

**Inetta Nowosad**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3739-7844>

Uniwersytet Zielonogórski

e-mail: i.nowosad@ipp.uz.zgora.pl**Mirosław J. Szymański**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0545-5990>

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

e-mail: mjszymanski@aps.edu.pl

W poszukiwaniu istoty pedagogiki szkoły

Abstrakt

Celem artykułu jest rekonstrukcja pola problemowego pedagogiki szkoły i podjęcie próby wyprowadzenia jej przedmiotu w procesie konstytuowania się. Ważną podbudową jest ogląd i rozpoznanie genezy tej subdyscypliny, które w Polsce wywodzą się z dorobku pedagogiki szkoły w Niemczech. Artykuł zwraca również uwagę na zjawisko ‘przerwanej drogi’ rozwoju pedagogiki szkoły na gruncie polskim i próbę odtworzenia dorobku subdyscypliny, którą w 2013 roku podjęła prof. Maria Dudzikowa, zaś od 2020 działania te kontynuowane są przez prof. Mirosława J. Szymańskiego i Sekcję Pedagogiki Szkoły przy KNP PAN. Rekonstrukcja naukowego dyskursu służyć ma nie tylko sproblematyzowaniu ram, lecz także umocnieniu tożsamości pedagogiki szkoły w naszym kraju.

Słowa kluczowe: pedagogika szkoły, subdyscypliny, teorie szkoły, praktyka szkolna, kształcenie nauczycieli

Na forum światowej debaty wiele mówiono i pisano o szkole. Można powiedzieć, że szkoła inspirowała społeczności od zawsze przez wprowadzenie młodych w świat życia dorosłych. Na przestrzeni lat powstały różne jej koncepcje i modele. Jednak dopiero wyłonienie się pedagogiki jako dyscypliny naukowej oraz upaństwowienie oraz upowszechnienie edukacji i szkół wyeksponowało

konieczność przygotowania profesjonalnych kadr. Proces ten zainicjował naukowe debaty nad potrzebą i sensem pedagogiki szkoły. Od strony formalnej był to moment, w którym pedagogika szkoły zaczęła być konstytuowana jako subdyscyplina pedagogiki. W dniu 16 kwietnia 2021 roku Sekcja Pedagogiki Szkoły przy KNP przyjęła zobowiązanie podjęcia próby dookreślenia istoty i pola problemowego subdyscypliny, którą reprezentuje.

Próba rekonstrukcji pedagogiki szkoły

Losy pedagogiki szkoły w naszym kraju ukazują różną wartość jej przypisywaną. Od równoważnej z innymi subdyscyplinami, przez rozmycie jej pola problemowego, po zawłaszczenie przez inne subdyscypliny. Działo się to na skutek układów różnych sił i grup naukowych interesów, które, czy to ze względów politycznych, czy osobowych/jednostkowych, przypisywały innym subdyscyplinom pedagogiki większe znaczenie. Proces ten w efekcie doprowadził do zatarcia się granic, swoistego rozmycia odpowiedzi na pytanie: czym jest pedagogika szkoły? Próbę rekonstrukcji pola problemowego pedagogiki szkoły podjęła prof. Maria Dudzikowa, która jeszcze w roku 2013 powołała Zespół Pedagogiki Szkolnej, który działał jako zespół problemowy przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN (Śliwerski, 2014a). Celem prac zespołu było rozpoznanie kondycji i stanu pedagogiki szkoły/szkolnej w Polsce w trzech wymiarach: obecności w strukturze uczelni formalnych jednostek zajmujących się pedagogiką szkoły/szkolną, aktywności dydaktycznej uczelni z zakresu pedagogiki szkoły/szkolnej oraz aktywności naukowej uczelni z zakresu pedagogiki szkoły/szkolnej. Badaniu i finalnej dyskusji nad rezultatami towarzyszył namysł nad przyczynami aktualnej wówczas sytuacji¹.

Rezultaty badań i wypracowane wnioski w sposób naturalny wzbudziły potrzebę przeprowadzenia debaty naukowej, otwartej na udział wszystkich środowisk akademickich, którą Przewodnicząca Zespołu – prof. Maria Dudzikowa przeprowadziła na ogólnopolskiej konferencji z udziałem członków Prezydium KNP PAN na temat „Pedagogika szkolna/szkoły: protokół rozbieżności. Nowe otwarcie”. Konferencja ta odbyła się 25 listopada 2014 roku w Uniwersytecie im.

¹ Przygotowano wówczas koncepcję metodologiczną badań i podjęto czynności jej realizacji. Kwestionariusz ankiety opracowały: prof. dr hab. Beata Przyborowska – kierownik projektu (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), prof. dr hab. Renata Nowakowska-Siuta (Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie) i dr hab. Inetta Nowosad prof. UZ (Uniwersytet Zielonogórski). Każdy etap prac nad przeprowadzeniem diagnozy był przedmiotem dyskusji członków Zespołu. Szerzej: N. Bednarska (2015, s. 113–125).

Adama Mickiewicza w Poznaniu. Ogólnopolska konferencja przybliżyła środowisku akademickiemu rezultaty diagnozy pedagogiki szkolnej/szkoły i zamknęła I etap badań tworząc podstawy pod etap II – przeprowadzenie prac koncepcyjnych nad subdyscypliną nauk pedagogicznych. W dalszej perspektywie, rezultatem trzeciego etapu prac miała być koncepcja podręcznika akademickiego z pedagogiki szkoły (Śliwerski, 2014c).

Po odejściu poznańskiej profesor postawiony przez nią problem nie uległ zapomnieniu. Wręcz przeciwnie, na początku nowej kadencji Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN 2020–2023, na wniosek prof. Mirosława J. Szymańskiego Komitet powołał Sekcję Pedagogiki Szkoły, która miała podjąć się kontynuacji wypracowanych przez prof. Marię Dudzikową osiągnięć i sproblematyzować ramy podręcznika *Pedagogika szkoły*. Wybrano tę nazwę ze względu na przekonanie, że w większym stopniu wyraża ona miejsce i jakość pedagogiki w założonej i realizowanej koncepcji szkoły jako instytucji społecznej i edukacyjnej. Pedagogika szkolna akcentuje raczej wymiar fenomenologiczny pracy szkoły, koncentrując uwagę na zjawiskach i zdarzeniach sytuacyjnych, nie zawsze jednak wyrażających istotę funkcji szkoły i długofalowej pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej prowadzonej w tej instytucji.

Sekcja Pedagogiki Szkoły, w składzie której w kadencji 2020–2023 Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN znaleźli się: prof. dr hab. Mirosław J. Szymański (przewodniczący), dr hab. Inetta Nowosad, prof. UZ (z-ca przewodniczącego), dr Ewa Duda (sekretarz), prof. dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz, prof. dr hab. Beata Przyborowska, dr hab. Renata Wawrzyniak-Beszterda, prof. UAM, dr hab. Anna Szafrąńska, prof. UŚ, dr hab. Danuta Uryga, prof. APS, dr hab. Sławomir Trusz, prof. DWSB, dr Mariusz Noga, przyjęli zadania postawione przez prof. Marię Dudzikową jeszcze w 2014 roku wraz z udzieleniem odpowiedzi na trzy kluczowe pytania, które uczona uznała za trzy nurty badań i studiów pedagogiki szkoły (por. Śliwerski, 2014a):

1. Jak uczyć się szkoły, jak ją badać?
2. Jaką wiedzę o szkole przekazywać studentom pedagogiki i innych kierunków nauczycielskich?
3. Jak zmieniać szkołę?

Udzielenie odpowiedzi na pytania postawione przez poznańską uczoną wyznaczyły pole zadań Sekcji i ukierunkowały nas na rozpoznanie i dookreślenie tożsamości pedagogiki szkoły w naszym kraju, ale nie tylko. Ważną podbudową był ogląd i rozpoznanie korzeni tej subdyscypliny pedagogiki, które w Polsce wywodzą się z dorobku pedagogiki szkoły w Niemczech. W artykule chcieliśmy przybliżyć ważne naszym zdaniem, retrospekcyjne spojrzenie na pedagogikę szkoły jako subdyscyplinę pedagogiki i wykazać współczesne znaczenie takiego ujęcia.

Pedagogika szkoły – od źródeł do współczesności

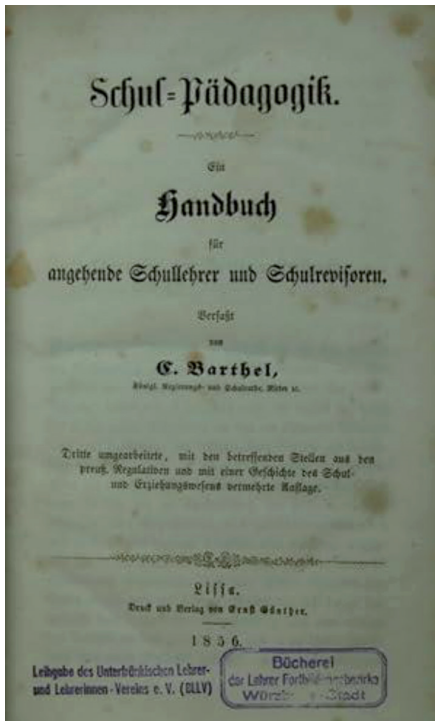
Pedagogika szkoły jest dość nową subdyscypliną pedagogiczną, choć w dziejach myśli społecznej szkołą zajmowano się od dawna. Znajdujemy ją już w czasach starożytnych, na przykład w pracach Platona, Arystotelesa i Kwintyliana. W Polsce w czasach odrodzenia Andrzej Frycz Modrzewski piątą księgę wydanego po raz pierwszy w 1551 roku dzieła *O poprawie Rzeczypospolitej* poświęcił szkole. Komisja Edukacji Narodowej, uznawana za pierwsze w Europie Ministerstwo Oświaty, wiele uwagi poświęcała wszystkim typom szkół – od początkowych, na rzecz którego pracowało powołane przez Komisję Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych, aż po szkoły wyższe, reformą których zajmował się Hugo Kołłątaj.

Początki teorii i koncepcji naukowej dotyczącej szkoły odnotowywane są od XIX wieku (Apel, 1990). Już wówczas pojawiały się książki, których autorzy zajmowali się problematyką pedagogiki szkoły lub zagadnieniami szkolno-pedagogicznymi – jednak bez dokładnego określania tego pojęcia. Wynikało to z potrzeby kształcenia nauczycieli we wprowadzonych w 1810 roku seminariach nauczycielskich. Nie sposób tu pominąć zasługi J. F. Herbarta, którego prace wywarły znaczący wpływ na ukształtowanie się pedagogiki szkoły tworząc bazę pod jej rozwój. Powstanie pedagogiki szkolnej jest bowiem ściśle powiązane z wprowadzeniem systemu szkolnictwa i rozwojem zawodu nauczycielskiego. Przyjmuje się, że pierwsze naukowe wyjaśnienia szkolno-pedagogicznych zagadnień należą do socjologa Georga Simmela, który w 1915 roku na Uniwersytecie w Strasburgu prowadził pierwsze wykłady z pedagogiki szkolnej.

Po raz pierwszy nazwa subdyscypliny została wprowadzona przez Carla Barthela w podręczniku *Pedagogika szkolna* (rys.1), w którym znajdują się trzy części adekwatne do trzech wyznaczonych pól refleksji i badań: lekcje szkolne, wychowanie w szkole, wiedza o szkole (Barthel, 1837; 1845; 1856). Stąd pedagogika szkoły w swej pierwszej fazie rozwoju stała się technologią szkolnego nauczania i była utożsamiana z pedagogiką szkolną – skupiała się na praktyce szkolnej. W tym ujęciu wyłoniły się dwa rozwijane kierunki:

- indywidualizm pedagogiczny (zainteresowanie się umysłowym rozwojem jednostki),
- socjologizm pedagogiczny (zainteresowanie się społecznieniem wychowania i ucznia w szkole).

Przez długi też czas pedagogika szkoły była uznawana za pedagogikę praktyków. Po II wojnie światowej potrzeba było 15 lat, by na nowo podjąć zagadnienia szkolno-pedagogiczne (dojść do reorientacji). W latach 60. i 70. XX wieku nastąpił przełom.



Rysunek 1. Strona tytułowa podręcznika Pedagogika szkolna autorstwa Carla Barthela

Źródło: C. Barthel, Schul-Pädagogik. Ein Handbuch zur Orientirung für angehende Lehrer und zur Beachtung für junge Theologen, als künftige Schulrevisoren. Lissa 1837, 1845, 1856; Breslau 1869 – zdjęcie sprzedawcy Antiquariat Braun (Gengenbach, Niemcy)

W Polsce znalazło to wyraz w utworzeniu przez Bogdana Nawroczyńskiego na Uniwersytecie Warszawskim Katedry Teorii Szkoły i Organizacji Szkolnictwa, którą po zwolnieniu tego wybitnego pedagoga przez ówczesne władze Uniwersytetu, prowadził nadal Tadeusz Pasierbiński. W Niemczech pedagogika szkolna rozwinęła się do samodzielnej subdyscypliny w systemie nauki o wychowaniu (*Erziehungswissenschaft*) czy pedagogiki ze specyficznym dla niej określonym przedmiotem. W 1961 roku Wolfgang Kramp (1961, 1971, s. 132) zdefiniował pedagogikę szkoły jako subdyscyplinę nauk o wychowaniu odnoszącą się i ograniczoną do doświadczeń w ramach szkoły. W przypadającym na ten czas w Polsce podporządkowaniu szkoły i kształcenia nauczycieli ideologicznie pojmowanej polityce oświatowej, ważniejsze miejsce zajęła mocno promowana przez komunistyczne władze marksistowska teoria wychowania. Pole problemowe pedagogiki szkoły zostało wówczas rozbite i przypisane dydaktyce, pedeutologii i teorii wychowania. Atomizacja przedmiotu pedagogiki szkoły w naszym kraju pozbawiła tym sposobem osoby aspirujące do pracy pedagogicznej

w szkole pełnego oglądu procesów wewnątrzszkolnych w zintegrowanej formie. Sprzyjało to odgórnemu, politycznemu sterowaniu szkołą, instytucją zdeintegrowaną i pozbawioną jakiejkolwiek autonomii.

Powiązanie pedagogiki szkolnej z rozwojem kształcenia nauczycieli (akademizacja) stworzyło warunki pod intensywny dyskurs naukowo-teoretyczny (i badania empiryczne), który w krajach niemieckojęzycznych toczył się w ramach subdyscypliny pedagogiki szkolnej, w Polsce zaś przypisany został innym dyscyplinom, co w pewnym stopniu rozproszyło odpowiedzialność za jakość kształcenia nauczycieli (i innych pracowników szkoły). Skutki tego stanu aktualnie doświadczamy bardzo boleśnie.

W latach 70. XX wieku ukonstytuowało się rozumienie pedagogiki szkolnej/szkoły: Pedagogika szkolna jest teorią szkoły i lekcji w dziedzinie nauk społecznych. Jako wiodąca subdyscyplina w kształceniu nauczycieli zyskała status naukowy spełniając trzy kryteria:

1. Teoretyczne wyjaśnienie i uzasadnienie (opis szkolnej rzeczywistości zawiera normatywne sądy). Określony jest przedmiot badań i terminologia.
2. Stosowanie metod naukowych (zastosowanie ilościowych i jakościowych metod badawczych).
3. Odniesienia do praktyki (wyniki badań budują teorię szkoły i lekcji i wyłaniają nowe obszary badawcze).

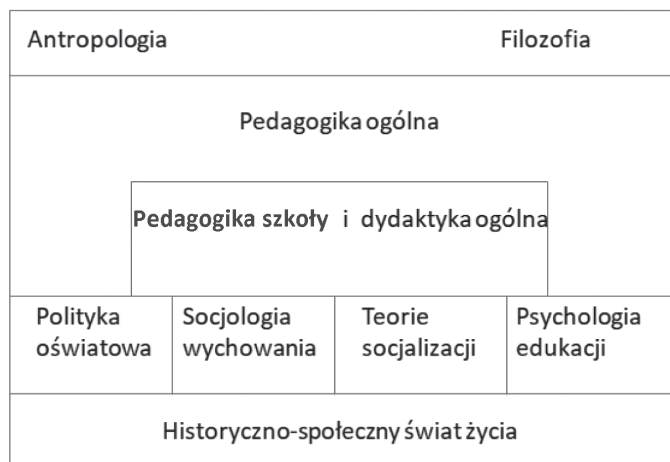
Od lat 70. XX wieku nastąpił intensywny rozwój pedagogiki szkolnej w krajach, które przyjęły rozwiązania niemieckie, i zaistniał w wyniku ekspansji szkół wyższych i akademizacji kształcenia nauczycieli. W Polsce pedagogika szkolna, czy szkoły, wyłania się jako zapis 'przerwanej drogi'. Wyrosła z pruskiej tradycji kształcenia nauczycieli, choć oczywiście warto pamiętać, że początki seminariów nauczycielskich na ziemiach polskich związane są z działalnością Komisji Edukacji Narodowej, która zaczęła je tworzyć. Jednak rozpowszechniły się w XIX wieku, wprowadzając i umacniając przedmiot pedagogiki szkolnej. Na ziemiach polskich pod zaborami seminaria nauczycielskie najliczniejsze były w państwie pruskim, najmniejsza ich liczba znajdowała się w państwie austriackim. Po rozbiorach Polska przejęła rozwiązania stosowane w zaborze pruskim, nie tylko w zakresie organizacji i zarządzania szkolnictwem, lecz także kształcenia nauczycieli. Stąd warto poświęcić większą uwagę doświadczeniom niemieckim: osiągnięciom oraz problemom czy dylematom, co podkreśla Bogusław Śliwerski w słowach: „Współcześnie polska pedagogika szkoły jest bliższa niemieckiej niż brytyjskiej czy amerykańskiej. Aż dziwne się wydaje, że urzędnicy czy eksperci MEN podróżują do Wielkiej Brytanii czy nawet USA, by przенosić do Polski rozwiązania, które dalece różnią się nie tylko z naszym ustrojem szkolnym, ale także z kulturą, tradycjami i kontynentalnym systemem wartości” (Śliwerski, 2014b).

Jednak w Niemczech, podobnie jak w Polsce, brakuje jednomyślności, w jakim stosunku są wobec siebie i mają być pedagogika ogólna i pedagogika szkolna oraz pedagogika szkolna i dydaktyka ogólna (Hanke, Seel, 2015, s. 853–904). We wczesnych poglądach dydaktyka ogólna była przyporządkowana pedagogice szkoły (Rothland, 2018, s. 369–382). Mimo różnych akcentów takie stanowisko odnajdujemy w wielu pracach zwłaszcza przełomu lat 60. i 70. XX wieku (por. Benner, 1977; Einsiedler, 1974; Potthoff, 1975; Steindorf, 1972, s. 16–17). Inne ujęcie wyłania się z poglądów H.-K. Beckmanna (1981), który uważał, że pedagogika szkoły jest koniecznym uzupełnieniem dydaktyki ogólnej. Założenie to wynikało z przyjętej argumentacji: dydaktyka nie mogłaby dopełnić swoich

założeń jako teoria nauczania (lekcji) z powodu złożoności życia szkolnego. Zatem przedmiotem pedagogiki szkolnej powinna być szkoła jako instytucja społeczna, jej zadania pedagogiczne, funkcje społeczne oraz specyficzne problemy, czy też obszary (jak np. działalność nauczycieli, program, typy szkół). W efekcie kluczowym zadaniem pedagogiki szkolnej jest rozpoznawanie pola zależności oddziaływania dydaktycznego, aby móc wskazać na uzasadnione decyzje określające możliwości i granice pracy pedagogicznej.

W rozważaniach badaczy trudno znaleźć *consensus* na linii pedagogika szkolna – dydaktyka. Wskazane stanowiska po dziś dzień nie wyjaśniają tej relacji na tyle przekonująco, by mogły być uznane za ogólnie obowiązujące w Niemczech (Hellekamps, 2001, s. 11–22). Martin Rothland (2018, s. 369–371) w artykule *Dydaktyka ogólna i empiryczne badania pedagogiczne jako dziedziny pedagogiki szkolnej (Allgemeine Didaktik und empirische Unterrichtsforschung als Teilgebiete der Schulpädagogik)* wskazuje na cztery istniejące w Niemczech podejścia i relacje zachodzące pomiędzy pedagogiką szkolną a dydaktyką: odrębność – pedagogika szkolna i dydaktyka ogólna, rozszerzenie dydaktyki ogólnej na pedagogikę szkolną, dydaktyka ogólna jako podobszar pedagogiki szkolnej i ujęcie synonimiczne terminów. Pierwsze z podejść, jak wyjaśnia, dotyczy odrębności subdyscyplin i zostało opracowane w latach 90. XX wieku (por. Apel, 1990; Apel, Grunder 1995, s. 7–34). Wskazuje na istotne różnice pomiędzy subdyscyplinami i choć są one ze sobą powiązane, to jednak w definicjach dydaktyki ogólnej i pedagogiki szkolnej występują jako dwie niezależne dyscypliny (por. Hanke, Seel, 2015, s. 853–904). Drugie z podejść zwraca uwagę na rozszerzenie dydaktyki ogólnej na pedagogikę szkolną. W tym ujęciu dydaktykę ogólną nazywa się poprzedniczką pedagogiki szkolnej. We wskazanym ujęciu pedagogika szkolna przewyższa koncentrację na nauczaniu i umieszcza zagadnienia dydaktyki w szerszym kontekście teorii szkoły (Rothland, 2018, s. 370; Einsiedler, 1995; Ofenbach, 2011; Bohl, Harant, Wacker, 2015). Trzecie ze stanowisk ujmuje dydaktykę ogólną jako podobszar pedagogiki szkolnej. Rothland zwraca tu uwagę, że w obecnym dyskursie pedagogiki szkoły, dydaktykę ogólną określa się zwykle jako „istotny element” (por. Bosse, 2010, s. 666) lub rdzeń pedagogiki szkolnej, co w dużej części jest pochodną zjawiska wskazanego w stanowisku poprzednim – drugim (Rothland, 2018, s. 371). Czwarte z ujęć traktuje synonimiczne użycie terminów dydaktyka ogólna i pedagogika szkolna. Rothland uważa, że synonimiczne użycie terminów jest szeroko rozpowszechnione nie tylko w pedagogice, lecz także w dydaktyce ogólnej i pedagogice szkolnej².

² N. Bednarska (2015, s. 113–125); Rothland przywołuje tu między innymi opracowania: K.-J. Tillmann (2005); A. Leschinsky (2008); A. Kowarsch (2011); F. Schöningh, Paderborn et al. (2011).



Rysunek 2. Pedagogika szkolna jako subdyscyplina pedagogiki

Źródło: Opracowanie na podstawie: W. Einsiedler (1974, s. 218)

Warto w tym miejscu przywołać wybrane modele ujęć, by lepiej wykazać odmiennosc podejść. W. Einsiedler (1995) wykazuje związek między pedagogiką szkoły a dydaktyką ogólną, jak również dyscyplinami, które są ważne w badaniu szkolnego życia i pola działań kadry pedagogicznej. Pedagogika szkoły i dydaktyka ogólna jawią się tu jako dwie ściśle powiązane subdyscypliny, które znajdują się pomiędzy wpływami pedagogiki ogólnej z jednej strony, a psychologii edukacji, socjologii edukacji, teorii socjalizacji oraz prawa oświatowego – z drugiej strony. To w pedagogice szkoły musi dojść do integracji wyników badań z dyscyplin z nią powiązanych (związanych), by mogła wypełniać swoje zadania. Warto zauważyć, że w innych opracowaniach linie podziału pomiędzy wskazanymi dyscyplinami zatraciły ostrość, co dotyczy szczególnie socjologii edukacji, czy też psychologii edukacji. Inaczej relację pomiędzy dydaktyką a pedagogiką szkolną ujmuje Martin Rothland (2018). Traktuje pedagogikę szkolną jako kategorię nadrzędną, która obejmuje zarówno dydaktykę jako naukową refleksję i tradycyjnie skupia się na osiąganiu celów szkolnego nauczania oraz ilościowych badań efektywności edukacyjnej osadzonych w teorii szkoły³.

W przyjętym modelu pedagogiki szkolnej Rothland przyjął za Davidem Berlinerem (1987; 2005), rozróżnienie „dobrego nauczania” od „skutecznego nauczania”, które razem mogą stanowić o wysokiej jakości nauczaniu. Dla Berlinera (2005, s. 206) dobre nauczanie ma miejsce wtedy, gdy przestrzegane są

³ Istotność teorii szkoły w niemieckim dorobku: M. Kościelniak (2019).



Rysunek 3. Pedagogika szkolna w ujęciu Martina Rothlanda

Źródło: Opracowanie na podstawie: M. Rothland (2018, s. 377)

standardy danej dziedziny, bowiem dobre nauczanie ma charakter normatywny. Natomiast skuteczne nauczanie charakteryzuje się tym, że cele uczenia się uczniów są osiągnięte, a proces nauczania jest efektywny. Dokonane rozróżnienie pozwala Rothlandowi na wykorzystanie dydaktyki ogólnej jako refleksji w stosunku do ilościowych badań pedagogicznych, które koncentrują się bardziej na efektywności niż na tym, czy skuteczne nauczanie uwzględnia zainteresowania i orientacje młodych ludzi, ich autonomię i samostanowienie. To właśnie odwoływanie się do samostanowienia uczniów i ich zainteresowań rozwojowych może być postrzegane jako kluczowe dla rozszerzonego rozumienia „dobrego nauczania” (Rothland, 2018, s. 376). W zarysowanym przez Rothlanda związku, badania ilościowe dopiero z dydaktyką ogólną uzyskują szkolno-pedagogiczny, czy szerzej – pedagogiczny charakter. Warto jeszcze dopełnić ten układ o wyjaśnienie zakorzenienia kulturowego wartości normatywnych oraz celów nauczania i uczenia się, które są zdeterminowane historycznie i społecznie. Stąd pedagogika szkolna zapewnia również ramy dla teorii szkoły, a tym samym eliminuje, jak określa Rothland, „instytucjonalną ślepotę” badań związanych ze szkołą w zakresie nauczania i uczenia się. Uważa on, że w kwestii dotyczącej nauczania

i uczenia się podczas lekcji nie powinno się rozstrzygać wyłącznie na podstawie empirycznego zapisu cech procesu i produktu nauczania, ale zawsze z ogólnej perspektywy dydaktycznej (zwłaszcza w zakresie uzasadnienia treści nauczania, wartości nauczania i normatywnej) oraz teorii szkoły. Cechą charakterystyczną badań pedagogiki szkolnej byłaby, jak uzasadnia, integracja perspektywy społecznej i indywidualnej.

Przedmiot pedagogiki szkoły

Maria Dudzikowa w rozważaniach nad dylematem: pedagogika szkolna czy pedagogika szkoły uznała, że kategoria „pedagogika szkoły” jest lepsza od pedagogiki szkolnej, bowiem przedmiot jej badań dotyczy – jak uzasadniała – ugruntowanej już wiedzy o szkole, jej kulturze, praktyce, badaniach szkoły i upowszechnianiu ich wyników. Kluczowa dla tego podejścia jest interdyscyplinarność badań podstawowych i aplikacyjnych. Niektórzy jednak twierdzą, że nie ma pedagogiki szkoły, stąd ta nieustanna konieczność powracania do pytań pierwszych: „W czym miałyby przejawiać się odrębność tej pedagogiki? Jakie nowe jej otwarcie mogłoby zaistnieć?” (Śliwerski, 2014a).

Na polu rozważań konstytuujących pole tej subdyscypliny warto sięgnąć do dorobku innych krajów. W krajach anglojęzycznych przedmiot pedagogiki szkoły mieści się „w studiach edukacyjnych (Study of Education), gdyż nie ma w nich pedagogiki jako odrębnej dyscypliny naukowej” (Śliwerski, 2014a). Tym samym, jak wskazuje Renata Nowakowska-Siuta: „nie funkcjonuje rozróżnienie terminologiczne «pedagogika szkolna» i «pedagogika szkoły». *School pedagogy* w wielu koncepcjach uznawana jest za sztukę nauczania i odnosi się do stylu oraz metod nauczania stosowanych przez nauczyciela, w tym metod klasyfikacji, oceny i strategii instruktazowych [...]” (2016, s. 58). W Niemczech natomiast są głęboko zakorzenione tradycje badań nad szkołą, które realizowane są w dyscyplinie nauk o wychowaniu (Erziehungswissenschaften) czy pedagogice (Pädagogik). W Czechach, na Słowacji jest podobnie jak w Polsce, pedagogika szkolna stanowi subdyscyplinę nauk pedagogicznych (školní pedagogika)” (Śliwerski, 2014b). W literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele ujęć definicyjnych, z których przedstawimy zaledwie kilka:

- pedagogika szkolna jest nauką zawodową nauczycieli – drogowskazem na polu szkolno-pedagogicznym (Köck, 2000, s. 13);
- pedagogika szkolna zajmuje się procesami wychowania oraz nauczania-uczenia się w instytucji szkolnej (Einsiedler, 1978, s. 12);
- pedagogika szkolna jest teorią i praktyką rozwoju naukowej refleksji zorientowanej na organizację życia szkolnego (Meyer, 1997, s. 209);

- pedagogika szkolna stanowi pedagogiczny obszar oddziaływań do zastosowania w warunkach szkolnych (Potthoff, 1975, s. 238).

Mimo lat dyskusji nad przedmiotem dyscypliny pedagogiki szkolnej, brakuje jednoznaczności w definiowaniu jej obszaru. Jednak wszystkie ujęcia odnoszą się do fenomenu szkoły. Autorzy definicji są również zgodni, że jest to forma teorii szkoły. Pozwala to nam przyjąć zgodnie, że pedagogika szkoły jest subdyscypliną pedagogiki, która zajmuje się teorią i praktyką funkcjonowania szkoły jako instytucji edukacyjnej oraz ustalonych zasad życia szkolnego (w tym lekcji) w szkołach różnego typu.

Można przyjąć, że przedmiotem pedagogiki szkoły jest szkoła jako system społeczny, ściśle powiązany nie tylko z rzeczywistością szkolną. Dlatego pedagogika szkoły ma łączyć teorię i praktykę, służyć nauce i praktyce w codziennym życiu, ale także być zorientowana na ich rozwój (efektywność procesów i zjawisk oraz ich poprawę). W przyjętym ujęciu pole analiz jest wyznaczone myśleniem i działaniem pedagogicznym w sytuacjach szkolnych, szkoły jako systemu społecznego oraz instytucji. Działanie to jest jednocześnie przedmiotem badań szkolno-pedagogicznych, jak również obszarem zorientowanym na wypracowanie pryncypiów. Dlatego można uznać, że pedagogika szkoły jest teorią i nauką pryncypiów praktyki szkolnej dla tej praktyki (Bohl, Harant, Wacker, 2015).

Do kluczowych obszarów problemowych zalicza się: historię szkoły, teorie szkoły, system szkolny i system kształcenia, profesjonalizację nauczycieli, kulturę organizacyjną szkoły, rozwój szkoły i jego wsparcie na różnych poziomach systemu (makro, mezo i mikro), funkcje szkoły, ewaluację efektywności pracy szkoły i jakości kształcenia, ocenę osiągnięć szkolnych uczniów i diagnostykę edukacyjną, nauczanie i uczenie się, relacje: nauczyciele – uczniowie – rodzice, a także szerzej – szkoła i środowisko. Można też przyjąć, że obszary te nie są zamknięte. Stanowią otwarte pole, które można i należy rozwijać. Pedagogika szkoły jako subdyscyplina pedagogiczna jest otwarta na nowe zjawiska, w które uwikłana jest szkoła. Już dzisiaj widzimy pola słabo opracowane, a wymagające natychmiastowej uwagi w naszym kraju, jak sytuacja edukacyjna dzieci migrantów czy problemy dzieci uchodźców w szkołach. Przyjmując interdyscyplinarne ujęcie, wszystkie obszary łączą się w całość jako szczególna forma naukowego myślenia o szkole.

Zakończenie

Podsumowując, można przyjąć, że: pedagogika szkoły zorientowana jest na racjonalną organizację oraz skuteczne i efektywne funkcjonowanie szkoły. Punktem wyjścia badań, analiz i wniosków dla praktyki jest koncepcja rzeczy-

wistości szkoły w swojej pełnej różnorodności obecna we wszystkich obszarach kultury szkoły i szkolnego życia. Rzeczywistość szkoły jako główny przedmiot pedagogiki szkolnej jest zatem bardzo zróżnicowana. Zawiera w sobie liczne obszary problemowe, które zachodzą na inne subdyscypliny i dyscypliny naukowe. Wydaje się, że wartość głębszego oglądu pedagogiki szkoły rośnie współcześnie w obliczu nowych wyzwań procesów globalizacji zmian niezwykle szybko zachodzących wewnątrz i na zewnątrz szkoły, w jej otoczeniu.

Rośnie zainteresowanie szkołą w kontekście zmiany społecznej, efektywnością jej pracy, a także systemami szkolnymi. Publikowane są rankingi szkół, rośnie rywalizacja między nimi, która nie służy holistycznej orientacji na ucznia. Często zapominamy, że to uczeń jest centralną osobą w szkole i oddziaływania nauczyciela mają służyć budowaniu przez najmłodsze pokolenia również naszej przyszłości. Stąd w naszej ocenie warto zgłębiać fenomen szkoły i procesy w niej zachodzące dokonując całościowego ich oglądu, by móc je rozwijać i doskonalić. Pomóc zrozumieć wielowymiarowość zjawisk ukrytych pod powierzchnią codzienności szkolnej, siły oddziaływań nauczyciela, zjawisk, relacji, procesów pośrednich i bezpośrednich, które w sposób jawny i ukryty mogą sprzyjać osiągnięciu celów edukacyjnych w murach szkolnych. Co ważne, zostaną przeprowadzone w sposób zapewniający ich wysoką jakość i efektywność. Będziemy wdzięczni, jeśli nasz artykuł zainicjuje szerszą dyskusję dotyczącą istoty szkoły jako placówki edukacyjnej. Do takiej dyskusji z pełnym przekonaniem zachęcamy.

Bibliografia

- Apel, H. J. (1990). *Schulpädagogik. Eine Grundlegung*. Böhlau.
- Apel, H. J., Grunder, H.-U. (1995). *Die Schulpädagogik – Selbstverständnis, Entstehung, Schwerpunkte schulpädagogischen Denkens*. W: H. J. Apel, H.-U. Grunder (red.), *Texte zur Schulpädagogik. Selbstverständnis, Entstehung und Schwerpunkte schulpädagogischen Denkens* (s. 7–34). Juventa.
- Barthel, C. (1837; 1845; 1856; 1869). *Schul-Pädagogik. Ein Handbuch zur Orientierung für angehende Lehrer und zur Beachtung für junge Theologen, als künftige Schulrevisoren*. Lissa, Günther, 1837; 1845; 1856, Breslau 1869.
- Bednarska, N. (2015). Próba diagnozy stanu subdyscypliny pedagogika szkoły/szkolna. *Rocznik Pedagogiczny*, 38: 113–125.
- Berliner, D. C. (1987). Simple Views of Effective Teaching and a Simple Theory of Classroom Instruction. W: D.C. Berliner & B. Rosenshine (red.), *Talks to Teachers* (s. 93–110). Random House.
- Berliner, D. C. (2005). The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, 56 (3): 205–213.

- Bohl, T., Harant, M., Wacker A. (2015). *Schulpädagogik und Schultheorie*. Klinkhardt/UTB.
- Bosse, D. (2010). Von Schulkritik bis Unterrichtsforschung – Schulpädagogik als Teildisziplin der Bildungswissenschaften. *Pädagogische Rundschau*, 64(6): 661–672.
- Einsiedler, W. (1995). Schulpädagogik als empirisch begründete, historisch und systematisch orientierte pädagogische Bereichsdisziplin. W: H. J. Apel, H.-U. Grunder (red.), *Texte zur Schulpädagogik. Selbstverständnis, Entstehung und Schwerpunkte schulpädagogischen Denkens* (s. 209–220). Juventa.
- Einsiedler, W. (1978). *Schulpädagogik. Eine Einführung*. Ludwig Auer.
- Hanke, U., Seel, N. M. (2015). Einzeldisziplinen der Erziehungswissenschaft. W: N. M. Seel, U. Hanke, *Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende* (s. 853–904). Springer VS.
- Kościelniak, M. (2019). Pedagogiczna teoria szkoły. Studium na podstawie niemieckich teorii szkoły. Wyd. UJ.
- Köck, P. (2000). *Handbuch der Schulpädagogik – für Studium-Praxis-Prüfung*. Auer Verlag GmbH.
- Kowarsch, A. (2011). Schulpädagogik – eine Verständigungsbrücke zwischen Schulforschung und Schulpraxis. W: S. Hellekamps, W. Plöger, W. Wittenbruch (red.), *Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. 3. Studienausgabe.* (s. 655–664). F. Schöningh, Paderborn et al.
- Kramp, W. (1961; 1971). Schulpädagogik W: H. H. Groothoff, M. Stallmann (red.), *Pädagogisches Lexikon*. Stuttgart.
- Leschinsky, A. (2008). Die Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung der Schulforschung seit den 1970er Jahren. W: W. Helsper, J. Böhme (red.), *Handbuch der Schulforschung*, Verlag für Sozialwissenschaften. (s. 69–88). Wiesbaden.
- Meyer, H. (1997). *Schulpädagogik. Band 1 für Anfänger*. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Nowakowska-Siuta, R. (2016). Miejsce „Pedagogiki szkolnej” w naukach o wychowaniu. Anglosaskie dyskusje i kontrowersje. *Studia Edukacyjne*, 39: 47–60.
- Ofenbach, B. (2011). Schulpädagogik – eine Theorie schulischer Phänomene für die Praxis. W: S. Hellekamps, W. Plöger, W. Wittenbruch (red.), *Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 3. Studienausgabe.* (s. 643–654). F. Schöningh, Paderborn et al.
- Potthoff, W. (1975). *Schulpädagogik*. Herder KG.
- Rothland, M. (2018). Allgemeine Didaktik und empirische Unterrichtsforschung als Teilgebiete der Schulpädagogik. *Die Deutsche Schule*, 110 (4): 369–382.
- Śliwerski, B. (2014a). Pedagogika szkolna czy pedagogika szkoły? – debata Zespołu KNP PAN w UAM w Poznaniu, wpis z dnia 28 listopada 2014. Pobrano z: <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2014/11/> (dostęp: 15.10.2022).
- Śliwerski, B. (2014b). *Pedagogika szkoły w innych krajach*, wpis z 29 listopada 2014. Pobrano z: <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2014/11/> (dostęp: 25.10.2022).
- Śliwerski, B. (2014c). Zakres zakorzenienia pedagogiki szkoły w uczelniach akademickich, wpis z 30 listopada 2014. Pobrano z: <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2014/11/> (dostęp: 25.10.2022).
- Tillmann, K.-J. (2005). Schulpädagogik und Bildungsforschung. Aktuelle Trends und langfristige Entwicklungen. *Die Deutsche Schule*, 97 (4): 408–420.

*

In search of the essence of school pedagogy

Abstract

The aim of the article is to reconstruct the problem area of school pedagogy and to make an attempt to isolate the process of its constitution. An overview and recognition of the genesis of this subdiscipline, which in Poland is rooted in the achievements of German school pedagogy, constitutes the article's important foundation. The article also draws attention to the phenomenon of "interrupted developmental path" in Poland's school pedagogy, while attempting to recreate the achievements of the subdiscipline, which was first undertaken in 2013 by prof. Maria Dudzikowa, and then since 2020 continued by prof. Mirosław J. Szymański and the School Pedagogy Section at the KNP PAN. The reconstruction of the scientific discourse is intended not only to problematise the framework, but also to strengthen the identity of school pedagogy on Polish ground.

Keywords: school pedagogy, subdiscipline, theories of school, school practice, educating teachers