

Socijalni kapital i njegovo značenje u obrazovnom kontekstu

SAŽETAK

U ovome radu autor navodi različita shvaćanja pojma socijalnog kapitala kao relativno novijeg sociološkog pojma kojim se pokušava opisati utjecaj društvenosti na različite procese, između ostalih i na one obrazovne. Sustavno se analiziraju tri razine socijalnog kapitala u obrazovnom kontekstu - mikro, mezo i makro razina, te se zaključuje da u slučaju prvih dviju razina postoji značajan utjecaj socijalnog kapitala obitelji i škola na obrazovne ishode, dok u slučaju treće razine povećanje razine obrazovanja značajno utječe na ukupnu količinu socijalnog kapitala u nekom društvu, a time i na pozitivne društvene ishode. U radu se kratko razmatraju i neke teorijsko-metodološke dileme veze uz istraživanje odnosa socijalnog kapitala i obrazovanja te se ističe važnost većeg broja longitudinalnih istraživanja koja trebaju pružiti osnovu za primjenu teorije socijalnog kapitala u vođenju obrazovne politike.

Ključne riječi: socijalni kapital; obrazovanje; obrazovne nejednakosti; reprodukcija društvenih nejednakosti; obrazovni ishodi.

UVODNE NAPOMENE

Pojam socijalnog kapitala, kao skupine odnosa među pojedincima koji omogućavaju i poboljšavaju ostvarivanje individualnih i kolektivnih ciljeva, iako ponekad i negativnih (Portes, 1998), može se smatrati zamjenom za stariji sociološki pojam socijalne integracije. Za razliku od ovoga pojma, pojam socijalnog kapitala jače naglašava produktivne aspekte društvenih veza, koje mogu biti vrsta kapitala i dopunjavati druge vrste kapitala, poput onog financijskog ili kulturnog (Bourdieu, 1997). Područje obrazovanja, osobito pitanje obrazovnih ishoda, jedno je od područja na kojemu se utjecaj socijalnog kapitala vrlo često istraživao. Čak se može reći i da je upravo područje obrazovanja često predstavljalo konceptualno uporište autorima koji su istraživali i razrađivali teoriju socijalnog kapitala (Acar, 2011). Sukladno tome, osnovni je cilj ovoga rada analizirati različite konceptualizacije i operacionalizacije socijalnog kapi-

* Željko Pavić zaposlen je kao docent na Odjelu za kulturologiju na Sveučilištu J. J. Strossmayera u Osijeku. E-mail: zpavic@kulturologija.unios.hr

tala i njihov utjecaj na obrazovne ishode, imajući u vidu povezanost količine i razinu socijalnog kapitala sa socijalizacijskim praksama i procesima reprodukcije društvenih nejednakosti. Naime, različita količina socijalnog kapitala i/ili različita učinkovitost u njegovom aktiviranju i upotrebi u obrazovnom kontekstu mogu se smatrati jednom od važnih razloga postojanja obrazovnih nejednakosti, odnosno diferencijalnih obrazovnih ishoda povezanih sa socijalnim porijeklom učenika. Razumijevanje ovih mehanizama sasvim sigurno može doprinijeti postizanju društvene pravednosti, što bi samo po sebi trebalo predstavljati poželjan cilj, ali i boljem korištenju raspoloživih kognitivnih i motivacijskih potencijala svih učenika, neovisno o njihovom socijalnom porijeklu i obrazovnim resursima koji su im samim time raspoloživi (Pavić/Vukelić, 2009).

POJAM SOCIJALNOG KAPITALA I NJEGOVE SASTAVNICE

Zabrinutost oko socijalno-dezintegrativnih procesa postoji od samih početaka industrijskog društva. Naime, smatralo se da će jača urbanizacija, socijalne nejednakosti, rad u tvornicama i izolacija do kojih dovode uzrokovati niz negativnih socio-psiholoških posljedica (kriminal, ovisnosti, duševne bolesti i sl.). U novije se vrijeme ovi procesi sve češće analiziraju korištenjem kategorijalnog aparata vezanog uz pojam socijalnog kapitala. Ovaj je pojam osobito popularizirao Robert Putnam kroz istraživanje nekih procesa u američkom društvu. On, naime, u knjizi *Bowling Alone* (2000) postavlja tezu po kojoj je društvenost u SAD-u u opadanju budući da sve manji broj ljudi glasuje na izborima, sudjeluje u radu građanskih udruga, susjedskih organizacija i sl. S druge strane, broj aktivnosti u kojima se sudjeluje individualno (npr. gledanje televizije ili internet) u porastu je. Budući da se članstvo u društvenim organizacijama vezuje uz poželjne oblike ponašanja poput poštovanja zakona, volontiranja i općenito pomaganja ljudima, opadanje socijalnog kapitala predstavlja negativnu pojavu. Putnam njezine uzroke u američkom kontekstu vidi u generacijskim promjenama, odnosno smatra da se ove promjene ne mogu objasniti općenitim procesima poput urbanizacije, jačeg radnog angažmana i sl. Naime, prema njemu novija je generacija manje društveno angažirana od stare, vodi privatizirane živote okrenute konzumaciji masovnih medija, osobito televizije.

Analitički najpreciznija definicija socijalnog kapitala i njegovih dimenzija može se pronaći u članku *Social Capital in the Creation of Human Capital* (1988) američkog sociologa Jamesa Coleman. On socijalni kapital definira kroz tri dimenzije: (a) obveze, povjerenje i očekivanja (b) informacijske kanale i (c) norme i efektivne sankcije. Obveze, povjerenje i očekivanja stvaraju se između ljudi kao članova društvenih grupa, a omogućavaju razmjenu usluga i reciprocitet. Naime, povjerenje djeluje kao kredit budući da osobi A omogućuje

činjenje usluge osobi B čak i onda kada od toga nema neposrednu korist. Međutim, ako osoba A vjeruje da će osoba B uslugu vratiti u budućnosti, tada će tu uslugu svedjedno pružiti. Na ovaj se način sadašnje usluge mijenjaju za usluge u budućnosti, na sličan način kao što se u kreditnom odnosu sadašnji novac daje za povrat novca u budućnosti. Članovi društvenih grupa gajit će međusobno povjerenje iz različitih razloga. Vjerojatno je najvažniji taj da njihov odnos nije kratkotrajan (jednokratni), nego se proteže u budućnost, što osigurava i veću vjerojatnost vraćanja usluge. Naime, povjerenje je teže osigurati u jednokratnom odnosu budući da je poticaj za neuzvratanje usluge velik. Informacijski kanali omogućavaju protok informacija koji može biti koristan za pojedince. Članstvo u društvenim grupama pruža mogućnost dijeljenja informacija koja ne postoji u slučaju socijalne izolacije. Tako npr. Granovetterovo istraživanje pronalazjenja posla (1974) pokazuju da posao lakše nalaze osobe s mnoštvom površnih, "slabih" veza, jer im te veze omogućavaju da dođu do potrebnih informacija o poslovima koji se traže na tržištu. Norme i efektivne sankcije također predstavljaju dimenziju socijalnog kapitala, a vjerojatnost njihova postojanja i pridržavanja od strane pojedinaca raste s članstvom u društvenim grupama. Pojedinaac koji je član društvenih grupa jače se identificira s društvenim normama, teže će ih kršiti zbog osjećaja stida ili sankcioniranja od strane društvenih grupa kojima pripada.

Sve tri navedene forme socijalnog kapitala mogu se ilustrirati i na primjerima iz obrazovanja. Naprimjer, ako između roditelja i škole postoji jako povjerenje, i jedna i druga strana ponašat će se manje konfliktno, zauzimat će manje defanzivne pozicije kada se pojave problemi, što će olakšati fokusiranje na problem i njegovo lakše rješavanje. Ako se roditelji učenika međusobno poznaju, moći će lakše razmjenjivati informacije o vlastitoj djeci i na taj način spriječiti moguće probleme u ponašanju, poteškoće u učenju i sl. Isto tako, ako se roditelji učenika međusobno poznaju, vjerojatnije je da će norma školskog postignuća biti visoko prihvaćena iz različitih razloga, poput natjecanja među roditeljima, stida zbog nižeg postignuća vlastite djece i sl.

Prema Colemanu, sve dimenzije socijalnog kapitala bit će jače prisutne ako u socijalnoj strukturi postoji tzv. zatvaranje (eng *closure*), a ono postoji kada postoji zatvoreni krug osoba koje se poznaju i nalaze se u nekoj vrsti interakcije. Primjerice, socijalna struktura u kojoj se osobe B i C koje se nalaze u interakciji s osobom A međusobno ne poznaju ne slijedi princip zatvaranja. Ako osoba A nije vjerodostojna, ne poštuje norme i sl., u ovakvoj situaciji osobe B i C ne mogu međusobno podijeliti informacije o tome. Također manje je vjerojatno da će se stvoriti osjećaj grupnog identiteta koji omogućuje provođenje normi, povjerenje i dijeljenje informacija. Coleman princip zatvaranja i njegov utjecaj na socijalni kapital ilustrira rezultatima istraživanja obrazovnih

postignuća u američkim školama (tzv. *High School and Beyond* istraživanje) prema kojima su obrazovna postignuća (mjerena završavanjem srednje škole) najbolja u katoličkim školama. Coleman ovaj nalaz objašnjava činjenicom da se roditelji učenika u ovim školama vrlo često međusobno poznaju budući da su članovi istih katoličkih župa. Ova poznanstva omogućavaju razmjenu informacija o vlastitoj djeci i njihovom ponašanju unutar i izvan škole, razvoj norme postignuća, konzistentne postupke vezane uz kažnjavanje i sl. Naprimjer, međusobno će poznanstvo dovesti do toga da roditelji teže većim obrazovnim postignućima zbog ugleda u zajednici, da djecu kažnjavaju zbog istih vrsta ponašanja što djeci pruža jasne smjernice za ponašanje i sl.

RAZINE SOCIJALNOG KAPITALA U OBRAZOVNOM KONTEKSTU

Utjecaj socijalnog kapitala na mikrorazini

Kada je obrazovanje u pitanju, socijalni se kapital mjeriti na razini *obitelji (mikrorazina)*, *škole (mezorazina)* i *zajednice (makrorazina)* (Haghighat, 2005, Israel i sur., 2001). Socijalni se kapital na mikrorazini odnosi na obiteljske odnose, odnosno učestalost i vrstu komunikacije i povezanosti koja postoji između roditelja i djece. Prema Isrealu i sur. (2001), socijalni se kapital na mikrorazini može podijeliti na *strukturalni* i *procesni*. Strukturalni se kapital odnosi na broj članova obitelji i njezinu strukturu koji utječu na samu mogućnost komunikacije i dijeljenja drugih resursa, osobito onih obrazovnih. U tom se smislu osobito istraživala moguća razlika između jednoroditeljskih i dvoroditeljskih obitelji kada su obrazovni ishodi u pitanju. Naime, može se pretpostaviti da sama činjenica prema kojoj u jednoroditeljskim obiteljima nedostaje jedan roditelj ima utjecaj na količinu resursa koje se može prenijeti djetetu (djeci). S druge strane, procesni socijalni kapital odnosi se na učinkovitost dijeljenja resursa koja opet ovisi o učestalosti i kvaliteti komunikacije između roditelja i djece, a koja može biti posve neovisna od postojeće obiteljske strukture.

Rezultati istraživanja o utjecaju jednoroditeljskih obitelji nisu posve jednoznačni. Tako je PISA 2012. studija¹ pokazala relativno maleni utjecaj jednoroditeljske obitelji na snižavanje obrazovnih postignuća. Ovaj je utjecaj u studiji prije kontrole socioekonomskog statusa u testu matematike iznosio 15 bodova, no nakon kontrole statusa ova se razlika značajno smanjuje (na 5 bodova), a u mnogim zemljama i potpuno nestaje. Dakle, niži socioekonomski

¹ *The Programme for International Student Assessment (PISA)* provodi se svake tri godine i testira znanje 15-godišnjaka iz područja maternjeg jezika (čitanja), matematike i znanosti. Posljednje istraživanje, rađeno 2012. godine u 65 zemalja, bilo je fokusirano na znanje iz matematike. Bosna i Hercegovina još nije uključena u ovo istraživanje.

status jednoroditeljskih obitelji objašnjava veći dio manjeg rezultata na ovom testu kojega postižu učenici koji žive s jednim roditeljem (OECD, 2013: 64). Rezultati pokazuju i široke varijacije među zemljama, pri čemu u nekim zemljama, među kojima su i Hrvatska i Crna Gora, djeca iz jednoroditeljskih obitelji postižu u prosjeku čak i bolje rezultate od djece iz dvoroditeljskih ("potpunih") obitelji. Ovdje, međutim, valja napomenuti da se socioekonomski status obitelji računao prema roditelju koji ima viši status, što je moglo utjecati na veličinu ove povezanosti. Npr. prema ovoj metodologiji, obitelj u kojoj žena ima viši status od muškarca imala bi isti socioekonomski status neovisno je li muškarac prisutan ili ne (je li obitelj jednoroditeljska ili ne), iako takve obitelji sigurno imaju različit ukupni socioekonomski status.

Prilikom tumačenja utjecaja obiteljske strukture mogu se razlikovati kauzalni od nekauzalnih utjecaja (Painter i Levine, 2000). Kauzalni bi utjecaji predstavljali sve one čimbenike koji imaju stvaran utjecaj na lošije ishode (niža obrazovna postignuća, problemi u ponašanju) poput nižih prihoda, manjeg nadzora, manje količine socijalnog kapitala, problema u psihološkoj prilagodbi i sličnih razloga. Nekauzalni utjecaju odnose se na ona obilježja obitelji i/ili djece koja su bila prisutna i prije razvoda tj. nastanka jednoroditeljske obitelji. Naime, na pojavu razvoda utječu niži dohodak obitelji, problemi s ovisnošću (alkohol, droga...), psihološki problemi roditelja (depresija, psihoze), manjak brige i vezanosti između članova obitelji. Drukčije rečeno, razlika u socijalizacijskim ishodima mogla bi postojati samo zbog toga što pripadnici obitelji u kojima će se dogoditi razvod imaju osobine koje dovode do nepovoljnih socijalizacijskih učinaka. Američka istraživanja pokazuju da se nepovoljni učinci obiteljske strukture (jednoroditeljskih obitelji) dijelom mogu objasniti ovim nekauzalnim varijablama, no značajan dio utjecaja ipak se može pripisati samim procesima koji nastaju uslijed razvoda tj. nastanka jednoroditeljske obitelji i koji nisu postojali ranije (navedeno prema Painter i Levine, 2000).

Osim obiteljske strukture, za obrazovne rezultate i druge socijalizacijske učinke važna je i obiteljska nestabilnost, koja se može definirati kao broj promjena u obiteljskoj strukturi koje dijete proživljava tijekom odrastanja. Razvod braka, promjena od življenja samo s majkom prema življenju s majkom i očuhom (brak ili kohabitacija) i obrnuto, predstavljaju primjere obiteljske nestabilnosti. Cavanagh i sur. (2006) u istraživanju američkih srednjoškolaca ustanovili su da učenici koji su tijekom školovanja imali nestabilniju obiteljsku dinamiku imaju i niži obrazovni uspjeh. Moguća objašnjenja nalaze se u stilovima roditeljskog odgoja (manje kontrole, poteškoća uspostavljanja bliskih odnosa s djecom zbog obiteljske promjene, nedostatka vremena i sl.), ali i niža sociopsihološka prilagodba djece zbog promjene u obiteljskim ulogama, promjene u načinu odgoja i sl. Npr. život s dva roditelja umjesto s jednim može

donijeti nova očekivanja koja djetetu ne moraju biti jasna ili se mogu sukobljavati s očekivanjima prvog roditelja i sl. Isto tako, obiteljska nestabilnost sama po sebi može dovesti do konflikta između roditelja i djece (npr. djeca mogu kriviti roditelje za razvod, može im se ne sviđati novi roditelj i sl.). Spomenuto istraživanje (Cavanagh i sur., 2006) pokazuje da ovi čimbenici ne mogu protumačiti najveći dio povezanosti između obiteljske nestabilnosti i obrazovnih rezultata, pa se može pretpostaviti da postoje i drugi važni čimbenici (nedostatak novca, selidba, gubitak prijatelja i sl.).

Kada je u pitanju procesni socijalni kapital, osobito je važno istražiti utjecaj uključenosti roditelja u obrazovanje vlastite djece (Dufur i sur., 2013). Veće uključivanje roditelja u proces školovanja (kroz npr. sudjelovanje u izradi zadaća, roditeljske sastanke, dežurstva i dolaske u škole i sl.) cilj je mnogih obrazovnih programa koji žele ne samo povećati ukupna školska postignuća, nego i smanjiti obrazovne nejednakosti. Veća bi uključenost školska postignuća trebala povećati iz tri razloga: *socijalizacija, socijalna kontrola i veća informiranost o školskim procesima* (Domina, 2005). Većom uključenosti djeteta se socijalizira da školu prihvati kao važnu. Naime, ako roditelj više sudjeluje, djeteta neizravno zaključuje da je u pitanju nešto važno. Funkcija socijalne kontrole odnosi se na nadgledanje odnosa s vršnjacima, što je osobito važno za probleme u ponašanju. Naprimjer, znanje o tome s kime se djeteta druži može spriječiti ili smanjiti neke probleme u ponašanju. Veća informiranost o školskim procesima odnosi se na informacije o obrazovnom napredovanju vlastitog djeteta. Roditelj koji ima ove informacije mogao bi pokušati pomoći svome djetetu u onim stvarima s kojima djeteta ima problema (npr. matematika).

U istraživačkom smislu, istraživanje utjecaja roditeljske uključenosti složeno je iz dva razloga: utjecaj socijalnog porijekla i obrnuta kauzalnost. Korelacija između socijalnog porijekla i uključenosti postoji budući da su roditelji iz viših slojeva više uključeni u obrazovanje svoje djece. Budući da ova djeca i inače pokazuju bolje rezultate, veza između uključenosti i obrazovanja mogla bi biti lažna (samo statistička, a ne i kauzalna). Drugačije rečeno, djeca roditelja koji češće dolaze u školu postizala bi dobre rezultate čak i kada njihovi roditelji ne bi bili uključeni u tu mjeru. Kao drugo, slabija ili bolja postignuća djeteta u školi mogu voditi roditelje da se više ili manje uključe u proces školovanja tj. obrazovna postignuća mogu biti uzrok uključenosti, a ne obrnuto. Primjerice, djetetove slabije ocjene mogu roditelja navesti da se još manje angažira, više ocjene da se više ili manje angažira². Istraživanja u pogledu utjecaja uključenosti stoga i nisu jednoznačna – neka pokazuju da je učinak pozitivan, neka negativan, a neka da uopće ne postoji. Naprimjer, u opsežnom

² Proces odlučivanja ovdje je vrlo individualan tj. nije jasno što će roditelji napraviti i na koji način razmišljaju.

istraživanju američkih osnovnoškolaca (Domina, 2005) pokazalo se da učinak na školska postignuća, nakon uklanjanja utjecaja klase i rase, ne postoji. S druge strane, učinak na smanjenje problema u ponašanju postoji – veća uključenost roditelja znači i manje problema, što znači da se može pretpostaviti dugotrajniji neizravni pozitivni učinak uključenosti na obrazovna postignuća (veća uključenost roditelja → manje problema u ponašanju → bolja školska postignuća).

Posebno je značajno pitanje na koji bi način veća uključenost roditelja mogla djelovati na obrazovne nejednakosti. S jedne strane, budući da viši slojevi već imaju više obrazovne ambicije, uključivanje roditelja nižih slojeva moglo bi smanjiti obrazovne nejednakosti jer bi se ambicije, kulturni i socijalni kapital učenika i roditelja iz nižih slojeva povećao. S druge strane, roditelji iz viših slojeva, s obzirom na veću razinu obrazovanja, mogli bi bolje iskoristiti veću uključenost. Primjerice, roditelj s višim obrazovanjem kroz jače sudjelovanje u procesu školovanja svoje djece (npr. pregledanje zadaća ili više roditeljskih sastanaka) mogli bi bolje procijeniti što, u obrazovnom smislu, nedostaje njihovoj djeci. Roditelji nižeg obrazovanja možda ne bi bili tako uspješni kod svoje djece. Istraživanja su u tom smislu nekonkluzivna, neka pokazuju da iz veće uključenosti više koristi dobiju djeca nižeg, a neka višeg socijalnog porijekla, iako i ovdje treba napomenuti da koristi od veće uključenosti u obrazovnom smislu nisu osobito velike (Domina, 2005).

Utjecaj socijalnog kapitala na mezorazini

U kontekstu škola (mezorazina), visok socijalni kapital postoji u situacijama kada između roditelja i škole, kao i između samih roditelja, postoje veze koje omogućavaju poštovanje normi, povjerenje i osjećaj zajedničkog identiteta. Šire uzevši, u socijalni kapital škole mogu se računati i različite eksterne društvene mreže u koje je škola uključena (npr. odnosi s državom, lokalnom zajednicom, drugim školama i sl.) (Tsang, 2010: 124). Nasuprot tome, škole s niskim socijalnim kapitalom obilježava izolacija, nepovjerenje i nepostojanje uvjerenja da određene norme vezane za rad škole treba poštovati. Ranije su spomenuti rezultati Colemanovih istraživanja koji ukazuju na važnost ove vrste socijalnog kapitala, a Colemanove nalaze potvrđuju i analize longitudinalnog istraživanja američkih učenika koje pokazuju da učenici čiji roditelji poznaju roditelje najboljeg prijatelja vlastitog djeteta u prosjeku postižu bolje obrazovne rezultate (Israel, 2001). Isto istraživanje (Israel, 2001) pokazuje i da djeca koja su uključena u religijske organizacije pokazuju bolje rezultate, vjerojatno zbog toga što im takva uključenost stvara osjećaj pripadnosti i povezanosti. Slične zaključke izaziva i nalaz da je uključenost u nekoliko (ali ne i previše) građanskih udruga povećava obrazovni uspjeh. Uključenost u udruge

također stvara osjećaj pripadnosti, a time i jača naglasak na obrazovno postignuće, ali pripadnost prevelikom broju udruga može oduzeti vrijeme koje je potrebno za učenje (Israel, 2001:58).

Povezanost s nastavnicima u istraživanjima se pokazuje kao relativno važan prediktor školskih postignuća i disciplinarnih problema, čak i kada se kontrolira mogući učinak selekcije, odnosno mogućnost da učenici koji imaju bolja postignuća i manje disciplinarnih problema stvaraju bolje veze s nastavnicima. Primjerice, u longitudinalnom istraživanju američkih osnovnoškolaca (Crosnoe i sur., 2004) pozitivan odnos s nastavnikom pokazao se jednako prediktivnim za bolja školska postignuća i manje disciplinarnih problema kao i neke druge demografske varijable. Ovaj je utjecaj, naime, bio sličan utjecaju obrazovanja roditelja i obiteljske strukture, pri čemu je odnos s nastavnikom tumačio oko 5% varijacija u školskim postignućima. Pri tome se, zbog selekcijskog učinka, kontrolirao prethodni školski uspjeh. Prema tzv. *teoriji funkcionalne supstitucije* bolji odnosi s nastavnicima trebali bi biti važniji onim učenicima koji imaju manju količinu resursa, osobito socijalnog kapitala. Npr. učenici nižeg SES-a, dječaci, etničke manjine i sl. imaju manju količinu socijalnog kapitala, pa bi bolji odnos s nastavnicima mogao djelovati kao supstitucija. Kod učenika koji imaju veću razinu socijalnog kapitala (učenici višeg SES-a, djevojčice, pripadnici etnički većinskih skupina i sl.), odnos s nastavnikom bi trebao biti manje važan. Istraživanja djelomično potvrđuju teoriju funkcionalne supstitucije, iako se ovakva povezanost ne pronade uvijek (navedeno na temelju Crosnoe i sur., 2004). Pri tome treba napomenuti da jači utjecaj povezanosti s nastavnikom kod skupina s manje socijalnog kapitala ne znači da je kod tih skupina ova povezanost veća. Naime, prema istraživanjima povezanost je veća upravo kod skupina koje već imaju veću razinu socijalnog kapitala (npr. učenici s višim SES-om), djelomično zbog većih školskih postignuća, a djelomično zbog već postojećeg pozitivnog odnosa prema obrazovanju koji je usađen unutar obitelji. Pozitivan odnos između učenika i nastavnika vrlo je važan za obrazovna postignuća zbog toga što stvara i održava norme koje su pogodne za učenje. Ako učenici vjeruju da je nastavnik zainteresiran za njihovo napredovanje i dobrobit, ako vjeruju da ih ocjenjuje na pravedan način, da će im pružiti dodatnu pomoć ako bude potrebno i sl., tada će i obrazovna postignuća biti veća.

Utjecaj socijalnog kapitala na makrorazini

Socijalni se kapital može mjeriti i na razini zajednice (makrorazina), pri čemu zajednice s visokim razinama socijalnog kapitala obilježava povezanost između njihovih članova (mjerena količinom interakcije, članstvom u građanskim udrugama), povjerenja i osjećaj pripadnosti zajednici. Niz čimbenika, po-

put velikih ekonomskih nejednakosti unutar zajednice, rijetke naseljenosti, velike nezaposlenosti, jakih migracija (izmjene stanovnika) i sl., utječe na manju količinu socijalnog kapitala u zajednici. Neka analize podataka iz američkih škola (Israel, 2001) pokazuju da su ekonomska nejednakost i ekonomska (ne) razvijenost zajednice vrlo važni čimbenici, dok se migracija populacije nije pokazala vrlo značajnom. Općenito se, na temelju rezultata ovoga istraživanja, može reći da socijalni kapital zajednice ima manji utjecaj na obrazovni uspjeh od socijalnog kapitala na razini obitelji i škola, no da taj utjecaj ipak postoji.

Škole ne trebaju graditi socijalni kapital samo zbog potencijalnog povećanja obrazovnih postignuća, nego i zbog širih socijalnih ciljeva. Naime, zadaća škola nije samo prenijeti znanje tj. povećati ljudski kapital, nego i povećati socijalni kapital, odnosno od učenika stvoriti odgovorne pojedince i građane koji će aktivno participirati u društvu. Ovi općeniti ciljevi često se operacionaliziraju kroz poticanje sudjelovanja učenika u raznim oblicima školskih i izvanškolskih aktivnosti čiji je cilj povećati socijalni kapital (sportske aktivnosti, kultura, građanske udruge itd.), ali i kroz razrađeniye programe koji se odvijaju u školi. U SAD-u već dulje vrijeme postoje dva takva programa: program *mikro-društava* (eng. *micro-societies*) i program škola potpune usluge (eng. *full-service community schools*) (Ryan, 2003). Mikro-društva predstavljaju virtualna društva u kojima učenici u školama preuzimaju uloge odraslih i funkcioniraju kao zajednice u kojima rješavaju probleme. U mirko-društvima učenici rade, trguju, donose političke odluke, sudjeluju u radu sudova i preuzimaju druge uloge uobičajene za odrasle. Rezultati ovakvih programa pokazuju da učenici pokazuju veću razinu odgovornosti, poštovanja normi i povezanosti sa zajednicom. *Full-service community schools* predstavljaju škole u kojima se osim poučavanja nudi cijeli niz drugih usluga, poput zdravstva, socijalne skrbi, poučavanja roditelja, savjetovanja o zapošljavanju, policije u zajednici, savjetovanja o zloupotrebi droga i sl. Riječ je o integriranom pristupu učeničkim potrebama čiji je cilj ne samo povećati obrazovna postignuća kroz rješavanja zdravstvenih i socijalnih problema koji ih smanjuju, nego kod učenika, roditelja i nastavnika stvoriti osjećaj zajedništva. Naime, integrirana skrb za učenike kod njih i roditelja stvara osjećaj povezanosti sa širim društvom, a time i povećava poštovanje normi i socijalnu integraciju.

Opravdanje za ovakve programe, odnosno za ulogu obrazovanja u stvaranju socijalnog kapitala, može se naći u činjenici da je stupanj obrazovanja doista povezan s količinom socijalnog kapitala kojeg pojedinac ima. Naime, obrazovaniji pojedinci češće su članovi građanskih udruga, te više vjeruju drugim ljudima i društvenim institucijama (Green i Preston, 2001). Ovakva korelacija obično se tumači većom količinom ljudskog kapitala (znanja i vještina) koje obrazovaniji pojedinci imaju i zbog kojih lakše mogu surađivati s drugim

ljudima. K tome, obrazovaniji pojedinci jače se identificiraju s društvenim vrijednostima zbog visokog stupnja obrazovanja kojeg su ostvarili (društvenog uspjeha), a obrazovanje nudi i jasniju orijentaciju u svijetu zbog koje se manje sumnja u druge ljude i institucije.

Iako se pokazuje da je stupanj obrazovanja pojedinca jak prediktor socijalnog kapitala na razini pojedinca, postoje i dva donekle neovisna istraživačka pitanja – (1) povećava li se porastom stupnja obrazovanja u nekom društvu i njegova količina socijalnog kapitala?, te (2) imaju li zemlje s obrazovanijom populacijom veću količinu socijalnog kapitala od zemalja s manje obrazovanom populacijom?

U pokušaju odgovora na prvo pitanje, Nie i sur. (1996) razlikuju *apsolutne i relativne učinke* obrazovanja na socijalni kapital pojedinca, a time u ukupni socijalni kapital neke zajednice (društva). Naime, apsolutni učinak socijalnog kapitala odnosi se na učinke koje stupanj obrazovanja ima na socijalni kapital pojedinca neovisno od stupnja obrazovanja koji imaju drugi ljudi. Npr. obrazovaniji ljudi bit će skloniji vjerovati drugim ljudima, češće će se učlanjivati u građanske udruge i biti na liderskim pozicijama unutar njih, češće će participirati u politici i sl. Međutim, na stupanj socijalnog kapitala pojedinca može utjecati i količina obrazovanja koji imaju drugi ljudi (tzv. relativni učinak obrazovanja), taj učinak teoretski može biti i pozitivan i negativan. Primjerice, u društvu koje je obrazovanije pojedinac može shvaćati da su ljudi oko njega skloni više vjerovati drugim ljudima, pa to može dodatno povećati vjerojatnost vjerovanja u druge ljude od strane tog pojedinca. Ili npr. broj građanskih udruga može porasti zbog stvaranja kritične mase obrazovanih pojedinaca sa sličnim interesima i voljom da se uključe. No, učinci porasta ukupnog obrazovanja u društvu mogu biti i negativni. Npr. obrazovani pojedinac lako će doći na liderske pozicije unutar društvenih i političkih organizacija u društvima u kojima ima malo obrazovanih, no to će mu biti znatno teže u situaciji kada ima puno drugih obrazovanih ljudi koji se natječu za isto mjesto. Istraživanja, uglavnom američka, nisu posve dosljedna kada je u pitanju procjena apsolutnih i relativnih učinaka. Nie i sur. (1996) tako pronalaze značajan i apsolutni i relativni učinak stupnja obrazovanja na porast povjerenja i tolerancije. Dakle, što je stupanj obrazovanja neke osobe veći, ta osoba je sklonija vjerovati drugim ljudima. No, ljudi su skloniji vjerovati drugim ljudima i ako žive u zajednici u kojoj ima puno obrazovanih ljudi, uglavnom zbog pozitivnih iskustava koje stječu kada vjeruju ljudima (njihova očekivanja ne budu iznevjerena tj. ne budu prevareni). S druge strane, ovi autori pronalaze negativan apsolutni učinak obrazovanja na članstvo u organizacijama, vjerojatno zbog toga što se u situaciji kada ima puno obrazovanih ljudi puno njih natječe na mjesta u vrhu. S druge strane, Helliwell i Putnam (2007), uglavnom zbog nešto drugačije

metodologije, pronalaze jake pozitivne učinke i apsolutnog i relativnog povećanja obrazovanja, i to i na stupanj participacije u građanskim udrugama i na stupanj povjerenja u druge ljude. Primjerice, svaka dodatna godina školovanja povećava stupanj povjerenja u druge ljude za oko 10%, a svaka dodatna godina povećanja prosječnog obrazovanja u lokalnoj zajednici povećava stupanj povjerenja za oko 5% (Helliwell i Putnam, 2007:8). Ovi rezultati, iako nisu posve jednoznačni, pokazuju da ulaganje u obrazovanje pojedinaca donosi povrat u obliku povećanog socijalnog kapitala pojedinca, ali i povećanje ukupnog socijalnog kapitala u zajednici.

Odgovor na drugo postavljeno pitanje vjerojatno je negativan. Naime, zemlje s višom razinom obrazovanja nisu nužno i zemlje s visokom razinom socijalnog kapitala, odnosno zemlje s najvećim članstvom u društvenim grupama (građanskim udrugama) (Green i Preston, 2001:257-258). Naime, na društvenoj razini puno značajnije od stupnja obrazovanja mogle bi biti neke druge varijable poput društvenih nejednakosti, etničkih podjela, stupnja demokratičnosti i korumpiranosti vlasti, efikasnosti sudstva i sl. Dakle, na osnovu toga što je obrazovanje važno, odnosno najvažnije za generiranje socijalnog kapitala na razini pojedinaca, ne može se zaključiti da će čimbenik obrazovanja biti važan i na razini razlike između društava (država). Ovako zaključivanje primjer je tzv. pogreške agregacije, koju činimo kada varijable čija je važnost utvrđena na jednoj razini analize projiciramo i na druge razine analize, što predstavlja metodološku pogrešku.

ZAKLJUČAK

Naša analiza pojma socijalnog kapitala u obrazovnom kontekstu pokazala je nesumnjivu korisnost ovoga pojma kao analitičkog oruđa, koja se očituje ne samo u njegovoj višedimenzionalnosti koja omogućava zahvaćanje različitih društvenih i obrazovnih procesa i njihove međupovezanosti, nego i u mogućnosti generiranja empirijskih istraživanja koja ukazuju na važnost društvenosti i društvenih veza kada je obrazovanje u pitanju. U radu smo pokušali i dodatno rasvijetliti metodološko-epistemološka pitanja i dileme koje stoje na putu pouzdanijeg utvrđivanja kauzalnog utjecaja socijalnog kapitala na različite vrste obrazovnih ishoda. Iako su dosadašnje spoznaje o utjecaju socijalnog kapitala na obrazovne procese već dovele do praktičnih implikacija, odnosno obrazovnih mjera i politika usmjerenih ka jačanju socijalnog kapitala na različitim razinama, veći broj longitudinalnih i komparativnih istraživanja doveo bi do još boljeg rasvijetljavanja ovoga utjecaja. Dosadašnja istraživanja ovoga tipa, poput PISA istraživanja, ipak su relativno jednostrane u svojim konceptualnim polazištima i operacionalizacijama koje slijede iz njih. Tek postojanje pouzdanijih podataka i teorijskih okvira može omogućiti još osmišljenije praktične

intervencije u polju obrazovnih politika, koje bi mogle rezultirati smanjenjem društvene reprodukcije obrazovnih nejednakosti koja se u svim zemljama dobrim dijelom odvijala i još uvijek odvija putem obrazovnih procesa.

LITERATURA

- Acar, Erkan, "Effects of social capital on academic success: A narrative synthesis", *Educational Research and Reviews*, Vol. 6, br. 6, str. 456-461.
- Bourdieu, Pierre, "The Forms of Capital", in Halsey, A.H., Lauder, Hugh; Brown, Philip i Wells, Amy Stuart (ed.), *Education: culture, economy, society*, Oxford University Press, Oxford, 1997, p. 46-58.
- Cavanagh, Shannon E.; Schiller, Kathryn S.; Riegle-Crumb, Catherine, "Marital Transitions, Parenting, and Schooling: Exploring the Link Between Family-Structure History and Adolescents' Academic Status", *Sociology of Education*, Vol. 79, pp. 329-354.
- Coleman, James, "Social Capital in the Creation of Human Capital", *The American Journal of Sociology*, Vol. 94, pp. 95-120.
- Crosnoe, Robert; Kirkpatrick Johnson, Monica; Elder, Glen J., "Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships", *Sociology of Education*, Vol. 77, pp. 60-81.
- Domina, Thurston, "Leveling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School", *Sociology of Education*, Vol. 78, pp. 233-249.
- Dufur, Mikaela J.; Parcel, Toby L.; Troutman, Kelly P., "Does capital at home matter more than capital at school? Social capital effects on academic achievement", *Research in Social Stratification and Mobility*, Vol. 31, pp. 1-21.
- Green, Andy; Preston, John, "Education and Social Cohesion: Recentring the Debate", *Peabody Journal of Education*, Vol. 76, No. 3-4, pp. 247-284.
- Granovetter, Mark S., *Getting A Job: A Study of Contacts and Careers*, Harvard University, Cambridge, 1974.
- Haghighat, Elhum, "School Social Capital and Pupils' Academic Performance", *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 15, No. 3, pp. 213-235.
- Helliwell, John F.; Putnam, Robert D., "Education and Social Capital", *Eastern Economic Journal*, Vol. 33, No. 1, pp. 1-19.
- Israel, Glenn D., Beaulieu, Lionel J., Hartless Glen, "The Influence of Family and Community Social Capital on Educational Achievement", *Rural Sociology*, Vol. 66, No. 1, pp. 43-68.
- Nie, Norman; Junn, Jane; Stehlik, Barry, *Education and Democratic Citizenship in America*, University of Chicago Press, Chicago, 1996.
- OECD, PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II), PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>, 2013.

- Painter, Gary; Levine David I., "Family Structure and Youths' Outcomes. Which Correlations are Causal?", *The Journal of Human Resources*, Vol. 35, No. 3, pp. 524-549.
- Pavić, Željko; Vukelić, Krunoslav, "Socijalno podrijetlo i obrazovne nejednakosti: istraživanje na primjeru osječkih studenata i srednjoškolaca", *Revija za sociologiju*, Vol. 40, br. 1-2, str. 53-70.
- Portes, Alejandro, "Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology", *Annual Review of Sociology*, Vol. 24, pp. 1-24.
- Putnam, Robert D., *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Simon & Schuster, New York, 2000.
- Ryan, Andrea D., "The Greater Public Good: Schools as Creators of Social Capital", *American Sociological Association – Conference Papers*.
- Tsang, Kwok-Kuen, "School Social Capital and School Effectiveness", *Education Journal*, Vol. 37, No. 1-2, pp. 119-136.

Abstract

Social Capital and Its Meaning in Educational Context

In this paper the author deals with different notions of social capital that attempt to describe the impact of sociability on different processes, the educational ones included. The paper aims to systematically analyze three different levels of social capital in educational context - micro, meso and macro levels. It is concluded that in the case of the first two levels there are significant impacts of family and school social capital on educational outcomes, while in the case of third-level it can be said that increases in the educational levels exert an influence on the total amount of social capital. The paper also briefly discusses some methodological issues related to the exploration of the relationship between social capital and education, and emphasizes the importance of a large number of longitudinal studies that should provide the basis for the application of the theory of social capital in educational policy.

Key words: social capital; education; educational inequalities; reproduction of social inequalities; educational outcomes.