

Beata Borówka  
Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej

## METAMORFOZY ROZUMIENIA PEDAGOGIKI NA PRZESTRZENI WIEKÓW

Poszukując etymologicznych źródeł słowa „pedagogika”, można dowiedzieć się, że składają się na nie wyrazy pochodzenia greckiego – pais, w dopełniaczu paidòs, czyli ‘dziecko’, ‘chłopiec’ oraz paidagogos, ‘niewolnik opiekujący się dziećmi swego pana i odprowadzający je do szkoły’<sup>1</sup>. Zgłębiając z kolei zawartość treściową pojęcia „pedagogika”, należy odnotować, że jest to nauka o wychowaniu, dzięki której poprzez umiejętne zabiegi wyposaża się młode pokolenie w wiedzę, wpaja się mu określone systemy wartości oraz rozwija ogólne sprawności życiowe, a skutkiem tych działań powinno być to, że młodzi zapewnią należyty rozwój społeczeństwa<sup>2</sup>. Przytoczona wyżej definicja nie jest wszakże wyczerpująca: spotkać się można bowiem ze stwierdzeniem, że w ramach pedagogiki należy również umieścić formowanie ludzi dorosłych, a jako przykład wskazuje się poradnictwo zawodowe<sup>3</sup> czy andragogikę, która zajmuje się procesami kształcenia, wychowania i samowychowania<sup>4</sup>. Wskazane zawartości treściowe pedagogiki obejmują jej obecne rozumienie. Jednak zanim przyjęła ona dzisiejsze znaczenia, przebyła długą drogę rozwoju. Nie jest rzeczą prostą zasygnalizować te metamorfozy<sup>5</sup>. W literaturze przedmiotu omawia się raczej jej historię, która nie jest równoznaczna z przemianami, jakim podlega-

ła, ale w ich sprawie także zabierano głos. Przykładowo, Bogusław Śliwerski wskazał, że pedagogika była kolejno: filozofią (nauką o człowieku, paideią, antropagogią), samodzielną częścią nauk humanistycznych, przedmiotem kształcenia akademickiego, zawodowego i wreszcie wspólnotową formacją intelektualną<sup>6</sup>. Z kolei Blanka Kudláčová dowodzi, że aby skutecznie scharakteryzować charakter wychowania i kształcenia w poszczególnych okresach dziejów kultury europejskiej, należy doszukiwać się tych cech, które zmieniają jakość owych elementów<sup>7</sup>. Na temat poruszonego zagadnienia spotkać można również inne opinie<sup>8</sup>. Należy się w tym miejscu zgodzić, że z uwagi na bogatą i zmienną zawartość treściową pedagogiki czynienie jakichkolwiek uproszczeń jest rzeczą ryzykowną. Podejmując się tego zadania, przyjmuję jednak, że najistotniejszym jej elementem jest źródło, z jakiego czerpała, oraz cel, do którego dążyła. I przyjmując tę płaszczyznę rozważań oraz koncentrując się poza tym jedynie na momentach przełomowych, zasygnalizuję jej postać w antycznej Grecji, europejskim średniowieczu, a następnie przejdę do okresu, kiedy stała się jedną z nauk humanistycznych.

Początków działań pedagogicznych można doszukiwać się wprawdzie już u ludów pierwotnych<sup>9</sup>,

1. W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i wyrazów obcojęzycznych*, Warszawa 1991, s. 386; także online: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Paideia> [dostęp: 21.03.2016].

2. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 300–301.

3. J. Didier, *Słownik filozofii*, tłum. K. Jarosz, Katowice 2002, s. 290; także T. Aleksander, *Optymalizacja pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych*, Kraków 1998.

4. Zob. szerzej: Tenże, *Andragogika*, Ostrowiec Świętokrzyski 2002.

5. Metamorfoza, gr. *metamórphōsis* – ‘przemiana’, ‘przekształcenie’, zob. W. Kopaliński, *Słownik...*, dz. cyt., s. 329; także od łac. *mētā-morphōsis* – ‘zmiana’, zob. K. Kumaniewski, *Słownik łacińsko-polski. Według słownika Hermana Mengego i Henryka Kopii*, Warszawa 1975, s. 309.

6. B. Śliwerski, *Wprowadzenie [w:] tegoż, Pedagogika*, t.1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2006, s. 79.

7. B. Kudláčová, *Paradygmaty w rozwoju europejskiego myślenia pedagogicznego [w:] Pedagogika filozoficzna*, t. IV: *Metamorfozy filozofii wychowania od antyku po współczesność*, red. S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek, Łódź 2012, s. 126.

8. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2007, s. 35.

9. S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t.1: *Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia*, Warszawa 1965, s. 9–16; zob. także: E. Nowicka, *Antropologia. Świat człowieka – świat kultury*, Warszawa 2012, ss. 245–258, 298–346.

ale dopiero w antycznej Grecji położono pod nie rzetelne fundamenty. Uczynili to sofisci, którzy w przeciwieństwie do filozofów przyrody<sup>10</sup> zajęli się człowiekiem, zapoczątkowując w ten sposób swoistą rewolucję intelektualną. W ich kręgu należy umieścić takie postaci jak: Trzymach z Chalcedonu, Hippiasz z Elidy, Gorgiasz z Leontinoj, Protagoras z Abdery<sup>11</sup> i zapewne wielu innych, o których pamięć nie przetrwała. Postacią istotną jest także tutaj uczeń Sokratesa, Isokrates (436–338 p.n.e.) ateński mówca i pisarz, organizator pierwszej planowo prowadzonej szkoły retoryki. W zasadzie sofisci byli wędrownymi nauczycielami i za swą pracę pobierali wynagrodzenie. Przy ich ogólnej ocenie można zanotować, że traktowali oni filozofię w sposób wysoce praktyczny, przykładając znaczną wagę do ćwiczeń umysłowych. To właśnie w ich koncepcjach doszukuje się pierwocin pojęcia „kultura”, czyli, jak to się ujmuje: „uporządkowanej uprawy życia umysłowego”<sup>12</sup>. Bo rzeczywiście, oprócz retoryki wykładali arytmetykę, astronomię czy etykę, analizowali dogłębnie teksty poetów greckich, poddawali ostrej krytyce dotychczas, zdawałoby się, niezachwiane pojęcia, słowem – uczyli myśleć<sup>13</sup>. Efektem tak prowadzonego nauczania był wszechstronnie wykształcony człowiek, zdolny do samodzielnego myślenia, otwarty na kontakty i dyskusje z innymi, umiarkowany w działaniu, przygotowany do pełnienia różnych funkcji publicznych. Tak więc demokracja

ateńska w połączeniu z umiejętnym rozwijaniem wrodzonych talentów kształtowały wartościową jednostkę<sup>14</sup>. Wielcy ludzie tamtych czasów zdawali sobie sprawę z dokonań ówczesnego kształcenia obywatelskiego, a dowodem na to są słowa z mowy pogrzebowej, jaką wygłosił Perykles<sup>15</sup> i które z kolei przytoczył Tukidydes<sup>16</sup> w dziele zatytułowanym *Wojna peloponeska*. Oto one: Jednostkę ceni się nie ze względu na jej przynależność do pewnej grupy, lecz ze względu na jej talent osobisty, jakim się wyróżnia. [...] Ubóstwo albo nieznanne pochodzenie nie przeszkadza w osiągnięciu zaszczytów<sup>17</sup>. I dalej:

„Nie stoimy na stanowisku, że słowa szkodzą czynom, lecz, że najpierw trzeba się dać pouczyć słowem, zanim się do czynów przystąpi. [...] Państwo nasze [Ateny] jako całość jest szkołą wychowania Hellady, i wydaje mi się, że u nas każda jednostka może z największą swobodą przystosować się do najrozmaitszych form życia i stać się przez to samodzielnym człowiekiem”<sup>18</sup>.

Dokonując w tym miejscu pewnego podsumowania, można napisać, że chociaż pedagogika jako nauka wówczas nie istniała, Grecy osiągnęli jej szczyty. Przejawiało się to w dążeniu do wypełnienia idei człowieka opartym na jego wszechstronnym rozwoju, zakładającym przy tym, że prawo do niego ma każda jednostka. Osiągnięcie to zawarte jest w pojęciu *paideia*, które do dzisiaj funkcjonuje w pedagogice jako pewien wzór wychowawczy<sup>19</sup>. Trzeba w tym miejscu podkreślić, że oprócz sofistyki istniał również szereg innych szkół, dość wspomnieć tutaj Akademię Platońską<sup>20</sup> czy *Likejon* Arystotelesa<sup>21</sup>, jednak

10. Zob. szerzej: K. Leśniak, *Materialiści greccy w epoce przedsokratejskiej*, Warszawa 1972.

11. K. Kumaniecki, *Historia kultury starożytnej Grecji i Rzymu*, Warszawa 1964, s. 162.

12. S. Świeżawski, *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, Warszawa-Wrocław 2000, s. 61; o sofistach zob. szerzej: W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t.1: *Filozofia starożytna i średniowieczna*, Warszawa 2009, s. 71–78; Jan Legowicz twierdzi, że Isokrates był uczniem Prodikosa z Julis, mistrzów jednak zmieniano, jedno więc nie przeczy drugiemu; J. Legowicz, *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu*, Warszawa 1973, s. 127.

13. K. Kumaniecki, *Historia kultury...*, dz. cyt., s. 157.

14. O ateńskiej demokracji, która była fenomenem tamtych czasów, zob. szerzej: D. Musiał, *Grecja [w:] Historia starożytna*, red. M. Jaczynowska, Warszawa 2001, s. 291–300.

15. Perykles (ok. 495–429 p.n.e.) – „ojciec” demokracji ateńskiej, zob.: Tamże, s. 291–296.

16. Tukidydes (ok. 454–400 p.n.e.) – znakomity historyk grecki, charakterystyczną cechą jego relacji (*Wojna peloponeska*) są mowy wygłaszane przez różne postaci, ale są to tylko hipotetyczne rekonstrukcje, chociaż odzwierciedlają ówczesny stan faktyczny; Tamże, s. 348–349.

17. Tukidydes, *Wojna peloponeska*, oprac. K. Kumaniecki, Warszawa 1988, ks. II, w. 37–38, s. 107.

18. Tamże, ks. II, w. 41, s. 110.

19. Zob. szerzej: W. Jaeger, *Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Warszawa 2001, s. 302–345; także: J. Domański, „Scholastyczne” i „humanistyczne” pojęcie filozofii, Kęty 2005, s. 40–41 oraz A. Żywcok, *Pajda [w:] Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, red. T. Pilch, s. 7–8.

20. Założona przez Platona w 387 p.n.e.; pierwszy „uniwersytet Europy”, została zamknięta w 529 n.e. przez chrześcijańskiego cesarza Justyniana, w ramach walki z pogaństwem, M. Vogt, *Historia filozofii*, tłum. M. Skalska, Warszawa 2004, ss. 74, 75, 131, 132.

21. Szkoła założona w Atenach przez Arystotelesa. Nazwa *Likejon* (Liceum) pochodziła od sąsiadującej ze szkołą świątyni (gaju) poświęconej czci Apollina *Likejosa*, czyli *Wilczego*. Określano ją także często mianem szkoły *peripatetycznej*, bo nauczano w niej, chodząc – gr. *peripatos*, zob. szerzej: M. Kowalewski, *Wstęp do filozofii*, Poznań 1958, s. 105 (reprint – Lwów 1935); szczególnie: K. Leśniak, *Arystoteles*, Warszawa 1975, s. 20–21.

realizowano tam model człowieka przystający do określonej wizji filozoficznej. Inaczej rzecz ujmując: źródłem i celem w takim profilowaniu jednostki był określony nurt, a jedynie sofiści traktowali cały proces w innych, szerszych kategoriach. Następnym przełomem w rozumieniu pojęcia „pedagogika” miał miejsce w średniowieczu. To epoka specyficzna, a wyróżniało ją głębokie uwikłanie myśli ludzkiej w religię, konkretnie w chrześcijaństwo. Zasadzało się ono na wierze w jednego Boga, nieśmiertelności duszy, wierze w życie pozagrobowe traktujące pobyt człowieka na ziemi jedynie jako stan przejściowy, który poprzez określone praktyki religijne miał prowadzić do zjednoczenia z Bogiem<sup>22</sup>. Instytucją, która miała mu w tym pomóc, był Kościół, starający się poprzez odpowiednie zabiegi wymodelować sylwetkę idealnego, w jego pojęciu, chrześcijanina, zdolnego do osiągnięcia wskazanego celu. Aby swoje działanie uczynić skutecznym, powoływał zgromadzenia zakonne, kontrolował całe ówczesne szkolnictwo oraz kształtował obyczajowość ludzi szlachetnie urodzonych<sup>23</sup>. Sposób wpływania na osobowość człowieka na przykład w klasztorach oddaje doskonale reguła benedyktyńska, opracowana na potrzeby tego zgromadzenia przez św. Benedykta z Nursji<sup>24</sup>. Czytamy w niej:

„Nie żyją oni wedle woli własnej ani nie dogadzają własnym pragnieniom i przyjemnościom, ale postępują wedle czyjegoś osądu i rozkazu, i żyjąc w klasztorach pragną, żeby rządził nimi opat”<sup>25</sup>.

Przytoczony tekst wskazuje, że życie klasztorne było ściśle kontrolowane, a jego istotny sens oddaje następny fragment reguły:

Przeto, bracia moi, skoro chcemy osiągnąć najwyższy szczyt pokory i dotrzeć szybko do wspaniałości niebiańskiej,

którą w obecnym życiu uzyskujemy przez pokorę, musimy wznieść się i czynami naszymi wyrobić sobie prawo wejścia na tę drabinę, która ukazała się Jakubowi we śnie, i po szczeblach której widział wchodzących i schodzących aniołów. To wchodzenie i schodzenie to nie co innego oznacza, jak wzniesienie się przez pokorę i upadek przez pychę. Drabina to nasze życie ziemskie, skierowane ku niebu, dla ludzi pokornego serca. Dwa boki drabiny to ciało nasze i dusza, a między te dwie strony Bóg wstawił szczeble pokory i dyscypliny, żebyśmy mogli się wznieść<sup>26</sup>.

Odnosząc się do prezentowanych tekstów, można zanotować, że emanuje z nich postawa heroicznego dążenia do celu, jakim było osiągnięcie życia wiecznego, owego mitycznego nieba.

Na profilowanie osobowości człowieka Kościół starał się również wpływać poprzez szkolnictwo wyższe. Ponieważ podlegało ono jego władzy, zadanie było ułatwione. Już statuty uniwersyteckie nakazywały udział w niektórych nabożeństwach i innych praktykach religijnych<sup>27</sup>. Także programy studiów były przepojone przesłaniami religijnymi. I tak, do znaczących dzieł będących przedmiotem studiów należały traktat św. Augustyna „O doktrynie chrześcijańskiej” (*De doctrina christiana*)<sup>28</sup> oraz dzieło Kasjodora „Rozprawa o naukach boskich i świeckich” (*Institutiones divinarium Ac saecularium lectionum*). W obu podkreślono służebną rolę nauki świeckiej wobec Pisma Świętego<sup>29</sup>. Poza tym można jeszcze wskazać „Księgę sentencji” biskupa Paryża Piotra Lombarda i „Historię kościelną” Piotra le Mangeure’a (Petrus Comestor) – dzieła stanowiące systematyczny wykład „prawd filozoficznych” i „faktów historycznych” wysnutych na podstawie studiów biblijnych, które także wchodziły do zbioru podstawowych podręczników uniwersyteckich<sup>30</sup>. Chociaż wskazuję tutaj zaledwie pojedyncze aspekty

22. O chrześcijaństwie, genezie, rozwoju, doktrynie, zob. *Religie świata. Encyklopedia PWN. Wierzenia, bogowie i święte księgi*, red. B. Kaczorowski, Warszawa 2008, s. 198–209.

23. Zob. szerzej: B. Zientara, *Historia powszechna średniowiecza*, Warszawa 1994, ss. 73–75, 77–79; także: S. Kot, *Historia wychowania*, t.1, Warszawa 1996 (reprint z 1934 r.), s.118–197.

24. Był to jeden z pierwszych klasztorów zorganizowanych w Europie. Powołał go św. Benedykt w 529. Zbudowano go na gruzach Świątyni Apollina na wzgórzu Monte Casino we Włoszech; W. Szumowski, *Historia medycyny filozoficznie ujęta*, Kęty 2008, s. 166–167.

25. *Reguła S. Benedicti*, rozdz. 5. Cytat z C. Butlera, *Benedictine Monachism*, 1924 za: R.W. Southern, *Kształtowanie średniowiecza*, tłum. M. Pręczkowska, Warszawa 1970, s. 271.

26. Tamże, s. 272.

27. J. Le Goff, *Inteligencja w wiekach średnich*, tłum. E. Bąkowska, Warszawa 1966, ss. 82–83, 190–194; o uniwersytetach zob. szerzej: Z. Kukiewicz, *Zarys filozofii średniowiecznej*, Warszawa 1973, s. 237–242; także: B. Zientara, *Historia powszechna...*, dz. cyt., s. 329–331.

28. R.W. Southern, *Kształtowanie średniowiecza...*, dz. cyt., s. 208.

29. Tamże, s. 210: *De doctrina christiana – O (podług) doktrynie chrześcijańskiej*, tłum. własne, na podst. J. Sondel, *Słownik łacińsko-polski dla prawników i historyków*, Kraków 2009, s. 247.

30. J. Le Goff, *Inteligencja...*, dz. cyt., s. 82–83.

oświaty uniwersyteckiej, nie można pominąć sytuacji z połowy XV stulecia, którą zainicjował papież Mikołaj V. Otóż dokonał on reformy programów studiów uniwersyteckich, przyjmując za ich podstawę tomizm, określane często w literaturze mianem „arystotelizmu chrześcijańskiego”<sup>31</sup>. Opierał się on na naukach św. Tomasza z Akwinu (ok. 1225–1274), który usiłował godzić rozum z wiarą, czerpiąc przy tym pełną garścią z dorobku Arystotelesa, od którego wywodzi się druga nazwa tomizmu<sup>32</sup>. Podczas swej drogi życiowej Tomasz był dwukrotnie wykładowcą Uniwersytetu Paryskiego, a jego dokonania na polu działań intelektualnych były tak doniosłe, że ich wpływ sięga nawet współczesności<sup>33</sup>. Swoje koncepcje wyłożył w szeregu dzieł, ale miejsce pierwszorzędne zajmuje „Suma teologiczna” (*Summa theologiae*). Ponad prawdy rozumu przedkładał wiarę, niemniej jednak, jak starał się udowodnić, oba te elementy nie przeczą sobie, bo uważał, że wiara i wiedza pochodzą od Boga. W swoich etycznych wywodach do klasycznych cnót greckich, takich jak: roztropność, umiarkowanie i męstwo, dodał cnoty nadprzyrodzone, pochodzące od Boga: wiarę, nadzieję i miłość<sup>34</sup>. Całość nauki Tomasza, w myśl decyzji papieża Mikołaja V, stała się podstawą studiów uniwersyteckich<sup>35</sup>. Należy jednak zaznaczyć, że zarówno za życia Akwinaty, jak i po jego śmierci, wśród scholastyków toczyły się zacięte spory co do jej prawowierności religijnej jego filozofii, ale ostatecznie odniosła ona zwycięstwo<sup>36</sup>. Następnym elementem życia społecznego, w którym podejmowano działania pedagogiczne mające

na celu modelowanie osobowości człowieka, były cechy. Zorganizowały się one samorzutnie w miastach, najpierw w formie religijnych bractw, aby następnie przejąć kontrolę nad poszczególnymi gałęziami rzemiosła<sup>37</sup>. W ich skład wchodziła właściciel zakładów rzemieślniczych, ich rodziny oraz uczniowie. Ci ostatni nabywali pod kierunkiem danego mistrza cechowego określone umiejętności zawodowe, aby z czasem otworzyć własny zakład. Proces nauczania trwał wiele lat i regulowały go przepisy zawarte w statucie cechu. Istotną płaszczyzną działalności tych zgromadzeń były praktyki religijne. Każde z nich miało swojego patrona, własny ołtarz, zdarzało się i tak, że i własnego kapłana. Udział w uroczystościach religijnych był obowiązkowy, co szczególnie dotyczyło Bożego Ciała, kiedy to cech występował ze sztandarami, w pełnym składzie osobowym, starając się zaimponować lokalnej społeczności<sup>38</sup>. Cechy stanowiły potężne narzędzie oddziaływania pedagogicznego. Uczeń poddawany był surowej dyscyplinie, której naruszenie skutkowało srogimi karami. Po odbyciu nauki u swojego mistrza, zazwyczaj trzyletniej, i zdobyciu w ten sposób uprawnień czeladnika, udawał się w podróż po całej Europie, realizując tzw. praktyki, których odbycie warunkowało uzyskanie tytułu mistrzowskiego<sup>39</sup>. Wędrując po innych miastach, krzewił zarazem zasady życiowe, jakie wpojono mu w cechu. Tak więc najpierw cech, jako całość, wpływał na bieg życia miast, a następnie czeladnicy czynili to samo, już na szerszym obszarze. Ostatnią formą średniowiecznych działalności wychowawczych była

31. J. Czerkawski, *Humanizm i scholastyka. Studia z dziejów kultury filozoficznej w Polsce*, Lublin 1992, s. 158.

32. Czerpanie z dorobku starożytnych było cechą średniowiecza. Świetnie to obrazuje Daniel z Morley w sprawozdaniu ze swej podróży intelektualnej do Włoch i Hiszpanii, którą to relację złożył biskupowi Norwich, oto istotniejszy fragment: „Nam, którzy [...] zostaliśmy mistycznie wyprowadzeni z niewoli egipskiej, Pan rozkazał, abyśmy obrali Egipcjan z ich skarbów i wzbogacili nimi Hebrajczyków. Ograbiamy więc zgodnie z rozkazem Pana i z jego pomocą pogańskich filozofów z ich mądrości i ich wymowy, ograbiamy tych niewiernych, tak abyśmy się sami zdobytym na nich łupem wzbogacili w wierności” za: J. Le Goff, *Inteligencja...*, dz. cyt., s. 32–33.

33. Na kanwie filozofii św. Tomasza ukształtował się obecny nurt w filozofii chrześcijańskiej określane mianem neotomizmu. Polegał on w głównej mierze nie tylko na odnowie myśli Akwinaty, ale i zastosowaniu jego poglądów do analizy zjawisk świata współczesnego, zob. szerzej: K. Bochenek, *Neotomizm* [w:] L. Gawor, Z. Stachowski, *Filozofia współczesna*, L. Gawor, Z. Stachowski, Bydgoszcz-Warszawa-Lublin 2006, s. 69–89.

34. M. Vogt, *Historia filozofii...*, dz. cyt., s. 181–191.

35. J. Czerkawski, *Humanizm...*, dz. cyt., s. 158.

36. Zob. szerzej: B. A.G. Fuller, *Historia filozofii*, t. I: *Filozofia starożytna i średniowieczna*, tłum. Z. Glinka, red. Cz. Znamierowski, Warszawa 1966, s. 413–415.

37. J. S. Bystroń, *Dzieje obyczajów w dawnej Polsce, wiek XVI–XVIII*, t.1, Warszawa 1994, s. 235; także: B. Zientara, *Historia powszechna...*, dz. cyt., s. 190.

38. J.S. Bystroń, *Dzieje obyczajów...*, dz. cyt., s. 234–235.

39. S. Litak, *Historia wychowania*, t. 1: *Do wielkiej rewolucji francuskiej*, Kraków 2008, s.77–82; także: S. Sokół, *Historia chirurgii w Polsce*, cz. I: *Chirurgia okresu cechowego. Monografie z dziejów nauki i techniki*, t. XXXVII, Wrocław-Warszawa-Kraków 1967, ss. 59, 60, 63, 70.

kultura rycerska<sup>40</sup>. Pierwszorządne miejsce zajmował rytuał pasowania na rycerza. Ceremonia odbywała się w kościele, a podczas niej kandydat na rycerza kładł miecz na ołtarzu, po czym z powrotem go zabierał. Gest ten oznaczał, że ofiarowuje swój miecz w służbie Bogu. W dziele Policratus, datowanym na 1159 rok, a którego autorem jest Jan z Salisburys, czytamy:

Jakie jest [pyta] powołanie rycerstwa? Być podporą Kościoła, walczyć z niewiernością, czcią otaczać duchowieństwo, opiekować się biednymi, utrzymywać pokój, przelewać krew swoją i gdy zajdzie potrzeba, oddać życie swe za bliźnich<sup>41</sup>.

Zarysowany ideał rycerza był celem, do którego dążono, tworząc zarazem szerszy wzorzec społeczny. Przypadki jego realizacji były szeroko propagowane w literaturze tamtego okresu, przy czym celowo je ubarwiano, by wzmocnić przekaz. Doskonałym przykładem może być tutaj „Pieśń o Rolandzie” czy poemat *The Battle of Maldon* („Bitwa pod Maldon”)<sup>42</sup>. Należy także wspomnieć o pedagogicznej roli zakonów rycerskich. Wywodziły się one z bractw powstałych w celu ochrony pielgrzymów udających się do Ziemi Świętej (Palestyna), a za najznacześniejsze uważa się templariuszy, joannitów oraz krzyżaków. Zgromadzenia te kierowały się w swej działalności regułami, których treści były oparte w znacznej mierze na statutach zakonnych. Preferowano ascezę, rozważania religijne oraz deklarowano szerzenie zasad wiary chrześcijańskiej<sup>43</sup>. Podsumowując tę część wywodu, można wysnuć wniosek, że myśl pedagogiczna średniowiecza była oparta na religii chrześcijańskiej i to jej dogmaty przesądzały o takim, a nie innym kształcie podejmowanych na tym polu działań. Ujmując rzecz jeszcze inaczej, pedagogika w tym czasie była poszukiwaniem sposobów przestrzegania wymogów wiary, mających doprowadzić człowieka do niebiańskiej szczęśliwości. Z uwagi na zarysowaną wielostronność oddziaływań, miała ona wymiar totalny.

Czasy nowożytne przyniosły całkowicie nową jakość myśli pedagogicznej. Jeśli dotychczas polegała ona na realizacji przesłanek takiej czy innej filozofii bądź była podporządkowana dogmatom religii chrześcijańskiej, to obecnie zaczęła dążyć do przybrania postaci naukowej. Podwaliny pod takie jej formowanie położył czeski działacz społeczny i religijny, pedagog Jan Amos Komeński (1592–1670). Jest on autorem szeregu dzieł, spośród których szczególną uwagę zwraca „Wielka dydaktyka” (1657 wyd. polskie 1956)<sup>44</sup>. Punktem centralnym rozważań pedagogicznych Komeńskiego było zagadnienie możliwości i aktywności ludzi. Interesował go potencjał intelektualny tkwiący w człowieku, a który może zostać wyzwolony poprzez proces kształcenia – i, według niego, jest to droga prowadząca do pełni człowieczeństwa, które utożsamiał ze szczęściem<sup>45</sup>. Jednak prawdziwie naukowy charakter nadał pedagogice niemiecki psycholog, filozof i pedagog Johann Friedrich Herbart (1776–1841). Starał się on traktować ją jako naukę równorzędną z innymi poprzez nadanie jej charakteru systemowego. Oparł pedagogikę na dwóch filarach: etyce i psychologii. Pierwszy z nich miał wskazywać cel wychowania, a drugi określać instrumentarium pozwalające go osiągnąć. Za cel przybrał należyte kształtowanie charakteru moralnego jednostki, a narzędziami miały być karność i nauczanie wychowujące. Herbart potraktował przy tym pedagogikę jako proces o charakterze obiektywnym, gdzie występują określone prawidłowości, i to niezależnie od wieku dziecka. Następnie, kontynuując ten tok rozumowania, uważał, że sposób nauczania powinien być zawsze taki sam, a jedynie wnoszone do niego treści należy różnicować i dostosowywać do skali dorosłości wychowanka<sup>46</sup>. Koncepcje Herbartu wzbogacili i rozwinęli tacy uczeni jak Tuiskon Ziller (1817–1882) i Wilhelm Rein (1847–1929), a całość utworzonego w ten sposób

40. Zob. szerzej: B. Zientara, *Historia powszechna...*, dz. cyt., s. 331–335.

41. Jan z Salisburys, *Policratus*, wyd. C.C. Webb, t. 2, w. 2, s. 23; za: R.W. Southern, *Kształtowanie średniowiecza*, dz. cyt., s. 135–136.

42. G. Henderson, *Wczesne średniowiecze*, tłum. P. Paszkiewicz, Warszawa 1987, s. 178–181.

43. Zob. szerzej: B. Zientara, *Historia powszechna...*, dz. cyt., s. 262–264; o szczególnej roli kultury rycerskiej jako elementu tworzącego średniowiecze doskonale pisze J. Huizinga, *Jesień średniowiecza*, tłum. T. Brzostowski, Warszawa 1992, s. 90–135, także: H. Samsonowicz, *Dziedzictwo średniowiecza. Mity i rzeczywistość*, Wrocław 2009, s. 85–117 oraz A. Dąbrówka, *Średniowiecze. Korzenie*, Warszawa 2007, s. 382 passim.

44. W. Okoń, *Nowy słownik...*, dz. cyt., s. 183.

45. O poglądach Komeńskiego zob. szerzej: B. Suchodolski, *Rozwój nowożytnej filozofii człowieka*, Warszawa 1967, s. 213–225.

46. Zob. szerzej: K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967, s. 24–44.

kierunku określa się mianem herbartyzmu albo szkoły tradycyjnej. Podejmując próbę wskazania elementu wiodącego w tej szkole, można zanotować, że był nim techniczny, praktyczny aspekt spraw nauczania, przyjmujący formę uniformizmu<sup>47</sup>. Przełom XIX i XX stulecia zaznaczył się silnym odejściem od herbartyzmu na rzecz indywidualizmu w pedagogice oraz socjologizmu połączonego ściśle z pedagogiką eksperymentalną<sup>48</sup>. W tym pierwszym nurcie niebagatelną rolę odegrała Ellen Key (1849–1926), która w pracy „Stulecie dziecka” (1900, wyd. polskie 1928) głosiła prymat dziecka w procesie wychowania opartym na jego swobodnym rozwoju<sup>49</sup>. Drogę drugiemu nurtowi otworzyły badania eksperymentalne wychodzące z założenia, że metodę wyniesioną z nauk przyrodniczych da się zastosować w pedagogice. Szybko jednak okazało się to złudzeniem, jako że owe metody zaniedbują cel wychowania, a to stanowi jedno z głównych zadań pedagogiki. Tak więc kierunek ten jako całość niebawem pogrążył się w kryzysie<sup>50</sup>.

Początek XX wieku przyniósł nowe oblicze pedagogiki naukowej. Ponieważ cel wychowania zajął w niej miejsce centralne, określa się ją mianem pedagogiki normatywnej. Bazując więc na teorii wartości, starano się określić ideał, do którego powinno zmierzać wychowanie<sup>51</sup>. W dłuższej perspektywie próba ta nie przyniosła żadnych

trwałych rezultatów. Dalszy czas przyniósł rozpad pedagogiki na szereg często sprzecznych z sobą kierunków i prądów. Sytuację tę obrazuje doskonale opracowanie Ludwika Chmaja zatytułowane „Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku”<sup>52</sup>. Poszukując jednak w przedstawionych nurtach jakiegoś wspólnego elementu, można dostrzec, że jest nim pewien filozoficzny model. I tak, przykładowo, „kierunek aksjologiczny” dominuje w pedagogice kultury<sup>53</sup>, a wątki egzystencjalne łatwo dostrzec w pedagogice naturalistyczno-liberalnej<sup>54</sup>. Przekaz ideologiczny, tak wyraźny w pedagogice materializmu historycznego nie jest również wolny od przesłania filozoficznego (marksizm)<sup>55</sup>. Tak więc niezależnie od przeprowadzanego podziału pedagogiki, wątek filozoficzny, czy to w sensie pewnego profilu, czy też w postaci pojęć czerpanych z historii filozofii, jest zawsze obecny. Podział pedagogiki i jej znaczne rozdrobnienie jest obecnie faktem. Stefan Kunowski określił to zjawisko dosadnie, nazywając je prawdziwą wieżą Babel<sup>56</sup>. Pewnym wytłumaczeniem tego stanu rzeczy (poza, co rzecz zrozumiała, rozwojem nauk pobocznych: socjologii, psychologii, filozofii), jest to, że dąży się w pedagogice do szukania najbardziej skutecznych dróg osiągnięcia ideału człowieczeństwa, będącego właśnie jej horyzontem.



47. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, dz. cyt., s. 36.

48. Tamże.

49. W. Okoń, *Nowy słownik...*, dz. cyt., s. 173.

50. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, dz. cyt., s. 36.

51. Tamże.

52. L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962.

53. Tamże, s. 341–418.

54. Tamże, s. 214–223.

55. Tamże, s. 463–515.

56. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, dz. cyt., s. 37; zob. także: M. Malewski, *Pedagogika jako Wieża Babel*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2005, nr 2 (30), s. 91–104.