

TOMASZ SZKUDLAREK

Uniwersytet Gdański

EKONOMIA I SPOŁECZNE SKUTKI REFORM OŚWIATOWYCH

Wprowadzenie

Po nagraniu mojej wypowiedzi na temat problemów współczesnej edukacji, dziennikarz lokalnej telewizji zapytał mnie, jakie widzę możliwości przeciwdziałania negatywnym skutkom obecnych zmian systemu szkolnego. Te negatywne skutki dotyczyły m.in. współdziałania szkoły w procesie odbudowy podziałów klasowych społeczeństwa. Opowiedziałem mu krótko o możliwości oceniania szkół nie na podstawie wyników uzyskiwanych przez uczniów „na wyjściu” ze szkoły, a na podstawie „wartości dodanej” (wynik końcowy, od którego odejmowany jest wynik testu przed rozpoczęciem nauki na danym poziomie). Mój rozmówca natychmiast zrozumiał i ideę, i jej społeczne skutki, i odpowiedział: „No tak, ale my jako rodzice przecież nie takiego rankingu potrzebujemy”.

Niniejszy tekst dotyczy właśnie tej kwestii: jeśli już uznamy rangowanie wyników szkół za nieuniknione – to jakiego rankingu potrzebujemy? Jest to zatem kwestia oceny szkół i ich społecznej funkcji, tej zamierzonej i tej wyłaniającej się z codziennej praktyki wykorzystywania wyników ocen. Podstawowym kontekstem dla moich rozważań jest „ekonomizacja” myślenia pedagogicznego dokonana w ciągu dwóch ostatnich dziesięcioleci. Rozpocznę jednak od krótkiej uwagi na temat historycznych przeobrażeń myślenia o edukacji – a dokładniej: myślenia o jej normatywnych podstawach.

1. Normatywne „tło” edukacji

Jedną z podstaw porządku społecznego kształtującego się w nowożytnej Europie po przemianach symbolizowanych przez rewolucję francuską, jest etyka, szczególnie ta związana z myślą protestancką (por. Maxa Webera teza o związku etyki protestanckiej z „duchem kapitalizmu”). W pedagogice zaznacza się to bar-

dzo wyraźnie w Herbartowskiej idei nauczania wychowującego, gdzie podstawowy cel nauczania określany jest jako „wykształcenie silnego moralnego charakteru”. Późniejsze odmiany myślenia pedagogicznego również bardzo silnie akcentowały kwestie etyczne, choć pojmowano je w oparciu o odmienne do Herbartowskiej (a w zasadzie – w źródłowym sensie – Kantowskiej) wizje moralności. Jedną z ostatnich wersji dyskursu moralnego w naukach o wychowaniu jest etyka samorealizacji i autokreacji podmiotu, która stanowi swoisty pomost pomiędzy tradycją Kantowską i współczesnym myśleniem edukacyjnym. Obecnie – około dwustu lat po powstaniu akademickiej pedagogiki zorientowanej na kształcenie moralne – zauważa się skłonność do wyraźnej marginalizacji wychowania moralnego w pojmowaniu funkcji edukacji szkolnej. W debatach edukacyjnych podstawowym układem odniesienia zamiast etyki stała się natomiast ekonomia, dostarczająca myśleniu oświatowemu podstaw normatywnych, tj. twierdzeń i wyobrażeń pozwalających prowadzić dyskusję nad tym, „jak być powinno” i podejmować racjonalne decyzje. Wspominałem, że pomostem pomiędzy tradycją moralną a tym rodzajem myślenia pedagogicznego jest etyka samorealizacji: ta etyka bowiem wprowadziła do edukacji perspektywę indywidualizmu, w latach 70. i 80. silnie spychologizowaną (głównie w oparciu o dyskurs Rogersowskiej psychologii humanistycznej), dziś – niemal niezauważalnie zekonomizowaną. Przyczyn tego przeobrażenia można szukać zarówno w przemianach kultury, samej ekonomii, jak polityki. Nie wchodząc w te kwestie zbyt głęboko, zwróćmy jedynie uwagę na to, że żyjemy w czasach naznaczonych swoistą nobilizacją egoizmu życiowego, w których działanie zgodne z własnym interesem pojmowane jest jako racjonalne i pożyteczne także dla innych. Dzięki dążeniu do zaspokojenia własnych interesów jestem dobrym konsumentem nabywającym produkty rodzimego biznesu albo kapitalistą poszerzającym zakres działania firmy i przez to tworzącym nowe miejsca pracy. W systemie konsumpcyjnego kapitalizmu to, co do niedawna postrzegane było jako zło (egoistyczne działanie kierowane chwilowymi zachciankami czy pożądaniami), staje się czynnikiem uznawanym za istotny element społecznego rozwoju. Na tym głównie zasadza się niesłychana atrakcyjność i żywotność kapitalizmu – jest to system, który zdołał przededefiniować ludzkie przywary jako cnoty i zaprząć je do roboty. Jest to szczególnie widoczne w tej fazie jego rozwoju, która charakteryzuje się nadmiarem dóbr i niedoborem potrzeb – czyli w konsumeryzmie. To, co w tej fazie musi być przede wszystkim produkowane, to właśnie potrzeby, a raczej pożądaniami. W publicznym dyskursie miejsce umoralniających czytań uczących dzieci altruizmu i odraczenia przyjemności – charakterystycznych zarówno dla wczesnej fazy kapitalizmu, gdzie siłą napędową gospodarki był wzrost produktywności, jak i dla epoki socjalizmu – zajęły zatem reklamy, uczące pożądaniami rzeczy niedostępnych i zarazem oduczające nas samokontroli nad pożądaniami. Miejsce książeczki PKO (do której socjalizowaliśmy dzieci przez sieci szkolnych kas oszczędności), gdzie gromadziliśmy pieniądze zaoszczędzone dzięki odmawianiu sobie przyjemności, a potrzebne na rzeczy „naprawdę wartościowe”, zajęła dziś karta kredytowa, której sens polega na kupowaniu natychmiast tego, na co nas nie stać. Na bardzo

wymownym plakacie reklamującym tego rodzaju kartę kilkuletnie dziecko z determinacją ciągnie opierającego się ojca (jeszcze karty nieposiadającego) w stronę sklepu. Uzyskanie karty rozwiąże jego problem – będzie mógł spokojnie ulec dziecku i kupić mu to, co z kolei jemu nakazała mieć inna reklama... Myślę, że to wystarczający obrazek dla zwrócenia uwagi na zmianę kontekstu moralnego, w jakim funkcjonuje dziś edukacja. Konsumpcyjny kapitalizm po prostu oducza nas postrzegania interesu własnego i powinności moralnej jako sił działających przeciwstawnie: w jego logice egoizm i pożądanie są **dobrze**, bowiem napędzają gospodarkę.

2. Ekonomiczne „odkrycie człowieka”

W zmienionym kontekście gospodarczym (przejście od ekonomii produkcji do ekonomii konsumpcji), nauki ekonomiczne także zmieniły optykę. Badania nad mechanizmami zachowań rynkowych uczyniły je otwartymi na wiedzę o charakterze psychologicznym (co znacznie ułatwiło ekonomizację pedagogiki i psychologii), a badania nad decyzjami inwestycyjnymi doprowadziły do dostrzeżenia „czynnika ludzkiego” (przede wszystkim wykształcenia) jako jednego z decydujących o ekonomicznym powodzeniu przedsięwzięć gospodarczych. Ekonomia stała się więc dziedziną wiedzy operującą w obszarze dotychczas rezerwowanym dla humanistyki. Stopniowo zakres jej zainteresowań obejmuje i ten obszar, który do niedawna „bezpiecznie” (bez konkurencji ze strony innych dziedzin myśli) uprawiała pedagogika.

Zainteresowanie ekonomistów edukacją wiąże się, oczywiście, z przeobrażeniami samej gospodarki¹. W coraz większym stopniu jej siła opiera się na wysoko rozwiniętych technologiach, wprawdzie wymagających bardzo prostych procedur pracy (myśl wbudowana jest w narzędzia i systemy operacyjne, obsługa urządzeń nowych technologii jest zaś bardzo łatwa), ale wymagających dość złożonych procesów projektowych. Także rynek finansowy zmienia rolę kultury i edukacji. Operacje finansowe nie są dziś ograniczane przez granice geograficzne. Pieniądz krąży na globalnym rynku pomiędzy giełdami wszystkich kontynentów – niejako „ponad planetą”. Aby „osiadł” w tym, a nie innym miejscu, musi zostać niejako „ściągnięty na dół”, wcielony w określoną tkankę społeczną. Decyzje inwestycyjne, prowadzące do „osiadania” kapitału w określonym miejscu globu, coraz częściej – jak zauważają geografowie – wiążą się zaś z **kulturowymi czynnikami pozagospodarczymi**. W ciągu ostatnich dwudziestu-trzydziestu lat w USA i w Europie kwestie kultury odgrywać zaczęły bardzo ważną rolę w strategiach regeneracji ekonomicznej i rozwoju wielu miast, co doprowadziło w końcu do znaczącej reorientacji badań i teorii geograficznych, coraz wyraźniej akceptujących fakt bezpośrednich powiązań ekonomii i kultury – z istotną po-

¹ Następujący tu wywód stanowi skróconą wersję mojego tekstu *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, który ukazał się w numerze specjalnym kwartalnika „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja” z 2001 r.

średnią rolę polityki, która te związki może wzmacniać bądź osłabiać². Cytując A.S.Scotta, Lily Kong pisze, iż współczesny kapitalizm *podąża w kierunku fazy, w której formy kultury i wynikające z nich **znaczenia** stają się krytycznymi, jeśli nie dominującymi **elementami strategii produkcji**, i w której dziedzina **kultury** jako całość w rosnącym stopniu podlega **utowarowieniu**, tj. dostarczaniu przez nastawione na zysk instytucje działające na zdecentralizowanych rynkach*³.

Zatrzymajmy się na moment przy tym fragmencie. Znaczenia stają się elementami strategii produkcji i kultura jako całość podlega utowarowieniu. Ta neutralna w brzmieniu konstatacja jest fragmentem pewnego ideologicznego zabiegu. Charakterystyka kultury jako znaczącego aspektu ekonomii stanowi podstawę dla zniesienia bariery między ekonomią i kulturą, co z kolei służy za podstawę dla wyjaśnienia fenomenu komercjalizacji całej kultury jako zjawiska – w przywołanym kontekście – „naturalnego”. To jest metonimiczne podstawienie, zacierające różnicę pomiędzy częścią i całością. Oznacza to, że wspomniane „**zatarcie granic**” między ekonomią i kulturą prowadzi nie tyle do utożsamienia czy syntezy, co do wyraźnej asymetrycznej relacji pomiędzy **nadal heterogenicznymi domenami**, z których jedna (kultura) wyrażona zostaje w logice drugiej (ekonomii). Określenie znaczenia kultury przez ekonomię jest równoznaczne z jej opanowaniem, jest wyrazem kolonialnego poszerzenia domeny ekonomicznej władzy, a zawarta w przytoczonej (dość typowej) konstatacji metonimia pełni funkcję ideologiczną.

Jeśli tego rodzaju procesom „ekonomicznej racjonalizacji” podlega kultura, to oczywiście musi jej podlegać także edukacja. W globalnej sferze ekonomicznej ludzie są nazywani „ludzkim kapitałem”, w który należy „inwestować”, lub „zasobami”, którymi należy „racjonalnie zarządzać”. Właśnie kategoria ludzkiego kapitału i zarządzania ludzkimi zasobami stała się w ostatnich dziesięcioleciach „hitem” edukacyjnej – choć toczącej się głównie poza pedagogiką – debaty.

Ekonomizacja edukacji – podobnie jak ma to miejsce w przypadku myślenia o kulturze – ma dwa wyżej opisane, wyraźnie nakładające się na siebie, choć istotowo różne wymiary. Po pierwsze, edukacja identyfikowana jest jako czynnik sprawczy rozwoju gospodarczego. Po drugie, edukacja sama staje się obiektem zarządzania ekonomicznego, poddawana jest działaniom reformatorskim, mającym doprowadzić do poddania jej ekonomicznej racjonalizacji. Jak sądzę, mamy tu do czynienia z tym samym, ideologicznym zabiegiem podstawiania znaczeń w procesie konstruowania hegemonii dyskursu ekonomicznego. Mówiąc nieco prościej, owo „po drugie” w żaden istotny sposób nie wynika z tego, co „po pierwsze”: z konstatacji o znaczącej roli edukacji w rozwoju ekonomicznym nie wynika, że edukacja jako dziedzina życia społecznego musi być zarządzana tak, jak przedsiębiorstwo usługowe. Złanie się tych perspektyw, ich krzyżujące się podstawienie, zdaje się pełnić funkcję legitymizacyjną. Powinniśmy uznać, że

² Kong L., *Culture, economy, policy: trends and developments*, „Geoforum” 2000, No. 31, s.385.

³ Scott A.J., *The cultural economy of cities*, „International Journal of Urban and Regional Research” 1997, No. 21 (2), s.323. Cytuję za: Kong L., *Culture, economy...*, op.cit., s.385.

edukacja powinna być „ekonomicznie racjonalna”, ponieważ jest ważna dla ekonomii. Zgodnie z logiką tworzenia hegemonicznego dyskursu, skoro edukacja, służąca (po części) ekonomii, sama jest zjawiskiem (po części) ekonomicznym, skoro dysponuje środkami budżetu i musi nimi racjonalnie gospodarować – jako całość ma prawo być poddana racjonalności ekonomicznej.

Wprowadzane na postawie tej racjonalności zmiany w polityce oświatowej, zmierzające do „deregulacji” czy „decentralizacji” zarządzania oświatą, mają na ogół – bez względu na to, gdzie są inicjowane – jeden wspólny cel: wzmocnić efektywność kształcenia poprzez wprowadzenie do sektora edukacyjnego elementów politycznie konstruowanej gospodarki rynkowej. Geoff Whitty mówi w tym kontekście o „quasi-ryнку” edukacyjnym⁴. Tego typu reformy opierają się na kolejnym (po tym, które zakładało konieczność traktowania edukacji i kultury jako elementów systemu gospodarczego) semiotycznym przemieszczeniu. Skoro już uznaliśmy nierozłączność sfer ekonomii i edukacji, to reformowanie edukacji powinno podążać tropem reformowania gospodarki. Dzieje się to współcześnie – na zasadzie kalki strategii reform gospodarczych z ostatnich lat – w oparciu o neoliberalną ideologię rozwoju. Deregulacja, prywatyzacja, pozostawienie tendencji rozwojowych wolnej grze sił rynkowych – to zabiegi mające obniżyć koszty i podnieść jakość produktów, co w sumie stanowi o wzroście konkurencyjności i – w efekcie – o wzroście bogactwa. Ze względu na to, że edukacja jest „towarem” jeszcze „nie dość utowarowionym”, rynek edukacyjny wymaga jednak administracyjnego skonstruowania. W tym sensie – oraz ze względu na jego nadal silne związki z sektorem publicznym – jest on właśnie „quasi-rynkiem”. Przede wszystkim takim sztucznym zabiegiem (w sensie: nie wynikającym z natury szkolnictwa) jest wprowadzanie elementów konkurencji pomiędzy instytucjami edukacyjnymi.

Pamiętajmy przy tym, że w sektorach budżetowych, oferujących „usługi” o dość sztywnym popycie, wzrost efektywności nie polega na zwiększaniu sprzedaży usług: podniesienie „jakości usług” szpitalnych czy pogrzebowych nie powoduje raczej wzrostu liczby „klientów” w całym sektorze, tak samo jak wzrost jakości kształcenia w systemie edukacyjnym na poziomie szkolnictwa obowiązkowego nie spowoduje wzrostu liczby uczniów. Efektywność ekonomiczna zdominowana jest tu zatem głównie przez problem redukcji kosztów. W związku z tym można podejrzewać, iż cały dyskurs racjonalizacji zarządzania oświatą (wraz z retoryką rynku, konkurencji i standardów jakości) służy nie tylko uruchomieniu rywalizacji, która ma powodować wzrost jakości kształcenia, ale także – a może i głównie – budowaniu społecznej akceptacji dla ograniczania wydatków bądź wręcz dla wycofywania się państwa z finansowania edukacji. Istotne znaczenie dla rozprzestrzenienia tego dyskursu miały raporty Banku Światowego dotyczące zmian w polityce oświatowej krajów rozwijających się, cierpiących na

⁴ Whitty G., *Creating Quasi-Markets in Education: A Review of Recent Research on Parental Choice and School Autonomy in Three Countries*, [w:] M. Apple (red.), *Review of Research in Education*, vol. 22., AERA, Washington DC 1997.

permanentne niedofinansowanie sektora edukacyjnego, w których wprost sugerowano minimalizację zakresu edukacji finansowanej ze środków publicznych, oraz reformy edukacyjne zapoczątkowane w okresie ekonomicznego kryzysu w Wielkiej Brytanii przez rząd Margaret Thatcher. Wprowadzenie rozwiązań rynkowych bywa w tym kontekście traktowane jako uzupełnienie (w skrajnych wypadkach, w niektórych sektorach – jako zastąpienie) niewydolnego finansowania budżetowego⁵.

Dobrym przykładem pierwszego z wymienionych tu wymiarów „ekonomizacji edukacji”, tj. dyskursu eksponującego ekonomiczne znaczenie wykształcenia, jest szeroko niegdyś rozpowszechniane (choć wydane w formie skryptu) opracowanie Janusza Czapińskiego, oparte na danych Polskiego Generalnego Sondażu Społecznego⁶. W opracowaniu tym – pozbawionym elementów teoretycznej analizy – licznymi wykresami ilustrowano korelacyjny związek wykształcenia z szeroko rozumianą jakością życia. Podstawowa teza tego opracowania jest taka, że w edukację – rozumianą jako sprawczy czynnik rozwoju gospodarczego i wzrostu jakości życia – „opłaca się inwestować”. Mówiąc krótko, kapitał ludzki, a więc „zdolności umysłu i ducha” (a dokładniej, jak pisał T.W.Schultz, *te umiejętności i informacje, które mają wartość ekonomiczną*⁷) staje się we współczesnym świecie jednym z naczelných czynników rozwoju, jak się to czasem ujmuje, wręcz „zastępującym ziemię” będącą dawniej źródłem bogactwa⁸. Inwestycje w kapitał ludzki mają zaś prowadzić do rozwoju dzięki *poprawie jakości populacji przez promowanie edukacji i zdrowia*⁹.

Dyskurs ekonomii kształcenia nie jest jednak całkowicie zdominowany przez neoliberalną opcję zakładającą konieczność minimalizacji zaangażowania państwa w sferę społeczną. Widać to wyraźnie w niektórych debatach dotyczących kategorii „kapitału społecznego”. Chodzi tu o społeczne efekty edukacji, pragmatycznie ujmowane jako *zdolność łączenia się w grupy dla realizacji założonego celu*¹⁰. Podstawową kwestią jest tu tworzenie wspólnego świata, rozpatrywane – odmiennie niż w pedagogice – nie tyle w kategoriach tożsamościowych i etycznych (choć te pośrednio, w sensie instrumentalnym, uznawane są także za

⁵ World Bank, *Financing Education in Developing Countries. Exploration of Policy Options*, The World Bank, Washington DC 1986. Podaję za: Colclough Ch., *Education and the Market: Which Parts of the Neoliberal Solution are Correct?*, „World Development” 1996, vol.24., No 4.

⁶ Czapiński J., *Cywilizacyjna rola edukacji. Dlaczego warto inwestować w wykształcenie*, Warszawa 1995.

⁷ Schultz T.W., *Investing in People. The Economics of Population Quality*, University of California Press, Los Angeles 1981. Podaję za: Malewski M., *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, Nr 2 (14), s. 32.

⁸ Przyszczykowski K., *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Edytor, Poznań – Toruń 1999, s. 28.

⁹ Gordon S.D., Dawson G.G., *Introductory Economics*, D.C. Heath & Co., Lexington-Toronto-London 1972, s. 461.

¹⁰ Określenie F. Fukuyamy, cytuję za: Przyszczykowski K., op.cit., s.29–30, por. także Malewski M., op. cit.

znaczące), co ekonomicznych. Jak np. piszą M. Gradstein i M. Justman, publiczna edukacja, która odegrała potężną rolę w początkowych fazach tworzenia się państw narodowych, stanowiła istotny czynnik postępu ekonomicznego. Analizy Gradsteina i Justmana – odmiennie niż wiele opracowań ekonomistów promujących neoliberalne rozwiązania w zarządzaniu oświatą¹¹ – zmierzają do stworzenia modelu uwzględniającego ekonomiczne korzyści płynące nie ze zróżnicowania i konkurencji, a z ujednocniającego, wręcz kolonizacyjnego oddziaływania edukacji publicznej. Po pierwsze, jednolity system szkolny, narzucający zróżnicowanemu etnicznie czy religijnie wspólnotom jeden system norm i wartości, prowadzi – przez ujednoczenie repertuaru wartości – do osłabienia rywalizacji tych grup o limitowane środki publiczne. Jednolity system szkolny jest przy tym po prostu tańszy: redukcja wydatków publicznych na utrzymywanie systemu szkolnego jest więc zyskiem sama w sobie. Po drugie, zaoszczędzone w ten sposób środki mogą być przeznaczone na selektywne inwestowanie w kapitał ludzki (jednostkowe kompetencje ważne dla rozwoju systemu gospodarczego). Zysk z centralizacji systemu szkolnego i kolonizacji różnic¹² jest więc podwójny. Staje się on szczególnie widoczny, gdy w kalkulacjach ekonometrycznych uwzględnia się perspektywę kilkupokoleniową. Wyrównanie standardów edukacji – mimo że w pierwszej generacji wiąże się ze znacznymi kosztami budowy ujednoczonego systemu kształcenia – w przyszłości okazuje się zmniejszać wydatki redystrybucyjne związane z koniecznością zapobiegania degradacji dużych grup społecznych i groźnym społecznym konfliktem. Jest to istotny postulat cytowanych autorów: uwzględnienie w modelach ekonometrycznych przyszłych kosztów redystrybucji dochodów wyraźnie przesunęła szalę na korzyść inwestowania w „kapitał społeczny” (wspólna edukacja, wspólny świat) zamiast wyłącznej koncentracji na jednostkowo pojmowanym „kapitale ludzkim”¹³.

Pobieżny przegląd literatury pozwala więc na zidentyfikowanie w dyskursie politycznej ekonomii kształcenia owych dwóch dopełniających się lub konkurujących perspektyw: „kapitału ludzkiego” i „kapitału społecznego”, odpowiadających z grubsza indywidualistycznej i socjocentrycznej perspektywie myślenia o edukacji. Nacisk na „kapitał ludzki” przypomina liberalną, a na „kapitał społeczny” – socjalistyczną bądź komunitarystyczną (o konserwatywnym zabarwie-

¹¹ Obszerny i krytyczny przegląd tego rodzaju stanowisk w kontekście kierunków reform edukacyjnych sugerowanych dla krajów rozwijających się zawiera wspomniany wyżej artykuł Christophera Colclough (zob. przyp. 5.). Radykalną krytykę neoliberalnej koncepcji ładu gospodarczego i jej kulturowych konsekwencji znajdujemy m.in. w publikacji Noama Chomsky'ego *Zysk ponad ludzi. Neoliberalizm a ład globalny*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2000.

¹² Autorzy, rzecz jasna, nie posługują się w opisie modelu kategorią kolonizacji.

¹³ Gradstein M., Justman M., *Human capital, social capital, and public schooling*, „European Economic Review” 2000, No 44, s. 888–889. Por. także Gradstein M., *An Economic Rationale for Public Education: The Value of Commitment*, „Journal of Monetary Economics” 2000, No 45, s. 463–474.

niu) optykę teorii wychowania. „Inwestycje w człowieka” mogą więc przybrać kształt inwestycji w podmiot bądź inwestycji we wspólnotę¹⁴.

Różnica pomiędzy ekonomicznie (współcześnie) i pedagogicznie (tradycyjnie) pojmowaną ideologią edukacji polega głównie chyba na tym, że obecnie wizja ta jest niemal całkowicie wyprana z wątków etycznych – a raczej podporządkowuje te wątki racjonalności ekonomicznej. Podmiotowa autokreacja czy silne więzi wspólnotowe pojawiają się w tym dyskursie nie jako wartości etyczne, a jako czynniki wzrostu gospodarczego. Po części jest tak pewnie dlatego, że jej promowaniem zajmują się specjaliści od efektywności, a nie od moralności. Społeczeństwo „ludzkiego kapitału” to zatem niekoniecznie społeczeństwo „dobre” – to społeczeństwo „nieuniknione”, wynikające z rządzącej nim logiki ekonomicznej; społeczeństwo nadbudowujące się na własnej produkcji i konsumpcji i własną produktywnością i konsumpcją zaprzątnięte. Jeśli neoliberalna wizja edukacji nam nie odpowiada, jeśli perspektywie „kapitału ludzkiego” chcemy przeciwstawić bardziej prospołeczną wizję wyrównywania szans edukacyjnych i tworzenia wspólnego świata, możemy to uczynić bez porzucania domeny racjonalności ekonomicznej, bez wkraczania w dyskurs etyki i pedagogiki. Możemy to zrobić w oparciu o ekonomiczne modele pozwalające wyliczyć korzyść z utrzymywania państwowego i jednolitego systemu edukacyjnego czy też – ogólniej – z inwestowania w społeczne więzi. Jak wspominałem, korzyść ta może być ujmowana jako prewencyjne działanie ograniczające koszty przyszłej redystrybucji dochodów, wynikającej z konieczności niwelowania społecznych różnic produkowanych przez sprywatyzowaną edukację. Mark Gradstein zatytułował jeden z cytowanych w tym artykule tekstów *An Economic Rationale for Public Education: The Value of Commitment* – i tekst nie pozostawia wątpliwości, że „value” owych „commitments” ma w ostatecznym roзраchunku charakter finansowy.

Można chyba zaryzykować stwierdzenie, że **ekonomia i teoria zarządzania są gotowe do zastąpienia – na elementarnym, ale politycznie skutecznym poziomie – dyskursu pedagogiki**. Takie podstawienie jest możliwe, bowiem dyscypliny te dysponują podstawową matrycą teoretyczną, która pozwala na podejmowanie wątków tradycyjnie eksploatowanych przez pedagogikę. Ta matryca to właśnie opozycja indywidualizmu i socjocentryzmu. Nauki ekonomiczne wchodzą w obszar myślenia pedagogicznego coraz skuteczniej. Zdolność do redukcji relacji pomiędzy osobowością, społeczeństwem i kulturą do pieniądza pozwala na dotarcie z quasi-pedagogiczną argumentacją do środowisk politycznych raczej mało wrażliwych na dyskurs autotelicznie pojmowanej edukacji, ponadto struktura argumentacji jest w tej ekonomicznej wersji teorii edukacyjnej

¹⁴ Mieczysław Malewski te dwie orientacje – związane z kategoriami kapitału ludzkiego i kapitału społecznego – wiąże z następującymi po sobie fazami modernizmu i późnej nowoczesności. Nie zmienia to jednak sugerowanej tu optyki. Orientacje i metafory wyznaczające ramy poszczególnych paradygmatów nie znikają z przestrzeni społecznej po pojawieniu się nowych idei, tracą jedynie hegemoniczną pozycję. W tym sensie idee kapitału ludzkiego i kapitału społecznego – nawet jeśli uznamy je za minione mody – mogą występować *obok* siebie na zasadzie swoistej „osi” wyznaczającej horyzont rozumienia edukacji. Por. Malewski M., op. cit.

niezmiernie uproszczona. Z jednej strony wynika to z idealizacyjnej metodologii budowania modeli ekonomicznych (rozważa się w nich działanie „idealnych podmiotów” podejmujących wyłącznie racjonalne, tj. służące ich interesom i oparte na kalkulacji zysków i strat decyzje ekonomiczne), z drugiej – z zapewne niewielkiej w środowiskach ekonomicznych znajomości teorii i empirycznych badań z obszaru socjologii, pedagogiki i psychologii ujmujących edukację jako proces rozgrywający się równocześnie na wielu poziomach i wymagający wielostronnej (nie tylko ekonomicznej) interpretacji. Dla przykładu, wspomniane przez Gradsteina i Justmana „psychologiczne koszty” budowania kapitału społecznego na drodze edukacyjnej homogenizacji kultur raczej nie będą ponoszone z wolnej woli, bez politycznego i ekonomicznego przymusu; kultury dążą bowiem do zachowania swojej tożsamości i jeśli ich reprezentanci podejmują decyzje o wyrzeczeniu się własnego dziedzictwa w imię lepszej przyszłości (awansu społecznego) dzieci, to mamy w takich przypadkach najpewniej do czynienia z kulturą kolonizacją. Złożona natura relacji pomiędzy kulturami zdominowanymi i dominującymi w żadnej mierze nie da się jednak – mimo całej możliwej finezji ekonometrii – sprowadzić do poziomu racjonalności ekonomicznej. Wymiary dominacji i oporu, dyskursywne praktyki konstruowania „swoich” i „obcych”, hybrydyzacja tożsamości i dążenie do autentyczności, polityka adaptacji i powrotu do źródeł, indywidualne strategie zewnętrznej mimikry i wewnętrznego buntu – wszystkie te (i inne jeszcze) wymiary „budowania kapitału społecznego” opisane np. w badaniach nad edukacją międzykulturową są (i będą) nieobecne w modelach ekonomicznych. Mówiąc nieco ogólniej, „ekonomizacja pedagogiki” jest jej dotkliwą i spływającą rzeczywistość edukacyjnej praktyki redukcją i z tego powodu musi prowadzić – po prostu – do nieprawdy i zwyczajnej nieskuteczności. Czasem redukcja ta jest groteskowo widoczna (jak w załączonym w aneksie dokumencie będącym fragmentem materiałów szkoleniowych z pewnego kursu zarządzania oświatą), czasem ukrywa się w niejasnych dla laika modelach ekonometrii.

W dotychczasowych rozważaniach próbowałem ukazać możliwą genezę współczesnej „ekonomizacji kształcenia”, wywodząc ją z obserwacji dotyczących znaczenia kultury i edukacji w rozwoju gospodarczym. To swoiste „odkrycie edukacji przez ekonomię” doprowadziło, na drodze przemieszczających sens edukacji metonimii, do poddania praktyki edukacyjnej próbom reform rynkowych. Na tej kwestii chcę się skupić obecnie.

3. Dyskurs politycznej ekonomii kształcenia w działaniu: niektóre efekty rynkowych reform edukacji

Dokonany przez Neala D. Finkelsteina i W. Nortona Grubba przegląd badań nad efektami rynkowych reform edukacji w Wielkiej Brytanii¹⁵, rozpoczętych za

¹⁵ Finkelstein N.D., Grubb W.N., *Making Sense of Education and Training Markets: Lessons from England*, „American Educational Research Journal” 2000, vol.37., No.3.

czasów rządów Margaret Thatcher, wskazuje – obok ewidentnych korzyści – na sporą ilość wspomnianych wyżej „nieprawd” i „nieskuteczności” rynkowego zarządzania oświatą. Zawarte poniżej dane oparte są głównie na analizach tych autorów, w miarę możliwości uzupełnianych o dane z innych opracowań – głównie amerykańskich, gdzie rynkowo zorientowane reformy wprowadzane są znacznie ostrożniej niż w Wielkiej Brytanii, Nowej Zelandii, Australii – i ostrożniej niż w Polsce.

Zwolennicy rozwiązań rynkowych twierdzą nieodmiennie, że konkurencja sprzyja obniżeniu kosztów i podniesieniu jakości „produktu”. O ile w tej pierwszej kwestii brytyjskie szkoły osiągnęły – jak zauważają wspomniani autorzy – sporo (wprowadzenie autonomii w zarządzaniu doprowadziło do częściowej racjonalizacji wydatków¹⁶), to w tej drugiej – niewiele. Rywalizacja pomiędzy szkołami nie uruchomiła mechanizmów sprzyjających innowacji. Po części jest tak dlatego, że wprowadzane przez konserwatystów „niby-rynkowe” reformy zakładają konieczność przestrzegania podstaw programowych, co wyraźnie ogranicza zakres innowacyjności. Jest to prawdopodobnie skutek bardzo specyficznej konstrukcji dyskursu współczesnej „prawicy edukacyjnej”, łączącego elementy rynkowego liberalizmu i konserwatywnego fundamentalizmu, prowadzącego – przy całej retoryce liberalnej – do wyraźnej skłonności do bezpośredniego sprawowania „władzy nad myśleniem”¹⁷. Ważniejsze jednak zdają się być w tej kwestii uwarunkowania o charakterze strukturalnym. Rynek musi opierać się na skwantyfikowaniu, na mierzalności wartości. W ekonomii jest to możliwe dzięki pieniądzwowi. W reformach edukacyjnych jednym z ekwiwalentów pieniądza jest „wartość szkoły” mierzona wynikami osiąganymi przez uczniów albo w standaryzowanych testach osiągnięć, albo określana jako predykat szans absolwentów w ubieganiu się o miejsca w wyższych instytucjach edukacyjnych (co na ogół na jedno wychodzi). Tak powstające rankingi uwzględniają wartość końcową (statystyka wyników egzaminu albo procent młodzieży dostającej się na wybrany kierunek studiów), a nie wartość dodaną „produktu edukacyjnego” (przyrost wie-

¹⁶ Mimo to Ch. Coclough, op.cit., uznaje propozycje wprowadzania rozwiązań rynkowych odwołujące się do obniżania kosztów kształcenia za generalnie bardzo słabo poparte dowodami ekonomicznymi.

¹⁷ *Jeden zestaw idei o charakterze ekonomicznym dotyczy sposobu pojmowania jednostki, zalet rynku i szkodliwości interwencjonizmu państwowego prowadząc do apoteozy samodzielności i efektywności w nauczaniu, uwypuklenia roli rodziny i odrzucenia idei, że można wykorzystywać edukację jako sposób przeprowadzania zmian społecznych. Tej logice myślenia towarzyszy przeciwstawna linia rozumowania, opowiadająca się za zwiększoną odpowiedzialnością państwa zarówno za rozwijanie „umiejętności podstawowych”, jak i za szkolnictwo zawodowe. System edukacji powinien w większym stopniu rozliczać się przed pracodawcami i dostosowywać przekazywane treści do rynku pracy i postępu technologicznego. Drugi kompleks idei opiera się na pojęciu tradycji, autorytetu i hierarchii. [...] Jest to skrzydło antyegalitarne, promujące elitarnie podejście do kultury – Kenaway J., *Edukacja a dyskursywna polityka Prawicy. Szkolnictwo prywatne czy państwowe?*, [w:] S. Ball (red.), *Foucault i edukacja*, op.cit., s. 227. Analizy Kenaway dotyczą doświadczeń australijskich, w wielu aspektach są one jednak niemal identyczne z opisywanymi w odniesieniu do reform brytyjskich (por. np. Potulicka E., *Nowa Prawica a edukacja*, cz. I, Poznań – Toruń 1993, cz. II – 1996).*

dzy i sprawności w okresie pobytu dziecka w szkole). Z tego względu rywalizacja pomiędzy szkołami jest łatwiejsza i „ekonomicznie sensowniejsza” nie w zakresie innowacyjnych koncepcji programowych, jakości kadry czy metodyki nauczania, a **na polu rekrutacji**: podstawowa walka rozgrywa się więc w zabieganiu o nabór dobrych uczniów. Tak oceniana jakość szkoły zależna jest bowiem w ogromnym stopniu od wartości „materiału wyjściowego”, a nie od jakości samej pracy pedagogicznej. Oczywiście prowadzi to do szybkiego wzrostu selektywności systemu edukacyjnego. „Dobre” szkoły przyciągają „dobrych” uczniów (przede wszystkim – o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym) i dzięki mechanizmom finansowania uzależniającym środki od ilości uczniów i od wyników kształcenia (vouchery i sprawdziany wyników nauczania) otrzymują więcej pieniędzy, więc stają się „jeszcze lepsze” i tym skuteczniej przyciągają młodzież ze środowisk elitarnych¹⁸. Proces ten – dobrze znany także z polskiego rynku szkolnictwa (głównie) ponadpodstawowego – jest w piśmiennictwie angielskojęzycznym określany mianem „zbierania śmietanki” (*cream skimming*)¹⁹. Jak piszą Finkelstein i Grubb, *skoro szkoły mają możliwość rywalizowania o uczniów, znacząca część owej rywalizacji polega na przyciąganiu „dobrych” uczniów – co często definiowane jest przez ich pochodzenie społeczne i rasowe oraz przez brak jakichkolwiek specjalnych problemów (bariera językowa, problemy z zachowaniem czy niepełnoprawność)*²⁰. Polityka marketingowa (reklama adresowana do systemu wartości wyższej klasy średniej – w rodzaju słynnej „jazdy konnej i sześciu godzin angielskiego” w polskich szkołach prywatnych) w rezultacie staje się najbardziej efektywnym czynnikiem sukcesu szkoły.

Innym elementem urynkowienia edukacji jest powiązanie finansowania szkoły z określonymi projektami programowymi (finansowanie przedmiotowe, a nie podmiotowe). W zamierzeniach władz oświatowych ma to zapobiegać marnotrawieniu środków i przede wszystkim powinno zaowocować zwiększoną ilością nowych inicjatyw programowych. Jak piszą Finkelstein i Grubb, do 1997 r. program ten nie przyczynił się do globalnego unowocześnienia szkolnictwa brytyjskiego. Z około 25 tysięcy szkół na system finansowania przez granty przeszło jedynie 1020 placówek i aplikacje o tę formę finansowania na tym się w zasadzie skończyły. Główna płaszczyzna rywalizacji o granty dotyczy przy tym nie nowych propozycji programowych czy organizacyjnych, ale tradycyjnie definiowanych kryteriów jakości kształcenia. Znowu w tym kontekście wspomina się o usztywniającym, niemal paraliżującym oddziaływaniu obowiązkowej podstawy programowej i państwowego systemu egzaminacyjnego.

¹⁸ Mechanizmy finansowania szkół mogą odgrywać bardzo dużą rolę w „sterowaniu” selektywnością szkolnictwa, także w jej zmniejszaniu. W stanie Kentucky w USA, po wyroku sądu uznającym mechanizmy selekcyjne za „niekonstytucyjne”, na skutek zmian algorytmów finansowych osiągnięto wyraźną poprawę w zapewnieniu równego dostępu do edukacji. Por. Adams J.E., White W.E. II, *The Equity Consequence of School Finance Reform in Kentucky*, „Educational Evaluation and Policy Analysis” 1997, vol. 19., No.2.

¹⁹ Whitty G., op.cit.

²⁰ Finkelstein N.D., Grubb W.N., op.cit., s. 605.

Kolejna rynkowa modyfikacja – odchodzenie od stałych form zatrudnienia na rzecz kontraktowania poszczególnych usług – również przyniosła raczej negatywne skutki. N.D. Finkelstein i W.N. Grubb analizują ją na podstawie brytyjskich doświadczeń z nadzorem pedagogicznym. Miejsce inspektorów szkolnych zatrudnianych na stałe przez lokalne władze oświatowe (LEA) zajęli inspektorzy, zatrudniani na zasadzie konkursu do przeprowadzania kontroli w określonych placówkach. Z jednej strony jest to tańsza forma nadzoru, z drugiej – miała ona zapewnić większy obiektywizm ocen (stałe zatrudnienie inspektorów prowadzi do wytworzenia się określonej więzi pomiędzy szkołami i pracownikami nadzoru). Zdaniem autorów, ta nowa forma kontroli doprowadziła jednak przede wszystkim do zniszczenia długofalowej polityki podnoszenia jakości kształcenia. Zatrudniani na krótkoterminowych kontraktach inspektorzy przestali sprawować funkcje doradcze, ich ekspertyzy nie „sumują się” ponadto w skumulowane, długofalowe programy naprawcze. Zachodzą też podejrzenia, że przy rozstrzyganiu konkursów coraz częściej cena usługi jest ważniejszym kryterium od doświadczenia inspektora i jakości jego ocen.

Także doświadczenia z systemem finansowania usług edukacyjnych przez bony oświatowe (vouchery) są dalekie od jednoznaczności. Z jednej strony program wspierający kształcenie niezamożnej młodzieży w szkołach prywatnych przyniósł pozytywne (choć bardzo ograniczone co do zakresu) rezultaty, z drugiej – podobnie skonstruowany program finansowania opieki nad najmłodszymi dziećmi poniósł całkowitą porażkę. Niedofinansowanie programu oraz brak możliwości egzekwowania nadzoru przez LEA nad placówkami opiekuńczymi doprowadziły do działań jednoznacznie nastawionych na obniżenie kosztów opieki – zwiększania liczebności dzieci w grupach, zatrudniania niewykwalifikowanego personelu. Program ten został w 1997 r. zarzucony roku przez rząd Tony Blaira.

Wyraźnie kontrowersyjne skutki przynosi polityka informacyjna odnośnie jakości oferowanych „usług oświatowych”. Publikowane w Wielkiej Brytanii „tabele ligowe” (rankingi) szkół eksponują kryterium wyników egzaminu końcowego, co prowadzi do wspomnianego już uprzednio zjawiska „zbierania śmietanki” (polityka rekrutowania młodzieży „bez problemów” i z „dobrych” środowisk społecznych do najlepszych szkół). Co więcej, powodują one także wyraźną reorientację strategii edukacyjnych wewnątrz szkół. Jak przyznaje dyrektor jednej ze szkół średnich, uczniowie są dzieleni na trzy grupy ze względu na szanse zdania egzaminów końcowych. Najlepsi otrzymują dobrych nauczycieli, ale ich edukacji nie finansuje się w intensywny sposób (i tak dobrze zdadzą egzaminy); naj słabsi trafiają do najgorszych nauczycieli i są pozbawieni możliwości udziału w jakichkolwiek kosztownych zajęciach (i tak nie mają szans) – troską szkoły jest jedynie zapewnienie im bezpieczeństwa i dobrego samopoczucia („We keep them warm and dry” – mówi dyrektor); wysiłek pedagogiczny i organizacyjny koncentruje się natomiast na grupie uczniów średnich, o niezłych szansach sprostania wymaganiom egzaminacyjnym pod warunkiem uzyskania odpowiedniego wsparcia. Zauważmy, że jest to polityka ekonomicznie racjonalna – środki i zasoby szkoły trafiają do grupy uczniów, którzy mogą najbardziej na tym skorzystać.

Zauważmy też jednak, że z punktu widzenia długofalowej polityki tego rodzaju skreślanie uczniów „z problemami” musi prowadzić do dramatycznych skutków społecznych. Brak wyraźnego wsparcia dla uczniów najzdolniejszych nasuwa z kolei pewne wątpliwości co do rzeczywiście liberalnego charakteru brytyjskich (i na nich wzorowanych – także w Polsce) reform, a dokładniej: wskazuje na istotne **różnice pomiędzy klasycznym liberalizmem pedagogicznym a jego współczesnymi ekonomicznymi, „quasi-rynkowymi” wcieleniami w polityce oświatowej**. Do tej kwestii wróć za moment.

Dodajmy jeszcze do tego repertuaru wątpliwości niejasności co do pedagogicznej skuteczności modelu zdecentralizowanego zarządzania oświatą. W nomenklaturze amerykańskiej model ten określany jest najczęściej przy pomocy skrótu SBM (*school- albo site-based management*) i nazwa ta dotyczy strategii zarządzania delegującej maksimum kompetencji na rzecz szkół, kosztem uprawnień lokalnych czy państwowych władz oświatowych. Rozległe studium prowadzone w czterech okręgach szkolnych USA i Kanady w 1994 r. wykazało, że sama decentralizacja zarządzania szkołami (czyli ich „upodmiotowienie” w rynkowym sensie) nie prowadzi do wzrostu jakości ich pracy. Autorzy raportu dokonali gruntownej jakościowej analizy szkół skutecznie i nieskutecznie podnoszących jakość kształcenia i doszli do wniosku, że istota rzeczy tkwi nie tyle w zdecentralizowanym zarządzaniu zmianami, co w stopniu zaangażowania nauczycieli, lokalnych społeczności i administracji w procesy zmian. Analiza porównawcza sugeruje, że wiedza, umiejętności, obieg informacji i struktura władzy w szkołach są znaczącymi czynnikami różnicującymi szkoły „skuteczne” od „nieskutecznych”; natomiast nie jest takim czynnikiem system wynagrodzenia wiążącego płacę z efektywnością pracy (nawiasem mówiąc, w innych opracowaniach obwiniany za niszczenie możliwości pracy zespołowej – nauczyciele nagradzani w zależności od indywidualnych osiągnięć tracą ochotę do pracy zespołowej). W konkluzji autorzy piszą: *Jest wielce prawdopodobne, że system motywacyjny stosowany w sektorze prywatnym nie może być bezpośrednio przeniesiony do szkół*²¹.

Dwie kwestie nasuwają szczególne wątpliwości co do możliwości przeniesienia mechanizmów rynkowych do polityki edukacyjnej. Po pierwsze, edukacyjny rynek – nawet w najbardziej radykalnie pomyślanej wersji brytyjskiej – jest jedynie symulacją rynku realizowaną przy pomocy politycznych protez, i niczym innym być chyba nie może. Reformy wymuszają np. ekonomiczną racjonalność na osobach zarządzających edukacją – ale już nie u jej „klientów”. Działa on więc

²¹ Wohlstetter P., Smyer R., Mohrman S.A., *New Boundaries for School-Based Management Model: The High Involvement Model*, „Educational Evaluation and Policy Analysis” 1994, vol. 16., No.3, s. 283. W tym samym tomie Betty Mallen wskazuje, że ten model zarządzania naznaczony jest niemal nieusuwalną ambiwalencją – z jednej strony może wyzwać inicjatywę, z drugiej jednak prowadzi do intensyfikacji konfliktów w lokalnym systemie oświatowym oraz do ogólnej jego „delegitymizacji” poprzez doprowadzanie do sprzeczności głoszonych ideałów edukacyjnych w realiach bieżącej praktyki. Por. Malen B., *Enacting Site-Based Management: A Political Utilities Analysis*, ibidem.

jako tako po stronie podaży, ale nie po stronie popytu – nie może więc działać jak rzeczywisty rynek. W wielu przypadkach uczniowie i rodzice nie są bowiem zdolni do zachowań uznawanych w ekonomicznych idealizacjach za racjonalne – nie wybierają tego, co jest dla nich najlepsze. W środowiskach robotniczych znaczenie szkoły wiąże się, np. – z osobistą pamięcią porażek i upokorzenia, co uniemożliwia dokonywanie racjonalnych wyborów z oferty edukacyjnych usług. W założeniu, jak piszą Finkelstein i Grubb, w „rynkowych” programach finansowania edukacji zakłada się, że [...] *jeśli konsumenci zostaną dobrze poinformowani o alternatywach, dokonają racjonalnych wyborów zgodnych z ich interesami. [...] Z innego punktu widzenia możliwość podejmowania decyzji sama jest [jednak] kompetencją, którą powinno się nie tyle zakładać [jako warunek wyjściowy – T.S.], co kształtować. Wymaga ona, między innymi, dobrze rozwiniętego systemu preferencji, których wielu młodych ludzi nie posiada; zdolności do wyważenia bieżących i przyszłych konsekwencji [decyzji]; zdolności do racjonalnego myślenia w kategoriach probabilistycznych, i wiedzy o dostępnych opcjach*²². Po drugiej stronie relacji edukacyjnej (szkoła – rynek pracy) również mamy do czynienia raczej z symulacją rynku niż jego realizacją. Ze względu na tę „niby-rynkowość”, w systemy edukacyjne trzeba więc wbudowywać specyficzne mechanizmy równoważące (zbędne w realnej gospodarce rynkowej), np. w postaci systemu kwalifikacji zawodowych (w Wielkiej Brytanii – NVQ i GNVQ)²³. Standardy kwalifikacji określają, czego pracodawcy mają „pożądać” dla określonych stanowisk pracy i co system edukacyjny powinien w związku z tym „dostarczyć”. „Pożądania” owe (zapotrzebowanie, popyt) określane są jednak administracyjnie i, jak zauważają cytowani autorzy, w przypadku wyżej kwalifikowanej pracy pracodawcy nagminnie je ignorują.

Druga wątpliwość dotyczy już nie tyle możliwości, co sensu rynkowo motywowanych reform edukacyjnych. Jak wspominałem, w modelowym dla tego rodzaju reform systemie brytyjskim oferta edukacyjna eksponuje jedynie końcowe rezultaty kształcenia, a nie „wartość dodaną” pracy szkoły („tablice ligowe” – rankingi szkół – nie uwzględniają statusu społeczno-ekonomicznego uczniów ani poziomu ich umiejętności w momencie rozpoczynania nauki). Rodzice nie mogą więc porównać jakości pracy szkół pracujących z uczniami pochodzącymi z tego samego środowiska – jest to kolejny przyczynek do podważenia metafory rynku (i związanej z nią założenia o ekonomicznej racjonalności działań podmiotów

²² Finkelstein N.D., Grubb W.N., op.cit., s. 616.

²³ Z niepublikowanych badań Jarosława Kowalskiego realizowanych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, prowadzonych w jednej z gmin wprowadzających elementy rynkowe w zarządzaniu oświatą wynika, że tego rodzaju mechanizmem równowagi pomiędzy uczestnikami „ryнку edukacyjnego” stają się zachowania submisyjne, uprzedzające ewentualne konflikty wynikające z rywalizacji oraz ze sprzeczności interesów. Wbrew logice narzuconej przez system finansowania i kontroli, zakładającej rozwój przez konkurencję i rywalizację, poszczególne podmioty „nie zachowują się podmiotowo”, tj. nie artykułują swoich interesów i działają tak, aby uniknąć konfrontacji. „Logika konkurencji” jest więc bezwiednie kontestowana przez „logikę współpracy”.

edukacji) jako adekwatnej dla opisu systemów oświatowych²⁴. Pomijanie tego aspektu w rankingach szkół zdaje się wyraźnie wskazywać na ich przemilczaną funkcję: służą one nie tyle rzeczywistej ocenie jakości pracy szkoły, co jej **identyfikacji klasowej**. Z informacji o końcowych rezultatach egzaminów wynika dla rodziców wyraźna sugestia co do statusu społeczno-ekonomicznego uczniów do danej szkoły uczęszczających. **Ranking służy więc przede wszystkim społecznej segregacji szkolnictwa**. Odnosząc to zjawisko do polskich warunków – służy „kulturowemu apartheidowi” chroniącemu dzieci z nowej klasy średniej przed kontaktem z „obcym” elementem „dzieci z miasta”. To dlatego mój rozmówca z telewizji stwierdził, że rodzice nie potrzebują rankingu uwzględniającego „wartość dodaną”. Dodajmy: nie potrzebują takiego rankingu rodzice o wysokim kapitale kulturowym, szukający dla swoich dzieci szkół, w których nie spotkają one osób o niższym pochodzeniu społecznym.

Dodajmy na zakończenie tego przeglądu, że istnieje alternatywa dla rynkowych reform edukacyjnych. Podejście zwane „instytucjonalnym” (*institutional reform*) zasadza się na bezpośrednim usprawnianiu instytucji edukacyjnych poprzez pracę nad ich programami, szkolenie kadry, wspieranie inicjatyw reformatorskich etc. Jest ono dobrze opisane i dobrze znane z praktyki „przedthatcherowskiego” myślenia o zarządzaniu edukacją. W czasach dominacji neoliberalizmu w ekonomii, doświadczenia tego rodzaju zostały zastąpione mechanizmami pośredniego sterowania edukacją poprzez „mechanizmy (quasi-) rynkowe”. Obecne tendencje w szkolnictwie brytyjskim wskazują jednak wyraźnie na stopniowe osłabianie neoliberalnej ortodoksji i wypracowywanie hybrydalnych, mieszanych strategii zarządzania²⁵.

4. Pytanie o efektywność – na zakończenie

Czy możliwa jest neutralność polityczna oceny i badania naukowego? W okresie PRL pojawiała się wizja (a może raczej tęsknota do) pedagogiki jako „neutralnej politycznie” nauki o metodach i środkach wychowania, co postrzegano jako atrakcyjną alternatywę dla silnie zideologizowanej pedagogiki ogólnej, przesyconej marksistowską antropologią i teorią rozwoju społecznego. Teoria oddziaływań wychowawczych miała być niezależna od kwestii stanowienia celów wychowania. Te ostatnie są z jednej strony zawsze uwikłane ideologicznie, z drugiej – nie mogą być rozstrzygane naukowo (język deontologii, powinności, nie podlega raczej empirycznej weryfikacji). Takie usytuowanie naukowej pedagogiki uczyniłoby z niej narzędzie możliwe do wykorzystania przez dowolną opcję polityczną, przez dowolną instytucję – a jedyną troską nauki staje się w tym

²⁴ Postulaty uwzględnienia „danych wyjściowych”, czyli SES i poziomu osiągnięć uczniów przed rozpoczęciem nauki w danej szkole, pojawiają się już w ekonomicznych modelach oceny jakości szkoły. Nie są one jednak zazwyczaj uwzględniane w polityce informacyjnej i rekrutacyjnej.

²⁵ Finkelstein N.D., Grubb W.N., op. cit., s. 260 nn.

układzie dostarczenie wychowawcom narzędzi skutecznego, przewidywalnego co do sprawności, oprzyrządowania oddziaływań społecznych. Tego rodzaju oczekiwania wyraźnie dało o sobie znać w okresie przełomu politycznego po 1989 r., kiedy to dość mocno formułowano postulaty „odpolitycznienia” edukacji – i odpowiednio pedagogiki. Obecnie ten sposób myślenia wraca w kontekście debat o efektywności kształcenia. Edukacja jest przedsięwzięciem publicznym, finansowanym z podatków obywateli, bądź prywatną działalnością „inwestowania w ludzki kapitał”. W każdym przypadku powinna być rozliczana ze swej skuteczności. Kwestią centralną staje się więc tworzenie narzędzi owego „rozliczania” – czyli strategii pomiaru umożliwiających, z jednej strony, porównanie wyników działania różnych instytucji, z drugiej – stymulowanie poszukiwania najbardziej efektywnych rozwiązań organizacyjnych, finansowych i pedagogicznych, z trzeciej zaś – racjonalizację i obiektywizację kryteriów wmontowanych w system oświatowy mechanizmów selekcji.

Rzecz jest jednak nieco bardziej skomplikowana, niż się ją czasami przedstawia. Z jednej strony oczywiście trzeba tworzyć miary skuteczności działania – jakiegokolwiek działania, w tym edukacyjnego. Z drugiej strony jednak efektywność nie jest nigdy neutralna. Nawet najprostsze jej zdefiniowanie – jako efekt rachunku nakładów i skutków działania – ukazuje bowiem konieczność dokonania wyboru skutków, które zechcemy w owym rachunku uwzględnić. Czy liczyć będziemy skutki natychmiastowe, czy odroczone? Na ile odroczone? Indywidualne czy zbiorowe? I jakie zbiorowości będziemy w rachunku uwzględniać? Aby odnieść te dylematy do konkretnych kwestii, wróćmy do problemu szkolnych selekcji. Jak wskazują liczne już polskie badania, szkoła jest instytucją aktywnie przyczyniającą się do tworzenia różnicowań społecznych. Według R. Dolaty, odpowiada za około 50% wariacji efektu „uwiązania” poziomu wykształcenia do statusu społeczno-ekonomicznego. Istotnym elementem tego oddziaływania jest system oceny szkół, który dostarcza rodzicom informacji o poziomie osiągnięć uczniów. To m.in. na ich podstawie tworzone są rankingi, będące jasnym drogowskazem dla osób poszukujących szkoły, w której dziecko nie będzie „narażone na obcych” i otrzyma wykształcenie gwarantujące mu powielenie sukcesu życiowego rodziców. Wyniki zewnętrznych egzaminów bywają też wykorzystywane przez dyrektorów szkół (głównie miejskich) do wewnątrzszkolnej selekcji („trackingu”) polegającej na tworzeniu oddziałów o zróżnicowanym poziomie dydaktycznym, gdzie – znowu – podstawowym czynnikiem różnicującym okazuje się być SES rodziców. Czy świadomość tego sposobu wykorzystania wyników oceny szkolnej ma znaczenie dla praktyki diagnostycznej? Otóż to właśnie zależy od tego, jak pojmujemy jej rolę. Jeśli będziemy traktować diagnozę jako neutralny, obiektywny pomiar efektów edukacji – to oczywiście możemy zachować obiektywną obojętność na sposób wykorzystania wyników oceny.

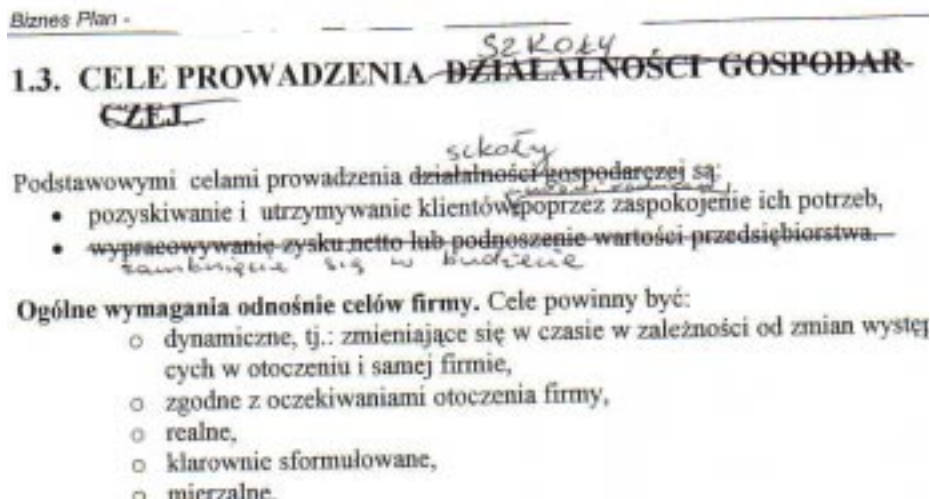
Tak jak w przypadku uwikłanej politycznie oświaty w okresie PRL, tak i obecnie możemy mieć tu jednak do czynienia z samousprawiedliwiającym się unikami epistemologicznym pedagogiki. Polega on, najkrócej rzecz ujmując, na abstrahowaniu od kontekstu, w jakim tworzona przez nas wiedza jest użytkowa-

na; na pomijaniu pytania o to, komu i do czego służy budowana przez nas aparatura poznawcza. Ułatwia nam takie postrzeganie własnej roli zarówno tradycja scjentyzmu („obiektywność jest obiektywna” – czyli ani dobra, ani zła; nie podlega wartościowaniu moralnemu), jak i ekonomiczna logika efektywności (działanie, bez względu ku czemu zmierzające, powinno być skuteczne, a celem nauki jest dostarczenie działającemu narzędzi oceny skuteczności). Otóż jest to w moim przekonaniu złudzenie, i to złudzenie politycznie niebezpieczne. Tak jak w PRL przyjmowanie pozycji naukowej bezstronności pedagogiki (a więc unikanie przez nią politycznej krytyki – nie mówię tu w ogóle o tych jej odmianach, które ideologię panowania aktywnie tworzyły) służyło w rezultacie podtrzymywaniu panowania nieakceptowanego systemu politycznego, tak obecnie zakładanie neutralności pomiaru – bez stawiania pytań i bez publicznej debaty nad tym, czemu powinien on służyć – może przyczyniać się do konstruowania systemu społecznego, który będzie służył jedynie najsilniejszym, dominującym grupom politycznym.

Myślę, że coraz szersze i coraz bardziej kompetentne środowisko pedagogów-ewaluatorów, specjalistów w zakresie edukacyjnej diagnostyki, nie powinno wobec tej kwestii milczeć. Miary efektywności można konstruować rozmaicie. Można przy ich pomocy sprzyjać polityce klasowej segregacji społeczeństwa, można jej też przeciwdziałać. Zakładając, że problem nas nie dotyczy, opowiadamy się aktywnie po stronie tych sił społecznych, które wykorzystują system edukacyjny dla własnych interesów grupowych.

Załącznik

Szkoła jako przedsiębiorstwo



Załączony dokument jest fragmentem materiałów szkoleniowych z kursu zarządzania oświatą dla dyrektorów szkół, zorganizowanego przez jedną z wyższych uczelni. Skrypt – jak widać - był przygotowany na użytek szkoleń dla biznesu; słuchacze w trakcie wykładu dokonywali w nim niewielkich korekt. I tak, pierwszy podstawowy cel, jakim jest pozyskiwanie i utrzymywanie klientów przez zaspokojenie ich potrzeb, został uszczegółowiony (klientami są uczniowie i rodzice), drugi – wypracowanie zysku lub podniesienie wartości firmy – został zastąpiony adekwatnym dla sektora usług publicznych celem „zamknięcia się w budżecie” (por uwagi w tekście referatu – efektywność w tym sektorze oznacza redukcję kosztów). Nałożenie tekstu odręcznie pisanego na drukowany wyraźnie wskazuje na hierarchię tego co ogólne („genus proximus” – drukowane, wspólne dla wszystkich) i specyficzne („differencia specifica” – odręczne, uszczegółowiające) w definiowaniu szkoły. Szkoła JEST przedsiębiorstwem gospodarczym, odmiennym o tyle, że nie musi wypracować zysku, musi natomiast zmieścić się w budżecie. Co istotne, żadnej modyfikacji nie ulega początkowy fragment tekstu – dokument mówi o **podstawowych celach** działalności szkoły.