

Joanna Swędrak

O autonomii w pedagogice

Studia Sieradzana 5, 22-34

2014

Artykuł został 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.

Dr Joanna Swędrak

O autonomii w pedagogice

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Sieradzu

Abstract

The issue of autonomy bound up with human subjectivity, through which it is possible to create the surrounding reality. Essential in this process seems to be self-autonomy, understanding of self, empathy. Article taking about development of pedagogical concepts of autonomy, presenting some of the most well-known and widespread in modern education.

Key words: autonomy, subjectivity, education

Zagadnienie autonomii wiąże się nierozłącznie z podmiotowością człowieka, dzięki której możliwe jest kreowanie otaczającej rzeczywistości. Niezbędne w tym procesie wydaje się poczucie własnej autonomii, rozumienie siebie, empatia. Artykuł traktuje o pedagogicznych koncepcjach rozwijania autonomii, prezentując jedno z najbardziej znanych i rozpowszechnionych we współczesnym wychowaniu.

Słowa kluczowe: autonomia, subiektywność, edukacja

Wstęp

Autonomia w pedagogice w dużej mierze opiera się na koncepcjach filozoficznych i psychologicznych, jednakże zawiera pewien dodatkowy aspekt wskazujący na możliwości kształcenia i rozwijania tejże. Pedagogiczne definicje autonomii zbliżone są do wspomnianych powyżej i traktują o autonomii jako celu wychowania *rozumianego jako pomoc i dialog równouprawnionych stron, prawo wolnego wyboru, samostrowne uczenie się, rozwijanie silnej i dojrzałej osobowości przez pozostawienie całkowitej swobody ograniczonej jedynie wolnością innych, wyrobienie poczucia wartości, budzenie uczuć prospołecznych, zrozumienie wolności i integralności innych ludzi, poczucie pewności siebie i bezpieczeństwa, umiejętność współdziałania z innymi*¹⁷. Według D. Lalaka i T. Pilcha autonomia w znaczeniu pedagogicznym oznacza *pewnego rodzaju swobodę działania dziecka i nauczyciela realizujących program nauczania i wychowania. Autonomia to jeden biegun wychowawczy – drugi przymus w wychowaniu*¹⁸. W. i J. Pileccy wskazują z kolei, iż autonomia jednostki to przede wszystkim zdolność do *odpowiedzialnego kierowania swoim*

¹⁷ T. Pilch, *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Tom I, Wyd. Żak, s. 246

¹⁸ D. Lalak, T. Pilch, *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Wyd. Żak, Warszawa 1999 s.26

zachowaniem, dokonywania wyboru z uwzględnieniem własnych i cudzych potrzeb, kształtowanie relacji społecznych opartych na zasadzie wzajemności¹⁹. T. Frąckowiak wychowanie do autonomii nazwał pomocą w wędrowaniu, czasami kroczeniu o wertepach, a niekiedy w błędzeniu po manowcach²⁰, bowiem jest to proces trudny i długotrwały, jak również złożony, ponieważ wychowanie ku autonomii dotyczy również tych, którzy do tej autonomii wiedzą, czyli wychowawców i nauczycieli, którzy mających obowiązek stać się sympatykami autonomii²¹. Według B. Łapińskiego w różnych okresach życia człowieka rozróżnić można następujące rodzaje autonomii:

1. *Autonomię behawioralną polegającą na dokonywaniu wyborów i sposobów postępowania niezależnie od oczekiwań i oceny innych, jej przejawem jest własny styl bycia, ubierania się, spędzania wolnego czasu.*
2. *Autonomię emocjonalną, czyli niezależności od czyjejs akceptacji, bliskości fizycznej, opieki; jej przejawem jest np. znoszenie dłuższych rozstań z rodzicami.*
3. *Autonomię poznawczą (ewaluaktywną), której przejawem jest posiadanie własnych wartości, ocen, celów i sposobów ich realizacji oraz ponoszenie konsekwencji swojego zachowania.*
4. *Autonomię tożsamości; jest to poczucie własnej odrębności, niepowtarzalności, dostrzeganie różnic pomiędzy „ja” i „inni”.*
5. *Autonomię instrumentalną, którą stanowią umiejętności samodzielnego wykonywania rozmaitych czynności i zadań oraz sprawne funkcjonowanie w różnych obszarach życia społecznego.*
6. *Autonomię ekonomiczną, sprowadzającą się do zdolności do samodzielnego zapewnienia sobie bytu materialnego²².*

¹⁹ W. Pilecka, J.Pilecki., *Warunki i wyznaczniki rozwoju autonomii dziecka upośledzonego umysłowo*, w: W. Dykcik (red.) *Spoleczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych*, Wyd. Eruditus, Poznań 1996, s.31

²⁰ A. Korzon, *Autonomia niepełnosprawnych warunkiem ich pełnej rehabilitacji*, w: A. Kilnik, J. Rottermund, Z. Gajdzica (red.) *Edukacja – socjalizacja – autonomia w życiu osoby niepełnosprawnej*, Wyd. Impuls, Kraków 2005, s.15

²¹ Tamże

²² B. Tylewska – Nowak, (2005) *Autonomia i tożsamość osoby niepełnosprawnej*, w: A. Kilnik, J. Rottermund, Z. Gajdzica (red.) *Edukacja – socjalizacja – autonomia w życiu osoby niepełnosprawnej*, Wyd. Impuls, Kraków 2005, s. 21

Wielu pedagogów zajmowało się i zajmuje nadal rozwijaniem i kształceniem ku autonomii oraz wychowywaniem dziecka w dążeniu do wolności zarówno tej wewnętrznej jak i zewnętrznej.

Poniżej omówione zostaną szczegółowo wybrane koncepcje wychowania ku autonomii w pedagogice. Zostały one wyłonione jako jedne z najbardziej znanych i rozpowszechnionych we współczesnym wychowaniu.

Szkoła Summerhill A.S. Neilla

Szkoła Summerhill powstała w 1924 roku na południu Anglii, w mieście Lyme Regis. Założyciel, A.S. Neill ogłosił w prasie, iż do swojej placówki przyjmuje uczniów, którzy zostali uznani za „trudnych” i z którymi inne szkoły nie mogły sobie poradzić. Z czasem jednak do szkoły zaczęto przyjmować wszystkie dzieci, których rodziców stać było na opłacanie chesnego A. S. Neill chciał stworzyć placówkę w której dzieci będą czuły się przede wszystkim wolne oraz będą się owej wolności w życiu uczyły. Sam Neill pisał: *Musimy pozwolić dziecku pozwolić być egoistą mającym pełną swobodę zaspokajania swych dziecięcych zainteresowań. Kiedy jego indywidualny interes koliduje z interesem społecznym, wówczas należy przyznać pierwszeństwo jego osobistemu dobru. Cała idea Summerhill to zapewnienie wolności: pozwolenie dziecku, by zaspokajało w pełni swoje naturalne potrzeby*²³. Summerhill to miejsce gdzie dzieci posiadają ogromną swobodę. Neill był przeciwnikiem narzucania czegokolwiek dziecku. Uważał, że młody człowiek nie powinien robić niczego dopóki sam nie będzie przekonany że tego chce. „Przekleństwem ludzkości jest zewnętrzny przymus, bez względu na to, czy pochodzi od papieża, państwa, nauczyciela, czy rodziców”²⁴. Jednocześnie w Summerhill życie regulowane jest pewnym porządkiem; posiłkami, porą snu, oraz czasem nauki, chociaż udział w lekcjach jest dobrowolny. *Uczniowie są ciągle zachęceni do brania udziału w lekcjach, jednakże w Summerhill panuje powszechny pogląd, że nauczanie w klasach stanowi tylko pewną część edukacji młodego człowieka. Dzieci nie powinno się zmuszać do nauki, bardziej sensowne raczej wydają się działania zmierzające do stwarzania warunków, w których nauka staje się przyjemnością i jest połączona z prawdziwym uczniowskim zaangażowaniem*²⁵.

²³ A. S. Neill *Nowa Summerhill*, Wyd ZYSK i S-ka, Poznań 2000, s.82

²⁴ Tamże , s.82

²⁵ J. Michalak, *Summerhill - bez kar i mundurków*, Edukacja i Dialog nr 97/1998,

W szkole obowiązują również zasady regulowane przez samych uczniów na zebraniach, w których uczestniczy cała społeczność placówki. Każdy ma prawo podjąć dyskusję, wysunąć pomysł, zgłosić złamanie regulaminu, co więcej uczniowie i nauczyciele traktowani są na równi i jeśli przekroczenie zasady zostało popełnione przez nauczyciela jest on poddawany sądowi całej społeczności. W Summerhill nauczyciele są przyjaciółmi dzieci, a przykładem partnerskich relacji może być fakt, iż na daną lekcję przychodzą uczniowie tylko zainteresowani i chętni do zgłębiania wiedzy. W związku z tym do konfliktów nauczyciel – uczeń dochodzi niezwykle rzadko. Według A. S. Neilla dziecko od początku swojego istnienia obdarzone jest mądrością i wrodzonym poczuciem realizmu. W swojej książce „Nowa Summerhill” pisał: *Jeśli pozostawić je (dziecko) samemu sobie, bez jakiegokolwiek doradzania ze strony dorosłych, rozwine się na tyle, na ile jest do tego zdolne. Summerhill jest miejscem, w którym ci, którzy posiadają wrodzone zdolności i pragną być naukowcami, zostają nimi; natomiast ci, którzy predysponowani są jedynie do zamiatania ulic, będą pracować miotłą. Chociaż jak do tej pory, murów naszej szkoły nie opuścił żaden zamiatacz. Nie piszę tego ze snobizmu, jako że wolałbym raczej, aby szkołę opuścił szczęśliwy zamiatacz ulic niż znerwicowany uczoney*²⁶. Szkoła Summerhill oprócz tradycyjnych lekcji oferuje również mnóstwo zajęć dodatkowych, bowiem na terenie placówki znajduje się teatr, basen, korty tenisowe, studio fotografii, istnieje także możliwość rozwijania się w dziedzinie rzeźby, malarstwa i innych dziedzin sztuki.

Obecnie w Summerhill przebywa ok. stu osób, w tym 75 wychowanków. Placówka jest koedukacyjną szkołą z internatem. Bardzo często okazuje się, że problemy z tak zwanymi „trudnymi” dziećmi znikają, gdy rozluźniają się relacje między dorosłymi i dziećmi, gdy opierają się one na wzajemnym szacunku i partnerstwie.

Wydawało się, że po śmierci Neilla w 1973 r. Summerhill, wraz ze swoimi zasadami wolności i sprawiedliwości przestanie istnieć. Jednakże dzieło z wielkim powodzeniem jest nadal kontynuowane przez córkę Zoe Readhead żonę Enę Neill²⁷.

Sukces Summerhill według D. Gribbla polega przede wszystkim na przyzwoleniu dzieciom, by *wiodły własne życie, odrębne od świata dorosłych, chronione od niewłaściwych i niepożądanych w ich wieku trosk [...], od rodzicielskich oczekiwań i porad, wolne od*

²⁶ A. S. Neill *Nowa Summerhill*, Wyd ZYSK i S-ka, Poznań 2000, s.32

²⁷ J. Michałak, *Summerhill - bez kar i mundurków*, Edukacja i Dialog nr 97/1998,

wplywu autorytetu władz szkolnych. Same wyznaczają granice swojej wolności, dzięki czemu ich egzystencja jest tak bezpieczna i radosna jak to tylko możliwe²⁸.

Pedagogika Marii Montessori

Ponad sto lat temu włoska lekarka Maria Montessori stworzyła system pedagogiczny który był swoistą rewolucją w systemie nauczania przedszkolnego²⁹. Pedagogika Marii Montessori słynie z autonomicznego traktowania wychowanka, jak również z nauczania i wychowywania do wolości. Montessori utożsamia wolność ze spontaniczną aktywnością dziecka, dzięki której niejako wydobywa ono swoją autonomię. Wolność zatem jest zdobywana poprzez ciągle działanie, które to Montessori nazywa również pracą, a tę kamieniem węgielnym wolności³⁰. Dla Montessori rozwój dziecka to kroki do zdobywania samodzielności, niezależności i autonomii³¹. W pedagogice Montessori wolność związana jest z tak zwanym przygotowanym otoczeniem, dzięki któremu dziecko ma możliwość swobodnego wyboru miejsca, czasu o raz formy pracy. Konsekwencją takiego właśnie samodzielnego wyboru jest rozwinięcie się myślenia i działania, planowania kolejnych czynności, kształcenia umiejętności podejmowania samodzielných i odpowiedzialnych decyzji, zwracania uwagi na wartości, odnajdywanie samego siebie a także doświadczanie sukcesów i porażek. Jednakże wolność dziecka jest limitowana pewnymi zasadami, które obowiązują w przygotowanym otoczeniu. Jako przykład podać można ograniczoną ilość pomocy dydaktycznych (tylko jeden egzemplarz z każdego rodzaju), co skłania małego człowieka to ćwiczenia swej cierpliwości, oraz szacunku dla drugiego³². Tak więc dla Montessori wolność dziecka stanowi niezbędny warunek prawidłowego rozwoju, ponieważ dzięki niej „dzieci otacza szacunek, gotowość pomocy, akceptacja, znajdują zrozumienie dla swoich uzdolnień, są szanowane za to , co każde z nich może zrobić i ofiarować [...], uczą się

²⁸ D. Gribble, *Edukacja w wolności. W poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*, Wyd. Impuls, Kraków 2005, s.38

²⁹ R. Kramer *Maria Montessori, Leoben Und Werk einer grossen Frau*, Frankfurt am Main 1995

³⁰ H. Holstiege *Wolność jako zasada nowej pedagogiki*, w: Skrypt Polskiego Stowarzyszenia Montessori i Fundacji św. Jadwigi , Łódź 1998, s.328

³¹ M. Montessori *What You Should Know About Your Child*, Oxford, England, 1989

³² B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Wyd. Palatum, Łódź 2008

poznawać i przykładać wagę do potrzeb innych; uczą się budowania więzi, życia we wspólnocie³³. W swoich podejmowanych działaniach dziecko najbardziej pragnie być wolne, to znaczy przeznaczać na pracę tyle czasu ile potrzebuje, pracować w wybranym przez siebie spokojnym i cichym miejscu. Wówczas najlepiej poznaje świat i dojrzewa wewnątrznie do zdobywania wiedzy³⁴

Struktura wolności w pedagogice Montessori obejmuje następujące sfery funkcjonowania:

1. Wolność ruchu; dzieci w placówkach Montessori mają swobodę miejsca pracy. Wybierając materiał mają możliwość pracy przy stolikach, na podłodze. Mogą swobodnie poruszać się po klasie szkolnej. Ich ruchy nie są krępowane i powstrzymywane poprzez nakaz siedzenia w ławkach. W dowolnej chwili mogą również odpocząć w przygotowanym, wygodnym kąci.
2. Wolność swobodnego wyboru; uczniowie mogą samodzielnie wybierać materiał – pomoc dydaktyczną, którą chcą się zająć, która ich ciekawi i pozwoli na zgłębienie otaczającej rzeczywistości.
3. Wolność związana z czasem; praca dzieci nie jest w żaden sposób ograniczona czasowo. Każdy może pracować tak długo jak tego pragnie i potrzebuje. Możliwy jest także powrót do wcześniej wykonywanej czynności i praca od początku. Każde dziecko samo dyktuje sobie tempo pracy.
4. Wolność dotycząca rozmowy; w szkole i przedszkolu dzieci mają możliwość rozmawiania ze sobą podczas zajęć, jednakże czynność tę należy wykonywać bardzo cicho, tak, by nie przeszkadzać innym pracującym kolegom i koleżankom.
5. Wolność pozbawiona konkurencji; podczas zajęć każde dziecko korzysta z jednej pomocy dydaktycznej. Ponieważ pomoce te występują pojedynczo, praca dzieci w grupie pozbawiona jest konkurencji. Nie ma też nagród ze strony nauczyciela, albowiem dobrze wykonane zadanie jest nagrodą samą w sobie.

³³ P. Trabalzini P., *Domy dziecięce – wolność i pokój jako środek i cel wychowania*, w: B. Surma (red.) *Pedagogika Montessori w Polsce i na świecie*, Wyd. Palatum, Łódź – Kraków 2009, s.170

³⁴ M. Montessori, *The Secret of Childhood*, New York 1972

6. Wolność od sytuacji związanych ze stresem i przymusem; dzieci nie są zmuszane do osiągania wspaniałych rezultatów swojej pracy. Im dłuższa i bardziej cierpliwa przygoda z danym materiałem, tym w miarę upływu czasu dziecko osiąga lepsze efekty.
7. Wolność dotycząca bezpieczeństwa; otoczenie w którym przebywają podopieczni jest bezpieczne i nie stwarza zagrożenia zarówno fizycznego, jak i intelektualnego. Mowa tu np. o grach i zabawkach prowokujących zachowania agresywne.
8. Wolność w dorastaniu; pedagogika Montessori otacza młodego człowieka tym co najbardziej potrzebne do rozwoju. To właśnie dzięki wolności dzieci uczą się samodzielnego i odpowiedzialnego życia.
9. Wolność miłości; szacunek i miłość, oraz swoboda wyrażania swoich odczuć, emocji i pragnień to podstawowe elementy systemu wychowania Montessori. Dziecko obdarzone miłością będzie tę miłość przelewało na innych³⁵.

Swoje rozważania dotyczące wolności w pedagogice Montessori należy zakończyć cytatem, w którym autorka zwraca się do nauczycieli i wychowawców. Mówi o tym, że powinni oni *zmienić (...) podstawowe nastawienie do dziecka oraz kochać je miłością, która wierzy w jego osobowość i w to, że dziecko jest dobre; która dostrzega jego cnoty, a nie błędy, która go nie tłamsi tylko umacnia jego odwagę i daje mu wolność*³⁶.

Wolnościowa pedagogika Rudolfa Steinera

Rudolf Steiner, z wykształcenia matematyk, psycholog, filozof, założyciel Towarzystwa Antropozoficznego, mocno zaangażowany w sprawy edukacji i rozwoju młodzieży, zainicjował w 1919 r, w Stuttgarcie powstanie pierwszej wolnej szkoły typu Waldorf. Szkoła ta miała w swoich założeniach funkcjonować zupełnie inaczej, niż klasyczne placówki edukacyjne. Tak też się stało. Fenomen szkoły wldorfskiej został rozslawiony w wielu krajach na całym świecie, a jej sukces można przypisać odmiennemu podejściu do nauczania, podejściu, którego fundamentem jest antropozoficzne spojrzenie na wychowanka. Pedagogika Rudolfa Steinera zmierzała do budowania *społeczeństwa przyszłości, w którym wyróżnił trzy następujące sfery życia: duchowo – kulturową, gospodarczą i prawną –*

³⁵ K. Skjold Wennerstrom, M. Broderman Smeds, *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*, Wyd. IMPULS, Kraków 2007

³⁶ M. Montessori M., *Die Macht der Schwachen, Freiburg*,s.12, w: Materiały do użytku wewnętrznego Polskiego Stowarzyszenia Montessori użyte przez Prof. dr Hildegard Holtstiege na seminarium pt: Moje spotkanie z pedagogiką Marii Montessori, Łódź, 29 – 31 maja 2009 r.

polityczną. Podstawowym warunkiem zaistnienia w życiu każdego człowieka sfery duchowej jest wolność. (Steiner pisał)- Człowiek jest wolny, o ile w każdej chwili swego życia potrafi być posłuszny samemu sobie. Czynem moralnym jest jedynie mój czyn, jeśli go można w tym znaczeniu nazwać wolnym [...]. Działanie wypływające z wolności nie wyłącza praw moralnych, tylko je w sobie zawiera; okazuje się ono wyższym od tego, które dyktują wyłącznie te prawa³⁷. Rudolf Steiner uważał również, iż prawidłowy rozwój osobowości młodego człowieka polega na jedności myślenia, uczuć i woli, a osiągnięcie owej harmonii jest z kolei warunkiem doświadczania wolności³⁸.

W związku z powyższym młody człowiek od samego urodzenia powinien wzrastać w poczuciu wolności, natomiast zadaniem wychowawcy jest stworzenie takich warunków, by dziecko mogło rozwinąć swój potencjał, zainteresowania i predyspozycje. Dzięki temu będzie ono mogło w pełni funkcjonować w społeczeństwie i włączyć się czynnie w budowanie przyszłości państwa w którym żyje. Według Steinera młode pokolenie ma prawo do niezależności od polityki i gospodarki państwa i wobec tego ma również prawo do wolnej edukacji. Na bazie powyższych rozważań powstała szkoła waldorfska, w której władzę sprawuje stowarzyszenie rodziców nauczycieli i uczniów wzajemnie się wspierających w dążeniach do autonomicznej edukacji³⁹.

Szkoły waldorfskie istnieją na całym świecie, również w Polsce. Ich funkcjonowaniu towarzyszy kilka tak zwanych myśli przewodnich będących swego rodzaju drogowskazami w pracy wychowawczej według Rudolfa Steinera:

- *Szkoły waldorfskie są otwarte dla wszystkich dzieci niezależnie od religii, koloru skóry i zamożności rodziców.*
- *Pedagogika waldorfska ma swój początek w przedszkolu.*
- *Metody i treści nauczania ukierunkowane są zgodnie z fazami rozwoju dzieci i młodzieży.*
- *Szkoły waldorfskie nie są zależne od programów państwowych i interesów gospodarczych.*

³⁷ Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika podręcznik akademicki*, T. II, Wyd. PWN, Warszawa 2007, s.297

³⁸ M. Frankiewicz, *Wolność w pedagogice waldorfskiej*, Edukacja i dialog nr 4, 1998

³⁹ Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika podręcznik akademicki*, T. II, Wyd. PWN, Warszawa 2007

- *Szkoły waldorfskie chcą rozwijać umiejętności dzieci. Nie ma w nich selekcji, drugoroczności, lecz wspieranie indywidualnych osiągnięć.*
- *Czas pobytu w szkole waldorfskiej jest częścią biografii, której założeniem jest uczenie się przez całe życie.*
- *Szkoły waldorfskie nie są szkołami światopoglądowymi.*
- *Podstawą pedagogiki waldorfskiej jest założenie jej nieustannego i ciągłego rozwoju.*
- *Nauczyciele i rodzice ściśle współpracują ze sobą w zakresie wspólnego wspierania procesu wychowania⁴⁰.*

Ciekawym rozwiązaniem w szkole waldorfskiej jest nauczanie w cyklach tematycznych. Uczeń rozwija swoją wiedzę z jednego przedmiotu przez kilka tygodni. Jednostka lekcyjna, lekcja główna trwa 110 minut, po której następują zajęcia rekreacyjne. W bloku popołudniowym dzieci uczą się np. języków, ale mają również zajęcia techniczne czy ogrodnicze. Steiner wprowadził też nowy przedmiot – eurytmie -, dzięki której uczniowie doświadczają mowy i dźwięku za pomocą ruchu i koloru. Ogromną rolę przywiązuje się również do kształcenia muzycznego, rozwijania wrażliwości słuchowej i emocjonalnej dzięki kontaktom z dziełami muzycznymi.

Sam autor pedagogiki waldorfskiej ma wielu zwolenników ale też równie dużą rzeszę przeciwników, którzy zarzucają mu odchodzenie od ściśle chrześcijańskiego modelu wychowania na rzecz indoktrynacji antropozoficznej. Jednak Steiner również na polu wiary był zwolennikiem wolności religijnej, w myśl której każdy ma swobodę wyznawania wybranej religii.

Autonomia w antypedagogice

Należy podkreślić, iż rozważania dotyczące autonomii w pedagogice nie byłyby pełne gdyby nie wspomnienie o nurcie antypedagogiki, która to jednak nie odcina się od wielu znanych i uważnych za postępowe teorii wychowania. W poglądach i rozważaniach przedstawicieli antypedagogik znajdują się bowiem treści związane z pedagogiką pajdocentryczną, antyautorytarną, adaptacyjną, emancypacyjną, dialogową czy chrześcijańską, a także humanistyczną. Antypedagogika zrywa niejako z pojęciem wychowania. Natomiast wyraziciele tego nurtu tacy jak E.v Braunmuhl, A.Miller, H.v Schoenebeck nie chcą by utożsamiano ich tylko z procesem negacji pedagogiki. Tak naprawdę chodzi im o bardzo pozytywny oddźwięk w postaci skłonienia do refleksji nad

⁴⁰ <http://www.szkoła-waldorfska.bielsko.pl/>, 05.01.2014r, godz 15.46

swoją pracą wszystkich tak zwanych pseudowychowawców. Antypedagogika zwraca uwagę na uznanie dziecka jako jednostki posiadającej takie same prawa jak inni członkowie społeczeństwa, głosi minimalizm we wkraczaniu w jego wewnętrzny świat oraz szacunek dla odczuć, woli i motywów zachowań młodego człowieka, które nie powinny być poddawane ocenie, krytyce lub karom. Antypedagogika sprzeciwia się tradycyjnym aczkolwiek negatywnym praktykom związanym z pracą wychowawczą takim jak; opresja, etykietowanie, rywalizacja, manipulacja. Neguje również zinstytucjonalizowanie samego systemu kształcenia, gdzie według twórców antypedagogiki dochodzi do wyraźnej dehumanizacji relacji międzyludzkich⁴¹. Jednakże rezygnacja z wychowania nie oznacza pozostawienia dzieci samym sobie, nie jest odrzuceniem troski o dziecko. Chodzi tu o pozostawienie ich w spokoju, ale nie w samotności czy osamotnieniu, o uświadomienie sobie iż poza wychowaniem są jeszcze inne formy kontaktów międzyludzkich, jak m.in. bycie z nimi, towarzyszenie im w drodze bez manipulacji, nawiązywanie z nimi kontaktu, ponieważ on sam sprawia już radość itp. *Odrzucenie wychowania wiąże się z refleksyjną rezygnacją z intencjonalnych aktów pedagogicznych, ukierunkowanych na zaplanowane i zamierzone zmiany w zachowaniach innych osób. To głównie antypedagodzy proponują zastąpienie pojęcia wychowanie wspieraniem czy pomaganiem, podkreślając zatem, iż istotna jest przy tym zmiana substancjalna na inną formę międzyludzkich kontaktów*⁴².

Antypedagogika jest jakby manifestem autonomii. Prekursorzy tego nurtu zwracają uwagę na fakt, iż nie można jej uczyć ani wspierać, ponieważ jest ona naturalnym procesem rozwijającym się w człowieku, a wychowanie może ten proces niszczyć i zaburzać⁴³.

Zakończenie

Podsumowując rozważania na temat autonomii w pedagogice należy podkreślić, iż dyskusje dotyczące autonomii w wychowaniu podejmują również kwestie dotyczące współczesnej szkoły, która bardzo często pod przykrywką - idealnego wykształcenia – wydaje bezwzględnych egoistów, wplątanych w machinę – wyścigu szczurów –. Nierzadko są to

⁴¹ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Wyd. Impuls, Kraków 2005

⁴² Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika podręcznik akademicki*, T. II, Wyd. PWN, Warszawa 2007, s. 439-440

⁴³ B. Tylewska – Nowak., *Autonomia osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w opinii wybranych grup społecznych*, Poznań 2001, s 18

osoby zalęknione, sfrustrowane i nieumiejące radzić sobie w otaczającej rzeczywistości. Są to również ludzie, których tak naprawdę mało obchodzi los drugiego człowieka, ponieważ podczas lat edukacji nikt nie zwracał uwagi na ich potrzeby oraz na treści nauczania związane z emocjami, empatią i wewnętrznym życiem jednostki. A przecież idealny absolwent szkoły powinien *być człowiekiem szczęśliwym, otwartym na potrzeby innych, uczciwym, pełnym entuzjazmu, tolerancyjnym, pewnym siebie, wszechstronnie poinformowanym,[...] twórczym, zdeterminowanym i świadomym swojej indywidualności, człowiekiem, który zna swoje uzdolnienia i zainteresowania, znajduje przyjemność w ich rozwijaniu i pogłębianiu oraz zamierza robić z nich dobry użytek. Powinien być to ktoś kto troszczy się o dobro innych ludzi, ponieważ o jego dobro równie starannie się troszczono*⁴⁴.

BIBLIOGRAFIA

- Frankiewicz M.**, (1998) *Wolność w pedagogice waldorfskiej*, Edukacja i dialog nr 4
- Gribble D.**, (2005) *Edukacja w wolności. W poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*, Kraków, Wyd. Impuls, s.10, 38
- Holstiege H.**, (1998) *Wolność jako zasada nowej pedagogiki*, w: Skrypt Polskiego Stowarzyszenia Montessori i Fundacji św. Jadwigi, Łódź, s.328
- Korzon A.**, (2005) *Autonomia niepełnosprawnych warunkiem ich pełnej rehabilitacji*, w: A. Kilnik, J. Rottermund, Z. Gajdzica (red.) *Edukacja – socjalizacja – autonomia w życiu osoby niepełnosprawnej*, Kraków, Wyd. Impuls, s.15
- Kramer R.**, (1995) *Maria Montessori, Leoben Und Werk einer grossen Frau*, Frankfurt am Main
- Kwieciński Z., Śliwerski B.**, (2007) *Pedagogika podręcznik akademicki*, T. II, Warszawa, Wyd. PWN, s.297, 439-440
- Lalak D., Pilch T.**, (1999) *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa, Wyd. Żak, s.26
- Neill A.S.**, (2000) *Nowa Summerhill*, Poznań, Wyd ZYSK i S-ka, s.32, 82
- Michalak J.**, (1998) *Summerhill - bez kar i mundurków*, Edukacja i Dialog nr 97/1998,
- Montessori M.**, (1972) *The Secret of Childhood*, New York,
- Montessori M.**, (1989) *What You Should Know About Your Child*, Oxford, England

⁴⁴ D. Gribble *Edukacja w wolności. W poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*, Wyd. Impuls, Kraków 2005 s.10

Montessori M., (1992) *Die Macht der Schwachen, Freiburg*,s.12, w: Materiały do użytku wewnętrznego Polskiego Stowarzyszenia Montessori użyte przez Prof. dr Hildegard Holtstiege na seminarium pt: *Moje spotkanie z pedagogiką Marii Montessori*, Łódź, 29 – 31 maja 2009 r.

Pilch T., (2003) *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Tom I, Wyd. Żak, s. 246

Pilecka W. Pilecki J., (1996) *Warunki i wyznaczniki rozwoju autonomii dziecka upośledzonego umysłowo*, w: W. Dykcik (red.) *Spółczesność wobec autonomii osób niepełnosprawnych*, Poznań, Wyd. Eruditus, s.31

Skjold Wennerstrom K., Broderman Smeds M.,(2007) *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*, Kraków, Wyd. IMPULS

Śliwerski B., (2005) *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków, Wyd. Impuls

Surma B., (2008) *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Łódź, Wyd. Palatum,

Swędrak J., (2011) *Skuteczność rozwijania poczucia podmiotowości gimnazjalistów z lekkim upośledzeniem umysłowym*, niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. Zofii Palak, prof. nadzw., Lublin

Trabalzini P., (2009) *Domy dziecięce – wolność i pokój jako środek i cel wychowania*, w: B. Surma (red.) *Pedagogika Montessori w Polsce i na świecie*, Łódź - Kraków, Wyd. Palatum, s.170

Tylewska – Nowak B., (2001) *Autonomia osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w opinii wybranych grup społecznych*, Poznań, s 18

Tylewska – Nowak B., (2005) *Autonomia i tożsamość osoby niepełnosprawnej*, w: A. Kilnik, J. Rottermund, Z. Gajdzica (red.) *Edukacja – socjalizacja – autonomia w życiu osoby niepełnosprawnej*, Kraków, Wyd. Impuls, s. 21

<http://www.szkoła-waldorfska.bielsko.pl/>, 05.01.2014r, godz 15.46

Artykuł napisany na podstawie rozprawy doktorskiej J.Swędrak, *Skuteczność rozwijania poczucia podmiotowości autonomii gimnazjalistów z lekkim upośledzeniem umysłowym*, pod kierunkiem dr hab. Zofii Palak, prof. nadzw., Lublin 2011.