

**Bogusław Śliwerski**

Uniwersytet Łódzki

## **Prawo dziecka do swoich praw**

---

### **The right of the child to his or her's rights**

**ABSTRACT:** In this article I answer the question whether the child has the right to his or her rights. I take into consideration contemporary knowledge in cultural, pedagogical and law anthropology. The child is not only a subject of change in herself or himself, but he or she is a subject of social, cultural and educational changes, too. The changes have different structures because are related to relationships with adults. I suggest four models of study in context of these relations: adultism, child-centre toxic, isonomic and exep tive.

**KEYWORDS:** Human rights, children's rights, violence, toxic relationships, child-centrism, exclusion, republic of children, autosocialization.

**STRESZCZENIE:** W artykule odpowiadam na pytanie, czy dziecko ma prawo do swoich praw, uwzględniając współczesną wiedzę z antropologii kulturowej, pedagogicznej i prawniczej. Dziecko jest podmiotem zmian w sobie, zmian społecznych, kulturowych i edukacyjnych, ale ze względu na relacje z dorosłymi ulegają one różnym konfiguracjom. Proponuję cztery modele badań tych relacji: adultystyczny, „pajdocentrycznie toksyczny”, izonomiczny i wykluczający.

**SŁOWA KLUCZOWE:** Prawa człowieka, prawa dziecka, przemoc, toksyczne związki, pajdocentryzm, ekskluzja (wykluczenie), wychowanie, republika dziecięca, autosocjalizacja.

Poszukując odpowiedzi na pytanie, czy dziecko ma prawo do swoich praw, uwzględnię współczesną wiedzę z antropologii kulturowej, pedagogicznej i prawniczej. Dziecko jest podmiotem, ale i przedmiotem zmian w sobie, przemian społecznych, kulturowych, edukacyjnych. Chociaż Międzynarodo-

wa Konwencja o Prawach Dziecka zamknęła pożądaną fazę politycznej woli państw ją ratyfikujących, to jednak samo otwarcie formalnego zabezpieczenia praw dziecka nie zmieniło zbyt wiele w jego świecie. Dla zapewnienia dzieciom korzystania z uznanych i przypisanych im praw „...muszą być spełnione pewne elementarne warunki: jednostka musi posiadać prawa, jednostka musi być poinformowana o swoich prawach, jednostka musi mieć możliwość realizacji swoich praw, jeżeli zajdzie taka konieczność, jednostka musi mieć możliwość egzekucji swoich praw, musi istnieć społeczność zainteresowana tym, by stanąć w obronie praw jednostki” (Verhellen 2006, s. 187–188).

Jesteśmy naiwnie przekonani, że wystarczy ratyfikowanie przez władze prawa, by ono niejako automatycznie zaistniało w praktyce. Cztery z pięciu warunków, o których pisze Eugene Verhellen (dyrektor belgijskiego Ośrodka Praw Dziecka), nie jest spełniona w krajach uznających powyższą Konwencję i nawet wdrażających niektóre z jej norm do ustaw odpowiadających różnym sferom życia dziecka. Badania socjologiczno-pedagogiczne oraz międzynarodowe raporty są tego jednym ze wskaźników (por. Jarosz 1998; Matyjas 2012; Polska dla Dzieci 2003; Prawa Dziecka. Dokumenty ONZ 2015; Szanować... 2013). Żaden z tych warunków nie zaistnieje, jeżeli nie nastąpi zmiana kulturowa, mentalna w społeczeństwach, które nawet wpisały określone prawa dziecka do Konstytucji, różnych ustaw i kodeksów. Nie wystarczy powołanie Rzecznika Praw Dziecka. Musimy bowiem nieustannie powracać do obecnych w naszych krajach ideologii czy doktryn, z których obecności w przestrzeni publicznej nie wszyscy zdają sobie sprawę, a to one kształtują postawy dzieci i dorosłych wobec praw i prawa do korzystania z nich tak przez jednych, jak i drugich.

Ludzie „...korzystają z idei i koncepcji politycznych za każdym razem, kiedy wyrażają swoje opinie lub mówią o swoich przekonaniach” (Heywood 2007, s. 15). Nie istnieje przy tym naukowo obiektywny standard prawdy, według którego można byłoby je oceniać, gdyż każda z nich uosabia określony, częściowo odmienny, system wartości, sposób ich pojmowania, kontekst zaistnienia, a te wykluczają ich *stricte* naukową legitymizację. Ideologia rozumiana jako reżim prawdy jest zawsze powiązana z władzą. Tak o tym pisze Heywood: „Nikt nie jest w stanie »dowieść«, że jedna teoria sprawiedliwości jest lepsza niż inne. Podobnie jak rywalizujące ze sobą koncepcje natury ludzkiej nie mogą zostać sprawdzone chirurgicznie, by pokazać raz na zawsze, że istoty ludzkie posiadają zasady, mają prawo do wolności czy też są z natury egoistyczne albo naturalnie społeczne” (Heywood 2007, s. 28). Nie można być bezstronnym, obiektywnym badaczem, obserwatorem ideologii, gdyż dla każdego z nas stają się one źródłem sensu życia, wzbudzając w nim do nich sympatię czy satysfakcję z ich społecznego obowiązywania. Ktoś, kto jest przeko-

nany o metafizycznej wyższości, przewadze czy prawdzie preferowanej przez siebie idei, ideologii czy doktryny wychowawczej, jest do niej „...głęboko przekonany, kto mocno wierzy, może tylko znajdować argumenty na poparcie swej wiary, nie może natomiast z ciekawością platoniczną przypatrywać się swej wierze” (Pieter 1937, s. 150).

Odpowiedź na tytułową kwestię osadzę we współczesnej myśli pedagogicznej i psychologii stosunków międzyludzkich. Polska pedagogika ma tu wspaniałe tradycje i osiągnięcia, czego dowodem jest III Międzynarodowy Kongres Praw Dziecka i VII Międzynarodowa Konferencja Korczakowska w Warszawie w 2017 r. Właśnie ukazała się na polskim rynku wydawniczym rozprawa japońskiego filozofa – Ichira Kishimi, który w pasjonująco zapisanym dialogu ze swoim uczniem – Fumitake Koga podkreśla, że „...wszystkie problemy są problemami interpersonalnymi”, a „człowiek staje się jednostką tylko w kontekstach społecznych” (Kishimi, Koga 2017, s. 46). Jeżeli chcemy żyć w świecie wzajemnego szacunku ludzi do siebie, czy – jak określał to św. Jan Paweł II – w „cywilizacji miłości”, a nie „cywilizacji śmierci” (Jan Paweł II, 2005), a Erich Fromm mówił o świecie „biofilii” lub „nekrofilii” (Fromm 1994), to musimy zacząć od samych siebie. Nie da się zmienić świata pełnego przemocy, także tej wobec dzieci, jeżeli tego świata się boimy. „Paradoks polega na tym, że zmiany i tak się dokonują – my możemy jedynie zdecydować, czy damy się im ponieść, czy też napiszemy własny scenariusz” (Kurdwanowska 2017, skrzydło okładki). Transponując te perspektywy na troskę o prawa dziecka nie tylko do posiadania praw, a więc życia we Frommowskim modusie MIEĆ, ale także do możliwego ich egzekwowania, a więc modusie BYĆ (Fromm 1989), musimy „...przestać przejmować się tym, co ludzie powiedzą. Wolni od barier, wreszcie będziemy w stanie rozwinąć skrzydła” (Kurdwanowska 2017, jw.).

Jak wskazują w swoich badaniach przedstawiciele nauk społecznych i humanistycznych wzajemne relacje między dorosłymi a dziećmi z powyższej perspektywy nie są pochodną moralnej ewolucji dorosłych, ale stanowią rezultat udoskonalanego prawa przeciwstawiającego się przekraczaniu wobec dzieci pewnych granic. O ile jednak prawa człowieka są głównym problemem każdej konstytucji, o tyle kwestia praw dziecka spychana jest do spraw podrzędnych, niewymagających wręcz takiego rozstrzygnięcia. Nic dziwnego, że coraz silniej aktywizują się pozarządowe ruchy i stowarzyszenia na rzecz praw dzieci, by zapewnić im poszanowanie ich godności oraz wolną przestrzeń do osobistego rozwoju. Można tu mówić o rodzeniu się piątej generacji w ewolucji praw człowieka, jeżeli przyjmiemy za historykami następującą ich kolejność:

- pierwsza – generacja praw politycznych i obywatelskich w postaci amerykańskiej „Bill of Rights” (z 1776 r.) i francuskiej „Declaration des trits de l’home et du citoyen” (z 1789 r.);
- druga – generacja praw ekonomicznych, społecznych i kulturalnych – w konstytucji Republiki Weimarskiej i w konstytucji austriackiej z 1920 r.;
- trzecia – generacja praw pokojowych, rozbrojeniowych i ekologicznych w ramach: Karty Atlantyckiej z 1941 r., Karty Narodów Zjednoczonych z 1945 r., Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z 1948 r., Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 1966 r.;
- czwarta – generacja praw człowieka ukierunkowanych na ochronę mniejszości plemiennych, rasowych, narodowych, religijnych lub kulturalnych;
- piątą zaś jest generacja praw dziecka, ukierunkowanych początkowo na ich ochronę (Genewska Deklaracja Praw Dziecka uchwalona przez U.I.S.E w 1923 r., Deklaracja Praw Dziecka uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 20.11.1959 r. oraz Międzynarodowa Konwencja o Prawach Dziecka z 1989 r.), a od lat 70. XX w. dążący do radykalnego zrównania wszystkich praw dorosłych z prawami dzieci ruch anty- czy post-pedagogiki (Balcerek 1988; Geremek 1991; Szkudlarek, Śliwerski 1991).

### **Prawa dziecka jako pochodna prawa naturalnego**

Czy prawo nie pojawia się między osobami w związku z tym, że ktoś realizuje swój ukryty cel kosztem drugiej osoby, stosując wobec niej przewagę, siłę, czerpiąc z tego indywidualne korzyści? Konieczne jest uwzględnienie potencjalnie i realnie zachodzących stosunków między dorosłymi a dziećmi, w świetle których tak jedni, jak i drudzy, komunikują sobie własne oczekiwania, wyobrażenia o tym drugim, starają się je legitymizować i podejmują adekwatną do tego własną aktywność, rzutując tym samym na zróżnicowanie interakcji przez każdą ze stron. Nie żyjemy jednak po to, by spełniać czyjeś oczekiwania, aczkolwiek dzieci tak są traktowane przez dorosłych – jako zobowiązane do spełniania oczekiwań, za którymi kryje się cel wychowania. „Rodzice zadręczający się relacją z pociechami często uważają, że dzieci są całym ich życiem. Taki rodzic traktuje zadania dziecka jako własne i nie będzie w stanie myśleć o niczym innym, tylko o potomku. Zanim się zorientuje, ztraci poczucie własnego »ja«. Jednak bez względu na to, w jakim stopniu ktoś zdejmie z młodej osoby ciężar jej zadań, ona nadal jest niezależną jednostką. Dzieci nie wyrastają na ludzi, jakich upatrują w nich rodzice [...] i nie idą w ich ślady” (Kishimi, Koga 2017, s. 109).

Jeżeli powiada się, że prawa człowieka (w tym i prawa dziecka) płyną z jego natury, oznacza to, że wywodzą się one z tego, co nazywa się prawem naturalnym, prawem niepisanym, stojącym ponad prawem stanowionym przez człowieka. Z tego też tytułu są one nienaruszalne i niezbywalne. Właśnie dlatego idea naturalnych praw człowieka, do których tylko częściowo odwołują się niektórzy afirmatorzy praw dziecka, wyrosła z doświadczenia wielu społeczeństw, że prawo przez nie stanowione bywa niehumanitarne, toksyczne, a dzieci są jego bezbronnymi ofiarami. Kwestie moralności w stosunkach międzyludzkich można rozstrzygać odwołując się właśnie do prawa naturalnego, do praw uniwersalnych (osoby świeckie) czy praw boskich (osoby wierzące). W ich świetle ludzie mają prawny obowiązek czynienia innym dobra. „Prawo naturalne zostało człowiekowi dane, i on sam, po ludzku, czyli rozumnie, może to prawo (*ius*) odczytać. Nie potrzeba tutaj w odczytaniu i rozumieniu dobra pośrednictwa prawników, bowiem życie ludzkie i porządek prawny jest starszy od wszelkich form zorganizowanego życia społecznego” (Krapiec 2004, s. 195).

Na tę podstawę powinności odczytania przez dorosłych nakazu czynienia przez nich dzieciom dobra w ich relacjach z nimi powołują się zarówno obrońcy praw rodziców do stosowania wobec dzieci przemocy („biję dziecko dla jego dobra”), jak i zwolennicy podmiotowości prawnej dzieci („nie stosuję wobec dziecka przemocy dla jego dobra”). W świetle prawa naturalnego „...w żadnym momencie swego istnienia człowiek nie jest przedmiotem i jako taki nie jest czyjąkolwiek własnością. Nie jest własnością ani matki, ani obojga rodziców – gdy jest mały. I nie jest własnością społeczeństwa ani państwa – gdy jest dorosły. Jest on »swoją« własnością i własnością Boga. Osobą niepowtarzalną, niewycenianą, posiadającą w sobie i w swoim Stwórcy źródło własnej godności. Nikt, aż do śmierci, nie może przyznawać lub odmawiać mu człowieczeństwa, z chwilą gdy zaistniał biologicznie” (Musiał 1990, s. 1). Jeśli więc społeczeństwo ludzi dorosłych w sposób istotny narusza owe prawa (ogranicza je lub je neguje), to podtrzymuje nieustanny konflikt między dziećmi a dorosłymi niszcząc u tych pierwszych ich godność, podmiotowość i samemu reprodukując Zło. „Człowiek istnieje w porządku prawnym rozumianym jako międzyosobowa relacja nacechowana powinnością działania lub zaprzestania działania ze względu na dobro człowieka” (Krapiec 2004, s. 195).

### **Typologia postaw dorosłych wobec dzieci a przysługujące im prawa**

Spróbujmy zatem ująć postawy dorosłych wobec dzieci z uwagi na powyższy imperatyw moralny. Szwajcarski pedagog Hans Saner zaproponował ty-

polożenie wzajemnych interakcji między dorosłymi a dziećmi właśnie ze względu na to, jak angażują oni wobec „swoich wychowanków” różne oczekiwania, wyobrażenia o dziecku i własną aktywność, wpływając tym samym na odmienną wzajemnych stosunków (Saner 1988). Autor uważa, że pojęcia „dorosli” i „dzieci” wchodzi ze sobą w trzy typy relacji: podporządkowania, równoważności lub autonomii. Nie dostrzega, że jest jeszcze ich czwarty wymiar, który w świecie globalnych rewolucji, wojen, migracji i lokalnych konfliktów prowadzi do ekskluzji tak dorosłych, jak i dzieci w ich wzajemnych relacjach ze sobą. Przyjrzyjmy się zatem tym czterem perspektywom z punktu widzenia tego, czy, a jeśli tak, to w jakim zakresie, dzieci mają w nich prawo do swoich praw. Wyróżniam zatem w tej poszerzonej typologii cztery typy relacji:

- 1) „adulstyczną”, w której dziecko jest „bytem jeszcze niedorosłym”. Ważne jest tu dostrzeżenie w dziecku stanu – „jeszcze nie”;
- 2) „pajdocentrycznie toksyczną”, w której dziecko jest „bytem bardziej niż dorosły” („bardziej niż”). Dotyczy to syndromu „małego tyrana”. W tym podejściu jest jednak też wariant pozytywnego, bo uspołecznionego pajdocentryzmu, jaki ma miejsce w tzw. republikach dziecięcych, młodzieżowych wspólnotach, komunach.
- 3) izonomiczną, symetryczną, w której wzajemne relacje są konstruowane na zasadach „bycia przez dziecko takim samym człowiekiem jak dorosły”. Dzieci są suwerennymi podmiotami, tak jak dorośli, choć w innym zupełnie wymiarze i zakresie;
- 4) ekskluzywną, eskapistyczną – wzajemnego wykluczania i zarazem życia w osamotnieniu lub ucieczki od życia w społeczeństwie lub życia w ogóle.

Dzieci nie są całkowicie uwolnione od relacji z osobami dorosłymi, a tym samym nie ma sytuacji, w której miałyby one prawa do wyłącznie im przysługujących praw. Nawet w republikach dziecięcych to one stają się pracodawcami dla osób dorosłych i korzystają z ich usług, pomocy czy wsparcia. Możliwa tylko w wyjątkowych okolicznościach byłaby sytuacja, w której dziecko – jak Robinson Crusoe – żyłoby samotnie na wyspie tworząc i egzekwując prawo tylko dla siebie, by żyć w harmonii z ... naturą, a tym samym także z sobą. Tę perspektywę musimy odrzucić, mając świadomość potencjalnego jej zaistnienia w wyjątkowych okolicznościach, np. katastrofa lotnicza w górach lub na morzu, którą przeżyje tylko dziecko.

#### **Model relacji bazujący na tym, czym dziecko „jeszcze nie jest”**

W świetle dominującej wciąż na świecie tradycyjnej, konserwatywnej, „adulstycznej” (postfiguratywnej) relacji dorosłych z podopiecznymi bycie dzieckiem oznacza nie tylko „bycie jeszcze niedorosłym” czy „bycia kimś in-

nym niż dorosły”, ale także pozbawianiem jego – rzekomo dla jego dobra – prawa do własnych praw, do korzystania z nich. Kluczowe wobec tego staje się pytanie o to, jak w tej interakcji zapewniane są dziecku jego prawa? Odpowiedź jest prosta – w okresie pierwszej socjalizacji może to zaistnieć tylko dzięki dobrej woli rodziców lub prawnych opiekunów dziecka, zaś w okresie instytucjonalnej socjalizacji i wychowania obowiązek ten spada na dorosłych – nauczycieli, pedagogów, terapeutów, księży, instruktorów itp., jako ich powinność zawodowa powiązana z moralną odpowiedzialnością za dziecko. W tej relacji zdolność dziecka do samostanowienia zostaje mu odmówiona, gdyż kryje w sobie odwieczną tradycję panowania nad człowiekiem, kolonizowania jego egzystencji. Za uzależnianiem dzieci od wspaniałomyślności ich pedagogów, od ich dobrej bądź złej woli kryje się – nieświadomiana zapewne przez większość – pogarda, brak szacunku i zaufania do dzieci, co jest uzasadniane poczuciem obowiązku wobec nich i odpowiedzialności za nie. Ten model relacji cechuje to, że to tylko dorośli:

- są naprawdę uspołecznieni (zsocjalizowani) oraz dojrzały psychicznie, duchowo i fizycznie;
- są *a priori* legitymizowanymi wychowawcami, zaś dzieci są ich wychowankami;
- dorośli określają ramy kulturowe pierwszego środowiska wychowawczego dziecka, jakim jest rodzina i stanowią także o prawach, czasie pracy i porządku w szkole;
- kierują od początku procesem socjalizacji oraz ograniczają już bardzo wcześnie dalsze szanse życia dziecka przez negatywną selekcję. Wpływają pośrednio na życie wychowanków jako późniejszych dorosłych. Oni wiedzą, co to znaczy, być dorosłym.
- formują i zmieniają dziecięcą istotę, uważają, że mają prawo „zrobić z dziecka człowieka”. Oni je wychowują.

Stan „jeszcze nie...” lub „bardziej niż...” jest dowodem na to, że dziecko nie osiągnęło jeszcze form dojrzałości do bycia człowiekiem, ono nie jest jeszcze dorosłe, nie jest jeszcze mądre, kulturalne, samodzielne i nie może uczestniczyć w społecznym procesie pracy, a przez to też nie może jeszcze współdecydować o sprawach społecznych, ani też o własnych. To stan stygmatyka, znajdującego się w pozycji niepełnej osoby (*non-person*), a więc wykluczonej ze „wspólnego świata” tych, którym przysługuje pełne bycie-w-świecie. W tym podejściu ma miejsce aprioryczne założenie, że pedagog jest zawsze, niejako *a priori*, podmiotem w stosunku do wychowanka, a ten jest przedmiotem jego oddziaływań. Skutkuje to przywłaszczaniem sobie przez dorosłych prawa do decydowania o losie wychowanków i oferowania im jedynie słusznych

rozwiązań i ich uzasadnień, interpretacji, doprowadzając do efektu adiaforyzacji, „...czyli ustawiania pewnych typów działań lub pewnych obiektów, na jakie działania się kierują, jako moralnie neutralnych i niepodlegających ocenie w kategoriach moralnych” (Bauman 1995, s. 46). Proces ten polega zatem na wyłączeniu określonych gatunków ludzi (w tym przypadku dorosłych) ze zbioru podmiotów moralnych, a tym samym odseparowaniu od dorosłych czynów i ocen moralnych. To, co jest zabronione dla jednych, dozwolone jest dla drugih.

Tabela 1. Cztery modele relacji dorosły–dziecko–dorosły

|         |               | Dzieci   |  |
|---------|---------------|--|--|
|         |               | Mam prawo  | Nie mam prawa  |
| Dorośli | Mam prawo     | IZONOMIA<br><br>kultura kofiguratywna<br>dialog<br>wzajemność<br>partnerstwo<br>wewnątrzsterowność<br>osobowość żyroskopowa  | ADULTYZM<br><br>toksyczne relacje dorosłych wobec dzieci<br>kultura postfiguratywna<br>jeszcze NIE podmiot<br>uległość<br>posłuszeństwo<br>użyteczność dziecka dla dorosłego<br>wyzbycie się własnego „ja”<br>zewnątrzsterowność<br>osobowość radarowa |
|         | Nie mam prawa | PAJDOKRACJA NEGATYWNA<br><br>kultura prefiguratywna<br>submisja dorosłych wobec dziecka<br>dziecko-„mały tyran”, już NIE przedmiot<br>zaniechanie, porzucenie intencjonalnych<br>oddziaływań<br>dorosły ma być użyteczny dla dziecka<br>wyzbycie się własnego „ja” | EKSKLUZJA, OSAMOTNIENIE ESKAPIZM<br>zastępcza opieka<br>resocjalizacja<br>wzajemna wrogość, alienacja<br>ani dzieci, ani dorośli nie mają do siebie<br>praw<br><br>PAJDOKRACJA POZYTYWNA – republika dziecięca   |

Źródło: opracowanie własne.

Podstawowym atrybutem tożsamości dziecka jest jakiś „brak”, który jest odkrywany na różne sposoby, odróżniając dziecko od dorosłego i sprawiając, że dziecko jest po prostu dzieckiem. „»Brak« wydobyla daną jednostkę z nieklasyfikowanej zbieraniny końca pochodzenia, ponieważ ustala tożsamościową, a więc życiodajną różnicę. »Brak« podnosi tego, kogo dotknął, do rangi bytu. Tym, co wyróżnia dziecięcy »brak« w aktualnym repertuarze ludzkich »braków«, jest niepełna ekspresja możliwych przyszłych »braków«. Dziecko może być w przyszłości wszystkim i Każdym, dlatego teraz jest Nikim. Tożsamość skonstruowana wokół »braku« przywraca życie, bo daje tożsamość, ale sama



różnica pomyślana jako »brak« uśmierca» (Jacyno, Szulżycka 1999, s. 22). Cały katalog praw człowieka jest skrywany przed dzieckiem z wyjątkiem prawa do życia. Jest ono istotą bierną, wprawdzie korzystającą z praw, ale nie w całej pełni. Nie jest też jednostką, która by miała czynne prawa osobiste. Uważa się, że dziecku nie można przypisać pełnej sprawczości jego działań, a tym samym pociągać je do odpowiedzialności za niepowodzenia lub przypisywać mu nagrody za nie (tylko) swoje zasługi.

Aktywność dziecka nie przyczynia się do powiększania stanu kultury, ale stawia je na pozycji jedynie korzystającego z niej, uczestniczącego w niej biernie. Nawet kiedy mówimy o kulturze dziecięcej, to mamy na uwadze tę, którą dorośli kreują dla dzieci. Dziecko na każdym kroku doświadcza tego, czego mu jeszcze nie wolno lub czego jeszcze nie potrafi. Negatywna selekcja określa jego drogę życia i rozwoju. To, czego ono nie potrafi, jest ważniejsze niż to, co potrafi. To negacja określa i potwierdza podstawowe opinie dorosłych. Społeczeństwo klasowe czy warstwowe tworzy się stosownie do wieku życia. Wykluczenie dzieci z współdecydowania w społeczeństwie nie jest jednak nowym fenomenem społecznym. Dziecko nie dysponuje takimi samymi prawami co dorośli ani w domu, ani w szkole, ani w społeczeństwie. Wszystkie ich obowiązki wynikają z troski o nie. Wprawdzie dziecko ma prawo do tych obowiązków, ale nie może się na nie skarżyć, jeśli nie są spełniane. W szkole doświadcza negatywnej selekcji, zaś w rodzinie grozi mu zesłanie za nieposłuszeństwo.

Świat jest niemal schizofreniczny, bowiem to w nim młodzież jest ubóstwiana, przy czym bardziej ma to znamiona rekompensaty za stan swoistego rodzaju zniewolenia, niż formę okazywania jej szacunku. Jedni chcieliby być już starsi, ale nie chcą być zbyt starzy; inni chcieliby być młodzi, pod warunkiem, że nie będą musieli żyć jak dzieci czy młodzież. Dostrzega się i wybiera dla siebie takie cechy młodzieńczości, jak wysportowanie, sprawność (fitness) czy doraźną przygodność z intencją podejmowania czegoś od początku. To właśnie w tym modelu wychowanie jako „jeszcze nie” bazuje na jasnym modelu znaczącego autorytetu. Wychowawca, już z racji swojego wieku, jest – w świetle tego modelu – autorytetem, który jest zarazem formą sprawowania władzy. W tym tkwi właśnie problem, że nie można dysponować autorytetem ponad kimś, można za to być dla kogoś autorytetem dzięki uznaniu, szacunkowi.

Kiedy dorośli postrzegają dzieci jako obiekty wychowawcze, przestają traktować je jak naturalną rzeczywistość, ale postrzegają ją w kategoriach trudnych do pokonania trudności czy zakłóceń. Myślą, planują i działają ponad głowami dzieci i są zdziwieni, że one stają się im coraz bardziej obce, że się zamykają lub reagują nieprzyjaźnie lub wrogo na ich metody, które przecież

motywowane były miłością i troską o dzieci. Umysł pedagoga kieruje się wówczas podwójną strukturą myślenia, z których jedna pozwala na doświadczanie rzeczywistości, druga zaś stanowi swoistego rodzaju „ideologię wychowania”, symptom ekstremalnego myślenia życzeniowego i władztwa pedagogicznego, których nie da się skorygować w praktyce tak długo, jak długo odwołuje się do owej fałszywej idei czy teorii.

Pedagodzy krytyczni demistyfikują jednak tak rozumiany proces socjalizacji we „wspólnym świecie”, jako swoistego rodzaju kłamstwo, nabieranie dziecka przez wpisywanie we wzajemne relacje „ukrytego programu” aduptystycznego wpływu. „»Nabieranie« polega bowiem na »wcielaniu« świata, tj. na wdrożeniu struktur poznawczych i zapisaniu w techniki ciała wiary we »wspólny świat«” w taki sposób, że żadna forma zróżnicowania nie jest i nie stanowi zagrożenia dla jakiejś formy wspólności” (Jacyno, Szulżycka 1999, s. 69). Wychowanie jest w świetle tego pochodną wysokich ambicji rodziców, najczęściej pochodzących z klas średnich i wysokich, którzy traktują swoich podopiecznych tak, jakby byli zawodnikami w wyścigu po sukces. Kreują oni świat, w którym samochód-transporter ludzi staje się drugim domem dla przewożonych nim z zajęć na zajęcia dzieci, aby ich przyszły *cv* robił jak najlepsze wrażenie.

Godność dziecka jest bardzo łatwo naruszyć pomimo tego, że Konwencja czy prawo zabraniają tego. Kiedy bowiem wychowawca upokarza dziecko, izoluje je, bije, szykanuje, to sprawcy tego tłumaczą, że nie została naruszona godność dziecka, ponieważ miało to służyć jego dobru. Dorośli tak niechętnie mówią o godności dziecka, ponieważ myślą godność człowieka z godnością, na którą trzeba zasłużyć. Tymczasem godność człowieka przynależna jest każdej istocie ludzkiej, niezależnie od tego, jakie ma ona osiągnięcia, czy w jak „niegodnych” warunkach ona lubi żyć. Jeśli zatem w prawie występuje zakaz stosowania metod, które naruszają godność dziecka, to ze względu na to, by je chronić przez niegodnymi tej roli rodzicami. W płaszczyźnie godności ludzkiej wszyscy ludzie są sobie równi. Skoro w świetle polskiej Konstytucji każde dziecko posiada przyrodzoną i niezbywalną godność człowieka, a te stanowią źródło jego wolności, praw człowieka i obywatela, to nie powinna ona być naruszana, a jej poszanowanie i ochrona stają się obowiązkiem władz publicznych.

Na portalu polskiego Rzecznika Praw Dziecka pojawia się pytanie: *Dlaczego mówi się o prawach dziecka? – a Rzecznik tak na nie odpowiada: „Otóż, ze względu na to, że człowiek przed i po urodzeniu (zwany dzieckiem) nie jest w stanie funkcjonować samodzielnie, uznano, iż do pewnego momentu swojego życia musi pozostawać pod opieką dorosłych”* (Prawa dziecka 2017). In-

nymi słowy, dziecko ma prawa, ale bez prawa do korzystania z nich bezpośrednio. One jemu przysługują, ale ono nie może stanowić samo o sobie, gdyż dorośli lepiej wiedzą, niż dziecko, co jest dla niego dobre. Dziecko ma prawa niejako w zawieszeniu i odroczeniu do momentu samostanowienia wraz z ukończeniem 18 roku życia. Jego prawo do praw zostaje przeniesione na rodziców lub dorosłych opiekunów. W takim podejściu wychowawcy albo odwołują się do strategii bycia zwycięzcą nad dzieckiem przez opanowanie jego potrzeb, aspiracji, oczekiwań i możliwości, albo przyjmują postawę toksycznych rodziców, albo uległych dziecku, które kosztem ich zniewolenia odzyskuje swoje prawo do samostanowienia.

### **Pajdocentryczny *quasi*-autonomiczny model relacji między dziećmi a dorosłymi**

W literaturze pedagogicznej określa się ten rodzaj związku między dorosłymi a dziećmi jako samowychowanie albo autosocjalizacja dziecka u boku wychowawcy, dla którego jest ono postrzegane jako „więcej niż...”. Saner błędnie ujmuje w tym podejściu kwestię suwerennej autosocjalizacji dziecka jako jego bycie obok dorosłych, bez możliwej ich ingerencji w jego rozwój. Nie wnika w rzeczywiste warianty i skutki społeczne inwersyjnej postawy dziecka wobec dorosłych, a submisyjne dorosłych wobec dziecka jako małego tyra-  
na (Prekop 1993). To są także rodzice przyjmujący rolę niedojrzałego dziecka, czego konsekwencją jest odwrócenie relacji, w ramach których dziecko staje się rodzicem swojego własnego rodzica (Forward 1992, s. 22–23). Odstąpienie od adultystycznych postaw dorosłych ma swoje społeczne źródła i konsekwencje. W tym modelu dzieci są autorytetami we własnej sprawie. Nie są już postrzegane jako bierni odbiorcy wpływów społecznych i pedagogicznych, lecz jako podmioty kreujące te procesy dzięki własnej aktywności.

Jak wykazują jednak badania psychoanalityków, w tym m.in. Jiriny Prekop, ten typ relacji może mieć toksyczny charakter. Dzieci stają się toksycznymi władcami rodziców przejmując dominację nad najbliższym otoczeniem. „Każde zakwestionowanie władzy odczuwane jest jako zagrożenie. Te afektywne doświadczenia pozostają w bardzo silnym związku, gdyż poczucie bezpieczeństwa zostało zrekompensovane władzą. Jedynie opanowując otoczenie, dziecko czuje się bezpiecznie. Każde odwrotne doświadczenie, to znaczy dostosowanie się do cudzej woli, oznacza utratę bezpieczeństwa, co jest równoznaczne z egzystencjalnym zagrożeniem. Chęć panowania dziecka nie jest skutkiem samowoli, lecz wynikiem instynktu samozachowawczego” (Prekop, s. 142–143). „Mali tyrani” tworzą z rodzica niedojrzałe dziecko, zaburzając jego sferę emocjonalno-uczuciową.

Submisyjni wobec dziecka rodzice działają pod wpływem głębokiego poczucia niezadowolenia z własnego życia. Zdarza się, że mają zaburzoną tożsamość i poczucie własnej wartości, a zarazem są pod wpływem silnego lęku przed byciem odrzuconymi przez własne dziecko. „Nie tylko nie są w stanie zaspokoić potrzeb swoich dzieci, ale także odwracają porządek pokoleń i wymagają, aby dzieci były dla nich samych rodzicami i służyły im wsparciem i pomocą. W ten sposób nieadekwatni rodzice okradają swoje dzieci z dzieciństwa, sprawiają, że w wieku dojrzałym stają się one w efekcie istotami uzależnionymi, nazbyt łatwo przywiązującymi się do osób, które je gnębią lub wykorzystują. Nie umieją bowiem zachować wobec nich odpowiedniego dystansu, potrzebnego dla ochrony – dlatego, że nie poznały więzi uczuciowych innego rodzaju” (Forward 1992, s. 22–23).

### **Wychowanie zachowujące równowagę między dorosłym a dzieckiem**

Izonomiczne relacje między dorosłymi a dziećmi eliminują koncentrację na różnicach między tymi osobami i orientują wzajemne relacje na to, co jest dla nich wspólne, mianowicie to, że dorośli i dzieci są ludźmi. Niezależnie bowiem od różnic rozwojowych między nimi są oni mimo wszystko sobie równi, gdyż są ludźmi. To, co nazywamy dojrzałością, nie jest przecież darem określonego wieku życia, ale nabytymi zachowaniami, które odmiennie ujawniają się we wszystkich fazach naszego życia. Postrzega się w tym podejściu i traktuje relacje dzieci i dorosłych jako zapewniające poszanowanie równej im godności, co oznacza otwartość i szacunek dla różnic między nimi, dla ich odmienności. Tu dziecko, podobnie jak dorosły, jest nosicielem i nauczycielem wolności, zna jej wartość z chwilą przyjścia na świat. Trzeba tylko umieć odkryć tę osobową, suwerenną strukturę bytu już w dniu jego narodzin (Leboyer 1986) i umożliwić mu „bycie sobą”, bycie podmiotem decydującym o sobie tak w sferze życia indywidualnego, jak i społecznego.

Model izonomii jest zorientowany na swobodny rozwój osobowości dziecka, postrzegany jako „potencjał nadziei”. Wychowawca rezygnuje z autorytetu władzy czy instytucji wymuszających na dziecku posłuszeństwo i konformizm na rzecz kształtowania dwustronnej interakcji z dzieckiem, w przebiegu której oboje się wzajemnie szanują, uznają i ufają sobie. Współpraca między nimi jest wynikiem symetrycznych relacji, wzajemnego dialogu, partnerstwa i gwarantowania poczucia bezpieczeństwa. Początek nowych interakcji o charakterze izonomii społeczno-prawnej tkwi w każdym z nas, w naszej głębi. Trzeba się tylko chcieć na nie otworzyć. W świetle antropologii filozoficznej dzieci mogą wchodzić w kofiguratywne relacje z innymi, także z dorosłymi, jako osoby ontologicznie równe między sobą (*inter pares*) bez względu

na to, w jakim są wieku życia i wieku rozwojowym. Bycie dzieckiem oznacza „bycie takim samym człowiekiem jak dorosły”, gdzie „równość”, izonomia ma wymiar także psychospołeczny i aksjologiczny. „Janusz Korczak powiedział kiedyś »nie ma dzieci, są ludzie«. I to jest prawda. »Dziecko to także człowiek tylko, że jeszcze mały...«. Przecież każdy dorosły kiedyś również był dzieckiem. Tak więc, podobnie jak każdy dorosły, dziecko jest właścicielem pewnych praw i wolności. Nazywają się one prawami człowieka” (Prawa dziecka). Po stronie dorosłych kończy się panowanie, jednostronna dominacja, po stronie dziecka zaczyna się bycie człowiekiem. Dla Abrahama Masłowa ów prosty model obiektywności taoistycznej sięga swoim rodowodem do fenomenologii bezinteresownej miłości i podziwu dla Bytu innych (miłość typu – B) (Maslow 1990, s. 28). Każde spotkanie dorosłego z dzieckiem staje się zarazem dla obu podmiotów dialogiem z samym sobą.

Rezygnuje się w kontaktach międzyludzkich z dążeń do wzajemnego rywalizowania ze sobą, przewyższania siebie poprzez ciągłe udowadnianie posiadanej władzy: „moje jest lepsze niż twoje”, „ja mam więcej racji niż ty” itp. (Schoenebeck 1986, s. 22 i n.). Tu nie ma ani zwycięzców, ani pokonanych. W ślad za psychologią humanistyczną następuje konfrontowanie wiedzy o człowieku z głębią jego natury, a tym samym ma miejsce respektowanie prewerbalnych i subwerbalnych, mitycznych, archaicznych, symbolicznych, poetyckich i estetycznych aspektów natury każdej osoby. Model poznawania rzeczywistości i transcendencji ludzkiego bytu nie lekceważy wiedzy eksperymentalnej, ale preferuje wiedzę zdobywaną przez miłość, tzw. wiedzę taoistyczną. Jest to podejście wciąż niesłuchanie trudne do zaakceptowania i – w sensie wolicjonalnym – podejmowania adekwatnych działań. W niemieckiej pedagogice mówimy o „Kinderzentriertepädagogik”, czyli pedagogice skoncentrowanej na dziecku, zaś w polskiej – o pozytywnym pajądocentryzmie (Śliwerski 2007). Dorośli w takiej perspektywie mają świadomość równorzędności ontologicznej z dziećmi, toteż ich podopieczni nie muszą się o nią upominać z poczuciem wstydu czy zażenowania. Ta perspektywa rzutuje na proces uświadamiania sobie przez dziecko własnych praw, odkrywanie własnego człowieczeństwa, godności i egzekwowania ich poszanowania ze strony innych – tak dorosłych, jak i rówieśników.

Szwedzka psycholog Margaretha Brodén wydała w 1992 r. książkę pod tytułem: *Być może to my się mylimy – być może dzieci są kompetentne*, do której też nawiązuje w oparciu o wieloletnie doświadczenia praktyczne duński terapeuta rodzinny Jesper Jull, wydając w 1999 r. pracę pt. *Kompetentne dziecko* (Juul 1999). Stwierdza w niej, że jako dorośli popełniamy istotny błąd, jeśli nie kierujemy się w relacjach z dziećmi jako od urodzenia pełnymi istotami

ludzkimi (*richtige Menschen*). Przyzwyczailiśmy się do postrzegania i traktowania dzieci jako potencjalnie nieuspołecznionych jeszcze pólludzi, którzy muszą najpierw podlegać zmasowanym oddziaływaniom i manipulacjom ze strony dorosłych. Dopiero kiedy osiągną określony wiek życia, nabędą prawa do równoprawnego poszanowania ich człowieczeństwa. Nawet jeśli wychowaniu nadawano wymiar humanistyczny na skali od „swobodnego wychowania” aż po „antyautorytarne wychowanie”, to jednak nikt nie kwestionował prymarnej przesłanki, która jest dlań punktem wyjścia.

Pozwala także dostrzec, że dzieci są w stanie przekazać dorosłym takie informacje zwrotne, które umożliwią im odzyskanie utraconych już kompetencji oraz mogą pomóc w wyzbyciu się tych wzorów postępowania, które są nieefektywne albo nie są akceptowane. Ten nowy typ relacji generuje znacznie więcej, niż tylko przyczynienie się do demokratyzacji dialogu pomiędzy dziećmi a dorosłymi. Każdy może dzięki temu odnaleźć własną drogę, choć nie dla wszystkich będzie ona tak samo dobra czy też będzie czymś na wzór „anything goes”. Centralną zasadą jest tutaj stworzenie przez każdego dla siebie samego i dla wszystkich razem tych samych kryteriów, które pozwolą na ocenę zachowań i ich następstw. „Dzisiaj wiemy już dużo lepiej, że dzieci są kompetentne w następującym zakresie:

- potrafią wyznaczać treść i granice swojej integralności<sup>1</sup>,
- są od urodzenia istotami społecznymi,
- kompetentnie współpracują, jeśli ze strony dorosłych spotykają się z tą samą formą postępowania niezależnie od tego, czy jest to konstruktywne czy destruktywne dla ich życia,
- przekazują rodzicom werbalne i niewerbalne informacje zwrotne, które są zarazem kompetentnymi wskazówkami o emocjonalnych i egzystencjalnych problemach własnych rodziców” (Juul 1999, s. 63).

Ten „nowy rodzaj interakcji” jest wyrażany w formule: „Beziehung statt Erziehung” (wzajemne interakcje zamiast wychowania) albo „Freundschaft mit Kindern” (przyjaźń z dziećmi), traktując prawo dzieci do własnych praw jako sprawę ludzi dorosłych. Oni nie mają chcieć czegoś ze względu na dzieci, ale

---

<sup>1</sup> Jest to zbieżne z poglądem Kazimierza Jankowskiego, który wskazuje na zasady ułatwiające współżycie między dorosłymi a dziećmi w aspekcie rozwojowym na przykładzie terytorium, czyli należącej do każdej jednostki pewnej przestrzeni psychicznej, wewnętrznej czy fizycznej, zewnętrznej. Oznacza ona, że dziecko ma możliwość decydowania i ponoszenia odpowiedzialności za wszystko, co dzieje się w obrębie jego terytorium wewnętrznego (własne ciało, psychika, myśli, poglądy, uczucia, postawy) i zewnętrznego (np. ubranie, przestrzeń fizyczna, część mieszkania itp.). Szerzej: Jankowski 1980.

ze względu na samych siebie. W tym przypadku dorośli chcą i potrafią wchodzić w interakcje z samym sobą i z innymi przy pełnym poszanowaniu siebie, równouprawnieniu i w przyjaźni (Schoenebeck 1984, s. 17). Dziecko ma takie same prawa jak osoba dorosła, co wcale nie jest takie łatwe do udźwignięcia przez tych ostatnich, skoro sami byli socjalizowani i wychowywani przedmiotowo. W świetle tej antropologii psychologicznej dziecko/dorosły jest bytem osobowym sprawującym już w łonie matki, a więc w fazie prenatalnej, specyficzną władzę w stosunku do samego siebie, jaką jest samoposiadanie i samostanowienie (Kornas-Biela 2009).

W izonomicznym modelu relacji autorytet nie jest jednostronną dominacją kogoś nad kimś, kto powinien tego drugiego z tego tytułu szanować, ale jest relacją wymienną między osobami, które mogą być (stawać się) dla siebie autorytetem – dorośli dla dziecka z racji jego wiedzy i tego, co bardziej potrafi i posiada, ale i dziecko dla dorosłych, dzięki większej umiejętności uczenia się, elastyczności i spontaniczności, co zresztą Margaret Mead określiła mianem kultury kofiguracywnej (Mead 1978). W takich relacjach:

- nie ma potrzeby wydawania poleceń, ale przekonywanie w toku dialogu;
- nie ma potrzeby bazowania na uwarunkowanej wiekiem władzy, ale potrzebna jest autentyczna solidarność każdego podmiotu jako „władzy” w dojściu do wspólnych ustaleń, do konsensusu;
- nie ma tu negatywnej selekcji ze względu na to, czego jeszcze nie potrafimy, ale wspiera się rozwój sił i dyspozycji;
- nie koncentrujemy się na uzależnieniu od siebie czy relegowaniu dziecka przez dorosłego czy dorosłego przez dziecko, ale na możliwości tworzenia otwartej wspólnoty dla wszystkich.

Wychowanie nie jest tu ani prohibicją, ani permisywne, ani autorytarne, ani też bez autorytetów, ale komunikacyjne w rozpoznawaniu silnych stron każdej osoby. Ono jest solidarnym środowiskiem, w którym obie strony wzajemnie się wychowują i samowychowują. Jest partnerską relacją dwustronną równych między sobą (*inter pares*). Obdarzanie przez rodziców czy innych wychowawców dzieci miłością i szacunkiem otwiera dorosłych na nowy, uniwersalny wymiar humanizmu, czyniąc ich bardziej podatnymi na miłość bliźniego. Zdolność do życia w izonomii, pokoju, wzajemnej tolerancji i przestrzegania na co dzień wspólnych zasad wcale nie jest czymś oczywistym. Szansą zatem na ponowne odkrycie wartości równowagi i pokoju między ludźmi, szansą dla wszystkich dzieci i dorosłych, nie tylko tych profesjonalnie zajmujących się dziećmi, stają się wciąż niedostrzegane, często przemilczane wzajemne relacje między nimi.

Ten typ podejścia do relacji międzyludzkich wymaga równouprawnienia wszystkich ludzi i grup ludzkich oraz tolerancji między nimi, ale nie tej, za którą kryje się mimo wszystko chęć dominacji, zniewalania czy wykorzystywania (Böhm, Braunmühl 1994). Dziecko jest uczestnikiem wspólnoty (rodzinnej, szkolnej, środowiskowej, religijnej), wnosząc do niej wartość dodaną na miarę swoich sił i możliwości. Mając taki wkład staje się automatycznie partnerem dorosłych. Może pertraktować z nimi niemal we wszystkich sprawach, zakładając pełną wzajemność i jawność. Jest to prawdziwa szkoła społecznego współżycia i współdziałania (Jankowski 1980, s. 106–107). Być może cywilizacja miłości, pokoju między ludźmi nie jest stanem, który można w pełni osiągnąć, o czym przekonuje nas najbardziej pokojowa postawa człowieka, który musi żyć we wrogim sobie otoczeniu. Są takie ludzkie przyzwyczajenia, cechy, które uniemożliwiają zaistnienie pokoju, nawet go blokują, ale też istnieje wiele cech, które – nierozpoznane – sprawiają, że ludzie nie mogą wejść na ścieżkę pokoju. Można zatem ideę „równouprawnienia” potraktować jako pewną relację między teorią i praktyką, między myśleniem i działaniem. Nie jest ona tylko realną przestrzenią, w której się dziecko porusza, ale także przestrzenią symboliczną, kulturową, tzn. istniejącą w umysłach dorosłych wypełnionych uczuciami, myślami i wyobrażeniami dotyczącymi dzieci.

W badaniach biograficznych osób w wieku 15–28 lat Ekkehard von Braunmühl sprawdzał, czy są one zadowolone z tego, że od swoich narodzin były traktowane przez rodziców jako osoby w pełni im równoprawne. Okazało się, że wszystkie są z tego zadowolone i przekonane zarazem, że jest to nie tylko dobra i właściwa postawa rodzicielska, ale i słuszna przesłanka dla wzajemnych relacji między pokoleniami. Nie wyobrażają sobie tego, by mogły być traktowane przedmiotowo, odgórnie, gdyż byłoby to naruszeniem ludzkiej godności. Same też w przypadku stania się rodzicami chcą żyć z własnymi dziećmi na płaszczyźnie równościowej. Nie chcą porównywać się z innymi dziećmi, natomiast są przekonane, że miały szczęśliwsze i piękniejsze od wielu innych rówieśników dzieciństwo oraz bardzo dobre relacje z własnymi rodzicami (Böhm, Braunmühl 1994).

Nie jest prawdą, co usiłują wmówić społeczeństwu adułyści, że dzieci są tu pozostawione samym sobie. Już Maria Montessori zwracała się do dorosłych komunikatem dziecka „Pozwól mi zrobić to samemu” (Montessori 2014), zaś Stanisław Ruciński przekonywał wychowawców następującym komunikatem dorosłego do dziecka: „...chodź i spróbuj iść obok mnie, ale staraj się iść sam i nie wzoruj się na mnie. To, że ja idę obok, niech będzie tylko twoim zabezpieczeniem, bo chcę, abyś czuł, że nie jesteś sam, że nie będziesz zdany tylko na siebie, kiedy nie będziesz wiedział, co się w tobie dzieje; kiedy zamą-



ci ci się widzenie twojej sytuacji i czucie wartości, które cię ku sobie wzywają. Możesz zwrócić się do mnie, bym pomógł ci wyraźniej zobaczyć, głębiej zrozumieć. Nie pytaj mnie, co masz zrobić, czy co masz cenić, ale możesz zawsze zapytać, czy w tym, co chcesz zrobić, w twoim czuciu wartości nie widzę złudzeń, fałszów czy zwykłej reaktywności. Powiem ci tylko, co sam widzę, co sam rozumiem. A i do ciebie zwrócę się czasem z takim samym pytaniem (Ruciński 1988, s. 191–192).

### **Relacja eskapistyczna, ekskluzji**

Należy do tych stosunków społecznych między dorosłym a dzieckiem, w których może wystąpić „mur milczenia”, obojętności, znieczulica, dystans, osamotnienie czy wzajemna wrogość. W takim środowisku dzieci i dorośli nie mają praw do siebie (rodzic pozbawiony praw rodzicielskich) lub je tracą z mocy prawa. Niektórzy nie chcą z tych praw korzystać, np. porzucenie dziecka, oddanie go pod opiekę innym, lub są wykluczani przez dziecko jako jego rodzice, wychowawcy czy opiekunowie. Ten typ relacji zachodzi wówczas, gdy dzieci pozostają sierotami społecznymi lub naturalnymi (tracą więź z rodzicami w wyniku rozpadu związków rodzicielskich, wojen, katastrof, emigracji czy porzucenia, toteż wybrały funkcjonowanie w świecie aspołecznym, przestępczym, sekciarskim itp.), gdy rodzice są całkowicie lub częściowo pozbawiani praw rodzicielskich, lub kiedy dzieci porzucają ich świat w ucieczce od niego i od samych siebie.

W wyniku niedostosowania społecznego i wejścia przez dziecko na drogę przestępczą lub w wyniku głębokiej traumy lub depresji w sytuacjach skrajnych, zdarza się, że sięga ono po najbardziej drastyczną formę ucieczki od dorosłego, jaką jest samobójstwo lub ucieczka do środowiska, w którym znajdzie uznanie i wsparcie (np. grupa przestępcza, sekta). Być może to właśnie myślenie pedagogiczne kreujące wychowywanie dzieci i młodzieży według odgórnie założonych celów i zgodnie z wychowawczymi ambicjami doprowadziło do permanentnego konfliktu pokoleń, z którego jedynym wyjściem jest zerwanie relacji przez jedną ze stron (Braunmühl 1988, s. 9; Griese 2001).

Do powyższych sytuacji może dojść w wyniku pseudowychowania, którego następstwem mogą być głęboko okaleczone osobowości autorytarne, mające dychotomiczną, odpodmiotowioną strukturę, poddające się prawom sztucznie wywoływanych emocji (Filek 1984; Gurycka 1990; Miller 1999; Tarnowski 1993). Wychowanie negatywne bezpośrednio szkodzi dzieciom, blokując ich dojrzałość, ale także dorosłym, hamując ich rozwój oraz wpływając destruktywnie na interakcje między nimi. W ten sposób tworzy się błędne koło. Jak pisał Theodor Adorno: „Nie sądzę, aby mogło wiele pomóc apelowanie do

odwiecznych wartości, na co ci, którzy są właśnie do takich zbrodni skłonni, wzruszą tylko ramionami; nie przypuszczam też, aby mogło się tu okazać pozytywne tłumaczenie, jakimi to pozytywnymi cechami odznaczają się prześladowane mniejszości. Źródła należy szukać w prześladowcach, a nie w ofiarach, zamordowanych pod najmniejszymi pretekstami. Konieczne jest to, co mówiąc o tej sprawie nazwałem kiedyś zwrotem ku podmiotowi. Trzeba poznać mechanizmy, które sprawiają, że ludzie stają się zdolni do takich czynów, trzeba im samym te mechanizmy ukazać i przez rozbudzanie powszechnej świadomości tych mechanizmów starać się nie dopuścić do tego, by ludzie znowu mogli się takimi stać (Adorno 1978, s. 353–366).

Jest jednak pozytywny aspekt takich relacji, chociaż ma niszowy charakter. Historia już dowiodła, że dzieci potrafią same stworzyć społeczność, w której pojawi się autonomiczny system samowychowawczy. W jego ramach kreują one środowisko swojego życia, które eliminuje dominację nad nimi ludzi dorosłych. W republice dziecięcej nie ma znaczenia, że dzieci mniej wiedzą, mniej potrafią i mają mniejsze doświadczenie niż dorośli, ale to, że żyjąc we wspólnocie rówieśniczej doświadczają, uczą się i próbują samodzielnie działać. One żyją intensywniej, zaś to, iż czegoś nie potrafią lub nie umieją jest dla nich szansą, aby zmusić się do czegoś nowego. W porównaniu do świata dorosłych dziecko programuje się instynktownie, odkrywając otaczający je świat. Wychowanie jest tutaj rozumiane jako droga od naturalnego do refleksyjnego dysydenctwa, które dzieci same wolą wypróbować i powinny sobie same zorganizować. One dystansują się od dorosłych, korzystając jednak z ich doświadczeń czy wiedzy. W pozostałych, a powszechnie występujących sytuacjach, to one przejmują rządy prawa w środowisku rodzinnym, pozbawiając dorosłych praw wobec nich czy praw obywatelskich własnych rodziców-dorosłych opiekunów.

Są też społeczności, w których to nie dorośli wychowują dzieci, ale dzieci wychowują dzieci. Tak jest na przykład w wielodzietnych rodzinach, w których powstaje swoistego rodzaju subwspólnota funkcjonująca na modelu rodzinnym, ale w łagodniejszej postaci. Starsze rodzeństwo wychowuje w niej młodsze. Ma tu miejsce redukcja presji autorytetu formalnego, prawo do sprzeciwu czy praktyka doradztwa i pomocy. W republice dziecięcej do rzadkości należą akty kryminalne, prawie wcale nie ma w nich osób chorych psychicznie i nie ma samobójstw. Dzieci potrzebują dorosłych jako pomocników: nauczycieli, doradców finansowych, pracowników itp. Dorośli nie mają w nich tylko prawa głosu. Jest to zatem model odwrotny od adultystycznego, jak i toksycznie pajdocentrycznego. Niektóre dzieci potrafią egzystować na zasadzie bardzo silnej kontestacji, w oporze do istniejącego społeczeństwa dorosłych. Stają się

wówczas aktywnymi podmiotami własnych zmian rozwojowych i są kompetentnymi ich aktorami w swoim codziennym życiu, skoro to one rozstrzygają o środowisku własnego życia.

## Zakończenie

Trzy z powyższych relacji: adultystyczna, pajdocentryczna i ekskluzyjna skutkują w codziennym życiu negatywnymi, toksycznymi doświadczeniami u każdej ze stron. Toksyczność społeczną odnajdujemy tu w szeroko rozumianej przemocy, pogardzie dla drugiej osoby oraz destrukcji humanistycznych wartości, które wiążą się z odczłowieczaniem. Jest to typ relacji krzywdzących co najmniej jedną ze stron (szczególnie osoby w wieku przed- lub poprodukcyjnym, dzieci, osoby starsze, kalekie, chore), kiedy to podmiot „silniejszy” narusza prawa naturalne i społeczne, a przez to także godność osobową jednostki ludzkiej. Ten typ relacji cechuje swoistego rodzaju choroba, patologia z tej racji, że upowszechnia on i wdraża do negatywnych postaw czy zachowań, doprowadzając wśród osób zniewalanych do co najmniej jednego z rodzajów szkód – moralnych, społecznych, fizycznych lub psychicznych. Ze względu na swoje właściwości szkodliwy wpływ na osoby powoduje niekorzystne skutki dla ich rozwoju lub stanu pożądanego współdziałania.

Wzajemne stosunki dorosłych z dziećmi opierają się na swoistej grze emocji, norm, siły fizycznej i materialnej (ekonomicznej) oraz intelektu, toteż ich następstwem są zwycięzcy lub pokonani (Gordon 1991). Jest to typ relacji opartych na rywalizacji antagonistycznej między dorosłymi a dziećmi czy dziećmi a dorosłymi. Zyskuje w nich dorosły kosztem dziecka, albo dziecko kosztem dorosłego. Kiedy zobaczymy jak funkcjonują w świecie ludzie dorośli, to możemy bardzo łatwo dojść do wniosku, że powinni oni być tak samo jak dzieci poddani procesom enkulturacji, cywilizowania. Ludzie są bardzo różni, każdy ma swoje idee, zamiłowania, przyzwyczajenia, które dla niego są całkiem oczywiste, natomiast innym wydają się czymś niemożliwym. Ważne jest zatem, by przy tej różnorodności byli oni przynajmniej w jednym punkcie zgodni, mianowicie, żeby chcieli żyć ze sobą w przyjaźni, żeby zaakceptowali to, iż nie wszyscy są tacy sami. Powinni tę odmienność wzajemnie szanować, być wobec siebie tolerancyjnymi, żyć i pozwalać żyć innym. Jeśli zatem ludzie są istotami, którym od urodzenia przysługują określone prawa, to muszą one obowiązywać wszystkich. Prawa człowieka nie są przywilejem ze względu na rasę, płeć czy wiek. One powinny wszystkim gwarantować szanse na swobodny rozwój w ramach stwarzanych przez nie możliwości. „Wierzmy w to, że musimy wychowywać, ale to przecież jest wbrew równouprawnieniu, gdyż

wychowanie stwarza nierówne prawa dla wychowawcy i dla dziecka. Wychowawcy wolno po prostu więcej. Wychowanie jest pretekstem do pozbawiania praw. Jeżeli chcemy równouprawnienia, to musimy odrzucić wychowanie. Dzięki temu dzieci staną się – z prowadzonych za rękę i zniewalanych ofiar – ludźmi, którzy będą szukać i odnajdą własną drogę (Ostermeyer 1977, s. 184).

Przed ludzkością jest jeszcze długa droga do spowodowania, by dzieci jako istoty ludzkie miały prawa do swoich praw. Ona wcale nie musi zakończyć się powodzeniem, skoro cel nie przez wszystkich jest rozumiany i akceptowany. Częściowo jest, bo dali temu dowód pedagodzy reform, nowego wychowania, ale i tu pojawiały się skandaliczne nadużycia sztyldu i wartości jak chociażby w Odenwaldschule w Niemczech (Śliwerski 2010). Musimy zatem być czujni i otwarci na każdy sygnał dziecięcych odsłon nieprawości, bezprawia, szczególnie tam, gdzie ono w ogóle nie powinno mieć miejsca ze względu na funkcje założone środowiska, instytucji czy ról społecznych. Być może wyjdziemy poza socjopedagogiczny punkt widzenia dziecka w relacjach z dorosłymi i spojrzymy na nie jak na kogoś, kto jest w każdym z nas. Uczulają nas na to poeci, byśmy dostrzegli, że – niezależnie od wieku życia – podmiotem każdej interakcji jest człowiek (*Das Menschenkind*). Ta postawa „dziecięca” ma oczywiście długą tradycję w poezji, od Biblii przez barok, aż po wiersze ks. Jana Twardowskiego, ukazując nam świat, który zaczyna się od początku i trwa do końca naszego życia. Odkrywajmy wartość podmiotowego dzieciństwa i równocześnie dziecka w sobie, by żadne dziecko poza nami nie było już więcej pomniejszane przez dorosłych. Korczakowi, jako jednemu z niewielu na świecie pedagogów, udało się odkłamać w praktyce wychowawczej wzajemne stosunki między dorosłymi a dziećmi; zapewniając realne warunki równouprawnienia, egzekwowania praw dialogowego współistnienia i autentycznej samorządności (Korczak 1984). Gdybym nie wierzył w możliwość budowania cywilizacji miłości w relacjach międzypokoleniowych: dorośli–dzieci, by uniknąć zastawianej i reprodukowanej wciąż pułapki pozbawiania najmłodszej generacji prawa do jej praw, nie podjąłbym się tego tematu.

## Literatura

- Adorno T.W. (1978), *Wychowanie po Oświeceniui*, Znak, nr 285.  
Balcerek M. (1988), *Międzynarodowa ochrona praw dziecka*, WSiP, Warszawa.  
Bauman Z. (1995), *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Wydawnictwo UMK, Toruń.  
Böhm A., Braunmühl E. von (1994), *Gleichberechtigung im Kinderzimmer. Der vergessene Schritt zum Frieden*, Patmos Verlag, Düsseldorf.  
Braunmühl E. von. (1975), *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*, Weinheim und Basel, Beltz Verlag.

- Filek J. (1984), *Pseudowychowanie*, „Studia Filozoficzne”, nr 10.
- Forward S. (1992), *Toksyczni rodzice*, przeł. Ryszard Grażyński, Jacek Santorski & CO. Agencja Wydawnicza, Warszawa.
- Fromm E. (1989), *Mieć czy być*, przeł. J. Miziński, Warszawa.
- Fromm E. (1994), *Wojna w człowieku. Psychologiczne studium istoty destrukcyjności*, przeł. P. Kuropatwiński, P. Pankiewicz, J. Węgrodzka, Jacek Santorski & CO. Agencja Wydawnicza, Warszawa.
- Geremek B. (1991), *Kto się boi konstytucji?*, „Tygodnik Powszechny”, nr 22.
- Gordon T. (1991), *Wychowanie bez porażek*, przeł. Alicja Makowska, Elżbieta Sujak, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Griese H.M. (2001), *Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcja „autosocjalizacji”*, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Śliwerski B. (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gurycka A. (1990), *Błąd w wychowaniu*, PWN, Warszawa.
- Heywood A. (2007), *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*, przekład M. Habura, N. Orłowska, D. Stasiak, PWN, Warszawa.
- Jacyno M., Szulżycka A. (1999), *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Jankowski K. (1980), *Nie tylko dla rodziców*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, SIW ZNAK, Kraków.
- Jarosz E. (1998), *Przemoc wobec dzieci. Reakcje środowisk szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Juul J. (1999), *Das kompetente Kind*, Rowohlt Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg.
- Key E. (1928), *Stulecie dziecka*, przeł. Iza Moszczeńska, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Kishimi I., Koga F. (2017), *Odwaga bycia nielubianym. Japoński fenomen, który pokazuje, jak być wolnym i odmienić własne życie*, przeł. Piotr Cieśla, Galaktyka Sp. z o.o., Łódź 2017.
- Korczak J. (1984), *Pisma wybrane*, wprowadzenie i wybór A. Lewin, t. 1–2, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Kornas-Biela D. (2009), *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Krąpiec M.A. (2004), *Ludzka wolność i jej granice*, Polskie Towarzystwo św. Tomasza z Akwinu, Lublin.
- Kurdwanowska D. (2017), Z recenzji [w:] Kishimi I., Koga F., *Odwaga bycia nielubianym. Japoński fenomen, który pokazuje, jak być wolnym i odmienić własne życie*, przeł. Piotr Cieśla, Galaktyka Sp. z o.o., Łódź.
- Leboyer F. (1986), *Narodziny bez przemocy*, przeł. Adam Szymanowski, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Maslow A.H. (1990), *Motywacja i osobowość*, przeł. Paula Sawicka, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Matyjas B. (2012), *Dzieciństwo na wsi. Warunki życia i edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Mead M. (1978), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołowska, PWN, Warszawa.
- Miller A. (1999), *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, przeł. Barbara Przybyłowska, Media Rodzina, Poznań.
- Montessori M. (2014), *Odkrycie dziecka*, przeł. Aleksandra Pluta, Palatum, Łódź.
- Musiał S. SJ (1990), *Człowiek ma prawo żyć*, „Tygodnik Powszechny”, nr 41.

- Ostermeyer H. (1977), *Die Revolution der Vernunft. Rettung der Zukunft durch Sanierung der Vergangenheit*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a. Mein.
- Pieter J. (1937), *Sprawa genezy zagadnień filozoficznych*, „Kultura i Wychowanie”, z. 3.
- Polska dla Dzieci (2003). Ogólnopolski Szczyt w Sprawach Dzieci, Warszawa 23–24 maja 2003 r. Materiały i dokumenty, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa.
- Prawa Dziecka (2015). Dokumenty Organizacji Narodów Zjednoczonych, Zbiór i opracowanie Paweł J. Jaros, Marek Michalak, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa.
- Prekop J. (1993), *Mały tyran*, przeł. Natasza Szymańska, Jacek Santorski &CO. Agencja Wydawnicza, Warszawa.
- Ruciński S. (1988), *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Saner H. (1988), *Kinder sind auch Menschen. Formen der Erziehung angesichts der natürlichen Dissidenz des Kindes und der Idee der Menschenrechte*, Vortrag anlässlich der Jahresversammlung des Forums Schweizerischer Elternorganisationen (FSEO), Bern 27. Januar 1988.
- Schoenebeck H. von (1984), *Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern – Kind – Beziehung*, Kösel Verlag, München.
- Schoenebeck H. von (1986), *Jenseits der Erziehung: Freundschaft mit Kindern*, Munster.
- Szanować – słuchać – wspierać – chronić prawa dzieci w rodzinie, szkole, społeczeństwie*, 2013, Jarosz E., Dyrda B. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Szkudlarek T., Śliwerski B. (1992), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2010), *Ostrzeżenie zamiast zakończenia, czyli o toksycznych doświadczeniach wychowanków Odenwaldschule*, [w:] *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, Melosik Z., Śliwerski B. (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, GWP, Gdańsk.
- Tarnowski J. (1993), *Jak wychowywać?*, Wydawnictwo ATK, Warszawa.
- Verhellen E. (2006), *Realizacja praw dzieci w edukacji*, [w:] *Prawa dzieci w edukacji*, Hart S., Cohen C.P., Erickson M.F., Flekkøy M. (red.), przeł. S. Pikiel, GWP, Gdańsk.

## Źródła internetowe

*Prawa dziecka*, <https://brpd.gov.pl/prawa-dziecka> (data pobrania: 4.09.2017).