



You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Teleologia kształcenia w II Rzeczypospolitej - źródłem inspiracji dla współczesnej edukacji

Author: Danuta Drynda

Citation style: Drynda Danuta. (1999). Teleologia kształcenia w II Rzeczypospolitej - źródłem inspiracji dla współczesnej edukacji. "Przegląd Historyczno-Oświatowy" (1999, nr 3/4, s. 255-267).



Uznanie autorstwa - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie pod warunkiem oznaczenia autorstwa.



UNIwersytet ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

DANUTA DRYNDA
Kutówce

TELEOLOGIA KSZTAŁCENIA W DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ — ŹRÓDŁEM INSPIRACJI DLA WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI

W dziejach polskiej myśli pedagogicznej można odnaleźć wiele wzniosłych idei i ich praktycznych ucieleśnień, które mogą i często stanowią źródło inspiracji dla współczesnej edukacji. Do zagadnień takich można zaliczyć m.in. problematykę teleologii kształcenia w II Rzeczypospolitej.

W związku jednak z samym terminem „teleologia kształcenia” rodzą się dwa pytania, a mianowicie:

- czy zasadne jest używanie terminu „teleologia” w odniesieniu do dydaktyki II Rzeczypospolitej jako jednej z dyscyplin?
- jaką nadać formułę, treść samemu terminowi „kształcenie”, które dotąd, zdaniem niektórych współczesnych dydaktyków, należy do najmniej jasnych pojęć pedagogicznych¹.

W odpowiedzi na pytanie pierwsze przyjmuję stanowisko niektórych historyków polskiej myśli wychowawczej, którzy twierdzą, że termin „teleologia” zaczął uzyskiwać prawa obywatelskie już w XIX w., a w Polsce przyjął się dopiero po II wojnie światowej dzięki B. Nawroczyńskiemu i H. Rowidowi, z których pierwszy opracował dla tego terminu podstawy ze stanowiska filozofii kultury, a drugi ze stanowiska teorii wychowania².

Natomiast w odpowiedzi na pytanie drugie dotyczące terminu „kształcenie” prezentuję pogląd, iż trudności w jego zdefiniowaniu wynikają przede wszystkim z ustalenia związku między kształceniem a wychowaniem, co jest związane z pojmowaniem istoty człowieka, jego miejsca i roli w świecie.

Ze względu na cele niniejszego szkicu i aprobatę zarówno stanowiska S. Hessena, jak i B. Nawroczyńskiego, że człowiek jest niepodzielną całością, a także ze względu

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 139.

² F. А р а н з к и е в и ч, *Ideaty wychowawcze. Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978, n. 12.

na najnowsze tendencje we współczesnej teorii kształcenia³ przyjmując, że kształcenie to „stwarzanie warunków i sytuacji do zdobywania wiedzy i umiejętności przez osobę, a także do dokonywania określonych zmian w osobowości podmiotu kształcenia”⁴.

W świetle powyższych ustaleń terminologicznych, niniejszy szkic będzie zatem argumentacją na rzecz tezy, że teleologia kształcenia w II Rzeczypospolitej stanowi źródło inspiracji dla współczesnej edukacji. Tezę tę — w sposób jednak dość uproszczony — ze względu na ograniczenia czasowe — postaram się uzasadnić poprzez:

- po pierwsze, ukazanie tej formuły, ujęcia celów kształcenia, które wywodzą się z naturalistycznego stanowiska stanowienia celów oraz
- po drugie, dostarczenie takich przykładów z powojennej edukacji, które świadczą o tym, iż są one inspirowane celami kształcenia występującymi w II Rzeczypospolitej.

Exemplifikacją teleologii kształcenia, której źródła tkwiły w naturalizmie i epistemologii pragmatyzmu będzie tzw. dydaktyka progresywna, rozumiana jako koncepcja alternatywna wobec dydaktyki herbartowskiej.

U jej podstaw znalazły się te same założenia, które charakteryzowały zrodzony na przełomie XIX i XX w. progresywnizm pedagogiczny, nurt „nowego wychowania” oparty na aksjomacie o biologicznym, psychologicznym i społecznym zdeterminowaniu losów życiowych jednostki, co znalazło swój wyraz w różnych odmianach naturalistycznej koncepcji wychowania. Skoro każdy człowiek jest wyposażony od urodzenia w zadatki przyszłych dyspozycji, stąd według zwolenników naturalistycznej koncepcji stanowienia celów, głównym celem kształcenia było jedynie wydobywanie i pielęgnowanie tego, co już zostało zalążkowo dane przez naturę.

Podstawą teoretyczną dydaktyki progresywnej była pedologia wyrosła z naturalistycznego pnia pedagogiki J. J. Rousseau oraz epistemologia pragmatyzmu, według której „idee i teorie stają się tym prawdziwsze, im lepiej służą nam jako narzędzia w życiu praktycznym”⁵. Tak więc prawdziwość jest równoznaczna z użytecznością. Wnioski wynikające z epistemologii pragmatyzmu doskonale godziły się z twierdzeniami pedologii o spontanicznej i wrodzonej aktywności dziecka oraz o jego wrodzonych zainteresowaniach, zdolnościach poznawczych i inteligencji⁶.

Epistemologia pragmatyzmu Deweya miała ważne konsekwencje dla dydaktyki progresywnej, gdyż to właśnie jej twierdzenia zostały uznane za aksjomaty, z których wyprowadzano wnioski dla praktycznej działalności dydaktycznej. Stąd też np. tak mocno eksponowano własną aktywność uczniów i ich czynności w czasie zajęć

³ T. Lewoniewski, *Tradycje i współczesne przemiany dydaktyki*, „Ruchnik Pedagogiczny” 1995, t. 18, nr 56.

⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 139.

⁵ M. Cornforth, *W obronie filozofii. Przeciw pozytywizmowi i pragmatyzmowi*, Warszawa 1952, s. 244.

⁶ Wł. Zmazyński, *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce*, Warszawa 1967, s. 124.

lekcyjnych, odrzucając metody werbalne. Przedstawiliśmy dotąd, w sposób być może zbyt syntetyczny, założenia teoretyczno-metodologiczne dydaktyki progresywnej. Skoro jednak traktujemy ją jako alternatywną wobec dydaktyki herbartowskiej, należałoby zatem obecnie ukazać te nowe idee związane z nauczaniem, które stanowią niejako, według K. Sośnickiego, dogmatyczne założenia nowego procesu nauczania.

Idee te można ująć w następujący sposób:

- ograniczyć ilość treści nauczania i wprowadzić zmiany w ich jakości poprzez szersze uwzględnienie w programach nauczania przedmiotów przyrodniczo-matematycznych i nauki języków obcych (nowożytnych);
- wyeksponować w procesie dydaktycznym czynności uczenia się uczniów nad czynnościami nauczania; nauczyciele wraz z uczniami winni stać się badaczami naukowymi;
- stwarzać warunki i sytuacje do spontanicznej aktywności uczniów, rozwijania ich zainteresowań i zdolności poznawczych;
- zastąpić dotychczasowe metody nauczania metodami poszukującymi, metodami rozwijania samodzielnego studiowania i badania z uwzględnieniem elementów pracy fizycznej;
- indywidualizować treści, zdolności i tempo pracy uczniów;
- kształcić umiejętności spostrzegania, formułowania i rozwiązywania różnorodnych problemów teoretycznych i praktycznych celem przygotowania uczniów do uczestnictwa w życiu społecznym;
- rozwijać intelekt, uczucia i wolę wychowanków⁷.

Przedstawionych powyżej idei, które były zgodne z wynikami pedagogii (i innych badań psychologicznych), przedstawiciele dydaktyki progresywnej nie uważali za twierdzenia do sprawdzenia w badaniach własnych, lecz ujmowali je aksjologicznie. Były one, zgodnie z epistemologią pragmatyzmu, pewnikami (celami) do realizacji wprost i urzeczywistniane w różnych nowych rozwiązaniach programowych, metodycznych czy organizacyjnych⁸. Nie będziemy tutaj zajmować się szczegółową charakterystyką tych rozwiązań dydaktycznych, gdyż nie jest to celem niniejszego szkicu. Są one zresztą znane z bogatej literatury przedmiotu w tym zakresie, która ukazała się w Polsce po 1945 r.⁹

Przystąpimy natomiast do analizy teoretycznej tylko niektórych z tych rozwiązań, pod kątem celów kształcenia, jakie przyświecały ich autorom. Zaznaczmy jednak, iż charakterystyczną cechą dydaktyki progresywnej w II Rzeczypospolitej było to, że często (choć nie zawsze) przejmowała ona nie tylko podstawowe idee, ale

⁷ K. Sośnicki, *Rzecz pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967, s. 66—69; J. Sobczak, *Recepcja idei „nowego wychowania” w polskiej pedagogice okresu międzywojnia*, Bydgoszcz 1978, cz. I, s. 58—140; cz. II, s. 169—210.

⁸ Wł. Zuczynski, *Rozwój metody eksperymentalnej...*, s. 122.

⁹ Zob. np. F. Beręziński, *Nowatorstwo dydaktyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce (1918—1939)*, Szczecin 1978; i d e m, *Innowacje pedagogiczne w Polsce (1918—1939)*, Szczecin 1984; J. Sobczak, *Recepcja idei „nowego wychowania” w polskiej pedagogice okresu międzywojnia*, cz. I, Bydgoszcz 1978, cz. II, Bydgoszcz 1979; S. Dobrowolski, T. Nowacki, *Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900—1961*, Warszawa 1966.

także gotowe już wzory, projekty czy koncepcje programowe, metodyczne i organizacyjne nauczania, których kierunek teoretyczny i metodologiczny był niewątpliwie zadawany przez naturalizm i pragmatyzm Deweya.

Przyjrzyjmy się zatem nasamprzód dydaktyce progresywnej w ujęciu Deweya, która rozwijała się zarówno w toku ostrej polemiki z poglądami dydaktyki herbartowskiej, jak i podczas praktycznych prób realizowanych w chicagowskiej szkole eksperymentalnej, a została przybliżona ówczesnemu czytelnikowi dzięki licznym tłumaczeniom jego dzieł na język polski. Czołowe miejsce w dydaktyce deweyowskiej zajmowała problematyka aktywności i czynności uczniowskich, które miały się ujawnić podczas procesu samodzielnego uczenia się uczniów według teorii stopni formalnych tego procesu. Koncentrując swoją uwagę na uczniu, J. Dewey uważał, że w procesie dydaktycznym należy uwzględnić jego potrzeby, zainteresowania i zdolności poznawcze. Miała temu służyć, w zakresie treści kształcenia, nauka całościowa ujmująca wielorakie aspekty „nierozdzielonego życia” człowieka, a więc naukowa, artystyczna, techniczna, kulturowa itp., a w zakresie nauczania, metody naturalne¹⁰.

Rozpowszechnianą w Polsce międzywojennej próbą realizacji celów kształcenia wysuwanych przez dydaktykę progresywną był amerykański system daltoński H. Parkhurst. Punktem wyjścia tej propozycji było pedologiczne twierdzenie, że dziecko jest ogniskiem energii potencjalnej, a cele pracy nauczyciela sprowadzają się w zasadzie do organizowania warunków jej wyzwania, tj. wyzyskiwania jego potrzeb i sił wrodzonych, zdolności i zainteresowań. Aby sprostać realizacji tego celu, należało m.in. indywidualizować zarówno treści i zdolności uczniów, jak i ich tempo pracy. Stąd H. Parkhurst podjęła radykalną próbę zerwania z tradycyjną organizacją nauczania na rzecz dostosowania tempa pracy uczniów do ich możliwości intelektualnych, zlikwidowania przerostu nauczania nad uczeniem się, a nauczycielowi wyznaczyła rolę dyskretnego obserwatora i doradcy samodzielnej pracy uczniów. Zarówno pedagogodzy, jak i dydaktycy międzywojenni oraz współcześni (po 1945 r.), wypowiadając się na temat planu daltońskiego, podkreślają, że rozwija on aktywność poznawczą, stwarza warunki do wyzwania samodzielności, inicjatywy i odpowiedzialności uczniów. Ponadto inspirowała do poszukiwania racjonalnych metod pracy i samokształcenia. A jak pisał m. in. S. Hessen, nie gwałci też uwagi uczniów koniecznej do śledzenia nudnych wykładów nauczycieli¹¹.

Inną metodyczną próbą stwarzającą warunki do realizacji celów związanych z rozwojem intelektualnej strony osobowości uczniów było w II Rzeczypospolitej „uczenie się pod kierunkiem”. Tę interesującą propozycję wysoko oceniali ówczesni pedagogodzy, a szczególnie B. Nawroczyński i K. Sołnicki. Pierwszy z nich pisał, że

¹⁰ J. Dewey, *Jak myślimy*, Warszawa 1957, s. 57; idem, *Moje pedagogiczne credo*, Lwów-Warszawa (br.), s. 17; zob. także Cz. Kupiniewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1976, s. 47—57.

¹¹ S. Hessen, *Szkola i demokracja na przelomie*, Warszawa 1938, s. 68; H. Parkhurst, *Wychowanie według planu daltońskiego*, Warszawa 1928; L. John-Brownki, *System daltoński. Próba oceny*, „Museum” 1929, nr 4; B. Nawroczyński, *Plan daltoński*, w: *Swoboda i przymus w wychowaniu*, Warszawa 1929, s. 5, 183—184; S. Dobrowolski, *System lekcyjny i system pracowniany*, Warszawa 1934; J. Sobczak, *Recepcja idei „nowego wychowania...”*, cz. II, s. 41 i in.

rozwijają one umiejętności samodzielnego zdobywania przez uczniów coraz to nowych dziedzin wiedzy i motywują do twórczego wysiłku¹², a drugi, że wyposaża ona w obiektywną wiedzę, uwzględniając w procesie nauczania naturę uczniów. Ponadto według K. Sośnickiego, „uczenie się pod kierunkiem” to nie tylko efektywna metoda, ale także ważny cel dydaktyczny, gdyż czyniąc punktem wyjścia indywidualność uczącego się, aktywizuje jego osobowość, pobudza do twórczości i samodzielnego rozwiązywania problemów zgodnie z określonymi fazami, zbliżonymi do koncepcji stopni formalnych J. Deweya¹³. Podobny do poglądów B. Nawroczyńskiego i K. Sośnickiego punkt widzenia na walory „uczenia się pod kierunkiem” prezentowali również ówczesni autorzy pracy zbiorowej pod redakcją P. Ordyńskiego¹⁴.

Do praktycznych ucieleśnień „funkcjonalnego prawa potrzeby” należały także polskie wersje „nauczania łączonego”¹⁵. Ich celem, na szczeblu nauczania propedeutycznego, było zniesienie podziału na przedmioty szkolne, ograniczenie treści kształcenia oraz ich koncentracja wokół różnych tzw. ośrodków nauczania. Licząc się z naturą dziecka, zarówno J. M. Maćkowiakowie, jak i inni zwolennicy tej koncepcji upatrywali głównych celów dydaktyki w rozwijaniu wrodzonych potrzeb dziecka, podejmowaniu przez uczniów klas młodszych czynności sprzyjających zaspokajaniu ich własnych zainteresowań, aktywizowaniu dzieci i stosowaniu metod naturalnych rozwijających ich samodzielność i twórczość¹⁶.

Oprócz wyżej ukazanych celów kształcenia, na przykładzie niektórych odmian uprawiania dydaktyki progresywnej, podobne ujęcie celów możemy również odnaleźć w teoretycznej koncepcji szkoły średniej K. Konińskiego oraz w propozycji J. Krystanowskiego¹⁷.

Przedstawione powyżej rozważania skłaniają — jak się wydaje — do konkluzji, że różne wersje teoretyczne i praktyczne dydaktyki progresywnej, których podstawę stanowiła naturalistyczna koncepcja stanowienia celów kształcenia (i wychowania) oraz epistemologia pragmatyzmu, doprowadziły do ukształtowania się dydaktyki jako dyscypliny zorientowanej na aktywność uczniów i ich czynności. Przyczyniły się także do ugruntowania obrazu celów kształcenia, które już wiele wcześniej były charakterystyczne dla zwolenników kształcenia formalnego, a wśród nich także m.in. dla J. W. Dawida i A. B. Dobrowolskiego¹⁸.

¹² B. Nawroczyński, Wstęp do pracy A. L. Hall-Quent, *Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej*, Lwów-Warszawa 1932.

¹³ K. Sośnicki, *Uczenie się pod kierunkiem*, „Oświata i Wychowanie” 1932, z. 8, s. 739—754.

¹⁴ *Nauczanie pod kierunkiem*, wyd. zbiorowe pod kierunkiem P. Ordyńskiego, Warszawa 1939.

¹⁵ J. Krahełkna, *Dydaktyka nauki łączonej*, w: *Encyklopedia wychowania*, pod red. S. Łempickiego i in., Warszawa 1935, t. II, z. 1—4; K. Linka, *Nauczanie łączne i nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej*, Przekład i wstęp J. Saloni, Warszawa 1933.

¹⁶ Korniszewski, J. M. Maćkowiakowie, *Nauczanie początkowe. Psychologu — dydaktyka — praktyka*, Warszawa 1938, „Z praktyki szkolnej”, nr 34; S. Rozwillowa, *Indywidualność w zespole (Co można zrobić dla dziecka bez rewolucji w szkole)*, Warszawa 1933, s. 10, 53.

¹⁷ K. Koniński, *Szkola na miarę*, Lwów-Warszawa 1929; J. Krystanowski, *Metoda szkiców i zagadnień* (Z cyklu „Wychowanie intelektualne w nowej szkole”), Lwowska Biblioteka Pedagogiczna, Lwów 1936z.

¹⁸ Zob. Cz. Kupińkiewicz, *Podstawy dydaktyki...*, s. 88—89; J. W. Dawid, *Nauka o rzeczach; Rys historyczny rozwoju, podstawy psychologiczne, metoda oraz wzory lekcji*, Warszawa 1892; A. B. Dobrowolski, *Nowa dydaktyka*, w: *Pisma pedagogiczne*, t. 2, Warszawa 1965, s. 156—157; T. Lewowicki, *Trudności i współczesne przemiany dydaktyki...*, s. 55.

Zdając sobie sprawę z faktu, że wszelkie typologie koncepcji kształcenia są jedynie jakimś przybliżeniem do w miarę uporządkowanego przedstawienia tej złożonej kwestii, w zakresie której można przecież stosować różne kryteria¹⁹, sędzę, że właśnie ukazane w tym szkicu cele realizowane przez różne przedstawione wersje dydaktyki progresywnej mieszczą się w teleologicznej formule formalnych celów kształcenia. Były to bowiem takie np. cele jak: stwarzanie warunków do rozwoju intelektualnej sfery osobowości uczniów, rozwijanie ich zainteresowań i zdolności poznawczych, wyzwalanie twórczej i poznawczej aktywności dzieci, przyjmowanie kryterium doboru treści pod kątem ich wartości kształcącej, czyli ogólnie chodziło po prostu o wzmacnianie sprawności umysłowych uczących się, co było zgodne z teleologiczną formułą kształcenia formalnego.

To teleologiczne, formalne ujęcie celów kształcenia, zakładające prymat rozwijania intelektualnej strony osobowości, stało się inspiracją dla współczesnej tzw. dydaktyki metodycznej.

Zarówno badania, jak i różne praktyczne propozycje rozwiązań programowych, metodycznych i organizacyjnych mające na celu aktywizację uczniów i rozwijanie ich samodzielności i twórczości, a podejmowane w Polsce po 1945 r. do chwili obecnej, świadczą o inspirującej roli takiego ujęcia teleologicznego, które było charakterystyczne dla koncepcji kształcenia formalnego.

Egzemplifikacją takiej formuły teleologicznej z okresu II Rzeczypospolitej może być np. polska koncepcja nauczania problemowego i różne jego odmiany, chociażby w postaci nauczania zespołowo-problemowego, gier i zabaw dydaktycznych czy kształcenia przez badanie w praktyce szkolnej²⁰.

Inną ilustracją takiego ujęcia celów może być modyfikacja i adaptacja do warunków polskiej edukacji wczesnoszkolnej koncepcji nauczania łącznego, która obecnie znajduje swe odzwierciedlenie w teoretycznych i praktycznych próbach nauczania zintegrowanego na szczeblu kształcenia propedeutycznego²¹.

Po 1989 r. w warunkach nowego ładu ustrojowego, społecznego i edukacyjnego odżyły na nowo niektóre próby mające swe źródło w dydaktyce progresywnej II Rzeczypospolitej realizującej formalne cele kształcenia. Znalazły one swe odbicie w edukacji alternatywnej, w różnych programach autorskich, odwołujących się do

¹⁹ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994, s. 105—106.

²⁰ Zob. np. W. Okoń, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa 1975; Cz. Kupiniwicz, *O efektywności nauczania problemowego*, Warszawa 1962; J. Bardecki, E. Chablor, *O nową organizację procesu nauczania*, Warszawa 1962; K. Kruszewski, *Gry dydaktyczne*, w: K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 1993, s. 164—182; S. Pulkon, *Praca badawcza uczniów w procesie kształcenia*, Kraków 1987.

²¹ Zob. np. A. Muczkowski, *Nauczanie łączne dawniej i dziś*, Poznań 1970; J. Walczyński, *Integracja nauczania początkowego*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1968; R. Więckowski, *Współczesne problemy teoretyczne pedagogiki wczesnoszkolnej a zagadnienie kształcenia i doskonalenia nauczycieli*, „Ruch Pedagogiczny” 1989, nr 1; J. Kujawski, *Współczesne kierunki modernizacji nauczania początkowego*, w: J. Kujawski (red.), *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, Warszawa 1990.

cząstkowych celów i rozwiązań zawartych np. w systemie daltońskim, pracy pod kierunkiem, czy metodzie ośrodków zainteresowań²².

Ten obszar zmian wywołany opozycją wobec obecnej teorii i praktyki dominującej w dydaktyce budzi nieraz, jak pisze T. Lewowicki, pewne zastrzeżenia, ale napawa także nadzieją związaną z powrotem do walorów dydaktyki progresywnej II Rzeczypospolitej²³.

Sądzę, że powyższa opinia T. Lewowickiego wzbogaca argumentację na rzecz przyjętej przeze mnie tezy, iż teleologia kształcenia II Rzeczypospolitej stanowi źródło inspiracji dla współczesnej edukacji.

²² T. Lewowicki, *Tradycje i współczesne przemiany dydaktyki...*, n. 57; J. Radziejewicz, *Edukacja alternatywna. O innowacjach mikrosystemowych*, Warszawa 1992; B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Kraków 1992; idem, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków 1993.

²³ T. Lewowicki, *Tradycje i współczesne przemiany dydaktyki...*, n. 57.

JULIUSZ JUNDZILLA
Bydgoszcz

TRADYCJA A INNOWACYJNOŚĆ WYCHOWANIA W RODZINIE RZYMSKIEJ

Podjmując temat sesji zjazdowej z satysfakcją, gdyż w badaniach moich i zespołu Katedry Historii Wychowania często kładliśmy nacisk na to, co nowe w rzymskim wychowaniu rodzinnym, w opozycji do teorii mówiących o biernym jedynie odbiorze treści kultury (w tym wychowania) greckiego przez Rzymian. Wiele razy także akcentowałem, iż rzymska innowacyjność wychowawcza opierała się na tradycyjnych wartościach¹. Jak to jednak wyglądało nieco bliżej?

Z oczywistych relacji mogę przedstawić jedynie zarys problemu, stąd nie tyle będąc się odwoływał bezpośrednio do źródeł, co do istniejącej literatury na ten temat (zwłaszcza wcześniejszych badań własnych), ta zaś zawiera co najmniej ambiwalentny obraz sytuacji. Z jednej strony mówi się o konsekwentnym patriarchalizmie rodziny rzymskiej. Te ustalenia bazują głównie na źródłach i badaniach prawniczych oraz dosłownej recepcji źródeł literackich „pierwszego rzędu”, czyli najbardziej znanych, najczęściej (choć powierzchownie) czytanych².

Z drugiej strony mamy cały szereg poważnych studiów szczegółowych na temat funkcjonowania rodziny od strony statusu jej członków w poszczególnych warstwach społecznych, ekonomiki życia rodzinnego, onomastyki, demografii itd., z pominięciem (na Zachodzie) na ogół problemów wychowawczych. To pole badawcze zajmuje jednak mnie i mój zespół od dawna, w wyniku czego powstało szereg opracowań ogólnych i szczegółowych³.

¹ Np. J. J u n d z i l l a, *Teoretyczne problemy wychowania w rodzinie rzymskiej (III w. p.n.e. — III w. n.e.)*, Bydgoszcz 1987; i d e m, *Rodzina rzymska w czasach prosperity i przemian ideowych II wieku. Apulejusz, Fronton, Marek Aureliusz i Tertulian*, Bydgoszcz 1996.

² Por. przyp. 3.

³ Biografii prac zachodnich do początku lat dziewięćdziesiątych: J. U. K r o u s e, *Die Familie und weitere anthropologische Grundlagen*, Stuttgart 1992; publikacje polskie: J. B l a r z c z y k, A. O n k n o w a k a, V. R u c z e w s k a, *Historia wychowania rodzinnego i kształcenia w starożytności. Przewodnik biograficzny*, Bydgoszcz 1997 (prace zwarte Katedry Historii Wychowania WSP w Bydgoszczy, n. 228—232).

Na użytek tego studium mogę w uproszczeniu przyjąć, iż odnośnie wychowania będzie chodziło zarówno o rodzinne środowisko wychowawcze, jak i samo wychowanie. Te dwa zagadnienia mogą być ujmowane od strony realiów, istniejącej praktyki oraz zapatrywań teoretycznych Rzymian na otaczającą ich rzeczywistość, ich reakcje intelektualne na nią.

Spróbuję (w zarysie) objąć zasięgiem rozważań całą przestrzeń historii Rzymu, a więc okres wczesny (królewski, wczesna republika do III w. p.n.e), rozkwit republiki (III — II w. p.n.e.), jej schyłek wraz z okresem przejściowym (I w. — 14 r. n.e.). Dalej istotną cezurą jest wczesne cesarstwo rozbite na dwa podokresy (I wiek — po lat dwudzieste II w. oraz wiek II z takim samym przesunięciem po lata trzydzieste III w.) i późne cesarstwo końca III wieku po wiek V/VI⁴.

W mojej percepcji procesów dziejowych (raczej przemian kultury w szerokim znaczeniu tego terminu) zachodzących w Rzymie, zwłaszcza od okresu rozkwitu republiki, dominującą rolę odgrywa różnorodność form bytu społecznego i jednostkowego. Niejednoznaczność poczynań rzymskich, wielotorowe rozwiązania, elastyczność polegająca na uleganiu wpływom innych i jednoczesnym romanizowaniu nowych środowisk, pociąga i zastanawia. To samo dotyczy dziejów rodziny i wychowania w niej zachodzącego⁵.

Nie widzę potrzeby rozwodzenia się nad aspektem konserwatywnym w życiu rodzinnym Rzymian. Jak wspomniałem, został on aż nadmiernie wyeksponowany w literaturze. Ojcowskie prawo życia i śmierci w stosunku do całej rodziny, *auctoritas* ponad uczucia, antyintelektualizm (wmawiany bardziej, niż zbadany rzetelnie) miały trwać przez wieki, aż po czasy utrwalenia się wpływów chrześcijańskich, które to ponoć zmieniły gruntownie funkcjonowanie rodziny⁶.

Na podstawie badań teoretycznych zapatrywań na wychowanie w rodzinie, częściowych badań rodziny jako środowiska wychowawczego oraz praktyk wychowawczych, rysują się jednak o wiele bardziej zróżnicowane sytuacje w tym względzie.

Odnośnie środowiska wychowawczego istotną sprawą jest rozłożenie kompetencji w ramach pełnionych ról rodzinnych. Można uznać, iż mając stały charakter, polegający na położeniu nacisku na hierarchiczność układu, relacje te zmieniają się zależnie od poziomu kultury, czasów, warstwy społecznej itp. zmiennych. Nie ma sztywnego układu między ojcem a synem, mężem a żoną, rodzicami a dziećmi, wolnymi a niewolnikami. Zależnie od kariery syna, a nie tylko formalnego wyzwolenia spod jego władzy, zwłaszcza w okresie schyłku republiki i za cesarstwa, syn najpierw uzyskiwał szacunek równy starszemu, jeśli np. miał wysoki status zawodowy, następnie swobodę działania, aż po pełną współpracę syna z dziadkiem dbającym o karierę wnuków lub teściem⁷.

⁴ W języku polskim nowsze wprowadzenie w historię Rzymu — M. Jancznowska, *Dzieje Imperium Romanum*, Warszawa 1995.

⁵ Kultowe ujęcie historii rzymskiej por. np. T. Cornell, J. Matthews, *Rzym*, il. M. Stopa, Warszawa 1995.

⁶ Por. częściowo *Historia życia prywatnego*, t. 1. *Od cesarstwa rzymskiego do roku tysięcznego*, red. P. Veyne, Wrocław-Warszawa 1998, s. 17—222.

⁷ Np. J. Jundzill, *Rodzina rzymska...*, *passim*.

Podobnie rzecz ma się z układami w małżeństwie. Kobieta rzymska w ogóle, jak i żona, od dającego się uchwycić źródłowo okresu, ma zabezpieczoną pozycję jako zarządcza domu, kapłanka domowego ogniska — ważny element życia rodzinnego. Jej pozycja umacnia się wraz z polepszeniem statusu ekonomicznego wielu warstw społecznych i idącą za tym coraz większą zdolnością do czynności prawnych i poczynań gospodarczych. Możliwość presji ekonomicznej poprzez wniesiony posąg i własne dobra, wzmacniają zasadę *pietas*, w świetle której wszyscy członkowie rodziny powinni okazywać sobie wzajemny szacunek i cześć opartą na sankcjach religijnych. Od dawna obowiązywała zasada łącznego oceniania małżonków, stąd mąż zamieđbujący żonę, zezwalający na jej złe prowadzenie się (nawet tylko w sferze ekonomiczno-intelektualnej) tracił na prestiżu. Od schyłku republiki mąż winien był dbać o poziom intelektualny żony, ta zaś powinna była utrzymywać z mężem więź nie tylko emocjonalną, ale i intelektualną. W II w. przesuwają się to nawet w sferę przeciwną (żona edukująca męża), w każdym razie można już mówić o faktycznym partnerstwie w wielu rodzinach i sferach społecznych⁸.

Na koniec niewolnicy. Właściwie od początku występowania uchwytłych źródeł zależność jest dość prosta — im mniejsza ilość niewolników, tym lepsze stosunki z właścicielami. Ich położenie uwarunkowane też było poziomem intelektualno-moralnym właścicieli oraz zajmowanym przez niewolników stanowiskiem w domu. Domowi niewolnicy nie byli na ogół traktowani przedmiotowo, a w miarę możliwości po ludzku — przynajmniej na poziomie odpowiadającym traktowaniu służby w świecie zachodnim początków XX w.⁹

Na tak zarysowanym tle wychowanie w rodzinie znowu można by periodyzować jako bardziej podległe tradycji (od końca republiki), a nowinkom za cesarstwa, kształtowanym zwłaszcza pod wpływem chrześcijaństwa. Tak jednak, opierając się na badaniach źródeł, nie można dalej utrzymywać.

Już na przelomie III i II w. p.n.e. mamy do czynienia ze świadomym analizowaniem roli ojca w rodzinie — jest miejsce na stereotyp oddziaływań i nowatorstwo, z charakterystycznym dla Rzymian dążeniem do kompromisu. Wcześniej jednak mamy sygnały, iż np. rola matki była świadomie eksponowana jako mającej wpływ nawet na postępowanie dorosłych synów, jeśli ich działania stały w sprzeczności z przyjętymi normami. Podkreślano, że autorytet wychowawczy musi być wypracowany, a nie automatyczny. *Mos maiorum*, wzorzec przodków, oddziaływał nie tyle konserwująco, co jako wskaźnik, że pewnych granic przekraczać nie można. Nie znaczyło to jednak, iż wychowanie się nie zmieniało. Idealna przeszłość mobilizowała członków rodziny do osiągania jak najlepszych wyników, choć nie zobowiązywała do powielania, w sposób dosłowny, poczynań przodków¹⁰.

Wzorce postaw, zachowań czerpano z przeszłości, ale też od starszych wiekiem oraz prestiżem i doświadczeniem. Okres zmian w państwie i kulturze III—II w., jak

⁸ J. Jundziłł, *Partnerstwo w małżeństwie rzymskim — typy i modele*, „Miscellanea Anthropologica et Sociologica” (Gdańsk) 2, 1993, s. 89—96.

⁹ *Historia życia prywatnego...*, s. 59—78.

¹⁰ Dalej relacjonując ogół wyników moich badań oraz stanowisko najnowszej literatury przedmiotu — por. bibliografię z przyp. 3.

i następnych, pociągały dalsze modyfikacje w wychowaniu. Niewątpliwie domino wało socjalizowanie, przykład osobisty pozbawiony dydaktyzmu i czułościowości. Znaczącej roli rodziców nie można jednak przeceniać. Oboje powinni byli — i w wielu przypadkach im się tu udawało — dawać jak najlepszy przykład, dbając o zrównanie oddziaływań matki i ojca: wychowując i kształcąc nie tylko synów, ale i córki.

Wydaje się, że w tym okresie rozpoczyna się i utrwała znacząca rola niewolników w kształceniu i wychowaniu domowym. Powinni oni być dobierani przez rodziców i nadzorowani, ale w praktyce często pozostawiani byli samym sobie. Nie można wyważyć, czy w ogólnym bilansie robili więcej złego niż dobrego (często atakowani za złe obyczaje i obcość kulturową), ale na pewno byli zaczymem nowych tradycji, wnosili ferment z racji częstego pochodzenia pozarzymskiego, zwłaszcza wschodniego. Akceptowali to rodzice, gdyż wysoka kultura, znajomość greki pomagała w karierze ich dzieciom.

Próby cofania tych procesów za Augusta nie dawały rezultatów i okres I w. n.e. utrwała nowe kierunki w działaniu rodziny, zaś w II w. tendencje te przekształcone zostały w obowiązujące normy. Kobiety zyskują prestiż (jeśli potrafią go wypracować własną osobowością i majątkiem), czasami dominujący w rodzinie. Mogą kierować wychowaniem i kształceniem całego potomstwa, decydować o sprawach ekonomicznych, określać normy obyczajowe. To jednak męzczyzna, jeśli jest taku potrzeba, winien zadbać o podniesienie poziomu partnerki. Więć intelektualna i emocjonalna na pewno wpływa pozytywnie na wychowanie dzieci, ale w warstwie wyższej i średniej mocno zintegrowanych, o wysokiej stopie życiowej, obowiązki wychowawcze często składane były na osoby spoza rodziny malej bądź uzupełniane wpływami zewnętrznymi.

Dalej powszechna jest praktyka adopcji lub quasi-adopcji po to, by lepiej zagwarantować szlif obyczajowo-edukacyjny stojący na wyższym poziomie, pomóc w karierze, przyuczyć do przyszłych obowiązków. Ta dawna praktyka (*tirocinium fori*) nabiera teraz nowych akcentów, w których nacisk kładzie się na więzi osobiste między wychowankami i nauczycielami spoza rodziny malej, co odnosi się zresztą także do zawodowych nauczycieli, zwłaszcza wyższych kursów filozofii i retoryki.

Rodzina mała stapia się w tym względzie czasami z oddziaływaniami dalekich krewnych, a jeszcze częściej przyjaciół i sąsiadów z jednego środowiska, wymieniając się potomstwem, prowadząc otwarte domy, nieraz prawie dla całej społeczności miejskich, co ułatwia sytuacja, w której wiele było miast o populacji kilkuset tysięcy lub kilku tysięcy obywateli.

Więć jest w wychowaniu rodzinnym tego okresu uczuć, choć pierwiastek intelektualny dalej gra znaczącą rolę. Powielają takie wzorce górne warstwy stanu najniższego, co widać np. w przypadku wyzwolenców.

Dalsze innowacje, zmiany życia rodzinnego i wychowania przynosi chrześcijaństwo, ale trzeba pamiętać, iż zyskując znaczny wpływ na Rzym od III w. współgra ono z ogólnymi przemianami kultury i obyczajów, religii „pogańskiej”.

W odniesieniu do wszystkich innych nurtów zauważyć można wzmożenie wpływu etyki, przykładanie wagi do moralności kierowanej przez Boga, bogów

(czasem o istocie określonej przez filozofię, zwłaszcza neoplatońską. Już nie tylko instynkt, prężność działań społecznych, ale i sprawiedliwość dokonań, pomoc innym, liczą się istotnie w życiu społecznym i rodzinnym. W tym ostatnim jednak jakby słabiej. Życie jest tak uspołecznione, pojawiają się trudności kierujące jednostki w ramiona grup społecznych: wyznaniowych, sąsiedzkich, zawodowych, że życie rodzinne jakby rozplywa się, traci wagę — tracą też na tym (bez żalu) rodzice i wychowawcy.

To gmina, grupa społeczna, przyjacielska dyktuje co właściwe, a co złe — wychowuje, dyktuje wzorce, określa kariery. Chrześcijanie np. ciągle balansują między akceptacją a negacją życia małżeńskiego i posiadania dzieci. Kiedy w IV w. zdecydowanie poparą rodzinę, nadadzą jej hierarchiczny, konserwatywny wymiar, choć w wielu przypadkach, jak poprzednio kobiety — też w oparciu o autorytet wiary i Kościoła odgrywać będą dalej znaczną rolę w życiu rodzinnym i wychowaniu (por. Monika, matka św. Augustyna).

Uważam, iż wychowanie rodzinne w Rzymie przybiera najrozsądniejszy z możliwych wymiarów. Nigdy nie jest wyizolowane od otoczenia bądź mu przeciwne w sposób istotny. Ulega przemianom tak, jak kultura, dając zawsze możliwości samorealizacji dorosłym członkom rodziny i dzieciom. Egzystencja jednostki w normalnych warunkach nie może być szarpana dylematem — czy poświęcić się rodzinie, czy społeczności. Innowacje życia rodzinnego nigdy nie były nagle, czasem narastały i utrwały się przez dwa, trzy wieki. Praktyki i teorie tradycyjne współistniały (czasem współgrały) z nowymi trendami, dając możliwość wyróżniania się elity powodującej zmiany, jak i kształtowania solidnych podstaw życia szerszych kręgów poszczególnych warstw społecznych.

W moich charakterystykach pominąłem skrajne przypadki, tak epatujące wielu autorów opracowań — dwór cesarski, bohema, ale to nie one nadawały ton życiu rodzinnemu. Zresztą w II w. dwór stał się na pewien czas właśnie pozytywnym wzorcem dla społeczeństwa — o jakich to dzisiejszych elitach władzy można tak powiedzieć?!