

Arthur
Brühlmeier

Kształcenie człowieka

27 kamyczków
jednej

mozaiki

Impulsy do kształtowania modelu edukacji
zgodnie z zasadami sformułowanymi przez

Johanna Heinricha
Pestalozziego

A. Brühlmeier, *Kształcenie człowieka*, Kraków 2011, ISBN: 978-83-7587-858-5,

© by Arthur Brühlmeier, 2007 © by Herausgegeben von der Stiftung „Schule für das Kind”, Baden-Verlag 2008

© for the Polish edition by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011

Tytuł oryginału:

Menschen bilden. 27 Mosaiksteine. Impulse zur Gestaltung des Bildungswesens nach den Grundsätzen von Johann Heinrich Pestalozzi

© Copyright by Arthur Brühlmeier, 2007

© Copyright by Herausgegeben von der Stiftung „Schule für das Kind”,
Baden-Verlag 2008

© Copyright for the Polish edition by Oficyna Wydawnicza „Impuls”,
Kraków 2011

Redakcja wydawnicza:

Beata Bednarz

Opracowanie typograficzne:

Andrzej Augustyński

Projekt okładki:

Ewa Beniak-Haremska

Publikacja została dofinansowana przez Stiftung „Schule für das Kind”

Die Publikation ist von der Stiftung „Schule für das Kind” finanziert worden

ISBN 978-83-7587-858-5

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2011

O autorze

Arthur Brühlmeier po zdobyciu wykształcenia uprawniającego do nauczania w szkole podstawowej¹ przez 17 lat kierował szkołą w Wettingen obejmującą osiem oddziałów (Gesamtschule), a następnie studiował na Uniwersytecie w Zurychu pedagogikę, psychologię i publicystykę (rozprawa doktorska: „Zmiany zachodzące w myśli Pestalozziego”). Zajmował się potem kształceniem nauczycieli jako wykładowca pedagogiki, psychologii i dydaktyki. Przez ostatnie 20 lat wykładał w Seminarium Nauczycielskim St. Michael w Zug (Szwajcaria), w którym pracował nad koncepcją „Kształcenie nauczycieli jako kształtowanie osobowości” i skutecznie wdrażał wiele reform w duchu postulatów Pestalozziego.

Brühlmeier opracował trzy wydania pism Pestalozziego, między innymi dwutomowe dla Chińskiej Republiki Ludowej. Jest autorem licznych artykułów o tematyce pedagogicznej, dydaktycznej i psychologicznej (patrz: www.bruehlmeier.info). Ponadto jest jedną z osób administrujących obszerną stroną internetową poświęconą Pestalozzemu: www.heinrich-pestalozzi.de.

Interesuje się muzyką, botaniką i fotografią czarno-białą. Jego zdjęcia były pokazywane publicznie na wielu wystawach. Jest żonaty i ma pięcioro dorosłych dzieci.

¹ W Szwajcarii można ukończyć seminarium pedagogiczne bądź wyższą szkołę pedagogiczną i zdobyć uprawnienia do nauczania w szkole podstawowej (klasy 1–6). Zwykle nauczyciel taki naucza wszystkich przedmiotów.

Spis treści

O autorze	5
Reguła językowa	10
Cytaty z dzieł Pestalozziego	10
 Słowo wstępne do wydania drugiego	11
Wprowadzenie od redaktora naukowego	13
 Kształcenie w duchu Pestalozziego	
Wstęp / podstawowy zamysł książki / cel kształcenia	23
 Jakość? Jakość!	
Cel: podnoszenie jakości kształcenia / Co to znaczy jakość?	31
 Typowy Pestalozzi	
Podstawowa zasada Pestalozziego: zgodność z naturą / potencjalne akty łamania zasady	39
 Daj spokój, wszystko jest przecież względne!	
Problemy z wartościowaniem / odwaga wartościowania	49
 Wysil się!	
Istota i konieczność osiągnięć uczniów	55
 O formach kontaktu i innych wartościach	
Wartości i normy / forma i treść	61
 Słynna triada	
Idea harmonijnego, elementarnego kształcenia według Pestalozziego	69
 Głosić kazania o moralności?	
Misja wychowawcza szkoły / możliwości kształcenia duchowego	75
 „Człowiek tam tylko jest pełnym człowiekiem, gdzie ćwiczy”	
Znaczenie, formy i problemy ćwiczenia / umiejętności i wiedza	83
 Kamień na kamieniu	
Zasada kompletności i jej konsekwencje	93

Otwartość!

Otwartość warunkiem kształcenia	99
---------------------------------------	----

Posłuszeństwo – nie, dziękuję?

Uzasadnienie posłuszeństwa / znaczenie dla szkoły	105
---	-----

Dyscyplina to przytomność ducha i ciała

Dyscyplina jako skupienie na zadaniu	113
--	-----

Poślij papier tam, gdzie pieprz rośnie

Zasada bliskości / konsekwencje dla szkoły	119
--	-----

Wspaniale, tak dużo wolnego!

Życie jako przygotowanie do zajęć szkolnych	129
---	-----

Księżyc jest tak duży jak piłka

Uwzględnianie dziecięcego obrazu świata	137
---	-----

Nie wiem, w co mam ręce włożyć

Radzenie sobie z prawdziwym i rzekomym nawałem materiału	145
---	-----

Rękodzieło czy rękoczyn?

O rozwoju zdolności manualnych	151
--------------------------------------	-----

Czym jest człowiek?

Teoria człowieka według Pestalozziego	163
---	-----

Siłomierz, czyli walnij Łukasza!

Przemoc w szkole, koncepcje rozwiązań	175
---	-----

Dobre chęci i całkowita porażka

Rozwiązywanie konfliktów: przykład z życia	183
--	-----

Co robić bez paska?

Władza i autorytet w wychowaniu	193
---------------------------------------	-----

Trzydzieści godzin zajęć językowych w tygodniu

Wychowanie językowe jako holistyczna misja szkoły	203
---	-----

**Czy przesadne korzystanie z urządzeń elektronicznych (ENEA)
skutkuje chorobą?**

9

Problematyka przesadnego wykorzystywania
urządzeń elektronicznych 211

Dawaj tu kalkulator!

Podstawowe problemy nauczania arytmetyki 223

Pytanie za sto punktów

Potencjalna pozycja nauczania religii w szkole państwowej 231

Od czego wszystko zależy?

Znaczenie nauczyciela / kształcenie i doskonalenie nauczycieli .. 239

Aneks

Wykaz cytatów z dzieł Jana Henryka Pestalozziego 243

Reguła językowa

W książce mowa jest o nauczycielach, uczniach, wychowawcach i politykach. Ponieważ określenia tych funkcji pojawiają się w tekście około ośmiuset razy, proszę o wyrozumiałość dla faktu, że w celu lepszej czytelności zrezygnowałem z podawania podwójnej formy: męskiej i żeńskiej. Pisząc „nauczyciel”, „uczeń” czy posługując się analogicznym określeniem, mam na myśli zawsze funkcję, nie zaś przynależność do określonej płci. Bardzo dziękuję wszystkim czytelnikom, które to zaakceptują i w interesie szkoły będą gotowe skonfrontować się z moimi przemyśleniami.

Cytaty z dzieł Pestalozziego

Słowa Pestalozziego zamieszczone na osobnej stronie poprzedzającej dany rozdział odnoszą się bezpośrednio do problematyki poruszanej w każdym z nich. Z uwagi na szatę graficzną i lepsze zrozumienie większość cytatów skróciłem, uprościłem i dopasowałem do aktualnych zasad ortografii. Dokładne cytaty wraz z podanymi źródłami znajdują Państwo w Aneksie.

Słowo wstępne do wydania drugiego

Źródłem wsparcia i inspiracji przy powstawaniu niniejszej publikacji była osobowość, która przy całym sukcesie ekonomicznym nie straciła świadomości co do faktu, że także gospodarce i państwu najlepiej służy sytuacja, w której szkoły dbają o kształcenie całego człowieka, stąd też w centrum ich zainteresowań nie jest jego użyteczność, lecz człowieczeństwo. Było to główne dążenie Jana Henryka Pestalozziego.

W mojej książce pragnę przybliżyć podstawowe idee i myśli Pestalozziego oraz wskazać możliwości ich praktycznego wdrożenia. Nie uda się nam bowiem ulepszyć edukacji tylko organizacyjną gorliwością i większymi nakładami finansowymi. Sukces edukacyjny nastąpi wówczas, gdy baczyć będziemy na owe ponadczasowe zasady, które zidentyfikował i sformułował dla potomności Pestalozzi.

Moich czytelników upatruję w osobach nie tylko związanych z kształceniem, lecz także politycznie odpowiedzialnych za edukację, jak również w ojcach i matkach, i we wszystkich ludziach, którym leży na sercu dobro dorastającego pokolenia i wywieranie wpływu na kształt szkolnictwa.

Dziękuję instytucji wspierającej projekt, mojej rodzinie i wielu przyjaciołom, którzy wspomagali mnie radą i krytyczną lekturą moich rękopisów.

Z uwagi na niemieckich i austriackich czytelników zrezygnowałem w niniejszym wydaniu z odniesień do typowo szwajcarskich realiów.

Artur Brühlmeier

Wprowadzenie od redaktora naukowego

Jan Henryk Pestalozzi (1746–1827) inspiruje po dzień dzisiejszy na całym świecie pedagogów o orientacji humanistycznej i będzie jeszcze dla kolejnych pokoleń niedościgłym wzorem sztuki wychowywania innych do samowychowania w sposób nieautorytarny, a przy tym integralny, holistyczny czy – jak niezwykle trafnie określa to Arthur Brühlmeier – harmonijny, z pełnym dostrzeganiem i poszanowaniem ich godności oraz wspomaganiem ich rozwoju indywidualnego w warunkach bezpośredniej i zorientowanej na człowieka demokracji środowisk socjalizacyjnych. Punktem wyjścia poglądów tego szwajcarskiego pedagoga, a zarazem spadkobiercy i wiernego kontynuatora naturalizmu Jana Jakuba Rousseau, była idea człowieczeństwa i organicznego rozwoju, któremu podlega każdy człowiek, podobnie jak rośliny. Człowiek jest jednak, w myśl tej koncepcji, istotą szlachetniejszą od otaczającej go przyrody, gdyż w przeciwieństwie do niej nie musi, jeżeli tylko nie chce, słuchać wewnętrznego nakazu prawa. Pestalozzi był głęboko przekonany o tym, że człowiek, chociaż kształtują go natura i społeczeństwo, nie jest dziełem tylko tych dwóch czynników. Posiada bowiem w sobie siłę i moc wewnętrzną, dzięki której może dowolnie kierować własnym życiem.

Szybko dostrzegłem, że okoliczności kształtują człowieka, a także szybko zauważyłem, że człowiek stwarza okoliczności, posiada on w sobie siłę kierującą nimi różnorodnie według jego woli. Skoro to czyni, uczestniczy sam w kształtowaniu samego siebie i we wpływie okoliczności, które na niego oddziałują¹.

Antropologia pedagogiczna szwajcarskiego reformatora wychowania jest pochodną jego refleksji nad samym sobą, prawd, do których doprowadziło go doświadczenie własnego życia oraz uwielbianych przez niego rozpraw Rousseau. Włączając się w nurt odwiecznych pytań: „Kto to jest człowiek? Jaka jest jego istota, niezależnie od tego, czy siedzi na tronie, czy znajduje się

¹ J.H. Pestalozzi, *Moje badania nad udziałem natury w rozwoju rodzaju ludzkiego*, tłum. Halina Białek; wstępem opatrzył Bogdan Suchodolski, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1984, s. 54.

- 14 pod słomianą strzechą?², nie odwoływał się do jakichkolwiek filozoficznych zasad czy teorii, lecz poszukiwał odpowiedzi w sobie, w głębi swej natury. Nie bez powodu wskazuje się na to, że Pestalozzi, inaczej niż Rousseau, potraktował problem wychowania człowieka wolnego, zastępując ideę wychowania naturalnego koncepcją samowychowania, samodoskonalenia się jednostki już od najmłodszych lat życia.

Zarówno w teorii, jak i w praktyce ujmował on każdą istotę ludzką jako od początku swego życia zdolną do samostanowienia, jako byt, który od pierwszych chwil istnienia wpływa organizująco i organicznie na swój rozwój i wzrost. Człowiek staje się autorem własnego życia dzięki wolnej woli, czyli sile wewnętrznej natury. Może, choć nie zawsze potrafi właściwie ją wykorzystywać do realizacji sprzyjających jego rozwojowi wartości czy też nad nią panować, by nie zejść z drogi do stanowionych przez siebie celów.

Człowiek widzi więc dzięki swej woli, ale dzięki swej woli jest także ślepy. Jest wolny dzięki swej woli i poprzez swą wolę niewolnikiem. Jest dzięki swej woli uczciwy i dzięki swej woli łotrem³.

Zadatki uszlachetniania samego siebie kryją się głęboko w naturze ludzkiej, a ich rozwój jest wspólną potrzebą całej ludzkości. Wraz ze świadomością własnej istoty i sił każdy z nas staje się głównym celem wychowawczego działania przyrody. Nie dla siebie jednak żyje na tym świecie i dlatego przyroda kształtuje go także dla okoliczności życia i za ich pomocą.

Stawiając w centrum swoich zainteresowań jednostkę ludzką, Pestalozzi wyróżnił w niej trzy warstwy bytu: zwierzęcą, społeczną i moralną, zgodnie z którymi człowiek wyobraża sobie świat na trzy różne sposoby i przeciwstawia potęgę swojej woli mocy natury, prawa społecznego i prawa moralnego. Poszczególnym warstwom bytu odpowiadają kolejno fazy rozwoju człowieka: dzieciństwo, młodość i wiek dojrzały, które współcześni określają jako anomię, heteronomię i autonomię. Ta antropologiczna koncepcja uwydatnia konieczność przechodzenia osoby w toku ontogenezy przez zmysłowe przyjemności swej zwierzęcej natury i jarzmo społecznego istnienia, by w stanie moralnym wznosić się, jako dzieło samego siebie, ku najwyższej godności, do jakiej jest zdolna jego natura. Pestalozzi ukazał tym samym drogę od uległości człowieka ku jego wyzwoleniu i autonomii. Przechodząc bowiem przez te fazy, musi on budować swe życie z elementów wartościowych, które są w nim, i wykorzystywać ich wartość do swych wyższych celów.

² J.H. Pestalozzi, *Pisma pedagogiczne*, wybór Ryszard Wroczyński, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1972, s. 20.

³ J.H. Pestalozzi, *Moje badania...*, *op. cit.*, s. 59.

Człowiek musi zawsze na mocy swojej natury albo pogрузić się poniżej tego etapu swego rozwoju, albo wznieść się ponad niego, tzn. musi jako dzieło rodzaju albo ulec dziełu swojej natury, albo wznieść się ponad samego siebie jako dzieło rodzaju⁴.

Pestalozzi wyraźnie akcentuje w swoich dziełach, że człowiek nie może być pozostawiony samemu sobie, jeśli chce (a powinien chcieć) być czymś więcej, niż może uczynić z niego natura.

Dziecko to nie roślina, której przeznaczeniem jest zawsze tkwić w korzeniu i która nie może żyć poza nim. Przeznaczeniem dziecka jest stać się samodzielnym i niezależnym od tych środków, które były zastosowane dla rozwoju wszystkich jego sił. Z koniecznej troski o dziecko, będącej korzeniem całego jego rozwoju, wyrasta właśnie ta samodzielność, za pomocą której powinno się ono oddzielić od korzenia⁵.

Do spełnienia się osoby w jej człowieczeństwie, do samourzeczywistniania się we wszystkich jej możliwościach, potrzebny jest nie tylko jej własny wysiłek, który określany jest mianem samowychowania, ale i zorganizowane oddziaływanie na niego innych ludzi, czyli wychowanie. To ostatnie nie jest niczym innym, jak sztuką dopomagania naturze w jej własnym rozwoju, która polega na odpowiednim ustosunkowaniu i zharmonizowaniu oddziaływań wychowawczych z samowychowawczymi osoby. Siła wychowania opiera się bowiem na zgodności jego wpływu i działania z prawami natury oraz sprawnością samowychowawczą wychowanka. Rolą pedagoga jest odwoływanie się

[...] do warsztatu natury, do dziecka jako takiego, które wszystkimi przejawami swej istoty dąży do rozwoju. Ono stanowi punkt wyjścia, z którego wywodzą się, jak pojedyncze promienie, wszystkie zasady i środki elementarnego nauczania⁶.

Tak więc dorośli powinni stanąć przy dziecku jako rzecznicy jego natury, komunikować się z nim jak równy z równym, by mogło być sobą w procesie stałego dojrzewania.

Każde dziecko jest zamkniętą całością i indywidualnością, toteż w obcowaniu z nim powinno się tę indywidualność w nim rozwijać i kształtować oraz rozszerzać tkwiące w nim możliwości. Pomocne w tym powinno być kształcenie powszechne zgodnie z ustalonymi prawami elementarnego nauczania. Prawdziwa edukacja sił i skłonności serca młodego człowieka, jego umysłu i umiejętności, zgodnie z prawami natury, z samej swej istoty rodzi dążenie do doskonałości i udoskonalania jego naturalnych dyspozycji. Człó-

⁴ *Ibidem*, s. 124.

⁵ J.H. Pestalozzi, *Pisma...*, *op. cit.*, s. 147.

⁶ *Ibidem*, s. 529.

16 wiek samowychowuje się wówczas, kiedy to, co powinien, czyni prawem tego, co chce.

Cały zatem naturalny proces tego wszystkiego, do czego w samym sobie znajduje siłę i czego powinien pragnąć na mocy właściwych mu dążeń. Odczucie tej siły jest wyrazem odwiecznych, niezmiennych i nieodwołalnych praw, na których zasadza się bieg przyrody⁷.

Pestalozzi nie proponuje jednak, by w tym pierwszym okresie życia dziecka wychowanie zastąpić swoistego rodzaju zobowiązaniem go do podejmowania ascetycznych form pracy nad samym sobą, polegających na wzmacnianiu woli przez dokonywanie rzeczy trudnych, często wymagających dużego wysiłku, wyrzeczeń i cierpienia.

Harmonijny rozwój sił natury można osiągnąć dzięki ćwiczeniom, sama bowiem silna wola nie wystarczy jeszcze dziecku, jeśli nie jest ona ukierunkowana na wyższe cele. W świetle poglądów Pestalozziego samowychowanie nie jest celem samym w sobie, lecz aktywnością, której punktem wyjścia jest rzeczywiste życie jednostki, zaś punktem dojścia to, co uważa ona za najlepsze i najszlachetniejsze – wewnętrzna doskonałość. Człowiek jest tym, czym jest właśnie dzięki pracy nad sobą. To dzięki niej w swoich najistotniejszych sprawach odczuwa, myśli i postępuje inaczej, niż odczuwałby, myślałby i postępowałby bez niej. Ten rodzaj ludzkiej aktywności istnieje, ponieważ my jesteśmy, i my jesteśmy, ponieważ ona jest.

Wynika ona z uczucia rzeczywiście znajdującego się we mnie: doskonałam siebie samego, jeśli to, co powinienem, czynię prawem tego, co chcę. [...] Jako zwierzęca istota nie jestem w stanie nic uczynić przeciwko mej własnej zwierzęcej istocie, jako taki nie mogę sobie wyobrazić, że mógłbym się przez coś udoskonalić, ryzykując mój zwierzęcy dobrobyt i moje zwierzęce zachowanie samego siebie. Jako istota społeczna nie potrafię również tego⁸.

Tylko człowiek, w odróżnieniu od istot świata zwierzęcego, samowychowując się, nie może już czuć, myśleć i działać jak te proste istoty. Musi teraz postępować zgodnie zarówno ze stosunkami, które sam wprowadził na świat, jak i ze sobą, jeśli zmienił się przez te stosunki.

Sam staję się światem – a świat staje się przeze mnie światem – ja, nierozłączny z nim, jestem dziełem świata, on, nierozłączny ze mną, jest moim dziełem⁹.

⁷ J.H. Pestalozzi, *Łabędzi śpiew*, tłum. Rachela i Ryszard Wroczyńscy, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1973, s. 6.

⁸ J.H. Pestalozzi, *Moje badania...*, op. cit., s. 101–102.

⁹ *Ibidem*, s. 117.

W opinii Pestalozziego, jakże aktualnej nadal w swojej krytycznej wypowiedzi, szeroko rozumiany system społeczny nie dopuszcza do realizacji idei autonomii i samorealizacji człowieka, skierowując go przez instytucje edukacyjne na tory wychowania adaptacyjnego. Ostrzegał zatem przed dysonansem między tymi instytucjami i środowiskami socjalizacyjnymi (rodziną, grupami rówieśniczymi) a globalnym społeczeństwem.

Zasadniczą przyczynę nierealizowania w praktyce edukacyjnej idei wolności i samostanowienia lokował ten pedagog w braku demokracji, określając to mianem niemoralnego ducha pospolitej pedagogiki oraz w obniżeniu wychowawczej roli osobowości i kultury duchowej nauczycieli.

Tutaj staje się szczególnie jasne, że tylko tam można rzeczywiście wcielić w życie daleko idące, odpowiadające ludzkiej naturze zasady i zastosować środki wychowawcze, gdzie ludzie są moralni i życie samo jest moralne, i że sztuka wychowania tylko tam może osiągnąć doskonałe wyniki, gdzie wyprzedzają ją doskonałe moralne zasady natury ludzkiej, jakie rozwijają się we wszelkich formach na wszystkich szczeblach ludzkiego bytowania¹⁰.

Można nadal i bez obaw odwoływać się do pedagogii Pestalozziego jako jednego z mistrzów niedyrektywnego, partnerskiego obcowania z dziećmi, o czym świadczą jego poglądy na rolę wychowawcy w tej interakcji. Książka szwajcarskiego pedagoga pojawia się w naszym kraju we właściwym momencie, coraz więcej diagnoz formułuje się bowiem w nim na temat agresji, przemocy, odczłowieczających relacji międzyludzkich, w tym w środowiskach rodzinnych, szkolnych i pozaszkolnych, a zarazem bezradności, wykluczania czy lęków wśród samych wychowawców. W podejściu neopozytywistycznym, jak również jakościowym z coraz większą precyzją dociekamy prawdy o następstwach oświatowego zła, patologii, wypaczeń czy paradoksów, natomiast zaniechaliśmy studiów podstawowych, odnoszących się do świata idei i wartości, powinności i odpowiedzialności, prawa i ładu.

Zaliczany do jednego z najbardziej znaczących w dobie współczesnej amerykańskich antropologów kultury i medioznawców Neil Postman (1931–2003) potwierdza w swoich publikacjach niepokój o efekty edukacji w społeczeństwach nastawionych na kwestie głównie ekonomiczne¹¹. Jego zdaniem każdy, kto zajmuje się problemami kształcenia dzieci i młodzieży, musi rozstrzygnąć dwa zasadnicze problemy: techniczny i metafizyczny.

¹⁰ J.H. Pestalozzi, *Pisma...*, op. cit., s. 434.

¹¹ N. Postman, *Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung*, Berlin Verlag, Berlin 1995; *idem*, *Technopol: Triumf techniki nad kulturą*, tłum. Anna Tanalska-Dulęba, PIW, Warszawa 1995; *idem*, *Zabawić się na śmierć: Dyskurs publiczny w epoce show-businessu*, tłum. Lech Niedzielski; ze wstępem Macieja Mrozowskiego, Muza, Warszawa 2002 (II wyd. 2006); *idem*, *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, tłum. Rafał Frąć, PIW, Warszawa 2001.

18 Pierwszy z nich dotyczy metod i środków, dzięki którym młodzież zdobywa wiedzę, toteż słusznie, że pedagodzy zajmują się kwestią miejsca, czasu i metod, dzięki którym powinno przebiegać kształcenie nowych pokoleń. Uświadamia nam jednak zarazem, że technika uczenia się i technologie kształcenia są bardzo często przeceniane, przez co przypisuje się im więcej znaczenia, niż na to w rzeczywistości zasługują. Nikt nie może powiedzieć, że ten czy inny rodzaj uczenia się jest najlepszy. Innym człowiekiem można wprowadzić stać się dzięki temu, czego się uczymy, ale potrzebna jest do tego nie tylko jakaś wizja, koncepcja czy światopogląd, ile przede wszystkim jego uzasadnienie, a to jest już kwestią metafizyczną. Powrót do podstawowych wartości humanistycznych wymuszają zatem liczne tragedie osobiste naszych wychowanków, rodzinne dramaty i szkolne porażki wychowawców, pedagogów czy instruktorów.

Ktoś musi wreszcie przerwać tamę milczenia o pedagogice, która staje się coraz bardziej w naszym życiu nieobecna, wypierana czy zaniedbywana tylko dlatego, że jej normatywność nie jest zakorzeniona w żadnej doktrynie politycznej i ekonomicznej. Powrót do fundamentalnych prawidłowości kształcenia i (samo)wychowania w wydaniu szwajcarskiego pedagoga-reformatora i jego następców nie ma służyć jakiegokolwiek formacji rządzącej czy opozycyjnej do wywierania instrumentalnego wpływu na system kształcenia i formowanie osobowości młodych pokoleń. To upomnienie się współczesnego Korczaka ze Szwajcarii (bo tak określano w Polsce przed drugą wojną światową Pestalozziego) o konieczność odrodzenia tego, co dla tych procesów jest pierwotne i konstytutywne, gwarantując ich większą efektywność i mniejszy zakres możliwych do zaistnienia dysfunkcji czy niepowodzeń.

Co ciekawe, autor tego studium ma świadomość, że nie da się przeprowadzić solidnych reform oświatowych bez poważnych nakładów finansowych, które powinny być środkiem do duchowej przemiany pedagogów odpowiedzialnych za edukację narodu. Brühlmeier nie upomina się o ortodoksijną powtarzalność rozwiązań opiekuńczo-wychowawczych osiemnastowiecznego reformatora z Burgdorf i Yverdon, gdyż byłoby to nieporozumieniem. To nie jest książka z historii myśli wychowawczej, z dziejów pedagogiki społecznej czy opiekuńczo-wychowawczej, ale ze współczesnej filozofii wychowania, której założenia adresowane są do wrażliwości, duchowości, sumień i otwartości nauczycieli i pedagogów. Początkiem i końcem polityki Pestalozziego było wychowanie rozumiane jako samowychowanie, stąd pozwoliłem sobie przypomnieć przy tej okazji najważniejsze kwestie z polskojęzycznych przekładów jego dzieł, by można było porównać je z jakże głęboką i wiarygodną wykładnią szwajcarskiego kontynuatora tej ponadczasowej teorii wychowania.

Warto sięgnąć do niniejszej rozprawy, która jest już drugą, spośród proponowanych przeze mnie i wydanych w naszym kraju, znakomitą analizą istoty edukacji humanistycznej emerytowanego już wykładowcy męskiego Wol-

nego Katolickiego Seminarium Nauczycielskiego St. Michael w Zug¹². Byłem w tej – częściowo, bo ustrojowo odpowiadającej polskiemu liceum pedagogicznemu – szkole w 1990 roku, mając okazję nie tylko do spotkań ze studium pedagogikę i psychologię kandydatami do zawodu nauczycielskiego, ale także uczestnictwa w zajęciach dydaktycznych i formach międzylekcyjnych spotkań nauczycieli ze studentami w tej placówce, które rzeczywiście nasyczone były pedagogią Pestalozziego. Moje wieloletnie doświadczenia we współpracy ze szwajcarskimi pedagogami zaowocowały licznymi publikacjami na temat wolnej edukacji w tym kraju¹³. Cieszę się, że zapoczątkowany przeze mnie w 1992 roku cykl przekładów pedagogicznych rozpraw uczestników międzynarodowych konferencji naukowych „Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki” (a Arthur Brühlmeier brał czynny udział w pierwszej edycji tych debat oświatowo-naukowych w Dobieszkowie k/Łodzi) zostanie po niemalże 20 latach wzbogacony o kolejną książkę Arthura Brühlmeiera, gdyż czyta się ją z ogromną satysfakcją intelektualną, także dzięki bardzo dobremu tłumaczeniu i świetnej edycji Oficyny Wydawniczej „Impuls”.

19

prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski
Katedra Podstaw Pedagogiki
Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Warszawa, sierpień 2011

¹² A. Brühlmeier, *Edukacja humanistyczna*, tłum. Iwona Pańczakiewicz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993.

¹³ Zob. B. Śliwerski, *Istota samowychowania w poglądach pedagogicznych Jana Henryka Pestalozziego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Paedagogica et Psychologica” 1990, nr 26; W. Śliwerska, B. Śliwerski, *Edukacja w wolności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1991 (II wyd. 2008); B. Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993 (II wyd. 2008); *idem*, *Kształcenie nauczycieli w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej w Szwajcarii*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Paedagogica et Psychologica” 1993, nr 30; *idem*, *Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996 (II wyd. 2008); *idem*, *Jak zmieniać szkołę?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998 (II wyd. 2008); *idem*, *Edukacja pod prąd*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001 (II wyd. 2008); B. Wiśniewska-Paź, *Autonomia edukacji a ład społeczny. Struktura szkolnictwa w Szwajcarii wobec zdecentralizowanej koncepcji społeczeństwa i państwa. Kwestie porównawcze ze strukturami państw ościennych*, Semper, Warszawa 2009; C. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów dydaktyki. Od starożytności po czasy dzisiejsze*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

A. Brühlmeier, *Kształcenie człowieka*, Kraków 2011, ISBN: 978-83-7587-858-5,
© by Arthur Brühlmeier, 2007 © by Herausgegeben von der Stiftung „Schule für das Kind”, Baden-Verlag 2008
© for the Polish edition by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011

*Szczęściem świata
jest wypracowanie w ludziach
poczucia człowieczeństwa.*



Kształcenie w duchu Pestalozziego

Cały świat dawno temu zyskał wiedzę o tym, jak ogromne znaczenie dla moralnego, technicznego i ekonomicznego rozwoju społeczeństwa i państwa ma kształcenie. W wielu krajach system oświaty już od lat, jeśli nie od dziesięcioleci, znajduje się w fazie permanentnego, po części nawet dramatycznego przełomu. Nie działałoby się tak, gdyby wpływowe kręgi były w pełni zadowolone z efektów kształcenia. W rzeczywistości wielu uczniów na końcu swej drogi edukacyjnej nie spełnia wymagań stawianych przed nimi w oficjalnych podstawach programowych kształcenia, a ich wiedza jest często w wielu obszarach nader skromna. Stąd też gromkie apele i żądania z nieomal wszystkich obozów politycznych: restrukturyzacja systemu i więcej pieniędzy!

W licznych krajach również polityka edukacyjna stała się źródłem coraz silniejszej presji. Szkoły zyskują prężniejszą strukturę organizacyjną, nauczycielom zaleca się pracę zespołową i włącza się ich w opracowane naukowo procesy zapewniania wychowankom jakości kształcenia, opieki i wychowania. Dyrektorom szkół daje się większe kompetencje, wzmacniając struktury hierarchiczne. W wielu państwach Unii Europejskiej, ale także w Szwajcarii niebędącej jej członkiem, dokonuje się konsekwentnej restrukturyzacji akademickiego i zawodowego szkolnictwa wyższego zgodnie z pochodzącym z Ameryki i przez liczne kraje Unii zadeklarowanym jako obowiązująca norma modelem bolońskim, według którego studenci muszą opracować narzuconą im w standardach kształcenia liczbę zagadnień w ramach określonych modułów czasowych. Pożądane staje się nie tyle w pełnym tego słowa znaczeniu kształcenie czy wręcz swobodne kształcenie, lecz efektywne, a jednocześnie mało kosztowne zdobywanie wykształcenia. Młodzi ludzie mają stać się przydatni do realizacji zadań ekonomicznych i państwowych. Znormalizowane indeksy, które wszędzie na świecie oznaczają to samo, mają stanowić dowód ustandaryzowanych cykli kształcenia, umożliwić wzajemne ich uznawanie i uprawniać do wspinania się po określonych szczeblach kariery edukacyjnej.

Bez wątpienia wszystkie wymienione działania były i nadal są podejmowane w najlepszej wierze. Mimo to wiele z nich uważam za nieskuteczne lub wręcz przeciwproduktywne. Kierunek wdrażanych reform jest zbyt jednostronny, a ich inicjatorzy zdają się nie widzieć problemów, z którymi codziennie borykają się tysiące nauczycieli. Cały polityczny impet konsekwentnie kieruje się na reorganizację struktur, dużo mówi się o pieniądzach i systemach, a prawie w ogóle o dziecku, o uczniu, o pojedynczym nauczycielu oraz pedagogicznych i dydaktycznych wymogach, którym często nie sposób sprostać. Nie ma mowy o czasie, spokoju i rzetelności. Uczniowie jawią się jako naczynia, które można napełnić dowolną treścią, jeśli tylko przepisy, plany nauczania i pomoce dydaktyczne są stosownie dobrane i skonstruowane. Gdy gdzieś pojawi się nieznany problem, w mig żąda się wprowadzenia nowego przedmiotu szkolnego. Taka procedura zawsze znajduje poklask, jest bowiem ewidentnym dowodem na to, że dąży się do zduśnienia problemu w zarodku. Rzadko jednak pojawia się jednocześnie refleksja, czy uczniowie, nauczyciele i szkoła jako całość są w stanie to wszystko znieść i z jakich innych celów trzeba potem przez to rezygnować.

Na usta ciśnie się pytanie: Czy któraś z osób napędzających permanentne rozszerzanie planów nauczania choć raz była świadkiem sytuacji, w której rodzice desperacko próbowali pomóc dziecku pozbawionemu motywacji i ponoszącemu dotychczas same porażki edukacyjne wspiać się na kolejny szczebel edukacyjnej kariery? Czy ma choćby mgliste pojęcie o tym, jakie dramaty rozgrywają się współcześnie w wielu rodzinach, ponieważ dzieci niechętnie chodzą do szkoły? Są bowiem zdezorientowane i przytłoczone ogromem treści, które są „przerabiane”, ale się ich gruntownie nie ćwiczy i nierzadko wraz ze zrozpaczonymi rodzicami nie wiedzą, co mają z tym wszystkim począć. A może ma choć na podorzędziu cudowny środek będący odpowiedzią dla nauczyciela, jak należy się zachować, gdy rozpieszczone do granic przyzwitości dzieci kwitują niewybrednym komentarzem, czy też wręcz arogancko odrzucają każde zadanie wiążące się z jakimkolwiek wysiłkiem?

Jednak jak to się dzieje, że gros współcześnie żyjących ludzi wierzy, iż zmiany systemowe w formie uniformizacji i hierarchicznego sterowania procesem edukacyjnym, ale również zintensyfikowane użycie dydaktycznych pomocy technicznych jest w stanie naprawdę poprawić jakość kształcenia? Idziemy však tą drogą od wielu lat, a mimo to nie może być przecież mowy o coraz większych sukcesach edukacyjnych. W mojej ocenie ufność w wymienione działania pozostaje niezachwiana, ponieważ wpływowe grupy reprezentujące politykę edukacyjną, administrację oświatową i nauki pedagogiczne prawdopodobnie nieświadomie i mimowolnie przenoszą na pole kształcenia i szkoły takie rozwiązania problemów, które przynajmniej częściowo okazały się przynosić zyski i pozytywne rezultaty w sferze gospodarki. Wierzą, że również w systemie oświaty gwarancją sukcesu są silniejsza koncentracja, prężniejszy styl kierowania, bardziej konsekwentne unormowania i bardziej racjonalne

struktury. Jednak w obszarze kształcenia wyznacznikiem sukcesu są zupełnie inne reguły i prawa niż w ekonomii. Jeśli się to zlekceważy, wszystkie reformy skarłęją do gorączkowej, ale nieefektywnej aktywności. Niezbędna jest więc zmiana perspektywy oglądu: oderwanie od tego, co czysto organizacyjne, prawne i finansowe, i zwrot ku temu, co pedagogiczne, ku konkretnemu procesowi kształcenia i rzeczywistym problemom codzienności.

Z tego względu wszystkie podmioty odpowiedzialne za kształcenie i wychowanie dzieci i młodzieży muszą kierować się tymi prawidłowościami i regułami, które obowiązują w tym obszarze. Oznacza to konieczność przypomnienia sobie tego, co pierwotne: istoty kształcenia, uczenia się, nauczania i wychowywania. Ta praca jest misją wszystkich pokoleń i nigdy nie będzie jej ostatecznego końca. Jeśli będziemy się przed nią wzdragać, konsekwencją będą niepowodzenia, dezorientacja i cierpienia. W takim wymiarze jednak, w jakim wciąż na nowo przywoływać będziemy istotę kształcenia, nasza praca edukacyjna będzie miała istotną wartość.

W ten sposób doszedłem do kluczowej intencji mojej książki: chodzi w niej o unaocznienie tego, co pierwotne w obszarze kształcenia, uczenia się i szkoły, o kultywowanie naszej pracy edukacyjnej i wychowawczej oraz o rzeczywistą jakość osiągnięć uczniowskich.

Pomiędzy realiami kreowanymi przez współczesną wiarę w postęp, uwikłaną w kwestie techniczno-organizacyjne, a tym, co pierwotne w kształceniu i wychowaniu, istnieje relacja naznaczona swoistym napięciem. Nierzadko trudno je wytrzymać. Jednak ten, kto go nie doświadczy i nie podda się jego oddziaływaniu, próbując je pokonać w miarę swoich sił, pozostanie w swym działaniu nieskuteczny. Będzie trybem w jadącej bez celu i na oślep maszynie procesów społecznych, które wciąż więcej problemów tworzą, niż rozwiązują.

Dlatego też moja książka ma być swoistym apelem oraz dodawać otuchy i odwagi. Chciałbym ośmielić nauczycieli, by w swej codziennej pracy oddali się owemu poszukiwaniu korzeni kształcenia, uczenia się i wychowania. Pragnę również zaapelować do polityków o stworzenie stosownych warunków do tego, by nauczyciele mogli odpowiedzialnie wykonywać swoją pracę edukacyjną i wychowawczą, opierającą się na tym, co pierwotne. Chciałbym wreszcie zainspirować rodziców, by wspierali nauczycieli swoich dzieci i instytucje w wysiłkach ukierunkowanych na takie kształcenie, którego celem jest osiągnięcie pełni człowieczeństwa.

Ten, kto intensywnie zajmuje się istotą kształcenia i wychowania, nie uniknie konfrontacji z naprawdę ważnymi filozofami wychowania. W zależności od uwarunkowań lokalnych czy światopoglądowych praktykujący pedagog będzie miał pod tym względem różnorodne preferencje i pukać będzie do różnych drzwi. Dla mnie jako dla Szwajcara nieomal oczywisty był zwrot ku prawdopodobnie najbardziej znanemu na świecie reformatorowi szkoły: ku Janowi Henrykowi Pestalozzemu (1746–1827). Jego dzieła świadczą o głębokim zrozumieniu istoty i przeznaczenia człowieka oraz wskazują metody osiągania

26 przez niego swojego rzeczywistego celu, czyli pełni człowieczeństwa. W mojej ponad czterdziestoletniej pracy nauczycielskiej na praktycznie wszystkich poziomach nauczania udało mi się zdobyć pewne doświadczenie o fundamentalnym znaczeniu, otóż odnosiłem sukces zawsze wtedy, gdy „trzymałem się” Pestalozziego. Dlatego również w tej książce chcę się go „trzymać” w moich rozważaniach na temat kształcenia, uczenia się i wychowania.

Cóż oznacza jednak stwierdzenie: „trzymać się” Pestalozziego? Z pewnością nie oznacza dociekania tego, jak nauczał sam pedagog czy jego pracownicy w celu późniejszego naśladowania jego metod. Mnóstwo rozwiązań metodycznych, wypróbowywanych i stosowanych w Burgdorf i Yverdon, trąci bowiem już myśzką i rzeczą zbędną jest chęć ich współczesnego „odgrzewania”. Przepełnione głębokim sensem i niezwykle pomocne jest jednak ożywienie owego pedagogicznego ducha oraz spojrzenia na istotę i przeznaczenie człowieka, które były natchnieniem także dla Pestalozziego. Wielu innych myślicieli doszło do tych samych wniosków. Pożywką dla nich wszystkich był ten sam duch. Z tego względu optuję za pracą edukacyjną w duchu Pestalozziego. Ten, kto da się mu ponieść, nie będzie sługą systemu ani naśladowcą, lecz suwerennym autorem, osobą twórczo działającą. Otworzą się przed nim liczne drogi, ale będzie również wiedział, które z nich wiodą na manowce, oraz że nie wystarczy nauczać dzieci, ale że wymagają one kształcenia i wychowywania, tak by mogły efektywnie kształtować własne życie.

Oczywiście ważne jest dążenie do dobrych osiągnięć szkolnych, przetwarzania informacji, przyswajania wiedzy i umiejętności, ale to nie koniec kształcenia. Pestalozzi pokazał, że zawsze chodzi o coś więcej niż tylko o osiąganie narzuconych celów edukacyjnych, a mianowicie o człowieka jako całość, o jego harmonijny rozwój fizyczno-duchowo-intelektualny. Tylko wówczas, gdy my jako nauczyciele „zaprzągniemy” konkretne cele edukacyjne do służby na rzecz wyższej całości, zaczniemy zbliżać się do rzeczywistości wielopłaszczyznowego celu: do kształcenia człowieka w duchu Pestalozziego.

Już słyszę te zarzuty: „Widzisz tylko jednostkę, a nie patrzysz na społeczeństwo. Spójrzże: Wciąż rośnie przepaść między biednymi i bogatymi. Anonimowe siły pociągające za sznurki stają się coraz bardziej wpływowe i zuchwałe. Nie tylko młodzież, lecz także całe społeczeństwo w coraz większym stopniu naznaczone jest przemocą. Wszczytna się wojny, głosi nienawiść, depcze się prawa człowieka. Kluczowe wartości rozpadają się w proch i pył, a miliony zdezorientowanych ludzi miotają się bezwładnie pomiędzy manipulacją, walką o chleb i poszukiwaniem rozkoszy. Przy całym tym tańcu wokół złotego cielca środowisko naturalne schodzi na psy: zatrzuwa się powietrze, głębiej i wodę, codziennie wymierają kolejne gatunki zwierząt, brutalnie wycina się połacie drzew stanowiące zielone płuca Ziemi, a monokultury, napędzane przez wielkie koncerny, niszczą podstawy egzystencji setek milionów ludzi. A Ty przychodzisz i mówisz o indywidualnym kształceniu człowieka!”

W owych czasach przełomu, rewolucyjnych przekształceń i przechodzenia od starego społeczeństwa stanowego do demokracji Pestalozzi był w porównywalnej sytuacji. W Szwajcarii, w której nadal niestabilny twór państwowy opierał się na konstytucji narzuconej łaskawie przez Napoleona, po upadku Francuza powstała próżnia i wielce niepewne było, na którą stronę przechyli się szala zwycięstwa. W takich warunkach starzejący się Pestalozzi chwycił za pióro i stworzył swoje kluczowe pismo polityczne pod tytułem *An die Unschuld, den Ernst und den Edelmuth meines Zeitalters und meines Vaterlandes* („O niewinności, powadze i szlachetności mojego wieku i mojej ojczyzny”). Stanowi ono żarliwy apel do wszystkich decydentów o wstawienie się za prawem i sprawiedliwością. Jednak rdzeniem tego pisma jest teoria wychowania. Już w słowie wstępnym Pestalozzi wyraża swe poglądy w jednym lapidarnym zdaniu: „Początkiem i końcem mojej polityki jest wychowanie”¹. Dla niego wszystko jest jasne: rewolucyjne przewroty nie pomogą człowiekowi, jeśli nie opierają się na przekonaniu i moralnej chęci pojedynczych ludzi. A takiej bazy nie można zbudować inaczej jak tylko przez wychowanie i kształcenie człowieka jako całości. Stąd też Pestalozzi konkluduje: „Dla części świata podupadającej moralnie, duchowo i obywatelsko nie ma innego ratunku jak tylko przez wychowanie, przez kształcenie ku człowieczeństwu, przez kształcenie człowieka!”².

Kształcenie ludzi w duchu Pestalozziego to ideał. Jednak istotą każdego ideału jest to, że nigdy w pełni nie pokrywa się z rzeczywistością. Ideały stanowią punkty orientacyjne, drogowskazy. Mogą uskrzydlać, ale także onieśmielać. Prawdopodobnie będziemy w stanie tylko wtedy znieść rozdźwięk pomiędzy tym, czego pragniemy, a tym, co możemy uczynić, gdy na wstępie uświadomimy sobie istnienie pewnego kluczowego faktu: nikt nie jest w stanie sięgnąć absolutu. Porażka, niedoskonałość i to, co skrywa cień, stanowią nieodłączną część życia. Właśnie w tym tkwi wychowawcza siła, by uczniowie postrzegali nauczyciela jako człowieka znającego własne ograniczenia, gorliwie nad nimi pracującego i niepopadającego z ich powodu w zwątpienie.

Chętnie więc przyznaję: łatwo jest pisać w książce o tym, co dobre, trudno jednak osiągnąć to w praktyce. Tak jak z pewnością większość nauczycieli, mam za sobą dni gniewu, porażek, zniechęcenia czy wręcz rozpacz, jednak wyjście widziałem zawsze w kierowaniu się ideałami, które mimo mych słabości postrzegałem jako wiążące i obowiązujące.

Moje rozważania i zalecenia prezentuję w kolejnych dwudziestu sześciu rozdziałach, z których każdy stanowi zamkniętą całość, nie przestrzegając systematyki wzbudzającej wrażenie sztuczności. Poszczególne rozdziały należy traktować jako pojedyncze kamyczki jednej mozaiki, jako części obrazu, który

¹ *Sämtliche Werke* 24A, 12 [tam gdzie nie podano adresu polskiego przekładu, cytaty są w tłumaczeniu własnym – przyp. tłum.].

² *Sämtliche Werke* 24A, 165.

- 28 powstawał we mnie w toku mojej działalności pedagogicznej. Mam nadzieję, że owe kamyczki mozaiki złożą się w jeden żywy obraz również u tych, którzy będą to czytać.

A. Brühlmeier, *Kształcenie człowieka*, Kraków 2011, ISBN: 978-83-7587-858-5,

© by Arthur Brühlmeier, 2007 © by Herausgegeben von der Stiftung „Schule für das Kind“, Baden-Verlag 2008

© for the Polish edition by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011

*D*oprowadzenie ogólnego rozwoju
wewnętrznych sił ludzkiej natury
do stopnia prawdziwej mądrości
jest wspólnym celem wychowania.



Jakość? Jakość!

Mężczyzna – przystojny, prawdopodobnie koło czterdziestki – stał przed domem handlowym i wydawało się, że nie jest do końca zdecydowany, w którym kierunku podążać. Dodało mi to odwagi, by go zagadnąć – „Robię krótką ankietę na temat spraw szkolnych. Czy mógłby Pan odpowiedzieć na moje pytanie?”. Pokiwał potakująco głową, więc zapytałem: „Gdyby musiał Pan ująć to w jednym krótkim zdaniu, to co Pana zdaniem stanowiłoby podstawowe zadanie szkoły powszechnej?”. Mężczyzna zamyślił się na dłuższą chwilę, a w końcu powiedział: „Szkoła musi przygotować młodych ludzi do życia”. – „To znaczy?” – „Przekazać uczniom umiejętność, by sprawdzili się w społeczeństwie, gospodarce i państwie”.

Podziękowałem i osłupiałem. Odpowiedź była precyzyjna. Uzyskiwałem ją jeszcze kilkakrotnie w różnych wariantach. Fakt: nikt nie może być przeciwko takiej tezie.

Ale czy to już wszystko? Czy moglibyśmy poczuć się w pełni usatysfakcjonowani, gdyby absolwenci szkoły posiadli na przykład umiejętność czytania gazety, obsługi sprzętów elektronicznych, stosownego zachowania jako pieszy i kierowca w ruchu ulicznym, wypełniania deklaracji podatkowej, obchodzenia się z pieniędzmi, zawierania umów ubezpieczeniowych i spełniania wielu podobnych wymogów nowoczesnego społeczeństwa? Byliby w ten sposób przygotowani do życia. Bo przecież żyje się stosunkowo dobrze nawet wtedy, gdy nigdy nie czyta się książek, nie chodzi na koncert czy do muzeum, gdy wiesz się na ścianach niemożliwie kiczowate obrazki, marnuje się bez celu swój wolny czas, gdy nie potrafi się odróżnić jodły od buka, gdy zapomniało się wszystko, czego człowiek nauczył się na lekcjach historii, gdy nigdy nie bierze się do ręki ołówka do rysowania i nigdy nie zastanawia się również nad sensem życia. Przy tym wszystkim można wypełniać karnie swe obowiązki obywatelskie i zarabiać wystarczająco dużo pieniędzy jako użyteczny robotnik czy nauczyciel.

Z punktu widzenia Pestalozziego szkole nie wolno wyłącznie doprowadzić młodego człowieka do stanu, w którym będzie umiał funkcjonować w społeczeństwie. Szkoła musi pomóc mu rozwinąć się jako osobowość dysponująca wszelkimi ludzkimi możliwościami. W ten sposób przekazuje mu umiejętność

32 osiągnięcia właściwej jakości życia. W związku z tym jakość kształcenia mierzy się poziomem jakości życia, który zbudowano dzięki kształceniu.

Należy więc zastanowić się nad jakością życia, gdy pragnie się zyskać jasną i klarowną wiedzę o jakości kształcenia. Rozpatrując powyższą kwestię z perspektywy filozoficznej, stąpamy po cienkim lodzie. Któż bowiem mógłby obalić tezę, że każdy człowiek na podstawie swej indywidualnej sytuacji sam decyduje o tym, czym jest jakość życia. Jednak nauczycielowi taki relatywizm wartości nie przynosi żadnej korzyści. Do swej pracy potrzebuje mierników wartości nawet wtedy, gdy nikt nie jest w stanie dowieść, że są one powszechnie wiążące.

Należy więc zadać sobie pytanie: czym jest jakość w kształceniu oraz jakie cele nauczania i uczenia się umożliwiają odpowiednią jakość życia?

Widzę to tak: wiele z tego, co robimy, my, ludzie, służy po prostu zachowaniu przy życiu nas i naszego gatunku. Stosowne działania są czynnościami czysto celowymi: dostarczamy sobie kalorii; poruszamy się z punktu A do punktu B; mówimy, by przekazać informacje; słuchamy, by je zdobyć; urządzamy mieszkania, by zyskać ochronę; konstruujemy jeżdżące lub latające wehikuły, by się wygodnie przemieszczać. Jednak zwykle nam to nie wystarcza, bowiem pospolite osiąganie celów traci po pewnym czasie swój cały urok. Chcemy czegoś więcej: nasze działania mają mieć sens i dawać nam poczucie ekscytacji, radości i spełnienia. Mamy taką możliwość, ponieważ po pierwsze jesteśmy w stanie wznieść nasze czysto celowe działania na nowy, „wyższy” poziom, kierując się wartościami etycznymi. Po drugie zaś potrafimy wielu rzeczom, które z perspektywy myślenia w kategoriach samej celowości w ogóle nie są niezbędne, nadawać odpowiedni kształt, tak aby przynosiło to dla nas spełnienie, ukierunkowując nasze działanie na wartości estetyczne.

Wznoszenie się z poziomu czystej celowości na poziom tego, co etyczne i estetyczne, to kluczowa cecha charakteryzująca istotę ludzkiej kultury. W niej objawia się duchowość człowieka. Tylko dzięki ludzkiemu duchowi możliwy jest proces nadawania sensu i tylko w toku przełamywania dzięki kulturze tego, co czysto celowe, człowiek doświadcza rzeczywistej jakości życia.

Dlatego też szkoła, jeśli chce umożliwić uczniom osiągnięcie stosownej jakości życia, nie może zadowalać się „przygotowaniem do życia”, czyli przekazywaniem użytecznej wiedzy i umiejętności, które mogą być bezpośrednio wykorzystywane w przyszłym dorosłym życiu. Jej misją jest raczej troska o zdrowy rozwój fizyczno-duchowo-intelektualny dziecka. Misja jest wypełniana, gdy rzeczywistość szkolną kształtuje się jak rzeczywistość życiową, która nie ukierunkowuje się jednostronnie na przyszłość uczniów, lecz uwzględnia ich aktualną sytuację, w ten sposób, że fizyczne, duchowe i intelektualne możliwości młodych ludzi mogą rozwijać się tak globalnie i intensywnie jak to tylko możliwe. Gdy tak się właśnie dzieje, można poważnie mówić o jakości kształcenia. Tylko tą drogą szkoła wnosi swój konstruktywny wkład w zwalczanie duchowego zubożenia, które z konieczności rodzi się jako konsekwencja myślenia w kategoriach czystej użyteczności. W innym

przypadku popada w tę samą bezduszość, na którą uskarża się wielu ludzi wykonujących czynności zorientowane wyłącznie na celowość.

33

Chciałbym precyzyjniej zilustrować mój punkt widzenia, sięgając do przykładu języka. Bez wątpienia osiągnęliśmy już wiele, jeśli nasi uczniowie, myśląc, potrafią przywoływać informacje i odpowiednio formułować je werbalnie. Ten, kto dysponuje taką umiejętnością, jest jednak co najwyżej wykształcony, lecz z pewnością nie jest jeszcze ukształtowany w pełnym tego słowa znaczeniu. Prawdziwe kształcenie wymaga kultywowania mówienia i języka w sensie wynoszenia ich na wyższy poziom, czyli na poziom tego, co estetyczne. Proces ten rozpoczyna się już od samej artykulacji. Oczywiście odpowiednio głośne mówienie służy w pierwszym rzędzie określonej celowi, jakim jest lepsze zrozumienie wypowiedzianych przez nas i rozmówców słów, ale jego sens się na tym nie kończy. W prawidłowej i starannej artykulacji pojawia się już bowiem inny wymiar, mianowicie muzyka, a tym samym nowa możliwość doświadczania świata – zarówno dla mówcy, jak i słuchacza – jako wyraz ludzkiego ducha. W kształceniu zawsze chodzi o to, by wyczuć i wspierać to, co duchowe, a nauczyciel świadom kształcenia i jakości stawia czoło temu wyzwaniu przy każdej nadarzającej się okazji.

Tymczasem fundamentem kulturalnego mówienia nie jest tylko prawidłowa artykulacja, lecz także sposób oddychania, prowadzenie głosu, modulacja, tempo, pauzy, rozłożenie akcentów, intonacja, czyli wszystkie te kategorie, które odgrywają kluczową rolę również w muzyce. Chodzi w tym wypadku zarówno o dyscyplinę naukową, jak i o sztukę. Zawodowi mówcy, na przykład aktorzy, muszą zgłębić jej wszystkie arka. Jednak wyraźne, zrozumiałe mówienie, które stanowi stosowny wyraz werbalizowanej treści, nie może pozostawać wyłączną domeną zawodowców. To cel, którego nauczyciel nigdy nie traci z oczu, wiedząc, że daje tym samym swoim uczniom nowe możliwości przeżywania świata.

Pójdźmy o krok dalej i przyjrzyjmy się czytaniu. Nauczycielowi, który ma świadomość wagi wymiaru estetycznego dla budowania jakości życia, nie wystarczy dość powszechna definicja, według której czytanie jest ekstrakowaniem sensu. Czytanie to coś więcej, a mianowicie również przekazywanie sensu, kształtowanie tego, co zwerbalizowano, pobudzanie do życia dzieła sztuki we własnym umyśle. Nigdy więc nie da nam pełnej satysfakcji fakt, że uczniowie „wyekstrahowali sens” jakiegoś wiersza czy fragmentu prozy, czyli że go po prostu zrozumieli. Właściwa, kluczowa praca – nadawanie kształtu aktowi mówienia – jest bowiem dopiero przed nimi. W toku tej pracy dziecko w dużo intensywniejszym stopniu podejmuje własną aktywność niż w czasie chłonięcia treści zapośredniczonej tekstem, polegającego na czystym zrozumieniu. Dopiero dzięki takiej kreatywnej czynności naprawdę przyswajają sobie tekst (wiersz, historię, opis) duchowo-intelektualnie. I dopiero taki proces aktywnej internalizacji dzieła zasługuje na miano kształcenia.