

Teresa Hejnicka-Bezwińska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## Kulturowe uwarunkowania włączenia pedagogiki w zakres zainteresowań Szkoły Lwowsko-Warszawskiej

W artykule zostały przedstawione kulturowe uwarunkowania, które miały znaczenie dla procesu włączenia pedagogiki w strukturę Uniwersytetu Lwowskiego. Najważniejsze z nich to: 1) uzyskanie względnej autonomii przez uniwersytety w Galicji na przełomie XIX i XX wieku, 2) związek polskich uczonych z uniwersytetami obszaru niemieckojęzycznego, 3) społeczna potrzeba kształcenia nauczycieli dla narodu polskiego pozbawionego swojego państwa, 4) wizja uniwersytetu, filozofii, nauk humanistycznych oraz pedagogiki i praktyki kształcenia nauczycieli Kazimierza Twardowskiego jako twórcy Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Próba rekonstrukcji genezy pedagogiki ujawnia także pola sporów o dyscyplinaryzację i instytucjonalizację pedagogiki w strukturach uniwersytetu. Jednak bez tej wiedzy niemożliwe jest zadanie pytania o rozwój pedagogiki w Polsce oraz ewolucję jej związku z praktyką edukacyjną.

**Słowa kluczowe:** pedagogika, dyscyplinaryzacja i instytucjonalizacja pedagogiki, formacja intelektualna, nauki humanistyczne, pedologia, praktyka edukacyjna

Nawet tam, gdzie (...) życie doznaje burzliwych przemian,  
Wśród rzekomej zmienności wszelkich rzeczy  
Potrafi przetrwać o wiele więcej z minionej epoki,  
Niż ktokolwiek sobie to uświadamia,  
I łącząc się z tym, co nowe, tworzy nowe znaczenie  
(Gadamer, 2004)

### Wprowadzenie

Zorganizowanie konferencji na temat *Pedagogika w Szkole Lwowsko-Warszawskiej* odczytuję jako wyraz zainteresowania historią pedagogiki, o której napisanie dopominało się wielu polskich uczonych. W Polsce nie powstał dotąd żaden podręcznik historii pedagogiki, chociaż potrzebę jego napisania kilku pedagogów wskazywało, między innymi Bogdan Suchodolski, Stefan Wołoszyn, Sławomir Sztobryn, a także pisząca ten tekst.

W pedagogice niemieckiej problematyka historii pedagogiki ma należyty sobie status i uznanie, a do czołowych przedstawicieli historii pedagogiki należą: Friedrich Paulsen (1846-1908), Albert Reble (1910-2000), Wolfgang Ritzel (ur. w 1913 r.), Winfried Böhm (ur. w 1938 r.) i wielu innych, dla których historia pedagogiki nie stanowiła głównego obszaru zainteresowań badawczych.

Podtytuł *Źródła – kontynuacje – uczeni*, tworząc ramy dla tej debaty, nie narzuca redukcji rozważań do rekonstrukcji poglądów twórcy szkoły Kazimierza Twardowskiego i innych przedstawicieli oraz kontynuatorów tej wspólnoty intelektualnej. Obecność w tej wspólnocie filozofów i przedstawicieli różnych dyscyplin humanistycznych sprawiła, że już znacznie wcześniej Szkołą Lwowsko-Warszawską zainteresowali się filozofowie i psychologowie. Do ich rekonstrukcji oraz debat warto sięgnąć, chociaż nie są one dokonywane z perspektywy poznawczej właściwej pedagogice jako dyscyplinie naukowej i praktyce edukacyjnej. Obecność pedagogów, pedagogiki i pedagogii w formacji intelektualnej<sup>1</sup> nazwanej Szkołą Lwowsko-Warszawską, chociaż mało rozpoznana, może – w moim przekonaniu – wnieść nowe elementy do wiedzy o tym fenomenie kulturowym.

Filozofowie toczą dotychczas spory o to, czy omawiana wspólnota intelektualna wyczerpuje wszystkie znamiona „szkoły”. Ten fakt usprawiedliwia zatem poszukiwanie także innych kategorii pojęciowych w debatach o tym fenomenie. Mówienie o fenomenie Szkoły Lwowsko-Warszawskiej jako formacji intelektualnej staje się natomiast uzasadnione w świetle tego, co napisała Barbara Skarga, a co w przypisie zostało przeze mnie przywołane i zacytowane. Z tego powodu skłonna jestem bronić stwierdzenia, że namysł nad fenomenem Szkoły Lwowsko-Warszawskiej w perspektywie poznawczej właściwej historii pedagogiki i praktyki edukacyjnej może być bardziej owocny przy zastosowaniu kategorii pojęciowej formacji intelektualnej.

Przyjmując zatem, że tym, co wyróżnia filozofów i przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych należących do Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, jest formacja intelektualna, poszukiwać będę głównie odpowiedzi na dwa pytania:

- Jakie kulturowe uwarunkowania oraz szczególne przesłania narodowe (szczególne wyzwania, potrzeby, wizje i dążenia oraz interesy wielomilionowego narodu – zamieszkującego środek Europy – lecz po-

<sup>1</sup> Kategoria pojęciowa „formacji intelektualnej” wydaje się szersza niż kategoria pojęciowa „szkoły”. Barbara Skarga skłonna jest stosować tę kategorię pojęciową jako nazwę wskazującą nie na jakąś jedną teorię czy jedną dziedzinę twórczości ludzkiego umysłu, ale dla nazwania całości „tego, co można by nazwać rzeczywistością teoretycznego myślenia. Wydaje się bowiem rzeczą niewątpliwą, że w każdym okresie historycznym w rzeczywistości tej panują specyficzne dla tego okresu prawa, że wyznacza ona pewne pole możliwości, zarówno jeśli chodzi o przedmioty spostrzegane, a więc o zakres empirycznego doświadczenia, jak i teoretycznego ich opracowania. Relacje, które człowiek dostrzega i usiłuje wyłomaczyć, układają się w swoisty porządek, zgodny z ontologiczną wizją świata i systemami wartości. Pojęcie formacji przeciwstawia się dążeniom do deontologizacji i deakcjologizacji myślenia teoretycznego, przeciwnie, każe uznać w tych dążeniach cechy charakterystyczne określonej formacji właśnie, jaką np. tworzył pozytywizm. Pojęcie to rodzi się na podstawie obserwacji faktu znanego każdemu historykowi, że oto nawet w dyskutujących ze sobą obozach tego samego czasu można dostrzec rysy wspólne, że dany tekst, nawet nieznanego autora, można nieomal bezbłędnie odnieść do tej, a nie innej epoki, że styl wypowiedzi, mimo merytorycznych różnic, jakie dzielą, pozostaje taki sam, że takie, a nie inne sposoby wyjaśniania i dowodzenia są uznawane przez autorów tekstów za naukowe. Próba zatem określenia formacji intelektualnej jest próbą nadania sensu teoretycznej działalności ludzkiej, ale nie z punktu widzenia aktualnych perspektyw badawczych, lecz zgodnie z jej ówczesnymi intencjami” (Skarga, 1987, s. 23-24).

zbawionego suwerenności państwowej) uzasadniają powstanie oraz rozwój Szkoły Lwowsko-Warszawskiej jako pewnej praktyki akademickiej?

– Co do rozwoju pedagogiki i praktyki edukacyjnej w Polsce wniosła formacja intelektualna charakteryzująca przedstawicieli Szkoły?

1. Jakie kulturowe uwarunkowania oraz szczególne przesłania narodowe uzasadniają powstanie oraz rozwój Szkoły Lwowsko-Warszawskiej jako pewnej praktyki akademickiej (formacji intelektualnej)?

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o genezę i czynniki sprawcze powstania i rozwoju szkoły oraz formacji intelektualnej wymienionej w tytule nie można pominąć pewnego kontekstu kulturowego obejmującego takie kwestie, jak:

- 1) ideologia świata nowoczesnego, będąca projektem zmiany kulturowej podporządkowanej realizacji oświeceniowej idei postępu;
- 2) kryzys filozofii tradycyjnej (filozofii systemów) oraz podjęcie próby jego przezwyciężenia poprzez uruchomienie namysłu nad warunkami wyodrębniania się nauk humanistycznych z filozofii i budowaniem nowych relacji filozofii z każdą dyscypliną naukową;
- 3) Humboldtowska reforma uniwersytetu przejęta przez inne uniwersytety europejskie, także uniwersytety w Galicji (Lwów i Kraków);
- 4) szczególna sytuacja narodu polskiego (przede wszystkim jego elit intelektualnych), ujawniająca się w swoistym poczuciu misji i odpowiedzialności za utrzymanie/podtrzymanie tożsamości narodowej w warunkach braku struktur państwa polskiego oraz przygotowania ludzi do odzyskania niepodległego państwa polskiego i zbudowania struktur państwa demokratycznego zdolnego do sprostania wyzwaniom procesów modernizacyjnych w cywilizacji euroamerykańskiej.

Szczegółowy opis tych uwarunkowań musi zostać oczywiście pominięty z powodu ograniczonej liczby stron, jaką może mieć artykuł. Ich zasygnalizowanie jednak wydaje się konieczne oraz zaakcentowanie, że uwarunkowania te mieszczą się w różnych układach i dziedzinach kultury, z których najważniejszymi są: idee i ideologie – nauka – polityka – tradycja i dziedzictwo kulturowe. Idąc innym tropem, można by skoncentrować się na ludziach – strukturach – instytucjach. I tym tropem podążę.

Przypomnę, że ponad 100 lat minęło od powołania Kazimierza Twardowskiego w roku 1895 na stanowisko profesora Uniwersytetu Lwowskiego i objęcia Katedry Filozofii. Nie będzie chyba przesadą, gdy za niektórymi uczonymi nazwę Profesora ojcem polskiej filozofii współczesnej. Przejęta przez niego od Franza Brentano (1838-1917) koncepcja przezwyciężenia kryzysu filozofii tradycyjnej poprzez powiązanie jej z naukami szczegółowymi<sup>2</sup> skutkowało odrzuceniem problemów metafizycznych (metafizyki jako działu filozofii).

<sup>2</sup> Wcześniej ta myśl była obecna i rozwijana także przez twórcę pedagogiki w obszarze niemieckojęzycznym – Johanna Friedricha Herbarta (1776-1841), a o przejęciu tej koncepcji od Brentano przez Twardowskiego mówi między innymi praca Janusza Czerny (1990).

To samoograniczenie i redukcja przedmiotu badań współczesnej filozofii powiązane było z przyjęciem kilku założeń wraz z wynikającymi z nich dyrektywami. Oto one:

1. Nie można wykluczyć żadnego z problemów jako niemożliwego do badania.
2. Warunkiem wstępnym jest jednak jego należyte sformułowanie w języku jasnym i zrozumiałym.
3. Tylko jasno sformułowana teza może być poddana weryfikacji.
4. Filozofia i nauki szczegółowe muszą być neutralne światopoglądowo, ale powinny wspierać krytyczne myślenie, nie stronić od ujawniania kontekstu światopoglądowego różnych praktyk społecznych (w tym także praktyk naukowych).
5. Filozofia i nauki szczegółowe mogą i powinny przyczynić się do upowszechniania wśród ludzi bardziej racjonalnego stosunku do świata.

W tym ostatnim postulatcie odnajdujemy echo oświeceniowej ideologii podporządkowanej skutecznej realizacji oświeceniowej idei postępu. Idea ta oparta była na założeniu o linearnym rozwoju cywilizacji oraz przekonaniu, że kryterium postępu stanowi stopień opanowywania wszelkiej żywiołowości, ponieważ wierzone, że rozum i rozumność człowieka jest gwarantem tego, iż wszelkie porządkowanie (szczególnie wsparte badaniami naukowymi) nie tylko służyć będzie czynieniu człowieka i świata bardziej racjonalnym, ale także bardziej etycznym, co zdecydowanie powiększy bilans na korzyść „szczęścia” – niezależnie od tego, jak to pojęcie będziemy pojmować.

Jestem przekonana, że dobrym udokumentowaniem zasług Twardowskiego dla tworzenia środowiska naukowego polskiej humanistyki będzie wymienienie nazwisk najbardziej znanych jego uczniów wraz z podaniem dyscypliny naukowej, w której ten wkład jest doceniany oraz ośrodki akademickie, z którymi związana była ich działalność (Okoń, 2000, s. 454)<sup>3</sup>. Oto oni:

- Jan Łukasiewicz (1878-1956) – logika (Lwów, Warszawa, Dublin);
- Tadeusz Kotarbiński (1886-1981) – filozofia, logika i prakseologia (Warszawa, Łódź);
- Kazimierz Ajdukiewicz (1890-1963) – logika, metodologia (Lwów, Warszawa, Poznań);
- Zygmunt Zawirski (1882-1948) – filozofia i logika (Poznań, Kraków);
- Tadeusz Czeżowski (1889-1981) – logika i filozofia (Wilno, Toruń);
- Roman Ingarden (1893-1970) – filozofia i estetyka (Kraków);
- Izydora Dąmbska (1904-1983) – filozofia i logika (Lwów, Warszawa, Poznań, Kraków)
- Władysław Witwicki (1878-1948) – psychologia i filozofia (Warszawa);
- Stefan Błachowski (1889-1962) – psychologia, pedagogika i filozofia (Lwów, Poznań, Wilno);
- Stefan Baley (1885-1952) – psychologia, medycyna, psychiatra (Warszawa);
- Mieczysław Kreutz (1893-1971) – psychologia (Lwów, Wrocław, Warszawa);

---

<sup>3</sup> Lista została poprawiona (dotyczy to Stefana Błachowskiego, przy którym dodałam, że był także psychologiem oraz skorygowałam jego miejsce pracy) i uzupełniona o trzy ważne dla rozwoju pedagogiki nazwiska (Kazimierz Sośnicki, Stefan Baley, Mieczysław Kreutz).

- Bogdan Nawroczyński (1882-1974) – pedagogika (Warszawa);
- Kazimierz Sośnicki (1883-1976) – pedagogika (Lwów, Toruń, Gdańsk);
- Władysław Szumowski (1875-1954) – medycyna, filozofia (Lwów, Kraków);
- Juliusz Kleiner (1886-1957) – historia i teoria literatury (Lwów, Lublin, Kraków);
- Manfred Kridl (1882-1957) – historia i teoria literatury (Bruksela, Wilno, Nowy Jork);

Uzupełniając listę stworzoną przez Wincentego Okonia, dodałabym za Janem Woleńskim (1985, s. 16 i 17) do Szkoły Lwowsko-Warszawskiej jeszcze następujące osoby: Hersch Bad, Bronisław Bandrowski, Ryszard Gansiniec, Mieczysław Gębarowicz, Salomon Igiel, Ludwik Jaxa-Bykowski, Stanisław Kaczorowski, Jerzy Kuryłowicz, Stanisław Łempicki, Zygmunt Łempicki, Ostap Ortwin, Franciszek Smolka, Daniela Tennerówna (później Gromska), Mieczysław Treter.

Jako pierwsi dysertacje doktorskie napisane pod kierunkiem Twardowskiego obronili Władysław Witwicki (psycholog) i Jan Łukasiewicz (logik). Prawie wszyscy (wymienieni na obydwu listach) pracowali jako nauczyciele gimnazjum, a ponad połowa kontynuowała karierę akademicką. Zasadniczy wkład w rozwój pedagogiki i jej wejście w struktury akademickie wnieśli: Ludwik Jaxa-Bykowski, Bogdan Nawroczyński, Kazimierz Sośnicki.

Ta lista pokazuje, że mamy do czynienia nie tyle ze szkołą naukową, ale formacją intelektualną, której wkład w powstanie i rozwój polskiej humanistyki akademickiej trudno byłoby zakwestionować, biorąc pod uwagę fakt, że uczniów Twardowskiego znajdujemy na wszystkich polskich uniwersytetach, które powstały w II Rzeczypospolitej. Wielu z nich dożyło do wielkiej zmiany pokoleniowej w humanistyce polskiej, z którą mieliśmy do czynienia na przełomie lat 60. i 70. XX wieku<sup>4</sup>. Teresa Rzepa i Bartłomiej Dobroczyński – przyjmując perspektywę poznawczą współczesnej psychologii – piszą o nich tak:

Mimo że uczniowie Twardowskiego mieli niemal na co dzień do czynienia z prawdziwym wzorem Mistrza – uczonego, pedagoga, organizatora – integrującego i przyciągającego do siebie młodych ludzi, nie zdołali powtórzyć jego sukcesu. Z tego powodu, chcąc, nie chcąc, psychologiczną Szkołę Lwowską należy nazwać „szkołą zamarnowanych szans” (Rzepa, Dobroczyński, 2009, s. 175).

Z tą tezą skłonna byłabym polemizować, przyjmując perspektywę poznawczą historii pedagogiki. Rekonstrukcje narracyjne rozwoju pedagogiki zaprezentowane przeze mnie we wcześniej napisanych tekstach dowodzą, że raczej można by było udowodnić, iż wymiana pokoleniowa, która dokonała się w pedagogice polskiej na przełomie lat 60. i 70., zmarginalizowała (właściwie usunęła) formację intelektualną pedagogiki nie tylko wpisaną w Szkołę Lwowsko-Warszawską, ale także formację pedologiczną<sup>5</sup>, ponieważ żadna z tych

<sup>4</sup> Jest to zmiana, którą opisywałam w wielu pracach, akcentując następujące jej elementy: 1) wymiana pokoleniowa pedagogów – twórców polskiej pedagogiki pierwszej połowy XX w., 2) powstanie na przełomie lat 60. i 70. tzw. „naukowej pedagogiki socjalistycznej”, czyli pedagogii wyniesionej do rangi dominującej i uznawanej za jedyną pedagogikę obowiązującą w praktyce kształcenia nauczycieli i pedagogów, 3) radykalna zmiana modelu kształcenia nauczycieli i pedagogów zapoczątkowana w latach 70., 4) wdrożenie reformy oświatowej w celu wprowadzenia tzw. dziesięcioletki od 1973 r.

<sup>5</sup> „pedologia, nauka o dziecku; wyodrębniła się i rozwijała w 1. poł. XX w., obejmując swym zakresem całość problematyki związanej z rozwojem psychicznym i fizycznym dziecka, a także zastosowaniem tej wiedzy do zagadnień wychowania i nauczania;

formacji intelektualnych nie wpisywała się w model pedagogiki i praktyki oświatowej ZSRR. Pisałam dość szeroko o tym, że naturalne procesy wymiany pokoleniowej zostały mocno wsparte zastosowaniem narzędzi przemocy politycznej i administracyjnej, dzięki czemu usunięte zostały z życia akademickiego wymienione formacje intelektualne. Ten fakt sprawił, że pedagogika polska mogła zostać zdominowana przez tzw. „naukową pedagogikę socjalistyczną”. Trwania formacji intelektualnej Szkoły Lwowsko-Warszawskiej w strukturach akademickich do lat 70. i jej przetrwania na marginesie — jak powiada Kwaśnica (1992) oraz aktywnego udziału w przewycięzaniu kryzysu pedagogiki po odrzuceniu tzw. „naukowej pedagogiki socjalistycznej” na skutek transformacji ustrojowej — nie nazwałabym „zmarowaniem szans”. Wydaje się jednak, że nie doszło — tak jak to miało miejsce w psychologii — do powstania takiej wspólnoty intelektualnej w zakresie pedagogiki, że można by ją nazwać szkołą, ale o tym będzie w drugiej części niniejszego artykułu.

Można natomiast udowodnić, że transformacja ustrojowa zakończona przyjęciem konstytucji w 1952 roku, sankcjonującej epokę Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (zmianę nazwy poprzez odrzucenie II RP), która wygenerowała zmianę kulturową przejścia od *kultury demokratycznej i rynkowej* do *kultury realnego socjalizmu* (Sztompka, 2002, s. 279) spowodowała, że ten nurt uprawiania pedagogiki, który swoją genezę ma w Szkole Lwowsko-Warszawskiej, został (bo musiał zostać) zmarginalizowany, odrzucony i zapoznany<sup>6</sup>, a jego twórcy, kontynuatorzy i zwolennicy utracili szansę uczestniczenia w rozwoju pedagogiki polskiej. A to jest jednak chyba zupełnie coś innego.

## 2. Co do rozwoju pedagogiki i praktyki edukacyjnej w Polsce wniosła formacja intelektualna reprezentująca przedstawicieli Szkoły?

Najpierw jednak musimy sobie uświadomić, że działalność Kazimierza Twardowskiego zaczyna się w warunkach nieistnienia państwa polskiego na mapach świata. Dwa uniwersytety w Galicji pod zaborem austriackim (w Krakowie i Wilnie) miały względną autonomię i mogły kształcić ludzi, z którymi będzie można wiązać nadzieję na włączenie się w dzieło podtrzymywania tożsamości narodowej Polaków pod zaborami oraz przygotowanie ludzi wykształconych do stworzenia państwa (kiedy to będzie możliwe). Wiedziano też, że zadaniem suwerennego państwa polskiego będzie podjęcie próby nadrobienia opóźnień cywilizacyjnych i skutecznego włączenia państwa i społeczeństwa w procesy modernizacyjne Europy i świata nowoczesnego.

W tym kontekście może stać się zrozumiałe zaangażowanie Kazimierza Twardowskiego w proces tworzenia nowej formacji filozoficznej, o którym tak wspomina jeden z wielkich jego uczniów:

---

jej powstanie wiązało się ze wzrostem zainteresowania sytuacją społeczną dziecka i jego prawami oraz z rozwojem badań eksperymentalnych w dziedzinie psychologii rozwojowej; upatrując podstawy wszelkiej działalności wychowawczej w psychologii jednostki, psychologia wywarła znaczny wpływ na koncepcje pedagogiczne tego okresu (→ naturalizm pedagogiczny) oraz przyczyniła się do wykorzystania zdobyczy eksperymentalnej psychologii dziecka w szkołach i instytucjach wychowawczych. Termin pedagogia wprowadził amerykański badacz O. Chrisman (1893); w Europie pionierami byli: A. Binet, E. Claparède i polski psycholog J. Joteyko, założycielka Międzynarodowego Fakultetu Pedagogicznego w Brukseli (1912)” (*Leksykon PWN. Pedagogika*, 2000, s. 159).

<sup>6</sup> Używam dość archaicznego wyrażenia „zapoznany”, aby podkreślić celowe działanie wynikające z zakwestionowania wartości (założeń, uzasadniających ten nurt pedagogicznego myślenia) i woli zdeprecjonowania jego twórców, kontynuatorów i zwolenników.

Linia dotychczasowa żywota profesora Twardowskiego — to obraz rezygnacji z wielkiej kariery naukowej w środowisku niemieckim i poświęcenie swych sił sprawie nauczania nauczycieli w Polsce. Dalszy krok ofiary — to rezygnacja z rozkoszowania się finezjami zagadnień spekulatywnych i oddanie się w zamian prozaicznej robocie u podstaw w społeczeństwie jednocześnie zaniedbanym, wynaturzonym i krnąbrnym. W końcu — wzięcie bezpośrednie na siebie robienia porządków w gromadzie ludzkiej, nie mającej tradycji poprawnego współdziałania (Kotarbiński, 1958, s. 898).

Możemy jeszcze zauważyć, że kontakt Twardowskiego z filozofią świata zachodniego pozwolił mu dostrzec, że wiek XIX zaowocował kryzysem filozofii klasycznej, będącej filozofią wielkich systemów filozoficznych. Nie oznacza to jednak końca ani filozofii, ani problemów filozoficznych, ani filozofowania. Twardowski nową szansę dla filozofii widzi w związkach filozofii z naukami, które z niej się wyłaniają i próbują określić swoją autonomiczną tożsamość naukową (Czerny, 1990). Przeciwstawia się natomiast zdecydowanie tej szczególnej odmianie filozofii, którą nazywa „filozofią słowiańską”. Szczególnie krytycznie odnosi się do charakterystycznego dla tej filozofii obciążenia mesjanizmem, mistycyzmem, cierpiętnictwem i inne. Ostro przeciwstawia się też takiemu językowi i stylowi mówienia w filozofii i nauce, który charakteryzuje kwiecistość, napuszonosc, zagmatwanie, swoiste „pomieszanie z poplątaniem” (brak logiki i odpowiedzialności za to, co zostaje powiedziane).

W specyficznym polskim uwarunkowaniu znajdujemy dzisiaj usprawiedliwienie tego, że do dzisiaj filozofowie toczą spory o wpisanie dorobku tego uczonego w określony kierunek filozofii współczesnej. Jedni podkreślają związek filozofii Twardowskiego z filozofią analityczną, inni z neopozytywizmem. Pozostawiając ten spór filozofom, skoncentruję się przede wszystkim na jego wkładzie w budowanie podstaw dla procesu włączenia w struktury akademickie dwóch nauk szczegółowych — psychologii i pedagogiki. Troska o formację obydwu tych dyscyplin naukowych (ich dyscyplinaryzację i instytucjonalizację) związana była z przekonaniem, że rozwój tych dyscyplin naukowych oraz włączenie ich w struktury akademickie polskich uniwersytetów dobrze będzie służyło realizacji oświeceniowej idei postępu poprzez doskonalenie instytucji edukacyjnych, w których zasadniczą rolę przypisywano nauczycielowi, dodajmy — wszystkim szczeblom kształcenia (od szkoły elementarnej do kształcenia ludzi nauki włącznie). To przekonanie uzasadniało, że prof. Twardowski i jego uczniowie tak wielką wagę przywiązywali do etosu akademickiego oraz kształcenia nauczycieli.

Jak już wcześniej powiedziałam (a potwierdza to lista jego uczniów), możemy mówić o wkładzie Kazimierza Twardowskiego nie tylko w rozwój nowej formacji filozoficznej, ale także w rozwój nowej formacji intelektualnej dla uprawiania humanistyki w strukturach uniwersyteckich. Sam pisze o tym jako swoim zobowiązaniu wobec mistrza — Franciszka Brentano:

(...) czułem się powołany, by sposób filozofowania, jakiego nauczyłem się od Franciszka Brentano zbliżyć moim rodakom, a w szczególności młodzież akademicką wprowadzić w ducha i metodę tej filozofii (Twardowski, 1992, s. 29).

Najważniejsze cechy tego sposobu uprawiania filozofii i nauki były następujące:

1. Jasne i wyraźne definiowanie pojęć — dokonywane w oparciu o skrupulatną analizę semantyczną ich zakresu i treści.

2. Precyzyjne i zgodne z zasadami logiki dowodzenie i wyjaśnianie stosowane w formułowaniu hipotez i twierdzeń.
3. Przywiązywanie wielkiej wagi do bezpośredniego kontaktu mistrza z uczniami i uczestniczenia w debatach naukowych.
4. Przywiązywanie dużej wagi nie tylko do tworzenia tego, co uznajemy za wytwór pracy filozofa i uczonego, ale także popularyzacji wiedzy w formie wykładów, podręczników i prac popularnonaukowych.
5. Stawianie wysokich wymagań członkom społeczności akademickiej i bezwzględne ich respektowanie wobec siebie i innych.
6. Neutralność światopoglądowa, wyrażająca się w oddzielaniu od działalności naukowej zaangażowań politycznych i religijnych (teksty zaangażowane Twardowski pisał i wydawał, używając pseudonimu). Neutralność światopoglądowa nie oznacza zatem braku opinii, poglądów i przekonań, nie oznacza też braku zaangażowania w krytykę, obronę i zaangażowane promowanie.

Te reguły i zasady znajdowały uzasadnienie w koncepcji nauki i koncepcji uczonego, które dadzą się odczytać i zrekonstruować z analizy całej działalności Kazimierza Twardowskiego, chociaż nigdzie nie zostały wprost zapisane. Najpiękniej myśl o misji uniwersytetu została wypowiedziana przez Twardowskiego z okazji nadania mu doktoratu *honoris causa* na Uniwersytecie Poznańskim w 1932 roku. Tekst tego przemówienia jest znany pod tytułem *O dostojerństwie uniwersytetu*. Może on być odczytywany jako swoisty testament uczonego, a potwierdza to fakt, iż tekst tego przemówienia został złożony w jego trumnie. Tak mówił o roli nauczyciela akademickiego mistrz Twardowski:

Nauczyciel akademicki jest przede wszystkim sługą prawdy obiektywnej, przedstawicielem jej i głosicielem wśród młodzieży i społeczeństwa. Służba to szczytna i niezmiernie zaszczytna, ale zarazem wymagająca nie tylko odpowiednich kwalifikacji intelektualnych i stosownej wiedzy fachowej, lecz także wielkiego hartu ducha i silnego charakteru (Twardowski, 1992, s. 466-467).

O wierności temu przesłaniu Profesor nie tylko mówił, ale zaświadczył całym swoim życiem i działalnością.

Jestem jednak przekonana, że na dzisiejszym uniwersytecie nie byłoby miejsca dla Kazimierza Twardowskiego, ponieważ nie spodobałby się studentom. Nie żyją już co prawda uczniowie Profesora, których mogliśmy zapytać o to, jakim był nauczycielem akademickim. Jest jednak opis jego zachowań i relacji ze studentami zapisany przez Tadeusza Kotarbińskiego, który cytuję za Wincentym Okoniem. Oto stosowny fragment:

Mąż to był dorodny, imponującej postaci. Budził respekt samą swoją aparycją, gdy sunął samotnie, spokojnym, powolnym krokiem wzdłuż ulic miasta lub długich korytarzy gmachu uniwersyteckiego. Miałby się z pyszna, kto by spośród studentów poważzył się zagadnąć Profesora znieczeka, a bez upoważnienia. Biła od niego wewnętrzna moc, bogata — aż do niebezpieczeństwa bogata — męskość. Wiała od niego potencjalna groza. I ten człowiek, władczy i onieśmielający rzeszę dookoła, stawał się po macierzyńsku niemal opiekuńczym, łagodnie i serdecznie bliskim starszym przyjacielem tych, którzy się garnęli do grona ścisłych jego uczniów, którzy się godzili z własnej chęci na jego przewodnictwo (Kotarbiński, 1965; cyt. za: Okoń, 2000, s. 449).

Cytuję ten opis, aby powiedzieć, że troskę o własne dostojenie i dostojenie uniwersytetu potrafił ten wielki Mistrz i Nauczyciel przekazać także swoim uczniom.

Wincenty Okoń w pracy zatytułowanej *Wizerunki sławnych pedagogów polskich* tę niedocenioną przez pedagogów postać – prof. Kazimierza Twardowskiego – włączył do areopagu uczonych, których wkład w kreowanie pedagogiki i praktyki edukacyjnej nie może zostać zapoznany. Oprócz pedagogów (Antoniego Dobrowolskiego, Mariana Falskiego, Marii Grzegorzewskiej, Sergiusza Hessena, Aleksandra Kamińskiego, Janusza Korczaka, Zygmunta Mysłakowskiego, Bogdana Nawroczyńskiego, Bogdana Suchodolskiego, Kazimierza Sośnickiego) są w tym tomie przypomniane zasługi filozofów (Kazimierz Twardowski, Tadeusz Kotarbiński), psychologów (Jan Władysław Dawid, Stefan Szuman) i jednego językoznawcy (Zenon Klemensiewicz). Obecność w omawianym tomie obydwu filozofów – Kazimierza Twardowskiego i Tadeusza Kotarbińskiego – autor pracy uzasadnia tym, że „poprzez swoje prace i swoją działalność usiłowali zmienić mentalność Polaków” (Okoń, 2000, s. 11). Wśród wymienionych 10 pedagogów znajduje się trzech związanych ze środowiskiem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie. Dwaj z nich – Bogdan Nawroczyński i Kazimierz Sośnicki – to uczniowie mistrza Twardowskiego, a Bogdan Suchodolski w 1938 roku został powołany do kierowania Katedrą Pedagogiki na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie. Warto byłoby pewnie uruchomić namysł nad tym, co łączy, a co dzieli tych trzech wielkich pedagogów, związanych z powstaniem polskiej pedagogiki.

Mistrz i jego uczniowie koncentrowali się na problematyce semiotycznej, problemach logiki oraz metodologii badań naukowych. W ten sposób Profesor, razem ze swoimi uczniami, stworzył bardzo solidne podstawy dla rozwoju humanistyki polskiej, w tym także pedagogiki jako nauki humanistycznej, akcentującej swoją historyczność, związek z kulturą, filozoficzność i teoretyczność oraz krytyczność ideową i ideologiczną.

Działalność Twardowskiego i jego szkoły wiąże się z pierwszym etapem rozwoju pedagogiki w Europie i w Polsce. Etap ten określany jest powszechnie jako etap awansu pedagogiki i w pedagogice europejskiej (głównie rozwijającej się w obszarze niemieckojęzycznym) obejmuje ponad 150 lat, jeżeli za początek pedagogiki europejskiej uznamy dokonania akademickie zaistniałe w obszarze niemieckojęzycznym<sup>7</sup>, które ujawniły się w dziele reformy uniwersytetu (powstania modelu uniwersytetu humboldtowskiego – od nazwiska twórcy koncepcji uniwersytetu w Berlinie), debacie o pedagogice jako dyscyplinie naukowej, której studiowanie stało się możliwe w instytucji uniwersytetu, wreszcie dokonaniach Friedricha Herbart, które znalazły swój wyraz w dziełach podejmujących problematykę filozoficzno-psychologiczno-pedagogiczną oraz praktyce akademickiej kształcenia nauczycieli. Okres pierwszy w rozwoju pedagogiki kończy się wtedy, kiedy dominującym paradygmatem uprawiania pedagogiki stała się pedagogika empiryczna<sup>8</sup>, a więc na przełomie lat 60. i 70. wieku XX.

<sup>7</sup> Koniecznie trzeba zwrócić uwagę na to, że awans pedagogiki polegający na wpisaniu jej w akademickie struktury (uniwersytetu) związany był z jednej strony z upowszechnianiem się nowoczesnego modelu nauki, a z drugiej strony uwikłany w polityczny projekt odbudowywania imperialnej potęgi Niemiec. To skomplikowanie sytuacji starałam się pokazać w podręczniku pedagogiki ogólnej (Hejnicka-Bezwińska, 2008) i innych pracach.

<sup>8</sup> Pedagogika empiryczna to kierunek pedagogiki, zapoczątkowany w XIX w., którego zwolennicy dążą do nadania pedagogice statusu autonomicznej dyscypliny naukowej, oferując gromadzenie, porządkowanie i uogólnianie danych, informacji i wiedzy o celowościowych procesach wychowania i kształcenia traktowanych jako „fakty społeczne”. Badanie ich uwarunkowań oraz stopnia skuteczności stosowanych

W Polsce instytucjonalizacja pedagogiki w strukturach akademickich zaczęła się w zasadzie dopiero w czasach II Rzeczypospolitej.

Pierwsza Katedra Pedagogiki powstała na Uniwersytecie Poznańskim w 1919 roku, a kierowanie nią powierzono Antoniemu Danyszowi (1853-1925)<sup>9</sup>, który wcześniej był profesorem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie. Obok Katedry Pedagogiki powołano też Katedrę Psychologii i Pedagogiki Doświadczalnej, którą powierzono uczniowi Kazimierza Twardowskiego – Stefanowi Błachowskiemu (1890-1962). Formacja intelektualna Szkoły Lwowsko-Warszawskiej miała więc swój udział w instytucjonalizacji pedagogiki w strukturach akademickich II Rzeczypospolitej, szczególnie – oprócz Uniwersytetu Poznańskiego – także na Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie i Katolickim Uniwersytecie Lubelskim.

W praktyce edukacyjnej większe uznanie zdobywali jednak przedstawiciele innego nurtu unaukowania praktyki oświatowej, zwanego pedologią (zdefiniowany w przypisie 5).

Nurt pedologiczny jako nurt psychologii stosowanej miał w Polsce (i nie tylko w Polsce) swoich gorących zwolenników, ale także i krytyków. Jeżeli sięgniemy do historii psychologii i przyjmiemy za jej przedstawicieli, że psychologia w Europie, a dokładniej w Niemczech, zaczyna się od Wilhelma Wundta (Stachowski, 2000), to uczniowie tego twórcy psychologii empirycznej już bardzo różnie realizowali postulatory swego mistrza. Teresa Rzepa i Bartłomiej Dobroczyński (2009, s. 214) stwierdzają, że:

W amerykańskim klimacie intelektualnym, przesiąkniętym funkcjonalizmem i pragmatyzmem, statyczna i niepraktyczna psychologia Wundta właściwie nie miała racji bytu. Szkoda było marnować nakładów, wysiłków i funduszy na psychologiczną „sztukę dla sztuki”. Gospodarka, kultura i społeczeństwo amerykańskie od dawna były nastawione na poszukiwanie takich teorii i odkryć naukowych, które znajdowały swe zastosowanie praktyczne i przekonywały swą przydatnością. Wszystko, cokolwiek proponowali uczeni, ustawicznie testowano przez taki właśnie pryzmat. Propozycje, które okazywały się skuteczne podczas rozwiązywania codziennych problemów, bardzo szybko zyskiwały uznanie i popularność. Nieprzydatne – również szybko odrzucano i zapominano o nich (...). To oczywiście, że atmosfera funkcjonalizmu, przesyciona pragmatycznym duchem, stworzyła odpowiedni *Zeitgeist* sprzyjający narodzinom psychologii praktycznej (stosowanej). Jej przedstawiciele i zwolennicy powoli wprowadzali odpowiednie projekty, propozycje, ustalenia i rozwiązania do świata społecznego: do szkół i placówek wychowawczych, szpitali i przychodni, zakładów pracy, mediów i agencji reklamowych, do wojska, policji, więzień, sądów i prokuratur, do różnych dyscyplin sportowych, przemysłu filmowego, marketingu i akwizycji. Ze względu na nowe procesy i zjawiska, jak m.in. przemieszczanie się ludności ze wsi do miast, powiększenie rynku konsumpcji i usług, rozbudzoną potrzebę kształcenia się, szkolenia i doksztalcania, nowe zawody i nowoczesne sposoby produkcji, ujawniały się niespotykane dotąd potrzeby, oczekiwania i wymogi społeczne. Jednocześnie te gwałtownie postępujące zmiany i towarzyszące

---

technik i oddziaływań pedagogicznych ma sprzyjać odkrywaniu prawidłowości, opisujących i wyjaśniających w sposób pewny rzeczywistość edukacyjną. Naukowe odkrycie związków między zmiennymi niezależnymi i zmiennymi zależnymi stanie się dzięki temu naukową podstawą (dostarczy mocnych przesłanek) dla projektowania praktyki edukacyjnej, tzn. stworzenia technologii kształcenia i wychowania (metodyki wykorzystującej wyniki badań empirycznych i z tego powodu uważanej za niezawodną) (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 495).

<sup>9</sup> Prace Antoniego Danysza sytuują się na pograniczu pedagogiki i historii wychowania, a osadzone są w herbartowskiej tradycji uprawiania pedagogiki.

im wyzwania powodowały negatywne konsekwencje w postaci nieznanych dotąd zaburzeń psychicznych, a także wielu innych problemów i trudności w zakresie codziennego funkcjonowania i przystosowywania się do nowego środowiska kulturowego. Coraz większe nadzieje zaczęto zatem pokładać w psychologii stosowanej. (...) Najważniejszą odpowiedzią ze strony psychologów było zmodyfikowanie edukacji (...).

Działalność pedologów znalazła więc korzystny kontekst kulturowy w Stanach Zjednoczonych. Osiągnięcia pedologów w kulturze amerykańskiej stały się atrakcyjne dla Europejczyków i przyczyniły się do umocnienia takiego nurtu rozwoju nauk społecznych, którego przedstawiciele zamierzają do nadania tym naukom statusu naukowego, przejmując od nauk przyrodniczych kult dla metod empirycznych (eksperymentu i obserwacji), matematyzacji uzyskanych wyników badań oraz szczególnego pojmowania twierdzeń i teorii naukowych wypracowanego w modelu pozytywistycznym, respektującym ścistytyczne zasady wytwarzania wiedzy naukowej. Wiązało się to jednocześnie z tzw. „odfilozoficznieniem”, które dla psychologii i pedagogiki oznaczało osłabienie związków z humanistyką i włączenie się w proces wydzielenia się z humanistyki „nauk społecznych” jako nauk teoretyczno-praktycznych w znaczeniu nadanym „praktyczności nauki” w kulturowym kontekście amerykańskim, a później także specyficznemu rozumieniu „praktyczności nauki”, które spopularyzowali uczeni radzieccy w latach 30. minionego wieku, a narzucone ono zostało po II wojnie światowej we wszystkich państwach włączonych do obozu państw socjalistycznych.

W Polsce do dzisiaj istnieją spory o to, kto jest twórcą pierwszego laboratorium psychologicznego (pracowni psychologicznej). Jedni twierdzą, że był nim Władysław Heinrich (psycholog, historyk filozofii i pedagog), który już w 1898 roku przedstawił swoje wyniki badań eksperymentalnych nad wrażeniami zmysłowymi członkom Akademii Umiejętności w Krakowie, a w spisie wykładów UJ na rok akademicki 1903/1904 znajdujemy informację o istnieniu pracowni psychologicznej kierowanej przez prof. Heinricha. Inni dowodzą, że uruchomiona w 1904 roku pracownia psychologiczna na Uniwersytecie Lwowskim przez Kazimierza Twardowskiego jest pierwszym laboratorium psychologicznym. Spór o pierwszeństwo trwa. Faktem jednak jest, że psychologia akademicka została zdominowana przez uczniów Kazimierza Twardowskiego (lub uczniów jego uczniów), ponieważ oni obejmowali kierowanie katedrami psychologii na uniwersytetach polskich, które powstały w II Rzeczypospolitej (oprócz Uniwersytetu Jagiellońskiego). Informacja ta jest ważna z tego powodu, że w pewnym stopniu wyjaśnia ona również problemy pedologów związane z „wejściem” w struktury akademickie. Były one przy tym większe w odniesieniu do psychologii niż do pedagogiki. Możemy przyjąć, że pedologia z trudem torowała sobie miejsce w strukturach akademickich. Dowodem na to są biografie pedagogów, których wkład w rozwój pedologii nie wydaje się budzić wątpliwości. Osobliwością pedologii w Polsce było to, że jej przedstawiciele mieli kłopot z wpisaniem się w obie tradycje, jakie towarzyszyły instytucjonalizacji pedagogiki i psychologii.

Dla rozwoju społecznej praktyki edukacyjnej większe znaczenie miały pracownie psychologiczne, które powstały poza instytucjami akademickimi. Jedną z takich pracowni była pracownia, która powstała w 1910 roku w Warszawie z inicjatywy Edwarda Józefa Abramowskiego (1868-1918) – filozofa, socjologa, psychologa, działacza społecznego i polityka. Szczególnie ważnym wkładem tej pracowni są badania nad podświadomością.

Autorzy podręcznika historii psychologii polskiej (Rzepa, Dobroczyński, 2009, s. 218-225) zwracają uwagę na to, że początki psychologii stosowanej (praktyki psychologicznej) w Polsce są nieco inne niż

w krajach europejskich, a w sposób zasadniczy różni się od tego, co miało miejsce w Stanach Zjednoczonych. Brakowało, jak piszą wymienieni autorzy, polskiej psychologii stosowanej – dynamizmu, ekspansji, kreatywności, popularności, wiarygodności i wychodzenia naprzeciw oczekiwaniom społecznym. Przyczyną był splot wielu czynników, ale większość z nich związana była z brakiem państwa polskiego, a zatem i struktur, których instytucje zainteresowane byłyby ujawnianiem i zaspakajaniem potrzeb Polaków jako obywateli innych państw:

Wszak szkoły, domy dziecka, prasa, wydawnictwa, firmy reklamowe, wytwórnie filmowe, szpitale, poradnie, przedsiębiorstwa, urzędy, sądownictwo, wojsko oraz wszystkie organizacje i instytucje podlegały obcej jurysdykcji i z reguły obcemu zarządowi, dbałość o ich sprawne funkcjonowanie leżała więc zasadniczo po stronie zaborczych (rosyjskich, pruskich, austriackich) służb i fachowców.

Ten fakt miał znaczenie w warunkach przełomu XIX i XX wieku, kiedy zaczęły na dawne ziemie polskie docierać idee i praktyki pedagogii. Za prekursorów pedagogii uznaje się: Jana Władysława Dawida, Anielę Szykową i Bolesława Błażka.

Rozwój psychologii stosowanej i powstanie instytucji oferujących zaspokojenie społecznych potrzeb w oparciu o wykorzystanie i zastosowanie wiedzy psychologicznej zawierało zapowiedź konfliktu z psychologią akademicką. Wymiar bardziej ukryty miał konflikt pedagogów z nurtem pedagogiki wpisującym się w formację intelektualną Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Jego odkrycie i ujawnienie wymaga jednak badań i rzetelnego namysłu. O prof. Twardowskim można powiedzieć jednak, że przeciwstawiał się wszelkim odmianom „psychologizmu”<sup>10</sup>.

Jeżeli chodzi o pedagogikę, to w okresie życia i działalności Kazimierza Twardowskiego pedagogika w Europie znajdowała się dopiero na etapie awansu, którego istotą było włączenie pedagogiki w akademickie struktury instytucjonalne z jednej strony, a z drugiej – spełnienie warunków związanych z takim określeniem jej tożsamości, aby przedstawiciele innych nauk nie mieli wątpliwości, że problemy edukacji mogą być badane oraz opisywane, wyjaśniane i interpretowane tak, że ich efektem będzie wiedza naukowa, która w świecie nowoczesnym zajmowała najwyższą pozycję wśród wszystkich rodzajów wiedzy. A wszystko to realizowane być miało najpierw w warunkach braku struktur państwa polskiego, a później w warunkach wybijania się państwa polskiego na suwerenność i wreszcie w warunkach młodego państwa targanego wewnątrzniemi konfliktami, zapóźnieniem procesów modernizacyjnych, niskim poziomem wykształcenia społeczeństwa, wielkim kryzysem ekonomicznym lat 30. i zagrożeniem wojną z powodu polityki realizowanej przez dwa imperia totalitarne, będące naszymi sąsiadami.

W tych warunkach nauczycielska pasja Kazimierza Twardowskiego oraz skuteczność w budowaniu nowej formacji intelektualnej dla uprawiania nauk humanistycznych, jak również wielkie zasługi dla rozwoju psycho-

---

<sup>10</sup> Psychologizmem nazywamy: 1) stanowisko filozoficzne związane z idealizmem subiektywnym, redukujące rzeczywistość do zjawisk psychicznych, występujących w świadomości podmiotu poznającego; 2) stanowisko metodologiczne w naukach społecznych ujawnione w II połowie XIX w., którego przedstawiciele głosili, że przedmiot badań tych nauk można opisywać i wyjaśniać przy zastosowaniu pojęć twierzeń, teorii i metod wypracowanych w psychologii; 3) przekonanie, że rzeczywistość społeczna kształtowana jest przez procesy dokonujące się na poziomie psychiki konkretnych ludzi.

logii, której wyniki były wykorzystywane dla rozwoju wiedzy o edukacji (szczególnie o celowościowych procesach wychowywania i kształcenia), muszą zostać omówione, aby ten wkład dookreślić.

Nauczycielska pasja Kazimierza Twardowskiego została opisana przez Wincentego Okonia (2000, s. 447-470) na podstawie dziedzictwa pozostawionego przez tego filozofa i uczonego oraz wypowiedzi jego uczniów. Tak o tym pisze:

Wyjątkowo liczne grono uczniów Kazimierza Twardowskiego, z reguły wybitnych uczonych, wypowiada się o jego mistrzostwie pedagogicznym z jeszcze większym uznaniem niż o jego osiągnięciach naukowych w dziedzinie filozofii i psychologii. Przy tym I. Dąbska, T. Kotarbiński, B. Nawroczyński czy K. Sośnicki zwracali uwagę na jego „niezwykły talent pedagogiczny”, z czym, znając pomysłowość Twardowskiego w doborze i stosowaniu metod pracy dydaktycznej, nie można się nie zgodzić. Jeszcze wyżej należałoby wszakże ocenić nastawienie Twardowskiego na efekt (Okon, 2000, s. 451).

Wypowiedź Wincentego Okonia dotycząca kwestii dydaktycznej pracy Twardowskiego potwierdza, że jego działalność dydaktyczna znajdowała uzasadnienie w poglądach i przekonaniach dotyczących roli nauki i uczonego oraz dostojności uniwersytetu jako instytucji. Oto wspomniane słowa:

(...) kładł Twardowski nacisk nie tyle na treść tej dyscypliny, co na metodę. Elementy tej metody sprowadzają się do:

- analizy i opracowania treści wykładu z punktu widzenia możliwości recepcyjnych słuchaczy;
- klarownego sformułowania podstawowych pojęć i twierdzeń;
- jasnego i sensownie uporządkowanego wykładu, umożliwiającego słuchaczom opanowanie jego treści;
- przyzwyyczajanie studentów do stosowania wobec siebie wysokich wymagań co do jakości wykonywanych prac oraz dyscypliny wewnętrznej i zewnętrznej;
- dawanie studentom przykładu własnym zachowaniem profesora (Okon, 2000, s. 452-453).

Opisaną wyżej metodę stosowali także uczniowie Twardowskiego, a nawet skłonni byli ją stosować uczniowie jego uczniów<sup>11</sup>. Z pełną odpowiedzialnością mogę potwierdzić, że te zasady nie tylko były stosowane przez prof. Sośnickiego w realizowanych przez niego zajęciach dla studentów pedagogiki, ale głęboko „wdrukowane” w umyśle studentów.

Ma też Twardowski swój wkład w konstruowanie wiedzy przydatnej pedagogice i kształcenie pedagogów. Świadczą o tym następujące prace napisane przez Kazimierza Twardowskiego:

- *Wyobrażenia i pojęcia* (1898) – jest to książka, w której zostały zdefiniowane podstawowe pojęcia wykorzystywane przez psychologów i pedagogów, takie jak: przedstawienie, wyobrażenie, wrażenie, pojęcia, sądy, wiedza i inne.

<sup>11</sup> Mówię o tym z przekonaniem, ponieważ dane mi jeszcze było, razem z profesorami: Stanisławem Kawulą, Zbigniewem Kwiecińskim, Henrykiem Machelem, Jerzym Materne, Ewą Rodziewicz, uczestniczyć w zajęciach prowadzonych przez prof. Kazimierza Sośnickiego – ucznia prof. Twardowskiego.

- *O czynnościach i wytworach* (1911) – jest to książka, w której na odróżnieniu czynności i wytworów fizycznych od czynności i wytworów psychicznych zbudowana została definicja nauk humanistycznych, za których przedmiot można uznać „wytwory psychiczne”. Wielka szkoda, że wartość tej pracy docenili przede wszystkim logicy.
- *O istocie pojęć* (1924) – jest to tylko trochę zmieniona wersja poprzedniej pracy. Autor wyróżnia w niej i definiuje dwa rodzaje pojęć: 1) analityczne, 2) syntetyczne. Pojęcia analityczne dotyczą przedmiotów, które daje się realnie wyróżnić z większej całości, a w wyniku zastosowania czynności abstrahowania opisane być mogą ich szczególne cechy, własności i związki łączące je z ową całością. Pojęcia syntetyczne tworzone są w oparciu o pojęcia analityczne, które pełnią w nich rolę orzeczenia.
- *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki* (1901) – jest to podręcznik dla przygotowujących się do zawodu nauczyciela. Zwrócić jednak trzeba uwagę na to, że Twardowski pedagogikę definiował jako wiedzę o celowościowych procesach edukacyjnych (wychowania i kształcenia), a dydaktykę jako część pedagogiki, zajmującą się nauczaniem rozumianym jako zasadnicza forma kształcenia. Pomocniczymi naukami względem dydaktyki miały być: psychologia i logika. Warto też wspomnieć o szczególnej roli przypisywanej logice. Zdaniem Twardowskiego, jeżeli dydaktyka ma tworzyć wiedzę o „przekazywaniu wiadomości” i „rozwoju zdolności intelektualnych”, to logika nauczycielom jest potrzebna, aby uczyć weryfikowania prawdziwości sądów oraz samodzielnego i krytycznego myślenia.
- artykuły popularnonaukowe: *Życie umysłowe człowieka* (1899), *Jak i czego należy uczyć* (1899), *Psychologia nauki pogłądowej* (1899), *Nauka propedeutyki filozoficznej w gimnazjach* (1902), *Wychowanie i nauka* (1904), *Unarodowienie szkoły* (1905), *Filozofia w szkole średniej* (1919), *Kilka uwag o ministerialnym programie w szkole średniej* (1919).

Psychologowie już od dawna piszą swoją historię i Kazimierz Twardowski zajmuje coraz więcej miejsca w tej narracji. W sposób szczególny docenili go w swojej pracy Teresa Rzepa i Bartłomiej Dobroczyński (2009), poświęcając Twardowskiemu oraz Szkole Lwowskiej, a także uczniom Profesora kilka dziesiątków stron. Odsyłając zainteresowanych do tej pracy, wymienię tylko, że największe znaczenie dla budowania statusu instytucjonalnego psychologii i pedagogiki oraz budowania tożsamości tych dyscyplin naukowych miały następujące inicjatywy:

- w ramach działalności Katedry Filozofii oraz Wydziału Filozoficznego i Wydziału Humanistycznego, jak również całego Uniwersytetu Lwowskiego wspieranie procesu wyłaniania się nauk humanistycznych z filozofii oraz zabieganie o stosowne ich usytuowanie w strukturze uniwersyteckiej;
- wielka troska o dostojęństwo i misję uniwersytetu oraz autorytet uczonych;
- tworzenie podstaw filozoficznych, teoretycznych, metodologicznych dla uprawiania nauk humanistycznych oraz dydaktyki i metodyki kształcenia na poziomie akademickim;
- kształcenie kadr do uprawiania filozofii i nauk humanistycznych w oparciu o dorobek i wzorce Zachodu, zabieganie o staże i stypendia katedry na uniwersytetach dla kręgu uczniów Profesora;
- udział w organizacji życia naukowego: tworzenie czasopism naukowych (*Przegląd Filozoficzny* – 1897 (jego wydawcą i redaktorem był Władysław Weryho), *Ruch Filozoficzny* – 1911), udział w powołaniu

- Polskiego Towarzystwa Filozoficznego (1904) i Polskiego Towarzystwa Psychologicznego (1907), konferencje, zjazdy i inne formy organizacyjne życia naukowego;
- wygłoszenie już w roku akademickim 1898/1899 wykładu z psychologii (o złudzeniach wzrokowych), a zdarzenie to zostało uznane za symboliczny moment powołania pracowni psychologicznej przez Twardowskiego na Uniwersytecie Lwowskim (pierwszej pracowni w polskich uniwersytetach, chociaż uczniowie Heinricha dowodzą, że to on jest twórcą pierwszej pracowni);
  - od roku akademickiego 1902/1903 filozof Kazimierz Twardowski prowadził wykłady z pedagogiki, a w późniejszym czasie wkład w budowanie pedagogiki wnosili: Zygmunt Kukulski i Kazimierz Sośnicki;
  - uwieńczone sukcesem zabiegi o stworzenie Katedry Psychologii i Katedry Pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim. Profesorem Katedry Psychologii został Mieczysław Kreutz<sup>12</sup> (1928), a profesorem Katedry Pedagogiki – Bogdan Suchodolski<sup>13</sup> (1938);
  - na Wydziale Humanistycznym powstała też Katedra Historii Oświaty i Szkolnictwa, a kierowanie tą jednostką powierzono Stanisławowi Łempickiemu<sup>14</sup>;
  - patronowanie i udział w popularyzacji wiedzy poprzez tłumaczenia prac naukowych napisanych w innych językach oraz tworzenie prac popularnonaukowych i podręczników akademickich, a także podręczników dla szkół średnich;
  - sprzeciw wobec symbolomanii (skłonności do przesadnego posługiwania się symbolami) i pragmatofobii (awersji do posługiwania jasnym, prostym, zrozumiałym językiem przekazu).
  - sprzeciw wobec wszelkiego rodzaju „bylejakości” naukowej i dydaktycznej.

## Uwagi końcowe

Zorganizowany namysł nad pedagogiką w Szkole Lwowsko-Warszawskiej być może prowadzić będzie do odkrycia i ujawnienia wkładu mistrza Twardowskiego i jego uczniów w powstanie i rozwój pedagogiki polskiej. Powstanie narracji o genezie i rozwoju polskiej pedagogiki w pierwszym etapie powstawania i rozwoju pedagogiki, który można nazwać etapem awansu pedagogiki, wydaje się konieczne, aby zrozumieć proces zmian w polskiej pedagogice i praktyce edukacyjnej w późniejszych dziesięcioleciach. Ważną kwestią

<sup>12</sup> Mieczysław Kreutz (1893-1971) – psycholog, zajmujący się głównie metodologią badań psychologicznych oraz stosowaniem testów. Po II wojnie światowej pracował na Uniwersytecie Wrocławskim, a w latach 1953-1963 na Uniwersytecie Warszawskim.

<sup>13</sup> Bogdan Suchodolski (1903-1992) – pedagog, historyk nauki i kultury.

<sup>14</sup> Stanisław Łempicki (1886-1947) – historyk kultury i literatury, zajmujący się przygotowaniem do druku *Encyklopedii wychowania*, która była wydawana przez „Naszą Księgarnię” – firmę wydawniczą ZNP – od 1933 r. Redaktorem naczelnym był Stanisław Łempicki, a współredaktorami: W. Gottlieb, B. Suchodolski i J. Włodarski. Dwie części wyszły przed II wojną światową (I. *Zagadnienia wychowania*; II. *Zagadnienia nauczania*), a trzecia część ukazała się po wojnie (III. *Zagadnienia organizacji oświaty i wychowania w Polsce i za granicą*). Ta encyklopedia jest dziełem napisanym przez psychologów, pedagogów, działaczy oświatowych i pomimo eklektyzmu ujęć i punktów widzenia była dziełem bardzo ważnym.

w narracji o genezie wydaje się ujawnienie uwarunkowań i skutków towarzyszących procesowi instytucjonalizacji i dyscyplinizacji pedagogiki. Problemu genezy i rozwoju pedagogiki polskiej na etapie jej awansu nie można opisać, wyjaśnić i zinterpretować bez wiedzy o Szkole Lwowsko-Warszawskiej.

Przyjmując kulturowy model analizy<sup>15</sup> wzbogacony o perspektywę historyczną, w sposób uzasadniony możemy pytać o kulturowe uwarunkowania włączenia pedagogiki w zakres zainteresowań tej formacji intelektualnej. Fakty i wydarzenia przywołane wcześniej pozwalają na całościowe określenie dorobku Szkoły Lwowsko-Warszawskiej jako wpisującego się w zmianę paradygmatyczną – odwołując się do teorii rewolucji naukowych Thomasa Kuhna – której istotą było przezwycięzenie kryzysu filozofii klasycznej (jako filozofii systemów) poprzez tworzenie warunków do wyłaniania się nowej grupy nauk humanistycznych oraz konstruowania nowych relacji między filozofią a poszczególnymi dyscyplinami naukowymi.

Jeżeli chodzi o zasługi Kazimierza Twardowskiego dla instytucjonalizacji pedagogiki, to skłonna byłabym wymienić (aby podkreślić i zaakcentować wkład Profesora w budowanie struktur przydatnych pedagogice i praktyce edukacyjnej) następujące efekty działań organizacyjnych:

1. Utworzenie na Uniwersytecie Lwowskim – obok Wydziału Filozoficznego – także Wydziału Humanistycznego, stwarzającego lepsze warunki dla rozwoju szczegółowych dyscyplin naukowych, bez dominacji filozofii, w sytuacji określania przez te dyscypliny naukowe własnej tożsamości.
2. Utworzenie na Wydziale Humanistycznym katedr, które miała łączyć wspólna troska o praktykę edukacyjną, a szczególnie o jakość kształcenia nauczycieli dla wszystkich segmentów i szczebli systemu oświatowego.

Można z podanych wyżej faktów wnioskować, że powstanie Katedry Pedagogiki było swoistym zwieńczeniem budowania struktury Wydziału Humanistycznego, a dalej idący wniosek mógłby dotyczyć tego, że widziano pedagogikę jako dyscyplinę naukową humanistyczną, a zatem wykorzystującą dorobek filozofii, dorobek teoretyczny innych nauk szczegółowych (w tym głównie psychologii) oraz przyjmującą perspektywę historyczną w pojmowaniu i rozumieniu praktyki edukacyjnej. Doceniano też kontekst kulturowy rozwoju nauki oraz praktyki edukacyjnej, ceniono postawę krytyczną w stosunku do idei, ideologii i pedagogii.

W procesie rekonstruowania poglądów Kazimierza Twardowskiego i jego uczniów na pedagogikę i praktykę edukacyjną bardzo ważne wydaje się wcześniejsze wskazanie tych orientacji i poglądów na naukę, których nie akceptowano. Formacja intelektualna uczestników Szkoły Lwowsko-Warszawskiej kształtowała się na pewno w opozycji do:

1. Szczególnej odmiany filozofii, którą Twardowski nazywał „filozofią słowiańską”, zdominowaną przez mesjanizm, mistycyzm, cierpiętnictwo, której twórcy i zwolennicy posługiwali się językiem i stylem bliższym bełkotu niż mowy, mającej na celu komunikowanie się ludzi. Mistrz zarzucał im przede wszystkim brak logiki i odpowiedzialności za to, co mówią i piszą.

---

<sup>15</sup> Model ten został przeze mnie skonstruowany jako organizujący pracę nad strukturą i treścią podręcznika (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 21), w którym praktyka edukacyjna (edukacja) i pedagogika (nauka) to dwie odrębne dziedziny, istniejące w przestrzeni kulturowej (obok i w powiązaniu z wieloma innymi).

2. „Psychologizmu”, który ujawniał się w filozofii i naukach szczegółowych oraz praktyce społecznej, a polegał na swoistej redukcji opisów, wyjaśnień i interpretacji do zjawisk i procesów będących przedmiotem badań psychologii (spostrzegania, emocji, pamięci, motywacji uczestników zdarzeń).
3. „Pedologii” jako psychologii stosowanej do projektowania działań edukacyjnych i rozwiązywania problemów wychowania oraz kształcenia w sposób zawłaszczający cały obszar pedagogicznego myślenia o edukacji.

Wpisanie rozwoju pedagogiki w reguły nauk humanistycznych miało chronić ją przed instrumentalnym wprzęgnięciem jej w „służbę” i zależność względem czegoś lub kogoś. Najważniejsze z tych reguł były następujące:

1. Nie ma problemów niemożliwych do badania, ale warunkiem wstępnym jest ich sformułowanie w języku jasnym i zrozumiałym, a osiąga się to przez pracę nad skonstruowaniem systemu kategorialnego (pojęciowego).
2. Pedagogika jako nauka musi być neutralna światopoglądowo, ale rolą pedagogów jest krytyczne ujawnianie kontekstu światopoglądowego różnego rodzaju praktyk oświatowych i edukacyjnych, a osiąga się to wtedy, kiedy pedagogzy „służą” prawdzie, czyli nie tylko mówią, ale świadczą, są gotowi dać świadectwo.
3. Ostatecznym celem praktycznych badań pedagogicznych jest wspieranie krytycznego myślenia oraz bardziej racjonalnego działania wszystkich podmiotów edukacji, ale szczególnie nauczycieli, ponieważ nauczyciele nauczycieli ponoszą odpowiedzialność nie tylko za ich przygotowanie do zawodu, ale także poziom i jakość pełnionej przez nich misji.

Jestem przekonana, że gdybyśmy mogli zapytać prof. Twardowskiego i jego uczniów, czy skłonni byłiby uznać to, co o nauczycielu mówili wiele lat później Hannah Arendt i Józef Tischner, to pewnie by się z nimi zgodzili. Oto słowa, o których mówię:

Kwalifikacje nauczyciela polegają na wiedzy o świecie i zdolności instruowania o nim innych, ale jego autorytet opiera się na przyjęciu przezeń odpowiedzialności za ten świat. Wobec dziecka jest on jak gdyby przedstawicielem wszystkich dorosłych mieszkańców tego świata, wskazującym jego rozmaite szczegóły i mówiącym dziecku: oto nasz świat (Arendt, 1994, s. 225-226).

Wychowawca musi ryzykować sobą. W krainie kłamstwa jego prawdopodobność musi być większa niż prawdopodobność wychowanka. W krainie niesprawiedliwości jego sprawiedliwość musi przewyższać poczucie sprawiedliwości jego wychowanków. W krainie nienawiści i podejrzliwości on musi być bardziej prosty i jawny. Na tym polega jego *w i e r n o ś ć*. Ten, kto powierzył mu swoją nadzieję, musi wiedzieć, że powiernik jest razem z nim – razem – to znaczy, że w sprawach podstawowych o pół kroku przed nim (Tischner, 1992, s. 80).

## Bibliografia

- Arendt H. (1994). *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*. Tłum. M. Godyń, W. Madej. Warszawa: Fundacja ALETHEIA (wydanie anglojęzyczne 1954, 1968).
- Bauman Z. (2012). *Kultura jako praxis*. Tłum. J. Konieczny. Warszawa: WN PWN (wydanie anglojęzyczne 1999).
- Czerny J. (1990). *Kazimierz Twardowski – współtwórca brentanowskiego programu filozofii*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Gadamer H.G. (2004). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Tłum. B. Baran. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN (wydanie niemieckojęzyczne – 1960).
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: WAiP.
- Kotarbiński T. (1958). *Wybór pism*. T. II. Warszawa: PWN.
- Kwaśnica R. (1992). O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. W: J. Rutkowiak (red.), *Pytanie – dialog – wychowanie*. Warszawa: PWN.
- Leksykon PWN. Pedagogika* (2000). B. Milerski, B. Śliwerski (red.). Warszawa: WN PWN.
- Okoń W. (2000). *Wizerunki dawnych pedagogów polskich*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Rzepa T., Dobroczyński B. (2009). *Historia polskiej myśli psychologicznej*. Warszawa: PWN.
- Skarga B. (1987). *Przeszłość i interpretacje*. Warszawa: PWN.
- Stachowski R. (2000). *Historia współczesnej myśli psychologicznej. Od Wundta do czasów najnowszych*. Warszawa: Wyd. Naukowe „Scholar”.
- Sztompka P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: ZNAK.
- Tischer J. (1992). *Etyka solidarności oraz Homo sovieticus*. Kraków: ZNAK.
- Twardowski K. (1992). *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*. Opr. R. Jadcza. Warszawa: WSiP.
- Woleński J. (1985). *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*. Warszawa: PWN.

## Summary

### Cultural determinants of including pedagogy in the scope of interest of the Lvov-Warsaw School

The article presents cultural determinants which were of importance with respect to the process of including pedagogy in the structure of the. The most significant ones are as follows: 1) acquiring relative autonomy by the university in Galicia at the turn of the 20<sup>th</sup> century, 2) the connection of Polish scholars with universities in German-speaking areas, 3) a social need to educate teachers for the Polish nation deprived of its country, 4) the vision of a university, philosophy, humanities, pedagogy and educational practices of educating teachers as seen by Kazimierz Twardowski, the founder of the Lvov-Warsaw School.

An attempt to reconstruct the genesis of pedagogy also reveals a field for disputes about disciplinarization and institutionalization of pedagogy within the structure of the university. However, without this knowledge it is impossible to ask about the development of pedagogy in and the evolution of its relation to educational practice.

**Key words:** pedagogy, disciplinarization and institutionalization of pedagogy, intellectual formation, humanities, pedagogy, educational practice