

# RÓŻNE OBLCZA KAPITAŁU SPOŁECZNEGO

**PIOTR MIKIEWICZ**

## **KAPITAŁ SPOŁECZNY I EDUKACJA**

Krzysztof Czarnecki

Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu

Bez wchodzenia w szczegółowe analizy pozwolę sobie na wstępie postawić tezę, że pojęcie kapitału społecznego zrobiło w Polsce zawrotną karierę i zagościło na stałe w obrębie wielu problematyk podejmowanych przez nauki społeczne, a także w dyskursie publicznym. Jego popularność wytrwale podtrzymywana jest od lat przez międzynarodowe organizacje z Bankiem Światowym i OECD na czele, a odwołania do niskiego poziomu zaufania społecznego oraz do słabości więzi międzyludzkich – głównych zjawisk kojarzonych z „kapitałem społecznym” – często pojawiają się w zdroworozsądkowych diagnozach źródeł wielu problemów współczesnej polskiej demokracji. Niewiele jest przy tym na polskim rynku wydawniczym pozycji, które byłyby próbą systematycznej wykładni tego, czym właściwie jest „kapitał społeczny” (lub raczej: w czym przejawia się według różnych autorów), jakie są jego korzenie teoretyczne, polityczne etc., jakie są sposoby wykorzystywania go w badaniach naukowych w poszczególnych obszarach tematycznych (zob. Klimowicz, Bokajło 2010, Growiec 2011, Skawińska 2013). Wydana przez Wydawnictwo Naukowe PWN książka Piotra Mikiewicza, socjologa z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, być może miałaby szansę zostać taką pozycją, gdyby nie to, że jej autor sam dostarcza dowodów na niemożliwość stworzenia definicji tego pojęcia.

Mikiewicz już we wstępie zwraca uwagę na geometryczny wzrost liczby publikacji naukowych odwołujących się do koncepcji kapitału społecznego, uniemożliwiający śledzenie na bieżąco prowadzonych badań, a co dopiero ich syntetyczną analizę. Nie podejmuje także karkołomnej próby

jej zdefiniowania. W konsekwencji decyduje się na zorganizowanie analizy wokół konkretnego wątku<sup>1</sup>. Wybór pada na obszar badawczy, w którym omawiana koncepcja pierwotnie pojawiła się w dyskursie akademickim – relacji pomiędzy strukturą społeczną a osiągnięciami edukacyjnymi (badania Jamesa Colemana oraz Pierre’a Bourdieu). To w odniesieniu do tej relacji autor podejmuje próbę „przedstawienia różnych sposobów rozumienia kapitału społecznego”, deklarując przy tym przywiązanie do „założeń neopragmatyzmu Richarda Rorty’ego oraz konstruktywistycznego modelu poznania” (Mikiewicz 2014: 13–14). Z jednej strony, *Kapitał społeczny i edukacja* jest prezentacją głównych ujęć teoretycznych koncepcji kapitału społecznego, z drugiej, przeglądem ich empirycznych zastosowań w badaniach nad edukacją i stratyfikacją społeczną. W obu aspektach przedsięwzięcie Piotra Mikiewicza należy uznać za udane.

Eseistyczny wstęp wprowadza odbiorcę w zakres tematyczny książki. Tym, co szczególnie zachęca do dalszej lektury, jest jej warstwa językowa. Autor pisze w pierwszej osobie o swoich motywacjach i zainteresowaniach, które skłoniły go do napisania książki, w sposób pozbawiony zbędnej ornamentyki, zwięzły, ale bez niedopowiedzeń. I co ważne, taki styl prowadzenia narracji kontynuowany jest w dalszych częściach książki (zarzucona zostaje jedynie autorefleksja). Mikiewiczowi udało się doskonale zrównoważyć przystępność prowadzonej narracji z precyzyjnym stosowaniem terminologii właściwej różnym porządkom teoretycznym omawianym w książce. W rezultacie otrzymujemy lekturę odpowiednią zarówno dla studentów (o „podręcznikowości” książki będzie jeszcze mowa), jak i naukowców oraz ekspertów zainteresowanych tematem. We wstępie pojawia się także główne pytanie, odzwierciedlające najważniejszy obszar zainteresowań badawczych autora: „jak może być rozumiany kapitał społeczny i w jaki sposób może być przydatny w analizie procesów alokacji w strukturze społecznej w odniesieniu do edukacji”.

Po wstępie zamieszczono notę metodologiczną, w której autor przedstawia podejście konstruktywistyczne. Zdaje się ono jednak znajdować odzwierciedlenie głównie w sposobie analizy poszczególnych tradycji badań nad kapitałem społecznym – traktowanych jako równoprawne opowieści, metafory, z których powstają niewspółmierne analizy i wnioski. Późniejsze wskazywanie na przydatność kapitału społecznego jako cechy struktury w wyjaśnianiu nierówności edukacyjnych oraz sformułowany na końcu

---

<sup>1</sup> Zgodnie z zaleceniem Bena Fine’a (bez powoływania się na niego wprost) – badacza losów koncepcji kapitału społecznego, ale też i nieustępliwego jej krytyka, opowiadającego się za całkowitym porzuceniem jej wykorzystywania (Fine 2010: 16–17).

książki „typ idealny strukturalnych uwarunkowań” osiągnięć edukacyjnych podają jednak w wątpliwość dokonane w tej części książki metodologiczne wyznaczenie wiary. Można też odnieść wrażenie, że wyeksponowane stanowisko epistemologiczne dyktuje autorowi nadmierną wstrzeźliwość w ocenie poszczególnych teorii – nawet tych, które z konstruktywizmem stoją w jawnej sprzeczności (colemanowski strukturalizm). Koncentruje się on nie na krytyce, lecz na dokładnym przedstawieniu poszczególnych teorii oraz wskazaniu na te ich elementy, które mogą być przydatne i są wykorzystywane w analizach edukacyjnych.

Zanim przejdziemy do tych teorii, warto jeszcze wspomnieć o rozdziale trzecim, zatytułowanym: *Od czego zależy nasz edukacyjny los – mechanizmy warunkowania selekcji społecznych w edukacji*. Rozdział ten wprowadza pokrótce w podstawowe ustalenia socjologii edukacji na temat procesów reprodukcji struktury społecznej, które dokonują się za pośrednictwem szkoły. Autor koncentruje się przy tym na bogatym dorobku polskich badaczy związanych z tradycją toruńską, kojarzoną głównie z profesorami Ryszardem Borowiczem i Zbigniewem Kwiecińskim. Okazuje się, że wielu z nich uprawiało refleksję nad wpływem środowiska rodzinnego, szkolnego i pozaszkolnego na procesy selekcji, zanim modne stało się odnoszące się do tych czynników pojęcie „kapitał społeczny”. Być może mógłby to być kolejny lokalny dowód na głoszony przez Bena Fine’a „gargantuiczny apetyt” tego pojęcia – przechwytywanie ustaleń innych teorii i umieszczanie ich pod jednym, tyle pojemnym, ile rozmytym szyldem (Fine 2010: 28)<sup>2</sup>. Wątek potencjalnej degeneracji nauk społecznych, która wiąże się z opowiadaniem na nowo tych samych historii o sile wspólnoty i stosunków społecznych (często w języku neoliberalnej nowomowy), nie jest niestety przez Mikiewicza poszerzony, ale też nie jest to cel, który autor sobie wyznaczył.

W zamian otrzymujemy jednak, śmiem twierdzić, najlepszy jak dotąd w Polsce przegląd czterech teoretycznych umocowań pojęcia kapitału społecznego: jako części conceptualnego aparatu Pierre’a Bourdieu (rzetelnie przedstawionego); jako cechy struktur tworzonych i wykorzystywanych przez jednostki w ramach teorii racjonalnego wyboru Jamesa Colemana; jako zestawu cech organizacji społecznej, które sprzyjają „efektywnej demokracji” w neoinstytucjonalnym ujęciu Roberta Putnama; jako zbiór zasobów, do których jednostka ma dostęp dzięki relacjom z innymi osobami w teorii sieci Nana Lina. To właśnie te 92 strony mają wspomniany powy-

---

<sup>2</sup> Być może jednym z najbardziej dojmujących dowodów na imperializm kapitału społecznego jest przywołana przez Mikiewicza definicja Banku Światowego, w której stwierdza się, że jest to „ogół połączeń ludzi w grupie” (2014: 331).

żej podręcznikowy charakter i warte są rekomendacji jako lektura obowiązkowa na studiach społecznych.

Po nich następuje kilkustronicowy rozdział zestawiający ze sobą omówione teorie. Podstawowy kontrast zarysowany jest pomiędzy Colemanem a Bourdieu. Zdaniem autora różnice wynikają głównie z zachowania przez Colemana rozdziału analitycznego pomiędzy jednostką a strukturą oraz z innego sposobu wyjaśniania działań człowieka. Kapitał społeczny jest rozumiany przez Colemana w kategoriach norm zapośredniczających działanie człowieka<sup>3</sup>, natomiast dla Bourdieu jest on jednym z trzech kapitałów waloryzowanych odmiennie w zależności od habitusu i pola. Możliwość i zdolność aktywizacji odpowiedniego kapitału w danej sytuacji wpływa na losy edukacyjne i zawodowe. Nasuwa się tu pewna wątpliwość: czy jest możliwe, że „kapitał społeczny” ma w związku z tym charakter relacyjny, a nie jest – jak się przyjęło uważać – „zasobem jednostek”, tudzież „cechą struktury” (Mikiewicz 2014: 184)? Mikiewicz zdaje się tutaj wpadać w pułapkę dychotomii struktura – jednostka: jeżeli dla Colemana kapitał społeczny to raczej cecha struktur, to w ramach dorozumianej polaryzacji stanowisk można uznać, że dla Bourdieu będzie to zasób jednostek. Tym samym zatarte pozostaje przedsięwzięcie dialektycznego wykroczenia poza popularne socjologiczne dychotomie, którego podjął się francuski socjolog (a o którym sam autor wcześniej wspomina – kapitał jest dla Bourdieu, tak jak i dla Marksa, stosunkiem społecznym), a także Colemanowe przedsięwzięcie pogodzenia, dzięki pojęciu kapitału społecznego, teorii racjonalnej sprawczości jednostek z ograniczeniami struktury – zdaniem Portesa (1998) – nieudane.

Warto wskazać potencjalne konsekwencje rozumienia kapitału społecznego albo jako cechy struktur, albo zasobu jednostek w polu edukacji dla charakteru wysuwanych rekomendacji. Typowa narracja w odniesieniu do pracy kapitału społecznego jako zasobu jednostek w edukacji wygląda bowiem tak: grupy młodzieży pozbawione dostępu do niego na skutek dyskryminacji historycznie doświadczanej przez ich grupę przynależności (klas, płeć, grupa etniczna etc.) nie są w stanie konkurować z rówieśnikami posiadającymi ten kapitał (Musoba, Baez 2009: 152<sup>4</sup>). W związku z tym

<sup>3</sup> Przy czym wyraźny jest tutaj pogląd socjologa na temat tego, jakie konkretne normy przynoszą pozytywne efekty na poziomie systemu – Mikiewicz kilkakrotnie zwraca uwagę na colemanowską (i przechwyconą przez Putnama) tęsknotę za zamkniętą wspólnotą (najlepiej opartą na pełnych rodzinach), której „być może nigdy nie było”.

<sup>4</sup> Autorzy tego znakomitego studium sposobu wykorzystywania teorii kapitału społecznego i kulturowego w badaniach edukacyjnych pokazują, na co zwraca uwagę także Mikiewicz (2014: 186), że Coleman i Bourdieu często występują obok siebie – szczególnie w badaniach amerykańskich – na równych prawach we wstępach do różnych artykułów naukowych, co przyjmuje często formę,

należy podjąć działania mające zredukować ten deficyt poprzez lepszą politykę informacyjną uczelni, kampanie społeczne pokazujące korzyści wynikające ze studiowania, doradztwo zawodowe w szkołach itp. W rezultacie całkowicie gubi się sedno teorii reprodukcji społecznej Bourdieu, zgodnie z którą na skutek wyrównywania dostępu (do kapitałów, tudzież do studiów) grupy uprzywilejowane doprowadzą do „zmiany kursu wymiany” kapitałów w polu edukacji<sup>5</sup>. W związku z tym można mieć zastrzeżenia do pojawiającej się w książce Mikiewicza tezy, że to raczej tradycja Colemana, a nie Bourdieu, „będzie obecna w pracach autorów, którzy starają się wykorzystać kapitał społeczny do poprawy jakości życia osób zagrożonych wykluczeniem społecznym, zmarginalizowanych czy po prostu w gorszej sytuacji społeczno-ekonomicznej” (2014: 184).

Konsekwencje wynikające z rozumienia kapitału społecznego jako cechy struktury widoczne są natomiast szczególnie wyraźnie w „nurtie putnamowskim”. Jak słusznie zauważa Mikiewicz, nurt ten jest blisko związany z tradycją Colemana – szczególnie jeśli chodzi o jej „normatywny bagaż”. Preferencja dla statycznych struktur społecznych (Putnam kładzie tu akcent bardziej na społeczności lokalne niż na rodziny), pełnych zaufania i kontroli społecznej opartej na wspólnie podzielanych wartościach, związana jest z przekonaniem o pozytywnym ich wpływie na różne zmienne wynikowe, wśród których znalazły się i efekty edukacyjne<sup>6</sup>. Trudno jednak wskazać, co jest tutaj przyczyną, a co skutkiem, gdyż poziomy zaufania i „obywatelskości” same zależą od poziomu wykształcenia w danej społeczności. W przypadku Putnama bodaj najwyraźniej widać tautologiczny charakter kapitału społecznego jako cechy struktury – definiowany jest przez funkcje, które spełnia, i nie wiadomo właściwie, jakie czynniki warunkują jego poziom (2014: 270–271, 286–287). Mikiewicz nie rozstrzyga, na ile cyrkularny sposób rozumowania w kontekście edukacji dyskredytuje użyteczność tej teorii w tym polu badawczym, jednak to właśnie ona spotyka się w jego książce z największą dozą subtelnej krytyki. Implikacja analiz tego nurtu, operujących w kategoriach dużo – mało (2014: 261), dla prak-

---

by użyć efektownego zwrotu Diane Reay, „intelektualnego sprayu do włosów” (Reay 2004: 432). Z teorii Bourdieu rzadziej są wyciągane logiczne wnioski (Musoba, Baez 2009: 171).

<sup>5</sup> Nie uniknął tego także Mikiewicz, pisząc w ostatnim akapicie książki: „Teza o znaczeniu zasobów społecznych członków klas średnich i wyższych (teoria Bourdieu) może sugerować działania kompensacyjne kierowane do uczniów z rodzin o niższym statusie społecznym, tak aby zrekompensować deficyty zasobów kulturowych i społecznych ich rodzin”.

<sup>6</sup> „Jest «coś» w społeczeństwach, w których istnieje wewnętrzna więź – niezależnie od bogactwa czy ubóstwa, od poziomu wykształcenia dorosłych, od rasy czy religii – co wpływa korzystnie na wyniki edukacji dzieci” (Putnam 2008, cyt. za Mikiewicz 2014: 266) – tym „czymś” okazuje się oczywiście kapitał społeczny.

tyki politycznej jest jasna – im więcej kapitału społecznego (czyli czegokolwiek, co mogłoby się kojarzyć z obywatelskością), tym lepiej. Pochodzenie społeczne nie ma tu znaczenia.

Poniekąd obok pozostałych ujęć sytuuje się teoria sieci Lina, choć autor przyznaje, że ze względu na skoncentrowanie się na kwestii dostępu do instytucjonalnych zasobów ważnych w danym kontekście (polu) znacznie bliżej jej do teorii Bourdieu – mimo że Lin odwołuje się w swoich pracach bezpośrednio do teorii racjonalnego wyboru (2014: 176). Być może to zakorzenienie w metodologicznym indywidualizmie sprawia, że teoria Lina jest znacznie łatwiejsza do operacjonalizacji w badaniach ilościowych i w konsekwencji do stosowania jej szeroko w dziedzinie badań edukacyjnych, w których kapitał społeczny występuje jako zmienna niezależna ukryta (mierzony jest pośrednio). Ważne przy tym pozostaje dokonywane przez Lina rozróżnienie na „kapitał społeczny dostępny” (powiązania sieciowe z różnymi ludźmi) i „mobilizowany” (zdolność i możliwość aktywowania ich zasobów). Poziom tego drugiego może być zarówno dopełnieniem procesu reprodukcji społecznej, jak i narzędziem zerwania z nią – w tym miejscu Lin przesuwą się raczej w stronę colemanowskiego podejścia, zalecającego „zasypywanie” deficytów kapitału wśród osób nieuprzywilejowanych.

Doprecyzowanie implikacji teoretycznych poszczególnych metaforyk kapitału społecznego dla badań edukacyjnych następuje w części trzeciej. Możemy także wraz z autorem wnikliwie prześledzić konsekwencje empiryczne, które zostały zobrazowane na 20 przykładach badań prowadzonych zarówno na gruncie zagranicznym, jak i polskim. Mikiewicz postarał się, aby poruszały one w miarę możliwości odrębne wątki danej teorii, dzięki czemu część trzecia tworzy spójną całość. Widzimy wyraźnie, w jaki sposób badania realizowane przez pryzmat teorii Colemana operacjonalizują środowisko rodzinne i szkolne w badaniach nad selekcjami szkolnymi, dlaczego inspiracje Bourdieu znajdują ujście głównie w badaniach jakościowych i z jakiej przyczyny nie można analitycznie odseparować kapitału społecznego od innych kapitałów, na czym polega błędne koło kapitału społecznego u Putnama, a także jak rozmaite mogą być sposoby wykorzystania teorii sieci społecznych Lina. Zgodnie ze swoim metodologicznym wyznaniem wiary Mikiewicz nie stara się za wszelką cenę dokonać hierarchizacji użyteczności poszczególnych teorii, lecz koncentruje się na pokazaniu, że „oświetlają [one] pewne aspekty rzeczywistości, inne skrywając w mroku” (2014: 187). Jednocześnie lektura tej części staje się ciekawym przeglądem czasem mniej, a czasem bardziej wnikliwych analiz

ukazujących skomplikowane, a jednocześnie proste przez swą stabilność w czasie mechanizmy selekcji szkolnych i wynikających z nich nierówności edukacyjnych.

Podsumowanie zestawia empiryczne rezultaty badań w czterech punktach odpowiadających czterem tradycjom teoretycznym. W teorii Colemana większe szanse na wysokie osiągnięcia edukacyjne mają osoby funkcjonujące w społecznościach domkniętych strukturalnie, o silnych więzach rodzinnych, których rodzice angażują się w życie szkoły. Putnamowski nurt dokłada do tego poziom aktywności obywatelskiej w lokalnej społeczności. Badania oparte na aparacie konceptualnym Bourdieu oraz Lina dowodzą, że przedstawiciele klas uprzywilejowanych otrzymują wsparcie jakościowo lepszych sieci społecznych swoich rodziców, przekładające się na zdolność podejmowania lepszych wyborów edukacyjnych. Podobnie jak i wcześniejsze zestawienie teorii, podsumowanie to okazuje się zadaniem skazanym na daleko posunięte uogólnienia i uproszczenia, co Mikiewicz sam przyznaje. Po pierwsze, wynika to z ogromu badań edukacyjnych odwołujących się do koncepcji kapitału społecznego, a po drugie, ze wspomnianego już wcześniej faktu, że badacze rzadko wykazują epistemologiczną konsekwencję i często odwołują się do wielu koncepcji kapitału społecznego naraz, nie zważając na to, że ma on inne znaczenie w poszczególnych porządkach teoretycznych. Przyczyniają się tym samym do postępowania chaosu terminologicznego i teoretycznego. Synteza jest więc niemożliwa, jednak Mikiewiczowi udało się osiągnąć coś innego – pokazać, że nie możemy mówić o teorii kapitału społecznego jako takiej. Jest on jedynie kategorią, „która może posłużyć jako przydatna heurystyka w interpretacjach, ale nie «istnieje» niezależnie od teorii” (2014: 333).

Na tym właściwie mogłaby się skończyć ta analiza, jednak autor po podsumowaniu wniosków decyduje się na podjęcie próby zbudowania „typu idealnego pozytywnych/negatywnych uwarunkowań strukturalnych trajektorii edukacyjnej jednostki” (2014: 333–335). Agregują one większość ze zmiennych, których istotność w większym lub mniejszym stopniu przejawiała się w omawianych badaniach empirycznych: zasoby ekonomiczne i kulturowe rodziny, zwartość i skład klasowy społeczności lokalnej, której dana rodzina jest częścią, dostęp do informacyjnego i instytucjonalnego wsparcia, relacje społeczności i rodziców ze szkołą. Generalnie oba typy można streścić za Mikiewiczem jako „dzielnica bogactwa vs. dzielnica ubóstwa”. Decyduje się on uwzględnić nawet te zmienne, co do których znaczenia miał wcześniej poważne zastrzeżenia (domknięcie strukturalne rodziny lub społeczności). Następnie stwierdza, że „typy idealne mogą być

teraz wykorzystane do analizy losów społecznych jednostek na podstawie kariery edukacyjnej” (2014: 335). Niestety na tym wątek się zamyka i niejasne pozostaje, jak miałyby one zostać zoperacjonalizowane i jak ewidentna próba pożenienia kilku tradycji (głównie Colemana i Lina) w tym „empirycznym modelu relacji” ma się do wyrażonego wcześniej przez autora poglądu, że „bardziej owocne jest konstruowanie procedur badawczych w granicach każdego modelu teoretycznego”. Być może dowiemy się tego z przyszłych przedsięwzięć badawczych Piotra Mikiewicza, podobnie jak tego, czy ostatecznie został wytracony ze stanu „uwiedzenia kapitałem społecznym”. Jak do tej pory kwestia użyteczności kapitału społecznego jako zmiennej statusowej wyjaśniającej nierówności edukacyjne pozostaje nierozstrzygnięta. Dzięki książce Mikiewicza wiemy jednak o nim znacznie więcej.

#### Bibliografia:

/// Fine B. 2010. *Theories of Social Capital. Researchers Behaving Badly*, Pluto Press.

/// Growiec K. 2011. *Kapitał społeczny. Geneza i społeczne konsekwencje*, SWPS.

/// Klimowicz M., Bokajło W., red. 2010. *Kapitał społeczny – interpretacje, impresje, operacjonalizacja*, Wydawnictwo Fachowe CeDeWu.

/// Mikiewicz P. 2014. *Kapitał społeczny i edukacja*, Wydawnictwo Naukowe PWN.

/// Musoba G., Baez B. 2009. *The cultural capital of cultural and social capital: An economy of translations*, [w:] *Higher Education: Handbook of Theory and Research 24*, red. J.C. Smart, Springer.

/// Portes A. 1998. *Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology*, „Annual Review of Sociology”, nr 24, s. 1–24.

/// Putnam R.D. 2008. *Samotna gra w kręgle: upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, tłum. P. Sadura i S. Szymański, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.



/// Reay D. 2004. *It's All Becoming a Habitus: Beyond the Habitual Use of Habitus in Educational Research*, „British Journal of Sociology of Education”, vol. 25, nr 4, s. 431–444.

/// Skawińska E., red. 2012. *Kapitał społeczny w rozwoju regionu*, Wydawnictwo Naukowe PWN.