

Kowalski, Stanisław

Systemy oświatowe scentralizowane i zdecentralizowane w świetle wyników badań M.S. Archer

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 5 (145), 39-57

1984

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.

*Seminarium Stacji PAN
w Toruniu*

Zbigniew Kwieciński [---] [Art. 2 pkt 1, 3 ustawy o kontroli publikacji i widowisk z 31 VII 1981 r. (Dz. U. nr 20 poz. 99, zm. Dz. U. nr 44/83 poz. 204)].

*Uniwersytet Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

Stanisław Kowalski

SYSTEMY OŚWIATOWE SCENTRALIZOWANE
I ZDECENTRALIZOWANE
W ŚWIETLE WYNIKÓW BADAŃ M. S. ARCHER *

Powszechnie przyjął się podział systemów oświaty na scentralizowane i zdecentralizowane. Nie ma wszakże zgodności co do zaliczania konkretnych systemów do tych dwóch typów. Rozbieżności zależą od sto-

* M. S. Archer, *Social Origins of Educational Systems*, Sage Publications Ltd., London 1979, ss. 815.

sowania różnych zasad klasyfikacyjnych, określanych przeważnie w płaszczyźnie administracyjnej systemów. Do głębszych płaszczyzn społecznych sięgnęła M. S. Archer. Za pomocą adekwatnych teorii socjologicznych zastosowała przydatny do analiz porównawczych model badawczy, w którym jako podstawowe siły wyznaczające proces różnicowania się systemów oświaty uwzględniła interakcje między zgłaszającymi roszczenia do zmian wychowania grupami nauczycielskimi i pozanauczycielskimi a elitami władzy. Za pomocą tego modelu dokonała socjologiczno-historycznej analizy procesu kształtowania się i przemian dwóch wyżej wymienionych typów systemów czterech, celowo dobranych krajów, ukazując ich istotne cechy i wzory przemian. Dziełem swym stworzyła nową podstawę dla dalszych badań. Zaprezentowała je przy tym jako system makrosocjologii wychowania i obronę makrosocjologii ogólnej przeciw kwestionującej jej naukowy charakter skrajnej mikrosocjologii.

Dychotomiczny podział systemów oświaty lub systemów wychowania (w szerokim znaczeniu tego wyrazu) na scentralizowane i zdecentralizowane przyjmujemy w tytule jako zastosowany w dziele M. S. Archer. Należy wszakże stwierdzić, że podlega on dyskusji. W powszechnie przyjętych sformułowaniach, np. w *Encyklopedii Brytyjskiej*, terminem „system wychowania” określa się całokształt funkcjonujących w społeczeństwie instytucji lub organizacji, które przekazują z pokolenia na pokolenie dziedzictwo kulturowe oraz systemy wiedzy wpływając na społeczny i intelektualny rozwój jednostek.

To tak szerokie pojmowanie systemu wychowania implikuje wielką rozmaitość czynników wpływających na zróżnicowanie struktury i funkcjonowania systemów oświaty w poszczególnych krajach. Do czynników tych należą przede wszystkim: dziedzictwo kultury i poziom cywilizacji danego społeczeństwa; jego skład etniczny, rasowy, narodowy; zróżnicowania językowe; wyznawane ideologie światopoglądowe, religijne, polityczne, zwłaszcza konflikty ideologiczne i ideologie dominujące; struktura społeczno-gospodarcza; system władzy i administracji społeczno-politycznej. Odpowiednio do splotu tych czynników w społeczeństwach rozmaitych kultur lub formacji historycznych rozróżniamy systemy wychowania społeczeństw wspólnoty pierwotnej, niewolnictwa, feudalizmu, społeczeństw współczesnej cywilizacji, w szczególności ich podstawowych odmian — kapitalistycznej i socjalistycznej.

Podział na systemy oświaty scentralizowane i zdecentralizowane odnosi się w zasadzie, zwłaszcza w pedagogice i teorii organizacji oświaty, do ich płaszczyzny administracyjnej, a tym samym do okresu kształtowania się i funkcjonowania państwowych systemów oświaty. Wszakże nawet w tej ograniczonej płaszczyźnie nie jest on sprawą prostą, a to ze względu na rozmaitość form administrowania poszczególnymi społeczno-

stwami, w szczególności ich systemami wychowania. Pojęcia systemów wychowania scentralizowanego i zdecentralizowanego są tylko skrajnymi przypadkami tych licznych różnicowań, wśród których zaznaczają się wyraźne formy pośrednie. Różnicowania powyższe wynikają z jednej strony ze swoistej zależności zachodzącej między płaszczyzną administracyjną danego systemu oświaty a innymi jego płaszczyznami, z drugiej strony ze różnicowania samej jego struktury administracyjnej (relacji między funkcjonowaniem ośrodków decyzyjnych rozmaitych stopni w układzie pionowym, której szczególnym przypadkiem jest funkcjonowanie tych ośrodków w państwach sfederalizowanych).

C e n t r a l i z a c j a, według powszechnie przyjętych definicji, polega na uniformistycznym (nieraz monopolistycznym lub nawet totalitarnym) administrowaniu i kontrolowaniu przez centrum decyzyjne działalności wychowawczej we wszystkich regionach i społecznościach lokalnych kraju; służy powszechnej indoktrynacji preferowanych przez centrum decyzyjne standardów życia, naczelnych wartości, systemów ideologicznych, zwłaszcza ideologii politycznej; nie sprzyja zaspokajaniu różnicowanych potrzeb i zainteresowań; hamuje rozwój inicjatyw i twórczej działalności w konkretnych środowiskach. **D e c e n t r a l i z a c j a**, przeciwnie, charakteryzuje się rozmieszczeniem kompetencji administracyjnych i kontrolnych w poszczególnych państwach sfederalizowanych, regionach i społecznościach lokalnych; sprzyja innowacyjnym doświadczeniom oraz adaptowaniu działań i treści wychowawczych do różnicowania potrzeb i zainteresowań; broni się przed uniformizmem. W sumie systemy zdecentralizowane charakteryzuje: 1) słaba centralna administracja polegająca raczej na doradztwie niż na zarządzaniu; 2) pomoc finansowa centrum przy minimum kontroli sposobu jej spożytkowania; 3) skupienie sił administracyjnych w regionach lub lokalnych ośrodkach decyzyjnych.

Tak zdefiniowane systemy skrajne stanowią oczywiście abstrakcję polegającą na uogólnieniu ich istotnych, dominujących cech. Konkretnie systemy oświaty charakteryzuje natomiast mniej lub bardziej zróżnicowana proporcja cech skrajnych. Trwałość i równowaga konkretnych systemów wymaga bowiem minimum dyferencjacji w przypadkach przewagi centralizacji, albo minimum unifikacji w przypadkach przewagi decentralizacji. Rozmaitość tych proporcji przemawia za ujęciem konkretnych systemów w szereg zawierający między przypadkami skrajnymi o wyraźnie dominujących cechach centralizacji albo decentralizacji przypadki pośrednie charakteryzujące się względną równowagą cech pierwszych i drugich. Stąd trudność umieszczenia tych przypadków pośrednich w klasyfikacji dychotomicznej.

Powyższą trudność zauważamy, gdy z próbami podziałów bardziej zróżnicowanych porównujemy dychotomiczną klasyfikację M. Archer.

W obu typach klasyfikacji znajdujemy np. zgodność co do określenia jako scentralizowanego systemu wychowania we Francji, charakteryzującego się zdecydowanym podporządkowaniem rejonów szkolnych zorganizowanych pod kierownictwem uniwersytetów centralnej państwowej administracji i kontroli. Brak natomiast tej zgodności w odniesieniu do szkolnictwa ZSRR, które Archer zalicza do systemów scentralizowanych, np. *Encyklopedia Brytyjska* (wraz z systemem oświaty NRD, Chińskiej Republiki Ludowej, Hiszpanii) traktuje jako odrębny przypadek polegający na zasadzie centralizmu socjalistycznego swoistej centralnej kontroli ze strony dominującej partii lub innej grupy politycznej. Rozbieżności stwierdzamy również, i to jeszcze większe, gdy chodzi o zakwalifikowanie systemów oświaty Danii i Anglii. Archer zalicza oba do systemów zdecentralizowanych — pierwszy na zasadzie dominowania jego kształtu przez swobodny ruch oświaty dorosłych i szkolnictwa ludowego, drugi na zasadzie zdecydowanie większego niż w systemach scentralizowanych udziału w jego funkcjonowaniu regionalnych i lokalnych ośrodków decyzyjnych. Autor odnośnego hasła wspomnianej encyklopedii system oświaty Danii, podobnie jak pozostałych krajów skandynawskich, określa jako scentralizowany, a to ze względu na nieprzewycięzoną w nim do niedawna dominację centralnej administracji i kontroli kościelno-państwowej; system oświaty Anglii zaś, podobnie jak Japonii, traktuje jako specyficzny przypadek równoważnej administracji centralno-lokalnej (zaliczając do zdecentralizowanych systemy wychowania krajów sfederalizowanych — USA, Kanady, Szwajcarii, RFN, Indii, Australii)*.

Różnice powyższe warto wziąć pod uwagę przy próbie rozpatrzenia wyników badań M. S. Archer zaprezentowanych w dziele *Social Origins of Educational Systems*. Autorka nastawiła swoje badania przede wszystkim na wykrycie istotnych cech charakteryzujących oba systemy skrajne. Cech tych poszukiwała za pomocą odpowiednio przygotowanego warsztatu metodologicznego pozwalającego na przekroczenie granic płaszczyzny administracyjnej, do której ograniczały się inne klasyfikacje, i sięgnięcie do głównych sił decydujących o kształtowaniu się i funkcjonowaniu systemów wychowania różnych krajów, mianowicie do interakcji między zainteresowanymi wychowaniem reprezentacji społeczności regionalnych lub lokalnych a centralnymi ośrodkami decyzyjnymi. Jako zadanie przyjęła autorka nie tylko dokonanie analizy interesujących ją procesów, ale również przygotowanie modelu badawczego odnoszącego się wprawdzie do dwóch wzorów skrajnych, jednak mającego służyć poszukiwaniu ich szczegółowszych różnicowań, zaznaczających się w społeczeństwach współczesnej cywilizacji.

* Patrz: *The New Encyclopaedia Britannica*, t. 6, 1973—1974, s. 417—424 oraz *Collier's Encyclopaedia*, t. 8, 1964, s. 571—572.

Margaret S. Archer czyni przedmiotem swego dzieła dokonanie za pomocą odnośnych teorii socjologicznych historyczno-porównawczej analizy rozwoju w czterech krajach państwowych systemów wychowania (które ukształtowały się endogenicznie, bez nacisków z zewnątrz) — dwóch jako scentralizowanych (Francja, Rosja — ZSRR) oraz dwóch jako zdecentralizowanych (Anglia, Dania). Państwowy system wychowania określa jako zróżnicowany, a równocześnie zintegrowany układ instytucji wychowawczych, nadzorowany i kontrolowany co najmniej w części przez państwo (s. 54). Analizę tak pojętych czterech wymienionych systemów kieruje przede wszystkim na ich główne sprzężone ze sobą funkcje społeczne: wychowanie jako funkcję wpływów społeczeństwa oraz funkcję, jaką wychowanie pełni wobec społeczeństwa. Funkcje te bada poszukując: 1) złożonych rodzajów społecznych interakcji (nie tyle między jednostkami, jak to czynią indywidualiści, ile przede wszystkim między grupami i instytucjami i dopiero na ich podłożu między jednostkami), których rezultatem jest pojawienie się zmiany systemu wychowania, 2) złożonych typów społecznych i wychowawczych struktur, które kształtują kontekst społeczny, w jakim zachodzą interakcje i zmiany (s. 4).

Odwołując się w szczególności do rozmaitych teorii (struktur, działań, systemów, wymiany) i sięgając do tradycji badawczych M. Webera — w głównych wymiarach orientuje autorka swoje dzieło na teorię działań społecznych (*action approach*) i teorię struktur społecznych (*structural approach*). W ramach tej orientacji analizuje przedmiotowe państwowe systemy wychowania w dwóch cyklach: ich powstania i ich przemian w funkcjonowaniu. Wyniki analiz przedstawia w dwóch częściach dzieła: 1) ukształtowanie się (*development*) państwowych systemów wychowania; 2) systemy wychowawcze w działaniu (*in action*). Każdą z dwóch części buduje przy tym konsekwentnie według tego samego trójukładu: 1) struktura jako wejście (*input*), 2) proces interakcyjny, 3) strukturalny wytwór (*structural elaboration*) jako wyjście (*output*).

Ocena wartości dzieła wymaga wprowadzenia we właściwych wymiarach w jego zawartość treściową. Dokonanie tego jest niełatwe ze względu na objęty (na 800 stronicach) ogromny ładunek wiedzy teoretycznej i historyczno-faktologicznej. W tej sytuacji sędzę, że najbardziej celowe będzie wskazanie na główny wywód autorki odnośnie do wykrytych w badanych procesach prawidłowości, zwłaszcza zawarty w cz. I stanowiący teoretyczne podstawy dla cz. II.

W cz. I autorka przedstawia w kolejnych rozdziałach wyniki badań dotyczących: 1) struktury instytucji wychowawczych bezpośrednio poprzedzającej (w każdym z krajów w odnośnym okresie historycznym) pojawienie się państwowego systemu wychowania, w szczególności zawartych w tej strukturze czynników wyzwalania dezorganizujących ją

interakcji między konfliktowymi grupami lub instytucjami (rozd. 2); 2) samych tych interakcji jako procesów prowadzących do kształtowania się nowej struktury (rozd. 3); 3) państwowego systemu wychowania jako wytworu tych procesów (rozd. 4). W wyniku analizy struktury wejściowej — nie lekceważąc szczegółowszych jej różnicowań w poszczególnych krajach — ujawnia przede wszystkim charakteryzujące ją cechy wspólne (we wszystkich krajach): prywatne, zmonopolizowane posiadanie, kontrolowanie i podporządkowanie instytucji wychowawczych przez elity religijne (różne i różnie usytuowane w kontekście społecznym w poszczególnych krajach); monointegralny charakter polegający na podporządkowaniu się instytucji wychowawczych jednej grupie przy prostym przepływie od niej zasobów materialnych i ludzkich ku instytucjom wychowawczym i odwrotnym przepływie wychowawczych usług. Wskazuje przy tym na konsekwencje tej podporządkowującej monointegracji w układzie sił środowiskowych, determinujących funkcjonowanie wychowania — słabą autonomię instytucji nie pozwalającą na endogenne inicjowanie zmian; różnicowanie w środowisku zewnętrznym grup lub instytucji w stosunku do grupy dominującej na: a) neutralne, nie podlegające wpływowi i nie stwarzające przeszkód; b) świadczące poparcie przygodnie w zależności od zmiennej zgodności między oferowanym wychowaniem a potrzebami; c) stawiające przeszkody, nie korzystające z wychowania jako niezdolnego do zaspokojenia ich potrzeb (s. 83).

W tym układzie, stwierdza autorka, monointegracja nie tylko przeszkadza rozwojowi systemu wychowania odpowiednio do wzrostu potrzeb, ale również dzieli całe społeczeństwo na dwie kategorie grup i instytucji: związanych i nie związanych z właścicielem; to zaś może doprowadzić do układu grup sprzecznych interesów: popierających (*supportive groups*) lub roszczących (*assertive groups*). W zaistniałym w tych warunkach konflikcie wychowawczym między grupami podrzędnymi a grupą dominującą — wobec sił w stosunku do tej ostatniej neutralnych i popierających przygodnie — szanse przewagi mają grupy roszczące.

W ramach powyższego układu autorka bada dalej uwarunkowania procesów interakcyjnych ukierunkowanych na współzawodnictwo o kontrolę nad wychowaniem. Przede wszystkim biorąc pod uwagę odnośne różnicowania w poszczególnych krajach dokonuje konfrontacji przeciwstawnych sił — dominacji i aseracji — oraz wskazuje na wynikły z dysproporcji tych sił konflikt, który prowadził do powstania państwowych systemów wychowania. Odnośnie do dominacji waży prerokwizyty jej utrzymania albo zachwiania, takie jak: stan monopolistycznego posiadania środków; szanse zapobiegawczych ograniczeń świadczeń ze strony grup konkurencyjnych; siła oparcia w głoszonej ideologii; budzące coraz większe niezadowolenie grup roszczących ciasnota i zacofanie programów

kształcenia; sprzyjające powiązania grupy dominującej z grupami popierającymi ją itp. Po stronie sił asercji poszukuje koniecznych i wystarczających warunków jej skuteczności: podważania monopolu posiadania i dominacji; przewycięzania ograniczeń zapobiegawczych; stosowania przekonywującej kontrideologii; przygotowania konkurencyjnych projektów i programów kształcenia na miarę rozwiniętych potrzeb; konsolidowania sił przetargowych; organizowania akcji asertywnej, w szczególności stosowania w niej korzystnej sekwencji lub proporcji dwóch strategii — restryktywnej, opartej na sile elity politycznej, i substytutatywnej polegającej na udostępnianiu zasobów przez elity ekonomiczne. W wyniku tej konfrontacji autorka skupia uwagę na konflikcie wychowawczym prowadzącym do załamania się równowagi między siłami dominacji i asercji. Głównym efektem analizy tego konfliktu jest rozróżnienie dwóch typów zmian zależnych od sekwencji stosowania każdej z dwóch wyżej wymienionych strategii: 1) przejęcia kontroli nad wychowaniem przez elity polityczne w przypadkach zapoczątkowania asercji od restrykcji (Francja, Rosja); 2) ukształtowania się alternatywnych sieci instytucji wychowawczych poza kontrolą grupy dominującej — bez eliminowania jej — w przypadkach zaczęcia asercji przez elity ekonomiczne od strategii substytutatywnej (Anglia, Dania).

Analiza wytworu strukturalnego wykazała, że w wyniku dokonanych przemian we wszystkich krajach systemy monointegralne zastąpione zostały przez wielointegralne, tzn. stanowiące sieć instytucji wychowawczych zintegrowaną w centrum politycznym oraz w wielości innych instytucji społecznych. Wszakże odpowiednio do wyżej wymienionych dwóch typów zmian wytworzone w ich wyniku systemy (wielointegralne) wykazywały dwie odmiany kierunku integracji: centryfugalnej, polegającej na rozszerzaniu się na zewnątrz inicjatyw elit politycznych — w przypadkach zaczęcia asercji od restrykcji (Francja, Rosja), oraz centrypetalnej, charakteryzującej się ciążeniem włączanych w system wychowania wielu inicjatyw peryferyjnych ku sile elit politycznych — w wyniku początkowej asercji substytutatywnej (Anglia, Dania). Pierwszy z kierunków charakteryzuje scentralizowany a drugi zdecentralizowany system wychowania.

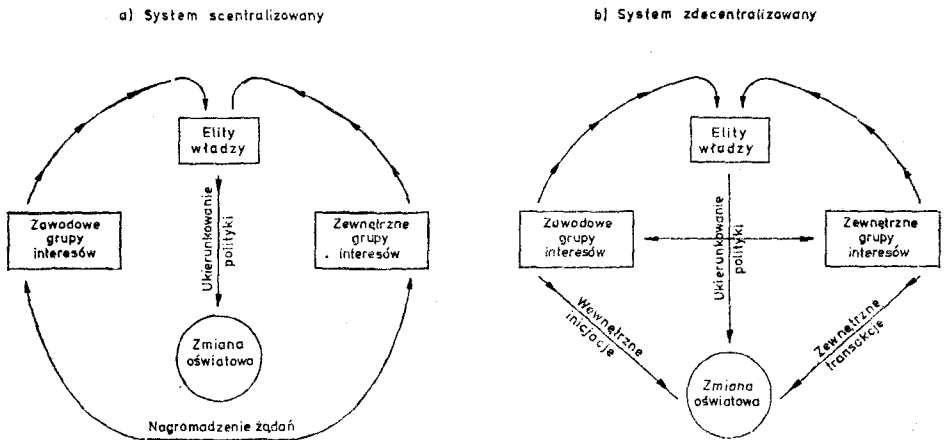
Przedmiotem drugiej części dzieła, rozdz. 5—8, jest szczegółowa analiza przemian, jakim podlegały ukształtowane już dwie pary państwowych systemów wychowania: scentralizowanych i zdecentralizowanych w okresie XX w. (we Francji od II połowy XIX w.), do r. 1975. Wykład, podobnie jak w cz. I, skoncentrowany jest według trójukładu obejmującego: 1) strukturę (u wejścia) jako płaszczyznę uwarunkowań interakcji, w szczególności negocjacji w każdym z systemów (rozd. 5); 2) in-

terakcje w systemach scentralizowanych (rozdz. 6) i w systemach zdecentralizowanych (rozdz. 7); 3) wytwór strukturalny (rozdz. 8).

Zauważmy, że struktura u wejścia w drugi cykl była już przedmiotem analizy na wyjściu cyklu pierwszego. Stanowi więc ogniwo łączące oba cykle, akcentując ciągłość procesu. Tu analiza nastawiona jest na wydobywanie z szerszej płaszczyzny społecznej tych jej komponentów, które w decydujący sposób warunkowały interakcje, w szczególności negocjacje dotyczące zmiany systemu. Jej wynikiem jest określenie trójukładu takich komponentów, obejmującego dwie płaszczyzny skupienia się żądań (*aggregation of demands*) odnośnie do wychowania: 1) zawodowych, nauczycielskich grup interesów (*professional interests groups*), 2) innych „zewnętrznych” grup interesów (*external interests groups*) oraz 3) płaszczyznę elit rządzących. W układzie tym w każdym z dwóch typów systemu wychowania z gruntu inaczej kształtują się (pod wpływem ogólnospołecznych uwarunkowań) interakcje wychowawcze między tymi komponentami: w systemie scentralizowanym nikielne interakcje między obiema kategoriami grup interesów przy decydującym udziale każdej z nich politycznej manipulacji elity rządzącej; w zdecentralizowanym — dynamiczne interakcje między obiema kategoriami grup interesów (inicjacji nauczycielskich i transakcji ze strony grup „zewnętrznych”) przy balansującej równowadze wpływu na zmianę wywieranego przez obie kategorie grup interesów wprost oraz poprzez manipulacje polityczne aktualizujące się w elitach władzy (rys. 1).

Koncepcję trojakiemu rodzajowi interakcji — 1) „wewnętrznych” inicjacji, 2) „zewnętrznych” transakcji, 3) politycznych manipulacji — przyjmuje autorka jako główne narzędzie w badaniu zmian systemów. Orientuje się według niej zarówno w rozdziałach prezentujących wyniki analizy samych interakcji w systemach scentralizowanych (rozdz. 6) i zdecentralizowanych (rozdz. 7) jak i w rozdziale ostatnim (8) zamykającym dzieło analizą strukturalnego wytworu. Rozpatruje przy tym oddzielnie każdy z trzech rodzajów interakcji w systemach każdego z czterech krajów i rozmaitych okresach historycznych. Nadto charakterystykę interakcji dotyczącą niektórych z tych okresów odpowiednio do narosłych w nich zmian poprzedza opisem odnośnych struktur (aparatu władzy, posiadania zasobów, nauczycielskich i innych „zewnętrznych” grup interesów itp.).

Ten tok wykładu pozwolił na drobiazgowo zaprezentowanie (w omawianych rozdziałach, zwłaszcza szóstym i siódmym) wyników analizy badanych procesów oraz na szerokie i gruntowne ich udokumentowanie danymi historycznymi. Dzięki temu zawartość treściowa tej części pracy stanowi istotny wkład do socjologicznie zorientowanej historii wychowania. Z drugiej strony wyżej omówiony sposób postępowania badawczego



Rys. 1. Strukturalne uwarunkowania interakcji oświatowych w systemach społecznych (wg M. S. Archer, op. cit., s. 266—267)

dał w efekcie wykład składający się z licznych strukturalnie powtarzających się fragmentów, bodaj monotony i w odbiorze nużący, a przede wszystkim — w relacji do pierwszej części pracy — nieproporcjonalnie obszerny (o objętości trzykrotnie większej).

W tak szeroko zakrojonej analizie zróżnicowań i historycznych przemian interakcji w badanych systemach wychowania autorka poszukuje przede wszystkim cech różnicujących ich dwa typy: scentralizowany i zdecentralizowany. W szczególności śledzi przejawy stabilności lub zmienności tych cech, kierując się generalnym pytaniem, czy wraz z postępem społeczno-kulturowym typy te zdradzają tendencje do odrębnego trwania czy też do wzajemnego zbliżania się.

W systemach scentralizowanych, jak wykazała ta szczegółowa analiza, charakterystyczne jest mające wpływ na interakcje zróżnicowanie zasięgu dostępności polityki: 1) niedostępnej poza kręgi powiązane z elitą polityczną (*impenetrable*), 2) szeroko dostępnej nawet dla politycznych przeciwników (*accessible*), 3) półotwartej dla zwolenników i neutralnych (*semi-permeable*).

Politykę niedostępną autorka przypisuje: 1) systemowi wychowania ZSRR, w którym przy ograniczonych wahaniach w jego trzech kolejnych fazach rozwoju (wstępnej — nastawienia kształcenia powszechnego na pracę; drugiej stalinowskiej — organizowania szkolnictwa na miarę potrzeb planowej gospodarki; trzeciej chruszczowowskiej — kierującej się zasadą demokratyzacji kształcenia poprzez upowszechnienie dla wszystkich kształcenia średniego przy wzmacnianiu jego związku z pracą) in-

terakcje podlegały konsekwentnemu ukierunkowywaniu przez polityczne centrum w imię socjalistycznej zasady centralizmu demokratycznego; 2) systemowi wychowania Francji okresu II Cesarstwa, w którym mimo odrębnej (w porównaniu z ZSRR) ideologii — interakcje podlegały podobnemu centralnemu ukierunkowaniu prowadzącemu nawet do absolutnego braku autonomii zarówno nauczycielskich, jak i pozanauczycielskich grup interesów.

Przykładem polityki otwartej jest w świetle analiz autorki system wychowania Francji okresu III i IV Republiki, w którym mimo poważnego wpływu na centrum polityczne ożywionej działalności rozwijających się organizacji nauczycielskich i grup pozanauczycielskich, w szczególności licznych ugrupowań politycznych, skupionej wokół aktualnych problemów wychowania (sekularyzacji, modernizacji i demokratyzacji), scentralizowany charakter systemu utrzymał się, ponieważ otwartość polityki jako wytwór niejednorodności i zmienności władzy zbiegła się z brakiem zinterowania działalności rozproszonych grup interesów.

Wreszcie system wychowania Francji okresu V Republiki, zwłaszcza prezydentury de Gaulle'a, stanowi w ujęciu autorki przykład polityki półotwartej. Polega ona na ograniczeniu zagrażającej systemowi scentralizowanemu otwartości polityki dwóch poprzednich Republiki. W warunkach tych ograniczeń osłabiają się rzeczywiste wpływy nauczycielstwa szkół różnych stopni, w tym profesury szkół wyższych, przy zachowaniu jego pozycji formalnej; kurczą się szanse „zewnętrznych” transakcji w sprawach rozwoju szkolnictwa prywatnego; zaznaczają się procesy desekularyzacji (pod wpływem wzmożonej siły kościoła), hamowania demokratyzacji i modernizacji kształcenia; narastają napięcia i żale, które znajdują wyraz w wypadkach majowych jako reakcji na wzmacniające centralizację ograniczenia dostępności polityki.

Na podłożu tych odchyłeń przejawiających się w historycznym rozwoju odnośnych społeczeństw autorka wskazuje na podstawowe, względnie stałe formy interakcji w scentralizowanym systemie wychowania. Poza wpływem wywieranym w powszechnym głosowaniu (poprzez partie polityczne i rozmaite grupy nacisku) — przy nikłych możliwościach wpływania na zmiany tego systemu w formie inicjacji „wewnętrznej” (w interesie zawodu nauczycielskiego) lub transakcji „zewnętrznej” ze szkolnictwem prywatnym — postulaty tak grup nauczycielskich, jak i pozanauczycielskich przechodzą, na drodze wspólnych lub oddzielnych manipulacji politycznych, za pośrednictwem odnośnych reprezentacji (np. komitetów doradczych przy rządzie lub partii politycznych) do centrum władzy, które podejmuje ostatecznie decyzje co do mającej być wprowadzonej zmiany. Przy tej formie interakcji charakteryzującej się dominacją politycznej manipulacji wszystkie części systemu są skoordy-

nowane centralnie i podlegają ściślejszej kontroli, wobec której mało instytucji osiąga autonomię. W integrującej funkcji centrum wśród charakterystycznych dla zmian systemów czterech procesów — unifikacji i systematyzacji oraz dyferencjacji i specjalizacji — dwa pierwsze dominują nad pozostałymi wprowadzanymi wtórnie; ogranicza to lub opóźnia szanse odpowiedniego zaspokajania rosnących potrzeb. Dążenie grup interesów do osiągnięcia właściwej proporcji między obiema parami procesów dla zaspokojenia potrzeb jest głównym przedmiotem napięć i negocjacji między tymi grupami a centrum decyzyjnym.

Stosując ten sam sposób postępowania badawczego autorka dokonuje również drobiazgowej (szczególnie obszernej odnośnie do Anglii) analizy procesów interakcyjnych w systemach zdecentralizowanych. Tu przyjmuje przy niewielkim zróżnicowaniu dla każdego z dwóch krajów (Danii i Anglii) jako znaczący dla przemian badanych procesów w XX w. szereg okresów (pierwsze dwie dekady, dwudziestolecie międzywojenne, okres drugiej wojny i wyróżniające się etapy okresu powojennego aż do r. 1975). W tych przedziałach zmiany interakcji ujmuje na szerokim społeczno-ekonomicznym i politycznym podłożu w płaszczyznach: kierunków i tempa rozwoju gospodarczego (postępu lub kryzysów); struktury stratyfikacyjnej społeczeństwa, w szczególności elit ekonomicznych dysponujących niezbędnymi dla rozwoju oświaty zasobami materialnymi; układu sił politycznych i aparatu władzy; ustawodawstwa oświatowego itp. W ich prezentacji uwzględnia przy tym podstawowe problemy dotyczące zmian systemów wychowania, takie jak: rozwój sieci instytucji wychowawczych obejmujących we wzrastającym zakresie, prócz wychowania szkolnego, wychowanie pozaszkolne i oświatę dorosłych; profilowanie zakresu i kierunków działań tych instytucji odpowiednio do rozwijających się wraz z postępowaniem społeczno-gospodarczym i kulturalnym potrzeb w zakresie specjalistycznych kwalifikacji; intensyfikacja działań w kierunku demokratyzacji kształcenia; kształtowanie się i przekształcanie warstw nauczycielskich (nauczycieli szkół podstawowych, szkół średnich i profesury szkół wyższych) jako siły społecznej rozwijającej intensywnie swoje formy organizacyjne i wywierającej coraz większy wpływ na politykę oświatową itp.

Na tle tych szerokich problemów autorka, podobnie jak w przypadku systemów scentralizowanych, doszukuje się przede wszystkim cech charakterystycznych dla interakcji systemów zdecentralizowanych. Wykazuje, że w przeciwieństwie do dominującej w tamtych systemach roli manipulacji politycznych, tu wszystkie rodzaje interakcji (wewnętrzne inicjacje, zewnętrzne transakcje, polityczne manipulacje) mają dla zmiany równe znaczenie. Przy tym, przy ich względnej równowadze, interakcje lub negocjacje dokonują się na dwóch poziomach — lokalnym

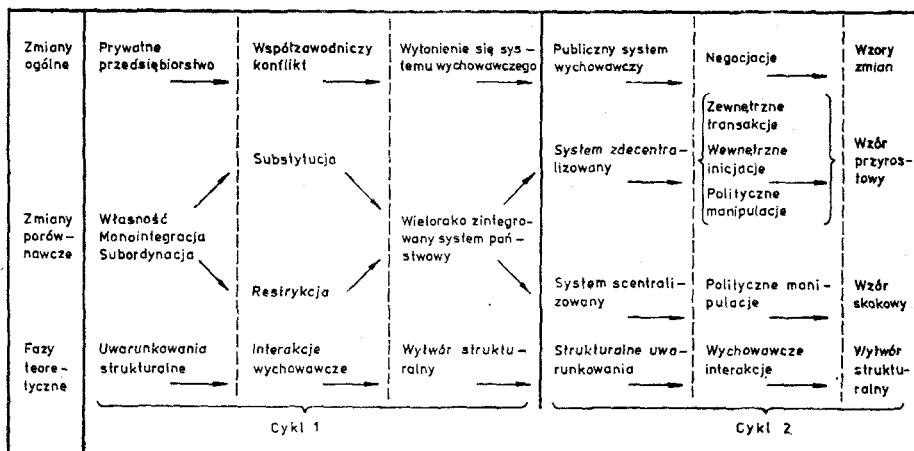
i centralnym. Stąd interakcje są w tym systemie bardziej złożone niż w poprzednim. Charakteryzuje je duża autonomia instytucji wychowawczych i mała ich podatność na kontrolę, ale równocześnie zróżnicowane napięcie między nimi a społeczeństwem. Ułatwia to swobodę działań, ale prowadzi też do nierównej dostępności poszczególnych grup, blokad itd. sprzyjających kontroli. W zachodzących zmianach systemu — w przeciwieństwie do systemu scentralizowanego — dominuje dyferencjacja i specjalizacja (nad unifikacją i systematyzacją). Dysproporcja ta jest i tu, choć w porównaniu z systemem scentralizowanym przy odwrotnym zaangażowaniu stron, źródłem napięć i przedmiotem negocjacji między grupami zainteresowań a centrum decyzyjnym.

Wytwór strukturalny autorka ujmuje nie jako nowo powstałe, względnie stabilne struktury, lecz w aspekcie typów (wzorów) zmian z próbą dojścia do takiego wymiaru ich efektów, który pozwoliłby na stawianie prognozy co do dalszych zmian. Głównym osiągnięciem jest tu ustalenie — oparte na gruntownej dokumentacji historycznej — odrębnych wzorów zmian charakterystycznych dla każdego z dwóch typów systemów wychowania: „skokowych” w systemach scentralizowanych i „przyrostowych” w systemach zdecentralizowanych. Celowe jest przytoczenie tu opisu obu wzorów dokonanego przez autorkę, tym więcej, że ujęty on jest w kontekście szerszej charakterystyki dwóch wyżej przedstawionych wzorów interakcji. Oto tekst autorki:

W systemie scentralizowanym polityczne manipulacje, proces interakcyjny decydujący o ogromie zmian w szerokiej skali, kształtuje równocześnie ich szczególnie kierunek. Jak widzieliśmy, żądania zmian gromadziły się i precyzowały w politycznym centrum, wymagały negocjacji na arenie politycznej i jeżeli miały szanse powodzenia, były przekazywane do instytucji wychowawczych jako politycznie ukierunkowane zmiany. Zmiany podlegają ewidencjonowaniu i dokumentowaniu w centrum za pomocą przepisów prawnych — w sposób nie zawsze dramatyczny, lecz przeważnie jednoznacznie określony. Szereg cech wiąże się z tą polityczną negocjacją: politycznie ukierunkowane zmiany są zazwyczaj powolne i trudne w realizacji, wymagają ustępstw, tonizacji i kompromisów; w zastosowaniu mają charakter raczej generalny i ogólnonarodowy niż specyficzny i lokalny, a przede wszystkim odznaczają się uderzającą statystycznością wychowania, które w systemie centralizowanym może zmieniać się bardzo słabo między uderzeniami prawnej interwencji. Wzór zmiany charakteryzuje się sekwencją skokową, w której długie okresy zastoju (braku zmian) są przerywane za pomocą politycznie ukierunkowanych środków. Nazywamy to wzorem zastoju i pchnięć [*stop-go-pattern*].

Wzór ten kontrastuje ze wzorem zmiany charakterystycznej dla systemów zdecentralizowanych. Jak widzieliśmy, w systemie tym trzy procesy negocjacji mają równe znaczenie dla wprowadzenia wychowawczych zmian, a trzy typy transakcji przebiegają równocześnie. Innymi słowy, nie wszystkie żądania muszą kierować się w górę ku politycznemu centrum; niektóre mogą być negocjowane autonomicznie w obrębie wychowawczych instytucji, inne mogą być realizowane przez „zewnętrzne” grupy interesów na drodze niezależnych transakcji. W konsekwencji zmiana

dokonywane w sposób ciągły, podlega stałej inicjacji, naśladownictwu, korektom i przeciwdziałaniu na poziomie szkoły, społeczności lokalnej i narodu. Jakkolwiek nie jest ona zazwyczaj również dramatyczna, to często jest nieokreślona, a przeważnie ma charakter specyficzny i lokalny w realizacji. Trzy procesy zachodzące łącznie na trzech poziomach zajął się i wpływają wzajemnie na siebie, czasem negatywnie, aby wytwarzać nieuchwytną tkankę zmian. Wzór ten nazywamy przyrostowym [incremental pattern] wskazując, że zmianę makro tworzą drobne przyrosty nieznaczących zmian pochodzących z różnych źródeł, których istota znaczenia polega na ich nagromadzeniu (s. 617/618) — por. rys. 2.



Rys. 2. Diagram sumaryczny (wg M. S. Archer, op. cit., s. 616)

Zmiany strukturalne przy odrębności ich dwóch wzorów szły w obu typach systemu wychowania (scentralizowanego i zdecentralizowanego) w kierunku rozszerzania się, różnicowania i koordynowania instytucji wychowawczych na miarę wzrostu potrzeb wynikającego z rozwoju społecznego i postępu cywilizacji. Dotyczyły przede wszystkim osiągnięcia — wszakże w każdym z dwóch typów systemu w sposób odrębny — odpowiadającej wzrostowi potrzeb właściwej proporcji między unifikacją i systematyzacją a dyferencjacją i specjalizacją.

W systemie scentralizowanym, powstałym z początkowej restrykcji oraz charakteryzującym się w swym rozwoju przewagą unifikacji i systematyzacji, proporcję tę osiągnęto — przewyższając napięcia między centrum władzy a grupami interesów — na drodze politycznej manipulacji uwzględniającej wzrost i różnicowanie się potrzeb. W systemie zdecentralizowanym natomiast, zrodzonym z początkowej substytucji oraz charakteryzującym się w rozwoju przewagą dyferencjacji i specjalizacji, dochodziło do pożądanej, przewyższającej napięcia, proporcji na drodze włączania spontanicznie, a nieraz chaotycznie rozwijających się, nie za-

wsze zgodnie z wymogami społecznego postępu (np. demokratyzacji kształcenia), instytucji w system państwowej koordynacji i kontroli.

W konsekwencji procesy rozwojowe we wszystkich objętych badaniach krajach — mimo różnicowania omówionych wzorów zmian — prowadziły do systemów wychowania strukturalnie coraz bardziej złożonych, odpowiednio do potrzeb środowiskowo zróżnicowanych, a równocześnie centralnie skoordynowanych. W procesie tych przemian przejawiała się tendencja do niwelowania się różnic między systemami scentralizowanymi i zdecentralizowanymi, której wyrazem są np. ww. daleko idące zmiany systemu scentralizowanego w warunkach otwartej polityki. Wszakże gruntowne historyczne analizy autorki wykazały, że w ciągu całego badanego procesu rozwojowego strukturalne różnice, charakteryzujące każdy z tych typów systemów i odnośnych wzorów zmian, trwały w każdej z dwóch par krajów. Stan ten nie pozwolił na wysunięcie prognozy co do szans zniwelowania się tych różnic w przyszłości. Przeszkadzają temu i niewątpliwie długo jeszcze przeszkadzać będą utrwalone struktury mimo wzrastającego przenikania się kultur.

Jak widzimy, w modelu analiz historyczno-porównawczych autorka przekracza charakterystyczne dla pedagogiki porównawczej ograniczanie się do analizy formalno-prawnych lub administracyjnych systemów wychowania. Uwzględnia mianowicie, posługując się jasno określonym i konsekwentnie stosowanym modelem metodologicznym, podstawowe czynniki, jakie w ramach szerszej struktury społeczeństwa warunkowały kształtowanie i przekształcenie tych formalno-prawnych lub administracyjnych systemów.

Granice zasięgu tej penetracji badawczej zacierają się wszakże z powodu braku omówienia rodzajów wykorzystanych materiałów i ich diagnostycznej wartości w odniesieniu do stawianych problemów. Treściowa zawartość pracy, w tym uzupełnienia na marginesie podstawowego wkladu (ponad 900 przypisów lub odnośników rozmieszczonych przy każdym z ośmiu rozdziałów), wskazuje na bardzo szeroki wachlarz wykorzystanych materiałów (zawartej w literaturze odnośnych wyników badań, ustaw i innych aktów prawnych, dokumentacji z działalności rozmaitych organizacji zawodowych i społeczno-politycznych itp.). Jednak brak metodologicznego ich omówienia nie pozwala na pełne wnikięcie w warsztat badawczy, w szczególności ujęcie określonego przez autorkę zasięgu pola badawczego oraz podstaw źródłowych i sposobów ich wykorzystania w dochodzeniu do uogólnień. Dokonanie takiego omówienia mogłoby również wskazać na relację, jaka w procesie badawczym zachodziła między stosowanymi modelami badań a interpretacją materiałów historycznych — na to, czy i o ile modele te kształtowały się na styku

między tą interpretacją a odnośnymi teoriami, czy też i ewentualnie o ile interpretację tę z góry wyznaczały.

W moim rozumieniu powyższe ograniczenia wynikają przede wszystkim z umiarkowanego zastosowania ogólnej teorii systemów, która stwarza daleko idące potrzeby i możliwości wykorzystywania, odpowiednio do charakteru wybranego obiektu badawczego, osiągnięć rozmaitych dyscyplin naukowych lub rozmaitych teorii określonej dyscypliny. Autorka, jak wspomniałem na wstępie, zrobiła szeroki użytek z rozmaitych teorii, a wśród nich teorii systemów; wszakże, jak sama zauważa, ta ostatnia wraz z teorią wymiany znalazła zastosowanie przede wszystkim w analizie jakby bardziej „systemowych” przemian zdecentralizowanych systemów wychowania. W rzeczywistości jednak, w ramach wyżej wspomnianej zawężonej płaszczyzny, w toku całej pracy tak w kształcie modeli badawczych i ich konsekwentnym zastosowaniu, jak i w wywodzie teoretycznym przejawia się podejście systemowe. Przemawiają za tym wydzielone z szerszej rzeczywistości społecznej mające wyraźne znamiona podsystemów układy komponentów warunkujące genezę państwowych systemów wychowania, ich przemiany w poszczególnych krajach i okresach historycznych, jak również — wykryte jako funkcje tych uwarunkowań — prawidłowości dotyczące dwóch typów systemów wychowania (wzory integracji, zmian strukturalnych wytworów itp.). Przemawiają za tym również stosowane przez autorkę w toku całej pracy sposoby poszukiwania granic wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań trwałości systemów oraz zachwiania ich równowagi i przewyciężania go. Wymownym tego przykładem jest dokonana przez autorkę analiza chwiejności równowagi scentralizowanego systemu wychowania we Francji powodowanej zmienną otwartością polityki wychowawczej, w szczególności wskazanie na ograniczenie otwartości tej polityki w okresie V Republiki jako „remedium” przeciwko zagrożeniu systemu w warunkach polityki szeroko otwartej w poprzednich okresach (III, IV Republika).

Nasuwa się jednak pytanie, czy i o ile przyjęte modele badawcze zawierały optymalny wymiar czynników zmian dla zastosowanej w dziele tak szerokiej analizy historyczno-porównawczej. Wprawdzie autorka stwierdza, że modele te traktuje jako otwarte dla dalszych penetracji badawczych, sama jednak w analizach niewiele poza nie wychodzi, np. w poszukiwaniu uwarunkowań badanych zmian w strukturze społeczno-gospodarczej lub klasowej społeczeństwa. Tak np. w świetle analiz autorki dwa podstawowe typy systemów wychowania ukształtowały się, jak widzieliśmy, w zależności od tego, czy w zaraniu ich kształtowania się współzawodnictwo o kontrolę nad wychowaniem zaczynało się od restrykcji czy od substytucji. Powstaje jednak pytanie o to, jakie szersze

układy sił decydowały w różnych krajach we wstępnym stosowaniu jednej albo drugiej strategii. Nagromadzony materiał historyczny wskazuje, że decydował o tym całokształt sił w danym społeczeństwie. Praca nie podejmuje jednak tego zagadnienia jako problemu metodologicznego.

Przyjęte modele okazały się niewątpliwie przydatne w analizie porównawczej systemów oświaty w społeczeństwach o tym samym ustroju społeczno-gospodarczym. Okazały się jednak niewystarczające w analizie zmian badanych systemów w krajach o różnym ustroju, mianowicie systemu scentralizowanego we Francji i ZSRR. Stąd analiza rozwoju systemu oświaty w ZSRR nie sięga do uwarunkowań leżących u podstaw ustroju socjalistycznego. Nie ukazuje swoistej dynamiki przemian systemu oświaty uwarunkowanych u podstaw kształtowania się i rozwoju społeczeństwa w zakresie gospodarczym, kulturalnym, ideologicznym. Okazuje się po prostu zbyt ramowa i daleka od przydatności do ukazania specyfiki ogólnospołecznych uwarunkowań rozwoju systemu oświaty w krajach socjalistycznych, której wymownym wyrazem jest dynamika przeobrażeń w naszym kraju w całym okresie powojennym i w szczególności w ostatnich latach.

Trzeba wszakże stwierdzić, że zastosowane przez autorkę modele bez względu na powyższe braki, wykraczając poza granice ujmowania systemów oświaty w płaszczyźnie administracyjnej, stwarzają możliwości głębszej ich analizy. W omawianym dziele pozwoliły przeciwstawić dwa skrajne systemy na zasadzie ich charakterystycznych cech. Osiągnięcie to stanowi niewątpliwie nową, głębszą podstawę i punkt odniesienia dla badania dalszych różnicowań tych typów skrajnych, mimo że w świetle badań autorki okazały się one względnie stałe w swej odrębności.

Dzieło M. Archer zawierające wyżej przedstawione wyniki badań nad kształtowaniem się i funkcjonowaniem państwowych systemów wychowania ma podstawowe ogólnoteoretyczne i metodologiczne znaczenie dla rozwoju współczesnej socjologii. Prezentując bowiem teoretyczno-metodologiczny model i system makrosocjologii wychowania ma stanowić, w intencji autorki, obronę makrosocjologii ogólnej przeciw kwestionującej jej naukowy charakter skrajnej mikrosocjologii. Nie trzeba podkreślać, że wobec popularności i trwałej aktualności „klasycznego” systemu socjologii ogólnej F. Znanieckiego oraz opartego na nim systemu socjologii wychowania tegoż autora, jak również pionierskich historyczno-socjologicznych studiów J. Chałasińskiego nad szkolnictwem i oświatą różnych krajów, ma ono, jako takie, szczególne znaczenie dla dalszego rozwoju socjologii polskiej. Należy przy tym zauważyć, że autorka nie oddziela bronionej makrosocjologii teoretycznej od orientacji socjologicz-

no-historycznej. Przeciwnie, zgodnie ze stanowiskiem wyrażanym u nas przez L. Krzywickiego wskazuje, że podejście historyczne stanowi istotną podstawę makrosocjologii; przy tym zasadę tę, jak widzieliśmy, konsekwentnie stosuje w swoich badaniach empirycznych.

Teoretycznej obrony makrosocjologii dokonuje autorka w obszernym rozdziale wstępnym swego dzieła zatytułowanym *Rozważania teoretyczne nad systemami wychowania*. Poszukując w nim teoretyczno-metodologicznych założeń swego dzieła, poddaje gruntownej dyskusji rozmaite stanowiska dotyczące relacji między tradycyjną makrosocjologią a mikrosocjologią. W szczególności dokonuje wnikliwej krytyki tej ostatniej: uproszczonej metody analizy działań jednostek w ich sytuacjach interakcyjnych jako rzekomo podstawowych zjawisk społecznych; ahistorycznego podchodzenia do tych zjawisk; idealistycznej orientacji na wartości; swoistego pojmowania konfliktu wartości, które pogłębia rozbieżność między zjawiskami mikro i makro. W wyniku tej krytyki wskazuje na ograniczenia mikrosocjologii nie tylko w wyjaśnianiu zjawisk szerokiej skali, ale również w analizie zjawisk mikro (np. w znanych w socjologii wychowania badaniach nad wyłączanymi z szerszego kontekstu społecznego małymi grupami, zwłaszcza nad klasą szkolną). Z drugiej strony wysuwa szereg ważkich argumentów na rzecz makrosocjologii, która w badaniach zjawisk lub procesów wychowawczych szerokiej skali (np. klasowych uwarunkowań selekcji szkolnej) sięgających równocześnie do struktur małego wymiaru (społeczności lokalnych lub konkretnych szkół) osiągnęła poważne efekty. W wyniku tych wywodów autorka stwierdza, że wszelkiego rodzaju propozycje co do opierania badań zjawisk lub procesów szerokiej skali na wynikach mikrosocjologii (poprzez przenoszenie tych ostatnich na tamte, bądź też poprzez wyjaśnianie zjawisk makro za pomocą zabiegów redukcyjnych) muszą być bezowocne, gdyż w każdym przypadku dotyczą czynności poszukiwania praw złożonych.

Autorka nie kwestionuje mikrosocjologii ani też nie przedkłada ponad nią makrosocjologii. Daje tylko wyraz przekonaniu, że na obecnym poziomie tak jednej, jak drugiej tylko dalszy łączny rozwój obu może prowadzić — na drodze wzajemnej konfrontacji wyników i weryfikacji hipotez — do przewyciężenia dualizmu „makro-mikro”. Ani bowiem makrosocjologia, czytamy, nie może robić postępów (jeśli nie chce głosić też pustych, jak holizm) bez odwoływania się do wyników mikrosocjologii, ani ta ostatnia nie dojdzie do praw ogólnych bez odnoszenia wyników własnych do osiągnięć makrosocjologii wskazującej w jaki sposób kultura, grupy i instytucje społeczne kształtują sytuacje interakcyjne jednostek (s. 37—42).

Na tym głównym zamiarze autorki, tzn. na próbie dokonania obrony makrosocjologii na przykładzie konkretnego, historycznie i porównaw-

czo zorientowanego systemu socjologii wychowania, należy przede wszystkim skupić się w metodologicznej ocenie prezentowanego dzieła. Autorka zakłada tę orientację jako warunkującą efektywność dalszego rozwoju socjologii naukowej; nie wchodzi jednak ani we wstępnie teoretycznym, ani w zastosowaniach empirycznych głębiej w problemy metodologiczne dotyczące współpracy między socjologią zjawisk szerokiej skali a socjologią skali małej czy średniej, ograniczając swoje dzieło w zasadzie do badania zjawisk skali szerokiej. Nie dochodzi do nowych metodologicznych propozycji dotyczących tej współpracy, do tego, w jaki sposób w badaniu struktur i procesów szerokiej skali za pomocą proponowanej analizy historyczno-porównawczej można by wykorzystywać wyniki empirycznych badań nad zjawiskami mikro (interakcjami w małych grupach lub instytucjach). Jest rzeczą oczywistą, że zjawiska lub procesy skali szerokiej aktualizują się nie tylko w poddanych analizie w płaszczyznach głosowania uchwał rozmaitych instytucji, negocjacji między ich reprezentacjami a centrum decyzyjnym, wreszcie podejmowania i przekazywania w formie przepisów prawnych do realizacji decyzji politycznych, lecz również w powszechnej, choć zróżnicowanej w konkretnych środowiskach, instytucjach lub małych grupach realizacji tych decyzji. Zadanie badawcze polega tu po prostu na wydobywaniu tego, co powszechne lub trwałe, z tego, co zmienne lub przelotne.

Poszukiwanie metod wykorzystywania w makroanalizach wyników badań nad zjawiskami lub procesami zachodzącymi w tej drugiej skali przy pośredniczącej funkcji struktur lub procesów średniego wymiaru należy niewątpliwie do podstawowych, coraz bardziej dostrzeganych zadań socjologii.

CENTRALIZED AND DECENTRALIZED EDUCATIONAL SYSTEMS (ACCORDING TO M. S. ARCHER'S ANALYSIS)

Summary

The author discusses the problem of educational systems. He takes notice mainly on a dichotomic division of those systems on centralized and decentralized ones, analysed thoroughly sociologically in the book by M. S. Archer „Social Origins of Educational Systems”. The author shows convergences and divergences of counting each system into one of these two types used in above mentioned book and some leading encyclopaedic publications.

The author explains the divergences through the application of different principles of division, mainly sought in administrative sphere of systems. M. Archer however was looking for those principles in a sphere of more important social powers. Basing on adequate sociological theories, most of all on a theory of structures and a theory of action, she has used a model suitable for comparative analysis, which as a basis of those powers takes into account interactions between

setting up claims to education changes professional interest groups and external interest groups governing elits. By means of this model M. Archer has analysed socio-historic origin and development (from the very beginning till the year 1975) purposely chosen state educational systems of 4 countries: France, Russia—USSR, Denmark and England, counting first two to centralized and next two to decentralized systems. The author of this article stresses showed by M. Archer characteristic features and examples of each of two types of systems, estimates an applied model and results of using it as a sociologically deepen base for further analysis in this subject, finally shows that M. Archer treating her book as a macrosociology of education intended to defend general macrosociology against microsociology questioning its scientific character, and how M. Archer realized this intention.