

Maria Szczepska-Pustkowska  
UG, Gdańsk

## W stronę filozofii dzieciństwa Adultystyczna wizja dziecka i dzieciństwa z Arystotelesem w tle

Dzieciństwo dawno przestało być kategorią zdefiniowaną jednoznacznie. Od chwili swego pojawienia się w obszarze kultury, na skutek różnorodnych głębokich jej przemian zostało wielokrotnie zdekonstruowane. Prezentacja tej kategorii z pominięciem owej wielości i pulsowania znaczeń, które towarzyszą jej istnieniu od stuleci, jest dziś prawie niemożliwe. Możliwość odczytania tych sensów i znaczeń dostarcza filozofia dzieciństwa (rozumiana jako prolegomena do każdej przyszłej filozofii dziecka). Celem niniejszego tekstu jest ukazanie jednego z możliwych filozoficznych odczytań adultystycznej wizji dziecka i dzieciństwa, której początki sięgają Arystotelesowego obrazu człowieka. To dziedzictwo do dziś wpływa na społeczno-kulturowe sposoby myślenia o dziecku i dzieciństwie, chociaż równolegle funkcjonują inne ich odczytania, akcentujące izonomiczny i/ lub autonomiczny charakter relacji między dziećmi i dorosłymi.

Prezentując nauki o dziecku oraz stawiane przed nimi zadania Aniela Szycówna posłużyła się piękną metaforą drogi i niekończącej się wędrówki, gdzie każdy krok otwiera przed oczami badacza nowe, często niespodziewane horyzonty. Pisała:

„Postępy w dziedzinie wiedzy — to wędrówka, która wydaje się krótką tym tylko, co jedynie z okien swego pokoju patrzą na drogę, lecz nie mogą objąć jej całej wzrokiem, ani ocenić odległości. Ktokolwiek jednak zapragnie drogę tę przebyć, rychło pozna, w jakim był błędzie! Każdy krok uczyniony odstania przed oczyma podróżnika coraz to nowe widoki, których istnienia nie przypuszczał nawet wychodząc z domu, a skoro wreszcie stanie tam, gdzie wzrok jego sięgał najdalej, przekonywa się, że poznał zaledwie drobną cząstkę swej okolicy; teraz bowiem spostrzeże liczne ścieżki, rozchodzące się w różne strony, i ma prawdziwą trudność w wyborze, bo wszystkie go nęcą, a na zwiedzenie wszystkiego nie starczyłoby sił, może nawet życia całego” (Szycówna, 1925, s. 9).

Poczynione przez nią porównanie doskonale oddaje sytuację, w której się znalazłam jako autor niniejszego tekstu, bowiem zapowiedziana w tytule filozofia dzieciństwa jest zaledwie jednym z licznych tropów, którym może podążać badacz poruszający się w złożonej przestrzeni studiów skoncentrowanych na dziecku i dzieciństwie. Jej granice są tak obszerne i bogate w treści, że w tym miejscu nie sposób dokonać pełnego ich

rozpoznania i penetracji. Zmuszona do wyboru, uwagę swoją koncentruję na Arystotelesowej wizji człowieka, której obecność odnajduję w adultystycznym modelu wychowania wypracowanym przez szwajcarskiego filozofa i pedagoga Hansa Sanera (Saner, 1988) i skomentowanym przez Bogusława Śliwerskiego (Śliwerski, 2007, s. 101).

### Wokół filozofii dzieciństwa

Filozofia dzieciństwa jest dyscypliną stosunkowo młodą, która od niedawna rozpoznawana jest jako obszar zapytań analogicznych do tych, które pojawiają się w innych, uważanych za prawowite, obszarach namysłu filozoficznego. Choć termin filozofia dzieciństwa jest jeszcze słabo ugruntowany nawet wśród filozofów, to jego miejsce w przestrzeni tego namysłu sąsiaduje z filozofią nauki, historii, sztuki, języka, religii, polityki i innymi im podobnymi, które – zdaniem Arno Anzenbahera – przynależą do tzw. filozofii praktycznej (Anzenbaher, 1987, s. 56-57).

Gareth B. Matthews wyjaśnia, że filozofia dzieciństwa stanowi aplikację filozofii jako takiej w obszar namysłu nad dzieciństwem, tak jak filozofia sztuki może być uważana za jej aplikację do namysłu nad sztuką. Podczas gdy filozofia sztuki formułuje ważne z filozoficznego punktu widzenia pytania o sztukę, filozofia dzieciństwa w centrum swoich rozważań stawia filozoficznie ważne pytania o dzieciństwo. Zapytuje o genezę i istotę dzieciństwa oraz o to, w jaki sposób ludzie dorośli je pojmują, definiują i jakie sensy i znaczenia mu nadają; bada nastawienia i postawy dorosłych zarówno względem dzieciństwa, jak i dzieci, na tle których analizuje teorie dotyczące miejsca przyznawanego dzieciom i zajmowanego przez nie w społeczeństwie. Swoimi rozważaniami wkracza w obszar historii dzieciństwa (w tym historii praw dzieci i dyskursy toczone wokół nich) oraz porównawczych studiów dzieciństwa w różnych kulturach. Podejmuje trud namysłu nad różnorodnymi teoriami dzieciństwa i dziecięcym rozwojem (szczególnie zaś teoriami kognitywnego i moralnego rozwoju dziecka). Interesują ją również kwestie dotyczące stanu i znaczenia sztuki (i twórczości) dziecka i dla dziecka (Matthews, 2006, s. 5). I choć niekiedy, z racji owych zainteresowań, bywa sytuowana w obrębie szerszej wobec niej zakresowo i znaczeniowo filozofii edukacji, to jak wskazuje literatura przedmiotu, w ostatnich latach coraz wyraźniej wyodrębnia się ona jako samoistna dyscyplina naukowa mająca coraz szerszą reprezentację w rozlicznych studiach i kursach uniwersyteckich oraz systematycznie rosnącej liczbie publikacji z tego zakresu.

Filozofia dzieciństwa może być jednak rozumiana także jako wielość odmiennych konkurencyjnych filozofii dziecka, które stanowią koherentne koncepcje dzieciństwa. W ujęciu takim jest traktowana jako prolegomena do każdej przyszłej filozofii dziecka. Na każdą możliwą do uzasadnienia i obrony filozofię dzieciństwa, zdaniem Matthews, składają się następujące ogniwa: 1 – koncepcja tego, „czym jest dziecko?”, 2 – koncepcja własności dzieciństwa, 3 – koncepcja tych zainteresowań i celów poznawczych, które są ważne dla rozwoju kognitywnego dzieci, 4 – ocena moralnych kompetencji dzieci, oraz 5 – analiza struktury praw i obowiązków dzieci, jak również praw i obowiązków wobec dzieci (Matthews, 2006, s. 6).

Dla potrzeb niniejszych rozważań załączków pięciu wspomnianych elementów upatrywać będę za Matthewsem w pismach filozoficznych Arystotelesa, którego ten uznaje za twórcę jednej z najbardziej wpły-

wowych w kulturze europejskiej wizji dzieciństwa. Fakt, że wskazuje ich obecność w Arystotelesowej wizji człowieka, nie oznacza bynajmniej, że wizję tę uważa za satysfakcjonującą. Wręcz przeciwnie, wytyka jej liczne słabości, będące następstwem obecnych w niej fałszywych przesvědzeń, jak choćby tych dotyczących niepełnosprawnych i kobiet, których Stagiryta traktował jako „naturalnych niewolników”. Zwraca jednocześnie uwagę, że mimo owych słabości, jego poglądów na istotę i wartości dzieciństwa nie należy lekceważyć, ponieważ na wiele stuleci zdominowały one kształt obecnych w kulturze obrazów dzieciństwa.

Wypada przypomnieć krótko, że centralną osią swojej doktryny uczynił Arystoteles ideę czterech przyczyn: przyczyny materialnej (*causa materialis*), formalnej (*causa formalis*), sprawczej (*causa efficiens*) oraz celowej (*causa finalis*). Dowodził, że: a – rzecz powstaje z materii, b – rzecz powstaje przez ukształtowanie materii przez formę, c – powstanie rzeczy musi być określone przez czynnik działający wcześniej, oraz d – powstanie rzeczy musi służyć pewnemu celowi. Ideę powyższą dopełniała teza, że rozwój polega na ruchu materii od możliwości (potencjalności) do urzeczywistnienia formy. Dzięki modyfikacji pojęcia formy, o której sądził, że jest ona siłą działającą celowo, trzy zasady ze wspomnianych czterech zredukował do jednej. Podczas, gdy przyczynę celową żywego organizmu traktował jako funkcję, którą organizm pełni zwykle w chwili, kiedy osiąga dojrzałość, przyczynę formalną rozumiał jako formę (lub strukturę), która umożliwia mu prawidłowe wypełnianie owych funkcji i którą posiada on już w okresie dojrzałości (Tatarkiewicz, 1988, s. 113-120).

Prześlągnięta tą ideą Arystotelesowska wizja człowieka oznacza więc, że w pełni dojrzała (dorosła) istota ludzka (w rzeczywistości zaś dorosły mężczyzna) stanowi przyczynę celową. Jest zatem ostatecznym i szczytowym osiągnięciem wszystkiego, co pojawia się w ludzkim rozwoju.

W tej optyce dziecko postrzegane jest jako jedynie potencjalny dorosły. Jako jedna z form człowieka jest ono w swojej istocie bytem niedokończonym i niegotowym, co wydaje się bardziej zrozumiałe w świetle tego, czym ma się stać w przyszłości, w swojej pełnej i ostatecznej formie. Dziecko (a dokładniej biorąc – chłopiec) jawi się tu jako nieadekwatna do dorosłego „ludzka poczwarka”, pełna niedoskonałości i braków, a równocześnie wyposażona w potencję przeobrażenia się w pełen doskonałości okaz dorosłego, posiadający strukturę, formę i funkcje typowej osoby dorosłej.

Jedną z implikacji takiej wizji dziecka jest stwierdzenie, że właściwości dzieciństwa nie są wartościowe same w sobie, lecz mogą nimi być pod warunkiem udziału w dorosłości w tym sensie, iż aktualizują one możliwość powstania i rozwoju tego, co charakteryzuje dorosłość. Jedyne jasną stroną dzieciństwa stanowi fakt, iż jest ono stanem odnoszącym się do przyszłości, dokładniej zaś – do udziału w przyszłej dorosłości (Szczepska-Pustkowska, 2011, s. 24-25).

Poglądy Arystotelesa znalazły wielu sympatyków i naśladowców. Rozpowszechniły się w często nieświadomianych potocznych poglądach dorosłych na temat dziecka i dzieciństwa (których elementem jest zwykle jakiś ich obraz) oraz w wynikających z nich pedagogiach potocznych (Rodziewicz, 1993, s. 15). Co jednak ważniejsze, ich wpływ upatrywać można również w uznanych przez świat nauki teoriach rozwoju poznawczego i moralnego człowieka.

U schyłku XIX wieku pojawiły się dwie istotne próby aplikacji Arystotelesowskiej koncepcji dzieciństwa do rodzących się wówczas teorii rozwoju człowieka. Pierwszą z nich była dziewiętnastowieczna idea, że onto-

geneza rekapitułuje filogenezę (por.: Piaget, 1933; Freud, 1950); druga dotyczyła idei, że rozwój polega na dobrze rozpoznawalnych zmianach strukturalnych, które zachodzą w kolejnych stadiach wiekowych.

Pierwocin tej drugiej można upatrywać już u myślicieli antycznych, np. stoików, czego w swoich publikacjach dowodzą Susan Turner i Gareth B. Matthews (por.: Turner, Matthews, 1998). Można ją także odnaleźć u różnych myślicieli średniowiecznych, którzy postrzegali dzieciństwo jako podzielone na dobrze zdefiniowane etapy (por.: Shahar, 1990). Wreszcie, idea ta znalazła swoje miejsce w myśli nowożytnej w dziełach Jeana Jacques'a Rousseau (por.: Rousseau, 1995). Jednak pierwszym, który pogłębił i rozwinął złożoną wersję rozwoju stadialnego człowieka i uczynił z niej dominujący paradygmat w myśleniu o dziecku i dzieciństwie drugiej połowy XX wieku, był Jean Piaget (por.: Piaget, 1968), później zaś jeden z kontynuatorów jego myśli – Lawrence Kohlberg (por.: Kohlberg, 1984).

Piaget pracując nad swoją niezwykle wpływową do czasów obecnych teorią rozwoju poznawczego, ze szczególnym szacunkiem odnosił się do Arystotelesowskiej koncepcji rozwoju biologicznego. Rozpoczynając swoje badania z psychologii dziecka, ideę dojrzewania biologicznego przeniósł do tworzonych przez siebie teorii rozwoju poznawczego i moralnego człowieka. Rozwój kognitywny człowieka potraktował jako strukturę *quasi*-biologiczną, w której – podobnie jak Arystoteles – miarą i standardem rozwoju dziecka uczynił dorosłość (w normie intelektualnej) i z takiej perspektywy oceniał dziecko i jego rozwój.

Filozofia Arystotelesowska poprzez różne jej interpretacje i zastosowania teoretyczne, głównie za sprawą Piageta, została na długo i trwale zaaplikowana do odpowiedzi na pytania o obraz dziecka (i dzieciństwa), właściwości dzieciństwa oraz charakterystyczne dlań intelektualne i moralne możliwości. W znaczący sposób wpływa również na dzisiejsze sposoby myślenia o dziecku, jego różnorodnych możliwościach i kompetencjach, jego edukacji, prawach, miejscu, które mu się przyznaje w świecie zdominowanym przez dorosłych, czego przykładem jest postrzeganie go w kategoriach projektu i produktu.

## Dziecko jako projekt i produkt

Analizując różnorodność wzajemnych interakcji między dorosłymi a dziećmi Hans Saner zauważa, że rozciągają się między nimi relacje trojakiego rodzaju. Pierwsza z nich to relacja podporządkowania określana mianem *adultystycznej*; druga to relacja równoważności nazywana inaczej *izonomiczną*; wreszcie trzecia – to relacja względnej autonomii (niezależności) (Śliwerski, 2007, s. 101).

Dla niniejszego tekstu szczególnie ważna jest **relacja adultystyczna**, która bycie dzieckiem ujmuje jako bycie jeszcze niedorosłym. To właśnie w niej najsilniej daje o sobie znać omówione wyżej dziedzictwo poarystotelesowe, za sprawą którego brak stał się jednym z istotnych narzędzi pozwalających dostrzec istnienie dzieciństwa i jego zdefiniowanie.

Historia dzieciństwa bywa bowiem postrzegana w kategoriach przesuwania się dziecka z jakiegoś nie-zdefiniowanego i nienazwanego miejsca w społeczności w takie, gdzie pojawia się wreszcie możliwość jego kategoryzacji, co wyznacza dziecku pozycję w granicach tak zwanego wspólnego (z dorosłymi) świata, za cenę przypisania dziecku określonych właściwości, które stanowią immanentne składniki tego świata (Jacyno, Szulżycka, 1999, s. 19-20).

Spoglądając na tę kwestię z dystansu, zbiór właściwości cechujących dziecko trudno jednak uznać za spójny czy logiczny. Przypisuje mu się bowiem równocześnie szereg sprzecznych cech, jak choćby niewinność i zepsucie, ograniczenie władzy umysłu i zdolność do inwencji, kruchość i odporność, czy też bezbronność i okrucieństwo zarazem, a ich współobecność w charakterystyce dziecka znajduje odbicie w odczytywaniu kulturowych sensów i znaczeń przypisywanych dzieciństwu oraz w towarzyszących temu dyskursach, które nie zawsze dotyczą go bezpośrednio. Sprawia to, że również dziś kategorię dzieciństwa dotyka doświadczenie zredukowanego sposobu bycia we wspólnym świecie (Jacyno, Szulżycka, 1999, s. 20-21).

Wspomniana ambiwalencja cechująca obrazy dzieciństwa tworzone na różnych polach odsłania jego luki i braki, przez co dawniejszą formułę pomniejszania (czy nawet unicestwiania) tego wszystkiego, co przyjmuje postać dziecka zastąpiono formułą nową, która zwraca się ku próbom poszukiwania i konstruowania różnicy przez nazwanie dostrzeżonego braku. Brak odkrywany, definiowany i nazywany na różne sposoby jest więc tym, co wyróżnia dziecko od dorosłego i sprawia, że jest ono po prostu dzieckiem. W ten sposób prawomocne akty wskazywania braku(ów) pełnią rolę narzędzia sprawowania polityki tożsamościowej wobec wszystkich kategorii i grup społecznych (Jacyno, Szulżycka, 1999, s. 21-22), które porządkuje ów wspólny świat (również w odniesieniu do dzieci jako jednej z najliczniejszych grup mniejszościowych).

Początków tego fenomenu, upatrywać można właśnie w filozofii Arystotelesowskiej, która wykreowała wizję dzieciństwa bazującą na tym, czym *dziecko jeszcze nie jest*. Z tej perspektywy nie było ono co prawda traktowane jako wartościowe samo w sobie, jednak prezentowało pewną wartość pod warunkiem, że jako stadium przejściowe prowadzi rozwijającego się człowieka ku dorosłości.

Przyjrzyjmy się teraz kilku następstwom arystotelesowskiego sposobu myślenia o dziecku i dzieciństwie. Fakt, że dziecko „jeszcze nie jest...” sprawia, iż relacja dorosły – dziecko jest niesymetryczna i wyraźnie przechyla się na stronę tego pierwszego. Powoduje to, że jedynie dorosłym przypisywane są cechy pełnej dojrzałości i wiązane z nimi różnorodne uprawnienia. To dorośli są „naprawdę” uspołecznieni, dojrzały psychicznie, duchowo i fizycznie. To im nadaje się legitymację wychowawców, zwyczajowo obdarzanych szczególnym rodzajem autorytetu, podczas gdy dzieci mogą być jedynie wychowankami (Śliwerski, 2007, s. 102). Również dorośli definiują granice, kształt i zawartość środowiska wychowawczego, decydują o obowiązujących prawach i porządku (ekonomicznym, kulturowym, społeczno-politycznym itp.). Do nich należą decyzje obejmujące socjalizację dziecka, selekcję i dystrybucję informacji „definicje” przekazywanego mu tą drogą świata. Na tej podstawie uzurpują sobie prawo do kontrolowania, korygowania, formowania i zmiany dziecięcej istoty w procesie wychowania, które w tym przypadku bazuje na przymusie, autorytecie, poleceniach, posłuszeństwie i nierówności wobec prawa (Szczepska-Pustkowska, 2011, s. 70).

Dziecku, które jeszcze nie osiągnęło dojrzałości, „nie jest jeszcze mądre, kulturalne, samodzielne i nie może uczestniczyć w społecznym procesie pracy, a przez to nie może jeszcze współdecydować o sprawach społecznych ani też własnych” (Śliwerski, 2007, s. 102), przynajmniej specyficzny, tymczasowy status społeczny, w czym kluczową rolę odgrywają zarzucane mu braki i niedoskonałości.

Kategoria braku zatem posiada tu szczególne znaczenie, bowiem to brak właśnie wydobywa jednostkę z nieklasyfikowalnej zbieraniny, przez wskazanie różnicy nadaje jej tożsamość, a tego kogo dotknął podnosi do rangi bytu. Tym, co wyróżnia dziecięce niedostatki w aktualnym repertuarze ludzkich niedostatków

w ogóle, jest niepełna ekspresja możliwych przyszłych braków. „Dziecko może być w przyszłości wszystkim i każdym, dlatego teraz jest Nikim. Tożsamość skonstruowana wokół «braku» przywraca życie, bo daje tożsamość, ale sama różnica pomyślana jako «brak» uśmierca” (Jacyno, Szulżycka, 1999, s. 22).

Z opisu tego wyłania się dziecko jako ktoś naznaczony stygmatem „nie-gotowości”, komu nadaje się pozycję zaledwie niepełnej osoby (*non-person*) (Jacyno, Szulżycka, s. 22-23) wykluczonej ze wspólnego świata tych, którym przysługuje pełne bycie-w-świecie. Wpisuje się to w Goffmanowską ideę stygmatyzacji (dziecka), a tym samym upolitycznia dzieciństwo nadając mu (lub potwierdzając) status wspomnianej wyżej grupy mniejszościowej.

Nakreślony obraz dziecka akcentuje ponadto szczególną jego bierność i niemoc wobec świata. Jest ono bowiem jedynie biernym beneficjentem praw, ponieważ nie posiada jeszcze czynnych praw osobistych (tak zwanych zdolności do czynności prawnych), a w jego interesach przemawiać muszą uprawnieni do tego dorośli. Dzieciom nie przyznaje się także pełnej decyzyjności, sprawczości i odpowiedzialności za popełnione czyny, a ich udział w kulturze odczytuje się w kategoriach biernego korzystania z jej zasobów (często postrzegając je jako jej ofiarę), nie dostrzegając i nie doceniając zaś faktu, że dzieci są nie tylko jej uczestnikami i konsumentami, lecz również aktywnymi jej (współ)twórcami.

Dziecięca droga życia i rozwoju naznaczona jest więc przez dorosłych selekcją negatywną, w której szczególnie mocno akcentuje się to, czego dziecko jeszcze nie potrafi. W tworzonym społecznie obrazie dzieciństwa na pierwszy plan wysuwa się cechujące je niedojrzałość i nietęgotowość, zaś instrumentalne zabiegi wokół niego uzasadnia się i usprawiedliwia płynącą z nich bezsilnością dziecka (Śliwowski, 2007, s. 102) oraz staraniami o jego dobro.

Równocześnie jednak dorośli nie są konsekwentni wobec tworzonej przez siebie wizji dziecka i dzieciństwa. Z jednej strony bowiem mianem „dziecinnego” określają to, co w ich mniemaniu charakteryzuje się jakkolwiek słabością i odrzucają gorliwie krytykowane i wytykane niedostatki; z drugiej zaś spośród cech przypisywanych zwyczajowo młodzieńczości, chętnie sięgają po te, które tradycyjny obraz dojrzałego i racjonalnego dorosłego, dopełniają o wartości witalne, silnie akcentowane i cenione w dzisiejszym świecie kultu ciała i młodości (por.: Melosik, 1996).

Ten schizoidalny i naznaczony wybiórczością sposób traktowania dzieci prowadzi nie tylko do wspomnianej ich stygmatyzacji, lecz również do marginalizacji pod niewypowiadany publicznie hasłem, że „nie są one jeszcze ludźmi, chociaż żyją jak ludzie” (Śliwowski, 2007, s. 103). Zawsze dominują nad nimi dojrzałsi, którzy jedynie z racji wieku, choć często bezrefleksyjnie i ze zbyt wielką ufnością, obdarowuje się autorytetem, co nierzadko kończy się bardziej lub mniej świadomymi próbami zawłaszczenia przez nich dzieciństwa.

Omawiany sposób myślenia o dziecku (i dzieciństwie) oraz wynikający zń model relacji dorosły dziecko posiada również inne konsekwencje pedagogiczne. W stwierdzeniu, że dziecko „jeszcze nie jest” dostrzegam ukrytą zapowiedź, że dziecko będzie. Pozwala to, jak sądzę, rozważyć jego portret jako projektu, zawierającego modelowy wzorzec człowieka dorosłego, którym ma się ono stać w przyszłości jako produkt socjalizacji i wychowania.

Dziecko traktowane w kategoriach projektu ma swoją bogatą historię, która w interpretacji trzeciego pokolenia spadkobierców historiograficznej szkoły *Annalés* oraz szeroko pojętej antropologii historycznej, sięga mentalności wieków średnich.

Od średniowiecza bowiem po początki XX stulecia, w kulturze funkcjonował ambiwalentny obraz dziecka rozciągający się między istotą zbrukaną grzechem pierworodnym, a równocześnie czystą i niewinną. Wobec tak „definiowanego” dziecka dorośli przybierali różnorodne – bywało, że biegunowo odmienne – postawy.

Teologowie katolicycy i protestanci opiekę nad dziećmi i ich wychowanie wiązali głównie z obowiązkiem wobec Boga, nakazami realizacji przykazań religijnych oraz zbawieniem. To ostatnie jednak dotyczyło bardziej dorosłego sprawującego opiekę i wychowanie nad dzieckiem niż samego dziecka. O ile jednak katolicyzm upatrywał swojej misji w umiejętnym pomaganiu człowiekowi w dokonywanych przez niego wyborach moralnych i pomyślnym pokonaniu drogi ku zbawieniu (prawie nie interesowały go natomiast te cechy charakteru człowieka/dziecka, które stanowiły o jego umiejętnościach funkcjonowania w życiu społecznym), o tyle protestantyzm proponował szersze spojrzenie na jego wychowanie. Uwagę swoją ogniskował nie tylko na zbawczych próbach wypłenicenia zła tkwiącego w duszy noworodka, lecz przede wszystkim na właściwym ukształtowaniu jego charakteru oraz stworzeniu lepszego człowieka, który żyje i działa nie tylko na rzecz własnego zbawienia, lecz również na rzecz własnej doczesności. Powyższa wizja dziecka zmieniła się diametralnie wraz z pojawieniem się w XIX stuleciu idei, że można je kształtować i zmieniać oraz wpajać mu społecznie pożądane cechy moralności (Buliński, 2003, s. 9-12). I chociaż nie oznaczało to, że zaniechano realizacji religijnego celu wychowania związanego ze zbawieniem, to obok niego zaczęto wprowadzać inne priorytety, które stopniowo przemieszczały się w hierarchii celów wychowania, aż wreszcie zdominowały religijne przesłanki edukacji. Doprowadziło to wreszcie do narodzin przekonania, że dziecko można bezkarnie urabiać i przerabiać, czego następstwem stały się praktyki wychowawcze nacechowane bądź to powściągliwością, ascezą, surowym traktowaniem, karami fizycznymi i psychicznymi (por.: Tazbir, 1995), bądź też (od chwili włączenia dziecka i dzieciństwa w dyskurs naukowy) instrumentalno-funkcjonalne wysiłki, ukierunkowane na to, by poznać je jak najlepiej i dzięki temu, jak najskuteczniej kierować jego rozwojem, wykorzystując w pełni dostrzegany w nim potencjał (Buliński, 2003, s. 4).

Tak oto dziecko stało się „kamieniem węgielnym” zmiany społecznej, co akcentowała także Ellen Key. W *Stuleciu dziecka* czytamy:

„Przez potomków, których sami urobimy, możemy do pewnego stopnia wpłynąć na przyszłe losy pokoleń. (...) wiek XX będzie stuleciem dziecka. Będzie nim podwójnie, raz dlatego, że rodzice wnikną nareszcie w duszę dziecka, następnie dlatego, że dusza ta udzieli dorosłym swej czystości i prostoty. Wówczas dopiero społeczeństwo odrodzić się może” (Key, 1905, s. 112-113).

Wiek XX, jak sugerowała, miał należeć do dziecka nie tylko ze względu na odkrycie go i dostrzeżenie, że posiada ono duszę, własne potrzeby, zainteresowania, zamiłowania i pasje, oraz że należą mu się określone prawa. Miał on należeć do dziecka również dlatego, że to właśnie ono otoczone po raz pierwszy świadomą złożonością jego natury i praw opieką i wychowaniem miało zmieniać przyszłość świata. Pogląd ten więc, mimo pajdocentrycznej koncentracji na dziecku, sprawiał, że ono samo pozostawało nadal uprzedmiotowione,

jako narzędzie czy też środek służący przebudowie istniejącego świata uznawanego przez dorosłych za nie dość dobry (Szczepka-Pustkowska, 2009, s. 90).

Dziecko jako projekt rzutujący w przyszłość przeszło, jak widać, istotną ewolucję. Zaczynając od dziecka jako narzędzia służącego zbawieniu wpisanego w przyszłość dorosłego, przez próby wypieniania zła z duszy dziecka oraz formację pożądanych cech jego charakteru w celu stworzenia nowego człowieka, przybrało wreszcie kształt nowoczesnej wizji narzędzia przebudowy świata. Postrzegano je zatem przez pryzmat celów, jakie przed nim stawiano i w nim też – jako specyficznym instrumencie zmiany – upatrywano pomyslniej ich realizacji.

Idea, że młode pokolenia można zmieniać i umoralniać, do początkowej formuły, mówiącej że dziecko jeszcze nie jest... dopisała zatem nowy ważny wątek, który ujmuje rozwojowe aspekty oczekiwanych zmian. Przyjmując ideę dziecka jako projektu, zakłada bowiem, że *dziecko będzie...* i próbuje ów projekt wypełnić odpowiedziami na pytania „Kim będzie?“, „Jakie będzie?“ i „Jak będzie?“ w świecie. To zaś prowadzi do postrzegania go jako produktu planowanych oddziaływań (Szczepka-Pustkowska, 2011, s. 74).

Możliwości realizacji tak pomyslnego projektu można poszukiwać w socjalizacji i wychowaniu, co czyni Śliwowski poddając analizie dostrzegane w nich rozwiązania autorytarne bądź ascetyczne (Śliwowski, 2007, s. 103-104). Można też przyrzeć się zagadnieniu z psychologicznego punktu widzenia, by scharakteryzować dziecko jako istotę rozwijającą się ku dorosłości, odwołując się choćby do piagetowskiej teorii stadialnego rozwoju kognitywnego, która wśród pedagogów zyskała niezwykle silną pozycję.

Piaget uważał dzieci za jeszcze niegotowe i niezdolne do rozumienia idei i pojęć, którymi bez trudu posługują się na co dzień dorośli, a zatem definiował je w kategorii braku. Mimo że postrzegał je jako istoty myślące, to uważał, że myślą odmiennie i nieadekwatnie w stosunku do tego, jak czyni to dojrzały człowiek dorosły w normie intelektualnej. Pisał: „(W)yjaśnię najpierw, czym dziecko różni się od dorosłego, tj. czego brak małemu dziecku, by mogło rozumować jak normalny dorosły o przeciętnej kulturze (...)” (Piaget, 1966, s. 78). Zarzucał im między innymi prelogiczność, egocentryzm, brak obiektywizmu, nieodwracalność operacji, które sprawiają, że rozumowanie dziecka dotyczy stanów lub statycznych konfiguracji, nie zaś ich przekształceń – to bowiem wymaga operacji odwracalnych, które pojawiają się w myśleniu człowieka dopiero w ostatniej fazie rozwojowej. Dziecko postrzegane jest ponadto jako istota pozbawiona zdolności właściwych dorosłym (przede wszystkim zaś autonomii, racjonalności i odpowiedzialności), psychologicznie i emocjonalnie zależna i bezbronna oraz „uzależniona” rozwojowo od szczególnych doświadczeń i okazji obcowania z dorosłymi (brak których może zaburzać prawidłowy jej rozwój) (Piaget, 1966, s. 78-82). Obraz ten tak dalece przenika myślenie „pedagogiczne”, że z równym powodzeniem stosowany jest nie tylko w odniesieniu do dzieci, lecz również młodzieży, niesłusznie sprawiając wrażenie uniwersalnego w odniesieniu do wieku, czasu, kultury itp.

Wracając do głównego wątku rozważań, zauważmy, że w prezentowanej optyce, droga dziecka, które „jeszcze nie jest...” prowadzi ku dorosłości przez socjalizację (i wychowanie), które w tym przypadku rozpatrywać można w duchu durkheimowsko-parsonowskim, gdzie społeczeństwo traktowano jako system (spójną całość), w której każdy element posiada określone miejsce i pełni określone



istotne funkcje. Tak rozumiane nabierają znaczenia pierwszoplanowego, jako przestrzenie i miejsca zapewniające aktualizację dziecka jako projektu.

W ujęciu tym kluczowym warunkiem prawidłowego funkcjonowania i trwania społeczeństwa jest sprawne działanie każdego z tworzących je elementów składowych, stratyfikacja ról oraz jej społeczna akceptacja. Dzięki nim możliwe jest zaistnienie solidarności społecznej, przyjęcia konsensusu norm czy równowaga systemu społecznego. Podstawowym elementem tak rozumianego systemu jest człowiek, który realizując przyjmowane i przyznawane mu role, bez względu na wiek ma obowiązek udziału w stabilizowaniu systemu społecznego. Przy tej okazji może jednocześnie zaspokajać swoje potrzeby.

Nic też dziwnego, że przyjmując powyższe stanowisko, celu socjalizacji upatrywano głównie w dobrym przygotowaniu go do pełnienia możliwych ról społecznych. Odwołując się do słów Klaus-Jürgena Tillmanna, można stwierdzić, że socjalizacja to nic innego jak „społeczne formowanie dyspozycji co do potrzeb, które są zaspokajane przez konformistyczne działanie w rolach” (Tillman, 1996, s. 126), choć w rzeczywistości istota socjalizacji sięga głębiej zważywszy, że jest ona procesem, w którym jednostka nabywa również fundamentalne orientacje, co do wartości, niezbędnych dla skutecznego działania w rolach.

Dostrzegamy tu nie tylko odejście od indywidualizmu, lecz przede wszystkim akcentowanie podporządkowania jednostki wymaganiom i oczekiwaniom adresowanym do niej przez społeczeństwo. Komentując krytycznie wspomniane ujęcie socjalizacji, Denis H. Wrong zauważa, że w teoriach socjalizacji z jednej strony funkcjonuje wizja bezkonfliktowego przeintegrowanego społeczeństwa podległego kontroli, z drugiej zaś przesocjalizowany obraz człowieka, który bezrefleksyjnie pełni role i realizuje zadania wynikające ze społecznego dobra (Wrong, 1984, s. 47).

W powyższej optyce dziecko stawiane w opozycji do racjonalnego, mądrego doświadczeniem i dojrzałego w rolach dorosłego ponownie postrzegane jest raczej przez pryzmat posiadanych słabości i braków niż potencji i mocy. Dzieciństwo opisywane z użyciem standardów wywiedzionych ze świata dorosłych jako brak/niedostatek, pełne jest różnorodnych ograniczeń, dziecko natomiast stanowi słaby tryb/ogniwo społeczeństwa jako całości. Z tej racji należy je przygotować i zahartować do optymalnego wejścia w role. Im więcej i im większe słabości zarzuca się dziecku, tym silniejsza staje się potrzeba wypracowania bardziej efektywnych sposobów oddziaływania na nie w celu uspołecznienia go dla świata. Jako niedoskonałe inne-niż-dorosły aspirujące jednak do wspólnego świata, ma się ono uczyć i przygotowywać do tego, by kiedyś w przyszłości bezkonfliktowo wkroczyć w jego progi jako pełnowartościowy dorosły i pełnić w nim przeznaczone mu role. W tym przypadku powody zainteresowania dzieckiem (i dzieciństwem) mają wyraźnie pragmatyczny charakter, jako że u ich podłoża leży nie tyle chęć uczenia się czy przejmowania od niego wartości, co raczej pragnienie efektywnego urabiania, korygowania i reformowania go według zaplanowanego projektu. Z tej też przyczyny dziecko nie traktuje się jako pełnowartościowego i kompetentnego podmiotu zdolnego do szeroko pojętego współdziałania w świecie, widząc w nim raczej bierny przedmiot oddziaływań socjalizacyjno-wychowawczych.

Wydaje się więc, że w tych warunkach relacja między wychowawcą a wychowankiem musi być niesymetryczna z natury rzeczy. Zarówno przymus ćwiczenia, jak i przymus abstynencji określające jej charakter są pochodzenia zewnętrznego, ponieważ są „zadawane” dzieciom przez świat dorosłych, którzy już są i wiedzą (Szczepska-Pustkowska, 2011, s. 75).

Socjalizacyjne aspekty takiej relacji zostały wnikliwie przeanalizowane przez antropolog Margaret Mead, która określa je mianem kultury postfiguracywnej, zwanej też kulturą nieocenionych przodków (Mead, 2000, s. 24).

Kultury postfiguracywne to kultury zorientowane na przeszłość oraz jej stabilną kontynuację, czego gwarantami są doświadczenie i mądrość starszych pokoleń oraz fakt, że dzieci uczą się tu głównie od dorosłych. W kulturach takich, które bazują przede wszystkim na autorytecie pochodzącym z przeszłości, zachowana zostaje ciągłość. Wielką wagę przywiązuje się w nich do tradycji, a młodsze pokolenia przyswajają sobie wzorce kulturowe od pokoleń starszych. Panuje w nich bowiem przekonanie o niezmienności sposobu życia i stałości obowiązującej konwencji kulturowej. Młodzi zobowiązani są do realizacji oczekiwań pokolenia starszego, w związku z czym ich dojrzewanie rozumiane jest jako stopniowe przejmowanie zastanych ról dorosłych. Rodzice wychowują swoje dzieci tak, jak sami byli wychowywani przez dziadków, ci zaś robili to wedle wzorców zaczerpniętych od swoich rodziców. Życie dorosłych stanowi więc w tym przypadku gotowy wzór dla życia młodych i nawet kontakt z innymi i dostrzeżenie różnic między tym, co „swoje” i „obce” nie zakłóca w nich poczucia beczasowości życia; wzmacnia poczucie własnej odrębności i tożsamości a także podkreśla i umacnia poczucie ciągłości. W ten sposób każdy bez względu na wiek, płeć, inteligencję czy temperament, staje się stopniowo nośnikiem całej kultury (Mead, 2000, s. 25).

Starzy tworząc wersję kultury, którą zamierzają przekazać młodym zwykle zaprzeczają zmianom lub je mitologizują. To zaś sprawia, że w kulturach postfiguracywnych zmiany wszelkiego typu są niezwykle powolne i trudne do uchwycenia. Ciągłość kulturowa zachowywana jest przez wyparcie z pamięci wszystkiego, co w jakikolwiek sposób zakłóca poczucie tożsamości i trwałości (Mead, 2000, s. 53). Efekt ten wzmocniony zostaje przez charakterystyczne zamknięcie jednostek w małych społecznościach, co utrudnia bądź całkowicie uniemożliwia komunikację i wymianę informacji w obrębie odrębnych kulturowo grup, w wyniku czego wyrwanie się spod ich wpływu jest niezwykle trudne — jeśli nawet nie niemożliwe (Mead, 2000, s. 37).

W społecznościach typu postfiguracywnego projekt dziecka i dziecko jako produkt są więc wyrażeniem i dość jednoznacznie zdefiniowane przez obowiązujące w nich uniwersum kulturowe. Odnajdujemy w nich bowiem gotowe odpowiedzi na pytania: „kim jestem?”, „na czym polega moje życie jako jednostki w mojej kulturze?”, „jak mam mówić i chodzić, jeść i przyjąć śmierć?” i w zasadzie nic nie zwalnia jednostki z bycia takim samym członkiem kultury jak pozostali.

Zjawisko to przybiera postać treningu indoktrynacyjnego, który może dotyczyć nie tylko treści znaczeń, lecz także procedur intelektualnych, które stają się „naturalne” dla jednostki (Klus-Stańska, 2004, s. 35). Stać się człowiekiem, zrozumieć świat i prowadzić w nim godną egzystencję można więc jedynie dzięki przewodnictwu tych, którzy sztukę życia i pojmowania go już posiadli (Klus-Stańska, 2010, s. 173).

Charakterystyczne cechy kultury postfiguracywnej, jak: brak zmian oraz skuteczne wdrażanie każdego dziecka do bezwzględnej uznania przekazywanych mu form kulturowych, totalna i bezwarunkowa identyfikacja, sprawiają, że nie ma w niej miejsca na dziecięcy indywidualizm, refleksyjność (jako narzędzie sprawowania kontroli nad własnym życiem) czy próby samodzielnego namysłu nad światem, którego definicje podawane są dziecku w gotowej autorytarnej formie.

W przedstawiony model socjalizacji/wychowania wpisany jest ponadto powszechnie spotykany mit posesywnizmu, będący równocześnie silnym wzorcem kulturowym. Wyraża się on najczęściej stwierdzeniem: To moje dziecko! (a w domyśle – ono jest moją własnością i niczyją inną). Używają go nie tylko rodzice, by zaznaczyć moc władzy rodzicielskiej i prawo do jej sprawowania. Również nauczyciele (wychowawcy) chętnie posługują się frazą: To mój uczeń (wychowanek), akcentując w ten sposób fakt sprawowania władzy nad dzieckiem czy też posiadania nad nim szeroko pojmowanej przewagi (kompetencyjnej). Sięgający po nie tak chętnie dorośli zdają się nie pamiętać, iż dziecko z racji istoty bytu ludzkiego nie może być czyjąś własnością (Korczak, 1978, s. 94), mimo że pozbycie się postawy posesywnej wobec dzieci jest jednym z kluczowych warunków aktualizowania się potencjału dziecka jako istoty rozwijającej się.

Opracowania antropologiczne i historiograficzne wskazują, że w różnych kulturach występowały i występują wyraźne preferencje i uwarunkowania, które stanowią podłoże relacji między dorosłymi i dziećmi, również dla tych, określanych mianem posesywnych.

Obok patriarchatu (oznaczającego władztwo polityczne i obyczajowe mężczyzn), antropologdy wyróżniają społeczności matryfokalne (w centrum, których usytuowane są „matczyność” i „kobiecość”). Dokonując takiego rozróżnienia, badacze stwierdzili występowanie zależności między typem społeczności a statusem społecznym dziecka i dziecięcością (rozumianą analogicznie do „kobiecości” i „męskości”). Podczas gdy między społecznościami patriarchalnymi a statusem społecznym dziecka i dziecięcością istnieje raczej relacja ujemna, relacje między nimi a społecznościami matryfokalnymi są raczej dodatnie (Ostasz, 2000, s. 58). Niezależnie jednak od tego, przez kogo, w jakich okolicznościach i w jakim celu wygłaszane są deklaracje posesywne oraz jakie intencje im przyświecają (często, bowiem wypowiedane są one przez rodziców i nauczycieli prawdziwie kochających dzieci), każdorazowo mamy do czynienia z próbą mniej lub bardziej świadomego zawłaszczania dziecka i dzieciństwa, w celu urzeczywistnienia go jako projektu i produktu.

### Zakończenia słów parę

Przedstawiłam zaledwie jedną możliwą postać filozofii dzieciństwa – tę, która u podstaw swoich rozważań stawia filozofię Stagiryty. Omówiłam także implikacje takiego podejścia dla wizerunku dziecka i dzieciństwa funkcjonujących w mentalności wielu dorosłych oraz w idącej za nimi socjalizacji/wychowaniu.

Należy przy tym pamiętać, że filozofia Arystotelesowska nie jest jedyną, która pozwala odczytywać sensy i znaczenia społeczno-kulturowego konstruktowi dzieciństwa. Zwrot ku innym ideom i koncepcjom (filozoficznym) prowadzi ku wielości koherentnych filozofii dziecka i dzieciństwa (Brooke, 2010), które odmiennie odpowiadają na zaproponowane przez Matthewsę pytania. Inaczej zatem brzmią odpowiedzi na nie tych, którzy podążając za myślą Arystotelesa, skłonni są dostrzegać w dziecku jedynie potencjalnego dorosłego, który musi dopiero przejść proces wielorakiej „obróbki”, by w jej wyniku zakwalifikować się do świata dorosłych, inaczej zaś tych, którzy dostrzegają w nim pełnego człowieka.

Możliwości takie pojawiają się tam, gdzie gruntownym przeobrażeniem jakościowym uległy podstawowe relacje między dorosłymi i dziećmi, na co zwraca uwagę przywoływany wcześniej H. Saner.

Relacja izonomiczna stan bycia dzieckiem postrzega jako bycie takim samym człowiekiem jak dorośli. Termin izonomia (ισονομία) o greckim rodowodzie oznaczający pierwotnie ustrój polityczny, który zapewniał obywatelom równość wobec prawa oraz prawo do równego udziału we władzy, przeniesiony do rozważań nad wychowaniem, przynosi nową jakość w stosunku do omówionego obszernie modelu adultystycznego. Jest nim tzw. „izonomiczny” model wychowania/socjalizacji, który odrzuca kategorię braku jako tę, przez którą definiuje się dziecko. Rezygnując z prób akcentowania różnic rozwojowych między dorosłym a dzieckiem (które stają się po prostu nieistotne wobec faktu pozostawania człowiekiem), kładzie nacisk na łączące ich podobieństwa. Przyjmuje, że to co dziecięce i niedojrzałe pozostaje immanentną żyjącą częścią każdego człowieka – nie tylko jako faza życia, która trwa, czy minęła, ale jako rdzeń jego osobowości i tożsamości (Szczepka-Pustkowska, 2005, s. 43-44). Dzięki takiemu podejściu staje się możliwe postrzeganie dziecka jako **partnera**.

Sięgając do myśli M. Mead w celu podjęcia analizy izonomicznych relacji między dorosłymi i dziećmi, nietrudno dostrzec wyraźne ich podobieństwo do opisywanych przez nią kultur kofiguratywnych (określanych także mianem kultur odnalezionych rówieśników), które początek swój biorą z rozpadu systemu postfiguratywnego i które ukierunkowane są na terażniejszość oraz wymianę znaczeń między uczącymi się od siebie pokoleniami (por.: Mead, 2000, s. 64-65).

Trzeci typ relacji wyróżniony przez Sanera pozwala natomiast dostrzec w dziecku podobny dorosłemu **suwerenny i w pełni kompetentny podmiot**, choć suwerenność owa posiada wyraźnie inny wymiar i zakres niż ma to miejsce w przypadku dorosłych. Związany z nim model wychowania określane jako *autonomiczny* ukazuje dziecko jako *więcej niż...* Rezygnuje on zarówno z dorosłości jako wzorcowego stanu doskonałości, w pozycji do którego w modelu adultystycznym stawiane było dzieciństwo, jak i kategorię braku wypracowaną w skutek bezustannych prób ich porównywania. W modelu tym dziecko uznawane jest za byt autonomiczny i wartościowy sam w sobie.

Dzieci występują w nim w roli autorytetów we własnej sprawie i nie pozostają jedynie biernymi odbiorcami i konsumentami informacji społecznych czy wpływów pedagogicznych. Traktuje się je jako podmioty wpływające dzięki własnej aktywności na procesy socjalizacji i wychowania. Podążając za myślą konstruktivistów społecznych, dostrzega się również, że są one zdolne do (auto)socjalizacji w republikach dziecięcych oraz, że budują one swoją społeczność na zasadzie silnej alternatywy w stosunku do istniejącego społeczeństwa dorosłych. Są zatem aktywnymi podmiotami własnych zmian rozwojowych i kompetentnymi kreatorami tych zmian w swojej codzienności (Śliwerski, 2007, s. 108). Co więcej, idea dziecka kompetentnego podważyła również znaczenie postfiguratywnych relacji między dorosłymi i dziećmi, gdzie za stronę, która zyskiwała korzyści (rozwojowe) uznawano wyłącznie dziecko. Dostrzeżono, że nie tylko dorośli dla dzieci, lecz również dzieci dla dorosłych mogą być istotnymi „informatoremami” (Garbarino, 1992, s. XI - XII) czy „wychowawcami” i „nauczycielami” (Szczepka-Pustkowska, 2004, s. 245-247).

W konfrontacji z permanentnie ewoluującą wizją świata, która coraz szybciej ulega przedawnieniu, nieważnieniu, zapomnieniu i równie szybko zastępowana jest czymś nowym, wiedza i doświadczenie dorosłych tracą moc i okazują się już niewystarczające i nieadekwatne w stosunku do stojących przed nimi wymagań. Ponieważ dorośli nie dotrzymują już kroku tym przeobrażeniom, nieodzowna staje się zmiana kierunku przekazu doświadczeń, znaczeń i wartości, wobec których są znacznie bardziej bezradni

i zagubieni niż dzieci. Te pozostając otwarte na wszystkie warstwy otaczającego je świata, radzą sobie z nimi dużo lepiej (Mead, 2000, s. 105).

Z tej perspektywy dodatni sens różnic między dziećmi i dorosłymi jest ważniejszy niż ich istota. Wspomniana odmienność dziecka (uznawana w modelu adultystycznym za brak i równocześnie stygmatyzujące i marginalizujące piętno) tym razem jawi się jako ważny atrybut jego możliwości i kompetencji dziecka. Stwarza szansę na międzypokoleniowe spotkanie, w którym światy dorosłych i dzieci mogą się nie tylko stykać, lecz także otwierają się na siebie dokonując życiodajnej wymiany zróżnicowanych doświadczeń prowadzącej do wzajemnego uczenia się siebie i rozwoju.

Spotkanie i wzajemne otwarcie się na siebie światów dorosłego i dziecka sprawia, że uczy się w szerokim tego słowa znaczeniu nie tylko to ostatnie. Dziecko jest równie aktywną i kompetentną stroną tego specyficznego układu edukacyjnego co dorosły i wnosi więc nowe jakości poznawcze, etyczne i pragmatyczne, które mają moc inicjowania różnorodnych zmian. Zatem również nie-w-pełni-kompetentny dorosły w relacji z kompetentnym niedorosłym zyskuje istotną szansę edukacyjną, dzięki której może pogłębić własną wiedzę, zyskać takie informacje, które umożliwią mu odzyskanie kompetencji utraconych, nabycie nowych, zmianę wzorców zachowań i postaw, które w dzisiejszym świecie są już nieefektywne lub przestały być przezeń akceptowane. Taka prefiguratywna relacja prowadzi dorosłych do zmiany perspektywy i sposobów badania, rozpoznawania i interpretowania rzeczywistości, co zwykle skutkuje koniecznością reinterpretacji i restrykturyzacji jej obrazu. Jest także istotnym źródłem wiedzy o dziecku (jako tym, o którym i od którego pragniemy się czegoś uczyć), o świecie widzianym z jego perspektywy oraz o dziecięcych sposobach jego odświeżania; staje się wreszcie istotnym źródłem zmian w sposobach komunikacji dorosłych z dzieckiem.

W izonomicznym i autonomicznym modelu relacji dorośli uczą się zatem od dzieci i dzięki temu nabywają nowe umiejętności. Dzieci udzielają bowiem dorosłym swoich kompetencji służących poznaniu i zrozumieniu niedostępnych im obszarów rzeczywistości, przy czym ich rola jako partnerów i kompetentnych przewodników po świecie nie ogranicza się do codziennej warstwy jego życia. Odgrywają one wobec dorosłych znacznie poważniejszą rolę, jeśli zwrócić się w rozważaniach ku klasycznej meadowskiej idei kultury prefiguratywnej zogniskowanej na nieprzewidywalnej przyszłości, w której dzieci reprezentują to, co dopiero nastąpi. Paradoksem jest jednak fakt, że dorastając, dzieci tracą ową cudowną otwartość na całość świata i jako dorośli muszą liczyć na kompetencje i pomoc kolejnego pokolenia młodych.

Nie oznacza to oczywiście, że dzieci wiedzą i rozumieją wszystko, zaś fakt, iż doświadczają one aktywnie bogactwa otaczającej je rzeczywistości, nie znaczy także, że ich doświadczenie i wiedza zawsze przemawiają tym samym językiem, co wiedza i doświadczenie dorosłych. Dziecko żyjąc na pograniczu światów (dziecięcego, który został mu przeznaczony jako innemu-niż-dorosły oraz dorosłego, w którym pragnie w pełni uczestniczyć), swoją wędrówkę ku światu wspólnemu zawsze rozpoczyna w innym – z kulturowego punktu widzenia – miejscu niż żyjący przed nim dorośli. W procesie socjalizacji poznaje ono nie tylko dorobek przeszłości, który ma przejąć od swoich poprzedników, lecz także różnorodne interpretacje zawartych w nim znaczeń i jakości. To zaś zmienia perspektywę, z której odczytuje ono świat, powoduje, że otaczająca je rzeczywistość, którą dorośli traktują jako już znaną i oczywistą, bo rozpoznaną, zaskakuje dziecko na nowo i zaczyna nabierać odmiennych znaczeń, za którymi kryją się nieznanne, bo nierozpoznane (bądź niedostrzeżone) dotąd jakości.

**Bibliografia**

- Anzenbacher A. (1987). *Wprowadzenie do filozofii*, J. Zychowicz (tłum.). Kraków: Polskie Towarzystwo Teologiczne.
- Brooke W. (2010). Richard Rorty's Children, University of the Fraser Valley, <http://www.ufv.ca/Assets/Writing+Centre/Richard+Rorty%27s+Children.pdf> [dostęp: 6. 04. 2012]
- Buliński T. (2003). Dzieciństwo jako getto: nowożytny obraz dziecka. Dziecko krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka, 4, s. 1-17.
- Freud Z. (1950). *Totem and Taboo*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Garbarino J., Stott F. M. and Faculty of the Erikson Institute (1992). *What Children Can Tell Us. Eliciting, Interpreting, and Evaluating Critical Information from Children*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Jacyno M., Szulżycka A. (1999). *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Key E. (1905). *Stulecie dziecka* (wstęp i tłumaczenie I. Moszczeńska). Warszawa: Nasza Drukarnia.
- Klus-Stańska D. (2004). Światy dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych. W: D. Klus-Stańska (red.) *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 15-38.
- Klus-Stańska D. (2010). Kogo pytać o teraźniejszość? Refleksje o szkole z inspiracji Margaret Mead. W: M. Szczepka-Pustkowska, A. Kożyczkowska, M. Lewartowska-Zychowicz (red.) *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 172-186.
- Kohlberg L. (1984). *Essays on Moral Development*. Vols. I, II. San Francisco: Harper & Row.
- Korczak J. (1978). *Pisma wybrane*. T. I. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Matthews G.B. (2006). *A Philosophy of Childhood*. Bloomington: The Poynter Center for the Study of Ethics and American Institutions, Indiana University.
- Mead M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, J. Hołówka (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik Z. (1996). *Tożsamość, ciało, władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań - Toruń: Wydawnictwo EDYTOR s.c.
- Ostasz L. (2000). W kręgu filozofii dziecięcości. *Kultura i Edukacja*, 1-2, s. 51-62.
- Piaget J. (1933). *Children's Philosophies*. W: C. Murchison (red.) *A Handbook of Child Psychology*. Wyd. 2. Worcester: Clark University Press.
- Piaget J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN.
- Piaget J. (1968). *The Mental Development of the Child*. W: D. Elkind (red.) *Six Psychological Studies*, New York: Vintage Books.
- Rodziewicz E. (1993). Od pedagogiki ku pedagogii. W: E. Rodziewicz, M. Szczepka-Pustkowska (red.) *Od pedagogiki ku pedagogii*. Toruń: Wydawnictwo „Edytor”, s. 13-26.
- Shahar S. (1990). *Childhood in the Middle Ages*. London: Routledge.
- Rousseau J. J. (1955). *Emil, czyli o wychowaniu*, W. Husarski (tłum.). T. 1 i 2. Wrocław: Ossolineum.
- Saner H. (1988). *Kinder sind auch Menschen. Formen der Erziehung angesichts der natürlichen Dissidenz des Kindes und der Idee der Menschenrechte. Vortrag anlässlich der Jahresversammlung des Forum*

- Schweizerischer Elternorganisationen (FSEO)*. Bern; Pod. za: Śliwerski B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*. Gdańsk: Pedagogika GWP.
- Szczepka-Pustkowska M. (2004). Uczenie się od dziecka jako outsidera. *Ars Educandi*. T. IV, s. 229-247.
- Szczepka-Pustkowska M. (2005). Socjalizujący strumień pamięci dzieciństwa: dzieciństwo jako trwanie. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2, s. 41-51.
- Szczepka-Pustkowska M. (2009). Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli pedagogicznej, W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.) *Pedagogika wczesnoszkolna – dylematy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: WaiP, s. 79-122.
- Szczepka-Pustkowska M. (2011). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Kraków: Impuls.
- Szycówna A. (1925). *Jak badać umysł dziecka? (O studiach i metodach psychologii dziecka)*. Wyd. III z przedmową T. Jaroszyńskiego. Warszawa: Księgarnia J. Lisowskiej.
- Śliwerski B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*. Gdańsk: Pedagogika GWP.
- Tatarkiewicz W. (1988). *Historia filozofii*. T. I. Warszawa: PWN.
- Tazbir J. (1995). Stosunek do dziecka w okresie staropolskim. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 3, s. 35-42.
- Tillmann K.-J. (1996). *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Turner S., Matthews G. B. (red.) (1998). *The Philosopher's Child*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Wrang D. H., (1984). Przesocjalizowana koncepcja człowieka w socjologii współczesnej. W: E. Mokrzycki (wybór i wstęp) *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*. Warszawa: PIW, s. 44-70.

#### Summary

#### **Towards the Philosophy of Childhood. An Adult-Dominated Concept of Childhood with Aristotle in the Background**

The childhood stopped a long time ago being a category defined explicitly. From the moment of one's appearing oneself in the area of the culture, due to effect of different deep its transformations stayed repeatedly deconstructed. The presentation, with omitting that multitude and pulsing of meanings which company existing of this category from centuries, is almost impossible today. Philosophy of childhood (understood as the prolegomena to any future philosophy of the child) is delivering the possibility of reading all those (past and contemporary) meanings of it. Portraying adultistic vision of the child and the childhood from one of possible philosophical reading, which beginnings are dating back to Aristotelian image of the man, is a purpose of this text. This Aristotelian legacy shapes the socio-cultural ways of thinking about the child and the childhood up today, although parallel different philosophical ways of reading them out (stressing isonomic and/or autonomous character of the relation between children and adult) are functioning.