

## Zygmunta Mysłakowskiego koncepcja pedagogiki ogólnej

Przedmiotem niniejszego opracowania będzie tylko pewien fragment z bogatej twórczości naukowej Profesora, dotyczący pojmowania przez niego pedagogiki ogólnej. Mimo istnienia wielu opracowań, których autorzy odwołują się do prac Mysłakowskiego<sup>1</sup>, brak jak dotąd systematycznego przedstawienia koncepcji pedagogiki ogólnej, której był on przedstawicielem<sup>2</sup>.

Przyjmując, że pedagogika ogólna “jest tą częścią pedagogiki, która ma za zadanie wyodrębnić, zanalizować i opisać formy wychowania syntetycznie, w ich podstawowej strukturze”<sup>3</sup> do prac z tego zakresu zaliczam następujące dzieła Profesora:

- O rozwoju pedagogiki w Polsce, *Nauka Polska* 1919, t. 2,
- *Pedagogika ogólna*, Kraków 1925,
- Rozwój naturalny i czynniki wychowania, *Kwartalnik Filozoficzny* 1925, t. 3,
- Funkcja socjalna wychowania i jej stosunek do tzw. “celów wychowawczych”, *Kwartalnik Filozoficzny* 1926, t. 4,
- Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk, w: *Encyklopedia Wychowania*, t. 1, cz. 1, Warszawa 1933,
- Pedagogika ogólna, w: *Encyklopedia Wychowania*, t. 1, cz. 2, Warszawa 1935,
- Spór kompetencyjny o wychowanie, *Nowa Szkoła* 1947–1948, 5–6,
- Podwójna geneza procesu wychowawczego, *Ruch Pedagogiczny* 1949, 1–2,
- Trzy typy prawidłowości w naukowym ujęciu zdarzeń: prawo, zasada, reguła, *Życie Szkoły* 1958, 1,
- *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Warszawa 1964,

1. Np. L. Chmaj, *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej*, Warszawa–Wilno 1938; tenże, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962; J. Miąso (red.), *Historia wychowania, wiek XX*, Warszawa 1984; S. Kawula, *Studia z pedagogiki społecznej*, Olsztyn 1988.

2. Wzmianki na ten temat spotykamy w następujących pracach: K. Króliński, *Podręczny leksykon pedagogiczny*, Poznań 1935; D. Drynda, *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej, warunki – orientacje – kontrowersje*, Katowice 1987, T. Hejnicka–Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Bydgoszcz 1989.

3. Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Warszawa 1965, s. 15.

– Badania szczegółowe a teoria ogólna wychowania, *Nowa Szkoła* 1966, 2,

– *Proces kształcenia i jego wyznaczniki*, Warszawa 1970<sup>4</sup>.

Prace te będą przedmiotem analizy w dalszej części niniejszego opracowania. Istnieją – moim zdaniem – trzy sposoby wykonania przyjętego tu zadania:

– pierwszy, który określam mianem “opisowego”, polega na odtworzeniu koncepcji pedagogiki ogólnej w taki sposób, w jaki Autor ją pojmował,

– drugi, “porównawczy”, polega na odniesieniu analizowanej koncepcji do innych, występujących współcześnie Mysłakowskiemu i poszukiwaniu podobieństw i różnic pomiędzy tymi koncepcjami.

– trzeci, określam go mianem “rekonstrukcyjnego”, polega na ujawnieniu “ukrytych” założeń przyjętych przez Autora podczas tworzenia koncepcji<sup>5</sup>.

Z punktu widzenia osiągniętych rezultatów najbardziej wartościowy wydaje mi się być ten trzeci, pozwala on bowiem na “wyjście” poza dany wytwór (w tym przypadku koncepcję pedagogiki ogólnej) i odniesienie go do pewnych, zobiektywizowanych kryteriów, np. przyjętej orientacji metodologicznej, poziomu ogólności tworzonej teorii itp.

Wobec powyższego, w dalszej części przyjmuję sposób “rekonstrukcyjny”, obiektem rekonstrukcji czyniąc kolejno: a) przedmiot i zadania pedagogiki ogólnej; b) pojęcie wychowania. Krótkiej analizie poddane zostaną również inne pojęcia charakterystyczne dla tej koncepcji (takie jak: kształcenie, samowychowanie, środowisko). W zakończeniu odniosę się do takich kwestii jak: zmienność koncepcji, jej recepcja oraz relacja pomiędzy pedagogiką ogólną a teorią wychowania i zasadność klasyfikacji dorobku Mysłakowskiego do jednej z orientacji teoretycznych w pedagogice międzywojennej. Zdając sobie sprawę z niebezpieczeństwa uproszczeń, jakie są możliwe w przypadku zastosowanego tu podejścia (wynikającego z interdyscyplinarnego charakteru pedagogiki Mysłakowskiego), podejmuję jednak jego realizację oczekując, że współczesne odczytanie tej koncepcji pozwoli zweryfikować szereg sądów formułowanych na jej temat *a priori*.

4. Podany wykaz jest zgodny z tym, jaki podaje S. Baścik w opracowaniu: Życiorys naukowy Prof. Dra Zygmunta Mysłakowskiego, w: Z. Mysłakowski, *Pisma wybrane*, Warszawa 1971, omawiając twórczość naukową Profesora obejmującą zagadnienia filozofii wychowania.

5. Roli ukrytych założeń przyjmowanych przez badaczy poświęcona jest praca: *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych*, (red. S. Nowak), Warszawa 1984.

## Przedmiot i zadania pedagogiki ogólnej

“Teoria wychowania<sup>6</sup> – zdaniem Mysłakowskiego – jest nauką *par excellence* społeczną”<sup>7</sup>. Uwzględniając rodowód filozoficzny tej grupy nauk<sup>8</sup> należy zwrócić uwagę na różnice, jakie występują w pojmowaniu przedmiotu badań tych nauk i pełnionych przez nie zadań.

W kwestii przedmiotu badań w naukach społecznych dadzą się wyodrębnić dwa – historycznie ukształtowane i trwające do dzisiaj – stanowiska<sup>9</sup>:

– naturalistyczne – głoszące jedność teoretyczną i metodologiczną wszystkich nauk,

– antynaturalistyczne – uznaje ono osobliwość teoretyczną i metodologiczną nauk społecznych, która wynika ze specyficznego przedmiotu ich badań<sup>10</sup>.

Konsekwencją przyjęcia orientacji naturalistycznej jest uznanie za przedmiot badania w naukach społecznych zachowań człowieka, przy jednoczesnym odrzuceniu przeżyć wewnętrznych, doznań, przekonań, wyobrażeń, wartościowań. Te ostatnie bowiem nie mogą być badane za pomocą metod uznanych za prawomocne naukowo (tj. obserwacji i eksperymentu). Charakterystyczny dla stanowiska naturalistycznego jest tzw. “monizm metodologiczny”<sup>11</sup>.

W orientacji antynaturalistycznej przyjmuje się nie tylko istnienie pewnych stanów wewnętrznych (takich jak np. orientacje, postawy, aspiracje) w jednostkach ludzkich, lecz uznaje się je za czynniki sprawcze ludzkich zachowań, wyborów itp.<sup>12</sup> Stąd pomiędzy człowiekiem a otaczającym go światem (zarówno przyrodniczym jak i społecznym) powstają złożone, wieloaspektowe i wielowymiarowe relacje.

Przyjęcie wybranej orientacji w pedagogice pociąga za sobą konse-

6. Pojęć: teoria wychowania, ogólna teoria wychowania, pedagogika ogólna używam tu zamiennie, tak bowiem były one używane przez Profesora. Por. np. “Co oznacza wyrażenie: pedagogika ogólna”, w: *Pedagogika ogólna, Encyklopedia Wychowania*, Warszawa 1935, t. I, cz. 2, “Pedagogika, czy teoria wychowania”, w: *Wychowanie człowieka...* op. cit. s. 25.

7. Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka...*, op. cit. s. 25.

8. Piszą o nim m. in.: S. Ossowski, *O osobliwościach nauk społecznych*, Warszawa 1983; J. Majka, *Metodologia nauk teologicznych*, Wrocław 1981.

9. Por. S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985, rozdz. II, Zjawiska społeczne i odpowiadające im pojęcia.

10. Ogólnie możemy powiedzieć, że przedmiotem tym jest człowiek i jego wytwory.

11. Analizę “monizmu metodologicznego” przedstawiłem w opracowaniu *Monizm czy pluralizm metodologiczny w pedagogice?* zaprezentowanym podczas Letniej Szkoły Młodych Pedagogów, odbytej w Białowieży w dniach 11–17.09.1988 r.

12. Trafnie odzwierciedla to stanowisko następujące stwierdzenie S. Ossowskiego, *Zoologia społeczna i zróżnicowanie kulturowe*, w: *Dzieła*, t. IV: “Żadna instytucja społeczna (małżeństwo, kościół, szkoła, sąd, teatr), żadna grupa społeczna – jeżeli tym terminem nie określamy przestrzennego skupienia ciał ludzkich – żaden proces społeczny nie da się określić bez odwołania się *explicite* albo *implicite* do zjawisk świadomości” (s. 343).

kwencje w zakresie przedmiotu jej badań. I tak dla orientacji naturalistycznej “przedmiotem badań pedagogicznych jest poszukiwanie najskuteczniejszych sposobów realizacji celów wychowania”<sup>13</sup>. Mamy tu zatem do czynienia z koncepcją pedagogiki jako nauki praktycznej<sup>14</sup>. Przedmiotem badań pedagogicznych w orientacji antynaturalistycznej jest opisanie i wyjaśnienie szans i barier tkwiących w społecznych warunkach, które umożliwiają określony poziom realizacji celów wychowania określonych w kategoriach bardzo ogólnych i uniwersalnych, np. rozwój jednostki czy rozwój społeczny lub jeden i drugi”<sup>15</sup>. W orientacji tej mamy do czynienia z pedagogiką teoretyczną.

Do jakiej orientacji (mając na uwadze przedmiot badań) zaliczyć można ogólną teorię wychowania Mysłakowskiego?

Poszukując społecznej genezy wychowania stwierdza Profesor m. in.: “Biologia jak i inne nauki przyrodnicze, dąży do wyjaśnienia przyczynowego zjawisk; znaczenie jednak, jakie w świecie ludzi wychowujących ma przedmiot wychowania, wychodzi poza ramy stosunku przyczynowego”<sup>16</sup>. Myślenie w kategoriach przyczyny i skutku ogranicza zatem Mysłakowski do techniki wychowania i środków stosowanych do osiągnięcia celów pedagogicznych<sup>17</sup>. Stosunek wychowawczy<sup>18</sup> natomiast “wymaga zupełnie specyficznego ujęcia, właściwego raczej grupie nauk humanistycznych niż przyrodniczych; a nawet wśród nauk humanistycznych kategoria pedagogiczna stanowi gatunek odrębny, przydatny w celu analizy zjawisk wychowawczych, ale nieprzydatny w stosunku do faktów lingwistycznych, politycznych<sup>19</sup>, prawnych itd.”<sup>20</sup>. Odnajdujemy tu tezę zalecającą badanie faktów społecznych (działań) z właściwego im punktu widzenia (aspektywnie), w zależności od intencji, z jaką dane działanie jest podejmowane (np. zmuszenie kogoś do czegoś czy też sprzedanie komuś czegoś). Takim specyficznym punktem widzenia w grupie nauk społecz-

13. T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu...* op. cit., s. 179.

14. Reprezentantem koncepcji pedagogiki jako nauki praktycznej jest H. Muszyński, który przedmiot pedagogiki określa następująco: “Rozumiemy przez nie (wychowanie, przyp. mój – R. L.) szczególny rodzaj ludzkiej działalności, który polega na zamierzonym wywoływaniu określonych zmian w osobowości człowieka” (*Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1971, s. 35).

15. T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu...*, op. cit., s. 180–181.

16. Z. Mysłakowski, *Pedagogika ogólna*, op. cit., s. 710.

17. Tamże, s. 710.

18. Jest to stosunek osobowości, nie rzeczy, polega on na “splocie zjawisk, częściowo racjonalnych, częściowo irracjonalnych, częściowo indywidualnych a częściowo kolektywnych” (Z. Mysłakowski, *Pedagogika ogólna*, op. cit., s. 711).

19. W okresie późniejszym stanowisko Profesora w odniesieniu do polityki uległo zmianie. W raporcie pt. “Dlaczego pedagogika nie może być autonomiczna” stwierdza: “polityka i pedagogika nie tylko nie są sprzeczne czy obce sobie, lecz ściśle się uzupełniają. W każdej polityce musi być składnik wychowawczy, tak jak w każdej pedagogice składnik polityczny. Polityka i pedagogika zawierają wspólny element: świadomą tworzącą myśl społeczną” (*Wychowanie człowieka...* op. cit., s. 27).

20. Z. Mysłakowski, *Pedagogika ogólna*, op. cit., s. 711.

nych miałyby być aspekt pedagogiczny. Ponieważ wychowanie nie jest tożsame z autonomicznymi procesami wzrostu i rozwoju, "teoria wychowania nie może ani poprzestać na danych biopsychologii, ani obyć się bez socjologicznej i humanistycznej analizy środowiska"<sup>21</sup>. Dostrzegając możliwość rozpatrywania wychowania przez różne nauki<sup>22</sup> akcentuje Mysłakowski pedagogiczny punkt widzenia, wyrażający się tym, że "Pedagogika bierze człowieka inaczej [niż *socjologia – przyp. mój, R. L.*], jako środek zamkniętego układu, na którego dalszych kręgach znajdują się rozmaicie interesujące go sfery rzeczy i osób"<sup>23</sup>.

Określając znaczenie terminu "pedagogika ogólna"<sup>24</sup> wyodrębnia Profesor wychowanie od innych funkcji społecznych (np. obrony, produkcji, wymiany), poszukując zarazem wspólnej dla wszystkich odmian działalności wychowawczej struktury, która pozwala na zaliczenie tych odmian do funkcji określonej mianem "wychowania".

Najdobitniej – moim zdaniem – określił Mysłakowski swoje stanowisko w sprawie przedmiotu badań pedagogiki w następującym stwierdzeniu: "Usiłować zrozumieć i określić stosunek wychowawczy z pominięciem czysto humanistycznego pierwiastka zawartego w nim «znaczenia» a na podstawie odniesienia się wyłącznie jak do «rzeczy», byłoby to zadaniem, możliwym w zasadzie do wykonania, ale tylko tak, jak określenie kwartetu smyczkowego Beethovena, że «jest to pocieranie końskich ogonów o baranie kiszki». W definicji tej jest niewątpliwie częśćka prawdy, ale nieistotna w stosunku do oczekiwanej przez nas; ta zaś dotyczy raczej świata znaczeń, niż świata zjawisk rzeczowych"<sup>25</sup>.

Przytoczone tu fragmenty prac świadczą wyraźnie o antynaturalistycznej orientacji Profesora w zakresie przedmiotu badań nauk społecznych (humanistycznych). Przedmiotem tym są "znaczenia" a nie "rzeczy", jak ma to miejsce w naukach przyrodniczych. W swoim stanowisku idzie on jeszcze dalej, uznając nie tylko osobliwość nauk społecznych, lecz także osobliwość pedagogiki w tej grupie nauk.

Konsekwencją różnic istniejących w pojmowaniu przedmiotu badań w naukach społecznych (naturalizm, antynaturalizm) są różnice w metodologii badań naukowych. Dotyczą one następujących kwestii:

a) miejsca poznania naukowego w hierarchii różnych sposobów poznawczego osvajania świata,

21. Tamże, s. 711.

22. Np.: "Wychowanie z biologicznego punktu widzenia jest splotem dążności organizmu do osiągnięcia równowagi wobec środowiska" (Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka...*, op. cit., s. 29); "Wychowanie może być rozpatrywane także z czysto socjologicznego stanowiska, jako części procesu społecznego, obok innych, tzn. obok prawa, religii itd., w tym sensie możemy mówić o socjologii wychowania" (Z. Mysłakowski, *Pedagogika ogólna*, op. cit., s. 711–712).

23. Z. Mysłakowski, *Pedagogika ogólna*, op. cit., s. 711.

24. Tamże, s. 701.

25. Tamże, s. 711.

- b) zadań (funkcji) poznania uznawanego za poznanie naukowe,
- c) stosowanych i preferowanych metod badań oraz sposobów opracowywania wyników tych badań,
- d) pytań możliwych do postawienia w badaniach uznanych za badania naukowe”<sup>26</sup>.

W dalszej części obiektem “rekonstrukcji” czynię zadania, jakie są przypisywane poznaniu naukowemu.

Ujmując zagadnienie schematycznie można wyróżnić dwa stanowiska metodologiczne różniące się między sobą także w zakresie interesującego nas zagadnienia. Są to:

1. Scjentyzm metodologiczny, który za podstawowe zadanie badań naukowych uznaje opisywanie i wyjaśnianie badanej rzeczywistości<sup>27</sup>,
2. Hermeneutyka<sup>28</sup>, gdzie zadaniem badań naukowych jest “rekonstrukcja i ujawnienie sensu badanych faktów, zjawisk i zdarzeń, określenie ich znaczenia poprzez zrozumienie i interpretację”<sup>29</sup>. Dodajmy, że hermeneutyka “nie rezygnuje z wyjaśniania przyczyn zjawisk społecznych i wyjaśniania motywów działania”<sup>30</sup>, czyni to jednak w sposób odmienny od scjentyzmu metodologicznego<sup>31</sup>.

Zdaniem Mysłakowskiego “Pedagogika ogólna jest częścią «pedagogiki» która ma za zadanie wyodrębnić, zanalizować i opisać formy wychowania syntetycznie w ich podstawowej strukturze, to znaczy niezależnie od przypadkowości miejsca i czasu”<sup>32</sup>. Uszczegółowiając, zadania pedagogiki ogólnej można określić – według Profesora – następująco:

“1° przeprowadza [ona] selekcję faktów na znaczące i nieznaczące, powtarzalne i niepowtarzalne, istotne i nieistotne, pierwszoplanowe i drugoplanowe;

2° dąży do syntetycznego ujęcia faktów znaczących;

3° dąży do wykrycia roli, względnie funkcji, jaką pełni wychowanie w całości życia społecznego”<sup>33</sup>. Tak pojęta ogólna teoria wychowania pełni przede wszystkim dwie funkcje:

a) deskryptywną, opisując rzeczywistość wychowawczą;

b) eksplanacyjną, wyjaśniając dlaczego jest ona taka, jaka jest.

Z powyższego można by wywnioskować, że Mysłakowski był zwo-

26. T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu...*, op. cit., s. 181.

27. Por. W. Kot, *Współczesne orientacje filozoficzne*, Warszawa 1989.

28. Pomijam tu wewnętrzne zróżnicowanie hermeneutyki (tzn. różne jej rodzaje, kierunki), patrz: M. Janion, *Widnokreśli krytyki*, *Teksty* 1972, 2.

29. T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu...*, op. cit., s. 182. [Cytowana definicja wyraża stanowisko autora – dop. red.].

30. Tamże, s. 183.

31. Tzn. nie tyle poprzez nagromadzenie faktów, co poprzez analizę zjawiska jako całości, opr. J. Majka, *Metodologia nauk...*, op. cit., rozdz.: Drogi rozwoju nauk humanistycznych.

32. Z. Mysłakowski, *Pedagogika ogólna*, op. cit., s. 701.

33. Tamże, s. 701.

lennikiem scjentyzmu metodologicznego<sup>34</sup>. Jednak zarówno przyjęta przez Niego orientacja w zakresie przedmiotu badań pedagogiki ogólnej<sup>35</sup>, jak i dokładniejsza analiza prac skłaniają do powściągliwości w przyjęciu takiego zaklasyfikowania. Przeczy mu chociażby przywoływana wcześniej kategoria “znaczeń”, których odczytanie w ramach scjentyzmu napotyka na poważne ograniczenia. Pedagogika ogólna nie może też pominąć takich zagadnień jak wartości, osobowość, kultura. Wręcz “przeciwnie, stanowią one jej istotną część, bez której nie możemy nawet kusić się o głębsze rozumienie [*podkr. moje – R. L.*] wychowania”<sup>36</sup>. W procesie tym (wychowaniu) zmierzamy – zdaniem Profesora – do osiągnięcia nie jakichkolwiek, lecz wartościowych wyników, “a wartość jest czymś, co wykracza poza ramy świata nauk przyrodniczych i pojęcia rzeczywistości w nich ukształtowanego. Miejsce wartości znajduje się tylko w świecie humanistycznie pojętym”<sup>37</sup>.

Już ten krótki wywód pokazuje, że uznanie Mysłakowskiego za zwolennika scjentyzmu metodologicznego byłoby nieuzasadnione. W analizie i interpretacji zjawisk wychowawczych posługiwał się on hermeneutyką<sup>38</sup>. Jeżeli wśród zadań pedagogiki ogólnej akcentował wyjaśnianie – “syntetyzuje ona [*pedagogika ogólna – przyp. mój, R. L.*] nasze wiadomości o wychowaniu i to nie tylko w kierunku skróconego opisu (jak to czyni nieraz historyk lub etnolog) lecz w kierunku wyjaśnienia obrazu wychowania”<sup>39</sup>, to miał na uwadze “wyjaśnianie rozumiejące”<sup>40</sup> tzn. takie, które uwzględniałoby złożoność, wieloaspektowość i wielowymiarowość wychowania.

## Pojęcie wychowania

Funkcjonujące jako podstawowe w pedagogice pojęcie “wychowanie” posiada trzy różne zakresy znaczeniowe: szeroki, wąski, największy<sup>41</sup>. Chcąc zaklasyfikować pojmowanie tego pojęcia przez Mysłakowskiego do jednego z tych zakresów należy dokonać analizy, która będzie uwzględniała odpowiedzi na następujące pytania:

“1. Jakie czynniki są uwzględniane (brane pod uwagę) jako czynniki

34. Wniosek taki można wysnuć również wówczas, gdy weźmie się pod uwagę preferowane przez Profesora metody badań pedagogicznych. Są nimi obserwacja i eksperyment, por. Z. Mysłakowski, *Badania szczegółowe a teoria ogólna wychowania. Nowa Szkoła* 1966, 2.

35. Scjentyzm metodologiczny jest bowiem związany z przyjęciem orientacji naturalistycznej w zakresie przedmiotu badań w naukach społecznych.

36. Z. Mysłakowski, *Pedagogika ogólna*, op. cit., s. 723.

37. Tamże, s. 711.

38. Podobnego zdania jest T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu...*, op. cit.

39. Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka...*, op. cit., s. 15.

40. Por. J. Majka, *Metodologia nauk...*, op. cit.

41. Ich analizę zawiera przywoływana już praca T. Hejnickiej-Bezwińskiej, zwłaszcza rozdział szósty: Racjonalny model pedagogiki jako nauki.

sprawcze wychowania, od których zależą osiągane rezultaty wychowania?

2. Jaki rodzaj działań (sytuacji) składa się na proces wychowania, a zatem musi być brany pod uwagę w badaniach nad wynikami wychowania oraz w programowaniu działalności wychowawczej?

3. W jakich kategoriach pojęciowych są formułowane (opisywane) cele i rezultaty wychowania?"<sup>42</sup>.

Ad. 1. W kwestii czynników sprawczych wychowania Profesor zajmuje stanowisko, które skłania do uznania pojmowania przez niego wychowania w zakresie szerokim<sup>43</sup>. Stwierdza bowiem m. in.: "Przeświadczenie, że wychowanie przyzwycięża wszystko", lub że umysł nie jest zapisaną kartą, którą dopiero życie wypełnia, minęło wraz z wiekiem XVII, wiekiem przesadnego optymizmu pedagogicznego Leibniza i Locke'a. Bardziej staranna analiza procesów, w wyniku których powstaje człowiek jako jednostka dojrzała fizycznie, psychicznie i społecznie, wyodrębnia szereg czynników, wśród których wychowanie stanowi tylko jedną grupę. Są to czynniki następujące:

1. Czynniki dziedziczne i wrodzone.

2. Rozwój w danym środowisku materialnym.

3. Chów (opieka nad potomstwem): wyżywienie, ochrona przed niebezpieczeństwami, przed mechanicznymi urazami, przed zimmem, wilgocią itd.

4. Kształtowanie się [osoby] jako ciąg reakcji samorzutnych na czynniki otoczenia społecznego.

5. Wychowanie epizodyczne.

6. Wychowanie planowe.

7. Samokształcenie i samowychowanie<sup>44</sup>.

Wśród czynników, które wyznaczają treść wychowania w konkretnym środowisku, znajdujemy: organizacje polityczne, państwo, kościół, wspólnoty narodowe, rodzinę, strukturę gospodarczą kraju, stosunek produkcji rolniczej do przemysłowej, dochód społeczny ludności, stopień kapitalizacji, rozmieszczenie bogactwa w różnych warstwach społecznych, czynnik zewnętrzno-polityczny (np. stopień zagrożenia państwa ze strony państw sąsiednich), wreszcie czynnik pedagogiczny<sup>45</sup>.

Przedstawione wyżej wyliczenie wydaje się – moim zdaniem – wystarczająco potwierdzać poprawność dokonanej na wstępie klasyfikacji<sup>46</sup>.

42. T. Hejnica-Bezwińska, *W poszukiwaniu...*, op. cit. s. 220.

43. Tzn. takim, który uwzględnia "różnorodne uwikłania i zależności, w jakich występuje proces wychowania – rozumiany jako proces celowościowy – a te uwikłania i zależności są czynnikiem modyfikującym osiąganie założonych celów wychowania" (T. Hejnica-Bezwińska, *W poszukiwaniu...*, op. cit., s. 221).

44. Z. Mysłakowski, *Proces kształcenia i jego wyznaczniki*, Warszawa 1970, s. 24–27.

45. Por. Z. Mysłakowski, Czynniki wyznaczające treść wychowania w konkretnym środowisku, w: *Pedagogika ogólna*, op. cit.

46. Tzn. zaliczenia sposobu pojmowania wychowania w aspekcie czynników sprawczych do szerokiego zakresu tego pojęcia.



Ad. 2. Wartość wychowawczą przypisuje Profesor zarówno procesom świadomie, celowo organizowanym (takim, które mają doprowadzić do zmian w wychowanku jako rezultacie), jak i tym, które takiego charakteru nie posiadają. W swoich rozważaniach idzie Mysłakowski – jak sądzę – jeszcze dalej, występując przeciwko ostrej dychotomii: procesy celowe – procesy spontaniczne. W trakcie realizacji tych pierwszych ujawniać się bowiem mogą czynności, nie posiadające charakteru celowościowego, a jednak będące wychowawczymi. Potwierdza to np. następujący zwrot: “Nawet w szkole nie wszystko jest wytworem świadomego skutków, planowego działania człowieka. Bardzo wiele jest tam elementu nieobliczonego, przypadkowego, żywiołowego, niekontrolowanego; wystarczy wskazać wpływ, jaki wywierają na siebie koledzy. W samej osobowości nauczyciela mieści się współczynnik niewyznaczalny, nie zawarty w jego świadomych zamierzeniach i czynnościach wychowawczych, a niekiedy nawet nieuświadomiany w ogóle, a jednak wychowawczo aktywny. Również w zjawiskach zbiorowej psychiki młodzieży (klasa, związek manifestujący, tłum, banda) tkwi element niewyznaczalny, a jednak niezaprzeczalnie wychowawczy”<sup>47</sup>. Zdaniem Mysłakowskiego “w społeczeństwach ludzkich mamy równocześnie czynne wszystkie postaci opieki i wychowania: biologiczne i psychobiologiczne, świadome i nieświadome, indywidualne i kolektywne, nisko i wysoko zorganizowane”<sup>48</sup>.

Te i inne fragmenty prac skłaniają do uznania, że w aspekcie rodzajów działań składających się na proces wychowania mamy tu do czynienia z pojęciem o zakresie szerokim.

Ad. 3. Gdy chodzi o kategorie pojęciowe, w jakich są opisywane przez Mysłakowskiego cele i rezultaty wychowania, to mamy do czynienia – podobnie jak w poprzednich aspektach – z pojęciem o szerokim zakresie. Zanim jednak przedstawię dowody potwierdzające poprawność takiej klasyfikacji, konieczne jest pewne wyjaśnienie terminologiczne. Otóż cele wychowania należą – zdaniem Profesora – do sfery myślenia praktycznego i jako takie nie są “domeną” naukowego pojęcia wychowania<sup>49</sup>. Do teorii wychowania należy natomiast pojęcie funkcji. Dla celu wychowania charakterystyczne jest, że: “jak każdy inny wyraz intencjonalnej działalności człowieka podlega (...) nieskończonym modyfikacjom indywidualnego i zbiorowego pochodzenia i jedynie tylko względna tożsamość i stałość środowisk kulturowych pozwala na przybliżone wyróżnienie pewnych typów określić tego celu, zredukowanie nieograniczonej

47. Z. Mysłakowski, *Pedagogika ogólna*, op. cit., s. 702.

48. Tamże, s. 703.

49. Por. Z. Mysłakowski, *Funkcja socjalna wychowania i jej stosunek do tzw. celów wychowawczych*, *Kwartalnik Filozoficzny*, 1926, t. IV.

teoretycznie ich liczby do pewnej ilości oznaczonej”<sup>50</sup>. Zatem: “Ażeby zdobyć wgląd w istotę procesu wychowawczego, w jego celowość ukrytą głębiej, należy poszukać gdzie indziej punktu wyjścia niż w poszczególnych sformułowaniach celów, jakie kiedykolwiek stawiano”<sup>51</sup>. Pojęcie funkcji wychowania staje się możliwe wówczas, gdy wykraczamy poza indywidualistyczny punkt widzenia. Izolacja jednostki od związku z otoczeniem społecznym czyni z niej abstrakcję, wobec czego puste stają się kategorie np. “szczęśliwości”, “doskonałości”, “pełnego rozwoju”, w których wyrażane są cele wychowania<sup>52</sup>. Przyjmując, że “działania i oddziaływania zachodzą pomiędzy jednostką a grupą w obu kierunkach równocześnie, nie tylko od grupy ku jednostce, lecz i odwrotnie, od jednostki ku grupie”<sup>53</sup> wyróżnia Profesor dwie funkcje wychowania:

– adaptacyjną, dzięki której odbywa się proces “wtajemniczenia w sposoby odczytywania znaczeń, wrastanie w świat tradycji kulturalnej”<sup>54</sup>;

– rekonstrukcyjną, którą jest przygotowanie jednostki do czynnej postawy wobec otaczającego ją świata, “przyzwyczajenie jej do myśli, że swoim wysiłkiem powinna nie tylko przyswajać sobie pewne dobra, ale także przekraczać istniejący stan rzeczy”<sup>55</sup>.

Funkcje te “nie są odrębnymi procesami składowymi wychowania, lecz dwoma kierunkami abstrakcji, analizy jednego, konkretnego, całkowitego procesu wychowawczego”<sup>56</sup>

W twórczości naukowej Profesora znajdujemy również myśli, które wyrażają sprzeciw wobec określania celów działalności wychowawczej w kategoriach odpowiadających wąskiemu i najwęższemu zakresowi pojęcia “wychowanie”. Przykładem może być jego sprzeciw wobec idei społeczeństwa planowego wyrażony w następującym stwierdzeniu: “można by więc pomyśleć o społeczeństwie złożonym z osobników, które by część funkcji osobniczych zatraciły na rzecz określonych funkcji, gdzie pewna liczba kobiet np. byłaby wyhodowana specjalnie w kierunku rodzenia, pewna liczba mężczyzn do obrony, inna znowu do myślenia; że takie tendencje istniały, o tym świadczy ustrój proponowany przez Platona, że istnieją, o tym możemy przekonać się, obserwując życie współczesne. Przypuściwszy nawet, że tego rodzaju wyłączna specjalizacja, którą obserwuje-

50. Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka...*, op. cit., s. 200. Dodajmy, że w stwierdzeniu tym widoczny jest wpływ E. Durkheima, z którego dorobkiem Mysłakowski miał okazję się zapoznać w czasie swego pobytu na rocznym stypendium w Paryżu (1923), por. S. Baścik, *Życiorys naukowy...*, op. cit.; D. Drynda, *Pedagogika Drugiej...*, op. cit., s. 163.

51. Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka...*, op. cit., s. 203.

52. Z. Mysłakowski, *Funkcja socjalna...*, op. cit.

53. Z. Mysłakowski, *Dwoista funkcja socjalna wychowania*, w: *Wychowanie człowieka...*, op. cit., s. 210.

54. Z. Mysłakowski, *Pedagogika ogólna*, op. cit., s. 713.

55. Tamże, s. 713.

56. Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka...*, op. cit., s. 213.

my w niektórych społeczeństwach zwierzęcych wyszłaby na dobre w całości w sensie najekonomiczniejszego i najwydatniejszego funkcjonowania ustroju, nie możemy mieć jednak pewności, czy to, co poświęcilibyśmy w ten sposób z osoby, nie byłoby w ostatecznym wyniku większą stratą, aniżeli zysk, odniesiony w kierunku «planowości» i mechanizacji ustroju oraz czy tego rodzaju typ cywilizacji nie pociągałby za sobą takiej nieruchomości i nieelastyczności organizacji społecznej, która zniszczyłaby w końcu wynik cywilizacji opartej na zmienności»<sup>57</sup>.

Uwzględniając rezultaty tej – pobieżnej z konieczności – analizy, można stwierdzić, że pojęcie wychowania – tak jak pojmuje je Mysłakowski – posiada szeroki zakres. Tak współcześnie używają pojęcia wychowania ci, którzy pojmują je jako proces wspomaganie indywidualnego rozwoju<sup>58</sup>. Nurt ten rozpatruje interesujące nas zjawisko w szerokim układzie: człowiek – wychowanie – społeczeństwo, w przeciwieństwie do innego, zamykającego zabiegi wychowawcze w wąskim układzie: wychowawca – wychowanek<sup>59</sup>.

Celem uzupełnienia dodajmy, że wychowanie – według Profesora – jest zjawiskiem zróżnicowanym wewnątrznie. Można w związku z tym wyróżnić następujące jego rodzaje:

- wspomniane już epizodyczne i planowe,
- pierwotne i wtórne,
- biologiczne i psychologiczne,
- świadome i nieświadome,
- indywidualne i kolektywne,
- nisko i wysoko zorganizowane.

### Inne pojęcia charakterystyczne dla koncepcji

Przy wyjaśnianiu analizowanej tu koncepcji pedagogiki ogólnej, gdy chce się uniknąć zbyt daleko idących uproszczeń, nie można poprzestać na pojęciu “wychowanie”. Z wielu pojęć, które mogłyby być przedmiotem uwagi (np. kultura, wartość, proces społeczny, osobowość, plan życiowy) wybieram te, które pojawiają się również w innych koncepcjach tego typu<sup>60</sup>. Będą to kolejno: kształcenie, samowychowanie, środowisko.

Przez kształcenie autor *Pedagogiki ogólnej* rozumie “proces psychofizyczny, w rezultacie którego jednostka dochodzi, poprzez prawdziwe przeżycie jakichś wartości do opanowania odpowiedniej sfery dóbr kulturowych a zarazem do rozwinięcia w sobie indywidualnej struktury osobo-

57. Z. Mysłakowski, Kultura i ideały wykształcenia, w: *Pedagogika ogólna*, op. cit., s. 726.

58. Por. M. Malewski, Metodologia i strategie badań nad wychowaniem dorosłych (o potrzebie drugiej perspektywy), *Oświata dorosłych*, 1987, 2.

59. Wychowanie pojmowane jest wówczas jako proces pozytywnego sterowania społecznego.

60. Można by więc stwierdzić, że są pojęciami powszechnie używanymi.

wej”<sup>61</sup>. W definicji tej zaznacza się wyraźny wpływ poglądów G. Kerschsteinera, którego podstawowy aksjomat kształcenia stał się przedmiotem rozważań w jednym z podrozdziałów *Pedagogiki ogólnej*. Tak pojęte kształcenie jest związane z przekazywaniem kultury, mającym miejsce w trakcie “dziedziczenia społecznego”. Przekazywanie to polega nie tyle na przejmowaniu gotowych wytworów, co zdolności do rozumienia sfer wartości, odpowiadających różnym rodzajom dóbr kulturowych. Zdolność tę osiąga się właśnie poprzez proces kształcenia.

Rezultat tego procesu, tzn. wykształcenie, może być dwojakiego rodzaju: ogólne i zawodowe. Analizując relacje zachodzące pomiędzy tymi rodzajami wykształcenia Profesor zauważa, że nie istnieje pomiędzy nimi przeciwieństwo. O wartości wykształcenia ogólnego można mówić jedynie wówczas, gdy przeciwstawi się je utylitarnemu pojmowaniu wykształcenia, które polega na “zaprzeczeniu jakoby wykształcenie miało wartość wewnętrzną i na szukaniu jej na zewnątrz, w stosunku do innych wartości, a szczególnie w stosunku do bezpośredniego użytku”<sup>62</sup>.

W późniejszym okresie Mysłakowski konkretyzuje treść pojęcia przez wskazanie pożądaných wyników kształcenia<sup>63</sup>.

Pojęcie “samowychowanie” zamyka najczęściej tu przywoływaną *Pedagogikę ogólną*. Występuje ono – według Profesora – wówczas, “gdy plan wychowawczy powstaje w obrębie samej jednostki i jest na nią samą skierowany”<sup>64</sup>. Jego zaistnienie wymaga spełnienia kilku warunków społeczno-psychicznych:

a) wystąpienia niezadowolenia z siebie, które musi być trwałe i spowodowane przez ważne dla jednostki cechy wchodzące w skład kompleksu “ja”,

b) u jego podstawy musi leżeć jakieś wartościowanie (wiara jednostki w pewien społecznie ważny układ wartości).

Proces samowychowania rozpoczyna się wówczas, gdy człowiek dąży do przywrócenia poczucia własnej wartości “przekształcając własną osobowość po linii idealnego ja”<sup>65</sup>.

Podobnie pojmują samowychowanie współcześni. Np. S. Pacek określa je jako “świadome i dobrowolne dokonywanie zmian kierunkowych cech własnej osobowości w celu przybliżenia się do ideału określonego planem osobistego rozwoju i uzewnętrznieniem swojego ja w otacza-

61. Z. Mysłakowski, *Pedagogika ogólna*, op. cit., s. 761–762.

62. Tamże, s. 725.

63. W pracy *Proces kształcenia i jego wyznaczniki* Mysłakowski przypisuje kształceniu następujące zadania: “Kształcimy funkcje” (np. myślenie naukowe), przekonania, postawy, światopogląd, smak estetyczny, umiejętności twórcze (artystyczne, naukowe), uczucia (nadając im charakter uspołeczniony), s. 104.

64. Z. Mysłakowski, *Pedagogika ogólna*, op. cit., s. 783.

65. Tamże, s. 784.

jącym świecie”<sup>66</sup>. (Należy jednak zauważyć, że definicja S. Packa nawiązuje do wychowania w najwęższym zakresie – chodzi o kierunkowe cechy osobowości).

“Środowisko” należy do kategorii, którym przypisywano w pedagogice różne znaczenie<sup>67</sup>. Jego rolę w wychowaniu dostrzeżono jednak znacznie wcześniej – o czym świadczą chociażby przedwojenne prace Mysłakowskiego – niż się to niekiedy sądzi. Przyjmując, że szerokie pojęcie środowiska<sup>68</sup> jest dla pedagogiki mało użyteczne, Profesor wyodrębnił z niego biosferę, na którą składa się “wszystko to, co w pewien określony sposób wyznacza jakiejś istocie formę jej egzystencji w stosunkach ze światem”<sup>69</sup>. Biosferę człowieka stanowią zarówno pewne fizyczne i chemiczne zjawiska naturalne (istniejące bez współdziałania człowieka) jak i te, których jest on współtwórcą. Charakterystyczne dla człowieka jest przekształcanie swojego środowiska naturalnego. Czyni to, “stawiając pomiędzy sobą a nim świat rzeczy (narzędzi i dóbr gospodarczych konsumpcyjnych), świat form i organizacji współżycia, świat wartości i norm, wreszcie świat zjawisk wynikających z obcowania ludzi (styczności bezpośrednie, intelektualne, emocjonalne, dążność do mocy i podporządkowania)”<sup>70</sup>. W oparciu o to kryterium (rodzaje “światów” stawianych pomiędzy człowiekiem a jego środowiskiem naturalnym) możemy wyróżnić następujące rodzaje środowiska: naturalne, rzeczowe, form i organizacji, kulturowe, osobowe.

Biosfera jest nie tyle środowiskiem jednostki co gatunku. Można by stwierdzić, że stanowi ona “potencjalne” środowisko jednostki<sup>71</sup>. Środowisko to nie jest jednak takie samo dla wszystkich. Jego zróżnicowanie opisuje Mysłakowski wprowadzając terminy środowiska “sprężonego” i “neutralnego”. Pod pojęciem tego pierwszego kryje się “zespół sytuacji, przeżywanych współcześnie lub w następstwie przez konkretną jednostkę, która stanowi ich punkt centralny i tworzący”<sup>72</sup>. Dookreślając, Profesor opisuje wyróżnione środowiska następująco: “Środowisko sprężone jest wciąż aktualne, środowisko neutralne jest potencjonalne. Środowisko sprężone jest zewnętrznym odpowiednikiem subiektywnej rzeźby zainteresowań, środowisko neutralne jest obiektywnym światem rzeczy. Wreszcie środowisko sprężone posiada niejako swój środek – jednostkę z jej

66. S. Pacek, *Jak kierować samowychowaniem uczniów*, Warszawa 1984, s. 28.

67. Oprócz prowadzenia badań nad znaczeniem środowiska dla wychowania tworzono idee wiążące się z tym pojęciem, np. “wychowania środowiskowego”, “szkoły środowiskowej” itp.

68. Uznające, że “środowiskiem człowieka jest wszystko, co go otacza, co nie jest nim”, Z. Mysłakowski, *Pedagogika ogólna*, op. cit., s. 752.

69. Z. Mysłakowski, *Pedagogika ogólna*, op. cit., s. 752.

70. Tamże, s. 753.

71. Tzn. takie, “które nastęrcza jednostce szereg możliwości rozwojowych, szereg sytuacji, poprzez które kształci się ona, zajmuje określoną pozycję życiową, tworzy swoją historię”, Z. Mysłakowski, *Pedagogika ogólna*, op. cit., s. 753.

72. Z. Mysłakowski, *Pedagogika ogólna*, op. cit., s. 755.

promieniem zainteresowania, zakreślającym wokoło niej krzywą środowiskową. Środowisko neutralne tego środka nie posiada, nie jest ustawione perspektywicznie, podczas gdy perspektywiczność jest może najbardziej znamieną cechą tego, co nazywamy światem osobistym”<sup>73</sup>.

## Zakończenie

Wyjaśnienia wymaga jeszcze kilka kwestii, wcześniej nie podjętych. Pierwszą z nich jest pytanie o zmienność koncepcji pedagogiki ogólnej w trakcie trwania twórczości naukowej Mysłakowskiego. Odwołując się do prac, które powstały po II wojnie światowej możemy stwierdzić, że pozostał On wierny pojmowaniu pedagogiki ogólnej jako ogólnej teorii wychowania, podobnie określając jej przedmiot i zadania. W opublikowanej po raz pierwszy w roku 1964 pracy pt. *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności* część pierwszą stanowi prawie w całości przedwojenna *Pedagogika ogólna* zamieszczona w drugiej części pierwszego tomu *Encyklopedii wychowania* z 1935 r. Spotykamy tam co prawda karkołomną – moim zdaniem – próbę pogodzenia punktów widzenia reprezentowanych przez marksizm i przedwojenną orientację filozoficzną Profesora<sup>74</sup>, nie spowodowała ona jednak zasadniczych zmian w pojmowaniu pedagogiki ogólnej.

Z problemem tym wiąże się druga kwestia: jest nią stosunek między pedagogiką ogólną a teorią wychowania. Z prac wnioskuję, że pojęcia pedagogiki ogólnej i ogólnej teorii wychowania były dla Mysłakowskiego tożsame, tzn. posiadały taką samą treść i zakres. Zauważamy – co słusznie podkreśla L. Chmaj<sup>75</sup> – że w okresie powojennym Profesor nie zajął się tworzeniem teorii wychowania socjalistycznego, lecz zagadnieniami dydaktycznymi<sup>76</sup> oraz wyjaśnianiem różnych pojęć stosowanych w pedagogice<sup>77</sup>. Zabierając głos w redakcyjnej dyskusji nt. “Czy mamy już pedagogikę socjalistyczną?”, prowadzonej na łamach *Życia Szkoły* w 1958 r. zauważa, że nie jest możliwe opracowanie zupełnie nowej, różnej od “burżuazyjnej”, pedagogiki socjalistycznej. O oczekiwaniach związanych ze stworzeniem takiej pedagogiki wyraża się następująco: “Wszelkie więc wołanie o «całkowitą nową», różną od burżuazyjnej, pedagogikę uważam za odmianę «lewactwa» i bynajmniej nie oczekuję ani przewiduję, że te-

---

73. Tamże, s. 755.

74. Szczególnie w rozdziale “Dlaczego pedagogika nie może być autonomiczna”. Ponadto porównaj treść rozdziału “Tymczasowe określenie wychowania” w: *Pedagogice ogólnej* i w: *Wychowaniu człowieka w zmiennej społeczności*.

75. L. Chmaj, *Prądy i kierunki...*, op. cit.

76. Np. prace: *Wprowadzenie do teorii nauczania; Kształcenie i doświadczenie*.

77. Patrz np. Z. Mysłakowski, Trzy typy prawidłowości w naukowym ujęciu zdarzeń: prawo, zasada, reguła, *Życie Szkoły*, 1958, 1.

go rodzaju postulaty się spełni”<sup>78</sup>. Fakt ten może być jeszcze jednym dowodem potwierdzającym prawdziwość postawionej wyżej tezy o niezmienności omawianej koncepcji. Dodajmy jednak, że spotykamy się również z propozycją rozszerzenia zakresu terminu “teoria wychowania”, którego tylko część stanowiłaby pedagogika<sup>79</sup>.

Kwestię trzecią stanowi zagadnienie recepcji koncepcji Mysłakowskiego przez innych pedagogów. Już w *Podręcznym leksykonie pedagogicznym* K. Królińskiego, wydanym w 1935 r., przy analizie hasła “pedagogika” spotykamy definicję pedagogiki ogólnej autorstwa Profesora<sup>80</sup>.

Podobny do Mysłakowskiego sposób pojmowania ogólnej teorii wychowania reprezentuje K. Sośnicki w swojej *Pedagogice ogólnej*, przypisując jej zadanie analizy różnych systemów pedagogicznych “(jakie są zagadnienia wspólne różnym systemom, jak usystematyzować te zagadnienia, jakie odpowiedzi dają różne systemy na te zagadnienia, jaki może być systematyczny układ tych odpowiedzi, jakie jest znaczenie terminów, którymi różne systemy się posługują, jakie są różnice w odmiennym pojmowaniu tych terminów i skąd one pochodzą, jakie pewien system ma charakteryzujące go właściwości)”<sup>81</sup>.

Do omawianej tu koncepcji wydaje się również nawiązywać Stefan Wołoszyn, gdy w *Zarysie pedagogiki* charakteryzuje jej podstawowe działy<sup>82</sup>. “Pedagogika ogólna zajmuje się charakterystyką pedagogiki jako nauki, czyli jej przedmiotem, zadaniami i metodami badań oraz podstawowymi pojęciami i zagadnieniami pedagogiki”<sup>83</sup>.

Rejestr powyższy nie jest oczywiście pełny, zdaje się on jednak wystarczająco potwierdzać, że koncepcja Profesora nie należała do “martwych”.

Ostatnią kwestią wymagającą wyjaśnienia jest zasadność zaliczenia Mysłakowskiego – na podstawie jego prac z okresu międzywojennego – do przedstawicieli pedagogiki kultury. *Pedagogika ogólna* uważana jest bowiem za pracę, na podstawie której możliwe jest umieszczenie Profesora w tej orientacji teoretycznej<sup>84</sup>. Budzi to wątpliwości z kilku powodów. Po pierwsze: zrozumienie wychowania bez uwzględnienia takich zagadnień jak: wartości, dobra kulturowe, osobowość, kultura jest niemożliwa.

78. Z. Mysłakowski, Czy mamy już pedagogikę socjalistyczną? *Życie Szkoły*, 1958, 3, s. 3.

79. Związane jest to z faktem zajmowania się przez pedagogikę – tradycyjnie – zagadnieniami wychowania dzieci i młodzieży, podczas gdy teoria wychowania obejmowałaby całe życie człowieka, por. Pedagogika czy teoria wychowania, w: *Wychowanie człowieka...*, op. cit., s. 19–20.

80. K. Króliński, *Podręczny leksykon...*, op. cit., s. 188.

81. K. Sośnicki, *Pedagogika ogólna*, Toruń 1949, s. 6.

82. W późniejszym okresie stanowisko tego Autora uległo zmianie, patrz: S. Wołoszyn, Pedagogika ogólna i metodologia nauk pedagogicznych, w: *Stan i perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych*, (red.) W. Okoń, Warszawa 1976.

83. S. Wołoszyn, Pedagogika jako nauka, w: *Zarys pedagogiki*, (red.) B. Suchodolski, Warszawa 1958, s. 22.

84. Czyni tak np. L. Chmaj, *Prądy i kierunki...*, op. cit.

Z faktu tego odczytać możemy jedynie wykazaną już wcześniej antynaturalistyczną orientację w zakresie przedmiotu badań ogólnej teorii wychowania. Po drugie: poszukiwanie inspiracji dla swoich badań w koncepcjach metodologicznych podejmujących problematykę specyfiki nauk humanistycznych nie oznacza przyjęcia wszystkich założeń metodologicznych pedagogiki kultury<sup>85</sup>. Po trzecie: należy zauważyć, że Profesor odrzuca założenie o autonomii kultury<sup>86</sup>, a właśnie to założenie było charakterystyczne dla orientacji kulturowej w pedagogice międzywojennej. ■

85. Na kwestię tę zwraca uwagę D. Drynda, *Pedagogika Drugiej...*, op. cit., s. 98.

86. Najdobitniej wyraził to Mysłakowski, stwierdzając: "Kultura nie tworzy, jak chciał Hegel, jakiegoś obiektywnego ducha, istniejącego tak realnie jak psychika konkretnej jednostki, ale poza nią i ponad nią. Różnorodne wspólnoty kulturalne, które objawiają się w świecie ludzkim i nadają mu specyficzny sens, realizują się w człowieku i tylko w człowieku", *Pedagogika ogólna*, op. cit., s. 722.

szkoła nie jest autonomiczna  
w sensie niezależności prawnej.  
Wychowanie jako całość jest  
o tyle autonomiczne, o ile  
odbija się w swoim metafizycznym  
ustroju, - co kultura, jako  
całość, wraz z tym co  
nieorganizowane, co jest  
punktem wyjścia dla przyszłości.