

Józef Bazylak

Wychowanie dziecka na jednostkę społeczną

Studia Philosophiae Christianae 24/1, 163-170

1988

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

JÓZEF BAZYLAK

WYCHOWANIE DZIECKA NA JEDNOSTKĘ SPOŁECZNĄ

1. Wprowadzenie. 2. Niektóre ważniejsze koncepcje dotyczące wychowania społecznego dziecka. 3. Rola egocentryzmu w wychowaniu dziecka na jednostkę społeczną. 4. Dziecko, rodzina, szkoła. 5. Zakończenie.

1. WPROWADZENIE

Literatura psychologiczna na temat rozwoju społecznego i wychowania dziecka na jednostkę społeczną jest stosunkowo bogata. Zwraca ona uwagę nie tylko na rozwój społeczny, który polega na zdobywaniu dojrzałości do współżycia z innymi ludźmi, ale również na jednostkę społeczną, która nie tylko przebywa z innymi ludźmi, ale również z nimi współdziała. Psychologowie, zajmujący się psychologią rozwojową dziecka, są zgodni co do tego, że dziecko nie rodzi się istotą społeczną w tym znaczeniu, że może łatwo z innymi obcować i współdziałać. Na jednostkę społeczną trzeba je wychować poprzez uczenie przystosowania się do innych, do współdziałania z nimi, do norm moralnych, otoczenia i rzeczywistości, w której żyje.

2. NIEKTÓRE WAŻNIEJSZE KONCEPCJE DOTYCZĄCE WYCHOWANIA SPOŁECZNEGO DZIECKA

Spośród wielu ujęć dotyczących wychowania społecznego dziecka, w niniejszych rozważaniach uwzględnimy niektóre najważniejsze z nich: koncepcję K. Lewina, H. Wallona, J. Piaget'a krytykowaną przez Wallona i koncepcję pośrednią.

a) Koncepcja Kurta Lewina

Kto studiuje współczesne dzieła z psychologii rozwojowej tego uderza fakt, że większość autorów tych dzieł uważa dziecko za istotę początkowo „niezależną”, która stopniowo ulega wpływowi środowiska społecznego. Noworodek byłby jednostką zamkniętą, która stopniowo winna być uspołeczniona. W rzeczywistości chodzi o przejście od *Ego* do *Socius* w tak znikomym stopniu, że można nawet mniemać, że z początku nie ma granicy między „Ja” i „nie Ja”. Uspołecznienie od początku życia jednostki jest faktem. I tak np. nie możemy zaprzeczyć, podkreśla Lewin, istnienia uczuciowej wspólnoty między matką, a dzieckiem. Rozwój polega jedynie na uczynieniu tej wspólnoty bardziej głęboką, szeroką, i świadomą. Prawdę mówiąc człowiek nie jest nigdy jednostką wyizolowaną. Zawsze jest związany z drugim człowiekiem. H. Heidegger, pisze Lewin, szczegółowo opisał fakt, że nasze „bycie w świetle” jest jednocześnie „byciem z”. Pisząc z kolei o roli środowiska i elementów sytuacyjnych w rozwoju społecznym jednostki i jej zachowaniu, Lewin uważa, że jest ona dynamiczną całością stworzoną przez podmiot

i jego otoczenie. Środowisko i podmiot nie są niezależnymi zmiennymi, ponieważ struktura otoczenia jest funkcją potrzeb i dążeń podmiotu, podczas gdy właściwe aspekty tego otoczenia przyczyniają się do powstania szczególowej mentalności podmiotu. Zachowanie się jest więc wynikiem tej dynamicznej wzajemnej relacji¹.

b) koncepcja B. Wallona

Wallon przedstawiając swoją koncepcję rozwoju jednostki w ogóle, a społecznej w szczególności, poddał krytyce poglądy J. J. Rousseau, autora *Emila*, gdzie rozwój dziecka jest przedstawiony jako proces autonomiczny, zależny od inicjatywy zainteresowanego. Dziecko samo osiągnie swój najwyższy „punkt”. Środowiska jest tylko zwykłym otoczeniem fizycznym, które przy najbardziej sprzyjających okolicznościach winno dostarczyć jednostce okazji do jej własnego rozwoju, aż do osiągnięcia życiowego maksimum. Od dziecka wymaga się jedynie by było posłuszne naturze. Wallon zdecydowanie występuje przeciw takiemu podejściu do rozwoju dziecka i jego wychowania na jednostkę społeczną. Żeby można poznać dziecko i pomóc mu w rozwoju społecznym, należy przede wszystkim zbadać środowisko, w jakim się ono rozwija oraz dyspozycje dziecka. W przeciwnym wypadku, jakże moglibyśmy odróżnić to, co płynie ze środowiska, od tego co pochodzi z dyspozycji, jakie posiada dziecko?²

c) koncepcja J. Piageta krytykowana przez H. Wallona

Wallon tak oto przedstawia stanowisko Piageta. Z początku dziecko, całkowicie zamknięte w samym sobie, może jedynie doświadczyć samo siebie. Stopniowy zanik tego „autyzmu” prowadzi do konsekwentnego egocentryzmu, w którym nadal przeważa subiektywny punkt widzenia, choć coraz bardziej dają już o sobie znać wpływy zewnętrzne. Zapewne dziecko zna swoje własne otoczenie i staje się jego ośrodkiem. Zdaje sobie sprawę z istnienia środowiska, ale ta świadomość jest zabarwiona własnym subiektywizmem. Gdy zacznie rozróżniać własne „Ja” i otaczającą je rzeczywistość, przypisuje jej jakieś dodatkowe oceny podobne do własnych. Jest to animistyczny okres ludzkiego życia. Dopiero w wieku 6-7 lat egocentryzm zaczyna zanikać, a równocześnie z rozwojem dziecka rozwija się bardziej obiektywny stosunek do rzeczy i ludzi. Według Piageta, ten obiektywizm wpływałby stąd, że dziecko nie rozpoznaje osób, od których jest uzależnione jego życie, jak również osób jemu podobnych, wśród których winno ono zająć miejsce. Wychodząc z absolutnego indywidualizmu Piaget uzależnia rozwój indywidualny dziecka od rozwoju poczucia społecznego. Poznanie staje się obiektywne, ponieważ dziecko uspołecznia się. Życie wspólnotowe jawi się przed dzieckiem jako czynnik jego rozwoju psychicznego. Dzięki powtarzanim doświadczeniom, dziecko mogło się przekonać o istnieniu przeszłości nie do pokonania, jakie powstają, gdy w ludzkim życiu przeważa egocentryczny punkt widzenia. Wallon stawia pytanie — „czy to wszystko do złudzenia nie przypomina nam alternatywy *Emila* i *Umowy Społecznej*? Piaget również wychodzi z nieograniczonego indywidualizmu

¹ K. Lewin: *The Conflict between aristotelian and galilean Modes of Thought in contemporary Psychology*, dans *A dynamic Theory of Personality*, New York 1935, s. 1—42.

² H. Wallon: *Motament des. De l'Acte a'la Pensée*, Paris 1942, 82, s. 208.

w formie „autyzmu” i z jego złagodzonej formy, jaką jest egocentryzm³.

d) Koncepcja pośrednia

Dokonana przez Wallona krytyka koncepcji Rousseau i Piageta, wydaje się całkowicie usprawiedliwiona. Reakcje między dzieckiem a jego środowiskiem ustalają się w trakcie jego rozwoju. „Autyzm” nie jest pierwszą dyspozycją dziecka. Od początku jego życia zauważamy uwrażliwienie na podmioty świata zewnętrznego, stąd wywodzi się percepcja, reakcja pożądania, czy awersji oraz uczucia. Nie można mniemać, że istnieje u dziecka całkowita obojętność wobec rzeczy, jaką np. dostrzegamy u schizofreników. Przeciwnie, każdy może dostrzec życiowy związek łączący noworodka z jego środowiskiem społecznym. Bardzo wczesnie odkrywamy u niego istnienie kontaktu z „przyjacielem”; wyrazem tego kontaktu jest uśmiech dziecka i jego wzrok utkwiony we wzroku matki⁴. Z faktu, że dziecko bardziej niż zwierze jest uzależnione od środowiska społecznego, którego potrzebuje, aby móc korzystać z otaczającej je rzeczywistości w kształtowaniu mowy i w całym swoim rozwoju wynika, że wszystkie jego zdolności i cała jego działalność są nastawione na kontakt z drugim człowiekiem. Zapewne te kontakty ze środowiskiem nie mają nic wspólnego z inteligentnym rozumieniem refleksyjnym. Chodzi zatem o udział w sytuacjach w jakich ono się znajduje, co może być nazwane więzią uczuciową, jeśli chodzi o stosunki międzyludzkie. Zanim wykształci się mowa, jako obiektywny sposób wyrazu rozumienia, wyrażenie zgody — uczucia odgrywają już tu pewną rolę jako system wyrażania relacji międzyosobowych. Można nawet powiedzieć, że dziecko należy do swego środowiska zanim nabierze samoświadomości. Zresztą był każdej jednostki ma również odniesienia, które włączają ją w środowisko społeczne. Wynika z tego, że wychowanie, które zmierza do uformowania osobowości w pełni ludzkiej nie sprowadza się do szkolnej socjalizacji i nie polega tym bardziej na zerwaniu społecznych więzów dzieciństwa. Polega ono raczej na uświadomieniu i doświadczeniu tych więzi społecznych przez ich pogłębienie, wzbogacenie i uhumanizowanie. Jest nonsensem rozpatrywanie człowieka jedynie w nim samym i wspomnianie ubocznie, że jest on poddawany pewnym wpływom swego środowiska w trakcie swego rozwoju. Natura ukierunkowuje nas ku rzeczom, potrzebujemy powietrza żeby oddychać, substancji nieorganicznych, roślin, zwierząt ażeby się odżywiać. Bez pomocy drugiego człowieka nie moglibyśmy prowadzić życia godnego człowieka, nie moglibyśmy po prostu żyć. Wspólnota jako środowisko kultury obiektywnej jest nam konieczna. Można ją zdefiniować za Sorokinem jako „zespół przekonań, wartości i norm ludzkich w ich relacjach wzajemnych i zespół środków, które obiektywnie socjalizują i rodzą przekonania”⁵. Widać więc, ile elementów przeszło z tej kultury przez masę osobowość. Wypada zatem człowiekowi uświadomić sobie te relacje i w konsekwencji kierować

³ M. L. Langeveld: *Verkening en Verdieping*, Purmerend 1950, s. 25—50.

⁴ R. A. Apitz, K. Wolf: *The smiling Response. A Contribution to the Ontogenesis of Social Relation*. Genetic Psychology Monographs 1946, 34, 57—125; F. Buytdijk: *De Eerste Glimlach van Kind*, Nimegue 1947.

⁵ Sorokin: *Society Culture and Personality*. New York 1947, s. 63.

swoim życiem. Zadanie wychowania społecznego polega więc na budzeniu sensu relacji między ludźmi, na wyznaczaniu ich miejsca w porządku wartości i promowaniu relacji społecznych możliwie najdoskonalszych. Aby relacja miała znaczenie wychowawcze, trzeba przynajmniej tyle, by ona była właściwie przeżyta. To zakłada, że człowiek ma dążyć świadomie do tworzenia odpowiednich stosunków międzyludzkich. Współpraca i solidarność instynktowna nie wystarczą. Już przeto dziecko musi samo wypracować swoje relacje społeczne według pewnego ideału. W określonym okresie rozwojowym winno zdawać sobie sprawę z odpowiedzialności za rozwój swojej osobowości w ogóle, a społecznej w szczególności⁶.

3. ROLA EGOCENTRYZMU W WYCHOWANIU DZIECKA NA JEDNOSTKĘ SPOŁECZNĄ

Omawiając różne elementy wpływające na rozwój dziecka na jednostkę społeczną zastanówmy się nad rolą egocentryzmu w tych procesach. W psychologii rozwojowej prawie powszechnie uznawany jest pogląd, że egocentryzm stanowi w rozwoju dziecka zjawisko negatywne. Spróbujmy jednak na to zagadnienie spojrzeć z nieco innego punktu widzenia.

W procesie rozwoju człowieka istnieją pewne okresy, w których egocentryzm zdaje się odgrywać szczególną rolę. Jest to egocentryzm związany regularnie z etapami rozwojowymi jednostki. Jego rola nie jest dostatecznie zbadana. Za Piagetem poświęca się dużo uwagi egocentryzmowi dziecięcemu. Uważa się, że pierwszym odczuciem żywej istoty jest odczucie egocentryzmu. Dziecko dopóki nie potrafi orientować się we wzorach kulturowych i nie przyswoi sobie praw grupy jest egocentryczne. Dziecko powoli dojrzeje do odczucia swojego „Ja” jako pewnej wartości⁷. Teoretycy ze szkoły psychoanalitycznej podkreślają, że małe dziecko początkowo nie dostrzega granicy między swoim ciałem, a otaczającą rzeczywistością. Odczucie swojego „Ja” rozwija się powoli i stopniowo dzięki interakcjom z otoczeniem fizycznym, a przede wszystkim dzięki interakcjom społecznym — zwłaszcza pod wpływem osób, które mają dla dziecka specyficzne znaczenie. „Ja” jest więc w pewnym stopniu determinowane u dziecka postawą wobec niego osób wychowujących je (H.S. Sullivan, J. Murray). W procesie egocentryzmu dziecko odkrywa własne *Ego* często w sposób bardzo silny i fascynujący. Z obserwacji wynika, że dziecko w pierwszych latach swego życia mówi tylko dla siebie, myśli tylko dla siebie, wierzy, iż wszystko się wokół niego obraca. Jest przekonane, że wszystko interesuje się tylko nim. W ten sposób poznaje własną „wartość”. W oparciu o to dopiero powoli odkrywa inne „zewnętrzne” wartości poprzez relacje interpersonalne. Komunikując się z innymi ludźmi, odkrywa pewne ogólne prawa i wartości. Jest problemem, na ile dziecko przyjmuje wartości otoczenia w

⁶ J. Bazylak: *Odpowiedzialność za rozwój własnej osobowości*, Novum, Warszawa 1975, s. 75—86.

⁷ W. A. Lektorski, N. N. Sadowski: *Geneza i struktura czynności intelektualnych w koncepcji J. Piageta*, w: *Materiały do nauczania psychologii*. Red. L. Wołoszynowa, Warszawa 1970, seria II, T. VI, s. 67—74; J. Piaget: *Rola i myślenie dziecka* (tłum. z franc.), Lwów 1929; F. L. Goodenough, D. B. Harris: *Studies in the psychology of childrens drawings*, Psycholog. Biul. 47, 1950, s. 369—433.

sposób absolutnie nieświadomy. Ale wiadomo, że przez długi okres czasu nie akceptuje częściowo i w sposób świadomy wartości innych ludzi, jakby nie znało tych wartości. Ponadto, gdy pewne wartości świadomie pozna, to natychmiast ulega jakiemuś mechanizmowi dążenia do tego, żeby akceptowano i służyło wartości tej, którą ono samo poznało. Staje się to zatem przejściową formą bliższego porozumienia z otoczeniem, a nie buntem lub ucieczką od wspólnych wartości⁸. Uważam, że proces egocentryzmu jest u dziecka jakoś sprzężony zwrotnie: najpierw odkrywa w sobie samym „podstawową” wartość, potem jakby służy nią otoczeniu, jednocześnie odkrywając „wartość” w otoczeniu, a z kolei przyjęcie wartości otoczenia za własne ponownie rozwija i rozbudza odczucia własnego „Ja”. Na tej drodze „Ja” jest zawsze bazą, na której szczepi się wartości. W tym sensie egocentryzm dziecięcy jest jakimś konstytuowaniem swojej wartości, co nie jest równoznaczne z zamknięciem się dziecka w sobie. Dziecko bowiem jednocześnie ma wobec świata postawę otwartą — dziecko jest chłonne. Od początku zresztą przyjmuje podniety od świata zewnętrznego, skąd wywodzi się cała percepcja, pożądanie lub awersja oraz uczucia. Każdy może dostrzec życiowy związek łączący już noworodka z jego środowiskiem społecznym. Bardzo wczesnie odkrywamy u niego kontakt z drugim człowiekiem, specjalnie z przyjaznym. Podobnie wyrazem kontaktu jest choćby uśmiech i kierowanie wzroku ku matce. Dziecko jest szeroko nastawione na kontakt społeczny. Oczywiście, że te kontakty ze środowiskiem, najpierw przyrodniczym, a potem ludzkim, nie są refleksyjne. W wychowaniu więc należy ostrożnie posuwać ten proces naprzód, zwłaszcza przez pogłębianie, ubogacanie i humanizację więzów z ludźmi⁹. Rzecz jasna, że przy tym *Ego* dziecko zmienia niejako znaczenie: od wyłącznie somatycznego kształtuje się w kierunku bardziej psychicznym. W tym procesie występuje u dziecka wysokie napięcie między uczuciem dla bliskich, a antypatią, między otwarciem a zamknięciem się, między braniem wszystkiego, a dawaniem. Zadaniem wychowawcy jest zdawać sobie sprawę z tego sprzężenia obu nurtów i spieszenie w porę z umiejętną pomocą w kształtowaniu się hartu społecznego.

4. DZIECKO, RODZINA, SZKOŁA

Każda faza ludzkiego rozwoju nadaje wychowaniu społecznemu szczególne znaczenie i posiada specyficzne wymagania. Dziecko małe nie zdaje sobie oczywiście sprawy z wartości społecznych związków. Ale wartość związków społecznych panujących w rodzinie, określa wartość społecznego zachowania się dziecka. Innymi słowy, chodzi tu o społeczne zachowanie się członków rodziny, zwłaszcza rodziców, które decyduje o wartościach społecznych. Można przeto powiedzieć, że źródłem podstawowych doświadczeń zarówno dziecka, jak i dorastającej młodzieży jest rodzina. Ona to zaspokaja potrzeby materialne, uczuciowe, jak i społeczne dziecka¹⁰.

⁸ J. E. Murray: *Motywacja i uczucia* (tłum. z ang.) Warszawa 1968, s. 174 nn; L. S. Wygotski: *Wybrane prace psychologiczne* (tłum. z rosyjskiego), Warszawa 1971, s. 159, 511—531.

⁹ J. Bazylak: *Rola egocentryzmu w rozwoju jednostki* „Studia Philosophiae Christianae”, Warszawa 1981, nr 1, s. 10—19.

¹⁰ R. Łapiński, M. Żebrowska: *Wiek dorastania*, w: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Red. M. Żebrowska, Warszawa, 1982, s. 727.

Rodzinne stosunki społeczne są siłą umożliwiającą rozwój wartości i stanowią środowisko, w którym doświadczalnie się one sprawdzają. Niemowlak przecież uważa za dobre to, co może zjeść, a za złe to, co powinno być odrzucone. Wkrótce zaczyna doceniać nie tylko pokarm matki, lecz i samą matkę wraz z wartościami, jakie ona reprezentuje. Nie chodzi tu już o naśladowanie, ale o coś więcej, a mianowicie przekazywanie wartości przez identyfikację. Matka jest centrum pierwszej wspólnoty, według której można dokonać wstępnej formacji. To, co zostaje odrzucone przez tę wspólnotę, jest tym czemu dziecko będzie się przeciwstawiać w trakcie jego rozwoju. Ze swej natury człowiek jest istotą społeczną, a poczucie społeczne wchodzi w skład jego zasadniczych możliwości. Lecz również i tu potrzebne jest wychowanie. Od matki dziecko uczy się uśmiechu i dzięki niej zaczyna nawiązywać kontakt społeczny. Przykład matki, którą dziecko chętnie naśladuje, ma duże znaczenie. Poprzez obcowanie z matką obojętną, zazdrosną, czy chciwą, w dziecku, z jej własnej winy, powstają reakcje antyspołeczne. Przeciwnie, matka dobra, uczy dziecko współczucia, choć nie rozumie ono jeszcze znaczenia poczucia społecznego. Matka czuła poprzez inteligentną troskę zaspokaja u dziecka potrzebę miłości, podczas gdy matki lekkomyślne rozwijają u niego raczej potrzebę przyjemności. Znam np. osobę, która zawsze przejawia nieufność, gdy zbliża się do kogoś obcego. Wystarczy znać jej matkę, by stwierdzić pochodzenie takiej postawy. I rzeczywiście, dziecko przyjmuje życie i świat, którego nie zna, poprzez zaufanie do osoby, która mu je przekazuje. Jeżeli to zaufanie zawodzi, dziecko przestaje mieć postawę społecznego otwarcia na życie i świat.

W celu wyrobienia dobrych przyzwyczajeń potrzebuje dziecko również mocnej ojcowskiej ręki. Ale jednocześnie ojciec będąc zbyt surowym, nie powinien się dziwić, że ktoś skarży się na takie zachowanie jego dziecka, które nie jest społecznie akceptowane np. zachowanie się agresywne itp.

Człowiek od chwili narodzin pragnie realizować własne istnienie, swoje wyższe i drugie „Ja”. To zjawisko ujawnia się przede wszystkim pod wpływem ideałów, którymi w pierwszym rzędzie są rodzice, którzy wywierają przeogromny wpływ na kształtowanie się prospołecznych postaw swoich dzieci. Wkrótce jednak szkoła będzie również spełniać swoje zadanie. Wówczas postaci idealne, jakimi byli rodzice, mogą zostać zastąpione lub uzupełnione przez osobę nauczyciela. Dobry nauczyciel umie tak postępować, że nawet uczeń mniej zdolny ma poczucie własnej wartości i pewnie czuje się w szkole, choćby dlatego, że jest potrzebny dla starcia tablicy, uporządkowania biblioteki, słowem do spełnienia pewnych zadań społecznych.

Nauczyciel, jako wychowawca, jest przykładem dla tych, którym winien pomagać, by stali się zdolni do podjęcia odpowiedzialności za własne i innych życie¹¹. Człowiek dorosły pomagający temu, kto nie osiągnął jeszcze dojrzałości społecznej, sam winien posiadać tę dojrzałość. Ta relacja pedagogiczna i społeczna posiada znaczenie decydujące.

5. ZAKOŃCZENIE

Zagadnieniem wychowania dziecka na jednostkę społeczną zajmowało się wiele dyscyplin naukowych — psychologia, pedagogika, socjologia

¹¹ J. H. Bossard: *The Sociology of Child Development*, New York 1948, s. 467—469.

i inne. Psychologowie zajmujący się psychologią rozwojową zgadzają się co do tego, że dziecko nie rodzi się jako istota społeczna w tym znaczeniu, że bez wychowania może z innymi we właściwy sposób współżyć. W wychowaniu dziecka na jednostkę społeczną mają wpływ różne środowiska — środowisko naturalne, kulturowe, a nade wszystko środowisko społeczne, które oddziałuje na jednostkę od pierwszych chwil po jej urodzeniu. Rozpatrując dynamikę wspomnianych środowisk oraz ich zasięg w ramach wychowania dziecka należy pamiętać, że nie mogą być one rozpatrywane w izolacji jedno od drugiego¹². Uspołecznienie dziecka związane jest nie tylko z bezpośrednią obecnością innych ludzi (rodziców, grup rówieśniczych, nauczycieli itp), ale również z ich oddziaływaniem pośrednim. Na ten element oddziaływania w sposób szczególnie zwraca uwagę Z. Zaborowski — „dziecko w chwili przekroczenia zakazów rodziców, pomimo iż nie ma ich w sensie przestrzennym w pobliżu” — może liczyć się z ich obecnością i odczuwać silny niepokój i poczucie winy¹³. Rodzice i ich zakazy będą w tym przypadku bodźcem społecznym, który wpływa zarówno na przeżycie, jak i wychowanie dziecka. Dzięki oddziaływaniom bezpośrednim i pośrednim ze strony innych ludzi, dziecko rozwija w sobie potrzebę uspołecznienia, jako potężną siłę rozwoju społecznego. Bardzo wczesnie siłą napędową rozwoju psychicznego staje się dynamizm interakcyjnych potrzeb psychicznych. M. Chłopkiewicz uważa, że dynamizm ten otwiera dziecko „na działanie złożonych i wysoce personalnych bodźców, zmusza do mobilizacji funkcji intelektualnych dla lepszego zrozumienia siebie, najbliższego otoczenia i wzajemnych relacji zachodzących między zachowaniem jednostki, a jej środowiskiem”¹⁴. Wspomniany wyżej dynamizm uruchamia zarazem nowe reakcje aktywności społeczne aprobeowanej, dzięki której tworzą się struktury przekonaniowo-poznawcze, afektywno-dążeniowe i działaniowe, które stanowią punkt wyjścia do rozwoju społecznie wartościowych regulatorów zachowania.

Niniejszy artykuł zasygnalizował pewne zagadnienia związane z wychowaniem dziecka na jednostkę społeczną. Problem ten jednak, z naukowego punktu widzenia, jest nadal otwartym tak zarówno pod względem nowych opracowań teoretycznych, jak i badań empirycznych.

DIE ERZIEHUNG DES KINDES ZUR MÜNDIGKEIT

Zusammenfassung

Aus vielen Auffassungen, die die Erziehung des Kindes zur sozialen Mündigkeit betreffen, werden in folgenden Erörterungen nur die wichtigsten Richtungen genommen und zwar die Richtung von K. Lewin, H. Wallon, J. Piaget sowie eine vermittelnde Auffassung.

Die Problematik der Erziehung des Kindes zur sozialen Mündigkeit

¹² M. Przetacznik — Gierkowska, G. Makiełło — Jarza: *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1986, s. 294—296.

¹³ Z. Zaborowski: *Z pogranicza psychologii społecznej i psychologii osobowości*, Warszawa 1980, s. 15.

¹⁴ M. Chłopkiewicz: *Osobowość dzieci i młodzieży, rozwój i patologia*, Warszawa 1980, s. 163—165.

haben mehrere Fächer berücksichtigt: Psychologie, Pädagogik, Soziologie und andere. Die Psychologen behaupten, das das Kind nicht als soziales Wesen zur Welt kommt, dh. das es ohne Erziehung mit den anderen in eigentlicher Weise zusammenleben kann. In der Erziehung des Kindes zur sozialen Mündigkeit spielen eine Rolle mehrere Einflüsse — die naturale Umgebung, das kulturelle Erbe und allen voran das soziale Milieu, das einen Einfluss auf den Menschen seit der Geburt an ausübt. Den Einfluss der einzelnen Faktoren bespricht im einzelnen der folgende Artikel.

ROMAN DAROWSKI

STOSUNEK ANDRZEJA RUDZKIEGO SJ (1713—1766) DO FILOZOFII KARTEZJUSZA

Historycy zajmujący się dziejami recepcji kartezjanizmu w Polsce powtarzają opinię — wyrażoną już w 1755 r. przez Janockiego¹ — że pisma Andrzeja Rudzkiego powstały jako reakcja na działalność pijara Antoniego Wiśniewskiego, profesora filozofii i innych przedmiotów w pijarskim Collegium Nobilium w Warszawie. A. Wiśniewski jest autorem zbioru tez na dysputę pt. *Propositiones philosophicae ex physica recentiorum*, których w 1746 r. bronił uczeń tegoż Kolegium Szlacheckiego, Ignacy Pac². Tezy te i ich obrona miały być pierwszym przejawem przenikania „nowszej filozofii” (*philosophia recentiorum*) do Polski. Zastanawia jednak to, że Rudzki nigdzie nie wymienia A. Wiśniewskiego, a ukazanie się pracy *Philosophia orthodoxa* już w 1747 r., a więc zaledwie rok po dysputcie warszawskiej, nasuwa wątpliwość, czy broszura Rudzkiego stanowi bezpośrednią odpowiedź na dysputę z 1746 r.? A. Rudzki był oczywiście przeciwnikiem kartezjanizmu i „nowszej filozofii” w ogóle, ale bez wątpienia interesował się nim już wcześniej, korzystając z zagranicznych publikacji na ten temat, czego dowód daje w swych pismach.

Nowszej filozofii, a w szczególności filozofii Kartezjusza, poświęca A. Rudzki wiele miejsca w obu swych pracach³. W broszurze *Philosophia orthodoxa*⁴ zajmuje się Kartezjuszem przede wszystkim w obszernej *Przedmowie filozoficznej*, w której charakteryzuje filozofię arystotelesowską i porównuje z nią filozofię nowszą, wykazując wyższość filozofii tradycyjnej. Po tezach logicznych podaje za Panicim krótką charakterystykę filozofii Kartezjusza, a pod koniec dziełka piórem „filozofów gdańskich” porównuje niektóre poglądy Epikura i Kartezjusza, wykazując ich zasadniczą zbieżność. *Aristotelica philosophia*⁵ zawiera w róż-

¹ D. Janocki, *Lexicon derer itztlebenden Gelehrten in Polen*, cz. 1, Breslau 1755, s. 143.

² Estreicher, *Bibliografia polska*, t. XXIV, s. 4.

³ Biografie, spuściznę filozoficzną oraz poglądy Rudzkiego przedstawiłem w pracy: *Andrzej Rudzki SJ (1713—1766) jako filozof*, „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Współczesnej” (w druku), tamże przegląd piśmiennictwa na temat Rudzkiego.

⁴ Poznań 1747, 4^o, k. nłb. 34.

⁵ Lublin 1750, 8^o, k. nłb. 148.