

RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA

*Uniwersytet Warszawski*

## MIEJSCE „PEDAGOGIKI SZKOLNEJ” W NAUKACH O WYCHOWANIU. ANGLOSASKIE DYSKUSJE I KONTROWERSJE

ABSTRACT. Nowakowska-Siuta Renata, *Miejsce „pedagogiki szkolnej” w naukach o wychowaniu. Anglosaskie dyskusje i kontrowersje* [The Term “School Pedagogy” in Educational Theories. Anglo-Saxon Debates and Controversies]. *Studia Edukacyjne* nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 47-60. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.3

Contemporary pedagogical debates demonstrate a lack of good conclusive definitions of school pedagogy. School pedagogy in many concepts is seen as the art of teaching and applies to styles and methods of teaching used by the teacher. The article presents 20th-century and contemporary debates of Anglo-Saxon theoreticians of education concerning the understanding of the term school pedagogy. The author aims to answer the question what term school pedagogy can be substituted with.

**Key words:** school pedagogy, school culture, theory of education, didactics

### Wprowadzenie

Wiek XX miał być stuleciem nowych sposobów kształcenia i nowego wychowania. „Nowa” miała również stać się szkoła. W tym właśnie kierunku zmierzał Adolphe Ferriere – autor opublikowanego w 1909 roku projektu „nowej szkoły”. W tym kierunku podążali także inni rzecznicy przekształcenia „starej szkoły” w „szkołę dla życia i przez życie” (Ovide Decroly), „szkołę aktywną” (Roger Cousinet), „szkołę twórczą” (Henryk Rowid), „szkołę pracy” (Hugo Gaudig, Georg Kerschensteiner, John Dewey, Paweł Błoński i inni), „szkołę wspólnoty życia” (Gustav Wynecken, Heinrich Scharrelmann), „szkołę swobodnego dojrzewania” (Maria Montessori), „szkołę na miarę dziecka” (Edouard Claparede), „szkołę przeżywania i czy-

nu" (Ernest Linde), czy „szkołę życia, a nie tylko przygotowywania do życia" (Stanley Hall). Taki wreszcie cel przyświecał autorom licznych usprawnień programowych i metodycznych zinstytucjonalizowanego kształcenia i wychowania, jak „metoda projektów" (William H. Kilpatrick), „plan daltoński" (Helen Parkhurst), „plan Winnetki" (Cirile Washburne), techniki Celestyna Freineta, antropozofia Rudolfa Steinera<sup>1</sup> itp.

Końcowe efekty tych i podobnych prób okazały się niewspółmierne do ambitnych zamierzeń ich inicjatorów i realizatorów. W rezultacie nie odrodziły one ani szkoły, co było ich pierwszoplanowym i bezpośrednim zamiarem, ani społeczeństwa, do czego miały pośrednio doprowadzić.

Do znaczącego odrodzenia „tradycyjnej" czy „konwencjonalnej" szkoły nie przyczyniły się również poczynania przypadające na drugą połowę XX wieku, jak nauczanie problemowe, praca grupowa uczniów, nauczanie programowane, kształcenie wielostronne, mastery learning Beniamina S. Błoma itp. „Stara szkoła" zdołała na ogół odeprzeć i dawniejsze, i nowsze próby obalenia, a przynajmniej ograniczenia charakteryzujących ją od dawna cech, a mianowicie jednostronnego intelektualizmu, uniwersalizmu oraz niechęci wobec indywidualizowania treści, metod i tempa pracy uczniów stosownie do ich uzdolnień i zainteresowań.

O ile w pierwszej połowie XX wieku dominowały próby odnowienia konwencjonalnej szkoły poprzez przebudowę realizowanych przez nią programów nauczania oraz stosowanych metod i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej, to drugą jego połowę znamionowały liczne raporty, w których opisywano aktualny stan systemów szkolnych w różnych krajach, rzadziej w skali międzynarodowej, oraz wskazywano pożądane kierunki i sposoby edukacyjnych reform. Na ogół w większości krajów główną przeszkodę w radykalnym reformowaniu oświaty stanowiły trudności natury finansowej, a niekiedy i niechęć polityków do tego rodzaju poczyniń, a także zastępowanie czy wręcz pozorowanie reform rzeczywistych przez drobne retusze organizacyjne i programowo-metodyczne. Liczne przykłady takich niepełnych reform, które w zasadzie nie naruszają zasadniczych zrębów konstrukcyjnych „starej" europejskiej szkoły, zawierają m.in. coroczne raporty Eurydice – *Key data on Education in Europe*.

Nieco korzystniej przedstawia się pod tym względem sytuacja szkolnictwa amerykańskiego. Reakcją bowiem na snujący katastroficzne wizje raport *Naród w obliczu zagrożenia* (*A Nation at Risk*, 1983) były w USA intensywne zabiegi, w wyniku których ulepszono plany i programy nauki szkolnej w junior i senior schools, poprawiono panującą w tych szkołach dyscyplinę, podniesiono o 40% w przeliczeniu na jednego ucznia nakłady na oświatę, tu

<sup>1</sup> Cz. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku*, Warszawa 2006, s. 13.

i ówddie zaczęto różnicować płace nauczycieli stosownie do uzyskiwanych przez nich wyników nauczania, słowem – po raz kolejny przystąpiono do reformy szkolnictwa, kierując się przy tym zaleceniami eksponowanymi w edukacyjnych raportach.

W wieku XX przystąpiono na niespotykaną skalę do rozbudowy szkolnictwa wszystkich szczebli i typów, poczynając od przedszkola, a kończąc na studiach wyższych, łącznie z podyplomowymi. Szczególnie owocne były pod tym względem lata 60. i pierwsza połowa lat 70. Nieprzypadkowo zatem nazwano je okresem eksplozji szkolnej, a w przypadku szkolnictwa wyższego – eksplozji zapisów. Ze względu na doniosłe znaczenie tego zjawiska, wiek XX zasłużył sobie, jak sądzę, na miano wieku szkolnej eksplozji, mimo iż miała ona miejsce w okresie jednego tylko ćwierćwiecza.

Warto przy tym podkreślić, iż wspomniana eksplozja przypadła na lata bezprecedensowego w wielu krajach uprzemysłowionych wzrostu i rozwoju różnych – także pozaszkolnych – dziedzin życia. Rosło więc uprzemysłowienie i związana z nim konsumpcja, nasilały się procesy urbanizacyjne, rozwijały się środki masowej komunikacji, wzrastały aspiracje edukacyjne młodzieży i dorosłych, postępowała uniwersalizacja różnych zjawisk i procesów. Ale ów wzrost nie dokonywał się bez przeszkód i trudności. Co więcej, niektóre z nich właśnie w nim miały swe źródło. Tak było z degradacją naturalnego środowiska człowieka. Tak też było z rabunkową gospodarką surowcami i wyczerpującymi się szybko zasobami energii. Tak wreszcie było z rozprzestrzenianiem się tzw. chorób cywilizacyjnych, narkomanią, przestępczością nieletnich, a także wielu innych zjawisk i procesów negatywnych.

Za jedną z przyczyn tego stanu rzeczy uważano dominującą w latach 1955-1975 strategię wzrostu ilościowego, w myśl której należało więcej produkować, więcej spożywać, budować większe miasta, a także kształcić coraz więcej dzieci, młodzieży i dorosłych na coraz wyższym poziomie i coraz dłużej. Tę właśnie strategię poddawano w miarę upływu lat coraz ostrzejszej krytyce. Jaskrawym wyrazem tej krytyki była teza, że sprostanie trudnościom wzrostu staje się zadaniem wykraczającym poza możliwości licznych krajów z powodu towarzyszącego owemu wzrostowi narastania trudności. Z tych też względów apelowano o ustanowienie „granicy wzrostu”, aby położyć kres marnotrawstwu i beztróscie o dalszy rozwój naszej planety oraz zahamować zakres i tempo zagrażających owemu rozwojowi różnorodnych procesów destrukcyjnych.

Eksplozja szkolna była jednym z przejawów strategii wzrostu ilościowego. Spotkała się też z równie ostrą, jak ta strategia, krytyką. W miejsce hasła „więcej szkoły”, wyrażającego w uproszczonej i zarazem

skrótowej formie główną ideę ilościowej rozbudowy oświaty i szkolnictwa wyższego, pojawiło się najpierw hasło descholaryzacji społeczeństwa, a następnie zastąpienia szkoły „konwencjonalnej” przez „inną szkołę” – szkołę alternatywną.

Obecnie postulat descholaryzacji – zarówno w postaci nadanej mu przez Ivana Illicha, jak i Mary N. White, która skłonna jest twierdzić, że dalsze postępy elektroniki uczynią tradycyjną szkołę placówką niespójną (niekompatybilną) z warunkami życia „społeczeństwa informatycznego” i wymuszają jej radykalną przebudowę – nie cieszy się popularnością wśród pedagogów. Nie ma zatem podstaw, aby uważać go za wytyczną przebudowy czekającej systemy szkolne w różnych krajach. Bardziej przydatne pod tym względem mogą się okazać postulaty – określane też niekiedy mianem paradygmatów – szkoły alternatywnej i szkoły ustawicznie doskonalonej.

Koncepcja ustawicznego doskonalenia szkoły, której twórcą był m.in. szwedzki reformator szkolnictwa Thorsten Husén, zakłada wzmocnienie roli szkoły w społeczeństwie, przy jednoczesnym systematycznym i planowym ulepszaniu procesu kształcenia: celów, form organizacji, metod i środków kształcenia, planów i programów nauczania. Szkoła ustawicznie doskonalona powinna zacieśniać współpracę z rodzicami i środowiskiem lokalnym, wdrażać do samodzielności myślenia i działania – kierować się w swym działaniu myśleniem o przyszłości.

Do znaczącego odrodzenia „tradycyjnej” czy „konwencjonalnej” szkoły nie przyczyniły się również poczynania przypadające na drugą połowę XX stulecia, takie jak nauczanie problemowe, docenienie pracy zespołowej uczniów, nauczanie programowane, kształcenie wielostronne, *mastery learning* Beniamina S. Blooma itp. Niestety, „stara szkoła” zdołała na ogół odeprzeć i dawniejsze, i nowsze próby jej obalenia, a przynajmniej ograniczenia charakteryzujących ją od dawna cech: jednostronnego intelektualizmu, historyzmu, addytywizmu oraz niechęci wobec indywidualizowania treści, metod i tempa pracy uczniów stosownie do ich uzdolnień i zainteresowań.

Wiek XX to zatem wiek rozlicznych pedagogicznych dyskusji i kontrowersji toczących się wokół koncepcji szkoły. Szczególnie wyraziste prowadzono początkowo między naturalizmem i socjologizmem pedagogicznym, których zbliżeniu miała służyć teoria konwergencji. Nieco późniejszym, ale równie ważnym przedmiotem naukowej i ideologicznej wymiany poglądów były spory zwolenników nurtu religijnego z przedstawicielami pedagogiki materializmu historycznego. Nie brakowało też debat pomiędzy pedagogami kultury a rzecznikami pozostałych prądów myśli pedagogicznej, zwłaszcza psychologicznego i socjologicznego.

Debaty toczyły się również między reprezentantami różnych kierunków tego samego nurtu pedagogicznego, jak choćby między Johnem Deweyem, Hugo Gaudigiem, Peterem Petersenem i Georgem Kerschensteinerem, którzy – opowiadając się za ideą „szkoły pracy” – bardzo różnie tę ideę interpretowali.

Przedmiotem wymiany poglądów był przy tym bardzo szeroki krąg pedagogicznych problemów. I tak, jedni spierali się o kwestie dla nauk o wychowaniu podstawowe, czego przykładem była dyskusja, jaką w USA wiodli ze sobą w latach trzydziestych esencjaliści, progresywiści i perenialiści; drudzy zastanawiali się nad nowymi koncepcjami programowo-metodycznymi nauczania, a jeszcze inni dyskutowali nad celowością i formami uzupełnienia pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole o tzw. orientację szkolną i zawodową.

Te wybiórczo przypomniane dyskusje wzbogaciły pedagogikę XX wieku o nowe treści poznawcze, otworzyły pomijane lub niedoceniane dotychczas tereny badań, wskazały priorytety, umocniły jej więzi z psychologią, socjologią, demografią i ekonomią. W tej sytuacji coraz częściej mówi się i pisze nie tyle o pedagogice, co raczej o naukach o wychowaniu, jak to czynią od dłuższego już czasu Niemcy.

Na tle współczesnych debat nad miejscem szkoły w społeczeństwie pojawiają się liczne dyskursy dotyczące pedagogiki szkoły. Jak rozumieć jej miejsce w naukach o wychowaniu? Czy jest możliwe uznanie pedagogiki szkoły za autonomiczną dyscyplinę czy też jest ona subdyscypliną nauk o wychowaniu? Czy adekwatna w stosunku do pola zainteresowań jest nazwa „pedagogika szkolna” czy raczej należałoby używać innej – „pedagogika szkoły”, „teoria szkoły”, a może „kultura szkoły”? Rozstrzygnięciem tej kwestii może służyć przegląd toczących się na przełomie XX i XXI wieku debat anglosaskich.

### **Koncepcja szkoły jako organizacji uczącej się - zmiana i pomoc szkołom jako organizacjom uczącym się**

Jedną z pierwszych zasadniczych debat na temat pedagogiki szkolnej podjęto w Wielkiej Brytanii i Norwegii, w efekcie reform szkolnych przeprowadzanych pod koniec lat 80. XX wieku. Uznano wówczas, iż szkoły samodzielnie mogą angażować się w proces zmian jakościowych, a sam proces zmiany może i powinien mieć charakter oddolny.

Jednym z głównych twórców tej teorii był norweski pedagog Per Dalin<sup>2</sup>, współautor międzynarodowego programu IMTEC (*International Movement*

---

<sup>2</sup> Por. P. Dalin, *Changing the School Culture*, London 1993.

*Towards Educational Change*), którego celem było systematyczne analizowanie zmiany edukacyjnej. Program powstał w latach 70. z inicjatywy OECD.

Podstawowe założenie koncepcji Dalina sugerowało, że szkoła jako organizacja jest jednostką zmiany; ważna jest „subiektywna rzeczywistość” postrzegana przez wszystkich członków społeczności szkolnej, konflikty należy uznać za sposobność do rozwiązywania problemów, szkoła wymaga przeobrażenia z instytucji statycznej w instytucję zmiany, przy czym zmiana rozumiana jest jako udoskonalanie, odnowa praktyki szkolnej. W tym sensie koncepcja Dalina może być uznana, po części, za rekonstrukcjonizm, jak pisze Eugenia Potulicka, powiązany z egzystencjonalnym ujmowaniem nauczania oraz psychologią fenomenologiczną i humanistyczną<sup>3</sup>. Zadaniem pedagogiki szkolnej ma być, zgodnie z koncepcją Dalina, przede wszystkim wprowadzanie w życie wizji szkoły przyszłości, uwzględniającej harmonijne życie, sprawiedliwe społeczeństwo oparte na procesach demokratycznych, kreatywną i urozmaiconą racę, usługową rolę nowych technologii, zmianę stosunków międzyludzkich. Uwzględniając wizję szkoły przyszłości, P. Dalin poddaje analizie osiem zadań przyszłej szkoły: kształcenie na rzecz demokracji; kształcenie na rzecz wielokulturowości; kształtowanie krytycyzmu wobec nowych technologii i mediów; harmonijne współistnienie i edukacja dla pokoju; budowanie ścisłych związków pomiędzy szkołą a światem pracy; kształcenie na rzecz kultury; przygotowanie do służenia społeczności lokalnej; wdrażanie do samokształcenia i pracy nad sobą<sup>4</sup>.

W Polsce koncepcję tę rozwijał program ROS (Rozwój Organizacyjny Szkoły), prezentowany m.in. przez Eugenię Potulicką. Głównym przesłaniem rozwoju organizacyjnego szkoły jest pomoc szkołom w uczeniu się jak się uczyć, tak by rzeczywiście stawały się organizacjami rozwijającymi się, zdolnymi do wprowadzania zmian, konstruującymi świadomie własną przyszłość. Proces zmiany pojmowany jest jako adaptacja i rozwój, zaś strategię rozwoju stanowi osiągnięcie możliwie wysokiego poziomu autonomii szkoły oraz interakcyjności zmiany. Jak pisze Dalin,

Samoistna i autentyczna odnowa szkoły wymaga bezpośredniego zaangażowania wszystkich jej pracowników i uczniów w określanie potrzeb i ustanawianie celów programu rozwoju oraz aktywnego w nim uczestnictwa<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Por. E. Potulicka, *Nowa Prawica a edukacja, cz. I – Geneza reformy edukacji w Anglii i Walii z roku 1988*, Poznań-Toruń 1993.

<sup>4</sup> Por. V. Rust, *The democratic Tradition and the Evolution of Schooling in Norway*, New York 1989.

<sup>5</sup> P. Dalin, H.G. Rolff, B. Kleekamp, *Przyszłość szkolnictwa, [w:] Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, red. D. Elsner, Radom 1997, s. 65.

Współczesne badania dotyczące jakości i efektywności pracy szkoły<sup>6</sup> potwierdzają tezę Dalina. Wskazują, że kierowanie szkołą stanowi najistotniejszy czynnik warunkujący jakość kształcenia. Zwolennicy ROS uważają w związku z powyższym, iż zadaniem pedagogiki szkolnej jest praca nad programem rozwoju szkoły oraz praca z jej liderami (kadrami zarządzającą, dyrektorami itp.).

## Koncepcja kultury szkoły

W latach 80. XX wieku pojawiła się koncepcja kultury szkoły jako uzupełnienie debat nad celami i zadaniami szkoły, a pośrednio również pedagogiki szkolnej. ROS zakładał, iż szkoły wzajemnie się różnią, a czynnikiem dominującym w skutecznym procesie wprowadzania zmian jest właśnie ich kultura. Zwolennicy tej koncepcji uznali, iż szkoła nie może być submisyjna wobec zmian przychodzących z zewnątrz, nie można jej niejako „podłączyć” pod procedury wprowadzania innowacji, bowiem zmiana w szkole jest złożonym procesem politycznym, ideowym, społecznym, organizacyjnym, ekonomicznym i personalnym. Jest to proces, w którym niechęć jest często uwarunkowana niewiarą w narzucone zewnętrznie (np. administracyjnie) wartości i normy.

Dlatego, **D. Hargreaves** i **D. Hopkins** definiują kulturę szkoły jako „procedury, wartości i oczekiwania, które kierują ludzkim zachowaniem wewnątrz organizacji”<sup>7</sup>, zaś **E. Schein** mówi o „głębszym poziomie głównych założeń i przekonań podzielanych przez członków organizacji, działających podświadomie i dlatego określanych jako podstawa oczywistego stylu postrzegania organizacji i jej środowiska”<sup>8</sup>. Kultura szkoły jest więc zjawiskiem złożonym i, według wielu pedagogów angielskich, nie do pogodzenia z autorytarnymi systemami szkolnymi. **C. Hodgkinson** definiuje m.in. kulturę szkoły poprzez jej przejawy i wskazuje na trzy poziomy: *transracjonalny* (wartości, wierzenia, przekonania, kod etyczny i wgląd moralny); *racjonalny* (normy, zwyczaje, oczekiwania i standardy społeczne); *subracjonalny* (wartości są doświadczane jako osobiste preferencje i uczucia, mają źródło w emocjach i są zasadniczo aspołeczne). Zdaniem Hodgkinsona oraz wspomnianego wcześniej P. Dalina, niewiele szkół jest świadomych na poziomie transracjonalnym. Wyjątek stanowią jedynie szkoły steinerowskie i mon-

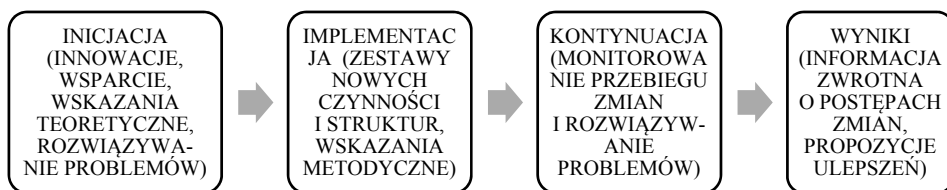
<sup>6</sup> Por. M. Fullan, *Successful School Improvement*, Buckingham 1997.

<sup>7</sup> Por. D. Hargreaves, D. Hopkins, *Development Planning for School Improvement*, London 1994, s. 2.

<sup>8</sup> E. Schein, *Process Consultation*. Addison-Waley 1990, s. 30.

tessoriańskie. Na poziomie racjonalności wiele szkół wskazuje na wartości obowiązujące w danym społeczeństwie i uregulowane przez szkolne rytuały oraz ceremoniały. Subracjonalny poziom kultury szkoły wydaje się zasadniczy dla skutecznego wprowadzania projakościowej zmiany. Osobiste preferencje nauczycieli i uczniów są często ważnym wyznacznikiem kultury szkoły, nazywanej przez Hodgkinsona *ethosem* szkoły.

**Istotną teorię odnośnie zmiany w szkole skonstruował w latach 90. XX wieku M. Fullan.** Fundamentalnym założeniem nowego wzorca zmiany według Fullana jest to, że nie można oczekiwać, iż „świat zewnętrzny” sam się zorganizuje w taki sposób, by zaspokoić potrzeby jednostki/społeczeństwa<sup>9</sup>. Żadna zmiana nie może być skuteczna, jeśli jej sens nie jest podzielany przez tych, którzy ją wdrażają – na uwagę w teorii Fullana zasługuje podkreślenie znaczenia subiektywnej rzeczywistości/racjonalności emancypacyjnej dotyczącej zmiany. Fullan mówi o agentach zmiany i w tym kontekście pedagogika szkolna może być rozumiana jako „efektywny kreator zmiany” uczący „efektywnych agentów zmiany”.



Ryc. 1. Proces zmiany wg M. Fullana

(źródło: opracowanie własne)

Szczególne znaczenie dla debaty na temat kultury szkoły miały poglądy J. Brunera, wyrażane w książkach *Toward a Theory of Instruction* (1966) oraz *The Culture of Education* (1996 – wydania polskie: *W poszukiwaniu teorii nauczania* (1966) oraz *Kultura edukacji* (1996 oraz 2006)). Autor wskazuje w nich na nierozłączne istnienie oraz traktowanie badawcze umysłu i kultury. „Psychika kulturowa” oznacza kulturę obecną w umyśle człowieka. Jeśli mamy mówić o kulturze szkoły jako instytucji, to uwzględniając wskazówki Brunera, należy dokonać naukowego rozeznania w jednostkowym postrze-

<sup>9</sup> Por. E. Potulicka, *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, Poznań 2001.

ganiu zjawisk rzeczywistości szkolnej, ich rozumienia i postrzegania racjonalności (lub jej braku) tychże zjawisk.

Trzeba w tym miejscu dodać, iż spór o racjonalność, w szczególności o racjonalność w myśleniu potocznym i działaniu codziennym, ma długą tradycję w naukach psychologicznych i pedagogicznych. Chronologiczne ujęcie stosunku psychologów do kwestii racjonalności zostało przedstawione przez Hazela Markusa i Roberta Zajonca, zgodnie z którym od lat 50. XX wieku toczy się nieustanny spór pomiędzy zwolennikami i przeciwnikami przekonania o racjonalności człowieka. Zgodnie z tą koncepcją, na przykład w latach 70. koncepcje Daniela Kahnemanna i Amosa Tversky'ego podkreślały, iż w rzeczywistości istnieje wiele typów odchylenia od racjonalnych kalkulacji, z których niewielka część może podlegać kontroli podmiotu podejmującego decyzję. W latach 80. nastąpił zwrot w kierunku racjonalności. Wskazywano na istnienie pluralizmu racjonalności, zaczęto konstruować nieliniowe modele oceny użyteczności wielowymiarowej – model koniunkcyjnej strategii decyzyjnej, model strategii alternatywnej, strategię interakcyjne. Wprowadzenie pluralizmu racjonalności stanowi pewien ukłon w kierunku racjonalistycznej koncepcji człowieka, przyjmującej, że nosi on w sobie pewien pierwiastek racjonalności, nawet gdy popełnia błędy poznawcze. Pomimo licznych fluktuacji koncepcji „racjonalistycznych” i „anty-racjonalistycznych”, psychologia i pedagogika wykazują pewien stopień nieufności wobec tezy o racjonalności człowieka. Podejście psychologiczne i pedagogiczne charakteryzuje deskryptywność. O ile bowiem w ekonomii czy naukach prawnych przyjmuje się najczęściej perspektywę optymalizacji decyzji wymuszającą nastawienie normatywne – „jakie decyzje powinny być podejmowane?”, to w przypadku psychologii i pedagogiki istotne jest pytanie: „jak wygląda podejmowanie decyzji przez człowieka w danej rzeczywistości?”. Inne podejście charakteryzuje filozofów zajmujących się problematyką społeczną. Na przykład, Jürgen Habermas zajmuje się problematyką racjonalności w kontekście działań komunikacyjnych. Wyróżnia on dwa rodzaje działań: celowo-racjonalne oraz komunikacyjne. Pierwsze są z reguły ukierunkowane na osiągnięcie partykularnych celów w środowisku fizycznym (działania instrumentalne) lub społecznym (działania strategiczne), drugie zaś występują wówczas, kiedy mamy do czynienia z koordynacją działań przez komunikacyjne akty porozumienia, a więc uczestnicy procesu komunikacji nie są zorientowani na własny interes, ale przede wszystkim na uzgadnianie działań/sposobów działania.

Koncepcję tę rozwijano i kontynuowano wielokrotnie. Podobne założenia teoretyczne można odnaleźć w koncepcji Emila Durkheima *homo sociolo-*

*gicus* – człowieka idealnie uspołecznionego. Jednostka nie kieruje się tu wyłącznie indywidualnym interesem, ale jest silnie zakorzeniona w społeczności i kulturze, a w swych wyborach kieruje się wartościami, normami społecznymi, a nie kalkulacją zysków i strat. W przeciwstawnej *homo sociologicus* koncepcji *homo oeconomicus*, której przedstawicielami są m.in. George Homans oraz Hermann Heinrich Gossen, istotne staje się zagadnienie wymiany działań ludzkich. Racjonalne będą tu zatem takie działania, które zostały poddane uprzedniej kalkulacji i przewidziane jako te, które doprowadzą do uzyskania najwyższych nagród (sukcesów, władzy, finansów, akceptacji ze strony innych, uznania itp.). Obydwie koncepcje wskazują, iż człowiek nigdy nie jest naprawdę wolny w swych wyborach – są one określone przez społeczny kontekst oraz szereg czynników kulturowych.

Interesujące połączenie koncepcji *homo sociologicus* i *homo oeconomicus* zaproponował m.in. Jonathan H. Turner, który określa racjonalne działanie człowieka poprzez pięć zasad je kształtujących:

1. Choć nie dążą do maksymalizowania korzyści, to jednak podejmują próby osiągnięcia pewnych korzyści z interakcji.

2. Choć nie są błędnie racjonalni, to dokonują kalkulacji kosztów i zysków własnego działania.

3. Chociaż działający nie mają bezbłędnej informacji na temat wszystkich dostępnych możliwości, to zwykle są świadomi co najmniej niektórych z nich.

4. Chociaż zawsze istnieją naciski zewnętrzne (np. kulturowe, społeczne, organizacyjne), to ludzie współzawodniczą ze sobą w uzyskaniu korzyści.

5. Chociaż dążą do uzyskania korzyści, to jednak są ograniczeni przez zasoby, którymi dysponują, przystępując do interakcji<sup>10</sup>.

Uwzględniając powyższe, racjonalność procesu kształcenia może być traktowana jako typ racjonalności wyznaczony nieostro przez fakt istnienia odrębnej dziedziny działalności ludzkiej nazywanej kształceniem (uczeniem i uczeniem się), różnej od innych dziedzin kultury. Działalność tę uznaję za rodzaj działalności poznawczej lub co najmniej zawierającej istotną komponentę poznawczą. Główne różnice między poznaniem osiąganym w procesie kształcenia a innymi dziedzinami ludzkiej działalności polegałyby na tym, że działania kształceniowe (edukacyjne) ukierunkowane są na cele epistemiczne, w szczególności na uzyskanie prawdziwych twierdzeń o świecie lub innych celów (wartości) poznawczych (epistemicznych, ko-

---

<sup>10</sup> Szerzej na ten temat: R. Nowakowska-Siuta, B. Śliwerski, *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 2015.

gnitywnych), których osiągnięcie jest logicznie pierwotniejsze w stosunku do stawianych nauce celów praktycznych (instrumentalnych). Racjonalność procesu kształcenia jest więc w pierwszym rzędzie racjonalnością epistemiczną (poznawczą).

Do rozwiązania pozostaje problem relacji między epistemiczną racjonalnością działań poznawczych a epistemiczną racjonalnością wygenerowanych przez nie przekonań. Wielorakie związki między racjonalnością przekonań a racjonalnością działań poznawczych są od dawna przedmiotem dyskusji. Dotyczą one m.in. tego, który typ racjonalności – teoretyczny czy praktyczny – jest bardziej pierwotny oraz w jaki sposób wzajemnie się one warunkują. Przypisywanie danemu przekonaniu spełnienia bądź niespełnienia przyjętych kryteriów racjonalności, czyli wydanie sądu dotyczącego jego (racjonalnej) akceptacji lub (racjonalnego) odrzucenia można potraktować jako cel uzyskany dzięki oszacowaniu wartości danego przekonania w kategoriach przyjętych kryteriów racjonalności. Zaproponowane pojęcie racjonalności jako przyczynowości epistemiczno-praktycznej ma tę zaletę, że jest stosowalne do głównych nośników racjonalności nauki, zarówno do działań (czynności), jak i do twierdzeń (przekonań). Teoria racjonalności procesu kształcenia byłaby zatem teorią przyczynowości epistemiczno-praktycznej, dostarczającą odpowiedzi na dwa główne pytania: 1) dlaczego przyjąć to, a nie inne twierdzenie dydaktyczno-wychowawcze (zbiór twierdzeń) oraz 2) dlaczego podjąć takie a nie inne działanie dydaktyczno-wychowawcze? Kultura szkoły jako zjawisko pedagogiczne musiałaby zatem znaleźć osadzenie nie tylko aksjologiczne na poziomie subracjonalnym, ale również głębsze osadzenie w kulturze. Wskazuje na tę konieczność **O. Patterson** w książce *Freedom in the Making of Western Culture*<sup>11</sup>.

Znaczenia nabiera w tej koncepcji uniwersum symboliczne danej kultury, czyli repertuar znaków, jakie mogą być użyte świadomie lub nie w procesie komunikacji. Świat kultury (w tym także kultury szkoły) jest kruchym układem równowagi pomiędzy trwałością i zmianą. Patterson zauważa, iż zmiana może mieć również charakter patogenny (kiedy jest nagła i gwałtowna, obejmuje wiele dziedzin życia społecznego naraz, jest radykalna, jest niespodziewana).

Uwzględniając teorię zmiany Pattersona można zakładać, że pedagogika szkolna (kultura szkoły) w takim rozumieniu mogłaby pełnić rolę kreatora pozytywnej zmiany.

---

<sup>11</sup> Por. O. Patterson, *Freedom in the Making of Western Culture*, New York 1991.

## Konkluzje, czyli co wynika dla nas z anglosaskich debat na temat pedagogiki szkolnej

We współczesnych debatach pedagogicznych daje się zauważyć nieostrość i brak dobrych definicji dotyczących pedagogiki szkolnej (w jęz. angielskim nie funkcjonuje rozróżnienie terminologiczne „pedagogika szkolna” i „pedagogika szkoły”). *School pedagogy* w wielu koncepcjach uznawana jest za sztukę nauczania i odnosi się do stylu oraz metod nauczania stosowanych przez nauczyciela, w tym metod klasyfikacji, oceny i strategii instruktażowych – widać wyraźnie w polskim nazewnictwie subdyscyplin pedagogicznych pokrywanie się zakresu pojęcia pedagogika szkolna z zakresem pojęcia dydaktyka ogólna.

Ze względu na terminologiczną zbieżność w języku angielskim pedagogiki szkolnej i dydaktyki, centralnym pojęciem wielu koncepcji teoretycznych oraz praktycznych wskazań pedagogów stała się kultura szkoły (*school culture*). Zauważono, że odnosi się ona przede wszystkim do warstwy aksjologicznej.

Skupiano uwagę przede wszystkim na sposobie działania szkół i poprawie ich funkcjonowania w wielu obszarach: wychowawczym, dydaktycznym, opiekuńczym itp. Zauważono przy tym, że szkoła znajduje się pod silnym wpływem własnej historii – głównie instytucjonalnej. Kultura społeczeństwa, w jakim szkoła funkcjonuje, kształtuje wzorce społeczne, zwyczaje i ich dynamikę, wpływa na zachowania jednostek, które mogą stać się przeszkodą na drodze do reform. Te gwałtowne zmiany społeczno-kulturowe generują konieczność zmiany paradygmatu pedagogiki szkolnej – w mojej ocenie coraz częściej nabiera ona **charakteru interwencyjnego**.

Pedagogika szkolna z założenia jest interdyscyplinarna, hybrydyczna i z pewnością kryterium wyróżnienia dokonań w tej dziedzinie nie powinny być ani przedmiot zainteresowań, ani metoda badawcza, ani proveniencja naukowa badacza. Uczciwym kryterium wydaje się odróżnianie pedagogiki szkolnej od innych dyscyplin naukowych poprzez dokonania:

- rodzące się z tradycji (czasem w opozycji do niej) badań pedagogicznych i historii myśli pedagogicznej, i czerpiące z nich swe inspiracje;
- odwołujące się do terminologii, języka, prawidłowości pedagogicznych *explicite* a nie „bezwiednie”;
- uwzględniające szerokie *spectrum* kultury szkoły (strukturalno-formalna organizacja szkoły, uczniowie, nauczyciele i rodzice jako osoby kształtujące kulturę szkoły, symbolika i rytuały szkolne, reguły szkolnej gry społecznej, szkolne regulaminy – pisane, niepisane itp.)

Chodzi głównie o to, aby w sposób naukowy opisać i wyjaśnić to co dane, ale równocześnie zmierzać ku temu co zadane. Ten niezwykle spłot dwóch wymiarów określa szczególną pozycję pedagogiki szkolnej.

W mojej propozycji zmian terminologicznych pedagogika szkolna nie powinna być utożsamiana z kulturą szkoły, a raczej (nawet powinna) rozumiana jako **teoria (opis, wyjaśnianie, predykcja) i praktyka (wskazania metodyczne) dotycząca zmiany kultury szkoły.**

Jeśli mamy mówić o osobnej dyscyplinie lub choćby subdyscyplinie nauk pedagogicznych, jaką jest pedagogika szkolna, powinny być w niej widoczne specyficzne cechy myślenia naukowego, perspektywa epistemologiczna oraz założenia dotyczące przedmiotu badań naukowych. „Specyficzne” oznacza w naszym przypadku „odmienne” od obecnych sąsiadujących dyscyplin (*differentia specifica*). Bruner wskazuje tu wyraźnie na przekonanie o istnieniu „psychiki kulturowej” – kultury obecnej w umyśle, czyli zakłada, że umysł tworzy kulturę i realizuje się poprzez korzystanie z niej. Inaczej, umysł i kultura współtworzą się/współkreują. Na poziomie makro – wskazuje Bruner – kultura to system praw, wartości, ale również symboli i mitów. Na poziomie mikro to obraz tego, jak jednostki konstruują swoje rzeczywistości (prywatne mikroświaty, mity personalne) partycypując w systemie kulturowym.

### **Jakie są zatem współczesne zadania pedagogiki szkolnej?**

Idąc śladami Brunera, pedagogika szkolna powinna uwzględniać dwie perspektywy:

- indywidualistyczną, czyli umiejętność oznaczania i odczytywania znaczeń w procesie dekonstrukcji i reprezentacji;
- transakcyjną, czyli umiejętność reagowania na reprezentacje świata innych ludzi, czy inaczej – zapośredniczenia doznawania świata poprzez relacje z innymi ludźmi i proces komunikacji.

Do głównych zadań pedagogiki szkolnej, rozumianej (powtórzę ponownie) jako teoria i praktyka zmiany kultury szkoły, należeć powinna: aktywizacja sił społecznych, podtrzymywanie stanu aktywności oraz racjonalne ukierunkowanie procesu aktywizowania.

Innymi słowy, potrzebujemy pedagogiki szkolnej po to, by uruchomić działalność związaną z tworzeniem zmiany w kulturze szkoły, zapewnieniem ciągłości działań oraz aby zapobiegać działaniu przypadkowemu i niesystematycznemu. Proces ten można nazwać metanoją (*a shift of mind* – zmianą umysłu). W sensie dosłownym chodzi o nawrócenie się, zmianę spo-

sobu myślenia, zaś w kontekście zadań pedagogiki szkolnej – o zmianę sposobu myślenia o szkole i jej zadaniach, uchwycenie sensu szkoły w wymiarze jednostkowym, przezwyciężenie myślenia negatywnego i jednostronnie krytycznego (nie da się nic zmienić) na rzecz myślenia pozytywnego (można zmienić mądrze – wystarczy wiedzieć jak).

### BIBLIOGRAFIA

- Dalin P., Rolff H.G., Kleekamp B., *Przyszłość szkolnictwa*, [w:] *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, red. D. Elsner, MEN, Radom 1997.
- Dalin P., *Changing the School Culture*, Cassell, London 1993.
- Fullan M., *Successful School Improvement*, Open University Press, Buckingham 1997.
- Hargreaves D., Hopkins D., *Development Planning for School Improvement*, Cassell, London 1994.
- Kupisiewicz Cz., *Szkola w XX wieku*, PWN, Warszawa 2006.
- Nowakowska-Siuta R., Śliwerski B., *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Patterson O., *Freedom in the Making of Western Culture*, Basic Books, New York 1991.
- Potulicka E., *Nowa Prawica a edukacja*, cz. I – *Geneza reformy edukacji w Anglii i Walii z roku 1988*, Edytor, Poznań-Toruń 1993.
- Potulicka E., *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, Wydawnictwo „Eruditus”, Poznań 2001.
- Rust V., *The Democratic Tradition and the Evolution of Schooling in Norway*, Greenwood Press, New York 1989.
- Schein E., *Process Consultation*, Addison-Waley, Reading 1990.