

Oblicza socjologii edukacji – w stronę syntetycznego modelu analiz

PIOTR MIKIEWICZ

Dolnośląska Szkoła Wyższa*

Tekst jest próbą prezentacji głównych orientacji analitycznych i teoretycznych w socjologii edukacji. Zdefiniowano przedmiot socjologii edukacji i specyfikę socjologicznego podejścia do zagadnień edukacyjnych, następnie przedstawiono typologię podejść badawczych. Na tej podstawie podjęto próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie, czy jest możliwa syntetyczna perspektywa analityczna, która łączyłaby wątki analiz i sposoby ich interpretacji zawarte w różnych zarysowanych podejściach. Wnioski płynące z artykułu mogą być przyczynkiem do dyskusji na temat znaczenia teorii w badaniach edukacyjnych.

SŁOWA KLUCZOWE: socjologia edukacji; model analizy; orientacje teoretyczne; pola problemowe.

Edukacja jest dziś jednym z podstawowych elementów życia społecznego. Ekspansja oświaty obserwowana w XX w. i trwająca do dziś uczyniła z niej jedną z kluczowych instytucji społecznych. Bez opisu systemu edukacji i efektów jego działania nie sposób wyobrazić sobie jakiegokolwiek sensowej teorii wyjaśniającej funkcjonowanie współczesnych społeczeństw. Edukacja jest przedmiotem zainteresowania przedstawicieli niemal wszystkich dyscyplin w obszarze nauk społecznych i humanistycznych, ekonomicznych czy prawnych. Wyrazem zainteresowania może być na przykład liczba referatów poruszających wprost i w sposób pośredni problematykę edukacyjną podczas konferencji, a także liczba publikacji dotyczących tego zagadnienia. Można odnieść wrażenie, że w ostatnich latach socjologia edukacji awansuje z niszowej subdyscypliny do głównego nurtu, obok socjologii struktur

społecznych, socjologii polityki i socjologii zmiany społecznej. W istocie o żadnej z tych kwestii nie można mówić bez odnoszenia się do edukacji.

Zrozumienie współczesnego społeczeństwa i jego zmienności wymaga przyjrzenia się procesom zachodzącym w instytucji, która obejmuje życie wszystkich obywateli państw rozwiniętych przez okres przynajmniej 12 lat. Procesy ekspansji edukacyjnej prowadzą do ukształtowania się tzw. uszkolnionego społeczeństwa (*schooled society*), w którym kariera szkolna jest jedną z kluczowych aktywności w życiu człowieka i przesądza o przyszłości jego życia (Baker, 2009a). Można w nim zaobserwować zjawisko „edukacjonalizacji”, czyli ekspansji form życia szkolnego, zwłaszcza w wymiarze narzędzi i procedur szkoleniowych, na inne sfery życia (Baker, 2011; Mikiewicz, 2016; Schaub, 2010). Genezy problemów społecznych coraz częściej poszukuje się w przeszłości edukacyjnej.

* Adres: ul. Wagonowa 9, 53-609 Wrocław.
E-mail: piotr.mikiewicz@dsw.edu.pl

© Instytut Badań Edukacyjnych

Co kryje się pod terminem „edukacja”? W bogatej literaturze dotyczącej funkcjonowania instytucji edukacyjnych definiuje się ją na różne sposoby. Stosownie do przyjętej perspektywy do analizy wykorzystuje się bardzo różne narzędzia teoretyczne. Z tego powodu w słowniku naukowym upowszechnia się określenie „badania edukacyjne” (*educational studies*), łączące inter- i transdyscyplinarne podejścia. W tym ujęciu prowadzi się badania socjologiczne, psychologiczne, antropologiczne, ekonomiczne i politologiczne. Wiemy o edukacji coraz więcej, gromadzimy coraz więcej danych szczegółowych, czy jednak lepiej rozumiemy jej funkcjonowanie?

Języki różnych dyscyplin naukowych oświetlają inne aspekty danego zjawiska i konstruują odmienne przedmioty analiz. O edukacji nie można mówić ze wszystkich perspektyw na raz. Siłą rzeczy socjologowie widzą w tym samym przedmiocie inne aspekty niż przedstawiciele innych dyscyplin. Warto zdawać sobie sprawę z tych różnic, ponieważ warunkują one stawiane pytania i sposób poszukiwania odpowiedzi. Co więcej, w ramach każdej dyscypliny naukowej funkcjonują odmienne orientacje teoretyczne, które mają własny warsztat metodologiczny. W efekcie odpowiedzi dwóch badaczy na ten sam problem badawczy mogą prowadzić do odmiennych wniosków. Przedstawiciele odmiennych orientacji i paradygmatów mają skłonność do izolowania się i wzajemnego negowania ustaleń. Wypracowują odrębne aparaty pojęciowe i narracje o systemach edukacji, a to z kolei prowadzi do różnych rekomendacji dotyczących działania społecznego. Ma to znaczenie zarówno dla ustalania podstawowych praw dotyczących funkcjonowania edukacji i społeczeństwa, jak i dla polityki edukacyjnej¹.

Czy jest możliwe skonstruowanie syntetyzującego podejścia albo syntetyzującej perspektywy analitycznej, która umożliwiłaby pełniejsze zrozumienie mechanizmów funkcjonowania edukacji we współczesnych społeczeństwach i dzięki temu pozwalała podejmować działania stymulujące funkcjonowanie edukacji w społeczeństwie?

Przedmiot socjologii edukacji

Edukacja

Odpowiedź na pytanie o przedmiot socjologii edukacji, wydaje się trywialna. Są to cechy edukacji i ich związki ze społeczeństwem. Co to oznacza? Wszystko zależy od sposobu zdefiniowania edukacji i związku ze społeczeństwem. Pierwszy termin jest nieostry znaczeniowo. Według najszerszej możliwej definicji, zaproponowanej przez Zbigniewa Kwiecińskiego (1992), jest on tożsamy z wychowaniem i socjalizacją. W tym ujęciu edukacja to każde oddziaływanie kształtujące i przygotowujące człowieka do funkcjonowania w społeczeństwie. Kwieciński nakreślił główne obszary tego oddziaływania (tzw. dziesięciościan edukacji):

- globalizacja – przygotowanie do funkcjonowania w globalnie pojmowanym świecie,
- etatyzacja – przygotowanie do bycia członkiem państw,
- nacjonalizacja – przygotowanie do bycia członkiem narodu,
- kolektywizacja (socjalizacja wtórna) – przygotowanie do funkcjonowania w określonych środowiskach społecznych (klasa społeczna, grupy odniesienia),
- polityzacja, biurokratyzacja, profesjonalizacja – przygotowanie do funkcjonowania w systemie instytucji; kształtowanie ideologicznych przekonań o słuszności istniejącego porządku, o konieczności

¹ Co ciekawe, socjologowie edukacji są chyba ostatnimi specjalistami w zakresie badań edukacyjnych, których analizy i rekomendacje są brane pod uwagę w przypadku projektowania reform. Dużo bardziej znaczący są tu

ekonomiści, pedagodzy i psychologowie. Taki stan rzeczy przynajmniej po części może wynikać z wielowątkowości (a co za tym idzie – z rozmycia znaczeniowego) badań i podejść w ramach socjologii edukacji.

- i słuszności zastanego podziału statutow i funkcji; kształcenie do pracy i zawodu,
- socjalizacja – zaznajomienie z podstawami systemu aksjonormatywnego w środowisku społecznym,
 - inkulturacja i personalizacja – kształtowanie osobowości kulturowej i społecznej,
 - jurydyfikacja – wdrażanie do realizowania i akceptowania ról i czynności obywatelskich, kształtowanie świadomości prawnej,
 - humanizacja – kształtowanie osoby, jej wiedzy, światopoglądu, umiejętności, nawyków, wartości godnościowych, kompetencji interakcyjnych,
 - hominizacja – kształtowanie cech gatunkowych człowieka, wychowanie zdrowotne, higieniczne, seksualne.

W tym ujęciu socjologia edukacji powinna interesować się wszystkim, co oddziałuje na człowieka i kształtuje jego cechy. Byłyby to zatem wszystkie instytucje i grupy społeczne, w których funkcjonuje jednostka, i w których nabywa cech, uczy się norm i wartości lub jest w inny sposób formalnie i nieformalnie stymulowana.

Z takim pojmowaniem edukacji jest w zgodzie definicja socjologii edukacji zaproponowana przez Mirosława J. Szymańskiego (2013, s. 22):

Przedmiotem socjologii edukacji są zjawiska, procesy i działania edukacyjne w ich rodowodzie, wymiarze i kontekście społecznym, uwarunkowania społeczne kształcenia i wychowania, instytucje pełniące w danym społeczeństwie funkcje edukacyjne oraz osoby, które inicjują i prowadzą działania edukacyjne i z nich korzystają.

Tak szerokie ujęcie oznacza, że w centrum zainteresowania omawianej dziedziny znalazłyby się zagadnienia związane z formalnym, nieformalnym i pozaformalnym wymiarem edukacji, np. rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza, sąsiedztwo i społeczność lokalna, a także struktury: zawodowe, polityczne, kulturowe. Przyjmując taką perspektywę, uznamy, że niemal cała socjologia

stałaby się socjologią edukacji. Dla celu wypracowania narzędzi teoretycznych tego rodzaju zdefiniowanie jest zbyt szerokie, rozmywa przedmiot analiz i czyni teoretyzowanie trudnym, a nawet niemożliwym. Ponadto tak rozumiana edukacja ujmuje działania celowe i nieintencjonalne (Leszniewski i Wasielewski, 2013) i staje się synonimem innych pojęć odnoszących się do kształtowania wiedzy, umiejętności i postaw jednostki, takich jak: nauczanie, wychowanie, kształcenie szkolne, socjalizacja. Uściślenie pola zainteresowań socjologii edukacji wymaga zatem doprecyzowania różnic znaczeniowych pomiędzy wskazanymi tu pojęciami.

Socjalizacja

Według Barbary Szackiej socjalizacja to „złożony, wielostronny proces uczenia się, w trakcie którego człowiek, istota biologiczna, staje się istotą społeczną, członkiem określonego społeczeństwa i reprezentantem określonej kultury” (Szacka, 2003, s. 137). W tym ujęciu pojęcie socjalizacji jest najszerze znaczeniowo, a nawet częściowo odrębne w stosunku do pojęć wychowania i edukacji. Te bowiem, zgodnie z klasycznymi definicjami Floriana Znanieckiego (2001), odnoszą się do przysposabiania wychowanka do funkcjonowania w grupie. Wychowanie i edukowanie zawsze oznaczają oddziaływanie jednego podmiotu na drugi: nauczyciela na ucznia, rodzica na dziecko. W tym ujęciu edukacja oznacza ingerencję w procesy socjalizacji, której celem jest stymulowanie rozwoju pożądanych cech, postaw i wartości.

Do takiego ujęcia różnicy pomiędzy socjalizacją oraz wychowaniem i edukacją upoważnia również koncepcja socjalizacji w teorii Petera Bergera i Thomasa Luckmanna (2010). Wskazuje się w niej, że działanie jednostek jest uwarunkowane funkcjonowaniem społecznie tworzonej wiedzy, w której zostały zakodowane zasoby interpretacji rzeczywistości, motywacje do

działania oraz aparat uprawomocnienia działań. Socjalizacja, podzielona na etapy (pierwotną i wtórną), jest przede wszystkim procesem internalizacji wiedzy intersubiektywnie podzielanej w zbiorowości. Zostaje ona przyswojona przez jednostkę wówczas, gdy stanie się subiektywnym zasobem postrzegania przez nią rzeczywistości i działania. Ta wiedza ma charakter latentny, nieproblematyczny i nie podlega refleksji. Przyswajana jest nieświadomie, w spontanicznych procesach interakcji polegających na eksternalizowaniu i obiektywizowaniu wiedzy przez uczestników życia społecznego. Ujęcie Bergera i Luckmanna ma wiele wspólnego z koncepcją wiedzy świata przeżywanego (*Lebenswelt*) w fenomenologii Alfreda Schütza (2012). Zgodnie z nią nauka i przyswajanie wiedzy przez jednostkę dzieje się zazwyczaj niezależnie od woli uczącego się i uczących.

Wychowanie

Wychowanie i edukacja są procesami intencjonalnymi. Chcemy, żeby dziecko nauczyło się samodzielnie jeść i wiązać buty. Chcemy, żeby odżywało się kulturalnie. Chcemy, żeby pasowało do społeczeństwa, którego jesteśmy częścią. Tak rozumiane wychowanie dokonuje się w dwóch płaszczyznach: instytucjonalnej i nieinstytucjonalizowanej (Kowalski, 1979). W klasycznym ujęciu Stanisława Kowalskiego wychowanie w warstwie instytucjonalnej (inaczej ujmując: wychowanie w wąskim zakresie) to wszelkie celowe oddziaływania wychowawców na wychowanków, które mają na celu ukształtowanie pożądanых postaw i wartości. W warstwie niezinstytucjonalizowanej natomiast wychowanie to szeroko rozumiany kontekst tych oddziaływań. Wpływ nauczyciela na ucznia lub rodzica na dziecko zawsze zachodzi w społecznie zdefiniowanej i zorganizowanej przestrzeni (szkole, rodzinie, pracy lub w ramach relacji sąsiedzkich). W myśl omawianego podejścia

wychowanie jest ujmowane szeroko i polega na takim ingerowaniu w przebieg relacji społecznych, które sprzyja uzyskaniu społecznie pożądanых efektów. Edukacja natomiast to przykład wychowania w wąskim zakresie. Instytucją odpowiedzialną za kształtowanie postaw i wartości jest szkoła. To miejsce specyficznego treningu jednostek i pracy nad ich cechami, których efektem ma być dostosowanie jednostek do społecznych oczekiwań.

Podsumowując, hierarchia procesów w przedstawionym modelu układa się następująco:

- socjalizacja to spontaniczne nabywanie (uczenie się przez jednostki) wiedzy i kompetencji pozwalających funkcjonować w społeczeństwie,
- wychowanie to mniej lub bardziej intencjonalny i zaplanowany sposób kształtowania postaw i wartości wychowanków w celu przygotowania ich do funkcjonowania w grupach,
- edukacja to element instytucjonalnej płaszczyzny wychowania, czyli planowa, celowa działalność zorientowana na określone efekty, prowadzona przy użyciu specyficznych, formalnych narzędzi.

W tej perspektywie wychowanie jest ingerencją w procesy socjalizacji, a edukacja – elementem wychowania. Mimo pozornego zawężenia edukacji do wymiaru instytucjonalnego (*schooling*), ma ona wystarczająco specyficznych cech i uwarunkowań, by stać się przedmiotem odrębnych analiz.

W bardziej ograniczonym sensie słowo „edukacja” stosuje się do tych procesów nauczania prowadzonych w specyficznych czasach, w konkretnych miejscach poza domem rodzinnym, przez określony czas, przez osoby specjalnie przygotowane albo trenowane do tych celów (Dreeben, 1968, s. 2).

Właśnie ta perspektywa może być podstawą do określania przedmiotu analiz w socjologii edukacji. Świadczą o tym tematy podejmowane w artykułach sygnowanych hasłem kluczowym „socjologia edukacji”.

Niemal zawsze odnoszą się do funkcjonowania jednostek w szkołach. To ostensywne kryterium rozstrzyga definicyjne spory – przedmiotem socjologii edukacji jest to, czym zajmują się socjologowie edukacji. A oni zajmują się szkołą.

Analiza edukacji z perspektywy socjologicznej wymaga ponadto zwrócenia uwagi na relacje międzyludzkie, a szerzej – na strukturę, w których funkcjonują ludzie. Język socjologii opisuje te relacje, ich wpływ na zachowanie jednostek i całych społeczności². Można je ujmować w kontekst mikrostrukturalny, przyglądając się działaniom pojedynczych aktorów, albo w makrostrukturalny, obserwując relacje pomiędzy kluczowymi składowymi systemu społecznego. Przyjmując takie rozumienie perspektywy socjologicznej i przekształcając nieco przywołaną wcześniej definicję Szymańskiego, uznamy, że:

przedmiotem socjologii edukacji, w wąskim rozumieniu instytucji szkolnych, są procesy i działania związane z organizacją, realizacją określonych zadań i uwarunkowaniami funkcjonowania szkół i systemów szkolnych w różnych układach społecznych oraz analiza skutków ich działań dla szerszych układów społecznych (Mikiewicz, 2016, s. 13).

² Wychowanie i edukacja są przedmiotami zainteresowania przedstawicieli również innych dyscyplin, np. pedagogów. Należy więc zaznaczyć specyfikę omawianego tu podejścia. W tym celu warto odnieść się do klasycznego rozróżnienia zaproponowanego przez Kowalskiego (1979), według którego badania prowadzone w nurcie socjologicznym (podobnie jak w innych dziedzinach tzw. nauk podstawowych, np. psychologii, biologii, fizyce) mają charakter jednoaspektowo-opisowy, tzn. analizują przedmiot zainteresowania w jednym wymiarze, specyficznym dla dyscypliny. Pedagogika natomiast, jako dziedzina wiedzy stosowanej, ma integracyjno-ingerencyjny charakter – ujmuje przedmiot analiz wieloaspektowo dla pełnego zrozumienia zjawiska. Dlatego w pedagogice jest miejsce na różne perspektywy: psychologiczną, socjologiczną, filozoficzną, biologiczną, antropologiczną, ekonomiczną. Integracyjny charakter badań polega na wiązaniu wyników analiz prowadzonych z tych różnych perspektyw, a ingerencja polega na tym, że wyniki badań mają bezpośrednie przełożenie na rekomendacje i propozycje zmian w odniesieniu do procesów wychowawczych lub edukacyjnych.

Możliwe sposoby uprawiania socjologii edukacji

Przedstawione ujęcie przedmiotu socjologii edukacji oznacza, że w ramach tej subdyscypliny można prowadzić analizy mikrosocjologiczne, odwołujące się do języka interakcji, roli, tożsamości, oraz analizy makrosocjologiczne, odwołujące się do systemu, struktury, stratyfikacji. Do określania pola problemowego socjologii edukacji stosuje się różne klasyfikacje. Jednym z klasycznych podziałów jest zaproponowany przez Ivana Reida (1978) na:

- socjologię edukacyjną (*educational sociology*) – w tym ujęciu wiedza socjologiczna jest wykorzystywana do rozwiązywania problemów w edukacji i z edukacją; edukacja jest traktowana jako problem społeczny, poszukuje się i proponuje rozwiązania praktyczne,
- socjologia edukacji (*sociology of education*) – socjologia stawia tutaj pytania o rolę, funkcje i działanie edukacji w szerszym systemie społecznym. Socjologia edukacji jest ujmowana jako subdyscyplina socjologii ogólnej, tak jak socjologia rodziny czy socjologia państwa,
- socjologia szkoły (*sociology of school*) – zastosowanie różnych podejść teoretycznych dla przedstawienia i zrozumienia codziennej pracy szkoły.

Reid stwierdził też, że w analizach edukacyjnych mamy do czynienia z dwoma zasadniczymi podejściami teoretycznymi:

- strukturalnym, które skupia się na funkcjonowaniu edukacji w perspektywie makrosocjalnej, i traktuje ją jako element specyficznej społecznej całości,
- interpretatywnym, które wykorzystuje perspektywę interakcyjną, fenomenologiczną i etnometodologiczną do analizowania instytucji edukacyjnych i społecznych rzeczywistości.

Walter Feinberg i Jonas Soltis (2000) przedstawili podział socjologii edukacji, w którym wyróżnili trzy podejścia:

- strukturalno-funkcjonalne – akcentujące działanie szkoły na rzecz utrzymania ładu społecznego; postrzegające instytucje edukacyjne jako jedne z podstawowych instytucji zapewniających solidarność i równowagę społeczną;
- konfliktowe – akcentujące sprzeczności występujące pomiędzy poszczególnymi grupami społecznymi, klasami i warstwami; traktujące edukację jako narzędzie walki o interesy i instrument narzucania dominacji jednej grupy nad innymi;
- interpretatywne – akcentujące procesy tworzenia specyficznych znaczeń w przestrzeni szkolnej i prezentujące specyficzne światy poszczególnych szkół.

Podobne uporządkowanie można znaleźć w innej, klasycznej na polskim gruncie, publikacji Rolanda Meighana (1993); w takim samym duchu utrzymana jest klasyfikacja Jerome'a Karabela i Alberta Halseya (1977). Wymienili oni podejścia: funkcjonalne, konfliktowe i tzw. nową socjologię edukacji, która próbuje łączyć podstawowe wyniki badań poprzednich dwóch perspektyw i uzupełniać je o elementy podejścia interpretatywnego oraz o socjologię wiedzy.

Nieco inaczej ujęto klasyfikacje, w których wzięto pod uwagę społeczne pola oddziaływań edukacji. Na przykład Aaron Pallas (2000), przyglądając się wpływom edukacji na życie jednostek, wyróżnił trzy typy wyjaśnień tego oddziaływania. Pierwszy, nazywany teorią socjalizacyjną, wskazuje, że edukacja szkolna przekształca cechy indywidualne jednostek poprzez dostarczanie im wiedzy. Szkoła, przygotowując jednostkę do funkcjonowania w świecie pracy, instytucjach, relacjach świata społecznego, kształtuje wiedzę i sposoby jej wykorzystywania. Według drugiego typu, tzw. alokacyjnego, osiągnięcia edukacyjne są nagrodą, która umożliwia dostęp jednostkom do pożądanego pozycji, a te przynoszą określone materialne i niematerialne korzyści. Instytucje edukacyjne selekcionują jednostki do

pozycji na podstawie ich osiągnięć i zdolności. Trzecie podejście skupia się na wpływie, jaki szkoła wywiera na jednostki poprzez instytucjonalny autorytet edukacji. W tym kontekście kształcenie wpływa na społeczeństwo nie poprzez zmianę jakości jednostek ani przez alokację tych jednostek w strukturze, lecz poprzez przekształcenia samej struktury społecznych instytucji. Inaczej mówiąc poprzez to, że społeczeństwo organizuje się w taki sposób, że umożliwia realizację procesów edukacyjnych i alokację do struktur.

Pola socjologii edukacji podobnie scharakteryzowali Scott Davies i Neil Guppy (2010), którzy w podziale zaakcentowali trzy tradycje analityczne, traktujące edukację jako:

- narzędzie socjalizacji – w tym ujęciu analizy skupiają się na procesach kształtowania wiedzy, kompetencji, postaw i wartości uczestników edukacji,
- narzędzie selekcji – analizy skupiają się na przyglądaniu się możliwościom, jakie daje edukacja jednostkom i nierównościom społecznym, jakie w jej obrębie się pojawiają,
- narzędzie organizacji społecznej i legitymizacji wiedzy – to podejście ujmuje edukację jako swoisty twór instytucjonalny, wpływający na inne instytucje w społeczeństwie.

Autorzy ci wskazują, że w ramach każdej tradycji analitycznej mamy do czynienia z różnymi podejściami teoretycznymi. Przykładowo, analizując socjalizacyjne oddziaływanie edukacji, mamy do czynienia z takimi podejściami, jak: (a) strukturalny funkcjonalizm, który skupia się na analizie kształtowania przez system edukacji wartości i postaw koniecznych do zachowania równowagi systemu społecznego; (b) neomarksizm, który analizuje ukryty program oddziaływania szkoły jako opresyjny i narzucający jednostkom postawy i wartości w imię zachowania dominacji określonych grup interesów; (c) podejście askrypcyjne, w którym postrzega się edukację jako narzędzie kształtujące tożsamości rasowe i płciowe; (d) refleksyjna modernizacja (albo nowy

indywidualizm), gdzie edukacja jest traktowana jako element będący z jednej strony efektem kształtowania się nowego indywidualizmu związanego z superrefleksyjnością późnej nowoczesności, z drugiej strony – jako narzędzie radzenia sobie z brakiem pewności w społeczeństwie ryzyka.

W ramach podejścia zajmującego się selekcjami albo alokacyjnymi aspektami funkcjonowania edukacji mamy do czynienia z: (a) funkcjonalną teorią stratyfikacji, analizującą mechanizmy funkcjonowania społeczeństwa merytokratycznego; (b) neo-markszizmem, w ramach którego analiza dotyczy mechanizmów ograniczających ruchliwość pionową przez edukację; (c) analizą uwarunkowań sukcesu edukacyjnego, gdzie analitycy skupiają się na zróżnicowaniu form kapitałów, którymi dysponują jednostki, przede wszystkim w nierównych warunkach początkowych rywalizacji o wyniki edukacyjne; (d) podejściem askrypcyjnym, dotyczącym społecznego podziału pracy uwarunkowanej czynnikami rasowymi i płciowymi.

Wreszcie w ramach analizy edukacji jako instytucji organizującej porządek społeczny i legitymizującej wiedzę, spotykamy następujące wiązki tematyczne: (a) teoria kapitału ludzkiego, traktująca edukację jako inwestycję w kompetencje dla gospodarki i podnoszenie szans jednostki na rynku pracy; (b) kredencjalizm, postrzegający edukację jako zdobywanie symboli statusu i przepustek do określonych pozycji społecznych; (c) neoinstytucjonalizm, zwracający uwagę na to, że upowszechnianie się podobnych rozwiązań instytucjonalnych w zakresie edukacji na całym świecie prowadzi do kształtowania podobnych wartości i struktur społecznych (swoista globalizacja przez edukację).

Podsumowując te różne sposoby organizowania pola badawczego socjologii edukacji, możemy powiedzieć, że różne podejścia z innych stron oświetlają trzy podstawowe kwestie: (a) szkoły i systemy edukacyjne to

swoiste instytucje ukształtowane w określonych warunkach społecznych i wpływające na swoje społeczne otoczenie; (b) instytucje te służą do socjalizowania jednostek, czyli kształtowania ich postaw i wartości w nawiązaniu do cech struktury społecznej; (c) instytucje te organizują w pewien sposób biografie jednostek warunkując ich alokację w strukturze społecznej. Trzy dominujące w socjologii orientacje teoretyczne (paradygmaty) – podejście strukturalno-funkcjonalne, konfliktowe i interpretatywne³ – oświetlają inny aspekt każdej z tych kwestii (Tabela 1).

Czytanie tabeli w poziomie daje możliwość porównania, jak o kolejnych tematach lub problemach mówi się w każdym z wymienionych ujęć. Można ją również czytać pionowo, aby charakteryzować podejście do instytucji, socjalizacji i alokacji w poszczególnych orientacjach teoretycznych. Można wreszcie próbować traktować każde pole tej macierzy jako osobny zbiór problemów, będący punktem wyjścia do stawiania szczegółowych pytań badawczych. Każde z tych pól konstituuje specyficzny obszar pytań i repertuar podejść badawczych, w każdym inne problemy znajdują się w centrum zainteresowania, co wpływa na interpretacje oraz propozycje rozwiązań praktycznych na dalszych etapach pracy badawczej.

Najczęściej spotykanym podejściem do przedstawiania pola analitycznego socjologii edukacji jest pokazywanie specyfiki ujęć

³ Zdaję sobie sprawę, że ograniczenie pola zróżnicowania teoretycznego tych do trzech tradycji może budzić wątpliwości. Jonathan Turner (2004) wskazał aż osiem orientacji teoretycznych w socjologii i zapewne w każdej z nich dałoby się charakteryzować i problematyzować edukację. Do tego można wskazać tradycje metodologiczne – przykładowo podejścia empiryczne czy ekologiczne (analizujące szkołę w konkretnym środowisku społecznym) – o które można by wzbogacać to pole. Odnosząc się jednak do dominujących w literaturze przedmiotu klasyfikacji, zauważymy, że zwykle pole socjologii edukacji charakteryzuje się w ramach tych trzech wskazywanych tradycji teoretycznych. Osobiście uważam też, że na pewnym poziomie ogólności charakterystyki, bogactwo szczegółowych teorii mieści się w trzech wskazanych tu typach podejść.

Tabela 1

Typologia problemów badawczych i perspektyw interpretacyjnych w ramach socjologii edukacji

Temat	Podejście teoretyczne		
	Strukturalny funkcjonalizm	Konfliktowe	Interpretatywne
Instytucja	Edukacja jako instytucja wyrastająca z logiki nowoczesnego społeczeństwa i zwrotnie warunkująca sposób organizacji społeczeństwa.	Sposób organizacji edukacji i treści edukacyjnych odzwierciedla panujący porządek społeczny i służy jego utrzymaniu.	Szkoła jako świat społeczny – specyficzny układ relacji i znaczeń, tworzący się w wyniku spotkań ludzi w pewnej instytucjonalnej przestrzeni.
Socjalizacja	Edukacja jako narzędzie kształtowania postaw i wartości na rzecz równowagi społecznej.	Edukacja jako narzędzie kształtowania fałszywej świadomości i wpajanie wartości i norm legitymizujących istniejące nierówności społeczne.	Szkoły jako grupy odniesienia, miejsca nabywania ról społecznych i tożsamości.
Kształtowanie biografii/ Alokacja	Edukacja jako narzędzie budowania społeczeństwa merytokratycznego, przestrzeń wyborów i racjonalnego planowania dokonywanego przez jednostki.	Edukacja jako mechanizm ograniczający możliwości awansu społecznego jednostkom pochodzącym z niższych warstw społecznych.	Szkoły jako miejsca budowania tożsamości związanych z przewidzianą karierą zawodową, naznaczania społecznego i stymulowania aspiracji.

Na podstawie: Mikiewicz (2016, s. 19).

teoretycznych. Jest to zgodne z drugą logiką czytania Tabeli 1. Szerokie omówienie tych podejść przekracza ramy tego tekstu⁴. Warto jednak bardzo syntetycznie podsumować istotę tych trzech ujęć po to, by następnie skupić się na analizie problemowej, czyli czytaniu tabeli w poziomie. Jest to zabieg, który moim zdaniem umożliwia rozpoczęcie prac na syntetyzującym modelem analitycznym socjologii edukacji.

Podstawowe cechy podejścia strukturalno-funkcjonalnego można podsumować stwierdzeniem, że szkoły są narzędziem stymulowania socjalizacji: mają ukształtować wspólnotę moralną i przygotować jednostki do funkcjonowania w społeczeństwie. Było to podstawowe zadanie edukacji formalnej w czasie jej powstania, kiedy

kształtowały się zręby społeczeństw narodowych w nowoczesnej formule, a złożone społeczności ponadlokalne zastępowały logikę wspólnot lokalnych. Ten sposób funkcjonowania szkoły jest podstawą interpretacji jej oddziaływania do dziś, mimo zmienionych warunków organizacji życia społecznego. Główny problem dotyczy tego, w jaki sposób szkoły reagują na zmiany społeczne i czy adekwatnie przygotowują młodych ludzi do społecznych realiów. Szkoły są też narzędziem alokacji – rozmieszczają jednostki w strukturze społecznej poprzez mechanizm selekcji szkolnych. Analizie podlega kształt struktury szkolnej, możliwe ścieżki, progi selekcyjne i procesy wyborów edukacyjnych. Edukacja formalna jest odpowiedzialna za kształtowanie kompetencji i postaw społecznych, selekcję i alokację oraz regulowanie aspiracji i motywowanie uczniów do podejmowania wysiłków w procesach ruchliwości wewnątrzpokoleniowej.

⁴ W literaturze polskiej istnieją dobrze przygotowane podręczniki i omówienia podporządkowane takiej logice analitycznej (zob. np.: Mikiewicz, 2016; Sawisz, 1989; Szymański, 2013).

Istniejące nierówności społeczne w edukacji są traktowane jako wynik niezależnych od szkoły nierówności cech w strukturze społecznej – w poziomie inteligencji i postawach wobec edukacji lub kalkulacjach zysków i strat jednostek i ich rodzin (Blau i Duncan 1967; Boudon, 2008; Durkheim, 1956; Sorokin, 2009).

W analizach o charakterze konfliktowym funkcjonowanie szkoły jest opisywane w kategoriach opresji i dominacji. U podstaw oddziaływania szkoły leży zadanie przygotowania pracowników na rynek pracy, więc jest ona podporządkowana potrzebom tego rynku. W ramach tej perspektywy, wyznaczonej logiką teorii marksowskiej, szkoła jest traktowana jako narzędzie utrzymania dominacji określonych grup społecznych poprzez narzucenie określonej kultury prawomocnej i mechanizm przemocy symbolicznej. Wszystko po to, by utrzymać uprzywilejowaną pozycję grup dominujących w dostępie do społecznie pożądaných zasobów. W myśl prowadzonych w tym nurcie analiz o nierównościach społecznych w edukacji decydują mechanizmy socjalizacyjne poza szkołą oraz zasoby kulturowe i społeczne rodzin – selekcje szkolne faworyzują uczniów z elit społecznych (np. Bourdieu i Passeron 2011; Bowles i Gintis, 2002; 2011, Kwiecieński 1995; 2002).

W optyce podejścia interpretatywnego edukacja formalna to określone miejsce spotkania jednostek, które w procesie interakcji wspólnie ustalają znaczenia i sensy szkolnej rzeczywistości, wykorzystując do tego zasoby kultur statusowych. Podstawą prowadzonych analiz są założenia interakcjonizmu symbolicznego i fenomenologii, wskazujące na znaczenie wiedzy i społecznego tworzenia znaczeń. W myśl tego podejścia każda szkoła jest odrębnym światem społecznym, wykorzystującym mechanizmy symbolizacji i kreowania kultur wewnętrznych. Kultura szkolna, jakkolwiek unikalna w każdym przypadku, opiera się na pewnych

ustrukturyzowanych wzorach, które podlegają rytualizacji. Zadaniem socjologii jest interpretowanie znaczeń wytwarzanych w rzeczywistościach szkolnych i ich wpływ na działanie jednostek w miejscach zwanych szkołami (patrz np.: Jackson, 1968; Janowski, 1995; McLaren, 2015).

Zaprezentowane wyżej treści tworzą ramę socjologicznego myślenia o edukacji. Jak widać jest to obszar bardzo złożony i wielowątkowy. Świadczy to o dużym potencjale rozwojowym dyscypliny. Należy też zauważyć, że osadzenie konkretnych pytań badawczych w określonym nurcie teoretycznym wpływa nie tylko na zakres pytań badawczych, lecz także na repertuar metod stosowanych przez badaczy. Analizy strukturalno-funkcjonalne posługują się raczej metodami ilościowymi, wyrafinowanymi pod względem możliwości pomiarowych i analitycznych (opartymi głównie na modelowaniu statystycznym), na podstawie których stawia się generalne tezy o funkcjonowaniu systemów edukacyjnych w ich społecznych kontekstach (Breen, 2010; Breen i Jonsson, 2005; Haller i Portes, 2011; Lucas, 2001; Rafferty i Hout, 1993; Shavit i Bolossfeld, 1993). Zupełnie odmiennie przedstawiają się strategie badawcze w nurcie interpretatywnym. Mamy tu do czynienia z prymatem metod jakościowych, co wynika z założeń teoretycznych stawiających w centrum zainteresowania kwestie interpretacji rzeczywistości przez działające podmioty. Leżące u podstaw tego nurtu teorie interakcyjne i fenomenologiczne skłaniają do stosowania metod mających na celu zrozumienie działań aktorów ulokowanych w konkretnych przestrzeniach życia społecznego i konstruujących te przestrzenie poprzez wykorzystanie zasobów wiedzy (Nowotniak, 2011). Analiza funkcjonowania aktorów świata społecznego w swoich rolach (nauczycieli, uczniów, rodziców) wymaga posługiwania się obserwacją, wywiadem, analizą treści. Pod tym względem podejście konfliktowe wydaje się

być najbardziej zróżnicowane i bogate metodologicznie. Mamy tu bowiem do czynienia z wykorzystaniem zarówno strategii typowo ilościowych, kiedy przy wykorzystaniu analiz statystycznych śledzi się nierówności społeczne w edukacji, jak i jakościowych, kiedy wykorzystując obserwacje i wywiady poszukuje się mechanizmów narzucania fałszywej świadomości w praktyce szkolnej (Keddie, 1971; McLaren, 2015).

Poszczególne koncepcje wyrastają z różnych podstaw teoretycznych, a orientacje badawcze nie zawsze są zgodne w interpretacjach mechanizmów edukacyjnych. W każdą z nich jest wpisana ocena. Strukturalny funkcjonalizm raczej pozytywnie ocenia rolę edukacji w społeczeństwie i ma odpowiednie zaplecze do usprawiedliwiania jej rozwiązań; orientacja konfliktowa zdecydowanie negatywnie ocenia rolę edukacji w społeczeństwie i jest zapleczem demaskowania ukrytych (w domyśle: niecnym) funkcji szkoły. Orientacja interpretatywna wydaje się być neutralna pod tym względem. Gdy przyjrzymy się jednak zastosowaniom podejścia interpretatywnego w socjologii edukacji, to zauważymy, że przedstawiciele tego nurtu często „ciążą” w stronę pedagogiki krytycznej lub socjologii demaskatorskiej. Ich analizy są podporządkowane „wykrywaniu” negatywnych oddziaływań wynikających z takich, a nie innych układów interakcyjnych i symbolicznych w szkołach (np. nurt badań nad ukrytym programem szkoły czy nowa socjologia edukacji; Pauluk, 2016; Meighan, 1993; Zemło, 1996).

Syntetyzujące podejście analityczne

Efektywniejsze wydaje się organizowanie też na temat edukacji wokół trzech tradycji badawczych (co umożliwia czytanie Tabeli 1 w poziomie):

- instytucjonalnej – traktującej edukację i szkoły jako zbiurokratyzowane instytucje kreujące porządek społeczny,

- socjalizacyjnej – traktującej edukację jako narzędzie kształtowania postaw i wartości,
- alokacyjnej – traktującej szkołę i system edukacji jako narzędzia wprowadzania jednostek na pozycje społeczne w życiu dorosłym.

Każde z tych pól problemowych może być analizowane z perspektywy różnych orientacji teoretycznych. Efekty badań mogą prowadzić do ocen wartościujących, ale też dawać pewne wyobrażenie o procesach społecznych związanych z funkcjonowaniem edukacji formalnej. Mówiąc inaczej, pełna analiza funkcjonowania systemów edukacji w społeczeństwach zachodnich powinna zawierać wszystkie wskazane tu zagadnienia. Orientacje teoretyczne oświetlają inne aspekty funkcjonowania edukacji w odniesieniu do poszczególnych pól problemowych. Jakkolwiek są one rozbieżne w zakresie źródeł teoretycznych i metod badawczych, to każde z wyróżnionych pól dopełnia opis funkcjonowania edukacji w strukturach społecznych, a jednocześnie ukazuje szkołę i system oświaty jako rzeczywistość społeczną rządzącą się specyficznymi regułami. W istocie, biorąc pod uwagę wszystkie wskazane pola badawcze, można by się pokusić o syntetyzującą koncepcję działania edukacji w społeczeństwie.

Szkoły jako instytucje

Szkoły są instytucjami wyrastającymi z logiki zmiany społecznej, która następuje w chwili przejścia od społeczeństwa tradycyjnego do nowoczesnego. Kulturowym i ideologicznym podłożem tej konstrukcji jest modernizacja. Badania realizowane w tym polu analitycznym stawiają pytanie, dlaczego struktury społeczne wymagają instytucji edukacji formalnej i jak je kształtują. W tym nurcie można ulokować analizy i koncepcje neoinstytucjonalne Johna Meyera (2011) czy Davida Bakera (2009), wskazujące, w jaki sposób nowoczesna racjonalizacja doprowadziła do ukształtowania się modelu szkoły uniwersalistycznej, powszechnej i masowej.

Przesuwając się w stroję analiz konfliktowych, wskażemy, że te instytucje współtworzą i legitymizują istniejący porządek społeczny ze specyficznymi dla niego nierównościami i przewagami (Collins, 1979; 2000). Badacze z tego nurtu krytykują taki stan rzeczy, kładąc nacisk na nierówności i niesprawiedliwości funkcjonowania systemu. Nie zmienia to faktu, że kształt instytucji szkolnych zawsze odzwierciedla struktury interesów i dominujące w danym czasie ideologie. W zasadzie podejścia konfliktowe i funkcjonalne nie różnią się pod względem zasadniczych ustaleń w tej mierze. Zawieszając zatem ocenny charakter twierdzeń, wskażemy, że instytucje szkolne odzwierciedlają społeczne relacje w systemie społecznym. Ma to również odbicie w strukturze systemu szkolnego oraz w programie nauczania.

Optyka interpretatywna rzuca na instytucje szkolne światło z perspektywy mikrospołecznej. Poszczególne szkoły, które z formalno-prawnego punktu widzenia są takimi samymi instytucjami i tworam biurokratycznymi, obserwowane z bliska przy użyciu teorii interakcyjnych, fenomenologicznych i etnometodologicznych stają się zróżnicowanymi światami. Z tej perspektywy każda szkoła jest inna, ponieważ jest konstruowana przez podmioty wyposażone w jaźń i zdolność komunikacji symbolicznej. W codziennych rytuałach interakcyjnych podmioty te współtworzą szkolny świat znaczeń, który warunkuje działanie spotykających się w nim jednostek. Czerpią one interpretacje z ram interakcyjnych i wykorzystują zasoby wiedzy, by kreować wzory postępowania i wchodzenia w relacje z innymi osobami. Niepowtarzalność szkolnych światów jest jednak ograniczona zakorzenieniem znaczeń używanych w szkolnych grach symbolicznych w porządku społecznym, którego częścią są szkoły, albo – mówiąc interakcyjnie – wzory relacji szkolnych są kształtowane przy użyciu narzędzi komunikacyjnych kształtowanych w innych, pozaszkolnych rytuałach

i strukturach relacji (Woods, 1983; 1986). Z drugiej strony zmiana w formach komunikacji w relacjach szkolnych oraz wiedza wytwarzana w tych praktykach interakcyjnych mogą stać się impulsem do zmiany struktur interpretacyjnych stosowanych w szerszych układach społecznych.

Szkoły jako przestrzeń socjalizacji

W optyce strukturalno-funkcjonalnej szkoły są narzędziami uzupełniania lub zastępowania rodzin w procesie kształtowania pożądanых postaw członków społeczeństw. Wyrastając z potrzeby tworzenia systemów wartości i postaw umożliwiających nawiązanie i utrzymanie więzi społecznych z grupami o ponadlokalnym charakterze, szkoły są postrzegane jako miejsce przygotowania do życia – i to zarówno w kategorii przygotowania do wykonywania ról zawodowych, jak i w kategoriach moralnych (Durkheim, 1956).

Pod tym względem podejście konfliktowe akcentuje socjalizacyjne działanie szkoły, zorientowane na przygotowanie jednostek do z góry przepisanych im miejsc określonych przez społeczne pochodzenie. Mówi się tu o kształtowaniu fałszywej świadomości – po to, by jednostki zaakceptowały narzucane im przez grupy dominujące zasady gry społecznej. Szkoła legitymizuje porządek społeczny poprzez wszczepianie wiedzy i przekonań na temat relacji społecznych w taki sposób, by jednostki nie negowały istniejących podziałów i zasad rządzących relacjami w strukturach społecznych (Apple, 2004; Young, 1971). Oczywiście, podejście konfliktowe różni się od podejścia funkcjonalnego, ale tylko w wymiarze oceny moralnej. W podejściu funkcjonalnym de facto również mamy do czynienia z podkreślanie zadania szkoły jako narzędzia wpajania wiedzy, wartości i postaw, w taki sposób, by zapewnić konformizm społeczny. Tyle tylko że w tym podejściu akcentuje się konieczność takiego działania dla zachowania spójności społecznej.

W podejściu interepatywnym schodzimy do mikroprocesów warunkujących tworzenie struktur wiedzy, przekonań, ideologii traktowanych jako zasoby działania jednostek pod wpływem funkcjonowania w relacjach szkolnych. Podejście interpretatywne dostarcza narzędzi do analizy procesu socjalizacji, tworzenia się struktury wiedzy, przekładania się mikrorelacji szkolnych na tożsamości, postawy i hierarchie wartości jednostek.

Szkoły jako narzędzie alokacji

W myśl orientacji strukturalno-funkcjonalnej szkoły pełnią funkcje alokacyjne, to znaczy określają procesy zajmowania przez jednostki docelowych pozycji społecznych. Kariera szkolna przekłada się na karierę zawodową, a ta warunkuje ulokowanie w systemie stratyfikacji społecznej. Kluczowe znaczenie dla tego procesu ma kształt struktury szkolnej i wyznaczane w nim ścieżki przechodzenia przez poszczególne etapy kształcenia. Systemy szkolne są tu analizowane pod względem długości ścieżek edukacyjnych, liczby ścieżek do wyboru, kryteriów selekcji i alokacji w poszczególnych ścieżkach, momentów selekcji i mechanizmów przechodzenia z okresu kształcenia do fazy pracy zawodowej (Kerkhoff, 1995). Z perspektywy konfliktowej procesy te są analizowane pod kątem nierówności społecznych. System szkolny, pełniąc alokacyjne funkcje uprzywilejowuje jednych a defaworyzuje innych. Porządek społeczny jest odtwarzany nie tylko poprzez mechanizmy socjalizacji i wpajanie fałszywej świadomości, lecz także poprzez alokowanie jednostek pochodzących z różnych środowisk społecznych w odrębnych ścieżkach kształcenia (Boudon, 2008; Duru-Belat, 2009). Podejście interpretatywne dostarcza narzędzi do analizy mechanizmów wchodzenia w wyznaczone role społeczne, procesy naznaczania społecznego (etykietowania; Rosenthal i Jacobson, 1968; Seul, 1991; 1995) i tworzenia tożsamości zgodnej z alokacją na kolejnych progach selekcji.

Podsumowanie

Co wynika z przeprowadzonego wywodu? Pełne zrozumienie funkcjonowania szkoły i systemu edukacji wymaga syntetyzującego podejścia, które umożliwia prowadzenie analiz na różnych poziomach i w różnych wymiarach funkcjonowania systemów oświatowych w ich relacji do szerszej rzeczywistości społecznej. Jest to uwarunkowanie dwukierunkowe. Nie można zrozumieć funkcjonowania systemów edukacji w ich relacji do systemu społecznego w skali makro bez analizy wszystkich trzech wymiarów problemowych (instytucji, socjalizacji, alokacji) oraz bez przyjrzenia się konkretnym warunkom mikrostruktury (działanie poszczególnych szkół, relacje jednostek spotykających się w szkole). Z drugiej strony nie można zrozumieć logiki działania pojedynczej szkoły i dynamiki relacji pomiędzy konkretnymi aktorami w mikrostrukturze bez wzięcia pod uwagę wszystkich trzech wymiarów problemowych funkcjonowania edukacji oraz bez odniesienia do szerszych układów społecznych, w których funkcjonuje szkoła.

Mówiąc jeszcze inaczej, redukcja socjologii edukacji tylko do jednego wymiaru albo analiza prowadzona z perspektywy tylko jednej orientacji teoretycznej (funkcjonalnej, konfliktowej, interepatywnej) zawsze będzie prowadziła do niekompletnych wniosków.

Żeby w pełni uchwycić logikę i dynamikę funkcjonowania edukacji w określonym systemie społecznym, należy jednocześnie stawiać pytania o kilka wymiarów. Po pierwsze, będą to pytania o cechy generalne systemu społecznego, warunki historyczne, fazę rozwoju cywilizacji – jako cechy najbardziej ogólnego układu odniesienia warunkującego zarówno zachowanie jednostek, jak i organizację struktur społecznych. Po drugie, trzeba pytać o samą strukturę społeczną w wymiarze podziałów stratyfikacyjnych

i charakterystyk relacji pomiędzy kluczowymi segmentami systemu społecznego. Po trzecie, pytania powinny dotyczyć cech bezpośredniego środowiska działania konkretnych szkół i układów oświatowych (społeczności lokalnych). Po czwarte, trzeba analizować cechy samego systemu szkolnego (strukturę, momenty selekcji, program i kryteria alokacji). Wreszcie po piąte, trzeba pytać o cechy poszczególnych szkół oraz dynamikę relacji społecznych w każdej szkole i w poszczególnych typach szkół na różnych poziomach i różnych etapach edukacji.

Bardzo trudno organizować i prowadzić tylko tak rozległe, syntetyzujące programy badawcze. Poszczególne projekty analityczne siłą rzeczy skupiają się na szczegółowych aspektach funkcjonowania rzeczywistości edukacyjnej. Czerpiąc przy tym z zasobów wielu dostępnych nurtów badawczych w socjologii edukacji, współtworzą wielobarwny kalejdoskop analiz. Wszystkie one gdzieś u podstawy lokują się w zarysowanej w tym artykule ramie odniesień interpretacyjnych.

Literatura

- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum third edition*. London: Routledge-Kegan Paul.
- Baker, D. P. (2009a). The educational transformation of work: towards a new synthesis. *Journal of Education and Work*, 22(3), 163–191.
- Baker, D. P. (2009b). *The schooled society. The educational transformation of global culture*. Stanford: Stanford University Press.
- Baker, D. P. (2011). The future of schooled society: the transforming culture of education in postindustrial society. W: M. Hallinan (red.), *Frontiers in sociology of education* (s. 11–34). Dordrecht: Springer.
- Berger, P. L. i Luckmann, T. (2010). *Społeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*. Tłum. J. Niżnik. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Blau, P. M. i Duncan, O. D. (1967). *The American occupational structure*. New York: Wiley.
- Boudon, R. (2008). *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*. Przeł. A. Karpowicz. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bourdieu, P. i Passeron, J.-C. (2011). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przeł. E. Neyman. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bowles, S. i Gintis, H. (2002). Schooling in capitalist America revisited. *Sociology of Education*, 75(1), 1–18.
- Bowles, S. i Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Breen, R. (2010). Educational expansion and social mobility in the 20th century. *Social Forces*, 89(2), 365–388.
- Breen, R. i Jonsson, J. O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, 223–243.
- Collins, R. (1979). *The credential society*. New York: Academic Press.
- Collins, R. (2000). Comparative and historical patterns of education. W: M. Hallinan (red.), *Handbook of the sociology of education* (s. 213–240). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Davies, S. i Guppy, N. (2010). *The schooled society. An introduction to the sociology of education*. Don Mills: Oxford University Press.
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Reading: Addison Wesley.
- Durkheim, É. (1956). Education: its nature and its role. W: É. Blau (red.), *Education and sociology* (s. 61–90). Glencoe: The Free Press.
- Duru-Bellat, M. (2009). Educational expansion and the evolution of inequalities of opportunity in France. W: A. Hadjar i R. Becker (red.), *Expected and unexpected consequences of the educational expansion in Europe and the US: theoretical approaches and empirical findings in comparative perspective* (s. 49–56). Bern: Haupt.
- Feinberg, W. i Soltis, J. F. (2000). *Szkoła i społeczeństwo*. Przeł. K. Kruszewicz. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Haller, A. i Portes, A. (2011). Status attainment processes. W: R. Arum, I. R. Beattie i K. Ford (red.), *The structure of schooling. Readings in sociology of education* (s. 23–30). Los Angeles: Sage.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classroom*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Janowski, A. (1995). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Karabel, J. i Halsey, A. H. (red.). (1977). *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press.
- Keedie, N. (1971). Classroom knowledge. W: M. Young (red.), *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* (s. 133–160). London: Collier-Macmillan.

- Kerckhoff, A. C. (1995). Institutional arrangements and stratification processes in industrial societies. *Annual Review of Sociology*, 21, 323–347.
- Kowalski, S. (1979). *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kwieciński, Z. (1992). Dziesięciościan edukacji. W: Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji* (s. 13–20). Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Kwieciński, Z. (1995). *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Kwieciński, Z. (2002). *Wykluczanie*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Leszniewski, T. i Wasielewski, K. (2013). Socjologia wychowania w Polsce – pytania o wymiar tożsamościowy subdyscypliny. *Studia Socjologiczne*, 209(2), 9–29.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility, and social background effects. *The American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690.
- McLaren, P. (2015). Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. Przeł. E. Kizskurno-Koziej, Z. Knutsen i P. Kwieciński. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Meyer, J. (2011). The effects of education as an institution. W: R. Arum, I. R. Beattie i K. Ford (red.), *The structure of schooling. Readings in sociology of education* (s. 510–519). Los Angeles: Sage.
- Mikiewicz, P. (2016). *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*. Warszawa: PWN.
- Nowotniak, J. (2011). Społeczne światy pokoi nauczycielskich. Człowiek–Teraźniejszość–Edukacja, 55(3), 71–86.
- Pallas, A. M. (2000). The effect of schooling on individual lives. W: M. Hallinan (red.), *Handbook of the sociology of education*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Pauluk, D. (2016). *Ukryte programy uniwersyteckiej edukacji ich rezultaty*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Raferty, A. E. i Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality. Expansion, reform and opportunity in Irish education. *Sociology of Education*, 66(1), 41–62.
- Reid, I. (1978). *Sociological perspectives on school and education*. London: Open Books.
- Rosenthal, R. i Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16–20.
- Sawisz, A. (1989). *Szkoła a system społeczny. Wokół problematyki „nowej socjologii edukacji”*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Schaub, M. (2010). Parenting cognitive development: the institutional effects of mass education on the social construction of childhood and parenting. *Sociology of Education*, 83(1), 46–66.
- Schütz, A. (2012). *O wielości światów. Szkice socjologii fenomenologicznej*. Przeł. B. Jabłońska. Kraków: Nomos.
- Seul, S. (1991). Wpływ oczekiwań nauczyciela na zachowanie i osiągnięcia uczniów. *Neodidagmata*, XX, 53–63.
- Seul, S. (1995). *Oczekiwanie nauczyciela a wyniki nauczania*. Szczecin: Instytut Psychologii Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Shavit, Y. i Blossfeld, H.-P. (red.). (1993). *Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder: Westview Press.
- Sorokin, P. A. (2009). *Ruchliwość społeczna*. Przeł. J. Słomczyńska. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Szacka, B. (2003). *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Szymański, M. J. (2013). *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*. Kraków: Impuls.
- Turner, J. H. (2004). *Struktura teorii socjologicznej. Wydanie nowe*. Przeł. G. Woroniecka i in. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Woods, P. (1983). *Sociology and the school: an interactionist viewpoint*. London: Routledge–Kegan Paul.
- Woods, P. (1986). *Inside schools. Ethnography in educational research*. London: Routledge–Kegan Paul.
- Young, M. (red.). (1971). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier–Macmillan.
- Zemło, M. (1996). *Nowa socjologia edukacji*. Białystok: Trans-Humana.
- Znaniecki, F. (2001). *Socjologia wychowania*. Warszawa: PWN.

Artykuł powstał na podstawie referatu „Główne nurty w socjologii edukacji – pytanie o specyfikę subdyscypliny w Polsce”, wygłoszonego podczas XVI Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego „Solidarność w czasach nieufności”, 14–17 września 2016 r., Gdańsk.

Tekst złożony 13 stycznia 2017 r., zrecenzowany 10 lutego 2017 r., przyjęty do druku 13 kwietnia 2017 r.

The faces of the sociology of education – towards a synthetic analytical model

The text presents the main analytical and theoretical orientations of the sociology of education. The subject of the sociology of education and its specific sociological approach to educational issues are defined. Next, a typology of research approaches in the sociology of education is presented. The author raises the question of whether a synthetic analytical perspective is possible, which would link the different analytical threads and their methods of interpretation used by the various perspectives outlined in this paper. The paper may be a starting point for further discussions on the meaning of theory in education research.

KEYWORDS: sociology of education; analytical models; theoretical orientations; problem fields.