

JOANNA AFEK
ARKADIUSZ GUT

O CHIŃSKIM MODELU WCZESNEJ EDUKACJI DZIECIĘCEJ
W KONTEKŚCIE MIĘDZYKULTUROWYCH
BADAŃ PSYCHOLOGICZNYCH*

THE CHINESE MODEL OF EARLY EDUCATION
FROM THE PERSPECTIVE OF CROSS-CULTURAL
PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Abstract. The development of social cognition and its link to educational methods that differ across cultures has been the object of heated discussion for many years. In the proposed paper, we first survey research demonstrating significant differences in the development of social cognition between children from the West and the East (China, Japan). We focus on the mindreading ability and the competences that require the complete set of mentalistic concepts (e.g. intention, belief, trust). Next, we present the basic ideas found in Chinese early education which are held up as possible factors determining the developmental differences found in comparative research with Chinese and Western children. We demonstrate that the educational methods in China have been always influenced by Confucianism. We analyze its following aspects: the idea of transformation, authoritative education, child-parent relation in the context of parents' higher involvement in childcare, and different parenting practices depending on the child's gender.

Dr JOANNA AFEK — Katedra Sinologii w Instytucie Filologii Klasycznej na Wydziale Nauk Humanistycznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II; adres do korespondencji: Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin; e-mail: afekjoanna@kul.lublin.pl

Dr hab. ARKADIUSZ GUT, prof. KUL — Katedra Teorii Poznania na Wydziale Filozofii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II; adres do korespondencji: Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin; e-mail: kupisa@kul.lublin.pl

* Artykuł został przygotowany w ramach projektu badawczego finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki, Harmonia 7 (UMO 2014/14/M/HS1/00436 na lata 2015-2018) pt. „Zaangażowanie języka, czynników kulturowo specyficznych i potocznych intuicji w zdolność czytania w umyśle (*mindreading*) i poznaniu społecznym”.

WSTĘP

Od dłuższego czasu w psychologii rozwojowej i pedagogice wczesno-
edukacyjnej prowadzone są badania pokazujące, że procesy poznawcze fun-
dujące cały zbiór kompetencji społecznych są istotnie modyfikowane przez
zmienną kulturową i środowiskową (BORNSTEIN 2012; KINNEY 1995). Co
więcej, przy okazji licznych badań empirycznych rozpoczął się systematycz-
ny i konceptualny namysł na opisem wczesnej edukacji dziecięcej pod kątem
kulturowych różnic jako predyktorów w rozwoju kompetencji społecznych
u dzieci (BORNSTEIN i LANSFORD 2010). Jednocześnie zaczęto zdawać sobie
sprawę, że kwestia domowej edukacji powinna stać się jednym z ważnych
tematów w badaniach międzykulturowych — jeśli w pełni chcemy uchwycić
funkcje czynników środowiskowych w rozwoju poznania społecznego. Jak
podkreśla Bornstein, opieka rodzicielska różni się w zależności od kultury;
różne kultury często charakteryzują się odmiennymi opiniami na temat ca-
łego wachlarza metod wychowawczych, a także poglądami na naturę roz-
woju dziecka, tego, co dziecko rozumie i potrafi na danym etapie życia,
jakie są ważne okresy w jego rozwoju (por BORNSTEIN 2012; MORELLI
i ROTHBAUM 2007).

Na przykład zarówno Stany Zjednoczone, jak i Japonia są społeczeństwami
zorientowanymi na dziecko, z podobnym standardem życia itd. Pomimo to ame-
rykańscy i japońscy rodzice kierują się innymi celami wychowawczym, które wy-
rażają w odmienny sposób. Amerykańskie matki starają się wspierać autonomię,
asertywność, werbalne zdolności oraz samoaktualizację dziecka. Natomiast matki
japońskie dążą do wzniesienia emocjonalnej dojrzałości, samokontroli, społecznej
oglądy oraz poczucia współzależności u swoich dzieci. (BORNSTEIN 2012, 217).

Biorąc pod uwagę badania nad rozwojem rozumienia emocji, podkreśla się,
że częstotliwość oraz sposób rozmów matek z dziećmi o emocjach są powiązane
z jego późniejszym nie tylko zrozumieniem emocji, ale także ze sposobami oka-
zywania emocji czy radzenia sobie z emocjami. W tekście pt. *How Parenting
Style Affects False Belief Understanding* autorzy przypominają, że „Denham,
Zoller i Couchoud ustalili, że dzieci w średnim wieku około 41 miesięcy,
których matki spontanicznie wyjaśniały swoje własne emocje podczas symulacji
w laboratorium, osiągały wyższe zrozumienie emocji przez następne 15 mie-
sięcy, oraz odkryli, że dla dzieci w wieku 18 miesięcy, ilość rozmów o stanach
uczuciowych z matką i starszym rodzeństwem wiąże się z częstotliwością tej
tematyki w mowie dziecka w wieku 24 miesięcy” (RUFFMAN i in. 1999, 396).

Z kolei jeśli odniesiemy się do kompetencji odczytywania stanów mentalnych innych osób, którego składnikiem jest empatia oraz porzucanie postawy egocentrycznej — tak kluczowych postaw w życiu społecznym — to okazuje się, że wrażliwość matek, zdefiniowana jako zdolność matek do dostrzegania sygnałów ich niemowląt oraz szybkiej i odpowiedniej na nie reakcji, jest powiązana z wcześniejszym nabyciem teorii umysłu w okresie przedszkolnym (por. SHAHAEIAN i in. 2014, 2).

Wrażliwe matki dostarczają w ten sposób bogatego kontekstu dla komunikacji na temat umysłu, która pomaga dzieciom zrozumieć ich własne umysły, jak i umysły innych ludzi. Bardziej wrażliwe matki słuchają swoich dzieci i odnoszą się do ich wewnętrznych motywów i stanów mentalnych (SYMONS, FOSSUM i COLLINS 2006), co prawdopodobnie pomaga dzieciom uzyskać lepsze zrozumienie stanów mentalnych w ogólnym sensie. (Por. SHAHAEIAN i in. 2011, 2).

1. STYLE WYCHOWAWCZE A MYŚLENIE SPOŁECZNE

Wspomniane przykłady badań mają unaoczniać, że metody wychowawcze obecne w zachowaniu rodziców, będące częścią norm kulturowymi oraz stałą i powtarzającą się praktyką środowiska wychowawczego, stanowią spójny kontekst, który istotnie kształtuje formy myślenia społecznego oraz stanowi kluczowy składnik wzmacniający lub obniżający kształtowanie określonych oczekiwań u dzieci oraz zbiór ich społecznych aktywności. Jak podkreśla Bornstein, „kultura gra rolę w tworzeniu koncepcji rodzicielstwa i metod wychowawczych; jej ciągłość jest zapewniona przez jej wpływ na poznanie rodziców, które z kolei ma wpływ na ich metody wychowawcze”, a „doświadczenia, które dzieci przeżywają wraz z rodzicami w ramach kontekstu kulturowego, prowadzą w konsekwencji do ‘rusztowaniowego’ rozwoju kompetencji kulturowych” (BORNSTEIN 2012, 219).

Trzeba pamiętać, że o stylu wychowania mówimy w perspektywie zarówno jego przejawów (zachowania rodziców), jak i efektów, czyli konsekwencji rozwojowych dla dziecka. Co więcej, opisując relacje rodzinne w aspekcie oddziaływania wychowawczego, obecny w nich styl ujmuje się w „kategoriach poznawczych (system przekonań) i behawioralnych (wynikające z przekonań działania i zachowania rodziców)” (OSTAFIŃSKA-MOLIK i WYSOCKA 2014, 213; por. MACCOBY 1992). Słusznie podkreśla się, że tenże system przekonań wyznacza dobór i stosowanie specyficznych środków wychowawczych, realizujących się w określonych zachowaniach rodzi-

ca względem dziecka” (tamże). Kluczową sprawą jest to, że to styl wychowania rodzicielskiego (wczesną edukację dziecięcą) traktuje się jako kluczowe predykatory rozwojowe. Tym samym przyjmuje się, że odmienne style będą tworzyły rusztowanie i uruchamiały odmienne formy poznania społecznego (ewaluacje, oczekiwania, formy interakcji).

Każdy styl wychowawczy jest powiązany ze specyficznym wzorcem cech u dziecka. Styl demokratyczny (autorytatywny) wyznacza wyższy poziom kompetencji dziecka w porównaniu z innymi stylami wychowania (w dzieciństwie i adolescencji): dzieci są bardziej pewne, mają wyższą motywację osiągnąć, odznaczają się wyższą odpowiedzialnością w sytuacjach społecznych, są szczęśliwsze, zdolne do samokontroli oraz współpracy z innymi (zarówno dorosłymi, jak i rówieśnikami). Permisywizm rodziców wyznacza co prawda aktywność dziecka, ale niepowiązaną ze stawianiem sobie celów. Ponadto dzieci te są mniej pewne siebie i niezainteresowane nabywaniem nowych umiejętności. Autorytaryzm rodziców powoduje zaś kształtowanie się postaw prowokujących, zachowań brutalnych, wzmacnia zależność od opinii innych osób (osobowość autorytarna) i jest pozytywnym predykatorem społecznej niekompetencji. Styl odtrącająco-zaniedbujący (liberalizm chłodny) powiązany jest natomiast z niedojrzałością dziecka, zarówno w sferze poznawczej, jak i społecznej. (OSTAFIŃSKA-MOLIK i WYSOCKA 2014, 220).

W kontekście tego, co powiedziano, dość oczywiste jest założenie, że odmienne style wychowawcze obecne w odmiennych kulturach powinny korelować z ujawnianymi odmiennymi sposobami myślenia społecznego u dzieci. Podkreśla się, że rodzice, u których przeważa dokonywanie negatywnych wewnętrznych atrybucji lub negatywnych dyspozycyjnych atrybucji (np. „jest nieprzyjemnym dzieckiem”) względem złego zachowania dziecka, przyjmują surowsze metody wychowawcze (LORBER i O’LEARY 2005; MCELROY i RODRIGUEZ 2008). To, co uznaje się za uniwersalne potrzeby i formy zachowania, pod wpływem środowiska podlega istotnemu zmodyfikowaniu.

Wszystkie dzieci chcą i potrzebują miłości. Pragnienie ochrony i opieki jest wrodzone i uniwersalne — to niezbędna część ewolucyjnego planu chronionej nie-dojrzałości. Opieka jednak może przyjąć wiele form, tak samo jak dziecięce koncepcje miłości mogą być dramatycznie różne. [...] W Niemczech jest więcej unikających dzieci niż w Ameryce, z kolei w Japonii jest więcej dzieci lękowych. Moglibyśmy zacząć traktować dzieci unikające jako jednostki obdarzone twardym charakterem, dzieci lękowe zaś po prostu uważać za takie, które potrzebują i oczekują większej bliskości niż inne dzieci. Wzorce te mogą wydawać się logiczne i dostosowawcze w świecie, w którym wielu innych ludzi podziela takie, a nie inne sposoby reagowania. Unikające dziecko może świetnie sobie radzić na

boisku w Eton, gdzie prawie nikt nie okazuje zbytnej bliskości, a dziecko lękowe może dobrze funkcjonować w małej afrykańskiej wiosce, gdzie trudno kiedykolwiek być samemu. (GOPNIK 2010, 187).

W proponowanym tekście odniesiemy się do ustaleń wskazujących na wpływ kultury na wykonywanie zadań w ramach psychologicznych rozważań nad dziecięcą teorią umysłu, czyli tym zbiorem kompetencji na którym opiera się cała gama naszych zdolności społecznych (WELLMAN i in. 2006; WELLMAN i PETERSON 2013; GUT i WILCZEWSKI 2016). Odniesiemy się do badań prowadzonych w obszarze kultury chińskiej, tj. z udziałem dzieci posługujących się na co dzień językiem kantońskim oraz mandaryńskim i wzrastających w środowisku, w którym dominuje tradycyjny model edukacji domowej w Chinach. Po wskazaniu na kilka zasadniczych różnic w rozwoju poznania społecznego, które spotykamy w kulturze chińskiej u dzieci w wieku przedszkolnym, przeniesiemy naszą uwagę na system wczesnej edukacji dziecięcej, którą traktujemy jako ważny czynnik kształtujący odmienne style poznawcze w ramach szeroko pojętej kompetencji atrybucji i rozumienia stanów mentalnych. Tym samym zasadniczą część naszych rozważań przeznaczamy na opis specyfiki i odmienności wczesnej edukacji dziecięcej, którą potraktujemy jako potencjalny zestaw modyfikatorów różnic ujawnianych w badaniach eksperymentalnych nad rozwojem i funkcjonowaniem zdolności do atrybucji i rozumienia stanów mentalnych.

W pierwszej kolejności przeniesmy naszą uwagę w obszar poznania społecznego związanego z rozumieniem, odczuwaniem i odbiorem innych i siebie, konstrukcją własnego „ja”, budowaniem pojęcia relacji między sobą a grupą. Istotnym wycinkiem badań społecznych są rozważania nad rozwojem i funkcjonowaniem takiej zdolności, która funkcjonuje pod szyldem „czytanie umysłu” (*mindreading*). Jest to rodzaj złożonej kompetencji kognitywnej, dzięki której jesteśmy zdolni przypisywać innym istotom działanie celowe, emocje, intencje, pragnienia lub przekonania. Dzięki temu, że dysponujemy daną kompetencją, wiemy, że świat wokół nas nie składa się tylko z obiektów materialnych i zachodzącej w nim przyczynowości fizycznej, ale że istnieją w nim inne umysły, świadomość oraz przyczynowość sprawcza oraz działania wykonywane z intencją na podstawie posiadanych pragnień i przekonań. Ten rodzaj wiedzy jest kluczowy dla form atrybucji społecznych, które przyjmujemy, oraz postaw, które zajmujemy wobec innych.

W przeprowadzonej przez Liu D. i in. (2008) metaanalizie, dotyczącej wykonywania zadań specyficznych dla poznania społecznego, które fundamentem jest zdolność atrybucji i rozumienie stanów mentalnych przez dzieci

z Chin, Hongkongu, USA i Kanady, zostały ujawnione istotne różnice co do czasu, w jakim dzieci zdają testy kluczowe dla tej kompetencji (w tym także test fałszywego przekonania). Okazało się, że zwłaszcza dzieci z Hongkongu przejawiały istotne opóźnienie w wykonywaniu testu fałszywego przekonania. Ustalono, że różnica ta wynosi około dwóch lat w stosunku do dzieci z USA i Kanady. Podobne ustalenia, mające na względzie bardziej globalną różnicę między dziećmi wschodnioazjatyckimi a dziećmi zachodnimi, pokazują badania Naito (2003; 2004), zgodnie z którymi dzieci japońskie rozumieją fałszywe przekonania oraz źródło posiadanej wiedzy około dwa lata później niż dzieci zachodnie.

Inne istotne różnice ujawnili Wellman i in. (2006) oraz Shahaecian i in. (2011), którzy użyli w badaniach pięciostopniowej skali, badającej etapy rozwoju teorii umysłu, która — mówiąc w skrócie — śledzi postępy w nabywaniu pojęć mentalnych. Badania wykazały, że dzieci w wieku przedszkolnym w USA opanowują etapy rozwoju teorii umysłu w następującej sekwencji: różnicowanie pragnień (DD), różnicowanie przekonań (DB), rozumienie źródeł posiadanej wiedzy (KA), fałszywe przekonania (FB) i — finalnie — ukryte emocje (HE) (por. Wellman 2006). Natomiast u dzieci z Chin ujawniała się odmienna sekwencja, a mianowicie dzieci mówiące wyłącznie po chińsku zaliczały najpierw zadanie z dostępu wiedzy, mierzące rozumienie źródeł posiadanej wiedzy (KA, czyli zadanie związane ze zrozumieniem, że widzenie prowadzi do wiedzy, a brak widzenia prowadzi do braku wiedzy), a dopiero potem zadanie dotyczące różnicowania przekonań, różnicowania perspektyw (DB, tj. że różni ludzie mogą mieć różne przekonania lub myśli na temat tego samego przedmiotu, a każde z przekonań jest potencjalnie prawdziwe).

Zdaniem Liu i in. (2008) odwrócenie wspomnianego porządku świadczy o istotnych różnicach, na które mają wpływ czynniki istotne z kulturowego punktu widzenia. Naito (2004), podkreśla, że różnice mogą wiązać się z tym, że „w kulturach azjatyckich, włączając kulturę japońską, ludzie są skłonni przypisywać działania ludzkie czynnikom kontekstowym i relacyjnym, w odróżnieniu od kultury Zachodu, w której przypisuje się je czynnikom indywidualnym, wewnętrznym” (NAITO 2004, 10). Tym samym sądzi się, że w kulturze wschodniej Azji dzieci „mogą mieć kłopot z rozwiązywaniem problemów, które dotyczą tego, jak działa umysł, niezależnie od wskazówek kontekstualnych i behawioralnych” (NAITO 2004, 10; por. LILLARD 1998).

Zauważmy, że uwagi te wpisują się w ustalenia dotyczące praktyk wychowania zarówno w aspekcie wzorców społecznych, jak i struktury szkol-

nej. Wiele badań potwierdza, że dzieci chińskie w odróżnieniu od dzieci wychowywanych w kulturze zachodniej doświadczają kolektywistycznych, współzależnych praktyk kulturowych (GREENFIELD i in. 2003; NISBETT 2007), czyli takich, w których wielu rodziców wpaja nabożność, wielki szacunek do rodziców, kładzie nacisk na zdobywanie ogólnie przyjętej wiedzy oraz zachęca dzieci do postawy konformistycznej, zgodnej z kulturowymi modelami, zasadami i tradycjami przekazywanymi przez starszych, a nie do asertywnego wyrażania własnych, niezależnych poglądów (SHAHAEIAN i in. 2011; CARPENDALE i LEWIS 2006, 164; DORE i LILLARD 2014, 3; MEINS i FERNYHOUGH 2010).

Zauważa się, że takie wzorce, zachęty, przykłady oraz struktura społeczna mogą tak pokierować rozwojem teorii umysłu u wielu chińskich dzieci, iż szybciej nabywają one zdolność rozumienia, że ludzie wiedzą coś lub czegoś nie wiedzą na podstawie uprzednio dokonanej percepcji — tym samym szybciej nabywają pojęcie braku wiedzy, źródła wiedzy czy pojęcie ignorancji. Natomiast trudniej i z opóźnieniem odkrywają, że ludzie często różnią się między sobą opiniami i poglądami na ten sam temat. Niektórzy podkreślają, że może się to wiązać z faktem, że w Chinach rodzice bardzo często zniechęcają lub nie dają dzieciom szansy do wypowiedzenia własnych opinii i raczej umacniają opanowanie opinii akceptowanych i podzielanych społecznie. Może to być związane także z tym, że na tle rodziców zachodnich rodzice chińscy wykazują bardziej jednostronny sposób komunikacji z dziećmi (typowy dla autorytarnego modelu wychowania). Wang i Chang (2010) podają przykłady wielu badań, które na to wskazują. I tak na przykład Wu i in. (2002) wykazali, że chińskie matki przedszkolaków z Pekinu w dużo większym stopniu niż matki amerykańskie popierały przymus i nakaz względem własnych dzieci, a w mniejszym stopniu okazywanie im ciepła i swobodę wyboru.

Tym samym podkreśla się, że „dzieci z Chin są doskonałą grupą porównawczą, ponieważ potoczne psychologie, społeczne oczekiwania oraz metody wychowawcze różnią się w Chinach od tych obecnych w Europie (NISBETT i in. 2001; LIU i in. 2008). Skłaniając się ku hipotezie, że wszystkie te czynniki podkreślane w skrócie wyżej mogą mieć wpływ na rozwój zrozumienia stanów mentalnych — szerzej: na rozwój poznania społecznego, sądzimy, że warto się im przyjrzeć dogłębniej zarówno w aspekcie obecnej praktyki, jak i źródeł historycznych.

2. KULTUROWE PODEJŚCIE DO WYCHOWANIA RODZICIELSKIEGO W CHINACH — PODSTAWOWE IDEE

Wielu autorów sądzi, że chcąc głębiej wytłumaczyć ujawnione różnice, trzeba nade wszystko sięgnąć do wychowania rodzicielskiego (CARPENDALE i LEWIS 2006; DORE i LILLARD 2014; MEINS i FERNYHOUGH 2010; TAFRESHI i RACINE 2016). W tym kontekście do najważniejszych czynników należy zaliczyć wczesną edukację domową, w której kluczowe są: kontekst społeczny, praktyki wychowawcze, forma komunikacji rodzic–dziecko oraz dziecko–rodzic, sposoby uczenia się języka (w tym także pisania) jako składnik wczesnej edukacji. W niniejszej części zostanie prześledzonych kilka głównych czynników, które różnicują zachodnie i azjatyckie metody wychowawcze i mogą być istotnymi predyktorami w rozwoju społecznym.

2.1. IDEA TRANSFORMACJI

W tradycyjnym społeczeństwie chińskim dzieci uważano za własność rodziców, dlatego wiele z nich uśmiercano (lub porzucano) zaraz po urodzeniu. Dotyczyło to wszystkich dzieci (bez względu na płeć), które przyszły na świat w niepomyślnym dniu (*buji*), zdeformowane fizycznie oraz dziewczynki, które rodzina uznała za niepotrzebne. Dzieciństwo zachowanych przy życiu dzieci dzieliło się na dwa okresy: *ying-er* (niemowlęctwo) od narodzin do czwartego roku życia oraz *yu-nian* (niedojrzałość) do piętnastego roku życia. Pierwszy okres charakteryzował się umiarkowaną dyscypliną, relatywną wolnością i poczuciem bezpieczeństwa. Drugi okres (zwłaszcza po rozpoczęciu normalnej nauki w wieku 5-6 lat) to okres surowej dyscypliny oraz tresury.

Jeśli dziecko zachowano przy życiu, należało je poddać wczesnej edukacji zwanej „transformacją” (*hua*) — nauczaniem i transformacją (*jiaohua*), transformacją i instruowaniem (*huaxun*) albo też stopniową transformacją (*jianhua*) (KINNEY 1995, 29). Terminu „stopniowa transformacja” w odniesieniu do wychowania dzieci użył właśnie Liu Xiang w *Biografiach kobiet* (KINNEY 1995, 29). Trafniejszym określeniem jest tu „socjalizacja”. Jako pozytywny przykład takiej socjalizacji Liu Xiang przywołał postawę matki chińskiego filozofa Mencjusza (372–278 p.n.e.), która dwukrotnie zmieniała miejsce zamieszkania, aby zapewnić odpowiednie warunki rozwoju swojemu synowi. Historia ta jest powszechnie znana:

Matka pana Meng Ke z Zhou, nazwijmy ją po prostu Matką Mencjusza, mieszkała nieopodal cmentarza. Kiedy Mencjusz był mały, lubił bawić się na cmentarzu, skacząc po mogiłach.

– To nie jest miejsce, gdzie powinnam mieszkać z synem — stwierdziła Matka Mencjusza.

Wyprowadziła się więc stamtąd i zamieszkała nieopodal targu. Tam Mencjusz lubił bawić się w kupców zachwalających i sprzedających swe towary.

– To nie jest miejsce, gdzie powinnam mieszkać z synem — stwierdziła Matka Mencjusza i ponownie przeprowadziła się. Tym razem w pobliże szkoły. Tam Mencjusz lubił bawić się naczyniami ofiarnymi i naśladował rytuały świątynne.

– Tutaj to naprawdę mogę z synem mieszkać — stwierdziła Matka Mencjusza i tam też oboje zamieszkali. (ZAWADZKI 2015, 72–73).

Natomiast brak odpowiedniej „transformacji” w dzieciństwie mogło skutkować brakami w dorosłym życiu. Według wielu filozofów to otoczenie i warunki z dzieciństwa determinują życie człowieka. Inny konfucjański filozof, Jia Yi (201-169 p.n.e.), mówił za Konfucjuszem: „To, co jest ukształtowane w dzieciństwie, staje się jakby wrodzoną naturą, to, co jest nawykiem, staje się naturalne” (KINNEY 1995, 31).

Wychowanie to nie tylko stwarzanie odpowiednich warunków, ale żmudna nauka już od najmłodszych lat. W tradycyjnych Chinach w rodzinach arystokratycznych zachowywano podział: „kobiety karmią, mężczyźni uczą” (HSIUNG 2005, 107). Oznaczało to, że kobiety zajmują się karmieniem, ubieraniem, troszczeniem się o dzieci, a mężczyźni są odpowiedzialni za ich edukację. Formalna edukacja zaczynała się w wieku siedmiu lat. Do tego czasu także kobiety mogły uczyć dzieci (o ile same były wyedukowane, a takich w rodzinach arystokratycznych nie brakowało). W rodzinach rzemieślniczych i artystycznych przyuczano do zawodu, w bogatych rodzinach chłopskich również kształcono dzieci. Każdej klasie społecznej zależało na tym, aby ich potomstwo było w mniejszym lub większym stopniu wyedukowane. W myśleniu konfucjańskim dominowało przeświadczenie, że tylko dzięki takiemu treningowi człowiek staje się pełnoprawnym członkiem rodziny i społeczeństwa, człowiekiem dorosłym, czyli „dojrzałym”. Ta idea przetrwała do czasów współczesnych:

[...] Podobnie jak roślina, istota ludzka wschodzi, rozwija się i w końcu dojrzewa. Ten sposób postrzegania i mierzenia czasu życia ludzkiego stanowi i obecnie punkt odniesienia. We współczesnym społeczeństwie chińskim istoty ludzkie postrzegają się jak rośliny przechodzące wszystkie fazy rozwoju: od zasiewu po dojrzałość. Tak więc słowo oznaczające „młodość” (*qingchun*) znaczy dosłownie „przedwiośnie”, dorosły (*chengren*) zaś to „istota ludzka rozwinięta aż do dojrzałości”. Współczesne słowo określające wychowanie dziecka to *peiyang*, co

oznacza dosłownie „okopywać i żywić”, nawiązuje również do pielęgnacji roślin. W Chinach nie wychowuje się potomstwa — ono jest „hodowane”. (ATTANÉ 2012, 59).

We współczesnych Chinach dzieci bardzo dużo czasu spędzają w szkole, po szkole długo odrabiają lekcje i uczęszczają na zajęcia dodatkowe tak w tygodniu, jak też w weekend. Popularne są tzw. klasy uzupełniające nauczanie (*bu xi ban*). Chińskie dzieci wczesnie rano wstają, późno kładą się spać i mają bardzo mało czasu na zabawę. W tradycyjnych Chinach uczono się, aby zdać egzaminy urzędnicze, obecnie — aby dobrze zdać chińską maturę (*gao kao*), która jest przepustką na studia i w przekonaniu wielu rodziców bramą do lepszego życia. Obecnie wydatki na edukację stanowią największy udział w wydatkach na dzieci (na samą edukację podstawową i wszystkie zajęcia dodatkowe). Chińskie dzieci więcej czasu spędzają na nauce (w szkole i po lekcjach) niż na innych zajęciach, takich jak oglądanie telewizji, granie w gry komputerowe, surfowanie w Internecie, nie mówiąc już o swobodnej zabawie w domu i na dworze.

2.2. IDEA TRADYCJI UCIELEŚNIONEJ W PIŚMIE

Edukacja rozpoczynała się od nauki znaków, a przy okazji uczono dzieci norm społecznych — w przypadku Chin były to wartości i zasady konfucjańskie. Należy więc, po pierwsze, wyjaśnić, na czym polegała i polega do tej pory nauka pisania znaków, po drugie zaś — czym są wartości konfucjańskie.

Pismo chińskie to pismo ideograficzne, tzn. znakowe, w którym każda jednostka językowa jest wyrażona za pomocą znaku. Każdy chiński znak zbudowany jest z kresek. Każdą kreskę stawia się w odpowiedni, sztywno ustalony sposób, kreski w znaku zaś pisze się również w ustalonej kolejności. Sposobu pisania kresek oraz ich kolejności w znaku trzeba nauczyć się na pamięć, poprzez wielokrotne pisanie tego samego znaku. Każda sylaba, z jakich zbudowane są wyrazy, jest zapisana innym znakiem. Znaków tych jest kilkadziesiąt tysięcy i trzeba ich się nauczyć — pisać i rozpoznawać — w żmudnym, pamięciowym procesie, trwającym kilkanaście lat. Tak więc sama struktura pisma chińskiego wymaga monotonnej, pamięciowej nauki. Nie ma tu miejsca na kreatywność i jakiegokolwiek innowacje.

Wartości konfucjańskie były wpajane dzieciom od czasów dynastii Han (206 p.n.e. – 220 n.e.), kiedy to konfucjanizm stał się oficjalną ideologią państwową, a konfucjaniści, na prawie dwa tysiące lat, przejęli administrację

państwową i system edukacji (RODZIŃSKI 1974, 94). Twórcą konfucjanizmu był mistrz Kong, żyjący w latach 551–479 p.n.e. i znany na Zachodzie jako Konfucjusz. Szkoła, którą założył, zwana jest szkołą *ru* (儒, *rú*) (FENG 2001, 44). Głównym celem Konfucjusza było uratowanie zagrożonych upadkiem ideałów starożytności (WASILIEW 1974, 113; *Encyklopedia mądrości Wschodu* 1997, 180; NAKAMURA 2005, 210). Przypisuje mu się zredagowanie *Księgi pieśni*, *Księgi dokumentów*, *Księgi muzyki* i *Księgi obyczajów* oraz autorstwo *Wiosen i jesieni* (pierwsze chińskie dzieło historyczne) — tzw. pięcioksięgu. Jego nauki zostały zebrane przez uczniów Konfucjusza i wydane jako *Dialogi konfucjańskie*. Jak pisze Nakamura (2005, 209): „Wszystkie te księgi mają symbolicznie równy status i cieszą się takim autorytetem, jakiego nie ma żadna inna księga. [...] Pięcioksiąg stanowił ustalony wzorzec życia dla Chińczyków. Przedstawiał najważniejsze precedensy. W tym właśnie czasie dzieła te zaczęły być postrzegane jako doskonałość i prawda sama w sobie”. W Chinach wzory postępowania ujęte były w księgach świeckich, a nie spisanych z natchnienia boga, tak jak Biblia. Konfucjusz nawoływał do powrotu do idealnych początków historycznych. Krytykował współczesność, za wzór stawiał dawne, minione czasy. Stworzył ideał człowieka szlachetnego, który wyróżnia się takimi cechami jak humanitarność i sprawiedliwość. Uważał, że społeczeństwo musi dzielić się na rządzących i myślących, którzy są na górze, oraz rządzonych i pracujących, będących na dole. Głównym kryterium tego podziału powinno być nie pochodzenie, ale cenzus wykształcenia. Za cel dobrych rządów stawiał pomyślność ludu. W konfucjanizmie dominował pierwiastek etyczny, moralny, a nie religijny. Dla Konfucjusza nie ważna była mistyka, ale ceremoniał, obrzędowa strona rytuału; przestrzeganie i odpowiednie odprawianie ceremonii uważał za bardzo wychowawcze i utrzymujące porządek społeczny. Konfucjanizm cechuje się racjonalizmem i prymatem moralności nad religią. Konfucjusz jednak nie był ateistą, wierzył w najwyższą siłę boską, którą jest Niebo, kierujące życiem społecznym i regulujące stosunki międzyludzkie. Konfucjaniści uznali władcę (cesarza od czasów dynastii Han 206 p.n.e. – 220 n.e.) za jedyną osobę w państwie godną bezpośredniego kontaktu z Niebem, składania mu ofiar i odprawiania rytuałów. Drugim kultem, wyniesionym na wyżyny przez konfucjanizm, był kult przodków (WASILIEW 1974, 134; GRANET 1997, 100). Polegał on na regularnym odprawianiu uroczystych obrzędów i składaniu ofiar zmarłym przodkom w obecności całej rodziny, a niekiedy całego klanu. Obrzędu dokonywał najstarszy członek rodu (dziękował za dobrodziejstwa i prosił o opiekę), a w zmarłego przodka wcielał się prze-

ważnie najstarszy wnuk zmarłego. Ten prosty ceremoniał został uznany przez konfucjanistów za najważniejszą powinność każdego Chińczyka. Został on dodatkowo wzmocniony przez teorię miłości synowskiej — cnotę *xiao*. Za najważniejszą powinność człowieka Konfucjusz uznał szanowanie i bezwzględne posłuszeństwo rodzicom oraz osobom starszym.

I to właśnie dziełko zatytułowane *Xiao jing* („Księga *xiao*”, *The Classic of Filial Piety*), liczące zaledwie 388 znaków, stało się pierwszym podręcznikiem, elementarzem kształcącego się małego Chińczyka (KINNEY 1995, 32). Dzięki niemu uczono się pisania znaków i przyswajano zasady funkcjonowania w rodzinie i społeczeństwie. Autor tego dziełka nie jest znany; niektórzy badacze przypisują je samemu Konfucjuszowi, niektórzy zaś jego uczniowi Zeng Shenowi (505–435 p.n.e.), inni ich uczniom lub też konfucjanistom z epoki Han (206 p.n.e. – 220 n.e.) (FU 1998, 2). W późniejszych czasach doczekała się wielu wznowień i obrosła komentarzami. „Księga *xiao*” nie była skierowana do dzieci, od nich wymagano po prostu miłości do rodziców, ale objaśniała, w jaki sposób dorośli, począwszy od cesarza, poprzez urzędników, po prosty lud, mają postępować zgodnie z cnotą *xiao*, czyli cnotę nabożności synowskiej. Cnotę *xiao* uznano za najbardziej elementarną ze wszystkich cnót. Jej przestrzeganie gwarantowało spokój i ład w rodzinie oraz państwie. Każdy powinien zajmować się rodzicami — troszczyć się o ich zdrowie i zapewniać im byt materialny w życiu doczesnym, dbać o własne ciało i płodzić potomków w celu przedłużenia rodu, odpowiednio znosić żałobę po śmierci rodziców. Natomiast pojęcie *lian* (twarz) odnosi się do honoru. Chińskie dzieci nie były (i nie są) uczone poczucia grzechu, ale wstydu — „utrata twarzy”, czego konsekwencją jest nie tylko ostracyzm społeczny, ale wewnętrzne poczucie upokorzenia, utraty godności.

Oprócz przyswojenia tego „podręcznika” wszystkie kształcące się dzieci uczyły się na pamięć dzieł z kanonu konfucjańskiego. W biografiami i autobiografiach wykształconych osób często pojawiają się wspomnienia z dzieciństwa opisujące tę metodę nauczania. Historyk z epoki Tang — Liu Zhiji (661–772) — tak wspomina swoje dzieciństwo:

W dzieciństwie byłem uczony przez ojca i wcześniej miałem do czynienia z klasyką. Gdy byłem nieco starszy uczono mnie *Księgi dokumentów* w starożytnej wersji. Gdy tekst sprawiał mi kłopoty, bo był trudny i irytujący, nie mogłem go ani recytować, ani zapamiętać. Nie mogłem go opanować, mimo że często byłem bity. W międzyczasie ojciec objaśniał moim starszym braciom *Kroniki wiosen i jesieni* w wersji Zuo zhuan. Kiedy go usłyszałem, odłożyłem książkę, którą miałem studiować, i słuchałem. Za każdym razem, gdy ukończył lekcję, mógłbym ją przejąć i objaśniać

starszym braciom. Westchnąłem i powiedziałem do siebie: „Gdyby wszystkie książki były takie, nie byłbym taki powolny”. Będąc pod wrażeniem, ojciec zaczął uczyć mnie wersji Zuo zhuan i w ciągu roku ukończyłem czytanie i zapamiętywanie. Miałem wtedy zaledwie dwanaście lat. (WU 1995, 131).

Natomiast z powieści *Hong lou meng* („Sen czerwonego pawilonu”) autorstwa Cao Xueqina dowiadujemy się czego uczyli się chłopcy w arystokratycznych rodzinach: „*San-Bai-Qian* (*Trimetrical Classic, Hundred Names Classic, Thousand Character Classic*) — jakieś dwa tysiące znaków w wieku siedmiu lat, następnie studiowanie *Czteroksięgu* (*Dialogi konfucjańskie, Wielka nauka, Mencjusz, Doktryna środka*) oraz *Pięcioksięgu* (*Księga przemian, Księga historii, Księga pieśni, Księga obyczajów, Kroniki wiosen i jesieni*)” (MILLER 1995: 229). Oprócz tych klasycznych pozycji dzieci były zaznajamiane z utworami dramatycznymi, poezją i innymi gatunkami literackimi. W edukacji chodziło jednak nie tylko o samo czytanie (*kan shu*), ale głośne czytanie i zapamiętywanie (*du shu*) (MILLER 1995, 230). Często też uczono się na pamięć tekstów zupełnie niezrozumiałych, gdyż napisane były one w języku klasycznym, znacznie odbiegającym od języka mówionego.

Bardzo często to nie ojcowie ani zawodowi pedagodzy byli pierwszymi nauczycielami dzieci, ale matki (WU 1995, 132). Oznacza to, że przynajmniej w rodzinach, gdzie zajmowano się edukacją dzieci, czyli w rodzinach ludzi zamożnych i/lub urzędniczych, kobiety były nie tylko piśmienne, ale odpowiednio wykształcone, znające klasykę i będące w stanie kształcić swoje potomstwo.

Bycie dzieckiem określał nie tylko sam wiek, ale też fakt posiadania rodziców (HUNG 1995, 99). Dlatego w wielu zapiskach można natknąć się na opisy „dziecinnego” zachowania przez dorosłych, nawet kilkudziesięcioletnich, potomków. Takie dziecinnie zachowanie wobec rodziców miało ich utwierdzać w przekonaniu, że nie są tacy starzy, jacy są naprawdę, sprawiać, żeby czuli się młodo i w pełni sił.

2.3. IDEA RELACJI DZIECKO-RODZICE OPARTEJ NA AUTORYTECIE

Współcześni badacze chińskich systemów wychowania określają chińskie rodzicielstwo jako autorytarne w rozumieniu Baumrinda (YEE 2016, 125). Yee twierdzi, że chińskie rodzicielstwo cechuje wychowywanie kolektywistyczne, w którym dziecko uczone jest życia w sieci powiązań i utrzymywania harmonii w grupie. Pożądaną cechą jest skromność, kooperacja i „wrażliwość na innych”, a dziecko odznaczające się tymi cechami zwane

jest *guai haizi* — „grzecznym dzieckiem” w przeciwieństwie do dziecka nieposłusznego i niegrzecznego (*tiaopi haizi*).

Takie dziecko potrafi zapanować nad własnymi emocjami; rodzice chwalą inne dzieci, ale nie własne. Chińczycy wierzą, zgodnie z przekonaniami konfucjańskimi i buddyjskimi, że dziecko jest z natury dobre i czyste, a mogą je „popsuć” tylko dorośli (YEE 2016, 126). Zadaniem rodziców jest wychowywanie i kształcenie dzieci, oparte na surowej dyscyplinie i karach (w tym cielesnych).

Chen i in. (1997) przebadali chińskie dzieci i ich rodziców w aspekcie rodzicielstwa autorytarnego i autorytatywnego. W przypadku rodzicielstwa autorytarnego ich wyniki badań są następujące:

[...] autorytarny styl obojga rodziców był znacząco i pozytywnie skorelowany z zaburzeniami agresywnymi. Wyniki wskazują, że autorytarny styl obojga rodziców był znacząco i negatywnie skorelowany z socjometrycznymi wyborami kolegów, wybitnym statusem studenta i szkolnymi osiągnięciami. Ojcowskie autorytarne rodzicielstwo było znacząco i negatywnie skorelowane z umiejętnościami towarzyskimi i nieśmiałością. Matczyne autorytarne rodzicielstwo było znacząco i negatywnie skorelowane z umiejętnościami towarzyskimi i nieśmiałością w przypadku dziewcząt, ale nie chłopców. (CHEN i in. 1997, 864–865).

Generalnie rzecz ujmując, dzieci rodziców autorytarnych mają problemy w nauce oraz w przystosowaniu społecznym. Natomiast dzieci rodziców autorytatywnych są lepiej przystosowane zarówno edukacyjnie, jak i społecznie.

Rodzicielstwo autorytarne jest powiązane ze słabymi wynikami w szkole w przypadku dzieci amerykańskich (CHAO 1994, 1111). Mimo że rodzicielstwo chińskie określa się jako autorytarne, kontrolujące, to jednak chińskie dzieci osiągają bardzo dobre wyniki w nauce. Dlatego Chao (1995, 1112) dowodzi, że główną cechą chińskiego wychowania nie jest autorytaryzm w rozumieniu Baumrinda i innych badaczy, ale *jiaoxun* — trenowanie dzieci. We wczesnym dzieciństwie zajmują się tym głównie matki, przez co między nimi a dziećmi tworzy się bardzo silna więź emocjonalna. Terminem określającym owo wychowanie jest *guan*, co oznacza „rządzenie”, ale też „troszczenie się” i „kochanie”. Zarówno *jiaoxun*, jak i *guan* mają pochodzenie konfucjańskie. Po przebadaniu pięćdziesięciu matek chińskich mieszkających w USA oraz pięćdziesięciu matek amerykańskich okazało się, że rzeczywiście matki chińskie mają bardziej autorytarny styl wychowania, ale koncepcja „trenowania”, *guan*, osadzona w chińskiej kulturze, jest bardziej adekwatnym określeniem ich metod wychowawczych (CHAO 1994, 1116). Autorytarny sposób wychowania obecny we wczesnej edukacji stymuluje

taki profil zachowania, w którym inni i ich zdanie zawsze ma priorytet nad własnym zdaniem, albo że dzieci chowają się za opinią innych.

2.4. IDEA OPIEKUŃCZOŚCI RODZICÓW

Wu i in. (2002, 482–483) uważają, że socjalizacja w Chinach kładzie nacisk na takie cechy, jak: skromność dzieci, opiekuńczość rodziców przybierającą często formę nadopiekuńczości, zawstydzanie oraz granie na uczuciach, by osiągnąć cele wychowawcze, sterowanie i kontrolowanie, matczyne zaangażowanie i poświęcenie. Wu i in. (2002, 483–484) przebadali matki dzieci przedszkolnych, amerykańskie i chińskie, w kontekście rodzicielstwa autorytatywnego i autorytarnego. Wyniki badań potwierdziły, że rodzicielstwo amerykańskie i chińskie znacznie się od siebie różnią. Chińskie matki w dużo większej mierze kładą nacisk na kształtowanie cech społecznych, takich jak współpraca i skromność, a zawstydzanie i granie na emocjach są metodą wychowawczą często przez nie stosowaną. One również uważają się za bardziej opiekuńcze niż matki amerykańskie. W dużo większym stopniu sterują i kontrolują swoje dzieci. Podsumowując, wartości konfucjańskie nadal mają znaczący wpływ na sposób wychowania dzieci w Chinach, a wartości zachodnie w dużo mniejszym stopniu (WU i in. 2002, 489).

Rodzice chińscy są też bardziej niż np. amerykańscy opiekuńczy (*protective*). Ich miłość wyraża się w przedkładaniu potrzeb dzieci nad własne, co wyraża słowo *qin*: „Pojęcie *qin* ma pozytywny wydźwięk w kulturze chińskiej; oznacza, że dzieci czują się kochane i mają ścisłą więź w odpowiedzi na poświęcenie rodziców [...]” (YEE 2016, 127).

Innego zdania są Way i in. (2013, 62). Uważają oni, że zmiany kulturowe i ekonomiczne w społeczeństwie chińskim w ostatnich dekadach wywołały również zmiany w podejściu do wychowania dzieci. Tradycyjna wartość, jaką była nieśmiałość, nie jest już pożądana w nowoczesnym, kapitalistycznym społeczeństwie chińskim. Współcześni rodzice pragną, aby ich potomstwo osiągnęło sukces społeczny i ekonomiczny, a temu sprzyjają takie cechy charakteru, jak niezależność i pewność siebie. Tak jak dawniej jednak kluczem do sukcesu pozostaje edukacja. Way i in. (2012) przeprowadzili badanie na matkach dzieci w wieku szkolnym z Nankinu, aby sprawdzić ich strategie wychowawcze i jak mają się one do metod opisanych w głośnej książce Amy Chua *Battle Hymn of the Tiger Mother* („Bojowa pieśń tygrysicy”, 2011). Wyniki badania były następujące: „Chińskie matki z naszego badania miały jasny zestaw społecznych, emocjonalnych i akademickich celów dla swoich

dzieci. Matki pragnęły, aby ich dzieci były społecznie wyrobione, szczęśliwe, zdrowe, niezależne i osiągały dobre wyniki w nauce” (WAY i in. 2013, 64). Matki wielokrotnie podkreślały, że pragną, aby ich dzieci były przystosowane społecznie, przyjaźnie nastawione do innych, a wstydlivość i introwertyczność zaś postrzegały jako cechy negatywne. Wiele z nich uważało nawiązywanie przyjaźni z innymi za zdrowy i pożądany objaw, same również dążyły do utrzymania koleżeńskich stosunków z własnymi dziećmi. Pożądaną cechą było również szczęście i zdrowie dzieci (WAY i in. 2013, 65). Badane matki nie chciały stawiać zbyt wysoko poprzeczek swoim dzieciom, twierdziły też, że uszanują ich wybory zawodowe, co miało zagwarantować dzieciom szczęście. Wiele matek przerażały doniesienia prasowe o samobójstwach dzieci spowodowanych zbyt dużą presją ze strony nauczycieli i rodziców. Dlatego same pozwalały na zabawę, oglądanie telewizji i czytanie „innych książek niż podręczniki”, ale po to, żeby wypoczęte „lepiej odrabiały prace domowe”. Matki podkreślały również potrzebę bycia niezależnym i asertywnym, wychodzenia z inicjatywą przez dzieci (WAY i in. 2013, 66). Twierdziły, że dają dzieciom wolny wybór w wielu sprawach i nie zmuszają do rzeczy, które nie są przez dzieci akceptowane. Wynika to nie ze zmiany światopoglądu, ale z przekonania, że „współczesnymi” dziećmi nie da się całkowicie sterować i totalnie ich kontrolować. Te przejawy wolności są jednak pozorne — swoboda jest ściśle kontrolowana, pojawia się tu przekonanie, że pewne „poluzowanie” jest konieczne, aby nie utracić całkowitej kontroli nad dzieckiem.

2.5. IDEA PREFERENCJI PŁCIOWYCH

W XVIII-wiecznej powieści *Hong lou meng* („Sen czerwonego pawilonu”) autorstwa Cao Xueqina, która jest panoramiczną opowieścią o tradycyjnym społeczeństwie chińskim, znajdujemy opis zabaw nastoletnich dzieci z arystokratycznego domu: „Zabawy dla Baoyu i jego kuzynek to zagadki, chińskie szachy, układanki, puszczenie latawców, obserwowanie ptaków, puszczenie fajerwerków, wycieczki łodzią, łowienie ryb, malowanie, konkursy poetyckie i zbieranie kwiatów” (MILLER 1995, 222). Radość sprawiało dzieciom niewątpliwie pożywienie, w tym słodczyce, oraz zabawki, takie jak latawce, lalki lub proste przedmioty wykonane z bambusa, drewna, papieru lub gliny (HSIUNG 2005, 170–171). Dzieci bawiły się ze sobą na dworze, pływały w rzekach, opiekowały się zwierzętami, łowiły ryby, grały w piłkę, bawiły się w chowanego. Atrakcją stanowiło również uczestniczenie w świętach z dorosłymi oraz odwiedzanie rodziny i znajomych.

Stałym elementem wychowania były kary cielesne, stosowane głównie przez matki, przeważnie w postaci chłosty (HSIUNG 2005, 177). Bito raczej chłopców za pomocą bata lub kijka. Oprócz rodziców bicie stosowali także nauczyciele, a było ono często bardzo okrutne.

Do siódmego roku życia dziewczęta i chłopcy byli wychowywani razem, a problem płci nie był istotny (HSIUNG 2005, 184). Liczbę siedem przypisywano dziewczętom i kobietom, dzielono ich życie na siedmioletnie okresy:

„Siedem Gwiazd” to [...] nazwa ciał niebieskich w konstelacji Wielkiej Niedźwiedzicy. Siódmy dzień starego kalendarza księżycowego to dzień przybierającego nowiu, a siódmego dnia siódmego miesiąca obchodzi się jedno z wielkich dorocznych świąt: jest to głównie święto kobiet i młodych dziewcząt [...] Nadaje ona [siódemka] rytm rozwojowi pierwiastka żeńskiego: w siódmym miesiącu życia dziewczynce rosną mleczne zęby, które wypadają w wieku siedmiu lat. W wieku 2 razy 7 lat otwiera się „droga yin” (wystąpienie pierwszej menstruacji), która w wieku 7 razy 7 lat się zamyka (klimakterium). [...] Siódemka odgrywa znaczną rolę w kulcie zmarłych. (EBERHARD 1996, 230).

Analogicznie w życiu mężczyzny dominuje liczba osiem (w wieku ośmiu miesięcy wyrzynają się chłopcom zęby mleczne, które traci on w wieku ośmiu lat, w wieku 2 razy 8 staje się mężczyzną, natomiast przestaje nim być w wieku 8 razy 8 lat) (EBERHARD 1996, 184).

Do dziewcząt była skierowana książka *Nü hsiao-erh yü* („Słowa dla dziewczynek”) autorstwa Lü Teshenga, napisana w XVI wieku (HSIUNG 2005, 186). Wyróżniało ją to, że była przeznaczona dla dziewcząt, a nie ogólnie dzieci (a takich pozycji było bardzo dużo), i właśnie dla dziewcząt, a nie kobiet (tu prym wiodły *Nü jie* („Instrukcje dla kobiet”) Ban Zhao (48–116) oraz *Lienü Zhuan* („Biografie przykładowych kobiet”) Liu Xianga (77–6 p.n.e.)). Dziewczętom zalecano, aby odznaczały się: „[...] delikatnością i czułością (w przeciwieństwie do prostactwa i frywolności), roztropnością i życzliwością (w przeciwieństwie do małości i okrucieństwa), zadowoleniem (w przeciwieństwie do kalkulacji), zwinnością (w przeciwieństwie do opieszałości)” (HSIUNG 2005, 187). Generalnie od obydwu płci wymagano posłuszeństwa, okazywania szacunku, pracowitości i czujności, przestrzegania porządku i czystości, ostrzegano przed lenistwem, bezmyślnością i wulgarnością. Tym, co odróżniało oczekiwania wobec dziewcząt, był wymóg „sprawności” (*qiao*) w „pracach kobiecych” (*fu gong*) oraz przygotowywanie do objęcia roli kobiety, żony lub konkubiny oraz matki. Już od najmłodszych lat zachęcano dziewczęta do zabawy w domu (np. lalkami, kukielkami i zwierzę-

tami zrobionymi z materiału, słomy lub gliny), podczas gdy chłopcy mogli bawić się na dworze. W biedniejszych rodzinach dziewczęta i chłopcy od najmłodszych lat pomagali rodzicom w pracy. W dawnych zaleceniach dotyczących jedzenia, picia, ubioru i odpoczynku nie było żadnej dyskryminacji ze względu na płeć, pojawiała się ona przy formułowaniu zasad dotyczących zachowania i zabaw. Generalnie nie dyskryminowano ze względu na płeć w czasach pokoju, preferencje wobec chłopców pojawiały się jednak w czasach kryzysu i niedostatku (HSIUNG 2005, 194). Bardzo wyraźnie dyskryminacja dawała o sobie znać w biednych rodzinach, gdy dzieci zaczynały chorować: bardziej troszczono się o synów niż o córki. Natomiast w rodzinach zamożniejszych dziewczynki i chłopcy byli leczeni z równym zaangażowaniem. W czasie głodu obie płcie traktowano tak samo, tzn. niekiedy sprzedawano zarówno chłopców, jak i dziewczynki, przy czym cena za dziewczynkę, ponieważ mogła zostać żoną, konkubiną, służącą lub prostytutką, często wielokrotnie przewyższała cenę za chłopca.

W tradycyjnych, patriarchalnych Chinach, wbrew oficjalnemu stanowisku konfucjanistów, w wielu rodzinach to dziewczynkom okazywano więcej czułości i miłości (HSIUNG 2005, 199). Od chłopców wymagano więcej i to ich często i okrutnie karano biciem, uważając to za niezbędny element wychowania, niejako powinność rodzica. Dziewczynki też karano fizycznie, ale znacznie rzadziej, a w niektórych rodzinach wcale. Często też adoptowano dziewczynki, aby wypełnić pustkę emocjonalną w rodzinach, gdzie brakowało córek (HSIUNG 2005, 203). W wielu rodzinach to właśnie córki były rozpieszczane, edukowane i bardzo dobrze traktowane, a po wyjściu za mąż, musiały objąć rolę ciężko pracującej żony, synowej i matki, co silnie kontrastowało z życiem w domu rodzinnym.

W konfucjańskich Chinach bardzo wiele dziewcząt zdobywało formalne wykształcenie, a edukacja w żadnym wypadku nie była zastrzeżona tylko dla chłopców (HSIUNG 2005, 205). Kobiety nie tylko tworzyły i publikowały poezję, dramaty, powieści, kaligrafowały i malowały, ale także zakładały kobiece stowarzyszenia. To one uczyły swoje małe potomstwo, córki i synów, a także wnuki, zanim ci nie zostawali oddani profesjonalnym pedagogom. Oczywiście miało to miejsce tylko w zamożnych rodzinach, gdzie powstawały nawet specjalne szkoły dla dziewcząt. Pracowały w nich kobiety-nauczycielki, chociaż także mężczyźni, a grupach mieszanych nauczyciele obojga płci. W XIX wieku zaczęły powstawać szkoły przeznaczone wyłącznie dla dziewcząt. Inną jeszcze formę edukacji dziewcząt stanowiło „tajne nauczanie” lub też uczenie się sekretnymi kanałami, takimi jak podglądanie

i podsłuchiwanie nauczania chłopców (HSIUNG 2005, 208). Dziewczynki pobierały dwa rodzaje nauk: klasyczne oraz literacko-artystyczne. Studiowały te same klasyczne konfucjańskie dzieła co chłopcy, z naciskiem na „Księgę *xiao*” (*Xiao jing*) i „Dialogi konfucjańskie” (*Lun yu*). Wiele dziewcząt uczyło się również układania poezji, kaligrafii i malarstwa, wiele z nich zostało później sławnymi poetkami i/lub malarkami. Oczywiście odnosiło się to do wąskiej elity społecznej. Niewątpliwie jednym z najpoważniejszych aspektów nierównego traktowania kobiet i mężczyzn było krępowanie stóp.

Sytuacja dziewcząt i kobiet zmieniła się wraz nastaniem ChRL i wprowadzeniem w 1950 r. prawa małżeńskiego, które wyrównywało prawa kobiet i mężczyzn, a prowadzenie powszechnej edukacji zlikwidowało analfabetyzm. Drugą zmianą w pozycji kobiet było wprowadzenie polityki planowania rodziny w latach 70. XX wieku. Z jednej strony kobiety zostały uwolnione od obowiązków domowych (bo wychowywały tylko jedno dziecko), z drugiej strony wywierano na nie presję, by urodziły chłopca, jeśli to miał być tylko jeden potomek. W ten sposób powstała ogromna dysproporcja między populacją kobiet i mężczyzn w Chinach. Nadal też funkcjonują stereotypy dotyczące płci: w wychowaniu dziewczynek podkreśla się cechę posłuszeństwa, wymaga się również, aby dziewczynki były miłe i ciche. Wiejskie dziewczynki są często nierejestrowane i tym samym „nie istnieją” w społeczeństwie — nie mogą pójść do szkoły ani do pracy. Na wsi często też to chłopcy dłużej kształcą się (zaczynają naukę wcześniej i później ją kończą) i otrzymują lepszą opiekę medyczną w razie choroby. Wiejskie dziewczynki są też częściej i wcześniej wdrażane do różnych obowiązków domowych (gotowanie, sprzątanie, opieka nad młodszym rodzeństwem). Miejskie dziewczynki skorzystały na polityce jednego dziecka — jako jedyne traktowane są na równi z chłopcami, nie muszą z nim rywalizować o zainteresowanie rodziców, dziadków i opiekunów.

ZAKOŃCZENIE

Podkreślając, że najważniejszym czynnikiem we wczesnej edukacji w Chinach jest spuścizna konfucjanizmu, chcieliśmy w nawiązaniu do tradycji i historii wskazać na te czynniki, które w istotny sposób wpływają na formę wczesnej edukacji dziecięcej. Wychodząc od ustaleń w badaniach psychologicznych, chodziło nam jednak o zbudowanie, szerszego kulturowo-filozoficznego tła, w którym zapisane są kluczowe style pedagogiczne, będące

z kolei są składnikiem nie tyle instrukcji edukacyjnych, ile elementem ucieleśnionym w praktyce codziennej. Udało się pokazać, że współczesne Chiny inkorporowały całe minione dziedzictwo w praktykę edukacji domowej. Rozbudowane w tekście czynniki kulturowe, wskazywane przez psychologów jako możliwe tropy w eksplikacji ujawnianych w badaniach nad rozwojem poznania społecznego różnic, pozwalają nam spojrzeć na kwestie tzw. domowej edukacji w szerszym planie. Widzimy, że za ustaleniami badań empirycznych kryją się utrwalone koncepty wychowawcze i filozoficzne. Widzimy, jak poglądy na temat natury człowieka, relacji ja–społeczeństwo determinują postawy rodzicielskie i ustalają priorytety cnót wpajanych dzieciom. To z kolei wiąże się z rodzajem relacji opiekun–dziecko, stylem narracji, formą upominania dzieci itd. To zaś przekłada się na strukturę przyjmowanych przez dzieci perspektyw społecznych, w ramach której — jak widzimy — kluczową rolę odgrywa Inny, tj. starszy, jako rodzic, jako przełożony, jako nauczyciel. Zamiłowanie do tradycji, respektowanie starszych (rodziców, przełożonych), dbanie o interes grupy, lojalność, przekłada się na konformizm, oportunizm oraz uległość. Te czynniki z kolei są tymi mechanizmami, które determinują i moderują rozwój i funkcjonowanie poznania społecznego.

BIBLIOGRAFIA

- ATTANE, ISABELLE. 2012. *Tam gdzie dzieci są luksusem. Chiny wobec katastrofy demograficznej*. Tłum. Andrzej Bilik. Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
- BORNSTEIN, MARC H. 2012. „Cultural Approaches to Parenting”. *Parenting: Science and Practice*, 12: 212–221. DOI: 10.1080/15295192.2012.683359.
- BORNSTEIN, MARC H., i JENNIFER E. LANSFORD. 2010. „Parenting”. W: MARC H. BORNSTEIN, ed. *The handbook of cross-cultural developmental science*, 259–277. New York, NY: Taylor & Francis.
- CALLAGHAN, TARA, PHILIPPE ROCHAT, ANGELINE LILLARD, MARY LOUISE CLAUX, HAL ODDEN, SHOJI ITAKURA, SOMBAT TAPANYA i SARASWATI SINGH. 2005. „Synchrony in the Onset of Mental-State Reasoning: Evidence From Five Cultures”. *Psychological Science*, 16 (5) : 378–384. DOI:10.1111 /j.0956-7976.2005.01544.x.
- CARPENDALE, JEREMY I.M., i CHARLIE LEWIS, C. 2006. *How children develop social understanding. Understanding children's worlds*. Malden, Mass., Oxford: Blackwell.
- CHAO, RUTH K. 1994. „Beyond Parental Control and Authoritarian Parenting Style: Understanding Chinese Parenting thought Cultural Notion of Training”. *Child Development*, 65: 1111–1119.
- CHEN, XINYIN, QI DONG i HONG ZHOU. 1997. „Authoritative and Authoritarian Parenting Practices and Social and School Performance in Chinese Children”. *International Journal of Behavioral Development*, 21 (4): 855–873. DOI: 10.1080/016502597384703.

- DORE, REBECCA A., i ANGELINE S. LILLARD. 2014. „Do Children Prefer Mentalistic Descriptions?”. *The Journal of Genetic Psychology*, 175 (1): 1–15. DOI: 10.1080/00221325.2013.805712.
- EBERHARD, WOLFRAM. 1996. *Symbole chińskie. Słownik*. Tłum. Renata Darda. Kraków: Universitas.
- Encyklopedia mądrości Wschodu. Buddyzm. Hinduizm. Taoizm. Zen*. 1997. Red. Ingrid Fischer-Schreiber. Red. wyd. pol. Ewa Trzeciak i Przemysław Trzeciak. Tłum. Mieczysław Jerzy Künstler. Warszawa: Warszawski Dom Wydawniczy.
- FENG, YOULAN. 2001. *Krótką historią filozofii chińskiej*. Tłum. Michał Zagrodzki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- FURROW, DAVID, CHRIS MOORE, JANE DAVIDGE i LORRAINE CHIASSEON. 1992. „Mental terms in mothers’ and children’s speech: Similarities and relationships”. *Journal of Child Language*, 19 (03): 617–631. DOI: 10.1017/S0305000900011594
- GOPNIK, ALISON. 2010. *Dziecko filozofem. Co dziecięce umysły mówią nam o prawdzie, miłości oraz sensie życia*. Tłum. Magdalena Trzczińska. Warszawa: Prószyński i Spółka.
- GRANET, MARCEL. 1997. *Religie Chin*. Tłum. Joanna Rozkrut. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- GUT, ARKADIUSZ, i MICHAŁ WILCZEWSKI. 2015. „Is mindreading universal or cultural specific construct?”. W: Gabriella Airenti, Bruno G. Bara, Giulio Sandini i Marco Cruciani, eds. *Proceedings of the EuroAsianPacific Joint Conference on Cognitive Science*. Volume 1419 of *CEUR Workshop Proceedings*, ceur-ws.org, 499–505.
- GUT, ARKADIUSZ, i MICHAŁ WILCZEWSKI. 2016. „The role of language in the emergence of mature belief reasoning”. In MARTIN HINTON, ed. *Linguistics and Philosophy of Language*, 209–238. Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang — International Academic Publisher.
- HARRIS, PAUL. 2005. „Conversation, pretense and theory of mind”. In JANET WILDE ASTINGTON i JODIE A. BAIRD, eds. *Why language matters for theory of mind*, 70–83. New York, Oxford: Oxford University Press.
- HSIUNG, PINGCHEN. 2005. *A Tender Voyage. Children and Childhood In Late Imperial China*. Stanford University Press, Stanford, California.
- KINNEY, ANNE BEHNKE. 1995. „Dyed Silk: Han Notions of the Moral Development of Children”. W: ANNE BEHNKE KINNEY, ed. *Chinese View of Childhood*, 17–56. Honolulu: University of Hawaii Press.
- LAU, EVA YI HUNG, HUI LI i NIRMALA RAO. 2012. „Exploring parental involvement in early years education in China: development and validation of the Chinese Early Parental Involvement Scale (CEPIS)”. *International Journal of Early Years Education*, 20, No. 4: 405–421.
- LILLARD, ANGELINE. 1998. „Ethnopsychologies: Cultural variations in theories of mind”. *Psychological bulletin*, 123: 3–32. DOI: 10.1037/0033-2909.123.1.3.
- LIU, AIRAN, i YU XIE. 2015. Influences of monetary and non-monetary family resources on children’s development in verbal ability in China”. *Research in Social Stratification and Mobility*, 40: 59–70. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2015.02.003>.
- LIU, DAVID, i HENRY M. WELLMAN, TWILA TARDIF i MARC A. SABBAGH. 2008. „Theory of mind development in Chinese children: A meta-analysis of false-belief understanding across cultures and languages”. *Developmental Psychology*, 44: 523–531. DOI: 10.1037/0012-1649.44.2.523.
- LORBER, MICHAEL F., i SUSAN G. O’LEARY. (2005). „Mediated paths to overreactive discipline: Mothers experienced emotion, appraisals, and physiological responses”. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73: 972–981. DOI: 10.1037/0022-006X.73.5.972.
- MACCOBY, ELEANOR E. 1992. „The role of parents in the socialization of children: a historical overview”. *Developmental Psychology* 28: 1006–1017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1006>

- MCCELROY, ERIKA M., i CHRISTINA M. RODRIGUEZ. 2008. „Mothers of children with externalizing behavior problems: Cognitive risk factors for abuse potential and discipline style and practices”. *Child Abuse & Neglect*, 32: 774–784. DOI: 10.1016/j.chiabu.2008.01.002.
- MEINS, ELIZABETH, i CHARLES FERNYHOUGH. 2010. *Mind-mindedness coding manual: Version 2.0*.
- MILLER, LUCIEN. 1995. „Children of the Dream: The Adolescent World in Cao Xueqin’s *Honglou meng*”. W: ANNE BEHNKE KINNEY, ed. *Chinese View of Childhood*, 219–247. University of Hawaii Press, Honolulu.
- MORELLI, GILDA A., i FRED ROTHBAUM. 2007. „Situating the child in context: Attachment relationships and selfregulation in different cultures”. W: SHINOBU KITAYAMA i DOV COHEN, eds. *Handbook of cultural psychology*, 500–527. New York, NY: Guilford Press.
- NAITO, MIKA. 2003. „The Relationship between Theory of Mind and Episodic Memory: Evidence for the Development of Autonomic Consciousness”. *Journal of Experimental Psychology* 85: 312–336.
- NAITO, MIKA. 2004. „Is Theory of Mind a Universal or Unitary Constructed?”. *International Society for the Study of Behavioral Development. Newsletter* 45: 9–11.
- NAITO, MIKA. 2014. „From Theory of Mind to theory for Relation: Sociocultural Perspectives on Japanese Children’s Social Understanding”. W: *Contemporary Perspectives on Research in Theory of Mind in Early Childhood Education*. Red. Olivia N. Saracho, 381–408. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- NAKAMURA, HAJIME. 2005. *Systemy myślenia ludów Wschodu. Indie. Chiny. Tybet. Japonia*. Tłum. Maciej Kanert i Wiesława Szkudlarczyk-Brkić. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- NISBETT, RICHARD E., KEYIN PENG, INCEHEOL CHOI i ARA NORENZAYAN. 2001. „Culture and systems of thought: Holistic versus analytic cognition. *Psychological Review*, 108: 291–310. DOI: 10.1037//0033-295X.108.2.291.
- OSTAFIŃSKA-MOLIK, BARBARA, i EWA WYSOCKA. 2014. „Style wychowania w rodzinie”. *Przeegląd Pedagogiczny*, nr 2: 213–234.
- PEASE, CATHERINE E. 1995. „Remembering the Taste of Melons: Modern Chinese Stories of Childhood”. W: ANNE BEHNKE KINNEY, ed. *Chinese View of Childhood*, 279–320. Honolulu: University of Hawaii Press.
- RODZIŃSKI, WITOLD. 1974. *Historia Chin*. Wrocław: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich — Wydawnictwo.
- ROSNAY, MARC, i CLAIRE HUGHES. 2006. „Conversation and theory of mind: Do children talk their way to socio-cognitive understanding?” *British Journal of Developmental Psychology*, 24 (1): 7–37. DOI: 10.1348/026151005X82901.
- RUFFMAN, TED, JOSEF PERNER i LINDSAY PARKIN. 1999. „How Parenting Style Affects False Belief Understanding”. *Social Development*, 8 (3): 395–411. DOI: 10.1111/1467-9507.00103.
- SHAHAEIAN, AMENEH, CANDIDA C. PETERSON, VIRGINIA SLAUGHTER i HENRY M. WELLMAN. 2011. „Culture and the sequence of steps in theory of mind development”. *Developmental Psychology*, 47 (5): 1239–1247. DOI:10.1037/a0023899.
- TAFRESHI, DONNA, i TIMOTHY P. RACINE. (2016). „Children’s interpretive theory of mind: The role of mothers’ personal epistemologies and mother-child talk about interpretation”. *Cognitive Development*, 39: 57–70. DOI: 10.1016/j.cogdev.2016.04.003.
- WASILIEW, LEONID. 1974. *Kulty, religie i tradycje Chin*. Tłum. Aleksander Bogdański. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- WAY, NIOBE, Sumie Okazaki, JING ZHAO, JOANNA KIM, XINYIN CHEN, HIROKAZU YOSHIKAWA, YUEMING JIA i HUIHUA DENG. 2013. „Social and Emotional Parenting: Mothering in a Changing Chinese Society”. *Asian American Journal of Psychology*, 4, No. 1: 61–70. DOI: 10.1037/a0031204.

- WELLMAN, HENRY M., FUXI FANG, DAVID LIU, LIQI ZHU i GUOXIONG LIU. 2006. „Scaling of Theory-of-Mind Understandings in Chinese Children”. *Psychological Science*, 17 (12): 1075–1081. DOI:10.1111/j.1467-9280.2006.01830.x.
- WELLMAN, HENRY M., FUXI FANG i CANDIDA C. PETERSON. 2011. „Sequential Progressions in a Theory-of-Mind Scale: Longitudinal Perspectives”. *Child Development*, 82 (3): 780–792. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2011.01583.x.
- WELLMAN, HENRY M., i DAVID LIU. (2004). „Scaling of theory-of-mind tasks”. *Child Development*, 75 (2): 523–541. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x.
- WELLMAN, Henry M., i CANDIDA C. PETERSON. 2013. „Theory of mind, development, and deafness”. W: SIMON BARON-COHEN, HELEN TAGER-FLUSBERG i MICHAEL LOMBARDO, eds. *Understanding other minds. Perspectives from developmental social neuroscience*, 3rd ed., 51–71. Oxford: Oxford University Press.
- WU, PEI-YI. 1995. „Childhood Remembered: Parents and Children in China, 800 to 1700”. W: ANNE BEHNKE KINNEY, ed. *Chinese View of Childhood*, 129–156. Honolulu: University of Hawaii Press.
- WU, PEIXIA, CLYDE C. ROBINSON, CHONGMING YANG, CRAIG H. HART, SUSANNE F. OLSEN, CHRISTIN L. PORTER, SHENGHUA JIN, JIANZHONG WO i XINZI WU. 2002. „Similarities and differences in mothers’ parenting of preschoolers in China and the United States”. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (6): 481–491. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01650250143000436>.
- XIAO, ZHANG. 2012. „The Effects of Parental Education and Family Income on Mother — Child Relationships, Father — Child Relationships, and Family Environments in the People’s Republic of China”. *Family Process*, 51, No. 4, s. 483–497. DOI: 10.1111/j.1545-5300.2011.01380.x.
- YEE, TERENCE. 2016. „Filial Therapy: Cultural Considerations for Chinese Parents”. *International Journal of Play Therapy*, 25, No. 3: 123–132. DOI: 10.1037/pla0000024.
- ZAWADZKI, JAREK. 2015. *Dawna literatura chińska. Antologia i omówienie*. T. I: (od początków do X w. n.e.). Seattle: Createspace.

O CHIŃSKIM MODELU WCZESNEJ EDUKACJI DZIECIĘCEJ W KONTEKŚCIE MIĘDZYKULTUROWYCH BADAŃ PSYCHOLOGICZNYCH

Streszczenie

Rozwój poznania społecznego i jego związek z odmiennymi w różnych kulturach strategiami wychowawczymi jest od wielu lat przedmiotem żywej dyskusji naukowej. W proponowanym artykule w dwóch pierwszych jego częściach autorzy odnoszą się do ustaleń wskazujących na istotne różnice rozwojowe w obszarze poznania społecznego u dzieci ze wschodniego obszaru kulturowego (Chiny, Japonia) oraz zachodniego obszaru kulturowego. Szczególną uwagę zwraca się na kwestie związane z zdolnościami *mind reading* oraz tymi kompetencjami, w których kluczową bazą wiedzy jest operowanie całym zbiorem pojęć mentalnych (intencja, przekonanie, zaufanie). W kolejnych częściach autorzy starają się pokazać podstawowe idee (tropy) we wczesnej edukacji dziecięcej w Chinach, które traktuje się jako możliwe składniki objaśniające różnice i odmienności rozwojowe odnotowywane w badaniach porównawczych z udziałem dzieci z Chin. W Chinach na styl wychowania, a co za tym idzie — na sposoby myślenia i funkcjonowania w rodzinie i społeczeństwie, największy wpływ miał i ma konfucjanizm. Analizie poddane są także aspekty konfucjanizmu, jak: idea transformacji, edukacja oparta na stylu autorytarnym, relacja dziecko–rodzic w aspekcie rozbudowanej opiekuńczości, a także odmiennie strategie wychowawcze uzależnione od płci dziecka.

Słowa kluczowe: dzieci; rodzicielstwo; rodzinna edukacja; konfucjanizm; Chiny; badania międzykulturowe.

Key words: children; parenting; home education; Confucianism; China; cross-culture study.