

Dojrzałość w kontekście etapów rozwoju człowieka w dziejach nowożytnej europejskiej i polskiej myśli pedagogicznej

Myslenie o całościowym wychowaniu człowieka i etapach jego rozwoju ma swoje ugruntowane tradycje w nowożytnej europejskiej myśli pedagogicznej, sięgające co najmniej XVII i XVIII wieku – twórczości Jana Amosa Komeńskiego, Jana Jakuba Rousseau i Jana Henryka Pestalozziego. Jednak siedmioletnie okresy w rozwoju człowieka były znane w medycynie, prawie i filozofii od czasów starożytnych i średniowiecza. Wśród kolejnych faz rozwojowych zawsze wyróżniana była dojrzałość, najczęściej wiązana z uzyskaniem dojrzałości płciowej. Jednak zgodnie ze współczesną wiedzą psychopedagogiczną, z kategorią dojrzałości mamy do czynienia na wielu etapach rozwoju człowieka i w różnych obszarach jego funkcjonowania. Tak też jako pierwszy stwierdził J.J. Rousseau w II księdze *Emila* z 1762 roku, pisząc, że każdy wiek ma właściwą sobie doskonałość, rodzaj właściwej sobie dojrzałości. W XX wieku to twierdzenie funkcjonowało już coraz powszechniej dzięki badaniom z dziedziny pedagogii i psychologii empirycznej.

Słowa kluczowe: historia wychowania, dojrzałość, myśl pedagogiczna, okresy rozwoju człowieka

To, co dzisiaj uważamy za oczywiste, że z kategorią dojrzałości mamy do czynienia na wielu etapach czy też okresach rozwojowych człowieka i różnych obszarach jego funkcjonowania, nie jest przekonaniem „odwiecznym”. Wręcz przeciwnie, stosunkowo niedawnym, kształtującym się od czasów badań zakresu psychologii empirycznej, rozwojowej i wychowawczej oraz pedagogii, czyli początków XX wieku. Już w latach 30. XX wieku, m.in. dzięki badaniom Jana Kuchty (zob. np. Kuchta, 1933, 1933a), pojawiły się ustalenia, że rozwój psychiczny dziecka nie jest ściśle związany z latami jego życia. Dokonywano periodyzacji z psychologicznego punktu widzenia. Wyodrębniono takie okresy w życiu dziecka, podobnie zresztą jak wieki wcześniej – siedmioletnie, w których pojawiło się kryterium dojrzałości płciowej (do 14. roku życia) i wykształcenia osobowości (do 21. roku życia). Twierdzono, że znajomość periodyzacji pozwala na odpowiednie pokierowanie wychowaniem, ale są równie ważne dla lekarzy i psychologów.

Zadaniem historii wychowania jest badanie szeroko pojętej przeszłości edukacyjnej. Szukając zatem genezy badanych zjawisk, idei czy kategorii pedagogicznych, można powiedzieć, że o pojęciu dojrzałości we

współczesnym tego słowa rozumieniu pierwszy pisał Jan Jakub Rousseau. W II księdze *Emila* z 1762 roku stwierdził, że „Każdy wiek, każdy stan życia ma właściwą sobie doskonałość, rodzaj właściwej sobie dojrzałości” (Rousseau, 1965, s. 454). „Często słyszeliśmy — pisał J.J. Rousseau — o człowieku skończonym, ale przyjrzyjmy się skończonemu dziecku, będzie to widok nowszy dla nas i być może, niemniej przyjemny” (tamże, s. 455).

Mysząc o współczesnych aspektach rozwoju człowieka, w tym edukacyjnych, warto zadać sobie pytanie — od kiedy ta problematyka była aktualna w dziejach europejskiej myśli pedagogicznej, jakie ma tradycje?

Odpowiadając ogólnie na to pytanie, można powiedzieć, że bardzo odległe w czasie, sięgające bowiem starożytności. Już w tej właśnie epoce, zarówno w ówczesnej filozofii, jak i medycynie, dzielono życie ludzkie na okresy.

Od czasów helleńskich i dzieł Hezjoda, Pindara i Ksenofonta najczęściej wprowadzano podział na dwa, cztery lub siedem okresów, przy czym główną jednostką okresu było siedem lat. Tak też czynił Arystoteles, podkreślając jednocześnie, że ci, co dzielą wiek na siedmioletnie okresy, czynią to słusznie — czyli była to tradycja starsza niż arystotelesowska (Żołądz-Strzelczyk, 2002, s. 15). W antyku rzymskim taki podział periodyzacji życia człowieka się utrwalił. Również ówczesna medycyna stosowała ten podział, wyodrębniając po 14. roku życia dojrzałość (tamże, s. 20; Bois, 1996, s. 154).

W pierwszych wiekach naszej ery — w pismach chrześcijańskich Ojców Kościoła, np. Tertuliana i Ambrożego, owe antyczne podziały nadal obowiązywały, a dzieciństwo (*pueritia*) lub chłopięctwo — 14. rok życia kończyło się osiągnięciem dojrzałości płciowej — choć nie ona decydowała o dojrzałości. Dzieciństwo kończyło się wówczas, gdy człowiek uwalniał się od zależności od innych ludzi. W ogóle liczba siedem w średniowieczu miała znaczenie symboliczne, również w podziale życia człowieka na siedem okresów.

Polskie prawo czasów średniowiecza (XIV-XV wiek) sankcjonowało wyróżniane zwyczajem i obecne w ówczesnym piśmiennictwie filozoficznym etapy ludzkiego życia. Granicą dla ówczesnego prawa było osiągnięcie przez chłopca 15 lat, tzw. lat sprawnych, a w przypadku dziewcząt — 12 lat. Lata te utożsamiano z dojrzałością (Żołądz-Strzelczyk, 2002, s. 22).

Myślicieli odrodzenia, dla których człowiek był istotną wartością, ta problematyka również zajmowała. Podkreślano specyfikę każdej z faz życia człowieka. Erazm z Rotterdamu, nazywany przez współczesnych mu „księciem humanistów” w pierwszej połowie XVI wieku pisał o ulotności i krótkości żywota ludzkiego. „Z dzieciństwa nie zdajemy sobie sprawy, wiek chłopięcy zajęty tym, co nie przystoi, młodość obdarzona wszelkimi troskami, na starość tracimy rozsądek” (tamże, s. 18).

Nasz rodzimy, renesansowy miłośnik i komentator Arystotelesa — Sebastian Petrycy z Pilzna opowiadał się tak jak jego mistrz, za siedmioletnim podziałem okresów życia człowieka. Jako trzeci z nich wyróżniał okres młodzieńczości (14.-22. rok życia) — rozumiany jako czas kształtowania osobowości, uwzględniający kolejność wychowania fizycznego, moralnego i umysłowego (tamże, s. 19).

W przeszłości wiek człowieka był ważną kategorią naukową. W czasach krótkiego życia pojęcie uprzywilejowanego wieku było o wiele ważniejsze niż obecnie, kiedy długość życia ludzkiego bardzo się wydłużyła.

Jeszcze w połowie XIX wieku uważano, że w wiek starczy człowiek „wchodzi” w momencie ukończenia 50. roku życia.

Z punktu widzenia badania europejskiej myśli pedagogicznej genezy wyodrębniania okresów rozwojowych człowieka i dostosowanych doń rodzajów edukacji należy doszukiwać się w twórczości Jana Amosa Komeńskiego. Opracowując swój oryginalny, pierwszy w Europie projekt jednolitego systemu szkolnego, dostępnego dla wszystkich ludzi niezależnie od ich statusu społecznego, materialnego i płci, w *Wielkiej dydaktyce* (1657 r.), wyodrębnił ze względu na specyficzne właściwości człowieka cztery sześćdziesięcioletnie okresy rozwojowe człowieka do 24. roku życia. Dostosował do nich cztery typy szkół, czyli rodzaje edukacji (Komeński, 1956, s. LXXXIV-LXXXVI). Ustalając je, z naciskiem podkreślał, że w każdej ze szkół uczyć się będzie tego wszystkiego, „co może ludzi uczynić naprawdę ludźmi” (tamże, s. 73-75). Podstawową zasadą myślenia J.A. Komeńskiego o człowieku było jego stwierdzenie ujęte w formule, iż „Wychowanie dopiero czyni człowieka – człowiekiem” (tamże, s. LXXXIV).

Ta zasada pedagogii Komeńskiego była jeszcze w XVIII wieku podstawą konstrukcji *Myśli o wychowaniu* (1693 r.) Johna Locke’a, które to dzieło opiera się na podobnej idei, iż to wychowanie kształtuje człowieka. Ta myśl żywa i aktualna była w wiekach następnych. Na przykład w XVIII stuleciu Immanuel Kant w swojej twórczości dowodził, że człowiek staje się tym, kim jest tylko przez edukację.

Po wielu przemyśleniach, w kolejnym swoim dziele – *Pampaedii*, której plan pochodził z 1650 roku, a rękopis z 1861 roku, Komeński uznał, że ludzie bez względu na wiek powinni się kształcić. Wyróżnił więc osiem okresów życia człowieka i dokonał charakterystyki ośmiu kolejnych szkół. Pierwszy raz w dziejach myśli pedagogicznej klasyfikacja ta brała pod uwagę całe życie człowieka. Zaczynała się od jego poczęcia, a kończyła na śmierci. W ten sposób Komeński sformułował pedagogiczny projekt kształcenia nieustającego, trwającego przez całe życie. *Pampaedia* wykraczała poza ramy *Wielkiej dydaktyki*, rozszerzając pojęcie szkoły na całe życie człowieka, używając pojęcia „szkoła” w sposób bardziej symboliczny niż realny. Wyodrębniony przez Komeńskiego okres „dojrzałości młodzieży” odpowiadał czwartej szkole, czyli akademii „podobnej do maja, kiedy owoce zaczynają się kształtować” (Komeński, 1973, s. 72-73), po której następowała apodemia, szkoła podróży – młodości podobnej do czerwca, kiedy wczesne owoce wydają pierwsze plody (tamże, s. 73). W tym czasie młody człowiek miał świadomie zdecydować o wyborze zawodu i osiągnąć umiejętność obcowania z ludźmi. Kolejna „Szkoła młodych mężczyzn” była jego swoistym apelem o samopoznanie człowieka, refleksją nad życiem i jego zaplanowaniem (tamże, s. XII).

Innym wielkim prekursorem nowożytnej pedagogii, który wyodrębnił fazy rozwoju wychowanka, był już tu wcześniej wspomniany Jan Jakub Rousseau. W swoim dziele pedagogicznym *Emil, czyli o wychowaniu* (1762 r.) dokonał opisu fikcyjnego eksperymentu pedagogicznego, polegającego na śledzeniu wyników wzrastania i rozwoju chłopca pod okiem wychowawcy. Twierdził, że jedynym regulatorem tempa rozwoju jest natura, rozumiana przez J.J. Rousseau dwojako: „Jako wewnętrzne siły dziecka i jako świat przyrody na dziecko oddziałujący” (Bartnicka, Szybiak, 2001, s. 125).

Emil, zawierający pięć ksiąg, w pierwszych czterech odpowiada czterem wyróżnionym przez autora okresom rozwoju człowieka. Wychodząc z przekonania, które uczynił zasadą pedagogiczną, iż wychowanie

musi być dostosowane do naturalnego, swobodnego (fizycznego i psychicznego) rozwoju dziecka, uznawał, podobnie jak wcześniej J.A. Komeński, iż każdy okres życia człowieka ma sobie tylko właściwe cechy. Ostatni okres wychowania – „młodzieńczość” – rozpoczynający się w 16. roku życia i trwający do 20. roku życia dotyczył edukacji społecznej, estetycznej i religijnej Emila. Miał to być również czas jego dojrzewania do nawiązywania przyjaźni i do miłości. W tym okresie Rousseau stawiał przed swoim wychowankiem dwa zadania: „Zdobycie umiejętnego spojrzenia na swój stosunek do ludzi i wyrobienia sobie poglądu na świat” (Rousseau, 1955, s. XLI, XVIII). Wychowawca uświadamiał Emilowi istnienie Boga i nieśmiertelności duszy jako środków służących zachowaniu – jak to określał Rousseau – czystości moralnej. W tym też okresie młodzieniec miał nabywać wiadomości historyczne i literackie, uczyć się języków obcych, a także częściej chodzić do teatru, aby móc wyrobić sobie smak estetyczny.

Jan Jakub Rousseau w *Emilu* wskazał na „ściśły związek, jaki zachodzi pomiędzy fizycznym i duchowym rozwojem człowieka, pomiędzy życiem zmysłowym a umysłowym oraz pomiędzy zdrowiem fizycznym a zdrowiem moralnym dziecka” (tamże, s. LII).

Czas wychowania Emila przez mistrza kończył się wraz z wyborem przez niego towarzyski życia – Zofii.

Od *Emila* zaczęła się w nowożytnej europejskiej myśli pedagogicznej nowa filozofia wychowania. Od tego czasu pedagogowie kolejnych wieków mówili już nie o kształceniu i urabianiu, a rozwijaniu ciała, charakteru, umysłu i ducha dziecka (Poznański, 2006, s. 74). Rousseau dokonał prawdziwego przewrotu w myśleniu o wychowaniu, a także w samym procesie wychowania. Odkrył dzieciństwo jako okres życia człowieka wartościowy sam w sobie, któremu należy się szacunek dorosłych, opowiedział się za wolnością dziecka i zakazem wszelkiej ingerencji w jego rozwój. W swojej koncepcji wychowania naturalnego postulował potrzebę nieustannego poznawania dziecka przez wychowawcę. Dzięki *Emilowi* J.J. Rousseau nastąpił w nowożytnej Europie wzrost zainteresowania dzieckiem i jego rozwojem.

W ślad za postulatami J.J. Rousseau, dotyczącymi badania życia psychicznego dziecka, w drugiej połowie XVIII wieku dokonano pierwszych zapisów badań dzieci sporządzonych przez ich rodziców. Jan Henryk Pestalozzi opracował na podstawie systematycznej obserwacji uczestniczącej protokoły dotyczące rozwoju swojego syna Jakuba. Fazy rozwoju człowieka wiązał z prawidłowościami rozwoju moralnego. Trzeci poziom utożsamiany z dojrzałością charakteryzuje się świadomym wypowiedaniem pojęć moralnych, czyli ich zrozumieniem. Trójstopniowa droga do dochodzenia do dojrzałości moralnej miała na celu, zgodnie z koncepcją Pestalozzkiego, zjednoczenie sił głowy, serca i ręki (Brühlmeier, 2008). Pestalozzi wniósł do nauki nową jakość – badania empiryczne nad dzieckiem.

Jak z dokonanych tu ustaleń historiograficznych wynika, myślenie o dojrzałości i o całościowym wychowaniu człowieka ma swoje ugruntowane tradycje w nowożytnej europejskiej myśli pedagogicznej, sięgające co najmniej XVIII wieku. Jak tu wskazano, twórczość J.A. Komeńskiego i J.J. Rousseau wyprzedzała o wieki klasyfikację okresów rozwojowych i wychowawczych pedagogii początków XX wieku oraz nieco późniejszych badań nad pedagogiką empiryczną – eksperymentalną, a także współczesną psychologią rozwojową. Na ile dawne podziały mogły być lub stały się inspiracją dla XX-wiecznych i w jaki sposób merytorycznie się do

nich odnosiły, to interesujący poznawczo problem dla osobnych historycznych i psychopedagogicznych badań porównawczych. Tak jest również z kategorią dojrzałości. Ciekawy jest fakt, że polski poradnik pedagogii w obrazie rozwoju fizycznego dziecka uwzględnił siedmioletnie okresy – fazy rozwojowe. Młodzieńczość – między 14. a 21. rokiem życia – obejmowała czas dojrzałości (Dąbrowski, 1928).

Może na koniec dokonanych tu ustaleń warto przytoczyć, znamienne dla podjętego w niniejszym tekście problemu, myśli Artura Schopenhauera:

Dzieciństwo jest czasem uprzywilejowanym, kreuje skupienie na sobie. Młodość poszukuje namiętności, które bardzo rzadko jest w stanie znaleźć i przeżyć. Potem około 40 lat człowiek odczuwa czas melancholii, uświadamia sobie, że nieubłagane zbliża się kres życia, ale nadal przejawia ambicję oraz odczuwa pasję. Gdy nadchodzi starość – czas uspokojenia, w którym można odczuwać szczęście, mimo utraty sił, gdy się ma pieniądze i zdrowie (2000, s. 267-269).

Bibliografia

- Bartnicka K., Szybiak I. (2001). *Zarys historii wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Bois P. (1996). *Historia starości. Od Montaigne'a do pierwszych emerytur*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen, Gdańsk: Marabut.
- Brühlmeier A. (2008). *Wokół teorii wychowania Johanna Heinricha Pestalozziego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dąbrowski P.Z. (1928). *Nauka o dziecku*. Lwów-Warszawa: Książnica-Atlas.
- Komeński J.A. (1956). *Wielka dydaktyka*. Wstęp B. Suchodolski. Wrocław: Zakład im. Ossolińskich-Wydaw. PAN.
- Komeński J.A. (1973). *Pompaedia*. Wstęp B. Suchodolski. Wrocław: Zakład im. Ossolińskich-Wydaw. PAN.
- Kuchta J. (1933). *Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego*. Warszawa: nakładem Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, skł. gł. Księgarnie S.A. Książnica-Atlas.
- Kuchta J. (1933a). *Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna*, wyd. II. Warszawa: nakładem Naszej Księgarni.
- Poznański K. (2006). *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Rousseau J.J. (1955). *Emil, czyli o wychowaniu*. Wrocław: Zakład im. Ossolińskich.
- Rousseau J.J. (1965). *Emil, czyli o wychowaniu*. W: Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej, t. I, wyboru dokonał i oprac. S. Wołoszyn. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Schopenhauer A. (2000). *Afonyzmy o mądrości życia*. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza Czytelnik.
- Żołądź-Strzelczyk D. (2002). *Dziecko w dawnej Polsce*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

Summary

Maturity in the context of the stages of human development in the history of modern European and Polish pedagogical thought

Thinking about the lifelong education of a human being and the stages of his or her development has its roots in modern European pedagogical thought, dating back to the 17th and 18th centuries, i.e. in the works of John Amos Comenius, Jean-Jacques Rousseau, and Johann Heinrich Pestalozzi. However, the 7-year periods in human development have been known in medicine, law and philosophy since ancient and medieval times. Among the successive stages of development, maturity, most often linked to the reaching of sexual maturity, has always been singled out. However, according to contemporary psycho-pedagogical knowledge, we are dealing with the category of maturity at the many stages of human development, and in the various areas of the functioning of man. J.J. Rousseau first stated that in the Second Book of *Emile, or On Education* in 1762, writing that each age has its own perfection, the kind of maturity typical of itself. In the 20th century this proposition became more and more popular owing to research in the field of pedagogy and empirical psychology.

Keywords: history of education, maturity, pedagogical thought, stages of human development