

KS. ANTONI JUST

ANTYPEDAGOGIKA WOBEC PEDAGOGIKI

Termin antypedagogika nasuwa z konieczności skojarzenia negatywne. Kojarzy się z jakąś szkodliwością lub przynajmniej nieudolnością na polu wychowania. W rzeczywistości rzecznicy owego nowego ruchu wychowawczego mocno akcentują fakt, że antypedagogika nie jest antytezą zdrowej pedagogiki, ale jawi się jako pogłębiona świadomość spraw wychowania. Jest nowym spojrzeniem z „drugiej strony”, a więc ze strony dziecka na tę samą rzecz postrzeganą dotąd jedynie z pozycji człowieka dorosłego. Jest więc antypedagogika nowym spojrzeniem na sprawy wychowania. Spojrzenia jednak mogą być różne: od bardzo rewolucyjnych do bardziej pojednawczych, nawiązujących ewolucyjnie do bogatej przeszłości tejże dyscypliny wiedzy.

Czy zatem antypedagogika to głównie negacja, kontestacja, zagrożenie dla dotychczas uprawianej pedagogiki – czy też pewna kontynuacja, ale na nowych podstawach? Najogólniej można by określić antypedagogikę jako alternatywną koncepcję radykalnej zmiany wychowania, zdążającą nie tylko do przekreślenia dorobku pedagogiki, ile do „przekraczania granic wychowania”¹. Mimo iż antypedagogika jest stosunkowo nowym zjawiskiem w świecie refleksji nad wychowaniem, to odnotować możemy w ramach tego ruchu różne postulaty i tezy tkwiące swymi korzeniami w pajdocentrycznych hasłach lansowanych ongiś przez „nowe wychowanie”.

Mówiąc o „nowym wychowaniu”, nie sposób pominąć głównych prekursorów i inspiratorów tegoż kierunku w pedagogice, jakimi byli Jan Jakub Rousseau, Jan Henryk Pestalozzi czy Ellen Key, Maria Montessori bądź Janusz Korczak.

Pomimo znacznego powinowactwa ideowego wspomnianych wyżej prekursorów „nowego wychowania” modnego ongiś kierunku z początku XX wieku i twórców antypedagogiki z końca naszego wieku – ci ostatni kategorycznie oddegnują się od przeszłości pedagogicznej łącznie z piewcami pajdocentryzmu „nowego wychowania”. Trafnie o powiązaniach i różnicach tych dwóch opcji wychowania pisze ks. Mariusz Siciński w swej pracy magisterskiej z dziedziny pe-

¹ Por. B. Sliwerski, *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, Łódź 1992.

dagogiki. „Niedozwolone zatem byłoby utożsamienie w zupełności poglądów J. J. Rousseau i innych wspomnianych z refleksją antypedagogów. Nie da się jednak ukryć, że w dorobku wyżej wymienionych znajdują się tezy, które są nie tylko zbieżne z antypedagogiką, ale i wzmacniają jej argumentację. Oni bowiem poruszali kwestię wychowania zgodnego z naturalnymi dążeniami dziecka, wolności jako podstawowej kategorii samorealizacji czy też odpowiedzialności za siebie jako drogi do samostanowienia. Można zatem wysunąć tezę, iż antypedagogika, pomimo tego że jest nowatorskim ruchem, podstawy swe buduje jednak na porażkach i niepowodzeniach wcześniejszych teorii pedagogicznych. To natomiast różniąc ją nie odrywa jej wcale od przeszłości”².

Niektórzy wiążą genezę antypedagogiki z buntem młodzieży amerykańskiej w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych naszego wieku, gdy oskarżano globalnie świat ludzi dorosłych za wszelkie zło w świecie polityki, gospodarki, społecznej realizacji, jak również wychowania za stworzony przez tychże dorosłych świat pełen konfliktów, nienawiści, ustawicznych wojen, znerwicowania, gorączkowej pogoni za pieniądzem i nienasyconej żądzy pomnażania dóbr materialnych w sposób niekontrolowany i absurdalny (por. ruch hippisów).

Podłoże zatem tego ruchu według jego przedstawicieli i zwolenników ma swój fundament nie tylko w przesłankach edukacyjnych, ale jest ogólniejszej natury filozoficzno-kulturowo-społecznej.

Uwzględniając obszar samej już pedagogiki, ruch ten zrodził się jako wyraz sprzeciwu wobec dotychczasowej onnipotencji na polu wychowania i wszechwładnego myślenia i działania pedagogów traktujących dziecko jako bierne tworzywo do charakterologicznej obróbki. Pedagogika tradycyjna była – zdaniem jej krytyków – realizacją pewnych zamierzeń na „zamówienia społeczne”. Owe „zamówienia” wypływały nie tyle z aspiracji, potrzeb i dążeń narodu, ile raczej z politycznych doraźnych zapotrzebowań rządzącej partii, jej ideologii czy nacjonalistycznych tendencji.

Ludzkość, zdaniem rzeczników antypedagogiki, dokonała bądź dokonuje wyzwolenia człowieka na tle rasowym. Dokonuje się wyzwolenie kobiet na kanwie dyskryminacji płci. Dąży się do uszanowania i tolerancji różnych wyznań religijnych. Lansuje się wolność słowa, myśli, przekonań, ale świat ludzi dorosłych ciągle utrzymuje dominację nad dzieckiem czy „małolatem”. Niepełnoletni nie mają praw, są ciągle zmuszani, by stawać się takimi, jakimi ich chce widzieć społeczność dorosłych. Antypedagogika rezygnuje właśnie z celowego wywierania wpływu wychowawczego na nieletnich. Podkreśla prawa dziecka. Według rzeczników tego ruchu dorośli nadal rządzą świat według swoich opcji i interesów. Nieletni są dalej traktowani jako ostatnia mniejszość na świecie. Mimo wielu deklaracji o prawach i godności dziecka są ciągle traktowani jako przed-

² Ks. M. Siciński, *Konfrontacja antypedagogicznej koncepcji Hubertusa von Schoenebecka z chrześcijańską pedagogiką egzystencjalną*, Warszawa–Łódź 1996, s. 20–21.

miot opieki i manipulacji ze strony dorosłych. „*Deklaracja Praw Dziecka ONZ* z roku 1959 – pisze Lewin – przy całym jej niewątpliwym znaczeniu, ma jednak charakter jednostronny, protekcyjny. Ujmuje zagadnienie praw dzieci wyłącznie w kategoriach opieki, jaką dorośli powinni zapewnić dzieciom. Okazuje się – i jest to zjawisko paradoksalne – że rozwój form opieki oznacza najczęściej jeszcze większe uzależnienie dziecka i ograniczenie jego praw”³.

O te prawa dziecka szczególne boje toczą dziś rzecznicy antypedagogiki. Ale właśnie kim są ci współcześni bojownicy o prawa dziecka i o nową postać pedagogiki, przekornie nazwaną antypedagogiką?

Choć w różnych krajach (Stany Zjednoczone, Niemcy, Francja, Szwajcaria, Polska) zarówno sama nazwa, jak i treściowa zawartość nowej idei pojawiły się w różnych niezbyt od siebie odległych terminach, idąc za Hubertusem von Schoenebeckiem, głównym dziś protagonistą tegoż ruchu, za datę narodzin antypedagogiki uważa się rok 1975, rok ukazania się publikacji Ekkeharda von Braunmühla *Antypedagogika. Studium o zniesieniu wychowania*. Sam tytuł – jak widzimy – bardzo prowokacyjny. Według E. von Braunmühla obecna teoria i praktyka pedagogiczna to spisek generacji dorosłej przeciw dzieciom, ujarzmianie ich w tym celu, by móc skuteczniej i w pełni władać tym „ludem małych i słabych”. Skrajne podejście Braunmühla do wychowania prowadzi, z jednej strony, do generalnego potępienia wychowania człowieka, z drugiej zaś, wychwala moce i potęgę wolnej jednostki. Antypedagogika w jego ujęciu nie przeciwstawia się kształceniu ani nauczaniu, ale wychowaniu rozumianemu jako wymóg formowania osobowości drugiego człowieka i określenie mu celów i strategii życia.

Tradycyjna pedagogika bazowała na owej zasadzie: ja (dorosły) wiem lepiej niż ty (dziecko) co dla ciebie jest dobre. W imię tej zasady dorośli rościli sobie prawo formowania osobowości dziecka. Antypedagogika natomiast, zwłaszcza w radykalnym ujęciu Braunmühla, postrzega dziecko jako kogoś, kto już z chwilą przyjścia na świat jest suwerennym podmiotem. Dziecko jest już kimś, kto ma własną niewymienialną osobowość oraz specyficzny sposób obcowania ze swoim otoczeniem: „Psychika noworodka jest centrum orientacji i źródłem aktywności, które od samego początku dysponuje prywatną, autonomiczną energią własnego Ja”⁴.

Dzieci, według Braunmühla, są aktywnie uczącymi się podmiotami, które dysponują wewnętrznymi mechanizmami sterowania ich rozwojem. Są one dla samych siebie instancją, która decyduje i stanowi o własnym rozwoju. Dziecko jest osobą, która najlepiej wie, co jej jest do rozwoju potrzebne. Samorozwój dzieci na bazie własnych sił zachodzi wówczas, kiedy środowisko odpowiada na ich potrzeby i troszczy się o to, aby nie były na nie skierowane jakiegokolwiek odgórnego, autorytarne oddziaływania wychowawcze mogące spowodować „skrzy-

³ Por. A. Lewin, *Czy dziecko ma prawa*, [w:] *Antypedagogika wobec pedagogiki*, (masz.) Łódź 1994, s. 5.

⁴ Por. E. von Braunmühl, *Zeit für Kinder...*, rozdz. II, Frankfurt am Main 1978.

wienie indywidualnej linii rozwojowej dziecka”. Dorośli mają jedynie zwracać uwagę na to, by jak najlepiej mogli być przydatni dzieciom, które jednak same decydują o okolicznościach swego rozwoju. Najważniejszą właściwością ludzką jest zdolność do wewnętrznej wolności.

Dzieci zatem nie są istotami, które muszą być wychowywane. Są one istotami uczącymi się, co wcale nie oznacza, iż uczenie się jest egzystencjalną koniecznością każdego człowieka, ale u dzieci jest ona niezwykle silna i naturalna. Uczenie się musi być tożsame z podporządkowaniem. Nie powinny one zatem być traktowane jak osoby, które trzeba przygotowywać do przyszłego życia, lecz jak istoty, które tu i teraz w sposób naturalny i samostanowiący żyją i uczą się. Jeżeli więc antypedagogika żąda radykalnego odrzucenia wychowania, to dlatego, iż jest ono czynnikiem zagrażającym zdolności do samostanowienia, warunkowaniem rozwoju dziecka ukierunkowanym na planowe niszczenie jego podmiotowości. Każdy zamierzony akt pedagogiczny staje się – zdaniem Braunnühla – depersonalizacją, zniewoleniem i „małym mordem jego psychiki i osobowości”⁵.

Dopiero 13 lat później, po opublikowaniu swego rewolucyjnego w kwestii wychowania dzieła, podał Braunnühl następującą definicję antypedagogiki: „Antypedagogika jest teorią oporu wobec wychowania; jest teorią teorii wychowania. Jest ona teoretycznym obaleniem teorii wychowania”⁶.

Po Braunnühlu najbardziej decydujący wpływ na demaskatorsko-rewolucyjny nurt antypedagogiki miała Allice Miller – psychiatra ze Szwajcarii. Dzięki wieloletniej praktyce psychoterapeutycznej ujawniła w swoich raportach „niszczycielską rolę wychowania”, przypisując mu niejako dziedziczne dyskryminowanie dzieci przez dorosłych i często wpędzanie ich w znerwicowaną egzystencję. Wychowawcy najczęściej nie zdają sobie sprawy z powyższej determinacji, są bowiem szczerze przekonani, iż działają w interesie dziecka i dla jego dobra. Allice Miller kategorycznie odżegnuje się od naturalistycznej pedagogiki J. J. Rousseau – wydałoby się tak bliskiej czy wręcz spokrewnionej z antypedagogiką. „Moja postawa antypedagogiczna nie zwraca się przeciw określonemu rodzajowi wychowania, lecz przeciw wychowaniu w ogóle, także przeciw wychowaniu antyautorytarnemu [...] pedagogika Rousseau jest w najgłębszym sensie manipulatorska. Przyznaje on wolność, aby dzięki temu móc lepiej wychowywać”⁷.

Dziś za najbardziej znaczącego przedstawiciela antypedagogiki uważa się Huberta von Schoenebecka. Reprezentuje on obok rewolucyjno-kontestacyjnego nurtu (Braunnühl) czy radykalnie emancypacyjnego kierunku (Miller) bardziej pojednawczy z tradycyjną pedagogiką kierunek, określany jako romantyczno-idealizujący nurt antypedagogiki.

⁵ E. von Braunnühl, *Antipedagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*, Weinheim und Basel 1975, s. 123.

⁶ E. von Braunnühl, *Zeit Für Kinder...*, s. 82.

⁷ Por. B. Sliwowski, dz. cyt., s. 9.

Schoenebeck oprócz fundamentalnego dzieła Braunmühla, podaje jako istotne źródło inspiracji antypedagogiki bogaty dorobek ruchu praw dziecka oraz wkład psychoanalitycznych i socjologicznych badań nad dzieciństwem, gdzie często dotychczasową pedagogikę określa się mianem „czarnej pedagogiki”.

Hubertus von Schoenebeck swą koncepcję antypedagogiczną wiąże z nowymi odkryciami psychologii humanistycznej (C. Rogers, A. Maslow). To dzięki tym psychologom stało się możliwe nowe spojrzenie na człowieka, jego naturę, charakter relacji z otaczającym światem. Idąc za ich doktrynalnymi założeniami, Schoenebeck postrzega naturę ludzką jako element konstytucyjny człowieka, który należy rozwijać, uzewnętrzniać, nie zaś ujarzmiać. Jedynie uprawnione podejście do dziecka to nie dyrygowanie nim, dyktowanie mu jak ma się zachowywać, ale współbrzmienie z jego dążeniami sugestie na drodze empatii, a więc wczuwania się w sytuację drugiego człowieka przez miłość.

Na takim rozumieniu człowieka zarysowuje się również odmienny sposób podejścia Schoenebecka i jego antypedagogiki do dziecka. Zrezygnował on zupełnie w kontaktach z dziećmi z jakichkolwiek wcześniejszych założeń naukowych i uprzedzeń dorosłych. Pragnie odnieść się do dziecka jako równoprawnego i równouprawnionego partnera. Według tegoż autora relacje dorosłych z dziećmi nie powinny przybierać jakiegokolwiek rodzaju wertykalizmu góra – dół czy nad – pod. Przyjęcie *a priori* planów, zamierzeń i ambicji związanych z dzieckiem – a tym bardziej przygotowywania dla niego ról, dróg życia czy odpowiedniej szkoły, nawet w skrytości żywione nadzieje, że będzie kiedyś znaczącym w społeczeństwie człowiekiem – to wszystko nie jest już miłością i respektowaniem wolności dziecka w rozumieniu antypedagogiki. Dziecko winno mieć podstawowe prawo bycia sobą. „Potrzeba nam dzisiaj zdolności do rozumienia sensu i interpretacji świata drugiego człowieka, umiejętności do uznania ich za prawidłowe dla niego, zanim przeciwstawimy temu nasz sens i będziemy szukać możliwej do zaakceptowania dla obu stron formy współżycia. Empatia jest owym ważnym kluczem do rozwiązania tego zagadnienie”⁸.

Nowy rodzaj relacji równoprawnej między dzieckiem a dorosłym wymaga według Schoenebecka tego, aby była ona usankcjonowana przez nowy model prawa. Projekt ustawy, która uczciwie chce potraktować dziecko, musi wyglądać inaczej. Powinna przede wszystkim anulować wszystkie prawa do dziecka oraz potraktować dziecko jako podmiot, a nie przedmiot prawa. Prawo do dziecka nie jest przecież nikomu dane. To samo odnosi się do sytuacji wychowawczej.

Podważając w ten sposób ideę poddaństwa prawnego i edukacyjnego, Schoenebeck stwierdza definitywnie, że dziecko nie istnieje ani dla swoich rodziców, ani dla społeczeństwa, lecz dla siebie. Relacje rodzinne, społeczne winny być dopiero wynikiem właściwej relacji dziecka do samego siebie. Istnieje wiele wyjaśnień natury historycznej, biologicznej, psychologicznej i społecznej, z powodu których

⁸ H. von Schoenebeck, *Antypedagogika w dialogu*, Kraków 1994, s. 19.

odmawia się dzieciom praw człowieka. Pomimo jednak czasami przekonywującej argumentacji tych stwierdzeń, nikt nie powiedział, że tak musi być. Nie ma na to żadnych ostatecznych i wiążących dowodów. Wobec powyższego, można zasadnie stwierdzić, iż prawa ludzkie winny przysługiwać wszystkim, którzy przynależą do ludzkiego gatunku. Dla Schoenebecka, w kwestii praw absolutnie przysługujących człowiekowi ze względu na jego istotę, nie liczy się to, czy daje się je dzieciom czy dorosłym. One po prostu się dzieciom należą, z nimi się dziecko rodzi. Prawa te nadto są nadrzędne w stosunku do społeczeństwa i władzy, a także uprzednie do nich. Powołaniem państwa nie jest ich łaskawe przyznawanie, lecz gwarantowanie i chronienie. Jest ono zobowiązane do realizacji wspólnego dobra, jakim jest dobro bytu osobowego, bez jakiegokolwiek różnicowania człowieka na fazy rozwojowe. „Skoro godność ludzkiej osoby stanowi uznaną podstawę prawa i skoro człowiek w swych aktach decyzyjnych jest suwerenem, to w aspekcie swego osobowego działania (poznania, miłości, twórczości, wolnych decyzji osobowych) jest niezależny i sam tylko – mimo społecznych nakazów i zakazów – może i powinien aktualizować swe potencjalności przy pomocy społeczeństwa”⁹.

Prawo dziecka do samorealizacji sprzeciwia się wyraźnie układom patriarchalnym, jakimi są nadal nacechowane wzajemne relacje: rodzice – dziecko, uczeń – nauczyciel, wychowanek – wychowawca. Nie chodzi przy tym o zerwanie jakiegokolwiek łączności czy komunikacji między tymi stronami, lecz o ich odpedagogizowanie, czyli zburzenie schematu lepszy – gorszy, dorosły – dziecko. Im łatwiej przychodzić będzie wzajemne komunikowanie się na drodze empatii, tym więcej będzie można mieć informacji o sobie nawzajem. Im więcej będzie zrozumienia, tym więcej będzie miłości. A im więcej będzie pomiędzy ludźmi miłości, tym pewniej zostanie osiągnięty pokój”¹⁰. Zastąpienie stosunków pedagogicznych postawą dialogu otwartego na drugą osobę, implikuje zarówno szacunek dla drugiego, jak i dla samego siebie. Bo tylko taki dialog będzie owocny, kiedy naprzeciw siebie staną autentyczne osoby, z nie zakłóconym niczym nie umniejszonym własnym ja. Zaufanie staje się podstawową wartością nowej relacji. Tak przedstawiona relacja dialogu nie niweczy więc jakiegokolwiek wpływu na siebie.

Wpływy zewnętrzne będą zawsze istniały i byłyby złe, gdyby człowiek od nich się izolował. To co należy się każdemu człowiekowi, w tym i dziecku, to przede wszystkim delikatność w podejściu do jego wnętrza. Schoenebeck sprzeciwia się jakimukolwiek władczemu na nie wpływowi. O ile ingerencja zewnętrzna jest według niego zawsze dopuszczalna i winna być stosowana tam, gdzie jest taka konieczność, o tyle ingerencja wewnętrzna jest traktowana jako przemoc wobec drugiej osoby.

Przyjmując zatem równouprawnienia wszystkich osób, Schoenebeck wypracował, obok empatii, drugi istotny element swej pedagogiki, wspieranie zamiast

⁹ M. A. Krąpiec, *Suwerenność... czyja?* Łódź 1990, s. 53.

¹⁰ Por. H. von Schoenebeck, *Kocham siebie takim, jakim jestem*, Kraków 1994, s. 102.

wychowania (*unterstützen statt erziehen*). Podstawą wsparcia jest jego dobroć. Pomiędzy partnerem relacji wsparcia istnieje jednoznaczny konsensus: jeden z partnerów pragnie otrzymywać wsparcie, a drugi gotów jest go udzielić.

Wspieranie ukierunkowane na realizowanie celów dziecka nie jest porzuceniem dziecka, lecz przybliżeniem się do niego. W tych nowych stosunkach międzypersonalnych dorośli nie muszą już wiedzieć lepiej niż dzieci, co jest dla nich dobre ani nie jest konieczne narzucanie tej wiedzy. Choć zdarza się często, że dorosły może wiedzieć coś lepiej od dziecka, to nie musi od razu przemienić tego w imperatyw. Może on starać się raczej naprowadzić na ten cel.

Wspierać zamiast wychowywać jest dla Schoenebecka tym układem społecznym, który dzięki wzajemnemu współistnieniu spowoduje zerwanie z hierarchiczną tradycją i patriarchalną kulturą. Kto tak traktuje nowe obopólne istnienie, staje się tym samym zwolennikiem idei poszanowania ludzkiego *humanum* od momentu jego narodzin. W ujęciu zatem antypedagogiki w naświetleniu Schoenebecka chodziłoby o to, by iść jakby obok wychowanka, a raczej razem z nim, zawsze gotowym do udzielenia mu pomocy w jego drodze. Jest przecież słabszy, mniej doświadczony, łatwiej ulega złudzeniom, choć może i łatwiej niż dorosły wyzbywać się ich. Nie byłoby to prowadzenie za rękę ani prowadzenie po swoich śladach, ani wprowadzanie na drogę już wytyczoną, a co gorsza zaprogramowaną – niemniej jednak byłoby to w pewnym sensie wprowadzanie w życie.

Tak oto w ogromnym uproszczeniu przedstawia się nowa koncepcja wychowania w ujęciu antypedagogiki. Co sądzić o tym nowym zjawisku w dziedzinie wychowania? Jak każdy nowy ruch podobnie i antypedagogika przechodzi pewne zasadnicze fazy rozwojowe: I – rewolucji, II – stabilizacji i sprawdzania w praktyce nowych założeń, III – tworzenia teorii.

Antypedagogika znajduje się – zdaniem interesujących się owym ruchem – między pierwszym a drugim stadium rozwojowym. Zaczęło się od pajdocentrycznych haseł lansowanych przez „nowe wychowanie” – ale jak już to wcześniej było sygnalizowane – wcale to nie znaczy, iż antypedagogika jest zwykłą kontynuacją czy rekonstrukcją założeń pajdocentryzmu. To prawda, iż od dłuższego czasu pedagogika znajduje się w stanie permanentnego kryzysu, głównie normatywnego i prakseologicznego, zwłaszcza za sprawą ogromnego zamętu, jaki spowodował dziś bardzo modny relatywizm i permissywizm moralny w dziedzinie praktycznych działań oraz zamazywanie granic między dobrem i złem, fałszem i prawdą w dziedzinie poznawczej. Nie można się zatem dziwić, że antypedagogika koniunkturalnie wykorzystwała ów zamęt ideowy dzisiejszego stanu wiedzy pedagogicznej i dokonuje krytycznej penetracji założeń i działań tradycyjnej pedagogiki. Usiłuje wprowadzić na nowe tory myślenie i działanie wychowawcze przekraczające granice dotychczasowych ustaleń i zasad tejże dziedziny wiedzy. Próbuje na nowo – nie po raz pierwszy – postawić owe fundamentalne pytania:

- Czy możliwe jest wychowanie człowieka?
- Dlaczego młody człowiek musi być wychowywany?

- W jakim stopniu wychowanie respektuje dobro dziecka, a jakie obce wobec niego interesy?
- Jakie są granice oddziaływań wychowawczych?
- Kiedy wychowanie nie staje się swoim zaprzeczeniem?

Na te podstawowe pytania antypedagogika udziela – jak widzieliśmy – niekiedy wręcz szokujących odpowiedzi. To co dotąd było uważane za dobrodziejstwo kultury i cywilizacji – cały dotychczasowy dorobek pedagogiczny oraz działania wychowawcze postrzegane jako dar społeczności dorosłych dla wstępującej generacji – antypedagogika uważa za mit, który jedynie sprawiał poczucie samozadowolenia dorosłych z rzekomo spełnionego obowiązku obdarowania małych dobrami kulturowymi. Dobra te nie tyle były przekazywane z racji na zapotrzebowanie wychowawcze, ile były raczej kalkulacją świata dorosłych, by zapewnić sobie błogi spokój i bezpieczeństwo. Antypedagogika natomiast – jak twierdzą rzecznicy tegoż ruchu – chce dobra samych dzieci, otwiera się na prawdę, a nie na politykę. Pragnie podejść do dziecka w sposób bardziej partnerski, proponując zamiast narzuconych wzorców i stylu wychowania – wolność, równość, przyjaźń, samostanowienie i odpowiedzialność.

Spór między antypedagogiką a pedagogiką nie sprowadza się do kontestowania wszelkich oddziaływań wychowawczych, (wyjąwszy skrajne poglądy niektórych radykałów wychowania), lecz tylko tych, które są działaniami pseudowychowawczymi. Można jako przykład podać manipulowanie i indoktrynację działaczy i młodzieży w pedagogice socjalistycznej, dla której celem nie było kształtowanie bogatszego człowieczeństwa wychowanków, a formowanie człowieka produkcji, który miał – niczym robot – pracować dla przyszłego raju komunistycznego, ciągle oddalającego się, a także przygotowanie wybranych do zasilania kadr partyjnych w służbie przyjętej przez reżim, a jedynie słusznej i oficjalnie aprobowanej ideologii.

Zanegowanie oddziaływań wychowawczych, a wprowadzenie pojęć wspierania dydaktycznego – o czym mówi Schoenebeck – jest raczej różnicą semantyczną, która nie pociąga za sobą większych różnic w praktyce. Wiadomo, iż dziecko na skutek niedojrzałości fizyczno-psychicznej zawsze będzie potrzebowało opieki, pomocy i wsparcia ze strony dorosłych i oczekuje od nich wychowawczych wskazań. Teorie o bezkrytycznym i niczym nieograniczonym rozwoju dziecka w rzeczywistości nie odniosły większych sukcesów. To właśnie otoczenie dorosłych (zwłaszcza najbardziej dziecku bliscy i oddani, jakimi są w normalnych i zdrowych rodzinach naturalni rodzice) zapewnia dziecku nie tylko opiekę, ale ułatwia orientację, rozeznanie w tak ważnych dziedzinach życia jakimi są prawda i dobro. Dziecko nie przynosi na świat jakiegoś gotowego mechanizmu wewnętrznego pozwalającego mu rozeznaczyć co jest prawdą, a co fałszem – co dobrem, co złem. Tego wszystkiego musi się uczyć zwłaszcza w pierwszych latach swego życia – i to właśnie otoczenie dorosłych, wspomagając go, ułatwia mu tę orientację. Ta pomoc wychowującego otoczenia malaje wraz z wiekiem aż do

zupełnego usamodzielnienia, gdy wychowanek osiąga taki stopień intelektualnej i moralnej dojrzałości, iż sam potrafi ocenić, co jest słuszne i godziwe. Wychowanie zresztą osiąga swój cel, gdy przechodzi w samowychowanie. Do tego właśnie celu winna zmierzać cała działalność wychowawcza, bez chęci przedłużania owego procesu, co jak wiadomo powoduje zazwyczaj irytację młodocianych. Wychować dziecko – jak pięknie mówi André Berge – to przede wszystkim nauczyć go, obywać się bez nas. Ale zanim wychowanek osiągnie pewną dojrzałość psychiczną, pozwalającą mu na choćby względne usamodzielnienie, to najpierw potrzebuje pomocy i wsparcia bardziej doświadczonych. Dziecko samo zadaje wiele pytań, by szybciej i skuteczniej likwidować swą niewiedzę. Pyta, bo darzy zaufaniem tych, do których zwraca się o różnoraką pomoc na płaszczyźnie fizycznej i duchowej. Uzyskuje tę pomoc i różnorakie pouczenia i wyjaśnienia, dlatego rodzice w oczach małego dziecka są istotami, które wszystko mogą i wszystko wiedzą. Stąd naturalny respekt i podziw, jaki wzbudzają oni w swych dzieciach. Tak rodzi się spontaniczny, naturalny, silnie zakorzeniony w psychice małego dziecka autorytet rodzicielski. Dotykamy tu bardziej istotnej sprawy różnie ocenianej przez tradycyjną pedagogikę i antypedagogikę – sprawy autorytetu w wychowaniu. Autorytet rodzicielski – sprzymierzeniec, czy główny winowajca różnorakich skrzywień, deprawacji i źródło wszelkich nerwic dziecięcych?

Autorytet i jego funkcja w wychowaniu różnie był oceniany w historii pedagogiki. Jedni uważają autorytet (obok miłości) za istotny filar wychowania, inni dopatrują się w nim wręcz destruktywnej siły łamiącej, czy nawet niszczącej młodą i tworzącą się osobowość dziecka. Pedagogika tradycyjna twierdzi wręcz, że nie ma wychowania bez autorytetu. Miłość i autorytet to dwa istotne filary prawdziwego i skutecznego wychowania. Oczywiście ów autorytet musi być wsparty pewnymi kwalifikacjami moralnymi i ożywiony miłością, inaczej będzie kruchy i sztuczny. Nie może to być autorytet, a właściwie już autorytaryzm budowany na strachu, przemocy i terrorze, budzący lęk i paraliżujący prawidłowy rozwój dziecka.

Czasem w wychowaniu mogą występować fałszywe autorytety: dystansu, pedanterii, moralizatorstwa, szantażu czy przeciwnie – przesadnej dobroci pozwalającej dziecku na wszystko i spełniającej wszelkie jego zachcianki, kumpelstwa, a nawet przekupstwa (choć te ostatnie oznaczają raczej kompletną rezygnację z autorytetu).

Dziecko początkowo – jak już wspomniano – nie ma pełnego własnego rozeznania, co jest prawdą lub fałszem, dobrem czy złem; tę pierwszą orientację zarówno na planie poznawczym, jak i etycznym zdobywa poprzez odpowiednie pouczenia rodziców.

Postawa rodziców i ich aprobatą czy dezaprobatą jest dlań tym nieomylnym drogowskazem co jest godziwe i słuszne, a nadto społecznie aprobowane i pożądanе. Dziecko uczy się rozeznawać te sprawy według następującego schematu: wszystko co mówi tatuś jest prawdą, dlatego, że mówi to tatuś, podobnie i w kwestii dobra. Autorytet rodziców zastępuje zatem dziecku kryterium prawdzi-

wości czy normy moralnej. Im większy autorytet rodziców tym bardziej bezapelacyjnie są akceptowane owe normy. Wewnętrzna – a więc dobrowolna akceptacja norm prowadzi najkrótszą drogą do samostanowienia i autonomii osobowości, co stanowi kres wszelkich zabiegów wychowawczych. Wychowanek wówczas staje się wychowawcą dla samego siebie.

Tymczasem antypedagogika, jak i nowoczesny liberalizm próbuje podważyć wychowanie oparte na autorytecie i to w imię wolności dziecka. Otóż wolność, choć jest niewątpliwym klejnotem natury człowieczej, nie jest jakąś wartością bezwzględną i absolutną. Prawdziwa wolność nie ma nic wspólnego z samowolą i zachciejstwem. Jest również ograniczona takimi walorami, jak prawda i dobro, zwłaszcza dobro wspólne uwzględniające wolność i prawa innych wolnych podmiotów. Wolność indywidualna musi respektować wolność innych i ją uwzględniać w swych relacjach. Mówiąc najogólniej, wolność daje teren, na którym buduje się prawdziwe życie i prawdziwe wychowanie, ale nie ona stanowi jego fundament. Podstawą będzie zawsze odniesienie mojej wolności do wspólnoty i właściwe relacje międzyludzkie. W czasach, w których kwestionuje się wszelkiego rodzaju więzy i zależności osobowe, oparte na prawdzie, sumienności, dobru wspólnym, tendencja do wolności staje się przesadna. Tym tendencjom wychodzą naprzeciw zwolennicy antypedagogiki, widząc w wolności dziecka największą szansę jego rozwoju.

Wiadomo, iż dziecko bardzo wcześnie manifestuje chęć samostanowienia i niezależności, nie chce być traktowane jak manekin i poprzez wczesnodziecięcy upór i bunt (charakterystyczny zwłaszcza około trzeciego roku życia) zaczyna zdobywać coraz większy zakres swej wolności. Ale również chce wiedzieć, gdzie są granice jego wolności: co wolno, a czego nie wolno robić. Na kanwie różnorodnych żądań dziecka należy zatem rozróżnić prawdziwe i słuszne potrzeby dziecka oraz zachcianki i kaprysy. Pierwsze spełnić, drugim się kategorycznie przeciwstawić. W takim ujęciu zakazy i odmowa są również wychowawcze, jak spełnienie słusznych życzeń dziecka. Nie wolno dziecku na wszystko pozwalać. W prawdziwym wychowaniu do korzystania z wolności obowiązywać winna ta stara dewiza pedagogiczna: *Tyle wolności, ile to tylko możliwe – ale i tyle przymusu – ile to tylko konieczne*.

Przesadnie też widzą – powtarzając błąd J. J. Rousseau – rzecznicy antypedagogiki naturę ludzką jako dobrą, dynamiczną i kreatywną. Oczywiście natura ludzka nie jest ani doszczętnie zła, ani tym bardziej dobra, ale po prostu jest tworzywem w stanie surowym i trzeba ją koniecznie humanizować, a tego się nie osiągnie bez wychowania (a więc i pewnego przymusu polegającego na przeciężaniu i opanowaniu impulsów i niewłaściwych dążeń natury). Jakże sofistyczne i nieprzylegające do rzeczywistości są również rozważania niektórych antypedagogów (jeśli natura jest ze wszystkimi swymi dążeniami dobra!) na temat nieistnienia obiektywnego zła. To, że coś przedstawia się jako dobre dla danej jednostki, nie oznacza, że jest faktycznie dobrem. Przejście od subiektywnego od-

czuwania dobra dla siebie do obiektywnego stanowienia dobra jako kategorii postępowania moralnego jest nieuprawnione. Niebezpieczna jest z punktu widzenia dobra i ładu społecznego owa teza antypedagogiki, iż „każdy wariant życia jest dobry, jeśli przynosi on jednostce satysfakcję”¹¹.

Antypedagogika nie ogranicza się tylko do krytyki i negacji dawnych założeń wychowania, ale chcąc być twórcza, proponuje nowe zasady i prawa, jakie winny być respektowane w odniesieniu do dzieci. Istotny wkład miała niewątpliwie książka Richarda Farsona (psychologa i humanisty) zajmującego się problemami dzieci. W książce *Prawa człowieka dla dzieci. Ostatnia mniejszość* opowiada się za dziewięcioparagrafowym kodeksem praw dla nieletnich.

Oprócz słusznych praw, jakie winny być respektowane, choć może nie w pełnym zakresie, a mianowicie prawo do samostanowienia, do życia bez kar cielesnych, do wiedzy, prawo do środowiska urządzonego zgodnie z potrzebami i możliwościami rozwojowymi dziecka itd. Prócz tych praw wymienia Farson i takie, które budzą zdziwienie, jak np. prawo do swobodnego wyboru środowiska życia, w tym również zmiany rodziny, gdy się dziecko obrazi na własną, a także prawo do samowychowania – w czym zawiera się możliwość wyboru uczęszczania do szkoły lub nie.

Są nadto proklamowane przez Farsona prawa dziecka, które można potraktować jako niegroźne dziwactwa, np. prawo do działalności gospodarczej. Zgodnie z brzmieniem tego prawa dzieci mogą angażować się w sprawy gospodarcze: a więc posiadać własność prywatną (poza tzw. kieszonkowym), zaciągać kredyty, podpisywać różne umowy. To wszystko ma prowadzić do niezależności względem rodziców. Inne tego rodzaju prawo można również skwitować pobłażliwym uśmiechem – a mianowicie prawo dziecka do brania udziału w życiu politycznym. Dzieciom, mówi Farson, powinno być przyznane prawo wyborcze, gdyż sami dorośli nie są zainteresowani ich sprawami i nie podejmują decyzji i działań z uwzględnieniem interesu dzieci i młodzieży.

Nasz Janusz Korczak podjął ongiś ów wątek w swoim pięknym opowiadaniu *Król Maciuś I*, ale potraktował całą sprawę bardziej bajkowo, a na serio ukazał w finale bankructwo tej idei.

Najbardziej jednak szokujące, a przy tym groźne w swych skutkach, jest prawo dziecka do seksualnej wolności. Wprawdzie autor zaleca, by rodzice i nauczyciele podejmowali edukację seksualną, ale nie powinni krępować dzieci w zdobywaniu wiedzy i doświadczenia w tej materii. Nie należy zatem określać granicy wieku inicjacji seksualnej. Nieletni zatem mają prawo korzystać z aktywności seksualnej zgodnie ze swoimi potrzebami. Jako sukces zwolennicy tegoż prawa podają, że pod ich wpływem i sugestiami zadekretowano, np. w Danii, prawo do samostanowienia w sprawach seksualnych od 14 roku życia. Ale nie tylko w Danii tendencje te zyskują pewien poklask i aprobatę. Na skutek liberal-

¹¹ M. Siciński, dz. cyt., s. 121.

nych haseł, modnego stylu bezstresowego wychowania, nowoczesnych – a tym samym ponoć postępowych metod wychowania – lansuje się w krajach zachodnich i w USA nowe podejście do spraw seksu.

Nie Dekalog, nie sublimacja instynktu, ale danie mu możliwości wolnej ekspresji, „wyzwolenie” od religijnych zakazów stało się programem nie tyle edukacji, co przedwczesnej inicjacji seksualnej. (Obniżenie się wieku inicjacji seksualnej w tych krajach jest często sygnalizowane przez kompetentne badania socjologiczne.) Ile stąd wynikło tragedii w postaci cięż młodościowych dziewcząt czy trwałej późniejszej bezpłodności na skutek przerwania ciąży – o tym już antypedagogika milczy. Kosztem ducha, spokoju sumienia – daje się wolność niższym instynktom, bo te wywodzą się wprost z praw samej natury.

Tej przez rzeczników antypedagogiki bałwochwalczo uwielbianej naturze próbuje przeciwstawić się pedagogika chrześcijańska. Wskazuje ona na braki i skażenia natury ludzkiej jako spuściznę grzechu pierworodnego. W człowieku upadłym nastąpiło rozchwianie jego pierwotnej harmonii i równowagi.

Po grzechu pierworodnym jawi się człowiek jako istota o podwójnej kondycji. Czego innego pragnie, a co innego czyni (por. Rz 7, 14). By owym brakiom się przeciwstawić, człowiek jest ciągle powoływany do przekraczania granic upadłości w nim tkwiącej i wyrastania ponad nią człowieczeństwem. Tę pomoc w stawianiu się i realizowaniu swego człowieczeństwa chce zaoferować oparta na istotnych, zwłaszcza moralnych i religijnych wartościach, pedagogika chrześcijańska.

Proponowany natomiast przez Schoenebecka bezkrytyczny pogląd na dobroć ludzkiej natury, a w konsekwencji bazowanie na wyidealizowanym wyobrażeniu istoty ludzkiej, miałby jego zdaniem służyć autentycznemu rozwojowi jednostki. Autentyzm zaś – choć w tym sformułowaniu kryje się wiele niejasności – miałby być w założeniu Schoenebecka najwyższą wartością, którą dziecko ma szansę zrealizować dzięki wrodzonej i mu właściwej konstruktywności. A oto co pisze o wszechpotędze owej konstruktywności: „Antypedagogika zakłada w człowieku konstruktywność, niezależnie od tego, jak negatywnie by się ona przedstawiała. Dla niej ta konstruktywność z pewnością wystarczy, by zrealizować jednostkowe sugestie i pokój społeczny, o ile konstruktywność ta nie jest zaburzona przez wpływy pedagogiczne”¹².

„Konstruktywność” – niezależnie od tego jak negatywnie by się ona przedstawiała” – czyż nie stanowi furtki i usprawiedliwienia wszelkich zachowań społecznych, aprobowania egoizmu, tolerancji dla nieprzystosowanych społecznie? Takich zaś postaw i zachowań w imię zasad antypedagogiki nie godzi się zmieniać i ograniczać, gdyż byłaby to już ingerencja w wolny nieskrępowany rozwój jednostki. Niebezpieczeństwo przyjęcia takiej postawy postrzegał jeden z czołowych naszych pedagogów: „Założenie, iż człowiek jest zawsze takim, jakim jest, i że takim trzeba go akceptować, stanowi doktrynę ograniczającą i niebez-

¹² H. von Schoenebeck, *Antypedagogika w dialogu...*, s. 100.

pieczną. W poznaniu człowieka ważne jest wiedzieć, jakim się on staje. [...] Dla pedagoga człowiek nie jest nigdy na zawsze takim i takim; pedagog czuwa i troszczy się o nieustanne narodziny”¹³.

Człowiek powołany jest do tego, by ciągle wzrastać i tworzyć swoje bogatsze człowieczeństwo, opanowując popędy i instynkty, które nieokiełznane mogłyby je zaniżyć bądź uczynić go groźnym i niebezpiecznym dla otoczenia. W tej pracy tworzenia siebie świadomość dziecięca jest absolutnie niewystarczająca, by pokierować owym procesem. Jakże trafnie pisze o tym Jacques Maritain, demaskując tym samym miałość niektórych tez antypedagogiki: „Edukacja, która składałaby na dziecko odpowiedzialność za zdobycie tej części informacji, o których nawet nie wie, że istnieją, która zadowalałaby się kontemplacją rozkwitu instynktów dziecka, i która czyniłaby z nauczyciela uległego i zbytelnego asystenta, byłaby zwykłym bankructwem nie tylko samego wychowania, ale również unicestwieniem całej ludzkości”¹⁴.

Podsumowując owe uwagi, należy podkreślić, że niewątpliwie antypedagogika uczuliła na nowo pedagogów na tak istotne sprawy, jak podmiotowość dziecka – jego godność; jego prawa, które nie wynikają z łaskawego nadania mu ich przez dorosłych – ale wynikające z faktu, iż dziecko od początku jest człowiekiem – osobą ludzką – która te prawa, rodząc się, ze sobą przynosi. Nadto antypedagogika zwróciła słuszną uwagę, by na sprawy dzieci próbować spojrzeć od „drugiej strony” wychowania, a więc od strony dziecka – jak ono postrzega i widzi te same problemy – uwzględniając jego potrzeby i racje.

Niemniej nie ustrzegła się antypedagogika pewnych błędów czy chociażby przejawów. W swojej wizji człowieka – rozważnego zwłaszcza w aspekcie antropologicznym – przesadnie uwzględnia potrzeby i dążenia natury w jej biologicznej czy wręcz instynktowej warstwie – a za mało odniesień do duchowych potrzeb i promowania duchowych aspiracji w człowieku, dzięki którym zdobywałby w sobie władztwo ducha nad impulsami i dążeniami natury cielesnej i zmysłowej. Stąd na ogół głucho w antypedagogice o pracy nad sobą – o przezwyciężaniu wad i słabości w sobie, o ascezie życia, czy w ogóle o potrzebach religijnych człowieka.

Przesadnie surowo ocenia również antypedagogika ingerencję dorosłych w życie dziecka w trakcie procesu wychowawczego. To prawda, że wychowanie jest oddziaływaniem środowiskowym, a więc z zewnątrz. Ale to oddziaływanie, by być naprawdę wychowawcze, musi być jedynie wolną propozycją i apelem do wolności dziecka. Prawdziwe wychowanie nie ma nic wspólnego z tresurą, z wtłaczaniem na siłę, a więc gwałtem i przymusem, ale propozycja wartości oferowanych i przyjętych w sposób wolny przez wychowanka jako pewne dla niego

¹³ B. Suchodolski, *Pedagogika jako nauka o człowieku*, „Rocznik Pedagogiczny”, 1989, 12, s. 11.

¹⁴ J. Maritain, *Dynamika wychowania*, „Znak”, 1991, 43, s. 30.

dobro. Antypedagogika, mówiąc wiele o wolności dziecka, nie uwzględniła tego, że dziecko chce być zniewolone, o ile są to więzy miłości.

W miłości zawsze pragnie się rzeczywistego dobra dziecka – a nie pozorne-
go. Bo miłość „nie szuka swego [...] i współweseli się z prawdą” (1 Kor 13). Są-
dzę, że kiedyś to co rzeczywiście twórcze i pozytywne w antypedagogice osto-
i się, a przejawskrawienia zostaną wyciszone i stonowane. Byłoby jednak niedobrze,
gdyby w tym czasie po drodze jej przedwczesne eksperymenty miały spowodowa-
ć jakieś szkody w psychice dzieci i młodzieży.

LA PÉDAGOGIE CONTRE L'ANTYPÉDAGOGIE

Résumé

L'article est consacré au nouveau mouvement dit l'antypédagogie, qui conteste même le fondement de la pédagogie traditionnelle. Elle impute à la pédagogie ancienne non seulement l'inefficacité, mais aussi nombreuses névroses causées par inconvenantes méthodes éducatives.

Ce mouvement est apparu en fin de notre siècle. Il contient les idées très valables comme aussi certaines formules ambigües même dangereuses pour développement de l'enfant.