

Anna Sajdak-Burska¹  <https://orcid.org/0000-0002-0156-3986>

Uniwersytet Jagielloński

NOWOCZESNA SZKOŁA KONSERWATYWNA. OTWARCIE PERSPEKTYWY

A Modern Conservative School: An Opening of a New Perspective

S u m m a r y: The article addresses the possibility of combining conservative thought and modern education. The author poses many important questions. Is it justified to identify conservative thought with the traditional didactics of Herbart? Is it possible to combine conservative thought in education with modern didactics? The author's thesis is that it is possible to construct a modern school, full of didactic innovations, which is guided by the axiological compass of conservative values and functions within a certain framework of conservative principles regulating its activity. She believes that it is possible to reconcile the conservative idea with modern didactic thought, provided that one clearly defines what is the goal and what is the way to achieve it. In the article she develops issues of defining what conservatism can be in relation to school. The paper also describes what modern education means. Finally, it identifies and discusses an example of a school implementation that reconciles a conservative axiological and organizational framework with a modern approach to teaching and learning processes.

K e y w o r d s: conservative school, conservative values, conservative school organization, modern didactics, modern education

¹ Dr hab. Anna Sajdak-Burska – profesor nadzwyczajny w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kierownik Zakładu Pedagogiki Szkolnej i Dydaktyki Akademickiej, Kierownik Studiów Doktoranckich na Wydziale Filozoficznym UJ. Adres do korespondencji: Instytut Pedagogiki UJ, ul. S. Batorego 12, 31-135 Kraków; e-mail: a.sajdak@uj.edu.pl.

Wprowadzenie, czyli sens tradycji i nurtów konserwatywnych

Twierdzenie, że każdy czas ma swoją tradycję i swoją awangardę, może być uznane za banalne, ale w odniesieniu do edukacji szkolnej posiada ono głębszy, choć czasem niedostrzegalny sens. Niezwykle trafna wydaje się konstatacja Aleksandra Nalaskowskiego, który zauważa, że „awangarda nierzadko polega na zaskakującym nawrocie do tradycji”². Okazuje się, że współczesne alternatywy edukacyjne mają bogatą tradycję historyczną, o której często zdajemy się zapominać. Wiele innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych wyraźnie nawiązuje do pomysłów zrodzonych w okresie progresywizmu, nowego wychowania i pedagogiki reformy. Źródłem metody projektów czy promowanego w kształceniu akademickim podejścia *Project-Based Learning* oraz *Problem-Based Learning* jest opublikowana w 1918 roku praca Williama Hearda Kilpatricka³. Czy jest to zatem innowacja, stuletnia tradycja czy też twórczy powrót do przeszłości?

W myśleniu o szkolnej edukacji ważenie tego, co tradycyjne, a co nowoczesne, co konserwatywne, a co postępowe nabiera wyjątkowego znaczenia, bardzo często podlega też swego rodzaju fluktuacjom. Pojawiające się co pewien czas rewolucyjne pomysły na nową szkołę powoli odchodzą do lamusa, stopniowo obrastając mchem tradycji, by w pewnym momencie powrócić w nowej odsłonie, nowym odczytaniu. Zaczynają wtedy współwystępować zarówno z samą tradycją, jak i jej alternatywnym odczytaniem, a także z całkiem nowatorskimi pomysłami. Tworzy się wiele równoległych współwystępujących ze sobą ścieżek i nurtów myślenia o edukacji. To swego rodzaju osobliwość wpisana w charakterystykę rozwoju nauk społecznych. Zdaniem Thomasa S. Kuhna⁴ postęp w nauce wynika z pojawiających się co pewien czas rewolucji naukowych, które przynoszą porzucenie jednej struktury teoretycznej, a wraz z nią siatki pojęć, matryc kategorialnych oraz metodologii na rzecz przyjęcia całkowicie odmiennego porządku. Momentem krytycznym jest najczęściej jakaś anomalia lub nowy, nieoczekiwany problem, którego nie da się rozwiązać i wyjaśnić za pomocą dotychczasowych teorii⁵. Nauka trafia wtedy w swego rodzaju ślepy zaułek, dochodzi do przewartościowania procedur badawczych

² Aleksander Nalaskowski, „Alternatywność szkoły jako kolejny etap jej kryzysu”. W: tegoż, *Widnokregi edukacji* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002), 326.

³ William Heard Kilpatrick, „The Project Method”. *Teachers College Record* 19, no. 4 (1918): 319–336, podaję za: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/708360?journalCode=schools> [dostęp: 19.02.2022]. Zob. także: John L. Pecore, „From Kilpatrick’s Project Method to Project-Based Learning”. W: *International Handbook of Progressive Education*, red. Mustafa Yunus Eryaman, Bertram C. Bruce (New York, NY: Peter Lang, 2015), 155–171.

⁴ Patrz: Thomas S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. Helena Ostromęcka (Warszawa: Fundacja Aletheia, 2001).

⁵ Tenże, *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, tłum. Stefan Amsterdamski (Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1985), 329.

oraz przekształcenia siatki teoretycznej. Nowo podejmowane badania najczęściej burzą istniejący porządek, doprowadzając uczonych do odrzucenia tradycji oraz przyjęcia nowych założeń i budowania nowych teorii.

Opisywana przez T.S. Kuhna struktura rewolucji naukowych najbliższa jest opisowi rozwoju nauk przyrodniczych, matematycznych i ścisłych, w których w miarę jasno przebiega granica pomiędzy tym, co tradycyjne, czyli tym, co związane z poprzednim paradygmatem, a tym, co przełomowo nowatorskie, co wyznacza inną, odmienną matrycę teoretyczno-metodologiczną. Na przykład problemy w fizyce, których nie można było rozwiązać na gruncie mechaniki klasycznej, zostały rozwiązane i objaśnione za pomocą pojęć oraz aparatury związanych z mechaniką kwantową. Zupełnie inaczej jest jednak w naukach społecznych i humanistycznych. Tu najczęściej spotykamy się z sytuacjami wyłaniania się w dłuższej perspektywie czasowej wielu różnych współwystępujących ze sobą prądów czy myśli, które przybierają postać akceptowalnych w środowisku naukowym paradygmatycznych ujęć. Trudno czasem określić nie tylko linearne pierwszeństwo pojawienia się danego nurtu, ale też i obszar jego dominacji nad innymi. Nie wdając się w tym miejscu w spory na temat zasadności aplikacji pojęcia paradygmatu w obszar nauk społecznych, przychyliam się do stanowiska reprezentowanego przez wielu polskich pedagogów (m.in. Zbigniewa Kwiecińskiego, Bogusława Śliwerskiego, Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej, Joanny Rutkowiak, Bogusława Milerskiego, Krzysztofa Rubachy, Lecha Witkowskiego, Janusza Gniteckiego, Mirosława S. Szymańskiego, Mieczysława Malewskiego, Amadeusza Krause, Doroty Klus-Stańskiej) uznających wieloparadygmatyczność nauk z tego obszaru. Owo zjawisko nie tylko ma swoje zasadnicze konsekwencje dla kreślenia różnego rodzaju map współwystępujących ze sobą paradygmatów w pedagogice, w tym również w samej dydaktyce⁶, ale także tłumaczy uwikłanie badaczy w paradygmatyczne spory natury zasadniczej, za którymi kryją się zupełnie odmienne wizje świata, obejmujące również wizje szkolnej edukacji. Adam Chmielewski⁷ zwraca uwagę na tzw. niewspółmierność paradygmatów, oznaczającą wewnętrzną niezgodę na pozostałe i rywalizację między paradygmatami oraz ryzyko wystąpienia postaw fundamentalistycznych wśród zwolenników określonego paradygmatu. Owa „niewspółmierność paradygmatyczna” wynika zdaniem autora z „niewspółmierności ludzkich przekonań”.

Rozbieżność ocen, niezgodność sądów czy nieprzystawalność opinii leży u podstaw wielu sporów między rzecznikami różnych opcji czy doktryn filozoficznych. Czy zatem istotnie mamy do czynienia z opozycją „konserwatywne” versus „nowoczesne”? W artykule stawiam tezę, że możliwy jest swego rodzaju *consensus*

⁶ Patrz Dorota Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myślenie teorii o praktyce* (Warszawa: PWN, 2018); Anna Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013).

⁷ Adam Chmielewski, *Niewspółmierność, nieprzekładalność, konflikt. Relatywizm we współczesnej filozofii analitycznej* (Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1997), 60.

omnium, czyli konstrukcja nowoczesnej szkoły, w pełni korzystającej z osiągnięć współczesnej nauki, szkoły nasyconej innowacjami w sferze dydaktycznej, która zarazem kieruje się aksjologiczną busolą konserwatywnych wartości oraz funkcjonuje w pewnej ramie konserwatywnych zasad regulujących jej działanie. Uważam, że istnieje możliwość pogodzenia idei konserwatywnej z nowoczesną myślą dydaktyczną, pod warunkiem że jasno określi się, co jest celem, a co drogą jego osiągnięcia. By tak się stało, konieczne staje się wyraźne dookreślenie, czym konserwatyzm w odniesieniu do szkoły może być, oraz doprecyzowanie, co oznacza nowoczesne kształcenie. W artykule rozwinięte zostaną zatem obie podniesione kwestie. Na koniec wskazany i omówiony będzie przykład realizacji szkolnej, która godzi konserwatywną ramę aksjologiczną i organizacyjną z nowoczesnym podejściem do procesów nauczania oraz uczenia się w szkole.

Tradycyjne, konserwatywne myślenie o edukacji. Ryzyko niebezpiecznych uproszczeń

Czym jest, a czym nie jest myśl konserwatywna w szkolnej edukacji? Czy uprawnione jest utożsamianie jej z tradycyjnym myśleniem o edukacji wywodzącym się z prac Jana Fryderyka Herbartu? Czy uprawnione jest tworzenie pewnego rodzaju łańcuchów skojarzeniowych typu: konserwatywny ↔ tradycyjny ↔ herbartowski, a zatem konserwatywny = herbartowski? Moim zdaniem nie, gdyż możliwe są różne dookreślenia tego, co może oznaczać i charakteryzować myśl konserwatywna w edukacji. To mocno asocjacyjne powiązanie z herbartyzmem wyrządziło moim zdaniem ideom konserwatywnym najwięcej szkód. Konserwatywny, czyli tradycyjny i herbartowski? To chyba jedno z najbardziej ryzykownych uproszczeń.

Na zróżnicowane rozumienie nurtu konserwatywnego w pedagogice zwrócili uwagę A. Nalaskowski oraz Z. Kwieciński w trakcie rozmowy seminaryjnej opublikowanej w formie monografii⁸. Rozważając historie zjazdów pedagogicznych i znaczących seminariów naukowych w polskiej pedagogice, skonstatowali, iż brakowało ekspertów z zakresu pedagogiki konserwatywnej, którzy mieliby jej spójną wizję. Co więcej, jak podkreślił Z. Kwieciński, „byliśmy przez całe studia uczulani na to, że pedagogika konserwatywna, autorytarna w jej wersji herbartowskiej, jest czymś, co odeszło. Może to być głównym źródłem tego, że nie było mowy o tym, żeby można było wrócić do pedagogiki herbartowskiej, tak? Może to musi być coś zupełnie innego. Mieliśmy wzory otwarcia na pądocentryzm”⁹.

⁸ Aleksander Nalaskowski, Kwieciński. *Ostatnie seminarium czwartkowe* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2019), 92–93.

⁹ Wypowiedź Zbigniewa Kwiecińskiego w: tamże, 93.

Ta wypowiedź pokazuje utożsamienie idei konserwatywnych w odniesieniu do szkolnej edukacji z wizją osiemnastowiecznej edukacji, której symbolem stały się poglądy filozofa, psychologa, pedagoga, dydaktyka J.F. Herbarta. Jeszcze raz, dobitniej podkreślmy słowa Z. Kwiecińskiego: „pedagogika konserwatywna [...] w wersji herbartowskiej” i zwróćmy uwagę na fakt, że żadnej innej wersji pedagogiki konserwatywnej w toku studiów mu nie przedstawiano. Jako pedagog, który swoje studia skończył niemal trzy dekady temu, mogę powiedzieć, że doświadczenie opisane przez Z. Kwiecińskiego jest także i moim udziałem. Jestem przekonana, że większość programów studiów pedagogicznych w obszarze dotyczącym teorii kształcenia przez dziesięciolecia pokazywało myśl konserwatywną tylko w jej herbartowskim ujęciu. Być może ma to związek także z pewnym uproszczonym, dwubiegunowym, jeszcze przedwojennym modelem porządkowania nurtów pedagogicznych związanych z koncepcjami szkoły¹⁰. I tak najczęściej w niemieckich podejściach do klasyfikacji systemów dydaktycznych pojawiają się dychotomie obrazowane w postaci przeciwstawiania sobie: herbartyzm *versus* deweyowski progresywizm, herbartyzm *versus* pedagogika reformy¹¹. Podobne porządki znajdujemy także w pracach Sergiusza Hessena¹² czy Kazimierza Sośnickiego¹³. Warto jednak podkreślić, że wszelkie dychotomiczne podziały w nauce wiążą się najczęściej z dużym uproszczeniem obrazu badanego świata. S. Hessen w swojej refleksji nad dydaktyką ogólną wyraźnie rozróżnił dwie dydaktyki: tradycyjną oraz nową, czyli współczesną. Tradycyjną wiązał właśnie z herbartowskim opisem stopni formalnych, ze schematami wzorowych lekcji, technologiami, technicznymi sposobami nauczania, które „stanowiły główną treść dydaktyki wtedy, kiedy szkoła upatrywała swój cel w podaniu uczniom gotowego materiału naukowego, a dydaktyka rozkoszowała się wynajdywaniem najlepszej techniki, której posiadanie zapewniłoby każdemu nauczycielowi skuteczność tak ujętego nauczania”¹⁴.

Takie oblicze dydaktyki tradycyjnej, herbartowskiej S. Hessen poddał ostrej krytyce. Główny zarzut, jaki wobec niej skierował, związany był z dualistycznym podejściem do problemów nauczania i wychowania. Próba połączenia przez J.F. Herbarta procesów nauczania oraz wychowania polegała w ocenie S. Hessena

¹⁰ Wyjątkiem jest tu zapewne praca Ludwika Chmaja, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku* (Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1963) oparta na pracy: tenże, *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej* (Warszawa – Wilno: „Nasza Księgarnia”, 1938).

¹¹ Podejście takie jest, choć mocno dyskusyjne, widoczne w pracach pedagogów niemieckich, takich jak np.: Hanna Kiper, Wolfgang Mischke, *Einführung in die Allgemeine Didaktik* (Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2004), 25; Ingbert von Martial, *Einführung in didaktische Modelle* (Hohengehren: Schneider Verlag, 1996), 106–110.

¹² Sergiusz Hessen, *Struktura i treść szkoły współczesnej* (Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1997).

¹³ Kazimierz Sośnicki, *Dydaktyka ogólna* (Wrocław: Ossolineum, 1959). Tenże, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku* (Warszawa: PZWS, 1967).

¹⁴ Hessen, *Struktura*, 227–228.

jedynie na „przeziąknięciu nauczania treścią o charakterze moralizującym w celu utrwalenia w «masie apercepcyjnej» wychowanka idei moralnych, ale nie usuwała samego dualizmu nauczania (*Unterricht*) i karności (*Zucht*), stanowiących dwie oddzielne części pedagogiki praktycznej J.F. Herbarta”¹⁵.

Drugi typ dydaktyki – dydaktyka współczesna – oparty był na osiągnięciach nowego wychowania. Nowa dydaktyka w opisie autora na plan pierwszy wysuwa organizację samodzielnych czynności uczniów, pozwalając na powiązanie wychowania i kształcenia, a tym samym na odejście od dualnego traktowania obu tych procesów.

Czy w takim razie tzw. hessenowska nowa dydaktyka, oparta w swych rozwiązaniach dydaktycznych na osiągnięciach progresywizmu, mogłaby mieć także konserwatywne oblicze? Moim zdaniem tak. Konieczne jest w tym celu sięgnięcie do osiągnięć nauki XX wieku związanych z koncepcjami rozwoju moralnego, które stałyby się podstawą metod wychowawczych oraz uczynienie z wartości konserwatywnych jedni procesów kształcenia i wychowania. W ten sposób nowa dydaktyka połączyłaby konserwatywny cel z nowoczesną drogą dydaktyczną i wychowawczą doń prowadzącą. Jeśli świat konserwatywnych wartości w edukacji będziemy łączyć jedynie z konserwatywną drogą prowadzącą do ich kształtowania (a zatem np. drogą opartą na herbartowskiej podawczości i karności), to myśl konserwatywna najczęściej zostanie zepchnięta na przegraną pozycję jako ta „nienowoczesna” czy nawet „zacošana”¹⁶. Przypomnijmy, że J.F. Herbart żył w latach 1776–1841, należy więc podkreślić, iż poglądy niemieckiego naukowca odzwierciedlały ówczesną myśl epistemologiczną, etyczną i psychologiczną. Dzisiaj, sięgając choćby do teorii rozwoju moralnego Erika H. Eriksona¹⁷, Jeana Piageta¹⁸ czy Lawrence’a Kohlberga¹⁹, możemy konstruować zupełnie inne ścieżki dochodzenia z dziećmi i młodzieżą do wartości, także do wartości konserwatywnych. W tym znaczeniu droga może być nowoczesna, a pozostać konserwatywna.

¹⁵ Tamże, 229.

¹⁶ Podobnie niebezpiecznym uproszczeniem jest utożsamienie nurtów konserwatywnych z opisywaną przez Lawrence’a Kohlberga i Rochelle Mayer ideologią transmisji kulturowej. Patrz: Lawrence Kohlberg, Rochelle Mayer, „Rozwój jako cel wychowania”. W: *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Zbigniew Kwieciński (Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2000), 21–65. Transmisja konserwatywnych wartości została tu skojarzona, zestawiona na stałe z psychologią behawioralną w skinnerowskim wydaniu oraz z technologią wychowania i kształcenia opartą na behawioralnej inżynierii sterowania ludzkim zachowaniem. Tymczasem współczesny nurt neoneobehawioryzmu (trzeciego pokolenia behawiorystów) różni się znacząco od wersji skinnerowskiej i jest równouprawnionym, nowoczesnym podejściem we współczesnej psychologii. Zestawianie „tradycyjny” – „konserwatywny” – „behawioralny” (oparty na karze i nagrodzie) jest mocnym uproszczeniem o słabej argumentacji.

¹⁷ Lech Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona* (Toruń: Wydawnictwo WIT-GRAF, 2000).

¹⁸ Jean Piaget, *Rozwój ocen moralnych dzieci*, tłum. Tamara Kołakowska (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1967).

¹⁹ Patrz np. Dariusz Buksik, „Wybrane psychologiczne teorie rozwoju moralnego człowieka”. *Seminare. Poszukiwania Naukowe* 13 (1997): 147–166.

Nowoczesność kształcenia – perspektywa nurtów współczesnej myśli dydaktycznej

Kolejne pytanie, które domaga się odpowiedzi, dotyczy tego, co możemy uznać za nowoczesne kształcenie. Sytuacja ostatnich dwóch lat przymusowego i gwałtownego przejścia w zdalny lub hybrydowy tryb edukacji obnażyła pozór nowoczesności polegającej na utożsamieniu jej z koniecznością posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi. Czy nowoczesne kształcenie to korzystanie z osiągnięć techniki? Nic bardziej mylnego²⁰. Technologie są ważne, ale stanowią tylko nowoczesne narzędzia pracy, nic więcej; samo ich używanie nie przesądza o nowoczesności kształcenia. Mamy wiele przykładów zdalnej edukacji w wydaniu wręcz archaicznym, przenoszącym w przestrzeń wirtualną transmisyjne modele promujące aktywnego nauczyciela i biernego ucznia. Jestem przekonana, że filarem nowoczesnego kształcenia jest przede wszystkim świadome pożytkowanie w warsztacie dydaktycznym najnowszych osiągnięć z zakresu współczesnej pedagogiki, psychologii, kognitywistyki oraz neuronauk w zakresie wiedzy o funkcjonowaniu ludzkiego mózgu, procesach pamięci i uwagi.

Osiągnięciem polskiej myśli dydaktycznej ostatnich dwóch dekad (m.in. za sprawą prac Doroty Klus-Stańskiej²¹, Bogusławy D. Gołębniak²², Ewy Filipiak²³) jest uznanie wieloparadygmatyczności dydaktyki. W literaturze dydaktycznej bardzo mocno rysuje się porządek rozpięty na osi obiektywizm *versus* subiektywizm w ślad za przyjętą perspektywą filozoficzną dotyczącą uznawania wiedzy o świecie za fenomen obiektywny bądź subiektywny. Odnajdziemy go w pracach dydaktyków niemieckich: Rolfa Dubs²⁴, Gabi Reinmann-Rothmeier oraz Heinza Mandla²⁵ czy też Elke Wild i Judith Gerber²⁶. Paradygmaty rozpięte na osi obiektywizm *versus* subiektywizm, będąc swego rodzaju typami idealnymi, stanowią przeciwne bieguny, pomiędzy którymi można ulokować pewne stanowiska pośrednie, np. behawioryzm, kognitywny behawioryzm, tradycyjny kognitywizm, egzogeny konstruktywizm, dialektyczny konstruktywizm oraz endogeny konstruktywizm. D. Klus-Stańska przełamuje

²⁰ Anna Sajdak-Burska, „Nowoczesność kształcenia – w pułapce pozoru”. *Forum Akademickie* 10 (2021): 49–51.

²¹ Patrz np. Klus-Stańska, *Paradygmaty*.

²² Bogusława D. Gołębniak, „Nauczanie i uczenie się w klasie”. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Zbigniew Kwiecieński, Bogusław Śliwerski, tom 2 (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007), 172–187.

²³ Ewa Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle* (Sopot: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 2012).

²⁴ Rolf Dubs, *Lehrerverhalten, Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht* (Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes, 1995).

²⁵ Gabi Reinmann-Rothmeier, Heinz Mandl, „Unterrichten und Lernumgebungen gestalten”. W: *Pädagogische Psychologie*, red. Andreas Krapp, Bernd Weidenmann (Weinheim: Beltz Verlag, 2001).

²⁶ Elke Wild, Judith Gerber, *Einführung in die Pädagogische Psychologie* (Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2006).

linearną dwubiegunowość, grupując różne typy dydaktyk w trzech większych zbiorach i wyróżniając: paradygmaty obiektywistyczne (dydaktyka normatywna, instrukcyjna i neurodydaktyka), paradygmaty interpretatywno-konstruktywistyczne (dydaktyka humanistyczna, konstruktywistyczna i konektywistyczna) oraz paradygmaty transformacyjne (dydaktyka krytyczna i libertariańska)²⁷. Uporządkowania mogą być oczywiście różne. Rekonstruowanie choćby głównych tez każdego z podejść znacząco przekraczałoby ramy niniejszego artykułu. Nie jest to zresztą konieczne, gdyż zainteresowany Czytelnik z łatwością dotrze do bogatej literatury przedmiotu związanej z poszczególnymi paradygmatami. Warto jednak podkreślić, że przełamana została pewnego rodzaju monolityczna instrumentalność teorii dydaktycznych na rzecz całkiem nowego otwarcia prowadzącego do kreślenia map wielu współwystępujących ze sobą paradygmatów dydaktycznych. Zatem kolejnym wyznacznikiem nowoczesności jest świadomy wybór konkretnego paradygmatu z rozpoznaniem jego podstaw teoretycznych, aksjologicznych, epistemologicznych i psychologicznych. W świadomym sięganiu do różnorodności tkwi bowiem bogactwo nowoczesnej dydaktyki.

Nowoczesna szkoła w konserwatywnej ramie

Czy możliwa jest droga, którą w 1995 roku A. Nalaskowski nazwał „konserwatywnym postępem”²⁸? Autor ten, nawiązując do wygłoszonej na II Zjeździe Pedagogicznym przez Andreę Folkierską tezy o potrzebie powiązania liberalizmu w polityce z konserwatyzmem w wychowaniu i kształceniu (przy zastrzeżeniach co do definicji używanych pojęć), zwrócił uwagę na uznanie pozytywnego działania konserwatywnych działań w edukacji. Jak jednak taki konserwatywny postęp miałby wyglądać? A. Nalaskowski wskazał dwa ważne punkty²⁹. Pierwszy z nich dotyczy postulatu radykalnego przestrzegania prawa (uczniów, rodziców, nauczycieli, ministrów), które ma prowadzić szkołę do jednoznaczności i nieprzejednania. Drugi punkt to uznanie, iż minimum programowe stanowi jedynie propozycję, którą nauczyciel może zgodzie z własnymi koncepcjami i sumieniem twórczo rozwijać. Ma przy tym „uczyć tak, aby kiedyś jego wychowankowie poszli do nieba”³⁰. Zdaniem Autora taka utopijna droga ku konserwatywnej edukacji może być swoistym antidotum na „edukacyjno-eksperymentalne disco polo”³¹.

Prawie trzy dekady później wciąż aktualne pozostaje jednak pytanie: czy da się pogodzić dwa pozornie przeciwstawne bieguny: myśl konserwatywną w edukacji i nowoczesną dydaktykę? Tezą przewodnią artykułu jest odpowiedź twierdząca.

²⁷ Klus-Stańska, *Paradygmaty*.

²⁸ Aleksander Nalaskowski, „Alternatywy i artefakty edukacji bogatej”. W: tegoż, *Widnokreśli*, 161–162.

²⁹ Tamże, 161.

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże, 162.

Uważam, że istnieje możliwość zdefiniowania pól, obszarów, których dotyczyć mają pojęcia „konserwatywny” i „nowoczesny”. Jeśli porzucimy utożsamianie idei konserwatywnej szkoły z dydaktyką herbartowską, z metodami nauczania opartymi na karności i przyswajaniu podawanego materiału, a zatem zdekonstruujemy najczęstsze rozumienie edukacji konserwatywnej, to może się otworzyć przestrzeń dla nowej jakości. Jeśli uczynimy z wartości tradycyjnie rozumianych jako konserwatywne swego rodzaju zasadniczą busołą wyznaczającą kierunek działania szkoły, a przy tym skorzystamy z osiągnięć współczesnej myśli dydaktycznej (np. konstruktywistycznej, kognitywistycznej, humanistycznej), to może się okazać, że takie myślenie o szkole nie jest ani archaiczne, ani utopijne. Świadczą o tym przykłady znakomitych szkół, które można za pomocą takiej aparatury pojęciowej opisać. Propozycja tego typu ujęcia nie rości sobie prawa do żadnych uogólnień, jest jedną z możliwych ścieżek uobecniania świata konserwatywnych wartości i jednoczesnego korzystania z osiągnięć naukowych psychologii, pedagogiki, a w szczególności dydaktyki ogólnej. Można wskazać wiele przykładów takich realizacji; oczywistych – jak choćby szkolnictwo pijarskie i salezjańskie³² – i nieoczywistych, jak np. Szkoła Laboratorium w Toruniu (dawne I Społeczne Liceum Ogólnokształcące Poltech w Toruniu) czy Społeczna Szkoła Podstawowa nr 1 im. Józefa Piłsudskiego przy ul. Fortecznej w Krakowie. Bardzo trudno jest zestawiać ze sobą te koncepcje, gdyż odmienne są ich źródła, czas historyczny, struktura, zasięg działania czy promowane rozwiązania wychowawcze i dydaktyczne. Wbrew pozorom łączy je jednak oparcie na pewnych filarach, które można uznać za kanon nowoczesnego szkolnictwa w nurcie konserwatywnym. Filary te można zobrazować dość uproszczonym schematem:



Schemat 1. Konserwatywna rama nowoczesnego kształcenia

Źródło: Opracowanie własne.

³² Warto dodać, że szkoły te zajmują nie tylko czołowe miejsca w rankingach szkół opartych na wynikach absolwentów, ale też w rankingach Edukacyjnej Wartości Dodanej, która w przybliżeniu jest miarą pracy szkoły czynioną na rzecz postępu w rozwoju uczniów.

Konserwatywny szlif nadawany nowoczesnej edukacji obejmuje w zasadzie fundamenty jej istnienia. To swego rodzaju konserwatywnie udzielane odpowiedzi na pytania dotyczące kwestii natury ontycznej (czyli obrazu świata), antropologicznej (czyli obrazu człowieka w świecie) oraz aksjologicznej (czyli świata wartości, ich systemu oraz hierarchii). Konserwatywne oblicze edukacji szkolnej wyraża się zatem przede wszystkim w uznawanym świecie wartości, konstruowanym zwykle według katalogu: Bóg, Ojczyzna, prawda, miłość, dobro, piękno, praca lub dekalogu wartości chrześcijańskich. Warto też podkreślić, iż szkoła taka najczęściej jest otwarcie i jasno zdefiniowana światopoglądowo, przy czym owo zdefiniowanie jest niewykluczające oraz nieodrzucające. Zdaniem wielu badaczy nie ma szkoły światopoglądowo neutralnej, światopogląd bywa natomiast przysłonięty kurtyną „neutralności”. Ze względu na specyfikę procesów kształcenia i wychowania, które są esencją istnienia każdej szkoły, konieczne jest określenie ich celów, a te nie mogą dryfować w aksjologicznej próżni. Niektóre alternatywne koncepcje edukacyjne budowane są na bardzo określonych założeniach natury ontycznej, antropologicznej, aksjologicznej, epistemologicznej oraz na odmiennych pedagogiach. Ich ukrywanie czy chowanie za zasłoną neutralności przy jednoczesnym ekspozowaniu „fajerwerków dydaktycznych” może budzić pewne podejrzenia³³.

Czytelne i otwarte określenie źródeł wydaje się zatem jednym z ważniejszych filarów szkoły konserwatywnej. Konserwatywna rama określać może także pewien „ład szkolny”, ramy organizacyjne funkcjonowania szkoły, jak np. podział zadań, obowiązków, czy też sztywne, „konserwatywne” reguły współdziałania. Natomiast obszar związany z nowoczesnością kształcenia dotyczy odpowiedzi na pytania natury epistemologicznej, czyli sposobów poznawania świata. Nowoczesność oznacza zatem pożytkowanie osiągnięć współczesnej psychologii (zwłaszcza neuropsychologii), pedagogiki, dydaktyki ogólnej, które konstytuują nowatorskie rozwiązania dotyczące procesu uczenia się człowieka, a związane są z kognitywistyką, paradygmatem konstruktywistycznym oraz humanistycznym. W tym obszarze jest miejsce na nowatorskie rozwiązania i dydaktyczne eksperymenty w zakresie konstruowania autorskich programów kształcenia, podręczników, różnorodnych kart pracy ucznia, doboru treści, ich źródeł oraz nośników, planowania czynności dydaktycznych (zarówno przez nauczyciela, jak i ucznia), strategii, metod, technik nauczania–uczenia się, stosowanych środków dydaktycznych (w tym: korzystania z osiągnięć technologii komunikacyjnych), kontroli i samokontroli pracy ucznia,

³³ Koncepcja szkoły waldorfskiej Rudolfa Steinera przeniknięta jest w całości antropozofią, czyli w zamierzeniu autora nauką pozwalającą badać świat duchowy i umożliwiać osiąganie doświadczeń ponadzmysłowych. W ocenie badaczy antropozofia jest panteistycznym światopoglądem opartym na neoplatonickiej metafizyce, indyjskiej teozofii, żydowskiej kabale, chrześcijańskiej gnozie, alchemii, symbolice wolnomularzy i wielu innych elementach stanowiących teoretyczne podstawy. Patr: Mirosław S. Szymański, *Niemiecka pedagogika reformy 1890–1933* (Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992), 163; Anna Sajdak, *Edukacja kreatywna* (Kraków: WAM, 2008), 162–168.

a także aranżacji przestrzeni edukacyjnej. Innowacyjnym programom kształcenia towarzyszą programy wychowawcze, w których promowane są różnorodne działania na rzecz budowania wspólnoty: uczniów, rodziców, nauczycieli oraz wszystkich tych podmiotów w różnych konfiguracjach, które mają na celu wsparcie ucznia w trudzie jego rozwoju.

Czy tak opisana nowoczesna szkoła w konserwatywnej ramie ma szansę zaistnieć na współczesnej mapie edukacji? Odpowiedź jest twierdząca, przykładów można wskazywać wiele. Zainteresowany Czytelnik może sięgnąć do źródeł, opisów, analiz i badań szkolnictwa pijarskiego oraz salezjańskiego. Z racji formatu artykułu ograniczę się do przybliżenia tylko jednego przykładu – autorskiej Szkoły Laboratorium w Toruniu, założonej przez A. Nalaskowskiego³⁴. Istotne wydaje się bowiem pokazanie, jak konserwatywna myśl współgra z nowoczesnością kształcenia oraz jak konserwatyzm i nowoczesność mogą się spotykać, współtworząc wartościową jakość.

Egzemplifikacja – Szkoła Laboratorium

Przywiązanie A. Nalaskowskiego do świata konserwatywnych wartości nie jest tajemnicą, badacz ten wielokrotnie w swoich wystąpieniach i tekstach otwarcie o nim mówi. W rozmowie prowadzonej ze Z. Kwiecińskim, będącej swego rodzaju seminarium mistrzowskim, aż iskrzy od pytań typu: „Czy jest Bóg?”³⁵, „Czy możliwe jest, by pedagogika była bezbożna?”³⁶, „Czy bezbożna pedagogika ma szansę przetrwać?”³⁷, pytań o obecność idei Boga³⁸ czy też wreszcie pytania: „Czy Ty się nie obawiasz, żeby pójść tą drogą w pedagogice, takiej zupełnej neutralności, braku obecności religii czy pobożności, to mielibyśmy do czynienia z jakimś rodzajem pedagogiki pogańskiej?”³⁹.

Rozmowa Mistrzów, która ogniskuje się między innymi wokół wyżej wymienionych pytań, z pewnością odzwierciedla troskę i namysł nad kierunkiem rozwoju polskiej pedagogiki po transformacji ustrojowej. Niewątpliwie stanowi także świadectwo zgromadzonych przez dekady doświadczeń i przemyśleń uznanych badaczy. A. Nalaskowski jest twórcą i dyrektorem pierwszej społecznej szkoły zarejestrowanej po 1989 roku pod nazwą Społeczne Liceum Ogólnokształcące Przedsiębiorstwa

³⁴ Na tej decyzji zaważyły czynniki naukowe oraz możliwość poznania wyjątków pracy szkoły w okresie jej działalności. Nie bez znaczenia jest także fakt, iż formalnie nigdy nie będąc seminarzystką Profesora, uważam się za jego uczennicę.

³⁵ Nalaskowski, *Kwieciński*, 7.

³⁶ Tamże, 12.

³⁷ Tamże, 17.

³⁸ Tamże, 16.

³⁹ Tamże, 26.

„Poltech” w Toruniu⁴⁰, której nazwa została zmieniona na „Szkoła Laboratorium”. Jaka to szkoła? Twórca otwarcie deklaruje: „Moja szkoła jest taką szkołą, jaki chciałbym widzieć świat”⁴¹. W monografii stanowiącej swego rodzaju antropologiczne studium szkoły A. Nalaskowski, rekonstruuje metodologię opisu, deklaruje wprost, że „[r] usztowanie to stanowi nie tylko wykład o możliwych kontekstach [...], ale jest też swoistą (w komplecie z resztą książki) wykładnią p e d a g o g i k i p r a w i c o w e j czy k o n s e r w a t y w n e j u k o r z e n i o n e j w t r a d y c j i c h r z e ś c i j a Ń s k i e j”⁴². Na czym ów konserwatyizm pedagogiczny polega?

Zarówno w statucie, jak i *credo* szkoły znajdujemy odniesienia do wartości chrześcijańskich. Celem Szkoły Laboratorium jest wykształcenie oraz wychowanie światłego człowieka i chrześcijanina⁴³. W zamierzeniu twórcy „chodziło o ukształtowanie w uczniach odpowiedniego kręgosłupa moralnego. Uznaliśmy, że religia, a szerzej chrześcijaństwo jest najlepszym polem formowania moralnej postawy podopiecznych”⁴⁴. Monika Figiel, autorka badań ogniskowanych wokół szkoły i idei jej twórcy, zauważa, że ważną częścią działalności szkoły była pewnego rodzaju formacja duchowa uczniów, prowadzona między innymi poprzez udział w pielgrzymkach na Jasną Górę, spotkaniach z Papieżem podczas Światowych Dni Młodzieży w Częstochowie i w Loreto, a także spotkania z autorytetami sfery duchowej⁴⁵. Warto jednak dodać, że udział w życiu religijnym w szkole nigdy nie był dla uczniów obowiązkowy. A. Nalaskowski podkreśla, że wiara w Boga nigdy nie była kryterium warunkującym przyjęcie do szkoły, ale rodzice kierujący do niej dzieci byli świadomi szkolnego życia religijnego. Religijny wymiar placówki stanowiły – w ocenie jej dyrektora i twórcy – lekcje religii (wprowadzone na rok przed przywróceniem katechezy do szkoły), organizowane w szkolnej auli nabożeństwa i rekolekcje, wspomniane już pielgrzymki oraz inne ważne religijnie wyjazdy. Szkoła reprezentowała jasną i klarowną światopoglądowo ofertę, która nie była w żaden sposób indoktrynowaniem ani wykluczaniem. Choć nie wszyscy uczniowie byli wierzący, to – jak pisze A. Nalaskowski – „przez szereg lat [...] 100% uczniów uczęszczało na religię i szkolne msze (choć zawsze zostawialiśmy młodzieży furtkę «Nie chcesz, nie musisz»)”⁴⁶. O tym, jak ważny, ale jednocześnie niewykluczający był religijny wymiar szkoły, świadczy deklaracja jej założyciela: „Jeszcze raz powtórzę: nie zmuszaliśmy uczniów do uczestnictwa w życiu religijnym. Była

⁴⁰ Patrz: Aleksander Nalaskowski, *Szanse szkoły z wyboru* (Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1995), 93.

⁴¹ Monika Figiel, *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacje edukacyjnych utopii* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001), 120.

⁴² Aleksander Nalaskowski, *Szkoła Laboratorium. Od działań autorskich do pedagogiki źródeł* (Kraków – Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2017), 27.

⁴³ Tamże, 249.

⁴⁴ Tamże, 119.

⁴⁵ Figiel, *Szkoły*, 89.

⁴⁶ Nalaskowski, *Szkoła*, 84.

to ich wola, skonsultowana z rodzicami. Powodzenie tych działań wynikało raczej z interesującej i dobrze podanej zawartości. Znamienne było, że nawet uczniowie nieuczęszczający na lekcje religii chętnie zgłaszali swój akces do pracy w hospicjum czy też do udziału w interesujących ich rekolekcjach⁴⁷.

O konserwatywnym obliczu szkoły może świadczyć także uznanie ważności wartości patriotycznych. Jednym z pryncypiów szkoły była bowiem deklaracja, iż „słowo, pojęcie i symbol POLSKA jest w szkole przedmiotem szczególnego szacunku i pamięci”⁴⁸. Sam A. Nalaskowski przyznał otwarcie, że wartości związane z pojęciami narodu i patriotyzmu są niezwykle ważne: „to wartości regulujące. To są koncentryczne kręgi – rodzina, kraj. Nie można tworzyć normalnej rodziny, nie mając kraju. To jest bardzo trudne, nieomal niemożliwe [...]. To nie jest szowinizm ani nacjonalizm. Tożsamość narodowa jest bardzo ważna”⁴⁹. Kształtowaniu w uczniach postaw patriotycznych sprzyjała także autorska operacjonalizacja wyzwań edukacji kulturowej i historycznej. Szkoła regularnie odbywała wycieczki do ważnych historycznie miejsc, mogła się także pochwalić większymi projektami edukacyjnymi, np. wyprawa „Mickiewicz – Kresy 2012” czy „Młoda Polska. Pantomimicum i tango”⁵⁰. Edukacja historyczna, polonistyczna i patriotyczna zostały splecione, a treści kształcenia zyskały głębszy kontekst epoki, historii i literatury.

Konserwatywna rama funkcjonowania szkoły uobecniała się także w uznaniu pracy za ważny i niezbywalny pierwiastek szkoły. Punkt 2 zwyczajów szkolnych stanowił: „Najważniejszym elementem systemu dydaktycznego jest cierpliwa, mozolna i długotrwała praca nauczycieli i uczniów. W szkole nie ma miejsca na lenistwo, zaniedbania i absencję”⁵¹. To wręcz pozytywistyczne podejście do pracy związane jest także z uznaniem ważności wiedzy, jaka winna być zdobywana w szkole. O konserwatywnym podejściu może świadczyć również podkreślenie wagi doskonałej organizacji i jasno określonych zasad funkcjonowania szkoły, z precyzyjnym określeniem obowiązków wszystkich jej podmiotów⁵². Cenione są punktualność uczniów i 100-procentowa frekwencja na zajęciach. Jednym z pryncypiów działania szkoły uczyniono tradycyjną hierarchię i zasadę posłuszeństwa, według której „uczniowie są posłuszni nauczycielom, a nauczyciele postanowieniom Rady Nauczycieli, których egzekutorem jest dyrektor LO”⁵³. Życie szkoły porządkował także regulamin postępowania dyscyplinarnego wobec uczniów, w którym karane wydalaniem ze szkoły były wszelkie akty przemocy, wandalizmu, zażywanie środków odurzających,

⁴⁷ Tamże, 121.

⁴⁸ Nalaskowski, *Szansa*, 95.

⁴⁹ Wypowiedź Aleksandra Nalaskowskiego przytoczona w badaniach Moniki Figiel. Patrz: Figiel, *Szkoły*, 162.

⁵⁰ Nalaskowski, *Szkoła*, 111.

⁵¹ Tenże, *Szansa*, 94.

⁵² Tamże, 11.

⁵³ Tamże, 95.

picie alkoholu, palenie papierosów, trzykrotne nieusprawiedliwione wagary. Katalog kar nagany oraz nagany z ostrzeżeniem był dość obszerny. Nie bez znaczenia dla kreślenia konserwatywnego oblicza szkoły było dbanie o strój i symbolikę. Punkt 7 zwyczajów szkolnych stanowił: „Zaleca się elegancki strój dziewcząt i chłopców, jaki młodym damom i dżentelmenom przystoi”⁵⁴, a symbolem szkoły uczyniono biało-czarny szal, który uroczyście wręczany był uczniom klas pierwszych.

Czy szkoła ta była zarazem nowoczesna? Uważna lektura wielu wystąpień oraz tekstów A. Nalaskowskiego dotyczących edukacji i szkoły rodzi refleksję, że autor był bardzo sceptyczny wobec różnego rodzaju fajerwerków dydaktycznych, które czasem nazywa wręcz technologicznym amokiem. Jego szkoła miała być szkołą bogatą bogactwem ludzkich interakcji, bogata tworzywem, a nie wypełniona różnego rodzaju sztuczkami, dekoracjami i protezami. Dlatego w swoim pomysle na szkołę w bardzo wyważony sposób łączy – jak sam wskazuje – modele pozytywistyczne i progresywistyczne, pomysły dydaktyki herbartowskiej i deweyowskiej⁵⁵. Odwołanie się do pozytywizmu i J.F. Herbarta związane jest przede wszystkim ze znaczeniem, jakie przywiązuje do wiedzy i powiększania zasobów informacji w umysłach uczniów, uważając wiedzę za tworzywo wszystkiego innego.

Jednak wczytanie się w opisy pryncypiów szkoły czy pomysły na rozwiązanie pojawiających się problemów sprawiają, iż z pełnym przekonaniem stwierdzam, że szkołę tę można nazwać także nowoczesną. Dlaczego? Po pierwsze, widoczne jest odejście od behawioralnej inżynierii sterowania rozwojem ucznia na rzecz uznania osiągnięć współczesnej psychologii poznawczej i psychoanalitycznej (prac J. Piageta oraz E.H. Eriksona), w tym tezy, że rozwój może ujawniać się „regularnymi bądź nieregularnymi skokami, może być niekiedy chwilowo zahamowany, może się wypaczać i błędzić”⁵⁶. Po drugie, szkoła ma być środowiskiem kreującym warunki do rozwoju, bogatym w impulsy rozwojowe i stawiającym realne wyzwania, co jest charakterystyczne dla progresywistycznego myślenia o edukacji. Pozostaje także środowiskiem czułym na diagnozowanie trudności. Po trzecie, postawiono na elastyczny program kształcenia z bogatą ofertą zajęć dodatkowych, rozwijających indywidualne zdolności. Ponadto każdy z przedmiotów obowiązkowych uczeń mógł poszerzyć, wybierając dodatkowy fakultet. Najzdolniejszym uczniom umożliwiano także udział w zajęciach uniwersyteckich (czasem w charakterze wolnego słuchacza), a do kalendarium szkoły wprowadzano wydarzenia związane z nauką w postaci sesji naukowych z udziałem specjalistów akademickich. Po czwarte, praktykowano nauczanie blokowe, polegające na ułożeniu przedmiotów – geografii, biologii, fizyki, chemii, historii – w czterotygodniowe bloki. Ten swoisty eksperyment dydaktyczny przyniósł wyraźnie pozytywne skutki w podniesieniu ocen uczniów, poprawie

⁵⁴ Tamże, 94.

⁵⁵ Nalaskowski, *Szkoła*, 190.

⁵⁶ Tenże, *Szanse*, 11.

komfortu pracy ucznia i nauczyciela oraz sprzyjał efektywniejszemu wykorzystaniu czasu⁵⁷. Po piąte, widoczne jest odejście od transmisyjnego systemu nauczania *ex cathedra* na rzecz metod aktywnego nauczania i uczenia się. Nie bez znaczenia był także celowy dobór kadry dydaktycznej, polegający na zatrudnianiu nauczycieli pasjonatów, nierzadko związanych z uniwersytetem. Prawie każdy nauczyciel opisywany przez A. Nalaskowskiego był indywidualnością, osobą „kultową”, z bogatym warsztatem pracy, potrafiącym zaszczepić w duszach młodych ludzi ciekawość poznawczą, pasję do przedmiotu, zachęcającym do rzetelnego opanowania treści, odnoszącym sukcesy dydaktyczne⁵⁸. W szkole doceniano wartość twórczości w życiu człowieka, niestandardowego i krytycznego myślenia opartego na solidnym tworzywie wiedzy. Odejście od transmisyjnego uczenia się „pod klucz”, zgodnie z oczekiwanym wzorcem, widoczne było między innymi w niestandardowych zadaniach szkolnych⁵⁹. Po szóste, w szkole zrezygnowano z klasycznego oceniania cząstkowego na rzecz kwartalnej karty oceny opisowej. Warto zaznaczyć, że nadal istniały klasówki i sprawdziany, przypisano im jednak funkcję diagnostyczną, a nie wartościującą. Jak podkreśla A. Nalaskowski, „szkoła zwraca uwagę na powstające u ucznia zaległości czy trudności rozwojowe. [...] ponad wszelką wątpliwość jesteśmy w stanie rozpoznać – po nauce – trudności rodzinne dziecka już po dwóch tygodniach po ich zaistnieniu”⁶⁰. Sama idea kart ocen ewoluowała w ciągu 25 lat działalności szkoły, przechodząc różne transformacje formy opisowo-cyfrowej, by ostatecznie ukonstytuować następujące kategorie opisu: wiadomości, pracę indywidualną oraz systematyczność, skupienie na lekcji, sporządzanie notatek, wypowiedzi ustne, zachowanie na lekcjach. Ocena z wychowania fizycznego oparta była natomiast na karcie samooceny zwinności, szybkości, siły, wytrzymałości oraz oceny z dwóch aktywności specjalistycznych⁶¹. Argumentów „po siódme”, „po ósme” odwołujących się do rozwiązań dydaktycznych można by zapewne przytoczyć wiele. Warto jeszcze podkreślić widoczną w szkole dbałość o wspólnotę szkolną, którą wzmocniały spotkania z rodzicami, bale dla rodziców i „śledziki”, różnego typu gale, gazetki dla rodziców czy zwyczaj „kolędy szkolnej”, polegającej na tym, że „w każdym roku dyrektor stara się odwiedzić domy kilkudziesięciu uczniów”⁶².

⁵⁷ Tenże, *Szkoła*, 61–63.

⁵⁸ Na przykład szkolny matematyk wypromował łącznie 150 finalistów olimpiad matematycznych oraz 29 laureatów olimpiad międzynarodowych. Patrz: tamże, 87.

⁵⁹ Aleksander Nalaskowski temat twórczości uczynił przedmiotem swych badań naukowych, które w naturalny sposób znajdowały swoje odzwierciedlenie w praktyce szkolnej. I tak np. wśród zadań z języka polskiego można znaleźć takie: „Poniżej zamieściliśmy sześć zagadnień [...]. Wykorzystując swą fantazję, ciekawość i wiedzę, wybierz jedno z nich jako temat własnej wypowiedzi pisemnej. Nie zapomnij o swoich fascynacjach literackich! 1. Po prostu Polska... – Heavy metal? Coca cola? *Pan Tadeusz?*”. Patrz: Nalaskowski, *Szansa*, 109.

⁶⁰ Tamże, 15.

⁶¹ Nalaskowski, *Szkoła*, 102–108.

⁶² Tenże, *Szansa*, 14.

Mimo niewątpliwie mnóstwa nowoczesnych pomysłów na edukację, obecnych w działaniach dydaktycznych szkoły, w ocenie M. Figiel „Społeczne Liceum Ogólnokształcące POLTECH nawiązuje do konserwatywnych tradycji pedagogicznych, a jego twórcy szczególną wagę przywiązują do tradycyjnego modelu wychowania, stawiając swoim uczniom i nauczycielom wysokie wymagania moralne i intelektualne”⁶³. W pewnym sensie szkołę tę można określić jako konserwatywną oraz surową, gdyż realizuje myśl przywołanej już wcześniej A. Folkierskiej, że „aby społeczeństwo było demokratyczne i liberalne, szkoła winna być konserwatywna i surowa”⁶⁴. Nic nie stoi jednak na przeszkodzie, by w konserwatywnej ramie realizować nowoczesne kształcenie.

Refleksja na zakończenie

Dokonując namysłu nad ideami konserwatywnymi w szkolnej edukacji, wciąż widzę więcej pytań niż odpowiedzi. Już w samym definiowaniu i rozumieniu pojęć związanych z pedagogiką konserwatywną jest wiele niuansów i nieostrości. Jak podkreśla A. Nalaskowski, „konserwatyzm edukacyjny czy prawicowość edukacyjna, czy zachowawczość edukacyjna – trzy różne pojęcia, ale mniej więcej w tym samym obszarze”⁶⁵. Zdanie to traktuję polemicznie i dyskusyjnie. Czy np. prawicowość edukacyjna jest zawsze zachowawcza? Czy zrodzone w latach 20. ubiegłego wieku na terenie Niemiec prawicowe pomysły na edukację (np. *Wandervögel*) nie należały do najbardziej postępowych w swoim czasie, tworząc nurt tzw. pedagogiki reformy? Czy uznanie tradycyjnie prawicowych wartości, takich jak Bóg i Ojczyzna, niemal automatycznie uwstecznia edukację? Czy wartości te nie mogą także wyznaczać postępu?

Pojęcie nowoczesności także wydaje się nieostre i dyskusyjne. Czy ważna jest tutaj cezura czasowa? Jakie pomysły na edukację można nazwać nowoczesnymi? Czy są nimi też takie, które działają na podstawie stuletniej „licencji”, jak np. szkoły funkcjonujące według pedagogiki Marii Montessori? Czy takie, których tradycja sięga niemal pięciuset lat, ale znakomicie potrafią łączyć tradycję z osiągnięciami współczesnej pedagogiki i psychologii, jak np. szkolnictwo pijarskie? Co zatem przesądza o tradycji, a co o nowoczesności?

Niewątpliwie kolejnym, nierozwijanym w tym artykule, aczkolwiek życiodajnym tropem uznania ważności tradycji dla polskiej pedagogiki są współczesne rekonstrukcje i odczytania myśli Heleny Radlińskiej czy Bogdana Nawroczyńskiego,

⁶³ Figiel, *Szkoły*, 92.

⁶⁴ Tamże, 89.

⁶⁵ Nalaskowski, *Kwieciński*, 93.

czynione np. przez L. Witkowskiego⁶⁶ i innych polskich badaczy. Prace te wychodzą naprzeciw zjawisku pewnego rodzaju zerwania ciągłości między pedagogiką międzywojenną a powojenną, które Z. Kwieciński nazywa zjawiskiem „przecięcia pamięci wewnętrznej pedagogiki”⁶⁷ przejawiającym się np. w niewykorzystywaniu i niesięganiu do prac S. Hessena czy też K. Sośnickiego. Może więc właśnie rekonstrukcja oraz twórcze odczytanie prac polskich pedagogów zajmujących się teoriami szkoły i problematyką kształcenia, a wywodzących się z nurtu konserwatywnego, będzie nowym otwarciem na połączenie tradycji i nowoczesności? Jestem osobiście przekonana, że droga dookreślenia tego, czym jest, a czym nie jest pedagogika konserwatywna, wciąż jeszcze pozostaje przed nami.

S t r e s z c z e n i e: Artykuł porusza problematykę możliwości połączenia myśli konserwatywnej i nowoczesnej edukacji. Autorka stawia wiele ważnych pytań. Czy zasadne jest utożsamianie myśli konserwatywnej z dydaktyką tradycyjną Herbarta? Czy możliwe jest połączenie myśli konserwatywnej w edukacji z nowoczesną dydaktyką? Autorka stawia tezę, że możliwa jest konstrukcja nowoczesnej szkoły, pełnej innowacji dydaktycznych, która kieruje się aksjologiczną busolą konserwatywnych wartości oraz funkcjonuje w pewnej ramie konserwatywnych zasad regulujących jej działanie. Uważa, że da się pogodzić ideę konserwatywną z nowoczesną myślą dydaktyczną, pod warunkiem że jasno określi się, co jest celem, a co drogą jego osiągnięcia. W artykule rozwija kwestie dookreślenia, czym może być konserwatywizm w odniesieniu do szkoły. Opisuje także, co oznacza nowoczesne kształcenie. Na koniec wskazuje i omawia przykład realizacji szkolnej, która godzi konserwatywną ramę aksjologiczną i organizacyjną z nowoczesnym podejściem do procesów nauczania i uczenia się.

S ł o w a k l u c z o w e: szkoła konserwatywna, konserwatywne wartości, konserwatywna organizacja pracy szkoły, nowoczesna dydaktyka, nowoczesne kształcenie

Bibliografia

- Buksik, Dariusz. „Wybrane psychologiczne teorie rozwoju moralnego człowieka”. *Seminare. Poszukiwania Naukowe* 13 (1997): 147–166.
- Chmaj, Ludwik. *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1963.
- Chmielewski, Adam. *Niewspółmierność, nieprzekładalność, konflikt. Relatywizm we współczesnej filozofii analitycznej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1997.

⁶⁶ Patrz: Lech Witkowski, *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia umysłu, idei i wychowania* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2016); tenże, *Przełom dwoistości w pedagogice. Historia, teoria, krytyka* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2018); Bogdan Nawroczyński, *Oddech myśli. Archiwalia główne*, wybór, komentarze i redakcja naukowa Lech Witkowski (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2020).

⁶⁷ Teza wygłoszona przez Kwiecińskiego w wystąpieniu *Pytania o kanon studiów pedagogicznych* w ramach konferencji władz wydziałów kształcących na kierunkach pedagogicznych w publicznych szkołach wyższych „Jakość edukacji akademickiej w naukach o wychowaniu a wielostopniowość studiowania”, Lublin – Kazimierz Dolny, 12–14 października 2010.

- Dubs, Rolf. *Lehrerverhalten, Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes, 1995.
- Figiel, Monika. *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacje edukacyjnych utopii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.
- Filipiak, Ewa. *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 2012.
- Gołębiak, Bogusława Dorota. „Nauczanie i uczenie się w klasie”. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski, 158–205. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Hessen, Sergiusz. *Struktura i treść szkoły współczesnej*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1997.
- Kilpatrick, William Heard. „The Project Method”. *Teachers College Record* 19, no. 4 (1918): 319–336, <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/708360?journalCode=schools> [dostęp: 19.02.2022].
- Kiper, Hanna, Mischke, Wolfgang. *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2004.
- Klus-Stańska, Dorota. *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: PWN, 2018.
- Kohlberg, Lawrence, Mayer, Rochelle. „Rozwój jako cel wychowania”. W: *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Zbigniew Kwieciński, 21–65. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2000.
- Kuhn, Thomas S. *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, tłum. Helena Ostromęcka, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1985.
- Kuhn, Thomas S. *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. Stefan Amsterdamski, Warszawa: Fundacja Aletheia, 2001.
- Martial, Ingbert von. *Einführung in didaktische Modelle*. Hohengehren: Schneider Verlag, 1996.
- Nalaskowski, Aleksander. *Kwieciński. Ostatnie seminarium czwartkowe*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2019.
- Nalaskowski, Aleksander. *Szansa szkoły z wyboru*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1995.
- Nalaskowski, Aleksander. *Szkoła Laboratorium. Od działań autorskich do pedagogiki źródeł*. Kraków – Warszawa: Oficyna Wydawnicza Impuls, Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2017.
- Nalaskowski, Aleksander. *Widnokreśli edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002.
- Nawroczyński, Bogdan. *Oddech myśli. Archiwalia główne*, wybór, komentarze i redakcja naukowa Lech Witkowski. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2020.
- Pecore, John L. „From Kilpatrick’s Project Method to Project-Based Learning”. W: *International Handbook of Progressive Education, International Handbook of Progressive Education*, red. Mustafa Yunus Eryaman, Bertram C. Bruce, 155–171. New York, NY: Peter Lang, 2015.
- Piaget, Jean. *Rozwój ocen moralnych dzieci*, tłum. Tamara Kołakowska, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1967.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi, Mandl, Heinz. „Unterrichten und Lernumgebungen gestalten”. W: *Pädagogische Psychologie*, red. Andreas Krapp, Bernd Weidenmann. Weinheim: Beltz Verlag, 2001.
- Sajdak, Anna. *Edukacja kreatywna*. Kraków: WAM, 2008.
- Sajdak, Anna. *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Sajdak-Burska, Anna. „Nowoczesność kształcenia – w pułapce pozoru”. *Forum Akademickie* 10 (2021): 49–51.
- Sośnicki, Kazimierz. *Dydaktyka ogólna*. Wrocław: Ossolineum, 1959.
- Sośnicki, Kazimierz. *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*. Warszawa: PZWS, 1967.

- Szymański, Mirosław S. *Niemiecka pedagogika reformy 1890–1933*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992.
- Wild, Elke, Geber, Judith. *Einführung in die Pädagogische Psychologie*. Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2006.
- Witkowski, Lech. *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia umysłu, idei i wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2016.
- Witkowski, Lech. *Przełom dwoistości w pedagogice. Historia, teoria, krytyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2018.
- Witkowski, Lech. *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń: Wydawnictwo WIT-GRAF, 2000.