

JÓZEF KUŹMA

Docendo discimus
Ucząc innych, sami się uczymy.

NAUKA O SZKOLE TEORIE I WIZJE PRZYSZŁEJ SZKOŁY

System szkolnictwa od 50 lat jest poddawany przez teoretyków i praktyków edukacji ustawicznej krytyce. Główne nurty krytyki szkoły:

– po pierwsze: Szkoła tradycyjna, odizolowana od rzeczywistości i współczesnego życia, nie nadąża za aktualnymi wymaganiami epoki w dobie post-industrialnej czy ponowoczesnej, a zwłaszcza w czasach globalizacji w zakresie nauki, postępu technologiczno-informacyjnego i społecznego, ekologii, kultury i moralności.

– po drugie: Szkoła współczesna przyjęła zbyt wiele funkcji i zadań w zakresie kształcenia ogólnego i zawodowego, wychowania i socjalizacji, edukacji kulturalnej, a ostatnio również nauczania zintegrowanego oraz diagnozy i terapii dzieci nieprzystosowanych społecznie, a także rozwoju postaw twórczych, mimo że nie posiada do realizacji tych funkcji i zadań dostatecznych środków ani też odpowiednio wykształconej i motywowanej kadry.

John Dewey już w 1927 roku w książce *Szkoła a społeczeństwo* pisał: „Faktem oczywistym jest, że nasze życie społeczne uległo głębokiej i radykalnej zmianie. Jeśli nasza szkoła ma mieć jakieś znaczenie dla życia, musi ulec zupełnemu przekształceniu. Przekształcenie to nie może nastąpić od razu, nie dokona się w jeden dzień samą siłą doświadczonego zamysłu”¹.

Prof. dr hab. JÓZEF KUŹMA – Krakowska Akademia im. A. Frycza Modrzewskiego; ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1, 30-705 Kraków.

¹ J. D e w e y, *Szkoła a społeczeństwo*, tłum. R. Czaplińska-Muternich, Warszawa: Żak 2005, s. 26.

Nie generalizując, można dopatrzeć się wielu analogii do czasów nam współczesnych. Wówczas szkoła stanęła przed podobnymi wyzwaniem jak obecnie.

Aleksander Nalaskowski w książce *Niepokój o szkołę*² pisze: „Oznacza to, że na gwałt trzeba w szkole szukać rozwiązania dylematu – jak kształcić szybko i sensownie nie ucząc powierzchowności i płytkiego myślenia [...] W szkole spotykamy dosłownie wszystko, co można spotkać we współczesnym świecie. To swoista agora historii i współczesności”.

Do skutecznej realizacji postawionych przed szkołami różnych szczebli i poziomów zadań nie wystarczy już uzupełnianie i przekształcanie programów, doskonalenie metod nauczania i wychowania, wydłużanie okresu nauki, zakup komputerów coraz to nowszej generacji i wyposażenie pracowni w środki audiowizualne i programy e-learningowe, czy też polepszanie budownictwa i urządzenie wnętrz. Zachodzi coraz większa rozbieżność pomiędzy wykształceniem szkolnym a wykształceniem nieodzownym w życiu dorosłym. Rozbieżność ta dotyczy zarówno wykształcenia ogólnego, jak i zawodowego.

Alternatywą dla obecnej szkoły przetrwania, miernej bo biednej, może być jedynie jakościowo nowa szkoła – otwarta na zmiany, wspierająca rozwój dzieci, ale zdecydowanie kosztowniejsza. Będzie to instytucja stwarzająca lepsze warunki, stawiająca większe wymagania, a zarazem szkoła przyjazna dla dzieci.

Pośród polskich współczesnych teoretyków pedagogiki Stanisław Palka konsekwentnie podtrzymuje stanowisko, że poszukiwania poznawcze z pogranicza pedagogiki i innych dziedzin mogą dawać silne impulsy do rozwoju nauk pedagogicznych, mogą być także inspirujące dla nauk pomocniczych³.

Pedagogika otwarta, dzięki swojej interdyscyplinarności, zachęca do podejmowania – jeśli takie są nasze zainteresowania i potrzeby badawcze – zagadnień wchodzących w zakres filozofii, psychologii, socjologii, nauki o kulturze. Każdemu badaczowi problematyki współczesnej edukacji przychodzi z tej zachęty wielokrotnie korzystać, gdyż jest to zagadnienie wymagające szerokiego, interdyscyplinarnego ujęcia. Dotyczy to tym bardziej scholologii, czyli nauki o szkole.

W nauce o szkole – z uwagi na jej instytucjonalny i systemowy charakter – mamy do czynienia z inną drogą poszukiwania związków i nieco inną rolą dziedzin wiedzy (zarówno poznawczych jak i usługowych) względem szkoły

² Kraków: Impuls 1995, s. 79.

³ S. P a l k a (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Kraków: Wyd. UJ 2004.

i szkolnictwa. Pozwala to kształtować nową wizję szkoły i stwarza szanse na nowe spojrzenie na teraźniejsze i przyszłe funkcje szkoły. Można dostrzec nowe obszary oraz wspólne pola i tematy badawcze. W dalszej perspektywie może to prowadzić do nowego myślenia o szkole, zwiększenia efektywności jej pracy, z uwzględnieniem efektu, jaki daje podejście systemowe, być może efektu synergicznego. Jest to cel dalekosiężny i chyba zbyt ambitny.

Na każdym kontynencie system edukacyjny podążał własnymi drogami i kształtował się pod wpływem różnych prądów filozoficznych i ideologicznych oraz przemian społeczno-ekonomicznych.

Niemniej można wskazać na wiele uniwersalnych paradygmatów rozwoju szkolnictwa jako instytucji spełniającej podobne lub takie same funkcje i zadania, które mogą być punktem wyjścia do tworzenia nowej teorii szkoły.

W szkole zawarty jest wielki kapitał ludzkiej wiedzy i doświadczenia, którego nie wolno zmarnować. Scholiologia może i powinna kapitał ten pomnażać na wszystkich możliwych polach działania.

1. UZASADNIENIE POTRZEBY TWORZENIA NAUKI O SZKOLE, CZYLI SCHIOLOGII

Sama idea tworzenia nauki o szkole rodziła się w mojej świadomości naukowej stopniowo i nie bez oporów. Myśl dotycząca nazwy nowej dziedziny wiedzy powstała dopiero po napisaniu książki *Nauczyciele przyszłej szkoły*⁴, w której – po wznowieniu wydania – w podsumowaniu⁵ napisałem: „Nadszedł czas, aby nauka o teoretycznych i praktycznych zagadnieniach działalności szkoły uzyskała nazwę własną. Proponuję więc nazwę **scholiologia**⁶, od greckiej nazwy *scholio* – szkoła i *logos* – nauka, pojęcie, słowo, której przedmiotem byłyby badania działalności szkoły jako instytucji społecznej, jej systemu organizacyjnego, funkcji i programów dydaktycznych, wychowawczych i kulturalnych w trzech wymiarach czasowych: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości”.

Przypomnijmy, że początkowo słowo *schole* oznaczało „wczasy”, „spokój”, „czas poświęcony nauce”. Jednak czasownik „szkolić” (*scholien*) miał już w tym języku bardziej ograniczone znaczenie, gdyż odnosił się jedynie do

⁴ J. K u ź m a, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Kraków: AP 2000.

⁵ T e n ę e, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Kraków: AP 2001, s. 244.

⁶ Wymawia się scoliologia, jak school w języku angielskim.

takich czynności, jak nauczanie, prowadzenie wykładów, poświęcanie się czemuś.

Bardzo ważnym – moim zdaniem – argumentem przemawiającym za tworzeniem scholiologii, czyli nauki o szkole, może być to, że wiele subdyscyplin pedagogicznych ma swoją nazwę naukową, jak chociażby pedeutologia, pedologia, andragogika, gerontologia czy geragogika. To samo dotyczy wielu innych dziedzin świata przyrody czy życia społecznego, często o wiele mniej znaczących. Natomiast szkoła, najstarsza i niewątpliwie najważniejsza z nich, nie posiada własnej autonomicznej czy też interdyscyplinarnej nauki.

Wcześniej, niezależnie od siebie, podejmowano w świecie próby całościowego podejścia do zagadnień edukacji i oświaty. I tak wprowadzenie nazwy „edukologia” przypisuje się Lowry’emu W. Hardingowi w 1951 r., co w zasadzie jest zbliżone, jeśli nie tożsame, z polską nazwą „nauki o edukacji”.

Jeszcze bardziej ogólnym podejściem jest „oświatologia”, którą to nazwę wprowadził w 1996 r. ukraiński teoretyk W. O. Ogniewjuk⁷.

Powstaje zasadnicze pytanie: Jakie znaczenie może mieć nauka o szkole lub teoria szkoły jako instytucji społecznej i edukacyjnej? Jak stwierdza wybitny polski socjolog edukacji Jan Szczepański⁸, miejsce szkoły wśród tych wszystkich instytucji „całkowitego systemu oświaty” wynika z kilku jej cech:

- Szkoła jest instytucją przekazującą dzieciom i młodzieży wiedzę naukową;
- Szkoła jest instytucją nauczającą metodami naukowymi według mniej lub więcej spójnej teorii pedagogicznej i psychologicznej;
- Szkoła może więc w pewnym zakresie syntetyzować i kierunkować wpływ tych innych oddziaływań kształcących i wychowujących;
- Szkoła stara się dawać całościowy pogląd na wiedzę człowieka o świecie, uczy elementów wszystkich nauk doniosłych dla zrozumienia współczesnej cywilizacji, także historii dającej zrozumienie procesu dziejowego.
- Szkoła stara się przygotowywać do udziału w funkcjonowaniu społeczeństwa, czyli uspołeczniać swoich wychowanków.

⁷ T. L e w o w i c k i, W. O. O g n i e w j u k, S. O. S y s o j e w a (red.), *Całościowe ujęcie edukacji – ku spotkaniu z oświatologią*, Warszawa: WSP – ZNP 2011, s. 33, 42.

⁸ J. S z c z e p a ń s k i, *Szkoła w społeczeństwie*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania, podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, t. 2: *Szkoła*, Warszawa: PWN 1991 s. 57.

Są to cechy konstruktywne, decydujące o jej długowieczności i to niezależnie od ustroju gospodarczego i politycznego. Scholiologia powinna koncentrować uwagę uczonych na tworzeniu nowych teorii szkoły przyszłości na miarę XXI wieku.

Współczesne szkoły, pomimo oczywistej ich różnorodności i zmienności, odznaczają się wspólnymi paradygmatami, które stanowią wystarczające przesłanki dla tworzenia teorii systemów, funkcji, zasad dydaktycznych, wychowawczych itd. Mogą to być zarówno metateorie jak i mikroteorie. Stworzenie wspólnej nauki o szkole pozwoliłoby na skoncentrowanie uwagi nie tylko uczonych, lecz także praktyków na analizie oraz syntezie tych wszystkich elementów, od których zależało, zależy i będzie w przyszłości zależeć w miarę optymalne czy skuteczne funkcjonowanie tej instytucji, a nadrzędnym jej celem powinno być zapewnienie wielostronnego – o wyższej niż dotychczas jakości – rozwoju dzieci i młodzieży.

Zatem scholiologia, czyli nauka o szkole, mogłaby przyczynić się do tworzenia nowej teorii szkoły, zwiększenia zainteresowania uczonych reprezentujących różne dyscypliny naukowe samą szkołą, poszukiwaniem nowych możliwości jej odrodzenia bądź udoskonalenia. Chodzi o jej kompleksowe badanie jako systemu holistycznego, a zarazem otwartego na potrzeby uczniów i nowe wyzwania cywilizacyjne, zwłaszcza społeczne.

Celem dalekosiężnym, a raczej misją nauki o szkole, czyli scholiologii, powinno być odrodzenie człowieka jako wartości podstawowej pod względem intelektualnym, moralnym i kulturalnym⁹.

Priorytetowym zadaniem staje się określenie problematyki nauki o szkole – wymiary czasowe, podmiot i przedmiot badań, interdyscyplinarność i polimetodyczność.

Problematyka nauki o szkole obejmuje trzy wymiary czasowe: przeszłość, teraźniejszość i przyszłość.

– Przeszłość, której domeną jest historia szkoły, obejmująca jej genezę i przemiany;

– Teraźniejszość, której przedmiotem badań jest stan aktualny i transformacja szkoły;

– Przyszłość, której przedmiotem dociekań i refleksji jest przyszłość szkoły, jej nowe funkcje, rozwój organizacyjny, programowy, kształcenie kadr, warunki lokalowe i wyposażenie techniczne.

⁹ J. K u ż m a, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Kraków: AP 2001, s. 15.

Podmiotem zainteresowań i refleksji naukowej scholiologii powinni być przede wszystkim uczniowie. W tradycyjnej szkole głównym podmiotem byli nauczyciele, nieprzypadkowo więc powstała pedeutologia jako nauka o teorii i praktyce edukacji nauczycieli i różnych uwarunkowaniach ich profesjonalnego rozwoju. W nowej koncepcji funkcjonowania szkoły ważnym podmiotem powinni być także rodzice oraz różne podmioty nadzorujące i wspierające, jak dyrekcja szkoły i liczni sponsorzy. Szkoła powinna być jednak przede wszystkim dla uczniów, a nie odwrotnie – uczniowie dla szkoły jako przedmiot zabiegów dydaktyczno-wychowawczych ze strony nauczycieli.

Przedmiotem badań scholiologii powinno być szeroko rozumiane szkolnictwo oraz poszczególne szkoły, obejmujące zarówno systemy i mikrosystemy wewnątrzszkolne oraz infrastruktura zewnętrzna. I tak szczególnie ważnym przedmiotem badań scholiologii, jako nauki o szkole, powinny być:

- a) system organizacyjny szkoły (wewnętrzny i zewnętrzny);
- b) system dydaktyczny szkoły;
- c) system i mikrosystem wychowawczy szkoły. Badania scholiologii powinny objąć również samorząd i samorządność szkoły, czyli:
 - samorząd uczniowski;
 - samorząd nauczycielski (rada pedagogiczna);
 - samorząd rodzicielski;
 - samorząd lokalny, nadzorujący obecnie działalność szkół podstawowych i gimnazjów.

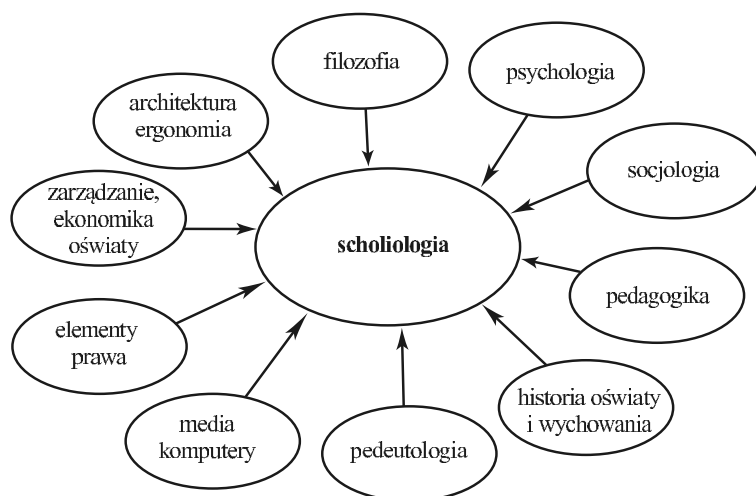
W nowoczesnej szkole funkcjonuje również rada szkoły, składająca się z wybranych przedstawicieli samorządu uczniowskiego, nauczycielskiego, rodzicielskiego i ewentualnie lokalnego.

Współczesna szkoła wymaga gruntownej odnowy. Tak złożonego dzieła mogą dokonać uczeni reprezentujący różne dyscypliny naukowe.

Dla szkoły – jako instytucji społecznej celowo zorganizowanej – ważne funkcje pełnią takie nauki i dziedziny wiedzy, jak filozofia, historia, etyka i estetyka, socjologia, psychologia, pedagogika teoretyczna i praktyczna, dydaktyka, pedagogika społeczna i resocjalizacyjna, media, w tym Internet, zarządzanie i ekonomika oświaty, prawo, architektura i ergonomia szkolna oraz wiele innych dziedzin wiedzy (rycina 1). Oczywisty jest też wpływ na życie szkoły tradycji i kultury oraz nauki o moralności, czyli etyki. Na treści dydaktyczno-wychowawcze szkoły pośrednio i bezpośrednio nieustannie wpływają nauki teologiczne. Obecnie coraz większego znaczenia nabiera kultura i jej różne wymiary. Zagadnienia roli kultury, etyki i estetyki są dostatecznie poznane i spopularyzowane w licznych rozprawach naukowych, monografiach,

podręcznikach szkolnych. Ważnym zadaniem jest kształtowanie kultury pracy szkoły, z uwzględnieniem kultury organizacyjnej, interakcyjnej i osobowej.

Nadal jednak wiodącą, a zarazem koordynującą i inspirującą rolę w tworzeniu nauki o szkole powinny odgrywać nauki pedagogiczne lub szerzej rozumiane nauki o edukacji.



Rycina 1. Zakres przedmiotowy zainteresowania scholiologią.

Z powyższej wstępnej koncepcji scholiologii wynika więc, że nauka o nowoczesnej szkole powinna mieć charakter interdyscyplinarny, wielofunkcyjny i polimetodyczny. Jak refleksyjnie stwierdza Barbara Dobrowolska¹⁰ w artykule: *Scholiologia – o szkole interdyscyplinarnie*: „Holizm w postrzeganiu szkoły wymaga rozumienia i łączenia wielu płaszczyzn teoretyczno-praktycznych, a nie ich izolowania i ferowania sądów, wielokrotnie niesłusznych i szkodzących szkole”.

Podobnie Krystyna Chałas dostrzega potrzebę holistycznego podejścia do edukacji: „Jakość człowieka warunkowana jest holistycznym zakresem edukacji, oznacza to, że edukacja musi obejmować całego człowieka, jego sferę fizyczną, psychiczną, społeczną, kulturalną i światopoglądową”¹¹.

Scholiologia szczególną uwagę powinna poświęcać rozwojowi organizacyjnemu szkoły oraz wprowadzaniu do szkół innowacji naukowych, technolo-

¹⁰ „Życie Szkoły” 2012, nr 11, s. 4-7.

¹¹ *Optymalizacja szans edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej – perspektywa aksjologiczna. Badania w działaniu*, Warszawa: Of. „Jacek Chmielewski” 2002, s. 153.

gicznych i pedagogicznych, jak również rozwiązań praktycznych. Scholiologia powinna też koncentrować się na zmianach programowych w procesie nauczania zintegrowanego, wprowadzania technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz zwiększaniu skuteczności wychowania i socjalizacji, a także nauczania wychowującego i kreatywnego.

Jeszcze jeden argument przemawia za tworzeniem nauki o szkole. Otóż w różnych epokach o szkole i szkolnictwie wypowiadało się wielu wybitnych uczonych, nie tylko filozofów i pedagogów. W większości to dziedzictwo myśli ludzkiej znajduje się w rozproszeniu i zapomnieniu. Zebranie bogatego dorobku uczonych, w tym wielu współczesnych, w jednym studium czy nauce o szkole pozwoliłoby na selekcję tego materiału, dziś już historycznego, tworzenie mniejszych lub większych syntez i bardziej realnych wizji przyszłej szkoły. Zadanie to oczywiście przekracza możliwości jednego badacza. Istotnym argumentem może być i to, że każdy z uczonych zawdzięcza swój początkowy rozwój umysłowy, a później również sukcesy naukowe, edukacji w szkole podstawowej, średniej i wyższej. Dlatego też powinni i oni uczynić coś dla szkoły jako instytucji społecznej i edukacyjnej, jej obecnego rozwoju czy odrodzenia¹². W związku z tym niniejsze studium traktuję jako początek i zachętę dla innych uczonych do współpracy lub tworzenia własnych zespołów i kierunków naukowych skoncentrowanych na szkole. Byłaby to optymalna droga do odnowienia współczesnej szkoły i szkolnictwa.

2. NAKREŚLENIE WSPÓŁCZESNEJ TEORII ZMIAN EDUKACYJNYCH W SZKOŁACH I W SZKOLNICTWIE

Nauka, jako zbiór logicznych sądów opartych na faktach, składa się z analiz, syntez i teorii. Głównym celem uczonych – reprezentujących różne dziedziny i dyscypliny naukowe – będzie tworzenie spójnych syntez naukowych. Mogą one być dziełem wybitnych uczonych – syntetyków lub pracy zespołowej pod kierunkiem jednego wszechstronnie uzdolnionego badacza. Dzięki udanym syntezom mogą powstawać nowe teorie naukowe. Możliwa też jest inna droga, a mianowicie na podstawie wielu dotychczasowych badań diagnostyczno-analitycznych, prowadzonych niezależnie od siebie w różnych

¹² J. K u ż m a, *Scholiologia*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI w.*, t. V, red. T. Pilch, Warszawa: Wyd. Żak 2006, s. 673-675.

ośrodkach badawczych lub laboratoriach, powstają większe syntezy naukowe stanowiące nowy jakościowo etap w danej dziedzinie wiedzy.

Przykładem mogą tu być prace psychologów amerykańskich, których syntezą były dzieła Howarda Gardnera¹³: *Inteligencje wielorakie* oraz Daniela Golemana¹⁴: *Inteligencja emocjonalna*. Wydaje się, że w bieżącym stuleciu będą powstawać równie ambitne jakościowo nowe syntezy, zwłaszcza na pograniczu różnych dyscyplin, o dużym znaczeniu zarówno dla teorii jak i praktyki edukacyjnej.

W okresie postmodernistycznego chaosu i zagubienia trzeba przede wszystkim przywrócić szkole należne jej miejsce w społeczeństwie. Być może trzeba rozpocząć od wiedzy o aktualnych jej teoriach.

Teorie zmian edukacyjnych

Z przeglądu literatury naukowej poświęconej edukacji, szkole i nauczycielom wynika, że można wyodrębnić sześć współczesnych teorii zmian edukacyjnych w szkole. Są to:

- teoria pozytywistyczna i neopozytywistyczna;
- teoria progresywistyczna;
- teoria funkcjonalistyczna;
- teoria humanistyczna i neohumanistyczna;
- teoria interakcjonistyczna;
- teoria rekonstruktywistyczna.

Odrębne miejsce zajmuje systemologia oparta na ogólnej teorii systemów, która dotychczas nie została wyodrębniona jako teoria zmian organizacyjnych i edukacyjnych szkoły. Nie sposób jej jednak pominąć w systemowej analizie funkcjonowania szkoły jako instytucji społecznej.

Teoria pozytywistyczna (neopozytywistyczna) szkoły

Z teorii pozytywistycznych największy wpływ – początkowo na rozwój, a później na stagnację nauk pedagogicznych i funkcjonowanie szkoły – wywarły teorie J. Kretzschmara i J. F. Herbarta. Przypomnijmy, że pierwszy przedstawiciel orientacji pozytywistycznej – Jan Kretzschmar – w głośnym dziele pt. *Das Ende der philosophischen Pädagogik (Koniec pedagogiki filozoficznej)* zwalczał wszelką filozofię wartości jako naukę wyznaczającą cele wychowania oraz wiązał je z konkretnymi warunkami istnienia, z biologicz-

¹³ H. G a r d n e r, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, tłum. A. Janowski, Poznań: Media Rodzina 2002.

¹⁴ D. G o l e m a n, *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Janowski, Poznań: Media Rodzina 1997.

nymi potrzebami dziecka. Uznawał on jedynie naturę wychowanka i jego środowisko za wytyczne zarówno dla praktyki, jak i teorii wychowania¹⁵.

Starą szkołę XIX i początków XX wieku cechował intelektualizm, racjonalizm, uniwersalizm oraz nieuwzględnianie indywidualności dziecka. Cały wysiłek nauczycieli zmierzał do logiczno-formalnego kształcenia uczniów i do kształtowania w nich ścisłego i jasnego myślenia.

Z kolei wybitny przedstawiciel pozytywizmu, J. F. Herbart, cały proces wychowania traktował czysto mechanicznie i pragmatycznie. Głównymi czynnikami w tym procesie był materiał nauczania i metoda a nie dziecko czy nauczyciel. Ten dydaktyczny formalizm spotkał się z krytyką przedstawicieli nowych prądów pedagogicznych, którzy zakładali, że nie metoda, ale osobowość nauczyciela jest najważniejszym czynnikiem wychowania i że nie wpajanie wiedzy pamięciowej stanowi najważniejszy cel nauki w szkole, ale kształtowanie osobowości¹⁶.

pozytywistyczne i realistyczne podejście do działalności szkoły jako miejsca kształcenia i rozwoju dzieci spowodowało, że w badaniach tej instytucji i jej systemu organizacyjnego, dydaktycznego i wychowawczego opierano się głównie na badaniach empirycznych i metodach, które zostały zaadoptowane z nauk przyrodniczych i częściowo psychologiczno-socjologicznych, takich jak eksperyment, wywiad ankietowy i testy.

Dopiero w drugiej połowie XX stulecia zarysowały się w badaniach pedagogicznych nowe tendencje. Zaczęło narastać przeświadczenie, że model badań pozytywistyczno-empirycznych ma istotne wady i ograniczenia, które mimo wielu wysiłków i nakładu środków nie przynosiły oczekiwanych efektów w postaci zdobywania wartościowej wiedzy. Niedoskonałość długotrwałych i czasochłonnych badań przypisywano brakowi precyzji, niedoskonałości narzędzi do badania złożonych zjawisk i procesów wychowawczych. Jak stwierdza A. Janowski¹⁷, krytycy modelu pozytywistyczno-empirycznego wyrażali następujące poglądy:

1. Nie ma sensu przenoszenie do badań nad człowiekiem modeli sprawdzonych jako użyteczne w badaniach nad przyrodą;

2. Człowiek porusza się w sferze kultury i „sensów” stworzonych przez niego samego, natomiast badacz pozytywista starał się patrzeć na przedmioty

¹⁵ L. C h m a j, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa: PZWS 1963, s. 49.

¹⁶ Tamże, s. 130, 131.

¹⁷ A. J a n o w s k i, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa: WSiP 1995, s. 29, 30.

badania, czyli na innych ludzi „obiektywnie”, odkładając na bok własne wartości i poglądy;

3. Tendencja do mierzenia wszystkiego daje nie ścisłość, ale złudne pozory ścisłości;

4. W ramach modelu pozytywistycznego za najwyższą pod względem stopnia dojrzałości metodologicznej metodę badań uznano eksperyment, najlepiej laboratoryjny w izolacji od warunków naturalnych;

5. Model badania pozytywistycznego zakłada najpierw poznanie teorii danego zjawiska, a ta prekoncepcja może dać sztuczne rezultaty.

Ta nasilająca się krytyka badań empirycznych spowodowała stopniowe odchodzenie w krajach zachodnich od badań ilościowych w kierunku badań jakościowych.

Teoria pozytywistyczna wywarła decydujący wpływ na koncepcję teoretyczną i praktykę edukacji szkolnej w pierwszej połowie XX wieku i mimo że w drugiej połowie tego stulecia w modelu badań neopozytywistycznych zaczęto dostrzegać coraz więcej ograniczeń, głównie z powodu przeceniania eksperymentów oraz znaczenia metod ścisłych i analiz ilościowych, to jednak orientacje pozytywistyczne, nazywane coraz częściej neopozytywistycznymi, nadal odgrywają istotną rolę w badaniu procesów edukacyjnych w szkole. Coraz częściej badania empiryczne są jednak uzupełniane jakościowymi.

Teoria progresywistyczna szkoły

Koncepcja kształcenia i wychowania progresywistycznego zrodziła się w Stanach Zjednoczonych w latach dwudziestych XX wieku na tle filozofii wychowania nowoczesnego. Jej twórcą był John Dewey (1924). Progresywizm w pewnym sensie powstał na gruncie pragmatyzmu pedagogicznego Williama Jamesa¹⁸. Do przedstawicieli pragmatyzmu pedagogicznego zalicza się ponadto W. H. Kilpatricka, O. Decroly'ego, C. Washburne'a i C. Freineta. Związany z nowym wychowaniem prąd pedagogiczny zakłada postęp w wychowaniu w oparciu o psychologizm pedagogiczny i eksperymentalizm. Progresywiści podkreślali konieczność dostosowania nauczania i wychowania do rozwoju psychicznego dziecka i jego indywidualnych zainteresowań i wyzwoleń inicjatywy ucznia.

Wychowanie progresywistyczne (zgodnie z koncepcją autora) miało być aktywnym procesem poznawania świata, a nauczyciel miał stać się jedynie przewodnikiem stymulującym aktywność ucznia, a nie wykładownicą przekazu-

¹⁸ C h m a j, *Prądy i kierunki w pedagogice*, s. 54-55.

jącym wiedzę. J. Dewey proces wychowania ujmuje ze stanowiska dynamicznego i funkcjonalnego. Zwalcza starą szkołę z jej metodami biernymi i pa-mięciowymi a proponuje nową, aktywną i będącą oryginalną próbą przystoso-wania szkoły do potrzeb życia społecznego. Jego zasada twórczej czynności, zgodnej z zainteresowaniami ucznia i kształcącej jego siły wewnętrzne, przywraca harmonię pomiędzy zawodem a życiem człowieka oraz podnosi jego godność osobistą, którą podważa depersonalizujący wpływ mechanicznej pracy przemysłowej. Idea czynnej, twórczej pracy, związana z problematy-zacją nauczania, znalazła szerokie zastosowanie w szkołach doświadczalnych J. Dewey'a.

Koncepcji teoretycznej J. Dewey'a zarzuca się przecenianie praktycznego działania a przywiązywanie zbyt małego znaczenia do myśli teoretycznej i rozwoju umysłowego dziecka oraz niedocenianie znaczenia kultury ducho-wej dla kształcenia jego osobowości.

Niemniej jednak jest to teoria spójna, dynamiczna i otwarta. Koncepcja teoretyczna szkoły progresywnej została zweryfikowana w praktyce edukacyj-nej w Stanach Zjednoczonych, a następnie w wielu innych krajach, zwłaszcza europejskich. W następnych dziesięcioleciach dość często zmieniała się moda: raz na szkołę progresywistyczną, innym zaś razem na tradycyjną.

Teoria funkcjonalistyczna

W dwudziestowiecznych badaniach pedagogicznych przeważał empiryzm, który zakładał, że celem nauk społecznych, w tym pedagogicznych, jest odkrywanie prawidłowości na drodze systematycznego zbierania danych, iloś-ciowe ich opracowanie i ujmowanie życia społecznego czy zjawisk pedago-gicznych przede wszystkim w kategoriach przyczyny i skutku.

Funkcjonalizm stanowi ogólny teoretyczny pogląd na postęp i rozwój nowoczesnego społeczeństwa przemysłowego. Teoria funkcjonalna, która powstała na podstawie biologii, szczególną rolę odegrała w antropologii (badaniu kultur), socjologii (badaniu społeczeństwa) oraz edukacji (badaniu szkolnictwa). Właściwe zrozumienie instytucji społecznej lub wzorca spo-łecznego zachowania musi opierać się na zidentyfikowaniu potrzeby, której realizacji służą, oraz sposobu, w jaki to czynią.

Funkcjonalistów interesuje, w jakiej mierze instytucja lub społeczna praktyka służy przystosowaniu się do danego systemu społecznego. Według nich szkoły – ogólnie rzecz biorąc – służą socjalizowaniu uczniów, tzn. przystosowaniu ich do ekonomicznych, politycznych i społecznych warunków życia i pracy w instytucjach danego systemu społecznego. Dlatego szkol-nictwo i społeczeństwo powinny pasować do siebie pod względem organizacji

i funkcji szkoły. Instytucja ta – według funkcjonalistów – spełnia jedną z najważniejszych w każdym społeczeństwie funkcję – socjalizacyjną. Socjalizacja zaś oznacza skuteczne urabianie jednostek, tak by dostosowały się do obowiązujących w społeczeństwie praktyk i wymagań. Jest to proces stopniowego wrastania młodych ludzi w społeczeństwo w mikro-, mega- i makroskali.

Podstawowymi kategoriami dla funkcjonalistów są: funkcja, program, postęp. Rozróżniają oni funkcje jawne (zaplanowane) i niejawne (nieplanowane)¹⁹.

Funkcje jawne (lub planowane) odnoszą się do intelektualnych, jasnych i oczywistych zadań szkolnictwa. Funkcje niejawne lub „ukryte” kształtują nowe generacje ludzi, którzy uznają te same normy społeczne i sposoby postępowania: ekonomiczne, polityczne i kulturowe.

Funkcje edukacyjne przekładają się na programy, które – zdaniem pedagogów – również mogą być „jawne” i „ukryte”. Program „*curriculum*” jest esencją wiedzy formalnej zgromadzonej przez naszą kulturę. Program (jawny i ukryty) ma dostarczyć intersubiektywnej, wspólnej członkom społeczeństwa wiedzy, która tworzy naszą kulturę i wzorce społecznego postępowania²⁰.

Funkcjoniści uznają teorię „stadialną”, tj. etapowego rozwoju, w celu wyjaśnienia rozwoju – od prostych tradycyjnych struktur społecznych do bardziej złożonych, nowoczesnych. Zwolennicy teorii stadialnej często otwarcie głoszą przewagę społeczeństw nowoczesnych nad tradycyjnymi, w czym – jak uważają – jest niemała zasługa obowiązkowego szkolnictwa. Szkolnictwo zapewnia różnicowanie ról i solidarność wewnętrzną²¹.

Jednego z najbardziej zwięzłych opisów funkcjonalnego poglądu na szkołę dostarcza Robert Dreeben w książce: *O tym czego uczymy się w szkole*²². R. Dreeben dowodzi, że uczniowie uczą się postępować w zgodzie z normami właściwymi gospodarczemu i politycznemu życiu nowoczesnych społeczeństw. Normy to tyle co standardy, jakim podporządkowujemy nasze zachowanie w określonych sytuacjach. Według Dreebena, dziecko – w miarę jak przechodzi do wyższych klas i w miarę jak jego przynależność do rodziny [socjalizacja pierwotna – przyp. J.K.] jest zastępowana przynależnością do spo-

¹⁹ Zob. W. F e i n b e r g, J. F. S o l t i s, *Szkoła i społeczeństwo*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa: WSiP 1998; J a n o w s k i, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*.

²⁰ F e i n b e r g, S o l t i s, *Szkoła i społeczeństwo*, s. 126-127.

²¹ Tamże, s. 22.

²² R. D r e e b e n, *On What is Learned in School*, Addison – Wesley 1968.

łeczeństwa [proces socjalizacji wtórnej – przyp. J.K.] – nabywa cztery kluczowe kategorie norm: niezależności, dokonań, uniwersalności i szczególności²³.

Niektórzy krytycy funkcjonalizmu uważają, że teoria ta nie jest neutralna i obiektywna. Oprócz neomarksistów jednym z krytyków tego nurtu jest wybitny socjolog, zwolennik funkcjonalizmu, Robert Merton, który zakłada, że każdy wzorzec działania społecznego i każda instytucja społeczna powinny być rozpatrywane ze względu na znaczenie funkcji adaptacyjnej społeczeństwa jako całości; tym samym funkcjoniści są skłonni przypisywać najwyższą wartość istniejącym formom, z czego wynika, że ich myśl często ma wymowę konserwatywną. Dla Anthony’ego Giddensa i podobnych mu krytyków tego prądu zamiar zdepersonalizowania procesu podejmowania decyzji i instytucji społecznych (przez tzw. funkcje ukryte) jest ważnym rysem wszelkich odmian funkcjonalizmu²⁴.

Wydaje się również, że przecenia on rolę szkoły w procesie socjalizacji, a nie docenia znaczenia otwartych środowisk pozaszkolnych i instytucji społecznych, kulturalnych i produkcyjnych, które są najlepszą szkołą życia.

W procesie socjalizacji bardzo ważną rolę odgrywają naturalne bio-socjokulturowe środowiska, jak: rodzinne, ojczyźniane i ogólnoludzkie²⁵.

Teoria szkoły humanistycznej (neohumanistycznej)

Humanizm nie jest pojęciem jednorodnym. Pojęcie to obejmuje nowe prądy filozoficzne, kulturalne i edukacyjne ściśle związane z daną epoką historyczną. Humanizmowi epoki odrodzenia filozofia wychowania i pedagogika zawdzięczają ideę uprzywilejowania człowieka we wszechświecie, a w samym człowieku – uprzywilejowanie rozumu, inteligencji, woli działania, tego wszystkiego, dzięki czemu człowiek staje się „panem stworzenia” i „rzeźbiarzem samego siebie”²⁶.

Naukowy, świecki, a zarazem antropocentryczny punkt widzenia na wychowanie i kształcenie reprezentował jeden z głównych przedstawicieli epoki odrodzenia Michel Montaigne. W jego słynnych *Próbach* (pierwsze wydanie w 1580 roku) zawarta została wciąż aktualna, ponadczasowa koncepcja wychowania tolerancyjnego i laickiego, antropocentrycznego i indywiduali-

²³ F e i n b e r g, S o l t i s, *Szkoła i społeczeństwo*, s. 22-23.

²⁴ Tamże.

²⁵ J. K u Ź m a, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Kraków: AP 2000, s. 78-87.

²⁶ S. W o ł o s z y n, *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwiecieński, B. Śliwerski, Warszawa: PWN 2003, s. 104-105.

stycznego, opartego na własnym doświadczeniu i służącego życiu praktycznemu. Montaigne był zagorzałym przeciwnikiem edukacji opartej na pamięci i martwej erudycji. Sugerował, aby kształcenie opierało się na swobodniejszej i bardziej samodzielnej pracy ucznia. Jego sąd miał być krytyczny, a wiedza racjonalna. Montaigne cenił naukę, ale tylko taką, która zdobi ludzkie wnętrze. Sądził, że podróże mogą mieć wartość kształcącą dzięki konfrontacji własnego i obcego sposobu myślenia. Reprezentował pluralistyczną koncepcję kształcenia (nie dogmat jednej filozofii, lecz mądrość wynikającą z rozmyślań nad różnymi rozstrzygnięciami tego samego problemu). Także historia – *memento* dla współczesności – nie powinna być zbiorem, lecz źródłem kształtowania własnego poglądu na świat i ludzi. Również ona ma przede wszystkim uczyć myślenia, a nie pamiętania²⁷. Sądzę, że nie ma potrzeby uzasadniać, że większość z tych koncepcji edukacyjnych ma wymiar ponadczasowy.

Neohumanieści w epoce oświecenia na przełomie XVIII i XIX w. wnieśli znaczący wkład w rozwój szkolnictwa gimnazjalnego i średniego. Wracali do źródeł i korzeni helleńskich, aby na tej podstawie „odrodzić” współczesnego sobie człowieka, aby budować nowy ideał wewnętrznie i zewnętrznie harmonijnie rozwiniętej osobowości ludzkiej, na wzór starożytnych Hellenów, którzy odznacali się zarówno dzielnością ducha, jak i ciała, zarówno wrażliwością na piękno, jak i dobro²⁸. Takiej postawie sprzyjała wielka idealistyczna filozofia wybitnych uczonych oświecenia, zwłaszcza I. Kanta, G. W. F. Hegla, J. G. Fichtego i innych.

Z bogatych doświadczeń ruchu „nowego wychowania” wyrosła humanistyczna teoria szkoły. Przypomnijmy, że podstawy tej koncepcji sformułowali twórcy psychologii humanistycznej – Abraham Maslow i Carl Rogers. Ten ostatni jest autorem nowego podejścia do dziecka, określonego jako *Personal Centered Approach* (PCA). Carl Rogers w książce, *Freedom to Learn*, opublikowanej w 1969 roku, wymienia następujące zasady uczenia się skoncentrowanego na osobie, uczenia się w wolności:

- nauka na podstawie rzeczywistych problemów (kwestie, które mają duże znaczenie dla uczniów);
- wykorzystanie środków pomocniczych, przy czym najważniejszym źródłem wiedzy jest osoba ucząca;
- nawiązywanie kontaktów (jako rodzaj doświadczenia tymczasowego);

²⁷ Za: S. Sztobery, *Historia wychowania*, w: *Pedagogika nauka o wychowaniu*, t. I, red., B. Śliwerski, Gdańsk: GWP 2006, s. 34.

²⁸ Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów*, s. 138.

- organizowanie grup osób uczących się;
- uczenie się od osób w tym samym wieku (tutorów);
- przeprowadzanie wspólnych projektów;
- programowe wprowadzenie pomocy w nauce;
- wdrożenie samooceny;
- przeprowadzanie badań naukowych²⁹.

Głównym postulatem jest poszanowanie wartości i godności człowieka, zaś przedmiotem zainteresowania jest rozwój jego wewnętrznego potencjału i umiejętności³⁰.

Psychologia humanistyczna była wyrazem filozoficznego podejścia do edukacji, w tym filozofii antropologicznej i filozofii podmiotu, a zwłaszcza takich jej nurtów, jak: fenomenologia, egzystencjalizm i personalizm. Fundamentem dla tej teorii stała się filozofia człowieka. To, co decyduje o istocie człowieka, to jego „ludzki kontekst”. Człowiek jako podmiot zainteresowań edukacji stanowi niepowtarzalną jedność strukturalną i funkcjonalną, nie daje się więc sprowadzić do sumy składowych elementów, takich jak: wartości, potrzeby, zachowania, myśli. Specyficzna natura człowieka jest wyrażona i w pełni realizuje się poprzez bycie człowiekiem w związku z innymi ludźmi. Stąd podstawową zasadą orientacji humanistycznej, zarówno w odniesieniu do badań, jak i działania praktycznego, jest zasada komunikacji, zasada autentycznego porozumiewania się ludzi między sobą. Głównymi kategoriami psychologii humanistycznej stają się pojęcia: „ja”, „drugi” i „spotkanie”. Zdaniem przedstawicieli tej orientacji teoretycznej, zasadniczą właściwością natury ludzkiej jest rozwój. Podstawy antropologii humanistycznej tworzy koncepcja człowieka autentycznego. Zatem, jak stwierdził S. Roller: „bez wątplenia ostatecznym celem wychowania będzie zawsze pomaganie człowiekowi w procesie samoformowania, towarzyszenie mu w poszukiwaniu jego człowieczeństwa”³¹.

Najważniejszym celem praktycznym edukacji humanistycznej jest pomoc człowiekowi w uzyskiwaniu własnej autentyczności, w odkrywaniu własnego „ja”, które stanowi podstawowy warunek jego samorealizacji i harmonijnego rozwoju jego natury, a właściwie osoby³².

²⁹ C. R. R o g e r s, *Freiheit und Engagement. Personzentriertes Leben und Lernen*, Frankfurt: Fischer 1989, s. 92.

³⁰ Tamże, *passim*.

³¹ Za: I. Wojnar (tłum.), *Bliskie i dalekie cele wychowania*, Warszawa: PWN 1987.

³² H. K w i a t k o w s k a, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli: założenia i metody*

Według A. W. Combsa człowiek w dużej mierze „jest twórcą samego siebie”³³.

W Polsce Bogdan Suchodolski, który zajmował się rozległymi obszarami humanistyki, w tym pedagogiką kultury, samą pedagogikę traktował jako swoistą filozofię człowieka, jego rozwoju i wzbogacania dzięki różnym rodzajom własnej aktywności, zwłaszcza w dziedzinie kultury³⁴.

Neohumanistyczna orientacja, zarówno w krajach zachodnich jak i w Polsce, poszukuje własnej tożsamości, odwołując się do wartości, podmiotowości, „kultury w ludziach”, jak to określał Wilhelm von Humboldt, czyli do wielostronnego ludzkiego bogactwa. Uznanie humanistycznych priorytetów umożliwi przywrócenie właściwej rangi wartościom utraconym, a nierzadko i świadomie niszczonej. Są to zasady: samorealizacji i podmiotowości ludzkiej, wrażliwości i wyobraźni, twórczej pracy, odpowiedzialności, godnych stosunków międzyludzkich, wspólnoty i porozumienia. Tylko bowiem dzięki wartościom humanistycznym zbiorowość ludzka może stawać się prawdziwą wspólnotą³⁵.

Przyszłość – moim zdaniem – będzie należała do neoodrodzenia i neohumanizmu, które zakładają rozwój człowieka wielowymiarowego, zdolnego do wykorzystania nowych osiągnięć nauki dla poznania i doskonalenia samego siebie oraz otaczającego świata³⁶. We wszystkich krajach, zwłaszcza europejskich, gdzie dokonuje się integracja polityczna, gospodarcza i kulturowa, ogromne znaczenie ma edukacja wielokulturowa obejmująca wszystkie generacje – od najmłodszej do najstarszej. Chodzi o przewyciężenie narosłych przez wieki dyskryminacji i uprzedzeń ze względu na rasę, religię, płeć, przekonania polityczne, pochodzenie narodowe czy społeczne oraz sytuację materialną.

Zasadniczy sens, a zarazem cel współczesnej edukacji humanistycznej polega na „przełożeniu” tych idei i wartości na jakość człowieka³⁷.

Główne idee i wartości psychologii czy edukacji humanistycznej, jak dotychczas, same bronią się w ostrzu krytyki, jakiej poddawane są wszystkie

edukacji nauczycielskiej, Warszawa: PWN 1988, passim.

³³ Tamże.

³⁴ B. S u c h o d o l s k i, I. W o j n a r, *Humanizm i edukacja humanistyczna – wybór tekstów*, Warszawa: WSiP 1988.

³⁵ I. W o j n a r, *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Żak 2000, s. 293-315.

³⁶ J. K u ź m a, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Kraków: AP 2000, s. 15.

³⁷ K. D e n e k, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań: UAM 1994, passim.

orientacje i teorie pedagogiczne. Dla orientacji humanistycznej po prostu nie ma alternatywy. Niemniej jednak humanistyczna orientacja teoretyczna podlega również wielu ograniczeniom. Jest to teoria eklektyczna, mało spójna. Istotnym zagrożeniem dla efektywności edukacji humanistycznej są takie negatywne zjawiska i postawy, jak anomia społeczna, relatywizm, werbalizm i moralizatorstwo oraz podwójne standardy moralne.

Teoria interakcjonistyczna szkoły

Teoria interakcjonistyczna wywodzi się z orientacji pozytywistycznej, a od lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia ewoluowała w kierunku orientacji fenomenologicznej. Najbardziej znanym przedstawicielem tego nurtu badania zjawisk interpersonalnych w szkole był N. Flanders (1970). Najczęściej nazywano je systemami analizy interakcji w klasie. System analizy interakcji Flandersa przeważnie stosuje się do określania stylu nauczania bądź oddziaływania wychowawczego charakterystycznego dla danego nauczyciela, do ustalenia czy jest on skłonny do dyrektywnego czy niedyrektywnego stylu postępowania.

Punktem wyjścia symbolicznego interakcjonizmu jest założenie, że ludzie są konstruktorami własnych działań i znaczeń. Ludzie żyją w świecie fizycznym, ale przedmioty należące do tego świata mają dla nich różne znaczenia. W kontakcie z innymi człowiek uczy się wielu symboli, przystosowuje do otoczenia społecznego. Porusza się więc w kulturze, która jest zespołem symboli, i na ogół czuje, które znaczenia powinny być przez niego przyjęte, by mógł współżyć z innymi, a które nie. Nadanie lub akceptacja znaczenia takiego, jakie nadają inni, zależy od wolnej woli człowieka.

Zwolennicy interakcjonizmu symbolicznego w różny sposób analizują i rozpatrują to, co dzieje się w klasie szkolnej. Podczas gdy nowe podejście interakcjonizmu symbolicznego zaowocowało w Wielkiej Brytanii głównie mikrosocjologią, to w Stanach Zjednoczonych doprowadziło do rozkwitu zastosowań etnografii i antropologii w edukacji. To właśnie podejście określa się teraz w Ameryce mianem podejścia etnometodologicznego³⁸.

Interakcjonistyczny styl myślenia o zjawiskach społecznych został zapoczątkowany w głośnej książce Ervinga Goffmana z 1959 roku: *The Presentation of Self in Everyday Life*, która w polskim przekładzie otrzymała tytuł *Człowiek w teatrze życia codziennego* (1981). W Polsce interakcjonistyczny, a zarazem teatralny opis zjawisk zachodzących w szkole znalazł najpełniejszy

³⁸ J a n o w s k i, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, s. 31-33.

wyraz w popularnej książce Andrzeja Janowskiego (1995): *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Wśród twórców teorii interakcjonizmu można również wymienić W. Thibauta, F. Heidera, A. Bellacka i innych. Dzięki nim na pograniczu psychologii poznawczej i społecznej oraz nauk o wychowaniu powstała teoria, która zajmuje się badaniem procesów interakcji w środowisku szkolnym lub innej instytucji edukacyjnej, analizując relacje między sytuacjami a zachowaniami, z uwzględnieniem procesów poznawczych i emocjonalnych ludzi. Badając relacje między sytuacjami a zachowaniami, podstawowe znaczenie przypisuje ona procesom psychicznym, na które składają się, między innymi, aktualne spostrzeżenia sytuacji i trwałe obrazy świata, sterujące zachowaniem, a tym samym odgrywające ważną rolę w procesie interakcji³⁹.

Obecnie teoria interakcjonizmu znacznie poszerzyła swoje pole zainteresowań badawczych, przekraczając Flandersowski system analizy interakcji w klasie szkolnej. Obejmuje bowiem także relacje pomiędzy samymi uczniami w grupach rówieśniczych oraz nauczycielami i uczniami w systemie pozalekcyjnym, a także pomiędzy nauczycielami a rodzicami w procesie doskonalenia jakości pracy szkoły.

Z perspektywy dynamicznego interakcjonizmu rozwój osobowy dziecka jest efektem interakcji między jednostką a jej otoczeniem (np. wymiany wiedzy, doświadczenia czy poglądów między uczniem a nauczycielami, rodzicami i innymi ludźmi). Jego rezultaty zaś nie zależą tylko od tego, jakim potencjałem dysponuje dana jednostka, ale także od tego, jakimi zasobami dysponuje otoczenie, a więc i od tego, jakie ukierunkowane działania podejmują znajdujący się w nim ludzie.

Teoria interakcjonizmu, która stała się obecnie modna w krajach Europy Zachodniej, obejmuje istotne pod względem skutecznego przebiegu procesu socjalizacji i wychowania aspekty życia szkoły. Stanowi też twórcze rozwinięcie teorii konwergencji czynników osobowych i środowiskowych W. Sterna. Dotyczy jednak głównie mikrosystemu wychowawczego szkoły. Nie jest to teoria uniwersalna. Ma niewielki, raczej pośredni związek z szeroko rozumianym rozwojem organizacyjnym szkoły i długotrwałymi zmianami edukacyjnymi.

³⁹ S. M i k a, *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Warszawa: Żak 1998, s. 15, 100.

Teoria rekonstrukcjonistyczna szkoły

Teoria rekonstrukcjonizmu, jako teoria systemowo-funkcjonalna, jest powiązana z egzystencjalnym ujmowaniem poznania i nauczania oraz psychologią fenomenologiczną i humanistyczną⁴⁰. Jest ona ściśle powiązana z teorią zmiany oświatowej i koncepcją rozwoju organizacyjnego szkoły. Teorie te i koncepcje zostały szczegółowo przedstawione w pracy zbiorowej pod redakcją Eugenii Potulickiej – *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej* (2001). Teoria rekonstrukcjonizmu jest teorią eklektyczną, uwzględniającą paradygmat ciągłości i zmiany, systemów i organizacji zarządzania oświatą.

Teoria szkoły musi zachować konsens pomiędzy tym, co jest ciągle i powinno trwać nadal a tym, co jest zmienne.

Michael Fullan, kanadyjski teoretyk edukacji, jest autorem paradygmatu zmiany edukacyjnej. Klucz do zrozumienia wartości poszczególnych zmian – zdaniem Fullana – zawiera się w tym, co nazywa „problemem sensu”. Lekceważenie fenomenologii zmiany – tego, jak ludzie doświadczają zmiany, co różni się od tego, jaka zmiana była zamierzona – jest istotą spektakularnego braku sukcesów większości reform społecznych. Konieczne jest również zrozumienie spraw dużych, ponieważ zmiana edukacyjna jest przede wszystkim procesem socjopolitycznym⁴¹.

Studia nad zmianą oświatową doprowadziły do zmiany paradygmatu myślenia o zmianie. Fundamentalnym założeniem nowego paradygmatu zmiany jest to, że nie możemy oczekiwać, że świat zewnętrzny zorganizuje się tak, by zaspokoić nasze potrzeby. Nowy problem zmiany to podjęcie takich działań, które by uczyniły system edukacji uczącą się organizacją⁴².

Rekonstrukcjonisci zakładają zmianę sposobu myślenia reformatorów. Peter Senge (1990), m e t a n o i ą nazywa fundamentalną zmianę sposobu myślenia na temat zrozumienia zmiany edukacyjnej. Podstawowym problemem jest przeciwstawienie ustawicznej zmiany i ustawicznie konserwatywnego systemu edukacji.

⁴⁰ P. D a l i n, H. G. R o l f f, *Changing the School Culture*, London: Cassel 1993; M. F u l l a n, *The New Meaning of Education Change*, London: Cassel 1995; Z. K w i e - c i ń s k i, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa–Toruń–Olecko–Białystok: Edytor 1992; P. D a l i n, V. R u s t, *Towards Schooling for the Twenty First Century*, London: Cassel 1996, passim.

⁴¹ F u l l a n, *The New Meaning of Education Change*, s. 6.

⁴² Za: E. P o t u l i c k a (red.), *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*. Poznań: Eruditus 2001.

Powstaje dylemat: co zachować z zewnętrznych i wewnętrznych czynników składowych a co zmienić? Paradygmat ciągłości i zmiany jest oparty na złożonych procesach dialektycznych, obejmuje uwarunkowania podmiotowe i przedmiotowe, wewnętrzne i zewnętrzne, lokalne i centralne.

Nie każda zmiana czy innowacja wiąże się z radykalną zmianą mentalności i doświadczeń praktycznych kadry nauczycielskiej. Większe jest prawdopodobieństwo powodzenia tych zmian, które są wkomponowane w dotychczasowy system organizacyjny szkoły.

Istotą zmiany – według M. Fullana – jest transformacja subiektywnej rzeczywistości. Każdy pedagog musi starać się być efektywnym twórcą zmiany. Autor widzi cztery główne zdolności generujące postawy gotowości do zmiany. Są to: tworzenie własnych wizji pracy w szkole, poszukiwanie norm, nawyków i technik ustawicznego uczenia się, mistrzostwo w podejściu do życia jako do pracy twórczej oraz współpraca wszystkich podmiotów.

Główną drogą do zmiany jest pozyskiwanie ludzi, którzy działają i wchodzi w interakcje w celowym kierunku. Bez kontaktów personalnych nie można dokonać znaczącej zmiany. Wspólna praca podnosi morale, wzbudza większy entuzjazm, daje możliwości eksperymentowania oraz podnosi skuteczność działania⁴³.

O powodzeniu reform edukacyjnych decyduje zmiana sposobu kształcenia nauczycieli, uczniów, rodziców oraz innych potencjalnych partnerów. Stopniowo zmieniając kulturę pracy szkoła przekształca się w organizację uczącą się, co zapobiega wypaleniu zawodowemu nauczycieli.

Prowadzenie zmian należy rozpoczynać od jednostek – nauczycieli i szkół.

Paradygmaty te znajdują rozwinięcie w koncepcji rozwoju organizacyjnego szkoły (ROS), którego jednym z głównych twórców był Per Dalin, a jej orientację teoretyczną tworzą teoria zmiany i teoria organizacji⁴⁴.

Zdaniem P. Dalina i H. Rolffa potrzebna jest zmiana społeczna, która obejmie fundamentalną zmianę kulturową. Zgodnie z tym paradygmatem:

- znacząca zmiana edukacyjna wymaga nowej perspektywy oraz podstawowej zmiany w kulturze szkoły;
- szkoła jest jednostką zmiany, każda szkoła jest unikatowa (szkoły różniące się od siebie);

⁴³ Tamże, s. 11-17.

⁴⁴ D a l i n, R o l f f, *Changing the School Culture*, passim.

- władze centralne są partnerami a zarządzanie ze strony władz centralnych jest kombinacją presji i wsparcia; proces zmiany zachodzi poprzez dialog i rzeczywiste interakcje;
- by proces doskonalenia szkoły był efektywny, musi on odpowiadać rzeczywistym potrzebom uczniów;
- program odnowy instytucji musi być wysiłkiem zbiorowym, angażującym jak najwięcej członków;
- celem zmiany oświatowej jest organizacja ucząca się, zdolna do kreatywnego reagowania na zmiany w środowisku oraz do doskonalenia: kadry, zespołów i zarządzania;
- realizacja tego celu przebiega cyklicznie, jest kompleksowym procesem rozwijania poczucia sprawstwa, wspólnej wizji szkoły oraz krótkoterminowych i długofalowych celów w każdej szkole.

P. Dalin postrzega organizację uczącą się jako wizję przyszłej szkoły. To cel, który choć nie będzie w pełni osiągnięty, pozwala tworzyć szkoły lepiej odpowiadające na potrzeby młodych ludzi i społeczeństwa w świecie ciągłych wyzwań⁴⁵.

Badania prowadzone przez *International Movement Towards Educational Change* (IMTEC), zajmujące się badaniem zmiany i pomocą szkołom w ich instytucjonalnym rozwoju, testowanym w tysiącach szkół na świecie⁴⁶ wykazały, że szkoły różnią się znacznie swoimi możliwościami zmian, a różnice te częściowo wynikają z historii innowacji w danej szkole, w pewnej mierze zależą od tego, na ile „ciasno” lub „luźno” związana jest dana organizacja [z dotychczasowym procesem innowacyjnym i samorozwoju, czy posiada wspólną wizję, ideologię i normy itp. – przyp. J. K.]. Jest też wynikiem różnej, właściwej dla danej szkoły kultury⁴⁷.

W szkołach, podobnie jak i w innych organizacjach, występują wzajemne zależności pomiędzy pięcioma zmiennymi: środowiskiem, wartościami, strukturą, relacjami międzyludzkimi i strategiami⁴⁸. W procesie rozwoju szkoły centralną kategorią jest struktura organizacyjna. Struktura jest wymiarem odnoszącym się do tego jak szkoła jest zorganizowana (organigram), jak są

⁴⁵ Za: P o t u l i c k a (red.), *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, s. 73.

⁴⁶ D a l i n, R o l f f, *Changing the School Culture*, s. 4-6.

⁴⁷ Za: P o t u l i c k a (red.), *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, s. 61, 71.

⁴⁸ Tamże, s. 65.

rozdzielane zadania (organizacja pracy) i jak funkcjonują formalne struktury (p o d e j m o w a n i e d e c y z j i)⁴⁹.

W krajach zachodnich bardziej popularne od teorii generalnych, przeważnie niezbyt jasno sformułowanych i odległych od aktualnej praktyki, są tzw. teorie własne, dotyczące wspierania nauczycieli w rozwoju lub realizacji funkcji edukacyjnych szkół. Formułowane są przez naukowców, praktyków, polityków oświatowych, nauczycieli, zwłaszcza zaocznych, posiadających praktykę nauczycielską, a często także przy udziale uczniów wprowadzających zmiany.

Zgodnie z koncepcją Petera Poscha nauczyciel zamiast nauczać „gotowej teorii”, zawartej w podręcznikach, ma się przekształcić w projektodawcę własnego programu kształcenia. Tak na przykład generalne cele eksperymentalnego programu INSET, tj. *Inservice Education of Teachers*, przeznaczonego dla czynnych nauczycieli, można ująć następująco:

- stworzyć nauczycielom okazję do samodzielnego zaplanowania ich własnego procesu uczenia się;
- skoncentrować ich uwagę na tych problemach, które poszczególne nauczyciel odczuwa jako ważne i trudne, z którymi wcześniej się zetknął w praktyce, i które jest gotów – zgodnie ze swoimi kompetencjami – wykorzystywać we własnym programie samodzielnego uczenia się;
- powiązać problemy z codziennymi, rzeczywistymi sytuacjami z życia szkoły, z sytuacjami zawodowymi;
- umożliwić nauczycielom profesjonalne kontakty z innymi nauczycielami oraz pracownikami uniwersytetu w celu konfrontacji własnego programu lub własnej teorii z programami i teoriami innych kolegów oraz pracowników uniwersytetu⁵⁰.

Podobną koncepcję proponują D. Fisch i H. Broekman⁵¹, którzy między innymi wskazują na potrzebę ujawniania, tworzenia i wykorzystania „osobistych teorii” edukacji przyszłych nauczycieli uważając, że student mógłby zaczynać od kilku życiowych spraw, o których nasza wiedza jest nikła.

⁴⁹ Tamże, s. 66.

⁵⁰ B. Ż e c h o w s k a (red.), *Teoretyczno-empiryczne problemy pedagogiki*, Katowice: UŚ 1988, s. 38, 39.

⁵¹ D. F i s h, H. B r o e k m a n, *Odmienne podejście do kształcenia nauczycieli*, Warszawa: CODN 1992.

Zdaniem autorów tych osobistych teorii, nie mamy takich koncepcji teorii i modeli, które moglibyśmy zaofiarować studentom jako gotowe odpowiedzi na pytanie stawiane w procesie edukacji nauczycieli⁵².

Jestem zwolennikiem poszukiwania orientacji kształtujących wspólną teorię szkoły a nie okopywania się na terenie zajęтым przez zwolenników jedynej, przeważnie jednostronnej teorii.

Teoria i metoda analizy systemowej

Ogólna teoria systemów rodziła się stopniowo. Źródłem wykreowania współczesnej teorii systemów była biologiczna teoria systemów i z tej właśnie orientacji teoretycznej wyprowadzono większość pojęć systemowych.

Po raz pierwszy ogólną koncepcję teorii systemów przedstawił L. von Bertalanffy w 1937 r. na uniwersytecie w Chicago. Według L. von Bertalanffy'ego: system to zbiór elementów sprzężonych ze sobą w taki sposób, że tworzą one całość wyodrębniającą się w danym otoczeniu; jest to kompleks elementów znajdujących się we wzajemnej interakcji.

Podejście systemowe to zastosowanie założeń systemologii i procedury systemowej w praktyce badań naukowych. Polega na specyficznej procedurze poznawania skomplikowanych obiektów przy założeniu ich jedności jako całościowych kompleksów we wzajemnym oddziaływaniu na inne całościowe kompleksy lub systemy (równorzędne, podrzędne lub nadrzędne).

Treść i istota podejścia systemowego, to sposób poznawania rzeczywistości: wyodrębnianie całości, jej elementów i rodzajów relacji między elementami składowymi, określenie właściwości związków, metoda przekształcania i reorganizacji rzeczywistości. Oznacza to, iż wewnętrzny mechanizm funkcjonowania systemu rozpatruje się z jednej strony w zależności od składu komponentów i ich struktury, a z drugiej strony – od ich funkcji zewnętrznej, co określa charakter wzajemnego wpływu wszystkich elementów systemu⁵³.

Z kolei analiza systemowa to sposób poznawania rzeczywistości przez wyodrębnienie całości i jej elementów oraz zbadanie ich wzajemnego oddziaływania, to także zasady badania rzeczywistości przez ujawnianie istoty, rodzajów i właściwości związków między tymi elementami.

Definicje te przytaczam za Krystyną Duraj-Nowakową, która analizę systemową sugeruje interpretować jako systemologię stosowaną⁵⁴. W prezentowa-

⁵² J. K u ż m a, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Kraków: AP 2000, s. 119-122.

⁵³ K. D u r a j - N o w a k o w a, *Teoria systemów w pedagogice*, Kraków: WSP 1992, s. 198 i inne.

⁵⁴ Tamże, s. 11, 13.

nym tu podejściu należy uwzględnić fakt, że całość nie powstaje przez zsumowanie części przy udziale jakiegoś czynnika dodatkowego, rozwija się jednocześnie z ich pojawieniem się. Zasady ujęcia systemowego pozwalają na ujawnienie (drogą analizy i syntezy) mechanizmu funkcjonowania obiektu, jego struktury i praw jego rozwoju⁵⁵.

Jan Szczepański⁵⁶ przez system społeczny rozumie zespół stosunków międzyludzkich, układ określonych grup i organizacji, system stanowisk i pozycji społecznych.

Według T. Parsonsa system społeczny składa się między innymi z ludzi i ich aparatury (a więc z rzeczy), ale obejmuje także cele, stosunki, normy, pozycje i role, które są rzeczami⁵⁷.

Ogólna teoria systemów L. von Bertalanffy'ego jest rzadko stosowana w badaniach edukacyjnych czy pedagogicznych ze względu na jej ogólnikowość i brak bezpośredniej transmisji do przedmiotu badań, który stanowi istotę tej dziedziny wiedzy.

Podejmowano jednak próby zastosowania podejścia systemowego w badaniach pedagogicznych. W Polsce najbardziej znana jest rozprawa Krystyny Duraj-Nowakowej: *Teoria systemów w pedagogice* (1992), w której autorka podjęła pierwszą próbę transponowania teorii systemów, a właściwie wykorzystania podejścia systemowego w naukach o wychowaniu i pedeutologii. Również autor przedstawionego opracowania – na podstawie badań realizowanych w ramach Centralnego Programu Badań Podstawowych (program 08-17) w latach 1986-1990 – opublikował książkę pt. *Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli*, w której także zastosował myślenie i podejście systemowe⁵⁸. W pracy tej przyjęto, że system edukacji nauczycieli stanowi zespół stosunków i czynników kadrowych, materialno-technicznych i instytucjonalnych powołanych dla kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli różnymi formami, metodami i technikami pracy dydaktyczno-wychowawczej⁵⁹.

⁵⁵ J. R a d z i e w i c z, *Działalność wychowawcza szkoły. Wstęp do badań systemowych*, Warszawa: WSiP 1983, s. 13.

⁵⁶ J. S z c z e p a ń s k i, *Spoleczne czynniki wydajności pracy*, „Przegląd Techniczny”, listopad, 1959, s. 13.

⁵⁷ Za: J. Z i e l e n i e w s k i, *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania*, Warszawa: PWN 1972, s. 46.

⁵⁸ J. K u ź m a, *Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli*, Warszawa–Kraków: WN PWN 1993, s. 23-27 i in.

⁵⁹ Tamże, s. 23.

Natomiast dotychczas w badaniach z zakresu edukacji czy pedagogiki nie stosowano w pełnym zakresie analizy systemowej.

Ogólna teoria systemów, a szczególnie analiza systemowa, może być bardziej przydatna w nauce o szkole, czyli scholiologii.

Szkolnictwo to system wielki, złożony agregat, hierarchiczny, otwarty, składający się z wielu podsystemów. Zajmuje on centralne miejsce w super-systemie, jakim jest system edukacji oraz nauki humanistyczne. Jest to z jednej strony system naturalny (żywy), dynamiczny, którego główną funkcją jest organizacja przez cele, czyli celowa działalność dydaktyczno-wychowawcza. Z drugiej zaś strony system szkolny jest systemem sztucznym (stworzonym przez społeczeństwo), który może funkcjonować dzięki bazie dydaktycznej, tworzonej przez daną społeczność, tj. dzięki obiektom szkolnym wraz z wyposażeniem oraz infrastrukturze okołoszkolnej. System szkolny jest powiązany (sprzężony) wieloma układami z otoczeniem czy środowiskiem przyrodniczym i społecznym. Jego otoczeniem będziemy nazywać celowo określony zbiór elementów, niebędących elementami danego systemu, jednak wykazujących sprzężenie z nim, istotne dla danego celu⁶⁰.

Szkolnictwo składa się z sieci szkół różnych szczebli (podstawowego, średniego lub wyższego), które razem tworzą makrosystem szkolny w danym państwie.

Według K. Bouldinga⁶¹ system szkolny (szkolnictwo) można zaliczyć do systemów społecznych, socjokulturowych, jest to zarazem transcendentalny system symboli, system zarówno dynamiczny jak i statyczny. W pedagogice przez system dynamiczny rozumie się system rozwijający się, ulegający zmianom w czasie, rzadziej zmieniający zestaw wchodzących weń komponentów oraz związków między nimi przy zachowaniu podstawowej funkcji systemu. W systemach dynamicznych zmianom może ulegać hierarchia elementów, procesów, celów⁶².

W systemie szkolnym podstawowymi kategoriami są struktura i funkcja systemu. Struktura to zbiór elementów powiązanych w ten sposób, że zmiana jednego z nich czy zmiana sposobu powiązania pociąga za sobą zmianę in-

⁶⁰ Por. poglądy J. Habera, J. Vepřeka, za: D u r a j - N o w a k o w a, *Teoria systemów w pedagogice*.

⁶¹ E. B o u l d i n g, *Systemsanalyse und ihre Anwendung in Unterricht*, Bad Heilbrunn 1975.

⁶² D u r a j - N o w a k o w a, *Teoria systemów w pedagogice*, s. 100.

nych elementów albo powiązań⁶³. Struktura systemu winna być bowiem dostrzegana w związku z jego funkcjonowaniem, a więc będzie ona zmienna co do czasu, miejsca i funkcji. Szczególne znaczenie struktury w procesie dydaktycznym, metodę analizy struktur i podejścia strukturalnego omawia szerzej twórca teorii strukturalizmu dydaktycznego – Jerome Bruner⁶⁴.

Szkoła jako instytucja społeczno-edukacyjna jest systemem inteligentnym, jest bowiem celową „organizacją uczącą się”. Ludzie w organizacjach inteligentnych poszukują większego sensu życia, chcąc spełniać bardziej użyteczne role, oczekują większego powiązania pomiędzy tym, co dzieje się w szkole, a życiem „na zewnątrz”⁶⁵.

Szkoła, jako organizacja inteligentna, jest wyposażona w pamięć, może sama „uczyć się”, jest systemem zachowującym się racjonalnie, tj. „umyślnie i rozmyślnie”. W procesie edukacji i poprzez tzw. wiązkę celów za pomocą różnych środków i metod zmierza ona do rozwoju dzieci.

W nauce o szkole chodzi o podjęcie badań poświęconych organizacji systemu szkolnego, przez co będziemy rozumieć analizę struktury systemu w zależności od miejsca, czasu oraz funkcji. Stąd w scholiologii ważne miejsce powinna zajmować analiza systemowa, która może być przydatna w analizie porównawczej różnych modeli organizacyjnych oraz programów edukacyjnych i będzie tą drogą przyczyniać się do doskonalenia jakości pracy szkoły.

3. WIZJE PRZYSZŁEJ SZKOŁY

Wizję edukacji jutra i koncepcję kształcenia dla przyszłości tworzyło wielu wybitnych uczonych, filozofów i teoretyków oświaty. Pierwowzorów przyszłej szkoły skoncentrowanej na uczniach, przyjaznej, troszczącej się o wielostronny rozwój każdego dziecka i młodego człowieka możemy znaleźć w bogatym dorobku popularnego w pierwszej połowie XX w. ruchu „Nowego Wychowania”. Zadaniem tego wychowania miało być pielęgnowanie swobodnego rozwoju dziecka i jego wrodzonych skłonności przez stworzenie dla niego właś-

⁶³ P. K u n z m a n n, F. P. B u r k a r d, F. W i e d m a n n, *Atlas filozofii*, tłum. B. A. Markiewicz, Warszawa: Prószyński i S-ka 1999, s. 239.

⁶⁴ J. S. B r u n e r, *Proces kształcenia*, tłum. J. Radzicki, Warszawa: PWN 1964, passim.

⁶⁵ Por. Senge, za: P o t u l i c k a (red.), *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, s. 63.

ciwego środowiska i atmosfery, które by nie kępowały naturalnej skłonności dziecka i umożliwiły mu rozwinięcie swoich sił i zdolności⁶⁶.

Na uwagę w tym względzie zasługuje wiele doświadczeń znanych twórców systemów szkolnych: Marii Montessori oparcia nauczania na aktywności dziecka i zasadzie swobodnej czynności, Carletona D. Washburne, twórcy systemu Winnetki, w której łączy pracę indywidualną z działalnością zbiorową uczniów; Heleny Parkhurst, twórczyni tzw. planu daltońskiego, opartego na zasadach swobodnej pracy uczniów, indywidualizacji w nauczaniu i współdziałania w życiu grupowym; Celestyna Freineta, według którego głównym zadaniem wychowania jest rozwinięcie aktywności dziecka za pomocą zasady „doświadczenia poszukującego”.

W ogólnych założeniach bardzo cenna i nadal aktualna jest wizja *Szkoły twórczej* Henryka Rowida⁶⁷, w której autor przedstawił nie tylko podstawy teoretyczne, lecz i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły. Szkoła twórcza – według Autora – to szkoła, w której wyzwalają się energie potencjalne, tkwiące w duszy dziecka, która przetwarza te energie w wartości, wzbogacające i doskonalące życie jednostki i społeczeństwa pod względem etycznym, intelektualnym i estetycznym⁶⁸. „Zasadniczą cechą szkoły twórczej stanowi tedy samodzielna praca dziecka, przy której konieczny jest odpowiedni wysiłek duchowy, wyzwalający w duszy jego czynniki emocjonalne i zainteresowania. Nauczyciel kieruje pracą ucznia, daje mu wskazówki i rady, pobudza jego zdolności, naprowadza na właściwą drogę zgodnie z zasadami ekonomii pracy. Zasada działania w nauczaniu w związku z ideą kooperacji, solidarności i samorządu stanowi główną treść szkoły nowoczesnej...”⁶⁹.

Bardzo cennym źródłem dla kształtowania wizji przyszłej szkoły jest monografia Wincentego Okonia: *Dziesięć szkół alternatywnych* (1999). Oprócz wymienionych już poprzednio szkół „nowego wychowania” w monografii tej zostały udostępnione doświadczenia takich nowatorskich szkół z ubiegłego stulecia, jak: Owidiusza Decroly’ego Szkoła dla życia przez życie; Odenwaldschule jako model „wolnej szkoły”; Jenaplan- Schule Petera Petersena; Summerhill – szkoła swobodnego wychowania A. S. Neila; Szkoła Rudolfa Steinera w Hiberni oraz Szkoła Michała Sjudaka w Turkowiczach

⁶⁶ C h m a j, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, s. 155.

⁶⁷ H. R o w i d, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, Kraków: Gebethner i Wolf 1931.

⁶⁸ R o w i d, *Szkoła twórcza*, Przedmowa do Wydania drugiego, s. VI.

⁶⁹ Tamże, s. 87.

i Szkoła Wasyla Suchomlińskiego w Pawłyszach⁷⁰. Nie można tworzyć wizji przyszłej szkoły nie uwzględniając bogatych doświadczeń, i to zarówno powodzeń jak i niepowodzeń, tych nowatorskich na owe czasy szkół i oryginalnych systemów oraz metod kształcenia i wychowania.

Nowe wyzwania cywilizacyjne stawiają przed teoretykami i praktykami potrzebę tworzenia nowej wizji edukacji na miarę XXI w. Jest to zadanie wspólne dla uczonych różnych dyscyplin, a zwłaszcza pedagogów czy szerzej patrząc edukatorów.

Myśl o potrzebie kształtowania humanistycznej wizji człowieka przyszłości rozwijało w Polsce wielu uczonych humanistów, w tym Irena Wojnar, Józef Koziellecki, Bogdan Suchodolski. Zdaniem Suchodolskiego, autora koncepcji kształcenia dla przyszłości: dopiero wtedy, kiedy szkoła – właśnie wskutek tych zmian – stanie się „żywa i otwarta”, kiedy będzie rozwijać zdolności, kształtować umiejętność twórczego działania, wyzwalać inicjatywę oraz pobudzać uczniów do aktywności wielostronnej, tzn. stanie się ośrodkiem autentycznego życia a nie tylko przygotowania do życia, będzie ją można nazwać szkołą przyszłości, a jej działalność kształceniem dla przyszłości⁷¹.

Jak pisze Czesław Kupisiewicz⁷² w pracy: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, edukacja wymaga dzisiaj „uczłowieczenia, zhumanizowania”, podniesienia jej znowu do rangi czynności godnych człowieka (*menschenwürdig*), a tym samym uwolnienia od tego, co obce jego naturze i potrzebom, a więc od strachu, przymusu, systemu przemyślanych kar i upokorzeń, nudy, braku powiązania z życiem, niedostatecznego przystosowania do możliwości rozwojowych dzieci i młodzieży, powierzchownego werbalizmu, pasywności, oportunistycznego i wielu innych wypaczeń.

Alternatywą polskiej szkoły przyszłości może stać się niemiecka szkoła zhumanizowana Hartmuta von Hentiga. Jak konkluduje H. von Hentig⁷³ – twórca zhumanizowanej szkoły przyszłości – „szkołę trzeba więc zmienić”. W przeciwieństwie do Iwana Illicha, autora znanej książki *Spoleczeństwo bez szkoły*, autorom tym chodzi o zmianę a nie likwidację szkoły. Według H. von Hentiga „szkoła bowiem jest nieunikniona w obecnym układzie stosunków społeczno-ekonomicznych i kulturowych”; dalej on pisze: „[...] trzeba

⁷⁰ W. O k o ń, *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa: WSiP 1999, passim.

⁷¹ B. S u c h o d o l s k i, *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa: PWN 1959, passim.

⁷² Warszawa: PWN 1985, s. 231.

⁷³ H. v o n H e n t i g, *Was ist eine Humane Schule?*, München–Wien: Carl Handter Verlag 1978.

pamiętać, że obecna szkoła jest złem koniecznym”. Szkoła ta musi być inna niż dotąd dlatego, że „dzieci są dzisiaj inne niż dawniej” oraz „że życiowe problemy uczniów są obecnie znacznie dla nich ważniejsze od problemów, z jakimi mają do czynienia w szkole”⁷⁴. W kreślonej przez von Hentiga wizji szkoły jutra, stanowiącej podstawę edukacyjnego systemu przyszłości, istotną rolę mają odgrywać zabiegi zmierzające do łączenia nauki szkolnej z problemami współczesności; usunięcia przepaści między kształceniem ogólnym i zawodowym, a także między edukacyjnymi potrzebami jednostki i społeczeństwa, rozwojem samodzielności myślenia i działania uczniów kosztem redukcji „pouczeniowego modelu metodycznego”; słowem – od humanizacji zinstytucjonalizowanego kształcenia, do uczynienia go bardziej ludzkim⁷⁵. Założenia koncepcyjne tej szkoły H. von Hentig próbował wcielić w życie – i to z pozytywnym rezultatem – w uniwersyteckiej szkole ćwiczeń w Bielefeld (Niemcy).

Z kolei Tadeusz Pilch w książce: *Spory o szkołę*, proponuje następującą wizję humanistycznej szkoły przyszłości: „Szkoła będzie łączyć harmonijne przygotowanie do życia w cywilizacji naukowo-technicznej i wyposażać ludzi w wiedzę i sprawności instrumentalne, sprzyjające panowaniu nad światem rzeczy. Równocześnie celem wychowania jest rozwój do życia w wartościach, które określają zasadnicze cele życia człowieka. Istota wychowania w szkole będzie więc przysposabiać człowieka do kultury humanistycznej, do życia we wspólnocie i dla wspólnoty”⁷⁶.

W ślad za przykładem innych reformatorów szkoły również na Wydziale Pedagogicznym Akademii Pedagogicznej w Krakowie podjęliśmy inicjatywę zmierzającą do opracowania ramowej koncepcji nowej szkoły, która została umownie nazwana Szkołą Promującą Rozwój Dzieci (SPRD)⁷⁷.

Oto założenia koncepcyjne Szkoły Promującej Rozwój Dzieci:

- wspieranie holistycznego, wielostronnego, harmonijnego rozwoju każdego dziecka;
- kreowanie jego wyobraźni i zainteresowań, rozwoju umysłowego, z uwzględnieniem inteligencji poznawczej i emocjonalnej uczniów;

⁷⁴ Za: Cz. K u p i s i e w i c z, *Wizje szkoły przyszłości*, Warszawa: IKN 1985, s. 89-90.

⁷⁵ Tamże, s. 44.

⁷⁶ T. P i l c h, *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*. Warszawa: Żak 1999, s. 209.

⁷⁷ J. K u Ź m a, I. C z a j a - C h u d y b a (red.), *Szkoła promująca dzieci. Założenia koncepcyjne, cele ogólne*, Kraków: AP 2004.

- wychowanie moralne i fizyczne w harmonii ze środowiskiem lokalnym, przyrodniczym i kulturowym;
- promowanie edukacji plastycznej, muzycznej i wychowania w świecie mediów;
- promowanie aktywnego nauczania języków obcych;
- kształtowanie samodzielności dzieci oraz aktywnych form komunikacji i dialogu;
- uczenie szacunku i kultury w stosunkach międzyludzkich, tolerancji dla odmienności, krytycznego a zarazem refleksyjnego odbierania rzeczywistości i zjawisk otaczającego świata, dostrzegania i właściwego reagowania na wyzwania przyszłości.

Zgodnie z koncepcją przedstawioną przez Tadeusza Lewowickiego⁷⁸ – szkoła w takim rozumieniu ma być instytucją oferującą uniwersalne wartości, umożliwiającą uzyskanie podstaw wiedzy wraz ze sprawnościami niezbędnymi do pomyślnego funkcjonowania jednostki w świecie idei, ludzi, przyrody i rzeczy, nade wszystko zaś stwarzająca szanse samorealizacji, nieskrępowanego rozwoju osobowości, osiągnięcia indywidualnych celów życiowych. W tak pojmowanej szkole przestaje obowiązywać jednolita formuła celów i zadań, narzucona koncepcja oświatowo-wychowawcza. Odrzuca się w niej jednolite programy kształcenia oraz – tym bardziej – zunifikowane metody i formy organizacyjne aktywności uczniów i nauczycieli. Koncepcje kształcenia i wychowania mają być w tak pomyślanej szkole formułowane przy udziale wielu grup zainteresowanych edukacją – głównie przez nauczycieli, rodziców, społeczności lokalne i – co szczególnie ważne – uczniów. Jest to projekt zgodny z nową, krytyczno-kreatywną doktryną oświaty. Zrealizowanie tych bardzo ambitnych, a zarazem złożonych koncepcji szkoły jutra lub szkoły przyszłości będzie jednak bardzo trudne, ponieważ zależy od wielu warunków zarówno natury obiektywnej, jak i subiektywnej, a zwłaszcza gotowości nauczycieli, rodziców i decydentów do zmian edukacyjnych. Efektywne zmiany we współczesnej szkole należy rozpoczynać w jednostkach, tj. poszczególnych placówkach, a ich inicjatorami i sprawcami powinni być nauczyciele, wspierani przez dyrekcje, władze samorządowe i centralne.

Proces tworzenia nowego paradygmatu edukacyjnego – zdaniem D. Ekiert-Oldroyd – dobrze odzwierciedla hasło „od szkoły adaptacyjnej do innowacyjnej”. W analizie porównawczej możliwych kierunków przemian pomocne

⁷⁸ T. L e w o w i c k i, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacji*, Warszawa: Żak 1995, s. 86.

mogą się okazać raporty opracowane przez ekspertów CERI (Centre for Educational Research and Innovation), jednej z agend OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) w ramach realizacji projektu *Schoolig for Tomorrow*, w których zaprezentowano wizje szkół przyszłości. Pierwszy raport opublikowano w 2001 roku w książce pt. *What Schools for the Future (Jakie szkoły dla przyszłości)*. Następny raport ukazał się w 2003 roku pt. *Networks of Innovation. Towards New Models for Managing Schools and System (Sieci innowacyjne w kierunku nowych modeli zarządzania szkołami i systemami)*. Wizje szkoły przyszłości nakreślono na najbliższe 15-20 lat. Scenariusze szkoły przyszłości opracowano na podstawie analizy współczesnych trendów rozwojowych, ekonomicznych, społecznych i kulturowych.

Oto wizje i scenariusze szkoły przyszłości według raportu z roku 2003:

Ekstrapolacja *statu quo*

Scenariusz 1: Wzmocnienie tendencji biurokratycznych;

Scenariusz 2: *Exodus* nauczycieli;

Reskolaryzacja

Scenariusz 3: Szkoła jako centrum życia społeczności lokalnej;

Scenariusz 4: Szkoła jako organizacja „ucząca się”;

Deskolaryzacja

Scenariusz 5: Sieć ludzi uczących się, nauczanie na odległość, przez Internet;

Scenariusz 6: Rozwijanie tendencji „rynkowych” – wolny rynek edukacyjny⁷⁹.

Z proponowanych przez teoretyków edukacji trzech zasadniczych paradygmatów reform edukacyjnych, a mianowicie deskolaryzacji, szkoły alternatywnej oraz szkoły ustawicznie doskonalonej, na poważne traktowanie zasługują jedynie koncepcje i wizje przyszłej szkoły zreformowanej, odrodzonej, ustawicznie doskonalonej, szkoły uczącej się, opartej na kulturze pracy i życia, szkoły zhumanizowanej.

Howard Gardner, autor książki *Inteligencje wielorakie. Teorie w praktyce*, na podstawie dowodów naukowych wykazuje, że „powinniśmy jako społeczeństwo dążyć do szkół skoncentrowanych na jednostce [...]. Szkoły powinny być tak zorganizowane i tak pracować, by zapewnić najbardziej utalentowanym dotarcie na sam szczyt oraz jak najlepsze opanowanie wiedzy pod-

⁷⁹ D. E k i e r t - O l d r o y d, *Wizje szkoły w raportach OECD a dylematy kształcenia nauczycieli*, [w:] J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju ucznia*, Kraków: AP 2005.

stawowej jak największej liczbie pozostałych uczniów”⁸⁰. Przekonanie H. Gardnera o konieczności stworzenia systemu oświatowego skoncentrowanego na jednostce wynika z dwóch spostrzeżeń: po pierwsze – że różne osoby mają zupełnie odmienne umysły; i po drugie – teraz nikt nie jest w stanie opanować całkowitej wiedzy z zakresu jednej nawet dyscypliny, a co dopiero mówić o całym ich wachlarzu.

Przykładem kraju, gdzie najnowsze tendencje rozwoju systemu szkolnictwa potwierdzają tezę prymatu indywidualizmu nad egalitaryzmem, jest Finlandia⁸¹. W klasach VII-IX istnieją formy indywidualnej pracy z uczniami; praca w małych grupach, a także warsztaty dotyczące możliwości dalszego kształcenia i kariery zawodowej. Fińskie szkolnictwo potwierdza tezę, że edukacyjna decentralizacja wpływa niezwykle pozytywnie na wzrost wyników kształcenia – nauczyciele są bardziej zmotywowani i odpowiedzialni za to, co robią i jakie decyzje podejmują. Dostanie się do zawodu nauczycielskiego wiąże się z przejściem przez wysoce selekcyjną procedurę. Przyjmowanych jest tylko 10% chętnych⁸².

W Polsce, podobnie jak w innych krajach, należy dążyć do stopniowego odchodzenia od nauczania przedmiotowego w systemie klasowo-lekcyjnym na rzecz kształcenia i wychowania skoncentrowanego na uczniach. Szkoła jutra i przyszłości powinna obejmować zmiany zarówno w przestrzeni edukacji wewnątrzszkolnej, pozaszkolnej i wirtualnej (ryc.2).

Przestrzeń edukacji wewnątrzszkolnej jest najważniejsza, obejmuje bowiem podstawy programowe, profile edukacyjne, dostosowane do potrzeb uczniów danej szkoły programy autorskie. Podstawy programowe podlegają ustawicznym zmianom jakościowym, dzięki innowacjom płynącym z różnych źródeł, zwłaszcza zaś aktualnych badań naukowych i nowych technologii.

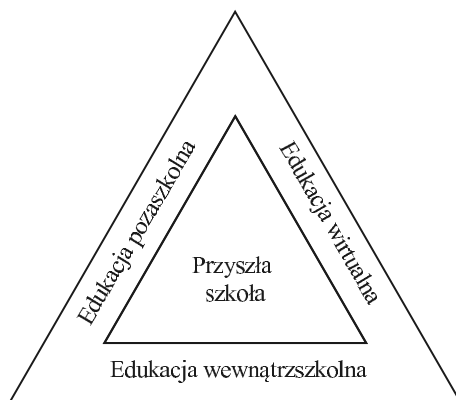
Przestrzeń edukacji pozaszkolnej (równoległej) jest również ważna, ponieważ z tego właśnie środowiska społeczno-wychowawczego dzieci i młodzież powinny czerpać wartości w postaci żywej wiedzy i zdobywać doświadczenia życiowe. Właśnie w rodzinie i środowisku pozaszkolnym dokonuje się proces socjalizacji. Obejmuje sferę przyrody (ścieżki edukacyjne w góry, lasy, nad morze i jeziora), sferę kultury (wycieczki do muzeum, skansenów, tea-

⁸⁰ Gardner, *Inteligencje wielorakie*, s. 105.

⁸¹ T. G m e r e k, *System edukacji w Finlandii*, w: E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk (red.), *Systemy edukacji w krajach europejskich*, Kraków: Impuls 2012, s. 389.

⁸² Tamże, s. 385-414.

trów, filharmonii, na koncerty itp.), sferę kultury fizycznej (turystyka krajowa i zagraniczna, sport i rekreacja) oraz sferę przedsiębiorczości, produkcji i usług, bardzo istotną dla orientacji zawodowej, zwłaszcza w szermiężnych czasach globalizacji i wolnego rynku. W okresie transformacji ustrojowej i komercjalizacji szkolnictwa przestrzeń edukacji pozaszkolnej uległa znacznej destrukcji.



Rycina 2. Trzy przestrzenie edukacyjne przyszłej szkoły.

Wreszcie przestrzeń edukacji wirtualnej, która dzięki nowym technologiom informacji komunikacyjnej (TIK) rozwija się bardzo dynamicznie; obejmuje Internet, platformy e-learningowe, laptopy, tablety, smartfony itd.). Nowe technologie informacyjne stwarzają szanse dla przyszłej nowoczesnej szkoły, ponieważ mogą stanowić siłę napędową dla całej edukacji szkolnej i okazywać pomoc w organizacji zajęć skoncentrowanych na uczniach, nauczania indywidualnego i w małych grupach. Mogą też stanowić zagrożenie, ponieważ zdalne sterowanie procesem nauczania może powodować alienację uczniów, zerwanie więzi koleżeńskich i kontaktów z nauczycielami, a nawet rodzinami. Poważnym zagrożeniem staje się uzależnienie uczniów (tzw. dzieci sieci) od Internetu, podobnie i jak od narkotyków. Nic nie zastąpi dobrego rodzica i nauczyciela – wychowawcy. Dlatego dla zapewnienia harmonijnego, wielostronnego rozwoju każdego ucznia te trzy przestrzenie edukacyjne powinny się wzajemnie uzupełniać i współdziałać a nie rywalizować czy wykluczać. Każda z nich jest bowiem tak samo ważna w szeroko rozumianym procesie edukacji.

W szkołach skoncentrowanych na uczniach szczególne znaczenie będzie miało doskonalenie sposobów poznawania uczniów, ich potencjału intelektual-

nego, w tym tzw. strefy najbliższego rozwoju (L. Wygotski). Z pomocą pedagogom mogą przyjść neurofizjology i neuropsychology. Nowe badania z zastosowaniem tomografii pozytonowej pozwalają m.in. na dokładniejsze poznanie procesu myślenia i uczenia. Obecnie dzięki obrazowaniu mózgu wiemy, które obszary kory mózgowej są związane z wyższą kreatywnością, a nawet z jakimi jej aspektami⁸³. Niemniej jednak badania z tej dziedziny wymagają dalszego doprecyzowania i adaptacji dla potrzeb dydaktyki szkolnej.

*

Przyszła szkoła powinna być osadzona na solidnym fundamencie. Szkoła stanowi złożone środowisko społeczne i edukacyjne, w którym dzięki działalności nauczycieli, a pośrednio również rodziców, spotykają się trzy przestrzenie edukacyjne – szkolna, pozaszkolna i wirtualna. Każda z tych przestrzeni oddziałuje na inne receptory dziecka za pomocą bodźców werbalnych, wizualnych i audytywnych, cyfrowych oraz interaktywnych. Odmienne treści i wartości dostarczają spotkania z nauczycielem w szkole, inne zaś podczas wycieczek czy surfowania w Internecie. Kompetentny nauczyciel przyszłej szkoły powinien umieć i chcieć wykorzystać te nowe potencjalne możliwości, jakie płyną z różnych przestrzeni edukacyjnych. Dlatego nauczycieli przyszłej szkoły trzeba kształcić po nowemu. Nauczyciele ci powinni być przygotowani do prowadzenia zajęć dydaktycznych skoncentrowanych na uczniach. Jest to jednak temat dla nowego artykułu.

BIBLIOGRAFIA

- B e r t a l a n f f y L. von: General Systems Theory. Foundation Development, New York: G. Braziller 1960.
B e r t a l a n f f y L. von, Ogólna teoria systemów, Warszawa: PWN 1984.
B o u l d i n g E.: Systemsanalyse und ihre Anwendung in Unterricht, Bad Heilbrunn 1975.
B r u n e r J. S.: Proces kształcenia, tłum. J. Radzicki, Warszawa: PWN 1964.

⁸³ J. V e t u l a n i, *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Kraków: Homini 2010, s. 10.

- C h a ł a s K.: Optymalizacja szans edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej – perspektywa aksjologiczna. Badania w działaniu, Warszawa: Of. „Jacek Chmielewski” 2002.
- C h m a j L.: Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku, Warszawa: PZWS 1963.
- D a l i n P., R o l f f H. G.: Changing the School Culture, London: Cassel 1993.
- D a l i n P. R u s t V.: Towards Schooling for the Twenty First Century, London: Cassel 1996.
- D e n e k K., Wartości i cele edukacji szkolnej, Poznań: UAM 1994.
- D e w e y J.: Szkoła a społeczeństwo, tłum. R. Czaplińska-Muternich, Warszawa: Żak 2005.
- D o b r o w o l s k a B.: Scholiologia – o szkole interdyscyplinarnie, „Życie Szkoły” 2012, nr 11.
- D r e e b e n R.: On What is Learned in School, Addison – Wesley 1968.
- D u r a j - N o w a k o w a K.: Teoria systemów w pedagogice, Kraków: WSP 1992.
- E k i e r t - O l d r o y d D.: Wizje szkoły w raportach OECD a dylematy kształcenia nauczycieli, w: J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju ucznia, Kraków: AP 2005.
- F e i n b e r g W., S o l t i s J. F.: Szkoła i społeczeństwo, tłum. K. Kruszewski, Warszawa: WSiP 1998.
- F i s h D., B r o e k m a n H.: Odmienne podejście do kształcenia nauczycieli, Warszawa: CODN 1992.
- F l a n d e r s N.: Analyzing Teaching Behavior, New York: Addison-Wesley, 1970.
- F u l l a n M.: The New Meaning of Education Change, London: Cassel 1995.
- G a r d n e r H.: Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce, tłum. A. Janowski, Poznań: Media Rodzina 2002.
- G m e r e k T., System edukacji w Finlandii, [w:] E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk (red.), Systemy edukacji w krajach europejskich, Kraków: Impuls 2012.
- G o f f m a n E.: Człowiek w teatrze życia rodzinnego, tłum. H. i P. Śpiewakowie, Warszawa: PIW 1981.
- G o l e m a n D.: Inteligencja emocjonalna, tłum. A. Janowski, Poznań: Media Rodzina 1997.
- H e n t i g H. von: Was ist une Humane Schule?, München–Wien: Carl Hander Verlag 1978.
- J a n o w s k i A.: Uczeń w teatrze życia szkolnego, Warszawa: WSiP 1995.
- J a n o w s k i A.: Pedagogika praktyczna zarys problematyki – zdrowy rozsądek – wyniki badań, Fraszka edukacyjna, Warszawa 2002.
- K u n z m a n n P., B u r k a r d F. P., W i e d m a n n F.: Atlas filozofii, tłum. B. A. Markiewicz, Warszawa: Prószyński i S-ka 1999.
- K u p i s i e w i c z Cz.: Paradygmaty i wizje reform oświatowych, Warszawa: PWN 1985a.
- K u p i s i e w i c z Cz.: Wizje szkoły przyszłości, Warszawa: IKN 1985b.

- K u ź m a J.: Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli, Warszawa–Kraków: WN PWN 1993.
- K u ź m a J.: Nauczyciele przyszłej szkoły, Kraków: AP 2000, 2001.
- K u ź m a J.: Scholiologia, [w:] Encyklopedia Pedagogiczna XXI w., t. V, red. T. Pilch, Warszawa: Żak 2006.
- K u ź m a J., C z a j a - C h u d y b a I. (red.), Szkoła promująca dzieci. Założenia koncepcyjne, cele ogólne, Kraków: AP 2004.
- K u ź m a J., M o r b i t z e r J. (red.): Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju dzieci, Kraków: AP 2005.
- K w i a t k o w s k a H.: Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli: założenia i metody edukacji nauczycielskiej, Warszawa: PWN 1988.
- K w i e c i ń s k i Z.: Socjopatologia edukacji, Warszawa–Toruń–Olecko–Białystok: Edytor 1992.
- L e w o w i c k i T.: Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacji, Warszawa: Żak 1995.
- L e w o w i c k i T.: Edukacja dla przyszłości – kontekst polski i europejski, [w:] J. Kuźma, J. Morbitzer (red.): Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju dzieci, Kraków: AP 2005.
- L e w o w i c k i T., O g n i e w j u k W. O., S y s o j e w a S. O. (red.): Całościowe ujęcie edukacji – ku spotkaniu z oświatologią, Warszawa: WSP – ZNP 2011.
- M i k a S.: Psychologia społeczna dla nauczycieli, Warszawa: Żak 1998.
- N a l a s k o w s k i A.: Niepokój o szkołę, Kraków: Impuls 1995.
- O k o ń W.: Dziesięć szkół alternatywnych, Warszawa: WSiP 1999.
- P a l k a S. (red.): Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych, Kraków: Wyd. UJ 2004.
- P i l c h T.: Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności, Warszawa: Żak 1999.
- P o t u l i c k a E. (red.): Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej, Poznań: Eruditus 2001.
- P o t u l i c k a E., H i l d e r b r a n d t - W y p y c h D., C z e c h - W ł o d a r c z y k C. (red.): Systemy edukacyjne w krajach europejskich, Kraków: Impuls 2012.
- R a d z i e w i c z J.: Działalność wychowawcza szkoły. Wstęp do badań systemowych, Warszawa: WSiP 1983.
- R o g e r s C. R.: Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Leben und Lernen, Frankfurt: Fischer 1989.
- R o w i d H.: Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły, Kraków: Gebethner i Wolf 1931.
- S u c h o d o l s k i B., Wychowanie dla przyszłości, Warszawa: PWN 1959.
- S u c h o d o l s k i B., W o j n a r I.: Humanizm i edukacja humanistyczna – wybór tekstów, Warszawa: WSiP 1988.
- S z c z e p a ń s k i J.: Społeczne czynniki wydajności pracy, „Przegląd Techniczny”, listopad, 1959.

- S z c z e p a ń s k i J.: Szkoła w społeczeństwie [w:] K. K o n a r z e w s k i (red.), Sztuka nauczania, podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich, t. 2: Szkoła, Warszawa: PWN 1991.
- S z t o b r y n S., Historia wychowania, w: Pedagogika nauka o wychowaniu, t. 1, red. B. Śliwerski, Gdańsk: GWP 2006.
- Śliwerski B. (red.), Pedagogika – podstawy nauk o wychowaniu, t. 1, Gdańsk: GWP 2006.
- V e t u l a n i J.: Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice, Kraków: Homini 2010.
- W o j n a r I.: Humanistyczne intencje edukacji, Warszawa: Żak 2000.
- W o j n a r I. (tłum.): Bliskie i dalekie cele wychowania, Warszawa: PWN 1987.
- W o ł o s z y n S., Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku, [w:] Pedagogika, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: PWN 2003.
- Z i e l e n i e w s k i J.: Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania, Warszawa: PWN 1972.
- Ż e c h o w s k a B. (red.): Teoretyczno-empiryczne problemy pedagogiki, Katowice: UŚ 1988.

SCHOOL SCIENCE. THEORIES AND VISIONS OF SCHOOL IN THE FUTURE

S u m m a r y

There is a need to examine the theory of school as a social and educational institution. Far reaching aim of school science should be the rebirth of a man as a basic value in an intellectual, moral and cultural sense. School science should be interdisciplinary, multi-functional and polymethodological. An important task is to mark the current theories of educational changes in school.

Another important task is to present the future vision of school in which a vital role is played by the integration of three spheres: school, out-of-school and virtual.

Słowa kluczowe: scholiologia, nauka o szkole, nauka o edukacji, teoria, wizja przyszłej szkoły.

Key words: scholiology, school science, education science, theory, vision of school in the future.