

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Instytut Pedagogiki

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

ORCID: 0000-0002-3875-8154

bsliwerski@aps.edu.pl

Myśl pedagogiczna Marii Montessori wobec skutków czarnej pedagogiki i rywalizacji

Maria Montessori's Pedagogical Thought in the Face of the Effects of Black Pedagogy and Competition

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Śliwerski, B. (2023). Myśl pedagogiczna Marii Montessori wobec skutków czarnej pedagogiki i rywalizacji. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 36(1), 7–16. DOI: 10.17951/j.2023.36.1.7-16

ABSTRAKT

Przedmiotem analizy myśli Marii Montessori jest idea wychowania do pokoju jako antidotum na afirmację przemocy w polityce i środowiskach socjalizacyjno-wychowawczych. Inspiracją do podjęcia tego zagadnienia stała się wojna w Ukrainie, która wywołała w środowiskach pedagogicznych ponowny spór o rolę i efektywność wychowania do pokoju. Coraz częściej powraca na świecie, w tym także w Europie, przemoc militarna wobec jednego z suwerennych państw. Po wojnie lat 90. XX w. na Bałkanach doświadczamy od ośmiu lat wojny imperialnej Rosji wobec Ukrainy, której nasilenie wiosną 2022 r. odsłoniło nekrofilny efekt edukacji młodych pokoleń kraju agresora. W artykule autor stawia pytanie o to, w jakim stopniu pedagogika pokoju Montessori oraz jej idee poszanowania praw człowieka i wychowania dzieci w miłości mają jeszcze szanse na konfrontację z czarną pedagogiką, pedagogiką negatywną. Z badań współczesnej myśli psychologicznej i pedagogicznej wynika, że początki przemocy tkwią w dzieciństwie i pierwotnym środowisku socjalizacji dzieci i młodzieży.

Słowa kluczowe: Maria Montessori; pedagogika negatywna; wychowanie do pokoju; przemoc; czarna pedagogika; wojna

WPROWADZENIE

Austriacki pedagog Wolfgang Brezinka słusznie przeciwstawił się w swojej książce tezie, jakoby pedagogika była tą nauką, która

jest całkowicie nieprzydatna w praktyce wychowawczej i dlatego „zbędna”. Krytykuje się „lekkomyślność”, z jaką „niesprawdzone przypuszczenia prezentowano jako solidną wiedzę”. Twierdzi się, że historia najnowszej pedagogiki jest historią dogmatów, które się nawzajem zwalczają i jeden zastępuje drugi. (...) Częste zmiany metod pedagogicznych wywołują wrażenie postępu epistemologicznego, lecz w rzeczywistości zmieniają się tylko etykiety. (...) Mamy zbyt wielu twórców, a za mało tematów w pedagogice. (Brezinka, 2005, s. 145)

Nie uważam, że mamy zbyt wielu twórców nowych czy innych podejść do procesu kształcenia i wychowania, gdyż jest to zupełnie naturalny proces zmian pokoleniowych. Natomiast nie ulega wątpliwości, że jednym z tematów, które są konieczne do ponownego podjęcia, jest rywalizacja, konkurowanie osób w środowiskach wychowawczych. Zmiany zachodzące na świecie, w krajach rozwijających się gospodarczo, a także przeżywana przez nas wojna w Ukrainie sprawiają, że warto zadać pytanie, czy edukacja odwołująca się do walki, rywalizacji antagonizującej jednostki i grupy społeczne, nie wymaga ponownego, zaktualizowanego podejścia. Nie chcę przez to powiedzieć, że edukacja pomijała ten problem, gdyż gdyby tak było i gdyby kolejnym generacjom rodziców czy nauczycieli nie uświadamiano skutków podejmowanych przez nich decyzji, w wyniku których dzieci części z nich stają się już jako dorosłe istoty zabójcami innych osób, w tym niestety dzieci, a nawet własnych rodziców lub członków rodzin, to być może byłoby na świecie jeszcze więcej wojen domowych czy konfliktów zbrojnych między państwami.

PEDAGOGIKA MARII MONTESSORI WOBEC PRZEMOCY W WYCHOWANIU

Maria Montessori, włoska lekarka, a w rzeczywistości pedagog nowego wychowania na początku XX w., uważała, że zarówno rezygnacja z przemocy w wychowaniu, jak i uświadamianie rodzicom/dorosłym następstw popełnianych błędów kumulują się w dziecięcych sercach, w ich pamięci zapisane zostają doznawane radości, miłość, ale też cierpienie, ból, bezsilność. Wyraziła zarazem nadzieję, że świadomość tego faktu „otworzy nową epokę w historii ludzkości. Musi na stałe zagościć w codziennym życiu, stać się czymś więcej niż tylko bronią do wyrównywania rachunków niesprawiedliwości politycznej i społecznej” (Camarda, 2021, s. XXIII).

Dramatyczne dla ludzkości wojny nie zniknęły z życia kolejnych pokoleń. Montessori zabierała głos na temat losów dzieci w czasach wojny w latach 30. XX w., mając w pamięci tragedie i bolesne losy dzieci z okresu I wojny światowej. Potem przyszła II wojna światowa, a teraz stoimy przed zagrożeniem trzecią wojną światową. Powracają zatem nie tylko wspomnienia najstarszego pokolenia Polaków, które pamięta jeszcze okres II wojny światowej oraz grabieży i gwałtów dokonywanych na naszej ludności cywilnej przez wracające z Berlina rosyjskie

wojska „wyzwoleńcze”. Po raz kolejny okazało się, że edukacja sama w sobie, a tym bardziej w osamotnieniu społeczno-politycznym, nie jest w stanie stać się sprawczym czynnikiem zmian społecznych i kulturowych, w wyniku których dochodzący do władzy politycy nie zaczną ponownie marzyć o wojnie.

We wstępie do przekładu wykładów Montessori sprzed II wojny światowej na temat wojny i pokoju oraz losów dzieci i edukacji Sylwia Camarda pisze:

Przesłanie Montessori jest i dziś niezwykle doniosłe. Nie gasną kryzysy uchodźcze, trwają starcia zbrojne, nie słabną polityczne sprzeczności interesów, a od roku młodym ludziom na całym świecie pandemiczne okoliczności zmieniły pobyt w szkole na cztery ściany własnego domu. Prawa dzieci – bezbronnych w takich sytuacjach – są często lekceważone, co bezsprzecznie hamuje ich rozwój fizyczny i psychiczny. (Camarda, 2021, s. XXIV)

To przesłanie jest jeszcze silniejsze, skoro matki z dziećmi ukrywają się w schronach przeciwatomowych, piwnicach, metrze Kijowa w związku z gradem bomb spadających na ich domy w ostatniej dekadzie lutego 2022 r. Tysiące uchodźców z Ukrainy przekracza polską granicę, by uchronić własne dzieci przed śmiercią, ranami, bólem i cierpieniem psychicznym z racji nieobecności najbliższych, walczących o wolność członków rodzin. Gdyby dziś żyła Montessori, to widząc dramat mieszkańców Ukrainy, powtórzyłaby to, o czym napisała w *Sekrecie dzieciństwa*:

Ci, którzy posiadli ustabilizowane środowisko, bronią się przed intruzami. Wśród narodów jest to zjawisko bardzo wyraźne i gwałtowne, jednak okrutnej siły napędowej takich zjawisk należy szukać właśnie w nieświadomych otchłaniach ludzkiej duszy, a pierwszy, nieświadomy przejaw tego spotykamy, gdy naród stabilnych dorosłych chroni swój spokój i stan posiadania przed najeźdźcami nowych pokoleń. Niemniej naród najeźdźców nie zatrzymuje się, desperacko walczy, ponieważ jest to walka o przetrwanie. Ten bój, zawołowany osłoną nieświadomości, dokonuje się już między miłością rodziców a niewinnością dzieci. (Montessori, 2018, s. 89)

SZKOŁA JAKO ŚRODOWISKO KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA AUTORYTARNEGO

Montessori postrzegала szkołę jako instytucję, która może przyczynić się do destrukcji potencjału niektórych dzieci. Na szczęście na początku XX w. dorośli uświadomili sobie, jakie je mogą spotkać zagrożenia i krzywdy. Nie można być obojętnym i trzeba być świadomym tego, że

kiedy dziecko cierpi, nie może się zbuntować ani obronić. Społeczeństwo, które poddaje dziecku edukacji, musi wziąć na siebie odpowiedzialność za ochronę dziecka. Dorosły z ciemniejszy dziecka musi przerodzić się w jego wyzwoliciela. Jeśli wolność dziecka ma stać się rzeczywistością, w dorosłym musi obudzić się sumienie. (Montessori, 2020, s. 93)

W różnych okresach działalności i twórczości włoskiej pedagog formułowane były tezy, które wymagają dzisiaj weryfikacji czy pogłębienia o stan nowych badań nad dzieciństwem. Zastanawiając się nad tym, jak można pomóc dziecku w sytuacji doświadczania przez nie przemocy, Montessori inaugurowała kursy oświatowe dla nauczycieli i rodziców, by potrafili dostrzec skutki naruszania godności dziecka jako doraźnie rejestrowane tylko w jego ustroju psychofizycznym: „Dziecko, które jest źle traktowane, reaguje tylko w jeden sposób: staje się coraz słabsze, opada z sił psychicznych i fizycznych” (Montessori, 2020, s. 93). W tym samym okresie polski pedagog Janusz Korczak (1984) wydał swoje piękne studium *Jak kochać dziecko* oraz *Prawo dziecka do szacunku*.

Obserwacje i pisma „Starego Doktora”, a kilkadziesiąt lat później studia historyczno-społeczne antypedagogiki jako nowego nurtu w pedagogice XX w. (Śliwerski, 1992; Wołoszyn, 1998), biograficzne badania szwajcarskiej psychoanalityczki Alice Miller (1991) oraz wielu kontynuatorów nurtu tzw. czarnej pedagogiki (Śliwerski, 2009) wyraźnie potwierdzają, że owa słabość sił dziecka, jego poczucie bezradności w wyniku jego bezbronności może przerodzić się w wieku dojrzewania, w okresie odzyskiwania sił, popędu mocy, a już na pewno w dorosłym życiu w możliwą agresję repulsywną wobec innych.

Niemal od początku XX w. trwa w pedagogice wojna między zwolennikami wychowania autorytarnego, wychowania w posłuszeństwie i do posłuszeństwa, a przedstawicielami pedagogiki antyautorytarnej, humanistycznej, a więc stojącej po stronie dziecka, jego godności. Nie bez powodu prowadzę od kilkadziesiąt lat badania rozwijającej się w wyniku kontestacji młodych pokoleń myśli społecznej w krajach Europy Zachodniej i USA, która dotyczyła powodów zakorzeniania się i reprodukcji w środowiskach socjalizacyjnych oraz w polityce oświatowej pedagogii określanej mianem „czarnej pedagogiki”, a więc pedagogii szeroko pojmowanej przemocy, dehumanizacji, dewaluowania także praw człowieka, obywatela i praw dziecka.

Historia pokazała już wielokrotnie, że niewiele trzeba, żeby wrzucić miliony ludzi do piekła roku 1984: wystarczy garstka łajdaków, zorganizowanych i zdeterminowanych. A ci czerpią źródło swej siły z milczenia i ślepoty ucziwych ludzi. Ucziwi ludzie nic nie mówią, ponieważ nie widzą. A jeżeli nie widzą, to przyczyną tego nie jest brak oczu, lecz właśnie brak wyobraźni. (Leys, 2022, s. 32)

Dziecko stara się wprawdzie bronić przed nieprawościami, kiedy potrafi już artykułować swój ból lub gniew, ale w istocie i to jest mu zabronione, gdyż rodzice nie mogą wytrzymać jego reakcji obronnej (krzyku, płaczu, wybuchu wściekłości). Za pomocą różnych środków przymusu odmawiają mu prawa do takich reakcji. Dziecko uczy się milczeć, a jego milczenie (pozornie) potwierdza słuszność i skuteczność stosowanej zasady wychowania, negatywnie wpływając na późniejszy rozwój dziecka. Uczucia dziecka zostały zniewolone, została także stłumiona potrzeba ich artykułowania, bez nadziei na jej zaspokojenie.

KORZENIE POLITYKI IMPERIALNEJ W DZIECIŃSTWIE

Doskonale pamiętam, jak z początkiem lat 90. XX w. niektórzy pedagodzy niechętnie przyjmowali analizy na temat kształcenia i wychowania autorytarnego, uważali bowiem, że w ten sposób podważa się sens wychowania instytucjonalnego, państwowego, a nawet dyskredytuje się pedagogikę jako naukę. Podobnie jak w przypadku usprawiedliwiania gwałtów na kobietach, usiłowano podtrzymać w społeczeństwie przekonanie, że gwałceni, mordowani z różnych powodów, sami są temu winni. Tymczasem przemoc zaczyna się w środowisku naturalnej socjalizacji, w domu rodzinnym, w którym niektórzy dorośli – rodzice czy opiekunowie – znęcają się nad dziećmi. Udokumentowała to Miller (1991), polska uczona na emigracji w Szwajcarii, w swoim psychoanalitycznym studium dzieciństwa m.in. Adolfa Hitlera. Również Montessori (2018, s. 240) pisała o tych następstwach: „W rzeczywistości najłatwiej zauważalne choroby u dorosłego człowieka – choroby fizyczne, a także zaburzenia układu nerwowego i zaburzenia psychiczne – odwołują się do dzieciństwa”.

Każde pokolenie projektuje na następną generację oba rodzaje opresji, co jest ewidentnym przykładem zjawiska „przemocy z przemocy”. Ten, kto był bity i upokarzany w okresie swojego dzieciństwa, może jako osoba dorosła powtórzyć scenariusz opresji wobec swoich dzieci lub podwładnych. Dziecko doświadcza czarnej pedagogiki w pierwszych latach życia, kiedy to toksyczni rodzice łamią jego wolę, dysponują nim jak przedmiotem, biją czy fizycznie upokarzają bez obawy, że może oddać czy się zemścić. Mamy kolejny wskaźnik zasadności powyższej tezy. Krystyna Kurczab-Redlich, autorka biografii Władimira Putina, analizując jego dzieciństwo, opisuje wśród przyczyn obecnej, bezwzględnej i zbrodniczej wobec ukraińskiego narodu postawy prezydenta Rosji doświadczenie przez niego przemocy w okresie dzieciństwa: „Pewnego dnia pijany ojciec z całej siły rzucił synem o podłogę (...). Za nieposłuszeństwo bije go bez litości (...). Bić – na zawsze zapada w jego podświadomość. Bić – znaczy wychowywać” (Kurczab-Redlich, 2022, s. 36).

Nie można zatem dopuszczać do przewagi czarnej pedagogiki nad pedagogiką personalistyczną, bo jest to pierwszy krok do przyzwolenia na odczłowieczającą przemoc wobec dziecka, rzekomo dla jego dobra. Pamiętajmy o tym, na co zwracała uwagę Montessori (2020, s. 93): „Wolność dziecka w ramach praw własnego rozwoju to wolność społeczeństwa i ludzkości”. Włoska pedagog miała nie tylko wiedzę, ale i głęboką intuicję oraz wyjątkową wyobraźnię utopijną, a zarazem globalistyczną, kiedy pisała: „Magicznym organizmem, który prowadzi marsz cywilizacji, jest dziecko. (...) Rozwój dziecka, który jest równoważny z rozwojem cywilizacji, można wspierać jedynie dzięki wiedzy, jakimi zdolnościami obdarzone jest dziecko, i coraz wnikliwszemu zgłębianiu tajemnic dzieciństwa” (Montessori, 2020, s. 93). Musimy zatem dopełnić wiedzę na temat

negatywnych skutków marszu do cywilizacji miłości, jeśli został on zaprojektowany i był wdrażany w formie opresji wobec dziecka, by nie stało się ono kolejnym sprawcą zła.

RYWALIZACJA W EDUKACJI

W jednym z londyńskich wykładów Montessori ostrzegła przed rywalizacją jako czynnikiem zwiększającym agresję, przemoc, dominację, a nawet prowadzącym do wykluczania ze społeczeństwa istot słabszych, mniej zdolnych do konkurencji w różnych sferach życia. Zbyt mało wagi przywiązujemy do spostrzeżeń Włoszki ze sfery antropologii pedagogicznej i do doświadczeń, które dotyczą dalekosiężnych uwarunkowań deformacji osobowościowych. Jak pisała:

Warunki społeczne wpływają na ciało i na umysł, dlatego taka jednostka staje się upośledzona; przestępca zwykle stanowi odzwierciedlenie błędów społeczeństwa. Niezwykle rzadko człowiek jest przestępcą z urodzenia, zatem łatwo będzie wyeliminować przestępczość ze świata, jeśli tylko ją zrozumiemy i podejmiemy odpowiedni wysiłek. Postać fizyczna jest wykładnikiem wszystkich okoliczności, które czynią człowieka przestępcą. (Montessori, 2021, s. 95)

Bądźmy czujni, by przedszkole i szkoła nie były tymi miejscami, w których dziecko może nauczyć się radości z zadawania innym bólu czy też doświadczać cierpienia na skutek niezamierzonych przez pedagogów czy nauczycieli skutków ubocznych ich ofert edukacyjnych. Jedną z nich jest uruchamianie i podgrzewanie rywalizacji antagonistycznej, której logika i mechanizmy psychospołeczne opierają się na tym, że sukces jednego dziecka czy grupy podopiecznych odbywa się kosztem innych. Prowadzi to do *Schadenfreude*, czyli zadowolenia z faktu, że ktoś przegrał lub doświadcza nieuzasadnionej porażki. Fenomen rywalizacji jest w XXI w. wzmocniony o aspekt walki, rozumianej jako gra o sukces, władzę, dominację, zyski, elektorat, poparcie itp. Tymczasem każda rywalizacja ma dwoisty charakter, gdyż jej jedną stroną jest walka, przemoc, dążenie do zysku, przewagi, a druga – możliwa współpraca.

Rywalizacyjna presja na sukcesy skutkuje u części dzieci ucieczką od wysiłku w postaci podejmowania działań sprzecznych z obowiązującymi w niej normami i zasadami tylko po to, by móc uczestniczyć w grze. Niszczy to kulturę stosunków międzyludzkich. Niektórzy płacą wysoką cenę za to, że chcą być szybsi, sprawniejsi, silniejsi itp., ale czy są dzięki temu zdrowsi i mądrzejsi? Uczniowie szkół średnich zażywają środki farmakologiczne, by wzmocnić swoją koncentrację, poprawić pamięć, wydłużyć czas, zmniejszyć poziom stresu. Warto baczniej obserwować rywalizację między uczniami, do której dochodzi na skutek ustawicznego porównywania się ich między sobą pod kątem tego, co posiadają, jakie otrzymują prezenty od swoich rodziców i członków rodzin, czy ubierają się w najmodniejsze ciuchy i mają najnowszy model telefonu komórkowego (Melosik, 2010).

Organizowanie dzieciom zajęć w formie rywalizacji bazuje na podejściu do życia jako gry, w której uczestniczymy wszyscy, doświadczając nie tylko zwycięstw i porażek – bywa, że podobnie jak w grze w szachy dochodzi do pata, a więc stanu równowagi w realizowaniu celu, kiedy to nie jesteśmy ani zwycięzcami, ani przegranymi. Uczniowie uczestniczą w grze szkolnej, w której zdobywają punkty dodatnie lub ujemne za zachowanie, stopnie za przedmiotową wiedzę i umiejętności, ale nie są świadomi tego, że w tle jest nauczyciel, który określa rodzaj pożądanej dla nich aktywności. Czy szkolna edukacja nie ma służyć temu, by jej absolwenci potrafili rywalizować w korporacji o coraz wyższe zyski ich właścicieli?

Nie ma zdrowej rywalizacji bez współpracy, aczkolwiek współpraca może obejść się bez rywalizacji. Wykorzystywanie komputerów, smartfonów, robotów i innych rodzajów sztucznej inteligencji zwiększa presję na efektywność naszych działań. W relacjach międzyludzkich pojawiła się technologia, będąca nowym czynnikiem stymulowania osób do większej wydajności w ich aktywności własnej, która ma sprzyjać także samokontroli, samoocenie i autostymulacji do coraz wyższych osiągnięć. W szkole z precyzyjnie ustalonym programem dziecko jest kontrolowane, nie potrafi uczyć się samo, musi posłusznie wykonywać polecenia. Takiej szkoły nie chciała Montessori, uważała bowiem, że odpowiedzialny nauczyciel nie powinien ingerować

we wspaniałe prawa natury i wysiłek podejmowany przez każde dziecko. Nauczycielka musi służyć naturze. Najlepsze, co może zrobić, to stać się służącą idealną, okazywać szacunek, troskę i pokorę. Jej plan musi polegać na tym, żeby pielęgnować życie, które stanowi siłę pełną mądrości i mocy. (...) Musimy ze wszystkich sił wspierać ten proces tworzenia człowieka. (Montessori, 2019, s. 71)

Nie należy przystosowywać osoby do życia podporządkowanego procedurom, sztucznemu światu, w którym na człowieczeństwo trzeba sobie zasłużyć odpowiednią liczbą punktów, wysokością stopni, certyfikatami czy – jak ma to miejsce w przypadku nauczycieli – stopniem awansu zawodowego itp.

Jest jeszcze jeden powód do zajęcia się w toku wychowania i kształcenia młodych pokoleń problematyką rywalizacji i współzawodnictwa, a więc różnego rodzaju zasad, form i metod walki, a mianowicie tocząca się w ponowoczesnym świecie wojna informacyjna. Nie ulega wątpliwości, że zwyciężcą w konflikcie zbrojnym czy w konfliktach społecznych stanie się ta strona, która zdobędzie przewagę informacyjną, ponieważ pozbawia ona przeciwnika efektywnego oporu i szans na obronę. Wykorzystuje się w tym celu cyberprzestrzeń, oddziaływanie elektromagnetyczne i inne dostępne środki cyberprzemocy (Wrzosek, 2021). Na polu rywalizacji międzyludzkiej czy międzynarodowej pojawiają się zupełnie nowi aktorzy, jakimi są hejterzy (wojownicy) w sieci internetowej. Ten, kto oswoi organizacyjną formę sieci, zdobywa przewagę, może bowiem zamiast zniszczeń

fizycznych uzyskać rozstrojenie psychiczne przeciwnika. Rozwój i upowszechnienie dostępu do Internetu oraz nieprawdopodobny wzrost liczby użytkowników telefonów komórkowych sprawiają, że nowe technologie służą nie tylko codziennej komunikacji międzyludzkiej, lecz także niszczeniu przeciwnika. Dzisiaj już nie wystarczy przekazywanie informacji, konieczne jest przekonywanie osób o stopniu wiarygodności przekazu (Wrzosek, 2021).

Jest jeszcze jeden aspekt rywalizacji w wychowaniu jako przygotowywaniu młodych pokoleń do ewentualnej wojny. Programy kształcenia w Polsce są prze-sycone wiedzą o wojnach, do których dochodziło w różnych regionach świata, w tym w Polsce i z udziałem polskich żołnierzy. Nie ma w nich mowy o stosowaniu w ramach polityki wewnętrznej mechanizmów inżynierii społecznej do manipulowania świadomością obywateli. Służą temu nie tylko wychwalające sukcesy wojenne treści w podręcznikach do historii, ale i organizowane turnieje odtwarzające przebieg zwycięskich bitew polskich wojsk.

Historia wszelkich prześladowań potwierdza działanie schematu, według którego złość kieruje się przeciwko słabym, głównie zaś przeciw tym, którzy uchodzą za społecznie słabych, a zarazem – słusznie czy niesłusznie – za szczęśliwych. (...) Wraz z utratą swej tożsamości i swej siły oporu, tracą ludzie również zdolność przeciwstawiania się temu, co w pewnym momencie może ich znowu skusić do czynów zbrodniczych. (Adorno, 1978, s. 356)

Nauczyciele, edukatorzy, instytucjonalni i społeczni wychowawcy oraz pedagodzy nie są ani zainteresowani, ani winni wojnom, które wszczynają politycy. To, że edukacja szkolna reprodukuje szeroko pojmowaną przemoc strukturalną i symboliczną (Śliwerski, Paluch, 2021), wcale nie oznacza, że nauczyciele akceptują, zachęcają, przyzwalają na zabijanie, przyczynianie się do cierpień ofiar konfliktów zbrojnych, że utrwalają obojętność na los drugiego człowieka, na Innego. Edukacja jest suwerenną wobec polityki dziedziną życia społecznego, dzięki niej można będzie zastąpić kulturę wojny kulturą pokoju. Nauczyciele w polskim systemie szkolnym są niejako skazani na przyjętą przez formację rządzącą ideologię polityczną, a nie pedagogiczną, w świetle której jeśli realizują treści kształcenia zorientowane na pochwałę wojny, to czynią to wbrew własnej woli. Dehumanizacja, mimo że pozostaje konkretnym faktem historycznym, nie jest przeznaczeniem wpisanym na wieczność w dzieje ludzkości, lecz rezultatem niesprawiedliwego porządku rodzącego przemoc w uciskających, która z kolei dehumanizuje uciśnionych. Odejście od przemocy jest możliwe zatem dzięki samym oprawcom, bo trudno by opresjonowani byli zadowoleni z faktu ich unicestwienia (Freire, 1972). To sprawujący władzę muszą powstrzymywać w sobie wolę niszczenia innych, żeby możliwy był powrót do kultury pokoju lub jej utrwalenie. Czy jednak są tym zainteresowani, skoro wojna jest okazją do wzbogacenia się tych, którzy znajdują się u władzy lub są z nią powiązani interesami biznesowymi? Cóż wobec tego może z tym uczynić pedagogika?

ZAKOŃCZENIE

Potrzebna jest pedagogika uciśnionych, która w świetle poglądów Paulo Freire'a (1972, s. 25)

musi być wykuta z, a nie dla uciśnionych (...) w nieustającej walce o odzyskanie ich człowieczeństwa. (...) Tylko bowiem wówczas, kiedy odkrywają oni siebie samych jako „władców opresora”, mogą przyczynić się do narodzin swej wyzwalającej pedagogiki. Tak długo, jak żyją w dwoistości, w której być jest byciem jak i gdzie być jak jest być jak opresor, ten ich udział jest niemożliwy. Pedagogika uciśnionych jest instrumentem dla ich krytycznego odkrycia, że zarówno oni, jak i ich opresorzy są manifestacją dehumanizacji.

Człowiek podlegający zniewoleniu i podejmujący walkę z opresorami nie może odwoływać się do siły, przemocy czy innej formy dominacji lub chęci zemsty, gdyż jego rolą jest „restaurowanie człowieczeństwa” zarówno u samego siebie, jak i u swoich opresorów. Potrzebna jest zatem logika zawieszenia odwetu.

A może konieczny jest powrót do etyki, o którą upomniał się w latach 60. XX w. Adorno w eseju „Wychowanie po Oświećcieniu”. Apelował, żeby już nigdy nie powtórzyła się oświecimska zbrodnia ludzkości:

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 pożyteczne tłumaczenie, jakimi to pozytywnymi cechami odznaczają się prześladowane mniejszości. Źródła należy szukać w prześladowcach, a nie w ofiarach, zamordowanych pod najmarniejszymi pretekstami. Konieczne jest to, co mówię 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 rozbudzenie powszechnej świadomości tych mechanizmów starać się nie dopuścić do tego, by ludzie znowu mogli się takimi stać. (Adorno, 1978, s. 355)

Jak oczekuje Konrad Rejman (2022), można kierować się nadzieją, że wojny da się uniknąć, jeśli wykreśli się ją z życia społeczeństw, narodów, jeśli zaczniemy wychowywać ludzi do pokoju, prospektywnie, by zdawali sobie sprawę z tego, że jest ona nośnikiem śmierci, cierpienia, utraty sensu życia. „Wojna wcale nie musi powracać – wobec jej powracalności należy przyjąć postawę oporu. Wojna jest sprawą między ludźmi, dlatego każdy człowiek może ją zakończyć przede wszystkim w sobie” (Rejman, 2022, s. 269–270). Obciążenie zadaniem ratowania świata każdego człowieka, a przy tym niekontestowanie działań osób politycznie i administracyjnie/militarnie odpowiedzialnych za podejmowane działania wojenne lub też zachęcających do ich gloryfikowania w społeczeństwie wydaje się jednak być utopią. Świat pedagogicznych idei będzie zatem nadal uwikłany w futurystyczne motywacje polityczne i prawne, by nie kwestionować swej etycznej słuszności oraz nie deprecjonować możliwości ich realizacji na poziomie przede wszystkim intencji oddziaływań wychowawczych.

BIBLIOGRAFIA

- Adorno, T. (1978). Wychowanie po Oświęcimiu. *Miesięcznik Znak*, 285(3), 353–366.
- Brezinka, W. (2005). *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Camarda, S. (2021). Przedmowa do polskiego wydania. W: M. Montessori, *Edukacja i pokój*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Penguin Books.
- Korczak, J. (1984). *Pisma wybrane*. T. 1. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kurczab-Redlich, K. (2022). *Tajemnice Rosji Putina. Wowa, Wołodia, Władimir*. Warszawa: Wydawnictwo AB.
- Leys, S. (2022). *Orwell, czyli wstąpienie do polityki*. Warszawa: PIW.
- Melosik, Z. (2010). *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Miller, A. (1991). *Mury milczenia. Cena wyparcia urazów dzieciństwa*. Warszawa: PWN.
- Montessori, M. (2018). *Sekret dzieciństwa*. Warszawa: PWN.
- Montessori, M. (2019). *Wykłady londyńskie 1946*. Warszawa: PWN.
- Montessori, M. (2020). *Co powinieneś wiedzieć o swoim dziecku*. Warszawa: PWN.
- Montessori, M. (2021). *Edukacja i potencjał człowieka*. Warszawa: PWN.
- Rejman, K. (2022). *Etyka radykalna jako emancypacja. O wojnie i pokoju z perspektywy pedagogicznej*. Wrocław: Wydawnictwo DSW.
- Śliwerski, B. (1992). *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Śliwerski, B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B., Pałuch, M. (2021). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wołoszyn, S. (1998). *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*. Kielce: Dom Wydawniczy Strzelec.
- Wrzosek, M. (red.). (2021). *Zjawisko dezinformacji w dobie rewolucji cyfrowej. Państwo, społeczeństwo, polityka, biznes*. Warszawa: NASK.

ABSTRACT

The subject of the analysis of Maria Montessori's thought is the idea of education for peace as an antidote to the affirmation of violence in politics and socialization and educational environments. The war in Ukraine was the inspiration to take up this issue, which triggered another dispute in pedagogical circles about the role and effectiveness of education for peace. Military violence against one of sovereign states is returning more and more often in the world, including Europe. After the war of the 1990s in the Balkans, we have been experiencing Russia's imperial war against Ukraine for eight years, the intensification of which in the spring of 2022 revealed the necrophilic effect of educating the aggressor's young generations. In the article, the author asks the question of to what extent Montessori's pedagogy of peace and her ideas of respecting human rights and raising children in love still have a chance of being confronted with black pedagogy, negative pedagogy. The research of contemporary psychological and pedagogical thought shows that the origins of violence lie in childhood and the primary socialization environment of children and adolescents.

Keywords: Maria Montessori; negative pedagogy; education for peace; violence; black pedagogy; war