

**Roman Schulz**

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

ORCID: 0000-0002-7809-5754

Stołość społecznej instytucji wychowania – zapoznana kategoria myśli pedagogicznej¹

Przedmiotem analizy w niniejszym studium jest zjawisko stołości, integralności oraz trwałości społecznej instytucji wychowania. Wyróżnia się oraz omawia następujące aspekty tego zjawiska: a) stołość kulturowego statusu instytucji wychowania; b) (względna) niezmienność funkcji pełnionej przez tę instytucję; c) stabilizującą rolę materialnych podstaw wychowania; d) własności strukturalne edukacyjnej socjofery; e) praktykowanie kulturowych „wzorów zachowań” w praktyce pedagogicznej; f) mechanizm odtwarzania kulturowych podstaw wychowania.

Słowa kluczowe: myśl pedagogiczna, ład edukacyjnej socjofery, reprodukcja pedagogicznego doświadczenia, stołość społecznej instytucji wychowania, wzory zachowań (interakcji) edukacyjnych

The stability of the social institution of education – the category of pedagogical thought is introduced

The subject of the analysis in this study is the phenomenon of stability, integrity and social stability of educational institutions. The following aspects of this phenomenon are distinguished and discussed: a) the stability of the cultural status of educational institutions; b) (relative) invariability of the function performed by the institution; c) stabilizing role of the material foundations of education; d) structural properties of the educational socosphere; e) practicing cultural „patterns of behavior” in teaching practice; f) the mechanism of recreating the cultural foundations of education.

¹ Tekst opracowany z wybiórczym uwzględnieniem idei wcześniej przedstawionych przez autora w pracy *Całość i struktura jako kategorie systemowego oglądu edukacji* (2020).

Keywords: pedagogical thought, order of the educational sociosphere, reproduction of pedagogical experience, the stability of the social institution of education, patterns of educational behavior (interaction)

Określenie problemu i jego kontekstu

Polska myśl pedagogiczna ostatniego półwiecza pełna jest – najczęściej prowadzonych w duchu normatywnym – rozważań dotyczących dynamiki (zmian i rozwoju) społecznej instytucji wychowania. Analizy sprawozdawcze, o ile mają miejsce, dotyczą natomiast takich spraw, jak: natura procesów zmiany i rozwoju, czynniki napędowe zmian, mechanizmy i kierunki procesów rozwojowych, stadia i poziomy zaawansowania rozwoju itp.

Kwestie dotyczące stabilności, integracji oraz trwałości społecznej instytucji wychowania rzadko były (i nadal są) dostrzegane oraz doceniane jako ważny problem pedagogiki ogólnej. Co więcej, pedagogiczna poprawność nakazuje pedagogom pojmować zmiany jako coś bezwzględnie pożądanego i korzystnego dla edukacji, w odróżnieniu od stałości, która podlegała zawsze mniej czy bardziej totalnej deprecjacji. Wykorzystywano w dyskusjach na te tematy wiele dyskredytujących określeń, których spory zestaw odnotowuje dziś witryna synonimy.pl. Jako równoznaczniki fenomenu stałości widnieją tam głównie terminy o znaczeniu pejoratywnym, takie jak: bezruch, inercja, petryfikacja, stagnacja, uwstecznienie, przeżytek, cofanie się, kryzys, letarg, marazm, paraliż, regres, skostnienie, uwiąd, zastój, rutyna, typowość, bezwładność, konserwatyzm, pasywność, pospolitość, szarzyzna itp.

W odróżnieniu od dominującej dziś w pedagogice optyki – przedmiotem analizy w obecnym studium jest zjawisko stałości, integralności oraz trwałości (ciągłości istnienia) społecznej instytucji wychowania. Nasz problem brzmi: jak to się dzieje, że mimo (i obok) zmian zachodzących w społecznej instytucji wychowania, pozostaje ona zasadniczo – w zakresie swych konstytutywnych własności – tym, czym jest: bytem (w dużym stopniu) stałym, tworem kulturowym o ustalonym i trwałym statusie, niezmiennie realizującym swą organiczną funkcję transferu kulturowego, wewnątrznie ustrukturalizowanym, przejawiającym zdolność do samoodtwarzania się?

W przeciwieństwie do rozpowszechnionej postawy krytycznej względem fenomenu stabilności, w studium niniejszym pojęcia stałości, integracji oraz trwałości nie są rozumiane wartościująco – jako przeciwieństwo czy konkurencja zmian lub procesów rozwojowych, lecz w sensie aksjologicznie neutralnym,

sprawozdawczym – jako ważny i równoprawny ze zmianą i rozwojem aspekt porządku edukacyjnego, zasługujący na uwagę oraz poznanie.

Dwie przesłanki, osobista oraz ogólnopedagogiczna, zadecydowały o tym, że problematyka „niezmienności” porządku edukacyjnego została uznana za wartą uwagi oraz wybrana jako przedmiot analizy w obecnym studium. Dotychczasowa publicystyka autora w obszarze pedagogiki ogólnej w dużym stopniu dotyczyła zagadnień związanych ze zmiennością i rozwojem społecznej instytucji wychowania, ze szczególnym uwzględnieniem „przedsięwzięć innowacyjnych (twórczych)” jako szczególnej postaci rozwoju. Wiadomo jednak, że każda teoria jest dobra o tyle, o ile opisuje i objaśnia przeciwstawne aspekty zjawisk, czyli to, że pogoda może być zarówno dobra, jak i zła, akcje firm – wysoko i nisko notowane, ludzie – zdrowi i chorzy, cnotliwi i grzeszni. W tym sensie kwestia stabilności, niezmienności oraz ciągłości wyłania się jako niezbędna „druga strona medalu” dla problematyki dotychczas przez autora rozpatrywanej. Nie ma chyba wątpliwości co do tego, że badanie społecznej instytucji wychowania powinno obejmować (w ich wzajemnych współzależnościach) zarówno analizę jej zmienności i rozwoju, jak również jej trwałości, stabilności, integralności oraz ciągłości w czasie.

Jako podstawa dalszych analiz w niniejszym studium przyjęte zostaje następujące założenie: Mimo zmian, które w niej zachodzą, dziedzina edukacji nie jest bynajmniej sferą zjawisk przebiegających w sposób losowy, przypadkowy czy chaotyczny. Z racji przynależności do kultury charakteryzuje ją swoisty ład i porządek, dzięki którym stosowanie wobec niej takich kategorii analizy kulturologicznej, jak: trwałość, jedność, tożsamość, funkcjonalność, integralność, ciągłość itp. wydaje się możliwe, uzasadnione i wskazane. Misją bezstronnej filozofii wychowania jest zaś nie tylko objaśnianie tego, że rzeczy się zmieniają, ale i tego, że trwają; że nie tylko są wielorakie, ale i jednolite; że społeczna instytucja wychowania stanowi wyodrębniony i trwały składnik systemu kulturowego społeczeństwa, o wyrazistym statusie, wewnątrznie ustrukturalizowany, realizujący ważne funkcje względem zbiorowości i poszczególnych jednostek.

Przesłanka druga, ogólnopedagogiczna, stanowi pochodną dotychczasowych preferencji ideowych oraz problemowych myśli pedagogicznej. W jednej ze swych wcześniejszych publikacji wyraziłem pogląd, że współczesna myśl pedagogiczna eksponuje (oraz dodatkowo wartościuje) pewien wyselekcjonowany zbiór własności charakteryzujących społeczną instytucję wychowania. A mianowicie:

- to, co w niej partykularne, w odróżnieniu od tego, co uniwersalne;
- to, co w niej nowe (nieciągle z tradycją), w odróżnieniu od tego, co stanowi kontynuację przeszłości;
- to, co pluralistyczne (wielorakie), w odróżnieniu od tego, co monistyczne (jednolite);

- to, co tymczasowe, zmienne, przejściowe czy „sezonowe”, w odróżnieniu od tego, co trwałe, niepodlegające wpływowi czasu;
- to, co lokalne, w odróżnieniu od tego, co powszechne;
- to, co nieokreślone, płynne, amorficzne, w odróżnieniu od tego, co uporządkowane, ustrukturalizowane, zintegrowane;
- to, co progresywne, w odróżnieniu od tego, co konserwatywne;
- to, co względne (relatywizm), w odróżnieniu od tego, co absolutne (fundamentalizm) (Schulz, 2018).

Powstaje w ten sposób – argumentowałem – pewna nierównowaga, wyrażająca się w tym, że pewne ważne aspekty edukacji jako bytu socjokulturowego umknęły uwadze pedagogów. Jako takie – znajdują się poza polem systematycznych obserwacji oraz dyskursu. Tymczasem, jak wcześniej wspomniano, każdy obraz świata (zawarty w konstrukcji mentalnej) – wydaje się bardziej trafny i przekonujący, gdy jednocześnie uwzględni oraz objaśnia przeciwstawne aspekty istniejącej rzeczywistości.

Do takich zapoznanych („nieobecnych”) kategorii światopoglądowych, które dotąd nie były poważnie brane pod uwagę w budowie intelektualnych wizji świata edukacyjnego, należą kategorie „ładu”, stabilności, integracji oraz trwałości. Pojęcia te bowiem odnoszą się do nie mniej istotnego aspektu społecznej instytucji wychowania niż takie kategorie, jak wartości, ideały, innowacje i reformy. Nie istnieją jakieś zasadnicze powody, dla których stabilność pedagogicznych ról, wzorów działań czy obyczajów nadawałaby się w mniejszym stopniu na materię pedagogicznej refleksji i badań niż zjawisko ich zmienności oraz rozwoju. Co więcej – są powody, by sądzić, że procesy rozwojowe (innowacyjne), zachodzące w systemie edukacyjnym, to nie jakaś zasadniczo różna, odrębna i konkurencyjna względem mechanizmu homeostazy kategoria zjawisk (jak przyjmuje się dziś w pedagogice), lecz jego organiczna i niezbędna część składowa, zapewniająca edukacji ciągłość istnienia poprzez przystosowywanie jej do zmian, zachodzących w jej otoczeniu oraz środowisku wewnętrznym.

Wyjaśnienia terminologiczne

W odróżnieniu od bogactwa pojęć opisujących procesy zmiany i rozwoju systemu edukacyjnego, odczuwa się dziś wyraźny niedostatek terminologii (oraz koncepcji teoretycznych) odnoszących się do stabilności i trwałości tego systemu. W niniejszym tekście za wiodące, w sensie sprawozdawczym, terminy przydatne w charakterystyce stabilności społecznej instytucji wychowania przyjmuje się pojęcia: stałości, integralności, homeostazy, równowagi oraz trwałości. *Słownik języka polskiego PWN* wyróżnia następujące podstawowe znaczenia terminu

„stały”: „nieulegający zmianom”, „ciągle taki sam”, „trwający bez przerwy”, „odbywający się regularnie”. Przykładowo: być stałym w uczuciach, stale spędzać wakacje nad morzem, mieć stały pogląd na temat polityki. „Stały” oznacza tu zatem: niepodlegający modyfikacji, mimo oddziaływania różnych, w tym zakłócających bodźców otoczenia. To samo źródło definiuje termin „trwały” jako „istniejący przez dłuższy czas, nieulegający szybkim zmianom, ponadczasowy, zdalny do użytku przez dłuższy czas” (*Słownik języka polskiego PWN*).

Obydwie wyróżnione kategorie, mimo ich znaczeniowego podobieństwa, uwydatniają nieco różne aspekty stanu stabilności. W pierwszej chodzi o niezmiennosc w stosunku do zakłócających równowagę bodźców otoczenia (wewnętrznych i zewnętrznych). W drugim – o niezmiennosc w czasie, ciągłość istnienia mimo wymiany elementów składowych. W toku dalszych rozważań sensy „stałości” oraz „stałości” zostaną dookreślone, a repertuar terminów desygnujących „niezmiennosc” społecznej instytucji wychowania – wzbogacony.

Nie od rzeczy będzie jednak w tym miejscu sformułować kilka dodatkowych, uzupełniających uwag dookreślających sens pojęcia „stałość”, które zostaną wykorzystane w dalszych partiach tekstu.

a) Przeciwnościem stałości nie jest bynajmniej zmiana, jak się często sądzi, lecz niestałość, niestabilność, labilność; zmiana zaś – rozumiana jako ukierunkowana i ciągła transformacja – jest tylko szczególnym przypadkiem, jednym z możliwych wariantów (przejawów) niestabilności;

b) Stałość społecznej instytucji wychowania nie oznacza bynajmniej jej niezmiennosci oraz niepodatności na zmiany. Należy bowiem rozróżnić zmiany zachodzące w instytucji (systemie) od zmiany samej instytucji (systemu); te pierwsze mogą zachodzić bez istotnego wpływu na status, strukturę oraz trwałość systemu;

c) Nie jest trafne częste i rozpowszechnione przeciwstawianie „dobrej zmiany – złej stabilności”. Zarówno procesy zmiany, jak i przejawy stabilności mogą bowiem podlegać ewaluacji z punktu widzenia swej wartości oraz mogą być oceniane w kategoriach „dodatnie – ujemne”, „pozytywne – szkodliwe”. Obserwacja i doświadczenie uczą, że zmiany mogą być pozytywne (np. wzrost autonomii szkół), ale i negatywne (pseudoinnowacje). To samo dotyczy zjawiska stałości, które pod pewnymi względami mogą być określane jako szkodliwe (przeżytki edukacyjne), pod innymi zaś jako korzystne (ochrona przed pseudoreformatorem, opór wobec destrukcyjnych zmian);

d) Należy wreszcie odnotować dwa rzadko uwzględniane znaczenia terminu „stałość”. W pierwszym (temporalnym, diachronicznym) znaczeniu stałość to przeciwieństwo zmian rozumianych jako ukierunkowane, zachodzące w czasie transformacje. Na przykład zmiana wysokości budżetu szkoły, zmiana poziomu wykształcenia nauczycieli, zmiana uprawnień dyrektora szkoły, zmiana

programu kształcenia itp. W drugim natomiast sensie (atemporalnym, synchronicznym) stałość to przeciwieństwo zmienności rozumianej jako różnorodność, wielorakość, losowość, dowolność, „wolna amerykanka”. Na przykład: zmienne humory, zmienna pogoda, rozmaite poglądy, fluktuacje pogodowe, kreatywna księgowość itp. Przeciwieństwem zmiany (dokładniej: zmienności cech) w drugim znaczeniu jest zatem ład, porządek, organizacja.

Po tych wstępnych wyjaśnieniach główny problem obecnego studium można sformułować następująco: które aspekty (lub dziedziny) społecznej instytucji wychowania należy brać pod uwagę przy identyfikowaniu oraz charakteryzowaniu stref jej stabilności oraz trwałości? Bez pretensji do wyczerpania wchodzących tu w grę możliwości, skupimy uwagę na obszarach następujących: status i funkcja społecznej instytucji wychowania; ład właściwy edukacyjnej socjo- i agosferze, mechanizm samoodtwarzania się pedagogicznego doświadczenia. W dalszych analizach dotyczących powyższych kwestii będziemy się kierować następującą hipotezą roboczą: stałość społecznej instytucji wychowania przejawia się (wraża) w jej ustalonym statusie, w zachowywanej tożsamości, w niezmiennym realizowaniu swych prymarnych funkcji, w trwałości swej struktury, w jej (względnej) odporności na perturbacje i zakłócenia, w praktykowaniu ustalonych, względnie stabilnych wzorów działań (interakcji edukacyjnych) oraz w zdolności do samoodtwarzania się.

Stażość kulturowego statusu społecznej instytucji wychowania

Jako pierwsze staje przed nami pytanie: w jakim sensie status społecznej instytucji wychowania pozostaje jej własnością (względnie) stałą? Możliwa odpowiedź na to pytanie brzmi następująco: jest tak dlatego, gdyż społeczna instytucja wychowania nie jest tworem autonomicznym, lecz jest częścią oraz instrumentem ogólniejszego porządku kulturowego, należy do kultury, jest wielorako i ściśle powiązana z innymi instytucjami kulturowymi. Z tego powodu nie funkcjonuje ona w sposób dowolny, lecz w sposób ustalony, wyznaczony przez swe usytuowanie w nadsystemie.

W antropologii definiuje się instytucje społeczne jako kulturowe reakcje zbiorowości na problemy, wynikające z faktu istnienia oraz rozwoju społeczności ludzkich w określonych warunkach środowiskowych. Tak więc w każdej zbiorowości kształtują się instytucje gospodarcze dla rozwiązania problemu produkcji, dystrybucji oraz konsumpcji dóbr materialnych; kształtują się instytucje militarne dla rozwiązania problemu bezpieczeństwa grupy, instytucje religijne dla rozwiązania problemu kontaktów z siłami nadprzyrodzonymi, instytucje polityczne

dla rozwiązania problemu władzy; instytucje zapewniające ciągłość kultury oraz trwałość istniejącej organizacji społeczeństwa.

Podobnie jak inne, instytucja wychowania zajmuje zatem określone, a zarazem ustalone, trwałe miejsce w życiu społeczności ludzkich, pozostając w określonych związkach z innymi instytucjami społecznymi. Pomocna w bliższej charakterystyce kulturowego statusu instytucji wychowania może być metafora zaproponowana kiedyś przez Herberta Spencera. Autor ten rozumiał przez instytucje pewne ukształtowane praktyki życia społecznego i politycznego. Interpretując społeczeństwa na podobieństwo wielkich organizmów, Spencer uważał instytucje za „organy”, powołane do wypełniania określonych funkcji, niezbędnych dla istnienia i sprawnego funkcjonowania społeczeństwa (organizmu społecznego) jako całości. Spencer wyróżnił następujące typy instytucji: domowo-gospodarcze, obrzędowe, polityczne, wyznaniowe, zawodowe oraz przemysłowe. Uważał też, zgodnie z doktryną ewolucjonistyczną, że w miarę jak społeczeństwa osiągają coraz wyższy poziom rozwoju, ich instytucje stają się coraz bardziej zróżnicowane i wyspecjalizowane. Mimo tego tworzą nadal współzależną oraz integralną całość, składającą się na kulturę jako pewien specyficzny sposób życia zbiorowości.

Odnosnie do usytuowania instytucji wychowania w kulturze zostało sformułowanych wiele poglądów. Na przykład Abram Kardiner wyróżnił dwa rodzaje instytucji: pierwotne i wtórne. Instytucje pierwotne kształtują się w związku z zaspokajaniem przez ludzi swych potrzeb podstawowych, głównie o charakterze biologicznym, pozostających poza kontrolą człowieka (potrzeba pożywienia, bezpieczeństwa, zachowania ciągłości gatunku, przekazu kulturowego itp.). Instytucje wtórne natomiast formują się wokół potrzeb pochodnych, głównie o charakterze społeczno-kulturowym (wierzenia religijne, twórczość artystyczna, poznanie świata, podróże, moda itp.) (Schulz, 1992).

W pracy pt. *Całość i struktura* (2020) wprowadziłem pojęcie podsystemowego statusu instytucji wychowania, odnoszącego się do jej związków ze swymi nadsystemami. Zaliczyłem do nich: mechanizm reprodukcji biologicznej, będący nadsystemem dla instytucji opieki; mechanizm reprodukcji kulturowej, będący nadsystemem dla instytucji wychowania; proces homogenezy (konstytuowania się jednostkowego bytu ludzkiego), będący nadsystemem dla „rozwoju jednostki ludzkiej przez edukację”; oraz dziedzinę pracy ludzkiej, będącej nadsystemem dla działań oraz interakcji edukacyjnych jako zachowań kulturowych.

Jednym z aspektów określających tożsamość (a zarazem specyfikę) instytucji jako tworu kulturowego jest jej nazwa. W przypadku edukacji mamy do dyspozycji wiele określeń, ale ich sensy wydają się być do siebie zbliżone. Mamy pojęcia wywodzące się z doświadczeń praktycznych: „paideia”, „chowanna”, „opieka i wychowanie”, „oświata” itd. Mamy terminy wywodzące się z nauk o kulturze – „instytucja społeczna (kulturowa)”; z nauk politycznych – „ustrój szkolny”, czy

ze sfery polityki oświatowej – „system edukacyjny (szkolny)”. Te statusowe określenia pozostają względnie stałe – tak pod względem ich liczby jak reprezentowanego sensu. Świadczyć to może pośrednio o stałości oznaczanej przez nie rzeczywistości.

Niezmienność organicznej funkcji instytucji wychowania

Za drugi parametr w naszej analizie można uznać funkcję pełnioną przez społeczną instytucję wychowania względem zbiorowości. W antropologii funkcje instytucji definiuje się w terminach zaspokajania potrzeb życiowych społeczności ludzkich. Cytowany wcześniej Spencer jest autorem koncepcji, zgodnie z którą czynnikiem sprawczym kształtowania się, istnienia oraz rozwoju instytucji społecznych jest konieczność zaspokajania potrzeb życia zbiorowego, zarówno indywidualnych, jak i grupowych. Wymóg zaspokajania potrzeb powoduje kształtowanie się w danej zbiorowości pewnych ujednoczonych i trwałych wzorów kolektywnego działania, co właśnie leży u podstaw funkcjonowania każdej instytucji.

Genetyczna więź instytucji społecznych z procesami zaspokajania potrzeb obecna jest w poglądach wielu autorów, m.in. w teorii kultury Bronisława Malinowskiego. Interpretował on instytucje jako „jednostki zorganizowanego zachowania”, które kształtują się właśnie w toku działań zmierzających do zaspokojenia potrzeb.

W przypadku społecznej instytucji wychowania problematyka „potrzeb”, na które jest ona odpowiedzią, oraz funkcji pełnionych względem zbiorowości stanowi przedmiot nieustannych dyskusji i sporów. W toku tych debat sugeruje się istnienie wielkiej różnorodności potrzeb, które edukacja zaspokaja lub powinna zaspokajać. Chodzi, przykładowo, o takie funkcje, jak: wyrównywanie szans społecznych, przygotowywanie kadr dla gospodarki, integrowanie struktury społecznej, pobudzanie mobilności społecznej, przygotowywanie do uczestnictwa w kulturze itp. Skutkuje to teżą o wielofunkcyjności społecznej instytucji wychowania. Niektóre z wyżej wymienionych są nawet sprzeczne ze sobą, np. integrowanie struktury oraz wspieranie mobilności.

W tym tekście przyjmujemy wywodzący się z antropologii pogląd, że społeczna instytucja wychowania stanowi odpowiedź na wymóg (potrzebę) samoodtwarzania się struktury oraz sposobu życia społeczności ludzkich. Od samego początku swego istnienia po czasy współczesne realizuje zatem jedną podstawową funkcję względem życia zbiorowego. Tą funkcją konstytutywną, prymarną, organiczną, a zarazem ponadczasową jest międzypokoleniowy przekaz wyuczonego doświadczenia. Transfer kultury warunkuje bowiem ciągłość istnienia społeczności ludzkich poprzez odtwarzanie (z nieuchronnymi modyfikacjami)

ustalonego porządku społecznego oraz ludzkiego sposobu życia. Wszystkie inne funkcje, przypisywane kiedyś oraz obecnie instytucji wychowania trzeba uważać, jak się zdaje, za pochodną wymienionej wyżej funkcji organicznej (pierwotnej). To ona stanowi jeden z fundamentów tożsamości, stałości oraz integralności społecznej instytucji wychowania.

Jednym z ważnych przejawów funkcjonalnej stałości instytucji wychowania (średniego poziomu) wydaje się być replikowanie przez nią (zapewne głównie w ramach systemu edukacji naturalnej) cech „charakteru narodowego” w poszczególnych krajach, w tym w Polsce. Dzięki studiom historyków, socjologów, psychiatrów oraz kulturoznawców znane są podstawowe, a zarazem specyficzne cechy „charakteru narodowego” Polaka: indywidualizm, umiłowanie wolności, niezależności i swobody; nadmierna pobudliwość emocjonalna, słomiany ogień uczuć, projektomania, donkiszoteria; myślenie życzeniowe, mylenie pragnień z rzeczywistością; megalomania i kult cudzoziemczyzny oraz inne.

Gdy z poziomu makro i medio zejdziemy na poziom egzystencji jednostkowej, prymarna funkcja instytucji wychowania przybiera postać mechanizmu inkulturacji, tj. przekształcenia jednostek ludzkich z twórców natury w twory kulturowe. Potrzeba tej przemiany jest fundamentalna dla ukształtowania się oraz rozwoju jednostek ludzkich, pozostając jednocześnie wymogiem stałym, uniwersalnym i ponadczasowym. Wszystkie inne funkcje, które edukacja miałaby lub powinna pełnić względem kształtowania się i rozwoju ludzkiego indywidualium, należy, jak się wydaje, także uważać za pochodną mechanizmu kulturalizacyjnego.

Oczywiście, w ramach ogólnej instytucji wychowania istnieje zróżnicowanie na dziedzinę edukacji naturalnej (domowo-rodzinnej) oraz sformalizowanej. Obydwie różnią się pod wielu względami, w tym także, jak się wydaje, pod względem swego statusu, pełnionych funkcji oraz pewnych cech strukturalnych. Tym niemniej nie należy zapominać, że instytucja edukacji sformalizowanej wyłoniła się w społeczeństwach modernizujących się z systemu edukacji domowo-rodzinnej drogą dyferencjacji tej drugiej. Choć z powodu tej przemiany ich status jest w pewnym stopniu odmienny (są odpowiedzialne za przekaz odmiennych dziedzin kultury), to obydwie – jak się wydaje – są zaangażowane łącznie w realizację prymarnej funkcji społecznej instytucji wychowania rozumianej jako kulturowa całość.

Stabilizująca funkcja materialnych podstaw edukacji

Dwa omówione dotąd obszary stałości dotyczyły „zewnątrzsistemowych” odniesień i własności społecznej instytucji wychowania jako tworu kulturowego. Pora obecnie sprawdzić, czy wśród własności „wewnątrzsystemowych” tej instytucji znajdują się również takie, o których można byłoby powiedzieć, że stanowią dziedzinę stałości, porządku i równowagi.

Na plan pierwszy wysuwa się tu, oczywiście, sfera materialnych podstaw edukacji. Na jej oznaczenie stosuje się w pedagogice różne terminy: „infrastruktura edukacyjna”, „byt edukacyjny”, „baza materialna”, „zasoby materialne”, „warunki materialne” itp. Jest to swoisty „świat rzeczy”, czyli „rzeczywistość”, w której skład wchodzi: obiekty (np. budynki, domy, mieszkania, boiska szkolne), pomieszczenia (np. pracownie szkolne, gabinety lekarskie), urządzenia (np. stołówki szkolne), narzędzia pracy (np. tablice szkolne, komputery, dzienniki klasowe), wyposażenie gabinetów przedmiotowych (np. chemicznego), środki transportu, produkty spożywcze (w rodzinnych domach i stołówkach szkolnych), odzież dziecięca itp. Status odrębny od zasobów materialnych – i rzadziej brany pod uwagę – zajmują: przestrzeń i czas, które muszą być uwzględniane przy projektowaniu oraz realizowaniu zadań edukacyjnych.

Po zastosowaniu optyki systemowej edukacyjny „świat rzeczy” przestaje mieć charakter addytywnego zbioru przedmiotów (co sugerują potoczne definicje), lecz jawi się też jako postać „ładu rzeczy”; jako forma strukturalizacji (przekształcania) naturalnego środowiska przyrodniczego (materii, czasu i przestrzeni) w intencji ich wykorzystania w roli instrumentów zaspokajania potrzeb związanych z opieką, wychowaniem oraz kształceniem. Ład ten przejawia się np. w architekturze budynków szkolnych, w układzie sieci szkolnej, w strukturalizacji przestrzeni domowej, w organizacji materialnego środowiska domu rodzinnego, w stroju i wyposażeniu ucznia, w konstruowaniu i stosowaniu rozmaitych narzędzi wpływu edukacyjnego (tablica szkolna, zeszyt, długopis, komputer), w strukturalizacji czasu jako czynnika rozwoju oraz wielu innych zjawiskach.

Każdy ład jest przeciwieństwem przypadkowości, nieokreśloności, braku organizacji. W tym sensie edukacyjny „ład rzeczy”, mimo zachodzących w nim (raczej powolnych) zmian, jawi się jako istotny czynnik stabilizujący funkcjonowanie społecznej instytucji wychowania.

Ład edukacyjnej socjosfery²

Trudy opieki, wychowania, kształcenia i resocjalizacji wymagają odpowiednich ram społecznych. Jest to szczególnie widoczne w czasach współczesnych, w których przekaz rozległego oraz skomplikowanego dorobku kulturowego wymaga znacznego poszerzenia skali usług edukacyjnych, zaangażowania wielu osób, w tym różnych specjalistów, działających w ramach skomplikowanych układów organizacyjnych. „Edukacyjna socjosfera” może być określona jako system podmiotów społecznych oraz unormowanych relacji międzyludzkich (międzyjednostkowych lub międzygrupowych), dostarczających ram strukturalnych dla realizacji przez instytucję wychowania swych rozmaitych funkcji, przede wszystkim jednak funkcji statutowej, organicznej, związanej z międzypokoleniową transmisją doświadczenia społecznego.

Można wyróżnić kilka podstawowych wymiarów przydatnych oraz niezbędnych w opisie edukacyjnej socjosfery:

a) wymiar osobowy (ludzki), obejmujący zbiorowość uczestniczącą w realizacji funkcji opiekuńczo-edukacyjnych w społeczeństwie;

b) wymiar strukturalny (zadaniowy), obejmujący systemy ról oraz formy organizacji społecznej, które dostarczają ram strukturalnych dla zbiorowego (zakresowo rozległego oraz złożonego programowo) wysiłku na polu opieki i wychowania;

c) wymiar operacyjny, odnoszący się do procesów transformacyjnych zachodzących w obrębie struktur edukacyjnych w toku ich funkcjonowania;

d) wymiar regulacyjny, odnoszący się do mechanizmów sterowania realizacją funkcji edukacyjnych przez jednostki strukturalne socjosfery.

Parametr pierwszy nie kwalifikuje się w tym tekście do uwzględnienia, gdyż „czynnik osobowy” stanowi zasadniczo główne źródło zmienności w każdym systemie społecznym, w tym także – edukacyjnym.

Biorąc pod uwagę problem stałości jako główny temat niniejszego studium, skoncentrujemy uwagę wyłącznie na wymiarze strukturalnym edukacyjnej socjosfery. W jego charakterystyce wykorzystuje się takie pojęcia, jak: pozycja społeczna, rola społeczna, konfiguracja ról, jednostka strukturalna, organizacja społeczna, czy – rekomendowane tutaj – pojęcie „integronu edukacyjnego”. Teza wiodąca w obecnym wątku tematycznym brzmi następująco: role oraz struktury (konfiguracje ról) to narzędzia kulturowe, za pomocą których relacje międzyludzkie o treści edukacyjnej podlegają odpowiedniemu (poprzez standaryzację)

² Dwa kolejne punkty zostały opracowane z uwzględnieniem wątków rozwijanych w pracy: *Całość i struktura...*, rozdz. 3 i 4 (2020).

uporządkowaniu (umodelowaniu), zamiast przebiegać w sposób przypadkowy, dowolny lub zgodny z regułami „wolnej amerykanki”. Dzięki tym właściwościom nie pozostają one bez wpływu na stałość oraz stabilność społecznej instytucji wychowania.

Istnienie ładu w edukacyjnej socjosferze sprowadza się do tego, że sprawy związane ze świadczeniem usług opiekuńczych oraz z międzypokoleniowym przekazem kultury w zbiorowościach ludzkich nie zostają zawierzone przypadkowi, nie przebiegają losowo, dowolnie, lecz są w jakiś sposób ustrukturalizowane i uporządkowane; że jest im właściwa pewna organizacja; że przebiegają wedle jakiegoś porządku, w sposób ujednoczony, unormowany, stosownie do ładu właściwego nadsystemowi społecznemu. Osiągnięcie takiego stanu rzeczy jest możliwe za sprawą modelowania zachowań jednostkowych poprzez role, a zachowań zbiorowych przez systemy ról, czyli przez różne formy organizacji społecznej. Właściwy edukacyjnej socjosferze ład jest zatem jednym z podstawowych gwarantów stałości społecznej instytucji wychowania.

Do opisu częściowego udziału ludzi w układach społecznych służą pojęcia pozycji oraz roli. Pozycja oznacza położenie jednostki w grupie w stosunku do innych członków organizacji; składa się na nią określony zespół uprawnień, obowiązków i prestiżu. Przykładem pozycji może być stanowisko szeregowca w armii, majstra w fabryce lub nauczyciela w szkole.

Rola, zgodnie z aksjomatami elementarnej socjologii, stanowi dynamiczny (czynnościowy) aspekt pozycji: obejmuje standaryzowane zachowania (działania), które jednostka wykonuje (oraz jest zobowiązana wykonywać) w ramach zajmowanej przez siebie pozycji. Przykładowo: rola nauczyciela polega na nauczaniu, rola dyrektora szkoły – na kierowaniu placówką, rola pedagoga badacza – na poznawaniu świata edukacyjnego. W rozszerzonym ujęciu na rolę składają się trzy elementy: a) oczekiwania społeczne, a w ich obrębie reguły, normy, wzory zachowania, a więc przepisy roli; b) zachowania w roli, tzn. realizacje oczekiwań; są to więc role pełnione oraz c) rola subiektywna, tj. percepcja, ocena, wizja programu działań związanych z rolą przez jej nosiciela.

W ramach społecznej instytucji wychowania, zwłaszcza współczesnej, istnieje wiele pozycji i ról, bez których trudno byłoby wyobrazić sobie zadowolającą pełnienie przez tę instytucję swej statusowej funkcji względem zbiorowości. Tych pozycji i ról jest nie tylko wiele, ale są one także zróżnicowane pod wieloma względami. Przy opisie i analizie tego zróżnicowania bierze się np. podział na pozycje i role rzeczowe (w ramach których są realizowane bezpośrednio zadania opiekuńcze, wychowawcze oraz kształceniowe) oraz pozycje i role administracyjne (w których realizowane są zadania koordynacyjno-kontrolne). Inne kategorie ról to (przykładowo): rola konsultanta, metodyka, badacza, polityka oświatowego itp. We wszystkich ww. kategoriach ról ma miejsce standaryzacja zachowań

(działań) wykonywanych przez jej nosicieli. Zapobiega to zmienności, dowolności oraz przypadkowości tych zachowań. Dzięki temu zaś społeczna instytucja wychowania może zachowywać swą stałość, integralność oraz efektywność.

Pozycje i role nigdy nie istnieją jako twory autonomiczne. Zwykle są one elementami składowymi bardziej złożonych układów społecznych, które socjologowie określają jako: konfiguracja ról, jednostka strukturalna, organizacja społeczna, system lub ustrój społeczny. Nie inaczej sprawy się mają w edukacyjnej socjosferze z uwzględnieniem jej specyficznej funkcji.

Powstaje pytanie, jakiego rodzaju układy społeczne, formy organizacji społecznej dostarczają ram strukturalnych dla interakcji edukacyjnych? Jakiego typu struktury (układy ról) są nośnikami dla realizacji funkcji opiekuńczych oraz edukacyjnych w społeczeństwie? Według jakich wymiarów i zasad owe jednostki strukturalne są ze sobą zintegrowane? Czy – w przypadku większej ich liczby – tworzą one luźne agregacje, czy zhierarchizowane systemy?

Zauważmy, że w tych dziedzinach kultury, w których ludzie kształtują ludzi, np. w szpitalach, bankach czy urzędach, porządek społeczny nie wyraża się w istnieniu prostych grup społecznych, ale w powstawaniu, funkcjonowaniu i trwaniu specyficznych (dwugrupowych) układów, struktur czy form organizacji społecznej. Osobliwość tych układów polega na tym, że stanowią one zintegrowanie, zespolenie dwóch kategorii pozycji i ról: a) związanych z kształtowaniem ludzi oraz b) związanych z podleganiem operacjom kształtowania. Nie inaczej jest w edukacyjnej socjosferze, w której formują się oraz istnieją specyficzne formy organizacji społecznej, będące nośnikami dla świadczeń opiekuńczych oraz oddziaływań edukacyjnych. Osobliwością tych układów jest to, że stanowią one zintegrowanie, zespolenie dwóch kategorii pozycji i ról: a) podmiotów edukacyjnie kształtujących; oraz b) podmiotów edukacyjnie kształtowanych. Każdy taki względnie wyodrębniony z otoczenia twór (układ) społeczny, będący zespoleniem (więzami formalnymi i/lub interpersonalnymi) dwóch wyróżnionych wyżej podmiotów, realizujący specyficzne funkcje w procesie kształtowania rozwojowego ludzi, można określać mianem „integronu edukacyjnego”. Integrony edukacyjne należą do tworów (systemów) nadorganicznych, kulturowych. Są wyrazem, przejawem swoistej anatomii, morfologii ładu edukacyjnego. Nietrudno o konkretne przykłady takich jednostek strukturalnych: rodzina (w swej funkcji opiekuńczo-wychowawczej), przedszkole, uczelnia, dom dziecka, zakład resocjalizacyjny, szkoła, system szkolny.

Ważne, z punktu widzenia prowadzonych tu analiz, jest pytanie o czynniki scalające struktury edukacyjne. Ich szersze omówienie znajdzie czytelnik w książce autora pt. *Całość i struktura* (2020). W tym miejscu wymieńmy je tylko: a) integracja kulturowa: jej podstawą jest wspólnota tradycji, przekonań, podzielanych wartości oraz realizowanych celów, także poczucie udziału we wspól-

nym przedsięwzięciu; b) integracja normatywna: jej podstawą są normy grupowe (profesjonalne) oraz instytucjonalne (formalne przepisy) obowiązujące w systemie; c) integracja komunikacyjna; jej podstawą są procesy obiegu informacji i znaczeń w grupie; d) integracja funkcjonalna; jej podstawę stanowi istniejący w „edukacyjnym integronie” podział pracy.

Za konkluzję końcową obecnego punktu można przyjąć następującą tezę: anatomia edukacyjnej socjosphery, wyrażająca się w istnieniu ról oraz struktur modelujących działania oraz interakcje edukacyjne stanowi jeden z ważnych fundamentów stałości oraz integracji społecznej instytucji wychowania.

Agosfera dziedziną ładu i porządku

Zgodnie z przyjętą w pedagogice konwencją agosfera to „działaniowy” wymiar społecznej instytucji wychowania. To dziedzina praktyki pedagogicznej, tj. operacji, w toku których i dzięki którym – w ramach ról i struktur edukacyjnych – dokonuje się międzypokoleniowy przekaz kultury. Z antropologicznego punktu widzenia edukacyjny agos to przejaw udziału „przyczynowości ludzkiej” w formowaniu rozwojowym przedstawicieli dorastających pokoleń. Pod względem treści obejmuje on wspomaganie przemiany: a) dziecka (człowieka słabego) w istotę dorosłą i samodzielną życiowo (synonim opieki); b) osobnika niecywilizowanego w uspołecznionego (synonim wychowania); c) osoby nieoświeconej w wykształconą (synonim edukacji) oraz d) jednostki o rozwoju zaburzonym w osobnika zdrowego (synonim resocjalizacji lub readaptacji).

Procesy powyższe składają się łącznie na kulturalizacyjną funkcję społecznej instytucji wychowania. Gdy jednak spojrzeć się na praktykę pedagogiczną z perspektywy jej organizacji (zamiast pełnionej funkcji), uzyskujemy wówczas punkt widzenia potrzebny oraz dominujący w niniejszym punkcie. Pytajmy zatem: czy edukacyjny agos to sfera dowolności, przypadkowości, spontaniczności, czy raczej dziedzina ładu i porządku? Jeżeli przyjmiemy, że jest to dziedzina unormowanych, ustrukturalizowanych działań i interakcji, powstaje pytanie, jaki jest charakter tego ładu, według jakich zasad i mechanizmów praktyka pedagogiczna jest uporządkowana.

W myśli pedagogicznej sformułowano kilka propozycji określenia zasad, nadających praktyce pedagogicznej uporządkowany charakter: a) wartości moralne (agos jako postępowanie moralne w odróżnieniu od instrumentalnego); b) ideały (agos jako czyn idealny w odróżnieniu od realnego); c) cele (agos jako czyn celowy, w odróżnieniu od reaktywnego); d) twórczość (agos jako działalność innowacyjna w odróżnieniu od odtwórczej).

Przyjmujemy tu założenie, że optyka pedagogiczna w pojmowaniu ładu właściwego praktyce powinna być wzbogacona o perspektywę antropologiczną. Oznacza to m.in. że czyn edukacyjny powinien być opisywany nie tylko w terminach pełnionych przez niego funkcji kulturalizacyjnych, ale także z uwzględnieniem jego własności jako zachowania kulturowego. Uzasadnienie tego stanowiska jest następujące: społeczna instytucja wychowania jest bytem kulturowym, stąd konieczność pojmowania działań edukacyjnych jako należących do kultury, jako zachowań adaptacyjnych czynnych (w sferze rozwoju człowieka), a zarazem jako zachowań kulturowych szczególnego rodzaju. Taki punkt widzenia stanowi niezbędne rozszerzenie optyki przyjmowanej w pedagogice. Stefan Czarnowski jest autorem powiedzenia, że „poznanie kultury także jest kulturą”. Tezę tę w całości można odnieść także do edukacyjnego agosu: będąc funkcjonalnie kulturalizacyjny, ma on status zachowania kulturowego, należy do kultury, przebiega w sposób kulturowo zdeterminowany i jako taki powinien być postrzegany, interpretowany oraz poznawany.

Jakie konsekwencje dla pojmowania porządku właściwego praktyce pedagogicznej ma akceptacja założenia, że praktyka ta ma charakter kulturowy? Taki, że edukacyjny agos powinien być opisywany nie tyle jako agregacja partykularnych, jednostkowych, świadomych swego celu działań, lecz w kategoriach praktykowania kulturowo unormowanych, rozpowszechnionych, często nieświadomych wzorów zachowań.

Podzielane przez wielu pedagogów przekonanie, że na realną praktykę edukacyjną składa się wyłącznie (lub głównie) świadomy swych celów agos, jest w dużym stopniu ujęciem jednostronnym, gdyż wynika z przyjętego w pedagogice zwyczaju definiowania statusu wychowania przede wszystkim w relacji do „pozbawionej celów” socjalizacji. Słabość ta daje asumpt do poszukiwania innego, mniej życzeniowego, spojrzenia na świat agosu edukacyjnego.

Znajdujemy go w antropologii. Analiza agosu edukacyjnego jako sfery zachowań kulturowych wymaga zastosowania innej niż teleologiczna perspektywa w badaniu jego składu i struktury. Ogólnie można powiedzieć, że jest to perspektywa instytucjonalna, zorientowana na poszukiwanie kompleksowych, względnie trwałych, unormowanych, rozpowszechnionych i uporządkowanych składników „ludzkiego sposobu życia”. Do ich opisu są stosowane m.in. następujące pojęcia: „wzory zachowań”, „nawyki społeczne”, „zwyczaje”, „obyczaje”, „instytucje”, „style życia (działania)”, „systemy działania”. Odnoszą się one do różnych aspektów i poziomów porządku społecznego. Pojęciem pierwotnym, a zarazem podstawowym w tym zbiorze jest niewątpliwie „wzór” (zachowania, działania, postępowania, myślenia), często używany zamiennie z określeniem „wzór kulturowy”. Zgodnie z *Nową encyklopedią powszechną PWN* (2004, s. 942) wzór kulturowy to: „zespół

powtarzalnych i względnie trwałych [w określonych sytuacjach – R.S.] sposobów myślenia i zachowania się ludzi należących do tej samej kultury”.

Oznacza on zatem nie jakieś pojedyncze, jednorazowe, incydentalne, świadome zachowanie (lub prostą ich sumę), ale większe ich zorganizowane „całości”, niekoniecznie świadome, uformowane wokół pewnych spraw, wartości i zasad. Ta systemowa własność, choć w różnym stopniu, charakteryzuje wszystkie wymienione wcześniej kategorie systemowego opisu kultury. Proste przypadki wzorów zachowania to: codzienne wstawanie o tej samej porze, witanie się przez podanie ręki, zdejmowanie nakrycia głowy przy wejściu do świątyni itp. Inne kategorie służące do opisu ładu (zjawiska uwzorowania czynów ludzkich) to „zwyczaj”, „obyczaj”, „instytucja” oraz inne.

Nie wszystkie zatem zachowania, które człowiek demonstruje, mają status zachowań kulturowych, należą do kultury. Do kultury zaliczane są tylko takie, które charakteryzują się pewnym zbiorem specyficznych własności:

- mają postać wzorów zachowań (w sensie wyżej wyjaśnionym);
- są nabyte (nie wrodzone); ich podstawą informacyjną jest wyuczone doświadczenie;
- stanowią przejaw czynnych form adaptacji; implikują przekształcanie warunków środowiska pod kątem zaspokojenia potrzeb ludzkich;
- charakteryzują się trwałością w czasie; zmniejszoną podatnością na zmiany;
- jest im właściwa zdolność integrowania się w układy o różnym stopniu złożoności (np. system klasowo-lekcyjny stanowi typową konfigurację wzorów zachowania);
- mają status zachowań społecznych, zbiorowych; są podzielane przez większość członków danej zbiorowości; ich nośnikiem są raczej grupy społeczne niż pojedyncze jednostki;
- charakteryzują się ujednoliceniem; pozbawione są cech indywidualnych;
- są unormowane: podlegają sterowaniu przez normy obyczajowe lub przepisy prawa;
- cechują się powtarzalnością; często zachodzą cyklicznie;
- są odtwarzalne, tj. podlegają replikacji drogą socjalizacji lub kształcenia;
- w postaci holistycznej oraz kompleksowej składają się na tradycję określonej formy działania;
- są zmienne w czasie i zróżnicowane geograficznie;
- podlegają rozwojowi.

Przedstawione wyżej idee można odnieść bezpośrednio do edukacyjnej agosfery. Gdy oderwiemy się od aksjomatów klasycznej pedagogiki, która specyfikę czynu edukacyjnego dostrzega wyłącznie w jego celowym oraz świadomym charakterze, natrafiamy na takie oto pytania: czy rzeczywiście wystarczy, aby specyfikę wpływów (interakcji) edukacyjnych opisywać wyłącznie w terminach

działań celowych? Czy wystarczy, jak chce indywidualizująca oraz psychologizująca tradycja pedagogiki, aby działalność (pracę) pedagogiczną opisywać w terminach porządku telicznego (ustanawiania oraz realizacji celów), czy też jest jeszcze potrzebna i niezbędna perspektywa dodatkowa, kulturologiczna, „instytucjonalna”, która porządek właściwy edukacji definiuje w kategoriach przejawiania powtarzalnych, kulturowo unormowanych wzorów zachowań, sterowanych nie tyle przez stany świadomości ludzi, ile przez oczekiwania (normy) społeczne oraz przepisy prawa? Odpowiedź na zadane wyżej pytania brzmi: to zinstytucjonalizowane, uporządkowane, integralne wzory zachowań, a nie pojedyncze, świadome czyny (lub ich addytywne konglomeraty) stanowią fundament ładu operacyjnego („działaniowego”) w agosferze.

W pedagogice nie mówi się wprawdzie o wzorach zachowań, ale jest ich pełno pod ręką, jeżeli tylko chcemy je dostrzec. Powtarzalnymi wzorami zachowań w praktyce pedagogicznej (formalnej) są np.: lekcja, wywiadówka szkolna, egzamin maturalny, procedura sprawdzania obecności, sygnał dzwonka szkolnego, posiedzenie rady pedagogicznej, inauguracja roku akademickiego, korepetycje, przerwa śródlekcyjna, juwenalia, otrzęsiny itp. Przykłady konfiguracji wzorów to: zwyczaj przydzielania zajęć domowych męskim chłopcom i żeńskich – dziewczynkom (w edukacji familijnej), system klasowo-lekcyjny, procedura rekrutacji na studia, postępowanie o nadanie stopnia naukowego (w edukacji formalnej). Podstawy sankcjonowania społecznych stereotypów zachowania mogą być różnorakie, np. normy etyczne, obyczajowe, przepisy prawa lub inne obligacje, w zależności od charakteru działania wchodzącego w grę.

Podsumowując obecny wątek: interpretowana jako byt kulturowy, agosfera jawi się jako dziedzina porządku, ładu i organizacji. Jest to perspektywa odmienna od preferowanej dziś w pedagogice, wedle której edukacja to świat różnorodności, nieustannych zmian, fluktuacji, reform, rozwoju, twórczości itp. Tymczasem stałość, integralność, określona tożsamość są potrzebne instytucji wychowania, jeżeli nie ma się ona rozproszyć w swym otoczeniu i stracić racji bytu jako odrębny podmiot życia zbiorowego. Jedną z ważnych instancji, która wnosi swój wkład do osiągnięcia tego stanu rzeczy, jest edukacyjny agos pojmowany jako system specyficznych zachowań (interakcji) kulturowych.

Mechanizm samozachowawczy: odtwarzanie kulturowych podstaw wychowania

Ostatnim, niemożliwym do pominięcia, czynnikiem decydującym o stałości oraz integralności społecznej instytucji wychowania jest mechanizm samozachowawczy, polegający na odtwarzaniu się edukacyjnego porządku (oraz leżącego u jego

podstaw doświadczenia) poprzez procesy socjalizacji i kształcenia. Mechanizm ten zapewnia ciągłość istnienia społecznej instytucji wychowania, jej trwanie w czasie oraz (względna) niezmiennosc jej statusu, pełnionych funkcji oraz organizacji.

Podkreślano tu wielokrotnie, że w sensie najbardziej pierwotnym i podstawowym społeczna instytucja wychowania stanowi narzędzie międzypokoleniowego przekazu kultury, zapewniającego ciągłość życia społeczności ludzkich. Ale będąc tworem kulturowym, sama podlega procesowi samoodtworzenia, co zapewnia praktykom pedagogicznym niezbędną stabilność, ciągłość w czasie oraz szanse ich dalszego rozwoju. Transmisja kulturowych zasobów edukacji dokonuje się na różnych poziomach społecznej instytucji wychowania: w rodzinnych domach (replikowanie praktyk edukacyjnych rodziców przez ich potomstwo), w szkolnych klasach (socjalizacja pedagogiczna przyszłych nauczycieli), zakładach kształcenia nauczycieli (systematyczny i specjalistyczny przekaz pedagogicznego doświadczenia) itd. Oczywiście, mimo jednolitości funkcji istnieją różnice między transferem porządku edukacyjnego w sferze edukacji naturalnej i sformalizowanej.

W tym całościowym procesie reprodukcji, na jego najwyższym poziomie mamy do czynienia z pedagogiką – jako zaawansowanym (zwerbalizowanym, uporządkowanym, ujętym w ramy teoretyczne) nośnikiem zgromadzonego w przeszłości doświadczenia pedagogicznego, a zarazem zbiorem instrukcji modelujących przyszły porządek edukacyjny. Jako taka – pedagogika odgrywa wyjątkowo doniosłą rolę w procesie, który jest tu opisywany.

Z punktu widzenia przyjętej tu optyki zachodzi potrzeba dokonania rozróżnienia między „odtworzącym” wariantem pedagogiki, zorientowanym na wspomaganie zachowania ciągłości porządku edukacyjnego oraz wariantem rozwojowym, zorientowanym na wspomaganie przemian ładu edukacyjnego wobec wyzwań przyszłości. W wariacie pierwszym pedagogika skupia uwagę na zgromadzonych już zasobach pedagogicznego doświadczenia (wiedzy), na wytworzonych już dobrach kultury duchowej edukacji. Realizuje względem nich takie zadania, jak: zapis, analiza, ewaluacja, przetwarzanie, archiwizacja, upowszechnianie, praktyczna aplikacja itp. W wariacie drugim podstawowa misja pedagogiki to dążenie do wzbogacania pedagogicznego doświadczenia, pomnażanie korpusu wiedzy pedagogicznej, wzbogacanie kulturowych podstaw wychowania o nowe dobra, tj. nowe pojęcia, idee, koncepcje, teorie lub dane.

Dla rozumienia stałości społecznej instytucji wychowania równie ważne jest to, jak doświadczenie (zwłaszcza uogólnione) narasta, rozwija się, ulega wzbogacaniu, jak i to, za sprawą jakich mechanizmów trwa, jest zachowywane i odtwarzane w kolejnych pokoleniach. Obracając się w kręgu zagadnień dotyczących statusu pedagogiki, musimy zatem brać pod uwagę obydwa te obszary zjawisk:

a) pedagogika na usługach kontynuacji porządku (stałości społecznej instytucji wychowania) oraz b) pedagogika na usługach zmian i rozwoju systemu edukacyjnego. Można ubolewać, że reprodukcyjny, kontynuacyjny wymiar pedagogiki nie jest brany pod uwagę w określaniu jej statusu, a nawet – w pewnych środowiskach – traktowany jako mniej wartościowy.

Jeżeli chodzi o konceptualizację mechanizmu przekazu (odtworzenia) doświadczenia edukacyjnego, to można do tego celu wykorzystać schemat dotyczący mechanizmu reprodukcji kultury jako takiej. Skonkretyzowany – obejmuje on następujące elementy: a) źródła (nośniki) kultury edukacyjnej; b) odbiorcy doświadczenia pedagogicznego; c) funkcje przekazu kultury edukacyjnej; d) treść przekazu kulturowego; e) mechanizm przekazu (technologia i organizacja); f) efekty przekazu.

Společna instytucja wychowania: jedność stałości i zmiany

Akcentowanie parametru stałości społecznej instytucji wychowania nie oznacza bynajmniej ignorowania oraz deprecjonowania zachodzących w niej zmian. Dla porządku odnotujemy zatem, jakiego rodzaju czynniki sprzyjają dynamice społecznej instytucji wychowania, jaki jest charakter tych zmian i w jakiej pozostają one relacji do fenomenu stałości systemu edukacyjnego.

Najważniejszym impulsem dla zmian edukacyjnych wydaje się stan środowiska wewnętrznego oraz stan otoczenia społeczno-kulturowego, w jakim funkcjonuje system edukacyjny danego kraju. W szczególności czynnikiem tym są zmiany zachodzące w różnych instytucjach życia zbiorowego, wśród których i dla których istnieje instytucja wychowania. Zmiany te wymuszają, za pośrednictwem procesów uczenia się, odpowiednie reakcje przystosowawcze ze strony podmiotów czynu edukacyjnego, co prowadzi właśnie do rozwoju pedagogicznego doświadczenia, będącego podstawą dla zmian w realnej praktyce.

Za drugi impuls można uznać zmiany zachodzące w systemach oświatowych innych krajów. Za pośrednictwem mechanizmu dyfuzji innowacji (samorzutnego lub kierowanego) zmiany te przenikają, w sposób selektywny, do układu asymilującego nowości, co przyczynia się bezpośrednio do wzbogacenia (rozwoju) jego zasobu kultury pedagogicznej.

Trzeci kompleks sił napędowych to tzw. immanentne czynniki rozwoju. Kultura wychowania, podobnie jak kultura w ogóle, jest w dużej mierze układem samogeneratywnym; sama w sobie, niezależnie od presji środowiskowych lub osiągnięć innych, znajduje materiał i siły do dalszego rozwoju. O samorozwojowych zdolnościach pedagogicznego doświadczenia decyduje szereg czynników, przede wszystkim jednak jego rozmiary, stopień zaawansowania oraz poziom

opracowania. Od nich zależy zdolność uruchamiania przez dany system dowolnych, intencjonalnych, proaktywnych, autonomicznych form rozwoju kultury wychowania, podporządkowanych nie bezpośrednim potrzebom praktycznym, lecz zorientowanych na samoistne wzbogacanie, rozwój kultury, na rozwój kultury dla niej samej.

Stosownie do trzech wyróżnionych źródeł rozwoju można mówić o trzech podstawowych mechanizmach rozwoju kulturowych podstaw wychowania: adaptacji, asymilacji oraz twórczości.

Procesy zmiany i rozwoju są tradycyjnie postrzegane jako zjawiska konkurencyjne i przeciwstawne względem dążeń do utrzymania stałości, tożsamości oraz integracji przez społeczną instytucję wychowania. Uważniejszy ogląd sprawy (możliwy dzięki osiągnięciom nauk o człowieku) prowadzi jednak do wniosku, że zmiana i rozwój to w rzeczywistości konstytutywne (a zarazem niezbędne) elementy składowe mechanizmów: homeostatycznego oraz samozachowawczego. Potrzeba zachowania statusu, funkcjonalności, wewnętrznej organizacji oraz zdolności samoodtwarzania się – to kategorie zjawisk, które wydają się nadrzędne wobec wszystkich innych tendencji (w tym procesów zmiany i rozwoju) towarzyszących funkcjonowaniu każdej instytucji społecznej, w tym także społecznej instytucji wychowania. Zmienność i rozwój należy zatem uważać nie za konkurencyjne względem stałości procesy, lecz za określone aspekty stałości oraz trwałości społecznej instytucji wychowania.

Bibliografia

- Nowa encyklopedia powszechna PWN (2004). T. 6. Hasło: *wzór kulturowy*.
- Schulz R. (1992). *Szkoła: instytucja, system, rozwój*. Toruń: Edytor.
- Schulz R. (2018). Ład edukacyjny jako (nieobecna) kategoria myśli pedagogicznej. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 26, 109–120. DOI: 10.12775/PBE.2018.006.
- Schulz R. (2020). *Całość i struktura jako kategorie systemowe oglądu edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Słownik języka polskiego PWN. Hasło: *stały*. Zaczepnięte 23 października 2023. Strona internetowa <https://sjp.pwn.pl/sjp/staly;2523741.html>
- Słownik języka polskiego PWN. Hasło: *trwały*. Zaczepnięte 23 października 2023. Strona internetowa <https://sjp.pwn.pl/sjp/trwaly;2530906.html>
- Synonimy.pl. Hasło: *stałość*. Zaczepnięte 23 października 2023. Strona internetowa <https://www.synonimy.pl/synonim/sta%C5%82o%C5%9B%C4%87>