

PRZEGLĄD HISTORYCZNO OŚWIATOWY

Kwartalnik
Związku Nauczycielstwa Polskiego
poświęcony
dziejom wychowania i oświaty



Rok XXXIII 2 (128) Warszawa 1990 kwiecień — czerwiec
Nasza Księgarnia

RADA REDAKCYJNA

**HENRYK BARYCZ, STANISŁAW BRZozowski, RENATA DUTKOWA,
FRANCISZEK FILIPOWICZ, BOLESŁAW GRZEŚ, JÓZEF KRASUSKI,
STANISŁAW MICHALSKI, LECH MOKRZECKI, RYSZARD ORŁOWSKI,
WANDA PAWŁOWSKA, KAROL POZNAŃSKI, LUDWIK WIECZOREK,
KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI, WACŁAW WOJTYŃSKI,
RYSZARD WOŁOSZYŃSKI, JAN ZACIURA**

REDAKCJA

**MARIAN WALCZAK (redaktor naczelny)
JÓZEF MIĄSO, KAMILA MROZOWSKA, TADEUSZ W. NOWACKI**

SEKRETARZ REDAKCJI

WIEŚLAW THEISS

REDAKTOR WYDAWNICTWA

KAROLINA HANSEN

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

KAMILLA MROZOWSKA: Rozwój polskiej myśli pedagogicznej w dobie Oświecenia	135
TADEUSZ W. NOWACKI: Zygmunt Mysłakowski — współtwórca pedagogiki naukowej	159

SYLWETKI

Antoni Kotański, 1905—1973 — oprac. HENRYK S. KAMIŃSKI	187
--	-----

MATERIAŁY

HENRYK NOWAKOWSKI: Zarys dziejów szkoły katedralnej w Gnieźnie	191
HANNA MARKIEWICZOWA: Działalność wychowawczo-opiekuńcza Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności w latach 1814—1914	196
HANNA OLECHNOWICZ, ANNA OLSZAŃSKA: Dworek Cisowy. Eksperymentalna szkoła w Polsce dwudziestolecia międzywojennego	208
WŁADYSŁAWA MIELCZARSKA: Długie życie	214

KRONIKA

W stulecie powstania Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego na Śląsku Cieszyńskim — oprac. ŁUCJA DAWID	238
Kongres historii szkolnictwa zawodowego w RFN — oprac. TADEUSZ W. NOWACKI	240
Sesja historyczna „Polska nauka i oświata w latach II wojny światowej” — oprac. GRZEGORZ NOWIK	243

RECENZJE

Michał Marjan Grzybowski: Szkolnictwo elementarne na Mazowszu Północnym na przełomie XVIII i XIX wieku w świetle wizytacji kościelnych (1764—1830) — rec. JAN JUSZCZYK	247
Leszek Zasztowt: Popularyzacja nauki w Królestwie Polskim, 1864—1905 — rec. JADWIGA SUTYŁA	249
Stefan Możdżeń: Reformy szkoły średniej w Galicji w latach 1884—1914 — rec. JÓZEF GRZYWNA	251
Józef Grzywna: Robotniczy ruch oświatowo-kulturalny na Kielecczyźnie do 1918 roku — rec. STANISŁAW ZIELIŃSKI	254

NOTY

Wspomnienia o Marii Grzegorzewskiej, wybór i opracowanie Urszula Eckert i Maria Gawarecka; „Prace Pedagogiczne”, 24: Szkice z historii psychologii i pedagogiki, pod red. Wandy Bobrowskiej-Nowak; „Zeszyty Naukowe Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Gdańskiego”, z. 16; Barbara Janiszewska-Mincer, Kultura w Bydgoszczy (1945—1949) — oprac. WIEŚLAW THEISS	258
---	-----

СОДЕРЖАНИЕ

· НАУЧНЫЕ СТАТЬИ

- КАМИЛЛА МРОЗОВСКА: Развитие польской педагогической мысли в эпоху просвещения 135
- ТАДЕУШ В. НОВАЦКИ: Зыгмунт Мыслаковски — один из создателей научной педагогики 159

ПОРТРЕТЫ

- Антони Котаньски. 1905—1973 — обраб. ГЕНРИХ С. КАМИНЬСКИ . . . 187

МАТЕРИАЛЫ

- ГЕНРИХ НОВАКОВСКИ: Очерк истории кафедральной школы в г. Гнезно 191
- ХАННА МАРКЕВИЧ: Воспитательная деятельность Варшавского благотворительного общества в 1814—1914 гг. 196
- ХАННА ОЛЕЖНОВИЧ, АННА ОЛЬШАНЬСКА: Тисовая усадьба. Экспериментальная школа в Польше в период междувоенного двадцатилетия 208
- ВЛАДЫСЛАВА МЕЛЬЧАРСКА: Долгая жизнь 214

ХРОНИКА

- К столетию создания Польского педагогического общества в Цешинской Силезии — обраб. ЛУЦИЯ ДАВИД 238
- Конгресс истории профессионального обучения в ФРГ — обраб. ТАДЕУШ В. НОВАЦКИ 240
- Историческая сессия „Польская наука и просвещение в годы второй мировой войны“ — обраб. ГЖЕГОЖ НОВИК 243

РЕЦЕНЗИИ

- Михаил Мариан Гжибовски: Начальное обучение в Северной Мазовии на рубеже XVIII и XIX вв. в характеристиках комиссий костёла (1764—1830) — рец. ЯН ЮЩИК 247
- Лешек Заштофт: Популяризация просвещения в Царстве Польском. 1864—1905 — рец. ЯДВИГА СУТЫЛА 249
- Стефан Можджань: Реформы средней школы в Галиции в 1884—1905 гг. — рец. ЮЗЕФ ГЖИВИНА 251
- Юзеф Гживина: Рабочее культурно-просветительное движение в Келецком округе до 1918 года — рец. СТАНИСЛАВ ЗЕЛИНЬСКИ 254

ПРИМЕЧАНИЯ

- Воспоминания о Марии Гжегожевской, подбор и обработка материалов Уршулы Эцсерт и Мариз Гаварецка; „Педагогические труды“, 24: Очерки по истории психологии и педагогики, под ред. Ванды Бобровской-Новак; „Научные тетради педагогического факультета Гданского университета“, т. 16; Барбара Яшишевска-Мишцер, Культура в г. Быдгощ (1945—1949) — обраб. ВЕСЛАВ ТЕИСС 258

CONTENTS

ARTICLES AND DISSERTATIONS

- KAMILLA MROZOWSKA: Development of Polish Pedagogical Thought in the Period of Enlightenment 135
- TADEUSZ W. NOWACKI: Zygmunt Mysłakowski — Co-originator of Scientific Pedagogics 159

CHARACTER SKETCHES

- Antoni Kotański. 1905—1973 — by HENRYK KAMIŃSKI 187

MATERIALS

- HENRYK NOWAKOWSKI: Sketch of the History of the Cathedral School in Gniezno 191
- HANNA MARKIEWICZOWA: Protective-Educational Activity of The Warsaw Charitable Institution in the Years 1814—1914 196
- HANNA OLECHNOWICZ, ANNA OLSZAŃSKA: The Yew Manor-House. Experimental School in Poland in the Interwar Period of Twenty Years 208
- WŁADYSŁAWA MIELCZARSKA: Long Life 214

CHRONICLE

- On the Centenary of the Rise of The Polish Pedagogics Association in Teschen Silesia — by LUCJA DAWID 238
- The Congress History of Technical Educational System in Federal Republic of Germany — by TADEUSZ W. NOWACKI 240
- The Historical Symposium „Polish Science and Education in the Period of the Second World War” — by GRZEGORZ NOWIK 243

REVIEWS

- Michał Marian Grzybowski: Elementary Education in North Mazovia on the Turn 18th Century in the Light of Church Inspections (1764—1830) — by JAN JUSZCZYK 247
- Leszek Zasztowt: Popularization of Science in The Kingdom of Poland. 1864—1905 — by JADWIGA SUTYLA 249
- Stefan Możdżeń: Reforms of Secondary School in Galicia in the Years 1884—1914 — by JOZEF GRZYWNA 251
- Józef Grzywna: Workers Educational-Cultural Movement in Kieleccyzna before 1918 — by STANISŁAW ZIELINSKI 254

NOTES

- Urszula Eckert, Maria Gawarecka (eds.): On Maria Grzegorzewska's Memories; „Prace Pedagogiczne”, 24; Wanda Bobrowska-Nowak (ed.): Sketches on the History of Psychology and Pedagogics; „Zeszyty Naukowe Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Gdańskiego”, 16; Barbara Janiszewska-Mincer: Culture in Bydgoszcz (1945—1969) — by WIESŁAW THEISS 258

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
R. XXXIII 1990 nr 2 (126)
Indeks 37170/37093

KAMILLA MROZOWSKA
Kraków

ROZWÓJ POLSKIEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ W DOBIE OŚWIECENIA "

Na ukształtowanie się poglądów pedagogicznych XVIII i początku XIX w. oddziaływały w znacznym stopniu rozwijające się w Europie od połowy XVII w. nowe nurty filozoficzne. Wymienić tu należy przede wszystkim René Descartesa (Kartezjusza), którego *Rozprawa o metodzie*¹ stała się nie tylko punktem wyjścia racjonalnego ujmowania zjawisk i poszukiwań w sferze teoriopoznawczej, ale oddziaływała na poszukiwanie nowych form przekazywania wiedzy. *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego* Johna Locke'a² miały istotny wpływ na dalszy rozwój myśli pedagogicznej poprzez uznanie zmysłowego charakteru poznania. *Myśli o wychowaniu*³ (1693) nie stanowiły traktatu pedagogicznego w swej formie, zawierały jednak wszystkie istotne wątki, które następnie rozwinięte zostały w teorii i praktyce pedagogicznej XVIII w. Mimo iż Locke był zdecydowanym zwolennikiem indywidualnego, domowego kształcenia młodzieży, wiele jego poglądów znalazło zastosowanie w szkolnictwie, nie tylko angielskim. *Myśli o wychowaniu* były niejako manifestem na rzecz powiązania wychowania i nauczania z potrzebami życia, zawierały też wiele cennych wskazówek, jak te założenia realizować w procesie nauczania.

Z Anglii i Francji wywodziły się więc te nurty, które stały się charakterystyczne dla tendencji pedagogicznych doby Oświecenia: racjonalizm, empiryzm, utylitaryzm. Na kształtowanie się programów nauczania, na formułowanie celów wychowania oraz na powstawanie nowych inicjatyw organizacyjnych oddziaływało w dominującym stopniu prawo natury oraz wyrosła zeń doktryna ekonomiczna głoszona we Francji przez Franciszka Quesnaya⁴ — fizjokratyzm. Wkroczenie prawa i ekonomiki do programów dydaktyczno-wychowawczych było i przyczyną, i rezultatem znacznie silniejszego powiązania problemów pedagogicznych z przemianami gospodarczymi i politycznymi, niż to miało miejsce w poprzednich wiekach. Dotyczyło to przede wszystkim Polski.

Oświeceniowa myśl pedagogiczna w Polsce kształtowała się powoli, a znajomość nowych koncepcji docierała różnymi drogami: z Francji,

Anglii, Włoch, Niemiec. Ukształtowała się też ona później niż na Zachodzie, co nie jest równoznaczne z wyłącznie recepcyjnym jej charakterem. Polskie tendencje pedagogiczne wyznaczone były w głównej mierze wewnętrznymi stosunkami polityczno-społecznymi i potrzebą gruntownej reformy ustroju.

Demokracja szlachecka, w swej deformującej się coraz bardziej postaci, stwarzała odmienne, w porównaniu z Zachodem, warunki rozwoju myśli pedagogicznej. Z jednej bowiem strony rosnące zacofanie kraju pod względem ekonomicznym i społecznym, wynaturzenia życia politycznego, a w konsekwencji stagnacja w życiu kulturalnym sprawiały, że krąg ludzi światłych, obczanych z literaturą i w tej dziedzinie twórczych, o szerokich horyzontach i odważnym sposobie myślenia, był u nas w XVIII w. węższy niż w krajach oświeconego absolutyzmu. Z drugiej jednak strony podstawy ustrojowe sprawiały, że ich wypowiedzi mniej były ograniczone naciskiem władzy, pomysłami śmielsze i wyraźniej wiążące problemy wychowania i nauczania z dążeniem do reform politycznych i ekonomiczno-społecznych. To więc było przyczyną, że w Polsce hierarchia problemów dochodzących do głosu w rozważaniach dotyczących oświaty układała się inaczej niż w krajach zachodnich.

Na pierwsze miejsce i wcześniej znacznie niż np. we Francji wysunęło się zagadnienie wychowania obywatelskiego. Dominowało ono we wszystkich inicjatywach i wypowiedziach pedagogicznych doby Oświecenia. Rozszerzanej i stale wzbogacanej koncepcji wychowania obywatelskiego podporządkowane zostały wszystkie problemy wiążące się z systemem nauczania publicznego, sięgając także w sferę wychowania domowego.

Przekonanie polskich reformatorów, iż przekształcenie świadomości społeczno-politycznej szlachty i narzucenie jej nowego sposobu myślenia jest niezbędnym warunkiem poprawy ustroju, sprawiło, iż zagadnienia kształcenia publicznego stały się najistotniejszym elementem polskich koncepcji pedagogicznych. Tylko bowiem wychowanie w zbiorowości szkolnej oraz kształcenie oparte na starannie opracowanym programie gwarantować miało ukształtowanie postawy obywatelskiej.

Te pryncypia dochodziły do głosu w większości wypowiedzi pedagogicznych. Wychodziły one początkowo przede wszystkim ze środowisk doświadczonych nauczycieli, których działalność i zainteresowania wykraczały niejednokrotnie poza mury szkolne. Głosy te nieliczne i odosobnione, zamykające się przeważnie w wąskich kręgach, w połowie wieku nasiliły się, a w rezultacie kasaty zakonu jezuitów wychodzić zaczęły z różnych kręgów społecznych i budziły szersze zainteresowanie.

W odpowiedzi na apel Komisji Edukacji Narodowej (1773) napłynęły projekty, wśród których znalazły się całe traktaty pedagogiczne poruszające wszystkie najistotniejsze problemy wychowania, nauczania, organizacji szkolnictwa. Oddziaływały one w bardzo poważnym stopniu na

zarysowującą się coraz wyraźniej koncepcję pedagogiczną tej doby. Była ona wzbogacana przez ludzi związanych bezpośrednio z Komisją Edukacji Narodowej, przede wszystkim poprzez Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych, m.in. przez Grzegorza Piramowicza, Hugona Kołłątaja, Antoniego Popławskiego. Można też bez większego błędu uznać, że koncepcje pedagogiczne polskiego Oświecenia znalazły ostateczny wyraz w Ustawach Komisji z 1783 r. W ich przygotowaniu brali udział zarówno członkowie Komisji, jak Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, a projekt z 1781 r. poddany szerszej dyskusji został wzbogacony głosami płynącymi ze szkół i Akademii Krakowskiej. Ustawy więc w ostatecznym swym kształcie zawierały prócz zaleceń typu organizacyjnego znaczny ładunek treści wykraczających poza przepisy formalne. Innym, o szczególnym charakterze, traktatem pedagogicznym, wyrażającym wiele cennych i znacznie wyprzedzających epokę poglądów, były *Powinności nauczyciela* (1787) G. Piramowicza. Oba jednak te dzieła, pierwsze, stanowiące wynik zbiorowego wysiłku, i drugie, będące rezultatem doświadczeń i przemyśleń jednego człowieka, poprzedzały długie lata wysiłków, inicjatyw, polemik, wystąpień publicznych i różnorodnych poczynań organizacyjnoszkolnych. Nie sposób tu omawiać wszystkich tych wypowiedzi, które, zawierając nader ciekawe propozycje, miały charakter szczegółowy i odnosiły się do konkretnych sytuacji. Warto jednak — jak się wydaje — prześledzić, jak kształtowały się dominujące w polskiej myśli pedagogicznej wątki, jakie wypowiedzi i poczynań przyczyniły się do ich wzbogacenia i uzupełnienia. Pozwoli to na wyraźniejsze zarysowanie procesu krystalizowania się polskiej oświeceniowej teorii pedagogicznej, a równocześnie wskaże na jej bogactwo i oryginalność, mimo niewątpliwych zapożyczeń z obcej literatury.

Na początku tych rozważań warto może przypomnieć, iż uwaga polskich oświeconych koncentrowała się na problemach dominującego w społeczeństwie stanu szlacheckiego, a w konsekwencji na szkolnictwie typu średniego. Wprawdzie zrozumienie konieczności podniesienia także i stanów niższych kazało zwrócić uwagę na nauczanie i wychowanie na najniższym szczeblu, tj. na szkolnictwo parafialne, stanowy jednak punkt widzenia zaciążył nad większością wypowiedzi.

Niezależnie jednak od występujących ograniczeń problem wychowania obywatelskiego był uznawany jako naczelnym przez wszystkich wypowiedzianych się na tematy pedagogiczne, a przyjęcie za cel wychowania ukształtowania postawy patriotyczno-obywatelskiej można uznać za najbardziej charakterystyczną cechę polskiej myśli drugiej połowy XVIII w.

Jak wiadomo, pierwsze sformułowanie zadań i charakteru wychowania obywatelskiego w nowym jego ujęciu znalazło się w wielkiej mowie Stanisława Konarskiego *O kształtowaniu człowieka uczciwego i dobrego obywatela*². W mowie tej znalazły się zdania, zapowiadające niejako jedno z największych dzieł epoki, które wyszło również spod pióra światłego

pijara: *O skutecznym rad sposobie albo o utrzymywaniu ordynaryjnych sejmów (1760—1763)*. Do udziału bowiem w sprawnie funkcjonujących sejmach i podejmowania odpowiedzialnych zadań w państwie chciał przygotować Konarski wychowanków Collegium Nobilium. Takimi odpowiedzialnymi posłami i senatorami mogą być tylko ludzie pełni poczucia swych obywatelskich powinności. Czy można jednak być dobrym obywatelem nie będąc porządnym człowiekiem? Co należy rozumieć pod pojęciem dobrego obywatela, co to znaczy „porządny człowiek”? To właśnie wyjaśniał szczegółowo w swej mowie posługując się licznymi komentarzami i przykładami: „Między ideą czy pojęciem człowieka uczciwego a dobrego obywatela — mówił m.in. — tę tylko, proszę, uczynny różnicę, że będziemy uważać za człowieka uczciwego człowieka samego w sobie, dobrego zaś obywatela — za człowieka w stosunku do innych ludzi czy w stosunku do społeczeństwa ludzkiego”. Na czym jednak ma oprzeć się moralna postawa uczciwego człowieka? — rzecz oczywista, że dla Konarskiego taką opstawą mogła być tylko religija, co zresztą wspólbzmiętało z przekonaniem znakomitej większości społeczności, do której się zwracał. Zastrzegał jednak równocześnie: „Co do nas, oddzielamy skrupulatnie przesąd od religii; pilnujemy się bardzo, aby brednie przesądu nie opanowały umysłów młodzieży i nie zawładnęły nimi, ale religię staramy się usilnie wszczepić i wpoić w dusze młodzieży”. Podkreślał również, że każdy człowiek winien jest okazywać szacunek drugiemu, niezależnie od jego pozycji społecznej, choć czynił to w sposób nader ostrożny: „Cierpliwie wyjaśniamy młodzieży naturalną równość wszystkich ludzi, że rzeczą przypadku i losu jest urodzenie się w stanie i w rodzinie szlacheckiej, że prawdziwe szlachectwo polega tylko na cnocie, do której jest podniętą, że szlachectwo bez cnoty, kultury osobistej i bez poczciwych obyczajów jest nikczemne i bez żadnego znaczenia”.

Ten motyw „szlachectwa duszy” będzie się pojawiał w wielu wypowiedziach tego i późniejszego okresu. Dobry obywatel to równocześnie patriota kochający swoją ojczyznę, której należy służyć w każdej chwili życia i wszelkimi siłami. „Obyśmy potrafili w sposób dostateczny natchnąć ich [uczniów] i wpoić im doskonały i pełny szacunek dla praw ojczystych, poważanie dla konstytucji i uchwał senackich, zawsze gotowego i skorego ducha posłuszeństwa urzędowi i rządowi, ochoczą wolę posłuszeństwa dekretem i rozkazom rządowym, zgodną metodę działania z tymi, którzy nami rządzą [...] wzywamy ich najusilniej do stronięcia od przekłętnej swawoli, zamieszania i anarchii, zarówno jak sromoty niewoli. Słyszą to, słyszą dość często i oby przyjęli za wyraźne hasło, jak to być powinno, całego swego życia w państwie, jak należy korzyści prywatne stawiać na drugim miejscu po koniecznościach państwowych i jak nie wolno dla względów na własne zaszczyty, zemstę, zyski i korzyści oraz starania o władzę wszczynać w Rzeczypospolitej

zamieszek i niszczyć jej". Sformułował w tej mowie Konarski ideał wychowawczy, który w zasadzie stał się obowiązujący na wiele dziesiątków lat. Pełniejszy jeszcze wyraz znalazły poglądy Konarskiego i jego najbliższych współpracowników w *Ustawach szkolnych dla polskiej prowincji pijarów*, ogłoszonych w dwa lata po wygłoszeniu wielkiej mowy.

Podporządkowanie całego procesu dydaktycznego nadrzędnemu celowi wychowania obywatelskiego rzutowało nie tylko na zalecenia dotyczące postępowania z uczniami, ale — co może bardziej istotne — na system kształcenia nauczycieli. Wskazania pedagogiczne mieli oni czerpać z dzieł Rollina⁸, Locke'a, a przy omawianiu metod nauczania radzono sięgać po lekturę m.in. Kartezjusza; znalazły się też wśród zalecanych młodym nauczycielom dzieła Grotiusa, Hartknocha, Lengnicha⁹. Wszystkie te rady miały na celu nie tylko rozszerzenie wiedzy pijarskich nauczycieli, ale także uwrażliwienie ich na problemy prawno-polityczne, co pozostawało w ścisłym związku z ich zadaniami wychowawczymi.

W pełniejszy jeszcze sposób i w bardziej zróżnicowanych formach tendencje wychowania obywatelsko-patriotycznego dochodziły do głosu w Szkole Rycerskiej. Dużą rolę odegrali tu pierwszy dyrektor nauk Anglik John Lind¹⁰ i komendant Szkoły Adam Kazimierz Czartoryski. John Lind, omawiając w listach do króla potrzebę gruntownych zmian w szkole, domagał się stanowczo wychowania w duchu narodowym. Jego zdaniem nauczanie winno odbywać się w języku polskim, a historia kraju ojczystego ma dostarczyć impulsów do refleksji o istocie patriotyzmu, co szeroko uzasadniał w przedstawionym królowi w 1769 r. projekcie programu nauczania. W wydawanych później licznych przepisach i wskazaniach podkreślano stale, że wychowankowie winni pamiętać nieustannie o tym, by ich postępowanie przyniosło zaszczyt szkole i pożytek Polsce. Miłość ojczyzny — przypominano nauczycielom — ma być zaszczerpiana kadetom na każdym kroku i przy każdej okazji.

W kształtowaniu postawy moralnej młodzieży religia oczywiście miała odgrywać rolę podstawową, jednak niemal równorzędnie z nią traktowano miłość ojczyzny i poczucie honoru. To stałe odwoływanie się do honoru jako istotnego czynnika postawy patrioty i obywatela było niewątpliwie przeniesieniem wzorów angielskich wywodzących się od Locke'a. Był to oryginalny rys systemu edukacyjnego Szkoły Rycerskiej, który znalazł odbicie w późniejszych polskich systemach wychowawczych.

Zarówno Konarski, jak później Lind i Czartoryski formułowali swe poglądy na wychowanie w toku konkretnej działalności pedagogicznej; ich wypowiedzi o charakterze publicznym — jak Konarskiego, czy też na użytek wewnętrzny — jak *Pisma Linda* i Czartoryskiego, miały na celu wyjaśnienie podejmowanych już działań bądź nakreślenie wskazówek dla wychowawców i uczniów.

Inny charakter miały wypowiedzi nadsyłane na apel Komisji. Wprawdzie ich autorzy mieli za sobą własne doświadczenia lub znali z obser-

wacji życie szkolne, ich projekty miały charakter bardziej ogólny i rzadko odwoływały się do konkretnych przykładów. Starali się oni w nadsyłanych pismach objąć całokształt problemów oświatowych, zarysować idealny kształt przyszłego szkolnictwa, w którym wychowanie było wysuwane na plan pierwszy. Na szczególną uwagę zasługują więc podejmowane przez nich próby odpowiedzi na pytanie, czym jest i jakie cele winno mieć wychowanie. Na marginesie stwierdzić trzeba, że rozróżnienie między pojęciami „edukacja” i „instrukcja” nie przebiegało dość precyzyjnie, ale na ogół autorzy mówiąc o edukacji mieli na myśli głównie problemy wychowawcze. Pytania o istotę wychowania stawiali wszyscy, zarówno ci, którzy nadsyłali swe projekty „z zewnątrz”, jak i komisarze oraz członkowie Towarzystwa. Szeroko wypowiedzieli się na ten temat: ks. Adolf Kamiński¹², Franciszek Bieliński¹³ i ks. Antoni Popławski¹⁴, który występował się niejako w imieniu kongregacji pijarów. Ich projekty przyciągnęły szczególną uwagę tak współczesnych, jak późniejszych pedagogów i historyków oświaty. Były to bowiem wypowiedzi obszerne, wszechstronne i uderzające głębią ujęcia poruszanych zagadnień. Wszyscy trzej podkreślali wyraziście społeczny charakter wychowania, uzasadniając konieczność przygotowania młodego człowieka do życia w społeczności, do znalezienia w niej miejsca, poszanowania prawa, do uznania nadrzędności dobra kraju w stosunku do interesów jednostkowych. Bieliński i Popławski ukazywali też motoryczną rolę dążenia do osiągnięcia szczęścia osobistego, co wszakże jest niemożliwe, jeśli się nie respektuje zasad współżycia społecznego. „Najwłaściwsza według mnie edukacji definicja jest sposobienie młodego umieć być szczęśliwym. A ponieważ niewątpliwa jest ta już prawda, że człowiek bez społeczności innych szczęśliwym być nie może, społeczność bez rządu nie utrzyma się. Rząd już jasno to samo słowo tłumaczy, z jednej strony posłuszeństwo, z drugiej rządzących pośrednictwo między człowiekiem a człowiekiem, skąd powinności człowieka wypływają, których zgwałcenie nieszczęśliwość za sobą ciągnie. Nauczanie przeto młodego powinności obywatelskich jest sposobienie go być szczęśliwym” — czytamy w pierwszym liście Bielińskiego¹⁴. W podobny sposób wypowiedział się Popławski, który zresztą jako wytrawny pedagog ujmował to zagadnienie szerzej i głębiej. Odwoływał się — zgodnie z duchem epoki — do natury, która „kondycję ludzką ustanawiając i onejże szczęście rozporządzając chciała oraz, aby człowiek przy początkach życia swego zostawał dziecięcim bez siły, bez władania w ciele i członkach jego, bez rady i rozumu na duszy, samą tylko sposobność w tych dwóch częściach mający do wszystkiego i do używania onej z latami przychodzący”¹⁵. Tym większa więc rola wychowania, tj. kształtowania nawyków, przekonań, zasad, które staną się drugą naturą. „[...] formowanie obyczajów i spraw człowieka osobliwie w społeczności i do społeczności służących nazywam edukacją moralną”. Taka edukacja zapewni szczęście

przez życie cnotliwe, umiarkowanie, skromność. Niezbędnym też warunkiem jego osiągnięcia jest sprawiedliwy stosunek do innych ludzi, poszanowanie praw, wypełnianie obowiązków. Mniej w tych wypowiedziach obydwu autorów odwoływania się do uczuć patriotycznych. Obydwaj, przedstawiając swe obszerne projekty, zakładali niejako *a priori*, że w ten sposób wypełniają swój obywatelski obowiązek, że całość ich wypowiedzi ma przysłużyć się do zbudowania takiego systemu oświaty w Polsce, jaki ma dać jej dobrych obywateli, zatroskanych o jej dobro ludzi, którzy potrafią podnieść kraj i przyczynić się do umocnienia jego pozycji politycznej.

Podobny duch obywatelski przenikał również rozważania A. Kamińskiego, u którego wszakże znajdujemy więcej akcentów społecznych, mocniej podkreślony patriotyzm. „Najpierw chciałbym, aby cała edukacja do pożytku i wygody kraju przystosowana była — pisał na początku drugiego listu — a w tymże samym razie radbym ją tyle pomnożyć, aby wszelkiej kondycji obywatelom światła swego udzieliła. To edukacji rozszerzenie zdalniejszym uczyni każdego w swoim ograniczeniu człowieka do usług powszechnych kraju, a zaś przepisany jej tryb i porządek nie tylko ułatwi zachodzące w wykonaniu tego wielkiego dzieła trudności, lecz jeszcze wcześniej według każdego z osobna zdadności przygotowuje do tego, czego po nim wyciągać będzie ojczyzna. Celem tedy jej ma być dobro ojczyzny, wypływające z dobra i uszczęśliwienia każdego w niej znajdującego się obywatela”. Tak więc każdy powinien „kochać współobywatelów, dopomagać im i ratować ich dla miłości ojczyzny, przestrzegać dobra powszechnego, prywatne zaś każdego tak szacować, jak publiczną całego kraju szczęśliwość, atoli do tego kresu szczęśliwości obywatelskiej żaden kraj inaczej nie dojdzie, tylko przez cnotliwe obywatelów swoich obyczaje”¹⁶.

Tak kształtował się coraz wyraziściej ideał wychowania obywatelskiego, który znalazł swe najdobitniejsze sformułowanie w *Ustawach Komisji*, gdzie określając zadania nauczyciela autorzy zsyntetyzowali wszystko, co wcześniej zostało powiedziane, i określili cele oddziaływań wychowawczych w kilku lapidarnych zdaniach: „Rozważy istotę edukacji człowieka i obywatela jako ona zależy na tym aby ucznia sposobnym ze wszystkich miar uczynić do tego, żeby jemu było dobrze i z nim było dobrze. Cokolwiek stanowi szczęśliwość szczególną człowieka: zdrowie, cnota i obyczaje, rozsądek pewny, dobry rząd domowy, miłość, przyjaźń i szacunek u drugich, cokolwiek składa szczęśliwość publiczną: równa i najściślejsza sprawiedliwość, prawodawstwo mądre, obrona krajowa, cnoty obywatelskie, niepodległość w zdaniu, szlachetność myśli i postępów, szanowanie jako najświętszej własności cudzej — to wszystko jest rzeczą edukacji i starań nauczyciela”¹⁷.

Poglądy te znalazły odbicie także w sformułowanych nieco później przez G. Piramowicza zaleceniach dla nauczycieli szkół parafialnych¹⁸.

jem naszym mają związki czyli handlowe, czyli polityczne, te i tym podobne opisy w pamięć dzieciinną wbijając się pożytek w przyszłym czasie przynoszą"¹⁹.

Także Popławski widział ścisłą łączność historii z geografją, przy czym nauczanie tej pierwszej radził zaczynać od dziejów Polski. Taki też plan pierwotnie przyjęła Komisja Edukacji Narodowej, Kollątaj zaś radził zwracać uwagę nie tyle na dzieje władców, ile przede wszystkim na te wydarzenia, które zmuszałyby uczniów do refleksji nad sukcesami i błędami ich przodków²⁰. Począwszy od Konarskiego aż po początki XIX w. za niezbędny element edukacji obywatelskiej uznawane było prawo. Jego treść i rola w planach nauczania ulegała rozszerzaniu i wzbogacaniu w miarę, jak coraz silniej elementy prawa naturalnego przenikały do teorii ekonomicznych, poglądów społecznych i prawa politycznego. Szczególnie wiele miejsca w swym projekcie poświęcił roli prawa naturalnego Adolf Kamiński, dostrzegając w nim przede wszystkim źródło wiedzy o zasadach współżycia społecznego, praworządności i podstawy moralności. Szerzej ujmował miejsce prawa w planach nauczania Bieliński. Proponował on wprowadzenie do szkół nauki moralnej, czyli etyki, prawa naturalnego, prawa publicznego oraz prawa polskiego, wyróżniając w nim prawo szlacheckie i miejskie. Ukoronowaniem niejako tej grupy przedmiotów miała być polityka, która „nam poda sposób uszczęśliwienia kraju całego, stanie się nauką pożyteczną, albowiem szczęśliwość każdego w szczególności nastąpić nie może, jeżeli wprzód szczęśliwość w powszechności nie będzie, a przeto gdy przykładamy starania w doprowadzeniu do ostatniego kresu szczęśliwości całego narodu, przysługę każdemu obywatelowi ukazujem. Wszystko zatem, co tylko potrzebne i pożyteczne być może krajowi, tym się polityka zatrudniać powinna"²¹.

Postulaty kształtowania postawy obywatelsko-patriotycznej w toku nauczania najobszerniej wyłożył w swym projekcie Popławski²². Radził on rozpoczynać w młodszych klasach od nauki moralnej, traktującej przystępnie o powinnościach człowieka względem swego otoczenia oraz o powinnościach względem Boga, co określał jako teologię naturalną, uwzględniał następnie naukę moralną do „poznania samego siebie służącą” — co moglibyśmy uznać za propedeutyczne ujęcie początków psychologii. Doradzał następnie wprowadzenie ekonomii politycznej. „Przez jasną eksplikację sławnego układu ekonomicznego, który się Tablicą ekonomiczną pospoliciej mianuje”. W ten sposób młodzież miała zapoznawać się z zasadami fizjokratyzmu, dzięki czemu — według zdania autora — „uczeń pozna i zrozumie podstawy porządku, który pozwoli mu być dobrym obywatelem, pożytecznym synem ojczyzny, sprawiedliwym panem i gospodarzem”. Na tym też materiale powinien być oparty wykład prawa naturalnego, politycznego i narodów, co jest niezbędnym elementem obywatelskiej edukacji. „Nikt nie będzie mógł natenczas

wychodzącemu ze szkół młodemu człowiekowi nabić głowę tymi fałszywymi maksymami lub też nimi zgorszyć, na przykład, że to się godzi w polityce, czego zabrania moralna nauka, że sprawiedliwość i onej przepisy są dla partykularnych ludzi, a nie dla królów i państw ich”¹¹.

Komisja w swym ostatecznym układzie planu nauczania przyjęła w zasadzie koncepcję Popławskiego, skracając tylko jego obszerny program i czyniąc go bardziej przystępnym, co wynikało z ogólnie wówczas przyjętych tendencji przystosowania treści nauczania do możliwości poznawczych uczniów. Oddzieliła też naukę moralną od nauczania religii, którą pozostawiła w kościołach. W ten sposób w koncepcji wychowawczej Komisji wyraźnie zarysował się nurt kształtowania świeckiej postawy moralnej, opartej na prawie naturalnym i niezależnej od religii aczkolwiek spójnej z jej podstawowymi zasadami. Był to rys bardzo charakterystyczny dla oświeceniowej myśli pedagogicznej, który najpełniej i najwszechstronniej doszedł do głosu w zbiorowym wysiłku ideologów polskiego systemu edukacyjnego.

Jak wyżej wspomniano, w polskich koncepcjach pedagogicznych kształtowanie dobrego obywatela nie ograniczało się do wychowania moralnego, ale nakazywało także wyposażenie młodego człowieka w okazały zasób wiedzy praktycznej. Było to zgodne z duchem epoki, wynikało ponadto z potrzeb ekonomicznych państwa. Utylitaryzm coraz pełniej dochodził do głosu w nadsyłanych do Komisji projektach. Pojawiały się w nich postulaty rozszerzenia nauczania rzeczowego, a więc już nie tylko matematyka z rysunkiem mierniczym, ale także nauki przyrodnicze, rolnictwo, ogrodnictwo, fizyka eksperymentalnie z wyekspozowaniem mechaniki, nauka o zdrowiu — czyli zasady higieny — i zasady budownictwa. Takie propozycje wysuwali w różnych formach i w różnym zakresie autorzy wszystkich projektów. Najprecyzyjniej ujął je Popławski, który przygotował szczegółowy plan nauczania, rozłożony na 7 klas i 8 lat. Drobiazgowo wręcz omówienie tego planu i programu było nowatorskie nie tylko w skali polskiej. Uwzględniał on bowiem zarówno nowe treści nauczania oparte na zdobyczach badań schyłku XVII i pierwszej połowy XVIII w., jak i nowe metody dydaktyczne. Proponował więc Popławski oparcie się na metodzie indukcyjnej przy uwzględnieniu etapów rozwoju dzieci i młodzieży, wskazywał na potrzebę wiązania teorii z bezpośrednim doświadczeniem zmysłowym. Wartość tej koncepcji polegała na jej spójnej konstrukcji, doskonałej znajomości potrzeb i możliwości młodzieży oraz uwzględnianiu interesu społecznego.

Komisja w znacznym stopniu posłużyła się tym planem, skracając wszakże czas nauczania i wprowadzając odmienną organizację pracy w szkołach. Plan nauczania w zamyśle Komisji uwzględniał w równym niemal stopniu przedmioty związane z wychowaniem moralnym oraz zawierające treści o znaczeniu praktycznym. Osobny niejako blok stanowiło nauczanie języków, w którym starano się zachować należne

miejsce łaciny, wszelako nauczanie gramatyki łacińskiej wiązano z gramatyką polską. Było to swego rodzaju eksperymentem dydaktycznym, któremu dopiero w ostatnim czasie poświęcono głębszą uwagę²². Fakultatywnie natomiast potraktowano nauczanie języków francuskiego i niemieckiego.

Pojawił się więc w polskiej koncepcji pedagogicznej nowy model szkoły średniej ogólnokształcącej, w której szeroko potraktowane wychowanie moralne łączono z elementami przygotowania zawodowego. W miarę jak wzbogacały się i różnicowały plany nauczania, rosła świadomość, że niemożliwe jest utrzymanie obowiązującej w kolegiach jezuickich i pijarskich organizacji nauczania, polegającej m.in. na tym, że w każdej klasie jeden nauczyciel uczył wszystkich przedmiotów. Teraz stało się to zbyt trudne. Po raz pierwszy nauczycieli „przedmiotowych” wprowadzono w Szkole Rycerskiej, za jej przykładem poszła Komisja, zalecając podział pokrewnych grup przedmiotów w starszych klasach między czterech nauczycieli. W zamysłach komisarzy i ich współpracowników w Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych taka organizacja nauczania miała sprawić, iż nauczyciele byłiby lepiej do swej pracy przygotowani, co miało wpływać także na budzenie trwałych zainteresowań uczniów.

Cele wychowania zdominowały w polskiej myśli pedagogicznej doby Oświecenia zalecenia dotyczące metod nauczania. Oznaczało to, że wprowadzając nowe metody i uzasadniając ich skuteczność częściej odwoływano się do ich przydatności dla ogólnego rozwoju uczniów niż do wyboru takich sposobów, które by pozwalały lepiej i szybciej przyswoić nowe treści. Niezależnie jednak od motywacji koncepcje dotyczące metod nauczania rozszerzały się i pogłębiały przynosząc próby nowych rozwiązań dydaktycznych.

Konarski w swych pedagogicznych wskazaniach zwracał uwagę na konieczność takiego przekazywania treści nauczania, by były one dla uczniów zrozumiałe i jasne. W nauczaniu języków, zarówno łaciny jak języków nowożytnych, zalecał obok odpowiednio dobranej lektury stosowanie metody bezpośredniej. Tematyka ćwiczeń retorycznych wymagała aktywizacji młodzieży, krytycznego i samodzielnego myślenia, a równocześnie umiętności jasnego i poprawnego formułowania swych wypowiedzi. Ogromnym krokiem naprzód w kierunku postępu pedagogicznego były zalecenia zawarte w *Powinnościach dyrektora nauk* i pismach Linda kierowanych do króla i komendanta Szkoły Rycerskiej, a dotyczących pracy nauczycieli. We wszystkich znajdujemy wymagania racjonalnego traktowania wykładanych przedmiotów i samodzielnej pracy uczniów. Pomocą w niej miały być nie tylko specjalnie opracowane podręczniki, ale także, a może przede wszystkim, niezwykle starannie i bogato kompletowana biblioteka. Zwracał też uwagę Lind, a później jego następcy, na stosowanie metody poglądowej, co wyra-

zało się w gromadzeniu licznych i różnorodnych instrumentów i przyrządów. Życiu codziennemu kadetów towarzyszyły obrazy historyczne, zdobiące salę jadalną i sale rekreacyjne, dzięki czemu — jak zakładano — chłopcy, obcując przez cały okres pobytu w szkole z postaciami, które poznali na lekcjach i dzięki lekturze, lepiej rozumieli dzieje ojczyzny i goręcej winni myśleć o Polsce²⁴.

W projektach nadsyłanych do Komisji problemy metod nauczania traktowano raczej w sposób ogólnikowy, nie troszcząc się w zasadzie o ich dostosowanie do właściwości poszczególnych przedmiotów. Na pierwsze miejsce wysuwana była stała zasada stopniowania trudności. Mówił o tym Kamiński, dość sporo poświęcił też temu problemowi Bieliński idąc tu za poglądami Locke'a i Rousseau: „Jeżeli ćwiczenie młodzi chcemy, aby było łatwe, a przez to skuteczniejsze — pisal w piątym liście — nie udawajmy się do wykwintnych wymysłów, ale raczej przypatrzmy się prostym sposobom natury, jak sama postępuje sobie w młodości z człowiekiem, ażebyśmy mogli oneż naśladować w edukacji [...] Te wolne z dziecięciami postępowanie natury niechaj będzie przepisem edukacji młodzieńca, zaczynamy od rzeczy najłatwiejszych, które bardziej pamięci aniżeli zrozumienia potrzebują, a tak wolnym krokiem zbliżymy się i do tych nauk, które nie podpadając pod zmysły rozum tylko za przewodnika mają”²⁵.

Szerzej i głębiej ujmował teorię nauczania wytrawny pedagog, jakim był Popławski. Zwracał on uwagę na rolę etapów procesu poznania, a uznając rolę zmysłów w tym procesie podkreślał równocześnie rolę artykulacji słownej. „Przez słowa bowiem, to jest najwygodniejsze znaki tak samych rzeczy jako i wyobrażenie onych na umyśle, staje się dusza wielowładną panią co do pamięci i uwagi swojej, że nimi jak chce i kiedy chce obracać i kierować może”. Z tego wniosek, iż z dziećmi należy jak najwięcej rozmawiać. Dalej zalecał, podobnie jak inni, stopniowanie trudności, przechodzenie od rzeczy prostych do złożonych, a w kojarzeniu rzeczy i nazw poznanie rzeczy powinno wyprzedzać zapamiętanie nazwy. „Niżeli się zacznie wyklądać jaka nauka — przestrzegał — dać uczuć jej potrzebę, wzniecić pierwiej ciekawość i ochotę, przy krótkim zaś i jasnym wykładaniu tak zamykające się w niej prawdy odkrywać i nastęczać, żeby coś zostawić dzieciom samym do szukania, ułatwienia i zgadywania. Stąd bowiem zaostrzać będą bystrość, natęczać uwagę rozumu swego, stąd się wprawią wynajdować, a nie samych tylko znalezionych już rzeczy zażywać; stąd sądzić z siebie samych, a nie ustawicznie za innymi ludźmi”²⁶. Wydaje się, że wartość dydaktyczna i wychowawcza tych spostrzeżeń — szczególnie w tamtej spocie — nie wymaga komentarza.

Doświadczenia Szkoły Rycerskiej, poglądy Popławskiego, uwagi członków Towarzystwa do *Ksiąg Elementarnych* znalazły odbicie w Ustawach KEN, które zobowiązywały nauczycieli do przestrzegania w toku pracy

dydaktycznej tych zasad⁸⁷. Znajdowały one wyraz również w *Powinnościach nauczyciela*.

W kształtujących się ewolucyjnie koncepcjach dydaktycznych wiele miejsca zajmowały rozważania dotyczące konieczności i metod opracowania nowych podręczników. Na tę potrzebę zwracali uwagę wszyscy autorzy wypowiedzi pedagogicznych. Dopiero jednak w dobie KEN zaczęła się wyraziście kształtować teoria podręcznika szkolnego⁸⁸. Znalazła ona wyraz w *Obwieszczeniu* Towarzystwa do *Ksiąg Elementarnych* zawierającym warunki konkursu na książki szkolne. Znalazły się w nim wszystkie zasady dydaktyczne, które nadawały kierunek całej działalności pedagogicznej KEN. Podręcznik zatem powinien zawierać wiadomości pewne, bez zbędnych szczegółów i teoretycznych wywodów. Winien być pisany językiem jasnym i prostym, a w swej treści dostosowany do pojętności dzieci i młodzieży. Niezwykle ważne było zalecenie uzupełnienia krótkiego i łatwego podręcznika dla młodzieży szczegółowymi i obszernymi wskazówkami dla nauczycieli. Te „przewodniki metodyczne” dla nauczycieli zawierały wiele treści, które zasługują na wnikliwą uwagę i odrębne opracowanie ze względu na ich wartość dydaktyczną i wychowawczą. Stanowią one cenny dokument odzwierciedlający zamierzenia dydaktyczne nie tylko ich autorów, lecz także grona skupionego w Towarzystwie. Jeśli dodamy do tego, że w miarę posuwania się pracy nad podręcznikami i przewodnikami kształtowała się polska terminologia naukowa, to możemy stwierdzić, że wydawnictwa te były dowodem tak nowatorstwa myśli pedagogicznej, jak zasługujących na uwagę doświadczeń w praktyce szkolnej.

Osobny problem to przygotowanie nauczycieli zdolnych do realizacji zadań zawartych we wskazaniach Ustaw i „przypisach” do podręczników. Wszyscy twórcy nowych koncepcji pedagogicznych zdawali sobie sprawę, jak wiele zależy od tego, kto będzie starał się wprowadzić je w życie. Bieliński opowiadał się za organizowaniem odrębnych szkół kształcących nauczycieli, nie rozwijał jednak szerzej tego pomysłu, odwołując się jedynie do wzorów zagranicznych. Najobszerniejsze i najgruntowniej przemyślane projekty kształcenia nauczycieli przedstawione zostały przez H. Kollątaja (1776)⁸⁹ i A. Popławskiego (1777)⁹⁰. Obydwa projekty wyraźnie wskazywały na tradycje, z którymi czuli się związani autorzy. Kollątaj widział system kształcenia nauczycieli wtopiony w zreformowany uniwersytet. Od początku też zakładał — jak można sądzić — że przeważać będą wśród nich ludzie świeccy. Nie wyznaczał też ani szczegółowego programu ani ścisłej organizacji życia kandydatów. Rozważania jego miały charakter ogólny, sięgały do istoty zadań, stających przed nowym typem pedagogiem, jego sposobu myślenia, jego pojędnie do wzorów zagranicznych. Najobszerniejsze i najgruntowniej reformy zakonu pijarów. Stąd bardzo szczegółowy, wręcz pedantycznie opracowany projekt organizacji seminarium, jego programu, regulaminu

wewnętrznego. Zderzyły tu się dwie całkowicie odmienne umysłowości, a w konsekwencji dwa różne modele nauczycieli, którzy mieli realizować w szkołach reformatorskie zamysły.

Rozbieżność między tymi projektami z punktu widzenia pedagogicznego wyrażała się przede wszystkim w odmiennym poglądzie na charakter stanu nauczycielskiego, a w konsekwencji na sposób kształcenia kandydatów. Kollątaj widział w nich ludzi świątliwych, o szerokich horyzontach i odważnym sposobie myślenia. W toku kształcenia więc należało pozostawić im swobodę trybu życia, swobodę studiów i nie ograniczać ich nadto rygorystycznymi regulaminami. Popławski widział przyszłych nauczycieli jako zakonników, toteż — jak to słusznie stwierdził Kollątaj — przepisał kandydatom zakonne ustawy. Nie tylko więc ich tok pracy miał być ujęty w ścisłym regulaminie, ale i życie osobiste splecione wieloma szczegółowymi przepisami.

Trzeba natomiast stwierdzić, że doświadczenie pedagogiczne Popławskiego kazało mu upomnieć się o przygotowanie metodyczne nauczycieli: „Wyciąga także [edukacja nauczycieli], aby tego nauczyć potrafili, co sami umieją. Insza jest wcale być uczonym podług siebie, a insza znowu stać się nauczycielem podług uznania. Jako nie zawsze te dwie rzeczy widzimy połączone w jednej osobie, tak druga z nich osobnego najwprzód ćwiczenia i informacji, a potem długoletniej praktyki uczenia potrzebuje”²¹.

Podobnie widział tę sprawę Piramowicz, który zwracając się do nauczycieli szkół parafialnych pisał: „trzeba ci koniecznie uczyć się tego rzemiosła wychowania i uczenia młodzi [...] Jest zatem powinnością twoją sposobie się do tej wielkiej wagi posługi dla ludzi. Nie rozumiej, że kiedy umiesz czytać, pisać i liczbę, jużes zdatny dawać, jak należy, wychowanie dzieciom”²².

Nie dostrzegał tej potrzeby ani Kollątaj, ani wspierający go swymi inicjatywami Sniadecki. Stąd połowiczność przyjętych ostatecznie rozwiązań. Nie tu miejsce na referowanie losów obu projektów i wszystkich sporów i dyskusji, jakie toczyły się wokół kształcenia kandydatów przez wiele lat. Przypomnieć natomiast warto, że XIV rozdział *Ustaw* traktujący o nauczycielach²³ zawierał wiele treści dotyczących tak przygotowania do pracy, jak stosunku do uczniów, jak metod postępowania dydaktycznego i stałej nad sobą kontroli.

Grzegorz Piramowicz ujmował obowiązki nauczyciela szerzej. Uważał, że nauczyciel nie może ograniczać się do obejmowania swymi staraniami jedynie uczniów pozostających pod jego opieką w szkole. Zwracał uwagę na jego rolę w środowisku, na potrzebę stałych kontaktów z rodzicami, konieczność okazywania im szacunku, niezależnie od stanu, do jakiego należą. Widział Piramowicz w nauczycielu niejako posłannika, który miał nieść kulturę i cywilizację do zapadłych kątów, w których przyszło mu pracować. Można więc powiedzieć, że dzięki toczącym się

dyskusjom i sporom i następstwie wskazań dla nauczycieli zawartych w *Ustawach* i w książeczce Piramowicza problemy nauczycieli, ich kształcenia, postawy, miejsca w szkole i środowisku weszły trwale do polskiej myśli pedagogicznej.

Ważne miejsce we wszystkich projektach, a następnie także w *Ustawach* zajmowały problemy wychowania fizycznego. Ujmowano je w dwójakim aspekcie: zdrowotnym i obywatelsko-obronnym. Na zagadnienie zdrowego wychowania dzieci i młodzieży zwracali uwagę wszyscy — począwszy od Konarskiego aż po początki XIX w., kiedy to problemy zdrowotności zyskały szersze zainteresowanie. Z jednej strony oddziaływały tu niewątpliwie wpływy zachodnie, z drugiej — alarmujące głosy wskazujące na fatalny stan higieny, wyludniające całe wsie zarazy, co groziło depopulacją. Stąd troska o dobór odpowiedniego miejsca na szkoły, właściwe rozmieszczenie klas i zapewnienie młodzieży możliwości korzystania z rekreacji na świeżym powietrzu. Nie były to problemy nowe, powracały one w traktatach pedagogicznych z różnym nasileniem od czasów Odrodzenia. Nowością natomiast było wprowadzenie do planów nauczania wiadomości z zakresu higieny i wiedzy o rozwoju fizycznym człowieka, co wzbogaciło i uzupełniło problematykę pedagogiczną.

Z naczelnego celu, jakim było wychowanie obywatelskie, wynikało także traktowanie ćwiczeń fizycznych dla młodzieży starszej jako przygotowania do służby w wojsku i obrony kraju. Tu wzory czerpano ze Szkoły Rycerskiej domagając się musztry i uczenia posługiwania się bronią. W *Ustawach* Komisji przypomniano, „iż każdy obywatel we wszystkich krajach, ale osobliwie w Rzeczypospolitej, żołnierzem to jest obrońcą Ojczyzny swojej być powinien, nie oglądającym się na placę, lecz idącym torem sprawiedliwości i honoru”⁵⁴. W ten sposób do wielkiego planu edukacyjnego włączono także jako istotny jego element wychowanie zdrowego obywatela gotowego do walki w obronie kraju.

Odrębnym niejako nurtem w polskiej myśli pedagogicznej omawianej epoki są problemy nauczania początkowego. Geneza tych zainteresowań wynikała z ogólnego nurtu dążeń reformatorskich, tych przede wszystkim, które dostrzegały konieczność przekształcenia struktury społecznej przede wszystkim przez wzmocnienie stanu mieszczańskiego. Fizjokratyzm natomiast, który znalazł wielu zwolenników wśród polskich oświeconych, nakazywał zwrócić uwagę na położenie chłopów, a oświata ludu miała stać się ważkim instrumentem w podnoszeniu poziomu gospodarki rolnej. Dochodził do głosu także humanitaryzm, którym kierowali się liczni w owym czasie członkowie łóż masońskich.

Postulaty ożywienia i zreformowania szkół parafialnych dotyczyły szkółek wiejskich, które miały zapewnić elementarną oświatę „kmiotkom, tej najszacowniejszej części społeczeństwa ludzkiego, a tak u nas upodłonej”⁵⁵. W sprawie nauczania początkowego zabierali głos wszyscy autorzy projektów, członkowie Komisji i ich współpracownicy. Wszyscy

byli zgodni co do konieczności unarodowienia szkół parafialnych, natomiast zdecydowana większość z nich stała na gruncie stanowym, przyznając ludności chłopskiej jedynie prawo do umięjętności czytania i pisanania oraz — w minimalnym zakresie — rachunków.

Jedynie dwa projekty wychodziły poza te ciasne ramy oświaty wiejskiej: Kamińskiego i Popławskiego. Kamiński traktował szkołę parafialną jako najniższy szczebel kształcenia, po którym najzdolniejsza młodzież, niezależnie od pochodzenia, miałaby prawo i możliwość dalszego uczenia się w szkole powiatowej i wyżej. Uważał, że zapewnienie minimum wykształcenia wszystkim nie grozi przewrotem społecznym: „Płonna zaś zdaje mi się myśl tych, którzy sądzą, że pospólstwu udzielone światło nauk niesformniejszym go uczyni i do odstąpienia robót kondycji jego służących z uszczerbkiem całego kraju prowadzić będzie. I owszem rozumiem, że nic w tym nie utraciłaby Rzeczypospolita, gdyby niektórzy wychodząc z opisów kondycji urodzenia swego, darami sobie danymi od Stwórcy, a przez naukę wykształconymi stawali się jej użyteczniejszymi [...] Wszakże rolnikom, a nie snycerzom, muzykom, komedianom, tanecznikom ojczyzna winna siły swoje i chwałę; ci to ludzie prości i grubiańscy rękoma swymi najdroższych dobywają ojczyźnie skarbów, a niekiedy krwią i życiem własnym zakupują dla niej zwycięskie laury”⁶⁶. Jedynie Kamiński widział szkoły parafialne jako podstawę dalszych etapów kształcenia, jedynie w jego projekcie przeblyskiwała nieśmiała jeszcze myśl o potrzebie powszechnej oświaty oraz załączki tego, co dziś określamy jako drożność systemu szkolnego.

Popławski, publikując swą odpowiedź na ankietę Massalskiego⁶⁷, zajął się wyłącznie oświatą chłopską. Jego rozważania były rozwinięciem nurtującego fizjokratów polskich przekonania o konieczności zmiany sytuacji tej warstwy, co stanowi warunek podniesienia poziomu ekonomicznego kraju. „Odmieńmy, jak należy, niedolę ciężkiego stanu poddanych naszych; przywróćmy im jako ludziom w społeczności zostającym zatrzymane dotychczas kondycje życia cywilnego, które istotnie wyciągają tego, aby każdy członek ciała politycznego zażywał i cieszył się swego majątku i swej pracy własnością, bezpieczeństwem dla siebie i nieuchybną w potrzebie sprawiedliwością. Wyprowadźmy chłopów z grubych ciemności zarzuconego rozumu przez przyzwoite im nauki”.

Z takiego założenia wychodząc przewidywał Popławski szeroki zakres nauczania rolników: czytanie, pisanie, arytmetyka, nauka rolnictwa z „niektórymi wiadomościami z fizyki partykularnej”, reguły zachowania zdrowia. Oświata wiejska w dalszym ciągu miała być udzielana w szkołach parafialnych, a obowiązkiem proboszcza jest troszczenie się o jej funkcjonowanie, zyskanie funduszków na nauczyciela przy własnym udziale w finansowaniu i uczestnictwie w procesie nauczania.

Pomocą dla dzieci i dla nauczyciela miały być specjalnie opracowane podręczniki: elementarz pomagający opanować umięjętność czytania,

pisania i arytymetyki, osobny katechizm, czyli raczej książeczka o nauce chrześcijańskiej, trzecia książka „największa w sobie o rolnictwie, fizyce partykularnej i o historii naturalnej traktować będzie”, czwarta wreszcie miała obejmować podstawowe wiadomości o zdrowiu i o „łatwych sposobach ratowania się w niektórych zwyczajnych chorobach”. Wszystkie te książki winny być napisane po polsku w sposób przystępny i krótki. Zawierała wypowiedź Popławskiego wiele trafnych zaleceń, skierowanych pod adresem proboszczów, właścicieli dóbr, nauczycieli i rodziców dzieci. Świadczyły te uwagi o umiejętnościach pedagogicznych autora, o jego zrozumieniu współzależności oświaty, systemu społecznego i ekonomiki. Świadczyły też o optymizmie Popławskiego, jeśli sądził, że takie i tym podobne wywody wpłyną na ogólną postawę szlachty i podniosą świadomość niższego kleru i chłopów. Była to jednak jedyna koncepcja dotycząca oświaty wiejskiej.

Ustawy Komisji Edukacji Narodowej zajęły się wprowadzić problemami szkolnictwa parafialnego, bardzo skromnie jednak nawiązując do opublikowanego w 1774 r. *Przepisu do szkół parafialnych*⁶⁶ autorstwa Massalskiego i zapewne Popławskiego. *Przepis* w pewnym stopniu nawiązywał do postulatów Kamińskiego, czyniąc ze szkolnictwa parafialnego pierwszy szczebel w zarysowującej się hierarchii szkolnej. W *Ustawach* jednak nie znajdujemy już tak wyraźnych stwierdzeń. Stosunkowo szeroko potraktowane zostały szkółki miejskie, co oznaczało, iż zarysowywała się koncepcja sposobu kształcenia tak słabo rozwijającej się w Polsce warstwy średniej, tj. mieszczaństwa, oraz — mimo wszelkich różnic — części ubogiej szlachty. Program zawarty w XXII rozdziale *Ustaw* nawiązywał częściowo do propozycji Popławskiego, uzupełniając je w zakresie wiadomości potrzebnych do handlu i rzemiosła. Szkółki „większe” zyskiwały więc w zamysłach Komisji po części charakter szkół zawodowych. Po macoszemu natomiast potraktowane zostały szkoły „mniejsze”, „gdzie zwyczajnie sami wieśniacy uczyć się mają [...] nauki do okoliczności stosowane będą”. Niewiele też poświęcono w tym rozdziale uwagi metodom nauczania i pracy wychowawczej nauczycieli, zalecając im jedynie postępowanie „z jak największą roztropnością i łagodnością” oraz wprawianie dzieci w „pożyteczne roboty”, zastrzegając wszakże przy tym, „aby nie pociągali uczniów do robót na pożytek swój własny” — zastrzeżenie mające tylko pośrednio walor pedagogiczny, ale aktualne jeszcze w wiele dziesiątków lat później.

Być może, że te sformułowania *Ustaw* sprawiły, że Piramowicz, który podzielał poglądy fizjokratów, zajął się jednak przede wszystkim szkołami większymi i adresował swe rady do nauczycieli w nich uczących. Dostrzegał oczywiście potrzeby ludności wiejskiej, traktował je poważnie, apelował do dziedziców i proboszczów, więcej tu jednak uwag o charakterze ogólnym niż szczegółowego omówienia programu czy metod nauczania. Stałe natomiast przewija się motyw stosunku do dzieci, które

należy traktować sprawiedliwie, z wyrozumiałością i miłością, niezależnie od ich przynależności do stanu. Pamiętać winien też nauczyciel, że zawsze i wszędzie ma być wzorem cnót, wiedzy i mądrości.

Skierowane przede wszystkim pod adresem nauczycieli najniższego szczebla nauczania *Powinności* w swej ogólnej treści stanowiły niezwykle cenny dorobek myśli pedagogicznej w epoce Oświecenia, choć w pełni doceniono je dopiero w XIX w.

Wypowiedzi i koncepcje pedagogiczne drugiej połowy XVIII w. dotyczyły w głównej mierze edukacji publicznej. Pamiętać wszakże trzeba, że do szkół uczęszczała tylko część młodzieży szlacheckiej. W prezentowanych poglądach nie pomijano więc także wychowania domowego. Stosunek do wartości tej formy kształcenia był bardzo zróżnicowany. Ogólnie przyznawano, że wychowanie pod okiem rodziców ma niezaprzeczalne wartości, równocześnie jednak dostrzegano rozliczne niebezpieczeństwa, jakie niesie ono ze sobą.

Konarski, tworząc swe elitarne Collegium Nobilium, starał się zbliżyć jak najbardziej warunki, w jakich znaleźli się młodzi paniczki, do tych, które mieli w domach rodzinnych, równocześnie jednak obowiązujący regulamin odcinał młodzież od jej środowiska na cały okres pobytu w szkole. Dokładna analiza jego wielkiej mowy pozwala wszakże mniemać, że pragnął on swych słuchaczy i czytelników przekonać nie tylko do walorów edukacji publicznej, ale także oddziałać na zmianę ich stosunku do problemów wychowania w ogóle, a tym samym zwrócić uwagę na obowiązki rodzicielskie i konieczność stworzenia właściwej atmosfery w wychowaniu domowym.

Kamiński uznawał, że obywatelską postawę może ukształtować tylko edukacja publiczna, natomiast Bieliński uważał, że wolny obywatel ma prawo wybrać taki sposób kształcenia swych dzieci, jaki mu najbardziej odpowiada. Poświęcił też w swych listach sporo miejsca temu zagadnieniu⁹⁹. Starał się przekonać swych czytelników, że niezależnie od tego, gdzie kształci się młodzież, cele i program wychowania powinny być jednolite. Postulował, aby Komisja miała wgląd także i w sferę wychowania prywatnego. Ponieważ domowy nauczyciel ma decydujący wpływ na swego wychowanka, musi on być do swej pracy odpowiednio przygotowany. Każdy więc, kto stara się o miejsce domowego preceptora, powinien być przed podjęciem obowiązków przeegzaminowany przez osoby wyznaczone przez Komisję. Stanowczo też sprzeciwiał się powoływaniu na wychowawców cudzoziemców. Podobnie wyjazdy zagraniczne młodzieży winny być poddane kontroli Komisji, bowiem młodzi podróżnicy nie dla przyjemności jadą w obce kraje, a dla pożytku swej ojczyzny.

Także Popławski opowiadał się za publiczną edukacją. Ponieważ jednak uznawał, że pojęcia moralne kształtują się bardzo wcześnie, a od urodzenia dziecko zaczyna poznawać świat, więc tym większa odpowie-

działność spada na rodziców. Winni oni nie tylko dbać o odpowiedni dobór osób zajmujących się ich dziećmi, ale przede wszystkim sami posiadać niezbędne wiadomości pedagogiczne.

Powoli do świadomości zwolenników reformy oświatowej zaczęło docierać przekonanie, że nie tylko szkoła, ale i rodzina jest odpowiedzialna za kierunek wychowania dzieci i że szczególną rolę w niej odgrywa kobieta. Najwięcej uwagi poświęcił roli i odpowiedzialności kobiety Bieliński. Winna ona w każdym stanie „być [...] dobrą i pomocną mężowi żoną, starowną i pilną matką, rządzą i pracowitą gospodynią, uczynną niezawadliwą sąsiadką, dla czeladzi przykładem”⁴⁰. Z tego względu należy pomyśleć o kształceniu dziewcząt. Dla dziewcząt wiejskich i miejskich wystarczyć miała umiejętność czytania, pisania, arytmetyki, „przydać do tego potrzeba objaśnienie ich powinności”, a nadto trzeba starać się „zaszczepić im chęć do czytania”, co uchronić je miało od próżniactwa i nudy. Znacznie szerszy program przewidywał dla szlachcianek, nie obawiał się nawet stwierdzić, iż „edukacja ich powinna się do męskiej stosować, jeżeli chcemy, aby skuteczna była”. Kobiety są bowiem tymi, które wpływają na obyczaje w społeczeństwie. Należy więc uczyć je historii i geografii, fizyki i historii naturalnej, przede wszystkim zaś nauki moralnej, a ponadto języków nowożytnych. Winny też znać logikę jako „naukę uczącą myśleć”, a nawet krasomówstwo, by w życiu towarzyskim zastąpić próżną gadaninę poważnymi rozmowami.

Postulaty Bielińskiego znalazły w pewnym przynajmniej stopniu odbicie w poglądach członków Komisji i niektórych jej współpracowników. Adam Czartoryski na polecenie Komisji opracował przepisy dla „pensjomistrzów i pensjomistrzyń”, co odnosiło się do prywatnych pensji i szkółek kształcących także dziewczęta. Powtórzył on też niemal dosłownie za Bielińskim postulaty dotyczące wychowania kobiet w *Drugim liście Imię Pana Doświadczysłkiego do przyjaciela swego względem edukacji córek*. Także Piramowicz widział w szkołach parafialnych uczennice i specjalnie zajmujące się nimi „mistrzynie”.

Charakterystyczną cechą polskich koncepcji pedagogicznych doby oświecenia było ich ściśle powiązanie z praktyką. Były one wyrazem dążeń do przekształcenia istniejącego systemu edukacyjnego, w szczególności zaś propozycjach rozwiązań odwoływano się często do znanych już doświadczeń, co pozwalało rozszerzać i pogłębiać płynące z różnych stron projekty. Z drugiej strony mamy do czynienia z wieloma konkretnymi zarządzeniami, radami dostosowanymi od określonych sytuacji, a równocześnie opatrywanymi wyjaśnieniami i komentarzami o charakterze ogólnym, pozwalającymi na teoretyczne uogólnienia. Tak więc oświeceniowa polska myśl pedagogiczna z praktyki wyrastała i praktyce miała służyć. Jak to podkreślono na początku tych rozważań, podporządkowana była ściśle określonej idei naprawy Rzeczypospolitej. Zmierzając do realizacji naczelných haseł: uczyńnienia Polaków obywa-

telami i patriotami, kierowano się początkowo — ujmując sprawę chronologicznie — ku elicie społecznej (Collegium Nobilium) poprzez tendencje ukształtowania elity umysłowo-zawodowej (Szkoła Rycerska) aż po plany objęcia nowym wychowaniem całego społeczeństwa. Nie można oczywiście pomijać recepcyjnego charakteru polskich koncepcji. Zarówno rozważania teoretyczne, jak oparte na nich rozwiązania metodyczne czerpały z nurtów rozwijających się na Zachodzie zarówno współczesnych, jak i wcześniejszych. Równocześnie trzeba stwierdzić, iż nie było to bezkrytyczne naśladownictwo. Czerpiąc z obcych wzorów pamiętano stale o celach nadrzędnych, sięgano także do polskich tradycji, brano pod uwagę sposób myślenia polskiej szlachty i zdawano sobie sprawę z konieczności umiejętnego przekształcania i systemu wartości, i sposobu myślenia.

W rezultacie polskie koncepcje tak w zakresie programów wychowawczo-dydaktycznych, jak zalecanych metod stały się oryginalnym plonem inicjatyw i rozważań polskich organizatorów, polityków, uczonych, pedagogów. Co więcej, ogólna koncepcja kształcenia młodzieży przyjęta ostatecznie przez Komisję Edukacji Narodowej, a stanowiąca rezultat intelektualnego wysiłku szerokiego grona polskich oświeconych, jako system spójny, logicznie zbudowany i podporządkowany jednej idei wyprzedziła większość ustanowień w Europie zachodniej.

Ukształtowany u nas system wartości wysuwał na czoło patriotyzm i świadomość obywatelską nierozłącznie związaną ze zrozumieniem konieczności reform ustrojowych, i tym właśnie różnił się od poglądów prezentowanych na Zachodzie. Przekazany przez Ustawy KEN model szkoły średniej na tym systemie oparty tak w swej warstwie programowej, jak organizacyjnej miał wszelkie cechy szkoły na owe czasy nowoczesnej, odpowiadającej potrzebom kształcenia ogólnego w szerokim rozumieniu tego słowa. Po raz pierwszy dokonano podziału przedmiotów między nauczycielami „specjalistami”, co pozwalało w większym stopniu wykorzystać ich wiedzę oraz zastosować właściwe metody nauczania, a także ujawniać zdolności uczniów. Takie były tendencje.

Wyodrębnienie stanu nauczycielskiego i przyznanie jego członkom określonych praw oraz wyraźnie określonych obowiązków⁴¹ sprawiło, że *Ustawy KEN* stały się pierwszym kodeksem szkolnym obejmującym całokształt problemów organizacyjnych, programowych i metodycznych.

Konstrukcja hierarchicznego systemu szkolnego była oparta na pomysłach przychodzących z Zachodu i na własnych tradycjach, przede wszystkim jednak była jedynym wówczas możliwym rozwiązaniem organizacyjnym, gwarantującym spójność poczynań i kontrolę wykonania *Ustaw*.

Oczywiście w polskiej koncepcji pedagogicznej, jeśli ujmujemy ją całościowo, wiele było niekonsekwencji i nawet sprzeczności, po pierwsze jednak nie było to cechą wyłącznie polskiej myśli ani wyłącznie

tamtych czasów, po wtóre dotyczyło to raczej działalności praktycznej, w mniejszym stopniu założeń teoretycznych.

Przypisy

* Omówienie nurtów pedagogicznych doby Oświecenia w ujęciu porównawczym pióra autorki niniejszej wypowiedzi znaleźć można w dwu publikacjach: „Wstęp” do wydawnictwa źródeł *Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1973, s. V—LXXIII, oraz *Koncepcje pedagogiczne Oświecenia*, Rolland d'Erceville — Denis Diderot — Komisja Edukacji Narodowej, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. XIX, 1976 s. 5—47.

¹ René Descartes (1596—1650) *Rozprawa o metodzie* stanowiła wstęp do *Traktatu o świecie* (1637—1640).

² J. Locke, *Essay concerning human understanding*, z oryginału angielskiego przełożył B. J. Gawęcki, przekład przejrzał Cz. Znamierowski, Warszawa 1955.

³ J. Locke, *Some thoughts concerning education*; pierwsze tłumaczenie na język polski, na podstawie przekładu francuskiego, ukazało się w 1781 r. pióra pijara ks. E. Truskolaskiego.

⁴ F. Quesnay (1694—1774), lekarz, ekonomista, swe poglądy przedstawił w *Tableau économique* (1758).

⁵ S. Konarski, *Pisma wybrane*, opracował J. Nowak—Dłużewski, wstępem opatrzył Z. Libera, Warszawa 1955, t. II, s. 107—158. Zob. także L. Kurdybacha, *Działalność pedagogiczna Stanisława Konarskiego*, Wrocław 1957.

⁶ Konarski, *Pisma ...*, t. II, s. 113.

⁷ *Ibidem*, s. 161—314.

⁸ Ch. Rollin (1661—1741), *De la manière d'enseigner et d'étudier les belles lettres par rapport à l'esprit et au coeur*, t. I—II, Paris 1726—1728.

⁹ Hugo de Groot (1585—1645), Holender. Jego dzieło *De jure belli ac pacis* (1641) zawierało zasady prawa międzynarodowego, opartego na prawie naturalnym. Krzysztof Hrtknoch (1644—1687) był autorem m.in. traktatu prawnopolitycznego *Respublica Polonica duobus libris illustrata* (1678); Gotfryd Lengnich (1689—1774) napisał dzieło, które stało się podstawą studiów prawniczych *Jus publicum Regni Poloniae*, t. I—II, 1742—1746.

¹⁰ John Lind (1737—1781), anglikanin, stopień mistrza nauk wyzwolonych uzyskał w Oksfordzie. Do Warszawy przybył na zaproszenie Stanisława Augusta w 1767 r. jako wychowawca bratanka króla Stanisława Poniatowskiego. Równocześnie powołany został na dyrektora nauk w Szkole Rycerskiej. Zob. K. Mrozowska, *Szkola Rycerska Stanisława Augusta Poniatowskiego (1765—1792)*, Wrocław 1961.

¹¹ Bartłomiej Kamiński (1737—1781), pijar, w zakonie przybrał imię Adolfa. Studiował m.in. w Rzymie, w latach 1771—1775 był profesorem w Collegium Nobilium. Opublikowany w 1774 r. projekt był odpowiedzią na apel Komisji. Przedruk w całości: *Edukacja obywatelska w: Pisma i projekty pedagogiczne...*, s. 3—54.

¹² Franciszek Bieliński (1740—1809), starosta czerski. W latach 1762—1763 przebywał we Francji. Pierwszy zareagował na wezwanie Komisji i już w końcu października 1773 r. nadesłał pierwszy swój list o edukacji. Wezwany do kontynuowania swych rozważań do końca 1774 r. nadesłał następnych 14. Opublikowane bezimiennie w 1775 r.: *Sposób edukacji w XV listach opisany*. Przedruk *ibidem*, s. 54—144.

¹³ Antoni Popławski (1739—1799), pijar, uczeń i współpracownik S. Konarskiego. W latach 1765—1768 przebywał w Rzymie i Paryżu, gorący zwolennik fижjokratyzmu. Uczył w Collegium Nobilium, członek Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, w latach 1780—1783 rektor seminarium dla kandydatów stanu akademickiego w Szkole Głównej Koronnej. Profesor prawa naturalnego i ekonomii politycznej. W 1774 r. opracował *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej projekt*, opublikowany w 1775 r. W 1776 r. opracował *Projekt na seminarium profesorów*.

¹⁴ Bieliński, *Pisma i projekty...*, s. 57—58.

¹⁵ *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu...*, s. 13. *Pisma pedagogiczne*, wstępem i objaśnieniami opatrzył S. Tyniec, Wrocław 1957.

¹⁶ *Pisma i projekty...*, s. 10.

¹⁷ *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej (z 1783 r.)*, Komisja Edukacji Narodowej

(pisma Komisji i o Komisji), wybór źródeł, zebrał i opracował S. T y n c, Wrocław 1954, Bibl. Nar. S. I, nr 126, s. 656.

¹⁰ Grzegorz P i r a m o w i c z, *Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów*, opracowała i wstępem opatrzyła K. M r o z o w s k a, Wrocław 1959, Bibl. Nar. S. I, nr 171, s. 6.

¹¹ *Sposób edukacji...*, s. 79.

¹² H. K o l l a t a j, *Wyłożenie nauk dla Szkół Nowodworskich*, 1777.

¹³ *Sposób edukacji...*, s. 107.

¹⁴ *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu...*, s. 52—57.

¹⁵ I. S t a s i e w i c z - J a s i u k o w a, *Onufry Kopczyński współpracownik Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1987.

¹⁶ *Szkola Rycerska...*, s. 85—92.

¹⁷ *Sposób edukacji...*, s. 75—76.

¹⁸ *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu ...*, s. 18.

¹⁹ *Ustawy...*, R. XIV, *Nauczyciele*, s. 656—658, 662.

²⁰ *Przestrogi potrzebne do pisania wszystkich książek elementarnych (1775). Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne Komisji Edukacji Narodowej z lat 1773—1776*, wydał i wstępem opatrzył Z. K u k u l s k i, Lublin 1923, s. 80—82. Zob. także Cz. M a j o r e k, *Książki szkolne Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1975.

²¹ *O wprowadzeniu dobrych nauk do Akademii Krakowskiej i o założeniu seminarium na nauczycieli szkół wojewódzkich*. Zob. M. C h a m c ó w n a, *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej. Szkoła Główna Koronna w okresie wizyty i rektoratu Hugona Kollątaja 1777—1786*, Wrocław 1957 s. 66—73.

²² A. P o p l a w s k i, *Pisma pedagogiczne, Projekt na seminarium profesorów*, s. 149—228.

²³ *Ibidem*, s. 152.

²⁴ *Powinności nauczyciela...*, s. 11.

²⁵ *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej...*, s. 656—661.

²⁶ *Ibidem*, s. 722.

²⁷ W 1770 r. biskup wileński, Ignacy Maasalski, ogłosił konkurs na rozprawę odpowiadającą na pytanie: „Jakie nauki należy dawać kmiotkom, tej szacownej cząstce społeczeństwa ludzkiego, tej szacownej cząstce społeczeństwa ludzkiego, a tak u nas upodłonej”.

²⁸ *Edukacja obywatelska...*, s. 27.

²⁹ *Zdanie na podaną w roku 1770 do rezolucji kwestię...*, *Pisma pedagogiczne*, s. 103—145.

³⁰ *Przepis do szkół parafialnych*. K u k u l s k i, *Pierwiastkowe przepisy...*, s. 22.

³¹ *Sposób edukacji...*, s. 113—119.

³² *Ibidem*, s. 67.

³³ S. S a l m o n o w i c z, *Podstawy prawne funkcjonowania Komisji Edukacji Narodowej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. XXIII, 1980.

TADEUSZ W. NOWACKI
Warszawa

ZYGMUNT MYŚLAKOWSKI — WSPÓŁTWÓRCA PEDAGOGIKI NAUKOWEJ. W SETNĄ ROCZNICĘ URODZIN (1890—1971)

Zygmunt Karol Myślakowski urodził się w Nowym Mieście w rodzinie nauczycielskiej. Atmosfera domu rodzinnego i małej miejscowości kształtowała doznania dzieciństwa.

W 1895 r. rodzice przenieśli się do Warszawy. Zygmunt Myślakowski rozpoczął naukę w III Gimnazjum Państwowym, którego atmosferę wychowawczą dobrze wspomina. Nadszedł jednak rok 1905, rok strajku szkolnego. Zygmunt Myślakowski opuszcza III Gimnazjum, aby corocznie w innej szkole średniej prywatnej kontynuować swoje wykształcenie. Dobrze wspomina szkołę Zrzeszenia Nauczycieli, do której niestety chodził krótko. Szkołę średnią kończy jako uczeń gimnazjum Wojciecha Górskiego. Maturę zdaje w następnym roku w Warszawie w V Gimnazjum Państwowym.

Dzięki otrzymaniu pracy nauczyciela domowego w Michałowicach może rozpocząć studia w Uniwersytecie Jagiellońskim. Wędruje codziennie przygodnymi okazjami do Krakowa, aby spędzić kilka godzin na wykładach, i codziennie wraca. Studiuje nauki przyrodnicze: matematykę dla przyrodników, fizykę, chemię, botanikę, zoologię. Na drugim roku uczęszcza na seminarium profesora Birkenmajera z „historii nauk ścisłych”. Oddaje pracę seminaryjną: „Valeriano Magni i kontrowersja w sprawie odkrycia próżni”. Wykazuje w niej niemale zdolności analityczne, skoro prof. Birkenmajer przedstawia tę pracę na posiedzeniu Wydziału Matematyczno-Przyrodniczego Akademii Umiejętności. Do końca życia będzie wspominał życzliwość Birkenmajera, jak przeredagowanie, a właściwie napisanie przez profesora Natansona francuskiego streszczenia pracy, wymaganego dla druku.

Mimo tego powodzenia porzuca wykłady przyrodnicze i wybitnych przecież profesorów: Zurawskiego, Witkowskiego, Natansona, Olszewskiego, Janczewskiego, i przenosi się na wydział filozoficzny. Może seminarium prof. Birkenmajera stanowiło pomost do tej zmiany kierunku?

Studiuje u profesora Heinricha, Rubczyńskiego, Grabowskiego i ostatecznie pisze doktorat u Władysława Heinricha.

Zanim jednak uzyska doktorat, pracuje w Warszawie w latach 1915—1919 jako nauczyciel gimnazjalny, a jednocześnie w latach 1916—1917 jest wykładowcą na Wyższym Kursie Nauczycielskim. W 1919 r. publikuje swoją pierwszą pracę z zakresu pedagogiki: *O rozwoju pedagogiki w Polsce*. Wcześniej jednak zamieścił w „Sfinksie” (1916) i w „Zdroju” (1918) *Nieznane utwory* Cypriana Norwida, których poszukiwał w szlacheckich dworach. Wyszukiwał szczegóły do biografii Wyspiańskiego. W czasie studiów uczęszczał w ciągu roku do prywatnej wieczorowej szkoły rysunku, malarstwa i grafiki Wincentego Trojanowskiego. Jednocześnie pracował nad zagadnieniami z filozofii. Owocem tego była rozprawa *Nowa epistemologia. Rzecz o Meyersonie*, zamieszczona w 1923 r. w „Kwartalniku Filozoficznym”.

Pierwsza praca, *O Valeryan Magni i kontrowersja w sprawie odkrycia*, zaprowadziła go do Wiednia, gdzie poszukiwał dodatkowych tropów kontrowersji w sprawie próżni. Studia nad Meyersonem przy poparciu Władysława Heinricha pozwoliły na uzyskanie rocznego stypendium w Paryżu. Wiązało się to pewnie z projektami profesora Heinricha, który myślał o uruchomieniu w Krakowie katedry pedagogiki.

Zygmunt Mysłakowski spotkał się w Paryżu z Emilem Meyersonem, a za jego pośrednictwem poznał Delacroix, Bougle'a, Wallona, Janeta — czołówkę francuskich pedagogów. Zwiedził wtedy Bretanię, Marsylię i Chartres. W porozumieniu z prof. Władysławem Heinrichem przygotował pracę doktorską: *Metoda intuicji i metafizyka Henryka Bergsona*. Doktorat uzyskał w 1917 r.

W „Przeglądzie Warszawskim” ogłosił w 1924 r. piękny esej o Chartres, w tym samym roku studium *Intuicjonizm Bergsona*.

Do tych danych trzeba dodać, że w latach 1920—1923 jest dyrektorem Państwowego Seminarium Nauczycielskiego w Lublinie, a w 1921 r. prowadzi ponadto wykłady z pedagogiki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim.

Kiedy wyjeżdża do Paryża, ma 33 lata, zdołał już poznać wiele środowisk małomiasteczkowych i wiejskich, gdyż rodzice przenosili się z jednej miejscowości do drugiej. Doświadczył losu nauczyciela domowego, zakosztował wysiłku nauczyciela gimnazjum i odpowiedzialności dyrektora seminarium nauczycielskiego. Ujawnia żywe zainteresowania literaturą piękną, zajmuje się sztuką, sam maluje, tworzy grafiki, jest otwarty na obcowanie z ludźmi, wrażliwy na malarstwo i poezję. Ma za sobą studia nad Meyersonem i Bergsonem, zaznajomił się w czasie pobytu w Paryżu z humanistyką francuską, zwrócił uwagę na Durkheima. Opublikował rozprawę o poglądach na próżnię, nieznane utwory Norwida, ma w tece studia teoriopoznawcze i opublikowaną rozprawę pedagogiczną *O rozwoju pedagogiki w Polsce*.

Tak przygotowany obejmuje asystenturę przy Seminarium Filozoficznym w Krakowie, habilituje się w 1925 r. i zostaje zastępcą profesora nadzwyczajnego, aby w 1926 r. otrzymać nominację na kierownika katedry pedagogiki. Ma za sobą dwa lata studiów przyrodniczych, poszukiwania literackie, roczną szkołę plastyki i studia filozoficzne, skoncentrowane na zagadnieniach teoriopoznawczych.

Stefan Baścik w swym treściwym szkicu wylicza zasługi Zygmunta Myślakowskiego dla środowiska krakowskiego: „Chociaż problematyka pedagogiki, tak od strony naukowej, dydaktycznej jak i organizacyjnej, pojawiła się w UJ wcześniej, bo już w XIX wieku, to jednak pełny rozwój pedagogiki zaczął się dopiero po przyjeździe do Krakowa prof. Myślakowskiego. Z jego nazwiskiem wiąże się najpierw utworzenie (w 1925 r.) w UJ katedry pedagogiki i otwarcie odrębnego kierunku studiów, kształcących specjalistów w zakresie pedagogiki. Z tym ostatnim łączy się utworzenie katedr dyscyplin pokrewnych, a mianowicie katedry psychologii rozwojowej i wychowawczej oraz katedry historii wychowania, a także żywsze zainteresowanie się problematyką pedagogiczną innych katedr: z zakresu socjologii, prawa, biologii. Wszystko to stało się bodźcem do rozwoju nauk pedagogicznych w środowisku krakowskim i utrwaliło w UJ tradycje naukowe i dydaktyczne w dziedzinie pedagogiki i nauk pokrewnych. Udział Z. Myślakowskiego w tym rozwoju był oczywisty, nie tylko ze względu na zajmowane stanowisko, ale również, a właściwie przede wszystkim, dzięki właściwościom Jego umysłu [...] w okresie Jego kierownictwa Katedrą Pedagogiki sekcja pedagogiki wykształciła ponad 600 magistrów; z tego ponad 300 prac magisterskich było pisane pod Jego kierunkiem. Do dorobku dydaktycznego Profesora należy [...] zaliczyć kilkanaście przewodów doktorskich przez Niego prowadzonych i kilkunastu samodzielnych pracowników naukowych w dziedzinie pedagogiki — Jego uczniów” (1971, s. 10—11).

Znaczenie Zygmunta Myślakowskiego dla środowiska krakowskiego jest olbrzymie. Trzeba przecież dodać, że w latach 1950—1956 kierował Wyższą Szkołą Pedagogiczną. Jednakże i przedwojenny wpływ katedry pedagogiki i Jej kierownika sięgał poza środowisko krakowskie, ogarniając południową część Polski. Był przecież także w latach 1927—1929 dyrektorem Instytutu Pedagogicznego w Katowicach i tam zapoczątkował badania nad środowiskiem wychowawczym wsi i małych miast.

Obok ośrodka warszawskiego i katedry prowadzonej przez Bogdana Nawroczyńskiego Kraków był największym źródłem myśli pedagogicznej. Tym więcej że Zygmunt Myślakowski współredagował serię „Biblioteka Pedagogiczno-Dydaktyczna”, wydawaną przez „Książnicę-Atlas”, redagował „Bibliotekę Wychowawczą” w wydawnictwie Arcta, a także katowicką „Chowanę” w latach 1920—1930, „Kulturę Pedagogiczną” w 1939 r., a w 1949 r. był także redaktorem „Ruchu Pedagogicznego”.

PODSTAWOWE UJĘCIE FENOMENU: CZŁOWIEK

W 1919 r. Zygmunt Mysłakowski opublikował na łamach „Nauki Polskiej” znamienity artykuł: *O rozwoju pedagogiki w Polsce*. Postawił w nim postulat uprawiania nauki zgodnej z założeniami metodologii naukowej i uwzględniającej swoistość polskich tradycji i życia społecznego. W artykule sformułował więc podstawy programu rozwoju pedagogiki i taki program realizował w ciągu swej działalności. Kiedy objął katedrę uniwersytecką rozpoczął publikowanie rozpraw pedagogicznych: *Co to jest talent pedagogiczny?*, *Rozwój naturalny i czynniki wychowania*, *Funkcja socjalna wychowania*, *Wychowanie pracownika naukowego*.

W wyniku zainicjowanych przez Niego badań w Katowicach w okresie, gdy był dyrektorem i wykładał w tamtejszym Instytucie Pedagogiki (1927 — 1929), powstaje książka *Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze* (1931). W tym samym roku drukuje w „Muzeum” szkic: *Wychowanie państwowe a narodowe* (1931).

Nie zaniedbując ogłaszania mniejszych, lecz bardzo esencjonalnych artykułów w czasopismach umieszcza Mysłakowski w pierwszym tomie *Encyklopedii wychowania* dwa kapitalne teksty: *Pedagogika — jej miejsce w systemie nauk* (1933) oraz *Pedagogika ogólna* (1935). *Pedagogika ogólna*, wydana wcześniej (1925) jako skrypt, zyskała pozytywną recenzję M. Ziemnowicza: „Dawniejsza literatura w znacznej mierze opierała się na sercu i intuicji, nie zaś na ścisłej analizie faktów, gdy praca Z. Mysłakowskiego roztrząsa problemy tak, jak się tego rozum domaga” (1925).

O *Pedagogice ogólnej i Funkcji socjalnej wychowania* Bogdan Nawroczyński napisał: „Obydwie one w sposób śmiały i zdecydowany docierają do podstawowych zagadnień pedagogiki teoretycznej. Są to z pewnością najlepsze i najsztudniejse rozważania, jakie u nas na te tematy pojawiły się w ostatnich latach” (1926).

Ludwik Chmaj podjął syntetyczną ocenę całości dzieła pedagogicznego Zygmunta Mysłakowskiego. W opracowaniu, w którym przedstawiał panoramę myśli pedagogicznej XX wieku (1962), umieścił Zygmunta Mysłakowskiego w dwu rozdziałach: pod nagłówkiem pedagogika kultury i w rozdziale, zawierającym sylwetki pisarzy, opierających się na materializmie dialektycznym. Chmaj postawił tezę, że Mysłakowski po wojnie, po bliższym poznaniu dzieł Marksa i Engelsa, zasadniczo zmienił swoje stanowisko.

Staranna lektura pism Mysłakowskiego nie w pełni potwierdziła sugestię Ludwika Chmaja i jednocześnie prowadzi do wniosku, że twórczego myśliciela bardzo trudno jest zakwalifikować jednoznacznie do jakiejś kategorii. Profesora Mysłakowskiego można także zaliczyć do wyznawców pedagogiki społecznej, od biedy do personalistów, a pewnie i do innych kategorii, co znów zależy od przyjmowanego podziału

i kryteriów tego podziału. Z pewnością można mówić o dominującej u danego pedagoga interpretacji w opisie i analizie procesów wychowawczych i określać, w jakim stosunku pozostaje on do innych interpretatorów. Pozostając w ramach przedziałów zastosowanych przez Ludwika Chmaja, można się zastanawiać nad wpływem kierunku psychobiologicznego na stwarzaną przez Zygmunta Myślakowskiego teorię wychowania. Można jednak stwierdzić, że to, co pisze Myślakowski o ludzkim organizmie i jego wyposażeniu i o wpływie czynników biologicznych na wychowanie, nie przystaje do poglądów Herberta Spencera, ani Jana Kretschmara, ani też Watsona. Określenie roli czynników biologicznych jest całkowicie usytuowane w nurcie jego własnego rozumowania. I choć można wskazać na jakieś zbieżności i powinowactwa, to nie są one wynikiem tak chętnie tropionych przez krytyków „wpływów”. Są elementem teoretycznej konstrukcji Myślakowskiego. Studiował przecież dwa lata na wydziale przyrodniczym, posiadał więc dostateczną znajomość zjawisk biologicznych, aby wyprowadzić wnioski pedagogiczne z materiału nauk przyrodniczych.

Czytelnik dążący do systematyzacji natrafia na trudności z zaliczeniem Zygmunta Myślakowskiego do jakiejś kategorii. Zygmunt Myślakowski niemalą rolę przypisuje wyposażeniu dziedzicznemu jednostki, ale zwraca uwagę na biologiczne wyposażenie gatunku *homo sapiens*. Jednak obok tych ważnych czynników wymienia i inne. Jako główny kontrahent wyposażenia biologicznego gatunku i jednostki pojawia się „proces społeczny”. Krakowski profesor wprowadza ten termin zamiast mniej oznaczonego i wyrazistego „społeczeństwa”. W procesie społecznym funkcjonują układy rodzinne, koleżeńskie, różne rodzaje wspólnot, grupy formalne, lokalne ugrupowania, stowarzyszenia, partie polityczne i najróżnitsze inne instytucje, a między nimi i ta najważniejsza dla pedagogów — szkoła. Ale pedagogiczne refleksje Zygmunta Myślakowskiego nie są „szkołocentryczne”. Szkoła sama jest jednym z wielu czynników kształtujących jednostkę.

W związku z procesem społecznym pojawia się kultura jako wynik zbiorowego wysiłku i coś, co sprawia, że człowiek staje się ludzki, zyskuje osobowość, staje się uczestnikiem wymiany kulturowej.

M. Ziemnowicz, recenzując *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, podkreśla obecność w dziele Myślakowskiego różnych prądów pedagogicznych: naturalizmu, psychologizmu, socjalizmu, i zastanawia się, czy z różnych elementów można zbudować spójny system (1965).

W istocie, to nie różne prądy są obecne w dziele Myślakowskiego, lecz elementy, na których oparła się budowa różnych prądów, które Myślakowskiemu służą do swoistej koncepcji.

Istnieją słowa kluczowe, którymi częściowo można charakteryzować wyniki poszukiwań i analiz, prowadzonych przez krakowskiego profesora. Do takich słów należą: antynaturalizm pedagogiczny, otoczenie

sprężone, osobowość jako indywidualny wynik obcowania z kulturą, tradycja indywidualna i tradycja kolektywna, wspólnoty ludzkie, kultura, a szczególnie język, nastawienie prospektywne.

Swoisty skondensowany rodzaj wyrażania myśli przez Zygmunta Mysłakowskiego nie pozwala na streszczanie jego poglądów. Domagają się one raczej rozszerzenia i interpretacji. Tym uzasadniona jest opinia Stefana Wołoszyna: „Podobnie jak dla zaawansowanych tylko dostępna była *Pedagogika ogólna* Z. Mysłakowskiego, zawarta w *Encyklopedii wychowania*, praca zresztą podstawowa w języku polskim” (1947/1948).

Nie streszczenie więc, lecz szkic głównych stanowisk, z których Zygmunt Mysłakowski rozpatruje zjawiska wychowania, może być pomocny w przedstawieniu konstrukcji jego koncepcji pedagogicznej.

Wyjść trzeba od ukazania znaczenia czynnika biologicznego, uwidoczniającego się nie tylko w dziedziczeniu pewnych cech, ale i w tym, że organizm jest elementem konstrukcyjnym jednostki. Z jednej strony wyposażenie dziedziczne konstytuuje organizm ludzki i umieszcza w tych sferach rzeczywistości, które stanowią środowisko gatunku ludzkiego. Nie całe otoczenie, nie cała rzeczywistość, której zresztą nie ogarniamy i nie przenikamy do końca stanowi środowisko gatunkowe człowieka, lecz tylko ta część otoczenia, która jest odbierana przez aparaty zmysłowo-recepcyjne, stanowiące ludzkie wyposażenie. Wprawdzie człowiek wykracza poza przeznaczone dla siebie środowisko, wznosi się w powietrze jak owady i ptaki, zagłębia w wody jak ryby i inne stworzenia wodne, ale czyni to przy pomocy specjalnych aparatów. Dziedziczne wyposażenie gatunkowe obejmuje nie tylko cechy gatunkowe, ale także indywidualne. Nie decyduje ono o losach i rozwoju jednostki, gdyż z chwilą narodzin rozpoczyna się historia indywidualna człowieka, powstając w wyniku styczności człowieka z właściwym dla niego otoczeniem. Przedtem jednak Zygmunt Mysłowski określa pojęcie „środowiska sprężonego”, tj. tych elementów środowiska, z którymi jednostka łączy się najrozmaitszymi relacjami. Dziedziczność indywidualna ułatwia rozwój zainteresowań i zdolności jednych, utrudnia ujawnianie się innych. Nie determinuje ona rozwoju, ale cały czas wpływa na indywidualny rozwój.

Organizm człowieka stale czynny dopomina się o zaspokojenie potrzeb biologicznych, stanowi więc jedno ze źródeł aktywności człowieka. Aktywność ta jest stymulowana przez normy postępowania i obyczaje właściwe kulturze środowiska społecznego. Całość wyposażenia dziedzicznego łącznie z historią indywidualną decyduje o indywidualności.

Na pograniczu styczności jednostki i otoczenia powstają zjawiska psychiczne, które nie są prostym odzwierciedleniem świata, lecz jego przetworzeniem w przeżyciach indywidualnych. Świadomość, która jest przy tym czynna, nie ogranicza się do czynności umysłowych i umysłowego opanowania świata.

Zygmunt Mysłakowski pisze: „Świadomość nasza nie ogranicza się

do intelektu. Intelekt jest jak gdyby latarką w półmrokach wielkiego gmachu; rzuca on krąg światła, przechodzący stopniowo w ciemność lub półmrok, a niekiedy oświetla wyraźnie przedmioty, gdy snop światła na nie skierujemy. Świadomość wyraźna, zobiektywizowana, wyposażona w terminy, nazwy, działania umysłowe — to tylko latarka; reszta to półmrok i noc ludzkiego ciała" (1969, s. 85).

Wielokrotnie Zygmunt Myślakowski podkreśla swoistość indywidualnego odbioru świata przez jednostkę, dodaje też, że każdy posiada sferę autyzmu, w której kryją się zupełnie indywidualne cierpienia i radości, odkładają selekcyjonowane przez świadomość przeżycia. Świadomość jest rozległą dziedziną, w której obok wyraźnych ujęć intelektualnych istnieje znacznie więcej rzeczy przyciemnionych i niejednokrotnie odtrącanych, wytrącanych, ale istniejących. Myślakowski nie przyjął teorii Freuda, ale miał uznanie dla Junga i dzielił pewne przekonania z neofreudyzmem. Decydujące bowiem dla kształtowania życia jednostkowego jest zetknięcie indywidualności z procesem społecznym.

Wchodzenie jednostki w społeczeństwo jest żywą, obustronną interakcją, w czasie której jednostka uczestniczy w coraz szerszych wspólnotach, poczynając od wspólnoty rodzinnej, a skończywszy na wspólnotach narodowych i wspólnotach nadnarodowych, jak np. kultury śródziemnomorskiej. Jest to jednocześnie droga wchodzenia jak po stopniach do coraz szerszego uczestniczenia w kulturze. Uczestnictwo w kulturze wywołuje rozwój osobowości.

Osobowość jest tym zjawiskiem, które powstaje na skutek uczestnictwa w procesie społecznym, a szczególnie w życiu kulturalnym. Rozwój osobowy jest procesem ogromnie złożonym.

Na pełny rozwój człowieka składają się rozmaite czynniki i procesy, wśród których wychowanie stanowi tylko jedną grupę. Czynniki te w ujęciu Zygmunta Myślakowskiego to:

- czynniki dziedziczne i wrodzone;
- rozwój w danym środowisku materialnym;
- chów, rozumiany jako opieka nad potomstwem poprzez wyżywienie i ochronę przed niebezpieczeństwami naturalnymi;
- urabianie się „jako dalszy ciąg reakcji samorzutnych na czynniki otoczenia społecznego" (1961a, s. 69); Myślakowski rozumie pod tym wrastanie „mimo woli i świadomości" w świat społeczny, wciągający w istniejące stosunki społeczne, zwyczaje, tradycje, normy prawne itd.”;
- wychowanie epizodyczne; na nie składają się działania osób dorosłych, które nie mają intencji wychowawczych, to jest nie zakładają wyraźnego działania na przyszłość; wynikają one z działań doraźnych i mogą mieć np. intencje gospodarcze (1961a, s. 71); do nich zalicza także działania wychowawcze, ale bez intencji wychowawczych;
- wychowanie planowe; są to z reguły procesy oparte na

sobą, że nie ma jakiegos »ja« absolutnego, oderwanego od społeczności, ani nie ma społeczności, która byłaby jakąś maszyną, działającą ponad jednostkami" (1969, s. 85). Znaczenie środowiska społecznego polega na

organizowaniu chaotycznych zachceń, życia popędowego w wyżej zorganizowaną całość, bowiem „dopiero w zetknięciu z życiem społecznym z [...] chaotycznego tworzywa zaczyna się kształtować osobowość społeczna człowieka. Doświadczenie kolektywne społeczności, wyrażające się we względnie ustabilizowanych formach i wzorach współistnienia, walki i współpracy, doświadczenie dojrzałe i bogatsze od najbardziej bogatych możliwości doświadczenia jednostki — wyznacza drogi rozwojowe jednostki. Im mniej bierna i konsumpcyjna jest postawa jednostki wobec otoczenia ludzkiego, im bardziej się ona angażuje w miąsz życia społecznego, im bardziej wzrasta jej aktywność i znaczenie społeczne — tym większemu ograniczeniu ulega żywiołowość i chaotyczność życia jednostki, tym bardziej scala się ono i organizuje w osobowość” (1971, s. 206).

Życie społeczne realizuje się poprzez wchodzenie w procesie rozwoju indywidualnego w coraz szersze wspólnoty ludzkie. Początkową taką wspólnotą jest rodzina i krąg sąsiedzki, ale rychło te procesy uczestnictwa poszerzą się o możliwości uczestniczenia w dalszych kręgach, w szkole, a później w stowarzyszeniach i wreszcie w zakładach pracy, związkach towarzyskich, kulturalnych i społecznych. Na tej drodze jednostka opanowuje coraz nowe wartości kulturowe. Kulturę pojmuję Mysłakowski jako nagromadzenie doświadczeń ludzkich, przekazywane przez żywe formy zachowania i przez systemy znaków, z których najważniejszy jest język. Dzięki nim jednostka zostaje wprowadzona w pamięć kolektywną i może obcować z wartościami kultury nie tylko aktualnymi, ale i ze zjawiskami przeszłymi. Poprzez pismo, książkę nawiązuje łączność z ludźmi z pokoleń minionych.

Słowo i język to najważniejsze drogi, prowadzące w świat ludzkiej wspólnoty, tradycji historycznej i skarbów kultury. „[...] słowo [...] pełni funkcję obcowania duchowego, tworzenia pewnej drobnej wspólnoty, przeżycia wspólnie czegoś, co wszystkim jest bliskie (choć nie zawsze wyraźnie uświadomione)” (1969, s. 60).

Słowo wprowadza w ludzki świat. Jest to świat rozmaitych układów wartości, opartych ma przeżyciach, aktywizujący prawdziwie ludzkie pierwiastki. „Człowiek ma nie jedną, lecz więcej ojczyzn. Kraj z jego krajobrazem i klimatem; naród z jego tysiącletnią historią dążeń, osiągnięć i klęsk, z jego źródłiskami radości i pamięci, z jego ponurymi moczarami wyzysku i krzywd, triumfów i niesprawiedliwości, potknięć i błędów — to są te ojczyzny, które dzięki nawykowi zbiorowemu najczęściej wymieniamy i o nich myślimy, gdy padnie dźwięk słowa: ojczyzna. Jest wiele ojczyzn człowieka. Do nich należy także język. Jest wiele ojczyzn, które nie mieszczą się w pojęciu kraju czy narodowości. Czyż dla każdego Europejczyka nie jest ojczyzną — ponadnarodową — Grecja, Rzym, Syria, Judea i Kreta? Kraje leżące w kręgu Morza Śródziemnego, kraje promiennej cywilizacji, której owocami dotąd żyjemy” (1969, s. 73).

obrazy i »słopiewnie«. 3. Sfera koordynacji treści psychicznych wyrażanych w sztuce, światopoglądzie, w postawach i wartościach (jest to region sztuki, filozofii, religii, wartościowania). 4. Sfera treści najmocnej z obiektywizowanych — warstwa, w której rodzi się poznanie naukowe. 5. Sfera przewidywania i planowania (rozmach wysiłku, skierowanego ku dalszej i bliższej przyszłości, zwany inaczej »stressem« [...]) 6. Sfera działania z obiektywizowanego w sferze człowieka i wyznaczającego jego rolę społeczną" (1969, s. 85—86).

Jest to charakterystyka człowieka od strony jaźni, ale Myślakowski nie traktuje owego wnętrza jako czegoś niezależnego od środowiska. Głębokie analizy otoczenia i środowiska, środowiska gatunkowego, prowadzą go do sformułowania pojęcia „środowiska sprzężonego”. Jest to ta część otoczenia, którą człowiek nie tylko rejestruje dzięki swoim organom odbiorczym, ale która też na niego wpływa, z którą pozostaje w symbiozie i która charakteryzuje go jako jednostkę. Gdyż dla każdego właściwie istnieje jego własne „środowisko sprzężone”, wyodrębniające się na skutek indywidualnych różnic w organach odbiorczych i rozmaitego rodzaju uwrażliwienie jednostki na bodźce środowiskowe, powstające w czasie historii indywidualnej.

Najważniejsze dla człowieka środowisko społeczne przedstawia Myślakowski jako złożony i dynamiczny proces — używa słowa proces społeczny zamiast społeczeństwo — w którym powstają rozmaite „wspólnoty”. Terminu wspólnota używa w znaczeniu rozszerzonym w stosunku do Tönniesa (Tönnies rozróżnia wspólnoty i stowarzyszenia). Dla Myślakowskiego wspólnotą są nie tylko związki uwarunkowane pokrewieństwem i pochodzeniem, lecz wszelkie związki ludzkie, polegające na wzajemnym obcowaniu i współprzeżywaniu właściwych sobie przeżyć kulturowych. Wspólnotami więc jest nie tylko rodzina, ale i klasa szkolna i grupki twórcze i inne. We wspólnotach dokonuje się proces adaptacji do pewnych form kultury i dokonują się procesy rekonstrukcji tychże form, w których jednostka uczestniczy. Uczestnictwo w przyswajaniu wartości kulturowych i uczestnictwo w przetwarzaniu tych wartości — tworzy osobowość.

PROCES SPOŁECZNY I OSOBOWOŚĆ

Całościowe ujęcie człowieka i jego rozwoju indywidualnego polega na widzeniu jednostki nierozłącznie z jej środowiskiem i z jej działaniem w środowisku, zwłaszcza społecznym.

„Jednostka i jej środowisko są to korelaty tak ściśle powiązane ze sobą, że nie ma jakiegos »ja« absolutnego, oderwanego od społeczności, ani nie ma społeczności, która byłaby jakąś maszyną, działającą ponad jednostkami" (1969, s. 85). Znaczenie środowiska społecznego polega na

organizowaniu chaotycznych zachceń, życia popędowego w wyżej zorganizowaną całość, bowiem „dopiero w zetknięciu z życiem społecznym z [...] chaotycznego tworzywa zaczyna się kształtować osobowość społeczna człowieka. Doświadczenie kolektywne społeczności, wyrażające się we względnie ustabilizowanych formach i wzorach współistnienia, walki i współpracy, doświadczenie dojrzalsze i bogatsze od najbardziej bogatych możliwości doświadczenia jednostki — wyznacza drogi rozwojowe jednostki. Im mniej bierna i konsumpcyjna jest postawa jednostki wobec otoczenia ludzkiego, im bardziej się ona angażuje w miąsz życia społecznego, im bardziej wzrasta jej aktywność i znaczenie społeczne — tym większemu ograniczeniu ulega żywiołowość i chaotyczność życia jednostki, tym bardziej scala się ono i organizuje w osobowość” (1971, s. 206).

Życie społeczne realizuje się poprzez wchodzenie w procesie rozwoju indywidualnego w coraz szersze wspólnoty ludzkie. Początkową taką wspólnotą jest rodzina i krąg sąsiedzki, ale rychło te procesy uczestnictwa poszerzą się o możliwości uczestniczenia w dalszych kręgach, w szkole, a później w stowarzyszeniach i wreszcie w zakładach pracy, związkach towarzyskich, kulturalnych i społecznych. Na tej drodze jednostka opanowuje coraz nowe wartości kulturowe. Kulturę pojmuje Mysłakowski jako nagromadzenie doświadczeń ludzkich, przekazywane przez żywe formy zachowania i przez systemy znaków, z których najważniejszy jest język. Dzięki nim jednostka zostaje wprowadzona w pamięć kolektywną i może obcować z wartościami kultury nie tylko aktualnymi, ale i ze zjawiskami przeszłymi. Poprzez pismo, książkę nawiązuje łączność z ludźmi z pokoleń minionych.

Słowo i język to najważniejsze drogi, prowadzące w świat ludzkiej wspólnoty, tradycji historycznej i skarbów kultury. „[...] słowo [...] pełni funkcję obcowania duchowego, tworzenia pewnej drobnej wspólnoty, przeżycia wspólnie czegoś, co wszystkim jest bliskie (choć nie zawsze wyraźnie uświadomione)” (1969, s. 60).

Słowo wprowadza w ludzki świat. Jest to świat rozmaitych układów wartości, opartych ma przeżyciach, aktywizujący prawdziwie ludzkie pierwiastki. „Człowiek ma nie jedną, lecz więcej ojczyzn. Kraj z jego krajobrazem i klimatem; naród z jego tysiącletnią historią dążeń, osiągnięć i klęsk, z jego źródłiskami radości i pamięci, z jego ponurymi moczarami wyzysku i krzywd, triumfów i niesprawiedliwości, potknięć i błędów — to są te ojczyzny, które dzięki nawykowi zbiorowemu najczęściej wymieniamy i o nich myślimy, gdy padnie dźwięk słowa: ojczyzna. Jest wiele ojczyzn człowieka. Do nich należy także język. Jest wiele ojczyzn, które nie mieszczą się w pojęciu kraju czy narodowości. Czyż dla każdego Europejczyka nie jest ojczyzną — ponadnarodową — Grecja, Rzym, Syria, Judea i Kreta? Kraje leżące w kręgu Morza Śródziemnego, kraje promiennej cywilizacji, której owocami dotąd żyjemy” (1969, s. 73).

Rozważając biologiczne i kulturowe uwarunkowania jednostki wysuwa Myślakowski koncepcję psycho-fizycznej neutralności osoby. Wyrażeniem tym ujmując fakt złożoności osoby ludzkiej. Z jednej strony jako organizm należy ona do świata materialnego, do „szeregu przedmiotowego”. Z drugiej, jako uczestnik procesu społecznego należy do świata przedmiotowego, świata wartości. Jak wspomnieliśmy, określenie procesu społecznego wprowadził Myślakowski zamiast używanego wówczas powszechnie terminu społeczeństwo. To nowe wówczas wyrażenie oddawało lepiej zmienność i dynamiczność stawania się współzycia ludzkiego i jego przemian.

Nierozzerwalność organizmu i psychiki, nieustanne stawanie się i przemianę podkreślał Zygmunt Myślakowski niejednokrotnie. Życie jako pęd i zmiana — można to traktować jako wynik studiów nad Bergsonem — ale w istocie są to parametry wbudowane całkowicie w świat, przedstawiany przez Zygmunta Myślakowskiego i mający bezpośrednie odniesienia do jego odczuć. „[...] przychodząc na świat, masz przed sobą nie tylko ten olbrzymi, niewymierzony, niezrozumiały prąd istnienia. Masz także wspólnotę ludzką, która stanowi twe oparcie i broni cię przed samotnością, przed grozą. To w niej i w głębokim związku z nią tworzysz sobie swój kształt życia. Jesteś tworem natury, jak to drzewo, jak ten bezmiar materii, który cię unosi — ale także jesteś tworem współzycia z twoimi bratnimi istotami. Nie ma ucieczki ani przed jednym, ani przed drugim” (1969, s. 215).

Zetknięcie jednostki ze wspólnotami ludzkimi powoduje jednocześnie wejście w świat kultury. Na przecięciu rozwoju indywidualnego z życiem społecznym rodzi się osobowość. Jak każde pojęcie i osobowość jest u Myślakowskiego określana przez rozmaite konteksty myślowe. Ta niechęć do definicji, a dążenie do eksponowania myśli, oddala teksty Myślakowskiego od charakteru przeciętnych tekstów szkolno-akademickich, w których definicja stanowi konieczny kamień budowy systemu. „[...] wieloznaczność terminów jest bowiem tylko wtedy szkodliwa, gdy ktoś nie zdaje sobie z nich sprawy [...] Wieloznaczności można by też próbować uniknąć przez całkowite odrzucenie naturalnego systemu mowy i zastąpienie go systemem znaków [...] Sądzę jednak, że procedura ta ma sens przede wszystkim w stosunku do treści prostych, jakimi są np. twory matematyczne [...] w odniesieniu natomiast do treści bardzo złożonych, jakimi są zjawiska socjologii, psychologii, pedagogiki, estetyki, historii — procedura ta nie znajdzie zapewne prawdziwego zastosowania [...] Jeżeli więc próbujemy uściślić i uczynić jasnymi pewne pojęcia podstawowe, to dokonujemy tego tylko w granicach mowy naturalnej, często w sposób operacyjny, tj. nie przez podawanie definicji, lecz przez wskazanie właściwego użytku, jaki czynimy z nazw w określonych granicach dyskusji” (1961a, s. 6).

Termin osobowość występuje w opracowaniach Zygmunta Myśla-

oznacza to, że rozmach jej jest zwrócony w przód, ku przyszłości. Wzory społeczne postępowania, jakie wybiera jednostka i w myśl których planuje swoją przyszłość, są obrazami mentalnymi; jednakże ich charakter jest odmienny niż charakter obrazów pamięciowych, czerpanych z przeszłości; w dużym stopniu są one sprawą wyobraźni twórczej, jakkolwiek zasilanej przez obrazy pamięciowe. To nastawienie prospektywne, ten rozmach w przód jest najbardziej znamioną cechą żyjącej w potoku zdarzeń i sytuacji jednostki" (1961, s. 150).

Całość procesu rozwoju jednostkowego przedstawia Zygmunt Mysłakowski w owych sferach, które wyżej przedstawialiśmy.

Na tle tak szeroko zarysowanej problematyki Zygmunt Mysłakowski umieszcza procesy wychowania planowego, zinstytucjonalizowanego. Widzi dwie główne społeczne funkcje tego wychowania: adaptacyjną i rekonstrukcyjną.

Funkcja adaptacyjna obejmuje to, co socjologowie nazywają przygotowaniem zmiany pokoleniowej, a więc przygotowywanie młodzieży do przejmowania funkcji dorosłych. W ujęciu Mysłakowskiego jest to nie tylko przygotowanie do podejmowania i przejmowania funkcji, wyrażających się rozwiązywaniem koniecznych zadań stojących przed społeczeństwem, ale także przejmowanie tradycji i kultury, wchodzenie w „kolektywną pamięć” przekazywaną dzięki słowu, przejmowanie tradycji i obyczaju ojczystego. Ta funkcja zaręcza ciągłość instytucji społecznych i podtrzymywanie dotychczas wypracowanych wartości.

Funkcja rekonstrukcyjna polega na przygotowaniu młodzieży nie tylko do przejmowania tradycyjnych wartości, ale na rozwinięciu dążeń do ulepszania życia społecznego, do poszukiwania jego lepszych form, do dokładniejszego wyrażania wartości społecznych w rozmaitych dobrach kulturowych. Funkcja rekonstrukcyjna zapewnia zmianę i postęp w rozmaitych dziedzinach życia społecznego.

Charakterystyczne jest w tym ujęciu traktowanie kultury nie jako wyodrębnionej sfery, jak gdyby niezależnej od życia społecznego, co charakteryzuje większość poglądów pisarzy, reprezentujących prąd „pedagogiki kultury”. W ujęciu Zygmunta Mysłakowskiego kultura nie znajduje się poza społeczeństwem i świat wartości nie jest światem odrębnym, lecz właśnie realizuje się we współżyciu ludzkim. Na drodze obcowania społecznego człowiek przejmuje i akceptuje rozmaite wartości, zaznajamia się z różnymi ich układami, realizowanymi w rozmaitych grupach społecznych. Pamięć kolektywna, zachowująca się w dobrach piśmiennictwa, świat wartości ludzi z ubiegłego społeczeństwa biorą udział w akceptowaniu aktualnych wartości i tworzeniu nowych. Człowiek obcuje nie tylko ze współcześnie żyjącymi uczestnikami procesu społecznego, ale z jego poprzednikami, którzy pozostawili w spadku następcom architekturę, narzędzia, sprzęty, książki, dzieła sztuki.

Teoria dwu funkcji wychowania korygowała socjologiczne teorie wy-

chowania, kładące nacisk przede wszystkim na przystosowanie człowieka do społeczeństwa i jego wymagań. Człowiek w ujęciu Myślakowskiego jest aktywnym współtwórcą wszystkiego, co się dzieje. Można powiedzieć o antykonserwatywnym ostrzu teorii Myślakowskiego, osłabionym niestety przez przyjęcie koncepcji ról społecznych.

Przedstawiając główne zręby rozważań teoretycznych Zygmunta Myślakowskiego, przedstawiamy jego filozofię wychowania, która jednak jest czymś więcej aniżeli filozofią wychowania. Jest to filozofia człowieka — antropologia ludzka, czy może nawet w niektórych częściach antropozofia tam, gdzie Myślakowski zajmuje się problemami moralnymi. Trzeba jednak przedstawić jego wkład w to, co po wojnie zdawało się być głównym terenem zainteresowań pedagogiki. Są to niektóre zagadnienia o wiele bardziej szczegółowe od dotąd prezentowanych.

BADANIA NAD ŚRODOWISKIEM WYCHOWAWCZYM

Badania te co do swej koncepcji wiążą się bezpośrednio z teorią wypracowaną przez Myślakowskiego. Ukazanie zróżnicowania wychowawczego rozmaitych środowisk byłoby ukazaniem różnic w losach indywidualnych i tym samym różnic w osobowościach ludzkich.

Badania poszły w kierunku podziału terytorialnego. Z. Myślakowski wyróżnił tu środowisko wiejskie, środowisko małomiasteczkowe, natomiast w środowisku wielkomiejskim zajął się rodziną robotniczą. Wyróżnienie typów środowisk stanowi ważną wskazówkę metodologiczną. Prowadzi ono konsekwentnie do prób całościowego opisu sytuacji wychowawczej w danym środowisku. Przedmiotem centralnym w badaniach prowadzonych pod kierunkiem Zygmunta Myślakowskiego była rodzina i jej funkcja wychowawcza, rzucona na tło analizy środowiska naturalnego, społecznego i kulturowego. Koncepcja ta znajduje odpowiednik w poglądach niemieckiego socjologa Leopolda Wiesego, którego pracę *Das Dorf als soziales Gebilde* Myślakowski wymienia.

Badania opierały się na takim samym schemacie, w którym wyraziły się dążenia nie tylko do ujęcia stosunków zachodzących w rodzinie, jej historii, wzajemnej zależności członków rodziny, poziomu intelektualnego i atmosfery moralnej, ale także otoczenia rodziny, jej stosunków z rozmaitymi grupami zewnętrznymi — jednym słowem charakterystyka i opis oddziaływania środowiska sprzężonego. Zastosowano tu pogląd Zygmunta Myślakowskiego na jednostkę jako nierozdzielczą całość z jej środowiskiem sprzężonym. Materiały zbierano przy pomocy ankiet, wywiadów, obserwacji, a także introspekcji. Dało to bardzo wartościowy materiał empiryczny do analizy.

Zygmunt Myślakowski rozróżnił czynniki intencjonalne w postaci świadomego i celowego oddziaływania wychowawczego i czynniki samorzutne, bezrefleksyjne w postaci oddziaływań środowiska geofizycznego,

ekonomicznego i socjalnego, które także mają wpływ na indywidualny rozwój jednostki. Było to wyrazem dążeń do ukazania skomplikowanej sieci różnych ustosunkowań wzajemnych, bowiem środowisko wychowawcze rodziny „jest to sfera przede wszystkim irracjonalnych oddziaływań; charakterystyka rodziny powinna oddawać tę stronę życia co najmniej na równi z tym, co określone, zamierzone, świadome, dyskursywne. Dom rodzinny to nie tylko zbiorowe pojęcie pewnej liczby ludzi, zamieszkających wspólnie — to znów pewien irracjonalny twór, posiadający wartość wzruszeniową, potęgującą się z wiekiem we wspomnieniach do granic prawdziwego mitu. I to wszystko razem wzięte jest dopiero atmosferą wychowawczą domu” (1961a, s. 2).

Powstałe pod takimi dyrektywami prace ukazały duże zróżnicowanie wpływów wychowawczych na wsi i w miastach. Jan Piatek, opisując wieś Mstyczów na Kielecczyźnie, charakteryzuje procesy wychowawcze jako w zasadzie nieświadome wrastanie jednostki w otaczającą rzeczywistość. Dziecko stanowi ważne ogniwo w życiu rodziny, jest otoczone uwagą i miłością domowników. Wprawdzie czułość i pieszczoty pojawiają się rzadko, ale nie brak jest i zamierzonych oddziaływań wychowawczych w związku z projektowaniem przyszłości dziecka. Uwzględniają one nie tylko zainteresowanie dziecka, jego uzdolnienia i osiągnięcia w szkole, ale także interesy rodzinne.

Jest to obraz rodziny chłopskiej zupełnie inny, aniżeli zarysowany przez Józefa Chałasińskiego, w którym przeważa statyczność i podporządkowanie życia sprawom produkcji i bezuczuciowy stosunek do dzieci (J. Chałasiński, 1934).

Te różnice były różnie interpretowane przez socjologów. Wydaje się jednak, że materiały zebrane pod kierownictwem Zygmunta Mysłakowskiego dotyczące rodziny zarówno wiejskiej, jak i małomiasteczkowej dają obraz żywy i barwny, stanowią więc cenny materiał empiryczny. Natomiast niewątpliwie badań z jednej czy dwu wsi lub małych miastek nie można uogólniać. Istniały i dotąd istnieją różnice między wsią śląską a poznańską, lubelską czy podlaską. Prawdopodobnie zamiarem Zygmunta Mysłakowskiego było przeprowadzenie badań wsi i miasteczek z uwzględnieniem regionalnego zróżnicowania. Dałoby to wtedy obraz kultury pedagogicznej rozmaitych regionów i mogłoby służyć za podstawę racjonalnej polityki oświatowej. Jednakże zamiar ten nie został zrealizowany wobec małej liczby osób, które te badania podejmowały.

W stosunku do miast badania we współpracy z Klubem Demokratycznym w Krakowie były prowadzone wśród ludności robotniczej. Ich owocem były pamiętniki: *Robotnicy piszą*.

Powyższy wybór środowisk świadczy jednocześnie, że Zygmunt Mysłakowski szukał wiedzy o środowiskach, które uchodziły za obniżone kulturowo. Znajdował w nich cieszące objawy czytelnictwa, akcji społecznych, nasilającego się patriotyzmu wsi. W. Winclawski w pracy

nad polskimi badaniami wychowania wiejskiego zalicza Ludwika Krzywickiego, Józefa Chałasińskiego i Zygmunta Myślakowskiego do ludzi, których pasja naukowa i pasja tworzenia stanowiły źródło osiągnięć polskiej nauki po odzyskaniu niepodległości w 1918 r. (1982, s. 21).

INNE ZAGADNIENIA PEDAGOGICZNE

Nie tylko badania środowiskowe wsi i miasteczek oraz prace nad środowiskiem robotniczym stanowią osiągnięcia Zygmunta Myślakowskiego. Do takich zaliczyć wypada także precyzyjną analizę pojęcia i treści wykształcenia ogólnego w rozmaitych okresach historii — włączając w to i funkcje społeczne kształcenia ogólnego.

Analiza historycznych postaci kształcenia ogólnego, opinii środowisk burżuazyjnych, klasowego charakteru tego kształcenia jest jedną z najbardziej owocnych w literaturze polskiej.

„Wykształcenie jest to ten zasób nabytków umysłowych (wiedzy, umiejętności, nawyków, postaw), który rozszerza sferę obcowania człowieka z rzeczywistością — przyrodą i społeczeństwem — rozszerza horyzont jego działalności i rozumienia świata, pozwala mu wejść w styczność z coraz większym zasobem faktów, umożliwia intelektualne posiadanie świata w coraz szerszych rozmiarach” (1961a, s. 49—50).

„Człowiek bardziej wykształcony ogólnie jest to człowiek myślący prawidłowej, wiedzący więcej, umiejący czynić wybór między tym, co wiedzieć trzeba, a tym, czego nie można zaniedbać, trzymający się zasady jedności teorii i praktyki, to jest traktujący poznanie nie jako wartość absolutną, lecz jako czynnik działania, czynnik pogłębiający i rozszerzający granice jego woli życiowej w społeczności” (1961a, s. 95).

Wynikiem kształcenia powinna być kultura umysłu, to zaś, „co nazywamy kulturą naszego umysłu, polega — jak się zdaje — bardziej na świadomości rzeczy zapomnianych, niż na inwentarzu rzeczy pamiętanych. Kultura jest to świadomość granic i taki umysłowy, a nie zapas pojęć i wiadomości operacyjnych” (1961a, s. 66).

Szczególnie jasno przedstawił Myślakowski funkcję klasową kształcenia ogólnego jako wyróżnika warstw posiadających i jednocześnie przygotowania do pełnienia kierowniczej roli w kulturze społeczeństwa.

Zajął się również Zygmunt Myślakowski w pogłębiony sposób rolą podręcznika szkolnego w nauczaniu, którą rozważał na tle procesu kształcenia. Z dociekań tych wyprowadził właściwości podręcznika, klasyfikując jednocześnie typy książek pomocniczych. Omawia właściwości, jakie powinien mieć podręcznik ze względu na swoje funkcje, stosunek nauczyciela do podręcznika. Jest to jedna z pierwszych tego typu analiz w literaturze polskiej i często powracają do niej obecni teoretycy książki szkolnej.

Innym zagadnieniem, które Zygmunt Myślakowski chętnie podej-

mował i wracał doń w rozmaitych rozważaniach, jest sprawa planu życiowego. Termin ujawnia pewne powinowactwo z teorią Adlera, w rozważaniach krakowskiego profesora zyskuje swoiste znaczenie.

Plan życiowy wynika z perspektywnego nastawienia jednostki, wprawdzie zanurzonej w bieżącym życiu i stycznościach, zajętej wykonywaniem aktualnych zadań, ale jednocześnie planującej swoje dalsze życie na rozmaitych poziomach. Plan życiowy bowiem nie jest tylko sprawą rozwoju zawodowego czy kariery życiowej. Jest to w ujęciu Mysłakowskiego obszerna konstrukcja własnej przyszłości, oparta na życiowym doświadczeniu i samoocennym rozeznaniu możliwości nasuwanych przez proces społeczny, na wiedzy i życzliwych radach osób doświadczonych, na uczuciach i przeżyciach jednostki, jej waloryzacji świata i jego zjawisk.

„O »planie życiowym« będziemy mówili w znaczeniu gospodarki całością życia; jak sobie je ktoś tłumaczy, jak pojmuje własną »historię życiową«, jakie dominują w nim zainteresowania, przejawiające się w planowaniu; innymi słowy, jakiego rodzaju jedność przejawia się (widziana oczami własnymi lub dostrzegana przez obserwatora) w toku różnorodnych zachowań się osobnika. Mamy tu oczywiście na myśli nie jedność fizjologiczną lub organiczną, lecz jedność »układu zrozumiałego« (według terminologii Jaspersa), sens humanistyczny, specyficznie ludzki, jaki ludzie nadają swemu życiu. »Plan życiowy« należy do sfery pojęć humanistycznych i w mechanicznej koncepcji człowieka jako części przyrody się nie mieści” (1971, s. 119—120).

Tak jak w każdej jednostce czynna jest perspektywna postawa, wychylenie w przyszłość i spoglądanie w przyszłość, tak też i każdy posiada plany życiowe, które zamierza realizować. Obejmują one, jak wspomnieliśmy, nie tylko drogę zawodową, ale także plany osobiste i realizację zainteresowań umysłowych, estetycznych czy artystycznych. Bardzo często główną ich częścią są zadania doskonalenia moralnego i wnoszenia w życie wartości stycznych.

Temat ten niejednokrotnie podejmowano w badaniach w Polsce, co przyniosło cenny materiał empiryczny. Wydaje się jednak, że zagadnienie ciągle czeka na szerokie i gruntowne badania nad rolą planu życiowego w rozwoju jednostkowym.

Bardzo obszernym działem prac Zygmunta Mysłakowskiego były zagadnienia dydaktyczne. W okresie II Rzeczypospolitej poświęcił im sporo miejsca i opublikował rozprawkę *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*. Po wojnie ukazał się opracowany pod jego kierownictwem okazały tom *Wprowadzenie do teorii nauczania*. Profesor zajął się w nim dwoma zagadnieniami: kształceniem politycznym i zasadami nauczania. Jest w tomie tym więcej fragmentów opracowanych przez Profesora, ale szczególną uwagę zwracają rozdziały „Rola doświadczenia w procesie wychowania” oraz „Wykształcenie ogólne i postulat politechnizacji”.

Rolę doświadczenia eksponował Zygmunt Myślakowski w wielu swoich pracach. Zwracał uwagę, w jakich warunkach staje się ono cenne dla rozwoju umysłowego jednostki, a kiedy prowadzi po prostu do rutyny.

Zygmunt Myślakowski nie ominął w swych pracach zagadnień pedeutologicznych. Przeciwwstawił się schematowi nauczyciel — uczeń w sensie jednostka — jednostka jako teoretycznej podstawie rozważań pedagogicznych. Naszkicował niską pozycję nauczyciela domowego, aby zająć się właściwościami nauczycielskimi w klasycznej już rozprawie *Co to jest talent pedagogiczny*. Rozprawa ta obok Dawida *O duszy nauczycielstwa* weszła w skład złotego funduszu polskiej literatury pedeutologicznej. Do zagadnień tych wraca. We *Wprowadzeniu do teorii nauczania* pisze o „Kształceniu nauczycieli na tle nowych zadań szkoły”, a w dziele *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności* umieszcza rozdział: „Jakie cechy osobowe wychowawcy sprzyjają sprawności wychowania”.

UWAGI KOŃCOWE

Wśród wielu zagadnień, poruszanych przez Zygmunta Myślakowskiego, największą wagę mają z pewnością sprawy filozoficzno-moralne.

Rozumienie koncepcji filozoficzno-pedagogicznych Zygmunta Myślakowskiego ułatwia zaznajomienie się z jego postawą teoriopoznawczą. Stanowiskiem orientacyjnym jest krytyka podstawowego narzędzia poznania, które występuje u Bergsona: intuicji (1924). Krytykę tę należy pojmować w ramach jej wyznaczonych, to jest jako krytykę głównego narzędzia poznawczego, gdyż w takim charakterze występuje ona u Bergsona. Poglądy filozoficzne Henri Bergsona wyrastały między innymi na krzewiących się wątpliwościach w możliwości rzeczywistego poznania, uchwycenia istoty rzeczywistości na drodze, którą poszła nauka. Rozpaczliwemu okrzykowi Du Boya-Reymonda: *ignoramus et ignorabimus*, towarzyszyły pełne sceptycyzmu co do obiektywności praw naukowych rozważania Emila Boutroux, Henri Poincare, Edouarda Le Roy, Emila Meyersona (Tatarkiewicz, 1970). Wykazywano, że prawa naukowe są w większym stopniu tworem umysłu aniżeli odtwarzaniem stanu rzeczy. Henri Bergson w swoich pracach usiłował przekonać o istnieniu innej, bezpośredniej metody poznawania rzeczywistości. Zygmunt Myślakowski analizował przedtem poglądy Meyersona i miał sceptyczny stosunek co do relacji między prawami naukowymi a rzeczywistością. Droga wyjścia ukazana przez Bergsona zdawała się obiecywać poznanie pewniejsze. W wyniku jednak studiów nad Bergsonem Myślakowski odrzuca koncepcję intuicjonizmu. Znajduje w niej samej sprzeczność. Gdyż oto Bergson ustawia nieprzekraczalną przegrodę między intuicją a intelektem, wytwarzającym pojęcia i prawa naukowe, ale jednocześnie w dowodzie posługuje się systemem pojęć, wprowadza teorię intelektu i konstruuje rzeczywistość duchową i pragmatyczną. Teoria intuicji nie może

być dowodzona środkami samej intuicji, gdyż wówczas stanie się dowolnym założeniem „zawieszonym w powietrzu”. Teoria bowiem winna się bronić innymi środkami niż te, które zamierza dopiero uzasadnić.

Można uważać studia nad Bergsonem za przygodę intelektualną, jednakże Zygmunt Mysłakowski stał na stanowisku, że wprawdzie praca intelektualna dostarcza szeregu różnych „wyglądów” rzeczywistości, operując rozmaitymi układami pojęć i układem czasoprzestrzennym, ale rozmaite ujęcia rzeczywistości (świat jako układ poruszających się mas, świat jako nagromadzenie pierwiastków chemicznych, świat jako układ rozmaitych form ruchu, świat jako system elektronów i neutronów itd.) nie wyczerpują całej złożoności rzeczywistości, a nawet nie dają nam gwarancji, że są czymś więcej niż tylko ułamkowymi wyjaśnieniami niektórych cech rzeczywistości.

Obrazy ludzi zamkniętych w studni jak żaby, ludzi — żdźbeł na wirującej tratwie, niemożność ogarnięcia olbrzymiego wszechświata, tęsknota za żywym doświadczeniem — oto pewne charakterystyczne cechy tej postawy. A w ślad za tym uznanie za równouprawnione obrazy świata, stwarzane przez naukę i przez filozofię — ta ostatnia zbliża się raczej do ujęć charakterystycznych dla sztuki, ujęć świata przez plastyków i przez poetów — równouprawnienie tych rozmaitych prawd o świecie, odnoszących się przecież do jednej zmiennej rzeczywistości.

Człowiek i świat to dwa ogniwa filozofii Zygmunta Mysłakowskiego, które będą później bardziej szczegółowo charakteryzowane: człowiek w warunkach swego wyposażenia gatunkowego, dziedzicznych i wrodzonych właściwości indywidualnych, charakterystyki jego wnętrza i przemian, świat poprzez wydzielenie właściwego otoczenia człowieka, określanie środowiska sprzężonego z nim i ujmowanie jednostki i sprzężonego z nią środowiska jako pewnej całości, a w tym środowisku rozmaite układy społeczne i krążąca w nich pamięć kolektywna, kultura środowiska, jego historia, wierzenia, obyczaje. Historia jednostki rozpoczyna się z chwilą, gdy wyposażona dziedzicznie rozpoczyna współżyć ze swoim środowiskiem przyrodniczym, a przede wszystkim społecznym. Środowisko społeczne wyznacza w pewien sposób drogę indywidualnego rozwoju. Kolejne wchodzenie jednostki do coraz szerszych wspólnot wyznacza drogi jej rozwoju od uczestnictwa w rodzinie, poprzez uczestnictwo w rozmaitych wspólnotach aż do uczestnictwa w życiu swego narodu i całej ludzkości.

Dla Zygmunta Mysłakowskiego życie człowieka jest wędrówką. Jej symbolem jest wędrówka Odysa, tęskniącego wciąż do rodzinnej Itaki i wciąż znajdującego się w obliczu nowych przygód, trudności, przeszkód i zadań. Terytorialne przesuwanie się Odysa tak jak trasa wędrówek Wilhelma Meistra nie stanowi tu istoty wędrówki. Jej istotą jest zdobywanie doświadczenia i transformacje świadomości człowieka. Jest to więc wędrówka jednocześnie uwewnętrzniona, kolejne przygody duszy ludz-

kiej. Ich najstarszym symbolem są przemiany Buddy. Przemiany te nie zależą od przesunięć geograficznych. Można świat wielokrotnie obejść i nie dopełnić swojej wędrówki wewnętrznej. Można pozostawać w jednym miejscu i doznawać coraz wyższego stopnia doświadczeń wewnętrznych. W tej podróży ważną rolę odgrywa czas. On odkłada w przeszłość kolejne przeżycia, które zapadają w głębokie „ja”, gdy zostają zatarte w świadomości. Czas dzieli doświadczenie przeszłe od doświadczeń oczekujących i czas każe przeżywać obecne cierpienia i radości. Jednakże i czas nie jest najbardziej istotnym elementem wewnętrznej drogi doskonalenia człowieka. Istotne jest zdobywanie nowych doświadczeń, pokonywanie nieznanymi przeszkodami, wznoszenie się poprzez trudności.

Odyseja nie jest dlatego arcydziełem, że opisuje w pasjonujący sposób mniej lub bardziej fantastyczne przygody podróżnicze, lecz dlatego, że jest obrazem nieustannego dążenia człowieka do właściwej ojczyzny, w której posiadałby on pewne zrozumienie siebie i świata, jest obrazem narastania jego doświadczeń, pokonywania przeszkód i nieustannego męstwa, którego wymaga realizowanie ideału.

W tym archetypie wędrówki jednostkowej zawarte są przekazy zarówno religii dalekowschodnich, jak i kultury Morza Śródziemnego: wędrówka Izraelitów do Ziemi Obiecanej, późniejsze wędrówki Donkiszota i wędrówki do Ziemi Świętej. Wszystkie one są zewnętrznym wyrazem przemian duchowych, dojrzewania i uzyskiwania wyższego stopnia świadomości.

Twórczość naukowa Zygmunta Myślakowskiego oczekuje na analizę i ocenę. Jest on niewątpliwym współtwórcą, konstruktorem naukowej pedagogiki w Polsce. Zbudował konstrukcję obszerną, otwartą i na dorobek nauk przyrodniczych, i na wielostronny dorobek humanistyki. Jądem jego rozważań jest człowiek i jego losy, ujmowane z rozmaitych stron i różnych perspektyw. Filozofia, którą uprawiał, jest filozofią człowieka, jest badaniem możliwości człowieka, jego przemian i osiągnięć w konfrontacji z rzeczywistością przyrodniczą i społeczną.

Ze względu na wielostronność ujęć można tę pedagogikę nazwać holistyczną. Jest to równocześnie pedagogika antropocentryczna w tym sensie, że jej ośrodkiem nie jest człowiek jako przedstawiciel gatunku czy grupy, lecz człowiek konkretny w jego indywidualnych losach. Jest charakterystycznym znamieniem analiz, przeprowadzanych przez Zygmunta Myślakowskiego, dokonywanych z rozmaitych stanowisk. Stanowisko to znajduje się czasem wewnątrz jednostki i rysuje jej budowę wewnętrzną w kontekście indywidualnej historii, innym razem analiza jest dokonywana z zewnątrz, ujmując człowieka na tle jego środowiska życiowego i przemian. Zmieniają się ogniskowe obiektywów, którym posługuje się Uczony. Jest to zresztą nie tylko analiza, jest to niejednokrotnie współprzeżywanie i serdeczne współczucie.

Zygmunt Myślakowski nie kryje swego uczuciowego stosunku do

- Co to jest „talent pedagogiczny”, „Ruch Pedagogiczny”, 1925, nr 1/2 s. 13.—21. *Pedagogika ogólna*, według wykładów... oprac. A. Smrokowski, Kraków 1925, ss. 131, powiel.
- Rozwój naturalny i czynniki wychowania*, Kraków 1925, Druk. Uniw. Jagiell., ss. 92, nrb. 1. Odb.: „Kwartalnik Filozoficzny”, 1925, T. 3, s. 181—237, 257—285.
- Funkcja socjalna wychowania i jej stosunek do tzw. „celów wychowawczych”*, Kraków 1926, Druk. Uniw. Jagiell., ss. 24. Odb.: „Kwartalnik Filozoficzny”, 1926, T. 4, s. 104—125.
- La funzione sociale dell'educazione ed il suo rapporto con i cosiddetti „scopi educativi”*, Roma 1927, Albright Segati, ss. 23, Societa editrice Dante Alighieri.
- Wychowanie pracownika naukowego*, Kraków 1926, Druk J. Cotty, ss. 25. Odb.: „Nauka Polska”, 1927, T. 6, s. 24—48.
- „Chowanna”. Kwartalnik poświęcony naukowym zagadnieniom wychowania, Red. T. 1—2. Katowice 1929—1930.
- Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze*, Red. (oraz) Wstęp. Kraków 1931, Nauk. Tow. Pedag., ss. XV, 362 (s. V—XI, 3—32).
- Wychowanie państwowe a narodowe*, Lwów 1931, „Książnica Atlas”, ss. 26. Odb.: „Muzeum”, 1931, z. 1, s. 1—13; z. 2, s. 65—75.
- La famille villageoise considérée comme milieu éducatif*, Lwów 1932, „Książnica — Atlas”, ss. 36.
- Czynniki nauczania a konstrukcja podręcznika*, „Kultura Pedagogiczna”, 1933, z. 1, s. 5—17.
- Gentile G.: *Reforma wychowania*. Warszawa 1932. [Rec.] „Kultura Pedagogiczna”, 1933, z. 1, s. 94.
- Kilka słów o kulturze*, „Kultura Pedagogiczna”, 1933, z. 1, s. 1—4.
- „Kultura Pedagogiczna”, Dwumiesięcznik, Czasopismo poświęcone naukowym i filozoficznym zagadnieniom wychowania. Red.: ..., J. S. Bystron, B. Nawroczyński, S. Szuman, Kraków 1933.
- Mit przeszłości i mit przyszłości w idei ojczyzny*, „Wiedza i Życie”, 1933.
- Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk*, Warszawa 1933, „Nasza Księgarnia”, ss. 23. Odb.: *Encyklopedia wychowania*, T. 1, cz. 1, Warszawa 1933, s. 9—29.
- Rousseau J. J.: *Emil*, Cz. 2, Tłum. E. Zieliński. Oprac. ..., Warszawa 1933, ss. 346.
- Znaczenie badań nad środowiskiem dla wychowania do państwowości*, „Kultura Pedagogiczna”, 1933, z. 4/5, s. 407—414.
- Dewey J.: *Jak myślimy?* „Wstęp”, Lwów 1934, s. III—VII.
- Kursa S., Pisarski T., Greller D.: *Wychowanie w środowisku małomiasteczkowym*. Red. ..., Warszawa 1934. Nauk. Tow. Pedag., ss. VIII, 206.
- Państwo a siły społeczne*, „Kultura i Wychowanie”, 1934/35.
- La petite ville comme milieu éducatif* (Rés.), Varsovie 1935, „Nasza Księgarnia”, s. 59—61. Odb.: „Bulletin International de la Société Scientifique de Pedagogie”.
- Państwo a wychowanie*, Warszawa 1935, „Nasza Księgarnia”, ss. 123, nrb. 1.
- Pedagogika ogólna*, Warszawa 1935, „Nasza Księgarnia”, ss. 87. Odb.: *Encyklopedia wychowania*, T. 1, cz. 2, Warszawa 1935, s. 701—785.
- Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*, Lwów 1936, „Księgarnia Pedagogiczna”, ss. 77.
- „Prace Pedagogiczne”. Red. Warszawa 1937, Nauk. Tow. Pedag., ss. 196. Treść: Lachowicz F.: *Wyniki pracy wychowawczej szkoły powszechnej w pow. grodzieńskim*; Sokulski D.: *Samorzutna skłonność dzieci do zakładania się na usługach wychowania*; Szwarec K.: *Dziecko a gazeta*; Miller R.: *Praca domowa ucznia*.
- Pestalozzi J. H.: *Matka i dziecko*, Tłum. (oraz) „Wstęp”, Warszawa 1938, Nauk. Tow. Pedag., ss. 121.

- L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962.
- W. Czerniewski, *Zygmunt Myślakowski, Sylwetki*, „Ruch Pedagogiczny”, 1965, nr 5—6.
- R. Ingarden, *Z. Myślakowski; Intuicjonizm Bergsona*, „Ruch Filozoficzny”, 1926/27.
- L. Jastrzębska-Majer, *Filozofia wychowania Zygmunta Myślakowskiego*, rozprawa doktorska pod kier. S. Wołoszyna, maszynopis, Warszawa 1985.
- F. Karpiński, *Z. Myślakowski; Wychowanie w środowisku malomiasteczkowym*, „Przegląd Socjologiczny”, t. II, 1935.
- M. Latoszek, *Zygmunt Myślakowski; Osobowość — środowisko — wychowanie*, [w:] K. Sowa, *Szkice z historii socjologii polskiej*, Warszawa 1983.
- Z. Marciniak, *Zygmunt Myślakowski*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1972.
- K. Mariański, *Z. Myślakowski; Kształcenie i doświadczenia*, „Nowa Szkoła”, 1961, nr 6.
- B. Nawroczyńska, *Z. Myślakowski; Pedagogika ogólna. Funkcja społeczna wychowania i jej stosunek do tzw. celów wychowawczych*, „Przegląd Filozoficzny”, 1926, z. 1—2.
- T. Nowacki, *Mistrzowie pedagogiki*, „Nowa Szkoła”, 1968, nr 10—11.
- W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, Warszawa 1970.
- W. Winclawski, *Rozwój polskich badań nad wychowaniem na wsi*, Warszawa 1982.
- S. Wołoszyn, *Przegląd powojennych wydawnictw pedagogicznych*, „Nowa Szkoła”, 1947—1948, nr 1.
- M. Ziemiłowicz, *Z. Myślakowski; Pedagogika ogólna*, „Ruch Pedagogiczny”, 1925, nr 5.
- M. Ziemiłowicz, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, „Ruch Pedagogiczny”, 1965, nr 4.

BIBLIOGRAFIA PRAC PROF. DRA Z. MYŚLAKOWSKIEGO*

Układ chronologiczny

- O. Waleryan Magni i kontrowersja w sprawie odkrycia próżni 1638—1648, „Rozprawy i Sprawozdania z Posiedzeń Wydziału Matematyczno-Przyrodniczego Akademii Umiejętności”, Ser. A, 1911, T. 11, s. 325—377. Odb: Kraków 1911, Akad. Umiejętności, ss. 55.
- Toż: *Le P. Valerien Magni et la découverte du vide*, Cracovie 1911, Imprimerie de l'Université, ss. 55.
- Nieznane utwory Cypriana Norwida*, „Sfinks”, 1916, z. 6, s. 11—18.
- Nieznane utwory Cypriana Norwida*, „Zdrój”, 1918, z. 4, s. 97—102.
- O rozwoju pedagogiki w Polsce, „Nauka Polska”, 1919, T. 2, s. 458—472. Odb.: Warszawa 1919, Kasa im. Mianowskiego, ss. 15.

* Bibliografia opracowana przez BARBARĘ WIECZOREK na podstawie autopsji, skorygowana z kartotekami Zakładu Dokumentacji Instytutu Pedagogiki oraz Biblioteki Narodowej; materiały rękopiśmienne podane na podstawie informacji dostarczonych przez STEFANA BASCIKA.

Nowa epistemologia. Rzecz o Meyersonie, Kraków 1923, s. 87—120. Nadb.: „Kwartalnik Filozoficzny”, 1923, T. 1.

Chartres, „Przegląd Warszawski”, 1924, nr 31, s. 5—17.

Intuicjonizm Bergsona. Studium krytyczne, Kraków 1924, Druk. Uniw. Jagiell., ss. nlb. 2, 131, nlb. 5. Odb.: „Kwartalnik Filozoficzny”, 1924 z. 1, s. 58—90.

Pojęcie i podział „sankeji”, „Przegląd Filozoficzny”, 1924, s. 65—71.

Co to jest „talent pedagogiczny”, „Ruch Pedagogiczny”, 1925, nr 1/2 s. 13.—21.
Pedagogika ogólna, według wykładów... oprac. A. Smrokowski, Kraków 1925,
 ss. 131, powiel.

Rozwój naturalny i czynniki wychowania, Kraków 1925, Druk. Uniw. Jagiell.,
 ss. 92, nrb. 1. Odb.: „Kwartalnik Filozoficzny”, 1925, T. 3, s. 181—237, 257—285.

Funkcja społeczna wychowania i jej stosunek do tzw. „celów wychowawczych”,
 Kraków 1926, Druk. Uniw. Jagiell., ss. 24. Odb.: „Kwartalnik Filozoficzny”, 1926,
 T. 4, s. 104—125.

*La funzione sociale dell'educazione ed il suo rapporto con i cosiddetti „scopi
 educativi”*, Roma 1927, Albright Segati, ss. 23, Societa editrice Dante Alighieri.

Wychowanie pracownika naukowego, Kraków 1926, Druk J. Cotty, ss. 25. Odb.:
 „Nauka Polska”, 1927, T. 6, s. 24—48.

„Chowanna”. Kwartalnik poświęcony naukowym zagadnieniom wychowania, Red.
 T. 1—2. Katowice 1929—1930.

Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze, Red. (oraz) Wstęp. Kraków
 1931, Nauk. Tow. Pedag., ss. XV, 362 (s. V—XI, 3—32).

Wychowanie państwowe a narodowe, Lwów 1931, „Książnica Atlas”, ss. 26. Odb.:
 „Museum”, 1931, z. 1, s. 1—13; z 2, s. 65—75.

La famille villageoise considérée comme milieu éducatif, Lwów 1932, „Książnica
 — Atlas”, ss. 36.

Czynniki nauczania a konstrukcja podręcznika, „Kultura Pedagogiczna”, 1933,
 z. 1, s. 5—17.

Gentile G.: *Reforma wychowania*. Warszawa 1932. [Rec.] „Kultura Pedagogiczna”,
 1933, z. 1, s. 94.

Kilka słów o kulturze, „Kultura Pedagogiczna”, 1933, z. 1, s. 1—4.

„Kultura Pedagogiczna”, Dwumiesięcznik, Czasopismo poświęcone naukowym
 i filozoficznym zagadnieniom wychowania. Red.: ..., J. S. Bystron, B. Nawroczyński,
 S. Szuman, Kraków 1933.

Mit przeszłości i mit przyszłości w idei ojczyzny, „Wiedza i Życie”, 1933.

Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk, Warszawa 1933, „Nasza
 Księgarnia”, ss. 23. Odb.: *Encyklopedia wychowania*, T. 1, cz. 1, Warszawa 1933,
 s. 9—29.

Rousseau J. J.: *Emil*, Cz. 2, Tłum. E. Zieliński. Oprac. ..., Warszawa 1933, ss. 346.

Znaczenie badań nad środowiskiem dla wychowania do państwowości, „Kultura
 Pedagogiczna”, 1933, z. 4/5, s. 407—414.

Dewey J.: *Jak myślimy?* „Wstęp”, Lwów 1934, s. III—VII.

Kursa S., Pisarski T., Greller D.: *Wychowanie w środowisku małomiasteczkowym*,
 Red. ..., Warszawa 1934. Nauk. Tow. Pedag., ss. VIII, 206.

Państwo a siły społeczne, „Kultura i Wychowanie”, 1934/35.

La petite ville comme milieu éducatif (Résumé), Varsovie 1935, „Nasza Księgarnia”,
 s. 59—61. Odb.: „Bulletin International de la Société Scientifique de Pedagogie”.

Państwo a wychowanie, Warszawa 1935, „Nasza Księgarnia”, ss. 123, nrb. 1.

Pedagogika ogólna, Warszawa 1935, „Nasza Księgarnia”, ss. 87. Odb.: *Encyklo-
 pedia wychowania*, T. 1, cz. 2. Warszawa 1935, s. 701—785.

Nauczanie żywe a podręcznik szkolny, Lwów 1936, „Księgarnia Pedagogiczna”,
 ss. 77.

„Prace Pedagogiczne”. Red. Warszawa 1937, Nauk. Tow. Pedag., ss. 196. Treść:
 Lachowicz F.: *Wyniki pracy wychowawczej szkoły powszechnej w pow. grodzień-
 skim*; Sokulski D.: *Samorzutna skłonność dzieci do zakładania się na usługach
 wychowania*; Szware K.: *Dziecko a gazeta*; Miller R.: *Praca domowa ucznia*.

Pestalozzi J. H.: *Matka i dziecko*, Tłum. (oraz) „Wstęp”, Warszawa 1936, Nauk.
 Tow. Pedag., ss. 121.

Robotnicy piszą. Pamiętniki robotników. Studium wstępne (Aut.:)... Feliks Gross, Kraków 1938, Księg. Powsz., ss. 361, nrb. 2.

Totalizm czy kultura, Kraków 1939, „Czytelnik”, ss. 76, nrb. 3.

Gross Feliks: *Proletariat i kultura, „Wstęp”, Warszawa 1938, s. XIX—XXII.*

Obecná pedagogika, Přeložil Jaroslav Závada, Praha 1939, Dedictivi Komenského, ss. 128, nrb. 4.

* * *

Przekazywanie obcego planu życiowego w wychowaniu dziecka w rodzinie, „Ruch Pedagogiczny”, 1946, nr 1, s. 41—51.

Wychowanie jako zawód, „Nowa Szkoła”, 1946, nr 4/5, s. 1—5.

Czy doświadczenie uczy, „Kuźnica”, 1947, nr 18, s. 9.

Funkcjonalny sens kultury, „Kuźnica”, 1947, nr 36, s. 1.

Pedagogika w Związku Radzieckim, „Ruch Pedagogiczny”, 1946/47, nr 3, s. 210—215.

Spór kompetencyjny o wychowanie, „Nowa Szkoła”, 1947/1948, nr 5/6, s. 1—20.

Uniwersytety powszechne. Próba projektu organizacji, „Wiś”, 1948, nr 1, s. 11.

Antoni Makarenko jako teoretyk wychowania w rodzinie, „Ruch Pedagogiczny”, 1949, nr 3, s. 164—179.

Podwójna geneza procesu wychowawczego, „Ruch Pedagogiczny”, 1949, nr 1/2, s. 23—40.

„Ruch Pedagogiczny”, Kwartalnik poświęcony teorii wychowania, Red., Warszawa 1949.

Pedagogika i oświata w latach 1918—1939, (Aut.)..., Ignacy Szaniawski, „Nowa Szkoła”, 1950, nr 5, s. 251—287.

Zasady nauczania i ich charakter, „Nowa Szkoła”, 1953, nr 6, s. 614—631.

Jakie korzyści odnosimy ze studiowania pedagogiki radzieckiej?, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny” (WSP Krak.), 1955, z. 3, s. 3—4, oraz „Życie Szkoły”, 1955, nr 7—8.

Poziom naukowy i charakter prac magisterskich w wyższych szkołach pedagogicznych, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny” (WSP Krak.), 1955, z. 3, s. 236—241.

„Rocznik Naukowo-Dydaktyczny”, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie, Red., Kraków 1955—1956.

Uczni polscy mówią o politechnizacji. Podsumowanie dyskusji, „Głos Nauczycielski”, 1955, nr 29/30, s. 4.

Wykształcenie ogólne a postulat nauczania politechnicznego, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny” (WSP Krak.), 1955, z. 3, s. 5—31.

„Rocznik Naukowo-Dydaktyczny”, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie, Red. Kraków 1956.

Zasady nauczania, [w:] Materiały do nauczania pedagogiki dla techników przemysłowo-pedagogicznych, Warszawa 1956, PWSZ, s. 80—93.

Zasady nauczania i ich charakter, [w:] Problemy dydaktyki, Warszawa 1956, PZWS, s. 298—337.

Aspekty uniwersytetu, „Życie Szkoły Wyższej”, 1957, nr 12, s. 9—16.

Czy naprawdę degradacja (Problem zatrudnienia absolwentów szkół wyższych), (Aut.:)..., W. Choma, „Głos Nauczycielski”, 1957, nr 11, s. 1—2.

Pozycja społeczna nauczyciela szkoły podstawowej, „Głos Nauczycielski”, 1957, nr 12, s. 1—2.

Przystosowanie a wychowanie, [w:] Dziesięciolecie Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie 1946—1956, Kraków 1957, s. 73—79. Nadb.: Kraków 1957.

Dewey J.: Jak myślimy?, „Wstęp”, Warszawa 1957, s. V—X.

Czy mamy już pedagogikę socjalistyczną?, „Życie Szkoły”, 1958, nr 3, s. 1—4.

- Stanowisko dziekana szkoły wyższej. Głos w dyskusji*, „Życie Szkoły Wyższej”, 1958, nr 4, s. 23—25.
- Trzy typy prawidłowości w naukowym ujęciu zdarzeń: prawo, zasada, reguła*, „Życie Szkoły”, 1958, nr 1, s. 1—4.
- Krawczyk M.: *Zasady wychowania moralnego*, „Wstęp”, Warszawa 1958, PZWS, s. 3—8.
- Co to jest „talent pedagogiczny”*, [w:] W. Okoń (red.): *Osobowość nauczyciela*, Warszawa 1959, PZWS, s. 57—68.
- Humanizm socjalistyczny*, „Harcerstwo”, 1959, nr 8, s. 10—13.
- Myślenie i wiedza magiczna*, „Nowa Szkoła”, 1959, nr 3, s. 20—24.
- Przystosowanie a wychowanie*, „Harcerstwo”, 1959, nr 7, s. 19—25.
- Rola doświadczenia w procesie wychowania*, „Ruch Pedagogiczny”, 1959, nr 1, s. 5—18.
- Zasada jedności w doborze treści kształcenia*, „Nowa Szkoła”, 1959, nr 4, s. 21—24.
- Czynniki kształtujące człowieka*, „Wychowanie”, 1960, nr 8, s. 3—7.
- Działania wychowawcze*, „Życie Szkoły”, 1960, nr 7/8, s. 1—10.
- Humanizm i socjalizm*, „Ognisko”, 1960, nr 2, s. 1—2.
- Istota pracy zespołowej*, „Wychowanie”, 1960, nr 14, s. 10—14.
- Pedagogika bez mgły*, „Nowa Szkoła”, 1960, nr 1, s. 2—5.
- Pomóżmy młodzieży*, „Ognisko”, 1960, nr 3, s. 5—7; nr 4/5, s. 4.
- Porozmawiajmy o sprawach związkowych*, „Głos Nauczycielski”, 1960, nr 9, s. 2.
- Sytuacja dydaktyczna*, „Ruch Pedagogiczny”, 1960, nr 3, s. 9—11.
- Uwagi do zagadnienia kształcenia naukowego poglądu na świat*, „Ruch Pedagogiczny”, 1960, nr 2, s. 1—3.
- Krawczyk M.: *Zasady wychowania moralnego*, Wyd. 2, „Wstęp”, Warszawa 1960, PZWS, s. 3—8.
- Kształcenie i doświadczenie*, Warszawa 1961, PZWS, ss. 251, nrb. 1.
- Kształcenie nauczycieli na tle nowych zadań szkoły*, [w:] *Wprowadzenie do teorii nauczania*, Wyd. 2, Warszawa 1961, s. 11—19.
- Kształcenie praktyki*, [w:] *Wprowadzenie do teorii nauczania*, Wyd. 2, Warszawa 1961, s. 110—124.
- Niektóre propozycje nowych zasad dydaktycznych w pedagogice radzieckiej*, W: *Wprowadzenie do teorii nauczania*, Wyd. 2, Warszawa 1961, s. 621—622.
- O istocie pracy zespołowej*, W: *Wprowadzenie do teorii nauczania*, Wyd. 2, Warszawa 1961, s. 65—80.
- O jasności w budowie układów dyskusyjnych*, [w:] *Wprowadzenie do teorii nauczania*, Wyd. 2, Warszawa 1961, s. 167—182.
- Podstawowe prawidłowości procesu uczenia się w ujęciu pedagogiki amerykańskiej*, Wybór i tłum., W: *Wprowadzenie do teorii nauczania*, Wyd. 2, Warszawa 1961, s. 646—649.
- Rola doświadczenia w procesie nauczania*, [w:] *Wprowadzenie do teorii nauczania*, Wyd. 2, Warszawa 1961, s. 20—39.
- Rzut oka na zasady dydaktyczne*, W: *Wprowadzenie do teorii nauczania*, Wyd. 2, Warszawa 1961, s. 194—205.
- Skatkin M. N.: *O zasadzie naukowości*, tłum., [w:] *Wprowadzenie do teorii nauczania*, Wyd. 2, Warszawa 1961, s. 623—624.
- Trzy typy prawidłowości: prawo, zasada, reguła*, W: *Wprowadzenie do teorii nauczania*, Wyd. 2, Warszawa 1961, s. 185—193.
- Wprowadzenie do teorii nauczania*, praca zbiorowa, członkowie zespołu: Stefan Baścik i in. Kier. ..., Warszawa 1961, „Książka i Wiedza”, ss. 660.
- Wykształcenie ogólne i postulat politechnizacji*, [w:] *Wprowadzenie do teorii nauczania*, Wyd. 2, Warszawa 1961, s. 83—110.

Zasada jedności w doborze treści kształcenia, [w:] *Wprowadzenie do teorii nauczania*, Wyd. 2, Warszawa 1961, s. 206—229.

Dominacja czy kierownictwo (nauczyciela), „Nowa Szkoła”, 1962, nr 9, s. 2—5.
Dziesięciu ludzi na tratwie. Rzecz o wychowaniu, „Nowa Szkoła”, 1962, nr 12, s. 21—22.

Na styku szkoły średniej i wyższej, „Nowa Szkoła”, 1962, nr 5, s. 2—5.

Małe kłopoty z politechnizacją, „Nowa Szkoła”, 1963, nr 12, s. 45.

Kształcenie i jego naczelné zasady, W: *Pedagogika na usługach szkoły*, Warszawa 1964, PZWS, s. 208—221.

Osobowość, „Wychowanie”, 1964, nr 4, s. 22—26.

Praca zawodowa i wykształcenie ogólne, „Wychowanie”, 1964, nr 9, s. 25—27.

Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania, Warszawa 1964, „Książka i Wiedza”, ss. 469, nlb. 3.

Ludzie luźni, więź społeczna i cwanactwo, „Kultura”, 1966, nr 3, s. 9.

O warszawskim gimnazjum przed 60 laty (III Państwowe Gimnazjum Męskie w Warszawie 1900—1904), „Nowa Szkoła”, 1965, nr 3, s. 55.

W obronie humanistyki, „Nowa Szkoła”, 1965, nr 7/8, s. 19—10.

Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania, Wyd. 2, Warszawa 1965, „Książka i Wiedza”, ss. 469, nlb. 3.

Badania szczegółowe a teoria ogólna wychowania, „Nowa Szkoła”, 1966, nr 2, s. 40—42.

Niektóre aspekty wychowania, „Ruch Pedagogiczny”, 1966, nr 6, s. 625—628.

Przekaz psychiczny w sytuacjach wychowawczych, „Nowa Szkoła”, 1966, nr 3, s. 16—17.

O kulturze współżycia. Rozważania i propozycje, Warszawa 1967, PZWS, ss. 173, nlb. 3.

Zatracone ścieżki, zagubione ślady... Opowiadania, Warszawa 1967, „Książka i Wiedza”, ss. 214, nlb. 5.

O kulturze współżycia. Rozważania i propozycje, Wyd. 2, Warszawa 1969, PZWS, ss. 173.

Praktyka, rutyna i twórcze doświadczenie, „Nowa Szkoła”, 1969, nr 12, s. 2—4.

Tresura czy wychowanie, „Nowa Szkoła”, 1969, nr 11, s. 2—4.

Proces kształcenia i jego wyznaczniki, Warszawa 1970, PZWS, ss. 189, nlb. 3.

PISMA NIE WYDANE DRUKIEM

*Bergson Henri: *Postrzeganie zmiany*, tłum. (Warszawa przed 1939 r.).

*Bergson Henri: *O bezpośrednich danych świadomości*, tłum. (Warszawa przed 1939 r.).

Instytut Pedagogiczny w Katowicach. Organizacja i program, Katowice 1928.

Szkoła współżycia. Ośrodek naukowo-leczniczy Żegiestów, Kraków 1957.

*Przekłady złożone w Kasie im. Mianowskiego w Warszawie zaginęły w czasie wojny.

