
MATERIAŁY

Lucyna Roll
Institut Pedagogiki
Uniwersytet Gdański

DOI: 10.14746/bhw.2014.32.5

Plan jenajski Petera Petersena jako przykład szkoły uksztaltowanej na wartościach rodzinnych

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie planu jenajskiego jako wartościowego projektu pedagogicznego, który odnosi się do współczesnych potrzeb edukacji i może okazać się pomocny w rozwiązywaniu współczesnych problemów wychowawczych. Autorem tego projektu był Peter Petersen, który urodził się w 1884 r. w północnych Niemczech. To znany w pierwszych dekadach XX w. pedagog, który zasłynął jako twórca planu jenajskiego – szkoły eksperymentalnej i alternatywnej, zdecydowanie wyróżniającej się na tle tradycyjnej szkoły okresu Republiki Weimarskiej. Po roku 1918 przeprowadzona została reforma szkolnictwa niemieckiego. Było to spowodowane zmianami politycznymi, które spowodowała I wojna światowa, a także potrzebą nowelizacji oświaty po zniesieniu monarchii i szkoły stanowej. Reforma ta została nazwana „Kompromisem szkolnictwa weimarskiego” i dotyczyła zmian w zakresie religii i struktury edukacji. Kwestia religii została rozstrzygnięta w następujący sposób: uczniowie zyskali prawo wyboru i uczestniczyli w katechezie własnej religii. Natomiast w kwestii struktury edukacji ustalono, że nauczanie w pierwszym etapie edukacji (klasy od 1 do 4) będzie koedukacyjne. Szczegółowe informacje na ten temat zostały ujęte w „Czwartym Ustępie: Edukacja i Szkoła” Konstytucji Weimarskiej¹.

P. Petersen pochodził z rolniczej rodziny, był najstarszym synem z siedmiorga rodzeństwa. Od dzieciństwa znał trud i znaczenie ciężkiej pracy fizycznej. Praca na roli ukształtowała jego osobowość, uczyła wytrwałości i pokory. W późniejszym okresie młodego Petersena kształtowała zdobywana wiedza z różnych dziedzin naukowych – studiował bowiem teologię, filologię (przede wszystkim skupiał się na anglistyce), psy-

¹ Bildungsforschung Bildungsplanung, Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung Das Deutsche Schulsystem, Universität Duisburg Essen, Campus Essen, Fachbereich 2, Erziehungswissenschaft, Psychologie, Sport- und Bewegungswissenschaft, 2004

chologię, ekonomię oraz pedagogikę. Na swojej drodze Petersen spotkał wiele wybitnych osobistości, m.in. niemieckiego filozofa i pedagoga Paula Bartha czy niemieckiego filozofa Johannes Volkelta. Szerokie spektrum badań dotyczących psychologii eksperymentalnej otworzył jednak przed nim Wilhelm Wundt, niemiecki filozof i psycholog, który jest uważany za twórcę psychologii eksperymentalnej. Ten niemiecki psycholog wskazywał, że myślenie oraz uczucia wpływające z woli nadają kształt rzeczywistości, w której egzystuje istota ludzka. Właśnie na tych, zaczerpniętych od Wundta, teoriach opierała się myśl pedagogiczna P. Petersena i jego badania pedagogiczne, które prowadził w eksperymentalnej szkole w Jenie, nazywanej od czasów Kongresu Międzynarodowej Ligii Nowego Wychowania (1927 r.) planem jenajskim².

W roku 1923 Petersen objął Katedrę Wydziału Nauk o Wychowaniu na Uniwersytecie w Jenie. Rząd krajowy poszukiwał wówczas naukowca, który byłby silnie związany z demokratyczną lewicą socjalistyczną uniwersytetu i posiadałby predyspozycje do nauczania w szkole podstawowej, a także wykazywałby się wiedzą i umiejętnościami niezbędnymi do kształcenia przyszłej kadry pedagogicznej. Kulturowo-polityczne działania Petersena potwierdzały słuszność wyboru jego osoby na to stanowisko. Przywoływany pedagog niezwykle mocno związał się z Uniwersytetem w Jenie – pomimo wielu atrakcyjnych propozycji oddał się pracy w tym miejscu aż do śmierci. Lata rozkwitu eksperymentu jenajskiego przypadły na okres powstania i rozwoju Republiki Weimarskiej (1919–1933). Owa rzeczywistość charakteryzowała się zarówno jako czas debaty społeczno-polityczno-kulturalnej, jak i czas reformowania szkoły, sposobów wychowania oraz całokształtu pedagogiki. Ogromne przemiany, które dokonały się na tych obszarach, były możliwe przede wszystkim dzięki zniesieniu monarchii, rozwijającej się na szeroką skalę industrializacji oraz wolnościowym ruchom kobiet.

Aby zrozumieć przyczyny kryzysu w rodzinie, który pojawił się na początku wieku XX i okazał się bardzo dotkliwy dla Niemców, należy nadmienić, że I wojna światowa pochłonęła około 2,4 mln żołnierzy niemieckich (w tym 30–35% żonaty) oraz około 300 tys. cywilów. Liczba mężczyzn w wieku rozrodczym i produkcyjnym, tj. między 16 a 45 rokiem życia, została dotkliwie zredukowana. Spadek liczby zawieranych małżeństw, przy jednoczesnym wzroście liczby kobiet przedwcześnie owdowiałych, nie przyczyniały się do zwiększenia przyrostu naturalnego na terenie Niemiec. Wdowy i panny stały się dodatkowo konkurencją dla mężczyzn na rynku pracy. Te dane jednoznacznie wskazują na warunki sprzyjające pojawieniu się ruchów wyzwoleniczych kobiet, dzięki którym stopniowo zmieniał się obraz kobiety i jej rola w ówczesnej rzeczywistości³.

Rzeczywistość otaczająca Petersena była więc zdominowana dokuczliwymi skutkami wojny. Badania statystyczne prowadzone w resorcie zdrowia wykazały, że duża liczba dzieci i młodzieży była słabo rozwinięta fizycznie z powodu niedożywienia. Pogłębiający się kryzys gospodarczy drastycznie powiększał niedobory żywnościowe, w wyniku

² T. Dietrich, *Die Paedagogik Peter Petersens. Der Jena – Plan: Beispiel einer Humane Schule*, Bad Heilbrunn 1991, s. 7–12.

³ U. Büttner, *Weimar, die überforderte Republik 1918–1933*, Bonn 2008, s.133–134.

czego umieralność na przestrzeni 6 lat (między 1913 a 1919 r.) wzrosła dwukrotnie. Do najczęstszych przyczyn zgonów należało niedożywienie, w jego konsekwencji bowiem pojawiała się słaba odporność na infekcje (szczególnie na wirus grypy, który w przywoływanym okresie pozbawił życia tysiące ludzi)⁴.

Po podpisaniu Traktatu Wersalskiego Niemcy stały się państwem demokratycznym, z wszystkimi konsekwencjami tego przeobrażenia. Z jednej strony obowiązywało równoprawienie bez względu na płeć i pochodzenie, a także wolność wyborów i prawo do głosowania; z drugiej zaś pojawiła się potrzeba politycznego zainteresowania, zaangażowania i oświecenia. Zmianie uległo także postrzeganie rodzin. Podczas trwania Republiki Weimarskiej zaczął ewoluować klasyczny obraz rodziny, gdyż kobiety stały się coraz bardziej niezależne. Wynikało to z faktu, że po I wojnie światowej kobiety, których mężowie polegli na polu walki, zostały zmuszone do samodzielnego utrzymywania zarówno siebie, jak i swoich dzieci. W owym czasie dla milionów żołnierzy, którzy przeżyli, rodzina jawiła się jako bezpieczna przystań oraz źródło duchowego wsparcia. Do swoich bliskich wracali z hasłem na ustach: „Do domu za wszelką cenę”⁵. Jednakże zastana przez nich sytuacja rodzinna nie zawsze odzwierciedlała ich wyobrażenia o idealnej rodzinie: *Powracający z wojny mieli niewypowiedzianą potrzebę ciepła domowego ogniska i miłości. Do tego jeszcze doszły przełomowe wydarzenia z czasu rewolucji. Nic dziwnego, że w niedługim czasie nastąpiło rozczarowanie...*⁶. Podczas wojny rodziny miały najczęściej charakter wspólnot, gdyż tylko taki model funkcjonowania społecznego umożliwiał im przetrwanie tego straszliwego okresu. W okresie bezpośrednio powojennym rodzina pełniła bardzo ważną rolę – dawała wszystkim jej członkom wsparcie. Było to wsparcie nie tylko materialne, lecz także psychiczne i moralne. Po I wojnie światowej w Republice Weimarskiej to właśnie kobieta tworzyła dom, zajmowała się nim i wychowywała dzieci, podczas gdy mężczyzna zabezpieczał finansowo byt rodziny. W przypadku gdy zarobki męża nie wystarczały na pokrycie wydatków, kobiety decydowały się na podjęcie pracy zarobkowej. Systematycznie rosła, zwłaszcza w dużych aglomeracjach miejskich, liczba rozwodów, które dotyczyły wszystkich warstw społecznych. W związku z tym Republika Weimarska nałożyła na instytucję małżeństwa nowatorskie wymagania: w miejsce „małżeństw z przymusu” pojawiły się „związki partnerskie”, w których równoprawienie i finansowa niezależność miały zastąpić patriarchalną strukturę rodziny, a związek miały cementować „miłość i spełnienie seksualne”. Dziecko w nowym modelu rodziny miało być, w myśl kształtującej się reformy pedagogicznej, wychowane na pewnego siebie i wyzwolonego człowieka⁷. Negatywną konsekwencją

⁴ Ibidem, s. 133.

⁵ Forschungsanstalt für Kriegs- und Heeresgeschichte (Instytut Pamięci Narodowej), *Die Rückführung des Ostheers, Darstellungen aus der Nachkriegskämpfen deutscher Truppen und Freikorps*, t. I, s. 22, za: R. Heinemann, *Familie zwischen Tradition und Emanzipation. Katholische und sozialdemokratische Familienkonzeption in der Weimarer Republik*, München 2004, s. 234.

⁶ *Reform der Ehescheidung*, 1922, nr 51, za: R. Heinemann, *Familie zwischen Tradition und Emanzipation. Katholische und sozialdemokratische Familienkonzeption in der Weimarer Republik*, München 2004, s. 137.

⁷ U. Büttner, op. cit., s. 255.

przeobrażeń po I wojnie był kryzys ekonomiczny. Bezrobocie, inflację i głód najbardziej odczuły rodziny wywodzące się z najniższych warstw społecznych. Coraz bardziej widoczna była także polaryzacja ludności zamieszkującej teren republiki. Społeczeństwo ideowo i politycznie podzieliło się: na konserwatystów, liberałów, monarchistów, demokratów, nacjonalistów i socjalistów. Więcej ich dzieliło niż łączyło. W rezultacie jednostka czuła się coraz bardziej osamotniona i bezbronna⁸.

Przedstawienie sytuacji społeczeństwa Republiki Weimarskiej ma za zadanie przybliżyć realia, które panowały w czasie tworzenia „Humane Schule” – jak nazywał swoją koncepcję Petersen. Termin „humane” to niemiecki odpowiednik przymiotnika *humanitarny*, który oznacza tyle co ludzki, miłujący człowieka i szanujący jego godność⁹. Na podstawie przedstawionej rzeczywistości, w czasie której powstawał plan jenański, możemy dogłębnie zrozumieć ideologię, w której Petersen umiejscowił pełną wartości rodzinnych, zreformowaną i przystosowaną do kontekstu ówczesnej republiki szkołę. Sam twórca nigdy nie uważał planu jenańskiego za zakończony. Była to, jego zdaniem, koncepcja, którą można było dopasować do okoliczności, czasu i terytorium. Jedynym stałym elementem projektu było dobro dziecka i jego silne poczucie przynależności do wspólnoty, takiej która odpowiada strukturze rodziny. Petersen posiadał niezwykle wyczucie pedagogiczne, wiedział, że w sytuacji, kiedy zagrożona staje się instytucja małżeństwa (zmieniał się model rodziny, osłabiona została pozycja mężczyzny, całkowicie przeobraził się status kobiety), musi pojawić się miejsce, które w łagodny sposób pomoże zrozumieć nową rzeczywistość najsłabszym, czyli dzieciom. To właśnie one musiały zmierzyć się z zastaną rzeczywistością i zrozumieć co stanowi o bliskości i zrozumieniu we wspólnocie, dlatego należało w taki sposób zorganizować środowisko kształcenia, by nie zagrażało zanikowi najważniejszych wartości.

Teo Dietrich, badacz pracy Petersena, pisał, że plan jenański był oparty na rzeczywistym udziale człowieka w życiu, a nie w iluzji pedagogicznej, bo tylko realizm nadaje możliwość zrozumienia istoty uczuć, zachowań i związków w kształtowaniu własnej osobowości¹⁰. Często idee pedagogicznej reformy są wprowadzane jako kreatywne rozwiązania nietypowych sytuacji wychowawczych i dydaktycznych w koncepcjach kształcenia, mających na celu zorganizowanie środowiska szkolnego, w którym czynnie uczestniczą i są w pełni zaangażowani w rzeczywisty rozwój dzieci zarówno nauczyciel, jak i rodzice.

Badania przeprowadzone przez Wincentego Okonia wykazały, że szkoła eksperymentalna w Jenie mieściła się w niewielkim budynku z czerwonej cegły, otoczonym ogródkiem i boiskiem przeznaczonym do zabaw i gier. Były tam trzy pomieszczenia dla trzech grup dzieci: sala do robót ręcznych, sala do nauk przyrodniczych (w której odbywały się również lekcje gimnastyki) oraz sala muzyczno-teatralna. Pomieszczenia były wyposażo-

⁸ E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Warszawa 2005, s. 35–36.

⁹ [hasło:] *humanitarny*, w: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, W. Kopaliński, Warszawa 1989, s. 218.

¹⁰ T. Dietrich, op. cit., s. 32.

ne w stoliki i drewniane stołeczki bądź krzeselka, szafy oraz tablice zawieszane na ścianach do pisania i rysowania¹¹. Wizualnie placówka przypominała dom rodzinny. Daleko jej było do standardowej szkoły, której umeblowanie sal ograniczało kontakt między uczniami, a długi korytarz kojarzył się z nauczycielem-wartownikiem. Szkoła jenajska stawiała na poczucie bezpieczeństwa ucznia, dlatego dążyła do stworzenia rodzinnej atmosfery. Dziecko czerpało radość z kształcenia się, jednocześnie nabywało kompetencje, które ułatwiały mu przyszłe życie.

Petersen jako zdecydowany przeciwnik systemu klasowego nie przewidywał grup z jednego rocznika. W planie jenajskim, uczniowie byli łączeni w grupy rodowe: pierwsza z nich obejmowała dzieci rocznika pierwszego, drugiego i trzeciego; druga – rocznika czwartego, piątego i szóstego; trzecia zaś z siódmego i ósmego. Łącznie w szkole było około 120 dzieci, a do ich opieki pedagogicznej Petersen potrzebował tylko trzech nauczycieli. To właśnie oni w czasie szkolnych zajęć troszczyli się nie tylko o edukację swoich podopiecznych, ale i ich wychowanie. Nauczyciel stawał się więc wraz z rodzicem odpowiedzialny za ukształtowanie młodych ludzi. Petersen uważał, że grupa na stopniu niższym nie powinna przekraczać 40 uczniów, a na stopniu wyższym powinna oscylować od 30 do 35 uczniów¹². Dziecko, które trafiało do tej szkoły, nie było zdane tylko na siebie, od momentu pojawienia się bowiem we wspólnocie otrzymywało wsparcie od dwóch opiekunów ze starszych roczników, wdrożonych do zasad działania Planu jenajskiego. Edukacja rozpoczynała się od pracy w czteroosobowych grupach rozmieszczonych przy czworobocznych stolikach. W miarę zdobywania przez dzieci kompetencji świadomego uczenia się, widoczne stawały się predyspozycje, zdolności i zainteresowania jednostki, co wprowadzało ucznia na kolejny etap edukacji w szkole jenajskiej o charakterze kursów przedmiotowych. Obok nich funkcjonowały również koła zainteresowań w celu rozpoczęcia dyskusji, której kontynuacją była praca w grupach¹³. Zajęcia w szkole odbywały się według planu tygodniowego, który harmonizował z dziennym i tygodniowym rytmem pracy ucznia na każdym szczeblu edukacji. Często zdarzało się, że lekcja trwała do 100 minut, zależało to od zainteresowania uczniów podjętą tematyką. Podstawowymi formami nauczania były: rozmowa, zabawa, praca i uroczystości – miały to pobudzać myślenie, rozważanie oraz wrażliwość młodych osób. Osią kształcenia trójstronnej więzi dziecko–rodzina–nauczyciele były wszelkie święta i uroczystości, które miały na celu integrowanie najbliższego otoczenia dziecka. Dzięki temu dziecko przносиło rodzinną atmosferę i wartości z domowego ogniska do placówki szkolnej. K. Jakubiak stwierdza, że w szkole Petersena urzeczywistniła się partnerska relacja trójpodmiotowa, a praca przebiegała *wspólnie z dzieckiem, a nie tylko dla dobra dziecka, czy też za pośrednictwem dziecka z poczuciem powinności wobec wszystkich jej uczestników, a także wobec siebie samego*¹⁴.

¹¹ W. Okoń, *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa 1999, s. 126.

¹² Ibidem, s.126.

¹³ Ibidem, s.128.

¹⁴ K. Jakubiak, *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz 1997, s. 75; por.: A. W. Janke, *Przesłanki kształtowania humanistycznej relacji rodzina – szkoła*, „Edukacja” 1994, nr 4, s. 54.

Poniedziałek w szkole jenajskiej był dniem uroczystego otwarcia tygodnia pracy. Podczas apelu oddawano honory sztandarowi, śpiewano hymn, a Petersen wygłaszał mowę, którą wieńczyło hasło wyznaczające kierunek pracy w danym tygodniu. Piątek natomiast był świątecznym dniem podsumowań całego tygodnia pracy.

W koncepcji Petersena niejako „znikał” nauczyciel, a na jego miejsce pojawiał się wychowawca, który miał być dobrym, otwartym na cele wspólnoty człowiekiem. Wyróżniać go miała wiara w idee braterstwa, radość życia, ciepło, serdeczność i świadomość silnych stron własnych kompetencji. Wychowawca miał tworzyć zdrową atmosferę pracy, pobudzać uczniów do swobodnych wypowiedzi, pomagać rozwiązywać techniczne problemy w czasie zajęć. Pracować winien we wspólnocie, a nie ponad, czy poza nią. Wychowawca, tak samo jak rodzic, miał być zaangażowany w rozwój duchowy dziecka. Petersen był przekonany o sprawczości metod stosowanych w procesie kształcenia i skuteczności wychowania opartego nie na słowie, lecz na działaniach pozawerbalnych. Można odnieść wrażenie, że ma się do czynienia z paradoksem. Nasuwa się bowiem pytanie, jak szkoła milczenia i ciszy może być zarazem szkołą opartą na metodach rozmowy, gry, zabawy i uroczystości, a do tego jak trzech nauczycieli może dojść w takiej atmosferze do porozumienia z gromadką 120 dzieci, osiągając przy tym pozytywne wyniki w wychowaniu i nauczaniu? Nie ulega wątpliwości, że nauczyciel z doświadczeniem zdobywanym w tradycyjnej szkole konfrontowany był w szkole Petersena z zupełnie nową sytuacją pedagogiczną. Oto przykład opisywany przez nauczycielkę Kaethe Homack, która w pruskiej szkole podstawowej siedem razy prowadziła grupę liczącą od 30 do 40 dzieci z przeważającą liczbą dziewczynek. Po dziesięcioletnim doświadczeniu zawodowym rozpoczęła ona 1 kwietnia 1930 r. pracę w szkole jenajskiej. W nowej placówce była wychowawczynią 34-osobowej grupy, w tym jedenaściorga dzieci z trzeciego rocznika (grupa najstarsza), czternaściorga z drugiego rocznika i dziewięściorga z rocznika pierwszego. Tworzyli oni grupę rodową. Dla przypomnienia należy dodać, że w tej szkole nie obowiązywał tradycyjny system klasowo-lekcyjny, czyli nie łączono w grupy uczniów według kryterium wieku, a czas trwania lekcji nie był ściśle określony jako 45 minut. Przez pierwsze dni praca była skoncentrowana na przygotowaniach do uroczystości dla nowo przyjętych dzieci. W trakcie zajęć jeden uczeń zaproponował, że wykona samolot, drugi natychmiast zgłosił, że również chciałby zrobić samolot, potem następne dzieci przedstawiały swoje propozycje, np. narysowanie obrazka czy zszycie książki¹⁵. Wszyscy zgłaszający chęć do przygotowania uroczystości dla nowo przybyłych uczniów robili to bez jakiegokolwiek przymusu czy stymulacji, po prostu wynikało to z chęci i zainteresowania. Nauczycielka zaobserwowała, że zawsze jednocześnie mówiło tylko jedno z dzieci. Jeśli ktoś chciał przerwać wypowiedź, natychmiast inny uczeń wtrącał się, mówiąc: *pozволь się jej lub jemu najpierw wypowiedzieć*¹⁶. Homack zanotowała, że w czasie rozmowy chłopiec z dziewczynką wymienili się miejscami. Potem zorientowała się, że jedno z dzieci rozmawiało z kolegą obok i aby uniknąć chaosu, to dziecko, które wyłapało niestosowne zachowanie, zamieniło się miejscem z gadułą. W taki sposób

¹⁵ P. Petersen, *Die Praxis der Schulen nach dem Jena – Plan*, Weimar 1934, s. 21.

¹⁶ Ibidem, s. 22.

dzieci same monitorowały przestrzeganie wspólnie ustalonych zasad. Pisała: *wciąż obserwowałam sytuacje przywracania do wcześniej ustalonego porządku milczeniem*¹⁷. Czy dzisiaj, kiedy mamy do czynienia z inwazją dźwięku, nie byłoby wskazane pomilczeć, nauczyć się przez ciszę i w ciszy odnajdywać sens pedagogiki? Pozytywny bezgłos mógłby pomóc w odnalezieniu własnego ja, takiego, którego nie trzeba pozbawiać woli, aby potrafiło żyć w społeczeństwie; ja, o którym pisze Alice Miller w *Zniewolonym dzieciństwie*¹⁸.

Nowo przyjęta nauczycielka obserwowała, jak bardzo dzieci są zaangażowane we wszystko, co robią, zupełnie inaczej niż w poprzedniej szkole, gdzie wszystkim dyrygował i wszystko kontrolował nauczyciel nieufający mądrości swoich wychowanków. Wydaje się zasadnym przedstawienie uroczystości przyjęcia nowego rocznika na podstawie wspomnień tejże nauczycielki: *W dniu przyjęcia nowego rocznika dzieci przyszły wraz z członkami rodziny, najczęściej z matkami do sali wykładowej. Tam do nowo przybyłych dosiadało się rodzeństwo i dzieci z grupy rodowej. Uroczystość rozpoczęło wystąpienie grupy młodszej, a potem przygotowaną część artystyczną o tematyce wielkanocnej odegrały dzieci z grupy zaawansowanej. Zabawa zakończyła się wspólnym szukaniem jajeczek wielkanocnych. Do każdego stolika z niespodziankami wybrano po dwoje nowo przyjętych. W tym momencie jedyny raz został oficjalnie powitany pierwszy rocznik, po czym stoliki zostały odsunięte i rozpoczęły się zabawy w kole: „Zajaczek w jamie” i „Stary niedźwiedź”. Szukanie jajeczek wielkanocnych ze względu na deszcz odbywało się na korytarzu. Następnie wszyscy udali się świętować Wielkanoc.*

Czworo nowych dzieci miało w szkole rodzeństwo, które już wcześniej uczestniczyło w różnorodnych wydarzeniach wspólnoty podczas odwiedzin. W Planie jenajskim dbano o tego rodzaju spotkania. Miały one miejsce najczęściej w soboty w czasie „wolnych zajęć” i podczas pracy, przy okazji uroczystości urodzin któregoś z uczniów lub w czasie poprzedzającym gwiazdkę i podczas wędrówek.

W następnych latach przyjęcie nowych dzieci było coraz bardziej urozmaicone. [...]

Przy okazji omawianej tu uroczystości szczególnie mocno uwidaczniały się wartościowe zachowania dzieci w sytuacjach delikatnej natury.

Gdy porównuję moje dziesięcioletnie doświadczenia z rozpoczęcia roku szkolnego w powszechnych szkołach, mam w pamięci taki oto obraz: Od 35 do 40 maluchów (najczęściej dziewczynek) przychodziło z tornistrami, tabliczkami i piórnikiem w towarzystwie matek, ojców, rodzeństwa, często także bez nikogo w pierwszym dniu szkoły. Potem siadały grzecznie z założonymi rączkami w ławkach. Kiedy kierownik szkoły wyczytywał ich nazwiska z listy nowo przyjętych, najczęściej odpowiedzi udzielał ktoś z dorosłych. Gdy kiedyś jedno dziecko spontanicznie odpowiedziało na wyczytanie go z listy, wywołało to zdumienie wśród dorosłych, a kierownik skomentował to właściwą ripostą. Następnie powitał dorosłych, a później udzielał wskazówek do pracy. Potem następowała wspólna

¹⁷ Ibidem, s. 22.

¹⁸ M. Miller, *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, Poznań 1999. [przyp. red.]

*modlitwa i dorośli opuszczali szkołę. [...] Często dzieci mnie pytały: Kiedy pójdziemy do domu? [...] Często leciały też lzy*¹⁹.

Cytat ten oddaje rodzinną atmosferę, która panowała w szkole jenajskiej i trudno zaprzeczyć, że to pożądana aura. Atutem tej atmosfery jest z pewnością również fakt, że jest ona łatwa do zorganizowania. Poza tym takie rozwiązanie nic nie kosztuje, nie można więc tłumaczyć się brakiem pieniędzy (często nieudolni pedagodzy podają ograniczenia finansowe jako główną przyczynę własnych niepowodzeń). Wystarczy tylko mieć na względzie uczucia i dobro dziecka, zaangażować starszych uczniów, rodziny i po prostu chcieć organizować przyjazne, bezpieczne środowisko, które sprzyja procesowi wychowania i nauczania, a przy okazji sprawnie wykorzystywać sytuacje pedagogiczne. Celem szkoły Petersena było, by dzieci przyjmowane do społeczności szkolnej czuły się chciane, oczekiwane, ważne i bezpieczne, tak jak w domu. Dzieci miały cieszyć się z faktu bycia uczniem. Były one otoczone opieką starszych dzieci, w rezultacie czego miały ochotę wracać do tej właśnie wspólnoty, aby realizować zadania, które nie wykraczały poza granice ich możliwości i były spójne z etapem rozwoju dziecka i ucznia. Warto zwrócić uwagę na fakt, że w planie jenajskim nie tylko uczeń, ale i cała jego rodzina, z pełnym zaangażowaniem tworzyli zwartą całość środowiska szkolnego. Obserwacje Homack dają czytelny obraz, w jak różny sposób nowo przyjęte dzieci wkraczały do wspólnoty. Grupy kształtowały się spontanicznie, bez udziału nauczyciela, po prostu uczniowie sami wybierali miejsca przy stolikach, a tym samym osoby, z którymi czuli się dobrze. Nauczycielka pisała: *Elisabeth trzyma się kurczowo Gatti, nie odstępuje jej na krok, chociaż wydaje się, że ona wcale nie wymaga takiej opieki*²⁰. Ten zapis jednoznacznie wskazuje, że adaptacja do warunków szkolnych odbywała się w naturalny sposób, dziecko miało dokładnie tyle czasu, ile potrzebowało, aby poczuć się samodzielnym członkiem wspólnoty. Starsze dzieci doskonale radziły sobie w procesie adaptacji nowo przybyłych, były idealnymi przekazicielami zwyczajów i tradycji szkoły. Dzieci w szkole wspólnoty od momentu przyjęcia do wakacji (niespełna cztery miesiące) były już w większości mocno zakotwiczone w grupie, brały aktywny udział w życiu szkoły, przychodziły nie tylko po naukę czytania i pisania, ale przede wszystkim, by uczyć się odpowiedniego zachowania w autentycznych sytuacjach życiowych. W tradycyjnej szkole uczniowie podporządkowywali się woli nauczyciela, natomiast w szkole jenajskiej wiedza dzieci była realnym źródłem umiejętności i ważnym elementem kształcenia. Dla przypomnienia należy dodać, że nauczyciel samodzielnie prowadził z nowo przybyłymi uczniami tylko jedną godzinę na szesnaście godzin w tygodniu – zapał poznawczy wśród nowych rozbudzały starsze dzieci.

P. Petersen w swoich pracach charakteryzował również społeczeństwo, stwierdzając, że jest to grupa związana wiarą i miłością, budowana na fundamencie rodziny. Wskazywał, że potrzeba przynależności do społeczeństwa wiąże się z pierwotną potrzebą wspólnoty. Człowiek powinien dłożyć wszelkich starań, by potrzeba ta nie została stłumiona²¹. Przekładało

¹⁹ Ibidem, s. 23–31.

²⁰ P. Petersen, op. cit., s. 25.

²¹ Ibidem, s. 1–2.

się to również na edukację. Etap życia poświęcony nauce szkolnej nie miał być ściśle odseparowany od rodziny, która stanowiła naturalne środowisko młodego człowieka.

K. Jakubiak stwierdza, że życie w szkole jenajskiej było podobne do rodzinnego, a atmosfera domu rodzinnego i obecne w niej wartości uczuciowe stwarzały naturalne i najkorzystniejsze warunki do wychowania. Członkami wspólnoty jenajskiej były dwa pokolenia. Z jednej strony dzieci, a z drugiej nauczyciele i rodzice, zawsze skorzy do współpracy zarówno w nauczaniu, jak i świętowaniu, by nieustannie uczestniczyć w kształceniu i wychowaniu dziecka. Przenoszenie wartości z domu rodzinnego do placówek kształcących pozwoliło zachować harmonię rozwoju dziecka, a także było sposobem na uniknięcie sformalizowanego charakteru pracy nauczyciela²².

Wydaje się zasadnym podjąć dyskusję na temat słuszności zorganizowania szkoły wzorującej się na planie jenajskim, wokół wspólnot rodowych ze względu na należyty przepływ treści, zawieszony w języku uczniów należących do wspólnoty. Zadaniem grupy rodowej w pedagogice Petersena było wprowadzanie nowych członków w życie szkoły. To właśnie grupa rodowa przedstawiała by panujące zwyczaje, zasady i struktury. Świadomie nie użyłam tu terminu „porządek”, z niemieckiego *Ordnung*, które odnosiłoby się do całkowitego podporządkowania się władzy, którą utozsamialiby nauczyciele. Mogłoby to przemawiać za brakiem spontaniczności w szkole jenajskiej, a tego chciałabym ponad wszelką wątpliwość uniknąć, chociażby z tego powodu, że to uczniowie co tydzień decydowali o tym, jakie tematy będą poruszać na zajęciach. To jeden z postulatów ukazujący brak porządku tematycznego, by uniknąć całkowitego zawładnięcia treściami programowymi przez instytucje, nauczycieli i dorosłych. Starsze dzieci, wdrażając nowo przybyłych uczniów robiły to w sposób naturalny, po prostu same uczestniczyły we wszystkich czynnościach życia szkoły, tworzyły sytuacje pedagogiczne, które na bieżąco były poddawane autentycznej weryfikacji w chwili wystąpienia zjawiska. Młody człowiek, dzięki zachowaniu doświadczonych kolegów, nie mógł czuć zniewolenia, czy też narzucania mu czegoś niewyobrażalnie trudnego, ponieważ jego o rok czy dwa lata starszy druh robił dokładnie to samo, co powodowało, że zadanie stawało się automatycznie możliwe do wykonania.

Kolejną kwestią, którą należy rozważyć w kontekście funkcjonowania szkoły Petersena, jest popełnianie przez uczniów błędów. Pomyłki w szkole Petersena traktowano jako element procesu kształcenia, przeciwnie do szkoły współczesnej, gdzie często niepowodzenia są synonimem porażki i źródłem frustracji, niepokojów oraz niechęci do zmagania z trudnościami. Po pierwsze, w systemie opracowanym przez P. Petersena błędy nie były podkreślane długopisem, a ołówkiem. Robiono to, by dziecko samo mogło poprawić pomyłkę. Uczniowie co 14 dni oddawali do wglądu zeszyty. Podczas omawiania zadań uczyli się konstruktywnej krytyki, udzielania i korzystania z porad, nie tylko nauczyciela, ale również kolegów z grupy. Obecnie błąd ucznia jest często powodem do karania i poniżania, mimo że wiadomym jest, iż popełnianie błędów jest naturalnym składnikiem procesu zdobywania wiedzy. Kolejną sprzeczność współczesnego systemu szkolnictwa można zaobserwować w zadawaniu pytań. Obecnie w szkole pytania stawia

²² K. Jakubiak, op. cit., s. 70–71.

nie ten, kto się uczy, lecz ten, który doskonale zna odpowiedź, czyli nauczyciel. Takie zjawisko nie miało miejsca w szkole Petersena – tam dziecko w wyniku naturalnego dążenia do zaspokojenia ciekawości pytało i wybierało temat, który chciało zgłębić. Ta szkoła tworzyła warunki do konstruowania wiedzy w sposób efektywny wynikający z wewnętrznej motywacji ucznia, a treści programowe przemyślał świadomy swych mocnych stron pedagog, który nie nudził, ale wyczuwał potrzeby wychowanków. Taka osoba prowadziła tych, którzy szukali własnej drogi, ale nie narzucała swoich pragnień, nie naginała i nie pozbawiała woli swoich podopiecznych.

Często pomysły pedagogiki reformy (nurtu nowego wychowania) wprowadza się jako kreatywne rozwiązania w koncepcjach pedagogicznych mających na celu akcentowanie potrzeb współczesnej edukacji, w której aktywnie współdziałają uczniowie, nauczyciele i rodzice. Szkoła Petersena była projektem, który zaspokajał potrzeby jednostki i grupy w procesie kształcenia. Można ją porównać do domu pełnego drzwi, za którymi znajdują się pomieszczenia do zagospodarowania i kolejne drzwi. Z założenia plan jenański nie sprowadzał się do pedagogiki dogmatu. Reprezentował udany pomysł pasujący do kontekstu wychowania rodzinnego, wprowadzający nowe rozwiązania do szkoły, dbający o silną pozycję rodziny, ponieważ jego idea polegała na przygotowaniu dziecka do życia, bez organizowania laboratorium do nauki i narzucania postaw porządzanych przez społeczeństwo.

Plan jenański był – i nadal jest – żywym dowodem na to, że zachodzi potrzeba zespolenia jednostki poddawanej stymulowanemu procesowi kształcenia z grupą nie tylko rówieśników, ale i starszych uczniów oraz osób dorosłych. Szkoła Petersena była szkołą życia skierowaną na rozwój kompetencji przystosowania do rozumianego i akceptowanego współistnienia ze społeczeństwem. Dzieło Petersena było nie tylko twórczą, ale również niebywale spójną wewnętrzną syntezą, dlatego wzbudzało zainteresowanie wśród ówczesnych badaczy, którzy wyrażali aprobatę dla alternatywnych rozwiązań w edukacji. Do polskich badaczy współczesnych Petersenowi należeli z pewnością Justyna Jędrzychowska²³, Józef Mirski²⁴ i Ludwik Chmaj²⁵, którzy pisali w latach 30. XX w. o eksperymentalnej szkole wspólnoty. Zainteresowanie ruchem nowego wychowania, a w tym również planem jenańskim, znalazło swoje miejsce w powojennej twórczości Bogdana Nawroczyńskiego²⁶, Wincentego Okonia²⁷, jak również Mirosława Szymańskiego

²³ J. Jędrzychowska, *Poglądy pedagogiczne i praktyka wychowawcza Petersena*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1933, Nr 2.

²⁴ J. Mirski, *Plan jenański jako szkoła wspólnoty*, Warszawa 1932.

²⁵ L. Chmaj, *Piotr Petersen i jego szkoła wspólnoty*, „Przegląd Powszechny”, 1935, t. 208, [dostęp on-line: http://www.przegląd powszechny.pl/archiwum_content/pdfs/1935/208.pdf] [15.12.2012].

²⁶ B. Nawroczyński, *Plan jenański w: Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, red. W. Okoń, Warszawa 1977.

²⁷ W. Okoń, op. cit.

go²⁸. Trójpodmiotowość relacji w procesie edukacji jest silnie akcentowana także w pracach Krzysztofa Jakubiaka²⁹.

Plan jenajski miał wyzwolić dzieci od przemocy i gwałtu, umożliwić im zarówno szukanie, jak i odnajdywanie własnej drogi życiowej. Był to plan otwarty na potrzeby ucznia i osadzony w realnym kontekście otaczającej go rzeczywistości. Można więc stwierdzić, iż była to szkoła stworzona dla wzmocnienia więzi rodzinnych i z myślą o rozwoju wychowanków. Smutnym aspektem dzieła Petersena jest fakt, że pozwolił on wciągnąć swój projekt w ideologię faszystowską, jednak nie zmienia to faktu, że Plan jenajski jest wartościowym przedsięwzięciem. Petersen nie tłumaczył polityczności w kontekście narodowego socjalizmu, lecz w duchu wspólnoty i to może wyjaśniać ulokowanie stanowiska tegoż pedagoga w pobliżu nacjonalizmu.

Projekt P. Petersena nie był tylko metodą dydaktyczną, lecz był szerszą koncepcją pedagogiczną, która miała postać wyjściową dla nowej, wolnej od kościoła i państwa niemieckiej szkoły. Organizacja ścieżki edukacyjnej zależała od kreatywności nauczyciela i od wykorzystania zaistniałych sytuacji pedagogicznych. Wychowanie dziecka miało także na celu uwrażliwienie go na różnice między ludźmi. Wskazywano, że osoba *inna* nie jest w żaden sposób gorsza. Wychowanie we wspólnocie nie oznaczało dla Petersena produkowania *sklonowanych jednostek*³⁰. Każdy miał prawo pozostać indywidualny, rozwijając swoje unikalne cechy osobowości oraz zainteresowania. Dziecko w tej szkole traktowano od początku z szacunkiem należnym członkowi wspólnoty, uczestniczyło w życiu grupy od początku – tak jak w rodzinie, w której nie obowiązywał podział na lepszych i gorszych, a tylko młodszych i starszych. We wspólnocie młody człowiek odkrywał cel, dla którego został powołany do życia. Doświadczał i przeżywał swoją zdolność do rozwoju i kultywowania tego, co ludzkie: dobra, radości, współczucia, zrozumienia, szacunku, wierności, empatii, umiejętności przebaczenia itd. Dziecko we wspólnocie uczyło się godnie znosić porażkę, wiedziało, że nawet z najgorszej sytuacji można znaleźć wyjście. Jeśli wokół są ludzie, jeśli jest rodzina, to świat się nie kończy i więzy się nie rozpadną, gdy nadchodzi nieszczęście. Taka wiedza potrzebna jest również w obecnym czasie młodzieży i dzieciom. Porażka i strata są elementami sukcesu i zysku – jedno bez drugiego nie istnieje. Strach przed odrzuceniem jest początkiem izolacji i osamotnienia. Petersen od początku tworzenia szkoły eksperymentalnej postawił jasno określony cel: ma powstać placówka realistyczna i wolna od złudzeń. Pisał: *Tylko taka – a zatem „Wolna od iluzji nauka o wychowaniu” – może być perspektywą w skutecznym działaniu dla współczesnej pedagogiki i całego systemu oświaty*³¹. W rozumieniu tego pedagoga wolność od iluzji oznaczała opracowanie takiego modelu, w którym widoczne były konkretne zależności i powiązania człowieka ze społeczeństwem we wszelkich możliwych dziedzinach życia, takich jak zwyczaje, kultura czy prawo. Plan jenajski był i jest doskonałym dowodem na to, że we wspólnocie nie z każdym można się zaprzyjaźnić, ale

²⁸ M. Szymański, *Niemiecka pedagogika reformy 1890–1933*, Warszawa 1992.

²⁹ K. Jakubiak, op. cit.

³⁰ Ibidem, s. 37.

³¹ T. Dietrich, op. cit., s. 34.

każdego należy szanować, aby drogi dzieci z tego samego osiedla, gminy czy miasta nie rozeszły się już na starcie.

Nauczyciele austriaccy, którzy szukali nowych pomysłów na rozwiązanie współczesnych problemów w pedagogice, przeprowadzili pod koniec ubiegłego stulecia, badanie szkół eksperymentalnych w Holandii³², których osią była koncepcja pedagogiczna Petersena. Badania wykazały, że idea humanitarnej szkoły mogłaby być podłożem nowoczesnej placówki edukacyjnej i procesu kształcenia. Autentyczność i niezawodność planu jenajskiego stała się dla nich fundamentem w konstruowaniu współczesnej kultury kształcenia. Sam mistrz traktował swoją koncepcję jako projekt otwarty, który można modelować w zależności od warunków i rzeczywistości w taki sposób, by stworzyć jak najlepsze okoliczności dla jednostki i wspólnoty. Przy powstawaniu takiego modelu szkolnictwa po prostu należało uwzględnić nowe realia życia, a przede wszystkim zwrócić uwagę na zmiany w rodzinie, na rynku pracy, jak również na wciąż pogłębiającą się przepaść pomiędzy bogatymi a biednymi, globalizację i racjonalizację życia, naturę i technikę, a także potrzeby człowieka. Wszystko po to, aby realnie przygotować młodych ludzi do życia. Według austriackich badaczy koncepcja jenajska kładła nacisk na dwa główne zadania, które należy pielęgnować we współczesnej oświacie: wspierała autonomię dziecka i jednocześnie kształciła poczucie przynależności do wspólnoty, dodatkowo przygotowywała do konkurencji w ekonomii, kształtowała i wzmacniała postawę demokratyczną i kooperatywną człowieka³³.

Badacze austriaccy zwracali uwagę na fakt, iż szkoła P. Petersena dawała wolność, ale nie pozbawiała obowiązku realizowania obligatoryjnych treści programowych. Syntezą oczekiwań wychowawczych i dydaktycznych w aktualnie opracowanym planie jenajskim, osadzonym w realiach holenderskich z końca XX w., były m.in. następujące powinności szkoły: prowadzenie dialogu opartego na doświadczeniu i akceptującego sferę emocjonalną; rozwijanie kompetencji uczenia się i kształtowanie postaw społecznych w grupach rodowych; wspieranie wspólnoty uczniów, rodziców i nauczycieli; dbanie o wartości rodzinne; otwarcie na świat, pobudzanie ciekawości dziecka; wspieranie stawiania pytań; zwracanie uwagi na bliskie i dalekie otoczenie; umożliwienie filozofowania w grupie; uczenie krytycznego myślenia i radzenia sobie z konstruktywną krytyką; wspieranie kształtowania się stosunku do mniejszości narodowych i osób czy grup „wykluczonych”; poszukiwanie sensu i jego wskazywanie dzięki wzmacnianiu osobowości dziecka poprzez gry, zabawę i uroczystości; pytania o egzystencję; zastanawianie się nad wartościami i zachodzącymi pomiędzy nimi sprzecznościami, między zwyczajami i obyczajami, symbolami religijnymi i historią³⁴. Austriaccy badacze pedagogiki Petersena uważają, że od szkoły należy oczekiwać, że będzie miejscem najtrafniejszych rozwiązań,

³² Na terenie Holandii działa około 220 szkół opartych o koncepcję pedagogiczną P. Petersena, wyniki badań E. Skiera, *Reformpaedagogik in Geschichte und Gegenwart, eine kritische Einfuehrung*, Oldenbourg 2003, s. 427.

³³ *Der Jenaplan heute: eine Paedagogik fuer die Schule von morgen*, red. H. Eichelberger i M. Wilhelm, Innsburck 2000, s. 7–9.

³⁴ *Ibidem*, s. 15–16.

strategii i koncepcji w kształtowaniu się świadomego i wolnego od uprzedzeń człowieka, który zadba o swoje interesy, nie krzywdząc innych³⁵. Eksperyment Petera Petersena, ich zdaniem, dowiódł w całej mocy, że jest to możliwe, dlatego warto do niego wracać i korzystać ze sprawdzonej i ugruntowanej wiedzy mistrza pedagogiki³⁶.

Koes Both, badacz planu jenańskiego znalazł angielskojęzyczny artykuł, w którym ów plan został opisany jako most pomiędzy wtedy i teraz, pomiędzy przeszłością a przyszłością³⁷. Autor pisał: *Musimy naszą koncepcję szkoły budować na szerokich i głębokich fundamentach budowanych przez elastycznych i zdolnych do przystosowania się patronów (twórców), które będą wystarczająco mocne, aby udźwignąć genialną strukturę nowoczesności. Nie zdołamy pójść dalej, jeżeli wciąż będziemy niszczyć (burzyć) wszystko to, co już powstało i rozpoczynać od początku i myśleć od nowa*³⁸.

Wiele szkół poszukuje dzisiaj nowych koncepcji dla rozwiązań obecnych problemów w szkolnictwie, rodzinie i społeczeństwie. Od czasów Petersena zmieniło się życie dzieci i dzieciństwo; konsumpcja i technika opanowały społeczeństwo, znacznie zmienił się model rodziny, a trwałość małżeństwa zastąpiły związki nieformalne³⁹. *Spustoszenie moralne, etyczna ślepota i brak wrażliwości, przyzwyczajenie się do ludzkiego cierpienia i krzywd wyrządzanych codziennie przez ludzi innym ludziom – powolna lecz nieustanna, sukcesywna i do tego stopnia ukradkowa, że aż niedostrzegalna i niewzbudzająca sprzeciwu erozja wartości, które nadają życiu sens*⁴⁰ są najlepszym dowodem na to, że należy strzec dzieci. Trzeba chronić enklawę życia rodzinnego i szkolnego, aby silna kotwica tego, co jest wartościowe, dobre i piękne, nie osłabła i była wzmacniana przez świadomych rodziców i nauczycieli, tak jak tego chciał dla swoich wychowanków P. Petersen. Człowiek powinien w szkole nabywać kompetencji świadomego korzystania z dobrodziejstw nowoczesnych wynalazków, a poznanie funkcjonujących modeli na bazie już dawno przetartych szlaków powinno stać się inspiracją do zmian we wspólnocie szkolnej. W tych słowach odczytujemy zasadność korzystania ze zgromadzonych doświadczeń i wiedzy ekspertów zaangażowanych w ruch nowego wychowania.

Należy sprzyjać projektom, które świadomie łączą w sobie sprawdzone i trwałe wartości historyczne z wartościami współczesnymi. Na fundamentach planu jenańskiego warto opierać nowoczesne koncepcje nauczania i wychowania, by wzmacniać pozycję rodziny w systemie edukacji szkolnej. Na terenie Niemiec obecnie działa 25 szkół opartych na pedagogice wspólnoty Petera Petersena⁴¹. Dzieło cytowanego pedagoga zawiera w sobie niewykorzystany potencjał dla dzisiejszej szkoły, chociażby ze względu na jego główne założenia: uznanie różnic, otwartość, elastyczność, harmonię rodzinną i wspólnotę, bez której człowiek nie może żyć. Warto w tym miejscu zacytować brazylijskiego

³⁵ Ibidem, s. 39–43.

³⁶ W. Okoń, op. cit., s. 127.

³⁷ R. King, *The Bridge of Jena, The New Era*, Vol. 48, Nr 3, March 1967, w: *Dre Jenaplan heute*, s. 16.

³⁸ Ibidem, s. 16.

³⁹ *Wybrane problemy współczesnych małżeństw*, red. H. Liberska i A. Malina, Warszawa 2011, s. 87–89.

⁴⁰ Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Kraków 2011, s. 147.

⁴¹ H. Klein, *Privatschulen in Deutschland*, Koeln 2007, s. 16.

biskupa Dom Helder Camera, który powiedział: *Jeśli ktoś marzy, to jest to jedno marzenie, jeżeli wielu marzy, to jest to początek nowej rzeczywistości*⁴². Warto marzyć, że kiedyś w naszym kraju powstaną szkoły osadzone w nurcie koncepcji pedagogicznej Petera Petersena.

Zusammenfassung

Peter Petersens Jena – Plan. Ein Schulbeispiel das auf Werten der Familie aufbaut.

Der Zweck dieses Artikels ist, einen Plan von Jena als ein wertvolles pädagogisches Projekt, zu präsentieren. Dieses Projekt bezieht sich auf die heutigen Anforderungen an die Bildung und könnte bei der Lösung der derzeitigen schulischen Probleme hilfreich sein. Das Konzept der Jenaplan-Schule wurde im Jahr 1927 von dem Pädagogen Peter Petersen entwickelt. Seinen Namen trägt dieser Projekt, da er an Peter Petersens Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft an der Universität in Jena entstand. Die Jenaplan-Pädagogik ging grundsätzlich von einer engen Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus aus, da die Erziehung einen ebenso hohen Stellenwert wie die Bildung hatte. Dabei war eine Erziehung im Sinne des Konzepts von Peter Petersen die Grundlage. Es war ein Konzept, das auf die zeitlichen und räumlichen Umstände angepasst werden konnte. Die einzige Konstante des Projekts war das Wohlergehen des Kindes und seines starken Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gemeinschaft, wie die Struktur einer Familie. Peter Petersen ging davon aus, dass Kinder sich in möglichst großer Freiheit zu selbstbestimmten Menschen entwickeln. Die Kerngedanken der Pädagogik an einer Jenaplan-Schule waren daher sowohl selbständiges als auch Zusammenarbeit, Zusammenleben und Mitverantwortung der Schüler- und der Eltern. Typische Arbeitsformen für das Jenaplankonzept waren offene Gespräche im großen Kreis und unter Leitung der Schüler selbst, die spielerische Unterstützung der Entwicklung der Schüler und des Lernens, fächerübergreifender Kernunterricht, die Freiarbeit. Dabei könnte jeder Schüler ein Fach nach Wahl bearbeiten und den Kursunterricht, in dem feste Unterrichtsfächer gelehrt werden. Zu Beginn und zum Ende einer jeden Woche sollte im Idealfall ein Fest stattfinden. Der Kern der dreigliedrigen Beziehungen (Kinder-Eltern-Lehrer) dieser Bildung waren alle Feiertage, die das Kind näher integrieren sollten. In der Jenaplanschule ging die Arbeit zusammen mit dem Kind, nicht nur für das Wohl des Kindes. Dieser Ablauf folgte dem Grundkonzept Peter Petersens, nach dem das Gespräch, das Feiern, das Spielen und das Arbeiten eng zusammen gehören. Der Jenaplan kannte keine Schulklassen nach festen Jahrgängen, sondern Stammgruppen, in denen die Schüler verschiedener Jahrgänge täglich mindestens 100 Minuten gemeinsam lernten und sich dabei gegenseitig unterstützten. Der typische Stundenplan war ein sogenannter Fetzenstundenplan, der sich sehr von den üblichen 45 Minütigen Unterrichtsstunden unterscheidet. Die Schüler im Petersens Schule arbeiteten nach einem Wochenarbeitsplan. Kurse in Form von Lehrgängen gewährleisteten die Sicherung des Allgemeinwissens in den wichtigsten Fächern. Ansonsten erfolgte die Arbeit in überfachlichen Projekten. Zensuren gab es an Jenaplan-Schulen nicht, stattdessen Arbeits- und Leistungsberichte, denen drei Bewertungsmaßstäbe zugrunde lagen. Wichtige Grundlagen der Beurteilung waren die Selbstkontrolle und die Beurteilung durch die Mitschüler. Das Projekt vom P. Petersen kann ein Konzept für die moderne Schule sein, um die Stellung der Familie in der Ausbildung und Erziehung zu stärken.

⁴² *Dre Jenaplan heute...*, s. 17.

Bibliografia

- Bauman Z. , *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Kraków 2011.
- Büttner U., *Weimar; die ueberforderte Republik 1918–1933*, Bonn 2008.
- Chmaj L., *Piotr Petersen i jego szkoła wspólnoty*, „Przegląd Powszechny”, t. 208, 1935 [dostęp on-line: http://www.przegladpowszechny.pl/archiwum_content/pdfs/1935/208.pdf [15.12.2012].
- Der Jena Plan heute; eine Paedagogik fuer die Schule von morgen*, red. H. Eichelberger, M. Wilhelm, Innsbruck 2000.
- Dietrich T., *Die Paedagogik Peter Petersens. Der Jena – Plan: Beispiel einer Humane Schule*, Bad Heilbrunn 1991.
- Fromm E., *Uciezka od wolności*, Warszawa 2005.
- Heinemann R., *Familie zwischen Tradition und Emanzipation. Katholische und sozialdemokratische Familienkonzeption in der Weimarer Republik*, München 2004.
- Jakubiak K., *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz 1997.
- Jędrzychowska J., *Poglądy pedagogiczne i praktyka wychowawcza Petersena*, „Kwartalnik pedagogiczny” Nr 2, 1933.
- Klein H., *Privatschulen in Deutschland*, Koeln 2007.
- Miller A., *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, Poznań 1999.
- Mirski J., *Plan jenajski jako szkoła wspólnoty*, Warszawa 1932.
- Nawroczyński B., *Plan jenajski*, w: *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, red. W. Okoń, Warszawa 1977.
- Okoń W., *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa 1999.
- Petersen P., *Die Praxis der Schulen nach dem Jena – Plan*, Weimar 1934.
- Szymański M., *Niemiecka pedagogika reformy 1890–1933*, Warszawa 1992.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.
- Wybrane problemy współczesnych małżeństw*, red. H. Liberska i A. Malina, Warszawa 2011.

