

JERZY MODRZEWSKI

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

IMPULSY EDUKACYJNE W (RE)KONSTRUKCJI STRUKTURY NIE TYLKO SPOŁECZEŃSTWA POLSKIEGO

ABSTRACT. Modrzewski Jerzy, *Impulsy edukacyjne w (re)konstrukcji struktury nie tylko społeczeństwa polskiego* [Educational impulses in the (re)construction of the structure of society, not only Polish one]. Studia Edukacyjne nr 24, 2013, Poznań 2013, pp. 7-26. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2576-8. ISSN 1233-6688

The ambiguity in operationalizing education concept and social structure significantly reduces the explanatory power of comparative analyses of empirical evidence, illustrating the nature of the mutual relationships between educational practice and the dynamics of social mobility and thereby an importance of institutional education in shaping the competitive rather than traditional channel of promotion of the next generation coming into the world. Even the relatively lenient treatment of this drawback reveals a variety of forms of these relationships and the generally indirect, ambiguous impact of educational processes on shaping the early and contemporary image of the stratified social structure.

Key words: education, social structure, relationships

Problem wzajemnych relacji czy związków pomiędzy jakoś pojmowaną strukturą społeczną a równie rozmaicie rozumianą edukacją zaprzęta uwagę socjologów, ekonomistów, antropologów kultury i historyków (zwłaszcza cywilizjologów) w zasadzie od pierwszej połowy XX wieku, skutkując rozstrzygnięciami, które określa się najczęściej mianem: koncepcji, czasami niefrasobliwie przydaje się ich wyobrażonej i zsymbolizowanej prezentacji status teorii lub, skromniej i rzadziej, hipotezy, inspirującej do podejmowania badań empirycznych, snucia refleksji o znamionach teoretyzowania względnie uwiarygodniania głoszonej ideologii, usprawiedliwiającej aktualnie doświadczany (bezład społeczny).

Owe rozstrzygnięcia mają na celu uzasadnienie autorskich pomysłów:
– kamuflowania lub usprawiedliwiania antagonistycznie kształtujących się stosunków społecznych (jak np. w socjologicznych koncepcjach

funkcjonalnej, systemowej ontologii świata społecznego, uzasadniających i eksponujących ideologię społeczeństwa merytokratycznego)¹;

– uzasadniania względnie krytykowania (dyskredytowania) ponoszonych społecznie nierównych kosztów w zachowaniu i kontynuowaniu państwowej formy organizacji życia społecznego, stratyfikacyjnego doświadczania diametralnych warunków egzystencjalnych i w konsekwencji tego nieuprawnionego pozyskiwania lub tracenia cennych wartości przydających życiu ludzkiemu atrakcyjności i szansy jego zmitologizowania względnie doświadczania jego mizerności i wykluczenia społecznego (jak we wszystkich dotychczas konstruowanych socjologicznych koncepcjach, zwanych krytycznymi, promującymi ideologię socjalistyczne, określane ogólnie socjalnymi, względnie gloryfikujące jakąś postać ustroju demokratycznego (liberalnego) i realizowaną w nim, tak czy inaczej rozumianą i uzasadnianą, zasadę sprawiedliwości – manifestującą się w formie opiekuńczej powinności państwa wobec swoich mniej zaradnych i pozbawionych dóbr materialnych obywateli)²;

– upowszechniania wizji kontynuacji ryzykownej teraźniejszości względnie diametralnej wobec niej przyszłości, a więc w zamyśle lepszej,

¹ Przypisywanie koncepcji systemów społecznych intencji ideologicznych – usprawiedliwiających i petryfikujących kapitalizm w jego amerykańskiej odmianie, z założenia w swojej dynamice poddający się ogólnemu mechanizmowi zmian ewolucyjnych, to zasadniczy zarzut kierowany pod adresem funkcjonalistów amerykańskich z T. Parsonsem na czele (patrz stosowny komentarz w tym względzie u J. Szackiego, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002, s. 827-828). Jak wiadomo, koncepcja społeczeństwa rządzonego przez warstwę społeczną o najwyższych kompetencjach została upowszechniona już w czasach starożytnych (Platon), jednak współcześnie do jej renesansu i upowszechnienia przyczynili się m.in.: Michel Young, *The Rise of the Meritocracy*, London 1958; Daniel Bell, *Nadejście społeczeństwa postindustrialnego, próba prognozowania społecznego*, Warszawa 1975; Alvin Gouldner, *The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class*, New York 1979. Krytyka tej koncepcji w artykule J.H. Goldthorpe, *Problems „Meritocracy”*, [w:] *Can Education Be Equalized*, eds R. Erikson, J.A. Jonsson, Boulder 1996, w którym dokonał wnikliwej analizy i konfrontacji wyników badań empirycznych dokumentujących prawidłowości mechanizmu ruchliwości społecznej w wybranych krajach, konstruując siedem wariantów modelu wzajemnych relacji pochodzenia społecznego, zdobytego poziomu formalnego wykształcenia i osiągniętego statusu zawodowego, wskazując na rozmaitą siłę zależności między tymi zmiennymi w poszczególnych badanych krajach. Porównaj także: J.H. Goldthorpe, *O socjologii. Integracja badań i teorii*, Warszawa 2012 (rozdziały X i XI).

² Tak zwana teoria krytyczna reprezentowana była w „drugim pokoleniu” neomarksistów m.in. w pracach: Maxa Horkheimera, Friedricha Pollocka, Theodora W. Adorno, Herberta Marcusego i in., wśród których nie można pominąć współczesnego kontynuatora wskazanej szkoły: Jürgena Habermasa. W kwestii ideologii sprawiedliwości społecznej patrz: J. Rawls, *Teoria sprawiedliwości*, Warszawa 2009. Porównaj także: H. Brighouse *Sprawiedliwość*, Warszawa 2007 czy J. Mandle, *Globalna sprawiedliwość*, Warszawa 2009. Kłopoty z demokracją m.in.: Ch. Tilly, *Demokracja*, Warszawa 2008; H.H. Hoppe, *Demokracja – bóg, który zawiódł*, Warszawa 2006; W.J. Stankiewicz, *Demokracja w teorii i praktyce*, Wrocław 2010.

a konstruowanej na podstawie rozmaicie zracjonalizowanych przesłanek, wyzbywającej się względnie ograniczającej obecne w każdym społeczeństwie problemy, zwłaszcza egzystencjalne, z nadzieją przełamania lokalnych, kategoryalnych, stratyfikacyjnych, czy etnicznie lokowanych partykularyzmów, uzasadnianych dominującym dyskursem władzy, odsłaniających cywilizacyjne globalne zagrożenia (jak np. w koncepcjach postrukturalizmu endystycznych, ponowoczesnych, dialogicznych, feministycznych itp.)³.

Społeczne doświadczanie edukacji w tych propozycjach, jeśli jest w nich uwzględniane, wówczas tak czy inaczej identyfikuje się ją z jakąś formą:

– racjonalizacji rzekomo lub faktycznie obecnej w podejmowaniu i egzekwowaniu rozmaitych podmiotowych i grupowych decyzji, skutkujących biograficznie i wspólnotowo, jako jednego z warunków o p t y m a l i z o w a n i a mechanizmu decyzyjnego, jakości życia i tym samym potęgowania podmiotowo i grupowo sytuowanych szans życiowych⁴;

– racjonalizacji towarzyszącej politycznemu o r g a n i z o w a n i u życia społecznego, z zamiarem przydania mu znamion zyskujących w miarę powszechną akceptację (demokratyzacja, obywatelskość, samorządność itp.), zwłaszcza w sferze doświadczanych i praktykowanych stosunków społecznych, współkształtowanej konfiguracji wzajemnego społecznego położenia, regulującej formy społecznego uczestnictwa, wyzbywającego się obecnych i utrwalonych w życiu społecznym barier dla licznych kategorii społecznych zagrożonych marginalizacją i ekskluzją lub ich już doświadczających⁵;

– racjonalizacji i kreacji podmiotowych kompetencji, służących efektywniejszej niż dotychczas realizacji jednostkowo i grupowo cenionych wartości, żywionych aspiracji, inicjowanych interesów, podejmowanych dążeń i tym samym zaspokajaniu rozmaitych potrzeb, również przewy-

³ Np. w często cytowanych pracach: U. Becka, *Spoleczeństwo ryzyka*, Warszawa 2002; Michela Foucaulta, Ernesta Gellnera (np.: *Postmodernizm, rozum i religia*, Warszawa 1997); A. Giddensa, *Europa w epoce globalnej*, Warszawa 2009; Zygmunta Baumana, *Spoleczeństwo w stanie obłądzenia*, Warszawa 2006; Jurgena Habermasa (zwłaszcza jego teoria działania komunikacyjnego, ale przede wszystkim jego: *Uwzględniając Innego*, Warszawa 2009), Niklasa Luhmanna (*Teoria systemów autopojetycznych*), Manuela Castellsa, *Spoleczeństwo sieci* czy Immanuela Wallersteina koncepcja systemów-światów (patrz intrygujący komentarz do jego monografii: *Analiza systemów – światów*. Warszawa 2007 w autorskim wywiadzie opublikowanym w „Gazecie Wyborczej” z 28-29 lipca 2012, pod tytułem: *Koniec świata Ameryki*).

⁴ R. Dahrendorf, *Life Chances. Approaches to Social and Political Theory*, Chicago 1981.

⁵ Przykładem takiego podejścia i rozumienia roli nauki społecznej w przewyżczeniu rozmaitych nierówności społecznych, zwłaszcza w sferze socjalnej, są tak zwane teorie pracy socjalnej usprawiedliwiające jej praktykowanie w warunkach tak czy inaczej sankcjonowanego porządku ustrojowego danego społeczeństwa. Patrz np.: M. Gray, S.A. Webb, *Social Work. Theories and Methods*, Los Angeles 2009.

ciężania rozlicznych egzystencjalnych niedostatków, zwłaszcza w sferze konsumpcji i kształtowania warunków socjalnych, umożliwiających zachowanie i potęgowanie vitalności i prenatalności, a określanych mianem: problemów społecznych, społeczną dysfunkcją, dewiacją, patologią czy abberacją⁶; wreszcie

– racjonalizacji obecnej przy stanowieniu lokalnego lub globalnego ładu ekonomicznego, opartego, przynajmniej z deklaracji, na podstawach naukowych i stąd z założenia uznawanego za na tyle doskonalszego, iż łagodzącego względnie unikającego dotychczas doświadczanych sytuacji kryzysowych⁷.

Tak czy inaczej, rzecz dotyczy wzajemnych relacji takich aspektów świata ludzkiego, które określa się dychotomiami: kultury i gospodarki, nadbudowy i bazy, kapitału symbolicznego i materialnego, świadomości społecznej i społecznego bytu. Jednak jednoznaczna w tych kontekstach jej ontologiczna identyfikacja wskazuje na edukację:

- bądź jako formę zinstytucjonalizowanej p r a k t y k i społecznej;
- bądź jako kategorię podejmowanych i pełnionych przez jednostki

⁶ Patrz m.in.: J.M. Henslin, *Social Problems*, New Jersey 2003 (sixth edytion), Part III, *Problems of Social Inequality*, p. 212-244.

⁷ Mamy tu do czynienia z dwojakiego rodzaju problemami: po pierwsze problemem stanu racjonalizacji, unaukowienia, tak zwanej wiedzy ekonomicznej i po drugie – przenikania tak spreparowanej wiedzy o racjonalnym gospodarowaniu do rzeczywiście uruchamianego mechanizmu decyzyjnego w gospodarce i polityce danego kraju (federacji, unii, związku) w celu przezwyciężania okresowo doświadczanych kryzysów (ekonomicznych i politycznych) i zachowania oraz spotęgowania stosownej dynamiki pomyślności ekonomicznej społeczeństw(a), państw(a). Jak wiadomo, nawet te „systemy teoretyczne” nauki ekonomicznej, które uzyskały gratyfikację noblowską, nie mają jak na razie szansy zastosowania, a tym samym zweryfikowania, w „naturalnie” funkcjonujących systemach polityczno-ekonomicznych dowolnie wskazywanych społeczeństw, a nawet jeśli zyskałyby taką szansę, to nie ma gwarancji (w świetle dotychczasowych doświadczeń), że przyczyniłyby się one do pozyskania powodzenia ekonomicznego przez te społeczeństwa. Pomijam w tej refleksji kwestię ekonomicznych konsekwencji deklaracji czynionych permanentnie przez rządy krajowe, międzynarodowe organizacje gospodarcze itp. o stosowaniu wiedzy ekonomicznej w inicjowanych przez nie procesach decyzyjnych. Kuriozalnym w tym względzie i stosunkowo często, jak dotychczas, przywoływanym argumentem owego powodzenia czyni się czynnik religijny wskazany przez Maxa Webera w jego *Etyce protestanckiej a duchu kapitalizmu*, dyskredytując tym samym praktyczne znaczenie owych teoretycznych systemów ekonomicznych. Jednak nie ulega wątpliwości, iż w danym systemie polityczno-ekonomicznym wykorzystywany jest jakiś rodzaj wiedzy ekonomicznej (doświadczenia), służący najczęściej zaspokajaniu czy osiągnięciu interesów rządzącej ekipy i klas(y), stanowiących rzeczywistą siłę polityczną w danym społeczeństwie, bez względu na to, jak i na ile owe interesy są prezentowane społeczeństwu. Ta dominująca w ekonomice każdego społeczeństwa (nie)prawidłowość rodzi, jak dotychczas, poważne wątpliwości co do praktycznego znaczenia wiedzy i projekcji naukowych w rozwiązywaniu między innymi społecznego problemu zabezpieczenia socjalnego obywateli danego państwa i ochrony dóbr wspólnych. Patrz w tym względzie poruszająca swoją wymową analiza socjoekonomiczna procesów „uwłaszczeniowych” w Polsce na przełomie wieków: J. Titenbrun, *Z deszczu pod rynnę. Meandry polskiej prywatyzacji*, Poznań 2007 (cztery tomy).

w strukturach grupowych wydzielonej k a t e g o r i i r ó ł społecznych, pewien rodzaj ujawnianych przez i wobec jednostek r e l a c j i, czynności albo działań społecznych;

– bądź jako społecznie uruchamiany i nadzorowany mechanizm międzypokoleniowej r e p r o d u k c j i k u l t u r y, a więc znamion i warunków ich (pokoleń) identyfikacji z państwową formą organizacji życia społecznego i (wielo)narodowo-społecznościową makrogrupą obywatelską;

– bądź jako podmiotowo pozyskiwane k o m p e t e n c j e niezbędne do podejmowania i aktualizowania zasadniczych form społecznego uczestnictwa i wzmagania podmiotowej potencji twórczej, jak dotychczas nastęrcza wiele trudnych do pokonania barier i czyni wiedzę o jej społecznej ekspozycji i znaczeniu wielce wątpliwą, jeśli nie bezwartościową.

Wszystkie bowiem one, owe aspekty tak czy inaczej wskazywanej i identyfikowanej rzeczywistości edukacyjnej, sygnalizują zaledwie niektóre przejawy, w znacznej mierze zinstytucjonalizowane, istnienia, utrwalania i przekształcania określonej formy życia społecznego i wzorującej ją kultury, którą, najogólniej rzecz ujmując, współtworzą taki składnik ludzkiej egzystencji, który można by i określa się czasami mianem społeczno-kulturowej p r z e s t r z e n i e d u k a c y j n e j. Jej ontologia, struktura i dynamika nie poddaje się jednoznacznej operacjonalizacji, przybierając poróż bytu nadany jej autorskim autorytarnym znaczeniem⁸.

Również ontologia s t r u k t u r y s p o ł e c z n e j utożsamianej z właściwościami takich całości, które określa się mianem społeczeństw czy społeczności bądź państwowych i/lub lokalnych systemów społecznych, i wobec których relatywizuje się ową praktykę społeczną zwaną edukacyjną, w nauce czyniącej ją zasadniczym przedmiotem swojego zainteresowania, a więc w socjologii, przybiera i stanowi autorski, wysoce niejednorodny projekt teoretyczny, identyfikowany czy określany między innymi w kategoriach⁹:

⁸ Porównaj: J. Modrzewski, *Socjologia przestrzeni edukacyjnych*, [w:] *Relacje podmiotów w lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje...)*, red. J. Modrzewski, M. Śmiałek, K. Wojnowski, Kalisz – Poznań 2008, s. 93-113. Porównaj także koncepcje pola badań socjologicznych F. Znanieckiego w jego: *Relacje społeczne i role społeczne*, Warszawa 2011, zwłaszcza rozdz. 3. oraz ideę i pojęcie „pola” u P. Bourdieu (P. Bourdieu, L.J.D. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001). Autorskie identyfikacje praktyk edukacyjnych – najszerzej pojętych często niestety przybierają kuriozalną postać refleksji pedagogicznej, którą Z. Kwieciński w swoim projekcie systematyki orientacji teoretyczno-metodologicznych kwalifikowanych do pedagogicznych określił mianem „pedagogik nawiedzonych”. M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii: naukowe, dyskretne, odlotowe*, Kraków 2011, s. 53-61, z którą to kwalifikacją autor w pełni się identyfikuje.

⁹ Pojęcie struktury społecznej jest kwalifikowane do tak zwanych pojęć ogólnych w nauce społecznej i czasami przyjmuje się je w budowanej teorii z założenia, bez prób jego operacjonalizacji.

– grupowej, społecznościowej, terytorialnej, etnicznej, narodowej wreszcie państwowej organizacji życia społecznego;

– lecz także klasowej, warstwowej, stanowej, zawodowej jego architekturom;

– wreszcie jego kategoryjnej, sieciowej, efemerycznej, czynnościowej, świadomościowej, wyobraźniowej konstrukcji, indywidualnej identyfikacji i reprezentacji¹⁰.

Każda z tych teoretyczno-hipotetycznych kwalifikacji struktury społecznej to odmienna w swoich konsekwencjach inspiracja, leżąca u podstaw kreowania:

– złożonych systemów wiedzy socjologiczno-antropologicznej, z jednej strony cieszących się odległą i powszechnie akceptowaną tradycją, w znacznej mierze konkurencyjnym dorobkiem refleksyjnym i tym samym wątpliwym społecznym znaczeniem praktycznym;

– ale i współtworzących modne i stąd efemeryczne dyskursy oraz konteksty identyfikacji i interpretacji owej relacji: edukacja a struktura społeczna, co w zasadzie po części dyskredytuje ich wartość poznawczą, a tym samym czyni wątpliwym ich użyteczność praktyczną, zachowując wszakże swoje walory inspiracyjne¹¹.

Jednym z wielu przykładów takiego, modnego w początkach lat siedemdziesiątych XX wieku, rozstrzygnięcia owej kwestii była, żeby ograniczyć się tylko do wybranego przykładu, monografia Raymonda Boudona: *Education, Opportunity and Social Inequality*, która między innymi przez kolejne lata podzielała i utrwałała dość często ujawniane przekonanie, iż w miarę upowszechniania zinstytucjonalizowanej edukacji, nierówności w dostępie do niej zostaną sukcesywnie zniwelowane, a tym samym w zasadniczym stopniu przyczyni się ona do znoszenia stratyfikacyjnie identyfikowanych nierówności w dostępie do ograniczonych dóbr, pozycji i władzy.

¹⁰ Patrz m.in. hasło: „Struktura społeczna” w *Encyklopedii socjologii* i np. H. Domański, *Struktura społeczna*, Warszawa 2004. Godnym i stosownym w tym miejscu przypomnieniem jest klasyczne już w tej materii dzieło P. Rybickiego, *Struktura społecznego świata. Studia z teorii społecznej*, Warszawa 1979 oraz R.K. Mertona, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982.

¹¹ Wątpliwa wartość poznawcza owych systemów teoretycznych socjologii towarzyszy refleksji socjologicznej od początku jej uprawiania pod szyldem nauki socjologicznej, stanowiąc sama w sobie inspirację jej krytyki i tym samym rozwoju, dynamizując starania i przedsięwzięcia podejmowane w środowiskach jej uprawiania w kierunku przydania jej znamion wiedzy pewnej, przewyższającej pojawiające się w historii uprawiania tej nauki stany kryzysowe. Patrz m.in.: R. Boudon, *La crise de la sociologie. Paris – Geneve 1971*; A.W. Gouldner, *Kryzys zachodniej socjologii*, Kraków 2010; A. Niesporak, *Czy koniec socjologii jaką znamy?* Katowice 2007. To także sukcesywnie podejmowane próby jej odnowy i kreacji w formie proponowanej autorsko: N. Elias, *Czym jest socjologia?* Warszawa 2010; A. Touraine, *O socjologii*, Warszawa 2010 itp.

Mimo tych, jak się wydaje, trudnych do przezwyciężenia komplikacji, z autorską identyfikacją i operacjonalizacją ontologii edukacji i struktury społecznej, problematyka edukacyjnej praktyki społecznej (sama w sobie ujmowana w teorii socjologicznej także jako komponent struktury społecznej w jej rozmaitych przejawach i ich teoretycznej interpretacji, np.: kultury, instytucji, organizacji, grup, ról, sekwencji działań, wyobrażeń, symboliki itp.) w rozważaniach socjologicznych gościła równie często, co praktyki sprawowania władzy, gospodarowania, utrzymania ładu wewnętrznego i zewnętrznego, stając się wyrazem czy przejawem pielęgnowania kulturowych znamion identyfikacji dużych układów społecznych i uruchamiania mechanizmów umożliwiających realnie praktykowane zachowanie i kontynuowanie ich historii (pamięci społecznej), poprzez kolejne pojawiające się w nich i socjalizowane pokolenia.

Niewątpliwie, te niesłabnące od końca XIX wieku socjologiczne zainteresowania samą edukacją oraz jej społecznym i indywidualnym znaczeniem, bez względu na to jak się ją pojmowało i rozumie do chwili obecnej, przyczyniły się w zasadniczej mierze do uformowania i okrzepnięcia nie tylko jej specyficznego, socjologicznego aspektu, lecz przede wszystkim do wyłonienia w nauce socjologicznej dwu komplementarnych jej subdyscyplin, a mianowicie: socjologii wychowania i socjologii wychowawczej – tej drugiej określanej też mianem edukacyjnej i pedagogicznej (w niektórych krajach identyfikuje się ją również z mianem socjopedagogiki), czyniących ową relację zasadniczym przedmiotem swojego zainteresowania¹².

Zarówno w jednej, jak i drugiej subdyscyplinie socjologii ogólnej owe relacje: praktyk edukacyjnych z rozmaicie pojmowanymi przejawami kreowania, petryfikowania i funkcjonowania, tak czy inaczej wyłanianych, elementów struktury społecznej znajdują swoje teoretyczne, jak i projekcyjne egzemplifikacje, stając się, co jest zrozumiałe, obiektem intensywnych, powtarzalnych i wielostronnych badań empirycznych.

Dostarczyły one porażającej ilości materiału faktograficznego, uzasadniającego konstruowane w nich często, diametralne wobec siebie, tezy i weryfikującego pomyślnie względnie falsyfikującego konkurencyjnie formułowane na ich gruncie założenia hipotetyczne – na przykład dotyczące emancypacyjnej względnie egalitaryzacyjnej funkcji edukacji – bez ujawniania zbyt często specjalnej troski o rzetelną, metodologiczną jego kwalifikację, stąd: kompetentnie, odpowiedzialnie, lecz też intencjonalnie wykorzystywanego do konstrukcji nie tyle teoretycznych, co ideologicznych – politycznych projekcji owych praktyk, podejmowanych i realizowanych

¹² F. Znaniecki, *The scientific function of the sociology of education*, Educational Theory, 1951 nr 2, p. 69-78. Patrz także M.J. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków 2013.

zarówno w wymiarze instytucjonalnym, środowiskowym, jak i krajowym, a także coraz częściej międzynarodowym.

Spektakularnym przykładem takich intencjonalnych badań empirycznych i formułowanych w oparciu o nie wysoce pokretnych – niejednoznacznych, a nawet diametralnych tez dotyczących owych wzajemnych relacji formowanych stratyfikacyjną funkcją jakoś pojmowanej edukacji były na przykład analizy zaprezentowane przez Beverly Duncan w artykule: *Education and social background*¹³, zamieszczonym w *American Journal of Sociology*, 1967, nr 72, a także oparte na tym samym materiale statystycznym analizy R.M. Hausera i D.L. Feathermana zawarte w artykule: *Equality of schooling: trends and prospect*¹⁴.

W tym nurcie teoretyzowania, i mniej więcej w tym samym czasie, pojawiają się rozmaite socjologizujące koncepcje, wskazujące i uzasadniające obecność, zdaniem ich autorów, istotnych związków pomiędzy:

– ulokowaniem jednostek w strukturze społecznej a ukształtowaną w procesach socjalizacyjnych, a w tym i edukacyjnych, ich kompetencją komunikacyjną, identyfikowaną podmiotowo, kategoriałnie bądź grupowo (Noam Chomsky¹⁵, Basil Bernstein¹⁶, czy Jurgen Habermas¹⁷);

– związków pomiędzy mentalnością osób wykonujących określony zawód a funkcją socjalizacyjną tworzonych przez nie grup rodzinnych (np. w monografii Melvina Kohna i Carmi Schoolera)¹⁸;

– związków pomiędzy kapitałem kulturowym rodzin pochodzenia (ich zasobami klasowymi i kompetencyjnymi) a mechanizmem międzypokoleniowej transmisji (reprodukcji) pozycji społecznej i pośredniczącej w tym względzie roli szkoły (systemu edukacji szkolnej) Pierra Bourdieu¹⁹ i Jamesa Colemana²⁰ oraz podobnie Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa²¹, czy Randalą Collinsa²², lecz i

¹³ *American Journal of Sociology*, 1967 nr 72.

¹⁴ *Sociology of Education*, 1976, nr 49.

¹⁵ N. Chomsky, *Nature and Language*, Cambridge 2002.

¹⁶ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990.

¹⁷ J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, Warszawa 1999 – 2002. Patrz także: M. Murphy, T. Fleming (red.), *Habermas, teoria krytyczna i edukacja*, Wrocław 2012.

¹⁸ M.L. Kohn, C. Schooler, *Work and Personality: An Inquiry into the Impact of Social Stratification*, Norwood 1983. Patrz także: K.M. Smoczyński, *Pozycja społeczna a cechy osobowości: o wzajemnych relacjach w okresie transformacji systemowej*, Warszawa 2000.

¹⁹ P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzona*, Warszawa 2005, zwłaszcza s. 105-112.

²⁰ Np.: J.S. Coleman, *Social capital in the creations of human capital*, [w:] *Education, Culture, Economy, Society*, eds A.H. Halsey and oth., Oxford 1997.

²¹ S. Bowles, H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, London 1976.

²² R. Collins, *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*, New York 1979.

– koncepcje eksponujące w kształtowaniu owych relacji czynnika podmiotowego (np. mechanizmu podmiotowego zachowania konsumenckiego Gary Beckera – koncepcje tak zwanego racjonalnego wyboru)²³, żeby wymienić tu tylko niektóre, pojawiające się najczęściej w dyskursie socjologicznym, próby identyfikowania i przedstawiania owych relacji.

W obrębie tej drugiej subdyscypliny socjologicznej pojawiają się również refleksje i propozycje o charakterze *stricte* ideologicznym, wskazujące względnie promujące rozwiązania edukacyjne, które, zdaniem ich autorów, mają czy mogą się przyczynić do złagodzenia napięć społecznych generowanych ułomnościami praktyki sprawowania władzy i administrowania społeczeństwem, gospodarowania jego zasobami materialnymi i ich dystrybucją oraz organizowania i udostępniania rozlicznych form udziału obywateli w życiu społecznym i w kulturze.

Jednym z wielu przykładów takiej ideologicznej funkcji socjologii wychowawczej mogą być rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację, pojawiające się na przykład w antropologii pedagogicznej Theodore'a Bramelda²⁴.

Owe propozycje czy przeświadczenia wynikające z przypisania edukacji funkcji kreującej postać, tak czy inaczej pojmowanej i identyfikowanej struktury społecznej – funkcji strukturyzacyjnej – w sytuacji wolnej gry sił i nieskrępowanego intencją działania mechanizmów społecznych, tylko po części znajdują potwierdzenie w materiale faktograficznym, pozyskiwanym i gromadzonym zarówno w Ameryce Północnej, jak i na kontynencie europejskim – jeśli założymy, iż u podstaw konstrukcji realizowanych w nich projektów badawczych leży identyczne rozstrzygnięcia definicyjne dotyczące fenomenu edukacyjnego i towarzyszyły im, przynajmniej w wystarczającym stopniu porównywalne ze sobą, próby operacjonalizacji pojęcia struktury społecznej, a warunek ten, co wiadomo, nigdy nie był spełniony.

Mam tu na uwadze przede wszystkim artykuł Breena i Jonssona z 2005 roku, poświęcony podsumowaniu wyników badań nad nierównościami edukacyjnymi w różnych krajach wskazujących nie tylko na stabilność zjawiska nierówności edukacyjnych, co wręcz dowodzących ich wzrostu²⁵.

²³ G. Becker, *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Chicago 1993.

²⁴ H. Zielińska-Kostyło, *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore'a Bramelda*, Toruń 2005; E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.

²⁵ R. Breen, J.O. Jonsson, *Inequality of opportunity in comparative perspective: recent research on educational attainment and social mobility*, *Annual Review of Sociology*, 2006, p. 223-243. Nieco wcześniej, bo pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX wieku w Polsce podobny wniosek sformułował H. Domański na podstawie danych uzyskanych z badań krajowych w latach 1982-1999. H. Domański, *Hierarchie i bariery społeczne w latach dziewięćdziesiątych*, Warszawa 2000.

Podobne wnioski wynikają z wieloletnich badań, zrealizowanych w latach 1949-1987, nad szansami edukacyjnymi osób rozmaitego pochodzenia, urodzonych w latach 1913-1952 w krajach Wielkiej Brytanii, a sformułowali je A.H. Halsey, A.F. Heath i J.M. Ridge, dowodząc, iż w 40-letnim okresie objętym badaniami nierówności edukacyjne w Zjednoczonym Królestwie Brytyjskim nie uległy istotnym zmianom²⁶.

Również w Austrii, mimo rozmaitych doświadczanych przez to państwo i społeczeństwo losów, zwłaszcza w okresie przed, w trakcie i po zakończeniu II wojny światowej, badania socjologiczne, referowane przez L. Rosenmayra, obejmujące lata 1929-1962, ujawniły, że skład społeczny uczniów w szkołach średnich i wyższych nie uległ zasadniczym w całym tym okresie przeobrażeniom, bowiem na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych w uczelniach austriackich było około 8,0% młodzieży pochodzenia robotniczego, a w początkach lat sześćdziesiątych odsetek ten wzrósł tylko do 9,0%²⁷.

Podobnie kształtowały się, w relacji R. Dahrendorfa, w tym czasie (pierwsza połowa lat sześćdziesiątych) odsetki młodzieży pochodzenia robotniczego w uczelniach wyższych Francji (7,0%), RFN (5,2%), Szwecji (20,0%), Anglii (25,0%), choć w uniwersytetach oksfordzkim i w Cambridge już tylko 10,0%²⁸.

Do identycznych, jak powyższe, wniosków doprowadziły analizy danych statystycznych z lat 1964-1997, dokonane przez L.A. Valleta, francuskiego badacza nierówności edukacyjnych, obejmujące swoim zasięgiem aż 240 tysięcy osób²⁹ i wreszcie nowsze, już z początków XXI wieku, analizy R. Aruma, A. Gamorana i Y. Shavita, obejmujące dane z 15 krajów, skutecznie wiodące do ogólnego wniosku, iż brak widocznych symptomów obniżania się ogólnego poziomu nierówności edukacyjnych, a co za tym idzie także szans na awans stratyfikacyjny, przy założeniu, iż piramidalnie wyobrażana postać struktury stratyfikacyjnej ma charakter stabilny poprzez wieki, a próby jej znoszenia względnie mniej lub bardziej radykalnego otwierania jak dotychczas nie przynoszą spodziewanego i obiecanego, co raczej utrwalające się efektu³⁰.

²⁶ A.H. Halsey, A.F. Heath, J.M. Ridge, *Origins and Destinations. Family, Class and Educations in Modern Britain*, Oxford 1980.

²⁷ L. Rosenmayr, *Forschungsbericht. Jugend in Wirtschaft und Gesellschaft* – cyt. za W. Markiewicz, *Socjologia a służba społeczna*, Poznań 1972, s. 579.

²⁸ Tamże, s. 579-580.

²⁹ L.A. Vallet, *Change in intergenerational class mobility in France from the 1970s to the 1990s and its explanations: an analysis following the casmin approach*, [w:] *Social Mobility in Europe*, ed. R. Breen, Oxford – New York 2004.

³⁰ R. Arum, A. Gamoran, Y. Shavit, *More inclusion than diversion: expansion, differentiation and market structure in higher education*, [w:] *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*, eds Y. Shavit, R. Arum, A. Gamoran, Stanford 2007. Do identycznych

Kwestią mobilizującą naszą uwagę jest, iż rzecz może mieć nieco odmienną postać w układach społecznych o porządkach scentralizowanych z udziałem przemożnego czynnika intencjonalnego w kształtowaniu obrazu i dynamiki procesów społecznych, formujących w wyniku ich zachodzenia spodziewany obraz struktury społecznej, współwyznaczony politycznymi instrumentami równoważenia dostępności edukacji na jej rozmaitych szczeblach i przewyższania jej elitarnego charakteru na szczeblu najwyższym, czego dowodzą wyniki licznych badań socjologicznych nad selekcjami szkolnymi w krajach tak zwanej demokracji ludowej i komunistycznych, co tylko po części i tylko w nielicznych przypadkach, i tylko w określonym czasie udało się spektakularnie osiągnąć³¹.

Bowiem, wyniki badań obrazujących ową relację, zrealizowanych w Polsce, i nie tylko, zarówno z lat przed, jak i po zmianie ustroju (mam tu na uwadze badania m.in.: Z. Kwiecińskiego z zespołem³², M. Pohoskiego³³, B. Heynsa i I. Białeckiego z początku lat dziewięćdziesiątych³⁴ i później-

wniosków, na podstawie wyników badań przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych Ameryki Pn. i Szwecji z lat dwudziestych do końca osiemdziesiątych XX wieku, doszli M. Hout i D.P. Dohan referowanych w ich artykule: *Two paths to educational opportunity: class and educational selection in Sweden and the United States, 1925-1989*, [w:] *Can Education be Equalized*, eds R. Erikson, J.O. Jonnsson, Westview 1996. To czy zasadnicza postać (forma) struktury społecznej ma charakter uniwersalny wydaje się kwestionować M. Castells w swojej monografii: *Społeczeństwo sieci*, Warszawa 2007, sugerując i poniekąd dowodząc, iż jesteśmy świadkami wylaniania się nowych, dotychczas nieobecnych w doświadczeniu społecznym (elektroniczne media), podstaw kształtowania się poziomych, sieciowych form struktury społecznej przewyższających jej tradycyjną postać. Porównaj także refleksję nad tą sugestią M. Marody, *Socjologia wobec zmiany a socjologia zmiany*, [w:] *Nowe rzeczywistości społeczne, nowe teorie socjologiczne*, red. M. Gdula i in., Warszawa 2012, s. 26-27.

³¹ Po części analizował je S. Kowalski w swoim podręczniku: *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1974, rozdz. 8. Stanowiły one także przedmiot autorskiej syntezy T. Frąckowiaka, *Selekcje szkolne w typowych środowiskach wychowawczych współczesnej Polski*, Poznań 1986. Selekcje szkolne w okresie powojennym w Polsce (po opublikowaniu przez J. Szczepańskiego jego monografii: *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, Warszawa 1963, zawierającego projekt programu badań nad nimi) stanowiły przedmiot żywego zainteresowania pedagogów społecznych i socjologów wychowania w latach sześćdziesiątych do dziewięćdziesiątych XX wieku, m.in. w pracach: Z. Kwiecińskiego, R. Borowicza, M.S. Szymańskiego i wielu innych.

³² Wyniki i wnioski z tych badań były publikowane w rozmaitych przedsięwzięciach edytorskich zarówno samego Z. Kwiecińskiego (np.: *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Toruń 2002), jak i uczestników Zespołu Toruńskiego, np.: R. Borowicz, *Kwestie społeczne: trudne do rozwiązania czy nierozwiązywalne?* Toruń 2008, tegoż: *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Olecko 2000.

³³ M. Pohoski, *Kariery szkolne i kariery społeczno-zawodowe a pochodzenie społeczne*, Kultura i Społeczeństwo, 1984, nr 2.

³⁴ B. Heyns, I. Białeckie, *Educational inequality in postwar Poland*, [w:] *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, eds Y. Shavit, H.P. Blossfeld, San Francisco, Oxford 1993.

sze P.B. i F. Sztabińskich i Z. Sawińskiego³⁵, H. Domańskiego³⁶ czy A. Zawistowskiej³⁷) nie upoważniają do formułowania wniosku o przemożnym wpływie modyfikowanego i reformowanego systemu edukacji na znaczące zmiany w strukturze stratyfikacyjnej nie tylko polskiego społeczeństwa, poza pewnym współdziałaniem tego czynnika w zdynamizowaniu zjawiska emancypacji kobiet, które jak wiadomo potęgowane jest również innymi czynnikami i nie skutkuje, jak dotychczas, efektami satysfakcjonującymi w pełni między innymi i polskie kobiety³⁸.

Nie ulega wątpliwości to, iż każdej takiej próbie mogły towarzyszyć mniej lub bardziej rozbieżne i n t e n c j e czy oczekiwania związane z poznawczą, jak i ideologiczną czy polityczną funkcją pozyskanych w efekcie jej realizacji wyników. Istotne znaczenie w ich konstrukcji i spożytkowaniu odgrywa bowiem, co wiadomo, niewątpliwie kontekst ustrojowy, polityczny, państw, w jakich były one projektowane, realizowane i upowszechnione, co pozostaje w związku z charakterem zinstytucjonalizowania środowisk uprawiających nauki społeczne, ich rolę w faktycznej grze sił przydających strukturze społecznej zmienną historycznie postać oraz rzeczywistą pozycją uznanych w tych środowiskach autorytetów w forsowaniu na arenie życia publicznego takich czy innych rozwiązań w obszarze praktyki edukacyjnej.

Złudność tych intencji między innymi dokumentuje historia mizerynych, jak dotychczas, losów przygotowywanych w rozmaitych warunkach ustrojowych (i międzynarodowych) eksperckich diagnoz i prognoz dotyczących edukacyjnej sfery praktyki społecznej, i wyznaczającej jej postać polityki oświatowej poszczególnych państw, a przede wszystkim mizerne w tym względzie efekty reformowanych co jakiś czas krajowych systemów edukacyjnych, które tak czy inaczej, w sposób mniej lub bardziej ewidentny, zachowują swoją funkcję reprodukującą postać trójdzielnej struktury stratyfikacyjnej, potęgując dzielące je dystanse w zasadzie w każdym wyodrębnionym w niej wymiarze³⁹.

³⁵ P.B. Sztabiński, F. Sztabiński, *Europejski Sondaż Społeczny: integracja w dziedzinie badań*, [w:] *W środku Europy? Wyniki Europejskiego Sondażu Społecznego*, red. H. Domański, A. Ostrowska, P.B. Sztabiński, Warszawa 2006; Z. Sawiński, *Zmiany systemowe a nierówność w dostępie do wykształcenia*, [w:] *Zmiany stratyfikacji społecznej w Polsce*, red. H. Domański, Warszawa 2008.

³⁶ H. Domański, *Selekcja pochodzeniowa do szkoły średniej i na studia*, *Studia Socjologiczne*, 2004, nr 2.

³⁷ A. Zawistowska, *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*, Warszawa 2012 (tam obszerna bibliografia zagadnienia).

³⁸ Zagadnienie to z pedagogicznego punktu widzenia zostało po części ukazane w monografii E. Górnikowskiej-Zwolak, *Mysł feministyczna jako nurt rozważań w pedagogice społecznej*, Mysłówice 2006.

³⁹ Patrz m.in.: B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009.

Mamy więc tu do czynienia z sytuacją znacznego nagromadzenia materiału faktograficznego, który ilustruje i dokumentuje istnienie jakichś związków pomiędzy praktyką edukacyjną społeczeństw a obrazem i dynamiką ich tak czy inaczej identyfikowanej struktury społecznej, jednak ich jednoznaczna identyfikacja i kwalifikacja nastęrcza, jak dotychczas, szereg trudnych do przezwyciężenia problemów i tym samym rodząc uzasadnione wątpliwości co do jego rzeczywistej, poznawczej wartości. Związki te wydają się być jedynie znaczące w kreowaniu, konfiguracji i dynamizowaniu struktury społeczno-zawodowej współczesnych, zaawansowanych cywilizacyjnie społeczeństw, a w zasadzie w wyznaczaniu, przekazywaniu i utrwalaniu niezbędnych do jej istnienia podmiotowych kompetencji⁴⁰.

Aczkolwiek i w tym aspekcie ich ujmowania pojawiają się uzasadnione wątpliwości, maskowane np. pokretnymi ideologicznie koncepcjami tak zwanego przededukowanego społeczeństwa, społeczeństwa kredencjałów, społeczeństwa skomercjalizowanego (także w wymiarze praktyki oświatowej) czy społeczeństwa fundującego sobie niewydolną, skomercjalizowaną, a nawet wysoce patologiczną postać zinstytucjonalizowanej praktyki edukacyjnej, nie ponosząc z tego tytułu w zasadzie żadnych znaczących w skali całego układu państwowego konsekwencji strukturalnych – przynajmniej rejestrowanych w czasie jednego, obecnego na arenie życia społecznego pokolenia⁴¹.

⁴⁰ Np. w rodzimych warunkach dobrze te związki i zależności ukazuje cykl opracowań współtworzących monografię pod red.: K. Zagórskiego, G. Gorzelaka i B. Jałowieckiego, *Zróźnicowania warunków życia. Polskie rodziny i społeczności lokalne*, Warszawa 2009; K. Zagórski (red.), *Życie po zmianie. Warunki życia i satysfakcje Polaków*, Warszawa 2009.

⁴¹ Kwestię tę już w połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku sygnalizował m.in. Z. Kwieciński w artykule: *Rynek edukacyjny a demokracja. Sprzeczne wyzwania*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, t. V, red. Z. Kwieciński, Toruń 1997. Zagadnienie to, w odmiennych kontekstach teoretycznych, podniósł S. Kozyr-Kowalski w studium: *Uniwersytet a rynek*, Poznań 2005; Krytyka stanowiska autora w artykule: A.W. Nowaka, *Neoliberalna akademia. Szkolnictwo wyższe a wytwarzanie i legitymizowanie podziałów klasowych w Polsce po 1989 roku*, [w:] *Podziały klasowe i nierówności społeczne. Refleksje socjologiczne po dwóch dekadach realnego kapitalizmu w Polsce*, red. P. Żuk, Warszawa 2010. Jeden z bardziej wiarygodnych i odpowiedzialnych merytorycznie badaczy owych związków na przykładzie społeczeństwa brytyjskiego pisze w tej kwestii co następuje: „(...) teoria funkcjonalna zasadniczo realizuje się poprzez ideę, iż ‘uruchomienie’ poprzednio niewykorzystanych zdolności dzięki stosowaniu coraz bardziej merytokratycznej selekcji w naborze kandydatów do procesu kształcenia, a więc – w konsekwencji – także w zatrudnieniu, stwarza podstawową siłę napędową wciąż wzrastającej płynności społecznej. Jednak główny wniosek z obecnej analizy polega na tym, że owo ‘uruchomienie’ nie odbywa się bez ograniczeń, a więc nie jest tak prosto, jak to sobie wyobrażali funkcjoniści. Nawet zakładając, iż systemy kształcenia działają na zasadach ściśle merytokratycznych, sama natura struktury społecznej – stanowiąca podstawę zróżnicowania pozycji klasowych – hamuje proces uruchamiania owego wciąż ukrytego potencjału zdolności”. J.H. Goldthorpe, *O socjologii*, s. 386.

Warto przy tym zwrócić uwagę, iż związek między pozycją zawodową i wykształceniem staje się silniejszy w krajach charakteryzujących się obecnością tak zwanych zawodowych rynków pracy (Niemcy, Austria, kraje skandynawskie), aniżeli w krajach, w których ukończenie danego szczebla kształcenia traktowane jest jako wstępna faza wchodzenia w rolę zawodową (np. Anglia czy Irlandia).

W tym kontekście rodzą się uzasadnione wątpliwości co do jednoznacznie sprawczego udziału funkcjonujących w przeszłości i aktualnie systemów oświatowych – edukacyjnych w kształtowaniu aktualizujących się w strukturze społecznej na przykład: procesów demokratyzacji stosunków społecznych, emancypacji klas i warstw upośledzonych materialnie i kulturowo, procesów emancypacyjnych: kobiet i osób starszych, osób niepełnosprawnych, imigrujących i reprezentujących mniejszości etniczne we współczesnych zaawansowanych cywilizacyjnie społeczeństwach oraz osób wyłączonych i wyłączanych z etatowego umocowania w systemie administrowania, produkcji, dystrybucji i usług (osób bezrobotnych także wśród białych kołnierzyków, z wyższym, zwłaszcza nie technicznym wykształceniem)⁴².

Odrębny i nader interesujący z rozpatrywanego tu punktu widzenia problem sygnalizuje współczesny stan stosunków międzynarodowych, a zwłaszcza stan i cykliczna chwiejność sytuacji gospodarek zaawansowanych cywilizacyjnie państw współtworzących unie ekonomiczno-polityczne: Ameryki Północnej, Europy Środkowo-Zachodniej i po części byłego Związku Sowieckiego. A więc rejonów świata najbardziej i znacznie zaawansowanych cywilizacyjnie, w zasadniczej mierze, przynajmniej z deklaracji, wspierających się przesłankami naukowymi w kształtowaniu polityki i własnej kondycji ekonomicznej, i współkierowanych względnie inspirowanych, jak się wydaje, przez osoby, środowiska i organizacje eksperckie, a więc kompetentnie przygotowane do tej roli, legitymujące się poziomem wykształcenia rzekomo lub faktycznie dokumentującym posiadanie stosownych kwalifikacji i świadomością konsekwencji podejmowanych względnie zaniechanych decyzji polityczno-ekonomicznych.

Owa doświadczana w całej nowoczesnej historii tych rejonów świata politycznego chwiejność ich sytuacji ekonomicznej w znacznej mierze dyskredytuje oczekiwaną czy spodziewaną społecznie i deklarowaną publicznie

⁴² P. Gliński, I. Sadowski, A. Zawistowska (red.), *Kulturowe aspekty struktury społecznej. Fundamenty, konstrukcje, fasady*, Warszawa 2010; A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek, *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Kraków 2008; Ch. Hampden-Turner, A. Trompenaars, *Siedem kultur kapitalizmu*, Kraków 2008; J. Kochanowicz, M. Marody (red.), *Kultura i gospodarka*, Warszawa 2010. Porównaj także cykl artykułów opublikowanych pod red. A. Nowak, *Edukacja a marginalizacja i wykluczenie społeczne*, Chowania, 2012, nr 1 (38).

edukacyjną racjonalizację ich polityki i ekonomii; rejonów i państw doskonalących się nie tyle w przewyżczeniu czy łagodzeniu rozlicznych, a występujących w nich dysproporcji, o rozmaitej naturze i konsekwencjach, co raczej w utrwalaniu i odtwarzaniu starych oraz kreowaniu nowych podziałów społecznych porażających opinię światową, potęgującą się z roku na rok dynamiką statystyki bogactwa i biedy, społecznego wykluczenia, zniewolenia, deprawacji, przemocy i destrukcji; partykularnej interesowności, korupcji, mafijności i indolencji w ograniczaniu czy przewyżczeniu lokalnej i globalnie ujawniającej się w niespotykanej dotychczas skali bezkarności w lekceważeniu respektowania prawa lokalnego i międzynarodowego⁴³.

Wszystkie owe przejawy b a r b a r z y ń s t w a współczesnych, rzekomo intensywnie i powszechnie o ś w i e c a n y c h, społeczeństw, kwalifikowanych do wysoce lub znacznie zaawansowanych cywilizacyjnie w stanie osiąganego dobrobytu i w racjonalizacji stosunków międzyludzkich, międzynarodowych i międzypaństwowych, wzmacnia i potęguje niepokonana jak dotychczas rządzi bogacenia się, zachowania i poszerzania przestrzeni sprawowania władzy, niezasłużonego upubliczniania, mitologizowania i uhistoryczniania podmiotowej i rodowej egzystencji bez względu na ponoszone społecznie, a obecnie już w wymiarze planetarnym koszty⁴⁴. Ujawniają się one nie tylko w procederze wzajemnego okradania, ewidentnej grabieży, co i w rabunkowej, i tym samym dewastacyjnej eksploatacji naturalnych zasobów Ziemi, wiodącej ku jej totalnej, i jak się przewiduje, nieodwracalnej destrukcji, łagodnie i przewrotnie określanej mianem ryzykownej perspektywy⁴⁵, płynnej nowoczesności⁴⁶, życiem w czasie pożyczonym⁴⁷, czy w społeczeństwie w stanie obłączenia⁴⁸.

Związki te wydają się być mniej klarowne w dynamice formowania się i petryfikacji struktury stratyfikacyjnej – jeśli godzić się na jakąś wspólnie podzielaną jej identyfikację. M e c h a n i z m y jej petryfikacji w znacz-

⁴³ Między innymi Polska znajduje się na czwartym miejscu wśród krajów świata o najwyższym wskaźniku rozwarstwienia – Raport UNDP z 2009 roku. O doświadczeniach przez społeczeństwo polskie rozmaitych przypadłościach związanych z indolencją „czynnika sprawującego w nim władzę” oraz patologizacją funkcjonujących w nim instytucji patrz m.in.: M. Jarosz (red.), *Instytucje: konflikty i dysfunkcje*, Warszawa 2012.

⁴⁴ Wśród rozlicznych opracowań wskazujących na tragiczne konsekwencje niepoahamowanej rządzi bogacenia się i potęgowania konsumpcji współczesnych, zaawansowanych cywilizacyjnie społeczeństw może być monografia H. Welzera, *Wojny klimatyczne*, Warszawa 2010.

⁴⁵ U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka*, Warszawa 2002.

⁴⁶ A. Giddens, *Konsekwencje nowoczesności*, Kraków 2008; U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna*, Warszawa 2009.

⁴⁷ Z. Bauman, *Życie w czasie pożyczonym*, Kraków 2010.

⁴⁸ Z. Bauman, *Spoleczeństwo w stanie obłączenia*, Warszawa 2006.

nej mierze ograniczają względnie eliminują spodziewaną w społeczeństwie i eksponowaną w socjologii rolę edukacji jako kanału awansu społecznego, łagodzącego we współczesnych społeczeństwach, a utrwalone w nich i praktykowane tradycyjnie diametralne wzory międzypokoleniowego przekazu statusu ekonomicznego i społecznego przez rodziny pochodzenia kolejnym pojawiającym się w nich pokoleniom, reprezentującym różne klasy czy warstwy społeczne; wręcz przeciwnie, podporządkowują one sobie jej instytucjonalny wymiar i dyskredytują jego emancypacyjną w tym względzie funkcję (np. poprzez komercjalizację i tym samym dywersyfikację szkół, dyplomów i kwalifikacji)⁴⁹.

Struktura stratyfikacyjna w swoim elitarnym segmencie otwiera się w nich na tyle, na ile została zubożona destrukcyjnymi zdarzeniami nadzwyczajnymi: wyniszczającą ją wojną, epidemią, czy innymi kataklizmami przyrodniczymi, w tym także czynnikiem demograficznym i determinacją w zachowaniu i odtworzeniu pierwotnych *s t o s u n k ó w w ł a s n o ś c i o w y c h*, z reguły pozostających w symbiozie z mechanizmem decyzyjnym – stosunkami władzy czy znaczenia – i zamyka się, kiedy powstałe w wyniku ich zaistnienia ubytki w warstwie elitarniej zostały z powodzeniem i za jej przyzwoleniem uzupełnione lub odtworzone. Świetnie tę prawidłowość dokumentują porewolucyjne i powojenne fazy historii kształtowania się struktury współczesnych społeczeństw, np. wschodnio- i środkowo-europejskich, bez względu na to, jak etykietuje się w nich to, co socjolog określi mianem ustroju społecznego (ładu, porządku), poddających się spowolnionej w wymiarze historycznym dynamice powszechnie zachodzącego procesu ewolucyjnego.

Edukacja jako forma praktyki społecznej, czyli czynnościowego angażowania jednostek i kategorii społecznych, skutecznego przekazywania właściwej dla danego układu społecznego kultury symbolicznej i identyfikowania z nią kolejnych pokoleń, kształtowania w nich kompetencji społecznego uczestnictwa, ich intencjonalnego orientowania wobec określonych systemów wartości służących utrwalaniu i w nich odwiecznie istniejących i praktykowanych stosunków społecznych, spełnia w tych układach, jak się wydaje, rolę zaledwie czynnika i *n d u k c y j n e g o*, przybierając postać mniej lub intensywnie manifestujących się i *m p u l s ó w* wzbudzających i współdecydujących o obrazie, petryfikacji i mobilności istnienia, funkcjonowania i rekonstruowania makrostruktur społecznych, określanych mianem klasowych, stratyfikacyjnych, grupowych czy kategorialnych, bez względu na to, jak się je identyfikuje, interpretuje i ewaluuje w kontekstach takiego czy innego systemu teoretycznego i normatywnego.

⁴⁹ Patrz np. teksty zawarte w pracy zbiorowej pod red. P. Glińskiego, I. Sadowskiego i A. Zawistowskiej, *Kulturowe aspekty*.

Natomiast, edukacja pojmowana w kategoriach podmiotowo i społecznie aktualizujących się praktyk zdobywania podmiotowych kompetencji poznawczych wydaje się być zasadniczym mechanizmem najszerszej pojętego procesu społecznego, procesu, który przez Norberta Eliasa określony został mianem wzrostu cywilizacyjnego ludzkości⁵⁰.

BIBLIOGRAFIA

- American Journal of Sociology, 1967 nr 72.
- Arum R., Gamoran A., Shavit Y., *More inclusion than diversion: expansion, differentiation and market structure in higher education*, [w:] *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*, eds Y. Shavit, R. Arum, A. Gamoran, Stanford University Press, Stanford 2007.
- Bauman Z., *Spółczesność w stanie obłąkania*, przeł. Janusz Margański Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2006.
- Bauman Z., *Życie w czasie pożyczonym*, przeł. Tomasz Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2010.
- Beck U., Giddens A., Lash S., *Modernizacja refleksyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Beck U., *Spółczesność ryzyka*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2002.
- Becker G., *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, University of Chicago Press, Chicago 1993.
- Bell D., *Nadejście społeczeństwa postindustrialnego, próba prognozowania społecznego*, Instytut Badania Współczesnych Problemów Kapitalizmu, Warszawa 1975.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa 1990.
- Borowicz R., *Kwestie społeczne: trudne do rozwiązania czy nierozwiązywalne?* Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Borowicz R., *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Wszechnica Mazurska, Olecko 2000.
- Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, przeł. Piotr Biłos, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.
- Bourdieu P., Wacquant L.J.D., *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.
- Bowles S., Gintis H., *Schooling in Capitalist America*, Routledge, London 1976.
- Breen R., Jonsson J.O., *Inequality of opportunity in comparative perspective: recent research on educational attainment and social mobility*, Annual Review of Sociology, 2006.
- Brighouse H. *Sprawiedliwość*, tłum. S. Królak, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2007.
- Chomsky N., *Nature and Language*, Cambridge University Press, Cambridge 2002.
- Coleman J.S., *Social capital in the creations of human capital*, [w:] *Education, Culture, Economy, Society*, eds A.H. Halsey and oth., Oxford University Press, Oxford 1997.
- Collins R., *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*, Academic Press, New York 1979.

⁵⁰ N. Elias, *O procesie cywilizacji*, Warszawa 2011. Por. także: K.M. Słomczyński, *Szkoła i wykształcenie*, [w:] red. Z. Krawczyk, *Socjologia. Podstawowe problemy*, Warszawa 1991.

- Dahrendorf R., *Life Chances. Approaches to Social and Political Theory*, University of Chicago Press, Chicago 1981.
- Domański H., *Hierarchie i bariery społeczne w latach dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo ISP PAN, Warszawa 2000.
- Domański H., *Selekcja pochodzeniowa do szkoły średniej i na studia*, Studia Socjologiczne, 2004 nr 2.
- Domański H., *Struktura społeczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.
- Elias N., *Czym jest socjologia?* Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010.
- Frąckowiak T., *Selekcje szkolne w typowych środowiskach wychowawczych współczesnej Polski*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1986.
- Gellner E., *Postmodernizm, rozum i religia*, tłum. M. Kowalczyk, PIW, Warszawa 1997.
- Giddens A., *Konsekwencje nowoczesności*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008.
- Giddens A., *Europa w epoce globalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Gliński P., Sadowski I., Zawistowska A. (red.), *Kulturowe aspekty struktury społecznej. Fundamenty, konstrukcje, fasady*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2010.
- Goldthorpe J.H., *Problems „Meritocracy”*, [w:] *Can Education Be Equalized*, eds R. Erikson, J.A. Jonsson, Westview Press, Boulder 1996.
- Goldthorpe J.H., *O socjologii. Integracja badań i teorii*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2012.
- Górnikowska-Zwolak E., *Mysł feministyczna jako nurt rozważań w pedagogice społecznej*, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda, Mysłówice 2006.
- Gouldner A., *The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class*, Seabury Press, New York 1979.
- Gouldner A.W., *Kryzys zachodniej socjologii*, Nomos, Kraków 2010.
- Gray M., Webb S.A., *Social Work. Theories and Methods*, Random House, Los Angeles 2009.
- Gromkowska-Melosik A., Gmerek T., *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego*, PWN, Warszawa 1999-2002.
- Habermas J., *Uwzględniając Innego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Halsey A.H., Heath A.F., Ridge J.M., *Origins and Destinations. Family, Class and Educations in Modern Britain*, Oxford University Press, Oxford 1980.
- Hampden-Turner Ch., Trompenaars A., *Siedem kultur kapitalizmu*, Wydawnictwo Placet, Kraków 2008.
- Henslin J.M., *Social Problems*, (sixth edytion), Part III, *Problems of Social Inequality*, Harper and Row, New Jersey 2003.
- Heyns B., Białecki I., *Educational inequality in postwar Poland*, [w:] *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, eds Y. Shavit, H.P. Blossfeld, Boulder, Westview Press, San Francisco-Oxford 1993.
- Hoppe H.H., *Demokracja – bóg, który zawiódł*, tłum. Witold Falkowski, Juliusz Jabłeczki, Fijor Publishing, Warszawa 2006.
- Jarosz M. (red.), *Instytucje: konflikty i dysfunkcje*, Oficyna Naukowa – ISP PAN, Warszawa 2012.
- Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z., *Nurty pedagogii: naukowe, dyskretne, odlotowe*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2011.
- Kochanowicz J., Marody M. (red.), *Kultura i gospodarka*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010.

- Kohn M.L., Schooler C., *Work and Personality: An Inquiry into the Impact of Social Stratification*, Ablex Publishing Corporation, Norwood 1983.
- Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa 1974.
- Kozyr-Kowalski S., *Uniwersytet a rynek*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005.
- Kwieciński Z., *Rynek edukacyjny a demokracja. Sprzeczne wyzwania*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, t. V, red. Z. Kwieciński, Wydawnictwo UMK, Toruń 1997.
- Kwieciński Z., *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 2002.
- Mandle J., *Globalna sprawiedliwość*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2009.
- Markiewicz W., *Socjologia a służba społeczna*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1972.
- Modrzewski J., *Socjologia przestrzeni edukacyjnych*, [w:] *Relacje podmiotów w lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje...)*, red. J. Modrzewski, M. Śmiałek, K. Wojnowski, Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM, Kalisz – Poznań 2008.
- Niesporak A., *Czy koniec socjologii jaką znamy?* Katowice 2007.
- Nowak A. (red.), *Edukacja a marginalizacja i wykluczenie społeczne*, Chowanna, 2012, nr 1 (38).
- Nowak A.W., *Neoliberalna akademia. Szkolnictwo wyższe a wytwarzanie i legitymizowanie podziałów klasowych w Polsce po 1989 roku*, [w:] *Podziały klasowe i nierówności społeczne. Refleksje socjologiczne po dwóch dekadach realnego kapitalizmu w Polsce*, red. P. Żuk, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010.
- Pohoski M., *Kariery szkolne i kariery społeczno-zawodowe a pochodzenie społeczne*, Kultura i Społeczeństwo, 1984, nr 2.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Rawls J., *Teoria sprawiedliwości*, przeł. M. Panufnik, J. Pasek i A. Romaniuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Rybicki P., *Struktura społecznego świata. Studia z teorii społecznej*, PWN, Warszawa 1979.
- Sawiński Z., *Zmiany systemowe a nierówności w dostępie do wykształcenia*, [w:] *Zmiany stratyfikacji społecznej w Polsce*, red. H. Domański, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2008.
- Śliwowski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, WAiP, Warszawa 2009.
- Smoczyński K.M., *Pozycja społeczna a cechy osobowości: o wzajemnych relacjach w okresie transformacji systemowej*, PWN, Warszawa 2000.
- Sociology of Education, 1976, nr 49.
- Stankiewicz W.J., *Demokracja w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 2010.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Sztabiński P.B., Sztabiński F., *Europejski Sondaż Społeczny: integracja w dziedzinie badań*, [w:] *W środku Europy? Wyniki Europejskiego Sondażu Społecznego*, red. H. Domański, A. Ostrowska, P.B. Sztabiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Tilly Ch., *Demokracja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Tittenbrun J., *Z deszczu pod rynnę. Meandry polskiej prywatyzacji*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2007.
- Touraine A., *O socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

- Vallet L.A., *Change in intergenerational class mobility in France from the 1970s to the 1990s and its explanations: an analysis following the casmin approach*, [w:] *Social Mobility in Europe*, ed. R. Breen, Oxford University Press, Oxford – New York 2004.
- Wallerstein I., *Analiza systemów – światów*, tłum. K. Gawlicz, M. Starnawski, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa 2007.
- Wallerstein I., *Koniec świata Ameryki*, „Gazeta Wyborcza” z 28-29 lipca 2012.
- Welzer H., *Wojny klimatyczne*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2010.
- Young M., *The Rise of the Meritocracy*, Thames and Hudson, London 1958.
- Zagórski K. (red.), *Życie po zmianie. Warunki życia i satysfakcje Polaków*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- Zagórski K., Gorzelak G., Jałowiecki B. (red.), *Zróżnicowania warunków życia. Polskie rodziny i społeczności lokalne*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- Zawistowska A., *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.
- Zielińska-Kostyło H., *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore’a Bramelda*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2005.
- Znaniecki F., *The scientific function of the sociology of education*, Educational Theory, 1951, nr 2.
- Znaniecki F., *Relacje społeczne i role społeczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.