

Alicja Żywczok

Profilaktyka pesymizmu i negacji życia w wychowaniu szkolnym

Nauczyciel i Szkoła 3-4 (24-25), 76-90

2004

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Alicja Żywczok

Profilaktyka pesymizmu i negacji życia w wychowaniu szkolnym

I. Wstęp

Duchowe otępienie współczesnej kultury wydaje się mieć swoje źródło w jednostronnym rozwoju inteligencji racjonalnej¹, która zmniejsza wagę wrażliwości emocjonalnej i duchowej subtelności człowieka, utrudnia pogodne wychylenie człowieka ku człowiekowi, a tym samym skuteczne przeciwdziałanie destruktywizmowi społecznemu.

Stosunkowo trudno likwidować przejawy zła koncentrując się na samym rdzeniu tegoż zła, z pomocą przychodzi wówczas wiedza o dobru, pragnienie powszechnego dobra, a zwłaszcza radość jego uskutecznienia. Podobnie rzecz ma się z destrukcją społeczną, prawdopodobnie nie usuniemy negatywnych zachowań społecznych eksponując je ponad miarę, skuteczniejsza może okazać się nieoczekiwane decentracja naukowa, skupienie się raczej na „pozytywności” wychowania niż zaabsorbowanie jej zaprzeczeniem.

Człowiek szczęśliwy na ogół nie dokonuje przestępstw, gdyż pozytywne doświadczenia emocjonalne hamują psychiczne „zdziczenie” i „nie ludzką” surowość zachowania.

Przyjmując takie założenie wychowanie powinno rozpoczynać się od rozpoznania u wychowanka dominacji stanu smutku lub pogody ducha, by dalej wprowadzić go w makrośrodowisko innych społecznie uznawanych wartości, które od wieków nie tylko chronią ludzkość przed samounicestwieniem, ale zapewniają człowiekowi względnie satysfakcjonującą egzystencję.

Nie kwestionując potrzeby przywiązywania wagi do zagrażających istnieniu społeczności ludzkich - patologicznych zjawisk społecznych, dostrzegam konieczność upowszechnienia nieinwazyjnej profilaktyki społecznej, którą jest wychowanie młodego człowieka w harmonijnej atmosferze afirmacji życia.

Pedagogika społeczna, ze szczególną wrażliwością rozpatrująca los ludzki, ma w tym zakresie sporą przestrzeń do działania.

¹ D. Zohar, I. Marshal, *Inteligencja duchowa*, Poznań, 2001.

Poszukując szkolnych propozycji wychowywania w duchu radości życia przyjrzymy się klasycznej tradycji wychowania, a zwłaszcza tym nowatorskim rozwiązaniom, które nie bagatelizowały kwestii ludzkiego szczęścia. Rozwiązania te możemy nazwać felicytologiczną² scholiologią, czyli nauką o szkolnictwie, które wspiera zasoby psychiczne uczniów wzmacniając ich ogólną odporność poprzez rugowanie czynników generujących zniechęcenie, chroniczny pesymizm a nawet negację życia.

II. Radość życia – społeczna osobliwość człowieka

Biologiczne zadatki do przejawiania pozytywnej inklinacji wartościującej w toku życia człowieka ewoluują na ogół w zdolność do dojrzałych społecznie uczuć szczęścia i aprobaty dla istnienia.

Człowiek, niezależnie od wieku, płci, kultury, którą reprezentuje przejawia, optymistyczną w swojej wymowie, indywidualną aktywność życiową. Pierwotna afirmacja życia, z którą przychodzi na świat w procesie socjalizacji może przekształcić się we wtórna, „wypracowaną” postawę prawidłowej etycznie radości życia. Ta staje się wartością wychowawczą, o którą z pewnością warto zabiegać.

Radość życia okazuje się nie tylko specyficznie ludzkim fenomenem przeżyciowym, objawem powodzenia odniesionego w „sztuce życia”, ale także ważnym ogniwem spójni społecznej.

Już w starożytności Demokryt wskazywał na społeczną właściwość uczucia radości, dostrzegając szerszy niż indywidualny jego zasięg.

„Jeden posępny człowiek wystarczy, by całemu domostwu nadać trwałą ponurość, wszyscy inni zaś są jego ofiarami, choćby tylko w ten sposób, że muszą znosić jego przykry widok”, tak opisywał ludzi bezradosnych F. Nietzsche³.

Jak bardzo uczucie radości jest sprzężone z komponentą społeczną nietrudno spostrzec analizując stan współradości. Człowiek uradowany pragnie dzielić się swoją radością, a wobec sprawców radości budzą się uczucia wdzięczności i serdeczności⁴.

Indywidualne radosne doświadczenie zostaje udoskonalone i wzmocnione odmienną wrażliwością drugiego człowieka. Dodatkowo „serdeczne pragnienie radowania innych nadaje osobie pewne rozpromienienie, a ów łagodny blask oka i miłe słowo pociągają za sobą całe otoczenie”⁵.

² Według Tadcusza Kotarbińskiego felicytologia jest obok deontologii i prakscologii jednym z działów etyki – teorią kształtowania życia szczęśliwego.

³ F. Nietzsche, *Wiedza radosna*, Warszawa, 1990, s. 26.

⁴ M. Scheler, *Istota i formy sympatii*, Warszawa, 1986.

⁵ R. Kostecki, *Radość chrześcijańska*, Kraków, 1972, s. 201.

Współradość wiele ujawnia na temat struktury ludzkiego świata oraz natury człowieka. W radości bowiem otwieramy się na jedność bytu, leżącą u podstaw wielości „ja”. Dodaje ona realności relacji, a tym samym sprzyja uznaniu autentyczności i godności partnera interakcji.

„Zadowolenie nasze, radość jest niezupełna, gdy nie znajdujemy nikogo w otoczeniu, w kim mogłyby one mieć odbicie. W chwilach, kiedy nasze życie duchowe osiąga największe napięcie, w chwilach radosnego podniecenia, szczęścia, odczuwamy naturalną potrzebę wyrażenia swego nastroju, podzielenia go z innymi”⁶. Tak silna aprobatą dla istnienia jest objawem życia duchowo czynnego a zarazem symptomem intensywnego nastawienia prospołecznego.

Dziecięce i młodzieżowe wspólnoty rówieśnicze śmiechem oraz przyjętą w nich konwencją humoru wyraźnie zaznaczają swoją odrębność.

„Podobnie jak zapal dla tej samej sprawy, tak i śmiech na ten sam temat wywołuje uczucie braterskiej wspólnoty. Móc się razem śmiać to nie tylko okoliczność sprzyjająca prawdziwej przyjaźni, to już nieomal pierwszy krok do jej powstania. Jak krzyk triumfalny i jak zapal – śmiech stwarza oprócz więzi między uczestnikami ostrze przeciwko nie wtajemniczonym. Gdy nie możemy śmiać się razem z innymi, czujemy się wykluczeni ze zbiorowości, nawet jeżeli ów śmiech w najmniejszym stopniu nie jest skierowany przeciwko nam i w ogóle przeciwko czemukolwiek”⁷.

Klasę szkolną czy też paczkę młodzieżową łączy współprzeżywanie radosnych doświadczeń oraz porozumienie w zakresie tego, co cieszy.

Przynależność do grupy, w której panuje radosna atmosfera może dostarczać następujących gratyfikacji psychologicznych:

- sprzyjać przełamywaniu barier społecznych: skracać dystans między ludźmi poprzez łagodzenie sztywności norm partnerów rozpoczynających dyskurs,
- zmniejszać poczucie zagrożenia i lęku komunikacyjnego, a w konsekwencji zminimalizować uciążliwość kontaktów koniecznych,
- nasilać atrakcyjność współdziałania i intensyfikować interakcje zadaniowe,
- rozwijać spontaniczność i autentyczność w porozumieniu międzyludzkim, ułatwiając nawiązywanie i podtrzymywanie satysfakcjonujących więzi społecznych,
- wzmacniać postawy nonkonformistyczne i prorozwojowe, mniej „obronne”, bardziej natomiast autokreacyjne⁸.

⁶ J.W. Dawid, O duszy nauczycielstwa, Warszawa 1948, s. 6-7.

⁷ K. Lorenz, Tak zwane zło, Warszawa 1963, s. 346.

⁸ Cz. Matuszewicz, Humor, dowcip, wychowanie, Warszawa 1986.

Także taka cecha zbiorowości szkolnej jak zgromadzenie liczebnej grupy dzieci na niewielkim terenie sprzyja podtrzymywaniu eksplozywnych zachowań, takich jak: zbiorowy entuzjazm, euforyczna „wielomówność”, wesołe ożywienie motoryczne.

Nieustanne próby przełamywania młodzieńczą spontanicznością instytucjonalnego skostnienia należy do specyfiki i tradycji życia szkolnego. Śmiech bywa także swoistą reakcją na nieomogoty życia społecznego, dyskomfort i uciążliwość sytuacji szkolnej.

Środowisko szkolne ucząc norm pogodnego zachowania tworzy właściwą mu kulturę radości obowiązującą na terenie szkoły. Jedne z form manifestowania radości życia są tu na ogół powszechnie aprobowane, np. uśmiech, stonowany śmiech, inne, takie jak: krzyk, piski czy podskoki – rzadziej tolerowane.

Nauczyciel – wnikliwy znawca dziecięcej wrażliwości – może więc wspierać postawę radości życia u swoich uczniów, zwłaszcza zaś jej formy wspólnotowe, oparte na skłonnościach altruistycznych, unikając równocześnie sarkazmu, ironii, cynicznego protouśmiechu, kpiarskiej wesołkowatości, a zwłaszcza ośmieszania wychowanków.

„Nauczycielu, domagaj się szczęśliwych małżeństw, doprowadzaj do zgody ludzi, którzy się na siebie gniewają, usuwaj przyczyny zatargu, przypominaj dzieciom o obowiązku radowania się z życia, a ojcom o pobłażliwości. Stawaj otwarcie i śmiało w obronie nieszczęśliwych. Bądź sprawiedliwy, ludzki, dobroczynny”⁹, zachęcał już J. J. Rousseau.

Radość, jak się okazuje, nie tylko ułatwia i upiększa współżycie społeczne. „Odmładza” oraz znacząco integruje społeczeństwo. Im więcej radości w życiu społecznym, tym silniejsza spójnia społeczna¹⁰.

Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, iż pod wpływem pogodnych przeżyć dojrzewają społeczne postawy wobec rodziców, wychowawców, przyjaciół, a nawet wspólnoty lokalnej i szerszych społeczności. Atmosfera radości udoskonala kontakty interpersonalne nauczyciela z uczniem, współtworzy prawidłowe więzi między dziećmi i zwrotnie wzmacnia procesy poznawcze poprawiając wyniki dydaktyczne.

Człowiek pogodny jest powszechnie poszukiwany z uwagi na to, że ożywia i harmonizuje swoje otoczenie; jest na ogół lepszym rodzicem, bardziej wyrozumiałym nauczycielem, wierniejszym przyjacielem, łatwiej z nim porozumiewać się i współpracować.

W cywilizacji technocentrycznej żyjąc często z dala od naturalnych źródeł życiowej radości zapominamy, że „humor jest błogosławioną potęgą, która jako

⁹ J.J. Rousseau, *Emil czyli o wychowaniu*, T 1. Wrocław 1995, s. 93.

¹⁰ Podając za: F. Nietzsche, *Widzisz radosną...* op. cit. s. 27.

silny sprzymierzeniec wspiera w dzisiejszych czasach tak bardzo przeciążony obowiązek moralny. Zdaje się, że potęga ta rośnie nie tylko w miarę rozwoju kulturalnego, ale także filogenetycznego¹¹

III. Szkolne bariery wychowania w radości życia

Afirmacja życia doskonale rozkwita w klimacie wolnomyślicielstwa i zewnętrznej indeterminacji, wymaga połączenia sporej dozy swobody z entuzjazmem dla wysiłku emocjonalnego i intelektualnego.

Usztywniony system klasowo-lekcyjny, brak architektoniczno - psychologicznej przestrzeni, lęk przed szkołą, narażanie uczniów na ciągłą ekspozycję społeczną, narzucony odgórnie dobór uczniów w klasie, obowiązek szkolny, nie tworzą dobrego startu dla kształtowania optymizmu życiowego wychowanków.

Naturalne jest, iż nie wszystkie sfery psychicznego i poznawczego rozwoju człowieka są w równym stopniu zintegrowane. Uczeń rzadko więc może cieszyć się wysokimi osiągnięciami we wszystkich dziedzinach nauki. Uczucia satysfakcji z osobistych sukcesów i autoafirmację przeżywa w szkole raczej sporadycznie. Nierzadko proporcje między szczęściem i zadowoleniem a deprimacją i przygnębieniem ulegają wyraźnemu zachwianiu. Sytuacja taka doprowadza wielu uczniów do stanu znużenia, bezwoli i apatii, a czasem nawet wpędza wprost w depresję oraz groźną nihilistyczną negację życia.

Dekadentckie nastroje niektórych uczniów, a także malkontenckie zachowania dyrekcji i nauczycieli dodatkowo wzmagają trudność uczyńnienia szkoły miejscem pogodnie przeżywanego dzieciństwa. W doświadczeniu wielu dorosłych lata szkolne pozostają przykrym wspomnieniem własnego uwięzienia.

Szkoła, instytucja powołana, by służyć rozwojowi i zdrowiu dzieci i młodzieży paradoksalnie nabiera wyraźnych znamion dehumanizacji, z których od wielu stuleci nie potrafi się wyzwolić. Uczeń zamiast afirmować szkołę zaczyna się przed nią bronić trwoniąc siły psychiczne oraz zasoby umysłowe na samoobronę.

„Czyż bowiem nie jest zdradą troska o sprawne funkcjonowanie instytucji przed troską o los nadziei w sercu człowieka, jak gdyby instytucja mogła się ostać poza tą nadzieją?”¹², jakże trafnie pyta o istotę także szkolnego powołania J. Tischner.

W podobnie radykalnym duchu utrzymane są przemyślenia W. Keplera dotyczące placówek wychowawczych: „Zakład wychowawczy, który nie może po-

¹¹ K. Lorenz, *Tak zwane zło*, Warszawa 1963, s. 347-348.

¹² J. Tischner, *Świat ludzkij nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966-1975*, Kraków 1994, s. 103.

szczęścić się uśmiechem rozradowanych dzieci zasługuje na zamknięcie. Jeśli nie ma w nim ducha radości nie ma też należytego ducha”¹³.

IV. Renesansowa szkoła entuzjazmu dla wysiłku umysłowego

Przykładem renesansowej szkoły średniej we Włoszech był zakład prowadzony przez wybitnego pedagoga Wittorino de Feltre (1378 - 1446). Szkoła, której założycielem był znany w Mantui ród Gonzagów skupiała nie tylko dzieci wybitnych obywateli miasta, ale także zdolnych chłopców z innych ośrodków w wieku od 7 -26 lat. Chcąc podkreślić odcięcie się od średniowiecznej tradycji szkołę, którą kierował **Wittorino de Feltre w latach 1423 - 1446, nazwał Casa Giocosa - domem radości**.¹⁴

O postępowym charakterze szkoły świadczył jej budynek i położenie, a także metody nauczania wypływające z bogatej osobowości tegoż wielkiego humanisty, uważanego za Sokratesa swoich czasów.

Szkoła mantuańska mieściła się w olbrzymim parku, w wielkim budynku; pokoje w nim były obszerne i wysokie, korytarze szerokie i doskonale oświetlone. Wokoło ciągnęły się łąki i lasy. W pobliżu płynęła mała rzeka - w lasach i na łąkach zbudował Wittorino boiska sportowe i różnorodne tereny do zabaw i jazdy-konnej.

Aby młodzież przyzwyczaić do skromnych warunków życia usunął wszystkie kosztowne meble i urządzenia. Ściany natomiast kazał pokryć freskami przedstawiającymi sceny z życia i zabaw dzieci. Na korytarzach rozmieścił dzieła sztuki o wysokiej wartości artystycznej.

Wittorino de Feltre jako przeciwnik surowej, ascetycznej atmosfery, oparł wychowanie w swojej szkole na sprzyjających poczuciu zadowolenia i radości zasadach:

- minimalizował grozę, zastraszanie i przymus szkolny (nie zmuszał do nauki, rugował kary fizyczne, otaczał uczniów życzliwą opieką),
- dzielił radości i troski swoich uczniów (nauczyciel był uczestnikiem prowadzonych zajęć, autentycznym towarzyszem zabaw dla uczniów),
- posługiwał się metodami nauczania przyjemnymi dla dzieci - zabawami, grami rozbudzającymi zainteresowania,
- uczył właściwego korzystania z wolności zezwalając na pewną dozę swobody na zajęciach (to pozwalało mu rozpoznać pasje i zdolności uczniów),

¹³ W. Kepler, Więcej radości, Poznań 1928, s. 54.

¹⁴ J. Krasuski, Historia wychowania, Warszawa 1989, s.57.

- pracował w przekonaniu, że każdy uczeń kiedyś ujawni swoje talenty. Nie każdy musi być wybitnym uczniem, ale każdy powinien wywierać dodatni wpływ na swoje środowisko,
- był przeciwny zamykaniu młodzieży w gmachach szkolnych (organizował ćwiczenia gimnastyczne na świeżym powietrzu, turnieje jazdy konnej, grę w piłkę nożną, mocowanie się, naukę pływania, polowania a nawet tańców, które w tym okresie wywoływały oburzenie kół konserwatywnych),
- stwarzał klimat do satysfakcjonujących dyskusji w kołach filozofii skupionych przede wszystkim wokół dzieł Platona i Arystotelesa,
- wychowywał młodzież w duchu równości, zarówno pod względem praw jak i obowiązków (nie różnicował dzieci bogatych i biednych, panów i poddanych, a nawet przedstawicieli odmiennych płci).¹⁵

Dom radości Wittorina de Feltre posiadał już ważniejsze cechy pedagogiki humanistycznej, a on sam jest już typem prekursora - nauczyciela wszechczasów.

V. Progresywizm a szkolne kształtowanie życie szczęśliwego wychowanków

Wiele podobieństw do systemu dydaktyczno - wychowawczego włoskiego pedagoga odnajdujemy w zapoczątkowanym na przełomie XIX i XX wieku ruchu reformatorskim w pedagogice, określanym jako progresywizm lub „nowe wychowanie”. Punktem wyjścia dla prezentowania idei pedagogicznych „nowego wychowania” była krytyka tzw. szkoły tradycyjnej.

Znana propagatorka nowego wychowania, Szwedka **Ellen Key** pisała wręcz, że „wielkim i jedynym zadaniem szkoły tradycyjnej jest uczynić ją zbyteczną, a w miejsce systemu i schematu wprowadzić życie i szczęście”.¹⁶

Odżyły także ze szczególnością siłą, sformułowane przez J.J. Rousseau, główne zasady naturalizmu, które na przełomie XIX i XX wieku do praktyki pedagogicznej wprowadzał Lew Tołstoj (1828 - 1910).

Szkoła L. Tolstoja w Jasnej Polanie propaguje wychowanie swobodne, entuzjastyczne i zgodne z przyrodą. W szkole elementarnej dla dzieci chłopskich o wyborze treści, metod i środków nauczania współdecydują uczniowie, działania uczniów natomiast przenika duch zabawy i zachwyty nad samym życiem.

¹⁵ L. Kurdybacha (red.), Historia wychowania, Warszawa, 1976, s. 278 - 284, S. Wołoszyn, Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysach, Warszawa, 1964, s. 112, Z. Morciniak, Zarys historii wychowania, Warszawa, 1978, s. 32.

¹⁶ Podają za : J. Krasuski, Historia wychowania... op.cit. s. 150.

Szkołę jasnopolańską wyróżnia także brak represji, obowiązku przychodzenia o określonej godzinie na zajęcia, brak dzwonek, kar za spóźnianie się i zadań domowych.

Uczniów nie męczy myśl o przyszłej lekcji. Do szkoły Tołstoja uczeń nic ze sobą nie przynosi – ma zabrać tylko swe wrażliwe usposobienie i pewność, że w szkole będzie dzisiaj tak samo wesoło jak wczoraj.¹⁷

Przekonanie L. Tołstoja, iż wychowanie jako celowe kształtowanie ludzi według pewnych wzorów jest nieproduktywne, bezprawne i niemożliwe, zbliża go do przedstawicieli współczesnych kierunków ateleologicznych, proponujących posługiwać się w pedagogice raczej pojęciem idei lub wartości niż, narazonym na spore ryzyko błędu, pojęciem celu.

Zapoczątkowany w latach dwudziestych XX wieku system dydaktyczny, zwany również metodą lub **technikami Celestyna Freineta** zakładał, że pełny rozwój osobowości uczniów będzie możliwy tylko wtedy, gdy obca dziecku szkoła nudnych lekcji, opartych na podręczniku i stereotypowych ćwiczeniach zmieni się w szkołę swobodnej ekspresji.

Poprzez różne formy spontanicznej działalności, takie jak: praca w ogrodzie, rysunki, redagowanie i drukowanie tekstów literackich, gazetki szkolnej, pisanie listów, dzieci uzewnętrzniały swoje myśli, przeżycia, a także uczucia satysfakcji, zadowolenia i radości. Inspiracją dla dziecięcej twórczości były nie tylko odpowiednio wyposażone sale i atmosfera samorządności, ale także częste przebywanie w środowisku naturalnym, wzmagające pogodne uczucia.¹⁸

Aby nie zakłócić rodzinnej radości dziecka, zdaniem **M. Montessori**, w nowym otoczeniu należy stworzyć mu tę samą atmosferę i stosować podobne metody wychowawcze, co w domu.

Szkoły podstawowe tworzone między innymi w Niemczech w oparciu o metody wychowawcze M. Montessori dbają o to, by cykl pracy ucznia charakteryzował się: wytrwałością, zaangażowaniem, ale również ostateczną radością z powodzenia. W dziecięcej potrzebie ruchu dostrzegają źródło prawdziwej radości życia: „Jeżeli potrzebę ruchu i aktywności własnej stłumi się niewłaściwą organizacją życia szkolnego, źle ukierunkuje albo pozostawi samą sobie, wówczas dziecko nie nauczy się przekładać swojej woli na sensowne działania i zacznie czerpać radość z niszczenia przedmiotów”¹⁹.

W szkołach Montessori uczniowie potrafią wybrać coś dla siebie z oferty zadań, ponieważ znają swoje zainteresowania, są wytrwałe i odczuwają radość

¹⁷ S. Hessen, Podstawy pedagogiki, Warszawa, 1931.

¹⁸ J. Krasuski, Historia wychowania... op.cit., A. Lewin, Tryptyk pedagogiczny, Warszawa, 1986.

¹⁹ B. Stein, Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej, Kielce, 2003, s. 72, 15.

z wysiłku, prowadzącego do wytyczonego celu. Przyzwyczajanie dzieci do wysiłku połączone jest z nadzieją, że dzięki osiągnięciu sukcesu w wykonywanej pracy będą mogli czerpać z niej niekłamana radość. Równocześnie przestrzega się nauczycieli przed pośpiechem jako przeciwnikiem samodoskonalenia, niszczycielem energii twórczej oraz osobistej satysfakcji dziecka: „Zarówno pospieszne egzekwowanie wymagań jak też każda próba skłonienia uczniów do szybszego tempa pracy dezorientuje dzieci i niszczy naturalną radość z nauki²⁰.”

Jako skutki normalizacji życia dziecka w przedszkolu i szkole wymienia się między innymi: miłość rzeczywistości i ciszy, opanowanie, niezależność, inicjatywę oraz głęboką radość. Radość, w przekonaniu Montessori, była przejawem „bogatego” życia wewnętrznego i siły moralnej, postawą zdrowia i integracji wewnętrznej człowieka.²¹

VI. Pogodne wychowanie do zacności życia w szkole indyjskiej

Bliska ideałom felicytologii jest również „Szkoła Poety” założona przez Rabindranatha Tagore w 1901 roku w miejscowości Santiniketan.

Pojmowanie istoty szkoły jako zrzeszenia ludzi o dużej wrażliwości emocjonalnej, pełnych życia, tworzy psychologiczną przestrzeń dla kształtowania afirmatywnych postaw życiowych i zatamowania objawów sceptycyzmu społecznego.

Do zasadniczych zadań wychowania w szkole należało przewyciężenie samoograniczenia i trudów poznania przez naturalną inspirację radości życiem. Agresję i egoizm wycisza tu atmosfera radości i wzajemnej sympatii.²²

W okresie kształtowania się charakteru adept powinien żyć radością, gdyż młody człowiek w ten właśnie sposób wyraża odczuwaną jedność między jego światem wewnętrznym a szerszym otoczeniem; w radości potwierdza on jedność treści i formy, które sięgając dalej przeistaczają się w wolność.

Stworzenie „domu radości” dla uczniów traktował R. Tagore jako ważne zadanie wychowawcze, gdyż młody człowiek wychowany w pogodnej atmosferze znajduje się w bliskości z wartościami moralnymi i dzieli go tylko krok od tworenia wartości kultury. Uczucie pełnej radości jest wyrazem przeżywania przez uczniów własnej duchowości i wspólnoty z innymi ludźmi. Poprzez nią adept doświadczał pełni zacnego życia.

²⁰ Ibidem, s. 109, 111, 107.

²¹ E. Łatacz, Jak wychowywać dzieci? Zarys teorii pedagogicznej Marii Montessori, 1995.

²² Z. Krawczyk, Rabindranath Tagore - poszukiwanie prawdy i piękna w teorii i praktyce wychowania, Warszawa, 1990, s. 7, 141.

Dbaj o to, zleca nauczycielom hinduski pedagog i filozof, by uczniowie nauczyli się cenić przeżycia radości ze swych dokonań oraz dzielić się nimi z innymi.²³

Teoria wychowania R. Tagore tłumaczy głęboki sens afirmatywnych postaw nauczycieli wobec dziecięcych radości oraz wyrażanej w śpiewie, tańcu, ruchu i twórczości literackiej, ludzkiej szczęśliwości.

Propozycja ta łączyła wschodni charakter życia duchowego z tradycją nowożytnej kultury zachodniej, była wyrazem poszukiwania prawdy i autentyczności nie tylko w płaszczyźnie teoretycznej, lecz również w praktyce wychowania.

VII. Szkoła bez przygnębienia – duchowa wolność sprzymierzeńcem zadowolenia i satysfakcji

Akcent położony na problematykę radości życia w wychowaniu znajdujemy w antropozofii R. Steinera (1861 - 1925) - twórcy neognostyckiej szkoły inicjacyjnej, założonej w 1919 roku w Stuttgarcie.

Fundamentalną ideą steinerowskiej pedagogiki było wychowanie zgodne z życiem duchowym i artystycznym dziecka. Na wychowanie proponował patrzeć jak na proces artystyczny, gdyż był przekonany, że najbogatszym źródłem wiedzy dla wychowanka i wychowawcy jest natura i sztuka.

W wolnej szkole Rudolfa Steinera w Strasburgu nauczycielowi pozostawia się swobodę co do zakresu przekazywanej wiedzy, uczeń powinien bowiem stać się poszukiwaczem własnej drogi życia, człowiekiem wrażliwym na różnorodne przejawy dobra i piękna w świecie oraz we wnętrzu ludzkim.

Dla potrzeb szkoły zaadaptowano na peryferiach miasta zespół czterech drewnianych, piętrowych budynków wraz z dużym ogrodem oraz placem gier i zabaw.

Sale lekcyjne urządzone dość skromnie sprzyjały koncentracji uwagi oraz pobudzaniu inwencji dzieci. Uczniowie projektują ozdobienie ścian własnymi rysunkami, płaskorzeźbami. Wiele sal uczniowie postanowili zamienić w miniaturowe ogrody botaniczne, ławki stoją tu między bujną roślinnością a niektóre klasy wyposażone są w akwaria i klatki z ptakami.

Każdy uczeń posiada oddzielne miejsce pracy przy stoliku, może także uczyć się siedząc wygodnie na podłodze.

Szkolny dzień rozpoczyna nauczyciel tradycyjnie witając się z każdym uczniem i rozmawiając krótko o jego bieżącym życiu, następnie każdy uczeń przedstawia własne zamierzenia na dany dzień.

²³ Ibidem, s. 161, 216, 219.

Ćwiczenia z dykcji i emisji głosu mają ośmielić do wypowiedzi przed grupą oraz skupić uwagę na rozpoczynających się lekcjach.

Pokonaniu fobii szkolnej służyło także wycofanie ocen, gdyż uważa się, że wpływają deprymująco na uczniów oraz na samych nauczycieli, pozbawiając radości z nauczania i uczenia się. Formą sprawdzania wiadomości są prace pisemne lub indywidualne rozmowy z uczniami.

W przerwie obiadowej uczniowie wspólnie z nauczycielem zamieniają sale lekcyjne na jadalnię. Umożliwia to stworzenie w klasie pogodnej, rodzinnej atmosfery. Proces wychowania i nauczania, zgodny z naturalnym rytmem przyrody pobudza spontaniczne zachowania dzieci, otwiera drogę subtelnym potrzebom duchowym wychowanków.

Dzieci ożywione tańcem, śpiewem, spacerami po lesie, pracą w ogrodzie łatwiej skłonić do nieskrępowanej wypowiedzi o własnej aktywności.

Afirmatywne postawy życiowe wzmacnia także demokratyczny charakter szkoły nie posiadającej ani dyrektora, ani żadnego jednoosobowego zarządcy. Jego miejsce zajmuje konferencja nauczycielska utworzona przez wszystkich nauczycieli szkoły wraz z obsługą techniczną²⁴.

Funkcjonujące zgodnie z programem Steinera przedszkola waldorfskie wskazywały na radość jako podstawę dziecięcej kreatywności.

W okresie do 7 roku życia dziecko jest bardziej niż kiedykolwiek uzależnione od środowiska społecznego, dlatego też, zdaniem R. Steinera, środowisko rodzinne i przedszkolne powinno dać małemu człowiekowi nie tylko poczucie bezpieczeństwa, miłości i zaufania, ale także radość życia. Radosne usposobienie wychowawcy stanowiło ważny aspekt kontaktu z uczniami, warunek skuteczności jego oddziaływań.²⁵

Dzieci są zachęcane, by same tworzyły dla siebie zabawki i z wesołością strugały łódki z kory, sowy z szyszek, lalki z tektury lub resztek tkaniny, z entuzjazmem lepiły autoportrety z gliny lub wosku pszczelego, wykonywały świąteczne kompozycje z poskręcanych korzeni, gałęzi, muszli i tataraku²⁶.

Miejmy nadzieję, że ten typ wychowania, jakże inspirujący, nie zostanie odczytany w krajach rozwiniętej techniki informatycznej, jako odrealniony i nazbyt utopijny.

²⁴ D. Dziewulak, *Wolna Szkoła Rudolfa Steinera w Strasburgu*, „Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze” 1988, nr 7, s. 321 - 325.

²⁵ P. Maciejko, Rudolf Steiner - antropozofia i wolność, „Społeczeństwo Otwarte” 1991, nr 3 - 4, A. Krzemiński, *Wolna szkoła Waldorfa*, „Polityka” 1984 nr 2, J. Prokopiuk, *Pedagogika Rudolfa Steinera*, „Edukacja i dialog” 1991, nr 3 - 4, J. Wasiukiewicz, *O pracy pedagogicznej w przedszkolach waldorfskich*, „Wychowawiec w Przedszkolu” 1995, nr 8, s. 469.

²⁶ F. Calgren, *Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera. Obrazy i relacje z międzynarodowego ruchu szkół steincrowskich*, Gdynia, 1994, s. 41 - 43.

VIII. Szkoła – miejsce „leczenia” dzieci i młodzieży z nieszczęścia

Placówką, w której radości dziecka poświęcono wiele miejsca, była szkoła „Summerhill” założona przez A.S. Neilla w 1922 roku w Szkocji. U podstaw założeń dydaktyczno - wychowawczych szkoły legły głębokie przekonania samego założyciela, takie jak :

- Trudne dziecko to dziecko, które jest nieszczęśliwe. Jest ono na stopie wojennej z samym sobą, dlatego walczy z całym światem,
- Z powodu frustracji u dzieci z trudnymi doświadczeniami życiowymi pierwotna radość zamienia się w nienawiść. Najprostszym, a zarazem niełatwym realizacyjnie „lekarstwem” na przestępczość jest zapewnienie dzieciom poczucia szczęścia we wczesnym dzieciństwie,
- Szczęśliwy człowiek nigdy nie popełni morderstwa czy kradzieży, szczęśliwy pracodawca nie będzie represjonował swoich pracowników. Wszystkie zbrodnie, wojny i inne przejawy nienawiści można wyprowadzić z ludzkiego nieszczęścia,
- Jedyne „leczenie”, które powinno się praktykować w psychologii i pedagogice, to leczenie nieszczęścia. Jest bowiem mało prawdopodobne, by radosne, cieszące się wolnością dzieci, były okrutne.

„Summerhill” jest więc miejscem, gdzie próbuje się wyprowadzić dzieci ze stanu przygnębienia lub stara się je przed nim, chociaż częściowo, uchronić oraz, co ważniejsze, gdzie wychowuje się je w szczęściu.²⁷

Wiele przedmiotów nauczania, przekonuje A. Neill, nie ma ani odrobiny znaczenia wobec ważniejszego pytania o naturalne spełnienie życia - o wewnętrzne szczęście człowieka.

Neill przedstawia szeroką wizję kształcenia jako pomocy w uczeniu się, jak żyć pełnią życia i jak realizować jego zasadniczy cel - szczęście. Poszanowanie prawa dziecka do cieszenia się wolnością rozbudzało entuzjazm i minimalizowało postawy pesymistyczne: „W szczęśliwym domu nie używa się dyscypliny jako oręża nienawiści, a posłuszeństwo nie staje się cnotą”²⁸.

Do sukcesu Summerhill przyczynia się także dbałość o poczucie humoru i radość, które mają równoważyć każdą stratę snu. W opinii dyrektora i nauczyciela szkoły to radość powoduje, że dziewczynki wyglądają atrakcyjnie a chłopcy przystojnie. Wszyscy zaś bardzo rzadko chorują.²⁹

²⁷ A.S. Neill, Summerhill. Katowice, 1991, s. 7, 179.

²⁸ Ibidem, s. 24, 107.

²⁹ Ibidem, s.134, 122 - 123.

Szkoła, oprócz uczenia, przekazywania wiedzy i umiejętności, powinna tworzyć warunki dla radosnych doświadczeń. Życie ucznia także w szkole powinno być szczęśliwe, ale aby tak się stało ludzką radość należy uczynić podstawowym prawem dziecka.³⁰

IX. Podsumowanie

1. Skutki dysfunkcyjności rodziny, przejawiające się między innymi jako deficyt radości życia u jej członków, częściowo mogą zostać skorygowane poprzez pogodny klimat szkoły. Egzemplifikacji dostarczają przedstawione tu doświadczenia wybranych placówek eksperymentalnych, prezentujących felicytologiczny model wychowania. Niebagatelne znaczenie w rozwijaniu uczniowskiej kultury radości posiadają również grupy rówieśnicze- dziecięce i młodzieżowe wspólnoty śmiechu.
2. Radość życia jako specyficzna odmiana ludzkiego instynktu trwania, chociaż silnie ugruntowana w biologicznym „wyposażeniu” człowieka, wymaga jednak intencjonalnego podtrzymywania.
3. Prawo do przeżywania szczęścia w różnych jego przejawach, umiejętność czerpania radości z samego procesu życia, z wartości realizujących się w życiu, ujawnia się wprawdzie w spontanicznych uczuciach i nastrojach człowieka, ale domaga się także etycznego uprawomocnienia oraz pedagogicznego ukierunkowania.

Bibliografia:

1. Calgren F., Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera. Obrazy i relacje z międzynarodowego ruchu szkół steinerowskich. Gdynia 1994.
2. Dawid J. W., O duszy nauczycielstwa. Warszawa 1948.
3. Dziewulak D., Wolna Szkoła Rudolfa Steinera w Strasburgu. „Problemy Opiekuncho – Wychowawcze” 1988 nr 7.
4. Hessen S., Podstawy pedagogiki. Warszawa 1931.
5. Kepler W., Więcej radości. Poznań 1928.
6. Kostecki R., Radość chrześcijańska. Kraków 1972.
7. Krasuski J., Historia wychowania. Warszawa 1989.

³⁰ W. Okoń (red.), Szkoły eksperymentalne w świcie 1900 - 1960, Warszawa, 1964, s. 218, 223.

8. Krawczyk Z., Robindranath Tagore - poszukiwanie prawdy i piękna w teorii i praktyce wychowania. Warszawa 1990.
9. Krzemiński A., Wolna szkoła Waldorfa. „Polityka” 1984 nr 2.
10. Kurdybacha L. (red.), Historia wychowania. Warszawa 1976.
11. Lewin A., Tryptyk pedagogiczny. Warszawa 1986.
12. Lorenz K., Tak zwane zło. Warszawa 1963.
13. Łatacz E., Jak wychowywać dzieci? Zarys teorii pedagogicznej Marii Montessori. Ewa Łatacz 1995.
14. Maciejko P., Rudolf Steiner - antropozofia i wolność. „Społeczeństwo Otwarte” 1991 nr 3- 4.
15. Matuszewicz Cz., Humor, dowcip, wychowanie. Warszawa 1986.
16. Morciniak Z., Zarys historii wychowania. Warszawa 1978.
17. Neill A.S., Summerhill. Katowice 1991.
18. Nietzsche F., Wiedza radosna. Warszawa 1990.
19. Okoń W. (red.), Szkoły eksperymentalne w świecie 1900 - 1960. Warszawa 1964.
20. Prokopiuk J., Pedagogika Rudolfa Steinera. „Edukacja i dialog” 1991 nr 3 – 4.
21. Rousseau J.J., Emil czyli o wychowaniu. T 1. Wrocław 1995.
22. Scheler M., Istota i formy sympatii. Warszawa 1986.
23. Seligman M., Optymistyczne dziecko. Poznań 1997.
24. Stein B., Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej. Kielce 2003.
25. Tischner J., Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966-1975. Kraków 1994.
26. Wasiukiewicz J., O pracy pedagogicznej w przedszkolach waldorfskich. „Wychowanie w Przedszkolu” 1995 nr 8.
27. Wołoszyn S., Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie. Warszawa 1964.
28. Zohar D., Marshal I., Inteligencja duchowa. Poznań 2001.
29. Żywczok A., Filozoficzne korzenie pedagogiki radości. Kraków 2000.
30. Żywczok A.: Wychowanie do radości życia. Warszawa 2004.

Summary:

The present article is a proposal of education for happy life.

The joy of life appears to be an essential element of diagnostics, prevention and psychopedagogical therapy that efficiently integrates psychical and somatic human functions, and is also as a carrier of health and harmonious psychomotoric development.

When we look at basic educational environments, the role and place of joyful feelings in the family, school and other welfare institutions we arrive at the conclusions that is not very optimistic as far as the present educational reality is concerned.

Surely, it is worth promoting both the joy of life understood as a moral value and "the person who bears it" - a spiritually mature man, who will undertake and maintain joyful relationships with the world and himself, a man who is happy because of his generosity, and who is traditionally regarded as noble.

"Radiating personality" still remains the most essential condition of a favourable educational process.

The personal profile of a happy educator-and-teacher that is being promoted should not, however, become, as was earlier stated, a categorical order. It should rather be an encouragement to build a joyful self-awareness and joyful confirmation of life.

It is not difficult to become a pessimist in the era of numerous threats to civilization. Nihilism requires no personal emotional and axiological effort.

Such approach shows us how to discover in education an important link to actions that counteract both groundless skepticism and widespread excessive optimism.