

Radzewicz-Winnicki, Andrzej

Z dziejów rozwoju socjologii wychowania w Wielkiej Brytanii

Kwartalnik Historii Nauki i Techniki 30/2, 337-356

1985

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



Andrzej Radzewicz-Winnicki
(Katowice)

Z DZIEJÓW ROZWOJU SOCJOLOGII WYCHOWANIA W WIELKIEJ BRYTANII

1. WPROWADZENIE

Przybliżenie czytelnikowi polskiemu początków oraz aktualnych kierunków rozwoju brytyjskiej socjologii wychowania wydać się może interesujące z wielu względów. Jednym z nich jest fakt, że Zjednoczone Królestwo dobrze reprezentuje współczesne światowe trendy rozwojowe w zakresie problematyki, metodologii oraz metod badawczych stosowanych we współczesnej socjologii wychowania na świecie. Brytyjskie teorie, koncepcje i doktryny oświatowe (obok amerykańskich) od lat znajdują licznych zwolenników i naśladowców w różnych częściach świata. Polska z kolei jest krajem posiadającym wieloletnie tradycje uprawiania tej dyscypliny. Jest to zarazem jedyne państwo socjalistyczne, w którym socjologia wychowania uprawiana była nieprzerwanie — aczkolwiek z różnym nasileniem — po II wojnie światowej. Socjologia wychowania w Wielkiej Brytanii budzić może zainteresowanie socjologów, pedagogów i historyków wychowania w Polsce także z powodu naszych niekwestionowanych tradycji w zakresie tworzenia zrębów tej dyscypliny. Jej rozwój znaczyły w przeszłości znane i głośne nazwiska Floriana Znanieckiego, Stanisława Bystronia, Józefa Chałasińskiego, Marii Librachowej, S. Rychlińskiego, Heleny Radlińskiej¹ i wielu innych.

¹ Można w tym miejscu zadać retoryczne pytanie — postawione uprzednio przez prof. S. Kowalskiego — na ile uzasadnione jest dziś doszukiwanie się relacji między systemem pedagogiki społecznej H. Radlińskiej a socjologią wychowania. Sama autorka stworzyła ów system jako praktyczną dyscyplinę pedagogiczną odrębną od socjologii wychowania. Jednakże wśród większości socjologów, a także niektórych pedagogów można spotkać się z opinią, że H. Radlińska podejmowała „wiele socjologicznych zagadnień wychowania i szkoły (J. Chałasiński, 1947), a w swej twórczości schodziła na pozycje bardzo bliskie socjologii lub wprost socjolo-

Polska socjologia wychowania niejednolita i podzielona, uprawiana w kilku kierunkach szczyli się jednak takim znaczącym osiągnięciem jak zapoczątkowanie socjologicznych rozważań nad wychowaniem — stanowiących obok pracy Willarda Wallera *Sociology of Teaching* (1935) — pierwsze na świecie zwarte, koherentne systemy wykładów w tej dziedzinie². Nie bez znaczenia pozostaje fakt całkowitego, jak dotąd, braku w Polsce jakichkolwiek opracowań na temat rodowodu współczesnej socjologii wychowania w Wielkiej Brytanii oraz rozwoju jej struktur organizacyjnych. Zainteresowanie socjologią wychowania na wyspach brytyjskich rodzi więc może szereg pytań w rodzaju: czy można mówić o współczesnej socjologii wychowania w Wielkiej Brytanii jako o zjawisku specyficznym?; jeśli tak, to na czym by ewentualnie owa specyfika polegała?; czy podejmowane uprzednio problemy i dawne rozwiązania z przeszłości są współcześnie nadal podejmowane i rozwiązywane, czy też posiadają obecnie jedynie wartość historyczną?; w jakim stopniu ta humanistyczna tradycja wypierana jest obecnie przez nowe potrzeby i rozwiązania?; jak przebiegał proces instytucjonalizacji wzmiankowanej subdyscypliny w obrębie nauk społecznych?; w jakim stopniu brytyjska *Sociology of Education* została włączona w ogólny nurt rozważań i dociekań socjologii zachodniej, szczególnie zaś socjologii amerykańskiej?; jakie koncepcje generalne i kierunki ją inspirują?

Jest rzeczą oczywistą, że ograniczone ramy artykułu nie pozwalają na omówienie wszystkich tych zagadnień, które stawia przed sobą współczesna socjologia wychowania Zjednoczonego Królestwa. Konieczna jest więc selekcja dzięki której można zaspokoić względnie szeroki wachlarz historycznych, socjologicznych a także pedagogicznych³ zainteresowań

giczne” (W. Winicławski, 1977), oraz że ta działalność „stanowi cenny wątek, obok innych pedagogów i socjologów wychowania, który niestety w okresie powojennym jest rzadko podejmowany” (S. Kowalski, 1980). W swoich rozprawach uwzględniała bardzo istotne dla socjologii wychowania kategorie środowiska bezpośrednio i szerszego o różnych zasięgach (obiektywnym i subiektywnym), które F. Znaniecki preferował w swym systemie socjologii. Szeroko pojęty proces wychowawczy, uwzględniający nieintencjonalne wpływy oraz intencjonalne działania, stanowił przecież wspólny przedmiot zainteresowań pedagogiki społecznej i socjologii wychowania (S. Kowalski, 1980).

² F. Znaniecki: *Socjologia wychowania*. T. 1. *Wychowujące społeczeństwo*. Poznań 1928; Tenże: *Socjologia wychowania*. T. 2. *Urabianie osoby wychowanka*. Poznań 1930; Tenże: *Social Actions*. Poznań 1936.
Por. H. Bidwell: *Sociology of Education*. W: *Encyclopedia of Educational Research*. London 1969 s. 1243.

³ W Wielkiej Brytanii nie rozwinęła się odrębna dyscyplina, jaką w Polsce od wielu lat stanowi pedagogika. „Sociology of education” w dosłownym tłumaczeniu na język polski odpowiada zarazem takim pojęciom, jak: socjologia wychowania, socjologia kształcenia czy socjologia oświaty. Zarówno w przeszłości, jak i obecnie, pedagodzy w Polsce podejmują problemy tradycyjnie już zarezerwowane w Anglii dla socjologów wychowania. Pomimo wielu opracowań w naszej krajowej lite-

czytelniczych. Przedmiotem tego artykułu — o intencjach informacyjnych, poniekąd systematyzujących — będą więc zagadnienia najbardziej reprezentatywne dla brytyjskiej socjologii wychowania, tematy najczęściej podejmowane przez nią oraz dziedziny zainteresowań, w których — zdaniem autora — poszczycić się ona może największymi osiągnięciami. Ich przedstawienie pozwolić powinno czytelnikowi na ogólne uchwycenie początków rozwoju jej współczesnego wizerunku, a także orientacji w zakresie podejmowanych przedsięwzięć teoretyczno-badawczych, przyjętych koncepcji rozwoju oraz rangi poszczególnych badań, ekspertyz czy raportów.

2. POCZĄTKI SOCJOLOGII WYCHOWANIA W ZJEDNOCZONYM KRÓLESTWIE

Początki socjologii wychowania — jeszcze nie jako nauki empirycznej, która bada i analizuje problemy oświatowe w jej konkretnych strukturach i przemianach, lecz gromadzonej systematycznie wiedzy związanej z szeroko rozumianym pojęciem edukacji, wprowadzeniem nowych nieznanymi uprzednio rozwiązań w pracy oświatowo-wychowawczej itp. — można upatrywać w okresie wielkiego wznoszenia myśli naukowej, który rozpoczął się na przełomie XIX i XX wieku. Jednakże jej pełna instytucjonalizacja i autonomia następuje dopiero w latach pięćdziesiątych naszego stulecia. Nie kształtowała się ona w przeciwieństwie do Polski — gdzie socjologię wychowania zaczęto uprawiać w okresie międzywojennym — na podłożu tradycji filozofii oświecenia, nauk przyrodniczych, humanistycznych wreszcie materializmu dialektyczno-historycznego. Daleka i obca tej tradycji wydawać się także może filozoficzno-spekulatywna pedagogika oraz różne dziewiętnastowieczne odmiany filozofii niemieckiej⁴. Znacznie bliższe były jej wychowawcze tradycje angielskiego systemu pracy pozaszkolnej, jak również prowadzone w Anglii u schyłku ubiegłego stulecia terenowe badania środowiskowe. Niektóre z nich warto pokrótce omówić.

Szersze koncepcje oryginalnego systemu wychowania pozaszkolnego młodzieży, którego początki stanowiły zorganizowane gry ruchowe, zaczęły się pojawiać w połowie XIX wieku w szkołach angielskich (*Public Schools*) początkowo w formie spontanicznej, lecz sankcjonowane z aprobatą przez kierownictwa większości szkół zostały następnie wprowadzone jako obowiązujące zajęcia programowe. Ówczesny klimat Anglii, jej izolacja od bezpośrednich wpływów kontynentu, sprzyjały tworzeniu się zarówno specyficznego systemu szkolnego, oryginalnych form wewnątrz-

raturze w Polsce nadal niedostatecznie zbadane są związki pedagogiki z socjologią. (Por. S. Kowalski: *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1976 s. 42—43. Dlatego też w intencji autora niniejszy artykuł stać się powinien przedmiotem zainteresowania przedstawicieli obu dyscyplin naukowych.

⁴ Por. S. Kowalski: *Pedagogika społeczna H. Radlińskiej a socjologia wychowania*. „Studia Socjologiczne” nr 3 1980 s. 9—10.

szkolnego życia młodzieży, a nawet nietypowych dla innych krajów gier i zabaw upowszechnionych wśród uczniów (np. football, krokiet, golf, rugby)⁵. Niektóre z nich — jak pisał przed stu trzydziestu laty H. Th. Huges — stawały się „instytucją jak *habeas corpus* dla Wielkiej Brytanii, prawem urodzenia chłopca brytyjskiego, grą uczącą dyscypliny i kierowania innymi”⁶. Nowo powstałe w Londynie centralne organizacje (zrzeszenia) młodzieżowe, a mianowicie: Chrześcijańskie Stowarzyszenie Młodzieży Męskiej (*Young Men's Christian Association*) oraz Chrześcijańskie Stowarzyszenie Młodzieży Żeńskiej (*Young Women's Christian Association*), założone w 1844 roku, stanowią zaczątek współczesnej rozgałęzionej sieci tzw. służb młodzieży (*Youth Services*), które wówczas już zapewniały młodocianym możliwość korzystania z różnorodnych form spędzania czasu wolnego. Celem poszczególnych stowarzyszeń opiekuńczo-wychowawczych stała się opieka i praca nad fizycznym, umysłowym i społecznym rozwojem głównie dorastającej młodzieży w wieku 12—18 lat poprzez organizowanie systemu działalności różnych placówek społecznych i regionalnych. Spośród stosowanych najczęściej form oddziaływania na młodzież godzi się wymienić te najbardziej powszechne, jak: sale gier i zabaw, biblioteki, czytelnie, pracownie specjalistyczne (techniczne i artystyczne), a ponadto organizowanie obozów letnich, kursów, odczytów itp. Oprócz wymienionych stowarzyszeń centralnych każda szkoła w Anglii u schyłku XIX w. zagospodarowuje lokalnie czas wolny swoich wychowanków, w ramach którego stymuluje się wyzwalanie aktywności twórczej młodzieży. Staje się nią tzw. działalność klubowa, oparta na szkolnym klubie dziecięcym czy też młodzieżowym jako specyficznej instytucji wychowawczej. Wprowadzono również w minionym okresie rozbudowane formy działalności samorządu uczniowskiego, który w życiu szkoły odgrywał znaczącą rolę.

Wielka Brytania — jak wspomniano na wstępie — posiada także bogate tradycje w zakresie prowadzenia systematycznych terenowych badań środowiskowych⁷ oraz praktycznej działalności o charakterze opiekuńczym, wiele różnych zrzeszeń charytatywnych⁸. Dzisiaj z perspektywy czasu wydawać się mogą szczególnie interesujące uzyskane w ramach prowadzonych badań i analiz Booth, 1893) materiały pracowników administracji szkolnej i nauczycieli, którzy kontrolowali realizację przez dzieci i młodzież obowiązku szkolnego w ostatniej dekadzie ubiegłego stulecia. Materiały te zawierały szczegółowe dane o warunkach środowi-

⁵ Zob. R. Wroczyński: *Pedagogika społeczna*. Warszawa 1973 s. 239.

⁶ H. Th. Huges: *Tom Browns School Days*. London 1857 (przyciąca R. Wroczyński: dz. cyt.).

⁷ Np. Ch. Booth: *Life and Labour of the People of London*. London 1892.

⁸ Duży wkład do rozwoju badań środowiskowych wniosły lustracje środowiskowe prowadzone pod auspicjami zrzeszenia charytatywnego Charity Organisation Society, które dla potrzeb swej charytatywnej działalności wypracowały m.in. metodykę rozpoznawania potrzeb terenu.

skowych uczniów i upoważniały do formułowania uogólnień dotyczących społecznych uwarunkowań realizacji obowiązku szkolnego. Na rozwoju brytyjskiej myśli społecznej zaciążyły także koncepcje filantropizmu. Były one wyrazem ofiarności społecznej w tych zakresach, które wymagały interwencji, wsparcia materialnego i zorganizowanej pomocy. Stałoby się uboczny wprawdzie, ale zarazem niezbędny produkt panującego systemu ekonomiki kapitalistycznej. Ujawniające się zjawiska z zakresu patologii społecznej wśród młodzieży, a także dorosłych, były tak liczne, że koniecznym stawało się podjęcie akcji interwencyjnej, a następnie profilaktycznej. W roku 1869 lokalne stowarzyszenia charytatywne zjednoczyły się w Angielskie Stowarzyszenia Dobroczyńności (*Charity Organization Society*), które odegrało ogromną rolę w ewolucji metod pracy opiekuńczej. W początkowym okresie istnienia ograniczono działalność towarzystwa do rozdziału świadczeń materialnych. Następnie pod wpływem wieloletniego kierownika towarzystwa, Charlesa Locha wypracowano wiele metod pracy społeczno-opiekuńczej⁹.

Podstawową zasadą, stosowaną w zakresie działalności opiekuńczo-wychowawczej, było rozpoznawanie potrzeb jednostek i grup społecznych w wyniku gruntownej analizy sytuacji i warunków życia wszystkich osób korzystających z pomocy Stowarzyszenia. W toku tworzenia założeń metodycznej działalności opiekuńczej formował się profil nowego zawodu — zawodu pracownika społecznego (*Social Worker, Assistant Social*)¹⁰. Stosował on w praktycznej swej działalności metody, które określono później jako Case Work Stury, a spopularyzowane w pracy teoretycznej pióra amerykańskiej działaczki organizacji charytatywnych, propagującej metodę badań tzw. indywidualnych przypadków — Mary Richmond¹¹.

Zdaniem R. Szretera pierwsze sporadycznie pojawiające się artykuły na temat wychowania i kształcenia, które włączyć można do dorobku ogólnego socjologii wychowania, ukazały się znacznie później na łamach „Social Review” periodyka naukowego założonego w 1906 r.¹². Na pewną uwagę zasługują także drobne opracowania Michaela Sadlersa z początku naszego wieku oraz praca Kenneta Lindsaya (1926 r.) pt. *Social Progress and Educational Waste*¹³.

Świadectwem szczególnej popularności w Anglii wybitnego socjologa niemieckiego Karla Mannheim’a jest fakt, iż wykłady tego twórcy socjologii wiedzy — prowadzone w London University Institute of Educa-

⁹ R. Wroczyński: dz. cyt. s. 252.

¹⁰ K. Woodroffe: *From Charity to Social Work*. London 1962.

¹¹ R. Richmond: *Social Diagnosis*. New York 1917; Tenże: *What is Case Work*. New York 1920.

¹² R. Szreter: *Landmarks in the Institutionalisation of Sociology of Education*. „Educational Review” nr 3 1980 s. 294.

¹³ Tamże, s. 293.

tion oraz w London School of Economics w latach 1930—1940 — proponują niektórzy autorzy przyjąć za początek instytucjonalizacji socjologii wychowania w Anglii¹⁴. Niewątpliwie zadecydował o tym fakt podjęcia przez Mannheima wielu problemów związanych z wychowaniem młodzieży¹⁵. Prawdziwą jednakże ekspozję prac z dziedziny socjologii wychowania odnotowujemy w Anglii dopiero po roku 1954.

Brytyjska socjologia wychowania — w przeciwieństwie do polskiej, formującej się jeszcze w okresie międzywojennym — pozostawała pod silnym prężeniem różnych czynników politycznych, światopoglądowych, praktyki wychowawczej, a przede wszystkim reform oświatowych. Właśnie w roku 1954 pojawiły się na rynku wydawniczym dwie głośne prace. Pierwsza — to praca zbiorowa *Social Mobility in Britain* pod redakcją Davida V. Glassa¹⁶; druga zaś — to opublikowany raport Centralnego Biura Doradczego (*Central Advisory Council*) przy Ministerstwie Oświaty zatytułowanej *Early Leaving*, a poświęcony sytuacji młodzieży nie realizującej obowiązku szkolnego czyli tzw. przedwczesnemu opuszczaniu szkoły. Praca D. V. Glassa, poświęcona jest problemom ruchliwości społecznej w Anglii. Novum polegało na tym, iż wyznaczniki ruchliwości upatrywał zarówno sam Glass, jak i jego współpracownicy, przede wszystkim w poziomie wykształcenia. Spośród kilkunastu artykułów, zawartych w omawianym tomie, większość koncentruje się na problematyce wykształcenia jednostki. Warto odnotować, że w pracy występuje pewna rozbieżność poszczególnych typów analiz oraz wykorzystanie danych sprawozdawczych, dotyczących zależności między migracjami i inteligencją z amerykańskiego studium Klinberga¹⁷. Praca Glassa oraz opublikowanie raportu stało się punktem zwrotnym w instytucjonalizacji socjologii wychowania w Anglii. Było to praktycznie oficjalne uznanie przez resort oświaty tzw. socjologicznego punktu widzenia na całokształt problematyki kształcenia. Raport *Early Leaving* w jaskrawy sposób uwidoczniał wzajemne relacje pomiędzy przynależnością młodzieży do określonej klasy społecznej a jej oświatowymi i zawodowymi aspiracjami. Szczególnie wiele miejsca poświęcono sytuacji młodzieży robotniczej¹⁸. Warto wyeksponować fakt, że socjologowie uczestniczyli w powoływanych zespołach ekspertów, które opracowywały kolejne raporty: Raport Centralnego Biu-

¹⁴ Tamże, s. 293—294.

¹⁵ K. Mannheim: *The Problem of Youth in Modern Society*. W: *Diagnosis of Our Time*. New York 1944.

¹⁶ D. V. Glass: *Social Mobility in Britain*. London 1954.

¹⁷ Studium to opierało się na badaniu wyników szkolnych, wynikach testów inteligencji, opisach zmian miejsca pracy i zamieszkania oraz danych demograficznych znajdujących się w kartotekach szkolnych.

Por. O. Klineberg: *Negri Intelligence and Selective Migration*. New York 1935.

¹⁸ R. Szreter: dz. cyt. s. 294.

ra Doradczego (CAC) z 1960 r. o oświacie w Walii¹⁹; Raport Robbinsa dotyczący szkolnictwa średniego w 1963 r.²⁰; Raport Newsoma „Half Our Future” (powstał również w 1963 r.)²¹; czy wreszcie najbardziej obszerne opracowanie wśród wymienionych raportów oświatowych, a mianowicie Raport Plowdena z (1967 r.) *Children and Their Primary Schools*²².

Według D. Macrae socjologia wychowania stała się pod koniec lat pięćdziesiątych najszerzej i najbardziej gruntownie uprawianą dyscypliną spośród innych gałęzi socjologii na terenie Wielkiej Brytanii²³. Liczne publikowane studia i analizy socjologiczne z tego okresu, dotyczące wielu różnych aspektów szeroko rozumianej problematyki szkoły²⁴, powodują, iż nowa dyscyplina instytucjonalizuje się na stałe w programach nauczania wyższych uczelni jako przedmiot uniwersytecki.

3. ROZWÓJ STRUKTUR INSTYTUCJONALNO-ORGANIZACYJNYCH

W latach sześćdziesiątych socjologia jako przedmiot uniwersytecki przeżyła okres olbrzymiej ekspansji. Nie sposób zapomnieć, że pierwsza katedra socjologii, utworzona w London School of Economics w 1907 r., jeszcze w pięćdziesiąt lat później (konkretnie do 1964 r.) była jedyną na terenie Wielkiej Brytanii, lecz w roku 1970 — m.in. za sprawą dynamicznego rozwoju socjologii wychowania — było ich już blisko czterdzieści²⁵. Brytyjskie Towarzystwo Socjologiczne założono dopiero w 1951 r. W latach sześćdziesiątych zwiększyło ono gwałtownie liczbę członków. W ramach Towarzystwa wyodrębniła się spora grupa badaczy — właśnie socjologów wychowania. Ważnym dowodem uznania dla nowej dyscypliny było utworzenie w 1960 r. przez Brytyjskie Towarzystwo *Popierania Nauki* (*British Association for the Science*) odrębnej sekcji zajmującej się socjologiczną problematyką wychowania i kształcenia.

¹⁹ Central Advisory Council for Education (Wales). *Education in Rural Wales*. Cardiff 1960.

²⁰ Robbins Report: *Higher Education*. London 1963.

²¹ Newsom Report: *Half Our Future*. London 1963.

²² Plowden Report: *Children and their Primary Schools*. London 1967 vol. s. 1—2.

²³ D. G. Macrae: *Ideology and Society*. London 1961.

²⁴ Wśród nich godzi się wymienić tylko niektóre z nich. Oto one: O. Banksa: *Parity and Prestige in English Secondary Education*. London 1963; A. H. Halsey, F. M. Martin: *Social Class and Educational Opportunity*. London 1956; A. Little, J. Westergaard: *The trend of class differentials in educational opportunity in England and Wales*. W: *British Journal of Sociology*. London 1964 czy prace J. W. B. Douglas: *The Home and the School*. London 1964.

²⁵ A. Kwilecki, J. Ziółkowski: *Socjologia w Poznaniu w latach 1920—1980*. W: *60 lat socjologii poznańskiej* pod red. A. Kwileckiego. Poznań 1981 s. 9 oraz por. R. Szreter: dz. cyt. s. 293—294.

Przy tak intensywnej ekspansji socjologii oraz przy tak silnym zainteresowaniu socjologów procesem wychowania, kształcenia i nauczania, wreszcie przy rosnących stopniowo wątpliwościach co do przodującej, innowacyjno-inspirującej roli psychologii w stosunku do badań i analiz prowadzonych nad problemami oświaty nie powinien więc dziwić fakt, że na wyższych uczelniach, a także w instytutach kształcenia nauczycieli stały się niezwykle popularne wykłady, kursy oraz zajęcia proseminaryjne z socjologii. Trzeba w tym miejscu zwrócić również uwagę na rodzący się konflikt z psychologią zarówno przedstawicieli brytyjskiej pedagogiki (*education*), jak i socjologów tworzących zręby nowej subdyscypliny (*sociology of education*), wśród których granica obopólnych zainteresowań czy też specyfiki podejścia jest bardzo płynna i trudna do ustalenia²⁶. Można też mówić o pewnej symbiozie wspólnych zainteresowań, którego znakomitym przykładem jest np. działalność naukowa i społeczna E. J. Kinga — pedagoga, filozofa a zarazem socjologa, znanego szerszym kręgom czytelników z dwutomowej pracy zbiorowej pt. *Postcompulsory Education: a new analysis in Western Europe*²⁷. E. J. King jest także redaktorem naukowym innego poczytnego dzieła²⁸. Późniejsze analizy udziału psychologów na forum naukowych dyskusji czy też badań dotyczących wychowania, kształcenia, bądź nauczania w Anglii w latach 1953—1979 dowodzą, że przedstawiciele tej dyscypliny ograniczyli swą aktywność naukową, bądź też — jak twierdzi R. Szreter — analizując poszczególne artykuły oraz podejmowane tematy na łamach brytyjskich periodyków naukowych z dziedzin nauk o wychowaniu — zostali wyeliminowani przez przedstawicieli nowej dyscypliny²⁹. Istotnym momentem w procesie instytucjonalizacji socjologów wychowania było także powstanie w 1967 r. sekcji socjologii przy Towarzystwie Nauczycieli Wyższych Szkół i Katedr Pedagogicznych (*Association of Teachers in Colleges and Departments of Education*)³⁰. Ukazały się pierwsze standardowe podręczniki, a niektóre doczekały się kolejnych wznowień. Oto najbardziej

²⁶ Dominację psychologii wśród innych nauk o wychowaniu w Wielkiej Brytanii można porównać z sytuacją w tym zakresie w Polsce okresu międzywojennego. W latach dwudziestych w polskiej humanistyce bezgranicznie dominował psychologiczny punkt widzenia na wszystkie problemy wychowania. Były to wówczas lata kariery pedologii (czyli nauki o dziecku), która na plan pierwszy wysuwała podejście tzw. higieniczno-medyczne czy też stricte psychologiczne.

²⁷ E. J. King, H. Moor Christine, A. J. Mundy: *Post-compulsory Education: a new analysis in Western Europe*. London 1974 T. 1, 2; *Sage Studies in Social and Educational Change*. London 1975.

²⁸ E. J. King: *The Teacher and the Needs of Society in Evolution*. Oxford 1970.

²⁹ R. Szreter: *Writings and Writes on Education in British Sociology 1953—1979*. W: „British Journal of Sociology of Education” nr 2 1983 s. 160—165.

³⁰ J. D. Browne: *Teachers of Teachers — a History of the Association of Teachers in Colleges and Departments of Education*. London 1979.

reprezentatywne nazwiska i tytuły: P. W. Musgrave: *Sociology of Education* (1965 r.); F. Musgrave, P. H. Taylor: *Society and the Teacher's Role* (1969 r.); O. Banks: *Parity and Prestige in English Secondary Education* (1963 r.) czy tego samego autora podręcznik napisany w kilka lat później (1968 r.), a zatytułowany (podobnie jak uprzednio cytowana praca P. W. Musgravego — *The Sociology of Education*. Uniwersyteckie wydziały pedagogiczne (*Faculty of Education*), dominujące wśród ogółu struktur uczelnianych do końca lat pięćdziesiątych, pozostały po dzień dzisiejszy nie zmienione, wypełnione jednak nową treścią. Socjologia wychowania stała się wiodącym przedmiotem w ramach uniwersyteckich programów kształcenia, jak i w typowych wyższych szkołach pedagogicznych (colleges). Klasyczny do niedawna przedmiot, jaki stanowiło swoiste compositium pedagogiki z technologią kształcenia (education), uznawano przez wiele lat za dyscyplinę teoretyczną, zwartą i jednolitą. W latach sześćdziesiątych programy tego przedmiotu zaczęły z reguły różnicować się wewnątrznie. W rezultacie przedmiot ów rozpadł się na kilka innych, np.: historię wychowania, pedagogikę porównawczą, filozofię kształcenia itp. Profesorowie, związani uprzednio z omawianą dyscypliną (professors of education), kierujący nadal katedrami o profilu pedagogicznym, wykazują dziś w większości skłonność ku dyscyplinom socjologicznym, tym samym ku socjologii wychowania. Ponadto, w ostatnich dwudziestu latach, kilkanaście osób uzyskało tytuły profesorskie w ramach tej właśnie dyscypliny. Zdecydowana większość profesorów podejmuje działalność naukowo-dydaktyczną, ściśle związaną z omawianą gałęzią nauki bądź też prowadzi badania naukowe o charakterze ogólnosocjologicznym. Profesorowie ci są autorami prac stanowiących istotny wkład w rozwój „Sociology of Education”, a mianowicie: M. Archer, O. Banks, C. Berbaum, B. Bernstein, A. Blackstone, W. Blyth, L. Cohen, M. Craft, W. Davies, A. D. Edwards, T. Edwards, S. J. Eggleston, A. H. Halsey, E. Hoyle, C. Lacey, D. Lawton, F. M. Martin, J. B. Mays, F. Musgrove, P. W. Musgrove, D. F. Swift, W. Taylor, A. Tropp, M. E. F. Vaugham i I. H. Westgaard³¹. Godzi się w tym miejscu wymienić także niektórych autorów, rekrutujących się spośród grona młodszych pracowników naukowych. Są to m.in. P. Armitage, H. Averech, S. Ball, J. Ball, J. Bauser, L. Barton, F. W. Boal, P. Broadfoot, F. Clarke, B. S. Cousin, R. Dale, E. Davies, J. Elliot, C. Fletcher, J. Floud, A. Hargreaves, D. Hargreaves, M. Hammersley, M. Lawn, M. Levitas, P. McCan, E. P. Thompson, J. Ozga, W. Roy, R. Saran, R. Sharp, M. Sullivan, R. Szreter, W. Tyler, S. A. Walker, E. Williamson, P. Willis, G. Whitty, M. F. D. Young i wielu innych.

³¹ R. Szreter: *Landmarks in...* s. 295—297.

4. DZIAŁALNOŚĆ I DOROBEK B. BERNSTEINA

Bardzo ważnym wydarzeniem dla rozwoju brytyjskiej socjologii wychowania było utworzenie w 1962 r. w London University Institute of Education³² specjalnej grupy badań socjologicznych (*Sociological Research Unit*), której kierownictwo powierzono doktorowi Basilowi Bernsteinowi, znanemu już uprzednio w brytyjskiej socjolingwistycznej literaturze naukowej.

W roku 1967 B. Bernstein zostaje profesorem, a jego zespół badawczy przemianowano na Katedrę Socjologii Wychowania (*Department of Sociology of Education*). Działalność Bersteina okazała się niezwykle płodna i znacząca dla nowej subdyscypliny, dlatego warto ją w niniejszym szkicu pokrótce zasygnalizować.

Basil Bernstein jest współczesnym uczonym brytyjskim, którego nazwisko na świecie wymawiane jest często obok tak znakomitych myślicieli, jak: K. Marks, E. Durkheim, M. Weber, F. Znaniecki, V. Pareto, T. Parsons czy P. Bourdieu. Uzyskany rozgłos zawdzięcza on niewątpliwie zręcznie dokonanej przez siebie symbiozie dwóch teorii (konfliktu — K. Marksa oraz świadomości — E. Durkheima), w ramach której analizuje wszelkie zagadnienia z zakresu problematyki oświatowo-wychowawczej³³. Bernstein ukazuje procesy edukacyjne w pryzmacie kryzysu kapitalizmu w jego fazie systemu monopolistyczno-państwowego. Liczne konkluzje autora dowodzą, że zwiększenie się licznych sprzecznych lokalizacji w strukturze klasowej, proletaryzacja, fiskalny kryzys państwa, wzrost interwencjonizmu państwowego oraz wyłonienie się dwóch klasowych relacji wewnątrz aparatu państwowego — to okoliczności, które zmieniają charakter współczesnej oświaty, w tym także działań natury wychowawczej. Powstałe w poprzednim okresie historycznym systemy oświatowe dają początek nowemu cyklowi przemian. Pozornie — według oceny Bernsteina — oświata jest bardziej autonomiczna, profesjonalizowana. Dokonują się w jej obrębie określone zmiany wewnątrz pewnych typów interakcyjnych, wśród których najistotniejszy — zewnętrzny — dotyczy relacji między grupami nauczycielskimi a innymi grupami nacisku, a także politycznej manipulacji przez władze lokalne czy też aparat państwowy. W licznych pracach, oprócz materiału faktograficznego, spotkać można niezmiennie wiele pomysłów teoretycznych. Powszechnie podkreśla się spotykaną rzadko wśród humanistów dyscyplinę myślową autora — wywody są spójne, logiczne i niezwykle przejrzyste pod względem konstrukcji. Nie miejsce tu na szerszą ocenę teoretycznych i dydaktycznych osiągnięć Bernsteina; zresztą i kompetencje autora nie są w peł-

³² London University Institute of Education należy traktować — przyjmując jako grupę odniesienia polskie struktury uczelni wyższych — jako Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Londyńskiego.

³³ B. Davies: *Social Control and Education*. London 1976 s. 123—133.

ni wystarczające do przeprowadzenia takich ocen. Wydaje się jednak, że pewne idee Bersteina czy propozycje rozstrzygnięć okazały się bardziej zapładniające i długotrwałe niż inne. Posiadając podstawowe wykształcenie socjologiczne był Bernstein przez wiele lat zatrudniony w resorcie oświaty. Jego prace teoretyczne dotyczą punktów zbieżnych będących przedmiotem zainteresowań zarówno socjologii, jak i pedagogiki³⁴, jest to niejako przystosowanie aparatury teoretyczno-pojęciowej oraz metodologii socjologii do analiz procesów oświatowo-wychowawczych (które określibyśmy w Polsce jako pedagogiczne). W Anglii uznano tę działalność za niezmiernie istotne „przesunięcie akcentu” (*shift of emphasis*). Już w 1971 r. A. H. Halsey pisał: „[...] prawdą jest, iż większość naszej dotychczasowej literatury z zakresu kształcenia i wychowania wcale bądź tylko w niewielkim stopniu interesowało się zawartością programów szkolnych czy też procesem pedagogicznym. To właśnie on, Bernstein, odwrócił akcenty i to wszystko, co jest związane z nauczaniem i kształceniem, postawił w centrum uwagi”³⁵. Równie wysoką ocenę twórczego wkładu Bersteina podaje J. Floud (1978 r.) w swojej książce pt. *Functions, Purposes and Powers in Education*.

„Analizy socjolingwistyczne profesora Bersteina przyczyniły się do zwiększenia naszej wyobraźni badawczej z zakresu problematyki stylu i struktury autorytetu nauczyciela w klasie szkolnej, a także organizacji samego programu; właśnie dzięki temu socjologowie znaleźli własną drogę do badania procesów oświatowo-wychowawczych³⁶. Podobne opinie można spotkać w pracach B. Daviesa³⁷, J. Egglestona³⁸, L. Bartona i S. Walkera³⁹ oraz wielu innych. Basil Bernstein jest autorem (bądź współautorem) licznych rozpraw, artykułów i prac zwartych⁴⁰. Chyba najbardziej znane jest tłumaczone na języki obce trzypomowe dzieło pt. *Class, Codes and Control* — opublikowane w latach 1973—75 (t. 1 — 1973 r.; t. 2 —

³⁴ R. Szreter: *Landmarks in...* s. 296.

³⁵ A. H. Halsey: *Theoretical advance and empirical Challenge*. W: *Readings in the Theory of Educations Systems*. London 1971.

³⁶ J. Floud: *Functions, Purposes and Powers in Education*. Swensa 1978 (przycacza: R. Szreter: dz. cyt. s. 296).

³⁷ B. Davies: dz. cyt. s. 124—125.

³⁸ J. Eggleston: *The Ecology of the School*. London 1977. s. 61, 95 i inne.

³⁹ L. Barton, S. Walker: *Schools, Teachers, Teaching*. Bracombe — Lewes 1981 s. 9.

⁴⁰ Wymieniamy tylko niektóre ważniejsze prace tego autora. Do nich zaliczyć należy: E. Bernstein, D. Young: *Social class differences in the use of toys*. „Sociology” nr 1, 2 London 1967; B. Bernstein: *A. Critiqu of the Concept of Compensatory Education*. W: *Education for Democracy* praca zbiorowa pod red. D. Rubenstena oraz C. Stonemana, Harmondswort 1970; B. Bernstein: *On the Classification and framing of educational Knowledge*. W: pracy zbiorowej pod red. M. F. D. Young: *Knowledge and Control*. London 1971; B. Bernstein: *Class, Codes and Control*. London 1975; B. Bernstein: *Open Schools — Open Society?* W: *School and Society* pod red. B. Cosin, London 1971.

1974 r.; t. 3 — 1975 r.) w znanym lodyńskim wydawnictwie naukowym Routledge and Kegan Paul.

Podając w niniejszym artykule niejako z obowiązku kilka ważniejszych informacji z życia i dotychczasowej działalności tego wybitnego myśliciela, warto zauważyć, iż sylwetka jego winna stać się przedmiotem odrębnego opracowania w polskiej socjologicznej i pedagogicznej literaturze. Niniejsze uwagi ogólne nie wypełniają przecież w żaden sposób tej luki.

5. GŁÓWNE KIERUNKI WSPÓŁCZESNEJ SOCJOLOGII WYCHOWANIA W WIELKIEJ BRYTANII

Gdyby scharakteryzować jednym słowem strukturę powierzchniową współczesnej brytyjskiej socjologii wychowania, trzeba by użyć terminu „pluralizm” w sensie wielości i różnorodności jako najbardziej odpowiadającego analizowanym kierunkom zainteresowań teoretycznych i badawczych. Dotyczy to zarówno rozważań ogólnych, problematyki badawczej, stosowanych metod czy praktycznego wykorzystania rezultatów badań w praktyce społecznej⁴¹. Oznacza to, że nowa dyscyplina nie rozwijała się tak płynnie i harmonijnie przy powszechnym aplauzie przedstawicieli innych nauk społecznych. Socjologowie podatni są przecież na rozmaite wpływy, trendy, a także modę. Wielu socjologów brytyjskich twierdzi, że pod koniec lat siedemdziesiątych socjologia wychowania w Wielkiej Brytanii znalazła się na rozdrożu⁴². Przywoływano wówczas powszechnie znaną dekadencją wizję rozwoju socjologii w ujęciu T. H. Marshalla⁴³, doszukując się wielu zbieżności i podobieństw. W roku 1964, w London School of Economics, prof. T. H. Marshall w swoim inauguracyjnym odczycie przedstawił wizję rozwoju socjologii w sposób szczególnie karykaturalny. Miała to być w przyszłości dyscyplina chwiejna, stojąca na rozdrożu, znajdująca się w obliczu szeregu dylematów. Ów wybór drogi, rozstrząsany przez Marshalla, sprowadzał się do pytań: czy socjologia ma dostarczyć wyjaśnień w kwestii indywidualnego poglądu na poszczególne systemy społeczne, a tym samym zająć się głównie badaniem zagadnień teoretycznych i uniwersalnych praw, czy też socjologowie powinni skoncentrować uwagę na zbiorze dat, faktów i innych danych empirycznych. Dla Marshalla socjolog-teoretyk może stać się niewolnikiem własnych pomysłów, zaś socjolog empiryk niewolnikiem stosowanych przez siebie metod badawczych.

⁴¹ Por. P. Sztompka: *Dylematy socjologii amerykańskiej*. „Studia Socjologiczne” nr 2, 1974 s. 157.

⁴² L. Barton, S. Walker: *Sociology of Education at the Crossroads*, dz. cyt. s. 270.

⁴³ Tamże.

Analizując poszczególne obszary badań brytyjskich socjologów wychowania wyróżnić można 3 główne grupy zainteresowań, a mianowicie: 1) analiza procesów wychowania i kształcenia umiejscowionych w określonym systemie społecznym; badanie wzajemnych relacji pomiędzy wychowaniem a działalnością instytucji społecznych; 2) zainteresowanie przebiegiem procesów kształcenia i nauczania w ramach konkretnej i intencjonalnie działającej instytucji, jaką jest szkoła; 3) analiza procesów kształcenia, nauczania i wychowania wyłącznie w obrębie klasy szkolnej; badania efektywności przebiegu wzajemnych interakcji pomiędzy jednostkami i grupami społecznymi, stanowiących podmiot zainteresowań przy wszelkich analizach wyszczególnionych procesów.

Trzeba nadmienić, że szczególnie liczne są analizy adekwatności rezultatów działania nauczyciela w klasie szkolnej oraz wymogów stawianych jednostce przez istniejące instytucje społeczne. Badania nad charakterem tych związków tłumaczyć może najlepiej sam system ekonomiczno-społeczny współczesnej Anglii. Procesy wychowawcze postrzegane są z reguły w pryzmacie występowania u osób badanych licznych mechanizmów adaptacyjno-identyfikacyjnych, umożliwiających przystosowanie jednostki w ramach istniejącej przestrzeni społecznej.

Najlepiej charakteryzuje ów punkt widzenia Amerykanina — Talcott Parsons — w znanym artykule *Klasa szkolna jako system społeczny*⁴⁴.

Już debaty wychowawcze w końcu lat pięćdziesiątych przybierały postać szeregu pytań otwartych, oczekujących bez skutku na definitywnie sprecyzowane odpowiedzi. Były to m.in. następujące pytania: jaką rolę winny spełniać w społeczeństwie szkoły średnie ogólne i średnie zawodowe, działające w ramach istniejącego systemu oświatowego?; jak przedstawiają się ogólne nakłady na oświatę, ponoszone przez władze centralne oraz regionalne?⁴⁵; jaka powinna być reakcja szkół na żądania kół przemysłowych dotyczące przygotowania wykształconej i licznej kadry robotniczej, tak ważnej dla szybkiego postępu technicznego?; jak należałoby zreorganizować system szkolny, aby prowadził on do większej równości społecznej wszystkich obywateli?

Powszechnie przytaczane są także pytania dziennikarzy brytyjskich, stanowiące często tytuły artykułów polemicznych, w rodzaju: „Dlaczego w rządzie pani Margaret Thatcher zaledwie 2% ogółu ministrów to absolwenci średnich szkół publicznych, a resztę stanowią byli absolwenci szkół prywatnych?”; „Czego ta publiczna szkoła uczy, skoro 9 na 10 generałów

⁴⁴ T. Parsons: *The School Class as a Social System*. W: *Education Economy and Society*. 1961. Praca zbiorowa pod red. A. H. Halsey.

⁴⁵ W Wielkiej Brytanii obliczono na przykład, że od 1950 r. do 1963 r. koszty na oświatę w przeliczeniu na jednego ucznia wzrosły od 50 do 150 funtów rocznie. Według części opinii socjologów wzrost ten spowodowany został podniesieniem jakości nauczania. Inni twierdzą, że największa część tego wzrostu kosztów była wynikiem ogólnej inflacji cen. (Zob. J. Vaizey: *The Political Economy of Education*. London 1972 s. 227—228.

w armii to absolwenci średnich szkół prywatnych? A może decydują tu inne względy?"

Tak więc centralnym punktem zainteresowania socjologów, nauczycieli czy działaczy oświatowych staje się szkoła i jej charakter w ramach rozwijającego się porządku społecznego Zjednoczonego Królestwa. Znaczna część socjologów wychowania uznała, że analiza tej problematyki w kategoriach funkcjonalizmu strukturalnego wydaje się być najwłaściwszą drogą. Wspomniana wyżej metoda oraz sposób, w jaki była ona stosowana przy analizowanych procesach nauczania i kształcenia w latach pięćdziesiątych, stała się przedmiotem kilku ataków krytycznych. Po pierwsze — poprzez traktowanie rzeczywistego procesu nauczania jako nieproblemowego zjawiska wystąpił wyolbrzymiony (i w efekcie końcowym mylący) nacisk na istotę rozumienia struktury systemu wychowawczego, li tylko w aspekcie jego funkcji i celów, natomiast zakres drugi, w jakim te funkcje i cele były podejmowane, pozostawał w zasadzie pominięty. Po drugie — z metodologicznego punktu widzenia perspektywa funkcjonalizmu strukturalnego prowadziła do nadmiernego zbierania i komasowania danych ilościowych oraz dokumentacji dowodowej, co w rezultacie miało niewielkie znaczenie objaśniające. Jak podkreślał Bernstein (1975 r.) ujęto zakres nierówności w wychowaniu w formie liczbowej, lecz przyczyn tych nierówności oraz ich wzajemnych powiązań nikt w pełni nie wyjaśnił. Była to główna słabość funkcjonalizmu⁴⁶.

Sami socjologowie zajmowali się sporządzaniem raportów rządowych, które miały na celu sformułowanie nowej polityki oświatowej. Rezultatem tych wszystkich działań było powszechne zainteresowanie wszelkimi zmianami w brytyjskim stanie edukacji. Położono większy nacisk na rozwój uzupełniających programów nauczania, rozwiązań innowacyjnych w dziedzinie kształcenia, realizacji nowych projektów badawczych itp. Innym rodzajem analiz były badania empiryczne oraz rozważania uogólniające prowadzone w obrębie samej szkoły. Przyjęte założenia prowadziły do wniosku, iż poprzez analizę poszczególnych struktur funkcjonujących w szkole można z powodzeniem dojść do uogólnień dotyczących szerszych grup społecznych, a także całego społeczeństwa. Modną i charakterystyczną dla wielu opracowań stała się wówczas klasyczna już metoda badań, jaką jest obserwacja nie uczestnicząca kontrolowana. Wielokrotnie też podkreślono znaczenie — nie tylko badawcze, ale także społeczne — jakie niesie za sobą fakt egzystowania „uczestnika-obszernika” w ramach struktury szkoły. Najbardziej reprezentatywne dla tego kierunku są prace Davida Hargreavesa (1967 r.) oraz Colina Lacy (1970 r.)⁴⁷, którzy badali szczegółowo procesy identyfikacji i polaryzacji

⁴⁶ B. Bernstein: *Class, Codes and Control...* s. 173—174; Por. L. Barton, S. Walker: dz. cyt. s. 273.

⁴⁷ D. H. Hargreaves: *Social Relations in a Secondary School*. London 1967.

opinii oraz postaw wśród uczniów szkół średnich ogólnokształcących oraz szkół technicznych.

Ten kierunek tzw. „analiz na poziomie szkoły” dostarczył wielu interesujących empirycznych danych o działalności samych szkół; jednakże w jego ramach nie stworzono żadnej ujednoczonej teorii, która byłaby w stanie wiązać ze sobą w logiczny sposób wszystkie uzyskane w trakcie gromadzonych badań wyniki. Początek lat siedemdziesiątych charakteryzuje się z kolei wzrostem zainteresowania dla nowego — innego aniżeli dotychczas — spojrzenia, określanego jako tzw. „nowe kierunki” w socjologii wychowania. Uwaga socjologów wychowania zaczyna się przesuwac od systemu wychowania i organizacji szkoły w kierunku analizy wyłącznie samej klasy szkolnej oraz działalności nauczyciela. Ów „nowy” trend w ramach brytyjskiej socjologii wychowania można by scharakteryzować następująco. Oparty jest on na przekonaniu, że każda jednostka powinna być aktywnym uczestnikiem tworzenia i konstruowania społecznej rzeczywistości i dlatego kierunek ten kładzie główny nacisk na badanie procesu, w ramach którego osoby, zajmujące się i odpowiedzialne za realizację procesu wychowawczego, planują, określają i koordynują działalność poszczególnych elementów składających się na ogólną sytuację wychowawczą jednostek i grup społecznych. Przy czym przedmiotem szczególnych analiz staje się efektywność poszczególnych oddziaływań wychowawczych. Problemy organizacji szkoły, programy nauczania i inne kwestie są dla prezentowanego kierunku w zasadzie nieistotne. A więc głównym zadaniem socjologii wychowania stała się na krótki okres czasu analiza pracy nauczycieli⁴⁸. Typowymi reprezentantami tego nurtu są m.in.: N. Keddie, D. H. Hergreaves, S. K. Hester czy F. J. Mellor⁴⁹.

I ten kierunek analiz spotkał się z krytyką przeciwników. Uznali oni, że „nowe kierunki” sprowadzają zainteresowania socjologii wychowania do tzw. mikropoziomu procesów społeczno-wychowawczych, a przeprowadzone badania, dotyczące wielu różnych szczegółów funkcjonowania klasy szkolnej, wydają się przedstawiać wychowanie i kształcenie jako procesy przebiegające w społecznej próżni⁵⁰. Właśnie na bazie krytyki „nowych kierunków”, zwłaszcza braku ich powiązania z tłem historycznym, politycznym i ekonomicznym rozwinął się ostatnio nowy trend — zwany neomarksistowskim⁵¹, wyodrębniającym się w socjologii wycho-

⁴⁸ L. Barton, S. Walker: dz. cyt. s 274, oraz D. Gorbutt: *The New Sociology od Education*. W: „Education for Teaching” 1972 nr 89.

⁴⁹ N. Keddie: *Classroom Knowledge*. W: *Knowledge and Control*. London 1971. Praca zbiorowa pod red. M. Younga oraz praca zbiorowa autorstwa D. H. Hargreaves, S. K. Hester, F. J. Mellor: *Deviance in classrooms*. London 1976.

⁵⁰ G. Whitty, M. Young: *Explorations in the Politics of School Knowledge*. London 1976.

⁵¹ Prace z tego zakresu ukazały się drukiem w drugiej połowie lat siedemdziesiątych.

wania na terenie Wielkiej Brytanii w końcu lat siedemdziesiątych, chociaż wielu autorów już znacznie wcześniej dostrzegało możliwość zastosowania analizy marksistowskiej w badaniach dotyczących problemów nauczania, kształcenia czy wychowania. Byli to m.in.: W. B. Miller (1958 r.), B. Williamson (1974 r.), D. Reynolds (1976 r.) oraz R. Dale (1977 r.)⁵². Samo zainteresowanie neomarksistów socjologią wychowania jest wynikiem działania wielu czynników, składających się na ogólną sytuację polityczną świata ubiegłej dekady, a wśród nich kilku najistotniejszych, do których z pewnością trzeba zaliczyć światową recesję i kryzys inflacyjny po 1970 r., które uwydatniły niestabilny charakter kapitalizmu oraz sprzeczności tkwiące w jego społecznym i ekonomicznym rozwoju; rozwój idei eurokomunizmu w Europie; wydarzenia w Wietnamie, i wiele innych. Zainteresowanie neomarksistów socjologią wychowania opiera się na przekonaniu, że szkolnictwo nie jest obszarem życia społecznego, który charakteryzowałby się względną autonomią. Recesja światowa spowodowała ograniczenie wydatków na oświatę, powodując jej niższą efektywność, a społeczne stosunki, panujące w szkolnictwie, przyczyniają się w zasadzie do odtworzenia społecznych stosunków produkcji kapitalistycznej. Owe powszechne przekonanie jest w istocie rzeczy egzemplifikacją poglądów znanych amerykańskich socjologów wychowania, a zarazem politologów — S. Bowlesa oraz H. Gintisa (1976 r.), którzy w pracy *Schooling in Capitalistic America*⁵³ usiłują określić zależność pomiędzy warunkami ekonomicznymi a procesami wychowania. Twierdzą oni, że system wychowania w ustroju kapitalistycznym można najlepiej przedstawić jako instytucję, w której głównym celem jest „uwiecznienie społecznych stosunków życia ekonomicznego”⁵⁴.

W ten sposób krytyka istniejącego sprzężenia zwrotnego pomiędzy systemami szkolnymi i ekonomicznymi, które wzajemnie podtrzymują i determinują zarazem określone realia stanu istniejącego w społeczeństwie burżuazyjnym, wniosła poważny impuls w kierunku nowych poszukiwań teoretycznych systemu socjalnego, opierającego się na zasadach socjalistycznych, w którym niepodzielnie prym wiodłaby nauka i oświata.

Socjologia wychowania, uprawiana z perspektywy neomarksistowskiej, stała się także popularna wśród wielu nauczycieli i działaczy oświatowych. Posiada ona zapewne tylu zwolenników, co i oponentów. Teoretyczne analizy przedstawicieli socjologii marksistowskiej dotyczą m.in. takich problemów, jak: niezależność i niezawisłość działalności nauczyciela

⁵² D. H. Hargreaves: *Schooling for Delinquency*. W: *School Teachers, Teaching*. Praca zbiorowa pod red. L. Bartona, S. Walkera. Basingstoke 1981 s. 16—17.

⁵³ S. Bowles, H. Gintis: *Schooling in Capitalist America*. London 1976. Warto dodać, że jest to jedyna z najbardziej popularnych i poczytnych prac na terenie Wielkiej Brytanii w ostatnim dziesięcioleciu.

⁵⁴ Tamże.

w szkole wobec postulatów kręgów społecznych (Young 1971 r., 1973 r.)⁵⁵, sprzeczność systemu wychowawczego szkoły w społeczeństwach przemysłowych (Banks, 1977 r.)⁵⁶, wzajemne związki między oświatą, ideologią systemu, rodzajem kontroli społecznej, charakterem produkcji dóbr materialnych i środowiskowych według (Erben, Gleeson 1975 r.) i wiele innych⁵⁷.

Ten nurt analiz obrazuje w istocie główne intencje teoretyczne, będąc dla wielu atrakcyjną drogą trudnego, lecz słusznie dokonanego wyboru.

Pomimo pluralizmu, o którym była mowa we wstępie (w sensie wielości i różnorodności kierunków zainteresowań teoretycznych i badawczych), socjologiczne badania w Wielkiej Brytanii poświęcone problemom kształcenia, nauczania czy wychowania, mają w większości wypadków cele praktyczne i z reguły dyktowane są potrzebami planowania społecznego, ekonomicznego czy przestrzennego, stanowiąc podstawę określonych decyzji w tym zakresie. Ta aktywna działalność brytyjskich socjologów wychowania doprowadziła do szeregu zmian i reform systemu oświatowego Wielkiej Brytanii. W Anglii nie występowały nigdy uprzednio tak wyraźne tendencje do planowania oświaty jak obecnie. Dlatego właśnie deklaracja rządu z grudnia 1973 r., zatytułowana *Edukacja — ramy jej rozwoju*, została potraktowana jako bardzo ważne wydarzenie nie tylko w rozwoju oświaty w Wielkiej Brytanii. Nakreśliła ona faktycznie dziesięcioletni plan rozwoju oświaty w Anglii i Walii, w którym zaproponowano 5 głównych kierunków intencjonalnego rozwoju w zakresie: opieki nad dziećmi poniżej 5 lat; realizacji szerokiego programu budownictwa szkolnego; nowego programu rekrutacji nauczycieli; nowych rozwiązań w celu poprawy systemu kształcenia i doskonalenia kadr nauczycielskich; wprowadzenie nowych typów studiów wyższych⁵⁸.

Niewątpliwie większość tych działań innowacyjnych podjęto na wniosek różnych komisji i komitetów, ale przecież ta inicjatywa wielkich przemian oświatowych, ujętych w długoletni plan działania, nie byłaby możliwa bez dynamicznego rozwoju socjologii wychowania.

6. PODSUMOWANIE

Zarysowany powyżej obraz powojennej brytyjskiej socjologii wychowania uwzględnia jedynie niektóre jej cechy, stanowiąc ogólny zarys jej

⁵⁵ M. Young: dz. cyt. oraz tenże: *Taking sides against the probable*. W: „Educational Review” Nr 25 s. 210—222.

⁵⁶ O. Banke: *Recent Developments in the Sociology of Education in England*. W: *The National Dictionary of Sociology of Education and Educational Sociology*. Vol. 1 nr 4.

⁵⁷ M. Erben, D. Gleeson: *Reproduction and Social Structure: Comments on Louis Althusser's sociology of education*. W: „Education Studies” 1975 nr 1.

⁵⁸ J. Thomas: *Edukacyjne problemy współczesnego świata*. Warszawa 1980 s. 21—22.

dorobku. Problematyka, wokół której koncentrują się zainteresowania czołowych socjologów wychowania tego kraju, uwidacznia silne powiązanie tej dyscypliny z aktualnymi realiami życia społeczno-ekonomicznego powojennej Anglii. Rozwój socjologii wychowania nosi na sobie także piętno kapitalistycznej — społecznej i politycznej — sytuacji kraju. Socjologia wychowania ma z pewnością niekwestionowane osiągnięcia w wielu zakresach, sprowadzających się w istocie do ponownych prób rozstrzygnięć, dotyczących roli i zadań szkoły we współczesnym zindustrializowanym świecie.

Pisząc o brytyjskiej socjologii wychowania trudno oprzeć się chęci dokonania pewnych porównań. Proces instytucjonalizacji omawianej subdyscypliny w Polsce i w Anglii charakteryzował się całkowicie odmienną kolejnością poszczególnych etapów. Oczywistym faktem są tu realia historyczno-społeczne, ale proces upowszechniania się w Polsce teorii wychowania i socjologii wychowania można podzielić — zdaniem W. Winclawskiego (1977 r.) — na trzy względnie wyodrębnione okresy, tj. lata: 1918—1924, 1925—1929 oraz 1929—1939⁵⁹, od bezwzględnej supremacji psychologii wśród ogółu nauk o wychowaniu po instytucjonalizację wielu oryginalnych teoretycznych koncepcji czy propozycji rozstrzygnięć polskich socjologów wychowania. Sięgnięcie do źródeł polskiej socjologii wychowania, wpływających z dorobku kulturowego i społecznego, rodzącego się w poprzednim okresie historycznym, świadczy o oryginalnych polskich osiągnięciach minionego okresu. Polska socjologia wychowania powstała w okresie międzywojennym, w tym czasie też święciła ona największe triumfy. Brytyjczycy natomiast tworzyli zręby swojej subdyscypliny w ćwierć wieku później, na bazie odmiennej sytuacji gospodarczej, społecznej i politycznej. Dorobek polskiej socjologii wychowania okresu międzywojennego jest bardzo obfity i różnorodny. Ale też prawdą jest, że prace poszczególnych autorów (zaliczanych dziś przez nas do socjologów wychowania) trudno jest zakwalifikować do jednej tylko dyscypliny naukowej. Większość znaczących socjologów polskich tego okresu wytworzyła właściwy sobie warsztat naukowy, obejmujący elementy z licznych dyscyplin: filozofii, etnografii, etnologii, historii kultury, ludoznawstwa i innych. Dotyczy to zarówno L. Krzywickiego, S. Czarnowskiego, J. S. Bystronia, J. Chałasińskiego, S. Rychlińskiego, jak i twórczyni swiostego systemu pedagogiki społecznej — Heleny Radlińskiej oraz wielu innych. Podobnie dorobek F. Znanickiego — twórcy nowej wówczas subdyscypliny — nie ograniczał się przecież wyłącznie do ram socjologii wychowania.

⁵⁹ Zob. W. Winclawski: *Rozwój polskiej socjologii wychowania w świetle koncepcji Znanickiego w okresie drugiej Rzeczypospolitej*. „Kultura i Społeczeństwo” 1977 nr 3.

W procesie instytucjonalizacji socjologii wychowania w Polsce okresu międzywojennego wyróżnić można kilka znaczących faktów. Najpierw powstała katedra uniwersytecka skupiająca krąg osób zainteresowanych m.in. nową dziedziną socjologii, a następnie nastąpiło uznanie oficjalne prac F. Znanieckiego i jego współpracowników przez amerykańskie i europejskie ośrodki uniwersyteckie. W kraju natomiast nie doczekała się wówczas socjologia wychowania oficjalnego pełnego uznania i powszechnej akceptacji przez większość ośrodków naukowo-badawczych.

Ten sam proces instytucjonalizacji socjologii wychowania w Wielkiej Brytanii — blisko ćwierć wieku później — kształtował się zgoła inaczej. Najpierw nastąpiło uznanie oficjalne nowej dyscypliny w większości środowisk intelektualnych — choć często nie wyrażone wprost — a następnie powstanie katedr uniwersyteckich. Kolejny etap stanowiło powołanie do życia periodyków naukowych związanych ściśle z rozwojem tej dziedziny socjologii. I co najważniejsze działalność socjologów wychowania w Wielkiej Brytanii wyszła daleko poza mury uniwersyteckie, wykazując dynamiczne tendencje do planowania i kierowania systemu całej oświaty.

Jest rzeczą zrozumiałą, że w jednym krótkim artykule, nie sposób było omówić wszystkich istotnych zagadnień związanych z rozwojem socjologii wychowania w Wielkiej Brytanii. Ograniczono się zatem do problemów — zdaniem autora — najbardziej interesujących polskiego czytelnika. Ewentualny niedosyt próbowano złagodzić poprzez załączenie w przypisach wykazu tytułów wszystkich ważniejszych publikacji z analizowanej dziedziny, które ukazały się w Anglii w okresie ostatniego dwudziestolecia.

Recenzent: Bogdan Suchodolski

A. Радзевич-Винницки

ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ СОЦИОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Автор, представляя историю британской социологии воспитания, старается дать ответ на много важных вопросов, в частности таких как: можно ли говорить о современной социологии воспитания в Англии как о специфическом явлении? — если можно, то в чем состоит эта специфика?, актуальны ли проблемы и решения прошлого и в настоящее время, или же имеют только лишь историческую ценность?, как исторически протекал процесс институционализации этой научной дисциплины?

Кроме заполнения некоторой информационной проблема в рамках широко понимаемой истории воспитания целью настоящей статьи является историческо-сравнительный анализ противоположных идей об общественной функции социологии воспитания в Польше и иных странах и место этой дисциплины в системе ценностей, признаваемых учеными иной части мира. Автор сопоставляет также наиболее существенные по его мнению различия в процессе институционализации социологии воспитания в Польше и Великобритании.

A. Radziewicz-Winnicki

THE EVOLUTION OF THE HISTORY OF EDUCATION IN GREAT BRITAIN

The author traces an outline of the British sociology of education and tries to give an answer to such questions as: is there something specific about the contemporary sociology of education in England?; and if so, then what are these specific features like?; do the problems of the past in this field still exist and are they solved as they used to be, or is their value purely historical now?; how has this science been institutionalized throughout its history?

The purpose of this article is, apart from filling in with information a certain gap in the general history of education, to analyse and compare somewhat different conceptions about the function of the sociology of education in Poland and in another country, and to consider an estimation of this science by scholars in another part of the world. The author also compares what he considers to be the essential differences in the process of institutionalization of the sociology of education in Poland and in Great Britain.