

Furio PESCI

„METODA DZIECKA” O CIELESNOŚCI, NAŚLADOWANIU I PEDAGOGICE MARII MONTESSORI

Antropologia oparta na pojęciach mimesis i pragnienia jest propozycją o wielkim znaczeniu dla nauk o wychowaniu; można powiedzieć, że pojęcia te są kluczami, umożliwiającymi zrozumienie rozwoju istoty ludzkiej w wielości jego przejawów poznawczych, uczuciowych i behawioralnych. W przyszłości pozwoli ona również odtworzyć we wspólnych ramach punkty widzenia poszczególnych dyscyplin, które obecnie można łączyć tylko w sposób niedoskonały, oraz przywrócić naukom o wychowaniu wyrazistą wizję całości.

ANTROPOLOGIA I TEORIA MIMETYCZNA

Temat cielesności jest jednym z wielkich „zapomnianych” filarów nauk o wychowaniu. Powstanie psychologii naukowej na początku dwudziestego wieku w decydujący sposób przyczyniło się do przewyciężenia intelektualistycznych uprzedzeń obecnych w tradycji filozoficznej, uprzedzeń, które dominowały w dyskursie pedagogicznym od początku nowożytności. Jednym z głównych kierunków odnowy było odkrycie ciała jako niezbywalnego wymiaru procesu wychowawczego.

Odkryto na przykład, że podstawą rozwoju inteligencji jest aktywność dziecka w środowisku i że podstawowe czynności związane z doskonaleniem motoryki w pierwszych miesiącach życia istotnie wpływają na późniejszy rozwój kompetencji poznawczych. Fundamentalne dzieło Arnolda Gesella¹, powstałe w pierwszej połowie dwudziestego wieku, zapoczątkowało powszechnie dziś akceptowany kierunek w psychopedagogice. Teorię tak zwanych inteligencji wielorakich, którą w ciągu ostatnich dwudziestu lat rozwijał Howard Gardner², można uznać za ostatni etap trwających niemal przez cały ubiegły wiek badań naukowych nad znaczeniem związanych z ciałem specyficznych form,

¹ Zob. np. A. L. G e s e l l, *Infancy and Human Growth*, The Macmillan Company, New York 1928; t e n ż e, *An Atlas of Infant Behavior*, Yale University Press, New Haven 1934; A. L. G e s e l l, F. L. I l g, *Child Development. An Introduction to the Study of Human Growth*, Harper, New York 1949.

² Zob. H. G a r d n e r, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002.

jakie przyjmuje i w jakich przejawia się inteligencja zarówno dziecka, jak i osoby dorosłej.

Na podstawie tych fundamentalnych odkryć, które uczyniły cielesność tematem centralnym badań nad wychowaniem, wypracowane zostały konkretne metody edukacji, które punktem wyjścia czynią ludzkie ciało i w konsekwencji kompleksowo przekształcają środowisko wychowawcze i relację między dzieckiem a jego dorosłym przewodnikiem. Zwolennicy odnowy znaleźli wymowne określenie wskazujące na istotny rys tych metod: nazwali je wychowaniem aktywnym.

Ponieważ w roku 2007 upłynęło sto lat od powstania najstarszej i najczęściej stosowanej na Zachodzie tego rodzaju metody kształcenia, którą opracowała Maria Montessori, przedstawimy zarys tej właśnie pedagogiki. Najpierw jednak należy dokonać choćby krótkiej i schematycznej analizy tego, co stanowi antropologiczny fundament wychowania stwarzającego odpowiednią przestrzeń dla ciała, czyli zasadzie integralnego kształcenia osoby (na którą wskazywał Eugne Dévaud, mówiąc o aktywizmie zgodnym z porządkiem chrześcijańskim). Innymi słowy, podejście pedagogiczne przyjmujące w punkcie wyjścia cielesność zakłada całościową wizję istoty ludzkiej, wizję, która oddaje wielowymiarową głębię osoby. Należy zatem określić perspektywę, teoretyczne ramy pozwalające uchwycić nierozzerwalny antropologiczny związek między cielesnością a bytem ludzkim jako całością. Związek ten jest, moim zdaniem, zrozumiały w świetle analizy kategorii ludzkiego pragnienia, a teorią antropologiczną, w której pragnienie uczyniono tematem w sposób najbardziej wyrazisty, jest teoria mimetyczna opracowana przez René Girarda³.

Teoria mimetyczna może dostarczyć ram pojęciowych umożliwiających ujednoczenie naukowej wizji człowieka i zainspirować antropologię, która byłaby zdolna scalić wiedzę o człowieku uzyskaną w naukach społecznych. W teorii tej cielesność niemal naturalnie odnajduje swoje miejsce w ramach złożonej i wszechstronnej wizji istoty ludzkiej jako całości.

Teoria mimetyczna zmierza w tym kierunku już od wielu lat i można powiedzieć, że osiągnęła wysoki stopień rozwoju i że badania prowadzone obec-

³ Zob. R. Girard, *Dostoevski du double à l'unité*, Plon, Paris 1953; t e n ż e, *Prawda powieściowa i kłamstwo romantyczne*, tłum. K. Kot, KR, Warszawa 2002; t e n ż e, *Sacrum i przemoc*, tłum. M. Plecińska, J. Pleciński, Brama, Poznań 1994; t e n ż e, *Des choses cachées depuis la fondation du monde*, Grasset et Fasquelles, Paris 1978; t e n ż e, *Kozioł ofiarny*, tłum. M. Gószczyńska, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1991; t e n ż e, *Dawna droga, którą kroczyli ludzie niegodziwi*, Spacja, Warszawa 1992; t e n ż e, *Szekspir: teatr zazdrości*, tłum. B. Mikołajewska, KR, Warszawa 1996; t e n ż e, *Widziałem szatana spadającego z nieba jak błyskawica*, tłum. E. Burska, Pax, Warszawa 2002; t e n ż e, *Celui pour qui le scandale arrive*, Desclée de Brouwer, Paris 2001; t e n ż e, *Początki kultury*, tłum. M. Romanek, Znak, Kraków 2006; t e n ż e, *La voix méconnue du réel*, Grasset et Fasquelles, Paris 2002.

nie przez licznych współpracowników i zwolenników Girarda, jak i przez niego samego, wciąż ją uzupełniają i rozszerzają.

MIMESIS – STAN BADAŃ

Obecnie należałoby podjąć refleksję nad wpływem teorii mimetycznej na badania problemów współczesnego wychowania i nad konsekwencjami jej zastosowania w pedagogice oraz historii edukacji. Praca ta została już rozpoczęta przez Colloquium on Violence and Religion (COV&R), międzynarodowe stowarzyszenie, które gromadzi uczonych zaangażowanych w badania związane z teorią mimetyczną i koordynuje główne projekty naukowe jej dotyczące, które realizowane są na najważniejszych uniwersytetach świata. Wystarczy wspomnieć projekt podjęty w ramach Templeton Advanced Research Program, noszący wymowny tytuł „Naśladowanie, teoria mimetyczna oraz ewolucja religijna i kulturowa”. W projekcie tym wskazano najważniejsze kierunki badań prowadzonych dzisiaj w ramach teorii mimetycznej⁴.

Według autorów tego projektu – wśród którego inicjatorów i uczestników jest sam Girard i kilku jego najbardziej znanych współpracowników – rola religii w społeczeństwie i ludzka zdolność podejmowania zarówno czynów altruistycznych, jak i okrutnych aktów przemocy należą do najważniejszych problemów naszych czasów. Autentyczne zrozumienie tych dwóch zjawisk oraz ich wzajemnych relacji ma ogromne znaczenie dla przetrwania świata, w którym żyjemy, i dla jego przyszłego rozwoju.

Badanie zjawiska naśladowania u człowieka z punktu widzenia zarówno nauk humanistycznych, jak i przyrodniczych, dostarcza wyjątkowej perspektywy, umożliwiającej uchwycenie tych pozornie paradoksalnych aspektów natury ludzkiej. Badanie naśladowania pozwala ustalić bezpośrednie związki między tak różnymi i odległymi zjawiskami, jak neuronalne podstawy interakcji społecznych oraz struktura i historia religii.

Wspomniany projekt obejmuje zatem podstawowe badania prowadzące do zrozumienia nie tylko złożonych i stale ewoluujących relacji między kulturami a religiami, lecz – co ważniejsze – zależności między naturą ludzką a wieloma problemami współczesnego świata.

Do niedawna wszechobecność i podstawowa rola naśladowania w życiu człowieka były powszechnie zapoznane lub błędnie rozumiane przez uczonych, lecz obecnie sytuacja się zmieniła. Dzisiaj jasne jest, że badania dotyczące naśladowania należą do najgłębszych i najbardziej nowatorskich dziedzin pracy naukowej i przyczyniają się do bardziej całościowego i spójnego rozumienia nauk kognitywnych i społecznych.

⁴ Zob. <http://www.templeton.org/>.

Badania empiryczne w zakresie różnych dziedzin: od neurofizjologii (zwłaszcza badanie neuronów lustrzanych) po badania dotyczące rozwoju dziecka i ewolucji kultury, dostarczają licznych argumentów na rzecz teorii mimetycznej i wyjaśniają podstawową rolę zjawiska naśladowania w rozwoju kultury i relacji międzyludzkich.

Girard sformułował teorię mimetyczną kilkadziesiąt lat przed ponownym wzrostem naukowego zainteresowania naśladowaniem i szczegółowo przedstawił głębokie znaczenie naśladowania w relacjach ludzkich i związkach o charakterze religijnym, kulturowym i historycznym. Wyróżnił on dwa podstawowe aspekty naśladowania, które stały się później przedmiotem badań empirycznych. Są to: naśladowanie jako istotny czynnik w tworzeniu specyficznie ludzkich form współzawodnictwa, rywalizacji i przemocy oraz mimetyczna natura wierzeń i praktyk religijnych i kulturowych, a także rola religii i kultury w pozytywnym przekształcaniu skutków naśladowania w ramach „znośnego” życia wspólnotowego.

Zastosowanie teorii mimetycznej w badaniach empirycznych należałoby rozszerzyć, zwłaszcza na nowo powstałe dziedziny nauki, ale także na dyscypliny o ustalonych już podstawach, gotowe na kolejne osiągnięcia i odkrycia.

Celem wspomnianego projektu, a także innych działań grupy skupionej wokół Girarda, jest więc inspirowanie badaczy z różnych środowisk i o różnych zainteresowaniach naukowych za pomocą spotkań, współpracy, działalności wydawniczej i konferencji różnego rodzaju do poszukiwania nowych zastosowań teorii mimetycznej, między innymi w dyscyplinach empirycznych, w celu lepszego zrozumienia natury ludzkiej i życia, a także kultury i religii.

PRAGNIENIE WZORU

W swojej obecnej formie myśl Girarda jawi się jako koncepcja człowieka, której centralnym pojęciem jest pragnienie. Jest ono tym, co najbardziej wyróżnia człowieka spośród wszystkich istot żywych. Jedynie człowiek jest zdolny do przeżywania pragnień we właściwym sensie tego słowa, zwierzęta bowiem są w stanie odczuwać tylko potrzeby o charakterze instynktowym lub popędowym.

Potrzeba zawsze związana jest z konkretnym przedmiotem, którego odczuwającej ją istocie brakuje (jak na przykład w przypadku głodu lub instynktu seksualnego u zwierząt). Pragnienie różni się od potrzeby tym, że nie ma określonego przedmiotu i chociaż może przejawiać się silniej niż nagląca potrzeba, nie musi wywoływać natychmiastowego, aktualnego cierpienia. Dzięki pragnieniu człowiek jest w stanie wykraczać poza horyzont swoich naturalnych potrzeb, które jako takie nie mogłyby stanowić cechy odróżniającej go od zwierząt wyższych.

Wbrew tradycji empirystycznej, która przeniknęła także do dzisiejszych zdroworozsądkowych przekonań, „nieaktualny” charakter pragnienia, czyli fakt, że nie jest ono z konieczności związane z aktualnym brakiem konkretnego przedmiotu i że wskutek tego jego zaspokojenie może zostać odroczone, wcale nie osłabia go, lecz przeciwnie, wzmacnia je i czyni bardziej nieodpartym niż odczucia związane z instynktowym dziedzictwem gatunku.

Pragnienie przejawia się w bardzo różnych formach i może związać się z jakimś przedmiotem, a nawet stać się celem samym w sobie. Girard, zwłaszcza w swoich pismach krytycznoliterackich, przeprowadza pogłębione analizy przejawów dynamiki pragnienia w dziełach wielkich klasyków literatury starożytnej i nowożytnej. Pragnienie, początkowo skupione na poszczególnych przedmiotach, może być przenoszone na osoby, które dla pragnącego stają się wzorami. Krótko mówiąc, pragniemy być jak ktoś inny i to podstawowe pragnienie daje początek następnym, odnoszącym się do poszczególnych cech osoby wzoru. Ważnym aspektem pragnienia jest więc mniej lub bardziej uświadomiona wola bycia jak inni; jest ono pragnieniem tego, czego pragną inni, co z jednej strony dowodzi, że jego natura istotnie różni się od natury potrzeb zwierzęcych, z drugiej – ujawnia swą „egzystencjalnie ryzykowną” dynamikę.

Pragnienie nie zawsze okazuje się siłą pozytywną i konstruktywną – przeciwnie, może prowadzić do samoalienacji w konformizmie (jak na przykład niektóre niższe przejawy mody, Heideggerowskie „się”), co jest zjawiskiem typowo i specyficznie ludzkim. W przeobrażeniach dynamiki pragnienia rola wzoru staje się decydująca. Każda jednostka ludzka może być dla innej modelem i każda stawia sobie inną jednostkę za wzór. Dynamika pragnienia jest dynamiką integracji i konkurencji; pragnienie rozwija się jednocześnie w tych dwóch pozornie tylko przeciwnych kierunkach.

Pragnienie czegoś, jakiegokolwiek rzeczy, nawet wtedy, gdy jego podmiot nie zdaje sobie z tego sprawy, staje się pragnieniem tego, co ma inny. Może zdarzyć się nawet tak, że coś staje się przedmiotem pragnienia nie ze względu na swoje przedmiotowe cechy, lecz dlatego, że ktoś inny tego pragnie. Taka jest natura i rola wzorów w znaczeniu Girardiańskim.

Wzór staje się przedmiotem pragnienia (jednostka pragnie nim być lub go posiadać), przedmiotem, który tylko częściowo prowadzi do jego zaspokojenia, czyli do uzyskania wcielanej przez wzór formy istnienia. Przychodzi chwila, gdy, aby być tym, kim chce się być, aby mieć to, co chce się mieć, to znaczy być tym, kim drugi już jest, i mieć to, co drugi już posiada, trzeba wejść w konflikt z samym wzorem, który wydaje się w gruncie rzeczy przeszkodą w realizowaniu siebie.

To powszechne doświadczenie zazdrości, resentmentu (słowa te są szczególnie lubiane i ważne w terminologii teorii mimetycznej) i rywalizacji nabiera specyficznej doniosłości antropologicznej. Rywalizacja między jednostkami objawia się szczególnie wyraziście w grupach ludzkich i przybiera specyficzne

postaci różniące się od wszelkich form bogatego i różnorodnego życia społecznego zwierząt. Charakterystyczną cechą grup ludzkich jest nie tylko i – można dodać – nie przede wszystkim integracja i trwałość więzi, lecz występowanie rywalizacji, która może doprowadzić nawet do rozpadu grupy. Rywalizacja między ludźmi ma ogromną moc destrukcyjną i właśnie nad tym faktem długo zatrzymuje się Girardiańska antropologia, między innymi po to, aby uzupełnić brak danych obserwacyjnych, jaki można zauważyć we współczesnych badaniach antropologiczno-kulturowych i etnologicznych.

Pragnienie pobudza do naśladowania wzoru, w pewnej chwili jednak wzór staje się przeszkodą, którą należy przewyciężyć na drodze realizacji przez naśladowanie tej jednostkowej i międzyjednostkowej tożsamości, której wcielenie sam stanowi. Taka jest – w ogromnym skrócie i w pewnym przybliżeniu – dynamika mimesis, która używa swej nazwy całej złożonej teorii Girarda.

Dwuznaczność wzór–przeszkoda wywiera oczywiście wpływ na relacje międzyludzkie i, zdaniem Girarda, właśnie tę ambiwalencję społeczności ludzkie od swych początków, od czasów zanim jeszcze pojawiła się cywilizacja, starają się utrzymać pod kontrolą, aby powstrzymać związaną z naśladowaniem destrukcję.

Należy zauważyć, że dynamika pragnienia przejawia się zasadniczo przez naśladowanie, wskutek czego termin ten przybiera konotacje inne niż te, które zwykle się mu przypisuje, także w środowisku naukowym. Naśladowanie w żadnym wypadku nie jest zachowaniem drugorzędym, mniej ważnym niż złożone czynności poznawcze. Tym bowiem, czego nie zauważono nawet w badaniach naukowych, jest właśnie fakt, że naśladowanie to aktywność, której znaczenie sięga daleko poza obszar czysto poznawczy. Naśladowanie nadaje strukturę osobowości człowieka i jego relacjom, dlatego też nowa i bardziej złożona wizja naśladowania może stać się podstawą całościowej interpretacji zjawisk społecznych i kulturowych, co właśnie jest celem teorii mimetycznej.

Mimesis, by użyć Girardiańskiego terminu (nie jest to neologizm, lecz termin zastosowany w nowym znaczeniu, bardziej złożonym niż się zwykle sądzi, na oznaczenie zachowań naśladowczych w życiu jednostki i społeczeństwa), prowadzi często do przemocy. Rywalizacja może zostać wywołana nie tylko niedoborem pożądanego przedmiotu; wzory stają się przeszkodami również wtedy, gdy występuje dużo przedmiotów, które mogą zaspokoić pragnienia stosunkowo dużej liczby jednostek. Następuje wówczas prawdziwa eskalacja pragnień – chcemy coraz więcej, chcemy mieć więcej niż inni i być kimś więcej niż oni. Konflikt w takich przypadkach staje się niemal nieunikniony.

Aby powstrzymać przemoc, w którą może wyrodzić się rywalizacja, grupy społeczne przez tysiąclecia budowały systemy symboliczne i rytualne oparte na zakazach o charakterze religijnym (tabu) nakładanych na przedmioty, które najczęściej stają się przedmiotem rywalizacji mimetycznej. „Dekalogi”, które występują w prawie wszystkich starszych cywilizacjach, spełniały funkcję takie-

go właśnie fundamentu współżycia społecznego i regulowały relacje między jednostkami. Właśnie to zjawisko antropologiczne stało się dla twórców teorii mimetycznej bodźcem do zainteresowania sacrum i religią. Jednym z charakterystycznych rysów tego prądu badawczego jest przypisanie wierzeniom religijnym istotnej wartości dla adekwatnego zrozumienia tego, co ludzkie, i umieszczenie ich w centrum badań antropologicznych.

WPŁYW TEORII MIMETYCZNEJ NA BADANIA PEDAGOGICZNE

MIMESIS I PRAGNIENIE W PEDAGOGICE

Przedstawiona interpretacja oczywiście nie wyczerpuje możliwości odczytania myśli tak złożonej, jak dzieło Girarda, ani też nie wskazuje kierunków, w jakich jest ona dzisiaj rozwijana nie tylko przez francuskiego antropologa, lecz także przez jego kontynuatorów. Jest to tylko jedna z wielu możliwych schematyzacji bardzo złożonego i wielopostaciowego dzieła. Myśl Girarda jest dzisiaj źródłem licznych inspiracji dla nauk o wychowaniu i dla historiografii pedagogicznej.

Przede wszystkim teoria mimetyczna dobitnie formułuje problem rozczłonkowania wiedzy naukowej w ogóle i nauk humanistycznych w szczególności oraz wskazuje na potrzebę odbudowania ram pozwalających na ich scalenie, potrzebę zunifikowanej wizji człowieka, wokół której mogłyby znaleźć właściwe miejsce poszczególne grupy dyscyplin naukowych, co umożliwiłoby szeroką współpracę i inspirację interdyscyplinarną i transdyscyplinarną. Te nieistniejące jeszcze ramy mogą zostać zbudowane tylko przez antropologię przekraczającą obszary poszczególnych dyscyplin, w których to, co ludzkie, zawsze narażone jest na ryzyko ograniczeń i redukcji. Teoria mimetyczna zawiera bowiem mechanizm antyredukcjonistyczny, który może znaleźć zastosowanie we wszystkich naukach o tym, co ludzkie.

Antropologię, która tworzy się przez rozwój teorii mimetycznej, cechuje bardzo szeroki i otwarty układ odniesienia, szczególnie odpowiedni do przyjęcia nowej wiedzy, dostarczanej dzisiaj przez nowe dziedziny badań (od badań nad neuronami po paradygmaty badań psychospołecznych). W ramach tych centralne miejsce zajmuje mimesis jako powszechna i specyficzna własność ludzkiego działania, dotycząca cielesności człowieka (pragnienie zapośredniczone jest najpierw przez ciało, dopiero później przez instancję psychiczną, uczestniczy też w wymiarze duchowym), oraz pragnienia jako fenomenu złożonego, którego zrozumienie pozwala na zgłębienie rzeczywistości ludzkiej i znalezienie sposobów rozwiązania podstawowych problemów naszych czasów.

Antropologia oparta na pojęciach mimesis i pragnienia jest propozycją o wielkim znaczeniu dla nauk o wychowaniu; można powiedzieć, że pojęcia

te są kluczami, umożliwiającymi zrozumienie rozwoju istoty ludzkiej w wielości jego przejawów poznawczych, uczuciowych i behawioralnych. W przyszłości pozwoli ona również odtworzyć we wspólnych ramach punkty widzenia poszczególnych dyscyplin, które obecnie można łączyć tylko w sposób niedoskonały, oraz przywrócić naukom o wychowaniu wyrazistą wizję całości.

Wysiłek, który należałoby podjąć, jest oczywiście znaczny i w dużej części działania w tym kierunku nie zostały jeszcze rozpoczęte. Należy jednak podkreślić użyteczność ponownej lektury – przez pryzmat teorii mimetycznej – wielkich klasyków literatury pedagogicznej: studiów Jeana Piageta, Jerome’a S. Brunera, Lwa Wygotskiego, aż po prace Gardnera, teoretyczne i praktyczne propozycje Johna Deweya, Marii Montessori czy Lorisa Malaguzziego.

WYCHOWANIE ANTYMIMETYCZNE

Omówmy przykład pedagogiki Marii Montessori. Od swych początków metoda Montessori wykazuje pewne istotne cechy wpływające z aktywności samych dzieci, które sto lat temu uczęszczały do pierwszego Domu Dziecięcego (wł. Casa dei Bambini) w Rzymie⁵. Montessori twierdziła, że w rzeczywistości nie wynalazła żadnej metody, że to, co zaproponowała, było „metodą dziecka”. W ten sposób chciała podkreślić fakt, że jej naukowe dzieło skupiało się na możliwie najbardziej owocnej systematyzacji obserwacji empirycznych i na stałym wysiłku dostosowania się do wewnętrznej natury wieku dziecięcego.

Niektóre z jej zasad są tak charakterystyczne, że można je uznać za istotę dydaktyki Montessori, co w dwudziestym wieku wykazywali liczni specjaliści. Można od tej pedagogiki oczekiwać antymimetycznego charakteru atmosfery wychowawczej, zniesienia nagród i kar oraz pełnego wykorzystania – przez wyrafinowane ćwiczenia poszczególnych zmysłów i docenienie roli ciała w relacjach dziecka z otoczeniem i z innymi ludźmi – podstawowego dziecięcego pragnienia, by „rozumieć”. Przede wszystkim jednak szkoła Montessori charakteryzuje się świadomością, że ruch i myśl są ściśle związane: ruch znajduje się u źródeł myśli, uczenia się i poznawania. Jest to obecnie zasada powszechnie przyjęta i szeroko potwierdzona zarówno w psychologii ogólnej, jak i w psychologii wieku rozwojowego. Zasada ta związana jest z obserwacją zachowania

⁵ Zob. M. M o n t e s s o r i, *Domy dziecięce. Metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005; t a ż e, *Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1949; *Formazione dell'uomo*, Garzanti, Milano 1949; t a ż e, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1950; t a ż e, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1952; t a ż e, *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano 1956; t a ż e, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Garzanti, Milano 1962; t a ż e, *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano 1970; t a ż e, *Dall'infanzia all'adolescenza*, Garzanti, Milano 1970; t a ż e, *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano 1970; t a ż e, *Psicoaritmetica*, Garzanti, Milano 1971.

dzieci, którą Montessori prowadziła w latach młodości i która doprowadziła ją do wniosków popartych przez badania psychologiczne jej czasów. Wbrew naiwnemu paralelizmowi psychofizycznemu, który był cechą organicystycznego sposobu myślenia w psychologii i psychiatrii dziewiętnastego i początków dwudziestego wieku, co najmniej od czasu wielkiej systematyzacji dokonanej przez Williama Jamesa wiadomo, że czynności mózgu rozwijają się w ścisłym związku z rozwojem ruchu i aktywności jednostki w środowisku. Zakorzeniony zwyczaj myślenia o edukacji, zwłaszcza szkolnej, jako o nauce w bezruchu, na siedząco, w ławkach, jest czymś całkiem obcym właściwemu podejściu pedagogicznemu.

Pierwszą siedzibą inteligencji jest ręka – mawiała Montessori – zanim rozwinię się zdolność mówienia. Jej zdaniem ruch i myśl u dzieci aż do drugiego roku życia są częściami i przejawami tego samego zjawiska. Głosi ten pogląd wbrew – jak podkreśla Stoll Lillard – późnym odkryciom psychologii ewolucyjnej, że ścisły związek między myślą a działaniem w ograniczonym zakresie przejawia się w pierwszym stadium rozwoju, wyróżnionym przez Piageta i nazwanym stadium sensomotorycznym, czyli w pierwszych miesiącach życia. Poglądy Montessori wykazują natomiast istotne podobieństwo do nowszych, dokładniejszych badań związków między ruchem a poznaniem. Jej pedagogika opiera się na idei, że rozwojowi inteligencji powinny na początku towarzyszyć liczne i różnorodne okazje do manipulowania przedmiotami. Idea ta nawiązuje do Jamesowskiej teorii ideomotoryki, gdzie pierwszeństwo ma ruch, a myśl, również na wyższych poziomach i w późniejszym wieku, jest narzędziem służącym uzyskaniu większej równowagi między jednostką a środowiskiem. Taki sposób rozumienia czynności umysłowych prowadzi do wniosku, że ruch powinien być jedną z pierwszych trosk wychowawcy i że środowisko nie powinno przeszkadzać ruchowi dziecka czy, co gorsza, go hamować. Hamowanie ruchu bowiem może doprowadzić do zniszczenia jednego z najbogatszych źródeł aktywności umysłowej u samych jej początków.

Z tą pierwszą zasadą łączy się stwierdzenie występowania związku między rozwojem uczenia się a ogólnym dobrym samopoczuciem psychicznym pod warunkiem, że poszczególne jednostki, a zwłaszcza dzieci, uzyskują jakiś rodzaj skutecznej kontroli nad swoimi czynnościami oraz wpływ na atmosferę egzystencjalną, w której żyją.

Wolny wybór wydaje się jednym z najważniejszych elementów metody Montessori oraz innych teorii dydaktycznych o charakterze „aktywnym”. Być może nacisk na ten aspekt jest tym większy, że właśnie na nim skupia się najwięcej głosów krytycznych. W rzeczywistości, przynajmniej w sformułowaniu Montessori, zasada ta dotyczy możliwości wyboru miejsca przebywania oraz możliwości działania w środowisku przez podmiot (dziecko) i nie prowadzi do faktycznie szkodliwej idei wolności bez hamulców, traktowanej jako cel sam w sobie.

W swoich najtrafniejszych sformułowaniach Maria Montessori podkreśla raczej doniosłość związku między możliwością wyboru zajęcia i kontrolą nad otoczeniem a dobrym samopoczuciem, którego dziecko doświadcza, jednocześnie stopniowo wkraczając na drogę autonomii. Z drugiej strony prawdą jest, że w szkołach Montessori, w których najlepiej udaje się wyznaczyć zakres wolności dzieci w określonych ramach i za pomocą precyzyjnych zasad, klimat wolności jest bardziej odczuwalny niż w szkołach tradycyjnych. Szczególnie widoczna jest różnica, zarówno jakościowa, jak i ilościowa, pod względem umiejętności dokonywania wyboru tego, co robić i czego się uczyć, oraz czasu i sposobu wykonywania zadania, a także innych ważnych aspektów aktywności dydaktycznej. Niewątpliwie większa wolność i umiejętność podejmowania decyzji w starannie zaplanowanym i uporządkowanym środowisku prowadzą do lepszych wyników na płaszczyźnie psychologii w ogóle oraz w dziedzinie uczenia się w szczególności.

ZAINTERESOWANIE I JEGO ROZWÓJ

Inna zasada, dzisiaj powszechnie znana i uznana, głosi, że uczymy się lepiej, jeśli jesteśmy zainteresowani tym, czego się uczymy. Zainteresowanie jest prawdziwą sprężyną rozwoju poznawczego i nawet Piaget, który przecież badał przede wszystkim poznawczy aspekt uczenia się, przyznaje, oczywiście za innymi uczonymi, wśród których była prawdopodobnie Montessori, że dzieło wychowania powinno zaczynać się od zainteresowania, a zwłaszcza od jego emocjonalnego i motywacyjnego aspektu.

Lepiej uczymy się z zainteresowaniem – jest to stwierdzenie zdroworozsądkowe, a jednak ze względu na swoje konsekwencje dla organizacji zajęć i otoczenia, a także dla roli, jaką ma odgrywać dorosły, wydaje się jednym z najtrudniejszych do przyjęcia. Zainteresowanie jest typowo osobowym wymiarem zaangażowania w jakąkolwiek czynność, a szczególnie w uczenie się. Zainteresowanie może podlegać wpływowi wielu różnorodnych czynników: od motywacji wewnętrznych związanych z minionymi doświadczeniami jednostki po obecność w środowisku lub w grupie nastawień, które sprawiają, że jakiś przedmiot, jakaś sprawa czy temat nabierają większego znaczenia niż pozostałe. Znaczenie, jakie przypisuje się przedmiotowi, zawsze jest czynnikiem determinującym zainteresowanie osoby: aby mogło pojawić się autentyczne zainteresowanie, to, do czego się ono odnosi, musi być ważne.

Maria Montessori w ramach swojej metody stworzyła możliwość budzenia w dzieciach zainteresowania przez wprowadzanie pomocy, które je angażowały do ciągłej interakcji regulowanej zmianami w skupieniu uwagi. Jedną ze szczególnych cech jej metody jest właśnie pozostawiana dziecku (i szanowana) możliwość zajęcia się poszczególnymi pomocami rozwojowymi w różnym czasie – zależnie od tego, co w danej chwili je zainteresuje.

Aby właściwie prowadzić zajęcia dydaktyczne, przestrzegając tej zasady, potrzeba odpowiedniej formacji nauczyciela: procedury związane z proponowaniem pomocy przez dorosłego stanowią centralną część programów i szkoleń montessoriańskich. Nauczycielki kształcone przez samą Montessori uczone były, by nawet w czasie prowadzonych przez siebie lekcji, lekcji niezbyt częstych i o nieco innej orientacji dydaktycznej niż tradycyjne, przede wszystkim pobudzać zainteresowanie dzieci. „Racją bytu” lekcji jest bowiem wyłącznie wywoływanie zainteresowania i ciekawości uczniów. Według Montessori lekcja powinna się zakończyć w chwili, gdy dzieci rozbudziły w sobie zainteresowanie i otrzymały wystarczającą ilość informacji, by dalej uczyć się same.

Inną własnością związaną z centralnym miejscem zainteresowania w kształceniu jest w perspektywie montessoriańskiej okresowe pojawianie się nowych obszarów zainteresowań u poszczególnych dzieci. W stworzonej przez Marię Montessori psychologii wieku rozwojowego występują etapy, które nazywa ona znacząco okresami wrażliwości. Losy tego pojęcia we współczesnym słowniku wspomnianej dyscypliny są niewątpliwie pomyślne. Inspiruje ono do podejmowania wciąż nowych badań, odzwierciedla bowiem fakt – potwierdzony przez obserwacje zachowania dzieci, którym pozostawiono swobodę działania w swoim otoczeniu – pojawiania się nowych zainteresowań w różnych fazach rozwoju, co stanowi cechę szczególną wieku dziecięcego. Zdaniem Montessori zjawisko to wpływa nawet na przyswajanie języka.

Montessori mawiała, że dzieci przyswajają nowe słowa, na przykład służące oznaczaniu przedmiotów obecnych w środowisku ich życia, jakby popychane nieświadomą siłą. Aby zwiększyć skuteczność tej nieustającej nieświadomej pracy i jak najlepiej wykorzystać okres szczególnej wrażliwości w rozwoju języka, zalecała ona ciągle wzbogacanie słownictwa dzieci w pierwszych latach szkoły podstawowej.

Indywidualne zainteresowania stanowią przyszły kapitał dorosłego. Oczywiście Montessori nie twierdziła, że dziecko powinno uczyć się i podejmować osobisty wysiłek tylko wtedy, gdy spontaniczne budzi się w nim zainteresowanie studiowanym przedmiotem. Tego rodzaju stwierdzenie jest pedagogicznym absurdem, chociaż istnieją badacze i wychowawcy przekonani o jego prawdziwości. W rzeczywistości dzieci powinny podejmować wysiłek uczenia się także wtedy, gdy przedmiot ich nie interesuje; konieczność ta nie zmienia jednak faktu, że najlepsze wyniki oraz satysfakcję można uzyskać wtedy, gdy osobiste zainteresowanie jest autentyczne i silne.

TWÓRCZE UCZENIE SIĘ

Praktyka edukacyjna opracowana przez Montessori przede wszystkim dla szkół podstawowych, gdzie po raz pierwszy stykamy się z problemem w całej

jego powadze, ma na celu ograniczenie rozpowszechnionego do dzisiaj zwyczaju uczenia się na pamięć jako celu samego w sobie czy też przyswajania dużej liczby pojęć bez ich aktywnej kontekstualizacji w doświadczeniu. Montessori proponuje umieszczenie w programach nauczania podstawowego praktyki – bardzo użytecznej również w dalszej nauce – układania twórczych wypowiedzi ustnych i pisemnych na tematy, które najbardziej pociągają dzieci.

Chociaż podejście Montessori znane jest przede wszystkim dzięki pomocom stosowanym w przedszkolach, metoda ta oraz pedagogika, która stanowi jej podstawę, obejmują również typowe lekcje dotyczące różnych dziedzin przedmiotowych. Specyficzna dla tej metody jest stała możliwość dostosowywania przez dziecko programu nauczania do własnych preferencji czasowych i tematycznych. Podejście takie upodabnia pedagogikę montessoriańską do doświadczeń badaczy innych nurtów, takich jak zasadniczo pokrewne eksperymenty Helen Parkhurst⁶ i Carletona Washburne’a⁷, a także bardziej odległe kulturowo i ideowo – Victora Garcí Hoza⁸.

Jedną z wielkich „herezji” pedagogiki montessoriańskiej jest zniesienie nagród i kar zewnętrznych wobec wykonywanej czynności. Według Montessori, wykonywana czynność, aby mogła prowadzić do ważnych i trwałych wyników wychowawczych, sama powinna stać się nagrodą i celem. Wiązanie zewnętrznych rekompensat w najróżniejszych postaciach, od pieniędzy po obietnice, z jakimkolwiek rodzajem czynności wpływa bowiem negatywnie na zaangażowanie i utrudnia jej wykonanie, gdy brakuje perspektywy nagrody albo strachu przed karą. Z tego właśnie powodu pedagogika Montessori niemal całkowicie rezygnuje z tych środków, starając się ukierunkować każde dziecko ku coraz bardziej autonomicznemu zaangażowaniu w wykonywane zajęcia.

Jest rzeczą naturalną, że przeciwko zasadzie tej zawsze kierowano ostrą krytyką, którą można sprowadzić do zarzutu niemożliwości praktycznej realizacji ideału proponowanego przez Montessori, ideału, z którym trudno się nie zgodzić w teorii (wszystkie istoty ludzkie powinny znajdować nagrodę za to, co robią, w samym działaniu). Twierdzono, że dzieci nie potrafią wprowadzić go w życie, ponieważ potrzebują ciągłych bodźców i zachęt ze strony osób dorosłych, zwłaszcza tych, które są dla nich najważniejsze.

Nie można zaprzeczyć, że te właśnie aspekty pedagogiki Montessoriańskiej należą do najtrudniejszych w praktycznej realizacji, wszyscy jednak możemy doświadczyć, jak różnie nastawione są do wysiłku dzieci przyzwyczajone do nagród lub straszone karami i te, które nie są do tego przywykłe. Często właśnie dzieci rzadziej otrzymujące zewnętrzne rekompensaty są zdolne do więk-

⁶ Zob. H. Parkhurst, *Growing Pains*, Doubleday, New York 1962.

⁷ Zob. C. Washburne, *What Is Progressive Education?*, Day, New York 1953.

⁸ Zob. V. Garcí Hoza, *La practica de la educacion personalizada*, Ediciones Rialp, Madrid 1988.

szego zaangażowania, koncentracji i wykazują większą odporność na zmęczenie, nawet jeśli nie są szczególnie zainteresowane wykonywanym zadaniem. W każdym razie szkoły montessoriańskie od stu lat wprowadzają w życie wskazania ich założycielki i inspiratorki, niemal całkowicie znosząc stosowanie nagród i kar, zwłaszcza takich, które są w jakiś sposób zewnętrzne w stosunku do wykonywanej czynności. Pedagogika Montessori jest pedagogiką dobrowolnego wysiłku i skupienia, opartą na przekonaniu, że wbrew temu, co się powszechnie przyjmuje, dziecko, każde dziecko, w sprzyjających warunkach jest w stanie podjąć wysiłek, nawet intensywny i długotrwały.

W swoich tekstach Montessori opisuje liczne przypadki dzieci, które powtarzają zajęcia z atrakcyjnymi dla nich pomocami rozwojowymi, wykazując stopień koncentracji uwagi, jakiego nie potrafią utrzymać nawet dorośli (co więcej, Montessori uderza w rozpowszechnione przekonania, twierdząc, że dziecko jest zdolne do większej koncentracji niż dorośli). W szkole podstawowej dzieci są zdolne do utrzymania nieprzerwanej intensywnej koncentracji mniej więcej przez trzydzieści minut, a w ostatnich latach tej szkoły potrafią lepiej pracować, jeśli ich uwaga skupiona jest na jednym przedmiocie przez większą część dnia, a nawet przez kilka kolejnych dni. Specyfika dziecięcej umiejętności skupiania uwagi pokazuje, że rozwój zainteresowań jest obowiązkową strategią w osiągnięciu wszelkich celów edukacyjnych. Praca powinna być motywowana wewnętrzną gratyfikacją, którą dzieci powinny w sobie odczuwać, aby pracować chętniej i z większą intensywnością – odpowiednią do ich wieku. Zdaniem Montessori jest to możliwe tylko wtedy, gdy w systemie wychowawczym i klimacie dydaktycznym nie ma żadnych zakłóceń o charakterze zewnętrznym (jak strach przed karą, jeśli praca została wykonana źle, dążenie do gratyfikacji, które są obce samej pracy, włącznie z obietnicami, jeśli metoda oceny ma pobudzić do rywalizacji).

KWESTIA INDYWIDUALIZMU

Mówiono często, że jedną z wad metody Montessori jest tendencja do indywidualizmu, przejawiająca się w proponowaniu dzieciom pomocy rozwojowych, którymi każde z nich posługuje się zasadniczo w izolacji. Może się niekiedy zdarzać, że podczas wykonywania konkretnych czynności dydaktycznych nie zwraca się dostatecznej uwagi na zajęcia związane z życiem wspólnym, stanowiące komplementarny aspekt pomocy rozwojowych, którym pedagogika Montessori zawdzięcza swoją sławę na całym świecie. A przecież jedna z zasad najczęściej powtarzanych przez samą twórczynię metody głosi, że współpraca może być katalizatorem uczenia się.

W tradycyjnych szkołach podstawowych nauczyciele dostarczają uczniom informacji, natomiast uczenie się przez wzajemną współpracę jest raczej rzad-

kie, podobnie jak praktyka uczenia się przez odkrywanie. Praca grupowa także jest raczej rzadka, gdyż pomoce dydaktyczne, przeważnie książki, są tworzone do indywidualnego użytku, a poszczególne etapy nauki kończą się również indywidualnymi sprawdzianami. Ciekawe, że w przedszkolach postępuje się odwrotnie, zachęcając dzieci do pracy grupowej i do współpracy. W swojej pedagogice Montessori zawsze zajmowała krytyczne stanowisko wobec tych tendencji. W przedszkolu bowiem dzieci potrafią pracować obok siebie, trudno jednak o autentyczną współpracę, do której przygotowują się dopiero z wiekiem. W szkołach podstawowych natomiast należy porzucić indywidualizm i rozwijać współpracę ze względu na wyraźnie społeczny charakter tego okresu rozwojowego. Decyzje dydaktyczne podejmowane w instytucjach montessoriańskich zmierzają spójnie w tym kierunku, z powodzeniem służąc zmniejszeniu rywalizacji wśród dzieci, postrzeganej w tej pedagogice jako rzeczywista antywartość.

W dziele Marii Montessori należy ponadto podkreślić wagę sensu w zaangażowaniu i trudzie uczenia się. Dla dziecka (w każdym wieku, a także, jak wiadomo, dla osoby dorosłej) kontekst sensu wzbogaca proces uczenia się i pozwala na głębsze poznanie przyswajanych treści. Różnica między szkołami prowadzonymi metodą Montessori a tymi, w których stosowane są metody tradycyjne, polega również w tym przypadku na preferowaniu w tych drugich narzędzi pracy, które czynią dziecko biernym, takich jak książki czy wykłady. Według pedagogiki montessoriańskiej należy tak często, jak to możliwe, posługiwać się narzędziami dydaktycznymi, które wymagają od dziecka działania i stwarzają możliwość aktywnego zdobywania doświadczenia.

Także interakcja między osobami dorosłymi a dziećmi, która przy posługiwaniu się niektórymi pomocami lub w świetle niektórych Montessoriańskich stwierdzeń na temat roli nauczycielek może wydawać się drugoplanowa, ma w istocie podstawowe znaczenie dla kształtowania zachowania i działania dziecka. Montessoriańska nauczycielka nie pozostaje w stosunku do dziecka bezczynna, nie pozostawia go samemu sobie, ani tym bardziej nie pozwala, aby robiło, cokolwiek zechce. Ten ważny punkt należy dobitnie podkreślić. Dorosły powinien precyzyjnie określić granice, w jakich dziecko może swobodnie się poruszać, oraz wyrazić oczekiwania, za których realizację dziecko poczuje się odpowiedzialne; powinien uczynić to z wrażliwością, nawiązując z dzieckiem pozytywny kontakt. W ten sposób powstaje *circulus virtuosus*, który angażuje obydwójce, dorosłego i dziecko, bez stosowania przymusu sprzyjając pozytywnemu wzrostowi dziecka. W pedagogice Montessori permissywizm został odrzucony bardziej zdecydowanie niż w wielu innych koncepcjach pedagogicznych, zarówno tradycyjnych, jak i nowatorskich.

Inne rozpowszechnione przekonanie, które należałoby zrewidować, to opinia, że dzieci w szkołach Montessori korzystają z nadmiernej wolności, podobnie jak uczniowie wszystkich szkół prowadzonych metodami aktywnej edu-

kacji. Montessori w rzeczywistości nigdy nie skłaniała się ku tendencjom występującym w bogatym ruchu „aktywistycznym”, a w jej pracach niemal w każdym rozdziale podkreślany jest klimat porządku panujący w klasie i sprzyjający rozwojowi dzieci przez kształtowanie pozytywnych postaw: dokładności, czystości, szacunku dla innych osób i dla rzeczy. Sala montessoriańska jest środowiskiem wysoce zorganizowanym; obecne w niej liczne przedmioty nadają jej złożoną strukturę. W istocie porządek strukturalny, wcześniej nawet niż porządek fizyczny, pomaga rozwojowi poznania i doświadczenia; z pozoru nadmierny nacisk kładziony na ten aspekt przez Montessori jest jednak w pełni uzasadniony.

*

Ta krótka prezentacja zasad metody Montessori nie jest oczywiście wyczerpująca, podobnie jak wcześniejsze wzmianki o teorii mimetycznej. Mam jednak nadzieję, że są one wystarczające, aby zauważyć, że na płaszczyźnie pedagogicznej wymiar cielesności zakłada odniesienie do pojęć wyrażających dynamikę życia wewnętrznego i relacji międzyludzkich, pojęć, wśród których pragnienie i poszukiwanie sensu zajmują centralne miejsce. Znajdują one zastosowanie w ujęciu cielesności, pozwalają ogarnąć całe ludzkie życie i uchwycić jego jedność.

Tłum. z języka włoskiego *Patrycja Mikulska*