

SABINE SEICHTER, *Das „normale“ Kind. Einblicke in die Geschichte der schwarzen Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim Basel 2020, ss. 189

Po prawie półwieczu ukazuje się w renomowanej oficynie Beltz książka z antypedagogiki nurtu „Schwarze Paedagogik”, czyli tak zwanej czarnej pedagogiki, autorstwa Sabine Seichter. Nie ma w niej wprowadzenia, prologu, wstępu. Autorka od razu przechodzi do rzeczy, nadając pierwszemu rozdziałowi tytuł: „Dziecko jako towar”.

Dziecko stało się w toku dziejów dzieciństwa towarem, przedmiotem obróbki, instrumentalnego traktowania. Jest ono produktem ekonomii, gospodarki, medycyny, a nie tylko wychowania. Dziecko stało się w minionych wiekach, ale też patrząc w przyszłość i na jego sytuację w dniu dzisiejszym, wystandaryzowaną marką rynkową przez jego gospodarcze, technologiczne i pedagogiczne fabrykowanie” (s. 7).

Amerykańska autorka rozpraw z dziedziny filozofii edukacji Martha Nussbaum określa ten stan mianem „urzeczowienia”, „uprzedmiotowienia” humanum.

Jeśli jakiś produkt na rynku jest uszkodzony, felerny, to można go wyrzucić lub wymienić na nowy. Dziecko jako produkt liberalnej produkcji musi spełniać pożądane normy i być funkcjonalne dla swoich klientów.

Postmodernistyczna perspektywa postrzegania dziecka niesie z sobą jego wizję, jako efekt postępu technik wychowawczych, który prowadzi do „Samozmechanizowania” dziecka, którego granice znajdują się pomiędzy maszyną a człowiekiem i trzeba samejmu zrezygnować z wychowywania innych.

„Normalne” dziecko nie potrzebuje być wychowywane, jeśli „normalnie” traktowane, kiedy jest ono „powołane do życia” i przychodzi na świat (s. 9).

Autorka pisząc książkę, miała na uwadze przyszłość dziecka nie tylko ze względu na społeczne normy, ale i odpowiadające im współcześnie biotechnologie. Przygląda się różnym praktykom wychowawczym, w których dziecko jest traktowane jak rynkowy towar podlegający wytworzeniu i normalizacji pod szyldem wychowania. Wartość rynkowa dziecka jest mierzona wynikami egzaminów, toteż musi ono być jak każdy produkt rynkowy wolne od jakichkolwiek wad, deficytów, gdyż tego oczekuje od wychowawców globalna gospodarka. Szkoła jako fabryka stwarza odpowiednie pomieszczenia, w których dziecko jest poddawane obróbce i dyscyplinowaniu, a tym samym nie jest barana pod uwagę jego indywidualność. Edukacja szkolna musi być zatem jak maszyna produkcyjna: odpowiednio zaprogramowana, aby można było wydrukować właściwy produkt w wersji 3D, zgodnej z założonymi wartościami. W świetle postmodernistycznej perspektywy transhumanizmu kreowana jest wizja technicznego postępu pod koniec edukacji dziecka, który wieńczy „Samozmechanizowanie dziecka” („Selbstmaschinisierung” des Kindes), eliminując ostatecznie granice między maszyną a człowiekiem i jego wychowywaniem. „Tak rozumiane «normalne»

dziecko nie musi już być więcej wychowywane, skoro zostało «wyprodukowane» zgodnie z normami” (s. 8).

Autorka zapowiada odczarowanie romantycznej wizji dziecka, przy czym nie zamierza rekonstruować w swojej pracy w linearnym podejściu ewolucji idei konieczności wychowywania dziecka i wykorzystywania okresu dzieciństwa do jego „normalizacji”, zaś swoje studium lokuje w perspektywie kultury i tradycji zachodnioeuropejskiej. Sięga do romantyczno-normatywnej literatury pedagogicznej, by odsłonić w jej zawartości pozornie podmiotową perspektywę edukacji dla rzekomego dobra dziecka, skoro jest ono poddawane ustawicznej obserwacji, kontroli, standaryzacji, podporządkowanym oświeceniowej idei, w świetle której dziecko stanie się człowiekiem w wyniku tak rozumianego wychowania.

Ludzkie popędy, afekty, nieświadomiane sobie postawy i zachowania nie pasują do szablonu oświeconego i cywilizowanych ludzi. Co więcej, muszą one być zduszone przez wychowanie, poddane stosownej regulacji i od nowa modelowane (s. 10).

Postęp cywilizacyjny mierzony jest właśnie stopniem zniewalania, podporządkowywania, dyscyplinowania, umoralniania osób zgodnie z oczekiwaniami gospodarki rynkowej i społeczeństwa. Wychowawców ma już nie interesować natura dziecka, jego własne życie, własne indywidualum, gdyż musi ono być prze-modelowane, uszlachetnione.

Pedagogiczne odkrycie dziecka jest podporządkowane perspektywie oddziaływania na nie zgodnie z modusem Góra - Dół. W ten sposób pedagogika wchodzi na czarną ścieżkę metodami i środkami dyscyplinowania dziecka zgodnie z interesem wychowawców. Przywołuję w tym miejscu badania Kathariny Rutshky (1941-2010), która nadała tak ujętemu uzusowi wychowawczemu miano „czarnej pedagogiki”.

Wszędzie tam, gdzie nauka legitymizuje cielesne i psychiczne (duchowe) upokarzanie, poniżanie, wykorzystywanie dzieci, krzywdzenie ich, mamy do czynienia z elementami „czarnej pedagogiki” (s. 11).

Ten nurt pedagogiki tak się przekształca, by coraz lepiej ukrywać, maskować stosowaną wobec dzieci przemoc, by nie była ona przez nie rozpoznawalna, ale sprzyjała realizacji celów ich wychowawców.

Układ treści w tej rozprawie podporządkowano zatem kolejnym etapom pedagogicznego zniewalania dziecka. Rozdział II został zatytułowany „Produkcja dziecka”. Autorka przedstawia w nim przejście w toku dziejów od koncentracji na człowieku dorosłym (adultocentryzm) do dostrzeżenia w XVIII wieku dziecka, narastającej koncentracji na nim (pajdocentryzm) jako medium tworzenia nowego społeczeństwa. Dziecko i faza jego rozwoju w okresie dzieciństwa stają się dla specjalistów różnych dziedzin istotnym przedmiotem zainteresowania, celem jego zarządzania i kontrolowania. Zaczyna rozwijać się pedagogika naukowa, ale i psychologia, socjologia wychowania oraz polityka. Na przełomie XVIII i XIX wieku wyłaniają się profesje pedagogów, psychologów, pediatrów, terapeutów,

doradców, socjalnych pracowników, pedagogów leczniczych i specjalnych, którzy oddziałują na dziecko w prymarnym interesie politycznych, społecznych, religijnych i ekonomicznych pracodawców. Dziecko staje się kliszą nowoczesnego czy ponowoczesnego procesu cywilizacyjnego, ma rozwijać się zgodnie z założeniami wystandaryzowanego produktu i zgodnie z normami oraz kryteriami przyjętymi przez dane społeczeństwo. Czarna strona tej pedagogii wynika z kierowania się jedynie zewnętrzną perspektywą potrzeb czy konieczności oddziaływania na dziecko, poddawaniem je zewnętrznym dyrektywom.

Spojrzenie na dziecko z jego perspektywy wymaga sięgnięcia do zupełnie innych rozpraw naukowych, których badacze zajmują się dzieciństwem („Childhood Studies”), a uwzględniają nie tylko uwarunkowania kulturowe, społeczne i polityczne jego rozwoju. Autorka docieka, w jaki sposób obecnie konstruuje się dziecko jako przedmiot, jakie wykorzystuje się w tym celu normy i praktyki. Zamyka zaś tę analizę odwołaniem do badań historycznych Philippe Ariès’ nad dzieciństwem i kluczowej dla pądocentryzmu książki o Emilu Janie Jakubie Rousseau. Dziecko jest bowiem podmiotem, którego istoty nie wolno lekceważyć, pomijać w procesie wychowania, jego inkulturacji. Dzieciństwo nie jest fenomenem *constans* w dziejach społeczeństw, ale fenomenem dzieciństwa rozpoznawanym w toku dziejów, które to jest także kształtowane historycznie (s. 20).

Autorka książki wykazuje podobieństwo wychowywania dziecka do tego, jak tresowany jest pies. Tak wychowawca, jak i treser psów pracują tymi samymi metodami – karania i nagradzania; dzieci są też prowadzone na metaforycznie pojmowanej „smyczy”. Lęk społeczny przed dzikością dziecka, jego złem, tyranizowaniem otoczenia, bycia monstrum doprowadził w toku dziejów do zinstytucjonalizowania wychowania jako dyscyplinowania niepożądanых zachowań. Pedagogika musi zająć się tą animalną kulturą dziecka.

Rozdział kolejny nosi tytuł „Unaukowanie dziecka”. Wizja dziecka i dzieciństwa nie jest pozbawiona kontekstu dynamicznych przemian społeczno-kulturowych. Pokonywanie animalnych właściwości dziecka doprowadziło do fundamentalnej zasady opracowania procesu modelowego sterowania nim. Socjolog Norbert Elias pokazuje to w swoich badaniach nad rozwojem cywilizacji ludzkiej, w jaki sposób nauczanie się właściwego przystosowania oznacza opanowanie zachowań jako motoru rozwoju społecznego i postępu tego rozwoju także w wymiarze indywidualnym, psychogenezie. To nic innego, jak doprowadzenie do stanu, w którym przymus zewnętrzny stanie się przymusem wewnętrznym.

W procesie kulturowego rozwoju społeczeństw i cywilizowania małego dziecka trzeba doprowadzić do tego, by pokonać tzw. prymitywne cechy natury ludzkiej. Nie to, co jest istotą natury, ale kultura lub społeczeństwo ma być motorem postępu cywilizacyjnego. Antropolodzy kulturowi odpowiadają na pytanie, jakie cechy stanowią o cywilizowanym człowieczeństwie (s. 32).

Autorka przywołuje tutaj poglądy o naturze dziecka kulturoznawcy Georga Bollenbecka (1947-2010), lekarza i filozofa Johna Locke’a, które nie straciły swojej aktualności jako przesłanki do obserwacji zachowań dziecka, diagnozowania

i porównywania oraz kumulowania wiedzy naukowej o nim jako przedmiocie badań. Przywołuje także badania o uwarunkowaniach rozwoju i jego deficytach w przypadku odnalezienia tak zwanych „wilczych dzieci” (13-letniego Victora z Aveyron 1788-1828; Juvenisa Hessensisa – 1344, Juvenisa Ursinusa Litanusa – 1694, obu Pueri Pyrenaici – 1719, Puella Campanica – 1731, czy Puella Karpfensis – 1767) (s. 32-33). Krytycy wskazują jednak na to, że na przykład Itadr – badacz „dzikiego dziecka” Victora – wykorzystał je dla swoich celów badawczych, manipulował nim jak przedmiotem, poddawał przemocy. Był to zatem początek naukowego uprzedmiotowienia dziecka jako obiektu badań.

W wyniku rozwoju nauk empirycznych dochodzi do kolonizacji dziecka jako środka do badań, w wyniku założeń których jest ono redukowane do wskaźników mających ułatwić obiektywizację cech, bycia policzalnym przypadkiem. Z początkiem XIX wieku dziecko staje się nie tylko przedmiotem badań naukowych, ale i rozpoznania uwarunkowań jego codziennego życia. Staje się zatem nie tylko przedmiotem, ale i produktem nauki. Szczególne znaczenie w rozpoznaniu tego procesu odegrały prace Michela Foucaulta (1926-1984). W swoich rozprawach Stephan Jay Golud wykazuje, jak statystyka przyczyniła się do stylizacji opisu i wyników badań empirycznych („statystycznie rzecz ujmując”), kryjąc ich przedmiotowy i reedukacyjny charakter także w odniesieniu do badań nad dzieckiem, a zarazem zobowiązując do oddziaływań mających na celu uzyskanie odpowiednich proporcji w rozwoju cech człowieka. W następstwie tego procesu powstają konstrukty tak zwanych średnich statystycznie ludzi, stając się zarazem podstawą do optymalizacji ich intelektualnego i moralnego rozwoju, ich ciała i duszy (s. 37). Można było zatem sięgać do rozprawy, której autorem jest filozof Julien Offray de la Mettrie (1709-1751), traktującej o człowieku jako maszynie. Wychowanie staje się tu przygotowaniem do tego stanu rzeczy. To ów filozof pisze o dziecku jako perfekcyjnie funkcjonującej maszynie panującej nad popędami. „Marszowi ku mechanizacji człowieka za pośrednictwem wychowania przypisuje de la Mettrie wyjątkowe znaczenie” (s. 40). Pojawia się zatem w filozofii model Homo Faber, człowieka czyniącego siebie maszyną. O ile w dobie Średniowiecza kreatorami wizerunku dziecka byli duchowni, księża, Kościół, o tyle wraz z Oświeceniem na pierwszą linię wysuwają się lekarze, medycy zwracający uwagę na choroby i zdrowie, a nie na racjonalność czy religijność człowieka, wkraczając zarazem na pole zainteresowań wychowaniem dzieci przez pedagogów. Pojawiają się normy rozwojowe dziecka, zaś medycy-pediatrzy, pedolodzy, psychologowie i pedagodzy konstruują wizerunek „normalnego” dziecka w wyniku prowadzonych pomiarów empirycznych w paradygmacie badań ilościowych. Związek między naukami o zdrowiu jako normalnym stanem życia człowieka a pedagogiką, by proces wychowania służył jego становieniu nabiera z biegiem lat coraz większego znaczenia.

Stulecie dziecka niezwykle silnie wpłynęło nie tylko na pedagogikę jako dyscyplinę naukową, ale także na przeświadczenie o możliwej mocy wychowania dziecka, szczególnie w społeczeństwie obywatelskim. Pokój prywatny stał się miejscem badań, swoistym laboratorium, dzięki któremu dostrzeżono nie tylko znaczenie matki, ale także ojca w wychowaniu dziecka. Pojawiają się badania

biograficzne, analizy treści pamiętników dorosłych, w których przywoływany jest ich okres dzieciństwa. Jednym z badaczy był Joachim Heinrich Campe (1746-1818), który opublikował zbiór protokołów i relacji z obserwacji pierwszych lat życia dziecka. Z biegiem lat powstały tak zwane laboratoria badań nad dzieckiem, w których prowadzono obserwacje, pomiary i analizowano dokumenty z życia dziecka w rodzinie, ale i uczęszczającego do szkoły. Tak doszło do „laboratoryzowania” dziecka (s. 46).

Odkrywanie dziecka sięga czasów średniowiecznych, kiedy było ono wychowywane przez zgromadzenia kościelne, poprzez poznawanie jego jako ucznia, robotnika, pacjenta zakładu psychiatrycznego, a nawet więźnia. Wszystkie te instytucje miały za zadanie kontrolę i dyscyplinowanie dziecka tak, by automatycznie reagowało na bodźce, stawało się posłuszną „maszyną”. Instytucje pedagogiczne mają być laboratoriami produkującymi posłusznymi, dobrze wychowanymi obywateli. Wreszcie pojawia się model wychowania do postaw podporządkowanych interesom „uprzemysłowienia” i rozwoju społeczeństwa dobrobytu. Kluczowe stają się takie cechy dobrego robotnika, jak pilność, pracowitość, porządek, punktualność.

Rozdział III, zatytułowany „Wgląd w przewartościowanie dziecka”, dotyczy badań, których punktem wyjścia jest zaciekawienie dzieckiem jako ich przedmiotem w paradygmacie nauk przyrodniczych. Dotyczy to tych diagnoz, których autorzy nie interesują się pedagogizacją i medykacją dziecka, ale jego dysfunkcjami, niepełnosprawnością. Pojawiają się badania w nurcie jego „patologizowania”. Herbartysta Ludwig Adolf Heinrich von Strümpell (1812-1899) wygenerował nowe pole badawcze dla pedagogicznej patologii. W książce *Die Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. Versuch zur Grundlegung für gebildete Ältern, Studierende der Pädagogik, Lehrer sowie für Schulbehörden und Kinderärzte* dokonał przeglądu wad, deficytów w rozwoju dziecka, przyczyniając się do powstania w pedagogice specjalnej subdyscypliny „pedagogika zaburzeń zachowań dziecka” (s. 53). Sprzyjało to z biegiem lat rozwojowi między innymi pedagogiki opiekuńczej i terapeutycznej. Tylko ten, kto jest zdrowy jest „normalny”, a to oznaczało zwracanie uwagi na funkcje zdrowia w rozwoju duchowym dziecka, co znamy także w Polsce z przysłowia: „W zdrowym ciele, zdrowy duch”.

Stulecie dziecka stawało się zarazem stuleciem pedagogiki, która miała troszczyć się o zwiększenie instytucjonalnej opieki nad dzieckiem, jego rozwojem i wychowaniem, a wszystko to ma czynić zgodnie z procesami: obserwacji – nadzoru i formowania dziecka. Istotną rolę odegrała tu lekarka Maria Montessori (1870-1952), która wprowadziła kategorię odpowiednio przygotowanego środowiska. Również wychowanie zaczyna podlegać instytucjonalizacji, dzięki której ma ono być także poddane normalizacji. Nie jest jednak prawdą, że pedagogika wychodząca od dziecka stwarza zupełnie nową perspektywę dla jego wychowania i kształcenia. Autorka recenzowanej książki wskazuje w pedagogice Montessori na to, że w wydanym przez nią w 1919 roku studium z antropologii pedagogicznej jawi się ona jako zwolenniczka ucieleśnienia idei „przeciętnego dziecka”. Jako afirmator statystycznej logiki nie opowiadała się za dzieckiem twórczym,

pełnym wyobraźni, autonomicznym indywiduum. Dla Włoszki dziecko normalne to dziecko przeciętne, które ma troszczyć się o siebie, żeby nie być ukaranym. Ono ma być odpowiedzialne za siebie, za własne zachowanie zgodne z normami, by nie było stygmatyzowane w społeczeństwie. Zaufanie jest dobre, ale sprawowanie kontroli nad dzieckiem jest jeszcze lepsze. Do instytucji wychowawczych przeniknął model panoptikonu, w wyniku którego zniknęła różnica między nimi a zakładami karnymi. Dzieci są podporządkowane tym samym mechanizmom, strukturom, organizacji i ustawicznemu nadzorowi. Szkoła staje się jedną z instytucji totalnych, zaś dziecko wraz z wprowadzeniem przymusu szkolnego staje się upaństwowione.

W postrzeganiu dziecka następuje od XVII wieku przejście od postrzegania jego jako istoty z natury złej, brzydkiej w kierunku dostrzegania i formowania jej jako pięknej formy, co określane jest mianem „estetycznej eugeniki”. Już w poradniku Christiana Gottfrieda Schöne odnajduje wskazania dla potencjalnych rodziców, co powinni byli czynić, aby ich przyszłe dziecko było zdrowe, piękne, pożądanej płci i o odpowiednich proporcjach (s. 88). Po narodzinach dziecka należało podejmować intensywne działania na rzecz uczynienia jego ciała pięknym, proporcjonalnym, by na przykład nie odstawały mu w przyszłości uszy. Natura dziecka musi być kontrolowana i korygowana. Nawet powstające szkoły pedagogiki reformy określa się jako pedagogiczne prowincje, bowiem uczęszczające do nich dzieci są jak na jakiejś wyspie szczęśliwości. Jednak ów raj może stać się dla dzieci piekłem, czego dowodzą niektóre ze szkół klasztornych, w których były one wykorzystywane seksualnie, zniewalane, poddawane opresji przez wychowawców. Autorka podaje za przykład seksualny skandal, jaki miał miejsce w szkołach alternatywnych z internatem – „Odenwaldschule”, Hamburger Wendeschule, czy Freie Schulgemeinde Wickersdorf, w których chłopcy byli seksualnie wykorzystywani przez dorosłych opiekunów. Swobodnego rodzaju szokiem była informacja odnośnie wyników przeprowadzonego śledztwa wśród absolwentów Odenwaldschule, że byli wykorzystywani seksualnie przez swoich wychowawców. Jednym z nich był partner życiowy znanego profesora pedagogiki Hartmuta von Hentiga, który to potwierdził w wydanej w 2016 roku książce. W 2017 roku Niemieckie Towarzystwo Nauk o Wychowaniu pozbawiło go z tego tytułu przyznanego mu w 1998 roku wyróżnienia (s. 117).

Dość perwersyjnie i prowokacyjnie poddał gruntownej analizie związek między wychowaniem, homoseksualizmem i pederastią francuski filozof René Schérer w swojej książce zatytułowanej *Tresowane dziecko. Seksualność i wychowanie: o wprowadzeniu do niewinności* (1973). Sformułował w niej pytanie, czy ktoś może być pedagogiem nie będąc pederastą? Są to najnowsze dociekania odsłaniające skrywany w społeczeństwie problem relacji natury erotycznej między dorosłymi a dziećmi. Sabine Seichter pisze o rozwijającym się w Niemczech w 70-80. latach XX wieku ruchu pedofilów, którego członkowie chcieli za pośrednictwem Partii Zielonych uzyskać prawne gwarancje dla swoich praktyk seksualnych z dziećmi. Na szczęście ich plan się nie powiódł.

Problematyka pedofilii i wykorzystywania seksualnego chłopców przez dorosłych mężczyzn została poszerzona w debacie publicznej i naukowej o drugą płęć w związku z rozwijającym się ruchem feministycznym, który podjął kwestię wykorzystywania dziewcząt przez mężczyzn. Nadano temu fenomenowi określenie „uwiedzenie dziecka” (*Kindbraut*). Dziewczynki są w swej niewinności objęte szczególną ochroną, a mimo to dochodzi do ich wykorzystywania seksualnego. Wreszcie pojawia się w tej analizie także problem dziecka sprawiającego trudności, występnego. Rozwija się w związku z tym pedagogika resocjalizacyjna, mająca na celu podjęcie działań przywracających społeczeństwu tę istotę. Skoro rodzice nie radzą sobie z niedostosowanymi społecznie dziećmi, to muszą one być im zabrane do specjalnych instytucji, w których podlegają odpowiedniemu dyscyplinowaniu postaw. Tak zwane „nienormalne” (w sensie, niepodporządkowane normom społecznym) dziecko musi być uratowane. Osieroczone dzieci czy dzieci ze środowisk zaniedbanych socjalnie były wykorzystywane w XIX wieku jako tania siła robocza. Powstają szkoły przemysłowe, zaś ustawa z 1919 roku o obowiązku szkolnym sprzyja temu, aby objąć dzieci instytucjonalnym reżimem. Nie po to posyłano dzieci do szkół, by te sprzyjały ich rozwojowi, ale by w nich doskonaliły się (wćwiczyły) do obowiązkowości, punktualności, pilności, systematyczności, pracowitości i posłuszeństwa. Do końca XIX wieku pedagogika rozwija nurt wychowania w pracy i do pracy, pojawiają się też modele szkół pracy. Sprzyjało to także militaryzacji dziecka, bowiem uszkolnione mogło pełnić służbę wojskową. Wykorzystywanie dzieci na wojnie jest najczarniejszą kartą czarnej pedagogiki. Opisywane są dramatyczne losy dzieci wojny jako jej ofiary.

Początek uprzemysłowienia uruchamia podejście do dziecka, w które trzeba inwestować już od najmłodszych jego lat. Powstają pierwsze przedszkola dla dzieci od drugiego roku życia, by ich rodzice mogli podejmować pracę zarobkową. Przydatne są także społeczeństwu uprzemysłowionemu dzieci upośledzone, które przygotowuje się do życia dzięki pedagogice inkluzyjnej. Na początku XX wieku odkrywa się potrzebę karmienia dzieci, gdyż głodne nie są w stanie efektywnie się uczyć. Tak zaczęły powstawać stołówki szkolne.

Tam, gdzie jest władza, jest i przemoc, toteż wychowanie łączyło się z tymi procesami. Kary cielesne dość długo były obecne w szkołach. Natomiast do czasów współczesnych nie zniknęły one z wychowania w rodzinie. Z badań reprezentatywnych przeprowadzonych w 2013 roku w Niemczech wynika, że 22,3% dzieci i młodzieży potwierdziło fakt bycia bitymi przez rodziców. Z diagnoz Ministerstwa Rodziny w Austrii z 2014 roku wynika, że 66% dorosłych respondentów potwierdziło stosowanie „lekkiego klapsa” jako środka wychowawczego (s. 139). Przy czym, od 1989 roku w Niemczech, a od 2000 roku w Austrii jest prawny zakaz stosowania przemocy fizycznej wobec dziecka. Dzieci są też mordowane, zabijane przez rodziców czy osoby obce. W czasach narodowego socjalizmu tak zwane „zdegenerowane” dzieci były objęte programem eutanazji, poddawane eksperymentom medycznym, dyscyplinowane wstrząsami elektrycznymi i tym podobnie. W świetle idei czystości ras dzieci były mordowane. Śmierć stawała się „wychowawcą” dla dzieci żyjących w nędzy, prostytuujących

się, żebrzących, bezdomnych, dla dzieci ulicy. Po dzień dzisiejszy znajdują się na świecie miejsca, w których dzieci są gwałcone, poddawane psychicznej i fizycznej przemocy. Pedagog ruchu nowego wychowania Kurt Hahn – współzałożyciel elitarnego internatu szkolnego na Zamku Salem pisał w 1920 roku o wartości dyscyplinowania uczniów, zaś w 2007 roku Wolfgang Bertgmann opublikował poradnik dla wychowawców, w którym przekonuje, jak dyscyplinować dzieci, żeby mieć szacunek i by nie stracić ich zaufania. Także w XXI wieku dzieci są silniej dyscyplinowane i przywoływane do porządku niż miało to miejsce dawniej. Zalicza się do tego postulat zarządzania dyscypliną w klasie szkolnej. W Niemczech jeszcze do niedawna prawnie legitymizowane było stosowanie kar cielesnych w wychowaniu. Dopiero w 2001 roku pojawił się w Ustawie o prawach obywatelskich paragraf 1631, w którym zapisano: „(1) Dzieci mają prawo do bycia wychowywanymi bez przemocy. (2) Kary fizyczne, psychiczne, ranienie i inne środki naruszające godność dziecka są zabronione” (s. 147). Co ciekawe, prawo nauczycieli do stosowania kar fizycznych wobec uczniów zniesiono w tym kraju dopiero w 1973 roku, z wyjątkiem Bawarii, gdzie nastąpiło to dopiero w 1979 roku. Autorka przytacza porażające dane z raportu rządowego na temat stosowania przemocy wobec dzieci poniżej 14. r.ż., jak ich zamordowanie (202 przypadków) oraz wykorzystywanie seksualne, którego ofiarami w ciągu jednego roku było 13 539 dzieci, w tym 1 612 poniżej 6. r.ż. (s. 152).

W dziejach badań nad dzieciństwem pojawia się też syndrom dziecka sprawiającego trudności wychowawcze. W latach 1949-1975 do domów dziecka skierowano około 700 000, dzieci, z czego 65% prowadzonych było przez podmioty wyznaniowe. Jak się okazało, domy te nie miały charakteru opiekuńczo-wychowawczego, skoro – jak wynika z raportu badawczego z 2010 roku – panował w nich autorytaryzm, przemoc i poniżanie wychowanków (s. 156). Dzieci niemieckie uczą się od najwcześniejszych lat porządku i dyscypliny. Autorka książki przywołuje też akcję z czasów narodowego socjalizmu pod nazwą Lebensborn.

Wątpliwe są funkcje poradników wychowawczych. Totalitaryzm zaczyna się w pokoju dziecięcym. Przywołuje tu poglądy Neilla z Summerhil na temat despotyzmu jako pierwszego aktu ingerującego w naturę dziecka. Wreszcie przechodzi do współczesnego zjawiska ekonomizacji dziecka. *Homo oeconomicus* jest „normalny”, toteż dziecko musi być wychowywane zgodnie z kryteriami ekonomizacji życia, już od narodzin ma stawać się menadżerem siebie, swojego umysłu. Kształcenie i wychowanie stają się przestrzenią strategiczną państwa i jego interesów gospodarczych. Nie jest to w pedagogice nowa koncepcja. To, że wychowanie ma do spełnienia misję w zakresie wykształcenia kapitału ludzkiego, przygotowania do rynku pracy nie jest niczym nowym, ale nastąpiła stabilizacja tej idei i to w takim zakresie, żeby nie była ona jako taka rozpoznawalna. Przejawia się w planach i programie kształcenia, czasie trwania edukacji, selekcji po szkole podstawowej, skróceniu studiów do poziomu licencjackiego, ograniczeniu miejsc na studiach magisterskich, a do tego wzmacnia się atmosferę presji na dziecko w toku wychowania, by spełniało oczekiwania dorosłych (s. 165). „Postępująca sekularyzacja ma wzmacniać wiarę w Boga jedynie jako wiarę we własny kapitał” (s. 164).



Antropologiczna perspektywa człowieka jako osoby ekonomicznej, przedsiębiorczej ma sprzyjać już nie maksymalizacji radości i minimalizacji cierpień, ale optymalizacji sukcesów a redukcji niepowodzeń. Podstępny kapitalizm neoliberalny niszczy demokrację, gdyż każde działanie musi mieć ekonomiczny walor. Nic dziwnego, że dochodzi do kapitalizacji dziecka. Prowadzi to do syndromu określanego przez Heinza Hengsta jako „likwidacja dzieciństwa”, bowiem dziecko musi być zdolne do konkutowania. Od wczesnego dzieciństwa zaczyna się włączanie dziecka do specjalnych zajęć, kursów, byle tylko było lepsze od innych. „Standaryzacja zamiast indywidualizacji, przyspieszenie zamiast spowolnienie – tak brzmi dzisiaj program normalnej koncentracji na dziecku” (s. 171).

Od lat normalnością w wychowaniu dziecka jest jego formowanie, cywilizowanie, dyscyplinowanie wszelkimi dostępnymi środkami i selekcjonowanie tych dzieci, które w tej normie się nie znajdują. Istotne są tu wpływy religii, medycyny, statystyki, prawa i inne praktyki wychowawcze, z technikami mającymi legitymizować naukowość pedagogiki w jej panowaniu nad ludźmi i ich kształtowaniu. Superdziecko można przecież wyprodukować, skoro rozwija się technologia *in vitro*. Upragnione dziecko może być technicznie stworzone w wyniku technologii prenatalnych, inseminacji i tym podobnych, toteż nie musi ono być spłodzone w wyniku aktu współżycia partnerów heteroseksualnych. Dziecko „normalne” jako zaplanowane *Designer Baby* może jednak powstać w bogatym domu, a nawet nie rodzinie, może być urodzone przez zastępczą matkę i tak dalej. „Estetycznie doskonałe, piękne dziecko wymaga zapewnienia mu jak najlepszych właściwości DNA w okresie prenatalnym” (s. 178).

Książkę zamyka akapit:

Wychowanie samo z siebie rezygnuje. Jak bowiem wykazują dzieje dziecka i dzieciństwa, pedagogika jest permanentną oznaką opowiadania się za normalnością przeciwko nienormalności, chociaż z biegiem lat czyni to coraz bardziej subtelnie, skrycie. Interwencje wychowawcze wobec dziecka same odrzucają się, im bardziej zamierzają być perfekcyjne i skuteczne (s. 179).

Bogusław Śliwerski

ORCID 0000-0002-3875-8154