

Tarzcycjusz Buliński

Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej
Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

Dzieciństwo jako getto: nowożytny obraz dziecka

W niniejszym artykule społeczny obraz dziecka oraz wyobrażenie dzieciństwa pojmowane są jako konstrukty kulturowe zależne od społeczeństwa, w którym powstały. W tym przypadku jest to kultura nowożytna. Dziecko jest w niej spostrzegane: 1) jako byt wartościowy sam w sobie oraz ze względu na jego przyszłe wykorzystanie; 2) jako istota rozwijająca się, tj. podlegająca naturalnym stadialnym zmianom posiadającym swój cel i mechanizm. W konsekwencji dzieciństwo rozumiane jest jako świat na tyle odmienny od świata dorosłych, że należy go, dla dobra dzieci, odizolować od dorosłości (instytucje edukacyjne) i poddać specyficznym dlań zabiegom (działania wychowawcze). Tendencje te obrazuje metafora „dzieciństwo jako getto”.

W artykule tym postaram się skrótkowo przedstawić charakterystykę i genezę nowożytnego obrazu dziecka, podejmując czasami – dla jego lepszego ukazania – wycieczki porównawcze na teren społeczeństwa średniowiecznej Europy.

Myślą scalającą niniejszy tekst jest zderzenie sądu Williama Kessena oraz metafory Phillipa Arièsa. Zdaniem tego pierwszego w historii nowożytnego sposobu myślenia o dziecku wyróżnić można dwie przełomowe prace w tej materii, dwa kamienie milowe, które dopomogły nam wydatnie w odkryciu prawdziwej twarzy dzieciństwa. Pierwsza to *Emil* Jana Jakuba Rousseau, dzięki któremu dziecku przyznano samoistną wartość i stało się ono częścią społeczeństwa dorosłych. Drugą stanowi *O pochodzeniu gatunków* Charlesa Darwina, dzięki

której człowiek stracił swoje szczególne miejsce w świecie zwierząt, zaś dziecko po raz pierwszy stało się przedmiotem naukowych obserwacji czynionych pod ewolucjonistycznym sztandarem. Wniosek, jaki stąd płynie sugeruje, iż pod tym względem w społeczeństwie europejskim dokonał się znaczący rozwój moralny. I podczas gdy starożytność i średniowiecze cechowały się postawą etycznie wysoce naganną, tak nowożytność, a zwłaszcza nowoczesność, odznaczają się moralnie dobrym stosunkiem do dziecka¹. W tej interpretacji dopiero odrodzenie i oświecenie umożliwiły dzieciom prawdziwą egzystencję i uwolniły je z „tyranii” dorosłych. Metaforycznie rzecz ujmując, skonstruowały **dzieciństwo jako raj**. Z kolei według Phillipa Arièsa w społeczeństwie średniowiecznym starano się jak najszyb-

¹ Przyjmuję, że narodziny **nowożytności** przypadają na XVI-wieczne odrodzenie europejskie, zaś ukształtowanie na XVII–XVIII-wieczne oświecenie. Wiek następny przynosi już jej dojrzałą wersję zwaną **nowoczesnością**, natomiast druga połowa wieku XX (od lat 50. i 60.) charakteryzuje się powolnym przekształcaniem nowoczesności w **ponowoczesność**.

ciej „wciągnąć” dziecko do kręgu dorosłego życia i uczynić je jego pełnowartościowym członkiem. Innymi słowy, według tej zapożyczonej z Lévi-Straussowskiego *Smutku tropików* przeniósł, społeczeństwo średniowieczne „pochłaniało” dzieci, starając się jak najszybciej upodobnić je do dorosłych – nowożytnie zaś je „wydalało”, odizolowując w specjalnie dla nich przeznaczonych obszarach. Oddając to metaforą: w nowożytności postrzegano **dzieciństwo jako getto**².

Do zderzenia się tych dwóch sądów wróć pod koniec tekstu. Wcześniej jednak, aby wykazać, który z nich wydaje się być słuszniejszym, konieczne jest zaznajomienie się ze społecznym obrazem dziecka w kulturze nowożytnej. Jego model opieram na dwóch założeniach. Po pierwsze, z powodów metodologicznych scalam w jedną wizję tak odległe histo-

rycznie przekonania jak koncepcję Rousseau’owską czy Freudowską i tak odmienne epoki jak schyłek XVII i początek XX wieku. Tak uzyskany wizerunek może wydać się nieco sztuczny, ponieważ historycznie rzecz biorąc nigdy nie zaistniał. Niemniej uznaję, że taki ujednolicony „portret” dziecka dobrze oddaje zróżnicowanie tendencji i postaw istniejących w rzeczywistości. Po drugie, fundament mojej interpretacji stanowią zarówno dzisiejsze opracowania historiograficzne, jak i dzieła ówczesnych myślicieli. Te ostatnie, zwłaszcza o psychologicznym i pedagogicznym charakterze, traktuję jako świadectwa historyczne oddające mentalność nowoczesną. Zakładam więc, że ówczesne spostrzeżenie dziecka zostało w dużym stopniu uwarunkowane myśleniem naukowym, reprezentowanym przez psychologię i pedagogikę³.

1. Dziecko jako byt wartościowy

Nie ma nic godniejszego miłości, szacunku i pracy – nad ciało i duszę rozwijającego się dziecka powie Stanley G. Hall, dając tym samym wykładnię jednej z najbardziej charakterystycznych cech obrazu dzieciństwa w kulturze nowoczesnej: **przekonaniu o jego wartości** (Hall 1904, s. 78). Dziecko stanowi byt, o który warto zabiegać, żyje się wokół niego i dla niego. Idea ta opiera się na dwóch fundamentach: 1) uznaniu, że dziecko można odpowiednio ukształtować oraz 2) na przekonaniu, iż należy je

bezw warunkowo obdarzać uczuciem. Pomiędzy te są to tendencje wzajem sprzeczne, ogniskują się w tej samej konstrukcji społecznej: rodzinie podstawowej, która w nowoczesności winna spełniać już nie tylko funkcje gospodarcze, ale także prokreacyjne i wychowawcze. Przekształceniu ulega także wizja rodzicielstwa, która od tej pory zasadza się przede wszystkim na opiece nad potomstwem, wpajaniu mu zasad moralnych i zapewnianiu odpowiedniego przysposobienia do zawodu.

² Zob. Kessen (1965), Ariès (1995). Obydwaj autorzy reprezentują dwie, wzajem rywalizujące wersje subdyscypliny, zwanej historią dzieciństwa. Kessen wpisuje się w jej psychoanalityczną opcję spod znaku Lloyda de Mause’a (1974), natomiast praca Ariès’a przedstawia jej wersję paradygmatyczną w barwach francuskich „annalistów” trzeciego pokolenia oraz rozmaitych odmian antropologii historycznej. Inne pozycje z kręgu historii dzieciństwa przywołuję w następnym przypisie. Zob. też stronę internetową *The History of Education and Childhood*, <http://www.socsci.kun.nl/ped/whp/histeduc>.

³ W kwestii pozycji źródłowych z obszaru pedagogiki szczególnie istotne są: Komeński (1935, 1973), Locke (1959), Pestalozzi (1972), Rousseau (1955), Voisé (1972), Chmaj (1962), Kessen (1965), Kurdybacha (1967), Mayer (1966), Sośnicki (1967), Waksmund (1995), Wołoszyn (1964). Z kolei kanon opisujący rozwój dziecka w perspektywie psychologii nowoczesnej wyznaczają dzieła Piageta, Freuda i Kohlberga, których znajomość zakładam na użytek niniejszego tekstu. Pozostałe pozycje źródłowe to: Binet (1919), Claparède (1936), Hall (1904), Perez (1899), Stern (1927), Sully (1921), Tracy (1903), por. opracowania i kontynuacje: Birch, Malim (1995), Bobrowska-Nowak (1977), Debesse (1996), Vasta, Haith, Miller (1995), Żebrowska (1975). Jeśli chodzi o opracowania historiograficzne zob. np.: Ariès, Duby (1999), Badinter (1998), Cunningham (1995), Borstelmann (1982), Cleverley, Phillips (1986), Coveney (1967), Greenleaf (1978), Hoyles (1979), Hunt (1970), Krausman Ben-Amos (1994), Pollock (1983, 1987), Sommerville (1982), Stone (1977), Walvin (1982).

Bezpośrednich przyczyn tego przeobrażenia możemy poszukiwać z jednej strony w dyskursie chrześcijańskim, z drugiej zaś w ideologii i filozofii oświeceniowej. Oto teologowie katoliccy i protestanci powiązali opiekę nad potomstwem z właściwą realizacją przykazań religijnych, a *obowiązki wobec dzieci nie wynikały z ojcostwa, lecz z powinności wobec Boga* (Flandrin 1998, s. 213). W ten sposób cel prokreacyjny (chrześcijanin nie stosuje antykoncepcji) złączył się z wychowawczym (chrześcijanin zajmuje się dziećmi ze względu na własne zbawienie, a nie ich). Z kolei myśl oświeceniowa zrodziła trzy wzajem powiązane idee: **fizjokratyzmu** podkreślającego wartość ekonomiczną dziecka, **szczęścia indywidualnego**, które osiągnąć należy już w życiu doczesnym (szczęście jest wyznaczane przez rozum, który określa warunki jego osiągnięcia: zdrowie, życie rodzinne, rodzicielstwo, czyste sumienie, dobra pozycja społeczna itp.) oraz **równości**, dzięki której wszyscy ludzie, a więc także i dzieci, mają taką samą swobodę wyboru. Wszystko to, wespół z formowaniem się kapitalizmu, wydatnie się przyczyniło do zaistnienia obrazu dziecka jako bytu wartościowego.

1.1. Celowość rozwoju: dziecko jako projekt

Opierając się na interpretacji mentalności wieków średnich dokonanej przez trzecie pokolenie „annalistów” oraz badaczy sytuujących się w ramach szeroko pojętej antropologii historycznej⁴, uznajmy, że podstawowy cel wychowania w kulturze średniowiecznej stanowiło zbawienie duszy, a działania wychowawcze, jakie podejmowali dorośli względem swych pociech, dotyczyły przede wszystkim okiełznania ich grzesznej natury, zminimalizowania ich nieprawych skłonności.

Nie można więc kategorycznie stwierdzić, iż średniowieczna pedagogia religijna kształtowała charakter człowieka. Mało tego, nie można też chyba rzec, iżby formowała jego duszę, albowiem ta już w momencie narodzin była tworem ukształtowanym. To, czy człowiek był dobry, czy zły zależało przecież od Boga, natomiast w gestii jednostki leżał tylko wybór pomiędzy uleganiem złym upodobaniom a walką z nimi. Zadanie wychowawców polegało więc na umiejętnym pomaganiu w przebrnięciu ziemskiego żywota. Sprzeczność pomiędzy boskim a ziemskim była czymś naturalnym i mało kto ze zwyczajnych ludzi wierzył, że uda mu się zadowolająco połączyć wymagania religijne z prozą życia codziennego. Przeto ówczesna pedagogia najprawdopodobniej tylko ułatwiała trudną sztukę balansowania pomiędzy grzechem a zasługą, np. poprzez kary cielesne likwidujące namacalne konsekwencje rozmaitych występków. Innymi słowy, była praktycznym, tj. działającym w empirycznie uchwytym świecie, narzędziem pomagającym w osiągnięciu zbawienia i w niewielkim stopniu odnosiła się do świata abstrakcyjnych wartości w rodzaju cech charakteru, które byłyby bezwzględnie obowiązujące w ziemskim wymiarze życia jednostki.

Nowoczesność zmienia ten obraz diamentalnie. Przynosi ideę mówiącą, iż **dziecko można kształtować i wpajać mu odpowiedzialną moralność**. Aż do początków XX wieku cel tego kształtowania będzie jeszcze religijny – zapewnienie zbawienia, a ambivalencja średniowiecznego obrazu dziecka ciągle pozostanie żywotna (w wiekach średnich dziecko uznawano za istotę zarówno zbrukaną grzechem pierworodnym, jak czystą i niewinną). Jednakże w obydwu przypadkach, tj. grzeszności i niewinności, działania, jakie nowocześni

⁴ Najistotniejsze z nich, wyznaczające ogólną perspektywę patrzenia na kulturę średniowieczną, to: Ph. Ariès, *Historia dzieciństwa* (1995), Ph. Ariès, G. Duby (red.), *Historia życia prywatnego*, t. I–II (1998), E. Badinter, *Historia miłości macierzyńskiej* (1998), J. Delumeau, *Grzech i strach* (1994); J. Le Goff, *Kultura średniowiecznej Europy* (1994); tegoż (red.), *Człowiek średniowiecza* (1996), A. Guriewicz, *Kategorie kultury średniowiecznej* (1976), tegoż, *Problemy średniowiecznej kultury ludowej* (1987), tegoż, *Kultura i społeczeństwo średniowiecznej Europy*, (1997), N. Elias, *Przemiany obyczajów w cywilizacji Zachodu* (1980).

wychowawcy stosowali wobec niego będą niezmiennie przepojone rygorem moralnym. I chociaż pisarzom protestanckim chodziło o wyplenienie zła tkwiącego w duszy noworodka i właściwe uformowanie jego charakteru, zaś świeckim reformatorom o stworzenie lepszego człowieka, skutek był podobny: niezliczona ilość zakazów odnoszących się w pierwszym rzędzie do cielesności wychowanka, która rzutować miała na jego osobowość. I tak ci, którzy są przekonani o anielskości noworodka postulują ochronę jego niewinnej duszyczki przed złem tego świata, ci zaś, którzy uznają jego pierwotne skalenie chcą, poprzez kary cielesne i ascetyczny tryb życia, wyrobić w nim jak najlepsze cechy. Efekt jest ten sam – pedagogika oparta na powściągliwości, ascezie, surowym traktowaniu, karach fizycznych i psychicznych.

Mniej więcej na przełomie wieków XIX i XX, wraz z powstaniem psychologii rozwojowej, do pełnego głosu dochodzi dyskurs naukowy, w którym dziecko jest już postrzegane nie tylko jako Zbawca świata (w pisarstwie pedagogiki protestanckiej triumfowała metafora dziecka-zbawiciela, w katolickim zaś dziecka mistycznego i Dzieciątka Jezus), ale przede wszystkim jako kamień węgielny zmiany społecznej. Bez wychowanka, który nie ma wbudowanej nowej świeckiej moralności, społeczna rewolucja i zbudowanie raju na ziemi jest niemożliwe. Dziecko staje się projektem do urzeczywistnienia, zaczynem, na którym będzie można zbudować nowy, lepszy świat. Jest przedmiotem nieustannego wysiłku podejmowanego przez neofitów tego nowego sposobu rozumienia dzieciństwa: prawników, lekarzy, moralistów, psychologów, pedagogów wreszcie. Tego rodzaju myślenie, którego dwoma najistotniejszymi ówczesnymi reprezentantami są James Dewey i Stanley G. Hall, nie zmieni się za bardzo aż do dnia dzisiejszego, czego dowodem jest amerykańska pedagogika krytyczna

spod znaku Henry'ego Girouxa.

Wraz z odarciem religijnego wymiaru rozwoju dziecięcego, zaczyna dominować instrumentalizm naukowy, ukryty w psychologii pod mianem funkcjonalizmu. Poznajmy zatem dziecko jak najlepiej, by potem jak najskuteczniej nim kierować i wykorzystać zawarty w nim potencjał. Główne pytanie, jakie przyświeca badaczom brzmi: „do czego to służy?”. Oświeceniowa idea **dziecka-maszyny**, której sprężyny, formę i materię można bez trudu rozpoznać i poprawiać, zaczyna zbierać swe żniwo. (Idea ta najpełniej ujawni się w behawioryzmie, choć także psychologia humanistyczna z ideą otaczania **dziecka-organizmu** jak najlepszą ochroną dającą mu niezbędne „pożywienie” dla naturalnego wzrostu, nie będzie od niej wolna.) Masowo pojawiają się dzienniki, w których rodzice zapisują prowadzone przez samych siebie naukowe obserwacje własnych dzieci. Traktuje się je teraz jako obiekty, które można w różnoraki sposób zmierzyć. Oczywiście są one obdarzane miłością i troską niespotykaną nigdy wcześniej, wydaje się jednak, że troska ta wynika z pokładanych w nich nadziei. Mierzy się wszystko – od powiązania wzrostu i wagi ciała ze stopniem inteligencji począwszy, na szybkości znudzenia szkolnymi lekcjami kończąc. Szczególną uwagę przykuwa właśnie inteligencja, jako narzędzie służące konstrukcji nowego, lepszego świata.

Inteligencja jest ogólną zdolnością jednostki świadomego nastawiania swego myślenia na nowe wymagania; jest ona ogólną zdolnością duchową przystosowania się do nowych zadań i warunków życia (...) Inteligencja sama w sobie jest tylko środkiem, orężem; wartością (lub pozbawioną wartości) staje się ona dopiero za sprawą konkretnych celów, do których zostanie użyta – powiada na przykład Wilhelm Stern (1927, s. 3–6).

Niektórzy próbują protestować przeciwko takiemu uprzedmiotowieniu dzieci. *Przed kilku laty słyszałem, jak jeden*

z wybitnych profesorów z wielkim uniesieniem oświadczył przed oklaskującym go audytorium, złożonym z nauczycieli bostońskich, że nigdy by nie poddawał swoich dzieci wiwisekcji duchowej, że kochałby je, ale nie studiował – oburza się słysząc to Stanley Hall, zwolennik pedagogicznego funkcjonalizmu (Hall 1904, s. 7). Na marginesie możemy zaznaczyć, że na początku epoki nowożytnej Montaigne dziwił się obdarzaniu uczuciem miłości noworodka, teraz mamy oburzenie na pasję badawczą...⁵.

Widzimy więc, że w obydwu historycznych nurtach myślenia o dziecku (religijnym i naukowym) postrzegano je poprzez pryzmat celów, jakie przed nim stawiano. W pierwszym przypadku chodziło o zbawienie, w drugim o zbudowanie raj na ziemi. Metody, jakie proponowano, aby urzeczywistnić owe zamiary, można by określić, w odniesieniu do dyskursu religijnego, mianem pedagogiki srogości oraz pedagogiką pomiaru, jeśli chodzi o dyskurs naukowy⁶.

Zajmijmy się na koniec kwestią genezy idei **dziecka jako projektu**. Jak doszło jej wykształcenia? Jak sądzę, dwa zjawiska odegrały tutaj niebagatelną rolę. Pierwsze z nich to dążenie nowożytnego przyrodnictwa (materializm i empiryzm to jego nieodłączne córy) do uczynienia z człowieka części przyrody, która – tak samo jak wszystkie inne istoty – jest zależna od obiektywnych praw w niej panujących. *Ten sam człowiek, o tym samym umyśle,*

który był chowany od dziecka wśród Francuzów lub Niemców, staje się różny od tego, czym by był, gdyby żył stale wśród Chińczyków lub ludożerców – powie Kartezjusz (1970, s. 19). Natomiast Locke rozpowszechnił tę ideę poprzez słynne przyrównanie dziecka do białej, niezapisanej karty (*tabula rasa*), w myśl którego dziecko jest formowane przez otaczające środowisko. Natomiast drugie to protestancki pogląd, udokumentowany przez Maxa Webera, o ścisłej zależności istniejącej pomiędzy codziennym, ziemskim życiem człowieka a jego zbawieniem. Zwłaszcza dobre wyniki jego działalności ekonomicznej świadczą o tym, że został wybrany przez Boga. W myśl tej idei warto pracować nad samym sobą, ażeby już w doczesności naocznie przekonać się o własnym zbawieniu. To zainteresowanie wymiarem materialnym przynosi znacznie większą troskę o cielesność i moralne prowadzenie wychowanka. W protestantyzmie obowiązująca staje się zasada: *człowiek, który źle żyje i grzeszy cielesnie nie dostąpił łaski Boskiej, ponieważ gdyby ją otrzymał, żyłby inaczej*. Trzeba więc starać się, by nasz syn żył poprawnie już tu na ziemi. Moralność świecka spotyka się z religijną.

Wskutek tego otrzymujemy dwa przekonania. Jedno mówi o ścisłej zależności ciała i duszy, drugie o braku uformowania zarówno ciała, jak i moralnej osobowości świeżo narodzonego dziecka⁷. Stąd już tylko krok do uznania, że tak jak wy-

⁵ *Nie mogę pojąć owej miłości, jaką ogarnia się dzieci ledwie że urodzone, nie mające jeszcze ani poruszeń duszy, ani wyraźnego kształtu ciała, przez który mogłyby się stać lube* – powiada Michał Montaigne (1957, s. 71).

⁶ A. Jamrozik i T. Sweeney (1996) proponują chronologicznie uporządkowany schemat przekształceń obrazów dzieciństwa w nowożytności. Wedle nich średniowieczne dziecko to niepełny „mały dorosły” skażony rozmaitymi usterkami umysłowymi czy fizycznymi, wiek XVII (kalwinizm) postrzegał je jako istotę zepsutą, grzeszną i z tego powodu poddaną dyscyplinie, wiek XVIII (romantyzm) odkrył w nim zanurzonego w przyrodzie „dobrego dzikusa”, Rousseau – istotę dobrą z natury, wiek XIX (wiktoriaizm) widział je w otocze niewinności, dobroci i szczęścia, zaś dopiero wiek XX przyniósł koncepcję dziecka-istoty rozwijającej się, której doświadczenia kształtują całe przyszłe życie człowieka i wtedy dopiero zatriumfował pajdocentryzm, a dzieciństwo stało się dobre samo przez się. Wydaje się jednak, że takie przyporządkowanie pewnych tendencji określonym epokom może być korzystne wyłącznie jako swego rodzaju „mapa poznawcza” wskazująca na ideowe zróżnicowanie koncepcji dzieciństwa, gdyż niektóre świadectwa historyczne, w rodzaju prac Philippa Ariès czy Elisabeth Badinter, nie uprawniają do takich generalizacji. Roztropniej będzie więc stwierdzić, iż wszystkie te postawy były współobecne w nowożytności i łącznie formowały w miarę spójny obraz dziecka.

trawny garncarz potrafi z najgorszego gatunku gliny ukształtować przepiękny dzban, tak samo nowoczesny pedagog może urobić szlachetną moralność wychowanka, i że to właśnie w okresie dzieciństwa formują się zręby przyszłej osobowości człowieka. I chociaż sądził tak Locke i w ten sam sposób myślał też Rousseau, a więc dwaj najważniejsi antenaci pedagogiki nowoczesnej, to jednak ta droga rozumowania bardzo długo torowała sobie drogę do umysłów wszystkich ludzi społeczeństwa nowoczesnego. Trzeba było myśli Zygmunta Freuda, by rozpowszechnić przekonanie o olbrzymim wpływie doświadczeń wczesnego dzieciństwa na całe późniejsze życie.

Od tej pory dziecko ma być traktowane nie jak „liliput”, „mały dzikus” czy „mały lord” – dorosły w zalążku, którego należy czym prędzej doprowadzić do pełnej dorosłości, lecz wprost przeciwnie – to dorosły nie jest nikim więcej jak tylko dawnym dzieckiem, a stan jego życia przedłużeniem dzieciństwa ze wszystkimi nabytymi za młodu narowami, stylem przeżywania i egzystencji. (Waksmund 1995, s. 29).

Słowem, dotychczasowy sposób myślenia o dziecku uległ diametralnej zmianie. To w nim jest ukryta przyszłość dorosłego człowieka.

1.2. Pajdocentryzm

Idąc etymologicznym tropem, pod określeniem pajdocentryzmu będę rozumiał skoncentrowanie społecznej uwagi na dziecku. Oznacza to, że w kulturze nowoczesnej, jak w żadnej innej, skupiono uwagę na prawidłowym wychowaniu

dziecka i temu też podporządkowano większość starań. Stąd też powstanie rozmaitych instytucji wychowawczych oraz gałęzi wiedzy humanistycznej zwanej pedagogiką, zajmującej się odizolowanym światem dzieciństwa. Z drugiej zaś strony myślę tu o normie społecznej, nakazującej obdarzać dziecko miłością najwyższego stopnia oraz spostrzegającą je jako istotę z natury dobrą i niewinną, której zapewnić trzeba swobodny rozwój. W rezultacie otrzymujemy ideę rodziny podstawowej, której naczelnym celem jest opiekowanie się, otaczanie troską i czułością, a równocześnie wychowywanie⁷. Tak mogłaby brzmieć krótka charakterystyka pajdocentryzmu. W celu dalszego przybliżenia tej idei przedstawię skrótowo jej źródła i genezę.

Otóż kiedy myśl odrodzeniowa począła fascynować się ludzką różnorodnością i niepowtarzalnością poszczególnych jednostek, którą z czasem w nowoczesności określono mianem indywidualizmu, to mało komu przychodziła do głowy refleksja, by do tego obszaru włączać także małe dzieci. Pamiętamy przecież co Montaigne, główny piewca nowożytnego humanizmu, sądził o niemowlakach. Wiek XVI zna tylko publiczne okazywanie uczuć i rozpieszczanie naszej bezrozumnej, malutkiej latorośli, która na razie stanowi wartość tylko jako przyszły potomek rodu, to zaś, co sobą reprezentuje w okresie dzieciństwa jest raczej śmieszne. Zainteresowanie rodziców dzieckiem w okresie późnego oświecenia pojawia się wraz z rozpoczęciem przez nie kształcenia

⁷ Chociaż nie zapominajmy, że rozpatrywany nieco dalej pajdocentryzm przyjmuje tezę o wrodzoności podstawowych idei moralnych. Jednak nawet w takim przypadku badacz zazwyczaj był zmuszony przyznać, iż konieczne jest ich pewne wychowawcze ukierunkowanie i urobienie, ponieważ dziecko samo z siebie często „błądziło”, wykonując czyny naganne moralnie, np. mówienie kłamstw. Tłumaczenie tej sprzeczności było następujące: to tylko ciekawość świata powoduje owe postęпки, gdyby dziecko znało ich wymiar moralny, z pewnością tak by nie postępowało. A zatem samo dziecko nie jest niczemu winne, a odpowiedzialność za, dajmy na to „poznawcze” wyrwanie nóżek żabom, ponosi jego niedostateczna wiedza na temat rzeczywistości. Stąd też do wychowawcy należy łagodna podpowiedź w kwestii tego, co jest słuszne, a co nie. Ten typ rozumowania odniósł sukces w myśli nowoczesnej i w myśleniu potocznym obowiązuje do dziś.

⁸ Nie oznacza to, że w czasach nowożytnych istniała wyłącznie rodzina podstawowa, choć z pewnością jej idea wiodła prym w nowożytnej mentalności. Szereg danych historycznych wskazuje na to, że aż do wieku XX można wyodrębnić obszary, gdzie dominowały złożone struktury rodzinne, np. korsykańskie chłopskie rodziny rozszerzone, tzw. *frères*, albo wielkie domy arystokracji angielskiej XVIII wieku (Flandrin 1998).

i stopniowo zwiększa się wraz z jego wiekiem. Syn siedmio- czy dziesięcioletni jest już powodem do ojcowskiej dumy⁹.

A jednak w tej właśnie odrodzeniowej tendencji do poszukiwania ludzkiej niepowtarzalności i odrębności trzeba upatrywać jednego ze źródeł pajdocentryzmu. Jeśli bowiem uznamy indywidualność każdego dorosłego osobnika, to cóż nam przeszkodzi z czasem nie przyporządkować jej także i dziecku? Przecież w myśl psychologii to dzieciństwo określa późniejszą specyfikę dorosłości. Jeśli więc dojrzały osobnik jest jedyny w swoim rodzaju, to dłaczegóż by proces, który go uformował, nie miałby być również niepowtarzalny? Kultura średniowieczna emanowała wyłączną chęcią dostosowania dziecka do kilku wzorów życia, ról społecznych, z góry określonych i zdefiniowanych, natomiast w nowoczesności za cel stawiano sobie indywidualny rozwój wychowanka i pragnienie, aby każdy człowiek różnił się od drugiego życiem psychicznym i tylko jemu właściwą osobowością. Mało istotnym jest tutaj poprawne wypełnianie ról społecznych, ważne jest to, co każdy ukrywa za maską – jego wewnętrzne „ja”. I to wewnętrzne „ja” złożone z emocji, uczuć, wspomnień

i zdolności umysłowych należy hołubić, jest to bowiem nasz jedyny i niepowtarzalny, gdyż wrodzony skarb¹⁰.

Poczucie to [osobowości] można do pewnego stopnia uważać za wrodzone, dziedziczne, objawiające się już podczas życia płodowego i wrażeniami tego życia podtrzymywane, jednym słowem – za jedną ze składowych części tych właściwości mózgu, które dziecko, na świat przychodząc, na świat ze sobą przynosi. Uwyrażnia się ono następnie i utrwała w miarę większego rozwoju narządów, pomnożenia zasobu doświadczeń, rozszerzenia porównań, a wreszcie w miarę postępów poczynionych w umiejętności abstrahowania i uogólniania – pisze Perez (1899, s. 361).

Niewielkiemu przekształceniu ulega Arystotelejska idea mówiąca, że rozwój każdego ciała (także i duszy) polega na ruchu od **możliwości do urzeczywistnienia**. Arystoteles sądził, że materia nie może zaistnieć bez formy i wybór tejże formy określa końcowy kształt rzeczy. Wilhelm Stern opatrzył tylko ten proces znakiem dodatnim. Uznał, że osoba ludzka jest równocześnie „jednoznacznością” i „wieloznacznością”, a to z tego powodu, że *jako całość bowiem nie jest dana jako gotowa i wykończona, ale jako powstająca, rozwijająca się. Przy jej powstawaniu wszystkie jej objawy,*

⁹ Być może, jak to sugeruje Elisabeth Badinter, z przypisywania takich postaw należałoby wyłączyć XVIII-wieczną warstwę arystokracji i bogatego mieszczaństwa, dla których dziecko było ciężarem dopóty, dopóki nie mogło się w jakiś sposób „przydać” w rodzinie, np. poprzez dobry ożenek lub zajęcie nobilitowanego stanowiska. Aż do tego momentu starano się trzymać je jak najdalej od kręgu rodzicielskiego życia, najpierw poprzez oddawanie noworodka mamkom na wykarmienie, później dzięki wychowywaniu ich przez guwernera w domu rodzinnym, a następnie za pomocą wysyłania ich do kolegów w celu dalszego kształcenia. Obserwując te trzy kolejne etapy wychowania *...nie można nie zauważyć towarzyszącej im myśli przewodniej: „jak się pozbyć dzieci z domu, zachowując twarz”. Na tym polega główna troska obojga rodziców, bowiem w tej dziedzinie matka nie różni się niczym od ojca (...)* „Działając dla dobra dzieci” można uchodzić za wzorowych rodziców, i to tanim kosztem, a także z pełną korzyścią dla własnego spokoju (Badinter 1998, s. 97). Jak widać, chociaż wyraźnie przeświadcza tutaj nowożytny pedagogizm, uznający kształcenie i kształtowanie dzieci za wartość, to jest on jednak jeszcze pozbawiony emocjonalnego oparcia w postaci uczucia macierzyństwa i ojcostwa.

¹⁰ Jednak czai się tutaj pewna sprzeczność. Chociaż według pajdocentryzmu każde dziecko jest jedyne w swoim rodzaju i wychowanie ma tylko pomagać w ujawnianiu jego wrodzonych zdolności lub też umożliwiać mu swobodny rozwój, to jednak patrząc z nieco dalszej perspektywy bez trudu dostrzeżemy, że kierunek tego rozwoju jest już z góry określony. Punkt docelowy jego każdego wymiaru jest zaplanowany i nieosiągnięcie go spotka się ze społeczną dezaprobatą. I tak rozwój umysłowy lub poznawczy ma doprowadzić do umiejętności posługiwania się własnym rozumem bez udziału jakiegokolwiek autorytetu, oczywiście za pomocą „narzędzi” naukowych w rodzaju przyrodoznawstwa czy logiki formalnej, rozwój moralny winien zakończyć się jednostką kierującą się etyką wspólnoty, przy jednoczesnym zachowaniu własnego indywidualizmu, z kolei rozwój fizyczny dostarczyć ma człowieka zdrowego, krzepkiego i zdolnego do reprodukcji. Wyobraźmy sobie teraz dziecko, które z uporem dąży do powodowania się w życiu doczesnym magią, uwielbia zadawać innym cierpienie, a przy tym chce być pokuczane i powyginane. W takim przypadku, jak sądzę, żaden z wychowawców nie pozwoli mu na „swobodny rozwój” i mało kto zechce hołubić jego niepowtarzalną osobowość. Pajdocentryzm jest zmuszony zakładać dobroć ludzkiej natury i właściwe ukierunkowanie na pozór swobodnego rozwoju, inaczej staje się zbiorem sprzeczności.

„części składowe” są celowe. Dążą one do pewnego określonego jej kształtu. Ale zarazem w jej samorzutnym, celowym określeniu zawierają się różne możliwości (...) Całość osoby jest indywidualna, a więc jednorazowa i niepowtarzalna, różna od innych osób. (Sośnicki 1967, s. 174–175).

Tak wygląda pierwsza cegiełka fundamentu dość potężnego gmachu zwanego pajdocentryzmem: **rozwój każdego człowieka jest niepowtarzalny**. Drugą natomiast stanowi stwierdzenie, że **rozwój taki jest sam w sobie czymś wartościowym**. Jak do tego doszło, że przyporządkowano mu znak dodatni? W tym miejscu musimy odwołać się do korzeni idei pajdocentrycznych i powołać na świadka jego duchowego ojca – Jana Jakuba Rousseau, a zwłaszcza jego *Emila*. Co prawda już John Locke w *Myślach o wychowaniu* przyznał, iż jego mały podopieczny wcale nie jest małym dorosłym, lecz posiada własne potrzeby i wzory zachowania, ale dopiero dzieło Jana Jakuba przyniosło prawdziwą rewolucję w sposobie patrzenia na dziecko. Oto po raz pierwszy ktoś stwierdził, iż: (1) jest ono istotą, która jest wartościowa sama przez się i bez względu na to kimś kiedyś będzie, (2) zachowanie dziecka nie jest ani niepełne, ani niedojrzałe, lecz charakterystyczne dla odpowiedniej fazy rozwoju, (3) wrodzone popędy powodujące dzieckiem są z natury dobre. Tym samym Rousseau uutorował drogę nowoczesnemu uwielbieniu małej osoby. Na czym opierał swoje poglądy?

Wedle niego dziecko posiada dwie podstawowe cechy: zdolność adaptacji oraz ciągle domagające się zaspokojenia popędy, przy czym nie są to tylko pragnienia fizjologiczne, lecz także głód wiedzy i ciekawość. Wychowanek jest zatem wynikiem ustawicznych zmagania pomiędzy swymi pragnieniami a wymaganiami społecznego otoczenia, które przecież nie zawsze dopuszczają do ich nasycenia. Do utrzymania tej równowagi nieodzowny jest opiekun i przewodnik w rodzaju wychowawcy *Emila*. Absolutna nowość polega tutaj na zrzuceniu całego zła na sro-

dowisko wychowawcze: instynkty targające dzieckiem są dobre, a cały problem polega na ich właściwym dostosowaniu do ram współżycia społecznego. Locke był jeszcze przekonany o szkodliwości wrodzonych popędów i postulował ich zwalczanie, a proces wychowania polegał u niego na okiełznywaniu tychże.

Sądzę, że ten moment jest nader istotny i dobrze obrazuje szerszą tendencję obecną w kulturze nowożytnej. Oto wraz z postępującą indywidualizacją i sekularyzacją źródło zła przemieszcza się z człowieka na otaczający go świat. W kulturze średniowiecznej za wykroczenie odpowiedzialny był diabeł oraz ulegający mu człowiek, nikt nie obarczał winą za grzech okoliczności lub też wpływu środowiska, jak to się zwykło określać w socjologii czy psychologii. Dopiero nowoczesność uznała, że jednostka mająca zbudować lepszy świat, nie może być przecież zła z natury. W związku z tym wina leży po stronie innych. Następne cegiełki do Rousseauńskiej budowli dołożyli tacy myśliciele, jak William James, John Dewey czy Edward Lee Thorndike, którzy wszelkiego rodzaju dziecięce instynkty, pragnienia czy emocje obdarli z jakichkolwiek powiązań moralnych. Odtąd patrzy się na nie jak na obiektywne fakty i w związku z tym nie podlegają one żadnej ocenie etycznej. Stają się raczej obszarem działalności naukowej, dzięki której moralność staje się dziedziną możliwą do ukształtowania.

A zatem zrozumiałe jest chyba, że wszelkiego rodzaju działania tłamszące indywidualną osobowość ulegną napiętnowaniu. Stąd też od czasu Ellen Key, Rudolfa Steinera oraz tzw. ruchu Nowego Wychowania (np. Maria Montessori, Celestyn Freinet, Janusz Korczak) punkt ciężkości w szkole oficjalnie przenosi się z programów nauczania na samo dziecko. Zauważmy wszelako, że idea ta w ukryty sposób była już obecna u zarania nowoczesnej pedagogiki, a więc u Rousseau i Locke’a, gdzie właśnie dziecko stanowiło centrum wychowania. Przeobra-

zeniu ulega też samo wyobrażenie dziecka w procesie nauczania. Linia zmiany biegnie od pasywnego odbiorcy, który musi tylko przyswoić sobie określony zestaw informacji, do aktywnego współtwórcy, który dzięki wysiłkowi jest w stanie stworzyć własny obraz świata złożony z podanych mu fragmentów wiedzy. Dziecko nie jest już biernym przedmiotem wychowawczej troski, lecz akcentuje

własne potrzeby i stara się je zaspokajać. Pajdocentryczne tendencje dobrze oddaje psychologia humanistyczna z metaforą **dziecka jako rosnącego organizmu**, którego rozwój winien przebiegać w jak najlepszych warunkach zapewnionych przez pedagogicznie uświadomione otoczenie. Środowisko zatem dostarcza tylko swego rodzaju „cieplarni”, w której dziecko-roślina może urzeczywistnić swój twórczy potencjał.

2. Dziecko jako istota rozwijająca się

Podstawową ideą, jaka przepaja sposób myślenia o dziecku w społeczeństwie nowoczesnym jest przekonanie mówiące, że **jego przemiana w osobę dorosłą polega na rozwoju, który stanowią stadialne, jakościowe i ukierunkowane zmiany rozmaitych struktur tworzących człowieka**. To zasadnicza różnica w porównaniu z poprzednim typem kultury. W społeczeństwie religijnym podchodzono z ostrożnością do wszelakich nowinek mogących zmienić dotychczasowy tryb życia. Nie oznacza to naturalnie, że ludzie z tej kultury nie lubili usprawnień swojego życia. Jednak czynili tak tylko w obrębie tradycji i nie spoglądali w przyszłość ponad jej ramieniem. Słowem, udoskonalali styl życia obowiązujący od zawsze, a nie szukali sposobu jego zmiany. Zasadniczo idea rozwoju była im obca.

Na trzy zagadnienia winniśmy tu zwrócić uwagę. Po pierwsze, należy zastanowić się jaka jest – wedle człowieka nowoczesnego – natura indywidualnego rozwoju i jakie są jego wyznaczniki. Po drugie, trzeba odpowiedzieć na pytanie o mechanizmy go powodujące. Po trzecie, sprecyzować cel, ku któremu zmierzają. Pamiętajmy jednak, że taki sposób

mówienia o rozwoju jest pochodzenia *stricte* nowożytnego. W innych kulturach mało kto zaprzętał sobie głowę kwestią przyczyny przeistaczania się dziecka w osobę dorosłą i zastanawia się na czym ona polega. Ten typ rozumowania jest charakterystyczny dla psychologii. Także zróżnicowanie na **formę** rozwoju (podział na stadia, nakreślenie relacji pomiędzy nimi, wyznaczenie formalnego celu, ku któremu zdążają) oraz jego **treść** (wypełnienie tychże stadiów różnymi sposobami myślenia czy zorganizowania energii seksualnej) jest wynikiem myśli nowożytnej i nie wolno nam zapominać, że poza obszarem jej panowania w takim kształcie nie występuje. Obraz dziecka zbudowany na podstawie ustaleń psychologii rozwojowej jest tylko jednym spośród jego wielu kulturowych wariantów.

Interpretacja przedstawiona poniżej opiera się przede wszystkim na dziełach Zygmunta Freuda i Jeana Piageta. Freud jest przeze mnie wyróżniony ze względu na swój olbrzymi wpływ na potoczny obraz człowieka w kulturze nowoczesnej, wedle którego kształt psychiczny osoby dorosłej jest wynikiem procesów mających miejsce w jej dzieciństwie¹¹. Z kolei

¹¹ Być może pewne protesty wzbudzi zaliczenie freudyzmu do koncepcji rozwojowych. Przecież na pierwszy rzut oka nie widać w nim żadnej zmiany na lepsze. Najprawdopodobniej wynika to z tego, że stworzył on swoją koncepcję na podstawie doświadczeń klinicznych i wprowadzał ją w życie, aby pomóc ludziom, którzy zmagali się z problemami psychologicznymi (osobną sprawą pozostaje pytanie o to, czy w kulturze nowożytnej w ogóle istnieją ludzie pozbawieni problemów psychologicznych), a więc niejako z konieczności nie zajmował się rekonstrukcją prawidłowej linii rozwoju. Wydaje się, że nie to było jego głównym celem. Niemniej sądzę, że taka linia w jego dziełach istnieje, choć nie jest przejrzyste przedstawiona. W takim razie co jest celem prawidłowego rozwoju według Freuda? Będzie to spójna organizacja genitalna popędów *libido*, i to taka organizacja, w której *ego* nie będzie musiało zanadto zmagać się z wypartymi przezeń nieświadomymi treściami. Pomimo tego nie zapominajmy, że istnieje jedna zasadnicza różnica w pojmowaniu rozwoju w psychoanalizie i psychologii

teoria Piageta jest ukoronowaniem i scaleniem różnorodnych wątków rozproszonych w pismach wczesnej psychologii rozwojowej, np. Ernsta Claparéde'a, Alfreda Bineta, Jacoba Sully'ego czy Williama Sterna. Wydaje się, że te właśnie koncepcje najlepiej oddają ideę dziecka jako istoty rozwijającej się¹².

2.1. Etapy rozwoju

W średniowieczu przemiana dziecka w osobę dorosłą miała charakter skokowy i następowała momentalnie. Możemy tu mówić, i to z zastrzeżeniami, o istnieniu co najwyżej dwóch etapów dzieciństwa. Pierwszy z nich to okres nieporadności i głupoty niemowlęcej, który kończył się wraz z uzyskaniem przez latorośl samodzielności ruchowej, bytowej i komunikacyjnej. Drugi rozpoczynał się wraz terminowaniem i od tego momentu przeistoczenie się dziecka w osobę dorosłą zależało już tylko od spełnienia przez nie warunków społecznych, np. założenia rodziny czy zawarcia małżeństwa. Z nowożytnego punktu widzenia możemy więc wyróżnić tylko **fazy dziecka, które niczego nie potrafi** oraz **dziecka, które społecznie nic nie znaczy**, które w mentalności średniowiecznej raczej pokrywały się ze sobą, niż wyraźnie wyodrębniały. Dodatkowo, nie były one niczym więcej połączone jak tylko człowiekiem, który ich doświadczał. Etap niemowlęstwa nie przygotowywał go do etapu dorosłości

i te dwie fazy życia pojmowano jako niezależne od siebie. Można też powiedzieć, że dostrzegano odrębność rozwoju fizycznego od umysłowego, choć do ich rozgraniczania nie przywiązywano większej wagi.

Spójrzmy teraz na najważniejsze różnice istniejące pomiędzy tym portretem a obrazem dziecka w społeczeństwie nowoczesnym. Pierwsza z nich zasadza się na **wielopłaszczyznowości etapów rozwoju. Na dziecko patrzy się poprzez pryzmat przekształcania się jego trzech wymiarów, tj. poznawczego, moralnego i cielesnego**. Nie jest już ono, jak w średniowieczu, pewną całością, którą ocenia się poprzez jej sprawne funkcjonowanie w społecznej maszynierii (nie jest przecież ważne czy człowiek pozostaje dzieckiem przez całe życie z przyczyn fizycznych, czy społecznych, ważne jest to, że nim jest). Dziecko staje się zespołem tylko pośrednio od siebie zależnych części. Jeszcze pionierzy psychologii rozwojowej starali się nie stracić z oczu oglądu całości, chociaż widzieli poznawczą słusność w jak najbardziej precyzyjnym opisanu poszczególnych aspektów rozwoju. Zajmowali się więc badaniem zarówno kształtowania się pięciu zmysłów, zdolności ruchowych, wydawania dźwięków czy zachowań seksualnych, jak i procesem formowania się inteligencji, rozumowania, pamięci, wyobraźni, moralności i emocji. Dopiero późna nowocze-

poznawczej. W przypadku tej pierwszej istnieje możliwość regresji, a więc cofnięcia się w rozwojowym cyklu. Na ewentualne zarzuty odpowiedziałbym, że regresja dotyczy tylko ludzi chorych, jednak ludzie zdrowi są od niej wolni i stąd też pojęcie rozwoju można do nich przykładać.

¹² Tym samym pozostawiam na uboczu dwa pozostałe nurty psychologii nowożytnej: behawioryzm i psychologię humanistyczną. Oto przyczyny takiego postępowania. Behawioryzm (np. J. Bowlby, B. Skinner) przyczynił się tylko do ukształtowania potocznych wyobrażeń na temat rozwoju moralnego, formułując przypuszczenie, że nasz kręgosłup etyczny zależy od środowiska, w którym wzrastaliśmy. Jeśli zaś chodzi o psychologię humanistyczną, to nie czynię tego z trzech powodów. Po pierwsze, o ile psychoanaliza, psychologia poznawcza i behawioryzm powstały i rozwinęły się w nowoczesności, a zwłaszcza w jej schyłkowym etapie (nazwijmy go umownie okresem wojen światowych), to psychologia humanistyczna w tymże czasie dopiero się formowała (np. ruch Nowego Wychowania), ażeby swą bardziej dojrzałą formę osiągnąć dopiero w momencie narodzin ponowoczesności (lata 1950–1960). Po drugie, wyznawany przez przedstawicieli psychologii humanistycznej pogląd na temat natury dziecka i jego stosunków ze środowiskiem został jeśli nie zapożyczony z dzieł Piageta, to z pewnością znacznie lepiej przez niego opisany, tak więc ich prace nie wnoszą wiele nowego do tego tematu. Po trzecie wreszcie, nurt ten nie zaowocował wpływowymi koncepcjami dotyczącymi rozwoju dziecka (dzieła Abrahama Masłowa czy Carla Rogersa opisują raczej psychologię osób dorosłych i tylko niekiedy nawiązują do dzieciństwa, jak to się dzieje np. w koncepcji rozwoju potrzeb według Masłowa), a jego działalność na polu pedagogicznym, w moim mniemaniu, ograniczyła się raczej do wymiaru ideologicznego i stanowiła rozszerzenie idei „psychologii romantycznej”.

ność przyniosła teorie skupiające swą uwagę na jednym rozwojowym wymiarze (Piaget, Freud, Kohlberg) i zdaje się w tym momencie dotychczasowa „jednia” społecznego obrazu dziecka została ostatecznie zanegowana. Źródła tych koncepcji psychologicznych tkwią zapewne we wcześniejszej myśli tak religijnej, jak i naukowej, albowiem w historii kultury europejskiej wątek **dziecka jako istoty pozbawionej rozumu** pojawiał się niestrudzenie, aż do momentu zaistnienia psychoanalizy, i to niezależnie od opcji filozoficznej jego wyznawców. I nieważne czy byli to kontynuatorzy Agustiańskiej wizji świata, w której dziecko postrzegano jako wcielenie pożądlivosti i grzechu, czy też przedstawiciele Kartezjańskiego racjonalizmu, gdzie dzieciństwo to okres błędzenia rozumu, zawsze zgodnym chórem przypisywali oni dziecku pożądlivość, głupotę i nieznamość zasad moralnych. A tak można by określić punkt wyjścia koncepcji Freuda, Piageta czy Kohlberga.

Zajmijmy się teraz drugą różnicą pomiędzy nowoczesnym i średniowiecznym obrazem dziecka. **Oto w społeczeństwie nowoczesnym zwiększa się ilość etapów rozwoju, jakie trzeba przebyć na drodze do dorosłości.** Psychologia rozwojowa wyróżnia zwykle od czterech do sześciu głównych stadiów, jej antenaci oferują podobną liczbę¹³. Z kolei myślenie potoczne wydziela trzy okresy przekształcania się dziecka w osobę dorosłą. Jak zauważa Michelle Perrot,

W niewyraźnej przestrzeni dosyć bezpłciowego i amorficznego dzieciństwa, tego no man's land, oddzielają się powoli trzy postaci, trzy momenty uważane za strategiczne: młodzienczy, dziecko ośmioletnie i niemowlę. Pierwszy z nich, krytyczny wiek kryzysu pokwitania i seksualnej

tożsamości, wzbudza niepokój i wzmożoną czujność (...) Druga, uznana za wkraczającą w wiek rozumny, przyciąga uwagę prawodawców, lekarzy i moralistów. Niemowlę, aż do lat 1860–1880 nazywane z angielska baby, wyłania się o wiele wolniej z pieluszek Dzieciątka Jezus. (Perrot 1999).

Czym się od siebie różnią? Niemowlę jest oczywiście w dalszym ciągu bezrozumne, ale dziecko ośmioletnie odznacza się już możliwością przyswojenia sobie zasad religijnych, a co za tym idzie winno przystąpić do pierwszej komunii¹⁴. W świadomości społecznej rytuał ten, czasami wespół ze świadectwem ukończenia nauki w szkole pierwszego stopnia, stanowi symboliczne wejście w wiek młodzieńczy, który zakończy się poborem do wojska w przypadku chłopców lub zamążpójściem w przypadku dziewcząt.

Tym samym dochodzimy do następnego wyróżnika, tj. **skonstruowania nowego etapu rozwoju: młodości.** Wprawdzie człowiek średniowieczny znał taką kategorię, ale dla niego oznaczała ona pełnię sił dorosłego osobnika. W nowoczesności pojmuje się ją jako stadium pośrednie pomiędzy dorosłością a dzieciństwem, okres życia wymagający troskliwego wsparcia ze strony opiekunów, które najlepiej urzeczywistniać w rozmaitych instytucjach edukacyjnych (internat, stacja, gimnazjum). Wiek młodzieńczy, często określane mianem wieku krytycznego, przynosi podwójne zagrożenie. Jest niebezpieczny dla dorastającego człowieka, gdyż słabe jeszcze wędzidło rozumu narażone jest na nieustanne porywy namiętności: pasję działania, niestałość, a nade wszystko katusze wynikłe z odkrycia własnej seksualności. Jest groźny także dla społeczeństwa, ponieważ młodzie-

¹³ Przykładowo, Komeński w *Wielkiej dydaktyce* szkiecował czterofazowy przebieg człowieczego rozwoju, na który składało się niemowlęctwo (do lat 6), dzieciństwo (do 12. roku życia), chłopięctwo (do lat 18) i młodość (kończąca się w 24. roku życia), zaś Rousseau w swym *Emilju* wyróżnił stadia niemowlęctwa (autor nie podał tu przedziału wieku), dzieciństwa (do lat 12), systematycznej nauki (do 15. roku życia) oraz młodości (do lat 16 i faktu osiągnięcia dojrzałości seksualnej i społecznej, a więc zawarcia małżeństwa).

¹⁴ Na przełomie XIX i XX wieku istniały równorzędnie dwie ceremonie pierwszej komunii – tzw. „mała” komunija mająca miejsce w wieku lat 7–8 oraz komunija „uroczysta” odbywająca się około 12.–13. roku życia. Owa rozbieżność wzięła się z rozdźwięku pomiędzy wymaganiami kościelnymi (komunija jako lekarstwo na ludzką słabość i pomoc w walce z grzechem) i społecznymi (komunija jako wystawne święto).

niec ma naturalną skłonność do kwestionowania istniejącego porządku rzeczy. Funkcjonuje wprawdzie na jego obrzeżu i nie może bez niego istnieć, ale z racji właściwości tego etapu rozwoju krytykować musi świat dorosłych. Młodość jest więc etapem nader ambiwalentnym, wyznaczanym przez świat ni to dziecięcy, ni to dorosły, nie będący w istocie ani jednym, ani drugim. Czas szkoły nie jest bowiem ani okresem beztroski, ani okresem odpowiedzialności. Ta dwojakość przyczyni się do zaistnienia „wojny pokoleń” w późnej nowoczesności. Dopowiedzmy też, że powstanie tak pojmowanej młodości jest prawdopodobnie związane z jednej strony z pęknięciem szkieletu Durkheimowskiej solidarności mechanicznej, z coraz bardziej słabnącym wpływem socjalizacyjnym wspólnoty lokalnej, z drugiej zaś z procesem cywilizacyjnym, pojmowanym na modłę Norberta Eliasa, przeto rozumianym jako zwiększającą się kontrolę człowieka nad swoim ciałem i emocjami.

Ostatnia cecha **to zmiana kryteriów rozwoju. Stają się one w dużym stopniu niezależnie społecznie.** Na jakiej podstawie człowiek nowoczesny orzeka przekroczenie poszczególnych etapów? Pierwszorzędne znaczenie ma wiek wyznaczany chronologicznie. Moment pierwszej komunii, ukończenia szkoły pierwszego stopnia, otrzymania matury, poboru do wojska, a nawet zamążpójścia – wszystkie te chwile są określone bardziej przez upływ czasu, niż przez wymogi społeczne. Z punktu widzenia psychologii istotne jest też spełnianie kryteriów poszczególnych stadiów rozwoju, np. myślenia formalnego czy dojrzałego zorganizowania energii libidalnej. Przy czym warto tu

zwrócić uwagę, że stwierdzanie tego faktu nie należy do kręgu rodzinnego dziecka, lecz do różnej maści specjalistów: nauczycieli, lekarzy, pedagogów itp. Ponadto jest on rozpatrywany w oderwaniu od konkretnych sytuacji społecznych. Idąc dalej, etap rozwoju wyznaczany będzie również instytucjami, do których dziecko winno należeć po osiągnięciu odpowiedniej liczby lat. Tak więc niemowlęstwo jest przyporządkowane do rodziny podstawowej, wczesne dzieciństwo wyznacza tzw. ogródek dziecięcy, dzieciństwo określa szkoła pierwszego stopnia, zaś młodość definiuje szkolnictwo drugiego i ewentualnie trzeciego stopnia. Wreszcie nie bez znaczenia jest kwestia dojrzałości fizycznej. Na podstawie pytania o wiek oraz wygląd fizyczny, które oparte jest na wiedzy o wzroście biologicznym, człowiek nowoczesny ocenia czy ma do czynienia z dzieckiem, czy też z osobą dorosłą. Względy społeczne, czyli posiadanie wystarczającej wiedzy do wypełniania dorosłych ról społecznych, właściwe zachowanie, zdecydowanie schodzą tu na dalszy plan.

2.2. Mechanizm i cel rozwoju

Spróbujmy teraz scharakteryzować najpierw mechanizm rozwoju, by potem przejść do omówienia jego celu. Obie te kwestie skrótowo zanalizuję w wymiarze formalnym oraz treściowym.

Mechanizm rozwoju – wymiar formalny. Sądzę, że funkcjonowanie maszyny rozwojowej w rozpatrywanych koncepcjach psychologicznych jest zawsze w większym lub mniejszym stopniu dialektyczne, a więc to dialektyka jest za nią odpowiedzialna¹⁵. Cóż to oznacza? Po pierwsze to, że rozwój dziecka jest zawsze

¹⁵ Oczywiście odwołuję się tutaj do dialektyki po Heglowsku pojmowanej, a więc rozumiem ją jako ideę, wedle której każdy stan rzeczy zawiera w sobie nieusuwalne sprzeczności. Konflikty te z zbiegiem czasu narastają, by w końcu doprowadzić do rozkładu pierwotnego stanu rzeczy i powstania stanu dokładnie przeciwnego względem poprzedniego, np. egalitarna wspólnota pierwotna przekształca się w niewolnictwo. Z kolei ów drugi, już odmieniony stan, będzie trawiony przez taką samą gorącą sprzeczność, która i jego przywiedzie do grobu. Tym samym narodzi się stan trzeci będący ukoronowaniem i syntezą swoich dwóch poprzedników, a cały proces rozpocznie się od nowa. Jedyną istotną różnicą, jaka pojawia się przy porównaniu Heglowskiej dialektyki z tą wizerującą z kart dzieł psychologicznych, to ten fakt, iż w tej ostatniej drugi ze stanów (Heglowska antyteza) nie stanowi dokładnego przeciwieństwa swojego poprzednika (tezy).

ukierunkowany i posiada swój cel, a każdy stan rzeczy jest doskonalszy od poprzedniego. Po drugie, przejścia pomiędzy jego stadiami odbywają się poprzez zniesienia, które nie niszczą całości wcześniejszych konstrukcji, lecz zachowują ich wartościowe cechy, by włączyć je w skład nowego tworów. Po trzecie, transformacja ma charakter jakościowy. Relacja zatem, jaka istnieje pomiędzy poszczególnymi etapami rozwoju jest genetyczna. Każde kolejne stadium przygotowuje pojawienie się następnego.

Mechanizm rozwoju – wymiar treściowy. Tym, co napędza rozwojowy mechanizm, co stanowi o jego istocie, jest w pierwszym rzędzie proces dojrzewania, a więc stopniowe ujawnianie się zawartych w dziecięcym organizmie dziedzicznych potencjałów. To dojrzewanie sprawia, że w człowieku pojawiają się nowe możliwości, które dopiero dzięki jego aktywnej interakcji z otoczeniem społecznym bądź przyrodniczym przeistoczyć się mogą w nowe konstrukcje psychiczne. Rzecz jasna, żaden z przytaczanych przez mnie psychologów nie twierdził, że za rozwój odpowiedzialna jest wyłącznie biologia. Niemniej, koniec końców, każda koncepcja dziecięcego rozwoju do niej się odwołała, aby wytłumaczyć zmienność człowieka na przestrzeni jego życia. To proces dojrzewania zakreśla ramy rozwoju, których przekroczyć się nie da. Kolejność etapów jest niezmienna, a kultura może co najwyżej zwalniać, przyspieszać bądź zatrzymać ich pojawianie¹⁶.

Cel rozwoju – wymiar formalny. Wydaje się, że jest nim postęp, czyli zwiększanie różnorodności i stopnia integracji struktur tworzących człowieka. Nie jest to zresztą niczym nowym: idea postępu jest jedną z przewodnich w społeczeństwie nowoczesnym. Tym samym jej mariaż z ideą rozwoju, obecną w myśli europejskiej przynajmniej od czasów Arystotelesa, był na tyle ułatwiony, że wydał się wręcz naturalny i dzisiejsze ich rozgraniczanie zda się płonnym przedsięwzięciem. Formalnie rzecz biorąc, postęp to ruch od rzeczy prostych do złożonych, od prostego w budowie dziecka do skomplikowanego dorosłego.

Cel rozwoju – wymiar treściowy. Zobaczmy teraz, a to dzięki zestawieniu końcowych faz rozwojowych nakreślonych w zgodzie z rozpatrywanymi powyżej poglądami psychologicznymi, jaki będzie cel rozwoju? Jak już wspomniałem, punktem wyjścia tychże koncepcji jest dziecko nie umiejące trzymać w ryzach swych pragnień, logicznie myśleć i kierujące się własną korzyścią, a zatem możemy oczekiwać, że finał rozwojowego biegu będzie przedstawiał obraz zgoła odwrotny. I nie zawieziemy się. U Freuda rozwój polega na coraz lepszej kontroli jednostki nad samą sobą. Popędy zakotwiczone w *id*, podporządkowane zasadzie przyjemności, za nic mają wszystko to, co w jej obrębie się nie sytuuje. Celem rozwoju jest jak najmniej „nerwicogenne” przejście do świata, w którym rządzi zasada rzeczywistości. A jeśli popatrzymy

¹⁶ Stwierdzenie to odnosi się zarówno do koncepcji naturalistycznych (Freud), jak i konstruktywistycznych (Piaget). I jeśli w tym pierwszym przypadku nie powinno się ono spotkać ze sprzeciwem (ot, choćby cielesne zakotwiczenie energii libidinalnej czy przyporządkowanie popędów życia i śmierci fizjologicznym procesom budowy i rozpadu), tak w tym drugim może wzbudzić uzasadnione głosy protestu. Piaget bowiem wszem i wobec ogłosił odejście od starej antynomii dojrzewanie/doświadczenie uważając, że struktura poznawcza powstaje przede wszystkim dzięki konstruowaniu samej siebie za pomocą procesów autoregulacji. Każda inna teoria, poza konstruktywizmem, fałszuje proces jej narodzin, albowiem sugeruje, że istnieją jakieś części pierwsze, z których można ją zbudować i tychże części poszukuje się już to w ideach wrodzonych, już to w środowisku. Jeśli jednak pomimo tego przyjrzymy się genezie struktur poznawczych, to odkryjemy, że leżąca u ich podstawy zasada samoregulacji jest uniwersalna i stosować ją można do każdego wymiaru rozwoju organizmu. *Działa ona na każdym szczeblu rozwoju, począwszy od genomu, i odgrywa coraz istotniejszą rolę na wyższych poziomach zachowań. Źródła samoregulacji są, rzecz jasna, organiczne, a więc wspólne dla procesów biologicznych i umysłowych* (Piaget 1995, s. 41). W ten sposób, jak sądzę, Piaget zastosował w istocie teorię doboru naturalnego do dziedziny rozwoju umysłowego, a dziedzinę poznania uczynił jednym z rozlicznych biologicznych mechanizmów przystosowawczych (adaptacyjnych w jego terminologii).

na kontynuatora myśli freudowskiej – Erika H. Eriksona, to być może nie oprzemy się wrażeniu, że pozytywne rozwiązania poszczególnych kryzysów w jego modelu stadiów życia wyznaczają ideał człowieka doby kapitalizmu. Jest on pracowity, pełen inicjatywy, kreatywny, a przy tym świadomy swojej odrębności (autonomii), którą pielęgnuje (intymność) i z której jest dumny (tożsamość). Jednocześnie jest to człowiek prospołeczny i zasadniczo dobry w stosunku do innych ludzi (ufność)¹⁷. Piaget natomiast daje nam obraz jednostki zdolnej poruszać się w abstrakcyjnym świecie nauki (zwłaszcza matematyki i logiki), których to umiejętności tak chętnie odmawiano ludziom z kultur

pierwotnych i religijnych. Natomiast koncepcja Kohlberga dobrze oddaje filozofię rozumu praktycznego Immanuela Kanta. Człowiek, który osiągnął poziom postkonwencjonalny w swym rozwoju moralnym przekracza Rubikon moralności grupy i stojącego na jej straży prawa i podąża w stronę postępowania zgodnego ze swym wewnętrznym imperatywem kategorycznym, który wszelako nigdy nie jest egocentryczny i zawsze odnosi się do uniwersalnych wartości w rodzaju równości praw każdego człowieka, czy szacunku dla jego godności¹⁸. Zda się, że cel rozwoju nieodmiennie wyznacza zawartość oświeceniowej filozofii, od pozytywizmu poczynając na różnych idealizmach kończąc.

3. Dzieciństwo jako getto: odrębność świata dorosłych i dzieci

Powróćmy teraz do „klamry” spinającej nasz tekst. Racja po stronie Kessena czy Ariès? Czy w nowożytności dziecko jest częścią świata dorosłych (**dzieciństwo jako raj**), czy też odgródzone od niego murem (**dzieciństwo jako getto**)? Proponuję spojrzeć na to zagadnienie w sposób analogiczny jak na zjawisko nowożytnej wolności. Otóż, jak sądzę, poczucie wolności pojawić może się dopiero wtedy, kiedy następuje zniewolenie, co wyrazić można następującymi słowami Gómeza Dávila: *Iluzja wolności rośnie wraz z naszym podporządkowaniem się światu. Kto jest niewolnikiem wszystkiego, co go otacza, proklamuje swą autonomię* (Dávila 1987, s. 62).

Zatem dzieciństwo może zacząć być „włączane” do społeczeństwa dopiero wtedy, kiedy jest wyraźnie wyodrębnione ze świata dorosłych jako osobny etap. Wniosek? Konsekwencją spostrzegania dziecka jako bytu wartościowego i jako istoty rozwijającej się jest **pojmwowanie dzieciństwa jako świata skrajnie odmiennego od świata dorosłych**. W społeczeństwie nowoczesnym *uznaje się, że dziecko nie jest dojrzałe do życia, że trzeba je poddać specjalnemu reżymowi, swoistej kwarantannie, zanim pozwoli mu się wejść między dorosłych* (Ariès 1995, s. 236). Słowem, trzeba skonstruować dla niego osobną krainę, która rządzi się innymi prawidłami, niż ład dorosłego życia.

¹⁷ Nie będę tu charakteryzował epigenetycznej koncepcji stadiów życia. Zainteresowanych odsyłam do książki samego Eriksona (1997) oraz opracowania autorstwa Lecha Witkowskiego (1989). Nadmienię tylko, że Erikson wyróżnia osiem faz życia człowieka, z których każda przynosi ze sobą kryzys wynikający z konfliktu pomiędzy nowymi zdolnościami i umiejętnościami, pozwalającymi na bardziej skuteczną kontrolę otoczenia, a społecznymi wymaganiami. Sposób jego rozstrzygnięcia rzutuje na całe późniejsze życie jednostki i odbija się na rozwiązywaniu kryzysu w każdej następnej fazie. Erikson podaje dla każdego stadium dwa sposoby, czy raczej dwie tendencje rozwiązania kryzysu rozwojowego: pozytywną i negatywną. I tak w fazie pierwszej jest to ufność/nieufność, i odpowiednio na następnych etapach: autonomia/wstyd i zwątpienie, inicjatywa/poczucie winy, pracowitość/poczucie niższości, tożsamość/niepewność roli, intymność/izolacja, kreatywność/stagnacja, integralność ego/rozpacz.

¹⁸ Zob. Jerzak-Gierszewska (1994). Uniwersalistyczne pretensje koncepcji rozwoju moralnego Kohlberga były często obiektem krytyki i w świetle badań międzykulturowych dadzą się one obronić tylko poprzez uznanie, że inne społeczeństwa chronicznie pozostają na niższym poziomie rozwoju moralnego, co obudzi uzasadnione obawy przed europocentryzmem jego triady rozwojowej. Zob. np. Berry i in. (1992, s. 30–35), Birch, Malim (1995, s. 94–95), Tillmann (1996, s. 225–231).

Zreasumujmy pokrótce jej wyznaczniki. Po pierwsze, zmienia się ogląd samego dziecka, jego – by tak rzec – ontologia, zaś kryteria, jakich się używa do jego określenia, są już *stricte* pozaspołeczne (wiek, etapy rozwoju). Według psychologii rozwojowej dziecko myśli, czuje i osądza inaczej, niż dorośli. Co za tym idzie, zachowuje się w odmienny sposób i działalność, jaką podejmuje jest zupełnie inna. Najpierw jest to świat zabawy, do którego dojrzały człowiek może wejść co najwyżej tylnymi drzwiami czasu wolnego i zawsze z pewnym zażenowaniem, później zaś jej istotę stanowi nauka.

Po drugie, tak krańcowo różna istota wymaga odmiennego środowiska, w którym mogłaby funkcjonować i które zaspokajałoby jego potrzeby. Dorosła rzeczywistość nie spełnia tego warunku. Dzieci otrzymują więc inne ubrania, inne przedmioty codziennego użytku, wreszcie całą odrębną klasę rzeczy przeznaczoną wyłącznie dla nich, nazywanych zabawkami. Zajmują też wyłącznie dla nich przeznaczoną przestrzeń: pokój dziecięcy, budynek szkolny, internat, ogródek dziecięcy itp.

Po trzecie, stosunek dorosłych jest względem nich inny. Z jednej strony podejmują wobec nich specyficzne działania (wychowanie, dyscyplina duchowa i cielesna), z drugiej zaś przyjmują wobec nich specyficzne postawy (miłość, czułość, poświęcenie).

Po czwarte wreszcie, zmienia się relacja pomiędzy społeczeństwem a dzieciństwem. Jeśli w świecie średniowiecznym to pierwsze traktowano obojętnie, nie mając, że każdy podrostek prędzej czy później, i to bez żadnych specjalnych zabiegów, stanie się częścią tego drugiego, to w kulturze nowoczesnej kluczową rolę będą pełnił aż dwie instytucje „oddelegowane” do zintegrowania dziecka z dorosłością: szkoła i rodzina podstawowa. Obydwie skupiają się wokół niego i ono stanowi sedno ich istnienia. Obydwie wydzielają dzieciństwo od społeczeństwa dorosłych i tym samym mają swój udział w konstruowaniu prywatności. Lub też

inaczej mówiąc, przyczyniają się do demontażu średniowiecznego stylu egzystencji: życia we wspólnocie lokalnej.

Patrząc z tej perspektywy uważam, że twierdzenia Kessena są częścią ideologii pedagogicznej, która pod płaszczykiem humanistycznego pajdocentryzmu *de facto* zamyka dzieci w getcie dzieciństwa. Zdaje się, że hasła nawołujące do prawnego zrównania dorosłych i dzieci, do traktowania ich jak partnerów, do uznania dzieciństwa za wartość samą w sobie fałszują kulturowy obraz dziecka. Sugerują mianowicie, że ich wyznawcy są kolejnymi członkami oświeceniowej krucjaty wyzwolającej dzieci z istniejącej od wieków tyranii dorosłych. Jest raczej tak, że owe „kajdany” powstały właśnie dzięki oświeceniu, zaś ruch zmierzający do ich zrzucenia jest wewnętrznie sprzeczny. Nie można bowiem z jednej strony utrzymywać, iż dziecko jest samoistną, nieporównywalną z dorosłymi kanonami istotą, a równocześnie żądać, aby było wedle tychże kanonów oceniane.

Podobnie uczynienie z dziecka bytu wartościowego, zinterpretować da się nieco inaczej. I chociaż w średniowieczu społeczna waga noworodka była znikoma, to jednak późniejsza ocena człowieka, który opuścił zamknięty krąg pieluch, uzależniona była wyłącznie od tego, co sobą reprezentował. Jeśli zaczynał wypełniać rolę społeczną, np. rycerza lub męża, traktowany był jak rycerz lub mąż. Jeśli był w stanie nauczyć się greki i czytać w oryginale Platona, to znaczy że można z nim na ten temat dyskutować. W nowoczesności jest na odwrót. Dziecko niezależnie od posiadanej wiedzy czy pełnionych funkcji społecznych jest traktowane jako dziecko właśnie.

Mógłbym z równą słusznością żądać, żeby dziecko miało pięć stóp wysokości, jak tego, by miało rozsądek w dziesiątym roku życia. W istocie, na cóż by mu się zdał rozum w tym wieku? Rozum jest wędzidłem siły, a dziecku to wędzidło jest niepotrzebne – powiada na przykład Rousseau (1955, s. 86).

Rzekłbym, iż dorośli obdarzają dziecko zainteresowaniem i troszczą się o nie przede wszystkim ze względu na możliwość jego uformowania. Dlatego chcą je wychowywać, ponieważ poprzez nie mogą zrealizować własne idee i marzenia, to w nich widzą w nich nową, lepszą rzeczywistość. Siłą rzeczy taka ocena wysuwa wobec dzieci trudniejsze żądania, niż na przykład w średniowieczu, gdzie dorośli, nie będąc opętani wizją zmiany tego świata, troszczyli się co najwyżej o duszę potomka i dlatego w wymiarze ziemskim zwracali

raczej uwagę na dostosowanie się dziecka do społecznych wymagań. Stąd też zrozumiałe jest chyba, że dzieciństwo jako osobny etap życia nie wywoływał w nich większych emocji i chęci ingerencji. Zresztą nie tylko świat średniowieczny charakteryzował się taką postawą w stosunku do dzieci, gros kultur tzw. pierwotnych czy inne kultury religijne, np. islamska, przejawiają podobne tendencje. Na tym tle społeczeństwo nowożytne ze swoją ideą dziecka jako bytu wartościowego i rozwijającego się jawi się raczej jako wyjątek, niżli reguła.

Bibliografia

- Ariès Ph. (1995), *Historia dzieciństwa*, Gdańsk.
- Ariès Ph., DUBY G., red. (1998), *Historia życia prywatnego*, t. I–II, Wrocław.
- Ariès Ph., DUBY G., red. (1999), *Historia życia prywatnego*, t. III–IV, Wrocław.
- Badinter E. (1998), *Historia miłości macierzyńskiej*, Warszawa.
- Berry J.W., Pootringa V.H., Segall M.H., Dasen P.R. (1992), *Cross-cultural Psychology*, Cambridge.
- Binet. A. (1919), *Pojęcia nowoczesne o dzieciach*, Warszawa.
- Birch A., Malim T. (1995), *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Warszawa.
- Bobrowska-Nowak W. (1977), *Materiały pomocnicze do historii psychologii*, Katowice.
- Borstelmann L. (1982), *Children before Psychology*, w: W. Kessen (red.), *Handbook of Child Psychology*, New York.
- Chmaj L. (1962), *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa.
- Claparède E. (1936), *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna*, Warszawa.
- Cleverley J., Phillips D. (1986), *Visions of Childhood*, New York
- Coveney P. (1967), *The Image of Childhood*, Harmondsworth.
- Cunningham H. (1995), *Children and Childhood in Western Society since 1500*, London.
- Dávila G. (1987), *Einsamkeiten*, Wien, według: R. Maurer (1994), *Życie w prawdzie – i w wolności*, w: T. Buksiński (red.), *Filozofia w dobie przemian*, Poznań.
- de Mause L., red. (1974), *The History of Childhood*, New York.
- Debesse M. (1996), *Etapy wychowania*, Warszawa.
- Delumeau J. (1994), *Grzech i strach*, Warszawa.
- Descartes R. (1970), *Rozprawa o metodzie*, Warszawa.
- Elias N. (1980), *Przemiany obyczajów w cywilizacji Zachodu*, Warszawa.
- Erikson E. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Warszawa.
- Flandrin J. (1998), *Historia rodziny*, Warszawa.
- Greenleaf B. (1978), *Children Through the Ages*, New York.
- Guriewicz A. (1976), *Kategorie kultury średniowiecznej*, Warszawa.
- Guriewicz A. (1987), *Problemy średniowiecznej kultury ludowej*, Warszawa.
- Guriewicz A. (1997), *Kultura i społeczeństwo średniowiecznej Europy*, Warszawa.
- Hall S. (1904), *Znaczenie studiów nad dziećmi*, Warszawa.

- Hoyles M., red. (1979), *Changing Childhood*, London.
- Hunt D. (1970), *Parents and Children in History*, New York.
- Jamrozik A., Sweeney T. (1996), *Children and Society*, South Melbourne.
- Jerzak-Gierszewska T. (1994), *Człowiek jako podmiot moralny w ujęciu Kanta i Kohlberga*, w: T. Zamiara (red.), *Spoleczna transformacja w refleksji humanistycznej*, Poznań.
- Kartezjusz (1970), *Rozprawa o metodzie*, Warszawa.
- Kessen W. (1965), *The Child*, New York.
- Komeński J. (1935), *Wielka dydaktyka*, Warszawa.
- Komeński J. (1973), *Pampaedia*, Wrocław.
- Krausman Ben-Amos I. (1994), *Adolescence and Youth in Early Modern England*, New Haven.
- Kurdybacha Ł., red. (1967), *Historia wychowania*, Warszawa.
- Le Goff J. (1994), *Kultura średniowiecznej Europy*, Warszawa.
- Le Goff J., red. (1996), *Człowiek średniowiecza*, Warszawa
- Locke J. (1959), *Myśli o wychowaniu*, Wrocław.
- Mayer F. (1966), *A History of Educational Thought*, Ohio.
- Montaigne M. (1957), *Próby*, Warszawa.
- Perez B. (1899), *Psychologia dziecka*, Warszawa.
- Pestalozzi J. (1972), *Pisma pedagogiczne*, Wrocław.
- Perrot M. (1999), *Postaci i role*, w: Ph. Ariès, G. Duby (red.), *Historia życia prywatnego*, t. IV, Wrocław.
- Piaget J. (1995), *Psychogeneza wiedzy i jej znaczenie epistemologiczne*, w: K. Rosner, *Noama Chomskiego próba rewolucji naukowej*, t. I, Warszawa.
- Pollock L. (1983), *Forgotten Children*, Cambridge.
- Pollock L. (1987), *A Lasting Relationship*, London.
- Rousseau J.J. (1955), *Emil*, Wrocław.
- Sommerville J. (1982), *The Rise and Fall of Childhood*, Beverly Hills.
- Sośnicki R. (1967), *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa.
- Stern W. (1927), *Inteligencja dzieci i młodzieży*, Warszawa.
- Stone L. (1977), *The Family, Sex and Marriage in England, 1500–1800*, London.
- Sully J. (1921), *Dusza dziecka*, Warszawa.
- Tillmann K. (1996), *Teorie socjalizacji*, Warszawa.
- Tracy F. (1903), *Wiek dziecięcy*, Warszawa.
- Waksmund R. (1995), *Stulecie dziecka*, „Odra” nr 6.
- Walvin J. (1982), *A Child`s World*, London.
- Witkowskiego L. (1989), *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*, Toruń.
- Wołoszyn S. (1964), *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa.
- Vasta R., Haith M.M, Miller S.A. (1995), *Psychologia dziecka*, Warszawa.
- Voisé W., red., (1972), *Utopiści XVI i XVII wieku o wychowaniu i szkole*, Wrocław.
- Żebrowska M., red. (1975), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa.