

Ewa Przybylska

<https://orcid.org/0000-0001-8338-5484>

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego

Kultury uczenia się: kilka refleksji w kontekście uczenia się przez całe życie*

Learning cultures: some reflections
in the context of lifelong learning

Streszczenie. Kultury ludzkich światów życia, także kultury uczenia się, determinują aktywność edukacyjną grup społecznych i jednostek. Niektóre z nich sprzyjają rozwojowi kreatywności i animują do uczenia się przez całe życie; inne tworzą trudne do przezwyciężenia bariery, przekreślając szanse życiowe i zawodowe młodych ludzi już na progu ich dorosłości. Autorka artykułu podejmuje kilka wątków pojawiających się we współczesnej debacie na temat kultur uczenia się. W nawiązaniu do koncepcji alfabetyzacji Jürgena Reichena formułuje pytanie o granice eksperymentów pedagogicznych wdrażanych w trosce o rozwój twórczej osobowości i kreatywności przyszłych pracowników.

Słowa kluczowe: kultura, edukacja, uczenie się, uczenie się przez całe życie, kultura uczenia się, innowacyjność

Abstract. Cultures of human life worlds, including learning cultures, determine the educational activity of social groups and individuals. Some of them favor the development of creativity and animate lifelong learning, whereas others create barriers difficult to break, destroying life and professional chances of young people on the threshold of adulthood. The article addresses several threads appearing in the contemporary debate on the cultures of learning. With reference to

* Artykuł opublikowany pierwotnie w: „Rocznik Andragogiczny” 2014, t. 21, s. 119–133, DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2014.008>.

Jürgen Reichen's concept of literacy, it formulates the question about the limits of pedagogical experiments implemented for the sake of the development of creative personality and creativity of future employees.

Keywords: culture, education, learning, lifelong learning, learning culture, innovation

Uwagi wstępne: fascynacja uczeniem się

Równość szans, sprawiedliwy dostęp do życiowych możliwości, jedna z czołowych zasad demokracji, pozostaje hasłem utopijnym, aczkolwiek zajmującym poczesne miejsce w intelektualnym dorobku ludzkości. W różnych kontekstach pojawia się także współcześnie pytanie o wkład pedagogiki w przezwyciężanie nierówności społecznych i barier stojących na przeszkodzie uczeniu się grup społecznych i jednostek przez całe życie. Uwagę badaczy przyciąga analiza czynników warunkujących procesy uczenia się, zarówno w wymiarze instytucjonalnym, w tradycyjnych sytuacjach nauczania – uczenia się, jak i poza nimi, w różnorodnych światach życia ludzi uczących się w swojej codzienności. Wyraźnie rysuje się zwrot pedagogiki ku kwestiom związanym z samym procesem uczenia się, ku jego wszechstronnym determinantom: osobowościowym, sytuacyjnym, społecznym, biograficznym czy pedagogicznym. Peter Faulstich podkreśla: „Gdy przyglądamy się procesom uczenia się dorosłych, pomocne okazuje się zwłaszcza [...] wzięcie pod uwagę całej historii ludzkiego uczenia się, od dzieciństwa do dorosłości” (Faulstich, 2013, s. 9).

Kwestia jest złożona, tym bardziej że współczesność jako przestrzeń licznych stylistyk, konfrontacji różnych tendencji i koncepcji życia, artykulacji głosów rozmaitych mniejszości, idei i konstruktów rzeczywistości obfituje w wielość kultur przekładających się na funkcjonowanie systemu oświaty, jego instytucji i jednostek uczestniczących w formalnych, pozaformalnych i nieformalnych procesach uczenia się. Pedagogika poszukująca możliwości wsparcia tychże procesów przygląda się im z coraz większym zainteresowaniem i silniejszym naciskiem na eksplorację wiedzy w świetle danych empirycznych, niezależnie od prób podejmowanych przez psychologię, neuronauki czy inne dyscypliny. Podkreśla przy tym, że podejście do fenomenu uczenia się, wyróżniające ją spośród innych nauk, cechuje się „kontekstualnym rozumieniem uczenia się”, refleksją nad „spo-

łecznym zakorzeniem indywidualnych procesów uczenia się”, a także dążeniem do eksploracji „okazji i społecznych ram” uczenia się przez całe życie (Felden i in., 2012, s. IX). Te właściwości badań pedagogicznych nad procesami uczenia się włączają w zakres pedagogicznej eksploracji trzy kategorie: struktury, kultury i biografie. Pierwszą z nich – struktury – można definiować jako „zespół społecznie zorganizowanych pozycji i doświadczeń klas w relacji do głównych instytucji i form organizacji. Pozycje te wytwarzają zbiór codziennych relacji i doświadczeń, z których wypływają działania znaczące – zarówno indywidualne, jak i zbiorowe” (Baldwin i in., 2007, s. 386, za: Clarke i in., 1976, s. 57). Z kolei kultury to: „zbiór społecznie zorganizowanych i schematycznych odpowiedzi na podstawowe warunki materialne i społeczne. Choć kultury tworzą, dla każdej z grup, zestaw tradycji – wzory postępowania, dziedziczone z przeszłości – trzeba je zawsze kolektywnie stwarzać na nowo dla każdego pokolenia” (Baldwin i in., 2007, s. 386, za: Clarke i in., 1976, s. 57). Wreszcie biografie można rozumieć jako kariery poszczególnych jednostek w tych kulturach i strukturach – sposoby, w jakie jednostkowe tożsamości i historie życiowe konstruuje się na podstawie doświadczeń zbiorowych. Biografie te zawierają element indywidualizacji, nie można ich jednak postrzegać jako całkowicie jednostkowych bądź wolnych (Baldwin i in., 2007, s. 386, za: Clarke i in., 1976, s. 57).

Ze względu na kompleksowy charakter powyższych pojęć w artykule skupię się jedynie na jednym z nich, zawężając je ponadto do pojęcia „kultury uczenia się”.

O kulturze i uczeniu się

Pojęcie „kultura”, wszechobecne w najrozmaitszych dyskursach, należy do najbardziej kompleksowych i złożonych terminów współczesnej humanistyki. Kultura, choć napisano o niej zapewne więcej niż o innych fenomenach towarzyszących ewolucji człowieka, nieustannie pasjonuje badaczy reprezentujących różne nauki i dziedziny ludzkiej aktywności. Z drugiej strony, o kulturze nigdy nie można powiedzieć wszystkiego i raz na zawsze, ponieważ jest ona kategorią na wskroś dynamiczną, składającą się z różnych elementów, które w zależności od perspektywy badacza zyskują na wadze bądź ustępują miejsca innym. Zgodność istnieje co do tego, że kultura nie jest homogeniczną całością, jak postrzegał ją choćby Johann

Gottfried Herder, lecz fenomenem stale przeobrażającym się, otwartym na wpływy innych kultur, żywym jak ludzie tworzący nowe wzory, normy, rytuały, formy komunikacji i struktury społeczne, dzieła sztuki i techniki. O płynności jej granic, przenikalności kontekstów i złożoności jej cech przekonywał się każdy, kto próbował ująć ją w sztywnych ramach, wyodrębnić spośród innych fenomenów i zdefiniować jej istotę. Dirk Baecker konstatuje: „Jeśli istnieje jakaś określona cecha pojęcia kultury, to jest to powszechne przekonanie o tym, że to pojęcie jest niedefiniowalne” (Baecker, 2003, s. 33).

Pojęcie kultury już od wielu lat towarzyszy również refleksji nad uczeniem się. Paradygmat uczenia się przez całe życie sprowokował badaczy do zajęcia się zmianami zachodzącymi w obszarze nauczania i uczenia się w perspektywie czasu i miejsca. Kategoria czasu skłoniła do przyjrzenia się przeobrażeniom w sferze uczenia się wynikającym ze zmian cywilizacyjnych, społecznych, gospodarczych czy politycznych z jednej strony, z drugiej zaś – do obserwacji procesów uczenia się w kolejnych fazach ludzkiego życia, zdominowanych przez określone role społeczne. Z kolei kategoria miejsca uczenia się rozpostarła naukową refleksję na niedoceniane dotychczas obszary aktywności człowieka, zawierające potencjał edukacyjny. Badacze podkreślają przede wszystkim procesualny charakter uczenia się na przestrzeni całego życia. Peter Jarvis przedstawia je jako proces prowadzący do wszechstronnej transformacji uczącej się osoby, możliwej dzięki gromadzonym przez nią doświadczeniom w różnych obszarach jej społecznej aktywności (Jarvis, 2006, s. 134). Uczenie się stanowi, w tym sensie, proces ciągły, prowokujący zmiany w sferze fizycznej, kognitywnej i emocjonalnej jednostki, ale jest jednocześnie aktywnością determinowaną przez ludzkie światy życia. Jarvis mówi o życiu jako podróży, bogatej w różnorodne epizody, wśród nich takie, które prowadzą do życiowych zmian (Jarvis, 2006, s. 136). Relacje między uczącą się jednostką a światem społecznym nakazują przyjrzenie się kulturze, w której człowiek żyje. Wystarczy przywołać jedną z rozlicznych definicji kultury, by uświadomić sobie, jak wielką rolę odgrywają – w kontekście edukacji i uczenia się – biograficzne doświadczenia człowieka. Przykładowo Ralph Linton pisze: „Kultura jest konfiguracją wyuczonych zachowań i ich rezultatów, których elementy składowe są podzielane i przekazywane przez członków danego społeczeństwa” (Linton, 2009, s. 405). Ta definicja, akcentująca doświadczenia człowieka związane z socjalizacją, skłania ku postrzeganiu socjalizacji zarówno jako procesu (i rezultatu) nabywania systemu wartości, norm

i wzorców zachowań w danej zbiorowości, jak i całościowej, ustawicznej relacji między osobą a światem zewnętrznym, czyli przestrzeni, w której odbywa swoją „życiową podróż”. Człowiek porusza się zawsze w strukturach społecznych (realnie lub symbolicznie) i zawsze jego działanie ma wymiar społeczny; przyswaja sobie rzeczywistość społeczną i jednocześnie ją współkształtuje. Uczenie się jawi się zatem jako czynność determinowana z jednej strony przez coraz bogatsze doświadczenia życiowe człowieka, z drugiej zaś jako proces uwikłany w jakościowo nowe sytuacje społeczne i zmieniające się relacje jednostki ze światem zewnętrznym. Na jego charakter wpływ wywiera kultura (lub kultury), w których człowiek żyje na co dzień, także agendy socjalizacyjne, jak rodzina czy szkoła. To również one, wzajemnie się przenikając, kształtują indywidualne kultury uczenia się.

Kultury uczenia się

W literaturze pedagogicznej wiele jest wykładni terminu „kultury uczenia się”. Ich autorzy podkreślają przede wszystkim konotacje między uczeniem się a kulturą; między jednostką podejmującą (intencjonalnie lub nieintencjonalnie) określoną aktywność i przeobrażającą się na jej skutek a historycznym, ugruntowanym tradycją, aczkolwiek stale ewoluującym systemem orientacji, który jednostka przyswaja na drodze socjalizacji. Franz E. Weinert definiuje kulturę uczenia się jako „całokształt typowych dla danego czasu form i stylów uczenia się oraz leżące u ich podstaw orientacje antropologiczne, psychologiczne, społeczne i pedagogiczne” (Weinert, 1997, s. 12). Podobne stanowisko zajmują Rolf Arnold i Ingeborg Schüßler, według których kultura uczenia się to: „całokształt potencjałów uczenia się i rozwoju, kreowany w wyniku współdziałania uczestników procesów interakcji i komunikacji na płaszczyźnie nauczania, płaszczyźnie społecznej i organizacyjnej” (Arnold, Schüßler, 1998, s. 4). Ci sami autorzy podkreślają, że kultury uczenia się, ulegające ciągłej modyfikacji w ramach procesów nauczania i uczenia się oraz międzyludzkiej komunikacji i współpracy, oferują członkom danej zbiorowości określone możliwości rozwoju, wykluczając inne opcje, dostępne dla społeczności uczestniczących w odmiennych procesach nauczania–uczenia się, żyjących w świecie innych relacji interpersonalnych (Arnold, Schüßler, 1998, s. 4).

Termin „kultury uczenia się” jawi się jako równie obszerny, złożony i skomplikowany jak pojęcie kultury. Obejmuje szeroką gamę różnorod-

nych czynników, determinowanych społecznie, ale także indywidualnych kontekstów biograficznych i osobowościowych uczących się osób. Odnosi się zarówno do kultur dominujących w danej zbiorowości (normy, wartości, znaczenia, sensy, komunikacja), jak i trendów polityczno-oświatowych, modeli dydaktycznych, paradygmatów pedagogicznych, preferencji nauczycieli i uczniów, subiektywnych odniesień jednostek do edukacji i uczenia się. Badacze kultury zgodni są co do tego, że „kultura nie jest czymś, co się po prostu wchłania: kultury trzeba się uczyć” (Baldwin i in., 2007, s. 28). Nie inaczej jest z uczeniem się, które, jak każde ludzkie działanie i myślenie, ma charakter kulturowy. W dużej mierze zależy od usytuowania społecznego jednostki, niemniej jest także kształtowane przez instytucje składające się na system oświaty.

Kultura i edukacja

Jeden z najwybitniejszych psychologów XX w. dowodzi: „[...] edukacja nie stanowi wyspy, lecz część kontynentu kulturowego” (Bruner, 2006, s. 27). Kultura i edukacja są ze sobą nierozzerwalnie związane. Ta relacja wyraża się, ujmując rzecz najprościej i przykładowo, w odniesieniu do obszaru edukacji dorosłych w dwojaki sposób. Po pierwsze, kultura, jej upowszechnianie jest misją instytucji edukacyjnych, ich polem działania i przedmiotem oferty kierowanej do szerokiej publiczności. Po drugie, edukacja dorosłych jako dziedzina życia społecznego i praktyka kulturowa stanowi fenomen składający się na kulturę społeczeństw żyjących w danym czasie historycznym (Schlutz, 2010, s. 621). Niczym w lustrze odbija się w edukacji dorosłych klimat epoki: ludzkie wierzenia, idee, marzenia, niepokoje, zasady postępowania, poglądy na świat, interakcje i komunikacja jednostki ze światem społecznym. Jest ona duchem czasów lub, jak pisał Johann Wolfgang Goethe, duchem społeczeństw żyjących w pewnym momencie dziejowym:

Co duchem czasu zwiecie – niech wam powiem – Jest własnym duchem naszym, cni panowie.

W którym to duchu czasy się zwierciadła (Goethe, 1993, s. 30).

Systemy oświaty są głęboko zakorzenione w historii, tradycji i kulturze społeczeństw, które je kształtują i wykorzystują do realizacji swoich celów.

Jako segmenty kultury działają w imieniu społeczeństw i na rzecz tych społeczeństw. Z założenia jest to współdziałanie konstruktywne. System wygenerowany przez kulturę danej społeczności służy przekazowi tej kultury, jej rozpowszechnieniu, doskonaleniu oraz umocnieniu. Treści, które system zawiera, odzwierciedlają kondycję kulturową danego społeczeństwa, jego wartości, normy i oczekiwania względem jednostek. Kultura „jest dla edukacji źródłem treści, określa formy i metody przekazu” (Przyborowska, 2013, s. 188).

Kontrowersje wokół kultur uczenia się

Współczesna oświata podlega permanentnej modernizacji. Jako przykład może posłużyć niemiecki system edukacji, w którym zaszły na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci radykalne zmiany w sferze kultur nauczania i uczenia się. Mówiąc najzwyczajniej: współczesna niemiecka szkoła odeszła od przekazu rozbudowanych treści teoretycznych na rzecz animacji do twórczości i kreatywności. Zwyciężyli krytycy szkoły dopominający się, by uczyła myślenia, rozwiązywania problemów, mierzenia się z wyzwaniem, by sprzyjała całościowemu rozwojowi uczniów, wyposażając ich w kompetencje, najbardziej pożądane z perspektywy gospodarki i społeczeństwa. W trosce o rozwój kreatywnych i twórczych osobowości postawiono na zabawę, gry i projekty edukacyjne, na animację do samorozwoju i samokształcenia. Dzieciom przyznano prawo do eksperymentowania, popełniania błędów i tworzenia własnych konstrukcji wiedzy i wizerunku świata.

Rozgłos zyskała максима Jürgena Reichen (1939–2009), szwajcarskiego przedstawiciela pedagogiki reformy: „Dzieci uczą się tym więcej, im mniej są pouczane” (Reichen, 2001, s. 79). Reichen postulował zarzucenie wszelkiego drylu, oddanie głosu dzieciom i tworzenie otwartych przestrzeni do rozwoju ich osobowości i kreatywności.

Szczególną popularność w kręgach pedagogicznych zyskała jego metoda nauczania czytania i pisania, stawiająca na rozwój kreatywności i samodzielności małego człowieka oraz czerpanie przez niego radości w procesie przyswajania liter. W taki sam sposób, jak opanowuje dziecko umiejętność chodzenia czy mówienia, może rozwijać również kompetencje w dziedzinie czytania i pisania – głosił Reichen. Czytania dzieci mogą uczyć się równoległe z rozwojem umiejętności pisania, nabywanej w oparciu o tabelę nagłosów, czyli początkowych fonemów lub sylab wypowiedzianego słowa.

Na podstawie nagłosu mogą we własnym zakresie tworzyć śródgłos oraz wygłos. Koncepcja Reichena zakłada odejście od tradycyjnego nauczania poszczególnych liter alfabetu, czyli budowania z nich najpierw prostych, a potem coraz bardziej złożonych i skomplikowanych wyrazów. W zamian proponuje, by dzieci rozwijały swoją piśmienność w procesie tworzenia na wskroś indywidualnych zapisów zasłyszanych słów. Tabela nagłosów, którą każdy uczeń ma przed sobą, dostarcza wzorów zapisu poszczególnych dźwięków. Są one w tabeli obrazowane za pomocą odpowiednich ilustracji. Przy literce „P” widnieje na rysunku pies, przy literce „K” – kot. Umiejętność czytania rozwija się – zgodnie z założeniem tej koncepcji – w efekcie albo jako produkt uboczny procesu opanowania umiejętności pisania. Waleorem tej metody, podkreśla jej autor, jest elastyczność. Dzieci nie muszą czekać na poznanie kolejnych liter, jak w przypadku nauczania z zastosowaniem tradycyjnego elementarza i wprowadzania przez nauczyciela litery po literze, lecz mogą indywidualnie, we własnym tempie, zanurzać się w tajniki sztuki pisania i czytania. Przede wszystkim same sterują swoim procesem uczenia się, rozwijając umiejętność samokształcenia. Swoje proces uczenia się mogą realizować w zgodzie z własnymi możliwościami i zainteresowaniami. Zamiast narzuconych przez nauczyciela treści dobierają własne, które przemawiają do ich wyobraźni, mają odniesienie do ich codzienności, pasji i marzeń.

Koncepcja Reichena budzi liczne kontrowersje. Jej zwolennicy eksponują, że sprzyja ona zrozumieniu przez dziecko systemu języka pisanego. Przenosząc własny język mówiony na papier, dokonując spontanicznej transformacji wypowiedzianych dźwięków w symbole, wnikają w zawłości kultury symbolicznej. Hans Brügelmann (2008), jeden z czołowych pedagogów specjalizujących się w pedagogice wczesnoszkolnej, popularyzator metody Reichena w Niemczech, zauważa, że podobnie jak podczas nauki mówienia, błędy popełniane w języku pisanym nie są istotne. Przez okazjonalne, wielokrotne, poprawne powtarzanie słowa mówionego dzieci uczą się sukcesywnie prawidłowego użycia języka. Tak samo jest z nauką pisania. Jeśli dziecko będzie czytać książki, opanuje z czasem prawidłowy zapis słów. Brügelmann nie ma wątpliwości co do tego, że „podejście bazujące na doświadczeniu języka”, stawiające na samodzielność dziecka, wspieranego przez nauczyciela, stanowi podstawę rozwoju kompetencji czytania i pisania, także prawidłowego pod względem ortograficznym.

Metodę Reichena chwalą również liczni nauczyciele, wychodząc z założenia, że błędy są dozwolone, gdy chodzi o rozwój indywidualnej pi-

śmienności, kreatywności i twórczości*. Podkreślają oni, że celem nauczania nie jest przekazanie uczniom regułek i definicji, tym bardziej zasad ortografii, które w przyływie kolejnych inicjatyw reformatorskich ulegną dalszym modyfikacjom, lecz kształtowanie twórczych osobowości na kształt wyzwań XXI w.; ludzi przedsiębiorczych, pomysłowych, samodzielnych w myśleniu i odpowiedzialnych za swoje działanie, w tym także procesy uczenia się przez całe życie.

Przeciwnicy zarzucają metodzie Reichena, że nie wprowadza uczniów w reguły ortografii obowiązującej w oficjalnym systemie pisma: w różnych dziedzinach funkcjonowania państwa i kultury, w literaturze, prawie, administracji czy szkolnictwie wyższym. „Szkoła nie uczy pisania” – biją na alarm zdziwieni i oburzeni rodzice, od których wymagano znajomości ortografii, egzekwując ją podczas kolejnych sprawdzianów i egzaminów. Ich dzieci, mimo uczęszczania na lekcje języka niemieckiego, wykazują się daleko idącą ignorancją w sferze ortografii. Nie przestrzegają podstawowych zasad prawidłowej pisowni. Piszą tak, jak słyszą. Są w dziedzinie ortografii niczym nieskrępowani, w pełni kreatywni i na wskroś twórczy. Projektują własne słowa, które częstokroć tylko sami są w stanie odczytać i zrozumieć (v. Bredow, Hackenbroch, 2013, s. 96). Sprzeciw nasila się. Do grona krytyków dołączają lingwiści i dydaktycy, pedagodzy i badacze mózgu. Ich niepokój budzą przede wszystkim dzieci dorastające w środowiskach ubogich językowo albo władających językiem niemieckim jako drugim językiem. Ryzyko, że nigdy nie nauczą się poprawnie pisać, jest w ich sytuacji szczególnie wysokie. To samo dotyczy dzieci z dysleksją. „Niemieccy pierwszoklasiści są [...] najpierw systematycznie wychowywani na ortograficznych anarchistów, by ich potem, w wielkim mozole, uwolnić od nieumiejętności zawinionych przez innych” (v. Bredow, Hackenbroch, 2013, s. 96).

Nierozstrzygnięte dylematy

Spór o nauczanie czytania i pisania w szkole podstawowej w Niemczech trwa. Najbardziej radykalne głosy domagają się zakazu stosowania metody Reichena w szkołach.

* Brakuje danych odnośnie do liczby uczniów objętych alfabetyzacją Jürgena Reichena. Jedynie w kraju związkowym Saara rozporządzenie ministerialne zakazuje nauczania czytania i pisania z zastosowaniem wyłącznie tej metody.

Abstrahując jednak od kwestii związanych z ortografią, nie sposób nie dostrzec przesłania zawartego w koncepcji szwajcarskiego pedagoga. Istnieje pełna zgoda co do tego, że nauczanie winno uwzględniać wartości i osobiste przekonania uczących się osób. Sposób, w jaki nabywają one wiedzę i umiejętności, jest równie ważny jak treści. Koncepcja Reichena pokazuje, że nie trzeba dzieci nauczać ani pouczać odnośnie do sposobu wyrażania się w formie pisemnej i czytania tekstów, ponieważ mogą one indywidualnie, w zgodzie z własnymi zainteresowaniami, rozwijać te kompetencje na wzór języka mówionego. Język jako nośnik komunikacji, emocji, osobistych doświadczeń i wyobrażeń o świecie, niepowtarzalnych i unikatowych, może posłużyć już na początkowym etapie jego przyswajania jako źródło animacji do kreatywności, twórczego eksperymentowania, a przede wszystkim rozwoju kompetencji w dziedzinie samosterowania indywidualnym procesem uczenia się. Nikt nie podważa prawa człowieka do opanowania pisma jako medium służącego wyrażaniu jego wyobrażeń o świecie, emocji, pragnień i roszczeń, które są tak indywidualne jak światy, w których ludzie żyją i w których realizują swoje plany i marzenia. Koncepcja Reichena zrywa ostatecznie z „orientacją poprawnościową” (por. Klus-Stańska, 2006, s. 22). „Ta zaś skutecznie wyeliminowała z wczesnej edukacji na przykład kategorię funkcjonalności, znacznie bardziej obiecującą dla tworzenia znaczeń przydatnych dziecku, czy tym bardziej kategorię emancypacyjności, która implikuje konieczność tworzenia warunków, w których człowiek jest autorem zmian i aktywnie kształtuje rzeczywistość (również w sferze rozumienia). [...] Uczeń poprawny z definicji nie będzie poszukujący, nie ma szans na tworzenie próbnych, często chybionych koncepcji, nie kwestionuje nauczycielskich opinii i nie odrzuca sugerowanych strategii postępowania. Uczeń poprawny to uczeń odtwórczy i niesamodzielny intelektualnie” (Klus-Stańska, 2006, s. 22).

„Anarchizm ortograficzny” nie pasuje jednak do koncepcji ładu społecznego. Nawet jeśli coraz głośniejsze rozbrzmiewają protesty przeciwko władzy sformalizowanych instytucji państwa, postrzeganych jako źródło opresji społecznej i zagrożenie wolności obywatelskiej, pismo cieszy się w kulturze symbolicznej na tyle dużym prestiżem, że regulacje w sferze ortografii wydają się koniecznością. Słowo pisane, choć często narażone, zwłaszcza w dobie komunikacji elektronicznej, na liczne anakoluty i inne nieprawidłowości, pozostaje pod ochroną słowników, które – celem zapewnienia językowej czystości – stoją na straży kultury i obwieszczają, co jest dopuszczalne, a co nie mieści się w normie (Przybylska, 2014, s. 275).

Kontrowersje wokół ortografii to tylko jeden z przykładów zmagania innowatorów ze zwolennikami tradycyjnych, wypróbowanych koncepcji nauczania, sprawdzonych, niemniej nie zawsze skutecznych, jak dokumentują liczby absolwentów opuszczających szkoły bez umiejętności czytania i pisania*. Innowatorzy apelują o to, by edukacja sprzyjała przede wszystkim rozwojowi kreatywności i twórczej inwencji, cech niezbędnych dziś do samodzielnego kształtowania życia, samorealizacji i uczenia się. Współczesność potrzebuje ludzi postrzegających nowe wyzwania jako szansę na sukces, akceptujących i wprowadzających zmiany, zdolnych do oryginalnych pomysłów i realizacji odważnych projektów. Tymczasem szkody mogą okazać się większe niż korzyści, zwłaszcza w sytuacji, gdy poziom czytelnictwa młodych ludzi (i nie tylko) jest drastycznie niski i znaczny odsetek uczniów nie radzi sobie z czytaniem i pisanem. Konieczność odejścia od „pruskiego drylu” i ambicja kształtowania człowieka kreatywnego nie mogą przesłonić smutnej prawdy o tym, że spośród współczesnych pokoleń dzieci i młodzieży wyłonią się tysiące osób dorosłych, pozbawionych – ze względu na elementarne braki w dziedzinie czytania i pisania – szans na równy udział w życiu społecznym i zawodowym.

Z zadania, jakim jest skuteczna alfabetyzacja, nie wywiązała się „tradycyjna” szkoła. Innowacyjne metody nauczania czytania i pisania według koncepcji Reichena nie wróżą sukcesu – alarmuje liczne grono obserwatorów zaniepokojonych upadkiem zasad ortografii (v. Bredow, Hackenbroch, 2013, s. 96).

Uwagi końcowe: kultury uczenia się w konstruowaniu karier edukacyjnych

Z perspektywy edukacji dorosłych doświadczeniem socjalizacyjnym, zwłaszcza doświadczeniem w sferze uczenia się z dzieciństwa i młodości, przypada kluczowe znaczenie. Życie jest wprawdzie nieustanną zmianą – ciągle towarzyszą mu nowi ludzie, nowe wydarzenia, nowe doświadczenia – jednak człowiek buduje swoje życie na fundamencie historii. Wszystkie bez mała badania potwierdzają: im wyższe ma wykształcenie,

* W 2009 r. 18,5% piętnastolatków w Niemczech miało problemy z czytaniem i pisanem (Klieme i in., 2010, s. 34–44); 12% uczniów szkół podstawowych w 2011 r. nie osiągnęło minimalnego poziomu w dziedzinie czytania (Bos i in., 2012, s. 96 i n.).

im dłuższą ma za sobą karierę edukacyjną, tym bardziej jest otwarty na uczenie się w dorosłości i starości. „Aby zrozumieć zarówno uczenie się indywidualne, jak i uczenie się społeczności, niezbędne jest zbadanie natury i form kulturowych artefaktów oraz wykorzystywanych narzędzi, stosunków społecznych, reguł, podziału pracy, a także historycznego rozwoju jednostek i społeczności” (Gutiérrez, Rogoff, 2010, s. 195). Stąd też andragogika w swoim dążeniu do poznania procesów uczenia się ludzi dorosłych z coraz większym zaciekawieniem przygląda się dzieciństwu i młodości człowieka, jego dawnym światom życia i doświadczeniom w uczeniu się. Przecież „skutki poddawania dzieci takim, a nie innym oddziaływaniom pedagogicznym wyznaczają nie tylko ich rozwój w tym właśnie okresie życia, ale wyposażają je w nawyki edukacyjne i intelektualne, z których będą korzystać przez długie lata, może już zawsze” (Klus-Stańska, 2006, s. 27).

Pytań pozostających bez odpowiedzi jest we współczesnej myśli andragogicznej znacznie więcej; wśród nich – chyba najbardziej podstawowe i najtrudniejsze pytanie dotyczy kształtu edukacji optymalnie wspomagającej człowieka w rozwoju kompetencji, sprzyjających sprostananiu wyzwaniom świata będącego w ciągłym procesie stawania się, pełnego różnorodności i sprzeczności. Wiele wskazuje na to, że sukces opiera się współcześnie na procesach twórczego i innowacyjnego myślenia, pozwalającego na kreatywne projektowanie wizji własnego życia i wzbogacanie kultury (jakże często utożsamiane dziś z wkładem jednostki w rozwój gospodarczy). Opisany w artykule przykład niemiecki pokazuje, że od edukacji oczekuje się we współczesnych realiach przede wszystkim, by kształciła ludzi zdolnych do niestandardowego rozwiązywania problemów i twórczego stawiania czoła złożonym wyzwaniom codzienności i świata pracy. Relacja między edukacją a ogólną kondycją państwa jest niewątpliwie megatematem, generującym szczegółowe pytania wobec pedagogiki.

Niepodważalna rola kultur uczenia się w formowaniu się sukcesów i niepowodzeń edukacyjnych czyni z nich przedmiot coraz bardziej wnikliwej eksploracji pedagogicznej. Sploty, zagęszczenia i zawężenia struktur społecznych, kultur i biografii w perspektywie uczenia się przez całe życie powodują przenikanie granic i zacieranie suwerenności dyscyplin naukowych w pedagogice. Paradoksalnie, dotychczas jeszcze, refleksja o uczeniu się przez całe życie pojawia się najczęściej wśród andragogów; po wielokroć wywołuje ją gorycz z powodu rezerwy, z jaką do edukacji podchodzą miliony dorosłych ludzi.

Bibliografia

- Arnold R., Schüßler I. (1998), *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020), *Deutschland 2020 Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*, wbv, Bielefeld.
- Baecker D. (2003), *Wozu Kultur?*, Kadmos, Berlin.
- Baldwin E. i in. (2007), *Wstęp do kulturoznawstwa*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Bos W. i in. (red.) (2012), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, Waxmann, Münster–New York–München–Berlin,
- v. Bredow R., Hackenbroch V. (2013), *Die neue Schlechtschreibung*, „Der Spiegel”, 25, s. 96.
- Brügelmann H. (2008), *Mein Weg zum Spracherfahrungsansatz*, „Grundschule aktuell”, H. 104, s. 23–24.
- Bruner J. (1974), *W poszukiwaniu teorii nauczania* (przekład E. Krasińska), Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.
- Clarke J., Hall S., Jefferson T., Roberts B. (1976), *Subcultures, Cultures and Class: A Theoretical Overview*, [w:] S. Hall, T. Jefferson (red.), *Resistance through Rituals: Youth Subcultures in Post-war Britain*, Hutchinson, London, s. 9–79.
- Faulstich P. (2013), *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie*, transcript Verlag, Bielefeld.
- v. Felden H., Hof Ch., Schmidt-Lauf S. (red.) (2012), *Erwachsenenbildung und Lernen*, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler.
- Goethe J.W (1993), *Faust, część pierwsza i druga* (przekład F. Konopka), Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Gutiérrez K.D., Rogoff B. (2010), *Kulturowe sposoby uczenia się: cechy indywidualne czy repertuary praktyki*, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, s. 183–198.
- Jarvis P. (2006), *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*, Routledge, London–New York.
- Klieme E. in. (red.) (2010), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*, Waxmann, Münster–New York–München–Berlin.
- Klus-Stańska D. (2006), *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja między schematem a poszukiwaniem no-*

- wych ujęć teoretyczno-badawczych, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 15–28.
- Linton R. (2009), *Pojęcie kultury*, [w:] E. Nowicka, M. Głowacka-Grajper (red.), *Świat człowieka – świat kultury. Antologia tekstów klasycznej antropologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 403–417.
- Męczkowska-Christiansen A., Mikiewicz P. (2009), *Wprowadzenie – idee równości i edukacja*, [w:] A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee – diagnozy – nadzieje*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, s. 9–218.
- Przyborowska B. (2013), *Pedagogika innowacyjności między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Przybylska E. (2014), *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych jako problem społeczny, egzystencjalny i pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Reichen J. (2001), *Hannah hat Kino im Kopf: Die Reichen Methode Lesen durch Schreiben und ihre Hintergründe für Lehrerinnen und Lehrer, Studierende und Eltern*, Heinevetter-Verlag, Hamburg.
- Schlutz E. (2010), *Weiterbildung und Kultur*, [w:] R. Tippelt, A. v. Hippel (red.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, s. 621–634.
- Walzer M. (2008), *Sfery sprawiedliwości. Obrona pluralizmu i równości*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Weinert F.E. (1997), *Lernkultur im Wandel*, [w:] E. Beck, T. Guldemann, M. Zuber (red.), *Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung*, St. Gallen, UVK, s. 11–29.

Postscriptum

Dziękując Zarządowi ATA zaangażowanemu w wybór tekstów do jubileuszowego „Rocznika Andragogicznego”, pragnę zaznaczyć, że odbieram wyróżnienie mojego artykułu za uznanie ważkości i aktualności problematyki w nim podjętej. Jestem głęboko przekonana o tym, że różnorodne aspekty związane z kulturami uczenia się jednostek, grup społecznych, społeczeństw, instytucji czy organizacji będą nadal przyciągały uwagę badaczek i badaczy, zwłaszcza tych, którym na sercu leży sprawiedliwość społeczna, w tym możliwie optymalna równość szans w edukacji. Jej osiągnięcie stanowi być może cel, który nie ziści się nawet w demokracji, co sygnalizują liczni badacze sprawiedliwości społecznej (np. Walzer, 2008;

Męczkowska-Christiansen, Mikiewicz, 2009), niemniej, nawet jeśli jest to cel żłudny i niedosiężny, nie ma żadnych moralnych przesłanek ku temu, by zatracić go z oczu.

Badania empiryczne nad przyczynami i konsekwencjami nierównych szans w edukacji dowodzą niezbicie, że z problemem trzeba się mierzyć, nie szczędząc wysiłków i nakładów na jego eliminację/redukcję. Pomysłów na poprawę szans edukacyjnych jest już sporo. Dla przykładu nasi zachodni sąsiedzi upatrują je w rozbudowie edukacji przedszkolnej, objęciu całodzienną opieką poszkodowanych społecznie uczniów szkół podstawowych, intensyfikacji edukacji językowej od najmłodszych lat dziecka, w tym rozwoju kompetencji czytania i pisanie na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020), a zatem w działaniach na rzecz eliminacji ograniczeń wynikających już z samego startu w życie w rodzinach o niskim kapitale społecznym i kulturowym. Modernizacja niemieckiego systemu oświaty, o której wspomniałam w powyższym tekście w 2014 r., nie przyniosła pokładanych w niej nadziei; szkoła – nawet ta stawiająca na kreatywność, twórczość, innowacyjność, nie rozwiązuje kwestii poszkodowania społecznego, nie przyczynia się do eliminacji strat i krzywd, wyniesionych z dzieciństwa. Mają one charakter długotrwały, dają o sobie znać nawet w wieku senioralnym, choćby w postaci niskiego zainteresowania uczestnictwem w ofertach edukacyjnych. Nie ma już dziś wątpliwości co do tego, że człowiek uczy się przez całe życie, że uczenie się stanowi jedną z jego najbardziej charakterystycznych właściwości (Bruner, 1974). Rzecz zatem w tym, by zadbać o jakość całonocnych procesów uczenia się, a zwłaszcza tych, które stają się kamieniem węgielnym życiowego dobrobytu jednostek i społeczeństw.

