

Edyta Januszewska, Marta Kulesza, Michał Kwiatkowski  
Anna Odrowąż-Coates, Anna Perkowska-Klejman, Marta Wiatr

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

## W poszukiwaniu teorii szkoły

### In search of school theory

**ABSTRACT:** This article is the result of the joint scientific efforts of the staff of the Social Pedagogy Departmental at the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education in Warsaw. The authors carry out a multifaceted, interdisciplinary analysis of schools and present selected theoretical frameworks, instrumental in the interpretation and exploration of individual research cases. These frameworks are not intended to be exhaustive, but should be useful in the anchoring of the conceptualization processes when planning further empirical school research. The article highlights the social importance of school, its omnipresence and complexity, studied through the lens of multiple cognitive perspectives.

**KEYWORDS:** School, theory, concept, education system.

**STRESZCZENIE:** Niniejszy artykuł jest efektem wspólnych wysiłków naukowych Zespołu Pedagogiki Społecznej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Autorzy analizują szkołę wielopłaszczyznowo i interdyscyplinarnie, przedstawiając wybrane ramy teoretyczne, w jakich można interpretować i badać szkołę. Choć nie są one wyczerpujące, pomagają w zakotwiczeniu procesów konceptualizacji dalszych badań empirycznych nad szkołą. Artykuł ukazuje jak ważnym społecznie, wszechobecnym i złożonym zagadnieniem jest szkoła, widziana z wielu perspektyw poznawczych.

**SŁOWA KLUCZOWE:** Szkoła, teoria, koncepcja, system edukacji.

Celem artykułu jest wywoływanie dyskusji na temat koncepcji i konstrukcji teoretycznych dotyczących szkoły oraz wstępne uporządkowanie wybranych podejść teoretycznych w badaniach nad szkołą. Tekst obejmuje

refleksję nad definicją teorii szkoły, prezentację obszaru poszukiwań naukowo-badawczych dotyczących teorii szkoły w polskiej, niemieckiej i anglojęzycznej literaturze a wreszcie wybrane perspektywy teoretyczne w badaniach szkoły jako instytucji, organizacji, systemu i środowiska wychowawczego. Na zakończenie podjęto rozważania nad przyszłością szkoły i nad kierunkiem jej ewolucji.

Należy wziąć pod uwagę, że artykuł jest jedynie przyczynkiem nakreślającym możliwe kierunki poszukiwań, a jego celem jest inspiracja naukowców, badaczy, nauczycieli i wszystkich tych, którym bliskie są koncepcje szkoły, do podjęcia dalszych studiów w tym zakresie.

### **Słów parę o teorii**

Budowanie teorii jest umiejętnością wyjaśniania i przez to rozumienia siebie i innych w świecie oraz przewidywania działań innych ludzi (Lemert 1993). Każdy człowiek tworzy i korzysta z „prywatnych” teorii na temat przyczyn, przebiegu i następstw obserwowanych zjawisk. W tym sensie teoria jest mniej lub bardziej przemyślaną „opowieścią o tym, jak i dlaczego następują wydarzenia” (Turner 2004). Mówiąc o teorii szkoły w ten właśnie sposób można przyjąć, że każdy z nas, jako uczeń, absolwent lub pracownik jakiejś placówki zdołał stworzyć sobie własną jej teorię. Pozwala mu ona zrozumieć warunki działania szkoły, domyślać się jej celów, misji, jak i konsekwencji wynikających z uczestnictwa w tak, a nie inaczej zorganizowanej instytucji edukacyjnej.

Teorie szkoły tworzone przez naukowców i badaczy mają jednak inny charakter. Teorie naukowe dążą do statusu powszechnie uznanej, niepodważalnej prawdy, który to status ma im zapewnić nauka – a ściślej – metodyczne postępowanie badawcze. Dyscyplina metodologiczna ma zagwarantować osiągnięcie możliwie obiektywnej, zdekontekstualizowanej prawdy o świecie. Pomimo takich dążeń i podejmowanych starań, nie powstała jedna uniwersalna teoria szkoły, wyczerpująco i w sposób niebudzący wątpliwości wyjaśniająca jej aspekty praktyczne, teoretyczne i normatywne. Dzieje się tak dlatego, że już na poziomie samej teorii trudno mówić o jej pełnej neutralności. Teorie wyrastają z określonego społecznego, kulturowego i historycznego kontekstu i „uwikłane w pozanaukową strukturę społecznego doświadczenia, są już pewnym sposobem konceptualizacji owej rzeczywistości” (Folkierska 1988, s. 209). W tym świetle zamiast poszukiwać jednej neutralnej uniwersalnej teorii szkoły bardziej zasadne byłoby poznawanie i wyjaśnianie tego zjawiska w kalejdoskopie wielu różnych teorii wyrastających na podłożu określonych kontekstów, ogólniejszych społecznych i naukowych „stylów myślenia” – jakby to ujął Ludwik Fleck (1986) lub paradygmatów (Kuhn 1968).

Paradygmat w odniesieniu do pedagogiki zdaniem Krzysztofa Rubachy oznacza „zbiór ogólnych, przesłanek (założeń), koniecznych do zdefiniowania edukacji, stanowiących punkt wyjścia badań nad nią oraz budowania teorii” (Rubacha 2008, s. 59–71). Wyznaczają go kulturowe horyzonty w refleksji nad miejscem człowieka w świecie, w odniesieniu do praktyk i procesów przygotowujących go do uczestnictwa w kulturze oraz służących formowaniu się zdolności życiowych człowieka. W jego ramach, praktyki uzyskują swoje społeczne znaczenia, w zależności od przekonań przyjmowanych przez daną zbiorowość na temat człowieka i świata oraz ich wzajemnego stosunku, budowane są teorie wyjaśniające te wzajemne stosunki.

W latach 70. ub. wieku w Niemczech prowadzona była intensywna dyskusja wśród czołowych przedstawicieli niemieckiej pedagogiki dotycząca dotychczasowych koncepcji teoretycznych w obszarze teorii szkoły. Wolfgang Kramp i Adl-Amin krytycznie odnosili się do nieprecyzyjnego stosowania pojęcia „teoria szkoły” i używania go bez głębszych refleksji teoretycznych i terminologicznego rozgraniczenia od innych pojęć takich jak „koncepcja szkoły” i „programy nauczania” (Tillmann 1993). Na podstawie prowadzonej przez siebie jakościowej metaanalizy dotychczasowych teorii szkoły Wolfgang Kramp określił je jako „pseudoteoretyczne koncepcje” ugruntowujące podejście pojedynczego pedagoga lub jako formę upolitycznionej legitymizacji danej formy szkoły (Kramp 1973, s. 49). Tym samym wskazując na zagrożenia wynikające z możliwości instrumentalnego traktowania teorii szkoły w celu realizacji polityczno-gospodarczych interesów. Krytyczne refleksje pedagogów niemieckich doprowadziły do prób definicyjnego rozgraniczenia teorii szkoły od pojęć bliskoznacznych.

Według Klausu Jürgena Tillmanna kluczowe jest rozgraniczenie między teorią szkoły a koncepcją szkoły. Pod pojęciem koncepcji szkoły rozumie on „pedagogiczne projekty” dotyczące konkretnej formy szkoły np. szkoły Montessori, które zawierają w sobie opis i wytyczne związane z pedagogiczną organizacją danej instytucji. Natomiast teoria szkoły jest teoretyczno-badawczym podejściem w ramach pedagogiki szkoły („Schulpaedagogik”), które zajmuje się „analizą szkoły jako instytucji, w jej organizacyjnej złożoności i społecznym zakorzenieniu” (Tillmann 1993, s. 404).

Za niemieckimi badaczami przyjmujemy takie właśnie rozróżnienie.

## **Teoria szkoły w literaturze polskiej niemieckiej i angielskiej**

Tematyka *stricte* szkolna pojawia się w polskiej literaturze w opracowaniach Romana Dolaty, Marii Dudzikowej, Andrzeja Janowskiego, Doroty

Klus-Stańskiej, Zbigniewa Kwiecińskiego, Marii Mendel, Aleksandra Nalaskowskiego, Inetty Nowosad, Eugenii Potulickiej, Elżbiety Putkiewicz, Mirosława Józefa Szymańskiego, Mirosława Stanisława Szymańskiego, Barbary Smolińskiej-Theiss, Bogusława Śliwerskiego, Stanisława Dylaka i wielu innych. Badają oni polską szkołę zarówno z różnych perspektyw teoretycznych (systemowej, funkcjonalistycznej, interakcjonistycznej, konstruktywistycznej, etnograficznej), jak i w zakresie zagadnień, takich jak: rzeczywistość lekcyjna, relacje nauczycieli i rodziców, uczniów i nauczycieli, organizacja procesu dydaktycznego, reformy szkolne, rozwój szkoły, demokratyzacja szkoły, demaskacja szkolnych mitów i pozorów i wiele innych.

Odwołania do „teorii szkoły” *expressis verbis* odnajdujemy w pracach Nowosad (2003) i Józefa Kuźmy (2005). Nowosad koncentruje się na teorii rozwoju szkoły i poszukuje przede wszystkim aparatury pojęciowej do mówienia o zmianie. W pracy kreśli dzieje instytucjonalizacji szkoły oraz dzieje krytyki tej instytucji. Na tym tle zarysowuje rozwój szkoły w perspektywie organizacji, w tym organizacji uczącej się. Kuźma koncentruje się na samej szkole. Proponuje nazwać naukę o teoretycznych i praktycznych zagadnieniach działalności szkoły „scholiologią”, od greckiej nazwy *scholio* – szkoła i *logos* – nauka. Jej 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” (Kuźma 2013, s. 17; zob. też Dobrowolska 2012). Przy czym wymiar przyszłościowy, to jej nowe funkcje, rozwój organizacyjny i programowy.

W literaturze niemieckojęzycznej pojęcie „teoria szkoły” ma długą tradycję. Według Tillmanna (1987) prekursorem pierwszej teorii szkoły jest Wilhelm Dilthey. W tym rozumieniu teoria szkoły dotyczy przede wszystkim analizy współzależności pomiędzy szkołą, państwem a społeczeństwem. Pierwsze pedagogiczne opracowanie zawierające w tytule pojęcie „teoria szkoły”, zostało opublikowane w 1925 roku przez Georga Reichweinsa (*Grundlinien einer Theorie der Schule*). Natomiast pierwszą książkę poświęconą w całości tematyce teorii szkoły (*Theorie der Schule*) napisał w 1933 roku Philipp Hordts (cyt. za Tillmann 1987, s. 10). Obszarem zainteresowań wcześniejszych opracowań dotyczących „teorii szkoły” była przede wszystkim szkoła jako instytucja w jej kontekstach historycznych, politycznych, społecznych i kulturowych. Szkołę postrzegano przez pryzmat interakcji ze środowiskiem, jako spoiwo pomiędzy rodziną a społeczeństwem lub w perspektywie krytycznej, jako narzędzie społecznej selekcji. Płaszczyzna interakcji szkoły i społeczeństwa stanowiła podstawę pracy Helmuta Fenda wydanej w 1981 roku i zatytułowanej

*Teoria szkoły (Theorie der Schule)*. We wcześniejszej publikacji, Fend określa szkołę, jako „instytucje społecznej kontroli i zinstytucjonalizowanej socjalizacji” (Fend 1977, s. 2). Zdaniem Tillmanna „zależność pomiędzy szkołą jako instytucją a systemem społecznym stanowi podstawowy obszar teorii szkoły”, gdzie kluczowe jest poznanie zmian zachodzących na tej płaszczyźnie interakcji w perspektywie historycznych zmian społecznych (Tillmann 1987, s. 8).

W aktualnej debacie odchodzi się od takiego statycznego podejścia do szkoły, a podkreśla się paradygmat analizowania szkoły w perspektywie ewolucyjnej. Szkoła w tym ujęciu traktowana jest jako instytucja ucząca się i rozwijająca (Blömeke, Herzig 2009). Wydana w ostatnich latach w Niemczech *Nowa teoria szkoły (Die Neue Theorie der Schule)* Helmuta Fenda jest odważną próbą ukazania szkoły nie tylko jako systemu w relacjach ze społeczeństwem, ale także uchwyceniem procesów, w których szkoła wytwarza się i przetwarza w ludzkich praktykach, w ludzkich decyzjach i działaniu na różnych poziomach owego systemu (Fend 2008).

W anglojęzycznej literaturze brakuje prac mających w tytule sformułowanie „teoria szkoły”. Nie oznacza to jednak, że autorzy brytyjscy, amerykańscy czy australijscy nie podejmują tego tematu. Książka Waltera Feinberga i Jonasa Soltisa (2000) jest niewątpliwie jedną z prób przedstawienia relacji szkoły i społeczeństwa w perspektywie wielkich teorii XX wieku: teorii funkcjonalizmu, teorii konfliktu oraz perspektywy interpretatywnej. Dwie pierwsze wychodzą od struktur społecznych, ale w odmienny sposób interpretują cele, procesy i konsekwencje działania struktur systemów oświaty. Trzecia perspektywa pokazuje szkołę jako wytwarzane przez jednostki „reguły gry”, w ramach której uczniowie i nauczyciele realizują swoje interesy, zaspokajają potrzeby i nabywają różne (także te niezadekretowane w dokumentach oświatowych) kompetencje. Liczne przyczynki do teorii szkoły odnajdujemy w pracach poświęconych szkole, systemowi edukacji i szkolnictwu (Cooper i in. 2003; Mondale 2002), związkom szkoły ze społeczeństwem (Dewey 1938; Salomon 1993; Alexander, Winne 2006), teoriom uczenia się (Ebbinghaus 1885; Thomdike 1898 za: Bransford i in. 2006) i nauczania (Edwards 2009; Nuthall, Alton-Lee 1990), badaniom programów nauczania i szkół jako miejsc „fabrykowania” ludzkich istot (Popkewitz 2013) i związków szkoły i władzy (Hunter 1994). Wiele miejsca poświęcono także efektywności szkoły i różnym kryteriom jej oceny (Coleman 1959; Glasser 1969, 1998b; Epstein, McPartland 1978; Wynne 1980; Purkey, Smith 1983; Deal 1985; Mattern i in. 2010).

Poszukując koncepcji „teorii szkoły” w literaturze anglojęzycznej, koniecznie należy sięgnąć do prac współczesnego przedstawiciela pedagogiki krytycznej, Petera McLarena (1986) opisującego szkołę, jako przedstawienie ry-

tualne (ang. *ritual performance*), które w gestach i symbolach edukacyjnych odzwierciedla ekonomię polityczną. Zakorzeniony w filozofii Paulo Freire, Peter McLaren (1989), pisze o życiu w szkołach oraz (podobnie jak Henry Giroux czy Michael Foucault) o związku wiedzy z władzą. Prace McLarena silnie rezonują dążenie do przekształcenia systemu edukacji w kierunku oświaty skierowanej na idee sprawiedliwości społecznej (ang. *social justice*). Jak mówi autor, szkoła powinna być miejscem humanizującej sprawiedliwości i zaszczepiania w uczniach odpowiedzialności za uzyskanie i utrzymanie jak najwyższego poziomu sprawiedliwości społecznej poza jej murami, lokalnie i globalnie.

Nie można pominąć wpływu teorii dotyczących ludzkiego poznania na rozwój różnych modeli szkolnictwa, chociażby „teorii inteligencji wielorakich” Howarda Gardnera (1983), rozwiniętej przez Thomasa Armstronga, która znajduje swoich zwolenników pośród polskich praktyków edukacji, np. w szkole publicznej w Konarach (Szpunar 2015).

## Szkoła w różnych ujęciach teoretycznych

### Szkoła jako system

W analizowaniu szkoły szczególnie przydatna zdaje się być teoria systemowa. System stanowi względnie izolowaną z otoczenia całość, wewnętrźnie skoordynowaną, o trwałej strukturze elementów pozostających w relacjach względem siebie (Ziółkowski 2002, s. 140).

Szkoła jest wyjątkowym systemem społecznym. Jest grupą złożoną z uczniów, nauczycieli i rodziców stanowiących strukturę formalną, mającą spełniać ściśle określone zadania. Tadeusz Gołaszewski (1997, s. 14) w książce *Szkoła jako system społeczny* sam system określa „układem różnorodnych ról tworzących wewnętrźnie powiązaną całość, role społeczne zachodzące na siebie nawzajem”. Julian Radziewicz (1983) stawia szkole jako obiektowi systemowemu kilka warunków. Ma to być zbiór elementów rozpatrywany jako całość wyodrębniona z otoczenia a jej powstanie i funkcjonowanie jest celowe. Jej elementy są powiązane ze sobą wewnętrźnie i tworzą relacje. Schulz definiuje szkołę jako system działania, w którym pedagodzy, nauczyciele, wychowawcy wykonują w sposób współzależny specjalistyczne zadania nastawione na jakiś z góry określony wymogami cel (Schulz 1992, s. 42).

Nałożenie na rzeczywistość szkolną teoretycznej siatki systemów pozwala badać jej relacje ze społeczeństwem. W niemieckojęzycznym obszarze badań najważniejszą teorią odniesienia dla pojmowania i badania szkoły jako systemu jest teoria systemowa Nicklasa Luhmanna (2007). Traktuje on społeczeństwo jako system społeczny podzielony funkcjonalnie na podsystemy, które

przyczyniają się do jego reprodukcji (Fend 2008, s. 124). W teorii Luhmanna, systemy nie istnieją – jak tego chcieli funkcjoniści – po to, by pełnić funkcje na rzecz systemu, ale są odpowiedzią na problemy dostrzegane w otoczeniu – są formami rozwiązywania problemów jakie stwarza środowisko, otoczenie (Fend 2008, s. 124). Politycy oświatowi dostrzegają określone problemy, jako te, które mogą być rozwiązane właśnie dzięki szkolnictwu, a różne uformowanie systemów kształcenia jest efektem rozwiązywania problemów reprodukcji kulturowej (Fend 2008, s. 124). W tym sensie, dzisiejsza szkoła, w perspektywie makro, jest wynikiem popularyzacji kształcenia masowego i oznacza zmianę pracy nauczyciela z indywidualnej na grupową (Schulz 1992, s. 61).

Tworzone przez polityków specyfikacje i zarządzania oświatowe generują określone środowiska uczenia się i rozwoju. Dla uczących się bowiem szkoła tworzy otoczenie, w którym inni – nauczyciele, inni uczniowie i rodzice są odrębnymi systemami. Jako takie właśnie, mogą wzajemnie na siebie wpływać, ale jego zakres każdorazowo będzie zależny od reprezentacji, jakie systemy wytwarzają o sobie oraz o naturze i działaniu innych systemów. Zatem działanie nauczyciela na uczniów nie może być rozumiane w kategoriach prostej przyczynowości (Fend 2008, s. 132–133).

Perspektywa systemowa pozwala na refleksję nad uwolnionymi od determinizmu relacjami szkoły i społeczeństwa. Umożliwia dostrzeżenie wytwarzanej przez systemy wiedzy o samych sobie i o swoim otoczeniu i jej znaczenia dla owej relacji. Wiedza o systemie i wiedza w systemie mają siłę tworzenia rzeczywistości. Wszelkie przedsięwzięcia reformatorskie zatem, jako płynące z otoczenia poszczególnych szkół jako systemów, wymagają uwzględnienia samej wiedzy systemów już na etapie projektowym.

Słabością teorii systemowej jest jej wysoki stopień abstrakcji, uniemożliwiający uchwycenie interakcji realnie działających osób.

### **Szkoła jako instytucja**

Instytucja jest pojęciem chętnie wykorzystywanym w kontekście badań i refleksji nad szkołą. Jak podaje *Słownik pedagogiczny* (Okoń 2001, s. 383) szkoła jest „instytucją oświatowo-wychowawczą zajmująca się kształceniem i wychowywaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych”. Zdaniem Romana Schulza szkoły to instytucje organizacyjne, będące konieczną podstawą dla wszelkich procesów edukacji (Schulz 1992, s. 42).

Próby opisu i analizy szkoły w kategoriach instytucji będą jednak przebiegać różnie w zależności od przyjętej definicji samej instytucji. Ta zaś zależna jest od szerszej perspektywy teoretycznej (strukturalno-funkcjonalnej, konflik-

tu, kulturowej, interpretatywnej itd.) w obrębie której obowiązuje. W zależności od tego właśnie instytucja – a zatem także szkoła, jako instytucja – może być rozumiana np. jako produkt systemu – domyślny element struktury lub jako wytwór działających i kierujących się w działaniu indywidualnymi potrzebami, interesami, logiką jednostek. Warto przyjrzeć się temu bliżej.

Już angielscy Purytanie zdawali sobie sprawę z roli szkoły jako instytucji, która obok rodziny i kościoła domykała triadę socjalizacyjną, niezbędną do zapewnienia minimum cywilizacyjnego koniecznego do osiągnięcia zbawienia (Hiner 1973, s. 11). Richard Appelbaum i William Chambliss (1997, s. 120) są zdania, że to właśnie szkoła jest instytucją utrwalania konformizmu społecznego, tym samym przypisując jej zadanie utrzymania spójności społeczeństwa.

W dyskursie socjologicznym i szkolno-teoretycznym jak twierdzą Josef Keuffer i Matthias Trautmann szkoła jako instytucja jest, z jednej strony przede wszystkim przestrzenią określonych możliwości i działań (Keuffer, Trautmann 2010, s. 114), z drugiej zaś restrykcyjną formą sprawowania kontroli i formowania społecznie pożądaných zachowań poprzez udostępnianie i ujednolicanie akceptowanych społecznie sposobów myślenia, oceny i działania (Keuffer, Trautmann 2010, s. 114). Może być postrzegana jako system administracyjny stworzony do realizowania zinstytucjonalizowanych zadań edukacyjnych, albo jako narzędzie reprodukcji systemu społecznego (Bourdieu 1998; Bourdieu, Passeron 1990), poprzez reprodukcję norm, wartości i tradycji (Sawisz 1989), pozwalających na funkcjonowanie w danej kulturze (Berg 1989) i przysposabiających dzieci do życia w społeczeństwie i przyjmowania pożądaných ról społecznych (Znaniński 1973).

W perspektywie socjologicznej, zwłaszcza w jej strukturalno-funkcjonalnej teorii, szkoła jako instytucja wyraźnie rozwija się na podłożu teorii socjalizacji. Zdaniem Talcotta Parsonsa, szkoła jako instytucja społeczna ma znaczenie zasadnicze, właśnie dlatego, że jest miejscem służącym socjalizacji (za: Stummbaum, Stein 2010, s. 362). Każda nowa generacja dzięki szkole jest uczona umiejętności, wiedzy i wartości, które są ważne dla harmonijnego odtwarzania struktury społecznej i trwania danego społeczeństwa (Fend 2008, s. 28). Celem szkolnej instytucji jest doprowadzenie do tego, żeby ludzie w coś wierzyli, coś wiedzieli, coś umieli i by rozwinęli określony obraz siebie i świata (Fend 2008, s. 30). Fend wyróżnia cztery podstawowe funkcje, które szkoła pełni na rzecz systemu oraz jednostek: reprodukcji kulturowej, przekazywania umiejętności społecznych i zawodowych, alokacji i integracji. Przekazując pożądanę z punktu widzenia jednostki i społeczeństwa wiedzę i umiejętności, szkoły jako instytucje nakierowane są na internalizację kulturowych przekonań i wyobrażeń, które następnie wpływają na spostrzeżenie, myślenie

i działanie jednostek (Fend 2008, s. 29). Szkoły są zatem miejscem, w którym spontaniczne i niestabilne formy oddziaływania wychowawczego intencyjnie zmieniane są w zaplanowane i stałe oddziaływania. Analiza szkoły jako instytucji w tej perspektywie teoretycznej koncentruje się na badaniu jej funkcji na rzecz jednostki i całego systemu.

W teoriach konfliktu szkoła jest instytucją społecznie wytworzoną, która umacnia tych, którzy mają władzę (Feinberg, Soltis 2000). Jest przestrzenią przemocy symbolicznej (Bourdieu 1998). Nadal jednak jest traktowana jako domyślny element struktury (przez strukturę wygenerowany), a logiką swojej organizacji (kulturowo określonej) wpływa na sposób myślenia i działania jednostek. W tej perspektywie zasadnicze jest pytanie o to, kto ma władzę (nad szkołą, w szkole), a kto się tej władzy podporządkowuje? (Willower i in. 1967; Saldana 2013). Spoglądając na taksonomię poziomów myślenia stworzoną przez Benjamina Blooma, a rozwiniętą przez Lorin Anderson (Anderson, Krathwohl 2001), można poddać analizie metody dydaktyczne i program szkoły, by sprawdzić czy te, zgodnie z deklaracjami, rzeczywiście wspomagają rozwój jednostki, by osiągała kolejne stopnie – coraz bardziej samodzielnego, analitycznego i krytycznego – myślenia. Czy takie postępy są możliwe w edukacji masowej i czy metody repetycji i uczenia się na pamięć definicji – służą rozwojowi, czy zatrzymaniu jednostki na podstawowym poziomie myślenia refleksyjnego? Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron (1990) są zdania, że pomimo postulatów społecznej inkluzji, europejska i amerykańska szkoła nowożytna, nadal jest narzędziem utrzymania władzy i fałszywej obiektywizacji istniejącej struktury społecznej.

Zupełnie odmienną perspektywą teoretyczną w badaniach szkoły jako instytucji jest ujęcie interakcjonistyczne. Tu bowiem instytucje są postrzegane jako efekty działań jednostek. Wszystkie społeczne fenomeny są traktowane jako wynik intencjonalnych dążeń możliwych do zidentyfikowania osób, które w sposób określony historycznie i biograficznie tworzą społeczną rzeczywistość. Instytucje są tu układami wyłaniającymi się z codziennych decyzji i praktyk poszczególnych osób (Fend 2008, s. 135). Szkoła zatem jako jeden z takich układów jest rozumiana jako wytwarzana w regułach, które jej uczestnicy tworzą, interpretują, negocjują, przyjmują lub modyfikują.

Współczesna perspektywa teoretyczna w badaniach nad szkołą jako instytucją sięga po jeszcze inne koncepcje – te związane z neoinstytucjonalizmem. Rozkłada akcent z wyłączonego zainteresowania działaniem i odtwarzaniem makrostruktur, również na podmiotowe, sprawcze, działania poszczególnych aktorów. Czyni założenie, że nie wynikają one bezpośrednio (na zasadzie przyczynowo-skutkowej) z obecnych struktur, ale swe podłoże mają w schematach

poznawczych aktorów, sposobach postrzegania instytucji i jej reguł a także możliwości rozważenia i wyboru przez aktora różnych dostępnych opcji działania. (Fend 2008, 163). Innymi słowy instytucja – i jej domniemane funkcje – jest tu rozumiana nie jako bezpośrednia przyczyna zachowania, ale jako przestrzeń, która stwarza aktorom okazje do interakcji. Podejście to jest próbą połączenia pojedynczych decyzji i działań jednostek ze sztywnymi regułami istniejących instytucji. Próbą osłabienia determinizmu struktury. Instytucje są tu więc rozumiane jako układy zrodzone w wyniku działań podejmowanych przez kolektywnych aktorów (Fend 2008, s. 162). Wyrastają one na drodze współniwania znaczeń i praktyk związanych z rozwiązywaniem przez kolektywnych aktorów problemów istniejących w otoczeniu. Takie ujęcie instytucji, które podejmuje wyzwanie powiązania jednostkowych działań i motywacji z wpływem szerszych struktur na owo działanie osadzone jest w ramach teorii działania i teorii porządku (Fend 2008, s. 168). Szkoła jako instytucja jawi się jako podmiot(y) instytucjonalny(ne), w ramach którego/których widoczne są działające jednostki (Fend 2008, s. 169). Działanie poszczególnych jednostek odbywa się w ramach społecznie uzgodnionych i ustanowionych reguł. Szkolnictwo jest tu społecznym porządkiem, który został wytworzony przez działających kolektywnie aktorów. Gdy działania kolektywnych podmiotów zorientują się ku tym samym celom i wiążą się ze sobą można mówić o instytucjonalnych podmiotach. Powstanie instytucjonalnych podmiotów jest związane z procesem wytwarzania i współniwania regulacji (Fend 2008, s. 180).

Interesującą analizę szkoły oferuje teoretyczna mapa goffmanowskiej instytucji totalnej (Goffman 1971). W tej perspektywie nakłada się na szkołę podstawowe cechy charakteryzujące instytucje totalne. Szkoła daje się analizować jako instytucja totalna głównie dlatego, że partycypacja w niej jest obowiązkowa, a wejście do systemu oznacza adaptację do określonych, z góry narzuconych reguł instytucjonalnych, w większości przypadków znacznie ograniczających wybór jednostek. Przystosowanie do zasad panujących w szkole można porównać do dwóch faz goffmanowskiego dostosowania się: tzw. *adjustment*<sup>1</sup> – po przekroczeniu progu pierwszych instytucji edukacyjnych i tzw. *secondary adjustment*<sup>2</sup> – w momencie zmiany z kształcenia podstawowego na gimnazjalne i dalej (Adeyemo 2005). Co więcej, w większości szkół mamy do czynienia z uniformizacją ucznia, przypominającą goffmanowskie *self-mortification*<sup>3</sup> i deformację własnego wizerunku – nawet jeśli nie w postaci jedna-

<sup>1</sup> Rozumiane jako akomodacja, przystosowanie pierwotne.

<sup>2</sup> Akomodacja, przystosowanie wtórne.

<sup>3</sup> Rozumiane jako samoumartywienie, czy wręcz samoobumarcie wewnętrzne z przerażenia.

kowych mundurków, tarcz czy chust, to w zakresie ograniczeń w autoekspresji poprzez piętnowanie ekstrawaganckich fryzur, malowania paznokci, tatuaży czy makijażu. Uczeń spędza w szkole znaczną część czasu i w trakcie przebywania na jej terenie odcięty jest od związków ze światem zewnętrznym. Komponenty, które zbliżają szkołę do instytucji totalnej to m.in. ścisły grafik godzin, regulaminy, plany zajęć, personel administracyjny i nadzorczy regulujący zachowanie uczniów oraz relacje podporządkowania uczniów pracownikom instytucji. Szczególnie wyraźnym przykładem szkoły, jako instytucji totalnej, są szkoły z internatem, w których uczniowie przez dłuższy czas odcięci są od świata zewnętrznego, od rodziny i poddani są całkowitej kontroli instytucji, w której przebywają.

### **Szkoła jako organizacja**

Organizacje stanowią ważną cechę strukturalną dzisiejszego społeczeństwa. Choć ogólna definicja jest trudna do sformułowania, istotne są następujące składniki organizacji: cele, struktura (formalna i nieformalna), uczestnicy oraz przestrzenno-rzeczowe wyposażenie.

Organizacja to duży zespół ludzi powiązanych bezosobowymi zależnościami, stworzony dla realizacji określonych celów (Turner 2004, s. 367), który w sytuacji ich nieosiągnięcia może być rozwiązany (Langenohl 2008, s. 817). Według Maxa Webera organizacje służą koordynacji ludzkich działań lub ustabilizowanemu przepływowi wytworzonych przez człowieka dóbr. Przy tym istotne jest, że funkcjonowanie organizacji zależy od spisanych reguł działania oraz zarchiwizowanej pamięci – dokumentacji (Turner 2004). Wewnątrz organizacji zaszczerpione są określone role zależne od podziału pracy, który jest pochodną celów organizacji. Członkowie, aby pozostać uczestnikami organizacji, muszą realizować swoje zadania według określonych, spójnych z celami reguł (Langenohl 2008). Organizacja określa sytuacje, w których uczestnictwo kończy się (Langenohl 2008).

Próba konceptualizacji jakiegoś układu społecznego w kategoriach organizacji nieodmiennie przywodzi w pole refleksji także instytucję. Instytucja wymaga pewnej formy organizacji i odwrotnie, organizacja wymaga pewnego stopnia zinstytucjonalizowania, będąc zarazem instrumentem instytucjonalizacji w zakresie przekazywania i wzmacniania określonych wartości (North 1990). Zdaniem Gunnara Berga (2007) im większa panuje dwuznaczność i niejasność w zakresie misji i celów danej całości (tu szkoły), jako instytucji (wyznaczających jej zewnętrzne granice działania), tym bardziej zmienia się ona w organizację. Fend (2008) zauważa, że gdy mowa o organizacji, na pierwszy plan wysuwa się raczej procesualna realizacja. A więc jak coś powinno zo-

stać wykonane. W instytucji raczej chodzi o reguły, w których ramach zadania są organizowane.

Szkoła jest postrzegana jako społeczny układ-zjawisko, które może być analizowane w kategoriach organizacji (Wallin, Berg 1982). Cztery główne czynniki stanowiące podstawę teorii organizacji według Chestera Barnarda (1956) przystają do opisu szkoły, jako organizacji formalnej, w której pewna liczba osób współpracuje ze sobą w celu osiągnięcia jakiegoś ostatecznego celu. Aby go osiągnąć, zadania podzielone są między wyspecjalizowane osoby, pełniące określone funkcje, umożliwiając działanie organizacji poprzez dobre odgrywanie nadanych tym osobom ról. Organizacja posiada system administracyjny oraz kaskadowy system komunikacji. Co więcej, tworzą się spontaniczne grupy nieformalne dla zwiększenia efektywności w dążeniu do celu. Jest związana z określonym, fizycznie istniejącym miejscem, którego kształt i wyposażenie wpływa na procesy przebiegające w jej murach (Langenohl 2008).

Szkoła tworzy organizacyjne ramy dla działań nauczyciela. Można zatem opisywać szkołę jako przebiegające na poziomach mikro, makro i mezo organizowanie nauki i uczenia się (Langenohl 2008, s. 817; Fend 2008, s. 31). Ogólne strukturyzowanie procesów uczenia stanowi poziom makro. Treści i metody nauczania są szkołom przedkładane przez zewnętrzne instancje (Fend 2008). Pożądane procesy uczenia i nauczania są organizowane poprzez prawne regulacje, rozwijanie programów, przygotowanie materiałów, kształcenie kadr i rozwijanie ich kompetencji. Program szkolny na poziomie lokalnym jest wyrazem procesów na poziomie mezo. A poziom mikro to planowanie procesów uczenia się przez poszczególnych nauczycieli.

Żeby organizacja nauczania miała charakter stabilny potrzebne jest ustalenie długodystansowych, stałych celów, rozpoznanie możliwości uczenia się, skonstruowanie środowiska uczenia się oraz stworzenie mechanizmów kontroli (Fend 2008).

Istotną koncepcją dla rozważań nad szkołą jako organizacją jest, rozwijana na gruncie teorii organizacji, koncepcja organizacji uczącej się. Uczenie się organizacji jest konceptem zaszczipionym przez von Argyrisa i Schona (1978). Autorzy ci zauważają, że organizacje są podstawowymi społecznymi miejscami uczenia się. W przeciwieństwie do uczenia się indywidualnego, uczenie się w procesie społecznym wykorzystuje potencjał tkwiący w kolektywnych interakcjach. Systemy uczące rozwijają komponenty poznawcze w postaci map kognitywnych, które są wytwarzanymi i podzielanymi przez uczestników opisami i wyobrażeniami organizacji i jej rozwoju.

Definicja uczenia się organizacyjnego pochodzi od Duncana i Weissa (1979, s. 84.) Uczenie się organizacyjne odnosi się do rozwijania wiedzy, w ob-

rzebie której organizacja osiąga swoje cele. Wspólna wiedza pozwala na radzenie sobie ze złożonymi sytuacjami i umożliwia rozwiązywanie problemów. Uczenie się organizacji oznacza, że podlega ona zmianom, które są zależne od wytwarzania i przekazywania ważnej dla organizacji wiedzy – samowiedzy. Uczenie organizacyjne wymaga stworzenia struktur, w których są skoordynowane działania oraz dostępna wiedza na temat warunków działań.

Niektóre szkoły można postrzegać jako organizacje uczące się (Franklin, Harris, Allen-Meares 2006; Hiatt-Michael 2001; Senge i in. 2000). Szkoły uczące się w sposób świadomy rozwijają, reflektują swoje cele i normy oraz wyjaśniają własne programy, opracowują wspólne diagnozy i analizy sytuacji szkoły, przygotowują i prowadzą projekty. Takie szkoły są specyficznymi kulturami organizacyjnymi odzwierciedlającymi zorientowane na cel posłannictwo szkoły. Zaliczyć do nich można placówki o zdecentralizowanym aparacie decyzyjnym, które uczą się na próbach i błędach, pozostawiając personelowi znaczny margines swobody w doborze metod i poszukiwaniu nowych rozwiązań (Orthner, Bowen 2004). O tych placówkach mówi się, że tworzą struktury dla własnego uczenia. Szkoła może być traktowana jako organizacja ucząca się, o ile w jej organizacyjnej strukturze i kulturze stała się systemem posiadającym możliwość rozwoju i sterowania. Dobrym przykładem organizacji uczących się są placówki w krajach skandynawskich, a szczególnie w Finlandii, gdzie autonomia szkół i kadr nauczycielskich jest największa w Europie (Odrowąż-Coates 2014). W tym obszarze badań szkoły stawiane są pytania o to, w jaki sposób, i w jakim stopniu, szkoły jako organizacje umożliwiają rozwój i refleksyjność i czy prowadzą do kumulacji wiedzy i refleksyjnego wyznaczania kierunku rozwoju.

### **Szkoła jako środowisko wychowawcze**

Nawiązanie do klasycznych definicji środowiska, jako warunków bytowania człowieka, które zarówno wpływają na zanurzonego w nich człowieka, jak i są przez człowieka modyfikowane (Radlińska, Kamiński, Wroczyński), odtwarzane, przetwarzane, pozwala spojrzeć na szkołę jako środowisko, jako przestrzeń, która stwarza uczniom pewne warunki do rozwoju określonych kompetencji, wiedzy i umiejętności. Ryszard Wroczyński (1985), podobnie zresztą jak Florian Znaniecki (1973), traktuje szkołę jako intencjonalne środowisko wychowawcze, które z jednej strony odpowiada na potrzeby dziecka, z drugiej zaś przygotowuje je do ról społecznych w dorosłym życiu.

Klasyki polskiej pedagogiki społecznej interesowali się nie tyle samym środowiskiem szkolnym, co raczej ulokowaniem szkoły w środowisku i jego znaczeniem dla poszczególnych uczniów (Wroczyński 1985; Radlińska 1935).

Podkreślali, że uczeń w szkole to uczeń z bagażem swojego środowiska rodzinnego i sąsiedzkiego, a także postulowali konieczność rozszerzania działań szkoły na środowisko życia uczniów (Wroczyński 1985).

Współczesne badania szkoły i środowiska często koncentrują się na samej szkole jako środowisku rozwoju, uczenia się i wychowania. Dotyczą one różnych sfer. Zarówno materialnej (np. architektury, wyposażenia, usytuowania), jak i sfery społeczno-kulturowych wytworów (m.in. zasad, norm, wzorów postępowania, komunikacji, praktyk, relacji, znaczeń, symboli, rytuałów). Słowami Radlińskiej – wymiarów środowiska materialnego i niematerialnego, szkolnej kultury materialnej i niematerialnej.

Siegrid Blömeke i Bardo Herzig w rozważaniach dotyczących przypisywanych szkole znaczeń i związanych z nią określeń, opisują szkołę jako „środowisko nauczania i osobistego rozwoju”, „miejsce przekazywania wiedzy”, „środowisko nadzorujące”, „instytucję wychowawczą”, „środowisko chronione”, „środowisko życia i doświadczania”, „instrument selekcji”, „instytucje reprodukcji ładu społecznego”, czy też „narzędzie socjalizacji” (Blömeke, Herzig 2009, s. 15). Przypisane znaczenia nawiązują do krytycznej refleksji części środowiska pedagogicznego (Helmuta Fenda, Siegfrieda Bernfelda, Hansa Rolffa, Karlheinza Fingerle, Klause Hurrelmann), która przeciwstawia się spojrzeniu na szkołę jedynie z instrumentalnej perspektywy szkoły, jako środowiska przekazywania wiedzy i środowiska kształcenia. Zdaniem tych pedagogów, przyjęcie takiego paradygmatu szkoły wiąże się z licznymi zagrożeniami. Należy do nich m.in. wykorzystanie szkoły jako narzędzia powielania nierówności społecznych. Próba redefinicji funkcji szkoły i obowiązujących paradygmatów doprowadziła do coraz częstszego podkreślania perspektywy psychospołecznej. Ralf Göppel i Heiner Hirblinger postrzegają szkołę głównie, jako „przestrzeń emocjonalną”. Szkoła jako instytucja jest przez nich traktowana jako miejsce „przeżywania i doświadczania”, jako miejsce, w którym zachodzą ciągle interakcje społeczne (Göppel, Hirblinger 2010, s. 9). Uwzględnienie kontekstu społecznego szkoły oraz zachodzących w niej interakcji, powinno, zdaniem autorów, uwrażliwić pedagogów na emocjonalny świat uczestników tej przestrzeni. Szkoła, jako przestrzeń emocjonalna, generuje i wywołuje emocje i związaną z tym konieczność ich doświadczania, przetwarzania i radzenia sobie z nimi. Zdaniem autorów nie jest możliwe całościowe ujęcie procesów zachodzących w szkole bez uwzględnienia perspektywy psychospołecznej, analizy procesów grupowych, przypisanych ról społecznych, konfliktów czy atrybucji społecznych. Znaczącym czynnikiem determinującym postawy i zachowania uczniów, nauczycieli i innych uczestników środowiska szkolnego są nie tyle obiektywne kryteria strukturalne (wielkość, wyposażenie, jakość środowiska

fizycznego czy materialnego), ile sposób doświadczania całości bodźców środowiskowych, w tym szczególnie relacji społecznych. Podkreślane w tej perspektywie doświadczenie środowiska szkolnego przez uczniów oraz kreowanie przez nich subiektywnej rzeczywistości znajduje swoje odzwierciedlenie w literaturze przedmiotu pod pojęciem klimatu szkoły (Kulesza 2011; Fend 1977; Eder 1989, 1996).

Zdaniem Marka Kuleszy w literaturze przedmiotu możemy spotkać się z dwoma paradygmatami badawczymi klimatu szkoły. W płaszczyźnie mikroanalizy (podejście psychoanalityczne, interakcyjne) uwzględnia się przede wszystkim relacje uczeń–nauczyciel i ogranicza do obszaru klasy. Natomiast w podejściu makroanalitycznym (np. demograficzne, organizacyjne) przedmiotem analiz jest cała szkoła (Kulesza 2011, s. 110). Fend już w latach 70. XX w. podkreślał znaczenie „emocjonalnej przestrzeni” szkoły. Definiuje on klimat szkoły w siedmiu kategoriach: zadowolenie z pracy, różnorodność życia szkolnego, postrzeganie trudności, relacje koleżeńskie, postrzeganie zachowania kierownictwa szkoły, relacje uczniowie–nauczyciele, postawy wychowawcze i filozofia wychowania (Fend 1977, s. 277).

W perspektywie, w której szkoła widziana jest jako środowisko uczenia się i rozwoju i, tym samym, w zależności od tego, jak jest zorganizowana coś innego umożliwi swoim uczestnikom, co dobrze obrazują różne koncepcje szkoły, np. szkoła tradycyjna (herbartowska/systemowa) i szkoły do niej alternatywne (np. szkoły demokratyczne, wolne, grupy unschoolingowe).

Szkoły tradycyjne (wywodzące się z tradycji szkół herbartowskich) tworzą określony rodzaj kultury organizacyjnej, w której określone wytwory, wartości i założenia determinują szkolną rzeczywistość. Utrwalone i powielane wzory komunikacji, hierarchiczna struktura, wzajemne reprezentacje uczniów, nauczycieli i rodziców, rozumienie wiedzy i procesu uczenia się i nauczania, petryfikują rzeczywistość na bieżąco demaskowaną przez badaczy rzeczywistości szkolnej. Krytyka szkoły tradycyjnej jest wszechobecna i powszechna. Najdotkliwsza i najgłębiej sięgająca zdaje się być ocena Ivana Illicha, według którego szkoła jest „obca, niepotrzebna, niszczycielska”, jest instytucją „wyobcowaną z kultury i cywilizacji”. Wdraża ludzi do bierności i konformizmu poprzez przystosowanie ich do jej sztucznego świata, dlatego też należy „odszkolnić przestrzeń społeczną” i uwolnić społeczeństwo od szkoły (por. Smolińska-Theiss 2014, s. 74–75). Zmagania i dyskusje dotyczące szkoły są źródłem ciągłych poszukiwań i przeobrażeń formatu i metod dydaktycznych szkoły.

Na bazie powszechnej krytyki założeń i przejawów szkoły tradycyjnej, od ponad stu lat pojawiają się alternatywne do niej koncepcje szkoły, która dopasowałaby się harmonijnie do pewnej (odmiennej, niż ta leżąca u podłoża szkół

tradycyjnych) wizji człowieka i jego miejsca w świecie i relacji z tym światem. Szkoły te są postrzegane przez ich twórców jako otwarte, przyjazne uczniowi. Ich początki sięgają ruchu Nowego Wychowania. Do jego przedstawicieli zaliczyć można Johna Dewey'a, którego koncepcja szkoły nawiązywała do współdziałającej społeczności, wspólnoty, w której się aktywnie współuczestniczy. Miała tworzyć warunki, w których uczeń kształcił się poprzez działanie praktyczne, samodzielnie zdobywał wiedzę. Wykonywał projekty, ćwiczył umiejętności, myślał po to, by rozwiązywać praktyczne problemy. Był refleksyjny, wyciągał wnioski ze swojego działania. Innymi przedstawicielami ruchu Nowego Wychowania byli: Aleksander S. Neill, Janusz Korczak, R. Steiner, E. Claparede, Maria Montessori, G. Kerschensteiner, A. Ferrière, O. Decroly, P. Petersen, H. Parkhurst, C. Freinet, a w Polsce H. Rowid. Współcześnie nadal żywa jest idea tworzenia środowisk edukacyjnych z myślą o dobrostanie rozwijającej się jednostki (Wiatr 2013; Uryga, Wiatr 2015).

### **Szkoła jako wspólnota**

Powyższe koncepcje wskazują na istnienie wokół szkoły licznych i różnie definiowanych grup interesów. Niemniej jednak, nie położono w nich nacisku na ujednoczenie (wspólnotę) celów i metod działania, łączących w jeden organizm jednostki i grupy tworzące szkołę i jej najbliższe otoczenie społeczne. Zgodnie ze słowami Józefa Majki (1982, s. 350–353), tak rozumiana rzeczywistość jest warunkiem niezwykle istotnym dla współbywania i współdziałania ludzi, nie tylko na płaszczyźnie szkolnej czy edukacyjnej, ale w każdej, w której ludzie angażują się w aktualne problemy życia rodzinnego, obywatelskiego, politycznego, gospodarczego i kulturalnego. Rozumienie szkoły jako wspólnoty w dążeniu do jak najwłaściwszego wychowania, co aktualnie rozumieć powinniśmy jako przygotowanie dzieci do wyzwań współczesnego świata, nabiera nowego znaczenia przy wzrastającej dynamice rozwoju technologicznego i, wynikającym z niego, przeobrażeniom społecznym. Jak zauważają liczni ekonomiści (m.in. Blinder, Morgan 2005; Lombardelli i in. 2005) w sytuacji, gdy mierzymy się z nieznanym, wzrasta rola i trafność kolektywnie podejmowanych decyzji. Na tej podstawie przewidywać można, że znaczenie wspólnotowości, także (a może przede wszystkim) jej wymiaru wychowawczego i edukacyjnego, będzie wzrastać.

Przenosząc rozważania o wspólnocie na grunt polskiej szkoły, podkreślić należy rolę jednostek w jej kreowaniu. Szczególne miejsce zajmuje tu osoba ucznia/wychowanka, wokół której koncentrują się działania i wysiłki rodziców, wychowawców i nauczycieli. Idąc tym tokiem rozumowania, jak zauważa Stanisław Chrobak (2007, s. 67–80), szkoła powinna spełniać jednocześnie trzy

funkcje: przekazywać wiedzę, kształtować umiejętności oraz wychować. Usytuowanie ucznia w centrum działalności szkolnej oraz przygotowanie nauczyciela do prowadzenia z nim otwartego dialogu, powoduje, że to nie szkoła rozumiana jako instytucja, a nauczyciel i uczeń/wychowanek stają się pierwszoplanowymi podmiotami działalności szkolnej i edukacyjnej. Natomiast wychowanie powinno obejmować ewolucję całościowo postrzeganej jednostki, tzn. jej zdolności intelektualne, emocjonalne, prawidłowy rozwój fizyczny, rozwój wewnętrzny „ja” i zewnętrznie ujmowanych aspiracji. Tylko w takiej sytuacji dziecko rozwija się ku pełni człowieczeństwa, stając się zdolnym do uzyskania harmonii myśli, słowa i czynu. W tym procesie chodzi nie tylko o stosowanie urozmaiconej metodyki, o taki sposób przekazu odpowiednich treści, który pobudza do samodzielności myślenia, głośnego artykułowania wątpliwości, szukania rozwiązań, ale i tworzenia więzi z grupą, zespołem – generalnie, o ducha wspólnoty. Niezwykle ważne stają się zatem sytuacje, które pozwalają nauczycielom, uczniom i ich rodzicom spotkać się mniej formalnie, które stwarzają okazję przebywania razem, wspólnego działania i ponoszenia odpowiedzialności (Bagrowicz 2001; Nowak 1997).

### **Między nowoczesnością a ponowoczesnością – w jakim kierunku zmierza szkoła?**

Ten kalejdoskop koncepcji i teorii szkoły zmusza do głębokiego zastanowienia nad tym jaka będzie szkoła przyszłości. Jak podaje Dorota Ekiert-Oldroyd, jednym ze scenariuszy szkoły przyszłości jest reskolaryzacja, czyli szkoła rozumiana, jako centrum życia społeczności lokalnej i szkoła jako organizacja „ucząca się” (Ekiert-Oldroyd 2005). Już Marshall McLuhan przewidywał koniec ery liter pisanych i książek drukowanych, a tym samym odchodzenie od tradycyjnej formy szkoły, do której jesteśmy przyzwyczajeni. Obecnie młodzi ludzie mają do dyspozycji „cyfrową arenę”. Od szkoły należy zatem oczekiwać reorientacji na wychowanie, którego celem jest umiejętność posługiwania się informacjami oraz zdolność do współpracy z innymi ludźmi. Szkoła powinna przeobrazić się „z instytucji przekazującej wiedzę w instytucję wiedzy, instytucję współtworzenia wiedzy oraz instytucję o naczelnej funkcji autonomicznej, wspierania swoich uczniów w poznawaniu siebie, w odkrywaniu przez nich swoich talentów oraz budowaniu przez nich na tych odkryciach swoich karier” (Dylak 2013, s. 166). Bogusław Śliwerski dodaje: „Nie obowiązują już w postmodernistycznej pedagogice autorytet, nie ma tu też apelowania do posłuszeństwa, przestrzegania norm czy postępowania według wzorów, żadnego zobowiązania do umów, żadnej wspólnoty między kontrahentami.

Dominującą kategorią jest w społeczeństwie postmodernistycznym „dobrowolność” (Śliwerski 2005, s. 362). Można wysunąć zatem wniosek, iż nowoczesna, zreformowana szkoła ma wychować człowieka twórczego, otwartego na zmiany wywoływane cywilizacją wiedzy, ale jednocześnie pewnie poruszającego się w świecie wartości i przygotowanego do funkcjonowania w demokracji samorządowej (Zajac 2005, s. 160). Szkoła „przyszłości” powinna przygotowywać także do zrozumienia i odnalezienia się w rzeczywistości społeczno-kulturowej społeczeństwa ponowoczesnego, z jakim mamy do czynienia w przypadku Polski. Należy jednak pamiętać, o czym przestrzega Zygmunt Bauman, że: „płynna nowoczesność jest cywilizacją nadmiaru, zbędności, odpadów i ich uprzątania” (Bauman 2004, s. 153).

Zarysowując obraz szkoły przyszłości warto przywrócić idee szkoły środowiskowej. Tadeusz Pilch uważa, że szkoła środowiskowa to szkoła „mocno zakorzeniona w środowisku lokalnym, opierająca swoje relacje ze środowiskiem na wielostronnej współpracy i partnerstwie ukierunkowanym na realizację konstytutywnych funkcji, jak również zaspokajanie potrzeb edukacyjnych, kulturalnych i opiekuńczo-socjalnych społeczności lokalnej” (Pilch 1979, s. 289). Szkoła środowiskowa nie jest samotną wyspą (Dylak 2000, s. 9), jest ściśle powiązana ze środowiskiem, a nawet pełni tam funkcję lidera, inspiruje proces opiekuńczo-wychowawczy w danym środowisku. Współpracuje z innymi instytucjami środowiska lokalnego (zakładami pracy, placówkami zdrowotnymi, kulturalnymi itd.). Jest związana z historią danego regionu. Dziś przed taką szkołą stają zadania specjalne, zadania wyznaczone przez zmieniającą się rzeczywistość. Oprócz szeroko pojętej funkcji opiekuńczej wynikającej z potrzeby wielogodzinnej pracy nauczycieli, przed szkołą stoją istotne funkcje wychowawcze (np. rekreacyjno-kompensacyjna, aktywizująco-integrująca), spośród których na pierwszy plan wysuwa się przygotowanie młodych ludzi do aktywności społecznej, do współodpowiedzialności za własne środowisko, własny los.

Na zakończenie rozważań nad teorią szkoły przytoczone zostaną słowa Ireny Wojnar, która parafrazując słowa Korczaka, z nadzieją patrzy na rozwój szkoły przyszłości (dokonującej się obecnie?), szkoły kreatywnej, w której uczeń będzie podmiotem, a nie kimś, kogo traktuje się z góry jako kogoś, kto dopiero będzie, a nie już jest. „Perspektywa powszechnej kreatywności stała się nową szansą edukacyjną, która na różne sposoby ujawniać się będzie w ciągu całego XX stulecia [także w XXI w. – przyp. aut.], uzasadniając komplementarność konwergencyjnego i dywergencyjnego ujmowania edukacji, potrzeby uzupełniania tradycyjnego nauczania (*teaching*) [...] o dynamikę inspiracji wyzwalającej realizowanej przez podmiotowe uczenie się (*learning*)” (Wojnar 2008, s. 38, cyt. za: Szmidt 2010, s. 297).

Przedstawione propozycje ram teoretycznych dla zagadnienia jakim jest szkoła nie wyczerpują dostępnych możliwości. Nie wystarczy już miejsca, by dokładnie opisać, wyrosłą ze szkoły chicagowskiej, perspektywę ekologii społecznej w ujęciu Roberta Parka, Roberta McKenziego czy Murraya Bookchina.

Szkoda, że nie uda nam się rozwinąć w pełni koncepcji gentryfikacji przestrzeni publicznej w ujęciu pedagogiki przestrzeni Marii Mendel. Perspektywy te niewątpliwie wzbogacają spojrzenie na edukację. Wspomnimy tylko pokrótce, że nasze rozważania o szkole można poszerzyć o jej ujęcie w kategorii pedagogiki przestrzeni (Mendel 2006). Dyskurs nad kategorią „szkoła jako miejsce” skłania nas do spojrzenia, do opisu, do interpretacji szkoły od wewnątrz. Jako pedagogzy staramy się przyjąć perspektywę członków badanej społeczności – uczniów, rodziców, nauczycieli. Nie jest to ujęcie statyczne. Pedagogika miejsca to pedagogika ruchu. W odróżnieniu od systemu, który bywa rozpatrywany jako trwały i pewny, w tym wypadku szkoła jest miejscem otwartym, otwartym w sposób naturalny. Szkoła jako miejsce nie może nigdy zostać w pełni opisana, nie da się bowiem ustalić jej „sztywnych granic”. Takie środowisko musi być rozpatrywane krytycznie i procesualnie, również poprzez interwencje.

Kalejdoskop koncepcji i teorii szkoły pokazuje niejednorodność i złożoność zjawiska. Refleksja nad przyszłością szkoły, jej przeobrażeniami, rozwojem zmusza nas do świadomego i odpowiedzialnego nawiązywania do istniejących teorii lub podejmowania wyzwania tworzenia nowych, własnych. Jak pokazuje próba podjęta przez Helmuta Fenda, można myśleć o szkole całościowo, wiążąc ze sobą różne teorie i dzięki temu eksplorując różne obszary jej działania i relacji. Zarówno zjawiska na poziomie klasy, na poziomie szkoły, ale także na poziomie lokalnym – lokalnej polityki oświatowej, społeczności lokalnej, czy wreszcie na poziomie makro. Nie ulega wątpliwości, że szkoła jest zakorzeniona w szerszym otoczeniu innych układów społecznych i rozpatrywanie jej wymaga uwzględnienia zarówno znaczenia samego kontekstu owego zakorzenienia dla niej, jak i zwrócenia uwagi na możliwość rozszerzania, planowania oddziaływań szkoły na jej środowisko.

## Literatura

- Adeyemo D.A. (2005), *The buffering effect of emotional intelligence on the adjustment of secondary school students in transition*, „Electronic Journal of Research in Educational Psychology”, nr 6-3(2).
- Argyris Ch., Schon D. (1978), *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison Wesley, Reading.
- Alexander P.A., Winne P.H. (red.) (2006), *Handbook of educational psychology*, Erlbaum, Mahwah, NJ.

- Anderson L.W., Krathwohl D.R.A. (2001), *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Allyn & Bacon, Boston.
- Appelbaum R., Chambliss W. (1997), *Sociology: A brief introduction*, Longman, New York.
- Bagrowicz J. (2001), *Nauczyciele, rodzice, uczniowie – wspólnotą wychowującą*, [w:] *Szkoła katolicka na przełomie wieków*, Sowiński A., Dymier A. (red.), Agencja Wydawnicza „Kwadra”, Szczecin.
- Barnard C.I. (1956), *Organization and Management: Selected Papers*, Harvard University Press, Cambridge.
- Bauman Z. (2004), *Życie na przemiał*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Berg G. (1989), *Educational reform and teacher professionalism*, „Journal of Curriculum Studies”, nr 21(1).
- Berg G. (2007), *From structural dilemmas to institutional imperatives: a descriptive Theory of the school as an institution and of school organizations*, „Journal of Curriculum Studies”, nr 39(5).
- Bertalanffy L. von (1968), *General system theory: Essays on its foundation and development*, George Braziller, New York.
- Blinder A.S., Morgan J. (2005), *Are two heads better than one? Monetary policy by Committee*, „Journal of Money, Credit and Banking”, Vol. 37, nr 5.
- Blömeke S., Herzig B. (2009), *Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien*, [w:] *Handbuch Schule. Theorie-Organisation-Entwicklung*, Blömeke S., Bohl Th., Haag L., Lang-Wojtasik G., Sacher W. (red.), Klinkhardt, Bad Heilbrunn, Stuttgart.
- Bois-Reymond M. du, Sunker H., Kruger H. (2001), *Childhood in Europe. Approaches-Trends-Finding*, Peter Lang, New York, Washington.
- Bourdieu P. (1998), *Elite school in the field of power*, Polity Press, Cambridge.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii nauczania*, PWN, Warszawa.
- Bransford J., Stevens R., Schwartz D., Meltzoff A., Pea R., Roschelle J., et al. (2006), *Learning theories and education: Toward a decade of synergy*, [w:] *Handbook of educational psychology*, Alexander P.A., Winne P.H. (red.), Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Bronfenbrenner U., Morris P.A. (2006), *The bioecological model of human Development*, [w:] *Handbook of child psychology*, Vol. I, *Theoretical models of human development*, Lerner R.M. (red.), John Wiley and Sons, New Jersey.
- Chiappetta M. (1953), *Historiography and Roman Education*, „History of Education Journal”, nr 4(4).
- Chrobak S. (2007), *Szkoła wspólnotą wychowującą*, [w:] *W trosce o rodzinę. W poszukiwaniu prawdy, dobra i piękna*, Ryś M., Jankowska M. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa.
- Coleman J.S. (1959), *Academic Achievement and the Structure of Competition*, „Harvard Education Review”, nr 29(4).
- Coleman J.S. (1997), *Redesigning American Education*, Westview, Boulder.
- Cooper B.S., Fusarelli L.D., Randall E.V. (2003), *Better Policies, Better Schools: Theories and Applications*, Pearson, New York.
- Deal T.E. (1985), *The symbolism of effective schools*, „The Elementary School Journal”, nr 85(5).
- Dewey J. (1938), *Experience and Education*, Collier-MacMillan Canada Ltd., Toronto.
- Dobrowolska B. (2012), *Scholiologia – o szkole interdyscyplinarnie*, „Życie Szkoły”, nr 11.
- Duncan R., Weiss A. (1979), *Organizational Learning: Implications for Organizational Design*, „Research in Organizational Behavior” t. 1.
- Dylak S. (2013), *Architektura wiedzy w szkole*, Dfin, Warszawa.

- Dylak S. (2000), *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, PWN, Warszawa.
- Eder F. (1989), *Das Schul- und Klassenklima in der Wahrnehmung hochleistungsdiesponierter Schüler*, „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie”, nr 3.
- Eder F. (1996), *Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*, Studien Verlag, Innsbruck–Wien.
- Edwards O.W. (2009), *A choice theory teaching and learning model for working with children of prisoners*, „Educational Psychology in Practice”, nr 25(3).
- Ekiert-Oldroyd D. (2005), *Wizje szkoły w raportach OECD a dylematy kształcenia nauczycieli*, [w:] *Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju ucznia*, Kuźma J., Morbitzer J. (red.), AP, Kraków.
- Epstein J.L., McPartland J.M. (1978), *The concept and measurement of the quality of school life*, „American Educational Research Journal”, nr 13.
- Feinberg W., Soltis J.F. (2000), *Szkoła i społeczeństwo*, WSiP, Warszawa.
- Fend H. (1977), *Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule*, Weinheim–Basel, Beltz.
- Fend H. (1981), *Theorie der Schule*. U&S Verlag, München.
- Fend H. (2008), *Die Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungszustemen*, VS für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Fleck L. (1986), *Powstanie i struktura faktu naukowego*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin.
- Folkierska A. (1988), [recenzja] *Teoretyczne podstawy pedagogiki*, S. Palka (red.), „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3–4.
- Franklin C., Harris M.B., Allen-Meares P. (2006), *The school services sourcebook: A Guide for school-based professionals*, Oxford University Press, New York.
- Franković D.P. (1970), *The school as a social institution. Prospects in Education*, „Quarterly bulletin”, UNESCO, nr 1(2).
- Gardner H. (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic, New York.
- Giddens A. (2005), *Socjologia*, PWN, Warszawa.
- Glasser W. (1969), *Schools without Failure*, Harper and Row, New York.
- Glasser W. (1998a), *Choice theory in the classroom*, Harper Collins, New York.
- Glasser W. (1998b), *The Quality School*, Harper Collins, New York.
- Glasser W. (2005), *Choice theory*, Harper Collins, New York.
- Goffman E. (1971), *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, Penguin Books, Great Britain.
- Gołaszewski T. (1977), *Szkoła jako system społeczny*, PWN, Warszawa.
- Göppel R., Hirblinger H. (2010), *Einleitung*, [w:] *Schule als Bildungsort und „emotionaler Raum”. Der Beitrag der psychoanalytischer Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur*, Göppel R., Hirblinger A., Hirblinger H., Würker A. (red.), Opladen, Budrich.
- Gutek G.L. (2003), *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, GWP, Gdańsk.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2003), *Pedagogika pozytywistyczna*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, Kwiecieński Z., Śliwerski B. (red.), PWN, Warszawa.
- Hiatt-Michael D. (2001), *Promising Practices for Family Involvement in School*, Information Age Publishing, Greenwich.
- Hiner N.R. (1973), *The Cry of Sodom Enquired Into: Educational Analysis in Seventeenth-Century New England*, „History of Education Quarterly”, nr 13.
- Hunter I. (1994), *Rethinking the school: Subjectivity, Bureaucracy, Criticism*, Allen & Unwin Pty Ltd, St Leonards.
- Januszewska E. (2002), *Dojrzwianie do wolności w wychowaniu. Rzecz o A.S. Neillu*, Wydawnictwo APS, Warszawa.

- Joseph S. (red.) (1999), *A Voice for the Child. The inspirational words of Janusz Korczak*, Thorsons, London.
- Keuffer J., Trautmann M. (2010), *Institution und Schulkultur*, [w:] *Handbuch Schulentwicklung*, Bohl T., Helsper W., Holtappels H.G., Schnelle C. (red.), Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- Klafki W. (1973). *Studien zur Theorie der Schule*, Kösel-Verlag, München.
- Klus-Stańska D. (2010), *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła?*, [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Surzykiewicz J., Kulesza M. (red.), Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Korczak J. (1993), *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku*, [w:] *Dzieła*, t. 7, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa.
- Kramp W. (1973), *Studien zur Theorie der Schule*, Kösel Verlag, München.
- Kuhn T. (1968), *Struktura rewolucji naukowych*, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Kulesza M. (2011), *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Kuźma J. (2005), *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kuźma J. (2013), *Nauka o szkole. Teorie i wizje przyszłej szkoły*, „Roczniki Pedagogiczne”, nr 2.
- Kwieciński Z. (2011), *Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych*, [w:] *Nurty pedagogiki. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z. (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Langenohl A. (2008), *Schule als Organisation*, [w:] *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*, t. 2, Willems H. (red.), VSVerlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Lemert C. (1993), *Social Theory*, Westview Press, The Multicultural and Classic Readings, Boulder–Oxford–San Francisco.
- Lombardelli C., Proudman J., Talbot J. (2005), *Committees versus individuals: an experimental analysis of monetary policy decision making*, „International Journal of Central Banking”, Vol. 1, nr 1.
- Long A.A. (1986), *Hellenistic Philosophy: Stoics, Epicureans, Sceptics*, Duckworth, London.
- Luhmann N. (2007), *Systemy społeczne. Zarys ogólnej teorii*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków.
- Majka J. (1982), *Filozofia społeczna*, Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej TUM, Warszawa.
- Mattern K.D., Shaw E.J., Kobrin, J.L. (2010), *Academic fit: Is the right school the best school or is the best school the right school?*, „Journal of Advanced Academics”, nr 21.
- McLaren P. (1986), *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, Routledge & Kegan Pau, London-Boston.
- McLaren P. (1989), *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, Longman, New York.
- Mendel M. (red.) (2006), *Pedagogika miejsca i pedagogika na miejsca wrażliwa*, [w:] *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Merton R. (2002), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, PWN, Warszawa.
- Mondale S. (2002), *School: The Story of American Public Education*, Beacon Press, Boston.
- North D.C. (1990), *Institutions, Institutional Change, and Economic Performance*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nowak M. (1997), *Personalistyczna koncepcja szkoły i dydaktyki*, Roczniki Nauk Społecznych TN KUL, t. XXV, z. 2.

- Nowosad, I. (2003), *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Nuthall G., Alton-Lee A. (1990), *Research on teaching and learning: Thirty years of change*, „Elementary School Journal”, nr 90.
- Odrowąż-Coates A. (2014), *Public Education in Finland. Towards Attainable, Egalitarian and Individuality Focused Model of Teaching and Learning Process*, [w:] *European Education (and Training) Systems*, Juszczyk S. (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Odrowąż-Coates A., Kwiatkowski M. (red.) (2014), *Przyszłość edukacji i społeczeństwa oczami badaczy społecznych*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Okoń W. (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa.
- Orthner D.K., Bowen G.L. (2004), *Strengthening practice through Results Management*, [w:] *Handbook of Practice Based Research*, Roberts A.R., Yeager K. (red.), Oxford University Press, New York.
- Pilch T. (1979), *Wychowanie i środowisko*, WSiP, Warszawa.
- Polak K. (2007), *Kultura szkoły, od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Popkewitz T. (2013), *The sociology of education as the history of the present: fabrication, difference and abjection*, „Studies in the Cultural Politics of Education”, nr 34(3).
- Purkey S., Smith M. (1983), *Effective schools: a review*, „The Elementary School Journal”, nr 83(4).
- Radlińska H. (1935), *Stosunek wychowawczy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa.
- Ratajka Z. (2009), *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość – przyszłość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego J. Kochanowskiego, Kielce.
- Radziejewicz J. (1983), *Działalność wychowawcza szkoły. Wstęp do badań systemowych*, WSiP, Warszawa.
- Rubacha K. (2008), *Budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika*, PWN, Kwiecieński Z., Śliwerski B. (red.), Warszawa.
- Saldana J. (2013), *Power and Conformity in Today's Schools*, „International Journal of Humanities and Social Science”, nr 3(1).
- Salomon G. (1993), *Distributed cognitions: psychological and educational considerations*, Cambridge University Press, New York.
- Sandison H. (1886), *The theory of the school*, Department of Psychology and Didactics, Indiana State Normal School, Terre Haute Ind., Indiana, USA.
- Sawisz A. (1989), *Szkoła a system społeczny*, WSiP, Warszawa.
- Schein E. (1985), *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Schulz R. (1992), *Szkoła – instytucja, system, rozwój*, Edytor, Toruń.
- Schulz R. (1996), *Antropologiczne podstawy wychowania*, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa.
- Senge P., Cambron-McCabe N., Lucas T., Smith B., Dutton J., Kleiner A. (2000), *Schools that learn: A fifth discipline field book for educators, parents, and everyone who cares about education*, Doubleday, New York.
- Smolińska-Theiss B. (2014), *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Stummbaum M., Stein M. (2010), *Szkoła całodzienna? – pytanie o możliwości wyrównywania szans dzieci w edukacji na podstawie niemieckich doświadczeń*, [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Surzykiewicz J., Kulesza M. (red.), Wydawnictwo UŁ, Łódź.

- Szmidt K.J. (2010), *Demitologizacja romantycznej wizji szkoły twórczej – w trosce o świadome nauczanie umiejętności twórczych*, [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Surzykiewicz J., Kulesza M. (red.), Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Szołtysek A. (1998), *Filozofia wychowania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Śliwerski B. (2005), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (red.) (2006), *Wprowadzenie do pedagogiki*, [w:] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, GWP, Gdańsk.
- Tillmann K.J. (red.) (1987), *Theorie der Schule – eine Einführung*, [w:] *Schultheorien*, Bergamann und Helbig, Hamburg.
- Tillmann K.-J. (1993), *Schultheorie zwischen pädagogischer Selbstkritik, sozialwissenschaftlichen Einwanderungen und metatheoretischen Fluchtbewegungen*. „Die deutsche Schule” nr 85(4).
- Turner H.J., (2004), *Struktura teorii socjologicznej*, PWN, Warszawa.
- Uryga D., Wiatr M. (2015), *Quasi-szkoły – nowe przedsięwzięcia rodzicielskie na obrzeżu systemu oświaty*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3.
- Wallin E., Berg G. (1982), *The school as an organization*, „Journal of Curriculum Studies”, nr 14(3).
- Wiatr M. (2013), *Przemiany refleksyjności współczesnych rodziców*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2.
- Willower D.J., Eidell T.L., Hay W.K. (1967), *The school and pupil control ideology*, „The Pennsylvania State University Studies” No. 24.
- Woleński J. (2002), *Teoria*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 4, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Wroczyński R. (1985), *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa.
- Wynne E.A. (1980), *Looking at schools: Good bad, and indifferent*, Mass: D.C. Heath Lexington.
- Zajac A. (2005), [recenzja] – *Ku dobrej edukacji*, K. Denek, „Neodidagmata”, nr 27/28.
- Ziółkowski M. (2002), *System*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 4, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Znaniecki F. (1969), *On Humanistic Sociology*, University of Chicago Press, Chicago.
- Znaniecki F. (1973), *Socjologia wychowania*, t. 1: *Wychowujące społeczeństwo*, PWN, Warszawa.

## Źródła internetowe

- Althusser L. (2006), *Marksizm a humanizm*, Studenckie Koło Filozofii Marksistowskiej (UW), <http://www.filozofia.uw.edu.pl/skfm/publikacje/althusser06.pdf> [data pobrania: 15.02.2015].
- Szpunar O. (2015), *Stop pruskiej edukacji!*, Wyborcza.pl, [http://wyborcza.pl/duzyformat/1,142477,17323659,Skacza\\_i\\_licza.html](http://wyborcza.pl/duzyformat/1,142477,17323659,Skacza_i_licza.html) [data pobrania: 02.03.2015].