

Beata GOFRON

Funkcjonalizm i teoria konfliktu wobec idei równości w edukacji

Wstęp

W zakresie badań nad edukacją nie ma jednej wyczerpującej teorii i, jak twierdził Max Weber, nie należy się jej spodziewać, ponieważ zarówno **przedmiot poznania, jak i podmiot poznający są historycznie zmienne**. Przekonanie o zmiennym, złożonym i u podstaw sprzecznym charakterze świata społecznego prowadzi do akceptacji wielości i różnorodności stanowisk teoretycznych oraz projektów pedagogicznych. Wzrasta też znaczenie kategorii „różnicy” jako jednej z ważnych podstaw badania i działania pedagogicznego. W perspektywie postmodernistycznej nie istnieje już ten arbitralny punkt wyjścia, jakim było w przeszłości przeświadczenie o homogenicznej rzeczywistości i żyjących w niej populacjach. Świat jest różny i ludzie w nim żyjący są różni. Odmienność nie jest już grzechem, lecz wyrazem bogactwa społeczeństwa, więc różnice powinny być kultywowane, a nie represjonowane. Dotyczy to działania pedagogicznego na wszystkich płaszczyznach i poziomach – począwszy od badań poprzez ustalanie zasad polityki oświatowej, skończywszy na rzeczywistości klasy szkolnej.

Kwestią wyjaśniania związków między edukacją a społeczeństwem, w tym zagadnieniem równości w edukacji, zajmują się liczne teorie z zakresu filozofii edukacji, pedagogiki, socjologii oświaty, psychologii, a każda z nich stanowi pod wielu względami przydatne narzędzie ujmowania w struktury pojęciowe niewidocznych sił kształtujących praktykę edukacyjną. We współczesnych badaniach nad społecznym kontekstem edukacji wyróżnić można kilka najważniejszych grup odpowiedzi na pytanie o związki, jakie łączą szkołę i społeczeństwo, kilka tradycji teoretycznych, szkół myślenia, paradygmatów. Pojęcie paradygmatu, które nauki społeczne zawdzięczają T. Kuhnowi funkcjonuje jako ogólny sposób widzenia świata, dyktujący, jaki rodzaj pracy naukowej powinien być podejmowany i jakie wyniki są akceptowalne w danej epoce i danym miejscu (T.S. Kuhn, 1970). Według Z. Kwiecińskiego, przez paradygmat rozumie się „zbiór ogólnych i ostatecznych przesłanek w wyjaśnianiu jakiegoś obszaru rzeczywistości, przyjętych w społeczności uczonych – przedstawicieli danej dyscy-

pliny naukowej, a następnie upowszechniony jako wzór myślenia w normalnych zbiorowościach użytkowników nauki” (Z. Kwieciński, 2003, s. 59). Jak wynika z tej definicji, paradygmat dotyczy bezpośrednio przedmiotu danej nauki (obszaru rzeczywistości) i jest zbiorem ogólnych przesłanek, czyli zdań stanowiących podstawę wnioskowania o jakimś przedmiocie.

W określonym czasie występują paradygmaty dominujące oraz podziemne, będące w stosunku do tych pierwszych w opozycji. Paradygmaty dominujące wyznaczają granice nauki, która jednak w ich obrębie nie potrafi się uporać z całą złożonością rzeczywistości. Jeśli pojawi się problem, którego nie można rozwiązać w ramach dominującego paradygmatu, trzeba ten paradygmat zastąpić nowym. Może zdarzyć się, że ten ostatni zostanie uznany za dominujący i cykl powtórzy się. Zdaniem Kuhna, który analizował istotę zmian w nauce, dzięki istnieniu paradygmatu dokonuje się kumulacja wiedzy, postęp w nauce. Wyznacza on tradycję badań, sposoby rozwiązywania problemów, kryteria oceny wyników. Zmiany paradygmatów, tak jak zmiany pojęciowej, czy językowej artykulacji świata, powodują nowe widzenia całego pola badań, jego restrukturalizację, reinterpretację uznanych dotąd faktów. Kuhn zwrócił uwagę na znaczenie kulturowego kontekstu nauki – paradygmat definiowany jest podobnie jak kultura, oraz ukazuje nieciągłości w rozwoju nauki.

R.G. Paulston przywołuje opinię T. Huséna, który twierdzi, że obecnie żaden paradygmat nie umie odpowiedzieć na wszystkie pytania, różnorodne twierdzenia są przydatne do uzupełnienia pozostających w konflikcie i wciąż niemożliwych do pogodzenia poglądów (G. Paulston, 2000). Skoro nie ma szans na dominację jednego tylko paradygmatu, istnieje konieczność negocjacji, znajdowania kompromisu, wyważania racji, poszukiwania rozwiązań, które mogłyby być przyjęte przez zwolenników różnych teorii. Nadszedł okres heterodoksji, charakteryzujący się ciągłym, lecz nierozstrzygalnym ścieraniem się różnych wzorów, wartości, paradygmatów. I choć wciąż funkcjonują zwolennicy ortodoksyjnego ujmowania rzeczywistości, starający się zwalczyć jakiś sposób widzenia rzeczywistości i zastąpić go innym, obecny stan cechuje nie tyle istnienie odmiennych opcji nie mogących usunąć innych, ile wyłanianie się heterogeniczności. Jest to stan, w którym różne teorie i koncepcje prowadzą wzajemny dyskurs, przeplatają się, czasem wykluczają się, kiedy indziej zaś dopełniają i uzupełniają swe konstatacje. Co więcej, w jakimś stopniu staje się to niezbędne.

Zdaniem W. Feinberga i J.F. Soltisa (2000), badania i prace w obrębie nauk społecznych mogą być sklasyfikowane w kategoriach trzech głównych paradygmatów, którymi są funkcjonalizm, teoria konfliktu i interpretatywizm. J. Turowski (1994) opowiada się za istnieniem w tej dziedzinie również trzech, ale nieco innych opcji – teorii funkcjonalno-strukturalnej, teorii konfliktowej i interakcjonizmu. J. Karabel i A.H. Halsey (1977) wymieniają następujące współczesne typy teorii: teorie funkcjonalistyczne, teorie ekonomiczne (*human*

capital), metodologiczny empiryzm, teorie konfliktowe (w tym neoweberowskie i neomarksowskie oraz teorie zmian edukacyjnych), teorie interakcjonistyczne.

Z punktu widzenia równego dostępu do edukacji, najważniejszymi z wymienionych paradygmatów są: **funkcjonalizm, teoria konfliktu i interpretatywizm**. Podział ten jest swoistym narzędziem heurystycznym, pokazującym, pod jakim kątem można rozpatrywać zagadnienie szkoły w społeczeństwie. Paradygmaty te są na tyle kontrastowymi opcjami, że mogą posłużyć jako narzędzie analityczne do opisu i porównania głównych cech praktyk edukacyjnych. Te trzy sposoby wyjaśniania związków szkoły ze społeczeństwem częściowo zachodzą na siebie. Przedmiotem badania każdego z nich jest proces uczenia się, który ma doprowadzić do tego, aby człowiek stał się członkiem grupy społecznej. Znaczenie tych właśnie paradygmatów związane jest też z faktem, że w największym stopniu są obecne w myśleniu i działaniu polityków oświatowych, autorów reform systemów edukacyjnych – czasem świadomie, czasem nieświadomie, jako ukryte założenie podejmowanych działań¹.

Przedmiotem niniejszej pracy są różnice funkcjonalnego i konfliktowego podejścia do kwestii równości w edukacji. Obie teorie rozwoju społecznego, zwane tu paradygmatami (podejściami, opcjami) – **teoria funkcjonalna** oraz **teoria konfliktu** różnią się zasadniczo także, gdy idzie o: 1) poglądy na temat genezy zróżnicowania społecznego; 2) poglądy na charakter (naturę) tegoż zróżnicowania; 3) ocenę roli poszczególnych grup (klas, warstw, grup zawodowych) dla struktury całego społeczeństwa; 4) ocenę moralną nierówności społecznych; 5) opinie na temat roli szkoły w ograniczaniu tychże nierówności; 6) ocenę działań podejmowanych dla zagwarantowania równości i sprawiedliwości społecznej. Patrząc na to samo zjawisko – **procesy różnicowania się dróg szkolnych i szans edukacyjnych dzieci i młodzieży, czyli procesy selekcji szkolnych** – różne teorie niejednakowo ujmują jego istotę i analizują je z odmiennej perspektywy.

1. Podejście funkcjonalne i konfliktowe do kwestii związku edukacji ze społeczeństwem

Funkcjonalizm jest ogólnym teoretycznym poglądem na to, jak badać i rozpatrywać procesy i instytucje społeczne. Ten paradygmat, zwany też **teorią równowagi społecznej**, jest najbardziej konsekwentnym systemem teoretycznym, przypisującym sobie, jako sposobowi wyjaśniania, walor naukowości, który szczególne uznanie zyskał w antropologii (badaniu kultur) i socjologii (badaniu społeczeństwa), ale korzenie jego sięgają biologii. Zgodnie z tym sta-

¹ Reforma polskiego systemu edukacyjnego wydaje się być zgodna z typową strategią konserwatywno-liberalną, skupia się bowiem na podstawach programowych i ocenianiu (egzamininy zewnętrzne), a zaniedbuje kwestię równego dostępu do pełnowartościowej edukacji.

nowiskiem, świat jest systemem powiązanych odpowiednimi funkcjami elementów. Zrozumienie określonego społecznego zachowania (lub instytucji) wymaga rozważenia, w jaki sposób służą one przetrwaniu systemu społecznego jako całości. System ten jest oczywiście całością złożoną z elementów współprzyczyniających się do utrzymania jego równowagi, nastawionych na stopniową regulację homeostazy społecznej. System trwa tak długo, jak długo jego elementy spełniają swoje funkcje oraz eufunkcje, czyli funkcje podtrzymujące, choć występują też dysfunkcje jako zjawiska „nienormalne”, dewiacyjne, odchylenia od stanu normalnego. Jak w kategoriach funkcji służących przeżyciu można zrozumieć organizmy biologiczne, tak w kategoriach funkcji służących przetrwaniu społeczeństwa można zrozumieć społeczne wzory postępowania i społeczne instytucje. Niezbędnym wymogiem systemu jest to, by instytucje socjalizujące i kontrolujące prowadziły do uwewnętrznienia (internalizacji) wartości i norm, których akceptacja jest niezbędna dla utrzymania systemu. Potrzebne są też instytucje kontroli społecznej, które usuwają wartości i normy wywołujące napięcia. W różnych grupach społecznych artykułowane są odmienne wymagania, więc te same potrzeby mogą być różnie realizowane. Aby właściwie zrozumieć znaczenie instytucji społecznej (np. szkoły), trzeba właściwie zidentyfikować potrzebę, której realizacji ta instytucja służy, a dokładniej, w jakiej mierze ta instytucja służy przystosowaniu się całego systemu społecznego. Rozwój społeczeństwa, zgodnie z tym paradygmatem, rozpatrywać trzeba przez pryzmat historycznej ewolucji takich instytucji, jak rodzina, szkoła, Kościół, dzięki którym dochodzi do integrowania się jednostek. Kościół, a zwłaszcza oficjalny Kościół państwowy, którego historia splata się nierozdzielnie z dziejami kultury, propaguje konkretne wartości moralne, narzucając określony kontekst religijnej poprawności. Rodzina jest środowiskiem, w którym tradycyjne wartości są bezpośrednio przekazywane młodszemu pokoleniu. Szkoła, jako instytucja społeczna, pielęgnuje i ugruntowuje wartości wpajane przez Kościół i rodzinę. Te podstawowe instytucje, wspierane przez państwo, zaznajamiają młodych ludzi z tradycyjnym kanonem wiedzy i wartości, co gwarantuje trwałość społeczeństwa i jego instytucji.

Dwoma fundamentalnymi warunkami życia społecznego jest **zróżnicowanie ról członków grupy i solidarność społeczna**. W nowoczesnych społeczeństwach, w których następuje szybka zmiana pełnionych ról, potrzebna jest bardziej sformalizowana struktura, która gwarantuje wykształcenie, zapewnia zróżnicowanie ról i formuje solidarność grupową. Strukturą tą jest oczywiście system powszechnej, obowiązkowej i publicznej edukacji. Stanowi integralną i funkcjonalną część społeczeństwa o żywotnym znaczeniu dla jego ciągłości i przetrwania. Szkoła – skarbnica wartości kulturowych – jest instytucją, za pośrednictwem której dorośli przekazują dorobek materialny i duchowy niedojrzałym członkom społeczności i w ten sposób przechowują je dla przyszłych generacji. Rolą szkoły jest zapoznanie młodego człowieka z jego dziedzictwem

i zaszczepienie mu poczucia przynależności do grupy, której tradycje ta instytucja reprezentuje. Społeczeństwo tworzy trwałe struktury praktyki edukacyjnej, w ramach których dokonuje się transmisja uznanego za obiektywny dorobku kultury. Uczniowie stanowią ważne ogniwo tego systemu, ponieważ internalizując wartości zastanej kultury, przenoszą je w świadomość kolejnych pokoleń odtwarzając *status quo*. System edukacji, zgodnie z tym paradygmatem, nie promuje oczywiście zmiany społecznej czy rekonstrukcji kulturowej. Przeciwnie, jego głównym celem jest zachowanie społecznego *status quo* i dbanie o ciągłość instytucji publicznych.

System edukacji służy **socjalizowaniu** uczniów, to znaczy przystosowaniu ich do ekonomicznych, politycznych i społecznych instytucji, który to proces polega na skutecznym urabianiu jednostek, tak, aby dostosowały się do obowiązujących w społeczeństwie praktyk i wymagań (W. Feinberg, J.F. Soltis, 2000). Szkoła powinna, podobnie jak inne instytucje społeczne, stanowić ostoję instytucjonalnego ładu i dyscypliny, a tym samym powściągać ludzką skłonność do anarchii. Dzięki regułom wyznaczanym przez zwyczaj i tradycję zapewniającym trwałość porządku instytucjonalnego, można opanować ludzkie instynkty i utrzymać je na wodzy. Jeśli natomiast nie kępuje ich wędzidło odwiecznej tradycji i instytucji społecznych, prowadzą one do przemocy, anarchii i wyzysku.

Oprócz funkcji socjalizującej, warto wymienić funkcję **integracyjną** systemu edukacyjnego. W opinii funkcjonalistów fakt, że edukacja integruje społeczeństwo jest zjawiskiem pozytywnym, trzeba więc ich zdaniem kłaść nacisk na konformizm, a nie na odmiennosc i w związku z tym nagradzać zachowania zgodne z normami społecznymi, a niezgodne – karać. Warto w tym miejscu zauważyć, że o ile funkcja socjalizacyjna odnosząca się do intelektualnych zadań szkoły jest niewątpliwie funkcją jawną, to „produkowanie” ludzi, którzy podzielają te same społeczne normy i sposoby postępowania – ekonomiczne, polityczne i kulturowe – może być traktowana jako funkcja ukryta.

Kolejną, kluczową dla społeczeństwa funkcją, pełnioną przez szkołę, jest funkcja **selekcyjna**, związana z utrwalaniem pozycji społecznej. Szkoła typuje przyszłych członków elity i zapewnia im wykształcenie, które pozwoli im wywiązać się z obowiązków i zadań ciężących na grupie przywódczej. Funkcjonalisci twierdzą, że edukacja jest odpowiedzią na rosnącą specjalizację zawodową, wynikającą z rozwoju kraju, zapewniającą gospodarce wykształconych pracowników. Określa ona jednocześnie osiągnięty status społeczny jednostki, czasem odmienny od wyjściowego, który związany jest z pozycją społeczną rodziny. Szkoła jest zatem miejscem, w którym odbywa się wstępna selekcja jednostek do statusów dostępnych w społeczeństwie. Uczniowie muszą zostać wykształceni i wyselekcjonowani, tak aby wszystkie dostępne i niezbędne do funkcjonowania społeczeństwa miejsca pracy zostały odpowiednio obsadzone. Procesy edukacyjne pozostające odbiciem społecznego *status quo* nie służą, zdaniem funk-

cjonalistów, odkrywaniu nierówności społecznych, utrzymywaniu dominacji czy emancypacji.

I w końcu, funkcja **kulturowa**, polegająca na przekazywaniu i utrwalaniu dorobku kulturowego, w wyniku pełnienia której rośnie poziom wykształcenia członków społeczeństwa. Stają się oni głównymi animatorami innowacji społecznych i kulturalnych.

Niektórzy socjologowie, między innymi J. Turowski (1994), optują za łącznym rozpatrywaniem ujęć funkcjonalnych i strukturalnych i powstała w ten sposób **teorię funkcjonalno-strukturalną** wywodzą od takich myślicieli, jak: August Comte, Herbert Spencer i Emil Durkheim, a współcześnie od Talcotta Parsonsa i Roberta Mertona. Korzenie tej teorii sięgają do pozytywistycznego organicyzmu, a przejście do makrofunkcjonalnego ujęcia zjawisk społecznych stało się możliwe dzięki abstrakcji i generalizacji pojęcia „systemu”, czego dokonał Pareto, wprowadzając koncepcję „systemu zewnętrznego” i „systemu wewnętrznego” oraz dzięki koncepcji F. Znanieckiego „systemu zamkniętego”.

Teoria funkcjonalno-strukturalna, podobnie zresztą jak „czysty” funkcjonalizm, ujmuje strukturę społeczeństwa jako „ustrój”, całość zbudowaną z elementów od siebie wzajemnie zależnych, dzięki funkcjonowaniu których społeczeństwo jako całość utrzymuje się i rozwija. Znamienny jest tu szczególnie pogląd Durkheima, który traktował społeczeństwo jako całość samą w sobie, niepodzielną i nieredukowalną do swych elementów składowych. Struktura społeczna, zdaniem Durkheima, jest zróżnicowana i ulega rozwojowi pod wpływem społecznego podziału pracy w postaci powstawania nowych systemów społecznych, a w ich obrębie nowych ról. Jest ona złożona, zhierarchizowana, zawiera uzależnione od siebie elementy, tak że stanowi pewien ustrój, ład, równowagę. Pojęcie funkcji jest tu centralne, gdyż jest rozumiane jako układ, rola danego elementu dla funkcjonowania systemu społecznego. Już Durkheim głosił tezę, że społeczeństwo ma prymat nad jednostką, ono też wyznacza i egzekwuje porządek społeczny. Instytucją, która zapewnia utrzymanie, uprawnienie, przekazywanie i internalizację porządku moralnego („zbiorowego sumienia”), socjalizację jednostki i przekaz wartości jest system edukacji. Rozwój człowieka jest tu konceptualizowany jako zmiany zachodzące w jego osobowości pod wpływem środowiska, w którym jednostka żyje. Dzieje się to nieświadomie oraz niezależnie od intencji.

Zaletą perspektywy funkcjonalno-strukturalnej oraz funkcjonalnej jest ujmowanie społeczeństwa jako całości, systemu złożonego z podsystemów: osobowości, systemu społecznego i systemu kulturowego, między którymi występuje względna zgodność. Zarzuca się natomiast tej perspektywie statyczne ujmowanie rzeczywistości, organicystyczne widzenie społeczeństwa, uwzględnianie jedynie zależności funkcjonalnych, utożsamianie ewolucji z postępowaniem (R. Meighan, 1993). Społeczeństwo jest tu przedstawiane jako przenikająca wszystko jedność, która istnieje niezależnie od ludzi. Ogranicza ono, modeluje

i reguluje ich działania i jako takie jest obdarzone ludzkimi motywacjami i charakterem, ma zatem „potrzeby”, „cele” i „wymagania funkcjonalne”. Problemy dezorganizacji lub konfliktu są więc tu przypisane słabej organizacji, brakowi „dopasowania” między rolą a osobowością, nieodpowiedniej adaptacji do wyłaniających się systemów społecznych lub dewiacji. Brakuje w tym podejściu rozważenia, jak w ramach systemów społecznych powstaje presja ku zmianie jako wynik konfliktu interesów w sytuacji równowagi. Krytycy zwracają też uwagę na „przesocjalizowaną koncepcję człowieka”, w tym znaczeniu, że człowiek w tej perspektywie raczej znajduje się na końcu łańcucha wpływów, niż jest ich kreatorem, jest konfrontowany przez siły będące poza jego kontrolą. Perspektywa ta prowadzi socjologa do położenia większego nacisku raczej na badanie warunków, które determinują życie ludzi, niż sposobu, w jaki ludzie stają się kontrolerami swego własnego przeznaczenia (R. Meighan, 1993).

Kolejnym paradygmatem, w obrębie którego próbuje się wyjaśniać związki edukacji ze społeczeństwem jest **teoria konfliktu**, która postrzega jednak te związki w sposób zasadniczo odmienny, niż czyniła to teoria funkcjonalna, czy też strukturalno – funkcjonalna. Odrzuca funkcjonalistyczną tezę o istnieniu równowagi, harmonii i spójności, przeciwstawia się wizji statycznej i bezkonfliktowej struktury społeczeństwa, albowiem obok przejawów zgodności i stabilizacji, występują też sprzeczności i konflikty zarówno między jednostkami w grupach społecznych, jak i między grupami społecznymi. Zwolennicy tej opcji skłonni są postrzegać zagadnienia polityczne i edukacyjne przez pryzmat konfliktu między grupami reprezentującymi nie dające się pogodzić interesy.

Perspektywa konfliktu (P. Corrigan, 1979; M. Sarup, 1978; M. Young i G. Whitty, 1977) odróżnia się od innych socjologicznych postaw specyficznym wyjaśnianiem istoty, źródła sprawowania i dystrybucji władzy w społeczeństwie. Stanowiska teoretyczne, uznające konfliktowy charakter struktury społecznej, są udziałem między innymi takich osób, jak: K. Marks, L.A. Coser, R. Dahrendorf (1968, s. 43)², D. Lockwood, E.O. Wright, F. Parkin, G. Lenski, Ch. Anderson, N. Poulantzas (M.D. Grimes, 1991). R. Dahrendorf przyjmuje, że na strukturę składają się różnego rodzaju związki, które określa mianem *Herrschenverband*, gdyż ich istotą jest to, że są oparte na instytucji prawomocnej władzy zwierzchniej. Ma na myśli wszelkiego rodzaju ugrupowania ludzkie, takie jak: państwo, Kościół, partia polityczna, przedsiębiorstwo, itp., których istotą jest przymus i władza. Każdy tego typu związek jest agregatem ról i dystrybucji władzy między role oparte na dominacji jednych, a podległości innych, podporządkowanych i nie uczestniczących w sprawowaniu władzy.

² Ten wybitny angielski socjolog, politolog, twórca hasła „Europa wspólnym domem”, które tak dużą rolę odegrało w przemianach w Europie Środkowowschodniej, pisze: „Społeczeństwo ma dwa równie rzeczywiste oblicza – oblicze stabilizacji, harmonii i zgody oraz oblicze zmiany, konfliktu i przymusu”.

Zgodnie z tą opcją, społeczeństwu podzielonemu na klasy właściwe są sprzeczności i konflikty, które są wszechobecne. Teoretycy konfliktu postrzegają społeczeństwo i jego instytucje jako scenę nieustannej walki, którą skłócone grupy toczą o władzę, prestiż i społeczną dominację. Elementami konfliktu, zgodnie z tym stanowiskiem, są: 1) klasa i kultura klasowa; 2) podział władzy między klasami; 3) społeczna kontrola sprawowana przez jedną klasę nad drugą; 4) wykorzystanie szkół przez klasę dominującą w celu panowania nad klasami podrzędnymi.

Zwolennicy teorii konfliktu postrzegają system edukacji w szerszych kategoriach społecznych, politycznych i ekonomicznych, a nie *stricte* akademickich. Szkoły, tak jak inne instytucje społeczne, opierają się, ich zdaniem, na bazie ekonomicznej i za pośrednictwem jawnego i ukrytego programu nauczania sankcjonują sprawowanie kontroli nad tą bazą przez grupę dominującą. Zadaniem systemu oświaty, tak jak innych instytucji (np. mediów), jest służenie interesom klasy dominującej i umacnianie jej pozycji. Szkolnictwo jest zatem instrumentem polityki kulturowej i przyczynia się do pogłębienia konfliktu społecznego. Z analiz teoretyków konfliktu wynika, że w ciągu wieków szkoły były kontrolowane i wykorzystywane przez grupy, które osiągnęły supremację ekonomiczną, społeczną i polityczną. Za pośrednictwem systemu oświaty grupy te sprawują kontrolę nad społeczeństwem.

Społeczeństwo w każdym momencie podlega procesowi zmiany, a do tejsze zmiany i dezintegracji przyczyniają się wszystkie elementy życia społecznego. Jego istotą natomiast jest przymus stosowany przez jednych członków społeczeństwa w stosunku do drugich (R. Dahrendorf, 1975, s. 433). Ludzie są tu postrzegani zarówno jako twórcy swego społecznego świata, jak i produkt usystematyzowanego społecznego układu, który wyłonił się w historii zbiorowego zachowania. Zadanie socjologicznej analizy skupione jest tu na demystyfikacji świata na poziomie zarówno działania, jak i struktury społecznej. Jak twierdzi E. Balibar, we współczesnych społeczeństwach występują dwa przeciwstawne, lecz jednocześnie uzupełniające się rodzaje przemocy, które wymagają demystyfikacji. Przemoc obiektywna – czyli strukturalna – stanowi integralny element rzeczywistości społecznej w warunkach globalnego kapitalizmu. Polega ona na automatycznym wytwarzaniu jednostek wykluczonych i zbędnych, od bezdomnych po bezrobotnych. Przemoc subiektywna jest cechą nowo powstałych fundamentalizmów etnicznych lub/i religijnych, czyli w skrócie rasistowskich. Przemoc strukturalna tworzy podstawy subiektywnej (E. Balibar, 1997). W tworzeniu obu rodzajów przemocy ma swój udział zinstytucjonalizowany system edukacji.

Zwolennicy opcji konfliktowej, rozważając społeczne zachowania na poziomie makrostrukturalnym (w kategoriach interrelacji między działaniami jednostek a strukturą społeczeństwa) lub na poziomie sytuacyjnym (w kategoriach rozumienia intencji i metod, które ludzie stosują w organizacji swego codzien-

nego życia), zadają pytanie: dlaczego istnieją niektóre trwałe społeczne układy i niektóre społeczne sytuacje, które zdają się działać przeciwko interesom pewnych jednostek w to zaangażowanych, natomiast na korzyść innych? Teoria konfliktu skupia się na wyjaśnieniu różnic dotyczących zarówno jednostek, jak i grup określonych w kategoriach ich dostępu i umiejętności wykorzystania zasobów w społeczeństwie, a także w zakresie natury zasobów, które różni ludzie mają do swojej dyspozycji lub pod swym zarządem. Tymi zasobami są materialne korzyści i dobra, przywileje, status i władza. Trzeba więc wyjaśnić przyczyny tego, że niektórzy ludzie otrzymują bardzo ograniczone przyporządkowanie takich zasobów (i mimo to zachowują przynależność do społeczeństwa), inni natomiast mogą wykorzystywać swoje związki społeczne do akumulowania korzyści znacznie większych niż te, które wystarczyć muszą tym pierwszym.

Dychotomiczna struktura każdego ludzkiego zrzeszenia (podział na rządzących i rządzonych) rodzi strukturalny konflikt, mający obiektywne podłoże w dychotomicznej dystrybucji władzy i w niejednakowych pozycjach zajmowanych przez ludzi. Na tle różnic interesów rodzą się sprzeczności i konflikty, których źródłem mogą być zarówno interesy utajone, wynikające z faktu dystrybucji władzy, jak i interesy jawne, artykułowane w ideologii grupy (wartości, normy, cele, programy). Grupa osób sprawujących rolę dominującą ma interes, by utrzymać się przy władzy, zaś grupa podległa ma interes, aby być w opozycji, dążyć do poprawy swojego losu i bronić się przed władzą rządzących. Interesy mogą być utajone i jawne. Te pierwsze są interesami obiektywnymi rządzących lub rządzonych, wynikającymi z dystrybucji władzy, te drugie – to interesy wyrażone w odpowiednich ideologiach tak, jak rozumieją i formułują je rządzi lub rządzący, często nawet sprzeczne z interesami utajonymi, obiektywnymi. Interesy jawne, artykułowane w ideologiach, obejmują wartości, cele, normy, programy, którymi mają się kierować rządzący lub rządzi w rozstrzygnięciu sprzeczności i konfliktów, w jakie są uwikłani.

Jak twierdzi F. Parkin (1972), nierówny podział dostępu do ważnych społecznie cech wyznaczających uprzywilejowanie jednych klas i upośledzenie innych może dotyczyć nie tylko form własności, lecz również statusu, uprawnionego języka, religii, itp. Nierówna dystrybucja uprawnień wiąże się z dwoma procesami społecznymi: wykluczeniem (*exclusion*) i uzurpacją (*usurpation*). Pierwszy z nich wyraża się w tym, że określona klasa (lub klasy) ogranicza możliwości korzystania pozostałych członków społeczeństwa z cenionych dóbr, uzurpacja natomiast polega na dążeniu mniej uprzywilejowanych grup do osiągnięcia tego, czym dysponują inni. Bywa i tak, że pewna klasa stara się wywalczyć określone prawa dla siebie broniąc jednocześnie dostępu do własnych zdobyczy i przywilejów (F. Parkin, 1974). E.O. Wright (1985) używa określenia *contradictory* w odniesieniu do tych klas.

Jak to się dzieje, że społeczeństwa utrzymują spójność? W perspektywie funkcjonalno – strukturalnej, człowiek postrzegany jest jako istota, którą tylko

jej związki i ograniczenia wynikające z systemu zbiorowych wartości powstrzymują przed nieskrępowaną pogonią za własną korzyścią. Teoretycy konfliktu natomiast widzą możliwość osiągnięcia porządku społecznego w ciągłym procesie interakcji między ludźmi, klasowych walk i narzucania porządku przez tych, którzy wygrali tę walkę i mają władzę. Zdaniem funkcjonalistów, porządek społeczny możliwy jest dzięki uzgodnieniu wartości, a ono przewyższa swą wagą wszystkie możliwe lub rzeczywiste różnice opinii i zainteresowań. Teoria konfliktu utrzymuje, że stabilizacja i porządek społeczny są konsekwencją dominacji jednych i podległości drugich, ich siły i ograniczeń. Opcja funkcjonalno – strukturalna (można ją nazwać teorią konsensu) postrzega indywidualne pragnienia i chęci jako podrzędne wobec powszechnego dobra, interesu ogólnego. Zmiana społeczna jest tu postrzegana jako proces stopniowej adaptacji. W teorii konfliktu zakłada się, że człowiek w życiu społecznym kieruje się osobistym interesem. Dzięki tworzeniu grup interesu, tworzeniu związków z innymi ludźmi podobnie myślącymi, można czerpać korzyści wynikające ze wspólnych działań. Grupy, które wyłaniają się z takich przynależności, nie zawsze koegzystują zgodnie, ponieważ ich członkowie konkurują ze sobą w sytuacji sprzecznych interesów. Gdy pojawia się konflikt, nabiera znaczenia pojęcie władzy, to jest po pierwsze – zdolności jednostek do kształtowania, kierowania i definiowania celów i praktyk innych jednostek stanowiących grupę, po drugie – umiejętności nieformalnych i sformalizowanych związków ludzkich przewyższania pomysłnie opozycji ze strony innych grup. Aby społeczeństwo jako całość (mozaika współzawodniczących ze sobą grup), mimo sprzeczności interesów i konfliktów, utrzymywało się, konieczne jest rozwijanie różnych form regulacji tychże konfliktów. W historii społeczeństw, zwanych się demokratycznymi, stosowano dotychczas trzy rodzaje regulacji, a mianowicie: pojednanie (uzgadnianie), pośrednictwo oraz arbitraż. Te systemy regulowania stosunków międzygrupowych pozwalają zachować stabilizację struktury społecznej mimo jej zmienności.

Teoria konfliktu pozwala wyjaśniać społeczne zachowania zarówno na poziomie mikrostruktury, jak i makrostruktury. Pewne grupy społeczne (dominujące) osiągają umiejętność definiowania i wprowadzania w życie swych idei i praktyk jako nadrzędnych i prawidłowych oraz narzucania ich innym grupom (podporządkowanym), co odbywa się przez kontrolę podstawowych zasobów niezbędnych dla człowieka w tworzeniu i utrzymaniu biologicznej i społecznej egzystencji. Dominujące grupy tworzą społeczne instytucje i sterują nimi w celu chronienia i ułatwiania swych interesów (system polityczny, media, system edukacji, itp.) oraz sposoby manipulacji wartościami, wiedzą i wierzeniami (np. kontrola przez grupy dominujące akceptowanej obyczajowości, sposobów myślenia, form kultury). Sprawują też rządy nad kreacją, dystrybucją i użyciem konkretnych zasobów, od których uzależnione jest życie ludzi, np. nad produkcją i rozmieszczeniem żywności, dóbr, itp. Różne grupy mają odmienne możli-

wości na poziomie strukturalnym, ideologicznym, materialnym (Z. Melosik, 1996). E.O. Wright uznaje, że położenie ludzi należących do poszczególnych klas określają trzy główne wymiary kontroli zasobów ekonomicznych, a mianowicie kontrola inwestycji lub kapitału finansowego, kontrola środków produkcji i kontrola siły roboczej, a wszystkie inne są tylko ich pochodnymi. Grupy uprzywilejowane sprawują kontrolę nad każdym z tych wymiarów, pozostałe grupy nie kontrolują żadnego z nich (E.O. Wright, 1985). D. Lockwood z kolei próbuje wyznaczyć położenie klasowe na podstawie trzech wyznaczników: sytuacji rynkowej (*market situation*), sytuacji pracowniczej (*work situation*) oraz statusu (*status situation*). Pierwszy z tych wyznaczników wyraża bardziej konkretnie określoną – z punktu widzenia jednostki – sytuację ekonomiczną, drugi – kontakty i więzi społeczne, w które jednostka jest włączona z racji zajmowanej pozycji w zakładzie pracy, trzeci – pozycję jednostki w hierarchii prestiżu społecznego. Wszystkie te wyznaczniki razem wzięte określają – zdaniem Lockwooda – świadomość klasową człowieka (D. Lockwood, 1989, s. 15–16).

Istotna różnica dzieli socjologów reprezentujących perspektywę funkcjonalno-strukturalną, interesujących się eksploracją strukturalnego „dopasowania” między porządkiem społecznym a systemem edukacyjnym od teoretyków konfliktu, którzy szukają sposobów badania procesów kreowania, przekazywania i reprodukowania w ramach światów edukacyjnych pewnych kulturowych wierzeń i praktyk wspierających ustaloną strukturę społeczną (M. Apple, 1980). Skupiają się oni na dynamice konfliktów społeczno-ekonomicznych występujących w polityce, kulturze i edukacji. Szkolnictwo jest tu postrzegane nie jako proces, który służy uspołecznieniu nowych członków społeczeństwa, wprowadzaniu ich w zbiorowo ustanowiony – zwykle będący wynikiem rządzonej przez zasady twórczej interakcji lokalnych grup „aktorów” społecznych – konsensualny porządek moralny (tak postrzegali rolę edukacji rzecznicy opcji funkcjonalno-strukturalnej), ale raczej jako zjawisko związane najgłębiej z dystrybucją zasobów i możliwości w społeczeństwie. Teoria konfliktu głosi, że klasy dominujące wykorzystują instytucje społeczne, między innymi szkoły, by reprodukcja stosunki społeczne oparte na wyzysku, które ugruntowują ich uprzywilejowaną pozycję. Klasy podporządkowane, jeśli mają świadomość swojej sytuacji, mogą podjąć walkę przeciwko ciemnościom, którzy je wykorzystują i pozabawiają władzy (M. Carnoy, 1989).

Innymi słowy, teorie te są dwoma całkowicie odmiennymi poglądami na rolę szkoły we współczesnym społeczeństwie; pierwsza – dowodzi, że oświata pełni ważną funkcję, wspomagając rozwój technologiczny, dobrobyt i demokrację; druga – widzi w szkole główny instrument utrzymywania i legitymizowania dominacji jednej grupy nad inną. Twierdzi, że edukacja i jej najważniejsze elementy – społeczne relacje w szkole, organizacja wiedzy i program kształcenia, etos – znajdują się pod wpływem ideologii lub bezpośredniej interwencji społecznie i politycznie dominujących grup.

Teoria konfliktu ma wielu przeciwników atakujących ją z pozycji filozoficznych, ideologicznych i edukacyjnych. Przedstawiciele funkcjonalizmu zarzucają jej, że nie jest teorią naukową. W bardziej tradycyjnych filozofiach i teoriach, takich jak: idealizm, realizm, esencjalizm, perenializm, itd., dominują tendencje uniwersalistyczne, czego konsekwencją jest formułowanie daleko idących uogólnień na temat edukacji. Zwolennicy teorii konfliktu, podobnie zresztą jak teoretycy postmodernizmu, nie przejawiają skłonności do pojmowania rzeczywistości w kategoriach uniwersalnych, gdyż widzą w niej strategię umożliwiającą grupie dominującej sprawowanie kontroli nad społeczeństwem. Stając w obronie swojego uniwersalistycznego stanowiska, tradycyjni filozofowie i teoretycy jako kontrargument wysuwają tezę, że teoria konfliktu stanowi przede wszystkim narzędzie politycznej i ekonomicznej walki ideologicznej. Uważają, że rzecznicy teorii konfliktu dążą do upolitycznienia szkolnictwa po to, aby zrealizować program polityczny budowy jakiegoś nieokreślonego demokratycznego socjalizmu. Zamiast więc likwidować system nadzoru nad szkolnictwem, sami wprowadzają nowe mechanizmy kontroli. Zdaniem tradycyjnych filozofów, analizy teoretyków konfliktu prowadzą do zakwestionowania podstawowej roli szkoły jako instytucji zajmującej się doskonaleniem intelektu i przekazywaniem wiedzy akademickiej, która to instytucja osadza proces edukacji w kontekście dziedzictwa kulturowego (G.L. Gutek, 2003, s. 334).

Teoria konfliktu jest też krytykowana za kwestie bardziej szczegółowe. Po szczególne jej odmiany pod pojęciem konfliktu rozumieją tak różne zjawiska i procesy społeczne, jak: współzawodnictwo, konkurencję, opozycję, niezgodność, sprzeczność interesów, aż do walki, wojny, rewolucji, itp. Tymczasem wydaje się, że wiele z tych zjawisk nie ma charakteru konfliktu. Po drugie, mimo deklaracji, że struktura społeczna uzyskuje stabilność i równowagę, teoretycy konfliktu (np. Dahrendorf) są jednak zdania, że dominują sprzeczności i konflikty, a jednocześnie są zgodni, że konflikty, a szczególnie konflikty regulowane, są źródłem dynamiki społecznej, reorganizacji i w ogóle zmiany społecznej (J.H. Turner, 1985, s. 253). W swej jednostronności koncepcje konfliktowe nie uwzględniają wystarczająco roli państwa, narodu, grup społecznych ideologiczno-kulturowych w kształtowaniu struktury społeczeństwa. Niewątpliwą zaletą natomiast tego paradygmatu jest wykazanie, że struktura społeczna nie jest jakimś stałym kompleksem zbiorowości i grup społecznych o niezmiennych zależnościach, ale układem płynnym, w którym nie tylko poszczególne rodzaje zbiorowości i grup społecznych ulegają zmianie (szczególnie rozpatrywane w czasie historycznym), ale także relacje między nimi ulegają przekształceniom.

2. Funkcjonalizm i teoria konfliktu a idea równości w edukacji

Każdy z tych paradygmatów – zarówno **funkcjonalizm**, jak i **teoria konfliktu** – ważną częścią przedmiotu swych zainteresowań czyni procesy selekcji

społecznych w edukacji, kwestię zróżnicowanego społecznie dostępu do szkoły, problem nierówności edukacyjnych rejestrowanych na wszystkich szczeblach kształcenia. Jest przy tym tak, że prezentowane tu podejścia teoretyczne całkowicie odmiennie postrzegają zagadnienie równości w edukacji, odmiennie je wyjaśniają, interpretują i oceniają.

Teoria funkcjonalno-strukturalna i teoria konfliktowa stanowią dwa całkowicie odmienne poglądy na temat roli szkoły we współczesnym społeczeństwie. Te dwie teorie są dwiema różnymi drogami wyjaśniania, jakie siły społeczne działają w systemie szkolnym, dwoma odmiennymi sposobami widzenia tego samego świata społecznego i związków łączących szkołę ze społeczeństwem. O ile funkcjoniści dowodzą, że system edukacji pełni ważną funkcję, wspomagając rozwój społeczny, dobrobyt i demokrację, to teoretycy konfliktu widzą w szkole główny instrument utrzymywania i legitymizowania dominacji jednej grupy nad inną oraz uprawomocniania społecznych nierówności. Za pośrednictwem systemu oświaty grupy, które osiągnęły ekonomiczną, społeczną i polityczną supremację, sprawują kontrolę nad społeczeństwem. Dla funkcjonalistów, szkoła jest „organem” społeczeństwa, podobnym do płuc lub serca, niezbędnym, by utrzymać przy życiu polityczny organizm. Dla teoretyków konfliktu – narzędziem dominacji, służącym odtwarzaniu siły roboczej i utrzymaniu stosunków klasowych. Szkolnictwo określa się tutaj jako praktykę społeczną mającą za zadanie wspomagać tych, którzy mają władzę i podtrzymywać istniejący porządek społeczny dający im władzę. Konflikt toczy się między klasami, między bogatymi a biednymi, sprawującymi władzę i władzy pozbawionymi, a różne instytucje społeczne, w tym szkoła, służą utrzymaniu nierówności w społeczeństwie.

R. Dahrendorf uważa, że analiza związków edukacji ze społeczeństwem powinna być prowadzona zarówno w aspekcie założeń teorii funkcjonalnej, jak i teorii konfliktu społecznego, ponieważ analiza jest niepełna, gdy analizuje się te związki z pozycji jednej tylko teorii. Społeczeństwo jest jak moneta – ma awers i rewers – nie można więc jednej strony oddzielić od drugiej. Renesans zainteresowania teorią konfliktową wśród współczesnych zachodnich badaczy struktur społecznych można interpretować jako reakcję na kryzys prawomocności różnych odmian teorii funkcjonalnej, a także jako brak zdolności funkcjonalizmu do wyjaśnienia społecznych skutków kształcenia.

Funkcjoniści, jak wiadomo z wcześniejszych rozważań, postrzegają porządek społeczny jako skutek integrującego działania systemu – wspólnego dla wszystkich członków społeczeństwa. Aby osiągnąć społeczną integrację, społeczeństwo narzuca różne instytucje, które funkcjonują jako pośrednicy socjalizacji. Jedną z najważniejszych tego rodzaju instytucji jest oczywiście system edukacji. Perspektywa funkcjonalno-strukturalna stosowana do analizowania edukacji pokazuje, że wszystkie instytucje w społeczeństwie, w tym także szkoła, są powiązane funkcjonalnie (W.E. Moore, 1978). Perspektywa ta wyjaśnia zmiany

w szkolnictwie i w funkcjonowaniu innych społecznych instytucji jako racjonalne przystosowanie się do zmieniających się potrzeb społecznych, jako funkcjonalną konieczność.

System edukacji spełnia, zdaniem funkcjonalistów, kilka ważnych funkcji społecznych. Dostarcza podstaw **socjalizacji**, podtrzymuje **normy kulturowe** i działa jako mechanizm, z pomocą którego jednostkom przydzielane są role dorosłych – zarówno zawodowe, jak i szerzej pojmowane role społeczne, stanowi zatem edukacja **proces doboru i selekcji**. Jest tym podsystemem społecznym, który stanowi „funkcjonalny imperatyw” społeczeństwa; instrumentem, którym posługuje się społeczeństwo, żeby sprostać wymaganiom nowoczesności politycznej, ekonomicznej i społecznej. Odgrywa ważną rolę w **asymilacji kulturowej, socjalizacji politycznej i modernizacji** (W. Feinberg, J.F. Soltis, 2000).

Dziecko w trakcie pobytu w szkole musi zostać uspołecznione, żeby zaakceptować prawną słuszność wysoce zróżnicowanego społeczeństwa, w którym jednostki są wybierane do różnych ról o nierównym statusie i nagrodzie; musi też przyjąć kryteria, na podstawie których odbywa się selekcja (R. Hernstein, C. Murray, 1994). Zakłada się tu, że definicje „zasług” są bezproblemowe, obiektywne i nie zawierają uprzedzeń klasowych, przy czym ocenianie zasług równoznaczne jest z egzaminami konkursowymi. Talenty i zasługi mogą być obiektywnie stwierdzone jako cechy jednostki. Rozważając ten problem w kategoriach „ukrytego programu” można stwierdzić, że zróżnicowane traktowanie, ukryty ranking i maskowane procesy, za pomocą których uczniowie są identyfikowani i kwalifikowani na podstawie sukcesów i porażek edukacyjnych, są niepożądaną konsekwencją systemu szkolnego. Ale nie dla funkcjonalistów. Dla nich ten proces nie jest wcale utajoną funkcją systemu szkolnego; przeciwnie, jest to konieczna działalność, którą edukacja jako część systemu społecznego wykonuje dla całego społeczeństwa.

Ponieważ system edukacji funkcjonuje także jako pośrednik „ukierunkowania siły roboczej”, gdyż selekcjonuje i szkoli młodzież do różnych specyficznych ról w dorosłym życiu, musi także dostarczyć bazy do ustalenia różnic między jednostkami. Jednostka musi zostać uświadomiona, że sprawiedliwe jest dawanie zróżnicowanych nagród za osiągnięcia na różnych poziomach tak długo, jak długo był sprawiedliwy dostęp do możliwości, i słuszne jest, że te nagrody prowadzą osiągającego sukcesy do możliwości wyższego rzędu. Każdy człowiek powinien się spodziewać nagród proporcjonalnych do zasług. Zatem fundamentalna w podejściu funkcjonalno-strukturalnym wartość równych możliwości polega na nadaniu wartości zarówno początkowej równości, jak i zróżnicowanym osiągnięciom. Tym sposobem szkolnictwo w nowoczesnych społeczeństwach, stanowiąc niezbędną część całej struktury społecznej – jest zasadniczym kanałem selekcji. Przyjmuje się tu, że szkoła, gdy chodzi o procesy selekcyjne, funkcjonuje dobrze, jeśli rozpoznaje talenty i zapobiega ich marnowaniu.

Pozwala to osiągnąć mobilność społeczną, co jest wykładnikiem większej równości szans. Sądzi się, że poprawna jest teza mówiąca o tym, że im większe sukcesy odnoszą jednostki, tym bardziej szkoły pomagają ograniczać nierówności społeczne.

Niewątpliwie bardzo ważną zasadą etyczną powiązaną z charakterem nowoczesnych społeczeństw przemysłowych jest dla funkcjonalistów **zasada równości szans**, która głosi, że o wyborze jednostek do pewnych ról i nagród powinny decydować cechy osiągnięte, a nie przypisane, związane z urodzeniem i pochodzeniem jednostki (T. Husén, 1979, s. 83). W sytuacji przyznania komuś stanowiska, pieniędzy, przywilejów ze względu na środowiskowe pochodzenie, mamy do czynienia z atrybutami przypisanymi, kiedy natomiast pomija się cechy nieistotne z punktu widzenia wchodzącego w grę zadania i jednostka otrzymuje przywileje na podstawie osiągnięć lub kwalifikacji (a więc czegoś, co zapowiada wysoki poziom osiągnięć przy wykonywaniu danego zadania), mamy do czynienia z dystrybucją nagród według dokonań. Można się zgodzić z opinią, że w dostępie do pożądaných społecznie dóbr (w tym do edukacji) nieistotne powinny być cechy przypisane, takie jak: pochodzenie społeczne, rasa, płeć, religia, natomiast decydujące znaczenie powinny mieć cechy osiągnięte, w tym zwłaszcza zdolności, możliwości, motywacje, aspiracje, itp. Funkcjonalisci są zdania, że w nowoczesnych społeczeństwach z wielu powodów przechodzi się od nagradzania według cech przypisanych do decydowania na podstawie dokonań.

Zdaniem funkcjonalistów, tym, co wprawia w ruch szkolnictwo, jest zapotrzebowanie nowoczesnego wysoko uprzemysłowionego społeczeństwa na umiejętności i postawy niezbędne w zmieniającym się świecie społecznym i gospodarczym. Nagradzanie więc za cechy przekazywane przez jedno pokolenie następnemu może hamować kształtowanie nowej wiedzy i nowych umiejętności potrzebnych do zaspokajania nowych potrzeb. Narastające zapotrzebowanie na nowe umiejętności wymaga, by dać szansę uzdolnionym ludziom z tych grup społecznych, które tradycyjnie były jej pozbawione. R. Dreeben (1968) dowodzi, że szkoła wspiera procesy selekcyjne dokonywane według zasług i zdolności, i że czyniąc to zapobiega rozdziałowi dochodów, pozycji społecznych i władzy w zależności od pochodzenia, płci, wyznania. W ten sposób szkoła służy zarówno celom społecznym, jak i jednostkowym. Na poziomie celów społecznych gwarantuje, że umiejętności oraz postawy potrzebne przemysłowej i zurbanizowanej demokracji będą kształtowane i utrwalane. Na poziomie natomiast celów indywidualnych wzmacnia szansę, że miejsca pracy, zarobki, prestiż i władza będą rozdzielane sprawiedliwie. Sprzyja to stabilności politycznej, ponieważ zarówno ci, którzy otrzymali nagrody, jak i ci, którym ich odmówiono, powinni być przekonani, że współzawodnictwo przebiegało według uczciwych zasad. Idea równości szans ma więc wymiar nie tylko moralny, ale też zgodna jest z wymaganiami zachowania politycznej stabilności nowoczesnego społeczeństwa. Aby ono trwało w takim kształcie, powinno być funkcjonalne

i merytokratyczne, ponieważ i polityczna stabilność i wzrost ekonomiczny zależą w dużym stopniu od merytokratycznego właśnie, czyli opartego na zasługach, systemu nagradzania.

Tak więc twierdzenie funkcjonalistów o istotnej roli właściwości osiągniętych odnosi się nie tyle do stanu faktycznego, ile do stanu świadomości. Chodzi o to, że ludzie sądzą, że nagrody powinny być przyznawane na podstawie osiągnięć i zasług, nie zaś według pochodzenia, płci, przynależności etnicznej. Ludzie wierzą, że inny system byłby nieuczciwy i oceniają system społeczny, w którym żyją, podług stopnia, w jakim w ich mniemaniu spełnia on tę zasadę. Osoby niezadowolone z tego, co przynosi im życie, są bardziej skłonne pogodzić się ze swoją sytuacją, jeśli wierzą, że miały równe szanse, niż gdyby sądziły, że padły ofiarą zmywy. Większość ludzi uważa, że bezpłatne szkolnictwo publiczne daje im uczciwe i równe szanse życiowe i od nich tylko zależy ich wykorzystanie. Ideały równości szans i awansu życiowego odzwierciedlają, zdaniem przedstawicieli opcji konfliktowej, logikę liberalizmu, funkcjonalizmu i indywidualizmu. Społeczeństwo merytokratyczne pozwala niektórym jednostkom wyrwać się ze swojego środowiska i zdobyć wyższą pozycję społeczną i zawodową, a także lepszą, bardziej nagradzającą pracę. W awansie społecznym pomaga wiara, że jest on możliwy. Jest to jednak rozwiązanie dostępne nielicznym. Wiara w system może okazać się warunkiem wstępnym powodzenia, nie gwarantuje go jednak, a w przypadku większości ludzi nie wystarcza.

Wizja szkoły jako narzędzia selekcji, w omawianej tu perspektywie, jest bardzo optymistyczna (optymizmu tego nie podzielają, nawiasem mówiąc, inne paradygmaty, wśród nich teoria konfliktu). Wprawdzie, zastrzegają się funkcjonałiści, jednostka w społeczeństwie tradycyjnym miała znikome szanse na poprawę przypisaną jej z urodzenia pozycji, ponieważ przygotowanie do stanowisk przywódczych przysługiwało wyłącznie „odpowiednio” urodzonym, to przecież uległo to zasadniczej zmianie w nowoczesnym społeczeństwie przemysłowym. Głównym mechanizmem selekcji nie jest już status rodziców, ale szkoła, która wyposaża uczniów w wykształcenie odpowiadające określonym szczeblom społecznej drabiny. Dla wielu funkcjonalistów znaczy to, że z obowiązku selekcji i różnicowania ról nowoczesna szkoła wywiązuje się znacznie skuteczniej, sprawiedliwiej i bardziej humanitarnie, niż dzieje się to w społeczeństwach pozbawionych systemu powszechnej i obowiązkowej edukacji (R.K. Merton, 1967).

Dominacja paradygmatu funkcjonalistycznego przyczyniła się do ugruntowania ideologii i mitologii oświaty jako **siły wyrównującej szanse społeczne**, zwiększającej ruchliwość i otwartość społeczną. Wedle bowiem tej opcji szkoła jest instytucją gwarantującą równe szanse, systemem otwartym, który każdemu dziecku, niezależnie od jego pochodzenia społecznego, stwarza takie same możliwości przebrnięcia przez cały cykl kształcenia, aż do zdobycia wyższego wykształcenia. Tylko od chęci i wrodzonych zdolności dziecka zależy, czy z moż-

liwości tych skorzysta, szkoła bowiem kieruje się w swej selekcji tylko i wyłącznie kryteriami merytorycznymi. Umożliwiając jednostkom zdolnym i ambitnym z niższych warstw awans społeczny poprzez zdobycie wykształcenia, szkoła przyczynia się do budowy otwartego, demokratycznego społeczeństwa, opartego na zasadzie merytokratycznej sprawiedliwości. Zapewnia także stabilność i efektywność społecznego systemu poprzez lokowanie odpowiednich jednostek na odpowiednich stanowiskach i dostarczanie wykwalifikowanych kadr pracowniczych. Czy trzeba dodawać, że krytycy opcji funkcjonalnej odrzucają całkowicie taką wizję szkoły, taką doktrynę edukacji jako fałszywą samoświadomość i ujawniają zasadniczo odmienne mechanizmy procesów selekcyjnych w oświacie?

Powstaje pytanie, dlaczego systemowi edukacji nie udaje się sformułować i zastosować „puli zdolności” konceptualizowanej według klas społecznych? Duża liczba zdolnych uczniów z grup społecznych lokujących się w dole hierarchii społecznej nie osiąga na ogół wymaganego standardu już w szkole początkowej. W konsekwencji uczniowie ci nie mają dostępu do edukacji na poziomie średnim (drugiego i trzeciego stopnia) z powodu niemożności spełnienia wymagań, nie przystępują do egzaminów publicznych i konkursów świadectw (lub ich nie zdają), opuszczają szkołę wcześniej, nie udaje im się dostać do szkół wyższych szczebli i szybko kończą swą formalną edukację zostając niewykwalifikowanymi pracownikami.

Funkcjonałiści formułują dwojakiego rodzaju wyjaśnienia tego stanu rzeczy. Po pierwsze, wskazują na dysfunkcje w wewnętrznej strukturze organizacji systemu edukacji, to znaczy przypisują znaczenie regionalnym różnicom w jakości szkół, procedurom selekcji stosowanym w szkołach, odgrywaniu roli nauczyciela, wewnętrznej organizacji szkoły, ukierunkowaniu i generowaniu postaw antyszkolnych. Po drugie, przyczyn nierówności edukacyjnych poszukują w strukturalnych związkach między edukacją a innymi podsystemami społecznymi. Wskazują tym samym na związek między postawami rodziców uczniów wobec edukacji i sukcesem dziecka w szkole (np. *Raport Plowden*, 1967), związek między aspektami życia domowego i osiągnięciami szkolnymi, wpływ lokalnego środowiska i sąsiedztwa na pracę szkolną, wzajemną relację uspołecznienia językowego (zachodzącego w rodzinie przed pójściem do szkoły), klasy społecznej i życia klasowego, itp. W badaniach takich bada się związki między substancjalnymi aspektami życia społecznego, edukacyjne doświadczenia i osiągnięcia dzieci o różnym pochodzeniu społecznym (w kategoriach takich czynników, jak pochodzenie, wielkość rodziny, zarobki rodziny, postawy rodzicielskie, itp.). Odkrywa się nierówność edukacyjnych możliwości, brak społecznej sprawiedliwości przez edukację, ruch w kierunku społeczeństwa merytokratycznego, dysfunkcjonalność systemu edukacji. Generalnie jednak towarzyszy tej perspektywie badawczej silna tendencja do konceptualizowania życia społecznego w kategoriach „dopasowania” między częściami systemu społecznego (z ważną

rolą systemu edukacji) i ich funkcjonalnego udziału w sprawnie działającym systemie jako całości, co z czasem zaczęto uważać za jedną z głównych słabości tej opcji.

Paradygmat konfliktowy stanowi zespół radykalnych teorii krytycznych, które w skrajnej postaci budują wizję społeczeństwa bez szkoły. Ze względu na krytyczny stosunek do organizacji społecznych sterujących formalną edukacją, rzecznicy tych teorii postulują „odszkolnienie” społeczeństwa, a procesy edukacyjne rozumieją jako wyzwalenie jednostek spod przemocą narzuconego przez społeczeństwo, opartego na nierównościach, *status quo*. Badania pedagogiczne, prowadzone w ramach tej opcji, są nastawione na odkrywanie procesów selekcji w dostępie do oświaty, ograniczania możliwości rozwojowych, na identyfikowanie przejawów dyskryminacji ze względu na płeć, pochodzenie społeczne, rasę i wyznanie religijne. W paradygmacie tym mieszczą się bardziej szczegółowe nurty teorii pedagogicznej, takie jak: pedagogika antyautorytarna, emancypacyjna, międzykulturowa, ekologiczna, negatywna oraz pedagogika postmodernizmu.

Wspólną, najogólniejszą cechą teorii mieszczących się w tej perspektywie jest krytyczne nastawienie do deklarowanych oficjalnie ideologii oświatowych i próba „zdemistyfikowania” oświaty przez wskazanie na jej służebną funkcję wobec systemu społeczno – ekonomicznego, politycznego i kulturowego. Szkoła jest w większym stopniu, zdaniem pedagogów krytycznych, miejscem akulturacji niż nauczania. Odgradza się od życia społeczeństwa, któremu ma służyć. Teorie krytyczne zmierzają do przekroczenia myślenia ideologicznego, uprawianego z jednej tylko pozycji i konstruują wyjaśnienia, które mogą być uznane za bardziej adekwatne od zideologizowanych programów politycznych. Wyrastają one z niezgody na niesprawiedliwość istniejącego świata. Ich twórcy przyjmują, że poznanie uwarunkowań różnych procesów społecznych wymaga posłużenia się interpretacją uwzględniającą kontekst badanych zjawisk, co oznacza, że edukację trzeba interpretować w kontekście kultury, zjawiska kulturowe w kontekście polityki, politykę w kontekście potrzeb człowieka, itd. Interpretacja częściowych wizji rzeczywistości, związanych ze społecznymi warunkami ich funkcjonowania, odsłania, jak mówi J. Habermas (2000), „interesy konstytuujące poznanie”. Krytyczni badacze społeczni przyjmują zwykle punkt widzenia tych grup społecznych, które w danej sytuacji są uznawane za pokrzywdzone, zdominowane, zmarginalizowane, upośledzone, pozbawione pełni przysługujących im praw, np. prawa do edukacji. W konflikcie społecznym stają zdecydowanie po stronie uciskanych, podporządkowanych klas i zbiorowości. Wyznają swoistą etykę badań społecznych, których wynikiem miałyby być naprawa świata. Są przekonani, że kształtując świadomość grup uciskanych, daje się im do ręki broń, dzięki której mogą walczyć o swoje prawa. Skoro procesy edukacyjne uwikłane są w społeczne nierówności, rolą teorii edukacji odwołującej się do krytyki społecznej, staje się nie tylko zrozumienie tych procesów (diagnoza),

ale też zaprojektowanie działań przeciwdziałających nierównościom (interwencja). Rzecznicy teorii krytycznej żywią przeświadczenie, że należy przeciwdziałać czynnikom kulturowym, które ugruntowują *status quo*. Dla Szkoły Frankfurckiej (m.in. J. Habermasa), do której odwołuje się pedagogika krytyczna, nierówności między ludźmi mają podłoże społeczne i wraz ze zmianą struktury społeczeństwa mogą być usunięte. Nie chodzi tu tylko o nierówności klasowe, ale także o nierówności między uczniem a nauczycielem, ogólnie o wszelkie nierówności wynikające z dominacji jednej osoby nad drugą (J. Habermas, 1986).

Perspektywa ta łączy krytykę oświaty z konstatacją jej społecznego charakteru. Edukacja jest elementem systemu społecznego ściśle związanym z jego funkcjami politycznymi (J. Mucha, 1986). Szkoła, program kształcenia, nauczanie i uczenie się przekraczają granice edukacji akademickiej i odgrywają ważną rolę polityczną, ekonomiczną, społeczną i edukacyjną. Edukacja zniewala, decyduje o losach jednostek i zbiorowości, zatem niszczy nie tylko wolność indywidualną, ale też społeczną, jest jednym z instrumentów kontroli sprawowanej w interesie dominujących grup społecznych. Zadaniem konwencjonalnego nauczania, nad którym kontrolę sprawuje klasa dominująca za pośrednictwem utworzonych przez siebie struktur władzy, jest utrzymanie i reprodukcja społecznego, politycznego i ekonomicznego *status quo*. Podobnie zresztą funkcjonują inne formy kultury, będące przejawami politycznej dominacji, która blokuje możliwości zmiany społeczeństwa w kierunku poszerzenia zakresu wolności.

Jest to pesymistyczna, radykalnie negatywna wizja wielu współczesnych społeczeństw, których systemy społeczne są oparte, jak twierdzą teoretycy konfliktu, na wyzysku ekonomicznym, nierówności i niesprawiedliwości społecznej, klasowej dominacji politycznej i wyalienowanej świadomości. Świat jest niesprawiedliwy (działa jak bezduszna maszyna), co powoduje nieuzasadnione cierpienie wielu ludzi. Struktura stosunków społecznych określa tu formy i treści systemu oświaty i ma całkowity prymat nad jednostką ludzką, biernie przystosowującą się do panujących warunków. Oświata może być związana z takim systemem tylko na zasadzie służebnego podporządkowania, co wynika z natury i struktury systemu. Skoro zaś jest związana służebnie, jeśli jest elementem społecznego systemu, to siłą rzeczy uczestniczy w reprodukcji stosunków społecznych, w kształtowaniu i odtwarzaniu z pokolenia na pokolenie świadomości społecznej, niezdolnej do wywołania zmian. Służy konserwacji systemu, zapobiega radykalnej krytyce, blokuje oczekiwanie zmian.

Dla niektórych radykalnych krytyków oświaty teoretycznym źródłem tak sformułowanej refleksji teoretycznej jest myśl neomarksowska, inni sięgają do koncepcji człowieka i koncepcji wiedzy (oraz nauczania) właściwych fenomenologii społecznej i kierunkom jej pokrewnym – etnometodologii i interakcjonizmowi symbolicznemu (E. Mokrzycki, 1984). Łączy ich natomiast położenie nacisku na społeczny aspekt zagadnienia, to znaczy przekonanie, że **funkcjonowanie szkoły jest jedną ze strategii dominacji społecznej**. Opisują ukryte

w pracy nauczycieli zadanie reprodukcji kultury oraz funkcje ideologiczne, rozumiejąc ideologię jako fałszywą świadomość i ukryte wartościowanie. To swoiste połączenie myśli neomarksowskiej i fenomenologii społecznej można uznać za jedno z kryteriów wyróżniających tę refleksję edukacyjną spośród innych kierunków. Są one głównymi filarami teoretycznymi, na których wspiera się ta refleksja. Wprowadzają do rozważań problematykę podbojów kolonialnych, używają pojęcia imperializmu również jako dogodnej i nośnej metafory „ujarzmiającej” działalności szkolnictwa. Źródłem inspiracji czynią też teorie emancypacyjne rodzące się w krajach trzeciego świata oraz chrześcijaństwo (np. teologia wyzwolenia). Sięgają do myśli wielkich klasyków socjologii, np. Maxa Webera, który w świadectwach i dyplomach szkolnych widział narzędzie obrony statusowych grup uprzywilejowanych przed dostępem do nich zbyt dużej liczby jednostek, środek utrzymania ekskluzywności społecznej, towarzyskiej i kulturalnej. Nie tylko nie podzielają poglądu o sile demokracji i dobrodziejstwach wolnego rynku, ale często wyrażają pogląd, że społeczeństwa krajów wysoko uprzemysłowionych i kultura Zachodu znajdują się w głębokim kryzysie. Dostrzegają liczne przejawy dysfunkcji instytucji administracyjnych, politycznych i gospodarczych, dehumanizujący charakter ciągłej rywalizacji ludzi i przedsiębiorstw oraz ostrej konkurencji rynkowej. Z niepokojem odnotowują rozpad wielu dotychczasowych struktur i modeli życia społecznego, narastającą patologię w wielu środowiskach i dziedzinach życia. Dochodzą do ogólnego wniosku, że system edukacji nie może wyjść poza ramy systemu społecznego, z konieczności więc oświata jest skazana na transmisję tego, co dzieje się w społeczeństwie.

Teoretycy konfliktu, traktując szkołę jako narzędzie reprodukcji systemu społecznego, uważają, że generuje ona (poprzez swoje uwikłanie w proces uprawomocniania stosunków produkcji) cały szereg problemów, które najczęściej mają konotację negatywną. Funkcjonuje system edukacji zarówno jako transmisja (przekazywanie), jak i jako mechanizm kontrolny w reprodukcji relacji społecznych. Służy tym samym legitymizacji i utrwaleniu społecznych, politycznych i ekonomicznych warunków. Biurokratyczny i hierarchicznie zbudowany porządek charakteryzujący szkołę to główny wymiar, przez który indywidualny rozwój uczniów i wyuczone postępowanie są kształtowane w specyficzny sposób. Uspołecznianie uczniów odbywa się bowiem w klimacie, który celebrytuje i bazuje na związkach dominacji i podporządkowania, jest więc zgodny z porządkiem społecznym miejsca pracy. B. Bernstein dowodzi, że nawet rytualny porządek szkolny, który służy jako symboliczna reprezentacja dominującego systemu wartości instytucji, działa podobnie, żeby pogłębić respekt dla relacji i uczynić je bezosobowymi. Na innym poziomie strukturalnym ranking typów dróg edukacyjnych, zróżnicowane modele uspołeczniania działające w odmienny sposób, ścisły nadzór nad uczniami i zróżnicowane rozmieszczenie zasobów między uszeregowanymi sektorami edukacji – mogą być postrzegane jako podkreślenie hierarchicznej zasady i miejsca jednostki w hierarchii (E. Mokrzycki,

1984). Kontrola procesu kształcenia przejawia się właśnie między innymi w wewnętrznym zróżnicowaniu systemu edukacji, w istnieniu instytucji elitarnych (kształcących głównie dzieci z warstw wyższych) i jakościowo gorszych instytucji masowych. Kształcenie elitarne nie tylko uprawomocnia władzę „wyspecjalizowanej kompetencji”, lecz również nadaje i potwierdza status członka elity. Tak funkcjonujący system edukacji działa jako mechanizm kontroli społecznej sprawowanej w interesie stabilności politycznej. Nierówność w dostępie do wykształcenia (zwłaszcza wyższego) wydaje się w powyższej perspektywie analitycznej nieunikniona, zawsze jest ona przy tym przyczyną nierówności o szerszym społecznym charakterze. Jednocześnie jest tak, że ma ona swe źródło w samej strukturze klasowej, którą system edukacji reprodukuje i legitymizuje. W utrzymaniu dominacji klasy wyższej w tym procesie pomagają nawet pewne rozwiązania organizacyjne, które interpretować można jako **mechanizmy utrwalania nierówności społecznych** przez edukację lub inaczej mówiąc mechanizmy re(konstruowania) hierarchicznej struktury społecznej.

W rozwiniętych społeczeństwach można wyróżnić kilka takich mechanizmów. Istotą jednego z najważniejszych jest, zdaniem A.E. Raftery i M. Houta, „maksymalnie utrzymywana nierówność” (O. Kivinen, S. Ahola, 1999, s. 444). Twierdzą oni, że wskutek upowszechniania oświaty (*de facto* jej demokratyzacji), nierówność społeczna jest rekonstruowana na coraz wyższych szczeblach edukacji. W kolejnych etapach rozwoju szkolnictwa określony jego szczebel jest „nasycany” przez dzieci z grup o wysokim statusie społecznym, natomiast dzieci z grup „niższych” nie mają doń dostępu. Gdy zdecydowana większość osób z grup uprzywilejowanych kształci się już w szkołach na tym szczeblu, następuje otwarcie go także dla członków grup „niższych”. Nierówność jest natomiast utrzymywana poprzez przejście najpierw niewielkiej, a później znaczącej liczby osób z grup uprzywilejowanych do wyższego szczebla edukacji, którego powstanie jest skutkiem „nacisku stratyfikacyjnego”. Grupy stojące wysoko w hierarchii społecznej „poszukują sposobów ponownego ustanowienia swojego statusu” i czynią to nie tyle przez blokowanie dostępu do określonego szczebla edukacji osobom z innych grup społecznych, ile poprzez „maksymalizowanie” własnej edukacji. Można powiedzieć, że jednostki uprzywilejowane „uciekają w górę” systemu szkolnego, zwłaszcza gdy określony poziom edukacji podlega umasowieniu. Granicą tej „ucieczki” jest szczebel edukacji uniwersyteckiej; gdy ten poziom kształcenia staje się powszechnym, następuje inflacja dyplomów. „Ratunkiem” na poziomie kształcenia wyższego dla jednostek z grup wysoko usytuowanych w hierarchii społecznej nie może już być tworzenie kolejnego szczebla edukacji. W związku z tym status dyplomu potwierdzają poprzez stratyfikację w ramach szkół wyższych – pogłębiają się wtedy podziały uczelni ze względu na ich poziom, elitarność, prestiż.

Teoretycy konfliktu twierdzą, że we współczesnych społeczeństwach dyplom pełni funkcję „waluty obiegowej”, za którą można kupić stanowiska na

ryнку pracy. W rezultacie upowszechniania coraz wyższych szczebli kształcenia i w konsekwencji ekspansji dyplomów dochodzi jednak do ich inflacji, a nierówny dostęp do dyplomów o odmiennej „wartości wymiennej” stwarza lub potwierdza istniejące nierówności społeczne. Przeciwnostawiają się optymistycznej tezie wyznawców teorii ludzkiego kapitału mówiącej, że wzrost liczby ludzi z dyplomami prowadzi nie tylko do szybszego rozwoju ekonomicznego, ale też do zmniejszania nierówności. Ich pogląd w tej kwestii jest pesymistyczny – podstawową funkcją edukacji jest „mielenie”, „sortowanie” ludzi, a szkolnictwo działa jak „dyplomowy młynek”.

J. Wink zestawiała, posiłkując się analizami J. Cummingsa, charakterystyczne cechy funkcjonalnego i konfliktowego podejścia do edukacji, odnoszące się zwłaszcza do: obszaru kształcenia kulturalnego i językowego, wychowania społecznego, metod działania, oceniania i rezultatów kształcenia (J. Wink, 1997). Uznała, że o ile funkcjonalizm można określić mianem teorii zorientowanej na kulturę dominującą, to teoria konfliktowa (i jej liczne odmiany) reprezentuje orientację międzykulturową. Oznacza to, że ta pierwsza zakłada, iż w procesie edukacji – procesie nabywania kultury i języka – ma miejsce ujmowanie, to znaczy kultura nabywana (dominująca) eliminuje kulturę domu. Druga – przyjmuje, że w tym procesie ma raczej miejsce sumowanie, to znaczy kultura nabywana w szkole dodawana jest do kultury środowiska rodzinnego. Jeśli chodzi o udział dziecka w życiu społeczności, to funkcjonalizm godzi się na wykluczenie, to znaczy odcięcie go od społeczności uznanej za edukacyjnie niepełnowartościową, natomiast teoria konfliktowa stawia na współdziałanie, traktowanie dziecka jako jej członka. Opcja funkcjonalna opowiada się za pedagogią transmisyjną i takimi metodami działania, których istotą jest przekaz znaczeń i wartości kultury dominującej, natomiast druga ceni metody interakcyjne, otwarte na doświadczenie. W zakresie oceniania teoria funkcjonalna zorientowana jest na legitymizację, to znaczy przyjęcie standardów edukacyjnych, gwarantujących określone kompetencje, a teoria konfliktu stawia raczej na poradnictwo. Rezultatem kształcenia w wersji funkcjonalnej jest upośledzenie, marginalizacja, potwierdzenie niższości kultury mniejszościowej, w wersji konfliktowej – upełnomocnienie, to jest nabycie kompetencji do samodzielnego kształtowania swojego życia.

Bibliografia

- Apple M. (1980), *Curricular form and the logic of technical control*, [w:] L. Barton, R. Meighan, S. Walker, *Schooling, Ideology and the Curriculum*, Lewes: Falmer.
- Balibar E. (1997), *La crainte des masses*, Paryż.
- Carnoy M. (1989), *Education, State and Culture in American Society*, [w:] *Critical Pedagogy, The State, and Cultural Struggle for Democracy*, red. H.A. Giroux, P.L. McLaren, New York.

- Corrigan P. (1979), *Schooling and the Smash Street Kids*, London, Macmillan.
- Dahrendorf R. (1968), *Essays in the Theory of Society*, London.
- Dahrendorf R. (1975), *Teoria konfliktu w społeczeństwie przemysłowym*, [w:] *Elementy teorii socjologicznych*. Wybór: W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki. Warszawa, PWN.
- Dreeben R. (1968), *On what is learned in school*, Reading, Addison-Wesley.
- Feinberg W., Soltis J.F. (2000), *Szkoła i społeczeństwo*, WSiP, Warszawa.
- Grimes M.D. (1991), *Class in Twentieth-Century Sociology. An Analysis of Theories and Measurement Strategies*, New York, Praeger.
- Gutek G.L. (2003), *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk.
- Habermas J. (1986), *Rekonstrukcyjne versus rozumiejące nauki społeczne*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 4.
- Habermas J. (2000), *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, Kraków.
- Hernstein R., Murray C. (1994), *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*, New York, The Free Press.
- Husén T. (1979), *The School in Question. A Comparative Study of the School and its Future in Western Society*, Oxford University Press.
- Karabel J., Halsey A.H. (1977), *Power and Ideology in Education*. New York Oxford University Press.
- Kivinen O., Ahola S. (1999), *Higher Education as human risk capital*, „Higher Education” nr 38.
- Kuhn T.S. (1970), *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, Ill., Chicago U.P.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red. nauk.), (2003), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa, PWN.
- Lockwood D. (1989), *The Blackcoated Worker*, London, Allen and Unwin.
- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*, Toruń.
- Melosik Z. (1996), *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań.
- Merton R.K. (1967), *Social theory and social structure*, New York, The Free Press.
- Mokrzycki E. (red.), (1984), *Kryzys i schizma*, Warszawa.
- Moore W.E. (1978), *Functionalism*, [w:] T.B. Bottommore, L.R. Nisbet (red.), *A history of sociological analysis*, New York, Basic Books.
- Mucha J. (1986), *Socjologia jako krytyka społeczna. Orientacja radykalna i krytyczna we współczesnej socjologii zachodniej*, Warszawa.
- Parkin F. (1972), *Class Inequality and Political Order*, London, Paladin.
- Parkin F. (1974), *The Social Analysis of Class Structure*, London, Tavistock.
- Paulston R.G. (2000), *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia conceptualnych map teorii i paradygmatów*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji. Wybór tekstów*, Warszawa.
- Sarup M. (1978), *Marxism and Education*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Turner J.H. (1985), *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa.
- Turowski J. (1994), *Socjologia. Wielkie struktury społeczne*, Lublin, KUL.
- Wink J. (1997), *Critical Pedagogy. Notes from the Real World*, New York.
- Wright E.O. (1985), *Classes*, London, Verso.
- Young M., Whitty G. (1977), *Society, State and Schooling*, Lewes, Falmer Press.