



**Antypedagogika i inne herezje**  
Dariusz Zalewski

**Published:** 2010

**Categorie(s):** Non-Fiction, Education, Essays

**Tag(s):** antypedagogika wychowanie postmodernizm herezje

## Wstęp

Na półkach księgarskich czy stronach internetowych można łatwo trafić na autorów zachwalających nowe, „cudowne” metody edukacyjne. Zazwyczaj mają być one panaceum na wszelkie problemy dydaktyczne czy wychowawcze współczesnego świata.

Metody te uchodzą za naukowe i „neutralne światopoglądowo”. W praktyce jednak stoi za nimi określona wizja człowieka, którego starają się ukształtować i wychować ich autorzy. Dlatego, jeśli nawet wydają się one abstrahować od nauczanych treści, to i tak "delikatnie" popychają w kierunku psychologii czy filozofii, z której wyrosły.

Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że w daną koncepcję wychowania czy nauczania wbudowany jest mechanizm, który każe jego użytkownikom "skręcać w stronę źródeł". Jeśli zatem ktoś, na przykład, interesuje się superlearningiem, z dużą dozą prawdopodobieństwa zainteresuje się filozofią Wschodu, gdyż tam są jego źródła.

Niestety, bardzo często na tę pozorną naturalność światopoglądową nabierają się nauczyciele i rodzice. Wynika to z faktu, że o szkolnej indoktrynacji mówi się zazwyczaj w kontekście przekazywanych treści (np. debatuje się - zresztą słusznie - nad listą lektur, kwestiami tzw. edukacji seksualnej itp.). Niemal całkowicie pomijają się zagadnienia wpływu na formację dziecka takich teorii jak: antypedagogika, neuropedagogika, kinezylogia itp., które również niosą ze sobą określoną wizję światopoglądową.

Chcąc, przynajmniej w pewnym stopniu, poszerzyć wiedzę rodziców na temat różnych metod i teorii funkcjonujących w obszarze szkolnictwa (problematyka ta dotyczy także edukatorów domowych), przygotowałem niniejszy e-book, który jest elementem akcji informacyjnej: „Stop szkolnej indoktrynacji!”.

Zawiera on osiem artykułów, które w sposób krytyczny analizują pewne koncepcje pedagogiczne popularyzowane wśród nauczycieli. Czasami są to rozbudowane teorie, czasami tylko "cudowne" metody, a jeszcze innym razem mody czy trendy w myśleniu o wychowaniu i nauczaniu.

\* \* \*

O Akcji: "Stop szkolnej indoktrynacji!" informuję szczegółowo na blogu EDUKACJA KLASYCZNA W XXI WIEKU (<http://www.edukacja-klasyczna.pl/>)

Zdjęcie okładki e-booka ze strony: "morgueFile".

## Antypedagogika

Antypedagogika pojawiła się na początku lat siedemdziesiątych w Niemczech i USA. Szybko okazała się być najbardziej radykalnym kierunkiem w dziejach pedagogiki. Jej przedstawiciele postulowali całkowite zerwanie z wielowiekową tradycją pedagogiczną. Postawiono tezę, że dzieci nie powinny być poddawane jakimkolwiek oddziaływaniom edukacyjnym.

### Korzenie antypedagogiki

Pierwsze impulsy, które przyczyniły się z czasem do powstania antypedagogiki, popłynęły już z pism Jana Jakuba Rousseau. Jak wiadomo, Rousseau zakładał, że dziecko rodzi się z natury dobre, a jego psucie dokonuje się przez dorosłych, narzucających mu szkodliwe wzorce kulturowe. Właśnie to założenie o wrodzonej dobroci dziecka przejęła postpedagogika.

Kolejny krok dokonany został na przełomie XIX/XX wieku za sprawą „ruchu nowego wychowania”. Za jego początek uważa się głośną książkę „Stulecie Dziecka”, napisaną przez szwedzką emancypantkę o arystokratycznym pochodzeniu, Ellen Key (1849 – 1926). W książce można znaleźć tezy, które okazały się później bliskie współczesnym propagatorom rezygnacji z edukacji młodzieży. Kładzie ona również akcent na swobodę w wychowaniu. Wszelki „zakaz” interpretuje, jako przyczynę tłumienia wolności dziecka.

Później znaczący wpływ wywarła psychoanaliza. Zygmunt Freud i jego następcy wskazywali negatywny wpływ na dziecko tłumienia popędów, które w efekcie miały prowadzić do powstania kompleksów. Wśród kierunków psychologicznych podstawę antropologiczną postpedagogice dała jednak psychologia humanistyczna. Teorie Carla Rogersa na gruncie antypedagogiki rozwijał Hubertus von Schoenebeck (por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2005, s.334).

W naukach społecznych z kolei bezpośrednie implikacje dla omawianej koncepcji miały tezy stawiane przez Margaret Mead. Autorka twierdziła, że współczesne technologie dają dzieciom szeroką wiedzę, a tym samym zdobywają one, niejako na skrót, doświadczenie,

do którego ich rodzice dochodzili latami. Z tego wyciąga wnioski, że przyszedł najwyższy czas, aby rodzice zmienili relację z dziećmi, dzieląc się z nimi władzą (por. H. v. Schoenebeck, *Antypedagogika - być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 1994, s.137).

Wreszcie nie można bagatelizować tu wpływu wydarzeń politycznych z końca lat sześćdziesiątych i działalności radykalnych ugrupowań lewicowych. Zgodnie ze swoim pojęciem *egalité* działalność na rzecz wyzwolenia dzieci ma być w tym kontekście jeszcze jedną rewolucją społeczną na wzór robotniczej czy feministycznej. Dzieje się tak, ponieważ – zgodnie z tą perspektywą ideologiczną - rola jaką w społeczeństwie pełnią dzieci jest wytworem kulturowym, a nie obiektywnym faktem. Zatracony został realizm w spojrzeniu na rzeczywistość, związany z faktem przyjęcia marksistowskiej frazeologii. „Walka płci” czy „walka pokoleń” staje się przedłużeniem leninowskiej „walki klas”.

Do ruchu praw dziecka nawiązywali przede wszystkim tacy autorzy jak: Richard Farson, John Holt oraz Ekkehard von Braunmhl.

### **Złudzenie zejścia z platformy**

Jak wspomniano na wstępie, rewolucyjne podejście antypedagogiki polega na odstąpieniu od wychowania w tradycyjnym rozumieniu i opuszczeniu platformy pedagogicznej. Zgodnie z tezą H. v. Schoenebecka mamy „kochać, ale nie wychowywać”. Dopuszczalne jest ewentualnie wspieranie najmłodszych, na drodze, którą oni sami wybrali (H. V Schoenebeck, *Rozstanie z pedagogiką*, w: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. i tłum. B. Śliwerski, Kraków 1992, s. 253)

W ślad za psychologią humanistyczną postpedagodzy przyjmują, że dzieci są istotami „wewnątrzsterowanymi” (tamże, s. 253). O ile w przypadku *humanistic psychology* termin ten miał podkreślić sprzeciw wobec behawioryzmu i psychoanalizy, akcentując równocześnie wewnętrzną wolność dorosłego człowieka, to antypedagogika w swym radykalizmie za „wewnątrzsterowne” uznaje także dziecko. W rezultacie zakłada się, że od urodzenia jest ono odpowiedzialne i wie, co jest dla niego dobre.

Uzasadniając tę tezę H. v. Schoenebeck stawia pytanie: „czy dzieci są w 100 procentach, tak samo jak dorośli, istotami ludzkimi?” Jeśli

odpowiedź brzmi tak: „to po co potrzebne jest wychowanie?” (tamże, s. 251). Ale idąc tym tropem możemy postawić także inne pytanie: jeśli dzieci są w pełni ukształtowanymi istotami ludzkimi, to dlaczego rosną fizycznie, rozwijają się intelektualnie czy emocjonalnie?

Dzieci oczywiście są „istotami ludzkimi”, posiadają swoją godność, niemniej wciąż muszą się rozwijać i nabierać sprawności w wymiarze: duchowym, zmysłowym i fizycznym.

Jeżeli od urodzenia są gotowe do życia i nie wymagają wychowania – jak twierdzi H. v. Schoenebeck - to właściwie dlaczego dorośli opiekują się nimi? Czyż nie mogą sobie radzić same?

W tym miejscu dochodzimy do szczególnie kontrowersyjnego punktu doktryny. O ile w przypadku dzieci starszych, które potrafią już sobą kierować, pewne absurdy teorii dają się ukryć, to w przypadku niemowlaków stają się one jednoznaczne i trudne do obrony. Jak bowiem mamy postępować z dzieckiem wkładającym paluszki do kontaktu lub wybiegającym na ulicę?

Schoenebeck, a za nim większość antypedagogów, bynajmniej nie żąda zabezpieczenia kontaktów – zdają sobie sprawę, iż wówczas musieliby także pozamykać ulice. W zamian za to otrzymujemy taką karkołomną argumentację: „Na płaszczyźnie rzeczywistości zewnętrznej życie wolne od wychowania nie różni się od pedagogicznego w liczbie rozwiązań konkretnych problemów” – czytamy na kartach jednej z książek (H. v. Schoenebeck *Antypedagogika*, s. 168).

Cóż to oznacza? Ni mniej, ni więcej, tylko to, że postronny obserwator zachowań matek: postpedagogicznej i pedagogicznej, właściwie nie dostrzeże między nimi żadnej różnicy. Ta bowiem dotyczy wnętrza – sfery uczuć, mimiki, gestów, a przede wszystkim stosunku do odpowiedzialności za dziecko.

„Pierwsza z matek nie dopuszcza swego dziecka do kontaktu i nie czuje przy tym ciężaru odpowiedzialności – wyjaśnia. - Druga również nie dopuszcza dziecka do kontaktu, ale czuje się przy tym bardzo odpowiedzialna” (tamże, s. 171). Owe poczucie odpowiedzialności wpływa na przekaz mimiczny i emocjonalny.

Z czasem te zatrucia „toksyczne” – jak byśmy powiedzieli językiem psychologicznej nowomowy - pogłębiają się i prowadzą do zachwiania emocjonalnego: dzieci przestają się lubić i stają się agresywne (tamże).

W tym wywodzie nie otrzymujemy jednak odpowiedzi na podstawowe pytanie: dlaczego właściwie postpedagogiczna matka chroni swoje dziecko, skoro nie czuje się za nie odpowiedzialna? Czy robi to tylko od niechcienia czy może z nudów? Mamy tu do czynienia z ewidentną sprzecznością.

Jeśli bowiem matka postpedagogiczna nie podejmuje działań pedagogicznych, dlaczego w ogóle inicjuje jakiegokolwiek działania?! Jedynym wytłumaczeniem musi być przyznanie, że jednak chodzi o... pedagogikę, którą na potrzeby tego artykułu można nazwać „pedagogiką nieodpowiedzialną”.

Nie jest to jedyna sprzeczność między deklaracjami antypedagogów, a rzeczywistością. Wbrew twierdzeniom o zaniechaniu wszelkich form edukacji stawiają przed dzieckiem i rodzicem pewne konkretne zadania, które są pokłosiem przyjętej antropologii. Każda koncepcja człowieka zakłada bowiem istnienie pożądanego dobra, do którego człowiek zmierza.

W tym sensie antypedagogika pozostaje dalej pedagogiką (posiada cel i metodę dochodzenia do celu). Przy czym jej metoda „wychowania bez wychowywania” czy „opieki nieodpowiedzialnej” jest rzeczywiście rewolucyjna.

Paradoksalnie zatem antypedagodzy nazywając tradycyjnych pedagogów „tendencyjnymi faszystami”, poniekąd sami nimi są. Na swój sposób dokonują bowiem „małych mordów”, gdyż tak czy inaczej stosują swoiście pojmowane, ale jednak „akty wychowawcze” (B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, s. 329).

Nie ulega zatem wątpliwości, iż mają cele do których zmierzają. Cele stanowią dla nich określone dobro, które można postrzegać w wymiarze wewnętrznym i zewnętrznym.

## Dobro" dziecka w wymiarze wewnętrznym i zewnętrznym

W omawianym kierunku na ogół przyjmuje się za *humanistic psychology*, iż człowiek ma osobowość dynamiczną, spontanicznie się rozwijającą, dlatego nie można narzucić mu ostatecznych i gotowych celów (wzorców) wychowawczych (por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, s.337). „Dobrem” dziecka jest to, co ono uważa dla siebie za dobre, co czyni je szczęśliwym.

„Przemiany rozwojowe w naszym życiu nie odbywają się wertykalnie, ku górze, lecz horyzontalnie – pisze H. v. Schoenebeck. - Wszystkie zatem moje reakcje, zachowania mają swój podmiotowy, sens: niecierpliwość, stres, agresja itp. Nie mogą być oceniane z perspektywy „dobro-zła”, gdyż nie ma obiektywnych miar oceny zachowań. W stosunkach międzyludzkich nigdy zatem nie popełniamy błędów, nie czynimy zła. Nie musimy w związku z tym doskonalić siebie stosownie do zewnętrznych dyrektyw, ocen, nie musimy się samowychowywać. Wystarczy być sobą i wchodzić w naturalne, otwarte, autentyczne stosunki z innymi ludźmi, tak jak to czynimy jako dorośli wobec swojego partnera, którego obdarzamy miłością. (H. V Schoenebeck, *Rozstanie z pedagogiką*, s. 253).

Fragment ten odzwierciedla charakterystyczny dla postpedagogów sposób postrzegania ludzkiej psychiki. Oto nasze reakcje znajdują się poza dobrem i złem. Liczy się coś co można by nazwać ekspresją wolności, przejawiającą się w swobodnych relacjach międzyludzkich, bogactwie uczuć, odrzuceniu optyki oceny i ingerencji, wszelkiej pozycji i nieautentyczności (tzw. „bycie sobą). Ostatecznym celem takiej postawy jest, jak powie A. Miller, „zdolność miłowania” (A. Miller, *Mury milczenia. Cena wyparcia urazów dzieciństwa*, Warszawa 1991, s.96). Młody człowiek dojrzewający w takiej atmosferze jest pozbawiony kompleksów, stresów, zahamowań, staje się śmiały, otwarty, uśmiechnięty, cieszy się życiem i chwilą.

Obok ideałów wewnętrznych antypedagodzy wychodzą też z ofertą „dobra” w wymiarze społecznym. Wspominany już Richard Farson napisał w 1974 roku książeczkę „Prawa ludzi dla dzieci”, w której nazywał najmłodszych ostatnią mniejszością, wymagającą wyzwolenia.

W książce przedstawia katalog praw jakie powinno mieć dziecko, a wśród nich: m.in. prawo do samowychowania, do życia bez kar



cielesnych, wolności seksualnej, działalności gospodarczej czy działań politycznych (por. H. v. Schoenebeck, *Antypedagogika*, s.138).

Inny amerykański przedstawiciel tego kierunku - John Holt, podobnie jak Farson, głosił potrzebę praw dla dzieci. Domagał się równego traktowania ich z dorosłymi w każdej sytuacji i niezależnie od wieku możliwości pracy zarobkowej, prawa do finansowej niezależności (kupowania własności, udzielania kredytów, wszelkich operacji finansowych), a także prawa do zarządzania swoją nauką oraz tworzenia rodziny poza rodzicami.

Holt podkreśla, że jego postulaty praw dla dzieci różnią się jakościową od tych uchwalonych przez ONZ. Nie chodzi mu o prawa naturalne, np. do nauki, ale chce po prostu zrównać dzieci z dorosłymi (tamże, s.140-143).

### O realne dobro dziecka

W klasycznej, greckiej *paidei*, natura wymagała usprawnienia dziecka. Słowem – na wstępie odrzucano podstawową tezę naturalizmu, psychologii humanistycznej i antypedagogiki, jakoby człowiek był z natury dobry. Owszem ma godność, ale jednocześnie coś popycha go w kierunku zła. Musi z tego stanu podnieść się przez realną pracę wychowawczą i samowychowawczą, ale również poprzez otwarcie się na łaskę Bożą i zbawcze orędzie Chrystusa.

Jak zauważa Werner Jaeger dla Greków w procesie wychowania kluczowe było słowo *morphosis*, oddawane najczęściej jako formowanie i kształtowanie. Tak jak w metafizyce Arystotelesa forma kształtowała materię, tak w *paidei* - *morphe* (matrycą wzorem) była słynna kalokagatia (człowiek moralnie piękny) wyłaniająca się z poezji i filozofii greckiej oraz ze słów i czynów mistrza-nauczyciela (por. W. Jaeger, *Wczesne chrześcijaństwo i grecka paideia*, Bydgoszcz 2002, s.101 - 103), która stanowiła realne procesu wychowawczego, przygotowując młodego człowieka do życia.

Dla antypedagogów z kolei kluczowym słowem wydaje się być słowo „wolność”, ale wbrew temu co mówią, bynajmniej nie wychowują człowieka wolnego. Wolności nie da się oderwać od pewnych antropologicznych realiów. A te przyznając człowiekowi wrodzoną

godność wskazują równocześnie na konieczność usprawnienia posiadanych dyspozycji umysłu, panowania nad sferą zmysłowo-popędliwą, uczenia się funkcjonowania w społeczności itp., by tym samym doprowadzić do rzeczywistej wolności. Słowem - bez usprawnienia nie ma wolności, gdyż człowiek nie dysponuje środkami do jej wyegzekwowania.

Po odrzuceniu „postpedagogicznej poezji” i sloganów („bycie sobą”, „zdolność miłowania”, „otwartość na innych”, „wolność” itp.), w warstwie filozoficznej otrzymujemy mieszankę, głównie z odpryskami egzystencjalizmu, fenomenologii czy współczesnych kontynuacji marksizmu.

Człowiek zatem ciągle „staje się” (już od dziecka) poprzez dokonywanie nieustannych wyborów. W jego postrzeganiu świata dominuje perspektywa „ego”, przekładająca się na subiektywizm poznawczy i relatywizmem moralny. Prawda i dobro są tu kreowane przez podmiot („dziecko wie, co jest dla niego najlepsze”). Pozostawanie „poza dobrem i złem” w zderzeniu ze specyficznym sensualizmem (zmysły i emocje dominują w poznaniu i działaniu) łatwo może dać efekt w postaci prymitywnego hedonizmu.

Warto zauważyć, że o ile w klasycznej pedagogice wychowanie sprowadzało się do podporządkowania popędów rozumowi, to tutaj odwrotnie – polega na niekrepowaniu naturalnych popędów.

„Dobro” w antypedagogice wyraża się „beztresowym”, „nietoksycznym” błogostanem i ekspresją uczuć przeżywaną „tu” i „teraz”. Zważywszy na fakt, że w realu taki stan jest nieosiągalną utopią, człowiek wychowywany konsekwentnie metodami antypedagogicznymi będzie w zderzeniu z rzeczywistością pełną rozczarowań popadał paradoksalnie o wiele większy stres.

Realne życie wymaga zetknięcia się z sytuacjami i ludźmi „zatrutymi emocjonalnie”. Antypedagogika właściwie nie daje wskazówek, jak postępować w takich sytuacjach, i co więcej - nie daje możliwości radzenia sobie z nimi. Przyjęcie bowiem zasady „samosterowalności” zakłada, iż dziecko nie musi dążyć do samousprawnienia, co czyni je nie przygotowanym do życia.

Wszystko zaś w imię iluzorycznej wolności. Iluzorycznej, bo nieosiągalnej. Nieosiągalnej, bo zbudowanej na błędnej koncepcji człowieka.

## Szkoła Summerhill

Szkoła Summerhill w Leiston (pod Londynem) stała się od samego powstania (lata dwudzieste XX w.) „wzorem” i swoistym punktem odniesienia dla wszystkich anarchizujących pedagogów i psychologów. Metody i terapie wychowawcze tam stosowane szokują nawet dzisiaj, pomimo doświadczeń rewolty studenckiej lat sześćdziesiątych, pomysłów antypedagogów lat siedemdziesiątych czy „sukcesów” bezstresowego wychowania Benjamina Spocka.

Założycielem szkoły był Aleksandr S. Neill – syn wiejskiego, szkockiego nauczyciela. Po jego śmierci w roku 1973 placówka pozostała w rękach rodziny. Aktualnie prowadzona jest przez córkę – Zoe Readhead. Neill nie był zbyt odkrywczy. Potrafił jedynie skutecznie wcielać w życie stare, naturalistyczne pomysły, doprawiając je współczesną pseudopsychologią.

Wzorcowo przełożył na grunt pedagogiki idee swych mistrzów - Zygmunta Freuda i Wilhelma Reicha. Co ciekawe, pomimo iż był typowym naturalistą, nie znał pism Jana Jakuba Rousseau. W swojej autobiografii przyznał, iż *Emila*, główne dzieło „praojca pedagogiki”, przeczytał dopiero 50 lat po otwarciu szkoły.

Summerhill pokazuje z całą wyrazistością do czego prowadzi anarchizacja wychowania. Ukazanie absurdów tej drogi jest, co prawda mimowolną, ale za to największą zasługą twórcy podlondyńskiej szkoły.

### Błogi „bezstres”

Neill nawiązując do Freuda konsekwentnie bronił tezy, że dyscyplinowanie młodzieży przyczynia się do powstawania nerwic. Niespełnione pragnienie odkłada się ponoć w podświadomości i trwa tam w stanie uśpienia. Wcześniej czy później ma jednak wypłynąć na powierzchnię i uderzyć ze zdwojoną siłą. Z tego względu wszelkie tradycyjne metody wychowania miały być nieskuteczne. Prawdziwa „terapia” pedagogiczna sprowadzała się do dania upustu popędem i egoizmom, by nie odkładały się w podświadomości.

W praktyce wychowawczej takie poglądy doprowadzały do kuriozalnych sytuacji. Pewna uczennica kopła swojego dyrektora przez godzinę

- on nie reagował obawiając się tłumienia agresji. Innym razem ośmioletnie dziewczę nazwało dyrektora głupcem. Twórca Summerhill tłumaczył to ... negatywnym sposobem wyrażania miłości.

W Leiston nie przywiązywano również większej wagi do uczniowskich wulgaryzmów. Wszelkie „stłumione” przekleństwa wpływały bowiem negatywnie na psychikę uczniowską. Wyparte, podobnie jak w przypadku innych form agresji, miały rykoszetem powrócić w życiu dorosłym. Pobłażliwie podchodzono też do uczniowskich wagarów. Zdarzało się, że uczniowie całe lata omijali klasy szkolne. Z tego względu placówkę nazywano żartobliwie: „chodź-jak-ci-się-podoba”.

Chcąc wyeliminować „niezdrowe” zakazy oraz dążąc do wzorcowej demokracji, Neill doprowadził do absurdu ideę samorządu uczniowskiego. W jego szkole nauczyciele wspólnie z uczniami podejmowali decyzje. Na forum samorządowym głos siedmiolatka ważył tyle, co głos dyrektora. Teretycznie dzieci mogły na przykład wywalczyć sobie prawo do palenia papierosów.

## Religia

Neill wychował się w rodzinie kalwińskiej. Jednak do religii miał stosunek negatywny, uważając się za ateistą. Jego poglądy w tej kwestii przypominały poglądy pop-muzyków z pokolenia „dzieci kwiatów”. Pragnął religii, która będzie czciła Boga „czyniącego człowieka szczęśliwym”. Szczęśliwym zaś w jego rozumieniu będzie oczywiście ten, kto uwolni się od wszelkich zakazów.

Negacja religii doprowadziła go do głoszenia wręcz groteskowych poglądów. Uważał na przykład, iż bijatyki wiejskich chłopców mają źródło w negatywnym oddziaływaniu religii. (Teza trudna do utrzymania zważywszy, że w ateistycznym ZSRR bijatyki chłopców również miały miejsce.) Powielał też popularne dziś w kręgach nieprzychylnych Kościołowi poglądy, jakoby dogmat o istnieniu piekła wywoływał zachowania neurotyczne u wiernych.

Niechęć Neilla do religii rzutowała na antyreligijny charakter jego szkoły. Formalnie kultywowano „wolność” i nikt religii nie zakazywał, ale ogólna atmosfera wychowawcza nie sprzyjała pogłębianiu życia duchowego. W efekcie tylko kilku wychowanków poszukiwało religii w

życiu dorosłym. „Wolność w wychowaniu” stała się skutecznym sposobem zniechęcenia uczniów do religii.

### Seksedukacja

Znaczny wpływ na poglądy Neilla wywarł oprócz Freuda, Wilhelm Reich. Jedną z idei jaką pragnął zrealizować „myśliciel z Drohobycza” była synteza psychoanalizy z komunizmem. Reich postawił tezę, jakoby warunkiem skuteczności rewolucji marksistowskiej było połączenie jej z wyzwoleniem seksualnym. Rewolucja powiedzie się wówczas, gdy wraz z obaleniem dawnych klas panujących, obali się ich niewolniczą etykę seksualną.

W jego mniemaniu u podłoża ludzkich nieszczęść leży represywne podejście do spraw płciowości, związane z dawną etyką. Rozwiązanie było proste: skoro represywność prowadzi do różnorodnych zahamowań i kompleksów, to tylko człowiek wyzwolony od jakichkolwiek skrupułów w sprawach płciowości może być zdrowy i szczęśliwy.

W Summerhill starano się dosyć konsekwentnie podążać drogą wyznaczoną przez Reicha. Neill wspominał w swoich książkach, iż wraz z personelem oraz starszymi chłopcami i dziewczętami kąpał się nago w położonym nieopodal stawie. Kiedyś z kolei jeden z nauczycieli kopał rów na boisku hokejowym, a że było ciepło - rozebrał się. Innym razem mężczyzna z personelu szkoły grał nago w tenisa.

Sytuacje te wpisywały się w „wyzwolony” charakter placówki. Niemniej pewien kłopot wynikał z ogólnego kontekstu i „ciemnoty” ludzi spoza szkoły. Właśnie ten kontekst sprawił, że na zebraniu szkolnej społeczności poradzono „wyzwoleńcom”, aby jednak zakładali spodenki.

Ze względu na „kontekst społeczny” oficjalnie nie rozdawano też młodzieży środków antykoncepcyjnych, a chłopcy i dziewczęta nie spali razem (choć, jak przyznaje Neill, wychowawcy nie przejmowali się zbyt pilnowaniem młodzieży). Generalnie szkoła nie miała najlepszej reputacji. Kiedyś pod jej bramą kręcił się 17-latek. Zapytany przez dyrektora czego szuka, odpowiedział szczerze, że chce za darmo przespać się z dziewczyną.

Fichte zauważył gdzieś, że „światopogląd jest często tylko historia naszego serca”. Wydaje się, że w przypadku założyciela Summerhill coś było na rzeczy. Jako młody nauczyciel miał zakochać się we własnej uczennicy. Dążenie do „wyzwolenia seksualnego” tkwiło więc w nim głęboko i z pewnością wyryło ślady na sercu.

\* \* \*

Działalność Neilla stała się punktem odniesienia dla postępowych pedagogów. W Polsce w środowiskach tzw. pedagogów alternatywnych od czasu do czasu można spotkać zachwyty nad „legendarną Summerhill”.

Z jednej strony może to szokować, z drugiej jest potwierdzeniem, iż anarcho-lewackie pomysły na edukację są wciąż żywe. Skrajnie pojmowana wolność (samowola), niechęć do religii i tradycyjnych autorytetów, hedonizm w sferze seksualnej, to ponadczasowe hasła lewicy kulturowej, do których będzie ona z uporem wracać. Choć obecnie trudno wyobrazić sobie, by tak skrajne eksperymenty, jak ten z Summerhill, mogły znaleźć w Polsce większe grono zwolenników.

(Opracowano na podstawie: A.S. Neill, *Summerhill*, Katowice 1991; A. S. Neill, *Nowa Summerhill*, Poznań 1994.)

## Neuropedagogika

W środowisku pedagogicznym w ostatnich latach można zaobserwować nerwowe poruszenie. Naukowcy i praktycy zachwycają się nad swoistym mariażem pedagogiki z biologią. Najnowsze odkrycia w dziedzinie neurologii mają maksymalnie usprawnić proces nauczania i sprokurować prawdziwą „rewolucję w uczeniu”. Niektórzy wręcz wieszczą „koniec pedagogiki”. Bo komu będzie potrzebna jeszcze ta leciwa wiedza, gdy potencjał ludzkiego umysłu zostanie w pełni wyzwolony?

Klasyczni filozofowie uczą, iż człowiek jest bytem cielesno-duchowym. Dusza komunikuje się ze światem za pośrednictwem zmysłów, a ich funkcjonowanie w dużej mierze wiąże się z działaniem mózgu i systemu nerwowego. Wpływ „ciała” na „duszę” nie podlega więc żadnej dyskusji. Ludzie od wieków – intuicyjnie czy poprzez obserwację – starali się usprawniać umysł przy pomocy ćwiczeń ruchowych, odżywiania czy po prostu spaceru na świeżym powietrzu. Niestety, obecnie ta niewinna praktyka, zaczyna nabierać wymiaru ideologicznego.

### Rozwód z etyką

Pedagogika, jako nauka, nie funkcjonuje w próżni. W klasycznej myśli katolickiej zawsze była powiązana z filozofią, etyką i teologią, które wskazywały jej cel. Ona z kolei wynajdywała środki do jego realizacji.

Między innymi dlatego o. Jacek Woroniecki swoją fundamentalną pracę zatytułował „Katolicka etyka wychowawcza”, a nie na przykład „Katolicka pedagogika”. Chciał w ten sposób podkreślić tradycyjnie służebną rolę *paidei* wobec etyki. Współczesny upadek wychowania ma swoje źródło w przerwaniu tej symbiozy. Oświecenie przyniosło ideologizację filozofii, co zaowocowało ideologizacją pedagogiki. Istnienie jednej prawdy i jednego dobra, przestało być już takie pewne.

Do ideologii, z czasem o silnym zabarwieniu politycznym, dopasowywano więc różne modele wychowania i kształcenia. Utrata przez klasyczną filozofię dawnego znaczenia sprawiła, że w roli przewodniczek dla pedagogiki zaczęły występować inne nauki, takie jak: socjologia czy



psychologia. Szczególnie wielość szkół psychologicznych doprowadziła do pojawienia się różnych koncepcji terapeutycznych i edukacyjnych.

Jednak doświadczenie kilku ostatnich dekad dowodzi, że psychologia okazała się być ślepą przewodniczką, wyprowadzając całe pokolenie zachodniej młodzieży na manowce: mając bezstresowość, zganiając winę za niepowodzenia na innych i zachęcając do użalania się nad sobą. W efekcie obecnie pojawiła się tendencja zmierzająca do odstawienia na boczny tor psychologii, drogę pedagogom ma wskazywać teraz ... biologia.

W kontekście filozoficznym skutkuje to zakamuflowaną formą materializmu i redukcją człowieka do wymiaru biologicznego. Już nie tyle materializm dialektyczny ma zbawić, ale najbardziej pomocne w budowaniu ziemskich rajów ma być materializm biologiczny, odwołujący się do odkryć z dziedziny neurobiologii.

W tym znaczeniu coraz częściej mówi się i pisze o neuropedagogice, jako „pedagogice XXI wieku”.

### **Czym jest neuropedagogika?**

Neuropedagogika koncentruje się na budowie i funkcjach mózgu, preferencjach sensorycznych, różnicach w funkcjonowaniu półkul mózgowych w połączeniu z dominacją oka, ucha, bada także wpływ stresu na pamięć, efektywność uczenia się itp. (por. np. dr Julian Piotr Sawiński, *Neurodydaktyka – moda czy potrzeba? „Kierowanie Szkołą”* 7/8 2005). Słowem - jej celem jest przeniesienie odkryć neurologicznych na teren praktyki pedagogicznej.

Takie podejście uruchomiło lawinę „szkół” i „metod”, a także pojedynczych, nieskoordynowanych inicjatyw, dotyczących sposobów rozwijania potencjału intelektualnego dzieci. Nowe metody zalecają odpowiednią dietę, ćwiczenia ruchowe, słuchanie określonej muzyki w „okresie prenatalnym”, uczenie szybkiego czytania, zapamiętywania, nauki języków obcych itp.

Na plan pierwszy wychodzą dwie zasadnicze cechy: uczenie się ma być „szybkie” i „łatwe”. Młody człowiek ma niejako na skróty zdobywać wiedzę (por. Gordon Dryden, Jeannette Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Poznań

2000.) Dla zwolenników kierunku jest to o tyle istotne, że w globalistyczno-informatycznym świecie umysł jest bombardowany masą wiadomości, które musi szybko „wchłonać” i „strawić”.

*Bio-paideia* koncentruje się na metodzie do tego stopnia, iż jej admiratorzy proponują wprowadzenie osobnego przedmiotu, odpowiadającego na pytanie „jak się uczyć”, w oparciu o najnowsze odkrycia (por. dr Julian Piotr Sawiński, *dz. cyt.* ).

Oprócz rozproszonych pomysłów na edukację pojawiają się bardziej rozbudowane teoretycznie i praktycznie kierunki, podchodzące do nauczania wielopłaszczyznowo. Wśród nich należy wymienić teorię Wielorakiej Inteligencji (Howarda Gardnera) oraz Kinezylogię Edukacyjną (Paula E. Dennisona), które traktowane są jako „okręty flagowe” „pedagogiki XXI w.”.

### **Inteligencja Wieloraka**

Howard Gardner, twórca Teorii Wielorakiej Inteligencji, twierdzi, iż nie można różnicować dzieci na mniej lub bardziej inteligentne, gdyż nie ma jednej dominującej inteligencji, ale jest ich kilka. Opisał osiem z nich: matematyczno-logiczną, ruchową, muzyczną, wizualno-przestrzenną, intrapersonalną (refleksyjną), interpersonalną, językową i przyrodniczą. Przy takim postawieniu sprawy nie można powiedzieć, że jakieś dziecko jest mniej uzdolnione! (por. G. Dryden, J. Vos, *dz.cyt.* s. 345).

Współczesny system oświatowy, według Gardnera, preferuje pewne typy inteligencji, co prowadzi do sztucznej „segregacji uczniów”. W szkole pożądana jest matematyczno-logiczna czy intrapersonalna, zaś każdy kto ma „zdolności ruchowe” automatycznie staje się pokrzywdzony w tym „siedzącym” systemie (por. Howard Gardner, *Inteligencje wielorakie*, Poznań, 2002).

„Inteligent ruchowy” łatwiej bowiem uczy się w... ruchu. Dlatego w klasie „zachowuje się niestandardowo”: rozkłada się na krześle, bawi długopisem, podrzuca piłeczką, kłuje cyrklem kolegę itp. W systemie tradycyjnym uważany jest za źle wychowanego, zaś zgodnie z nową teorią staje się „męczennikiem systemu”, gdyż reprezentuje odmienny od ogólnie aprobowanego „styl uczenia się” (por. G. Dryden, J. Vos, *dz.cyt.*, s.366.)

Nie trudno zauważyć, że takie podejście wspiera skompromitowane „bezsresowe wychowanie”. O ile w antypedagogice, odwołując się do koncepcji psychologicznych usprawiedliwiano „dziecięcą wolność”, to w tym przypadku usprawiedliwia się ją odwołując do neurologii. Cel pozostaje ten sam, zmienia się „metoda” i „uzasadnienie” dążenia do niego.

(Problematyką teorii H. Gardnera zajmuję się w innym artykule tego opracowania).

### *Kinezylogia Edukacyjna*

Kinezylogia Edukacyjna została stworzona przez Paula Dennisona: „na bazie kinezylogii stosowanej, behawioralnej, psychologii, pedagogiki, programowania neurolingwistycznego, akopunktury, optometrii, anatomii, fizjologii, neurologii” (cyt. za serwisem: kinezylogia.com.) Metoda polega na praktykowaniu określonych ćwiczeń zwanych „gimnastyką mózgu”. Ich celem jest usprawnienie pracy mózgu, poprzez przywrócenie „zablokowanych przez stres połączeń nerwowych” oraz wypracowanie nowych.

Przykład ćwiczenia: stoimy swobodnie, jedną dłoń trzymamy na pępku, drugą masujemy punkty pod obojczykiem. Należy spokojnie i głęboko oddychać.

„Dzięki temu ćwiczeniu – piszą Małgorzata Taraszkiewicz i Colin Rose – zwiększamy przepływ energii, poprawiamy komunikację pomiędzy lewą i prawą stroną ciała i mózgu, odprężamy się i ożywiamy”  
(cyt. za: Małgorzata Taraszkiewicz, Colin Rose, *Atlas Efektywnego uczenia (się), nie tylko dla nauczycieli* część 1, Warszawa 2006.)

Podobnie, jak w przypadku różnych koncepcji usprawiedliwiających „bezsresowe wychowanie”, tutaj również głównym problemem jest stres, który „przewycięzany” zostaje jednak nie za pomocą terapii psychologicznych, ale... ćwiczeń ruchowych. Pojawia się rys, o którym wspominaliśmy wyżej przy okazji koncepcji H. Gardnera, kinezyjolodzy podążają do podobnego celu co pedagogika postmodernistyczna, proponuje jedynie specyficzną dla siebie metodę.

Nie sposób też pominąć faktu, iż część badaczy zwraca uwagę na powiązania kinezyjologii z metodą „Dotyk dla Zdrowia”, odwołującą się do chińskiej nauki o meridianach (por. ks. Aleksander Posacki, „Nasz Dziennik 25.09.2006 r.).

Zakres oddziaływania kinezyjologów jest dosyć duży: pracują z dyslektykami, dziećmi nadpobudliwymi ruchowo, z zaburzeniami zachowania i mającymi trudności w nauce. W około 80 krajach Kinezyjologia Edukacyjna jest uznawana za metodę wspierającą m.in. proces uczenia się. W 1994 r. Narodowa Fundacja Uczenia w USA zatwierdziła program Kinezyjologii Edukacyjnej jako jedną z czołowych technologii dla „uczącego się społeczeństwa XXI wieku”.

Omawiana metoda została również zatwierdzona przez Międzynarodową Fundację Kinezyjologii Edukacyjnej (USA), oraz Międzynarodowy College Kinezyjologii ze Szwajcarii cyt. za serwisem internetowym: [integra.edu.pl](http://integra.edu.pl)). Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN włączyło Kinezyjologię Edukacyjną do programu szkolenia przeznaczonego dla psychologów, pedagogów, nauczycieli i rodziców (cyt. za stroną internetową: [modersmal.net/polska/art\\_kineziologia.htm](http://modersmal.net/polska/art_kineziologia.htm)).

### **Neo-naturalizm pedagogiczny**

Próbując wyciągnąć wnioski z powyższych rozważań należy podkreślić, iż zwrócenie uwagi na istnienie „czynnika biologicznego” w wychowaniu, nie musi być naganne. Jak już wspomniano wyżej, wpływ „ciała” na „duszę” był zauważony i doceniony także w pedagogice klasycznej.

Pedagogiczny manicheizm, nie dostrzegający oczywistej korelacji między hartowaniem ciała a hartowaniem ducha, sprzeciwia się zdrowemu rozsądkowi. Z tego punktu widzenia warto przyglądać się neuropedagogice, poszukując w niej rzeczy wartościowych (choćby przysłowiowych „ziaren prawdy”).

Niemniej zaniepokojenie musi budzić narzucanie biologiczno-materialistycznej perspektywy oraz pozorny „aideologizm” i „metodyzm”. *Bio-paideia* stwarza wrażenie neutralności ideologicznej i zajmowania się

jedynie aspektem „pragmatyczno-metodycznym” nauczania i wychowania.

Niby nie interesuje jej żadna ideologia, ale w praktyce zazwyczaj stoi po stronie Jana Jakuba Rousseau, a nie np. św. Tomasza z Akwinu; na ogół bliżej jej do lewicy, niż prawicy, a także do modernizmu i postmodernizmu, a nie do myśli klasycznej.

Prekursor naturalizmu Jan J. Rousseau kładł akcent na wychowanie „zgodnie z naturą”. Blokowanie naturalnych preferencji dziecięcych miało przynosić negatywne skutki, niszcząc – jakby powiedziano dzisiaj – wewnętrzny „spontan” i wolność. Później, pod wpływem psychoanalizy, narzucane z zewnątrz normy kulturowe miały prowadzić do stresów.

Tak jak „bezs stresowe wychowanie” miało zakorzenie w russoizmie, tak i myślenie wielu neuropedagogów ma podobne źródła. Celem jest dostosowanie się do preferencji biologicznych, czyli wychowywanie przede wszystkim w zgodzie z „bazą naturalną”. Co w efekcie będzie skutkowało rezygnacją z dążenia do przełamania natury, gdy będzie tego wymagała kultura (dotyczy to szczególnie wychowania). Mamy więc do czynienia ze swoistym „nowym otwarciem” w pedagogice naturalistycznej.

Dla lewicy politycznej neuropedagogika daje z kolei argumenty na rzecz egalitaryzmu w oświacie. Z tą tylko różnicą, iż o ile dla marksistów „był” społeczny „określał świadomość”, tak tutaj rozwój związany jest z „poznaniem własnego stylu uczenia się”. Nie tyle warunki materialne stają się kluczem do sukcesu życiowego, ale poznanie indywidualnych preferencji.

Na koniec jeszcze jedna uwaga. Po lekturze prac neuropedagogów powstaje wrażenie, że człowiek jest tylko biologicznym cyborgiem: bez duszy i wolnej woli. Należy go tylko odpowiednio zaprogramować na osiągnięcie celu. W tym kontekście wiara, że nowy kierunek jest zwieńczeniem myśli pedagogicznej, poprzez ostateczne uwolnienie potencjału umysłu wydaje się nie tylko naiwna, ale i niebezpieczna.

## Teoria Wielorakiej Inteligencji

Twórcą Teorii Wielorakiej Inteligencji jest Howard Gardner - amerykański psycholog, zajmującym się problematyką z pogranicza neurologii, psychologii i pedagogiki. Jego koncepcja przedstawiana jest jako stricte naukowa i oparta na najnowszych zdobyczach z dziedziny neurologii i nauk o mózgu. I choć w przeciwieństwie do na przykład Kinezylogii Edukacyjnej - która miesza elementy filozofii Wschodu z neurologią - Inteligencje Wielorakie nie wykazują takich tendencji, to nie da się o nich powiedzieć, iż są wolne od ideologicznych wpływów.

### Inteligencje czy uzdolnienia?

„Rewolucyjne” odkrycie amerykańskiego badacza sprowadza się w istocie do nadania nazwy „inteligencja” predyspozycjom intelektualnym, które dawniej określano mianem „zdolności” bądź „talentu”. Tym samym akcentuje jej fizjologiczno-zmysłowy charakter, wprowadzając zamieszanie na poziomie rozumienia koncepcji człowieka. O jaką bowiem inteligencję tu chodzi? Czy o umysłową władzę poznawczą czy może o nowe sprawności umysłu?

Źródłem takiego rozumowania jest postrzeganie osoby przez pryzmat głównie nauk biologicznych. Dla harwardzkiego psychologa inteligencja nie tyle jest „aktem umysłowego poznania”, co „potencjałem biopsychicznym” - różnorodnie wykorzystywanym, zależnie od obszarów, na które człowiek skieruje swoją aktywność.

Na tej podstawie wymienia on kilka jej rodzajów i tym samym stylów uczenia się. Oto one: matematyczno-logiczna (cecha - zamiłowanie do myślenia abstrakcyjnego), ruchowa (łatwość uczenia się przez ruch i w ruchu, zabawa, gry), muzyczna (wrażliwość na świat dźwięków), wizualno-przestrzenna (preferowanie myślenia obrazowego), intrapersonalna (głęboka samowiedza, refleksyjność), interpersonalna (łatwa umiejętność nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi), językowa (czytanie, pisanie, fascynacja słowem w różnej postaci) i przyrodnicza (wrażliwość na otoczenie naturalne).

W tym kontekście każdy człowiek dysponuje kilkoma inteligencjami, które występują w różnym nasileniu, tworząc tzw. profile, wpływające na preferowany styl uczenia się. Na przykład, jeśli ktoś jest

„przyrodnikiem”, to w ramach swej edukacji powinien stosować elementy środowiska naturalnego, choćby układać literki z gałązek i liści. „Kinestetyk” ma zaś wykorzystywać swoje zamiłowanie do ruchu, „muzyk” - uzdolnienia muzyczne, śpiew itd.

Tradycyjnie na podstawie jasnych kryteriów można było określić, iż ktoś jest bardziej lub mniej inteligentny. Psychologia nawet próbowała ją mierzyć za pomocą testów. Po Gardnerze nauczyciele już nie mogą powiedzieć o uczniu: „zdolny, ale leniwy”, gdyż wszyscy są zdolni... w pewnym sensie.

### **Polityczna poprawność w mózgu**

Nie da się ukryć, iż jedną z przyczyn popularności omawianej koncepcji jest jej swoisty „egalitaryzm poznawczy”, który świetnie wpisuje się w politycznie poprawne mody intelektualne ostatnich dziesięcioleci. Stosując pewien skrót myślowy można ten przejaw *polit-poprawności* streścić następująco: do tej pory na Zachodzie preferowano myślenie scholastyczno - spekulatywne (w terminologii Gardnera głównie inteligencja matematyczno-logiczna i językowa), ale w każdej cywilizacji wspomniane preferencje kształtowały się różnie.

Zilustrujmy to przykładem. Plemiona indiańskie w Ameryce czy afrykańcy buszmeni preferowali „inteligencję ruchową” (kinestetyczną). Wiazało się to z koniecznością polowań, przetrwania w trudnych warunkach itp. Decydujące znaczenie dla pojawienia się danej predyspozycji intelektualnej miał zatem „czynnik cywilizacyjno-kulturowy”. W tym kontekście stwierdzenie, że inteligencja buszmenów jest mniej znacząca, niż ta typowa dla Europejczyków, staje się automatycznie nadużyciem. Słowem - aby nie urazić przedstawicieli odmiennych kultur - Gardner określił osobną nazwą ich „specyficzne inteligencje”.

W błędzie byli więc klasyczni filozofowie, którzy mądrość wiązali z podstawowym rodzajem poznania, odpowiadającego na pytania dotyczące Boga, bytu, sensu życia itd. Ich koncepcje poznania i intelektu (scholastyczna, jak ją nazywa wzmiankowany psycholog) w nowym świetle jest jedną z wielu i nie należy jej szczególnie faworyzować.

Idąc tym tropem można zapytać: ile właściwie jest rodzajów inteligencji? Gardner przyznaje, że ich liczba w miarę „nowych odkryć” może

się zwiększać. Zaczął od siedmiu, potem ośmiu, a teraz powoli dorzucane są następne. Nie można więc wykluczyć, że w przyszłości osiągnie tysiąc i więcej. Ba, jeden ze współczesnych psychologów, mówi wręcz o osobnej inteligencji na każdy dzień. Zniknie wówczas problem oceniania i dzielenia ludzi według kryterium intelektualnego.

Konsekwencje przyjętego stanowiska mogą być groteskowe. Skoro bowiem osiągnięcia sportowca są przejawem wysokiej „inteligencji ruchowej (kinestetycznej)”, to jego kontuzja prowadzi nie tylko do upośledzenia czynności manualnych, ale również do - w pewnym sensie - „upośledzenia intelektualnego”.

Co więcej, snując dalej wątek tej groteski, osoby niepełnosprawne ruchowo konsekwentnie musiałyby być określane jako niepełnosprawne intelektualne, co oczywiście kłóci się ze zdrowym rozsądkiem. Upośledzenie sprawności ruchowych, które ograniczają aktywność życiową, nie ma zazwyczaj nic wspólnego z obniżeniem sprawności intelektualnych. I bynajmniej nie jest to li tylko owocem rozwoju konserwatywnej kultury Zachodu, ale stwierdzeniem obiektywnej prawdy. Jednak wprowadzenie terminu „inteligencja ruchowa (kinestetyczna)” prowadzi do takich właśnie absurdów. Sam autor stoi oczywiście na pozycjach politycznie poprawnych, ale, jak widać, konsekwencje jego teorii są nieprzewidywalne.

### **Psychologiczna krytyka teorii**

Na zasadzie owczego pędu, próbuje się wdrażać nową metodę w praktyce. Ale oto w Stanach Zjednoczonych, czyli w kolebce omawianej ideologii edukacyjnej, pojawiają się coraz donośniejsze głosy krytyczne wobec niej. Niedawno ukazała się książka profesora Uniwersytetu Virginia, Daniela T. Willingham'a zatytułowana: „Dlaczego uczniowie nie lubią szkoły?”, w której autor rozprawia się m.in. z tezami Howarda Gardniera.

Prof. Daniel T. Willingham zwraca uwagę na błędną koncepcję inteligencji zawartą w pismach harwardzkiego psychologa. Nie zagłębiając się w szczegóły przywołamy tylko Jego główne stanowisko w tej kwestii: nie istnieje kilka inteligencji, lecz jedna. Psychologowie na przestrzeni ostatniego stulecia postrzegali inteligencję jako integralną całość, choć oczywiście dostrzegali jej indywidualne uwarunkowania i preferencje



tw. talenty (np. uzdolnień w kierunku językowym czy muzycznym). Niemniej funkcjonują one w ramach integralnego modelu inteligencji.

Prof. Willingham cytuje zbiorcze badania z ostatnich dekad i stwierdza, że co do istnienia jednej inteligencji zgadza się większość psychologów. Gardner ze swoimi ośmioma inteligencjami jest tu osamotniony i właściwie empirycznie bezbronny. Powtórzmy - człowiek może mieć różne uzdolnienia intelektualne, ale inteligencję ma jedną, a nie osiem czy dwanaście.

Z błędnej koncepcji inteligencji wypływają konsekwencje dla praktyki edukacyjnej. Co ciekawe, styl poznawania oparty na przykład na preferencji „słuchowca” czy „wzrokowca”, wedle badań niekoniecznie musi przekładać się na rozumienie treści. Można zapamiętać bodziec zmysłowy (słuchowy, wzrokowy), ale jeszcze trzeba wydobyć z niego sens, zrozumieć go w szerszym kontekście. Dlatego nie należy bałwochwalczo podchodzić do preferencji zmysłowych i stylów uczenia się.

Prof. z Uniwersytetu w Virginii bezlitośnie obala narosłe mity w tym zakresie. Nie jest tak, że człowiek powinien uczyć się wyłącznie zgodnie z własnym stylem. Przede wszystkim dlatego, iż jest to w praktyce niemożliwe. Nie można np. nauczyć się matematyki tańcząc na parkiecie („kinestetyk”). Tak czy inaczej trzeba rozwiązywać zadania! A wedle teoretyków i praktyków teorii Wielorakiej Inteligencji ów „kinestetyk” ma mieć specjalny program opracowany pod kątem swoich uzdolnień i tylko tego programu się trzymać, wykorzystując swoje zamiłowania do ruchu. Owszem - w zakresie nauki, która pokrywa się z jego uzdolnieniami (np. tańca) na pewno się sprawdzi, ale w materiale i treściach wymagających myślenia logicznego - niekoniecznie.

Prof. Willingham stawia tezę, że to treść powinna narzucać formę nauczania, a indywidualne preferencje ucznia działają tylko wspomagająco. Mówi zatem coś odwrotnego niż Gardner. Ucząc więc dzieci o piramidach Majów trzeba uczniowi pokazać zdjęcia piramid, a nie opowiadać mu (werbalnie) jak wyglądają piramidy. Tak niestety postępowałby konsekwentny wyznawca omawianej teorii w przypadku słuchowca.

Krytycznie do teorii wielorakiej inteligencji podchodzą także autorzy raportu opublikowanego na łamach *Psychological Science in the Public*

*Interest* (grudzień 2009). Obalają oni również przyjęte powszechnie tezy odnośnie indywidualnych preferencji w uczeniu się.

Autorem raportu jest zespół wybitnych naukowców z zakresu psychologii uczenia się – Hal Pashler (University of San Diego), Mark McDaniel (Washington University in St Louis), Doug Rohrer (University of South Florida), Robert Bjork (University of California, Los Angeles). Naukowcy zweryfikowali ważniejsze badania nad stylami uczenia się i stwierdzili, że z naukowego punktu widzenia są one niewiarygodne i nie spełniają podstawowych kryteriów naukowości.

Z tego względu powszechne stosowanie testów uwzględniających teorie o stylach uczenia się (na gruncie amerykańskim) oraz pomocy dydaktycznych przygotowanych pod te teorie, jest – jak twierdzą autorzy raportu - marnotrawstwem zasobów edukacyjnych.

### **Przerzuty na edukację**

Teoria H. Gardnera tworzy niebezpieczne złudzenie, że uda się obejść naturalne trudności oraz, że nauka zawsze może być łatwa i przyjemna, a to jest nieprawdą. Nieraz bowiem trzeba wbrew własnym preferencjom „zakuwać” trudną dla nas wiedzę, bo po prostu inaczej się nie da. Lansując zaś drogie projekty edukacyjne absorbujące wielu rodziców, dzieci i nauczycieli wprowadza się ludzi w świat wielkich iluzji, które później prowadzą do wielkich rozczarowań.

Mimo wszystko należy obiektywnie przyznać, iż „gardneryzm” ma pewne pozytywne aspekty, na przykład akcentuje znaczenie indywidualizmu w nauczaniu. Na poziomie praktyki, przedstawiciel szkoły klasycznej może nawet incydentalnie zgodzić się z omawianą teorią. Każde dziecko ma bowiem specyficzne uzdolnienia (nazywane tu inteligencjami). Jeśli będziemy je indywidualizować, to - pomimo różnic w nazewnictwie - ich skuteczność na poziomie dydaktyki (głównie wczesnoszkolnej) może być duża. Różnice w postrzeganiu koncepcji człowieka i tym samym celów edukacyjno-wychowawczych ujawnią się z czasem.

W tym kontekście należy spodziewać się pewnego propagandowego przekłamania w związku z różnymi projektami wdrażanymi pod kątem Inteligencji Wielorakich. Otóż, jak już wspomniano, indywidualizacja podejścia do uczniów na ogół zawsze przynosi pozytywne rezultaty,

gdyż nauczanie indywidualne ze swej istoty jest skuteczniejsze od grupowego. Dlatego, na przykład przeprowadzając sownie opłacany eksperyment, sprawdzający skuteczność omawianej metody, łatwo można „wykazać” jej „skuteczność”.

Przekłamanie polega na tym, że gdyby analogiczne nakłady przeznaczyc na nauczanie dzieci metodami klasycznymi, podzielić je na małe grupy wedle uzdolnień (a nie rodzaju inteligencji!), zatrudnić do pracy z nimi kilku nauczycieli i dać środki na pomoce dydaktyczne, wówczas należałoby się spodziewać o wiele lepszych efektów dydaktycznych i wychowawczych.

Widzimy zatem, w jaki sposób przy pomocy nakładów finansowych można łatwo „udowodnić” skuteczność nowej teorii i tym samym stworzyć asumpt do jej dalszego upowszechniania.

Ktoś może pomyśleć, że różnice w nazewnictwie (inteligencje zamiast uzdolnień) nie są na tyle istotne, by kruszyć o nie kopie. Jednak nie tylko o nazewnictwo tu chodzi. Biologiczna koncepcja człowieka, jaka kryje się za teorią Wielorakich Inteligencji, niesie bowiem określone skutki w wymiarze ideowym, a także w praktyce edukacyjnej.

Na przykład problem powstaje w momencie, gdy zaczynamy szukać obiektywnych kryteriów oceny nauczania czy wychowywania. Zwolennicy nowej teorii dążą do zniesienia stosowanie takich samych kryteriów oceny względem wszystkich dzieci i preferują ocenianie pod kątem indywidualnej inteligencji określonego ucznia. Dziecko o inteligencji „wizualno-przestrzennej” będzie z dyktanda inaczej oceniane niż dziecko o inteligencji „intrapersonalnej (refleksyjnej)”.

Poszczególne inteligencje wiążą się również z różnymi stylami uczenia. „Kinestetyk”, który najlepiej czuje się w ruchu, będzie w ławce „wiercił się”, rozkładał, rzucał długopisem, kulami z papieru itp. Nauczyciel będzie zmuszony dostosować się do jego „indywidualnego stylu”, czyli stosować inne kryteria oceny jego zachowania.

W teorii Gardnera wszystkie sposoby nauczania i „style uczenia się” stają się niejako równoważne. Traci na znaczeniu również klasyczny pogląd, jakoby podstawowe kształcenie opierało się na przekazaniu pierwotnych kodów cywilizacyjnych, poprzez preferowanie wiedzy

humanistyczno-filologicznej. Teraz już poznanie obiektywnej prawdy, dobra i piękna przestaje być priorytetem edukacyjnym. Skoro bowiem każda kultura ma swoją prawdę, to wyróżnianie jednej kultury grozi oskarżeniem o fundamentalizm.

„Gardneryzm” próbuje zamazać naturalne różnice w ludzkich zdolnościach i talentach, które tak czy inaczej istnieją, pomimo nazwania uzdolnień - inteligencjami. O ile na poziomie edukacji wczesnoszkolnej te różnice można maskować różnymi „stylami uczenia się”, to chcąc zostać na przykład prawnikiem uczeń o „inteligencji kinestetycznej” koniec końców będzie zmuszony przestać uczyć się „w ruchu i poprzez ruch” i przystąpić do lektury poszczególnych ustaw.

Z tego względu – chcąc zdobyć konkretną wiedzę – wcześniej czy później trzeba będzie powrócić do „inteligencji scholastycznej”! I tak skończy się ten rzekomy egalitaryzm poznawczy.

Przedstawione informacje na temat teorii wielorakiej inteligencji uzmysławiają, iż koncepcja ta preferuje błędną koncepcję człowieka, która w „praktycznej” wersji będzie powoli przenikała do świadomości nauczycieli i uczniów. Wszystko oczywiście pod szyldem naukowości.

Przy opracowywaniu artykułu wykorzystano:

Daniel T. Willingham: *Do Visual, Auditory, And Kinesthetic Learners Nedd Visual, Auditory and Kinesthetic Instruction?* (za stroną internetową: *Aft a Union of Professionals*) oraz *Reframing the Mind. Howard Gardner and the theory of multiple intelligences* (za stroną internetową: *Educationnext*);

H. Gardner, *Inteligencje wielorakie*, Poznań, 2002;

G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Poznań, 2000;

W. Daszkiewicz, H. Gardniera teoria inteligencji wielorakich – założenia filozoficzne, w: „Cywilizacja” nr 26/2008;

*Learning Styles Debunked*, w: *ScienceDaily* (za źródłowym artykułem w *Psychological Science in the Public Interest*, grudzień 2009.

## Superlearning

Marzenia o łatwym, szybkim i trwałym zdobywaniu wiedzy towarzyszyły ludzkości od dawna. Rozwój nowych technologii i nieprzebrana ilość wiedzy w sposób naturalny zwiększa pokusę, aby odnaleźć „eliksir cudownej pamięci”. Na przeciw temu zapotrzebowaniu wychodzi dzisiaj tzw. szybkie nauczanie, czyli superlearning.

Początki superlearningu wiążą się z osobą bułgarskiego psychiatry Georgija Łozanowa. Jeden z badaczy nadał mu nawet miano Mistrza ze Wschodu (por. B. Anisimowicz, *Alternatywne nauczanie języków obcych w XX wieku. Sugestopedia*, Warszawa 2000, s.86). Tytuł na wskroś dwuznaczny. Łozanow rzeczywiście pochodził z Europy wschodniej, ale jego idee były (i są) zakorzenione w filozofii i religii... Dalekiego Wschodu.

W latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku stworzył on sugestopedię (łac. *suggestio* – *poddawanie, podrzucanie czegoś, natchnienie i gr. paidos* – *dziecko*) - metodę nauczania, polegającą na odblokowywaniu tzw. „barier autosugestywnych” oraz wprowadzaniu umysłu za pomocą technik oddechowych, ćwiczeń relaksacyjnych i odpowiedniej muzyki (głównie barokowej) w stan alfa (stan na granicy czuwania i snu, głęboki relaks) w celu łatwiejszego i trwalszego zapamiętania nowego materiału.

Na początku lat siedemdziesiątych metodę *na Zachodzie* rozpropagowały Sheila Ostrander i Lynn Schroeder. Od tego czasu pomysły bułgarskiego psychiatry były udoskonalane na różne sposoby i sprzedawane na rynku edukacyjnym, właśnie pod marką superlearningu.

Jednakże warto zauważyć, iż sugestopedia bardziej nastawiona jest na bezpośredni kontakt z uczniem. W przypadku zachodniego superlearningu zaś częściej oferuje się gotowe kasyety z nagraniem materiałem nauczania (por. Rupprecht S. Baur, *Superlearning und Sugestopädie. Grundlagen – Anwendung - Kritik – Perspektiven*, Berlin und München 1990, s. 12-13).

### Przeciw „toksycznym metaforom”

Bułgarski terapeuta zakłada, iż nauczanie będzie wtedy skuteczne, gdy nastąpi odblokowanie „barier autosugestywnych”: krytyczno-

logicznej, intuicyjno-afektywnej, etyczno-moralnej (por. B. Anisimowicz, *Alternatywne nauczanie języków obcych w XX wieku. Sugestopedia*, Warszawa 2000, s. 52). Osiąga się to poprzez przewyciężenie tzw. „toksycznych metafor” wdrukowanych przez rodzinę czy szkołę, które blokują rozwój „indywidualnego potencjału”.

S. Ostrander i L. Schroeder podają przykład agenta ubezpieczeniowego, który ze względu na zbyt religijne wychowanie nie mógł odnosić sukcesów w pracy. Dopiero pod wpływem jednej z wersji superlearningu w pełni uruchomił swój potencjał (por. *Superlearning 2000 Podręcznik. Nowa metoda szybkiego uczenia się i nauczania*, Warszawa 1997, tłum. Wiesław Horabik, s. 59).

Jak widać, „toksyczne metafory”, to często normy postępowania wyływające z Ewangelii, a przełamanie i uruchomienie ukrytego potencjału sprowadza się do wyparcia owych norm ze świadomości.

### **Muzyka i techniki oddechowe**

Wprowadzanie i podtrzymywanie w stanie alfa następuje między innymi przy pomocy muzyki. G. Łozanow(a wraz z nim wielu innych) twierdzi, że muzyka barokowa grana w tempie largo (rytm 60 uderzeń na minutę) synchronizuje pracę serca i emisję fal mózgowych tak, że obie półkule mózgu zaczynają ze sobą współpracować.

Tym samym uczący się ma wchodzić w specyficzny stan zwany pseudopasywnością, charakteryzujący się aktywnością na bazie odprężenia (por. B. Anisimowicz, dz. cyt. s. 56). Nauczanie w tym stanie ma być, jak twierdził, najbardziej efektywne.

Zastosowanie muzyki w omawianej metodzie ma inspiracje wedyjskie i okultystyczne. „*Mantra yoga*, wedyjska nauka dźwięku – piszą Ostrander i Schroeder - ujawnia specjalne częstotliwości dźwięku, które mogą wywołać zmienne stany umysłu” (dz. cyt., s. 83). Już przed wiekami staroegipski mag Hermes Trismegistos (Potrzykroćwielki) przykładał wielką wagę do harmonii dźwięków.

„Muzyczna magia” przekazywana przez wieki w tajnych stowarzyszenia, zakłada, iż „wszystko we wszechświecie wibruje zgodnie z własną częstotliwością i że - z powodu harmonicznego

rezonansu - między wszystkimi rzeczami istnieje łączność”  
(tamże, s. 102).

A jeśli tak, to odtwarzając „pewne nuty, rezonuje się specyficzne energie, mogące pobudzić umysł” (tamże) i nie tylko. Takim sposobem krowy mają dawać więcej mleka, a dzieci łatwiej uczą się wierszy na pamięć.

Szybkie nauczanie wykorzystuje również techniki oddechowe zaczerpnięte wprost z zen. Według nauk joginów oddechy wykonywane w odpowiednim rytmie pomagają wprowadzić umysł w wymagany trans. Lekcja polega więc na słuchaniu danego tekstu w rytm sekwencji oddechowych, połączonych ze słuchaniem muzyki barokowej (por. tamże, s. 299).

### **Bio-okultyzm i miraż sukcesu**

Omawiane metody charakteryzuje mieszanie poglądów okultystycznych ze współczesną neurologią. W efekcie otrzymujemy coś na kształt bio-okultyzmu. Sugeruje się, jakoby dawne wierzenia o podłożu panteistycznym miały dzisiaj znaleźć „potwierdzenie” w laboratoriach uniwersyteckich, co jest nieuprawnioną nadinterpretacją. (W celu prześledzenia tego mechanizmu odsyłam do: *Opinii dotyczącej podstaw naukowych metody „Kinezylogii Edukacyjnej” oraz konsekwencji jej stosowania*, Komitet Neurologii PAN, prof. dr hab. Małgorzata Kossut oraz prof. dr hab. Anna Grabowska, cyt za: ks. Aleksander Posacki SJ, *Psychologia i New Age*, Gdańsk 2007, ss. 277-289.)

Droga *superlearningu* (w wersji opisanej w artykule) i sugestopedii ludzi mirażami nadzwyczajnych sukcesów. Propagatorzy opowiadają niestworzone rzeczy o ich możliwościach. Badacze zagadnienia nie są już tacy jednomyślni. Na przykład E. Mans podważył wiarygodność danych statystycznych z doświadczeń Łozanowa nad zapamiętywaniem ciągów słów, zarzucając autorowi błędy rachunkowe w statystykach (por. B. Anisimowicz, dz.cyt., s.89).

Wątpliwości mają też podłoże pragmatyczne. Jeżeli bowiem ich skuteczność jest tak wysoka, to dlaczego „na wolnym rynku idei” tak trudno im się przebić?

Szybkie nauczanie w przedstawionej powyżej wersji pełne jest taniego efekciarstwa, pseudonaukowych trików i odniesień do ideologii New Age. (W internecie można znaleźć sporo stron New Age, na których oferuje się kursy sugestopedii.)

Omawiane metody charakteryzuje również przesadne akcentowanie czynnika emocjonalno-intuicyjnego w edukacji. Powiela się tym samym błędy doktryny J. J. Rousseau, które w ostatnich wiekach skutecznie rozbroiły pedagogikę i równocześnie podważyła pewien kanon cywilizacyjny Zachodu, zgodnie z którym popędy i uczucia powinny być podporządkowane rozumowi. Odejście od tej zasady zawsze będzie rodzić niebezpieczeństwo manipulacji.



## Adhd a ideologia

Dla tzw. postępowych pedagogów ADHD stanowi jeden z nienaruszalnych dogmatów. Wszelkie głosy krytyczne dotyczące całej otoczki związanej z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi nie podpadają pod wolność słowa. Dotyczą bowiem „światopoglądu naukowego”, który z racji swej „naukowości” pod żadnym pozorem nie może być kwestionowany.

Na początku ważne wyjaśnienie: nigdy nie da się wykluczyć istnienia zaburzeń w zachowaniu, których podłożem jest czynnik somatyczny związany z wadliwym funkcjonowaniem układu nerwowego czy mózgu. (Podkreślam to bardzo wyraźnie, aby uniknąć zarzutu negowania istnienia zaburzeń tego typu w ogóle).

Niemniej są to przypadki, które w populacji stanowią mniejszy lub większy margines. Rzeczywistym problemem jest tu przesuwanie granicy uznawalności za chorobliwe zachowań, które niekoniecznie muszą mieć podłoże neurologiczne.

### Zbyt duża dowolność decyzji

W klasyfikacji chorób Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego za spełniające kryteria ADHD uważa się dziecko, u którego przynajmniej przez sześć miesięcy utrzymuje się minimum sześć objawów zaburzeń koncentracji (np. „często wydaje się nie słuchać tego, co się do niego mówi”, „często ma trudności ze zorganizowaniem sobie pracy lub innych zajęć”, „często zapomina o różnych codziennych sprawach”) oraz minimum sześć objawów nadruchliwości i impulsywności (np. „często ma trudności ze spokojnym bawieniem się lub odpoczywaniem”, „często jest nadmiernie gadatliwe” „często przerywa lub przeszkadza innym”).

Dodatkowymi kryteriami są: konieczność ujawnienia cech typowych dla omawianej przypadłości przed 7 rokiem życia, stwierdzenie występowania powyższych objawów w dwóch różnych sytuacjach (np. w szkole i w domu) oraz „istotnego upośledzenie funkcjonowania społecznego, zawodowego lub szkolnego (w zakresie edukacji)”, a także wykluczenie innych zaburzeń o podłożu rozwojowym lub psychicznym (*Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders. Fourth Edition.*

Washington; American Psychiatric Association 1994, s. 78-85 – tłumaczenie M. Liwska, T. Wolańczyk, A. Kołakowski, cyt. za serwisem internetowym: [adhd.info.pl](http://adhd.info.pl))

Już na pierwszy rzut oka widać, iż stwierdzenie zaburzeń psychicznych na podstawie tych kryteriów jest wysoce subiektywne, a dodatkowo wymaga ogromnego nakładu pracy, polegającej na obserwacji dziecka w przeróżnych sytuacjach szkolnych i domowych. Trudno przecież wyobrazić sobie lekarza, który ugania się za dzieciakiem przez pół roku, by wydać w końcu stosowną opinię.

Dowolność przy podejmowaniu decyzji jest zatem nieunikniona (na ten fakt zwracał uwagę przed kilku laty nawet lewicowy „Der Spiegel”, a ostatnio “Financial Times”). Jeżeli na całą tę sytuację nałoży się odpowiednio „ciśnienie ideologiczne”, to efekt jest nietrudny do przewidzenia – mamy swoisty wysyp „chorych” na zespół nadpobudliwości ruchowej z brakiem koncentracji.

### **Ideologiczne antidotum**

Ideologiczny wymiar problemu widać również na etapie terapii. W literaturze, oprócz leczenia farmakologicznego, mówi się o oddziaływaniu psychologicznym i pedagogicznym. Postuluje się np. zwiększenie świadomości rodziców i nauczycieli, terapię rodzin, behawioralną czy psychoterapię. Jednakże lansowanie metod psychologicznych ujawnia pewną niekonsekwencję.

Skoro bowiem bezpośrednią przyczyną choroby jest słabsze „przekazywanie pobudzeń w układzie nerwowym”, wynikające z obniżonej aktywności noradrenaliny czy dopaminy (za serwisem: [adhd.info.pl](http://adhd.info.pl)), lub, jak twierdzą inni, wolniejszy rozwój prawej kory mózgowej, to dosyć problematyczne wydaje się leczenie tych dysfunkcji... behawioryzmem czy psychoterapią. Niby dlaczego antidotum na zaburzenie, jakby nie było o podłożu somatycznym, mają stać się magiczne metody („formuły”) oparte na tzw. „nowoczesnej psychologii”?

Odnosi się wrażenie, że w wielu przypadkach cały zabieg sprowadza się do nadania cech choroby temu, co chorobą nie jest, by następnie leczyć ją za pomocą „narzędzi naukowych”, tzn. tłoczyć w mózgi

rodziców i dzieci permissywną pedagogikę, jednocześnie podważając znaczenie pedagogiki klasycznej.

Ta druga, akcentując wymagania kosztem bezmyślnego tolerancjonizmu, całkowicie dyskwalifikuje się w oczach „nauki”. Terapia nadpobudliwości wyklucza bowiem najmniejsze nawet przejawy tzw. „treningu agresji”.

Co ciekawe, ostatnio podważa się również zasadność stosowania terapii lekowej, tak popularnej w Stanach Zjednoczonych, która ma przynieść więcej szkód niż korzyści.

### **Nierówność jako choroba?**

Poruszony tu problem dotyka znacznie szerszego spectrum spraw i pośrednio dotyczy również dysgrafii, dysleksji, dysortografii czy dyskalkulii. Nie będzie zbyt odważnym twierdzeniem, że ludzie różnią się między sobą. Widać to chociażby w odniesieniu do predyspozycji umysłowych, uzdolnień artystycznych, manualnych, funkcjonowania układu nerwowego itp.

Współczesna tendencja do zasypywania różnic wysypem nowych zaburzeń jest daleko idącym nadużyciem i przedziwną próbą „egalitaryzowania” społeczeństwa na siłę. Myślenie to wypływa z dogmatycznego w demokracji przekonania, że wszyscy są równi. A skoro tak, to wszelka nierówność nabiera cech choroby, którą trzeba leczyć (tylko dlaczego akurat psychoterapią?).

Wbrew tym tendencjom w wielu przypadkach wystarcza ciężka praca, dzięki której młody człowiek nadrobi dystans do rówieśników, a nawet ich wyprzedzi. Co prawda, nie zawsze to się udaje i wtedy przydaje się zwykła pokora, o którą niestety coraz trudniej.

## Konektywizm

Rozwój technologii cyfrowych oraz popularność Internetu sprzyjają pojawieniu się ideologii pedagogicznych, których celem jest “dostosowanie edukacji do ducha czasów”. Przykładem takiej nowej ideologii jest konektywizm.

Nie wdając się w szczegóły można powiedzieć, że konektywiści uważają, iż ogrom współczesnej wiedzy jest nie do ogarnięcia i dlatego nauczanie powinno sprowadzać się do nabycia umiejętności sprawnego odnajdywania informacji w sieci. Już nie chodzi o to: “co?” czy “jak” wiedzieć, ale - “gdzie?” tej wiedzy szukać. Słowem – wyszukiwarki internetowe w nowym świecie mają pełnić rolę doczepionych, przenośnych mózgów.

### **Konektywizm? To już kiedyś było.**

Nie jest to pogląd nowy, choć w kontekście nowych technologii, nowym może się wydawać. W pedagogii modernistycznej czy postmodernistycznej dosyć konsekwentnie powtarzano tezę, iż wiedza, w sensie erudycji, jest zbędnym balastem dla mózgu, a nauczać trzeba przede wszystkim umiejętności rozwiązywania problemów, realizowania projektów itp. Żeby to osiągnąć potrzebna jest tylko konieczność ćwiczenia się w umiejętnym wyszukiwaniu informacji oraz pewna “rzutkość operacyjna”.

Dlatego też zdanie: “dzieci nie powinny uczyć się na pamięć, ale przede wszystkim powinny posiadać umiejętność poszukiwania informacji” - już dawna zrobiło karierę w środowiskach pedagogicznych. Przy obecnym nawale różnych informacji płynących ze środków przekazu, stało się dla wielu niepodważalnym dogmatem.

Nie można zaprzeczyć, że konektywiści do pewnego stopnia mają rację. Żaden człowiek nie jest w stanie zapamiętać wszystkich nowych odkryć i wyników badań, które każdego dnia są ogłaszane przez naukowców różnych uniwersytetów na świecie. Przyrasta też wiedza zawodowa z różnych dziedzin. W tym sensie wyszukiwarki rzeczywiście są niezbędnym narzędziem, stanowiącym nieocenioną pomoc.

## Wyższość tradycyjnej erudycji

Jednak już ta nowa wiedza, która będzie stosowana w praktyce naukowej czy zawodowej, powinna znajdować się w umyśle człowieka, a nie na dysku komputera. Również wiedza ogólna, podstawowa, dzięki której dokonujemy selekcji nowego materiału, musi stać się naszą "drugą naturą".

Oprócz tego olbrzymi zakres wiedzy dotyczący np. kultury, religii, zasad życia społecznego, podstawowych idei, jest w zasadzie stały i nie wymaga trzymania w "zapasowym mózgu". Stanowi on o kulturze danego człowieka i przekłada się na jego zachowania praktyczne.

Niebezpieczeństwo konektywizmu prowadzi do przeakcentowania pewnych priorytetów w edukacji, co daje efekt w postaci wylania przysłowiowego dziecka z kąpielą. Powtórzmy - wykształcenie, czy kultura osobista wiążą się zawsze z posiadaniem pewnego zasobu wiedzy bazowej, ale o tym konektywiści, zapatrzeni w rozwój technologiczny, zdają się zapominać.

## Szkoła Waldorfska

Pierwszą swoją szkołę Rudolf Steiner założył w 1919 przy zakładach tytoniowych Waldorf-Astoria w Stuttgarcie. Od tego momentu datuje się rozwój szkolnictwa waldorfskiego.

Już same tytuły książek wskazują na specyficzny typ umysłowości i magiczne zainteresowania Steinera: *Teozofia, Jak osiągnąć poznanie wyższych światów, Wiedza tajemna w zarysie czy Kronika Akashy*. W 1902 wstąpił do Towarzystwa Teozoficznego. Organizacji, która przy pomocy nauk tajemnych miała przyczynić się do "zjednoczenia ludzkości". W 1913 roku porzucił teozofów i założył własne Towarzystwo Antropozoficzne.

Antropozofię charakteryzuje mieszanie nauk magicznych z pseudonaukowością. Przy tym doskonalenie człowieka znajduje wyraz nie tylko w świecie ducha, ale także w różnych dziedzinach ludzkiej działalności praktycznej

### Dziwactwa nauki tajemnej Steinera

Język antropozofii jest specyficzny i niełatwy do zrozumienia. Na przykład – wyobraźnia, jak twierdzi Steiner, jest "obrazem życia przedurodzeniowego" (*Ogólna wiedza o człowieku jako podstawa pedagogiki*, Gdynia 1998, tłum. Adam Winiarczyk, s.36), wola zaś to "zarodek tego, co nastąpi później, po drugiej stronie" (tamże).

Przemieszczając się przez świat fizyczny rozwijamy to, "co jest duchowe, antypatię", tak iż "odpromieniamy w nieświadomej nam antypatii duchową przedurodzeniową rzeczywistość." (tamże, s. 37). Ten hermetyczny język zmierza do wykazania, że życie duszne jest "rytmem sympatii i antypatii" (tamże) - cokolwiek by to miało oznaczać.

Antropozof twierdzi również, że człowiek posiada ciało astralne i eteryczne. Między tymi dwoma ciałami istnieje ciągła łączność (tamże, s.118). Można by więcej cytować tego typu rewelacyjnych koncepcji. Najciekawsze, że to wszystko uchodzi za przejaw myślenia naukowego. Przynajmniej w mniemaniu samych antropozofów.

## Metoda a światopogląd dziecka

W upowszechnianym systemie pedagogicznym nie można abstrahować od koncepcji człowieka, z której się wychodzi. Innymi słowy - "naukowe" wywody antropozofów muszą znajdować przełożenie w pedagogice. Jednak wyznawcy steineryzmu stoją na stanowisku, iż z uwagi na naukowy charakter antropozofii pozostaje ona "poza obszarem prawd wiary (tamże, s. 13). Dzięki czemu rzekomo nie przeszkadza np. w formacji katolickiej.

Przykładem połączenia antropozofii z edukacją jest, chociażby taka kwestia. Według Steinera człowiek ma aż 12 zmysłów. Wśród nich tak oryginalny, jak "zmysł myśli", który polega na postrzeganiu myśli innych ludzi ukrytych w "gestach przestrzennych" (tamże, s. 115).

Dzięki eurytmii można ponoć odszyfrowywać myśli, gdyż zawiera ona znaki dla wszystkich dźwięków. Dlatego eurytmia różni się np. od zajęć gimnastycznych. Widać w niej silne nawiązania do tańców magicznych i w konsekwencji mediumicznego otwarcia (na co zwraca uwagę ks. A. Posacki.)

Skoro trzeba pracować nad "zmysłem myśli", to tym bardziej trzeba rozwijać i dbać np. o ciało "eteryczne i astralne". Antropozofia zakłada istnienie reinkarnacji (por. choćby Rudolf Steiner, *Wiedza tajemna, czyli poznanie wyższych światów*, Gdynia 1992, s. 35). Stąd "znaczenie wychowawcze" życia między "śmiercią a urodzeniem". Z edukacyjnego punktu widzenia istotne jest z jaką karmą człowiek przychodzi na świat, a nauczyciel powinien być świadomy tych spraw.

Na koniec jeszcze jeden, dający do myślenia fakt. Steiner modlił się do Mocy Duchowych „na polecenie których i z mandatu których każdy z nas, z osobna, w pewnej mierze będzie musiał pracować.” Co więcej uważał, że każdy powinien się do nich modlić. (por. *Ogólna wiedza o człowieku...* . dz. cyt. s. 22) Jeśli przyjmiemy, że jego system jest szczególną mieszaniną religii wschodnich, starożytnej magii i chrześcijaństwa, wówczas trudno przypuszczać, aby modlił się do Boga, w którego wierzą katolicy.

Biorąc to wszystko pod uwagę, argumenty o rzekomej neutralności metody waldorfskiej są nieprawdziwe. Należy przypuszczać, iż są

sprytnym zabiegiem marketingowym, aby zwabić do szkół steinerowskich dzieci wychowywane przez wyznawców innych religii.



## **Akcja: "Stop szkolnej indoktrynacji!"**

TERMIN AKCJI: 15.01-30.06. 2011 r. (z możliwością przedłużenia).

CEL: upowszechnienie wśród nauczycieli i rodziców wiedzy na temat ideologicznego charakteru różnych metodach nauczania i wychowania propagowanych w szkolnictwie.

### TRZY SPOSOBY REALIZACJI CELU:

1. Rozprowadzenie darmowego e-booka (opracowanie w formacie PDF), pt: „Antypedagogika i inne herezje”.

2. Opracowanie bibliografii krytycznych recenzji różnych metod funkcjonujących w obiegu edukacyjnym.

Bibliografię zamierzam opracować przy pomocy Czytelników. Dlatego proszę o przesyłanie poprzez formularz kontaktowy zamieszczony na blogu „Edukacja klasyczna w XXI wieku” tytułów oraz autorów: książek i artykułów prasowych, a także linków do materiałów znalezionych przez Państwa w Internecie.

O tym czy dana propozycja zostanie uwzględniona w bibliografii zdecydują dwa czynniki: merytoryczna wartość artykułu lub książki, a także odwoływanie się autora tekstu do realistycznej, klasycznej pedagogiki (w duchu tomistycznym).

3. Pisanie na bieżąco recenzji metod edukacyjnych zgłaszanych przez Czytelników.

Jeśli Państwo, jako nauczyciele czy rodzice, macie wątpliwości co do pewnych metod, z którymi się stykacie, proszę zgłosić daną metodę do recenzji poprzez formularz kontaktowy znajdujący się na blogu. Podejmuję się zrecenzować dziesięć zgłoszonych metod. Przy większej ilości nie będę w stanie czasowo ich opracować. Dlatego zapraszam do współpracy osoby zainteresowane tematem.

Recenzje mojego autorstwa będą sukcesywnie umieszczane na blogu.

## NA ZAKOŃCZENIE AKCJI:

- a) poinformuję o ilości rozprowadzonych egzemplarzy e-booka: "Antypedagogika i inne herezje".
- b) poinformuję o ilości recenzji napisanych w ramach akcji (te mojego autorstwa wydam w PDF).
- c) opublikuję bibliografię recenzji w formacie PDF oraz na blogu (<http://edukacja-klasyczna.pl>).

## SPOSÓB PRZEPROWADZENIA KAMPANII INFORMACYJNEJ

Akcja: "Stop szkolnej indoktrynacji!" jest nieformalną inicjatywą, za którą nie stoją żadne instytucje oraz fundusze. Przeprowadzana kampania ma „charakter wirusowy” i o jej powodzeniu zadecyduje zaangażowanie Internautów.

Proszę zatem wszystkich Czytelników o wysłanie do znajomych e-maila z następującym linkiem (<http://www.antypedagogika.edukacja-klasyczna.pl/>) oraz o wspomnienie o Akcji na portalach społecznościowych, forach itp.

Proszę również blogerów i właścicieli portali o umieszczanie linków i bannerów do strony bloga informującej o Akcji.

## O Autorze

DARIUSZ ZALEWSKI ur. 1966 r., z wykształcenia pedagog. Od lat zajmuje się popularyzacją pedagogiki klasycznej. W swych książkach i artykułach odwołuje się do starogreckiej i tomistycznej wizji paidei. Zwraca uwagę na konieczność powrotu do wychowywania cnót oraz nauczania opartego na trivium.

Publikował między innymi w "Cywilizacji", "Człowieku w Kulturze", "Polonia Christiana", "Naszym Dzienniku". Jego artykuły były tłumaczone na język czeski i publikowane w czasopiśmie "Te Deum".

Autor prowadzi bloga zatytułowanego: "Edukacja klasyczna w XXI wieku", pod adresem internetowym: <http://www.edukacja-klasyczna.pl>

Napisał następujące książki podejmujące tematykę pedagogiki klasycznej:

- 1) "Wychować człowieka szlachetnego", Lublin 2003,2006 (aktualnie nakład wyczerpany),
- 2) "Sztuka samowychowania" Lublin 2007 - do nabycia pod tym linkiem: <http://sztusamowy.gourl.org>.

W formacie pdf dostępne jest opracowanie "Klucz do edukacji klasycznej", wprowadzające w zagadnienia tradycyjnej pedagogiki.

W roku 2010 Klub Libenter wydał powieść autora w formie e-booka: "Rebelia w ogrodzie Eden" - sprawdź tutaj: <http://www.libenter.pl/ebook/rebelia-w-ogrodzie-eden>.

D. Zalewski przygotowuje aktualnie dwie książki. Pierwsza z nich dotyczy współczesnych możliwości nauczania zgodnie z metodą trivium; druga - przeznaczona dla nauczycieli, traktuje o sposobach radzenia sobie z młodzieżą w klasie szkolnej.

Informacje o ukazaniu się wspomnianych pozycji można otrzymać, zapisując się na listę subskrypcyjną BIULETYNU

KLASYCZNEGO (<http://gourl.org/biulet>) redagowanego przez  
Autora.

## **From the same author on Feedbacks**

Klucz do edukacji klasycznej (2010)

Oto kompendium wiedzy na temat edukacji klasycznej. Można się z niego dowiedzieć czym jest trivium, poznać znaczenie cnót dla dobrego wychowania oraz podstawy klasycznej metody kształcenia charakteru.

Słowem - jeśli masz już dość wychowywania swoich dzieci metodami bezstresowymi, to trafiłeś dobrze. Ta publikacja wskazuje właśnie drogi, którymi trzeba pójść, aby znaleźć rozwiązanie podstawowych problemów wychowawczych i dydaktycznych.



**[www.feedbooks.com](http://www.feedbooks.com)**  
Food for the mind