

## Cuprins

<b>Introducere. Despre situația sociologiei și a sociologiei educației în România</b> .....	11
Situația sociologiei în România .....	11
Situația sociologiei educației în România .....	13
Discuție .....	15
Mulțumiri .....	17
<b>Capitolul I. Ce este sociologia educației ?</b> .....	19
1. Ce spun sociologii educației ? .....	20
2. Ce fac sociologii educației ? .....	22
Rezumat .....	25
<b>Capitolul II. Istoria socială a școlii : învățământul public de masă și evoluția universităților moderne</b> .....	27
1. Apariția și dezvoltarea învățământului public de masă .....	27
1.1. Educația la începutul epocii moderne .....	27
1.1.1. Curriculumul latin clasic al Renașterii și învățământul popular .....	29
1.1.2. Școlile religioase .....	30
1.2. Dezvoltarea învățământului public de masă în Europa : 1750-1850 .....	31
1.3. Consolidarea învățământului de stat în Europa : 1850-1914 .....	33
1.4. Explozia demografiei școlare în perioada postbelică .....	36
1.5. Modele ale expansiunii .....	40
1.6. Organizarea sistemelor școlare în lumea contemporană .....	43
1.7. Discuție. Evoluția efectivelor în învățământul superior românesc – cauze și efecte .....	44
1.8. Modele cauzale ale expansiunii sistemelor școlare .....	49
1.8.1. Factori demografici .....	49
1.8.2. Rolul statului .....	50
1.9. Discuție. Învățământul de masă în România comunistă .....	52
2. Istoria socială a universităților europene .....	52
Rezumat .....	57

<b>Capitolul III. Manifest și latent în funcționarea instituțiilor educaționale. Funcțiile școlii</b> .....	59
1. Justificarea construcției instituționale a școlii prin apelul la funcții – John Dewey .....	59
2. Geneza și evoluția concepției funcționaliste asupra școlii .....	60
2.1. Școala și stratificarea socială la Davis și Moore .....	61
2.2. Funcționalismul tehnologic și școala capitalului uman .....	62
3. Funcțiile școlii astăzi .....	63
3.1. Transmiterea culturii dominante .....	64
3.2. Promovarea integrării sociale și politice .....	65
3.3. Menținerea controlului social .....	66
3.3.1. Conținutul ascuns .....	67
3.4. Educația ca agent al schimbării .....	69
4. Studii de caz. Dezbateri politice și ideologice în jurul curriculumului .....	70
4.1. Istorie mitologizantă sau relativizată: curriculumul ascuns în manuale și scandalul public .....	70
4.1.1. Curriculumul ascuns în manualele românești .....	70
4.1.2. Manualul de istorie al Editurii Sigma – radiografia unui scandal public .....	71
4.2. Evoluționism vs creaționism în SUA și politicile simbolice .....	73
4.3. Teoria politicilor simbolice – un model de analiză a dezbaterilor privind curriculumul .....	75
Rezumat .....	76
<b>Capitolul IV. Economia educației. Rentabilitatea investiției în educație. Școala capitalului uman</b> .....	79
1. Introducere .....	79
2. Școala capitalului uman .....	79
3. Relația dintre nivelul de instrucție și venit .....	80
4. Determinanți ai cererii de educație. Profilul investiției în educație .....	82
5. Ratele de revenire din educație .....	83
6. Aplicația 1. Cum determină nivelul de instrucție veniturile unei persoane în România? .....	88
6.1. Determinarea resurselor monetare ale familiei .....	88
6.2. Determinarea veniturilor persoanei .....	89
6.2.1. Relația venit-vârsta-nivel de instrucție .....	90
6.2.2. Modelarea veniturilor persoanei .....	91
6.3. Concluzii .....	93
7. Aplicația 2. Câștigurile brute ale investiției în educație în România .....	93
Rezumat .....	95
<b>Capitolul V. Educație și creștere economică</b> .....	97
1. Date empirice pozitive privind relația dintre educație și productivitate .....	97
2. Rentabilitatea socială a investiției în educație: rezultatele pesimiste .....	99
3. Creștere economică și politică educațională .....	101
3.1. Exemplul sud-american .....	102
3.2. Exemplul țărilor asiatice .....	102
4. Câteva concluzii privind direcția politicilor educaționale .....	104

<b>Capitolul III. Manifest și latent în funcționarea instituțiilor educaționale. Funcțiile școlii</b> .....	59
1. Justificarea construcției instituționale a școlii prin apelul la funcții – John Dewey .....	59
2. Geneza și evoluția concepției funcționaliste asupra școlii .....	60
2.1. Școala și stratificarea socială la Davis și Moore .....	61
2.2. Funcționalismul tehnologic și școala capitalului uman .....	62
3. Funcțiile școlii astăzi .....	63
3.1. Transmiterea culturii dominante .....	64
3.2. Promovarea integrării sociale și politice .....	65
3.3. Menținerea controlului social .....	66
3.3.1. Conținutul ascuns .....	67
3.4. Educația ca agent al schimbării .....	69
4. Studii de caz. Dezbateri politice și ideologice în jurul curriculumului .....	70
4.1. Istorie mitologizantă sau relativizată: curriculumul ascuns în manuale și scandalul public .....	70
4.1.1. Curriculumul ascuns în manualele românești .....	70
4.1.2. Manualul de istorie al Editurii Sigma – radiografia unui scandal public .....	71
4.2. Evoluționism vs creaționism în SUA și politicile simbolice .....	73
4.3. Teoria politicilor simbolice – un model de analiză a dezbaterilor privind curriculumul .....	75
Rezumat .....	76
<b>Capitolul IV. Economia educației. Rentabilitatea investiției în educație. Școala capitalului uman</b> .....	79
1. Introducere .....	79
2. Școala capitalului uman .....	79
3. Relația dintre nivelul de instrucție și venit .....	80
4. Determinanți ai cererii de educație. Profilul investiției în educație .....	82
5. Ratele de revenire din educație .....	83
6. Aplicația 1. Cum determină nivelul de instrucție veniturile unei persoane în România? .....	88
6.1. Determinarea resurselor monetare ale familiei .....	88
6.2. Determinarea veniturilor persoanei .....	89
6.2.1. Relația venit-vârsta-nivel de instrucție .....	90
6.2.2. Modelarea veniturilor persoanei .....	91
6.3. Concluzii .....	93
7. Aplicația 2. Câștigurile brute ale investiției în educație în România .....	93
Rezumat .....	95
<b>Capitolul V. Educație și creștere economică</b> .....	97
1. Date empirice pozitive privind relația dintre educație și productivitate .....	97
2. Rentabilitatea socială a investiției în educație: rezultatele pesimiste .....	99
3. Creștere economică și politică educațională .....	101
3.1. Exemplul sud-american .....	102
3.2. Exemplul țărilor asiatice .....	102
4. Câteva concluzii privind direcția politicilor educaționale .....	104

<b>Capitolul VIII. Încrederea în școala românească</b> .....	151
1. Cum se construiește încrederea în instituții ? .....	151
2. Construirea ipotezelor privind încrederea în învățământul românesc .....	152
3. Date și metodă .....	153
4. Ce cred românii despre învățământ ? .....	153
5. Încrederea în școli .....	154
5.1. Structura încrederii în instituții și testul celor două modele .....	156
6. Discuție .....	157
6.1. Cum afectează incidentele etice din școli încrederea în acestea ? .....	158
7. Concluzii .....	159
Rezumat .....	159
<b>Capitolul IX. Eșecuri etice ale actorilor din sistemul de învățământ – corupția</b> .....	161
1. Corupția. Definiții .....	161
2. Tipuri de corupție .....	162
3. Teorii despre corupție .....	163
4. Efectele corupției .....	166
5. Corupția românească .....	167
6. ...și învățământul românesc .....	169
7. Corupția în învățământ nu este o invenție românească .....	171
8. Soluții anticorupție .....	172
Rezumat .....	173
<b>Capitolul X. Sursele rezultatelor școlare</b> .....	175
1. Abilitățile: educabilitatea .....	175
1.1. Educație și inteligență – o relație controversată .....	176
2. Educație și gen: diferențe între băieți și fete in ceea ce privește performanțele școlare .....	178
3. Cauze domestice .....	179
3.1. Mediul socioeconomic de origine .....	179
3.2. Factori care determină investițiile parentale în educația copiilor .....	182
3.3. Atitudini, valori și realizări școlare .....	184
3.4. Capital social și performanță școlară .....	187
4. Cauzele eșecului sau succesului în organizarea predării și învățării .....	191
4.1. Caracteristici ale sistemelor școlare .....	191
4.2. Organizarea școlii .....	191
4.3. Distribuția resurselor și facilităților .....	193
4.4. Compoziția socială a școlilor .....	194
4.5. Activitatea la clasă a profesorilor .....	195
4.6. Evaluările profesorilor .....	196
4.6.1. Cum îi evaluează dascălii pe elevi? .....	196
4.6.2. Efectul Pygmalion .....	197
4.7. Stratificarea și direcționarea ( <i>tracking</i> ) pe nivele curriculare .....	198
5. Performanțele elevilor români în context internațional .....	200
5.1. Studiul PISA+2000 .....	201
5.2. Cultura civică .....	203
5.3. Concluzii .....	205

Rezumat .....	205
<b>Capitolul XI. Teorii despre determinarea socială a educabilității</b> .....	209
1. Societate și educație la Pierre Bourdieu .....	209
1.1. Concepte de bază: spațiu social, câmp, capitaluri .....	210
1.2. Legitimarea spațiului social. Violența simbolică .....	210
1.3. Habitusul .....	211
1.4. Bourdieu și reproducerea socială .....	212
1.5. Originea habitusului .....	213
1.5.1. Limbajul și cultura .....	213
1.5.2. Pedagogia .....	214
1.5.3. Examinările .....	215
1.5.4. Nerecunoașterea fenomenului .....	215
2. Teoria codurilor lingvistice a lui Basil Bernstein .....	215
Rezumat .....	217
<b>Capitolul XII. Meditațiile – un fenomen care ridică probleme interesante din punctul de vedere al sociologiei educației</b> .....	219
1. Introducere .....	219
2. Organizarea meditațiilor .....	220
2.1. Incidența fenomenului .....	220
3. Cum se explică meditațiile? .....	221
3.1. Modele ale ofertei. Meditațiile ca formă de corupție .....	222
3.2. Modele ale cererii. Meditațiile – produs natural al sistemelor de învățământ competitive .....	224
3.2.1. Caracteristicile sistemului de învățământ .....	224
3.2.2. Management parental și educație paralelă .....	224
4. Meditațiile și reproducerea socială. Efectele meditațiilor .....	226
5. Aplicația 1. Frecvența și formele meditațiilor în România (1999) .....	227
6. Aplicația 2. Modelarea apelului la meditații la elevii de liceu din Oradea .....	230
Rezumat .....	233
<i>Bibliografie</i> .....	235
<i>Index</i> .....	245

Creșterea exponențială descrie destul de bine și evoluția efectivelor înscrise în învățământul superior în multe dintre țările dezvoltate și în cele ale Lumii a Treia în perioada postbelică. În realitate, dacă este să fim precisi, creșterile efectivelor din învățământul primar în secolul al XIX-lea și din cel superior în secolul XX din țările occidentale se pot reprezenta prin curbe cu creștere exponențială la început, urmată de o aplatizare a curbelor care semnifică o scădere a ratei de creștere. Figura 6 atestă faptul că evoluția cifrelor de școlarizare din învățământul primar francez a corespuns, în realitate, acestui model. După 1975, curba evoluției efectivelor înscrise în forme superioare de instrucție s-a aplatizat, îndepărtându-se de tendința specifică curbei exponențiale.

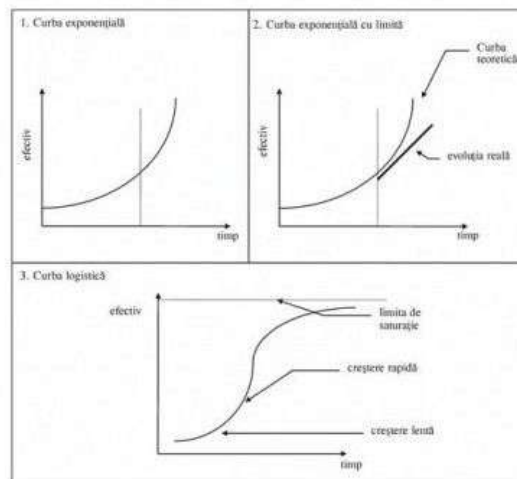
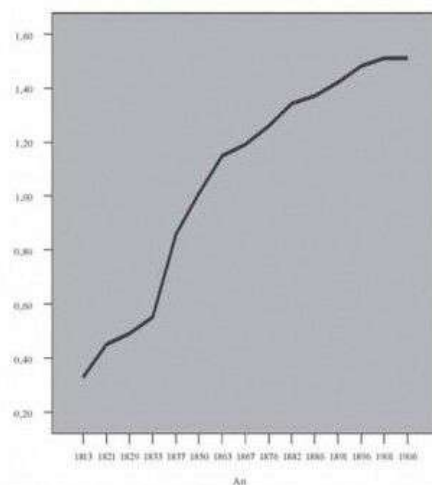


Figura 5. Modele ale expansiunii efectivelor școlare

Sursa: Cherkaoui, 1986



**Figura 6.** Evoluția numărului de școli la 100 de copii în Franța, 1810-1910

Sursa: Grew și Harrigan, 1992

Pentru unele țări, astfel de modele explică până la 99% din variația creșterii efectivelor luate în considerare. Acest tip de model descrie, în jargon statistic, o curbă de *histereză*, adică una autocorelată. Totul se petrece ca și cum cererea de educație își creează propria sa dinamică. O ipoteză implicată de modelul exponențial și de eficiența sa explicativă în raport cu anumite fenomene educaționale este că *evoluția sistemelor educative este un proces endogen autogenerator*.

Din punct de vedere matematic, formula *creșterii logistice* (figura 5) este mai complicată decât cea exponențială. Potrivit acestui model, denumit și al curbei S, după o primă fază de creștere lentă urmează o etapă în care efectivele școlare sporesc rapid, pentru ca în cea de-a treia fază numărul celor școlarizați să nu mai crească aproape deloc, în momentul în care a fost atins pragul de saturație. Spunem că evoluția efectivelor școlare a atins pragul de saturație atunci când toți școlarizabilii de o anumită vârstă și dintr-un anumit ciclu sunt școlarizați. Acest model reproduce destul de bine evoluția efectivelor din învățământul primar și cel secundar în aproape toate țările dezvoltate, precum și în multe dintre țările în curs

de dezvoltare. Un indicator foarte important este în aceste cazuri pragul de saturație. Există două situații:

- toată cohorta de indivizi de o anumită vârstă este potențial școlarizabilă. În acest caz, pragul de saturație este de 100%, fiind valabil pentru grupele de vârstă incluse în durata școlarizării obligatorii, care la noi este de opt clase. Altfel spus, pentru grupele de vârstă cuprinse între 7 și 14 ani, pragul de saturație al școlarizării este la noi, ca și în majoritatea țărilor de 100%;
- doar o parte a cohortei de indivizi aflate într-o anumită grupă de vârstă este școlarizabilă. În acest caz, care la noi cuprinde ciclul liceal și pe cel superior, pragul de saturație este sub 100% și nu poate fi determinat decât empiric.

Spre exemplu, în Franța, pentru clasa a VI-a, pragul de 100% era deja atins în 1972, în timp ce rata de școlarizare pentru copiii din grupa de vârstă corespunzătoare clasei a VI-a fusese de doar 28% în 1950. Tot pe la mijlocul anilor '70 s-au atins pragurile de saturație pentru școlarizarea în ciclul primar în toate țările dezvoltate, precum și în multe dintre țările în curs de dezvoltare. În schimb, limita de saturație pentru înscrierea în clasa a XII-a în Franța este de 28-30% și a fost atinsă la sfârșitul anilor '70 (Cherkaoui, 1986).

#### 1.6. Organizarea sistemelor școlare în lumea contemporană

În ciuda convergenței din ce în ce mai puternice a modalităților de organizare a sistemelor de învățământ la nivel mondial, evoluție care poate fi etichetată ca una dintre fațetele globalizării, persistă diferențe notabile chiar și între țări care au indici de dezvoltare asemănători. În mod evident, deosebiri dintre țările bogate și cele în curs de dezvoltare sunt mult mai importante, de vreme ce prioritățile de politică educațională și resursele disponibile sunt radical deosebite. Comparația între țările dezvoltate se poate realiza după cel puțin două criterii (Dougherty și Hammack, 2000): *localizarea autorității decizionale* în probleme educaționale și *organizarea carierei școlare*.

Unele țări avansate din punct de vedere economic, precum SUA, Canada, Germania și Olanda, atribuie o mare competență decizională în probleme educaționale autorităților provinciale sau locale și chiar școlilor. În majoritatea țărilor dezvoltate însă, deciziile importante privitoare la învățământ sunt luate de către autorități reglementare centrale, de nivel național, de tipul ministerelor educației. Portugalia, Grecia și Norvegia sunt exemple de țări europene în care școlile au o autonomie decizională scăzută. Modelul cel mai frecvent în Uniunea Europeană prevede ca deciziile în chestiuni precum angajarea profesorilor și alegerea manualelor să fie descentralizate, dar adoptate în cadrele stabilite la nivel central (Comisia Europeană, 2005). În comparație cu țările Uniunii Europene, învățământul din România este încă unul puternic centralizat, singurele măsuri autentice de transmitere a autorității la niveluri inferioare fiind introducerea manualelor alternative și a „curriculumului la alegerea școlii”.



În timp ce concentrarea autorității într-un organism central împiedică variații bazate pe caracteristici locale ale organizațiilor și conținuturilor școlare, sistemul descentralizat sporește riscul inegalităților de șanse școlare, mai ales prin dependența finanțării instituțiilor educaționale de deciziile și resursele autorităților locale.

Referitor la carierele școlare, apar diferențe puternice între națiuni în ceea ce privește importanța sectorului vocațional, profesional în învățământul secundar, relația dintre pregătirea profesională la acest nivel și poziția ocupată pe piața muncii, numărul de absolvenți de liceu care intră la facultate și o absolvă și gradul de diferențiere a sistemului de învățământ universitar. După aceste criterii, sistemele de învățământ din SUA și Germania, de exemplu, sunt radical diferite, cel din România situându-se într-o poziție intermediară. În SUA, specializarea tinerilor nu se face decât după finalizarea liceului, odată cu alegerea unui colegiu și, mai târziu, a unei specializări. În consecință, școlile secundare sunt puțin diferențiate și au o legătură slabă cu piața muncii. În schimb, proporția absolvenților de liceu care se înscriu la facultate este enormă, iar universitățile sunt numeroase și extrem de diversificate, atât ca specializare, cât și în ceea ce privește calitatea și prestigiul. În contrast, la vârsta de 10 ani deja, tinerii din Germania trebuie să aleagă între școli profesionale și școli academice. Cei care au ales primul tip de școli urmează cariere școlare care se finalizează în poziții clare pe piața muncii, în timp ce absolvenții școlilor academice concurează pentru locuri în universități. Ratele de cuprindere în învățământul superior german sunt, prin urmare, mult mai mici decât cele din Statele Unite, iar universitățile sunt mai puțin diferențiate.

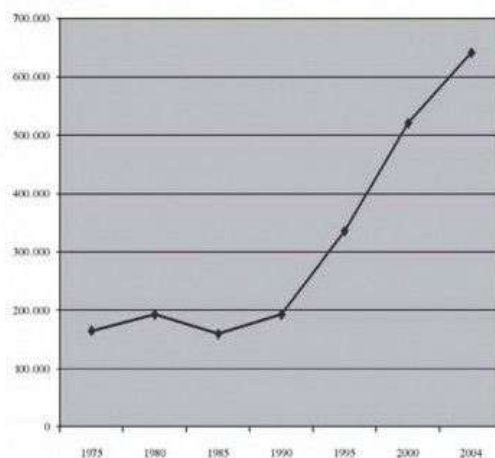
Spre deosebire de modelul german, elevii din România trebuie să opteze pentru o specializare mai târziu, la finalizarea studiilor gimnaziale, în jurul vârstei de 14-15 ani. Deși structura de specializări din învățământul secundar superior diferențiază între arii curriculare academice și vocaționale, toți tinerii înscriși în această treaptă de învățământ pot obține diploma de bacalaureat și pot accede astfel la studii superioare. Putem spune, parafrazându-l pe Turner (1960), că sistemul școlar românesc este unul aparent clientelar, permițând târziu pe durata carierei școlare selecția persoanelor pentru roluri ocupaționale și fiind, din acest punct de vedere, destul de apropiat de sistemul american. Când spun aparent, mă refer la faptul că, deși există la liceu specializări corespunzătoare distincției dintre liniile teoretice și cele vocaționale, înscrierea în oricare dintre acestea implică, formal, aceleași drepturi pentru elevi.

### **1.7. Discuție. Evoluția efectivelor în învățământul superior românesc – cauze și efecte**

Observațiile din paragrafele de mai sus nu sunt lipsite de relevanță nici pentru înțelegerea evoluției sistemului educațional românesc postdecembrist. Toată lumea a sesizat sporurile spectaculoase pe care le-au înregistrat efectivele de studenți în perioada care a urmat lui 1990. Față de 1990, numărul de studenți a sporit de

peste trei ori. Numai în perioada 1998-2002, plusul de studenți a fost de 61%, ritmul de creștere a numărului celor înscriși în învățământul superior din România fiind cel mai ridicat din Europa (Comisia Europeană, 2005). Concomitent cu mărirea efectivelor de studenți, instituțiile de învățământ superior s-au diversificat și au proliferat. Datele pentru perioada 1995-2000 pun în lumină modul în care s-au produs aceste evoluții: prin înființarea de universități particulare și de noi și noi catedre, atât în universitățile de stat, cât și în cele private (tabelul 1). Cum se justifică aceste salturi spectaculoase?

Dincolo de invocarea eliberării ofertei de educație superioară din chingile puterii, explicațiile comune în termenii nevoilor pieței muncii sunt vagi sau chiar incorecte. Cererea de pe piața muncii nu explică mare lucru, dacă avem în vedere restrângerea aproape constantă a economiei în perioada 1990-1999. Dimpotrivă, se pare că o anumită structură a forței de muncă, deci o anumită distribuție a diplomelor, este, deocamdată, capabilă să influențeze direcția în care se îndreaptă industria și serviciile din România.



**Figura 7.** Evoluția efectivelor din învățământul superior în România, 1975-2004

Sursa: Anuarele Statistice ale României

**Tabelul 1.** Evoluția numărului de instituții de învățământ superior publice și private și a numărului de catedre în universitățile publice și private în România, 1995-2000

	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Universități publice	59	58	59	57	57	59
Catedre în universități publice	318	324	342	361	391	438
Universități private	36	44	49	58	64	67
Catedre în universități private	119	161	174	195	241	258

Sursa: Anuarele Statistice ale României

Justificarea proliferării facultăților și specialităților, în regim public sau privat, pare să fie mai ușor inteligibilă din perspectiva autonomiei instituțiilor universitare, care tind să-și mărească efectivele pentru a-și întări forța în raport cu diferitele instanțe cu care relaționează (finanțatorii – adică statul în primul rând, autoritățile locale, întreprinderile etc.), precum și datorită calității diplomei de element esențial al capitalului cultural al persoanei sau de purtător de acces spre capitalul economic<sup>1</sup>. Se confirmă deci că, în condiții nerestricțive din punct de vedere politic, evoluția sistemelor educative, cel puțin a celui superior, este endogenă, creându-și premisele proprii creșterii.

Această evidență trebuie luată în considerare de către planificatori atunci când se propune înființarea unor secții sau facultăți pe considerentul necesității impuse de piața muncii, de realitățile economice, de evoluțiile previzibile din economia zonată etc. Cohortele de specialiști create ca urmare a creșterii autonome a complexității și dimensiunilor instituțiilor educative de nivel superior constituie de fapt ele însele un factor de presiune pentru crearea de locuri de muncă. O parte însemnată a absolvenților sunt „automat” distribuiți în posturi corespunzătoare pregătirii. Sunt însă numeroase cazurile în care situația este alta. Problema este mai dramatică în perioadele de recesiune, în care evoluția efectivelor de studenți nu mai este corelată cu dinamica economiei pentru care se produce forță de muncă specializată. De multe ori, pentru anumite specializări, soluția vine din partea statului, care absoarbe o parte din această forță de muncă disponibilă prin creșterea aparatului administrativ sau prin demararea anumitor investiții publice. În alte cazuri – mai fericite, spun eu –, soluția care vine de la sine este autoangajarea, inițiativa particulară sau, dacă nu, conversia profesională sau subangajarea, ca să nu mai vorbim de emigrație... Indiferent de modul în care piața absoarbe această forță de muncă, pentru sistemul educațional nu poate exista, în asemenea cazuri, decât o singură consecință: devalorizarea diplomelor universitare, urmată de scăderea încrederii în capacitatea sistemului de învățământ de a contribui la dezvoltarea individuală și cea socială, pe de o parte, și de inflația acreditărilor solicitate pentru angajarea în slujbe specializate, pe de altă parte.

1. Sintagmele „capital cultural” și „capital economic” sunt preluate din terminologia lui Bourdieu (1986), de care ne vom ocupa în capitolul XI.

Cu alte cuvinte, din punctul de vedere al raționalității sociale, creșterea explozivă în țara noastră a numărului celor care caută să obțină acreditări superioare nu se explică printr-o reacție adaptativă a sistemului educațional la cererea din partea pieței muncii. Cele mai robuste explicații pot fi derivate din paradigma individualist-metodologică, ce trebuie să ia în calcul cele două categorii de actori care determină numărul de studenți: oferta de locuri la diferite specialități și la diferite facultăți, pe de o parte, și cererea de specializări, pe de altă parte. Voi detalia punctul meu de vedere referitor la cele două fenomene, care, împreună, constituie la un oarecare punct de echilibru situația cuprinderii în învățământul superior românesc și evoluția acesteia.

1. Factorul cel mai important al dinamicii educaționale este, cred, cel puțin pentru ultimul deceniu, cererea de acreditări. Teoriile privind determinanții cererii de educație surprind de obicei compoziția cererii pentru situația unei piețe nerestricțive a muncii și a diplomelor, condiții pentru care și-a construit teoria și Gary Becker (1997), fără a analiza efectele unor politici restrictive în domeniu, cum a fost cea a regimului comunist. Acesta a limitat drastic accesul la diplome universitare, chiar dacă a eliminat barierele de clasă specifice epocii staliniste<sup>1</sup>. Mai mult, oferta de specializări favoriza facultățile tehnice în dauna celor universitare, astfel încât, în timp ce la facultățile universitare concurența era dramatică, la multe dintre secțiile politehnicii abia se acoperea numărul de locuri scoase la concurs. Astfel, în momentul revoluției, erau foarte multe persoane care rămăseseră în afara sistemului de învățământ superior în ciuda voinței lor. Aceștia au reprezentat o parte a celor care au constituit *boom*-ul de studenți de după 1990. Pe de altă parte, dorința de a obține acreditări, care se dovedesc indispensabile pentru accesul la anumite poziții ocupaționale și, în cele din urmă, sociale, explică mărirea cererii pentru diplome universitare, indicând în același timp caracterul relativ meritocratic al alocării pozițiilor sociale – în funcție de rezultatele școlare<sup>2</sup>.
2. În ceea ce privește oferta de educație, sporirea acesteia trebuie înțeleasă printr-o analiză de tip neinstituțional. Creșterea accesului la diplome s-a făcut prin dezvoltarea instituțiilor de învățământ superior de stat și prin ascensiunea cantitativă, dar și calitativă a unei dinamice varietăți de universități particulare. În ambele cazuri, putem spune că instituțiile au acoperit importanța cerere de diplome de care vorbeam mai sus. Dar nu din rațiuni comunitariene

1. Unii specialiști afirmă că respectivele limitări pe criteriul originii sociale au fost eliminate chiar de către clasa împotriva căreia au fost ele planificate, și anume de către reprezentanții clasei intelectuale, care a reușit să acapareze în bună măsură aparatul de conducere al Partidului Comunist. Observația a fost făcută prima oară sistematic de către Konrad și Szelemy, care au analizat cazul ungar (1979).

2. Evident că această constatare trebuie circumstanțiată. Așa cum vom vedea din capitolul VI dedicat mobilității sociale și școlare, calificativul „meritocratic” nu se atribuie doar dacă destinațiile sociale depind de rezultatele școlare. Pentru a evalua caracterul mai mult sau mai puțin mobil al societății și al sistemului de învățământ, trebuie analizate accesul la învățământ și determinanții rezultatelor școlare.

Sociologie  
Antropologie

Adrian Hatos

## SOCIOLOGIA EDUCAȚIEI

Sinteză deosebit de utilă, ce oferă specialiștilor și studenților de la facultățile de sociologie sau pedagogie o privire de ansamblu asupra domeniului, volumul lui Adrian Hatos este în același timp o pledoarie convingătoare pentru contribuția pe care ar putea-o aduce sociologia educației. În alte țări deja un reper de neocolit în elaborarea politicilor educaționale, la soluționarea multora dintre problemele învățământului românesc. De la concepția funcționalistă și școala capitalului uman la teoria acreditărilor, sunt tratate pe larg teoriile clasice sau mai noi asupra funcțiilor școlii, economiei educației, surselor rezultatelor școlare, inegalităților educaționale și grupurilor de risc. Înăsa ceea ce reține cu precădere atenția sunt interesele particularizări, prin date și studii de caz plasate în context internațional, la situația învățământului din România, menite să înlăture numeroase prejudecăți și să ofere o altă perspectivă asupra unor subiecte îndelung dezbătute în anii din urmă, cum sunt meditațiile sau nivelul de performanță al școlii românești.

Ce este sociologia educației? • Istoria socială a școlii; învățământul public de masă și evoluția universităților moderne • Funcțiile școlii astăzi • Studii de caz. Dezbateri politice și ideologice în jurul curriculumului • Educație și creșterea economică • Inegalități educaționale și mobilitate socială • Încrederea în școala românească • Eșecuri etice ale actorilor din sistemul de învățământ – corupția • Sursele rezultatelor școlare • Performanțele elevilor români în context internațional • Meditațiile – un fenomen care ridică probleme interesante din punctul de vedere al sociologiei educației

Collegium

 Editura POLIROM  
[www.polirom.ro](http://www.polirom.ro)

ISBN 973-46-0082-6  
978-973-46-0082-3  
  
9 789734 600823