

## Sociálny a kultúrny kapitál ako sociálne hodnoty, normy a ciele vo výchove a vzdelávaní

Peter Ondrejko  
Katedra sociológie FF UKF v Nitre, Nitra

**Anotácia:** Podľa teórie Pierra Bourdieua sa kapitál vyskytuje v troch najvýznamnejších podobách: v podobe ekonomického, kultúrneho a sociálneho kapitálu. Kultúrnemu kapitálu je nevyhnutné venovať sa z pohľadu cieľov výchovy a vzdelávania (edukácie). Z hľadiska výchovy a vzdelávania si nemalú pozornosť zasluhuje aj sociálny kapitál, ako celok aktuálnych i potenciálnych vzťahov, ktoré spočívajú na príslušnosti k určitej skupine a vystupujú ako zdroje. Teóriu ekonomického, kultúrneho a sociálneho kapitálu rozvíjajú dnes viaceré významné osobnosti vedeckého života a mala by sa stať predmetom pozornosti i pedagogiky. PEDAGOGIKA.SK, 2011, ročník 2, č. 4: 228-246

**Kľúčové slová:** sociálny, kultúrny, ekonomický a humánny kapitál, ciele výchovy a vzdelávania, pedagogika.

**Social and Cultural Capital as Social Values, Norms and Goals in Education.** According to the theory of Pierre Bourdieu, the capital appears in three major forms: (1) economic, (2) cultural and (3) social capital. Cultural capital must be considered from the perspectives of goals of education. Also, social capital must be paid attention to because it constitutes a whole of current and potential relationships of members in a particular social group and act as a resource. The theory of economic, cultural and social capital is being developed today by several prominent scientists and, therefore, it should become a focus of the Sciences of Education. PEDAGOGIKA.SK, 2011, Vol. 2. (No. 4: 228-246)

**Key words:** social, cultural and human capital, goals of education, sciences of education.

Rozvoj schopností, osvojenie si vedomostí a návykov, získanie skúseností a sformovanie charakteru v súlade s požiadavkami kladenými spoločnosťou, môžeme vo všeobecnosti považovať za ciele výchovy. Ich stanovovanie považujeme za proces, ktorý je z pohľadu vied o výchove najvýznamnejší. Teleologické skúmanie účelnosti či zameranosti cieľov výchovy vo všeobecnosti možno pokladať za jedno z východísk pedagogiky ako vedy. Bez stanovenia cieľov by bola výchova nemysliteľná práve preto, lebo výchova je zámerný proces, obsahujúci intenciu, bazírujúcu na predstavách o sociálnych normách (spoločnosti alebo skupiny). Ciele výchovy preto nie sú logicky odvoditeľné, aj keď jestvujú predstavy o intuícii, ktorou by sa dali poznávať a

sformulovať (pozri o tom problematiku materiálnej etiky hodnôt Maxa Schelera (Depré, 2003; Frings, 1966).

Ak sú ciele vybrané a stanovené nesprávne, v rozpore s etikou, ak sú neadekvátne alebo pomýlene stanovené, nemožno očakávať ani úspešný edukačný proces, t. j. ani úspechy v procese výchovy a vzdelávania. Tak ako ciele nemôžeme odvodiť iba zo súčasných potrieb spoločnosti, potrieb jedinca a spojením oboch hľadísk, nemožno ciele formulovať podľa predstáv o želateľnej osobnosti človeka, aj keď ciele výchovy sú vždy vyjadrením aj určitého ideálu, ktorý obsahuje požiadavky a predstavy o tom, čím by sa mal človek, člen určitej spoločnosti stať, aký by mal byť. Tieto ciele nesmú byť príliš vzdialené<sup>1</sup> a neuskutočiteľné<sup>2</sup>. Zložitá problematika výchovných cieľov je predmetom osobitnej reflexie nielen pedagogiky, ale aj filozofie a sociológie.

Jan Průcha (2010) uvádza, že pedagogická veda sa v súčasnej dobe rozvinula do značnej tematickej šírky. Na tom má nesporne zásluhu i sám Průcha. No tak ako interdisciplinárna prepojenosť nezasahuje andragogiku, nedotkla sa ani problematiky kultúrneho, sociálneho a ekonomického kapitálu. A to je viac ako škoda. Nazdávame sa, že za jeden z najvýznamnejších cieľov výchovy možno práve považovať nadobúdanie ekonomického, kultúrneho a sociálneho kapitálu. Uvedené pojmy pôsobia v tradičnej pedagogike zvláštno. Pri analýze ich obsahu nejedného z nás napadne nevdojak myšlienka, čím sú uvedené pojmy nové, v čom spočíva ich prínos. Rovnako tak, ako sa prof. Průcha pýta na príčiny nezájmu o andragogiku, mali by sme sa pýtať aj na to, ako sa stalo, že pojmy, ktoré sa rozpracovávajú vo filozofii, sociológii, politológii, psychológii i antropológii, pedagogiku akoby obchádzajú. Napokon sú to pojmy, ktoré sú bezprostredne spojené so vzdelávaním, výchovou v škole i v rodine, cnosťami i osobnostným rozvojom. Sú to jazykové bariéry, konzervativizmus, alebo dokonca pohodlnosť, ktoré bránia pedagogickej reflexii „nových kapitálov“? Donedávna sme boli svedkami toho, že pedagogika a pedagógovia boli málokedy ochotní pohliadnuť za hranice svojej disciplíny. Nazdávame sa, že integratívny koncept vied o človeku predpokladá interdisciplinárnu syntézu, na ktorej sa musí podieľať aj pedagogika.

Pýtať by sme sa mohli aj na to, či nevystačíme s kategóriou socializácie, ktorá v sebe obsahuje tak proces akulturácie, teda osvojovania si kultúry spoločnosti, kultúrnych vzorcov správania, ako i proces societizácie, proces

---

<sup>1</sup> Uvedomujeme si veľkú neurčitost' termínu *príliš vzdialené*. Nazdávame sa, že tu musí zohrať podstatnú úlohu imaginácia, spolu s dôkladným poznaním súčasného stavu, pričom toto poznanie by sa malo čo najviac bližieť objektivizovanému poznaniu skutočnosti na báze interdisciplinárnych empirických výskumov.

<sup>2</sup> Termín *uskutočiteľnosť* je nutne poznačený značnou dávkou subjektívnosti, intencionality a reálneho poznania možností (najmä politických, ekonomických a vzdelanostných).

stávania sa členom komunity, príp. príslušnej society<sup>3</sup>, čo bezprostredne súvisí s teóriou sociálneho kapitálu. Mohlo by sa zdať, že uvedené pojmy, a teda i teórie „nových kapitálov“ sú nadbytočné, objavujúce niečo dávno známe. Veď predsa socializáciu ako celoživotný proces chápeme ako osvojovanie si hodnôt a noriem, i ako interpenetráciu biologického, psychického a sociálneho systému (človeka), súčasne i ako proces vzniku a vývinu osobnosti vo vzájomnej závislosti od spoločensky sprostredkovaného sociálneho a materiálneho okolia. A napokon socializácia významovo znamená i stávanie sa subjektom, schopným spoločenského (morálneho) konania (Ondrejkovič, 2004, s. 69). Ako si ukážeme, socializačné procesy, či už ide o individualizáciu, personalizáciu, enkulturalizáciu či societizáciu, majú nesporne veľa spoločných znakov s nadobúdaním ekonomického, kultúrneho a sociálneho kapitálu. Nazdávame sa, že je tu však rozdiel. Podstatný prínos, spočívajúci v prieniku uvedených pojmov nielen do terminológie, ale aj do sociologických a sociálno-filozofických teórií, spočíva v charakteristike kapitálu ako súboru nepriamych alebo prechodných sprostredkujúcich statkov. Tieto pôsobením procesov, ktoré sú kapitálu vlastné, prispievajú k rozvoju jestvujúcich hodnôt a k vzniku nových hodnôt, ktoré robia ľudskú prácu i samotnú ľudskú existenciu produktívnejšou a hodnotnejšou. S podobnými myšlienkami sa stretávame u Eugena Böhm-Bawerka (2006) a jeho kritika Hilferdinga (1974). Böhm-Bawerk, brnenský rodák, najvýznamnejší predstaviteľ rakúskej národohospodárskej školy, ešte v roku 1889 rozpracovával „pozitívne teórie kapitálu“. Kapitál vysvetľoval na základe jeho sprostredkujúcej produktívnej funkcie pri výrobe statkov. No termín kapitál sa v tomto zmysle netýka iba ekonómie. Znamená schopnosť prinášať pridanú hodnotu (surplus value, Mehrwert) v medziľudských vzťahoch, v konaní, i vo výchove a vzdelávaní. Teórie „nových kapitálov“ tak odkrývajú nový fenomén, ktorý je metodologicky operacionalizovateľný vo viacerých svojich podobách a ktorý možno podrobovať empirickému skúmaniu z hľadiska viacerých vedných disciplín. No jeho operacionalizácia ako prevod výskumného problému, príp. východiskovej alebo pracovnej hypotézy do empiricky skúmateľnej a testovateľnej podoby, je procesom predovšetkým transformácie pojmov do podoby empirických indikátorov, resp. znakov, z ktorých by sme mohli usudzovať alebo potvrdzovať, príp. vyvracať hypotézy. V pedagogike však také hypotézy doposiaľ nejestvujú. Ich formulovanie ako podmienenie pravdivých výrokov si vyžiada dôkladnú znalosť teórie „nových kapitálov“ spojených s každodennosťou (Alltag) pedagogickej praxe. Jedným z pokusov o podobnú operacionalizáciu je práca doc. PaedDr. Vlasty Cabanovej, PhD., *Kultúrno-sociálny kontext rodin-*

---

<sup>3</sup> Podrobnejšie o tom pozri Ondrejkovič (2004), ako aj staršiu monografiu Ondrejkovič (1998).

nej výchovy v premenách v slovenskej regionálnej (najmä liptovskej rurálnej) komunite a v jej komunitnej škole v komparácii s urbánnou základnou školou<sup>4</sup>.

Pokúsime sa v stručnosti predstaviť najvýznamnejšie pojmy „nových kapitálov“. Ich predstavovanie si nekladie za úlohu hlbší prienik do problematiky ich neraz kontroverzného a navzájom sa prelínajúceho obsahu.

Samotný sociálny kapitál predstavuje syntézu ľudského (humánneho), kultúrneho a ekonomického kapitálu<sup>5</sup>. Pritom treba poznamenať, že v literatúre sa dôsledne rozlišuje medzi kultúrnym a ľudským kapitálom. „Zatiaľ čo ľudský kapitál predstavuje schopnosť urobiť prácu, kultúrny kapitál je vedenie o tom, ako sa práca robí“, uvádza Miroslav Dopita (2007, s. 81). Pokladáme za neoddiskutovateľné, že na úspešnú výchovu a vzdelávanie nestačí mať dobré materiálne zabezpečenie rodiny a školy, nestačí ani dostatočné vzdelanie rodičov detí a učiteľov v škole, dôležité ale je, aby sa rodičia aj učelia deťom venovali, podnecovali ich túžbu po poznaní, aby sa rodičia učili s deťmi a učelia venovali svojim žiakom, a treba dodať, že zo záujmu. Vzájomná dôvera a úsilie budovať siete sociálnych vzťahov tvoria neodmysliteľnú súčasť týchto aktivít. V tom spočíva sociálny kapitál rodiny i školy (Coleman 1988, voľne podľa Kellera, 2009, s. 68).

V prípade charakteristiky ľudského kapitálu prevládajú najčastejšie ekonomizujúce hľadiská. **Ľudský kapitál (niekedy uvádzaný ako humánny kapitál) spravidla definujeme ako vedomosti, získané zručnosti a naučené schopnosti jedinca, ktoré zvyšujú jeho potenciálnu produktivitu a umožňujú mu tak získať príjem** (napr. mzdu, odmenu v rôznej podobe) **výmenou za prácu**. Množstvo empirických štúdií potvrdilo jeho pozitívny vplyv na hospodársky vývoj, ako aj nepriame pozitívne dopady na kvalitu života spoločnosti. Na ľudský kapitál vplýva celková výchova človeka, typ vzdelania a kultúra. Vytvárať ľudský kapitál znamená pracovať s každým človekom, vychovávať ho a vzdelávať. Príznačná je v tomto smere aj charakteristika, ktorú udávajú v bankovníctve, hoci sa netýka financií: Ľudský kapitál predstavuje rozsah odborných vedomostí a zručností, stelesnený v pracovnej sile danej krajiny, ktorý je výsledkom formálneho vzdelania, ako aj zvyšovania kvalifikácie v zamestnaní (2010, www.banky.sk). Je to neraz práve ľudský kapitál, teda vedomosti, získané zručnosti a naučené schopnosti jedinca, ktoré zvyšujú jeho potenciálnu produktivitu a ktorého zásluhou sa stáva voľba investorov investovať v tej-ktorej krajine. Dokonca významný americký ekonóm a nositeľ Nobelovej ceny za ekonómiu Gary Stanley Becker (1997,

<sup>4</sup> Problematika bola riešená v rámci projektu VEGA č. 14/0137/08.

<sup>5</sup> Samotný termín kapitál je nesporne spojený s prínosom Karla Marxa, ktorého podstata definovania kapitálu spočíva v schopnosti produkovať nadhodnotu. Je neodpustiteľné, že s kritikou ideológie marxizmu sa spája takmer tabuizácia Marxovho pohľadu na spoločnosť.

s. 27) chápe aj sociálny kapitál iba ako podmnožinu ľudského kapitálu. Gary S. Becker uvádza o ľudskom kapitáli nasledovné: „Vyučovanie v škole, počítačový kurz, výdavky na zdravotnú starostlivosť a prednášky o potrebe presnosti a čestnosti sú takisto kapitálom v tom zmysle, že zlepšujú zdravie, zvyšujú zárobky, či pomáhajú človeku vychutnať literatúru počas väčšiny jeho života. Následne je úplne v súlade s tradičnou definíciou kapitálu, keď vravíme, že výdavky na vzdelávanie, tréning, zdravotnú starostlivosť a podobne, sú investíciami do kapitálu. Avšak produkujú ľudský, nie fyzický či finančný kapitál, pretože nemožno oddeliť osobu od jej vedomostí, zručností, zdravia či hodnôt“ (Becker, 1993, s. 15). Becker chápe sociálny kapitál ako tlak referenčnej skupiny na preferencie dostupnej voľby jedinca. Všeobecne ide teda o „účinky spoločenského prostredia“ (Becker, 1997, s. 26), na ktoré má jedinec len obmedzený vplyv. Rastom sociálneho kapitálu, t. j. podľa Beckera tlakom okolia, sa môže buď zvýšiť, alebo znížiť i celkový úžitok jedinca. Jeho sociálny kapitál závisí na správaní druhých, čo znamená, že takto vznikajú tak pozitívne, ako aj negatívne externality. Príkladom prvého môže byť zníženie rizika kriminality v celej štvrti, pokiaľ niektorí susedia strážia svoje domy, naopak, odvrátenú stranu ilustruje tlak rovesníkov fajčiarov na začatie fajčenia, uvádza dvojica autorov Šafař a Sedláčková (2007, s. 22).

No práve v tejto súvislosti (pozitívny vplyv na hospodársky vývoj a „celkový úžitok“ jednotlivca) nás nevdok napadá ostrá kritika tzv. vzdelanostnej spoločnosti K. P. Liessmanna (2008). Chceme upozorniť na tri podstatné oblasti, ktorých sa ľudský kapitál týka:

1. Vzdelanie predstavuje nie inštrumentálnu, ale finálnu hodnotu. Uvedenú myšlienku publikoval Alexander Hirner už v r. 1972 a neskôr v r. 1976 ako kritiku ekonomizmu. Vzdelanie predstavuje hodnotu samu osebe, spočívajúcu v nej samej (autotelická hodnota, autotelic value, autotelischer Wert), nie iba preto, že jeho prostredníctvom je možné lepšie a efektívnejšie organizovať výrobu, získať lepšie zamestnanie, postavenie v spoločnosti, v súčasnosti by sme mohli povedať, že i menšiu pravdepodobnosť stať sa nezamestnaným. Odveká túžba človeka vedieť, odhaľovať tajomstvá prírody i spoločnosti, je spojená s radosťou z poznania, môže naplniť i zmysel ľudskej existencie. Človeku je vlastná neutíchajúca túžba po vedomostiach, poznání, ktorá nie je nikdy dostatočne saturovaná žiadnym poznatkom, ako píše Eugen Fink (1996) pri riešení otázok filozofie výchovy<sup>6</sup>. Výchova sa pre Finka stáva tým, čo dáva človeku orientáciu v jeho vlastnom živote, čo mu umožňuje stretávať sa so svetom, rozumieť mu a stretávať sa s ostatnými ľuďmi. Redukciu

---

<sup>6</sup> Pozri o tom E. Fink (1996), ako aj M. Burchardt (2001).

hodnoty vzdelania na predpoklady ľahšieho prežitia treba pokladať za neprijateľnú. Naopak, v uvedenom poňatí je aplikovateľná predstava ľudského a kultúrneho kapitálu. Sám Bourdieu, najvýznamnejší predstaviteľ „nových kapitálov“ sa dištancoval od ekonomického poňatia kapitálu a spájania jeho teórie s ekonomizujúcim prístupom, ktorý vysvetľuje ľudské konanie vedomým účelovým konaním.

2. Vzdelanie v prírodných a technických vedách nemožno nadradovať nad vzdelanie v oblasti spoločenských vied. Toho sme svedkami tak v každodennom živote, ako aj v súčasnej politike vzdelávania. Autor týchto riadkov bol osobne svedkom vystúpenia významného prírodovedca, ktorý konštatoval, že neznalosť Shakespeara je považovaná za nevzdelanosť, ale neznalosť Ohmovho zákona nie. Jeho omyl spočíva v tom, že dielo hádam najvýznamnejšieho svetového dramatika sa týka ľudského života, jeho zmyslu, spôsobu a hodnoty, dobra a zla, kým Ohmov zákon predstavuje síce významný poznatok, ale týkajúci sa iba časti ľudského poznania.<sup>7</sup>
3. Vzdelanie nemožno štandardizovať. Všetky pokusy na svete stanoviť, čo je viac, a čo je menej dôležité vedieť, stroskotali, príp. viedli k deformáciám vo vzdelávaní. Tak, ako je deformované i vysokoškolské vzdelávanie snahou o jeho štandardizáciu v zmysle tzv. Bolonského procesu. Vysoká škola nie je továreň na masovú výrobu absolventov tak, ako sa masovo vyrábajú autá, chladničky alebo potraviny. Znásilnenie vysokoškolského vzdelávania k unifikácii (kredity umožňujúce prestup z jednej vysokej školy na druhú) znamená koniec kreativity v humanitných a spoločenských vedách, ako aj v umenovedných disciplínach. Kým v technických a prírodných vedách je štandardizácia súčasťou prípravy absolventov na zapojenie sa do ekonomického života, v humanitných a spoločenských vedách znamená unifikáciu a stagnáciu.

Vychádzajúc z predpokladu, že kapitál má schopnosť „pridávať hodnotu“, **kultúrny kapitál** predstavuje vedomosti, ktoré plynú z kultúrnej kvality prostredia, v ktorom človek vyrastá. Je to um, ktorý si človek osvojil v škole a v rodinnom prostredí, schopnosti a zručnosti, empatia a schopnosť porozumieť druhým. Patrí sem však aj nadobudnutý vkus, ideál krásy, spôsob obliekania, spôsob trávenia voľného času. „Pridaná hodnota“ tu bude predstavovať kvalitu života. Okrem školy má veľký podiel na získavaní kultúrneho kapitálu rodina. Deti z vyšších spoločenských vrstiev pochádzajú z iného kultúrneho prostredia, ako deti z nižších spoločenských vrstiev. Majú vyššiu úroveň kultúrneho kapitálu, ktorú zdedili po svojich rodičoch, lebo kultúrny kapitál je možné aj dediť.

---

<sup>7</sup> Podrobnejšie pozri o tom PEDAGOGIKA.SK, roč. 1, 2010, č. 1, s. 86.

Kultúrny kapitál existuje v 3 formách: vtelený, objektivizovaný a inštitucionalizovaný.

**Vtelený (inkorporovaný) kultúrny kapitál** predstavujú intelektuálne a telesné dispozície človeka, získané v procese socializácie. Tu by sme našli najviac spoločného s teóriami socializácie, pretože je to výchova a vzdelávanie, ktoré sa významnou mierou podieľajú na socializačných procesoch, a sú dôležitým socializačným činiteľom. Jestvujú i teórie, podľa ktorých je to práve výchova a vzdelávanie, ktoré dokážu dokonca i naprávať poruchy socializácie.

**Objektivizovaný kultúrny kapitál** sú kultúrne artefakty, napr. obrazy, sochy, knihy, fotografie a nástroje, ktoré sa v domácnosti, príp. v prostredí, v ktorom človek žije, používajú. To je najvýznamnejší argument, dokazujúci, že kultúrny kapitál (jeho časť) môže pôsobiť pri utváraní vkusu, ideálov krásy, rozvoja emocionality, ba celého spôsobu života.

**Inštitucionalizovaný kultúrny kapitál** predstavujú akademické tituly a vedecké hodnosti. Tie prirodzene dediť nemožno, ale v termíne „sociálne podnetné prostredie“ sa skrýva zvýhodňovanie uchádzačov pri ich získavaní. Kultúrny kapitál je vždy spojený s konkrétnou osobou, s jej správaním a názormi. O kultúrny kapitál ako celok nemožno prísť, nemožno ho stratiť ani zničiť. Tak jednotlivec, ako aj spoločnosť na určitom území nemôže prísť o svoj um, ktorý si ľudia osvojili v škole a v rodinnom prostredí, schopnosti a zručnosti, schopnosť porozumieť, spôsob správania (napr. v hraničných, príp. v krízových situáciách). O tom nás presvedča história, hrdinstvo jednotlivcov, ba i celých národov (napr. v totalitnom režime, v okupácii cudzími mocnosťami, v nedôstojných podmienkach života jednotlivcov). I tento kapitál má tendenciu sa reprodukovať. V tom zohráva podstatnú rolu habitus človeka<sup>8</sup> a spoločenská vrstva, z ktorej človek pochádza.

**Ekonomický kapitál** sa používa na meranie a vykazovanie trhových a operačných rizík v rámci finančnej organizácie. Hospodárske opatrenia tzv. rizikového kapitálu, posudzované pomocou ekonomickej reality, sú výstižnejšie ako účtovné a právne predpisy, o ktorých je známe, že sú zavádzajúce. Výsledkom aplikácie pojmu ekonomický kapitál je, že predstavuje realistickejší pohľad na hospodársku situáciu, príp. solventnosť príslušného podniku. Pierre Bourdieu chápe ekonomický kapitál ako akékoľvek vlastníctvo všetkých druhov tovarov, podnikania, výrobných prostriedkov, pozemkov, ako aj iného

---

<sup>8</sup> Habitus je systém dispozícií na určité konanie, obsahuje v sebe všetky prežité skúsenosti, ktoré sa prejavujú vo vnímaní, myslení, reflexii a správaní človeka. Habitus je internalizovaná spoločenská pozícia, rozpoznateľná vo vonkajších prejavoch človeka, v jeho názoroch a postojoch. Habitus sa získava v priebehu socializácie a je trvalou vlastnosťou človeka. Ľudia v rozdielnom spoločenskom postavení, s rozdielnym typom habitu, vnímajú a definujú svet okolo seba odlišným spôsobom a podľa tejto definície potom i odlišne konajú.

majetku, napr. peňazí, akcií, šperkov alebo umeleckých diel. Ekonomický kapitál je možné bezprostredne konvertovať na peniaze a v procese inštitucionalizácie sa stáva predmetom vlastníckeho práva (Bourdieu, 1983, s. 185). Pojem ekonomického kapitálu je u Pierra Bourdieua síce odvodený od Karla Marxa, ale nie je ekvivalentný s Marxovou charakteristikou. Bourdieu (1974) používa ešte aj termín **symbolický kapitál**. Je znakom spoločenského uznania a sociálnej moci, sociálneho vplyvu. Predstavuje spoločenskú prestíž, reputáciu, privilégiá a spoločenské pozície. Oba, tak ekonomický, ako aj symbolický kapitál možno stratiť, na rozdiel od kapitálu kultúrneho.

Najvýznamnejší a súčasne aj najkomplikovanejší je fenomén, ktorý viacerí autori nazvali spoločne, avšak nezávisle na sebe, ako **sociálny kapitál**. Fundovaný prehľad tejto zložitej problematiky publikovala dvojica autorov Šafař a Sedláčková (2007). V tejto prehľadovej štúdii, ako sami uvádzajú, sa ani nesnažili „...prínešť jednoznačnou odpoveď na otázku, čo to je sociálny kapitál, ale píše, čo všetko sociálny kapitál môže byť a jak ho merať“ (s. 11).

V podmienkach znalostnej ekonomiky narastá veľký význam sociálneho kapitálu, ktorý vystupuje ako nový typ kapitálu. Podľa **Francisa Fukuyamu**<sup>9</sup> (2006, s. 28 a nasl.) možno „Sociálny kapitál definovať jednoducho ako súbor neformálnych hodnôt, či noriem, spoločných pre členov nejakej skupiny, umožňujúci im vzájomnú spoluprácu“. Jeho základným princípom je kolektívnosť – kolektívna činnosť, ktorej je nejaká skupina schopná, a súčasne i náročnosť, ktorá je s činnosťou spojená. Keď členovia skupiny očakávajú, že i ostatní budú poctiví a spoľahliví, začnú si vzájomne dôverovať. Teda akýmsi vedľajším produktom je „pozitívny polomer dôvery“. Tento polomer dôvery je základom úspechu v podmienkach novej ekonomiky. Ktorá spoločnosť má lepšie predpoklady pre vytváranie kolektivismu a polomeru dôvery? Sociálny kapitál ako norma spolupráce sa postupne zhmotňuje vo vzťahoch v rámci skupiny. Z tohto hľadiska je napr. zločinnosť absenciou sociálneho kapitálu a likviduje polomer dôvery. „Ak je dôvera významným meradlom sociálneho kapitálu“ – píše Fukuyama – „tak existujú jasné príznaky, že sociálny kapitál upadá (nárastom kriminality – pozn. autora)“. Podobný názor zastáva i Robert Putnam (1995, s. 65-78)<sup>10</sup>. No spoločnosť síce zložito a s ťažkosťami, ale predsa len obnovuje svoj sociálny kapitál. Sú to pravdovravnosť, vzájomnosť, plnenie záväzkov a povinností, ktoré vytvárajú sociálny kapitál a ktoré nesmú chýbať medzi sociálnymi normami. Nazdávame sa, že je to práve škola a jej výchovné a vzdelávacie pôsobenie, ktoré môžu významne pomôcť spoločnosti obnovovať svoj sociálny kapitál. A to napriek neoliberalným tendenciám, ktoré sa v spoločnosti prejavujú i vo vzťahoch ku škole a školstvu. Toto zdanlivo

---

<sup>9</sup> Stručne o Yoshihirovi Francisovi Fukuyamovi pozri prílohu.

<sup>10</sup> Stručne o Robertovi Davidovi Putnamovi pozri prílohu.



triviálne konštatovanie má ďalekosiahly dosah – kategorický imperatív reflektovať v sústave vied o výchove a vzdelávaní poznatky spoločenských vied.

Podľa **Pierra Bourdieua**<sup>11</sup> (1983, s. 249) je sociálny kapitál „súčtom skutočných alebo potenciálnych zdrojov, ktoré sú spojené so získaním trvalej siete viac či menej inštitucionalizovaných vzťahov, vzájomného poznania a uznania“. Veľkosť tohto kapitálu je u jednotlivca daná predovšetkým šírkou vzťahov, ktoré môže reálne využívať. I tu má svoje nezastupiteľné miesto socializačný proces, osobitne skryté kurikulum v škole. Ale súčasťou sociálneho kapitálu je aj objem ekonomického a kultúrneho kapitálu, ktorý vlastní iní, s ktorými je jednotlivec úzko spojený v *sociálnej sieti*. Pritom však jestvuje rozdiel medzi sociálnym kapitálom a sociálnymi sieťami.

Sociálna sieť je množina sociálnych subjektov (uzly siete, ktorými sú spravidla jednotlivci či organizácie), ktoré sú prepojené jedným alebo viacerými špecifickými druhmi vzájomnej závislosti, ako sú priateľstvo, príbuzenstvo, odpor, konflikt, výmena, obchod, nápady, spoločné ideály a pod.

Analýza sociálnych sietí ukazuje *sociálne príbuzenstvo* medzi uzlami a väzbami. Uzly sú individuálni účastníci v rámci vzťahov medzi ľuďmi, ale i vzťahy samotných sietí, ktoré môžu byť účastníkmi vzťahov. Uzly sa nachádzajú takmer všade. Je možné si ich spojiť takmer v každej oblasti spoločenského a pracovného života. Väzby sú vzájomné vzťahy medzi týmito účastníkmi. Existuje množstvo rôznych druhov závislostí medzi uzlami daných sociálnych sietí. Vo svojej najjednoduchšej forme sú sociálne siete mapou všetkých možných, dostupných závislostí medzi jednotlivými uzlami. Počítačová sieť môže byť takisto využitá na stanovenie sociálneho kapitálu individuálnych účastníkov. Tieto systémy sú často znázornené prostredníctvom diagramu sociálnych sietí, kde daní účastníci, čiže uzly, sú body spojené čiarami, teda vzájomnými závislosťami.

Dvojica autorov Jiří Šafař a Markéta Sedláčková (2007, s. 14, 15) značne kriticky uvádzajú, že kapitál chápe Bourdieu ako „... akýkoľvek zdroj účinný v danej sociálnej aréne, ktorý aktérovi umožňuje dosiahnuť špecifické zisky. Celkový objem jednotlivých kapitálov a ich vzájomná štruktúra oddeľuje jednotlivé frakcie sociálnych tried (dominantná, stredná a robotnícka)“. I keď nie je cieľom týchto riadkov polemizovať s kritikmi, nemožno však súhlasiť s tým, že „...sociálny kapitál predstavuje v jeho teorii *relatívne okrajovou záležitosť*, (zdôraznil autor), pričomž pri analýze reprodukcie štruktúry je kladen dôraz predovšetkým na kultúrny a ekonomický kapitál, kultúrny vkus a spotrebu. Podstata teórie Bourdieua spočíva v tom, že schopnosť reprodukovať sociálny postavení, ... není pouhým výsledkom vlastníctví ekonomického kapitálu, byť ten hraje dominantní roli, ale sociální postavení je budováno také pomocí

---

<sup>11</sup> Stručne o Pierrovi Bourdieuovi pozri prílohu.

investíc do kultúrnej spotreby a praktík (kultúrny kapitál) i sociálnych vzťahů (sociálny kapitál). Hodnotu sociálneho kapitálu musí aktér udržiavať a aktívne používať prostredníctvom materiálnych alebo symbolických výmeny“ (Šafař, Sedláčková, 2007, s. 15). V rozpore s tvrdením oboch autorov zastávame názor, že samotný sociálny kapitál predstavuje syntézu ľudského (humánneho), kultúrneho a ekonomického kapitálu.

Podľa viacerých teórií je spoločnosť zložená zo „sociálnych jednotiek“, aktérov, ktorí sa podieľajú na živote skupiny, príp. celej spoločnosti prostredníctvom sociálnej siete. Výskumy ukazujú, že sociálne siete operujú v mnohých rovinách, od rodín až po rovinu spoločnosti, a zohrávajú kritickú rolu (križovatky) pri stanovovaní ciest riešenia problémov v každodennom živote i pri mimoriadnych príležitostiach, pri vývoji inštitúcií aj celých organizácií, a sú istým stupňom pre jednotlivcov – ako uspieť pri dosahovaní svojich cieľov.

Sociálny kapitál má v tomto smere formu štruktúr alebo inštitúcií, ktoré jednotlivcom pomáhajú udržiavať a rozvíjať svoj ľudský kapitál v partnerstve s inými. Tu vystupuje škola ako inštitúcia (neraz v polohe uzla siete) a jej ciele v oblasti výchovy a vzdelávania vystupujú s osobitnou naliehavosťou budovania sociálneho kapitálu, ktorého súčasťou je i kapitál kultúrny. Cieľom výchovy a vzdelávania by malo byť kreovanie pozitívnych ľudských vzťahov, osobitne dôvery<sup>12</sup>, ale aj spolupráce, ktorá vzniká ako výsledok, resp. pridaná hodnota každej aktivity alebo pedagogického procesu. Výchovné ciele sa stávajú predpokladom spolupráce a zahŕňajú rodiny, rovesnícke skupiny a priateľstvá, ale i komunity, podniky, jednotlivé stránky každodenného života, iné školy a mimoškolské zariadenia, ako aj neziskové organizácie. Nerovnosti, čo sa týka kultúrneho kapitálu ako súčasť sociálneho kapitálu, však znevýhodňujú deti, žiakov i študentov nižších spoločenských vrstiev v prístupe ku vzdelaniu, a zúročujú kultúrnu spríaznenosť stredných a vyšších vrstiev spoločnosti v podobe lepšieho prospechu a nižšieho rizika predčasného ukončenia štúdiá. Mohli by sme skonštatovať, že sociálny pôvod, i keď nie je totožný s kultúrnym kapitálom, sa stáva určujúcim momentom vzdelanostných dráh.

Dnes je význam sociálneho kapitálu považovaný za celkom zásadný pre integritu, stabilitu a reguláciu spoločnosti (Keller, 2009, s. 53). Sociálny kapitál ako odborný termín sa prvýkrát objavil v diskusiách Lyda Judsona Hanifana ešte pred rokom 1920 (pozri napríklad Hanifan 1916; 1920). Termín pôvodne popisoval materiálne prostriedky a ich počet v každodennom živote ľudí (1916,

---

<sup>12</sup> Dôvera (angl. dependance, confidence) v zmysle sociálno-pedagogickej praxe je schopnosť dvoch alebo viacerých ľudí dovoliť iným vstupovať do svojho života, aby tak spoločne vytvorili vzťah, ktorý je založený na vzájomnom porozumení, úcte, záujme a istote. Dôvera je jednou zo základných predpokladov úspešnosti vo výchove a vzdelávaní, ale aj v každodennom živote ľudí a spoločnosti. V sociológii i v sociológii výchovy nadobúda čoraz väčší význam.

s. 130). Hanifan sa zaoberal najmä pestovaním dobrej vôle, priateľstva, súcitu a spoločenského styku medzi tými, ktorí tvoria „sociálne jednotky“. Trvalo nejaký čas, kým sa termín začal využívať vo väčšej miere. Významné sú i príspevky od Jane Jacobsovej (1975; orig. 1961) vo vzťahu k mestskému životu a susedských vzťahov. No až Pierre Bourdieu (1980; 1983), so zreteľom na sociálne teórie, a potom James S. Coleman (1988), vo vzťahu k sociálnej oblasti vzdelávania, položili základ pre reflexiu termínu na akademickej pôde, vrátane početných diskusií. Neskôr to bolo dielo Roberta D. Putnama (1993; 2000), ktorý začal sociálny kapitál empiricky skúmať, v dôsledku čoho sa tento termín stal aj predmetom politických diskusií. „Sociálny kapitál“ sa rozšíril do tej miery, že sa začal aplikovať i zo strany Svetovej banky, ktorá aj v súčasnosti zdôrazňuje, že „čoraz viac dôkazov ukazuje, že sociálna súdržnosť je rozhodujúca pre to, aby spoločnosti vedeli ekonomicky prosperovať a rozhodujúca je aj pre trvalo udržateľný rozvoj“ (The World Bank, 1999). Zdá sa, že prípadné deficity v oblasti kultúrneho a sociálneho kapitálu, premeniteľné na ekonomický kapitál, predstavujú aj zdroj anómie v spoločnosti, ba i v rodine. Aj z uvedených dôvodov pokladáme za dôležité preskúmať myšlienku sociálneho kapitálu z hľadiska sociológie výchovy a vzdelávania, ale i pre rozvoj pedagogiky vôbec. Zdá sa, že je to práve sociálny kapitál, ktorý nadobúda medzi „novými kapitálmi“ centrálnu postavenie.

Podľa **J. S. Colemana** (1994, s. 302) „je sociálny kapitál definovaný svojou funkciou. Nie je jediný, ktorý uľahčuje život v spoločnosti a prispieva ku kvalite života, ale rozhodne uľahčuje maximalizáciu osobného profitu“. Coleman uvádza päť foriem sociálneho kapitálu (podľa Kellera, 2009, s. 58), ktoré boli neraz vystavené ostrej kritike z hľadiska poplatnosti teórie racionálnej voľby, práve kvôli dôrazu na ľudskú vypočítavosť.

Nasledovné formy sociálneho kapitálu majú prinášať prospech ich vlastníkom:

- Ochota plniť záväzky voči druhým, ako aj plniť ich očakávania. Pritom veríme, že až my raz budeme potrebovať plnenie záväzkov iných voči nám, vráti sa nám to i s úrokmi.
- Možnosť vytážiť informácie z nadviazaných vzťahov, čo šetrí čas a námahu pri získavaní informácií iným spôsobom. Preto majú pre nás neformálne väzby aj veľkú úžitkovú hodnotu.
- Platnosť uznávaných noriem a sankcií, spojených s ich nedodržiavaním, pripravenosť uprednostniť pritom záujmy svojej rodiny, sociálnych hnutí, príp. verejnosti voči vlastným záujmom.
- Poslušnosť voči uznávanej autorite.
- Schopnosť skupiny, ktorej som členom, akumulovať energiu členov skupiny a usmerňovať ju na ďalšie ciele.

Kým Pierre Bourdieu chápe sociálny kapitál skôr v rovine mikrosociálnej, ako sieť vzťahov, ktoré môžu viesť k vylepšeniu vlastných pozícií, **Robert David Putnam** zdôrazňuje význam sociálneho kapitálu ako nadindividuálnej kvality, ako mieru dôvery a ústretovosti v spoločnosti. Je to intenzívny pocit kultúrnej zhody s inými. Vychádza z predpokladu, že fyzický kapitál sa odvoláva na fyzické predmety a ľudský kapitál sa týka vlastností jednotlivcov. Sociálny kapitál potom pozostáva zo spojenia medzi jednotlivcami – sú to predovšetkým sociálne siete a normy reciprocity, ako i dôveryhodnosti, ktoré z nich vznikajú. V tomto zmysle sociálny kapitál úzko súvisí s tým, čo niektorí nazývajú „občianske cnosti“. Rozdiel je v tom, že sociálny kapitál Putnama upozorňuje na skutočnosť, že občianske cnosti sú najsilnejšie, keď sú zakotvené v sieti vzájomných sociálnych vzťahov. Ak spoločnosť pozostáva z mnohých cnostných jedincov, tí nemusia byť nevyhnutne bohatí na to, aby disponovali sociálnym kapitálom. Samotné cnosti by sme mohli chápať ako protipól siedmich hlavných hriechov podľa katolíckej tradície (Putnam, 2000, s. 19). Zdá sa, akoby naša pedagogika na cnosti už nerefletovala alebo pozabudla, možno v obave pred normatívnosťou a označením pedagogiky za antikvovanú. K cieľom výchovy, ktorú nazývame prosociálnou, môžeme pripomenúť Putnamovu myšlienku tzv. *premostujúceho* sociálneho kapitálu (*bridging*). Silný *zväzujúci* (*bonding*) sociálny kapitál, ktorý spočíva na intenzívnych sociálnych vzťahoch a rigidných sociálnych sieťach, môže mať aj sociálne segregáčne, elitárske a vylučujúce efekty. Vzájomne akceptovaný sociálny kredit v sociálnych sieťach zvyšuje vnútroskupinovú súdržnosť, dôveru a solidaritu členov príslušnej skupiny, society, alebo aj sociálnej vrstvy, či triedy. Tým sa ale súčasne podporuje vznik medziskupinovej nedôvery, príp. aj súperenie medzi skupinami, vzniká medziskupinová nedôvera. Ich sociálne siete a sociálne normy sa vyznačujú nedôverou a prejavmi neuznania, príp. aj vylúčením sietí a noriem iných skupín. Mohli by sme hovoriť aj o fenoméne kategórie cudzinca. Pôsobí tu okrem iného postupné oslabovanie komunitného života, uzatvárania sa do čoraz menších skupín a pokles vzájomnej dôvery. Kolektívne občianske aktivity, napr. verejné zhromaždenia, ochabujú omnoho rýchlejšie, a postupne sa opúšťajú siete vzájomnosti, cieľom ktorých bol vznik komunit. Stávame sa svedkami čoraz výraznejšie postupujúcej individualizácie. Podľa Putnama je to tlak času a peňazí, narastajúcej mobility a suburbanizácie, rozvoja nových komunikačných technológií (najmä televízie a počítačov) a generačnej premeny.

Na druhej strane premostujúci sociálny kapitál stavia na sociálnych väzbách, ktoré sú síce slabšie vo svojej intenzite, ale majú širší rozsah, prekračujú sociálne postavenie aktérov, sociálne vzdialenosti a hierarchické úrovne. Takýto sociálny kapitál má potenciálnu silu prekračovať sociálne hranice (dané príslušnosťou k sociálnej vrstve, etnicitou, vekom, pohlavím, kultúrou a

vzdelaním), a tým dokáže vytvárať mosty medzi diferencovanými spoločenskými skupinami a posilňovať celospoločenskú kohéziu.

Na druhej strane však kritika nešetrila spochybňovaním prehnaneho nadšenia z pozitívnych účinkov premostňujúceho sociálneho kapitálu pre súdržnosť celej spoločnosti s poukazom na to, že participatívne siete zahŕňujú aj tak len tých, ktorí patria k určitej spoločenskej vrstve. Natíska sa otázka, do akej miery sa dokáže prosociálna výchova podieľať na vytváraní premostňujúceho sociálneho kapitálu.

Dôkazom operacionalizovateľnosti a možnosti všestranného využitia termínu sociálny kapitál je i Svetová banka: „Sociálny kapitál sa vzťahuje na inštitúcie, vzťahy a normy, ktoré formujú kvalitu a kvantitu spoločnosti, sociálnej interakcie... Sociálny kapitál nie je len súhrnom inštitúcií, ktoré sú základom spoločnosti – to je lepidlo, tmel, ktoré (spoločnosť – pozn. autora) drží spolu“ (The World Bank, 1999).

K početným autorom, ktorí sa venujú sociálnemu kapitálu, patrí aj **Nan Lin**. Je profesorom sociológie na Trinity College, Duke University, Severná Karolína v USA, ktorá patrí k elitným americkým univerzitám (Harvard juhu USA). Pre Nan Lina je sociálny kapitál sumou informácií, ktoré získavajú aktéri prostredníctvom svojich kontaktov. Stredobodom získavania sociálneho kapitálu je pritom intencionálne konanie. Sociálny kapitál sa získava najmä investíciami do vzťahov. Nan Lin je zástancom výlučne inštrumentálneho poňatia sociálneho kapitálu. Sociálny kapitál sa stáva zdrojom pri účelovom konaní. V tomto zmysle má na vzniku kontaktov rozhodne podiel aj návšteva školy. Z týchto vzťahov plynú informačné a kontrolné výhody a prednosti oproti tým, ktorí takéto kontakty nemajú. Výsledkom je posilnenie vlastnej osobnosti, obohatenej o tieto informácie. Variácie sociálneho kapitálu vyplývajú z rôzneho počtu kontaktov, z ich vzťahovej kvality a významu. V konečnom dôsledku však sociálny kapitál podľa Nan Lina predstavuje teda investície do sociálnych vzťahov, ktoré vedú k očakávanému zisku na trhoch.

Keby sme sa pokúsili na záver formulovať východiskovú hypotézu<sup>13</sup> pre pedagogiku, mohli by sme konštatovať, že kultúrny kapitál, ako súčasť sociálneho kapitálu, je odovzdávaný ako dedičstvo rodinného prostredia a významne rozvíjaný v škole. Ďalšia hypotéza by mohla byť o tom, že nerovnosti a deficity v oblasti výchovy a vzdelania sú zdanlivo predovšetkým dôsledkom individuálnych volieb samotných žiakov a ich rodičov. Možno sa

---

<sup>13</sup> Východiskové, t. j. vychádzajúce z poznania a rozboru problému, ktorý chceme vo výskume riešiť. Východiskové hypotézy majú spravidla podobu úvahy, plnia funkciu orientácie. Môžu byť značne všeobecné, môžu mať aj podobu základu pre predvýskum. Môžu mať podobu výpovede o príčine istého javu, o charaktere súvislostí, ktoré sú predmetom výskumu, podmienok, za ktorých bude hypotéza platiť (Ondrejko, 2007, s. 140).

však oprávnené nazdávať, že je to predovšetkým škola a jej učitelia, ktorí nielenže môžu, ale ktorých profesijnou povinnosťou je, aby sa venovali deťom, podnecovali ich túžbu po poznaní prostredníctvom vzdelávania a rozvíjali ich optimizmus, sociabilitu, dôveru a ústretovosť, teda všetko to, čo tvorí základ sociálneho kapitálu, a to neraz i v prípade nepriaznivých rodinných podmienok, príp. nepriaznivých podmienok života žiakov. Uvedené myšlienky považujeme za tzv. východiskové hypotézy, ktoré treba operacionalizovať a podrobiť empirickému výskumu, aby sa mohli stať súčasťou pedagogických teórií. Úlohou hypotézy sa tak stáva umožnenie verifikácie teórie, s dôrazom na slovo umožnenie. Hypotéza je potom premostením teórie a empirie, ktorá je postavená na observačných premenných.

Následne sa dosahovanie sociálneho kapitálu musí stať súčasťou cieľov výchovy a vzdelávania. Toto úsilie sa musí stať kategorickým imperatívom, a tým aj etickou kategóriou v činnosti všetkých zúčastnených. Uvedená úloha čaká vedy o výchove i z hľadiska jej prestíže a postavenia v sústave vied. Iba tak bude možné prekonať postupne sa šíriace názory o nepreukázateľnosti vzdelania a výchovy pre ekonomický rozvoj, ktoré by sme mohli nazvať „sebavedomou nevzdelanosťou“, ktorá považuje za balast všetko, čo nereaguje na požiadavky meniaceho sa trhu, ako o tom výstižne hovorí Liessmann (2008, s. 51). Príkladom môžu byť publikácie početných autorov, napr. v USA Collinsa (1979), Berga (1971), Dora (1976), Wolfa (2002)<sup>14</sup>, ale i neutíchajúce snahy štátnych i neštátnych inštitúcií šetriť na školstve<sup>15</sup>, výchove a vzdelávaní na všetkých stupňoch a typoch škôl<sup>16</sup>. Ide aj o práce autorov, považujúce samotný sociálny kapitál iba za nástroj lepšieho postavenia na trhu práce, osobnej kariéry a nadobúdania ekonomického kapitálu. Ak by tomu tak skutočne bolo, potom vzdelanosť, kultivovanosť, civilizácia, odveký hlad po poznaní a kvalita života by sa stali iba prázdnyimi slovami, floskulami bez akéhokoľvek opodstatnenia, iba ak v súvislosti s ekonomikou a nad všetko ostatné nadradeným ziskom.

---

<sup>14</sup> V ostatnom čase sme zaznamenali i v SR priamy návod, ktoré odbory sa „neoplatí“ študovať a ktoré, naopak, môžu priniesť takmer zaručený finančný a kariérny vzostup. William Baldwin (2011, s. 74) uvádza desať krokov, ako spraviť z detí milionárov, pričom píše, že študovať a získať tituly sa „neoplatí“ z teológie, učiteľstva ZŠ a psychológie. Naopak, oplatí sa študovať ropné inžinierstvo, farmaceutiku, informatiku a matematiku.

<sup>15</sup> Príznačné je v SR i zaostávanie, ba aj postupný zánik ekonomiky vzdelávania ako hraničnej vednej disciplíny medzi pedagogikou a ekonomikou.

<sup>16</sup> Príznačná je v ČR iniciatíva NERV-u (Národní ekonomická rada vlády pro konkurenceschopnost a podporu podnikání), ktorá konštatuje nevyhnutnosť zmeny pohľadu na prácu učiteľa a skrátenie cyklov študijných programov.

## Záver

Pri všetkých výhradách k teóriám kultúrneho, ekonomického a sociálneho kapitálu, vrátane ich nejednoznačnosti v súčasných teóriách, pedagogika sa musí otvoriť poznatkom ostatných spoločenských vied a transformovať ich prostredníctvom pedagogickej reflexie do svojich vedeckých cieľov. Je samozrejmé, že musí pritom podrobovať svojej špecifickej reflexii a kritike i pojem sociálny kapitál, vrátane podmienok jeho fungovania, predovšetkým fenoménu dôvery. Či sa tento kategorický imperatív v pedagogike uplatňuje, stáva sa už dnes nielen etickým, ale aj jej existenčným problémom ako vedy, ktorá dokáže udržiavať krok so súčasným vývojom vedenia vo svete.

## LITERATÚRA

- BALDWIN, W. 2011. Desať krokov, ako spraviť z detí milionárov. In *Forbes*, júl, s. 74-77, ISSN 1338-2527.
- BECKER, G. S. 1993. *Human capital*. Chicago : The University of Chicago Press. ISBN 978-0-226-04120-9.
- BECKER, G. S., KUNCA, T., JONÁŠ, J., SOJKA, M. 1997. *Teorie preferencí*. Praha : Grada Publishing a Liberální institut. ISBN 80-7169-463-0.
- BERG, I. E. 1971. *Education and Jobs. The Great Training Roberty*. Boston : Beacon Press. Dostupné na internete: [www.ccs.neu.edu/home/perrolle/book/refs/brefs.html](http://www.ccs.neu.edu/home/perrolle/book/refs/brefs.html).
- BÖHM-BAWERK, E. 2006. Zum Abschluss des Markschen System. In *MXKS* č. 7. ISBN 0-415-09670-7.
- BOURDIEU, P. 1974. *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt/M. : Suhrkamp, Taschenbuch Wissenschaft. ISBN 3-51827-707-3.
- BOURDIEU, P. 1980. Le capital social. Notes provisoires. In *Actes de la recherche en sciences sociale*, roč. 31, č. 2-3. ISSN: 0335-5322.
- BOURDIEU, P. 1983. Forms of capital. In J. C. Richards (ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York : Greenwood Press. s. 241-258, ISBN 103-374-080.
- BOURDIEU, P. 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In *Soziale Ungleichheit*. Hrsg. Reinhard Kreckel. Göttingen: Schwartz, s. 183-190. ISSN: 0038-60738.
- BURCHARDT, M. 2001. *Erziehung im Weltbezug – Zur pädagogischen Anthropologie Eugen Finks*. Würzburg. ISBN 3-8260-1973-3.
- COLEMAN, J. C. 1988. Social capital in the creation of human capital. In *American Journal of Sociology*, roč. 94, s. 95-120.
- COLEMAN, J. C. 1990; 1994. *Foundations of Social Theory*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- COLLINS, R. 1979. *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York, San Francisco, London : Academic Press. In Kommentiertes Vorlesungs-verzeichnis des John F. Kennedy-Instituts für Nordamerikastudien. Dostupné na:

- [http://www.jfki.fu-berlin.de/academics/courselistings/kvv\\_ws\\_03\\_04.pdf](http://www.jfki.fu-berlin.de/academics/courselistings/kvv_ws_03_04.pdf).
- DEPRÉ, O. 2003. Die phänomenologische Wertethik im Dienste einer ontologischen Grundlegung der Jonasschen Ethik? In Christian Bermes, Wolfhart Henckmann, Heinz Leonardy (Hrsg.): *Vernunft und Gefühl*. Schelers Phänomenologie des emotionalen Lebens, Würzburg : Königshausen & Neumann. ISBN 3-8260-2486-9.
- DOPITA, M. 2007. *Pierre Bourdieu – o umění, výchově a společnosti. Reflexe sociologické praxe Pierra Bourdieua v české sociologii*. Olomouc : Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-1650-2.
- DORE, R. 1976. *The Diploma Disease*. London : Allen an Unwin. Dostupné na: [www.jstor.org/stable/3099430](http://www.jstor.org/stable/3099430).
- HILFERDING, R. 1974. *Böhm-Bawerks Marx-kritik*. Verlag Achenbach. ISBN 3-87958-304-8.
- FINK, E. 1996. *Bytí, pravda, svět*. Praha : OIKOYMENH, 141 s. ISBN sine.
- FRINGS, M. F. 1966. Der Ordo Amoris bei Max Scheler. Seine Beziehungen zur materialen Wertethik und zum Ressentimentbegriff. In *Zeitschrift für philosophische Forschung*, roč. 20, č. 1, s. 57-76, ISSN 0044-3301.
- FUKUYAMA, F. 2006. *Velký rozvrat*. Praha : Academia. ISBN 80-200-1438-1. Orig.
- FUKUYAMA, F. 1999. *The Great Disruption. Human nature and the reconstitution of social order*. London : Profile Books.
- HANIFAN, L. J. 1916. The rural school community center. In *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. Roč. 67, s. 130-138. ISSN 0002-7162.
- HANIFAN, L. J. 1920. *The Community Center*. Boston : Silver Burdett.
- HEGEL, G. W. F. 1943. *Filosofie, umění a náboženství a jejich vztah k mravnosti a státu*. Praha : Jan Leichter.
- <http://www.banky.sk/index.php?ID=17031> (4. 2. 2010).
- HIRNER, A. 1976. *Ako sociologicky analyzovať*. Bratislava : Ústav školských informácií, ISBN sine.
- JACOBISOVÁ, J. 1975. *Smrt a život amerických velkoměst*. Praha : Odeon. ISBN 01-521-75.
- KELLER, J. 2009. *Nejistota a důvěra*. Praha : Slon. ISBN 978-80-7419-002-5.
- Komentiertes Vorlesungsverzeichnis des John F. Kennedy – Instituts für Nordamerikastudien. Dostupné na internete:  
[http://www.jfki.fuberlin.de/academics/courselistings/kvv\\_ws\\_03\\_04.pdf](http://www.jfki.fuberlin.de/academics/courselistings/kvv_ws_03_04.pdf).
- LISSMAN, K. P. 2008. *Teorie nevzdělanosti*. Praha : Academia. ISBN 978-80-200-1617-5.
- LIN, NAN. 2001. *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*, NY : Cambridge University Press. ISBN-10 0-521-62209-3.
- ONDREJKOVIČ, P. 1998. *Úvod do sociológie výchovy*. Bratislava : Veda, vydavateľstvo SAV. ISBN 80-224-0579-5.
- ONDREJKOVIČ, P. 2004. *Socializácia v sociológii výchovy*. Bratislava : Veda, vydavateľstvo SAV. ISBN 80-224-0781-X.
- ONDREJKOVIČ, P. 2007. *Úvod do metodológie spoločenskovedného výskumu*. Bratislava : Veda, vydavateľstvo SAV. ISBN 978-80-224-0970-4.
- PRŮCHA, J. 2010. Česká andragogika na vzestupu. In *Pedagogická orientace*, roč. 20, č. 4, s. 7-26.



- PUTNAM, R. D. 1993. *Making Democracy Work. Civic traditions in modern Italy.*, Princeton N J : Princeton University Press. ISBN 0691078890.
- PUTNAM, R. D. 1995. Bowling Alone: America's Declining Social Capital. In *Journal of Democracy* 6:1, January, s. 65-78. ISSN 1045-5736. Dostupné na internete: [http://muse.jhu.edu/demo/journal\\_of\\_democracy/v006/putnam.html](http://muse.jhu.edu/demo/journal_of_democracy/v006/putnam.html).
- PUTNAM, R. D. 2000. *Bowling Alone. The collapse and revival of American community*, New York : Simon and Schuster. 541 s. ISBN 0-691-07889-0.
- PUTNAM, R. D. 2002. (ed.) *Democracies in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Society*, New York : Oxford University Press. 522 s. ISBN 0-19-515089-0.
- ŠAFARĚ, J., SEDLÁČKOVÁ, M. 2007. *Sociální kapitál. Koncepty, teorie a metody měření*. Praha : Sociologický ústav Akademie věd České republiky. ISBN 80-7330-095-8.
- THE WORLD BANK. 1999. *What is Social Capital? PovertyNet*. Dostupné na internete: <http://www.worldbank.org/poverty/scapital/whatsc.htm>.
- WOLF, A. 2002. *Does Education Matte?* London : Penguin Books. ISBN 978 014 02 86601.

**Prof. PhDr. Peter Ondrejko vič, DrSc.** pracuje na Katedre sociológie FF UKF v Nitre. Venuje sa otázkam sociálnej patológie, kriminológie, ako i sociológie výchovy, osobitne socializácie mládeže a otázkam metodológie spoločensko-vedného výskumu. Je autorom viacerých monografií a štúdií, uverejňovaných u nás i v zahraničí. Osobitnú pozornosť venuje otázkam negatívnych stránok individualizácie mládeže, ktorá sa uskutočňuje na pozadí významných spoločenských zmien, nachádzajúcich svoj odraz v anómii rodiny.

Prof. PhDr. Peter Ondrejko vič, DrSc.  
FF UKF v Nitre, Katedra sociológie  
Štefánikova 67  
949 74 Nitra  
e-mail: pondrejko vic@ukf.sk

## PRÍLOHA

**Becker, Gary Stanley** (nar. 2. 12. 1930) je profesorom ekonómie a sociológie (University of Chicago a Booth School of Business). V roku 1992 získal Nobelovu cenu za ekonómiu a v roku 2007 „Prezidentskú medailu slobody“ v USA. Je jedným z prvých ekonómov, zaoberajúcich sa témami, ktoré boli tradične považované za doménu sociológie, vrátane tém, akými sú rasová diskriminácia, zločin, organizácia rodiny a drogové závislosti. Patrí medzi popredných predstaviteľov štúdia ľudského kapitálu. Investície do ľudského kapitálu znamenajú racionálne prínosy a náklady zaručujú návratnosť investície, rovnako ako aj kultúrny rozvoj. Podporoval a propagoval výskum o vplyve učiteľov a zamestnávateľov na vzdelávanie menšín. Práve oni umožňujú nižšie investície do zveľaďovania produktívnych zručností a vzdelávania menšín.

Becker tvrdil, že návratnosť investícií do detí je účinnejšia ako investície na normálne úspory na penziu. Rodičia však nemajú istotu, že deti sa o nich budú starať. Keďže deti nemožno právne zaviazať k starostlivosti o rodičov, rodičia sa často uchýľujú k manipulácii prostredníctvom vštepovania pocitov viny, povinnosti, synovskej lásky, ktoré pôsobia nepriamo, ale napriek tomu veľmi účinne.

**Bourdieu, Pierre** – francúzsky sociológ, antropológ a filozof, celým menom Pierre Felix Bourdieu, nar. 1. 8. 1930 v Denguin, Pyrénées-Atlantiques, Francúzsko, zomrel 23. 1. 2002 vo veku 71 rokov. Bol jedným z významných predstaviteľov západoeurópskej sociológie (genetický štrukturalizmus, kritická sociológia). Jeho hlavným záujmom boli symbolické násilie, habitus, kultúrny kapitál, sociálne ilúzie, sociálny kapitál a symbolický kapitál, ako aj symbolické násilie. Jeho názory ovplyvnili Durkheim, Elias, Husserl, ale i Jean-Paul Sartre a Merleau-Ponty. Naopak, sám významne ovplyvnil myslenie Zygmunda Baumana, Anthonyho Giddensa a Axela Honnetha. Pozoruhodné sú aj jeho práce o habituse.

**Coleman, James Samuel** (nar. 12. 5. 1926, Bedford, Indiana – zomrel 25. 3. 1995, Chicago), bol významným americkým teoretickým sociológom a prezidentom Americkej sociologickej asociácie. Coleman študoval sociológiu vzdelávania a verejného poriadku a bol jedným z prvých používateľov pojmu „sociálny kapitál“. Jeho základy sociálnej teórie predstavujú jeden z najdôležitejších sociologických príspevkov konca 20. storočia. Coleman bol zástancom metodologického individualizmu v sociológii a teórie racionálneho konania. V zmysle metodologického individualizmu možno popísať a vysvetliť sociálne procesy z konania jednotlivcov, ktorí sa na nich podieľajú. Následne možno vysvetliť aj sociálne fenomény, akými sú inštitúcie, normy, sociálne

štruktúry, vrátane výchovy a vzdelávania prostredníctvom individuálneho konania. Jeho prístupy boli často kritizované z hľadiska systémovej teórie a holizmu, osobitne zo strany Pierra Bourdieua, Norberta Eliasa, Ulricha Becka.

**Fukuyama, Yoshihiro Francis** (nar. 27. 10. 1952, Chicago, USA) je americký filozof, ekonóm a spisovateľ. Je autorom viacerých kníh, plných inšpiratívnych myšlienok, veľkých otázok a množstva poznatkov, pričom každá z nich otvorila širokú celosvetovú diskusiu. K jeho najvýznamnejším dielam patrí *The End of History and the Last Man* (Koniec dejín a posledný človek), vydaným v roku 1992. Myšlienka, že sa ľudstvo ocitlo na konci svojich dejín, pretože neexistujú životaschopné alternatívy voči trhovej ekonomike a liberálnej demokracii, vyvolala búrlivé diskusie. Svoje myšlienky čiastočne skorigoval v pozoruhodnej monografii *The Great Disruption* (Veľký rozvrat) v roku 2000, v ktorej venuje veľkú pozornosť práve sociálnemu kapitálu a jeho meraniu. V tomto diele súčasne rieši otázku, či kapitalizmus vyčerpáva sociálny kapitál. Konštatuje okrem iného, že systém verejného školstva ubral zo zásob sociálneho kapitálu tým, že podporil bilingvizmus a multikulturalizmus, prostredníctvom ktorých paradoxne stavia zbytočné kultúrne priehradu.

**Putnam, Robert David** (nar. 9. 1. 1941 v Rochestri, New York), je významným americkým sociológom a politológom. Pracuje ako profesor na Harvardskej univerzite. Vo svojich prácach sa zaoberá najmä témou sociálnej dôvery, občianskou spoločnosťou a sociálnym kapitálom. V práci *Making Democracy Work* pokladá moc a interpersonálne siete ako sociálnu dôveru, normy a hodnoty za rozhodujúce pre vznik regionálnych rozdielov. Nie stav a úroveň ekonomického rozvoja, ale sociálny kapitál sú najdôležitejšími predpokladmi pre efektívnu prácu demokratických inštitúcií. V roku 2000 vyšla jeho štúdia *Bowling Alone*, v ktorej konštatuje ústup občianskej angažovanosti. Jeho práca vyvolala veľký rozruch a pozvanie amerického exprezidenta Billa Clintona, ako aj Bushovej administratívy a britskej vlády s výzvou na spoluprácu.