

SOCIOLOGIA EDUCAȚIEI
Sinteze de curs

Prof. univ. dr. CARMEN BULZAN

2015-2016

I. AUTORI ȘI CURENTE ÎN SOCIOLOGIA EDUCAȚIEI CONTEMPORANE

1. Rațiune, natură, istorie, individ

Este imposibil de a stabili o coerență științifică, o logică cumulativă în sociologia educației.

Suntem în prezent în posesia unor achiziții parcelare, a unor poli multipli și discontinui de câmpuri de interes și perspectivă care se ignoră sau se opun unul altuia. Este iluzoriu de a căuta un punct de convergență.

Ceea ce încercăm, în revanșă, este de a înțelege această multipolaritate cu referire la istoria și trăsăturile structurale ale societăților moderne.

Toate societățile își pun întrebări care revin fără încetare; ele se reprezintă după categorii care aparțin orizontului lor specific. Maniera în care concep cunoașterea, individul, grupul, integrarea, normele, generează poli de interes, abordări diferite.

Printre aceste întrebări / probleme de fond, rețin atenția următoarele:

- a. În primul rând, societatea noastră marcată de *deziluzie* și *raționalitate* a dezvoltat cunoașterea științifică în detrimentul altor tipuri de cunoaștere: discursive și/sau speculative. De unde problema permanentă a specificității interogației științifice și incertitudinea asupra liniei de demarcație între acest tip de cunoaștere și altele;
- b. În al doilea rând, abolind *legitimitatea socială* transcendentă a ordinelor și claselor, societățile noastre moderne nu au făcut decât să pună mai ferm și mai presant recursul la *legitimitatea biologică*.

Consecința este o interogație întotdeauna mai vie asupra raportului dintre *ereditatea internă* (biologică) și *ereditatea externă* (educativă).

La fiecare criză a sociologiei și a educației această linie de foc congenitală reînvie, cea mai mare parte a sociologilor se apără împotriva celor care susțin rolul eredității;

- c. În al treilea rând, societățile noastre moderne se vor societăți în mișcare, în perpetuă transformare. Această *conștiință istorică* a dat naștere la multe paradigme contradictorii care sunt cele mai vii și cele mai sensibile în sociologie. Doi poli domină: pe de o parte o *revizuire evoluționistă a istoriei* care face să prevaleze diferența funcțiilor integrate; pe de alta, transformările lucrează împotriva tensiunilor și conflictelor între grupurile sociale.
- d. În al patrulea rând, societățile moderne au tendința de a se gândi pornind de la *indivizi și raporturile lor*. La limită, societatea liberală se reduce la un ansamblu de vânzători și cumpărători autonomi. În reacție, tendințe moraliste și socializante acordă societății în ansamblul ei, sau unei clase, în particular, o preeminență asupra individului.

Este vorba de concepții foarte tranșante asupra educației noilor generații în viața socială, ca de altfel păreri diferite în ceea ce privește raporturile deterministe și libertatea individuală.

Rațiune, natură, istorie, individ: iată cele patru domenii de interes vital și mituri care revin mereu în gândirea sociologilor în educație.

2. Știință, filosofie, ideologie și sociologie a educației

Sociologia se vrea știință. Dar întemeietorii acestei noi științe, A. Comte¹, K. Marx², E. Durkheim³, M. Weber⁴ etc. erau filosofi. Durkheim, fondatorul sociologiei educației era activ angajat în proiecte școlare laice în a III-a Republică franceză și este imposibil de a interpreta opera sa în afara intereselor ideologico-politice de la sfârșitul sec. al XIX-lea.

Pozitivist, Durkheim este departe de a face să se șteargă atât de doritele “prenoțiuni” în formare conceptelor științifice. De altfel, dacă urmașii curentului pozitivist au reținut proiectul său ca știință a societății, ei au părăsit categoriile sale. Ei privilegiază acum statisticile și matematicile ca instrumente ale unei rupturi epistemologice și se dedau cu perseverență la o colecție sistematică de date empirice. Rezultatele pe care le-am obținut nu sunt de neglijat. Trebuie să știm să recunoaștem că numeroase lucrări empirico-statistice au modificat durabil viziunea noastră asupra, de exemplu, reușitei școlare, originii sociale și devenirii profesionale, așteptărilor profesorului și reușitei elevilor.

Asupra problemelor delimitate, în domeniul sectoriale, speculațiile teoretice trebuie să se adapteze. Ceea ce justifică deja recursul acestor instrumente de descriere - “faptele” - chiar dacă categoriile utilizate în descriere derivă din curentele filosofice și ideologice contemporane.

Căci aceasta este soarta tuturor gânditorilor sociali, de a moșteni rețele de sensuri și de distincții care relevă și marchează în aceleași timp fețe ale realității, întotdeauna deja reprezentată.

Să păstrăm provizoriu pe Durkheim ca punct de reper revelator. Putem califica filosofia sa *evoluționară* (în opoziție cu revoluționară) și integrativă. Toate reprezentările despre social care pun în centru *conflictul* și *ruptura* nu vor ezita să ținuiască la stâlpul infamiei această filosofie a istoriei, pretinzând o mare științificitate.

Marxiștii⁵ gândesc că dețin legile socialului și ale devenirii. Un alt curent care se situează de asemenea într-un proiect de științificitate, pune *individul* la baza analizelor sale, un individ *interesat* și *rațional*. Aici, elevul și familia sa operează cu lucruri calculate, ei optimizează opțiunile după diferiți parametri sociali.

Această filosofie liberală și neoliberală se opune perspectivei durkheimene de integrare în grupuri care transcend indivizii și se impun lor din exterior. Din punct de vedere al gândirii individualiste, Durkheim dă în misticism cultural.

În fine, alte perspective, revin sau abandonează proiectul unei științe pozitive a educației, întreprindere utopică sau ca o filosofie a naturii importată din științele umane (H. Garfinkel, 1967).

¹ A. Comte (1798-1857) este considerat “părintele sociologiei”, cel care a dat numele SOCIOLOGIE științei despre societate. În sociologia modernă este reținută deosebirea dintre statica și dinamica socială.

² K. Marx (1818-1883) unul din precursorii sociologiei deoarece a fost preocupat de natura relațiilor dintre indivizi și a raporturilor sociale.

³ E. Durkheim (1858-1917), fondatorul sociologiei franceze. În cercetările și scrierile sale studiază problema naturii și a cauzelor evoluției societăților moderne. Propune o teorie bazată pe normă și sancțiune-condiții ale existenței sociale. Conceptul cheie în sociologia educației este *integrarea*.

⁴ M. Weber (1864-1920) domină sociologia germană de la sfârșitul secolului al XIX-lea, dar influența sa este considerabilă pentru epistemologia științelor sociale prin conceptele ideal-tipice și înțelegerea acțiunilor umane pentru munca sociologului.

⁵ Pentru ei educația este unul din domeniile privilegiate ale luptei claselor. În această luptă proletariatul este purtătorul progresului umanității. Împotriva universului mărginit de interese private, ei încarnează o promisiune de democratizare prin știință, tehnică, cultură în general și prin educație în particular.

Aceste poziții antipozitioniste, fie justifică o întreprindere reflexivă, fie se bazează pe perspective deterministe, fie în sfârșit tind să degaje sensul acțiunilor individuale și colective.

În această ordine de idei, important nu este numai a explica, ci a înțelege, restituind intențiile profesorului și ale elevului, sesizând și înțelegând în mod intuitiv, o alunecare de sens, un nou raport al valorilor etc. Evident nu vom ajunge la a arunca peste bord întreaga pretenție de adevăruri universale. Căci nu numai știința cumulativă va fi evacuată ci, în mod egal, posibilitatea unui acord asupra sensului activității educative.

Pentru a concluziona acest survol necesar sumar, așa zice că nimeni, nici susținătorii unei gândiri “grele”, nici cei a unei gândiri “ușoare”, nu dețin monopolul unei construcții originale, a unei îmbogățiri sub un cert unghi, a unei revelații sub semnul unei noi file a proceselor educative.

Dar să lăsăm aceste mari dezbateri epistemologice asupra vocilor raționale intuitive sau empirice ale cunoașterii și să ne întoarcem asupra unei alte teme, un alt “măr al discordiei” al societății moderne.

3. Ereditate internă și ereditate externă

Ce poate educația? Nu face decât să releve ceea ce există deja în cromozomi? Sau dimpotrivă îi opune individului biologic, un individ social?

Putem alege ceea ce revine înnăscutului și ceea ce dobânditului; ceea ce este biologic determinat și ceea ce aparține ordinii istoriei, socialului, culturalului, modificabilului?

Întrebări care nu și-au găsit încă răspunsuri. Întrebări care revin fără încetare. Este vorba de următoarele mize:

- a) disputa dintre sociolog și biolog;
- b) legitimarea egalității sau inegalității sociale: eroziunea ideologiilor religioase încurajează recursul la justificări naturale ale ordinii sociale.

Termenii dezbaterii sunt deja fixați în secolul al XVIII-lea. Egalitariștii sau partizanii *laissez-faire*-ului apelează la natură pentru a justifica utopia sau realitatea dură. La aceste două curente trebuie adăugate alte două.

Numeroși autori afirmă că ierarhia talentelor și a societății este departe de a coincide. Numeroși “reformiști” utilizează această argumentație pentru a cere o deschidere politică și socială. La fel, apriori, numeroși purtători de cuvânt ai mișcării muncitorești se sprijină pe această ipoteză pentru a justifica o “democratizare a studiilor”, o participare mai mare la luarea deciziilor.

O altă tendință mai puțin importantă, admițând inegalitățile naturale printre oameni, refuză utilizarea lor pentru a justifica inegalitățile sociale, fie învinovățând faptul că aceste ultime sunt nemăsurabile în raport cu primele (J.J.Rousseau), fie invocând un ideal de justiție socială care ar trebui să transcindă fatalitatea biologică.

Literatura asupra acestor teme este imensă și este foarte greu de a o cuprinde în câteva pagini; ne propunem să indicăm câteva reperi.

Una din primele formulări cu pretenție științifică a raporturilor între biologic și talente ne vine din *frenologie*. La începutul sec. al XIX-lea J. Gall (1758-1828) și rivalii săi trasează o hartă a creierului unde localizează facultăți și înclinații. Forța acestor dispoziții înnăscute este lizibilă, după ei, în proeminențele și depresiunile craniului⁶.

⁶ Servindu-se de un “craniometru” ei sunt în măsură de a detecta talentele pentru numeroase înclinații spre virtute, dar și de asemenea pentru viitori criminali. O educație specială ar preveni afirmarea înclinațiilor negative.

Foarte în vogă în anii 1830-1840, admisă de chiar și în numeroase universități din vestul Europei frenologia va cădea în dizgrație, infirmată de progresele în psihologia creierului.

*Darwinismul*⁷ și derivatele sociologice vor să pună în centrul explicației *competiția între indivizi*, aplicabilă la fel de bine la scară planetară cât și în interiorul culturilor particulare.

H.Spencer (1820-1903), printre alții, estimează ca fiind condamnabile inițiativele caritabile și intervențiile Statului, care veneau să falsifice regulile spontane ale selecției celor mai apti. Educația trebuie să pregătească pentru luptă, școala fiind un loc educativ de selecție.

Dar lipsește din aceste speculații ceea ce a dat forța frenologiei, a ști care este raportul direct între biologic și aptitudini. Noutatea va veni din studiile asupra eredității. De atunci datează tentativele de a reconstitui generații de muzicieni, de oameni de știință, de criminali sau de spirite rele / malefic (J.Galton, 1822-1911).

Apariția testelor de inteligență la începutul sec. al XX-lea va înzestra aceste noi interese de cercetare cu un instrument de măsură care le va consacra legitimitate științifică. Dezbateră se va instala în jurul *ratelor de moștenire a inteligenței*.

Cercetările dorind să stabilească un asemenea *nivell/rată* s-au făcut pe gemeni sau copii adoptivi. Se întâlnesc excelente remarci critice în operele lui L.J. Kavin (1974) și C. Jencks (1979).

Atunci când dezbateră între cei ce susțineau ereditatea și cei ce susțineau rolul mediului a scăzut, în anii 1950 și 1960, un articol provocator al lui A.R. Jensen (1969) care reînvie diferențele coeficientului de inteligență (I.Q.) între Negrii și Albi americani provenind din inegalitățile biologice, a propulsat o nouă problemă.

Acest autor se referă la rata de ereditabilitate a inteligenței (0,80), propusă de C. Burt, pe baza unui mare eșantion de gemeni născuți din unirea unui singur ovul și a unui singur spermatozoid niciodată studiați. Dezbateră a fost scurtă, animată ici, colo de de sociobiologi. Dar focul mocnește încă, gata să se aprindă (R.J. Hernstein, 1994), căci ideologi și cercetători recurg la aceleași categorii fundamentale, la aceleași concepții despre natură și individ, la aceleași concepții asupra inteligenței, rațiunii, competiției, distribuției raționale a indivizilor.

Cercetarea cheamă aproape inevitabil explorarea rasistă și punerea în gardă; și această dialectică menține vivacitatea intereselor cercetărilor contradictorii.

Măsurarea inteligenței este parțială și subțire (R.C. Lewantin, 1985). Secretele eredității, ale memoriei, uitării și gândirii sunt încă bine păzite. Cu toate acestea, din această parte vor veni probabil viitoare alunecări semnificative în ceea ce s-a numit *ideologia aptitudinii* (darului firesc). Căci în măsura în care capacitatea noastră de intervenție asupra eredității interne va crește, natura umană ca scuză și ca punct de referință intangibil, va deveni purtătoarea acțiunii noastre. Educația va înceta de a se gădi în opoziție cu o natură inaccesibilă și se va integra în politicile bio-cognitive și bio-sociale.

4. Istorie și sociologie a educației

Societatea noastră modernă a rupt cercul "l'eternel retour" în care se contemplantă vechile societăți: greacă, hindusă, chineză etc. Ea a desfășurat istoria în spirală sau linie dreaptă. A inventat progresul și corolarul său, originalitatea. În societățile noastre istoriciste, *nici o istorie fără sens*. Timpul ce va veni măsoară activitățile prezentului.

⁷ Darwinismul social constituie aplicații ale principiului selecției naturale la societatea umană. Ele pornesc de la premisa inegalității indivizilor din punct de vedere fizic și mental datorită aptitudinilor ereditare. Evoluția societăților, ca și a speciilor, se produce ca urmare a selecției naturale, prin *dispariție*, și prin *fecunditate deferențială* pentru descendenți (G. Vacher de Lapouge)

Ce poziții ocupă școala în această mișcare permanentă?

După susținătorii progresului, școala, smulsă din obscurantism, pusă în serviciul cetățenilor și savanților, al statului și al societății civile, devine un instrument al *dezvoltării umanității*. Ea joacă un rol producător, ca levier instituțional pentru a grăbi evoluția.

După apărătorii tradiției și ai stabilității, misiunea esențială a școlii este să reproducă un ordin, fie al bisericii, al științei, al democrației sau al dictaturii. Sociologia, bineînțeles, nu scapă de această polarizare.

Curentele critice aderă la ideea că școala blochează transformarea raporturilor de dominare, în timp ce teoreticienii conservatori insistă pe contribuția școlii la menținerea integrării soiale. De o parte avem teorii critice ale reproducerii, de altă parte, teorii consensuale ale reproducerii.

Să le examinăm pe scurt.

După Durkheim, volumul populației și densitatea crescândă a schimburilor sociale intensifică diviziunea muncii. În acest progres, de la simplu la complex, de la societățile mecanice la societățile organice, școala joacă un dublu rol: pe de o parte ea contribuie la unificarea diferitelor ramuri ale activităților sociale în jurul valorilor centrale, pe de altă parte ea pregătește indivizii din diverse domenii de activitate (educația specială).

Fiecărei societăți îi corespund *valori și cunoștințe specifice*. Dar, dacă conținuturile simbolice variază, funcțiile rămân asemănătoare: să unească și să divizeze noile generații în funcție de exigențele solidarității organice. E necesar să se adapteze școala la condițiile schimbătoare, tocmai pentru ca să poată să-și îndeplinească rolul său, adică să mențină integrarea în evoluție împotriva forțelor centrifuge și a tensiunilor sociale.

La schimbarea secolului, E. Durkheim se gândea temeinic că școala trebuie să adapteze valorile sale și el însuși a schițat în "Educația morală", sensul acestei adaptări: *spiritul de disciplină, atașamentul față de patrie și dreptatea*.

Dacă acest program este azi perimat, T.Parsons⁸, în anii 1945 a contribuit la reînnoirea lui inspirându-se mai ales din procesul de reglare biologică și cibernetică. Școala reproduce, îndeosebi introducând *ierarhiile reușitei* și ale cunoștințelor, pregătind pentru ierarhii profesionale și trasmițând "cognitivul complex" (valori universale centrate în jurul raționalității științelor și competențelor). Grație școlii și altor instituții animate de aceleași principii reglatoare, societatea evoluează menținându-și integritatea.

Conflictele deosebite au avut totdeauna tendința de a mima reprezentările armonice și funcționarea evoluționistă nu a scăpat regulii: războiul din Vietnam, criza universală, mișcările feministe și luptele rasiale au pus capăt dominării acestei abordări interogative prezentă mai ales în Stalele Unite. Totuși, acest recul al doctrinei este adesea compensat printr-o sociologie empirică care, sub acoperirea respectului "faptelor", dedică implicit un cult faptului stabilit.

Cealaltă extremitate a evantaiului prezintă o istorie făcută din rupturi și explozii. La Rousseau, Hegel, Marx⁹, Bakounine conflictul, antagonismul sunt plasate în centrul istoriei. Aceasta se făurește prin negație și depășire.

⁸ T. Parsons (1902-1979) are meritul de a fi introdus în sociologia americană noțiunea de *acțiune*. El a atras atenția asupra importanței sistemului de valori în acțiunea socială. La T.Parsons *evoluția* înseamnă mai ales diferențiere în sfera economică (revoluția industrială), în sfera politică (revoluția democratică), în sfera culturală (demultiplicarea rolurilor, identităților, revoluția învățământului).

⁹ Istoria este înțeleasă ca rezultat al luptei claselor, școala ocupa poziția de înăbușitor. Marx va spune că nu e obligația statului (burghez) să dea lecții clasei muncitoare, ci că este bine ca aceasta din urmă să le dea statului. Și prima sarcină a intelectualilor revoluției va fi să înlăture aparatele și discursurile care ascund dominația, exploatarea "interesele istorice", deci sensul istoriei.

De atunci, gândirea marxistă s-a extins și diferențiat. Nu este vorba să raportăm aici toate nuanțele analizei, de la pozițiile reformiste (democratizarea progresivă a școlii și statului) până la cea a consilierilor revoluționari (suprimarea statului și autogestiunea școlilor, întreprinderilor etc

Analiza sociologică a educației de tipul: două clase sociale, două rețele școlare, două variante ale aceleiași ideologii, își trage forța dintr-o foarte veche polaritate, vizibilă în toate sistemele de învățământ din lumea occidentală modernă, între școala” burgheză” și școala ”poporului”.

Autorii se preocupă de stratificarea acestei polarități de-a lungul secolelor XIX și XX. Neglijând această evoluție a dualismului școlar, ei raportează pe acesta din urmă, în același timp, opoziției muncii manuale și intelectuale, a burgheziei și proletariatului. Ori, aceste două opoziții sunt ireductibile una la alta: prima, cea mai plauzibilă în explicația persistenței unui dualism școlar, precede pe a doua și îi supraviețuiește.

Lucrarea lui S. Bowles și H. Gintis¹⁰, “Schooling in Capitalist America” (1976) este o critică a ideologiei “meritocratico-tehocratică” care asigură concilierea între democrație în sfera politică și dirijismul în întreprinderi. Această critică vizează ceea ce T. Parsons numea “cognitivul complex”, în virtutea căruia inteligența, competența și alegerile raționale ar caracteriza selecția școlară și socială. Analizele marxiste ale școlii comportă un număr de variante dintre care cea a lui G. Snyders (1976) de exemplu, pentru care burghezia este redusă la defensivă în domeniul educativ. Acest autor optează în consecință pentru o transformare progresivă a instituțiilor școlare printr-o articulare a presiunilor populare, cei care predau și cei care studiază. Noi ne vom mulțumi cu aceste scurte evocări pentru a face loc altor curente. Între marxism și funcționalism se intercalează o serie întreagă de teorii intermediare și în mod special cele care nu dau nici o ieșire istorică conflictelor: istoria este inexorabil făcută din conflicte între grupuri sociale, într-un fel de întoarcere eternă sub forme variate.

P. Bourdieu și J. C. Passeron¹¹ se situează în această perspectivă mediană. Ei au contribuit la reanimarea dezbaterilor în sociologia educației. Școala selecționează și impune semnificații disimulând că ea este în beneficiul unei delegații de putere din partea clasei dominante. Astfel, ea contribuie la întărirea acesteia din urmă. Această teorie caracterizează perioadele de conflicte intense; ea este de asemenea cea a inevitabilității raporturilor de dominație și a universalității simbolice prin sistemul delegării camuflate de putere. Ori, dacă este iluzoriu să vrea să suprimă raporturile de dominație, anumite forme de dominație par preferabile altora. În plus, universabilitatea camuflajului delegării de putere nu este evidentă, mai ales în societățile bazate pe ordine și caste, unde diferențele de statut social sunt larg proclamate. Să ne

¹⁰ Cei doi autori acumulează o documentație impresionantă pentru a demonstra falsitatea acestor reprezentări și a propune propria lor interpretare centrată pe conflictele de clasă. Ideologia raționalistă vehiculată prin școală, blochează o ieșire istorică posibilă, cea a unei revoluții care ar socializa și democratiza producția și învățământul.

¹¹ Autorii lucrărilor “Moștenitorii” (1964), “Reproducerea” (1970) ș.a. În acestea sunt intim prezentate controversile despre democratizarea studiilor. Lucrarea „Moștenitorii” este o critică a pedagogiei elitiste care cultivă subînțelesul și neînțelegerea. Este de asemenea o critică a culturii de clasă transmisă care “favorizează favorizații și defavorizează defavorizații”. Școala, tratând toată lumea de pe picior de egalitate, sancționează de fapt distanțele culturii școlare și le reproduce.

În „Reproducerea” autorii depășesc această problematică integrând-o într-o teorie generală a violenței simbolice. În orice societate, grupul dominant se forțează să impună semnificații, “disimulând raporturile de forță care sunt fundamentul forței sale”. El adaugă astfel forța semnificațiilor legitime propriei sale forțe: el obține “un efect de reproducere simbolic”.

gândim, de exemplu, la academiile nobleții (sec. XVII și XVIII) ostentativ rezervate celui de-al doilea ordin.

Trebuie evocat încă un alt curent, care se înscrie pe urmele considerațiilor weberiene asupra dezvoltării inexorabile a birocrăției în societățile moderne. Astfel R. Collins (1979) insistă mai ales pe efortul grupurilor dominante pentru a utiliza în profitul lor ramurile sistemului școlar care dispensează competențele cele mai prestigioase și cele mai profitabile. Alții, într-o intenție critică declarată, *denunță școala ca furnizoare a birocrăției, ca loc al cultului unei diplome și a unei competențe specializate și gropar în același timp al libertății individuale, a inițiativei creatoare, a convivialității*. I. Illich (1971), M. Lobrot (1975) aparțin acestui curent de gândire.

În sfârșit, toate aceste curente, dincolo de contradicțiile lor se unesc pentru a-și focaliza atenția asupra contribuției școlii la reproducere, fie a integrării sociale, fie a dominației de clasă, fie a birocrăției.

Că intenția este pozitivă, neutră sau critică, centrul de gravitate al teoriilor se stabilește în jurul școlii reproductive. Sunt foarte multe excepții, dar ele sunt relativ limitate.

Durkheim se întreabă în trecere dacă regulile umaniste nu ar fi într-o anumită parte în formalismul abstract al gândirii franceze. Dinspre partea lui, T. Parsons afirmă că școala participă la egalizarea șanselor, deschizând căi reușitei și auto-împlinirii și cu atât mai mult influenței “elementelor atributive ale stratificării sociale”, adică elementele date la plecare, ca: sexul, rasa, originea socială etc. În sfârșit, în micro-istorie și micro-realitate, etnometodologia și “noua sociologie” admit participarea activă la “construirea realității sociale” (J.C. Forquin 1989, A. Coulon 1993). Dar după dezbateri promițătoare, în special în organizarea și selectarea cunoștințelor școlare, “noua sociologie” fie s-a cantonat în micro-realitate, (Hammersley, 1986 și D.H. Hargreaves, 1984), fie s-a străduit să articuleze pozițiile sale cu teoriile critice ale reproducerii (M.F.D. Young, 1971, P. Willis, A. Giroux 1981), pe urmele lăsate de B. Bernstein, 1975). Producere la nivelul clasei, reproducere la nivelul claselor sociale. Lipsește în realitate o teorie a școlii în producerea-reproducerea societății.

Școala nu face decât să reproducă clasele sociale, căci ea participă direct la producerea lor (A. Petitat, 1982). Rolul colegiilor în geneza culturală a burgheziei este în special edificatoare în această privință. De asemenea, rolul său este departe de a fi neglijabil în apariția și evoluția omogenă a grupelor de savanți, ingineri, tehnicieni și muncitori calificați. În plus, școala a participat în mod activ la emergența anumitor trăsături ale structurii sociale, îndeosebi a omogenizării culturale naționale și a individualizării controlului social.

În sfârșit, în evoluția istorică, școala răspândește roluri de reproducere a integrării globale și de dominare. Ca mediatore instituțională ea introduce marca sa în raporturile sociale, sub același titlu ca alte mass media, sau alte instituții (uzină, piață liberă, armată, spital).

Ca mediatore dotată cu o anumită autonomie, imposibil de alipit unei clase, corporații, stat, ea posedă dimensiunea unui actor instituțional. Ca reglator instituționalizat, de omogenizare culturală, școala nu acționează doar ca principiu de integrare a societății în ansamblul ei, ci participă la emergența și evoluția coerențelor culturale diferite și contradictorii. În sfârșit, bransată pe forțe și tendințe istorice pe termen lung, acțiunea sa scapă adesea conștiinței actorilor și nu este pe deplin vizibilă decât cu reculul istoricului (J.F. Berthelat, 1983, 1993).

5. Între individ și grup

La unul din poli, individul prometeic, cel care supune natura, care intră în competiție, care urmărește liber interesele sale pe un drum autoreglator fără constrângeri; la celălalt, un grup puternic integrat, a cărei conștiință colectivă depășește conștiințele individuale. Din aceste perspective educația e chemată să interiorizeze reguli, valori și norme care definesc un individ

moral într-un context social. Între cele două extreme apar tot felul de categorii intermediare. Gândirea liberală oscilează paradoxal între cei doi poli. De o parte, ea glorifică inițiativa individuală și flagelează statul, dar și invers, ea supraevaluează rolul statului în formarea prin educație. Piața liberă se sprijină pe școală, armată, tribunale etc, adică pe instituțiile care pun în valoare solidaritatea națională, egalitatea formală în fața legii, respectul ierarhiilor și al inegalităților etc. Marea majoritate a gândirilor liberali ai sec. XIX, obsedată de chestiunea socială, se supun acestei dihotomii.

Gândirea critică socializantă refuză posibilitatea unei armonizări a intereselor individuale și colective prin înțelegere, dar ea reia ideea unei școli normative, atribuindu-i apărarea intereselor proletariatului și a unei economii colectiviste. Eliberarea potențialităților individuale trece prin lupta și reorganizarea colectivă pe când în gândirea liberală, binele public decurge din urmărirea de către fiecare a intereselor sale individuale.

Două raționalități se înfruntă, luând amândouă drept obiectiv armonizarea indivizilor și societăților. Ceea ce este rațional pentru unii, va fi irațional pentru alții. Se poate distinge:

1. individul rațional, în căutarea unei maximizări a intereselor sale;
2. individul irațional, diametral opus primului;
3. o integrare holistică, fondată pe atașamentul puternic al valorilor intangibile;
4. o integrare pluralistă.

5.1. Individul rațional

Trebuia așteptat mijlocul sec. XX pentru a vedea apărând o sociologie a educației care provine direct din individualismul¹² rațional propriu economiei libere. Sunt economiști neo-liberali care au deschis calea întinzând paradigma economică a raționalității interesului tuturor raporturilor sociale.

În această distanță s-a născut ceea ce se numește individualismul metodologic¹³. În această concepție, figurează o unitate elementară: individul rațional. Se admite că acesta caută să optimizeze interesele sale.

Din această perspectivă, cariera școlară este percepută ca o succesiune de alegeri. Acestea variază după o serie de parametri relativi la poziția socială în general (venituri, mediul cultural, vârstă, sex) și după varietatea posibilităților oferite (numărul și tipul de diplome, durata studiilor etc.). Individul este el însuși sursa unei integrări active a diverselor constrângeri care populează peisajul său, nu este un simplu rezultat, ca în apropiierile deterministe.

În Franța, Raymond Boudon a rafinat această paradigmă metodologică și a degajat, cu rigoare și perseverență concluzii în domenii variate. Cartea sa, "Inegalitatea șanselor" (1973), publicată atunci când interpretările în termenii de *clasă* și *cultură de clasă* dominau, pune în evidență lacunele explicațiilor deterministe. El relevă în special efectul multiplicator al alegerilor succesive în orientarea școlară. La ieșirea din ciclul primar, în fiecare etapă din ciclul secundar și a studiilor ulterioare, elevul cântărește și recântărește elementele, alege.

Se poate substitui o explicație unei alteia pentru aceasta? Alegerile individuale contra determinismelor socio-culturale?

Răspunsul ar fi afirmativ dacă s-ar putea stabili dinainte ce sunt comportamentele raționale. De unde tendința de a eticheta raționalității oricărei decizii individuale, luată de un

¹² Individualismul este definit de E. Durkheim ca rezultat al formelor pe care le ia solidaritatea socială în diviziunea muncii. Oamenii apar ca individualități diferențiate care îndeplinesc sarcini specifice.

¹³ Individualismul metodologic este un principiu în științele sociale potrivit căruia explicarea unui fenomen *colectiv* presupune analiza acestuia ca rezultată a unui ansamblu de acțiune și atitudini *individuale*.

individ rațional din punct de vedere ontologic. Ne găsim așadar într-un cerc tautologic și explicația deterministă se ascunde în “parametrii” deciziilor individuale.

5.2. Individul irațional

“Raționalitatea” subiectelor “libere” este evident problematică: psihologii și psihosociologii o știu de mult timp, și înaintea lor, toți gânditorii sufletului uman. Dar școlii îi place să se reprezinte ca locul prin excelență al cunoașterii științei, competenței și rațiunii. Ea nu va putea decât să refuleze acest individ irațional, hipnotizat de un maestru carismatic, căzut în capcana transferurilor și contra transferurilor, a așteptărilor și proiecțiilor.

Psihanaliza a semănat primele îndoieli. Pentru S. Freud “scopul principal al oricărei educații este să învețe pe copil să-și stăpânească instinctele”. Idealul raporturilor dintre adult și copil se situează între *laisser-faire* și interdicție.

Pe urma lăsată de maestru sau în contradicție cu el, un lanț neîntrerupt de psihanalisti vor scruta relația educativă, vor scoate la iveală inconștiența, fantasmemele, blocajele afective, atitudinile inhibatoare sau construirea imaginii de sine etc. (G. Maoco, 1968). Ne vom mărgini aici să evocăm o cercetare de la acea dată și care este la frontierele psihologicului și al sociologicului.

În 1961, R. Rosenthal și L. Jacobson publică “Pygmalion în clasă” în care ei relatează faimoasa lor experiență. Strategia lor a fost următoarea: ei au pretins, în fața profesorilor unei școli americane, că au pus la punct un test¹⁴ capabil să detecteze elevii pe punctul de a înregistra progrese școlare notabile. O dată în plus autorii dezvăluiau existența unei pedagogii implicite. Deci, nu sunt deloc indivizi liberi și raționali, ci profesori sensibili la personalități, la trăsăturile de caracter, la culoarea pielii, la sex, îmbrăcăminte, fizionomie... și, elevi sugestionabili, neliniștiți de opinia dascălului. Subiectul nu mai este aici atins spre un optimum rațional: el nu mai este stăpânul rațional al destinului său.

Un mare număr de cercetători s-au afundat în breșa deschisă de Rosenthal și Jacobson. Cercetările se numără cu sutele. Să semnalăm în Franța, studiile lui M. Gilly (1980) și în Elveția, cele ale lui P. Marc (1984). Patru factori principali par să medieze așteptările dascălului:

- a) *Atitudinea generală* (mai mult sau mai puțin caldă și pozitivă față de elevi);
- b) *Reacția performanțelor* (laude sau critici, punerea în evidență sau ignoranța elevilor);
- c) *Materia* (tendința de a da mai multă materie, mai complicată, elevilor de la care se așteaptă cel mai mult);
- d) *Solicitarea* (ocazii de răspunsuri mai mult sau mai puțin frecvente oferite elevilor). În acest ansamblu de lucrări, cercetătorii au acordat un loc deosebit interacțiunilor non verbale, în special în contexte multirasiale.

Așteptările diferențiate în privința elevilor derivă din reprezentările dascălului. Pe acest teren, să notăm un front de căutare a procesului de atribuire a cauzelor comportamentelor elevilor la eșec, reușită, indisciplină etc.

Cu aceste cercetări intrăm în universul psiho-sociologic al educației, care se confruntă din plin cu micro sociologia și interacționismul¹⁵. Lucrările psiho-sociologice au contribuit la

¹⁴ Era vorba de fapt de un simplu test de inteligență pe baza căruia o serie de elevi au fost desemnați la întâmplare atenției profesorilor. Mai târziu, și-au dat seama că așteptarea profesorilor avea efecte pozitive asupra performanțelor școlare ale elevilor în discuție și chiar asupra I.Q.

¹⁵ Interacționismul este o orientare în sociologia nord-americană folosită pentru a desemna că orice activitate umană este socială pentru că se realizează într-o situație. Interacționismul simbolic a fost introdus de H. Blumer. Alte figuri ale acestui curent sunt J.L. Moreno (1892-1974) și K. Lewin (1890-1947). Unitatea de observare privilegiată este clasa cu normele ei, cu relațiile dintre dascăl și elevi, între elevi etc.

lămurirea fundamentelor iraționale ale raporturilor pedagogice. Kurt Lewin a pus în evidență legăturile dintre stilurile de putere dominante într-o clasă (autoritară, anarhică, democratică) și randamentul pedagogic.

În continuare, numeroși cercetători americani s-au aplecat asupra dilemei cooperare/competiție în clasă. În general, interacțiunile școlare au făcut obiectul unor observații sistematice. Să nu uităm nici nenumăratele experiențe, pornind de la principiul elementar al disonanței cognitive, ca dezacord între elemente de cunoaștere (disonanță), care antrenează din partea individului un efort pentru a le face să se acordeze mai bine. Să ne gândim în sfârșit la procesele de influență în grupuri mici, la producerea și reducerea devianței, a forței conformității etc. (în special S. Moscovici, 1972); W. Doise, J.C. Raschamps și J. Mugny, 1978).

5.3.Integrarea holistică

După ce elevul a fost privit în relațiile sale raționale sau iraționale cu celălalt poate fi considerat integrat în categorii mai largi, în grupuri profesionale și religioase, organizații, clase sociale etc. Căutarea unei puternice integrări a indivizilor în jurul valorilor sacre poate servi la fel de bine intențiile conservatoare ca și cele revoluționare.

Sociologia educației lui E. Durkheim, în numeroase privințe este prelungirea laică științifică a holismului religios. Dascălul, ca preot laic al republicii și elevul, ca hipnotizat de știința și noblețea funcției de profesor, lasă să se graveze în spiritul său simțul disciplinei, atașamentul față de patrie și respectarea normelor fondate de rațiune. Valorile centrale transcend individul și formează esența realității sociale. Această concepție calificată de Piaget drept “realism moral” (1973) a fost pe larg combătută de curentele pedagogiei active și individualiste (de la Dewey la Neill și Freinet).

O a doua variantă a integrării holiste puternice a individului există în grupuri utopice, în mod deosebit în grupuri în care militanții împărtășesc aceeași speranță de transformare socială, mișcările, sindicatele, partidele revoluționare etc. Singur, individul nu este nimic în vârtejul istoric. El se identifică unei clase sau grup pe care îl presupune purtător al unei misiuni istorice speciale.

În avangarda forțelor istorice impozante, el poate spera să precipite evenimente judecate foarte probabile, dacă nu ineluctabile. De la integrarea militantului la “pedagogia oprimaților” lui P. Freire (1974), variantele adunării integratoare contra unui dușman comun sunt numeroase. Toate analizele în termenii de “clasă”, “mediu”, “cultură de clasă” sau “cultură școlară”, fac apel, mai mult sau mai puțin, la scheme de acest gen. Funcționaliști și conflictualiști se regăsesc pe acest teren.

Profesorii sunt percepuți ca pol interactiv, ca un “corp” sau corporație profesională, chiar ca fracțiune de clasă. Asupra acestui punct există un fel de unanimitate: terenul nu pare favorabil concepțiilor individualiste. Pe acest fond comun intervin modulații care se leagă cu diversele concepții ale istoriei.

1. Profesori prinși în contribuția lor funcțională la integrarea socială (T. Parsons, 1974).
2. Profesori ca grupuri specifice în dinamica conflictuală a claselor sociale (A. Leger, 1983; Beillerat, 1982; F. Nuel-Dreyfus, 1983; L. Tanuy, 1994).
3. Profesori de care se leagă particularitățile microsociologice cu fenomene sociale mai largi (A. Hangreaves și P. Woods, 1984; Ph. Perrenoud, 1984).

5.4. Integrarea pluralistă

Un număr de autori gândesc că noi intrăm într-o eră nouă a individului, profund marcată de societatea de consum, de instituțiile birocratice desocializante, criza familiei și în sfârșit, de mass-media și informatică. Aceste transformări contribuie toate la disocierea integrării puternice în jurul valorilor centrale incontestabile. Pluralul se amplifică în consum, în valori, în modele culturale. Familia mai redusă și mai fragilă, lasă adesea copilul într-o dezordine desocializată pe care nu o compensează decât imperfect “grupurile de egali”.

Clasele sociale, ele însele, sunt atinse în cultura lor, erodate printr-o cultură de masă multiformă. Școala nu poate evita recăderile acestei evoluții. Pe când programele de la începutul secolului, atât laice cât și religioase, erau de intenții morale deschise și precise, cele de astăzi nu mai pretind să impună un cod de conduită, ci se mulțumesc cu lecții implicite, aluzii și valori foarte generale, ca: respectul individului, al raționalului științific etc. Multiplicarea filierelor, a programelor adăugate, sistemul “creditelor” sau “unităților de valori” fluidifică curriculum-ul însuși și compromit identificările profunde cu cultura școlară. Asupra rolului școlii în integrarea într-o societate pluralistă, ne putem întreba dacă schema unei multiplicări a identităților posibile, contrabalansată de câteva valori universale abstracte, este încă suficientă. *Nu asistăm la apariția unei alt tip de organizare, fondat pe profunzimea modelelor și pe neutralizarea lor statistică reciprocă?*

5.5. Școlaritate, mobilitate, cultură de masă

Individul rațional, irațional, interactiv, holistic, iată câteva variante ale unui pol de interes care nu încetează deloc. Am putea chiar să spunem că el ocupă un loc încă mai impozant în acești ultimi ani, dacă-l judecăm prin cantitatea de lucruri consacrate individualismului. La fel de important este să insistăm asupra a doua teme care în sociologia educației au fost în mod special investite prin ideea de individ: mobilitatea școlară/socială¹⁶ și mass-media.

În anii 1950 și 1960, o parte a sociologiei educației a fost ocupată de cercetările asupra reușitei și eșecului școlar, asupra rolului școlii și al familiei în mobilitatea intra și inter generațională. În SUA, Scandinavia, Anglia, Franța, pretutindeni, sociologii s-au întrebat asupra inegalității șanselor, a “rezervelor de talente”, asupra factorilor sociali ai reușitei.

În aceste studii rețin atenția deplasările individuale la diferite nivele ale ierarhiilor școlare și sociale. Ierarhiile ele însele și poziția socială sunt reduse la starea de parametri explicativi ai comportamentelor sau strategiilor individuale. Individul care este aici în lucrare seamănă cu individul liberal pe o piață sau cu individul lui Darwin al luptei pentru viață. Sociologii îl vor concepe mai mult sau mai puțin înarmat prin mediul său de origine (handicap cultural) pentru a face față normelor școlare. *Dar de ce aceste norme, cum sunt ele aplicate?* Într-o manieră generală, specialiștii mișcărilor individuale¹⁷ vor lăsa aceste chestiuni de legitimitate în umbră pentru a se interoga asupra greutății diferitelor “variabile” în reușită și eșecuri, pentru a evolua de asemenea succesul unei sau altei politici de democratizare a studiilor. Așa cum dezbateră în deceniile ‘50 și ‘60 se axa pe democratizarea studiilor, tot așa rolul școlii în transmiterea competențelor preocupă astăzi spiritele. Căci noi trăim un timp de redefinire imensă a

¹⁶ Mobilitatea socială este un fenomen ce se constituie prin mișcarea indivizilor și schimbarea pozițiilor într-un spațiu social. Ea poate fi *orizontală*, la același nivel de stratificare, sau *verticală* (în sus sau în jos) care generează schimbări ale saturațiilor sociale.

¹⁷ De la Ch. Jencks (1979) la R. Boudon (1973), de la Girod (1977) la T. Hüsen (1975), principalii sociologi-martori ai democratizării studiilor vor adopta această schemă. B. Bernstein (1975), Perrenoud (1984) și Lahire (1993) scapă de această schemă propunând articulații micro și macrosociologice

raporturilor între diferitele medii de comunicare, ceea ce nu merge fără rupere și criză de identitate.

Mc Luhan (1911-1980) avea dreptate opunând mesaj scris, analitic, rece și mesaj audio-vizual: holist, cald, instantaneu. Dar el s-a înșelat asupra sociabilității conviviale inerente noilor media. “Statul global” există, dar el nu are nimic comunitar, el se reduce la un fel de pulverizare masivă și instantanee. Și la punctul terminus al calculatorului, regăsim încă celula individuală.

Peste tot școlile au făcut eforturi pentru a integra audio-vizualul învățământului. Și la noi, mai ales după 1990, ca și în alte țări, s-a încercat să se facă față “școlii paralele” rezervându-i câteva apariții în sfera academică. Dar mijloacele audio-vizuale nu ocupă decât marginile procesului de învățare. Stăpânirea scrisului rămâne în ciuda a orice, o exigență fundamentală a tuturor funcțiilor de căutare, gestiune, direcție, transmitere a informației, etc. Audio-vizualul concurează, dar nu detronează, scrisul ca mijloc prin excelență a grupurilor dominante. Noi trăim într-un nou dualism: cultura scrisă nu se mai opune culturilor orale tradiționale, ci unei culturi multiforme a mass-media.

Invadarea calculatoarelor în școală și în viața cotidiană riscă să tulbure această opoziție provizorie, stabilind punți din ce în ce mai dense și frecvente între oral, scris și imagine. Când calculatoarele vor putea în mod curent transmite cuvântul, ele vor transgresa la o scară mare una din cele mai vechi bariere ale umanității. În așteptare, calculatorul se dovedește a fi un instrument mult mai apropiat de exigențele analitice ale scrisului, decât filmul sau video. El răspunde de asemenea exigențelor de adaptare individualizată a învățământului, regăsind griji de modernizare și promovare tehnologică larg împărtășite. Pentru toate aceste motive se poate gândi că se va integra mai bine în instituția școlară decât audio-vizualul.

Primii pași ai informaticii în școală par să confirme acest prognostic. Deja anumite universități americane cer ca studenții lor să aibă un calculator. Mai multe țări din Europa, printre care și România (care a beneficiat de dotarea școlilor printr-un program guvernamental finanțat de Banca Mondială), au întreprins vaste proiecte de informatizare a educației.

Integrată disciplinelor existente, ca unealtă pedagogică, sau construită ca disciplină opțională, informatica școlară tinde să depășească rapid învățământul rigid asistat de calculatoare și să facă loc utilizărilor mai dinamice și creative (J.P. Dourand, 1987).

Asupra acestor probleme cruciale, literatura sociologică rămâne uimitor firavă. Dacă lucrările pedagogice proliferază asupra utilizării și limbajului noilor media, lucrările sociologice asupra impactului lor sunt mai degrabă rare. În afară de câteva încercări (G. Langonet, 1982; G. Solomon, 1981) marile întrebări ale lui McLuhan, Gazeneuve și Baudrillard n-au fost încă reluate în acest domeniu în care primează net grijile pedagogice. Avem aici un câmp nou și pasionant în care sociologii educației sunt obligați să investească: rațiune, natură, istorie, individ. Urmând aceste categorii fondatoare ale lumii noastre moderne, categorii care sunt de altfel încă în principiul reprezentărilor noastre actuale, e posibil să ne dăm seama de cea mai mare parte a pozițiilor, de apropierile și centrele de interes ale sociologiei educației. Peste divizare și dezacord găsim o coerență care nu este altceva decât o rețea de câteva polarități sub tensiune prin care noi organizăm mental societatea, prin care noi dăm un sens trecutului, prezentului și viitorului.

Pentru a regăsi această coerență, a trebuit uneori să se depășească frontierele sociologiei. Imposibil de înțeles studiile sociologilor fără a lua în seamă concepțiile istoriei. Imposibil, de asemenea, de a renunța la logica raporturilor individ-societate, logică ce este în centrul procesului educativ, fără a contrasta individul rațional și irațional, micro și macrosociologia – adică fără a avea o privire asupra psihologiei și psihosociologiei.

Educația este locul prin excelență de proiectare a ceea ce nouă ni se pare esențial, a ceea ce trebuie menținut, a ceea ce trebuie schimbat. Noile generații reprezintă viitorul: educatorul se instalează între generații, aducându-și, el însuși contribuția sa la mișcare. În mod precis, între orizontul viitorului, reprezentat prin noile generații, și orizontul fondărilor mitice ale societății moderne, noi găsim o coerență la care participă sociologia. Totuși cotiturile imprevizibile ale istoriei pot să slăbească pe neașteptate lumina aruncată printr-o polarizare. Știința opusă credinței nu mai are sens ca altădată; natura opusă culturii se deplasează cu bioenergie; trecutul și prezentul fuzionează în instantaneitatea mediatică; multiplicitatea căilor individualizării șterge la orizont referința holistică comunitară.

Doar o deplasare a opozițiilor, o deplasare a punctelor de vedere, poate reda un sens muncii științifice, făcând-o să participe la apariția unei noi rețele de percepere a lumii și a timpului prin care noi vom comunica, probabil, cu generațiile trecute dar și viitoare.

II. PERSPECTIVE DE ABORDARE A EDUCAȚIEI CONTEMPORANE

1. Educația ca fapt, fenomen, proces și relație socială

Fiecare trăiește de-a lungul vieții, dar mai ales în anii de maximă formare, experiențe cruciale. Și noi educatorii trăim la acest început de mileniu „întâlniri admirabile”, cum ar spune Constantin Noica, ce ne marchează nu doar viața privată, ci și profesională. Transformările sociale ne pun în fața unor opțiuni fundamentale, generate de schimbările de paradigmă care revoluționează însăși concepția despre educație. Elementul cel mai important al acestei paradigme îl constituie faptul că dezvoltarea trebuie proiectată și realizată la scara *umanului*, urmărind promovarea omului în inserția socială și în împlinirea individuală atât pe plan spiritual și moral, cât și material.

Trăim într-o epocă în care resursele umane (inteligența, creativitatea, adaptabilitatea) au trecut pe primul plan, devenind sursele-cheie ale unei dezvoltări care integrează diferitele sale dimensiuni: pacea, economia, mediul înconjurător, justiția socială și democrația. Tot mai mult se înțelege ideea că dezvoltarea trece prin educație și cultură și că dezideratul poate deveni realitate socio-educatională numai în măsura în care toți membrii unei colectivități umane și-l însușesc ca perspectivă și ca program de lucru¹⁸.

Abordările contemporane ale fenomenului educațional evidențiază o pluralitate de aspecte dezvoltându-se prin intermediul teoriilor care îl explică o tensiune epistemologică și o criză a educației. Ideea de criză a educației în lumea de azi este sugerată atât de politicile anti-criză cât și de măsurile reformatoare ale învățământului. Probleme precum: mediul înconjurător, pacea și războiul, migrația popoarelor și efectele lor sunt expresia unui anumit tip de educație și în același timp ele generează probleme în educația copiilor, tinerilor și adulților.

Educația a devenit un domeniu de interes și obiect de studiu pentru pedagogi, psihologi, sociologi, politicieni, juriști, alți oameni de știință și de cultură. Dintotdeauna reflecțiile cu privire la educație s-au grupat în sisteme de cunoștințe, metodele de investigație s-au dorit a fi științifice pentru a se delimita de simțul comun al cunoașterii și a fi validate și recunoscute. Acestea au fost începuturile constituirii unor ramuri ale științelor consacrate ca: sociologia, psihologia, care s-au dezvoltat și prin ceea ce noile ramuri: sociologia educației și psihologia educației au oferit ca rezultat al cercetărilor de specialitate.

Educația ca fapt social poate fi înțeleasă ca o cauză dar și ca un efect al unui alt fapt social, fie el economic (ex. retrocedarea pământului proprietarilor) sau cultural (ex. Festivalul G.Enescu), religios ș.a., capabil să producă o schimbare de mentalitate. Educația acționează asupra omului ca ființă individuală influențându-l în comportamentul său cotidian chiar dacă măsurile nu pot fi decât rezultatul unei acțiuni sociale. Un fapt educațional poate fi de exemplu și o notă acordată unui elev pe merit, sau nu, căci ambele produc o modificare în comportamentul elevului, fie prin sporirea motivației învățării, fie prin efecte contrare sensului dorit de profesor.

¹⁸ În Raportul întocmit pentru UNESCO de Comisia Internațională asupra educației pentru secolul XXI, intitulat sugestiv: *L'éducation- un trésor est caché dedans* (1996), Jacques Delors sublinia că educația nu este un „remediu miraculos”, un fel de „sesam, deschide-te”, ci un atu indispensabil, o cale în serviciul dezvoltării umane, un strigăt de dragoste față de copii, față de generația tânără, un voiaj interior jalonat de cunoaștere, meditație și exercițiu practic.

Educația devine **un fenomen social** când antrenează o colectivitate de masă și devine un reper, un criteriu de apreciere în analizele sociale. Fenomenul educațional în lumea contemporană este marcat de anumite caracteristici:

- informatizare, tehnologiile moderne;
- comunicare;
- afirmarea drepturilor omului;
- deschidere spre cunoașterea interculturală.

Ca orice fenomen social, educația are o condiționare obiectivă și subiectivă. Ea este influențată de *contextul social* în care se manifestă, influențat și el de condițiile materiale, voința politică, ansamblul politicilor educaționale, etc., dar și de actorii sociali participanți în relație (educatori și educați). *Contextul social* generează și răspunde unor nevoi prezente pe care educația le satisface, dar a cărei finalitate nu o putem anticipa. Ea va fi confirmată sau infirmată de viitorul social. Proiectarea devine în aceste condiții o componentă a politicii educative care pornește de la evaluarea stării actuale a educației și identificarea actorilor sociali care realizează acest tip de schimbare.

Educația ca proces social pune în evidență o structură, funcționare, actori sociali, măsuri de politică educațională, se derulează în timp. Deosebirea dintre educația ca fenomen și conceperea ei ca proces are în vedere în special dimensiunea temporală, adică timpul necesar de la exercitarea influenței până la măsurarea efectelor și compararea lor cu finalitățile dezirabile și așteptate. Datorită caracterului permanent, pe durata întregii vieți, este dificil de identificat și exprimat care sunt contribuțiile fiecărui factor educațional.

Educația presupune **o relație** între cei care participă la proces. *Relația* între profesorii universitari, formatorii, profesorii metodiști, inspectorii școlari, cadrele didactice, pe de o parte și elevii, pe de altă parte, relația dintre educatori și educați, care în condițiile democratizării vieții școlare precum ar spune Leon Bloy „nu se știe cine dă și cine primește”. Transparența este o regulă a unui exercițiu democratic în care fiecare participant la acțiune trebuie să fie informat, să cunoască regulile. În relația educativă aceasta înseamnă asigurarea unui permanent feed-back între partenerii procesului educativ. Chiar dacă există o asimetrie a relațiilor de putere între educator și educat, aceasta nu trebuie să fie un pretext pentru abuzul de putere, doar în numele : vârstei, experienței, statutului socio-profesional ș.a. care plasează cei doi membri ai relației în poziții inegale.

În prezent, educatorul are de îndeplinit o sarcină urgentă care este în același timp intelectuală și civică, aceea de autoinformare și de înțelegere a elementelor ce formează interdependențele lumii contemporane. Educatorul trebuie să înțeleagă că axioma mai veche conform căreia *trecutul explică viitorul*, trebuie înlocuită cu aceea că *viitorul este rațiunea de a fi a prezentului*, stimulând voința omului de a construi dezirabilul și de a ieși de sub domnia viitorilor probabili. Deși poartă în sine un grad de incertitudine, el *poate* fi construit pentru că *îl dorim* și poate tocmai de la acest deziderat începe munca noastră, de la ceea ce am dori să formăm pentru ceea ce este de așteptat.

3.Finalitățile și funcțiile educației

Finalitățile unui tip de educație la acest început de mileniu sunt ale unei persoane într-o tridimensionalitate socio-culturală:

Dimensiunea personală

- O persoană liberă și responsabilă, capabilă să-și asume propriul proiect de viață, integrându-și în el aspirațiile și dorințele, posibilitățile reale;
- O persoană care dorește să dea un sens vieții sale;
- O persoană care respectă demnitatea celuilalt și este interesată să-și dezvolte propria demnitate;
- O persoană conștientă de propriile calități și limite;
- O persoană care învață să fie fericită, descoperind motivele fericirii și în interiorul ființei sale.

Dimensiunea social-comunitară

O persoană deschisă către ceilalți, conștientă de valoarea pe care o au ceilalți și capabilă să contribuie la dezvoltarea comunității din care face parte;

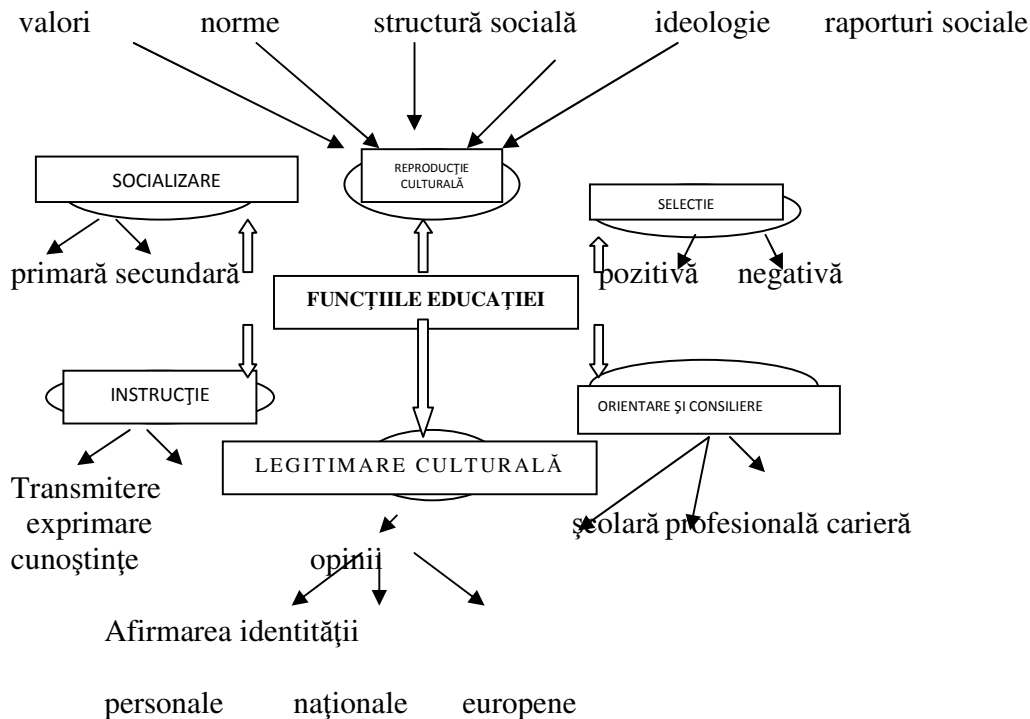
- O persoană care construiește relații cu ceilalți, în spiritul solidarității și al toleranței;
- O persoană care dorește să comunice și caută soluții de rezolvare a problemelor, împreună cu ceilalți;
- O persoană care are principii de viață, capabilă să dialogheze cu ceilalți, să trăiască împreună cu ceilalți într-un climat de respect, solidaritate și acceptare a diversității;
- O persoană care știe să se integreze responsabil în comunitate;
- O persoană integrată în cultura poporului său, în același timp deschisă spre alte culturi, capabilă să accepte și să-i respecte pe ceilalți.

Dimensiunea etică-morală

- O persoană care respectă normele, legile;
- O persoană capabilă să ofere, prin propriul exemplu de viață, modele pentru ceilalți;
- O persoană care promovează și acționează în spiritul valorilor umanismului și credinței;
- O persoană care are un crez în viață, capabilă să renunțe la propriul interes în favoarea celorlalți;

O persoană care respectă pe ceilalți, încearcă să-i înțeleagă, trăiește empatic bucuriile și suferințele celorlalți.

Funcțiile educației



Educația școlară- prioritate a societăților civilizate

Deși educație se face în toate contextele situaționale în care se află individul, școala rămâne un spațiu instituțional în care persoane calificate pentru meseria de educator sunt abilitate și recompensate (material și moral) să producă o schimbare în sensul unor finalități așteptate.

Care sunt acestea?

Legea învățământului nr. 84/1995, modificată și completată în 1997 prin Ordonanța de urgență a Guvernului nr. 36/1997, prevede ca *ideal educațional* al școlii românești „dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și creative” (Art. 3, alin.2) iar ca finalitate „formarea personalității umane prin:

- însușirea cunoștințelor științifice, a valorilor culturii naționale și universale;
- formarea capacităților intelectuale, a disponibilităților afective și a abilităților practice prin asimilarea de cunoștințe umaniste, științifice, tehnice și estetice;
- asimilarea tehnicilor de muncă intelectuală, necesare instruirii și autoinstruirii pe durata întregii vieți;
- educarea în spiritul respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului, al demnității și al toleranței, al schimbului liber de opinii;
- cultivarea sensibilității față de problematica umană, față de valorile moral-civice, a respectului pentru valorile moral-civice, a respectului pentru natură și mediul înconjurător;

- dezvoltarea armonioasă a individului prin educație fizică, educație igienico-sanitară și practicarea sportului;
- profesionalizarea tinerei generații pentru desfășurarea unor activități utile, producătoare de bunuri materiale și spirituale”(Art. 4, alin 1).

Aceste finalități se realizează prin strategii și tehnici moderne de instruire și educare, susținute de științele educației și de practica școlară, conform obiectivelor fiecărui nivel de învățământ.

Lumea școlii se prezintă ca o „structură socială” care acționează într-o „situație culturală” specifică. Fiecare individ este o personalitate iar scopul educației este de a acționa asupra ființei sociale căci în școală copilul vine cu un ansamblu de practici educative exersate în familie. În școală se continuă *socializarea* într-un plan superior căci sistemul de realții în care acesta intră (e acesta intră (cât sistemul relațiilor de rudenie) îl încarcă cu sarcini și responsabilități pe care trebuie să și le asume. În această nouă colectivitate, diferită de cea a familiei, individul învață că *interesul personal*, întreținut de familie, școală și propria dorință de afirmare se completează cu *interesul colectiv* al grupului de elevi (clasă, școală) din care face parte și căruia îi aparține prin status și rol. Acest interes colectiv inculcă loialitatea și mândria de a face parte dintr-un grup. Însemnele școlii (uniforma, insigna ș.a.) au reprezentat și încă mai sunt astăzi în multe școli cu tradiție din lume, însemne ale apartenenței la o anumită colectivitate, semne ale distincției, dar și ale protecției înafara școlii. Astăzi școala trebuie să găsească mijloacele pentru a pune în *relație de echilibru* aceste două aspecte care sunt totodată manifestări ale omului ca ființă *individuală și socială*:

a favoriza *competiția și libera inițiativă* în afirmarea competențelor individuale și atingerea performanței personale;

a dezvolta *spiritul de solidaritate* prin mijloace de lucru în echipă care să solicite coparticiparea și manifestarea grupului ca întreg.

Școala a fost și rămâne o instituție care reproduce structura socială prin funcția de *reproducție culturală*. Odată cu transmiterea cunoștințelor științifice sunt transmise atât valorile și normele sociale specifice societății cât și mijloacele prin care acestea pot fi însușite. Sistemul de evaluare a rezultatelor școlare este unul coercitiv bazat pe recompensă sub forma notelor și sancțiunilor de ordin moral, disciplinar. Regulile și normele impuse de regulamentul școlar trebuie cunoscute și respectate, altfel intervine sancțiunea care generează o polarizare școlară între:

-cei care se conformează acestora, se adaptează interiorizându-le și care devin acceptați de sistem;

-cei care se împotrivesc, încalcă regulile și care devin marginalizați și chiar excluși.

Școala este o microsocietate care învață elevul reguli și norme de comportare, formând atitudini pozitive față de om și societate. Ea inculcă valorile morale prin însuși conținutul curriculum-ului și activitățile desfășurate în școală și în afara ei..

În contextul social actual, al dezvoltării societăților multiculturale, școala ca instituție socială își sporește funcția de reproducție culturală. Acest tip de educație interculturală este centrat pe cunoașterea propriei culturi dar și a culturii celorlalți, pe promovarea dialogului intercultural, învățarea limbilor străine și a limbajului calculatoarelor ca instrumente necesare în comunicare.

III. TEORII, MODELE ȘI TENDINȚE ÎN SOCIOLOGIA EDUCAȚIEI CONTEMPORANE

1. Teorii sociologice referitoare la educație

Analiza raporturilor învățământ-societate în general și învățământ-economie în particular a prezentat de-a lungul timpului numeroase abordări. Ele au avut ca reper "împrumuturile" reciproce ale celor două subsisteme ale sistemului social global, cel al educației și al economiei, pentru satisfacerea scopului și obiectivelor fiecăruia în parte.

Aceste relații sunt reciproce în măsura în care învățământul are nevoie de resurse (îndeosebi materiale, oferite de economie) iar economia are nevoie îndeosebi de resurse umane, oferite de învățământ.

Pe termen scurt, învățământul reprezintă o activitate consumatoare de venit național, iar pe termen lung, un proces investițional în resurse umane, la încheierea căruia începe să producă și deci să adauge valoare, în măsura în care beneficiarii cunoștințelor participă la activitatea pentru care s-au pregătit.

Nivelul și structura costurilor învățământului diferă în funcție de foarte mulți factori printre care printre cași economici sunt prioritari. La rândul lor acești factori antrenează costuri în funcție de scopurile și obiectivele dorite a se îndeplini, legate de politica în domeniul învățământului: cuprinderea populației de vârstă școlară în învățământ, durata studiilor, potențialul uman, baza materială ș.a. Contribuția învățământului la crearea de valoare adăugată diferă în funcție de nivelul școlii absolvite, de calitatea pregătirii, de modul în care sunt puse în valoare cunoștințele acumulate ș.a.m.d.

Învățământul, ca activitate de educare și formare profesională, se desfășoară în diferite ipostaze: pe de o parte ca un proces de stocare a cunoștințelor și de valorificare treptată a lor, pe de altă parte ca un proces de transmitere-recepție a cunoștințelor și de reproducere a structurii sociale.

Dintre teoriile economice care exprimă sintetic legătura dintre învățământ și economie, cea mai cunoscută este **teoria capitalului uman**.

Conceptul de capital uman a fost cunoscut încă de la A. Smith, lucrări de anvergură legate de capitalul uman și de economia educației fiind de dată relativ recentă. Termenul de *capital uman* a apărut propriu-zis în literatura economică în 1961 în articolul "*Investiția în capitalul uman*", publicat de laureatul premiului Nobel, Theodor W. Schultz¹⁹. Ulterior, o pleiadă de economiști, între care cel mai de seamă pare a fi Gary S. Becker, au dat contur *noii teorii economice a capitalului uman*²⁰

Legat de capitalul uman, analizele economice disting:

-**capitalul uman obținut prin sistemul educației formale**, în cadrul căruia sunt prezente atât elemente ale trunchiului disciplinelor de cultură generală, cât și, după caz, cele de strictă specialitate;

¹⁹ T.W.Schultz, *Investment în Human Capital*, în *American Economic Review*, March, 1961, p.1-17

²⁰ G.S.Becker, *Comportamentul uman. O abordare economică*, Colecția "Economica", Editura All, București, 1994, p.129-136

-**capitalul uman specific unui agent economic**, cuantificat, de regulă, printr-un indicator care relevă numărul de ani petrecuți în aceeași firmă;

-**capitalul uman specific unei anumite ocupații** măsurat, de cele mai multe ori, prin numărul de ani petrecuți în aceeași ocupație.

Cercetări recente ale unor autori consacrați²¹ în domeniu au încercat să cuantifice contribuția capitalului uman la sporirea bunăstării sociale. S-a pus astfel în evidență că, dacă în 1946, în Marea Britanie²², capitalul uman asigură circa jumătate din bunăstarea acestei țări, în 1989, aproximativ 80% din bunăstarea țărilor dezvoltate s-a asigurat pe baza contribuției capitalului uman.

Prin analogie cu cuantificarea contribuției capitalului uman în P.N.B., la nivel macroeconomic, Richard Crowford²³ a încercat aplicarea aceleiași metodologii la nivel microeconomic pentru 100 de firme americane mai importante (din industria prelucrătoare și a serviciilor industriale). A rezultat că cea mai importantă resursă pentru firmele luate în considerare o constituie *capitalul uman*, care reunește circa 70% din resursele alocate.

În teoria capitalului uman, productivitatea este un atribut al muncitorului, depinzând de capacitățile sale fizice, intelectuale etc. Aceasta ar corespunde următoarei scheme:

învățământ > productivitate > salariu

Teoria investiției în capitalul uman se ocupă de "activitățile care influențează venitul real viitor prin introducerea investițiilor în oameni"²⁴. Aceste îmbunătățiri ale caracteristicilor personale (resurse) pot fi obținute numai printr-un "cost". După G.Becker "viitoarea productivitate poate fi îmbunătățită numai cu un cost, căci altfel ar exista o cerere nelimitată pentru pregătire"²⁵. În consecință, alocarea resurselor pentru învățământ trebuie să urmeze principiile modelului neoclasice de utilizare a resurselor într-o economie de piață. În pofida unor limitări de calcul, cea mai rafinată și binecunoscută încercare de a evalua efectele învățământului asupra creșterii produsului național este cea efectuată de E.Denison. Extrapolând rezultatele muncii sale, el recomandă ca între anii 1960-1980, numărul mediu de ani școlari/elev în S.U.A. să fie mărit cu una sau cu două săptămâni a fiecărui an școlar întrucât aceasta ar ridica rata de dezvoltare a economiei pe acea perioadă cu 0,07²⁶.

Spre sfârșitul deceniului al șaptelea teoria capitalului uman și practicile de învățământ pe care le-a inspirat au fost supuse unor critici puternice din cauza eșecului programelor extrem de costisitoare de expansiune a învățământului formal și al nivelului de școlaritate tot mai ridicat, solicitat pe piața muncii, pentru meserii identice, a insatisfacției crescânde a deținătorilor de diplome.

În abordarea capitalului uman se admite explicit sau implicit faptul că școala imprimă cunoștințe, dezvoltă deprinderi cognitive, transmite metode de lucru, presupuse a fi componente principale ale productivității muncii.

În contrast cu teoria capitalului uman, **teoriile "filtrului"** sau ale "**ecranului**" neagă, parțial sau total, capacitatea sistemului de învățământ de a îmbunătăți calitativ componentele productivității. Aceasta ar depinde mai mult de natura meseriei decât de caracteristicile personale

²¹ Roger Ibbotson și Gary Brinson, *Investment markets*, Mc. Graw-Hill, New York, 1987

²² R.G. Ehrenberg, R. Smith, *Modern labour economics*, 3rd ed., Scott Publ. Company, Washington D.C., 1989

²³ R.Crowford, *The Era of Human Capital*, Harper Collins Publishers, New York, 1933.

²⁴ Becker, G.S. *Investment in Human Capital : A Theoretical Analysis*, "Journal of Political Economy" (LXX /oct.1962) Supliment p. 9

²⁵ ibid. p.11

²⁶ Denison E., *How to Raise the High Employment Growth Rate by the Percentage Point*, " American Economic Review ", 52 , mai / 1962 , p. 67.

ale muncitorului. În aceste teorii, rolul școlii este doar de a furniza patronilor “semnale obiective” care să le permită economisirea costurilor de selecție pe care altfel ar trebui să le suporte pentru a-și recruta muncitorii și de a-i repartiza în diferite munci.

Funcția învățământului (școlii) ar fi mai curând una de *selecție* și de *informare* decât de *pregătire*, iar corelația învățământ/salariu ar corespunde următoarei secvențe cauzale:

învățământ > ocupație > productivitate > salariu

Teoriile filtrului sugerează o reducere a cheltuielilor de școlarizare, întrucât muncitorul capătă deprinderile necesare, în principal, în cursul activității lor de producție. În modelul "filtrului", funcția sistemului de învățământ, de acordare a notelor, capătă prioritate asupra funcției sale de instruire. El diferențiază, selectează și filtrează indivizii înainte de intrarea lor în câmpul muncii. Protagonistii teoriei filtrului se ocupă în special de învățământul postobligatoriu, nonprofesional (general). După cum scrie K. Arow: "...învățământul superior servește ca un dispozitiv de examinare, prin aceea ca triază indivizii de diferite capacități, transmițând astfel informații achizitorilor forței de muncă"²⁷. Dacă el își îndeplinește această sarcină în mod adecvat, atunci contribuie la înfăptuirea unei piețe competitive, permițând fiecărui individ să fie angajat și plătit de la început, potrivit capacităților sale productive. Această ipoteză este compatibilă cu modelul de investiție în instruirea la locul de muncă, prezentat de teoria capitalului uman.

Ideea centrală în teoria “ecranării” este aceea că, pentru a funcționa bine, o piață trebuie să fie “transparentă” adică cele două piețe (a educației și a muncii) trebuie să fie perfect informate. Însă pe piața muncii, patronii nu dispun de nici o informație anterioară privind capacitățile eventualilor angajați. Ei pot obține astfel de informații cu ajutorul testelor, al perioadelor de probă, dar aceste metode ar fi foarte costisitoare dacă s-ar aplica la toți candidații, fără nici o preselecție. De aici și practica de preselecție prin “semnale”: vârstă, sex, diplome etc.

Sistemul de învățământ permite patronilor să-și reducă costurile de recrutare, furnizându-le gratuit informații care să le permită stabilirea unei relații între ierarhia diplomelor și ierarhia posturilor libere, care trebuie ocupate.

Școlarizarea nu este un bun de larg consum vândut liber pe piață; accesul la ea este limitat de factori instituționali cum sunt: examenele, competițiile, diplomele etc., a căror structură - stabilită la nivel național - este un mijloc de reglare a cererii de educație.

Teoriile filtrului au marele merit de a fi reintrodus în analiză o funcție socială a sistemului de învățământ care fusese neglijată de teoreticienii anteriori: funcția ei de selecție.

Teoriile economice au redus adesea școala și învățământul la aspectul tehnic de instruire și pregătire pentru ceva: muncă, joc, învățare și altele. Dincolo de aspectul instructiv, în școală se face educație, căci înseși conținutul și structura învățământului cuprind adevăruri de ordin moral și social pe care vor să le transmită. Învățământul oferă un teren de manifestare a doctrinei și tehnicii. Instrucția și educația, ca procese ce caracterizează simultan, și totuși decalat, învățământul, sunt în mod natural legate, căci numai instrucția nu reușește să formeze oameni. Este un adevăr de necontestat că principiul oricărui program de educație și de instrucție este acela de a stabili o dublă armonie între exigențele sociale și posibilitățile copilului, între experiența individuală și idealurile sociale²⁸.

Problema adaptării școlii la societate este vastă și complexă. Încă din secolul al XVII-lea Descartes se plângea de educația de tip iezuit pe care o primise, considerând că învățământul nu

²⁷ Arow K.J. , *Higher Education as a Filter* , “Journal of Economics “, 1973, p. 194

²⁸ Em. Planchard, *Pedagogie școlară contemporană*, E.D.P. R.A, București, 1992, p.378.

se preocupă suficient să formeze tinerii pentru timpul lor, să-i adapteze la civilizația actuală, ci mai mult să-i "înstrăineze" de țara și epoca lor.

Relația învățământ-societate a constituit reper nu numai pentru teorii economice ci și psihologice, de pedagogie, de sociologie a educației.

Influența socialului asupra educației s-a făcut prin cerințe traduse în obiective operaționale și finalități. Astfel, crezul pedagogic exprimat de J.Dewey în **teoria fundamentelor științei educației** este că "educația se face prin participarea individului la conștiința socială a învățământului"²⁹. După același autor, educația ca proces ar avea două laturi: una psihologică și alta sociologică. El încearcă să explice și să înțeleagă educația ca "un proces al vieții și nu o pregătire pentru viața ulterioară"³⁰. Individualitățile pot fi înțelese numai atunci când intențiile, instinctele, trebuințele sunt raportate la un trecut social, ca o moștenire a activităților anterioare ale omenirii. Individul care trebuie educat este o ființă socială. "Dacă eliminăm factorul social din copil, rămânem doar cu o abstracție; dacă eliminăm factorul individual din societate, rămânem doar cu o masă inertă și fără viață"³¹. De aceea, educația trebuie să înceapă cu cunoașterea psihologică a capacităților, intereselor și deprinderilor copilului și continuată cu raportarea acestora la social prin interpretarea semnificației lor. John Dewey consideră școala o instituție socială pentru că ea reprezintă viața actuală reală și vitală pentru copil ca și cea pe care o duce în familie sau în alte contexte situaționale (în relațiile cu vecinii, cu colegii, pe terenul de joacă etc.). La fel, educația este un proces social, al vieții, și nu o pregătire pentru viața ulterioară, așa cum uneori s-a spus. Școala conduce copilul spre viață prin viață și pentru viață, dar viața de care este vorba este viața individuală înglobată în cea socială.

În societatea contemporană, analiza relației învățământ-societate din perspectivă economică (a capitalului economic) este reduționistă deoarece capitalul economic nu mai poate fi unicul criteriu în explicarea fenomenelor sociale. Alte teorii, precum cele ale "**capitalului cultural**" și "**capitalului social**" încearcă explicații ale acestei relații, mult mai nuanțate și mai complexe.

"Capitalul cultural" și "capitalul social" influențează și sunt influențate de capitalul economic și se constituie în dimensiuni esențiale în definirea poziției sociale.

P.Bourdieu a stabilit existența unui câmp de producție a capitalului cultural, inegal distribuit, în care acesta funcționează și se prezintă sub trei stări fundamentale: "stare încorporată" în organism (habitus), "stare obiectivă" (bunuri culturale) și "stare instituționalizată" (titluri școlare)³².

Cele trei stări ale capitalului cultural au proprietăți și legi de acumulare diferite. Fiecare individ tinde să-și conserve și să-și amplifice capitalurile sale pentru a mări profiturile pe care le extrage din ele.

Strategiile de reproducere sunt dependente la rândul lor de volumul și structura capitalului economic, "pe care tinde să-l reproducă, reproducând astfel și poziția socială a posesorului său".

Analizele efectuate de grupul Bourdieu se desfășoară în problematica mecanismelor de reproducere socială care se realizează prin intermediul strategiilor obiective de reproducere socială, între care conduitele și practicile prin care grupul acționează sunt generate de **habitusul de clasă**.

²⁹ J.Dewey, Fundamente pentru o știință a educației, E.D.P., R.A., București, 1992, p.47.

³⁰ *Op.cit.*, p.43.

³¹ *Ibid.*

³² P.Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, Genève, 1972, p. 178.

În reproducerea socială a capitalului cultural și social, un rol de *reproducător al sistemului social* și de *pregătire a forței de muncă*, îl are învățământul. Aceste funcții ale sistemului de învățământ conduc la nevoia clarificării relațiilor dintre sistemul de învățământ (care acordă titluri școlare) și sistemul economic (care dispune de posturi).

Aceste raporturi presupun luarea în discuție a "**autonomiei relative**" a unuia în raport cu celălalt. Emil Durkheim este cel care a introdus termenul de "autonomie relativă" a sistemului de învățământ în raport cu cel social. În virtutea acestei autonomii, deși dezvoltarea și schimbarea sistemului educațional este determinată de evoluția sistemului social, învățământul acumulează, transmite și reproduce practici și mentalități proprii sistemului social pe care îl perpetuează.

Garanția titlului școlar, determinată de raportul dintre sistemul de învățământ și cel economic, capătă o autonomie relativă față de **competența tehnică efectivă** a posesorului titlului. Un decalaj între titlu și competență este posibil deoarece titlurile școlare garantează o "competență de drept" care poate să nu corespundă cu o "competență de fapt"³³. Titlurile școlare au o valoare relativ universală și atemporală dar ele nu oferă și garanția competenței. Însăși dobândirea lor capătă o nouă semnificație din perspectiva cererii de muncă și a mecanismelor de selecție pe care le realizează piața muncii. Titlul școlar se prezintă din acest punct de vedere ca un "bun economic" dobândit cu un cost, cu o cheltuială de timp și energie, a cărui valoare crește cu cât este mai rar și cu cât există o corespondență între conținutul și forma sub care se prezintă acest conținut.

Sistemul de învățământ își produce singur condițiile proprii sale reproduceri, prin funcția internă, de instrucție și educație, dar și cea externă, de reproducere socială a culturii. Autonomia relativă a sistemului de învățământ crește datorită posibilității de retraducere și reinterpretare a mecanismelor de funcționare ale diferitelor subsisteme sociale (spre exemplu cel economic) dar și a faptului că deține monopolul producției agenților însărcinați să-l reproducă (cadrele didactice). La rândul lui, sistemul economic, tinde să-și restrângă autonomia relativă prin aspirația de la sistemul de învățământ de a pregăti forță de muncă și mai puțin de a și-o califica prin sisteme proprii ce necesită costuri.

Similitudinile dintre cele două sisteme sunt evidente atunci când se analizează finalitățile proceselor ce le sunt specifice: munca școlară producătoare de habitus secundar și activitatea de producție producătoare de mărfuri.

P. Bourdieu demonstrează, pe bază de date și operații statistice, că structura distribuției capitalului economic este simetrică și inversă distribuției capitalului cultural, considerate în următoarea ordine: patronii ai industriei și comerțului, cadrele sectorului privat, membrii profesiunilor liberale, personalul din sectorul public și profesorii. Aceasta conduce la concluzia că moștenirea bunurilor culturale transmise din generație în generație nu aparține în mod real decât celor care dispun de mijloacele necesare decodificării lor și că există o "autonomie relativă" a mecanismelor de reproducere a capitalului cultural, diferită de cea a reproducerii capitalului economic.

Indivizii investesc în educație timp, efort, bani, în funcție nu numai de capitalul economic și cultural de care dispun, ci și de valoarea pe care o conferă titlului școlar dobândit la orizontul de aspirații și așteptări³⁴. Diploma va avea o valoare mai mare pentru cel ce provine dintr-o familie cu un nivel mai scăzut al capitalului economic și cultural și mai mică pentru posesorul capitalului economic.

³³ P. Bourdieu, J.-Cl. Passeron, *La reproduction*, Les Editions de Minuit, Paris, 1970, p.22.

³⁴ A. Cazacu, *Sociologia educației*, Editura Hyperion, București, 1992, p.55.

Datorită autonomiei relative a sistemului de învățământ în raport cu cel economic, există posibilitatea ca acest sistem să "deformeze" ceea ce reproduce. În concluzie, teoria lui Bourdieu deschide o posibilitate de schimbare a structurii sociale prin ruperea mecanismului reproducerii ei de către practicile educaționale.

Principala forță motrice care poate, după caz, impulsiona sau inhiba activitatea de formare profesională o constituie **investiția în capitalul uman**. În sens larg, aceasta reprezintă, în viziunea majorității autorilor "... orice activitate menită să asigure o sporire a calității productive a factorului uman..."³⁵

Definită astfel, investiția în capitalul uman include nu numai cheltuielile pentru educația formală ci și cheltuielile alocate pentru asigurarea sănătății, cele afectate căutării unui loc de muncă și, nu în ultimul rând, eforturile familiale făcute atât înainte de intrarea în sistemul formal de învățământ cât și după aceea.

În demersul de față vom avea în vedere în primul rând investiția în educație, înțelegând prin aceasta cheltuielile curente pentru educație făcute de o persoană, o familie sau de societate în ansamblu din perspectiva obținerii unor câștiguri nu numai în planul performanțelor școlare și/sau profesionale, ci și în cel al unor posibile venituri suplimentare în viitor.

Pentru a se pune în evidență efectul investiției în educație asupra câștigurilor, în literatura de specialitate s-a utilizat așa-numitul model al profilurilor vârstă-câștiguri. S-a constatat de regulă că în medie, pentru fiecare grupă de vârstă, venitul mediu al persoanelor cu un nivel superior de instruire (măsurat în ani de școlarizare) este mai mare, că venitul persoanelor mai instruite crește mai repede decât al celor mai puțin instruite.

Din perspectiva individului, a deciziei de a continua studiile sau a intra pe piața muncii, problema se pune în termenii **costurilor prezente și veniturilor scontate a le obține în viitor**. Această problemă presupune adoptarea unei decizii raționale în care criteriul este orizontul de timp.

Măsurată prin indicatori precum rata internă de recuperare a investiției în capitalul uman, randamentul economic al investiției în capitalul uman, investiția în capitalul uman relevă și alte aspecte semnificative în perioada în care se face aceasta. Cercetările au demonstrat că, cu cât ea este făcută mai târziu de-a lungul vieții active, cu atât vor rămâne mai puțini ani pentru ca persoana să beneficieze de pe urma acestei investiții.

Așa se explică că tinerii sunt mai interesați să urmeze învățământul superior decât vârstnicii sau să emigreze și să investească în mobilitatea geografică mai mult decât persoanele în vârstă.

Starea generală a economiei se constituie într-un indicator reprezentativ în acest gen de abordări. S-a remarcat că în perioada de recesiune se reduc veniturile pe care scontează să le obțină absolvenții de liceu pe piața muncii sau, mai grav, se îngustează posibilitățile de obținere a unui loc de muncă. În acest sens, studiile făcute de Mattila³⁶ au reliefat că în condiții de recesiune, se manifestă două efecte mai semnificative pe care el le-a desemnat prin *efectul lucrătorilor descurajați* și, respectiv, *efectul lucrătorilor adiționali*.

Primul efect, efectul lucrătorilor descurajați, arată că dacă nu se mai pot găsi locuri de muncă disponibile (ca urmare a recesiunii), atunci lucrătorul descurajat pe piața muncii hotărăște să se întoarcă la școală. Cel de-al doilea efect sugerează că atunci când situația familială devine

³⁵ R. Campbell, Mc. Connel, B. Stanley, *Contemporary Labour Economics*, second edition Mc.Grow-Hill Book. Co. New York, 1988, p.77.

³⁶ J.Peter Mattila, *Determinants of Male School Enrollments as Time series Analysis* în "Review of Economics and Statistics", May, 1984, p.242-251

mai precară, prin faptul că unul dintre părinți devine, de exemplu, șomer, atunci tinerii din acea familie au tendința de a întrerupe școala și de a încerca să pătrundă ei pe piața muncii. Studiile empirice făcute de Mattila au reliefat că, pentru tinerii cuprinși între 16 și 19 ani, primul efect este superior celui de-al doilea.

Un alt factor important îl constituie **diferențele existente în mărimea veniturilor**. Astfel, cu cât diferențele dintre câștigurile obținute de absolvenții de liceu și cei de facultate sunt mai mari, cu atât va fi mai mare numărul celor care vor investi în continuare în capitalul uman, deci pentru a urma o facultate. Studiile empirice au pus în evidență acest fapt. Astfel Freeman³⁷ a folosit noțiunea de "premiu universitae" (college premium) pentru a desemna creșterea potențială a veniturilor asociată cu absolvirea unei instituții universitare. El a constatat în același timp că această diferență între câștigurile absolvenților universitari și cele ale absolvenților de liceu a început să se reducă. O serie de autori pun în evidență faptul că, pe lângă beneficiile acordate în manieră tradițională (venituri suplimentare scontate a se obține), investiția în capitalul uman aduce și alte beneficii, sugestiv numite "câștiguri consumative"³⁸. Rezultă așadar că o parte a câștigului suplimentar scontat a se obține prin instruire poate fi atribuit abilității și caracteristicilor genetice diferite ale indivizilor (deci nu neapărat gradului de școlarizare) căci oamenii cu aptitudini deosebite pentru o anumită activitate au tendința de a se comporta mai bine pe piața muncii iar faptul că aceștia pot să termine și o facultate contribuie, dar nu întotdeauna în mod decisiv, la succes. Cercetătorii care au considerat necesară o astfel de nuanțare pertinentă legată de investiția în capitalul uman (prin educație) au încercat, în același timp, să izoleze pe cât posibil, partea din sporul de venit suplimentar care se poate atribui propriu-zis instruirii. Ca urmare, o serie de autori au îmbogățit abordările tradiționale legate de investiția în capitalul uman prin atașarea considerentelor specifice cunoscutei **ipoteze de ecranare**. În virtutea acesteia s-a încercat să se sugereze că investiția în educație se dovedește benefică în primul rând prin doza de credibilitate pe care o conferă deținerea unei diplome universitare, amplificată de prestigiul de care se bucură facultatea respectivă. Astfel unii patroni folosesc rezultatele obținute la absolvire și "marca de fabricație" (adică faima de care se bucură universitatea) ca pe un mijloc relativ ieftin pentru identificarea lucrătorilor susceptibili de a obține performanțe superioare. Rezultatele bune pot deveni astfel un "bilet de intrare" care sporește șansele de obținere a unei slujbe cât mai bune și care să fie, pe cât posibil, și cât mai bine plătită.

Lucrătorii care au un nivel inferior de instruire sunt în dificultate pe piața muncii, nu neapărat datorită incapacității de a desfășura o anumită activitate, ci pentru că nu au calificarea (diploma) necesară pentru a accede la un anumit status socio-profesional. Astfel, venitul suplimentar pe care se scontează să-l obțină un student prin fiecare nou an de instruire, deci, cu alte cuvinte, venitul marginal al investiției în capitalul uman poate fi privit ca un indicator sugestiv pentru **incitația** și respectiv **înclinația marginală de a investi în educație**³⁹.

Din păcate, realitatea ne pune în fața unei situații în care, cu tot interesul sporit pentru educație, oamenii au un grad diferit de accesibilitate la aceasta, conferit de inechitățile existente în distribuirea veniturilor.

Gary S. Becker⁴⁰ a fost primul care a elaborat un model al investiției în capitalul uman, stabilind existența unei relații de dependență strânsă între instruire și câștigurile individuale

³⁷ R. Freeman, *Labour Economics*, Enalewood Cliffs, Prentice Hall, 1979, p.39

³⁸ P.&R. Wonnacott, *Economics*, Third edition, Mc. Graw-Hill Book Company, 1986, p. 724-733.

³⁹ P. Taubman, Terence Wales, Higher Education, *Mental Ability and Screening*, în "Journal of Political Economy", January 1973, p. 28-55

⁴⁰ Gary S. Becker, *The Economics of discrimination*, University of Chicago Press, 1971, second edition

previzibile. Ideea sa de bază a fost aceea că educația presupune costuri, dar ea aduce și certe câștiguri; chiar și atunci când, nu există costuri (învățământul obligatoriu fiind gratuit), în realitate există costuri indirecte care exprimă, în termenii costurilor de oportunitate, veniturile susceptibil a fi pierdute prin alegerea alternativei de continuare a studiilor celei de intrare pe piața muncii.

2. Modele educaționale în lumea contemporană

Un original demers teoretic pentru înțelegerea modului de funcționare a instituțiilor cultural-educative

într-un context socio-economic a întreprins în deceniul

al 7-lea Basil Bernstein prin **teoria socio-lingvistică și teoria transmiterii culturale**.

Dacă până atunci cercetările de sociologie a educației s-au preocupat de corelațiile dintre învățământ și societate sub aspectul reproducerii stratificării sociale și a structurilor de clasă, teoria elaborată de B. Bernstein analizează școala ca o "instituție ce transmite și reproduce valorile culturale create într-un anumit context și în condiții istorice specifice"⁴¹. El pornește în teoria sa de la concepția lui Marx privind analiza structurii de clasă și a constituirii raporturilor de putere într-o societate în care contradicțiile sunt sursa dezvoltării și transformării sociale. Preocuparea lui B. Bernstein este de a identifica și explica relații între structura de clasă și procesul de comunicare în cadrul familiei, între formele de transmitere și realizare educațională prin intermediul codurilor elaborate în organizațiile școlare, de a analiza prin intermediul conținutului învățământului instituțiile educative ca instanțe ale transmiterii culturale și reproducerii sociale.

B. Bernstein consideră că odată cu însușirea unui conținut specific educației, subiectul asimilează și contextul structural care stă la baza organizării acestuia, modelându-și în acest proces conștiința individuală. Principiul teoretic de bază al acestei analize este că "structura relațiilor sociale determină principiile comunicării și modelează formele conștiinței. Rezultă că prin schimbarea structurii relațiilor sociale se pot schimba principiile comunicării și astfel se schimbă și formele conștiinței"⁴². Un anumit mod de transmitere a valorilor cultural-educative conduce la formarea unei tipologii specifice de conștiințe individuale în cadrul conștiinței sociale. Mai târziu cercetările sale s-au extins prin abordarea dintr-o perspectivă structurală mai largă a interferențelor dintre diferiți factori socializatori și în primul rând dintre învățământ, producție și familie.

Prin teoria transmiterii culturale B. Bernstein se plasează în prelungirea teoriei reproducerii culturale, elaborată de P. Bourdieu și J. C. Passeron, completând-o.

Legătura dintre un anumit mod de transmitere ce se constituie într-un context specific de reproducere socio-culturală și a structurii de clasă a fost recunoscută chiar de Bernstein care preciza că, în timp ce Bourdieu s-a preocupat de structura reproducerii și variatele ei realizări, pe el l-a interesat în principal procesul transmiterii culturale.

Literatura de specialitate este deosebit de bogată în teoretizări, al căror obiect îl reprezintă șansele sociale și inegalitatea lor. Dintre acestea o analiză profundă a relației dintre sistemul de învățământ și mobilitatea socială o realizează R. Boudon în lucrarea "*L'inégalité des chances*".

⁴¹ L. Vlăsceanu, *Pentru o teorie a transmiterii mesajului educațional*, în B. Bernstein, *Studii de sociologie a educației*, E.D.P., București, 1979, p.5

⁴² Basil Bernstein, *op. cit.*, p.20.

Din punct de vedere sociologic, șansa socială este un concept foarte complex ce antrenează elemente ale întregului sistem social. După Boudon, inegalitățile de șanse se manifestă în:

- fața învățământului, a influenței nivelului de instrucție asupra statusului social;
- obținerea unui status față de acela al părinților în funcție de nivelele școlare parcurse.

Modelul propus de R. Boudon⁴³ pornește de la următoarele axiome fundamentale:

1) există o puternică inegalitate de șanse în fața învățământului în funcție de originea socială;

2) șansele de a obține un status social ridicat sunt mult mai mari pentru cei care au un nivel de instrucție ridicat;

3) există o discordanță între cele două structuri în relație: cea educațională și cea socială.

Modelul propus aparține unei societăți ipotetice, epurată de acțiunea factorilor perturbatori. R. Boudon își îndreaptă eforturile spre construcția unui model de explicare a mecanismului prin care indivizii ating un anumit nivel școlar. El își propune să furnizeze o teorie aptă de extrapolări și predicții. R. Boudon consideră că se observă o reducere a inegalității școlare explicabilă prin atenuarea inegalităților economice și creșterea cererii de educație din partea tuturor categoriilor sociale. El constată că o diminuare a inegalității în fața învățământului, angajată de reducerea diferențierilor dintre parametrii decizionali specifici fiecărei clase, atestă o relație puternică între politica de egalitate socială și economică (deși ipoteza unei societăți nestratificate este o utopie) și egalizarea șanselor școlare și sociale.

Pentru dezvoltarea conținutului de "egalizare" trebuie conturat întregul sistem conceptual ce gravitează în jurul lui: premise, obiective, factori favorizanți sau perturbatori ș.a.

Printre concluziile finale preconizate de autor este și cea referitoare la existența unei neconcordanțe între structura socială și cea educațională.

Rezolvarea practică a egalizării șanselor ține de o deschidere mai accentuată a învățământului.

Decizia de a investi în capitalul uman este influențată însă de numeroși factori, printre care cei sociali pun în evidență existența unor **bariere și restricții sociale** pentru anumite categorii, fapt care i-a determinat pe mulți autori să pună chiar problema "**discriminărilor sociale**" generate de educație. Considerăm mai semnificative următoarele cinci modele teoretice de abordare:

Inițierea de către Gary S. Becker a așa numitei **economii a discriminării**⁴⁴ (1957). El este cel care a atenționat că agenții economici nu urmăresc numai maximizarea profitului, ci mai curând sunt interesați în maximizarea satisfacției, deci a utilității. Aceasta nu exclude însă, ca pe termen scurt, unele persoane sau grupuri să nu poată atinge acest obiectiv, ei intrând mai curând în spectrul indezirabilului, fapt care adâncește polarizarea socială.

Anne Krueger⁴⁵ (1963) a menținut ipoteza maximizării profitului dar a introdus în analiză "**puterea pieței**" exprimată prin elasticitățile cererii și ofertei.

A. Krueger a presupus că diferitele grupuri sociale (de exemplu albi și negrii) pot fi analizate ca fiind țări cu un grad diferit de înzestrare cu factori, dar care produc aceeași marfă. Discriminarea este evidentă. Cu toate că are virtuți incontestabile, modelul Annei Krueger a stârnit numeroase controverse, unii autori reproșându-i faptul că predicțiile sale, cel puțin stranii, sunt legate de

⁴³ Raymond Boudon, *L'inégalité des chances*, Armand Colin, Paris, 1973, p. 32-48.

⁴⁴ G.S.Becker, *op. cit.*

⁴⁵ A. Krueger, *Economics of discrimination*, în "Journal of Political Economics", vol.71, oct. 1963, p. 481- 486.

efectele discriminării asupra capitalului uman.

"**Teoria statistică a discriminării**" a fost introdusă de Edmund Phelps și Keneth Arrow⁴⁶. În conformitate cu această teorie, se pornește de la presupunerea că indivizii aparținând unor grupuri sociale defavorizate prezintă unele caracteristici (aptitudini specifice față de locul de muncă, instabilitate, limitarea accesului la credite ș.a.) care-i fac să fie supuși într-o măsură mai mare riscurilor și incertitudinilor.

Segmentarea pieței muncii. Punctul de pornire pentru toate teoriile despre segmentarea pieței muncii este constatarea că această piață este divizată în două sectoare:

- ◇ sectorul primar, caracterizat prin salarii mari și siguranța locului de muncă;
- ◇ sectorul secundar, afectat de salarii mici și risc de șomaj foarte mare.

Segmentarea pieței muncii este influențată în mare măsură de diviziunea socială a muncii care tinde să creeze un decalaj tot mai accentuat între rapiditatea înnoirii tehnologiilor de producție și nivelul pregătirii, respectiv acele calități ale ofertei de muncă corespunzătoare pentru a îndeplini muncile care se cer.

Modelul instituțional încearcă să explice de pe alte poziții discriminarea. Astfel, în 1976, R.Perlman⁴⁷ a încercat o reinterpretare a cunoscutei teorii a **cercului vicios al imobilității sociale**, punând în evidență un mecanism de tipul: veniturile joase ale unei familii se constituie într-un cadru mai puțin favorabil pentru educația copiilor, de aici rezultând că persoanele provenind dintr-un astfel de mediu sunt, de regulă, susceptibile de a avea un nivel inferior de calificare și, prin aceasta, fiind mai expuse șomajului sau câștigurilor mici, cercul vicios amplificându-se.

Abordarea făcută până acum a pus în evidență analiza investiției în capitalul uman din *perspectiva* unei decizii *individuale*.

Abordarea investiției în capitalul uman din *perspectiva socială* se bazează pe analiza cost-beneficiu, numai că sensul acordat acestor două componente va fi altul, comparativ cu decizia individuală de investiție în educație. Costurile vor trebui să includă și contribuția publică (inclusiv alocațiile de sprijin) iar analiza beneficiilor economice ale investiției în educație presupune abordarea instruirii ca un bun public. Mulți teoreticieni au pus în evidență faptul că investiția în educație induce beneficii sociale semnificative deoarece:

a) lucrătorii cu nivel superior de instruire sunt susceptibili să fie relativ mai puțin afectați de șomaj. Pentru cei mai puțin instruiți care prezintă în multe cazuri o rată mai înaltă a șomajului, statul va trebui să cheltuiască în plus întrucât aceștia vor trebui să primească alocații de sprijin sau indemnizații pentru șomaj. Unii autori au reliefat astfel că societatea are de câștigat investind în capitalul uman întrucât ea va plăti relativ mai puține taxe pentru programele de protecție socială sau pentru cele legate de prevenirea unor fenomene antisociale care apar uneori în replică față de situația în care unele categorii marginalizate pot recurge de exemplu la furt, crimă, ca la o sursă alternativă de venit;

b) persoanele mai instruite prezintă o mai mare posibilitate de transformare a creativității potențiale în creativitate manifestă, ceea ce conduce de cele mai multe ori la performanțe superioare (inclusiv prin creșterea numărului brevetelor de invenții și inovații), iar majoritatea acestor descoperiri sunt în folosul societății.

Distincția făcută între investiția individuală și cea socială în capitalul uman este

⁴⁶ Ed. Phelps, *The Statistical theory of racism and sexism*, în "American Economical Review", sept.1972, p.659-661.

K.Arrow, *Models of job discrimination*, în A.A. Pascal "Racial discrimination în economic life", D.C. Health Lexington, Mass, 1972

⁴⁷ R.Perlman, *The economics of poverty*, University of Wisconsin, Milwaukee, 1976, p. 214

importantă în primul rând prin faptul că principiile eficienței cer ca totalitatea investițiilor afectate în economie pentru acest tip special de "capital" să genereze o rată marginală de recuperare a investiției în capitalul uman cel puțin egală cu rata marginală de recuperare a investiției în capitalul fizic.

Teoria investiției în capitalul uman se ocupă și de **corelația dintre creșterea productivității muncii și creșterea numărului anilor de școală**. O serie de autori⁴⁸ contestă multe din aceste rezultate, reliefând că valoarea contribuției educației asupra creșterii economice și implicit a productivității se izbește de multe limite greu de depășit. Acestea vizează în principal, faptul că investiția făcută în educație într-o anumită perioadă contribuie la creșterea calificării forței de muncă în acel an dar și în următorii.

Ca atare efectele unei astfel de investiții asupra creșterii productivității ar trebui analizate pe perioade relativ mari (termen mediu și lung), analizele pe termen scurt nefiind relevante din acest punct de vedere. Termenul de recuperare a acestei investiții este adesea relativ greu de determinat (și nu se reduce doar la estimări din punct de vedere al activităților desfășurate pe piața muncii). În realitate educația contribuie la creșterea bunăstării sociale nu numai pentru persoanele aflate pe piața muncii.

Investiția educațională are efecte și asupra îmbunătățirii sănătății (mergând până la cunoașterea și prevenirea îmbolnăvirii), a îngrijirii copiilor, a activităților casnice și a celor legate de petrecerea timpului liber (aspecte care nu sunt și nici nu pot fi reflectate doar prin diferențele de salarii existente pe piața muncii).

În literatura de specialitate⁴⁹ modelele dinamice care au în vedere maximizarea bunăstării - atât din perspectiva individului cât și a firmei conduc la interconectarea acestei piețe pe piața muncii prin stabilirea unor salarii care să stimuleze investiția în capitalul uman. Trebuie precizat însă că investițiile de acest tip nu satisfac criteriul de eficiență al lui Vilfredo Pareto, căci competiția existentă între cele două părți pentru maximizarea beneficiilor care decurg din investiția în educație poate conduce la o supradimensionare sau chiar la o difuzare a efectelor acestui tip de investiție. Satisfacerea criteriului Pareto presupune o reunire a eforturilor pentru investiție în capitalul uman de pe poziții de cooperare și nu de competiție între individ și firmă. Stabilirea profilului de pregătire (general sau specializat) rămâne o problemă controversată întrucât la nivelul firmelor se manifestă tot mai mult o contradicție între pregătirea în profil larg (necesară asigurării mobilității profesionale, în special a celei externe firmei, și încadrarea efectivă pe posturi care reclamă prioritar specializarea. Atunci când **decizia de investiție în capitalul uman aparține individului**, incitația spre alegerea unui palier cât mai larg de pregătire va fi mai mare, individul scontând ca prin aceasta să-și sporească șansele de integrare și/sau menținere pe piața muncii. Dacă însă **inițiativa investiției în capitalul uman va aparține preponderent firmei**, atunci aceasta manifestă o înclinație mai mare pentru specializare scontând ca astfel să poată beneficia pe o perioadă mai îndelungată de serviciile unui personal înalt calificat (a cărui incitație de a se muta la alte firme să fie restricționată de incapacitatea de a se folosi de noile cunoștințe acumulate).

Considerăm că prin mutarea accentului asupra formării profesionale în profil larg se pot evita situațiile în care cunoștințele profesionale, de specialitate, sunt inutile dacă absolventul urmează un alt traseu profesional, fie că sunt redundante, fie reluate în facultate, ceea ce

⁴⁸ R.J.Murnare, *Alternative views on the quality of education in USA*, în E. Dean, Education Economic productivity, Ballinger Publishing Company, Cambridge mass, 1989, p. 195-203

⁴⁹ Derek, Bosworth, Paul Warren, *The Market for Training*, Institute for Employment Research, University of Warwick, julie, 1990

reprezintă în ambele cazuri o risipă de fonduri și de timp. Din această perspectivă reactivarea după 1989 a școlilor postliceale, desființate în 1979, se constituie într-o posibilă alternativă de specializare a celor care nu aleg filiera universitară de continuare a studiilor.

Instrumentul principal prin intermediul căruia se asigură modernizarea conținutului pregătirii și menținerea unui raport judicios între continuitate și schimbare este cel al **planurilor și programelor de învățământ**. Acestea se dovedesc instrumente valabile pentru modernizarea conținutului pregătirii doar prin capacitatea și viteza cu care recepționează, anticipează și se conformează, după caz, noilor evoluții din sfera cunoașterii.

Abordarea investiției în capitalul uman din perspectivă socială, în special prin componenta investiției în sistemul de învățământ, reclamă o tratare mult mai nuanțată.

Considerăm că pentru România, aflată în plin proces de tranziție, formarea și integrarea profesională a factorului uman la cerințele sociale trebuie să se supună, în opinia noastră, atât regulilor pieței cât și prerogativelor legate de adoptarea unei politici de adaptare flexibilă și dinamică a sistemului instructiv-educativ la exigențele lumii contemporane.

Analiza interdisciplinară a sistemului de învățământ dispune încă de valențe importante de relevare a aspectelor semnificative ale educației din punct de vedere cultural, social, economic. În condițiile în care sistemul nostru de învățământ se află într-un proces de reformă, de transformări radicale în structurile planurilor, programelor și manualelor școlare, cercetări interdisciplinare ar fi necesare pentru a fundamenta științific strategiile și politicile educaționale, existând posibilitatea restructurării societății prin educație.

3. Dreptul la educație. O nouă paradigmă sociologică

"Pacea universală se va realiza într-o zi nu pentru că oamenii vor deveni mai buni, ci pentru că o nouă ordine a lucrurilor, o nouă știință, noi necesități economice vor impune un stat pacifist"

Anatole France

Drepturile omului, cultura păcii, a trăi împreună, iată câteva teme de reflecție, dar și de învățare, în sisteme educaționale diferite, care se confruntă cu aceleași probleme: inegalitatea șanselor, intoleranța, violența, excluderea.

Tocmai pentru a-și exprima voința comună de a spera într-o lume mai bună, a păcii și încrederii în solidaritatea mondială, a acționa împreună și a construi instrumente utile pentru educația tinerei generații, aproape 100 de profesori, studenți și alte categorii sociale, din 40 de țări, s-au întâlnit la cea de-a XVII-a Sesiune a CIFEDHOP, în săptămâna 11-18 iulie la Geneva.

Activitățile derulate în plen, pe secțiuni (anglofonă și francofonă), pe grupe și echipe au avut ca *obiective*:

-descoperirea modalităților diverse de punere în aplicare a drepturilor omului (copilului) în țările din care veneau participanții;

-identificarea dificultăților în educația pentru drepturile omului și pace;

-învățarea unor practici democratice pentru viața din școală, cu posibile extinderi în viața socială;

-identificarea formelor de violență în școală și descoperirea cauzelor și strategiilor de rezolvare a conflictelor;

-schimbul, dezvoltarea unor instrumente pedagogice din culturi diferite pentru atingerea acelorași scopuri, rezolvarea problemelor comune din sistemele de învățământ;

-incitarea participanților de a se manifesta (oral, în scris sau plastic), de a sugera simboluri cu referire la tema în discuție;

-dezvoltarea unei imagini pozitive despre sine și față de ceilalți și de încredere într-o lume a păcii și colaborării.

Prin activitățile în echipă au fost exersate competențe care pot fi formate la elevi într-un proces de ucenicie, la toate disciplinele, cu valențe sporite însă în cadrul ariei curriculare OM ȘI SOCIETATE. Aceste *competențe specifice* au vizat:

-capacitatea de a asculta, de a exprima liber și argumentat propria opinie;

-respectul pentru celălalt, pentru cultura, tradițiile și obiceiurile din alte culturi;

-capacitatea de a recunoaște greșelile și a accepta corectarea lor;

-deprinderea de a rezolva conflicte;

-recunoașterea priorității interesului general înaintea celui personal;

-curajul de a avea inițiativă și de a-și asuma responsabilități;

-capacitatea de a dialoga, negocia, a fi tolerant și flexibil în luarea deciziilor;

-capacitatea de a juca rolul celuilalt.

Prin analize de text din legislația internațională și lucru în echipă au fost identificate principiile și valorile democratice (egalitate, solidaritate, înțelegere, toleranță, imparțialitate, autonomie, cooperare, responsabilitate, justiție ș.a.)ca repere în formarea unor atitudini de coabitare, de promovare a drepturilor omului și construire a unei culturi a păcii.

Realitățile multiculturale în care trăim necesită o cunoaștere a elementelor comune și specifice, o critică a fundamentelor socio-culturale și ideologice ale conflictelor, a crizei de legitimitate pe care o traversează instituțiile, a manifestărilor de violență chiar și din viața școlii și învățarea unor strategii de rezolvare a conflictelor, de valorificare a inteligenței colective.

Trebuie să recunoaștem că trăim în realități multiculturale care necesită înțelegere, toleranță, un limbaj comun, principii și reguli de a trăi împreună care se învață. Școala, în sensul cel mai larg, are nu numai un rol instructiv, ci și unul educativ care merge de la învățarea unor deprinderi și formarea unor atitudini ce pot fi exersate atât în școală, cât și în afara ei, până la asumarea răspunderii și a obligației etice de a lupta împotriva marginalizării și a excluderii, de a forma o cultură a păcii, bazată pe înțelegere și dialog, pe colaborare și solidaritate mondială. Învățarea în școală vizează sensul cel mai larg: acela de a forma și autoforma, a învăța *pe și de la* elevi, a *ne* învăța reciproc *cum* să trăim în multiculturalitatea școlii în care cultura adulților coexistă cu cea a adolescenților.

În raport cu pedagogia tradițională, școala trebuie să accepte elevul și tânărul ca partener de dialog, să i să recunoască libertatea de gândire, de opinie, de informare, de exprimare, de a participa la propria formare. Aceasta înseamnă schimbarea școlii dintr-un spațiu în care se realizează predarea-învățarea, adesea într-o manieră dogmatică, într-un loc de viață, de cultură, unde se dezvoltă spiritul critic, sensul solidarității și cooperării, unde se practică de la cea mai fragedă vârstă cetățenia activă și responsabilă.

Școala secolului următor va avea ca *dimensiuni*:

-**valorile comune** modelelor culturale, dar și cele **specifice** în funcție de contextul social în care se derulează procesul educațional;

-**modalitățile noi de transmitere a informației**, de realizare a schimburilor de experiență și de materiale pedagogice, de comunicare între profesori, elevi aparținând unor culturi diferite;

-**metodele și procedeele interactive de formare a cunoștințelor, aptitudinilor și atitudinilor.**

Noua paradigmă a dreptului la educație se bazează pe câteva *principii*:

- lupta împotriva excluderii și respectarea dreptului tuturor persoanelor la educație;
- instaurarea păcii, înțeleasă nu doar ca absență a războiului, ci acea stare în care drepturile și libertățile nu sunt violate, refuzul actelor barbare, de discriminare, excludere ș.a. ;
- respectarea fiecărei ființe umane de a accede la autonomie și responsabilitate.

Structura acestei paradigme nu e formată din profesori-elevi, părinți-copii, adulți-tineri, ci de persoane egale în drepturi și demnitate. Conceptul de cetățenie care va deveni central în "arhitectura" școlară va transforma tot mai mult școala într-o instituție socială, din factor reproducător al structurii sociale, în factor de progres și de constituire a unei lumi noi.

Educația pentru drepturile omului și pace poate fi o dimensiune a educației adolescenților ce rezultă din necesitatea de a găsi împreună mijloacele cele mai adecvate și limbajul comun pentru a ne înțelege într-o lume, marcată de pluralitate culturală, lingvistică, geografică, religioasă și amenințată tot mai mult de "dezintegrare" socială și bazată pe atitudini narcisiste, în care fiecare își caută singur drumul în viață. Universalitatea drepturilor omului, valorilor, nu înseamnă uniformizare. Educația va armoniza universalitatea etică, proclamată prin dreptul internațional cu diversitatea culturală. Accesul la universalitate este posibil numai prin respectul pluralității și diversității culturale. Este vorba de a crea un spațiu nou cultural în care să existe posibilitatea de a coabita, de a trăi laolaltă în pace oameni diferiți dar egali în drepturi și demnitate, a pune în comun ceea ce ne aseamănă, permițând să ne exprimăm diversitatea culturală ca o bogăție la care fiecare are dreptul, identitatea culturală fiind o rădăcină, nu o frontieră. Fără a diminua semnificația diferențelor și bogăția particularităților care sporesc patrimoniul cultural universal și constituie memoria umanității, demersul educativ trebuie centrat pe construirea unui *limbaj comun* și a unui mod de a trăi împreună bazat pe descoperirea acelor valori comune, universale, care să constituie sensul și scopul educației. De aceea este necesară promovarea *calității vieții* sub toate aspectele, nu doar material, al nivelului de trai, ci și al vieții școlare. Pentru aceasta trebuie găsite teme de reflecție și de punere în practică a unor moduri *de a trăi împreună, egali și diferiți*.

Concepută ca o disciplină în trunchiul comun sau opțională, în diverse sisteme de învățământ, ca temă-problemă de reflecție în educația non-formală, *Educația pentru drepturile omului și pace* invită educatorii, într-un efort interdisciplinar, să transforme utopia de azi în realitatea de mâine.

Cele trei *dimensiuni* ale învățării drepturilor omului: dreptul internațional, analiza socio-politică și culturală a educației, dezvoltarea pedagogică, au constituit repere în acțiunea derulată la Geneva, cu reale valențe educative pentru societatea viitoare.

În acest context putem spera că, prin diseminarea informației și experienței dobândite, prin acțiunea de formare a unor cadre didactice de diferite specialități din învățământul preuniversitar de la toate nivele, se va declanșa un proces de gândire și regândire a rolului școlii la construirea unei noi paradigme a învățării și educației în general, de acțiune pluridisciplinară și interculturală.

4. Educația în structurile societății contemporane

Educația a fost întotdeauna produsul societății în care s-a exercitat. În mod practic fiecare societate și-a pus problema educației în funcție de obiectivele urmărite și de mijloacele de care a dispus pentru realizarea ei. Maniera în care ea a fost concepută și modalitățile prin care s-a realizat au fost diferite în funcție de:

- a. capacitatea de a cunoaște și înțelege nevoia de

educație;

- b. politicile educaționale care să înfăptuiască obiectivele propuse;
- c. mijloacele disponibile (resursele umane și materiale).

Educația a fost și este studiată de numeroase discipline: pedagogia, psihologia, sociologia ș.a. În ultima vreme problema educației tinde să devină un domeniu în care se intersectează pe lângă disciplinele tradiționale și altele, de graniță, ramuri ale științelor consacrate. Aceasta cu atât mai mult cu cât *fenomenul educațional* nu mai poate fi redus la activitățile ce se desfășoară în instituții organizate, ci el tinde să devină un *proces* cu cauze dar mai ales implicații diverse și pe termen lung.

Astăzi, când toate contextele situaționale, de la stradă până la mijloacele de comunicare în masă, contribuie la împlinirea unui demers educațional, se impune tot mai mult ca *educația* să fie studiată și cunoscută în complexitatea formelor ei de manifestare și înțelegere a normelor și valorilor sociale pe care ea le formează și le incumbă.

Printre disciplinele care au acordat în ultimele decenii o atenție deosebită fenomenului educațional se află și *sociologia educației*, ramură a sociologiei care studiază educația ca proces social, felul în care societate înțelege educația, scopurile, necesitățile, idealurile și tipurile de norme și valori ce se transmit în acest proces.

Cunoașterea și înțelegerea procesului educațional de-a lungul timpului a început cu întrebări care revin fără încetare în orizontul de interes al cercetătorilor din științele sociale. Probleme precum: rolul eredității și al factorilor de mediu în educație, raportul dintre tradiții, obiceiuri, mentalități și nivelul educațional al individului și al societății în ansamblul ei, aportul factorilor considerați externi individului în formarea etică, profesională și socială sunt tot atâtea teme de reflecție și de studiu în sociologia educației. Concepte precum cele de grup social, norme și valori sociale, integrare și excludere, marginalizare, egalitate/inegalitate a șanselor, sistem de învățământ, abandon școlar, reușită școlară ș.a. sunt concepte-cheie în sociologia educației.

Premisele de la care pornim și care plasează educația într-un context social determinat sunt următoarele:

1. Societatea noastră, marcată de restructurări profunde și în căutare de noi orientări și finalități educaționale, a dezvoltat cunoașterea științifică în detrimentul altor forme. De aici rezultă o anumită specificitate a interogației și un orizont de așteptare a răspunsurilor care îngreunează dialogul intercultural și chiar interindividual;

2. Pentru a justifica uneori criza de legitimitate a instituțiilor educaționale s-a recurs adesea la "mărul discordiei" al societăților moderne, o dispută în care se confruntă în dezbateri epistemologice și cercetări empirice: biologi, pedagogi, psihologi, sociologi. Este vorba de rolul eredității și al mediului, așa zisele moșteniri interne și externe în educația individului.

3. Societățile moderne în mișcare și transformare socială au dat naștere la două viziuni contradictorii asupra mersului istoriei: o viziune evoluționistă, înțelegând contradicțiile ca sursă a progresului, o alta explicând tensiunile și conflictele ca efecte ale transformărilor sociale.

4. Controversele în modul de abordare a raportului individ-societate au generat concepții diferite, tranșante, în sociologia educației, unele referitoare la integrarea noilor generații în viața socială, altele acordând atenție libertății individuale.

5. Noua paradigmă a învățării, ca strategie în orice proces educațional a schimbat rolul și raportul dintre părțile participante la proces, așa încât este din ce în ce mai greu de stabilit un sens al transmiterii și asimilării informației și formației.

5. De la cunoașterea empirică la cunoașterea sociologică a fenomenului educațional

Pentru a răspunde la întrebarea "*Ce este sociologia educației?*" trebuie mai întâi precizați termenii: *educație* și *sociologie*.

La nivelul simțului comun și în limbajul curent educația este asociată unui ansamblu de atitudini, comportamente și achiziții pe care individul le face în familie și în principal, în școală.

Educația, în sens etimologic provine de la *a educa* (lat. educare), presupune a influența în mod intenționat, sistematic și organizat dezvoltarea intelectuală, morală și fizică a copiilor și adulților. Educația reprezintă un ansamblu de măsuri utilizate în scopul formării și dezvoltării, în multitudinea dimensiunilor ei, ființei umane. Termenul se consideră a aparține sferei de cuprindere a pedagogiei care vizează un sistem coerent de metode și tehnici capabil să direcționeze, orienteze acțiunea individului într-un sens dorit. O abordare sociologică a educației plasează fenomenul educațional într-un context social-istoric, fiecare tip de societate caracterizându-se prin anumite particularități ale sistemului educațional bazat pe norme și valori specifice.

Sociologia educației este o ramură a sociologiei, al cărei obiect de studiu este un segment al realității sociale, subliniind prin aceasta că se constituie ca o știință distinctă, desprinsă din sociologia generală.

Prin alăturarea termenului "sociologie" științei despre educație se întemeiază un demers bazat pe următoarele idei:

-unitatea societății umane și conceperea ei ca o totalitate, ca un ansamblu de elemente interdependente ce alcătuiesc sistemul cultural, educațional, moral, economic, politic;

-interdependențele dintre domeniile distincte ale realității sociale și imposibilitatea cunoașterii uneia fără a ține seama de contextul general.

Ținând cont de aceste precizări am putea defini sociologia educației ca ramură a sociologiei care studiază fenomenul educațional în determinarea sa concretă și în derularea sa istorică, raportat la cadrele și structurile socio-economice și politice ale societății care îl înglobează.

Aria problematică se înscrie pe următoarele coordonate:

1. educația ca manifestare a puterii societății;
2. relațiile educaționale ca tipuri de relații sociale;
3. instituțiile publice și private ale educației;
4. conflictele în educație ca tipuri de conflicte sociale.

Sociologia educației a început să-și intensifice preocupările mai ales în deceniile 7 și următoarele, analiza diversificându-se în domenii de interes, precum:

- a. raporturile dintre sistemul social și sistemul de învățământ sub aspectul profesionalizării forței de muncă;
- b. influențele reciproce dintre sistemul economic și sistemul de învățământ;
- c. efectele sistemului de învățământ asupra proceselor de stratificare și mobilitate socială;
- d. factorii care influențează cererea și oferta de educație;
- e. contribuția educației și a școlii în dobândirea unui statut social;
- f. rolul educației în procesele de distribuire a inegalităților și de transmitere culturală.

BIBLIOGRAFIE

1. Albali. H. Didactica psihologică, E.D.P., București, 1973
2. Ausubel D.P.,Robinson F.G. Învățarea în școală, E.D.P., București, 1981
3. Bandura, L. Elevii dotați și dirijarea instruirii lor, E.D.P., București, 1981
4. Bernoux Ph. La sociologie des organisations, Paris, Seuil 1985
5. Bertrand, L. Educația de mâine, E.D.P. București, 1976
6. Bîrzea Cezar Arta și știința educației, E.D.P., București, 1995
7. Bîrzea Cezar L'éducation à la citoyenneté démocratique : un apprentissage tout au long de la vie, Conseil de l'Europe, 2000
8. Bulzan Carmen Sociologia educației, Editura, Universitaria, Craiova, 2007.
9. Cerghit, S., Radu, I.T. Didactica, E.D.P., București, 1993
10. Chanel Emile L'école mal aimée, L'imprimerie Floch, Mayenne, 1994
11. Chelcea A., Chelcea Septimiu Cunoașterea de sine- condiție a înțelepciunii, Editura Academiei, București, 1983
12. Ciocan, I. Negreț, I. Formarea personalității umane. Semnificații și sensuri instructiv-educative, Editura Militară, București, 1981
13. Crețu Carmen Psihopedagogia succesului, Polirom, Iași, 1997
14. Cristea , S. Modelul conceptual al finalităților educației, în Tribuna Învățământului nr. 50/1993

