

Mariusz Gizowski<sup>1</sup>, Krzysztof Knyżewski<sup>2</sup>

**BEZDROŻA I MEANDRY IDEOWE  
ANTYPEDAGOGIKI, CZYLI O ROZKŁADZIE  
MYŚLI PEDAGOGICZNEJ  
I PROCESU WYCHOWANIA.  
ROZWAŻANIA FILOZOFICZNO-ETYCZNE**

*1. Tytułem wstępu. 2. Podłoże filozoficzno-ideologiczne. 3. Specyfika antypedagogiki. 4. Zagrożenia antypedagogiki. 5. Antypedagogika a seksualizacja wychowania. 6. Podsumowanie.*

**Abstrakt**

Dziecko w antypedagogice pojmowane jest przez pryzmat swojej cielesności i emocjonalności z pominięciem sfery tradycyjnych zasad i norm etycznych, jak również rozumu, czy zwykłego zdrowego rozsądku. Zarzutów względem antypedagogiki niepodobna zakwestionować ani unieważnić poprzez postmodernistyczną konwencję, posługującą się retorycznymi figurami, nawet w formie pozornego dialogu z pedagogiką, gdyż niepodobna jest uniknąć pytań o kwestie ontologiczne, poznawcze i aksjologiczne, tudzież o podstawy ideowo-etyczne danego nurtu pedagogicznego, które to mogą być twórcze albo destrukcyjne.

**Słowa kluczowe:** pedagogika, antypedagogika, filozofia, postmodernizm, edukacja, wychowanie

---

<sup>1</sup> Prof. nadzw. dr hab.; Kierownik Zakładu Analiz Zagrożeń Bezpieczeństwa Wewnętrznego Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Gdyni; e-mail: mariusz.gizowski@o2.pl; ORCID: 0000-0002-3068-8665.

<sup>2</sup> Dr nauk społ.; przedstawiciel European Association for Security; e-mail: kknysz@o2.pl; ORCID: 0000-0002-0150-6981.

## 1. Tytułem wstępu

Antypedagogika kojarzy się z rozwijającym się w Ameryce i w Europie od lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku ruchem protestu przeciwko „pedagogicznemu totalitaryzmowi społeczeństwa wychowującego”, przy wskazaniu, między innymi, iż szczególnie odpowiedzialnym podmiotem za niewłaściwie pojęte wychowanie jest rzekomo autorytarna rodzina i system patriarchalny, który w procesie wychowania ma szczególnie uwzględniać rolę ojca. Luminarze tegoż nurtu przeciwstawiają się wychowaniu typu manipulacyjnego, terrorowi narzucanemu dzieciom przez dorosłych, przekreślanii ich własnego „ja”, domagając się zarazem wychowania dzieci w atmosferze daleko posuniętego permissywizmu, który oznacza przyzwolenie na szeroko rozumianą aktywność i twórczość dziecka, przy czym w grę wchodzi akceptacja dla jego labilność etycznej i autokreacji bez zewnętrznej interwencji „represywnego” pedagogicznego autorytetu<sup>3</sup>. Za prekursora antypedagogiki uznaje się Ekkeharda von Braunmühl’a, a głównymi przedstawicielami tego nurtu są: Heinrich Kupffer, Alice Miller, Helmut Ostermeyer, Katharina Rutschky, Wolfgang Hinte, Hubertus von Schoenebeck, Ulrich Klemm, Freerk Huisken, Richard Farson, John Holt, Carl Bereiter, czy Ernst von Xylander<sup>4</sup>.

Jak pisze Zbigniew Kwieciński, ruch sprzeciwu wobec edukacji, wychowania i pedagogiki znany jest w Polsce głównie dzięki pracom Ivana Illicha i Hubertusa von Schoenebecka, przy czym zauważyć należy, że europejska antypedagogika w pewnym stopniu zapożyczyła swe treści od deschoolers’ów i od antypsychiatrii. Jednakowoż, w dyskursie publicznym zaczęto stawiać (zgoła absurdalne) pytania o podstawy prawne wychowywania i ubezwłasnowolniania dzieci przez dorosłych, a także o podstawy przymusu uczęszczania do szkoły, w której miał dokonywać się na nich „gwałt” strukturalny i symboliczny. Przyjęto za uprawniony pogląd, że formalne instytucje kształcenia i wychowania demoralizują dzieci oraz młodzież, jak również pozbawiają samo-

<sup>3</sup> Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 31.

<sup>4</sup> Por. J. Bielski, *Antypedagogika*, w: [http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.lider.szs.pl%2Fdown%2Fbielski\\_w1.doc&ei=UXDhUsykDMm74AS51oBI&usg=AFQjCNHrKOfd8\\_K5emVbV8mxLAyfhLGI-4Q&bvm=bv.59568121,d.bGE](http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.lider.szs.pl%2Fdown%2Fbielski_w1.doc&ei=UXDhUsykDMm74AS51oBI&usg=AFQjCNHrKOfd8_K5emVbV8mxLAyfhLGI-4Q&bvm=bv.59568121,d.bGE), stan z dn. 25 lutego 2014, s.1; Por. M. Gizowski, *Niebezpieczne nurty i idee filozoficzno-pedagogiczne*, Koszalin 2015, s. 159.

dzielności w podejmowaniu decyzji. Antypedagodzy postawili ciężkie zarzuty pedagogom i nauczycielom, że są „mordercami” indywidualności dziecka, stosującymi względem niego „białe tortury”, początkowo niewidzialne, a później głęboko uszkadzające osobowość. Samo zaś uprawianie pedagogiki z zamiarem i intencją wpływania na innych ludzi jest zajęciem wielce dwuznacznym, podejrzanym, czy godnym jednoznacznego napiętnowania<sup>5</sup>. Nie ulega wątpliwości, że tło filozoficzno–ideowe antypedagogiki wydaje się być bardziej złożone, aniżeli to ma wynikać z deklaracji przedstawicieli tegoż ruchu, gdyż w grę wchodzi skomplikowane konteksty ideowe, etyczne i historyczne, a nawet z pogranicza fenomenu religijności, co postaramy się wykazać poniżej.

Nie ma wątpliwości, że określenie „antypedagogika”, w bezpośrednim odbiorze i przy bliższej analizie, wywołuje odczucia negatywne i wydźwięk pejoratywny, przy czym z samej semantyki terminu wypływa konfrontacyjne nastawienie względem samej pedagogiki, szczególnie w jej klasycznym wydaniu. Konstatacja treści antypedagogiki pozwala na wysnucie wniosku, iż antypedagogika stanowi swoistą antytezę dla dotychczasowej pedagogiki, która historycznie rzecz biorąc, miała nie zdać egzaminu (rzekomo chociażby z tego powodu, iż naruszała prawa i podmiotowość dziecka) i określana jest przez luminarzy antypedagogiki jako niewłaściwa, tudzież opresyjna czy toksyczna, albo wręcz czarna pedagogika<sup>6</sup>. Generalnie rzecz biorąc, antypedagogika stanowi fundamentalną krytykę teorii i praktyki pedagogicznej oraz pedagogicznej terminologii, której użyteczny sens i znaczenie zostają zakwestionowane<sup>7</sup>.

Zanim przejdziemy do szczegółowego opisu specyfiki i charakteru antypedagogiki podkreślmy, że antypedagogika w swej warstwie filozoficznej, czy też zgoła ideologicznej przeciwstawia się realizmowi filozoficznemu<sup>8</sup>

<sup>5</sup> Z. Kwieciński, *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, „Nauka”, nr 2/2004, s. 90.

<sup>6</sup> Por. A. Just, *Antypedagogika wobec pedagogiki*, „Łódzkie Studia Teologiczne”, nr 5/1996, s. 113; M. Gizowski, *Niebezpieczne...*, dz. cyt., s. 159–160.

<sup>7</sup> Por. B. Śliwerski, *Pedagogika negatywna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, Warszawa 2004, s. 436; Por. tenże, *Antypedagogika, czyli o kontestacji pedagogiki końca XX wieku*, w: *Colloquia Communia. Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*, red. M. Dudzikowa, nr 2 (75)/2003, s. 71.

<sup>8</sup> W płaszczyźnie filozoficznej bierzemy pod uwagę metafizyczne i poznawcze znaczenie realizmu; rzecz dotyczy przyjęcia realnego, obiektywnego i niezależnego od świadomości istnienia rzeczywistości (bytów) oraz uznania jej poznawalności. W aspekcie osobowym i pedagogicznym

na rzecz idealizmu, przy czym w grę wchodzi totalna negacja przedmiotu klasycznej filozofii (oczywiście, w płaszczyźnie formułowanych zasadniczych pytań — problemów — aporii, stawianych w odniesieniu do otaczającej rzeczywistości, wymuszającej od człowieka odpowiedzi mniej lub bardziej uzasadnionych, intersubiektywnie sensownych oraz sprawdzalnych)<sup>9</sup>, między innymi opartej na myśli Arystotelesa czy Św. Tomasza z Akwinu (realizm), a w grę wchodzi pochwała antyintelektualizmu, sentymentalizmu, subiektywizmu i relatywizmu oraz dekonstrukcja pojęcia prawdy, a także odrzucenie wartości chrześcijańskich, co właściwe jest dla postmodernizmu, bez którego inspiracji antypedagogika nie wypracowałaby swojego destruktywnego kształtu i charakteru. Gwoli wyjaśnienia, idealizm filozoficzny opiera się na monizmie lub dualizmie oraz zdaje się głosić: materializm lub spirytualizm, obiektywizm lub subiektywizm, immanentyzm lub transcendentalizm, racjonalizm lub irracjonalizm (fideizm), modernizm lub postmodernizm, przy czym należy zauważyć, że owa tradycja idealizmu jest nad wyraz bogata, a nawet wewnętrznie sprzeczna, na co wskazuje wybitny znawca tej problematyki prof. nadzw. dr hab. Mikołaj Krasnodębski<sup>10</sup>. W sporze realizmu z idealizmem postmodernizm wraz z nurtami antypedagogicznymi sytuuje się po stronie idealizmu, aczkolwiek pojawienie się postmodernizmu i antypedagogiki musiał poprzedzić złożony proces destrukcji rozumu i wartości w kulturze i filozofii europejskiej, który na dobrą sprawę został zapoczątkowany przez reformację 1517 r.<sup>11</sup>. Rzecz dotyczy ataku na wolną wolę, pochwały determinizmu, apoteozy grzechu, „wprowadzenia” sprzeczności do sfery bytu, odrzucenia rozumu i sumienia, które to kwestie doskonale wpisują się w logikę (antylogikę) ponowoczesności, właściwej dla przełomu

---

w grę wchodzi odczytanie, czy rozpoznanie rzeczywistości, a następnie diagnoza uwzględniająca prawdziwe dobro osoby, a następnie wybranie właściwej drogi rozwoju oraz korygowanie jej i naprawianie błędów; W. Starnawski, *Czy jest realizm w pedagogii osoby?*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, R. II, nr 2/2016, s. 125.

<sup>9</sup> M. A. Krąpiec, *Czym jest filozofia klasyczna?*, „Roczniki Filozoficzne”, nr 45/1997, s. 156–157.

<sup>10</sup> M. Krasnodębski, *Metafizyka czy ontologia edukacji?*, „Paideia”, nr 1/2019, s. 16.

<sup>11</sup> Por. G. Kucharczyk, *Kryzys i destrukcja. Szkice o protestanckiej reformacji*, Warszawa 2017; P. Lisicki, *Luter. Ciemna strona rewolucji*, „Frona” 2017, H. Belloc, *Herezja reformacji*, Wydawnictwo „AA” 2017; D. L. Gray, *500 lat protestantyzmu: 35 absurdalnych cytatów Marcina Lutra*, w: <https://www.pch24.pl/500-lat-protestantyzmu--35-absurdalnych-cytatow-z-marcina-lutra,55707,i.html>, [stan z dn. 15 grudnia 2019], s. 1–7.

XX i XXI wieku, lecz niekoniecznie ujawniły swój tak wysoce destrukcyjny potencjał od razu pod dokonaniu rewolucji intelektualnej i religijnej, przypadającej na początek XVI stulecia.

## 2. Podłoże filozoficzno–ideologiczne

By zrozumieć, a poniekąd wyjaśnić, fenomen pojawienia się postmodernizmu, a wraz z nim antypedagogiki, tudzież genderyzmu w drugiej połowie XX wieku (który w swoich treściach wydaje się być w zupełności do pogodzenia zarówno z ideologią ponowoczesności, jak i antypedagogiki, jeżeli chodzi na przykład o stosunek do sfery seksualności dziecka, pojętej nad wyraz permissywnie), należy cofnąć się do epoki reformacji, która dokonała poważnego wyłomu w cywilizacji chrześcijańskiej, co było niebagatelne z punktu widzenia rozwoju idei w kolejnych stuleciach, w tym i z racji fenomenu pojawienia się klasycznego marksizmu, jak i marksizmu kulturowego, jakkolwiek radykalnie i kontrowersyjnie by to nie brzmiało. Interesujące w tej materii wydaje się być stanowisko wybitnego filozofa i prawnika ks. prof. dr. hab. Tadeusza Guza, który zdaje się twierdzić, że niemieccy filozofowie po reformacji uczynili wszystko, żeby doprowadzić do obalenia myśli św. Tomasza z Akwinu w kontekście wizji swojego świata i kościoła. W jej miejsce zaproponowali myślenie protestanckie, nad wyraz wyartykułowane i doprecyzowane w niemieckim idealizmie, z jego szczytową postacią, którą stanowi Georg Wilhelm Friedrich Hegel<sup>12</sup>. Jak konkluduje Tadeusz Guz: „Friedrich Nietzsche pisze, że pierwszym, który zniszczył myślenie katolickie, czyli rzymskie — jest Marcin Luter. Cała gama niemieckich myślicieli, jeśli chodzi o ich religijny rodowód, to byli protestanczy myśliciele”<sup>13</sup>. Nie ulega przy tym kwestii, że związek między idealizmem niemieckim (szczególnie heglizmem) a marksizmem, który stanowił ważką inspirację i determinantę dla pojawienia się komunizmu sowieckiego i nazizmu niemieckiego wydaje się być niezaprzeczalny. To właśnie na tym podglebiu wyrósł marksizm

<sup>12</sup> Ks. prof. Tadeusz Guz: *w świetle doktryny protestantyzmu jedynym grzesznikiem jest Pan Bóg*, w: <http://www.radiomaryja.pl/informacje/tylko-u-nas-ks-prof-t-guz-w-swietle-doktryny-protestantyzmu-jedynym-grzesznikiem-jest-pan-bog/>, [stan z dn. 29 lipca 2019], s. 1–2.

<sup>13</sup> Tamże.

kulturowy, który wybrał zniszczenie tradycyjnego społeczeństwa nie przez klasycznie pojętą rewolucję i bezpośrednie przejęcie władzy, ale przez zdeprawowanie kultury (czyli w ujęcie marksistowskim poprzez opanowanie nadbudowy), przy czym zauważyć należy, że postmodernizm, genderyzm, czy w końcu antypedagogika stanowią refleks marksistowskiego sposobu myślenia i rewolucji seksualnej, zaburzającej wszelkie normy i hierarchie oraz zakładającej postawienie znaku równości między dzieckiem a dorosłym w zakresie statusu, praw i obowiązków, nie wspominając o deprecjacji instytucji małżeństwa i rodziny. Jednakowoż, nie da się zaprzeczyć przy tej okazji, że Karol Marks i Fryderyk Engels, bez idealizmu niemieckiego — szczególnie Hegla — nie byłoby w stanie stworzyć tak destrukcyjnej filozofii. T. Guz jednocześnie wskazuje, że niemiecka filozofia bardzo sprytnie rozwinęła teologiczny wymiar negacji chrześcijańskiego Boga, dobitnie wskazując, że: „Najważniejszym pojęciem, którego używa Hegel jest pojęcie spekulacji. Co czyni spekulacja? Spekulacja w języku Hegla oznacza, że rzeczywistość, którą zastaje, łącznie z pojęciem Boga przekazanym mi przez praojców, muszę zakwestionować. Co konkretnie to oznacza? Sięgnijmy po postać Fryderyka Nietzschego. Nietzsche mówi tak: »Jeżeli dążysz do Boga, do świętości czy do cnoty, czyli doskonałości moralnej, to dążysz do samounicestwienia«. Zatem, jeśli jesteś katolikiem, jak św. Benedykt, św. Dominik czy św. Franciszek, to w dykcji protestanckiej filologii i filozofii jesteś największym bluźniercą Boga. Dlaczego? Bo głosisz Boga, który jest »tylko Prawdą, tylko Miłością, tylko Prawem, tylko Sprawiedliwością«. A kim jest Bóg według Lutra i całej spółki protestanckich myślicieli? Bóg jest zarazem Prawdą i zarazem kłamstwem, Bóg jest zarazem Bogiem i zarazem szatanem, Bóg jest zarazem Bogiem i całym światem, Bóg jest Bogiem i człowiekiem, Bóg jest Prawem i największą zbrodnią, Bóg jest Sprawiedliwością i największą niesprawiedliwością, Bóg jest Miłością i szczytem nienawiści”<sup>14</sup>. Na szczególnie fenomen Marcina Lutra zwraca uwagę prof. Alma von Stockhausen, która krytycznie przytacza fragment jego korespondencji do Erazma z Rotterdamu: „Tylko ty, Erazmie, zrozumiałeś mnie poprawnie. Nie chodzi mi o handel odpustami, czyściec i papieństwo, ale wyłącznie i głównie o zniewoloną wolę. To nie biedny człowiek jest winny, ale niesprawiedliwy Bóg. (...)

---

<sup>14</sup> Tamże.

Bóg pozwolił Adamowi upaść, Bóg wyznaczył Judasza jako zdrajcę, Bóg jest zły (...) Bóg musi najpierw stać się diabłem, zanim może stać się Bogiem”<sup>15</sup> (odnosząc się krytycznie do myśli Marcina Lutra nie znajdujemy dlań wytłumaczenia z intencją jej obrony, odwołując się do takiego a nie innego kontekstu historycznego, tudzież późniejszej „pracy” teologów protestanckich, która miała „złagodzić” czy pozytywnie rozwinąć niektóre treści głoszone przez Lutra, gdyż zawarty w nich potencjał destrukcji ujawnił się chociażby w idealizmie niemieckim — zwłaszcza heglizmie, czy marksizmie, nie wyłączając nazizmu, który mógł chociażby inspirować się antysemityzmem mistrza)<sup>16</sup>. Rozwijając ten wątek, należy wskazać na pewne paralele, które możemy odnieść do religii Wschodu, czy nawet niektórych nurtów *Kabały*, które sugerują, że dobro i zło to dwie strony tego samego medalu i niejako ontologicznie wpisane są w rzeczywistość, tudzież wydają się być czymś względnym — podstawowym wyzwaniem jest tutaj wyzwolenie jednostki poprzez oświecenie, czy też stanie się bogiem, która to jednostka afirmując swoją boskość może czynić wszystko i nie jest związana żadnymi normami moralnymi (w antypedagogice „ekspresja seksualna” dziecka nie może być ograniczana przez dorosłych, tudzież regulowana przez normy i zasady moralne, co nosi znamiona niebezpiecznej ideologii, będącej konsekwencją przejęcia takiego a nie innego idealistycznego modelu rozumowania, który w tym konkretnym przypadku wiąże się z ubóstwieniem pożądlivości człowieka)<sup>17</sup>. W świetle powyższego mamy do czynienia ze swoistą transgresją,

<sup>15</sup> M. Hesemann, *Źródła destrukcji Europy i Kościoła. Rozmowa z filozofem prof. dr Almq von Stockhausen, założycielką katolickiej Akademii Gustawa Siewertha w Bierbrunnen w Szwarzwaldzie*, „Nasz Dziennik”, nr 100 (6456), 30 kwietnia — 1 maja 2019, s. 16–17.

<sup>16</sup> M. Luther, *On the Jews & Their Lies*, w: [https://books.google.pl/books?id=WNVtCQAAQBAJ&pg=PT15&hl=pl&source=gbs\\_toc\\_r&cad=3#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pl/books?id=WNVtCQAAQBAJ&pg=PT15&hl=pl&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false), [stan z dn. 12 stycznia 2020]; H. Fuhrmann, *Literatur, Literaturunterricht und die Idee der Humanität*, Würzburg 2007, s. 58; M. Krajski, *Nienawiść Lutra do Żydów i jego program postępowania z „najgorszym ze wszystkich narodów”*, w: <https://prawy.pl/73159-nienawisc-lutra-do-zydow-i-jego-program-postepowania-z-najgorszym-ze-wszystkich-narodow/>, [stan z dn. 13 czerwca 2020], s. 1.

<sup>17</sup> C. Low, *Głębia początku. Notatki o Kabale*, Colin Low 2001, s. 37–38, 55, 61–63, 67, 77, 118, 130, 133; *Kabała*, <https://pl.wikipedia.org/wiki/Kaba%C5%82a> [stan z dn. 29 lipca 2019], s. 3, 8; Sangharakszita, *Przewodnik po buddyjskiej ścieżce*, Kraków 2013, s. 102; L. Fic, *Czym jest hinduizm? Krótkie wprowadzenie*, „Nurt SVD”, nr 46/2012 (wyd. spec.), s. 19–25; H. Seweryniak, *Hinduizm*, „Studia Płockie”, nr 33/2005, s. 88–90; Jak stwierdza M. Pawlik: „Zło i dobro są traktowane jako wartości odwieczne, równorzędnie istniejące, lecz o przeciwnym kierunku

przekraczaniem granic, do której między innymi odwołuje się ideologia *gender*, nie wyznaczająca różnic między mężczyzną a kobietą, tudzież znosząca płęć — jako taką — mającą być rzekomo źródłem ucisku, alienacji i zniewolenia (rzecz dotyczy między innymi promocji androgynii, którą to przekłada się na postulaty wychowawcze i autokreacyjne, a służyć ma temu chociażby zachęcanie chłopców, by zakładali sukienki i bawili się lalkami oraz nakłanianie dziewczynek do męskich zachowań i chłopięcych zabaw)<sup>18</sup>; w sukurs przychodzi temu antypedagogika, która kojarząc wychowanie z opresją i przemocą, a także zagłuszaniem popędów, nie zdaje się odrzucać radykalnej ideologii *gender*. Nawiasem mówiąc, jedno z bóstw XIX-wiecznej wolnomularstwa (masonerii)<sup>19</sup> — *Baphomet* jest demonem androgynicznym, czyli jednocześnie przejawia cechy męskie i żeńskie — kategoria androgynii pojawia się także w hinduizmie, tudzież na gruncie sekt gnostyckich, nieodłącznie kojarząc się z pogaństwem<sup>20</sup>. Tymczasem w filozofii *New Age* występuje motyw ustanowienia Nowej Ery, w której dualizm płci zostanie zastąpiony przez idealną androgynię, będącą podporządkowaną prawom panteistycznego kosmosu. W tej nowej rzeczywistości chrześcijaństwo ma zostać wyeliminowane na rzecz globalnej religii i Nowego Porządku Świata (*New World Order*)<sup>21</sup>. Jak sytuuje się w tej formule przesłanie intelektualne antypedagogiki? Antypedagogika *zabrania zabraniać* czegokolwiek dziecku, jeżeli te ma być do czegoś przekonane. I można założyć, że jeżeli dziecko chce „realizować się seksualnie” lub zmienić płęć, to niepodobna jest mu tego zakazać. Taka postawa siłą rzeczy godzi, czy wręcz znosi autorytet rodziców, a nawet rodzinę jako instytucję, która zdaje się ograniczać wolność i ekspresję dziecka, nie wspominając o „opresyjności” norm i zasad, czy religijnego

---

działania: dobro działa konstruktywnie, a zło destrukcyjnie. Stąd cześć jest oddawana zarówno bóstwom, jak i demonom — satanizm ma tu swoje uzasadnienie”; M. Pawlik, *Różnice między hinduizmem a chrześcijaństwem*, w: <http://wydawnictwo.wit-czestochowa.pl/Editor/assets/tom%202/271-296.pdf>, [stan z dn. 20 stycznia 2020], s. 276.

<sup>18</sup> M. Doroba-Sawa, *Wychowanie ku wolności i w wolności. Kategoria androgynii szansą autentycznej autokreacji*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2/2009, s. 36–41.

<sup>19</sup> Rzecz dotyczy zwłaszcza XIX-wiecznej wizualizacji i przedstawień ikonograficznych wspomnianego bóstwa.

<sup>20</sup> *Who is Baphomet?*, w: <https://vigilantcitizen.com/hidden-knowledge/whoisbaphomet/> [stan z dn. 13 grudnia 2011], s. 1–8; M. Doroba-Sawa, *Wychowanie...*, dz. cyt., s. 36–38.

<sup>21</sup> *Jeżus Chrystus dawcą wody żywej*, Watykan 2003, „Nasz Dziennik”, nr 175 (6531), 30 lipca 2019, s. 2.



wychowania. Innymi słowy „wszystko jest wolno”, albo też przekłada się to na popularne w ostatnich latach hasło: „Róbta co chceta”.

Zastanawiając się nad podłożem filozoficznym antypedagogiki (sprzężonego z nią marksizmu kulturowego, postmodernizmu, czy genderyzmu) nie sposób nie zauważyć, że zawiera ona w sobie jakiś rys sprymitywizowanego i uproszczonego rozumienia kartezjanizmu, wedle którego istnieją tylko dwa byty, a więc rzecz zewnętrzna i rzecz myśląca, przy czym człowiek zredukowany jest tu do subiektywnego bytu, znajdującego się w jakimś ciełe i może on działać według własnych partykularnych i niczym nieograniczonych dążeń, nawet za cenę zakłamywania rzeczywistości<sup>22</sup>. Oczywiście można zadać pytanie czy Kartezjańska maksyma „*myślę więc jestem*” nie stoi w sprzeczności z rozumem, a nawet ze zdrowym rozsądkiem? Jak podkreśla ks. S. Małkowski: „»Myślę, więc jestem — cogito, ergo sum«, powiada Kartezjusz, nieświadom zgubnej możliwości wymyślania w dowolny sposób swojego życia oraz istnienia. »Jestem, więc myślę«, mówi człowiek wiary, świadomy, Komu zawdzięcza swoje istnienie i myślenie, trwając w postawie wierności”<sup>23</sup>. Jednakowoż, antypedagogika wymyśla świat na nowo, abstrahując od przeszłości, tradycji, kultury i religii, uznając za normę to, co w zasadzie jest przekroczeniem normy. Warto w tym miejscu postawić pytanie: czy Kantowska maksyma „Niebo gwiazdziste nade mną i prawo moralne we mnie”, potraktowana oczywiście zbyt dosłownie i literalnie wraz ze zdystansowaniem się do imperatywu kategorycznego — wbrew intencjom samego Immanuela Kanta i wymowy „Krytyki praktycznego rozumu” — nie prowadzi do relatywizmu i subiektywizmu, co może służyć uzasadnianiu szalonych próby urzędowania świata? Bez wątpienia, idealizm oscyluje w kierunku utopizmu, a takie roszczenia przejawia między innymi antypedagogika, wraz z postmodernizmem. Wracając do problematycznej konstatacji myśli I. Kanta, należy w jej aspekcie wskazać, że człowiek ma sam rozstrzygać co jest dobrem, a co złem, gdyż prawo moralne ma tkwić w nim samym. Kant wiązał jeszcze w sposób nikły etykę z Bogiem (podnosząc szczególną rolę ludzkiego rozumu), lecz to

<sup>22</sup> *Ostatni wywiad z kard. Gerhardem Müllerem jako prefektem Kongregacji Nauki Wiary. Rozmawia Adam Sosnowski, „Wiara, Patriotyzm i Sztuka”, nr 7-8/2017, s. 31.*

<sup>23</sup> S. Małkowski, *Słowo na 3 niedzielę: Jestem więc myślę, nie zaś Cogito, ergo sum*, w: <https://politykapolska.eu/2019/01/26/slowo-na-3-niedziele-jestem-wiec-mysle-nie-zas-cogito-ergo-sum-ks-stanislaw/> [stan z dn. 15 grudnia 2019], s. 1.

efemeryczne powiązanie przerwali jego następcy, co doprowadziło do tego, że etyka wieczności ustąpiła etyce doczesności, wraz z jej subiektywizmem i relatywizmem<sup>24</sup>. Co do samego subiektywizmu w odniesieniu do norm i zasad, to w tym kontekście należy zaznaczyć, że każdy model postępowania może jawić się tu jako dopuszczalny<sup>25</sup> — dlatego też przekraczanie granic ludzkiej seksualności i popełnianie występku, do którego dopuszcza się Donatien Alphonse François de Sade nie wydaje się być godnym potępienia w obliczu pluralizmu narracji o moralności<sup>26</sup>. Jak pisze P. Piotrowski (na kanwie rozważań o antypedagogice, która posiłkuje się subiektywizmem w odniesieniu do sfery etycznej — każde dziecko wie co jest dla niego dobre i pożądane): „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”<sup>27</sup>.

Nie ulega kwestii, że w zasadzie od Kartezjusza filozofia europejska przechodzi na pozycje subiektywizmu, analizującego nie tyleż świat realnie istniejący, co przede wszystkim dane świadomości, jeśli nie powiedzieć jaźni, a przykładów dostarcza myśl: G. W. Leibniza, Ch. Wolffa, I. Kanta, G. W. F. Hegla, tudzież neokantyzmu, fenomenologii, hermeneutyki, czy egzystencjalizmu, bądź marksizmu i postmodernizmu. W tym kontekście nie ma już mowy o klasycznej filozofii, gdyż utracono przedmiot oraz metodę uniesprzeczniającego wyjaśniania, aczkolwiek zaznaczyć należy, że motywy filozofii klasycznej nie zagięły, lecz przetrwały, rozwijając się w wąskich naukowych

<sup>24</sup> M. Sieniatycki, *Główne zasady etyki Kanta a etyka chrześcijańska*, Kraków 2017, s. 3–4.

<sup>25</sup> H. Kiereś, *Subiektywizm*, w: <http://www.ptta.pl/pef/pdf/s/subiektywizm.pdf> [stan z dn. 16 grudnia 2019], s. 1–5.

<sup>26</sup> Por. J. Łojek, *Wiek Markiza de Sade, Szkice z historii obyczajów i literatury we Francji XVIII wieku*, Lublin 1973, s. 11–12.

<sup>27</sup> P. Piotrowski, *Jak można wspierać zamiast wychowywać?*, „Studia z Teorii Wychowania (Półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN)”, nr 5/1 (8), 2014, s. 62–63.

kręgach, zwłaszcza kościelnych, zajmujących się klasyczną problematyką<sup>28</sup>. Słusznie podkreśla prof. Mikołaj Krasnodębski, że współcześnie dominuje tradycja filozoficznego idealizmu, zakładającego, że człowiek może dowolnie kreować poznawaną przez siebie rzeczywistość i że niezależnie od niej istnieje<sup>29</sup> (aczkolwiek postmodernizm czy poniekąd genderyzm zdają się *de facto* głosić śmierć podmiotu<sup>30</sup>, a co najmniej tożsamości jednostki). Antypedagogika — tak jak postmodernizm — oczywiście preferuje to, co jest pomyślane i wymyślane, a sama prawda czy też rzeczywistość nie wydają się mieć większego znaczenia.

Trudno wyobrazić sobie zaistnienie antypedagogiki bez odwołania się do radykalnej krytyki chrześcijańskiej kultury i cywilizacji, które to wątki widoczne są u Jana Jakuba Rousseau, piewcy „religii naturalnej”, pojętej w kategoriach deistycznych, rozumowych i uczuciowych. Wedle niego dziecko

<sup>28</sup> M. A. Krąpiec, *Czym jest filozofia...*, dz. cyt., s. 158–165.

<sup>29</sup> M. Krasnodębski, *Metafizyka...*, dz. cyt., s. 18.

<sup>30</sup> Niezwykle trafnie jawią się rozważania na temat śmierci podmiotu w postmodernizmie w wydaniu Leszka Nowaka, którego wywody w tej materii warto szerzej zacytować: „Spróbujmy zidentyfikować (...) ideę kluczową postmodernizmu. Wydaje się, że jest nią bezkompromisowy atak na paradygmat antropocentryczny. Człowiek nie może stanowić centrum bytu, bo jest tylko luką w porządku rzeczy (Foucault), zaś miejsca mają priorytet przed tym, co je wypełnia (Deleuze). Te znane postulaty mogą być rozumiane jak następuje: człowiek nie jest bytem bazowym, który jedynie może uprawomocnić wszystkie pozostałe — wtórnie bytowo — istnienia; całkiem przeciwnie, człowiek jest bytem pochodnym, który wymaga legitymizacji metafizycznej przez jakieś byty *prima facie*. Postmodernizm deklaruje więc »śmierć człowieka«, przełamując ostatecznie starą tradycję, zgodnie z którą jedynym samo przez się zrozumiałym istnieniem jest istnienie podmiotu, zaś horyzont bytu jest określony przez to, co tak czy inaczej — przez relację myślenia o, doświadczenia, kategoryzowania itd. — odnoszone jest do podmiotu. Pasja z jaką postmodernizm atakuje antropocentryzm wydaje się świadczyć, że tu właśnie leży punkt ciężkości tej filozofii”. Nie ulega kwestii, że mamy tutaj do czynienia z daleko posuniętym antyhumanizmem postmodernizmu, który jednakże znajduje jakieś miejsce dla człowieka w świecie, lecz jest to usytuowanie podporządkowane, albowiem naczelne miejsce zajmują struktury. Innymi słowy, to co występuje między ludźmi, a więc rozmaita sieć relacji, ma pierwszeństwo przed samymi ludźmi, przy czym człowiek jako taki umiera kiedy te związki i quasi relacje przestają istnieć. To co jest międzyludzkie wydaje się być ontologicznie pierwotne w stosunku do tego, co ludzkie. Rzeczywistość natomiast jest kolekcją struktur pozbawionych jakiegokolwiek świadomości i nie odnoszących się do jakichkolwiek wartości; L. Nowak, *Postmodernizm — pewna próba wykładni metafizycznej i wyjaśnienia historycznego*, w: *Wobec kryzysu kultury. Z filozoficznych rozważań nad kulturą współczesną*, red. L. Grudziński, Gdańsk 1993, s. 44–45; Por. M. Gizowski, *Niebezpieczne...*, dz. cyt., s. 149–150.

(Emil)<sup>31</sup> powinno przyswoić sobie religię naturalną, a nie religię konkretną, którą może sobie wybrać w późniejszym okresie życia, przy przyjęciu założenia, że Boga nie należy szukać w księgach, lecz we własnym wnętrzu, w uczuciach, sumieniu, a także w świecie natury (przedmiotem szczególnego ataku J. J. Rousseau są dogmaty Kościoła katolickiego). Dla wspomnianego filozofa cywilizacja i kultura mają być przyczyną zepsucia człowieka, przy czym w grę wchodzi zduszenie jego wolności i wypaczenie charakteru, aczkolwiek sama jednostka ludzka ze swej natury ma być dobra (nieskażona grzechem). J. J. Rousseau gloryfikuje pierwotny stan człowieka żyjącego na łonie natury, która gwarantowała szczęście i harmonię. Natomiast przyczyną niesprawiedliwości i ubóstwa jest według niego powstanie własności prywatnej i ukształtowanie się władzy<sup>32</sup>. Poglądy na wychowanie J. J. Rousseau, przypominające w jakimś stopniu wywody Jana Amosa Komeńskiego (przeniknięte filozofią platońską gnozą, hermetyzmem, arianizmem, kabałą, a także ideologią różokrzyżowców, ze wskazaniem na ideę pansofii<sup>33</sup>, kwestionującą istotę przesłania chrześcijaństwa, a zarazem mającą stanowić podstawę pedagogiki)<sup>34</sup>, sprowadzały się do przekonania, że wychowawca powinien traktować wychowanka, jak młodą roślinę, której należy zapewnić odpowiednie warunki, a resztę powierzyć naturze, przy czym chodzi o to, aby młody człowiek był odizolowany od kultury tak długo, jak tylko to jest możliwe<sup>35</sup>. Te akurat motywy w twórczości J. J. Rousseau są zaadaptowane na gruncie antypedagogiki, która, będąc bardziej konsekwentna, zupełnie rezygnuje z roszczeń na rzecz wychowania, opowiadając się za koncepcją towarzyszenia dziecku, które samo się wychowuje i realizuje.

W tym miejscu wypadałoby podkreślić, że myśl J. J. Rousseau była skażona w znacznej mierze idealizmem filozoficznym, którego uosobieniem

<sup>31</sup> Główny bohater traktatu pedagogicznego J. J. Rousseau pt.: *Emil, czyli o wychowaniu*, opublikowanego w 1762 r., który został na mocy decyzji Świętego Oficjum zamieszczony na Indeksie Ksiąg Zakazanych.

<sup>32</sup> S. Litak, *Historia wychowania. Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, t. I, Kraków 2004, s. 186–191.

<sup>33</sup> Od gr. „pan”, czyli wszystko oraz „sophia”, czyli wiedza, mądrość, wszechmądrość, wszechwiedza.

<sup>34</sup> Por. S. Sztobryn, *Wprowadzenie do pansoficznych podstaw pedagogiki Jana Amosa Komeńskiego*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne”, Seria: Pedagogika, t. III/2016, s. 25–33.

<sup>35</sup> S. Litak, *Historia...*, dz. cyt., s. 186–191.

był Platon<sup>36</sup>; ten starożytny filozof był dlań obiektem zachwyty — on sam wyznał, że *Rzeczpospolita* była dla niego jednocześnie utopią, a zarazem najpiękniejszym traktatem o wychowaniu, jaki kiedykolwiek został napisany (jak słusznie stwierdza w licznych wypowiedziach M. Krasnodębski: nie ma wątpliwości, że antypedagogika wypływa z natywizmu Platona, który to, paradoksalnie, może również stanowić źródło naturalizmu, przy czym zauważyć należy, że sam Platon zakłada, iż dusza człowieka jest doskonała, gdyż została ukształtowana w świecie idei — jednakowoż uznać można, że nauka, tudzież edukacja to tylko przypominanie sobie, kim się naprawdę jest, to uświadamianie własnej boskości). Niebezpieczny utopizm J. J. Rousseau przejawiał się chociażby w przekonaniu, że jego Emil miał co prawda czcić rodziców, ale powinien słuchać wyłącznie siebie. Poza tym dla J. J. Rousseau było kwestią obojętną czy wychowanek posiadał matkę i ojca. Jak podkreśla A. Drózdź, w myśl tych założeń wychowawca mógł odebrać rodzicom dziecko i nigdy im go nie zwrócić; poglądy tego rodzaju legły u podstaw wielu koncepcji radykalno-emancypacyjnych, obecnych także w dzisiejszej pedagogice postmodernistycznej<sup>37</sup> (jak i na gruncie antypedagogiki).

Koncepcje wychowawcze J. J. Rousseau poprzedziły wybuch Wielkiej Rewolucji Francuskiej z 1789 r., która w sposób bezpardonowy zanegowała tradycję i religię pod hasłem: „wolności, równości i braterstwa”, które to bezpośrednio przełożone na sferę wychowania w płaszczyźnie relacji między dorosłym a dzieckiem, muszą przynieść opłakane skutki. Prof. dr hab. Bogusław Śli-

<sup>36</sup> Jak tłumaczy G. Godawa, platońska wizja człowieka, została przejęta od pitagorejskiego nurtu religijnego, który to definiuje człowieka w kategorii „duch–rozum”, żyjącego w kontekście bogów, przy czym wciela się on w różne ciała ludzkie i zwierzęce. Będąc skazany na wcielenie zostaje „uwięziony” w ciele. W dualistycznej formule rzeczywistości człowiek ma być istotą wewnętrzną rozdartą na byt i niebyt, dobro i zło, duszę i ciało. Ludzka jednostka naznaczona jest piętnem przeznaczenia, nieszczęścia i bezsensu, co znajduje swój refleks w prawie konieczności. Jednakowoż platoński obraz człowieka był modyfikowany w filozofii średniowiecza i epoki nowożytnej, przy czym podkreślić należy, że znalazł on odzwierciedlenie w akcentowaniu dualizmu ciała i duszy, a także absolutyzowaniu sfery poznawczej człowieka oraz redukowaniu uczuć i zmysłów do sfery irracjonalnej i autonomicznej, przy jednoczesnym deprecjonowaniu cielesności. W ciągu wieków takie ujmowanie człowieka przyczyniło się do rozdzielenia rzeczywistości na materię i ducha, którym człowiek jest w pierwszym rzędzie. Będąc sam w sobie doskonały, nie może podlegać wychowaniu, dlatego, że jest źródłem praw.; G. Godawa, *Integralna wizja człowieka jako fundament kultury i wychowania*, „Analecta Cracoviensia” nr 49/2017, s. 320.

<sup>37</sup> A. Drózdź, *Mity i utopie pedagogiczne*, Kraków 2000, s. 117–118.

werski zdaje się postrzegać antypedagogikę w kontekście inspiracji ideowych z przełomu XVIII i XIX wieku, narzucających romantyczną wizję człowieka<sup>38</sup>.

Nie da się zaprzeczyć temu, że część spuścizny intelektualnej Oświecenia każe wierzyć, że każde dziecko rodzi się ze swej natury dobre<sup>39</sup>, a koncepcja grzechu wydaje się być traktowana jako przesąd, czy przejaw obskurantyzmu. Rzecznicy tej ideologii zdają się wierzyć w naturalną dobroć dziecka, a to czego rzeczywiście ono pragnie należy traktować jako słuszne z etycznego punktu widzenia. Człowiek ma rodzić się wyłącznie z dobrymi skłonnościami, natomiast złe postępowanie rozwija się później pod wpływem otoczenia, kultury, społeczeństwa czy religii, jeżeli przyjąć konsekwentnie założenia antypedagogiki, w tym i oczywiście idealizmu koncepcji J. J. Rousseau<sup>40</sup>. Wychowanie w takiej formule zdaje się absolutyzować wolność dziecka i tej wartości podporządkowywać kwestie psychologiczne, etyczne i epistemologiczne<sup>41</sup>. Jaźń dziecka, jego emocje i pragnienia stają się tutaj czymś nadrzędnym względem pewnych ustalonych zasad i norm. Stąd też, analizując naturę dziecka, blisko jesteśmy paradygmatu psychoanalizy, konstruującej ludzką psychikę w schemacie *ego*, *superego* i *id*, przy czym ubóstwiona staje się sfera popędów, pragnień i zmysłów, której zaspokojenie staje się miarą szczęścia, a raczej — jeżeli język odzieramy z właściwych mu znaczeń — przejawem jakości życia. Chociaż freudyzm jawi się nieco sprymitywizowanym uderzeniem w chrześcijańską etykę i moralność, o tyleż Jungowskie konstrukcje wypaczają i deformują sens ewangelicznego przesłania<sup>42</sup>. Antypedagogika obficie czerpie z wielu destrukcyjnych treści

<sup>38</sup> B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2004, s. 328.

<sup>39</sup> Por. Z. Frączek, *Koncepcja „post-nowego” wychowania jako propozycja i odpowiedź na potrzeby współczesnego wychowania*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin — Polonia”, Vol. XXX, nr 3/2017, s. 9.

<sup>40</sup> M. Staszewicz, *Cielesność i seksualność — edukacyjne tropy ideologii romantycznej*, „Kultura i Edukacja”, nr 2 (71)/2009, s. 54.

<sup>41</sup> Tamże.

<sup>42</sup> Freud w swoich koncepcjach kwestię instynktów i popędów podnosi do rangi głównych motorów ludzkiej aktywności, głosząc swego rodzaju hasła determinizmu seksualno-popędowego w kontekście konstrukcji psychicznej jednostki, dla której religia i kultura mają być źródłem rozmaitych nerwic i cierpień. Freudowska koncepcja człowieka, zakłada iż popędy, w tym popęd seksualny i popęd śmierci, stanowią główne źródło ludzkiej aktywności; ujawniając się w różnych formach i kontekstach, stanowią one o rzeczywistym — by tak rzec — niezakłamanym obliczu

przekazanych przez idealistyczne nurty filozoficzne i pedagogiczne (w tym i nie sprzeciwia się genderyzmowi), ukrywając swoją rzeczywistą istotę pod płaszczkiem przywiązania do szczytnych haseł: wolności, tolerancji, czy praw dziecka itp., przy czym w grę wchodzi dążność do dekonstrukcji rodziny, tradycji czy przeszłości pod kątem postmodernistycznych fantazmatów, zmienności czy migotania znaczeń oraz wielości narracji, na kanwie zanegowania prawdy w imię post-prawdy, czy samego człowieka na rzecz post-człowieka, bez wyraźnej tożsamości, która może być płynna i zmienna, nawet w odniesieniu do płci, czy „orientacji seksualnej” (jednakowoż, na gruncie genderyzmu przyjmuje się założenie, że męskość i kobiecość — podobnie jak i orientacja psychoseksualna — mają sytuować się na osi *continuum*, na której jedna cecha przechodzi w drugą poprzez różne odcienie androgyniczności, jak proponuje J. Butler)<sup>43</sup>. Dziecko na gruncie antypedagogicznym ma czynić dosłownie wszystko czego chce i czego sobie zażyczy, nie oglądając się na autorytet, w tym nauczyciela, który winien pełnić rolę statysty. A. C. Bereiter przekonuje, że: „nauczyciele powinni odrzucić rolę Boga — odrzucić chęć, próby wpływania, ingerowania w naturalny rozwój dziecka. Gdyż nie istnieją już moralnie bezpieczne cele nauczycieli. Jedynie procesy są bezpieczne. Gdy dochodzi do celów wszystko jest wątpliwe. Sza-

---

człowieka, dla którego tradycja, w tym szczególnie chrześcijańska, jawi się jako zbędny balast. Równie redukcjonistycznie do sfery ludzkiej duchowości i podchodzi uczeń Zygmunta Freuda — Carl Gustaw Jung, który rozwija koncepcje nauczyciela, wzbogacając je o specyficzne treści. Jung do psychologii wprowadził pojęcie oryginalnej i zgoła apriorycznej „nieświadomości zbiorowej”, a także „nieświadomości indywidualnej” oraz synchroniczności i archetypu. Jak słusznie twierdzi Aleksander Posacki, teoria Junga jest na wskroś gnostyczna, sytuując się w opozycji do chrześcijańskiej ortodoksji, przy czym Jungowskie rozważania o Chrystusie i Buddzie nie mają wiele wspólnego z naukowym poznaniem psychiki jednostki, lecz są emanacją profanicznych koncepcji ubóstwienia człowieka w kategoriach dualizmu dobra i zła, sytuujących się względem siebie równorzędnie (według Posackiego, zło w ujęciu Jungowskim, tudzież szatan, zyskuje status naturalnej konieczności, a Bóg traktowany jest jako źródło zła, przy czym szatan ma być poniekąd tylko historyczno-kulturową egzemplifikacją archetypu Cienia, który winien być zintegrowany w duszy człowieka; M. Gizowski, *Wybrane aspekty pracy socjalnej. Analiza krytyczna. Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2011, s. 231–233; A. Posacki, *Psychologia i New Age*, Gdańsk 2007, s. 69–72; Z. Freud, *Wstęp do psychoanalizy*, Warszawa 2010; tenże, *Kultura jako źródło cierpień*, Warszawa 1995; W. Dudek, *Psychologia integralna Junga*, Warszawa 2006.

<sup>43</sup> Por. G. Kuby, *Globalna rewolucja seksualna. Likwidacja wolności w imię wolności*, Kraków 2013, s. 73–74; J. Butler, *Uwikłani w płęć. Feminizm i polityka tożsamości*, Warszawa 2008.

cunek dla wolności dziecka oznacza przyznanie mu maksymalnej wolności, dającej pogodzić się z wolnością innych”<sup>44</sup>. Czyż nie współbrzmi to z kwestią postulatu wyzwolenia dziecka spod dyscypliny i „opresyjności” kulturowo-społecznych nakazów, do czego antypedagogika zdaje się nawoływać, podważając zasadność istnienia systemu patriarchalnego? — jego zniesienie w *quasi* teologicznym sensie nie oznacza nic innego jak tylko zanegowanie i zdezonizowanie Boga — Ojca. J. Niewęglowski odnosząc się do poglądów M. Mead (jedna z inspiratorek ideowych antypedagogiki, nawołująca rodziców do podzielenia się władzą z dziećmi), podkreśla, iż wskazywała ona, że: „Istnieją rodzice (...), którzy na pytanie dzieci, dlaczego muszą iść spać, jeść jarzyny, owoce, czy wyjąć palec z buzi albo uczyć się czytać i pisać, odpowiadają prosto: bo tak właśnie dziecko powinno się zachowywać, bo Bóg tak każe i ja ci każę”<sup>45</sup>. Oczywiście z tej wypowiedzi ma wynikać wniosek, że należy podważyć rolę religii w wychowaniu dzieci.

### 3. Specyfika antypedagogiki

Jednakowoż, współczesna antypedagogika, jak twierdzą jej rzecznicy i zwolennicy, jest przeciwieństwem pedagogiki tradycyjnej, a w zasadzie wszystkich pedagogik, ukształtowanych na drodze historycznej ewolucji i intelektualnych polemik, które to wykazują roszczenia do wychowania. Tymczasem, antypedagogika odrzuca jakikolwiek model wychowania na rzecz bycia, współpracy, tudzież wspierania dziecka, a wychowanie intencjonalne z samej definicji uznaje za coś bardzo złego, niepożądanego i nagannego, tudzież przejaw manipulacji, czy narzucania czegoś. Można tedy uznać, że jeżeli już samo wychowanie jest złem, to znaczy, że nie może być mowy o żadnym wychowaniu w odniesieniu do podmiotu, który wykazuje potrzebę rozwijania się i samodoskonalenia w kolejnych stadiach rozwojowych, związanych z poszczególnymi etapami ewolucji osobowości i zainteresowań — innymi słowy

<sup>44</sup> M. Staszewicz, *Cielesność...*, dz. cyt., s. 56.

<sup>45</sup> J. Niewęglowski, *Antypedagogika wobec pedagogiki*, „Seminare”, nr 11/1995, w: <http://www.seminare.pl/pdf/tom11-10-nieweglowski.pdf> [stan z dn. 21 stycznia 2014], s. 143; D. Zalewski, *Antypedagogika i inne herezje*, w: [http://www.psychologia.net.pl/e-booki/Dariusz\\_Zalewski-Antypedagogika\\_i\\_inne\\_herezje.pdf](http://www.psychologia.net.pl/e-booki/Dariusz_Zalewski-Antypedagogika_i_inne_herezje.pdf) [stan z dn. 19 grudnia 2019], s. 3-4.



zdawać by się mogło, że antypedagogika w swoich przesłankach odrzuca koncepcję rozwoju wychowanka, stawiając go na równi z osobą dojrzałą; już samo sformułowanie paradygmatu antypedagogiki skłania do odrzucenia go samej definicji; z racji na absurdalność postawionej tezy<sup>46</sup>.

Bez wątpienia, antypedagogika jawi się jako ruch kontrkulturowy i antyedukacyjny, na pewno głęboko kontestacyjny, do którego to powstania w jakiejś mierze przyczyniła się między innymi pedagogika krytyczna, tudzież stan niezadowolenia z dokonań pedagogiki reform; aczkolwiek największym impulsem do rozwoju antypedagogiki zdaje się być skrajnie lewicowa mentalność, będąca pokłosiem rewolty z 1968 roku, w trakcie której zostały zakwestionowane podstawowe i tradycyjne wartości, w tym i odnoszące się do sfery wychowania. B. Śliwerski wskazuje, że jak każdy ruch kontestacyjny, tak i również ten o wymiarze antypedagogicznym zachował podwójność sensu rozumienia słowa „kontestacja” — chodzi o zaprzeczenie, a jednocześnie potwierdzenie wartości w imieniu których coś zostało zanegowane, aczkolwiek jesteśmy przekonani, że w omawianym przypadku rzecz dotyczy antywartości i negacji dotychczasowych osiągnięć na polu pedagogicznym. Bynajmniej zniszczenie zastanego świata wartości pedagogicznych jest tu motywem dominującym, aczkolwiek w grę wchodzi tutaj konstrukcja (nie–konstrukcja) niewychowania, która oznacza nostalgię, czy też kolejną utopię, skierowaną ku przyszłości, tudzież wizję czy postulat ukształtowania nierzeczywistego świata, w której dzieci wychowują się same, korzystając ze swojego wewnętrznego potencjału, a rodzice schodzą na plan dalszy, tak naprawdę zrzekając się swojego prawa do wychowania i kształtowania swojego potomstwa. Bunt przeciwko rodzicom zdaje się mieć swoje metafizyczne reminiscencje w odniesieniu do buntu człowieka przeciwko swojemu Stwórcy, przeciwko prawu Boskiemu i naturalnemu, z którego możemy wywieść prawo starszego pokolenia do socjalizacji młodszej generacji — rzecz dotyczy tutaj antyrodzinnego i antyreligijnego stygmatu omawianego nurtu wychowawczego (niewychowawczego)<sup>47</sup>.

<sup>46</sup> M. Gizowski, *Współczesna myśl filozoficzno-pedagogiczna w aspekcie wyzwań edukacyjnych. Koncepcje — nurty — problemy*, Koszalin 2013, s. 165.

<sup>47</sup> Por. T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 2009, s. 52–53.

Bynajmniej, ruch antypedagogiczny miał się zrodzić — według jego przedstawicieli, zwolenników i rzeczników — jako wyraz sprzeciwu wobec rzekomej omnipotencji na polu pedagogicznym, wszechwładnego myślenia pedagogów, oraz ich autorytarnego działania i nawyków. W miejsce tradycyjnej pedagogiki zaproponowano takie wartości, jak: wolność, równość, przyjaźń, samostanowienie i odpowiedzialność. Ze Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej (kolebki działań antypedagogicznych), antypedagogika została przeszczepiona do Europy Zachodniej; w sposób szczególny zaistniała w RFN, Szwajcarii i Francji, wywołując niejednokrotnie zaskoczenie i opór tradycjonalistycznie nastawionych odłamów i kręgów społecznych, które słusznie obawiały się chaosu na polu wychowawczym. Na początku lat osiemdziesiątych XX wieku notujemy obecność tego kontrowersyjnego nurtu we Włoszech, Belgii i Holandii, gdzie wielu świątłych i krytycznych humanistów przyjmuje bardzo krytyczną postawę wobec tego nowego modelu wychowania<sup>48</sup>.

Jak podkreśla się w fachowej literaturze przedmiotu, antypedagogika wyrosła z niespełnionych oczekiwań efektów intencjonalnych oddziaływań wychowawczych na dzieci i młodzież (które przecież nie zawsze są doskonałe i bez mankamentów, aczkolwiek wydają się one być konieczne z racji na dobro dziecka), przy czym zaproponowała ona w tym kontekście odpedagogizowanie wszelkich oddziaływań na wychowanków, czyli całkowite odrzucenie zamiarów pedagogicznych. Koncepcję tę upowszechniał Ekkehard von Braunmühl, autor książki pt.: „*Antypedagogika. Studia zmierzające do zniesienia wychowania*”. Zdaniem tegoż autora pedagogika powoduje okaleczenie wychowanków, czyli nie przyjmuje ich takimi, jakimi są, ale dąży do ich przemiany i udoskonalenia kosztem pozbawienia autonomii i doprowadzenia zniewolenia. Istotne i ważne jest w wychowaniu tylko tworzenie warunków dla spontanicznego, niczym nieograniczonego rozwoju, a praktycznym wyrazem założeń antypedagogiki jest tworzenie alternatywnych form oddziaływań, zakładających swobodny rozwój i bezstresowość<sup>49</sup>. Jednakowoż, według rzeczników i sympatyków antypedagogiki część tradycyjnej pedagogiki wywodzi się z ideologii totalitarnych, to znaczy wyrasta z nazizmu, faszystwu i komunizmu, którego

<sup>48</sup> J. Niewęgłowski, *Antypedagogika...*, dz. cyt., s. 136.

<sup>49</sup> M. Cogiel, *Kontrowersje wokół wychowania. Dylematy teorii i praktyki edukacyjnej*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne”, nr 27/28 (1994–1995), w: [http://www.wtl.us.edu.pl/ssht/27-28/SSHT\\_27-28%281994-95%2953-63.pdf](http://www.wtl.us.edu.pl/ssht/27-28/SSHT_27-28%281994-95%2953-63.pdf) [stan z dn. 21 stycznia 2014], s. 54–55.

celem nie była konkretna jednostka i jej dobro, lecz wypracowanie określonego modelu człowieka, którego osobowość i zachowanie wpisywałyby się w paradygmat totalitarny, przy czym w grę wchodził fenomen urabiania wychowanka przez pedagogów — funkcjonariuszy państwowych, celem wypracowania określonych nawyków i zachowań w ramach określonej ideologii, co wiązało się ze zniewoleniem człowieka i zakwestionowaniem wszelkich jego praw. Tymczasem antypedagogika — wylewając przysłowiowe dziecko z kąpielą — zdaje się unieważniać wszelkie złe (i jakiegokolwiek) roszczenia wychowawcze, mające na celu kształtowanie jednostki oraz prezentuje się jako *antidotum* na „zniewolenie” dziecka przez dorosłego. Tak więc, wychowanie jest odrzucone tutaj w całej rozciągłości — nie ma tu jednakże mowy o rozróżnieniu wychowania w społeczeństwie demokratycznym od socjalizacji w formule totalitarnej, tudzież autorytarnej; tedy mamy tutaj do czynienia ze swoistym błędem poznawczym antypedagogiki, która wręcz każde wychowanie umieszcza w wymiarze walki między dorosłymi a dziećmi<sup>50</sup>. E. von Braunmühl niezwykle emocjonalnie odnosi się do sfery wychowania; potępiając ją posiłkuje się nierzadko określeniami z pogranicza epitetów. Na specyfikę argumentacji tegoż pedagoga zwraca uwagę B. Śliwerski, przytaczając jego pejoratywne określenia–oskarżenia: „stosunki międzypokoleniowe to »wojna wychowawcza«; każdy akt wychowawczy to: »mały mord«, »psychiczne tortury«, »pranie mózgu«, »planowe niszczenie«, »duchowa wykańczalnia i deformacja«, »skandaliczny akt zadawania cierpień«, »socjalizacyjna forma zewnętrznego opresjonowania ludzi«; pedagodzy to: »tendencyjni faszyci«”<sup>51</sup>.

Jest czymś znamionym, a zarazem porażającym, że antypedagogika lansuje styl życia całkowicie wolny od wychowania, które zawsze ma okazywać się opresyjne i toksyczne wobec podmiotu socjalizacji. Dziecko skądinąd jawi się jako równorzędna istota osobie dorosłej w zakresie praw i obowiązków, a także rozwiniętej świadomości i aspektu „ja” w płaszczyźnie znajomości etyki i wiedzy życiowej, a także sensu podejmowanych wyborów. Na gruncie antypedagogiki dziecko jest suwerennym podmiotem i wręcz od urodzenia ma prawo decydować o sobie, niezależnie od świata dorosłych; to dziecko ma wiedzieć lepiej od dorosłego co jest dla niego pożądane, dobre i właściwe. Wszelkie pró-

<sup>50</sup> B. Kiereś, *Współczesny wychowawca wobec antypedagogiki*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Łódź 2003, s. 124; M. Gizowski, *Współczesna...*, dz. cyt., s. 166.

<sup>51</sup> B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, dz. cyt., s. 329.

by wychowania dziecka graniczą z tresurą, z bezdusznym narzucaniem woli samoistnemu, samowiednemu i samowładnemu podmiotowi wychowania. Proponuje się, aby osoba dorosła jedynie towarzyszyła dziecku i jego losom, a w żadnym razie nie może pod żadnym pozorem ingerować w decyzje wychowanka, tudzież wskazywać mu co jest dobre, a co złe. W myśl koncepcji antypedagogicznych tylko tradycyjna pedagogika apriorycznie narzucała pewne wartości dziecku, będące zamachem na jego wolność<sup>52</sup>. W tym miejscu wypada zauważyć, że antypedagogika w ogóle nie bierze pod uwagę kwestii logiki ewentualnego rozwoju wychowanka, który wkraczając w życie i świat dorosłych, musi być odpowiednio kształtowany przez wychowawcę na różnych stadiach ewolucji osobowości i charakteru. Bynajmniej, może bulwersować fakt, że antypedagogika traktuje dziecko od urodzenia na równi z dorosłym, co równoznaczne jest z uznaniem małoletniego za osobę w pełni dojrzałą, ukształtowaną oraz w pełni kierującą swoim losem — poniekąd kłóci to się z obiektywnym stanem rzeczy w zakresie logiki i prawdziwości osobniczego rozwoju. Aprioryczne założenia antypedagogiki są zgoła czymś utopijnym i destrukcyjnym ze społecznego punktu widzenia — wszak małoletnie dziecko nie jest w stanie wyręczyć osoby dorosłej w zakresie pełnionych obowiązków, tudzież racjonalnej realizacji przypisanych praw. Dlatego też antypedagogika opiera się na fałszywych przesłankach i może okazać się szkodliwa z punktu widzenia dobra i interesów niewychowywanego dziecka, które szczególnie w najmłodszych latach potrzebuje przewodników i obrońców w postaci rodziców czy nauczycieli<sup>53</sup>. Dziecko gdy jest małe po prostu potrzebuje autorytetu, który wyjaśnia mu świat i uczy dokonywania właściwych wyborów. Jest to oczywista prawda dla racjonalnie myślących rodziców, pedagogów i nauczycieli, którzy nie popadają w idealizm i nie dają posłuchu utopijnym hasłom.

#### 4. Zagrożenia antypedagogiki

Za jednego z ważniejszych prekursorów antypedagogiki należy oczywiście uznać wymienionego już zachodnioniemieckiego publicystę E. von Braun-

<sup>52</sup> B. Kiereś, *Współczesny...*, dz. cyt., s. 124.

<sup>53</sup> Por. M. Gizowski, *Współczesna...*, dz. cyt., s. 166.

mühla, który jest autorem wspomnianej rozprawy pt.: „*Antypedagogika. Studium o zniesieniu wychowania*”. W przekonaniu tegoż autora celowościowe wychowanie nie gwarantuje równoprawnych stosunków między wychowawcami a ich podopiecznymi, a tym samym — jak brzmi nader odważny i ryzykowny wniosek — nie respektuje praw człowieka, które powinny przysługiwać także dzieciom i młodzieży. Według E. von Braunmühla wychowywane osoby są manipulowane jak marionetki, wodzone na pasku, tresowane (*sic!*); dlatego też wszelkie oddziaływanie pedagogiczne w swej istocie, uwarunkowaniach, konsekwencjach i skutkach jest po prostu niedemokratyczne. Wspomniany antypedagog jest przeświadczony, że niepodobna pogodzić idei kształtowania czyjejs osobowości, formowania jej przez innych z ideą tolerancji, szacunku i zaufania do tych osób. Wychowanie ma stwarzać nierówne prawa dla wychowawcy i wychowanków, przy czym wychowawcom wolno więcej niż ich podopiecznym. Każde oddziaływanie wychowawcze stanowi zakrojone na wielką skalę oszustwo, służące „inżynierom dusz” do utrzymania władzy oraz jest pretekstem do pozbawiania innych przysługujących im praw. To właśnie myślenie pedagogiczne kreujące wychowanie dzieci i młodzieży według odgórných nakazów i dyrektyw doprowadziło do permanentnego konfliktu pokoleń<sup>54</sup>. Podstawowe ideologiczne *credo* antypedagogiki E. von Braunmühla sprowadza się do przekonania, że cała teoria i praktyka pedagogiczna stanowi spisek dorosłych przeciwko dzieciom, mający na celu ujarzmienie ich, by móc skuteczniej władać młodym pokoleniem. Jednocześnie u tegoż pedagoga (antypedagoga) można zauważyć apoteozę absolutnej wolności wraz z jej nieograniczonymi prerogatywami i władztwem. Antypedagogika w swym radykalnym wcieleniu postrzega dziecko jako suwerenny (a poniekąd i wyizolowany) podmiot od chwili narodzin; byt, który od początku dysponuje prywatną, autonomiczną energią własnego ja. Dziecko samo dla siebie jest najwyższą instancją i to ono winno stanowić i decydować o własnym rozwoju, a nie kierować się patriarchalnym autorytetem rodziców. Wszelkie autorytarne oddziaływanie wychowawcze ma prowadzić do skrzywienia indywidualnej linii rozwojowej dziecka<sup>55</sup>. W tym kontekście należy zaznaczyć, że tak naprawdę w świecie urządzonym

<sup>54</sup> B. Śliwerski, *Antypedagogika, czyli o kontestacji pedagogiki końca XX wieku*, dz. cyt., s. 75.

<sup>55</sup> A. Just, *Antypedagogika...*, dz. cyt., s. 115–116.

przez antypedagogikę nie ma miejsca dla pedagogów tudzież nauczycieli, gdyż są oni źródłem wszelkiego zła i patologii<sup>56</sup>. Jednakowoż, kierując się logiką E. von Braunmühla dojdziemy do nieuniknionego wniosku, iż nie tylko wychowanie, ale i wszelkie nauczanie skażone jest represyjną relacją między nauczycielem a uczniem, dlatego też w imię praw człowieka należy znieść wszelkie szkoły i uniwersytety na rzecz samowiednego i samodzielnego poszukiwania prawdy. Nie ulega kwestii, że takie stawianie sprawy pachnie totalitaryzmem w stylu lewicującego Pol Pota, który sam będąc z zawodu nauczycielem, jako przywódca komunistycznej rewolty w Kambodży wyludniał miasta i likwidował szkoły, aby zasiedlać wieś oraz tworzyć przymusowe i kolektywne obozy pracy przymusowej. Generalnie, już przy bliższym wejrzeniu argumentacja antypedagogiczna jawi się jako coś nie do przyjęcia, gdyż unieważniając wychowanie, sytuuje dzieci w płaszczyźnie wpływu zmiennych jakości otoczenia, w tym i destruktywnych jego elementów, których nie poddaje się pedagogicznemu oglądowi i krytycznej ocenie<sup>57</sup>.

W związku z powyższym należy zaznaczyć, że współczesna antypedagogika nie jest zawieszona w ideologicznej czy filozoficznej próżni; w grę jednak wchodzi określone zapatrywania ideologiczne i określone preferencje pedagogiczne, pomimo faktu odżegnywania się luminarzy antypedagogiki od jakiegokolwiek pedagogiki. Prof. nadzw. dr hab. Barbara Kiereś jest przekonana, że: „ideowym zapleczem antypedagogiki jest liberalistyczno-anarchistyczny socjalizm, który za pomocą własnej technologii społecznej zagospodarowuje wolność wychowanków, lansując konsumpcjonizm i permissywizm, czyli relatywizm poznawczy i moralny”<sup>58</sup>. W tej części rozważań wypada zauważyć, że odkrycie wolności wychowanka przez antypedagogów jawi się jako coś zgoła pozornego i przewrotnego, gdyż mieści się w jakże odmiennym od pedagogicznej logiki antypedagogicznym wzorcu (braku wzorca) postępowania, który osobie wychowanej pozwala czynić wszystko, niezależnie od treści uczynków w płaszczyźnie moralnej; co prawda w grę wchodzi tutaj wręcz absolutne dążenie do wolności, do której to utopii zdążyło obrażone na rodziców kontestujące pokolenie *hippisów* lat sześćdziesiątych XX wieku, niemniej jednak ów paradygmat wolności jest tutaj narzuconym

<sup>56</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika negatywna...*, dz. cyt., s. 442–443.

<sup>57</sup> M. Gizowski, *Niebezpieczne...*, dz. cyt., s. 167.

<sup>58</sup> B. Kiereś, *Współczesny...*, dz. cyt., s. 124.

konstruktem ideologicznym pedagogów o określonej orientacji i światopoglądzie, którego odzwierciedleniem jest przywiązanie do skrajnie liberalnej etyki, a także w grę wchodzi sentyment do anarchistycznego socjalizmu, podbudowany fundamentalizmem w zakresie głoszonych pseudoprawd. Bynajmniej, komuny hippisowskie były otwarte na wszelkie treści i prawdy najzupełniej odmienne od tradycyjnych przekonań rodziców, a także na sferę eksperymentów społecznych, zakładających chociażby rozwiązłość seksualną czy wspólnotę dóbr i dzieci. Wskazuje się, iż współcześnie antypedagogika doskonale wpisuje się poprawność polityczną, którą określa przekonanie, iż ten kto myśli inaczej lub sprzeciwia się aborcji, eutanazji, zażywania „miękkich” narkotyków, tudzież wolnej miłości jest co najmniej niedzisiejszy i nie mieści się w formule nowego porządku społecznego oraz prawnego, przy czym ów sposób myślenia staje się coraz bardziej udziałem obecnego zachodniego politycznego establishmentu, który chce uchodzić za światły i postępowy, a nie konserwatywny i wsteczny<sup>59</sup>.

Kolejny autorytet antypedagogiki to Alice Miller, która będąc psychiatrą z wieloletnim stażem „ujawniła” niszczyielski wpływ wychowania rodziców na dzieci w postaci generowania u nich zachowań nerwicowych. Wychowaniu przypisała wręcz dziedziczny i destrukcyjny wpływ na kolejne pokolenia socjalizowanych dzieci, przy czym wskazała, iż wychowawcy najczęściej nie zdają sobie sprawy z owej determinacji, albowiem są szczerze przekonani, że działają w interesie wychowanka i dla jego dobra. Miller deklaruje, iż jej „postawa antypedagogiczna nie zwraca się przeciw określonemu rodzajowi wychowania, lecz przeciw wychowaniu w ogóle, także przeciw wychowaniu autorytarnemu”<sup>60</sup>. Na marginesie niniejszych rozważań rodzi się zasadne pytanie, czy metoda psychoanalizy, stosowana z większym lub mniejszym powodzeniem u dorosłych, może być bezkrytycznie odnoszona jako metoda analizy w odniesieniu do problematyki dziecięcej? Jest wysoce wątpliwe, czy narzędzia i koncepcje psychologiczne, obowiązujące na gruncie psychoanalitycznym mogą mieć zastosowanie u małoletnich dzieci (A. Miller dystansuje się co prawda od klasycznych koncepcji Freuda, to niemniej jednak psychoanaliza wywarła na nią znaczący wpływ)<sup>61</sup>. Alice Miller zwykła przed-

<sup>59</sup> Tamże; M. Gizowski, *Współczesna...*, dz. cyt., s. 167.

<sup>60</sup> A. Just, *Antypedagogika...*, dz. cyt., s. 116.

<sup>61</sup> Por. A. Miller, *Thou Shalt Not Be Aware*, New York 1998.

stawiać proces wychowania i dzieciństwa w kategoriach traumatycznych, częstokroć z pogranicza zjawisk patologicznych i odosobnionych, wyprawdzając kontrowersyjne i nieusprawiedliwione uogólnienia<sup>62</sup>. Być może — a wiele na to wskazuje — wpływ nań mogła mieć szkoła frankfurcka<sup>63</sup>, a w szczególności twórczość Theodora Adorno, głównego twórcy „teorii krytycznej”<sup>64</sup>. Niepodobna odnosić sfery całości procesu wychowania do praktyk o charakterze autorytarnym, czy wręcz faszystowskim.

Z treści rozważań A. Miller wynika, że przemoc wobec dzieci przekazywana jest jako szkodliwy model zachowania i reagowania z pokolenia na pokolenie (dziadkowie — rodzice — dzieci). Według A. Miller winna jest temu pedagogika jako nauka o wychowaniu, gdyż uzbraja rodziców i nauczycieli w coraz doskonalsze metody manipulowania dziećmi, zmuszania ich do czynienia tego, czego życzą sobie pedagodzy. Jednakowoż, przemoc fizyczna ma być skrywana za przemocą psychiczną i to w takich sferach, jak: intelektualna przemoc, wyrażająca się w praniu mózgu czy indoktrynacji, przemoc emocjonalna egzemplifikowana przez zniewalającą miłość czy wolicjonalna sprowadzająca się do tłumienia „ja”. Jeżeli dodać do tego obowiązek dzieci i młodzieży okazywania szacunku swoim wychowawcom,

---

<sup>62</sup> D. Krzemionka, *Wspomnienie Alice Miller*, w: <http://www.charaktery.eu/wiesci-psychologiczne/2589/Wspomnienie-Alice-Miller/> [stan z dn. 22 stycznia 2014], s. 1–4; *Wychowanie dziecka bez przemocy. Alice Miller*, w: <http://www.terapia-pop.pl/alice-miller-wychowanie-dziecka-bez-przemocy/> [stan z dn. 17 grudnia 2019], s. 1–3.

<sup>63</sup> Sama nazwa „szkoła frankfurcka” pojawiła się w latach pięćdziesiątych XX w. W grę wchodziło nazwanie odrębnej formacji myślowej o lewicowej proveniencji, która mimo wewnętrznego zróżnicowania i ewolucji, jaką przebyła na przestrzeni kilkudziesięciu lat, w sposób nieprzerwany i konsekwentny realizowała i kontynuowała swój program badawczy, nazwany „teorią krytyczną”, a także prowadziła szeroką działalność dydaktyczną i propagandową, która w pewnym stopniu przyczyniała się (w aspekcie ideologicznym) do ufundowania zrębów Nowej Lewicy w 1968 r. „Szkoła frankfurcka” w kontekście propagowanych treści stanowi zlepek marksizmu, neoheglizmu, kantyizmu, freudyizmu i psychoanalizy, przy czym dekonstruuje ona społeczeństwo, a dawnym słowom i znaczeniom nadaje nowy sens; H. Jakuszek, *Frankfurcka Szkoła*, w: <http://www.ptta.pl/pef/pdf/f/frankfurckaszkoła.pdf>. [stan z dn. 11 sierpnia 2012]; Por. M. Gizowski, K. Knyżewski, *Kategoria procesów transnarodowych w płaszczyźnie filozoficzno-edukacyjnej i securitologicznej*, „Paideia”, nr 1/2019, s. 110.

<sup>64</sup> Th. Adorno, *Osobowość autorytarna*, Warszawa 2010; tenże, *Dialektyka negatywna*, Warszawa 1986; D. Rozwadowski, *Marksizm kulturowy. 50 lat walki z cywilizacją Zachodu*, Warszawa 2018, s. 33–83.



bez względu na towarzyszące ich postępowaniu racje, to w grę wchodzi wprost nie do wyobrażenia skala zniewolenia i bezbronności. Na podstawie swoich badań A. Miller miała wyodrębnić podstawowe cechy współczesnego wychowania: to dorośli są panami (a nie sługami) podlegającego im dziecka; dorośli określają *a priori*, to co jest prawem, a co nim nie jest; gniew dorosłych wynika z ich własnych konfliktów czy problemów; dzieci obarcza się odpowiedzialnością za stan niezadowolenia czy gniewu dorosłych; rodzice powinni być zawsze szanowani; spontaniczne uczucia dziecka oznaczają zawsze zagrożenie dla jego pana i władcy; dziecko należy pozbawić własnej woli tak wcześnie, jak to jest tylko możliwe; wszystkie represyjne zabiegi wychowawcze wobec dziecka powinny mieć miejsce w jego pierwszych latach, tak aby tego nie spostrzegło i nie zapragnęło zemsty na swoich opresorach<sup>65</sup>. Wizja wychowania u A. Miller jest nad wyraz dramatyczna i sprowadza się do bezpardonowej wojny między dorosłymi a dziećmi, przy czym w grę wchodzi przekonanie, iż całe zło tkwi w autorytarnej rodzinie, kulturze i tradycji, co skłania do wniosku, iż te jakości należy znieść, a co najmniej zmodyfikować. Radykalizm teorii Alice Miller świadczy tylko o jej fałszywości — co więcej, mamy tu do czynienia z postulatami zanegowania i odrzucenia dotychczasowej tradycji oraz kultury, nie tylko w odniesieniu do wychowania dzieci.

Jednym z najbardziej znaczących przedstawicieli antypedagogiki jawi się H. von Schoenebeck, szczególnie przywiązany do kontrowersyjnych w treści i rezultaty psychoanalitycznych i socjologicznych badań nad dzieciństwem, którym ma przysługiwać status obiektywizmu. Schoenebeck postrzega naturę człowieka, w tym szczególnie dziecka, w kategoriach elementu, którego nie należy ujarzmić, tudzież rozwijać, lecz jakości, którą należy uzewnętrzniać. Dziecko ma być względem dorosłego równoprawnym partnerem — nie ma tu mowy o jakichkolwiek wertykalnych współzależnościach. Instynkty i pragnienia dziecka winny się w sposób niepohamowany ujawniać i realizować — nie mogą być one w jakiś sposób ograniczane czy modyfikowane przez zewnętrzny autorytet typu rodzic czy nauczyciel. Dziecko winno mieć prawo do bycia sobą, do odkrywania kim naprawdę jest<sup>66</sup>. Jednakowoż, traktuje się tutaj dziecko w kategoriach realizacji bliżej wewnątrznie niespre-

<sup>65</sup> T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki...*, dz. cyt., s. 75.

<sup>66</sup> A. Just, *Antypedagogika...*, dz. cyt., s. 117.

cyzowanego dobra, zupełnie pomijając fakt, iż człowiek może także dokonywać złych wyborów, ukierunkowanych wbrew dobru innego człowieka, czy też swojemu. Jak pisze sam H. von Schoenebeck: „w nowych stosunkach międzyosobowych nie muszą już wiedzieć lepiej niż dzieci, co jest dla nich dobre (...)”<sup>67</sup>. Autor ów głosi również tezę, iż nie należy wkraczać w konflikty między dziećmi<sup>68</sup>. Zgodzić się z tym niepodobna zważywszy nie tylko na kwestię potencjalnej intensywności sporów i konfliktów, lecz również na ich przedmiot, który może na przykład odnosić się do sfery rozumienia wartości. Dorosły może tutaj dla małoletnich dzieci okazać się nad wyraz potrzebnym rozjemcą i nie musi to wcale oznaczać dalszej intensyfikacji sporów i konfliktów — rzecz dotyczy wyjaśnienia, tudzież zwrócenia uwagi na określone priorytety i wzorce<sup>69</sup>.

Antypedagogika u H. von Schoenebecka pojmowana jest w sposób nad wyraz skrajny. Równoprawne stosunki między dzieckiem a dorosłym winne być nawet usankcjonowane przez nowy model prawa. Należy zburzyć istniejący model stosunków społecznych i zastąpić go pajdokracją, w której dziecko w obowiązkach i prawach jest równe osobie dorosłej. Państwo nie może działać na rzecz podporządkowania dzieci osobom dorosłym (w praktyce ustawodawczej wielu państw zachodnich, w tym szczególnie skandynawskich oznacza to możliwość bezzasadnego odebrania dzieci rodzicom przez urzędników i biurokratów). Jak H. von Schoenebeck stwierdza definitywnie, że dziecko nie istnieje ani dla swoich rodziców, ani dla społeczeństwa, lecz dla siebie, przy czym prawidłowe relacje rodzinne, społeczne winny być rezultatem właściwej relacji dziecka do samego siebie<sup>70</sup>. Trudno w tych treściach nie odczytać inspiracji komunistycznych czy anarchistycznych.

H. von Schoenebeck w swoim modelu stosunków między dorosłym a dzieckiem wskazuje, iż zamiast wychowywać dziecko, należy je wspierać, zaprzyjaźnić się z nim, bądź też oprzeć stosunki na empatii, towarzyszeniu podmiotowi. To stanowi właśnie odrzucenie roszczenia do wychowania. Układ patriarchalny jawi się tutaj jako coś niedopuszczalnego; sprzeciwia mu się prawo dziecka do samostanowienia i samorealizacji. Oczywiście

<sup>67</sup> H. von Schoenebeck, *Antypedagogika...*, dz. cyt., s. 7.

<sup>68</sup> Tamże, s. 100.

<sup>69</sup> M. Gizowski, *Współczesna...*, dz. cyt., s. 172.

<sup>70</sup> A. Just, *Antypedagogika...*, dz. cyt., s. 118.

w antypedagogice dziecko nie jest wychowywane, lecz niejako wychowuje się samo; co oznacza, że dorosły nie może narzucać się jemu ze swoimi preferencjami, ze światopoglądem<sup>71</sup>.

W swoich roszczeniach antypedagogika zdaje się również lekceważyć duchowy wymiar potrzeb człowieka, definiując swoje cielesne *credo*; przywiązanie do instynktów, które należy bez przeszkód zaspakajać, co zdaje się popierać freudyzm, marksizm kulturowy, czy genderyzm. Tak więc pokazuje ona człowieka w bardzo zredukowanej formie; w grę wchodzi istota ludzka, która przychodzi w sukurs swoim pragnieniom i instynktom w każdej chwili i okoliczności — nie ma ona potrzeby pracowania nad sobą, tudzież narzucania sobie ograniczeń, w imię realizacji kodeksu etycznego, a szczególnie wyznaczników religijnych. Jak wypowiada się H. von Schoenebeck za pośrednictwem M. Polanyi: „W czasach, kiedy koncepcje i idee można było stłumić udowadniając, że zaprzeczają twierdzeniom religii, teologia stanowiła największe źródło zakłamania”<sup>72</sup>.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że antypedagogika wyrażając swoje rozczarowanie dotychczasową pedagogiką niejako „wylewa dziecko z kąpielą”, odrzucając jakiegokolwiek roszczenia do wychowania. Z drugiej strony, wpada ona w pułapkę fundamentalizmu ideologicznego, głosząc mimo wszystko, wbrew pustym ideowym deklaracjom, permissywizm i hedonizm w wychowaniu. W istocie antypedagogika zezwala dziecku na wszystko, co chce czynić, a to też jest pewna forma wychowania (antywychowania). Antypedagogika uznaje, iż wszelkie tradycyjne instytucje wychowawcze takie, jak: rodzina, szkoła, państwo i Kościół, w imię absolutnej wolności dziecka, winny zrezygnować ze swoich autorytarnych roszczeń wychowawczych — tego ma wymagać dobro dziecka, które jest definiowane przez sam podmiot<sup>73</sup>.

Generalnie rzecz ujmując, w antypedagogice silnie pobrzmiewa pogląd, iż człowiek od urodzenia jest w pełni wartościowy i autonomiczny oraz jest świadomy sam siebie i swoich preferencji, które mogą być stłumione, bądź skrzywione w konsekwencji szkodliwego wychowania — należy je tylko ujawnić, „przepracować” i po prostu zrealizować (do których to konkluzji częstokroć dochodzą niektórzy psychoanalitycy, prowadząc sesje terapeu-

<sup>71</sup> Tamże, s. 119.

<sup>72</sup> H. von Schoenebeck, *Antypedagogika...*, dz. cyt., s. 48.

<sup>73</sup> M. Gizowski, *Współczesna...*, dz. cyt., s. 173–174.

tyczne ze swoimi klientami). Dziecko od samego początku, to jest od swojego urodzenia, stanowi partnera względem osoby dorosłej. Bez wątplenia antypedagogika jest skrajnym i *quasi* wywrotowym nurtem filozoficzno-pedagogicznym na tle innych teorii wychowania<sup>74</sup>.

Wracając do poglądów H. von Schoenebecka, należy powtórzyć, że odrzuca on jakiegokolwiek wychowanie we wszelkich jego odmianach i przejawach, proponując wypracowanie postawy kojarzącej się z życzliwym wspieraniem. W grę wchodzi według niego również potrzeba przebudowania stosunków międzyludzkich w myśl następujących zasad: miłość do siebie, pełnowartościowość, odpowiedzialność za siebie, suwerenność, ekwiwalencja, subiektywność, bezbłędność, natura społeczna, szacunek dla świata wewnętrznego, asertywność, empatia, wolność od wychowania. Jest oczywiste, iż H. von Schoenebeck odrzuca chrześcijański model cywilizacyjny i otwiera się na świat naznaczony postmodernistycznym stygmatem. Jak sam się wypowiada: „Każda jednostka napełnia sensem postnowoczesną dowolność dzięki swym subiektywnym wyborom, we własnym, indywidualnym systemie aksjologicznym. Tym sposobem powstaje postmodernistyczna etyka odpowiedzialności za siebie, która postnowoczesnej ekwiwalencji nadaje konstruktywny kierunek”<sup>75</sup>. Nie ulega kwestii, iż postmodernistyczne przekonania H. von Schoenebecka doskonale współbrzmiały z jego postpedagogicznym anarchizmem, który uniemożliwia jakiegokolwiek wychowanie, w imię utopijnie absolutyzowanych praw i wolności jednostki. Dowolność i brak reguł sprawia, że wychowanek jest zmuszony wkraczać w świat bez moralnej busoli i jakichkolwiek wyznaczników postępowania. Stąd też H. von Schoenebeckowi łatwo jest łamać tabu „naukowowości” i swobodnie interpretować sferę faktów, abstrahując przy tym od metodologicznego rygoryzmu. Jego pisma nie wykazują cechy spójnego naukowego wywodu, lecz obfitują w metafory, wieloznaczności i nie odwołują się do intelektu, ale nade wszystko do sfery uczuć, emocji, wrażeń i wyobrażeń. Czytając dzieła H. von Schoenebecka należy bardziej wczuć się w ich treść, aniżeli odwołać do intelektu<sup>76</sup>.

<sup>74</sup> Por. A. Orczyk, *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Warszawa 2008, s. 330.

<sup>75</sup> O. Szwabowski, *Antypedagogika, postpedagogika, amication — radykalizm Schoenebecka*, w: <http://wolnemedial.net/edukacja/antypedagogika-postpedagogika-amication-radykalizm-schoenebecka> [stan z dn. 22 stycznia 2014], s. 1–7.

<sup>76</sup> Tamże.

Antypedagogika w zasadzie zdaje się kwestionować całość zastanej kultury, wskazując na rzekomo opresyjny charakter społeczeństwa i polityki. Przeciwstawia im dość szumnie artykułowane hasła o wolności i podmiotowości na gruncie antywychowania. Jednakże chodzi tutaj o woluntarystyczny stosunek do wolności i podmiotowości, który nakazuje podmiotowi antywychowywanemu (tudzież jednak wychowywanemu) realizować wolność wyboru w kierunku dowolnej decyzji, nie mającej związku z kwestiami natury moralnej czy poznawczej. Treść wyboru określonej opcji rozmija się z samym aktem decyzji — te dwie kwestie jawią się jako zgoła rozłączne i siłą rzeczy stają się źródłem relatywizmu na gruncie aksjologicznym i epistemologicznym. Można wyobrazić sobie adepta antypedagogiki, któremu brakuje busoli moralnej oraz którego charakteryzuje brak podstawowej wiedzy i kompetencji z zakresu dyscyplin, umożliwiających efektywne funkcjonowanie w sferze społecznej. Taki właśnie, a nie inny może być rezultat antypedagogicznych metod, mających związek z hasłami rewolucji kulturowej młodego pokolenia lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku. W tym przypadku mamy do czynienia z nieugruntowanymi, spontanicznymi i nieprzemyślanymi wyborami w zakresie pewnych prawd i reguł, jawiących się jako zgoła przypadkowe, bądź też rezultat presji danej chwili i okoliczności. Sytuacja ta nie może nie skutkować labilnością i tymczasowością wyborów oraz rozwiązań, charakteryzujących status i kondycję hippisowskich komun rewolucji kulturowej w zachodniej Europie i Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej<sup>77</sup>.

Nie da się zaprzeczyć temu, że w antypedagogice kładzie się nacisk na spontaniczność, realizację pragnień i popędów, a także nieograniczoną swobodę, wolność oraz szczerą wypowiedź dziecka, podczas gdy rolę rodzica, czy opiekuna sprowadza się do wsparcia, a nawet bardziej do towarzyszenia. Takie podejście generuje szereg negatywnych zjawisk takich, jak: brak poszanowania otoczenia, skupienie uwagi tylko na sobie, trudności w kontaktach społecznych z innymi ludźmi, egzystencja bez zobowiązań, przejawianie zachowań niedojrzałych, czy bezrefleksyjnej roszczeniowości, tudzież podejmowanie ryzykownych działań, włącznie z popadaniem w patologię i anomie, gdy brakuje wyznaczników moralnych i autorytetów. Należy przy tym stwierdzić, że zachęcanie dziecka do tego, aby podszywało się ono

<sup>77</sup> B. Kiereś, *Współczesny...*, dz. cyt., s. 126; M. Gizowski, *Współczesna...*, dz. cyt., s. 167–168.

pod dorosłego i przyjmowało jego rolę oznacza zamach na jego dzieciństwo, zanim naprawdę ono dorosło. W grę wchodzi zniekształcanie i wykoślawianie procesu dorastania, co wiąże się nie z przysposobianiem do pełnienia określonych ról i funkcji, ale z dezorganizowaniem osobowości młodego człowieka<sup>78</sup>. Mamy tu oczywiście do czynienia z przykrymi konsekwencjami przyjętej, skrajnie antropocentrycznej wizji świata, w której człowiek sam ustanawia dla siebie porządek wartości i wybiera je pod kątem własnych partykularnych potrzeb, godząc przy tym w tradycyjną myśl pedagogiczną i wychowawczą, a nade wszystko w swój własny potencjał oraz możliwości rozwoju<sup>79</sup>. Taka postawa ma między innymi swoje źródło w przesłaniu ideologicznym rewolucji kulturowej z 1968 r., podczas której zaatakowano fundamenty chrześcijaństwa, które miało rzekomo przeszkadzać człowiekowi w osiągnięciu pełnej wolności; i wkrótce — jak wykazała historia Zachodu ostatniego półwiecza — przyjęto zasadę wolności „od wszystkiego”, od zasad, od przyzwoitości, od wierności prawdzie, od szacunku dla osoby ludzkiej, od rodziny, od autorytetów i od Boga (a jeśli nie ma Boga, to wszystko wolno jak zdaje się dawać do zrozumienia Fiodor Dostojewski)<sup>80</sup>.

Brak określonej i wyrazistej opcji etycznej, ugruntowanej kulturowo, w przypadku antypedagogiki nie może nie skutkować negatywnie. Jeżeli podmiotowi wychowania wszystko czynić wolno, to oznaczać to musi jego autodestrukcję (podobnie dzieje się w wypadku postmodernizmu). Czym zgoła pozornym jawi się równoważna dwupodmiotowość antypedagogiki w procesie antywychowania, gdyż podmiot dorosły z racji na swoje większe doświadczenie oraz wiedzę i tak dominuje nad podmiotem dziecięcym, pomimo solennych deklaracji o partnerstwie i równorzędności; jest to partnerstwo pozorne, gdyż nie można postawić znaku równości między osobą dorosłą a niemowlęciem, czy małym dzieckiem — zróżnicowanie w pozycjach społecznych nasuwa się samo i nie można go ot tak po prostu unieważnić. W aspekcie bytowo-rozwojowym człowiek-dziecko nie jest taką samą substancją tudzież jakością jak człowiek dorosły. Natomiast antypedagogika

<sup>78</sup> M. Choczyński, *Wychowanie pajdocentryczne a realizacja ról społecznych*, „Forum Pedagogiczne UKSW”, nr 2/2012, s. 214–216.

<sup>79</sup> Tamże, s. 217.

<sup>80</sup> Por. W. Furmanek, *Pedagogika wobec wyzwań współczesności*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin — Polonia”, Vol. XXVI, nr 1-2/2013, s. 23.

w zupełności ignoruje fakt, że małe dziecko, tudzież młodociany (małoletni) niejako w sposób naturalny potrzebuje wskazówek i zaleceń w materii podejmowanych wyborów życiowych — w innym przypadku czuje się osamotniony i po omacku stara się szukać moralnych wyznaczników; niejednokrotnie nie jest w stanie ustrzec się przed różnymi patologiami, na przykład narkomanią, alkoholizmem, hazardem czy prostytutką. Dziecko bez rodziców czy opiekunów reaguje na świat zewnętrzny agresją albo depresją. Oczywiście, każdej osobie przysługuje wolność w zakresie podejmowania wyborów; lecz owa wolność jest w jakiejś mierze stopniowalna w zależności do poziomu dojrzałości, bądź wychowania w różnych etapach rozwoju osobniczego. Niepodobna zadekretować albo zarządzić, jak proponuje antypedagogika, wolności dla osoby co dopiero urodzonej; należy tutaj po prostu wychowywać do wolności, do dojrzałych wyborów, przy czym zauważyć należy, iż antypedagogika preferuje wolność od czegoś (od wpływu dorosłego rodzica czy totalitarnego państwa), a nie do czegoś (na przykład do nauki przygotowującej do życia w społeczeństwie). Wolność tego typu jest wybitnie negatywna i postrzega świat zewnętrzny w kategoriach opresyjnych (w tym wymiarze mieści się swoista nietolerancyjność pedagogiki dla wszelkiej inności w dziedzinie poglądów). Towarzyszy temu deprecjonowanie prawdy i dobra, co znajduje swoje odzwierciedlenie w zaleceniu antypedagogiki „niewtrącania się” w spory i konflikty między dziećmi, nawet z pozycji rozjemcy, gdyż godzi to w opacznie pojętą podmiotowość i wolność. Jednakowoż, należy w tym kontekście zaznaczyć, iż antypedagogika, pomimo, że głosi wszem i wobec absolutną wolność, to tak naprawdę „wychowuje” swoich adeptów bez właściwości, a raczej tożsamości, co idzie w sukurs komunistycznej utopii, która to potrzebuje człowieka labilnego i bez własnego zdefiniowanego „ja”, stanowiącego twór społeczeństwa bez autorytetów i wzorców wychowawczych. Jak trafnie podkreśla B. Kiereś: „pomysły antypedagogiczne tkwią głęboko w tradycji socjalizmu, w jego liberalistycznych i anarchistycznych utopiach” — bynajmniej w pierwszych latach po rewolucji w bolszewickiej Rosji głoszono koncepcję „obumierania szkoły”<sup>81</sup>. Nie przypadkiem amerykański pedagog John Holt, jeden z najbardziej bezkompromisowych

<sup>81</sup> B. Kiereś, *Współczesny...*, dz. cyt., s. 126–131; M. Gizowski, *Współczesna...*, dz. cyt., s. 168–169; Por. M. Torbicz, *Antypedagogika a „szowiniści dorosłości”*, w: <http://ien.pl/index.php/archives/175> [stan z dn. 23 stycznia 2013], s. 1.

krytyków edukacji powszechnej, opowiadał się za likwidacją obowiązku szkolnego kształcenia jako źródła dehumanizacji stosunków międzyludzkich, przy czym opowiadał się za przyznaniem dziecku szeroko pojętych praw, co stanowiło przyczynek i inspirację dla koncepcji antypedagogicznych<sup>82</sup>.

W nawiązaniu do powyższego, należałoby się odwołać jeszcze raz do niezwykle trafnych obserwacji B. Kiereś, które warto by było szerzej przytoczyć: „Antypedagogika głosi, że wolność jako istotna manifestacja (cecha) człowieczeństwa musi być podstawową zasadą wychowawczą. Zdaniem antypedagogów dziecko samo powinno kształtować własną drogę życiową, ma ono bowiem prawo do autonomicznych i w pełni kompetentnych decyzji. Wychowawcy mają jedynie towarzyszyć wychowankowi, wspierać go, lecz nie powinni ingerować w jego decyzje. W praktyce wychowawczej oznacza to pozostawienie wychowanka samemu sobie i sprowadzenie jego naturalnych wychowawców, przede wszystkim rodziców do roli tych, którzy tylko zabezpieczają mu byt materialny i są jedynie, podobnie jak inni wychowawcy, wychowawcami-partnerami. Wychowawcy odsunięci od możliwości realnego kształtowania człowieczeństwa swoich wychowanków nie zawsze mają świadomość tego, że ktoś inny jednak »wychowuje« ich podopiecznych. Są to działania dokładnie zaplanowane i podejmowane w różnoraki sposób, m.in. za pomocą liberalnych mediów. Jednym słowem młody człowiek — pozbawiony oparcia w naturalnych wychowawcach — jest w swoim rozwoju »sterowany« tak, że władzę nad nim przejmują liberałowie i <<prowadzą« go w określonym kierunku. Tym kierunkiem jest materializm i horyzontalizm, czyli zamknięcie życia ludzkiego na transcendencję, co wiąże się ze sprowadzeniem tego życia do poziomu konsumpcji materialnej. Ideologia konsumpcjonizmu zaczyna wyznaczać styl i cel życia wychowanka. Perfidia tych działań jest tym większa, że wszystko to dzieje się pod szczytnymi hasłami: wolności, indywidualizmu, pluralizmu, tolerancji, dialogu itp.”<sup>83</sup>.

Antypedagogika ma skłonność do demagogicznego przedstawiania się jako jedynej alternatywy (zakładającej wolnościowe wychowanie, a w zasadzie

<sup>82</sup> J. Holt, *Escape from Childhood. The Needs and Rights of Children*, E. P. Dutton 1974.; M. Gałaś, *Od systemów wychowania do teorii (anty)pedagogicznych*, „Refleksje” (Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświaty), styczeń–luty 2018, s. 14.

<sup>83</sup> B. Kiereś, *Antypedagogika — co zamiast?*, w: <http://www.rodzinaKatolicka.pl/index.php/publicystyka/5-komentarze/30583-antypedagogika--co-zamiast> [stan z dn. 23 stycznia 2014], s. 2.



niewychowanie ze „wsparciem”<sup>84</sup> wobec pedagogiki, która całościowo (w zasadzie bez wyjątków) prezentowana jest w rysach totalitarnych. Innej możliwości według antypedagogiki ma po prostu nie być. Tak więc wychowawcy mają mieć jedynie do wyboru: nakazy albo zakazy, tudzież tresurę albo wolność. Ta ideologiczna pułapka przeciwstawienia sobie odpowiednich jakości i wartości polega na tym, że każdy odpowiedzialny wychowawca stwierdzi, że nie chce tresować wychowanka, ale chce wychowywać go do wolności, w taki sposób jak nakazuje antypedagogika, odwołująca się przy tym do szczytnych haseł. Takie postawienie sprawy nakazuje postawienie poważnego zarzutu ideologom wolnościowego wychowania, którzy nie są do końca uczciwi w swojej argumentacji. Zarzut ów dotyczy kwestii uznania pedagogiki totalitarnej za jedyną tradycję wychowawczą i jedyny punkt odniesienia dla współczesnej pedagogiki, która przecież płynie różnymi nurtami. Tak więc w grę wchodzi błąd rzeczowy i historyczny, który sprowadza się do ignorancji tradycji europejskiej, błąd który niesie ze sobą poważne konsekwencje dla praktyki wychowawczej i który to niesie ze sobą rewolucyjne konsekwencje. Jednakowoż, ideolodzy antypedagogiki nie chcą pamiętać, że jedną z europejskich tradycji wychowawczych jest chociażby personalizm, sięgający swoimi korzeniami do greckiej filozofii, rzymskiego prawa czy kulturowo wczesnego chrześcijaństwa. Tymczasem we współczesnej Europie „postępowe” i destrukcyjne siły oraz nurty, w swojej istocie dla człowieka zdają się spychać na margines społeczny tradycję personalizmu i pedagogiki personalistycznej<sup>85</sup>.

Na rozwój antypedagogiki miał istotny wpływ ruch emancypacyjny na rzecz praw dziecka, który został zainicjowany przez niektórych rodziców i wychowawców w połowie lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku, w niektórych krajach Zachodu. Rzecznikami ruchu są rzecz jasna dorośli (a nie bezpośrednio dzieci), którzy w działalności instytucji wychowawczych, organizacji społecznych i politycznych oraz mass mediów, dostrzegli źródło zagrożenia i negatywnego wpływu na kształtowanie ich dzieci (lecz w istocie mienią się oni być reprezentantami sumień i dążeń wszystkich najmłodszych, którzy w gruncie rzeczy nie „wybrali” ich na swoich przedstawicieli). W związku z tym, że nieletni — jak argumentują — są traktowani jako ostatnia klasa

<sup>84</sup> Por. H. von Schoenebeck, *Wsparcie zamiast wychowania*, „Podstawy Edukacji”, nr 2/2009, s. 227-234.

<sup>85</sup> B. Kiereś, *Antypedagogika...*, dz. cyt., s. 3.

uciskana przez społeczeństwo, której status zbliżony jest do klasy niewolniczej, podlegającej segregacji i dyskryminacji, należy uczynić wszystko na rzecz przyznania jej szeregu praw, które zmieniłyby fundamentalnie jej położenie i przyniosło emancypację. Zadania sformułowania praw dziecka podjął się Richard Farson w książce pt.: „Prawa człowieka dla dzieci. Ostatnia mniejszość”. Opowiada się on za następującym zestawem praw dla dzieci:

- prawo do samostanowienia;
- prawo do swobodnego wyboru środowiska życia;
- prawo do życia bez kar cielesnych;
- prawo do środowiska urządzonego zgodnie z potrzebami i możliwościami rozwojowymi dziecka;
- prawo do wiedzy;
- prawo do samowychowania;
- prawo do seksualnej wolności;
- prawo do działalności gospodarczej;
- prawo do wpływu na życie polityczne<sup>86</sup>.

Jest charakterystyczne, że twórcami praw dla dzieci nie są sami zainteresowani, lecz osoby dorosłe, które *a priori* chcą uszczęśliwić swoich podopiecznych, a także cały świat, który niekoniecznie podziela ich postulaty. Jeżeli chodzi o prawo do samostanowienia, to jawi się ono tutaj nieomal jako najważniejsze, gdyż na jej kanwie możliwa jest realizacja innych praw. Jest ono związane z „wolnością”, które autor utożsamia z „samostanowieniem”. Wolność jednej osoby ograniczona jest wolnością drugiej osoby. Co do prawa w materii swobodnego wyboru środowiska życia, to zakłada się, iż dzieci mogą opuścić własny dom rodzinny jeśli im nie odpowiada i za pomocą specjalnych instytucji społecznych czy państwowych znaleźć sobie środowisko zastępcze. Natomiast prawo do życia bez kar cielesnych wiąże się z kwestią absolutnego zakazu stosowania przemocy wobec dzieci, co odnosi się także do wychowawczego klapsa, gdy inne środki wywierania wpływu na dziecko nie odnoszą skutku. Odnośnie prawa do środowiska urządzonego zgodnie z potrzebami i możliwościami dziecka w grę wchodzi tutaj wyposażenie codziennego użytku, które winno być dostosowane do wzrostu dziecka, poziomu sprawności fizycznej, czy wrażliwości i odporności na stres. W przypadku realizacji prawa

<sup>86</sup> J. Niewęgłowski, *Antypedagogika...*, dz. cyt., s. 138.

dziecka do wiedzy, rzecz dotyczy pełnego dostępu do informacji, do prawdy, do stawiania dorosłym pytań i uzyskiwania na nie rzetelnych i prawdziwych odpowiedzi, przy czym dzieci powinni mieć prawo do tworzenia własnej prasy czy nadawania programów telewizyjnych. W bibliotekach natomiast nie wolno ukrywać przed nieletnimi tak zwanych zakazanych książek i czasopism (w tym i literatury dla dorosłych). W wypadku prawa dziecka do samowychowania, dziecku przysługuje prawo do odrzucenia obowiązku szkolnego, który zawierałby w sobie nie tylko autorytaryzm treści, ale również form kształcenia. Jednakowoż, zniesienie przymusu chodzenia do szkoły a zastąpienie go wolnością powinno doprowadzić do zmiany instytucji oświatowych, które winny przejść na koncepcje samorealizacyjne. Jeżeli chodzi o prawo dziecka do seksualnej wolności, to na tym polu panuje radykalny permisywizm. Zaleca się, aby rodzice i nauczyciele prowadzili edukację seksualną, przy czym w grę wchodzi zapewnienie dzieciom prawa do samodzielnego zdobywania wiedzy i doświadczenia w tym zakresie (na tym polu istotną rolę odgrywają tak zwani edukatorzy zewnętrzni, zwłaszcza delegowani przez organizacje, reprezentujące rozmaite mniejszości seksualne, przy czym gwarantuje im się swobodny dostęp do szkół). Nie należy określać granicy wieku, w którym dziecko powinno zdobyć określoną wiedzę na powyższy temat. Co istotne, nie można ograniczać jakiegokolwiek ekspresji seksualnej dzieci stosownie do przejawianych potrzeb (w tym rzecz dotyczy „niestereotypowych” zachowań). Co do prawa do działalności gospodarczej, to zakłada się, że nieletni powinni mieć możliwość podejmowania różnego rodzaju pracy i zarabiać według takich samych stawek jak dorośli. Według tego prawa dzieci mogą zajmować stanowiska kierownicze, posiadać własność prywatną, zaciągać kredyty, tudzież podpisywać różne umowy. Natomiast w przypadku prawa dziecka do brania udziału w życiu politycznym, to postuluje się zniesienie granic wiekowych w materii praw wyborczych. W ten sposób dzieci będą mogły decydować o władzach państwowych i samorządowych, a także partycypować w kluczowych decyzjach o charakterze politycznym. Chodzi tu o doprowadzenie do fundamentalnej zmiany w relacjach między dorosłymi a dziećmi, która wyrażałaby się w zarzuceniu rzekomej autokracji i ustanowieniu demokracji na drodze *quasi* rewolucyjnych działań<sup>87</sup>.

---

<sup>87</sup> Tamże, s. 138–140.

Na terenie Europy Zachodniej antypedagogika okazała się być jeszcze bardziej radykalna w swoich treściach i postulatach w porównaniu z zakresem praw dziecka aniżeli w Ameryce. Czołowy propagator antypedagogiki i przyjaźni dorosłych z dziećmi — H. von Schoenebeck pod koniec lat siedemdziesiątych XX wieku założył organizację „Przyjaźń z Dziećmi” i w celu poszerzenia praw nieletnich ogłosił w 1980 roku „Niemiecki Manifest Dziecięcy”, oparty na dwóch głównych prawach: prawie do samostanowienia oraz prawie do równouprawnienia<sup>88</sup>. W grę wchodzi trzy kategorie praw: prawa podstawowe, prawa społeczne i prawa indywidualne. W dokumencie tym prawa dzieci zrównano z prawami dorosłych w niemal każdej dziedzinie, odnośnie życia społeczno-politycznego, kwestii gospodarczych, czy materii prawnej. Co interesujące, dzieci zyskały na przykład prawa odnoszące się do możliwości wyrzeczenia się swoich rodziców, wyboru swojego imienia, określania swojego seksualizmu, czy decydowania o sprawie swojej edukacji<sup>89</sup>.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że implementacja zasad i reguł *Manifestu Dziecięcego* oznacza rewolucję społeczną, w której rodzice zostają zupełnie pozbawieni władzy nad swoim potomstwem, a kwestia realizacji postulatu prawnego zrównania dzieci z dorosłymi w niemal wszystkich sferach życia, tożsama jest z ustanowieniem utopijnego ustroju społecznego, w którym nie przewiduje się istnienia dzieciństwa, lecz odwiecznego stanu dorosłości, w który wchodzi osoby małoletnie bez odpowiedniego mentalnego przygotowania oraz braku rozeznania w kwestii wyboru tego co jest dobre, a co jest złe, jak również tak potrzebnej do życia wiedzy teoretycznej i praktycznej oraz zwykłego doświadczenia. Taka wizja porządku może oznaczać tylko unieszczęśliwienie dzieci oraz zerwanie dotychczasowych więzi społecznych, utrzymujących wspólnotę ludzką jako pewną wewnątrznie zintegrowaną całość. W myśl założeń omawianego *Manifestu* czymś dopuszczalnym jawi się sytuacja, w której dzieci, żyjąc jako osoby dorosłe, mogą wchodzić w bliższe związki, w tym i seksualne, także z osobami dorosłymi. Niepodobna w tym miejscu nie odwołać się do pewnych paraleli odnośnie marksizmu klasycznego, czy kulturowego, które to nurty w swych ideologicznych postulatach zmierzają do likwidacji małżeństwa i rodziny, jako

<sup>88</sup> J. Niewęglowski, *Antypedagogika...*, dz. cyt., s. 141.

<sup>89</sup> M. Gizowski, *Niebezpieczne...*, dz. cyt., s. 184.

przeżytku poprzednich epok. Natomiast ciągle zmienny jest status klasy uciskanej; kiedyś była nim klasa robotnicza, później kobiety i osoby czarnoskóre, a obecnie dzieci czy mniejszości seksualne, tudzież zwierzęta i naturalne środowisko, jak stanowi obecnie ideologia „zrównoważonego rozwoju”<sup>90</sup>.

Bez wątpienia wobec antypedagogiki można wysunąć szereg zarzutów, które wskazują na nieracjonalny i nieetyczny wymiar tego nurtu. Oczywiście tego typu ideologia pedagogiczna chce uchodzić jako postępową, która rozprawia się z przesądami i mrokami przeszłości, w imię dobra dziecka; jest tworzona na tle wyzwolenia człowieka z dyskryminacji rasowej, tudzież płciowej. Niemniej jednak większość jej postulatów brzmi po prostu kuriozalnie i absurdalnie, na przykład w materii wyzwolenia seksualnego dzieci. Rzecz dotyczy wspomnianego powyżej zjawiska związanego z ruchem na rzecz praw dzieci, którego uosobieniem jest Richard Farson i Hubertus von Schoenebeck. Oprócz wielu praw, które należy przyznać dzieciom, niektóre budzą najwyższe zdziwienie i zaniepokojenie, jak na przykład wspomniane prawo do seksualności, prawo do swobodnego wyboru środowiska życia, w tym również zmiany rodziny, gdy dziecko obrazi się na własną; również w grę wchodzi prawo do samowychowania, w którym zawiera się możliwość wyboru w materii uczęszczania do szkoły lub nie oraz pojawia się prawo do działalności gospodarczej, czy w kwestii partycypacji w życiu politycznym. Implementacja tych praw ma spowodować uniezależnienie się i wyzwolenie od opresyjnych rodziców<sup>91</sup>.

Nie ulega kwestii, iż powyższe prawa dziecka objawiają swoją socjalistyczną i liberalną naturę, ale przede wszystkim utopijny rys. W przypadku wprowadzenie powyższego zestawu praw w wymiarze społecznym zarówno egzystencja dzieci, jak i dorosłych przebiegałaby w myśl totalitarnych i nie-ludzkich wzorców<sup>92</sup>. Już teraz ideologia postmodernizmu i antypedagogiki

<sup>90</sup> Por. M. Gizowski, *Niebezpieczne...*, dz. cyt., s. 186; Por. *Po cichu przejmują władzę nad światem. Utopia zrównoważonego rozwoju* (wywiad A. Stelmacha z A. Ciborowską. „Polonia Christiana”, nr 66, styczeń–luty 2019, s. 57–61; Por. M. A. Peeters, *Globalizacja zachodniej rewolucji kulturowej. Kluczowe pojęcia. Mechanizmy działania*, Warszawa 2010.

<sup>91</sup> A. Just, *Antypedagogika...*, dz. cyt., s. 123–124.

<sup>92</sup> M. Gizowski, *Niebezpieczne...*, dz. cyt., s. 183; Por. *Spór antypedagogiki z pedagogiką*, w: <http://www.sciaga.f2y.org/pedagogika/spor-antypedagogiki-z-pedagogika.php> [stan z dn. 24 stycznia 2014], s. 3–4; Por. H. von Schoenebeck, *Wolność od wychowania*, Kraków 2008.

przynosi swoje zatrute owoce, gdyż *de facto* dając absolutną wolność dzieciom, odbiera rodzicom ich jakiegokolwiek prawa do potomstwa, co ciekawe cedując je w praktyce na państwo, które zyskuje prawo do bezwzględnej opieki nad dziećmi, chroniąc je przed roszczeniami i „niesprawiedliwością” ze strony rodziców, czego refleksem jest przyjmowanie w krajach Europy Zachodniej regulacji prawnych, zezwalających organom władzy na odbieranie rodzicom dzieci pod byle pretekstem (Szwecja, Norwegia, Niemcy, Wielka Brytania) — powodem może być zwykły klaps, albo nieposyłanie dzieci na zajęcia z permissywnej edukacji seksualnej<sup>93</sup>. Pracownik socjalny może przyczynić się do odebrania rodzinie dziecka z absurdalnych przyczyn. Znany jest przypadek w Szwecji rodziców, którym odebrano dzieci, gdyż pomoc społeczna uznała, że mają zbyt niskie IQ. W Niemczech karze się rodziców za to, że nie chcą pozwolić swoim dzieciom na partycypację w demoralizujących zajęciach z edukacji seksualnej, przy czym zauważyć należy, że nie są to tylko kary grzywny, ale również kilkunastodniowe pobyty w zakładach karnych. Z kolei w Wielkiej Brytanii został odnotowany przypadek zabrania rodzicom dzieci ze względu na otyłość jej członków. Takie przypadki w krajach „postępowego” i „świątłego” Zachodu można mnożyć, a przecież obowiązujące prawo powinno chronić rodzinę, a nie ją terroryzować, w imię ideologicznych fantazmatów<sup>94</sup>.

## 5. Antypedagogika a seksualizacja wychowania

W tym miejscu należy jeszcze raz podkreślić, że szczególnie niepokojącym i destrukcyjnym rysem antypedagogiki jest to, że przyzwala ona (czy wręcz pośrednio zachęca) na rozwijanie czy ujawnianie „potrzeb seksualnych” u dzieci oraz stara się odpowiadać na pytanie o potencjalne relacje między dzieckiem a dorosłym w tym kontekście, przy czym z jej strony nie brakuje wsparcia dla rozmaitych praktyk seksualnych, w tym i wobec „niestereotypowych” zachowań, jeżeli użyć języka genderyzmu. Kwestia ta — w zakresie inspiracji ideowych — znajduje swoje wyjaśnienie w fenomenie rewolucji

<sup>93</sup> Por. M. Gizowski, K. Knyżewski, *Wybrane zagrożenia stanu bezpieczeństwa współczesnej pedagogiki i edukacji*, Gdynia 2017, s. 19–89.

<sup>94</sup> W. Kędzior, *Wspierać czy wychowywać?*, w: [http://www.pedkat.pl/images/czasopisma/po3/PO3\\_06.pdf](http://www.pedkat.pl/images/czasopisma/po3/PO3_06.pdf) [stan z dn. 20 grudnia 2019], s. 102.

seksualnej, która silnie zaznaczyła swoją obecność na Zachodzie w 1968 r. — mniej więcej od tego czasu świat zachodni poddawany jest silnej presji marksizmu kulturowego, realizującego zadanie demoralizacji społeczeństw, w tym i najmłodszego pokolenia, nie wyłączając dzieci. Tak rewolucję seksualną specyficznie opisuje M. Staszewicz: „Rewolucja dokonywała się również w obszarze postrzegania, doświadczania i przeżywania seksualności. Dotychczasowa tradycyjna moralność została zanegowana i odrzucona. Krytyka skierowana przeciwko tabuizacji sfer życia dorosłych, dzieci i młodzieży pociągała za sobą m.in. odrzucenie zahamowań moralnych z przeszłości oraz postulaty wolnej, nieskrępowanej miłości, swobody życia, prawa do niestereotypowych zachowań seksualnych i alternatywnych stylów życia. Rewolucja seksualna dążyła do uprawomocnienia uprawiania seksu, odrzucając moralne zahamowania z przeszłości. Definiowana na nowo miłość stała się dla »młodych przedmiotem kultu, a to co nazywano miłością miało zbawiać świat. Natomiast seks nawet orgiastyczny, nie pozbawiony elementów religijnego misterium, pojmowano jako narzędzie poszukiwania duchowych, którego celem było zjednoczenie z drugim człowiekiem, ze światem, z kosmosem«. W takiej atmosferze dochodziły do głosu i kształtowały się nowe, alternatywne nurty edukacyjne, postulujące wyzwolenie dzieci spod toksycznych wpływów dorosłych”<sup>95</sup>. Nawiasem mówiąc, kultywowanie seksu, czy wręcz jego deifikacja występuje już w poprzednich epokach, szczególnie na gruncie niektórych sekt wyznaniowych i ruchów religijnych, czego wymownym przykładem jest chociażby doktryna Jakuba Franka, tudzież w grę wchodzi przypadek starożytnej prostytutki sakralnej (świątynnej) — idzie o to, że adept przez nieskrępowany seks doświadczał inicjacji, bądź mógł łączyć się z bóstwem lub siłami natury, dostępując w ten sposób oczyszczenia i zbawienia<sup>96</sup>. Praktyki tego typu niejednokrotnie miały swój wymiar mistyczny i gnostycki.

<sup>95</sup> M. Staszewicz, *Cielesność...*, dz. cyt., s. 62.

<sup>96</sup> Por. J. Besala, *Jak Polska zbawiała świat. Mesjasze i prorocy*, Warszawa 2018; M. Soboń, *Od wspólnoty charyzmatycznej do grupy interesu: przypadek frankizmu*, „Czasy Nowożytne”, nr 16/2004, s. 88, 105–106; J. Ślawik, *Czy w starożytnym Izraelu istniała prostytutka sakralna?*, „Scripta Biblica et Orientalia”, nr 3/2011, s. 45–50; M. Schulz, *Nierzadnice w cieniu ołtarza*, „Polityka” z dn. 13 sierpnia 2010, w: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/swiat/1508042,1,nierzadnice-w-cieniu-oltarza.read> [stan z dn. 17 grudnia 2019], s. 1–5.

Nie ulega kwestii, że antypedagogika stawia na sprawę realizacji rzekomej seksualności dziecka — co zgodne jest z dogmatami freudyizmu i rewolucji seksualnej — upatrując w niej możliwość samorealizacji, wyzwolenia i emancypacji. W grę wchodzi przyznanie dziecku praw w sferze doświadczania seksualności, przy czym towarzyszą temu hasła o samostanowieniu i samodecydowaniu oraz wyrażana jest akceptacja dla różnych przejawów zachowań seksualnych, co znajduje swój refleks w pisanych przez dorosłych kodeksach i manifestach dziecięcych, które przyznają najmłodszym prawo do wolności seksualnej i seksualizmu, w tym zdobywania wiedzy w tej materii, do swobodnego inicjowania własnej aktywności seksualnej w myśl potrzeb i odczuć, a także do samodzielnego określania swojego seksualizmu. Bynajmniej antypedagodzy nie odrzucają również takiej ewentualności, w której dziecko traktowane jest jako obiekt pożądań seksualnych, zarówno przez swoich rówieśników, jak i przez osoby dorosłe<sup>97</sup>, co stanowi krok na drodze do zaakceptowania pedofilii. Kierując się obłudną logiką tej ideologii należy w tym miejscu postawić pytanie, czy można zakazać dziecku kontaktów seksualnych z dorosłym, jeżeli ono samo wyraża na nie ochotę i w ten sposób „objawia” swoją seksualność? Przecież dzieci mają prawo decydować samodzielnie o swoim życiu seksualnym, a nawet płodzić potomstwo, do czego zresztą zachęcają antypedagodzy<sup>98</sup>.

Jak słusznie wskazuje wielu znawców przedmiotu, jednym z najbardziej destrukcyjnych wymiarów antypedagogiki jest przyznanie dziecku prawa do seksualnej wolności, co w praktyce oznacza jego seksualizację, wystawienie na bodźce, które nie są adekwatne do jego wieku i poziomu rozwoju, przy czym w grę wchodzi groźne skutki i konsekwencje, a nade wszystko rzecz dotyczy gwałtu dokonywanego na bezbronnej psychice<sup>99</sup>. Jak podkreśla

<sup>97</sup> M. Staszewicz, *Cielesność...*, dz. cyt., s. 63–64.

<sup>98</sup> Por. H. von Schoenebeck, *Kinderrechtsbewegung und Deutsches Kindermanifest*, Münster 1981.

<sup>99</sup> Jak pisze wymownie A. Dróżdź: „W programie dzisiejszej szkoły znajduje się m.in. uczenie świadomego seksu. Czyż percepcja i wrażliwość uczniów są na tyle wytrzymałe, że ich system wartości oparty na etyce chrześcijańskiej nie rozpadnie się w trakcie takiego „wychowania”? Ofiary czynione z konsumizmu i seksu przypominają o istnieniu demonicznych sił natury. »O Lucyferze, jedyny boże mojej duszy!« — woła Saint-Ange, bohaterka de Sade’a. W dzisiejszej epoce upubliczniony seks staje się dla jednych potężną kategorią aksjologiczną i kulturową, dla innych wulgarną religią, rozpaczliwie wzmacnianą przez »magię« pornografii, farmakologii i chirurgii plastycznej. Niezależnie od tego, którą ocenę zaakceptujemy, pozostanie faktem, że dzisiejsze



A. Just, w zasadzie nie jest tu określona granica wieku inicjacji seksualnej<sup>100</sup>. Sytuacja tego typu skutkuje niechcianymi ciężarami nieletnich (które zazwyczaj dokonują aborcji) oraz niepotrzebnym zainteresowaniem seksualnością ze strony kilkulatków. Niestety nawet w krajach demokratycznego Zachodu ma miejsce prawne obniżanie inicjacji seksualnej u nieletnich, co spotyka się z aplauzem ze strony środowisk pedofilskich<sup>101</sup>. Zjawisku temu towarzyszy atak na religię i tradycyjne wzorce społeczne, co pogłębia chaos w materii etycznej. Nacisk ze strony antypedagogów na sferę zaspokajania u dzieci potrzeb seksualnych (rzekomo istniejących nawet u niemowląt) prowadzi także do rozchwiania tradycyjnych struktur rodzinnych. Nawiązać w tym miejscu wypada do jednej z bardziej kontrowersyjnych relacji na linii dorosły — dziecko, jakie opisuje antypedagog Hubertus von Schoenebeck w swojej książce „Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać”: „Prywatka. Dwanaścioro dzieci w wieku od 12 do 15 lat (...). Decydują się na zabawę z całowaniem. Początkowo przyglądam się tylko i zachowuję dystans świadom wszelkich zakazów okazywania czułości i fizycznego kontaktu, jakie dorośli wzniesli między sobą a dziećmi. Potem jednak podejmuję decyzję »Bawię się z wami«. Kiedy nadchodzi moja kolej, mówią mi: »Masz całować Christian przez 10 sekund w usta«. Robię to i wokół zaczynają wirować kwiaty. Uczę się bez końca: to cudowne kiedy cię całują, nawet jeśli to tylko zabawa. Później w trakcie gry w śpiącą królową mam obudzić pocałunkiem Sabinę ze snu i nagle spostrzegam, że to ja sam budzę się ze stuletniego snu i od tej chwili czuję obecność wszystkich zakazanych spraw — fizycznego kontaktu i erotyki — również wtedy, gdy po prostu przebywam wśród dzieci”<sup>102</sup>.

---

wychowanie młodzieży staje się coraz bardziej przypadkowe i nie kontrolowane. Młodzież zachęca się do ulegania podnieciom i popędom.”; A. Drózdź, *Mity i...*, dz. cyt., s. 129.

<sup>100</sup> A. Just, *Antypedagogika...*, dz. cyt., s. 124.

<sup>101</sup> Por. J. Zubelewicz, *Filozofie edukacji i antypedagogika*, w: [https://docs.google.com/viewer?as=v&q=cache:5GSqOisTWFwj:www.gilsonociety.pl/app/download/5778724051/J.%2BZubelewicz....pdf+Zubelewicz+filozofie+wychowania+i+antypedagogika&hl=pl&gl=pl&pid=bl&srcid=ADGEEsIHsr7MvDjSoGgA1taz3ox\\_R0Z9EkhZmKq3j0FKrPPy\\_xxEdEE-LGCP7aueNeGT20-gkltlnhyvn1ouSGACf1-IMwIs\\_jPzW6NutQ0EJu4Q\\_HVW2fhxdjrqJRSZ3bbNM2VQxKQo&sig=AHIEtbSnYEMa0GET1bFtyivNrtArYmQ5XQ](https://docs.google.com/viewer?as=v&q=cache:5GSqOisTWFwj:www.gilsonociety.pl/app/download/5778724051/J.%2BZubelewicz....pdf+Zubelewicz+filozofie+wychowania+i+antypedagogika&hl=pl&gl=pl&pid=bl&srcid=ADGEEsIHsr7MvDjSoGgA1taz3ox_R0Z9EkhZmKq3j0FKrPPy_xxEdEE-LGCP7aueNeGT20-gkltlnhyvn1ouSGACf1-IMwIs_jPzW6NutQ0EJu4Q_HVW2fhxdjrqJRSZ3bbNM2VQxKQo&sig=AHIEtbSnYEMa0GET1bFtyivNrtArYmQ5XQ) [stan z dn. 28 stycznia 2013], s. 201–208.

<sup>102</sup> H. von Schoenebeck, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 1994, s. 27–28.

Wszelkie nasze wątpliwości w powyższej materii, co do zasadności naszej interpretacji rzeczywistych intencji antypedagogiki względem dzieci rozwiewa wypowiedź Hubertusa von Schoenebecka w innym miejscu wspomnianej książki: „A jeśli dzieci współżyją seksualnie nie tylko z rówieśnikami, ale z osobami dorosłymi? Nowa relacja nie odrzuca żadnej sytuacji, w której dziecko traktowane jest jako obiekt, również obiekt pożądań seksualnych. Żyjemy z dziećmi w równoprawnej, przyjacielskiej relacji i jeżeli w ramach tej relacji pojawi się bliskość seksualna pełna wzajemnego szacunku, która nikogo nie rani i nie wykorzystuje, nie widzę żadnego problemu (czym innym są tu zagadnienia prawne). (...) Podsumowując, sądzę, że powinniśmy bronić prawa dzieci do realizowania własnej seksualności zgodnie z ich decyzjami. Ponieważ mieszkamy z nimi, nasze nowe nastawienie będzie oddziaływać również na nasze wspólne, codzienne życie. Nowa relacja nie wyklucza żadnego obszaru istnienia, seksualność jest nieodłączną częścią nas i to, jak ją traktujemy, wpływa na nasze współistnienie. Nadrzędne normy i powszechnie uznane zasady są elementami gry góra — dół, my natomiast, suwerenni dorośli i suwerenne dzieci, odnajdujemy w naszej relacji własne granice i uczymy się, jak być ze sobą w sposób pełen szacunku, nienaruszający niczyich granic. W nowym współistnieniu seksualność nie jest dramatem. Od nas zależy, czy doświadczymy jej jako radości i szczęścia”<sup>103</sup>.

Nie ma potrzeby odnosić się krytycznie do powyższej refleksji, gdyż u każdej racjonalnie myślącej jednostki wywołuje ona odruch sprzeciwu, a także kojarzy się z tendencją zmierzającą do naruszenia wszelkiego tabu moralnego i kulturowego, właściwego jeszcze dla kultury świata zachodniego przed 1968 r. J. Zubelewicz traktuje postulat chaotycznej aktywności w sferze seksualnej poza kontekstem etyczno-moralnym jako przejaw nadchodzącego nihilizmu kulturowego. Rzecz dotyczy w szczególności braku potępienia dla pedofilii, a nawet w grę wchodzi jej pośrednie propagowanie<sup>104</sup> (szczególnym przypadkiem są wypowiedzi ze strony niektórych przedstawicieli „elit”, wśród których na uwagę zasługują zwierzenia Daniela Cohn Bendita w materii seksu z pięcioletnim dzieckiem — jednakowoż, jest on jednym z najbardziej znanych lewicowych działaczy i społecznych Zachodu, cieszą-

<sup>103</sup> Tenże, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 2007, s. 160–161.

<sup>104</sup> Por. J. Zubelewicz, *Filozofie...*, dz. cyt., s. 201–208.

cym się znaczącymi wpływami w Parlamencie Europejskim)<sup>105</sup>. Tak więc antypedagogika, wspierana przez ideologię postmodernizmu i genderyzmu, wydaje się być refleksem głębokiego kryzysu kulturowego i etycznego Zachodu, w którym zaczyna być wolno wszystko<sup>106</sup>. Nawiasem mówiąc, absolutyzacja wolności u wspomnianego powyżej Hubertusa von Schoenebecka (nie tylko seksualnej) zmierza w kierunku swego zaprzeczenia, gdy ów pedagog zakłada dopuszczalność samobójstwa dziecka w imię jego rzekomych praw czy podmiotowości. Jak pisze von Schoenebeck: „Przyznając drugiemu człowiekowi prawo do decydowania o sobie, nie mogę zabronić mu wyboru, czy chce żyć, czy nie. Nowa relacja szanuje decyzje innych także w tej sprawie, nawet jeśli podejmują je dzieci. (...) Czy zabiorę dziecku tabletki nasenne? Jeżeli zostaną niespodziewanie skonfrontowany z taką sytuacją, to prawdopodobnie tak — z lęku i troski. Inaczej sprawa wygląda, jeżeli rozmawiam o tym z dzieckiem. Może się wówczas zdarzyć, że nie zabiorę mu tabletek, że ważniejsze będzie dla mnie towarzyszenie mu w jego ostatnich chwilach niż pozostawienie go samemu sobie, by samotnie wyruszyło na spotkanie śmierci. Jeśli dziecko (lub ktokolwiek inny) postanowiło zakończyć życie, tak czy inaczej wprowadzi swoją decyzję w czyn. »Ależ one nie wiedzą, co robią!« Czy dlatego mam odmówić młodemu człowiekowi ciepła i bliskości, wywierać na niego nieustanny nacisk, „opowiadać o blaskach życia”, tak że odejdzie z tego świata całkowicie samotny? Zdecydowałem się towarzyszyć mu w tej sytuacji, nie wysuwać żadnych roszczeń i nie przekonywać”<sup>107</sup>. W gruncie rzeczy tak właśnie pojęta antypedagogika jawi się jako twór iście demoniczny, który wychodzi naprzeciw „cywilizacji śmierci” (nie wspominamy tutaj już o pewnego rodzaju dwuznacznym stosunku przedstawicieli tegoż nurtu w odniesieniu do zażywania przez dzieci narkotyków i używek, którego przejawem jest stawianie na dialog w tej

<sup>105</sup> S. Sieradzki, *Daniela Cohn-Bendita, dla którego seks z pięcioletnim dzieckiem jest »obłądny i maniakalny«*, chroni państwo francuskie. Blokuje ono filmy kompromitujące lewaka, w: <https://wpolityce.pl/polityka/156564-daniela-cohn-bendita-dla-ktorego-seks-z-piecioletnim-dzieckiem-jest-obledny-i-maniakalny-chroni-panstwo-francuskie-blokuje-ono-filmy-kompromitujace-lewaka> [stan z dn. 17 grudnia 2019], s. 1; W. Klewicz, *Daniel Cohn-Bendit wychowuje dzieci*, w: <https://www.fronda.pl/a/daniel-cohn-bendit-wychowuje-dzieci,104006.html> [stan z dn. 17 grudnia 2019], s. 1–3.

<sup>106</sup> Por. J. Zubelewicz, *Filozofie...*, dz. cyt., s. 201–208.

<sup>107</sup> H. von Schoenebeck, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 2007, s. 166.

materii a nie wyraźny zakaz, przy czym ostateczna decyzja w tej kwestii ma należeć do dziecka, co zdaje się być czymś niebywałym)<sup>108</sup>. Nie ma w tym stwierdzeniu najmniejszej przesady, jeżeli zważyć na fakt, że nurt ten zwalcza poczucie winy czy grzechu<sup>109</sup>, traktując go jako przejaw niewolnictwa, narzucanego jednostce przez władzę i Kościół, co przywodzi na myśl argumentację właściwą dla marksizmu kulturowego<sup>110</sup>. Na swoisty, lewicowy rys ideologii, odrzucającej roszczenia do wychowania, wskazuje M. Dylewski, podkreślając, że antypedagogika pojmuje kwestię socjalizacji w kategoriach pozostałości po czasach niewolnictwa, pańszczyzny, rasizmu, ucisku kobiet i kolonializmu, przy czym w grę wchodzi zerwanie z tradycyjną, hierarchiczną i patriarchalną kulturą, zaś „nowi dorośli” mają odciąć się od codziennej „wojny wychowawczej”, nasyconej chorą mieszaniną dominacji, poczucia winy i nieufności<sup>111</sup>. Co więcej, niektórzy rzecznicy antypedagogiki (von Schoenebeck) wykazują fascynację filozofią Wschodu, co może nadawać jej pewne rysy sekciarskie<sup>112</sup>. Bez wątpienia w antypedagogice „*obowiązuje inna perspektywa, inna moralność i etyka. Niesie ona ze sobą zmianę mentalności, kulturową emigrację w świat inaczej postrzegany i doświadczany*”<sup>113</sup>.

## 6. Podsumowanie

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że antypedagogika w żadnym razie nie jest miernikiem wejścia kultury na bardziej humanitarny wyższy poziom rozwoju. Antypedagogika, która przyczepia wszelkie negatywne łatki pedagogice, nie gwarantuje w żadnym razie bezpieczeństwa swoim wychowankom; w imię idei otwartości próbuje przekroczyć wszelkie granice, w tym społeczne czy moralno-obyczajowe, które opierają się na po-

<sup>108</sup> Tamże, s. 156–158.

<sup>109</sup> A. Salamucha, *W obronie pedagogiki chrześcijańskiej*, „Paedagogia Christiana”, nr 1 (31)/2013, s. 158–159.

<sup>110</sup> H. von Schoenebeck, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 2007, s. 167.

<sup>111</sup> M. Dylewski, *Antypedagogika w służbie pedofilii*, „Fronda”, nr 19–20/, lato 2000, s. 366–379.

<sup>112</sup> B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, dz. cyt., s. 334–335.

<sup>113</sup> B. Matyjas, Z. Ratajek, E. Trafiałek, *Orientacje i kierunki w pedagogice współczesnej. Zarys problematyki*, Kielce 1997, s. 136.

zytywnej percepcji tradycji i przeszłości. Rzecz dotyczy także szerszego zjawiska; a mianowicie procesu przewartościowania wartości, swoistego przestawiania znaków wartościujących z ujemnego w miejsce dodatniego i dodatniego w miejsce ujemnego, co kojarzy się z niebywałą manipulacją, właściwą w szczególności dla też postmodernizmu i ideologii *gender*, wspieranych przez koncepcję „poprawności politycznej”. To co było kilkadziesiąt, czy nawet kilkanaście lat temu naganne, dziś jest wartościowane pozytywnie. Jak pisze B. Truchlińska, Fryderyk Nietzsche święci swój pośmiertny triumf. Jesteśmy świadkami i przedmiotami niebywałej wręcz manipulacji aksjologicznej — wprowadzenia do kultury (do niedawna pojmowanej przez większość — niejako z samej definicji — pozytywnie) wartości negatywnych, ujemnych, antywartości. Jako że wartości stanowią rdzeń i istotę kultury, to tym samym przyjmuje ona formę antykultury. Jest to manipulacja, a więc świadome działanie przeciwko dotychczasowemu charakterowi kultury europejskiej i jej swoistym odmianom etnicznym. Co najważniejsze — głównym celem jest tu podważenie filarów czy fundamentów, na których cywilizacja zachodnia się wspiera, to jest greckiej filozofii, rzymskiego prawa oraz chrześcijańskiej kultury<sup>114</sup>. Podobnie jest z antypedagogiką, której stwierdzenie iż: „samo wysuwanie w stosunku do kogokolwiek celu wychowawczego jest nieuprawnione, bo przecież stanowi jaskrawy fakt podejmowania decyzji za kogoś, narzucanie innym własnego punktu widzenia, własnego systemu wartości oraz potraktowanie innej osoby w sposób przedmiotowy” należy ocenić jako wywrotowe względem dotychczasowej kultury, która zakłada, iż pedagog powinien być aktywnym podmiotem względem wychowanka, a nie biernym obserwatorem jego poczynań<sup>115</sup>.

Do interesujących wniosków i konkluzji w materii specyfiki myśli antypedagogicznej dochodzi D. Zalewski, wskazując, na fakt, że po odrzuceniu „postpedagogicznej poezji” i sloganów typu: „bycie sobą”, „zdolność miłowania”, „otwartość na innych”, czy „wolność”, w warstwie filozoficznej antypedagogiki spotykamy się z mieszkanką egzystencjalizmu, fenomenologii czy współczesnych kontynuacji marksizmu, przy czym podkreślić należy, że w postrzeganiu świata przez antypedagogów dominuje perspektywa

<sup>114</sup> B. Truchlińska, *Aksjologia przeszłości jako źródło modeli alternatywnych*, w: <http://www.drohiczyntn.pl/pliki/publikacje/ap.pdf> [stan z dn. 23 stycznia 2014], s. 1–2.

<sup>115</sup> Por. M. Torbic, *Antypedagogika...*, dz. cyt., s. 2.

„ego”, przekładająca się na subiektywizm poznawczy i relatywizmem moralny, a sama prawda i dobro są tu kreowane przez podmiot („dziecko wie, co jest dla niego najlepsze”). Pozostawanie „poza dobrem i złem” w zderzeniu ze zmysłowością i emocjami, dominującymi w poznaniu i działaniu, łatwo może dać efekt w postaci prymitywnego hedonizmu. Warto zauważyć, że o ile w klasycznej pedagogice wychowanie sprowadzało się do podporządkowania popędów rozumowi, o tyle tutaj mamy do czynienia z czymś odwrotnym — niekępowaniu „naturalnych” instynktów i popędów<sup>116</sup>.

Czemu tak naprawdę mają służyć systemy pedagogiczne i wychowawcze, które głoszą skrajny permissywizm moralny i atakują prawdę? W grę wchodzi określone cele eksperymentów komunistycznych i marksistowskich — ma dojść do zniszczenia rodziny i odebrania rodzicom potomstwa. Chodzi o „budowanie nowego człowieka, który jest podatny na manipulację, który lekceważy wszelkie normy, wartości, zasady, nie jest zainteresowany budowaniem więzi społecznych i rodzinnych”<sup>117</sup>. Przecież antypedagogika jest ruchem wyzwalamającym dzieci spod opresji dorosłych, tak jak klasyczny marksizm w odniesieniu do robotników, terroryzowanych i wyzyskiwanych przez burżuazję<sup>118</sup>.

Przy bliższej analizie okazuje się, że tezy, jakie głosi antypedagogika zadają gwałt ludzkiemu rozumowi; są antyracjonalistyczne, a także w swojej wymowie niepraktyczne, jeżeli odwołać się do dorobku pedagogii. Głównym pytaniem ze strony antypedagogiki kierowanym do dziecka jest pytanie o to, co ono czuje i czego pragnie z pominięciem kwestii racjonalności oraz sfery wartości. Antypedagogika w praktyce okazuje się być tworem szkodliwym, z punktu widzenia wychowania dziecka (bo przecież, pomimo zaprzeczeń wychowuje na swój specyficzny sposób — „niewychowanie” też jest wychowaniem), a brak wymagań i obowiązków oznacza realizację utopii pajdokracji<sup>119</sup>. Tak więc antypedagogika to niepoprawnie sformułowana teoria pedagogiczna, która nosi znamiona kontrkultury dla dotychczasowego dorobku cywilizacyj-

<sup>116</sup> D. Zalewski, *Antypedagogika a realne dobro dziecka*, w: <https://www.edukacja-klasyczna.pl/antypedagogika-a-realne-dobro-dziecka> [stan z dn. 19 października 2009], s. 1–4.

<sup>117</sup> Por. F. Kopeć, *Rodzina to fundament. List do radnych Rady Miejskiej Jeleniej Góry*, Jelenia Góra, 13 grudnia 2019, „Nasz Dziennik”, nr 293 (6649), 18 grudnia 2019, s. 4.

<sup>118</sup> Por. M. Gałaś, *Od systemów...*, dz. cyt., s. 12.

<sup>119</sup> Por. K. Ostrowski, *Antypedagogika jako zmiana orientacji w myśli wychowawczej*, w: *Opieka i wychowanie — tradycja i problemy współczesne*, red. D. Apanel, Kraków 2009, s. 333.

nego; jest zgoła radykalna jak: marksizm, trockizm czy wręcz anarchizm, a w dalszej konsekwencji i głębszej konstatacji stanowi wsparcie dla omnipotencji państwa, które zaczyna mieć do czynienia z jednostką ludzką bez właściwości i tożsamości, dla której ważne jest to, co czuje, a zgoła nieistotne to, co myśli<sup>120</sup>. Antypedagogika prowadzi do absurdów, nakazując dorosłym rezygnację ze swojego autorytetu i pogodzić się z tym, że dziecko może dysponować władzą i wpływem oraz że ono samo może jawić się jako autorytet<sup>121</sup> (wymownego przykładu — być może pod wpływem tych tendencji — dostarcza rzeczniczka skrajnych rozwiązań ekologicznych — szwedzka nastolatka Greta Thunberg, agresywnie pouczająca elity tego świata w kwestii „koniecznych” rozwiązań klimatycznych i energetycznych na świecie, atakując przy tym „kolonialny, rasistowski i patriarchalny system opresji”, rzekomo odpowiedzialny za kryzys klimatyczno-ekologiczny „naszej planety”<sup>122</sup>, aczkolwiek trudno w tym względzie oprzeć się wrażeniu, że jednak to dziecko jest sterowane i manipulowane przez dorosłych, wyznających określoną ideologię).

Antypedagogika odrzuca prawdę o człowieku i popełniając błąd antropologiczny, w swoich oddziaływaniach i roszczeniach deformuje rozwój, osobowość i charakter dziecka — ujawnia przy tym swój rys idealistyczny, kierując się kierunkiem niebezpiecznych utopii. Należy zdać sobie sprawę, że konsekwencją odrzucenia realistycznej teorii poznania jest odrzucenie klasycznej koncepcji prawdy, antyracjonalizm, pragmatyczne zniekształcanie prawdy na rzecz półprawd i fałszu oraz teoriopoznawczy relatywizm. Jednakowoż, idea wolności jest na gruncie antypedagogiki pojmowana w duchu natura-

<sup>120</sup> Tamże, s. 338; Por. B. Dobrowolska, *Ellen Key (1849–1926)*, w: *Światowa myśl pedagogiczna XX wieku. Wybrani przedstawiciele*, red. E. Brodacka-Adamowicz, Siedlce 2008, s. 111.

<sup>121</sup> Por. M. Leśniak, *Autorytet rodzicielski w wybranych teorii wychowania — próba ujęcia*, „Roczniki Pedagogiczne”, T. 9 (45), nr 4/2017, s. 24.

<sup>122</sup> Jak przekonuje przywoływana Greta Thunberg: „Paliwa kopalne dosłownie nas duszą (...) działania muszą być potężne i zakrojone na wielką skalę. Kryzys klimatyczny wszakże nie odnosi się jedynie do środowiska. To kryzys praw człowieka, sprawiedliwości, woli politycznej. Kolonialny, rasistowski i patriarchalny system opresji stworzył go i napędził”; *Greta Thunberg neomarksistką. Kryzys klimatyczny to też kolonializm, rasizm i patriarchat*, w: <https://www.pch24.pl/greta-thunberg-neomarksistka--kryzys-klimatyczny-to-tez-kolonializm--rasizm-i-patriarchat,72522,i.html> [stan z dn. 19 grudnia 2019], s. 1–2; zważyć należy, że w lewicowej nowomowie nie używa się już terminu „Ziemia”, lecz posiłkuje się określeniami typu: „nasza planeta” czy „Matka Ziemia”, co ma spełnić funkcję personifikacji czy wręcz deifikacji tej kategorii.

lizmu, liberalizmu i permisywizmu<sup>123</sup> — dosłownie jest tu wszystko wolno czynić i nie ponosić za to odpowiedzialności, niejako w myśl „postmodernistycznej etyki odpowiedzialności za samego siebie” (chodzi tutaj o możliwość dokonania subiektywnego wyboru między preferowanymi i odrzuconymi możliwościami, obranie indywidualnego systemu wartości i napełnienie go sensem, jak podkreśla H. von Schoenebeck)<sup>124</sup>. Dziecko w antypedagogice pojmowane jest przez pryzmat swojej cielesności i emocjonalności z pominięciem sfery tradycyjnych zasad i norm etycznych, jak również rozumu, czy zwykłego zdrowego rozsądku<sup>125</sup>. Zarzutów względem antypedagogiki niepodobna zakwestionować ani unieważnić poprzez postmodernistyczną konwencję, posługującą się retorycznymi figurami, nawet w formie pozornego dialogu z pedagogiką, gdyż niepodobna jest uniknąć pytań o kwestie ontologiczne, poznawcze i aksjologiczne, tudzież o podstawy ideowo-etyczne danego nurtu pedagogicznego, które to mogą być twórcze albo destrukcyjne<sup>126</sup>.

## Bibliografia

Adorno Th., *Dialektyka negatywna*, Warszawa 1986.

Adorno Th., *Osobowość autorytarna*, Warszawa 2010.

Belloc H., *Herezja reformacji*, Wydawnictwo „AA” 2017.

Besala J., *Jak Polska zbawiła świat. Mesjasze i prorocy*, Warszawa 2018.

Bielski J., *Antypedagogika*, [http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.lider.szs.pl%2Fdown%2Fbielski\\_w1.doc&ei=UXDhUsykDMm74AS51oBI&usg=AFQjCNHrKOfd8\\_K5emVbV8mxLAYfhLGI4Q&bvm=bv.59568121,d.bGE](http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.lider.szs.pl%2Fdown%2Fbielski_w1.doc&ei=UXDhUsykDMm74AS51oBI&usg=AFQjCNHrKOfd8_K5emVbV8mxLAYfhLGI4Q&bvm=bv.59568121,d.bGE), [stan z dn. 25 lutego 2014].

Butler J., *Uwikłani w płęć. Feminizm i polityka tożsamości*, Warszawa 2008.

Choczyński M., *Wychowanie pajdocentryczne a realizacja ról społecznych*, „Forum Pedagogiczne UKSW”, 2/2012.

Cogiel M., *Kontrowersje wokół wychowania. Dylematy teorii i praktyki edukacyjnej*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne”, 27/28 (1994–1995), w: <http://www.wtl>.

<sup>123</sup> W. Furmanek, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 28–29.

<sup>124</sup> H. von Schoenebeck, *Wsparcie...*, dz. cyt., s. 234.

<sup>125</sup> Por. W. Furmanek, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 28–29.

<sup>126</sup> Por. H. von Schoenebeck, *Antypedagogika w dialogu*, Kraków 2009.



- us.edu.pl/ssht/27-28/SSHT\_27-28%281994-95%2953-63.pdf [stan z dn. 21 stycznia 2014].
- Dobrowolska B., *Ellen Key /1849-1926/*, w: *Światowa myśl pedagogiczna XX wieku. Wybrani przedstawiciele*, red. E. Brodacka-Adamowicz, Siedlce 2008.
- Doroba-Sawa M., *Wychowanie ku wolności i w wolności. Kategoria androgynii szansą autentycznej autokreacji*, „Przegląd Pedagogiczny” 2/2009.
- Drózdź A., *Mity i utopie pedagogiczne*, Kraków 2000.
- Dudek W., *Psychologia integralna Junga*, Warszawa 2006.
- Dylewski M., *Antypedagogika w służbie pedofilii*, „Frona”, nr 19-20, lato 2000, s. 366-379.
- Fic L., *Czym jest hinduizm? Krótkie wprowadzenie*, „Nurt SVD”, nr 46/2012 (wyd. spec.), s. 19-25.
- Frączek Z., *Koncepcja „post-nowego” wychowania jako propozycja i odpowiedź na potrzeby współczesnego wychowania*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin — Polonia”, Vol. XXX, nr 3/2017.
- Freud Z., *Kultura jako źródło cierpień*, Warszawa 1995.
- Freud Z., *Wstęp do psychoanalizy*, Warszawa 2010.
- Fuhrmann H., *Literatur, Literaturunterricht und die Idee der Humanität*, Würzburg 2007.
- Furmanek W., *Pedagogika wobec wyzwań współczesności*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin — Polonia”, Vol. XXVI, nr 1-2/2013.
- Gałaś M., *Od systemów wychowania do teorii (anty)pedagogicznych*, „Refleksje” (Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświaty), styczeń — luty 2018, s. 14.
- Gizowski M., Knyżewski K., *Kategoria procesów transnarodowych w płaszczyźnie filozoficzno-edukacyjnej i securitologicznej*, „Paideia”, 1/2019.
- Gizowski M., Knyżewski K., *Wybrane zagrożenia stanu bezpieczeństwa współczesnej pedagogiki i edukacji*, Gdynia 2017.
- Gizowski M., *Niebezpieczne nurty i idee filozoficzno-pedagogiczne*, Koszalin 2015.
- Gizowski M., *Współczesna myśl filozoficzno-pedagogiczna w aspekcie wyzwań edukacyjnych. Koncepcje — nurty — problemy*, Koszalin 2013.
- Gizowski M., *Wybrane aspekty pracy socjalnej. Analiza krytyczna. Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2011.
- Godawa G., *Integralna wizja człowieka jako fundament kultury i wychowania*, „Analecta Cracoviensia” nr 49/2017.
- Gray D. L., *500 lat protestantyzmu: 35 absurdalnych cytatów Marcina Lutra*, <https://www.pch24.pl/500-lat-protestantyzmu--35-absurdalnych-cytatow-z-marcina-lutra,55707,i.html>, [stan z dn. 15 grudnia 2019].

- Greta Thunberg neomarksistką. Kryzys klimatyczny to też kolonializm, rasizm i patriarchat, w: <https://www.pch24.pl/greta-thunberg-neomarksistka--kryzys-klimatyczny-to-tez-kolonializm--rasizm-i-patriarchat,72522,i.html> [stan z dn. 19 grudnia 2019].
- Hesemann M., *Źródła destrukcji Europy i Kościoła. Rozmowa z filozofem prof. dr Almq von Stoczkhausen, założycielką katolickiej Akademii Gustawa Siewertha w Bierbrunnen w Szwarzwaldzie*, „Nasz Dziennik”, nr 100 (6456), 30 kwietnia—1 maja 2019, s. 16–17.
- Holt J., *Escape from Childhood. The Needs and Rights of Children*, E. P. Dutton 1974.
- Jakuszek H., *Frankfurcka Szkoła*, w: <http://www.ptta.pl/pef/pdf/f/frankfurckaszko.pdf>. [stan z dn. 11 sierpnia 2012].
- Jezus Chrystus dawcą wody żywej, *Watykan 2003*, „Nasz Dziennik”, nr 175 (6531), 30 lipca 2019, s. 2.
- Just A., *Antypedagogika wobec pedagogiki*, „Łódzkie Studia Teologiczne”, nr 5/1996.
- Kabała, w: <https://pl.wikipedia.org/wiki/Kaba%C5%82a>, [stan z dn. 29 lipca 2019].
- Kędzior W., *Wspierać czy wychowywać?*, [http://www.pedkat.pl/images/czasopisma/po3/PO3\\_06.pdf](http://www.pedkat.pl/images/czasopisma/po3/PO3_06.pdf) [stan z dn. 20 grudnia 2019].
- Kiereś B., *Antypedagogika — co zamiast?*, w: <http://www.rodzinaKatolicka.pl/index.php/publicystyka/5-komentarze/30583-antypedagogika--co-zamiast> [stan z dn. 23 stycznia 2014].
- Kiereś B., *Współczesny wychowawca wobec antypedagogiki*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, red S. Sztobryn i B. Śliwerski, Łódź 2003.
- Kiereś H., *Subiektywizm*, <http://www.ptta.pl/pef/pdf/s/subiektywizm.pdf> [stan z dn. 16 grudnia 2019].
- Klewiec W., *Daniel Cohn-Bendit wychowuje dzieci*, w: <https://www.fronda.pl/a/daniel-cohn-bendit-wychowuje-dzieci,104006.html> [stan z dn. 17 grudnia 2019].
- Kopeć F., *Rodzina to fundament. List do radnych Rady Miejskiej Jeleniej Góry, Jelenia Góra, 13 grudnia 2019*, „Nasz Dziennik”, nr 293 (6649), 18 grudnia 2019, s. 4.
- Krajski M., *Nienawiść Lutra do Żydów i jego program postępowania z „najgorszym ze wszystkich narodów”*, <https://prawy.pl/73159-nienawisc-lutra-do-zydow-i-jego-program-postepowania-z-najgorszym-ze-wszystkich-narodow/> [stan z dn. 13 czerwca 2020].
- Krasnodębski M., *Metafizyka czy ontologia edukacji?*, „Paideia”, nr 1/2019.
- Krąpiec M. A., *Czym jest filozofia klasyczna?*, „Roczniki Filozoficzne”, 45/1997.
- Krzemionka D., *Wspomnienie Alice Miller*, w: <http://www.charaktery.eu/wiesci-psycho-logiczne/2589/Wspomnienie-Alice-Miller/> [stan z dn. 22 stycznia 2014].

- Kuby G., *Globalna rewolucja seksualna. Likwidacja wolności w imię wolności*, Kraków 2013.
- Kucharczyk G., *Kryzys i destrukcja. Szkice o protestanckiej reformacji*, Warszawa 2017.
- Kwieciński Z., *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, „Nauka”, nr 2/2004.
- Leśniak M., *Autorytet rodzicielski w wybranych teorii wychowania — próba ujęcia*, „Roczniki Pedagogiczne”, t. 9 (45), nr 4/2017.
- Lisicki P., *Luter. Ciemna strona rewolucji*, „Fronda” 2017.
- Litak S., *Historia wychowania. Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, t. I, Kraków 2004..
- Low C., *Głębia początku. Notatki o Kabale*, Colin Low 2001.
- Luther M., *On the Jews & Their Lies*, [https://books.google.pl/books?id=WNVtCQAAQBA-J&pg=PT15&hl=pl&source=gbs\\_toc\\_r&cad=3#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pl/books?id=WNVtCQAAQBA-J&pg=PT15&hl=pl&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false), [stan z dn. 12 stycznia 2020].
- Łojek J., *Wiek Markiza de Sade, Szkice z historii obyczajów i literatury we Francji XVIII wieku*, Lublin 1973.
- Małkowski S., *Słowo na 3 niedziele: Jestem więc myślę, nie zaś Cogito, ergo sum*, <https://politykapolska.eu/2019/01/26/slowo-na-3-niedziele-jestem-wiec-mysle-nie-zas-cogito-ergo-sum-ks-stanislaw/> [stan z dn. 15 grudnia 2019].
- Matyjas B., Ratajek Z., Trafiałek E., *Orientacje i kierunki w pedagogice współczesnej. Zarys problematyki*, Kielce 1997.
- Miller A., *Thou Shalt Not Be Aware*, New York 1998.
- Niewęglowski J., *Antypedagogika wobec pedagogiki*, „Seminare”, 11/1995, <http://www.seminare.pl/pdf/tom11-10-nieweglowski.pdf>, [stan z dn. 21 stycznia 2014].
- Nowak L., *Postmodernizm — pewna próba wykładni metafizycznej i wyjaśniania historycznego*, w: *Wobec kryzysu kultury. Z filozoficznych rozważań nad kulturą współczesną*, red. L. Grudziński, Gdańsk 1993.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.
- Orczyk A., *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Warszawa 2008.
- Ostatni wywiad z kard. Gerhardem Müllerem jako prefektem Kongregacji Nauki Wiary. Rozmawia Adam Sosnowski*, „Wiara, Patriotyzm i Sztuka”, nr 7-8/2017.
- Ostrowski K., *Antypedagogika jako zmiana orientacji w myśli wychowawczej*, w: *Opieka i wychowanie — tradycja i problemy współczesne*, red. D. Apanel, Kraków 2009.
- Pawlik M., *Różnice między hinduizmem a chrześcijaństwem*, <http://wydawnictwo.wit-cze-stochowa.pl/Editor/assets/tom%202/271-296.pdf> [stan z dn. 20 stycznia 2020].
- Peeters M. A., *Globalizacja zachodniej rewolucji kulturowej. Kluczowe pojęcia. Mechanizmy działania*, Warszawa 2010.

- Piotrowski P., *Jak można wspierać zamiast wychowywać?*, „Studia z Teorii Wychowania” (Półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN), 5/1 (8), 2014.
- Po cichu przejmują władzę nad światem. Utopia zrównoważonego rozwoju* Wywiad A. Stelmacha z A. Ciborowską, „Polonia Christiana”, nr 66, styczeń — luty 2019, s. 57–61.
- Posacki A., *Psychologia i New Age*, Gdańsk 2007.
- Rozwadowski D., *Marksizm kulturowy. 50 lat walki z cywilizacją Zachodu*, Warszawa 2018.
- Salamucha A., *W obronie pedagogiki chrześcijańskiej*, „Paedagogia Christiana”, 1 (31)/2013.
- Sangharakszita, *Przewodnik po buddyjskiej ścieżce*, Kraków 2013.
- Schulz M., *Nierzadnice w cieniu ołtarza*, „Polityka” z dn. 13 sierpnia 2010, w: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/swiat/1508042,1,nierzadnice-w-cieniu-oltarza.read> [stan z dn. 17 grudnia 2019].
- Seweryniak H., *Hinduizm*, „Studia Płockie”, 33/2005.
- Sieniatycki M., *Główne zasady etyki Kanta a etyka chrześcijańska*, Kraków 2017.
- Sieradzki S., *Daniela Cohn-Bendita, dla którego seks z pięcioletnim dzieckiem jest »obłądny i maniackalny«, chroni państwo francuskie. Blokuje ono filmy kompromitujące lewaka*, w: <https://wpolityce.pl/polityka/156564-daniela-cohn-bendita-dla-kto-rego-seks-z-piecioletnim-dzieckiem-jest-obledny-i-maniackalny-chroni-panstwo-francuskie-blokuje-ono-filmy-kompromitujace-lewaka> [stan z dn. 17 grudnia 2019].
- Sławik J., *Czy w starożytnym Izraelu istniała prostytucja sakralna?*, „Scripta Biblica et Orientalia”, 3/2011.
- Soboń M., *Od wspólnoty charyzmatycznej do grupy interesu: przypadek frankizmu*, „Czasy Nowożytne”, 16/2004.
- Spór antypedagogiki z pedagogiką*, w: <http://www.sciaga.f2y.org/pedagogika/spor-antypedagogiki-z-pedagogika.php> [stan z dn. 24 stycznia 2014].
- Starnawski W., *Czy jest realizm w pedagogii osoby?*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, 2/2016.
- Staszewicz M., *Cielesność i seksualność — edukacyjne tropy ideologii romantycznej*, „Kultura i Edukacja”, 2 (71)/2009, s. 54.
- Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 2009.
- Sztobryn S., *Wprowadzenie do pansoficznych podstaw pedagogiki Jana Amosa Komeńskiego*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne”, Seria: Pedagogika, t. III/2016, s. 25–33.
- Szwabowski O., *Antypedagogika, postpedagogika, amication — radykalizm Schoenebecka*, w: <http://wolnemedial.net/edukacja/antypedagogika-postpedagogika-amication-radykalizm-schoenebecka> [stan z dn. 22 stycznia 2014].

- Śliwerski B., *Antypedagogika, czyli o kontestacji pedagogiki końca XX wieku*, w: *Colloquia Communia. Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*, red. M. Dudzikowa, nr 2 (75)/2003.
- Śliwerski B., *Antypedagogika, czyli o kontestacji pedagogiki końca XX wieku*, w: *Colloquia Communia. Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*, red. M. Dudzikowa, 2 (75)/2003.
- Śliwerski B., *Pedagogika negatywna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, Warszawa 2004.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2004.
- Torbicz M., *Antypedagogika a „szwiniści dorosłości”*, w: <http://ien.pl/index.php/archives/175> [stan z dn. 23 stycznia 2013].
- Truchlińska B., *Aksjologia przeszłości jako źródło modeli alternatywnych*, w: <http://www.drohiczyn.pl/pliki/publikacje/ap.pdf> [stan z dn. 23 stycznia 2014].
- von Schoenebeck H., *Antypedagogika w dialogu*, Kraków 2009.
- von Schoenebeck H., *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 1994.
- von Schoenebeck H., *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 2007.
- von Schoenebeck H., *Kinderrechtsbewegung und Deutsches Kindermanifest*, Münster 1981.
- von Schoenebeck H., *Wolność od wychowania*, Kraków 2008.
- von Schoenebeck H., *Wsparcie zamiast wychowania*, „Podstawy Edukacji”, 2/2009, s. 227–234.
- Who is Baphomet?*, w: <https://vigilantcitizen.com/hidden-knowledge/whoisbaphomet/> [stan z dn. 13 grudnia 2011].
- Wychowanie dziecka bez przemocy. Alice Miller*, w: <http://www.terapia-pop.pl/alice-miller-wychowanie-dziecka-bez-przemocy/> [stan z dn. 17 grudnia 2019].
- Zalewski D., *Antypedagogika a realne dobro dziecka*, w: <https://www.edukacja-klasyczna.pl/antypedagogika-a-realne-dobro-dziecka> [stan z dn. 19 października 2009].
- Zalewski D., *Antypedagogika i inne herezje*, [http://www.psychologia.net.pl/e-booki/Dariusz\\_Zalewski-Antypedagogika\\_i\\_inne\\_herezje.pdf](http://www.psychologia.net.pl/e-booki/Dariusz_Zalewski-Antypedagogika_i_inne_herezje.pdf) [stan z dn. 19 grudnia 2019].
- Zubelewicz J., *Filozofie edukacji i antypedagogika*, w: [https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:5GSqOisTWFwJ:www.gilsonsocty.pl/app/download/5778724051/J.%2BZubelewicz....pdf+Zubelewicz+filozofie+wychowania+i+antypedagogika&hl=pl&gl=pl&pid=bl&srcid=ADGEESiHsr7MvDJSoGgA1taz3ox\\_R0Z9Ekh-ZmKq3j0FKrPPy\\_xxEdEE-LGCP7aueNeGT20-gktlnhyvn1ouSGACf1-IMwIs\\_jPzW-6NutQ0EJu4Q\\_HVW2fhxdjrjRISZ3bbNM2VQxKQo&sig=AHIEtbSnYEMa0GET1bFtyivNrtArYmQ5XQ](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:5GSqOisTWFwJ:www.gilsonsocty.pl/app/download/5778724051/J.%2BZubelewicz....pdf+Zubelewicz+filozofie+wychowania+i+antypedagogika&hl=pl&gl=pl&pid=bl&srcid=ADGEESiHsr7MvDJSoGgA1taz3ox_R0Z9Ekh-ZmKq3j0FKrPPy_xxEdEE-LGCP7aueNeGT20-gktlnhyvn1ouSGACf1-IMwIs_jPzW-6NutQ0EJu4Q_HVW2fhxdjrjRISZ3bbNM2VQxKQo&sig=AHIEtbSnYEMa0GET1bFtyivNrtArYmQ5XQ) [stan z dn. 28 stycznia 2013], s. 201–208.

***IDEOLOGICAL INTRICACIES OF ANTIPEDAGOGY I.E. DECAYING  
OF THE PEDAGOGICAL DOCTRINE AND PROCESS OF UPBRINGING.  
PHILOSOPHICAL AND ETHICAL CONSIDERATIONS***

**Summary**

Children in antipedagogy are comprehended mainly as carnal and emotional beings. The spheres of traditional values and ethical principles as well as rationality or common sense are ignored by antipedagogy. Objections to antipedagogy cannot be denied or invalidated by postmodern convention with its rhetorical figures. It is impossible even in a form of an apparent dialogue with pedagogy. This kind of pseudo dialogue cannot avoid ontological, cognitive and axiological questions or ideological and ethical principles of pedagogical (or antipedagogical) trends which can be creative or destructive.

**Keywords:** pedagogy, antipedagogy, philosophy, postmodernism, education, upbringing