

Gęsicki, Janusz

Typy ładu społecznego i odpowiadające im pedagogie oraz typy polityki edukacyjnej

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 12 (285), 35-47

1994

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Janusz Gęsicki

TYPY ŁADU SPOŁECZNEGO I ODPOWIADAJĄCE IM PEDAGOGIE ORAZ TYPY POLITYKI EDUKACYJNEJ

Polityka edukacyjna uwikłana jest w wiele uwarunkowań, dla których trudno znaleźć jakiś wspólny mianownik — koncepcję wyjaśniającą współzależności na poziomie paradygmatycznym. Niniejsza propozycja jest próbą pokazania jednego z kierunków możliwych poszukiwań w tym zakresie.

W przedstawionym zestawieniu charakteryzują typy przystosowania jednostkowego i kultury moralnej oraz struktury społecznej odpowiadające czterem typom ładu społecznego wyróżnionym przez Stanisława Ossowskiego. Warunkują one, w sensie tworzenia możliwości — obszaru, pojawianie się różnych typów pedagogii oraz odpowiadających im typów polityki edukacyjnej. To syntetyczne zestawienie wymaga komentarza wyjaśniającego użyte kategorie i wskazującego na inspiracje teoretyczne.

KATEGORIE OPISU

Zbigniew Kwieciński wyróżnił (1982) sześć paradygmatów reform oświatowych i odpowiadające im złudzenia reformatorów. Zaliczył do nich:

- 1) pedagogizm (utopie),
- 2) reformizm,
- 3) podejście systemowe,
- 4) podejście dialektyczne,
- 5) sceptycyzm pedagogiczny (socjologizm),
- 6) kontestacja — ruch „odszkolenia” (utopie),
- 7) eklektyzm (pozorne reformy).

Ład społeczny	Typ przystosowania jednostkowego	Typ kultury moralnej	Struktura społeczna	Typ pedagogii	Polityka oświatowa
przedstawień	wewnątrzsterowne	monizm aksjonormatywny	hierarchiczna	instrumentalizm funkcjonalny	reprodukcyjna
monocentryczny	zewnątrzsterowne	monizm anomijny	hierarchiczna z luką mezzostukturalną	instrumentalizm manipulacyjny	dekretacyjno-konstrukcyjna
policentryczny	zewnątrzsterowne	pluralizm anomijny	federacyjna nieskoordynowana (lokalizm)	pluralizm bezdyskursywny	brak polityki
porozumień	kogzystencja (uzgodniony obszar wewnątrzsterowności)	pluralizm aksjonormatywny	federacyjna skoordynowana	pluralizm dyskursywny	negocjacyjno-ofertowa

Proponowane tutaj podejście do analizy uwarunkowań polityki oświatowej jest przykładem takiego, mam nadzieję występującego w łagodnej postaci, złudzenia. W przyjętej bowiem optyce staram się wykazać, jak zmiany społeczne warunkują cele i instrumenty polityki edukacyjnej. Jest to więc socjologizm. Łagodna jego postać zaś wynika z faktu, że autor zdaje sobie sprawę z uwikłań i współzależności opisywanych procesów. Dla potrzeb wykładu i aby wyostrzyć prezentowane tezy przedstawiam jednak wybrany i wypreparowany problem.

TYP ŁADU SPOŁECZNEGO

W opisie zmian społecznych opieram się na propozycji Stanisława Ossowskiego, który wyróżnił cztery typy ładu społecznego.

Pierwszy typ — „ład przedstawień zbiorowych” — polega na bezrefleksyjnym podporządkowywaniu się jednostek i grup społecznych tradycyjnym zwyczajom i normom postępowania. Jest to najczęściej konformizm motywowany religijnie lub odwołujący się do utrwalonych w kulturze wartości i wzorców postępowania.

Drugi typ ładu — „porządek policentryczny” — opiera się na przekonaniu, że przy respektowaniu pewnych wspólnie podzielanych reguł gry, interakcje między jednostkami i grupami prowadzą w naturalny sposób do równowagi społecznej. Z tego przekonania wyrastają liberalne koncepcje państwa jako „nocnego stróża” i zaufanie do „niewidzialnej ręki rynku”.

Trzeci typ ładu — „porządek monocentryczny” — polega na podporządkowywaniu się jednostek i grup poleceniom płynącym z jednego centrum decyzyjnego. W systemie tym posłuszeństwo jest najczęściej wymuszane przez odpowiedni aparat będący w dyspozycji owego centrum.

Stanisław Ossowski obrazowo opisał te typy: „Jeżeli tradycyjny zbiorowy taniec plemienny wykonywany bez wodzireja symbolizuje nam pierwszy typ zbiorowego zachowania się, jeżeli dansing wielkomiński — gdzie poszczególne pary tańczą, każda po swojemu, zaczynają i kończą w dowolnych momentach, a ich poruszanie się reprezentuje interferencję działań indywidualnych, to przykładem analogicznym trzeciego typu zbiorowego działania będzie musztra na dziedzińcu koszarowym” (Ossowski 1967, s. 174).

Tym trzem typom ładu społecznego przeciwstawiany jest „system porozumień”, w którym „idzie o rozwiązanie konfliktu między efektywnością jednolitego kierownictwa i humanistycznymi wartościami policentryzmu” (tamże, s. 193). Polega on na sieci wielostopniowych negocjacji i porozumień między jednostkami i grupami, na których opiera się więź społeczna.

TYP PRZYSTOSOWANIA JEDNOSTKOWEGO

Jeżeli chodzi o typ przystosowania jednostkowego, to odwołuję się do koncepcji osobowości społecznej Davida Riesmana. Chodzi w niej o dwa różne mechanizmy przystosowywania się jednostki do wymogów społecznych.

Może to być przystosowanie na zasadzie wewnętrzsterowności. Z takim przystosowaniem mamy do czynienia wówczas, gdy jednostka ma niejako wszczepiony na stałe pewien kanon norm stanowiących swoisty żyrokompas jej postępowania. Drugi mechanizm nazwać możemy zewnątrzsterownym. Jednostka o takiej (radarowej) orientacji zmiennie reaguje na każde zapotrzebowanie otoczenia. Przy takiej skróconej perspektywie czasowej „radar wychwytuje” jedynie impulsy korzystne dla bieżącej sytuacji jednostki.

Jednostki wewnętrzsterowne lepiej przystosowują się w społeczeństwach stabilnych. Z pełnym przekonaniem wtapiają się w system norm i ról tego społeczeństwa uznając je za swoje. W sytuacji zmian z trudem przystosowują się do nowych wymagań. Jednostki zewnątrzsterowne mogą być postrzegane jako w pełni przystosowane. W rzeczywistości zaś jedynie umiejętnie odczytują aktualne oczekiwania otoczenia dostosowując do nich własne postępowanie. Zmiany społeczne nie stanowią dla nich żadnej przeszkody przystosowawczej. W istocie bowiem nie byli dostosowani do uprzedniego systemu.

Opisane tu dwa mechanizmy przystosowawcze są w istocie pewnymi modelami idealnymi w sensie weberowskim. Nie ma bowiem jednostek całkowicie wewnętrz- albo zewnątrzsterownych. Problemem jest tylko kwestia proporcji. We współczesnej cywilizacji dominować zaczyna wyraźnie orientacja radarowa ułatwiająca poruszanie się w postmodernistycznym świecie ciągłych zmian.

Niebezpieczeństwo coraz większej dominacji mechanizmów zewnątrzsterownych polega na łatwości przekraczania granic patologii. Skoro bowiem słabe są stałe wartości orientujące, to patologiczne wyzwanie otoczenia nie rodzi żadnych dylematów moralnych dla jednostki, która łatwo przystosowuje się do tej sytuacji.

Mimo że orientacja radarowa sprzyja życiu jednostki w warunkach zmian społecznych, to paradoksalnie jest hamulcem tych zmian. Postęp bowiem wymaga innowacyjności, nieprzystosowania, wymaga postaw kreujących zmiany. Człowiek zaś konsekwentnie zewnątrzsterowny nie kreuje zmian, jedynie adaptuje się do nich.

TYP KULTURY MORALNEJ

Typ kultury moralnej opisuję w kategoriach: monizm *versus* pluralizm oraz anomia *versus* ... no powiedzmy konsens aksjonormatywny. To moje zawahanie wynika z przekonania, że pluralizm nie musi oznaczać anomii.

Pojęcia monizm i pluralizm nie wymagają jak się wydaje szerszego omówienia. Zresztą trudno byłoby mi wskazać jakieś inspiracje intelektualne, pojmuję je zdroworoządkowo. Mogę się jedynie odwołać do koncepcji Stanisława Ehrlicha.

Jeżeli zaś chodzi o anomię, to ma ona poważne konsekwencje pedagogiczne, które pragnę jedynie zasygnalizować. Abstrahując od różnych koncepcji i historycznej ewolucji tego pojęcia przyjmuję za Krystyną Szafraniec, że: „Najogólniej rzecz biorąc anomia to stan załamania obowiązujących dotychczas w społeczeństwie struktur aksjonormatywnych, obejmujący — jako główne — zjawisko braku zintegrowania znacznej liczby jednostek z utrwalonymi społecznie wzorami kulturowymi i zaniku motywacji do działań z nimi zbieżnych oraz (co się z tym wiąże) kryzysu zaufania do dotychczasowych ogniw integracji społecznej. Rozchwianie moralne społeczeństwa (lub życie w moralnej pustce), upowszechnienie się na skalę masową zachowań do niedawna dewiacyjnych, rozpad więzi prowadzących do silnej atomizacji życia społecznego są najbardziej typowymi objawami społeczeństwa cierpiącego na rozpad norm i głód wartości — społeczeństwa chorego na anomię” (Szafraniec 1990, s. 27–29).

Taki stan rzeczy ma oczywiście swoje konsekwencje psycho-pedagogiczne. Odwołując się do koncepcji Laurence’a Kohlberga i Erika H. Eriksona w społeczeństwie anomijnym istnieją naturalne bariery dla osiągnięcia w rozwoju jednostkowym postkonwencjonalnego stadium rozwoju moralnego i tożsamości autonomicznej. (Patrz: Kwieciński 1992, Szafraniec 1990, Witkowski 1988.) Odwołując się zaś do omówionej wcześniej koncepcji osobowości społecznej warto zauważyć, że sytuacja anomii wymusza zewnętrzsterowne orientacje, nie ma bowiem zespołu norm, który mógłby konstytuować orientację wewnątrzsterowną. Sprawy te wymagałyby jednak odrębnych analiz, które nie są tutaj głównym przedmiotem zainteresowania. Zwracam na nie uwagę, aby zasygnalizować zależności między możliwościami rozwojowymi jednostki a typami ładu społecznego i odpowiadającymi im pedagogiami oraz typami polityki edukacyjnej.

TYP STRUKTURY SPOŁECZNEJ

Charakteryzując strukturę społeczną dokonałem daleko idącego uproszczenia. Inspiracją była w zasadzie dla mnie diagnoza Stefana Nowaka, który pod koniec lat siedemdziesiątych zwrócił uwagę na istnienie w naszym kraju swoistej próżni socjologicznej. Polegała ona na tym, że ludzie identyfikowali się z małymi grupami (rodziną, kręgiem przyjaciół) — z jednej strony oraz z narodem — z drugiej. Czyli poczucie identyfikacji następowało na najniższym i najwyższym szczeblu struktur społecznych. W środku — na poziomie tzw. mezzostruktur społecznych — była luka. Autor pisał o tym: „Gdybyśmy chcieli naszkicować gigantyczny ‘socjogram’ oparty na ludzkich poczuciach grupowej więzi i identyfikacji, to tak pojęta społeczna struktura naszego kraju jawiłaby się jako ‘federacja’ grup pierwotnych, rodzin i grup opartych na przyjaźni, zjednoczonych w narodowej wspólnocie z bardzo słabymi innymi typami więzi pomiędzy tymi dwoma poziomami [...] Mamy złożony wielopoziomowy system administracji kraju, jeszcze bardziej złożoną, wielopoziomową, składającą się z różnych ‘pionów’ strukturę narodowej gospodarki itp. Mamy organizacje polityczne, związki zawodowe itp. Lecz żadna z tych instytucji nie wydaje się wywoływać na skalę masową tego rodzaju identyfikacji, która najlepiej ujawnia się w wywiadach, gdy respondent używa słowa ‘my’ ” (Nowak 1979, s. 160–161).

Wypełnianie luki mezzostrukturalnej ma różne wymiary: organizacyjny, prawny i ekonomiczny. Tworzą one niejako infrastrukturę dla działań wspólnotowych, z którymi poszczególne jednostki i grupy społeczne mogą się identyfikować. Podstawowe znaczenie ma system prawny gwarantujący swobodę organizowania się, podmiotowość różnego rodzaju stowarzyszeń. W ten sposób gwarantowana jest ich autentyczność, to znaczy formalna możliwość realizacji interesów ich uczestników. System prawny jest jedynie pewnym szkieletem, który w toku autentycznych działań różnych podmiotów społecznych obudowywany jest organizacyjnie. Ta obudowa zależy od potrzeb i aktywności uczestników życia społecznego. Zależy również od ich możliwości ekonomicznych. Budowanie bowiem nawet najprostszej i niesformalizowanej organizacji wymaga pewnych nakładów.

Uznałem, że dla polityki edukacyjnej nie tyle ważny jest stopień zhierarchizowania struktury społecznej, ile to, aby ta hierarchia była wypełniona. Aby na każdym szczeblu mogły zapadać istotne decyzje. Aby krótko mówiąc nie było luki mezzostrukturalnej. Odrębnym zagadnieniem jest sprawa otwartości struktury społecznej, jej podatności na ruchliwość społeczną i reguły rządzące tą ruchliwością, wreszcie sprawa dekompozycji, czyli spójności cech położenia społecznego. Są to niezmiernie ważne problemy, które ze względu na swoją wagę wymagają odrębnego potraktowania w kontekście wyróżnionych typów

ładu społecznego i konsekwencji edukacyjnych. Tutaj tylko sygnalizuję je abstrahując jednak od dalszej analizy tych problemów.

TYPY PEDAGOGII

Kolejną kategorią analityczną wyróżnioną w zestawieniu jest typ pedagogii. Właściwie z definicji Zbigniewa Kwiecińskiego, który stwierdził: „Używamy tu słowa ‘pedagogia’ na oznaczenie całkowitego obszaru refleksji o edukacji i praktyki edukacyjnej zarazem. Przyłączamy się tu do takiego posługiwania się tym słowem, które nadaje mu najszerszy zakres, gdyż służy do nazywania łącznie pewnego typu myślenia, badań i praktyk edukacyjnych” (Kwieciński, Witkowski 1990, s. 9) — można byłoby wnioskować, że takie podejście konsumuje większość kategorii, które staram się przyporządkować różnym typom ładu społecznego. Zwłaszcza trudno byłoby je oddzielić od polityki edukacyjnej. Muszę więc na potrzeby niniejszej analizy wyraźnie zakreślić co rozumiem pod pojęciem pedagogii. Chodzi mi mianowicie o sprawę, która mieści się w ramach opozycji:

- pedagogika przygotowania do życia *versus* pedagogika rozwijania osobowości,
- strategia narzucania w kształceniu *versus* strategia wyzwalania aktywności ucznia,
- przekaz *versus* dialog,
- dominacja *versus* partnerstwo.

Podobnych opozycji można by oczywiście wymienić więcej. Tutaj jednak chodziło jedynie o zasygnalizowanie tego, co znajduje się w drugich członach tych wszystkich opozycji. Mieszczą się one w odzyskującej lub zdobywającej coraz więcej zwolenników szeroko rozumianej pedagogice humanistycznej lub emancypacyjnej i to zarówno w znaczeniu akademickim, jak i w sensie praktycznych aplikacji. Do opisu rzeczywistości szkolnej używane są w tych nurtach takie kategorie pojęciowe jak „dialog” (patrz: Rutkowiak 1992), „teatr” (patrz: Janowski 1989) i „transakcja” (patrz: Ernst 1991). W publikacjach poradniowych z tego nurtu wprost nawołuje się do dialogu wychowawców z wychowankami (patrz: Gordon). W skrajnej postaci, w koncepcji tzw. antypedagogiki, nauczyciel powinien negocjować z uczniem nawet zakres swoich uprawnień jako nauczyciela (patrz: Szkudlarek, Śliwowski 1992).

Dlatego pozwoliłem sobie nazwać pedagogią to, co mieści się na linii między pedagogiką instrumentalną a nieinstrumentalną oraz w ramach pluralistycznych rozwiązań dyskursywnych i niedyskursywnych. To bowiem współwyznacza możliwości polityki edukacyjnej, która trzymając się rygorystycznie ustaleń

terminologicznych sama jest pedagogią. Uznałem jednak, że sferę działań politycznych w oświacie warto wyodrębnić, aby pokazać, jak pozostałe czynniki warunkują możliwości w tym zakresie.

TYP POLITYKI EDUKACYJNEJ

Ostatnią wyróżnioną kategorią analityczną są typy polityki edukacyjnej. Wyróżniłem tutaj politykę reprodukcyjną polegającą na konserwowaniu istniejącego stanu rzeczy. W warunkach zmian społecznych zaś nabierają znaczenia dwa typy: dekretacyjno-konstrukcyjna i negacyjno-ofertowa.

Pierwsza z nich wynika z fetyszyzacji narzędzi kierowania. Polega ona „...na traktowaniu różnych instytucji i zależności jako danych, nie podlegających weryfikacji i zmianie, takich do których należy się dostosować. [...] Istotnym elementem takiego podejścia jest przekonanie, że dla każdej kwestii [...] istnieje jedno najlepsze ‘jedynie słuszne’ rozwiązanie, jedna formułka” (Beksiak 1972, s. 94). Przejawem takiego podejścia jest mnożenie przepisów, zarządzeń i dyrektyw — dekretowanie wszystkich poczynań szkoły (patrz: Gęsicki 1989).

Polityka negocjacyjno-ofertowa oparta jest na założeniu, że w pedagogice, w kształceniu mamy do czynienia z wiedzą nietechnologiczną (nieinstrumentalną). W odróżnieniu od wiedzy technologicznej, która musi okazać się skuteczna aby mogła być stosowana, upowszechnienie wiedzy nietechnologicznej jest warunkiem skutecznych działań, nie zaś ich następstwem (Rainko 1978, s. 57–70). Upowszechnianie to przyjmuje postać dyskursu różnorodnych ofert edukacyjnych (programowych, metodycznych, organizacyjnych i in.). Takie założenie powoduje, że obieg informacji w systemie edukacyjnym jest drożny zarówno pionowo w obie strony, jak i poziomo. Przy czym w obiegu tym ważną rolę odgrywają negocjacje między wszystkimi uczestnikami dramatu oświatowego, którzy mają zagwarantowaną autonomię i prawo wyboru z zestawu uzgodnionych ofert (patrz: Gęsicki 1992).

WSPÓLZALEŻNOŚCI

Każdy z wyróżnionych typów ładu społecznego wyznacza granice dla funkcjonowania różnych pedagogii, czyli określa pytania badawcze dla pedagogiki, determinuje cele oraz instrumenty polityki oświatowej i w rezultacie praktykę w ramach sformalizowanego systemu edukacyjnego.

Ład przedstawień zbiorowych z definicji zakłada monizm aksjonormatywny, któremu podporządkowana jest refleksja i praktyka pedagogiczna. Bezdy-

skusyjność w sferze aksjologii spycha pedagogikę na poziom instrumentalny. Przy czym jest to instrumentalizm funkcjonalny podporządkowany realizacji powszechnie podzielanych wartości i celów. Powszechnie podzielane wartości i cele powodują, że jednostki motywowane są do działań za pomocą mechanizmów wewnętrznych. Jeżeli zaś chodzi o strukturę społeczną, to na ogół ma ona charakter hierarchiczny z jasno określonymi regułami awansu uświęconymi tradycją.

W tych warunkach polityka oświatowa ma charakter reprodukcyjny, konserwujący status quo. Oparta jest na konsensie wyrastającym z tradycji kulturowej.

Inaczej wygląda sytuacja w warunkach ładu monocentrycznego. Tutaj również nie ma miejsca na dyskusje aksjologiczne. Jednak nie ze względu na ich powszechną akceptację i wynikający z tego konsens aksjonormatywny, tylko ze względu na zdolność centrum decyzyjnego do narzucenia rozwiązań w tym zakresie. W rezultacie takiego wymuszonego monizmu działalność pedagogiczna ogranicza się również do poziomu instrumentalnego. Przy czym jest to instrumentalizm manipulacyjny. Jego manipulacyjność wynika z faktu istnienia pewnych niejawnych przedzałożeń i konieczności „naginania” nieprzekonanych do obowiązującej doktryny. Taka sytuacja rodzi anomię, gdyż narzucony system aksjonormatywny spełnia funkcje regulacyjne pod sankcją centrum decyzyjnego. Nie jest elementem wewnętrznych zachowań jednostek, które kierują się orientacją radarową nastawioną na doraźne unikanie przykrości i maksymalizowanie korzyści. Struktura społeczna, podobnie jak w ładzie przedstawień jest również zhierarchizowana, lecz ze względu na alienację centrum decyzyjnego, które nie może odwołać się do powszechnie akceptowanego systemu wartości, zanikają pośrednie szczeble komunikacji społecznej. Pojawia się tzw. luka mezzostukturalna. W rezultacie mamy do czynienia z układem dwubiegunowym, gdzie z jednej strony występuje centrum decyzyjne, z drugiej zaś amorficzne społeczeństwo.

W tych warunkach polityka edukacyjna ma charakter dekretacyjno-konstrukcyjny. Każdy krok aktorów dramatu oświatowego jest programowany w centrum i przekazywany do realizacji w formie obowiązującego prawa.

W przypadku ładu policentrycznego możliwe jest odejście od pedagogiki instrumentalnej. Przy czym jest to tylko uwolnienie takiej możliwości. Ponieważ mamy tu do czynienia ze strukturą społeczną o charakterze federacji nieskoordynowanej, gdzie centrum decyzyjne albo nie istnieje, albo ingeruje tylko w skrajnych przypadkach („nocny stróż”). Rodzi to pluralizm bezdyskursywny i wybór pedagogii jest sprawą lokalną, każde rozwiązanie jest więc możliwe. Możliwe jest również współlistnienie sprzecznych ze sobą celów i strategii

edukacyjnych. Rodzi to anomię, w której jedyną rozsądną orientacją indywidualną jest orientacja radarowa.

W tych warunkach niemożliwe jest prowadzenie ponadlokalnej, spójnej polityki edukacyjnej.

Pluralizm aksjonormatywny i skoordynowana polityka oświatowa oparta na pedagogii nieinstrumentalnej możliwa jest w zasadzie jedynie w społeczeństwach opartych na ładzie porozumień. W społeczeństwach tych istnieje bowiem wynegocjowany system wspólnych wartości będących żyroskopem zachowań jednostkowych wokół, których możliwe są indywidualne lub grupowe wariacje norm i zachowań. Jednostka ma poczucie zakorzenienia w strukturach grupowych, lokalnych, regionalnych i państwowych, gdyż w każdej z nich ma możliwość uczestnictwa i każda z nich pełni określone (wynegocjowane) funkcje społeczne.

W tych warunkach polityka oświatowa w ramach uzgadnianych prawnie struktur i reguł gry sprowadza się do generowania ofert, upowszechniania innowacji i regulowania konfliktów.

PRO DOMO SUA

Spróbujmy przez pryzmat kategorii zaproponowanych przez Stanisława Ossowskiego spojrzeć na poczynania kolejnych ekip rządowych i głównych ugrupowań politycznych w naszym kraju.

Zacznijmy od prahistorii już, czyli zmian ładu społecznego w polityce PRL. Był to porządek monocentryczny przybrany początkowo w kostium ideologicznych „przedstawięń zbiorowych”. Elementy tego kostiumu stopniowo opadały i gdy stały się zaledwie wstydliwie podtrzymywanym listkiem figowym — „nieomyślne centrum” znające tajemnicę „dobra powszechnego” (patrz: Strzelecki 1985) zdecydowało się na zmianę typu ładu społecznego. Zgoda na system porozumień doprowadziła do okrągłego stołu i transformacji ustrojowej.

Niezamierzonym efektem tej operacji był krótkotrwały triumf ładu przedstawień zbiorowych polegający na powszechnej wierze w solidaryzm społeczny i nieskazitelność nowych elit politycznych uosabiających etos nowej wiary. Gdy mechanizm ten zaczynał się załamywać, ówczesne władze zaczęły dostrzegać zalety ładu porozumień.

Zmieniła się jednak ekipa rządząca (rząd Tadeusza Mazowieckiego zastąpił rząd Jana Krzysztofa Bieleckiego), której, zgodnie z jej liberalnym rodowodem, przyświecała idea ładu policentrycznego traktowana z religijną prawie atencją. Nieefektywność proponowanych recept znowu zwróciła uwagę ówczesnych

decydentów na potrzebę regulacji wolnej gry sił społecznych poprzez system porozumień.

Kolejna ekipa (Jana Olszewskiego) motywowana była ideologicznie, ofero-
wała system regulacji społecznej oparty na wartościach narodowo-katolickich.
Znowu odżyły próby nawrotu do ładu przedstawień zbiorowych, których
dysfunkcjonalność w regulacji współczesnych pluralistycznych społeczeństw
prowadzi — przy niezłomnej woli polityków — do rozwiązań autokratycznych.

Jak się wydaje od czasu powołania rządu Hanny Suchockiej — co prawda
z oporami — kształtuje się w naszym kraju ład porozumień. Świadczy o tym
choćby porażka w wyborach parlamentarnych ugrupowań eksponujących
w swoich programach odmienne opcje.

Przypomniałem tu meandry polityczne z ostatnich lat, aby zwrócić uwagę,
że odejście od komunizmu było porzuceniem ładu monocentrycznego. Nie
przesądzało jednak wyboru dalszej drogi (patrz: Szczepański 1993). Być może
z tego właśnie powodu nie dopracowaliśmy się dotychczas koncepcji polityki
edukacyjnej.

INSTRUMENTY POLITYKI EDUKACYJNEJ

W ten sposób doszliśmy do ostatniego problemu, który pragnę tu zasyg-
nalizować, a mianowicie do instrumentów polityki oświatowej. Omówię to
przeciwstawiając politykę oświatową w warunkach ładu przedstawień i ładu
monocentrycznego, polityce oświatowej w warunkach ładu porozumień.
Pomijam tu ład policentryczny, bo — jak wcześniej pisałem — niemożliwe jest
w nim prowadzenie skoordynowanej polityki oświatowej.

Zmiany współczesnej pedagogii zilustrowałem w formie opozycji charak-
teryzujących z jednej strony pedagogikę instrumentalną, z drugiej — niein-
strumentalną. Podobnie w formie opozycji można przedstawić zmiany polityki
oświatowej. Będą to: nakaz *versus* oferta, wdrożenie *versus* upowszechnianie,
przymus *versus* animacja, globalizm zmian *versus* zmiany klinowo-wyspowe,
skokowość zmian *versus* ewolucyjność, obligatoryjność rozwiązań *versus*
fakultatywność propozycji.

W drugich członach tych opozycji znajdują się cechy polityki oświatowej
charakterystyczne dla ładu porozumień.

Najogólniej rzecz ujmując można wyróżnić trzy instrumenty prowadzenia
jakiegokolwiek polityki. Są nimi prawo, finanse i przemoc.

Trochę na wyrost, ale wykluczam tu przemoc jako sprzeczną z zasadami
ładu porozumień. Przyjrzyjmy się natomiast, jak zmieniają się pozostałe
instrumenty w odniesieniu do polityki oświatowej.

W warunkach ładu przedstawień i w społeczeństwach monocentrycznych prawo ma charakter konstrukcyjny. Decyduje, jaki ma być system edukacyjny i jak ma on funkcjonować. Szczegółowo reguluje wszystkie zachowania uczestników procesów edukacyjnych. W przypadku zaś ładu porozumień konstrukcyjne funkcje prawa ograniczone są do niezbędnego minimum. Koncentruje się ono na funkcji regulacyjnej, na określaniu zasad gry społecznej w ramach systemu edukacyjnego. Sam proces stanowienia prawa zmienia swój charakter. Obrazują to współczesne próby rozwiązania dylematu między „prawem naturalnym” a „prawem pozytywnym”. Chociażby w nurcie teorii argumentacji prawniczej, w którym prawo nie jest „ujmowane jako instrument, przy pomocy którego państwo kieruje społeczeństwem, choćby czyniło to najskuteczniej i w imię akceptowanych społecznie celów. Jest ono natomiast zbiorem reguł, przy pomocy których władza państwowa i społeczeństwo mogą rozwiązywać społeczne problemy w drodze porozumienia. Jest to więc wizja prawa zbliżona do tej, którą zakłada prawo zobowiązań: równi partnerzy w drodze pertraktacji, w sposób niewymuszony osiągają porozumienie, dochodzą do zharmonizowania rozbieżnych interesów, samozobowiązują się do określonego postępowania” (Redelbach, Wronkowska, Ziemiński 1993, s. 123).

Dyskurs, o którym tu mowa, jest wyzwaniem dla pedagogów, którzy mogą formułować postulaty w zakresie tego co powinno być unormowane prawnie i jaki nadać temu kształt. Polityka edukacyjna byłaby więc organizowaniem tego dyskursu i upowszechnianiem wspólnych ustaleń.

Również finansowanie zmienia swój charakter. Z dystrybucyjnego opartego na jednym źródle zasilania (budżet państwa) na przetargowe, w którym partycypują różne podmioty życia społecznego (pracodawcy, samorządy lokalne, organizacje zawodowe, towarzystwa oświatowe, fundacje itp.). W tych warunkach szczególnego znaczenia nabierają: rachunek kosztów i uwzględniające specyfikę procesów edukacyjnych kryteria efektywności.

Jak się wydaje po okresie fascynacji ekonomiką oświaty (patrz: Łukaszewicz 1989) przeżywa ona teraz wyraźny kryzys (patrz: Dębowski 1989). Powoduje to, że polityka oświatowa w warunkach ładu porozumień i związanej z nim gospodarki rynkowej nie dysponuje sprawdzonymi instrumentami i argumentami zapewniającymi skuteczne zasilanie finansowe edukacji oraz racjonalne gospodarowanie zasobami. I to jest drugie poważne wyzwanie dla nauk edukacyjnych, na które pragnę zwrócić uwagę.

LITERATURA

- Beksiak J. (1972). *Spoleczeństwo gospodarujące*. Warszawa: PWN.
- Dębowski A. (1989). *Rozwój szkolnictwa w wybranych krajach. Ekonomia — struktury*. Warszawa-Kraków: PWN (Raporty tematyczne KEEN, nr 20).
- Ehrlich S. (1985). *Oblicza pluralizmów*. Warszawa: PWN.
- Ernst K. (1991). *Szkola gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*. Warszawa: WSiP.
- Gęsicki J. (1991). *Dekretacyjna koncepcja kierowania makrosystemem wychowania*. Edukacja nr 2.
- Gęsicki J. (1992). *Negocjacyjna koncepcja zarządzania w oświacie*. Edukacja nr 4.
- Janowski A. (1989). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Kwieciński Z. (1982). *Konieczność, niepokój, nadzieja*. Warszawa: LSW.
- Kwieciński Z. (1992). *Socjopatologia edukacji*. Warszawa: IRWiR PAN.
- Kwieciński Z., Witkowski L. (red.) (1990). *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń: UMK.
- Łukaszewicz R. (1989). *Procesy alienacji wykształcenia. Doświadczenia polskie*. Warszawa: PWN.
- Nowak S. (1979). *System wartości społeczeństwa polskiego*. Studia Socjologiczne nr 4.
- Ossowski S. (1967). O osobliwościach nauk społecznych. W: *Dziela*, t. IV. Warszawa: PWN.
- Rainko S. (1978). *Świadomość i historia*. Warszawa: Czytelnik.
- Redelbach A., Wronkowska S., Ziemiński Z. (1993). *Zarys teorii państwa i prawa*. Warszawa: PWN.
- Riesman D. (1971). *Samotny tłum*. Warszawa: PWN.
- Rutkowiak J. (red.) (1992). *Pytanie, dialog, wychowanie*. Warszawa: PWN.
- Strzelecki J. (1985). Socjalizmu model liryczny. W: *O społeczeństwie i teorii społecznej*, pod red. E. Mokrzyckiego, M. Ofierskiej, J. Szackiego. Warszawa: PWN.
- Szczepański J. (1993). *Polskie losy*. Warszawa: BGW.
- Szkudlarek T., Śliwerski B. (1992). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Impuls.
- Szafraniec K. (1990). *Człowiek wobec zmian społecznych*. Warszawa: IRWiR PAN.
- Witkowski L. (1988). *Tożsamość i zmiana (Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*. Toruń: UMK.