Indeks 363146
Nakład 440 egz.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LIX: 2014 NUMER 3 (233)

WYDAWNICTWA UNIWERSYTETU WARSZAWSKIEGO
WUW

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LIX: 2014 NUMER 3 (233)

Zeszyt tematyczny
pod redakcją naukową
Adama Fijałkowskiego i Janiny Kamińskiej

WUW
Warszawa 2014

MIĘDZYNARODOWA RADA NAUKOWA, PROGRAMOWA I KONSULTACYJNA

Oskar Anweiler (Polska Akademia Nauk i Uniwersytet w Bochum, Niemcy), Ewa Czerniawska (Uniwersytet Warszawski), Hans Döbert (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Niemcy), Sambor Grucza (Uniwersytet Warszawski), Jürgen Helmchen (Uniwersytet w Münster, Niemcy), Wolfgang Hörner (Uniwersytet w Lipsku, Niemcy), Yoichi Kiuchi (Uniwersytet Naruto-shi, Japonia), Krzysztof Koseła (Uniwersytet Warszawski), Viera Kurincov (Uniwersytet w Nitrze, Słowacja), Josef Malach (Uniwersytet w Ostrawie, Słowacja), Wolfgang Mitter (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Niemcy), Nella Nyczkało (Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy), Jirzi Prokop (Uniwersytet Karola w Pradze), Mirosław S. Szymański – przewodniczący Rady (Uniwersytet Warszawski), Dietmar Waterkamp (Uniwersytet w Dreźnie, Niemcy), Anna Wiłkomirska (Uniwersytet Warszawski)

Rada Redakcyjna: Adam Fijałkowski (redaktor naczelny), **Jan Rutkowski**, **Mirosław S. Szymański**, **Anna Wiłkomirska**

Redaktorzy tematyczni: Adam Fijałkowski – historia wychowania i myśli pedagogicznej, **Janusz Gęsicki** – socjologia oświaty, **Stefan Kwiatkowski** – pedagogika pracy, **Jan Rutkowski** – filozofia edukacji, pedagogika ogólna, **Mirosław S. Szymański** – pedagogika porównawcza, pedagogika ogólna, **Anna Wiłkomirska** – socjologia edukacji, polityka edukacji, **Małgorzata Karwowska-Struczyk** – edukacja wczesnoszkolna

Adres redakcji: „Kwartalnik Pedagogiczny”,
Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny,
ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa,
e-mail: kwartalnik.pedagogiczny@uw.edu.pl; http://www.kp.edu.pl

Projekt okładki i stron tytułowych: **Jakub Rakusa-Suszczewski**

Redaktor prowadzący: **Dorota Dziedzic**

Redakcja językowa: **Katarzyna Kaczmarek**

Tłumaczenie i redakcja tekstów angielskich: **Paulina Marchlik**

Redaktor statystyczny: **Jan Łaszczyk**

PL ISSN 0023-5938

© Copyright by Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 2014

Pismo dofinansowane przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego

Edycja papierowa jest wersją pierwotną czasopisma

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
00-497 Warszawa, ul. Nowy Świat 4
http:/www.wuw.pl; e-mail: wuw@uw.edu.pl
Dział Handlowy: tel. (48 22) 55-31-333,
e-mail: dz.handlowy@uw.edu.pl

Skład, łamanie i wersja elektronicza: **Dariusz Dejnarowicz**

Spis treści

Janina Kamińska, Adam Fijałkowski – Wstęp 5

Anna Wiłkomirska – Przemówienie z okazji jubileuszu sześćdziesięciolecia Wydziału Pedagogicznego 7

Alicja Siemak-Tylikowska – Sześćdziesiąt lat Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego na stronach „Kwartalnika Pedagogicznego" 21

Janina Kamińska – Pamięci zmarłych profesorów Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego – przedstawicieli pedagogiki ogólnej, historii wychowania, dydaktyki 37

ARTYKUŁY

Małgorzata Przanowska – Publikacje Bogdana Nawroczyńskiego (1882–1974) w „Kwartalniku Pedagogicznym" 53

Irena Wojnar, Adam Fijałkowski – O początkach Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego i „Kwartalnika Pedagogicznego" 77

Krystyna Pankowska – Historyczne znaczenie i aktualność poglądów Bogdana Suchodolskiego na temat wychowania przez sztukę 95

Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz – Świat humanistyczny i humanistyczna edukacja według Bogdana Suchodolskiego 103

Irena Szybiak – Łukasz Kurdybacha na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego" 115

Andrea Folkierska – Stefan Wołoszyn, *Pedagogika sofistów. Studium z dziejów antycznej kultury pedagogicznej* 133

Henryka Kwiatkowska – Między dydaktyką a nauką. Implikacje dla jakości edukacji akademickiej inspirowane myślą naukową Wincentego Okonia 147

Jerzy Marek – O konstruowaniu programów szkolnych: wokół artykułu Wincentego Okonia *Nowe tendencje w badaniach nad programami szkolnymi* w numerze 98 „Kwartalnika Pedagogicznego" 161

RECENZJE

Henryk Depta – *Bogdan Suchodolski – osoba i myśl.* Zbiór studiów pod redakcją Ireny Wojnar 177

Noty o Autorach 185

Contents

Janina Kamińska, Adam Fijałkowski – Introduction 5

Anna Wiłkomirska – Jubilee speech for the sixtieth anniversary of the Faculty of Education at the University of Warsaw 7

Alicja Siemak-Tylikowska – Sixty years of the Faculty of Education at the University of Warsaw on the pages of "The Pedagogical Quarterly" 21

Janina Kamińska – In memory of the late professors of the Faculty of Education at the University of Warsaw: general education, history of education, didactics 37

ARTICLES

Małgorzata Przanowska – The publications of Bogdan Nawroczyński (1882–1974) in "The Pedagogical Quarterly" 53

Irena Wojnar, Adam Fijałkowski – The beginnings of the Faculty of Education at the University of Warsaw and "The Pedagogical Quarterly" 77

Krystyna Pankowska – The historic significance and contemporary relevance of Bogdan Suchodolski's views on education through art 95

Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz – Humanistic world and humanistic education by Bogdan Suchodolski 103

Irena Szybiak – Łukasz Kurdybacha in "The Pedagogical Quarterly" 115

Andrea Folkierska – Stefan Wołoszyn's study: *Sophists' education. A study of the history of ancient pedagogical culture* 133

Henryka Kwiatkowska – Between didactics and science. Implications for the quality of academic education – inspired by scientific thought of Professor Wincenty Okoń ... 147

Jerzy Marek – On curriculum development: around Wincenty Okoń's article entitled *New tendencies in the research on school curricula*, which appeared in vol. 98 of "The Pedagogical Quarterly" 161

REVIEWS

Henryk Depta – *Bogdan Suchodolski – osoba i myśl.* Zbiór studiów pod redakcją Ireny Wojnar [*Bogdan Suchodolski – person and thought*. A collection of studies edited by Irena Wojnar] 177

Contributors to this issue 185

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2014 NUMER 3(233)

Wstęp

W roku 2013 Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego obchodził jubileusz sześćdziesięciolecia. Decyzją Rady Wydziału Pedagogicznego rok ten został ogłoszony rokiem jubileuszowym. Wszystkie jednostki – katedry i zakłady, a także studenci i pracownicy administracji włączyli się w obchody tej rocznicy. Zorganizowano krajowe i międzynarodowe spotkania naukowe: konferencje, seminaria, sympozja, a także wystawy i spotkania kulturalne. Redakcja „Kwartalnika Pedagogicznego" postanowiła uczcić pamięć zmarłych profesorów Wydziału, publikując wybrane fragmenty ich tekstów i ich omówienia.

Ze względu na wielowątkowość i rozległość tematyczną różnych obszarów pedagogiki poświęcamy im dwa rocznicowe numery pisma (3/2014 i 4/2014). Pierwszy z nich otwiera *Przemówienie*, wygłoszone podczas sesji jubileuszowej z okazji sześćdziesięciolecia Wydziału Pedagogicznego. Jego autorka – dziekan Wydziału, dr hab. prof. UW Anna Wiłkomirska przedstawiła w nim zwięźle historię, sytuację obecną oraz plany na przyszłość Wydziału Pedagogicznego UW.

Początkowe dwa artykuły w numerze 3/2014 „Kwartalnika Pedagogicznego" – autorstwa Alicji Siemak-Tylikowskiej i Janiny Kamińskiej – szkicują ogólny obraz Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Pierwszy z nich omawia ewolucję procesu kształcenia na studiach stacjonarnych w ciągu sześćdziesięciu lat działalności Wydziału – zmiany w zasadach rekrutacji kandydatów na studia, w programach studiów, w organizacji pracy studentów oraz praktyk pedagogicznych. Janina Kamińska natomiast przedstawia rys biograficzny zmarłych profesorów Wydziału, którzy publikowali na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego" – dziekanów, prodziekanów, kierowników katedr i pracowni. Często artykuły zamieszczane w tym czasopiśmie były zwiastunami ich monografii i syntez. W dalszej części numeru oraz w numerze następnym (4/2014) prezentujemy dzisiejsze spojrzenie na teksty nieżyjących już profesorów Wydziału Pedagogicznego, publikowane w „Kwartalniku Pedagogicznym".

Autorami artykułów o publikacjach profesorskich są pracownicy naukowo-dydaktyczni i dydaktyczni Wydziału Pedagogicznego UW. Osoby, które pamiętają swych mistrzów, pamiętają czasy, w których przyszło im tworzyć – odczytują na nowo teksty publikowane w starych numerach pisma, przedrukowane zgodnie z zasadami chronologii. Natomiast ci, którzy nie spotkali się osobiście z dawnymi profesorami, patrzą na ich spuściznę przez pryzmat lektur ich artykułów.

W numerze 3/2014 „Kwartalnika Pedagogicznego" Małgorzata **Przanowska** prezentuje trzy grupy tematyczne artykułów prof. Bogdana **Nawroczyńskiego**: zagadnienia pedagogiki porównawczej, sylwetki klasyków pedagogiki i problematykę wychowania estetycznego. Następne artykuły tomu odnoszą się do pracy naukowej prof. Bogdana **Suchodolskiego**. Relacja Adama Fijałkowskiego z rozmowy z prof. Ireną **Wojnar** odsłania okoliczności powołania „Kwartalnika Pedagogicznego" przez profesora oraz pokazuje rolę, jaką odegrał w tworzeniu Wydziału Pedagogicznego na Uniwersytecie Warszawskim i polskiej pedagogiki. Profesor I. Wojnar, jako naoczny świadek, mówi o ogromnym zaangażowaniu prof. Suchodolskiego w prace na rzecz Wydziału i polskiej pedagogiki. A także o autorytecie, jakim się cieszył.

Krystyna **Pankowska** omawia treść artykułu Bogdana **Suchodolskiego** *Współczesne problemy wychowania estetycznego* (KP 1/1959), wskazując na aktualność jego myśli. Barbara **Kwiatkowska-Tybulewicz** poddała analizie jego artykuły, nawiązujące do rozumienia pojęcia humanistyki. Zwróciła uwagę na Jego ocenę wartości kształcenia humanistycznego, które jest „podstawą naszego człowieczeństwa".

Irena **Szybiak** przedstawiła trzy teksty historyka wychowania prof. Łukasza **Kurdybachy**: *Prądy oświatowe czasów Jana Władysława Dawida* (KP 3/1960), *Katedra Historii Oświaty i Szkolnictwa 1953–1963* (KP 2/1964), *Węzłowa problematyka Międzynarodowego Roku Oświaty* (KP 1/1971). Dotyczą one myśli pedagogicznej, miejsca historii wychowania na Wydziale Pedagogicznym oraz ówczesnych, światowych dyskusji o zadaniach pedagogiki, w tym m.in. na temat kształcenia ustawicznego.

Tekst prof. Stefana **Wołoszyna** *Pedagogika sofistów. Studium z dziejów antycznej kultury pedagogicznej* (KP 1–2/1956 i 1/1957) stał się dla Andrei **Folkierskiej** impulsem do podjęcia dyskusji na temat teorii wychowania. Autorka widzi aktualność sofistycznego spojrzenia na zadania edukacji i wychowania, kształtowania „cnót obywatelskich".

Dwa ostatnie teksty tego numeru (KP 3/2014) odwołują się do spuścizny prof. Wincentego **Okonia**. W pierwszym z nich, Henryka **Kwiatkowska**, zainspirowana Jego myślą, rozważa jakość edukacji akademickiej. Nie przywołuje co prawda publikacji Profesora w Kwartalniku, ale porusza ważną kwestię roli kształcenia akademickiego, zwłaszcza pracy nauczyciela ze studentem. Zwraca uwagę na metodę, element dydaktyczny procesu kształcenia, bliski Mu, jako twórcy warszawskiej szkoły dydaktycznej.

Jerzy **Marek** z bogatej spuścizny prof. Wincentego **Okonia** wydobył artykuł *Nowe tendencje w badaniach nad programami szkolnymi* (KP 3/1978). Zauważył iż wypowiedzi Profesora, dotyczące m.in. modyfikacji treści programowych i dostosowania ich do potrzeb życia, mogą być punktem wyjścia do dyskusji o polityce oświatowej.

Janina Kamińska i *Adam Fijałkowski*

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2014 NUMER 3(233)

Anna Wiłkomirska
Uniwersytet Warszawski

Przemówienie z okazji jubileuszu sześćdziesięciolecia Wydziału Pedagogicznego

Summary

JUBILEE SPEECH FOR THE SIXTIETH ANNIVERSARY OF THE FACULTY OF EDUCATION AT THE UNIVERSITY OF WARSAW

The speech includes the history of the Faculty of Education at the University of Warsaw since 1926, when the first Seminar of Education and Organisation of Educational System at the Faculty of Philosophy was created by Prof. Bogdan Nawroczyński. All crucial phases of development and events important for the Faculty are indicated. The current situation of the Faculty is also presented in the context of controversial change of higher education system, some very critical remarks are formulated. Some interesting ideas and plans concerning research, publications and raising the quality of academic teaching are indicated at the end.

Key words: Faculty of Education, University of Warsaw, sixty years, Dean, celebration.

red. Paulina Marchlik

Szanowni Państwo!

Zgodnie z tradycją jubileuszy, chciałabym powiedzieć parę słów o historii Wydziału, jego teraźniejszości i planach na przyszłość. Najpierw jednak o samym jubileuszu. Tego typu uroczystości rocznicowe obchodzi się na uczelniach wyższych w rozmaity sposób. Często organizuje się sesję naukową, której towarzyszy klasyczna konferencja z referatami wygłaszanymi przez gospodarzy i zaproszonych gości. W przeszłości i my również wykorzystywaliśmy podobną formułę. Tym razem jednak, gdy Rada naszego Wydziału zdecydowała, że rok 2013 ogłosimy rokiem jubileuszowym, postanowiliśmy, że wydarzenia naukowe i kultural-

ne będą organizować poszczególne jednostki Wydziału. W ten sposób powstał bogaty harmonogram obchodów. Zorganizowano wiele konferencji i seminariów krajowych i międzynarodowych oraz kilka imprez kulturalnych. Konferencje są zaplanowane do końca 2013 r. Na wszystkie serdecznie zapraszamy.

Rodowód pedagogiki na Uniwersytecie Warszawskim sięga lat 20. ubiegłego wieku. W roku 1926 dzięki wysiłkom Bogdana Nawroczyńskiego zostało utworzone Seminarium Pedagogiki i Organizacji Szkolnictwa w oddziale nauk humanistycznych Wydziału Filozoficznego. Rok później powstało Studium Pedagogiczne już na Wydziale Humanistycznym, po reorganizacji Uniwersytetu Warszawskiego i po jego podziale na dwa Wydziały: Humanistyczny i Matematyczno-Przyrodniczy. Oprócz – jak powiedzielibyśmy dzisiaj – katedry pedagogiki, Studium tworzyły trzy inne katedry: Katedra Historii Wychowania, Katedra Psychologii Wychowawczej i Katedra Psychologii Ogólnej (Kamińska 2004).

Studium przede wszystkim miało przygotowywać nauczycieli przedmiotów pedagogicznych do pracy w seminariach nauczycielskich, a po 1932 r. także w liceach pedagogicznych oraz kształcić pedagogicznie nauczycieli szkół średnich. Absolwent czteroletniego Studium otrzymywał tytuł magistra filozofii w zakresie pedagogiki. Takie właśnie tytuły mieli niektórzy profesorowie, tworzący potem historię naszego Wydziału m.in. prof. Irena Wojnar czy prof. Anna Przecławska. Najbardziej zasłużonymi wykładowcami byli w tym czasie – oprócz Bogdana Nawroczyńskiego, twórcy Wydziału – prof. Stefan Baley, psycholog i prof. Hanna Pohoska, historyk. Studium kształciło także podczas okupacji niemieckiej w warunkach konspiracji aż do wybuchu Powstania Warszawskiego (*Uniwersytet Warszawski*... 1926).

Po wojnie, w zniszczonych podczas walk budynkach, Studium Pedagogiczne pracowało nadal w ramach Wydziału Humanistycznego. Kierownictwo objął prof. Bogdan Suchodolski. Bogdan Nawroczyński, twórca pierwszej Katedry Pedagogiki został prorektorem Uniwersytetu Warszawskiego, a później dziekanem Wydziału Humanistycznego. Utworzono trzy seminaria pedagogiczne prowadzone przez profesorów: Nawroczyńskiego, Suchodolskiego i Dobrowolskiego. Wśród studentów było wielu przedstawicieli pokolenia, które zaczęło studia przed wojną, i tych, którzy uczyli się na tajnych kompletach. A także tłumy młodych ludzi, szukających po traumie wojennej, źródeł wiedzy i nadziei. Wykłady prowadziło tam wielu wybitnych profesorów, także spoza Warszawy. Należał do nich wielki humanista – prof. Tadeusz Kotarbiński (Kamińska 2004).

Ożywczy intelektualnie klimat wolnej wszechnicy niestety nie trwał długo. Lata 1948–1952 to czas upolitycznienia i upartyjnienia uczelni, upolitycznienia

kształcenia, w pewnym wymiarze także nauki. Profesor Nawroczyński – wraz z wieloma innymi osobami o niezależnych umysłach – zostaje z Uniwersytetu usunięty (Mońka-Stanikowa 1997).

W 1951 roku Studium Pedagogiczne z sześcioma Katedrami: dwoma Pedagogiki i Organizacji Szkolnictwa, dwoma Historii Oświaty i Szkolnictwa oraz dwoma Psychologii Ogólnej i Psychologii Wychowawczej – włączone zostało do Wydziału Filozoficzno-Społecznego. Do grona wykładowców dołączyli tacy profesorowie jak: Tadeusz Tomaszewski (psycholog) i Łukasz Kurdybacha (historyk). Trochę później Maria Grzegorzewska, a także pedagog oddany ideom marksizmu i komunizmu – Ignacy Szaniawski. Już dwa lata później, 1 września 1953 r. na Uniwersytecie Warszawskim powołany został Wydział Pedagogiczny. I to jest właśnie moment narodzin naszego Wydziału. Sześćdziesiąt lat temu tworzyły go cztery Katedry: Pedagogiki, Historii Szkolnictwa i Oświaty, Psychologii Ogólnej, Psychologii Wychowawczej. Dziekanem Wydziału Pedagogicznego została – Maria Żebrowska, a prodziekanem – Ryszard Wroczyński, który w 1954 r. został dziekanem i pełnił tę funkcję przez kolejne cztery lata, do 1958 r. (Kamińska 2004).

Zmieniły się też zasady kształcenia. Wydłużono czas studiów do pięciu lat, a studenci obowiązkowo wybierali jeden przedmiot dodatkowy, pod kątem przyszłej pracy w szkole. Mogli wybrać: filologię polską, historię, biologię, matematykę i geografię. W kolejnych latach liczba przedmiotów się zmniejszała, aż do czasu poważniejszej zmiany koncepcji kształcenia.

W roku 1955 Wydział zaczął kształcić swoją kadrę naukową na niewyodrębnionych oficjalnie studiach doktoranckich, a w 1961 r. powołano trzyletnie Studium doktoranckie, którego pierwszym kierownikiem została Anna Przecławska.

W roku 1957 już po przełomie październikowym, Uniwersytet i Wydział rozwijały się w innym klimacie społecznym i naukowym, liczba katedr wzrosła do ośmiu i systematycznie się powiększała, a w katedrach powstawały zakłady (Kamińska 2004). Warto wspomnieć, że katedry powoływał wówczas minister szkolnictwa wyższego. Dzisiaj – zgodnie z najnowszym naszym statutem UW – leży to w gestii Rady Wydziału. Przeszliśmy więc długą drogę w historii emancypacji, demokratyzacji uczelni wyższych.

W latach 50., od momentu powstania Wydziału traktowano go jako centralny ośrodek badań i kształcenia pedagogicznego. W roku 1956 Wydział wprowadził się do własnego budynku na Krakowskim Przedmieściu (dzisiaj jest tam Centrum Informatyczne UW). W tym samym roku prof. Bogdan Suchodolski powołał redakcję „Kwartalnika Pedagogicznego" – głównego pisma poruszającego prob-

lemy pedagogiczne. Dzisiaj mimo pewnych organizacyjnych kłopotów, czasopismo jest na prestiżowej liście ERIH [The European Reference Index for the Humanities jest wykazem punktowanych czasopism europejskich z zakresu nauk humanistycznych – przyp. red.]. Własny budynek pozwolił też na utworzenie, z połączenia przechowywanych w różnych miejscach zbiorów, Biblioteki i czytelni Wydziału Pedagogicznego. Biblioteka ta przez wiele lat systematycznie rozwijana, sprawnie kierowana kolejno przez Marię Borowską, Teresę Wesołowską, Teresę Śniecińską, a aktualnie przez Urszulę Pawłowicz wraz z grupą oddanych pracowników – stanowi od dawna naszą dumę. Bogaty, stale wzbogacany księgozbiór liczy dobrze ponad 60 tysięcy książek, blisko 10 tysięcy woluminów czasopism i prawie tysiąc jednostek zbiorów specjalnych. W roku 1993 Bibliotece nadano imię Bogdana Suchodolskiego.

W roku akademickim 1958/59, z inicjatywy B. Suchodolskiego, na Wydziale został stworzony Instytut Nauk Pedagogicznych. Skupiał on sześć katedr pedagogicznych. Dyrektorem Instytutu został B. Suchodolski. Dziekanem Wydziału był w tym czasie prof. Wincenty Okoń, jeden z najbardziej zasłużonych profesorów Wydziału. Chciałabym w tym momencie zacytować państwu pewną konstatację: „Należy zaznaczyć, że działalność naukową rozwijał Wydział w warunkach bardzo trudnych. Wynikały one ze zwiększających się stale obciążeń Wydziału zadaniami dydaktycznymi oraz z niedostatecznego wyposażenia w środki materialne, aparaturę i etaty pracowników nauki. Stale zwiększane limity przyjęć doprowadziły do wzrostu liczby studentów ponad możliwości kadrowe i lokalowe Wydziału" (Wroczyński 1959: 11). Wydaje się, że brzmi to znajomo, aktualnie? Słowa te napisał Ryszard Wroczyński w swoim referacie na dziesięciolecie Wydziału, czyli w 1963 roku. Jak widać pewne problemy Wydziału mają charakter utrwalonej już tradycji.

Kolejne trudności rodziła konieczność konstruowania nowych programów studiów. Profesor Ryszard Wroczyński stwierdza: „Ustalenie nowej koncepcji studiów psychologicznych i pedagogicznych odpowiadającej nowym założeniom metodologicznym i potrzebom praktyki pochłaniało dużo wysiłku. Jak trudne było to zadanie może świadczyć fakt, iż w ciągu dziesięciolecia studia przechodziły proces parokrotnych zasadniczych zmian. Ani jedna generacja studentów nie zakończyła studiów wg planów obowiązujących w chwili ich rozpoczynania" (Wroczyński 1959: 15). Znowu jakby déjà vu. Pamiętamy co działo się jeszcze niedawno, kiedy co chwila wprowadzano nowe standardy kształcenia, a to dla kierunku, a to dla nauczycieli i każdy rocznik studentów musiał mieć inny plan studiów.

Chciałabym też przytoczyć trochę ciekawych danych z pierwszych dziesięciu lat funkcjonowania Wydziału, skorzystam z cytowanego już sprawozdania prof. Wroczyńskiego. W latach 1955–1963 na Wydziale nadano 66 stopni naukowych doktora w zakresie pedagogiki. Stosunek przewodów doktorskich do liczby samodzielnych pracowników wynosił jeden do dwóch. Dwie trzecie doktoratów zostało uzyskanych przez osoby powyżej 40 roku życia, a często powyżej 50, tylko dwa poniżej 30 roku życia. Przeprowadzono 8 przewodów habilitacyjnych w zakresie nauk pedagogicznych, w tym 3 – pedagogów z Wydziału (Wroczyński, 1959: 13). Porównajmy te wyniki z danymi dotyczącymi ostatnich dziesięciu lat. Doktoratów nadaliśmy o kilka mniej, bo 59, w tym 26 osobom spoza Uniwersytetu Warszawskiego, pełniąc nadal misję ośrodka centralnego. Przeprowadziliśmy trzykrotnie więcej przewodów habilitacyjnych – 24, w tym 9 – pracownikom Wydziału. Nadaliśmy 5 tytułów profesorskich, w tym 2 – pracownikom Wydziału. Ten ostatni wynik uznałabym za raczej skromny.

I jeszcze kilka danych liczbowych dotyczących absolwentów. W pierwszym dziesięcioleciu odnotowaliśmy łącznie – 1045 absolwentów, w tym 437 absolwentów studiów dziennych pedagogicznych, 358 eksternistycznych (studiów pięcioletnich), 250 zaocznych (studiów trzyletnich) (Wroczyński 1959: 15). Po dwudziestupięciu latach liczba absolwentów wzrosła do 4000, średnio 160 osób rocznie. Dla porównania w ostatnim roku wręczyliśmy dyplomy 473 absolwentom, w tym 286 z studiów dziennych (łącznie licencjackich i magisterskich). Tylko w ostatnim dwudziestopięcioleciu studia ukończyło blisko 5000 studentów, czyli o 20% więcej niż w ciągu pierwszych dwadziestu pięciu lat istnienia Wydziału.

Warto przytoczyć też dane dotyczące kontaktów z zagranicą. Ogólna liczba wyjazdów zagranicznych podczas pierwszego dziesięciolecia wyniosła 52 staże w 16 krajach (Wroczyński 1959: 20). W ciągu ostatnich dziesięciu lat tyloma wyjazdami stażowymi nie możemy się pochwalić, ale na pewno znacznie większa grupa pracowników, a dzisiaj także doktorantów i studentów, wyjeżdża corocznie na konferencje naukowe i krótkie wizyty studyjne oraz na studia w ramach programu Erasmus.

Wracamy do historii Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Rok 1968 był miażdżący dla Uniwersytetu, dla idei akademickich. Trudno przecenić stratę, jaką było przymusowe odejście wielu wybitnych naukowców. Do opuszczenia naszego Wydziału zmuszono m.in. prof. Suchodolskiego, jednego z twórców polskiej powojennej pedagogiki, w tym także współtwórcę naszego Wydziału.

Oceny funkcjonowania Wydziału podczas jubileuszu dwudziestopięciolecia były zróżnicowane. Profesor Czesław Kupisiewicz, ówczesny dziekan, z dumą mówił: „Uogólniając można stwierdzić, że publikacje pracowników Wydziału odegrały kluczową rolę w zakresie popularyzacji postępowej myśli pedagogicznej i psychologicznej w Polsce, przyczyniły się do zbudowania nauk o wychowaniu opartych na marksistowskich podstawach" (Kupisiewicz 1979: 9). Podkreślał on, że w ciągu dwudziestu pięciu lat powstało 400 prac książkowych z pedagogiki, w tym 250 monografii i 150 prac zbiorowych („Kwartalnik Pedagogiczny" 1979 nr 2: 9). Wśród wybitnych Autorów należy wymienić Bogdana Suchodolskiego, Bogdana Nawroczyńskiego, Wincentego Okonia, Stefana Wołoszyna, Ryszarda Wroczyńskiego, Irenę Wojnar, Czesława Kupisiewicza. Warto przypomnieć, że prof. B. Suchodolski, prof. W. Okoń, to kilkukrotni doktorzy honoris causa uczelni polskich i zagranicznych. Zaś prof. S. Wołoszyn, a także prof. T. Lewowicki i prof. Cz. Kupisiewicz – uczelni polskich, to także laureaci prestiżowych ministerialnych nagród. Ich prace doczekały się licznych przekładów. Dużo bardziej krytyczny był prof. Wincenty Okoń, który podkreślał, że rozwój katedr i zakładów przez pierwsze piętnaście lat funkcjonowania Wydziału był miarą rozwoju naukowego. Podstawy tego bytu – jak określił to Profesor – mocno się zachwiały, gdy w 1968 r. powołano Instytut Pedagogiki (którego dyrektorem został Łukasz Kurdybacha), a następnie zespoły naukowo-badawcze i zespoły dydaktyczne. To rozdzielenie nauki od kształcenia, sprzeczne z ideami akademickimi, trwało do 1976 r., kiedy przywrócono zakłady (Okoń 1979: 13).

W roku 1979, ze względu, na coraz bardziej niezależny rozwój dwóch dyscyplin psychologii i pedagogiki, zmieniona została nazwa Wydziału Pedagogicznego na Wydział Psychologii i Pedagogiki. Dziekanem został psycholog – doc. dr Marian Maruszewski. Dnia 27 września 1979 r., decyzją ministra nauki, szkolnictwa wyższego i techniki, a następnie zarządzeniem rektora, z Wydziału wydzielony został Instytut Psychologii. Natomiast w obrębie Wydziału Pedagogiki znalazły się dwa Instytuty Pedagogiki i Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli oraz Podyplomowe Studium Orientacji i Poradnictwa Zawodowego (Kamińska 2004). W ramach instytutów istniały zakłady i pracownie. W tym samym roku, w atmosferze napięcia, w środku roku akademickiego, Wydział nasz został przeniesiony z Krakowskiego Przedmieścia na ul. Szturmową, czyli na „Smyczki". Dziekanem był wtedy prof. Kupisiewicz. I chociaż w porównaniu z obecnymi, warunki mieliśmy lepsze – całkiem przestronny budynek, którym teraz w całości cieszy się Wydział Zarządzania i obok tereny zielone – to czuliśmy się trochę jak na wygnaniu. Dążyliśmy do powrotu, jeżeli nie na Krakowskie Przedmieście, to przynajmniej w jego pobliże.

W czerwcu 1981 roku na Wydziale, tak jak we wszystkich jednostkach wyższych uczelni odbyły się pierwsze demokratyczne wybory władz. Dziekanem została prof. Anna Przecławska, która pełniła tę funkcję przez dwie kadencje. Pierwsze lata jej pracy przypadły na czas strajków i okres stanu wojennego. Zdolności dyplomatyczne pani dziekan pozwoliły Wydziałowi przetrwać ten trudny czas bez większych strat, jednak Wydział nie stał w pierwszym szeregu walczących z upadającym komunizmem, chociaż było grono osób działających aktywnie w podziemnych strukturach „Solidarności", także na Uniwersytecie Warszawskim.

Zarządzeniem ministra nauki szkolnictwa wyższego i techniki, w 1981 r. zniesione zostały na Wydziale instytuty. Podstawową jednostką organizacyjną stały się znowu katedry. Liczba ich stopniowo wzrastała wraz z powstawaniem i rozwojem różnych subdyscyplin. Także w tym ważnym roku z inicjatywy prof. W. Okonia powstało Polskie Towarzystwo Pedagogiczne. W roku 1982 powrócono do pierwotnej nazwy Wydziału – Wydział Pedagogiczny.

W trudnym 1983 r. odbyła się sesja naukowa poświęcona trzydzistoleciu Wydziału. Chciałabym przytoczyć słowa ówczesnego rektora prof. Kazimierza Dobrowolskiego „Okres ten był czasem niezwykle wytężonej pracy, powstał wybitny ośrodek naukowy w skali nie tylko kraju, ale i Europy. W ciągu trzydziestu lat pracownicy napisali ponad 600 monografii, kilkanaście tysięcy rozpraw i artykułów, wiele z tych prac doczekało się licznych przekładów" (Szymański 1984: 154). Jednak referaty wygłoszone już podczas sesji naukowej nie były tak entuzjastyczne, na co niewątpliwy wpływ miała trudna sytuacja polityczna kraju i jej negatywne odbicie w szkolnictwie wyższym.

Lata dziewięćdziesiąte to dobry czas dla uczelni wyższych i dla Uniwersytetu Warszawskiego. Zaczął się okres pobudzonej aktywności naukowej, czas rozwoju nowych subdyscyplin, co wiązało się z powstawaniem nowych katedr i pracowni. Był to też czas nawiązywania szerszej współpracy z uczelniami europejskimi. Na naszym Wydziale zajmowała się tym w ramach programu Tempus – prof. Elżbieta Putkiewicz. Był to również początek ożywionej refleksji i dyskusji nad reformowaniem kształcenia pedagogicznego.

W roku 1992 radośnie opuściliśmy „Smyczki" i przenieśliśmy się do ważnego dla najnowszej historii Polski gmachu, przy ul. Mokotowskiej 16/20 dawnej siedziby „Solidarności" a także Instytutu Kształcenia Nauczycieli.

W roku 1999 Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, jako jedyny z wydziałów pedagogicznych w kraju, otrzymał pierwszą kategorię nadaną przez Komitet Badań Naukowych. Niestety następne parametryzacje nie były

już tak szczęśliwe. W kolejnych dwóch latach, znaleźliśmy się w drugiej lidze, a ostatnie wyniki – pominę milczeniem.

Za drugie szczęśliwe wydarzenie przełomu tysiącleci uważam wprowadzenie na Wydziale, od roku akademickiego 1999/2000 nowych zasad studiowania w systemie ECTS. Zrobiliśmy to jako pierwszy wydział pedagogiczny w kraju i jeden z pierwszych wydziałów na UW. Była to inicjatywa grupy młodych adiunktów (do których miałam szczęście należeć) podjęta już na początku lat 90., która mogła się urzeczywistnić, dopiero gdy prodziekanem ds. studiów została dr hab. Krystyna Lubomirska. Udzieliła ona tym nowatorskim pomysłom wielkiego i co najważniejsze skutecznego wsparcia. Zmiany te były dość rewolucyjne i jak każda rewolucja budziły obawy, a nawet pewne protesty, zwłaszcza w gronie starszych pracowników. Same punkty ECTS traktowaliśmy jak zło konieczne, natomiast nowy system kształcenia wprowadzał dużą fakultatywność i elastyczność studiów, dawał szerokie podstawy wiedzy z nauk humanistyczno-społecznych i pozwalał kreować własną ścieżkę i ogólnego i specjalistycznego kształcenia. Oferta zajęć do wyboru przez studentów była bardzo szeroka, a działo się to przed wprowadzeniem „Ogunów" na UW (czyli – wyjaśnienie dla gości – przedmiotów ogólnouniwersyteckich). Od wielu lat studenci UW, wybierają pewną pulę przedmiotów z oferty proponowanej przez wszystkie wydziały. Niestety po kilku latach pogłębiająca się pauperyzacja – bo program z powodu szerokiej oferty nie był tani – a także formalizacja programów, administracyjne „uszkolnianie" kształcenia wyższego, bardzo ten ambitny program studiów okroiły. Dzisiaj, nawet jego przeciwnicy wspominają go z łezką w oku.

Pewną próbą powrotu do bardziej rozbudowanych idei fakultatywności, ale i próbą sprostania oczekiwaniom studentów, aby rozszerzyć kształcenie specjalistyczne, jest system modułowy (wprowadzony w zeszłym roku akademickim, opracowany pod kierunkiem prodziekana ds. studiów dr. hab. Rafała Godonia) oraz utworzenie nowych kierunków i specjalności. Aktualnie na studiach licencjackich oferujemy cztery kierunki i dziewięć specjalności, a na studiach magisterskich – trzy kierunki i dziesięć specjalności. Te nowe rozwiązania będziemy poddawać ewaluacji i doskonalić, wsłuchując się w głos pracowników, studentów i konsultantów z otoczenia społecznego.

Wprowadzenie ECTS pozwoliło nam w miarę wcześnie przystąpić do programu Erasmus. W czasie trudnych początków, niedostosowania administracyjnego, programem Erasmus na Wydziale udanie kierowała dr Waleria Stelmaszuk, aktualnie funkcję tę pełni prof. Małgorzata Żytko. Wydział ma podpisane umowy o współpracy – obejmującej wymianę studentów, pracowników naukowych

i pracowników administracji oraz odbywanie praktyk studenckich – z 36 uczelniami z 17 krajów europejskich. Rocznie możemy wysłać ponad 60 studentów. W ostatnich latach studiowało u nas ponad 100 studentów zagranicznych. Współpracę tę stale rozwijamy.

Teraz parę słów o teraźniejszości Wydziału, i to nie tylko naszego. Trudno znaleźć entuzjastów reform szkolnictwa wyższego z ostatnich lat. Opinie środowiska akademickiego są na ten temat nader często wyrażane, i przeważnie w tonie nieprzychylnym. Nie będę psuć klimatu uroczystości narzekaniem, powiem tylko o sprawach najważniejszych. Mówienie o nich uważam za nasz, akademicki obowiązek. Jest to zwłaszcza szczególna powinność osób, które edukacją zajmują się profesjonalnie. A my, pedagodzy, do takich należymy. Protest środowiska nauk humanistycznych i społecznych budzi promocja ideologii i metod wolnego rynku jako drogi do upowszechnienia edukacji na poziomie wyższym, a także akceptacja – czasami cicha i wstydliwa, a niekiedy bezwstydna i entuzjastyczna – dla uzyskiwania dochodu z tego usługowego procederu (i stosuję to słowo rozmyślnie). Ograniczając się do naszej branży – tego terminu też używam celowo – oznacza to wolny rynek usług edukacyjnych na poziomie wyższym w zakresie pedagogiki. Zamiast kształcenia, którego celem jest rozwój potencjału intelektualnego i społecznego, kształtowanie myślenia krytycznego, budzenie pasji, szukanie osobowości odkrywców, co jest niezbędne w procesie tworzenia wiedzy – mamy przekaz standaryzowanych i ograniczonych do niezbędnego minimum w rozumieniu władz, treści prowadzących do nieweryfikowalnego uzyskania efektów sformułowanych w języku na tyle wieloznacznym, by zapewnić biurokratyczny sukces.

Zgoda na masowe kształcenie na kierunkach pedagogicznych, praktycznie bez selekcji wstępnej, w warunkach wolnej konkurencji oznaczała utratę kontroli nad liczbą studentów, ale przede wszystkim nad jakością kształcenia pedagogicznego. W efekcie prowadziło to do nielimitowanej produkcji, w pełnym tego słowa znaczeniu, źle wykształconych kadr dla szeroko pojętej sfery edukacji i opieki. Wzrost liczby kierunków pedagogicznych wynikał z ustalonej odgórnie najmniejszej możliwej kosztochłonności kształcenia oraz z nisko oszacowanego przez ministerstwo limitu kadrowego. A dobre kształcenie pedagogiczne kosztuje drogo. Dobór kadry kształcącej także pozostawiał wiele do życzenia. Pedagogikę można było studiować na uczelniach niepaństwowych, zlokalizowanych w tak małych miejscowościach jak Chojnice czy Żary. Do nich dojeżdżali tzw. wieloetatowcy, których z czasem, gdzieniegdzie, zastępowały tańsze ekrany elektroniczne. Nie krytykuję faktu przyjmowania dużej liczby studentów. Młodzi ludzie powinni wybierać taki kierunek studiów, jaki ich interesuje, który ich

rozwija, angażuje intelektualnie i społecznie. Krytykuję komercyjne kształtowanie popytu oraz ofertę jego zaspokajania na bardzo niskim poziomie.

Nowe rynkowe podejście miało również swoje konsekwencje dla nauki, w naszej dyscyplinie raczej negatywne. Koncentracja na dydaktyce, odejścia profesorów do sektora niepublicznego, niepodejmowanie badań na uczelniach niepublicznych i ograniczenie ich w placówkach publicznych; nie starczało na nie czasu, nie mówiąc już o kwestii ich ekonomicznej opłacalności. Trzeba było pasji lub silnego oporu moralnego, żeby przeciwstawić się pokusom wolnego rynku i podejmować niekomercyjne badania naukowe. Komercyjne nastawienia uniemożliwiały rozwój kadry naukowej na uczelniach niepublicznych i utrudniały w publicznych. W wielu jednostkach spychało pedagogikę w naukowy niebyt. Wystarczy spojrzeć na niewysoką liczbę uzyskiwanych przez pedagogów grantów Narodowego Centrum Nauki lub grantów europejskich.

Minister Barbara Kudrycka w 2011 r. przeniosła, nie bacząc na protest środowiska, pedagogikę z nauk humanistycznych do nauk społecznych, powodując w ostatnich latach niemalże wykluczenie naszej dyscypliny ze skutecznej walki o granty. Nauki społeczne surowo oceniały nowego konkurenta. Nauki humanistyczne z powodu „krótkiej kołdry" wykorzystywały argument odrzucania wniosków np. do NPRH ze względów formalnych. Im mniej pieniędzy na naukę, tym w mniejszym stopniu zdobywanie środków na badania służy systematycznemu rozwojowi wiedzy. Sytuacja ta bardziej przypomina wojnę, w której liczy się każda wygrana bitwa, a nie ma strategii uzyskania pokoju, stabilności, działania w imię wspólnych celów. Poczucie misji i sensu poświęcenia się nauce, duma z przynależności do kręgu ludzi nauki, nauczycieli akademickich, znika w walce o punkty, granty, pieniądze i o przetrwanie.

W tych niełatwych warunkach udało nam się jednak w ostatnich latach odnieść sukcesy. Przynajmniej w tej jednej części parametryzacji, poświęconej osiągnięciom własnym, uzyskaliśmy wynik zbliżony do kategorii A+. Chciałabym wymienić kilka bardzo interesujących projektów naukowych i dydaktycznych realizowanych w ostatnich latach na naszym Wydziale.

Międzynarodowy projekt badawczy „Reducing Early School Leaving in the EU". Celem projektu jest poznanie zjawiska przedwczesnego kończenia nauki szkolnej (*early school leaving*) w dziewięciu krajach UE i zbudowania strategii przeciwdziałania mu. Udział Polski w projekcie zainicjowała prof. Anna Zielińska, projektem kieruje dr Hanna Tomaszewska.

Międzynarodowy projekt badawczy „Development and implementation of a national policy for promoting healthy eating and physical activity for schools in Europe – HEPS", realizowany przez ekspertów w zakresie promocji zdrowia

z 12 uniwersytetów i instytutów naukowych, w tym naszego Wydziału. Efektem był nowatorski pakiet szkolny (HEPS schoolkit EU) upowszechniony w 43 krajach członkowskich sieci School for health in Europe, w tym w Polsce. Ekspertem z naszego Wydziału była prof. B. Wojnarowska.

Cykl konferencji międzynarodowych i wystaw w języku polskim i niemieckim: ***Orbis pictus***, świat malowany Jana Amosa Komeńskiego, **projekt** współorganizowany przez nasz Wydział, który odbywał się w kilku miastach w Niemczech i w Polsce (2009, 2010). Sama wystawa o ilustrowanym podręczniku Komeńskiego *Orbis sensualium pictus* (1658), prezentowana była w Berlinie, Marburgu, Krakowie, Elblągu, Gdańsku, Szczecinie i Warszawie, m.in. tutaj w BUW. Współorganizatorem od nas z Wydziału był dr hab. Adam Fijałkowski, autor książki o Komeńskim.

Udział w dwóch edycjach badania International Civic and Citizenship Study, **1999 i 2009**, koordynowanego przez IEA w kilkudziesięciu krajach świata. W obu edycjach badań dominującą grupę członków zespołu stanowili pracownicy naukowi naszego Wydziału dr hab. R. Dolata, dr hab. A. Zielińska i Anna Wiłkomirska. Miło mi też poinformować, że w drugiej edycji zespołem kierował obecny na sali dziekan Wydziału Filozofii i Socjologii prof. Krzysztof Koseła. Dwa nasze wydziały współpracowały przy tym obejmującym blisko 40 krajów projekcie badawczym i warto tę kooperację rozwijać. Celem badań było poznanie poziomu wiedzy obywatelskiej i zaangażowania społecznego uczniów z całego świata.

Międzynarodowe seminarium Wydziału Pedagogicznego UW. Średnio raz na kilka tygodni organizujemy seminaria z wybitnymi naukowcami z naszej dyscypliny z całego świata. Seminarium włączone jest również do programu studiów doktoranckich. Organizatorem jest dr hab. R. Godoń.

Chciałabym też wspomnieć o kilku ciekawych inicjatywach dydaktycznych, uwzględniających także wymianę międzynarodową, współpracę grup pracowników i studentów.

Po pierwsze, uczestnictwo w europejskim **programie MA Advanced Development in Social Work**. Konsorcjum edukacyjne stworzyło pięć uczelini z krajów UE (Francji, Wielkiej Brytanii, Polski, Danii i Portugalii). Program oparty został na międzynarodowych standardach kształcenia w zakresie pracy socjalnej. Zakłada on wspólne procedury nauczania, zarządzania i zapewniania jakości kształcenia. Przeprowadzono rekrutację na pierwszy rok. Na Wydziale Pedagogicznym UW do realizacji projektu zaangażowany został zespół pięciu wykładowców, którym na początku kierowała dr H. Tomaszewska, a aktualnie dr Agnieszka Naumiuk.

Warsztaty polsko-niemieckie (współorganizowane przez prof. M.S. Szymańskiego z Wydziału Pedagogicznego UW, i profesorów z Uniwersytetu w Berlinie) organizowane są cyklicznie co pięć lat, już od ponad ćwierćwieku.

Sympozjum „Dialogue across the borders – Social work with children and youth at risk in Poland and Germany", we współpracy z Evangelische Hochschule Freiburg (koordynator – dr Zofia W. Stelmaszuk). Odbyło się ono w Warszawie, w dniach od 19 do 23 maja 2012 r.

Sympozjum belgijsko-polskie „Focus on Youth. Cultural participation of youth at risk", we współpracy z Katholieke Hogeschool Leuven (koordynator – dr Zofia W. Stelmaszuk).

Projekt PIKTOGRAFIA „Rozwijanie umiejętności posługiwania się językiem symbolicznym w edukacji z zakresu nauk matematycznych z zastosowaniem piktogramów Asylco". Celem jest podniesienie u uczniów szkół podstawowych i gimnazjów poziomu rozumienia matematyki i posługiwania się nią w praktyce poprzez wykorzystanie innowacyjnego narzędzia „Gramy w piktogramy" opracowanego w projekcie i testowanego w szkołach. Kierownikiem merytorycznym jest prof. M. Żytko.

Projekt POKL „Dobra praktyka kluczem do profesjonalizmu w edukacji" (partnerzy: Kolegium Nauczycielskie i SKT nr 69 STO). W projekcie bierze udział 125 nauczycieli oraz 260 studentów (specjalności: pedagogika przedszkolna, wczesnoszkolna i wczesne nauczanie j. angielskiego). Główny cel projektu: podniesienie jakości kształcenia praktycznego studentów przygotowywanych do zawodu nauczyciela w zakresie pracy metodą projektu oraz diagnozowania dzieci i organizacji działań wspierających ich rozwój. Projektem kieruje dr Dorota Sobierańska.

Oczywiście do tych wymienionych, można dodać wiele innych inicjatyw, projektów badawczych i dydaktycznych realizowanych codziennie przez pracowników Wydziału. Nauki humanistyczne rozwijają się raczej ewolucyjnie, kumulując latami swój dorobek. Dlatego warto pochwalić się pracownikami Wydziału, którzy właśnie przez lata poświęcali swoje życie nauce. Mówiłam już o utytułowanych profesorach, mających swoje niekwestionowane miejsce w historii naszego Wydziału. Ale także w ostatnich latach dwoje naszych profesorów uhonorowanych zostało Nagrodą Ministra Nauki za całokształt osiągnięć. Dwa lata temu była to prof. Barbara Wojnarowska a ostatnio prof. Zbigniew Izdebski (mam pierwszą okazję, żeby panu profesorowi serdecznie tego wyróżnienia pogratulować!).

Na zakończenie jeszcze kilka słów o planach. Niestety przekonuję się, że ideologia biznesu na długo zagościła w szkolnictwie wyższym. Podstawą funkcjo-

nowania uczelni wyższych staje się rachunek ekonomiczny, mimo iż to właśnie niekomercyjność jest definicyjną cechą edukacyjnych instytucji publicznych. Dlatego w procesie planowania staram się być pragmatyczna. Trudno jednak pozbyć się uczucia pewnej bezradności. Zwłaszcza dzisiaj, kiedy dotacja algorytmiczna, którą Wydział otrzymuje jest blisko o 20% niższa niż w roku 2007, a koszty średnio o 30% wyższe. Myślę, że za spełnianie zadań statutowych w takich warunkach, przy oczekiwaniu dorównania osiągnięciom światowym należy się ekonomiczna Nagroda Nobla, ewentualnie uznanie cudu ekonomicznego przez stosowną komisję.

Podchodząc pragmatycznie stwierdzam, że w obszarze nauki, my pedagodzy, musimy się nauczyć bardziej skutecznie pozyskiwać środki na badania naukowe. Powinniśmy więcej publikować, także w najlepszych czasopismach zagranicznych. Pracownicy zaczynają sygnalizować, że ich prace są wysoko oceniane w procesie *peer reviewing* i przyjmowane do druku, niestety trzeba za to zapłacić żywą gotówką. Na razie nie mamy na to funduszy, a i akceptacja takiej drogi wymaga istotnej zmiany mentalnej. Chciałabym, aby nasz „Kwartalnik Pedagogiczny" znalazł się na liście JCR – najwyżej punktowanych czasopism naukowych na świecie. Uruchamiamy nową serię wydawniczą poświęconą badaniom nad edukacją w wydawnictwach UW oraz nowe czasopismo „Kultura Pedagogiczna". Chodzi o to, by z dyscypliny akademickiej w ostatnich latach skoncentrowanej na kształceniu wielkiej rzeszy studentów uczynić dyscyplinę intensyfikującą badania naukowe.

Powinniśmy też stale podnosić jakość pracy dydaktycznej. Nie jest to łatwe, gdyż coraz poważniejsze ograniczenia finansowe zmuszają nas do redukcji dotychczasowych programów studiów – rozbudowanych, interesujących, dających szansę istotnego zindywidualizowania nauki, szansę szerszych kontaktów z badaczami. Liczba godzin, formy pracy ze studentami podporządkowywane są wymogom ekonomicznym, a nie merytorycznym. Będziemy więc szukać dodatkowych źródeł finansowania dydaktyki z różnych grantów i projektów. Wygraliśmy konkurs ogłoszony przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju i planujemy też uruchomienie studiów w języku angielskim, najpierw na specjalności edukacja początkowa z wczesnym nauczaniem języka angielskiego, a następnie na kolejnych specjalnościach. Myślimy również o uruchomieniu międzynarodowych studiów doktoranckich.

Naszą stałą troską jest zapewnienie godnych warunków pracy i studiowania. Nie jest to łatwe w zniszczonym i ciasnym budynku, niedostosowanym do potrzeb pracowników i studentów. Chciałabym złożyć tu obecnej pani rektor Marcie

Kicińskiej-Habior serdeczne podziękowania i prosić o przekazania ich panu rektorowi Tadeuszowi Tomaszewskiemu za wielkie wsparcie działań władz dziekańskich dla poprawy naszego codziennego bytu. Wyrazy wdzięczności składam też panu Sławomirowi Sokołowskiemu wiceprezesowi Fundacji Universitas Varsoviensis nieugiętemu bojownikowi o uzyskanie większych praw do użytkowanego przez nas budynku.

Za swoje zadanie uważam również remont naszej siedziby. Chcę, aby była przyjazna architektonicznie dla studentów i pracowników oraz możliwie dobrze wyposażona technologicznie. Aby była czysta i jasna. Na to również potrzebne są środki finansowe, o które niełatwo.

Chcemy zacieśniać współpracę z otoczeniem społecznym, z osobami i instytucjami zaangażowanymi w edukację. W tym celu stworzyliśmy Radę Konsultacyjną złożoną z dyrektorów szkół, nauczycieli, przedstawicieli organizacji.

Na koniec składam serdeczne podziękowania wszystkim, którzy tworzyli i tworzą historię naszego Wydziału, profesorom i nauczycielom akademickim, pracownikom administracji i obsługi, studentom, którzy ruszają w świat z ideami ważnymi dla pracy pedagogicznej. Szczególne podziękowania kieruję do dotychczasowych dziekanów Wydziału Pedagogicznego UW, którzy podejmowali trud godzenia pracy naukowo-dydaktycznej z licznymi obowiązkami administracyjnymi.

Dziękuję wszystkim, którzy zechcieli poświęcić swój czas, by uświetnić swoją obecnością naszą skromną uroczystość. Czujemy waszą przyjaźń i wsparcie, czujemy, że jesteśmy cząstką akademickiej wspólnoty.

Bibliografia

Kamińska J. 2004. *Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Jubileusz pięćdziesięciolecia*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Kupisiewicz Cz. 1979. *Działalność Wydziału Psychologii i Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego w latach 1953–1978*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 2.

Okoń W. 1979. *Praca naukowa pedagogów Uniwersytetu Warszawskiego w latach 1953–1978*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 2.

Mońka-Stanikowa A. 1997. *Studia pedagogiczne na Uniwersytecie Warszawskim w okresie 1926–1982*, Wydawnictwo „Żak", Warszawa.

Szymański M. 1984. *XXX-lecie Wydziału Pedagogicznego UW*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 3.

Uniwersytet Warszawski. Skład Uniwersytetu Warszawskiego na rok akademicki 1926–1927. 1926. Tłocznia Władysława Łazarskiego, Warszawa.

Wroczyński R. 1959. *Dziesięciolecie Wydziału Pedagogicznego*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 1.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2014 NUMER 3(233)

Alicja Siemak-Tylikowska
Uniwersytet Warszawski

Sześćdziesiąt lat Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego na stronach „Kwartalnika Pedagogicznego”[1]

Summary

SIXTY YEARS OF THE FACULTY OF EDUCATION AT THE UNIVERSITY OF WARSAW ON THE PAGES OF “THE PEDAGOGICAL QUARTERLY”

On September 5, 1953, the first Faculty of Education was founded at the University of Warsaw in Poland, with a ministerial order. Thus, education was recognized a discipline worthy of university studies. The authorities of the newly created faculty (Dean, prof. Maria Żebrowska and associate dean Dr. Ryszard Wroczyński) faced a difficult task. It was necessary to develop a curriculum and programme of studies, taking into account the organisational conditions and requirements of the labour market (a model of a graduate), compliance of the learning content with the current ideology of the state, without losing sight of the essence of university education in the spirit determined by Wilhelm von Humboldt in the 19th century. Finding a solution meeting all these criteria was quite a daring enterprise. It is not surprising that, in search of the “golden rule”, the programmes of study and curricula underwent constant modifications and the changes were reported by department authorities in “The Pedagogical Quarterly”, which, according to the title, is described in this article.

Key words: Faculty of Education, University of Warsaw, “The Pedagogical Quarterly”, curriculum, full-time studies, curriculum reform.

tłum. Paulina Marchlik

[1] Niniejsze opracowanie obejmuje tylko zagadnienia procesu kształcenia na studiach stacjonarnych.

W roku 2013 Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego obchodził swoje sześćdziesięciolecie. Jednakże rodowód kształcenia pedagogicznego w Warszawie jest wcześniejszy. Sięga okresu międzywojennego. Już w 1918 r. powstał Państwowy Instytut Pedagogiczny, a w dwa lata po nim Wolna Wszechnica Polska z funkcjonującym w niej i wyodrębnionym Wydziałem Pedagogicznym. W 1925 roku Instytut uległ likwidacji, a jego dotychczasowemu kierownikowi, Bogdanowi Nawroczyńskiemu, powierzono misję zorganizowania kształcenia pedagogicznego w UW. Zostało ono usytuowane w Wydziale Humanistycznym, obejmując w swej strukturze Katedry: Pedagogiki, Historii Wychowania i Psychologii Wychowawczej oraz Psychologii Ogólnej. Zasady programowe czteroletnich studiów określiło Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Absolwenci uzyskiwali dyplom magistra filozofii w zakresie pedagogiki.

Druga wojna światowa i okupacja nie spowodowały przerwania działalności edukacyjnej. Podobnie jak i w wielu innych instytucjach polskiej edukacji, aż do wybuchu Powstania Warszawskiego studia toczą się w warunkach konspiracyjnych.

Jednakże lata wojny i okupacji zdziesiątkowały kadrę nauczycielską. Pilną potrzebą było szybkie wykształcenie przyszłych nauczycieli. Ich brak szczególnie odczuwała szkoła średnia. Dlatego już w 1945 r. wznowiono studia pedagogiczne na Uniwersytecie Warszawskim. Nadal są one usytuowane na Wydziale Humanistycznym i odbywają się zgodnie z przedwojennymi zasadami. „Tematyka wykładów, seminariów i innych zajęć dydaktycznych nie była jeszcze przeniknięta ideologią i metodologią marksistowską. Proces upolitycznienia studiów, rewizji ich programów i stopniowej weryfikacji przedwojennej kadry miał się jednak wkrótce rozpocząć" (Mońka-Stanikowa 1997: 14). Impulsem do owych zmian staje się w 1948 r. powstanie PZPR. Ich przesłanie zostanie wyraźnie określone, tak w toku obrad I Kongresu Nauki Polskiej, jak i prawnie w Ustawie o szkolnictwie wyższym i o pracownikach nauki z dnia 15 grudnia 1951 r.

Wyczuwając „ducha czasów" Uniwersytet wyprzedza o kilka miesięcy ukazanie się ustawy i przeprowadza wcześniej reorganizację swej struktury. W jej efekcie Wydział Humanistyczny zostaje podzielony na trzy odrębne Wydziały: Filologiczny, Filozoficzno-Społeczny i Historyczny. Pedagogika znalazła się w obrębie Wydziału Filozoficzno-Społecznego. Można domniemywać, iż już wtedy (co ostatecznie dokonało się w XXI w. pod rządami minister Kudryckiej) próbowano odebrać jej walor nauki humanistycznej, kierując ją w stronę nauk społecznych. I sprawdza się tu powiedzenie: *nihil novi sub sole*. Reorganizacja, o której tu mowa wyprzedziła o pół wieku ustalenia Procesu Bolońskiego, wprowadzając dwa stopnie kształcenia: trzyletnie studia zawodowe i dwuletnie magisterskie.

Ostatecznie, jako pierwszy w Polsce, samodzielny Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego został powołany do istnienia zarządzeniem ministerialnym z dnia 5 września 1953 r. i ta właśnie data zapoczątkowuje „nowy kalendarz" liczenia jego wieku. Radykalnej przebudowie zostają poddane zarówno organizacja, jak i program studiów. Wprawdzie „oznaczało to ostateczne wygaśnięcie przedwojennych programów studiów" (Mońka-Stanikowa 1997: 14), ale nadal pozostawało, podobnie jak cały Uniwersytet Warszawski, wierne, jak się to obecnie zwykło nazywać – misji tej instytucji. Misji, określonej jeszcze w XIX w. przez niemieckiego reformatora Wilhelma von Humboldta, według którego, uniwersytet stanowić winien centrum badań naukowych oraz kształcić elity intelektualne państwa[2].

Przed dziekanem – Marią Żebrowską i prodziekanem – Ryszardem Wroczyńskim czyli władzami Wydziału, nie mającego żadnego odpowiednika w systemie studiów wyższych w Polsce, stanęło przede wszystkim zadanie opracowania i dostosowania programów kształcenia zgodnie z nową pięcioletnią organizacją studiów. Program edukacji miał odpowiadać założonej sylwetce absolwenta – pracownika różnych placówek oświatowo wychowawczych lub nauczycieli przedmiotów szkolnych (filologii polskiej, historii i biologii), jak i dostosować się do obowiązujących wymogów ideologicznych. To szukanie odpowiedzi na pytanie o to kim, zgodnie ze społecznymi wymaganiami, powinien być i jakie funkcje ma pełnić przyszły pedagog – stanowiło od początku istnienia Wydziału, podstawową przesłankę do wprowadzania kolejnych reform programowych. Ich historię możemy prześledzić na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego" – czasopisma powołanego przez Bogdana Suchodolskiego na Wydziale w 1956 r. i stanowiącego po dzień dzisiejszy „jedno z najlepszych polskich czasopism analizujących problem nauk o wychowaniu" (Izdebska 1965: 87–109).

Śledząc historię Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego na łamach Kwartalnika ograniczymy poszukiwania do informacji o jego działalności organizacyjno-dydaktycznej, jako że nierozerwalnie związaną z nią pracą naukową, poświęcone są pozostałe strony tego numeru czasopisma.

Rok ukazania się pierwszego numeru „Kwartalnika Pedagogicznego" zbiega się czasowo z polskim Październikiem 56, okresem politycznej „odwilży". Dało to asumpt do istotnej zmiany programów kształcenia. Wprowadzenie zmian

[2] W odmiennej od międzywojennej rzeczywistości politycznej, inaczej rzecz się miała z pozostałymi wymienianymi przez Humboldta cechami pracy uniwersytetów, takimi jak: wolność prowadzenia badań naukowych, swoboda nauczania i uczenia się oraz autonomia rozumiana jako brak ingerencji państwa w działalność uczelni.

poprzedziła, i słusznie, ocena dotychczasowej działalności. Dokonała się ona w trakcie konferencji zorganizowanej przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego wraz z Wydziałem Pedagogicznym UW, a poświęconej „omówieniu działalności naukowej i dydaktycznej Wydziału" (Kamiński 1956: 253–255). Autor zamieszczonego w „Kwartalniku Pedagogicznym" sprawozdania z owej konferencji niestety nie wyzbył się charakterystycznej dla tego okresu „nowomowy". W trzystronicowym tekście znalazły się same frazesy, gładkie i nic nie mówiące ogólniki. Możemy dowiedzieć się, kto i z których ministerstw oraz KC PZPR zaszczycił zebranych swą obecnością, jak również to, że „dokonana na konferencji dyskusja nad sytuacją naukową i dydaktyczną [...] była pogłębiona i wnikliwa". Brak jest natomiast chociażby wzmianki o tym, czego szczegółowo dotyczyły poruszane zagadnienia. Trudno uznać, że efektem trzydniowych debat było to, iż „za najistotniejsze zagadnienie [w programie studiów – przyp. A.S.-T.] uznano konieczność rozwijania samodzielności umysłowej studenta przez odpowiednią reorganizację toku studiów i włączenie go do zespołowych prac badawczych. Zgłoszono też „interesujący projekt uczynienia z logiki przedmiotu dodatkowego dla studentów pedagogiki". Przy okazji, warto zwrócić uwagę na jeszcze jedno zdanie z owego sprawozdania. Wprawdzie dotyczy ono pracy naukowo-badawczej, co nie jest tematem niniejszego opracowania, ale pokazuje charakterystyczny rys tamtej epoki. Otóż „aprobatę uzyskało [...] stanowisko, które **przyznawało pedagogom prawo do zajmowania się** tymi problemami historycznymi w zakresie myśli pedagogicznej, które mają ścisłe powiązanie z aktualną rzeczywistością wychowawczą, i które tę rzeczywistość pozwalają jaśniej i wyraźniej oświetlić i wytłumaczyć". Samo to zdanie pokazuje, jak ówczesna misja działalności badawczej uniwersytetu daleka była od ideału pracy naukowej głoszonego przez Humboldta.

Czym natomiast charakteryzowali się owi studenci, u których, dzięki reorganizacji **toku studiów (!)**, miano rozwijać samodzielność umysłową? Odpowiedź na to pytanie znajdziemy w sprawozdaniu pióra Heleny Izdebskiej *Kandydaci na pedagogikę w świetle zeszłorocznej akcji rekrutacyjnej* (Izdebska 1958: 136–139). O przyjęcie na studia na rok akademicki 1957/58 ubiegało się 111 osób. Pomyślnie zdało egzamin wstępny 83 kandydatów. Przyjęto jednak tylko, zgodnie z założonym limitem miejsc, 75 osób. Istotną w owych czasach, jak i przez następne lata PRL-u, informacją o kandydatach było ich pochodzenie. Nie zabrakło i tych danych w sprawozdaniu. Otóż „pochodzenie socjalne młodzieży przyjętej na pedagogikę przedstawia się następująco: 30 osób to dzieci inteligencji pracującej (przeważnie nauczycieli), 30 to dzieci robotników, 10 to dzieci chłopów i 5 osób

pochodzenia rzemieślniczo drobnomieszczańskiego". Zdecydowana większość kandydatów legitymizowała się świadectwem maturalnym liceum ogólnokształcącego uzyskanym w 1957 r. Te dane metryczkowe nie znajdują swego odniesienia w dalszych wywodach autorki sprawozdania dotyczących właśnie owej samodzielności myślenia. Zarówno w odpowiedziach ustnych, jak i opracowaniach pisemnych „charakterystyczny był brak osobistego i samodzielnego angażowania się w problemach, brak umiejętności samodzielnej oceny dzieła literackiego, brak osobistego jego przeżywania, nieumiejętność przekładania własnych doświadczeń lekturowych na język ocen krytyczno-literackich. [...] Młodzież przyzwyczajona do mechanicznego przyswajania cudzych pojęć i definicji nie tylko nie potrafi samodzielnie i poprawnie wyrażać swoich myśli, ale nawet wyraża zdziwienie, gdy się od niej tego żąda". Nie lepiej wypadli kandydaci zdający ustny egzamin wstępny z historii, w trakcie którego ujawniło się, iż „przerobiony w szkole materiał nie tworzy żadnych obrazów całościowych, nie stanowi niezbędnego elementu wykształcenia ogólnego, jest po prostu i wyłącznie sumą luźnych wiadomości przeszkadzających samodzielnemu myśleniu, zamiast je pobudzać i rozwijać". Podobnie sprawozdanie, dotyczące roku akademickiego 1959/60 nie pokazało istotnej poprawy kształcenia zarówno na poziomie przyswojenia wiedzy, jak i umiejętności samodzielnego myślenia (Izdebska 1960: 193–197).

W roku akademickim 1958/59 „decyzją ministra szkolnictwa wyższego powołany został do życia na Uniwersytecie Warszawskim – Instytut Nauk Pedagogicznych". W skład Instytutu weszło pięć katedr, a jego zadaniem było przede wszystkim „wzmożenie wysiłków mających na celu rozwój nauk pedagogicznych" (Suchodolski 1959: 209–212). Te postawione przed Instytutem zadania naukowo-badawcze nie wykluczały zainteresowania toczącym się w Wydziale procesem dydaktycznym. To właśnie na wniosek Instytutu Nauk Pedagogicznych UW, w 1961 r. na forum Rady Głównej podjęta została dyskusja nad reformą studiów pedagogicznych. W toku obrad, w których – obok profesorów Wydziału – uczestniczyła przedstawicielka Ministerstwa Oświaty, podjęto zagadnienia podstawowe, tak dla rozwiązań programowych, jak i organizacyjnych. Zwrócono uwagę na brak drożności w procesie kształcenia nauczycieli kończących Studia Nauczycielskie. Za nieefektywną i niedoskonałą uznano organizację studiów dla pracujących. Opowiedziano się za zmniejszeniem liczby nauczanych wąskich specjalizacji i jednocześnie za poszerzeniem ich zakresu, ponieważ „wąska specjalizacja może powodować trudności w zatrudnieniu". Często się bowiem zdarza, jak twierdzili dyskutanci, że absolwenci pedagogiki, bądź to „idą do zajęć, do których nie mają odpowiedniego przygotowania", bądź też „pracują w zawodach absolutnie nie związanych z odbytymi studiami". Podkreślono też konieczność

zwiększenia roli „aspektów o charakterze praktycznym" (cokolwiek by to miało oznaczać). Aprobatę większości uczestników, uzyskała propozycja wprowadzenia rocznej praktyki między trzecim a czwartym rokiem studiów, „w celu silniejszego powiązania teorii z praktyką i stworzenia szerszych możliwości oddziaływania kształcącego" (Izdebska 1961: 169–170). Efektem spotkania było opracowanie podstawowych założeń projektu reformy studiów. Nie była to pierwsza korekta planu i programu nauczania, ale w przeciwieństwie do poprzednich o raczej kosmetycznym charakterze, ta nosi już znamiona reformy rzeczywistej. Jak opisuje to ówczesny dziekan Wydziału – prof. Ryszard Wroczyński „wielokrotnie w ciągu ostatnich lat poddawano analizie zarówno tok studiów pedagogicznych, jak i kierunek zatrudnienia absolwentów. Dokonywano pewnych usprawnień w organizacji studiów, dojrzewa jednak wśród pracowników naukowych Wydziału świadomość potrzeby bardziej zasadniczej reformy struktury studiów, zastąpienie obecnej tradycyjnej struktury – bardziej nowoczesną i odpowiadającej tym zadaniom, wobec których stają absolwenci w różnych dziedzinach swej praktycznej działalności" (Wroczyński 1961: 165–168). Ostateczne sformułowanie programu kształcenia, przedstawione zostało przez Wroczyńskiego w pierwszym numerze Kwartalnika z 1962 r. Jak dowiadujemy się ze wstępu do artykułu: „podstawowym założeniem nowego planu jest szersze i głębsze powiązanie studiów pedagogicznych z praktyką wychowawczą oraz nadanie wyższym latom studiów (czwarty i piąty rok) nachylenia specjalizacyjnego". Zamiast całorocznej praktyki (postulowanej w trakcie wcześniejszych obrad Rady Głównej), która mogłaby zakłócić systematyczność studiów odrywając studenta na tak długi czas od nauki, wprowadzono (w semestrze IV, V i VI) praktyki miesięczne – w różnych instytucjach oświatowo-wychowawczych uzupełnione praktyką kolonijną po pierwszym roku studiów. Profesor Wroczyński tak pisał o tych zmianach:

> Nowy projekt studiów oparty jest na założeniu jednolitego toku kształcenia studenta. W ramach jednak jednolitych studiów wyróżniają się dwa etapy. Wykształcenie podstawowe studenta realizuje się w ciągu trzech pierwszych lat studiów. Na wykształcenie podstawowe składają się zarówno dyscypliny podstawowe, filozofia, ekonomia, jak i podstawowy kurs pedagogiki ogólnej (dydaktyka, teoria wychowania), psychologii ogólnej i wychowawczej i historii wychowania. Charakter wprowadzający do naukowego studium pedagogiki ma na pierwszym roku studiów wstęp do pedagogiki. Również na pierwszym roku przewidziany wykład z ćwiczeniami pt.: „Wprowadzenie w problematykę zawodu pedagoga" ma ukazać początkującemu studentowi fascynujące perspektywy zawodowe na różnych odcinkach pracy wychowawczej [...]. Rok IV i V mają nachylenie specjalizacyjne. Przewiduje się trzy kręgi specjalizacji: 1) szkoła i organizacja szkolnictwa, 2) wychowanie pozaszkolne młodzieży i dorosłych, placówki opiekuńcze, 3) wychowanie w zakładach specjalnych (Wroczyński 1962: 259–262).

Program nadal zakładał naukę tzw. przedmiotu pobocznego do wyboru spośród filologii polskiej, biologii lub historii. Realizacja tego programu dawała absolwentowi szansę zatrudnienia w szkole jako pedagog oraz nauczyciel przedmiotu. Zdaniem twórców programu to także „dawało niezbędną podstawę dla naukowego studium niektórych działów pedagogiki, zwłaszcza zaś dydaktyki". Szczegółowe omówienie programu przedstawione zostało w 1964 r. (Wroczyński 1964: 14–20).

Z nowym planem i programem studiów Wydział święcił swoje dziesięciolecie. Otwierając z tej okazji jubileuszową sesję ówczesny rektor prof. Stanisław Turski powiedział:

> Wyodrębnienie Wydziału Pedagogicznego przed dziesięciu laty miało na względzie realizację celów, które przez te dziesięć lat nie tylko nie zestarzały się, ale jeszcze bardziej się rozrosły. W socjalistycznym systemie społecznym, który budujemy, treść i zadania pedagogiki rozrastają się niepomiernie w stosunku do okresów poprzednich i nie mogłyby się zmieścić w zwężających je do dawnych formach. Świadczy o tym choćby różnorodność placówek, w których absolwenci tego wydziału znajdują zatrudnienie. [...] Ale nie tylko to; koledzy z Wydziału Pedagogicznego są przede wszystkim powołani do pomocy Uniwersytetowi jako całości w jego funkcjach dydaktycznych, w odnajdywaniu najtrafniejszych form, odpowiadających systemowi społecznemu, który budujemy, nowych form kształcenia i wychowania ludzi epoki socjalizmu. W żaden sposób nie ominiecie Państwo – i w dalszej Waszej pracy (jak mnie się przynajmniej wydaje), sprawa ta coraz więcej zaprzątać Was będzie – zagadnienia równowagi między treściami intelektualnymi i emocjonalnymi w procesie kształtowania umysłu. Z tego wynika w sposób jednoznaczny [...] zadanie nowoczesnego określenia treści nauczania i wychowania. Wy, koledzy z Wydziału Pedagogicznego, zajmujecie się treścią szkoły podstawowej, treścią szkoły średniej i coraz więcej – razem z innymi Wydziałami – tym, co nazywamy treścią pedagogiczną, czy dydaktyczną szkoły wyższej. Wydaje mi się, że ten właśnie segment uniwersyteckiej budowli objęty jest dopiero pierwszą faza rozważań naukowych i znalezienie metody rozwiązania tego problemu [...] jest rzeczą bardzo ważną. Wprawdzie to sprawa ani łatwa, ani prosta, rozwiązanie jej wymaga mozolnego zbierania materiałów, ale jest to sprawa zasadnicza (Turski 1962: 5–6).

Z kolei Ryszard Wroczyński, w swoim wystąpieniu przypomniał, iż w święconym właśnie dziesięcioleciu studia pedagogiczne przechodziły parokrotnie zasadnicze zmiany (wspomniane powyżej reformy lat 1956/57 i 1962/63), w efekcie których „ani jedna generacja studentów nie zakończyła studiów według planów obowiązujących w chwili ich rozpoczynania, znaczna ilość studentów objęta była dwukrotnymi zmianami studiów" (Wroczyński 1964: 15). Natomiast, jak czytamy u ówczesnego dziekana Wydziału:

> U podstaw obecnie realizowanego programu studiów stoi w dalszym ciągu generalne założenie, iż studia pedagogiczne – obok zadań kształcenia kadry naukowej – winny przede

wszystkim przygotowywać do różnych dziedzin praktyki wychowawczej, głównie jednak związanej z funkcjonowaniem szkoły. Wydaje się, iż zwłaszcza dokonująca się obecnie reforma szkoły powinna wpłynąć na wzmożenie troski o kwalifikowaną kadrę pedagogów – specjalistów. Praktyka jednak, zwłaszcza ostatnich lat, wniosków tych nie potwierdza. Obserwujemy wzrastające zapotrzebowanie na pedagogów w placówkach kulturalno-oświatowych, w zakładach kształcenia poszkolnego, w zakładach opiekuńczych, w zakładach specjalnych. Powoduje to i wśród studentów wyższych lat zainteresowania specjalizacją w zakresie pedagogiki opiekuńczej, kształcenia poszkolnego, pedagogiki leczniczej, resocjalizacji, zmniejszającą się natomiast atrakcyjność specjalizacji w zakresie problematyki dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Być może jest to następstwo rozbudowy studiów pedagogicznych w wyższych uczelniach poza uniwersytetami pomimo szczupłości kadry pedagogicznej w tych uczelniach. Być może działają jakieś inne żywiołowe procesy[3] selekcji niezgodne z podstawowymi potrzebami systemu oświaty i wychowania (tamże: 19).

Powstaje pytanie czy owe „wzrastające zapotrzebowanie" przekłada się na miejsce zatrudnienia absolwentów studiów pedagogicznych. Odpowiedzi szukano w podjętych w 1963 r. badaniach, którymi objęto cztery ostatnie roczniki kończących studia, a więc poczynając od roku 1959/60. W tym czasie studia ukończyło 168 osób. Absolwenci poddani badaniu „mieli do wyboru trzy specjalności: pedagogikę społeczną (z oświatą dorosłych od 1961 r.), pedagogikę specjalną i pedagogikę porównawczą. Największym powodzeniem cieszyła się pedagogika społeczna z oświatą dorosłych. [...] Łącznie specjalizację w zakresie pedagogiki społecznej i pedagogiki specjalnej odbyło w latach 1959/60 i 1962/63 około 77% absolwentów, podczas gdy w szkołach (podstawowe, średnie i zakłady kształcenia nauczycieli) zatrudnionych jest ponad 40%" (Izdebska 1965: 93). Objęci badaniami zatrudnieni byli przeważnie na stanowiskach: nauczycieli szkół podstawowych 27,4%, inspektorów i referentów socjalno-bytowych, szkoleniowych i kulturalno-oświatowych – 23%, nauczycieli, pedagogów społecznych i wychowawców w placówkach opiekuńczo-wychowawczych – 18,6%, asystentów i stażystów w zakładach naukowych – 12,0% nauczycieli w zakładach kształcenia nauczycieli – 8,7%. Około 30% absolwentów zmieniło miejsce pracy poczynając od momentu ukończenia studiów do czasu badania. W żadnym jednak przypadku nie stwierdzono zatrudnienia niezgodnego z ukończonym kierunkiem studiów, chociaż nie zawsze zgodnego ze studiowaną specjalnością (Izdebska 1965: 99–100). Należy podkreślić, iż były to badania bardzo drobiazgowe i przeprowadzo-

[3] Te „żywiołowe procesy" zdają się nadal kierować wyborami studentów, jeżeli weźmie się pod uwagę stały napływ kandydatów na studia w zakresie wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego, w sytuacji malejącego już od kilku lat zapotrzebowania w szkolnictwie na tego typu specjalistów [przyp. A.S.-T.].

ne z dużym zaangażowaniem. W tym opracowaniu jednak – z uwagi na ograniczoną objętość tekstu – możemy je tylko zasygnalizować.

W roku akademickim 1968/69, po pamiętnych wydarzeniach Marca 68 następują znaczące zmiany w organizacji i programach kształcenia. Wydział Pedagogiczny zmienia swą nazwę na Wydział Psychologii i Pedagogiki. W ramach Wydziału powstaje Instytut Psychologii, a Instytut Nauk Pedagogicznych ulega przekształceniu w Instytut Pedagogiki pod dyrekcją Łukasza Kurdybachy.

Zgodnie z opublikowaną w 1969 r. ustawą o szkołach wyższych ulegają likwidacji katedry, a na ich miejsce powołane zostają zakłady, a w nich poszczególne zespoły tematyczne. Jednocześnie poddana zostaje w wątpliwość zasadność dalszego utrzymywania w niezmienionym od 1963 r. stanie programu kształcenia. „[...] zmienia się program studiów, skracając je przy okazji do czterech lat i nadając im charakter zawodowy, odchodzi się od szerokoprofilowanego humanistycznego kształcenia ku wąskim specjalizacjom, rozluźnia się więzy z innymi wydziałami, a co za tym idzie z innymi naukami humanistycznymi" (Szymański 2005: 15). Likwidacji wymagał szczególnie obowiązujący dotychczas tzw. przedmiot dodatkowy, którego studiowanie dawało uprawnienia do nauczania go w szkolnictwie podstawowym. Tę dydaktyczną rolę z powodzeniem spełniały już Studia Nauczycielskie oraz powołane podówczas do życia Wyższe Szkoły Nauczycielskie. Poza tym, jak oceniał to Ryszard Wroczyński: „funkcjonujące pięcioletnie studia pedagogiczne spełniają wymóg kształcenia pedagogów dla różnych dziedzin praktyki wychowawczej dzięki dość obszernemu zakresowi zajęć specjalistycznych fakultatywnych na IV i V roku studiów. Program więc tych studiów nie wymagał większych zmian" (Wroczyński 1970: 95). Po raz pierwszy podjęta zostaje natomiast tematyka drożności systemu kształcenia nauczycieli. Powstają, obok dotychczas istniejących jednolitych studiów pedagogicznych, dwuletnie studia uzupełniające do dyplomu magistra dla absolwentów Wyższych Szkół Nauczycielskich[4].

Nowością jest także powołanie w Instytucie Pedagogiki – Pracowni Praktyk Pedagogicznych. W ten sposób przyznano praktykom znaczące miejsce w procesie uniwersyteckiego kształcenia i wyłoniono zespół pracowników odpowiedzialnych za ich organizację, formę i treść. Kierownikiem Pracowni została Anna Przecławska. Jej też pióra jest artykuł zamieszczony na ten temat w „Kwartal-

[4] Wyższe Szkoły Nauczycielskie były pewną efemerydą w systemie kształcenia, jako że ich działalność sprowadziła się do zaledwie kilku lat istnienia. Powołane w roku 1968/69 zlikwidowane zostały już w 1973 r.

niku Pedagogicznym" (Przecławska 1972: 41–51). Autorka tekstu wychodzi z założenia, iż:

W przeciwieństwie do nowocześnie i wszechstronnie rozumianego postulatu wiązania teorii z praktyką na szczeblu podstawowym i średnim system dydaktyczny szkoły wyższej jest pod tym względem bardzo zapóźniony, zwłaszcza w Polsce, gdzie w porównaniu z innymi krajami poświęca się ogromnie mało czasu i zainteresowania praktyce jako integralnemu elementowi procesu kształcenia (tamże: 41).

Czemu praktyka ma służyć i jaki winna przybrać przebieg można określić dopiero po odpowiedzeniu

na pytanie, kogo chcemy kształcić i na czym polega specyfika tej formy kształcenia? [...] W tradycyjnym ujęciu praktyka stanowiła «próbne działanie» dokonywane na zasadzie naśladowania czynności zawodowych realizowanych przez doświadczonych pracowników, [...] powtarzania pod kierunkiem wzorcowych zachowań, wynikających z określonego układu sytuacji, prowadzącego do wytworzenia umiejętności właściwego reagowania na analogiczne sytuacje w przyszłości. System ten w skomplikowanej strukturze współczesnego świata jest zdecydowanie niewystarczający, ponieważ tempo zachodzących przemian przekreśla właściwie możliwość występowania sytuacji całkowicie analogicznych. [...] W nowoczesnym rozumieniu praktyka powinna być «próbnym» budowaniem własnego warsztatu działalności zawodowej pozwalającego na kształcenie zdolności modyfikacyjnych (tamże: 43–44).

Praktyka w takim ujęciu powinna z jednej strony poszerzać wiedzę o rzeczywistości wychowawczej, z drugiej zaś pełnić funkcję weryfikacyjną, która polega „na konfrontowaniu i sprawdzaniu w konkretnej rzeczywistości słuszności twierdzeń teoretycznych, z którymi student styka się w czasie studiów" (tamże).

W dalszej części swych rozważań Anna Przecławska pokazuje jak to uczynić w odniesieniu do zróżnicowanych specjalizacji pedagogicznych. W zakończeniu stwierdza, co nie straciło nic na aktualności, iż:

Problem praktyk jako formy kształcenia jest w bardzo niewielkim stopniu reprezentowany we współczesnych badaniach pedagogicznych. Tymczasem wyrasta tu szereg zagadnień, od których uzależniona jest efektywność organizowanej praktyki. Powinny być one rozwiązywane na drodze badań empirycznych dotyczących zarówno rzeczywistości wychowawczej będącej podstawą praktyki, jak też osób odbywających praktykę (tamże: 50).

Dyskusje nad stosunkiem teorii i praktyki oraz ich funkcją na studiach nie ustają i w następnych latach. W 1979 roku w Kwartalniku zamieszczono sprawozdanie autorstwa Beaty Bąkowicz-Bartosik z prowadzonej przez nią wśród studentów i nauczycieli akademickich Wydziału, pracy badawczej na temat ich

opinii o studiach pedagogicznych (Bąkowicz-Bartosik 1979: 81–92). Po raz pierwszy zapytano o ocenę wszystkich elementów procesu kształcenia pedagogicznego toczącego się na Wydziale Pedagogicznym UW osoby bezpośrednio instytucjonalnie uwikłane w ten proces – studentów i ich nauczycieli. Z obszernego opisu badań; ich założeń, metody, stosowanych narzędzi i wyników przytoczmy tylko końcowe podsumowanie i wnioski. Autorka ujęła je w następujących siedmiu punktach:

1. Ogólna ocena programu nauczania i jego realizacji jest dość niska (dominują oceny dostateczne). Można stąd wnosić, że główne źródło zadowolenia z pedagogiki jako kierunku studiów tkwi przede wszystkim w samym zainteresowaniu pedagogiką jako dziedziną nauki;
2. Jako niewystarczające ocenione zostało uzyskane na studiach przygotowanie do pracy zawodowej, życia społecznego i kulturalnego (przewaga ocen dostatecznych i niedostatecznych);
3. Stosunkowo wysoko oceniona została rola studiów pedagogicznych w przekazywanej wiedzy ogólnej i pedagogicznej;
4. Znacznie niżej oceniono studia ze względu na kształtowanie umiejętności samodzielnego myślenia i zdobywania wiedzy, kształtowanie zainteresowań pedagogicznych i innych, dostarczanie wiedzy praktycznej i wiedzy o procesie wychowawczym, zaznajamianie z metodami i technikami badań pedagogicznych (większość ocen dostatecznych i niedostatecznych);
5. Zadania dydaktyczno-wychowawcze praktyk wymienione w programie nie są realizowane w stopniu wystarczającym;
6. Braki w realizacji programu i organizacji studiów polegają według opinii osób badanych na: niskim poziomie zajęć; zbyt małym znaczeniu przedmiotów podstawowych (co wpływa na opanowywanie przedmiotów zawodowych), niewłaściwym układzie przedmiotów oraz braku koordynacji programów poszczególnych przedmiotów;
7. System studiów pedagogicznych jest za mało elastyczny: zbyt mała liczba wykładów monograficznych i seminariów do wyboru; zbyt mała liczba specjalizacji; ograniczenie możliwości wpływu na dobór treści omawianych w czasie zajęć (tamże: 91–92).

Wydaje się, że ta ocena studiów pomimo ich wielokrotnego reformowania, dokonana przez ich bezpośrednich uczestników – nie wymaga komentarza.

Zarządzeniem ministra nauki szkolnictwa wyższego i techniki wrzesień 1979 r. przynosi usamodzielnienie się Instytutu Psychologii i przekształcenie go w jednostkę pozawydziałową. Z dniem 1 października 1979 r. Wydział Psychologii i Pedagogiki staje się Wydziałem Pedagogiki.

W kolejnych latach przestają ukazywać się na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego" doniesienia z realizacji procesu kształcenia na Wydziale Pedagogiki UW. Jest to niewątpliwie efekt ministerialnego ujednolicenia programów nauczania (tzw. standardów kształcenia) na poszczególnych, a więc i na pedagogicznych

wydziałach uniwersyteckich. Jeżeli wszystkie uczelnie pracują według takiego samego, z góry narzuconego wzorca nie ma sensu analizować go w wydziałowym wydawnictwie. A o tym, że jest to właśnie wydawnictwo Wydziału Pedagogicznego UW przypominają jedynie sprawozdania z kolejnych naukowych sesji jubileuszowych. Dopiero 1990 r. ustawą o szkolnictwie wyższym daje autonomię uczelniom w ustalaniu planów i programów studiów. Daje to asumpt do podjęcia ogólnopolskich dyskusji. Przebieg jednej z nich z 1999 r. na Forum Oświatowym zorganizowanym przez Komitet Nauk Pedagogicznych zreferowany został na stronach „Kwartalnika Pedagogicznego" przez prof. Annę Przecławską (Przecławska 1998: 27–32) [relacja z Forum 1999 r. z powodu opóźnienia w wydawaniu Kwartalnika publikowana w numerze z datą wcześniejszą – przyp. red.]. W tym samym numerze zamieszczona została treść niektórych wygłoszonych na Forum referatów, w tym między innymi referat autorstwa piszącej te słowa. Jego streszczenia dokonała w swoim sprawozdaniu A. Przecławska pisząc:

> Profesor Alicja Siemak-Tylikowska omówiła koncepcję studiów pedagogicznych na Wydziale Pedagogicznym UW. Zwróciła uwagę, iż potrzeba nowego myślenia o akademickich studiach pedagogicznych wynika z ważnych i szybko postępujących zmian, jakie zachodzą zarówno w życiu społeczno-gospodarczym naszego kraju, jak i w samej koncepcji kształcenia uniwersyteckiego. Swoją wypowiedź prof. Alicja Siemak-Tylikowska skoncentrowała wokół pytań: Kształcenie akademickie czy zawodowe? Czy jedno wyklucza drugie, a jeżeli tak, to którą drogę preferujemy? Czy możliwy jest kompromis, a jeżeli tak, to jak go osiągnąć? Szukając odpowiedzi na te pytania, odwołała się do „sylwetki absolwenta" pogłębionej analizą ról zawodowych, jakie studenci pedagogiki pełnią w czasie całosemestralnej praktyki wchodzącej w program V r. studiów. Podkreśliła, iż konieczne jest zachowanie akademickiego charakteru kształcenia pedagogów przy stworzeniu możliwości programowej dla „drogi uzawodowionej": niekoniecznie prowadzącej bezpośrednio do magisterium, ale dającej różnego rodzaju uprawnienia do pełnienia ról zawodowych. Osiągnięcie tego rodzaju „kompromisu" wymaga bardzo szerokiej indywidualizacji studiów, obejmującej m.in. obszerną ofertę zajęć fakultatywnych, wprowadzenie punktów kredytowych, indywidualny program studiów, w który włączony jest pakiet zajęć odbywanych na innych wydziałach uczelni. Stwierdziła, że Wydział Pedagogiczny UW dysponuje w tym względzie bardzo dobrymi doświadczeniami. Na przykład w bieżącym roku akademickim zaproponowano ponad 40 różnego rodzaju zajęć fakultatywnych, które cieszą się dużym powodzeniem także wśród studentów innych wydziałów UW (Siemak-Tylikowska 1998: 53–63).

A oto program studiów opracowany zgodnie z tymi założeniami na Wydziale Pedagogicznym UW. Jest to, jak dotychczas, ostatnia szczegółowa informacja o zmianach programowych, spośród tych, które ukazały się na stronach „Kwartalnika Pedagogicznego" – czasopisma Wydziału Pedagogicznego UW.

Studium podstawowe

Studium podstaw teoretycznych	Godziny	Punkty
Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania	30	4
Dydaktyka	60	8
Filozofia	60	8
Historia wychowania i myśli pedagogicznej	60	8
Logika	30	4
Podstawy metodologii nauk społecznych	30	4
Propedeutyka pedagogiki	60	8
Socjologia	60	8
Wstęp do psychologii	60	8
Łącznie	450	60
Studium dyplomowe		
Proseminaria	60	4
Seminarium pedagogiczne	60	4
Seminarium magisterskie	120	8
Metodologia ze statystyką	60	4
Łącznie	300	20
Studium praktyczne		
Język obcy do wyboru – punktowany tylko Egzamin		8
Wychowanie fizyczne – obowiązkowe	120	8
Praktyki obowiązkowe: 2 tygodnie praktyka. kolonijna – 4 pkt; 120 h praktyka pedagogiczna – 8 pkt; 300 h dyplomowa (z analizą pisemną) – 21 pkt.	540	33
Fakultety do obowiązkowego odbycia na obcych wydziałach, zgodnie z zasadami przyjętymi w UW	225	30
Łącznie	885	79
RAZEM	1635	159

Studium kierunkowe

Studium pogłębiające wiedzę	Godziny	Punkty
Andragogika	60	4
Dydaktyka-2	60	4

Edukacja zdrowotna	60	4
Elementy prawa dla pedagogów	60	4
Ewaluacja instytucji edukacyjnych	60	4
Filozoficzne podstawy pedagogiki-2	60	4
Historia wychowania i myśli pedagogicznej-2	60	4
Pedagogika porównawcza	60	4
Pedagogika specjalna	60	4
Pedagogika społeczna	60	4
Psychologia kliniczna	60	4
Psychologia rozwojowa	60	4
Psychologia społeczna	60	4
Socjologia wychowania	60	4
Teoria wychowania estetycznego	60	4
Teoria wychowania moralnego	60	4
Wprowadzenie do wiedzy o kulturze	30	2
Wstęp do wiedzy o rodzinie	30	2
Łącznie	1028	68
Studium specjalizacyjne	450	30
RAZEM	1470	98

Studium uzupełniające

Studium rozszerzające wiedzę	Godziny	Punkty
Konwersatoria pedagogiczne	60	4
Konwersatoria przedmiotowe	30	2
Wykłady monograficzne	15–30	1–2
Translatoria w języku obcym	30–60	4–8*
Fakultety	15–30–60	1–2–4
Praktyki indywidualne	30–120	1–4**

* punktacja specjalna
** w sumie maksymalnie 7

*

Podsumowując, przywołajmy ponownie prof. Mirosława S. Szymańskiego, który na uroczystości półwiecza Wydziału jako jego dziekan powiedział:

> Było, minęło, *Tempora mutantur et nos mutamur in illis*, jak głosi motto naszej [jubileuszowej] wystawy (...) – Czasy się zmieniają, a my wraz z nimi. Pozostały solidne fundamenty dalszego rozwoju. Przed nami nowe wyzwania – wyzwania, czyli zagrożenia, ale i szanse. Są one konsekwencją burzliwych przemian cywilizacyjnych i kulturowych zachodzących tak w skali globalnej – na świecie, jak i w skali lokalnej w kraju. Jedne z drugimi ściśle się wiążą i warunkują wzajemnie. Wszystkie razem silniej lub słabiej wiążą się z wkroczeniem Polski do Unii Europejskiej (Szymański 2005: 19).

Słowa te, wypowiedziane dziesięć lat temu, nie utraciły nic ze swej aktualności. Uniwersytet mając obecnie pełną swobodę określania kierunków studiów, ich planów i programów kształcenia, dostosowuje ofertę programową do zadań, jakie przed absolwentami studiów pedagogicznych postawi współczesne życie i jakie zawsze, a przynajmniej od czasów Humboldta były stawiane przed kształceniem akademickim. Nie ułatwia tylko tego zadania wymuszony tzw. Procesem Bolońskim dwuetapowy podział studiów rozbijający jednolitość toku studiów. Dostosowany do tych nowych warunków, obowiązuje na Wydziale już od dwóch lat – nowy, całkowicie odmienny od dotychczasowych, modułowy program kształcenia. Opracowany w roku 2011/12, został przekazany jako masa spadkowa przez ustępujący (w związku z końcem kadencji) zespół dziekański[5]. Wraz ze sprawozdaniem z obchodów kolejnej, sześćdziesiątej rocznicy Wydziału Pedagogicznego UW – czeka na swą prezentację na kartach „Kwartalnika Pedagogicznego".

Bibliografia

Bąkowicz-Bartosik B. 1979. *Studia pedagogiczne w ocenie studentów i nauczycieli akademickich*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 1 (91), s. 81–92.

Izdebska H. 1958. *Kandydaci na pedagogikę w świetle zeszłorocznej akcji rekrutacyjnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 1 (7), s. 136–139.

Izdebska H. 1960. *Akcja rekrutacyjna na pedagogikę w 1959/60 r.*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 1 (15), s. 193–197.

Izdebska H. 1961. *Dyskusja nad projektem reformy studiów pedagogicznych*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 3 (21), s. 169–170.

[5] W latach 2008–2012 w skład kolegium dziekańskiego wchodzili: dziekan – dr hab. Alicja Siemak-Tylikowska prof. UW, prodziekani – dr hab. Grażyna Dryżałowska prof. UW, dr Rafał Godoń. Obecne władze dziekańskie: dziekan – dr hab. Anna Wiłkomirska prof. UW, prodziekani – dr hab. Anna Zielińska prof. UW, dr hab. Rafał Godoń.

Izdebska H. 1965. *Losy absolwentów sekcji pedagogicznej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 4 (38), s. 87–109.

Kamiński W. 1956. *Konferencja poświęcona analizie pracy naukowej i studiów na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 1–2, s. 253–255.

Mońka-Stanikowa A. 1997. *Studia pedagogiczne na Uniwersytecie Warszawskim w okresie 1926–1982*, Wydawnictwo „Żak", Warszawa.

Przecławska A. 1972. *Rola praktyki w uniwersyteckim systemie kształcenia pedagogicznego*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 4 (66), s. 41–51.

Przecławska A. 1998. *Akademickie Studia Pedagogiczne – pytania o miejsce we współczesnej reformie edukacji*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 3–4 (169–170), s. 27–32.

Siemak-Tylikowska A. 1998. *Koncepcja modernizacji programu studiów na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego – specjalizacja „pedagogika ogólna"*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 3–4 (169–170), s. 53–63.

Suchodolski B. 1959. *Powstanie Instytutu Nauk Pedagogicznych w Uniwersytecie Warszawskim*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 1 (11), s. 209–212.

Szymański M.S. 2005. *Na Jubileusz 50-lecia Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego (wystąpienie Dziekana Wydziału Pedagogicznego UW)*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 1 (195), s. 7–24.

Turski S. 1964. *Przemówienie Rektora Uniwersytetu Warszawskiego prof. dr Stanisława Turskiego na sesji 10-lecia Wydziału Pedagogicznego*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 2 (32), s. 5–6.

Wroczyński R. 1961. *Projekt reformy studiów pedagogicznych na Uniwersytecie Warszawskim przedstawiony na posiedzeniu Rady Naukowej Instytutu Nauk Pedagogicznych UW w dniu 17 listopada 1960 roku*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 3 (21), s. 165–168.

Wroczyński R. 1962. *Nowy plan studiów pedagogicznych*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 1 (23), s. 259–262.

Wroczyński R. 1964. *Dziesięciolecie Wydziału Pedagogicznego UW 1953–1963*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 2 (32), s. 9–20.

Wroczyński R. 1970. *W sprawie reformy studiów pedagogicznych (tezy wyjściowe*), „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 4 (58), s. 93–99.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2014 NUMER 3(233)

Janina Kamińska
Uniwersytet Warszawski

Pamięci zmarłych profesorów Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego – przedstawicieli pedagogiki ogólnej, historii wychowania, dydaktyki

Summary

IN MEMORY OF THE LATE PROFESSORS OF THE FACULTY OF EDUCATION AT THE UNIVERSITY OF WARSAW: GENERAL EDUCATION, HISTORY OF EDUCATION, DIDACTICS

The article presents the academic profiles of the professors of the Faculty of Education at the University of Warsaw who published their papers in "The Pedagogical Quarterly". Since 1956 the magazine, whose founder was Prof. Bogdan Suchodolski, has been closely related to the Faculty of Education. The material about professors' scientific research and careers at the Faculty of Education was compiled mostly on the basis of personal documents stored in the Archive of the University of Warsaw. Articles and studies complemented the project.

Key words: professors of the Faculty of Education at the University of Warsaw, "The Pedagogical Quarterly", Jan Bartecki, Łukasz Kurdybacha, Bogdan Nawroczyński, Wincenty Okoń, Stefan Słomkiewicz, Bogdan Suchodolski, Stefan Wołoszyn, Ryszard Wroczyński.

red. Paulina Marchlik

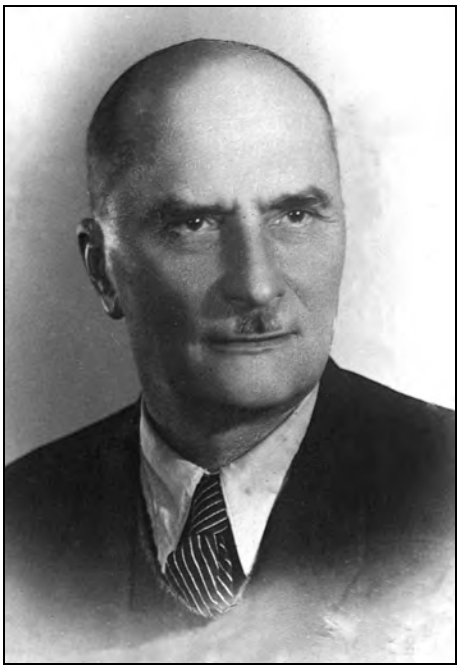
Niniejszy artykuł oraz tekst o profesorach Wydziału Pedagogicznego UW zamieszczone w „Kwartalniku Pedagogicznym" 4/2014 zostały przygotowane głównie na podstawie materiałów archiwalnych (akta osobowe), przechowywanych w Archiwum Uniwersytetu Warszawskiego [AUW]. Do jego powstania przyczyniła się również lektura artykułów w „Kwartalniku Pedagogicznym", ukazujących dzieje Wydziału i sylwetki profesorów. Ponadto wykorzystane zostały teksty jubileuszowe, laudacje i wspomnienia profesorów oraz opracowania naukowe.

Pragnę w tym miejscu serdecznie podziękować pracownikom Archiwum Uniwersytetu Warszawskiego za sprawne wyszukanie akt profesorskich i ich udostępnienie. Dziękuję także pracownikom Biblioteki Wydziału Pedagogicznego UW im. prof. Bogdana Suchodolskiego za przygotowanie i wypożyczenie wszystkich numerów „Kwartalnika Pedagogicznego".

Słowa podziękowania kieruję także w stronę pracowników naukowych Wydziału Pedagogicznego UW, którzy służyli mi pomocą w pozyskaniu materiału źródłowego.

*

Podwaliny dla Wydziału Pedagogicznego tworzył na Uniwersytecie Warszawskim prof. **Bogdan Nawroczyński (1882–1974)**. Jego życie wpisało się w czas wielkich wydarzeń historycznych: okres zniewolenia pod obcym panowaniem, I wojnę światową, dwudziestoletni okres międzywojenny, czas II wojny światowej i trudne budowanie państwa po wojnie, pod „opieką" ZSRR.



Prof. Bogdan Nawroczyński. Fot. AUW.

Jego droga do pedagogiki była dość nieoczekiwana, gdyż po ukończeniu IV Gimnazjum Filologicznego w Warszawie rozpoczął studia prawnicze na Uniwersytecie Warszawskim, które kontynuował na Uniwersytecie w Dorpacie (obecnie Tartu w Estonii). W 1911 r. otrzymał dyplom I stopnia Wydziału Prawa. Podczas studiów zainteresował się filozofią i w tym zakresie kształcił się na uniwersytetach w Berlinie, Lipsku i we Lwowie. W Lipsku zapoznał się z laboratorium psychologicznym i dorobkiem Wilhelma Wundta (1920–1932). To wpłynęło na zainteresowanie Nawroczyńskiego psychologią i pedagogiką.

Swoją wiedzę ugruntował we Lwowie. Jego przewodnikiem w studiowaniu był prof. Kazimierz Twardowski (1866–1938), psycholog i filozof, twórca lwowsko-warszawskiej szkoły filozoficznej. Pod jego kierunkiem przygotował rozprawę doktorską *Prolegomena do nauki o jakości sądów*, a w 1914 r. uzyskał doktorat z filozofii w zakresie filozofii i polonistyki. Do wybuchu II wojny światowej był nauczycielem w kilku szkołach warszawskich, a w latach 1917–1925, kształcił nauczycieli w Państwowym Instytucie Pedagogicznym. Tę pracę łączył z funkcją wizytatora szkół średnich, z mianowania Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. (AUW, sygn. K 3425; Mońka-Stanikowa 1996: 11–13).

W 1925 roku Bogdan Nawroczyński uzyskał stopień profesora nadzwyczajnego i rozpoczął wykłady pedagogiki na Uniwersytecie Poznańskim (Hellwig 1996: 87–96). Po roku wrócił jednak do Warszawy, gdzie zaczął organizować Studium Pedagogiczne (1926 r.) na Uniwersytecie Warszawskim[1]. Stało się ono zalążkiem Wydziału Pedagogicznego UW, a dla Profesora rozpoczął się czas wytężonej pracy nie tylko naukowej, ale i dydaktycznej. Kształcenie nauczycieli było wówczas palącym zadaniem, tym niemniej, do wybuchu II wojny światowej, prof. Nawroczyński opublikował 80 tytułów – książek i artykułów, które były ważnymi lekturami na studiach pedagogicznych. Najbardziej poczytnymi książkami autorstwa Profesora były: *Uczeń i klasa* (wyd. 1923, 1931), *Swoboda i przymus w wychowaniu* (wyd. 1929, 1932), *Zasady nauczania* (1930, 1931, 1932).

W uznaniu zasług Nawroczyńskiego, w 1936 r. Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej Ignacy Mościcki (1867–1946) nadał mu tytuł profesora zwyczajnego pedagogiki i organizacji szkolnictwa Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Józefa Piłsudskiego w Warszawie. (AUW, sygn. K 3425; Dobrowolski 1962: 7).

[1] W dokumentacji osobowej prof. Nawroczyńskiego, przechowywanej w Archiwum UW, sygn. K 3425, podana jest nazwa Studium Pedagogiczne. *Skład Uniwersytetu Warszawskiego* podaje nazwę Seminarium Pedagogiki i Organizacji Szkolnictwa. Zob. *Uniwersytet Warszawski. Skład Uniwersytetu Warszawskiego na rok 1926–1927*, Warszawa 1926, s. 24.

W czasie okupacji hitlerowskiej (1939–1945) organizował tajne nauczanie i uczestniczył w różnych jego formach. Po zakończeniu wojny prof. Nawroczyński brał udział w odbudowie Uniwersytetu Warszawskiego i w przygotowaniu pierwszej po wojnie inauguracji roku akademickiego 1945/46. Został też prorektorem UW, a w latach 1946–1948 pełnił obowiązki dziekana Wydziału Humanistycznego. Wówczas, na tym Wydziale powołane zostało Studium Pedagogiczne z dwoma seminariami: Seminarium Organizacji Szkolnictwa I, którym kierował prof. Nawroczyński i Seminarium Organizacji Szkolnictwa II, kierowanym przez prof. **Bogdana Suchodolskiego (1903–1992)**.

Prof. Bogdan Suchodolski. Fot. AUW

Profesor Suchodolski studiował na Uniwersytecie Jagiellońskim i Uniwersytecie Warszawskim, w którym w 1925 r. doktoryzował się na podstawie rozprawy *Seweryn Goszczyński życie i dzieła 1801–1830* (AUW, sygn. K 6144; Wojnar 2014: 210–211). Zainteresowania naukowe w zakresie filozofii, historii, literatury, pedagogiki, a przede wszystkim – pedagogiki kultury, pogłębiał na studiach w Ber-

linie, Paryżu i Rapperswilu. W 1938 r. na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie otrzymał nominację na profesora nadzwyczajnego i kierownictwo katedrą pedagogiki (Wojnar 2000: 392–393; Szmyd 2008: 792; Wojnar 2014: 211). Do wybuchu wojny opublikował oprócz prac pedagogicznych, także rozprawy z obszaru literatury i filozofii: *Stanisław Staszic na tle epoki – rola Oświecenia w odrodzeniu Polski XVIII wieku* (1926), *Kochaj życie – bądź dzielny! Rozmowa o wartości życia* (1927, 1930), *Kultura i osobowość. Wypisy z dzieł myślicieli polskich XIX i XX wieku* (wyd. 1935), *Kultura współczesna a wychowanie młodzieży* (1935), *Wielkość sztuki a odrodzenie kultury* (1935); *Uspołecznienie kultury* (1937); *Skąd i dokąd idziemy? Przewodnik po zagadnieniach kultury współczesnej* (1939, 1943).

W czasie okupacji hitlerowskiej – podczas II wojny światowej – wykładał na tajnym Uniwersytecie Warszawskim, a po wojnie od razu przystąpił do kształcenia studentów na Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Łódzkim, w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego i w Instytucie Pedagogicznym ZNP. Jego wykłady przyciągały wówczas setki studentów, dla których były one swoistą ucztą intelektualną (Pankowska 2004: 101). Ponadto obaj profesorowie – Bogdan Nawroczyński i Bogdan Suchodolski przystąpili do kształcenia pedagogicznego studentów, które odbywało się w Seminarium Pedagogiki i Organizacji Szkolnictwa I i Pedagogiki i Organizacji Szkolnictwa II, na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Warszawskiego.

W okresie wczesnego PRL następowało silne upolitycznienie życia w kraju, które dotarło także na uniwersytety. Profesor Nawroczyński został uznany przez władze państwowe jako „element niebezpieczny" i w 1948 r. zwolniony z pracy na Uniwersytecie Warszawskim, a oficjalnie – przeniesiono go na emeryturę. Dalszym organizowaniem studiów pedagogicznych zajął się wówczas prof. Suchodolski, który od 1951 r. kierował Studium Pedagogicznym, a od roku akademickiego 1952/53 – Katedrą Pedagogiki w Instytucie Filozoficznym Wydziału Filozoficzno-Społecznego. Po utworzeniu 5 września 1953 r. Wydziału Pedagogicznego UW, prof. Suchodolski kierował Katedrą Pedagogiki Ogólnej. Od tej chwili następował dynamiczny rozwój badań pedagogicznych i powstawanie subdyscyplin, co sprawiło, że w strukturze Wydziału zaczęły pojawiać się nowe katedry.

Profesor Bogdan Suchodolski był animatorem życia naukowego na Wydziale. Grono pracowników Katedry Pedagogiki Ogólnej prowadziło pod jego kierunkiem badania podstawowe, filozoficzne, empiryczne i historyczne. Z jego inicjatywy powstał w 1956 r. „Kwartalnik Pedagogiczny" – funkcjonujące do dziś ogólnopolskie czasopismo pedagogiczne, które publikowało i publikuje nadal najnowsze wyniki badań w zakresie pedagogiki i subdyscyplin pedagogicznych. Zasługą prof. Suchodolskiego było także utworzenie w 1958 r. na Wydziale

Pedagogicznym UW – Instytutu Nauk Pedagogicznych, który skupiał katedry i zakłady sekcji pedagogicznej oraz inicjował wspólne badania nie tylko z innymi katedrami i zakładami Wydziału, ale także badaczami innych polskich uniwersytetów (Mońka-Stanikowa 1997: 29; Kamińska 2004: 18–19).

Profesor utrzymywał liczne kontakty z uczonymi i organizacjami naukowymi w różnych częściach świata. Zachęcał do tego także starszych i młodszych nauczycieli akademickich. Stale współpracował z UNESCO, a nawet był ekspertem tej organizacji w sprawach edukacyjnych. Należał do wielu organizacji naukowych, takich jak Comparative Education Society in Europe (CESE), World Education Research Association (WERA), Académie Internationale d'Histoire des Sciences, World Futures Studies Federation, International Association of Educators for World Peace (IAEWP) i wielu innych. W związku z tym często wyjeżdżał na posiedzenia władz, na kongresy i konferencje, z reguły z referatami (AUW, sygn. 6144; Wojnar 2000: 395; Wojnar 2014: 216).

Obowiązki profesora Wydziału Pedagogicznego UW łączył z pracą w Polskiej Akademii Nauk. Zorganizował tam Zakład Historii Nauki, przekształcony następnie w Zakład Historii Nauki i Techniki. Tu zainicjował badania w zakresie historii nauki polskiej, czego pokłosiem było m.in. powołanie w 1956 r. ukazującego się do dziś pisma „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki", którego został redaktorem naczelnym. Ponadto pod redakcją prof. Suchodolskiego ukazało się dziewięć tomów *Historii nauki polskiej*.

Profesor Suchodolski pracował na Wydziale Pedagogicznym do 1968 r. Na skutek kolejnej fali prześladowań inteligencji w okresie PRL, został usunięty z Uniwersytetu. Władze państwowe uznały bowiem, że nie powinien łączyć obowiązków pracy na Uniwersytecie z pracą w PAN (Kuźnicki 2004: 23; Miąso 2004: 33, Pankowska 2004: 112; Wojnar 2014: 210).

Pedagogikę rozumiał Suchodolski bardzo szeroko – przede wszystkim w łączności z filozofią, historią, kulturą – jej aksjologią, dziejami, współczesnością i przyszłością. Takie ujęcie przekazywał w swych licznych publikacjach, które służyły i służą w kształceniu pedagogów i w badaniach naukowych. Wśród ogromnego dorobku na uwagę zasługują prace prowokujące do namysłu nad sprawami wychowania. Jest to niewątpliwie *Wychowanie dla przyszłości*, które doczekało się trzech wydań i kilku wznowień (1947, 1960, 1959, 1967, 1968), tłumaczonych na języki obce, m.in. na włoski (*Trattato di pedagogia generale: educazione per il tempo futuro*, Rzym 1964), węgierski (*A jövnek nevelünk*, Budapeszt 1964) i hiszpański (*Tratado de pedagogia*, Barcelona 1973) (Wojnar 1998: 21–25). Ponadto warto przypomnieć tytuły: *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka* (1963, 1968),

Wychowanie i strategia życia (1983, 1987); *Wychowanie mimo wszystko* (1990).

Profesor Suchodolski skupiał zawsze liczne grono studentów. Jego wychowankowie zdobywali tytuły naukowe, obejmowali znaczące stanowiska w uczelniach i władzach państwowych. W uznaniu zasług dla rozwoju nauki prof. Suchodolski został uhonorowany tytułem doktora *honoris causa* kilku uczelni krajowych i zagranicznych: w 1979 r. Uniwersytetu Śląskiego, w 1983 r. Uniwersytetu w Padwie, w 1985 r. Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu, w 1988 r. Akademii Nauk Pedagogicznych w Berlinie oraz Uniwersytetu im. Łomonosowa w Moskwie. Ponadto w 1983 r. odbyła się uroczystość odnowienia doktoratu na Uniwersytecie Warszawskim (Wojnar 1984: 61–67; Wojnar 2000: 396).

Na początku działalności studiów pedagogicznych na Uniwersytecie Warszawskim, w zespole nauczycieli akademickich był także, od 1951 r., historyk wychowania prof. **Łukasz Kurdybacha (1907–1972)**.

Prof. Łukasz Kurdybacha. Fot. Zbiory Zakładu Historii Oświaty i Wychowania

Wykładał on historię wychowania w Studium Pedagogicznym na Wydziale

Humanistycznym. Pochodził się z lwowskiego środowiska naukowego. Studiował historię kultury i oświaty pod kierunkiem wybitnego historyka Stanisława Łempickiego (1886–1947). Jeszcze przed wybuchem II wojny uzyskał doktorat (1932 r.) i habilitację (1938 r.) za pracę *Staropolski ideał wychowawczy*, a w 1939 r. został docentem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie. W okresie wojny kierował sekcją oświatową w Komitecie Pomocy i Opieki nad uchodźcami w Bukareszcie. Uczestniczył też w walkach Samodzielnej Brygady Karpackiej pod Tobrukiem. Kierował także polską placówką oświatową w Jerozolimie. Po powrocie do kraju pracował w redakcji wydawnictwa „Czytelnik", i w Instytucie Badań Literackich PAN, a potem został profesorem na Uniwersytecie Warszawskim. W chwili powołania Wydziału Pedagogicznego został kierownikiem Katedry Historii Szkolnictwa i Oświaty. Po reorganizacji Wydziału i utworzeniu Wydziału Pedagogiki i Psychologii został dyrektorem Instytutu Pedagogiki. Funkcję tę sprawował do 1970 r. W latach 1970–1972 był redaktorem naczelnym „Kwartalnika Pedagogicznego" (AUW, sygn. K 7859; Draus 1984: 211–227; Bartnicka 1998: 110–125; Kamińska 2004: 12–13, 47; Szybiak 2008: 449).

Lata pracy na Wydziale Pedagogicznym UW (1953–1972) łączył z kierowaniem Pracownią Dziejów Oświaty PAN. Zainicjował wówczas powołanie ogólnopolskiego rocznika „Rozprawy z Dziejów Oświaty" oraz serie wydawnicze: „Monografie z Dziejów Oświaty i „Archiwum Dziejów Oświaty" (Bartnicka 1998: 124–125; Dąbrowska 2004: 274–275, Miąso 2004: 33–35; Szybiak, 2008: 448–449). Jego aktywność naukowa skoncentrowana była na badaniu dziejów oświaty polskiej epoki odrodzenia i oświecenia, ale inicjował również szersze badania zespołowe nad okresem od XVI do XX wieku. Pokłosiem tych badań było wydanie pod jego kierunkiem monumentalnej dwutomowej pracy *Historia wychowania*, która do dziś służy środowisku naukowemu i studentom. Łukasz Kurdybacha opublikował także prace o poglądach pedagogicznych myślicieli renesansowych, m.in.: *Mikołaj Rej – walka o język polski w literaturze* (1952); *Ideologia Frycza Modrzewskiego* (1953), *Działalność Jana Amosa Komeńskiego w Polsce* (1957). Podjął także badania nad epoką polskiego oświecenia, w tym nad dziejami Komisji Edukacji Narodowej: *Działalność pedagogiczna Stanisława Konarskiego* (1957), wydawnictwo źródłowe: *Dziennik 1787–1788* Wilhelma Kalińskiego – profesora Szkoły Głównej Wielkiego Księstwa Litewskiego (1968), *Komisja Edukacji Narodowej* (współautorstwo: Mieczysława Mitera-Dobrowolska 1973).

Ciekawą propozycją Kurdybachy w latach 1953–1956 było zachęcenie studentów do prowadzenia prac badawczych razem z pracownikami naukowymi Katedry Historii Oświaty. Wówczas przeprowadzili kwerendę archiwalną w Kra-

kowie, której pokłosiem było zebranie źródeł na temat Komisji Edukacji Narodowej (Szybiak 2004: 195–197).

W 1953 r. na Wydziale Pedagogicznym pracę rozpoczął prof. **Stefan Wołoszyn (1911–2004)**.

Prof. Stefan Wołoszyn. Fot. AUW

Pochodził ze Lwowa, a kształcił się na Uniwersytecie Jagiellońskim – początkowo w Studium Pedagogicznym, a następnie na Wydziale Filozoficznym, na którym w 1934 r. uzyskał tytuł magistra filozofii. Po ukończeniu studiów był nauczycielem w Wilnie, a po wojnie – dyrektorem Państwowego Liceum Pedagogicznego w Białymstoku. Aktywność naukową rozpoczął w roku 1946, gdy został asystentem na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. W 1948 r. uzyskał doktorat i stanowisko adiunkta. Następnie objął kierownictwo Katedry Pedagogiki na Uniwersytecie Poznańskim. Z tej uczelni został służbowo przeniesiony do nowo powstającego Wydziału Pedagogicznego UW. Na okres warszawski przypadła największa aktywność naukowa profesora. Tu zdobywał kolejne stopnie naukowe: w 1955 r. otrzymał tytuł doktora habilito-

wanego, w roku 1961 – profesora nadzwyczajnego, a w 1972 r. – profesora zwyczajnego (AUW, sygn. K 13.139). Jego zainteresowania naukowe skupiały się na zagadnieniach pedagogiki ogólnej i dziejach pedagogiki. Z jego licznych publikacji należy wymienić m.in.: skrypt akademicki *Elementy nauk pedagogicznych* (współredakcja: B. Suchodolski i T. Dowjat 1955); podręcznik *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie* (1964). Najbardziej poczytne i najczęściej używane podczas zajęć ze studentami były i są teksty źródłowe: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, przygotowane w trzech woluminach, a pod koniec lat 90. XX w., w nowym wydaniu, znacznie poszerzonym – w czterech woluminach. Do dziś są one nieocenioną pomocą w pracy dydaktycznej na zajęciach i dla studentów pedagogiki. Publikował także artykuły w czasopismach pedagogicznych – poza „Kwartalnikiem Pedagogicznym", także w „Ruchu Pedagogicznym", „Nowej Szkole", „Życiu Szkoły", „Oświacie i Wychowaniu".

W latach 1980–1981 Stefan Wołoszyn był dziekanem Wydziału Pedagogicznego. Był to trudny czas dla Wydziału, gdyż przypadł na okres strajków i ciężkiej sytuacji politycznej w kraju. W roku 1981 profesor przeszedł na emeryturę, ale nadal utrzymywał kontakty naukowe z Wydziałem (Rotkiewicz 2004: 124–125). Pracę na Wydziale prof. Wołoszyn łączył z pracą w Akademii Wychowania Fizycznego (obecnie Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego) w Warszawie. W latach 1956–1960 był prorektorem tej uczelni, a od roku 1960 do 1971 – rektorem.

W 1956 roku na Wydziale Pedagogicznym powołana została Katedra Dydaktyki, której kierownikiem został prof. **Wincenty Okoń (1914–2012)**.

Pochodził z Lubelszczyzny, z rodziny chłopskiej. Przed II wojną światową został nauczycielem i pracował w wiejskich szkołach w okolicach Puław i Garwolina. Podjął też studia w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, które przerwał z powodu wybuchu wojny. Wówczas wziął udział w kampanii wrześniowej, a następnie został oficerem Armii Krajowej. Prowadził też tajne komplety na poziomie szkoły średniej. Po wojnie uzyskał magisterium w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Łodzi i rozpoczął pracę naukową pod kierunkiem Sergiusza Hessena (1887–1950) w Katedrze Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Łódzkiego. W 1948 roku opublikował dwie rozprawy *Sztuka dziecka* i *Hasła szkoły twórczej i szkoły pracy*, które okazały się ważne w jego pracy badawczej. Zajął się bowiem tematem zabawy, jako głównej formy aktywności dzieci. Był to temat jego rozprawy doktorskiej, którą obronił w 1948 roku.

Pasję naukową Wincentego Okonia docenił prof. Bogdan Suchodolski, który w 1949 r. zatrudnił go na stanowisku adiunkta w Katedrze Pedagogiki Ogólnej

Prof. Wincenty Okoń. Fot. Zbiory WPd UW

na Uniwersytecie Warszawskim (Okoń 2005: 224; Juszczyk 2006: 180–182; Mieszalski 2014: 163). Wtedy też poznał warszawskie środowisko pedagogiczno-psychologiczne, a także uczestniczył w organizacji Wydziału Pedagogicznego, a następnie Katedry Dydaktyki. W 1955 r. został profesorem nadzwyczajnym, a w 1966 r. profesorem zwyczajnym.

Jego zainteresowania naukowe koncentrowały się wokół procesu kształcenia, osiągnięć szkolnych uczniów oraz kompetencji nauczyciela. Efektem tych prac była książka *Proces nauczania* (1954), która doczekała się licznych wydań w kraju oraz tłumaczeń na języki: niemiecki, rosyjski i japoński. Poza tym prof. Okoń opracował teorię nauczania problemowego, a także wielostronnego kształcenia. Publikacje z tego zakresu, m.in.: *U podstaw problemowego uczenia się* (1964, 1965). *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole* (1975, 1978, 1987), *Podstawy wykształcenia ogólnego* (1967, 1969, 1976, 1987) są do dziś wykorzystywane w pracy dydaktycznej. W bogatym dorobku prof. Okonia ważnym tytułem jest także *Słownik pedagogiczny*, który stał się dla wielu pokoleń pedagogów cenną pomocą i doczekał

się pięciu wznowień. Pierwsze wydanie *Słownika* ukazało się w 1975 r., a następne w latach: 1981, 1984, 1987, 1992.

W latach 1958–1962 Wincenty Okoń sprawował funkcję dziekana Wydziału, a w latach 1975–1984 redaktora naczelnego „Kwartalnika Pedagogicznego". Z inicjatywy profesora w 1981 r. zostało powołane Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, które zrzesza do dziś polskich pedagogów. Zarząd Oddziału Warszawskiego Towarzystwa ma swoją siedzibę na Wydziale Pedagogicznym UW (Mońka-Stanikowa 1997: 79; Kamińska 2004: 45; Juszczyk 2006: 186–187; Kamińska 2007: 66; Mieszalski 2014: 165–166).

Profesor był cenionym naukowcem, zapraszanym na liczne spotkania naukowe i wykłady. W 1973 r. został członkiem korespondentem Polskiej Akademii Nauk, a w 1983 r. – członkiem rzeczywistym. Przez trzy kadencje (1974–1984) przewodniczył Komitetowi Nauk Pedagogicznych PAN. Ważnym wyróżnieniem było nadanie prof. Okoniowi tytułu doktora *honoris causa*: w 1980 r. przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Krakowie (obecnie Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej), w 1996 r. przez Technische Universität Braunschweig, a w 2006 r. przez Uniwersytet Warszawski i Uniwersytet Śląski (Juszczyk 2006: 186).

Wincenty Okoń wykształcił liczne grono uczniów, którzy dziś są profesorami. W pierwszych latach funkcjonowania Katedry Dydaktyki, w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej, w gronie współpracowników prof. Okonia był m.in. psycholog, mgr **Stefan Słomkiewicz (1927–1984)**.

Od 1945 roku studiował na Politechnice Warszawskiej (rok na Wydziale Matematyczno-Przyrodniczym i dwa lata na Wydziale Mechanicznym), ale zmienił swoje zainteresowania i rozpoczął studia psychologiczne. Dyplom magistra filozofii w zakresie psychologii ogólnej uzyskał w 1952 r. na Uniwersytecie Warszawskim (AUW, sygn. K 14.078; Wołoszyński 1999–2000: 1). Jego zainteresowania naukami matematyczno-przyrodniczymi sprawiły, że został nauczycielem fizyki i chemii w szkole podstawowej. Od 1953 roku pracował natomiast w Ministerstwie Oświaty w Departamencie Kształcenia i Doskonalenia Kadr Oświatowych, jako wizytator szkół. W 1954 roku rozpoczął pracę w Instytucie Nauk Społecznych przy Komitecie Centralnym Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej.

Z polecenia tego Instytutu wyjechał na studia doktoranckie, tzw. kandydackie, do Moskwy w Instytucie Metod Nauczania Akademii Pedagogicznych Nauk. Po powrocie do kraju rozpoczął pracę na Wydziale Pedagogicznym UW. Tu z czasem awansował na stanowisko docenta, a w roku akademickim 1980/81 był prodziekanem Wydziału (AUW, sygn. K 14.078; Mońka-Stanikowa 1997: 80;

Prof. Stefan Słomkiewicz. Fot. AUW

Kamińska 2004: 46). Jego publikacje dotyczyły głównie metodyki szkolenia ideologicznego, politycznego i partyjnego. W innych publikacjach pokazywał możliwości łączenia wiedzy technicznej i psychologicznej w pracy nauczyciela. Były to np.: *Prace konstrukcyjno-techniczne uczniów* (1966); *Samodzielne myślenie i działanie techniczne uczniów* (1977); *Nauczanie algorytmiczne a psychologiczna teoria czynności* (1972).

W Katedrze Dydaktyki, kierowanej przez prof. Okonia, pracował także doc. dr **Jan Bartecki (1901–1967)**. Kształcił się przed II wojną światową w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Po ukończeniu studiów był nauczycielem w szkołach powszechnych w okolicach Grodziska Mazowieckiego i Skierniewic, a w 1935 r. został inspektorem szkolnym. Podczas II wojny światowej brał udział w tajnym nauczaniu. Po wojnie na Uniwersytecie Łódzkim uzyskał stopień doktora filozofii. Był dyrektorem Państwowego Pedagogium w Łodzi.

Z Uniwersytetem Warszawskim związał się w 1953 r. Wówczas został zatrudniony w powstającym Wydziale Pedagogicznym na stanowisku docenta w Katedrze Pedagogiki Ogólnej. Przeszedł do Katedry Dydaktyki po jej utworzeniu w 1956 r. (Okoń 1964: 84). Ponadto od roku akademickiego 1958/59 do 1961 r. kierował Międzywydziałowym Studium Pedagogicznym na Wydziale. Jego zadaniem była organizacja kształcenia pedagogicznego i psychologicznego nauczycieli przedmiotowych na innych wydziałach Uniwersytetu Warszawskiego. Pracę tę łączył z funkcją prodziekana Wydziału, którą sprawował latach: 1960/1961 i 1961/1962. Następnie został zatrudniony w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego i tam został kierownikiem Katedry Pedagogiki. Na Uniwersytecie Warszawskim publikował w: „Głosie Nauczycielskim", „Ruchu Pedagogicznym", „Pracy Szkolnej" i w „Kwartalniku Pedagogicznym". Wydał także rozprawy: *Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie* (1958), *O nową organizację procesu nauczania: problemowe nauczanie w zespołach,* (współautor, 1962). (AUW, sygn. K 3746; Kamińska 2004: 18, 45).

Bibliografia

Źródła

Z Archiwum Uniwersytetu Warszawskiego [AUW]
Akta osobowe:
Kurdybacha Łukasz, sygn. K 7.859
Nawroczyński Bogdan, sygn. K 3425
Słomkiewicz Stefan, sygn. K 14.078
Suchodolski Bogdan, sygn. K 6144
Wołoszyn Stefan, sygn. K 13.139

Ikonografia

Fotografie: Nawroczyński Bogdan, Słomkiewicz Stefan, Suchodolski Bogdan, Wołoszyn Stefan – ze zbiorów Archiwum Uniwersytetu Warszawskiego
Fotografie:
Kurdybacha Łukasz – ze zbiorów Zakładu Historii Oświaty i Wychowania, Wydział Pedagogiczny UW
Okoń Wincenty – ze zbiorów Wydziału Pedagogicznego UW

Opracowania

Bartnicka K. 2008. *Kurdybacha Łukasz (1907–1972)*, [w:] *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, praca zbiorowa pod red. A. Meissnera i W. Szulakiewicz, Toruń, s. 445–454.

Bartnicka K. 1998. *Łukasz Kurdybacha (1907–1972). Stan badań i problematyka badawcza*, „Rozprawy z dziejów Oświaty", t. XXXVIII, s. 103–145.

Dąbrowska J. 2004. *Powojenne losy Profesora Łukasza Kurdybachy*, [w:] *Światło wśród burzy. Szkolnictwo i oświata polska na Zachodzie w czasie drugiej wojny światowej*, układ, oprac. i red. nauk. T. Zaniewska, N. Pospieszny, Z. Stankiewicz, Białystok, s. 265–277.

Draus J. 1984. *Działalność oświatowa Łukasza Kurdybachy w latach 1940–1946*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty", t. XXVI, s. 211–227.

Dobrowolski S. 1962. *Życie i dorobek naukowy Bogdana Nawroczyńskiego*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 3, s. 3–12.

Hellwig J. 1996. *Okres poznański w działalności naukowej Bogdana Nawroczyńskiego*, [w:] *Bogdan Nawroczyński uczony – humanista – wychowawca*, red. nauk. A. Mońka-Stanikowa, S. Mieszalski, A. Kotusiewicz, Warszawa, s. 87–91.

Juszczyk S. 2006. *Prof. zw. dr hab. Wincenty Okoń, dr h.c. Życie i twórczość naukowa*, „Chowanna", nr 2, s. 179–189.

Kamińska J. 2004. *Dzieje Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Zarys*, [w:] *Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Jubileusz pięćdziesięciolecia*, red. J. Kamińska, Warszawa, s. 7–48.

Kamińska J. 2007. *„Kwartalnik Pedagogiczny" 1956–2006*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 4, s. 35–74.

Kuźnicki L. 2004. *O Profesorze Suchodolskim*, [w:] *Bogdan Suchodolski w stulecie urodzin – trwałość inspiracji*, zbiór studiów pod red. I. Wojnar i J. Kubina, Warszawa, s. 23–25.

Miąso J. 2004. *Garść wspomnień i refleksji*, [w:] *Instytut Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk. Księga Jubileuszowa z okazji pięćdziesięciolecia działalności*, pod red. J. Schiller i L. Zasztowta, Warszawa, s. 33–49.

Mieszalski S. 2014. *W setną rocznicę urodzin Profesora Wincentego Okonia*, „Ruch Pedagogiczny", nr 1, s. 163–167.

Mońka-Stanikowa A. 1982. *Bibliografia prac Bogdana Nawroczyńskiego*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 3–4, s. 14–21.

Mońka-Stanikowa A. 1996. *Bogdan Nawroczyński – Człowiek i Dzieło*, [w:] *Bogdan Nawroczyński uczony – humanista – wychowawca*, red. nauk. A. Mońka-Stanikowa, S. Mieszalski, A. Kotusiewicz, Warszawa, s. 114–125.

Mońka-Stanikowa A. 1997. *Studia pedagogiczne na Uniwersytecie Warszawskim w okresie 1926–1982*, Warszawa.

Okoń W. 1964. *Katedra Dydaktyki 1953–1963*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 2, s. 84–90.

Okoń W. 2005. *Samo życie osiemdziesięciolatka z autobiografią naukową autora*, Warszawa.

Pankowska K. 2004. *Wywiad z Profesor Ireną Wojnar*, [w:] *Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Jubileusz pięćdziesięciolecia*, red. J. Kamińska, Warszawa, s. 99–117.

Rotkiewicz H. 2004. *Wywiad z Profesorem Stefanem Wołoszynem*, [w:] *Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Jubileusz pięćdziesięciolecia*, red. J. Kamińska, Warszawa, s. 119–129.

Suchodolski B. 1964. *Katedra Pedagogiki Ogólnej 1953–1963*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 2, s. 71–83.

Szmydt K. 2008. *Suchodolski Bogdan (1903–1992) pseud. B. S. Jadźwing*, [w:] *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, pr. zb. pod red. A. Meissnera i W. Szulakiewicz, Toruń, s. 792–796.

Szybiak I. 2004. *Katedra Historii Oświaty i Wychowania (1953–2003)*, [w:] *Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Jubileusz pięćdziesięciolecia*, red. J. Kamińska, Warszawa, s. 183–226.

Wojnar I. 1984. *Doktoraty honorowe Profesora Suchodolskiego*, „Nauka Polska", nr 4, s. 61–67.

Wojnar I. 1998. *Wychowanie dla alternatywnej przyszłości (strategia legendy i wizji)*, [w:] *Bogdan Suchodolski Pedagog – humanista – uczony*, pod red. A. Stopińskiej-Pająk, Katowice, s. 19–26.

Wojnar I. 2000. *Bogdan Suchodolski (1903–1992)*, [w:] *Myśliciele o wychowaniu*, red. Cz. Kupisiewicz, Warszawa, s. 390–409.

Wojnar I. 2014. *Profesor Bogdan Suchodolski w Uniwersytecie Warszawskim*, [w:] *Bogdan Suchodolski – osoba i myśl*, zbiór studiów pod red. I. Wojnar, Warszawa, s. 210–220.

Wołoszyński R.W. 1999–2000. *Słomkiewicz Stefan*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. XXXIX, s. 1–2.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2014 NUMER 3(233)

ARTYKUŁY

Małgorzata Przanowska
Uniwersytet Warszawski

Publikacje Bogdana Nawroczyńskiego (1882–1974) w „Kwartalniku Pedagogicznym"

Summary

THE PUBLICATIONS OF BOGDAN NAWROCZYŃSKI (1882–1974) IN "THE PEDAGOGICAL QUARTERLY"

The article presents an analysis of Bogdan Nawroczyński's publications printed in "The Pedagogical Quarterly". In order to celebrate the sixtieth anniversary of the Faculty of Education at the University of Warsaw and to pay homage to Prof. Nawroczyński, many excerpts from his publications are quoted as well. In the first part of the article, Nawroczyński's texts from the quarterly are grouped into three categories: articles, reviews and scientific press reviews and each of the groups is briefly discussed. The second part is devoted to more extensive quotations from Nawroczyński's articles, in which he raises important issues concerning comparative education, the significance of cultural and aesthetic experience in education and the place and role of school in education. Moreover, in his texts one can easily find humanistic concern for a quest for a human being, for a person as a certain whole not divided into some fragments schematically perceived from the angle of natural or social sciences.

Key words: education, art, aesthetics, humanistic culture, school.

red. Paulina Marchlik

Jubileuszowy numer „Kwartalnika Pedagogicznego", w zamyśle jego redaktorów, ma uczynić bardziej słyszalnym głos pracowników Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego publikujących w tym czasopiśmie. Z tego względu w większym stopniu niż to jest zazwyczaj przyjęte, artykuł ten tworzy mozaikę wybranych cytatów. Przywoływane fragmenty dobrane są w taki sposób, aby ów głos zapisany drukiem mógł przekształcić się w czytelny obraz. Obraz treści, odzwierciedlający klimat powstawania określonych przemyśleń.

Klimat intelektualny, duchowy – w znaczeniu, jaki przypisuje temu terminowi pedagogika kultury. Omówienie w jednym, niewielkim artykule całej spuścizny Bogdana Nawroczyńskiego zawartej w „Kwartalniku Pedagogicznym" na przestrzeni wielu lat, to niewątpliwie trudne zadanie. Profesor publikował tu niemal od samego początku ukazywania się tego periodyku przez 11 lat od 1957 do 1968 r. W tym okresie, teksty jego autorstwa ukazują się często, co najmniej dwa każdego roku wydawniczego, w roku 1966 aż cztery, a często zdarzały się po dwa teksty w jednym numerze (np. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1958 nr 3 (9), 1959 nr 1 (11), 1962 nr 1 (23), 1963 nr 2 (27), 1964 nr 3 (33), 1965 nr 2 (36), 1967 nr 1 (43)). Co więcej, w tekstach wybitnego polskiego przedstawiciela i współtwórcy pedagogiki kultury oraz znawcy teorii organizacji szkolnictwa (przede wszystkim pedagogiki porównawczej) znaleźć można bardzo wiele zajmujących stwierdzeń i zagadnień, które – mimo upływającego czasu – wydają się wciąż aktualne. W tekstach Nawroczyńskiego wiele jest mądrych i pouczających przemyśleń, które zasługują na pełną cytację. Siłą rzeczy nie można przytoczyć wszystkiego, ale można zajrzeć do archiwalnych numerów „Kwartalnika Pedagogicznego" – do tego ma zachęcić przywołanie wybranych fragmentów z tekstów B. Nawroczyńskiego. W kwestiach wątpliwych trzeba szukać wyjaśnienia w źródłowych tekstach Profesora, aby jego zasadnicza myśl nie uległa zniekształceniu. Zadanie sprowadza się w tym miejscu do wyboru i przedstawienia wyselekcjonowanych kwestii. W kontekście współczesnym szczególnie istotne wydają się fragmenty poświęcone wychowaniu i kształceniu w duchu humanistycznym. Jednak na samym początku w oparciu o teksty zamieszczone w „Kwartalniku Pedagogicznym" przedstawiona zostanie analiza zbiorcza dorobku B. Nawroczyńskiego.

I. W „Kwartalniku Pedagogicznym" znajduje się 14 artykułów, 11 recenzji oraz 3 przeglądy autorstwa Bogdana Nawroczyńskiego. W sumie na łamach tego jednego czasopisma w ciągu 11 lat (1957–1968) opublikowano 28 tekstów naukowych Profesora; zatem średnio na rok przypada około dwa i pół tekstu o różnej długości i w różnej formie (nie uwzględniając krótkich sprawozdań z prac katedry).

Artykuły Nawroczyńskiego opublikowane w „Kwartalniku Pedagogicznym" dają się podzielić na trzy grupy tematyczne:

1) zagadnienia z pedagogiki porównawczej, organizacji szkolnictwa, dydaktyki ogólnej. Należą do tej grupy następujące teksty (wymienione w porządku chronologicznym): *Radio szkolne* (Nawroczyński 1958a), *Rozszerzona szkoła średnia (Comprehensive School)* (Nawroczyński 1960b), *Reforma systemu oświaty*

w Jugosławii (Nawroczyński 1961a), *O szkolnictwie francuskim* (Nawroczyński (1961b), *Pedagogika porównawcza* (Nawroczyński 1962a), *Wychowanie do wczasów* (Nawroczyński 1966a) oraz *Z Trimurtim o wychowaniu w Indii* (Nawroczyński 1968a).

2) sylwetki klasyków pedagogiki oraz ich systemy pedagogiczne. Należy zaliczyć do tej grupy tematycznej następujące teksty (znów w kolejności ukazywania się w „Kwartalniku Pedagogicznym"): wspomnienie Nawroczyńskiego o swoim mistrzu – nauczycielu i wychowawcy – prof. Kazimierzu Twardowskim: *Kazimierz Twardowski (1866–1938)* (Nawroczyński 1959c); następnie, tekst poświęcony recepcji pedagogiki progresywistycznej Johna Deweya: *John Dewey w ZSRR i USA* (Nawroczyński 1965b); dalej, artykuł przybliżający pedagogikę herbartowską widzianą oczyma jej zwolenników i antagonistów *Kariera pedagogiki J. Fr. Herbarta* (Nawroczyński 1966d); oraz artykuł poświęcony idei szkoły pracy oraz osobie jej twórcy: *Jerzy Kerschensteiner i jego dzieła* (Nawroczyński 1968b).
3) zagadnienia dotyczące wychowania estetycznego, szerzej: pedagogiki kultury i refleksji nad wychowaniem i wykształceniem: *Radio szkolne* (Nawroczyński 1958a), *O wychowaniu estetycznym* (Nawroczyński 1959a), *Rozbiór krytyczny poglądów Fryderyka Schillera na wychowanie estetyczne człowieka* (Nawroczyński 1960a), *Szukajmy człowieka* (Nawroczyński 1964) oraz *Wychowanie do wczasów* (Nawroczyński 1966a). Dwa teksty (*Radio szkolne* oraz *Wychowanie do wczasów*) zostały już wymienione w grupie pierwszej, jednak znaczące fragmenty tych tekstów dotyczą refleksji należącej do grupy trzeciej – w obu tekstach poruszane są wątki dotyczące wychowania ogólnego, znaczenia ekspresji i impresji w wychowaniu i kształceniu człowieka, a także zagadnienia związane z problemem kultury osobistej, kształcenia przez sztukę (w tym ważna kwestia: kształcenie estetyczne a wychowanie całego człowieka), a także wychowanie przez sport (Nawroczyński 1966a).

Interesująca okazuje się również lektura recenzji i przeglądów zagranicznych czasopism, które ukazują styl krytycznego myślenia Nawroczyńskiego; zarazem teksty te dokumentują jego badawcze zainteresowania związane przede wszystkim z problemami organizacji szkolnictwa, podejmowanych reform, problemów dydaktyki ogólnej oraz tak ważnej – z punktu widzenia tych zagadnień – dziedziny pedagogiki porównawczej (określanej również terminem „komparatystyka"). Publikacje te są także śladem klimatu politycznego tamtych lat oraz świadectwem umiejętności zdystansowanego uczestniczenia w życiu naukowym, w którym rzetelność badacza przenika charakterystyczna kultura słowa i osoby;

ujmując rzecz inaczej, można powiedzieć, że te krytyczne teksty naukowe ukazują – przynajmniej do pewnego stopnia – *sui generis* kulturę konieczności podejmowania niedających się ominąć tematów. Nawroczyński nie przyjął strategii przyklaskiwania i ulegania wszelkim nurtom, czy ideologicznym – jak można domniemywać – naciskom. Cechowało go raczej *en bloc* podejście realistyczne i przytomne – podejmował politycznie poprawne i „palące" wątki, ale nie stronił od krytycznej refleksji nad nimi; kultywował również swój własny styl językowy, pełen swobody i swady, głębokiej metaforyki i polemicznej – można powiedzieć – pikanterii.

W recenzjach zwraca uwagę zainteresowanie pracami Mariana Falskiego, który odważnie odsłania wady reform z 1962 r. oraz organizacji powojennego szkolnictwa w Polsce. Nawroczyński poświęca książkom autora najbardziej niegdyś znanego elementarza trzy recenzje następujących publikacji: Marian Falski, *Aktualne zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa polskiego* (Nawroczyński 1957), Marian Falski, *Reforma nauczania w klasach I–IV. Garść uwag i dyskusji* (Nawroczyński 1965a) oraz Marian Falski, *Problematyka organizacyjna szkolnictwa średnich szczebli* (Nawroczyński 1967a). W recenzjach tych zdecydowanie przeważa aprobata dla poczynań badawczych Falskiego, podziw dla odważnej krytyki ówczesnych reform, wykazywania bezmyślnych lub pozornych przemian oraz ogromny szacunek dla człowieka, który swoją krytykę opiera na solidnych naukowych analizach m.in. danych statystycznych i przytomnej krytyce, nie zaś na wrażeniach i emocjonalno-ideologicznych apelach (Nawroczyński 1967a). W recenzji książki *Reforma nauczania w klasach I–IV. Garść uwag i dyskusji* (Nawroczyński 1965a) czytamy (wyczuwając wcale niemałą dozę ironicznej retoryki), że Falski w swojej pracy (tylko) odpowiedział na apel ministra oświaty. Apel ów głosił, że „dla dobra sprawy" zachęca się, aby pedagodzy i nauczyciele zgłaszali swoje opinie i uwagi dotyczące zmian w nauczaniu w klasach I–IV dopiero **po** wprowadzeniu reformy w życie (1 września 1962 r.). Nawroczyński uznał, że trzeba ten apel potraktować poważnie i na niego odpowiedzieć. Stwierdził, że właśnie Falski nadaje się najlepiej do krytyki reformy i przygotowanych podręczników, ponieważ zna potrzeby wieku dziecięcego – jak to określił – „na wylot", a ponadto jego krytyka nie tylko burzy, ale również buduje. Odnosząc się do ministerialnego apelu Nawroczyński pisze w następujący sposób:

> Apel taki zobowiązuje. Kto jednak lepiej nań odpowie? Czy bezkrytyczny chwalca, czy też ten, w kim pali się ogień twórczy, co wciąż idzie naprzód, a skutkiem tego chce rzeczy najlepszych, najwyższych? Taki będzie raczej skłonny do krytyki niż do panegiryków. Może on drażnić twórców dzieł mozolnie wypracowanych, ale przeciętnych i koniunkturalnych. Czyż jednak

trzeba tłumaczyć, że z takich właśnie ludzi rekrutują się chorążowie postępu? (Nawroczyński 1965a: 280).

Z krytyki Falskiego – kontynuuje Nawroczyński – wyrasta jeszcze „nowszy od nowego program", jeszcze „śmielej wysunięty w przyszłość od programu oficjalnego" (tamże). Zainteresowanych stopniem śmiałości programu autorstwa Mariana Falskiego musimy odesłać do treści recenzji, w której zamieszczone są dość długie fragmenty postulatów Falskiego (tamże: 281–282). Nawroczyński chwali krytykę Falskiego dotyczącą jednostronnych zmian w nauczaniu historii (tamże: 282), przestarzałość i naiwność wprowadzonych podręczników[1] oraz program wychowania w duchu socjalistycznej moralności i zasad współżycia społecznego, w którym nikt nie wyjaśnia, na czym one polegają i czym się różnią od moralności przyjętej. Nawroczyński określił pracę Falskiego jako arcydzieło, chwali niezależną i twórczą myśl autora troszczącego się o sensowne wychowanie (tamże: 283).

Przykładem krytycznej oceny dorobku naukowego są dwie recenzje poświęcone pracom Ignacego Szaniawskiego: *Humanizacja pracy a funkcje społeczne szkoły* (Nawroczyński 1963a) oraz *Model i metoda* (Nawroczyński 1966b). W tych recenzjach ujawnia się krytyczno-polemiczne ostrze uwag Nawroczyńskiego, demaskowanie fałszywych założeń, czy też pozornie nowatorskich odkryć autora obu recenzowanych publikacji – krytyka nie pozbawiona jednak taktu i rzetelności przeprowadzonej analizy tekstów. W przypadku recenzji książki Szaniawskiego *Model i metoda*, krytyka dotyczy między innymi definicji tytułowego „modelu" jako czegoś, co opisuje rzeczywistość. Komentując zacytowaną z książki Szaniawskiego definicję modelu, Nawroczyński pisze:

(...) jeżeli model jest konstrukcją teoretyczną, naładowaną hipotezami i postulatami, to wykracza poza rzeczywistość. W jakiż sposób może być jednocześnie opisem rzeczywistości? Analizować rzeczywistość może tylko żywy umysł badacza. Tutaj dowiadujemy się, że może to czynić również model. Dalej powstaje pytanie, czy model jest opisem, czy też **przedmiotem** opisu, a więc 'określonym działem rzeczywistości'. Trzeba również zapytać, czy model staje się 'narzędziem przekształcania rzeczywistości' tylko w rękach 'naukowca, organizatora i polityka', a inni ludzie nie potrafią go tak użyć. W takim razie biedni są wychowawcy albo literaci. Po co oni się tak trudzą? No cóż? Ta próba definicji stanowczo się autorowi nie udała. Zamiast dać

[1] Aby zilustrować ten zarzut, Nawroczyński przywołuje opowiadanie o psie Pomponku, które jest zarazem przykładem tematyki przyrodniczej w ramach lekcji języka polskiego. Komentarz jest następujący: „Zapytuję, czy my już naprawdę nie mamy nic lepszego dla naszych dzieci od takich arcydzieł? Toż jeśli zawiedziemy zaufanie dziecka do szkoły na samym początku, możemy go już nie odzyskać do końca. A 'odpad' jest u nas tak wielki!" (Nawroczyński 1965a: 282). Falski stwierdził, że podaje się dzieciom niezgodne z prawdą i ich codziennym doświadczeniem informacje o zwierzętach, pomija się natomiast interesujące fakty z życia tych zwierząt (tamże).

pojęcie jasne, dał, co się zowie, mętne. Definicja w pracy naukowej jest punktem węzłowym. Nie wolno jej zlekceważyć, a gdy się popełniło ten grzech, nic nie pomoże powoływanie się na to, że termin jest zapożyczony od Marksa. Dobry on był w *Kapitale*, ale gdy się pisze po polsku, lepiej byłoby użyć rzeczownika **wzór** (Nawroczyński 1966b: 241).

W podobnym duchu Nawroczyński krytykuje termin „układ trynitarny" (proponuje w zamian termin „układ troisty") oraz treść, którą ów termin ma oznaczać w kontekście dydaktyki ogólnej i metodyk szczegółowych. Chodzi o wątpliwy dla Nawroczyńskiego – dla nas zaś, dodajmy, chyba zbyt oczywisty – pomysł podziału przedmiotów nauczania na trzy grupy: grupę humanistyczną, matematyczno-przyrodniczą oraz techniczną. Trzecia grupa – już z racji samej nazwy – pomija przedmioty artystyczne; poza tym, w swoim układzie trynitarnym, Szaniawski nie uwzględnia tego, że przedmioty znajdujące się wewnątrz danej grupy domagają się innych metod nauczania, np. języków obcych uczy się inaczej niż historii, choć oba przedmioty należą do grupy przedmiotów humanistycznych. Nawroczyński wątpi w to, czy rzeczywiście nauczanie w układzie trynitarnym powinno zastąpić dotychczasowy układ monistyczno-wieloczłonowy, czyli podział na dydaktykę ogólną oraz metodyki szczegółowe (tamże: 243). Konkluzja recenzji – która zarazem obrazuje charakterystyczną dla Nawroczyńskiego tendencję do szukania w każdej myśli tego, co warte zachowania – brzmi: „książka profesora Ignacego Szaniawskiego jest nierówna. Są w niej pomysły niedostatecznie przemyślane i opracowane, ale jest również rozpęd badawczy, są własne myśli i odwaga ich wypowiadania. Ferment wnoszony przez takie książki działa nieraz ożywczo. Nie przemilczajmy ich, ale je krytykujmy" (tamże: 244).

Pozostałe recenzje dotyczą właściwie dwu obszarów badań: pierwszy to recenzje publikacji z zakresu pedagogiki porównawczej i zagadnień związanych z organizacją szkolnictwa. Zaliczyć tu trzeba – oprócz przywołanych wyżej recenzji prac Falskiego i Szaniawskiego – recenzję następujących książek: John F. Cramer and George S. Browne, *Contemporary Education. A Comparative Study of National Systems* (Nawroczyński 1958b), A. Kerr, *Schools of Europe*, Canterbury Press, Westminister, Maryland 1961 (Nawroczyński 1963b: 255–257), *Das Schulwesen sozialistischer Länder in Europa*, Berlin 1962 (Nawroczyński 1963c: 159–161) oraz Tadeusz Pasierbiński, *Wizytacja szkoły* (Nawroczyński 1967b); drugi obszar dotyczy książek z historii pedagogiki: Cz. Wycech, *Z dziejów tajnej oświaty w latach okupacji 1939–44* (Nawroczyński 1965c) oraz *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*, oprac. i wstęp Ryszard Wroczyński (Nawroczyński 1959b).

Aby dopełnić obrazu publikacji Nawroczyńskiego na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego", odnotować trzeba jeszcze trzy przeglądy zagranicznych czasopism: "Informations sociales. Revue mensuelle de l'action sociale et des services

sociaux", Paris 1961, nr 1, 2 (Nawroczyński 1962b), w którym poruszone zostało przede wszystkim zagadnienie obowiązku szkolnego oraz przyczyn jego zaniedbywania ze strony rodziców, a także sposoby jego wypełniania dzięki zasiłkom wypłacanym rodzicom dzieci chłopskich i robotniczych za posyłanie dzieci do szkoły (sic!); następnie: „International Review of Education" z roku 1961 (Nawroczyński 1964b) oraz z roku 1963 (Nawroczyński 1966c) – czasopismo wydawane przez UNESCO, Institute for Education z siedzibą w Hamburgu. Nawroczyński referuje wybrane teksty, które ukazały się w podanych tu latach, między innymi prace Bogdana Suchodolskiego (w kolejności ich wydawania: *Wychowanie dla przyszłości a pedagogika tradycyjna* oraz *Równość w wychowaniu*).

II. Istotna myśl Nawroczyńskiego skierowana jest ku zjawisku **kultury**, wykształcenia całego człowieka przez kulturę i przez całe życie. Uchwycenie pewnej całości, którą jest człowiek i kultura, w której on żyje, która go tworzy i którą on stwarza – jest właściwym zadaniem autora *Życia duchowego*. Filozoficzny rozmach tego podejścia realizuje się u Nawroczyńskiego nie tylko przez podejmowanie ogólnej refleksji nad światem, ale przede wszystkim przez rzetelną analizę bardzo konkretnych, życiowych kwestii związanych z rzeczywistością edukacyjną. Owe kwestie ukazują się na tle analizy dostępnych badań i danych umożliwiających ich prowadzenie oraz dzięki ogromnej kulturze humanistycznej autora. Egzemplifikacji tego stwierdzenia dostarcza lektura artykułów warszawskiego pedagoga i filozofa, szczególnie tych z zakresu pedagogiki porównawczej badającej nie tylko systemy oświatowe różnych krajów, ale również koncepcje pedagogiczne i filozoficzne wybitnych myślicieli i reformatorów.

Pierwszy fragment dotyczy sprawy **pisania monografii** z obszaru komparatystyki. Jego znaczenie polega na tym, że refleksję w nim zawartą można w zasadzie rozszerzyć na wszystkie dziedziny, które opierają się na zbieraniu i pozyskiwaniu określonych danych. Nawroczyński twierdzi, że monografia z pedagogiki porównawczej powinna nie tylko dać opis, ale również wytłumaczenie faktów. Każdy, kto bada obcy system wychowania powinien – jak twierdzi angielski pedagog Michał Sadler, którego pisma cenił Nawroczyński – starać się wniknąć w „nienamacalną siłę duchową" podtrzymującą każdy system wychowawczy czy ustrój szkolny i decydującą o jego skuteczności (Nawroczyński 1962a: 36). Według Nawroczyńskiego, system wychowania jest wytworem kultury danego narodu, dlatego badacz nie może pomijać kontekstu kultury, w której ów system funkcjonuje (tamże: 37). Systemy wychowania to żywe, dynamiczne procesy, które nie tylko same się przekształcają, ale również dążą do przekształcenia życia społecznego i kultury – to wymaga spojrzenia retrospek-

tywnego i prospektywnego. Ponadto, monografia poświęcona jednemu systemowi, nie powinna ukazywać systemu w izolacji od innych systemów (tamże: 38).

Drugi ważny fragment dotyczy relacji **pedagogiki porównawczej i filozofii**. Pedagogika porównawcza nie może zastąpić filozofii, ponieważ żaden „system wychowania nie będzie spoisty, jeśli go nie ożywi jakiś konsekwentny pogląd na świat i życie (...) Na to trzeba żywej, gorąco wyznawanej filozofii" (tamże: 45). Potrzeba w badaniach aktu twórczego naszego umysłu, który polega na stawianiu hipotez podlegających sprawdzeniu – wówczas badacz wychodząc od faktów, potrafi poza owe fakty wykraczać, znajdując coś, czego w faktach nie ma. „To wymaga lotności umysłu, a do tej lotności bardzo dopomagają śmiałe pomysły filozoficzne" (tamże: 46)[2].

Zagadnienia związane z ideą szkoły i kształcenia Nawroczyński rozwija w interesującym artykule z 1968 r. *Z Trimurtim o wychowaniu w Indii* – tekst z zakresu pedagogiki porównawczej, którego atrakcyjność polega przede wszystkim na tym, że kwestie indyjskiej reformy systemu wychowania autor przedstawia, wykorzystując metaforykę zaczerpniętą z religii i kultury indyjskiej. Służy ona również jako ilustracja bardziej ogólnych refleksji dotyczących dominujących i sprzecznych tendencji myślenia o życiu: chodzi o **pogląd pesymistyczny i optymistyczny**. Każdy z nich implikuje odmienny system wychowania: jeden wdrażający do ascezy i kontemplacji; drugi – do twórczości i działania (Nawroczyński 1968a: 100). Elitarna edukacja w Indiach uwzględnia obie wizje wychowania. Panuje tu bowiem pogłębiona świadomość i – stanowiąca jej podstawę – wykładnia fundamentu religijnego indyjskiej kultury: najwyższe bóstwo Trimurti zawiera w sobie zarówno Brahmę, tj. twórcę i kierownika świata, jak Wisznu, który podtrzymuje energicznym działaniem dzieła Brahmy oraz niszczącego wszystko Sziwę (tamże: 99–100). Hindusi niewykształceni dzielą się na wyznawców Wisznu i wyznawców Sziwy, gdyż nie są zdolni do „objęcia swym umysłem całej świętej trójcy", czyli Trimurtiego.

Wydzielony z trójcy wisznuizm łączy się z kultem bohaterów narodowych, np. Ramy, Kriszny i Buddy – kolejnych wcieleń Wisznu przychodzącym z pomocą biednym i cierpiącym (tamże: 100). W tej kulturze odnajdziemy kult pracy, walki i bohaterstwa. Są one jednak oddzielone od twórczości: „Wychowanie

[2] Na poparcie swojego twierdzenia, autor artykułu dodaje: „Bacon chciał myśli filozoficznej odejmować skrzydła twórczej fantazji, a natomiast obciążać ją ołowiem faktów. Cenny to ołów – a jednak bez skrzydeł – i to tak silnych, aby pozwoliły wylatywać poza fakty, indukcja nigdy by nie doprowadziła do tych zdań ogólnych, które nazywamy prawami" (Nawroczyński 1962a: 46). Interesujący i intrygujący komentarz do tej kwestii (twórcze hipotezy *versus* doświadczenie) znajdziemy również w recenzji książki Szaniawskiego (Nawroczyński 1963a: 255).

owiane tym duchem może urabiać ludzi sprawnych i dzielnych, nawet bohaterów broniących tego, co już Brahma stworzył, czy jednak ludzie ci potrafią działać samodzielnie, dochodzić do nowych myśli, torować nowe drogi? Czy koniec końców nie ugrzęzną w bezdusznym dogmatyzmie? To niebezpieczeństwo wisi nad wisznuizmem" (tamże). W pedagogii również mamy swoich wisznuistów, którzy wołają: „Aktywizować! Aktywizować! – ale nic nie mówią o wychowywaniu do samodzielności i twórczości. Wszystko też robią, aby nasze wychowanie polegało tylko na aktywizmie podtrzymującym to, co Brahma wcześniej wymyślił" (tamże). Problem w tym, że rezultaty takiego kształcenia są mierne[3]. Ważne jest bowiem połączenie tworzenia z działaniem (tamże: 101). Jednak, aby coś stworzyć, stare dzieło trzeba najczęściej zniszczyć, a wszystko kiedyś się kończy, dlatego uzupełnieniem Brahmy i Wisznu jest Sziwa (tamże). Niszczy on to, co złe i słabe, sprzyjając zarazem rozrostowi dobra (w przeciwieństwie do niszczycielskiego, barbarzyńskiego i okrutnego bóstwa, jakim jest Hara – niszczy dla zniszczenia, nie zaś budowania). Nauczyciel, któremu patronuje Sziwa będzie ukierunkowywał popędy i instynkty młodzieży ku wyższej kulturze: „Budując człowieka, zawsze musimy coś w nim burzyć. Dobrze jednak, gdy sprawy poziome i niewiele warte burzymy w nim nie wprost, lecz przez budowanie spraw wielkich i wartościowych" (tamże).

Przykładem podejścia tego typu jest wykształcanie **kultury spędzania wolnego czasu**, kultury „niepróżnującego próżnowania", jeśli posłużyć się tytułem tomiku wierszy lirycznych Wespazjana Kochowskiego (Nawroczyński 1966a: 4). Wychowanie do wczasów stało się palącą potrzebą w uprzemysłowionych miastach Europy, gdy klasa robotnicza na skutek zmian technologicznych od około 1850 r. stopniowo zyskiwała coraz więcej czasu wolnego przez zmniejszanie czasu pracy do ośmiu godzin dziennie z wyłączeniem niedziel i świąt[4]. Pojawił

[3] Aktywizm i produktywizm ceniony zbyt jednostronnie pod wpływem Johna Deweya powinny być zrównoważone przez kontemplację, ponieważ produktywizm prowadzi do „wyczerpania zasobów życia wewnętrznego, do jałowizny i pustki" (Nawroczyński 1959a: 31). Jeśli porównać kontemplację (impresję) do wdechów, aktywność do wydechów, należy stwierdzić: „Nie można oddychać samymi tylko wydechami" (tamże). Dopowiedzieć jednak wypada, że stosunek Nawroczyńskiego do koncepcji Deweya nie jest jednostronnie negatywny – cechuje go podziw dla pozytywnych dokonań amerykańskiego reformatora starej, herbartowskiej szkoły, przy jednoczesnym dostrzeżeniu pewnej przesady cechującej jego podejście do edukacji. Wyjaśnienie fluktuacji recepcji Deweya na świecie znajdziemy w innym miejscu (zob. Nawroczyński 1965b).

[4] Nawroczyński przywołuje wypowiedź B. Russella z *Pochwały próżniactwa*, w którym pisze, że mądre korzystanie z czasu wolnego jest wytworem kultury i wychowania. Człowiek, którego pozbawia się czasu wolnego staje się człowiekiem upośledzonym, gdyż „człowiek jest odcięty od wielu najlepszych rzeczy. Nie ma już usprawiedliwienia, aby większość ludzi miała cierpieć to

się wówczas problem sposobu spędzania wolnego czasu, ponieważ niska kultura mas pracujących często wykluczała kulturę „niepróżnującego próżniactwa". Zaczęto zatem propagować kulturę wczasów przez wychowanie społeczne (obejmujące życie rodzinne, obywatelskie i towarzyskie[5]), kształcenie dorosłych, a także upowszechnianie kultury sportowej (także hobbistycznej) i wychowanie przez sztukę (tamże: 7–16). Nawroczyński konkluduje: powstaje kultura masowa – kultura o niewysokim poziomie, ale o bardzo dużym zasięgu, kultura żywego słowa, kultura obrazów, nie zaś kultura książki, czyli kultura znaków. Tylko podnoszenie kultury popularnej na coraz wyższy poziom uchroni ją przed – grożącym jej zarówno w krajach kapitalistycznych, jak socjalistycznych – zwyrodnieniem, którego obawiają się jej przeciwnicy (tamże: 16–17). Do pojawienia się kultury masowej przyczyniło się nie tylko uprzemysłowienie miast rozwój współczesnej techniki, szczególnie informacyjnej, brukowa prasa i literatura popularna, ale również obowiązkowa szkoła.

Bogdan Nawroczyński w różnych tekstach podkreśla, że **szkoła** nie jest etapem, który się zalicza i kończy, ale ma przygotowywać do poszerzania i pogłębiania **wykształcenia**. Nic dziwnego, że niemało uwagi poświecił zagadnieniu systemów oświatowych, między innymi postulatom jugosłowiańskim reformatorom oświaty, którzy na przykład domagali się przekształcenia szkoły z instytucji państwowej w instytucję społeczną. Kiedy szkoła jest instytucją państwową panuje w niej wysoka kontrola treści i metod nauczania, administracja i biurokracja, które blokują ludzką myśl i praktykę, co z kolei prowadzi do zastoju, szarości i braku twórczości. Natomiast szkoła jako instytucja społeczna to zupełnie inne środowisko: panuje w niej duża wolność. Jest w niej miejsce na działania społeczne i twórcze. Nauczyciele koncentrują się na zadaniach wychowania i kształcenia (Nawroczyński 1961a: 293–294).

Można na tej podstawie sądzić, że Nawroczyński sympatyzuje z taką właśnie społeczną wizją szkoły, ale zarazem – co pokazuje na przykład tekst z 1964 r.

---

upośledzenie. Tylko tępy ascetyzm każe nam w dalszym ciągu domagać się nadmiernej pracy teraz, gdy już nie jest ona potrzebna" (za: Nawroczyński 1966a: 3). Cytat ten pozostawia nam, współczesnym, wiele do myślenia...

[5] W.B. Pitkin powiedział: „Czas wolny jest tym, co człowiek z niego zrobił. Może on być wielkim dobrem lub wielkim przekleństwem. W dawniejszych czasach praca determinowała robotnika. Za naszych czasów czas wolny determinuje człowieka", dlatego też – dodaje Nawroczyński – „dając robotnikowi czas wolny, trzeba jednocześnie organizować wychowanie do wczasów" (Nawroczyński 1966a: 8). Trudność dotycząca ogłady towarzyskiej, którą daje dom rodzinny, jest ewidentna. Jednak Nawroczyński zajmuje stanowisko meliorysty – tj. „widzi trudności i przeszkody, ale się nimi nie zraża. Rozumie, że cel można zdobyć tylko po uporczywej pracy i walce" (tamże: 9).

Szukajmy człowieka – sprzeciwia się ograniczeniu wykształcenia do przestrzennych i czasowych ram szkoły:

Czyż jednak człowiek kształci się tylko w szkole? Marne to wykształcenie, co się kończy na szkole! Świadczy ono o tym, że szkoła nie spełniła głównego swego zadania: nie pchnęła na drogę dalszej pracy nad sobą. Świadczy także, że w pracy zawodowej, społecznej, politycznej za mało było bodźców kształcących, że one nie wyszły również od przyjaciół, kolegów, znajomych, od całego otoczenia społecznego. A może i wychodziły, ale trafiały na płytki umysł i słabą wolę? A przecież wszystko może być inaczej! Są pamiętniki i listy świadczące o tym, iż byli – i są jeszcze – ludzie, którzy szli przez życie z zapałem zdobywania kultury umysłowej i moralnej i przyswajali ją sobie nieraz w ciężkim trudzie, z niezmordowanym wysiłkiem (Nawroczyński 1964a: 7).

Nad rzeczywistością szkolną wciąż wisi **cień herbartyzmu**. Nawroczyński dostrzega, że cenną spuścizną Jana Fryderyka Herbarta (1776–1841) pozostają podjęte przez niego wielkie zagadnienia[6], nad którymi wciąż można się zastanawiać i poszukiwać nowych rozwiązań. Natomiast – jak to określił Nawroczyński – „dziedzicznymi obciążeniami" podejścia herbartowskiego są: po pierwsze, przyznawanie szkole pierwszeństwa nauczania przed wychowaniem, pod drugie zaś, kult metody. Herbart uważał, że:

Najpewniejszą drogą do wychowania jest nauczanie i w ten sposób uświęcił niejako tendencję zagrażającą każdej szkole, aby się stać uczelnią, nie zaś ogniskiem wychowawczym. Nasz świat pedagogiczny odrzuca doktrynę herbartowską, ale czyni to, co on zalecał: troszczy się głównie, a często nawet wyłącznie o nauczanie. Postępując w ten sposób, czyni właściwie mniej od herbartystów. Oni chcieli wychowywać przez nauczanie i dlatego nazywali swoje nauczanie **wychowującym**. Obecnie nauczanie nie ma już tego uświęcenia, ale w dalszym ciągu stanowi główną, a często jedyną treść szkoły (Nawroczyński 1966d: 20).

Drugim obciążeniem dostrzeżonym przez Nawroczyńskiego jest „nadmierny kult metody" (tamże). Posłuchajmy:

[6] Nawroczyński zauważa, że Herbart marzył o takim systemie szkolnym, którzy umożliwiałby zespolenie wszystkich szkół w państwie w jedną całość; ponadto uczeń – dzięki poradnictwu szkolnemu i możliwości przechodzenia do innych szkół – „otrzymywałby wykształcenie jak najbardziej odpowiadające jego zdolnościom i pilności" (Nawroczyński 1966d: 19). Herbart dostrzegał niebezpieczeństwo rozpraszania umysłu chaotycznym nauczaniem i wprowadził teorię planu nauczania (tamże). Przedmiotem krytyki były przede wszystkim stopnie nauczania. Krytykowano nie tyle pomysł, aby obmyśleć schemat przerabiania materiału nauczania. Sprzeciw wzbudzało przeświadczenie, że ów schemat jest jedynym naukowo uzasadnionym schematem i że obowiązuje w każdym przedmiocie i każdego nauczyciela (tamże: 20). Najbardziej radykalni reformatorzy domagali się w tej kwestii maksymalnej swobody.

To Herbart, może przed nim H. Pestalozzi, byli przekonani, że metoda jest główną potęgą w wychowaniu i nauczaniu, że byle wynaleźć właściwą metodę, a da się w pożądanym kierunku zmienić i człowieka i społeczeństwo. Dlatego to herbartyści nadali teorii stopni formalnych tak wielkie znaczenie. My teraz z rezerwą traktujemy stopnie formalne, ale uprawiamy kult innych metod i skłonni jesteśmy przypuszczać, że byle trafić na właściwą, byle ją nauczyciele opanowali, a znikną wszystkie bolączki naszego szkolnictwa. Wydaje mi się, że myśląc tak jesteśmy herbartystami, tylko sobie nie zdajemy z tego sprawy" (tamże). Nie doceniamy tym samym innych warunków wychowania, takich jak: wpływ osobowości dojrzałego człowieka na młodzież, wpływ społecznego życia samej młodzieży, atmosfera moralna domu rodzinnego i szkoły oraz prądy decydujące o kierunku myśli i dążeń otoczenia społecznego poza szkołą (tamże: 20–21).

Natomiast znaczenie Herbarta dla ukonstytuowania pedagogiki jako nauki oraz jej rozwoju jako dyscypliny akademickiej według Nawroczyńskiego jest ogromne: „Ta praca Herbarta nad dźwignięciem publicystyki pedagogicznej na poziom nauki jest (...) największą jego zasługą i ona zapewnia mu rangę klasyka pedagogiki" (tamże: 22). Zarzutem wobec XIX-wiecznego filozofa pozostaje to, że zwalczał idealizm niemiecki swojego czasu, z pedagogiki natomiast chciał uczynić naukę, a tymczasem sam sprowadził ją do roli służebnej części swojego wewnętrznie niespójnego systemu filozoficznego (tamże: 22)[7].

Przeciwwagą dla herbartystycznego paradygmatu jest tzw. monachijska reforma szkolnictwa autorstwa Georga Kerschensteinera. To, jak się wydaje, najbardziej ceniony przez Nawroczyńskiego pedagog i twórca **teorii kształcenia** opierającej się na założeniach **pedagogiki kultury**. Według Nawroczyńskiego stworzył on przynajmniej trzy ważne dzieła: wprowadził nowy styl pracy nauczycielskiej, przeprowadził reformę szkolnictwa, której podstawą była szkoła pracy, oraz przedstawił swoją teorię wykształcenia i organizacji kształcenia. Celem kształcenia stała się dla Kerschensteinera idea tzw. wychowania obywatelsko-państwowego. Opierał wykształcenie na – stosowanej przez siebie jeszcze przed Deweyem – metodzie problemowej[8], na organizacji pracy warsztatowej i laboratoryjnej, pracach ogrodniczych i na wędrówkach wakacyjnych. Idea pracy

[7] To szkodliwe, jak stwierdza Nawroczyński, przedsięwzięcie wyszło na dobre pedagogice, jeżeli chodzi o sprawę uczynienia z niej przedmiotu wykładanego na uniwersytetach. Herbart pierwszy habilitował się formalnie z filozofii, a naprawdę z pedagogiki potraktowanej jako filozofia. Habilitacja nastąpiła w 1802 r. na Uniwersytecie Getyngeńskim, na którym po habilitacji rozpoczął wykłady z zakresu pedagogiki. Nawroczyński nadmienia, że najczęściej można było z pedagogiki robić najwyżej docentury, natomiast zdarzało się, że profesorowie filozofii zajmowali się czasem pedagogiką, np. profesor Kazimierz Twardowski, którego nasz przedstawiciel pedagogiki kultury był uczniem i wychowankiem (zob. Nawroczyński 1959c). Pierwsza Katedra Pedagogiki w Polsce powstała w 1919 r. na Uniwersytecie Poznańskim (prof. Antoni Danysz, pedagog-herbartysta i historyk wychowania był jej pierwszym profesorem) (Tamże: 24–25).

[8] Na ten temat: Nawroczyński 1968b: 22.

wiązała się z ideą zawodu. Natomiast kontrowersyjnym postulatem Kerschensteinera okazało się twierdzenie głoszące, że: „Normy kształcenia mają obowiązywać całą ludzkość, normy zaś organizacji kształcenia tylko naród, który w ciągu swej długiej historii stworzył tę organizację" (Nawroczyński 1968b: 23). Sergiusz Hessen zwracał uwagę na to, że żadna pedagogika nie może sformułować reguł uniwersalnych, bo jest związana z sytuacją dziejową (tamże). Nawroczyński przyznaje rację Hessenowi, gdy ten twierdził, że Kerschensteinerowski projekt zbudowania uniwersalnych pojęć w systemie pedagogicznym nie mógł się powieść. Wartości bezwzględne są zawsze „wcielone w uwarunkowane historycznie dobra kulturalne, oraz w uwarunkowane przez dziedziczność biologiczna i socjalną indywidualności" (tamże: 24). Nie ulega natomiast wątpliwości, że – wraz z Eduardem Sprangerem, Theodorem Littem i Hansem Freyerem – Kerschensteiner „stworzył pedagogikę kultury, która powinna nadążyć za zmianami zachodzącymi z biegiem czasu w kulturze, ale której wolno również doszukiwać się w rozwoju kultury pierwiastków wiecznotrwałych" (tamże).

Interesującym tekstem okazał się artykuł *Radio szkolne*. W pewnym sensie jego przekaz stanowi ważny argument za promowaniem **kultury słuchania**, kultury **impresji** obok kultury **ekspresji**. Jest to, jak sądzę, ważny wątek namysłu nad kulturą i kształceniem. Nawroczyński słusznie zwraca uwagę na to, że „(...) radio i telewizja – to nie tylko technika. To także treść przekazywana słuchaczom i widzom. A ta treść to zawsze wyraz człowieka. Posiłkując się aparaturą techniczną, przemawia człowiek czy grupa ludzi" (Nawroczyński 1958: 87). Ważne jest tutaj, w jaki sposób ów człowiek lub grupa ludzi komunikują się z odbiorcą. Powołując się na cenione przez siebie opracowanie zagadnienia radia szkolnego wydane przez BBC – K.V. Bailey, *The Listening Schools* z 1957 r. – Nawroczyński zestawia wynalazek radia z wynalazkiem druku[9], doceniając nawet większą wagę pierwszego z nich.

[9] Druk przyspieszył obieg myśli w społeczeństwie, jednak aby książki wywierały wpływ, ludzie musieli nauczyć się czytać. Okazało się dość szybko, że „od rozpowszechnienia się umiejętności czytania do rozpowszechnienia się czytelnictwa droga daleka i trudna" (Nawroczyński 1958a: 88). Książka była przez długi czas jakby arystokratyczna, trudno zdobywała świat, niezbyt była dostępna (Nawroczyński 1958a: 88–89). Ludzie prości wykorzystywali swój głos, „działali żywym głosem", „aby zdobyć świat dla swojej prawdy" (Nawroczyński 1958a: 89). „Żywe słowo niewątpliwie łatwiej trafia do umysłów i serc od drukowanego papieru. Zauważył to już stary Rej. Żywy głos, powiedział, jest zawżdy lepszy od zdechłej skóry, co ją na pergamin wyprawują" (Nawroczyński 1958a: 89). Problem związany z dotarciem żywego głosu do szerokiego odbiorcy został rozwiązany dzięki radiu – tam gdzie jest radiofonizacja, wybitnego mówcy słuchają miliony ludzi. Oto przełom, który jest może większy od wynalazku druku (Nawroczyński 1958a: 89).

Autorzy tacy jak Maurice Debesse czy Carmelo Cottone wskazywali na różne niedoskonałości radia[10], przede wszystkim akcentowali to, że oddziałuje ono tylko na zmysł słuchu, nie zaś na wszystkie zmysły, że uczeń podczas słuchania jest bierny, podczas gdy jego postawa powinna być czynna, aktywna. Stanowisko Nawroczyńskiego jest następujące. Radio – dzisiaj możemy powiedzieć: wykorzystanie nowych technologii w kształceniu – nie stanowi zagrożenia, jeśli nie wypełnia całego procesu dydaktycznego. Oczekiwanie, że uczeń będzie nieustannie aktywny – można powiedzieć: oczekiwanie postdeweyowskie – jest dla Nawroczyńskiego grubą przesadą. „Ekspresja odgrywa wielką rolę w dydaktyce, ale proces kształcenia nie może się sprowadzić do samej tylko ekspresji. Musi być w nim miejsce i na impresję. (...) Zwłaszcza sztuka wymaga postawy kontemplacyjnej. Kto jest nadmiernie ruchliwy, kto chce nieustannie wyrażać samego siebie, ten nigdy nie potrafi wgłębić się w dzieła wielkich myślicieli, ani w piękno poezji i muzyki" (Nawroczyński 1958a: 90). Po to chodzimy do teatrów i na koncerty, aby kontemplować dzieła sztuki; w małych miasteczkach i wsiach ludzie mogą dzięki radiu mieć dostęp do bardzo dobrych wykonań, itp. (Nawroczyński 1958a: 91). Jeśli młodzież z zainteresowaniem będzie przyjmować z zewnątrz treści, impresja przerodzi się w ekspresję (tamże). Dla Nawroczyńskiego radio to nowa, urozmaicająca i ożywiająca materiał nauczania, odmiana formy podającej[11] (tamże). Relacja ekspresja-impresja wprowadza wątek, któremu należy poświęcić więcej uwagi, mianowicie zagadnienie wychowania **estetycznego**.

Wychowanie estetyczne zostaje odróżnione od wychowania artystycznego. To ostatnie kształci artystów, to pierwsze – „zmierza do podnoszenia kultury estetycznej szerokich mas, a więc usiłuje ulepszyć stosunek przeciętnych ludzi pracy do piękna natury, do sztuki, chce uszlachetnić ich smak estetyczny, ich sposoby upiększania siebie i swego otoczenia nie tylko od święta, ale i na co dzień" (Nawroczyński 1959a: 25). Brak życia estetycznego „prowadzi do zubożenia wewnętrznego, to degraduje w porównaniu z innymi narodami. To spowoduje osłabienie sił twórczych i przy tym nie tylko w dziedzinie estetycznej, lecz również naukowej, technicznej i gospodarczej", (tamże: 27). Polski pedagog kultury uważa ponadto, że nie można zgodzić się na promowanie życia bez piękna. Żyjemy

[10] Dziś można rozszerzyć te zarzuty na wszelkiego rodzaju nośniki, które proponuję określić jako audiomedialne.

[11] *Ad marginem* dodajmy, że we współczesnej szkole (może nawet ogólnie w kulturze) za mało czasu poświęca się na kształtowanie twórczej impresji, to znaczy na twórcze i kształtujące słuchanie – i to zarówno po stronie nauczycieli, jak uczniów. Częściej gości na lekcjach film lub narzędzia audiowizualne, tymczasem brakuje doświadczenia „teatru wyobraźni", którym jest każdy rodzaj słuchowiska. Jest to zagadnienie domagające się opracowania w oddzielnym tekście.

bowiem w narodzie mającym za sobą tysiąc lat kultury europejskiej, w której „życie estetyczne odgrywa doniosłą rolę. Jego zanikanie lub wypaczanie się jest niepokojącym symptomem. Świadczy ono, że na rozwój wewnętrzny człowieka przestała działać pewna dziedzina kultury" (tamże).

Aby ze Sprangerowskiego *homo oeconomicus*, który nie potrafi zmienić swojego praktycznego – to znaczy zarobkowego – nastawienia powstał człowiek **estetyzujący**, potrzeba zdolności do zmiany nastawienia: zdarza się bowiem, że „człowiek zabezpieczony materialnie wyzwala się częściowo z pogoni za chlebem i władzą, zdobywa to, co Grecy nazywali *σχολη*, a Rzymianie *otium*, i umie z tego korzystać, aby się przestawić wewnętrznie" (tamże). Zmiana nastawienia to przede wszystkim „rozszerzenie życia wewnętrznego, podobnie jak zakochanie się lub nawrócenie na wiarę religijną albo polityczną. Podobnie też jak i w tych wypadkach, jest to jakby wejście w nowy, odrębny świat przeżyć i przedmiotów tych przeżyć" (tamże: 30). Dostęp do tego świata ułatwia fakt, że każdy z nas był dzieckiem, który bawił się dla samej przyjemności zabawy – stąd zrodziła się sztuka dziecka i sztuka dorosłych. Bawiąc się, wykonujemy czynności nie dla celów wybiegających poza zabawę, nie z obowiązku, ale dla „przyjemności związanej z sama czynnością" (tamże, zob. też Nawroczyński 1960a: 60–61). Zalążkiem dojrzałej twórczości artystycznej jest zabawa dziecięca[12].

W świecie estetycznym, Nawroczyński wyróżnia momenty o charakterze subiektywnym i obiektywnym. Doznanie estetyczne – zarówno odbiorcze, jak i bardziej wytwórcze – należą do momentów subiektywnych, natomiast przedmioty estetyczne (to, na co doznania są skierowane) są momentami obiektywnymi w estetycznej rzeczywistości.

Pierwszym rodzajem momentów subiektywnych – odbiorczym doznaniem estetycznym – jest **kontemplacja estetyczna**. Polega ona na „oderwaniu się od celów, dążeń i obowiązków życia praktycznego i całkowitym skupieniu się na przedmiocie estetycznym tylko ze względu na niego samego" (tamże). Kontemplacja estetyczna jest bezinteresowna – takiej postawy domaga się również życie moralne i poznawcze. W przeciwieństwie jednak do kontemplacji naukowej lub filozoficznej, kontemplacja estetyczna jest bardziej dostępna dla większości ludzi (tamże: 31). Wychowawcze znaczenie kontemplacji estetycznej polega

[12] Każdy z nas był „trochę artystą za młodu. Później większość obrała pracę w dziedzinach nieraz dalekich od artyzmu i sztuki. Nie wszyscy jednak utracili możność nawiązania do tego od czego się ich świadome życie zaczęło". Drogami wiodącymi do świata estetycznego jest nie tylko sztuka dziecięca, ale również sztuka ludowa, która dla narodu jest tym, co sztuka dziecka dla jednostek (Nawroczyński 1959a: 30).

również na tym, że wzbogaca życie wewnętrzne człowieka: „W spłyconym, strywializowanym życiu współczesnym zbyt jednostronnie ceni się tylko aktywność, tylko produkcję dóbr użytkowych bez troski o życie wewnętrzne człowieka. A tymczasem, chcąc być twórczym nawet w życiu gospodarczym i technice, a cóż dopiero w sztuce, nauce i filozofii, trzeba nie tylko kierować swoje wysiłki na zewnątrz, ale i wgłębiać się w siebie i rodzącą się wciąż na nowo kulturze i brać z niej w siebie pokarm wartościowy" (tamże: 31).

Bardziej aktywne od kontemplacji jest **wczuwanie się** – polega na wkładaniu własnych przeżyć w kontemplowany przedmiot:

> To doznanie estetyczne prowadzi nie tylko do rozlewania się naszych uczuć na coraz szersze kręgi przedmiotów, lecz również do oczyszczania tych uczuć od surowizny pierwotnych instynktów i popędów". Wczuwanie się, przeżywanie dóbr kultury prowadzi do uczenia się współodczuwania z „jednostkami ludzkimi, z grupami społecznymi, z narodem i ludzkością". W ten sposób „wczuwanie się estetyczne wprowadza kulturę do świata naszych uczuć. Jak ćwiczenie w prawidłowym myśleniu kształci głowę, tak ono kształci serce (tamże: 32).

Drugim rodzajem momentów subiektywnych związanych ze światem estetycznym są, według Nawroczyńskiego, wytwórcze czynności estetyczne. Nawroczyński wymienia tu ekspresję, ale nie każdego rodzaju: „Nie każda jednak ekspresja ma charakter estetyczny, bo nie każda prowadzi do powstania dzieła sztuki. Ekspresja wtedy dopiero staje się estetyczną, gdy się łączy z **kształtowaniem**. Jeżeli wynikiem tego kształtowania jest dzieło sztuki, ekspresja wraz z kształtowaniem staje się twórczością artystyczną" (tamże). Dalej Nawroczyński zadaje ważne pytanie: „Czy jest głębszy związek pomiędzy twórczością artystyczną a wychowaniem?" Odpowiedź jest zdecydowanie pozytywna! Nawroczyński uzasadnia ją w następujący sposób:

> Najbardziej bowiem wpływowym czynnikiem wychowawczym, jest zawsze własna czynność człowieka. Im przy tym jest ona bardziej samodzielna i twórcza, tym bardziej go tworzy. Człowiek jako istota biologiczna jest dziełem swego losu. Ale człowiek kulturalny, który na tym losowym podłożu powstaje, jest w dużym stopniu dziełem swoich własnych działań. (...) [E]kspresja estetyczna należy do czynności najbardziej samodzielnych i twórczych (tamże).

Badania Ernsta Meumanna (1862–1915) i innych psychologów potwierdzają, że naiwna twórczość – prowadząca do powstawania sztuki dziecka i sztuki ludowej – jest żywiołową siłą objawiającą się zarówno u dzieli, jak i ludu. „Ta właśnie naiwna twórczość jest potężnym czynnikiem wychowawczym" (tamże: 33). Dziecko wyraża się w niej znacznie wcześniej niż jest zdolne do samoobserwacji lub kontemplacji estetycznej. Dlatego własna twórczość artystyczna dziecka jest

silnym bodźcem rozwojowym. Przez własną twórczość artystyczną „dziecko dochodzi do poczucia formy. Obok sztuki dorosłych istnieje sztuka dziecka", która nie jest odtwórcza, ale jest raczej „objawianiem się na zewnątrz własnego świata dziecka" (tamże). Fantazja – owa cenna „dyspozycja, od której zależy lotność umysłu, kształtuje się nie tyle pod wpływem celowych oddziaływań wychowawczych – te najczęściej ją tłumią, co w samorzutnych zabawach i w twórczości artystycznej dziecka. Twórczość ta sprawia, że dziecko sprawdza, wzbogaca i doskonali swe wyobrażenia spostrzegawcze. Nie wystarczy patrzeć, aby widzieć. Trzeba jeszcze swoje wyobrażenia spostrzegawcze wyrażać. To jest najlepszy sposób, aby zauważyć ich braki. Wyrażenie dla dziecka jest najlepszą wskazówką, w jakim kierunku czynić obserwacje. Wzbogaca ono zarazem wyobrażenia spostrzegawcze niezmiernie cennymi wyrażeniami mięśniowo-ruchowymi" (tamże). Reasumując, Nawroczyński stwierdza, że „przeżycia estetyczne wychowują sferę emocjonalną, fantazję i popędy twórcze w człowieku" (tamże: 34).

Momenty obiektywne świata estetycznego, tj. przedmioty, na które skierowane są przeżycia estetyczne to kolejny rodzaj fenomenów występujących w świecie estetycznym. Wychowanie estetyczne prowadzi od przeżycia treści (co charakteryzuje dzieci i prostych, niewykształconych estetycznie, dorosłych) do dostrzegania cech formalnych dzieła. Nie osiągnie się tego rezultatu jednorazowymi wycieczkami do muzeum, czy filharmonii – cel wychowania estetycznego wymaga systematycznego i świadomego kształcenia.

Następnie Nawroczyński przywołuje badania filozoficzno-fenomenologiczne (Romana Ingardena i Nikolai Hartmanna), które ukazują warstwową i wielofazową strukturę dzieł sztuki[13]. Są one istotne dla uzmysłowienia humanistycznej istoty doświadczenia estetycznego. Zasadnicza wartość sztuki polega na tym, że „(...) z każdego tematu czyni przedmiot przeżycia estetycznego (...). Pozwala ona w ten sposób przeżyć wszechświat otaczających nas zjawisk sercem, a nie tylko myślą. Wdraża do takiego ustosunkowania się do wszystkiego. **Humanizuje** ten wszechświat" (tamże: 36). Ośrodkiem sztuki jest świat ludzki, przyroda pojawia się w **stosunku** do człowieka; sztuka przekracza świat realnie istniejącej rzeczywistości i przez fantazję i uczucia wkracza w świat marzeń i tęsknot ludzkich. Sztuka potrafi ukazywać utajony w rzeczywistości sens przez to, że wydobywa z rzeczywistości coś, co poza rzeczywistość prowadzi (tamże).

[13] Podobne rozważania znajdziemy w artykule *Rozbiór krytyczny poglądów Fryderyka Schillera na wychowanie estetyczne człowieka* (Nawroczyński 1960a: 55–57). W tekście tym Nawroczyński przedstawił Schillerowską koncepcje sztuki i jej wpływu na kształtowanie się człowieka, a także krytyczny komentarz do tej koncepcji, między innymi do kwestii osiągania dzięki sztuce idealnej harmonii zmysłowości i duchowości (tamże: 56).

Działanie wychowujące sztuki, która – jak stwierdził Norwid – „przedstawia naturę rzeczy, nie zaś rzeczy naturalne" (Nawroczyński 1959a: 36) – nie występuje w bezwartościowych utworach popularnych. Złudzeniem wieku oświecenia było to, że uszlachetnienie mas ludowych nastąpi głównie przez popularyzację wyników nauki i techniki. „Przez szerzenie spopularyzowanych wiadomości nie można trafić do tych pokładów, w których tworzy się osobowość człowieka. Oświecać **trzeba**, ale to nie może zastąpić **wychowania**. W tym zaś doniosłym dziele raczej wypada liczyć na działanie sztuki niż spopularyzowanej nauki i techniki" (tamże: 37).

Jednak powinno się pamiętać, że „jednostronne wychowanie estetyczne prowadzi do przerafinowania zmysłów i uczuć, budzi sztuczną egzaltację, kopie przepaść pomiędzy myślą i czynem. Wydelikacone pięknoduchy bardzo często zawodzą, gdy trzeba się zdobyć na czyn męski lub spieszyć z pomocą w nieszczęściu", gdyż „trudno im przezwyciężyć wstręt do brzydoty. A bieda i cierpienie tak często łączą się z brzydotą..." (tamże: 38). Nawroczyński, dostrzegając złożoność problemu sztuki w wychowaniu, stwierdza, że „prawidłowe postawienie zagadnienia polega (...) dopiero na tym, aby wychowanie przez sztukę rozpatrywać jako szczegół w wielkim planie wychowania" (tamże). Istotny jest **związek sztuki z całą kulturą** – dopiero w tym związku zyskuje ona pełny wychowawczy wymiar. Zatem „zagadnienie wychowania przez sztukę nabiera właściwego sensu dopiero wówczas, gdy się je rozpatruje w najściślejszym związku z o wiele szerszym zagadnieniem wychowania przez kulturę i do kultury" (tamże). W ten sposób postrzega owo zagadnienie współczesna pedagogika kultury: wychowanie przez sztukę nabiera pełnej wartości, gdy jest „zrównoważone przez oddziaływanie pozostałych dziedzin kultury" (tamże). Usprawiedliwieniem nadmiernego akcentowania znaczenia wychowania przez sztukę przy jednoczesnym zapominaniu o owym zrównoważeniu jest fakt, że brakuje sztuki w wychowaniu[14]: sztuki

[14] Nawroczyński uważa, że liczba godzin przeznaczonych na zajęcia plastyczne i muzyczne jest niewystarczająca. Za jego czasów było to średnio po jednej godzinie rysunku, prac ręcznych i śpiewu do klasy VII, w VIII przybywa lekcja rysunku technicznego, natomiast w klasach od VIII do XI uczniowie mieli po dwie godziny chóru szkolnego i słuchania audycji radiowych lub muzyki żywej. W takiej sytuacji „główną ostoją wychowania estetycznego w naszych szkołach ogólnokształcących mogłyby się stać dopiero lekcje literatury pięknej w klasach VIII, IX, X i XI, gdyby nauczyciele-poloniści, zamiast kłaść główny nacisk na przekazywanie informacji, potrafili doprowadzić młodzież w związku z lekturą do przeżyć estetycznych. Czy dużo jednak mamy takich nauczycieli?" (Nawroczyński 1959a: 27). Dodać można jeszcze jedno pytanie: czy w dzisiejszej szkole polskiej mamy odpowiednią ilość godzin przeznaczonych na śpiew, audycje muzyczne czy grę na instrumentach, jednym słowem na uprawianie muzyki?

(z wyjątkiem literatury pięknej) za mało jest w szkołach, za mało w domach, brakuje jej jako pokarmu dla szerokich mas ludowych (tamże). „Rozszerzając znaczenie terminów Platońskich, dałoby się powiedzieć, że gimnastyka wyparła u nas z wychowania muzykę (...). Cały świat stoi pod znakiem życia gospodarczego, techniki i wyćwiczenia cielesnego. Głos muz nie może się przebić przez turkot maszyn, stąpanie butów żołnierskich i wybuchy bomb atomowych. W tej sytuacji bardziej nasuwa się sprawa zrównoważenia 'gimnastyki' przez muzykę niż muzyki przez 'gimnastykę'. – Gdy cały świat poszedł w kierunku wytwarzania siły fizycznej i ekonomicznej, trzeba przypomnieć, że o bogactwie kultury decyduje **pełnia** rozwoju osobowości ludzkich. Bez tej pełni cała nasza kultura staje się jednostronną i ułamkową" (tamże: 38–39). Bez „należycie postawionego wychowania estetycznego" nigdy do tej pełni nie dojdziemy (tamże: 39).

Tymczasem nauka współczesna nie ułatwia zadania wychowania człowieka. Psychologia wykorzystująca metody przyrodnicze nie jest w stanie uchwycić ludzkiej całości, ponieważ **fragmentaryzuje** człowieka, natomiast socjologia i grupa systematycznych nauk społecznych widzi jednostkę jako kropelkę w oceanie życia społecznego (Nawroczyński 1964a: 9). „Nauki społeczne determinują więc człowieka od zewnątrz, wykazując jego zależność od życia społecznego" (tamże). Jest jednak determinacja wewnętrzna, której nie należy lekceważyć, ponieważ ta wewnętrzna siła kształtuje charakter, osobowość, władzę nad życiem moralnym i umysłowym, często natomiast wewnętrzne siły prowadzą człowieka do walki z grupą społeczną. Zatem, powiada Nawroczyński, charakteru ludzkiego nie można lekceważyć, szczególnie pedagog nie może tego robić.

Ostatecznie wychowanie według Nawroczyńskiego polega na oddziaływaniu **osobowości** nauczyciela (pojedynczej osoby lub grupy) na dzieci. Bez osobowości oddziaływanie na sfery życia psychicznego nie doprowadzą zawsze do pożądanych zmian, natomiast nie zawsze dostosowanie się do grupy kończy się powodzeniem (tamże: 9–10). Szczególnie dobre warunki do wychowania stwarza grupa, w której występują dwa pokolenia – młode i stare – np. rodzina, szkoła, drużyna harcerska. Ale samo istnienie grup nie wystarcza: „Dużo zależy od człowieka. Gdy zawiedzie, w takich właśnie grupach dochodzi do ciężkich konfliktów między młodymi i starymi i zamiast wychowania jest rozprężenie i demoralizacja" (tamże: 10). Pedagog nie może poprzestać na naukach przyrodniczych i społecznych, choć wiele im zawdzięcza. „Uczmy się patrzeć na człowieka oczami zoologa, antropologa, higienisty, przyrodniczo wyszkolonego psychologa, socjologa, ekonomisty, statystyka, prawnika – ale nie traćmy z oczu człowieka w tym sensie, jak go rozumie humanista, bo taki człowiek decyduje o wynikach

kształcenia się i wychowania, co więcej – jest motorem tych procesów. Takiego **człowieka szukajmy** i wkoło siebie i dalej w przestrzeni i czasie! Takiego człowieka budujmy w sobie i w innych!" (tamże).

W dyskusjach dotyczących kształcenia się i wychowania najczęściej szuka się „zbawiennych metod" lub „nowych sposobów organizowania" edukacji. To należy czynić, ale nie można na tym poprzestawać, twierdzi Nawroczyński:

> Zaniedbujemy pewna prostą drogę, po której się chodziło przez wieki: nie dość energicznie szukamy dla wychowania i kształcenia się człowieka. Toteż poczyna on zanikać. Zastępują go jakieś fragmenty, jakieś schematy. W związku z tym procesy pedagogiczne tracą swój humanistyczny i humanizacyjny charakter. A skoro nie można być zadowolonym z wyników tego odhumanizowanego wychowania, czy nie czas wołać: – szukajmy człowieka! Szukajmy go, aby włączyć w podstawowe procesy pedagogiczne! (Nawroczyński 1964: 10).

Nawroczyński podkreśla, że kształcenie nauczycieli[15] nie rozwiązuje sprawy. Chodzi o kształcenie się i wychowywanie przez całe życie, nie tylko w szkole (i nie tylko uczniów); ponadto, „nauczyciel w szkole nie zawsze wpływa dodatnio na proces kształcenia się i wychowywania swoich uczniów. Czasem ten proces nawet hamuje" (tamże: 11). Uczeń często spotyka kogoś, kto wskaże mu „cel życia i pchnie na drogę wielkich wysiłków" poza szkołą. „Świadczy to o tym, iż to decydujące spotkanie z człowiekiem nie daje się zorganizować w sposób urzędowy. To jest zdarzenie losowe, to jest szczęście, jak miłość między mężczyzną i kobietą. To spotkanie nie należy do **planowanego** wychowania i kształcenia. Takiego spotkania można pragnąć, można szukać, ale nie można go mieć przez zapisanie się do szkoły, ani na zamówienie, ani za pieniądze" (tamże). Dlatego niektórzy pedagogowie niemieccy, na przykład Fritz Bohnsack (Nawroczyński 1964b: 270), zaczynają postulować, aby **spotkanie** (z człowiekiem oraz z dziełami człowieka mówiącymi o człowieku) uczyć – obok nauczania, kształcenia i wychowania – podstawowym faktem pedagogicznym (tamże). Szczególnie ważne jest spotkanie z dziełami człowieka, ponieważ spotkania z żywym człowiekiem

---

[15] *Ad marginem*: w *Dziełach wybranych* Nawroczyńskiego, tom II: „(...) chcąc wychowywać całych ludzi, nie zaś tylko pamięć, zdolność rozumowania (...) trzeba samemu być całym człowiekiem" (Rotkiewicz 1996: 48). Jak to ujmuje Halina Rotkiewicz przywołując kolejne fragmenty z *Dzieł*: „Z takim wychowawcą Nawroczyński wiąże nadzieję, że 'ideał wykształcenia' nie będzie młodzieży 'zakuwać w łańcuchy' jako, że 'wychowawca nie będzie go młodzieży bezwzględnie narzucał, lecz będzie go tylko pokazywał, pozostawiając swobodę własnego osądu i własnego wyboru'" (Rotkiewicz 1996: 48). Nawroczyński w książce *O wychowaniu i wychowawcach*... apeluje: „Bracie nauczycielu! Bądź człowiekiem gorącego serca, niezłomnego charakteru i niezależnego umysłu (...) Broń tych skarbów i obdarzaj nimi swoich uczniów" (Rotkiewicz 1996: 48).

nie daje się zaplanować, natomiast „wśród dzieł [człowieka – M.P.] (...) można czynić wybór, z tymi dziełami można urządzić spotkania", mając świadomość, że „nie każde dzieło przemawia do każdego odbiorcy" (tamże). Zwrócił na to uwagę w swojej teorii kształcenia wspominany już Georg Kerschensteiner. „Trzeba dobierać dzieła pokrewne ustrojowi życia wewnętrznego odbiorcy" – wówczas dzieła kształcą, a proces kształcenia „rusza z miejsca" (tamże).

Na zakończenie można zastanowić się nad tym, czy dzisiaj nie mamy do czynienia ze swoistym wypaczeniem idei kształcenia się przez całe życie i poza czaso-przestrzennymi murami szkoły? Czy nie można współcześnie mówić o – powiedzmy – „wisznuistycznej skolaryzacji" całej kultury i „skolarystycznej infantylizacji" człowieka? Czy XXI wiek nie jest czasem dominacji mentalności „wiecznego ucznia", którego znakiem szczególnym jest odtwórczy aktywizm? Dzisiaj dorosłość coraz rzadziej już kojarzy się z etapem odpowiedzialności i wolności tworzenia, coraz częściej natomiast przytłacza konieczność uczęszczania na niekończące się kursy, szkolenia – czas jest wypełniony po brzegi przez całe życie; pytanie tylko, czy jest to czas wolny, twórczy? Coraz częściej maluje się obraz stert zaświadczeń, którymi obkleja się coś, co Viktor Frankl określił mianem egzystencjalnej próżni. Wspominając dzieło prof. Bogdana Nawroczyńskiego, można stwierdzić, że rzeczywiście upowszechnienie oświaty nastąpiło; teraz należałoby kontynuować **dzieło jej humanizowania**. Dzieło to – chociażby dla tak ważnej w myśleniu Profesora równowagi – powinno szczególnie dzisiaj przybierać różnorodne postaci spotkania. Z jednej strony, spotkania nastawionego na rzetelną lekturę różnego rodzaju dzieł kultury, z drugiej zaś strony, spotkania poszukującego tej fascynującej, a zarazem dość enigmatycznej przecież całości, którą jest człowiek.

Bibliografia

Nawroczyński B. 1957. Recenzja: Marian Falski, *Aktualne zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa polskiego*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 4 (6), s. 160–162.

Nawroczyński B. 1958a. *Radio szkolne*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 3 (9), s. 87–94.

Nawroczyński B. 1958b. Recenzja: John F. Cramer and George S. Browne, *Contemporary Education. A Comparative Study of National Systems*, New York 1956, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 3 (9), s. 194–195.

Nawroczyński B. 1959a. *O wychowaniu estetycznym*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 1 (11), s. 25–39.

Nawroczyński B. 1959b. Recenzja: *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*, oprac. i wstęp Ryszard Wroczyński, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 1 (11), s. 247.

Nawroczyński B. 1959c. *Kazimierz Twardowski (1866–1938)*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 3 (13), s. 3–5.

Nawroczyński B. 1960a. *Rozbiór krytyczny poglądów Fryderyka Schillera na wychowanie estetyczne człowieka*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 2 (16), s. 51–61.

Nawroczyński B. 1960b. *Rozszerzona szkoła średnia (Comprehensive School)*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 4 (18), s. 3–14.

Nawroczyński B. 1961a. *Reforma systemu oświaty w Jugosławii*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 2 (20), s. 291–294.

Nawroczyński B. 1961b. *O szkolnictwie francuskim*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 4 (22), s. 133–134.

Nawroczyński B. 1962a. *Pedagogika porównawcza*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 1 (23), s. 29–47.

Nawroczyński B. 1962b. Przegląd czasopisma: "Informations sociales. Revue mensuelle de l'action sociale et des services sociaux", Paris 1961, nr 1, 2, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 1 (23), s. 323–324.

Nawroczyński B. 1963a. Recenzja: Ignacy Szaniawski, *Humanizacja pracy a funkcje społeczne szkoły*, Książka i Wiedza, Warszawa 1963, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 2 (27), s. 251–255.

Nawroczyński B. 1963b. Recenzja: A. Kerr, *Schools of Europe* Canterbury Press, Westminister, Maryland 1961, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 2 (28), s. 255–257.

Nawroczyński B. 1963c. Recenzja: *Das Schulwesen sozialistischer Länder in Europa*, Berlin 1962, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 3 (29), s. 159–161.

Nawroczyński B. 1964a. *Szukajmy człowieka*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 3 (33), s. 7–20.

Nawroczyński B. 1964b. Przegląd czasopisma: „International Review of Education", ed. by UNESCO, Institute for Education, Hamburg, vol. VII, 1961, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 3 (33), s. 269–271.

Nawroczyński B. 1965a. Recenzja: Marian Falski, *Reforma nauczania w klasach I–IV. Garść uwag i dyskusji*, Warszawa 1963, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia", „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 1 (35), s. 280–283.

Nawroczyński B. 1965b. *John Dewey w ZSRR i USA*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 2 (36), s. 49–61.

Nawroczyński B. 1965c. Recenzja: Czesław Wycech, *Z dziejów tajnej oświaty w latach okupacji 1939–44*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 2 (36), s. 269.

Nawroczyński B. 1966a. *Wychowanie do wczasów*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 1 (39), s. 3–20.

Nawroczyński B. 1966b. Recenzja: Ignacy Szaniawski, *Model i metoda* , PWN, Warszawa 1965, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 2 (40), s. 241–244.

Nawroczyński B. 1966c. Przegląd czasopisma: „International Review of Education" 1963, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 3 (41), s. 255–257.

Nawroczyński B. 1966d. *Kariera pedagogiki J. Fr. Herbarta*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 4 (42), s. 17–25.

Nawroczyński B. 1967a. Recenzja: Marian Falski, *Problematyka organizacyjna szkolnictwa średnich szczebli*, Ossolineum, wyd. PAN, 1966, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 1 (43), s. 263–265.

Nawroczyński B. 1967b. Recenzja: Tadeusz Pasierbiński, *Wizytacja szkoły*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 1 (43), s. 265.

Nawroczyński B. 1968a. *Z Trimurtim o wychowaniu w Indii*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 2 (48), s. 99–107.

Nawroczyński B. 1968b. *Jerzy Kerschensteiner i jego dzieła*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 3 (49), s. 19–35.

Rotkiewicz H. 1996. *Pedagogika Bogdana Nawroczyńskiego a ideologia transmisji kulturowej*, [w:] *Bogdan Nawroczyński: uczony – humanista – wychowawca*, red. A. Mońka-Stanikowa, S. Mieszalski, A.A. Kotusiewicz, Wyd. „Żak" i Wydział Pedagogiczny UW, Warszawa, s. 41–48.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2014 NUMER 3(233)

Irena Wojnar
Adam Fijałkowski
Uniwersytet Warszawski

O początkach Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego i „Kwartalnika Pedagogicznego"

Summary

THE BEGINNINGS OF THE FACULTY OF EDUCATION AT THE UNIVERSITY OF WARSAW AND "THE PEDAGOGICAL QUARTERLY"

The text is a developed and supplemented record of a long conversation between Prof. Irena Wojnar, the oldest employee of the Faculty of Education at the University of Warsaw, the long-standing (since 1949) associate of Prof. Bogdan Suchodolski (1903–1992), and Dr. Adam Fijałkowski, the current editor-in-chief of "The Pedagogical Quarterly". The authors try to characterize and evaluate the cultural and political climate in Poland, in Warsaw and at the University of Warsaw in 1945–1956. At that time, pedagogy studies were formed at the University of Warsaw, first within the existing Faculty of Humanities, and since 1953 – in the newly created Faculty of Education. Prof. Suchodolski played a significant role in this process. On the basis of her own memories, Prof. Wojnar discusses Prof. Suchodolski's pedagogical views and organisational assumptions – including the pedagogy of culture and the humanistic education, the role of international cooperation, his role in publishing a series of books and journals, including the creation of "The Pedagogical Quarterly" in 1956.

Key words: Faculty of Education, University of Warsaw, Bogdan Suchodolski, "The Pedagogical Quarterly", political and cultural changes in Poland in 1945–1956, reconstruction of Warsaw and the University of Warsaw after the WW2, humanistic and pedagogical education.

red. Paulina Marchlik

Adam Fijałkowski: Świętujemy sześćdziesięciolecie naszego Wydziału. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego powstał 5 września 1953 r. Trzy lata później, na fali „odwilży", powstał również nasz „Kwartalnik Pedagogiczny".

Twórcą i pierwszym redaktorem naczelnym „Kwartalnika Pedagogicznego" w 1956 r. był prof. Bogdan Suchodolski. Pani Profesor pamięta te lata, ich klimat ich nadzieje i wątpliwości...

Irena Wojnar: Można by mówić o redakcji, organizacji pracy, programie itd. Ale przede wszystkim można, a nawet trzeba przywołać ogólny, kulturalny i społeczny kontekst, w jakim narodził się Kwartalnik. Jego powstanie związane jest z falą przemian, jakie dokonały się w historii Uniwersytetu Warszawskiego i Polski. Warto przypomnieć atmosferę tamtych lat. Czuję się w pewnym sensie, skromnym, ale jednak „świadkiem historii". Świadkowie odchodzą, ale ich głos pozostaje. Kwartalnik jest na swój sposób dokumentem zaistniałych przemian, które były bezpośrednio związane z tak zwanym przełomem październikowym i „odwilżą". Nawiązywał on jednakże do losów Uniwersytetu Warszawskiego w czasach wczesnopowojennych. Rok 1956 nie był przecież tak bardzo odległy od klimatu intelektualnego, jaki charakteryzował okres bezpośrednio po zakończeniu wojny, a nawet i czas okupacji, kiedy na przykład działał tajny Uniwersytet Warszawski. Dopiero w tej perspektywie okażą się zrozumiałe koncepcje i wartości, które prof. Bogdan Suchodolski chciał zaprezentować i upowszechnić w Kwartalniku.

Bogdan Suchodolski był profesorem UW formalnie od 1946 r., mimo iż jego związki z naszą uczelnią są wcześniejsze. Pisałam na ten temat obszerniej w tekście *Profesor Bogdan Suchodolski w Uniwersytecie Warszawskim* (Wojnar 2014: 210–220). Choć z upodobania był nauczycielem – nie czuł się jednak w pełni usatysfakcjonowany własnymi studiami w dziedzinie polonistyki i filozofii. Był przede wszystkim humanistą wrażliwym, zarówno na obszary „świata humanistycznego", jak i na humanistyczne wartości i powinności humanistycznej edukacji. Wielokrotnie wspominał, że nie jest „pedagogiem czystej krwi", zwłaszcza w współczesnym nadmiernie spragmatyzowanym i spłaszczonym rozumieniu. Były mu zawsze obce „usługi edukacyjne", a namysł pedagogiczny wiązał przede wszystkim z refleksją nad kondycją ludzką w kontekście rozwoju kultury. Już w swoich przedwojennych pracach zajmował się interakcją między człowiekiem a kulturą, przekonany, że człowiek jest jednocześnie twórcą i wytworem kultury, która staje się swoistą instancją edukacyjną. Przekonanie, że dzieje kultury to dzieje rozwoju człowieka, uzasadniało ideę wychowania człowieka przez jego własne dzieła i własną działalność kulturalną, inspirowaną przez ideały humanizmu. Warto przypomnieć stwierdzenie Profesora, że „edukacja to jest tworzenie losu człowieka w świecie wartości i kultury". Współcześni pedagogowie nie podzielaliby takiego przekonania. Profesor natomiast konsekwentnie proponował koncepcję „pedagogiki jako nauki o człowieku", o jego potencjalności

i powołaniu poza uwarunkowaniami i uzależnieniami faktycznymi. Taka pedagogika, pojmowana jako „inna nauka o innym człowieku", miałaby być inspirowana przez ideę „człowieka prawdziwego", a więc ideę Człowieczeństwa. Ale nie powinna tracić związku z realiami ludzkiego istnienia, czyli losem ludzi rzeczywistych, którym miałaby zaszczepiać humanistyczną strategię życia i otwierać edukacyjne horyzonty, pobudzające wzbogacanie ludzkiego świata.

W różnych sformułowaniach i przetworzeniach zdaje się nie tracić aktualności maksyma: *Kochaj życie – bądź dzielny!*, która stanowi tytuł młodzieńczej książki Bogdana Suchodolskiego z końca lat 20. XX w. (Suchodolski 1927). Takim ideałom i wynikającym z nich założeniom teoretycznym pozostawał Profesor zawsze wierny – i w czasach wojennej aktywności konspiracyjnej, dość wspomnieć znaną książkę pod tytułem *Skąd i dokąd idziemy?* (Suchodolski 1939 [i.e. 1943]), i w latach bezpośrednio powojennych, na początku jego działalności na Uniwersytecie Warszawskim. Warto pamiętać, że do 1953 r. pedagogika należała do Wydziału Humanistycznego, który działał w przedwojennej strukturze organizacyjnej i programowej. Tuż po zakończeniu wojny uruchomiono na Uniwersytecie Warszawskim Studium Pedagogiczne złożone z trzech seminariów. Seminarium Pedagogiczne I objął prof. Bogdan Nawroczyński (usunięty z UW w 1948 r., powrócił w 1957 r.), koncentrując badania wokół spraw dydaktyki i organizacji szkolnictwa. Seminarium Pedagogiczne II, kierowane przez prof. Suchodolskiego, zajmowało się problematyką filozofii kultury, filozofii człowieka, analizą wartości humanistycznych w szerokiej perspektywie współczesnego świata i współczesnej cywilizacji. Wtedy właśnie ja, studentka prof. Suchodolskiego, zaczęłam pracować jako zastępca asystenta, wolontariusz, czyli na najniższym, jakie wówczas istniało, stanowisku w Uniwersytecie Warszawskim. Seminarium Pedagogiczne III powierzono prof. Antoniemu Bolesławowi Dobrowolskiemu, który zajmował się kształceniem dorosłych.

A.F. Były to trudne czasy. Oficjalnie ukazywano entuzjazm ludzi i ich wielką wolę odbudowy kraju. I była to prawda, ale tylko po części. Bo była też klęska powstania warszawskiego. Były miliony ofiar, miliony ludzkich tragedii – w wymiarze indywidualnym i zbiorowym. Zakończona wojna, ale Warszawa i Uniwersytet Warszawski leżały w gruzach. Biblioteka Uniwersytecka wprawdzie ocalała, ale dużo bibliotek w zniszczonej stolicy było spalonych. Wiemy, że przecież nie wszyscy cieszyli się z nowego ładu.

I.W. Ale to były też czasy wielkich nadziei intelektualnych, wielkich oczekiwań. To były lata pełne euforii intelektualnej – przynajmniej wśród części młodzieży

uniwersyteckiej. Istniała świadomość, że dzieje się także coś wielkiego, że skończyła się wojna, że możemy budować lepszy świat. To nie były frazesy. A całe miasto było pokryte gruzami, pozbawione wody i elektryczności, warunków życiowych. Ocalała Biblioteka Uniwersytecka. Zajęcia seminaryjne na terenie Uniwersytetu odbywały się tylko w budynku porektorskim i we fragmentach budynku Instytutu Historycznego. Na wykłady prof. Suchodolskiego chodziło się do sali kinowej Muzeum Narodowego, którego gmach ocalał. Wszyscy studenci brali udział w odgruzowywaniu Warszawy. Ale to była euforia – może czasem irracjonalna. W tym klimacie, w 1947 r. ukazało się pierwsze wydanie *Wychowanie dla przyszłości* prof. Suchodolskiego (Suchodolski 1947). To była książka, którą można określić jako ilustrację ówczesnych nastrojów: zbudujemy nowy i lepszy świat, już nie będzie nigdy wojen. Wraz z powstaniem UNESCO, z którym Profesor był związany od samego początku wierzono, że w skali międzynarodowej powstanie wspólnota myśli i działań, że ludzie będą dla siebie lepsi, a i świat stanie się lepszy. To się wtedy wydawało prawdziwe. Wydawało się, że są podstawy, by wierzyć, że wszystko będzie lepiej i w świecie, i w Polsce. Byliśmy optymistami, pewnie naiwnymi.

A.F. Znane są nam obrazy z kronik filmowych o studentach uczących się, ale i nocujących w przepełnionych salach wykładowych, audytoriach. Warunki były trudne. Ale przecież to nie warunki bytowe były najważniejsze. Chodziło o coś zdecydowanie ważniejszego – o powrót do normalnego, o ile to w ogóle było możliwe, życia akademickiego. Do normalnych (choć nie zawsze z szybami w oknach) zajęć uniwersyteckich i egzaminów na możliwie wysokim poziomie. Chodziło o rozbudzenie chęci zdobywania wiedzy wśród studentów. A jak wyglądały studia pedagogiczne na UW w pierwszych miesiącach po wyzwoleniu? Jakie były seminaria prof. Suchodolskiego w pierwszych latach powojennych?

I.W. Profesor Suchodolski jesienią 1945 r. pojechał do Londynu, na spotkanie konstytutywne przed powołaniem UNESCO (które powstało w 1946 r.). To była jego pierwsza powojenna podróż zagraniczna. Z Londynu przywiózł skrzynię książek. Pamiętam, że te książki były złożone w mieszkaniu Profesora, przy ul. Promenada 21, na Mokotowie. My te książki oglądaliśmy jak jakieś relikwie, jak coś zupełnie niewiarygodnego. Było to dla nas jak objawienie. To były angielskie, ale także i francuskie książki filozoficzne, ogólnohumanistyczne. Przecież przez sześć lat wojennych Polska była odcięta od wszystkiego, przede wszystkim od książek. Dla takiej młodzieży jak ja, to był jakiś początek świata, otwarcie świata humanistycznego. Pamiętam, że te książki się czytało, że

się o tych książkach mówiło, te książki referowało się na seminariach. Profesor zawsze był bardzo otwarty na wszelkie nowości wydawnicze, w tym zagraniczne. Był też wrażliwy i otwarty na spotkania międzypokoleniowe. I tak zostało do końca jego życia. Jeszcze w latach 80., kiedy Profesor już był usunięty z Uniwersytetu, ale jednak seminaria prowadził, to zawsze te seminaria miały charakter międzypokoleniowy – to znaczy mogli na nie przychodzić studenci, asystenci, doktoranci, ale przychodzili też seniorzy. I to było ciekawe. To były konfrontacje międzypokoleniowe. Seminaria były spotkaniami często nieformalnymi, nieoczekiwanymi, intelektualnie bardzo otwartymi i inspirującymi. Teraz studenci przychodzą na zajęcia według kolejności zapisów – pierwszy rok, piąty rok, zaliczenie itd. Wszystko jest bardzo usztywnione. Natomiast zajęcia u Profesora były zaprzeczeniem usztywnienia. To były raczej sympozja intelektualne.

A.F. Ten klimat „zaprzeczenia usztywnienia" na zajęciach uniwersyteckich i to, że również „studenci-seniorzy", często emeryci, biorą czynny udział w regularnych zajęciach razem z młodymi studentami, a nie w jakimś wydzielonym „uniwersytecie trzeciego wieku". I to, że seminaria nie są sformalizowane i podzielone na poszczególne roczniki studentów, lecz dają możliwość spotkań intelektualnych ludzi różnych pokoleń i różnych doświadczeń badawczych – to spotykam wciąż jeszcze między innymi na Wolnym Uniwersytecie Berlińskim (FU Berlin). My na UW, wciąż jeszcze nie mamy na zajęciach, „studentów-seniorów", czyli ludzi często na emeryturze. Może to berlińska, albo szerzej – niemiecka lub po prostu zachodnia tradycja studiowania, z którą przecież prof. Suchodolski spotkał się jeszcze przed wojną, jako stypendysta w Berlinie? Uniwersytet winien być otwarty dla szerokiej publiczności, a nie być tylko zamkniętą i formalną instytucją, dającą dyplomy w wąsko sprecyzowanych specjalnościach. Wróćmy jednak do wspomnień Pani Profesor...

I.W. Euforia uniwersytecka trwała mniej więcej do 1948 r., czyli bardzo krótko. Chmury polityczne się gromadziły. Powstanie PZPR w grudniu 1948 r. to był symbol usztywnienia politycznego, które zaważyło na całym życiu Polski, ale także, czy może przede wszystkim na środowiskach intelektualnych. Noc stalinizmu trwała tak naprawdę do śmierci Stalina, do marca 1953 r., a więc okres stalinizmu był dość długi. Nie mówię o tym, żeby przypominać fakty, które są powszechnie znane, ale dlatego, żeby przywołać pewne klimaty intelektualne.

A.F. Co działo się wtedy na Uniwersytecie?

I.W. Na Uniwersytecie zaczęło się bardzo ostre usztywnienie. Profesor padł ofiarą ostrych ataków i insynuacji politycznych. Dobrze pamiętam te czasy. Nie rozumieliśmy wówczas wielu rzeczy. Teraz jesteśmy świadomi. Poznaliśmy wiele faktów dzięki lekturom, komentarzom, omówieniom. Wtedy tego wszystkiego nie było, ale czuliśmy, jak zacieśnia się obręcz polityczna. W „Kuźnicy", ale nie tylko, bo i w różnych pismach pedagogicznych jak „Nowa Szkoła", pojawił się cały szereg artykułów bardzo napastliwych pod adresem prof. Suchodolskiego. Autorami byli między innymi prof. Ignacy Szaniawski i prof. [Zygmunt] Mysłakowski. Wtedy o prof. Suchodolskim mówiło się: „burżuazyjny uczony", wycofywano z bibliotek jego przedwojenne książki.

Zderzenie między powojennym optymizmem [1945–1947] a tym zagęszczającym się klimatem politycznym [1948–1953] było czymś niesłychanie bolesnym, a jednocześnie paskudnym, wulgarnym. Ujawniły się służalcze postawy różnych współpracowników. W latach stalinowskich przyjechali na Uniwersytet uczeni radzieccy, którzy prowadzili zajęcia ze studentami. Pamiętam, był taki prof. Bołdyriew, rosyjski specjalista – nawet poczciwy człowiek, ale dosyć prymitywnie myślący, dziś byśmy powiedzieli: jednoznaczny politruk. Bo przecież bardzo łatwo było przełożyć pedagogikę na kategorie poprawności politycznej i ideologicznej. Profesor Suchodolski nie został usunięty z Uniwersytetu, ale był marginalizowany. Nowi profesorowie prowadzili zajęcia, a starsi, opatrywani etykietką „burżuazyjni", „wsteczni" itd., byli wyciszani. Bogdan Suchodolski nie mógł jednak pogodzić się z brakiem aktywności intelektualnej i ograniczyć się do pobytu w zaciszu domowym. Wymyślił więc dwa „niszowe" obszary badawcze, o charakterze kompensacyjnym. Dające do myślenia, a nawet odkrywcze.

Pierwszy obszar – to studia nad Marksem. Profesor szukał teoretycznej odpowiedzi na pytanie o podstawy panującej ideologii, jej źródeł i ekspansji. Sprowadził wtedy, co doskonale pamiętam, komplet dzieł Marksa w języku francuskim, trzydzieści parę tomów. W swoim mieszkaniu przy ul. Promenada 21, w łazience, kazał wybudować nowe półki, bo już miejsca na książki nie było, i dzieła Marksa tam się znalazły. Profesor rzeczywiście przeczytał całego Marksa, co chyba mało kto uczynił. Napisał książkę o Marksie, pod tytułem *U podstaw materialistycznej teorii wychowania* (Suchodolski 1957), która była tłumaczona na niemiecki (Suchodolski 1961, 1972), włoski (Suchodolski 1967), hiszpański (Suchodolski 1966) i portugalski (Suchodolski 1976), ale nie na rosyjski. To było poważne i dogłębne studium – górujące intelektualnie nad licznymi publikacjami o charakterze doraźnie ideologicznym. Nikt nie mógł wprawdzie zarzucić, że obszar badań jest „wsteczny", ale książka nie była uznana za poprawną politycznie, bo w ZSRR jej nie akceptowano.

Drugi „niszowy" obszar badawczy to historia nauki. Profesor zainspirował odkrywczy kierunek badań nad historią nauki w tak szerokim zakresie [integralne badanie historii nauk ścisłych i humanistyczno-społecznych – przyp. A.F.], w jakim nikt się nią dotąd nie zajmował. Z tego później powstał zakład, następnie instytut PAN, który działa do dzisiejszego dnia, a który robi wszystko, by wyciszyć, a nawet zniszczyć zasługi Profesora.

A.F. Dnia 5 września 1953 r. – dokładnie pół roku po śmierci Józefa Stalina (5 marca 1953 r.) – powstał Wydział Pedagogiczny UW. Wyodrębnił się z wcześniejszego, dużego Wydziału Humanistycznego UW. Był to efekt zarządzenia ministerialnego, a nie oddolnej inicjatywy środowiska akademickiego, przemyśleń na temat roli nauk pedagogicznych, ich stosunku do nauk humanistycznych, specyfiki badań itd. Wiemy, że w ZSRR istniały nie tylko oddzielne wydziały, ale nawet oddzielne uczelnie pedagogiczne (uniwersytety i instytuty). Także u nas powstawały wyższe szkoły pedagogiczne. Paradoksem jest, że panował w nich często mniejszy nacisk ideologiczny, jak na uniwersytetach. Wiemy, że w NRD w latach 1970–1991 działała nawet Akademia Nauk Pedagogicznych (Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, w skrócie: APW). Znajdowała się w Berlinie Wschodnim tuż obok budynku ministerstwa oświaty. Przypomnijmy, że ministrem oświaty w NRD, w latach 1963–1989 (!), była Margot Honecker (ur. 1927), żona Ericha Honeckera (1912–1994). Już samo to pokazuje, że pedagogika, a w szczególności praktyczne przygotowanie zawodowo-ideologiczne nauczycieli i wychowawców odgrywało bardzo istotną rolę w ZSRR i w innych państwach realnego socjalizmu. Sądzę, że bardzo ważny jest również międzynarodowy i polityczny kontekst powstania naszego Wydziału w 1953 roku. Wiem, że od samych ram organizacyjnych ważniejsi mogą być ludzie, którzy te ramy wypełniają, a konkretnie ich osobowości naukowe i dydaktyczne, ich postawy moralne (o ile je mają), czyli prawdziwi uczeni i pedagodzy, którzy ten Wydział tworzyli. Jak Pani Profesor wspomina to wydarzenie?

I.W. W toku różnych zmian organizacyjnych w 1953 r., przestał istnieć na Uniwersytecie Warszawskim dawny Wydział Humanistyczny, w którym pedagogika funkcjonowała przez wiele lat, i utworzony został Wydział Pedagogiczny. Ja twierdzę, że to było dla pedagogiki źle, ale to jest moje prywatne zdanie. Natomiast sama pedagogika, czyli jej środowisko, uważało wtedy, że to jest dla niej dobrze. Na Wydziale Pedagogicznym znaleźli się zarówno wybitni pedagogowie, zaczynając od Suchodolskiego, Nawroczyńskiego (wrócił na UW w 1957 r.), jak

i ludzie wówczas młodzi, którzy zaistnieli później w naukach pedagogicznych jako postacie znaczące: Wincenty Okoń, Ryszard Wroczyński, Kazimierz Wojciechowski, Stanisław Jedlewski i inni – to były osoby, których publikacje i rodzaje aktywności naukowej są powszechnie znane.

A.F. Przyszedł rok 1956 i „odwilż". Często zapominamy, że samo to określenie pochodzi od tytułu powieści radzieckiego pisarza Ilji Erenburga (1891–1967) *Оттепель* (Ottěpěl'), czyli właśnie „odwilż" (Erenburg 1956).

I.W. Mówimy o przełomie październikowym. Przemiany oczywiście narastały stopniowo, ale odczuwaliśmy jako coś niesłychanego to, co się wówczas dokonywało. Po nocy stalinowskiej, po latach prześladowań i napięć politycznych, Władysław Gomułka, który wtedy był kimś w rodzaju „człowieka opatrznościowego", odblokował zasadnicze usztywnienia ideologiczne i polityczne, tak dotkliwie odczuwane w środowisku naukowym. W Polsce przemiany okazały się owocne i wyraźne. Wtedy prof. Suchodolski, można tak banalnie powiedzieć, „w pełni rozwinął skrzydła". Był przecież nie tylko człowiekiem piszącym piękne teksty. Talent pisarski Profesora pozostał do końca jego życia czymś zupełnie zdumiewającym. Lecz miał także ogromną ilość pomysłów inspirujących życie wydawnicze, różne inicjatywy organizacyjne. Ciągle coś proponował i różne środowiska ludzi, jak mógł, mobilizował „do góry", „do przodu", żeby budować coś nowego i dobrego. Proponował więc „budowanie nowej rzeczywistości wychowawczej" dzięki zastosowaniu „strategii klinowej", by stopniowo wprowadzać w życie nowe i ważne idee, swoistym „klinem alternatyw" poszerzać obszary zmian. Zawsze wierzył w możliwość łączenia strategii wielkich wizji ze strategiami małych kroków.

A.F. Wtedy też, w roku 1956 powstał „Kwartalnik Pedagogiczny".

I.W. „Kwartalnik Pedagogiczny" jest jedną z inicjatyw wydawniczych, które prof. Suchodolski zrealizował w czasie przełomu październikowego. Wtedy powstały przecież również różne serie wydawnicze i pomysły różnych książek – nie tylko indywidualnych, autorskich, ale i zbiorowych. Bibliografia Profesora jest powszechnie znana (Wojnar 2007). Wiadomo, że Profesor zainicjował w tym samym czasie, w 1956 r., serię „Biblioteka klasyków pedagogiki", którą uważam za szczególnie ważną, a której prof. Okoń w swym *Słowniku pedagogicznym* nie wymienia. Jest to trudne do zrozumienia merytoryczne przeoczenie. Ale była też „Biblioteka nauczyciela", „Biblioteka wiedzy pedagogicznej", był podręcznik pod

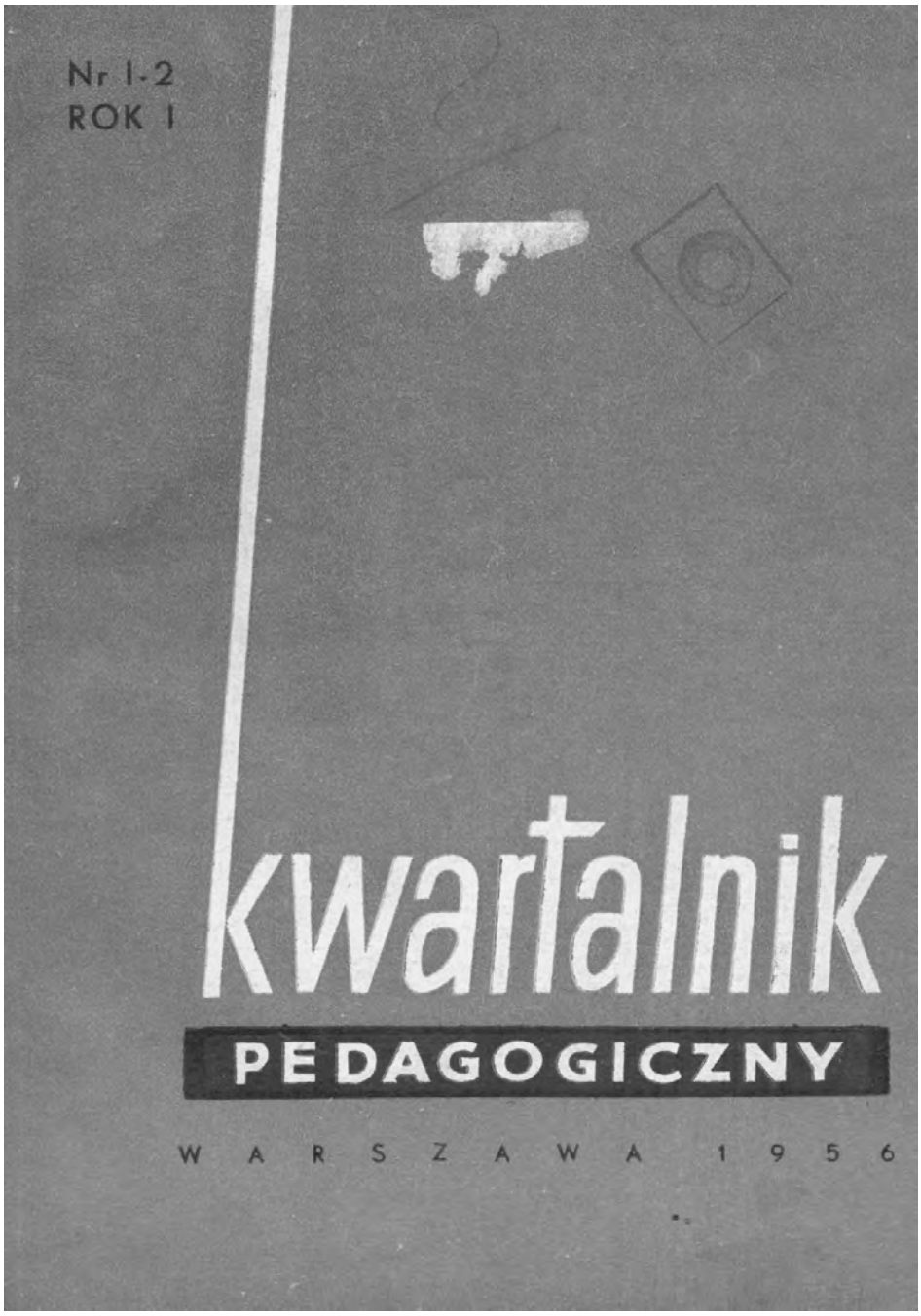
redakcją Profesora, pod tytułem *Zarys pedagogiki* (Suchodolski 1958–1959), który później nosił tytuł *Pedagogika* (Suchodolski 1970) – wielokrotnie wznawiany.

A.F. Serię „Biblioteka klasyków pedagogiki" otwierała *Wielka dydaktyka* Jana Amosa Komeńskiego (1592–1670), z klasycznym już wstępem prof. Suchodolskiego (Komeński 1956), która jest mi – z racji zainteresowań badawczych – szczególnie bliska. W ten samej serii ukazały się też przekłady innych dzieł Komeńskiego, ale też Jana Henryka Pestalozziego, Jana Jakuba Rousseau, Georga Kerschensteinera, Johna Deweya, Jana Władysława Dawida i wielu innych – w sumie 27 tomów pisarzy obcych i 14 tomów pisarzy polskich. Tym więc dziwniejsze jest to, że akurat prof. Okoń, dydaktyk, ją pomijał. Wróćmy jednak do „Kwartalnika Pedagogicznego".

I.W. Profesor mobilizował środowisko – przede wszystkim – Uniwersytetu Warszawskiego, ale jednocześnie także szerzej, bo był przewodniczącym Komitetu Nauk Pedagogicznych [PAN, w latach 1953–1973 – przyp. A.F.]. Ta „unia personalna" stwarzała możliwość działania w bardzo szerokim ogólnopolskim zakresie. Uniwersytet był „ogniskiem promieniującym", mobilizującym. I w tym klimacie pojawił się „Kwartalnik Pedagogiczny". Nie pojawił się jednak przypadkowo. Stanowił ważną część wspomnianych już inicjatyw i symbol czy raczej ilustrację znaczącej, priorytetowej pozycji Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego tamtego czasu. Kiedy powstawał „Kwartalnik Pedagogiczny", nie było jeszcze Instytutu Nauk Pedagogicznych UW, który powołano w 1958 r. [Suchodolski był dyrektorem Instytutu Nauk Pedagogicznych UW w latach 1958–1968 – przyp. A.F.]. Ja w 1956 r. byłam świeżo upieczonym magistrem, do doktoratu było mi jeszcze daleko. Nigdy nie pracowałam w redakcji „Kwartalnika Pedagogicznego", ale – jako osoba zawsze bliska wszystkim poczynaniom Profesora – doskonale pamiętam sytuacje, w jakich pismo to się rodziło, kształtowało i rozwijało. Niedługo potem pojechałam na stypendium do Francji i nie było mnie w Polsce przez cztery lata. Wróciłam dopiero w 1961 roku.

A.F. Wróćmy jednak do początków „Kwartalnika Pedagogicznego". Weźmy do ręki pierwszy zeszyt naszego czasopisma z 1956 roku. Pani Profesor pamięta, jak powstawał?

I.W. „Kwartalnik Pedagogiczny" redagował osobiście prof. Suchodolski, blisko współpracując z prof. Wroczyńskim i prof. Okoniem. To oni tworzyli trzon pomysłu, który się nazywał „Kwartalnik Pedagogiczny". Na stronie redakcyjnej jest



Il. 1. Okładka pierwszego zeszytu „Kwartalnika Pedagogicznego": KP 1956, nr 1–2, 1956. Egz. Biblioteki Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, sygn. 0182.

jeszcze nazwisko pana Eustachego Kuroczki jako „doradcy ideologiczno-społecznego". Sekretarzem redakcji była dr Eugenia Dąbrowska, jednocześnie asystentka prof. Suchodolskiego i pracownik naszego Wydziału. Pracę sekretarza redakcji wykonywała dobrze i sprawnie. Była też dobrym redaktorem. Doskonale współpracowała z wydawcami książek Profesora, z Ossolineum i z PWN.

Pamiętam doskonale, jak Profesor sam wymyślił, a potem dopiero zamówił u fachowego grafika, projekt okładki „Kwartalnika Pedagogicznego". Dwie rzeczy nie tylko nie były tu przypadkowe, ale wręcz znaczące, symboliczne. Po pierwsze kolor okładki. Pierwsze zeszyty Kwartalnika miały okładkę w kolorze zielonym. Profesor przypominał, że jest to kolor nadziei, a więc w tej sposób zostanie kolorystycznie utrwalone, że czasopismo, a i pedagogikę czeka dobry los, będą się pomyślnie rozwijać i rozkwitać. Po drugie, i to także pamiętam, ważna była struktura tytułu, układ literniczy. Na okładce znajduje się tytuł „Kwartalnika Pedagogicznego", a pierwsza litera „k" ma cienką, długą linię, która w pierwotnej wersji okładki ciągnie się niemal przez całą stronę, od góry do dołu. Profesor wtedy powiedział, że to jest „niteczka nadziei, na której wisi Kwartalnik". Przypomniana symbolika jest przejmująca i musi budzić ogólniejsze refleksje. Ilustruje bowiem nastrój nadziei, w jakim powstawało to czasopismo, ale jednocześnie pewien lęk, wyczekiwanie, obawę. Nie wszystko wówczas było takie pewne, a ludzie nauczeni doświadczeniami niedawnej przeszłości i załamania się euforycznych nastrojów tuż po wojnie, o czym przed chwilą wspomniałam, stali się mniej ufni. Niteczka na okładce Kwartalnika stanowi czytelny symbol takiej powściągliwej ufności i ostrożnego optymizmu.

Na stronie redakcyjnej mamy też adres redakcji: ul. Spasowskiego 4 [obecnie: ul. Smulikowskiego 4 na Powiślu – przyp. A.F.]. To się wiąże z dziejami naszego Wydziału. Tuż po wojnie seminarium pedagogiczne II prof. Suchodolskiego mieściło się w niewielkim pokoju w budynku porektorskim na Krakowskim Przedmieściu, naprzeciw Biblioteki Uniwersyteckiej [obecnie siedziba Wydziału Orientalistycznego UW – przyp. A.F.]. Później przeniesiono nas na ul. Spasowskiego 4. Tam na I piętrze znajdowało się wydawnictwo „Nasza Księgarnia", a Wydział Pedagogiczny UW był na II piętrze i tam była między innymi redakcja „Kwartalnika Pedagogicznego", ale też sale dydaktyczne i biblioteka Wydziału, którą prowadzili asystenci. Kwartalnik był wtedy organem Wydziału.

A.F. „Kwartalnik Pedagogiczny" miał od początku określoną strukturę. Czy również ta struktura była pomysłem prof. Suchodolskiego?

I.W. Profesor Suchodolski ją ustalił i bardzo jej przestrzegał. Część pierwszą stanowił dział artykułów, które przed opublikowaniem były bardzo starannie czytane przez cały zespół redakcyjny. To też doskonale pamiętam, bo Eugenia Dąbrowska przygotowywała Profesorowi ogromny arkusz podstawowy, gdzie były wypisane po lewej stronie tytuły artykułów przysłanych do redakcji, a następnie przekazywanych po kolei do lektury. Po prawej stronie arkusza znajdowały się wypowiedzi członków redakcji na temat tych artykułów. Tak dokonywano oceny i selekcji materiałów i decydowano, czy tekst się nadaje do druku. Kwartalnik był robiony z ogromnym nakładem pracy. Dlatego boli mnie, gdy widzę, że teraz edytorstwo zrobiło się niedbałe i niechlujne. Zostawia się błędy. Rzadko się zdarza staranne opracowanie tekstu, a dotyczy to i czasopism, i książek.

Po dziale artykułów następowała „Kronika". Profesor bardzo dużą wagę przywiązywał i do tego działu. „Kronika" to były wiadomości o różnych wydarzeniach ze środowiska naukowego, szeroko rozumianego – z kraju i z zagranicy. Profesor Suchodolski od swojego pierwszego powojennego wyjazdu do Londynu jesienią 1945 r., poprzez liczne wyjazdy na spotkania UNESCO w Hamburgu i Paryżu, udział w międzynarodowych spotkaniach i konferencjach, miał szerokie kontakty zagraniczne. Znał doskonale języki obce: angielski, francuski, niemiecki, rosyjski i włoski. Kwartalnik był zawsze czasopismem z szerokim międzynarodowym oddechem. Gdy pojechałam na studia do Francji, sama przysyłałam Profesorowi z Paryża wiadomości typu kronikarskiego o różnych wydawnictwach, konferencjach itd.

Kolejny dział czasopisma: „Życie katedr uniwersyteckich" jest o tyle ważny, że „Kwartalnik Pedagogiczny", pozostając pismem Uniwersytetu Warszawskiego, był jednocześnie pismem środowiska nie tylko skoncentrowanego na własnych sprawach, ale promieniującego na zewnątrz. Zawsze zawierał odniesienia do nauk pedagogicznych w szerokim rozumieniu, w pewnym sensie porównawczym.

Recenzje to jest oczywista część każdego czasopisma, ale prof. Suchodolski od pierwszego zeszytu zwracał uwagę, żeby recenzowano książki zagraniczne, a nie tylko polskie. Stąd też kolejny dział: „Przegląd czasopism zagranicznych". Tutaj też, w zeszycie pierwszym, który mam w ręku, jest mój pierwszy wydrukowany tekst *„Pedagogika" – czechosłowackie czasopismo pedagogiczne* (Wojnar 1956). To czasopismo czechosłowackie nie było, jak sobie przypominam, czymś nadzwyczajnym, ale chodziło o to, by dział czasopism zagranicznych był możliwie szeroko obsłużony. Ale były omawiane czasopisma i francuskie, i niemieckie, i angielskie. Profesor od początku żądał tego od nas. To wszystko pisali młodzi asystenci. A czasopisma z zagranicy przywoził często sam Profesor.

Już pierwszy zeszyt, który mamy w rękach, jest w pewnym sensie modelowy: obejmuje prezentację nauk pedagogicznych w możliwie szerokiej opcji intelektualnej. I to było konsekwentnie zawsze realizowane.

A.F. A pamięta Pani Profesor pierwsze spotkania redakcji „Kwartalnika Pedagogicznego"?

I.W. Profesor bywał na Wydziale zawsze w piątki od rana. Wtedy miał zajęcia ze studentami. Profesor miał życie bardzo dobrze zorganizowane. Gdyby tak nie było, nie mógłby tylu rzeczy robić. Wykład Profesora odbywał się w piątki o godz. 8.15. Od godziny 10.00 były różne zebrania – w tym spotkania redakcyjne „Kwartalnika Pedagogicznego". Ja jednak nie byłam członkiem redakcji.

A.F. Rok później, w 1957 r., na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego" ukazał się jeden z ważniejszych tekstów prof. Suchodolskiego: *Pedagogika ideałów i pedagogika życia* (Suchodolski 1957b).

I.W. Było to w początkowym, w pewnym sensie programowym i optymistycznym, okresie istnienia czasopisma, na początku przełomowych przemian, jakie dokonywały się w Polsce. Obszerna rozprawa *Pedagogika ideałów i pedagogika życia* została wkrótce włączona do książki prof. Suchodolskiego, obejmującej także wiele innych jego tekstów, pod tytułem *O pedagogikę na miarę naszych czasów*. Była to więc swoista antologia, która miała dwa wydania w Wydawnictwie „Książka i Wiedza" (Suchodolski 1958). Potraktowanie tej rozprawy jako składnika antologii zdecydowało o jej swoistym „ukryciu" i pewnego rodzaju niedocenianiu jej autonomicznej, znaczącej i odkrywczej wartości naukowej. Nie jest znana szerszej opinii pedagogicznej w Polsce. Nie mówiąc już o studentach. Przez wiele lat nie była wznawiana. Sądząc wszakże, iż jest to jeden z ważniejszych tekstów Profesora, włączyłam tę rozprawę do wspomnianej już książki *Bogdan Suchodolski – osoba i myśl* (Wojnar 2014: 105–142).

A.F. Tak na marginesie, wydawnictwo „Książka i Wiedza" nie było takim sobie jednym z wielu wydawnictw... Dlaczego właśnie rozprawę prof. Suchodolskiego *Pedagogika ideałów i pedagogika życia* uznaje Pani Profesor za jedną z najważniejszych w jego dorobku naukowym?

I.W. W rozprawie tej prof. Suchodolski dokonał analizy myśli pedagogicznej odwołując się do klasycznych kontrowersji filozoficznych między filozofią istoty

a filozofią istnienia. Ten spór filozoficzny dotyczył nie tylko abstrakcyjnych problemów metafizyki, ale i samego człowieka. Znalazł wyraz w znanym przeciwstawieniu między „człowiekiem prawdziwym" stanowiącym istotę człowieczeństwa a „człowiekiem rzeczywistym" uwarunkowanym zmiennością społecznej kondycji. W swoich studiach nad filozofią człowieka prof. Suchodolski wielokrotnie stawiał pytanie: „dlaczego, skoro Człowiek jest tak wielki, ludzie są tak mali?" i analizował różne style i strategie życia ludzi, które oscylują między uległością wobec wzorców i okoliczności a swobodnymi decyzjami wyboru; między ideałami a konformizmem.

Pedagogika ideałów i pedagogika życia to dwie odmiany, czy może dwa modele pedagogicznego myślenia i działania. Pierwszy, zainspirowany filozofią Platona i jego chrześcijańską kontynuacją, odwołuje się do abstrakcyjnego idealizmu, surowości wyznawanych ideałów, które, w skrajnych zastosowaniach praktyki społecznej, mogą prowadzić nawet do ideologicznego przymusu i zniewolenia. Wskazują na to przeciwstawienia społeczeństwa „zamkniętego" i społeczeństwa „otwartego" w ujęciu Henriego Bergsona *Dwa źródła moralności i religii* (Bergson 1932) i Karla R. Poppera *Społeczeństwo otwarte i jego wrogowie* (Popper 1945). Drugi model zwany pedagogiką życia ma swoje źródło w myśli Jana Jakuba Rousseau, eksponującej konkretne bogactwo wielorakiej ludzkiej kondycji i jej nieograniczone, choć tłumione, prawo do wolności. Pedagogiczne priorytety wolności i swobody, hasło powrotu do natury i krytyka wszelkiej ingerencji wychowawczej w imię obrony „spontanicznych sił rozwoju" otworzyły drogę licznym nowym poglądom i działaniom pedagogicznym. Ich analiza w rozprawie prof. Suchodolskiego nie tylko ilustruje radykalne próby przeciwstawienia się pedagogice ideałów, skomplikowane zderzenia przypominanych stanowisk, ale także zapowiada, w skrajnej akceptacji, niebezpieczeństwa pedagogiki życia, która może prowadzić do jednostronnego liberalizmu i permisywizmu, a nawet pedagogicznej anarchii i nihilizmu. Zderzenie dwóch odmian pedagogicznego myślenia i działania pokazane na szerokim tle historycznym nie tylko pobudza do myślenia i krytycznej oceny znaczących stanowisk filozoficzno-pedagogicznych, ale i prowokuje do aktualnego odczytywania współczesnych wariantów omawianej koncepcji.

Rozprawa kończy się krótkim namysłem nad trwałą wartością przypominanych koncepcji, sugeruje ich perspektywiczną syntezę, dążenie do takiego przekształcenia egzystencji człowieka, by mogła „rodzić z siebie jego coraz pełniejszą ludzką istotę". Zależy to, czytamy w zakończeniu rozprawy, „od obalenia panowania człowieka nad człowiekiem, które było źródłem hipokryzji lub słabości pedagogiki ideałów, a zarazem źródłem złudzeń lub degeneracji pedago-

giki życia. Bo w warunkach panowania człowieka nad człowiekiem teoria istoty ludzkiej musi być albo orężem tego panowania, albo wyrazem utopijnej nadziei równości, a egzystencja ludzka ma do wyboru albo drogę samotnej ucieczki w nieznane, albo kult siły i uległość przemocy".

A.F. Ta rozprawa, opublikowana po raz pierwszy na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego" w 1957 r. niebawem została przetłumaczona na inne języki.

I.W. Już w 1960 r. ukazała się w Paryżu, w tłumaczeniu na język francuski, pod tytułem: *La Pédagogie et les grands courants philosophiques. Pédagogie de l'essence et pédagogie de l'existence* (Suchodolski 1960). W następnych latach ukazały się przekłady: na język włoski (Suchodolski 1962), rumuński (Suchodolski 1969), niemiecki (Suchodolski 1965) i kataloński (Suchodolski 1986). Podstawą tych przekładów była wspomniana edycja francuska (Suchodolski 1960). Warto może tej edycji francuskiej poświęcić chwilę uwagi. Stanowi ona pierwszą pozycję z zaplanowanej serii wydawniczej, redagowanej przez profesora Sorbony, Maurice'a Debesse'a. *Nota bene* był on jednym z moich opiekunów naukowych w latach studiów na Sorbonie. Pisałam o nim w artykule *Maurice Debesse (1903–1998) francuski pedagog, psycholog, moralista* (Wojnar 2001: 3–24). Debesse podkreślał odkrywczość pedagogicznego myślenia Bogdana Suchodolskiego, który, jak sądził, odnalazł nowy klucz do odczytywania zdawało by się powszechnie znanych nurtów i poglądów. Podstawowy wniosek dla działania pedagogicznego, jaki wynika z zaproponowanych przez prof. Suchodolskiego interpretacji, to, zdaniem Debesse'a, konieczność zrównoważenia poglądów na temat kształtowania człowieka, między priorytetem zasady „jakim człowiek powinien być" i obserwacji, kim człowiek rzeczywiście jest. Według Debesse'a, wychowanie powinno obawiać się skrajności zarówno utopii, jak i konformizmu, niebezpiecznych dla osobowego rozwoju i dla społecznej wspólnoty.

A.F. To, co w „Kwartalniku Pedagogicznym" było obszernym, ale jednak artykułem w czasopiśmie (Suchodolski 1957b), za granicą wydane zostało jednak w postaci odrębnej książki – i to wcale nie małej broszury.

I.W. Wydane za granicą obcojęzyczne wersje rozprawy prof. Suchodolskiego *Pedagogika ideałów i pedagogika życia* są nieco obszerniejsze od polskiego tekstu z 1957 r. w „Kwartalniku Pedagogicznym" i zawierają rozszerzenie kilku ważnych problemów. Tak na przykład Profesor poddał analizie pedagogiczną problematykę ewolucji i obszernie zinterpretował koncepcję „ewolucji twórczej"

Bergsona. Zdaniem tego filozofa siłą sprawczą ewolucji jest rozmach życiowy (*élan vital*) skierowany zarówno przeciw uwarunkowaniom przyczynowości jak, zwłaszcza, przeciw finalizmowi, celowości, w której siła przyciągania redukowałaby nieprzewidywalność ruchu ewolucji. Pobudza ona porządek dowolny, nową rzeczywistość, tożsamą z twórczą, wywołaną udziałem wolności. Bergsonowskie ujęcie twórczości jako siły przenikającej rzeczywistość, wyrażającej się w napięciach i liniach rozwojowych rozmachu życiowego bliskie było prof. Suchodolskiemu. Wynikało z niego zarówno przekonanie o twórczym udziale człowieka w kreowaniu i świata, i samego siebie, jak pogląd na otwarty charakter przyszłości, tożsamej z tworzeniem tego, co nowe i co nie istniało wcześniej w żadnym zaprogramowanym kształcie.

Tekst podstawowy swojej rozprawy Profesor wzbogacił o część drugą, zatytułowaną „Współczesne poszukiwania sposobów wyjścia z konfliktu". Znalazły się tam rozważania na temat Nowego Wychowania, koncepcji pedagogiki społecznej i pedagogiki kultury, przypomnienie stanowisk francuskiego personalizmu i otwarcie ku idei wychowania dla przyszłości, prezentowanej w innej, znanej szeroko w świecie, tłumaczonej na przykład we Włoszech, książce prof. Suchodolskiego *Wychowanie dla przyszłości* (Suchodolski 1947). Profesor opowiadał się za poszukiwaniem takich teorii społecznej natury człowieka, które pozwoliłyby nie zdradzić ani idei wolności ani zasady rzeczywistości. Byłaby to droga do twórczego i dynamicznego łączenia ideału z życiem.

Warto może dodać kilka słów na temat włoskiej edycji książki Bogdana Suchodolskiego, która ukazała się w znanym i zasłużonym wydawnictwie Armando Armando, jako 73 pozycja w kierowanej przez prof. Luigi Volpicelli serii „I problemi della pedagogia". Ponad dziesięć pozycji tej serii to książki Sergiusza Hessena, jedna – Aleksandra Kamińskiego o pedagogice radzieckiej. Wśród pozostałych autorów w tej serii byli: Luigi Volpicelli, Eduard Spranger, Theodor Litt, Roger Cousinet, Maurice Debesse, a także Anton S. Makarenko. Profesor Suchodolski napisał specjalnie dla włoskiej edycji kilka słów wstępu, wyrażając satysfakcję z kontynuowania tradycji więzi i współpracy włosko-polskiej na polu kultury. Przypomniał związki między polską myślą pedagogiczną i tradycjami włoskiego renesansu, wspólnotę myślenia humanistycznego, które powinno pobudzać także współczesną myśl o wychowaniu w perspektywie rozwoju autonomii człowieka i jego zdolności do samokształcenia.

Warto także pamiętać, że książka prof. Suchodolskiego *Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza* (Suchodolski 1962), podobnie jak *Wychowanie dla przyszłości*, wydane we Włoszech pod tytułem *Trattato di pedagogia generale. Educazione per il tempo futuro* (Suchodolski 1964), wciąż, także i teraz w 2014 r. znajdują

się na liście obowiązkowych lektur studentów pedagogiki we włoskich uniwersytetach. Jest już książką klasyczną.

Warszawa, 23 stycznia 2014 r.

Bibliografia

Bergson H. 1932. *Les deux sources de la morale et de la religion*, Alcan, Paris.

Erenburg I.G. 1956. *Оттепель* (Ottěpěl'), Sovetskij pisatel', Moskva.

Erenburg I.G. 1955. *Odwilż*, tłum. S. Strumph-Wojtkiewicz, PIW, Warszawa.

Komeński J.A. 1956. *Wielka dydaktyka*, tłum. K. Remerowa, wstęp i oprac. B. Suchodolski, „Biblioteka klasyków pedagogiki. Pisarze obcy", Zakład im. Ossolińskich Wydawnictwo PAN, Wrocław.

Piejka A. 2013, *Irena Wojnar – monografia bibliograficzna*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa.

Popper K.R. 1945. *The Open Society and Its Enemies*, t. 1–2, Routledge & Sons, London.

Suchodolski B. 1927, 1930. *Kochaj życie – bądź dzielny! Rozmowa o wartości życia*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia", Warszawa.

Suchodolski B. 1939 [i.e. 1943]. *Skąd i dokąd idziemy? przewodnik po zagadnieniach kultury współczesnej*, Instytut Wydawniczy [i.e. Tow. Wydawnicze „Załoga"], Wilno [i.e. Warszawa].

Suchodolski B. 1947. *Wychowanie dla przyszłości*, Wydawnictwo „Książnica Polska" (wyd. 1959, 1960, 1968), PWN, Warszawa.

Suchodolski B. 1957a. *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*, PWN, Warszawa.

Suchodolski B. 1957b. *Pedagogika ideałów i pedagogika życia*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 2 (4), s. 3–40.

Suchodolski B. 1958, 1959. *O pedagogikę na miarę naszych czasów*, „Książka i Wiedza", Warszawa.

Suchodolski B. red. 1958–1959, *Zarys pedagogiki: praca zbiorowa*, t. 1–2, PWN [kolejne wydania: 1962, 1964–1966].

Suchodolski B. 1960. *La Pédagogie et les grands courants philosophiques. Pédagogie de l'essence et pédagogie de l'existence*, seria: Faits et doctrines pédagogiques, Éditions du Scarabée (Ezanville, impr. G. Gouin), Paris.

Suchodolski B. 1961. *Grundlagen der marxistischen Erziehungstheorie*, tłum. M. Kunze, oprac. B. Schymon, J. Kalisch, J. Papack, VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften; PWN, Berlin [DDR]–Warszawa.

Suchodolski B. 1962. *Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza*, trad. di U. Barbano, I Problemi della Pedagogia; vol. 73, Armando Armando, Roma.

Suchodolski B. 1964. *Trattato di pedagogia generale: educazione per il tempo futuro*, tłum. I. Altszyllerowna, R. Pedace, Armando Armando, Roma.

Suchodolski B. 1965. *Pädagogik am Scheideweg: Essenz und Existenz*, tłum. M. Donner, Europa Verlag, Wien–Frankfurt.

Suchodolski B. 1966. *Teoria marxista da la educacion*, tłum. M.R. Borras, Grijalbo, México.

Suchodolski B. 1967. *Fondamenti di pedagogia marxista*, tłum. P. Leone, La Nuova Italia, Firenze.

Suchodolski B. 1969. *Pedagogia si marile curente filozofice: pedagogia esenței si pedagogia existenței*, tłum. I. Antohi, Ed. didactică şi pedagogică, Bucareşti.

Suchodolski B. red. 1970. *Pedagogika: podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, PWN [kolejne wydania: 1971, 1973, 1976, 1980, 1982, 1985].

Suchodolski B. 1972. *Einführung in die marxistische Erziehungstheorie*, tłum. M. Kunze, Pahl-Rugenstein, Köln.

Suchodolski B. 1976. *Teoria marxista da educação*, tłum. M.C. Melo, Estampa, Lisboa.

Suchodolski B. 1986. *Pedagogia de l'essència i pedagogia de l'existència*, tłum. A. Roca, M. Turneu, wstęp J. Trilla, Eumo, Vic.

Wojnar I. 1956. *„Pedagogika", czechosłowackie czasopismo pedagogiczne*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 1–2, s. 286–289.

Wojnar I. 2001. *Maurice Debesse (1903–1998) francuski pedagog, psycholog, moralista*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 3/4, s. 3–24.

Wojnar I. 2007. *Suchodolski Bogdan*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. VI, Wydawnictwo „Żak", Warszawa, s. 7–15.

Wojnar I. 2014. *Bogdan Suchodolski – osoba i myśl*, red. I. Wojnar, PAN, Komitet Prognoz „Polska 2000 plus", Warszawa.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2014 NUMER 3(233)

Krystyna Pankowska
Uniwersytet Warszawski

Historyczne znaczenie i aktualność poglądów Bogdana Suchodolskiego na temat wychowania przez sztukę

Summary

THE HISTORIC SIGNIFICANCE AND CONTEMPORARY RELEVANCE OF BOGDAN SUCHODOLSKI'S VIEWS ON EDUCATION THROUGH ART

Suchodolski places education through art in the context of important questions and the pedagogic tasks of the 20th century. He deals with the issues of aesthetic education from the perspective of historical transformations. He pays particular attention to the new meaning of art in the new situation of access to culture by broad masses who had previously been deprived of such a privilege. He was among the first to draw attention to the new pedagogic challenge of managing people's leisure time. As he points out, the new technologies of reproducing pieces of art aid the popularisation of art among the masses. Suchodolski sees the role of art in three dimensions: (1) cognitive, (2) compensational, and (3) hermeneutical, concerning the understanding of the conflict between man and the man-made world. The value of art and its educational power is related to posing major existential questions. It points to an important role of school in education through art.

Key words: education through art, aesthetic education, popularisation of art, value of art.

red. Paulina Marchlik

Bogdan Suchodolski, zajmując się wieloma problemami z zakresu pedagogiki ogólnej, prezentuje – w pierwszym numerze „Kwartalnika Pedagogicznego" z 1959 r., w artykule *Współczesne problemy wychowania estetycznego* – szereg ważnych poglądów i tez dotyczących wychowania przez sztukę (Suchodolski

1959)[1]. Wskazuje w nim na problemy, które znajdą dopiero swoje późniejsze rozwinięcie w teorii wychowania estetycznego autorstwa Ireny Wojnar (Wojnar 1976).

Suchodolski nie definiuje wprawdzie samego pojęcia sztuki, ale swoją propozycję wiąże wyraźnie z kulturą wysoką, na co wskazuje szereg przytoczonych przykładów twórców i ich dzieł z różnych dziedzin sztuki, w tym m.in. Leonarda da Vinci, Rembrandta, Jana Sebastiana Bacha, Ludwika van Beethovena, Fiodora Dostojewskiego czy Tomasza Manna. Pozostaje zatem w kręgu klasycznej kultury zachodnioeuropejskiej[2].

Suchodolski, wskazując na ważną społeczną rolę sztuki, ujmuje problemy wychowania estetycznego w perspektywie historycznych przemian dziejowych. Widzi sztukę w procesie jej wielowiekowego uczestnictwa w życiu człowieka. Mówi, że zarówno stosunek ludzi do sztuki, jak i sama rola sztuki uległy przemianie. Zmiany „dotyczą przede wszystkim tego zakresu życia ludzkiego, w którym kształtuje się postawa człowieka wobec świata i życia, wobec siebie samego, wobec innych ludzi" (Suchodolski 1959: 4). Bierze zatem pod uwagę kontekst Kościoła i religii, a także rozwoju nauki i techniki.

Przede wszystkim jednak zwraca szczególną uwagę na nowe znaczenie sztuki w sytuacji przemian społecznych, tj. dostępu do kultury szerokich mas, które były dotychczas pozbawione tego przywileju. Wcześniej sztuka przynależna była, jak stwierdza, nielicznej grupie ludzi, była sprawą indywidualnego rozwoju i jako taka nie wymagała szczególnej pedagogicznej uwagi i refleksji. Pedagodzy nie interesowali się sztuką, bowiem „jak długo dostęp do sztuki był zarezerwowany dla nielicznej grupy uprzywilejowanych, tak długo wpływ sztuki na postawę człowieka nie był ważnym zagadnieniem ogólnospołecznym" (tamże: 12). Z faktu przyznania prawa i udostępnienia sztuki szerokim rzeszom ludzi wyprowadza zatem Suchodolski nowe ważne zadania edukacji estetycznej.

Omawiany tekst powstał w pierwszych latach wprowadzanej w życie idei powszechnego kształcenia w powojennej Polsce. Jest jednak wolny zarówno od języka ówczesnej propagandy, jak i od ideologizowania w duchu pedagogiki socjalistycznej. Suchodolski odnosi się w nim wprost, i to krytycznie, do prób instrumentalnego, politycznego wykorzystywania sztuki. Pisze: „Sztuka niewątpliwie jest wielką siłą społeczną kształtującą ludzi w określonym kierunku, ale

[1] Tekst był publikowany także w książce pod redakcją I. Wojnar, 1965. *Wychowanie przez sztukę*, PZWS, Warszawa.

[2] Nie bierze tu więc pod uwagę np. sztuki ludowej, amatorskiej, popularnej czy też sztuki innych kultur.

sprowadzanie wychowania społecznego przez sztukę do roli propagandy i agitacji nie daje dobrych wyników ani z punktu widzenia rozumienia sztuki, ani z punktu widzenia jej społecznego działania" (tamże: 7–8). Mimo upływu ponad pięćdziesięciu lat od czasu wydrukowania tekstu, słowa Suchodolskiego brzmią wciąż aktualnie. Wpisują się one w wiele nurtujących nas obecnie kwestii, m.in. w dyskusję na temat niedawnej, upolitycznionej – przez byłego ministra edukacji – próby wprowadzenia zmian w kanonie lektur szkolnych.

Suchodolski pisze swój tekst z wiarą w odrodzenie człowieka przez sztukę w specyficznej sytuacji powojennej, gdy wiele norm uległo destrukcji. „Mówiąc o roli sztuki w epoce współczesnej, nie możemy nie widzieć i nie doceniać tego właśnie faktu, iż dla wielu ludzi sztuka staje się prawdziwą towarzyszką ich życia w tym trudnym świecie, który ludzkim wysiłkiem ma być naprawiony" (tamże: 4). W stwierdzeniu tym pobrzmiewa podobny sposób myślenia o sztuce, jaki prezentował Herbert Read (Read 1976). Wartość sztuki i jej wychowawczą moc odnosi do stawiania wielkich egzystencjalnych pytań. Pisze, że sztuka zastępuje współczesnemu człowiekowi w pewnym sensie religię, zaspokaja bowiem potrzeby wyobrażeniowe i uczuciowe człowieka, które dawała religia. Sztuka odpowiada bowiem na wiele pytań „dotyczących sensu życia, dotyczących roli człowieka w tym świecie, dotyczących sytuacji, w jakich się człowiek w swym konkretnym życiu znajduje" (Suchodolski 1959: 13).

Suchodolski pisze, iż sztuka „pozwala ludziom różnych epok, różnych kultur, różnych cywilizacji, różnych warunków konkretnych dostrzegać w sposób bezpośredni i ludzki życie, i los innego człowieka". Postrzega więc problem w maksymalnie szerokiej skali. Jednocześnie zaś przeprowadza zarówno edukacyjną diagnozę miejsca i roli sztuki w szkole, jak i określa jej nową sytuację społeczną i technologiczną, która odnosi się do wychowania i kształcenia współczesnego człowieka. Jako jeden z pierwszych zwrócił uwagę na nowe pedagogiczne zadanie zagospodarowania czasu wolnego ludzi. Sytuacja, która doprowadziła do zlikwidowania – jak mówi Suchodolski – dotychczasowych przywilejów klas wyróżnionych, dzięki zredukowaniu czasu pracy, przyniosła również czas wolny dla tej nowej rzeszy ludzi. „W im większym stopniu czas wolny od pracy będzie się stawał społecznym problemem naszej epoki, w tym większym stopniu wzrastać będzie doniosłość wychowania estetycznego" (tamże: 5). Zauważył również, iż w sukurs upowszechnianiu sztuki wśród szerokich mas przychodzą nowe technologie, związane z reprodukowaniem dzieł, przede wszystkich plastycznych w postaci albumów. Wskazuje również na radio i „płyty długogrające", które umożliwiają odbiór muzyki poza salami koncertowymi. „Te wynalazki

techniczne sprawiają, że sztuka może dziś towarzyszyć wszystkim ludziom w ich codziennym życiu" (tamże: 6). Dodaje, iż do niedawna codziennym towarzyszem w kontaktach ze sztuką była jedynie książka. Henry Jenkins upatrywałby tu początków kultury konwergencji, czyli sytuacji wielomedialnego nakładania się i transmisji kulturowych treści między starymi i nowymi mediami (Jenkins 2006). „W życiu nowoczesnego człowieka coraz większe znaczenie uzyskują teatr i kino, lektura książek i słuchanie muzyki; w ten sposób sztuka kształtuje bardziej niż kiedykolwiek dawniej przeżycia i nastroje ludzi" (Suchodolski 1959: 4). Pamiętajmy, że Suchodolski pisał swój tekst w 1959 r., w czasie gdy w Polsce telewizja była dopiero w fazie pierwszych eksperymentów, a dzisiejszy internet w jego funkcjach i zakresach rodził się być może w umysłach śmiałych utopistów.

Suchodolski przedstawia również w swoim opracowaniu zarys modelu wychowania estetycznego. „Mówiąc o wychowaniu estetycznym, możemy mieć na myśli nie tylko to, jak jednostka ludzka układa swój stosunek do dzieł sztuki, z którymi ma do czynienia, ale także i to, co dzieje się z jednostką ludzką pod wpływem dzieł sztuki i jak sztuka kształtuje całego człowieka" (tamże: 8). Widać tu zatem wyraźny zarys późniejszego rozgraniczenia wychowania estetycznego na dwa zakresy: **wychowania do sztuki** i **wychowania przez sztukę**.

Pierwszy zakres utożsamiał Suchodolski z kształtowaniem estetycznej kultury i estetycznego smaku. Najczęściej „Wychowanie estetyczne (...) to kształcenie kultury estetycznej, dobrego smaku estetycznego, umiejętności przeżywania i oceniania dzieł sztuki, upodobań w zakresie własnej aktywności artystycznej, odtwórczej lub nawet twórczej (...) Wychowanie estetyczne w tym sensie – to kultura jednostki w zakresie jej stosunku do dzieł sztuki, jak również kultura jej artystycznej działalności amatorskiej" (tamże: 8). O wiele ważniejszy jednak wydaje się Suchodolskiemu drugi zakres. Stwierdza, że o ile wychowanie estetyczne dotyczące kształcenia kultury i postawy estetycznej jest wystarczająco potraktowane, o tyle wychowanie przez sztukę czeka na swoje poważne opracowanie. Realizacją tego celu miała się stać wiele lat później polska teoria wychowania estetycznego autorstwa Ireny Wojnar.

W sferze praktyki wychowania estetycznego Suchodolski wskazuje przede wszystkim na zasadniczą, aczkolwiek realizowaną jedynie w niewielkim zakresie rolę szkoły. Mówi, że wychowanie estetyczne spoczywa głównie na barkach osób realizujących szkolny program języka ojczystego w ramach zadań polonistycznych, tj. literackich i lingwistycznych. Stwierdza natomiast, że „szkoła nie uczy właściwie ani śpiewu, ani rysunku, a jeśli to robi, to w stopniu niewystarczającym" (tamże: 9). Konstatuje, że uczniowie ze szkoły podstawowej i średniej

nie spotykają się z wielkimi dziełami muzycznymi i plastycznymi. „Następstwem tego stanu rzeczy jest fakt, że młodzi ludzie uzyskują świadectwo dojrzałości, mimo iż nie spotkali się w ciągu swojego szkolnego życia ani z dziełami Bacha, ani z dziełami Leonarda da Vinci czy Rembrandta, jeśli nie mieli sposobności dowiedzieć się o nich na własną rękę, w domu lub od kolegów" (tamże). Diagnoza Suchodolskiego dotyczy lat 50. XX w., powoli jednak sytuacja szkolna miała ulec korzystnej poprawie, w programach szkól ogólnokształcących znalazły się bowiem obok literackiego także wychowanie muzyczne i plastyczne. Dziś natomiast, idea wychowania estetycznego wprowadzona do szkół i realizowana przez kilkadziesiąt lat, znika w przerażającym tempie z praktyki i programów szkolnych.

Wychowanie estetyczne według Suchodolskiego stanowi element edukacji permanentnej, jednak bez wczesnych podstaw trudno budować dalsze jej etapy adresowane do dorosłych. Ważne jest także stopniowanie trudności w kontaktach ludzi ze sztuką. Drogą do pełnego realizowania wychowania estetycznego jest więc według Suchodolskiego wprowadzanie człowieka w świat sztuki już od najwcześniejszych lat życia.

Jednym z elementów wychowania estetycznego jest wiedza z zakresu historii sztuki, choć co do tego trwają spory (dla niektórych żywe spojrzenie laika na dzieło jest równie wartościowe i inspirujące). Dyskusja dotyczy pytania, jak człowiek współczesny ma odczytywać sztukę dawną? Czy w jej odbiorze ma się odwoływać do pokładów własnych przeżyć, a zatem aktualizować przesłania dawnej sztuki w procesie percepcji czy też ma odbierać dawną sztukę wyłącznie przez jej historyczny kontekst? Sam Suchodolski konstatuje, iż „to, co jest przede wszystkim ważne dla pogłębienia kontaktów szerszych mas z dziełami sztuki przeszłości, to jest odpowiedź na pytanie, co dają one współczesnemu człowiekowi" (tamże: 12).

Suchodolski upatruje rolę sztuki w trzech zakresach: (1) poznawczym, (2) kompensacyjnym oraz (3) hermeneutycznym, dotyczącym rozumienia konfliktu między człowiekiem a stworzonym przez niego światem.

Szczególne miejsce przypisuje Suchodolski sztuce w poznawaniu rzeczywistości. Twierdzi, iż w wielu zakresach przewyższa ona możliwości nauki. Jako przykład podaje skomplikowane wewnętrznie portrety bohaterów literackich, bardziej oddające złożoność ludzkiego wnętrza, niż psychologiczne rozprawy naukowe. Poznawcze możliwości sztuki odnoszą się także do wielu znanych dziedzin, takich jak historia, nauki o społeczeństwie (sztuka ukazuje procesy życia społecznego i jego przemiany) czy także nauki pedagogiczne (jako przykład po-

daje tu m.in. *Emila* Rousseau). Dotyczy to także wiedzy o innych odległych narodach i kulturach: „(...) sztuka zbliża nas w sposób znacznie bardziej intymny i znacznie bardziej konkretny do tamtych ludzi, do ich warunków, do ich sytuacji i (...) stanowi istotny pomost, humanistyczny pomost pomiędzy naszym światem i tamtym światem, z którym wiążą nas już wprawdzie dość silne więzy polityczne, ale jeszcze nie dość silne więzy ludzkiego, konkretnego porozumienia" (tamże: 15).

To porozumienie jawi się Suchodolskiemu jako nakładające się i interferujące ze sobą dwa złożone procesy: rozumienia innych i samorozumienia, bowiem sztuka „pokazuje po prostu drugiego człowieka w perspektywie nas samych, pokazuje go jako tożsamego z nami, chociaż tak różnego od nas (...). Jest to proces zupełnie szczególny. Obiektywny kształt, w którym artysta pokazuje nam innego człowieka, staje się niby zwierciadłem, w którym widzimy się sami w jakichś fragmentach naszej osoby" (tamże: 16).

Porozumienie to jest wynikiem szczególnego rodzaju przeżywania sztuki, które ma charakter osobistego zaangażowania w losy drugiego człowieka i jest swego rodzaju spotkaniem człowieka z człowiekiem. To spotkanie, w którym osobiste i ogólnoludzkie elementy splatają się w nierozerwalną całość, a „zrozumienie innych ludzi staje się pogłębieniem znajomości nas samych a zarazem wzmocnieniem więzi łączących nas z innymi ludźmi" (tamże: 17).

Drugi z wymienionych zakresów, to kompensacyjna funkcja sztuki. Polega ona na przenoszeniu człowieka w inną rzeczywistość. Suchodolski, zwracając uwagę na walory symbolizacji i metaforyzacji w sztuce, polemizuje jednocześnie z zarzutami, że sztuka odrywa człowieka od rzeczywistości, od jego właściwych obowiązków, że osłabia jego energię życiową. Odpowiadając na krytykę zadaje pytanie o pojęcie rzeczywistości. Twierdzi, że percepcja sztuki dotyczy wyobrażeń odnoszących się do szeroko rozumianej rzeczywistości, w której funkcjonuje człowiek. Suchodolski wskazuje na ważność sztuki w procesie rozwojowym dziecka. Pisze: „Wszystko to wyrasta z opowiadanych bajek i baśni, z treści czytywanych powieści i dramatów, z przejęcia się postaciami bohaterów" (tamże: 4). Podobnie też jak baśń przeznaczona dla dziecka, tak każdy inny wytwór sztuki, mimo że kieruje odbiorcę w stronę światów wyobrażonych, może zarówno pomóc mu w rozwoju, jak i w rozszerzonym widzeniu prawdziwego życia ludzi.

Wreszcie, Suchodolski zajmuje się aspektem hermeneutycznym tj. rolą sztuki w odpowiedzi na pytanie o konflikt między człowiekiem a stworzonym przez niego światem. Wskazuje na sposób, w jaki wielka sztuka odpowiada na różne niepokoje człowieka dotyczące kształtu współczesnego świata i wyjaśnia

sens istnienia w tym świecie. Przedmiotem namysłu jest wpływ sztuki na ukształtowanie etyczne człowieka, na rozumienie rzeczywistości społecznej, na kształtowanie przeżyć i uczuć.

Suchodolski sytuuje wychowanie przez sztukę w kontekście ważnych pytań i zadań pedagogicznych XX w. Jego zdaniem: „Upowszechnienie dostępu do kultury, organizowanie czasu wolnego, techniczne ułatwienia kontaktów ze sztuką – oto główne czynniki, dzięki którym zagadnienie estetyczne w epoce współczesnej staje się szczególnie ważnym zagadnieniem wychowawczym" (tamże: 6–7).

Ukazuje jednocześnie problemy wychowania przez sztukę na tle wielkich problemów świata. Czyni to pytając, jak ważne jest dla „nowoczesnego" człowieka „pytanie o sens życia i o rolę, jaka w tym świecie może przysługiwać świadomej działalności ludzkiej" (tamże: 21).

Dzisiejsze odczytanie tekstu Bogdana Suchodolskiego, z perspektywy późniejszej teorii wychowania estetycznego Ireny Wojnar, wskazuje więc nie tylko na jego historyczne znaczenie, lecz także na jego stałą aktualność.

Bibliografia

Jenkins H. 2006. *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, tłum. M. Bernatowicz, M. Filiciak, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

Read H. 1976. *Wychowanie przez sztukę*, tłum. A. Trojanowska-Kaczmarska, wstęp I. Wojnar, Ossolineum, Wrocław.

Suchodolski B. 1959. *Współczesne problemy wychowania estetycznego*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 1 (11).

Wojnar I. 1976. *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, PWN, Warszawa.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2014 NUMER 3(233)

Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz
Uniwersytet Warszawski

Świat humanistyczny i humanistyczna edukacja według Bogdana Suchodolskiego

Summary

HUMANISTIC WORLD AND HUMANISTIC EDUCATION BY BOGDAN SUCHODOLSKI

The article is a discussion on *Humanistic world*, a Bogdan Suchodolski's text, which was published in "The Pedagogical Quarterly" in 1985. The author presents Suchodolski's concept of humanistic world, which is understood as the world of human creativity and human activity in philosophy, art, science, technology, work; and world which is rich in true, deep and sincere relationships. The second concept analysed in the article is the concept of humanistic education as a preparation for a fulfilled human life, filled with humanistic values. The author also stresses the importance of Professor Suchodolski's theses in the context of a currently widely proclaimed crisis of the humanities.

Key words: humanities, humanistic world, humanistic education, Bogdan Suchodolski.

red. Paulina Marchlik

W debacie publicznej ostatnich lat pojawiają się wątki związane ze spadkiem znaczenia nauk humanistycznych na polskich uczelniach. Usłyszeć można głosy wskazujące na powszechny kryzys humanistyki, upatrywany zarówno w braku przystawalności humanistyki do problemów współczesnego życia, jak i jej marginalizację w przestrzeni nauki. W świecie skoncentrowanym na skuteczności, pragmatyzmie i technologii, humanistyka (wydawać by się mogło) staje się powoli zbędna, przekształcając się w swego rodzaju hobby dla intelektualistów. Z tego najprawdopodobniej powodu traktowana jest dziś z coraz większym lekceważeniem, jako swoisty dodatek, „kwiatek" do ludzkiego życia,

koncentrującego się raczej wokół sukcesu, kwalifikacji i rywalizacji, niż wokół humanistycznych wartości.

W obliczu tego typu rozważań, warto powrócić do opublikowanego w „Kwartalniku Pedagogicznym" niemalże trzydzieści lat temu tekstu prof. Bogdana Suchodolskiego, zatytułowanego wymownie *Świat humanistyczny* (Suchodolski 1985). Bogdan Suchodolski wielokrotnie podkreślał znaczenie wartości humanistycznych w kulturze, jak i codziennej egzystencji człowieka. To właśnie te wartości stawiał na pierwszym miejscu podkreślając, że humanista, to nie ten, który studiuje nauki humanistyczne, lecz nade wszystko ten, kto swoim życiem i działalnością reprezentuje postawę humanistycznego zaangażowania w służbę drugiemu człowiekowi. Prawda, piękno, tolerancja, sprawiedliwość czy podmiotowość jednostki ludzkiej były dla niego najistotniejszymi kwestiami nie tylko w perspektywie pedagogicznej, ale całożyciowej. Humanizm, kultura, wychowanie i filozofia życiowa stawały się jedną przestrzenią, w której kształtował się człowiek twórczy, działający, wrażliwy etycznie i odpowiedzialny za świat i innych.

W omawianym artykule autor roztacza przed czytelnikiem wizję „świata humanistycznego" oraz szuka odpowiedzi na pytanie, jakie jest jego miejsce we współczesnej rzeczywistości. Własne rozważania rozpoczyna od przedstawienia drogi kształtowania się dzisiejszego rozumienia pojęcia humanizm: od prądu umysłowego epoki odrodzenia nawiązującego do tradycji antyku – podkreślającego twórczą rolę człowieka, przez triumf neohumanizmu na przełomie XVIII i XIX wieku, wprowadzającego określenie „nauki humanistyczne" oraz reformę ustroju szkolnego (gimnazjum i liceum humanistyczne, z obowiązkowym nauczaniem greki i łaciny, które stały się szkołą prawdziwie elitarną), dochodząc do współczesnego rozumienia humanizmu, jako pewnego poglądu na świat – pewną postawę człowieka (tamże: 44). Przedstawiona ewolucja pojęcia humanizm była możliwa dzięki wzajemnym powiązaniom dwóch nurtów badań i refleksji nad analizowanym terminem: nurtem badań historycznych nad humanizmem renesansowym oraz nowoczesnej refleksji światopoglądowej. Pierwszy z nurtów wskazywał na znacznie bardziej rozległe niż wcześniej sądzono perspektywy ideowe renesansowych humanistów w dziedzinie poglądu na świat, człowieka i życie społeczne. Drugi zaś, będący wyrazem kryzysu ideowego doby nowożytnej, podkreślał rodzącą się w świadomości ówczesnego człowieka potrzebę „reformy ludzkiego świata" i „naprawy rzeczy ludzkich" (tamże: 44). To wówczas zaczęło kształtować się przekonanie, iż świat jest autonomicznym dziełem człowieka. Wzajemne oddziaływanie na siebie wspomnianych nurtów ukształtowało dzisiejsze rozumienie humanizmu – jako swoistego poglądu na świat, w którym na pierwszy plan wysuwa się nieustannie zadawane pytanie o sens

ludzkiego życia, o miejsce i zadania człowieka w świecie. Humanizm jest więc „miarą ludzkiej odpowiedzialności za czyny podjęte lub zaniechane w stosunkach między ludźmi, jest więc ich sumieniem czuwającym nad ludzką wspólnotą" (tamże: 44). Suchodolski, wychodząc od tak rozumianego pojęcia, zmierza w stronę kluczowego pytania o świat humanistyczny. Odchodzi od tradycyjnego wiązania humanizmu jedynie z badaniami filologicznymi i wskazuje na rozległą ludzką przestrzeń, która trwale powiązana jest z humanizmem. Opisując świat humanistyczny przedstawia kilka jego elementów, swoistych przestrzeni, których analiza pozwoli na dotarcie do istoty i zrozumienia owego świata ludzkiej pracy i twórczości w dziedzinie filozofii, nauki, sztuki, techniki i stosunków międzyludzkich.

Pierwszą wymienioną przez autora przestrzenią humanistyczną jest nauka, ujmowana w całym swym bogactwie: humanistycznym, przyrodniczym, technicznym itp. Potoczne wiązanie humanizmu jedynie z naukami humanistycznymi, nie jest myśleniem słusznym, gdyż cała wiedza o świecie w którym człowiek żyje, każdym jego elemencie przyrodniczym, czy technicznym, staje się w konsekwencji wiedzą o człowieku, jego możliwościach, potrzebach i rozwoju. Bogdan Suchodolski podkreśla, iż humanistyczny aspekt zajmuje czołowe miejsce we wszelkim myśleniu naukowym. Nauka nie powinna być rozumiana jedynie jako narzędzie praktycznego działania, ale także (a może przede wszystkim) jako bezinteresowne poznawanie świata: „nauka jest cenna nie tylko ze względu na jej zastosowanie, które zresztą przynoszą nam wielkie korzyści, jest cenna także i dlatego, że zaspokaja i nieustannie rozbudza ludzką pasję poznawczą. Jest wartością samoistną, a nie instrumentalną tylko" (Suchodolski 1981: 41). Wszelkie badania zatem są elementem humanistycznego świata, gdyż wyrażają pasję poznania człowieka, jego potrzebę wyjaśniania świata i odkrywania nowych możliwości. Suchodolski mówi o bogactwie świata humanistycznego poznania naukowego, opartego nie jedynie na myśleniu kartezjańsko-baconowskim, eksperymentalnym i formalnym, ale także podnoszącego problem wartości i norm. Ta ciekawość inspirująca szukanie prawdy jest więc „wielkim ludzkim przedsięwzięciem", a nauka z niej wypływająca elementem humanistycznego świata, rozumianego jako „świat ludzkiej działalności intelektualnej, która manifestuje się w całej nauce, ale także i w innych formach ludzkiej aktywności poznawczej" (Suchodolski 1985: 45).

Kolejnym elementem świata humanistycznego, wskazanym przez Suchodolskiego, jest sztuka, wzbogacająca zintegrowany obraz człowieka, pogłębiająca plastyczność umysłu, kształtująca wrażliwość, wpływająca na kształtowanie osobowości w zakresie moralnym i intelektualnym, inspirująca postawy i dyspozycje

twórcze, wyzwalająca ekspresję i wyobraźnię. Jednocześnie działalność artystyczna dostarcza informacji o ludziach współczesnych i życiu w przeszłości, o rozwoju świata, potrzebach i niepokojach. To, co jednak wydaje się najistotniejsze w perspektywie dzisiejszych rozważań to fakt, iż sztuka broni wartości humanistycznych, tak lekceważonych we współczesnym świecie. Sztuka nie tylko pobudza wrażliwość i inspiruje twórcze dyspozycje człowieka, ale też porusza umysł i sumienie, jest źródłem nowych doświadczeń, pomaga zrozumieć innych ludzi, otworzyć się na Innego, będąc jednocześnie drogą do osobistego wzbogacenia. Dzięki sztuce człowiek ma możliwość poznawania rzeczywistości, w której żyje, ale także tworzenia rzeczywistości nowej, wzbogacającej, stworzonej z wyobraźni. Sztuka pełniąca funkcje poznawcze i kompensacyjne, pobudza także do myślenia, kształtuje wrażliwość, otwiera na drugiego człowieka. Dzięki niej można trafić do tych obszarów ludzkiej psychiki, które dla innego poznania są niedostępne. Daje możliwość dotarcia do tych pokładów ludzkiego istnienia, do których ani nauka ani filozofia dotrzeć nie zdołały. I te właśnie obszary należy poruszyć, aby otworzyć współczesnemu człowiekowi oczy na problemy, które przestał już zauważać, wymazał ze swojej świadomości i tym samym stał się mniej ludzki, mniej wrażliwy na świat dookoła, mniej skory do twórczej zmiany i zamknięty na potrzeby drugiego człowieka. Powinniśmy zatem z większą śmiałością realizować zadania wychowania przez sztukę, które jest wyrazem humanistycznego wychowania ku pełni człowieczeństwa.

Jako trzecią przestrzeń świata humanistycznego autor wymienia filozofię, rozumianą nie tylko jako twórczość pisarska, ale przede wszystkim jako szeroko pojmowana refleksja nad człowiekiem i światem, medytacja, myśl, czy różne sposoby argumentacji. Jej waga kryje się nie w traktatach, ale w „wiedzy o świecie i mądrości życiowej" (Suchodolski 1985: 46). Filozofia szuka odpowiedzi na pytanie: kim jest człowiek. Świat humanistyczny zaczyna więc jawić się, jako świat ludzkiej twórczości, owocującej najpełniej w wymienionych trzech elementach: nauce, sztuce i filozofii (tamże: 46). Wszystkie te trzy elementy tworzą rzeczywistość humanistyczną, która jest jedną z rzeczywistości, w której żyje człowiek.

Suchodolski wspomina o pracy, jako czwartym elemencie świata humanistycznego. Jej humanistyczna tożsamość warunkowana jest przez fakt, iż praca, poza tym, iż jest działalnością pożyteczną, stanowi także aktywność ludzką „w której wyraża się człowiek i jego wola kształtowania materii wedle ludzkich zamierzeń" (tamże: 46). Autor przypomina rozróżnienie językowe *labour* i *work*, gdzie *labour* (robota) stanowi element świata gospodarki i pożytku, a *work* (praca)

świata humanistycznego, w którym wyraża i rozwija się człowiek (tamże: 46). W pracy zawiera się aktywność powtarzalna i powierzchowna oraz prawdziwie twórcze działanie, w którym to człowiek może wykazać pełnię swych możliwości i rozwijać własną osobowość, kształtować siebie i świat, w którym żyje. W przeciwieństwie do ekonomicznego nastawienia, traktującego pracę jako działalność użyteczną do pomnażania rzeczy i pieniądza, Profesor – dostrzegając w niej aspekt humanistyczny – zwraca uwagę na jej siłę kształtowania człowieka i wyrażania wartości takich jak piękno, dobro i odpowiedzialność.

Kolejny element – technika, stanowiąca element humanistycznego świata – to przestrzeń, w której człowiek realizuje swoje odwieczne marzenia poznania jej, ulepszenia egzystencji i zaspokojenia podstawowych potrzeb życiowych. To technika wyrażająca prometejskie aspiracje człowieka, technika „dla rozwoju" (tamże: 46), która służąc człowiekowi, nie odchodzi od wartości humanistycznych: zawsze ma na celu dobro istoty ludzkiej, nie zwolnionej bynajmniej z odpowiedzialności za własne działania. Autor, ten rodzaj techniki przeciwstawia technice „dla panowania", nie stanowiącej już elementu świata humanistycznego – działalności, która nie służy humanistycznym celom, ale zmierza w stronę podporządkowania sobie świata i drugiego człowieka. W takim ujęciu postęp i rozwój rozumiane są jako sukcesy naukowo-techniczne i ekonomiczne, mierzone wskaźnikami technologicznymi i ekonomicznymi. Tym sposobem człowiek zaczyna żyć w rzeczywistości technokratycznej, która koncentruje się na nieustannym rozwoju techniki (często stojącej w sprzeczności z wartościami humanistycznymi) oraz materialnym bogactwie, niwecząc tym samym sprawiedliwość, odpowiedzialność, równość i wspólnotę, a umacniając wyzysk, gwałt i manipulację (Suchodolski 1981: 36). Technika „dla rozwoju" nie niesie ze sobą takiego niebezpieczeństwa. Tutaj postęp i rozwój rozumiane są na sposób społeczno-humanistyczny: odpowiadają im m.in. takie wskaźniki jak: ekologiczna równowaga, społeczna sprawiedliwość, rozwój osobowości, autonomia, uczestnictwo, różnorodność, zaspokojenie podstawowych potrzeb i społeczno-ekonomicznych potrzeb wyższego rzędu (tamże: 36). Dzięki temu technika będzie zmierzała ku celom wartościowym i służącym życiu dobremu i szczęśliwemu, dla coraz większej liczby osób. Humanizacja pracy i humanizacja techniki wskazują na fakt, iż dla Suchodolskiego wszelka działalność praktyczna człowieka musi być zharmonizowana z humanistycznymi wartościami.

Analizując świat humanistyczny Suchodolski podkreśla, iż nie jest on jedynie twórczą działalnością i pracą człowieka w dziedzinie nauki, filozofii, sztuki i techniki. Bardzo ważnym elementem są także stosunki międzyludzkie, wzajem-

na interakcja człowieka z drugim człowiekiem. Autor podkreśla wagę stosunków bezpośrednich, indywidualnych, w których na drugi plan odchodzą funkcje, role społeczne, zależności zawodowe, przydatność, a na plan pierwszy wysuwa się „sympatia i empatia, przyjaźń i miłość, wspólnota" (Suchodolski 1985: 46). Bolączką dzisiejszych czasów jest dominacja stosunków pośrednich, definiowanych przez autora jako ten rodzaj interakcji, które wyznaczane są przez instytucje, organizacje, układy grupowe czy władzę. Nasza pozycja w tych relacjach zależy od przydatności, umiejętności, posłuszeństwa. Każdy jest oceniany i potencjalnie zastępowalny. Nie ma autentyczności, są za to kostiumy dopasowane do roli i funkcji. Ten rodzaj relacji nie należy do humanistycznego świata, w którym to człowiek spotyka się z drugim człowiekiem autentycznie, prawdziwie i „na zawsze". W relacji humanistycznej ważna staje się wspólnota, tworzona spontanicznie i nieformalnie, wynikająca ze wspólnego „bycia" i „działania" dla dobra ogółu, nigdy nie wymuszona i nie obarczona zorganizowaną, wymuszoną formą. Naczelnym regulatorem stosunków międzyludzkich staje się etyka humanistyczna. W przeciwieństwie do społeczeństwa, w którym etyczne zachowania wymusza prawo, chroniące poprawność zachowań i stosunków międzyludzkich systemem kar, w humanistycznej wspólnocie takim gwarantem właściwych relacji jest moralność i sumienie, chęć kierowania się dobrem drugiego człowieka.

Suchodolski wyjaśnia, iż świat humanistyczny to po prostu świat ludzkiej twórczości, pracy i współżycia ludzkiego. Nie jest on oderwany od pozostałych rzeczywistości, w których żyje człowiek, ale z nimi powiązany, oddziałujący na całą egzystencję człowieka. Jego znaczącą rolą jest fakt, iż nadaje on sens pozostałym rzeczywistością, temu, co się w nich dzieje, a także podejmuje walkę o wartości zaniedbywane. „Rzeczywistość humanistyczna nakłada się na rzeczywistość pragmatyczną, wspomaga ją i chroni od wynaturzeń, od antyludzkich tendencji, od przemocy i gwałtu, od faszyzmu" (tamże: 47). Obecność świata humanistycznego jest więc warta przypominania, szczególnie w rzeczywistości wymuszającej działania zdyscyplinowane, efektywne, użyteczne i wymierne, gdzie liczy się sukces osiągany wszelkimi sposobami, a miarą człowieka jest funkcja, którą pełni, certyfikat, który zrobił, czy wygląd, który wymodelował. „Nie pytamy się o to, jakie są autentyczne i słuszne potrzeby ludzkie, o co naprawdę troszczyć się powinna produkcja; (...) nie bierzemy pod uwagę rosnących konfliktów społecznych w warunkach polaryzacji bogactwa i nędzy, wyścigu wzwyż po szczeblach drabiny luksusu, napięć zawiści, rywalizacji, stresów, nerwic, frustracji, znieczulenia, nie liczymy się z tym, iż rosnące wskaźniki

produkcji i konsumpcji, obliczone w pieniądzach, oznaczają, iż maleją wskaźniki w zakresie stosunku człowieka do człowieka i człowieka do siebie samego i jakości jego życia" (Suchodolski 1981: 31).

W tym momencie warto przywołać postawione we wstępie pytanie: jakie jest miejsce świata humanistycznego we współczesnej rzeczywistości? Suchodolski wskazuje na tendencję traktowania tej przestrzeni z coraz mniejszą powagą, jako świat elity i luksusu, niesamoistną, kruchą i chwiejną nadbudowę, czy co najwyżej rzeczywistość symboliczną. Tendencja lekceważąca utrzymała się, co widać bardzo dokładnie obserwując dzisiejszą debatę publiczną nad naukami humanistycznymi i generalnie – humanistyką. A przecież, jak autor podkreśla, to rzeczywistość humanistyczna jest najważniejszą spośród rzeczywistości, w jakich żyje człowiek. To rzeczywistość prawdziwie ludzka, w której człowiek odnajduje siebie naprawdę i rozwija własne człowieczeństwo (Suchodolski 1985: 48). To nie jest ozdoba ludzkiego istnienia, ale „wielki horyzont człowieczeństwa" (tamże: 48), który nadaje sens naszemu istnieniu, ukazując kierunek i sens ludzkich wysiłków.

Przedstawione rozważania stają się szczególnie istotne w kontekście edukacyjnym. Czym byłaby więc edukacja humanistyczna? Suchodolski podkreśla, iż naczelnym celem edukacji nie jest przygotowanie uczniów do konkretnego zawodu, czy pełnienia określonej społecznie roli, ale „przygotowanie do pełniejszego, ludzkiego życia" (tamże: 48). Edukacja humanistyczna to coś więcej niż kształcenie w dziedzinie polonistyki, sztuki czy języków starożytnych. To „wykształcenie ludzi do życia i do działania w tym skomplikowanym i trudnym świecie, którego przyszłość powinna być inna niż teraźniejszość, a nie tylko większa, niż teraźniejszość" (Suchodolski 1990: 74). Profesor Suchodolski postrzega edukację humanistyczną bardzo szeroko, jako „wykształcenie dla budowania nowej, innej, lepszej przyszłości", jako „budowanie prawdziwego świata dla prawdziwych ludzi" (tamże: 74). W edukacji humanistycznej podkreśla kilka elementów, m.in.: akceptację ludzkiej wspólnoty (której wyznacznikiem jest autentyczny stosunek człowieka do człowieka, pozwalający na zrozumienie i współodczuwanie), prymat dyrektywy „być jakimś" nad dyrektywą „mieć coś" (humanistyczne znaczenie troski o to, by być człowiekiem wartościowym), wagę wartości nieinstrumentalnych (miłości, przyjaźni, kontaktu ze sztuką i przyrodą, zdobywania wiedzy zaspokajającej ciekawość – w przeciwieństwie do wartości, które są środkiem do osiągania innych celów), pierwszeństwo wartości nad korzyściami (rzeczywistością pierwotną jest świat wartości, rzeczywistością wtórną zaś życie realne, organizowane wedle zasady korzyści) oraz poszukiwanie wartości powszechnych i trwałych w dialogu różnych kultur (tamże: 82–83).

Ten rodzaj edukacji poszerza horyzonty, daje możliwość nowych sposobów widzenia codzienności, zachęca do twórczego przekształcania rzeczywistości, a nie ślepego podporządkowywania się biegowi spraw. Dodatkowo kształci postawy i humanistyczny sposób życia, pozwala na identyfikację zarówno narodową, jak i identyfikację z wartościami i zadaniami ogólnoludzkimi, dzięki czemu możliwe jest wspólne budowanie cywilizacji globalnej, opartej na dialogu między wszystkimi państwami i cywilizacjami. Dialog ten nie niweluje jednak różnorodności tradycji, obyczajów czy religii, ale budowany jest na kanwie wartości wspólnych, ogólnoludzkich (tamże: 75). Suchodolski stwierdza, iż to właśnie kultura będzie ułatwiać takie porozumienie między narodami, porozumienie wolne od wyłączności i fanatyzmu – kultura rozumiana szerzej niż tylko działalność artystyczna, ale jako „królestwo człowieka" *regnum homini*, „świat człowieka", rzeczywistość, w której i przez którą człowiek staje się „ludzki" (tamże: 77).

Ta edukacja typu egzystencjalnego uczy nas „jak żyć", dotyka sposobu rzeczywistego życia, realnej ludzkiej egzystencji (w przeciwieństwie do edukacji intelektualnej, bardziej systemowej i uporządkowanej, zawierającej poglądy na budowę materii, genezę życia, problemy kosmologiczne i filozoficzne). Ukazuje bogactwo człowieka, osiągane w kontakcie z wielkim dorobkiem dziejów, ale nie wolne od twórczości własnej, tak w przestrzeni artystycznej, jak i w życiu (tamże: 76).

Wąskie rozumienie edukacji humanistycznej, jako wprowadzanie w nagromadzone dobra kultury i wytworzone dotychczas wartości powoduje, iż może być ona odbierana jak siła dyscyplinująca, „instancja powagi", wymagająca wewnętrznej dyscypliny i posłuszeństwa. Postrzegana zaczyna być jako przymus, narzucający określone interpretacje i sposoby zachowania. Z drugiej strony wiąże się ją z domeną elit, swoistym luksusem, dodatkiem do życia skoncentrowanego na podnoszeniu pozycji społecznej, statusu materialnego i zdobyciu sukcesu za wszelką cenę. Wykształcenie staje się wówczas umocnieniem posiadanych przez elity przywilejów. Związane jest z tym zjawisko degradacji kultury, zachodzące w dwóch zakresach: podporzadkowaniu kultury interesom różnych grup społecznych (także władzy państwowej), lub sprowadzeniu kultury do poziomu rozrywki, wypełniającej czas wolny (intensyfikacja doznań powierzchownych, rozrywka niewyszukana, bazująca na podstawowych instynktach, nie wymagająca od odbiorcy myślenia, czy jakiejkolwiek refleksji). Faktycznie zaś humanistycznie pojmowana edukacja bogata jest w działania twórcze, spontaniczne i ekspresyjne, działania podkreślające wspólnotowość, otwarcie na drugiego człowieka, sprawiedliwość i odpowiedzialność, „moralność serca, a nie moralność woli" (tamże: 85). To całościowy rozwój człowieka, wprowadzanie

w świat wartości, samorealizowanie się z zachowaniem respektu dla innych i odpowiedzialności za siebie. To życie, „w którym dajemy świadectwo określonemu wyborowi wartości" (tamże: 76).

Przywołane hasło „uczyć się, aby być" jest esencją humanistycznie rozumianej edukacji, w której uczeń jest człowiekiem, żyjącym dla siebie i innych, kierującym się w życiu odwagą myśli, dobrocią serca i sprawiedliwością. Edukacja humanistyczna zatem przygotowuje ludzi do budowania świata pełnego empatii, twórczości, dobra i sprawiedliwości. Jej głównym zadaniem staje się pomaganie w rozumieniu problemów współczesnej cywilizacji, przysposobienie do wspólnego działania w dążeniu do budowania świata bez wojen, ku światowemu dialogowi w duchu tolerancji i poszanowania drugiego człowieka (Suchodolski 1985: 50).

Innym ważnym zadaniem edukacji humanistycznej jest pomoc człowiekowi współczesnemu w rozwiązywaniu konfliktu między potrzebą sukcesu i materialnego „posiadania" i konsumowania, a życiem dla drugiego, w humanistycznej wspólnocie. Suchodolski w artykule *Edukacja na rozdrożu* (Suchodolski 1981) wspomina o tym, przeciwstawiając wertykalny styl życia, stylowi horyzontalnemu. Ten pierwszy związany z orientacją na „mieć", staje się dziś niestety dominujący. Człowiek nieustannie goni za sukcesem materialnym i prestiżem, traktując własne życie jako środek do uzyskania tego celu. Styl horyzontalny zaś, wyraża chęć, aby bardziej „być" kimś niż „mieć" coś. W tym przypadku najważniejsze stają się przeżycia, które nie pełnią instrumentalnej funkcji, ale są ważne i wartościowe same przez się (tamże: 39). Nie jest łatwo zachęcać do horyzontalnego stylu życia w obliczu naszej współczesnej cywilizacji, natarczywie zachęcającej do kierowania się w życiu zasadą „mieć". Można tego dokonać tylko dzięki wychowaniu prospektywnemu i innowacyjnemu, nie zaś adaptacyjnemu i konformistycznemu. Edukacja adaptacyjna wydaje się łatwiejsza, pozbawiona ryzyka, prowadząca do jasno sprecyzowanych celów – formując i manipulując młodym pokoleniem na bazie autorytatywnych schematów. Nie ma ona niestety nic wspólnego z edukacją rozumianą humanistycznie, gdyż wychowanie powinno być „budzeniem sił, które będą przyszłość tworzyć" (tamże: 34), powinno być inspirowaniem, pobudzaniem do aktywnego i twórczego życia w zgodzie z poszanowaniem Innego. Edukacja humanistyczna jest zatem według prof. Suchodolskiego „edukacją prowadzącą ku tolerancji, ku dialogowi. I to jest jej wartość niewątpliwa" (Suchodolski 1990: 76).

Powracając do głoszonego dzisiaj kryzysu nauk humanistycznych i samej humanistyki warto pamiętać o tezach przedstawionych w *Świecie humanistycznym*,

ale także innych tekstach prof. Bogdana Suchodolskiego, w których podkreśla on znaczenie wartości humanistycznych dla współczesnego człowieka i świata. Rozwój kierunków technicznych i ścisłych (z jednoczesnym stopniowym spadkiem zainteresowania kierunkami humanistycznymi) nie powinien wykluczać cech tradycyjnie przypisywanych postawie humanistycznej, bo czyż cokolwiek na tym świecie może się bez humanistyki obyć? Nawet, jeśli pochopnie odpowiedzielibyśmy na to pytanie twierdząco, warto jeszcze raz sięgnąć do tekstów Profesora i inspirując się jego twórczością naukową, zastanowić nad przestrzeniami współczesnego humanizmu, które są znacznie bardziej rozległe, niż sądzi się potocznie. Czy rozwój nauk ścisłych i technicznych jest zatem od humanistyki wolny? Suchodolski odpowiada na to pytanie: „Postępy techniki nowoczesnej sprawiają, iż coraz więcej ludzi musi uzyskiwać rzetelne przygotowanie naukowe do pracy zawodowej i że przygotowanie to musi w coraz większej mierze kształcić uzdolnienia twórcze; im bardziej zaś kwalifikacje wynikające z rutyny tracą znaczenie społeczno-zawodowe – tym większą staje się rola wykształcenia wszechstronnego, które by rozwijało inteligencję i wyobraźnię ludzi, a więc również wykształcenia humanistycznego. Równocześnie nowoczesny rozwój techniki sprawia, iż praca ludzi staje się coraz bardziej zespołowa i wymaga umiejętności społecznego organizowania i współdziałania, jak również określania jej społecznych skutków" (Suchodolski 1967: 378–379). Takie wszechstronne wykształcenie, wykształcenie humanistyczne, o którym pisał Bogdan Suchodolski, powinno być dziś szczególnie poważane, gdyż chroniłoby młode pokolenia przed przedmiotowym traktowaniem siebie i innych, przed ślepym podporządkowaniem się medialnym przekazom, przed koncentrowaniem własnej egzystencji jedynie ma dobrach materialnych i bezkrytycznym przyjmowaniem postaw i wartości premiowanych przez kulturę masową. Jednocześnie uczyłoby współpracy w zespole, zamiast wszechobecnej dziś rywalizacji oraz przywróciłoby do łask altruizm, w zamian za panoszący się dziś wszędzie natarczywy egoizm.

Humanistyczne wartości są podstawą naszego człowieczeństwa i mimo coraz częściej deklarowanego przez współczesnych ludzi lekceważącego stosunku do humanistyki, nie da się zaprzeczyć, iż tak, jak zaznaczał prof. Bogdan Suchodolski, rzeczywistość humanistyczna jest najważniejsza, gdyż czuwa nad tym, aby nie dopuszczać do wynaturzeń i nie ulegać antyludzkim tendencjom oraz wyznacza kierunek i sens ludzkich wysiłków. Świat humanistyczny wyrażający się przede wszystkim w kulturze, jest pewnym typem istnienia, stylem życia, praktykowaniem postawy prawdziwego humanizmu. Jest więc dostrze-

galny w każdej dziedzinie życia, w działaniu i tworzeniu, w byciu z drugim człowiekiem. Jednocześnie jest wszechogarniający, dokładnie wypełniający naszą egzystencję, gdyż: „W jakąkolwiek stronę skierujemy naszą uwagę zobaczymy zawsze świat humanistyczny jako jedyną i prawdziwą ojczyznę człowieka" (Suchodolski 1985: 49).

Bibliografia

Suchodolski B. 1981. *Edukacja na rozdrożu*, „Kwartalnik Pedagogiczny" nr 2 (100), s. 29–45.

Suchodolski B. 1985, *Świat humanistyczny*, „Kwartalnik Pedagogiczny" nr 2 (116), s. 43–50.

Suchodolski B. 1967. *Świat człowieka a wychowanie*, Książka i Wiedza, Warszawa.

Suchodolski B., Wojnar I. 1988. *Humanizm i edukacja humanistyczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Suchodolski B. 1990. *Wychowanie mimo wszystko*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2014 NUMER 3(233)

Irena Szybiak
Uniwersytet Warszawski

Łukasz Kurdybacha na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego”

Summary

ŁUKASZ KURDYBACHA IN “THE PEDAGOGICAL QUARTERLY”

Professor Dr. Łukasz Kurdybacha (1907–1972) began his cooperation with “The Pedagogical Quarterly” in 1960. His first article was entitled: “Educational trends in the time of Jan Władysław Dawid” (1859–1914). The author showed the pedagogical views of Dawid in the context of the Polish educational movements and the achievements of Western European countries – with the exception of Germany – and the United States. In “The Pedagogical Quarterly” of 1964, Prof. Kurdybacha posted a comprehensive report on the work of the historians of education at the Faculty of Education, entitled “Chair of History of Education and Education 1953–1963”, summarizing the ten-year activity of his Chair and Team. The third article “Vital issues of the International Year of Education” was published in 1971. The author presents three issues: the problems of education in third world countries, issues of lifelong education, based primarily on the French literature, and the third part – a specific report on the achievements of Polish education, specially that addressed to the adults. Two articles devoted to school, Soviet youth and their teachers that were a kind of tribute to the then regime are not included in the discussion.

Key words: Łukasz Kurdybacha, Jan Władysław Dawid, Iza Moszczeńska, Aniela Szycówna, Henryk Wernic, Department of the History of Schooling and Education, Andreas Fricius Modrevius, Joannes Amos Comenius, Commission of National Education in Poland, International Education Year UNESCO 1970.

red. Paulina Marchlik

Współpracę z „Kwartalnikiem Pedagogicznym” prof. Łukasz Kurdybacha nawiązał w 1960 roku. Jego artykuł *Prądy oświatowe czasów Jana Władysława Dawida*

rozpoczynał numer czasopisma w całości poświęcony Dawidowi i jego udziałowi w polskim ruchu oświatowym, na tle dorobku krajów Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych (Kurdybacha 1960a). Wkraczając w obręb problematyki szkoły i wychowania w dobie pozytywizmu zastrzegł, iż podstawowe badania nad tą epoką, z których korzystał, należały do Ryszarda Wroczyńskiego, który pisał o walce „pozytywistów warszawskich z jednostronnością programu klasycznego ówczesnych gimnazjów" (tamże: 3). Profesor Kurdybacha omówił problematykę szkoły w drugiej połowie XIX i na początku XX w. zaczynając od przytoczenia opinii Ludwika Krzywickiego, który tak charakteryzuje nowe rozwiązania ówczesnych programów nauczania:

Ludzie interesu, praktyczni i przedsiębiorczy, wolni od wpływów tradycji i bardziej ufający zdrowemu rozsądkowi niż wszelkim wywodom teoretycznym, umiejący orientować się w życiu realnym i zapewnić sobie dobrobyt materialny pierwsi wypowiedzieli walkę klasycyzmowi nie tylko w Polsce, we Francji i w Anglii, ale wszędzie gdziekolwiek życie stworzyło rozsądnych mężów, stwarza zaś ich ono wszędzie w coraz znaczniejszej liczbie (tamże).

Zmiany w ówczesnym systemie szkolnym Stanów Zjednoczonych i państw Europy Zachodniej prof. Łukasz Kurdybacha przedstawił na przykładzie reform we Francji, Wielkiej Brytanii, w Niemczech oraz zacofanie w tym zakresie gimnazjów w Rosji – także na obszarze ziem polskich pod zaborem rosyjskim. Pisał:

Królestwo Polskie przechodzi – jak wiadomo – po upadku powstania styczniowego bardzo głębokie zmiany ekonomiczno-społeczne. Otwarcie rynku rosyjskiego dla produktów dla produktów przemysłu polskiego powoduje bardzo szybki jego rozwój. Wystarczy przypomnieć, iż w latach 1877–1885 powstało prawie 60 nowych fabryk. Równocześnie jakby spod ziemi wyrastają coraz to nowe organizacje typowe dla życia kapitalistycznego. W ciągu np. 1871 r. zaczynają działalność: Warszawskie Towarzystwo Cukrowników, Warszawskie Towarzystwo Farmaceutyczne, Towarzystwo Osad Rolnych i Przytułków Rzemieślniczych, Towarzystwo Zjednoczonych Stolarzy Warszawskich, Bank Dyskontowy, Warszawskie Towarzystwo Wzajemnego Kredytu itp. (tamże: 9–10).

Przy tej okazji zacytował opinię Juliana Marchlewskiego o zachodzących w Królestwie zmianach, nie tylko ekonomicznych, ale także ideologicznych.

(...) Na miejscu międzypowstaniowego mistycyzmu patriotycznego, którym kierowała się szlachta, pojawia się pozytywizm, ideologia trzeźwego mieszczanina o materialistycznym zabarwieniu, pokładającego niezachwianą wiarę w nauce, rozumie ludzkim, w pracy, doświadczeniu i oczywiście w majątku. Bohaterem schyłku XIX w. nie jest już szlachecki rycerz, pełen mglistych, płaczliwych często ideałów, lecz trzeźwy i rzutki „inżynier, fabrykant, geszefciarz, wreszcie właściciel ziemski prowadzący wzorowe gospodarstwo" (Marchlewski 1952: 145) (Kurdybacha 1960a: 10).

Na tym tle zarysował konsekwencje polityki oświatowej caratu dla społeczeństwa polskiego. Krytykę gimnazjum humanistycznego, jako szkoły nie dającej żadnego użytecznego wykształcenia, pozytywiści warszawscy prowadzili na łamach „Przeglądu Pedagogicznego”. Jako ilustrację ich poglądów przytoczył i poddał analizie artykuł Henryka Wernica *Konieczna reforma gimnazjów filologicznych* (Wernic 1882: 321), w którym autor pytał o to, czy warto

„dla jednego miłośnika starożytnych języków poświęcać dziewięćdziesiąt dziewięć ludzi i zmuszać ich do pracy czysto teoretycznej, której zastosować w praktyce nigdy nie będą mieli sposobności?” [...] Domagając się zgodnie ze stanowiskiem przemysłowej burżuazji usunięcia z gimnazjów łaciny i greki, Wernic jednak ani inni pedagogowie tych czasów nie podzielali poglądów mieszczaństwa, że wykształcenie średnie powinno się zamykać w ramach ówczesnych szkół realnych. Nie pochwalali również negatywnego stosunku do szkół realnych konserwatywnych kół ówczesnego społeczeństwa, głównie szlachty. Przyznawali nawet, że zdobyte w szkole realnej wiadomości matematyczne i przyrodnicze mogą przynieść w życiu – w przeciwieństwie do łaciny i greki – konkretne korzyści. Ale to, co w opinii przemysłowej burżuazji uchodziło za zaletę szkół realnych, a więc ich program praktyczny, dający młodzieży przygotowanie do pracy w fabrykach czy bankach, to właśnie w opinii postępowych pedagogów pozytywizmu było ich największą wadą. Wniosek z tego był prosty. Wykształcenie ogólne zmierzające do wszechstronnego rozwoju sił umysłowych ucznia, do jego samodzielności myślenia i bystrej inteligencji ma o wiele większą wartość niż wiedza zawodowa udzielana przez szkołę. Wykształcenie ogólne powinno być też głównym i jedynym celem polskiej – dowodził „Przegląd Pedagogiczny” (Kurdybacha 1960a: 11–12).

Analizując znaczenie rodzącego się w Królestwie Polskim ruchu oświatowego, zwłaszcza po rusyfikacji rządowej szkoły średniej i otwarciu zawodu nauczycielskiego tylko dla Rosjan oraz nadzorze w tym zakresie szkół prywatnych, Ł. Kurdybacha zwrócił uwagę, że krytyka idąca ze strony polskiej inteligencji dotyczyła nie tyle obcego języka w nauczaniu, co marności programowej szkoły carskiej. Stwierdził on, że:

Rozpoczęta w 1866 r. rusyfikacja szkoły średniej zakończyła się w 1872 r. Od tego czasu szkoły średnie Królestwa podporządkowano za pośrednictwem kuratora warszawskiego okręgu szkolnego władzom oświatowym w Petersburgu, język rosyjski stał się językiem wykładowym na lekcjach wszystkich przedmiotów z wyjątkiem religii i języka polskiego, którego nie we wszystkich zresztą szkołach nauczano. Nauczycielami mogli być tylko Rosjanie, przeważnie słabo przygotowani do zawodu, skłonni do różnego rodzaju szykan młodzieży. Przebiegający powolniej z różnych powodów proces rusyfikacji szkoły elementarnej zakończył się w 1885 r. zarządzeniem o obowiązku nauczania wszystkich przedmiotów w języku rosyjskim. Równocześnie wszystkie szkoły elementarne obsadzono nowymi nauczycielami bardzo słabo przygotowanymi do zawodu, wykształconymi w duchu rosyjskim. Obniżyło to wyraźnie poziom całej oświaty elementarnej (tamże: 13–14).

Zaniedbywanie języka ojczystego – podkreślił Ł. Kurdybacha – nie było zjawiskiem wyjątkowym, sięgało także szkół w państwach np. w Anglii, Niemczech, gdzie wychowywano młodzież „raczej w duchu Cezarów i Cyceronów" niż w duchu patriotyzmu. Walka ze szkołą carską w Królestwie Polskim nie byłaby zjawiskiem wyjątkowym w ówczesnej Europie, gdyby nie to, że miejsce języka polskiego zajął w niej język rosyjski, używany w tym wypadku, jako język polityki wynaradawiania. Autor artykułu zwracał jednak uwagę na fakt, iż nie to było powodem walki intelektualistów Królestwa ze szkołą rosyjską, a programowa marność tej szkoły. I przytoczył opinię Izy Moszczeńskiej:

W „Przeglądzie Pedagogicznym", i w osobnej broszurze wydanej w Galicji w 1905 r., pisała ona dosłownie: „Niechęć społeczeństwa do szkoły rosyjskiej wynikała nie tylko z tego, że w niej obcy język panował, lecz że to była szkoła pod każdym względem zła". Ażeby uzasadnić tę skrajną ocenę szkoły rosyjskiej w Królestwie, Moszczeńska podała całą listę powodów, które ją do takiej opinii skłoniły. Szkoła rosyjska, wedle oceny Moszczeńskiej była wrogo ustosunkowana nie tylko do narodowości polskiej, ale także do kultury umysłowej, postępu kulturalnego i społecznego. Rosyjskie ministerstwo oświaty – twierdziła Moszczeńska, a potwierdzają to również nowe badania uczonych radzieckich – dążyło świadomie i konsekwentnie do zahamowania rozwoju oświaty (tamże: 14).

Na kolejnych stronach Kurdybacha analizował także ruch oświatowy, kierowany przez ówczesną inteligencję polską w stronę warstw ludowych, niewykształconych, bądź poddanych oddziaływaniu rosyjskiej szkoły elementarnej. Zdaniem działaczy oświatowych

(...) żadna szkoła państwowa nie powinna mieć charakteru klasowego, czyli troszczyć się jedynie o zaspokojenie potrzeb kulturalnych jedynie pewnych grup ludności. Nie należy również tolerować istnienia specjalnych szkół ludowych, lecz dążyć do zakładania szkół elementarnych, które przyjmowałyby początkujące w nauce dzieci wszystkich stanów. Szkoła nowoczesna powinna obalić wszystkie tradycje dawnej oświaty stanowej. Wszystkie pomysły takiego zorganizowania oświaty, aby szkoły wiejskie wychowywały dzieci na chłopów, a szkoły miejskie na robotników czy rzemieślników, uważano w kołach postępowych Królestwa za wsteczne i szkodliwe. „Chłop czy robotnik – dowodzono niewątpliwie pod wpływem ideologii socjalistycznej – powinien być w pierwszym rzędzie kulturalnym, oświeconym człowiekiem, a dzięki kulturze przyswoi sobie łatwo umiejętności, których jego obowiązki wymagają" (Moszczeńska 1905: 46–48) (Kurdybacha 1960a: 15).

Analizując sytuację szkolnictwa w Królestwie z końcem XIX w. Kurdybacha zwraca uwagę na przeszkody, hamujące jego rozwój:

Jedną z przeszkód utrudniających dostosowanie szkolnictwa do potrzeb ekonomicznych i społecznych Królestwa Polskiego była jego mała liczebność. W 1894 r. gimnazjów i szkół

realnych było w Królestwie 50, seminariów nauczycielskich 15. Sytuację w dziedzinie szkolnictwa średniego ratowało w pewnej mierze szkolnictwo prywatne liczące 329 różnorodnych zakładów średnich – ogólnokształcących, realnych i zawodowych (Kurdybacha 1960a: 16).

I pisał dalej:

Najgorzej jednak przedstawiała się sytuacja w szkolnictwie elementarnym liczącym oficjalnie 3051 szkół, z których wiele jednak było nieczynnych z powodu braku nauczycieli. Liczba ta stale niepokojąco spadała. W 1901 r. było ich już tylko 2688, w tym mniej niż połowa wiejskich, reszta przypadała na miasta i miasteczka. Przyczyną stałego zmniejszania się liczby szkół po wsiach była ciężka sytuacja materialna chłopów, na których barki spadał główny ciężar ich utrzymania (tamże: 16).

Przedstawiając zagadnienie kształtowania się polskiej pedagogiki w warunkach narzuconych przez rusyfikatorską politykę oświatową Łukasz Kurdybacha uwypuklił znaczenie nauczania prywatnego, domowego oraz procesu rozwoju pedagogiki naukowej i roli w nim „Przeglądu Pedagogicznego”:

Wobec tego, że postulatów oświatowych społeczeństwa Królestwa Polskiego nie mogła zrealizować ani ówczesna szkoła elementarna, ani średnia, główny ciężar odpowiedzialności za wychowanie młodzieży zaczęto już w latach siedemdziesiątych przerzucać na nauczanie prywatne. Z możliwości tych mogły oczywiście korzystać tylko dzieci bogatych rodziców, których stać było na utrzymanie nauczycieli domowych bądź na pokrywanie dość wysokich opłat w szkołach prywatnych. W latach dziewięćdziesiątych nauczanie domowe tak się rozpowszechniło, że objęło nawet część bogatszych chłopów. Zawód nauczyciela domowego stał się niemal zawodem narodowym. Wedle świadectwa Moszczeńskiej obowiązków pedagogicznych podejmowali się „uczeni, artyści, literaci, przyrodnicy, lekarze adwokaci, korespondenci handlowi, urzędnicy, studenci, kobiety wszelkich zawodów i nie posiadające żadnych zawodowych kwalifikacji, wszyscy słowem, którzy się czegoś nauczyli, uczą innych” (Moszczeńska 1905: 21). Nie należy więc dziwić się, że wychowanie domowe w tych warunkach nie stało na zbyt wysokim poziomie. Dlatego też opieka naukowa nad wychowaniem domowym, pomoc nauczycielom prywatnym w spełnianiu ich obowiązków pedagogicznych urasta w Królestwie do jednego z najważniejszych problemów narodowych (Kurdybacha 1960a: 18). Z omówioną sytuacją oświaty w Królestwie Polskim pod koniec XIX w. złączona jest nierozerwalnymi węzłami działalność i twórczość Jana Władysława Dawida. (...) O kierunku działalności Dawida zdecydował bezpośrednio „Przegląd Pedagogiczny”, którego założenie było – jak to słusznie podkreśla Denelówna – „jednym z aktów samoobrony społeczeństwa polskiego” przed niebezpieczeństwami zacofanej szkoły carskiej. [...] Zaradzić dotkliwemu brakowi przygotowanych właściwie sił nauczycielskich mogły tylko odpowiednie studia pedagogiczne. Nieliczne jednak rządowe seminaria nauczycielskie stały na niskim poziomie a ponadto rekrutowały na studia tylko takich kandydatów, którzy rokowali nadzieje lojalnej pracy w szkołach publicznych zgodnie z instrukcjami władz carskich. Nawoływania redakcji „Przeglądu” do zakładania prywatnych kursów pedagogicznych nie dały rezultatów z nieznanych już dzisiaj powodów. Wykłady pedagogiki na prywatnych pensjach żeńskich również nie spełniły pokładanych w nich nadziei. W tych warunkach „Przegląd

Pedagogiczny" urastał do jedynego poważnego ośrodka informacji i inspiracji. Tak też rozumiał jego rolę Dawid, gdy w 1883 r. nawiązał z nim stałą współpracę (Kurdybacha 1960a: 18–19).

Wśród różnych tematów pedagogicznych Dawid poddawał w wątpliwość zagadnienie wartości wychowania religijnego dla moralnego rozwoju człowieka, co ujął Kurdybacha w następujących słowach:

Praca *O zarazie moralnej*, chociaż w zasadzie dotyczy psychologii, nawiązuje przede wszystkim do dyskutowanego często wówczas w Europie i na ziemiach polskich problemu, czy dla wychowania moralnego młodzieży wystarczy nauczanie religii. (...) Jak wskazuje krótki artykuł w „Przeglądzie Pedagogicznym" z 1883 r. problem ten zaprzątał wiele umysłów polskich. Nie pretendując do wyczerpania tego skomplikowanego zagadnienia Dawid wskazał przede wszystkim na materialistyczno-fizjologiczną genezę uczuć religijnych. Uczucia te i świadomość religijna mogą wywołać w człowieku obawę kary w życiu przyszłym za złe postępowanie, a raczej obawę „nieznanych następstw w życiu przyszłym". Nie powstrzymują go jednak od niemoralnego (Kurdybacha 1960a: 19) postępowania. Często bowiem można w codziennym życiu spotkać ludzi, „którzy wyznając nie tylko ustami, ale i w głębi duszy wzniosłe zasady bezinteresowności i miłości bliźniego, w czynach kłam im zadają". Z tych znanych powszechnie zjawisk wyciągnął Dawid odważny wniosek, iż wychowanie religijne nie wystarczy do realizacji przez ludzi ogólnie uznanych zasad moralnych. Nie oświadczył wprawdzie wyraźnie, że należy wobec tego wprowadzić do szkół świecką naukę moralną – jak tego domagało się wielu współczesnych mu działaczy – lecz wniosek taki był oczywisty (Dawid 1886; Kurdybacha 1960a: 20).

Kolejnym przedmiotem debat i sporów w publicystyce końca XIX w. było zagadnienie charakteru szkoły średniej:

W toczącym się ciągle jeszcze sporze, czy szkoła średnia powinna [...] dawać fachowe przygotowanie do pracy w różnych dziedzinach życia ekonomicznego, czy też raczej uzbrajać umysły w ogólnokształcącą wiedzę, Dawid opowiedział się wyraźnie przeciw przedwczesnej specjalizacji, chociaż nie zaprzeczał całkowicie jej wartości dla życia moralnego. Dawid przy tej okazji nie pochwalał ani ówczesnej szkoły realnej, ani gimnazjum klasycznego. W jego przekonaniu każdy niemal przedmiot nauczany w ówczesnych szkołach średnich mógłby oddawać poważne usługi intelektualnemu i moralnemu rozwojowi młodzieży, gdyby nauczyciele umieli pracować w klasie odpowiednimi metodami, budzić zainteresowania uczniów, rozwijać ich samodzielność rozumowania (Kurdybacha 1960a: 20).

Podejmując zagadnienie wychowania młodzieży, Dawid przekonywał, że w stosunku do Polaków nie może ono powielać zwyczajów wychowawczych stosowanych np. w Anglii czy Niemczech:

Licząc się z psychicznymi i intelektualnymi właściwościami Polaków oraz ich potrzebami społeczno-ekonomicznymi, należy [...] w polskiej pedagogice i polskiej szkole kłaść nacisk na rozwijanie innych przymiotów i innych nawyków niż np. w Niemczech [...] „Wychowując Polaka

musimy pracować szczególnie nad wykorzenieniem jego wad narodowych i dziedzicznych, które np. Anglikom tylko w małym stopniu są właściwe. Podobnie stosując różne obce środki i metody musimy wiedzieć, że w dziecku naszym mniej będą skuteczne. Te same metody okazywać się mogą bardziej zbawiennymi np. dla Niemca”. Rozważania te doprowadziły Dawida do przekonania o konieczności unarodowienia pedagogiki polskiej czyli dostosowania wszystkich jej metod, programów i środków do właściwości narodu polskiego (tamże: 21).

Dorobkiem J.W. Dawida było podjęcie sprawy organizacji badań i przygotowania narzędzi badawczych:

Dawid opracował w 1886 r. bardzo obszerny – może nawet zbyt obszerny – *Program postrzeżeń psychologicznych* (Dawid 1887) zwracając się do rodziców, nauczycielek prywatnych, wychowawców, przełożonych żeńskich szkół prywatnych, kierowniczek ochronek z gorącym apelem o wzięcie udziału w zrealizowaniu przygotowanych przez niego badań. Ich wartością naukową, ich znaczeniem w dziejach psychologii zajmą się niewątpliwie specjaliści. Jaką cieszyły się one popularnością wśród ówczesnych działaczy oświatowych i nauczycieli, świadczy wymownie wypowiedź Anieli Szycówny: „Był to dla mnie – pisała ona – rodzaj objawienia. To, co przeczuwałam intuicyjnie pisząc swój skromny dzienniczek, zostało tu sformułowane jasno i wyraźnie; zrozumiałam i oceniłam znaczenie psychologii dla pedagogiki” (Kurdybacha 1960a: 22).

Program badań opracowany przez Dawida nie zyskał większego poparcia i zainteresowania wśród działaczy oświatowych:

W badaniach wzięli udział tylko wybitniejsi nauczyciele, związani bliżej z „Przeglądem Pedagogicznym” i z samym autorem. Wśród nich dwoiła się i troiła Aniela Szycówna. Zbadano 520 dzieci. Wyniki omówione przez Dawida w *Zasobie umysłowym dziecka* nie doprowadziły do oczekiwanych przez niego rezultatów, zwłaszcza jeśli chodzi o zastosowanie praktycznie. Rozbudziły one jednak niewątpliwie wśród nauczycielstwa zainteresowania psychologią i pogłębiły zrozumienie jej wagi dla pedagogiki. Dawida zaś zachęciły do szukania kontaktów z ogółem nauczycieli elementarnych i do prób podnoszenia na wyższy poziom oświaty ludowej przez ściślejszą z nimi współpracę. Projekt ten zreferowany przez Dawida na tajnym zgromadzeniu warszawskich działaczy oświatowych w 1887 r. spotkał się z ostrą krytyką zebranych. Większość uczestników obrad uważała nauczycieli elementarnych za urzędników rosyjskich (tamże: 23).

Istotnym elementem dorobku J.W. Dawida była *Nauka o rzeczach*, opublikowana w 1892 r. przeciwstawiana werbalizmowi w pracy z dzieckiem. „Ta werbalna czysto kultura, oparta na obrazkach i książkach, zabija w dziecku zdolność widzenia i rozumienia rzeczy. Równocześnie zanika w nim samodzielność myślenia. Wychowany w ten sposób młody człowiek przypomina kalekę, który nie potrafi poruszać się o własnych siłach wśród żadnych zagadnień, zarówno ze świata materialnego jak i duchowego” (Kurdybacha 1960a: 24).

W 1890 roku Dawid objął stanowisko redaktora naczelnego „Przeglądu Pedagogicznego", z postanowieniem, że czasopismo będzie wspomagało czytelników w dziedzinie nauczania i wychowania:

> Zgodnie z tym założeniem ograniczył poważnie miejsce na artykuły teoretyczne i na informacje o sprawach oświatowych w obcych krajach. Główny nacisk natomiast położył na udzielanie stałej pomocy czytelnikom w dziedzinie nauczania i wychowania. Temu przede wszystkim celowi służyły poszczególne działy „Przeglądu", jak np. „poradnik wychowawczy" i „dziennik pedagoga", czy działy poświęcone ważniejszym przedmiotom nauczania, jak nauki przyrodnicze, matematyka, geografia, historia, języki obce itp. Podawano tu wyczerpujące wskazówki praktyczne z dziedziny metodyki i dydaktyki każdego przedmiotu. Równocześnie walczył Dawid o bezwzględne przestrzeganie ogólnokształcącego charakteru szkoły elementarnej (tamże: 25).

Artykuł zamyka zwięzłe omówienie znaczenia Dawida w opiniach jego współpracowników, np. Izy Moszczeńskiej, Stanisława Karpowicza oraz refleksje nad ostatnim okresem jego życia, po rewolucji 1905 roku.

Kolejnym tekstem, opublikowanym przez Łukasza Kurdybachę na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego", był artykuł sprawozdawczy *Katedra Historii Szkolnictwa i Oświaty 1953–1963* (Kurdybacha 1964). „Badania naukowe Katedry w pierwszym dziesięcioleciu pracy Wydziału Pedagogicznego objęły wszystkie okresy i zagadnienia nowożytnej historii oświaty i szkolnictwa, które miały postępowy charakter" (tamże: 108) – tak prof. Kurdybacha rozpoczął sprawozdanie z pierwszych dziesięciu lat pracy Katedry. Podsumowując problematykę badawczą w tym dziesięcioleciu, wskazał na dorobek własny, prof. Michała Szulkina, oraz młodszych pracowników naukowych, zmierzających do doktoratów.

Sprawozdanie, utrzymane w porządku chronologicznym, zaczyna się od przedstawienia prac związanych z czterechsetleciem „wydania *De Republica emendanda* – Andrzeja Frycza Modrzewskiego, kierownik Katedry podjął pracę nad pierwszym w Polsce zbiorowym wydaniem *Dzieł* tego wielkiego myśliciela i postępowego działacza. W wyniku tej pracy ukazało się w latach 1953–1960 pięć tomów *Opera omnia* Modrzewskiego w języku łacińskim, pięć tomów jego *Dzieł* wszystkich w tłumaczeniu polskim oraz fotooffsetowy przedruk: *O poprawie Rzeczypospolitej* w tłumaczeniu Cypriana Bazylika z 1770 r." (tamże).

Drugim obszarem badań były dzieje szkół i oświaty w dobie reformacji, o czym tak pisał:

> Rezultatem (...) była trzyarkuszowa rozprawa Tadeusza Mizi, mówiąca o roli Erazma z Rotterdamu w dziejach pedagogiki, oraz opublikowana częściowo praca magisterska Władysława Tupalskiego o początkach gimnazjum gdańskiego. Przez szereg lat prowadziła Katedra poszukiwania najstarszych programów i regulaminów szkół polskich z okresu reformacji. Zgromadzony

materiał dotyczył dziesięciu szkół najstarszych szkół (...). Ponieważ dalsza praca Katedry nad zbiorem owych programów nie mogła być kontynuowania z powodu braku funduszów, trzeba ją było odstąpić Pracowni Dziejów Oświaty PAN (tamże).

Lepsze wyniki przyniosły badania pedagogiki w dobie reformacji. Profesor opublikował wtedy rozprawę o Szymonie Maryckim z Pilzna (Kurdybacha 1963) oraz monografię *Z dziejów pedagogiki ariańskiej* (Kurdybacha 1958, 1964: 108–109).

W 1955 roku Katedra rozpoczęła badania nad dorobkiem pedagogicznym Jana Amosa Komeńskiego.

Wynikiem ich było opublikowanie w 1957 r. przeszło 17 arkuszowej rozprawy o pracy Komeńskiego w Polsce, przetłumaczonej w trzy lata później na język czeski (Kurdybacha 1957, 1960b). (...) autor ogłosił 10 mniejszych studiów, drukowanych przeważnie w Pradze czeskiej i w Moskwie, a dotyczących roli Komeńskiego w Europie, rozwoju jego Wielkiej dydaktyki, recepcji myśli pedagogicznej w Polsce i w Anglii, a także działalności oświatowej jego wnuka, Daniela Ernesta Jablonskiego. Ostatnim akordem tych badań była zorganizowane przez Katedrę w 1959 r. w porozumieniu z UNESCO wystawa Komeńskiego (Kurdybacha 1964: 109).

W 1954 roku rozpoczęły się w Katedrze badania Wieku Oświecenia i działalności Komisji Edukacji Narodowej.

Dzięki pomocy finansowej Instytutu Pedagogiki Ministerstwa Oświaty, kierowanego wówczas przez prof. Tadeusza Tomaszewskiego, Katedra zorganizowała w latach 1954–1955 ekipę badawczą, złożoną z asystentów, magistrantów i doktorantów, która przeprowadziła pracochłonne poszukiwania archiwalne w Płocku, Lublinie, Krakowie, Wrocławiu, Poznaniu i w Kórniku, sfotografowała około 1500 dokumentów, wśród nich szereg obszerniejszych rękopisów wielkiej wagi” (tamże).

Ze względu na niedostatek funduszy badania zostały przeniesione do Pracowni Dziejów Oświaty PAN. Dzięki tym zasobom dokumentów możliwe były indywidualne prace nad dziejami Komisji Edukacji Narodowej.

Tadeusz Mizia korzystając z nich opublikował trzy studia o działalności oświatowo-pedagogicznej Grzegorza Piramowicza i wydał jego *Powinności nauczyciela.* Następnie rozpoczął pracę nad rozprawą doktorską: *Szkolnictwo parafialne Komisji Edukacji Narodowej* [...]. Na zgromadzonych mikrofilmach i fotokopiach oparła też swoją pracę aspirantka Janina Lubieniecka. Jej badania nad działalnością programowo-pedagogiczną Komisji Edukacji Narodowej wypełniły dotkliwą lukę w dotychczasowej wiedzy o oświacie XVIII w. Uzupełnieniem tej pracy są teksty źródłowe, ilustrujące reformę nauczania w XVIII w. oraz rozprawa o nauczaniu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w szkołach Komisji Edukacji Narodowej. Z badaniami nad Komisją Edukacji Narodowej było związanych kilka prac magisterskich. (...) Przykładem może tu być opublikowana w skrócie praca magisterska Zbigniewa Nanowskiego *Retoryka i poetyka w szkołach Komisji Edukacji Narodowej* (tamże: 109–110).

Sprawozdanie o pracy Katedry objęło także zakres prac prowadzonych przez doc. Michała Szulkina, a dotyczących XIX i XX w., skupionych nad zagadnieniami „postępowej myśli pedagogicznej" i „walki o świeckość szkolnictwa na ziemiach polskich oraz w innych krajach".

Pierwszym problemem zajmował się przede wszystkim doc. dr Michał Szulkin, poświęcając wiele uwagi zarówno polskiej myśli pedagogicznej, jak i obcej, zwłaszcza rosyjskiej oraz radzieckiej. Pierwsze, ze względów chronologicznych, miejsce [...] zajmuje rozprawa o działalności pedagogicznej Ewarysta Estkowskiego, uzupełniona wyborem jego pism. Po zakończeniu pracy nad Estkowskim doc. M. Szulkin przystąpił do [...] zebrania materiałów ilustrujących strajk szkolny 1905 r. Częściowe rezultaty tych badań publikował [...] w różnych czasopismach, całość zaś przedstawił w pracy pt.: *Strajk szkolny* (Szulkin 1959). Równocześnie [...] wydobywał z zapomnienia i naświetlał działalność wielu zasłużonych postaci, jak np. działaczki ruchu robotniczego: Antoniny Sokolicz, Trentowskiego, Rudniańskiego, Dawida i Szulca. (...) Większość tych studiów drukował na łamach czasopism: „Szkoła Zawodowa", „Życie Ludu", „Argumenty", „Kalendarz Nauczycielski" itp. Artykuł o Spasowskim ukazał się jako *Wstęp* do *Wyzwolenia człowieka* oraz *Posłowie* do jego *Dzieł* (tamże: 110–111).

W sprawozdaniu Profesor zwracał uwagę na dorobek swoich magistrantek, np. Zofii Białynickiej (Białynicka 1959) i Lidii Żarow-Mańszewskiej (Żarow-Mańszewska 1961), w którym o jednej z nich pisze, iż autorka: „Uderza [...] dojrzałością sądów i wnikliwością badawczą" (Kurdybacha 1964: 111). Wymieniał także opublikowane przez doc. Szulkina wybory pism pedagogicznych Uszyńskiego i Tołstoja, a także artykuły o działalności Łunaczarskiego, Medyńskiego, Krupskiej.

W końcowej partii sprawozdania wspominał o własnych zamiarach

ukazania historii zabiegów o zeświecczanie wychowania w najważniejszych krajach świata. Całość ma objąć kilka tomów pod ogólnym tytułem: *Z dziejów laicyzacji oświaty*. W pierwszym tomie przedstawił zmagania o świeckość wychowania w Niemczech, w drugim – w Anglii oraz w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej (Kurdybacha 1961a, 1962); w trzecim, który jest w opracowaniu, przebieg laicyzacji szkoły we Francji i w innych krajach romańskich. Następne tomy mają objąć kraje słowiańskie: Polskę, Rosję, Związek Radziecki. Zapoczątkowaniem tych tomów są opublikowane studia: *Problem świeckości Akademii Zamojskiej* oraz *Czechosłowacka droga do laicyzacji wychowania* [tomy te nie ukazały się – przyp. A.F.]. Ogólny zarys całego zagadnienia ukazuje sześcioarkuszowa rozprawa (Kurdybacha 1961b) (Kurdybacha 1964: 111–112).

Pod sam koniec Kurdybacha wspomniał także o wysokiej wartości rozprawy magisterskiej Feliksa Araszkiewicza (1933–1987), „który z wyjątkową wnikliwością i trafnością przedstawił dążenia do świeckości wychowania w Polsce w okresie międzywojennym" (tamże: 112). Sprawozdanie kończy wzmianka o ustawie szkolnej wprowadzającej „w życie laicyzację wychowania", a która sprawiła iż społeczeństwo zrozumiało wagę zagadnienia.

W 1971 roku Łukasz Kurdybacha opublikował na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego” artykuł *Węzłowa problematyka Międzynarodowego Roku Oświaty* (Kurdybacha 1971). Obszerny tekst, poświęcony zagadnieniu stanu i możliwości kształcenia dzieci i młodzieży, składa się z trzech części, z których pierwsza przedstawia zagadnienia oświaty przede wszystkim w krajach „trzeciego świata” z odniesieniami do szkolnictwa europejskiego (tamże: 3–8), druga – problem oświaty ustawicznej, przede wszystkim oparty na piśmiennictwie francuskim (tamże: 9–32) oraz część trzecia – w Polsce (tamże: 33–43).

Kurdybacha pisał:

> Jednogłośną decyzję Narodów Zjednoczonych z 1968 r. obchodzenia roku 1970 jako Międzynarodowego Roku Oświaty oraz uznania prac z nim związanych za bardzo pożyteczne, poprzedziły kilkuletnie badania prowadzone przez pracowników UNESCO nad stanem szkolnictwa i wychowania w świecie. Wyniki tych badań ujęte przeważnie w ścisłe dane liczbowe oparte albo na obliczeniach pracowników UNESCO, albo też na oficjalnej statystyce poszczególnych państw, były bardzo niepokojące. Dowodziły one przede wszystkim olbrzymiego przyrostu ludności w tak zwanych krajach rozwijających się (tamże: 3).

Dążąc usilnie do podniesienia poziomu umysłowego swoich krajów oraz do zapewnienia regularnego dopływu wykwalifikowanych pracowników do zaplanowanego przemysłu, rządy rozwijających się państw afrykańskich podjęły w 1961 r. wspólny ambitny plan zorganizowania do 1980 r. sześcioletnich, obowiązkowych szkół elementarnych dostępnych dla wszystkich dzieci. Postanowiono równocześnie, że 20% najzdolniejszych absolwentów szkół sześcioletnich będzie miało zapewnione możliwości ukończenia szkół średnich. Liczba przyszłych studentów uniwersytetów miała dochodzić do 300 000 (tamże).

Podobne przedsięwzięcia podjęły w 1962 r. państwa Ameryki Południowej, organizując obowiązkowe szkoły sześcioletnie, które w ciągu ośmiu lat miały objąć wszystkie dzieci w wieku szkolnym.

> Entuzjazm towarzyszący podejmowaniu tych historycznych zobowiązań utrudniał spokojne obliczanie kosztów realizacji powszechności oświaty w tych krajach. Nie sprzyjał również racjonalistycznemu planowaniu wydatków na oświatę gwałtowny, wymykający się spod wszelkiej kontroli przyrost ludności. Wymownym przykładem może tu być Mali. W 1961 r. [...] kształciło się w szkołach elementarnych 68 000 dzieci stanowiących 10% ogółu młodzieży w wieku szkolnym. W 1964 r. liczba uczniów w szkołach początkowych wynosiła już 113 000 dzieci i stanowiła również 10% ogółu dzieci w wieku szkolnym. Tak gwałtowny był przyrost naturalny. Pociągał on za sobą olbrzymi wzrost budżetów szkolnych, które często wynosiły więcej niż 25% ogółu wydatków państwowych. W tym samym czasie budżet oświatowy np. Francji nie przekraczał 17% ogółu wydatków publicznych (tamże: 4).

W kolejnych latach – pisał Łukasz Kurdybacha – ujawniała się bezradność rządów w państwach Azji, Afryki i Ameryki łacińskiej, którym brakowało funduszów na szkoły. Ponadto okazywało się, że szkoły nawet istniejące bywały bezradne, bowiem tylko niewielki procent uczniów przechodził z klasy do klasy. Nic więc dziwnego, że nadzieje szybkiego podniesienia poziomu intelektualnego ludów wyzwolonych po drugiej wojnie światowej z ucisku kolonialnego okazują się mało realne. Wskazują na to niezwykle wysokie liczby analfabetów na tych terenach. Dla przykładu można przypomnieć, że liczba obywateli umiejących czytać i pisać w Gwinei wynosi tylko 10%, w Somali 5% ,na Cejlonie 3,7%, w Nigerii 3%, w Mauretanii 3%, w Indonezji 2,2%, w Indiach tylko 1% (tamże: 5).

Okazywało się, że nie było zabiegiem prostym zorganizowanie szkoły, której program byłby użyteczny dla opuszczających ją uczniów. Kurdybacha tak o tym pisał:

Jednej z przyczyn małej użyteczności oświaty – szczególnie dla przemysłu – dopatrywano się w nieprzydatnych dla nowoczesnej ekonomii przestarzałych programach nauczania. Powstały one przeważnie w drugiej połowie XIX w. w okresie, gdy ludy trzeciego świata żyły w niewoli kolonialnej i, jeżeli nawet kształciły w sprzyjających warunkach swoje dzieci, musiały godzić się z faktem, że przygotowywały je do pracy na rzecz dobra swoich ciemiężców. Dlatego też programy te nie mogły stać się użytecznymi po uzyskaniu przez dawne kolonie niezależnego bytu i po rozpoczęciu budowy własnej państwowości (tamże: 5–6).

Łukasz Kurdybacha przedstawia reakcję UNESCO na ten problem – zaproponowanie państwom członkowskim Narodów Zjednoczonych przyjęcia dwunastopunktowego programu Międzynarodowego Roku Oświaty:

1. Alfabetyzacja dorosłych [...]; 2. Równe prawa dla kobiet w dziedzinie oświaty. [...] 3. Przygotowanie kadr średnich i wyższych niezbędnych dla dalszego rozwoju każdego kraju. [...] 4. Demokratyzacja szkoły średniej i wyższej. 5. Przejście w szkołach średnich i wyższych od selekcji do orientacji. 6. Dostosowanie oświaty ogólnej i technicznej do potrzeb świata obecnego, zwłaszcza regionów wiejskich. 7. Rozwijanie badań pedagogicznych. 8. Doskonalenie nauczycieli. 9. Technika nauczania, nowe środki i nowe metody. 10. Oświata ustawiczna. 11. Pogodzenie w wychowaniu tradycji oraz zachowania dziedzictwa umysłowego i moralnego z dążeniami do reform. 12. Popieranie wychowania moralnego i obywatelskiego młodzieży, porozumienia międzynarodowego i pokoju (tamże: 7).

Komentując ten program Profesor zwracał uwagę na różnice ideologiczne i społeczne, utrudniające wdrożenie zawartych w nim idei. Przypomina także stanowisko Józefy Joteyko przy okazji omawiania kwestii sprawdzania postępów dzieci. Analizę poszczególnych elementów programu UNESCO Kurdybacha wzbogacił omówieniem swoistego sześciopunktowego wstępu, który określał tryb realizacji przez państwa członkowskie ONZ wspomnianego programu. Całość zaś skończył pytaniem:

Czy ten program walki z dyskryminacją powinien obowiązywać tylko na terenie państwa, które go opracowało, czy też stać się ewentualną normą, czy tez choćby tylko przykładem dla innych krajów, redaktorzy sześciopunktowego wstępu do programu Międzynarodowego Roku Oświaty nie wspominają (tamże: 8).

Autor artykułu wyodrębnił z programu Międzynarodowego Roku Oświaty punkt dziesiąty, poświęcony oświacie ustawicznej, która budziła zainteresowanie w wielu krajach. Inicjatorem tej formy edukacji i kształcenia był Paul Lengrand, który pod koniec 1965 r. na sesji Międzynarodowego Komitetu UNESCO wygłosił referat *L'Éducation permanente*.

Komitet zaakceptował główne tezy referatu i zalecił UNESCO popieranie zasady dokształcania każdego człowieka przez całe życie. Proponowany [...] nowy system oświaty powinien obejmować ustawicznym kształceniem wszystkie jednostki od najwcześniejszego dzieciństwa do późnej starości, dbając o zaspokojenie różnego rodzaje ich zainteresowań zarówno intelektualnych, jak i praktycznych, związanych z pracą zawodową, życiem obywatelskim i prywatnym, traktując równomiernie nauki ścisłe, przyrodnicze i humanistyczne (tamże: 9).

Po drugiej wojnie światowej w niektórych państwach zaczęto postulować dostosowanie kształcenia dorosłych do wymogów rozwijającego się przemysłu, a nauczycielami i popularyzatorami powinni być ludzie różnych zawodów.

Z tego samego źródła oraz sponad studwudziestoletniej tradycji ruchu samokształceniowego w Anglii wywodził się projekt byłego premiera laborzystowskiego, Wilsona, powołania do życia Uniwersytetu na Antenie nazywanego również czasem Otwartym. Jego program przewidywał nie tylko wykłady telewizyjne i radiowe, ale także bezpośrednie kontakty uczestników z pracownikami naukowymi. Obok wiedzy ogólnokształcącej uczelnia ta miała dawać słuchaczom wykształcenie zawodowe. Poziom jej miał być tak wysoki, iż państwo zamierzało jej przyznać prawo nadawania stopni naukowych, mimo że od studentów nie mogła ona wymagać świadectw ukończenia jakiejkolwiek szkoły przed rozpoczęciem studiów. Jedynie specjalna komisja doradcza miała pomagać kandydatom w wyborze odpowiedniego kierunku studiów oraz wskazywać właściwe kursy przygotowawcze dla tych, którzy nie czuli się na siłach rozpoczęcia I roku (tamże: 9–10).

Łukasz Kurdybacha zaznaczał, że według ówczesnych koncepcji, edukacja ustawiczna nie powinna sprowadzać się jedynie pogłębiania wiedzy zawodowej.

Podkreślając wielkie znaczenie znajomości matematyki zwolennicy oświaty ustawicznej nie lekceważą bynajmniej przedmiotów humanistycznych. Wręcz przeciwnie! Żaden nawet największy specjalista nie powinien – twierdzą oni – ograniczać swego wykształcenia do przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i technicznych. Żadne również kształcenie zawodowe nie powinno stronić od ogólnego (tamże: 11).

Wskazując na ważność wiedzy ogólnej argumentował, że każdy powinien zdobyć wykształcenie w zakresie humanistyki, ekonomii lub nauk ścisłych i technicznych, bowiem dla pełnego rozwoju jednostki nie wystarczy wykształcenie ściśle ukierunkowane. Ponadto

Międzynarodowa Komisja Wychowania Pozaszkolnego określiła oświatę ustawiczną jako zasadniczą siłę napędową całej działalności pedagogicznej, pojmowanej jako proces rozwijającej się przez całe życie każdej jednostki od pierwszych dni dzieciństwa do ostatnich chwil życia. Przyspieszony rozwój nauk ścisłych i techniki zobowiązuje wszystkie jednostki do pogłębiania wiedzy. Jest rzeczą jasną, że wiadomości zawodowe czy ogólne, wyniesione ze szkoły, nie wystarczą w życiu. Trzeba je ciągle poszerzać , ucząc się przy tym sztuki i metod samokształcenia (tamże).

W prezentacji różnych zagadnień edukacji dorosłych Kurdybacha formułował ocenę jej walorów z punktu widzenia osoby, która z różnych powodów przerwała studia:

Inicjatorzy oświaty ustawicznej wyznaczają jej też do odegrania wielką rolę w życiu społecznym. Powinna ona, ich zdaniem, usunąć całkowicie, lub co najmniej poważnie osłabić u wielu ludzi trwające często przez całe życie poczucie mniejszej wartości, wywołane w młodych latach przez niezdanie jakiegoś egzaminu lub nieukończenie roku studiów [...]. System oświaty ciągłej otwiera przed każdą jednostką wszelkie możliwości powrotu do przerwanych kiedyś studiów w czasie dla niej dogodnym, zdobycia dyplomu w zakresie obranej dziedziny wiedzy i uwolnienia się od opinii człowieka niezdolnego (tamże: 12–13)

Według Paula Lengranda, autora publikacji na temat edukacji ustawicznej na łamach „Biuletynu Polskiego Komitetu do Spraw UNESCO" (1969, nr 9) a także w „L'Éducation permanentne" (1969, nr 1) – pisał Kurdybacha – „oświata ustawiczna zbliża się do systemów oświatowych krajów socjalistycznych, które przed nikim nie zamykają bram prowadzących do pogłębiania wiedzy i, w razie niepowodzenia kandydata w jednej dziedzinie, umożliwiają mu przejście na inne tory kształcenia i podnoszenia jego kwalifikacji" (tamże: 13).

W dalszych partiach tekstu o oświacie ustawicznej Kurdybacha przytoczył bogatą literaturę ilustrującą trudności w realizacji tego zadania.

Prawo francuskie nie przewiduje podwyżki zarobków z powodu uzyskania przez pracownika wyższych kwalifikacji. Nie zapewnia też żadnych ulg w pracy zawodowej w okresach dokształcania się. „[...] Zdobycie praw do awansu wymaga od robotnika ukończenia kursów wieczorowych, na co trzeba przeznaczyć po pracy 21 godzin tygodniowo. Wykłady odbywają się wieczorem 4 razy w tygodniu oraz w soboty od 7 rano do 12.30 po południu. Na przygotowanie się egzaminów rocznych trzeba w ciągu trzech lat 90 godzin. Te dodatkowe obciążenia trudno pogodzić z wymaganiami życia rodzinnego czy osobistego. Ponadto uniemożliwiają one w ciągu

trzech lat dodatkowe zarobki uzyskiwane z pracy w godzinach nadliczbowych. W tych warunkach wielu pracowników rezygnuje po jakimś czasie z rozpoczętych kursów (tamże: 15).

W dalszym omówieniu warunków dokształcania osób pracujących Kurdybacha wskazał na rozwiązania Francuskiej Generalnej Konfederacji Pracy, która

usiłując poprawić te warunki opracowała projekt ustawy o kształceniu i dokształcaniu robotników, nad wykonaniem której miałaby czuwać Rada Kształcenia i Doskonalenia Pracowników pod przewodnictwem ministra oświaty. Jej obowiązkiem miałoby być między innymi dostarczenie niezbędnych środków na pokrywanie kosztów oświaty dorosłych, zapewnienie zarówno mężczyznom, jak i kobietom, prawa do stałego pogłębiania wiedzy i czuwania nad częściowym zwalnianiem z pracy przez przedsiębiorstwa wszystkich biorących udział w kursach i wykładach (tamże: 16).

Kolejnym istotnym zagadnieniem, które Kurdybacha wydobył z ówczesnego piśmiennictwa, głównie francuskiego, było zagadnienie relacji: uczeń – nauczyciel.

W większości szkół łatwo zauważyć przepaść, jaka dzieli uczniów od nauczycieli, którzy wszystko wiedzą i o wszystkim samodzielnie decydują, a młodzież podporządkowuje się ich decyzjom. [...] nie podobna w społeczeństwach nowoczesnych znaleźć innej władzy o tak szerokich kompetencjach, która by tak arbitralnie jak nauczyciele decydowała we wszystkich sprawach uczniowskich (tamże: 17).

Według teoretyków i twórców edukacji ustawicznej, Malcolma Sathiyanathana Adiseshiah'a, Paula Lengranda, Josepha Rovana i innych badaczy związanych z UNESCO, szkoła tradycyjna ustąpi miejsca różnym formom edukacji osób w różnym wieku, dążącym do zaspokojenia potrzeb intelektualnych.

Dopiero po ostatecznym zwycięstwie idei oświaty ustawicznej wiedza ulegnie pełnej humanizacji; jedyną troską będzie szczęście człowieka, jego dobrobyt i coraz wyższa doskonałość. Drogę do tego celu oświata ustawiczna rozpocznie od reformy szkoły elementarnej i średniej; przestaną one troszczyć przede wszystkim o dobre wyniki egzaminów i o biegłą znajomość różnorodnych szczegółów z zakresu poszczególnych przedmiotów a główną uwagę zwrócą na przyswajanie młodzieży umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy, rozwijania własnych zdolności i doskonalenia osobowości. W szkołach wyższych miejsce troski o dobre stopnie i o jak najszybsze zdobywanie dyplomów zajmie staranie o opanowanie najnowszych metod samokształcenia i umiejętności biegłego stosowania w praktyce zdobytych wiadomości i doświadczeń (tamże: 19–20).

Łukasz Kurdybacha obszernie przedstawił krytycyzm Lengranda wobec szkoły tradycyjnej pisząc:

Szkoła hamuje energię młodzieży i nie pozwala na głębokie przeżywanie tego okresu. Częsta w czasie jego trwania gorycz, brak swobody rozwijania umysłów, przeżyć estetycznych

itp. wywołuje u młodzieży zniechęcenie do nauki, niezadowolenia z życia itp. Szkoła nie bierze pod uwagę indywidualności ucznia, jego cech psychicznych, fizycznych czy intelektualnych. Interesuje ją jedynie pytanie czy uczeń jest dobry, czy zły. [...] Ażeby zdyskredytować całkowicie wychowanie starej szkoły, które faktycznie są ciężkim oskarżeniem jej zaniedbań, inercji, niewłaściwego rozwiązywania poważnych problemów. Oto niektóre z tych pytań aktualnych również dla wielu różnych państw. Czy nie poświęca się fizycznych, uczuciowych, estetycznych cech osobowości człowieka dla rozwoju intelektualnego i ograniczanej wiedzy? Czy procesy wychowawcze rozwijają się bardziej intensywnie w szkole, na uniwersytecie, w fabryce, w domu rodzinnym, na boisku sportowym, w związku zawodowym, w czasie audycji radiowych i telewizyjnych? Czy istnieje ogólny, obejmujący wszystkie instytucje plan, który by ustalał ściśle rolę i zadania każdej z nich w wychowaniu i nauczaniu jednostki? Jak można połączyć je w harmonijny związek? W jakiej mierze najnowsze osiągnięcia umysłu ludzkiego są uwzględniane przez metody nauczania i programy? Czy praktyka wychowawcza i dydaktyczna w szkołach nie jest potężną przeszkodą dla normalnego rozwoju aktywności i sił twórczych młodzieży? Jakie przygotowanie powinien mieć nauczyciel do zadań wychowawczych? [...] Czy nie jest jego zadaniem organizować raczej życie szkolne, przygotowywać narzędzia pracy i badań, które mogą prowadzić same dzieci, niż roztaczać przed nimi skarby swojej wiedzy? Jak powinniśmy posługiwać się środkami masowego przekazu, aby były nie tylko źródłem informacji, ale także ćwiczenia umysłu i rozwijania krytycyzmu? Czy powinniśmy marnować z natury rzeczy ograniczone środki publiczne na oświatę przez zmuszanie dzieci do powtarzania roku? (tamże: 21–23).

Według Lengranda – pisał Kurdybacha – realizacja projektów nowoczesnej oświaty wymagała starań o stronę materialną, współpracy przedstawicieli psychologii i pedagogiki m.in. z ekonomistami, socjologami, politykami, artystami i przedstawicielami innych zawodów. Podobne problemy, jak we Francji, były podejmowane w innych państwach, np. w Danii, gdzie uważano, że oświata ustawiczna powinna dotyczyć tylko dorosłych. Łukasz Kurdybacha podaje liczne przykłady powstających wtedy w wielu krajach koncepcji realizacji oświaty ustawicznej (tamże: 24–31), ale jednocześnie zauważa trudności wdrażania jej w życie. Kończy tę problematykę stwierdzeniem o nierealności dla wielu krajów projektu przebudowy systemu edukacji.

Jak wynika z przeglądu zaplanowanych przez UNESCO badań, prac organizacyjnych, projektowanej pomocy dla państw, które przystąpią do przebudowy [...] systemów wychowawczych zgodnie z założeniami oświaty ustawicznej, zacznie ona już w początkach obecnego dziesięciolecia przechodzić z etapu teoretycznych rozważań i postulatów w etap powolnej realizacji, jeśli zezwolą na to zasoby finansowe zainteresowanych krajów. Wydatki na ten cel będą tak olbrzymie, że będą je mogły ponieść tylko najbogatsze kraje (tamże: 32).

Końcowa część artykułu Kurdybachy poświęcona jest „polskiej drodze do ustawicznej oświaty". Poza niezbędnymi wówczas pozytywnymi ocenami ówczesnego ustroju Polski, dotyczy rozwoju różnych form kształcenia i dokształcania

zawodowego w szkołach, na organizowanych przez zakłady kursach, ale także wzrostu zainteresowania szkołą licealną. „Szkoły zawodowe, stanowiące główny kierunek dalszego kształcenia większości absolwentów szkół podstawowych, dostarczyły naszemu życiu gospodarczemu do 1970 r. około 4,5 miliona specjalistów. Stanowią oni około połowę osób zatrudnionych w produkcji i w innych dziedzinach życia ekonomicznego” (tamże: 34). Autor pisał, że

> poważnym dorobkiem [...] może też Polska Ludowa poszczycić się w zakresie szkolnictwa średniego ogólnokształcącego. Po okresie międzywojennym odziedziczyliśmy tylko 562 szkoły średnie dzielące się na czteroletnie gimnazja i dwuletnie licea. [...] Wśród 78 000 uczniów przyjętych przez gimnazja w 1937 r. zaledwie 4% pochodziło z rodzin robotniczych i 9% z chłopskich. [...] Znaczne zwiększenie liczby liceów ogólnokształcących do 861, zakładanie ich w małych miastach, na przedmieściach wielkich miast, a nawet we wsiach, organizacja burs i internatów, przyznawanie stypendiów zdolnej niezamożnej młodzieży – oto główne czynniki, które doprowadziły do poprawy wskaźników pochodzenia społecznego młodzieży (tamże: 34–35).

Na kolejnych stronach Kurdybacha zamieścił informacje o danych liczbowych w zakresie kształcenia i dokształcania pracujących. W następnej części informował o liczebnym rozwoju kształcenia dorosłych na studiach wieczorowych – technicznych, rolniczych, pedagogicznych, ekonomicznych oraz o nowych formach organizacji kształcenia.

> Duże znaczenie dla studiujących zaocznie matematykę, fizykę, rysunki techniczne mają kursy organizowane od 1966 r. w porozumieniu z UNESCO przez Polską Telewizję. Umożliwiają one słuchaczom kontakt z najwybitniejszymi przedstawicielami wiedzy matematycznej, chemicznej, fizycznej, elektrotechnicznej. Ułatwiają studia nie tylko aktualnym studentom i osobom przygotowującym się do nich, ale umożliwiają także np. nauczycielom czy inżynierom odświeżenie wielu wiadomości, pogłębienie wiedzy tym, którzy dawno skończyli szkoły zawodowe i odczuwają pewne braki przy stosowaniu jej w praktyce. [...] Podobną rolę dydaktyczno-pomocniczą odgrywa Telewizja Polska w akcji masowego przysposobienia młodzieży wiejskiej do pracy na roli. Działające w naszym kraju od 1957 r. Przysposobienie Rolnicze pod opieką Związku Kółek Rolniczych podnosi kulturę wsi, wdraża postępowe zdobycze wiedzy w praktykę rolniczą. [...] Z bardzo skuteczną pomocą zaczęła mu przychodzić od 1967 r. Telewizja Polska przez nadawanie specjalnych audycji zawierających wykłady o uprawie roli, nawożeniu gleby, nowoczesnej hodowli bydła i trzody chlewnej, przygotowywaniu pasz, uprawie warzyw i kwiatów itp. (tamże: 39).

W końcowym fragmencie artykułu Kurdybacha przedstawił pracę Studium Doskonalenia Lekarzy Akademii Medycznej w Warszawie, które rozpoczęło pracę już w 1951 r. i w czasie pierwszych dziesięciu lat zorganizowało 24 katedry i 4 zakłady oraz rozwinęło współpracę z wieloma placówkami medycznymi, rokrocznie dokształcając liczna grona lekarzy różnych specjalności. Zamyka tekst

konkluzja, wskazująca na konieczność odpowiedniego dla oświaty ustawicznej przygotowania pracowników naukowych – „specjalnych nauczycieli oświaty dorosłych" (tamże: 43).

Bibliografia

Białynicka Z. 1959. *Studia i praca nauczycielska młodego Mickiewicza*, „Rozprawy z dziejów oświaty", t. 2, s. 89–118.

Dawid J.W. 1886. *O zarazie moralnej*, Księgarnia A. Gruszeckiego, Warszawa.

Dawid J.W. 1887. *Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20 roku życia: przewodnik, ułatwiający poznanie dziecka*, T. Paprocki, Warszawa.

Dawid J.W. 1892. *Nauka o rzeczach. Rys jej historycznego rozwoju, podstawy psychologiczne, metoda, oraz wzory lekcji*, Druk K. Kowalewskiego, Wydawnictwo „Przeglądu Pedagogicznego", Warszawa.

Kurdybacha Ł. 1957. *Działalność Jana Amosa Komeńskiego w Polsce*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.

Kurdybacha Ł. 1958. *Z dziejów pedagogiki ariańskiej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.

Kurdybacha Ł. 1960a. *Prądy oświatowe czasów Jana Władysława Dawida*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 3 (17), s. 3–26.

Kurdybacha Ł. 1960b. *Působení Jana Amosa Komenského v Polsku*, tłum. V. Uher, Státní Pedag., Praha.

Kurdybacha Ł. 1961a. *Z dziejów laicyzacji oświaty*, t. 1: *Niemcy*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia", Warszawa.

Kurdybacha Ł. 1961b. *Z historii walki o szkołę świecką*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia", Warszawa.

Kurdybacha Ł. 1962. *Z dziejów laicyzacji oświaty*, t. 2: *Anglia, Stany Zjednoczone Am. Płn*., Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia", Warszawa.

Kurdybacha Ł. 1963. *Poglądy pedagogiczne Szymona Maryckiego*, „Rozprawy z dziejów oświaty", t. 6, s. 3–39.

Kurdybacha Ł. 1964. *Katedra Historii Szkolnictwa i Oświaty 1953–1963*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 2, s. 108–112.

Kurdybacha Ł. 1971. *Węzłowa problematyka Międzynarodowego Roku Oświaty*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 1 (59), s. 3–45.

Marchlewski J. 1952. *Etapy rozwoju kapitalizmu*, [w:] tenże, *Pisma wybrane*, t. I, „Książka i Wiedza", Warszawa.

Moszczeńska I. 1905. *Nasza szkoła w Królestwie Polskim*, Księgarnia Narodowa, Lwów.

Szulkin M. 1959. *Strajk szkolny 1905 roku*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

Wernic H. 1882. *Konieczna reforma gimnazjów filologicznych*, „Przegląd Pedagogiczny".

Żarow-Mańszewska L. 1961. *Dziennik dla dzieci Stanisława Jachowicza*, „Rozprawy z dziejów oświaty", t. 4, s. 125–176.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2014 NUMER 3(233)

Andrea Folkierska
Uniwersytet Warszawski

Stefan Wołoszyn, *Pedagogika sofistów. Studium z dziejów antycznej kultury pedagogicznej*

Summary

STEFAN WOŁOSZYN'S STUDY: *SOPHISTS' EDUCATION. A STUDY OF THE HISTORY OF ANCIENT PEDAGOGICAL CULTURE*

The article comprises a summary as well as a commentary to Stefan Wołoszyn's study: *Sophists' Education. A Study to the History of Ancient Pedagogical Culture*. Its purpose is to develop some of Wołoszyn's themes and to see them in a subtly different light. Is shows the way in which the problem of "civic virtue" is embedded in the question of the political dimension of human condition. Is also presents Sophists as authors of inter-subjective, rhetoric-dialectical discourse.

Key words: civic virtue, the political, rhetoric, dialectic.

red. Paulina Marchlik

Pytanie o to, czym jest edukacja i wychowanie oraz jakie są ich zadania powraca zawsze wtedy, kiedy – jak pisze Hannah Arendt – „[...] utraciliśmy odpowiedzi, na których polegaliśmy, nie zdając sobie nawet sprawy, że pierwotnie były one odpowiedziami na pewne pytania" (Arendt 1994: 210). Za każdym razem, kiedy pytania te pojawiają się, mamy do czynienia z tym, co Arendt nazywa „kryzysem edukacji", który nieodmiennie towarzyszy, czy też jest następstwem zmian zachodzących w ludzkim świecie. Zmiany te można określić jako coś więcej niż takie czy inne zdarzenia, które składają się na każdą indywidualną, bądź też zbiorową egzystencję. Zdarzenie niewątpliwie powoduje jakąś zmianę w naszym świecie, ale nie jest to zmiana, jak byśmy powiedzieli „epokowa"; zdarzenia zachodzą permanentnie i często nie wywołują żadnej głębszej refleksji ani

też nie zmuszają do namysłu nad nami samymi, a także nad światem, w którym żyjemy. Inaczej sprawa przedstawia się wtedy, kiedy mamy do czynienia z wydarzeniem. Wydarzenie jest zawsze jakimś przełomem wskazującym na to, że zmiana jakiej doświadczamy jest, bądź za chwilę będzie, zmianą fundamentalną, której nie sposób pominąć milczeniem, jeśli się chce zrozumieć sens tego, czego już doświadczamy, bądź za chwilę doświadczać będziemy.

Z tego punktu widzenia, *Pedagogika sofistów. Studium z dziejów antycznej kultury pedagogicznej* (Wołoszyn 1956, 1957) zawiera sens podwójny. Po pierwsze, rozprawa ukazała się w latach 1956/1957, a więc w okresie istotnie znaczących wydarzeń politycznych w naszej części kontynentu (chodzi zwłaszcza o rok 1956), które – jak się wówczas wydawało – stwarzały nadzieję na zapoczątkowanie swobodnej debaty dotyczącej możliwych zmian w społeczno-politycznym funkcjonowaniu Europy Środkowo-Wschodniej. To – niejako z wyprzedzeniem w stosunku do rzeczywistych przeobrażeń tej części świata, które nastąpiły dużo później – uprawniało do ponownego postawienia pytania o edukację; chodziłoby o taką edukację, która byłaby do owej debaty przygotowaniem. Nie dziwi więc, że wybór padł właśnie na sofistów. Po drugie jednak, i to wydaje się dużo ważniejsze, przywołanie w tym kontekście właśnie pedagogiki sofistów odsyła do pytania znacznie ogólniejszego, pytania o samą **polityczność** jako komunikacyjną przestrzeń racjonalnego dyskursu, a także o związek jaki niewątpliwie istnieje między politycznym wymiarem kondycji ludzkiej a edukacją.

W starożytnej Grecji, epokowy przełom w dziedzinie ustrojowej dokonał się, jak pisze Wołoszyn, mniej więcej w środkowej części okresu attyckiego, który nastąpił po okresie helleńskim i po wcześniejszym odeń okresie achajskim, zwanym również homeryckim (Wołoszyn 1956: 181). Jest to ten moment w dziejach starożytnej Grecji, w którym rządy arystokracji zostały zastąpione rządami, bądź co bądź specyficznej, zważywszy na wszystkich z niej wykluczonych, greckiej demokracji. Ustrój arystokratyczny oparty był najpierw na arystokracji rodowej, potem także na arystokracji majątkowej (oligarchia). Arystokracja uznawana była przez wszystkich za predysponowaną do rządzenia niejako „z natury". „Naturę" stanowiło tu albo pokrewieństwo rodowe, albo własność majątkowa. Zarazem, uznanie wyższości arystokracji wobec innych, pozostałych stanów wiązało się z przypisywaniem jej wrodzonej cnoty *arete* oznaczającej dzielność etyczną. Ideał owej dzielności znajdował swą konkretyzację w działaniach na rzecz państwa jako całości. Najdobitniejszym przejawem idealnego obrazu *arete* jest epos homerycki. Dzielność etyczna jest „do tego stopnia spokrewniona ze sławą, że często jest z nią utożsamiana. «Być dzielnym w bitwie i rozsądnym w radzie» – oto *arete*

szlachecka, wyrażona słowami Homera z *Iliady*" (tamże: 182). To właśnie tutaj można zobaczyć jak, dzięki bohaterskim czynom na rzecz ogółu, jednostka zdobywa indywidualną sławę, która, opiewana przez poetę i w ten sposób przechowywana w pamięci potomnych, niejako zapewnia nieśmiertelność tym, którzy wnieśli osobisty, niepowtarzalny wkład w dobro wspólne. Jeśli jednak cnota, jaką jest dzielność etyczna, z urodzenia właściwa jest tylko arystokracji, pytanie o to jak zdobyć *arete* trzeba uchylić. Nie można jej nauczyć, wykształcić. Jaka wobec tego jest rola wychowania? Może ono jedynie zachowywać i wzmacniać dzielność etyczną, ale cnoty tej nie można wpoić tym, których pochodzenie już z założenia odbiera możliwość bycia etycznie dzielnymi (por. tamże: 183).

Znacząca zmiana w spojrzeniu na wychowanie wiąże się z przejściem od ustroju arystokratycznego do demokracji ateńskiej. Dopiero tutaj można postawić pytanie o wychowanie, przestaje ono bowiem być tak oczywiste, jak było wcześniej, w okresie bezspornego panowania arystokracji. Nieoczywistość wychowania wiąże się z nowo powstałą sferą publiczną w jej politycznym wymiarze. Polityka może być uprawiana tylko tam, gdzie istnieje wielość wolnych i równych sobie ludzi. Jak pisze Hannah Arendt: „Działanie jest jedyną czynnością, która zachodzi bezpośrednio między ludźmi, bez pośrednictwa rzeczy czy materii i odpowiada mu ten aspekt kondycji ludzkiej, który związany jest z wielością [*plurality*], czyli faktem, że ludzie, a nie Człowiek, żyją na Ziemi i zamieszkują świat [...] [O]wa wielość jest w sposób szczególny warunkiem – nie tylko *conditio sine qua non*, lecz także *conditio per quam* – wszelkiego życia politycznego" (Arendt 2000: 11–12).

Jeśli zatem udział w życiu politycznym nie jest już uwarunkowany różnicami wynikającymi z urodzenia czy posiadania, to wszyscy wolni i równi sobie mogą zarówno rządzić, jak i być rządzeni: „[...] dobry obywatel powinien posiadać umiejętność tudzież zdolność zarówno słuchania jak rządzenia. Na tym polega właśnie cnota obywatela, by wykazać umiejętność rządzenia wolnymi a zarazem słuchania" (Arystoteles 2001: 1277 b.10). Problem jednak w tym, że w nowym ustroju rządzić mają także ci, którzy dotąd nigdy nie sprawowali władzy, a więc nie są do tego przygotowani. Obszar polityczny, to obszar mowy i działania (*lexis* i *praxis*). Ponieważ jednak chodzi o ważne sprawy dotyczące całego państwa, to mówić trzeba mądrze, a zarazem tak, żeby to, co się mówi mogło przekonać wszystkich obywateli do podjęcia wspólnych działań. I tu właśnie pojawiają się sofiści, którzy byli „nauczycielami mądrości i cnoty, *sophias kai aretes*. Przynajmniej tak się sami nazywali i tak ich nazywano" (Wołoszyn 1956: 185). W tradycji europejskiej jednak, słowo sofista kojarzy się przede wszystkim z bałamutną

retoryką, której celem jest nie tyle zmierzanie do przekonania interlokutora do tego, co samemu uważa się za słuszne i w tym znaczeniu dobre, ile dążenie do odniesienia zwycięstwa w walce na słowa, czego konsekwencją było oskarżanie sofistów o to, że uczą jedynie tego, jak można obronić dwie, wzajemnie sprzeczne tezy, nie bacząc na to, czy uważa się je za prawdziwe czy fałszywe. Tak więc, początkowo neutralne znaczenie słowa sofista, określające tego, kto uczy mądrości, nabrało sensu pejoratywnego: sofista nie był już mędrcem, ale stał się „mędrkiem". Wołoszyn wskazuje na kilka przyczyn tego stanu rzeczy: po pierwsze, arystokracja i konserwatyści zarzucali sofistom, że „uczą za pieniądze, przez co hańbią pracę umysłową". Trzeba jednak zwrócić uwagę na to, że rzecz nie tyle w tym, że uczenie za pieniądze hańbi pracę umysłową; chodzi raczej o negatywny stosunek starożytnych Greków do pracy w ogóle. Wiąże się to ze ścisłym oddzielaniem przez nich sfery prywatności od obszaru publicznego. Praca, bez względu na jej rodzaj, to znaczy bez względu na to czy jest jedynie bezproduktywnym trudem (*ponos*) nie wnoszącym niczego trwałego do wspólnego świata, czy wytwarzaniem rzeczy użytecznych, jakie produkuje rzemieślnik, czy nawet tworzeniem dzieł sztuki, jest z istoty swej czynnością instrumentalną, tj. taką, w której cel owej czynności leży poza nią samą, w przeciwieństwie do mówienia i działania w sferze publicznej, gdzie międzyludzka komunikacja tworzy i podtrzymuje tę właśnie wspólnie podzielaną przestrzeń, w której, i tylko w niej, wolność może się przejawić. Ponadto, praca jest czynnością bezsłowną i wymagającą odosobnienia, a zatem jest właśnie działalnością prywatną, co oznacza, iż człowiek ją wykonujący, będąc odgraniczony od innych ludzi, nie będąc przez nich ani widziany ani słyszany, pozbawiony jest właśnie owej wolności. Tylko w wymiarze publicznym, a ściślej mówiąc politycznym, istota ludzka, jako istota wolna, mogła swą wolność zamanifestować w mowie i działaniu na rzecz dobra całej *polis*. Zrozumiałe jest zatem, że w tej perspektywie, dzisiejsze pojęcie „zawodowy polityk", tzn. taki, który za działalność w sferze publicznej bierze zapłatę, byłoby dla starożytnych Greków pojęciem wewnętrznie sprzecznym. Ateńczycy, zdając sobie z tego sprawę, wprowadzili obowiązek sprawowania funkcji publicznych przez coroczne losowanie spośród wszystkich tych, którzy mieli prawa publiczne, a wynagrodzenie dla członków trybunałów, nakazane przez Peryklesa, było raczej odszkodowaniem (*misthos*) niż zapłatą za pracę. W ten sposób, niejako rotacyjnie, każdy obywatel brał udział zarówno w rządzeniu, jak i w byciu rządzonym. Następny zarzut, wysuwany pod adresem sofistów, to „szerzenie bezbożności"– zarzut, jak pisze Wołoszyn, „od którego [...] niemal żaden z filozofów greckich nie był wolny" (tamże). Znów trzeba dodać, że to

oskarżenie nie było bezpodstawne: w poszukiwaniu racji pozwalających uznać słuszność, jaką zawierają takie czy inne mowy wygłaszane na zgromadzeniach, nie wystarczało już odwoływanie się do uzasadnień mityczno-religijnych, uznania tego zaczęto szukać w strukturze samej *polis*, w racjonalności międzyludzkiej komunikacji; to ona właśnie w ostatniej instancji przesądzała o owej słuszności. Wreszcie, po trzecie, do pejoratywnego zabarwienia słowa „sofista" przyczynił się Platon, który „ze względów zarówno merytorycznych, jak i osobistych zwalczał i ośmieszał sofistów" utrzymując, że sofiści bezinteresowną miłość do poszukiwania prawdy zastępują pozorną mądrością, której celem jest jedynie narzucenie własnego zdania (tamże: 185–186). Można tu dodać, że ideał bezinteresowności obywatelskiego działania w sferze politycznej był tak oczywisty, że zarówno wprowadzenie przez Peryklesa wynagrodzenia za pełnienie funkcji publicznych, jak i to, że sofiści, ucząc za pieniądze, z nauczania uczynili sobie zawód, musiało wzbudzić wyraźny sprzeciw Platona. W dialogu *Gorgias* Sokrates mówi, że te, jak byśmy dziś powiedzieli, „dodatki funkcyjne" czynią Ateńczyków „próżniakami, tchórzami, gadułami i chciwcami" (Platon 1991: 515E), a sami sofiści stają się kimś w rodzaju sprzedawców zachwalających swój towar, na którym często wcale się nie znają. Istotnie, związanie cnoty obywatelskiej z własnym życiowym interesem, podważa jej etyczny sens i prowadzi do skorumpowania polityki, czego świadkiem i krytykiem był właśnie Platon.

Wołoszyn broni sofistów, wskazując nie tylko na wewnętrzne różnice, jakie przenikały cały ruch sofistyczny, ale także utrzymując, że zarzut odnoszący się do wykorzystywania retoryki jedynie do przeforsowania własnego zdania dotyczyć może tylko nielicznych z nich i to raczej „późniejszych i ich epigonów, kiedy cały ten ruch już zwyrodniał w pustych igraszkach słownych i dialektycznych" (Wołoszyn 1956: 186). Nie dotyczy on natomiast wybitnych sofistów, takich jak Protagoras, Gorgiasz czy Hippiasz, którzy odznaczali się głębszą wiedzą i myślą filozoficzną. „Posiadają [oni] nie tylko tę zasługę w filozofii, że myśli filozoficznej nadali kierunek humanistyczny, lecz także w obrębie poszczególnych nauk osiągnęli zdobycze dość znaczne. Z reguły bywali polihistorami i «encyklopedystami», ale poszczególni z nich uprawiali też zwykle z większym lub mniejszym zamiłowaniem jakieś dziedziny szczegółowe i osiągali w tych dziedzinach większe lub mniejsze nowe rezultaty" (tamże: 187). Wołoszyn zwraca uwagę także na to, że retorycznej praktyce sofistów zawdzięczać należy przywiązywanie przez niektórych z nich – chodzi zwłaszcza o Protagorasa i Prodikosa z Keos – dużej wagi do zagadnień lingwistycznych (tamże). Co więcej, to właśnie na tych wybitnych sofistów, na czele z Protagorasem, wskazuje Wołoszyn, jako na twórców pierwszej w literaturze europejskiej teoretycznej myśli pedagogicznej.

Niezależnie jednak od dającego się zauważyć w rozprawie bagatelizowania znaczenia retoryki, a szczególnie dialektyki dla życia politycznego, do czego jeszcze powrócimy przy końcu tego omówienia, zwrócić trzeba uwagę na to, że wraz z nowym ustrojem państwowym pojawiło się inne istotne pytanie: czy cnoty obywatelskiej w ogóle można się nauczyć, a jeśli tak, to czy każdy jest do tego zdolny. Było to zatem pytanie o warunki możliwości kształcenia i wychowania. Odpowiedzi na to pytanie szuka Wołoszyn u tego z sofistów, który jest uznany za najwybitniejszego z nich, tj. u Protagorasa. Analiza przeświadczeń Protagorasa dotyczących tak jego filozofii, jak i pedagogiki napotyka jednak dwa poważne problemy. Pierwszy z nich wiąże się z tym, że sofista ten jest niekwestionowanym autorem jedynie nielicznych zachowanych fragmentów swoich pism. Myśl Protagorasa znana jest natomiast przede wszystkim z dialogów Platona, zwłaszcza z dialogu *Protagoras*; mamy zatem do czynienia ze źródłem pośrednim, „z drugiej ręki". Zachodzi więc obawa, że perspektywa, w jakiej umieszcza myśl Protagorasa Platon, zaciemnia, albo wręcz wypacza idee tego wybitnego sofisty. Wołoszyn umiejętnie rozprawia się z tym zarzutem pokazując, że przeświadczenia Protagorasa zawarte w dialogach platońskich zgadzają się z zachowanymi fragmentami pism samego sofisty, nie ma więc podstaw do uznania dialogów za źródło niewiarygodne. Zarzut drugi dotyczy domniemanego wewnętrznego pęknięcia między stanowiskiem relatywistycznym w filozoficznej myśli Protagorasa a obroną jednoznacznie określonej teorii wychowania. Także ten zarzut Wołoszyn odpiera, dowodząc, że Protagoras, utrzymując, iż „miarą wszech rzeczy jest człowiek; o ile są, tego, że są, o ile ich nie ma, miarą tego, że ich nie ma", nie reprezentuje tu niekonsekwentnego agnostycyzmu w teorii poznania, co mu zarzucano, ale stwierdza jedynie „że poglądy na rzeczywistość mogą być różne i przeciwne sobie nawzajem, a jakie są, to zależy od człowieka. Jakkolwiek jest to wyraźny subiektywizm, to jednak nie ma tu zaprzeczenia możliwości sformułowania jakiegokolwiek sądu, przeciwnie, sąd taki jest możliwy i bywa formułowany – ze względu na życiową skuteczność i dogodność" (tamże: 192). Przekonuje także Wołoszyn, że przeświadczenia filozoficzne Protagorasa są zgodne z jego poglądami na wychowanie. Dowodzi owej zgodności, wychodząc od niemożności przewidzenia wyników wychowania z racji wielości czynników, jakim wychowanie podlega. Temu „pluralizmowi konsekwencji" odpowiadałby, analogicznie, „relatywizm poznawczy"; w ten sposób filozofia Protagorasa oraz jego myśl pedagogiczna „wzajemnie by się wspierały" (Wołoszyn 1956: 204). Rzecz jednak nie w spójności czy też jej braku między filozofią a teorią wychowania Protagorasa, trudno bowiem tego sofistę uznać za filozofa, mimo że w historii filozofii odegrał on, jak zresztą wszyscy sofiści, znaczącą rolę. Z filozoficznego

punktu widzenia ważniejsze wydaje się to, że sofiści byli reprezentantami tak zwanego drugiego oświecenia, tj. tego etapu w historii filozofii, w którym rozum wyswobadza się zarówno z dominacji przyrody, jak i z autorytarnych stosunków społecznych. Ten proces wyzwalania się rozumu ze wszystkiego, co wobec niego zewnętrzne jest równoznaczny z wyłonieniem się indywidualnego i autonomicznego podmiotu, który zwracając się ku samemu sobie, w tej właśnie autonomii widzi miarę „wszechrzeczy" (por. Baumgartner 1996). W tym właśnie, niekiedy skrajnym indywidualizmie, należy upatrywać znaczenia, jakiego nabrała retoryka, przejawiająca się w forsowaniu na forum publicznym subiektywnych „mniemań"; było to odkrycie perswazyjnej mocy żywego słowa, tak istotnego w tworzeniu się międzyludzkiej komunikacji.

Wracając do pytania o warunki możliwości kształcenia i wychowania, odpowiedź Protagorasa, jak pisze Wołoszyn, godzi dwa skrajnie przeciwstawne stanowiska: **natywizmu** z jednej strony i **intelektualizmu** – z drugiej. Jest to, poparte doświadczeniem, przekonanie, że nie wszyscy wszystkiego mogą się nauczyć, co oznacza, że o powodzeniu kształcenia w pewnej mierze decydują zadatki wrodzone, ale właśnie tylko w pewnej mierze, gdyż kształcenie jest niezbędne do tego, żeby zadatki owe mogły się rozwinąć i utrwalić. Edukacja zatem nie jest wszechmocna, ale zarazem jest konieczna. Co więcej, Protagoras jest zwolennikiem łączenia teorii pedagogicznej z praktyką wychowawczą: „Na nic teoretyczne pouczanie bez praktycznego ćwiczenia, na nic ćwiczenie praktyczne bez teoretycznej nauki" (tamże: 190). Jak konstatuje Wołoszyn, fragment ten ponadto charakteryzuje umysłowość i postawę samego Protagorasa. „Widocznie był to umysł, któremu praktyczna działalność nie wystarczała, który szukał racjonalnego uzasadnienia tego, co robił i miał skłonność (teoretyczną) do zastanowienia się dlaczego tak jest, jak jest, a jeżeli dochodził do wniosku, że nie jest tak, jak się powszechnie sądzi lub jak być powinno, to starał się znaleźć odpowiedź, jak jest naprawdę lub jak być powinno. To predestynowało go na twórcę teorii wychowania" (tamże: 190–191). W tym cytacie warto zwrócić uwagę na słowo „powinno", wskazuje ono bowiem nie tyle na aspekt czysto poznawczy teorii wychowania rozumianej jako nauka, ile na jej funkcję wychowującą i udoskonalającą. W przeciwieństwie do nauki, jak byśmy dziś powiedzieli, typu *science*, którym to mianem określa się nauki przyrodnicze, teoria wychowania jawi się tu jako nauka na wskroś praktyczna; zakłada ona bowiem możliwość takiego oddziaływania na młode istoty ludzkie, które przyniesie pożądany przez daną teorię skutek w postaci urzeczywistnienia zakładanej przez nią powinności, będącej celem wychowania.

Sensowne uczestnictwo w życiu politycznym wymaga zabiegów edukacyjno-wychowawczych przygotowujących do działalności obywatelskiej. Wołoszyn, zgodnie ze standardowymi wymogami uprawiania teorii wychowania jako subdyscypliny pedagogicznej, wypreparowuje z myśli Protagorasa dotyczących wychowania cel oraz metody procesu wychowawczego. Cel edukacji jest oczywisty: jest nim przygotowanie młodych ludzi do działalności obywatelskiej. Warto jednak zwrócić uwagę na „metodę", mającą do tego celu doprowadzić. Nie można „nauczyć się" bycia dobrym obywatelem drogą okrężną, to znaczy przez studiowanie jakichś szczegółowych dyscyplin, które dawałyby praktyczne umiejętności, składające się na cnotę obywatelską; owa cnota formowana jest w bezpośredniej relacji między uczniem a nauczycielem (sofistą) (por. tamże: 196). Nacisk położony na tę bezpośredniość skłania do namysłu nad tym, czego właściwie uczy sofista: czy „**umiejętności politycznej**", jak mówi w tym dialogu Sokrates, czy „**mądrości politycznej**", jak sam o sobie mówi Protagoras. Wołoszyn, cytując duże fragmenty dialogu, nie wydaje się przywiązywać do tego rozróżnienia większej wagi. A jednak różnica jest istotna. Jest to różnica, na którą wskaże później Arystoteles w VI księdze *Etyki nikomachejskiej*, gdzie, pisząc o różnych rodzajach wiedzy, odróżnia *techne* od *phronesis*. Gdyby chodziło o zdobycie pewnego rodzaju umiejętności – dowodzi Stagiryta – to można by było się jej nauczyć tak samo, jak uczymy się takiego czy innego rzemiosła. Rzemieślnik, zanim przystąpi do działania, z góry wie jak ma zadziałać, jakich materiałów użyć, a to oznacza, że ma już wyuczoną wiedzę o środkach potrzebnych do osiągnięcia założonego celu, nie musi się nad nimi namyślać ciągle od nowa. Wiedza techniczna jest wiedzą specjalistyczną, określoną umiejętnością, którą, jeśli jest dobrze wyuczona, można się biegle, tj. bez zastanowienia posługiwać, dotyczy bowiem sytuacji powtarzalnych, nie wymagających podejmowania ciągle na nowo namysłu nad sposobem działania (por. także Gadamer 2004: 427–443). Gdyby odnieść te konstatacje Arystotelesa do retoryki, jakiej uczyli sofiści mniej wybitni niż Protagoras, to można powiedzieć, że byłaby ona w tym wypadku metodą pojmowaną jako manipulacyjne narzędzie służące do osiągnięcia zewnętrznego wobec tej metody celu, którym jest narzucenie własnego zdania innym, byłaby jedynie środkiem niwelującym opór pozostałych obywateli, tak jak środki, jakich używa rzemieślnik, służą do tego, by przezwyciężyć opór materii, z jakim ma on do czynienia. Tymczasem, *phronesis*, tj. mądrość praktyczna (rozsądek), nie posługuje się żadnymi, danymi z góry, wyuczonymi środkami (metodami); liczyć się bowiem musi z niepowtarzalnością sytuacji, w jakiej kieruje działaniem oraz z etyczną postawą tego, kto działa (*hexis*). Nie da się tutaj oddzielić środków od

celu, jakiemu mają służyć. Działanie wymaga zatem za każdym razem od nowa namysłu nad tym, jak postąpić. Nie jest to zatem wiedza do nauczenia się. Wiedzy o tym, co jest słuszne w danej sytuacji nie można się wyuczyć tak jak jest to możliwe w przypadku każdej wiedzy specjalistycznej. Chodzi tu zatem o jakiś rodzaj wiedzy moralno-etycznej, takiej, która byłaby podstawą umożliwiającą przejawianie dzielności w radzeniu sobie ze sprawami dotyczącymi państwa; idzie bowiem w ostateczności o to żeby, jak mówi Protagoras, obywatel biorący udział w życiu publicznym „jak najlepiej umiał w rzeczach dotyczących państwa i działać i mówić" (Wołoszyn 1956: 196).

Trzeba teraz zapytać o owe „zadatki wrodzone", które są niezbywalnym warunkiem możliwości nauczenia cnoty obywatelskiej. Wołoszyn, przytaczając treść mitu, jaki opowiada Protagoras w analizowanym dialogu, wskazuje między innymi na ten jego fragment, w którym sofista mówi, że każdej istocie ludzkiej właściwe jest uczucie wstydu i poczucie prawa, nieodzowne do tego, by łączyć ludzi węzłami przyjaźni, co jest warunkiem zapewnienia ładu państwowego opartego na sprawiedliwości. A więc byłyby to zadatki wrodzone wszystkim, w przeciwieństwie do takich czy innych specjalistycznych umiejętności, w których posiadaniu są jedni, a których inni są pozbawieni. Można tu jednak wysunąć pewną obiekcję co do tego, że zarówno wstyd, jak i poczucie prawa są ludzkiej istocie wrodzone. Gdyby tak było, to rządy wschodniego despoty oparte na przemocy nie byłyby możliwe, tak jak i nie byłby możliwy grecki ustrój arystokratyczny – oparty nie tyle na prawie, ile na uznaniu wyższości jednej warstwy nad pozostałymi. Wydaje się, że dużo trafniej kwestię natywizmu ujął Arystoteles, który w *Etyce nikomachejskiej* stwierdza, że „cnoty nie stają się udziałem naszym ani dzięki naturze, ani wbrew naturze, lecz z natury jesteśmy tylko zdolni do ich nabywania, a rozwijamy je w sobie dzięki przyzwyczajeniu" (Arystoteles 1956: 1103a20). Natywizm, w odniesieniu do cnót, ograniczałby się tu jedynie do założenia istnienia pewnego, bliżej nieokreślonego, potencjału, z jakim jednostka ludzka przybywa na świat, potencjału, który dopiero podlega określonemu uformowaniu. Wołoszyn, idąc za komentarzem tłumacza dialogu – Władysławem Witwickim, zdaje sobie sprawę z tej trudności, stwierdzając, że „filozofowi nie chodzi w tym wypadku o jakościowo już określone składniki dzielności, lecz tylko o zarodki, możliwości, niezbędne warunki organiczne, charakteryzujące naturę człowieka" (Wołoszyn 1956: 199). Istotnie, Protagoras nie twierdzi, że cnota obywatelska jest wrodzona. Gdyby tak było, to nauczanie cnoty byłoby zbędne. Wprost przeciwnie, jest ona dopiero rezultatem wychowania, a także jest skutkiem oddziaływania otoczenia. To, że dzielność przejawiana w życiu państwa nie

jest dana wraz z urodzeniem – zauważa Wołoszyn – zostaje niejako potwierdzone odwołaniem się Protagorasa do systemu prawnego, który zakłada pociąganie do odpowiedzialności tylko za zaniedbania rozwinięcia, w pożądanym przez wspólnotę kierunku, danych z natury możliwości, a nie za ułomności czy braki z jakimi dana istota ludzka pojawiła się w świecie. Co więcej, kara jest wymierzana nie za uczynione zło (w tym wypadku byłaby tylko zemstą), ale w nadziei na poprawę skazanego, jak i w celu odstraszania od popełniania czynów nagannych. Najważniejszym jednak argumentem za tym, że cnota nie jest niczym wrodzonym, jest odwołanie się do potocznych praktyk wychowawczych samych Ateńczyków: „w każdej zbiorowości ludzie starają się jak najgorliwiej pouczać i zaprawiać dzieci do cnoty; wszyscy są nauczycielami cnoty: rodzice, krewni, nauczyciele, władze itd. współzawodniczą jak gdyby w tym, ażeby przyzwyczaić dziecko do dobrego, a odstraszyć od złego. Nie inaczej też postępują Ateńczycy [...]" (tamże: 200). Zatem, gdyby cnota była dana wraz z urodzeniem, to nie byłaby przedmiotem zabiegów wychowawczych. Niemniej, nie wydaje się, aby z twierdzenia sofistów „o podatności natury ludzkiej na wychowanie" można było wyciągać wniosek, że według nich „człowiek z natury raczej jest skłonny do dobrego niż do złego" (Wołoszyn 1957: 126). Jest to wniosek za daleko idący. Trzeba by raczej powiedzieć, że natura nie zna rozróżnienia między dobrem a złem, co zresztą dobitnie przejawia się u Arystotelesa, a dużo później u Kanta, który zwraca uwagę na to, że pojęcia dobra i zła są pojęciami moralnymi, a człowiek z natury nie jest przecież istotą moralną (por. Kant 1999: 91). Ponadto, jakiekolwiek orzekanie o naturze ludzkiej jest wypowiadaniem zdania o człowieku w ogóle, gdy tymczasem, jak już o tym była mowa, to nie człowiek w liczbie pojedynczej, ale ludzie w swej wielości i różnorodności tworzą świat, w którym żyją i działają. Pytanie zatem nie dotyczy ludzkiej natury, ale **więzi**, jaka łączy ludzi w obszarze publicznym, ponieważ to właśnie istota tej więzi przesądza o jakości politycznego wymiaru kondycji ludzkiej.

Celem wychowania, jaki wydobywa Wołoszyn z dialogu platońskiego, jest „jednostka wygimnastykowana, pełna taktu i należytej harmonii, jednostka o dzielnym charakterze, który można kształcić, a którego podstawowymi składnikami są roztropność w sprawach osobistych i publicznych, poczucie wstydu moralnego i sprawiedliwości". W istocie, cel ten nie różni się od „tradycyjnego greckiego ideału *«kalokagathia»* [...], tylko – w przekonaniu Protagorasa – właściwości te nie są wynikiem dziedziczenia, pochodzenia, «lecz rzeczą do nauki»" (Wołoszyn 1956: 201–202). Ów cel zdobywany jest stopniowo, dążenie do niego obejmuje kilka etapów, w których stosowne dla nich cele są do pewnego stopnia

autoteliczne, ale ich właściwy i rzeczywisty sens nadaje im dopiero cel najwyższy. Łatwo zauważyć, że z podobnym rozumieniem procesu wychowania spotykamy się w XX-wiecznej „pedagogice kultury", zwłaszcza w warstwicowej teorii kultury i wychowania Sergiusza Hessena. To pokrewieństwo o tyle nie dziwi, że Hessen, czyniąc punktem wyjścia swej teorii platońską „piramidę kultury", nawiązywał przecież właśnie do myśli właściwej tym czasom, w jakich działali sofiści (por. Hessen 1935). Tak jak Protagoras, którego stanowisko w tej kwestii wydaje się podzielać, jak pisze Wołoszyn, sam Platon, tak i Hessen pokazywał jak wiele różnych czynników składa się na proces wychowania, poczynając od wychowania rodzinnego, przez edukację i wychowanie szkolne, na wartościach kultury kończąc. Przy wszystkich dzielących ich różnicach, obydwaj wskazywali na znaczenie czynników zewnętrznych: Protagoras podkreślał rolę, jaką w wychowaniu odgrywa „powaga praw i wpływ egzekutywy sprawiedliwości publicznej", a także „osobisty wpływ wybitnej jednostki" (Wołoszyn 1956: 204); Hessen podkreślał znaczenie kształtowania poczucia prawa i sprawiedliwości właśnie w tej instytucji, jaką jest współczesna szkoła; obydwaj kładli nacisk na bezpośrednią relację nauczyciela-wychowawcy z uczniem. Tak jak Hessen przywiązywał dużą wagę do kształcenia uniwersyteckiego, tak i u Protagorasa, jak pisze Wołoszyn, można znaleźć w pogłębianiu wykształcenia ogólnego zaczątek wykształcenia wyższego. Niezależnie od tych paraleli, wskazujących na zakorzenienie znaczących współczesnych teorii wychowania w tradycji antycznej, jedno pozostaje w mocy: jeśli obszar polityczności rozumie się jako działanie na rzecz dobra wspólnego, to przygotowanie do uczestnictwa w nim nie jest możliwe przez wyuczenie się jakiejś jednej specjalności, dającej kompetencje do zabierania głosu i działania w sferze publicznej, ale wymaga wykształcenia ogólnego, tj. takiego, dzięki któremu nabywa się swoistej mądrości, tak potrzebnej w działalności państwowej. Owa mądrość jest nieodzowna od cnoty, na którą składa się wewnętrzna harmonia jednostki, co oznacza także zgodność myślenia i działania oraz takt w relacjach międzyludzkich; ogólnie mówiąc, chodzi o pewną ukształtowaną postawę, polegającą „na jasności sądzenia i stałości woli, na poczuciu prawa i wstydu moralnego, na dzielności (roztropności) w życiu zarówno prywatnym, jak i publicznym" (tamże: 202).

Powróćmy teraz do postawionego na wstępie pytania o tę przestrzeń publiczną, która jest politycznym wymiarem kondycji ludzkiej. Otóż, przestrzeń polityki jest przestrzenią intersubiektywnego dyskursu, którego punktem wyjścia są subiektywne przekonania tych, którzy w dyskursie tym biorą udział. Dlatego właśnie retoryka, jeśli nie ma być jedynie wykrętną sofistyką, której celem jest forsowanie własnego subiektywnego stanowiska po to, by zdobyć wpływy i wła-

dzę, musi być zakorzeniona w intersubiektywności dialogicznej. Oznacza to, że każdy wystawia swe subiektywne mniemania niejako na próbę, konfrontuje je z równie subiektywnymi przeświadczeniami wszystkich innych, biorących udział w debacie. Nie chodzi zatem o to, by pobić przeciwnika samą argumentacją, ale o to żeby z subiektywnych mniemań wytworzyła się jakaś „obiektywna" ogólność, jakiś określony konsensus, przekraczający jednostkowe partykularyzmy. Jest to możliwe jedynie wtedy, gdy u podstaw tej intersubiektywnej dialogiczności, zamiast walki między uczestnikami dialogu, założy się właśnie ową, można ją nazwać przyjacielską, więź jaka wszystkich łączy; więzią tą nie może być troska o własne życiowe dobro, a jedynie wzgląd na dobro całości. Jest to zatem przyjęcie postawy otwartej na to, że inni też mogą mieć swoje uzasadnione racje – a więc mogą nas czegoś „nauczyć" – które domagają się wzięcia pod rozwagę, choćby niekoniecznie były poparte mocną argumentacją. Platoński Sokrates, tak samo jak sofiści (zwraca na to uwagę także Wołoszyn) stosował różnego rodzaju chwyty logiczno-retoryczne, w których wniosek nie zawsze uzasadniony był wyjściowymi przesłankami. Niemniej, stosowana przez niego metoda elenktyczna mająca na celu ukazanie nieoczywistości tego, co jego rozmówcom wydawało się oczywiste, była jedynie wstępem do maieutyki, ukazującej, jak pisze Marek J. Siemek, „sensotwórczą dialektyczność", w której językowo określone reguły dialogu nie dadzą się odróżnić od ich praktycznego stosowania. To właśnie w Sokratesowej maieutyce, tak widocznej w Platońskim *Menonie*, w którym Sokrates pomaga nieobeznanemu z nauką niewolnikowi zrozumieć skomplikowane twierdzenie z zakresu geometrii, „procesy poznawania i uczenia się są przedstawiane i praktycznie urzeczywistniane jako symboliczne interakcje, czyli zapośredniczone przez język dialogiczno-komunikacyjne oddziaływania wzajemne pomiędzy uczestnikami wspólnej rozmowy. To właśnie wyraża cała metaforyka intelektualnego «położnictwa», czyli misji nauczyciela jako duchowej «akuszerki» pomagającej «przyjść na świat» myślom jeszcze nie wyartykułowanym [...]" (Siemek 2002: 48). Siemek doszukuje się tu genezy filozoficznego *logosu*, ale przecież, „ten splot nierozerwalnych więzi między sensem, rozumieniem i dochodzeniem do porozumienia" (tamże: 49) właściwy jest także polityczności, tyle tylko, że owym sensem nie jest tu filozoficzny *logos*, ale wyłaniająca się z dialogicznej komunikacji wspólnota przekonań, będąca podstawą określonych działań. Jeśli tak, to można powiedzieć, że sofistyczna retoryka, podniesiona na wyższy poziom sensotwórczej dialektyki, pokazuje poniekąd pedagogiczny paradygmat samej polityczności. Tak jak w rozmowie w jej edukacyjnym wymiarze, tak i w owym „dochodzeniu do porozumienia" w sferze politycznego dialogu, mamy do czynienia z „uczeniem się" innych punktów wi-

dzenia, które, wzięte serio, umożliwiają wyjście z ciasnoty, jaką zawsze jest ograniczanie się jedynie do własnej perspektywy. Żeby jednak sfera polityki była rzeczywiście sferą racjonalności dialogicznej, musi być spełniony jeszcze jeden, ale za to podstawowy, warunek. Poczucie więzi z innymi uczestnikami międzyludzkiej komunikacji nie jest możliwe bez źródłowej etyczności, jaką jest wewnętrzna niesprzeczność każdej istoty ludzkiej z samą sobą. Retoryka, rozumiana jedynie jako manipulacyjne narzędzie przydatne do obrony własnego zdania, a więc ta, która, między innymi, nie baczy na zawarte w niej logiczne sprzeczności, ma u swego źródła właśnie ową sprzeczność wewnętrzną podmiotu mówiącego, „jaka zachodzi między tym **co** się mówi, a tym, **że** się to właśnie **mówi**. Jest to swoiście «egzystencjalna» sprzeczność «mnie ze mną», która narusza podstawową tożsamość mówiącego jako partnera sensownego dialogu, a więc jako poczytalnej i odpowiedzialnej osoby" (tamże). Tę wewnętrzną niesprzeczność „mnie ze mną" widać wyraźnie w tym, co mówi Sokrates w *Gorgiaszu*: „lepiej by dla mnie było, [...] znaleźć się w niezgodzie z większością ludzi i mówić coś przeciwnego niż oni, raczej niż być w niezgodzie z jednym jedynym człowiekiem – z samym sobą i przeczyć samemu sobie" (Platon 1991: 482B). Podobnie, Kantowski „imperatyw kategoryczny", pozornie oparty wyłącznie na logicznie rozumianej niesprzeczności, ma u swych podstaw tę właśnie niesprzeczność natury „egzystencjalnej". A zatem, tak ważne w wymiarze politycznym poczucie więzi, którą można określić jako „przyjaźń" z wszystkimi innymi partnerami dialogu, przyjaźń w znaczeniu przyjęcia postawy otwartej na to, co ci inni mówią, jest ufundowana na wewnętrznej przyjaźni mnie z samym sobą. Dlatego też, podstawą możliwości sensownego dialogu w przestrzeni politycznej jest ta właśnie „egzystencjalna" niesprzeczność dialogu, jaki każdy, kto w tej przestrzeni bierze udział, prowadzi sam ze sobą. Konsekwencją tej wewnętrznej niesprzeczności jest przejawianie jej w retoryczno-dialektycznym dyskursie prowadzonym w wymiarze politycznym.

Znaczenie rozprawy Stefana Wołoszyna dotyczącej pedagogiki sofistów nie ogranicza się zatem do rekonstrukcji historycznego kontekstu, w jakim pedagogika ta powstała. Jej walor nie leży nawet w tym, że można ją uznać za pierwszą w naszych dziejach teorię wychowania. Obrona myśli sofistycznej jest przede wszystkim ciągle aktualnym pytaniem o sens, jak i o źródła samej polityczności. Pedagogicznego pytania o „cnotę obywatelską" nie można bowiem sensownie zadać bez uprzedniego wobec niego pytania o tę przestrzeń publiczną, w której tak wyraźnie widać, że to nie człowiek jako pojedyncza ludzka istota, ale właśnie wielość ludzi zamieszkuje Ziemię.

Bibliografia

Arendt H. 1994. *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń i W. Madej, Fundacja ALETHEIA, Warszawa.

Arendt H. 2000. *Kondycja ludzka*, tłum. A. Łagodzka, Fundacja ALETHEIA, Warszawa.

Arystoteles 1956. *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, PWN, Warszawa.

Arystoteles 2001. *Polityka*, tłum. L. Piotrowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Baumgartner H-M. 1996. *Oświecenie – moment stanowiący o istocie filozofii*, [w:] H-M. Baumgartner, *Rozum skończony*, tłum. A.M. Kaniowski, Oficyna Naukowa *n*, Warszawa.

Gadamer H.G. 2004. *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Kant I. 1999. *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, DAJAS, Łódź.

Platon 1991. *Gorgias*, [w:] Platon, *Gorgias, Menon*, tłum. P. Siwek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Siemek M.J. 2002. *Logos jako dialogos. Greckie źródła intersubiektywnej racjonalości*, [w:] M.J. Siemek, *Wolność, rozum, intersubiektywność*, Oficyna Naukowa *n*, Warszawa.

Wołoszyn S. 1956. *Pedagogika sofistów. Studium z dziejów antycznej kultury pedagogicznej* (Część 1), „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 1–2.

Wołoszyn S. 1957. *Pedagogika sofistów. Studium z dziejów antycznej kultury pedagogiczne* (Część 2), „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 1.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2014 NUMER 3(233)

Henryka Kwiatkowska
Wyższa Szkoła Nauk Społecznych PEDAGOGIUM

Między dydaktyką a nauką. Implikacje dla jakości edukacji akademickiej inspirowane myślą naukową Wincentego Okonia

Summary

BETWEEN DIDACTICS AND SCIENCE. IMPLICATIONS FOR THE QUALITY OF ACADEMIC EDUCATION – INSPIRED BY SCIENTIFIC THOUGHT OF PROFESSOR WINCENTY OKOŃ

The text concentrates on the work of an academic teacher who combines the roles of a teacher and a researcher in one profession. The author asks a question: what is the quality of students' academic education? In a hypothetical answer to this question the author formulates a thesis that the quality of education is dependent on the relation between theory and practice. The utility of knowledge is therefore determined by the science-education dependence, contemporary vision of science in the understanding of knowledge, the understanding of the utility of knowledge, the dominance of rationalism in cognition and learning.

Key words: academic education, quality, didactics, Wincenty Okoń.

tłum. i red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Istnieją dwie skrajnie różne orientacje odnoszące się do kształcenia człowieka, w tym zwłaszcza do edukacji akademickiej. Jedna z nich upomina się o dowartościowanie humanistycznego kształcenia na poziomie wyższym, druga forsuje kształcenie utylitarne. Pierwsza z nich demaskuje destrukcyjne mechanizmy rynku dla tworzenia humanistycznego środowiska życia. Przykładem tej orientacji jest książka, a właściwie manifest Marthy Nussbaum *W trosce o człowie-*

czeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego. Autorka, profesor prawa i etyki w Instytucie Filozofii Uniwersytetu w Chicago, podkreśla, że im bardziej komplikuje się świat i im bardziej wymaga troski o własne trwanie, o zharmonizowany rozwój człowieka, tym bardziej jego funkcjonowanie winno być wyznaczone etycznymi regulacjami, a nie tylko prawno-technicznymi. Dowodzi, że wewnętrzny imperatyw działania jest bez porównania bardziej skuteczny w świecie zamętu aksjologicznego niż imperatyw z zewnętrznego nadania. **Dla Nussbaum mierzenie jakości kształcenia na poziomie wyższym to właśnie problem, czy bronimy w ludziach czegoś, co dla nich najważniejsze, tj. ich człowieczeństwa**. Myślenie Nussbaum wyznacza nie tyle rynek, co społeczna sprawiedliwość, nie tyle efektywność, co moralna słuszność, nie minimalizacja roli państwa, lecz dobro wspólne (Nussbaum 2008).

Nussbaum tę degradację wymiaru humanistycznego edukacji akademickiej nazywa „utajnionym kryzysem", który dotyczy ogólnoświatowego kryzysu edukacji. Jak podkreśla autorka w eseju zamieszczonym w „Kulturze Liberalnej" – rozwija się on ukradkiem niczym rak i chociaż dziś lekceważymy jego przejawy, wywrze on piętno na naszej cywilizacji, i co ważne, znacznie większe niż przejściowe zmniejszenie koniunktury gospodarczej.

Druga z tych orientacji jest widoczna wyraźnie w krytyce, która toczy się w krajach zachodnich. Jej ostrze jest wymierzone w nauki humanistyczne i społeczne za brak użyteczności ich wyników badań dla praktyki, dla rozwiązywania życiowo ważnych spraw człowieka. **Stwierdza się wprost, że większość dyscyplin humanistycznych usprawiedliwia brak społecznego zaangażowania przyjętym definiowaniem „uprawiania nauk społecznych". Rozumieniem tych nauk „(...) jako odległych od zastosowania ich osiągnięć"** (Greenwood, Levin 2009). Natomiast w naszym kraju, w dyskusjach na ten temat – oscyluje się nieustannie między klasycznym pojmowanym kształcenia uniwersyteckiego, humboldtowskim (które z zasady nie powinno być zawodowe, a więc nie powinno odnosić się do praktycznej materii pracy człowieka), a takim, w którym wyraźnie ulega się progresywnej presji rynku domagającej się od pracownika konkretnych sprawności działaniowych, kompetencyjnego szlifu. W tych dysputach przeważają poglądy wyrażające klasyczne rozumienie kształcenia uniwersyteckiego. Jednak równolegle doświadczamy dość obligatoryjnej zapowiedzi wprowadzania takich instrumentów regulujących to kształcenie, jak: ramy kwalifikacji. Jest to zapowiedź instrumentalizacji kształcenia. Wywołuje to kontrowersje, budzi opór. Skończy się to chyba grą pozorów – ramy kwalifikacji pozostaną w zapisach dokumentacyjnych, a praktyka kształcenia pozostanie bez zmian. Nie jest to rozwiązanie

problemu, przed którym stoją współczesne uniwersytety ze swoją ofertą kształcenia. Pozostaje problem mierzenia jakości akademickiej edukacji, o której – co się coraz częściej podkreśla – rozstrzyga jakość czynionego użytku ze zdobytej wiedzy teoretycznej.

Ta pierwsza orientacja jest mi duchowo bliższa, lecz zajmę się raczej tą drugą, gdyż w ostatnich latach daje się wyczuć wyraźną tendencję upatrywania znaczenia nauki w tym, co użyteczne. Co przysparza pożytku dla człowieka.

Przedmiotem mojego namysłu uczynię raczej ten wymiar jakości kształcenia, którym jest funkcjonalność działaniowa zdobywanej wiedzy. Motywacja zajęcia się tą orientacją wynika z identyfikacji następujących problemów.

Po pierwsze, stoimy wobec generalnego kryzysu normatywności, wekslowanej na margines od wielu lat przez dominację paradygmatu pozytywistycznego w badaniach społecznych.

Po drugie, musimy stanąć wobec pilnego zadania, jakim jest konieczność redefinicji utylitarnego wymiaru funkcji nauki.

Po trzecie, potrzebna jest świadomość, że mierzenie się z tymi trudnymi zadaniami jest możliwe poprzez otwarcie się na interdyscyplinarność w nauce i kształcenie akademickie oraz uruchomienie myślenia i poszukiwań badawczych „w poprzek dziedzin i dyscyplin".

W tej sytuacji pozostaje podjąć próbę odpowiedzi na pytanie – co użyteczność wiedzy generuje, a co ją ogranicza? Myślę, że zacząć należy od kwestii zależności: nauka – dydaktyka.

Natura zależności nauka – dydaktyka

Zależność nauka – edukacja nie ogranicza się tylko do problemu treści i struktury programów kształcenia. Okazuje się, że dla rezultatów edukacji akademickiej bardziej istotny jest ten wymiar wspomnianej zależności, który dotyczy wpływu nauki na poznawanie metody i techniki w procesie kształcenia. I tu dochodzimy do bardzo ważnej tezy, którą sformułował W. Okoń, jako dydaktyk i pedagog. **Przecież jest tak – stwierdza Profesor, że „(...) im bardziej treści procesu kształcenia zbliżają się do treści nauki, tym większe musi być powinowactwo metod uczenia się/studiowania do metod badania naukowego"** (Okoń 1970). To podobieństwo jest najwyższe na szczeblu studiów akademickich, w porównaniu z niższymi szczeblami kształcenia – dowodzi. Wynika więc, że w kształceniu na poziomie akademickim więcej powinniśmy wykorzystywać metod charakterystycznych dla badania naukowego, niż metod nauczania – ucze-

nia się. Inaczej mówiąc, w kształceniu wyższym bez porównania więcej powinno być nauki niż dydaktyki[1]. Do takiego wniosku dochodzi twórca warszawskiej szkoły dydaktycznej. Na tym etapie kształcenia istotne jest odchodzenie od edukacji, która przekazuje wiedzę, do edukacji, która uzbraja w metodologiczne sprawności tworzenia wiedzy. Z tych też przyczyn rola nauczyciela akademickiego spełnia się bardziej poprzez jego zadania naukowe, w tym zwłaszcza metodologiczne niż dydaktyczne. Zdominowanie rolą dydaktyczną pracy nauczyciela ze studentem jest nieporozumieniem akademickości kształcenia. A to dlatego, że wtedy udział studenta w tym procesie polega właściwie na przyswajaniu rezultatów badań naukowych, z pominięciem świadomości drogi dojścia do wyniku. W tak pojmowanym kształceniu, pomija się to, co dla akademickiej edukacji najważniejsze – jej wymiar metodologiczny, kształcenie w metodzie naukowej i rozwijanie umiejętności krytycznej refleksji dotyczącej badań i wyników tych badań. Tu procesy rozumienia, refleksji, namysłu wahania, ścierania stanowisk dominują nad prostym przyswajaniem gotowej wiedzy.

Świadomość dojścia do wyniku niepomiernie zwiększa funkcję regulacyjną wiedzy. Dokonuje się to, właśnie za sprawą jej rozumienia i krytycznego osądu. Fizyk, były rektor Uniwersytetu Warszawskiego – Grzegorz Białkowski zapytany dlaczego nauka współczesna traci prestiż, nie wywiera znaczącego (konstruktywnego) wpływu na życie i pracę człowieka, wskazał, iż główna przyczyna tkwi w tym, że udostępniamy uczącym się informacje a nie naukę. Stwierdził wręcz, że: „Podajemy informacje o wynikach badań, nie mówimy natomiast, jak się do tych wyników doszło. Nie uczymy więc ludzi myślenia kategoriami naukowymi, stosowania tych kategorii w życiu. Nie uczymy formułowania sądów wiarygodnych (...) oraz sprzeciwu wobec dogmatu i mętnych doktryn, które z łatwością opanowują ludzkie umysły" (Białkowski 1981).

Drogą do zbliżenia myśli teoretycznej z działaniem praktycznym jest studiowanie poprzez uczestnictwo w badaniu, poprzez badanie w działaniu. Właśnie pod koniec 2010 r. ukazała się książka *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Praca jest zbiorem przetłumaczonych na język polski najważ-

[1] Te nowatorskie myśli prof. W. Okonia były inspiracją do podjęcia tego problemu i w konsekwencji napisania tego tekstu. Promują one uczestnictwo i zaangażowanie nie tylko jako integralny element badań naukowych i praktyk edukacyjnych, lecz także jako narzędzie zmiany społeczno – kulturowej w jej wymiarze emancypacyjnym. Wychodzą na przeciw takiej organizacji akademickiego kształcenia, które wiązałoby się z działaniem badawczym. W trosce o kształtowanie użyteczności wiedzy w działaniu należałoby wziąć pod uwagę także zmiany, jakie dokonują się w samej nauce. A także w pojmowaniu wiedzy naukowej i jej użyteczności oraz miejsca racjonalizmu w poznaniu. Są to istotne czynniki warunkujące użyteczność wiedzy w działaniu.

niejszych tekstów, które podejmują tę ważną dla edukacji akademickiej problematykę (Cervinkova, Gołębniak 2010). Autorki tych tekstów omawiają epistemologiczne podstawy podejścia badawczego, które wiąże teorię z praktyką, opisują metody badań łączące poszukiwania naukowe ze studiowaniem.

Współczesne tendencje w ujmowaniu wizji nauki, jako podstawy akademickiego kształcenia

Zaczynamy dziś inaczej definiować naukę i jej zadania. Zgodnie z podjętym, zobowiązaniem odniosę się zwłaszcza do jej funkcji transformacyjnej. Tak pojmowana nauka wyklucza oddzielenie praktyki i teorii w badaniach społecznych, odrzuca także podział na nauki czyste i stosowane, gdyż, jak się sądzi „taki podział uniemożliwia badania społeczne" (Greenwood, Levin 2009: 91). Zdaniem tych autorów, najważniejsze jest to, że przywraca się nauce pojęcie „zaangażowania", wydobywa się je z poznawczego niebytu. Zaczynamy zabudowywać puste pola nauk społecznych, powstałe w wyniku prymatu nauki pozytywistycznej, która wykluczała normatywność, jako właściwość zaprzeczającą naukowości wiedzy. Zaowocowało to tzw. zwrotem interpretacyjnym, co niepomiernie przyczyniło się do eksplozji badań etnograficznych, które wpisują się w te puste pola dotyczące np. znaczenia wartości brzegowych, w procesach uogólniania wyników badań. Czymś innym jest wartość brzegowa w tworzeniu wiedzy, a czymś innym jest w stosowaniu tej wiedzy w praktyce, np. nauczycielskiej. W pierwszym przypadku ta wartość bywa pominięta w procesach uogólniania, w drugim, czyli w działaniu z zastosowaniem wiedzy, musi być przywrócona. Różnica ta znajduje uzasadnienie w odmienności celu, jaki przyświeca nauce, a jaki stawia sobie działanie praktyczne. Celem działania naukowego jest wyjaśnienie badanych zjawisk, ich tłumaczenie, natomiast celem działania praktycznego jest rozwiązanie konkretnych problemów, nawet jeśli są one niepowtarzalne, pojedyncze, sporadyczne. Proces tworzenia wiedzy w nauce, będąc procesem uogólniania – takie zdarzenie pomija, jako właśnie brzegowe, natomiast działanie w praktyce te zdarzenia musi przywrócić, jako tak samo ważne, w konkretnych podmiotowych przypadku, jak te powtarzalne i o wysokiej frekwencji.

Tę wizję współczesnej nauki dobrze oddają autorzy artykułu *Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej* – pisząc „(...) celem badań nie jest po prostu, czy nawet przede wszystkim, wkład w zasób wiedzy w jakiejś dziedzinie, rekonstrukcja rzeczywistości przyjętych za pewne, czy nawet wypracowanie emancypacyjnej teorii, lecz raczej stworzenie bezpośredniego związku między

wiedzą intelektualną a osobistym i społecznym działaniem, tak, aby badania przyczyniły się bezpośrednio do pomyślności osób, społeczności i ekosystemów, których są częścią" (Reason, Torbert 2010: 122).

Z powyższych słów wynika, że czymś rudymentarnym w kształceniu jest tworzenie czytelnych związków między zdobywaną wiedzą a jej osobistym zastosowaniem. W tle tych rozważań rodzą się pytania, jak współczesna nauka pojmuje wiedzę i jej użyteczność.

Pojmowanie wiedzy

Obserwujemy od kilku dekad wyraźną presję wywieraną na naukę, aby jej rezultaty zbliżały się do potrzeb życia ludzi i społeczności humanistycznych. Ta presja dotyczy zwłaszcza nauk społecznych, którym zarzuca się tworzenie przepaści między teorią a jej pragmatycznym użyciem. Trudność zastosowań wiedzy przedstawiciele tych nauk tłumaczą złożonością, z jednej strony wynikającą z natury teorii społecznej, a z drugiej specyfiką jej zastosowań. Nie trudno dowieść, że im w badaniach oddalamy się od rzeczy ku człowiekowi, tym bardziej proces badania (i wykorzystanie jego wyników) staje się bardziej złożony, niedookreślony i nie do końca przewidywalny. W określaniu skuteczności praktycznej wiedzy nie bez znaczenia jest sam fakt, jak wiedzę rozumiemy.

Przyjęło się uważać, że misją uniwersytetów, wśród różnych innych zadań, jest tworzenie i przekazywanie wiedzy. W naukach społecznych i humanistycznych sprawę komplikuje fakt, że „(...) to, co jest uważane za wiedzę z zakresu nauk społecznych, jest najbardziej problematyczne" (Greenwood, Levin 2009: 86). Nie dysponujemy uniwersalną definicją wiedzy, zwłaszcza, na użytek badania jej zastosowań, funkcji w działaniu praktycznym. Konwencjonalne rozumienie wiedzy zmierza do określenia jej wyraźnych form, które dają się rozpisać w postaci słów, liczb, rysunków, a więc w sposób przystępny dla odbiorców (tamże: 86). Te formy wyrażania wiedzy (z wyjątkiem słów), są mało użyteczne w naukach społecznych, gdyż jej rezultaty nie dają się w ten sposób ujmować. W uprawianiu tych nauk nie ma, jak było powiedziane wyżej, wyraźnej troski o związek tego, „co aktualnie uważane jest za wiedzę (...) a tym, co służy potrzebom społeczeństwa" (tamże). W konsekwencji coraz częściej stawiane jest pytanie: Dlaczego wiedza wytworzona w naukach społecznych nie przyczynia się do rozwiązania kluczowych problemów ludzi i społeczeństwa?

Można przyjąć, że z punktu widzenia wymagań instytucji, które chcą, aby teoria przenikała do praktyki, potrzebne byłyby precyzyjne rozróżnienia między

rodzajami wiedzy. Obecnie dokonujemy raczej zróżnicowań między rodzajami badań, rodzajami racjonalności. Jeśli chodzi o teorię – z myślą o jej transferze do praktyki – to funkcjonuje jej ogólne pojęcie, co wskazuje na rodzaj wiedzy typu *episteme*. W Arystotelesowskiej typologii wskazuje to na wiedzę, która docieka rozumienia procesów i zjawisk zachodzących w świecie. Jest teorią samą w sobie, funkcjonuje w dyskursach teoretycznych, jest samodzielna, nie para się praktyką życia. W typologii Arystotelesa jest także taki rodzaj wiedzy, który służy działaniu – jest nią *techne*. Jest to wiedza ukierunkowaną na działanie, jest użyteczna w dyskursie praktycznym, jest produktywna, służy rozwiązywaniu problemów, jest – mówiąc dzisiejszym językiem – wiedzą zaangażowaną społecznie. Sens *techne* wpisuje się w to, „co powinno być zrobione". Jej kluczowymi pojęciami jest cel i jego osiąganie. W badaniach na gruncie nauk społecznych, a zwłaszcza humanistyki nie obserwuje się specjalnej troski o ten rodzaj wiedzy. Trzeci rodzaj wiedzy w typologii Arystotelesa – to *phronesis*. Wiedza ta z kolei odnosi się do zespołowego jej wytwarzania i działania. Zakłada jedność wiedzy teoretycznej i praktyki. To wyraźnie koresponduje z raportami z badań nad kapitałem społecznym Janusza Czapińskiego. Najnowsze badania nie są satysfakcjonujące, współczynnik zaufania społecznego właściwie nie ulega na przestrzeni kilku lat żadnej zmianie.

W konkluzji tych rozważań możemy powiedzieć, że jeśli chcemy zmieniać praktyczne działanie człowieka – to podstawowym celem kształcenia winna być „konceptualizacja wiedzy wpisanej w działanie" (Greenwod, Levin, 2009: 89). Ta wiedza połączona z natury swej z działaniem, ma wymiar techniczny i teoretyczny. „Teoretyczna zdolność jest niezbędna, ale żadne rezultaty nie zostaną osiągnięte, jeśli potencjalni wykonawcy pracy nie nauczą się jak działać w sposób właściwy i efektywny oraz jak używać odpowiednich narzędzi i metod. A zatem technika, technologia i wiedza łączą się w rozumienie *wiedzieć jak działać*, aby osiągnąć konkretne i pożądane cele" (tamże). Jeśli kształcimy bez szczególnej refleksji „jak działać", to umiejętność działania nie „przyjdzie sama".

Przy określaniu funkcji wiedzy dla działania człowieka, należy wziąć pod uwagę tzw. wiedzę milczącą, której nie jesteśmy świadomi, ale wyznacza ona nasze działanie. Autorzy wspomnianego wyżej artykułu proponują, aby przy badaniu regulacyjnej funkcji wiedzy posługiwać się nie rzeczownikiem „wiedza", lecz czasownikiem „wiedzieć", co wskazuje na połączenie wiedzy z działaniem. Szczegółowe wyjaśnienie tej koncepcji zawarte jest w książce Michaela Polanyiego (Polanyi 1974).

Pojmowanie użyteczności wiedzy

Problem uobecnienia wiedzy w działaniu, jej użyteczność jest w wysokim stopniu modyfikowany przez związek polityki z działaniem. Jest tajemnicą poliszynela, że świat polityki, poprzez dysponowanie środkami, decyduje o tym, co ma być badane, tymczasem nauka nie ma większego wpływu na użytek czyniony z jej odkryć (Sławek 2010: 16). Dalej autor dowodzi, że „(...) politycy mogą, i czynią to często, wykorzystując wyniki badań do celów innych niż te, które pierwotnie przyświecały badaczom" (tamże). Ale dla obrony swych racji korzystają z argumentu nauki, który w niczym nie oddaje założonego celu badań. Na tym styku rodzi się niemały obszar nieporozumień a nawet wypaczeń.

Użyteczność wiedzy jest kartą przetargową w walce o pozyskiwanie środków na naukę, jest powszechnym językiem w zarządzaniu akademicką nauką i edukacją. Dzieje się tak dlatego, że użyteczność przemawia oczywistym argumentem sensu nauki. Jednakże, gdy przekracza granice, ociera się o szkodliwe jej generalizowanie, zawłaszczające wszelkie wymiary humanistycznej myśli i wielu wymiarów egzystencji człowieka. Ta forma użyteczności, a zwłaszcza na tym polu, czyni pustkę, jest szkodliwa.

Żyjemy w czasach, w których słowo „użyteczność" osacza świat akademickich badań i edukacji dodatnim prymatem znaczeń. Użyteczność ponad wszystko. Tymczasem pojęcie to jest obosieczne. **Pozytywne**, gdy rezultat mierzalnej rzeczywistości materializuje się pozytywnie w działaniu człowieka, jest zweryfikowane empirycznie. W tym przypadku trudno o lepszą sprawdzalność użyteczności. Użyteczność jest **negatywna**, gdy to, co niemierzalne zostaje sprowadzone do pewnej wspólnej miary, gdy zaczyna funkcjonować jako narzędzie stratyfikacji. Wówczas ta miara „(...) staje się użytecznym narzędziem ze względu na sprawność i gładkość, z jaką pomoże skonstruować biurokratyczny świat uniwersytetu" (tamże: 19), świat nie sprzyjający wolnej myśli i temu, co niepomiernie służy rozwojowi uniwersytetu, to jest – więzi uczonych i studentów. W tym rozumieniu uniwersytet jest przestrzenią swoistego rodzaju relacji.

Jest więc, mądra i niemądra użyteczność. Dla uniwersytetu, jako środowiska tworzenia wiedzy, życiodajna jest ta pierwsza, gdyż pozwala wydobywać właściwości nauk humanistycznych i społecznych i tworzyć, tak potrzebną w stechnicyzowanym świecie kulturę humanistyczną. Z kolei ta druga użyteczność służy cenzurowaniu, hierarchizowaniu, a więc sprawowaniu władzy. Nie odmawiam znaczenia tym dwóm użytecznościom. Widzę jednak odmienność ich znaczeń, odmienność ich konsekwencji i warunków ich wykorzystania.

Prymat racjonalizmu w poznaniu i kształceniu

Sytuację egzystencjalną współczesnego człowieka kształtuje fakt traumatycznych zdarzeń historii XX w., powiązanych niejednokrotnie z destrukcją i autodestrukcją procesów życia i ich nałożenia się na mentalność przenikniętą hiperracjonalizmem w opisie świata. Ten rodzaj opisu jest nieadekwatny do natury procesów, które człowiek doznał i nadal doznaje. Przyjęta do opisu świata terminologia racjonalizmu była i jest bezradna wobec doświadczeń okrucieństwa światowego terroryzmu, czystek etnicznych, ludobójstwa w różnych zakątkach świata i innych nowych zdarzeń, które pojawiają się niemal każdego dnia. Nieuprawniona racjonalizacja wszystkiego, co się da, a nade wszystko, czego się nie da racjonalizować – niszczyła to, co dla człowieka najważniejsze – świat, w którym jest miejsce na „racje serca" i uczuć.

Kształcenie fetyszyzujące racje rozumu nad wszelkie inne, jest kształceniem wyciskającym swoiste piętno na osobowości człowieka. Proces ten jest związany ze znanymi uzurpacjami rozumu. Jedną z nich jest dążność do maksymalizacji ustalonych przez siebie prawd. Rozum do czego się dotknie uprzedmiotawia, podporządkowuje swojej władzy (Skarga 1997).

Za sprawą rozumu człowiek doświadczał wielu dobrodziejstw, niestety doznawał także wiele niedobrego. Z jednej strony racjonalizmowi zawdzięczamy, w decydującej mierze rozwój naszej kultury, a także cywilizacji. Cała kultura europejska rodziła się z ducha wiedzy i z pragnienia poznania. Z drugiej strony jednak – to rozum sprawił, że człowiek popadał w coraz większe ograniczenia, często większe od tych, które były mu darowane przez przysłowiowe „wyroki boskie". Barbara Skarga pisząc o uzurpacjach rozumu, przyznała, że żadna z istniejących definicji rozumu nie jest właściwa, natomiast nie ma wątpliwości, co do tego, że „(...) wyrazem rozumu ludzkiego jest wiedza prawdziwa, pewna, dobrze skontrolowana oraz działanie skuteczne ze względu na cel" (tamże). Autorka podkreśla, że w samej racjonalistycznej koncepcji świata i bytu ludzkiego kryje się źródło możliwej dewiacji, stwierdzając dalej pisze, że nowożytna teoria poznania, teoria nauki, nadała całej naszej kulturze europejskiej piętno intelektualizmu. Intelektualizm ten obrócił się przeciwko człowiekowi. Stało się to możliwe za sprawą, po pierwsze, maksymalistycznego generalizowania prawd ustalonych drogą racjonalną. Nauka wyznaczona zasadami racjonalnymi zmierza do wykrycia uniwersalnych prawidłowości, nie zajmuje się, tym co poszczególne, indywidualne. Dla konstruowanych praw naukowych pojedynczość, nie ma znaczenia,

gdyż prawo uwzględnia to, co powtarzalne, co ogólne. Współczesny człowiek, coraz częściej dochodzi do przekonania, że „absurdem jest poruszanie się w przestrzeni czystej teorii, jak gdyby ponad ludzkim czasem, w świecie totalności, uniwersalności, ogólności. (...) Absurdem jest też lekceważenie ludzkich dążeń, przekonań, wyobrażeń, wierzeń, nawet marzeń, w które wcielają się pragnienia ludzkie" (tamże).

Po wtóre, racjonalizm poznania nie jest tylko podstawą rozumienia świata, ale także daje nad nim władzę. Przytoczone tu argumenty nie są przeciwko racjonalizmowi i rozumowemu poznaniu. Są natomiast przeciwko monopolowi procedury racjonalistycznej w tworzeniu prawdy o świecie i monopolowi rozumu w sprawowaniu władzy. W związku z tym powstaje pytanie: Jeśli racjonalność na czele z rozumem doprowadziły do wersji świata, w którym człowiekowi jest źle, świata dryfującego w kierunku trudnym do zaakceptowania, to w takim razie, gdzie szukać ratunku, w czym upatrywać nadziei i podstaw dla akceptowanych rozwiązań? Barbara Skarga widzi dziś ratunek dla świata nie tyle w racjonalności i ludzkim rozumie, lecz w ludzkiej mądrości (tamże). „Rozum zostawić nauce – pisze – a mówić o mądrości jako o takiej dziwnej władzy ludzkiej, która przenikliwie widzi świat i która broni nasze społeczeństwo, zarówno przed absolutyzacją tendencji rozumu, jak i przed próbami utopienia myśli w działaniach zgoła irracjonalnych" (tamże).

Tym ratunkiem jest także otwartość człowieka na zjawiska, które burzą wizje dobrze zorganizowanego świata, na zjawiska niespodziewanej dynamiczności, spontaniczności, które nie bronią się argumentami racjonalnej prawomocności. Prawdy bywają różne. Na przykład prawda o człowieku jest bardziej wyrażalna „językiem" i środkami sztuki niż nauki. Już dziś w poznaniu naukowym coraz częściej akcentuje się potrzebę poznawania codzienności z przejawami jej spontaniczności, jednorazowości, a nie tylko tych, które pojawiają się ze względną regularnością i są powtarzalne, które są do zidentyfikowania poprzez zastosowania pozytywistycznych procedur.

Rozumienie związku teorii z praktyką

Uważam, że sposób rozumienia związku myśli naukowej z działaniem nie jest bez znaczenia w rozpoznawaniu jego rezultatu. W naszej literaturze przyjęło się uważać, że teorię w tym związku, traktuje się jako naukową wiedzę, a praktykę jako zastosowanie tej wiedzy. Powstaje jednak pytanie, czy w ogóle tak pojmowana relacja jest możliwa? Samo pojęcie „wdrożyć" znaczy dokładnie

zastosować coś w działaniu praktycznym. Wdrożyć można instrukcję, bo jest dokładnym algorytmicznym przepisem, ukazującym, jak coś zrobić, jakie czynności wykonać i w jakiej kolejności. Teoria nie jest zbiorem przepisów, recept na wykonanie czegoś. W działaniu społecznym recepty, przepisy są mało przydatne, gdyż to, jak zadziałamy w określonej sytuacji jest pochodną jej uprzedniego zdefiniowania, a nade wszystko zrozumienia. W działaniu społecznym trudno o powtarzalne sytuacje, przeciwnie są one niestandardowe, dynamiczne, zmienne, nade wszystko personalne, gdyż za każdym razem warunkowane są historią życia człowieka i kontekstem działania.

Nic więc dziwnego, że przy tak rozumianym związku teorii z praktyką, trudno identyfikować efekty wpływu teorii na praktykę. Teoria, jako zbiór logicznie uporządkowanych, niesprzecznych z sobą twierdzeń, dotyczących ważnych dla człowieka obszarów jego aktywności, służy czemuś innemu niż w prostej linii działaniu, mianowicie służy: wyjaśnianiu, tłumaczeniu zjawisk zachodzących we wszechświecie. Żaden słownik nie podaje wprost, że teoria służy działaniu człowieka, z połowicznym wyjątkiem francuskiego słownika filozofii autorstwa Didier Julia, w którym podaje się, że teoria jako „zbiór poglądów ma na celu ukierunkowanie naszego działania (teoria polityczna)" (Julia 1992). Ma więc służyć nie działaniu, lecz wskazaniu kierunku działania.

Kontekstualność wiedzy i działania

Kolejnym argumentem na rzecz trudnej realizacji zastosowania wiedzy jest ignorowanie kontekstu. Gdy wiedzę rozumiemy jako *wiedzieć jak działać* – to musimy być świadomi tego, że sprawne działania są wysoce kontekstualne, często kontekst rozstrzyga o sprawności działania. Z tego wynika wniosek, że:

> Nie można konceptualizować działania, jako dziejącego się w „zgeneralizowanym" środowisku. W działaniu społecznym trudno mówić o uogólnionym środowisku. Jest ono zawsze indywidualne, gdyż jest pochodną działań człowieka. Można postawić pytanie, czy zastanawiając się nad użytecznością wiedzy zaprzątamy sobie głowę kontekstem, w jakim zastosowana zostanie wiedza w praktyce. To jest pytanie właściwie nieobecne w dyskursie teoretycznym, ani tym bardziej w dyskursie praktyki edukacyjnej w naszych szkołach i uczelniach. Tymczasem, gdy wiedzę pojmować, jako powiązaną z kontekstem – to kluczem do jej wykorzystania w innym układzie [w odmiennym kontekście – przyp. H.K.] jest, po pierwsze (...) konieczność zrozumienia kontekstualnych uwarunkowań, które oddziaływały, gdy tworzono wiedzę. To jest uznanie nieodłącznej, inherentnej kontekstualizacji wiedzy jako takiej. Po drugie, przeniesienie, transfer do jakiegoś innego układu implikuje zrozumienie uwarunkowań kontekstowych tego nowego układu, jak dalece różnią się one od tych, w których wiedza została wytworzona oraz pociąga

refleksję nad tym, jakie to ma konsekwencje dla zastosowania obecnej wiedzy w owym, nowym kontekście (Greenwood, Levin 2009: 95).

Istnieje wiec konieczność namysłu nad tym, np. czy stara wiedza jest użyteczna w nowym kontekście.

Przedstawione w tym artykule problemy związku nauki z praktyką, z edukacją i związanej z tym transformacyjnej funkcji wiedzy – znajdują rozwiązanie nie tyle w alternatywności myśli i działania, lecz w konsyljacyjności, kompromisie i dialogu.

Tę postawę dobrze obrazują słowa Tadeusza Sławka. Uważa on, że:

1. **Uniwersytet w świecie urynkowionym musi „zwracać uwagę na ten element swej pracy, który wymyka się kategorii 'towaru', na to wszystko, co jest nie tyle profesjo-twórcze, co osobowo-twórcze"** (Sławek 2010: 20–21).
2. Kompetencje uniwersyteckie to nie przygotowanie do konkretnego zawodu, to zdecydowanie coś więcej – to umiejętność dokonywania refleksji, a przedmiotem tej refleksji jest „świadomość, że nauki humanistyczne muszą nieprzerwanie zapytywać same siebie o swoje cele i miejsce w świecie" (tamże: 21).
3. Istnieje pilna potrzeba, aby uniwersytet otworzył się bardziej na świat, na przemiany, jakie się w nim dokonują i zdecydowanie wyartykułował to społeczeństwu. „Po pierwsze, nie ma prostego mechanicznego przełożenia między pracą uczonego a jej praktycznym wykorzystaniem, oraz po drugie, że sam uniwersytet nie ma doskonałego systemu immunologicznego uniezależniającego go od świata decyzji politycznych.
4. Dzisiejszy świat, określany jako świat mobilności i ryzyka wymaga nauki o szczególnie wysokim prestiżu. W tej sytuacji: „Stawką jest nadanie nauce należnego znaczenia, które wykracza poza wąsko pojmowaną użyteczność. Uniwersytet zabiega więc o logos jako o to, co ma stanowić nie tylko o sensie poznania świata, lecz przede wszystkim o sensie egzystencji" (tamże: 14 i n.).

Bibliografia

Białkowski G. 1981. *Nauka a świat wartości*, „Kultura", nr 50.

Cerwinkowa H., Gołębniak B.D. 2010. *Badania w działaniu: pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

Greenwood D.J., Levin M. 2009. *Reforma nauk społecznych i uniwersytetów przez badania interwencyjne*, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 1, red. N.K. Denzi, Y.S. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Julia D. 1992. *Słownik filozofii*, Wydawnictwo „Książnica", Katowice.

Nussbaum M.C. 2008. *W trosce o społeczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

Sławek T. 2010. *Uniwersytet, rozum, użyteczność*, [w:] *Pedagogika i zarządzanie edukacją i rozwojem. W perspektywie troski o uniwersytet i kulturę humanistyczną*, red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.

Okoń W. 1970. *Nauka a treść wykształcenia ogólnego*, „Ruch Pedagogiczny", nr 1.

Polanyi M. 1974. *Personal knowledge: Toward a post critical philosophy*, University of Chicago Press, Chicago.

Reason P., Torbert W.R. 2010. *Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej*, [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia – zaangażowane*, red. H. Cervinkova, B.D. Gołębniak, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław.

Skarga B. 1997. *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*, Wydawnictwo Znak, Kraków.

Witkowski L. 2007. *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2014 NUMER 3(233)

Jerzy Marek
Uniwersytet Warszawski

O konstruowaniu programów szkolnych: wokół artykułu Wincentego Okonia *Nowe tendencje w badaniach nad programami szkolnymi* w numerze 98 „Kwartalnika Pedagogicznego"

Summary

ON CURRICULUM DEVELOPMENT: AROUND WINCENTY OKOŃ'S ARTICLE ENTITLED *NEW TENDENCIES IN THE RESEARCH ON SCHOOL CURRICULA*, WHICH APPEARED IN VOL. 98 OF "THE PEDAGOGICAL QUARTERLY"

In 1978 "The Pedagogical Quarterly" published an article entitled "New tendencies in the research on the school curricula" written by Wincenty Okoń, a significant representative of Polish pedagogy. From today's perspective, its content, discussions and conclusions were an important turning point in defining and understanding the structural complexity of the curriculum implemented in the Polish educational system. Despite the passage of time and political changes in Poland, the areas of educational research on school curricula indicated by Wincenty Okoń still remain a challenge for researchers. A reminder of statements about the understanding of curriculum and research from 35 years ago may be a starting point for a discussion on today's educational policy, in particular those of its elements which are associated with the structure and content of the contemporary school curriculum.

Key words: defining the school curriculum, curriculum development, curricular research.

red. Paulina Marchlik

W 1978 roku w numerze 98 „Kwartalnika Pedagogicznego" ukazał się ważny dwugłos profesorów Wincentego Okonia i Czesława Kupisiewicza poświęcony aktualizacji teorii i modyfikacji zasad konstruowania programów szkolnych

w polskim systemie oświatowym. Termin publikacji nie był przypadkowy. W końcu dekady lat 70. ubiegłego wieku trwały przygotowania do wdrożenia nowych programów nauczania w ramach wprowadzanej wówczas reformy strukturalnej i programowej systemu oświaty narodowej[1]. Reforma została wstrzymana wiosną 1980 r., ale potrzebna dyskusja nad pojmowaniem, strukturą i metodyką tworzenia i realizacji programów nauczania zostawiła ślady w literaturze naukowej, między innymi we wspomnianych artykułach zamieszczonych w „Kwartalniku Pedagogicznym".

Wincenty Okoń zgodnie z tematyką zaznaczoną w tytule artykułu zajmuje się przede wszystkim określeniem kierunków badań nad programami szkolnymi podejmowanymi w końcu lat 70. w Polsce i innych państwach. Z dzisiejszego punktu widzenia, niemniej ważną część artykułu stanowi dyskusja nad pojmowaniem programów nauczania i uwagi dotyczące zarówno bieżących problemów systemu szkolnego, jak też bardziej ogólne uwagi o kondycji szkolnictwa i o polityce oświatowej.

We wprowadzeniu Autor zaznacza, że w literaturze pedagogicznej i w języku codziennym spotykamy rozmaite definicje i praktyki nazewnicze dotyczące programów szkolnych i programów nauczania. „Przez program nauczania – pisze Okoń – rozumie się zazwyczaj w Polsce odpowiednio przez specjalistów uporządkowany zbiór tematów reprezentujących wybrane dziedziny wiedzy" (Okoń 1978: 3). Tematy te, dodaje Autor, dobierane są pod kątem ich przydatności dla nauczania szkolnego i zadaniem nauczycieli jest ich prezentacja w rozwiniętej formie, a zadaniem uczniów przyswojenie wchodzących w ich skład treści. Jednak, jak zauważa Okoń, termin program jest nieco inaczej definiowany w *Wielkiej Encyklopedii Powszechnej*. Podane w niej określenie jest następujące: „Program to zbiór informacji określających całkowicie i jednoznacznie ciąg czynności, jakie należy wykonać, aby zadany proces przebiegał w sposób zaplanowany" (tamże). W przytoczonej przez Autora kolejnej definicji programu za *Słownikiem Języka Polskiego* Witolda Doroszewskiego czytamy: „(program) jest wykładem pewnych założeń i wytycznych działania mającego założenia te realizować" lub „(program to) plan, układ zamierzonych czynności" (tamże). Przytoczone definicje

[1] Przygotowane wówczas zmiany w systemie szkolnym zakładały, w ramach ujednolicania polityk oświatowych bloku państw pozostających pod dominacją Związku Radzieckiego, wprowadzenie dziesięcioletniej (lub w innym wariancie jedenastoletniej) jednolitej ogólnokształcącej lub politechnicznej szkoły, która miała kończyć się egzaminem maturalnym. Więcej o reformie oświatowej z lat 70., przygotowaniach do niej, jej przebiegu i rezultatach czytaj [w:] *Założenia i tezy raportu o stanie oświaty*, wyd. Komitet ekspertów dla opracowania raportu o stanie oświaty w PRL, Warszawa 1973 oraz [w:] K. Kruszewski, *Zrozumieć szkołę*, MAW, Warszawa 1987.

encyklopedyczna i leksykalne ustalają znaczenie terminu program, jako projektowanej sekwencji czynności, a nie zbioru informacji. Do takiego rozumienia programu nauczania zmierza Wincenty Okoń, gdy podsumowuje ten fragment rozważań definicyjnych: „O programie mówi się, jako o ścisłym wyznaczniku czynności (działań), które ktoś musi wykonać, aby zarysowany w programie proces przebiegał planowo, umożliwiając realizację zamierzonych celów, osiągnięcie założonych zmian w rzeczach, czy w ludziach" (tamże). Akcent położony w tym ustaleniu definicyjnym na celu działania (w przypadku programu edukacyjnego na zakładanych zmianach w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw uczących się) znany był w polskiej dydaktyce wcześniej, np. w podręcznikach dydaktyki Kupisiewicza. Jednak konstruowanie programów edukacyjnych w tamtym okresie było oparte przede wszystkim na doborze treści kształcenia odpowiednio do możliwości i potrzeb uczących się, a nie na przygotowaniu procesu zmian cech instrumentalnych i osobowościowych sprecyzowanych w celach dydaktycznych. Podejście, w którym przygotowanie programu szkolnego zakłada zaplanowanie ciągu czynności, których efektem mają być zakładane zmiany kwalifikacyjne uczących się, opisane w formie celów kształcenia i wychowania, stało się prawomocnie dedykowaną procedurą konstruowania programów szkolnych dopiero w końcu lat 90., gdy w przygotowanej przez resort oświaty podstawie programowej kształcenia ogólnego zaprojektowane i zapisane zostały cele kształcenia przedmiotów szkolnych na poszczególnych szczeblach systemu edukacji. Ten sposób definiowania programów nauczania, po pierwsze – pozwala zwracać uwagę w kształceniu na osiągany poziom kompetencji ogólnych i przedmiotowych uczących się oraz, po drugie – zachęca do istotnego uelastycznienia metodyki, treści i organizacji kształcenia pozwalając nauczycielom w zindywidualizowany sposób przygotowywać i realizować poszczególne jednostki metodyczne. W takim zakresie można mówić o prekursorskim aspekcie myśli prof. Okonia. Ta koncepcja rozumienia programów szkolnych podsumowana została przez Autora artykułu następująco:

> Z tych to względów owo drugie rozumienie jest znacznie bliższe współczesnej pedagogice, rezygnując bowiem ze spekulacji na temat wychowania i kształcenia koncentruje ona swoje badania głównie na procesach edukacji oraz na zmianach wywoływanych przez takie czy inne procesy. W tej sytuacji tradycyjne rozumienie procesu nauczania staje się wyraźnym anachronizmem (tamże).

Nowatorstwo analiz definicyjnych zamieszczonych w omawianym artykule dotyczy nie jedynie omówionej kwestii. Dalszy ciąg dyskursu wokół definicji programu szkolnego jest równie intrygujący. Okoń pisze:

(tradycyjny sposób definiowania programów szkolnych jest anachronizmem) również w innym znaczeniu, kryjącym się w samej jego nazwie. Otóż program nauczania, jeśli ten termin brać dosłownie, jest programem treści nauczanych przez nauczyciela. Wyraża ów termin ideę dawnej pedagogiki «bez dziecka», bez ucznia, podczas gdy program szkolny ma być programem działania samych uczniów, wpływającym na kształtowanie ich właśnie cech osobowościowych, a nie cech osobowości nauczyciela – to zresztą dzieje się w sposób bezprogramowy, spontaniczny, wszak i nauczyciele, jako grupa zawodowa charakteryzują się pewnymi cechami, które kształtują się w toku pracy zawodowej. Z tego względu słuszniej należałoby mówić o programie szkolnym zakładając, iż wyznacza on czynności uczniów i oczywiście kierujących tymi czynnościami nauczycieli, a nie o programie nauczania (Okoń 1978: 3).

Program szkolny ma być zatem programem uczniowskim, koncentrującym się na ich działaniach i cechach osobowościowych i intelektualnych. Przyjęte w tym artykule podejście upodmiotowiające ucznia stanie się powszechną wykładnią teoretyczną i praktyką szkolną dwadzieścia lat później.

Na potrzeby dalszych rozważań Okoń proponuje zatem nowatorską definicję programu szkolnego. Uważa, że termin ten powinien być rozumiany szeroko, jako „wszystko to co się mieści w wydawanych przez resort oświaty ‘projektach programów nauczania’, gdzie mówi się o działach i szczegółowych tematach w obrębie przedmiotów szkolnych” (Okoń 1978: 4), oraz „to wszystko, co otrzymuje szkoła współczesna, żeby kierować czynnościami ucznia i czynnościami nauczyciela, który jest odpowiedzialny za sterowanie czynnościami ucznia” (tamże). W zakres programu szkolnego wchodzą więc, nie tylko podkreślone uprzednio cele kształcenia oraz tradycyjnie zaliczane w jego zakres tematy zajęć i treści przypisane na poszczególnych szczeblach edukacji do wskazanych przedmiotów i obszarów tematycznych, ale także wskazówki metodyczne dla nauczycieli, jak również nośniki treści kształcenia, czyli podręczniki i inne pomoce naukowe, z reguły znacznie szczegółowiej prezentujące treści dydaktyczne i wychowawcze, które używane są przez uczniów i nauczycieli do prezentacji i przyswajania materiału dydaktycznego.

W dalszym ciągu wywodu definicyjnego Wincenty Okoń zwraca uwagę na to, że poza programem szkolnym przygotowanym przez jego twórców i zatwierdzonym przez odpowiednie władze oświatowe, należy podjąć także rozważania nad programem szkolnym realizowanym przez poszczególnych nauczycieli. „Na szeroko rozumiany program szkolny składa się także i to, co nauczyciel tego, czy innego przedmiotu dodaje od siebie, zgodnie z własnym rozumieniem celów edukacji, jakie ma realizować jego własny przedmiot” (tamże) – stwierdza Autor i dodaje, że często nauczyciele do „tysiąca szczegółów z podręcznika dodają setki nowych” (tamże). Sugeruje tym samym, że bywa i tak, że stawiane

uczniom nadmierne wymagania pamięciowego opanowania obszernego materiału informacyjnego, które jest jedną z bolączek także współczesnej nam polskiej szkoły, wynikają nie zawsze z intencji twórców programów szkolnych, ale ze sposobu ich realizacji przez nauczycieli.

W ostatnim akapicie części definicyjnej omawianego artykułu pojawia się jeszcze jedna bardzo ważna wskazówka na temat interpretowania istoty projektowania i realizacji programów szkolnych. Prof. Okoń stwierdza, że dla pełnej oceny realizacji i osiąganych rezultatów procesu kształcenia i wychowania należy analizować także wpływy czynników, które w istotny sposób wpływają na ukształtowane w toku procesu dydaktycznego wiedzę, umiejętności i postawy, a oddziaływają w sposób trudny do identyfikacji.

> Wszystkie [wcześniej omówione – przyp. J.M.] czynniki składają się na rzeczywisty, ale jawny program szkolny, który w swej istocie ma być nie zestawem działów i tematów, lecz programem działalności uczniów i kierujących tą działalnością nauczycieli. Poza tym można mówić o programie utajonym (*hidden curriculum*)[2], który faktycznie oddziałuje na młodzież szkolną, lecz nie jest jawny, ani nie poddaje się żadnej rejestracji. Na program ten składa się wiele czynników, m.in. atmosfera wychowawcza lub antywychowawcza domu i szkoły, wpływ rówieśników, styl pracy nauczycieli 'znaczących', wpływy szerszego środowiska społecznego, w tym środków masowego oddziaływania (Okoń 1978: 4).

Jest to bodaj pierwsze użycie terminu „ukryty program szkolny" w polskiej literaturze pedagogicznej. W późniejszych latach termin ten spopularyzował się. W różnych kontekstach i przy pomocy różnych metodologii badano „niejawne" czynniki kształtujące sferę osobowościową wychowanków, często ograniczając poszukiwania do wskazywania rozmaitych znamion manipulacji podczas pracy wychowawczej, ale także znajdowano czynniki, które co prawda były nieoczywiste i trudne do kontrolowania, ale mogły być badane i zarazem klasyfikowane, jako należące do oddziaływań ukrytych. Ten kierunek poszukiwań badawczych znacznie poszerzył wiedzę o czynnikach wpływających na rozumienie i systematyzację wiedzy o społecznych i psychologicznych determinantach procesu

[2] Termin *hidden curriculum* spotkamy np. w pracach P. Jacksona (*Live in the Classroom*, Holt, Rinehart, Winston, New York 1968) oraz N.V. Overly'ego (*The Unstudied curriculum, Its Impact on Children*, Association for Supervision and curriculum Development, Washington DC 1970). Patrz też hasło S. Valance, *Hidden Curriculum*, [w:] *International Encyclopedia of Education*, red. T. Husen, N.T. Postlethwait, Pergamon Press 1985. W polskiej literaturze pedagogicznej ukrytym programem szkolnym obszerniej zajmowali się m.in. A. Janowski (*Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP Warszawa 1989), J. Marek (*Ukryte programy szkolne*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1993, nr 2), W. Żłobicki (*Ukryty program w edukacji, między niewiedzą a manipulacją*, Wyd. Impuls, Kraków 2002).

kształcenia, jak i na wiedzę o uwarunkowaniach efektów działań wychowawczych prowadzonych w środowisku szkolnym.

Zakres badań nad programami szkolnymi zasygnalizowany w rozważaniach definicyjnych przez W. Okonia w omawianym artykule koresponduje z kierunkami analiz o sposobach kształtowania programów szkolnych wskazanych w następnym artykule tego numeru „Kwartalnika Pedagogicznego". Chodzi o artykuł *Koncepcje budowy programów nauczania we współczesnej literaturze zachodniej* napisanego przez jego bliskiego współpracownika – prof. Czesława Kupisiewicza (1978). Te dwie wypowiedzi czołowych autorytetów polskiej dydaktyki na kolejne dekady wyznaczyły na kolejne dekady kierunki badań i analiz programów szkolnych. Zaproponowany w nich szeroki, systemowy sposób podejmowania refleksji o procesie kształcenia i wychowania stał się paradygmatem metodologicznym badań szkolnych.

Pomimo dystansu czasowego oraz zmian ustrojowych niemniej ważne z współczesnego punktu widzenia, jak ustalenia definicyjne, pozostają zamieszczone w omawianym artykule uwagi Okonia o trudnościach w pracach nad zawartością programów nauczania. Co prawda współcześnie podczas prac nad programami szkolnymi podejmujemy inne zagadnienia szczegółowe, a także używane są inne określenia i argumenty, ale dylematy związane treścią programów pozostają zbliżone i siła kontrowersji jest podobna, jak przed z górą trzydziestu laty.

> Prawdę mówiąc – stwierdza Autor – historia szkolnictwa nie zna przypadku, w którym programy zadowoliłyby wszystkich: nauczycieli, rodziców, oświatowców i pedagogów. Najczęściej jest tak, że to co jedni pochwalają, inni poddają krytyce (...) dla przykładu, jeśli ktoś pragnie powiększyć treść jakiegoś przedmiotu o nowe problemy ze względu na ich wyjątkowe współczesne znaczenie, znajdzie się w kolizji z zasadą współmiernego do możliwości obciążenia młodzieży szkolnej, jeśli zaś zechce odciążyć program o jakieś dawniej wprowadzone doń problemy, spotka go zarzut ze strony tych, którzy właśnie te problemy uważają za coś szczególnie ze względów wychowawczych doniosłego (Okoń 1978: 4–5).

Wydawać by się mogło, że Profesor podejmuje głos w związku z niedawną kontrowersją o umieszczeniu dzieł Sienkiewicza lub Gombrowicza w kanonie lektur szkolnych.

Poza decyzjami, które powiązane są z aktualnymi opiniami o potrzebach modyfikacji treści programowych, istnieją trojakiego rodzaju niebezpieczeństwa, które grożą znaczącym obniżeniem wartości dydaktyczno-wychowawczych programów szkolnych. Oderwanie treści programowych od potrzeb społecznych to pierwsze zagrożenie. Wskazuje na nie W. Okoń tymi słowami:

Jeśli nawet program odbija w sobie treści życia własnego społeczeństwa, narodu i kraju, to jeszcze nie znaczy, że niebezpieczeństwa tego uniknął. W programie mogą przeważać problemy dotyczące przeszłości, współczesności, bądź przyszłości i właśnie od tego, co w nim przeważa, zależy jego wartość dla danego społeczeństwa. I tak, w społeczeństwach zachowawczych górę bierze kult przeszłości i respekt dla współczesności, programy są więc nastawione na wychowanie przystosowawcze. Natomiast w społeczeństwach postępowych faworyzuje się wychowanie dla rozwoju, mocny nacisk kładąc na potrzeby społeczne czasów nadchodzących (Okoń 1978: 5).

Konstatacja ta, mimo że lokalizuje źródło możliwego niedostosowania programu szkolnego do potrzeb uczących się, nie stanowi jeszcze zdaniem Autora rozwiązania problemu. Następnie Okoń pisze:

Należy zdawać sobie sprawę, że utrzymanie kontaktu z szybko zmieniającym się życiem, a tym bardziej wybieganie w przyszłość, jest bardzo złożone i trudne, tym niemniej jest konieczne. (...) tę trudność przezwycięża się przez częste zmiany podręczników oraz przez stwarzanie w przedmiotach nauczania pewnego 'luzu', aby nauczyciele mogli go wypełniać zagadnieniami szczególnie ważnymi dla współczesności i przyszłości środowiska, regionu, kraju, czy świata (tamże).

Autor sformułował to zdanie w okresie, gdy obowiązywały jednolite programy nauczania i podręczniki dla wszystkich przedmiotów na istniejących szczeblach systemu szkolnego. Postulat możliwości dostosowywania realizowanych programów nauczania i ich aktualizacji odpowiednio do postrzeganych przez nauczycieli potrzeb środowiskowych i możliwości podążania za rozwojem wiedzy w zakresie nauczanych dyscyplin naukowych jest z pewnością godny podkreślenia. Jest on także zbieżny z postulowanymi od dawna przez dydaktyków rozwiązaniami organizacyjnymi i programowymi umożliwiającymi szerszy zakres indywidualizacji kształcenia.

Drugie niebezpieczeństwo związane z przygotowaniem programów kształcenia związane jest ze szczegółowością zaplanowania działań lekcyjnych przez twórców programów. Autor postuluje unikanie dwóch skrajności, czyli zarówno „przeprogramowania", jak i dopuszczenia do zbytniej swobody w przygotowywaniu lekcji przez poszczególnych nauczycieli, czyli możliwości doprowadzenia do „dezintegracji" treści programowych. „Z jednej strony hamowałoby to całkowicie swobodę nauczycieli i uczniów, narzucając jednocześnie nadzorowi pedagogicznemu potrzebę zbyt natarczywego sprawdzania osiągnięć szkoły według litery programu, a z drugiej doprowadziłoby do chaosu i zamętu w pracy szkół" – twierdzi Autor (tamże). Wskazuje również, że w innych systemach szkolnych, na przykład w angielskim i amerykańskim, mamy do czynienia z brakiem odgórnie ustalonego, jednolitego programu nauczania, ale w tamtych systemach rolę

regulatora zarówno jakości kształcenia, jak i materiału programowego pełnią wyższe uczelnie lub szkoły wyższych szczebli, które stawiają odpowiednie wymagania przyjmowanym uczniom lub studentom. W zmienionej w ostatnich dwóch dekadach polskiej rzeczywistości szkolnej rolę regulatorów treści i poziomu kształcenia pełnią podstawy programowe i państwowe testy egzaminacyjne. O ile wątpliwości przed trzydziestu laty dotyczyły przeregulowania w programowaniu nauczania, tak obecnie mamy zastrzeżenia związane z jednostronnością efektów edukacyjnych, którą wymuszają egzaminy testowe. Z tego względu elastyczność programowa, która niewątpliwie mogłaby być zaletą współczesnego sposobu programowania nauczania, ograniczana jest poprzez sprzyjający jednostronności wymagań sposób kontrolowania wyników.

Warto także zastanowić się nad trzecim niebezpieczeństwem związanym z doborem treści kształcenia wskazanym w omawianym artykule. Dotyczy ono faworyzowania treści informacyjnych i opartego na nich nauczania jednostronnie werbalnego. Profesor Okoń przestrzega, że „jednostronne uczenie się samych wiadomości nie daje szans ukształtowania bogatej i wszechstronnie rozwiniętej osobowości" (tamże).

Współczesna sytuacja wymaga tego, aby „w programie uwzględniać poza wiedzą opisującą i wyjaśniającą rzeczywistość również wiele różnych umiejętności, wiele zadań, których wykonywanie coraz bardziej samodzielne i twórcze szczególnie sprzyjają rozwojowi osobowości, jak również wielu wartości społecznych, moralnych estetycznych, które wzbogacają osobowość o nowe doznania i wpływają na kształtowanie się postaw i charakteru młodzieży" (tamże).

Mimo że przed mniej więcej dwudziestu laty jeden z urzędników Ministerstwa Edukacji Narodowej, przy okazji przygotowywanej reformy szkolnej ogłosił kopernikański przewrót w metodyce, treściach kształcenia i relacjach nauczycielsko-uczniowskich – polegający na upodmiotowieniu uczniów, odejściu od pamięciowego nauczania i dostosowaniu treści kształcenia do współczesnych potrzeb społecznych i jednostkowych, to codzienna praktyka szkolna, jak również opinie pedagogów, dzieci i rodziców zbyt często przeczą wyrażonemu wówczas optymizmowi. Nadal w szkołach przeważa nauczanie pod dyktat materiału przedmiotowego, uczenie kierowane przez nauczyciela, któremu zwykle pozostaje zbyt mało czasu na odpowiednio gruntowne omówienie materiału. W rezultacie od młodzieży szkolnej oczekuje się wiedzy i umiejętności nie do końca przez nich zrozumianych, co sprawia, że wymagane treści opanowuje pamięciowo i bezrefleksyjnie.

Wincenty Okoń wskazywał na istniejącą wówczas obszerną literaturę pedagogiczną, która zawiera propozycje przezwyciężenia mankamentów dotyczących ustaleń i wymagań treściowych obniżających możliwość osiągania przez szkoły wyników satysfakcjonujących środowiska społeczne i zawodowe zainteresowane ich osiągnięciami. Tak pisał:

> Pragnę wspomnieć tylko o dwóch kategoriach [prób przezwyciężania wymienionych niebezpieczeństw – przyp. J.M.]. Pierwszy kojarzy się z działalnością szkół eksperymentalnych, eksperymentujących, bazowych, czy pilotujących, w których poprawione i unowocześnione projekty programów poddaje się pod kontrolę doświadczeń naukowych. Czynią to najczęściej ludzie niezadowoleni z tego, co się robi w szkole, którzy sami tworzą koncepcje wybiegające w przód i odbijające w sobie nowe potrzeby społeczne. (...) Drugi kryje się w badaniach naukowych. W badaniach tych chodzi przede wszystkim o skonfrontowanie treści kształcenia w szkołach z tymi potrzebami, które odczuwają różne grupy społeczne, aby uniknąć oderwania tych treści od istotnych potrzeb (Okoń 1978: 6).

Współcześnie programy szkolne ustalane są w zupełnie odmiennej procedurze prawnej. Nowelizacja Ustawy o systemie oświaty z marca 2009 r. i wydane na ich podstawie akty wykonawcze pozostawiają decyzje programowe w rękach dyrektorów szkół i rad pedagogicznych. Nauczyciele wybierają zgodnie z własnymi preferencjami program przedmiotu, dyrektor szkoły sprawdza jego zgodność z podstawą programową i dopuszcza jego wprowadzenie w danej szkole, a jego decyzja jest zatwierdzana przez radę pedagogiczną szkoły. Do wyboru nauczycieli pozostaje z reguły kilka podręczników, czyli zasobów podstawowych treści przedmiotowych dobranych i zredagowanych przez zespoły autorskie dla poszczególnych przedmiotów szkolnych, dopuszczone do użytku szkolnego przez Ministra Edukacji Narodowej. Zatem postulat bliższego dostosowania zawartości programów szkolnych do potrzeb uczących się i potrzeb społecznych poprzez działania eksperymentatorskie i innowacyjne szkół znajduje się w fazie szerokiej realizacji. Natomiast zakres i częstotliwość badań pedagogicznych nad programami szkolnymi ciągle wymaga krytycznej refleksji.

Przystępując do przeglądu badań nad programami szkolnymi przeprowadzonymi w końcu lat 70. Wincenty Okoń stwierdza, że ich skala nie była dotąd zbyt rozległa. Luki w empirycznej wiedzy na temat treści programowych dotyczą szczególnie konfrontacji ich zakresu z wymaganiami życia społecznego, zwłaszcza w aspekcie zachodzących zmian i przyszłych wymagań życia społecznego i rynku pracy. Częściowym usprawiedliwieniem ówczesnej sytuacji było poleganie na wiedzy i doświadczeniu o potrzebach społecznych komisji do spraw programowych, jakie wówczas istniały oraz na wskazówkach, jakie w tym zakresie otrzymywał resortowy Instytut Programów Szkolnych. Współcześnie jednak

wspomniany instytut już nie istnieje. Prace nad zawartością programów szkolnych koordynowane są przez wąską grupę specjalistów pracujących w ministerialnym departamencie programów nauczania oraz poprzez decyzje polityków kierujących resortem oświaty i przyjmują postać podstaw programowych kształcenia w zakresie danego przedmiotu. Decentralizacja decyzji programowych, z jednej strony stwarza szanse na dostosowanie treści nauczania do potrzeb środowisk lokalnych, z drugiej jednak w przedmiocie omawianych tu badań pedagogicznych, powoduje, że nawet przy podjęciu ogólnokrajowych badań nad potrzebami edukacyjnymi, ich wyniki będą mogły być wykorzystywane jedynie w wąskich lokalnych zakresach. Stwarza to mniejsze szanse na ich wykorzystanie w dostosowywaniu treści wykładanych w poszczególnych szkołach do empirycznie ustalonych preferencji społecznych. Autor artykułu podkreśla, że pogłębione badania i analizy mogą być niezwykle przydatne dla właściwego ustalenia potrzeb w zakresie wiedzy i umiejętności, poziomu wykształcenia i przygotowania do życia zawodowego różnych środowisk społecznych.

Adresatów w badaniach nad programami szkolnymi i ich obszary Wincenty Okoń podzielił na kilka kategorii. Pierwszy rodzaj zainteresowań badawczych dotyczy opinii o treściach kształcenia użytkowników programów ze skupieniem uwagi na ich przydatność po ukończeniu edukacji. W tym obszarze „do szczególnie wartościowych należą te badania nad programami edukacji, które umożliwiają konfrontację zawartych w nich treści z potrzebami, jakie odczuwają absolwenci szkół w swej pracy zawodowej – w kilka lat po opuszczeniu szkoły" (Okoń 1978: 7). Chociaż postulat jest ze wszech miar słuszny, zarówno w latach 70. ubiegłego wieku, jak i obecnie takich badań prowadzi się niewiele. Współcześnie do chlubnych wyjątków należy śledzenie karier zawodowych absolwentów prowadzonych przez niektóre wyższe uczelnie. W sytuacji szybko zmieniających się wymagań rynku pracy i umasowienia wykształcenia wyższego te analizy są szczególnie potrzebne. Mniej natomiast odnotowuje się przykładów badań opinii o przydatności treści programowych szkolnictwa niższych szczebli, w tym średnich szkół zawodowych. W tym obszarze klasycznym już przykładem są cytowane przez Wincentego Okonia szwedzkie badania z lat 70., Torstena Husena. Dla Autora artykułu wymowna była część badania Husena dotycząca treści nauki o społeczeństwie. Szwedzi objęli badaniami 1133 osoby w wieku 18–30 lat (robotników, rolników, sprzedawców i urzędników). Badanych pytano o ważność w ich subiektywnym odczuciu treści osiemnastu działów wiedzy o społeczeństwie przekazywanych podczas ich pobytu w szkole. Równocześnie, identycznemu badaniu preferencji treści nauczania poddano grupę 944 nauczycieli. Ważność poszczególnych treści badani oznaczali na pięciopunk-

towej skali, od „nieważny" do „bardzo ważny". Konkluzja wynikająca z porównania preferencji nauczycielskich i absolwentów jest tyleż oczywista, co niepokojąca. „Porównanie tych opinii z opiniami nauczycieli – pisze prof. Okoń – nie wykazało zbyt dużej orientacji tych ostatnich w życiowej przydatności tych tematów. Na nauczycielskiej liście ważności takie działy, jak 'dom i rodzina', 'ekonomika domowa' czy 'prawo i sprawiedliwość' znalazły się na szarym końcu" (tamże). Podczas gdy absolwenci za najbardziej przydatne treści nauczania uznali: „prawo i sprawiedliwość", „ekonomię domową" oraz „dom i rodzinę". Wysokie ich uznanie zdobyły także: „polityka społeczna", „ekonomia polityczna", „szkoły i zawody" oraz „społeczne zachowanie się i etyka". Za najmniej interesujące uznali zaś: „problemy psychologiczne i socjologiczne", „współpracę skandynawską i międzynarodową", „Kościół", „służbę wojskową" i „wolny czas".

Okazało się więc, że – kontynuuje Autor – rozbieżności między tym co nauczyciele oraz reprezentanci zawodów reprezentowanych w badaniu uważają za ważne są bardzo duże. Stąd pytanie tylko nauczycieli o opinie co do programów edukacji nie daje gwarancji, że związek programów nauczania w życiem zostanie zachowany. Nauczyciele podlegają pewnym nawykom i z reguły bronią tych treści, które raz w programach szkolnych się znalazły. Szukanie nowych rozwiązań jest natomiast znacznie łatwiejsze dla ludzi pozostających poza szkołą i nie poddanych ciśnieniu tradycji dydaktycznej (tamże).

Konkluzja sformułowana przed trzydziestu pięciu laty nie straciła na aktualności.

Drugim adresatem pytań o przydatność treści kształcenia w badaniach nad programami szkolnymi są pracownicy nauki, gospodarki i kultury. „Uczeni oraz wybitni działacze w dziedzinie gospodarki i kultury są szczególnie uczuleni na nowe – współczesne i perspektywiczne potrzeby życia, stąd konfrontowanie treści kształcenia z ich opiniami może korzystnie wpłynąć na przyszłościową orientację programów szkolnych" (Okoń 1978: 8). Co prawda, jak twierdzi Wincenty Okoń, w komisjach programowych są reprezentowani przedstawiciele dyscypliny, której dotyczą prace programowe, ale nie są to przeważnie uczeni prowadzący nowatorskie badania, bo ci są zajęci pracą naukową. Ponadto tak ustrukturyzowane gremia rzadko mają charakter zespołu interdyscyplinarnego. Zatem „nie wszystkie potrzeby ludzkie są brane w rachubę, a przy tym w działalności wszelkich komisji trudniej ustrzec się schematyzmu niż w swobodnych wypowiedziach, jakie są możliwe w ramach badań naukowych" (tamże). Przykładem badań programowych, które spełniały kryteria interdyscyplinarności są, wymienione przez Autora prace prowadzone we Wschodnich Niemczech nad programem biologii. Udział w ustalaniu potrzeb w obszarach wiedzy, umiejęt-

ności i kompetencji praktycznych brali przedstawiciele świata nauki, różnych dziedzin gospodarki narodowej oraz nauczyciele. Autorzy badania ustalali opinie tych środowisk zarówno na temat podstawowej wiedzy z zakresu nauk przyrodniczych, wiedzy i umiejętności potrzebnych w różnych działach gospodarki narodowej, jak i potrzeby w zakresie postaw: zainteresowań biologicznych, środowiska naturalnego, pracy w działach rolnictwa, leśnictwa i innych, których umiejętności zawodowe opierają się na wiedzy z różnych dziedzin biologii.

Trzecim z kolei środowiskiem wymienianym przez prof. Okonia, do którego badacze zwracają się w celu konfrontacji treści umieszczanych w programach szkolnych z wymaganiami współczesności jest społeczność szkolna: nauczyciele i uczniowie. Autor omawianego artykułu stwierdza, że „jest to najłatwiejszy sposób prowadzenia badań programowych, toteż bywa najczęściej stosowany" (Okoń 1978: 9). Wskazane w artykule badania prowadzone wśród nauczycieli i uczniów są osadzone w realiach lat 70. Podane przykłady prac badawczych obejmują zadania związane z opracowaniem i optymalizacją treści podręczników. Przenoszenie schematów i pomysłów badawczych z czasów monizmu programowego i gospodarki państwowej, centralnie sterowanej do współczesności nie ma sensu, gdyż od dwudziestu pięciu lat mamy pluralizm programowy, a weryfikacji przydatności podręczników, niekoniecznie według kryteriów jakościowych, dokonuje rynek. Współcześnie prowadzone badania zawartości programów i podręczników dotyczą szerokiej palety zagadnień, wśród których można wymienić kwestie obywatelskie, równościowe, ekologiczne i oczywiście dotyczące opinii o jakości, aktualności i przydatności poszczególnych partii materiału informacyjnego. Do ciekawszych prac badawczych z lat 70. należą te, które dotyczą eksperymentów z tworzeniem programów integrujących treści różnych przedmiotów, stosowania metod aktywizujących, stymulujących twórczą pracę uczniów, a także metod projektowych.

Kolejnym obszarem badań nad programami szkolnymi i podręcznikami, który został omówiony w artykule W. Okonia jest badanie treści kształcenia w świetle ich zgodności z wymogami pedagogiki, logiki i innych nauk. Obok badania odczuwanych potrzeb i satysfakcji użytkowników programów wynikającego z opanowania wiadomości i umiejętności, istnieje jeszcze jedna ważna strona programów nauczania, nazwana przez Autora „wewnętrzną", która wymaga badań i analiz. „Ta z kolei dotyczy doboru treści nauczająco-wychowujących w programach z punktu widzenia rozwijającej się osobowości wychowanków szkoły oraz potrzeb metodycznych kształcenia i wychowania. Chodzi tu więc o badania nad wewnętrzną strukturą i treścią edukacji szkolnej, to jest nad takim doborem i uporządkowaniem tej treści, jaki – pozostając w harmonii z po-

trzebami życia – jednocześnie sprzyja rozwojowi osobowości młodzieży szkolnej oraz ułatwia nauczycielom pracę wychowawczo-dydaktyczną" (Okoń 1978: 10).

W omówieniu szczegółowych zagadnień należących do tego obszaru badawczego w artykule wskazane zostały cztery zagadnienia. Pierwsze dotyczy doboru treści kształcenia w kontekście ich wszechstronnego oddziaływania na osobowość wychowanka. Celem tego rodzaju analiz jest stwierdzenie na ile program szkolny w sposób spójny „obejmuje system wartości, postawy, przekonania światopoglądowe, poznanie rzeczywistości, sposoby oddziaływania na nią oraz systemy sprawności ogólnych i zawodowych" (tamże). Drugi krąg zagadnień to analiza, strukturyzacja i systematyzacja treści kształcenia w punktu widzenia ich logicznej spójności. Bez podjęcia tego rodzaju wewnętrznej analizy treści programowych „program staje się zlepkiem informacji, najczęściej bardzo szczegółowych, pozbawionych ładu i harmonii. W pracach tych chodzi więc o wprowadzenie odpowiedniej równowagi między teorią a stanowiącymi jej podbudowę faktami, między wiadomościami, które uczeń ma tylko sobie przyswoić, a tymi, do których sam ma dochodzić, między wiedzą a sprawnościami, między stroną poznawczą edukacji a stroną apelującą do uczuć i woli. Ważne jest przy tym zadbanie o nadanie treściom takiego porządku, aby tworzyły swoistą hierarchię opartą na przykład na przechodzeniu od faktów do pojęć i praw – od pojęć prostych do bardziej złożonych – od elementów i prostych związków do coraz bardziej ogólnych, od teorii do jej zastosowań" (Okoń 1978: 10–11). Czynnikami wpływającymi na układ logiczny treści w programach nauczania powinny być nie tylko te czynniki, które powiązane są z obszarem i zakresem ich oddziaływania na uczniów, ale także z te, które wynikają z idei przewodnich, podstaw teoretycznych, pojęciowych i metodologicznych nauk, które są podstawą poszczególnych przedmiotów szkolnych. Twórcy szkolnego programu dydaktyczno-wychowawczego powinni być zobowiązani do utworzenia spójnego i podporządkowanego celom wychowawczym systemu, który w optymalny sposób pozwoli wykorzystać środki pedagogiczne, jakimi dysponuje szkoła. Trzecie ze wskazanych zagadnień dotyczy wskazówek metodologicznych badań nad wewnętrzną strukturą programów nauczania. Autor wymienia strukturyzację treści poprzez analizę macierzową i grafową, pozwalającą na ustalanie wzajemnych związków między partiami materiału informacyjnego oraz między materiałem informacyjnym a budowanymi na jego bazie umiejętnościami i zastosowaniom praktycznym elementów wiedzy. Czwarte i ostatnie z wymienionych w artykule zagadnienie tego obszaru badań programów szkolnych obejmuje wskazówkę wykorzystania metod programowania dydaktycznego zarówno w analizie treści kształcenia, jak i przy ich doborze. Zainteresowanie czytelnika artykułu z całą pewnością wzbudzi dodana w tym miejscu uwaga Autora o wykorzystaniu jako nośnika programowanych treści dy-

daktycznych nie tylko podręczników i maszyn dydaktycznych, ale i komputerów, które w końcu lat 70. z całą pewnością nie były w powszechnym użytku.

Ostatni wymieniony w artykule prof. Okonia obszar badań nad programami szkolnymi to prace dotyczące wdrożeń programów do praktyki szkolnej. „Podobnie jak każdy wytwór myśli ludzkiej – stwierdza Profesor – tak i programy wymagają sprawdzenia praktycznego przed wprowadzeniem ich do praktyki masowej. Tym celom służą badania wdrożeniowe. Ich charakter lub zasięg i przebieg zależy od tego, jakie programy lub ich części składowe poddaje się weryfikacji" (Okoń 1978: 11). Współcześnie warto wrócić do tej reguły testowania rozwiązań programowych wprowadzanych w naszym systemie oświatowym, gdyż praktyką przyjętą we współczesnej polityce oświatowej jest raczej sprawdzanie nowych rozwiązań dotyczących programów nauczania, ale też i innych zmian i reform (reforma strukturalna z 1999 r., nowelizacje podstaw programowych, obniżenie progu szkolnego i inne większej i mniejszej wagi zmiany) metodą frontalną, w całym systemie edukacji narodowej. Niedociągnięcia i błędy dotykają wtedy populację całego systemu szkolnego. Wdrożenia próbne, pilotażowe, jeśli są realizowane w wąskim zakresie wybranych i specjalnie przygotowanych do tego placówek oświatowych mają znacznie węższy potencjał ewentualnej destrukcji, dotyczą kilku specjalnie monitorowanych szkół, wąskiej grupy młodzieży lub nauczycieli, lub też wybranych sieci szkolnych. Badania pilotażowe pomagają eliminować nieuniknione niedociągnięcia, przysparzają autorom reform doświadczeń niezbędnych do możliwie najbardziej harmonijnego wprowadzania koniecznych zmian. W latach 70. badania dotyczące programów szkolnych i podręczników były rutynowo prowadzone przez Instytut Programów Szkolnych. Z reguły podejmowano je na trzy lata przed planowaną reformą programową. Po przygotowaniu zmiany, rok lub dwa sprawdzano jej wartość, by następnie po dokonaniu uzupełnień i poprawek wszelkich składowych programu wdrażano go jako obowiązujący w całym systemie szkolnym. Dyskusyjne jest tempo wprowadzania nowych elementów programowych. Z jednej strony przygotowanie zmiany pochłania dużo czasu, ale z drugiej eliminuje przypadkowe i koniunkturalne impulsy, których efektem mogą być zmiany programowe. Skuteczniej eliminowane były także możliwe błędy rzeczowe z programów i podręczników. Wydłużony tryb wprowadzania zmian programowych pozwalał również na skuteczniejsze przygotowanie nauczycieli do pracy według nowych rozwiązań programowych, jak również na przemyślenie i dostosowanie swego warsztatu dydaktycznego do niestosowanych wcześniej rozwiązań metodycznych. Badania nad treściami programowymi prowadzone były także w ujęciu międzynarodowym, na przykład, pod egidą UNESCO uzgadniane były zakresy współ-

nych dla różnych krajów treści formujących wzajemne relacje i wspólne oceny faktów i zjawisk.

W podsumowaniu artykułu Wincenty Okoń punktuje wnioski, którymi podkreśla główne tezy swej wypowiedzi. Wskazuje na konieczność szerokiego i całościowego traktowania prac nad programami szkolnymi. „Chodzi o to, aby składające się na tę działalność [chodzi o pracę nauczyciela z uczniami – przyp. J.M.] zadania obejmowały opanowanie wiedzy, rozwiązywanie zagadnień praktycznych i teoretycznych, przeżywanie wartości oraz pracę wytwórczą" (Okoń 1978: 12). Uwaga ta stanowi odwołanie do opracowanej przez prof. Okonia teorii kształcenia wielostronnego, jako podstawy ustalania celów kształcenia w pracach programowych. Dawała ona znaczące ówcześnie rozszerzenie perspektywy oddziaływań nauczycielskich. Opracowania i wskazówki pedagogów doprowadziły do całościowego wspierania rozwoju człowieka w systemie szkolnym. Współcześnie do zadań wyznaczanych przed kilkudziesięciu laty, pedagogowie dodają także oddziaływania związane z rozwojem fizycznym, społecznym i emocjonalnym, rozszerzając cztery kategorie stron wszechstronnego rozwoju dorastającej młodzieży, do których poziomu poniósł zakres oddziaływań szkolnych prof. Okoń. Wskazania te, wówczas stanowiły kamienie milowe w przezwyciężaniu wcześniejszych jednostronnych teorii zorganizowanej edukacji, skupiających się na wyposażeniu ucznia w wiedzę w paradygmacie szkoły tradycyjnej, lub praktycznym przygotowaniu do różnorodnych zadań życiowych i zawodowych w paradygmacie progresywistycznym.

Następna uwaga dotyczy powiązania programów szkolnych z współczesnymi potrzebami życia społeczno-politycznego, gospodarczo-technicznego i kulturalnego w rozszerzających się wraz ze wzrostem możliwości percepcyjnych uczniów kręgach lokalnym, regionalnym, krajowym i globalnym. W tym zakresie szczególnie potrzebne są badania, studia i analizy, by trafnie definiować wymienione potrzeby. W podobny sposób, dodaje Autor artykułu, należy traktować badania nad przydatnością treści dydaktycznych i umiejętności praktycznych, którym poświęcamy czas zajęć szkolnych, w przyszłej pracy zawodowej ucznia oraz w radzeniu sobie z codziennymi, życiowymi sprawami.

Osobne zadanie dla badaczy programów szkolnych polega na analizowaniu wewnętrznej struktury wiedzy szkolnej. Hierarchizacja i strukturyzacja treści nauczania, uporządkowanie logiczne przyswajanych faktów, pojęć, zasad i praw, pozwala nie tylko rzetelnie kształcić, ale także stwarza możliwości wiązania treści różnych przedmiotów, transferu tych treści na inne pozaszkolne zastosowania, jak również na poszerzanie wiedzy na kolejnych etapach kształcenia oraz dokształcaniu i doskonaleniu pozaszkolnym. Postulat ten ze względu na decen-

tralizację decyzji programowych powinien współcześnie być tym bardziej podkreślany. Wobec braku mechanizmów administracyjnego nadzoru nad szczegółowym doborem treści przedmiotowych przez wyspecjalizowane instytucje, odpowiedzialność za strukturę logiczną materiału programowego spoczywa na nauczycielach i dyrekcji szkół, które nie są zwykle dobrze przygotowane do takich analiz.

Aktualny pozostaje także postulat prof. Okonia dokonywania pilotażowych wdrożeń zmian programowych, sprawdzania podręczników, pomocy dydaktycznych i propozycji nowatorskich rozwiązań metodycznych przed ich masowym udostępnieniem. Ze względu na zdecentralizowany i regulowany przez mechanizmy rynkowe tryb zatwierdzania programów do użytku w szkołach, odpowiedzialność za jakość materiałów szkolnych pozostaje w rękach obecnych decydentów: nauczycieli, dyrekcji szkół, nadzoru pedagogicznego, organów prowadzących (mających wpływ na wydatki oświatowe na swym terenie) i pośrednio w rękach Państwowej Komisji Egzaminacyjnej, która poprzez stopień trudności i rodzaje zadań egzaminacyjnych ma istotny wpływ na przebieg zajęć szkolnych.

Pozycja oświaty, jaką miała przed trzydziestu pięciu laty różni się od obecnej. Transformacja ustrojowa i zmiany cywilizacyjne dokonane w tym okresie inaczej sytuują oczekiwania społeczne wobec szkolnictwa. Częściej szkołę traktujemy jako jedną z szeregu instytucji świadczących określony zakres usług społecznych i odnosimy się do niej jak klient do usługodawcy. Zanika przekonanie o działaniach edukacyjnych, jako sprawowaniu misji społecznej. Niekoniecznie słusznie. Zawsze będziemy mieli do czynienia z grupami zagrożonych wykluczeniem, którego podłożem są deficyty edukacyjne. Zatem utrzymanie wyjątkowej wśród instytucji usługowych pozycji placówek oświatowych jest uzasadnione. Z tych względów środowiska pedagogów, socjologów edukacji, psychologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych mają wiele do zrobienia w zakresie gromadzenia informacji dotyczących programów szkolnych i szerzej funkcjonowania systemu szkolnego, ich analizowania oraz budowania wyjaśnień i uogólnień na temat potrzeb edukacyjnych, organizacji, funkcjonowania i rezultatów osiąganych przez system edukacyjny.

Bibliografia

Kupisiewicz Cz. 1978. *Koncepcje budowy programów nauczania we współczesnej literaturze zachodniej*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 3 (98).

Okoń W. 1978. *Nowe tendencje w badaniach nad programami szkolnymi*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 3 (98).

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2014 NUMER 3(233)

RECENZJE

Bogdan Suchodolski – osoba i myśl. Zbiór studiów pod redakcją Ireny Wojnar. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus" przy Prezydium PAN, Warszawa 2014, 287 s.

Jest to kolejna książka – praca zbiorowa poświęcona pamięci Bogdana Suchodolskiego. Stanowi ona kontynuację wydanego zbioru studiów zatytułowanego *Bogdan Suchodolski w stulecie urodzin – trwałość inspiracji* pod redakcją Ireny Wojnar i Jerzego Kubina. Także ta kolejna publikacja jest w pewnym stopniu „rocznicowa". Irena Wojnar we wstępie zatytułowanym *Rocznice zobowiązaniem pamięci* stwierdza nawet, że trwa okres, który można by uznać za rok prof. Suchodolskiego. W dniu 2 października 2012 r. minęła bowiem dwudziesta rocznica jego odejścia, zaś 27 grudnia 2013 r. sto dziesiąta rocznica urodzin. Rocznice zobowiązują. W odróżnieniu od zbioru studiów wydanego z okazji stulecia urodzin Bogdana Suchodolskiego obecna książka nie składa się wyłącznie z rozpraw napisanych przez jego kolegów, uczniów i współpracowników. Takie rozprawy znalazły się w drugiej części tej książki. W części pierwszej zamieszczone zostały odpowiednio przez Irenę Wojnar wybrane teksty samego Bogdana Suchodolskiego.

Ta część pierwsza zatytułowana „Przypomnienia" obejmuje dwie grupy tekstów. Grupę pierwszą stanowią autobiograficzne przyczynki do zawodowej, a nawet szerzej, życiowej drogi Bogdana Suchodolskiego. Otwierający tę część artykuł *Moje uniwersytety* dostarcza także materiału do gorzkiej refleksji o współczesnej kondycji szkoły wyższej. Ukazuje bowiem nie tylko to, jak ważną rolę w naukowym rozwoju Bogdana Suchodolskiego odegrały „jego uniwersytety" (było ich kilka, nie jeden), ale także to, jak bardzo uniwersytety się zmieniły. To

już nie są prawdziwe uniwersytety. To już nie są prawdziwe studia. Te prawdziwe były samodzielne i wolne. Samodzielnie wybierało się wykłady, możliwe były swobodne wybory programu studiów. Zdecydowanie wyższa była intensywność naukowych doznań, wyższy poziom kształcenia. Autor zauważa, że studia znowu stałyby się prawdziwe, gdyby nastąpiło „odszkolnienie" ich programu, jego uelastycznienie, gdyby wydłużony i efektywnie wykorzystany został czas samodzielnej pracy studenta. W tym miejscu trudno nie zapytać, czy takie szanse i możliwości stwarzają kolejne reformy czy ustawy o szkolnictwie wyższym?

O tym, jak Bogdan Suchodolski do pedagogiki „trafił" i jak swoją pedagogikę stworzył opowiada w artykule *Moja droga do pedagogiki i przez pedagogikę*. Była to droga wiodąca przez literaturę (studia polonistyczne) i filozofię. Właśnie ta szeroka humanistyczna perspektywa – perspektywa wyznaczana przez kulturę pojętą jako rzeczywistość przez człowieka stwarzaną i człowieka stwarzającą – pozwoliła na równie szerokie i wnikliwe spojrzenie na zakres i zadania pedagogiki jako nauki o wychowaniu człowieka przez jego kulturalną działalność. Zasadnicze i trudne pytania: jaka pedagogika i – konsekwentnie – jakie wychowanie oraz próby odpowiedzi na te pytania pojawiły się także w zamieszczonych w książce przez Wiesława Theissa udostępnionych listach Bogdana Suchodolskiego do Heleny Radlińskiej. Jest to korespondencja świadcząca nie tylko o ich bliskiej współpracy, ale także o pewnego rodzaju duchowej wspólnocie. Głębszą refleksję wzbudzają również dwie zamieszczone w książce rozmowy z Bogdanem Suchodolskim. Zarówno w tej pierwszej przeprowadzonej w 1986 r. przez Irenę Wojnar i Czesława Kupisiewicza, jak i w tej drugiej, ostatniej i niedokończonej przeprowadzonej przez Rafała Skąpskiego i Stanisława Zawiślińskiego zwrócona została uwaga na to, że teoria i praktyka wychowania obok tej warstwy ludzkiego życia, która regulowana jest utylitarnie, pragmatycznie, muszą także objąć tę warstwę, która określona została jako warstwa kultury bytu – warstwa, w której pojawiają się wartości. Na pytanie, które wartości są dla humanisty najważniejsze, Bogdan Suchodolski odpowiedział: „Sądzę, że w trójkącie: miłość – praca – kultura, człowiek może dobrze się spełniać" (s. 81). Na ostatnie zaś w tej drugiej niedokończonej rozmowie zadane pytanie, czy osobiste doświadczenia to potwierdzają, odpowiedź była jeszcze krótsza: „Jak najbardziej" (s. 81).

O tym, że były to jednak także doświadczenia bolesne i gorzkie świadczy dotychczas jeszcze niewydrukowane – określmy to tak właśnie – sprawozdanie/wyznanie zatytułowane *Pożegnanie z Narodową Radą Kultury*. Ten równocześnie bardzo rzeczowy i bardzo osobisty tekst napisany został w marcu 1990 r., a więc zaraz po otrzymaniu przez B. Suchodolskiego pisma premiera Tadeusza Mazo-

wieckiego zawierającego „podziękowanie" za pracę w Narodowej Radzie Kultury. Jest to przejmujący tekst. Jest w nim spokojnie udzielona odpowiedź na pytanie, dlaczego zgodził się objąć stanowisko przewodniczącego Narodowej Rady Kultury. Jest ukazane szerokie spektrum jej działalności, zwłaszcza w obszarze uczestnictwa w kulturze i edukacji kulturalnej. Jest serdeczny żal „po instytucji niewinnej a jednak straconej, przez zwycięską władzę skazanej w milczeniu i bez prawa odwołania", smutna konstatacja: „Gdy wartości kultury traktowane są już tylko jako narzędzie działania i walki o władzę, gdy wygasa prawo do krytyki życie staje się ciemne" (s. 76). Ale jest także wyrażone głębokie przekonanie, że również „w zmierzchu i mroku kulturalne wartości mają siłę przetrwania i odrodzenia".

W drugiej grupie tekstów zamieszczonych w części pierwszej książki znalazły się cztery rozprawy Bogdana Suchodolskiego. W tej grupie szczególne miejsce zajmuje i szczególne znaczenie posiada rozprawa *Pedagogika ideałów i pedagogika życia*. To szczególne znaczenie polega na tym, że dokonana w tej rozprawie analiza odsłania wewnętrzne trudności, z jakimi borykała się – i chyba ciągle jeszcze się boryka – nowożytna myśl pedagogiczna, że ujawnia jej wewnętrzne przeciwieństwa, u których podstaw leży klasyczna kontrowersja między filozofią „istoty" a filozofią „istnienia" oraz – konsekwentnie – między człowiekiem „prawdziwym" a człowiekiem „rzeczywistym". Lektura tej rozprawy skłania także do głębszej refleksji, jak bardzo jest potrzebne, chociaż równocześnie jak niełatwe jest stworzenie takiej pedagogiki, która połączyłaby kształtowanie osobowości człowieka z jego przygotowaniem do realnego życia. Czy taką szansę stwarza pedagogika kultury? W zamieszczonym w książce programowym, napisanym w 1933 r. artykule *O wychowaniu* Bogdan Suchodolski uznał, że należy: „Pojąć wychowanie jako obronę kultury czyli jako umacnianie i pokrzepianie osobowości, jako stwarzanie współżycia z ludźmi na płaszczyźnie wartości" (s. 88). Taką wartością, może nawet wartością nad wartościami, jest niewątpliwie prawda. Konkluzją przejmującej rozprawy *O prawdzie* są jednak pytania: „Czy potrafimy szukanie prawdy uczynić 'zaciągnięciem się w służbę'? Czy potrafimy ją widzieć w całej jej surowości, jako niezależny od naszej woli wyrok: 'tak jest'? I czy potrafimy na drodze ku niej być niestrudzonymi w pochodzie wędrowcami, którzy nie chcą przystanąć ani w zwątpieniu, że nie warto, ani w zarozumiałości, że osiągnęli cel?" (s. 104). Próbą odpowiedzi na te pytania jest zamykająca pierwszą część książki rozprawa *Czy historia nauki jest historią prawdy?* Dla Bogdana Suchodolskiego historia nauki jest zarówno historią

ludzkiego poznania, jak i historią poznających świat ludzi. Nie tylko historią ludzkiej działalności, ale także historią ludzi tworzących naukę i przez naukę wychowywanych.

Stwierdzając, że wszystkie teksty autorstwa Bogdana Suchodolskiego zamieszczone w pierwszej części książki dostarczają autentycznej intelektualnej satysfakcji, to także powiedzieć należy, że rozstrzyga o tym nie tylko zawarta w tych tekstach treść, ważkość podjętych zagadnień, ale także znamienna dla ich autora forma, w jakiej ta treść, te zagadnienia zostały przedstawione. Ta forma, ten charakterystyczny dla Bogdana Suchodolskiego styl ujawnia się już na poziomie słownictwa, w trosce o to, aby „odpowiednie dać rzeczy słowo". Ten styl dostrzegalny jest także na poziomie struktury całego tekstu, zawsze starannie przemyślanej. Ale chyba najbardziej ten niepowtarzalny i nieodtwarzalny styl Bogdana Suchodolskiego widoczny jest na poziomie składni, budowy zdania, często wielokrotnie złożonego, ale zawsze semantycznie przejrzystego. To na tym poziomie nienaganna, klarowna fraza łączy się z wnikliwością i wiedzą oraz z oryginalnością spojrzenia i siłą przekonywania. To był naprawdę znakomity pomysł Ireny Wojnar, aby w części pierwszej książki zamieścić teksty samego Bogdana Suchodolskiego. Bo to właśnie ich bezpośrednia lektura pozwala na pełne odczucie intelektualnego blasku jego dzieła.

Na uważną lekturę zasługują jednak również artykuły i rozprawy, które znalazły się w drugiej części książki. Część ta zatytułowana „Nawiązania" obejmuje trzy grupy tekstów. W pierwszej grupie znalazły się rozprawy przedstawiające w autorskich interpretacjach poglądy i propozycje Bogdana Suchodolskiego z zakresu historii nauki, teorii kultury i humanizmu oraz szeroko pojętej edukacji. Irena Stasiewicz-Jasiukowa ukazuje jego nieocenioną rolę w tworzeniu modelu (dyscypliny) historii nauki oraz koncepcji – opartej na nim – struktury organizacyjnej Instytutu Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk. Dla Barbary Kuźnickiej i Leszka Kuźnickiego najważniejszym wkładem Bogdana Suchodolskiego do kultury narodowej było wielotomowe wydawnictwo *Historia nauki polskiej* (w tym dwa tomy bio-bibliograficzne), którego był inicjatorem, redaktorem i autorem. Jest to pierwsza synteza dziejów nauki w naszym kraju, od jej początków sięgających średniowiecza aż po rok 1952. Poszczególne tomy pod redakcją B. Suchodolskiego ukazywały się w latach 1970–1992 (w latach 1994–1999 ukazały się trzy kolejne tomy wydane przez Instytut Nauki Polskiej PAN). Rozważania Antoniego Rajkiewicza skupione zostały na tych, trwałą wartość posiadających, koncepcjach i propozycjach Bogdana Suchodolskiego, w których przedstawiona została jego wizja społeczeństwa i wychowania dla przyszłości. Według Andrzeja

Ciążeli pionierska rola prof. Suchodolskiego polega na tym, że on pierwszy jako „prorok globalizmu", ale także „patriarcha alterglobalizmu" zwrócił uwagę na konieczność wypracowania takiej strategii edukacyjnej, która stwarzając globalne poczucie wspólnoty, pozwoliłaby podjąć wyzwania zglobalizowanego świata. W zawierającej także osobiste wątki rozprawie Janusz Gajda ukazuje ważność i aktualność rozważań Bogdana Suchodolskiego oraz ich pedagogiczną płodność. W nich przedstawiona została jego koncepcja kultury oraz jej rola w życiu i wychowaniu człowieka. Andrzej Sztylka skupił uwagę na tej refleksji Bogdana Suchodolskiego, w której ujawnione zostały zakres i wymiary humanizmu oraz zadania pedagogiki humanistycznej.

Drugą grupę tekstów zamieszczonych w drugiej części książki stanowią rozprawy/sprawozdania ukazujące odrębne obszary aktywności Bogdana Suchodolskiego. Irena Wojnar ukazuje jego związki z Uniwersytetem Warszawskim, z którym związany był przez dziesięciolecia, kolejno jako student, doktor, docent i profesor. To na tym uniwersytecie wypromowanych zostało przez niego czterdziestu trzech (!) doktorów. To tutaj, kierowany przez niego Instytut Nauk Pedagogicznych zrealizował liczne inicjatywy wydawnicze, w tym m.in. powołanie do życia „Kwartalnika Pedagogicznego" (Bogdan Suchodolski był jego redaktorem naczelnym w latach 1956–1969). Tym większą odczuliśmy stratę i tym większy był nasz żal, gdy w 1970 r. został z Uniwersytetu Warszawskiego brutalnie odsunięty. Autorstwa Ireny Wojnar jest także rozprawa ukazująca działalność Bogdana Suchodolskiego w Komitecie Prognoz „Polska 2000", którego był członkiem od 1969 do 1992 r. (w latach 1972–1992 także członkiem Prezydium, zaś w latach 1990–1992 zastępcą przewodniczącego). Irena Wojnar zauważa, że były to lata „szlachetnej aktywności i dotkliwych porażek". Ten przeszło dwudziestoletni okres działalności Bogdana Suchodolskiego w Komitecie Prognoz w sposób szczególny wyraża bowiem „dramaturgię nadziei i rozczarowań" środowiska polskich humanistów. Te nadzieje i rozczarowania znalazły swój wyraz w koncepcjach i propozycjach prezentowanych przez Bogdana Suchodolskiego na zorganizowanych i przez niego kierowanych piętnastu (!) interdyscyplinarnych konferencjach. Były one poświęcone szeroko pojętej relacji kultury i edukacji. Irena Wojnar wnikliwie i żarliwie przedstawia problematykę podejmowaną na kolejnych konferencjach. Problematykę obejmującą sprawy człowieka uwikłanego w rzeczywistość realną, ale – równocześnie – ujawniającą szanse człowieka „możliwego", warunki jego rozwoju oraz twórczego działania – szanse i warunki stwarzane zarówno w intencjonalnych procesach edukacyjnych, jak i w swobodnych procesach uczestnictwa w kulturze. O szerokim intelektualnym horyzoncie tych konferencji, o szczególnej roli w ich organizacji oraz o szczególnym spo-

sobie ich prowadzenia przez Bogdana Suchodolskiego opowiada także Henryka Kwiatkowska. Zwraca ona równocześnie uwagę na staranność, z jaką były one przygotowywane (uczestnicy otrzymywali pakiety wygłaszanych referatów z kilkutygodniowym wyprzedzeniem) oraz na solidność, z jaką – w pokonferencyjnych materiałach – zostały udokumentowane. Autorka z satysfakcją stwierdza, że Irena Wojnar przez dwadzieścia lat po śmierci B. Suchodolskiego prowadząc podobne konferencje, nie odstąpiła od tych dobrych praktyk. Pracę Profesora jako eksperta edukacji przedstawia i ocenia Czesław Kupisiewicz. Szczegółowo ukazana została rola B. Suchodolskiego w przygotowaniu i końcowym opracowaniu trzech raportów edukacyjnych zatytułowanych *Raport o stanie oświaty w PRL*, *Ekspertyza dotycząca sytuacji i rozwoju oświaty w PRL* i *Edukacja – narodowym priorytetem*. Gorzkie jest spostrzeżenie Cz. Kupisiewicza (także współautora tych trzech raportów), że mimo wyrażanego uznania przez władze oświatowe nie wyciągnęły one z tych raportów żadnych praktycznych wniosków. Zaprawione szczyptą goryczy są również spostrzeżenia, które znajdujemy w rozważaniach Rafała Skąpskiego a poświęconych działalności Bogdana Suchodolskiego w Narodowej Radzie Kultury. Działalność ta wypełniona intensywną pracą obok niewątpliwych sukcesów przyniosła także rozczarowania, zwłaszcza wtedy, gdy niezrealizowane zostały zalecenia Rady dotyczące poziomu finansowania kultury, usunięcia braków i niedociągnięć w jej rozpowszechnianiu oraz w edukacji kulturalnej. Rafał Skąpski zauważa jednak także, że całościowy dorobek oraz wierna samemu sobie postawa Bogdana Suchodolskiego upoważnia do uznania go jako swego rodzaju lekarza udzielającego wskazówek i wypisującego recepty dla nas wszystkich, dla ludzkości. Może jednak nie tyle jako lekarza wypisującego recepty, ale raczej nauczyciela, który nie tylko i nie tyle udziela odpowiedzi, ile stawia pytania.

Taki właśnie intelektualny wizerunek Bogdana Suchodolskiego wyłania się z trzeciej grupy tekstów zamieszczonych w drugiej części książki. Są to wspomnienia ludzi, którzy znali Bogdana Suchodolskiego i których naukową drogę w dużym stopniu wyznaczył. Dla Henryki Witalewskiej był człowiekiem, który otwierał zupełnie inny intelektualny świat, inne spojrzenie na człowieka, jego dążenia, cele, wzloty i upadki. Dla Wiesławy Pielasińskiej był nie tylko przewodnikiem naukowym, ale także nauczycielem życia – życia „mimo wszystko". Podobnie dla Małgorzaty Malickiej był człowiekiem, który umocnił ją w przekonaniu, że należy żyć według wartości, mimo że taka koncepcja życia jest – tak ją określił – koncepcją drogi krzyżowej.

Książkę zamyka rozprawa Agnieszki Piejki zatytułowana *Inspiracja poprzez dzieło*. Nie tylko dla autorki tej rozprawy, ale właściwie dla wszystkich autorów

zamieszczonych w książce w jej drugiej części tekstów – rola Bogdana Suchodolskiego jako mistrza inspiracji – polega na zachęcaniu do nieustannego poszukiwania odpowiedzi na pytanie, kim jest człowiek oraz jaki może/powinien być. Poszukiwania owocnego wtedy, gdy podjęta zostanie próba zrozumienia świata oraz wzięta zostanie odpowiedzialność człowieka za jego dzieje oraz własne życie. Intelektualny horyzont tego pytania/poszukiwania wyznacza przekonanie o potrzebie stworzenia alternatywnej wizji świata i człowieka. W naszych czasach aksjologicznego zamętu i – równocześnie – coraz dotkliwiej człowieka współczesnego dręczącego głodu sensu, to pytanie o człowieka – zarówno o współczesną kondycję człowieka „rzeczywistego", jak i o uniwersalną istotę człowieka „prawdziwego" – staje się przejmująco aktualne. Przejmująco potrzebne staje się także podjęcie próby odpowiedzi na to pytanie. Lektura tej książki pozwala dostrzec, że w poszukiwaniu tej odpowiedzi konieczna jest zarówno wnikliwa diagnoza naszego świata, jak i żarliwa odwaga stworzenia jego prawdziwie humanistycznej wizji.

Henryk Depta
Uniwersytet Warszawski

Noty o autorach

Henryk Depta – doktor habilitowany, profesor Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, specjalizuje się w teorii wychowania estetycznego. Autor wielu publikacji, m.in.: *Film i wychowanie* (1975), *Kultura filmowa – wychowanie filmowe* (1979), *Kultura studiowania w okresie transformacji – studium porównawcze* (współautor, 2001), *Muzea biograficzne w procesie edukacji kulturalnej: ekspozycje Fryderyka Chopina* (współautor, 2013). Adres do korespondencji: Wydział Pedagogiczny UW, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa.

Adam Fijałkowski – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, pracuje w Zakładzie Historii Oświaty i Wychowania Wydziału Pedagogicznego UW. Obecnie redaktor naczelny „Kwartalnika Pedagogicznego". Ważne publikacje: *Idee edukacyjne Wincentego z Beauvais (ok. 1194–1264)* (2001), *Tradycja i nowatorstwo w «Orbis sensualium pictus» Jana Amosa Komeńskiego* (2012). Zainteresowania badawcze koncentrują się wokół historii wychowania w średniowieczu i w czasach nowożytnych, a także historii propagandy XX wieku. Adres do korespondencji: Wydział Pedagogiczny UW, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa.
E-mail: a.fijalkowski@uw.edu.pl

Andrea Folkierska – profesor doktor habilitowany. Pracuje na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego w Zakładzie Filozoficznych Podstaw Pedagogiki. Zainteresowania naukowe: filozofia wychowania, hermeneutyka, filozofia polityki. Ważniejsze publikacje: *Pytanie o pedagogikę* (1990), *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny* (2005). Adres do korespondencji Wydział Pedagogiczny UW, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa. E-mail: afolkierska@uw.edu.pl

Janina Kamińska – doktor habilitowany, kierownik Zakładu Historii Oświaty i Wychowania Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania naukowe: dzieje oświaty polonijnej; dzieje studiów pedagogicznych w Polsce; problematyka szkolna i myśl pedagogiczna w okresie oświecenia; Uniwersytet Wileński w dobie Komisji Edukacji Narodowej i po rozbiorach. Ważniejsze publikacje: *Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Jubileusz pięćdziesięciolecia* (red., 2004), *Universitas Vilnensis. Akademia Wileńska i Szkoła Główna Wielkiego Księstwa Litewskiego 1773–1792* (2004), *Universitas Vilnensis 1793–1803. Od Szkoły Głównej Wielkiego Księstwa Litewskiego do Imperatorskiego Uniwersytetu Wileńskiego* (2012). Adres do korespondencji: Wydział Pedagogiczny UW, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa. E-mail: j.kaminska@uw.edu.pl

Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz – doktor, asystent w Zakładzie Teorii Wychowania Estetycznego Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Główne obszary zainteresowań: sztuka współczesna, sztuka zaangażowana, sztuka nowych mediów, wychowanie przez sztukę,

nowe zjawiska w sztuce i ich aspekty pedagogiczne. Adres do korespondencji: Wydział Pedagogiczny UW, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa. E-mail: b.kwiatkowska@uw.edu.pl

Henryka Kwiatkowska – profesor doktor habilitowany, pedeutolog. Od lat prowadzi badania nad zawodem nauczyciela i ewolucją jego roli zawodowej na tle przemian społecznych. Tworzy naukowe podstawy wiedzy o nauczycielu. Kierowała Katedrą Pedeutologii i Kształcenia Nauczycieli na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Jest autorką i współautorką wielu publikacji, m.in. *Przeżycie literackie a moralne postawy uczniów* (1981), *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli* (1988), *Pedeutologia* (2008), *Jakość kształcenia akademickiego w świecie mobilności i ryzyka* (red., 2011). Adres do korespondencji: Wyższa Szkoła Nauk Społecznych PEDAGOGIUM, ul. Marszałkowska 115, 00-102 Warszawa. E-mail: kwiatkowska.henryka@gmail.com

Jerzy Marek – doktor, starszy wykładowca w Katedrze Dydaktyki Ogólnej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania naukowe: dydaktyka, organizacja kształcenia, zarządzanie oświatą, polityka oświatowa. Autor cyklu artykułów w „Forum nauczycielskim" (2006). Wybrane publikacje: *Proměny pedagogiky* (współautor, 2005), *Przewodnik dydaktyczny: Pedagogika – Materiały dydaktyczne dla studentów* (współautor, 2009). Adres do korespondencji: Wydział Pedagogiczny UW, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa. E-mail: jmarek@uw.edu.pl

Krystyna Pankowska – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, kierownik Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego Wydziału Pedagogicznego UW. Zainteresowania badawcze: edukacyjne konteksty sztuki, estetyka, teoria dramy, edukacja kulturalna. Najważniejsze publikacje: *Drama. Konteksty teoretyczne* (2013), *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne* (2010), *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej* (red. nauk., 2006), *Drama w przekraczaniu granic niepełnosprawności* (współautor, 2000), *Pedagogika dramy* (1997). Adres do korespondencji: Wydział Pedagogiczny UW, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa. E-mail: kpankowska@poczta.onet.pl

Małgorzata Przanowska – doktor, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej i Filozofii Edukacji na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania naukowe: filozofia wychowania, hermeneutyka filozoficzna, kwestia hermeneutyki wychowania, koncepcja kształtowania dialogicznego oraz relacyjności i słyszalności rzeczy, dialektyka jako kształtująca *mousike*. Adres do korespondencji: Wydział Pedagogiczny UW, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa. E-mail: mprzanowska@uw.edu.pl

Alicja Siemak-Tylikowska – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, pracownik Katedry Dydaktyki Wydziału Pedagogicznego UW. Zainteresowania naukowe: pedagogika religii, dydaktyka ogólna; kształcenie ustawiczne, kształcenie nauczycieli, praktyczne zastosowania e-learningu. Wybrane publikacje: *Podstawy teorii doboru treści kształcenia* (1985), *Pedagogika z technologią kształcenia. Słownik angielsko-polski* (2000), *Dydaktyka przedmiotów zawodowych – materiały dydaktyczne dla studentów. Przewodnik dydaktyczny* (współautor, 2009), *Przetrwały 200 lat. Myśl i dzieło bł. Edmunda Bojanowskiego w perspektywie XXI wieku* (2014). Adres do

korespondencji: Wydział Pedagogiczny UW, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa. E-mail: a.tylikowska@uw.edu.pl

Irena Szybiak – historyk wychowania, absolwentka Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, obecnie profesor UW na Wydziale Pedagogicznym. Pracuje w Zakładzie Historii Oświaty i Wychowania. Głównym wątkiem jej zainteresowań badawczych jest teoria i praktyka edukacji w czasach Komisji Edukacji Narodowej. Najważniejsze publikacje: *Szkolnictwo Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim* (1973), *Nauczyciele szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej* (1980), *Zarys historii wychowania* (współautor, 2001). Adres do korespondencji: Wydział Pedagogiczny UW, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa. E-mail: irenaszybiak@2com.pl

Anna Wiłkomirska – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Warszawskiego. Dziekan Wydziału Pedagogicznego. Stypendystka George Washington University jako visiting scholar. Ekspert Instytutu Spraw Publicznych do spraw edukacji. Członek polskiego zespołu realizującego badanie ICCS – International Civic and Citizenship Study 1999 i 2009 roku. Zainteresowania naukowe: socjologia edukacji, polityka edukacji, socjalizacja młodzieży. Ważniejsze publikacje: *Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem* (2013), *Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce* (współautor, 2013), *Między nieuchronnością a możliwością. Wychowanie w warunkach zmiany* (współredaktor, 2010). Adres do korespondencji: Wydział Pedagogiczny UW, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa. E-mail awilkomirska@uw.edu.pl

Irena Wojnar – profesor zwyczajny, doktor habilitowany na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, doktor Uniwersytetu Paryskiego (Sorbona), uczennica i wieloletnia współpracowniczka prof. Bogdana Suchodolskiego, a także wykładowca Uniwersytetu Padewskiego, ekspert UNESCO na konferencjach m.in. w Paryżu, Hamburgu, Wenecji, Genewie, członkini Association Mondiale des Sciences de l'Education, International Society for Education throught Art. (vice-przewodnicząca w latach 1988–1991), Société Européenne de Culture, Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN i Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus" przy Prezydium PAN (w latach 1992–2007 przewodnicząca Zespołu Edukacji i Kultury). Jest autorką ponad 20 monografii, ponad 200 artykułów, tłumaczeń publikacji naukowych z języka francuskiego, włoskiego, angielskiego (Piejka 2013). Organizowała wiele interdyscyplinarnych konferencji w ramach PAN i UW. Adres do korespondencji: Wydział Pedagogiczny UW, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa.

Informacja o czasopiśmie

„Kwartalnik Pedagogiczny" to ogólnopolskie czasopismo naukowe ukazujące się od 1956 roku, publikujące artykuły teoretyczne i badawcze z zakresu szeroko pojętej pedagogiki i jej subdyscyplin oraz innych nauk społecznych.

„Kwartalnik Pedagogiczny" jest czasopismem punktowanym, umieszczonym w bazie ERIH (European Reference Index for the Humanities), C.E.E.O.L. (Central and Eastern European Online Library) oraz CEJSH (The Central European Journal of Social Sciences and Humanities). Zgodnie z ostatnim wykazem czasopism naukowych MNiSW za publikację w KP przysługuje Autorowi 10 punktów.

Rzetelność naukowa

Redakcja dokłada wszelkich starań, aby eliminować wszelkie przejawy nierzetelności naukowej w procesie publikacyjnym, takie jak *ghostwriting* oraz *guest autorship*.

Z *ghostwriting* mamy do czynienia wówczas, gdy ktoś wniósł istotny wkład w powstanie publikacji, bez ujawnienia swojego udziału jako jeden z autorów lub bez wymieniania jego roli w podziękowaniach zamieszczonych w publikacji. Redakcja prosi więc o podawanie informacji na temat Współautorów badań, których wyniki referowane są w artykule, jak również określenie własnego wkładu w uzyskane rezultaty badawcze.

Z *guest authorship* mamy do czynienia wówczas, gdy udział Autora jest znikomy lub w ogóle nie miał miejsca, a mimo to jest on podany jako Autor bądź Współautor publikacji.

W związku z tym Redakcja wdrożyła procedury zapobiegające przypadkom nierzetelności naukowej i wymaga od Autorów: ujawnienia wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji oraz podawania źródeł finansowania publikacji, a także informacji o wkładzie instytucji naukowo-bawawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów. Wszelkie przejawy nierzetelności naukowej będą dokumentowane i ujawniane.

Procedura recenzyjna

Procedura recenzyjna „Kwartalnika Pedagogicznego" jest zgodna z wytycznymi Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Redakcja nadaje nadesłanej pracy numer, identyfikujący ją podczas całego procesu recenzyjnego, i dokonuje wstępnej oceny nadesłanych materiałów pod kątem zgodności z profilem naukowym pisma, wymogów formalnych oraz poziomu merytorycznego. Teksty wstępnie zakwalifikowane do druku przekazywane są dwóm recenzentom zewnętrznym do szczegółowej recenzji zgodnie z procedurą *double-blind reviews* (podwójna ślepa recenzja), co oznacza, że zarówno Autor, jak i Recenzent pozostają dla siebie anonimowi. W przypadku tekstów powstałych w języku obcym co najmniej jeden z recenzentów jest afiliowany w instytucji zagranicznej innej niż narodowość Autora pracy. Recenzenci są samodzielnymi pracownikami naukowymi i nie są członkami Redakcji ani Rady Naukowej pisma, nie są zatrudnieni w jednostce naukowej, z której pochodzi Autor, ani w jednostce wydającej czasopismo. Recenzja ma formę pisemną i jest udostępniana Autorowi. Recenzent może: odrzucić tekst, zakwalifikować bez zastrzeżeń, zakwalifikować warunkowo (co wiąże się z dokonaniem przez Autora poprawek zasugerowanych w recenzji). Lista Recenzentów publikowana jest raz do roku. Ostateczną kwalifikację do druku podejmuje redaktor naczelny.

Informacje dla Autorów

Prosimy Autorów, zamierzających opublikować swój tekst w „Kwartalniku Pedagogicznym", o przestrzeganie następujących zasad przy przygotowaniu maszynopisu:

- Maksymalna objętość całego tekstu (z bibliografią i streszczeniem) powinna wynosić 1 arkusz wydawniczy, to jest 40 000 znaków typograficznych (ze spacjami) lub ok. 22 strony znormalizowane (30 wierszy na stronę, około 60 miejsc znakowych w wierszu).

  Prosimy nie zamieszczać w tekście kolorowych diagramów, wykresów i ilustracji. Akceptujemy tylko tabele.

  Teksty należy wysłać pocztą elektroniczną jako załącznik na adres:

  kwartalnik.pedagogiczny@uw.edu.pl

- W tekście należy podać pełne imiona osób wymienionych po raz pierwszy.
- Tabele i ilustracje, ponumerowane i opatrzone informacją, do którego miejsca w tekście się odnoszą, powinny być dołączone na końcu maszynopisu, na oddzielnych stronach.
- Diagramy, wykresy i ilustracje muszą być dodatkowo zapisane jako oddzielne pliki z rozszerzeniem tiff lub jpeg.
- Obowiązuje następujący standard przypisów:

  Przypisy bibliograficzne umieszczone są bezpośrednio w tekście i zawierają tylko nazwisko autora, rok wydania dzieła i numer strony, np.: (Jaeger 2000: 5).

  Gdy przytaczamy dwie książki tego samego autora wydane w tym samym roku, stosujemy zapis: (Kozakiewicz 2001a; Kozakiewicz 2001b).

  Jeśli cytujemy kilku autorów, przyjmujemy porządek chronologiczny, a nie alfabetyczny: (Kwaśnica 2001: 5; Cannatella 2006: 78).

  Jeśli przytaczana praca ma dwóch autorów, umieszczamy oba nazwiska; w przypadku większej liczby autorów, podajemy pierwsze nazwisko i „i in.", np.: (Dehnel i in. 2001).

  Jeśli cytujemy dokumenty, podajemy początek zapisu bibliograficznego, np.: (Dz.U. 2006, nr 97, poz. 674), (Ankieta socjologiczna...).

- Taka forma przypisów wymaga odpowiedniego zacytowania w bibliografii, zamieszczonej po tekście artykułu, np.:

  Jaeger W. 2000. *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Fundacja Aletheia, Warszawa.

  Reut M. 2005. *Narracja, tożsamość, etyczność*, [w:] *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław, s. 66–79.

  Kozakiewicz M. 1993. *Wychowanie do demokracji w okresie wielkiej zmiany w Polsce*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 2, s. 21–28.

  Ustawa z 26.01.1982, Karta Nauczyciela; tekst ujednolicony: „Dziennik Ustaw" 2006 nr 97, poz. 674 z poprawkami.

  Ankieta socjologiczna na temat świadomości historycznej młodzieży, przeprowadzona na zlecenie OBOP w latach 1991–92, 827 ankiet, BUW Rps nr akces. 3174.

  Opis bibliograficzny strony WWW musi zawierać nazwisko autora i tytuł pracy, tryb dostępu, protokół dostępu (miejsce, ścieżka, nazwa), a także datę dostępu, np.:

  Teresa Hejnicka-Bezwińska, *Teraźniejszość w dialogu z edukacyjną przeszłością (po roku 1989)*, dostępny na: http://www.pedagog.uw.edu.pl/THE/Hejnicka.pdf (otwarty 25 stycznia 2007).

- W bibliografii należy podać nazwiska tłumaczy cytowanych prac obcojęzycznych.
- Numerowane i umieszczone na dole strony są tylko przypisy odautorskie.
- Do tekstu należy dołączyć krótkie streszczenie w języku polskim i angielskim (20 wierszy łącznie z tytułem artykułu) oraz słowa klucze w języku angielskim, a także na osobnej stronie krótką notę o autorze. Jeśli występuje więcej niż jeden autor tekstu, należy nadesłać noty biograficzne wszystkich autorów oraz pełny adres korespondencyjny i adres poczty elektronicznej autora, który będzie prowadził korespondencję dotyczącą publikacji.
- Nadesłane teksty zgodne z wymaganiami redakcyjnymi są opiniowane anonimowo (bez identyfikacji autora tekstu) przez trzech recenzentów.

Przed nadesłaniem tekstu do publikacji prosimy o wypełnienie METRYCZKI, która znajduje się na stronie http://www.kp.edu.pl/ --> Dla Autorów, i załączenie jej jako odrębnego pliku.

Maszynopis przysłany do Redakcji jest traktowany przez Redakcję i Wydawcę jako utwór oryginalny, do którego Autor dysponuje pełnią praw. Jeśli Autor utworu publikował go przed nadesłaniem do „Kwartalnika Pedagogicznego", musi opatrzyć utwór (swój tekst) stosownym przypisem, zawierającym informację o miejscu i czasie publikacji.

Maszynopis przysłanego do Redakcji tłumaczenia jest traktowany przez Redakcję i Wydawcę jako tłumaczenie (utwór), do dokonania którego Autor dysponował pełnią praw.

Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzenia poprawek i skrótów. Redakcja nie zwraca tekstów nadesłanych, które nie ukazały się w „Kwartalniku Pedagogicznym".