

Jadwiga Szymaniak

Pojęcie kultury i wspólnotowości szkolnej. „Nowa kultura uczenia się”

Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość 11, 29-42

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Jadwiga Szymaniak*

Pojęcie kultury i wspólnotowości szkolnej. „Nowa kultura uczenia się”

Łacińskie słowo „kultura” oznacza uprawę roli. Do obszaru myślenia o człowieku przeniósł je już kiedyś Cynceron¹. „Kultura to druga natura” – zwykło się mawiać, a wybitni myśliciele, na przykład Johann G. Herder (1744–1803), podkreślali, że człowiek, mając zredukowane instynkty, skazany jest na pracę, ale i kulturową tradycję. J. G. Herder akcentował w tym zakresie „kształcenie siebie”, związane z tym aspekty indywidualności i samorealizacji². I o tę samorealizację toczy się do dziś spór, o jej granice.

Samo słowo „kultura” obejmuje różne treści. Dla pedagoga istotny będzie określony sposób życia związany z umiejętnościami intelektualnymi, jak i szeroko pojętym człowieczeństwem³.

Wychowanie i kształcenie wprowadzają człowieka w kulturę; istnieje tu pojęcie enkulturacji łączone jednak przez znawców raczej z recepcją kultury, jej przejmowaniem i transmisją, co nie wyczerpuje zagadnienia.

W latach dwudziestych XX w., w nawiązaniu do filozofii Wilhelma Diltheya (1833–1911) zrodziła się w Europie, w Niemczech, pedagogika kultury charakteryzowana często jako do dziś najbardziej prominentny oraz owocny nurt w myśli o wychowaniu i kształceniu⁴. Inne kierunki, jak twierdzi wielu znawców, powstawały właśnie w wyniku dyskusji z pedagogiką kultury. Jej rozwój, przerwany w Niemczech w okresie od 1933 do 1945 r., także w Polsce doprowadził do szeregu przemyśleń.

* Dr Jadwiga Szymaniak, Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Koszalin
e-mail: szymaniak2@vp.pl

¹ W. Böhm, *Wörterbuch der Pädagogik*, A. Korner, Stuttgart 1988, s. 353.

² Ibidem.

³ H. E. Tenorth, R. Tippelt, *Lexikon Pädagogik*, Beltz, Mannheim/Basel, 2012, s. 432–433.

⁴ W. Krüger, *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*, B. Budrich, Opladen 2009.

W. Dilthey, wspomniany niemiecki teoretyk kultury, znany jest przede wszystkim z obrony autonomii nauk humanistycznych nastawionych na rozumienie, zwłaszcza złożonej sytuacji człowieka⁵. W jego przekonaniu człowiek dla harmonii swego istnienia musi budować „ośrodki trwałości”, „wyspy” i „oazy ładu”. Myśl ta, sformułowana i uzasadniona przez niego, budzi zainteresowanie pedagogów, bo może odnosić się również do szkoły jako instytucji.

Zwłaszcza istotne dla poczynań pedagogicznych było też inne stwierdzenie W. Diltheya: (...) *zanim świat się pozna, to się go odczuwa*⁶, a o powstaniu światopoglądu decyduje siła i głębia przeżywania⁷.

Także inni filozofowie bronili prezentowanego przez W. Diltheya stanowiska, między innymi dotyczącego dążenia do prawdy, do poznania jako sensu ludzkiego życia, poznania stale od nowa, bo (...) *wszelki wgląd, choćby się prezentował jako (...) niewzruszony, jest zawsze tymczasowy i podlega dalszej krytyce (...)*, podkreślał Edmund Husserl (1859–1938) – filozof, twórca fenomenologii – twierdząc, iż celem filozofii jest rejestracja oraz opis zjawisk przez dotarcie do ich istoty (*eidos*), a więc cech charakterystycznych, bądź wzorca⁸. Chodzi więc o interpretację krytyczną, nie dogmatyczną. Nawiązanie do tradycji kartezjańskiej, dla której człowiek jest przede wszystkim istotą poznającą i odpowiedzialną za poznanie, nakłada na szkołę trudne obowiązki.

Poznanie, kultura i działanie (te kategorie filozofowie starali się uporządkować) tworzą między innymi pojęcie „świata życia” (*Lebenswelt*), świata, w którym ludzie żyją, działając, podlegając działaniom i tworząc kulturowe wspólnoty⁹. Husserlowska kategoria „świata życia” podnoszona jest owocnie we współczesnej pedagogice. Warto jej poświęcić nieco uwagi, choć badania empiryczne wskazują na metodologiczne trudności.

Pojęcie „świat życia”

Winfried Böhm, historyk wychowania, autor przywoływanego już słownika pojęć pedagogicznych, nawiązując do przemyśleń E. Husserla i Maxa Webera, bierze tu pod uwagę przede wszystkim osoby, ale też zdarzenia i przedmioty¹⁰. W przestrzeni społecznej wytwarzają się przy ich udziale kulturowe normy i syste-

⁵ W. Dilthey, *O istocie filozofii i inne pisma*, tłum. E. Paczkowska-Łagowska, PWN, Warszawa 1987, s. XI.

⁶ Ibidem, s. XIII.

⁷ Ibidem, s. XVI.

⁸ E. Husserl, *Medytacje kartezjańskie*, tłum. A. Wajs, PWN, Warszawa 1982, s. XX.

⁹ E. Husserl, *Medytacja V. „Ja i świat otaczający”*, [w:] idem, *Medytacje kartezjańskie*, op. cit., s. 198 i n.

¹⁰ W. Böhm, op. cit., s. 369.

my wartości. E. Husserl akcentował jednak w tym kontekście przede wszystkim rzeczywiste i możliwe doświadczenia jednostek.

Aktualnie pedagogowie Heinz-Elmar Tenorth i Rudolf Tippelt akcentują konieczność pojmowania wymiany poglądów w „świecie życia” z różnych punktów widzenia, uzgadniania wzajemnych perspektyw, także w jego przestrzeni¹¹.

Badanie „szkolnego świata życia” dorastających, celem poznania kręgu tematów nurtujących młodych, ich hierarchii ważności, sposobów działań, wymaga wyboru niełatwych i pracochłonnych technik badawczych, a także spełnienia postulatu rozumienia „drugich”, może „innych”. Sprawa jest istotna, bo przyjmuje się, że „szkolny świat życia” wywiera ważny wpływ na osiągi dydaktyczne.

Obok „szkolnego świata życia” pojawiły się pojęcia „pedagogicznej atmosfery” czy „klimatu szkoły” i jej kultury. Pisał na ten temat głównie Otto Friedrich Bollnow (1903–1991)¹², filozof wychowania i przedstawiciel pedagogiki kultury, w swoich rozważaniach wychodzący z założeń fenomenologicznych.

W polskiej literaturze pedagogicznej warto odnotować stanowisko Doroty Klus-Stańskiej akcentującej, że w węższym ujęciu możemy założyć, iż kultura szkoły (...) oznacza konfigurację przekonań, wartości, norm i wzorców zachowań związanych z akceptowanymi w szkole sposobami oddziaływań na uczniów¹³.

Można spotkać się ze stanowiskiem, że (...) pojęcie kultury szkoły jest niedostatecznie przedstawione w literaturze przedmiotu, a często wręcz zaniechane¹⁴. Autorka tych słów, Ewa Jówko łączy kulturę szkolną z wychowywaniem ku wartościom, tworzeniem odpowiedniej atmosfery opartej na szacunku i empatii, poczuciu bezpieczeństwa i zaufaniu.

Obecnie podkreśla się, że życie szkoły jest cechą kultury szkolnej i pełnić może dużą rolę kompensacyjną w odniesieniu do wszechobecnego nastawienia na wyniki, które zbyt często przybiera formę nacisku, a także wobec dominujących w szkole treści dalekich od życia. Akcentuje się w tym zakresie rolę świąt (klasowych, ogólnoszkolnych, sportowych, dyskotek), ferii, wspólnego działania nauczycieli, rodziców i uczniów. Apelowal o to już kiedyś Friedrich Fröbel (1782–1852), dziś zmierza się też do tego, aby w sensie koncepcji Johna Deweya dochodzić w szkole do modelu **wspólnoty** życia w demokracji.

¹¹ H. E. Tenorth, R. Tippelt, op. cit., s. 451.

¹² O. F. Bollnow, *Die pädagogische Atmosphäre*, Heidelberg 1964, więcej: H. Schaub, K. G. Zenke, *Wörterbuch Pädagogik*, Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2007.

¹³ D. Klus-Stańska, *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkolnej*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 5, red. nauk. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2010.

¹⁴ E. Jówko, *Stosunki interpersonalne w szkole determinantem kultury szkoły współczesnej i przyszłej*, [w:] *Szkoła w świecie współczesnym*, red. B. Suchacka, M. Szymański, Impuls, Kraków 2008, s. 164.

W drodze do szkolnej wspólnoty (rola doświadczeń)¹⁵

W ujęciu pedagogicznym, zwłaszcza pedagogiki szkolnej, wspólnota oznacza zespół nastawiony na zadania (*Aufgabengemeinschaft*). *Dopiero wspólne zmaganie się z zadaniem, z problemem, względnie z rzeczą, tematem, materiałem, na linii nauczyciel – uczeń i uczniowie między sobą, prowadzi do wspólnoty* – piszą Jurgen Rekus i Thomas Mikhail w nowym słowniku pedagogiki szkolnej¹⁶.

Uczestników wspólnoty wiąże zatem zmaganie się z problemami, często dydaktycznymi, ale nie mniej często z tymi, które niesie wspólne życie. W tym sensie wspólnotowość jest też **postulatem**, wymaganiem dla nauczycieli i uczniów, aby razem zajmowali się jasno określonymi, akceptowanymi zadaniami, względnie problemami, które wyrosły z życia. Jest to więc wymaganie, a może bardziej wyzwanie dla szkoły, aby kształcenie, a zatem to jej podstawowe zadanie, było jednocześnie tworzeniem wspólnoty. Dzieci i młodzież wchodzi do niej najczęściej bez względu na ich fizyczną czy duchową kondycję, a zapewnienie im sprzyjającego statusu, bez wykluczenia, stanowi przedmiot troski pedagogów.

Wspólnota w rozumieniu pedagogicznym nie jest ściśle związana z określoną instytucją; stanowić ją mogą też rodzina, przyjaciele, potem miejsce pracy. O wspólnocie rodzinnej marzył już Jan Henryk Pestalozzi (1746–1827), widząc jej specyfikę w tym, że wspólnotowość oparta jest tu na stosunku **altruistycznym**¹⁷. Ale właśnie szkoła przedstawia – jako instytucja – specyficzną wspólnotę zadań. Podobnie jak rodzina stymuluje ona uznawanie wartości wszystkich jej członków. Pogłębia to morale, etykę, obyczajowy aspekt szkolnego życia, o czym poniżej. Nie decyduje tu tylko konkretna przestrzeń. Wspólnota, na przykład klasowa, wymaga natomiast pozytywnej postawy wobec wątpliwości, sporów, roztrząsań¹⁸ oraz pewnego stopnia otwarcia na środowisko lokalne – stowarzyszenia, przedsiębiorstwa, kościoły, które mogą jej działania i usiłowania wesprzeć, szczególnie w dążeniu do sprawiedliwości wobec szans kształcenia. Jednak o wynikach decyduje w dużej mierze również własna aktywność dziecka i dorastającego młodego człowieka. *Uczeń może poprzez własną aktywność i działalność odmieniać czasowniki, pełnić funkcje, zestawiać fakty historyczne, nauczyć się odróżniać specyficzne części dzieła muzycznego (...)*, piszą J. Rekus i Th. Mikhail zajmujący się pedagogiką szkolną.

Szkoła może dostarczać też uczniom nowych doświadczeń i uczuć, których dzieci nie znają ze swojej – czasem trudnej – codzienności, nierzadko patologicznej.

¹⁵ J. Rekus, Th. Mikhail, *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*, Beltz-Juventa, Weinheim/Basel 2013, s. 133.

¹⁶ Ibidem, s. 133 (tłum. J. Szymaniak).

¹⁷ *Klassiker der Pädagogik*, Hrsg. von H. Scheuerl, Bd. I, C. H. Beck, München 1991, s. 181 i n.

¹⁸ J. Rekus, Th. Mikhail, op. cit., s. 134.

Wspomniany powyżej klasyk pedagogiki J. H. Pestalozzi mówił nawet o kanonie doświadczeń, właśnie szkolnych. Marzył o powrocie do poznawania natury otaczającej dziecko, a także, by – wzorem teorii Platona – (...) *filozofia przechodziła w wychowanie* (...) ¹⁹, gdyż chodziło mu zawsze i przede wszystkim o „budzenie ludzkiego wnętrza” u wychowanka. Zwalczał w tym zakresie przymus oraz sztywność i – co szczególnie dziś aktualne – przestrzegał przed przedwczesnym kształceniem dzieci ²⁰.

Ten wielki klasyk był też przekonany, że nauczycielski profesjonalizm nie zastąpi pozytywnego wychowania, w którym konieczna jest wspomniana motywacja altruistyczna. Jego metodyka zmierzała więc w stronę konkretnych doświadczeń dziecka, aby uniknąć przeakcentowania umiejętności intelektualnych, zasadzała się na równomiernym rozwoju uczniów uwzględniającym wszystkie zasoby człowieka. I mimo że J. H. Pestalozzi zajmował się przede wszystkim kształceniem i opieką nad dziećmi biednego jeszcze wówczas szwajcarskiego ludu, by one same mogły sobie w przyszłości pomóc, to nie zaniedbywał ich duchowego rozwoju. Jakże przypomina to późniejsze o cały wiek usiłowania i zmagania Janusza Korczaka...

Postulaty te dalej są jak najbardziej aktualne, w dobie migracji, grożących wykluczeń, „eurosieroctwa”. Współcześni badacze zajmujący się pedagogiką szkolną mówią szczególnie o indywidualnym uznaniu szkolnych zadań prowadzącym do wspólnoty i o decydującej tu roli nauczyciela, który odpowiada za jakość powierzonych uczniom zadań, za ich jasność, kształt definicji i pojęć, aby droga uczenia się wychowanków, poprzez te pojęcia i zadania przyczyniała się do działań wspólnotowych ²¹. Uczeń, który podczas lekcji gra pod ławką na swoim tablecie, kiedy inni pracują nad zadaniem matematycznym, pożegnał się na krótko ze wspólnotą, choć może się do niej za chwilę przyłączyć, kiedy odłoży swój sprzęt i podejmie pracę nad zadaniem...

Wspólnota stanowi więc zawsze wsparcie dla uczących się i nauczyciela, jest zadaniem moralnym, bo sam gmach, przestrzeń klasy czy ławka na dziedzińcu przeznaczona dla wszystkich jeszcze nie tworzą „braterstwa” – piszą J. Rekus i Th. Mikhail w aspekcie pedagogiki szkolnej. *Z punktu widzenia pedagogiki – wspólnota jest zadaniem (...), które musi być dialogicznie tworzone w procesach nauczania i wychowania* ²². Jak uważają znawcy, stopień bycia wspólnotą jest przy tym mniej zależny od wyboru określonych treści nauczania, a o wiele bardziej od ukształtowania metodycznego, zwłaszcza w zakresie form społecznych. Dydaktyka wskazuje tu między innymi na projekty ponadklasowe czy możliwe do zrealizowania w kooperacji z osobami spoza szkoły. Jest to ważne zagadnienie, bo szkole za-

¹⁹ *Klassiker der Pädagogik*, op. cit., s. 176.

²⁰ *Ibidem*, s. 179.

²¹ J. Rekus, Th. Mikhail, op. cit., s. 137.

²² *Ibidem*, s. 136.

rzuca się, że odwróciła się od życia społecznego, a uczniowie sami sobie muszą objaśniać swoje doświadczenia, przeżycia i uczucia.

Tak często tu przywoływani J. Rekus i Th. Mikhail piszą, że nie wystarczy już żądanie: *Otwórzcie szkołę, pozwólcie wejść życiu*, bo życie wchodzi do niej wraz ze zmienionymi, „nowymi” dziećmi, ale raczej: *Otwórzcie szkołę, wejdźcie w życie...*²³ Z pedagogicznego punktu widzenia można tu uwzględnić trzy drogi:

1. Nauczanie obejmie „świat życia” uczniów, otwierając się na ludzi spoza szkoły, przedstawicieli różnych zawodów, uwzględniając szczególnie rynek pracy, poznając plany lokalnych władz, czy szukając różnych pozaszkolnych miejsc uczenia się. Takie możliwości uczenia się zawsze były, potrzeba jednak nowych metod i „metodycznej ręki” nauczyciela, zwłaszcza w aspekcie bezpośredniej partycypacji w życiu realnego świata²⁴.
2. Można nawiązać do myśli współczesnego filozofa wychowania Hartmuta von Hentiga, który traktuje właśnie szkołę jako przestrzeń szczególnie nowych doświadczeń, w której uczniowie doznawaliby tego, czego społeczeństwo aktualnie „skąpi”, w czym zawodzi. Myślał tu o nacechowanych życzliwością relacjach nauczyciel – uczeń, a także o estetycznie ukształtowanym życiu szkoły²⁵.
3. Trzecie ujęcie idzie śladami myśli Johanna Friedricha **Herbarta** (1776-1841), profesora pedagogiki i filozofii w Getyndze i Królewcu, twórcy pedagogiki naukowej, który łączył doświadczenia szkolne z **nauczaniem wychowującym**, a którego współczesna recepcja, począwszy od pedagogiki reformy, jest bardzo jednostronna i opiera się na fragmentarycznym odczytaniu²⁶. J. F. Herbarta już wtedy interesował rozwój indywidualności, choć łączył podejście jeszcze częściowo oświeceniowe z romantycznym kultem przeżyć i doznań.

Herbartowska teoria „nauczania wychowującego” i wyznawany woluntaryzm epistemologiczno-antropologiczny akcentujący znaczenie woli, a nie tylko intelektu²⁷, zasługuje na przypomnienie.

Herbart uważał, że zasoby wiedzy muszą towarzyszyć doświadczeniu, ale doświadczenie też można „przerobić” na poznanie²⁸. Przytoczmy przykład ze współczesnej dydaktyki. Wycieczka do lasu unaocznia uczniom, że wiele drzew umiera, ale poznanie przyczyn i sposobów przeciwdziałania temu zjawisku wymaga uzupełnień, angażuje wiedzę nauczyciela i uczniów, a także troskę uczącego o refleksję

²³ Ibidem, s. 76.

²⁴ Ibidem, s. 77.

²⁵ H. von Hentig, *Schule als Erfahrungen*, za: J. Rekus, Th. Mikhail, op. cit., s. 77.

²⁶ W Polsce znane: *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, wyd. pol. 1912, *Wykłady pedagogiczne w zarysie*, wyd. pol. 1937, za: W. Okoń, *Słownik pedagogiczny* PWN, PWN, Warszawa 1984, s. 94.

²⁷ *Słownik przewodnik filozoficzny. Osoby – problemy – terminy*, red. A. Maryniarczyk, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2012, s. 503.

²⁸ *Klassiker der Pädagogik*, op. cit., s. 238.

nad wartościami. Podkreślają to wspomniani teoretycy zajmujący się pedagogiką szkolną²⁹, bo wskutek refleksji nad wartościami pewne zjawiska są dla nas ważne, stanowić mogą źródła motywacji, łączą się z normami. Jeżeli traktujemy zdrowie jako wartość, przestrzegać będziemy normy częstego mycia rąk. A jeżeli wartością jest ojczyzna – za jedną z norm możemy uznać, aby nie mówić o niej źle...

Przejmowanie wartości i ich zgłębianie w procesie szkolnej enkulturacji, choć nie tylko szkolnej, jest ważnym zadaniem szeroko pojętej pedagogiki. Dbłość o jakość podstaw programowych na kolejnych etapach kształcenia, ale też dydaktyczny *arrangement* stanowią fundament tej pracy.

Należy podkreślić, że autorzy aktualnie wydanego kompendium pedagogiki szkolnej stwierdzają dobitnie: *Tylko w ekstremalnie pozytywistycznym ujęciu, nauczanie zorientowane jest tylko na wiedzę, a wartości uchodzą za ideologię*³⁰. Nauczanie „**ku wartościom**” wymaga więc starań i namysłu ze strony nauczyciela, a także spełnienia pewnych warunków – szczególnie **zaufania** młodzieży do uczących, aby młodzi nie bali się powiedzieć czegoś, co mogłoby, na przykład, przyczynić się do ich ośmieszenia. Młodzi powinni też być przekonani, że omawiane sprawy nie są uczącym obojętne. Preferowany jest więc dialog.

W tym zakresie nie ma konsensusu w pedagogice szkolnej odnośnie do uczniów młodszych. W szkole podstawowej z reguły, wobec niebezpieczeństwa bezkrytycznego przejmowania wartości, praktykuje się większą rezerwę niż na następnych etapach – stwierdzają pedagogowie szkolni³¹. Inne stanowisko w psychologii polskiej zajmuje np. Anna Gałdowa opowiadająca się za wczesnymi doświadczeniami aksjologicznymi³².

Przemyślenie Herbartowskiej teorii nauczania wychowującego może być dziś bardzo owocne i jest potrzebne. Podobnie jak przemyślenie na nowo pojęć, którymi Herbart, jako ojciec naukowej pedagogiki, się posługiwał, a więc „**cnota**” (*Tugend*)³³, „krąg myślowy”, czy zwłaszcza „**charakter**” łączący się z wolą i motywacją³⁴, który w starożytnej filozofii uznawany za podstawową właściwość etyczną człowieka³⁵. Bez myślowego pogłębienia – Herbart nadal funkcjonować będzie w świadomości kolejnych adeptów studiów pedagogicznych tylko jako symbol sztywności i dydaktycznego formalizmu. Przestrzegaliśmy przed tym już kiedyś Kazi-

²⁹ J. Rekus, Th. Mikhail, op. cit., s. 78.

³⁰ Ibidem, s. 379.

³¹ Ibidem s. 381.

³² A. Gałdowa, *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, wyd. II, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 187 i n.

³³ Ibidem.

³⁴ Inspirujące rozważania znajdziemy w esejach: L. Kołakowski, *Mini wykłady o maxi sprawach*, Znak, Kraków 2001. Pojęciu charakteru poświęcono ostatnio zbiór rozważań *Wychować charakter*, red. A. Piątkowska, K. Stępień, Instytut Edukacji Narodowej, Lublin 2005.

³⁵ *Słownik przewodnik filozoficzny...*, op. cit., s. 127, 390.

mierz Sośnicki, akcentując, że herbartowskie pielęgnowanie dorastającego dziecka jest zespołem środków wychowawczych trwających długo, wyrażających się w spokojnych i łagodnych sytuacjach, które zmierzają do powolnego, ale trwałego kształtowania charakteru³⁶.

W odniesieniu do wiedzy przekazywanej w szkole Herbart stawiał dwa warunki: uczenie się rzeczy **prawdziwych** (*das Richtige*) w sposób psychologicznie właściwy³⁷. Osiągał w ten sposób, przynajmniej w teorii, możliwość i drogę koniecznej w szkole redukcji materiału i rozpoczął rewizję programów szkolnych.

Wiele z tych postulatów znajduje dziś konkretne odzwierciedlenie w pracy szkolnej. Warto wskazać na przykład pracy w postaci eksperymentu naturalnego, zaczerpnięty z aktualnej pedagogiki szkolnej, ilustrujący „nową kulturę uczenia się”.

„Nowa kultura uczenia się”

Maria Halbritter, kierująca Edith-Stein Gymnasium w Bretten, opisała kilkuletnią pracę temu poświęconą³⁸. Ta „nowa kultura uczenia się” wyrasta nie tylko z tradycji, ale także z międzynarodowej dyskusji na temat **standardów** kształcenia, zdobywania **kompetencji**, szczególnie wskutek własnej działalności uczniów. Nie jest ta kultura na naszym gruncie czymś zupełnie nowym. Podobny model szkoły wypracował w polskiej pedagogice społecznej Aleksander Kamiński³⁹, zwłaszcza w zakresie toku organizowania pracy dydaktycznej. Dziś mówi się tu głównie o umożliwieniu samodzielnego działania uczniów – szczególnie klas starszych – na terenie szkoły, o „trenowaniu” przejmowania odpowiedzialności nie tylko w zakresie procesu dydaktycznego, ale i całego szkolnego życia.

Projekt, realizowany od roku 1998 pod kierunkiem M. Halbritter, uzyskał akceptację lokalnych władz, pomoc finansową i wsparcie ze strony profesjonalnych ewaluatorów zajmujących się mierzaniem skuteczności prowadzonego nauczania.

„Nowa kultura uczenia się” polega, w tym konkretnym wydaniu, na **rozbudowie koncepcji wspierania uczniów** w razie potrzeby, ale i budzenia **kreatywności**, na intensyfikacji kontaktów z rodzicami i środowiskiem lokalnym oraz zapewnieniu szerokich ofert pracy w szkole. Krąg Przyjaciół Szkoły współfinansował np. obiady (jest to szkoła całodzienna), kooperowano z Towarzystwem Przyjaciół Zwierząt, szpitalami i wieloma innymi instytucjami. Wśród **celów** stawianych

³⁶ K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w.*, PZWS, Warszawa 1967, s. 24–34.

³⁷ *Klassiker der Pedagogik*, op. cit., s. 242.

³⁸ M. Halbritter, *Auf dem Weg zur „guten Schule”. Schule gemeinsam entwickeln*, Beltz, Weinheim/Basel 2010.

³⁹ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, PWN, Warszawa 1972.

w tym gimnazjum, znalazły się przede wszystkim: uzupełnianie nauki teoretycznej przez praktykę; społeczne uczenie się; zdolność do kooperacji.

Chodzi więc szczególnie o zdobywanie kompetencji osobowych, społecznych i kognitywnych, także uwzględniających orientację zawodową, wspierających tolerancję, respekt wobec słabszych i cierpiących. Szkołę traktuje się jako „przestrzeń”, „świat życia”, o czym już na początku tych rozważań wspomniano, rozwijającą osobowe „współbycie” (*Mitteinander*)⁴⁰. Dotyczy to więc owocnego uczenia się oraz takiego życia szkolnego, w którym uczniowie przejmują wspomnianą współodpowiedzialność za ukształtowanie go i tą drogą zdobywają kompetencje społeczne i osobowe.

Zdaniem M. Halbritter, opisującej przebieg pracy, uczniowie okazali tu wielką gotowość, czuli się traktowani poważnie, przeżywali też życie szkolne od „innej” strony. Warto przytoczyć dziedziny, w których powstały grupy „mentorów”. Opiekowali się nimi przeszkoleni nauczyciele. Do dziedzin tych należały:

- służba sanitarna w szkole;
- patronat klas starszych nad młodszymi (na przykład, klasa 11. sprawuje patronat nad piątą);
- negocjatorzy konfliktów (począwszy od klasy siódmej);
- opiekujący się uczniami odrabiającymi zadania domowe;
- współpracujący z biblioteką, salą informatyczną, szkolnym bistro, opiekujący się boiskiem;
- współpracujący ze środowiskiem lokalnym.

Przede wszystkim więc chodziło o budowanie kompetencji społecznych u uczniów klas starszych, zwłaszcza wobec dzieci młodszymi i „trudnych”.

W zakresie współpracy ze środowiskiem na uwagę zasługuje pomoc udzielana uczniom ze szkoły specjalnej. Pracę tę uznano za wartościowe doświadczenie dla obu stron⁴¹. W tym kręgu mieściły się też kontakty uczniów (jedna godzina w tygodniu przez czas od pięciu do sześciu miesięcy) z domami opieki, warsztatami dla niepełnosprawnych i szpitalem. Uczniowie pomagali personelowi tam, gdzie to było możliwe, a po zakończeniu projektu omawiali efekty. Rezonans wśród uczniów był duży. Dziedziny pomocy wybierali oni sami, po fazie praktycznej pisali sprawozdanie lub dokonywali prezentacji. Można też było otrzymać stosowny certyfikat czy wykorzystać uzyskany materiał na egzaminie maturalnym. W ciągu wszystkich lat nauki w gimnazjum na lekcjach geografii uczniowie poznawali też

⁴⁰ Termin „współbycie” starała się od lat w polskiej myśli pedagogicznej teoretycznie uzasadnić i praktycznie zarysować Bronisława Dymarowa, np.: B. Dymara, *Fenomeny współbycia i integracji*, [w:] *Sztuka bycia człowiekiem*, red. B. Dymara, B. Cholewa-Gałuszka, E. Kochanowska, Impuls, Kraków 2011; idem, *Pedagogika współbycia jako odmiana personalizmu*, [w:] B. Dymara, *Dziecko w świecie edukacji*, Impuls, Kraków 2009.

⁴¹ M. Halbritter, op. cit., s. 123.

region, rozmawiali z ekspertami. Stawało się to stopniowo częścią codzienności szkolnej.

Ciekawy przykład zaangażowania stanowił patronat nad szkołą w Peru, szkołami partnerskimi były też placówki w Wielkiej Brytanii, Portugalii, Rumunii, Hiszpanii, Czechach. Przy pomocy władz miasta pogłębiano wiedzę o języku, historii i kulturze tych krajów. Działalność zawsze była opisywana, względnie prezentowana na lekcjach etyki, religii, języka ojczystego. Były to przedmioty niejako sprawujące patronat nad eksperymentem.

Do ciekawszych, zrealizowanych projektów w omawianym Edith-Stein Gymnasium w Bretten należały między innymi: „Deportacja Żydów z naszego miasta w roku 1940”, „Opieka nad niepełnosprawnymi w naszym środowisku”. Kluczową rolę odgrywały „tygodnie praktyki”. W ich ramach poznawano i prezentowano sprawy wykraczające poza tematykę konkretnych przedmiotów. W działalność szkoły włączył się Uniwersytet w Heidelbergu, zwłaszcza w zakresie przybliżania dziewczętom specjalności technicznych.

Warto pokazać też formy upowszechniania sztuki i formy pomocy ze strony zarówno czynników lokalnych, jak i ministerstwa kultury. Co roku odbywały się dwudniowe spotkania poświęcone sztuce, a więc wernisaże prac uczniów. W organizowaniu tych zajęć, które umacniały kreatywność wychowanków, pomagali twórcy z regionu. Ministerstwo kultury dofinansowało projekty muzyczne, co zawocowało powstaniem orkiestry oraz chóru i z pewnością łączyło się z intensywnymi przeżyciami wspólnego muzykowania, którego efekty prezentowano na koncercie letnim i przy różnych okazjach. Realizacja projektu wymagała współpracy nauczycieli muzyki i sztuki, odbywała się też przy udziale pedagogów teatru (specjalność w Polsce nieznana). Warto zaznaczyć, że udało się zaprezentować rodzicom fragmenty opery *Peer Gynt* Griega.

Jak podkreśla autorka opisująca projekt – zauważono wydatną kooperację nauczycieli w stopniu przedtem niespotykanym, również poznano wiele metod dydaktycznych, aby sprostać różnym typom uczenia się dzieci i młodzieży. Należy dodać, że 60% uczniów dojeżdżało do szkoły, a praca roczna podzielona była na cztery okresy.

Wsparcie uczniów słabszych realizowane było bardzo konkretnie – na lekcjach języka angielskiego, francuskiego, łaciny, matematyki. Zorganizowano też projekty: „Trening w zakresie ortografii”, „Ofertę pomocy przy dysleksji”. Na uwagę zasługuje tworzenie jednostek dwugodzinnych, szczególnie w zakresie wymienionych przedmiotów. Lekcje te były organizowane w taki sposób, że podczas pierwszej godziny omawiano nowy materiał, a drugiej – pogłębiano go w małych grupach, ćwiczono. Liczba „lekcji podwójnych” była znaczna, np. stanowiły one do około 70% wszystkich lekcji⁴². Wspomniany patronat nad odrabianiem prac domowych,

⁴² „Lekcja podwójna” w opisywanym modelu pracy trwała 60–70 minut.

szczególnie dla uczniów klas piątych i szóstych, realizowany był od poniedziałku do czwartku, po lekcjach. Uczniów starszych klas wybranych do roli opiekunów przygotowywał nauczyciel zajmujący się poradnictwem w szkole. Praca nabrała cech uczenia się społecznego, uczniowie starsi mogli przejmować zadania, które służyły idei służby społecznej, na przykład w trakcie organizowania „wieczorów czytania” czy zabaw popołudniowych. *Było to uzupełnienie (...) życia społecznego, „wspólnoty szkolnej”*⁴³.

Metodyka tej pracy wspierającej, szczególnie przy udzielaniu pomocy w odrabianiu zadań domowych, była przemyślana, zarówno jeśli chodzi o cele, które formułowano na naradach, jak i formy organizacyjne (powoływano małe grupy wspólnie uczących się, najczęściej 10–15 osobowe; ich skład mógł ulegać zmianie).

Z punktu widzenia nauczycieli wdrażane zmiany oceniano pozytywnie. Zauważyć można było poczucie odpowiedzialności uczniów za wyniki. Stwierdzono też, że „kultury uczenia się” nie sposób ustalić raz na zawsze, ona się zmienia. Ale jej stałym, niezbywalnym elementem jest dążenie do stworzenia wspólnoty szkolnej. *Jest to możliwe tylko wtedy, gdy rodzice, uczniowie i nauczyciele okazują sobie wzajemny szacunek* – podkreśla autorka opisu pracy⁴⁴.

Rola nauczyciela zmienia się, zbliżając się do pracy moderatora, doradcy, który jest gotowy, aby zaangażować uczniów do współodpowiedzialności za szkolną codzienność i jednocześnie otwierać im nowe horyzonty, na przykład możliwość współpracy z ekspertami.

Szkoła jako „przestrzeń życia” – oprócz przekazywania wiedzy – wspiera więc osobowe i społeczne kompetencje. Biorąc pod uwagę pozycję ucznia, jest miejscem, w którym ludzie **żyją** ze sobą. Jest najważniejszym chyba miejscem do nawiązywania kontaktów, zdobywania **przyjaciół**, pierwszą większą społecznością. Uczeń dowiadyuje się, jaką pełni rolę, jak widzą go inni. Bierze niektórych za przykład. Procesy te są często znaczące dla dalszego życia.

Uczenie się społeczne w szkole ma bowiem miejsce zawsze. I nie tylko poprzez treści. Uczniowie uczą się na przerwach, podczas procesu nauki, w autobusie szkolnym. Niestety, nie zawsze uczą się tego, co zakładają cele. Często się tylko dopasowują, bojąc się wykluczenia, bycia ofiarą mobbingu⁴⁵. Walczą o uznanie. Najważniejsze jednak, aby nauczyli się, że są czegoś warci, bo **są ludźmi**, którzy mają swoją godność. Mają prawo być jako tacy traktowani i obowiązek tak traktować innych. Są wolni, ale mają coś z tą wolnością zrobić⁴⁶. Szkoła sama tego nie dokona. Nauczyciele nie rozwiążą wszystkich konfliktów. Nie rozpoznają każdego wykluczenia. Czasem są bezsilni. Ale ważne jest zajmowanie stanowiska wobec przemocy

⁴³ M. Halbritter, op. cit., s. 148.

⁴⁴ Ibidem, s. 151.

⁴⁵ Ibidem, s. 153.

⁴⁶ Ibidem.

i robienie wszystkiego, aby nie było żadnego ucznia, który nie miałby przyjaciół. Kto ma przyjaciół, ten jest silny – pisze autorka sprawozdania z przebiegu pracy nad wdrażaniem „nowej kultury uczenia się”.

Wyraźne jest w tym procesie także docenienie nowych, pozaszkolnych miejsc uczenia się i współpracy z rodzicami. Obdarzony autorytetem nauczyciel doceni te miejsca. Zdaje sobie sprawę, że rozstrzygnięcia ekspertów mogą tworzyć aktywną kulturę dyskusji, sprzyjać wspomnianej już kreatywności, bogacić wiedzę i potencjał. Ukazywać funkcjonowanie wiedzy w praktyce, a nie tylko w postaci ćwiczeń w podręczniku. Te pozaszkolne miejsca, w których buduje się kompetencje społeczne, mogą mieć odczuwalny, pozytywny wpływ na „klimat” szkoły poprzez umożliwienie: udziału w projektach, kooperacji z mediami, organizacji wieczorów tematycznych, rund dyskusyjnych...

Wspomniane wsparcie ze strony **rodziców** stanowi w tej pracy jakby „kolumnę”, podporę tworzenia procesu tego niełatwego „dorabiania się” „nowej kultury uczenia się”. Na uwagę zasługuje też docenienie wkładu kolejnych generacji, które „przewinęły się” przez szkołę, gromadzenie zdjęć, pamiątek, tworzenie kronik, spisywanie świadectw. Praca ta czeka stale od nowa... Stale od nowa jest też w literaturze pedagogicznej opisywana. Praktykom kulturowym i ich opisom poświęca się bowiem coraz więcej miejsca w literaturze metodycznej, coraz częściej też uważa się te praktyki za znaczące cechy jakości szkoły – nie można się bowiem uczyć dobrze tam, gdzie nie czujemy się dobrze⁴⁷. Akcenty rozkładane są różnie.

Sporo wspomniano powyżej o zdobywaniu kompetencji społecznych w środowisku szkolnym i lokalnym. Nie mniej istotna wydaje się estetyka szkolnych pomieszczeń, „pomieszczenie to trzeci pedagog” (oprócz nauczyciela przedmiotu i wychowawcy) – stwierdzają niektórzy znawcy życia szkolnego. W relacjach ze szkół nierzadko podkreśla się więc, że obrazy czy teksty eksponowane w pomieszczeniach szkolnych są celowo pięknie kształtowane, kolorowe, aby cieszyły oko uczniów i wszystkich goszczących w szkole. Prezentowanych eksponatów oczywiście nikt nie uszkadza, każdą pracę się uznaje, a ich autorzy rzeczywiście się starają. Błędy oczywiście są korygowane. Powstają zeszyty tematyczne (np. o Robinsonie Crusoe, miastach średniowiecznych, lesie, odbytej praktyce).

Na uwagę zasługuje stała troska o to, aby nauczyciele byli blisko. Pokoi nauczycielskich może być przecież kilka, najlepiej w pobliżu klas danych nauczycieli. Uczniowie troszczą się też o „wzajemność” – po lekcjach, szczególnie podczas choroby, kiedy trzeba dostarczyć informacji, zeszytów czy lektury.

Te elementy kultury szkolnej wdrażać trzeba stale od nowa. Sprzyja temu ustawiczne poważne traktowanie uczniów podczas ćwiczeń socjoterapeutycznych, „rund” czy tworzenia, na przykład, „kręgu” w czasie różnych zajęć. Ciekawym pomysłem może tu być „krąg urodzinowy”, kiedy aktualnemu solenizantowi zapala

⁴⁷ I. Ahlring, *Lernen in der ganzen Schule erfahrbar machen*, „Pädagogik” 2010, Nr. 12.

się świecę, a poprzedni solenizant przynosi słodycze. Wszyscy składają życzenia (najlepiej, by życzyli czegoś szczególnego...). Trzeba, aby każdy był wtedy ważny. W ten sposób wartości przekładają się na codzienność.

Te – znane przecież – pomysły wydają się niezmiernie istotne. Niektórzy uczniowie wynoszą bowiem dobre obejście z domu; można się od nich uczyć. Wielu jednak nigdy ich nie poznało i nie przyswoi ich sobie przez nakazy, ale przez przykład. *Nauczyciele, którzy sami uprzejmie odnoszą się do uczniów, którzy uczniów proszą, zamiast dawać polecenia – są ważnymi sygnałami dla form obejścia*, píše Ingrid Ahrling prowadząca szkołę w Wiesbaden.

Podkreślenia wymaga niesłabnąca rola **uznania**, które można wychowankom okazać. Wspomniane prezentacje, owoce poszukiwań i projekty mają uczniów wzmacniać, uczyć ich – być z siebie dumnymi, ale też – uczenia się na błędach.

Bibliografia

- Ahrling I., *Lernen in der ganzen Schule erfahrbar machen*, Pädagogik 2010, Nr. 12.
- Böhm W., *Wörterbuch der Pädagogik*, A. Korner, Stuttgart 1988.
- Dilthey W., *O istocie filozofii i inne pisma*, tłum. E. Paczkowska-Łagowska, PWN, Warszawa 1987.
- Dymar B., *Fenomeny współbycia i integracji*, [w:] *Sztuka bycia człowiekiem*, red. B. Dymara, B. Cholewa-Gałuszka, E. Kochanowska, Impuls, Kraków 2011.
- Gałdowa A., *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, wyd. II, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Halbritter M., *Auf dem Weg zur „guten Schule”*, Beltz, Weinheim/Basel 2010.
- Husserl E., *Medytacje kartezjańskie*, tłum. A. Wajs, PWN, Warszawa 1982.
- Jówko E., *Stosunki interpersonalne w szkole determinantem kultury szkoły współczesnej i przyszłej*, [w:] *Szkoła w świecie współczesnym*, red. B. Suchacka, M. Szymański, Impuls, Kraków 2008.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa 1972.
- Klassiker der Pädagogik*, Hrsg. von H. Scheurl, Bd. I, C. H. Beck, München 1991.
- Klus-Stańska D., *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkolnej*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Konteksty*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2010.
- Kołakowski L., *Mini wykłady o maxi sprawach*, Znak, Kraków 2001.
- Krüger W., *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*, B. Budrich, Opladen 2009.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984.
- Rekus J., Mikhail Th., *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*, Beltz-Juventa, Weinheim/Basel 2013.

Schaub H., Zenke K. G., *Wörterbuch Pädagogik*, Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2007.

Słownik – przewodnik filozoficzny, red. A. Maryniarczyk, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2012.

Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w.*, PZWS, Warszawa 1967.

Tenorth H. E., Tippelt R., *Lexikon Pädagogik*, Beltz, Mannheim/Basel 2012.

Wychować charakter, red. A. Piątkowska, K. Stępień, Instytut Edukacji Narodowej, Lublin 2005.

Summary

The concept of culture and school community – „New Culture of Learning”

The school and its „world of life” has a huge impact on educational achievements. It is the school that can provide a value-oriented learning and upbringing environment in which such values as respect, empathy and trust are promoted. School can also be a model of a democratic community as a school community is formed through, among other things, embracing duties and solving problems shared by all community members. Individual support is a very significant factor in this process.