

Piotr Piotrowski

Jak można wspierać zamiast wychowywać?

Na przełomie lat 60/70 XX wieku ukonstytuował się nurt stojący w mocnej opozycji do tradycyjnych metod wychowania, zwany antypedagogiką. Głównym postulatem wyrażającym tę koncepcję jest hasło „*unterstützen statt erziehen*” – wspierać zamiast wychowywać. Antypedagodzy zwracają uwagę na błąd polegający na pomijaniu w metodzie pedagogicznej odpowiedzialności i świadomości dziecka, wyrażania przez nie pragnień, wolności i jej ekspresji oraz umniejszaniu praw dzieci w stosunku do dorosłych. Taki model postawy dorosłych względem dzieci jest przyjęty powszechnie i uznawany za niewymagający krytyki. Jednak ze względu na nowy typ etyki, jaki przedstawiają antypedagodzy, podejście to okazuje się błędne. Jest ono ugruntowane tylko w tym, że ludzie dorośli, pojmują (czy przyjmują) silnie oddziaływujące na nich idee jako istniejące „od zawsze” i „na zawsze” w tej postaci, w jakiej są znane obecnie. Idee bowiem same zaczynają działać jak narzędzia przemocy wobec świadomości, która nie widzi dla nich alternatyw.

W proponowanym studium zamierzam zinterpretować i poddać krytycznej analizie przede wszystkim stanowisko etyczne tego nurtu. Chcę pokazać, jaki system etyczny kreuje antypedagogika oraz jak system ten jest oceniany ze względu na normy etyczne. Wychodzę bowiem z założenia, że rdzeń każdego systemu pedagogicznego stanowi założona w nim etyka, a antypedagogikę traktuję jako system należący ściśle do pedagogiki.

Ponieważ w tym wypadku etyka jest pochodną przyjmowanej antropologii, przedstawię najpierw koncepcję podmiotu, jaką zakładają antypedagodzy, zwracając uwagę na zagadnienie autonomiczności dziecka. Pokażę, że zarówno ta koncepcja podmiotu, jak i etyka antypedagogów ugruntowane są w epistemologicznej tezie o subiektywności poznania. Na tym tle przedstawię wnioski i zaproponuję pewną ocenę antypedagogiki.

Autonomiczna koncepcja podmiotu wobec koncepcji socjocentrycznej

Wobec zależności społecznych i utartych zasad wychowania nurt antypedagogiki podniósł problem niezawisłości modelu wychowania dzieci od norm uznanych przez dorosłych. Nastąpiło to w związku z sytuacją kulturową, będącą pochodną wydarzeń społeczno-politycznych, która sprawiła, że do podstawowych cech systematycznych antypedagogiki należy sprzeciw wobec spojrzenia na dziecko ze względu na potrzeby społeczeństwa i wartości uznawane przez to społeczeństwo w danym momencie historii za absolutne. Spojrzenie takie, zwane socjocentryzmem, antypedagogika zastępuje antropocentryzmem. Polega on na postawieniu akcentu na własne, indywidualne potrzeby człowieka, jego zdolności i potencjał oraz związane z tym perspektywy¹.

Antropocentryzm przywoływany w antypedagogice posiada swoje cechy. Podstawową z nich stanowi diagnoza sformułowana przez H. Kupffera (1974), zgodnie z którą konflikt pokoleń (między starszymi a młodszymi generacjami) wynika przede wszystkim z *intencjonalnych oddziaływań wychowawczych, jakie generują dorośli za sprawą pedagogiki*². Intencjonalność oddziaływań oznacza tutaj, że dorosły wchodzi w relację z wychowankiem mając socjocentrycznie wyznaczony cel działania. Zakłada to, że wychowawca wie, czego wychowanek potrzebuje lepiej niż ten ostatni. Wiedzy tej nie czerpie od wychowanka, ale z zewnętrznie ustalonych norm. Zdaniem antypedagogów, intencjonalność taka zafałszowuje od początku relację i sprawia, że jedna z jej stron poddana zostaje reifikacji. Oznacza to, że relację określa *zakamufLOWANA przemoc*, aby człowiek poddany wychowaniu osiągnął cel wyznaczony przez wychowawcę. Antypedagodzy mówią np. o *opresjonowaniu dziecka, etykietowaniu oraz mistyfikowaniu jego przeżyć*. Z *opresjonowaniem* mamy do czynienia najczęściej wówczas, gdy z relacji dorosły-dziecko zostaje wyeliminowane przekonywanie, dostosowane do wieku dziecka i możliwości rozumienia przez nie świata. Przybiera ono różne formy: od opresji psychicznej do fizycznej. Zakazy i kary, krzyk i poniżanie słowem, groźba użycia przemocy fizycznej – wszystko to może sprawić, że dziecko będzie się czuło jak w potrzasku, nie widząc wyjścia z sytuacji, w której zostało postawione, zwłaszcza gdy wymienione tu czynniki będą nieproporcjonalne np. do nieakceptowanego przez wychowawcę zachowania dziecka. Oczywiście w rozważanych okolicznościach należy brać jeszcze pod uwagę różnice indywidualne. To, co dla jednego dziecka

¹ Por. J. Górniewicz, *Teoria wychowania (wybrane problemy)*, Toruń-Bydgoszcz 1996, s. 32.

² B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2005, s. 327.

nie będzie miało większego znaczenia na poziomie przeżywanymi emocjami i kształtowaniu się osobowości, u innego dziecka, bardziej wrażliwego czy podatnego na stres, może spowodować szkodliwe i utrwalone zmiany. Musimy wziąć pod uwagę fakt, że uwagi, do których dorośli, nauczeni dystansu, nie przywiązują zwykle wagi, sprzyjają *mystyfikacji przeżyć* dziecka. *Nikt się tak nie zachowuje, jak ty* – tego typu prosty komunikat może (znów: z zastrzeżeniem dotyczącym różnic indywidualnych) prowadzić dziecko do uznania samego siebie za dziwne, istotnie i niekorzystnie różniące się od innych. Dlatego mistyfikacja przeżyć może powodować zaniżenie samooceny dziecka i niezdolność do wyrażania własnych emocji, a w przyszłości także własnych opinii.

Przeciw wychowawczemu opresjonowaniu, etykietowaniu i mistyfikowaniu przeżyć dzieci wypowiadają się zwłaszcza H. Ostermeyer i J. Holt. Przedstawiając ich stanowisko J. Bielski podkreśla, że *najważniejsza dla nich stała się idea równouprawnienia dzieci i dorosłych, będąca podstawową płaszczyzną zapewnienia dzieciom poszanowania ich godności i stworzenia im wolnej przestrzeni dla rozwoju. Zabiegali o to, aby prawo traktowało wszystkich swoich odbiorców jednakowo, sprzeciwiali się przedmiotowemu podejściu do dzieci. Upatrując źródeł praw dziecka – człowieka w najgłębszej tajemnicy bytu ludzkiego, nurt ten sprzeciwiał się tworzeniu prawa w wyniku umowy społecznej bądź też jego uzależnienia od jakiegokolwiek władzy czy grupy społecznej, nie widzi też potrzeby dokonywania podziału praw na prawa dziecka, prawa człowieka dorosłego czy prawa obywateli. Ten nurt w antypedagogice mocno akcentuje dziecko jako samodzielny byt ludzki, wolny i samostanowiący o sobie, czyli osobowy*³.

W konsekwencji tych diagnoz antypedagogy silnie postulują odwrócenie sposobu rozumowania. Stwierdzają, że dziecko od początku wie, co jest dla niego dobre. Przyjęcie tego założenia powoduje, że z relacji dorosły-dziecko wyeliminowana zostaje intencja wychowawcza, wraz z wszystkimi jej negatywnymi konsekwencjami. Hubertus von Schoenenbeck, jeden z członowych współczesnych antypedagogów, stwierdza, że pozbycie się intencji wychowawczej pozwala traktować młodego człowieka w sposób wolny, a ten, kto zgadza się na takie podejście *ma postawę pełnego poszanowania jego 'humanum' i postawę przyjaźni, temu otwiera się nowy świat, świat ludzi samodzielnie stanowiących o sobie*⁴. Wraz z C. Rogersem, F. Leboyerem i W. Hintem podkreśla Schoenenbeck wartość wzajemnych,

³ J. Bielski, *Antypedagogika*, „Lider” 2007 nr 1, s. 3.

⁴ H. von Schoenenbeck, *Die Menschlichkeit der Schule. Eine Utopie? Tagebuch eines kinderfreundlichen Lehrers*, Verlag Dr. H.V. Schoenenbeck, Moulheim 1990, s. 221.

osobowych relacji, które powinny zająć miejsce wychowywania i intencjonalnego oddziaływania na wychowanka. Rozszerzając to założenie uznają oni, że tylko wchodzenie z wychowankiem w naturalne interakcje umożliwia usuwanie barier niesprzyjających procesowi wszelkiego uczenia się, także uczenia się norm i zachowań społecznych⁵.

Rezygnacja z intencji wychowawczej nie oznacza postawienia młodego człowieka samemu sobie, w samotności. B. Śliwerski zauważa, że *chodzi tu 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*⁶. Binarna opozycja: wychowywanie-obojętność jest zatem, w myśl antypedagogiki, także mitem czy dogmatem przyjmowanym bezkrytycznie w pedagogice.

Wiele mówiący przykład praktycznej realizacji zasady *wspierania dziecka* podaje H. von Schoenenbeck w książce *Antypedagogika w dialogu*. Czytamy w niej, że Martin to antypedagogiczny ojciec Anny, a Klaus – pedagogiczny ojciec Karin (wyrażenia Schoenenbecka). Następują dwie identyczne sytuacje na placu zabaw: każda z dziewczynek chce zjeżdżać po zaśnieżonej zjeżdżalni. Obydwaj ojcowie nie zgadzają się na to i każdy z nich uniemożliwia swojej córce realizację zamiaru. Sytuacje są z pozoru identyczne. Schoenenbeck podkreśla jednak różnicę zachodzącą między ojcami: Klaus, pedagogiczny ojciec Karin, działa ze względu na obiektywne dobro dziecka wiedząc, co dla niego najlepsze. Ton głosu, sposób w jaki wspina się on po drabince, w jaki chwyta córkę, jak wygląda jego twarz – to bodźce, które docierają do Karin *psychologicznymi kanałami komunikacji*. Przez to dziewczynka zostaje *uwikłana w agresję psychiczną i swoją obronę, czuje że jej pozycja jest mniej warta, czuje się zdemoralizowana*⁷. Martin nie „wysyła” wszystkich tych negatywnych komunikatów, ponieważ – zdaniem Schoenenbecka – *po wewnętrznej stronie relacji* dorosły nie dysponuje obiektywną wiedzą o tym, co lepsze dla dziecka. Działa po prostu z uwagi na *subiektywne przyczyny*, których nie klasyfikuje jako

⁵ Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 1998, s. 105-115.

⁶ B. Śliwerski, *Antypedagogika*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), Warszawa 2003, s. 430.

⁷ H. von Schoenenbeck, *Antypedagogika w dialogu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1994, s. 25-27.

obiektywnie więcej wartych niż przyczyny działania Anny. W ten sposób – zdaniem Schoenenbecka – Martin *oszczędza Annie demoralizacji, jaką przeżywa Karin*. Jak widać, *akcja fizyczna* podejmowana przez dorosłego o przekonaniach pedagogicznych jest identyczna z akcją fizyczną dorosłego o przekonaniach antypedagogicznych. Różnica dotyczy wyłącznie *wymiaru psychicznego*. Dlatego zasada zastąpienia wychowywania wspieraniem dziecka wygląda przede wszystkim na dyrektywę psychologiczną. Aby ją właściwie zrozumieć, należy interpretować ją ściśle: jako opis *wewnętrznego* odniesienia dorosłego do dziecka, z którego musi zdawać sobie sprawę przede wszystkim dorosły.

Zwrócenie uwagi antypedagogów na problem relacji dziecko-dorosły, doprowadziło do reinterpretacji podmiotowości. W refleksji nad koncepcją człowieka antypedagogy podnoszą zwłaszcza problem statusu dziecka. Podstawową kategorią, do której się w tym kontekście odwołują, jest podmiotowość. Definiują tę kategorię w ścisłej zależności osobowej autonomii. Oznacza to, że podmiotowość osoby jest zachowana wtedy i tylko wtedy, gdy osoba ta pozostaje autonomiczna. Przez autonomię rozumie się tutaj przede wszystkim zdolność do samostanowienia o sobie.

Zasadnicze znaczenie dla antypedagogów ma formalne uznanie takiej autonomii dzieci. Świadczy o tym połączenie dyrektywy *wspierać zamiast wychowywać*, określającej indywidualne relacje dziecko-dorosły, z postulatem równouprawnienia dzieci względem dorosłych również na poziomie prawa stanowionego. Zarówno bowiem wskazana dyrektywa, jak i związany z nią postulat, same w sobie nie są wypełnione żadną konkretną treścią. Czysto formalne ujęcie problemu podmiotowości dziecka związane jest z tym, że podmiotowość ta może być, zdaniem antypedagogów, tylko *uznana*. Nie może być *przyznana* na mocy jakiegoś zewnętrznego kryterium (np. osiągnięcia odpowiedniego wieku), co skutkowałoby możliwością przesądzania o jej treści. Stanowisko takie jest następstwem przyjęcia pewnika stanowiącego, że dziecko cieszy się podmiotową autonomią *od początku*.

Antypedagogy zdają sobie sprawę, że powszechnie panuje przeświadczenie przeciwne: człowiek nie ma autonomii od początku, ale ją osiąga. Ich zdaniem jednak przekonanie takie jest wynikiem błędu antropologicznego. W procesie historycznego rozwoju społeczeństw błąd ten został szkodliwie utrwalony bardzo głęboko, bo na poziomie potocznej świadomości ludzi. Polega on na przyjętym w koncepcji człowieka jak już wspomniano socjocentryzmie.

Antypedagogy dążą do eliminacji antropologii socjocentrycznej, dokonując na gruncie własnej koncepcji zwrotu antropocentrycznego.

Wyrażają swe stanowisko w radykalny sposób: dziecko *od początku wie, co jest dla niego dobre*. W ten sposób uzupełniają tezę o dającej się jedynie uznać, a nie przyznać, autonomii dziecka. W całości stanowisko antypedagogów, przedstawiane przez nich jako antropocentryczna koncepcja człowieka, składa się więc z dwóch pewników:

- 1) dziecko od początku wie, co jest dla niego dobre;
- 2) ponieważ dziecko od początku wie, co jest dla niego dobre, to od początku cieszy się podmiotową autonomią.

W tym sformułowaniu antropocentrycznego podejścia antypedagogów najbardziej wieloznaczna okazuje się teza wyjściowa: dziecko od początku wie, co jest dla niego dobre. Zawiera ona mocne założenie, które może być rozumiane w sposób zmienny. Ten fakt jest intuicyjnie uchwytny. Można bowiem zapytać, co to właściwie znaczy, że dziecko *wie, co jest dla niego dobre*? Co może wiedzieć np. niemowlę? I skąd może cokolwiek wiedzieć?

Aby nie popadać *reductio ad absurdum*, trzeba rozgraniczyć między *wiedzą* w sensie psychologiczno-poznawczym, a *wiedzą*, o jakiej mówi się na poziomie założeń filozoficznych. „Wiedza dziecka”, o której mówią antypedagodzy, może być interpretowana z tego ostatniego punktu widzenia, i to przynajmniej na dwa sposoby. Można przyjąć w odniesieniu do niej interpretację natywistyczną typu sokratejskiego. Przekonanie, że dziecko *wie, co dla niego dobre*, oznaczałoby w takim ujęciu, że wiedza ta ma charakter powszechny i wrodzony – ale nie jest w pełni uświadomiona. Ta jej charakterystyka nie zmienia się wraz z rozwojem człowieka. W związku z tym zadaniem całego jego życia jest rozpoznanie, czy też przypomnienie sobie (anamneza) tej wrodzonej wiedzy, która jest ostatecznie znajomością dobra. Rozpoznanie takie może ułatwiać towarzyszenie innych ludzi, którzy, na zasadach określonych przez sokratejską majeutykę, niczego nie narzucają, ale pomagają w „zrodzeniu” wiedzy obecnej w człowieku uprzednio niż jakikolwiek akt poznania. Alternatywną interpretacją byłoby przyjęcie naturalistycznie – w duchu koncepcji np. J.J. Rousseau. W koncepcji Rousseau historia ludzkości to dzieje odchodzenia od stanu, w którym była ona doskonała. Rzecz jednak w tym, by – uświadomiwszy sobie, że dobrze już było – powrócić do pożądanego stanu pierwotnego. A jest się od niego tym dalej, im jest się starszym i bardziej zaangażowanym w konwencjonalne formy życia. Stąd wniosek, że dziecko zna możliwie najlepiej podstawy i pozytywny stan natury.

Jednak zarówno natywizm jak i naturalizm są jeszcze głębiej uwarunkowane. Natywizm wymaga bowiem przyjęcia platońskiego idealizmu ontologicznego. W ontologii tej zakłada się dostęp duchowego pierwiastka

człowieka do stanu idealnego. Ostateczny sens ludzkiego istnienia wyznacza uwolnienie się duszy z ciała, rozumiane jako powrót do istnienia doskonałego polegającego na kontemplacji bezpośrednio dostępnych idei, od których pochodzi wrodzona wiedza człowieka. Inną ontologię presuponuje naturalizm. Jest to ontologia tzw. „stanu natury” jako pierwotnej równowagi bytu, w którą wkomponowany jest także byt ludzki. Ontologia „stanu natury” jest więc także idealistyczna. „Stan natury” zakładany jest jako wyjaśnienie etiologiczne, czyli nie ma empirycznych potwierdzeń jego istnienia, ale przyjęcie takiego stanu wyjaśnia znacznie więcej niż zakłada.

Etyczne konsekwencje antropologii

Jak w koncepcji człowieka podstawowa dla antypedagogów jest kategoria autonomiczności, tak w teorii moralnej zasadnicze jest pojęcie *odpowiedzialności*. Wyznacza ono sposób rozumienia przez antypedagogów wartości i norm oraz wzorców. Pojęcie odpowiedzialności jest jednak rozumiane inaczej niż w większości koncepcji etycznych.

Uznanie kategorii odpowiedzialności za centralną w etyce antypedagogów przebiega następująco:

1. dziecku od urodzenia przysługuje status podmiotu;
2. podmiotowość ukonstytuowana jest w autonomii;
3. kto jest autonomiczny, ten stanowi sam o sobie, w tym o podejmowanych działaniach;
4. podejmowane działania mają swoje konsekwencje;
5. kto sam stanowi o podejmowanych działaniach, ten pośrednio sam stanowi o ich konsekwencjach;
6. kto sam stanowi o konsekwencjach działania, ten jest za nie odpowiedzialny;
7. dziecko stanowi o konsekwencjach swojego działania, zatem jest za nieodpowiedzialne.

Powyższe rozumowanie pokazuje, że etyka antypedagogów wynika z ich koncepcji podmiotu. Zdaniem antypedagogów dotychczasowe, wychowujące podejście do dziecka, zakładało, że przechodzi ono dopiero proces doskonalenia poprzez wychowanie. Dlatego też zdejmowano z dziecka odpowiedzialność za podejmowane działania, ponieważ żadne działanie dziecka, które mogłoby mieć zasadnicze konsekwencje w jego życiu, nie było przez dziecko podejmowane autonomicznie. To dorosły je „nakazywał” lub ich „zakazywał”, realizując w ten sposób co najwyżej własny cel wyćwiczenia dziecka w odpowiedzialności. Sytuacja taka była dalece sztuczna, bo w istocie to wychowawca brał odpowiedzialność na siebie, a dziecku dawał do zrozumienia lub pozwalał odczuć taki ciężar

brzemienia odpowiedzialności, jaki arbitralnie uznał za właściwy. Nie-trudno się domyślić, że raz brzemień to okazywało się za ciężkie, a innym razem dziecko w ogóle nie miało doświadczenia odpowiadania za swoje czyny. Trudno byłoby to doświadczenie określić jako adekwatne do rzeczywistej sytuacji dziecka działającego autonomicznie, na którą składa się natura czynu i jego następstwa.

Zdaniem Schoenenbecka, traktowanie dziecka jako nieautonomicznego i, co za tym idzie – zdejmowanie z niego odpowiedzialności bierze początek w strukturze przekonań moralnych dorosłego. Na ogół ten ostatni jest przeświadczony, że dysponuje obiektywną wiedzą o tym, co dobre dla dziecka. Przeświadczenie to obecne jest po wewnętrznej stronie jego relacji do dziecka i nie musi być nigdy zwerbalizowane. Mimika dorosłego, jego gesty, ton głosu, ujawniające się zwłaszcza wtedy, gdy dziecko postępuje niezgodnie z rzekomą obiektywną wiedzą dorosłego. Wystawione na takie bodźce, dziecko broni swej autonomii w aktach protestu właściwych dla jego wieku, nazywanych zwykle przez dorosłych „złym zachowaniem”. Niemniej proces jego deautonomizacji już zachodzi. Proces ten ma konsekwencje sięgające dalej, niż wydawało się wychowawcom. Jeśli bowiem człowiek jest podmiotem tylko wówczas, gdy cieszy się autonomią, czyli może sam stanowić o sobie, to odmówienie człowiekowi autonomii równa się jego uprzedmiotowieniu. Zatem zakładana w wychowującym podejściu do dziecka jego nieautonomiczność sankcjonowała przedmiotowe traktowanie dziecka.

W konsekwencji poddane procesowi wychowania dziecko doświadczało na własnym przykładzie, że z pewnych względów można niektórych ludzi traktować przedmiotowo. Co więcej, względy uzasadniające taką reifikację mogą być nieustannie kwalifikowane jako moralnie dobre albo przynajmniej neutralne (bo tak kwalifikowane jest wychowanie). Zmiana tej sytuacji uwarunkowana jest rekonstrukcją moralnych przekonań dorosłych. Dorosli powinni przyjąć, że podejmują swe działania w relacjach z dzieckiem po prostu z uwagi na *subiektywne przyczyny*. Z równie subiektywnych przyczyn dzieci podejmują swoje działania. Dlatego żadne z tych przyczyn nie mogą być kwalifikowane jako obiektywnie więcej warte niż inne. W ten sposób dziecko i dorosły znajdą się we wzajemnych odniesieniach na tym samym poziomie. Jedynie takie rozumowanie, uważają antypedagodzy, umożliwia zachowanie podmiotowego statusu obydwu stron tej relacji.

Przedstawiona przez antypedagogów podstawa koncepcji moralnej, służącej zmianie odniesienia dorosłych do dzieci, jest subiektywistyczna. Konsekwencją subiektywizmu jest relatywizm. Ten z kolei wyklucza

istnienie hierarchii wartości, ponieważ polega na ukonstytuowaniu wartości za każdym razem w konkretnej sytuacji moralnego działania, przez co wartości okazują się zmienne. Następstwem sytuacjonistycznego konstytuowania się wartości jest przekonanie, zgodnie z którym w dwóch bardzo nawet podobnych sytuacjach działania moralnego powinność moralna może być różna. Zatem nie ma ogólnej, nawet reguły, zgodnie z którą należałoby bezwyjątkowo postępować. Dlatego też powinność moralna konkretyzuje się zawsze w danej sytuacji, i to zarówno co do formy, jak i co do treści. Konsekwencje ścisłego powiązania powinności moralnej z konkretną sytuacją znajdujemy u H. von Schoenenbecka. Rozpoczyna on wykład antypedagogiki nie od teorii, ale od prezentacji przykładów swojego działania w konkretnych sytuacjach, w jakich znalazł się prowadząc badania z udziałem dzieci. Weźmy pod uwagę kilka epizodów⁸:

(A) Schoenenbeck godzi się na przechowanie nastolatkom paczek papierosów (jego zdaniem to kwestia *zaufania*), by nie znaleźli ich rodzice zabraniający swym dzieciom palić. Innym razem dokłada kilka fenigów na brakującą paczkę (*to przyjacielski gest*). Ale nie zgadza się kupić nastolatkom papierosów (*to dla mnie za wiele. Wiem, że postępuję niekonsekwentnie, lecz akceptuję swój opór, a dzieci mnie rozumieją*)⁹. Uznaje on też za znak zaufania fakt, że przy nim nastolatki nie obawiają się palić papierosów, ale gdy pojawiają się obcy (nieznane nastolatkom przyjaciółki Schoenenbecka), to obawa nastolatek powraca. Komentuje: *dostrzegam, że ich zaufanie jest bardzo cenną rzeczą. Nie obdarzają nim nikogo tak łatwo, dotyczy to także moich przyjaciół*¹⁰.

Z punktu widzenia etyki biorącej za podstawę rozstrzygnięcia o moralnej jakości czynu tzw. naturalną celowość aktu – w każdym z epizodów przytoczonych w (A) chodzi ostatecznie o czyn moralnie zły, jakim jest szkodenie sobie na zdrowiu poprzez palenie papierosów. Już tylko z tego powodu postawa Schoenenbecka jest moralnie naganna. Dodatkowo na jej negatywną kwalifikację wpływa udział w oszukaniu rodziców, który ma prowadzić do zachowania dla siebie zaufania dzieci. Z punktu widzenia etyki, moralnie złe środki nie mogą prowadzić do dobrego celu, bo jeśli tak jest, to działanie jest w całości moralnie złe. Z analogicznych względów złe

⁸ H. v. Schoenebeck, *Antypedagogika, być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 1994, s. 16-30.

⁹ Tamże, s. 25.

¹⁰ Tamże, s. 18.

moralnie jest dołożenie młodym ludziom brakujących pieniędzy na zakup papierosów. Jednak epizod odmowy kupna paczki papierosów pozwala zauważyć istotę subiektywizmu stanowiącego podstawę moralnego działania antypedagogów. Schoenenbeck nie uzasadnia w racjonalny sposób swej odmowy. Pisze tylko, że spełnienie prośby zakupu paczki papierosów to dla niego *za wiele*. W ten sposób okazuje się, że mamy do czynienia z etyką irracjonalistyczną, w której moralny namysł nad jakością czynu zastępuje analiza własnych uczuć. Stanowisko takie zbliżone jest do emotywizmu. Ale nawet z tej perspektywy trudno zrozumieć, dlaczego Schoenenbeck myli wstyd z zaufaniem, zamiast zauważyć, że jego własna postawa daje nastolatkom doświadczenie permissywizmu. Pozostaje przyznać, że ma on rację, gdy stwierdza, że nie postępuje konsekwentnie. Z zastrzeżeniem, że stwierdzenie to nie odnosi się jedynie do epizodu, w związku z którym zostaje wypowiedziane. Ma ono zastosowanie do całości proponowanej przez antypedagogów koncepcji działania moralnie dobrego, która, jako oparta na subiektywizmie i z założenia nie może być konsekwentna.

(B) Schoenenbeck pozwala trzyletniej dziewczynce huścić się i stać przy tym na huśtawce przeznaczonej do huśtania się na siedząco: *jestem szczęśliwy, że udało mi się przebić przez lęk przed niebezpieczeństwem* – stwierdza w konkluzji¹¹. Pozwala też jeździć nastolatkom na tylnym zderzaku swojego samochodu podczas przejazdów polnymi ścieżkami: *w naszej zabawie jesteście sobie równi, wszyscy dzielimy ryzyko i każdy jest odpowiedzialny za siebie. Ufam, że jeżeli „coś się stanie” nie będą mi robić żadnych wyrzutów. Nie boję się ich i dlatego mogę być sobą: pozwalam im jeździć na zderzaku*. Gdy jedno z dzieci (11 lat) spada ze zderzaka i rani się, Schoenenbeck zwraca w komentarzu uwagę, że nie upadek był dla niego problemem, ale przewidywana reakcja rodziców („będzie awantura”). Aby jej uniknąć, zgodnie z wolą dziecka, Schoenenbeck zawozi je do Matyldy, która jest zwolenniczką jego podejścia do dzieci i opatrzy rany bez awantury¹².

Przedstawione w (B) trzy epizody pozwalają usystematyzować spojrzenie na odpowiedzialność. Nie jest ono przedstawione systematycznie i konsekwentnie, podobnie jak koncepcja działania moralnie dobrego. Można jednak zauważyć, że koncepcja odpowiedzialności również w tym przypadku ma charakter emotywistyczny. Schoenenbeck czuje się szczęśliwy, wolny od lęku, wierny sobie – a w tym wszystkim otwarty na pragnienia

¹¹ Tamże, s. 17.

¹² Tamże, s. 20.

dzieci (np. jedzie z dzieckiem, które uległo wypadkowi do swojej znajomej, by to uniknęło ono „awantury” ze strony rodziców). Warto zwrócić w tym kontekście uwagę, że pragnienia dzieci, których realizacja to jedyny sposób zachowania autonomii dzieci, nie są tutaj poddawane krytycznemu osądowi. Zamiast tego zostaje idealistycznie przyjęte, że dziecko jest w stanie, bez względu na swój wiek rozwojowy, tak samo sprawnie jak dorosły określić, czego chce. I to, czego chce, jest dla niego dobre. W konsekwencji odmowa realizacji pragnienia dziecka ze strony dorosłego jest możliwa, ale powoduje wyrzuty sumienia (por. przykład (A) – Schoenenbeck w formie wyrzutu pisze o własnej niekonsekwencji, a występujące u niego z tego powodu poczucie winy zostaje złagodzone zrozumieniem, jakie okazują mu dzieci). Wskazane idealistyczne założenie pozwala też dookreślić stanowisko antypedagogów w sprawie składowej aksjologiczno-agatologicznej ich tezy, że dziecko od początku wie, co jest dla niego dobre. Powoduje ono, że antypedagodzy nie biorą pod uwagę elementarnych ustaleń psychologii empirycznej i myślą występujące u dziecka pragnienia i emocje z tym, co ono wie o dobru. Zatem sugerowana przez nich „wiedza o dobru”, jaką ma posiadać dziecko, nie występuje. Posłużenie się terminem „wiedza” jest nadużyciem ze strony antypedagogów.

(A) Schoenenbeck uważa uczestnictwo w zabawie polegającej na całowaniu się z nastolatkami za własne *przebudzenie się ze stuletniego snu*, dzięki któremu czuje on *obecność wszystkich tych zakazanych spraw – fizycznego kontaktu i erotyki – również wtedy, gdy jak pisze po prostu przebywam wśród dzieci. Dzieci, tak samo jak dorośli, posiadają ten wymiar i jeśli ufam sobie i one mi ufają, to coś z tego staje się również moim udziałem*¹³.

Przykład (C) jest najtrudniejszy z punktu widzenia interpretacji. Dochodzi w nim do jaskrawego pomieszania kategorii etycznych (zaufanie) z estetyzacją doznań instynktownych (*obecność wszystkich tych zakazanych spraw – fizycznego kontaktu i erotyki*). Podejście takie można usiłować wyjaśnić naturalistycznym założeniem, że wszystko w nas jest pochodzenia ewolucyjnego. Dlatego nie zachodzi jakościowa różnica między kategoriami etycznymi, doznaniem zmysłowymi i ich estetycznym opisem. Innymi słowy: zarówno nasze działania moralne, jak i instynkty oraz narzędzia językowe, którymi posługujemy się w kategoryzacji, są wytworami ewolucji. Schoenenbeck może budować koncepcję moralną na takich założeniach, przyjmowanych choćby tylko *implicite*. Wówczas kategorie racjonalne

¹³ Tamże, s. 28.

uznawać może za tyle samo warte, co instynkty biologiczne. W praktyce, jak pokazuje (C), tak właśnie czyni, niezależnie od stopnia własnej świadomości w tej sprawie.

Przykłady podawane przez H. von Schoenenbecka układają się w pewien schemat. Pozwala on streścić stanowisko etyczne przyjmowane przez antypedagogów. Subiektywistyczna interpretacja działania moralnie dobrego ma na gruncie tej koncepcji podwójny skutek. Po pierwsze subiektywizm wprowadza relatywizm. Po drugie wymusza idiograficzne ujęcia zagadnienia powinności moralnej oraz odpowiedzialności, co przekłada się na ich emotywistyczne rozumienie. Emotywizm jest stanowiskiem irracjonalistycznym i naturalistycznym. Zatem cała koncepcja jest irracjonalistyczna i ugruntowana *implicite* w naturalizmie.

Teoriopoznawcze ugruntowanie subiektywizmu

W wyniku przeprowadzonej analizy można syntetycznie przedstawić stanowisko antropologiczno-etyczne antypedagogów. W antropologii podejmują oni przede wszystkim problem statusu dziecka. Przyjmują bezwarunkowo, że dziecko jest podmiotem od początku. Oznacza to w szczególności, że ono samo wie, co jest dla niego dobre. W ten sposób pojęcie autonomii, definiujące podmiotowość, zamyka koncepcję antropologiczną antypedagogów. Również ono inicjuje ich refleksję etyczną. Autonomia wyraża się wszak nie inaczej, jak w działaniu moralnym z kolei działanie takie ma konsekwencje skutkujące odpowiedzialnością.

Najważniejsze ustalenie dotyczy jednak tego, że antypedagodzy przyjmują subiektywistyczną interpretację autonomii podmiotu. Oznacza to, że podmiot moralny jako taki (dorośli i dzieci) nie ma obiektywnych ograniczeń swej autonomii. Właśnie ten subiektywizm eliminuje konieczność logiczną przyjęcia konkretnego dookreślenia używanych w systemie kategorii. Wprowadza on relatywizm etyczny i sprawia, że emotywistyczna interpretacja powinności i odpowiedzialności wydaje się arbitralna. Subiektywizm jest w istocie stanowiskiem teoriopoznawczym. Oznacza on, że *treścią wiedzy są wrażenia (doznania) i przeżycia konkretnego człowieka, zatem obraz świata i prawda o rzeczach jest sprawą prywatną każdego z nas*¹⁴. Stanowi on ograniczoną wersję sceptycyzmu epistemologicznego, który, w skrajnej postaci, *odrzuca możliwość istnienia wiedzy lub nawet racjonalnego przekonania*¹⁵. Jak widać, ogólne ograniczenie sceptycyzmu polega w subiektywizmie na zrelatywizowaniu uzasadnienia poznania do

¹⁴ Zob. *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. VIII (P-S), wyd. KUL, Lublin 2007.

¹⁵ S. Blackburn, *Oksfordzki słownik filozoficzny*, Książka i Wiedza, Warszawa 2004. s. 360.

uwarunkowań podmiotowych. Ograniczenie to może być silniejsze lub słabsze, w zależności od tego, jakiego typu subiektywizm jest przyjmowany. Wzmocnienie subiektywizmu przebiega na dwa sposoby. Pierwszy sposób polega na założeniu, że pewność wiedzy jest gwarantowana przez rzeczywistość przedmiotową, chociaż wiedza jest również uwarunkowana podmiotowo¹⁶. Drugi sposób polega na założeniu, że pewność wiedzy gwarantuje aktywna rola wrodzonych władz poznawczych podmiotu, chociaż wiedza jest również uwarunkowana przedmiotowo¹⁷.

Antypedagodzy mogą jednak argumentować na rzecz swego stanowiska przede wszystkim poprzez odwołanie do szeroko rozumianego pragmatyzmu. Argumentacja taka może polegać na przedstawianiu antypedagogiki nie jako przede wszystkim stanowiska teoretycznego, ale jako nowego typu praktyki w relacjach dorosły-dziecko, która to praktyka przynosi oczekiwane i pożądane rezultaty. Celem jest wykazanie, że niespójność teoretyczna nie jest wystarczającą podstawą do oddalenia roszczeń antypedagogów. To praktyka, a nie logiczna spójność, ma pokazywać, że antypedagogika ani nie upada, ani nie jest permissywna. Konkluzja argumentu mogłaby być nawet taka, że cała wartość antypedagogiki polega na jej niespójności teoretycznej, która przekłada się w praktyce na wolność dorosłego i dziecka we wzajemnych relacjach. Argument ten znajdujemy np. u H. von Schoenenbecka, który za przykład praktycznej doniosłości antypedagogiki podaje własną rodzinę¹⁸. Jeśli ten argument byłby trafny, to próby logicznego porządkowania klasy podstawowych założeń teoretycznych antypedagogiki należałoby uznać za wynik nieporozumienia.

Nietrudno wykazać problematyczność tego argumentu, odwołując się także do praktyki. Wystarczy przeprowadzić pewną analogię. Zalecenia wychowawcze pedagogiki wykazują podobieństwo do przepisów ruchu drogowego w ruchu miejskim. Antypedagogika jest jak opis prowadzenia pojazdu na torze wyścigowym: pozwala brawurowo i efektownie zdobyć puchar. Każdy może zorganizować sobie tor wyścigowy, jak zrobił Schoenenbeck w swojej rodzinie. Jednak zalecenie traktowania miasta jako toru wyścigowego, czyli przeniesienie zaleceń antypedagogiki na grunt uporządkowany przez zasady wychowawcze pedagogiki, nieuchronnie prowadzi do kolizji. A postulaty zreorganizowania ruchu miejskiego tak, by stał

¹⁶ Por. K. Wilecki, *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu. Między indywidualizmem a kolektywizmem*, Centrum Europejskie UW, Warszawa 2003, s. 188–189.

¹⁷ Por. tamże, s. 190–191.

¹⁸ H. v. Schoenebeck, *Antypedagogika, być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 1994, s. 5–7.

się torem wyścigowym, napotyka ją na oczywiste ograniczenia praktyczne. Zatem to, że komuś udało się „wytowarzyszyć” (bo nie: wychować) własne dzieci nie pozwala na żadne praktyczne uogólnienie.

Wpieranie w warunkach wątpliwości

Odpowiedź na pytanie zawarte w temacie budzi kontrowersje w świetle przedstawianych idei reprezentowanych przez antypedagogów. Z jednej strony bowiem antypedagodzy wyznaczają całkiem nowe spojrzenie na sposób wychowania, zastępując go wspieraniem. Z drugiej nie podejmują jednak refleksji krytycznej nad swoją metodą wspierania, ani oceny jej skutków. Ogólne pytanie, jakie powinno się postawić antypedagogom, a jakiego oni sami sobie nie stawiają, brzmi: jak, i czy w ogóle, można wspierać zamiast wychowywać? Zamiast niego w pismach antypedagogów dominuje krytyka tradycyjnego modelu wychowania. W konsekwencji takiego postępowania powstaje problem oceny takiego stanowiska.

Jak pokazano, antypedagogika wznosi się na subiektywizmie w teorii poznania, który w konsekwencji prowadzi do relatywizmu. Programowa bezałożeniowość epistemologiczna tego nurtu sprawia, że na jego gruncie nie znajdujemy racjonalnych kryteriów oceny, jakie obowiązują np. nauki empiryczne czy humanistyczne, by odnieść się do tego nurtu w sposób obiektywny. Nie pozwala na to zrelatywizowana koncepcja podmiotu. Warto bowiem zauważyć, że we wcześniejszych koncepcjach wychowania subiektywizm przemawiał tylko na korzyść dorosłych. Zabieg ten doprowadził do zjednania statusu antropologicznego oraz etycznego dzieci i dorosłych, co również wydaje się problematyczne, podobnie jak dyskusja na temat praw dziecka, która, jak się wskazuje, wynika z błędu psychologicznego. Błąd ten polega na nieuzasadnionym przeniesieniu ideału człowieka *dorosłego jako człowieka wolnego, w pełni rozwiniętego, autonomicznego, tego z najwyższego piętra rozwojowego według Piageta, Kohlberga czy Eriksona na dziecko (...). Błędne jest odwrócenie owej piramidy rozwojowej i zakwestionowanie sekwencji rozwojowych poprzez przeniesienie szczytu dorosłości na dziecko*¹⁹.

Antypedagodzy wierzą, że założenie relatywizmu w relacji dorosły-dziecko prowadzi do wyzbycia się błędów wychowawczych, z jakimi ma do czynienia pedagogika, takich jak intencjonalne wychowanie czy ograniczenie indywidualnej natury. Takie podejście nie zdejmuje z nich jednak odpowiedzialności za uzasadnienie postulowanych założeń na gruncie

¹⁹ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2005, s. 344.

teoriopoznawczym. Bezzałozeniowy model wychowawczy, jaki przyjmują, jest skutkiem tego, że odżegnują się od stanowisk teoriopoznawczych, które właśnie są podstawą do uznania ich metody za obiektywną w naukowym rozumieniu tego słowa. W tym bezzałozeniowym podejściu antypedagodzy, jak się wydaje, właśnie popełniają błąd epistemologiczny związany z uzasadnieniem własnych przekonań co do przyjętej metody. Antypedagodzy zarzucają że pedagogika z góry przyjmuje zasady wychowania, następnie wdraża je poprzez *intencjonalne oddziaływanie* na dziecko, co prowadzi do opresjonowania dziecka. Z kolei Antypedagodzy uważają, że podejście bez założeń epistemologicznych jest uzasadnione i takie właśnie służy uwalnianiu oraz rozwojowi indywidualnej natury dziecka. Trudno wobec tego oddalić wnioski, że jedni i drudzy posługują się tą samą metodą i założeniem: wiem, co będzie dla dziecka dobre, a co najważniejsze – wiem, jaką postawę wobec niego przyjmą. Założenia antypedagogów nie odnoszą się wyłącznie do teorii, ale przede wszystkim, poprzez działania wychowawcze (wspieranie), mają wymiar praktyczny. Antypedagogika jest tylko jednym z wielu modeli wychowania, a jej status w pedagogice zależy od tego, jak bardzo jest otwarta na zewnętrzne kierunki wychowania, a przede wszystkim, jak bardzo jest odporna na zewnętrzną krytykę. Jak wynika z przeprowadzonej analizy, mimo najszczytniejszych zamiarów, jakie sobie wyznaczają, przez niespójność przekazu, niekonsekwencje w działaniu, estetyzację emocji oraz relatywizm, trudno jest jej wypracować spójną praktykę wychowania czy wspierania.

Bibliografia

- Bielski J., *Antypedagogika*, „Lider” 2007 nr 1.
- Blackburn S., *Oksfordzki słownik filozoficzny*, Książka i Wiedza, Warszawa 2004.
- Górniewicz J., *Teoria wychowania*, UMK, Toruń-Bydgoszcz 1996.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, „Żak”, Warszawa 2003.
- Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. VIII (P-S), KUL, Lublin 2007.
- Schoenebeck von H., *Antypedagogika: być i wspierać zamiast wychowywać*, Jacek Santorski & CO, Warszawa 1994.
- Schoenenbeck von H., *Antypedagogika w dialogu*, Impuls, Kraków 1994.
- Schoenenbeck von H., *Die Menschlichkeit der Schule. Eine Utopie? Tagebuch eines kinderfreundlichen Lehrers*, Verlag Dr. H.V. Schoenenbeck, Moulheim 1990.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2005.

Wilecki K., *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu. Między indywidualizmem a kolektywizmem*, Centrum Europejskie UW, Warszawa 2003.

How can we support instead of educating?

This article contains a reconstruction and an attempt to assess the ethical foundations of anti-pedagogics. The core idea of this trend is a replacement of parenting with a different type of relation, called supporting. It was noted in the article that the implementation of this postulate is not axiologically neutral, because it leads to a profound revision of ethics. Such a revision is the consequence of the concept of subjectivity, that is accepted by anti-pedagogists. However, the basic assumption of the anti-pedagogics is epistemological subjectivism. Presented article aims to answer the question, whether in to these conditions is ethically possible to change parenting in the relation of supporting children by adults, that is whether anti-pedagogists are able to carry out their own postulates.