

Sławomir Sztabryn

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

## Badania z zakresu historii filozofii wychowania w twórczości Bogdana Nawroczyńskiego i Kazimierza Sośnickiego Prekursorzy współczesnej historiografii myśli pedagogicznej

Artykuł prezentuje charakterystykę badań w zakresie historiografii pedagogicznej Bogdana Nawroczyńskiego i Kazimierza Sośnickiego, którzy zdobyli podstawowe kompetencje i stopnie naukowe pod opieką Kazimierza Twardowskiego. Jego teoria czynności i wytworów legła u podstaw historiografii pedagogicznej B. Nawroczyńskiego. W przypadku K. Sośnickiego to powinowactwo z Mistrzem jest widoczne w metodologicznej i logicznej orientacji badań. Obaj uczeni konstruowali w duchu K. Twardowskiego pedagogikę filozoficzną, której integralnym składnikiem były analizy temporalne.

**Słowa kluczowe:** pedagogika, filozofia wychowania, historia myśli pedagogicznej, Bogdan Nawroczyński, Kazimierz Sośnicki, Szkoła Lwowsko-Warszawska, Kazimierz Twardowski

Uczniowie Kazimierza Twardowskiego uważali go za mistrza w dawnym, klasycznym rozumieniu. Widzieli w nim przewodnika w badaniach naukowych, wzór osobowy, jednego z najwybitniejszych organizatorów nauki polskiej. Historycy nauki zwracają uwagę na jego zasługi na polu krzewienia polskiej filozofii, a zachodni komentatorzy porównują Szkołę Lwowsko-Warszawską (SLW) z Kołem Wiedeńskim (Woleński, 2013)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Gdyby nie imputowany polskiej kulturze naukowej prowincjonalizm, SLW być może odegrałaby większą rolę w dziejach nauki europejskiej, aczkolwiek nie przemilcza się najwybitniejszych jej osiągnięć w zakresie logiki. Z drugiej strony także wśród polskich filozofów, dziś uchodzących za luminary tej dyscypliny, piszących w dobie dominacji światopoglądu marksistowskiego, można znaleźć wypowiedzi w stylu stalinowskim całkowicie deprecjonujące znaczenie i dorobek tej szkoły. Cytuję za J. Sobańskim, który przytoczył artykuł L. Kołakowskiego (Kołakowski, 1950): „Dorobek polskiej filozofii charakteryzowano jako beznadziejne banały wygrzebane ze stuletnich archiwów światowego kołtuństwa. Popłuczyny po kilku zbłaźnionych humanistach socjalistycznych, mętne, płytkie, bądź fantastyczne urojenia” (Sobański, 1994, s. 145). Henryk Holland, podobnie jak Kołakowski działacz partyjny lat 50., pisał wprost o filozofii Twardowskiego: „Filozofia Twardowskiego nie była filozofią naukową, była natomiast starannie przemilczaną przez większość jego uczniów – filozofią skrajnie obskurancą, fideistyczną, klechowską” (Sobański, 1994, s. 145).

W gronie uczonych tworzących SLW znaleźli się również przedstawiciele pedagogiki i jej historii – Stanisław Łempicki (1886-1947), Ludwik Jaxa-Bykowski (1881-1948), B. Nawroczyński (1882-1974), K. Sośnicki (1883-1976), Stefan Wołoszyn (1911-2004)<sup>2</sup>. I to jest jedna z charakterystycznych cech tego środowiska wywodzącego się ze szkoły K. Twardowskiego – realizm analiz teoretycznych oparty jest na stabilnym gruncie historycznym. Uważa się, że K. Twardowski stworzył warunki instytucjonalne rozwoju polskiej filozofii (i dyscyplin z nią związanych), ale nie można odmówić mu wkładu w merytoryczny rozwój tych dyscyplin – bezpośrednio, własną twórczością oraz pośrednio, przez twórczość uczonych kontynuujących program naukowy Mistrza.

Żeby jednak prezentacja obu pedagogów była właśnie oparta na przesłankach historycznych, konieczne wydaje się przywołanie – w formie syntetycznej – tych obszarów działalności K. Twardowskiego, które dotyczyły pedagogiki. Warto w tym miejscu pamiętać, że sam Mistrz nie uważał siebie za profesjonalistę w dziedzinie pedagogiki, ale był nią żywo zainteresowany zarówno jako dydaktyk uniwersytecki, jak i patriota widzący w oświacie (także filozoficznej) istotne źródło podniesienia moralnego, kulturalnego i społecznego ówczesnego społeczeństwa<sup>3</sup>. Jak twierdzi Ryszard Jadcak, Twardowski nie stworzył własnego systemu pedagogicznego, ale bez wątpliwości był czynnym uczestnikiem rodzącego się ruchu naukowego, który we współczesnej literaturze nosi miano Ideologii Nowego Wychowania (Jadcak, 1992, s. 7-80). Jako jeden z pierwszych w Polsce założył, wzorując się na Wundcie, pracownię psychologii eksperymentalnej, w której – jak twierdzi współczesny historyk psychologii R. Stachowski – zasada introspekcji obu zwiódła ku uznaniu analogii między eksperymentalnym postrzeganiem własnych stanów psychicznych a obserwacją stosowaną w naukach przyrodniczych (Stachowski, 2000, s. 69). Niezwykle znaczącym działaniem oświatowym Twardowskiego było utworzenie Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, a także *Ruchu Filozoficznego*, którego pierwszy numer zawierał bardzo istotną myśl postulującą wyjście w kierunku problematyki filozoficznej obecnej w innych dyscyplinach naukowych<sup>4</sup>. To, co było jedną z cech jego seminarium filozoficznego, znalazło swoje odzwierciedlenie w stworzonym i redagowanym przez niego czasopiśmie. Znaczący był również inny kierunek jego działania, związany z promocją wiedzy w ogóle, a filozofii szczególnie w szkolnictwie średnim, z Powszechnymi Wykładami Uniwersyteckimi, z kierowaniem TNNSW w Lwowie, z wakacyjnymi kursami uniwersyteckimi, z czasopismami naukowymi, które również miały wpływ na kształtowanie się dyscypliny pedagogicznej (redakcja *Muzeum*). Ten wykształcony w Wiedniu filozof propagował idee wychowania patriotycznego, narodowego, a jego wykłady ściągaly nawet w małych miejscowościach tłumy ludzi.

Nie bez znaczenia, szczególnie z punktu widzenia inkontrolacji, była osobowość Twardowskiego przedstawiana przez jego uczniów z wielką atencją, aczkolwiek także krytycznie. Jego dyscyplina intelektualna,

<sup>2</sup> S. Wołoszyn swoją edukację naukową wiązał z Krakowem i Wilnem, ale był również uczniem i współpracownikiem T. Czeczowskiego i tym samym uczestniczył w kulturze filozoficznej SLW (Żukowska, 2007, s. 363).

<sup>3</sup> R. Jadcak (Jadcak, 1992, s. 49) cytuje list Twardowskiego, w którym on jednoznacznie oświadcza, że „Zagadnieniami pedagogiki teoretycznej i jej historii (podkr. S.S.) zajmowałem się tylko ubocznie i przygodnie – nie czuję się tedy kompetentny do zabierania głosu i pouczenia innych w kwestiach, w których musiałbym się dopiero sam pouczyć”.

<sup>4</sup> (*Ruch Filozoficzny*, 1911). Warto zauważyć, że idea ta nieobca jest Towarzystwu Pedagogiki Filozoficznej i rocznikowi *Pedagogika Filozoficzna on-line* (<http://www.pedagogika-filozoficzna.eu/>).

pracowitość, dokładność, rzetelność, jasność, miały swoje korzenie w wyjątkowej dyscyplinie charakteru. Jak pisał T. Czeżowski:

Twardowski gromił nie tylko brak precyzji w pracy filozoficznej, lecz także symbolomanię i pragmatofobię (czyli błąd, który popełnia się widząc tylko symbole, a nie oznaczone nimi rzeczy) oraz jednostronność, w którą popada, kto odrzuca dotychczasowy dorobek badań filozoficznych i sobie jedynie przypisuje, że posiada prawdę obiektywną (Czeżowski, 1992, s. 477)<sup>5</sup>.

W postawie Twardowskiego był pewien rys herbartowski – surowy, chłodny w obejściu, konsekwentny – wychowywał przez nauczanie. Pokazał metodę własnej pracy intelektualnej, stworzył warunki do badań swoim seminarzystom, zapewnił im wolność badań i uzyskał najznakomitszy wynik, jakiego może oczekiwać uczony. Powstało środowisko samodzielnie myślących, twórczych uczonych działających na wielu polach odbudowywanej po stuleciu niewoli polskiej nauki.

W gronie tych właśnie młodych orłów znaleźli się rówieśnicy – B. Nawroczyński i K. Sośnicki. Ich twórczość zawiera pierwiastki, które zostały im zaszczerpione przez Twardowskiego<sup>6</sup>. Jego teoria czynności i wytworów odbiła się echem w koncepcjach naukowych obu myślicieli, podobnie jak zasadnicze cechy całej szkoły. Wykładnia tego, czym jest w najogólniejszym sensie wychowanie, zbudowana została właśnie na bazie tej teorii. Twardowski wyjaśniał, że „wychowywać znaczy tyle, co drogą systematycznego ćwiczenia stworzyć jakąś wprawę. Używam wyrazów ćwiczyć i wprawa, gdyż wyrazy te oznaczają czynność i jej wytwór” (Twardowski, 1992, s. 415)<sup>7</sup>. Teoria Twardowskiego była niewątpliwie przedmiotem spotkań seminaryjnych, ale także znalazła odzwierciedlenie w publikacjach młodych uczonych.

B. Nawroczyński krótko po ukazaniu się rozprawy Twardowskiego dokonał jej omówienia, w którym przedstawił główne jej składniki i wykazał oryginalność stanowiska swego Mistrza. Analiza miała charakter rekonstrukcyjny z wyraźnym wyróżnieniem tych elementów, które potem zostały zastosowane w jego własnych pracach pedagogicznych. Mam tu na myśli podział wytworów na psychiczne, fizyczne oraz psychofizyczne oraz trwałe i nietrwałe, a także niby-wytwory i wytwory sztuczne. W tym podziale istotne jest to, że każdy wytwór odniesiony jest do zjawiskowej strony czynności sądzenia. Pojęcie sądu, mające w przywołanej przezeń literaturze kilka wykładni, w opracowaniu Twardowskiego odnosiło się nie do aktu sądzenia, lecz do jego skutku<sup>8</sup>. Ten realizm w badaniach naukowych jest też właściwością prześwietlającą cały dorobek naukowy Nawroczyńskiego. Opracowana przeze mnie w innym miejscu koncepcja rozwoju badań pedagogicznych obejmująca hierarchicznie zróżnicowane poziomy i obszary badań pozostaje – w moim przekonaniu – w związku

---

<sup>5</sup> Jest to reprint przemówienia wygłoszonego na akademii żałobnej w 1938 r.

<sup>6</sup> Sumaryczne zestawienie cech SLW opracowane przez Jadczaka obejmuje następujące właściwości: „minimalizm, konstruktywizm, intuicjonizm i realizm (epistemologiczny), absolutyzm (epistemologiczny i etyczny) oraz intelektualizm (etyczny)” (Jadczak, 1992, s. 78).

<sup>7</sup> Jest to reprint odczytu wygłoszonego w 1911 r. na Zjeździe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

<sup>8</sup> „Sąd-wytwór w ścisłym znaczeniu jest zjawiskową stroną czynności sądzenia, pojętej jako zajmowanie stanowiska względem przedmiotu sądu i wziętej wraz z tą cechą, że jest skierowana na jakiś przedmiot” (Nawroczyński, 1913, s. 507).

z całokształtem dokonań naukowych B. Nawroczyńskiego. Najniższy, ale zarazem podstawowy obszar badań stanowią realne procesy wychowania, którym odpowiadają określone struktury czynności (wychowawcy i wychowanka). Wyższy poziom stanowi teoria tych czynności, co w odniesieniu do badań Nawroczyńskiego oznaczało teorię pedagogiczną osadzoną w określonych przesłankach epistemologicznych, antropologicznych i aksjologicznych, a więc konstruowaną w obszarze filozofii wychowania. Jego rozprawa doktorska, zatytułowana *Prolegomena do nauki o jakości sądów* (1914), poprzedzona była rozprawą *Sąd-wytwór wobec teorii czynności i wytworów K. Twardowskiego* (1913). Do teorii czynności i wytworów powrócił Nawroczyński w *Życiu duchowym* (Nawroczyński, 1947). Niezbywalnym składnikiem jego dorobku naukowego były analizy historyczne, które występowały albo jako składnik prezentacji rozwoju jakiejś koncepcji, albo jako autonomiczne badania. I to jest kolejny poziom skonstruowanej przeze mnie piramidy. Podstawowym obszarem badań historycznych Nawroczyńskiego była historia myśli pedagogicznej – polskiej i europejskiej. Rekonstrukcja tych historycznych koncepcji oparta była na teorii wytworów psychofizycznych, które za Twardowskim uważał za pewien system utwalonych znaków, które wyrażają określone stany (czynności) psychiczne twórcy oraz umożliwiając ich odczytanie. Czynności i wytwory kulturalne są według Nawroczyńskiego podstawowymi składnikami życia duchowego, a ich istotą jest telehormizm (Nawroczyński, 1947, s. 67). Na szczycie omawianej piramidy znajdują się badania metahistoryczne, które reprezentują historię historiografii z jednej strony i metateorię z drugiej. Badania Nawroczyńskiego do tego etapu nie doszły, bowiem pedagogika i jej historiografia nie były na tyle rozwinięte, aby taką problematykę podjąć.

Poza merytorycznym i bezpośrednim nawiązywaniem do dorobku naukowego Twardowskiego trzeba zwrócić uwagę na jeszcze jedną cechę jego seminarium, która uwidaczniała się tak w pierwszych, jak i późniejszych pracach obu uczonych. Otóż seminarium charakteryzowało się dogłębnymi studiami oryginalnych tekstów w kilku obcych językach, ze starożytnymi włącznie. Stąd w pisarstwie obu uczonych uderza ogromna erudycja z jednej strony i precyzja języka z drugiej. Obaj też prezentowali swoje poglądy naukowe w możliwie najpiękniejszej formie języka ojczystego, co także było przedmiotem troskliwości Mistrza.

W dorobku Sośnickiego, wówczas jeszcze nauczyciela gimnazjalnego w Sanoku, znajduje się także rozprawa, która powstawała pod bezpośrednim wpływem Twardowskiego<sup>9</sup>. Stanowiła ona metodyczną analizę ewolucji znaczenia, jakie przypisywano obu tytułowym pojęciom – poczynając od Arystotelesa, który je wyraźnie rozdzielał, po Comte'a, Milla, Jana Śniadeckiego, Macha, którzy redukowali pojęcie wyjaśniania do opisu. I choć Sośnicki zgadzał się, że opis musi wyprzedzić wyjaśnianie, to jednoznacznie przeciwstawił się metodologii pozytywistycznej, która w jego ujęciu oponowała przeciw wykraczaniu poza doświadczenie (opis) oraz przeciw wskazywaniu związków przyczynowych i koniecznych między zjawiskami, z tego powodu, że są nieempiryczne. Tymczasem w jego rozumieniu:

<sup>9</sup> Rozprawa K. Sośnickiego (Sośnicki, 1910, s. 128-148) została złożona na konkurs ogłoszony przez *Przegląd Filozoficzny*, ale nie uzyskała, jak pozostałe, nagrody, jednak wyróżniono ją publikacją w czasopiśmie. Praca ta jest doktoratem K. Sośnickiego. Jury stanowili wybitni przedstawiciele ówczesnej filozofii: K. Twardowski, W. Weryho, J. Ochorowicz, M. Wartenberg, J. Łukasiewicz.

(...) obawa przed wszelką metafizyką (...) jest całkiem nieuzasadniona. Jeżeli badacz na podstawie licznych sprawdzeń swego wyjaśnienia dochodzi do przekonania o prawdopodobieństwie obiektywności swej teorii, to chyba o tyle stoi na stanowisku metafizyki, o ile się na nim znajduje każdy zwyczajny człowiek w życiu praktycznym. Stanowisko to chyba jest najodpowiedniejsze ze wszystkich stanowisk krytycznych, o ile chodzi o nauki szczegółowe (Sośnicki, 1910, s. 142).

Późniejsza praca obu uczonych, zorientowana na historiografię pedagogiczną, zawierała w sobie obydwie wyróżnione elementy — sądy-wytwory oraz wyjaśnianie i opis, jako nieredukowalne do siebie składniki metody badań naukowych.

Nawroczyński i Sośnicki pomimo doktoratów typowo filozoficznych rozwinęli swoją działalność naukową na gruncie pedagogiki, a specjalnie filozofii wychowania i jej historii. Niewątpliwie przed nimi i współcześnie z nimi tworzyli w obszarze historiografii edukacyjnej znakomici uczeni (S. Kot, S. Łempicki, A. Danysz, Z. Kukulski), jednak poza Kukulskim zainteresowanie filozofią wychowania nie było zbyt wyraźne u pozostałych. Charakterystyczne jest również to, że obaj uczeni posługiwali się pojęciem „pedagogika filozoficzna” jako synonimem pojęcia „filozofia wychowania/edukacji”. Obaj też widzieli pewną swoistość badań prowadzonych z tej perspektywy, wyrażającą się m.in. odejściem od pozytywistycznej faktografii i metodologii historii Rankego na rzecz wyjaśniania teorii — w obu przypadkach — odniesionych do przełomu XIX/XX wieku.

Problematyka pedagogiki filozoficznej była podniesiona przez B. Nawroczyńskiego w rozprawie *Współczesne prądy pedagogiczne*. W okresie międzywojennym ten typ badań był charakterystyczny przede wszystkim dla reprezentantów pedagogiki kultury, z którą L. Chmaj wiązał m.in. jego twórczość (Chmaj, 1963, s. 398–403)<sup>10</sup>. Nie dookreślając wprost, czym jest dla niego pedagogika filozoficzna, Nawroczyński twierdził, że:

(...) po okresie drobnozgowych prac eksperymentalnych, po okresie mozolnego zbierania faktów i fakcików pedagogika na nowo przejmując się duchem filozoficznym, zaczyna dążyć do śmiałych syntez, wytwarzając systemy. Stoimy wobec renesansu pedagogiki filozoficznej (Nawroczyński, 1987, s. 519)<sup>11</sup>.

Zdanie to jest o tyle charakterystyczne, że zostało wypowiedziane po upływie zaledwie dekady od ogłoszenia końca właśnie pedagogiki filozoficznej przez J. Kretzschmara. Ta filozoficzna orientacja twórczości Nawroczyńskiego nie może dziwić, jeśli weźmie się pod uwagę, że jego dojrzewanie naukowe dokonywało się w kręgu filozofujących pedagogów i znakomitości filozoficznych, takich jak: P. Barth, G. Simmel, H. Struve, K. Twardowski<sup>12</sup>.

Zastanawiając się nad metodologią badań w interesującym nas zakresie, należy stwierdzić, że aczkolwiek nie brak w dorobku Nawroczyńskiego rozpraw biodoksograficznych (B.F. Trentowski, A. Danysz, J.H. Pestalozzi, W. Humboldt, G. Kerschensteiner), to specyfiką jego stanowiska badawczego było wiązanie badań raczej

<sup>10</sup> L. Chmaj umieszczał K. Sośnickiego w nurcie pedagogiki socjologicznej.

<sup>11</sup> Wspomniana rozprawa, wydana po raz pierwszy w 1934 r., była przedrukowywana kilkakrotnie: w 1936, 1947 i 1987 r.

<sup>12</sup> Metoda inkontrolologiczna A. Nowickiego sugeruje możliwość kontynuacji badań filozoficzno-historyczno-pedagogicznych zapożyczonych z wybitnymi reprezentantami europejskiej humanistyki.

z epoką — dodajmy — bliską współczesności, prądami tej epoki, aniżeli z konkretnymi indywidualnymi postaciami. Wydaje się, że można również mówić o pewnej koncepcji historiozoficznej, którą wyrażało przekonanie o genetycznym i merytorycznym powinowactwie idei historycznych i współczesnych. W tym zakresie podobny pogląd reprezentowali i inni uczeni, jak L. Chmaj czy S. Hessen, aczkolwiek różnili się między sobą koncepcjami uprawiania historiografii pedagogicznej. Ten historiozoficzny punkt widzenia nieobcy był także K. Sośnickiemu.

Kolejnym charakterystycznym rysem badań Nawroczyńskiego była koncentracja na polskiej filozofii wychowania<sup>13</sup> oraz — na co zwróciła uwagę T. Hejnicka-Bezwińska — poszerzenie problematyki historiografii pedagogicznej o zagadnienia dotyczące pedagogiki jako nauki, czym niewątpliwie przygotowywał grunt pod dzisiejsze badania metahistoryczne (Hejnicka-Bezwińska, 1995, s. 84). Kryteria, jakie przyjął do porządkowania historycznych oraz jemu współczesnych koncepcji pedagogicznych, były cztery — metodologiczne, faktograficzne, teleologiczne i pragmatyczne (Nawroczyński, 1928), co w połączeniu z ujęciami diachronicznymi i synchronicznymi, badaniem antecedenencji i kryptozałożeń tworzy niezwykle skomplikowaną sieć powiązań.

Ten filozoficzny i jednocześnie historyczny punkt widzenia na pedagogikę znajdziemy także w twórczości K. Sośnickiego. Podobnie jak Nawroczyński, kształtował swoje poglądy nie tylko w orbicie Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, ale także w oparciu o dorobek niemieckiej filozofii wychowania<sup>14</sup>. Związki Sośnickiego z tradycjami niemieckiej pedagogiki filozoficznej (pedagogiki kultury) odbiły się w recepcji powojennej niekorzystnie również na postulowanej przez niego pedagogice filozoficznej, której odmawiano naukowego charakteru i którą zmarginalizowano ze względów ideologicznych<sup>15</sup>. Oryginalność jego koncepcji polegała na tym, że w jego ujęciu:

(...) **pedagogika filozoficzna obejmuje** (podkr. S.S.) również pedagogikę ogólną i dydaktykę ogólną, jako swoje działy, zajmuje się badaniem charakterystycznych właściwości poszczególnych systemów pedagogicznych, w szczególności bada związek i zależność pojęć, zasad i właściwości poszczególnych systemów od systemów i poglądów filozoficznych i światopoglądowych (Szymd, 2003, s. 342).

Ten metateoretyczny charakter jego wykładni pedagogiki filozoficznej wyraźnie odróżnia go od nietrafnych definicji słownikowych<sup>16</sup>. Sośnicki jako pierwszy skonkretyzował pojęcie pedagogiki filozoficznej nie tylko przez

<sup>13</sup> W tej postawie Uczzonego-Obywatela-Polaka bardzo przypominał K. Twardowskiego. Zwraca także uwagę powinowactwo światopoglądowe — choć pisał o personalizmie (W. Stern, W. v. Humboldta), to nie dotykał niemal zupełnie personalizmu pedagogiki katolickiej, pomimo jej wyraźnej obecności w całej pedagogice tamtej epoki (F. de Hovre).

<sup>14</sup> J. Materne (Materne, 2004, s. 137-138) wskazuje na bliskość koncepcjom F. Schleiermachersa, W. Diltheya, H. Nohla, T. Litta, E. Sprangera, W. Flitnera. Bez wątplenia K. Sośnicki w swoich pracach doksograficznych sięgał po metodę hermeneutyczną, lecz nie można go łączyć, jak to robi Materne, z kierunkiem pedagogiki hermeneutycznej. Była to niewątpliwie pedagogika filozoficzna, której konstrukcję strukturalną opracował Sośnicki w artykule pod takim tytułem zamieszczonym w *Nowej Szkole* z 1946 r.

<sup>15</sup> Na powiązanie Sośnickiego z aksjologicznie zorientowaną pedagogiką kultury zwracają uwagę m.in. K. Olbrycht (Olbrycht, 2002) oraz H. Gajdamowicz, w artykule: *K. Sośnicki — Twórca pedagogiki aksjologicznej*.

<sup>16</sup> Milerski, Śliwowski, 2000, s. 67, hasło: filozofia wychowania. W wartościowym artykule przeglądowym omawiającym historyczne i współczesne rozumienie filozofii wychowania znajduje się również adekwatna prezentacja stanowiska Sośnickiego dotycząca pedagogiki filozoficznej (aczkolwiek pominięto Nawroczyńskiego). Autorzy doszli jednak do niepoprawnej konkluzji utożsamiającej filozofię wychowania i pedagogikę ogólną, powołując się na nieprecyzyjne hasło z leksykonu. Por. Jakubiak, Leppert, 2003, s. 223-239.

podanie jej definicji, ale także przez systematyzowanie obszarów, w których ona się przejawia. Jej ogólność miała polegać na tym, że była swoistym systemem systemów (Sośnicki, 1998, s. 101). Koncentracja pedagogiki filozoficznej na badaniu problemów, odkrywaniu reguł sensu i osadzeniu jej w określonym horyzoncie ontologicznym zbliża stanowisko Sośnickiego do kategorii, jaką wprowadziła B. Skarga, mianowicie formacji intelektualnej (Skarga, 2005, s. 22-23). Projekt Sośnickiego zmierzał do wyjścia poza i ponad pojedyncze systemy pedagogiczne, do stworzenia mapy problemów obecnych w tych systemach, ich systematyzacji w oparciu o miarodajny opis i wydobywania sensów zakodowanych w tych systemach przez ich wyjaśnienie. Walorem tej koncepcji było również uchwycenie ich dynamiki dzięki powiązaniu ze sobą analiz historycznych i filozoficznych.

Inspirujący dla współczesnych badaczy jest również ten fragment opisu pedagogiki filozoficznej, w którym omawia on badanie przesłanek metodologicznych, bowiem jego zdaniem istnieje zależność między stosowanymi metodami a uzyskanymi wynikami<sup>17</sup>. Sadowienie pedagogiki filozoficznej jako dyscypliny pogranicza musi sugerować potrzebę albo wykorzystania istniejących metod w ramach poszczególnych dyscyplin, albo potrzebę wypracowania metod swoistych dla niej samej. Dotychczasowy redukcjonizm pedagogiki filozoficznej do filozofii, a pedagogiki historycznej do historii skutkuje również redukcją narzędzi metodologicznych i pewną jednostronnością analiz.

Pedagogika filozoficzna w poglądach Sośnickiego podejmuje również trudny problem analizy pojęć, jakie występują w różnych stanowiskach, kierunkach czy systemach pedagogicznych. Największa rozbieżność występuje między tzw. pedagogiką przeżywaną i pedagogiką filozoficzną, bowiem jedna czerpie z języka potocznego, druga zaś konstruuje system pojęć w sposób w pełni świadomy i sformalizowany. Wieloznaczność pojęć języka potocznego jest tak wielka, że ich komparatystyka wydaje się wręcz niemożliwa. Analiza aparatury pojęciowej pozwala jednak ocenić stan zaawansowania teoretycznego danej doktryny czy myśli pedagogicznej i w tym sensie jest według Sośnickiego składnikiem dziedziny badań, jaką jest pedagogika filozoficzna. Nie oznacza to jednak zamknięcia tej pedagogiki w hermetycznym świecie abstrakcji, wręcz przeciwnie — Sośnicki domaga się opisu i interpretacji praktyki pedagogicznej z wykorzystaniem narzędzi, jakich dostarcza pedagogika filozoficzna.

Wspólny korzeń, jakim była Szkoła Lwowsko-Warszawska, dał dwie nieidentyczne koncepcje pedagogiki filozoficznej i dwa niezależne style narracji naukowej, a jednak można twierdzić, że obaj reprezentują w polskiej historiografii myśli pedagogicznej pewne wspólne elementy, do których zaliczam kategorię realizmu, filozoficzno-pedagogiczne ugruntowanie badań historycznych, zaangażowanie pedagogiki w życie społeczne, ideę pluralizmu celów wychowania, koncepcję czynności i wytworów jako podstawy życia duchowego, wyjście poza pozytywistyczną idiografię i sięganie po komparatystykę. Jak słusznie zauważyła T. Hejnicka-Bezwińska, osiągnięcia na polu pedagogiki historycznej i filozoficznej Nawroczyńskiego i Sośnickiego: „można by potraktować

---

<sup>17</sup> Podobne konkluzje prezentowałem w odniesieniu do badań z zakresu historiografii pedagogicznej, gdzie sposób porządkowania tych samych źródeł — chronologiczno-problemowy i problemowo-chronologiczny prowadzi do zupełnie różnych wyników (Sztobryn, 1993, s. 67).

jako ostatni głos pokolenia «sprawiedliwych», którzy usiłowali ratować filozoficzność, teoretyczność i historyczność tradycyjnej pedagogiki humanistycznej” (Hejnicka-Bezwińska, 2010, s. 387), ale jednocześnie ich osiągnięcia i otwarcia są dla protagonistów punktem odniesienia ich własnej twórczości, a dla antagonistów elementem krytyki i temporalnej komparatystryki.

## Bibliografia

- Chmaj L. (1963). *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. Warszawa: PZWS.
- Czeżowski T. (1992). Uczniowie o nauczycielu. W: K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*. Warszawa: WSiP.
- Gajdamowicz H., K. Sośnicki — *Twórca pedagogiki aksjologicznej*, [http://dydaktyka.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2012/01/2010\\_Gajdamowicz1.pdf](http://dydaktyka.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2012/01/2010_Gajdamowicz1.pdf), s. 1-8, dostęp z dnia 06.03.2014.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1995). Konsekwencje a-historyczności pedagogiki. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.). *Pedagogika ogólna. Tradycja — terażniejszość — nowe wyzwania*. Bydgoszcz: Wyd. WSP.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2010). Profesor Bogdan Suchodolski — „Moja pedagogika”. W: S. Sztobryn, E. Łatacz, J. Sztobryn-Bochomska. *Filozofia wychowania w XX wieku*. T. 3. Łódź: Wyd. UŁ.
- Jadczak R. (1992). Wstęp. W: K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*. Warszawa: WSiP.
- Jakubiak K., Leppert R. (2003). Sposoby rozumienia „filozofii wychowania” w polskiej pedagogice XIX i XX wieku. W: S. Sztobryn, B. Śliwerski (red.). *Idee pedagogiki filozoficznej*. T. 1. Łódź: Wyd. UŁ.
- Kotakowski L. (1950). Kilka uwag w sprawie Przeglądu Filozoficznego. *Nowe Drogi*, nr 2.
- Materne J. (2004). Pedagogika Kazimierza Sośnickiego i Romany Miller na tle zachodniemieckiej nauki o wychowaniu. Zarys zagadnienia. W: E. Rodziewicz, K. Rzedzicka, E. Zalewska (red.). *Gdańskie rodowody pedagogiczne. Geneza. Kontynuacje. Przemieszczenia znaczeń wychowawczych*. Gdańsk: Wyd. UG.
- Milerski B., Śliwerski B. (2000). *Pedagogika. Leksykon*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Nawroczyński B. (1913). Sąd-wytwór. *Przegląd Filozoficzny*, z. 4.
- Nawroczyński B. (1928). Główne prądy w pedagogice współczesnej. *Rocznik Pedagogiczny*, seria 2, tom 3.
- Nawroczyński B. (1947). *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*. Kraków-Warszawa: Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i SKA.
- Nawroczyński B. (1987). *Dzieła wybrane*. T. 1. Warszawa: WSiP.
- Olbrycht K. (2002). *Prawda dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Ruch Filozoficzny* (1911). <http://www.wbc.poznan.pl/dlibra/publication?id=135056&tab=3>, dostęp z dnia 04.04.2014.
- Skarga B. (2005). *Granice historyczności*. Warszawa: Wyd. IFiS PAN.
- Sobański J. (1994). Skazany na zapomnienie. Szkic poświęcony pamięci profesora Ludwika Jaxy-Bykowskiego. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, nr 3-4.
- Sośnicki K. (1910). Wyjaśnienie i opis w badaniach naukowych. *Przegląd Filozoficzny*, z. 1-2.
- Sośnicki K. (1998). O pojęciu pedagogiki filozoficznej. W: S. Wołoszyn. *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. T. 3, ks. 2. Kielce: „Strzelec”.
- Stachowski R. (2000). *Historia współczesnej myśli psychologicznej. Od Wundta do czasów najnowszych*. Warszawa: Wyd. Naukowe „Scholar”.



- Szmyd K. (2003). *Twórcy nauk o wychowaniu w środowisku akademickim Lwowa (1860-1939)*. Rzeszów: Wyd. URz.
- Sztobryn S. (1993). Historia doktryn pedagogicznych – niepokoje interpretacyjne. W: T. Jałmużna, I. i G. Michalscy (red.). *Metodologia w badaniach historii wychowania*. Łódź.
- Twardowski K. (1992). O pojęciu wychowania. W: K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*. Warszawa: WSiP.
- Woleński J. (2013). *Lvov-Warsaw School*. <http://plato.stanford.edu/entries/lvov-warsaw/>, dostęp z dnia 06.03.2014.
- Żukowska Z. (2007). Miejsce filozofii wychowania w ogólnym dorobku naukowym profesora Stefana Wołoszyna. W: S. Sztobryn, M. Miksza (red.). *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*. T. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

#### Summary

### **Research in the Field of History of Upbringing in the Oeuvre of Bogdan Nawroczyński and Kazimierz Sośnicki The Precursors of Contemporary Historiography of Pedagogical Thought**

The article presents characteristics of research in the field of pedagogical historiography of B. Nawroczyński and K. Sośnicki, who acquired basic competence and academic degrees under the care of K. Twardowski. His theory of activity and works was the basis for the pedagogical historiography of B. Nawroczyński. In the case of K. Sośnicki affinity with the Master is visible in the methodological and logical direction of research. Both academics constructed philosophical pedagogy in the spirit of K. Twardowski, the integral part of which were temporal analyses.

**Key words:** pedagogy, philosophy of upbringing, the history of pedagogical thought, Bogdan Nawroczyński, Kazimierz Sośnicki, Lwów-Warsaw school of logic, Kazimierz Twardowski