

**Recenzja książki: Roman Schulz (2020).
*Całość i struktura jako kategorie systemowego
oglądu edukacji*. Kraków: Oficyna
Wydawnicza „Impuls”, ss. 234**

Dariusz Stępkowski¹ 

W opublikowanej w 2020 roku monografii Roman Schulz zawarł syntezę swoich wieloletnich dociekań w dziedzinie pedagogiki ogólnej. Syntezie tej nadał nowe zwieńczenie terminologiczne – „edusfera”. Terminowi temu przypisał funkcję „spoiwa” (s. 69) konsolidującego zatomizowane subdyscypliny pedagogiczne, które coraz bardziej wyobcowują się z praktycznej działalności edukacyjnej. Pomysł związania jedną klamrą niejednorodnych ujęć praktycznych i teoretycznych współczesnej edukacji zrodził się z nastawienia systemologicznego, które od samego początku wyraźnie uobecnia się w publikacjach autora (np. Schulz, 1992).

Systemologia nie jest bynajmniej nieznana w pedagogice polskiej, ale nie cieszy się szczególną popularnością. Mimo że „pedagogika cybernetyczna” nie należała ani nie należy do dominującego nurtu refleksji pedagogicznej, od czasu do czasu przeżywa okres ożywienia. Za jeden z takich okresów można uznać ostatnią dekadę minionego stulecia. Oprócz Schulza pisała o niej Krystyna Duraj-Nowakowa (1992; 1997). Kolejne ożywienie zainteresowania systemologią w pedagogice polskiej przypadło na przełom pierwszej i drugiej dekady nowego milenium. Wówczas dokonała się recepcja teorii systemów autopojetycznych niemieckiego socjologa Niklasa Luhmanna. Michał Głażewski (2010, s. 9) zakwalifikował Luhmannowską koncepcję do drugiej generacji myśli

¹ Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Poland, d.stepkowski@uksw.edu.pl, <https://orcid.org/0000-0002-6855-1517>

cybernetycznej. Jej podstawą była multidyscyplinarna teoria systemów. Poza granicami naszego kraju mówi się już o trzeciej generacji, której punkt wyjścia wyznacza ogólna teoria złożoności (Anhalt, 2012; Rucker, 2014; Benner, 2017). Z pewnością za niedługo będziemy więcej wiedzieć o tym nowym podejściu do zjawisk edukacyjnych.

Gdyby chciano przyporządkować sposób uprawiania przez Schulza refleksji systemologicznej do którejś ze wskazanych powyżej generacji myślenia cybernetycznego, to lokuje się on najbliżej pierwszej z nich. Paradoksalnie w tym przyporządkowaniu kryje się największy benefit. Podczas gdy podstawy teoretyczne drugiej i trzeciej generacji leżą daleko poza domeną pedagogiki, w pierwszej ów związek jest znacznie bliższy i wyraźnie rozpoznawalny. Dzięki temu autor mógł pominąć w swojej koncepcji kategorie obce pedagogice, np. socjologiczne, i skoncentrować się na wspomnianym powyżej pojęciu edusfery. Pojęcie to w pewnym sensie przetestował już we wcześniejszej swojej publikacji jako termin scalający różnorodne aspekty edukacji i ich powiązania wewnętrzne i zewnętrzne (Schulz, 2018). Warto podkreślić, że zakres edusfery nie należy utożsamiać z systemem edukacji. Zakres ten wykracza daleko poza obiegowe rozumienie tego ostatniego i obejmuje zagadnienia należące zarówno do praktycznej, jak i teoretycznej strony działania pedagogicznego.

Recenzowana książka składa się ze słowa wstępnego i sześciu rozdziałów, które da się zgrupować w dwie części. W pierwszej autor zawarł opis społecznej instytucji wychowania. Należy dopowiedzieć, że instytucją społeczną są według Schulza „kulturowe reakcje zbiorowości na problemy wynikające z faktu istnienia i rozwoju społeczności ludzkich w określonych warunkach środowiskowych” (1992, s. 9). W odniesieniu do edusfery oznacza to z jednej strony, że wychowanie należy do podstawowych potrzeb człowieka, a z drugiej, że składają się na nie wzorce (organizacje) działania edukacyjnego, które wykrystalizowały się w zbiorowości ludzkiej jako odpowiedź na potrzebę wychowania. Schulz wyodrębnia cztery kulturowe źródła („nadsystemy”) edusfery. Są nimi: (1) opieka rodzicielska, (2) reprodukcja kulturowa, (3) homogeneza rozumiana jako rozwój osobniczy człowieka i (4) świat pracy ludzkiej. Determinują one miejsce i rolę „edukacji w kulturze” (s. 10).

Rozdziały od drugiego do szóstego należą do drugiej części omawianej publikacji. Autor zawarł w nich charakterystykę edusfery jako struktury socjokulturowej, na którą składa się pięć obszarów: (1) kultura materialna (rozdział 2), (2) kultura społeczna, czyli socjosfera (rozdział 3), (3) kultura działaniowa, czyli agosfera (rozdział 4), (4) kultura symboliczna, czyli semiosfera (rozdział

5) i (5) kultura duchowa, czyli logosfera (rozdział 6). Niewątpliwie między wymienionymi obszarami edusfery, zwłaszcza między semiosferą a logosferą, nie ma oczywistych i stałych granic. Wprost przeciwnie, zaproponowane przez Schulza przyporządkowanie cechuje się sporą dozą arbitralności. Niemniej jednak za wartościowy należy uznać zamysł systemowego uporządkowania edusfery ze względu na specyficzny charakter należących do niej zjawisk edukacyjnych. Każdy z pięciu obszarów edusfery wnosi swój nieredukowalny wkład w powstanie tego, co Schulz określa mianem „kultury w edukacji” (s. 10).

Uwzględnienie obu części publikacji doprowadza do obrazu edusfery jako bytu dwoistego. Z jednej strony tworzy ona jednolitą całość, z drugiej zaś strukturalnie złożoną różnorodność. Wyraża to użyta w tytule koniunkcja słów: całość i struktura. Żeby przybliżyć różnorodność edusfery, zostaną zrekonstruowane poniżej rozdziały należące do drugiej części publikacji.

Nowoczesną edukację cechują coraz lepsze warunki realizowania procesu nauczania i uczenia się. Wywiera to pozytywny wpływ na jakość pracy pedagogicznej, aczkolwiek ulepszanie infrastruktury edukacyjnej należy do zadań najłatwiejszych do wykonania. Bez tego jednak nie dałoby się osiągnąć postępu w edusferze, a choćby nawet, to byłby on tylko powierzchowny. Tak więc optymalizacja kultury materialnej, o której mowa w rozdziale drugim, warunkuje rozwój edusfery.

W rozdziale trzecim kieruje się uwagę czytelnika na edusferę od strony relacji i interakcji, które scala wyrażenie „edukacyjna socjosfera”. Zdaniem Schulza tworzą ją cztery wymiary:

[1] wymiar osobowy (ludzki), obejmujący zbiorowość uczestniczącą w realizacji funkcji opiekuńczo-edukacyjnych w społeczeństwie; [2] wymiar strukturalny (zadaniowy), obejmujący systemy ról oraz formy organizacji społecznej, które dostarczają ram strukturalnych dla zbiorowego [...] wysiłku na polu opieki i wychowania; [3] wymiar operacyjny, odnoszący się do procesów transformacyjnych zachodzących w obrębie struktur edukacyjnych w toku ich funkcjonowania; [4] wymiar regulacyjny, odnoszący się do mechanizmów sterowania realizacją funkcji edukacyjnych przez jednostki strukturalne socjosfery (s. 83).

Nabaczniejszą uwagę w tym rozdziale zasługuje model integronu edukacyjnego, który przedstawił autor przy okazji charakterystyki wymiaru strukturalnego i operacyjnego socjosfery. Integronem Schulz nazywa „[k]ażdy [...] względnie wyodrębniony z otoczenia twór (układ) społeczny, będący zespoleniem (więzami formalnymi i/lub nieformalnymi) dwóch [...] podmiotów, realizujących specyficzne

funkcje w procesie kształtowania rozwojowego ludzi” (s. 86).

W edusferze mamy do czynienia z takim bipolarnym układem w relacji między nauczycielem a uczniem i/lub wychowawcą a wychowankiem. Istotnymi cechami tej relacji są dominacja jednej strony i hierarchiczność, a co za tym idzie brak wzajemności. Znajduje to wyraz w określeniach ukutych przez Schulza dla oddania pozycji i roli każdego z podmiotów zespolonych w integronie edukacyjnym. Nauczyciela/wychowawcę/pedagoga zalicza on do „podmiotów edukacyjnych kształtujących” (s. 85), natomiast ucznia/wychowanka do „podmiotów edukacyjnych kształtowanych” (s. 85). Warto zwrócić uwagę na różnicę między imiesłowami zastosowanymi w tych wyrażeniach. W wypadku nauczyciela/wychowawcy/pedagoga autor użył imiesłowu w stronie czynnej, co się zaś tyczy ucznia/wychowanka – w stronie biernej. To oznacza, że nauczycielowi/wychowawcy/pedagogowi przypisał rolę podmiotu aktywnego. Co prawda uczeń/wychowanek jest również podmiotem, ale tylko re-aktywnym. W innym kontekście Schulz nazywa ucznia/wychowanka „tworzywem podlegającym transformacji” (s. 96). Tak więc w integronie edukacyjnym nauczyciel/wychowawca/pedagog odgrywa rolę „podmiotu działającego” (s. 103), uczeń/wychowanek zaś podmiotu podlegającego temu działaniu.

W centrum rozważań przedstawionych w czwartym rozdziale znajduje się wychowawca/nauczyciel i jego działania. W tym kontekście Schulz posługuje się terminem „agos”, który do polskiej pedagogiki wprowadził Stefan Kunowski (1993, s. 175), wywodząc jego sens od greckiego słowa ago – ‘prowadzę’. Zgodnie z tym rozumieniem agos oznacza kierowanie rozwojem wychowanka/ucznia. Prawo do tego przysługuje wychowawcy/pedagogowi/nauczycielowi na podstawie dominującej roli, którą odgrywa on w integronie edukacyjnym. W tym kontekście Schulz kieruje pod adresem edukacyjnej aktywności nauczyciela/wychowawcy następujące pytania: czy agos jest czynem kulturalizacyjnym czy kulturowym?, czy ma on charakter moralny czy instrumentalny?, czy jest czynem realnym czy idealnym?, reaktywnym czy proaktywnym?, celowym czy stereotypowym?, twórczym czy odtwórczym? Nie ulega wątpliwości, że samo już podjęcie tych kwestii ma ogromne znaczenie dla edusfery. Szkoda jednak, że nie zostały w podobny sposób przeświecone działania drugiej strony edukacyjnego integronu, tzn. ucznia/wychowanka.

W konstrukcji piątego rozdziału da się zauważyć układ triadyczny. Zagadnienia dotyczące genealogii, specyfiki i pragmatycznej funkcji języka pedagogiki Schulz opatruje wspólnym mianem edukacyjnej semiosfery. W jej strukturze autor wyodrębnia i analizuje trzy zjawiska: dyskurs pedagogiczny, świadomość

pedagogiczną i wychowanie jako implementację teorii pedagogicznej. Między nimi dokonuje się nieprzerwanie cyrkulacja idei. Funkcję mediatora pełni w niej język edusfery, a właściwie języki (liczba mnoga), które służą do opisu i interpretacji zjawisk edukacyjnych. Nierozzerwalny związek edukacji z nadawaniem jej sensu przez aktywność językową stanowi podstawę przyporządkowania wymienionych trzech zjawisk do tego samego obszaru edusfery.

Również rozważania zawarte w szóstym rozdziale można uporządkować z pomocą triady. Autor zajął się kwestiami oscylującymi na pograniczu praktyki edukacyjnej i teorii pedagogicznej. Należą one do edukacyjnej kultury duchowej, którą w innej swojej publikacji Schulz (2009) nazywa logosferą.

Wspomnianą w poprzednim akapicie triadę tworzą: pedagogiczne uczenie się i doświadczenie – teoretyzacja doświadczenia pedagogicznego – badanie pedagogiczne. Zwornikiem zespalającym w jedno te trzy zakresy logosfery jest myśl pedagogiczna. Według Schulza należy ją kojarzyć raczej „z poszukiwaniem mądrości niż z produkcją wiedzy” (s. 225). W tym stwierdzeniu zwraca uwagę potraktowanie myślenia edukacyjnego jako refleksji nad rzeczywistością edukacyjną o zróżnicowanym charakterze: przeżyciowym, teoretycznym i eksperymentalnym.

Na zakończenie warto ustosunkować się do zgłoszonej przez Schulza propozycji zastąpienia „idei (i kategorii) wychowania (z jej licznymi pochodnymi), w roli pojęcia desygnującego «edukację jako całość», pojęciem edusfery” (s. 64). W przytoczonym cytacie zwraca uwagę supozycja autora, że do tej pory pojęcie wychowania pełniło w pedagogice polskiej funkcję integrującą. Źródłem tego założenia należy zdaniem recenzenta doszukiwać się w niedawno minionym okresie rozwoju pedagogiki, kiedy to dokonała się swoista intronizacja teorii pedagogiki socjalistycznej na najwyższe stanowisko w dyskursie pedagogicznym (Stępkowski, 2019). Było to możliwe dzięki wcześniejszemu wyrugowaniu terminu „kształcenie” z pedagogiki ogólnej i przetransponowaniu go do dydaktyki ogólnej (Stępkowski, 2018). Biorąc to pod uwagę, należy stwierdzić, że pojęcie edusfery ułatwia co prawda dostrzeżenie w myśleniu i działaniu pedagogicznym dwu tendencji, a mianowicie dyferencjacji i integracji, prowadzi jednak do zawężającego odczytania przedmiotu owego myślenia i działania. Schulz interpretuje ten przedmiot jako społeczną instytucję wychowania i utożsamia z modnym współcześnie terminem „edukacja”. Oba pojęcia – społeczna instytucja wychowania i edukacja – w zaproponowanym sensie utrudniają zdaniem recenzenta pełne odczytanie przedmiotu edusfery przez to, że redukują perspektywę patrzenia tylko do jednego z dwu podmiotów uczestniczących w działaniu pedagogicznym.

Żeby to wykazać, wystarczy przywołać na pamięć model integronu edukacyjnego. Jak przedstawiono powyżej, opiera się on na transformowaniu osobowości ucznia/wychowanka przez nauczyciela/wychowawcę/pedagoga. Takie spojrzenie na interakcje pedagogiczne uzgadnia się z koncepcją linearną, w której kształcenie odbiorcy działań edukacyjnych dokonuje się w mniej lub bardziej bezwiedny dla niego sposób (Benner, 2018, s. 129–130). Warto powtórzyć określenia użyte przez Schulza na oznaczenie współtowarzyszy integronu edukacyjnego: „podmiot edukacyjny kształtowany” i „podmiot edukacyjny kształtujący”.

Alternatywą dla linearnego ujęcia relacji między podmiotami zespolonymi w integronie edukacyjnym jest koncepcja komplementarna (Benner, 2018, s. 130–131). Zgodnie z nią uczniowi/wychowankowi przypada rola sprawcy własnego kształcenia, a nie tylko biernego odbiorcy aktywności edukacyjnej nauczyciela/wychowawcy/pedagoga. Z tego punktu widzenia jest on podmiotem, który się kształci, a nie pseudopodmiotem, który jest kształcony.

Na podstawie powyższego można stwierdzić, że afirmacja koncepcji komplementarnej pociąga za sobą dwie konsekwencje. Po pierwsze, konieczna wydaje się rekonceptualizacja ról pełnionych w integronie edukacyjnym przez oba podmioty działania pedagogicznego, po drugie zaś, wymaga zmodyfikowania pojmowania tych wymiarów edusfery, w których udziału uczniów/wychowanków zostały całkowicie pominięte lub potraktowane tylko instrumentalnie, w szczególności chodzi tu o socjosferę i agosferę.

Pomimo wskazanych mankamentów recenzowana publikacja zasługuje na szczególną uwagę nie tylko pedagogów ogólnych, lecz również innych – jeżeli nie wszystkich – przedstawicieli subdyscyplin pedagogicznych. Wynika to przede wszystkim z przedstawionej przez Schulza całościowej wizji edusfery jako odrębnego obszaru życia społecznego i kulturowego ludzkości.

Bibliografia

- Anhalt, E. (2012). *Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Benner, D. (2017). Recenzja książki: Thomas Rucker, *Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2014. *Kultura i Wychowanie*, 1(12), 189–196.
- Benner, D. (2018). Tradycja i współczesność pedagogiki specjalnej w tworzeniu społeczeństwa dla wszystkich. W: J. Gołkowska, K. Sipowicz, I. Patejuk-Mazurek (red.), *Pedagogika ogólna a pedagogika specjalna. Rozważania na temat związku między inkluzją i ekskluzją z perspektywy trzech przyczyn procesów wychowania i kształcenia* (s. 124–138). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

- Duraj-Nowakowa, K. (1991). *Teoria systemów a pedagogika*. Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Duraj-Nowakowa, K. (1997). *Modelowanie systemowe w pedagogice*. Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Głazewski, M. (2010). *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Kunowski, S. (1993). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wydawnictwo Salezjańskie.
- Rucker, Th. (2014). *Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Schulz, R. (1992). *Szkoła – instytucja – system – rozwój*. Wydawnictwo „Edytor”.
- Schulz, R. (2009). *Wykłady z pedagogiki ogólnej*. T. 3: Logos edukacji. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Schulz, R. (2016). *Szkice z pedagogiki ogólnej*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Schulz, R. (2018). *Edusfera jako holistyczna kategoria pedagogiki ogólnej*. Zarys idei. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Stępkowski, D. (2018). Kształcenie ogólne – wizja pedagogiczna czy utopia? W sprawie translokacji teorii kształcenia ogólnego w powojennym dyskursie pedagogicznym w Polsce. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 1(4), 31–58. DOI: <https://doi.org/10.4467/24504564PMP.18.002.8641>
- Stępkowski, D. (2019). Integralna czy komplementarna? „Archeologia” transformacji polskiej pedagogiki ogólnej w XX wieku. *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja*, 3(87), 7–26. DOI: <https://doi.org/10.34862/tce.2019.3.1>