



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: System edukacji jako czynnik zmiany struktury społecznej : w ujęciu Randalla Collinsa

Author: Elżbieta Górnikowska-Zwolak

Citation style: Górnikowska-Zwolak Elżbieta. (1997). System edukacji jako czynnik zmiany struktury społecznej : w ujęciu Randalla Collinsa. "Edukacja" (Nr 1 (1997), s. 29-41)



Uznanie autorstwa - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie pod warunkiem oznaczenia autorstwa.

ELŻBIETA GÓRNIKOWSKA-ZWOLAK

SYSTEM EDUKACJI JAKO CZYNNIK ZMIANY STRUKTURY SPOŁECZNEJ – W UJĘCIU RANDALLA COLLINSA

W sytuacji, gdy w Polsce dokonały się przemiany systemowe i gdy, podobnie jak w innych krajach o gospodarce rynkowej, wykształcenie staje się kosztowną inwestycją (która w przyszłości musi przynieść konkretny zysk) – warto poświęcić więcej uwagi analizie skutków tej nowej sytuacji. A pomóc w tym może przybliżenie osobom zainteresowanym, zwłaszcza pedagogom, znaczących w literaturze naukowej rozważań na temat oświaty w ujęciu makrospołecznym. Do takich zaś można bez wątplenia zaliczyć rozważania wybitnego amerykańskiego uczonego Randalla Collinsa. Ów błyskotliwy i ekscytujący socjolog (a i psycholog w jednej osobie), autor kilkunastu prac zwartych oraz kilkudziesięciu artykułów, najbardziej istotny wkład wniósł w dziedzinie teorii konfliktu społecznego oraz badań nad edukacją i stratyfikacją, a także w dziedziny socjologii nauki. Analizy, które prezentuje, charakteryzują się całkowicie nową perspektywą interpretacji wielu różnorodnych obszarów badawczych.

Randall Collins¹ rozpatruje znaczenie i funkcjonowanie systemu edukacji na przykładzie społeczeństwa amerykańskiego. Podkreślenie to jest o tyle istotne, że społeczeństwo amerykańskie nie jest typowym społeczeństwem industrialnym. Jego specyficzna struktura społeczna oraz inne cechy charakterystyczne kwalifikują je do miana społeczeństwa postindustrialnego. Nie wdając się w tym miejscu w szczegółowe rozróżnienie pomiędzy obu typami społeczeństw, industrialnym

¹ Bliższą informację o autorze, jak również wykaz jego najważniejszych prac, znajdzie czytelnik w artykule E. Górnikowskiej-Zwolak i E. Jarosz, zamieszczonym w pracy zbiorowej – *Współczesni socjologowie o wychowaniu*. Pod red. A. Radziewicza-Winnickiego. Katowice 1993.

i postindustrialnym (zainteresowanych odsyłam do literatury przedmiotu²), pragnę jednak zwrócić uwagę na cechy społeczeństwa amerykańskiego, które – zdaniem autora – na to zasługują. Należą do nich: ogromna produkcja przemysłowa i najwyższy na świecie poziom konsumpcji, wysoki stopień rozwoju oświaty (liczba instytucji edukacyjnych szczebla ponadpodstawowego jak dotąd najwyższa na świecie), widoczna ekspansja zawodów kredencyjnych³, albo inaczej referencyjnych (wymagających posiadania stosownych referencji, na przykład w postaci dyplomu) i towarzyszący temu zjawisku szybki rozwój biurokracji (Collins, 1979, s. 73). Znacząca zmiana w strukturze społecznej Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej XX wieku dotyczy nie tyle organizacji i kontroli produkcji, ile sektora pozaprodukcyjnego. Nastąpiła ogromna ekspansja tzw. *political labour*⁴, rozwój potężnego działu intratnych posad rządowych (*sinecure sector*)⁵, masowych instytucji oświatowych i generalnie – sektora trzeciego. Bezpośrednim skutkiem tej ekspansji jest powstanie rozbudowanego systemu świadectw oświatowych (*educational credentials*), będącego charakterystyczną cechą opartego na wiedzy społeczeństwa postindustrialnego (Collins, 1979, s. 90–91).

Podjmując rozważania na temat funkcjonowania oświaty na szczeblu makrospołecznym Collins dokonuje przeglądu dotychczas prowadzonych analiz. I tak, w latach pięćdziesiątych i na początku sześćdziesiątych genezę i rolę systemów edukacyjnych wyjaśniano głównie na podstawie funkcjonalizmu; podkreślano znaczenie szkolnictwa w procesie socjalizacji jednostek, a także dostarczaniu praktycznych umiejętności technicznych, koniecznych do funkcjonowania w społeczeństwie. Interpretacja ta była przyjmowana bezdyskusyj-

² M.in. M.S. Szczepański: *Teorie zmian społecznych. Cz. I. Teorie modernizacji*. Uniwersytet Śląski, Katowice 1990; A. Radziewicz-Winnicki: *Teorie modernizacji a kształtowanie środowisk wychowawczych w warunkach zmiany społecznej*. W: *Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce*. Pod red. A. Radziewicza-Winnickiego. Wyd. „Śląsk”, Katowice 1995.)

³ Od pojęcia ang. *credentials* – dokumenty (listy, opinie, świadectwa) potwierdzające czyjeś kwalifikacje, osiągnięcia, uzyskane doświadczenia zawodowe.

⁴ Wprowadzenie przez Collinsa podziału pracy na *productive labour* i *political labour* – jakkolwiek sam autor podkreśla abstrakcyjny charakter tego podziału – ma zasadnicze znaczenie dla zrozumienia, w jaki sposób została ukształtowana struktura organizacji społecznej i rynek pracy, a w rezultacie – jak przebiega stratyfikacja społeczna. Rozróżnienie to pozwala oddzielić dwie główne klasy społeczne: klasę pracującą, zaangażowaną w pracę produkcyjną i klasę dominującą, zaangażowaną w pracę o charakterze politycznym. Obie klasy wydają energię, ale to klasa podporządkowana wytwarza bogactwo, podczas gdy klasa dominująca określa jego podział.

⁵ Collins przywołuje pojęcie synekury, które w społeczeństwie średniowiecznym miało bardzo pozytywne zabarwienie, a oznaczało beneficjum kościelne nie połączone z obowiązkami duszpasterskimi. Autor wskazuje, że obecnie termin ten nabiera znaczenia pejoratywnego, ale jego znaczenie jest nawet ważniejsze w bogatym społeczeństwie, gdzie czas wolny w większym czy mniejszym stopniu przeniknął „do wewnątrz” prawie wszystkich zawodów. Ten rodzaj wysiłku, jakim jest praca włożona w stworzenie lub zachowanie warunków, w których można uniknąć wysiłku, jest odmienny od pracy prowadzącej do rezultatów materialnych.

nie (Collins, 1974, s. 419). W końcu lat sześćdziesiątych pojawiły się różne stanowiska neomarksistowskie, wskazujące na rolę edukacji w podtrzymaniu nierówności klasowych. Wypowiedzi krytyczne, utrzymywane w bardzo pesymistycznym tonie, zwracały uwagę na fakt, iż przyczyna tego zjawiska tkwi w samej naturze systemu oświatowego (Jencks, 1972). Jeszcze dalej w swojej ocenie posunął się Iwan Illich, atakując podstawowe założenia systemu edukacji, który – w jego opinii – służąc utrzymaniu barier klasowych, prowadzi do zaprzepaszczenia zdolności ludzkich (Illich, 1971).

Jednak, czy są to badania z zakresu socjologii oświaty czy socjologii wychowania, nie podejmują one w ogóle kwestii struktury oraz wartości treściowych systemów edukacyjnych, koncentrując się jedynie na opisie procesów społecznych zachodzących wewnątrz nich. Tak więc, zasadnicze pytanie – dlaczego funkcjonuje określony system edukacyjny, jakie warunki bądź siły go tworzą, utrzymują, zmieniają czy nawet obalają – pozostawało, zdaniem Collinsa, bez odpowiedzi. Wnikliwa analiza pozwala dostrzec, że szkoły nie gwarantują specyficznych umiejętności technicznych, o czym zapewniali funkcjoniści (Collins, 1971, s. 1002–1019). Co więcej, historyczny rozwój modeli edukacyjnych dokonywał się pod wpływem czynników innych niż postępujący rozwój techniki i technologii produkcji, dlatego teoria funkcjonalizmu nie wytrzymuje próby czasu.

Collins proponuje, aby wyjść poza oba wymienione sposoby interpretacji, jest przekonany, że najbardziej owocne i twórcze próby wyjaśnienia rozwoju i zmiany systemów edukacyjnych to te, które wykorzystują teorię stratyfikacji lub dominacji (Collins, 1977). Istnieją trzy płaszczyzny podziału społecznego: ekonomiczna, organizacyjno-polityczna i kulturalna (w terminologii Maxa Webera, do poglądów którego Collins odwołuje się, wynikiem tych podziałów są „klasa”, „partia”, „stan”); płaszczyzny te zajądają się wzajemnie. Tak więc klasy ekonomiczne czy ugrupowania polityczne są silniejsze, jeśli cechuje je dodatkowo jedność, której źródłem są wspólne podstawy kulturowe. Silne podziały kulturowe, np. etniczne, narodowe czy religijne, mogą sprawić, iż walka o dominację ekonomiczną lub polityczną przybierze postać inną, niż wynikałoby to z podziałów klasowych.

Własne podejście badawcze Collins określa jako szeroko rozumiane ujęcie weberowskie. Edukację rozpatruje w aspekcie wielowymiarowej walki między grupami stanowymi o dominację, przewagę ekonomiczną i prestiż. Podejście to sprawia, że struktura społeczna jest postrzegana jako rezultat oddziaływania różnorodnych uwarunkowań kulturowych oraz grup interesu (Collins, 1977, s. 3). Przyjęty sposób rozumowania powoduje, że w niczym nie traci na aktualności także durkheimowska teoria edukacji, zgodnie z którą edukacja jest czynnikiem socjalizacji moralnej – świeckim odpowiednikiem religii w nowoczesnym społeczeństwie. Durkheim wskazuje, że partycypacja w obrzędach rytualnych – czy to o charakterze religijnym, politycznym, czy wychowawczym – wzmacnia identyfikację grupową, natomiast mity i symbole, które są ośrodkami skupienia, stają się oznakami członkostwa w odrębnych grupach

społecznych oraz wskaźnikami moralnie uzasadnionej przynależności. W ten sposób teoria Durkheima pokazuje drogę przewyżczenia swojej niedoskonałości – jej nieświadomości co do stratyfikacyjnych efektów edukacji i toczącej się wokół nich walki społecznej. Poszczególne grupy zaszczipiają poczucie członkostwa społecznego zarówno w celu zwiększenia własnej spójności, jak i moralnego usankcjonowania się w oczach innych (Collins, 1975).

Randall Collins podejmuje próbę bliższego określenia typów systemów edukacyjnych, do których znajduje zastosowanie zarówno podejście durkheimowskie, marksowskie, jak i funkcjonalne. W swoich analizach Collins zwraca uwagę na wzajemne powiązania ekonomicznych, organizacyjnych i kulturowych aspektów stratyfikacji. Wskazuje też, iż w długiej perspektywie czasowej wzajemne oddziaływanie tych sfer wytwarza strukturę o charakterze rynku (Collins, 1977, s. 4). Działanie takiego modelu można zaobserwować jedynie w makroskali, stąd konieczność zastosowania metody historycznej. Porównawcze analizy historyczne są prowadzone w trzech głównych kierunkach, z których każdy wiąże się z odmiennym typem wymagań stawianym edukacji: żądaniami jednostki, pragnącej zdobyć umiejętności praktyczne, dążeniami grupy do utrzymania społecznej solidarności i wysokiego statusu oraz interesem państwa w zachowaniu efektywnej kontroli politycznej. W konsekwencji Collins ukazuje, w jaki sposób wymienione typy wymagań są z sobą powiązane i jaka jest ich dynamika czasowa.

System oświatowy zawsze był i jest nadal elementem walki o umiejętności praktyczne, integrację kulturową i prestiż poszczególnych ugrupowań oraz kontrolę polityczną. Collins pokazuje, że szkolnictwo tworzono w celu kształcenia umiejętności praktycznych, choć w istocie kształcenie to odbywało się głównie w sposób nieformalny – poprzez tzw. terminowanie w kręgu rodziny. Świadectwa formalne i określony ceremoniał pojawiały się tylko wówczas, gdy grupa ludzi wyposażona w owe umiejętności posiadała równocześnie polityczną siłę do stworzenia na nie monopolu. Sytuacja przedstawia się inaczej, jeśli rozpatrujemy edukację w aspekcie przygotowania członków dla grup stanowych. Charakteryzuje się ona obrzędowością podkreślającą jedność owej grupy i jej status wobec autsajderów. Treści kształcenia są wówczas zdominowane ideami i wartościami danej kultury, zazwyczaj o charakterze wyraźnie niepraktycznym. Z kolei szkolnictwo, które wyrosło jako część procesu biurokratyzacji, zostało ukształtowane dzięki wysiłkom elit społecznych zmierzających do ustanowienia pozaosobowych metod kontroli. Treści edukacyjne są w tym przypadku mało istotne; zasadnicze znaczenie ma natomiast struktura szczebli, rang, stopni i innych formalnych oznak potwierdzenia kwalifikacji, jako środków służących utrzymaniu dyscypliny społecznej i specjalizacji (Collins, 1977, s. 5).

Współcześnie najbardziej powszechna interpretacja edukacji widzi jej rolę w zaspokajaniu zapotrzebowania na umiejętności techniczne. Tymczasem najnowsze analizy wyraźnie temu przeczą (Collins, 1971, s. 1002–1019). Pro-

gramy edukacyjne są w istocie w niewielkim stopniu związane z praktyką: stopnie i osiągnięcia szkolne nie mają wyraźnego związku z wykonywaną pracą, a większość umiejętności technicznych jest nabywana w trakcie wykonywania zawodu. W celu egzemplifikacji swoich spostrzeżeń Collins dokonuje przeglądu społeczeństw w różnych okresach historii (cywilizacje Chin, Japonii, Indii, Islamu i średniowiecznej Europy). Pokazuje, że kształcenie praktyczne polegało na angażowaniu uczniów jako asystentów przy pracy doświadczonych mistrzów. Proces ten przebiegał podobnie zarówno wśród ludów pierwotnych, jak i w kulturach wysoko rozwiniętych; na przykład w starożytnej Grecji obejmował tak różnorodne umiejętności, jak rzemiosło artystyczne, architektura, a nawet medycyna. Jediną zdolnością praktyczną, której nauczano w specjalnie tworzonych szkołach, była umiejętność czytania, pisanie i liczenia. Kształcenie praktyczne niemal zawsze było pozbawione jakiegokolwiek obrzędowości, rytuału. Wyjątek stanowiły sytuacje, gdy określona grupa zawodowa była równocześnie silna politycznie i miała rozwiniętą strukturę organizacyjną, jak w przypadku średniowiecznych gildii. Konieczne było wówczas spełnienie wymagań formalnych (ustalony czas terminowania, zdanie egzaminów, wykonanie pracy mistrzowskiej), po czym następował uroczysty ceremoniał promocji (Collins, 1977, s. 7).

W perspektywie historycznej edukację wykorzystywano o wiele częściej do organizowanie grup stanowych niż do innych celów. Kształcenie grup stanowych zostało wyraźnie oddzielone od edukacji praktycznej przez wyłączenie umiejętności produkcyjnych. Grupy stanowe uważają wspólne wartości kulturowe za oznaki przynależności, dlatego w zakres edukacji włączono wiele obrzędowości, co miało służyć demonstrowaniu solidarności grupowej i publicznemu wyodrębnieniu członków spośród reszty społeczeństwa. Obrzędowość grupy stanowej rzadko uwidoczniła wewnętrzne zróżnicowanie pozycji; nie istniały stopnie formalne czy egzaminy konkursowe. Jeśli zdarzało się współzawodnictwo, to pokazywano grupę jako całość, podkreślając zarazem różnice pomiędzy przynależącymi do grupy a autsajderami. Nieobecność formalnych stopni odzwierciedlała fakt, że zasadniczy cel edukacji to przyswojenie sobie kultury grupy. W odróżnieniu od biurokratycznych form edukacji, kryterium sprawdzającym efekty kształcenia była aktywność członków danej grupy w czasie wolnym. Edukacja grup stanowych dominowała w społecznościach kontrolowanych przez arystokrację i inne bogate klasy próżniacze.

W starożytnej Grecji zajmowanie się tradycyjną poezją, a w szczególności epiką Homera, stanowiło oznakę przynależności do wyższej klasy. Owa ekskluzywność edukacji została zagrożona, gdy wędrowni nauczyciele, znani jako sofisci, zaczęli oferować nauczanie sztuki argumentowania lub retoryki każdemu, kogo stać było na wniesienie odpowiedniej opłaty. Zagrożenia tego udało się uniknąć, wprowadzając w zakres standardowego programu kształcenia retorykę i gramatykę (Collins, 1977, s. 9–10). W Europie kształcenie nieformalne, będące podstawą rywalizacji pomiędzy stanami, najbardziej uwidoczniło się w okresie Renesansu, w szczególności w bogatych miastach handlowych Włoch,

a także Niemiec, Francji, Anglii (Collins, 1975, s. 485–487). Edukacja, mająca na celu przyswajanie kultury stanowej, była z reguły indywidualna i prywatna, prowadzona w rywalizacji z formalną organizacją uniwersytetów. Ostatecznie jednak kultura stanowa, oparta na treściach estetycznych, została przejęta przez powstające szkoły, które w ciągu kilku wieków (1500–1800) przejęły funkcje kształcenia elit. We współczesnych systemach kształcenia uniwersyteckiego prestiż społeczny zwykle wiąże się z ukończeniem szkoły, która w swoim programie koncentruje się na klasycznej bądź antycznej literaturze, na literackiej i relatywnie niepraktycznej formie kultury współczesnej, czego przykładem są szkoły Oxford i Cambridge w Anglii oraz Ivy League w Stanach Zjednoczonych.

Collins zwraca uwagę, że treści edukacji grup stanowych różnią się w sposób możliwy do przewidzenia, w zależności od sytuacji klasowej grup, które są ich zwolenniczkami. W kulturze stanowej uprzywilejowanych klas wyższych dominuje edukacja estetyczna często w połączeniu z aktywnością o charakterze sportowym (igrzyska, zawody) oraz szacunkiem dla tradycji. Z kolei ideał kulturowy klas średnich lub wyższych klas robotniczych w większej mierze dotyczy wartości moralnych i zwykle przybiera postać doktryny religijnej. Przykładem są akademie zakładane przez różne sekty protestanckie w Anglii i Niemczech w okresie wczesnej rewolucji przemysłowej. Uogólniając, można wyprowadzić uniwersalną zasadę, że klasy nabierające znaczenia wskutek rewolucyjnych przeobrażeń społecznych zbliżają się do tych form kulturowych, które mogą być określone zarówno jako postępowe, jak i zdecydowanie różniące się od tego, co przypisują sobie tradycyjne grupy stanowe (Collins, 1977, s. 12–13).

Kolejny rodzaj wymagań i oczekiwań wobec edukacji, o którym wspomniano już wcześniej, stanowi zainteresowanie państwa utrzymaniem kontroli politycznej. Służy temu aparat biurokratyczny. Biurokracja – jako pewien styl organizacji – oparta jest na zasadach, regułach, pisemnych sprawozdaniach, raportach i rejestrach. Użycie tego rodzaju materiałów pisanych ma na celu nadanie kontroli charakteru abstrakcyjnego i ogólnego. Biurokracja umożliwia oddzielenie jednostki zajmującej dane stanowisko od uprawnień wynikających z faktu zajmowania danej pozycji. Specjalizacja zadań ogranicza możliwości i uprawnienia jednostki, czyniąc ją bardziej zależną od współpracy z innymi specjalistami. Mnożenie rang i kategorii, ustanawianie określonych czasowo sekwencji karier w obrębie organizacji biurokratycznej, wreszcie stosowanie formalnych egzaminów – czy to wstępnych, czy promocyjnych – przyczyniają się do uzyskania bezosobowego oraz kompetetywnego charakteru całego systemu (Weber, 1968, s. 956–1110; Collins, 1975, s. 6).

Funkcjonowanie biurokracji jest uwarunkowane umiejętnością czytania i pisania oraz dostępnością materiałów pisanych. Pierwsze formy organizacji biurokratycznych wyrosły na podstawie administracji świątyni (w Mezopotamii i Egipcie). Collins podejmuje próbę charakterystyki owych pierwszych organizacji z punktu widzenia cech typowych dla biurokracji. Jej bardziej

zaawansowana postać pojawia się w Chinach, gdzie rozbudowany system egzaminacyjny (wieloletnie przygotowywanie potwierdzone na każdym kolejnym etapie zdaniem egzaminu) stanowił drogę zdobywania coraz wyższej pozycji społecznej. Rząd niemal nigdy nie interweniował w działalność samych szkół, wymagał jedynie zachowania systemu egzaminów. W rezultacie nastąpił rozwój różnorodnych form kształcenia, które nie były wewnątrznie zróżnicowane. Wysuwając tezę, że silny rząd biurokratyczny prowadzi do powstania systemu biurokratycznego zorientowanego na rangi i egzaminy, Collins przedstawia także dowody na potwierdzenie tezy przeciwnej; tam gdzie rząd nie jest zbiurokratyzowany bądź jest, lecz w niewielkim tylko stopniu, formalna hierarchia edukacyjna nie istnieje (przykładem są tutaj Indie) – (Collins, 1977, s. 14–16).

Praktyka selekcji urzędników według świadectw oświatowych rozpoczęła się w Rzymie, u schyłku trwania Imperium (IV–VI w.). Rozwinięty aparat państwowy adaptując stoicyzm, a następnie chrześcijaństwo, przedłożył lojalność wobec abstrakcyjnych norm moralnych i zasad ponad lojalność wobec konkretnych osób. Państwo przejęło nadzór nad szkołami, określono liczebność nauczycieli w poszczególnych jednostkach administracyjnych, wysokość wynagrodzenia oraz obowiązek zatwierdzania posad nauczycielskich przez rząd. Zaczęto stosować rejestry uczniów przyjmowanych oraz kończących szkoły (Marron, 1964, s. 400–418).

W średniowiecznej Europie największą scentralizowaną władzę stanowiło papieństwo. Kościół mógł sprawować swoją teokratyczną kontrolę dzięki posiadaniu jedynej rozbudowanej organizacji piśmiennictwa w Europie. Możliwości zatrudnienia w rozwiniętej biurokracji kościelnej (znacznym wzrostem liczebny kancelarii papieskich) przyczyniły się do powstania uniwersytetów. Mimo że nie obowiązywały formalne egzaminy przyjęcia do biur i urzędów kościelnych, to jednak narastała tendencja do rekrutowania urzędników spośród kandydatów legitymujących się „świadectwem pobierania nauk na uniwersytecie”. W przypadku stanowisk najwyższych kandydaci (biskupi) byli wyznaczani spośród tych, którzy posiadali doktoraty w dziedzinie teologii i prawa kanonicznego. Uniwersytety rozbudowały skomplikowaną strukturę wewnętrzną. Obejmowała ona między innymi serie wyspecjalizowanych kursów, egzaminów i stopni; ustalono wymagany czas nauki w celu zdobycia kolejnych stopni – bakałarza, magistra i wyższych. W ten sposób uniwersytety stały się pierwszymi w historii świata szkołami zbiurokratyzowanymi wewnątrznie. Wydaje się, że rozwój owej biurokratyzacji nastąpił częściowo w odpowiedzi na rosnącą biurokratyzację papieństwa, częściowo jako rezultat narastającej rywalizacji o rekomendacje (świadectwa) wymagane do uzyskania stanowisk kościelnych, a częściowo wskutek konkurowania nauczycieli o uczniów (Collins, 1977, s.18–19).

Rozwój współczesnych systemów szkolnych jest rezultatem konsolidacji silnych europejskich państw biurokratycznych, niezależnych od Kościoła katolickiego. Owe świeckie systemy szkolne wykorzystywały w nauczaniu języki narodowe, rezygnując z powszechnej w Europie łaciny (Collins, 1977, s. 19).

Podsumowując, każde silne, scentralizowane państwo lub kościół zmierza do biurokratycznego zorganizowania się; środki kontroli biurokratycznej same w sobie są podstawą scentralizowanej władzy. Tego typu państwo czy kościół wymaga stworzenia systemu edukacji, przy czym wzajemna zależność pomiędzy państwem i szkolnictwem może przybrać kilka form. W formie najsłabszej państwo tworzy rynek dla szkół, które rozwijają się samodzielnie, jak na przykład w wielu państwach islamskich czy w średniowiecznym papieństwie. Forma pośrednia występuje wówczas, gdy państwo nadzoruje i wspiera finansowo istniejące instytucje edukacyjne (późne imperium rzymskie). Wpływ państw na edukację jest silniejszy, gdy zatrudnienie w instytucjach warunkują określone egzaminy. Najsilniej związek ten występuje w przypadku obowiązkowego uczęszczania do szkół; obowiązek ten został rozszerzony z warstw uprzywilejowanych na całą populację dopiero w ostatnich stuleciach (Collins, 1977, s. 20).

W tym miejscu Randall Collins przywołuje tezę Marksa, iż szkolnictwo służy umacnianiu dyscypliny pracy, dlatego jego rozwojem były zainteresowane klasy dominujące. Wskazuje też, że teza ta zachowuje aktualność w odniesieniu do edukacji masowej, nie dotyczy zaś kształcenia elit. Analiza materiałów historycznych prowadzi Collinsa do wniosku, że obowiązkowe szkolnictwo powszechne zostało utworzone nie tyle ze względu na utrzymanie dyscypliny w przemyśle, ile w celu zachowania dyscypliny politycznej i militarnej (pierwsze państwowe szkoły powszechne, powstałe w XVIII w. w Danii i Prusach, towarzyszyły tworzeniu masowo rekrutowanych armii). Poszukując uzasadnienia tworzenia określonych systemów edukacyjnych, autor stwierdza, iż państwa biurokratyczne narzucają obowiązkową edukację tym populacjom, które są postrzegane jako potencjalne zagrożenie dla kontroli państwowej. W tym świetle ostatecznie wydaje się jasne, że biurokratyzacja oświaty w niewielkim stopniu związana jest z biurokratyzacją organizacji i przedsiębiorstw przemysłowych (Collins, 1977, s. 10–21).

Przeanalizowane trzy typy edukacji: kształcenie zdolności praktycznych, edukacja grup stanowych i silnie sformalizowane biurokratyczne systemy edukacyjne, mogą występować jednocześnie we wzajemnym powiązaniu, chociaż niektóre z nich są teoretycznie sprzeczne. Na przykład znajomość klasycznej literatury antycznej stanowiła kryterium selekcji brytyjskich urzędników służb państwowych. W czasach współczesnych biurokratyczna i obowiązkowa oświata powszechna włączyła elementy kształcenia praktycznego, nauczając pisania i arytmetyki. Biurokratyzacja stała się głównym środkiem wiązania różnych typów edukacji. Istotą biurokratycznej kontroli są bowiem formalne uregulowania i zapisy, tak więc jakakolwiek treść, czy to estetyczna, religijna, prawnicza, czy praktyczna, może być dostosowana do tego systemu. W ten sposób silne biurokratyczne państwa i kościoły akcentowały różnorodne treści edukacyjne. Wspólne wszystkim tym programom oświatowym jest przestrzeganie form strukturalnych: stopni, egzaminów, określonych sekwencji etapów szkolenia i czasu ich trwania (Collins, 1977, s. 23).

Wspomniane wcześniej różne rodzaje oczekiwań wobec oświaty mogą być postrzegane szerzej jako część swoistego rynku kulturowego, w obrębie którego zainteresowane strony próbują równocześnie osiągnąć swoje cele. Zainteresowanie rządu w utrzymaniu kontroli biurokratycznej nad poszczególnymi klasami może zazębiać się z zainteresowaniem samych tych klas pomnażaniem własnych zdobyczy kulturalnych dla dobra stanu.

Abstrakcyjnie rzecz ujmując – jak sugeruje Randall Collins – możemy postrzec, że rynek kulturowy, podobnie jak rynek dóbr materialnych, wymaga pewnej waluty powszechnego obiegu oraz źródeł podaży i popytu na dobra kulturowe. Owa powszechna waluta kulturowa (*cultural currency*) płynie z kultury elity, która w sposób niekwestionowany dominuje, ponieważ uprawomocnia grupę znajdującą się u władzy (Collins, 1977, s. 24).

Zasoby dóbr kulturalnych (*supply of cultural goods*) lub kapitału kulturowego w ujęciu P. Bourdieu (Bourdieu, Passeron, 1970) są determinowane „dostępnością” nauczycieli, środków materialnych dla szkół, odpowiednią wydajnością produkcji lub stratyfikacją, zapewniającymi czas wolny na aktywność kulturalną, wreszcie – metodami wytwarzania (w szczególności produkcji masowej) książek i innych materiałów pisanych.

Zapotrzebowanie na dobra kulturowe (*demand for cultural goods*) jest z kolei determinowane liczbą jednostek albo grup, które odczuwają potencjalną korzyść z edukacji i za pomocą ekonomicznych lub politycznych środków starają się uczynić swoje żądania efektywnymi. Żądania te mogą być motywowane zainteresowaniem szkoleniem praktycznym, kształceniem grup stanowych czy kontrolą biurokratyczną. Zainteresowanie kształceniem praktycznym jest najsłabsze (może być realizowane w czasie wykonywania zawodu), silniejszym źródłem zapotrzebowania na edukację formalną jest zainteresowanie kształceniem w zakresie kultury grupy stanowej (silniejsze w okresie politycznej decentralizacji oraz w sytuacji występowania wielu zróżnicowanych kulturowo grup etnicznych w obrębie wspólnego systemu ekonomicznego). Zapotrzebowanie na dobra kulturalne zależy także od rozmiarów opozycji politycznej; gdy jest ona duża, wzrasta zainteresowanie grup rządzących edukacją jako środkiem kontroli biurokratycznej (Collins, 1977, s. 25).

W toku dalszych rozważań Collins stara się określić przydatność tak skonstruowanego modelu rynkowego. Wskazuje na przykład, iż na jego podstawie można określić tempo rozwoju systemów edukacyjnych. Tempo to, odpowiadające możliwościom czerpania określonych korzyści społecznych, determinuje „siłę nabywczą” edukacji. We wszystkich systemach oświatowych następuje podobny proces – zapotrzebowanie na świadectwa oświatowe (kredencje lub inaczej – referencje) wzrasta bez proporcjonalnego wzrostu korzyści płynących z tytułu ich posiadania. Wynikiem nadmiaru absolwentów szkół może być bezrobocie, jeżeli wymagania dotyczące zawodu pozostają bez zmian. Tam, gdzie osoby ubiegające się o kredencje oświatowe są aktywne i zdolne do wywarcia nacisku na rząd w celu modyfikacji systemu oświatowego (jak to ma

miejsce we współczesnych państwach demokratycznych), następują wahania rynku kulturowego. Odbywa się to bądź wskutek zwiększania wymagań w zakresie kształcenia formalnego, koniecznych do objęcia danych stanowisk, bądź w wyniku wzrostu liczby owych stanowisk. Sytuacja ta znajduje odbicie w inflacji waluty monetarnej, czego rezultatem jest spadek siły nabywczej pieniądza.

Inflacja świadectw oświatowych jest szczególnie prawdopodobna w tak zwanych systemach konkurencyjnej mobilności (*contest-mobility*) – (Collins, 1977, s. 27). Randall Collins charakteryzuje zasadnicze różnice pomiędzy systemem „mobilności konkurencyjnej” a systemem „mobilności sponsorowanej”, gwarantowanej (*sponsored-mobility*). W drugim z wymienionych typów kariery edukacyjnej dzieci są określane stosunkowo wcześniej, zwykle z chwilą ukończenia szkoły podstawowej. Część absolwentów udaje się do szkół elitarnych, przygotowujących do wstąpienia na uniwersytet (szkoły te kładą nacisk na tradycyjną wysoką kulturę), inne wstępują do szkół zawodowych, jeszcze inne kończą swoją edukację na szczeblu podstawowym. Grupa, która obiera elitarny tor kształcenia, ma w zasadzie zagwarantowane przyjęcie i ukończenie każdego następnego szczebla hierarchii szkolnej. Tak więc dla tej grupy mobilność jest sponsorowana. Opisana sytuacja występuje na przykład w Wielkiej Brytanii.

W systemie mobilności konkurencyjnej nie ma określonego momentu decyzji. Niemal wszyscy uczniowie są kierowani do szkół średnich, ale przyjęcie na każdy wyższy szczebel zależy od wyniku współzawodnictwa z konkurencją (Collins, 1977, s. 26). Klasowo-segregacyjne systemy mobilności sponsorowanej pojawiły się tam, gdzie nastąpiła radykalna mobilizacja klasy średniej lub klasy robotniczej, czego rezultatem była kulturowa polaryzacja wokół wyraźnie komercyjnych i zawodowych celów edukacyjnych, tym niemniej klasa wyższa zdołała utrzymać władzę. Kiedy zdarzają się tego typu podziały społeczne, rozszczępieniu ulegają również systemy oświatowe. Klasa średnia i klasa robotnicza uzyskują wyraźne enklawy edukacyjne, podczas gdy kariery w zawodach prestiżowych i w kluczowych instytucjach politycznych pozostają zmonopolizowane przez tych, którzy uzyskali wykształcenie torem elitarnym. Z drugiej strony, systemy mobilności konkurencyjnej wyłoniły się w społeczeństwach przemysłowych, gdzie konflikt klasowy odgrywa rolę drugorzędną wskutek funkcjonowania jednego rynku kulturowego. Sytuacja taka występuje na przykład w Stanach Zjednoczonych, gdzie różnice klasowe są podrzędne wobec podziałów między współzawodniczącymi grupami etnicznymi lub byłym Związku Radzieckim (który także był społeczeństwem wieloetnicznym, zdominowanym przez pewną etniczną elitę), gdzie zorganizowany konflikt klasowy wyeliminowano, pozostawiając tylko pojedynczy wzorzec kulturowy, w obrębie którego zachodziło współzawodnictwo (Collins, 1977).

W społeczeństwach wieloetnicznych – jak zauważa Collins – konflikt o interesy ekonomiczne nie jest wyeliminowany, lecz rozdzielono go między znacznie większą liczbę współzawodniczących ze sobą grup. Prowadzi to do

większej rywalizacji o świadectwa (referencje) kulturalne (*cultural credentials*). Wyniki ekonomiczne niekoniecznie muszą zależeć od tego, czy konflikt klasowy jest rozczłonkowany w ten sposób; tempo mobilności wydaje się podobne w społeczeństwach zarówno o sponsorowanym, jak i konkurencyjnym typie struktury oświaty oraz wydaje się stabilne w czasie, gdy rozwija się jeden z tych typów. Różnice leżą raczej w sferze politycznej i kulturalnej; struktura mobilności sponsorowanej utrzymuje odrębność kultur klasowych, natomiast struktura mobilności konkurencyjnej rozmywa identyfikację klasową w sferze polityki. W systemach sponsorowanej mobilności jest utrzymany ostry rozdział między kulturą elitarną a kulturą niższą, podczas gdy w systemach mobilności konkurencyjnej wydają się bardziej rozpowszechnione masowe popularne ruchy kulturowe.

System inflacyjny, nawet jeśli jedynie zwiększa napływ tzw. waluty kulturalnej – według teorii Collinsa – pozostawiając resztę systemu stratyfikacyjnego w stanie dynamicznej równowagi, to i tak wpływa on na świadomość kulturową, mobilizując coraz większą liczbę ludności do walki o kontrolę systemu stratyfikacyjnego. Z kolei tego typu mobilizacja jest w stanie zagrozić politycznie autorytarnemu rządowi, który może zareagować stosując cięcia w systemie edukacyjnym. Możliwe jest także rozczarowanie wśród „nabywców świadectw kulturalnych” i w końcu – załamanie się samej waluty. Prestiż określonej kultury elitarniej oraz towarzyszącej jej politycznej i organizacyjnej dominacji może ustąpić na rzecz innych, niezależnych walut, tak jak zdarzyło się to we wczesnoodrodzeniowej Europie, gdy stara kultura Kościoła średniowiecznego została wyparta przez oddzielne kultury narodowe. Podobny trend daje się obecnie zaobserwować w Stanach Zjednoczonych, gdzie pojawia się gwałtowna krytyka dominacji kultury anglo-protestanckiej i towarzyszące jej wysiłki skierowane na wprowadzenie pluralizmu kulturowego (Collins, 1977, s. 27).

Zamiast tradycyjnie jednej mamy zatem dwie ważne dziedziny rynku: rynek dóbr ekonomicznych i usług oraz rynek kulturowy. Nie występują one oddzielnie (jako baza i nadbudowa), ale są raczej różnymi aspektami tej samej rzeczywistości; sfera kulturowa przenika sferę ekonomiczną. Collins postrzega rynek kulturowy jako klucz do walki klasowej o kontrolę produkcji materialnej (Collins, 1979, s. 71). Pozycje społeczno-zawodowe, pozwalające na tego typu kontrolę (autor przywołuje tu często używane przez Maxa Webera pojęcie prebendy⁶), były w ciągu wieków w różny sposób pozyskiwane – najczęściej jawnie je kupowano. Współcześnie metodą nabywania intratnych pozycji jest inwestowanie w świadectwa oświatowe – *educational investments* – które stając się swego rodzaju walutą, umożliwiającą pozyskanie pożądanego stanowiska bądź zawodu.

Jak dotychczas, zdaniem Collinsa, zaczynamy dopiero odkrywać możliwości eksplanacyjne teorii rynków kulturowych. Jeśli mamy rozpatrywać edukację

⁶ Przez prebendy Collins rozumie stanowiska bądź pozycje wydzielone w celu zmonopolizowania związanych z nimi dochodów.

jako podstawę istniejącego systemu stratyfikacji, to w wyjaśnieniu tego zjawiska wykraczającym poza naiwne podejście funkcjonalistyczne należy dokonać zasadniczych przeformułowań wszystkich analiz stratyfikacyjnych. Skoro wzajemne oddziaływanie organizacji kulturowej i ekonomii jest kluczem do wszystkich struktur dominacji, to idea rynku kulturowego może dostarczać sposobów umożliwiających uwzględnienie różnorodnych interesów i konfliktów w obrębie jednej określonej koncepcji wyjaśniającej.

Literatura

- Bourdieu P., Passeron J.C.: *La Reproduction. Elements pour une théorie du système d'enseignement*. Paris 1970
- Collins R.: *Conflict Sociology. Toward an Explanatory Science*. New York 1975
- Collins R.: *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York 1979
- Collins R.: *Functional and Conflict Theories of Educational Stratifications*. „American Sociological Review” 1971, Vol. 36
- Collins R.: *Some Comparative Principles of Educational Stratification*. „Harvard Educational Review” 1977, Vol. 47
- Collins R.: *Where are Educational Requirements for employment Highest?* „Sociology of Education” 1974, Vol.47
- Illich I.D.: *Deschooling Society*. New York 1971
- Jencks Ch.: *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York 1972
- Marron H.I.: *A History of Education in Antiquity*. New York 1964.

Od Redakcji: W numerze 3/96 w tekście dr Elżbiety Górnikowskiej pt. *Edukacja kobiet w społeczeństwie demokratycznym* nie zostało uwzględnione, iż od roku 1995 funkcję Pełnomocnika Rządu ds. Kobiet i Rodziny pełni Pani Jolanta Banach. Za tę nieścisłość przepraszamy Panią Jolantę Banach i Czytelników.