

Michalik, Bożenna

"Pisma pedagogiczne", Jan Henryk Pestalozzi, Wrocław [etc.] 1972 : [recenzja]

Rozprawy z Dziejów Oświaty 17, 233-237

1974

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

u progu Oświecenia dowodził, iż zadaniem działalności pedagogicznej jest nie tylko uczenie biernego przyswajania wiadomości, ale również przygotowywanie do aktywnego uczestnictwa w kulturze. Dalej zaprezentowany został jako myśliciel zajmujący się także sprawami oświaty Gottfried Wilhelm Leibniz. Zacytowane jego zdanie: „Nie można sobie wyobrazić doskonałego państwa bez doskonałej oświaty”, wyraża myśl czolowych ideologów jeszcze okresu Renesansu, zarówno pedagogów, reformatorów, jak i autorów prac czysto utopijnych. Wszyscy utopiści tworząc obraz idealnego państwa nierozzerwalnie łączyli z nim system oświatowy szeroko pojęty, a więc nie tylko szkołę, ale i instytucje oświaty pozaszkolnej. To właśnie wychowanie miało zapewnić trwanie idealnego ustroju.

W żadnych rozważaniach o pedagogice XVII w. nie może zabraknąć postaci Jana Amosa Komeńskiego. Nawiazanie we wstępie do jego poglądów jest rzeczą zupełnie uzasadnioną, zważywszy, iż marzenie o idealnie dobrym świecie stanowiło główny trzon całej twórczości tego wielkiego pedagoga. Ale Komeński nie ograniczał się do marzeń. Chciał on pokazać także sposób osiągnięcia ideału. Jerzy Szacki zaliczyłby z pewnością utwory Komeńskiego do utopii heroicznych, a więc takich, które dają program i nakaz działania. Ten program to u Komeńskiego udoskonalenie całego systemu szkolnictwa — nowe poglądowe metody i obowiązek nauczania wszystkich wszystkiego.

Szukając genezy myślenia utopijnego i korzystając w tym celu z przemyśleń takich autorów zajmujących się

tym problemem, jak Karol Kautsky, Karol Mannheim czy Pierre Mesnard, Voisé podpisuje się pod poglądem, że czynników stymulujących powstawanie utopii szukać należy zarówno w umysłowości autorów, jak i w charakterze rzeczywistości, która tych autorów otacza, a którą niekoniecznie musi być ich codzienne środowisko, ale również wiadomości zdobyte lub usłyszone dzięki dalekim podróżom zarówno w przestrzeni, jak i w czasie.

Dopóki ludzie nie zatrzymują się na etapie samozadowolenia z rzeczywistości, którą stworzyli, i będą szukać ciągle lepszych rozwiązań, tak długo utopia jako gatunek literacki ma szansę rozwoju. Nawet koszarne współczesne utopijne wizje przyszłości mogą odegrać pozytywną rolę ostrzeżenia.

Wyraz „utopia” w potocznym rozumieniu bywa często odczuwany pejoratywnie, a w dodatku utopijna myśl przeszłości wydaje się wielu ludziom rzeczą zupełnie niewartą studiów. Ale skoro utopia jest marzeniem o czymś lepszym, czymś co może nie jest możliwe do zrealizowania natychmiast, co nie znaczy, że kiedyś możliwości się nie otworzą, marzeniem wpływającym z negacji i krytyki istniejących instytucji i zjawisk, więc tym samym wytycza program działania w kierunku zmiany i jeśli kiedyś, w przyszłości chociażby jeden element tego programu sprawdzi się w praktyce, warta jest wdzięcznej pamięci potomnych.

I to ostatnie zdanie niech będzie jednocześnie oceną korzyści płynących z wydania książki *Utopiści XVI i XVII wieku o wychowaniu i szkole*.

Joanna Płaza

Jan Henryk Pestalozzi, *PISMA PEDAGOGICZNE*. Wybór, wstęp i opracowanie Ryszard Wroczyński. Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1972, ss. LVII + 553

W „Bibliotece Klasyków Pedagogiki” ukazały się *Pisma pedagogiczne* Ja-

na Henryka Pestalozziego, których wyboru dokonał i we wstęp zaopatrzył

Ryszard Wroczyński. Na uwagę zasługuje fakt, iż autor opracowania przełożył po raz pierwszy na język polski nieznane szerszym kręgom czytelników niektóre pisma szwajcarskiego pedagoga.

W ostatnich latach obserwujemy wyraźne nasilenie badań nad spuścizną pisarską J. H. Pestalozziego i jego bogatym dorobkiem w dziedzinie elementarnej oświaty ludowej. Praca R. Wroczyńskiego nad wydaniem *Pism pedagogicznych*, jak również przekład *Łabędziego śpiewu*, ostatniej programowej pracy szwajcarskiego pedagoga, stanowią poważny wkład do badań w tej dziedzinie. Wstępną rozprawę zamieszczoną przez R. Wroczyńskiego w *Pismach pedagogicznych* można niewątpliwie uznać za jedno z najlepszych dotychczasowych syntetycznych opracowań o J. H. Pestalozzim. W rozprawie tej ukazane zostały kolejne etapy życia i pracy Pestalozziego, jego sukcesy i niepowodzenia w zakładach opiekuńczych w Stanz, Neuhof, Burgdorf i Yverdon, oddziaływanie na innych działaczy oświatowych oraz wkład do dorobku teorii i praktyki pedagogicznej.

Poglądy szwajcarskiego pedagoga na wychowanie popularyzowali uprzednio na naszym gruncie głównie działacze oświatowi XIX w., którzy zetknęli się z nim bezpośrednio. Do grona tego należeli: Tadeusz Kościuszko, Józef Jeziorowski — rektor seminarium w Poznaniu, Beniamin Flatt i Tadeusz Wernik — autorzy planu Instytutu Agronomicznego w Marymoncie, Bońkowski — nauczyciel seminarium w Łowiczu, Marek A. Pawłowicz — profesor Uniwersytetu Warszawskiego. W latach późniejszych myśl Pestalozziego wpływała inspirująco zwłaszcza na prekursorów pedagogiki społecznej — J. W. Dawida i H. Radlińską, a także na B. Trentowskiego, S. T. Szackiego i K. Jeżewskiego.

W *Pismach pedagogicznych* mamy okazję poznać urozmaicone formy publikacji J. H. Pestalozziego, które przyczyniły się do upowszechniania jego po-

głądów. Były to między innymi takie publikacje, jak: odezwa, list, dziennik, przemówienie, opowieść społeczno-obyczajowa. Zostały one umieszczone przez R. Wroczyńskiego w zasadzie w układzie chronologicznym, co pozwala na ukazanie ewolucji poglądów Pestalozziego na sprawę wychowania.

Układ chronologiczny ułatwia czytelnikowi poznanie pedagogicznego credo szwajcarskiego pedagoga, zawartego w jednej z najwcześniejszych jego prac, *Dzienniku o wychowaniu syna*, pisanej od 1774 roku. Uznając za słuszne postulaty Jana Jakuba Rousseau o wychowaniu naturalnym w rozwoju dziecka, jednocześnie autor *Dziennika...* wnosi wiele własnych spostrzeżeń, zwłaszcza o żywiołowym i swobodnym kształtowaniu cech charakteru i umysłu. J. H. Pestalozzi cechy te podporządkował celom ogólnospołecznym, rygorom, jakie narzucają związki i współzależności w stosunkach międzyludzkich. Rousseau przejęty potęgą natury widział współczesne mu pokolenie zamknięte w obowiązujących formach, pozbawione swobody życia duchowego, pragnął, by dziecko „zostało sobą, a wychowanie uczyniło ... sprawą dziecka i natury ludzkiej” (s. 425). J. H. Pestalozzi rozumiał pobudki, jakimi kierował się francuski filozof w swoich poglądach pedagogicznych. Uważał jednak, że błąd J. J. Rousseau polegał na niedostrzeganiu jedności człowieka i społeczeństwa, „natury i kultury”. Zrozumienie tej harmonii pozwala dopiero na różnorodne i odrębne traktowanie tych zagadnień. U schyłku życia w poglądach Pestalozziego cele społeczno-moralne przenikają cały proces wychowawczy.

Ponadto godzi się podkreślić, że J. H. Pestalozzi zwracał szczególnie uwagę na rolę pracy w kształtowaniu jednostki. Uważał nawet za niemożliwe wychowanie pożytecznego dla państwa obywatela bez wdrożenia go od najmłodszych lat życia do pracy, do przyszłych obowiązków. Uwagi swoje na ten temat uzupełnił w *Godzinie wie-*

czarnej samotnika (1780). Zarówno *Dziennik...*, jak i *Godzina wieczorna...* stanowią deklaracje programowe J. H. Pestalozziego. Warto jednak zwrócić uwagę na rok powstania każdej z tych pozycji. Dzieli je okres kilku lat. Dlatego w *Godzinie wieczornej samotnika* spotykamy szereg nowych spostrzeżeń i problemów, które nie występowały we wcześniejszych publikacjach Pestalozziego. Lata dzielące jedną pracę od drugiej wypełniły mu przemyślenia pierwszych doświadczeń wyniesionych z działalności wychowawczej w zakładach dla dzieci ubogich w Neuhoef i Stanz.

Proces kształcenia i reedukacji opierał J. H. Pestalozzi na pracy wytwórczej. Była to inicjatywa o charakterze prekursorskim. Uwagi swoje na ten temat zawarł w trzech listach adresowanych do N. E. Tscharnera (s. 33). Twierdził w nich, iż zabezpieczenie materialne dzieci najuboższych warstw społecznych zależy od podporządkowania wychowania umiejętnościom technicznym, niezbędnym przy pracy w zakładzie przemysłowym. Pestalozzi przykro doświadczony nie zawsze udanymi eksperymentami agronomicznymi uważał, że pewny dochód zapewni wyłącznie zajęcie w fabryce. Zaznaczał przy tym, iż praca w przedsiębiorstwie wpłynie dodatnio na rozwój sił młodych ludzi, jeśli siły te będą rozwijane wielostronnie. W związku z tym postulował taką organizację procesu produkcyjnego, by w chwilach wolnych od pracy znalazło się miejsce na gry i zabawy ruchowe oraz na uprawę działki.

J. H. Pestalozzi zmodyfikował dość radykalnie te poglądy w kilkanaście lat później w pracach *O oświacie ludu i przemyśle* (1806) oraz *O wychowaniu fizycznym jako podstawie próby zbudowania elementarnej gimnastyki...* (1807). Niektóre z jego wypowiedzi zawartych w tych publikacjach posiadają kapitalne znaczenie dla charakterystyki stosunków kapitalistycznych. Podkreślić należy, iż w dużej mierze przypominają one późniejsze wypowiedzi na ten te-

mat K. Marksa i F. Engelsa, zawarte między innymi w *Manifestie Komunistycznym*. Szwajcarski pedagog twierdził, że warunki pracy robotników i pogoń za zarobkiem stanowią zasadniczą przeszkodę w rozwoju „lepszych cech ludzkiej natury”, a zwłaszcza zdolności i uczuć. Uważał, iż eksploatacja sił wytwórczych w celu osiągnięcia maksymalnych zysków prowadzi do zatracania wartości indywidualnych, tkwiących w każdej jednostce. Ubóstwo materialne robotników doprowadziło do upadku moralnego i społecznego znaczenia tej klasy. Słusznie więc pisał Pestalozzi, że „płaca robotnika nie odpowiada już jego pracy i rzeczywistemu zarobkowi” (s. 103). Mechaniczne wykonywanie stale tej samej czynności w procesie produkcyjnym, odizolowanie wytwórcy od pozostałych elementów procesu towarzyszącego wytwarzaniu produktu oraz fatalne warunki pracy wpływały na oświecenie umysłu i wyniszczenie organizmu robotników. Ukazując tragiczne położenie klasy robotniczej, dostrzegając jego przyczyny, J. H. Pestalozzi „zbawcze środki pomocy” upatrywał jednak wyłącznie w kościele i oświacie.

Wiara w naprawę stosunków społecznych przez wychowanie dyktowała mu szeroki program oddziaływania na młodzież za pomocą rodziny, szkoły i społeczeństwa. Omawiając zadania szkoły elementarnej w procesie poprawy warunków życia i pracy człowieka określał on cele wychowania, które ma przygotować pokolenie zdolne do wypełniania określonych zadań. „Potrzebny nam naród, którego zdolności techniczne ujawniają się w całej rozciągłości dzięki rozwijaniu wszystkich skłonności, przy czym wysoki poziom rękodzielnictwa jest zagwarantowany przez rozwój umysłowy i podnoszony dzięki wzrostowi uświadomienia moralnego. Nieodzowny nam naród, u którego przynikliwość badawcza i umiejętność prawidłowego myślenia w sprawach gospodarskich są doskonale rozwinięte i które dzięki swej intensywności i ćwiczeniu

stały się przyzwyczajeniem" (s. 107). Dla realizacji swoich założeń szwajcarski pedagog pragnął utworzyć wzorcowy zakład dla młodzieży. Wychowanie w tym zakładzie miało łączyć w sobie elementarne kształcenie przemysłowe, moralne i umysłowe.

W programie nauczania szkoły doświadczalnej ważne miejsce miały zajmować ćwiczenia fizyczne. Pestalozzi zalecał różnicować je w zależności od płci. Miały one rozwijać siłę, sprawność i nieustanną aktywność, którą utrzymywało kształcenie umysłowe. Stałe ćwiczenie umysłu oraz wszechstronne usprawnianie motoryki dziecka gwarantować miało pomyślny los jednostki. Dlatego, aby zachować stałą sprawność fizyczną, należało, zdaniem Pestalozziego, dbać o jej dynamiczny rozwój. W tym celu postulował wprowadzenie w zakładach produkcyjnych gimnastyki zawodowej. Obszerne jego uwagi o wychowaniu fizycznym, prekursorskie zalecenia w zakresie gimnastyki zawodowej wynikały z przekonania o pozytywnych walorach tej dyscypliny, która sprzyja zachowaniu zdrowia, zabezpiecza przed chorobami, rozwija dzielność oraz właściwą postawę.

Nauczanie w szkole elementarnej J. H. Pestalozzi opierał na podwalinach, które ukształtowała w dziecku od chwili jego narodzin matka. Szkoła powinna więc, jego zdaniem, rozwijać wrażenia uczniów i działać opierając się na naturalnym rozwoju. Nie może ona pozostawać w sprzeczności ze światem przekonań i uczuć dziecka wyniesionym z domu rodzinnego. Szkoła tego szczebla musi stale dążyć do doskonalenia u swoich wychowanków wartości moralnych, intelektualnych, fizycznych i artystycznych. Zwracał on uwagę na wzajemne przenikanie się tych wartości, na ich ścisły związek.

O wszechstronnym ujmowaniu przez J. H. Pestalozziego procesu edukacji świadczy między innymi potraktowanie zagadnienia kształcenia artystycznego, w którym dostrzegał nawet potrzebę

gimnastyki artystycznej, kształtującej określony typ zainteresowań dziecka. W nauczaniu za najistotniejsze zadanie nauczyciela uważał rozwijanie funkcji myślowych dziecka, logicznego rozumowania, krytycyzmu, a nie gromadzenia bezużytecznych faktycznie wiadomości.

Przy szkole, która miała, zgodnie z jego przekonaniem, oddziaływać wychowawczo na całe otoczenie, pragnął założyć wzorcowe gospodarstwa rolne i hodowlane oraz warsztaty. Ich wzorcowy charakter wpływałby korzystnie na podniesienie poziomu gospodarczego, społecznego i kulturalnego mieszkańców wsi. W procesie aktywizacji środowiska przez szkołę poważną rolę przypisywał Pestalozzi nauczycielowi. Wyznaczał mu rolę łącznika między szkołą a domem, między szkołą a środowiskiem. Z tych też względów pragnął, by kandydaci do tego zawodu posiadali odpowiednie wykształcenie.

R. Wroczyński w swoim wstępie do *Pism pedagogicznych* w sposób syntetyczny ujął cechy, którymi zdaniem Pestalozziego miał oznaczać się wychowawca. Można więc tylko powtórzyć za autorem wstępu, iż nauczyciel powinien być dobrym metodykiem, przewidującym organizatorem procesu kształcenia, mającego na celu wszechstronny rozwój młodzieży, dobrym psychologiem oraz społecznym aktywistą na rzecz swojego środowiska. Zespół cech proponowanych przez Pestalozziego dla określenia osobowości i zadań nauczyciela w pełni zachowuje swą aktualność.

W poglądach pedagogicznych J. H. Pestalozziego znajdujemy ponadto wiele innych nowatorskich myśli na temat kolejnych szczebli wychowania i nauczania. Wyraźnie dostrzega się, iż Pestalozzi przejęty hasłami Wielkiej Rewolucji Francuskiej propagował ideę powszechnego nauczania i opieki wychowawczej nad dziećmi wszystkich warstw społecznych, uwzględniał społeczne uwarunkowania tych procesów. Głębsza analiza poglądów szwajcarskiego pedagoga,

a zwłaszcza koncepcji kształcenia zawodowego ukazują niezbitą zależność jego poglądów od konkretnych warunków społeczno-gospodarczych kraju.

Ogromnej wartości *Pism pedagogicznych* J. H. Pestalozziego nie mogą pomniejszyć drobne pomyłki drukarskie, takie jak na przykład brak litery „j” na stronie tytułowej rozprawy *Jak Gertruda uczy...*, (s. 208), niezgodność daty zamknięcia zakładu w Neuhoof (s. IX) z datą na s. XI oraz XII. Występuje ponadto rozbieżność w przekładzie oryginalnego tytułu pracy *Die Abend-*

stunde eines Einsiedlers. Raz jest ona cytowana jako *Wieczory pustelnika* (s. XIII), a w przypisie na tej samej stronie oraz na stronie 20 jako *Godzina wieczorna samotnika*.

Pisma pedagogiczne J. H. Pestalozziego zainteresują niewątpliwie nie tylko pedagogów, lecz również szersze rzesze osób, którym nie są obojętne sprawy oświaty i wychowania ukazywane w aspekcie ich uwarunkowań historycznych.

Bożenna Michalik

Arthur Godbout, *L'ORIGINE DES ECOLES FRANÇAISES DANS L'ONTARIO*. Les Éditions de l'Université d'Ottawa, 1972, ss. XVI + 183

Początki szkolnictwa francuskiego w Ontario stanowią pozycję interesującą, bo jak dotąd rozwój szkolnictwa i oświaty w Kanadzie jest białą kartą w naszej historiografii. A przecież na łamy prasy często powraca sprawa konfliktu pomiędzy Kanadyjczykami francuskiego i anglosaskiego pochodzenia. Autor poświęcił swoją pracę miejscu systemu szkolnego w tym konflikcie w Ontario, gdzie Francuzi stanowią mniejszość mieszkańców tej prowincji. Stara się on odpowiedzieć na pytanie, o ile polityka oświatowa, system szkolny przyczyniły się do powstania konfliktu, o ile zaś mogą prowadzić do jego przezwyciężenia.

Rozprawa obejmuje lata 1791—1841, tzn. okres pomiędzy uzyskaniem autonomii przez Kanadę Górną a zjednoczeniem Kanady Górnej i Dolnej. Zdaniem autora jest to okres zasadniczy dla późniejszego rozwoju szkolnictwa w Ontario, a także dla wykazania ciągłości historycznej dążeń ludności francuskiej do podtrzymania swojej odrębności językowej i kulturalnej. Jest to potrzebne — jak stwierdza — bowiem część Kanadyjczyków pochodzenia anglosaskiego, w tym również historyków, utrzymuje, iż Francuzi nie wnieśli istotnego

wkładu w rozwój ogólny prowincji Ontario.

Praca Godbouta składa się z trzy-nastu rozdziałów, posiadających układ chronologiczno-problemowy w założeniu, bowiem w toku narracji autor często cofa się o dziesiątki lat bądź wybiega do czasów obecnych. Posługuje się przy tym często aluzjami do aktualnej polityki oświatowej władz prowincji. Wszystko to znacznie utrudnia uchwycenie zasadniczej myśli książki, rozprasza uwagę i sprawia, iż jest to raczej polemika posługująca się argumentacją historyczną niż praca czysto historyczna.

Pierwsze trzy rozdziały pracy zapoznają zwięźle z dziejami osadnictwa francuskiego na terenach Kanady Górnej, jej przejściem pod panowanie Wielkiej Brytanii i z powstaniem autonomicznej prowincji Ontario. Autor scharakteryzował tu również osadnictwo anglosaskie, już pod panowaniem brytyjskim. Rozdz. IV zawiera próbę ustalenia pierwszych sygnałów konfliktu pomiędzy osadnikami francuskimi a angielskimi. Próbę tylko, bowiem nie można uznać za wystarczające wyeksponowane w pracy kontrowersji typu religijnego, kulturowego, emocjonalnego (dawni wrogowie stali się sąsiadami)