

Szanowni Państwo,

Pragnę Państwa przywitać na konferencji zatytułowanej *Krakowska uniwersytecka myśl pedagogiczna – orientacje i trendy rozwojowe dawniej i dziś*, organizowanej przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego z okazji 600-lecia odnowienia Akademii Krakowskiej przez króla Władysława Jagiełłę i 75-lecia utworzenia w UJ Katedry Pedagogiki.

Celem konferencji jest przypomnienie i ocena krakowskiej uniwersyteckiej myśli pedagogicznej minionych 75 lat, jej głównych wątków i kierunków. Początek tej myśli w nowych warunkach niepodległego, odbudowanego w roku 1918, państwa polskiego związany był z działalnością w Uniwersytecie Jagiellońskim prof. Władysława Heinricha – organizatora (w 1921 roku) i dyrektora Studium Pedagogicznego w UJ.

Władysław Heinrich, doskonaląc w roku 1924 plan nauczania Studium, wprowadził do niego wykład z „pedagogii”. Jego realizację zlecił drowi Zygmuntowi Mysłakowskiemu, zdolnemu i wykształconemu w Uniwersytecie dyrektorowi Państwowego Seminarium Żeńskiego im. G. Piramowicza z Lublina, którego (w czerwcu 1924 roku) mianowano asystentem przy Katedrze Filozofii (kierowanej przez W. Heinricha). Realizując ten wykład (wraz z ćwiczeniami), Z. Mysłakowski już w roku 1925 uzyskał habilitację i został pierwszym – jak się wydaje – docentem pedagogiki w UJ. W roku następnym (1926) zorganizowano w UJ studia pedagogiczne, których kierownikiem został Z. Mysłakowski. W roku 1927 mianowano go profesorem.

Działając w korzystnych warunkach ówczesnego dużego¹ Wydziału Filozoficznego, Z. Mysłakowski w krótkim czasie zainicjował i rozwinął wiele nurtów myśli o wychowaniu. Wychodząc od filozofii wprowadzonej do refleksji nad wychowaniem, na początku uprawiał filozofię wychowania. Przez to potwierdził swym przykładem upowszechnianą w naukoznawstwie tezę, że pedagogika wywodzi się z filozofii. Zastosowana metoda filozoficznej spekulacji doprowadziła go nie tylko do sformułowania celów i funkcji wychowania, ale także do wypracowania koncepcji pedagogiki jako nauki. Koncepcja ta została wyłożona w dwu obszernych rozdziałach (*Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk* i *Pedagogika ogólna*) wydawanej w latach trzydziestych *Encyklopedii wychowania* (pod redakcją Stanisława Łempickiego). Wyraz swojego przywiązania do filozofii pedagogicznej dał Z. Mysłakowski we wstępie do polskiego wydania dzieła J. Deweya *Jak myślimy* (w przekładzie Z. Bastgenówny). Pisał tam, że książka owa jest

¹ Mówiąc o wielkości tego wydziału, mam na myśli fakt, że skupiał on profesorów wielu specjalności naukowych, z których wyrosła później większość dzisiejszych (w 2000 roku) wydziałów Uniwersytetu (z wyjątkiem Wydziału Prawa i Administracji oraz Collegium Medicum). W skład jego wchodził: filozofowie, historycy, biologowie i geografowie, matematycy, fizycy, filologowie, socjologowie i inni. W Radzie Profesorów zasiadały naukowe autorytety (oprócz wspomnianego W. Heinricha), takie jak: Jan Dąbrowski, Władysław Konopczyński, Stanisław Kot, Kazimierz Nitsch, Stanisław Pigoń, Tadeusz Sinko, Michał Siedlecki, Władysław Szafer i in.

„[...] specjalnie korzystna dla niezdiscyplinowanej umysłowości polskiej rozstrojonej do-
morośnym heglizmem i wpływami romantyków [...]”.

Później książkę tę wykorzystywał na seminariach jako lekturę podstawową. Jej to –
jak pisał – „[...] zawdzięczał [...] niejednym płodnym momentem pedagogicznym [...]”.

Studia nad pracami Franciszka Bujaka, jak i kontakt z nauczycielami, m.in. podczas
pracy (od 1927 roku) na Śląsku i dyrektorowania (1929–1931) Instytutowi Pedagogi-
ki w Katowicach, doprowadziły Z. Mysłakowskiego do pedagogiki socjologicznej.
Trzonem jej była teza o dużej roli środowiska społecznego – zarówno lokalnego, jak
i rodzinnego – w wychowaniu. Pod jej wpływem skierował swoją uwagę na środowisko
wychowawcze rodziny wiejskiej i małomiasteczkowej. Zajęcie się tymi rodzinami, na
razie w Małopolsce, na Górnym Śląsku i na Śląsku Cieszyńskim, wyrastało z jego prze-
konania, że rodziny wiejskie i małomiasteczkowe

„[...] mają dla przyszłości narodu rozstrzygające znaczenie. Jest to rezerwar sił, które uzu-
pełniać będą elitę wielkowiejską. Dziedziczna elita dawnej Polski się kończy [...]”.

Efektom i przykładem tego nurtu refleksji są dwie duże prace *Rodzina wiejska jako
środowisko wychowawcze* (1931) oraz (powstałe z jego inicjatywy) *Wychowanie
w środowisku małomiasteczkowym* (1934). Rozdział metodologiczny zamieszczony
przez Z. Mysłakowskiego we wcześniejszej z tych prac jest w zasadzie pierwszym po-
wstałym w Krakowie zarysem metodologii badań pedagogiki społecznej, dostarczają-
cym nauczycielom wielu przydatnych wskazówek odnośnie do realizacji badania pro-
cesu wychowania społecznego.

Nie zabrakło też głosu Z. Mysłakowskiego w burzliwym w Polsce międzywojnia
sporze o pedagogikę narodową i państwową. Gdy spór ten wydawał się zaognić
i różnić rozmaite kręgi teoretyków i nauczycieli, Z. Mysłakowski zatroskany o losy
narodu i państwa uznał, że nie ma sprzeczności pomiędzy tymi rodzajami wychowania.
Dał temu wyraz w pracy *Wychowanie państwowe a narodowe* (1931):

„[...] Przecistawianie wychowania «państwowego» wychowaniu «narodowemu» jest niepo-
rozumieniem. W jednym tylko przypadku przeciwstawienie to ma grunt realny – gdy pań-
stwo jest zorganizowane i cele jego są kontrolowane przez zaborcę, prowadzącego politykę
nacionalistyczną, oraz gdy w narodzie ujarzmionym fermentują silne dążenia do odbudowy
własnego państwa. Ale i w takim przypadku przeciwstawiają się sobie dwie dążności naro-
dowe, nie zaś – państwo i naród [...]”².

Stwierdził tam, że zarówno naród, jak i państwo – to wychowawcze wyzwanie.
Tkwia w nich, jako w zbiorowych realizacjach, określone wartości wychowawcze.
Własne państwo – pisał – ma być terenem wielkich wysiłków i zmuśnej pracy, podjętej
„[...] z entuzjazmem czynu sportowego [...]”.

Filozoficzne, socjologiczne i pedagogiczne rozważania Z. Mysłakowskiego nad wy-
chowaniem doprowadziły go pod koniec lat międzywojennych do pedagogiki kultury.
W ich wyniku doszedł do wniosku, że jedynym obszarem, w którym naprawdę odnaj-
dujemy i stwarzamy (kreujemy) samych siebie, jest świat kultury. Jest to świat najgłę-
bszej tęsknoty. Składa się on z piękna i przedmiotów mających wartość. Proces wycho-
wania powinien więc – zdaniem Z. Mysłakowskiego – zmierzać do przekazywania
i rozumienia piękna, wartości kultury.

² Z. Mysłakowski, *Państwo i wychowanie*, 1935, s. 43.

Głosząc hasła pedagogiki kultury, brał także w obronę wartości demokratyczne, uznając prawdziwą demokrację za osiągnięcie i wartość społeczną. Dał temu wyraz w odważnie napisanej rozprawie *Totalizm czy kultura* (1938). Zawarł w niej swoje obawy z powodu „likwidacji” Europy pod względem kulturowym. Wyraził tam także zdecydowaną dezaprobatę wobec zagrożeń z powodu powstania socjologicznie młodych i prężnych totalitaryzmów, likwidujących demokrację i kulturę, a przygotowujących „[...] bój stalowych maszyn [...]”, zwiastujących awanturę prowadzącą do katastrofy.

Ostatnim przedsięwzięciem, którym przed II wojną światową Z. Mysłakowski zaprezentował się jako przedstawiciel pedagogiki kultury, był jego udział w przygotowaniu i opracowaniu (wspólnie z dr F. Grossem) ankiety (1935) o kulturze proletariatu i samokształceniu. Wykonane przy tym prace (rozesłanie ankiety, opracowanie jej wyników i opublikowanie pamiętników – *Robotnicy piszą*, 1938) podsumował głosem w obronie klasy robotniczej, jako tej, która wykazuje wyraźne aspiracje, dążenia i potrzeby kulturalne, ale ma bardzo ograniczone możliwości wrastania w kulturę, wyznaczone przez niekorzystne warunki środowiska życia i pracy.

Bezpośrednio po II wojnie światowej pedagogika uniwersytecka, nadal bardzo nie liczna kadrowo, dość długo i z wyraźnym opóźnieniem odbudowywała swoją wcześniejszą dynamikę. Spowodowane to było kilkoma przyczynami. Pierwsza – to częste zmiany organizacyjne Katedry. Mianowicie już w roku 1945, obok reaktywowanej, w zasadzie jednoosobowej, Katedry Pedagogiki, utworzono dwie nowe katedry pedagogiczne: Pedagogiki Dorosłych oraz Kultury i Oświaty Dorosłych, tworząc warunki do wykrystalizowania się nowego obszaru refleksji naukowej. Z czasem łączono je, to znów rozdzielano, by z początkiem lat pięćdziesiątych utworzyć z nich tzw. katedry zbiorowe, nie zawsze akceptowane przez profesorów.

Zmiany zachodziły także na Wydziale. W roku 1945 utworzono (z podziału dawnego Wydziału Filozoficznego) Wydział Humanistyczny. W roku 1951 w wyniku jego rozczłonkowania wyłonił się, na krótko, Wydział Filozoficzno-Społeczny, włączony po następnych dwóch latach do Wydziału Filozoficzno-Historycznego. Nie sprzyjały też rozwojowi uniwersyteckiej refleksji pedagogicznej zmiany kadrowe (np. przeniesienie Z. Mysłakowskiego w roku 1949 do Uniwersytetu Warszawskiego) oraz zawieszenie (w 1949 roku) naboru na (trwające od roku 1926) studia pedagogiczne oraz studia (zorganizowane w roku 1945) z zakresu teorii oświaty dorosłych.

Najbardziej jednak niekorzystnie na odbudowę i tworzenie się w krakowskim środowisku uniwersyteckim refleksji pedagogicznej wpłynęło narzucenie Polsce po II wojnie światowej „nowej” i obcej Polakom ideologii pedagogicznej, wobec przyjęcia której środowisko to zachowało (w porównaniu z innymi ośrodkami) powściągliwość i rezerwę.

Owa rezerwa spowodowała skupienie się powojennej myśli pedagogicznej (obok uprawianej nadal przez Z. Mysłakowskiego pedagogiki filozoficznej) na refleksji dydaktycznej. Źródłem tej inicjatywy stały się potrzeby szkolnictwa, zwłaszcza zaś rozbudowa ilościowa szkół i instytucji doksztalających, rozwój doskonalenia nauczycieli, potrzeba budownictwa coraz to większej ilości nowych szkół, ogromny wzrost liczby młodzieży i dorosłych kształcących się w szkołach wszystkich szczebli, niezbędnosc dostosowania szkolnictwa do realizacji zadań w zakresie politechnizacji, konieczność realizacji programów nauczania i podręczników oraz książek pomocniczych, a nade wszystko doskonalenia organizacji metodyki nauczania, potrzeba podniesienia efek-

tywności w nauczaniu i wychowaniu, konieczność poprawy współpracy domu i szkoły, usprawnienia opieki pozaszkolnej nad dziećmi i młodzieżą.

Stosownie do sygnalizowanych potrzeb zajęto się w środowisku uniwersyteckim dydaktyką ogólną, teorią organizacji szkolnictwa, dydaktyką nauczania dorosłych, metodyką nauczania początkowego. Przykładem pierwszych jest rozległa praca zbiorowa *Wprowadzenie do teorii nauczania* (1961)³. Następnie były to prace Z. Mysłakowskiego *Kształcenie i doświadczenie* (1961), *Proces kształcenia i jego wyznaczniki* (1970) oraz jego licznych współpracowników.

Od pierwszych niemal lat po wojnie budowano w Krakowie teorie kształcenia dorosłych. Rozległe prace w tym zakresie zainicjowali prof. M. Siemieński i dr Fr. Urbańczyk, tłumacz znanego dzieła E. Thorndicke *Uczenie się dorosłych* (1950) i autor *Dydaktyki dorosłych* (1973, II wyd.). Inni ich współpracownicy zajmowali się także poszukiwaniem optymalnej organizacji i metodyki kształcenia dorosłych na różnych poziomach, dochodząc do godnych uwagi refleksji i doświadczeń.

Rozwój metodyki nauczania początkowego to głównie dzieło J. Zborowskiego i jego współpracowników. To on zajął się później także sprawą unowocześnienia metod nauczania, nauką domową ucznia, efektami kształcenia, sprawą niepowodzeń dydaktycznych i ich profilaktyki. Znaczny wkład w rozwój refleksji nad tym ostatnim zagadnieniem miał również J. Konopnicki (*Problem opóźnienia w nauce szkolnej*, 1961), badający także eksperymentalne szkolnictwo w Anglii i Szkocji (1964).

W trudnych powojennych latach kontynuowany był w Uniwersytecie Jagiellońskim kolejny nurt refleksji. Była to pedagogika ogólna. Reprezentujący wtedy ten nurt Z. Mysłakowski, nawiązując do przedwojennych tradycji i doświadczeń oraz do wieloletnich analiz procesów kształcenia i doświadczenia, zajął się uściśleniem niektórych pojęć pedagogicznych, m.in. „kształcenia” i „doświadczenia”, „zasady nauczania”, „prawa”, „zasady”, „reguły”. Próbował te pojęcia definiować i wskazywać na ich właściwe zastosowanie (użycie). Starał się w ten sposób przeciwdziałać wieloznaczności terminów stosowanych w pedagogice. Wieloznaczność ich uznawał bowiem za szkodliwą. Zamierzał więc chronić czytelnika przed wieloznacznością języka pedagogiki i zapobiegać wynikającym z niej szkodliwym następstwom. Stosowana nadal metoda filozoficznej spekulacji, połączona z uważną obserwacją życia, a także wnikliwa analiza różnych zjawisk otaczającego świata doprowadziły Z. Mysłakowskiego do sformułowania celu wychowania we współczesnej cywilizacji. Wskazując na narastającą stale zmienność tej cywilizacji, określił cel współczesnej edukacji jako wychowanie człowieka do zmienności (1964). Formułując ów cel, wskazywał też na sposoby jego skutecznej realizacji. Jest to do dziś propozycja nie do podważenia, tak jak nie do zahamowania jest burzliwa zmienność współczesnej cywilizacji.

Od połowy lat sześćdziesiątych, z chwilą wyraźnego ilościowego rozrostu kadrowego katedr pedagogicznych w UJ, utworzenia z nich (w roku 1968) Instytutu Pedagogiki oraz stopniowego pomnażania ilości zakładów w tym Instytucie, zaczęła się w Uniwersytecie różnicować refleksja o wychowaniu i zamykać w obrębie profesjonalizujących się specjalistycznych dyscyplin pedagogicznych. Bódcem do powstania takiego modelu rozwoju krakowskiej uniwersyteckiej myśli stała się wtedy ogólnopolska moda preferująca taki kierunek rozwoju nauk pedagogicznych oraz powoływanie (od początku lat siedemdziesiątych) specjalistycznych studiów (zarówno stacjonarnych, jak

³ Przygotowana do druku już w roku 1957.

i zaocznych) pedagogicznych z zakresu resocjalizacji, pedagogiki kulturalno-oświatowej, nauczania początkowego, pedagogiki społecznej (studia zawodowe), pedagogiki opiekuńczej, terapii pedagogicznej itp.

Ten dynamiczny okres rozwoju refleksji pedagogicznej przypada na lata 1968–1995. Cechuje się on intensywnym tworzeniem w środowisku uniwersyteckim dydaktyki ogólnej (rozwinęli ją Jan Zborowski, Anna Łukawska, Stanisław Palka, Wojciech Kojs) i dydaktyk szczegółowych (Jan Zborowski, Henryk Moroz), zwłaszcza nauczania początkowego, nauczania matematyki, nauki języka obcego, preorientacji zawodowej (Stefan Baścik) i in.

Rozwijała się także wtedy, zapoczątkowana w latach sześćdziesiątych, refleksja nad niedostosowaniem społecznym i reedukacją dzieci niedostosowanych, zaburzeniami w zachowaniu i przestępczością młodzieży, profilaktyka i resocjalizacja młodzieży. Nurt ten uprawiali Jan Konopnicki, Bronisław Urban, Joanna Grochulska-Stec oraz ich współpracownicy.

Kontynuowany był też w tym okresie nurt refleksji z zakresu teorii wychowania, zwłaszcza w szkole i rodzinie. Refleksja realizowana przez Bernarda i Zofię Gawlinów dotyczyła możliwości wychowania i jego granic, metod i organizacji. Mocnym elementem tej refleksji stała się aksjologiczna teoria wychowania budowana przez Władysława Cichonia i Bogusława Żurakowskiego.

Jednym z bardziej rozbudowanych obszarów pedagogicznej refleksji w czasie uznanym tutaj za okres intensywnego rozwoju nauk szczegółowych o wychowaniu była teoria pracy kulturalno-oświatowej (bliska pedagogice kultury). Dotyczyła ona poziomu kultury różnych środowisk, stanu i funkcji instytucji kultury, funkcjonowania instytucji oświaty i kultury, społecznego uczestnictwa w kulturze, poziomu recepcji treści kultury, specyfiki procesu i funkcji uczestnictwa w kulturze. Nurt ten zapoczątkowały badania i analizy nad poziomem kultury różnych środowisk (także współzycia, środowiska akustycznego) Tadeusza Gołaszewskiego i jego współpracowników.

Nie należy też zapominać o nurcie badań nad problemami diagnozy i terapii oraz funkcjonowaniu instytucji poradnictwa pedagogicznego, co pilnie rozwijała Jadwiga Włodek-Chronowska. Rozwijana była nadal – głównie przez Tadeusza Aleksandra – teoria oświaty i wychowania dorosłych. Refleksja z tego zakresu dotyczyła potrzeb edukacyjnych ludzi dorosłych, funkcjonowania wybranych instytucji kształcenia, modernizacji ich działalności oraz ich popularności w społeczeństwie.

W uniwersyteckiej pedagogice lat dziewięćdziesiątych bardzo wyraźnie wyodrębnił się personalizm pedagogiczny, tworzony i rozwijany przez Franciszka Adamskiego. Podstawowymi pojęciami jego teorii są „osoba”, „osobowość” oraz „indywidualność”, „autonomia” osoby ludzkiej. Koncepcja jego traktuje proces wychowania jako dochodzenie do doskonałości. Osoba dochodzi do niej wytrwale i przemyślaną pracą nad sobą. Zwraca także uwagę na rodzaje więzi w wychowaniu pomiędzy wychowankiem a wychowawcą. Więzy te i relacje to dialog, wspólne przeżycie. W ostatnich latach ważne jest także przenikanie idei personalistycznych do uniwersyteckiej refleksji nad nauczycielem. Rozwija ją Krzysztof Polak.

Swoistą niespodzianką lat dziewięćdziesiątych stał się w uniwersyteckiej pedagogice nawrót do filozoficznej interpretacji procesu wychowania, zwłaszcza do filozofii fenomenologicznej i hermeneutycznej. Z filozofii tych czerpie się metodę (wglądu) badań i treść (fenomen, sens, istotę) badanych zjawisk. Przedstawicielka tej refleksji – Krystyna

na Ablewicz – uważa, że metoda ta doprowadzi do lepszego poznania procesu wychowania, co stwarza szanse lepszego nim pokierowania.

Zasygnalizowana wielość szczegółowych nurtów w refleksji pedagogicznej w Instytucie Pedagogiki UJ ostatnich dziesiątków lat to zjawisko korzystne, to niewątpliwie zaleta tego środowiska, to dowód jego aktywności, wyraz niepokoju prowadzącego do tworzenia rzeczy nowych. Uprawianie tych szczegółowych nauk ma w środowisku krakowskim ważną cechę wspólną. Są one ukierunkowane na przyszłość, mają charakter progresywny i konstruktywny. Niewątpliwą zaletą krakowskiego uniwersyteckiego środowiska naukowego jest to, że nie przyjęły się w nim prądy i orientacje destrukcyjne, rozkładające to, co utrwalono w myśli pedagogicznej przez lata wysiłku obejmującego teorię i praktykę wychowania.

Trzeba też na zakończenie powiedzieć, że w pedagogice krakowskiej, począwszy od lat siedemdziesiątych, pojawił się nurt pragnący szukać w wielonurtowej refleksji pedagogicznej elementów wspólnych. Jest to nurt porządkujący i integrujący całą wiedzę o wychowaniu. Tworzy go i rozwija Stanisław Palka z współpracownikami. Nurt ten traktuje pedagogikę jako naukę o wychowaniu, kształceniu i samokształceniu człowieka przez całe życie, chciałoby się – powiedzieć od kolebki (a nawet okresu prenatalnego) do późnej starości (geragogika). Ujmuje on pedagogikę jako naukę empiryczno-analityczną i jako naukę humanistyczną, operującą – zależnie od rodzaju analizowanych faktów, które poznaje – albo metodami jednej (nauka empiryczno-analityczna), albo metodami drugiej (nauka humanistyczna).

Warto w przyszłości obserwować relacje pomiędzy obu zarysowanymi nurtami, tj. pomiędzy tendencją do powstawania i profesjonalizacji refleksji pedagogicznej na wiele szczegółowych dyscyplin a tendencją globalizującą, zmierzającą do stworzenia jednej komplementarnej nauki o wychowaniu. Być może, iż rozwijanie i porównywanie ich odmiennych podejść metodologicznych do analizy procesu wychowania będzie źródłem nowych i twórczych refleksji oraz doświadczeń naukowych.

Tadeusz Aleksander