

**Elżbieta Górnikowska-Zwolak,
Andrzej Radzewicz-Winnicki**

**Instytucjonalne przemiany w polskiej
oświacie : przeszkody i ograniczenia**

Chowanna 1, 28-38

1997

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.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 1997	R. XXXIX (XLX)	T. 1 (8)	s. 28—38
------------	--	---------------	-------------------	-------------	----------



Elżbieta GÓRNIKOWSKA-ZWOLAK
Andrzej RADZIEWICZ-WINNICKI

Instytucjonalne przemiany w polskiej oświacie — przeszkody i ograniczenia

Przemiany polityczne i cywilizacyjne, które dokonały się w Polsce w okresie ostatnich kilku lat, od 1989 do 1996 roku, dotknęły również instytucje oświaty, i to wszystkich jej szczebli. Prezentowane w niniejszym artykule uwagi powstały na podstawie obserwacji podejmowanych w Polsce prób zmian instytucjonalnych, będących przedmiotem zainteresowań Resortu Edukacji Narodowej. Zastanawiamy się również nad tym, w jakim stopniu przemiany ładu społeczno-edukacyjnego podczas funkcjonowania gospodarki wolnorynkowej w krajach Europy Zachodniej rzutują na transformacje edukacji polskiej (Potulicka, 1995; Kwieciński, 1996). Mówiąc o przeszkodach stojących na drodze przemian w polskiej nauce i oświacie, można — nie wyczerpując bynajmniej podjętego problemu — wymienić kilka kwestii. Jedną z nich będą z pewnością funkcjonujące **reguły tworzenia określonej tradycji w Polsce**. Sam termin „tradycja”, jakkolwiek często używany w naukach społecznych, nie ma definicji, która zyskałaby powszechną akceptację. Z jednej strony napotyka się poglądy akcentujące doniosłą rolę symboliki w życiu społecznym — ujmując tradycję jako zespół ustalonych, istniejących przez wiele pokoleń symboli. Z drugiej strony, kierując się ku sferze instytucjonalnej i organizacyjnej, za tradycję uznaje się istniejące instytucje, wzory organizacji i przekazywane z pokolenia na pokolenie tzw. transmisje — nawyki (Kwiatkowski, 1985).

Jakość funkcjonowania wszelkich instytucji społecznych należy rozpatrywać w dwóch płaszczyznach: z punktu widzenia ich aktualnej struktury i efektywności oraz z punktu widzenia ich relacji do podstawowych wartości (Kwiatkowski, 1985). Praktyczne działania pozostają zawsze w pewnym związku z fundamentalnymi regułami, na których opiera się dany ład społeczny i kulturowy. Można zaryzykować twierdzenie, że w warunkach powolnych przemian kulturowych w naszym kraju cechy takie, jak pracowitość, oszczędność, uczciwość, profesjonalizm, pragmatyzm, tolerancja, racjonalny światopogląd jednostki, nie były tak popularyzowane bądź nobilitowane w skali społecznej, jak np. patriotyzm (Radziewicz-Winnicki, 1994). Polacy, zdaniem B. Wojciszki, przeciwstawiają etyce produktywności etykę godności. O ile ta pierwsza mówi: im skuteczniej, tym lepiej, o tyle druga — im dramatyczniej, tym lepiej. Jako przykład mogą posłużyć sytuacje zmian nazw ulic zamiast znaczenie bardziej pożądanym zmian ich nawierzchni.

Jesteśmy głęboko przekonani, że w społeczeństwach postindustrialnych (informatycznych), takich jak: Stany Zjednoczone, Niemcy, Wielka Brytania, Kanada, kraje Beneluksu i wiele innych, poza uwarunkowaniami historyczno-społecznymi najważniejszą rolę odegrała właśnie oświata, która zdołała przygotować większość obywateli do przestawienia się z tradycyjnego sposobu widzenia stosunków społecznych na nowy, dostosowany do wymagań nowoczesnej ekonomii i techniki. Tradycję po prostu adaptowano do wymogów działających sił sprawczych współczesnego rozwoju, co pozwoliło uzyskać wysoką dynamikę przekształceń (Radziewicz-Winnicki, 1989).

Kolejną kwestią staje się **transformacja określonych wartości w wymiarze międzypokoleniowym**, w warunkach intensywnie przebiegających zmian społecznych. Nowy ład społeczny powstaje nie tylko przez kreowanie nowych praw i nowych instytucji życia zbiorowego — te zmienić można jedną ustawą parlamentu. O wiele trudniej jest, jak poucza doświadczenie historyczne, zmienić ludzkie nawyki, postawy i sposoby myślenia (Wojciechowska-Miszalska, 1991). Jak słusznie zauważa B. Mach (1994), spotykamy się obecnie z ożywioną **edukacją kapitalizmu**. Według ideologicznego przekazu zarówno rodzice, jak i dzieci powinni dzisiaj być bardziej niezależni (samosterowni) w popularyzowaniu określonych opcji światopoglądowych, wartości, wzorów i norm aniżeli w poprzednim systemie. Cytowany autor stawia dwa podstawowe pytania: „Po pierwsze, czy rzeczywiście społeczeństwo polskie okresu postkomunistycznego kapitalizmu stało się mniej autorytarne i bardziej samosterowne (a więc mniej konformistyczne) w wyznawanych wartościach niż społeczeństwo polskie okresu państwa socjalizmu. Po drugie, jak efektywna, w porównaniu z okresem wcześniejszym, jest obecnie międzypokoleniowa transmisja wartości w wymiarze samokierowania *versus* konformizmu i transmisja postaw autorytarnych.” Aczkolwiek wyniki badań cytowanego autora sugerują, iż możemy przytoczyć wiele

pozytywnych zmian w odniesieniu do badanych zagadnień autorytaryzmu, to jednak nadal można odnotować sporo faktów przemawiających za tym, że dla młodego pokolenia wciąż silnym korelatem wyborów są wartości rodzicielskie. Dotyczą one przede wszystkim swobodnego egalitaryzmu w ocenie własnego położenia społecznego, konfrontowanego z położeniem innych jednostek i grup społecznych; zwłaszcza gdy w ocenie jednostki jej własna sytuacja jest postrzegana jako źródło relatywnej deprywacji, nie zaś względnej satysfakcji. Z reguły przekazywane są normy moralne strzegące sprawiedliwości społecznej, rozumianej jako uzasadnione — w przekonaniu znacznej części społeczeństwa — roszczenia ekonomiczne i społeczne.

Postawa pasywno-rozszczeniowa ukształtowana przez socjalizm stanowi zdecydowane przeciwieństwo riesmanowskiej „wewnątrzsterowności”, z jej silnym imperatywem liczenia na własne siły i indywidualnego radzenia sobie w życiu, i jest, bez wątpienia, jednym z największych zagrożeń dla procesu reform (Wojciechowska-Miszalska, 1991). Wciąż bagaż realnego socjalizmu trwa w ludzkiej mentalności, nawykach i działaniach; stanowi on zaprzeczenie tego, co nazywa się syndromem „nowoczesności indywidualnej” — fundamentu wszelkich procesów modernizacyjnych i reformatorskich. W psychospołecznym wyposażeniu wielu członków naszego społeczeństwa, nie wyłączając młodzieży, brak jest tak ważnych cech, jak: innowacyjność, potrzeba osiągnięć i sukcesu, elastyczność poznawcza i otwartość na nowe idee i doświadczenia, poczucie własnej skuteczności i efektywności, planowanie, świadome, aktywne obywatelstwo itp. Będzie to z pewnością stanowić przeszkodę w dokonujących się procesach tworzenia nowego ładu społecznego. Warto też pamiętać, że jednostka i jej otoczenie modernizują się wspólnie (Wojciechowska-Miszalska, 1991).

Obecną kondycję moralną młodego pokolenia Polaków można więc opisywać w różnych kategoriach: zmiany, ale także kontynuacji, zerwania z przeszłością, lecz również trwałości i propagowanej tradycji. Przemiany w wartościach społecznych, na tle procesów modernizacyjnych, można określić jako zachowania przebiegające między tradycją a postnowoczesnością. Ścieranie się tzw. mentalności socjalistycznej, przyzwyczajień i odruchów typowych dla realnego socjalizmu z orientacją prozachodnią, gospodarką rynkową, demokracją pluralistyczną to kapitalny teren obserwacji dla współczesnych badaczy, reprezentujących nauki społeczne (Mariuski, 1995; Pilch, 1996).

Kolejną przeszkodą staje się brak **popularyzacji przez instytucje naukowe racjonalnych działań zbiorowych**. Można przyjąć *a priori*, że przedmiotem badań nauk formalnych w obszarze tzw. racjonalności jest tworzenie modeli na relatywnie ścisłym i niezaprzeczalnym dowodzeniu. Mają one głównie konstruować określone struktury, zasady i reguły ich używania. Takie badania rozwinęły się na gruncie neopozytywizmu (Iwanowska, 1978). Propa-

gowana zasada racjonalności ukierunkowała badania na tzw. racjonalność formalną. Warto przy tym podkreślić, że w naukach społecznych i w mowie potocznej pojęcie racjonalności — jak wskazuje K. Mannheim — „nie wiąże się w ogóle z jakimś procesem myślenia czy poznawania, lecz oznacza szereg działań zorganizowanych w sposób prowadzący do uprzednio ustalonego celu, a każdy składnik tego rodzaju działań ma pewne określone miejsce i pełni określoną rolę. Wartość funkcjonalnej organizacji ciągu działań oceniamy pozytywnie, o ile poszczególne środki działania łączą się w sposób najbardziej efektywny ze względu na osiągnięcie celu” (M a n n h e i m, 1974). Szczególnie w obecnych warunkach zmiany społecznej w Polsce — kiedy naród znalazł się wobec nowej sytuacji kreowania ładu postmonocentrycznego, pojawiła się potrzeba a zarazem możliwość ukazania w skali masowej kompleksowego i pluralistycznego systemu wartości immanentnie związanego z funkcjonowaniem mechanizmów gospodarki wolnorynkowej. Kreowany w tych warunkach — przez ekspertów i uczonych — system wartości orientować się powinien na cele ekonomiczne, etyczne, ale także humanistyczne. Tymczasem, jakże często, posiadacze wysokich stopni i tytułów naukowych podważają wzajemnie swoje kompetencje. Równocześnie zdarza się, że środowiska naukowe tłumaczą laikom, w sposób odbiegający od przyjętych zasad i wartości, że ich reprezentanci dobrze wiedzą, czym jest sama nauka i gdzie przebiegają jej granice (W o Ź n i a k, 1995). Jedne czynniki — a tych jest znacznie mniej — pozytywnie wpływają na rozwój współczesnej nauki w Polsce, inne natomiast są wobec niej elementem wyraźnie dysfunkcyjnym. Przy czym realne zagrożenie pojawia się wówczas, kiedy omawiana dysfunkcyjność zaczyna wyraźnie oddziaływać na kształt nauki i specyfikę życia naukowego. Taka sytuacja staje się wręcz patologiczna. Jest ona, wbrew obiegowym opiniom, problemem nie tylko samego środowiska naukowego, lecz także szerszych kręgów społeczeństwa (G o ć k o w s k i, 1994). Wśród pewnej grupy uczonych występuje niechęć do rozpowszechniania wiedzy w trybie popularnym bądź popularnonaukowym. Nastąpiło *de facto* zerwanie więzi, np. wśród reprezentantów nauk pedagogicznych, pomiędzy teoretykami a nauczycielami praktykami, gdy tymczasem współpraca obu tych środowisk staje się nie tylko możliwa, lecz wręcz konieczna i pożądana.

Zdaniem Tomasza Woźniaka (1995) najbardziej widocznym faktem w aktualnym przekazie tekstów popularnonaukowych „jest — obok progresywizmu — asocjologizm. Przejawia się on: 1) na płaszczyźnie epistemologicznej — ignorowaniem kulturowego poznania, 2) w sferze odniesienia problemów instytucjonalnych — niemal całkowitym brakiem pogłębionej refleksji na temat społecznych mechanizmów samoregulacji nauki, 3) na płaszczyźnie odniesienia zagadnień ogólnospołecznych — nieobecnością rozważań na temat dalekosiężnych konsekwencji lawinowego przyrostu wiedzy. Podczas gdy progresywizm czyni z nauki »nieproblematiczne dobro«

(określenie Stefana Amsterdamskiego), asocjologizm stanowi fundament skrajnie uproszczonego ujęcia zasady autonomii nauki, skłaniającego do dyskredytowania w punkcie wyjścia jakichkolwiek motywowanych prób uwzględnienia potrzeb ogólnospołecznych w polityce naukowej.”

Należy zatem umacniać dalszą współpracę przedstawicieli ośrodków akademickich i instytutów naukowo-badawczych z nauczycielami praktykami. Nie jest to bowiem normalna sytuacja, kiedy pedagogika, profesjonalnie jakby przygotowana do radzenia sobie z problemami tego rodzaju, okazuje się kompletnie bezradna w obliczu prostego pytania: Jakie konsekwencje powoduje taka lub inna innowacja wprowadzana na poziomie ministerstwa? Widać tu przepaść pomiędzy akademicką pedagogiką a pedagogiką nauczycielską (K o n a r z e w s k i, 1994). Co dzieli obie grupy? Sądźmy, że głównie brak informacji o wzajemnych osiągnięciach, z czym też wiąże się brak zainteresowania dokonania i rozstrzygnięciami (R a d z i e w i c z - W i n n i c k i, 1995; K o w a l e w s k a, 1981).

Kolejnym zagrożeniem staje się przyjęcie za **dominującą określoną teorię bądź perspektywę poznawczą** w środowisku osób inicjujących przemianę we współczesnej oświacie. Wzajemne relacje zachodzące pomiędzy określoną teorią a działaniami społecznymi podejmowanymi w strukturze społecznej państwa stanowią jeden z zasadniczych problemów warunkujących pomyślny bądź niepomyślny przebieg reform oświatowych. W przeszłości dwa kolejne pokolenia humanistów na podstawie — przyjętej jako wiodąca — marksistowskiej teorii rozwoju społecznego, starały się kreować — w zdecydowanej większości — tzw. idealny typ porządku zbiorowego o charakterystyce *stricte* monocentrycznej.

Obecnie, pomimo występowania w dostępnej literaturze przedmiotu wielu teorii opartych na wizji „przedstawień zbiorowych” bądź też wizji „porządku policentrycznego”, a także na wyrażanym wprost poglądzie, iż „żaden model teoretyczny nie może pretendować do absolutności i doskonałości w ukazywaniu rzeczywistości” (N o w a k, 1994), w wielu ośrodkach akademickich kraju zarysowuje się — niebezpieczna w naszym przekonaniu — tendencja, by przyjąć za dominującą w rodzimej oświacie perspektywę postmodernizmu. Propagator i znawca problemu — Z. Melosik (1995, 1995a), stwierdza m.in.: „Wykorzystam także dyskurs postmodernizmu do interpretacji rzeczywistości społeczno-kulturowej w Stanach Zjednoczonych. Chciałbym w tym kontekście pokazać, że stanowi on konstruktywną odpowiedź na wyłaniające się tam warunki postmodernistyczne. Nie zamierzam przy tym absolutyzować perspektywy postmodernistycznej i utrzymywać, iż ona jest jedyna i najlepsza. Twierdzę, że pluralizm i bogactwo społeczno-kulturowej rzeczywistości w Stanach Zjednoczonych odbiera teoriom i koncepcjom podstawy do roszczenia o uznanie uniwersalności propagowanych przez nie analiz i systemów wartości. Ameryka jest krajem wielu rzeczywistości (przy czym

człowiek żyje niekiedy w kilku równocześnie), a dyskurs postmodernistyczny odpowiada tylko jednej z nich. Nie ma on więc żadnego monopolu na adekwatność.”

O ile modernistyczną kondycję społeczną charakteryzuje troska o racjonalność, uniwersalizm, planowość, jedność i jednoznaczność, to cechami znamionującymi kondycję postmodernistyczną są pluralizm, przypadkowość, fragmentaryczność, różnorodność. Domniemana sukcesja historyczna staje się tylko pewną iluzją. Jak słusznie podkreślał M. Scheler, świat, w jakim żyjemy, jest zawsze o wiele bogatszy od naszych ujęć racjonalnych i może pomieścić całą różnorodność koncepcji i punktów widzenia, które niekoniecznie muszą się wykluczać (Nowak, 1994). Dotyczy to również koncepcji (teorii) wychowania. Także one powstają, rozwijają się w pewnym ustawicznym procesie, który nigdy nie jest ostateczny i nie będzie zakończony (Nowak, 1994)

Tymczasem w wielu środowiskach naukowych ich reprezentanci — o zróżnicowanym statusie naukowym — często bezkrytycznie opowiadają się za zastępowaniem np. odpowiedzialności moralnej — pełnym posłuszeństwem wobec modnej w Polsce konwencji postmodernizmu. Zapomina się przy tym, że teoretyzowanie polega z reguły na usuwaniu wszelkich niepewności. Teoretyczny model jest konstrukcją, która powinna wykluczyć pewne ewentualności, niektóre opcje, i w związku z tym zredukować w sposób szczególnie radykalny zasięg pewnych sytuacji, zasięg wszelkich niewiadomych (Marianiński, 1995; Bauman, 1992). Na ten sam aspekt zagadnienia zwraca uwagę M. Nowak (1994), pisząc: „Zawsze też należałoby pamiętać, że koncepcje wychowania czy też teorie wychowania, nawet jeśli odpowiadają takim wymaganiom, jak globalność, integralność, koherencja, są ciągle jeszcze niekompetentne: najpierw dlatego, że pozostając na poziomie ogólności, uniwersalności, na poziomie pojęć, są generalizacją i abstrakcją, i jako takim brakuje im uszczegółowienia i konkretności; następnie, że mówiąc o celach i perspektywach egzystencji ludzkiej, nie mówią jeszcze niczego o własnych celach i horyzoncie tego, który jest podmiotem wychowania.”

W tej sytuacji można domniemywać, iż postmodernistyczne kontrowersje wokół ideałów wychowania i edukacji globalnej tylko w pewnych granicach stać by się mogły podstawą instytucjonalnie podejmowanych rozstrzygnięć. Odrzucenie wzorów i wartości z okresu realnego socjalizmu stawia pytanie o model porządku społecznego, za jakim opowiada się większa część społeczeństwa. Przekonania na temat pożądanego kształtu nowej rzeczywistości społecznej w żadnym wypadku nie powinny być zdominowane przez korelaty jednej tylko wizji ładu społecznego (Miszańska, 1993). W odniesieniu do nauk o wychowaniu, zajmujących się przemianami w życiu społecznym, adekwatność naszych sądów i przekonań w konfrontacji z ba-

daną rzeczywistością jest często bardzo trudna do uchwycenia. Jednakże zmiany doraźnie zachodzące w życiu poszczególnych grup społecznych można oddzielić od wartości tradycyjnie ukształtowanych i utrwalonych w postawach ludzi, w ich sposobach zachowań, motywacjach. Próby syntetycznej odpowiedzi na liczne pytania, dotyczące przekształceń w sferze psychiki czy postaw jednostek, stymulowanie różnych inicjatyw nieczęsto pedagodzy podejmowali. Oczekujemy zatem przekształcenia, inicjatyw, wprowadzenia wielu innowacji, kolejnych modyfikacji, ale zarazem pamiętajmy — co wydaje się warte podkreślenia — iż nie wolno nam gwałtownie i nagle burzyć istniejących struktur. Ilekroć bowiem spotykamy się z naruszeniem dotychczasowego porządku i samorzutnym bądź intencjonalnym wprowadzeniem nowego ładu, nowych zdecydowanych rozwiązań, to przeważnie mamy do czynienia z konfliktem społecznym, a także zatem zgodne współdziałanie wielu stron i instytucji społecznych, a także rzetelne wykonywanie podejmowanych przedsięwzięć i zobowiązań. Potrzeba również wyrozumiałości i tolerancji.

Kolejną barierą — jak się wydaje — staje się swoista **niekompetencja cywilizacyjna** wielu **decydentów** w sferze samej nauki, jak i osób odpowiedzialnych za nowatorstwo i instytucjonalizację przemian oświatowych w Polsce. „Koncepcja zmiany instytucjonalnej — zdaniem W. Pawlaka (1993) — polega na dostarczeniu stabilności i redukowaniu niepewności we wszelkiego typu transakcjach społecznych. Rola ta jest wypełniana poprzez istnienie szeregu przymusów — formalnych i nieformalnych — układających się w pewne hierarchie. Nieformalne przymusy są niemniej ważnymi elementami stabilności, stanowiąc swoiste »rozszerzenia« formalnych reguł gry. Równocześnie te cechy instytucji nie przesądzają, że są one wydajne. Sama stabilność jest warunkiem koniecznym efektywnej wymiany społecznej, ale nie jest warunkiem wystarczającym. Historia społeczeństw jest w pewnym sensie poszukiwaniem efektywnych układów instytucjonalnych, jak również ich śmietnikiem.”

Samo pojęcie „niekompetencja cywilizacyjna” stanowi negację przeciwnego pojęcia — „kompetencja cywilizacyjna”. P. Sztompka proponuje, aby przez termin „kompetencja cywilizacyjna” rozumieć głęboko zakorzenione (zinternalizowane) nawyki, umiejętności, odruchy itp., niezbędne dla pełnego korzystania z instytucji, form organizacyjnych, sposobów życia, a także urządzeń technicznych, jakie wytworzyły się w ramach nowoczesnej cywilizacji przemysłowej, głównie w Europie Zachodniej, Ameryce Północnej i w Australii. Innymi słowy, to zdolność — niemal automatycznego — korzystania z trzech osiowych struktur nowoczesnych społeczeństw zachodnich: rynku kapitalistycznego, demokratycznego systemu politycznego oraz otwartego obiegu intelektualnego i artystycznego (Sztompka, 1994, 1993). Kompetencja taka, zdaniem cytowanego autora, obejmuje m.in. kulturę rynkową

(przedsiębiorczość, dyscyplinę, odpowiedzialność, etos pracy); kulturę prawną (uznanie rządów prawa i równości wobec prawa, legalizmu); kulturę demokratyczną (aktywność i mobilność jednostki, aktywizm obywatelski, szacunek dla decyzji większości, troskę o sprawy publiczne); kulturę dyskursu (tolerancję, akceptację występującego w różnych postaciach pluralizmu); kulturę organizacyjną (racjonalne administrowanie, efektywność zarządzania); kulturę technologiczną (sprawne i umiejętne wykorzystywanie urządzeń technicznych); kulturę ekologiczną (harmonijne współzycie z otaczającym jednostkę środowiskiem przyrodniczym); kulturę życia codziennego w obrębie interakcji międzysobicznych (szacunek dla innych osób, umiejętność współzycia, gotowość udzielenia pomocy, dbałość o estetykę otoczenia, schludność) (S z t o m p k a, 1993).

Omawianym normom, reprezentatywnym dla cywilizacji zachodniej, przeciwstawia cytowany autor syndrom „cywilizacyjnej niekompetencji”, występującej również w Polsce. Przytaczamy poniżej symptomy często postrzegane i najbardziej oczywiste. Uwidaczniają się one m.in. w kulturze ekonomicznej (zanik etosu pracy, brak identyfikacji z przedsiębiorstwem, firmą, niedostateczna samodyscyplina i dbałość o jakość); w kulturze prawnej (lekceważący stosunek do prawa, omijanie przepisów); w kulturze politycznej (pasywność, bierność, lekceważenie dobra publicznego, brak zainteresowania sprawami społecznymi, publicznymi); w kulturze dyskursu (dogmatyzm, nietolerancja, podatność na plotkę, duża łatwość akceptowania i przyswajania stereotypów); w kulturze organizacyjnej (niska aktywność, działania pozorowane, kamuflaż); w kulturze technologicznej (brak dbałości, precyzji, swoisty analfabetyzm techniczny); w kulturze ekologicznej (rabunkowy i eksploatorski stosunek do środowiska przyrodniczego); w kulturze życia codziennego (egoizm, egocentryzm, wrogość, obojętność, „niechlujstwo”, brud i bałagan) (S z t o m p k a, 1993).

W naszym głębokim przekonaniu wspomniane formy zachowań — niedekwantne do współczesnego rozwoju społeczeństwa postindustrialnego — utrwalone w poprzednim okresie, innej tożsamości politycznej, obowiązującej w naszym kraju, również stanowią skuteczne bariery i blokady w rozwoju i transformacji oświaty w Polsce.

Ostatnia kwestia, na którą pozwolimy sobie zwrócić uwagę, dotyczy **instytucji finansujących, a tym samym koordynujących działalność szkolnictwa wszystkich szczebli w Polsce.**

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

Jak się wydaje, po okresie fascynacji ekonomika oświaty przeżywa teraz wyraźny kryzys. W rezultacie polityka oświatowa w warunkach gospodarki rynkowej nie dysponuje sprawdzonymi instrumentami i środkami zapewniającymi skuteczne zasilanie finansowe edukacji oraz racjonalne gospodarowanie zasobami (Gęsicki, 1994).

Zagadnienie to wymaga wielu odrębnych opracowań. W tym miejscu sygnalizujemy zaledwie konieczność przekształcenia nauki — właśnie poprzez system oświatowy — w bezpośrednią siłę wytwórczą. Wyobrażenie o nauce wyłącznie jako o określonym systemie wiedzy naukowej, tj. twierdzeń, metod badań czy teorii odnoszących się do zróżnicowanych obszarów rzeczywistości społecznej, a więc utożsamianie nauki z gotową informacją naukową, jest na ogół rozpowszechnione. Wiedza to produkt nauki, który z czasem staje się materiałem włączanym do danego cyklu badawczego. Jednak nauka to nie wiedza sama w sobie, lecz określona działalność społeczna, która bez odpowiedniej bazy finansowej nie wytworzy odpowiedniego produktu wiedzy (Chojaj, 1975). Z niezrozumiałych powodów — powszechnie dyskutowanych w różnych środowiskach naukowych w Polsce (reprezentujących nauki o wychowaniu) — samodzielne jednostki organizacyjne pionu pedagogiki otrzymały w ostatnich latach — bez jakiegokolwiek uzgodnienia — niższe klasyfikacje ze strony KBN, w skali przyznawanych kategorii, aniżeli inne dyscypliny naukowe. Nie ma wątpliwości — przynajmniej w naszej opinii — iż często arbitralnie przyznawane oceny instytucji państwowych zależą od wielu czynników nieformalnych, a sama patologia i terapia życia naukowego przeplatają się ze sobą nieustannie.

Większość z nas śledzi bacznie gremia uczonych i naukowców, związanych z decyzyjnymi strukturami formalnymi na szczeblu centralnym, decydującymi o finansowaniu badań i formułowaniu zleceń, wysłuchujemy opinii aktualnych i byłych autorytetów o zasadności rozwijania starego bądź nowego paradygmatu. I dochodzimy do smutnego wniosku, że gremia finansowe — nawet w systemie demokratycznym — mogą być powiązane nieformalnie z osobami reprezentującymi różne dyscypliny naukowe. W tej sytuacji pragnęlibyśmy posługiwać się rzetelnie i uczciwie logiką rozwoju reprezentowanej przez nas wiedzy.

W przedstawionym artykule zasygnalizowaliśmy zaledwie wybrane problemy i zagadnienia. Polemizujemy tu z niektórymi obiegowymi opiniami, tradycyjnym spojrzeniem na zastane realia, ale także — z nami samymi. Pragniemy w ten sposób zachęcić Czytelnika do krytycznego sposobu patrzenia na otaczającą rzeczywistość — przez pryzmat ograniczeń i przeszkód w rozwoju rodzimej nauki i oświaty.

Bibliografia

- Bauman Z., 1992: *Intimations of Postmodernity*. London.
- Chołaj H., 1975: *Rewolucja naukowo-techniczna a rozwój nauki współczesnej*. „Studia Socjologiczne”, nr 2.
- Dylematy moralności ponowoczesnej. Dyskusja nad książką Zygmunta Baumana „Postmodern Ethics”, 1995: „Studia Socjologiczne”, nr 1—2.
- Frąckowiak T., Modrzewski J., red., 1995: *Socjalizacja a wartości (aktualne konteksty)*. Poznań, Wyd. Eruditus.
- Gęsicki J., 1994: *Typy ładu społecznego i odpowiadające im pedagogie oraz typy polityki edukacyjnej*. W: „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania”. T. 12, z. 285. Red. Z. Kwieciński. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu im. M. Kopernika.
- Goćkowski J., Kisiel P., 1994: *Wprowadzenie. W: Patologia i terapia życia naukowego*. Red. J. Goćkowski, P. Kisiel. Kraków, Universitas.
- Iwanowska A., 1978: *Interpretacja zasady racjonalności*. „Studia Socjologiczne”, nr 2.
- Konarzewski K., 1994: *Głos w dyskusji. Pytania o pedagogikę: płaszczyzny sporu*. W: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Red. H. Kwiatkowska. Warszawa, PTP.
- Kowalewska S., 1981: *Wstęp*. W: *Spoleczne wartości nauki*. Red. S. Kowalewska. Warszawa. PWN.
- Kwaśniewicz W., 1993: *Badania monograficzne*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3.
- Kwaśniewicz W., 1989: *Makrostrukturalne aspekty kryzysu lat osiemdziesiątych*. „Studia Socjologiczne”, nr 4.
- Kwiatkowski P., 1985: *Spoleczne reguły tworzenia tradycji*. „Studia Socjologiczne”, nr 3—4.
- Kwieciński Z., 1996: *Od akumulowania ciemnoty do powszechnego oświecenia. Dylematy przejścia*. [Referat wygłoszony na ogólnopolskiej konferencji naukowej *Możliwości i zagrożenia reform oświatowych*, zorganizowanej przez Instytut Pedagogiki WSP TWP oraz UMCS w Lublinie. Kazimierz Dolny, 10—11 czerwca].
- Kwieciński Z., 1992: *Socjopatologia edukacji*. Warszawa, Wydawnictwo EDYTOR.
- Lewowicki T., 1994: *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Mach B. W., 1994: *Międzypokoleniowy przekaz wartości w warunkach zmiany systemowej*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4.
- Mariański J., 1995: *Młodzież między tradycją i ponowoczesnością*. Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Melosik Z., 1995: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń—Poznań, EDYTOR.
- Melosik Z., 1995: *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*. Poznań, Wydawnictwo Uniwersytetu im. A. Mickiewicza.
- Miszalska A., 1993: *Wizje ładu społecznego w społeczeństwie postmonocentrycznym*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3.
- Nowak M., 1994: *Teoria czy praktyka, ideologia czy nauka? Dylematy metodologiczne współczesnych koncepcji wychowania*. W: „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania”. T. 12, z. 285. Red. Z. Kwieciński. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu im. M. Kopernika.
- Ossowska M., 1970: *Normy moralne. Próba systematyzacji*. Warszawa, PWN.
- Pawlak W., 1993: *Instytucje i zmana instytucjonalna w teorii D. Northa*. „Studia Socjologiczne”, nr 1.
- Pilch T., 1996: *Rodzina w przekazie kultury i wartości*. [Referat wygłoszony na konferencji naukowej na temat: *Rodzina polska u progu XXI wieku*, zorganizowanej przez Mazowiecką Wyższą Szkołę Humanistyczno-Pedagogiczną w Łowiczu 20—21 maja].

- Potulicka E., 1995: *Strategia rynkowa czy dryfowanie w edukacji polskiej*. „Edukacja”, nr 4.
- Radziewicz-Winnicki A., 1989: *W poszukiwaniu Homo Oeconomicus. Szkice polemiczne o wychowaniu*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Radziewicz-Winnicki A., 1994: *Educational Democratization of Extramural Areas. The Case of Poland*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Radziewicz-Winnicki A., 1995: *Modernizacja nie dostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*. Katowice, Wydawnictwo „Śląsk”.
- Syrek E., 1995: *Wzór demokracji jako wyzwanie dla pedagogów. Demokracja potrzebuje obywateli*. „Chowanna”, T. 2 (5).
- Sztompka P., 1993: *Civilizational Incompetence: The Trap of Post-Communist Societies*. „Zeitschrift für Soziologie”, nr 2.
- Sztompka P., 1994: *Teorie zmian społecznych a doświadczenia polskiej transformacji*. „Studia Socjologiczne”, nr 1.
- Tarkowska E., 1993: *Zmieniająca się rzeczywistość społeczna jako szczególna sytuacja badawcza*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3.
- Wojciechowska-Miszalska A., 1991: *System wartości i aspiracje życiowe*. W: *Młoda generacja w społeczeństwie polskim w momencie przełomu formacyjnego*. Red. W. Warzywoda-Kruszyńska. Łódź, Instytut Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego.
- Woźniak T., 1995: *Autorytet instytucji naukowych w przekazach popularnonaukowych*. „Studia Socjologiczne”, nr 3—4.
- Zajac A., red., 1996: *W poszukiwaniu modelu oświaty w okresie przemian*. T. 1, 2. Rzeszów, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.