

Lucyna Dziaczkowska¹  <http://orcid.org/0000-0002-6387-8609>

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

PRAWIDŁOWOŚCI WYCHOWANIA W ŚWIETLE MYŚLI PEDAGOGICZNEJ ZYGMUNTA MYSŁAKOWSKIEGO

The Principles of Education in the Light of Zygmunt Mysłakowski's
Pedagogical Thoughts

S u m m a r y: It is quite rare that the term “principles of education” is used in contemporary pedagogy. At the same time, concrete educational activities or processes require the right actions, i.e., actions that will foster participant development within the educational reality. This article constitutes an attempt to decode the principles of education in the light of Zygmunt Mysłakowski's works, and to pinpoint the determining factors which could have led to their formulation. These conditions influenced the practice of pedagogy in Poland, and were not insignificant for the way in which the principles of education were understood and constructed by pedagogues. The author points to some areas in which Mysłakowski searched for these principles. They are pedeutology, general pedagogy, and the pedagogue's own theory of education. In the concluding part of the article, *values* are cited as one of the key categories for Mysłakowski in formulating his principles of education.

K e y w o r d s: Zygmunt Mysłakowski, regularity, laws, principles, rules of education

Wprowadzenie

Współczesność z wyraźnym sceptycyzmem podchodzi do kwestii praw i prawidłowości w życiu społecznym. W ten trend kulturowy wpisują się również nauki zajmujące się badaniem człowieka w kontekście otaczającego go świata.

¹ Lucyna Dziaczkowska - dr hab., Katedra Pedagogiki Ogólnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Adres do korespondencji: ul. Niecała 8a/27, 20-080 Lublin; e-mail: ldziaczkowska@kul.lublin.pl.

Należąca do tych nauk pedagogika, od czasów Wilhelma Diltheya, pozbywa się złudzeń, że można ją kreować całkowicie na podobieństwo nauk przyrodniczych i szukać praw wyjaśniających precyzyjnie związki i zależności pomiędzy zjawiskami i podmiotami występującymi w rzeczywistości wychowawczej. Niemniej wspomaganie rozwoju uczestników wychowania – swoisty i społecznie doniosły cel kreowania wiedzy pedagogicznej – domaga się ciągłego rozpoznawania zjawisk i czynników dynamizujących rozwój człowieka oraz możliwości jego wspierania. Istotnym praktycznym efektem, wieńczącym takie rozpoznawanie, jest wskazanie prawidłowości wychowania. Pojęciu temu można nadać podwójne znaczenie. Zgodnie z tradycją językową oznacza ono po pierwsze: „cechę tego, co prawidłowe”². W drugim znaczeniu prawidłowość oznacza właściwość „regularnego występowania jakichś zjawisk zgodnie z określoną regułą”³. Odnosząc się w pedagogice do prawidłowości wychowania, również można mówić o tych dwóch znaczeniach. Pierwsze z nich wskazuje na działanie konstruktywne, przynoszące korzyści rozwojowe uczestnikom wychowania. Takie działanie liczy się nie tylko z wykładnią naukową (niosącą informacje o prawidłowościach w pierwszym znaczeniu), ale też z wykładnią aksjologiczną, która kieruje podmiot wychowania ku wartościom, zasadom i normom działania, domagając się jednocześnie jego (podmiotu) odpowiedzialności za dynamikę relacji wychowawczych⁴. Drugie oznacza pewną regularność zjawisk wychowawczych (zachodzących w relacjach między podmiotami wychowania i w samych tych podmiotach).

O obecności tak rozumianej (w sposób zróżnicowany) kategorii prawidłowości w polskiej pedagogice można przekonać się, śledząc wraz z historykami wychowania dzieje myśli pedagogicznej na ziemiach polskich jeszcze pod zaborami i w Polsce w zmieniających się realiach ustrojowych. Współcześnie kategoria ta jest dość trudna do wykorzystania w toku tworzenia pedagogiki, zwłaszcza w zderzeniu z postmodernistycznymi założeniami „płynnej rzeczywistości”. Wciąż jednak znajduje swoje miejsce na gruncie takich subdyscyplin pedagogicznych jak: pedagogika ogólna, teoria wychowania, dydaktyka, pedeutologia czy w obszarze aksjologii pedagogicznej⁵. Poszukiwania badawcze prowadzone w tych dziedzinach wiedzy nieustająco dostarczają argumentów na to, że działania i relacje osób zaangażowanych

² Prawidłowość, <https://pl.wiktionary.org/wiki/prawid%C5%82owo%C5%9B%C4%87> (dostęp: 21.10.2019).

³ Tamże.

⁴ Por. Lech Sałaciński, *Dylematy wychowania w reformowanej szkole* (Zielona Góra: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Zielonej Górze, 1999), 44–45.

⁵ Warto tu wspomnieć pracę Bogusława Śliwerskiego, w tytule której wprost pojawia się kategoria prawidłowości: *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości* (Kraków: Impuls, 2012), niejako w nawiązaniu do dawnej pracy Karola Kotłowskiego: *Podstawowe prawidłowości pedagogiki* (Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1964). W niektórych pracach ze wskazanych subdyscyplin kategoria prawidłowości nie jest tytułową, ale w treściach pojawia się jako znacząca, wraz ze swoim przeciwieństwem – kategorią nieprawidłowości. Tu można wskazać takie prace jak: Andrzej M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania* (Kraków: WN Akademii „Ignatianum”, 2016) czy: Henryka Kwiatkowska, *Pedeutologia* (Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008).

w tworzenie rzeczywistości wychowawczej albo przebiegają prawidłowo – przynosząc pozytywne skutki rozwojowe uczestnikom wychowania, albo niosą ze sobą pewne nieprawidłowości – prowadząc do zaburzeń, hamowania czy w końcu regresu rozwoju jednostek i grup poddawanych tym działaniom/uczestniczącym w tych relacjach⁶, przeradzając się w pseudowychowanie⁷.

Wykrywanie prawidłowości wychowania, tropienie przeciwnych im nieprawidłowości, wymaga powiązania ich zarówno z procesami wyjaśniania w takim wymiarze, jaki może być obecny w pedagogice (a zatem przede wszystkim w obszarze wyjaśnień psycho-fizjologicznego funkcjonowania człowieka), jak również z aktami głębokiego rozumienia, otwartego na identyfikowanie złożoności uwarunkowań wychowania oraz odczytywanie wszelkich możliwych znaczeń pojawiających się w obszarze badanej rzeczywistości wychowawczej.

W prezentowanym tekście podjęto próbę identyfikacji prawidłowości wychowania na przykładzie twórczości pedagogicznej Zygmunta Mysłakowskiego. Postawiono tu pytania o rozumienie tej kategorii przez wskazanego autora oraz obszary i treści formułowanych przez niego prawidłowości wychowania, a także o uwarunkowania, które można dostrzec u podłoża ich generowania. Wybór Mysłakowskiego jest tu nieprzypadkowy, ponieważ autor ten, choć już raczej słabo znany młodemu pokoleniu pedagogów⁸, wskazywany jest również współcześnie jako jeden z czołowych reprezentantów polskiej pedagogiki – współtwórca „paradygmatycznego przełomu w polskich naukach o wychowaniu” – paradygmatu „dialektycznego rozwoju”, który wskazuje na konieczność nieustającego uczenia się człowieka, twórczego włączania się do wspólnoty społecznej⁹. Lech Witkowski zaliczył Mysłakowskiego (obok Bogdana Nawroczyńskiego, Kazimierza Sośnickiego, Stefana Szumana) do tzw. Wielkiej Czwórki polskiej pedagogiki¹⁰.

Rozumienie i typy prawidłowości w ujęciu Zygmunta Mysłakowskiego

Kategoria prawidłowości pojawiała się w wielu pracach Mysłakowskiego, najczęściej przy milczącym założeniu, że jest ona zrozumiała dla czytelnika. Głębszą jej analizę można znaleźć w opublikowanym w 1961 roku tekście tego autora – *Trzy*

⁶ Sałaciński, *Dylematy*, 44.

⁷ Jacek Filek, *Filozofia jako etyka* (Kraków: Wydawnictwo Znak, 2002), 100–120.

⁸ Do nielicznych wyjątków – badaczy twórczości Mysłakowskiego w młodszym pokoleniu polskich pedagogów, należy Marek Szalkiewicz, zob. np.: tegoż, „Idee pedagogiczne Zygmunta Mysłakowskiego”. *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy* 1 (2018): 89–104.

⁹ Zbigniew Kwieciński, *Grzędawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji* (Stary Toruń: Studio KROPKA dtp, 2019), 26–27.

¹⁰ Lech Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka* (Kraków: Impuls, 2013), 5.

typy prawidłowości: *prawo – zasada – reguła*, zamieszczonym w monografii pod jego redakcją: *Wprowadzenie do teorii nauczania*¹¹. To właśnie teoria nauczania, czyli dydaktyka (na jej gruncie Mysłakowski chętnie posługiwał się także kategorią kształcenia¹²), której poświęcił wiele miejsca w swojej powojennej twórczości, stała się dla niego obszarem porządkowania terminologii związanej z prawidłowościami badanymi przez pedagogikę¹³. Wskazując, we wspomnianym wyżej tekście, na teorię jako istotę „naukowego ujęcia jakiegokolwiek dziedziny”, określa ją Mysłakowski jako „system prawidłowości”. Owe prawidłowości formułowane są w stwierdzeniach dających „możliwie obiektywny obraz” badanych zdarzeń, obraz, który jest jednocześnie „operatywny” – „czyli taki, którego konsekwencje byłyby stosowne i sprawdzalne praktycznie”. Choć nie pojawia się tu jeszcze odniesienie do pedagogiki, to wyraźnie można stąd odczytać, iż Mysłakowski rozważa pojęcie prawidłowości w kontekście nauk mających charakter teoretyczno-praktyczny – takich właśnie, jak pedagogika. Zaznacza przy tym, że „zagadnienie prawidłowości ma jednak jeszcze inne strony”, i dokonuje następującego uporządkowania, wyodrębniając trzy typy (grupy) prawidłowości:

1. prawa – wskazujące na „istotny związek zachodzący pomiędzy zdarzeniami tej samej grupy”,
2. zasady, czyli prawidłowości prakseologiczne – dotyczą one „działalności ludzkiej i jej wytworów”,
3. reguły – to „prawidłowości typu praktycznego”¹⁴.

Tłumacząc różnice pomiędzy wymienionymi typami prawidłowości, Mysłakowski wskazuje na to, że prawa są związane z poznaniem teoretycznym, ukierunkowanym na uchwycenie i wyrażenie „w sposób możliwie najbardziej zwięzły” istotnego związku pomiędzy „zdarzeniami fizykalnymi”. Ich respektowanie staje się „warunkiem podstawowym skutecznego działania”. Zasady nie są niezmiennymi prawami, ale są „jakby równoważnikiem poznania teoretycznego w stosunku do jakiejś sfery działania i jej wytworów”. By zilustrować to rozumienie zasad przez Mysłakowskiego, można wskazać zasady sformułowane przez niego w przywoływanej pracy. Są to m.in. „zasada jedności w doborze treści kształcenia” – głosząca potrzebę podporządkowania tych treści określonym założeniom światopoglądowym¹⁵, czy „zasada sprawczości”, mówiąca o konieczności „zaakcentowania świadomego udziału i odpowiedzialności ucznia w procesach dydaktycznych i wychowawczych”¹⁶. Ta pierwsza, niewątpliwie, będzie prowokowała dziś burzliwe dyskusje, z drugą zaś

¹¹ Zygmunt Mysłakowski, „Trzy typy prawidłowości: prawo – zasada – reguła”. W: *Wprowadzenie do teorii nauczania*, red. Zygmunt Mysłakowski (Warszawa: Książka i Wiedza, 1961), 185–189.

¹² Tenże, „Kształcenie i jego naczelnne zasady”. W: *Pedagogika na usługach szkoły*, red. Feliks Korniszewski (Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1964), 208–221.

¹³ Stefan Baścik, „Życiorys naukowy prof. dra Zygmunta Mysłakowskiego”. W: *Zygmunt Mysłakowski. Pisma wybrane*, red. Tadeusz Nowacki (Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1971), 26.

¹⁴ Mysłakowski, „Trzy”, 185–189.

¹⁵ Zygmunt Mysłakowski, „Zasada jedności w doborze treści kształcenia”. W: *Wprowadzenie*, 206–229.

¹⁶ Zygmunt Mysłakowski, „Rzut oka na zasady”. W: *Wprowadzenie*, 204.

raczej współcześni pedagodzy nie polemizują. Niejako podsumowując stanowisko Mysłakowskiego w odniesieniu do zasad dydaktycznych, Wincenty Okoń stwierdził, że krakowski pedagog „nie przeceniał zasad dydaktycznych. Nie traktował ich jako aksjomaty, toteż tolerancyjnie podchodził do ich doboru i liczby”¹⁷.

Tłumacząc istotne właściwości reguł, Mysłakowski stwierdza, że są one „szczegółowymi przepisami, wynikającymi zarówno z praw, jak i zasad. Reguły różnią się [...] od zasad swym charakterem doraźnym, niejako kazuistycznym”¹⁸. Prawa, zasady, reguły niosą ze sobą zróżnicowany współczynnik zmienności. Prawa są prawidłowościami o charakterze – z założenia – niezmiennym, dyktowanym rytmem i mechanizmami przyrody. Reguły to prawidłowości odpowiadające konkretnym potrzebom ludzkim, wskazujące na możliwości realizacji/zaspokojenia tych potrzeb. Będące niejako „pośrodku” zasady są – zdaniem Mysłakowskiego – „zależne od praktyki społecznej, historycznie uwarunkowanej, i są ważne tak długo, jak długo istnieje względna stałość tej sfery postępowania”¹⁹. Tłumacząc ten relatywny charakter zasad, Mysłakowski argumentuje: „zasady dydaktyczne są tak długo ważne, jak długo istnieje pewna organizacja szkolnictwa, pewien system układania planów oświatowych, pewne zapotrzebowanie oświatowe, dotychczasowy poziom kultury i ustrój społeczny”²⁰.

W swojej relatywizacji zasad Mysłakowski idzie zatem dość daleko. W tym miejscu swoich rozważań nie zwrócił uwagi na zasady, którym inni autorzy przypisują „charakter absolutny”, a do których to zasad Henryk Rowid zaliczył m.in. zasady: „poszanowania wolności i godności człowieka”, „poszanowania cudzego dobra” czy „poszanowania pracy ludzkiej”²¹. Kazimierz Sośnicki, rozważając kwestię zasad wychowania, wyraźnie powiązał je zarówno ze sferą argumentacji naukowej, jak i aksjologicznej, również ukierunkowując się na poszukiwanie uniwersalnych zasad wychowania i wskazując na przykład zasadę dostosowywania treści sytuacji wychowawczej do możliwości indywidualnych wychowanka²².

Mysłakowski, dostrzegając odniesienia zasad do praw naukowych, nie wskazał z taką samą mocą ich odniesień do wartości, którym poświęcił dość sporo miejsca w swojej twórczości (o czym jeszcze będzie mowa), uwypuklił natomiast ich ograniczony czasowo i sytuacyjnie charakter. Wskazał również, że powinny one syntetyzować trzy elementy: 1) „doświadczenia praktyczne w zbiorowości w określonym miejscu i czasie”, 2) „naukową refleksję [...], pozwalającą na bardziej dokładną analizę tych doświadczeń”, 3) wyobrażenia celów”, które są w określonej funkcji do

¹⁷ Wincenty Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich* (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2000), 330.

¹⁸ Mysłakowski, „Trzy”, 189.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże.

²¹ Henryk Rowid, *Podstawy i zasady wychowania* (Warszawa: Wydawnictwo Oświatowe „Wspólna Sprawa”, 1946), 250.

²² Kazimierz Sośnicki, *Teoria środków wychowania* (Warszawa: Nasza Księgarnia, 1973), 92.

społeczeństwa. Mysłakowski stwierdza: „Aby cele były stawiane skutecznie, muszą być przyjęte przez masy, a nie narzucone z zewnątrz”²³. Zastrzega jednocześnie: „O wyborze celów winna decydować ich rozumność, a nie np. czynniki irracjonalne; ślepe czynniki emocjonalne, nie uwzględniające »zasady rzeczywistości«, nie prowadzą z reguły do celów realnych. [...] Do rozumności [...] celów wiedzie swobodna dyskusja, obiektywizująca myślenie »życzeniowe«”²⁴.

W pracach Mysłakowskiego znajdziemy rozważania na temat prawidłowości rozumianych, zgodnie z tradycją językową, w pierwszym wymiarze jako pewna regularność i powtarzalność, w drugim jako cecha tego, co prawidłowe (pożądane, konstruktywne albo zgodne z pewną normą). Nawiązując do typologii stworzonej przez Mysłakowskiego, ten pierwszy wymiar prawidłowości określają prawa. Drugi związany jest z zasadami i regułami. Poniżej zostanie podjęta próba odszukania tych tropów w innych, poza wspomnianą wyżej dydaktyką, znaczących obszarach zainteresowań badawczych Mysłakowskiego, jakimi były: pedagogika ogólna wraz z autorską teorią wychowania, aksjologia pedagogiczna, pedeutologia.

Pedagogika ogólna jako subdyscyplina „poszukująca” prawidłowości wychowania

W znaczącej przedwojennej publikacji pedagogicznej z 1935 roku – *Encyklopedii wychowania* – Mysłakowski został autorem hasła *Pedagogika ogólna*²⁵. W powojennej monografii: *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania* przypomniał zaprezentowane tam własne stanowisko dotyczące tej subdyscypliny²⁶. Mysłakowski wyznaczył pedagogice ogólnej doniosłe zadanie stworzenia teoretycznych podstaw dla analizy zjawiska wychowania, a zatem również szukania prawidłowości (zwłaszcza praw) wychowania: „»Pedagogika ogólna« (lub »ogólna teoria wychowania«) jest tą częścią »pedagogiki«, która ma za zadanie wyodrębnić, zanalizować i opisać formy wychowania syntetycznie, w ich podstawowej strukturze”²⁷. Sprostanie temu zadaniu wymaga realizacji kolejnych zadań szczegółowych, w których można dopatrzeć się postulatu poszukiwania praw rządzących wychowaniem. Oto one: „1) przeprowadzenie selekcji faktów na

²³ Mysłakowski, „Trzy”, 191–192.

²⁴ Tamże, 192.

²⁵ Zygmunt Mysłakowski, „Pedagogika ogólna”. W: *Encyklopedia wychowania*, t. 1, cz. 2, red. Stanisław Lempicki, Wojciech Gottlieb, Bogdan Suchodolski, Józef Włodarski (Warszawa: Wydawnictwo „Naszej Księgarni” Związku Nauczycielstwa Polskiego, 1935), 701–785.

²⁶ Roman Leppert, „Zygmunt Mysłakowski (1890–1971), red. Tadeusz Waclaw Nowacki (Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych oraz Studio Wydawnicze FAMILIA, 1999), 125.

²⁷ Zygmunt Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania* (Warszawa: Książka i Wiedza, 1964), 15.

znaczące i nieznaczące, powtarzalne i niepowtarzalne, istotne i nieistotne, pierwszoplanowe i drugoplanowe; 2) dążenie do syntetycznego ujęcia faktów znaczących; 3) dążenie do wykrycia roli, względnie funkcji, jaką pełni w całokształcie życia społecznego”²⁸. Realizacja tych zadań zorientowana jest na cel, jakim jest systematyzowanie „wiadomości o wychowaniu, i to nie tylko w kierunku skróconego opisu [...], lecz w kierunku wyjaśnienia obrazu wychowania”²⁹.

Sam, realizując powyższe zadania, poświęcił Mysłakowski wiele miejsca wskazanym kwestiom, zarówno we wspomnianym wyżej, opracowanym przed II wojną światową, haśle-rozprawie *Pedagogika ogólna*, jak i w swoich powojennych monografiach, tworzonych z myślą o uprawianiu pedagogiki ogólnej. W okresie przedwojennym Mysłakowski zawarł jednak w charakterystyce tej subdyscypliny pedagogicznej pewien znamieny dopisek, którego w czasach socjalizmu już zabrakło. Zacytujmy zatem stanowisko Mysłakowskiego tak, jak wybrzmiało ono w *Encyklopedii wychowania* z 1935 roku, aby dostrzec istotną różnicę pomiędzy dwoma wypowiedziami ich autora: „Pedagogika ogólna jest tą 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 [podkreśl. L.D.]”³⁰.

Powyzsza zmiana stanowi zasadniczą różnicę w twórczości pedagogicznej Mysłakowskiego przed drugą wojną światową i po niej. W swojej powojennej pracy Mysłakowski wyraźnie przyjął założenie, iż wychowanie i pedagogika nie mogą być autonomiczne, gdyż zawsze muszą „współdziałać z procesami tworzenia się społeczeństwa”³¹. Cóż to jednak znaczy? Mysłakowski odpowiada: „Znaczy to łączyć wychowanie z polityką, jego działaniem organizującym podstawę ustroju społecznego”³². Gdyby sam Mysłakowski potraktował to ostatnie zdanie jako zasadę uniwersalną, musiałby zapewne wycofać swoje przedwojenne przesłanie zawarte w pracy *Totalizm czy kultura*³³, zdecydowanie ostrzegające przed niebezpieczeństwami ustroju totalitarnego (wskazujące na jego właściwości generujące nieprawidłowości wychowania), a wskazujące na kulturę jako źródło wartości chroniących bytowanie człowieka w wymiarze indywidualnym i społecznym. Mysłakowski najwyraźniej odniósł to założenie do swojego osobistego przekonania, iż marksizm jest tą filozofią i tym ustrojem społecznym, który daje gwarancję pomyślnego wiązania polityki z wychowaniem i samą pedagogiką³⁴. Pewnie dlatego napisał:

[...] w samym żądaniu zbliżenia nauki do aktualnych potrzeb państwa i różnorodnych dziedzin życia społecznego nie ma niczego, co sprzeciwiałoby się czy to godności „nauki czystej”, czy

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże.

³⁰ Mysłakowski, „Pedagogika”, 701.

³¹ Mysłakowski, *Wychowanie*, 27.

³² Tamże.

³³ Zygmunt Mysłakowski, *Totalizm czy kultura* (Kraków: „Czytelnik”, 1938).

³⁴ Tamże, 26.

samopoczuciu i poczuciu wolności pracownika naukowego. Im bardziej pokona on swe tendencje do izolowania się, im lepiej zrozumie kolektywny charakter wszelkiej wiedzy, tym szybciej odzyska swe poczucie swobody³⁵.

Przyjmując to założenie, Mysłakowski dał najbardziej wyrazisty kształt swojemu odczytaniu prawidłowości wychowania we wspomnianej już wyżej pracy: *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*. Argumentuje tu, że podstawowym prawem wychowania jest jego istnienie w podwójnej funkcji społecznej. O prawidłowym przebiegu wychowania świadczy to, że pełni ono zarówno funkcję adaptacyjną (związaną z asymilacją kultury przez jednostkę, zaadaptowanie się do jej warunków), jak i rekonstrukcyjną (rozumianą jako kształtowanie „zdolności radosnej, twórczej, swobodnej postawy wobec życia” – zdolności do aktywnego przekształcania zastanej sytuacji społecznej). Obie funkcje nie są rozdzielne, ale stanowią dwa zintegrowane aspekty tego samego procesu – stawania się przez jednostkę istotą społeczną³⁶.

Ten społeczny charakter wychowania, urzeczywistniany przez obecność obu funkcji, ma miejsce, gdy respektowana jest następująca zasada: „Wychowanie, pojęte jako organiczna całość, musi [...] nie tylko dbać o wypełnienie zadań asymilacyjnych i adaptacyjnych, lecz także, i zupełnie na równi, o ochronę indywiduum, o niewyplewanie zeń zdolności do przyjmowania postaw odporu wobec odziedziczonych obyczajów i tradycji [...]”³⁷. Mysłakowski nie chce jednak, by ta swoista obrona i ochrona indywiduum w procesach wychowania była traktowana jako szukanie przezeń drogi pomiędzy „pedagogią indywidualistyczną a socjalną”. Zdecydowanie deklaruje:

Zajmuję bezwzględnie stanowisko pedagogii socjalnej. Zmierzam jedynie do tego, aby wykazać, że w dobrze pojętym interesie grupy leży nieprzeciąganie struny, niezastępowanie socjalizacji konformizmem, niewolniczą uległością wobec grupy. Bezwzględnie prowadzona adaptacja podcinałaby podstawy istnienia samej grupy. Istnienie grupy bowiem jest związane w sposób konieczny z pewnym minimum wolności jednostki, którego przekroczyć bezkarnie nie można: sankcją społeczną takiego przekroczenia jest degeneracja społeczna, uwstecznienie życia grupy³⁸.

Prawidłowości wychowania a problematyka wartości w twórczości pedagogicznej Zygmunta Mysłakowskiego

W teorii wychowania autorstwa Mysłakowskiego na pierwszy plan wychodzą wskazane wyżej funkcje. Mysłakowski, określając pożądany obraz wychowania, nie rezygnuje jednak z kategorii wartości czy celów wychowania, podkreślając

³⁵ Tamże, 76.

³⁶ Tamże, 211–213.

³⁷ Tamże, 211.

³⁸ Tamże.

ich doniosłe znaczenie w organizowaniu działań wychowawczych – zagadnienia z nimi związane uważa za niezbędne w „głębszym rozumieniu wychowania”³⁹. Zakłada w odniesieniu do nich zmienność i dlatego czyni je wtórnymi wobec funkcji postrzeganych jako stałe oraz niezienne⁴⁰, precyzyjniej oddające prawidłowości wychowania. Czym są zatem wartości w ujęciu Mysłakowskiego i jaki status uzyskują w jego teorii wychowania?

Wnikając w samą istotę tego, czym jest wartość i w jakie prawidłowości życia jednostkowego i zbiorowego jest uwikłana, Mysłakowski pisze:

Prapoczątek wartości tkwi [...] w irracjonalnej sile pożądania, skierowanego na pewną rzecz; pożądanie to odczuwa zawsze tylko konkretna jednostka, a nie grupa. Jednakże o wartości czegoś decyduje nie to, że to coś jest przedmiotem pożądania – pożądać można także rzecz, która jest przeciwieństwem wartości – lecz to, że to coś jest *godne pożądania*. [...] Trzeba czegoś więcej niż ślepego impulsu wobec rzeczy aktualnie danej, a mianowicie i przede wszystkim trzeba *pamięci doświadczeń przeszłych*. [...] Jeżeliby pewna istota była zamknięta wyłącznie w sferze postrzegania i pożądania, to taka istota nie byłaby w stanie niczego się nauczyć, w niczym skorzystać ze swych doświadczeń dawniejszych; nie byłaby też zdolna wznieść się od pożądania czystego do wartości⁴¹.

W pracy *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności* wskazywane są dwie kategorie wychowania: „wychowanie pierwotne” (będące formą fizycznej i psychicznej opieki, oparte głównie na nieuświadomionych bądź niezracjonalizowanych impulsach), oraz „wychowanie wtórne”⁴². Właśnie z tą drugą kategorią w sposób mocniejszy i bardziej znaczący wiąże Mysłakowski wartości, nazywając wychowanie wtórne „wychowaniem *sensu stricte*” i definiując je jako: „wychowanie, które nie opiera się [...] li tylko na impulsach instynktownych i na nabytkach indywidualnych, lecz rozszerza swój zasięg na doświadczenia społeczne i kształtuje się pod wpływem pojęć, norm i wartości ponadjednostkowych [...]”⁴³.

Ów ponadjednostkowy charakter wartości połączył Mysłakowski, oczywiście, z istnieniem „organizacji społecznej” i właściwej jej mowy. Dzięki wartościom, zdaniem autora:

znaczenie związane z pewnym przeżyciem psychicznym [...] odrywa się niejako od subiektywnego podłoża jednostki, stając się pewnego rodzaju rzeczą społeczną, czymś opartym o grupę, nie o jednostkę. W ten sposób powstaje wspólnota kulturalna, oparta na wymianie doświadczeń indywidualnych, na ich wzajemnym uzupełnianiu się i organizowaniu. Znaczenia obiektywizują się, myśli przestają być tylko mniemaniami, krystalizują się w postaci pojęć i sądów obiektywnych, które mogą być krytykowane, udowadniane, poprawiane⁴⁴.

³⁹ Tamże, 69.

⁴⁰ Por. Kazimierz Szmyd, *Zygmunt Karol Mysłakowski (1890–1971). Twórczość i wkład do rozwoju nauk o wychowaniu* (Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997), 116.

⁴¹ Mysłakowski, *Wychowanie*, 64.

⁴² Tamże, 32–33.

⁴³ Tamże, 37.

⁴⁴ Tamże, 36.

Przyjmując jako niezwykle istotną dla rozumienia i rzeczywistego kształtowania procesów wychowawczych kategorię „wartości ponadindywidualnych”, Mysłakowski podkreślał konieczność przezwyciężenia indywidualizmu oraz subiektywizmu i wspomagania uczestników wychowania w procesie „obiektywizacji wartości”. Ta ostatnia możliwa staje się – jego zdaniem – za sprawą przechowywania pamięci społecznej i znajduje swój wyraz w kulturze. W odkrywaniu ponadindywidualnego wymiaru wartości w procesie wychowania zasadniczą rolę odgrywają: 1) przeżywanie własnej biografii, 2) korzystanie z „pamięci społecznej”, 3) „rozumna wola” oraz współdziałanie jednostki z innymi ludźmi.

Mysłakowski tak o tym pisał:

Obiektywizacja wartości dokonuje się nie tylko na drodze krytycznego przeżywania własnej historii życiowej przez jednostkę, lecz jest uwarunkowana w równej mierze przez *życie społeczne*. Pamięć społeczna grupy, pamięć zbiorowa gatunku są rezerwuarami doświadczeń bez porównania szerszymi od każdej indywidualnej historii życiowej. Historia jest przeto wielkim laboratorium wartości. Ogół wartości różnego rodzaju nazywamy kulturą. I w jeszcze jednym znaczeniu wartości wychodzą poza granicę indywidualnego doznawania. Dzięki temu, że [...] w postępowaniu bierze udział wola rozumna, zapewniona zostaje także możliwość współpracy i współtworzenia, a więc możliwość kontroli społecznej. Dopóki jesteśmy w granicach czystego impulsu, pozostajemy w świecie izolowanym i prywatnym; z chwilą gdy zaczynamy coś uzasadniać, o czymś sądzić, wkraczamy w obręb porozumienia, w sferę rzeczy społecznych. Już sam język, dostarczający nam niejako gotowych dróg dla obiektywizacji treści psychicznych, jest środkiem socjalizacji. Wspólnota językowa jest jednym z elementów kształtujących uspołecznienie psychiki. Analogiczne znaczenie mają np. wszelkie sfery wartości oraz odpowiadające im dobra-wytwory⁴⁵.

Podkreślając po wielokroć społeczny, a w okresie powojennym także polityczny kontekst kultury i niesionych przez nią wartości, Mysłakowski nie wyżył się całkowicie swoich poglądów, charakterystycznych dla pedagogiki kultury. Widoczne jest to szczególnie wtedy, gdy wyraźnie nawiązując do tego paradygmatu, uwypukla potrzebę „kształcenia rozumienia” dóbr kultury, wskazując na prawidłowości wychowania: „Przekazywanie kultury nie może być równoznaczne z przekazywaniem samego materialnego wytworu, musi ono być dopełnione przez wzbudzanie i kształcenie umiejętności *rozumienia sfer wartości*, odpowiadających różnym rodzajom dóbr, które bez tego uzupełnienia byłyby nieme”⁴⁶.

To przyłgnięcie Mysłakowskiego do poniekąd „zdradzonego” przezeń paradygmatu widać także wtedy, gdy – pomimo założenia zmienności wartości kulturowych – zaznacza on konieczność istnienia pewnego uniwersum w tym zakresie:

Bez szacunku dla pewnego zespołu elementarnych wartości nie do pomyślenia jest na dłuższą metę żadne społeczeństwo [...]. Wszyscy godzimy się bez filozoficznych dyskusji i pojęciowej

⁴⁵ Tamże, 65–66.

⁴⁶ Tamże, 68.

ekwilibrystyki, że np. wyrzucenie na bruk starzejących się i niezdolnych do pracy rodziców jest złem; że uderzenie kamieniem człowieka, który podał ci chleb, kiedy byłeś głodny, jest złem itd. Są to prawdy empiryczne, tak banalne i tak proste [...]. Jak gramatyka dla języka, tak proste prawdy ujmują prawidłowości elementarnego ludzkiego współżycia, stanowiąc niejako „gramatykę współżycia”⁴⁷.

Mysłakowski zatem nie widzi możliwości prawidłowego przebiegu procesów wychowawczych bez odwoływania się do sfery wartości. Ich źródeł upatruje jednak w sferze zewnętrznej wobec jednostki kultury, podkreśla z jednej strony ich zmienność, a z drugiej istnienie pewnego uniwersum kulturowego. Zapomnianą zasługą Mysłakowskiego (przypomnianą w sposób znaczący i polemiczny przez Stefana Kunowskiego⁴⁸) jest stworzenie kategorii „introcepcji wartości” i sformułowanie praw, które się z nią wiążą⁴⁹. Introcepcja wartości – w ujęciu Mysłakowskiego – polega na „wpleceniu ponadindywidualnych wartości w system celów życiowych jednostki”⁵⁰. Istotną (prawidłowością i jednocześnie prawem) tego procesu jest osiągnięcie „najwyższego stadium w hierarchii postępowania. Odwołując się do warstwicowej teorii wychowania Sergiusza Hessena czy teorii rozwoju moralnego Lawrence’a Kohlberga, powiemy tu o stadium autonomii moralnej czy moralności postkonwencjonalnej, wymagających wyjścia poza społeczną normatywność”⁵¹. Mysłakowski zauważa, że stadium to jest bardzo trudne do osiągnięcia i „jest wielu ludzi, nawet spośród wykształconych, którzy nigdy poza stadium naturalistyczne nie wyszli”, wymaga ono silnego odniesienia do wartości odpowiedzialności – wyjątkowego jej poczucia⁵².

Wykrywanie prawidłowości pedeutologicznych

Znaczący obszar twórczości Mysłakowskiego, w którym podjął on wysiłek wykrywania prawidłowości wychowawczych, stanowi pedeutologia. Krakowski pedagog jest autorem dzieła uchodzącego za klasykę polskiej pedeutologii. To rozprawa: *Co to jest „talent pedagogiczny”?*⁵³, opublikowana po raz pierwszy w 1925 roku, w „Ruchu Pedagogicznym”, a zmodyfikowana i rozszerzona w przywoływanej już wielokrotnie monografii powojennej: *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, w rozdziale zatytułowanym: *Jakie cechy osobowe wychowawcy sprzyjają sprawności wychowania*⁵⁴.

⁴⁷ Tamże, 447.

⁴⁸ Stefan Kunowski, *Wartości w procesie wychowania* (Kraków: Impuls, 2003).

⁴⁹ Mysłakowski, *Pedagogika*, 749–750.

⁵⁰ Tamże, 750.

⁵¹ Tamże.

⁵² Tamże.

⁵³ Zygmunt Mysłakowski, „Co to jest »talent pedagogiczny«?”. *Ruch Pedagogiczny* 1/2 (1925): 13–21.

⁵⁴ Mysłakowski, *Wychowanie*, 381–405.

Pojęcie talentu pedagogicznego było w dość powszechnym użyciu w refleksji pedagogicznej okresu międzywojennego. Zwraca na to uwagę sam Mysłakowski, zarzucając prowadzonym wtedy rozważaniom pewien redukcjonizm czy nawet infantylnizm, przejawiające się w podejmowaniu banalnych pytań typu: „Co jest ważniejsze, talent pedagogiczny czy nabyte wykształcenie?”. Mysłakowski dość precyzyjnie operacjonalizuje sam talent jako „funkcję specjalną”, za sprawą której człowiek potrafi lepiej niż inni, w pewnym sensie „bez wysiłku” zrealizować zakres czynności określonych tą specjalną funkcją. Talent – w ujęciu Mysłakowskiego – jawi się jako „realizacyjna strona tworzenia”, naznaczona ponadprzeciętną sprawnością i skutecznością wykonywania określonych czynności. Odróżniając talent od geniuszu, Mysłakowski, podkreśla potrzebę i możliwości pracy nad nim poprzez świadomy wysiłek oraz poszerzanie sfery doświadczeń. Zakładając, że o geniuszu decydują w większej mierze czynniki wrodzone, wskazuje, iż o kształcie talentu, który wprawdzie także jest definiowany jako „dyspozycja wrodzona”, w o wiele większej mierze decyduje podjęty przez nauczyciela wysiłek rozwoju⁵⁵.

Uściślając kategorię talentu pedagogicznego, Mysłakowski wskazuje na istotną jego właściwość, jaką jest „kontaktowość”. Niekoniecznie należy ją uznać za najważniejszą, ale niewątpliwie jest ona „bardzo dobrą cechą diagnostyczną”, za sprawą której można odróżnić człowieka „pedagogicznie uzdolnionego” od „nieuzdolnionego pedagogicznie”. Kontaktowość jest zdolnością do podtrzymywania porozumienia między nauczycielem-wychowawcą i jego uczniem. Przejawia się w umiejętności właściwego reagowania na sygnały płynące od drugiego człowieka. Jak pisze Mysłakowski: „Reagować można wszystkim: gestem, mimiką, intonacją, treścią wypowiedzenia, nawet umiejętnie stosowanym milczeniem”⁵⁶. Stąd – jak dzisiaj byśmy powiedzieli – kontaktowość to sztuka komunikowania się z drugim człowiekiem poprzez całą sferę werbalnych i niewerbalnych zachowań, poprzez wypracowywanie wspólnego kodu porozumiewania się.

Na talent pedagogiczny składają się również kolejne dyspozycje nauczyciela-wychowawcy: „wrodzona żywość wyobraźni”, uwalniająca od myślenia schematycznego, od rutyny w działaniach, pozwalająca między innymi na wczuwanie się w stany innych osób, „instynkt rodzicielski”, chroniący przed postawami mizantropii, a popychający ku zachwytowi „rozwijającym się dokoła życia” (zastąpiony w pracy powojennej „postawą opiekuńczą”⁵⁷), czy ekstrawersja, tu rozumiana jako „interes zwrócony poza własne ja, a nie skupiony na nim”⁵⁸.

W okresie międzywojennym, ukazując prawidłowości rządzące talentem pedagogicznym (wskazując na konieczne jego atrybuty i ich dynamikę), Mysłakowski

⁵⁵ Mysłakowski, „Co to jest”, 71–74.

⁵⁶ Tamże, 74–76.

⁵⁷ Mysłakowski, *Wychowanie*, 390–393.

⁵⁸ Mysłakowski, „Co to jest”, 79–82.

nie uczynił z talentu pedagogicznego ani jedyne, ani niezmiennego czynnika rozwoju zawodowego nauczyciela-wychowawcy. Stwierdził ponadto, że „stopnie utalentowania są bardzo różne” i w związku z tym

talent może być skutecznie uzupełniany i wspierany z jednej strony przez procesy świadome, z drugiej, przez wprawę, przez nabywanie odpowiednich przyzwyczajeń. Droga ta jest dla wszystkich otwarta [...]. I może dla tych, którzy czują w sobie niedostateczność talentu, wykształcenie pedagogiczne, wiedza i niezmiernie, czujna praca nad sobą – jest właśnie najpotrzebniejsza⁵⁹.

Ta konkluzja dobrze współbrzmi z założeniami „wspomagania w rozwoju nauczycieli” autorstwa współczesnego pedagoga i pedeutologa Roberta Kwaśnicy, który wyraźnie podkreślał priorytetowe znaczenie rozwoju moralnego i kompetencji praktyczno-moralnych. Te ostatnie rozumiał dość szeroko, wskazując na ich trzy podgrupy: 1) kompetencje interpretacyjne oznaczające zdolność do „rozumiejącego się odnoszenia do świata”, 2) kompetencje moralne związane z permanentnym stawianiem sobie pytań o prawomocność własnego postępowania, 3) kompetencje komunikacyjne oznaczające zdolność do podtrzymywania dialogu z innymi i samym sobą⁶⁰.

Postulowane przez Mysłakowskiego takie osobowe dyspozycje nauczyciela jak: kontaktowość, żywość wyobraźni, instynkt rodzicielski czy specyficznie rozumiana ekstrawersja, a także dodany do tego katalogu później kontakt nauczyciela z „sytuacją życiową ucznia”⁶¹, niewątpliwie mieszczą się w zakresie praktyczno-moralnych kompetencji wskazywanych przez Kwaśnicę. Mysłakowski jednak dość rzadko (praktycznie wcale) używa kategorii moralności czy *morale* nauczyciela. Natomiast operacjonalizuje je w postaci szczegółowych reguł postępowania, które można odczytać między innymi z katalogu „cech wzoru osobowego wychowawcy”. Są to następujące reguły:

- w ramach poszanowania godności ludzkiej ucznia „nie wyrażać się lekceważąco lub niekorzystnie o wadach fizycznych ucznia, o jego sprawach domowych itp.”
- w ramach poszanowania poczucia wartości własnej ucznia nie wygłaszać wypowiedzi typu: „nic z ciebie nie będzie”
- w ramach sprawiedliwości dbać o „równość kryteriów postępowania i oceniania; nie uprzedzać się do jednych i nie mieć »ulubieńców« wśród innych, nawet gdy subiektywnie odczuwamy takie nastawienia”⁶².

Wskazując, w okresie powojennym, na pożądany wizerunek nauczyciela, uwypuklił w nim Mysłakowski cechę wychowawstwa, czyniąc z niej właściwość nadrzędną przed pracą dydaktyczną i wiążąc ją z „kierowniczą rolą nauczyciela”. To kierownictwo powiązał z nauczycielskim autorytetem – uznanym przez ucznia, opierającym się

⁵⁹ Tamże, 83.

⁶⁰ Robert Kwaśnica, „Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu”. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Zbigniew Kwiecieński, Bogusław Śliwowski (Warszawa: WN PWN, 2003), 300–301.

⁶¹ Mysłakowski, *Wychowanie*, 400.

⁶² Tamże, 404–405.

na uznaniu i zaufaniu. Wskazał też na nieprawidłowości – bariery ograniczające możliwość sprawowania wychowawczej roli przez nauczyciela – zaliczając do nich zarówno brak wykształcenia pedagogicznego, jak i problemy osobowościowe nauczycieli. Wymienił tu: „niescalone dążenia, urażone ambicje, kompleksy sięgające czasu dzieciństwa, urazy powstałe w okresie samodzielności”. Szczególną refleksję podjął nad „poczuciem niższej wartości nauczyciela”, dostarczając argumentów na wyjątkową szkodliwość tego zjawiska w odniesieniu do ucznia. Nauczyciel noszący w sobie kompleks niższości nieprawidłowo odczytuje zachowania ucznia. Podejrzewa nieustannie, iż może być przedmiotem drwiny czy agresji ze strony tego ostatniego. Sam „będzie wychowywał ludzi urażonych i zahamowanych”⁶³.

W pedeutologicznej refleksji zawartej w przywoływanej monografii Mysłakowski uwypukla akcenty słabo zaznaczone w rozprawie „Co to jest »talent pedagogiczny«?”. Podkreśla mianowicie pierwszorzędą rolę oddziaływania nauczyciela „na klasę, a przez nią dopiero na ucznia branego indywidualnie”⁶⁴. Ten priorytet jest dla niego bezdyskusyjny. Dlatego stwierdza: „Klasa [...] jako miniaturowa społeczność, jako środowisko współżycia i ośrodek życia szkolnego, powinna stać w centrum uwagi wychowawców, a prawidłowości rządzące życiem tej kolektywnej jednostki powinny być szerzej niż dotąd badane przez teoretyków wychowania”⁶⁵. Choć trudno zgodzić się z tak przedstawioną rolą wychowawcy – jako osoby skupionej priorytetowo na klasie, a nie na osobie ucznia, to równie trudno nie zgodzić się z Mysłakowskim w uznaniu potrzeby rozpoznawania przez praktyków i teoretyków wychowania takich zjawisk, związanych z aktywnością ucznia w klasie, jak: „współzawodnictwo i współdziałanie, koleżeństwo i przyjaźń, antagonizmy”⁶⁶ itp. Głębokie rozumienie prawidłowości z nimi związanych można uznać za istotny warunek efektywnej (wspomagającej rozwój ucznia) pracy nauczyciela.

Podsumowanie

Przedstawiona w tym artykule próba analizy twórczości pedagogicznej Zygmunta Mysłakowskiego pod kątem wskazywanych przez niego prawidłowości wychowania pozwala wyciągnąć kilka istotnych wniosków. Niewątpliwie pedagog ten w swojej twórczości dążył do odkrywania praw rządzących rzeczywistością wychowawczą, szukając ich przede wszystkim w mechanizmach życia społecznego. Formułując zasady i reguły wychowania, wskazywał z jednej strony na ich zmienny, czasowo-sytuacyjny charakter, choć z drugiej strony wyraźnie akcentował również potrzebę zachowania w wychowaniu pewnego uniwersum aksjonormatywnego, którego

⁶³ Tamże, 396–397.

⁶⁴ Tamże, 399.

⁶⁵ Tamże, 398–399.

⁶⁶ Tamże, 399.

przestrzeganie zagwarantuje uczestnikom wychowania właściwe (prawidłowe) relacje, pozwoli na ich pomyślny rozwój.

Mysłakowski jest przykładem pedagoga tworzącego w zróżnicowanych warunkach społeczno-kulturowych, które odcisnęły piętno na sposobach uprawiania pedagogiki w Polsce i nie pozostały obojętne dla sposobu rozumienia i formułowania prawidłowości wychowania przez wielu badaczy tego fenomenu. W przypadku Mysłakowskiego można mówić, że sposób ujmowania przez niego rzeczywistości wychowawczej nie zmienił się aż tak znacząco jak w przypadku niektórych reprezentantów pedagogiki polskiej (choćby Suchodolskiego). Mysłakowski już przed wojną skłaniał się ku socjologizmowi pedagogicznemu i myśli lewicującej, i w ich duchu odczytywał prawidłowości wychowania, choć wyraźnie również akcentował indywidualny wymiar rozwoju człowieka, podporządkowując go jednak interesom grupy społecznej. W powojennej twórczości wyraźnie zradycalizował swoje myślenie na temat konieczności powiązań wychowania z realiami społeczno-politycznymi. W tym aspekcie naukowa biografia Mysłakowskiego przekonuje o pułapkach związków pedagogów z ideologią, związków, których skądinąd tak trudno uniknąć, a które dość łatwo tłumaczy się potrzebą liczenia się ze zmieniającymi się warunkami kulturowymi i społeczno-politycznymi, niejako zapominając o wartości/godności osoby ludzkiej – uczestnika wychowania.

Fakt, że twórczość pedagogiczna Mysłakowskiego, a wraz z nią wskazywane przez niego prawidłowości wychowania, podryfowały w kierunku radykalnego socjologizmu w jego zideologizowanej, socjalistycznej odmianie, pomimo pewnych sygnałów zbliżania się przez tegoż autora do paradygmatu pedagogiki humanistycznej, ujmującej człowieka i wychowanie w szerszej, niezredukowanej perspektywie, można tłumaczyć postawą zawierzenia pewnej utopii, którą sam Mysłakowski nazwał „humanizmem socjalistycznym”, wskazując na jego pierwszą tezę, jaką jest: „Budowa społeczeństwa bezklasowego jako podstawowego warunku dla zniesienia wyzysku człowieka przez człowieka we wszelkich jego postaciach”⁶⁷. Teza ta została przeniesiona przez Mysłakowskiego na jego myślenie o wychowaniu (i jego prawidłowościach), „Jeżeli kiedykolwiek zaistnieją obiektywne warunki do urzeczywistnienia najśmielszych możliwości wychowania, do jakich nie mogła dosięgać myśl pedagogów-utopistów ubiegłych stuleci [...], to będzie to mogło stać się dopiero w ramach społeczności bezklasowej”⁶⁸. Pięćdziesiąt lat po śmierci Zygmunta Mysłakowskiego utopia ta nie stała się faktem.

S t r e s z c z e n i e: Prezentowany artykuł jest próbą odczytania prawidłowości wychowania w świetle myśli pedagogicznej Zygmunta Mysłakowskiego i uchwycenia uwarunkowań, które do sformułowania tych prawidłowości mogły doprowadzić. Autorka artykułu wskazuje na kilka

⁶⁷ Mysłakowski, *Wychowanie*, 456–457.

⁶⁸ Tamże, 26.

obszarów poszukiwań prawidłowości wychowania przez Mysłakowskiego. Są to: pedagogika ogólna, teoria wychowania, teoria nauczania, aksjologia pedagogiczna, pedeutologia.

S ł o w a k l u c z o w e: Zygmunt Mysłakowski, prawidłowości, prawa, zasady, reguły wychowania

Bibliografia

- Aleksander, Zdzisław. „Mysłakowski Zygmunt Karol”. W: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, M–O, red. Tadeusz Pilch, 451–454. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004.
- Bańcik, Stefan. „Życiorys naukowy prof. dra Zygmunta Mysłakowskiego”. W: *Zygmunt Mysłakowski. Pisma wybrane*, red. Tadeusz Nowacki, 9–28. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1971.
- Filek, Jacek. *Filozofia jako etyka*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2002.
- Kotłowski, Karol. *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1964.
- Kunowski, Stefan. *Wartości w procesie wychowania*. Kraków: Impuls, 2003.
- Kwaśnica, Robert. „Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu”. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwowski, 291–323. Warszawa: WN PWN, 2003.
- Kwiatkowska, Henryka. *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne 2008.
- Kwieciński Zbigniew, *Grzegorzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*. Stary Toruń: Studio KROPKA dtp, 2019.
- Leppert, Roman. „Zygmunta Mysłakowskiego koncepcja pedagogiki ogólnej”. W: *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki. Zygmunt Mysłakowski (1890–1971)*, red. Tadeusz Waclaw Nowacki, 112–127. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych oraz Studio Wydawnicze FAMILIA, 1999.
- Mysłakowski, Zygmunt. „Co to jest »talent pedagogiczny«?”. *Ruch Pedagogiczny* 1/2 (1925): 13–21.
- Mysłakowski, Zygmunt. „Co to jest »talent pedagogiczny«?”. W: *Osobowość nauczyciela*, red. Wincenty Okoń, 68–83. Warszawa: PZWS, 1962.
- Mysłakowski, Zygmunt. „Kształcenie i jego naczelnne zasady”. W: *Pedagogika na usługach szkoły*, red. Feliks Korniszewski, 208–221. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1964.
- Mysłakowski, Zygmunt. „Pedagogika ogólna”. W: *Encyklopedia wychowania*, t. 1, cz. 2, red. Stanisław Łempicki, Wojciech Gottlieb, Bogdan Suchodolski, Józef Włodarski, 701–785. Warszawa: Wydawnictwo „Naszej Księgarni” Związku Nauczycielstwa Polskiego, 1935.
- Mysłakowski, Zygmunt. *Totalizm czy kultura*. Kraków: „Czytelnik”, 1938.
- Mysłakowski, Zygmunt. „Rzut oka na zasady”. W: *Wprowadzenie do teorii nauczania*, red. Zygmunt Mysłakowski, 194–205. Warszawa: Książka i Wiedza, 1961.
- Mysłakowski, Zygmunt. „Trzy typy prawidłowości: prawo – zasada – reguła”. W: *Wprowadzenie do teorii nauczania*, red. Zygmunt Mysłakowski, 185–193. Warszawa: Książka i Wiedza, 1961.
- Mysłakowski, Zygmunt. „Zasada jedności w doborze treści kształcenia”. W: *Wprowadzenie do teorii nauczania*, red. Zygmunt Mysłakowski, 206–229. Warszawa: Książka i Wiedza, 1961.
- Mysłakowski, Zygmunt. *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*. Warszawa: Książka i Wiedza, 1964.
- Okoń, Wincenty. *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1971.
- Rowid, Henryk. *Podstawy i zasady wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Oświatowe „Wspólna Sprawa”, 1946.
- Śałaćński, Lech. *Dylematy wychowania w reformowanej szkole*. Zielona Góra: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Zielonej Górze, 1999.

- Sośnicki, Kazimierz. *Teoria środków wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1973.
- Szalkiewicz, Marek. „Idee pedagogiczne Zygmunta Mysłakowskiego”. *Zeszyty Naukowe Państwowej wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy* 1 (2018): 89–104.
- Szmyd, Kazimierz. *Zygmunt Karol Mysłakowski (1890–1971). Twórczość i wkład do rozwoju nauk o wychowaniu*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997.
- Śliwerski, Bogusław. *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków: Impuls, 2012.
- Tchorzewski de, Andrzej M. *Wstęp do teorii wychowania*. Kraków: WN Akademii „Ignatianum”, 2016.
- Witkowski, Lech. *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków: Impuls, 2013.

Netografia

- Prawidłowość, <https://pl.wiktionary.org/wiki/prawid%C5%82owo%C5%9B%C4%87> (dostęp: 21.10.2019).