

Mirosław Wójcik

Antypedagogika w świetle niemieckiego manifestu dziecięcego

Nauczyciel i Szkoła 1-2 (1), 46-50

1996

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.

Mirosław WÓJCIK

Antypedagogika w świetle niemieckiego manifestu dziecięcego

W wyniku silnie odczuwanego w świecie przesilenia dynamicznymi procesami rozwoju współczesnej cywilizacji szczególnego znaczenia nabiera refleksja społeczna nad sensem edukacji. Edukacja bowiem od wieków jawi się jako podstawowe narzędzie modelowania społeczeństw przechodzących kolejne fazy rozwoju, funkcjonujących w różnych formacjach. Szkoła jako instytucja zawsze była wiernym odbiciem stosunków społecznych. Wspierała i wspiera po dzień dzisiejszy główne procesy ewolucji społecznej. Silnie zintegrowana jest z industrializacją i urbanizacją, stanowi także odbicie i zarazem wzmocnienie silnie technicyzowanego życia ludzkiego.

Wspomniane procesy rozwoju współczesnego świata, determinujące jednostkę, znajdują niemal całkowite przełożenie w praktycznym obrazie postrzegania człowieka jako obywatela cywilizacji u progu XXI wieku. Owo praktyczne postrzeganie narzuca nieuchronnie konieczność przygotowania dzieci i młodzieży do podjęcia zróżnicowanych ról społecznych. Jest to podstawowe zadanie współczesnej szkoły jako instytucji. Przedstawiana płaszczyzna zjawisk społeczno-kulturowych w świecie zdaje się dowodzić, że dzisiaj silniej niż kiedykolwiek postrzega się rozwój jednostki ludzkiej nie dla niej samej, lecz z pominięciem jej podmiotowości, dla otoczenia stanowiącego zwarty system cywilizacyjnych uzależnień. Problem ten sygnalizowali „boleśnie” psychologowie humaniści, nawołujący już w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych do poszukiwania utraconego pierwiastka humanistycznego w człowieku. Apelowali o konieczne wyzwolenie jednostki ludzkiej z determinacji powodowanej warunkami rozwoju współczesnego świata. Chodziło im przede wszystkim o nawrót do tożsamości człowieka z sobą samym, człowieka jako podmiotu świadomego, wolnego i aktywnie twórczego w indywidualnym pojmowaniu i przekształcaniu otaczającej go rzeczywistości. Z racji uzależnień w rozwoju cywi-

lizacji tę podmiotowość wyparła dyspozycyjność ludzka i instrumentalizm zachowań społecznych (Z. Rosińska, C. Matuszewicz, 1987, s. 241–252). Najostrzej obraz determinacji współczesnego człowieka przedstawił R. May: „Spędziłeś swoje życie na wmawianiu wszystkim, że wielkie góry są małymi kretowiskami, oto, na czym polega twoja wina. Kiedy człowiek był tragiczny, robiłeś go trywialnym, kiedy był łotrem, nazywałeś go marnym. Kiedy biernie poddawał się cierpieniu, określałeś go jako wdzięczącego się pazera, a kiedy zdobył się na wystarczającą odwagę, żeby działać, ty nazwałeś to bódźcem i reakcją [...]. Przekształciłeś człowieka na wzór dziecięcej zabawki »mały monter« [...]” (R. May, 1970, s. 10).

Ten wręcz katastroficzny obraz jednostki ludzkiej sterowanej procesami cywilizacyjnymi współcześnie zalecają zburzyć antypedagodzy przeciwni wszelkim schematom społeczno-kulturowym, a więc przeciwni przede wszystkim edukacji jako procesowi planowemu, systematycznemu, zorganizowanemu ze względu na cele, najczęściej społeczne, nie zaś jednostkowe. Edukację, a więc szkołę jako instytucję wychowującą, utożsamiają ze środowiskiem wzmacniania schematów kulturowych, oderwanych od fenomenu podmiotowości jednostki. Ów fenomen wyraża się przede wszystkim w naturze każdego człowieka, która jest jedyna, nie ma sobie podobnej. Edukacja to z istoty rzeczy dzieło porozumienia społecznego, a to zawsze bliskie jest uogólnieniom, a dalekie różnicom indywidualnym. Dlatego też antypedagodzy tak silnie postulują powrót do filozofii naturalizmu, wolnego od społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych schematów (B. Śliwowski, 1992). Ekspansywność zachowań edukacyjnych wiąże nie z naturą ludzką, lecz z wytworem cywilizacji kulturowej, która zakradła się do najbardziej intymnych form życia ludzkiego, jak np. rodzina. Stąd wychowanie rodzinne jest jeszcze jednym przykładem instytucjonalizacji, a więc i determinacji życia człowieka, tym bardziej niebezpiecznym, albowiem przyrodzonym. Antypedagodzy postulują więc zniesienie wszelkiej edukacji tej rodzinnej i przede wszystkim tej pozarodzinnej, gdyż stanowi ona niebezpieczne narzędzie informacji społecznej, wspartej na dominacji jednych nad drugimi według utartych schematów. Takim typowym schematem jest relacja dziecka i człowieka dorosłego, który z racji wieku, doświadczeń i siły utwierdza młodych w podporządkowaniu dla ochrony praw i przywilejów, jakie posiada. Dlatego też naprawę świata, zmierzającą generalnie ku wyzwoleniu człowieka, należy według antypedagogów rozpocząć od zrównania praw wszystkich ze wszystkimi, szczególnie zaś dzieci jako ostatniej ogólnościowej klasy uciskanej z dorosłymi (T. Szkudlarek, B. Śliwowski, 1992). Stanie się tak wówczas, gdy dorośli przestaną interpretować życie ludzkie z perspektywy wygodnych dla nich zdobyczy modernizmu społeczno-kulturowego jako konstytutywnej cechy cywilizacji końca XX wieku.

Najdalej w myśli antypedagogicznej poszedł bodaj niemiecki humanista Hubertus von Schönebeck, twórca niemieckiej organizacji „Przyjaźń z dziećmi” („Freundschaft mit Kindern”). Z młodymi uciskаныmi opracował Niemiecki Manifest Dziecięcy, proklamowany 3 maja 1980 r. na Placu Pokoju w Münster (H. v. Schönebeck, 1981). Manifest stanowi zbiór praw dziecka podnoszących nie tylko jego podmioto-

wość, ale przywracających dziecku godność człowieka. Prawa te jednoznacznie znoszą wszelkie oddziaływania edukacyjne, wyzwajając dziecko w jego naturze. Oto one podane w trzech grupach: 1) praw podstawowych, 2) praw społecznych, 3) praw indywidualnych.

Grupa praw podstawowych

1. Prawo do równości – generalnie dzieciom wolno czynić wszystko, co wolno czynić dorosłym w ramach obowiązującego prawa. Dzieci nie mają mniej praw niż dorośli.

2. Prawo do swobodnego rozwoju – dzieci mogą swobodnie rozwijać swoją osobowość, jeśli nie godzi to w autonomiczny rozwój innych osób.

3. Prawo do odpowiedzialności prawnej za swoje życie i czyny.

4. Prawo do ochrony prawnej – dzieci mogą same skarżyć przed sądem inne osoby i korzystać z ochrony wymiaru sprawiedliwości.

Grupa praw społecznych

5. Prawo do prawnej regulacji własnej aktywności społecznej – dzieci mogą uczestniczyć w życiu społecznym w sposób nieograniczony, jeśli nie godzi to w obowiązujący w kraju wymiar sprawiedliwości. Przykładowo mogą: zawierać umowy, dysponować własnością prywatną, otwierać sklepy, zakładać partie i stowarzyszenia.

6. Prawo do uczestniczenia w życiu publicznym – dzieci mają prawo do sprawowania funkcji w urządach państwowych.

7. Prawo do uczestnictwa w wyborach – dzieci mają czynne i bierne prawo wyborcze.

8. Prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów – dzieci mogą dysponować środkami masowego przekazu (prasa, radio, telewizja).

9. Prawo do otrzymywania wynagrodzenia za pracę.

10. Prawo do wyboru partnera życiowego – wyboru kolegów, przyjaciół, małżonka, aż po możliwość wyrzeczenia się własnych rodziców.

11. Prawo do wsparcia ze strony dorosłych w kierowaniu własnym życiem.

12. Prawo do minimalnego wpływu na życie w państwie.

Grupa praw indywidualnych

13. Prawo do zadawalających dziecko narodzin (bez przemocy).

14. Prawo do nienaruszalnej cielesności.

15. Prawo do swobodnego przyjmowania pożywienia – możliwość spożywania tego samego, co jedzą dorośli, bądź odmawiania określonego posiłku czy pory jego spożycia.

16. Prawo do własnego imienia – dzieci mogą nadać sobie imię, jakie im odpowiada, a nie ich rodzicom czy opiekunom.

17. Prawo do życia prywatnego – dotyczy także współżycia w rodzinie.

18. Prawo do seksualizmu – dzieci mogą same określać swój seksualizm i doświadczać jego skutków.

19. Prawo do samostanowienia o własnej edukacji – dzieci same decydują, czy i w jakim zakresie będą korzystać z obowiązku szkolnego, z państwowych ofert oświatowych. Nie może istnieć przymus szkolny. To państwo powinno być zobowiązane do tworzenia różnych form edukacyjnych.

20. Prawo do wolności religijnej – dzieci mogą same decydować o przynależności do określonej grupy wyznaniowej.

21. Prawo do swobody – dzieci mogą same ustalać miejsce swojego pobytu, przemieszczać się, nie podlegają godzinie policyjnej wychowawców czy opiekunów.

22. Prawo do informacji w zakresie wszystkich interesujących je faktów i zdarzeń (H. v. Schönbeck, 1981; T. Szkudlarek, B. Śliwerski, 1992).

Skromne rozmiary niniejszego opracowania nie pozwalają na szczegółową analizę społeczno-filozoficzną i psychoedukacyjną wymienionych praw. Próbuje jednak generalizować refleksje, można im postawić trzy podstawowe zarzuty:

1) Prawa te ignorują wielopokoleniowy dorobek naukowy myśli psychologicznej, socjologicznej i edukacyjnej w odniesieniu do etapów wzrostu i rozwoju człowieka. Likwidują periodyzację wieku i wynikające z niej ustosunkowanie się człowieka do siebie samego oraz otoczenia społecznego, naturalnego i przedmiotowego. Podważa się tu naczelną zasadę interpretacji człowieka, iż jest on istotą społeczną i kulturową zarazem, skrajnie biologizując i materializując jego życie.

2) Prawa te nie wskazują na jakiegokolwiek obowiązki człowieka w trakcie jego rozwoju, co jest wyjątkowo absurdalne, gdyż nawet przy zniesieniu obowiązków jednostki względem innych ludzi, pozostają jeszcze obowiązki teje względem niej samej. Takiego jednak uproszczenia nie możemy przyjąć, ponieważ zniesienie obowiązków ludzi względem siebie przeczyłoby społecznej naturze człowieka (J. Szczepański, 1965).

3) Prawa te wynikają z patologii życia społecznego urządzonego przez tzw. ludzi dorosłych, którą autorzy tychże praw błędnie przyjęli jako powszechną rzeczywistość społeczno-kulturową współczesnej cywilizacji.

Pominięto tu wszak społeczną normę oraz margines od tej normy odstający. Brak tu logicznych zasad wartościowania społeczno-kulturowego. W ten sposób prawa te nie tylko nie chronią dzieci, ale nomen omen usprawiedliwiają i dopuszczają patologię społeczną jako fakt nieuchronny, który należy zwalczać w taki sam sposób. Warto tu przywołać słowa poety „gwałt niech się gwałtem odciska”. Potwierdza to np. danie dzieciom prawa do wyrzeczenia się własnych rodziców, skoro rodzice mogą wyrzekać się własnych dzieci, przekazując prawo do opieki nad nimi w całości państwu (procedura adopcyjna) (M. Ossowska, 1969).

Warto także podkreślić zachwianie strony formalno-logicznej podanych praw, tak w ich szczegółowych zapisach, jak i przez samo ich zredagowanie. Antypedagogicy odwołują się zdecydowanie do naturalizmu, a przecież wskazanie jakiegokolwiek praw jest kolejną formą porządku społeczno-kulturowego (S. Kosiński, 1989).

Czas na krótką syntezę czynionych w niniejszym opracowaniu uwag i prowadzonych rozważań. Prawa dziecka opracowane przez antypedagogów uwrażliwiają człowieka na konieczność dostrzegania podmiotowości dziecka. Aby jednak to czynić, niekoniecznie należy negować większość dorobku społeczno-kulturowego narodów, którego integralną częścią była, jest i pozostanie edukacja. Wszak o podmiotowość dziecka zabiegają przedstawiciele tzw. pedagogiki alternatywnej, pedagogiki humanistycznej i dlatego wcale nie jest konieczne obligatoryjne wyrugowanie edukacji z praktyki społecznej. Gdyby jednak bezkrytycznie próbować urzeczywistnić podane prawa (co raczej należy postrzegać w granicach utopii), można pokusić się o wskazanie ich konsekwencji społecznych, takich jak:

- zniesienie relacji edukacyjnych pomiędzy ludźmi;
- wprowadzenie skrajnej swobody biopsychicznej i materializacji życia dziecka;
- dopuszczenie relatywizmu moralnego w kontaktach międzyludzkich, utrudniającego porozumienie społeczne;
- rozluźnienie i uprzedmiotowienie stosunków interpersonalnych;
- dezintegracja i dehumanizacja życia społecznego;
- eskalacja natury wegetatywno-zmysłowej i konsumpcyjnej człowieka;
- kreowanie antycywilizacji.

Ta ponura wizja życia społecznego urządzonego według zamysłu antypedagogów jest oczywiście takim samym intencjonalnym przerysowaniem problemów, jak owe prawa dziecka w świetle Manifestu Dziecięcego. Warto jednak dokonać tego ku przestrodze, gdyż reformy społeczne nie są wolne od granic społeczno-kulturowego rozsądku i logiki egzystencji człowieka, którą wyznacza „humanus” jako bycie dla siebie poprzez bycie dla innych. W tym właśnie kierunku powinny zmierzać wszelkie reformy w edukacji polskiej, w kierunku nieodzownej aktywności twórczej ludzkich zbiorowości.

Bibliografia

- S. Kosiński: *Socjologia ogólna. Zagadnienia podstawowe*. Warszawa 1989.
- R. May: *Psychologia i dylemat ludzki*. Warszawa 1970.
- M. Ossowska: *Wzór demokracji*. Warszawa 1969.
- Z. Rosińska, C. Matuszewicz: *Kierunki współczesnej psychologii, ich geneza i rozwój*. Warszawa 1987.
- H. v. Schönebeck: *Kinderrechtsbewegung und Deutsches Kindermanifest*. „Freundschaft mit Kindern” Förderkreise, V, Münster 1981.
- J. Szczepański: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa 1965.
- T. Szkudlarek, B. Śliwerski: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków 1992.
- B. Śliwerski: *Przekraczanie granic wychowania od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*. Łódź 1992.