

## EDUKACJA / EDUCATION

ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA

### REFLEKSJA NAD HISTORIĄ DZIECIŃSTWA W KONTEKŚCIE IDEI WYCHOWANIA HUMANISTYCZNEGO

#### Próba definicji przedmiotu rozważań

Na ogół przyjmuje się, że o dzieciach i dzieciństwie napisano już wiele. Dzieci są jednym z ulubionych motywów pojawiających się w utworach literackich jak też naukowych. Mimo to na gruncie pedagogiki ciągle jeszcze nie powiedziano o dziecku wszystkiego. Spostrzeżenie to wydaje się wyjątkowo zasadne w odniesieniu do zagadnienia tytułowego, dotyczącego dziecka i dzieciństwa w kontekście idei wychowania humanistycznego. Jest to wątek słabo rozpoznany, częściowo z powodu różnego i ewoluującego rozumienia pojęcia humanizmu.

Zazwyczaj terminem „humanizm” określany jest prąd umysłowy epoki odrodzenia, nawiązujący do tradycji antycznych. Zgodnie z tym rozumieniem humanistami nazywa się „ludzi tamtych czasów, którzy podejmowali studia nad spuścizną kultury antycznej”<sup>1</sup>. Takie rozumienie kultury humanistycznej utrzymywało się przez całe wieki i było wzbogacane przez pojawiającą się w rozwoju kultury europejskiej falę ponownego entuzjazmu dla antyku. Szczególnie silna była ona na przełomie XVIII i XIX w. W naszych czasach upowszechniło się używanie tego terminu na określenie pewnej postawy ideowej, stąd „chętnie mówimy o wielkich ideałach humanizmu, staramy się bronić humanistycznych wartości [...] określamy za pomocą tego terminu stosunki między ludźmi”<sup>2</sup>. Równocześnie tworzymy wizję „społeczeństwa pożądanego”, w którym szczególną misję ma do spełnienia wychowanie, ponieważ kreowany świat powinien zawierać „całe bogactwo ludzkiej myśli wielorako wyrażanej, poszukującej odważnie ładu w świecie i sensu istnienia, myśli prowadzącej do skutecznych działań, ale także do medytacji, mającej być drogą do mądrości”<sup>3</sup> – powinien być to świat samorealizacji człowieka i wspólnoty, w którym człowiek nie zatraca swego człowieczeństwa.

ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA – Uniwersytet w Białymstoku, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6181-2414>, e-mail: [elwirajolanta@wp.pl](mailto:elwirajolanta@wp.pl)

<sup>1</sup> B. Suchodolski, *Wstęp*, w: *Humanizm i edukacja humanistyczna*, wybór tekstów, opr. B. Suchodolski, I. Wojnar, Warszawa 1988, s. 11–12.

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> Tamże, s. 14.

Należy podkreślić, że odwoływanie się do humanistycznych wartości w relacjach społecznych jest szczególnie ważne w odniesieniu do dziecka i odkrywania w nim **jego indywidualnych wartości, które czynią z dziecka podmiot zmieniający się i kreatywny, ze wzrastającą samoświadomością własnej drogi rozwoju i samoodpowiedzialności** [pogrubienie – E.K.].

Stąd też z uznaniem należy odnieść się do poglądu Jana Amosa Komeńskiego, twórcy podstaw nowoczesnej teorii nauczania, którego pedagogika ma głęboko humanistyczny i demokratyczny charakter, że wszystko powinno być dostosowane do umysłowości dzieci: „Bo jakie początki, takie będzie wszystko”, ponieważ „to, czego człowiek nauczy się w młodości, to trzyma go do starości [...]. Co na początku pozyska, to w myśli pozostanie”<sup>4</sup>. Ta myśl Jana Amosa Komeńskiego przypomina, że wszystko, co w człowieku najlepsze, budowane jest od fundamentów, dlatego zgodnie z tezą Komeńskiego: „ludzi należy rozwijać od wczesnego dzieciństwa do późnej starości, należy kształcić wszystkich, ucząc ich wszystkiego, gdyż jest to nieodzowny warunek »poprawy świata«”<sup>5</sup>.

Z punktu widzenia współczesnej cywilizacji – cywilizacji zorganizowanej pracy, cywilizacji instytucji i biurokracji, cywilizacji zarządzania i kierowania<sup>6</sup>, cywilizacji określanej mianem chaosu aksjologicznego, gdzie do jednostki docierają różne, często sprzeczne ze sobą, propozycje realizacji wartości, zalecenie Jana Amosa Komeńskiego „poprawy świata” pozostaje nadal aktualne. Tym bardziej, że zdaniem Komeńskiego należy wdrażać do takich cnót, jak: mądrość, umiar, wytrwałość i sprawiedliwość<sup>7</sup>. Są to wartości, które niewątpliwie mają moc łączenia ludzi, dają im poczucie wspólnoty. Ponieważ trudno wyobrazić sobie procesy edukacyjne bez wartości wspólnych, stanowiących podstawę grupowej tożsamości, stąd wyszczególniona w tytule artykułu idea wychowania humanistycznego [wyróżnienie – E.K.] rozumiana jest jako: kształtowanie osobowości ludzkiej poprzez wdrażanie jej w świat wartości kulturalnych.

Wartości kulturalne, jak twierdził Sergiusz Hessen: „pozwalają człowiekowi wznieść się ponad byt naturalny i uformować swoją osobowość”<sup>8</sup>. Wartości kulturalne „wymagają bowiem od człowieka nieprzerwanego rozwoju i ruchu. Stają się poszukiwanymi celami wychowania, tą »powinnością«, która przenikając psychofizyczny byt dziecka, zamienia je z prostego bytu przyrodzonego na świadomy materiał wychowania”<sup>9</sup>.

Podobnie też uważał ks. Leon Dyczewski, dowodził mianowicie, że „kultura to świat wartości, które ukierunkowują ludzkie pragnienia i działania oraz

<sup>4</sup> J. Pavlů, *Idee Jana Amosa Komeńskiego jako inspiracja dla andragogów*, „Rocznik Andragogiczny” 20(2013), s. 295.

<sup>5</sup> B. Sitariska, *Idea Jana Amosa Komeńskiego wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych*, <[https://comenius.uph.edu.pl/images/pliki/artykuly/artukul\\_2.pdf](https://comenius.uph.edu.pl/images/pliki/artykuly/artukul_2.pdf)>, dostęp: 03.11.2019. Szerszą analizę przedstawił: Ł. Kurdybacha, *Rola Komeńskiego w Europie XVII w.*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1(1958), s. 32–33.

<sup>6</sup> B. Suchodolski, *Labirynty współczesności. Niewola i wolność człowieka*, Warszawa 1975, s. 60.

<sup>7</sup> R. Alt, *Der fortschrittliche Charakter der Pädagogik*, Berlin 1953, s. 50, 91, 130.

<sup>8</sup> B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1988, s. 47–48.

<sup>9</sup> S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, w: tegoż, *Dzieła wybrane*, t. I, Warszawa 1997, s. 74.

są podstawą oceny wszystkiego, co człowiek myśli, czego pragnie i co czyni”<sup>10</sup>. Również Irena Wojnar uznaje, że „kulturę pojmujemy dziś nie tylko jako dziedzictwo, uniwersum twórczych dokonań ludzkości w dziedzinie nauki i sztuki, ale za pomocą tego terminu określamy humanistyczną jakość ludzkich działań i sposobu życia”<sup>11</sup>.

Z przywołanych definicji wynika, że kultura i wychowanie są od siebie uzależnione, na co wskazywał m.in. Jan Paweł II. Uważał, że tylko „w kulturze człowiek może żyć życiem prawdziwie ludzkim. [...] może pełniej stawać się człowiekiem we wszystkich właściwych dla człowieczeństwa wymiarach swego bytowania”<sup>12</sup>. Przy czym owo „stawanie się człowiekiem” winno dokonywać się w toku wychowania, ponieważ „W wychowaniu chodzi właśnie o to, aby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, aby bardziej »był«, a nie tylko więcej »miał« – aby więc poprzez wszystko, co »ma«, co »posiada« umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – tzn. aby również umiał bardziej »być« nie tylko »z drugim«, ale także i »dla drugich«”<sup>13</sup>.

Pragnę jednak zaznaczyć, że mimo podjętej próby zdefiniowania idei wychowania humanistycznego, poszukiwanie odpowiedzi na pytanie dotyczące „bytowości osobowej dziecka” oraz „bycia człowiekiem” jest trudne, ale jednocześnie ważne. Ważne dlatego, że umożliwia podjęcie dyskursu i refleksji na temat zagadnienia dotyczącego dziecka i dzieciństwa, zwłaszcza problemów związanych z jego socjalizacją i wychowaniem.

Trudne, ponieważ jak dotąd nie udało się uzyskać pełnej i wyczerpującej odpowiedzi na pytania: „kim jest dziecko?” czy „kim jest człowiek?”. Dziecko i jego dzieciństwo stale ewoluują, są uzależnione od czynników kontekstowych, które w dynamiczny sposób zmieniają się w czasie, stąd analiza tego problemu wydaje się nie mieć końca<sup>14</sup>.

Wyekspozowanie dziecka jako odrębnej kategorii jest też ważne, ponieważ „Troska o dziecko – jak głosił Jan Paweł II – jest pierwszym i podstawowym sprawdzianem stosunku człowieka do człowieka”. Ponadto bycie dzieckiem jest okresem mającym wartość w sobie, wiąże się z procesem i potrzebą wychowania oraz stawania się sobą przez uczestnictwo w relacjach osobowych, dzięki którym: „byty oddziałują na siebie swą realnością, jednością, odrębnością, prawdą, dobrem i pięknem (czyli własnościami transcendentnymi), przystosowują się do siebie, upodabniają, wzajemnie się sobie uobecniają”<sup>15</sup>.

---

<sup>10</sup> L. Dyczewski, *Miejsce i funkcje wartości w kulturze*, w: *Kultura w kręgu wartości*, pod red. L. Dyczewskiego, Lublin 2001, s. 30; zob. też: M. Karwatowska, *Uczeń w świecie wartości*, Lublin 2010, s. 9.

<sup>11</sup> I. Wojnar, *Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, w: *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, pod red. I. Wojnar, J. Kubina, Warszawa 1996, s. 25.

<sup>12</sup> Jan Paweł II, Przemówienie w UNESCO, Paryż, 2 czerwca 1980, w: Jan Paweł II, *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, Rzym–Lublin 1988, s. 55.

<sup>13</sup> *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II (1978–1999)*, wstęp M. Piwko, wprowadzenie, S. Urbański, Warszawa 2000, s. 130.

<sup>14</sup> K. Ornacka, *Od socjologii do pracy socjalnej. Społeczny fenomen dzieciństwa*, Kraków 2013, s. 19–20.

<sup>15</sup> Cyt. za: K. Ornacka, *Od socjologii do pracy socjalnej...*, s. 32.

## **„Wynalezione” / „odkryte” dzieciństwo. Ewolucja w definiowaniu kategorii dzieciństwa**

Na podstawie historycznych opracowań można stwierdzić, że początek systematycznej refleksji naukowej nad dzieckiem i dzieciństwem pojawił się dopiero w połowie XIX w. W przeszłości świat dziecka stanowił uzupełnienie świata dorosłych. Dziecko było pozbawione własnych praw, nie miało swobody decydowania o istotnych obszarach życia (wykształcenie, zawód), przez długi okres pozostawało na samym dnie hierarchii społecznej<sup>16</sup>. W czasach średniowiecza nie istniała idea dzieciństwa, a większość języków tego okresu nie zawierała nawet słowa „dziecko”.

Granica między dzieciństwem a dorosłością nie odgrywała zatem roli w sensie kulturowym. Nie było kategorii społecznych, które mogłyby uczynić takie rozróżnienie potrzebnym lub atrakcyjnym. Osoba jawiła się w swoim bycie bez potrzeby takich podziałów. Ten swoisty stosunek do dziecka wyraźnie odzwierciedlają dzieła średniowiecznej sztuki, na których było ono przedstawiane jak miniatura dorosłego.

Philippe Ariès – pierwszy badacz dzieciństwa, który traktował je jako zjawisko konstruowane społecznie i historycznie, a nie tylko biologicznie (w pracy *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*)<sup>17</sup> uważa, że dzieciństwo jako odrębną kategorię wydzielono dopiero w XVII–XVIII w. Wpływ na to miały różne czynniki, m.in.: spadek umieralności dzieci, zwiększona wiedza w zakresie kontroli urodzin, a także powstały system szkolny, rozdzielający świat dzieciństwa od świata dorosłych. W dziecku dostrzeżono osobę, pojawiło się zainteresowanie jego psychiką i rozwojem moralnym.

Okolo XVII w. narodziło się przekonanie, iż czystość i niewinność dziecka stanowi odbicie czystości i niewinności Boga. Jak napisał Grzegorz Leszczyński: „Do chwały dzieciństwa przyczynił się naprzód sam Jezus, dalej postaci małych męczenników i niewiniątek, dzieje dziecięcej wyprawy krzyżowej z czasów Innocentego III. Dzieciństwo to tyle, co trwanie w świecie raju, trwanie przed upadkiem i przed grzechem, zakorzenienie w naturze (Rousseau), niewinność, prostota i skromność”<sup>18</sup>.

Zdaniem Philippe’a Ariès przez stulecia problematyka dziecięca była niezauważana i niedoceniana także z tego powodu, że życie rodzinne we współczesnym sensie – oparte na intymności i uczuciach – pojawiło się dopiero w późniejszych stuleciach.

Można też uznać, że problematyka dziecięca była marginalizowana z powodu przekonania, iż z dzieciństwem nie są związane istotne dla humanistyki, wymagające zgłębienia, problemy badawcze. Zgodnie bowiem z ustaleniami

<sup>16</sup> D. Żołądź-Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2002, s. 10.

<sup>17</sup> P. Ariès, *L’Enfant et la vie familiale sous l’Ancien Régime*, Paris 1960.

<sup>18</sup> G. Leszczyński, *Literatura i książka dziecięca. Słowo – obieg – konteksty*, Warszawa 2003, s. 159.

historyków, „dzieci nie istniały od zawsze”<sup>19</sup>. Zdaniem niektórych badaczy zostały „wynalezione”, według innych – „odkryte”<sup>20</sup>, dopiero w XIX w. Wcześniej społeczność dorosłych nie dostrzegała konieczności wyodrębniania specyficznych dla wieku dziecka ról, oczekiwań i potrzeb<sup>21</sup>. Nie akcentowano wyraźnie różnic między dziećmi a dorosłymi, nie istniała też odrębna idea dzieciństwa, ponieważ za dziecko uważano młodego człowieka dopóty, dopóki nie mógł się obejść bez pomocy innych<sup>22</sup>. Gdy tylko dziecko wyrastało z okresu niepewności, naznaczonego zagrożeniem wczesną śmiercią, która wśród dzieci była wówczas zjawiskiem normalnym<sup>23</sup>, stawało się od razu młodym człowiekiem, bez okresów przejściowych.

Oświecenie przyniosło zmiany w kształtowaniu się obrazu dzieciństwa. Zaczęto wówczas traktować dzieciństwo jako czas i etap rozwoju, uczenia się przygotowania do dorosłości. Dzieciństwo uznano za etap życia z własnymi potrzebami. Tym niemniej dziecko postrzegano jako niesprawnego człowieka, które dorośli powinni wprowadzać poprzez naukę w dorosłe życie.

Jest to także okres zainteresowania się naukami o wychowaniu i edukacji. Oświecenie było nie tylko epoką nowej orientacji w zakresie poglądu na świat, „nowych osiągnięć naukowych, nowych dążeń społecznych; było równocześnie epoką wychowania społeczeństwa w tym nowym duchu”<sup>24</sup>. Przy czym cechą znamioną polskiego oświecenia było to, iż „na drogi postępu wybiegało ono znacznie dalej, niżby pozwalała na to ewolucja rzeczywistości społecznej”<sup>25</sup>.

Polskie oświecenie uczyło patrzeć i oceniać, a także przekształcać świat społeczny z punktu widzenia potrzeb człowieka i ludzkości. Stąd też Franciszek Salezy Jezierski pisał: „licznym orszakom nazwisk tak otoczone jest imię człowieka, iż o jego jestestwie dopytać się ciężko między narodami. [...] musiały najpierw wstąpić na latarnie paryskie, aby ich światło pokazało, co to jest za imię »człowiek«”<sup>26</sup>. Rozbiory i groźba całkowitego zniszczenia państwa, bolesne klęski na polach walk zbrojnych o wolność i niepodległość, poczucie wielkich krzywd, szukanie ratunku własnymi siłami doprowadziło do sprzymierzenia się w dobie oświecenia „edukacji rozumu” z „edukacją serca”<sup>27</sup>. Stanisław Staszic w 1786 r. stwierdził: „W edukacji najpierw serce ma być kształtowane... zdaje mi się, że my serce zaniedbaliśmy zupełnie”<sup>28</sup>.

---

<sup>19</sup> R. Farson, *Polityka dzieciństwa*, w: *Edukacja i wyzwolenie*, pod red. K. Blusza, Kraków 1992, s. 40.

<sup>20</sup> Zob. M. Szczepka-Pustkowska, *Kategoria dzieciństwa – od Ellen Key do współczesności*, „Edukacja i Dialog” 7(1997).

<sup>21</sup> Tamże.

<sup>22</sup> P. Ariès, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, przeł. M. Ochab, Gdańsk 1995, s. 37, 44.

<sup>23</sup> Tamże, s. 48.

<sup>24</sup> B. Suchodolski, *Dzieje kultury polskiej*, wyd. III zmienione i rozszerzone, Warszawa 1997, s. 189.

<sup>25</sup> Tamże, s. 198.

<sup>26</sup> Tamże.

<sup>27</sup> Tamże, s. 199.

<sup>28</sup> Tamże.

W XIX w. w wyniku urbanizacji doszło do poprawy jakości życia ludzi, ale jednocześnie do poszukiwania taniej siły roboczej właśnie wśród dzieci. Praca dzieci była wydajniejsza i tańsza, stąd starano się z niej korzystać jak najczęściej, pomijając potrzeby najmłodszych.

W 1900 r. w kulturze europejskiej za sprawą szwedzkiej feministki i pedagoga Ellen Key oraz zwolenników tzw. nowego wychowania dokonano się przeobrażenie problematyki związanej z dzieckiem i dzieciństwem. Zwolennicy „nowego wychowania” w centrum swoich zainteresowań postawili dziecko i jego rozwój. Uznali też, że „głównym celem wychowania powinno być zapewnienie dziecku możliwości rozwoju jego indywidualności”<sup>29</sup>. Ellen Key opowiadała się za wychowaniem jak najbardziej zindywidualizowanym i marzyła, że wiek XX będzie „stuleciem dziecka”, w którym zgodnie z koncepcją „nowego wychowania” dojdzie do ukształtowania nowego człowieka, a przez to świat stanie się szczęśliwszy i lepszy. Głosząc niemal kult dziecka, przyznawała mu prawo do samorozwoju, przeżywania własnego dzieciństwa, do opieki, wychowania i edukacji, jak również do wyboru rodziców<sup>30</sup>.

Niestety, wiek XX, mimo szlachetnych zamierzeń i rozwijającego się progresywizmu, uznaje się za okres „zniewolonego dzieciństwa”. Dzieci wraz z dorosłymi doświadczały okrucieństw wojennych, nie ustrzeżono ich od głodu, wyczerpania i poniżenia. Badania dotyczące politycznych i prawnych uwarunkowań wobec dzieciństwa, dzieci i ich wychowania są podejmowane przede wszystkim przez badaczy zainteresowanych historią polityki społecznej<sup>31</sup>.

Zwolennikiem emancypacji dziecka i poszanowania jego praw był w Polsce Janusz Korczak, rozpoznawany jako prekursor i przedstawiciel ruchu na rzecz praw dzieci. Dziecko w pedagogice Korczaka jest osobą, obywatelem i partnerem dorosłego, ponieważ „dziecko to człowiek, a nie kandydat na człowieka” – jak mówił Korczak. Jego zdaniem „nie ma dzieci, są ludzie”. I to jest prawda. „Dziecko to także człowiek, tylko że jeszcze mały...”, przecież każdy dorosły kiedyś również był dzieckiem. Tak więc, podobnie jak każdemu dorosłemu, także dziecku przysługują pewne prawa i wolności. Nazywają się one prawami człowieka<sup>32</sup>.

Myśl Janusza Korczaka legła u podstaw ideowych najważniejszych dokumentów chroniących prawa dziecka – *Konwencji o prawach dziecka* uchwalonej przez Organizację Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 r. oraz przyjętej przez ONZ trzydzieści lat wcześniej, 20 listopada w 1959 r., *Deklaracji praw dziecka*.

<sup>29</sup> B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa 2008, s. 17.

<sup>30</sup> E. Key, *Stulecie dziecka*, przeł. I. Moszczeńska, Warszawa 1928, s. 152–194.

<sup>31</sup> W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo*, Warszawa 1996; E. J. Kryńska, *Skazane za patriotyzm. „Druha konspiracja” na Białostoczczyźnie*, Białystok 2012. Barbara Smolińska-Theiss zajęła się obrazem dziecka i jego życia w środowisku małego miasta w okresie przemian politycznych i gospodarczych w Polsce po 1989 r. oraz wynikających z nich zjawisk rozwarstwienia ekonomicznego. Zob. B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa 1993; W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo: socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa 1996.

<sup>32</sup> J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. III, wybór A. Lewin, Warszawa 1978, s. 57–79; tenże, *Dzieła*, t. 7: *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 1993, s. 427–462.

Najobszerniejszy katalog praw dziecka zawiera *Konwencja o prawach dziecka*, dokument stojący na straży przestrzegania praw dziecka. Jak słusznie zauważa Jolanta Pietrzyk, wicedyrektorka Gimnazjum nr 7 w Koninie, *Konwencja o prawach dziecka* jest „uniwersalnym instrumentem, nie tylko chroniącym te prawa, ale pozwalającym na uświadomienie ludziom wartości ich dzieciństwa, a tym samym człowieczeństwa. Im więcej w świecie przestrzeganych *Konwencji o prawach dziecka*, tym mniej krzywd wyrządzanych ludziom”<sup>33</sup>.

Współcześnie, oprócz pedagogów społecznych, problematyką dzieciństwa szeroko zajmują się głównie pedagodzy wczesnoszkolni i przedszkolni<sup>34</sup>, dzięki którym wciąż następuje postęp w traktowaniu kategorii dziecka i dzieciństwa.

Ewolucja w definiowaniu kategorii dzieciństwa wynika z faktu, że „dzieciństwo jest [traktowane – przyp. E.K.] nie tylko [jako – przyp. E.K.] faza życia, która trwa czy minęła, ale stanowi *rdzeń* każdego z nas”. Stąd też np. Maria Szczepska-Pustkowska, pedagog wczesnej edukacji, podkreśla, że dzieciństwo „Tworzy [...] w nas miejsce do gromadzenia nowych doświadczeń, pozwala nam wciąż na nowo dziwić się światem, czegoś poszukiwać i do czegoś dorastać. Czyni nas stale gotowymi przeżywania nowych fascynacji i podejmowania zabawy. Wyposaża nas w umiejętności współbycia i współdziałania z innymi”<sup>35</sup>. Tak rozumiana kategoria dzieciństwa dowodzi, że funkcjonowanie człowieka jest zdeterminowane jego przeszłymi doświadczeniami, które w dużym stopniu decydują o tym, kim jesteśmy obecnie.

Ale równocześnie Maria Szczepska-Pustkowska, rozpatrując dziecko w kategoriach filozoficzno-etycznych, dostrzega w dziecku szansę trwania ludzkości, warunek ukonstytuowania przyszłości rodzaju ludzkiego<sup>36</sup>. Również Jan Paweł II twierdził, że „Dzieci są nadzieją, która rozkwita wciąż na nowo, projektem, który nieustannie się urzeczywistnia, przyszłością, która pozostaje zawsze otwarta”. Jest to wysublimowany obraz dzieciństwa, zgodny z nurtem pedagogiki humanistycznej, wskazującej, iż wychowanie musi być wychowaniem perspektywnym, antycypującym „wychowaniem dla przyszłości”, „otwartym” i permanentnym.

<sup>33</sup> J. Pietrzyk, *Dziecięce obywatelstwo*, „Koniński Kurier Oświatowy” 2012, nr 3–4 (98–99), s. 7.

<sup>34</sup> D. Waloszek, *Edukacja dzieci na wsi: studium możliwości*, w: *Nauki pedagogiczne w Polsce: dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, pod red. T. Lewowickiego, M. J. Szymańskiego, Kraków 2004, s. 219–232; też, *Przygotowanie dzieci do szkoły: refleksje metodologiczne*, w: *Edukacja dzieci sześciolatków w Polsce*, pod red. D. Waloszek, Zielona Góra 2005; też, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006; J. Zwiernik, *Różne wymiary dziecięcej codzienności*, w: *Nowe stulecie dziecka*, pod red. D. Waloszek, Zielona Góra 2001; tenże, *Rytuały przejścia ze sfery prywatnej w sferę publiczną u dzieci przedszkolnych*, w: *Pedagogika miejsca*, pod red. M. Mendel, Wrocław 2006; tenże, *Dzieci mają głos. O niektórych sposobach badania dzieciństwa*, w: *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, pod red. E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz, Wrocław 2007; tenże, *Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, pod red. D. Klus-Stańskiej, M. Szczepskiej-Pustkowskiej, Warszawa 2009.

<sup>35</sup> M. Szczepska-Pustkowska, *Kategoria dzieciństwa...*

<sup>36</sup> M. Szczepska-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Kraków 2011.

Humanistyczny model postrzegania dziecka i dzieciństwa stanowi przeciwwagę, alternatywę dla podejścia prakseologicznego, technologicznego<sup>37</sup>, które jest nadal powszechne, wręcz dominujące. Humanistyczny model poznania naukowego promuje indywidualność i niepowtarzalność wychowanków, co jest szczególnie ważne w kontekście statusu dziecka. Gwałtowne zliberalizowanie pozycji dziecka spowodowało, że dzieci nadal są przedmiotem różnorodnych oddziaływań ze strony dorosłych aż do granic zawłaszczenia dzieciństwa. Dostrzegamy coraz częściej, że dzieciństwo zostało zagrożone i zubożone przez nowe formy wyzysku i izolacji oraz postępującej destrukcji świata wartości, w którym żyjemy. Literatura donosi o „zaginięciu” dzieciństwa lub jego degradacji, chociaż tak bardzo staramy się je chronić<sup>38</sup>.

Coraz liczniejsze opracowania powstające na świecie mówią o dzieciństwie, które jest eliminowane, skracane, komercjalizowane, skolaryzowane, dezintegrowane, kolonizowane, patologizowane, biurokratyzowane, technologiczowane, któremu dorośli starają się nadać cechy dorosłości (*adultized childhood*). Mimo postępu, jaki poczyniły społeczeństwa od przełomowych momentów, które doprowadziły najpierw do wynalezienia, później do odkrycia i przewartościowania problematyki dziecka i dzieciństwa, dzieciństwo jako zjawisko dotyczące każdego człowieka nadal bywa zawłaszczane i zniewalane w najróżniejszy sposób, zatracając swój niepowtarzalny, indywidualny podmiotowy charakter<sup>39</sup>.

Z tego powodu humanistyczne ujęcie egzystencji ludzkiej staje się dziś szczególnie ważne i – być może – najbardziej ludziom potrzebne. Wychowanie humanistyczne dba o obronę człowieka „przed taką ideologiczną organizacją życia, która mogłaby prowadzić do uśmiercenia i podeptania osoby ludzkiej”<sup>40</sup>.

Reasumując, od chwili odkrycia dziecka przez kulturę powstanie i ewolucja kategorii dzieciństwa oscylowały między dychotomią a jednością, między zespoleniem a separacją, między subiektywnością a obiektywnością, między tym, co zewnętrzne, a tym, co wewnętrzne, wreszcie między tym, co społeczne – a tym, co indywidualne.

Stąd też wydaje się, że wciąż aktualny jest ideał wychowawczy kultury greckiej, który określa się terminem *kalokagathia* (od *kalos kai agathos* lub *kalos agathos*, czyli ‘dobry i piękny’). Jest on wskazaniem na znaczenie cnót moralnych i dobra godziwego w odróżnieniu od dobra użytecznego i przyjemnego. *Kalokagathia* ma charakter moralny, dlatego Arystoteles określał ją jako zwieńczenie wszystkich cnót. Człowiek osiąga je wówczas, gdy posiada już cnoty szczegółowe, a więc sprawiedliwość, umiarkowanie, mądrość, etc. Odpowiada ona więc intelektualnej kontemplacji, kieruje człowieka do tego, co jest „dobre w prawdzie” oraz do wielkoduszności. Ta Arystotelesowska *paideia* (współcześnie określana mianem wychowania czy kultury) wprowadza człowieka w jego

---

<sup>37</sup> Z. Ratajek, *Pedagogika wczesnoszkolna wobec realnych problemów edukacyjnych w czasach przełomów*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 20(2011), s. 32.

<sup>38</sup> M. Szczepaska-Pustkowska, *Kategoria dzieciństwa...*

<sup>39</sup> Tamże.

<sup>40</sup> J. Tarnowski, *O użyteczności niektórych kategorii personalistycznych dla pedagogiki*, „Kultura i Edukacja” 24(1993), s. 29.



własne człowieczeństwo<sup>41</sup>, jako że humanizm stawia człowieka w roli gospodarza. I oby tak było... Jest to możliwe, bo „człowiek jako istota aktywna może sobie te cnoty przyswajać poprzez ich uprawianie”<sup>42</sup>.

„Wydaje się więc, że klasyczna paideia osadzona w klasycznej filozofii jest ciągle źródłem inspiracji pedagogicznych: [...] Stąd słuszna wydaje się opinia, że filozofia »to miłość mądrości«, pedagogika zaś to »mądrość miłości«”<sup>43</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

- Ariès P., *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris 1960.
- Ariès P., *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, przeł. M. Ochab, Gdańsk 1995.
- Dyczewski L., *Miejsce i funkcje wartości w kulturze*, w: *Kultura w kręgu wartości*, pod red. L. Dyczewskiego, Lublin 2001.
- Farson R., *Polityka dzieciństwa*, w: *Edukacja i wyzwolenie*, pod red. K. Blusza, Kraków 1992.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, w: tegoż, *Dzieła wybrane*, t. I, Warszawa 1997.
- Jan Paweł II, *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, Rzym–Lublin 1988.
- Karwatowska M., *Uczeń w świecie wartości*, Lublin 2010.
- Key E., *Stulecie dziecka*, przeł. I. Moszczeńska, Warszawa 1928.
- Korczak J., *Dzieła*, t. 7: *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 1993.
- Korczak J., *Pisma wybrane*, t. III, wybór A. Lewin, Warszawa 1978.
- Krasnodębski M., *Współczesne inspiracje klasyczną paideią. Próba sformułowania realistycznej filozofii wychowania*, w: *Metamorfozy filozofii wychowania. Od antyku do współczesności*, pod red. S. Sztobryna, M. Wasilewskiego, M. Rojka, Łódź 2012.
- Kryńska E. J., *Skazane za patriotyzm. „Druha konspiracja” na Białostocczyźnie*, Białystok 2012.
- Leszczyński G., *Literatura i książka dziecięca. Słowo – obieg – konteksty*, Warszawa 2003.
- Matyjas B., *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa 2008.
- Ornacka K., *Od socjologii do pracy socjalnej. Społeczny fenomen dzieciństwa*, Kraków 2013.
- Sitarska B., *Idea Jana Amosa Komeńskiego wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych*, <[https://comenius.uph.edu.pl/images/pliki/artykuly/artykul\\_2.pdf](https://comenius.uph.edu.pl/images/pliki/artykuly/artykul_2.pdf)>, dostęp: 03.11.2019.
- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa 1993.
- Suchodolski B., *Dzieje kultury polskiej*, wyd. III zmienione i rozszerzone, Warszawa 1997.
- Suchodolski B., *Labirynty współczesności. Niewola i wolność człowieka*, Warszawa 1975.
- Suchodolski B., *Wstęp*, w: *Humanizm i edukacja humanistyczna*, wybór tekstów, opr. B. Suchodolski, I. Wojnar, Warszawa 1988.
- Szczepska-Pustkowska M., *Kategoria dzieciństwa – od Ellen Key do współczesności*, „Edukacja i Dialog” 7(1997).
- Szczepska-Pustkowska M., *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Kraków 2011.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1988.
- Theiss W., *Zniewolone dzieciństwo*, Warszawa 1996.
- Theiss W., *Zniewolone dzieciństwo: socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa 1996.

<sup>41</sup> Cyt. za: M. Krasnodębski, *Współczesne inspiracje klasyczną paideią. Próba sformułowania realistycznej filozofii wychowania*, w: *Metamorfozy filozofii wychowania. Od antyku do współczesności*, pod red. S. Sztobryna, M. Wasilewskiego, M. Rojka, Łódź 2012, s. 44, 47.

<sup>42</sup> R. Alt, *Der fortschrittliche Charakter der Pädagogik*, s. 91.

<sup>43</sup> M. Krasnodębski, *Współczesne inspiracje klasyczną paideią...*, s. 51.

- Waloszek D., *Edukacja dzieci na wsi: studium możliwości*, w: *Nauki pedagogiczne w Polsce: dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, pod red. T. Lewowickiego, M.J. Szymańskiego, Kraków 2004.
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006.
- Waloszek D., *Przygotowanie dzieci do szkoły: refleksje metodologiczne*, w: *Edukacja dzieci sześciolatnich w Polsce*, pod red. D. Waloszek, Zielona Góra 2005.
- Wojnar I., *Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, w: *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, pod red. I. Wojnar, J. Kubina, Warszawa 1996.
- Zwiernik J., *Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, pod red. D. Klus-Stańskiej, M. Szczepskiej-Pustkowskiej, Warszawa 2009.
- Zwiernik J., *Różne wymiary dziecięcej codzienności*, w: *Nowe stulecie dziecka*, pod red. D. Waloszek, Zielona Góra 2001.
- Zwiernik J., *Rytuały przejścia ze sfery prywatnej w sferę publiczną u dzieci przedszkolnych*, w: *Pedagogika miejsca*, pod red. M. Mendel, Wrocław 2006.
- Żołądź-Strzelczyk D., *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2002.

## REFLECTION ON THE HISTORY OF CHILDHOOD IN THE CONTEXT OF THE IDEA OF HUMANISTIC EDUCATION

### SUMMARY

The purpose of the article is to expose the child as a separate category in the context of the idea of humanistic education. This is because the issue is insufficiently developed in the literature on the subject. Meanwhile, historical studies show that the beginning of systematic scientific reflection on the child and childhood did not appear until the mid-nineteenth century. In the past, the child's world complemented the adult world. The child was deprived of his own rights, did not have the freedom to decide on important areas of life (education, profession), for a long time remained at the very bottom of the social hierarchy.

Hence because of the rapid liberalization of the child's position and objective treatment by adults, up to the limits of appropriation of childhood, it is desirable to refer to the category of childhood seen from the perspective of the idea of humanistic education. Humanistic education, in fact, cares for the defense of man „against such an ideological organization of life that could lead to the killing and trampling of the human person”.

**KEY WORDS:** child, childhood, humanity, humanistic education, “paideia”