

Joachim Paweł Glier

Uniwersytet Śląski

Postulaty Marii Łopatkowej w zakresie zmian w oświacie oraz prawie rodzinnym i opiekuńczym

Postulaty Marii Łopatkowej dotyczące reformy oświaty oraz zmian w prawie rodzinnym i opiekuńczym, zamieszczone w książce *Pedagogika serca* w 1992 roku, są dzisiaj nadal aktualne. Wobec nasilających się negatywnych zjawisk w przedszkolach, szkołach i wyższych uczelniach nabrały one jeszcze większej ważności i wdrożeniowej pilności. Co zatem proponowała Maria Łopatkowa 21 lat temu?

Rola edukacji przedszkolnej i szkolnej

Wychowanie zbiorowe, jeśli nie brać pod uwagę żłobka, zaczyna się od przedszkola, a więc od instytucji przygotowującej dziecko do długiego okresu dzieciństwa, jakim są lata szkoły podstawowej. Pełni też funkcję opiekuńczą, zastępując pracujących rodziców. Aby rozwój psychiczny nie został zaburzony na skutek zetknięcia się dziecka z obcymi ludźmi, przez pierwsze dni jego pobytu w przedszkolu powinien towarzyszyć mu ktoś bliski¹. Nagłe odłączenie malucha od rodziców i pozostawienie go na osiem godzin w obcym miejscu, wśród obcych dzieci, z nieznaną wychowawczynią, może spowodować uraz utrudniający zaadoptowanie się w nowym środowisku. Z kolei, aby ułatwić dziecku przystosowanie się do nowego środowiska, nie powinno się go rozłączać w pierwszym okresie ze starszym bratem będącym już w przedszkolu lub z kolegą podwórkowych zabaw².

Jednakże każdego roku w przedszkolach mają miejsce wielkie dramaty, pisała Maria Łopatkowa, i nic nie wskazuje na to, aby ich

¹ M. Łopatkowa *Pedagogika serca*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 154.

² Tamże, s. 154.

liczba miała się zmniejszyć. Przyczyn jest wiele, między innymi brak dostatecznej wiedzy merytorycznej wychowawców, zła organizacja przedszkola, wygodnictwo personelu placówki, zapracowanie lub zwykła niefrasobliwość rodziców. M. Łopatkowa buntowała się przeciwko takiemu stanowi rzeczy. Malutka istota ludzka ledwie zrobiła pierwszy krok w życie, a już musi cierpieć ponad miarę. Tak nie może i nie musi być, bez względu na przyczyny. W wielu przecież krajach, argumentowała autorka, funkcjonują różne formy przygotowania dziecka do separacji od domu, do nawiązania kontaktów społecznych³. We Francji na przykład powstała instytucja pod nazwą „Zielony dom”, mająca na celu przygotowanie dzieci do umieszczenia ich w żłobku, przedszkolu. Do „Zielonego domu” przychodzą rodzice ze swoimi dziećmi, a wyspecjalizowany personel pomaga im w oswojaniu maluchów z nowym miejscem i osobami, bez poczucia utraty bezpieczeństwa.

W Polsce przedszkola są traktowane przede wszystkim jako jeden z mechanizmów w procesie przygotowania młodego człowieka do życia w społeczeństwie, pełnienia w nim różnych ról. Udzielanie pomocy pracującym rodzicom jest niezwykle ważne, ale najwyższy czas pomyśleć także o dobru samego dziecka. Działająca w Komitecie Ochrony Praw Dziecka M. Łopatkowa przyczyniła się do uruchomienia przez władze oświatowe programu „Do przedszkola bez płaczu”⁴. Program ten umożliwia wczesne zapisy do przedszkola, wzajemne poznanie się rodziców, dzieci i wychowawczyń, szczegółowe informowanie rodziców o pracy przedszkola, orientowanie nauczycieli w nawykach dzieci. Władze oświatowe powodowane pozytywną sprawnością i efektywnością „maszynki opiekuńczo-wychowawczej” nie słyszą płaczu dzieci dochodzącego z przedszkoli. Ale płacz ten słyszała Maria Łopatkowa. I to ona postanowiła je utulić.

Dotychczasowy stan oświaty dla M. Łopatkowej jawił się tak,

³ Tamże, s. 154-155.

⁴ Tamże, s. 154.

jak to kreślił William D. Wall⁵. Charakteryzuje go przede wszystkim duża liczebność klas, co zmusza do autorytarnego i sterującego sposobu nauczania, uniemożliwiając indywidualną pracę z uczniem. W szkole panuje przymus, który dotyczy struktury szkoły, organizacji lekcji, treści, metod i środków nauczania. Przekazywanie wiedzy odbywa się na ogół sposobem podręcznikowym. Hamuje to twórczość i naturalną ciekawość dziecka. Ma więc miejsce edukacja pamięciowa oraz produkowanie ludzi z martwym umysłem. Programy szkolne są ustalane centralnie i obowiązują wszystkich uczniów w jednakowej mierze. Powoduje to, iż dzieci mniej zdolne zostają w tyle, a bardziej utalentowane nie rozwijają swoich możliwości.

W szkołach w dalszym ciągu stosuje się oceny⁶. Są one względne, gdyż porównują ucznia z innymi uczniami, co ma poważne następstwa emocjonalne, zwłaszcza w tworzeniu obrazów samych siebie przez zwycięzców i pokonanych. Ta ostatnia kategoria to przede wszystkim uczniowie z obniżoną sprawnością umysłową, których jest w każdej grupie wiekowej 12 – 13%.⁷ Wymagania w większości europejskich szkół podstawowych są niedostosowane do mniej więcej połowy uczniów. Nauczyciele stosują wobec tych uczniów zawyżone kryteria, aby zrównać ich poziom wiedzy i umiejętności z wymaganiami na egzaminach wstępnych do szkół średnich.

Kolejną wadą współczesnych szkół, wyrządzającą wyjątkowo dużo szkody dzieciom, jest współzawodnictwo indywidualne i grupowe⁸. Nie daje ono dzieciom równych szans na sukces. W tej sytuacji szkoła przyczynia się do wadliwego kształtowania osobowości ucznia. Zdaniem Walla współzawodnictwo powinno być usunięte z systemu szkolnego⁹. Zrezygnowanie z tej formy aktywności pomogłoby wyeliminować uczucie niepowodzenia. Nie oznacza to, że wszelkie różnice znikną automatycznie lub że niepowodzeń w ogóle nie będzie.

⁵ W. D. Wall *Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa*, przeł. Krystyna Dudziak, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986, s. 371.

⁶ M. Łopatkowa, j. w., s. 160.

⁷ D. W. Wall, *Twórcze...*, dz.cyt., s. 359.

⁸ M. Łopatkowa, j. w., s. 160.

⁹ W. D. Wall, j. w., s. 373-374.

Dawaloby to jednak możliwość przyzwyczajenia dziecka do samodzielnego stawiania sobie realnych celów i wyznaczania odpowiednich zadań. Nauczyciel pomagałby tylko uczniom w określaniu realistycznych celów, ocenianiu własnych postępów w nauce. Wówczas jasna i zrozumiała byłaby zależność niepowodzeń od stopnia włożonego wysiłku, a także realność wyznaczonych celów. Najważniejszą rzeczą jest tu rozwinięcie w uczniu ambicji i wykształcenie takich norm, które skłoniłyby go do podjęcia działań w kierunku osiągania sukcesów.

Rozwiązanie Walla, charakterystyczne dla alternatywnych koncepcji edukacyjnych, polecała również Łopatkowa. Ważnym czynnikiem decydującym o jakości pracy szkoły, dopowiadała Łopatkowa, jest program wychowania¹⁰. Z analizy programów szkolnych przeprowadzonej przez naukowców w różnych krajach wynika, iż rzadko przewija się w nich troska o rozwój emocjonalny i społeczny uczniów¹¹. Władze oświatowe krajów, w których przeprowadzono badania, nie przejmują się zbyt tym, aby uczniowie umieli zrozumieć siebie samych tudzież innych, aby byli przygotowani do życia wśród ludzi i dla ludzi. Skutkiem tego są postawy i zachowania egoistyczne, konfliktowe, wyrządzające krzywdę innym, społecznie naganne. Łopatkowa zgadzała się z Wallem, aby problemy związane z zachowaniem, dylematy moralne, zagadnienia w rodzaju: uprzedzenia i ich przyczyny, sposoby myślenia i odczuwania innych ludzi, były traktowane przez nauczycieli i uczniów tak samo poważnie, jak tematy z historii, geografii lub przyrody¹². Na sprawy wychowawcze trzeba poświęcić nie mniej czasu niż na zajęcia dydaktyczne.

Kolejnym ważnym elementem edukacji szkolnej, którym zajęła się Łopatkowa, jest stosunek ucznia do szkoły¹³. To, czy dziecko polubi szkołę czy też nie, zależy w dużej mierze od pierwszych lat nauki. Im młodsze dziecko, tym bardziej przejmują się szkołą. Często jednak bywa tak, że nie potrafi ono sprostać jej wymaganiom. Jest to jedna z

¹⁰ M. Łopatkowa, j. w., s. 163.

¹¹ Tamże, s. 163.

¹² Tamże, s. 163.

¹³ Tamże, s. 162.

przyczyn niepowodzeń szkolnych zarówno w młodszych, jak i starszych klasach. Prowadzą one do lęku przed szkołą i różnych silnych negatywnych przeżyć, a w starszych klasach nawet do samobójstw.

Autorka pedagogiki serca zapewniała, iż są też inne sposoby na to, by nauka nie była udręką, lecz radością poznawania, tworzenia i podała przykład szkoły Tagore, Korczaka, Freineta¹⁴. W szkole Tagore dzieci razem ze swoim nauczycielem pisały i wystawiały utwory sceniczne, wydawały swój miesięcznik, uczyły się miłować piękno w każdej postaci. U Korczaka dzieci redagowały „Mały Przegląd”, uczestniczyły w różnych formach twórczości. Freinet nie opierał nauki na podręcznikach szkolnych, lecz na wrodzonej ciekawości dziecka do świata i swobodnej ekspresji. Te trzy słynne szkoły uczyły dzieci obcowania ze sztuką i przyrodą, obcowania z ludźmi na zasadzie życzliwości, zrozumienia i tolerancji. Szkoła dla wszystkich dzieci, zaznaczała Łopatkowa, jest niewątpliwym osiągnięciem cywilizacji¹⁵. Musi to być jednak szkoła przez nie akceptowana, to znaczy taka, która nie wywołuje lęku i jest atrakcyjna. Musi ona też rozwijać dzieci duchowo.

Zaniedbania w tym względzie są ogromne, konkludowała Łopatkowa. Nie można ich tłumaczyć brakiem środków w budżecie państwa, bo nie stanowią one tu żadnej bariery, co udowodnił już Tagore. Takie tłumaczenie to samooszukiwanie się i usprawiedliwianie ignorancji wobec problemów edukacyjnych. Zmiany polityczne, jakie dokonały się w naszym kraju, powinny przyspieszyć zmiany w oświacie w kierunku podniesienia rangi wychowania.

Pogląd Marii Łopatkowej na działalność instytucji opiekuńczo-wychowawczych

Jedną z głównych przyczyn umieszczania dzieci w placówkach opiekuńczo-wychowawczych jest praca zawodowa kobiet. Do placówek takich należą między innymi żłobkiienne oraz tygodniowe. Żłobkiienne zaspokajają w części potrzeby emocjonalne dzieci,

¹⁴ Tamże, s. 156-157.

¹⁵ Tamże, s. 163.

dzięki codziennym ich kontaktom z rodzicami. Mimo to nie są instytucjami, wyjaśniała Łopatkowa, które zapewniają prawidłowy rozwój emocjonalny dziecka¹⁶. Dzieje się tak z dwóch powodów: po pierwsze – naruszają jego poczucie bezpieczeństwa, po drugie – uszczuplają naturalny kontakt z matką. Żłobki tygodniowe umożliwiając kontakt dzieci z ich rodzicami tylko w sobotę i niedzielę, zdecydowanie nie zaspokajają potrzeb emocjonalnych dzieci. Zagrożenia wynikające z umieszczenia dzieci w placówkach opiekuńczo-wychowawczych są mniejsze, jeśli placówki te mają charakter „drugiego domu”, jest w nich mała liczba dzieci, a wychowawcy umieją nawiązać ze swoimi podopiecznymi kontakt emocjonalny.

Dla małych dzieci pobyt w placówkach opieki zbiorowej jest tym mniej szkodliwy, im krótszy. Tak czy inaczej nawet najwyższa fachowość nie zastąpi więzi uczuciowej i miłości rodzicielskiej. Zastąpienie rodziców przez specjalistów jest niemożliwe¹⁷. Rodziców trzeba uświadomić, że całodzienne przebywanie małych dzieci w żłobkach bądź innych placówkach opiekuńczo-wychowawczych odbija się niekorzystnie w mniejszym lub większym stopniu na rozwoju sfery uczuciowej dziecka. Zakładowe formy opiekuńczo-wychowawcze są preferowane przez państwa zbiurokratyzowane. Zwolennicy tych form twierdzą, że dobre zakłady mogą zaspokoić potrzeby psychiczne dziecka dzięki wysoko wykwalifikowanym kadrom i mało licznym grupom wychowawczym.

Łopatkowa miała inny pogląd w sprawie opieki i wychowania zakładowego. Przywiązanie jako podstawowa potrzeba małego dziecka musi zawierać relację emocjonalną dziecko – matka, a nie dziecko – grupa¹⁸. Matka może mieć różne wady fizyczne czy moralne, ale gdy potrafi okazać dziecku miłość, daje mu to, czego ono w tym okresie potrzebuje i czego nie da się zastąpić najlepszą wiedzą i umiejętnościami pedagogicznymi. Tak więc dla M. Łopatkowej obrona zakładowej opieki i wychowania nie była przekonująca ani z punktu wi-

¹⁶ Tamże, s. 118-119.

¹⁷ Tamże, s. 119-120.

¹⁸ Tamże, s. 126.

dzenia naukowego, ani społecznego. Stanowiła raczej formę „rozgrzeszenia” ludzi dorosłych z niewykonania ich podstawowych obowiązków rodzicielskich. W polskich warunkach, tłumaczyła autorka, dla matki pracującej zawodowo lepszą formą pomocy od zakładowej jest zapewnienie dziecku stałej opieki przez bliską mu osobę, spokrewnioną lub obcą¹⁹. Nie powinna to być płatna opiekunka „sezonowa”, gdyż po pierwsze – nie każda opiekunka potrafi nawiązać dobry kontakt emocjonalny z każdym dzieckiem, po drugie – jako pracownica zatrudniona okresowo prędzej czy później będzie musiała ten kontakt zerwać. Najlepszym jednak rozwiązaniem jest zagwarantowanie pracującej kobiecie płatnego urlopu wychowawczego. Trwałby on trzy lata, podczas których matka miałaby czas wykorzystać wszystkie charakterystyczne dla tego okresu możliwości rozwojowe swego dziecka.

Inny typ placówek adresowany jest do małych dzieci, które dramatycznie przeżywają rozłąkę z najbliższymi, kiedy ich najbardziej potrzebują, to jest w chorobie podczas pobytu w szpitalu. W niektórych krajach, a także w Polsce, są szpitale, które nie zezwalają na to, aby rodzice mogli przychodzić do swoich chorych dzieci codziennie, by mogli je pielęgnować. Rozporządzenia porządkowe, zawierające różne uzasadnienia, przewidują wizyty rzadkie i krótkie. Zarówno w świecie zwierzęcym, jak i ludzkim, zauważyła Łopatkowa, kiedy grozi niebezpieczeństwo, dziecko biegnie do matki, a matka do dziecka²⁰. Czy ta egzystencjalna prawda nie jest znana wykształconym decydom?

W różnych krajach działają organizacje zajmujące się udzielaniem pomocy chorym dzieciom²¹. Istnieją już oficjalne dokumenty, jak na przykład Karta Dziecka Chorego, dotycząca szpitali, która zawiera zapis, że dziecko ma prawo do obecności przy nim rodziców przez cały okres hospitalizacji. Mimo to wielu pracowników służby zdrowia łamie to prawo, a wielu rodziców z tego prawa nie korzysta. Szpital zubaża rozwój emocjonalny, często powoduje u małych pa-

¹⁹ Tamże, s. 120.

²⁰ Tamże, s. 122.

²¹ Tamże, s. 123.

cientów powstanie choroby sierocej. Póki co dzieci przebywające w szpitalach, zwłaszcza te dotknięte chorobą nieuleczalną, powinny bawić się i biegać ile tylko mają ochoty i sił. Niech biegają, bronila Łopatkowa, póki mogą i nie tylko po szpitalnych korytarzach i salach, lecz także po ogrodzie z wigwamem i innymi urządzeniami do zabawy²². Jakąż to szkodę wyrządzają radujące się małe istoty? Dlaczego przy szpitalach dziecięcych nie ma ogródków do zabaw? Czy place do zabaw mogą mieć tylko zdrowi? Dzieci chore lub dotknięte różnymi defektami fizycznymi bądź psychicznymi, lecz nieumieszczone w szpitalu, jeżeli mogą uczyć się ze swoimi rówieśnikami, powinny chodzić do szkoły. Należałoby zrobić wszystko, aby im taką naukę umożliwić²³.

Jeśli natomiast choroba bezwzględnie uniemożliwia przebywanie chorego dziecka w szkole i jest możliwość jedynie nauczania indywidualnego, to powinno połączyć się owo nauczanie z atrakcyjnymi zajęciami, w których mogliby wziąć udział koledzy chorego²⁴. Uczenie się nowych gier i zabaw, przeglądanie ciekawych książek i kaset, techniczne zabawki i urządzenia spowodowałyby, że koledzy chętnie odwiedziliby chorego i wszyscy świetnie by się bawili. Mali męczennicy odseparowani od świata przez przewlekłą chorobę lub kalectwo bardzo potrzebują kontaktu z rówieśnikami. To smutne, że dzieci chorych przykutych latami do łóżek, niepełnosprawnych fizycznie, autystycznych, schizofrenicznych, z porażeniem mózgowym, z zanikami wzroku, słuchu i wieloma innymi defektami zdrowotnymi nie spotyka się w przedszkolach, szkołach czy na placach zabaw. Społeczeństwo nie chce oglądać takich widoków.

Jak wygląda sprawa dzieci nieuleczalnie i przewlekle chorych w większości krajów? Na tak postawione pytanie Łopatkowa odpowiedziała zdecydowanie i krótko: źle²⁵. Świat jedynie werbalnie przestrzega elementarnej zasady sprawiedliwości: im bardziej pokrzywdzone

²² Tamże, s. 202.

²³ Tamże, s. 202.

²⁴ Tamże, s. 202.

²⁵ Tamże, s. 203.

dziecko, tym należy mu się więcej troski ze strony rodziców, społeczeństwa i państwa. W praktyce wygląda to zupełnie inaczej. Stosowane są bowiem mechanizmy i zasady sprzyjające nie pokrzywdzonym, a faworyzowanym przez los. Tak jest również w krajach bogatych, z wyjątkiem krajów skandynawskich. Zarówno w Polsce, jak i w większości krajów na świecie opieka nad dziećmi specjalnej troski spada niemal wyłącznie na barki rodziców. W dużej mierze jest to skutek rozpowszechnionego stereotypu myślenia, że dzieci ciężko uszkodzone zdrowotnie nie są sprawą społeczeństwa, państwa, lecz prywatną sprawą rodziny oraz organizacji filantropijnych świeckich i kościelnych. I takie jest też traktowanie władz centralnych i samorządowych.

W rozeznaniu Łopatkowej ten haniebny stan rzeczy wymaga natychmiastowych szerokich działań, między innymi sprzymierzenia się pedagogiki serca z pedagogiką społeczną²⁶. Trzeba przełamać ów stereotyp myślenia i działania spychający dzieci uszkodzone na margines życia społecznego. Trzeba dotrzeć do świadomości ludzi z różnymi informacjami o tych problemach. Ludzie powinni wiedzieć, że dziecko skazane na śmierć przez nieuleczalną chorobę ma prawo do przeżywania radości tak samo, jak dzieci zdrowe, że dziecko upośledzone umysłowo nie jest gorsze i należy mu się szacunek jak każdemu innemu, że dziecko niepełnosprawne może zrekompensować sobie straty ruchowe osiągnięciami w innych dziedzinach. To przecież od nas, ludzi, ostatecznie zależy, ile radości będzie im dane doświadczyć.

Rozłąka małego dziecka z matką i umieszczenie go w placówce opieki całkowitej może trwale upośledzić sferę uczuciową. Chodzi przede wszystkim o sieroty społeczne, których jest w domach dziecka ponad 90%.²⁷ Charakter tego rodzaju instytucji opiekuńczo-wychowawczych sprawia, że ich wychowankowie nie mają zaspokojonych podstawowych potrzeb psychicznych: miłości, bezpieczeństwa,

²⁶ Tamże, s. 205.

²⁷ Tamże, s. 123.

przynależności. Przecież tak mało potrzeba, aby dziecko przestało czuć się sierotą. Wystarczy, że będzie mogło do kogoś wołać „mamo” i że będzie miało stały dom.

Takimi właśnie poglądami kierował się w tworzeniu wiosek dziecięcych Herman Gmeiner, a więc jest i dom, i zastępcza matka, i poczucie bezpieczeństwa. Jednakże Gmeiner w swym szlachetnym zamiśle popełnił wielki błąd, dowodziła Łopatkowa²⁸. Polega on na tym, iż dzieci nie mieszkają w normalnym osiedlu, lecz w architektonicznie wyodrębnionej wiosce, wraz ze swymi przybranymi matkami. Z kolei matkom nie wolno wyjść za mąż i mieć własnych dzieci. Wreszcie całością zarządza dyrektor, tak jak zakładem pracy. W normalnych rodzinach tego rodzaju zjawiska nie występują. Skoro dziecko znalazło już matkę i rodzicielską miłość, to czy na każdym kroku trzeba mu przypominać, pytała Łopatkowa, że jest sierotą? O sieroczwie nie da się zapomnieć również w placówkach opiekuńczo-wychowawczych prowadzonych przez kościół²⁹. Siostry zakonne są często niezastąpione w opiece nad dziećmi specjalnej troski i dziećmi kalekimi. W przypadku jednak, gdy trzeba je przygotować do pełnienia przyszłych ról żony, matki, męża, ojca, nie są w stanie podolać zadaniom i wyeliminować czynnika sieroctwa.

Państwa i społeczeństwa, które rzeczywiście dbają o sieroty, nie wystawiają ich na pokaz, lecz robią wszystko, aby nimi przestały być³⁰. Wyrazem konkretnych działań jest tu odpowiednie przygotowanie prawa, systemu wychowania, polityki społecznej i propagandy. Ogólnie rzecz biorąc, oceniała Łopatkowa, społeczeństwo w naszym kraju, jak i kolejne rządy, nie podjęły większych starań w kierunku likwidacji sieroctwa, zapobiegania jego powstawaniu³¹. Analogicznie jest w wielu innych krajach. Twórczyni pedagogiki serca i w tym przypadku nie pozostawała bierna. W dużej mierze za jej

²⁸ Tamże, s. 209.

²⁹ Tamże, s. 210.

³⁰ Tamże, s. 209.

³¹ M. Łopatkowa, Przeciwno sierotce Marysi i biednym staruszkom, „Kultura” 1976, Nr 22.

przyczyną Komitet Ochrony Praw Dziecka podjął długofalowe zadanie „żeby sieroty przestały być sierotami”³². W programie tym chodzi o połączenie ofiarności społecznej z powinnością państwa, o uruchomienie w ludziach szlachetnych pokładów dobra, o zrozumienie i poszanowanie pragnień dziecka osieroconego, o bezinteresowną pomoc. Cała akcja jest nakierowana na zapobieganie sieroctwu, eliminowanie jego atrybutów: poczucia osamotnienia, braku miłości, przynależności i bezpieczeństwa, na zwalczanie zakładowego stylu życia, sieroczej odrębności. To ważne i znaczące przedsięwzięcie stanowi w dalszym ciągu zabieg połowiczny.

Maria Łopatkowa miała własny pomysł na uporanie się z problemem sieroctwa³³. Nie akceptowała ona zakładowych, koszarowych form wychowania, które przecież były wyróżnikiem pozytywistycznej pedagogiki już za czasów Herbart. Rozwiązaniem problemu sieroctwa są rodzinne domy dziecka z etatową matką i ojcem, z rodzonymi i przybranymi dziećmi. Forma ta sprawdziła się w polskich warunkach. Teraz trzeba by jeszcze odpowiednio przekształcić wioski dziecięce: wprowadzić zmiany w strukturze rodziny, usunąć przepisy wprowadzające nienaturalność, rozrzucić i wtopić ich domy w zwykłe osiedla. Byłaby wtedy rzeczywiście szansa na to, aby sieroctwo przestało się wyróżniać, a co ważniejsze, aby dzieci same o nim zapomniały.

Maria Łopatkowa o kształceniu nauczycieli i wychowawców

W danej zbiorowości społecznej, jaką jest szkoła, co chwila wybuchają konflikty między uczniami. Nie we wszystkie muszą włączyć się dorośli. Dzieci potrafią całkiem nieźle załatwiać je same. Są jednak takie sprawy, gdzie arbitrem powinien być nauczyciel. Od sposobu rozstrzygnięcia sporu zależy formowanie się takich czy innych uczuć i ocen moralnych. Lekceważenie konfliktów dziecięcych lub ułatwianie sobie przez nauczyciela zadania, gdy musi on ingerować i karze obie strony konfliktu bez dochodzenia jego przyczyny, za sam

³² M. Łopatkowa *Pedagogika...*, j. w., s. 208.

³³ Tamże, s. 209-210.

fakt zakłócenia spokoju, powoduje fatalne skutki³⁴. Takie podejście pedagogiczne jest, akcentowała Łopatkowa, niedopuszczalne, gdyż w prostej linii przyczynia się do kształtowania postaw społecznych. Chłopiec ukarany za to, że stanął w czyjejs obronie, szybko dojdzie do wniosku, że coś takiego nie popłaca.

Właściwie każdy nauczyciel ma wpływ na kształtowanie osobowości dziecka³⁵. Jest to niezwykle doniosły element w praktyce edukacyjnej, gdyż ów wpływ może być różnie spożytkowany. Oczywiście da się tu wykorzystać lekcje z dowolnego przedmiotu, ponieważ lekcja już jako taka zawiera cele i sytuacje wychowawcze. Szczególnie ważną rolę wychowawczą przypisuje się wychowawcy klasy³⁶. Powinien on być dobrze zorientowany w sprawach uczniów. Bardzo pomocne byłoby wprowadzenie zajęć poświęconych aktualnym problemom klasy oraz szkoły. Powinien on też zajmować się każdym dzieckiem z osobna, a nie tylko grupą. W przeciwnym wypadku nie sprosta wychowawczemu zadaniu wspierania wychowanka w rozwijaniu tego, co w nim jedyne, odrębne, najważniejsze. Aby takie działania mogły być prowadzone, potrzebne są odpowiednie warunki. W przekazywaniu wiedzy nauczyciela może zastąpić w dużej mierze komputer, mass media, nowoczesne urządzenia techniczne. W wychowaniu natomiast nie zastąpi nauczyciela żadna maszyna³⁷. Dlaczegoż tak ważna funkcja nauczycielska jest traktowana powierzchownie, ubocznie? W odpowiedzi na to pytanie na ogół słyzy się, że wyniki nauczania można zmierzyć i ocenić, a wyniki wychowania – nie.

Łopatkowa zaprzeczyła twierdzeniu, iż wychowania nie da się zmierzyć i ocenić³⁸. Nieprawdą jest również, że wiedza pedagogiczna zdobyta przez nauczyciela podczas studiów wystarczy mu na całe życie. Prawdą natomiast jest to, że na każdym kroku nauczyciela zaskakują różnorodne sprawy wymagające natychmiastowej reakcji pedago-

³⁴ Tamże, s. 171.

³⁵ Tamże, s. 166.

³⁶ Tamże, s. 172, 187.

³⁷ Tamże, s. 167.

³⁸ Tamże, s. 167.

gicznej i że musi on ponosić pełną odpowiedzialność za te reakcje. Prawdą jest też konieczność nieustannego dokształcania się, by podołać obowiązkom wychowawczym. Mimo wszystko do oceny pracy nauczyciela wlicza się głównie wyniki nauczania określone wymogami programowymi³⁹. Oto dlaczego dydaktyka zdominowała wychowanie. Okazuje się, iż w praktyce szkolnej ważniejsze jest to, co dziecko umie, niż to, kim ono jest. Nie wychowanie zatem odgrywa w życiu dziecka niszczycielską rolę, jak twierdziła Alice Miller⁴⁰, ale osobowość nauczyciela i system oświaty wypaczający tę osobowość.

Nauczycielem może zostać każdy, kto ukończył studia w zakresie jakiegoś przedmiotu szkolnego. I to wszystkie wymagania. *Trudno bowiem potraktować poważnie formy skróconego kursu zwane przygotowaniem pedagogicznym* (podkreślenie J.P.G.). Zatem może nim być polonista, matematyk, historyk, geograf, biolog, fizyk, chemik i tak dalej. Zawężenie wymagań wobec kandydatów na nauczycieli wynika z przesadnego ukierunkowania na wąską specjalizację, wyalienowaną z edukacyjnej całości. W takiej sytuacji wychowawcą staje się każdy nauczyciel z racji wykonywanego zawodu. Można i trzeba zmienić istniejący stan rzeczy, apelowała Łopatkowa. Wychowanie dzieci i młodzieży nie może być działalnością uboczną, dorywczą, prowadzoną przez ludzi przypadkowych, posiadających tylko dyplom ukończenia studiów w kieszeni⁴¹. Wychowaniem powinna zajmować się osoba kompetentna, o odpowiednich predyspozycjach, zdecydowana iść kursem na indywidualizację wychowania.

Dzieci chcą mieć oparcie w kimś, kogo lubią, znaczącym, do kogo można się zwrócić w każdej sprawie⁴². W systemie klasowo-lekcyjnym taką osobą jest wychowawca klasy. Ich zdrowie psychiczne i stosunek do szkoły zależą między innymi od tego, czy w okresie nauczania początkowego polubią swego wychowawcę. Nic

³⁹ Tamże, s. 166-167.

⁴⁰ Alice Miller *Zniewolone dzieciństwo: ukryte źródła tyranii*, z j. niem. przeł. Barbara Przybyłowska, Media Rodzina of Poznań, Poznań 1999, s. 112-117.

⁴¹ M. Łopatkowa *Pedagogika...*, j. w., s. 166-167.

⁴² Tamże, s. 170.

nie jest w stanie zapobiec dramatom pierwszoklasisty, który odczuje, że „jego pani” go nie lubi. Ciągłość dziecięcego rozwoju emocjonalnego powinna być zachowana dzięki łączności domu ze szkołą, matki z wychowawczynią, przez rozszerzanie kontaktów uczuciowych dziecka poza krąg rodzinny. Wzrost obojętności wobec innych ludzi, będący oznaką dzisiejszych czasów, ma swoje odbicie również w zawodzie nauczycielskim.

Badania przeprowadzone przez Antoninę Gurycką wykazały, że ok. 90% uczniów odczuwa postawę nauczycieli wobec nich jako obojętną, a u 75% nauczycieli wykryto oznaki rygoryzmu, hamowania aktywności dziecięcej, agresji⁴³. Dzieci nie akceptują też nauczycieli egoistycznych, traktujących je przedmiotowo. Janusz Korczak w jednej ze swoich książek scharakteryzował osobowość złego wychowawcy tak: jest to ktoś, kto lekceważy ucznia, nie ufa mu, podejrzewa, śledzi, przylapuje, karci, oskarża, zabrania, bezwzględnie zmusza, nie widzi wysiłku uczącego się dziecka, często powtarza, że źle⁴⁴. Taki typ nauczyciela może odstraszyć od szkoły niejednego ucznia. Dzieci, które pokochały swoją panią, dzieliła się doświadczeniami Łopatkowa, cierpią, gdy jest ona im zabierana po zakończeniu okresu nauczania początkowego⁴⁵. Również wychowawczyni związana uczuciowo z uczniami, jeśli musi ich opuścić z jakiegoś powodu, czuje żal. Szkoda jej klasy, dzieci, z którymi związała się i polubiła.

Powstaje tu pytanie, czy w przypadku, kiedy między dziećmi a nauczycielem zawiąże się serdeczna więź, nie można jej zachować do końca ich edukacji w szkole? Według Łopatkowej takie rozwiązanie istnieje⁴⁶. Nauczyciel poza nauczaniem początkowym musi mieć jednak jeszcze przygotowanie do prowadzenia przynajmniej jednego z przedmiotów obowiązującego w wyższych klasach. Lubiany i szanowany nauczyciel jest szczególnie przydatny młodzieży w okresie doj-

⁴³ A. Gurycka *Błąd w wychowaniu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 183-184.

⁴⁴J. Korczak *Prawo dziecka do szacunku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1958, s. 19.

⁴⁵ M. Łopatkowa *Pedagogika...*, j. w., s. 170.

⁴⁶ Tamże, s. 171.

rzewania⁴⁷. Wówczas to daje o sobie znać silna potrzeba kontaktu emocjonalnego. Potrzeba ta znajduje swój wyraz między innymi w zadurzaniu się dziewcząt i chłopców. Z obserwacji Łopatkowej wynikało, iż emocjonalnym obiektem może być każdy: kolega, nauczycielka, instruktor. Ogromna siła wzniosłych uczuć prowadzi czasami do wielkich dramatów⁴⁸.

Nauczyciel utrzymujący z uczniami przyjacielskie kontakty wie, co się wśród nich dzieje i jest w stanie spowodować zmianę stosunku klasy do ucznia, zapobiec „zejściom na bezdroża” lub pospieszyć na ratunek, jeżeli taka zachodzi potrzeba. Tam, gdzie nauczyciel jest zaprzyjaźniony z uczniami, nawet w trudnych warunkach można osiągać korzystne rezultaty wychowawcze. Pierwszym wymogiem, jaki musi spełniać pedagog, jest umiejętność nawiązywania z dziećmi kontaktu emocjonalnego⁴⁹. Bez tej nici porozumienia niemożliwe jest osiągnięcie pozytywnych wyników wychowawczych. Nauczyciel, którego uczniowie nie lubią, może przekazać jakąś wiedzę, ale nie jest w stanie wpoić wartości, rozbudzić zapałów, wpłynąć na konstruktywne motywacje i zachowania. Nielubiany nauczyciel wzbudza w uczniach sprzeciw, agresję, niechęć do lekcji, które prowadzi, a nawet do przedmiotu. Także bez autorytetu pedagogicznego nie można stać się dobrym nauczycielem⁵⁰. Warto o tym przekonać się wcześniej.

Jeśli kandydat na nauczyciela w zetknięciu z dziećmi staje się dla nich osobą ważną, to znaczy, że ma autorytet. Dobrym miejscem na tego rodzaju obserwacje jest podwórko, boisko, place zabaw. Uważny nauczyciel potrafi dostrzec dzieci uzdolnione pod względem pedagogicznym i zachęcić je do kształcenia się w tym kierunku. Swoje umiejętności pedagogiczne można również sprawdzić podczas zajęć artystycznych, sportowych, podczas imprez, na wycieczkach, koloniach, obozach, pomagając w nauce. Dobrze by było wprowadzić do

⁴⁷ Tamże, s. 172.

⁴⁸ M. Łopatkowa *Zakaz kochania*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1988, (całość).

⁴⁹ M. Łopatkowa *Pedagogika...*, j. w., s. 167.

⁵⁰ Tamże, s. 168.

szkół i innych placówek pedagogicznych pewne formy oceny nauczycieli przez uczniów, które pozwoliłyby stwierdzić, czy jest on akceptowany przez nich oraz słusznie postępuje w różnych konkretnych sytuacjach⁵¹. Podobnie czynił Korczak, poddając siebie i swoich nauczycieli ocenie wychowanków. Selekcja na studia pedagogiczne musi zawierać kryteria odnoszące się zarówno do sfery intelektualnej, jak i uczuciowej⁵². Żeby uczyć kogoś zdolności kochania, trzeba samemu umieć kochać. Student, który zabiega tylko o zaliczenie ćwiczeń i zdanie egzaminów, nie posiada takiej zdolności i w przyszłej pracy nauczycielskiej może poczynić w psychice dzieci wiele szkód.

Postawa moralna studenta, jego ciekawość, aktywność i zaangażowanie społeczne na rzecz dzieci, doskonalenie swego charakteru, inicjatywność, twórczość, umiejętność organizowania życia kulturalnego – oto z jakich elementów rozliczałaby Łopatkowa studenta przed wydaniem dyplomu ukończenia studiów, upoważniającego do wychowywania dzieci. Celem procesu kształcenia nauczycieli na uczelniach pedagogicznych powinien być taki nauczyciel, który przede wszystkim potrafi opiekować się powierzonym dzieckiem, doradzać mu, zabiegać o jego dobro. Szkoda, że coraz mniej jest uczelni, o ile jeszcze są, które uczą fascynacji dla zawodu pedagoga. Postać nauczyciela, jaką kreśliła Łopatkowa, zdecydowanie odbiega od kanonu pozytywistycznego, przybliżając się do pajdocentryzmu. Tak jak akademie medyczne mają szpitale, w których kształcą praktycznie swoich studentów, tak uczelnie pedagogiczne powinny posiadać szkoły oraz inne placówki wychowawcze do praktykowania przez przyszłych pedagogów swojej wiedzy i umiejętności⁵³.

Nauczyciele akademicy zanim staną się nauczycielami nauczycieli, powinni sami stanąć przed dziećmi i zdać egzamin pedagogiczny. Nic z tych rzeczy jednak się nie dzieje⁵⁴. Scjentyzm, kult ważności, stopnie naukowe, tytuły naukowe, stanowiska, kariera oto zjawiska,

⁵¹ Tamże, s. 170.

⁵² Tamże, s. 167, 170.

⁵³ Tamże, s. 169.

⁵⁴ Tamże, s. 169.

jakie dominują również na uczelniach pedagogicznych. Istnieją takie dziedziny nauki, które wymagają tylko laboratorium. Pedagogika natomiast wymaga kontaktu z człowiekiem i jego osobowością. Jeżeli go nie ma, staje się martwa, papierowa⁵⁵, *śmieszna, czyli taka, jaka w wielu przypadkach jest wykładana na wyższych uczelniach.*

Łopatkowa o prawach dziecka i ich legislacji

Przerywanie w dzieciństwie związków uczuciowych między dzieckiem a matką, niestrudzenie nauczała Łopatkowa, grozi psychicznym kalectwem, utrudniającym lub uniemożliwiającym rozwój sfery emocjonalnej⁵⁶. Dzieje się tak również wtedy, gdy rodzice odbierają swoje dziecko rodzinie zastępczej, nie licząc się z jego zdaniem i faktycznym dobrem. Wśród dorosłych dominuje przekonanie, iż rodzice biologiczni są wartością wyższą dla dziecka niż rodzice zastępczy. W związku z tym mają oni prawo dysponować nim oraz jego wolą⁵⁷. Według międzynarodowej Konwencji dziecko ma „prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach jego dotyczących”⁵⁸.

Jeśli więc odmówi ono odejścia od osoby, którą kocha, to odmowę tę należy „przyjąć z należytą wagą, stosownie do wieku oraz dojrzałości dziecka”⁵⁹. Określenie „należyta waga” ma jednak dużą pojemność i może być różnie interpretowane. Może ono oznaczać na przykład „stosownie”, czyli tak, jak być powinno. Jak być powinno dorośli wiedzą lepiej niż dzieci. Tak więc Konwencja, przyznała Łopatkowa, dopuszcza dzieci do głosu, lecz nie respektuje tego, co one mówią, czego pragną, jakich dokonują wyborów⁶⁰. Prawnicy tak konstruowali prawo, by dzieci nie mogły stać się jego podmiotem, czyli by nie miały zdolności występowania w stosunkach prawnych prawa cywilnego i innego jako podmiot.

⁵⁵ Tamże, s. 169.

⁵⁶ Tamże, s. 214.

⁵⁷ M. Łopatkowa *We władzy ojca i ... matki*, „Prawo i Życie” z 04.03.1995, s. 11.

⁵⁸ *Konwencja Praw Dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993.

⁵⁹ Tamże, dalszy tekst *Konwencji*.

⁶⁰ M. Łopatkowa *Pedagogika...*, j. w., s. 216.

Ochrona rodziny naturalnej jest ważną rzeczą, lecz ważniejsze od niej jest rzeczywiste dobro dziecka⁶¹. Jeżeli brak miłości może wypełnić dziecku rodzina zastępcza i trzeba wybierać między więzią krwi a więzią serca, to trzeba wybrać więź serca. Nie tylko ważna jest miłość nas dorosłych do dziecka, ale także miłość dziecka do nas, co rzadko bierze się pod uwagę. Nie powinno się ratować rodziny naturalnej kosztem dobra dziecka. Nie bez przyczyny pokochało ono obcych ludzi zamiast rodziców własnych. Zmuszanie go do powrotu do niekochanych rodziców godzi w jego dobro, rodzinę zastępczą oraz rodzinę naturalną, którą może w ten sposób już nigdy nie zaakceptować. Stanowczy opór dziecka przed opuszczeniem tych, których kocha, musi być uwzględniany przez sądy. Niestety, w dotychczasowej praktyce orzeczeń sądowych tego rodzaju opory łamano siłą lub kłamstwem⁶², napiętnowała Łopatkowa.

Prawa dziecka w międzynarodowych dokumentach systematycznie nabierają znaczenia, rozszerzają swój zakres, od odwoływania się do dobrej woli do form obowiązujących⁶³. Dokumentami tymi są:

- Genewska Deklaracja Praw Dziecka (1923),
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948),
- Deklaracja Praw Dziecka (1959),
- Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych (1966),
- Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych (1966),
- Konwencja Praw Dziecka (1989),

Słowo „miłość” jest niechętnie widziane przez prawników, ale przedostaje się do dokumentów. Pada ono w Deklaracji Praw Dziecka <zasada 6 (fragment): „Do harmonijnego rozwoju swej osobowości

⁶¹ Tamże, s. 214, 215.

⁶² Tamże, s. 216-217.

⁶³ Tamże, s. 217.

dziecko potrzebuje miłości i zrozumienia” >⁶⁴ oraz w Konwencji Praw Dziecka <preambuła (fragment): „dziecko dla pełnego i harmonijnego rozwoju swej osobowości powinno wychowywać się w środowisku rodzinnym, w atmosferze szczęścia, miłości i zrozumienia” >⁶⁵.

W Deklaracji jest również mowa o ochronie więzi uczuciowej dziecka <zasada 6: „ (...) w pierwszych latach życia nie wolno dziecka oddzielać od matki, chyba że chodzi o wypadki wyjątkowe”>⁶⁶. Niestety, zapis ten, stwierdziła Łopatkowa, nie doczekał się wprowadzenia go w życie, nie wszedł też do Konwencji⁶⁷. Brak w niej bowiem oddzielnego artykułu, który by wyraźnie zobowiązywał do ochrony więzi uczuciowej dziecka. Gdyby tak się stało, rodzice musieliby ponieść konsekwencje za opuszczanie na dłuższy czas swoich dzieci i zaniedbywanie zaspakajania ich potrzeb psychicznych. Defekt ten powoduje również, iż sądy mogą nadal orzekać oddanie przez rodzinę zastępczą dziecka jego biologicznym rodzicom, bez oglądania się na skutki takiej decyzji.

Całe szczęście, dodała autorka, że w Konwencji jest artykuł, który chroni dziecko przed przemocą⁶⁸ <artykuł 19: (...) „Państwa-Strony będą podejmowały wszelkie właściwe kroki w dziedzinie ustawodawczej, administracyjnej, społecznej oraz wychowawczej dla ochrony dziecka przed wszelkimi formami przemocy fizycznej bądź psychicznej, krzywdy albo zaniedbania, złego traktowania lub wyzyску”>⁶⁹. Zakaz używania przemocy fizycznej i psychicznej pociąga za sobą niezwykle ważne konsekwencje dla relacji dzieci – dorośli. Zmusza on bowiem dorosłych do stosowania metod wychowawczych odwołujących się do umysłu i uczuć dziecka, zamiast stosowania prze-

⁶⁴ *Deklaracja Praw Dziecka*, (w:) Elżbieta Czyż *Prawa dziecka*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2002.

⁶⁵ *Konwencja...*, j. w.

⁶⁶ *Deklaracja...*, j. w.

⁶⁷ M. Łopatkowa *Pedagogika...*, j. w., s. 222.

⁶⁸ *Tamże*, s. 216.

⁶⁹ *Konwencja...*, j. w.

wagi fizycznej, strachu i kar. Zygmunt Bauman ujawnia, że dotąd przemoc wobec dzieci miała charakter adiaforyczny, a nawet uznawana była za coś niezbędnego w wychowaniu⁷⁰.

Łopatkowa skrytykowała stosowanie przez rodziców, nauczycieli i wychowawców siły fizycznej, przewagi pozycji dorosłego oraz przemocy wobec dzieci⁷¹. Występowała też jako senator na forum Parlamentu polskiego z inicjatywą ustawodawczą zniesienia funkcjonującej instytucji władzy rodzicielskiej, która w świetle ratyfikowanych przez Polskę dokumentów nie ma już racji bytu. Pojęcie to powinno być zastąpione innym, pozbawionym cech władzy, wyrażającym relację podmiotowości, równości. Najlepszym rozwiązaniem byłoby zastąpienie instytucji władzy rodzicielskiej instytucją pieczy rodzicielskiej. Pojęcie „piecza” nie wywodzi się z żądy władzy, lecz z miłości, która wobec obiektu kochania jest zawsze służebna. Fenomen pieczy zawiera w sobie komponent troskliwości, opiekuńczości, pielęgnacji i jest jednoznacznie pozytywny. W stosunkach między rodzicami i dziećmi powinna mieć miejsce mądra, wymagająca miłość. Dziecko powinno podlegać takiej właśnie opiece rodziców, autorytetowi ich serca i ducha, a nie rodzicom jako osobom fizycznym. Rodzice sprawujący pieczę rodzicielską mogą służyć jedynie dobru swojego dziecka. Tę nową rzeczywistość wychowawczą musi jednak wyrażać jednoznaczny zapis prawny.

Dziecko jest człowiekiem i wszystkie prawa, które przysługują człowiekowi, przysługują również jemu, przyznała Łopatkowa⁷². Miała jednak poważne zastrzeżenia, co do zakresu przysługujących uprawnień. Z prawami związane są obowiązki i odpowiedzialność, dlatego zakres i charakter tych praw muszą być do nich odpowiednio dostosowane. Szczęśliwe dzieciństwo bierze się między innymi stąd, że dziecko jest obarczone mniejszymi obowiązkami, mniejszą odpowiedzialnością i mniejszym zakresem uprawnień od tych, które przy-

⁷⁰ Z. Bauman *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1995, s. 46.

⁷¹ M. Łopatkowa *Akt oskarżenia przeciwko biciu dzieci*, „Edukacja i Dialog” 1990, Nr 9, s. 19.

⁷² M. Łopatkowa *Pedagogika...*, j. w., s. 219.

sługują ludziom dorosłym. Stąd też wywodzi się druga ważna cecha dzieciństwa, jaką jest beztroska. Dzieci włączone w wielkie sprawy, poważne konflikty straciłyby swoją dziecięcą tożsamość, a z nią radość i beztroskę. Egoizm dorosłych nie jest zainteresowany wdrożeniem praw dziecka w życie⁷³. Nie ma on zamiaru dopuścić do jakiegokolwiek naruszenia swej własności i wygody. Nic nie ulegnie zmianie, jeżeli w proces ochrony nie włączą się wszyscy ci, którym naprawdę zależy na dobru dziecka, jeżeli nie stoczą walki o odpowiednie zapisy legislacyjne⁷⁴.

Rozszerzający się Międzynarodowy Ruch Praw Dziecka pełni ważną rolę w przełamaniu stereotypów, aby przestać traktować dzieci podmiotowo⁷⁵. Ruch ten jednak, dążąc do zrównania praw dzieci i dorosłych, nie powinien tracić z pola widzenia specyfiki dzieciństwa, jego wartości, przywilejów. W przeciwnym razie może obrócić się przeciwko dzieciom. Ruch Praw Dziecka w USA domaga się dla dzieci, między innymi, prawa do czynnego udziału w życiu politycznym, czynnego prawa wyborczego. Łopatkowa nie miałaby nic przeciwko temu, aby dzieci miały wpływ na dobór i zwalnianie nauczycieli, dyrektora szkoły⁷⁶. Ma natomiast poważne zastrzeżenia co do czynnego udziału dzieci w życiu politycznym. Polityka to sprawa dorosłych. Dziecko nie jest w stanie pojąć i obiektywnie ocenić, co się w tej sferze dzieje. Wykorzystywanie go w celach politycznych, w pochodach, na wiecach, w strajkach, w propagandzie, w agitacji wyborczej jest po prostu nieuczciwe.

Ruch Praw Dzieci w Niemczech wysuwa żądania jeszcze bardziej radykalne od amerykańskich. Każdy człowiek, niezależnie od wieku, powinien bez ograniczeń korzystać z praw, przywilejów i odpowiedzialności, ponieważ już od urodzenia dysponuje możliwościami do samostanowienia. Łopatkowa i w tym przypadku miała poważne

⁷³ Tamże, s. 223.

⁷⁴ Tamże, s. 219, 223.

⁷⁵ Tamże, s. 219.

⁷⁶ Tamże, s. 220.

zastrzeżenia⁷⁷. Teza o samostanowieniu tylko częściowo jest słuszna. Nie ma samostanowienia tam, gdzie istnieje zależność wynikająca z praw natury. Tylko w świecie zwierząt dzięki instynktowi dają one sobie same radę po urodzeniu. Niemowlę ludzkie pozostawione samo sobie – umiera. Dziecko, żeby mogło polegać na sobie, najpierw musi nauczyć się polegać na kimś innym. Tym kimś innym powinna być osoba, która rozumie i mądrze kocha.

Poglądy, postulaty i działalność Łopatkowej w zakresie prawa, a zwłaszcza wystąpienia w Senacie, wywołały „trzęsienie ziemi”. Posypały się liczne gromy na głowę obrończyni dzieci, o niebywale silnym ładunku emocjonalnym. Zarzucano jej, że tak naprawdę to występuje przeciwko dzieciom⁷⁸, marginalizowano osobę i dokonania Łopatkowej⁷⁹, oskarżano o łamanie tradycji polskiej rodziny i wychowania⁸⁰, o niedostrzeżenie normalności w polskich rodzinach i wychowaniu, o skłócanie dzieci z rodzicami.

Literatura:

Bauman Z. *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1995.

Deklaracja Praw Dziecka, (w:) Czyż E. *Prawa dziecka*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2002.

Gurycka A. *Błąd w wychowaniu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

Konwencja Praw Dziecka, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993.

Korczak J. *Prawo dziecka do szacunku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1958.

Łopatkowa M. *Akt oskarżenia przeciwko biciu dzieci*, „Edukacja i Dialog” 1990, Nr 9.

Łopatkowa M. *Pedagogika serca*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.

Łopatkowa M. *Przeciwko sierotce Marysi i biednym staruszkom*, „Kultura” 1976, Nr 22.

Łopatkowa M. *We władzy ojca i matki*, „Prawo i Życie” z 04.03.1995.

Łopatkowa M. *Zakaz kochania*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1988.

⁷⁷ Tamże, s. 220.

⁷⁸ M. Masny *Senator przeciwko dzieciom*, „Ład” 1994, Nr 52.

⁷⁹ M. Masny *Skąd się wzięła senator Łopatkowa?*, „Polska Rodzina” 1995, Nr 2.

⁸⁰ Oskarżenia te ujawnia Bogusław Śliwerski w książce *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2001, s. 99.

Masny M. *Senator przeciwko dzieciom*, „Ład” 1994, Nr 52.

Masny M. *Skąd się wzięła senator Łopatkowa?*, „Polska Rodzina” 1995, Nr 2.

Miller A. *Zniewolone dzieciństwo: ukryte źródła tyranii*, z j. niem. przeł. Barbara Przybyłowska, Media Rodzina of Poznań, Poznań 1999.

Śliwerski B. *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2001.

Wall W. D. *Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa*, z j. ang. tłum, Krystyna Dudziak, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.

Maria Łopatkowa's concepts of education policy and law changes

Maria Łopatkowska's considerations related to educational reform and amendments to the Family and Guardianship Code, included in her 1992 book *Pedagogy of the heart*, are still up to date today. In the context of all the negative processes plaguing kindergartens, schools and institutions of higher education they have even become more important and urging. What are, then, the details of Maria Łopatkowska's 21-year-old proposals? New children should be placed in the same group as their sibling or a sandpit mate. Mothers should accompany their children throughout the first kindergarten days.