

Przegląd Religioznawczy 2(296)/2025

The Religious Studies Review

ISSN: 1230-4379

e-ISSN: 2658-1531

www.journal.ptr.edu.pl

ASTRID MĘCZKOWSKA-CHRISTIANSEN

Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte

Katedra Studiów Edukacyjnych

e-mail: a.meczowska-christiansen@amw.gdynia.pl

ORCID: 0000-0002-4966-7856

DOI: 10.34813/ptr2.2025.5

Obraz dziecka i dzieciństwa u Augustyna z Hippony oraz jego kulturowo-edukacyjne implikacje

The image of the child and childhood in Augustine of Hippo
and its cultural-educational implications

Abstract. The article presents a cultural-pedagogical interpretation of Augustine's image of the child and childhood, recognising Augustinian thought as an important impulse for the development of conceptualisations of childhood that for centuries constituted the dominant cultural discourse on the child, shaping educational practices referred to as the pedagogy of severity. The considerations are situated in the area of interdisciplinary childhood studies (childhood studies), combining, among others, cultural and social analyses with pedagogical issues, and in this case also entering the field of religious studies.

Keywords: child, childhood, cultural discourses of childhood, Augustine's concept of childhood, original sin, pedagogy of severity.

Znaczenia nadawane dzieciństwu i sposoby pojmowania dziecka, w tym przypisywanych mu charakterystyk, są historycznie zmienne i uobecniają się w kulturze za pośrednictwem dyskursów na jego temat, określanych tu jako dyskursów dzieciństwa. Badacze zajmujący się dyskursywnymi konstrukcjami dzieci i dzieciństwa (Baker, 2001; Cannella i Viruru, 2004; Jenks, 2008; Klus-Stańska, 2007; MacNaughton, 2005; Męczkowska-Christiansen, 2011; Moss et al., 2000; Smith, 2015) koncentrują się nie tylko na źródłach ich konstruowania oraz kulturowych i ideologicznych kontekstualizacjach,

ale także na konsekwencjach ich oddziaływania dla sfery społecznych praktyk – w tym wychowania w rodzinie, socjalizacji, opieki, edukacji formalnej i innych. Od strony epistemologiczno-metodologicznej w badaniach tego typu wykorzystuje się głównie podejścia konstrukcjonistyczno-krytyczne, inspirowane m.in. metodologią Foucaultowską, w tym krytyczną analizę dyskursu (KAD), a także szeroko rozumianą hermeneutykę społeczną z dominantą narracji filozoficznej. Z perspektywy tego typu analiz płynie przekonanie, że obraz dziecka i dzieciństwa jest konstruowany w określonych warunkach kulturowych, przy wykorzystaniu poznawczych zasobów określonych kultur, a także kontekstualizowany w sieciach Foucaultowsko pojmowanych relacji władzy-wiedzy (Foucault, 1993, 1998, 2014), co przekłada się na pozycjonowanie dzieci jako aktorów społecznych w łańcuchach dominacji/zależności oraz przyznawaniu im podmiotowego lub przedmiotowego statusu w relacjach ze światem dorosłych. W tym sensie można potwierdzić tezę Margaret Mead (1928), sformułowaną już na początku XX w., obejmującą przekonanie, że sposoby rozumienia oraz doświadczania tego, czym jest dzieciństwo nigdy nie mają charakteru uniwersalnego i zawsze są osadzone w jakimś czasie, miejscu i przestrzeni kulturowej. Mamy zatem do czynienia z różnorodnością ujęć dzieciństwa, stosownie do kontekstualizacji historycznych, kulturowych, a także epistemologicznych (np. związanych z epistemologicznymi przekonaniami badawczy i metodologicznymi paradygmatami prowadzenia badań nad dzieciństwem, a także rozumienia dzieciństwa w ujęciu uniwersalizującym lub relatywizującym).

Pomimo tego, że we współczesnej kulturze Zachodu zwykliśmy ujmować dzieciństwo jako okres poprzedzający dorosłość i pojęcie to wydaje nam się raczej jednoznaczne, to z szerszej – kulturowej i historycznej perspektywy – stanowi ono „kategorię pulsującą”, wypełnianą określoną treścią w zależności od jej dyskursywnego osadzenia (por. Rutkowiak, 2005). Przykładowo – istnieją takie współczesne obszary kultury, w których pojęcie dzieciństwa zanika. Tego rodzaju wniosek przyniosły m.in. badania nad dziećmi z indyjskiej ulicy (Weiner, 1992), które nie wiedzą i nie wyrażają potrzeby posiadania wiedzy dotyczącej tego, w jakim są wieku – realizują bowiem zadania życiowe powszechnie kojarzone z dorosłością. Podobnie, dociekania prowadzone wcześniej przez Postmana (1982) nad relacją pomiędzy dzieciństwem a poznawczymi zasobami kultury poprowadziły autora do postawienia tezy o „zanikaniu dzieciństwa” w kulturze współczesnej – przede wszystkim w odniesieniu do zacierającej się granicy pomiędzy światem dzieci i dorosłych, wytyczanej przez otwartość dostępu do informacji¹.

¹ Jeżeli uznać zasadność tezy o zanikaniu dzieciństwa jako zatarciu różnicy między światami dorosłych i dzieci, warto mieć na uwadze, że zjawisko to dotyczy nie tylko kultury współczesnej.

Kulturowo i historycznie osadzone dyskursy dzieciństwa ukazują je w różnorodnych odsłonach, wśród których zaznaczają się dwa podstawowe ujęcia dziecka: po pierwsze, jako pełnej istoty, nacechowanej potencjalnością rozwoju i często niedostępnymi dorosłym walorami lub, po drugie, istoty niepełnej, nacechowanej brakiem, a niekiedy – jak ma to miejsce w wypadku Augustyna – szczególnie skłonnej do czynienia zła (por. Jenks, 2008; Kennedy, 1998; Męczkowska-Christiansen, 2011)². Niekiedy jednak ukazuje się równoległe funkcjonowanie obu koncepcji jako aspektów wielowymiarowego, a zarazem ambiwalentnego, ujmowania dzieciństwa, jak czyni to przykładowo Aries (1995, s. 124), który w odwołaniu do XVIII-wiecznych artefaktów mówi o dwóch równoległych aspektach: przypisywania dzieciństwu niewinności, którą trzeba zachować, oraz głupoty i słabości, które trzeba wypełnić lub przezwyciężyć.

Źródeł ostatniej z wyróżnionych tu konceptualizacji dzieciństwa, w świetle której dziecko jest ujmowane jako istota upośledzona w stosunku do dorosłego, a niedoskonałość ta może przyjmować wymiar intelektualny („ułomność”) lub moralny („nieczystość”), doszukiwać się można już to u Platona i Arystotelesa. Jednak szczególnie silnie wybrzmiewa ona w poglądach Augustyna z Hippony – jednego ze świętych Kościoła katolickiego i Cerkwi prawosławnej, uważanego także za duchowego ojca protestantyzmu. Pomimo tego, że kategoria dzieciństwa nie zajmuje w dziele Augustyna centralnej pozycji, to Augustiańskie poglądy na dziecko i dzieciństwo uitorowały drogę specyficznemu dyskursowi dzieciństwa, rozkwitającemu w wiekach średnich

Jak wynika z historyczno-kulturowych badań Ariesa (1995), było ono charakterystyczne także dla dawnych kultur europejskich – przykładowo w wiekach średnich okres dzieciństwa nie był postrzegany jako odrębna faza życia ludzkiego, a dzieci, gdy tylko mogły obejść się bez ciągłej opieki matki lub piastunki, wkraczały w świat dorosłych: potomstwo chłopskie pracowało na równi z dorosłymi, dzieci arystokracji wstępowały w związki małżeńskie, niekiedy obejmując tron. Do XIV wieku nie istniała praktycznie ikonografia dzieciństwa w obszarze sztuki – dzieciństwo „traktowano jako okres przejściowy, nie było powodu zapisywać go w pamięci, jeśli dziecko miało osiągnąć dojrzałość, a jeśli miało umrzeć, to mała istota także nie wydawała się warta wzmianki: zbyt wiele było dzieci o jakże problematycznych szansach na przeżycie!” – twierdzi Aries (1995, s. 48), dodając że nie postrzegano w dziecku przyszłej dorosłej osoby. Z kolei na portretach dworskich z okresu renesansu dzieci były przedstawiane jako „pomniejszeni dorośli” – różniąc się od nich wymiarami ciała, lecz posiadając dorosłe proporcje, rysy twarzy oraz rozmaite atrybuty stanu szlacheckiego – w tym szlachetność rysów, godność i rozważę wymalowaną na twarzach. Przyjmowane pozy, kosztowności i królewskie szaty lub dorosłe stroje symbolizowały gotowość do zajmowania pozycji społecznej rodziców lub do przejścia władzy. Jeden z rodzimych przykładów w tej kwestii może stanowić portret królewicza Władysława Wazy (1596), autorstwa Marcina Kobera, eksponowany w Muzeum Narodowym w Warszawie.

² Te dwie podstawowe grupy charakterystyk są rozmaicie określane przez podejmujących tę kwestię autorów

i podtrzymywanemu w kulturze nowożytnej, a którego impulsy wydają się dostrzegalne także w pedagogicznej kulturze doby nowoczesności.

Augustiańska koncepcja dzieciństwa

Koncepcja dzieciństwa została przedstawiona przez Augustyna w *Wyznaniach* (2008), a także w nieprzetłumaczonym na język polski dziele *De peccatorum meritis et remissione, et de baptismo parvulorum ad Marcellinum libri tres* (O zasługach i przebaczeniu grzechów oraz o chrzcie niemowląt do Marcellina, księga trzecia), (Augustyn, 1987; Bonner et al., 1999). Augustiańskie poglądy na dzieciństwo były rozwijane w oparciu, jak sam przyznaje, o własne wspomnienia z okresu dzieciństwa, obserwację dzieci (przede wszystkim własnego syna – Adeodata), a także o rozmowy, które odbywał z dziećciami piastunkami – dostarczały mu one informacji przede wszystkim na temat okresu niemowlęstwa.

Z perspektywy religioznawczej – wyznania Augustyna na temat własnego dzieciństwa traktuje się jako niezwykle ważny wkład w rozwój myśli teologicznej, zaś z perspektywy pedagogicznej i kulturowej można je m.in. uznać za jedno ze źródeł dyskursu dziecka jako istoty niedoskonałej moralnie i intelektualnie, dominującego przez wiele wieków w kulturze Zachodu. Z kolei w nawiązaniu do poglądów badaczy z kręgu psychoanalitycznego, Augustiańskie wyznania traktuje się nie tylko jako swoiste katharsis, pozwalające Augustynowi rozprawić się z (zarzucanymi sobie) grzechami okresu dzieciństwa i młodości, ale także wskazuje się ich powiązania z rozważaniami nad rozwojem Ego, wpisujące się w nurt psychologii rozwojowej, zwłaszcza w odniesieniu do teorii rozwoju tożsamości. Zgodnie z tą ostatnią tezą, wykorzystuje się Augustiańskie wspomnienia do opisu dynamiki kompleksu Edypa, jak czynili to Kligerman (1957), Herrera (1989) i Nauta (2008). Zdaniem pierwszego z tych autorów, Augustyn był prawdopodobnie największym psychologiem introspekcyjnym przed Freudem – dostrzegał bowiem znaczenie wczesnego niemowlęstwa i rywalizacji między rodzeństwem dla rozwoju osobowości. Według Kligermana:

Jego matka była rozzaczarowana małżeństwem i nadmiernie stymulowała najstarszego syna nadmierną uwodzicielskością. [...] Pojawiła się wściekłość, frustracja i poczucie winy w stosunku do matki oraz identyfikacja z sadystyczną seksualnością rozwiązłego ojca. Uobecniła się astma psychosomatyczna związana z lękiem przed oddaleniem się od matki (...). Końcowym efektem jego doświadczenia nawrócenia była identyfikacja z matką i pasywna kobieca postawa wobec ojca wypartego przez Boga. (1957, s. 469)

Od wieków średnich rozważania Augustyna na temat dzieciństwa, w powiązaniu z zagadnieniem grzechu pierworodnego, stanowiły ważny impuls dla kształtowania praktyk wychowawczych naznaczonych postawą surowości dorosłych wobec dzieci i ich (współcześnie uznawanych) potrzeb – takich jak zabawa, spontaniczność, towarzyskość, ciekawość świata i in. W kontekście pisarstwa Augustyna, dzieciństwo jest zabarwione negatywnie – nie należy mu się szczególna troska dorosłych – chyba że chodzi o jego zbawienie. Dziecko wkraczające z racji narodzin w świat urządzone przez dorosłych jest postrzegane jako męczący intruz, burzyciel zastanego porządku, istota głupia i grzeszna. Jej obecność domaga się z jednej strony, ochrony tego świata przez destrukcyjną energią dziecka, mogącą stanowić dlań zagrożenie, z drugiej – intensywnych wysiłków socjalizacyjnych, obejmujących m.in. oczyszczenie dziecięcej natury z niedoskonałości i wydobyć z niej tego, co postrzegane było jako swoiście ludzkie (a zatem stworzone „na obraz i podobieństwo Boga”) – przede wszystkim w odniesieniu do rozwoju normatywnie pojmowanej moralności.

Augustyn odrzucał zatem wyobrażenia o niewinności dzieci i ich błogosławionym statusie – wyobrażeniom tym dawały niekiedy wyraz ewangelie, ukazując dziecko jako wzór prostoty i pobożności³. W zamian dokonał on powiązania dzieciństwa z ideą grzechu pierworodnego, twierdząc, że dziecko jest nim skażone w momencie przyścia na świat. Jak zapytuje sam siebie, prowadząc autobiograficzną narrację w *Wyznaniach*: „Kto mi przypomni grzechy, jakie popełniłem w niemowlęctwie? Wobec Ciebie wolny od grzechu nie jest nikt, nawet dziecko, które zaledwie jeden dzień przeżyło na ziemi” (Augustyn, 2008, s. 34)

Przekazanie grzechu pierworodnego następuje za sprawą poczęcia – przez nasienie lub za sprawą pożądliwości (zob. Solignac, 1956; Wilczyński, 2014, s. 143–144). Jak zapytuje Augustyn: „Skoro zaś w nieprawości zostałem poczęty i w grzechach nosiła mnie w łonie matka, to gdzież, Boże mój, gdzie i kiedy ja, Twój sługa, byłem niewinny?” (Augustyn, 2008, s. 35–36). Na poparcie tezy o grzechu pierworodnym Augustyn przedstawia trzy główne argumenty (Mc Neill, 2020). Po pierwsze, dowodzi, że śmierć fizyczna jest skutkiem grzechu pierworodnego, a ponieważ wszyscy ludzie umierają, w tym także niemowlęta, nikt nie jest od niego wolny. Po drugie – w interpretacji *Listu do Rzymian* (5, 12–21), twierdzi, że grzech został przekazany rodzajowi ludzkiemu za sprawą Adama. Trzeci argument dotyczy powszechności sakramentu chrztu jako dowodu na potrzebę wymazania pierworodnego grzechu. Dowodził przy

³ Przykładowo, w Ewangelii św. Łukasza Jezus wzywa swych uczniów, aby byli niczym dzieci, co zapewnić ma im udział w Królestwie Bożym (por. Gundry-Volf, 2001, s. 36–42; Rahner, 1971).

tym, że nieochrzczone niemowlęta podlegają jedynie najłagodniejszej formie potępienia w chwili śmierci, ponieważ nie popełniły jeszcze żadnego grzechu. Jednak, aby wejść do królestwa Bożego i otrzymać życie wieczne, potrzebują one duchowego odrodzenia, możliwego jedynie za sprawą chrztu świętego.

Augustyn dokonał próby periodyzacji biegu ludzkiego życia⁴, uwzględniając w nim trójetapowość dzieciństwa. W zakres dzieciństwa wchodzi trzy pierwsze etapy cyklu życia człowieka, do których należą: niemowlęstwo, chłopięctwo i okres młodzieńczy.

Niemowlęstwo jest okresem absolutnej zależności dziecka od łaski Boga, w której udzielaniu pośredniczą dziecięce opiekunki: „[t]o nie matka moja ani mamki napępiały sobie piersi, lecz Ty, Panie, przez nie dawałeś mi pokarm, jaki przeznaczyłeś dla niemowląt” – pisze Augustyn (2008, s. 31). Dokonując opisu niemowlęstwa, podobnie jak i każdego innego okresu życia człowieka, Augustyn koncentruje się na tym, co stanowi jego ciemną, splamioną grzechem stronę. W tym sensie prowadzona w *Wyznaniach* narracja przypomina wyznanie win w kontekście dialogu prowadzonego z Bogiem. Wyłaniający się z niej obraz niemowlęcia ukazuje je jako łapczywe i pożądliwe, które płaczem wyrywa się do karmiącej je piersi. W przekonaniu Augustyna niemowlęta są zazdrosne: „na własne oczy widziałem zazdrość małego dziecka: jeszcze nie umiało mówić, a pobladłe ze złości, spoglądało wrogo na swego mlecznego brata” (s. 34–35). Są mściwe: „Płaczem na nich się mściłem” (s. 32). Uporczywie dążą do tego, aby podporządkować sobie otoczenie i czynią to odwołując się do przemocy lub manipulacji. Typowe dla niemowląt jest bowiem „wymuszanie płaczem nawet rzeczy szkodliwych, złośczenie się tak zażarte na ludzi wolnych, że nie chcą być niewolnikami, na dorosłych, na własnych rodziców i innych ludzi rozumnych, że nie są posłuszni na każde skinienie. Co gorsza — w miarę wzrostu dziecięcych sił nasilają się próby „bicia dorosłych za to, że nie spełniają rozkazów” (s. 34). Złość niemowlęcia wzbiera w wyniku frustracji spowodowanej nieumiejętnością komunikowania dorosłym własnych oczekiwań:

Nie udawało mi się to, gdyż pragnienia te były we mnie, a ludzie przebywali w świecie zewnętrznym i nie mieli takiego zmysłu, którym zdołaliby wnikać do wnętrza mojej duszy. Miotalem się i krzychałem, aby nielicznymi znakami, jakie potrafiłem dawać, wreszcie przejawić życzenia; ale znaki te nie były podobne do tego, co miały naśladować. (Augustyn, 2008, s. 32)

⁴ Warto jednak zaznaczyć, że Augustiański opis, nie tylko z powodu jego autobiograficznego charakteru, ale i historyczno-kulturowego kontekstu postrzegania różnic pomiędzy mężczyznami i kobietami, dotyczy dzieciństwa chłopców.

Biorąc pod uwagę powszechność grzechu pierworodnego, niemowlęta są grzeszne. Jednak, co zaznacza Augustyn, jednocześnie są one niewinne, gdzie „[n]iewinność niemowląt polega na słabości ciała, a nie na niewinności duszy” (2008, s. 34). Nieco inaczej rzecz się ma w wypadku kolejnego okresu, tj. chłopięctwa, który rozpoczyna się z chwilą ukształtowania umiejętności komunikowania własnych życzeń za pomocą języka⁵. Według Augustyna, mowa i rozum dany od Boga jest niewłaściwie wykorzystywany przez dziecko nadal odznaczające się egoizmem i niezmiennie domagające się spełniania jego woli przez dorosłych. Okres chłopięcy jest okresem intensywnego społecznego uczenia się przez obserwację dorosłych, a jednocześnie socjalizacji zachodzącej w kontekście silnej od nich zależności – „wszedłem głębiej w burzliwe życie ludzkiej społeczności, zależny od władzy rodziców i innych dorosłych”, wspomina Augustyn (2008, s. 37). Zależność ta wyraża się m.in. w treningu posłuszeństwa, któremu towarzyszy stosowanie kar fizycznych wobec dziecka. Kary te wymierzane były m.in. za skłonność dziecka do zabawy, której to Augustyn, jako chłopiec, oddawał się z zapałem zamiast poświęcać się spełnianiu wymagań szkoły i ambicji rodziców. Pomimo tego, że kary jak i wszelki przymus w wychowaniu były słuszne, gdyż pochodziły z woli Boga, to z perspektywy postrzegania świata przez dziecko ich sens był całkowicie niezrozumiały:

Karę zaś wymierzali mi ludzie, którzy też się zabawiali. Głupstwa dorosłych nazywa się zajęciami. Kiedy zaś chłopcy głupstwami się zajmują, dorośli wymierzają im karę (...). Żaden naprawdę sprawiedliwy sędzia nie pochwaliłby bicia mnie za to, że jako mały chłopiec grałem w piłkę, a zabawa ta przeskadzała mi w szybkim zdobyciu wykształcenia, dzięki któremu miałem się w przyszłości jako dorosły oddawać znacznie gorszym zabawom. (Augustyn, 2008, s. 38)

Dorośli wykazywali się brakiem rozumienia cierpienia doświadczanego przez karane dziecko, gdyż „baty, jakie dostawałem, budziły śmiech dorosłych”, a także: „moi rodzice żartowali sobie z cierpień, jakie mi zadawali nauczyciele” (Augustyn, 2008, s. 37). Pomimo niewrażliwości na niedolę dziecka, a także często niesprawiedliwe kary spadające na dziecko, które – przykładowo – traci czas na oglądanie widowisk i inspirowane nimi zabawy, będąc do tego wpierw przez dorosłych zachęcane, a następnie karane – dorosły Augustyn dostrzega głęboki sens kar wymierzanych dziecku, tkwiący w woli Boga:

[B]łędem ludzi zmuszających mnie do nauki posłużyłeś się dla mojego pożytku. Moje zaś błędy, to przede wszystkim, że nie chciałem się uczyć, stały się

⁵ Augustyn wydaje się w tym miejscu wyrażać oryginalny pogląd na temat kryterium różnicującego wczesnodziecięce fazy rozwoju. Dostarcza także „szkicowej teorii” rozwoju mowy.

dla Ciebie sposobnością do wymierzania mi kary. Niewątpliwie zasługiwałem na chłostę, gdyż byłem, jak na takiego chłopca, wielkim grzesznikiem. Dobro więc mi zsyłałeś przez ręce tych, którzy bynajmniej nie postępowali dobrze, a za moje grzechy sprawiedliwie mnie karałeś. (Augustyn, 2008, s. 41)

W okresie chłopięctwa w umyśle dziecka po raz pierwszy pojawia się obraz Boga oraz potrzeba modlitwy – jest to jednak obraz ubogi w znaczenia, ujmujący istotę boską jako co prawda wszechmocną, jednak zredukowaną do roli „skrzyżki życzeń” [określ. moje]:

Wyobrażałem sobie Ciebie jako kogoś bardzo wielkiego, kogoś, kto wprawdzie nie ukazuje się naszym oczom, ale może nas wysłuchać i pomóc nam; Mały byłem, ale wielkie uczucie płonęło w tym zwróconym do Ciebie błaganiu, żeby nie bili mnie w szkole. (Augustyn, 2008, s. 37)

Podobnie jak niemowlęta skłonne są do popełniania grzechów, w szczególności takich jak mściwość, zazdrość i nieokiełznanie (łapczywość), to i mali chłopcy są podatni na występki. Do wspomnianych przez Augustyna grzechów chłopięctwa zaliczyć można:

- Krnąbrność: „Grzeszyłem sprzeciwiając się rozkazom rodziców i nauczycieli” (2008, s. 38–39). Źródło nieposłuszeństwa stanowiły: chęć zabawy, ambicja odnoszenia zwycięstw w grach, pragnienie oglądania widowisk i oddawania się innym nieproduktywnym typom aktywności.

- Nieuctwo: „Grzeszyłem w latach chłopięcych, gdy nedorzecznosci cenilem wyżej od rzeczy pożytecznych. Co mówię! Jedne kochałem, drugich nienawidziłem. Jeden i jeden — dwa; dwa i dwa — cztery. Jakże nienawistna była dla mnie ta śpiewka. A jak błogim widowiskiem przy całej swej wewnętrznej pustce był ów drewniany, pełen wojowników koń trojański! I łuna Troi!” (2008, s. 44).

- Walka o pochwałę: „Wyznaję teraz przed Tobą, Boże mój, jakimi sposobami skarbiłem sobie pochwałę ludzi, których uznanie wydawało mi się wówczas sensem życia. Nie rozpoznałem tego wiru upodlenia, w jaki byłem rzucony z dala od oczu Twoich. Dla nich cóż mogło być wówczas wstrętniejszego ode mnie” (2008, s. 50).

- Kłamstwo: „Nie podobałem się nawet owym ludziom, gdyż ich nieraz okłamywałem — pedagoga, nauczycieli, rodziców — aby uzyskać wolny czas na zabawy i gry, którym oddawałem się z pasją, na oglądanie głupich widowisk, a wreszcie na naśladowanie tego, co widziałem na scenie” (2008, s. 50).

- Kradzież i pokusa przypodobania się innym: „Nieraz to i owo kradłem ze spiżarni albo ze stołu, bądź przez łakomstwo, bądź też żeby dać chłopcom;

chodziło mi o to, by chcieli się ze mną bawić. Wprawdzie i oni korzystali z radości zabawy, ale pomimo to kazali sobie za nią płacić” (2008, s. 50).

- Oszustwa w grze i hipokryzja: „Często też pod wpływem zacieklej ambicji górowania zapewniałem sobie oszukiwaniem zwycięstwo w grze. Nic jednak nie budziło we mnie tak wielkiego oburzenia i nigdy nie kłóciłem się tak wściekle jak wtedy, gdy na próbie oszustwa przyłapałem innych” (2008, s. 50–51).

Zauważmy, że z perspektywy współczesnej psychologii rozwojowej zachowania, którym Augustyn przypisuje znaczenie zawinionych i grzesznych w większości noszą charakter naturalnych aktywności wynikających z potrzeb rozwojowych dziecka – m.in. potrzeby uznania (walka o pochwałę), akceptacji w środowisku rówieśniczym, naturalnej ciekawości poznawczej, wyrażania oporu, potrzeby zabawy jako naturalnej formy aktywności wieku dziecięcego, i in. (zob. Brzezińska, 2021; Erikson, 1997). Szczególnie poruszający w tej kwestii wydaje się fragment, w którym autor, opisując doświadczenie zrywania cudzych gruszek w towarzystwie innych chłopców, konstatuje swoje wspomnienie tezą o umiłowaniu zła przez chłopca, co skłaniać może do przekonania o demonizowaniu obrazu dziecka przez Augustyna. Cytując wspomniany fragment:

Oto w pobliżu naszej winnicy rosła grusza obsypana owocami, nie odznaczającymi się zresztą ani szczególnie pięknym wyglądem, ani zaletami smaku. Ja i paru podobnych do mnie młodych nicponiów poszliśmy otrząsnąć gruszę i zabrać owoce. Było to późną nocą, gdyż zgodnie z naszym niechlubnym obyczajem przeciągaliśmy aż do tej pory zabawy na polach. Mnóstwo tego zgarnęliśmy, nie po to, by jeść, lecz ot — żeby rzucić świniom. Może coś tam z tego sami też zjedliśmy, lecz prawdziwą uciechą było czynienie czegoś, co było zabronione. Oto serce moje, Boże mój, to serce, na które wejrzałeś miłosiernie, gdy było na dnie przepaści. Niech Ci teraz opowie, co je skłoniło do tak bezinteresownego zła. Jak to się stało, że do zła skusiło mnie samo tylko zło. Wstrętne było, a kochałem je, kochałem zgubę moją, mój upadek. Nie to, ku czemu upadłem, lecz sam upadek kochałem. (Augustyn, 2008, s. 61).

Zauważmy przy okazji, że chociaż – w świetle Augustiańskiej narracji – skłonność do popełniania grzechu leży w samej naturze dziecka, to współwinne jest także środowisko rówieśnicze, które wzmacnia skłonność do występku i bezwstydu, gdyż „[z]ależało mi więc wówczas – jak twierdzi – również na wspólnocie z tymi, którzy razem ze mną kradli. «Chodźmy! Zróbmy to!» — i wtedy wstydzimy się nie być bezwstydnymi” (Augustyn, 2008, s. 67).

Przedstawiona tu historia pochodzi już ze wspomnień okresu młodości – czego, czyli trzeciego z nakreślonych przez Augustyna etapów dzieciństwa,

i opisuje doświadczenie chłopca w szesnastym roku życia. Pomimo tego, że okres chłopięstwa bez wątpienia obfitował w popełnianie grzechów, to i tak był to czas „mniej osaczony pokusami niż lata młodzieńcze” (Augustyn, 2008, s. 41). Przede wszystkim z tego powodu, że przebiegał on pod znakiem rozwoju seksualności, jednoznacznie ujmowanej w kategoriach moralnego zła. Ponownie, mamy tu do czynienia z różnymi sposobami realizacji przez chłopca potrzeb akceptacji i uznania, co w oczach Augustyna zasługuje na potępienie, dając świadectwo jego grzesznej natury – niemniej w świetle aktualnej wiedzy psychorozwojowej potrzeby te i ich realizacja są uznawane za typowy kontekst konstruowania tożsamości adolescenta (Zob. Brzezińska, 2021; Erikson, 1968; Oleszkiewicz i Senejko, 2013). Augustyn, podnosząc te kwestie, formułuje silne samooskarżenie kierowane w aktach modlitwy do Boga: „Przed oczyma Twymi wszystko, co było we mnie piękne, zgniło aż do rdzenia, gdy podobałem się samemu sobie i bardzo pragnąłem ludziom się podobać” (Augustyn, 2008, s. 55). Podobnie – piętnowana przez Augustyna jest naturalna dla okresu młodzieńczego potrzeba miłości i intymności (zob. Erikson, 1968):

Jedyną moją troską było to, żeby kochać i być kochanym. Ale nie poprzestawałem wówczas na takim przywiązaniu duszy do duszy, jakim jest wyznaczony słoneczny krąg przyjaźni. Opary wylaniające się z mętnych namiętności okresu dojrzewania osnuwały i zaciemniały moje serce tak bardzo, że już nie umiało odróżnić pogody umiłowania od mroku żądz. (Augustyn, 2008, s. 55).

W rezultacie, młodzieniec „kpiąc niegodziwymi czynami” i pozwalając, aby „serce, jak dziczące pole, zarosło chwastami miłostek rozmaitych i nie przynoszących chluby” (Augustyn, 2008, s. 55), popada w ciężki grzech, kierując na siebie milczący gniew boży. Choć remedium na te niegodziwości mogło stanowić małżeństwo, zdolne do ujarzżenia niegodziwej seksualności w ryzykownych aktach prokreacyjnych – co wydaje się stanowić element dokonywanej przez Augustyna „pedagogizacji rodziców”,

nie znalazł się wówczas nikt, kto by ukoił moją udrękę, a ulotne powaby tych nagle odsłoniętych sił wykorzystał dla mojego dobra; kto by rozkoszowaniu się nimi taką wyznaczył miarę, by wzniesiona fala namiętności młodzieńczych rzuciła mnie na pewny brzeg małżeństwa, gdzie mogłaby doznać wypełnienia w powoływaniu do życia potomstwa (...). (Augustyn, 2008, s. 56)

Zabiegi matki, polegające na upominaniu młodzieńca, aby nie cudzołożył, a w szczególności – aby nie uwiódł niczyjej żony (Augustyn, 2008, s. 59), nie okazały się wystarczające. A jednak, dużo później Augustyn zrozumiał, że głosem jego matki przemawiał sam Bóg.

Implikacje kulturowe

Augustyna obraz dzieciństwa i związane z nim konotacje grzechu, nieczystości, ułomności etc. dostarczyły solidnej podstawy koncepcjom wrodzonego zepsucia człowieka, silnie zaznaczających się w perspektywach kalwinizmu i purytanizmu, ale także do pewnego stopnia obecnych w katolicyzmie (zob. Gibson i Gibson, 2024). Stanowiły one także uzasadnienie dla opresyjnych praktyk „pedagogii surowości” (Męczkowska, 2011), rozkwitającej w pełni w wiekach średnich, w której podstawową rolę w wychowaniu odgrywała przemoc, mająca na celu wyplenienie zła z natury dziecka. Łączy się ona z taką wizją dzieciństwa, którą Chris Jenks (2005, s. 62–63) określił mianem dionizyjskiej. W jej świetle dziecko jest opisywane jako postać „małego diabła”: jest dzikie, kierowane zmysłowością, nieposłuszne i uparte, stanowi źródło destrukcji zagrażającej uporządkowanemu światu dorosłych. Zadaniem stojącym przed dorosłymi staje się zatem poskromienie dzieciństwa, prowadzące do przekształcenia dzikiego dziecka, z jego dążeniem do przyjemności kosztem destrukcji, w istotę społeczną, nacechowaną dojrzałością rozumianą w kategoriach podporządkowania wartościom i normom świata dorosłych (por. Jenks 2005, s. 66–70). Pedagogia surowości jest wrogiem nie tylko tego, co „dziecięce”, tj. biologiczne, sensualne i spontaniczne, lecz przede wszystkim stała się przeciwnikiem wszelkich przejawów (nie tylko) dziecięcej indywidualności, uderzając tym samym w świat dorosłych, odzierając go z potencjału kreacji i transformacji, samych zaś dorosłych – z warunków sprzyjających autokreacji.

Koncepcja dzieciństwa zdominowana wizją grzesznego dziecka znalazła swoje odzwierciedlenie już to w doświadczeniu potocznym wieków średnich, gdzie zrodziła się złota myśl średniowiecza: „róždźką Duch Święty dzieci bić radzi, róždźka dzieci do nieba prowadzi” lub zasada „róždźka napędza rozumu do głowy” (Doliński, 1899, s. 30). W wiekach średnich, a zapewne i później, przemoc fizyczna stosowana wobec dziecka brana była nie tylko za troskę o jego wychowanie, ale i zbawienie. Z zapałem bito więc dzieci, by wypędzić z nich zło, uchronić je przed potępieniem, zapewnić im zbawienie. Do czasów nowożytnych dyskurs pedagogii surowości uobecniał się w licznych kulturowych artefaktach dostarczanych m.in. przez treści ludowych przekazów rekonstruowanych w literaturze, w tym w utworach braci Grimm czy w adresowanych do dzieci rymowankach nacechowanych nachalnym dydaktyzmem, przykładowo – autorstwa Stanisława Jachowicza. Oto ilustrujący tę kwestię fragment:

Było sobie niegdyś uparte dziecko, a nie robiło nic, czego chciałaby matka.
Dlatego nie miał w nim Bóg upodobania, zesłał nań chorobę i żaden lekarz

nie umiał mu pomóc. Wnet leżało na łożu śmierci. Gdy opuszczono je do grobu i przykryto ziemią, nagle wyłoniła się z niej rączka i sięgała w górę, a przysypywanie jej świeżą ziemią nic nie dawało. Rączka ciągle wychodziła na wierzch. Matka musiała tedy podejść do grobu i chłostać rączkę różgą, a gdy to uczyniła, rączka schowała się i dziecko odnalazło swój pokój pod ziemią.

Bracia Grimm, *Uparte dziecko*

Ludowe przekonania na temat wychowania, ujawniające się w mitach i przypowieściach, zgromadzonych przez braci Grimm na podstawie badań prowadzonych na ziemiach niemieckich, ujawniały swoją obecność także w kulturze rodzimej. Jednego z pokrewnych wcześniejszemu przykładów dostarczył Gustaw Doliński:

Bat i różgi odgrywały w domowym wychowaniu wielką rolę. [...] Istniało nawet przekonanie, że dziecko, które nie odebrało za przewinienia swoje za życia należytej kary, nie znalazło po śmierci wiecznego odpoczynku, jeśli dodatkowo na zwłokach nie wykonano jego zaniedbanej kary. (1899, s. 31)

Zasięg oddziaływania pedagogii surowości nie zatrzymał się na wiekach średnich. W kolejnych okresach kontynuowano tradycje fizycznej przemocy wobec dziecka, stosowanej także w celach prewencyjnych (zob. Jarosz i Michalak, 2018, s.12–21). Echa pedagogii surowości przetrwały do czasów (bliskich?) współczesności, przekładając się na praktyki instytucjonalne. Można je odnaleźć w normalizujących praktykach nowożytnej szkoły zorganizowanej na wzór fabryki – szkoły opisywanej przez M. Foucaulta (1993) jako realizującej „sposoby dobrego tresowania”. W czasach nowożytnych taki wzorzec funkcjonowania szkoły został wypracowany – częściowo – w nawiązaniu do istniejących już opresyjnych praktyk edukacyjnych, tym jednak razem podlegających „unaukowieniu” za sprawą Fryderyka Herbarta i rozwijanego na podstawie jego quasi-filozoficznej koncepcji modelu szkoły tradycyjnej. W pierwotnie opublikowanym w 1806 roku dziele *Pedagogika ogólna wywieńczona z celu wychowania* (Herbart, 2007), wyznaczającym sposób myślenia o dziecku dominujący w pedagogice przez bez mała dwa stulecia, przedstawia je jako istotę bezwonną, popędliwą i wymagającą ujarzemia, której wrodzona spontaniczność i nieuporządkowanie wymagają okiełznania. Realizacja tego celu wymaga przekształcenia dziecka jako nieuformowanej istoty przedludzkiej w pełnego człowieka, tj. mężczyznę o cechującego się poddaniem uniwersalizowanym regułom moralnym i bezwzględnej lojalnością wobec podobnych sobie (zob. Męczkowska, 2006). Narracja ta, pomimo zmiany języka, kontekstu kulturowego i złudzenia „nowoczesności” pedagogiki Herbartowskiej pod wieloma względami wydaje się przywoływać idee Augustiańskie. Niemniej

występuje tu pewna różnica: dla Augustyna to nie tyle zinstytucjonalizowane praktyki pedagogiczne stanowią szansę duchowego i moralnego wzrostu. Wprost przeciwnie, odnosząc się do edukacji szkolnej, woła:

Do ciebie, rzeko piekielna, ludzie rzucają swoje dzieci razem z pieniędzmi, jakie za udzielane im lekcje trzeba płacić. [S]wymi falami bijesz, rzeko, w kamienie, łomoczesz, wołasz rozgłośnię: „Tu można słów się nauczyć, tu się nabywa wymowy, jakże niezbędnej, ilekroć trzeba kogoś namówić do czegoś, komuś coś wyjaśnić...” [...] To nieprawda, że takie niegodziwe brednie ułatwiają poznanie nowych słów. To raczej dzięki takim, jakie tam się pojawiają, słowom mniej się ludzie wahają przed popełnianiem niegodziwości. Nie słowa tu oskarżam. One są jak naczynia wyborne, drogocenne. Oskarżam wino kłamstwa, które nam w nich podawali do picia nauczyciele pijani. Gdy nie chcieliśmy pić, bito nas. [...] Pozwól, Boże mój, abym też trochę opowiedział, na jakie głupstwa trwoniłem cenny dar otrzymany od Ciebie: moje zdolności. Stawiano mi zadanie, które budziło we mnie wielką emocję, gdyż nagrodą za powodzenie miała być pochwała, a karą za nieudaną pracę — ostra nagana albo nawet baty. (Augustyn, 2008, s. 46)

Literatura

- Aries, P. (1995). *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*. Marabut.
- Augustyn. (1987). *De peccatorum meritis et remissione et de baptismo parvulorum, ad Marcellinum liber tres*. Johnson Reprint Corporation.
- Augustyn. (2008). *Wyznania*. Znak.
- Baker, B. M. (2001). *In perpetual motion: Theories of power, educational history, and the child*. Peter Lang Incorporated.
- Bonner, G., Fitzgerald, A., Cavadini, J. C. (1999). *De peccatorum meritis et remissione peccatorum et de baptismo parvulorum*. W: A. D. Fitzgerald (Ed.), *Saint Augustine through the ages: An encyclopedia* (s. 632–633). William B. Eerdmans Publishing Company.
- Bracia Grimm. (n.d.). *Uparte dziecko*. *Grimmstories*. [Online] Pobrano 12.12.2024 z https://www.grimmstories.com/pl/grimm_basnie/uparte_dziecko.
- Brzezińska, A. (red.). (2021). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. GWP.
- Bunge, M. J. (Ed.). (2001). *The child in Christian thought*. Eerdmans.
- Cannella, G., Viruru, R. (2004). *Childhood and postcolonization*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203463536>
- Doliński, G. (1899). *Jak u nas chowano dzieci. Zarys dziejów pedagogii polskiej*. Biblioteka Dzieł Wyborowych.
- Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Dom Wydawniczy Rebis.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. Norton.

- Foucault, M. (1998). *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w Collège de France*. KR.
- Foucault, M. (2014). *Rządzenie żywymi*. PWN.
- Foucault, M. (1993). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Aletheia.
- Gibson, D., Gibson, J. (2024). *Ruined sinners to reclaim: Persuasively reaffirming the doctrine of total depravity from biblical, historical, theological, and pastoral perspectives*. Crossway Books.
- Gundry-Wolf, J. M. (2001). The least and the greatest: Children in the New Testament. W: M. J. Bunge (Ed.), *The child in Christian thought* (s. 111–134). Eerdmans.
- Herbart, J. F. (2007). *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Herrera, R. A. (1989). St. Augustine's Confessions: A prelude to psychoanalytic theory. *Augustiniana*, 39(4), 462–473.
- Jarosz, E., & Michalak, M. (2018). *Bicie dzieci... czas z tym skończyć! Kontestacja kar cielesnych we współczesnym świecie*. Rzecznik Praw Dziecka.
- Jenks, C. (2008). Socjologiczne konstrukty dzieciństwa. W: M. J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (s. 111–134). Wydawnictwo WAM.
- Jenks, C. (2005). *Childhood*. Routledge.
- Kennedy, D. (1998). Notes on the philosophy of childhood and the politics of subjectivity. *The Paideia Archive: Twentieth World Congress of Philosophy*, 18, 12–19. <https://doi.org/10.5840/wcp20-paideia199818343>
- Kligerman, C. A. (1957). Psychoanalytic study of the Confessions of St. Augustine. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 5(3), 469–484. <https://doi.org/10.1177/000306515700500306>
- Klus-Stańska, D. (2007). Między wiedzą a indoktrynacją, między wychowaniem a manipulacją. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(2), 93–106.
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: Applying post-structural ideas*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203465332>
- McNeill, J. (2020). *Tracing sin in early child development: Some Augustinian implications*. Pobrano 11.07.2024 z https://www.researchgate.net/publication/343822231_augustine_and_child_development.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa: A psychological study of primitive youth for Western civilisation*. William Morrow & Company.
- Męczkowska-Christiansen, A. (2011). Dyskursy dzieciństwa a polityka. Pomędzy wykluczeniem a obywatelskim uczestnictwem. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Męczkowska, A. (2006). *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii do pokrytycznej dekonstrukcji*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji TWP.
- Moss, P., Dillon, J., Statham, J. (2000). The 'child in need' and 'the rich child': Discourses, constructions and practice. *Critical Social Policy*, 20(2), 233–254. <https://doi.org/10.1177/026101830002000203>

- Nauta, R. (2008). The Prodigal Son: Some psychological aspects of Augustine's conversion to Christianity. *Journal of Religion and Health*, 47, 75–87. <https://doi.org/10.1007/s10943-007-9134-1>
- Oleszkowicz, A., Senejko, A. (2013). *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*. PWN.
- Postman, N. (1982). *The disappearance of childhood: How TV is changing children's lives*. Vintage Books.
- Rahner, K. (1971). *Ideas for a theology of childhood*. Theological Investigations.
- Rutkowiak, J. (2005). Ogólność myślenia o edukacji a „pulsowanie” kategorii pedagogiki. W: T. Hejnicka-Bezwińska & R. Leppert (red.), *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych* (s. 53–66). Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Smith, K. (2015). Deconstructing discourses to rupture fairytales of the 'ideal' childhood. W: J. Wyn & H. Cahill (Eds.), *Handbook of children and youth studies* (21–33). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-4451-15-4_50
- Solignac, A. (1956). La condition de l'homme pécheur d'après saint Augustin. *Nouvelle Revue Théologique*, 78, 359–387.
- Stortz, M. E. (2001). Where or when was your servant innocent? Augustine on childhood. W: M. J. Bunge (Ed.), *The child in Christian thought* (s. 78–102). Eerdmans.
- Św. Augustyn. (2007). *Wyznania* (tłum. Z. Kubiak). Znak.
- Weiner, M. (1991). *The child and the state in India: Child labor and education policy in comparative perspective*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9780691225180>
- Wilczyński, A. (2014). Grzech pierworodny w nauczaniu św. Augustyna i św. Grzegorza Wielkiego. *Kieleckie Studia Teologiczne*, 13, 135–149.