

Z dziejów teorii i praktyki wychowania

PODREČZNIK
AKADEMICKI

Czesław Kupisiewicz

PATRONAT
KNP




impuls

C. Kupisiewicz, *Z dziejów teorii i praktyki wychowania*, Kraków 2012
ISBN: 978-83-7587-983-4, © by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012

Redakcja naukowa serii: prof. dr hab. Bogusław Śliwerski

Recenzje: prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska
prof. dr hab. Karol Poznański

Projekt okładki: Anna M. Damasiewicz
www.damasiewicz.idesigner.pl
Grafika na okładce: © Luca Sorin|sxc.hu
Opracowanie edytorskie: kaziki.pl
Grafiki: Piotr Olszówka

ISBN 978-83-7587-905-6
ISBN 978-83-7587-983-4

Oficyna Wydawnicza „Impuls”
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5
tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47
www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2012



Spis treści

Wprowadzenie do serii Pedagogika Nauce i Praktyce	7
Wstęp	13
STAROŻYTNOŚĆ	17
Rozdział 1 Instytucje, koncepcje i myśli o wychowaniu w starożytnej Grecji	18
Rozdział 2 Teoria i praktyka wychowania w starożytnym Rzymie	42
ŚREDNIOWIECZE	57
Rozdział 3 Wychowanie we wczesnym średniowieczu	58
Rozdział 4 Wychowanie między późnym średniowieczem a renesansem	69
RENEANS (ODRODZENIE)	83
Rozdział 5 Renesansowe koncepcje pedagogiczne	84
Rozdział 6 Reformacja i kontrreformacja a wychowanie	100

MIĘDZY RENESANSEM A OŚWIECENIEM	109
Rozdział 7 Narodziny i rozwój realistycznych nurtów w wychowaniu	110
OŚWIECENIE	137
Rozdział 8 Zachodnioeuropejskie wersje oświecenia i ich znaczenie dla teorii i praktyki wychowania	138
Rozdział 9 Oświecenie w Polsce	165
U PROGU CZASÓW WSPÓŁCZESNYCH	179
Rozdział 10 Teoria i praktyka wychowania u progu czasów współczesnych	180
Rozdział 11 Natywizm i związane z nim kierunki pedagogiczne	200
Rozdział 12 Edukacyjne koncepcje Nowego Wychowania	215
Rozdział 13 Socjologiczne nurty w teorii i praktyce wychowania	241
Rozdział 14 Pedagogika kultury, pedagogika religijna oraz pedagogiczne koncepcje Karola Marksa i Fryderyka Engelsa	256
CZASY WSPÓŁCZESNE	275
Rozdział 15 Wybrane nurty pedagogiczne oraz ich znaczenie dla teorii i praktyki wychowania	276
PIERWSZE DEKADY TERAŹNIEJSZOŚCI	289
Rozdział 16 Edukacyjny bilans XX i pierwszej dekady XXI wieku	290
Zakończenie	301
Bibliografia	304
Indeks rzeczowy	311
Indeks osób	317



Wprowadzenie do serii **Pedagogika Nauce i Praktyce**

Po edycji zbiorowych podręczników akademickich¹ przyszedł czas na autorskie konstrukcje i rekonstrukcje współczesnej wiedzy pedagogicznej w ramach poszczególnych subdyscyplin nauk o wychowaniu. Trzeba spojrzeć na ten rodzaj pracy naukowej jak na swoiste teksty kulturowe, które pozwalają na opis i wyjaśnianie różnych stanów oraz wizji świata kształcenia i wychowania, opieki i resocjalizacji, terapii i diagnozy jako czegoś obiektywnie rozwijającego się od szeregu lat, a nawet wieków i jako coś naturalnego w naukach społecznych. Traktuję tę edycję jako propozycję symbolicznego wsparcia warsztatu teoretycznego, metodologicznego i metodycznego kolejnych pokoleń badaczy, których wykładnikiem są takie właśnie formy wyrażania wiedzy nie tyle legitymizującej określony i przyjęty w środowisku uczonych porządek, gdyż w tych naukach jest to niezwykle trudne do osiągnięcia, ale przynajmniej realizującej nowy sposób postrzegania dorobku danej dyscypliny. Żaden z autorów nie był, poza przyjętą przez wydawnictwo objętością podręcznika, niczym

¹ *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa: PWN 2003, t. 1–2; *Pedagogika*, red. B. Śliwerski, Gdańsk: GWP 2006, t. 1–3; 2010, t. 4.

więcej ograniczany, toteż mógł wybrać własny styl i strukturę wprowadzania czytelników w tajniki reprezentowanej przez siebie wiedzy pedagogicznej. Istotne jest przecież to, by praca z podręcznikiem nie kojarzyła się z koniecznością realizacji trzech „z”, czyli „zapoznaj się – zakuj – zapomnij”, ale stworzyła okazję do odkrywania wiedzy i myślowego nią eksperymentowania. Niezależnie od korzyści dydaktycznych mam też nadzieję, że treści podręcznika staną się podstawą dalszego rozwoju subdyscyplin wiedzy pedagogicznej oraz naukowego dyskursu wokół głównych kategorii pojęciowych, teorii czy modeli poznawczych. Piękne i profesjonalne wydanie podręcznika czyni transmisję nauki nie tylko atrakcyjną, ale i estetyczną, z możliwością wykorzystania zastosowanych form edytorskich w kształceniu na odległość, bezpośrednim czy w samokształceniu.

Serię autorskich podręczników akademickich otwiera zgodnie z logiką rozwoju każdej dyscypliny naukowej jej historia. Autorem jest nestor polskiej pedagogiki, członek rzeczywisty Polskiej Akademii Nauk, emerytowany profesor Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, wybitny dydaktyk, komparatysta i historyk myśli pedagogicznej, wydawca i redaktor przekładów najznakomitszych ekspertów światowej pedagogiki, który mimo, a może właśnie dzięki wiekowi emerytalnemu dokonał rzetelnego i arcyciekawego studium historyczno-porównawczego powszechnych dziejów myśli i praktyki wychowania.

Historia jest wędrówką w przeszłość, by możliwe było zrozumienie teraźniejszości i myślenie o przyszłości. Potocznie mówi się, że historia jest nauczycielką życia, ale – jak wykazują badania historyków w różnych regionach świata – ludzie ciągle popełniają błędy, mimo że gromadzona od tysiącleci wiedza powinna być skarbnicą wielu rozpoznanych już przyczyn i mechanizmów, które prowadzą do porażek. Mam nadzieję, że korzystając z podręcznika Czesława Kupisiewicza, jego czytelnicy nie tylko uchwycą tę smutną prawidłowość, ale także wydobędą z niej to, co daje nadzieję i napawa optymizmem na przyszłość. Dzięki bowiem tym studiom widać wyraźnie, jak zmieniały się myśli, idee i praktyki wychowania. Autor skupił się na ich tak rozumianej ewolucji, by raczej zachować zdobycze minionych pokoleń oraz ich odpowiedzi na pytania pierwsze, niż generować jakieś przyczynki do rewolucyjnej zmiany. Czy tego chcemy, czy nie, i tak w jakimś stopniu uczestniczymy przecież w przebiegu procesów oświatowych i naukowych, w wychowywaniu dzieci, kolejnych pokoleń Polaków.

Indywidualne dzieje każdego z nas, towarzyszące nam zdarzenia i procesy są zarazem historią innych – naszych wychowawców, nauczycieli, środowisk czy instytucji, które też mają swoją przeszłość. Odtwarzanie prymarnych źródeł

i zmienności wychowania, osób i wydarzeń, które wywarły spiralnie kumulatywny i największy wpływ na współczesne postawy szeroko pojmowanych pedagogów, stało się możliwe dzięki syntetycznej umiejętności rozpoznawania przez autora tej pracy zmiennych o doniosłym znaczeniu dla całego świata. Nie jest to pierwsza tego typu analiza. Nieco wcześniej Kupisiewicz wydał bowiem w tej samej oficynie swoje szkice z dziejów dydaktyki, pokazując tym samym, jak bardzo ścisły jest związek między tymi dwoma fundamentalnymi dla naszej nauki procesami². Nie ma kształcenia bez wychowania, i na odwrót.

Tym razem Czesław Kupisiewicz wydobywa z genezy i ewolucji nauki o wychowaniu najważniejsze myśli, postacie, wydarzenia i procesy, które w różnych regionach świata, w różnych okresach ludzkiej cywilizacji i społeczno-politycznych przemian społeczeństw wpływały na rozwój człowieka i jego kultury. W każdym zakątku świata ktoś, kogoś i w jakiś sposób wychowywał, formował czy wspierał rozwój, ale są też przykłady negatywnych praktyk w tym zakresie, które jednak w tej rozprawie nie zostały ujęte, gdyż napisano ją zgodnie z pozytywistycznym, a nie krytycznym paradygmatem badań. Niech inni teraz dociekają, w jakim zakresie mieliśmy do czynienia z odstępstwami, wypaczeniami czy patologiami, z którymi warto w przyszłości się rozprawiać, by ostrzegać przed negatywnymi konsekwencjami ludzkich błędów – mimo naszego (wy-)kształcenia.

Czesław Kupisiewicz zastosował w swoim studium miarę, o której Jan Szczepański pisał przed laty następująco:

Dla historyka więc nie jest najważniejsza miara lub jednostka czasu astronomicznego czy kalendarzowego, ale ważna jest „dziejowa zawartość tego odcinka czasu”. Jest ona bowiem także ważna dla funkcji spełnianej przez historię w społeczeństwie. Ta treść zdarzeniowa, czyli zakres zmian dokonujących się w różnych dziedzinach rzeczywistości dziejowej w danym wycinku czasu, określa ważność tego odcinka czasu³.

Precyzyjnie uzasadniony podział dziejów pozwolił Kupisiewiczowi opisać najważniejsze wydarzenia i idee, za którymi stały dokonania konkretnych, a jakże wybitnych osób. Żadna z nich nie jest tu przez autora mitologizowana.

Można odnieść wrażenie, że niektórym wybitnym postaciom poświęcono zbyt mało uwagi, choć ich dokonania twórcze są ponadczasowe, niezapomniane.

² C. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów dydaktyki. Od starożytności po czasy dzisiejsze*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010.

³ J. Szczepański, *Historia mistrzynią życia?* Warszawa: Nasza Księgarnia 1990, s. 25.

Nic jednak nie stoi na przeszkodzie, byśmy zachęcenii owym niedostatkim, sięgnęli do źródeł, bo temu właśnie służy dobrze napisany podręcznik. Nie może on przecież zawierać zbyt wiele i zbyt szczegółowych analiz, gdyż wówczas nie spełniałby warunków właściwie rozumianej syntezy dziejów danej nauki. Trzeba umieć je czytać z perspektywy, która nie jest nam dostępna, gdyż tylko biografia wybitnych twórców myśli humanistycznej pozwala im na dotarcie w tak znakomitej, syntetycznej formie do istoty procesów wychowania.

Od pierwszych stron tej książki rozpoznajemy szacunek i troskę o zachowanie ciągłości dzieła tych, którzy wpisali się w rozwój praktyki i teorii wychowania. Autor, posiadający zaplecze w postaci bogactwa odczytań tysięcy źródeł naukowych w toku własnego rozwoju akademickiego oraz pracy twórczej i umiejący wyjątkowo spojrzeć na nie z metaperspektywy, dokonuje niezwykłej syntezy. Sposób prowadzenia narracji uwzględnia najważniejsze komponenty sztuki pisania rozpraw naukowych tego gatunku. Czesław Kupisiewicz ma niezwykły talent w odkrywaniu wewnętrznej logiki pojawiających się w toku dziejów teorii i praktyk wychowania. Syntetyczne operowanie przez niego przykładami służy temu, by nie pominąć najważniejszych spraw, ale zarazem zachęcić czytelników do pogłębienia wiedzy oraz do konfrontowania owych przykładów z innymi rozwiązaniami. Autor nie buduje swojej narracji w sposób arbitralny, choć często odwołuje się do uznanych rozpraw i encyklopedii z historii wychowania. Wprowadza przy tym tekstualne ilustracje rozwiązań czy myśli, które poszerzają nasz sposób postrzegania także współczesnych podejść do wychowania szkolnego, bo przecież na tym środowisku skupia się w tej książce.

Mamy w tej analizie trafnie wprowadzony wymiar temporalny, uzasadniony przyjętą i zmodyfikowaną przez Autora periodyzacją dziejów, szerokie tło, kontekst społeczno-historyczny, polityczny i gospodarczy, a wreszcie wpisujące się w dokonania przedstawicieli nauk ich najistotniejsze myśli, by całość można było jeszcze osądzić w wymiarze komparatystycznym. Co ciekawe, Kupisiewicz nie doszukuje się w naszych dziejach jakichś regularności przyczynowo-skutkowych, ale i unika skrajności, które wymagałyby odrębnych i szerszych uzasadnień. Syntetyczne porównania w każdym rozdziale wskazują na to, w jaki sposób można wykorzystywać metody porównawcze do badań historycznych zjawisk edukacyjnych. Te autorstwa Kupisiewicza mieszczą się w kategorii uniwersalizujących i wariacyjnych, a więc poszukujących cech wspólnych, modelowych dla danej epoki, oraz umożliwiających rozszerzenie naszej wiedzy na nowe przypadki. Autor przyjmuje z jednej strony założenie o homogeniczności

pewnych poglądów i praktyk, ich zasadniczym podobieństwie, ale z drugiej nie pomija kwestii ich zasadniczego zróżnicowania. Całość zaś osadza w kontekście szerszych, historycznych procesów i przemian struktur politycznych, gospodarczych i społecznych⁴.

Z każdą stroną książki bezpiecznie i zgodnie z prawdą historyczną wędrujemy z Czesławem Kupisiewiczem jako naszym przewodnikiem przez gąszcz dziejów i labirynt ewolucji pojawiających się myśli, idei i praktyk. Nie ma tu potrzeby skupiania się na tym, co współczesną młodzież odpycha od tego typu rozpraw, a mianowicie na tak zwanych suchych faktach i datach. One wprawdzie pojawiają się, bo przecież nie sposób ich uniknąć, ale króluje tu to, co jest dla czytelnika najważniejsze – powaga, piękno, dramatyzm, niepewność fenomenów, które, nie tylko dzisiaj, nie dają się sprowadzić do jednoznacznych interpretacji. Z kart tej książki dowiemy się zatem między innymi:

- kiedy i dzięki komu jakaś idea czy praktyczne rozwiązanie, z którym borykamy się, krytykujemy je bądź podziwiamy, zostało po raz pierwszy ujawnione w świecie myśli i/lub praktyki wychowawczej;
- jaki jest związek między polityką państwa i jego ustroju społecznego a wychowaniem oraz jego następstwami;
- komu w pierwszej kolejności powinno służyć wychowanie – państwu, władzy, rodzicom, szkole, Kościołowi czy wychowankom;
- od czego zależy jakość wychowania;
- kogo warto nadal postrzegać jako przedstawiciela najwybitniejszych uczonych i myślicieli wychowania;
- które idee, praktyki czy podejścia ewoluowały między skrajnościami – od nowoczesnych, twórczych i oryginalnych po mało odkrywcze, konserwatywne czy jedynie naśladowcze;
- które zasady wychowania powtarzały się jako uniwersalne, ponadczasowe oraz w jakich okresach rozwoju ludzkiej cywilizacji się one pojawiały;
- od kiedy i jaką rolę powinna odgrywać w wychowaniu etyka oraz powierzenie wychowania dzieci osobom tylko nieposzlakowanym moralnie;
- jak pojmować wychowanie – jako formowanie charakteru, napełnianie naczynia, rozpalać ogniska, wdrażanie do doskonałości;

⁴ A. Kolasa-Nowak, *Socjolog w badaniu przeszłości. Koncepcja socjologii historycznej Charlesa Tilly'ego*, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2001, s. 22.

- jak zmieniały się idee i cele wychowania w sytuacjach, gdy jakieś państwo utraciło swoją suwerenność, dążyło do jej odzyskania i ją wywalczyło lub też pozostawało stabilne;
- dlaczego powstawały różne systemy wychowania i czemu były one podporządkowane.

Tak znakomite uhistorycznienie teorii i praktyk pedagogicznych przez profesora Czesława Kupisiewicza wzbogaca naukę o wiedzę, która przesuwając pola naszych zainteresowań badawczych w kierunku ugruntowania ich uwarunkowań czasowo-przestrzennych oraz zobowiązuje do analiz biegu zdarzeń jako wysoce uzależnionego od czasu i miejsca, a nie tylko od doczesnego sposobu ich odczytywania, ujęcia i myślenia o nich. Dlatego z wielką przyjemnością i poczuciem szczęścia polecam to dzieło nie tylko studiującym pedagogikę i kierunki nauczycielskie, ale także pracownikom oświaty, nauczycielom, wychowawcom, terapeutom, katechetom, instruktorom dzieci i młodzieży, refleksyjnym politykom oświatowym i rodzicom.

Bogusław Śliwerski



Wstęp

O publikowane w 2010 roku *Szkice z dziejów dydaktyki*¹ mojego autorstwa spotkały się z życzliwymi ocenami zarówno profesjonalnych pedagogów, jak i studentów tej dyscypliny. W tej sytuacji postanowiłem podjąć podobną problematykę, skupiając tym razem uwagę na zajmujących się **wychowaniem** instytucjach i ich funkcjonowaniu, a także na koncepcjach i myślach o tym procesie formułowanych w różnych epokach historycznych i w różnych krajach na przestrzeni dziejów. Termin „wychowanie” rozumiem przy tym szeroko, jako ogół czynności związanych z oddziaływaniem środowiska przyrodniczego i społecznego na człowieka, kształtujących jego osobowość i trwających przez całe życie. W tym ujęciu termin ten obejmuje również pedagogiczną definicję wychowania, w myśl której jest ono ogółem „świadomych i celowych oddziaływań zmierzających do wszechstronnego rozwoju jednostki oraz przygotowania jej do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, zawodowym i kulturalnym, a także do samowychowania”².

¹ C. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów dydaktyki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2010.

² C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: PWN 2009, s. 193.

Książce tej nadałem – podobnie jak przywołanym *Szkicom...* – formę nie tyle klasycznego podręcznika historii wychowania, ile jego szkicu, wstępnego zarysu czy materiału wyjściowego. Forma ta jest zgodna ze słownikową definicją terminu „zarys” czy „szkic” i „szkicować” – „szkic” to „plan, projekt czegoś”, a „szkicować” to tyle, co przedstawiać główne wątki³, w dodatku – dodałbym od siebie – w sposób syntetyczny, a niekiedy wręcz lakoniczny. Niniejsza książka różni się zatem od konwencjonalnych podręczników historii wychowania we wspomnianym zakresie, przy czym najwyraźniej dotyczy to objętości. Warto w tym kontekście odnotować, że znany podręcznik historii wychowania Stanisława Kota liczy sobie wraz z materiałami źródłowymi ponad 1200 stron⁴. Natomiast książka ta nie różni się od innych podręczników tej dyscypliny pod względem zakresu eksponowanego materiału, ponieważ opisuje oraz analizuje dzieje teorii i praktyki wychowania, poczynając od starożytności, poprzez średniowiecze, renesans, okres między renesansem i oświeceniem, oświecenie oraz czasy nam bliższe, to jest drugą połowę XIX wieku oraz ponad połowę wieku XX, kończąc na przełomie wieków XX i XXI.

Przy pisaniu tego podręcznika korzystałem z wielu **źródeł**. Najważniejszym były krajowe i zagraniczne podręczniki historii wychowania, historii powszechnej, historii filozofii i historii literatury, a także słowniki biograficzne oraz poczyty wybitnych myślicieli. Niejednokrotnie sięgałem również do monografii poświęconych różnym epokom dziejów teorii i praktyki wychowania, zwłaszcza bliższym naszym czasów, a ponadto do internetu oraz rozpraw i artykułów o pokrewnej tematyce historyczno-pedagogicznej.

Podręcznik ten pisałem z myślą o studentach nauk o wychowaniu, a więc przyszłych pedagogach, psychologach i socjologach, a także o uczestnikach różnorodnych studiów podyplomowych oraz nauczycielach doskonalących swoje zawodowe kwalifikacje w drodze tak zwanego szkolenia przywarsztatowego.

I jeszcze jedno. Wychowanie i nauczanie są nieodłącznie towarzyszącymi sobie, a nawet warunkującymi się procesami. W tej sytuacji w obu moich opracowaniach poświęconych charakterystyce tych procesów, czyli *Szkicach z dziejów dydaktyki* oraz niniejszej książce, nieuniknione stały się pewne powtórzenia. O najważniejszych starałem się informować w odpowiednich miejscach tekstu.

³ Słownik języka polskiego, Warszawa: PWN 1989, t. 3, s. 410–411.

⁴ S. Kot, *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*, Lwów – Warszawa: WKS 1934, t. 1–2; tenże, *Źródła do historii wychowania*, Kraków: Gebethner i Wolff 1929, cz. 1–2.

Te powtórzenia nie zmieniają jednak faktu, że w pierwszej z wymienionych wyżej publikacji dominują – i to zdecydowanie – zagadnienia **dydaktyczne**, a w drugiej – **wychowawcze**. Ponadto w obu publikacjach poświęciłem sporo miejsca wybitnym teoretykom i praktykom zajmującym się wychowaniem. Tę bowiem personifikację nauk o wychowaniu uznałem za celową ze względów dydaktycznych, podobnie jak egzemplaryczną prezentację głównych wątków opisywanych nurtów i kierunków pedagogiki, a dokładniej mówiąc – jak w niniejszym podręczniku – teorii i praktyki wychowania.

I jeszcze jedno. Wspomniałem już, iż w podręczniku tym jest mowa o różnych okresach dziejów teorii i praktyki wychowania, jej różnych przedstawicielach oraz reprezentowanych przez nich kierunkach i nurtach pedagogicznych. Jeśli chodzi o ramy czasowe, to obejmują one wszystkie epoki historyczne: od starożytności po czasy nam współczesne, co było już sygnalizowane. Jeśli zaś chodzi o przedstawicieli, to starałem się eksponować przede wszystkim tych, których twórczość można uznać za kamienie milowe w dziejach. Tak się przy tym złożyło, iż w pewnych przypadkach narracja merytoryczna „krzyżuje się” z narracją historyczną. Dzieje się tak, ponieważ granice między okresami, w jakich działali przywoływani tutaj teoretycy i praktycy wychowania, nie zawsze były ostre, co zresztą w naukach historycznych nie należy do wyjątków. Oprócz tego opisowi poglądów głoszonych w bliższych nam epokach poświęciłem świadomie więcej uwagi.

STAROŻYTNOŚĆ

Historiografowie określają starożytność jako najstarszą w Europie i na Bliskim Wschodzie epokę dziejową, której początek przypada na rok 4000 p.n.e., a koniec na III wiek n.e., to znaczy na lata kryzysu gospodarczego, społecznego i politycznego w cesarstwie zachodniorzymskim. Nie brak też opinii, że schyłek starożytności wyznacza rok 476, w którym upadło to cesarstwo, lub rok śmierci Teodozjusza I Wielkiego (395).

W starożytności w Grecji oraz w Rzymie, które są w tej części książki głównym przedmiotem naszej uwagi, miały miejsce liczne i równocześnie bardzo ważne wydarzenia polityczne, społeczne, gospodarcze i kulturalne. Wydarzenia te wywarły znaczący wpływ także na praktykę i teorię wychowania. Ich opisowi oraz analizie poświęcone zostały dalsze stronicie tej książki.

Władysław Tatarkiewicz podzielił historię antycznej filozofii na trzy okresy: **pierwszy**, obejmujący początki filozofii grecko-rzymskiej, jońskich filozofów przyrody, Demokryta, atomistów i pitagorejczyków; **drugi**, który przypada na czasy sofistów, Sokratesa, Platona i Arystotelesa; oraz **trzeci**, w którym punktem wyjścia była filozofia epikurejczyków, a punktem końcowym – filozofia sceptyków, a ponadto „koniec filozofii hellenistycznej w Rzymie”¹. Oprócz tego wyróżnił on „okres końcowy filozofii starożytnej” oraz „filozofię chrześcijańską w okresie poprzedzającym średniowiecze”, eksponując w nim głównie filozoficzne poglądy św. Augustyna².

W wymienionych wyżej okresach pedagogika – we współczesnym rozumieniu tego terminu – była integralnym składnikiem filozofii, w związku z czym nie została przez Władysława Tatarkiewicza wymieniona w przytoczonym podziale. Wskazane zatem jest jej umieszczenie w nim pod nazwą „wychowanie”, rozumiane – w przybliżeniu – jako teoria i praktyka tego procesu.

Pedagogika – we współczesnym rozumieniu tego terminu – była w starożytności integralnym składnikiem filozofii.

Osobowościowymi **wyznacznikami** wychowania byłyby wtedy w każdym z cytowanych wyżej okresów nazwiska myślicieli, którzy mniej lub bardziej bezpośrednio i obszernie wypowiadali się na temat tego procesu, jego celów, realizowanych (lub zalecanych do realizacji) w nim treści, metod, form organizacyjnych i środków, a także jego znaczenia w życiu społecznym. Takimi wyznacznikami byli: w okresie **pierwszym** – Likurg w Sparcie i Solon w Atenach; **drugim** – sofisci, Sokrates, Platon i Arystoteles; **trzecim** – Katon, Cyceon i Seneka; a w **następnych** – przede wszystkim Kwintylijan, Plutarch i św. Augustyn.

O Likurgu, Solonie, sofistach, Sokratesie, Platonie i Arystotelesie mowa będzie w rozdziale pierwszym niniejszego podręcznika, a o pozostałych myślicielach (bo niekoniecznie pedagogach w obiegowym znaczeniu tego terminu) w rozdziale drugim.

¹ W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, Warszawa: PWN 1958, t. 1, s. 435.

² Tamże, s. 435.



Instytucje, koncepcje i myśli o wychowaniu w starożytnej Grecji

Zacznijmy od Grecji oraz wskazania najważniejszych spośród tych wydarzeń pozaedukacyjnych, którym przypisuje się znaczący wpływ na praktykę i teorię szeroko rozumianego wychowania, a tym samym ściśle z nim powiązanego nauczania.

Takimi wydarzeniami były przede wszystkim liczne w tamtych czasach **wojny**. I tak, około 4000 lat p.n.e. przybyli do Grecji Achajowie, którzy zbudowali przetrętą później przez inne greckie szczepy cywilizację i kulturę myceńską. Na Peloponezie Dorowie założyli państwo nazwane z czasem Spartą, a Jonowie w Attyce – Ateny. Podczas tłumienia buntu podbitej przez Spartan Mesenii ponieśli oni znaczne straty, co sprawiło, że naczelnym celem ich polityki stało się przygotowanie wszystkich wolnych mieszkańców kraju do jego obrony oraz do utrzymywania w poddaństwie licznej rzeszy pracujących dla nich niewolników. Temu też celowi podporządkowano wychowanie, które miało dostarczać państwu sprawnych i odważnych żołnierzy. W V wieku p.n.e. wybuchły wojny perskie, pamiętne z powodów zwycięstw Greków pod Maratonem (490 p.n.e.), Termopilami i Salaminą (480 p.n.e.), później wojny peloponeskie między Spartą i Atenami, następnie wojny macedońskie, zakończone klęską pod Cheroneą (474 p.n.e.) i utratą

przez Grecję państwowej niezależności, wreszcie przegrana wojna z Rzymem, który wcielił Grecję jako podrzędną prowincję do swojego imperium. Te wojny wpłynęły nie tylko na militaryzację systemu wychowania, najpierw w Sparcie, a potem w Atenach, ale hamowały również, a niekiedy wręcz uniemożliwiały zakładanie i normalną pracę wychowawczą powołanych do tego instytucji, przede wszystkim szkół. Wskutek tego zapoczątkowane przez Solona już w VI wieku p.n.e. próby zbudowania odpowiadającego ówczesnym potrzebom systemu wychowania wznowione zostały dopiero przez Peryklesa ponad wiek później.

Do najważniejszych wydarzeń **społecznych** należały w starożytnej Grecji wspomniane wyżej reformy Peryklesa, którego rządy w latach 443–426 p.n.e. przyniosły Atenom zarówno rozwój i umocnienie demokracji, jak i dobrobyt, którego beneficjentami byli jednakże tylko wolni mieszkańcy. W **literaturze** omawianego okresu pojawiły się dzieła Homera, Sofoklesa i Eurypidesa, w **na- uce** – Sokratesa, Platona, Arystotelesa i Heraklita, a w **kulturze materialnej** – rzeźby Fidiasza oraz greckie świątynie, które do dziś budzą zachwyt turystów.

Te przykładowo tylko wymienione pozaedukacyjne osiągnięcia greckiej kultury i cywilizacji tamtych czasów wpłynęły nie tylko na formę i treść ówczesnego systemu wychowania, ściślej – instytucji zajmujących się wychowaniem oraz koncepcji i godnych uwagi myśli o wychowaniu, lecz również niejednokrotnie je determinowały. O tych jednak instytucjach, koncepcjach i myślach będzie mowa w następnych podrozdziałach.

1.1. Instytucje edukacyjne w starożytnej Grecji

Do podstawowych instytucji wychowawczych, a raczej dydaktyczno-wychowawczych, zaliczano w starożytnej Grecji, podobnie zresztą jak w Rzymie, rodzinę i szkołę. W **rodzinie** wychowywaniem dzieci zajmowali się rodzice, przy czym ojciec dbał przede wszystkim o prawidłowy rozwój fizyczny chłopców oraz wdrażał ich do posługiwania się bronią, a matka przygotowywała dziewczęta do sprawowania obowiązków gospodyni i żony. W obu przypadkach podstawową metodą wychowania było naśladowanie przez dzieci i młodzież czynności i zachowań ludzi dorosłych, głównie rodziców. Oni też zapoznawali młodsze pokolenia z wierzeniami religijnymi

Do podstawowych instytucji wychowawczych, a raczej dydaktyczno-wychowawczych, zaliczano w starożytnej Grecji, podobnie zresztą jak w Rzymie, rodzinę i szkołę.

oraz obowiązującymi w danej społeczności zasadami moralnymi, a ponadto wdrażali je do przestrzegania owych zasad w życiu.

W 7. roku życia chłopcy (znacznie rzadziej dziewczęta) rozpoczynali naukę w **szkole**. W Sparcie, w której według prawodawcy Likurga dzieci stanowiły własność państwa, były to szkoły państwowe, a w Atenach prywatne i publiczne, podobnie jak później w Rzymie. W szkołach tych:

- uczono dzieci czytania, pisania i rachowania, to znaczy tych umiejętności, które obecnie nazywamy instrumentalnymi i które w krajach anglosaskich określa się skrótowo jako „3R” (od *reading, writing i arithmetic*);
- wpajano uczniom przekonanie o ponadczasowych walorach odwagi i waleczności (Sparta) lub/i umiłowania prawdy, piękna i dobra (Ateny);
- kładziono silny nacisk na wychowanie fizyczne w myśl zasady „zdrowy duch w zdrowym ciele”, w tym – jak w Sparcie – na przyzwyczajanie dzieci i młodzieży do radzenia sobie w trudnych okolicznościach (stąd wzięło się określenie „wychowanie spartańskie”);
- przywiązywano duże znaczenie do uczenia się pamięciowego, a także nie unikano stosowania kar fizycznych, ponieważ – jak głosił znany grecki komeidiopisarz Menander – „Kto nie brał kijów, ten nie otrzymał wychowania”;
- nauczyciel uczył na lekcji – jak powiedzielibyśmy dzisiaj – kolejno poszczególnych uczniów, podczas gdy pozostali przysłuchiwali się temu lub zajmowali się swoimi sprawami, niekoniecznie odpowiednimi z pedagogicznego punktu widzenia;
- do wychowania umysłowego nie przywiązywano, zwłaszcza w Sparcie, dużej wagi, w związku z czym „uczniowie niewiele wiedzieli, ale dość dużo umieli”¹. To zaś, co można by obecnie nazwać „programem nauki szkolnej”, sprowadzało się do „wychowania muzycznego”, przy czym ta nazwa wywodzi się od „muz” – bogiń nauki i sztuki.

Omawiane wyżej metody, program i środki wychowania odpowiadają na ogół temu, co obecnie określa się mianem „edukacji elementarnej lub wczesnoszkolnej”. Warto jednak zwrócić uwagę, że nauka czytania, pisania i tabliczki mnożenia zajmowała w starożytnej szkole od dwóch do trzech lat, podczas gdy obecnie trwa bez porównania krócej, dzięki – między innymi – stosowaniu bardziej efektywnych metod i środków pracy dydaktycznej.

¹ S. Kot, *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*, Lwów – Warszawa: WKS 1934, s. 33.

W 14. roku życia uczniowie podejmowali dalszą naukę w tak zwanej palestrze (w starożytności tak nazywano kij do podbijania piłki w niektórych grach), gdzie pod okiem pedotryby (nauczyciela gimnastyki) wykonywali ćwiczenia gimnastyczne oraz uprawiali rozmaite odmiany sportu, w tym biegi, rzuty, zapasy i tym podobne. Gdy zaś chodzi o wychowanie umysłowe, nazywane także w tamtych czasach „duchowym”, to sprowadzało się ono do połączonej z egzegezą lektury dzieł (lub ich fragmentów) wybranych pisarzy, najczęściej Homera.

W wieku 18 lat uczniowie wkraczali w okres efebii (efeb to młodzieniec), w którym przez dwa lata uzupełniali swoje kwalifikacje umysłowe i fizyczne oraz przygotowywali się do służby w wojsku, ćwicząc się we władaniu bronią. W Sparcie efebowie byli przeważnie zgrupowani w obozach paramilitarnych, a w Grecji uczyli się w nadzorowanych przez państwo szkołach. Służba wojskowa trwała dziesięć lat, a po jej ukończeniu, około 30. roku życia, młody Grek stawał się pełnoprawnym obywatelem swojego państwa.

W początkowej części tego rozdziału była mowa o wpływach pozaedukacyjnych czynników na wychowanie, w tym również na nauczanie. Jednym z takich czynników były panujące **stosunki społeczno-polityczne i ideologia**. Przypomnijmy, że w Sparcie, która była krajem nastawionym na podboje oraz rygorystyczny nadzór nad liczną rzeszą niewolników wykonujących podstawowe czynności gospodarcze, głównym zadaniem wychowania było przygotowywanie dobrze wyszkolonych żołnierzy. W Atenach z kolei – zwłaszcza po zapewnieniu sobie bezpieczeństwa z zewnątrz w wyniku zwycięskich wojen z Persami – potrzebowano kupców, żeglarzy i urzędników, w związku z czym ich przygotowanie stało się priorytetem wychowania, a wychowanie umysłowe zyskało wysoką rangę. Silniej też aniżeli w Sparcie eksponowano badania naukowe, początkowo w zakresie filozofii, a później również innych nauk, w tym matematyki, astronomii i dyscyplin przyrodniczych.

Ogólnie można stwierdzić, że powstanie i rozwój szkół – od elementarnych poprzez średnie do wyższych, który to podział zarysował się już wtedy – znacznie przyczyniły się do postępu nauki, oświaty i kultury we wszystkich krajach starożytności: najwcześniej w Grecji, a później także w Rzymie, gdzie pierwszą szkołę otwarto dopiero w dwieście lat po założeniu miasta. Złote dla szkoły lata skończyły się w Grecji po jej podboju przez Macedończyków, a następnie przez Rzym. Ale właśnie w tym trudnym dla Greków czasie miał miejsce

[...] niezwykle proces kulturalny, że wielki i potężny naród [Rzymianie – uzup. C. K.] rozkrzewił u siebie oświatę nie ze źródeł własnej kultury narodowej, ale przez wchłonięcie obcego, gotowego systemu [greckiego – uzup. C. K.]. Gdy Grek cele wykształcenia osiągał przy pomocy języka ojczystego i zgłębiając go, rozszerzał swoją wiedzę ogólną, dla Rzymianina droga do zdobycia oświaty wiodła przez obcy język i obcą kulturę².

Faktem jednak jest, że Rzymianie wybrali z bogatego dorobku Greków te tylko nauki, które uznali za szczególnie przydatne dla swoich specyficznych potrzeb, w tym gramatykę, retorykę i dialektykę (nazwaną z czasem „logiką”), arytmetykę, geometrię, geografię, astronomię i muzykę. Nauki te zyskały sobie z czasem miano „wyzwolonych” (*septem artes liberales*) i tak określa się je do dzisiaj.

Grecy z kolei, mimo utraty niepodległości, nadal rozwijali naukę i sztukę, aczkolwiek musieli dość często czynić to poza granicami swojej ojczyzny. To oni zbudowali słynny na cały ówczesny świat ośrodek naukowy w Aleksandrii, wzbogacili o nowe teorie geometrię (Euklides), matematykę (Pitagoras), fizykę (Archimedes), astronomię (Arystarch z Samos), przy czym ostatni z wymienionych sformułował – prawdopodobnie jako pierwszy w świecie – hipotezę heliocentryczną. Osiągnięcia Rzymian nie były wprawdzie równie doniosłe, ale i oni znacznie wzbogacili prawo i medycynę, dali światu wiele znakomitych dzieł literackich, a w wychowaniu utrwalili podział szkół na elementarne, średnie i wyższe, opracowali alfabet zwany „łacińskim”, a także sformułowali do dzisiaj głoszone myśli pedagogiczne, jak chociażby tę, iż „Długa jest droga przez przepisy, krótka przez przykłady” (Seneka) czy „Lepiej mniej, ale gruntownie” (Pliniusz Młodszy). O tych sprawach będzie jednak szerzej mowa w następnym podrozdziale. Należy jeszcze dodać, że jedni, i drudzy zadziwili świat znakomitymi dziełami sztuki i architektury, naśladowanymi przez wielu współczesnych twórców.

1.2. Koncepcje czołowych greckich myślicieli o wychowaniu

Przez długie wieki wychowanie miało charakter naturalny.

Przez długie wieki wychowanie miało charakter naturalny³, to znaczy polegało głównie na obserwacji i naśladowaniu przez dzieci i młodzież czynności

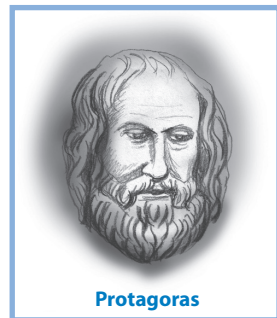
² Tamże, s. 89–90.

³ Por. K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, Toruń: Księgarnia Naukowa T. Szczepny 1948, s. 19.

oraz zachowań ludzi dorosłych, o czym notabene była już mowa. Nie było natomiast przedmiotem pogłębionej refleksji, a tym samym nie miało swojej teorii. Pierwsze w starożytnej Grecji refleksje na ten temat zawdzięczamy sofistom, a bardziej dojrzałe koncepcje i myśli o wychowaniu Sokratesowi, Platonowi i Arystotelesowi, a ponadto, zdaniem niektórych historyków wychowania, Pitagorasowi i Plutarchowi⁴.

1.2.1. Sofiści

Kim byli sofisci i co wnieśli do praktyki i teorii wychowania? Sofisci byli nie tyle profesjonalnymi filozofami, ile wędrownymi nauczycielami, którzy za swoje usługi pobierali wynagrodzenie. Można ich zatem uznać za prekursorów współczesnych przedstawicieli tego zawodu. Za główny cel wychowawczych, a dokładniej mówiąc dydaktyczno-wychowawczych, poczynań uznawali przygotowanie młodzieży do życia publicznego (aczkolwiek chętnie uczyli także ludzi dorosłych, w związku z czym uważa się ich niekiedy za protoplastów współczesnych andragogów)⁵. Uczyli gramatyki, retoryki i dialektyki, ale także historii i erystyki, to znaczy sztuki prowadzenia sporów, dyskusowania, przekonywania, do których to umiejętności przywiązywano w demokratycznych Atenach duże znaczenie. Sofisci kładli więc nacisk na dyscypliny humanistyczne, a tym samym na wychowanie umysłowe (że posłużę się współczesnym terminem), a nie na wychowanie fizyczne, które dotychczas w Grecji dominowało. Ich najbardziej znanymi przedstawicielami byli starsi od Sokratesa Gorgiasz i Protagoras. Szczególnie głośne były w starożytności lansowane przez tego ostatniego tezy dotyczące bogów, o których „nie wie, czy są, czy ich nie ma”, i człowieka, który jest „miarą wszystkich rzeczy”⁶.



Ogólnie można powiedzieć, że głoszone przez sofistów poglądy cechował:

- minimalizm poznawczy, którego wyrazem była nieufność do wiedzy oraz możliwości poznawczych człowieka;
- relatywizm, w myśl którego prawda jest względna;

⁴ Por. F. Majchrowicz, *Historia pedagogii dla użytku seminariów nauczycielskich i nauki prywatnej*, Lwów: [b. w.] 1907, s. 19.

⁵ Por. *Geschichte der Erziehung*, red. K. H. Günther i in., Berlin: Volk u. Wissen, wyd. 12, s. 44.

⁶ W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, Warszawa: PWN 1958, t. 1, s. 85.

- praktycyzm, zgodnie z którym prawdziwe jest to, co ma większą wartość użytkową; a także
- sensualizm, którego główna teza wskazuje, iż podstawę poznania stanowią spostrzeżenia, te zaś bywają subiektywne, a tym samym względne.

Poglądy te stanowią podstawę zbudowanego przez sofistów systemu wychowania, który:

W sporze o to, czy natura, czy nauczanie kształtuje charakter, zajmował stanowisko pośredniczące: nauczanie potrzebuje przyrodzonych zdolności i ćwiczenia. Na nic teoretyczne powtarzanie bez praktycznego ćwiczenia, na nic ćwiczenie praktyczne bez teoretycznej nauki⁷.

Ćwiczenie trzeba przy tym prowadzić od najmłodszych lat, najpierw na poziomie elementarnym, obejmującym czytanie, pisanie i rachowanie, a później „specjalnym”, na którym uczy się młodzież matematyki, astronomii, ekonomii i polityki. Efektem tej nauki ma być ukształtowanie takiej indywidualności, której życie będzie zgodne z prawem oraz obowiązującymi w społeczeństwie normami moralnymi.

Sofistów jedni uważają za „twórców nauki o wychowaniu”⁸, a inni za „na wpół dziennikarzy, na wpół profesorów”⁹. Jedni są zdania, że ich bezsporną zasługą było zajęcie się problematyką humanistyczną w dobie, kiedy przedmiotem naukowych dociekań była prawie wyłącznie przyroda, ale nie brak też opinii, że byli pseudo-uczonymi, na co wskazuje jednoznacznie pejoratywne znaczenie wyrazów „sofista” i „sofizmat”. Takie sprzeczne opinie dominowały przez wieki i dopiero w połowie XIX stulecia pozytywiści podjęli próbę zrehabilitowania sofistów. Ich przeciwnikami byli między innymi współcześni im Sokrates, którego – o czym zresztą wspominałem – niektórzy filozofowie zaliczali do ich grona, a zwłaszcza Platon.

1.2.2. Sokrates (469–399 p.n.e.)

Wbrew relatywizmowi poznawczemu sofistów Sokrates „uczył ludzi cnoty, a ściślej mówiąc, uczył ich rozumu, aby przez to doprowadzić do cnoty”¹⁰. Nie była to jedyna różnica między sofistami a Sokratesem. Pozostałe polegały na tym, że Sokrates:

⁷ S. Kot, dz. cyt., s. 48.

⁸ Por. tamże.

⁹ Por. W. Tatarkiewicz, dz. cyt., s. 82.

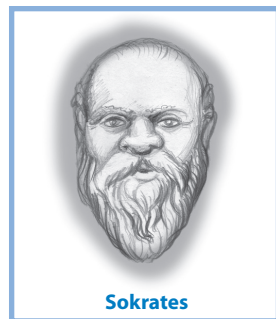
¹⁰ Tamże, s. 89.

- sprzeciwiał się pluralizmowi etycznemu sofistów dowodząc, iż cnota – którą rozumiał jako wiedzę umożliwiającą osiągnięcie dobra, pożytku i szczęścia – jest jedna;
- nie obiecywał, jak sofisci, że swoich uczniów nauczy prawdy, lecz że będzie razem z nimi tej prawdy poszukiwał;
- twierdził, że można poznać prawdę powszechnie obowiązującą, podczas gdy sofisci – o czym już wyżej wspomniano – byli relatywistami;
- był logikiem, a sofisci hołdowali encyklopedyzmowi i zabiegali o poznanie jak największej liczby informacji o świecie;
- uczył tylko tego, co uważał za prawdziwe, podczas gdy sofisci uczyli głównie tego, co skuteczne, a niekoniecznie prawdziwe, uważając prawdę za względną i umowną.

Ogólnie mówiąc „sokratyzm” – jeśli tak określibyśmy głoszone przez Sokratesa poglądy – stanowił połączenie skrajnego indywidualizmu ze skrajnym moralizmem, z czego wynika, że cnota jest celem człowieka, a wiedza prowadzącym do niej środkiem. Wiedza zawarta jest przy tym w pojęciach ogólnych. Ta teza stała się podstawą budowanych w następnych stuleciach teorii poznania, podobnie jak ta, iż dobra moralne są przedmiotem etyki¹¹.

Sokrates, którego uważa się za zwolennika intelektualizmu w wychowaniu, był zdania, że droga do cnoty prowadzi przez wiedzę, w związku z czym jej pozyskiwanie stanowi warunek konieczny pożądanego zachowań. Najlepiej zaś służy owemu pozyskiwaniu wiedzy metoda dialogu, wymiany myśli, dociekanie prawdy w drodze operowania rzeczowymi argumentami. Droga od niewiedzy do wiedzy polega głównie na wychowaniu intelektualnym, ale służy również wychowaniu moralnemu. Głoszone przez Sokratesa zalecenie, aby do cnoty dochodzić przez wiedzę, cieszy się do dzisiaj uznaniem wśród pedagogów.

Scharakteryzowane wyżej poglądy Sokratesa były szeroko rozpowszechniane przez jego uczniów, w tym Platona i Ksenofonta. Wzbogaciły one zarówno praktykę, jak i teorię wychowania, przy czym szczególnie przyczyniła się do tego stosowana przez Sokratesa metoda prowadzenia dialogów, zwana „sokratyczną” lub „majeutyczną”, od zawodu matki filozofa, która była akuszerką.



¹¹ Por. tamże, s. 97.