

Koncepcje szkoły. Sposoby pojmowania szkoły

Tomasz Krupa

Wprowadzenie.

1. Ujęcie funkcjonalne.
2. Podejście strukturalno – funkcjonalne.
3. Teoria konfliktu.
4. Szkoła jako system i przestrzeń symboliczna.
 - 4.1. Podejście interakcyjne.
 - 4.2. Przemoc symboliczna.
 - 4.3. Ujęcie etnograficzne.
 - 4.4. Przestrzeń metafor.
5. Teorie modernizacji. Ujęcie instytucjonalne - merytokratyczne.
6. Podsumowanie.

Wprowadzenie.

Właściwie nie wiadomo i trudno jednoznacznie określić czym jest szkoła.

Na pewno jest instytucją społecznego życia, na pewno gromadzi dzieci i młodzież i na pewno poddaje je jakimś, zorganizowanym działaniom. Kiedy jednak zadajemy na pozór naiwne pytanie – po co? – pojawiają się odpowiedzi tak rozbieżne, że powstaje wątpliwość co do możliwości racjonalnego wyjaśnienia działań edukacyjnych (Szkudlarek, 1992: 45).

Prezentowane poniżej koncepcje szkoły wyrastają z różnych **ideologii**, które wpływają na edukację i programy nauczania. **Wynikają one z różnych stanowisk teoretycznych i perspektyw analitycznych, nie dających empirycznych identyfikacji stanu rzeczy, a także opisujących szkołę jako element systemu bądź relatywnie autonomiczny system.**

Ideologia, zwłaszcza jeśli jest narzucona przez grupę dominującą, czyli jeśli stanowi oficjalną wykładnię, wywiera bezpośredni wpływ na edukację, głównie na kształcenie w szkołach, w następujący sposób:

1. Kształtuje zasady polityki edukacyjnej, formułuje oczekiwania, wyznacza standardy osiągnięć i cele kształcenia.
2. Za pośrednictwem środowiska szkolnego przekazuje i utrwala pewne postawy i wartości.
3. Za pośrednictwem programu nauczania, który stanowi oficjalny i jasno sprecyzowany program realizowany przez szkołę, promuje wybrane i pożądane umiejętności oraz wiadomości (Gutek, 2007: 155).

Punktem wyjścia jest funkcjonalizm i Parsonowski strukturalny funkcjonalizm, teoria konfliktu jako krytyka funkcjonalizmu, dalej prezentowane są ujęcia systemowo – symboliczne z interakcjonizmem, teorią przemocy symbolicznej P. Bourdieu¹, ujęciem etnograficznym i przestrzenią metafor, a także teoria szkoły związana z procesami modernizacyjnymi czyli instytucjonalne - merytokratyczne ujęcie edukacji.

1. Ujęcie funkcjonalne.

Korzenie funkcjonalizmu tkwią w organicyzmie Herberta Spencera i Emila Durkheima, a jeszcze wcześniej u posługującego się zaszczytnym mianem twórcy socjologii Alfreda Comte'a.

H. Spencer znajduje analogie między organizmem a społeczeństwem. E. Durkheim uznaje, że celem socjologii jest analiza porównawcza zjawisk społecznych.

Funkcjonalistów interesuje, w jakiej mierze instytucja lub społeczna praktyka służy przystosowaniu się do danego systemu społecznego. Według nich, szkoły – ogólnie rzecz biorąc – służą socjalizowaniu uczniów, tzn. przystosowaniu ich do ekonomicznych, politycznych i społecznych warunków życia i pracy w instytucjach danego systemu społecznego. Dlatego szkolnictwo i społeczeństwo powinny pasować do siebie pod względem organizacji i funkcji szkoły. Instytucja ta – według funkcjonalistów – spełnia jedną z najważniejszych w każdym społeczeństwie funkcję – socjalizacyjną. Socjalizacja zaś oznacza skuteczne urabianie jednostek w taki sposób aby dostosowały się do obowiązujących w społeczeństwie praktyk i wymagań (Kuźma, 2008: 101).

1. Henry Giroux twierdzi, że choć teorie reprodukcji (reprodukcji ekonomicznej – S. Bowlesa i H. Gintisa oraz reprodukcji kulturowej P. Bourdieu) zawierają odwrotną - w porównaniu z funkcjonalizmem strukturalnym - opcję polityczną (krytyczną wobec istniejącego *status quo*), to jednak cechuje je daleko idąca analogia metodologiczna: koncentrowanie się na „funkcjach” edukacji w ramach danego systemu społecznego (Melosik, 1994: 53).

Ale funkcjonalizm też

nie tylko nie daje odpowiedzi na to, jak skutecznie można wyrównywać szanse edukacyjne dzieci i młodzieży ze środowisk upośledzonych, np. rolniczych czy robotniczych, lecz także stara się zafałszować świadomość ich rodziców złudnymi nadziejami i obietnicami, że o wyborze typu szkoły i powodzeniach edukacyjnych decydują głównie cechy osobowe (zdolności), możliwości i motywacje, a nie cechy nabyte lub „przypisane”, które biorą się z pochodzenia i statusu materialnego rodziny (tamże: 103).

W ujęciu funkcjonalnym społeczeństwo postrzegane jest jako system wzajemnie powiązanych elementów kulturowych, pełniących funkcje na rzecz równowagi całości. Funkcja społeczna jest własnością elementu społecznego, mającą wpływ na funkcjonowanie tego systemu w otoczeniu społecznym.

Szkoła jest syntezą ról społecznych związanych z określoną zbiorowością społeczną, zlokalizowana w czasie i przestrzeni, wpływającą na zachowanie i postępowanie ludzi, umożliwiającą im działanie w różnych dziedzinach (Woźniak, 1998: 226).

Szkoła pełni dwie funkcje: zewnętrzną i wewnętrzną. Tę pierwszą funkcję narzuca społeczeństwo, drugą spełnia określony poziom organizacyjny, który tworzą zarówno nauczyciele, jak i uczniowie.

Zewnętrzne funkcje szkoły określają zbiorowości powołujące ją do życia, organizujące działalność, zapewniające bazę materialną i ciągłość działania. Czynnikiem społecznym wywołującym funkcje zewnętrzne są:

- 1) kultura narodowa stanowiąca postulaty ciągłości kulturowej, rozwoju kulturowego oraz podnoszenia aspiracji kulturowych warstw społecznych;
- 2) ideologia, zwłaszcza polityczna oraz system norm moralnych i obyczajowych w zakresie współżycia ludzi;
- 3) poszczególne działy gospodarki narodowej i prywatnej profilujące szkolnictwo oraz poszczególne szkoły według potrzeb ekonomicznych kraju;
- 4) struktura społeczno – zawodowa wyznaczająca role społeczne, kariery zawodowe i sposób życia społeczności lokalnej w której działa (tamże: 227).

Funkcje wewnętrzne stanowią nadbudowę struktury instytucjonalnej szkoły. A więc

wewnętrzne funkcje szkoły to te, które niejako nadbudowują się nad jej strukturą instytucjonalną czy też wypełniają tę strukturę zindywidualizowanymi zachowaniami (Gołaszewski, 1977: 66 – 67).

Szkoła wypełnia wiele funkcji wewnętrznych. Mogą nimi być:

1. Funkcje edukacyjne polegające na przekazywaniu określonej wiedzy, umiejętności i nawyków;
2. Funkcje selekcyjne szkoły, decydujące o ilości i jakości przygotowywanych kadr, ich doborze i specjalizacji, przy uwzględnieniu stopnia demokratyzacji, wyrównywaniu startu życiowego;
3. Funkcje adaptacyjne i kulturowe, wyrażające się we wprowadzaniu do społeczności lokalnej i jej kultury;
4. Funkcje ideologiczne wskazujące określone cele działania, filozofię edukacji lub alternatywne wizje edukacji. Ideologia dotyczy postaw i opinii, przekonań i poglądów kształtowanych również przez szkoły;
5. Szkoła pełni również, obok innych, funkcje integracyjne i dezintegracyjne. Szkoła nie tylko zbliża, ale dzieli, wpływa pośrednio lub bezpośrednio na społeczność pozaszkolną przekraczając często jej funkcje założone;
6. Funkcje społeczne szkoły wynikają z etapu rozwoju społecznego, stosunków społecznych i układu tych stosunków. Wpływ na funkcję i miejsce szkoły w społeczeństwie wywierają również tradycje oświatowo – kulturalne i historyczne poszczególnych społeczeństw (Woźniak, 1998: 228 – 229).

Ujęcie funkcjonalne zakłada, że szkoła – podobnie jak każdy organ biologiczny, odpowiedzialny za właściwy przebieg procesów życiowych - spełnia określone funkcje społeczne. Prawidłowe działanie jest niezbędne do funkcjonowania całości.

Dwoma fundamentalnymi warunkami życia zarówno w społeczeństwach tradycyjnych jak i nowoczesnych są różnicowanie ról i solidarność społeczna. W społeczeństwie nowoczesnym potrzebna jest bardziej sformalizowana struktura dzięki której młodzież zyskuje wykształcenie, a dalej zapewnione zostają owe dwa fundamentalne warunki życia. Na zdobycie pewnych umiejętności życiowych w społeczeństwach tradycyjnych wystarczy obserwacja zachowań rodziców i dorosłych. W społeczeństwach nowoczesnych mniej jest takich okazji. Te powiązania są bardziej swobodne, zatem to szkoła ma wyrabiać wymagane społecznie postawy.

Zwolennicy funkcjonalizmu często posługują się teorią stadialną. Wyjaśnia ona procesy rozwoju społecznego od społeczeństw prostych - tradycyjnych poprzez stadium pośrednie do bardziej złożonych – nowoczesnych.

W ujęciu funkcjonalnym szkoła zajmuje wyjątkowo ważne miejsce dla działania całej struktury nowoczesnego społeczeństwa. Szkoła wprowadza i przygotowuje do uczestnictwa w nowoczesnym społeczeństwie. Szkoła ma być instrumentem, który przeprowadza człowieka od życia w rodzinie do dorosłości.

Proponowana przez funkcjonalistów idea równych szans edukacyjnych głosi, że nie przypisane, a osiągnięte cechy decydują o powodzeniu jednostki. Dawniej o pozycji społecznej decydowało środowiskowe pochodzenie. Szkoła ma zapewniać możliwość rozwoju każdej jednostki i podnosić społeczny status niezależnie od pochodzenia.

W strukturze nowoczesnych organizmów społecznych szkoła przyjmuje różne funkcje dydaktyczno – wychowawcze. Instytucja szkoły musi wobec tego sprostać potrzebom, które winna spełniać w tych właśnie nowoczesnych strukturach społecznych.

Środowiskowo - ekologiczne ujęcie szkoły proponują Aleksander Kamiński i Ryszard Wroczyński. Analiza funkcji pozwala wiązać je z podejściem funkcjonalnym. Funkcje szkoły oznaczają tyle, co wypełnianie społecznych potrzeb. Rozumienie szkoły A. Kamińskiego i R. Wroczyńskiego są raczej „miękkimi odmianami” myśli funkcjonalnej.

Koncepcja rozumienia pedagogiki społecznej A. Kamińskiego pozostaje w obrębie rozstrzygnięć Heleny Radlińskiej.

Myśląc o nowoczesnej szkole Aleksander Kamiński mówił nie tylko o szkole nauczającej, ale też o szkole wychowującej, szkole opiekuńczej i szkole osiedlowej (Kamiński, 1982: 112 – 121).

Szkoła nauczająca nastawiona jest na przekaz informacji i wiadomości.

Szkoła wychowująca łączy nauczanie z wychowaniem, stwarza wiele sytuacji umożliwiających kształtowanie systemu wartości, wrażliwości emocjonalnej i odpowiedzialności. Szkoła wychowująca ma - jak to z samej nazwy wynika - ułatwiać i wspomagać procesy wychowawcze dzieci i młodzieży. Podstawą jej funkcjonowania jest zaspokojenie zainteresowań i potrzeb dzieci i młodzieży w postaci zajęć pozalekcyjnych.

Prawidłowo postawiony i konsekwentnie realizowany proces dydaktyczny, związany z wielostronną aktywnością wychowawczą – przezwycięża lub łagodzi wszelkie kłopoty i trudności rozwoju psychofizycznego i uwarunkowań środowiskowych dzieci i młodzieży. A równocześnie wzmacnia aktywność intelektualną i społeczną dzieci nieprzeciętnie zdolnych (tamże: 115 – 116).

Szkoła opiekuńcza zajmuje się generalnie uczniami trudnymi, z problemami wychowawczymi. Im trzeba poświęcić szczególne zainteresowanie i otoczyć właściwą, profesjonalną opieką. Szkoła opiekuńcza zmierza do pokonania trudności szkolnych przez kompensację i profilaktykę w odniesieniu do uczniów, którzy nie mogą się prawidłowo rozwijać w warunkach szkolnych. Zadaniem opiekuńczymi zajmują się wysoko wykwalifikowani nauczyciele - wychowawcy i szkolny pedagog.

Szkoła opiekuńcza – oto inny model nowoczesnej szkoły, wiążącej przezwyciężanie trudności i wykolejeń uczniów z silnym wyeksponowaniem zadań kompensacyjnych oraz poczynań zapobiegawczych (tamże: 116).

Szkoła osiedlowa (środowiskowa) działa w określonym środowisku, w którym jest usytuowana. Szkoła środowiskowa rozszerza funkcję dydaktyczną, wychowawczą, opiekuńczą szkoły o współpracę ze środowiskiem lokalnym. Włącza siły społeczne tego środowiska do realizacji swoich zadań i rozwija z nim planowe kontakty.

/pliki/pedagogika/

Szkoła osiedlowa (środowiskowa) wiąże się z nowoczesną koncepcją osiedla mieszkaniowego, wedle którego urbanistyczne założenia ujmują miasto jako zespół niewielkich zwartych osiedli (tamże: 117).

Zwolennik edukacji równoległej i permanentnej Ryszard Wroczyński wskazuje podobnie jak A. Kamiński, jaką szkoła powinna być. Funkcje nowoczesnej szkoły odnosi się do zadań, które powinna spełniać w kompleksowym kształceniu dzieci i młodzieży.

Istota tego pojęcia wyraża się w dwu elementarnych wyróżniających: po pierwsze, szkoła otwarta włącza wychowanków w sposób świadomy w krąg stosunków społecznych i kulturowych poza szkołą; po wtóre, nawiązuje ścisłą współpracę z instytucjami społecznymi w środowisku, w szczególności typu kulturalnego i oświatowego (Wroczyński, 1979: 359 – 360).

Zadaniem opiekuńczym szkoły jest przejmowanie funkcji wychowawczych, które do tej pory wypełniała rodzina. Służyć temu mają tzw. szkoły przedłużonego dnia i szkoły środowiskowe.

Szkoły przedłużonego dnia organizują czas wolny oraz naukę dzieci i młodzieży po lekcjach szkolnych (tamże: 300).

Szkoła środowiskowa to taka, która

w swej codziennej pracy jest związana z życiem społecznym środowiska. Funkcje swe spełnia poprzez stałą i czynną współpracę z rodzicami, pomoc rodzinie w spełnianiu jej zadań wychowawczych,

współpracę z instytucjami społecznymi, szczególnie zorientowanymi na sprawy pomocy społecznej i wychowania, współdziałanie z zakładami pracy w zakresie różnych form pomocy rodzinie i szkole (tamże: 301).

Zakresy funkcji szkoły środowiskowej i szkoły otwartej w zasadzie pokrywają się. Szkoła otwarta posiada dwie wyróżniające ją elementy.

Po pierwsze, szkoła otwarta łączy wychowanków w sposób świadomy w krąg stosunków społecznych i kulturowych poza szkołą; po wtóre, nawiązuje ścisłą współpracę z instytucjami społecznymi w środowisku, w szczególności typu kulturalnego i oświatowego (tamże: 359 – 360).

Pojęcie funkcji jest wieloznaczne. W funkcjonalizmie cel (purpose) miesza się z funkcją (function). Krytyka funkcjonalizmu rozpoczyna się w miejscu wyliczenia potrzeb i funkcji. Ile potrzeb powinna wypełniać szkoła, to tyleż samo funkcji można jej przypisać.

2. Podejście strukturalno – funkcjonalne.

Centralną kategorią analityczną strukturalnego funkcjonalizmu jest równowaga systemu społecznego. Socjolog powinien zajmować się funkcjami poszczególnych składników systemu, istotnymi dla równowagi całej struktury lub przeciwnie – dla jej rozchwiania.

Nurt socjologii określany strukturalnym funkcjonalizmem, zapoczątkowany w antropologii przez Sir Alfreda Reginalda Radcliffe - Browna i Bronisława Malinowskiego reprezentuje w socjologii Talcott Parsons.

Stanowisko Parsonsa charakteryzują trzy cechy. Po pierwsze jest to ujęcie nie tylko socjologiczne, ale obejmujące nauki społeczne w ogóle. Po drugie jest to teoria o wysokim stopniu abstrakcyjności. Po trzecie jest to system stanowiący syntezę nauk społecznych, szczególnie w socjologii (Szacki, 2007: 813 - 814).

Talcott Parsons koncentruje się głównie na strukturze społecznej jako na systemie oraz na wyjaśnianiu funkcji poszczególnych elementów społecznych w utrzymaniu całego globalnego ładu w stanie równowagi i zapewnieniu mu ciągłości.

Parsons uznał, że działanie społeczne nakierowane na cel, ma subiektywne znaczenie i motywację. Jest interakcją społeczną, której przebieg wyznaczają nie tylko nastawienia jednostki lecz także oczekiwania innych i społeczny system normatywny. Analizując organizację społeczną traktował ją jako pewną rzeczywistość systemowo strukturalną, spełniającą funkcjonalne wymogi społeczeństwa. Parsons widzi społeczeństwo jako system, zbiór strukturalnie powiązanych i współzależnych części funkcjonujących harmonijnie w celu utrzymania stabilizacji. W jego opinii owymi elementami strukturalnymi są podstawowe instytucje społeczne istniejące we wszystkich społeczeństwach.

W kwestii edukacji naukowcy z kręgu strukturalnego funkcjonalizmu uznali ją

za funkcjonalny imperatyw społeczeństwa, czyli podsystem społeczny, którego funkcją jest utrzymywanie norm kulturowych istniejącego ładu społecznego (Karkowska, Czarnecka, 1994: 9).

Co do samej edukacji Parsons wypowiada się w 1959 roku w artykule „Klasa szkolna jako system społeczny”. W organizacji klasy szkolnej nie tylko wyróżnia jak tradycyjni funkcjoniści aspekt socjalizacyjny. Wskazuje też zjawisko przeciwne czyli alokację (selekcję).

Socjalizacja przygotowuje do pełnienia w przyszłości ról dorosłych. Szkoła ma przekazywać uniwersalne wartości, które młodzież internalizuje (przez co jest zdolna do pełnienia ról społecznych zgodnie z oczekiwaniami społeczeństwa).

Dając wszystkim równe szanse oświata niweluje różnice społeczne, otwiera kanały ruchliwości. Wprowadzając obiektywną selekcję według kryteriów merytorycznych, zapewnia właściwą alokację jednostek na ważne pozycje społeczne. Tym samym automatycznie wprowadza i utrzymuje właściwy ład w systemie. Jednocześnie oświata inicjuje działania na rzecz wyrównywania szans życiowych, wszędzie tam, gdzie istnieją jeszcze nierówności. Jest więc w państwie dobrobytu jednym z łagodnych, naukowo podbudowanych środków neutralizowania konfliktów społecznych (tamże: 10).

Szkoła ma dokonywać alokacji (selekcji) tzn. podziału zasobów ludzkich odpowiednio do systemu ról w społeczeństwie. Szkoła ma przygotować młode pokolenie do określonych zawodów.

Sam proces oceniania osiągnięć dzieci pojawiający się niemal od pierwszego dnia pobytu w szkole prowadzi do wewnętrznego zróżnicowania klasy szkolnej na dobrych i słabych. Selekcję powodują czynniki askryptywne w postaci statusu społeczno - ekonomicznego i indywidualnych zdolności ucznia. Stopień askryptywności określa jak bardzo status społeczny i wszystkie jego pochodne zależą od urodzenia. Askrypcja oznacza taki rodzaj rekrutacji do odgrywania ważnych ról społecznych, których nie uwzględnia faktycznych kwalifikacji lecz jest następstwem rytuału, dziedziczenia i przypisania

Szkoła ustala porządek i „rozprowadza” dzieci i młodzież do ról pełnionych w nowoczesnym społeczeństwie. Szkolnictwo wywołuje społeczną socjalizację i alokację. W podejściu strukturalno – funkcjonalnym szkołę ujmuje się jako

instytucję „dopasowującą” dzieci i młodzież do społeczeństwa. Odbyna się to w drodze treningu, selekcji i eliminowania tych zachowań, które uczą nonkonformizmu, a podtrzymywania takich zachowań i sposobów postępowania, które wspierają społeczne *status quo* (Karkowska, 2005: 37).

Parsons dowodził, że trwałość systemu społeczno – politycznego i podporządkowanej mu kultury nie jest i w najbliższej przyszłości nie będzie zagrożona. Zakładał strukturalnie trwałą zgodność amerykańskiego systemu wartości społecznych i podporządkowanych mu instytucji. W nawiązaniu do radykalnych wystąpień studenckich zdecydowanie stwierdził, że wartości nowoczesnego społeczeństwa amerykańskiego są trwałe, a sprzęgnięte z liberalno – postępowym nurtem ideologicznym instytucje nie zostały odrzucone przez amerykańską młodzież studencką. Parsons stoi na straży skrajnie adaptacyjnej orientacji systemu wychowawczego. Szkoła transmituje niezbędną wiedzę, która obowiązuje w danym kanonie kulturowym, aby człowiek po ukończeniu szkoły mógł pełnić społecznie użyteczne funkcje. Szkoła podtrzymuje pewien wzór kulturowy

Niestety Parsons jak również inni funkcjoniści nie doceniali kwestii zmiany społecznej. A jeśli taka następuje to w sposób wyjątkowo łagodny, bo nie narusza istniejącego porządku, elementy społecznej całości są nadal do siebie dopasowane. Zmiana nie narusza dominujących wzorów systemu wartości społecznych.

Idealem amerykańskiego systemu wychowawczego było stwierdzenie – człowiek dobrze przystosowany. Tymczasem amerykański etos kulturowy „American dream” i „American way of life” ostro naruszył bunt młodego pokolenia. Dlatego diagnozy Parsonsa zaczęto poddawać w wątpliwość.

3. Teoria konfliktu.

Właściwie teoria konfliktu nie jest jakąś jedną spójną teorią, lecz zbiorem podejść teoretycznych, które eksponowały pomijany często w analizach funkcjonalistów konflikt społeczny i zmianę społeczną. Konflikt społeczny wyrasta na gruncie nagromadzonych sprzecznych emocji, a objawia się wybuchem wrogich i antagonistycznych postaw. Natomiast zmiana społeczna jest normalnym stanem każdego społeczeństwa. W sumie więc zwolennicy teorii konfliktu określali funkcjonalizm konserwatywnym ideologicznie.

Geneza teorii konfliktowych wywodzi się w głównej mierze z opracowań teoretycznych Karola Marksa, Maxa Webera i Georga Simmla. W późniejszym okresie paradygmat ten rozwijany był głównie przez Ralfa Dahrendorfa, Lewisa Cosera, a także przez Immanuela Wallersteina, Charlesa Millsa i Randalla Collinsa.

Według zwolenników teorii konfliktu funkcjonalizm nie odpowiada wymaganiom teorii naukowej. Jest niejasny, niesprawdzalny, preferuje wyjaśnienia teleologiczne. W opinii jego wielu krytyków nie jest teorią, a systemem pojęciowym i jest jednostronny (bo bierze jedynie pod uwagę stabilność społeczną, konsensus i konformizm).

Funkcjonalizm przez lata dominujący kierunek w socjologii, był też często poddawany ostrej krytyce (główny krytyk stanowiska funkcjonalnego to Ralf Dahrendorf). We współczesnej socjologii należy wymienić dwie meta-teorie:

1. Integrycyjna teoria społeczeństwa, w której struktura społeczna jest zintegrowanym systemem, utrzymywanym w równowadze przez pewne ustalone i powtarzające się procesy. Każde społeczeństwo jest względnie trwałą, stabilną i dobrze zintegrowaną strukturą elementów społecznych, które są funkcjonalne tzn. przyczyniają się do utrzymania społeczeństwa jako systemu, a każda istniejąca struktura społeczna opiera się na zgodnym podzieleniu wartości przez jej członków.

2. Koercyjna teoria społeczeństwa postrzega strukturę społeczną jako formę organizacji utrzymywanej przez siłę i przymus i ciągle wybiegającej „poza siebie”, tzn. kształtowane przez nią siły utrzymują ją w niekończącym się procesie zmiany. Społeczeństwo zawsze podlega wszechobecnym zmianom. W społeczeństwie występują niezgoda i wszechobecny konflikt. Elementy w społeczeństwie przyczyniają się do jego dezintegracji i zmiany. Każde społeczeństwo opiera się na przymusie stosowanym przez jednych jego członków w stosunku do innych.

Teorie te wykluczają się wzajemnie.

R. Dahrendorf – zwolennik koercyjnej teorii społeczeństwa jest twórcą dialektycznej teorii konfliktu. Zdaniem Dahrendorfa teoria socjologiczna, zwłaszcza w ujęciu T. Parsonsa, w zbyt dużym stopniu koncentruje się na integracji systemu, mniejszą wagę przywiązując do zjawisk braku stabilności, zmiany, nierównowagi. Parsons nie dostrzegł że obok aspektu normatywnego, odpowiedzialnego za integrację systemu, istnieje także wymiar interesów, często mających charakter antagonistyczny. Źródłem spójności społecznej w myśl dialektycznej teorii konfliktu jest przymus oparty na zwierzchnictwie, czyli prawomocnym stosunku nadrzędności i podporządkowania. Dychotomiczny charakter stosunku zwierzchnictwa wymusza powstanie dwu odmiennych grup interesów.

W teorii konfliktu edukacja rozumiana jest jako narzędzie służące do utrzymania przez klasę dominującą przewagi nad pozostałymi i jako czynnik reprodukcji klasowej. Szkoła pozostaje w służbie klasy dominującej i stoi na straży ściśle określonego, zhierarchizowanego i klasowego porządku społecznego.

Funkcjoniści żywią przekonanie, że zmiany społeczne i oświatowe napędza postępowe w istocie dążenie do rozwoju technicznego i społecznej integracji. Dla teorii konfliktowej taką siłą napędową jest niekończąca się walka między różnymi grupami toczona o władzę i pozycję, a szkolnictwo jest w tej walce znaczącym orężem. Przedstawiciele tej teorii sądzą, że szkoła pozostaje w służbie dominującej uprzywilejowanej klasy, gdyż umożliwia społeczną reprodukcję ekonomicznego i politycznego *status quo* i czyni to w taki sposób, że stwarza pozory obiektywności, neutralności i równych szans. Są przekonani, że szkoły reprodukcją postawy i skłonności, których potrzeba, by mógł trwać system dający władzę klasie uprzywilejowanej (Feinberg, Soltis, 2000: 44).

Szkoła w społeczeństwie klasowym przyczynia się do reprodukcji klas, selekcji społecznych, narzuca indoktrynację ideologiczną, przekazuje klasowy ideał osobowości i utrwała porządek społeczny.

4. Szkoła jako system i przestrzeń symboliczna.

4.1. Podejście interakcyjne.

Interakcję społeczną definiuje się jako oddziaływanie międzyludzkie możliwe dzięki użyciu języka i innych kodów kulturowych. Ciągła wymiana i ewolucja znaczeń symboli, zachodzące w trakcie interakcji (charakterystyczne dla interakcjonizmu symbolicznego) są kluczowymi mechanizmami kształtowania się struktur społecznych. Społeczeństwo istnieje nie tyle jako wynik wrodzonych atrybutów jednostek, ale jako byt, który tworzą wzajemne oddziaływania jednostek. Człowiek tworzy społeczeństwo.

Punktem wyjścia symbolicznego interakcjonizmu jest założenie, że ludzie są konstruktorami własnych działań i znaczeń. Ludzie żyją w świecie fizycznym, ale przedmioty należące do tego świata mają dla nich różne znaczenia. W kontakcie z innymi człowiek uczy się wielu symboli, tym samym przystosuje się do otoczenia społecznego. Porusza się więc w kulturze, która jest zespołem symboli, i na ogół czuje, które znaczenia powinien przyjąć, by móc współżyć z innymi, a które nie. Nadanie lub akceptacja znaczenia takiego, jakie nadają inni, zależy od wolnej woli człowieka (Kuźma, 2008: 107).

Szkoła w rozumieniu interakcyjnym tworzy specyficzny system społeczno – kulturowy.

Interakcjoniści i antropolodzy kultury rozpatrują szkołę jako płaszczyznę życia społecznego lub szerzej jako system społeczno – kulturowy. Istotą tego podejścia jest dostrzeżenie związku szkoły z systemem społecznym, w którym ona funkcjonuje (Karkowska, 2005: 37 - 38).

Elementami współtworzącymi środowisko szkolne są interakcje, rytuały i ukryty program (hidden curriculum). Na interakcje składają się następujące procesy:

identyfikacja (próba osądzenia partnera lub partnerów interakcji w kategoriach ważności dla nas, wpływu na nasze plany działania), ustalenie definicji sytuacji (określenie, czy sytuacjami charakter ustrukturalizowany czy nieustrukturalizowany), robocze uzgodnienie (ustalenie społecznych tożsamości partnerów możliwe jest wtedy, gdy nie pozostają oni w konflikcie ze sobą). Kolejnym etapem interakcji jest przypisywanie Innemu, czyli wnoszenie o jego roli z wyglądu, zachowań i działań przezeń podejmowanych. Ważne jest, że staramy się tu odkryć jedynie kontury roli, jej warstwę sytuacyjną, nie zaś przeniknąć do prawdziwego „ja” jednostki (współpartnera), czyli dotrzeć do głębokiej warstwy roli społecznej. Następnie podczas interakcji odkrywamy słownik motywacyjny partnera, próbując odpowiedzieć na pytanie, dlaczego zachowuje się on właśnie w taki sposób. W ostatnim etapie interakcji improwizujemy własną rolę, czyli modyfikujemy zachowanie na podstawie prognozowania działań Innego wobec nas (tamże: 41).

Pojęcie rytuału oznacza

nośnik kodu kulturowego, który kształtuje percepcję ucznia i jego sposoby rozumienia (tamże: 43).

Tam, gdzie realizowany jest program oficjalnie obowiązujący – jawny pojawia się również program ukryty. Nawet ten drugi jest konsekwencją pierwszego. I nie oznacza to, że program ukryty musi być zjawiskiem negatywnym. Może być jego dopełnieniem przyjętych założeń edukacyjnych. Phil Jackson uważa, że program ukryty składa się z trzech nieoficjalnych „R”: reguł, rutynowych form i rozporządzeń (Rules, Routines, Regulations).

Ukryty program występuje poza podręcznikami i poza codziennością.

Podręczniki ukazują, co dobre, a co złe. Narzucają też sposób myślenia o otaczającej rzeczywistości, w sposób właściwy w rozumieniu ich autorów i powołujących się na nie i korzystających nauczycieli. W podręcznikach zauważalne są podziały dzieci dokonywane ze względu na płeć. Stają się one nie tylko wyznacznikiem różnic biologicznych, ale przede wszystkim kulturowych.

Poza codziennością ukryty program tworzą tłok, ocenianie i władza.

Nauczyć się żyć w klasie oznacza przystosowanie do życia w tłoku. Tłok wiąże się z czekaniem.

Umiejętność przeżycia wśród przewalającego się obok tłumu to umiejętność czekania. Trzeba czekać indywidualnie, trzeba czekać razem z grupą. Ruchy grupy są zwykle dostosowane do możliwości ruchów osób najmniej sprawnych czy najwolniejszych (Janowski, 1995: 56).

W szkole uczniowie są oceniani. I to nie jest nowością. Człowiek podlega ocenie w wielu sytuacjach życiowych. Oceniają go rodzice i rówieśnicy, ale nauczycielskie ocenianie posiada inną jakość. Ocenianie w szkole jest formą przejawu władzy i narzędziem przymusu.

Ale sprawowanie władzy ma jeszcze szersze znaczenie związane z wolnością, przywilejami i odpowiedzialnością. Władza w szkole przybiera różne formy. Najistotniejszą jest władza nad uwagą. Uczeń dokonać rozpoznania, jaki zakres władzy posiada nauczyciel i czym się ona różni od władzy rodziców.

W układzie klasowym istnieje też władza nad mową, która jest kolejnym przejawem dominacji nauczyciela nad uczniem. Sekwencję procesu porozumiewania się na linii nauczyciel – uczeń rozpoczyna inicjacja, której dokonuje nauczyciel (postawienie problemu – zadanie pytania), dalej następuje odpowiedź ucznia, a kończy się oceną nauczyciela. Tego ostatniego nie interesuje subiektywnie sformułowany komunikat – odpowiedź ucznia, nawet gdyby był prawidłowy. Oczekuje on na taką treść, którą sam posiada – którą sam stworzył. Nauczyciel w jeszcze jeden sposób dokumentuje swoją władzę nad mową. Posiada przewagę nad uczniem w przestrzeni klasowej. Jego miejsce zajmowane w klasie daje mu możliwość utrzymywania kontaktu wzrokowego ze wszystkimi uczniami. Uczeń pozbawiony takiej wzrokowej łączności z pozostałymi czuje się osamotniony, Tym samym jego pozycja w klasie jest osłabiona.

Zmiany w zachowaniu partnera interakcji, którym w procesie nauczania jest uczeń, zachodzą wówczas, gdy nauczyciel ma wobec niego postawę pozytywną i jest wiarygodny. Interakcjom międzyosobniczym, zwłaszcza gdy są one długotrwałe, towarzyszy proces kształtowania i modyfikowania postaw, kiedy to jeden z uczestników interakcji chce przekonać drugiego z nich do zmiany stanowiska. Tego typu interakcjom towarzyszą techniki ingracjacji, a także zjawisko epercepcji (Karkowska, 2005: 46).

Ingracjacja jest techniką manipulacji, działaniem mającym na celu zdobycie sympatii. Chodzi tu o stworzenie własnego pozytywnego wizerunku u drugiej osoby.

Epercepcja oznacza:

proces spostrzegania i interpretacji zachowań innych osób jako informujących o ich sympatii lub antypatii do danego podmiotu; wg niektórych psychologów społecznych epercepcja jest podstawowym czynnikiem wpływającym na zmianę postaw interpersonalnych².

Tabela przedstawia techniki oddziaływań towarzyszące interakcjom

Ingracjacja (próba przypodobania się partnerowi interakcji)			epercepcja (przetwarzanie informacji nadanych przez partnera na informacje o jego postawie emocjonalnej)	
konformizm (przyznanie racji rozmówcy)	podnoszenie wartości partnera (omówienie racji pozytywnych partnera, na których szczególnie mu zależy)	autoprezentacja (przedstawienie swojego zachowania czy cech w sposób pozytywny lub autodeprecjonowanie)	adekwatna (treść wypowiedzi i zawarte w niej informacje o stosunku emocjonalnym partnera do nas są odczytywane właściwie)	nieadekwatna (poszukiwanie w neutralnych lub niejednoznacznych pod względem treści wypowiedziach partnera ukrytych informacji o jego stosunku emocjonalnym do nas)
				projekcja (przypisywanie partnerowi własnych, często negatywnych uczuć)

Źródło: opracowanie własne

Interakcje nauczyciel – uczeń powiązane są z relacjami między nimi. Wyróżnia się cztery formy zachowań:

Relacje o charakterze stymulatywnym. Nauczyciel pozostający w takich relacjach z uczniami akceptuje uczniów, odnosi się do nich z życzliwością i zaufaniem, traktuje jako współpartnerów.

Relacje rzeczowe. Nauczyciel poprawnie realizuje zadania dydaktyczno – wychowawcze, jest w miarę sprawiedliwy, ale nie dostrzega indywidualnych problemów i potrzeb uczniów, nie nawiązuje z nimi bliższego kontaktu. Relacje obojętne. Nauczyciel nie interesuje się specjalnie uczniami i wynikami ich pracy, pozostawiając sprawy własnemu biegowi.

Relacje konfliktowe. Nauczyciel w sposób mniej lub bardziej wyraźny prowadzi z uczniami walkę, często ich karze, nagradza bardzo rzadko (Zaborowski, 1979: 70 – 71).

1. Słownik psychologiczny, pod red. Włodzimierza Szewczuka, Wiedza Powszechna, Warszawa 1997, s. 74.

Pierwszy typ jest formą najkorzystniejszą, drugi mieści się jeszcze w zachowaniach pozytywnych, trzeci i czwarty mają zabarwienie negatywne.

Reguły są ustalone, podporządkowane pewnym powtarzającym się schematom zachowań. Określone role w swoich obszarach pełnią nauczyciele i uczniowie. Areną wydarzeń jest klasa szkolna – w zdwojonym sensie pewnej zbiorowości jednostek i miejsca w szkole.

4.2. Przemoc symboliczna.

Pierre Bourdieu, ukazując szkołę (wychodząc w swojej socjologii edukacji od K. Marksa, É. Durkheima i M. Webera) w perspektywie teorii przemocy symbolicznej (*violence symbolique*) i kultury uprawnionej lub prawomocnej (*lègitime*). Początkowo interesowało go zjawisko edukacji w nowoczesnym społeczeństwie. Wierzył, że system edukacji jest używany w celu reprodukcji kultury klasy dominującej w takim porządku, w jakim klasa podtrzymuje i uwalnia władzę. Według Bourdieu nierówność społeczna jest przetwarzana, reprodukowana przez system edukacji i inne instytucje społeczne.

W teorii reprodukcji klasa najwyższa nie narzuca swojej przewagi poprzez przemoc fizyczną, ale przemoc symboliczną, która jest miękką formą przemocy.

Klasy dominujące konstruują oddziaływania na klasy podporządkowane w taki sposób, aby podporządkowani odbierali rzeczywistość i dominację klasy panującej – będąc w rezultacie jej ofiarą - w kategorii naturalnego porządku, który wyraża interes klasy wyższej. Przez stosowanie przemocy symbolicznej warstwy uprzywilejowane zabezpieczają własną kulturę uprawnioną (prawomocną).

Istota przemocy symbolicznej polega na tym, że symbolicznymi środkami legitymizuje, wzmacnia i utrwala przemoc realną, a zatem dodaje do niej swoiste, czysto symboliczne zniewolenie w sferze wartości (Kłoskowska, 1990: 17).

Kapitał symboliczny pozwala oddziaływać np. poprzez system edukacji. Instytucją, w której jest stosowana przemoc symboliczna jest właśnie szkoła. Szkoła wkomponowana w struktury klasowe społeczeństwa jest areną walki o utrzymanie dominacji klasy panującej. W ten sposób szkoła utrwala owe struktury i staje się równocześnie instrumentem reprodukcji.

Bourdieu interesuje się głównie dwoma aspektami realizacji przemocy symbolicznej:

wpajaniem kolejnym generacjom określonych wartości - kształtowaniem ich habitusu - oraz mechanizmami i szansami awansu szkolnego (tamże: 17).

Pierwszy aspekt - habitus (system schematów myśli, percepcji, oceniania i działania) odróżnia jednostki w ich przynależności klasowej. Jest to cecha posiadana i narzucona z zewnątrz. Drugi aspekt realizacji przemocy symbolicznej (zgodnie z obserwacjami Bourdieu) powoduje, że edukacja daje nikłe szanse awansu, a jest raczej po to, by konstytuować i utwierdzać istniejący porządek społeczny. Przemoc symboliczna to taka, którą ofiara dokonuje sama na sobie. Polega na przekonaniu osoby dyskryminowanej, że jest na właściwym miejscu, bo jest gorsza i nic innego się jej nie należy. Zgadza się z tym i akceptuje. Szkoła to instytucja utrzymująca i potwierdzająca istniejący układ społeczny. Utrwala kulturę klasy dominującej, narzucając ją warstwom niższym.

4.3. Ujęcie etnograficzne.

W etnografii chodzi o opis rzeczywistości, jaka jest doświadczana. Etnografia edukacji opiera się na bezpośrednim uczestnictwie badacza w naturalnym środowisku badanego, gdzie ten drugi czuje się swobodnie, a tym samym bezpieczniej i pewniej. W ten sposób nie jest izolowany od swojego środowiska, co prowadzi do swobodniejszych i nieskrępowanych, a tym samym wartościowszych z punktu widzenia metodologii wypowiedzi obiektu badawczego. Etnografowie wyruszają w teren, aby obserwować to, co się dzieje. Etnografowie:

starają się przedstawić pewne formy kultury tak, jak są one praktykowane i przeżywane przez ich przedstawicieli (Kawecki, 1996: 51).

Badane zjawisko umiejscowione jest w jego naturalnym środowisku. Typowe opisy etnograficzne są bogate w znaczenie i bardzo szczegółowe. Celem etnografii jest powiedzieć o tym, jak to rzeczywiście wygląda.

Zakres tematyczny prac z zakresu krytycznej etnografii szkoły jest niezwykle szeroki, ale są to teksty autorów zagranicznych, w Polsce nurt ten reprezentuje Ireneusz Kawecki.

4.4. Przestrzeń metafor.

Zbliżoną do etnograficznej koncepcji wizję szkoły prezentuje Aleksander Nalaskowski. Symbolikę szkoły zamyka w architekturze budynku szkolnego, gdzie każde miejsce w ich układzie i całym procesie interpersonalnych kontaktów na różnych poziomach posiada określone znaczenie. Owe interakcje tworzone są przez ich uczestników, a więc przez dwie generacje: nauczycieli i uczniów. Specyfika szkoły została wmontowana w symbolikę samego budynku, istniejącej metaforycznej drabiny ważności uczestników (nauczycieli i uczniów), sprowadzonej do panujących w szkole rytuałów.

Tutaj więc czynnikiem różnicującym szkoły jest scenografia budynku szkoły zarówno odróżniająca szkoły między sobą, jak i szkołę od innych instytucji o charakterze społecznym. Rysując obraz szkoły A. Nalaskowski traktuje ją na poziomach metafor jako:

- a) miejsce spotkań,
- b) plac gry,
- c) teatr,
- d) świątynię,
- e) koszary,
- f) rodzinę,
- g) fabrykę (Nalaskowski, 2002: 7 – 8).

a) Początkowo szkoła mogła istnieć bez budynku – miejsca, w którym proces kształcenia i wychowania odbywał się. W tym rozumieniu szkoła to obszar, w którym mówi się i słucha.

Szkoła jako plac gry. Gdyby ze szkoły zdjąć wszystkie kondygnacje, gdyby zrezygnować z budynku pozostałoby tylko dwóch jej uczestników – mówiący i słuchający.

b) W tym znaczeniu traci habitus nadany przez rodzinę. I przestaje on jednocześnie być sprawnością, żeby być.

c) Często o szkole mówi się w kategoriach teatru.

Metafora ta – uważa A. Nalaskowski - nie będzie jednak zbyt nośna eksplikacyjnie (tamże: 7).

Bardziej w tym aspekcie należy traktować szkołę jako rytualne przedstawienie lub obrzęd.

d) W świątyni są kapłani, ministranci i wierni, jest również ołtarz, jest celebra i nauczanie.

Miniaturową świątynią jest klasa. Pojawia się na początku każdej lekcji nauczyciel, wierni go pozdrawiają, a ołtarzem jest fragment klasy skupiony obok nauczycielskiego biurka – katedry i tablicy. Jest też Słowo utrzymane w fachowym języku wykładanego przedmiotu.

e) W wojsku jest hierarchia tworzona przez istnienie stopni wojskowych. Najwyżej umiejscowieni są generałowie, najniżej szeregowcy. Generałów jest najmniej i stanowią przez ten fakt elity, szeregowców jest najwięcej i stanowią masy. Są awansowani i degradowani. Jest armia, dywizje, brygady pułki, kompanie. Są nagrody i kary. Są apele. Jest sztandar. Są święta.

f) Szkoła może być traktowana jak megarodzina.

A więc głowa wie, co robi, a dzieci otaczane są należyty ciepłem (tamże: 8).

g) W fabryce funkcjonuje hierarchiczna drabina procesu produkcyjnego.

Jest dyrektor i jego zastępcy, są kierownicy działów i robotnicy. Pracujących w fabryce zespala jako całą załogę plan produkcji i jego realizacja. Produkcja spoczywa na dwóch filarach: wykonawcy i bazie produkcyjnej. Wykonawcy to zarząd fabryki, brygadziści i robotnicy (dyrekcja, nauczyciele, uczniowie), baza to dostępne materiały i technologie (tamże: 8).

Te porównania określają budynek szkoły jako miejsce, w którym wszyscy jego uczestnicy zajmują określone miejsca i mają do wykonania konkretne zadania. Daleko sprecyzowane role stawiają ucznia jako najniższego elementu na szczeblach hierarchii, a więc traktowany jest bardziej przedmiotowo niż podmiotowo. Wiadomo kto jest kapłanem, a kto wiernym, kto jest generałem, a kto szeregowcem. Jedynym słusznym i prawidłowym schematem pasującym do nowoczesnej szkoły jest fabryka, gdzie wszyscy dążą do określonego celu i odpowiadają za plan produkcji.

Metafora i różnie nazywani aktorzy tworzą klimat szkoły. Każde miejsce w szkole ma swój jedyny sens.

5. Teorie modernizacji. Ujęcie instytucjonalne - merytokratyczne.

Teoria modernizacji jest teorią przemian społecznych nawiązująca do ewolucjonizmu. Źródło zmian tkwi wewnątrz każdego społeczeństwa. Nieodwracalne i nieuchronne zmiany mają charakter stopniowy, narastający, zachodzą w spokojny, pokojowy sposób. Działania modernizacyjne mogą być wiązane ze strategią innowacji i reform oświatowych.

Konsekwencją teorii modernizacyjnych jest edukacyjny merytokratyzm. *Meritum* po łacinie oznacza dokładnie „zasługa”. Istnieje pewne podobieństwo między teorią merytokracji a funkcjonalną teorią stratyfikacji.

Poniższy schemat ukazuje powiązanie modernizacji z edukacją w kontekście polskiej oświaty:

Modernizacja → transformacja → innowacja → merytokracja → edukacja

W ujęciu merytokratycznym każda jednostka w społeczeństwie jest potencjalnym zasobem. Wszyscy powinni mieć możliwość rozwoju i jak najlepszego wykorzystania swoich uzdolnień dla dobra społeczeństwa. Żaden talent nie powinien być marnowany. Szkoła stanowi szansę na osiągnięcie awansu społecznego. Wywodzi się ono z przekonań liberalnych. Szkoła działa jak społeczna winda i przenosi uczestników edukacji na kolejne poziomy. Każdy jest w pełni

odpowiedzialny za siebie. To każda jednostka jest kowalem własnego losu. W tym rozumieniu edukacja wyrównuje szanse startu dla każdego młodego człowieka.

Pojęcie merytokracji dotyczy sytuacji, w której społeczny status jednostki zależy od jej udokumentowanych osiągnięć (Melosik, 2006: 329).

Merytokraci nie kwestionują nierówności społecznych, starają się je usprawiedliwiać. Wskazują inne przyczyny zjawiska społecznej stratyfikacji. Merytokracja jest systemem społecznym, w którym pozycje społeczne uzależnione są od zasług. Powszechnie dostępne wykształcenie ma łamać bariery społeczne, a przepustką do kariery ma stać się dyplom odpowiedniej szkoły, a nie pochodzenie społeczne. Edukacja ma kierować jednostki na odpowiednie: niższe lub wyższe społeczne poziomy zgodnie posiadanymi zdolnościami i uzyskiwanymi wynikami. Taki podział wydaje się być sprawiedliwy. Przywileje społeczne „rozdawane” są dzięki uzyskanym osiągnięciom jednostek. To właśnie jednostka jest podmiotem ruchliwości społecznej.

We współczesnej socjologii trzech teoretyków spopularyzowało ideę merytokracji: Michael Yong (The Rise of the Meritocracy), Daniel Bell (Nadejście społeczeństwa postindustrialnego) i Alvin Gouldner (The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class).

Michael Young stworzył skrótową formułę edukacyjnej merytokracji:

Merit = Talent + Effort

Merit = IQ + Effort.

Daniel Bell stwierdza, że wykształcenie i osiągnięcia generują status społeczny jednostki.

Alvin Gouldner wyróżnia w obrębie nowej klasy społecznej inteligencję, która posiada kwalifikacje natury technicznej i intelektualistów, którzy posiadają kompetencje bardziej humanistyczne i społeczne, co daje im role bardziej emancypacyjne i polityczne.

Merytokraci tłumaczą, że niesprawiedliwość jest właściwie sprawiedliwa. Jednostki osiągają wysoką pozycję społeczną dzięki potencjałowi kulturowemu, zdobytemu wykształceniu, umiejętnościom i predyspozycjom. Nieposiadający takich możliwości muszą pogodzić się z niskim ulokowaniem w społeczeństwie. Merytokraci sprawiedliwość argumentują wysiłkiem, talentem i zróżnicowaniem nagród:

wysiłek, jaki młoda osoba wkłada w osiągnięcie wyższych poziomów wykształcenia i kwalifikacji, powinien być adekwatnie wynagrodzony, ponieważ większy wysiłek zasługuje na większą nagrodę;
osoby o wyższym poziomie wykształcenia i większych kwalifikacjach dają więcej społeczeństwu, i dlatego są upoważnione do otrzymania więcej od społeczeństwa;
talent w nauce, sztuce i innej działalności zawodowej winien być dodatkowo czy ponad normę wynagradzany, niezależnie od tego, że jest on rezultatem genetycznego wyposażenia jednostki; talent rozwijany zasługuje na najwyższe uznanie i najwyższe nagrody;
zróżnicowanie nagród jest konieczne dla rozwoju społecznego, ponieważ system taki działa jako bodziec dla ludzi utalentowanych i twórczych, którzy są nosicielami postępu społecznego (Wesołowski, 1980: 89 – 90).

Takie tłumaczenie podlega krytyce.

Po pierwsze rodzice dają swoim dzieciom wyposażenie, na które składają odpowiednie zasoby finansowe i kapitał kulturowy. One ułatwiają start i karierę dziecka.

Po drugie jak duża powinna być różnica w nagradzaniu za odpowiednio wysokie wykształcenie, osiągnięcia i zasługi.

Po trzecie ile i jakie rodzaje wymiarów nierówności muszą istnieć (wymiar ekonomiczny, wymiar władzy, wymiar prestiżu i inne), aby zaspokoić merytokratyczną sprawiedliwość oraz co jest właściwsze – wysoka zbieżność czynników statusu (wykształcone jednostki mają wysokie dochody, władzę i prestiż) czy niska zbieżność czynników statusu (charakterystyki położenia jednostek nie będą się zbiegać tak bardzo ściśle i tworzyć zbieżnych hierarchii).

Dla merytokratycznego ujęcia edukacji obce jest wyrównywanie szans edukacyjnych. Liczą się tylko posiadający odpowiedni kapitał kulturowy, najlepsi i najbardziej utalentowani.

Podobne do merytokratycznego stanowisko reprezentują zwolennicy teorii „ludzkiego kapitału”.

Przedstawiciele omawianego podejścia uważają podobnie jak merytokraci, że edukacja stanowi potencjalnie najważniejszy instytucjonalny czynnik zmiany społecznej rozumianej jako modernizacja; może ona bowiem „zwiększać jakość kapitału ludzkiego”. Edukacja staje się więc centralnym środkiem zaradczym, eliminującym deficyty psychologiczne jednostek, które – jak się przypuszcza – utrudniają indywidualną ruchliwość i ekonomiczny rozwój całego społeczeństwa (tamże: 333 – 334).

Przy założeniu wyrównanego dostępu do oświaty najlepsze wyniki (a w konsekwencji najwyższe miejsca w społeczeństwie) osiągają najbardziej uzdolnione i twórcze jednostki (niezależnie od wyjściowego pochodzenia).

Druga połowa lat 60. przynosi jednak co raz więcej zjawisk wskazujących na bariery rozwoju społeczeństwa merytokratycznego, hołdującego wspólnym wartościom, opartego na zasadzie równych szans, ale nagradzającego zgodnie z wykształceniem i wysiłkiem, czy takż,„,e na iluzoryczności marzeń o postępie prowadzącym do zrównoważonego rozwoju i do powszechnego dobrobytu. Zaczęto, z jednej

strony, wskazywać na liczne grupy i warstwy społeczne, których wartości i interesy nie były respektowane w ramach ogólnonarodowych, a drugiej – na grupy szczególnie uprzywilejowane (Zahorska, 2002: 32).

Inwestycja w wykształcenie jest najważniejszą w życiu, by zdobyta wiedza została profesjonalnie wykorzystana. Niższe lub wyższe usytuowanie w społecznej hierarchii dają gratyfikacje materialne – zarobki i symboliczne – uznanie i sławę. Według merytokratów struktura społeczna generuje nierówności, ale są one przejrzyste i uzasadnione.

6. Podsumowanie.

Analiza prezentowanych koncepcji szkoły i edukacji sprowadza się do drogi porównań, formułowania wątpliwości, stawiania pytań ukazujących problemy, których jeszcze nie rozwiązano oraz prezentacji argumentów za i przeciw.

W drodze porównania teorie szkoły określają jej miejsce w strukturze systemu społecznego, znaczenia dla systemu, podtrzymywania i utrwalania systemu, nawet w stricte ideologicznym rozumieniu (funkcjonalizm, Parsonowski strukturalny funkcjonalizm, teorie konfliktu i teoria przemocy symbolicznej P. Bourdieu) i jakie mechanizmy ją współtworzą i powołują do istnienia (uczniowie, nauczyciele, rodzice, naukowcy, urzędnicy państwowi, sponsorzy). Z perspektywy klasy szkolnej szkoła jest ukazana w interakcjach pomiędzy uczestnikami procesów edukacyjnych oraz przestrzeni szkolnej (budynku szkolnego), a także w rytuałach w niej panujących. Szkoła w teorii modernizacji i merytokratycznym ujęciu edukacji jest drogą awansu społecznego. Jedne koncepcje szkoły są zachowawcze - statyczne, inne dynamiczne (teorie konfliktu i teoria przemocy symbolicznej P. Bourdieu, teoria modernizacji i merytokratyzm). Jedne stosują opis zewnętrzny, inne opis wewnętrzny .

Argumenty za i przeciw w prezentowanych teoriach sprowadzają się do trafności proponowanych rozwiązań i na ile są do podważenia, a na ile nadają się do przyjęcia i zastosowania do współczesnego opisu przestrzeni edukacyjnej szkoły. Każda teoria może mieć słabe i mocne punkty. Każda może być podważana przez zwolenników innej. Na podstawie krytyki jednej może wyłaniać się kolejna teoria. Albo też stanowią odrębne stanowiska wyłączone z polemiki z innymi.

Tabela. Czynniki opisujące i charakteryzujące szkołę w różnych ujęciach.

Ujęcie	Czynniki opisu i charakterystyki szkoły	Sposób opisu szkoły
funkcjonalne	szkoła: - przygotowuje do pełnienia ról społecznych - wyrównuje szanse edukacyjne - podtrzymuje równowagę społeczną - promuje jednostki według zdobywanych osiągnięć, a nie statusu przypisanego	opis zewnętrzny (z punktu widzenia ogólnego systemu społeczno – kulturowego)
strukturalno – funkcjonalne (T. Parsons)	klasa szkolna jest miejscem, gdzie dokonuje się proces socjalizacji i alokacji (selekcji)	
teoria konfliktu	szkoła jest instrumentem zapewniającym utrzymanie hegemonii klasy panującej	opis zewnętrzny (z punktu widzenia ogólnego systemu społeczno – kulturowego)
interakcyjne	- interakcje uczestników procesu kształcenia - rytualizacja - „realizacja” programu ukrytego	opis wewnętrzny (z punktu widzenia własnej struktury społeczno – kulturowej)
przemoc symboliczna	szkoła jest sposobem narzucania własnego potencjału kulturowego klasy najwyższej bez użycia siły fizycznej	opis zewnętrzny (z punktu widzenia ogólnego systemu społeczno – kulturowego)
ujęcie etnograficzne	- system klasowo – lekcyjny - 45 minutowa lekcja - rytuał zachowań w klasie	opis wewnętrzny (z punktu widzenia własnej struktury społeczno – kulturowej)
przestrzeń metafor (A. Nalaskowski)	metafory - miejsce spotkań - plac gry - teatr - świątynia - koszary - rodzina - fabryka	

ujęcie instytucjonalne - merytokratyczne.	- szkoła i edukacja to winda społeczna, przenosi jednostki na różne piętra hierarchii społecznej - odpowiednie wykształcenie zapewnia jednostce wysokie stanowiska i wynagrodzenie	opis zewnętrzny (z punktu widzenia ogólnego systemu społeczno – kulturowego)
---	---	--

Źródło: opracowanie własne

W **ujęciu funkcjonalnym** szkoła współtworzy system społeczny. Podobnie jak organ biologiczny jest odpowiedzialna za prawidłowe funkcjonowanie całości. Szkoła jest instytucją służy przygotowaniu do pełnienia ról społecznych i wyrównywania szans edukacyjnych zróżnicowanego społeczeństwa. W biografii jednostki istotne są osiągnięcia uzyskane, a nie status przypisany.

W **rozumieniu strukturalno – funkcjonalnym** podziały w obrębie klasy szkolnej tworzą dwa procesy: socjalizacji i alokacji – selekcji (T. Parsons).

W **teorii konfliktu** szkoła jest narzędziem utrzymania hegemonii władzy. W jej myśl konflikt społeczny to stały, wszechobecny element wszelkich stosunków społecznych, który prowadzi do procesu zmiany społecznej.

W **podejściu interakcyjnym** szkołę współtworzą aktorzy wewnętrznych interakcji: nauczyciele i uczniowie.

Przemoc symboliczna jest centralną kategorią w teorii francuskiego socjologa Pierre'a Bourdieu. Wiąże się ona z koncepcją habitusu. Edukacja miała służyć do niwelowania nierówności społecznych. W trakcie badań nad systemem edukacyjnym P. Bourdieu doszedł do wniosku, że doprowadza on do odtworzenia się struktury, do jej reprodukcji. A więc szkoła, która miała być instytucją niwelującą podziały społeczne, wzmacnia je. System nauczania przyczynia się do reprodukcji struktury społecznej.

W **ujęciu etnograficznym** symbolika szkoły uwzględnia doświadczalny opis szkolnej rzeczywistości.

W **ujęciu przestrzeni metafor** szkołę tworzy przestrzeń i architektura samego budynku. Każde miejsce posiada własny wymiar i znaczenie.

W **podejściu instytucjonalnym - merytokratycznym** szkoła działa jak społeczna winda, przenosząc jednostki na różne piętra hierarchii społecznej. W rozumieniu liberalnym postrzegana jest jako źródło awansu społecznego, zgodnie z osiąganymi sukcesami i zasługami.

Bibliografia

- Feinberg W., Soltis J. F. (2000), Szkoła i społeczeństwo, Warszawa.
- Gołaszewski T. (1977), Szkoła jako system społeczny, Warszawa.
- Gutek G. L. (2007), Filozofia dla pedagogów, Gdańsk.
- Janowski A. (1995), Uczeń w teatrze życia szkolnego, Warszawa
- Kamiński A. (1982), Funkcje pedagogiki społecznej, Warszawa.
- Karkowska M., Czarnecka W. (1994), Przemoc w szkole, Kraków.
- Karkowska M. (2005), Nauczyciel i uczeń. Interakcje a wartości w klasie szkolnej, Kraków.
- Kawecki I. (1996), Etnografia i szkoła, Kraków.
- Kłóskowska A. (1990), Teoria socjologiczna Pierre'a Bourdieu [w:] Bourdieu Pierre, Jean - Claude Passeron, Reprodukcyjność. Elementy teorii systemu nauczania, Warszawa.
- . Kuźma J. (2008), Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji. Kraków.
- Melosik Z. (2006), Edukacja a stratyfikacja społeczna [w:] Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 2, red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski, Warszawa.
- Nalaskowski A. (2002), Przestrzeń i miejsca szkoły, Kraków.
- Szacki J. (2007), Historia myśli socjologicznej, Warszawa.
- Szkudlarek T. (1992), McLaren i Agata. O pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole [w:] Nieobecne dyskursy, cz. II pod redakcją Zbigniewa Kwiecińskiego, Toruń.
- Wesołowski W. (1980), Uwarstwienie i merytokratyczna sprawiedliwość [w:] Studia Socjologiczne 4.
- Woźniak R. B. (1998), Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych, Koszalin.
- Wroczyński R. (1979), Pedagogika społeczna, Warszawa.
- Zaborowski Z. (1979), Psychospołeczne problemy wychowania, Warszawa.
- Zahorska M. (2002), Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem, Warszawa.