

Beata Przyborowska
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu

Między teorią a praktyką w rodzinie i szkole

1. Wprowadzenie

Rozważania i badania na temat teorii i praktyki pedagogicznej toczone są w Polsce od szeregu lat. I pomimo licznych prób diagnozy i propozycji nawiązania relacji istnieje w dalszym ciągu między nimi rozdźwięk. Można również zauważyć pewną wzajemną niechęć między teoretykami a praktykami¹, a nawet nierzadko obojętność czy wręcz pogardę. T. Hejnicka-Bezwińska pisze o napięciach kulturowych i społecznych między teorią a praktyką edukacyjną. Pedagogika jako nauka i praktyka edukacyjna (a szczególnie praktyka oświatowa) są odrębnymi dziedzinami kultury. Genetycznie praktyka edukacyjna jest wcześniejsza, a zatem muszą istnieć pomiędzy nimi zarówno pewne zbieżności, jak i różnice wywołujące napięcia².

Temat relacji teoria – praktyka jest nadal aktualny, o czym świadczy m.in. tematyka VII Zjazdu Pedagogicznego, zorganizowanego pod hasłem „Po życie sięgaj nowe. Teoria i praktyka edukacyjna”, a sekcja X została zarezerwowana niemal w całości na prezentację osiągnięć praktyków, głównie tych, którzy posługują się w swej działalności teorią pedagogiczną. W komunikacie zjazdu czytamy: *„Naszej sekcji i prezentowanej w niej problematyce nadaliliśmy kształt dość szczególny. Umieściliśmy ją bowiem na styku teorii i praktyki edukacji licząc na udział i głos przede wszystkim tych, których w ostatnich latach pedagogika akademicka wyglądała z coraz większą nadzieją i niecierpliwością, a mianowicie – refleksyjnych praktyków. Daliśmy im zadanie szczególne i bardzo trudne. Jak czynić edukację, aby była ona edukacją dobrą? Jak odnieść na polu tworzenia edukacyjnych przedsięwzięć sukces? Jak znaleźć sobie miejsce w edukacji, aby uniknąć porażek, frustracji i wypalenia?”*³.

Przyczyny rozdźwięku między teorią a praktyką edukacyjną są liczne. Lista zarzutów wobec teorii pedagogicznej jest długa i niestety od lat aktualna, a jednocześnie pojawiają się nowe przyczyny i to właśnie one interesować mnie będą w tym tekście najbardziej. Pedagogice jako nauce w kontekście praktyki zarzuca się odcinanie od kontekstu kulturowo-społecznego i jego przemian, małą przekładalność na strategiczne i orga-

¹ S. Palka, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1989, s. 7.

² T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, WAiP, s. 211.

³ <http://www.pedagogika.umk.pl/zjazd-pedagogiczny/sesja10.html>, pobrano 10 lipca 2010.

niczne działania praktyczne, zapominanie o codzienności przeżyć relacji bezpośrednich i zapośredniczonych przez media, o narracyjnym, językowym charakterze tych przeżyć, kształtujących każdą jednostkę. Krytykuje się ją za niedostatki w zakresie aksjologii. Za propozycję zbyt wielu naraz ofert aksjologicznych, co uniemożliwia wybór zapracowanemu praktykowi⁴. Pedagogiczna teoria nie pomaga zrozumieć i przystosować się wychowawcom i wychowankom do świata, w którym wszystko jest zmienne, do funkcjonowania w otoczeniu, które stawia ciągle nowe wymagania.

Praktykom – zarówno nauczycielom, organizatorom oświaty, jak i rodzicom, zarzuca się, że nie posługują się w swoich działaniach jakąkolwiek wiedzą. A tzw. „refleksyjni praktycy” nie tylko nie sięgają do teorii, nie znają nowoczesnej praktyki, ale są w ogólnej pogardzie.⁵ Teoria pedagogiczna, która winna być reprezentowana w toku kształcenia kandydatów na nauczyciela jest przez nich niemal nieznaną. Trudne, wręcz niemożliwe jest, aby w toku aktualnego modelu kształcenia nauczycieli (m.in. tylko 60 h pedagogiki i 60 h psychologii) znaleźć czas, aby ją w profesjonalnej i przystępnej formie przedstawić przyszłym kandydatom. Próba wdrożenia nowej koncepcji, opracowanej i wynegocjonowanej w toku ogólnopolskich dyskusji w środowiskach naukowych przez zespół pod przewodnictwem prof. M. Dziemianowicz (2006-2007), również zakończyła się niepowodzeniem. Po raz kolejny potwierdził się podział w środowisku pedagogicznym na teoretyków i praktyków (metodyków). *„Okazało się także, iż oba środowiska niewiele wiedzą o sobie nawzajem, że z jednej strony dużo w nich stereotypów i uprzedzeń, z drugiej ogromne jest zaangażowanie i wola wpływu na to, jakim profesjonalistą będzie współczesny nauczyciel”*.⁶

Teoretycy i praktycy różnią się również językiem opisu rzeczywistości edukacyjnej. R. Schulz stawia tezę, że uniwersum językowe edukacji jest ponad miarę, wewnątrznie wysoce różnicowane. Stan ten prowadzi do bezładu, który utrudnia porozumienie, działanie oraz poznanie świata edukacji, a zamiast tego istnieje tzw. „pedagogiczna wieża Babel - „wielojęzyczny zgietł”. Uniwersum edukacji, czyli język którym posługują się różne podmioty uczestniczące w edukacji (naturalnej i formalnej), jest bardziej zróżnicowany i wielofunkcyjny niż język uniwersum pedagogiki⁷. Zatem w wielu kwestiach trudno mówić o jakiejś części wspólnej uniwersum edukacji i pedagogiki. Chociaż wzajemnie się często przenikają, to trudno jest realizować wspólne zadania z powodu braku komunikacji, wynikającego z różnych kodów, jakimi posługują się edukacja i pedagogika.

Rodzice a wiedza pedagogiczna

W społeczeństwie, które nazywane jest ponowoczesnym, proces socjalizacji i wychowania uległ ogromnym przeobrażeniom. Na podstawie współczesnych tendencji obecnych w refleksji pedagogicznej, spośród jej trzech nurtów: konserwatywnego, liberalnego i krytycznego, zdaniem T. Bulińskiego, przewagę zyskują

⁴ Z. Kwieciński, Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych, w: Z. Kwieciński, Między patosem a dekadencją, DSW, Wrocław 2007., s. 106-107.

⁵ Tamże, s. 108.

⁶ M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki, B. Kutrowska, Nauczyciel misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli, Wprowadzenie, Wyd. Naukowe DSW, s. 9.

⁷ R. Schulz, Wykłady z pedagogiki ogólnej. Logos edukacji, t. III, Wyd. Naukowe UMK, Toruń s. 118-119.

dwa ostatnie, które uosabiają podstawowe tendencje kultury nowożytnej: indywidualizm i wolność⁸. Również w podobnym duchu idą rozważania Z. Kwiecińskiego, który nazwał dwa dominujące współcześnie nurty wychowania: „[...] jest to pedagogia wdrażania do przemocy i posłuszeństwa, wsparta na żądzy władzy, na libilidalnej dominacji (nazwana wtórną pedagogiką tradycyjną, konserwatywną, pozytywistyczną, obiektywistyczną, didaskalocentryczną, esencjalistyczną, etatystyczną, socjalistyczną itp.), albo pedagogia zachęcająca do indywidualnej pomysłowości, wsparta na żądzy posiadania, na libilidalnej chciwości (nazwana pedagogiką Nowego Wychowania, humanistyczną, indywidualistyczną, pójdocentryczną, postępowo-liberalną)”⁹. Stawia oto ważne pytanie: na czym opiera swoją wiedzę o wychowaniu społeczeństwo? Co jest nośnikiem trwałych wartości w wychowaniu? Pewną odpowiedź na to pytanie odnajdujemy w badaniach M. Sikorskiej. Pokazują one, że „antyźródłem” wiedzy o zasadach postępowania staje się starsze pokolenie i chodzi tu zarówno o własnych rodziców oraz teściów, jak i szeroko rozumiane pokolenie babć i dziadków”¹⁰. W tym kierunku idą też rozważania A. Giddensa, który stwierdza, że „wczesna edukacja dzieci opiera się nie tyle na bezpośrednim przekazie pokoleniowym, ile w rosnącym stopniu na poradach i instrukcjach ekspertów (pediatrów, pedagogów), których nauczanie samo podlega refleksyjnej modyfikacji ze względu na postępy poznania naukowego”¹¹. Jednocześnie posługiwanie się wiedzą ekspercką również niesie wiele niepewności, gdyż często rodzice otrzymują sprzeczne komunikaty pod wpływem zmieniających się szybko dokonani naukowych w dziedzinie nauk o człowieku. W takiej sytuacji często sami, bez specjalnego przygotowania, zgłębiają wiedzę i sami stają się „nieprofesjonalnymi” ekspertami w dziedzinie edukacji.

W świetle wyników badań M. Sikorskiej rodzice nie tylko znają, ale także nie negują zasad „nowego wychowania”, które przyswoili, co widoczne jest wyraźnie w warstwie językowej. Potrafią wyartykułować podstawowe zasady, spójne z postrzeganiem dziecka i relacji w rodzinie, które są zgodne ze współczesną teorią wychowania. Jednakże między poziomem poznania i przyjęcia „nowej ideologii wychowania” a poziomem praktycznej ich realizacji istnieje znaczna rozbieżność. Współczesne relacje rodzice – dziecko przybierają nieraz formę „swoistej walki”. Dodatkowo sprawę komplikuje fakt, iż na „nowe wzorce zachowań” nakładają się stare, co czyni sytuację bardzo skomplikowaną. Rodzice wykorzystują nowe zasady wychowania i starają się uspójnić je z funkcjonującymi dotychczas tradycyjnymi zachowaniami¹². Jest to jednak trudne a chwilami wręcz niemożliwe. Rodzi to bunt i frustrację zarówno wśród pokolenia dorastających jak i dorosłych. Jednakże zdaje się, że nie ma odwrotu od tego procesu. Wydaje się tym samym, jak nigdy dotychczas, że założenia nowego wychowania mają szanse urzeczywistnienia. W tej kwestii wypowiada się również T. Buliński, który stwierdza, że w społeczeństwie ponowoczesnym wzrastają tendencje pójdocentryczne i emancypacyjne

⁸ T. Buliński, Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne, Wyd. Poznańskie, Poznań 2002, s. 188-189.

⁹ Z. Kwieciński, Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych, w: Z. Kwieciński, Między patosem a dekadencją, DSW, Wrocław 2007, s. 111.

¹⁰ M. Sikorska, Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko, WAIP, Warszawa 2009, s. 285.

¹¹ A. Giddens, Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności, PWN, Warszawa 2006, s. 48.

¹² M. Sikorska, Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko, s. 286-287.

w pedagogice nowożytnej. Spośród trzech nurtów wychowania, pedagogiki konserwatywnej, liberalnej i krytycznej, przewagę uzyskują dwa ostatnie. O ile nurt pądocentryczny był w erze przednowoczesnej stosunkowo słaby, to jego społeczne znaczenie wzrasta wraz z transformacją nowoczesnej kultury i rozwojem m.in. takich nauk, jak psychologia i pedagogika humanistyczna, pedagogika krytyczna czy antypedagogika. Ponadto w kulturze ponowoczesnej wzrastają tendencje samorealizacyjne, które niwelują wpływ pedagogiki konserwatywnej na rzecz pedagogiki emancypacyjnej, liberalnej i krytycznej, które uosabiają podstawowe tendencje kultury nowożytnej¹³. Zachodzi zmiana, która powoduje przejście od traktowania przedmiotowego do podmiotowego i w relacjach zaczyna dominować partnerski styl kierowania wychowawczego. Rodzice trafnie wyłapują te „nowinki” tkwiące we współczesnych ideologiach edukacyjnych. Jednocześnie, jak pisze T. Buliński, „Przestaje się podkreślać wysiłek wkładany przez dziecko w osiągnięcie dorosłych standardów, a zwraca się baczniejszą uwagę na sam proces tworzenia podmiotowości”. Rodzice są coraz bardziej świadomi procesu wychowania, jednakże często sprzeczne rady ekspertów w sferze edukacji powodują zamęt w rozumieniu, kontrolowaniu i interpretowaniu zachowań w toku wychowania zarówno własnych, jak i dzieci. „Choć badani rodzice mają wiedzę na temat tego, jak powinni socjalizować dzieci, to jednak nie mają utrwalonych i jednoznacznie wykształconych przyzwyczajeń, schematów zachowania w konkretnych sytuacjach”¹⁴. Współczesne wychowanie, w świetle badań, jawi się jako ciężka, codzienna praca, wymagająca wiedzy, zaangażowania i w dodatku przynosząca dość niepewne rezultaty. A nie wszyscy rodzice mają czas i energię, aby poświęcić więcej czasu na poszerzenie własnej kultury pedagogicznej i refleksję nad procesem wychowania we własnej rodzinie, mając do dyspozycji gotowe wzorce, jakie sugerują eksperci w mediach.

T. Buliński stawia w tym kontekście kilka interesujących tez. Pierwsza zakłada, że pomimo usilnych starań wychowawczych mamy coraz mniejszy wpływ na dzieci, gdyż otoczenie społeczne w dużej mierze rezygnuje z orzekania o stanie dorosłości. Nowoczesny człowiek składa decyzję w tym względzie w ręce wiedzy naukowej i posiadających ją fachowców — pedagogów, zdając się na ich zdanie. Stawia jednocześnie dwie śmiałe tezy: pierwsza — wychowanie pojawia się wraz z utratą realnego i bezpośredniego oddziaływania dorosłych na dzieci. Druga hipoteza, opierająca się na tym przypuszczeniu twierdzi, iż wychowanie w kulturze nowoczesnej w żaden istotny sposób nie zmienia dzieci, lecz tylko zastępuje całościową socjalizację. Jest jakby nieodzowne w momencie, gdy dotychczasowe sposoby wprowadzania w kulturę zanikły¹⁵.

Jeśli rzeczywiście mielibyśmy do czynienia z taką sytuacją, to tym większą uwagę należałoby poświęcić wychowaniu zinstytucjonalizowanemu (szeroko rozumianemu), gdyż ono przejmuje funkcje rodziny, środowiska lokalnego w kształtowaniu cech młodego pokolenia. Kiedy zawodzą doświadczenia praktyczne teoria może dokonać pewnych zamian w wiedzy, która zostanie zoperacjonalizowana w procesie wychowania.

¹³ T. Buliński, *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne*, s. 188-189.

¹⁴ M. Sikorska, *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko*, WAiP, Warszawa 2009, s. 306.

¹⁵ Tamże, s. 233.

2. Nowe teorie w percepcji nauczycieli

Współczesne badania wskazują, że nauczyciele i wychowawcy nie kierują się w swoich działaniach praktycznych „obiektywną” teoretyczną wiedzą pedagogiczną. Kierują nimi przesłanki wynikające z wiedzy potocznej, własnej „subiektywnej wiedzy pedagogicznej”. „Ta właśnie „subiektywna” wiedza teoretyczna, czasami mocno ograniczona, nierzadko zawierająca błędne założenia i przypuszczenia, wynika: a) z własnych doświadczeń praktycznych, b) z przyjmowania wskazówek i modeli działań od innych praktyków, c) z zapoznawania się z „obiektywną”, teoretyczną wiedzą pedagogiczną, co jest, jak pisze S. Palka, w praktyce elementem najsłabszym¹⁶. Można tu również przytoczyć wyniki badań R. Lepperta, dotyczące m.in. wyobrażeń studentów o pedagogice jako dyscyplinie naukowej i kierunku studiów. Okazuje się, że również studia pedagogiczne nie zmieniają wyobrażeń o pedagogice, a co gorsze, wzmacniają siłę przekonań stereotypowych i potocznych wśród przyszłych pedagogów¹⁷.

Praktycy posługują się w swym działaniu całym arsenalem pedagogii. Zdaniem Z. Kwiecińskiego współczesnym wychowaniem rządzą pedagogie. „Pedagogia, czyli względnie spójny i trwały zbiór praktyk edukacyjnych, które są możliwe do zrekonstruowania przez „refleksyjnych praktyków”, uczestników tych praktyk, chętnych do mówienia i pisania o nich, formułowania algorytmów owych stałych zachowań i drobnych w nich innowacji, nie naruszających ich istoty”¹⁸.

Jednakże, podobnie jak rodzice, nauczyciele posiadają również wiedzę na temat współczesnych tendencji w edukacji. Śmiem zaryzykować stwierdzenie, że dość ogólną i wrywkową, traktowaną instrumentalnie, zdobywaną w toku coraz szerszej palety szkoleń, warsztatów i własnych lektur. Takie założenie legło u podstaw podjęcia się tego tematu przez moją magistrantkę Sylwię Kozłowską (2010), która w swej pracy podjęła problem akceptacji przez nauczycieli założeń współczesnych nurtów w teorii wychowania. Do badań zostało wybranych pięć nurtów: Pedagogika serca, Pedagogika niedyrektywna, Pedagogika emancypacyjna, Pedagogika Gestalt oraz Antypedagogika. Autorka w toku badań posłużyła się skalą ocen do pomiaru akceptacji – własnego autorstwa.

Z przeprowadzonych przez nią badań wynika, że najbardziej akceptowanym przez nauczycieli nurtem w teorii wychowania jest Pedagogika Gestalt. Jedyne stwierdzenie, które nie zostało zaakceptowane przez nauczycieli w przypadku nurtu Pedagogika Gestalt, brzmiało: „To uczeń wybiera sobie «drogę», a wychowawca nie narzucając ani «trasy», ani «tempa» ma mu w tej «drodze» towarzyszyć”. Na drugim miejscu, ze względu na poziom akceptacji przez nauczycieli współczesnych nurtów w teorii wychowania, znalazła się Pedagogika serca. Kolejny akceptowany nurt to Pedagogika niedyrektywna oraz Pedagogika emancypacyjna. Jedynym nurtem, który nie był zdecydowanie akceptowany przez nauczycieli to Antypedagogika. Był to jednocześnie jedyny nurt, w którym badani nie zaakceptowali ani jednego stwierdzenia.

¹⁶ S. Palka, *Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, Zeszyty Naukowe UJ MCLXI, UJ, Kraków 1995, s. 174.

¹⁷ R. Leppert, *Pedagogika. Poszukiwanie pewności*, OW „Implus”, Kraków 1997 i późniejsze prace m.in., Leppert R., *Potoczne pojmowanie praktyczności pedagogiki*. [w:] *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, pod red. J. Rutkowiak, D. Kubinowskiego, M. Nowaka, Lublin 2007.

¹⁸ Z. Kwieciński, *Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych*, w: Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją*, s. 109.

Powyższe wyniki badań potwierdzają w pewnym sensie tezy T. Bulińskiego, który zauważa, że współcześnie nurt nowego wychowania znalazł podatny grunt w świadomości współczesnych nauczycieli, którzy z jednej strony deklarują, jak pisze S. Palka, respektowanie wolnej woli wychowanków, akceptowanie wielości rodzajów wychowania, akcentowanie roli intuicji i subiektywizmu poznawczego¹⁹, z drugiej zaś przejawiają sprzeciw wobec założeń antypedagogiki, który promuje swobodę w wychowaniu.

Zatem i oni (podobnie jak rodzice) oscylują, jak pisze Z. Kwieciński, pomiędzy pedagogią przemocy a poidocentryzmem.

Podsumowując zarysowane w tekście stare i nowe problemy dotyczące relacji między teorią i praktyką edukacyjną należy stwierdzić, że ukazują one zadania, jakie stoją przed pedagogiką i edukacją (formalną i nieformalną). Tworzenie nowych płaszczyzn porozumienia i współpracy staje się nie tylko ważne, ale niezbędne w świecie, w którym pojawiają się nowi edukatorzy dorastającego pokolenia, a i ono samo coraz częściej zaczyna poszukiwać szeroko dostępnych informacji o własnym rozwoju i wychowaniu, stając się po części ekspertem własnego wzrastania.

Bibliografia

- Buliński T. (2002). *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne*. Poznań: Wyd. Poznańskie.
- Giddens A. (2006). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: PWN.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: WAIp.
- <http://www.pedagogika.umk.pl/zjazd-pedagogiczny/sesja10.html>, pobrano 10 lipca 2010.
- Kwieciński Z. (2007). Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych. W: Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją*. Wrocław: DSW.
- Leppert R. (1997). *Pedagogika. Poszukiwanie pewności*. Kraków: OW „Implus”.
- Leppert R. (2007). Potoczne pojmowanie praktyczności pedagogiki. W: *Edukacja, moralność, sfera publiczna*. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP, pod red. Rutkowiak J., Kubinowskiego D., Nowaka M., Lublin.
- Nowak-Dziemianowicz M., Rudnicki P., Kutrowska B., *Nauczyciel misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, Wprowadzenie, Wyd. Naukowe DSW.
- Palka S. (1995). Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej, *Zeszyty Naukowe UJ*. MCLXI. Kraków: UJ.
- Palka S. (1989). *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
- Schulz R. *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Logos edukacji*. T. III. Toruń: Wyd. Naukowe UMK.
- Sikorska M. (2009). *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko*. Warszawa: WAIp.

¹⁹ Palka S., Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej, *Zeszyty Naukowe UJ* MCLXI, UJ, Kraków 1995, s. 174.