



OLGA GONCHARENKO

NARADOWA AKADEMIA PAŃSTWOWEJ STRAŻY GRANICZNEJ
UKRAINY IM. BOGDANA CHMIELNICKIEGO, UKRAINA

FILOZOFIA EDUKACJI KAZIMIERZA TWARDOWSKIEGO Z PERSPEKTYWY ANALITYCZNEJ

Rozważania nad filozoficznym uzasadnieniem pedagogiki są typowe dla tradycji filozofii analitycznej. Częścią integralną tej tradycji jest twórczość wybitnego polskiego filozofa i pedagoga Kazimierza Twardowskiego (1866-1938), której teoretyczne wpływy sięgają filozofii analitycznej jego nauczyciela Franza Brentano (1838-1917). Przeniknięty duchem scjentyzmu, Twardowski dążył do unaukowania filozofii. Typową, w związku z tym, jest negatywna postawa filozofa do irracjonalizmu, a także użycie przez niego metody analitycznej w celu uzasadnienia własnego stanowiska racjonalistycznego. Zaufanie uczonego do nauki spowodowało, że dążył on również do unaukowania pedagogiki. Przejawami tego są pytania dotyczące relacji, jaka zachodzi pomiędzy filozofią a pedagogiką, analizy pojęć pedagogicznych, krytyki irracjonalizmu w pedagogice, a także jej uprawianie metodyczne z zachowaniem wymogów krytycyzmu naukowego.

Relacja pomiędzy filozofią a pedagogiką

Podzielając przeświadczenie swojego nauczyciela Brentano, co do naukowości filozofii, Twardowski w *Wykładzie wstępnym*, wygłoszonym w roku 1895 na Uniwersytecie Lwowskim, dowodził, że filozofię powinno się traktować jako wiedzę naukową, która ma znaleźć swoje miejsce wśród nauk specjalnych. W rozprawie *Psychologia wobec fizjologii i filozofii* (1897) Twardowski rozwijał sposób rozumienia

filozofii naukowej, reprezentując jednocześnie psychologiczny punkt widzenia. Wyraz „filozofia”, jego zdaniem, oznacza grupę nauk. Wspólną cechą, na podstawie której uczeń Brentany zaliczał poszczególne nauki filozoficzne do jednej grupy umiejętności, są pewne właściwości przedmiotów, z dziedziny nauk filozoficznych: „Wszystkie nauki filozoficzne badają bowiem przedmioty, które nam są dane albo wyłącznie w doświadczeniu wewnętrznym, albo zarówno w doświadczeniu wewnętrznym, jak i doświadczeniu zewnętrznym” [Twardowski 1927d, 27]. Z takiego określenia przedmiotu nauk filozoficznych uczony wyprowadzał poszczególne gałęzie filozofii: „Przedmiotami danymi wyłącznie w doświadczeniu wewnętrznym są objawy życia umysłowego. Bada je przede wszystkim psychologia. Ale niektóre z tych objawów wyróżniają się wśród innych niezmiernie doniosłymi dla życia umysłowego właściwościami; stanowią bowiem podstawę wszelkiego rodzaju oceniania, które odbywa się w trzech zasadniczych kierunkach: w kierunku prawdy i fałszu, piękna i brzydoty, dobra i zła. Prawa i prawidła oceniania, które oczywiście jest procesem umysłowym, są przedmiotem osobnych nauk filozoficznych: logiki i teorii poznania, estetyki, etyki i filozofii prawa” [Twardowski 1927d, 27]. Twardowski również krytycznie ustosunkowywał się do klasyfikowania filozofii jako nauki „ogólnej”, przeciwstawionej naukom „specjalnym”, ponieważ z takiej perspektywy „żadnej nauki specjalnej nie można uważać za filozoficzną” [Twardowski 1927, 29].

Odejście Twardowskiego od tradycji, w ramach której poruszano problematykę światopoglądową, a jednocześnie skierowanie wysiłków na „pogranicze” filozofii i nauk szczegółowych, znalazło odzwierciedlenie w podręczniku *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej* (1901). Mimo że pedagogika nie stanowiła odrębnego przedmiotu badań filozofa, definiował ją następująco: „Pedagogika w najszerszym tego słowa znaczeniu obejmuje, jak wiadomo, naukę o wychowaniu fizycznym, intelektualnym i moralnym” [Twardowski 1901, 11-12]. Określenie psychologii jako podstawy pedagogiki ujawnia jej relacje do filozofii: pedagogika jest przedmiotem badania psychologii – głównej nauki filozoficznej. Lecz wyjaśnienie podstaw psychologicznych pedagogiki ogranicza się w pracy Twardowskiego do jednej z jej nauk – nauki o wychowaniu intelektualnym: „Ponieważ nauczanie jest środkiem

wychowania intelektualnego, przeto nauka o nauczaniu czyli dydaktyka jest częścią pedagogiki” [Twardowski 1901, 11-12].

Dla filozofa dydaktyka – to „umiejętność, która podaje zasady i sposoby nauczania” [Twardowski 1901, 10], a więc, „nauka o nauczaniu” [Twardowski 1901, 10]. Taką definicję dydaktyki uczony wiązał z greckim określeniem *didaktike techne*, co oznacza sztuka nauczania. Psychologię traktował on jako niezwykle ważną nauką pomocniczą dydaktyki, ponieważ: „nauczyciel, chcąc wywierać dodatni wpływ na umysł ucznia, podając mu wiadomości i kształcąc jego zdolności intelektualne, musi znać prawa życia umysłowego, od których zależy przyswajanie sobie wiadomości przez ucznia i rozwój jego zdolności intelektualnych. A temi prawami zajmuje się właśnie psychologia” [Twardowski 1901, 12]. Tę część pedagogiki, której przedmiotem jest wychowanie moralne, Twardowski nazywał nauką pomocniczą dydaktyki, która musi zatem liczyć się z zasadami wychowania moralnego, ponieważ „nauczanie nie śmie utrudniać wychowania moralnego, lecz powinno wspierać je swym wpływem, zwłaszcza w szkole [...]; wobec tego nauczyciel musi ustawicznie przestrzegać zasad zawartych w nauce o wychowaniu moralnym” [Twardowski 1901, 12].

Zadaniem dydaktyki jest doskonalenie nauczyciela w jak najlepszym opanowaniu umiejętności przekazywania uczniowi wiedzy i kształcenia jego zdolności intelektualnych. Niemniej to nie wystarczy, ponieważ dobre przygotowanie do tej roli nauczyciela wymaga również wysokich kompetencji logicznych, pozwalających osiąść sztukę uzasadniania własnych twierdzeń, a także odróżniania sądów fałszywych od prawdziwych. Jak pisze Twardowski „otóż posiadać wiadomości o jakimkolwiek przedmiocie znaczy to samo, co umieć wydawać o nim prawdziwe sądy. A kształcenie zdolności intelektualnych zmierza także do tego, aby uczynić ucznia zdolnym do samodzielnego wydawania sądów prawdziwych” [Twardowski 1901, 12].

Więc, psychologia według Twardowskiego, pomaga dydaktyce znaleźć odpowiedź na pytanie *jak nauczać?*, logika – *dlaczego nauczać?*, a nauka o wychowaniu moralnym – *dla czego nauczać?* Zarazem, należy zgodzić się z Ryszardem Jadczałem, który zaznaczał, że uczeń w pedagogice Twardowskiego jest raczej przedmiotem procesu pedagogicznego, a nie podmiotem, ponieważ filozof „widzi w psychice

dziecka materiał, który podlega przekształceniom przez odpowiednie zabiegi pedagogiczne. Jednak owo przekształcenie musi się liczyć się z prawami logiki i psychologii” [Jadczak 1992, 45].

Pod wpływem krytyki psychologizmu zaprezentowanej w *Logicznych badaniach* (1900-1901) przez Edmunda Husserla, Twardowski napisał rozprawę *O czynnościach i wytworach. Kilka uwag z pogranicza psychologii, gramatyki i logiki* (1911), która zapoczątkowała nowe podejście do pedagogiki w artykule *O pojęciu wychowania* (1911). Rozróżnianie czynności i wytworu przyczyniło się do rozróżnienia znaczeń „kształcenie” i „wychowanie”. O kształceniu mówimy, mając na myśli zdolności intelektualne, o wychowaniu – kiedy mowa o zdolnościach umożliwiających podjęcie słusznej decyzji. Zdolność do podjęcia słusznej decyzji filozof nazywał wolą, wolą moralną, dlatego mianem wychowania moralnego określał wychowanie w szerokim znaczeniu tego słowa, którego celem jest ćwiczenie woli w podejmowaniu słusznych decyzji. Z takiego punktu widzenia podstawami pedagogiki jako nauki o wychowaniu, filozof uczynił psychologię i etykę, udowadniając tym, że „jeżeli wychowanie moralne polega na ćwiczeniu woli w kierunku nadania jej wprawy w trafnym postanawianiu, psychologia będzie nam musiała powiedzieć, w jaki sposób ćwiczenie takie może się odbywać; etyka zaś powie nam, od czego zależy trafność postanowienia” [Twardowski 1992, 417].

Z powyższego można wnosić, że pedagogika w pracach Twardowskiego jest przedmiotem badania filozofii. Można też twierdzić, że filozof dążył do tworzenia pedagogiki naukowej. Należy zaakcentować, że podczas kreślenia relacji pomiędzy filozofią a pedagogiką Twardowski posługiwał się metodą analityczną.

Analiza pojęć pedagogicznych

Interpretację filozoficzną pedagogiki Twardowski zrealizował na bazie metody analitycznej w wariacie deskryptywnym. Stosowanie tej metody pozwoliło uczonemu ujawnić prawdziwe znaczenie wielu pojęć pedagogicznych. I tak w artykule *Psychologia nauki pogłądowej* (1899) filozof rozróżnił pojęcie „nauki pogłądowej” i „nauki poglądu”: nauka pogłądowa – to uzmysławianie nauki, nauka poglądu – to nauka

spostrzegania [Twardowski 1927c, 63]. Zaproponowane przez Twardowskiego rozróżnianie powinno służyć kryterium celowego stosowania przez pedagogów złotej reguły Jana Amosa Komeńskiego. W podręczniku *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej* (1901) filozof podał dokładne znaczenie pojęć „nauczanie”, „nauczyciel/nauczycielka”, „uczeń/uczenica”, „szkoła”, „materiał naukowy”, „plan naukowy”, „tok nauki”, „forma nauczania”, „metoda nauczania”, „pytanie”, „odpowiedź”, „ćwiczenie”, „wprawa”, „przystępność nauki”, „praktyczność nauki”, „gruntowność nauki”. Artykuł *O pojęciu wychowania* (1911) wskazywał na wieloznaczność związaną z terminem *wychowanie*. Skupmy uwagę na głównych pojęciach pedagogicznych występujących w pracach Twardowskiego.

Przez *nauczanie* filozof rozumiał „wszelką czynność, która zmierza systematycznie, tj. wedle z góry ułożonego planu, do tego, by innym udzielać wiadomości albo by kształcić ich zdolności intelektualne” [Twardowski 1901, 5]. Systematyczne udzielanie wiedzy Twardowski nazywał kształceniem materialnym, natomiast rozwój i ćwiczenie zdolności intelektualnych – kształceniem formalnym. W oparciu o pojęcie „nauczanie” filozof wnioskował, że „może się ono odbywać tylko przy współdziałaniu co najmniej dwóch osób” [Twardowski 1901, 7]. Nauczyciel/nauczycielka udziela wiadomości i wywiera wpływ kształcący na zdolności intelektualne ucznia/uczenicy, uczeń/uczenica zaś przyswaja sobie udzielane wiadomości i ćwiczy własne zdolności intelektualne. Nawet w przypadku samouctwa uczony przewidywał uczestnictwo drugiej osoby: „gdy się ktoś sam uczy „bez pomocy nauczyciela”, udział drugiej osoby jest niezbędny; tylko że wtedy druga osoba nie uczy bezpośrednio, osobiście, lecz za pośrednictwem książki, listownych wskazówek itp.” [Twardowski 1901, 7-8]. Ze względu na to, celów nauczania Twardowski upatrywał w udzielaniu wiedzy i kształceniu zdolności intelektualnych uczniów (bezpośrednie cele), jak również przygotowaniu ich do zawodu i w ogólnym wychowaniu (dalsze cele).

Cechą wpisaną w rozumienie nauczania u Twardowskiego jest wiedza wychowująca i jej funkcja. „Nauka jest wychowawczą jeżeli nie zajmuje się wyłącznie kształceniem materialnym albo formalnym uczniów, lecz zmierza także do wywarcia na nich wpływu wychowawczego” [Twardowski 1901, 214]. Wpływ wychowawczy

wiedzy polega, zdaniem filozofa, na zaznajomieniu się uczniów z najważniejszymi pojęciami i zasadami etycznymi. Warunkiem tego nie jest moralizatorstwo w nauczaniu, lecz takie nauczanie, „aby owe pojęcia i zasady niejako same z niej wynikały i uczniom się narzucały” [Twardowski 1901, 214]. „Wpływ wychowawczy sposobu nauczania polega na pobudzaniu uczniów do współdziałania, a objawia się głównie rozbudzeniem w uczniach poczucia obowiązku, przyzwyczajaniem ich do systematycznej, samodzielnej i sumiennej pracy, do rozwagi, szczerości, do porządku i korzystania z czasu” [Twardowski 1901, 214-215].

Pojęcie *wychowania* Twardowski rozpatrywał w znaczeniu „niewłaściwym” i „właściwym”. Pod znaczeniem niewłaściwym filozof rozumiał wychowanie człowieka, które odbywa się bez udziału wychowawcy, „gdzie [...] powiadamy na przykład, że kogoś życie wychowało, okoliczności, wśród których wyrósł itd. Wszak w podobnym niewłaściwym znaczeniu mówimy też o szkole życia” [Twardowski 1992, 413]. Znaczenie właściwe zogniskowane było zaś na obowiązkowym udziale wychowawcy w wychowaniu. Lecz i w znaczeniu właściwym pojęcie „wychowania” ma, zdaniem uczonego, charakter dwuznaczny. Wychowanie oznacza czynność, gdy, dla przykładu, „ktoś oddaje się z całym poświęceniem wychowaniu swych dzieci” [Twardowski 1992, 413]; a wytwór, gdy, dajmy na to, „ktoś wyniósł z domu bardzo staranne wychowanie” [Twardowski 1992, 413]. A zatem, kierując się Twardowskiego teorią czynności i wytworów, można mówić o wychowywaniu i wychowaniu. Wspólną podstawę tych dwóch znaczeń „wychowania” filozof upatrywał w systematycznym ćwiczeniu, rozróżniając ćwiczenie zdolności intelektualnych i ćwiczenie woli. W związku z powyższym przez wychowanie w znaczeniu właściwym rozumiał on wychowanie moralne.

Niezależnie od wyznawanej etyki, ta zawsze bowiem jest wyrażona w pewnych zasadach, na które skierowane jest wychowanie, Twardowski (zdając sobie sprawę z wielości podejść do zagadnień etycznych) dążył tylko do stworzenia zarysu systemu wychowania moralnego. Na pierwszym etapie wychowania proponował on doskonalić wolę moralną poprzez pobudzanie wychowanka do działania moralnego zgodnie z zasadami moralnymi. W tym celu wychowanek potrzebuje znajomości zasad moralnych i umiejętności ich

przestrzegania. Nauczanie na tym etapie wychowania powinno być konsekwentne: „nie wymagać nigdy od uczniów tego, co spełnić nie mogą. Natomiast należy tego, co spełnić powinni i mogą, żądać z całą bezwzględnością” [Twardowski 1992, 419]. Pierwszy etap wychowania, według uczonego, nie powinien trwać długo, ponieważ w przeciwnym przypadku mogłoby ono przekształcić się w tresurę. Wytworem danego etapu wychowania jest umiejętność wychowanka dostrzegania wymogu moralnego. Drugi etap wychowania przewiduje rozwój woli moralnej polegający na internalizacji wymogu moralnego. Rozwój woli moralnej, w ujęciu Twardowskiego, wypływał z miłości do ojczyzny, ze zrozumienia własnego interesu, ze szlachetnej ambicji: „one wszystkie mają wychowanka skłaniać od tego, by postanawiał nie według chwilowej fantazji, zachcianki, według kaprysu, uczucia lub pragnienia chwilowego, lecz według pewnych zasad” [Twardowski 1992, 420]. Wytworem danego etapu wychowania jest umiejętność wyjaśniania własnej decyzji, własnego wyboru moralnego. Trzeci etap wychowania trwa w ciągu życia i odbywa się w formie samowychowania, autoedukacji. Taki pogląd filozof wyjaśnia następująco: „któż może o sobie powiedzieć, że posiada dostateczną wprawę w trafnym postanawianiu? Chyba święty lub mędrzec stoicki, lub taki geniusz etyczny, jak Sokrates. Więc trzeba ćwiczyć się dalej. Do końca życia” [Twardowski 1992, 421]. Celem danego etapu jest samodzielne udoskonalenie i powiększanie umiejętności podjęcia słusznej decyzji. Sformowana osobowość, przy takim podejściu, staje się zdolną nie tylko działać etycznie, ale i świadomie tworzyć normy postępowania.

Zatem można stwierdzić, że analiza pojęć pedagogicznych dokonana przez Twardowskiego dodała pedagogice jasności i jednoznaczności, samym pedagogom zaś demonstrowała niemożność udzielania gotowych odpowiedzi i stosowania emocjonalnych haseł w dziedzinie nauczania i wychowania. Temu właśnie celowi, w pracach Twardowskiego, była podporządkowana również krytyka irracjonalizmu w pedagogice.

Krytyka irracjonalizmu w pedagogice

Podobnie jak w przypadku Arystotelesa, Twardowski podkreślał wrodzony popęd człowieka do wiedzy. Znaczenie wiedzy w życiu

człowieka i społeczeństwa filozof rozpatrywał przez metaforę ognia Prometeusza. Największe znaczenie uczoney przypisywał wiedzy filozoficznej, ponieważ uwalnia nas ona od przesądów, błędów i fałszy, których łatwo dopuszczamy się oceniając rzeczy powierzchownie, „ona to uczy nas docierać zawsze do istoty spraw ludzkich i zapatrywać się na nie według ich prawdziwej wartości. Ona to leczy nas z głupiej zarozumiałości, dzięki której nam się wydaje, że my jesteśmy właściwą osią wrącego wokoło nas życia” [Twardowski 2013a, 522]. Długa i ciężka droga do wiedzy filozoficznej otwarta jest dla każdego, stanowiąc, zdaniem filozofa, krok „ku temu idealnemu celowi życia ludzkiego, u którego zbiegają się wszelkie dążenia do wiedzy, do potęgi i do szczęścia” [Twardowski 2013a, 523].

Udowodnianie przez Twardowskiego wyjątkowości wiedzy filozoficznej w życiu praktycznym człowieka wpisywało się w jego troskę o propedeutykę edukacji filozoficznej. Tak, w artykule *Filozofia w szkole średniej* (1919-1920), uczoney uzasadniał ważność propedeutyki filozoficznej w szkole średniej:

1. Sprzyja rozwojowi intelektualnemu młodzieży, koncentrując jej uwagę „ku własnemu duchowi i temu co on działa i stwarza” [Twardowski 1927a, 178];

2. „Uświadamia [...] młodzieży pewne nader doniosłe pod względem teoretycznym i praktycznym zagadnienia i uczy ją zagadnienia te należycie ujmować” [Twardowski 1927a, 178];

3. Pomaga młodzieży uogólnić cały zbadany materiał „z punktu widzenia kategorii i kryteriów logicznych i w oświetleniu psychiki ludzkiej” [Twardowski 1927a, 178];

4. Chroniąc młodzież „zarówno od ciasnego dogmatyzmu, jak od destrukcyjnego sceptycyzmu” [Twardowski 1927a, 178];

5. Naucza młodzież ścisłości w rozumowaniu;

6. Zapoznaje młodzież z szeregiem, koniecznych wykształconemu człowiekowi, pojęć.

Propedeutykę filozoficzną w szkole średniej filozof nazywał „najsilniejszą bronią w walce z obskurantyzmem i jednej z najpotężniejszych dźwigni umysłowego postępu” [Twardowski 1927a, 184], a jej zadaniem było „przyczynić się do wykształcenia licznego zastępu prawdziwie świątłych obywateli” [Twardowski 1927a, 184]. O znaczeniu rozważań w życiu młodego człowieka Twardowski pisał również w artykule *Pesymizm i optymizm* (1899). Ważności ogólnego

wykształcenia logicznego w życiu praktycznym człowieka filozof zadedykował przemówienie *Niezależność myśli* (1906) i artykuł *O wykształcenie logiczne* (1919-1920). O znaczeniu wykształcenia logicznego pedagoga w pracach myśliciela była już mowa wyżej. Przejawem antyirracjonalizmu filozofii Twardowskiego jest przeciwstawienie krytycyzmu obskurantyzmowi oświatowemu. Krytyka irracjonalizmu w pedagogice dotyczy również wyznaczania przez filozofa teoretycznych relacji pomiędzy moralnym a religijnym wychowaniem.

Twardowski uważał, że „szkoła sama nie może dokonać wychowania dzieci, lecz może tylko współdziałać z innymi czynnikami, w pierwszym rzędzie do wychowania dzieci powołanymi, i być tym czynnikiem w ich pracy wychowawczej pomocną” [Twardowski 1901, 209]. To wychowawcze zadanie szkoły powiązał on z celem wychowania, który ówczasie upatrywano zwykle w kształtowaniu charakteru religijnie-moralnego. Lecz ten cel wychowania filozof rozpatrywał w ciasnym związku z wychowaniem moralnym: „dążenia i postanowienia człowieka mają pod wpływem wychowania przybrać stały kierunek ku temu, co jest dobre pod względem etycznym czyli moralnym; moralny charakter polega właśnie na tym, że człowiek chce i umie – oczywiście w granicach swych sił – urzeczywistniać to, co jest w znaczeniu moralnym dobre” [Twardowski 1901, 209]. Moralność chrześcijańską była, według niego, „najdoskonalszym wyrazem tego, co należy uważać za dobre w znaczeniu etycznym” [Twardowski 1901, 209]. Przez kształtowanie charakteru religijnie-moralnego uczony rozumiał zatem: nauczanie wychowanka dostrzeganie i pojmowanie tego, co jest dobrem, a co jest złem; wzbudzenie w nim zamiłowania do dobrego, i przeciwnie, odrazy do złego; ćwiczenie woli w pragnieniu tego, co jest dobre. Wobec powyższego, zadanie wychowawcze szkoły, według Twardowskiego, polega na wpływie na przekonania, uczucia i wolę uczniów, poprzedzając tym samym wychowanie religijne, lecz nie przecząc mu.

Teoretyczne podporządkowywanie wychowania religijnego moralnemu oznaczało dla filozofa ukierunkowanie działalności wychowawczej szkoły na kształtowanie u uczniów następujących cech charakteru: panowania nad sobą, poczucia obowiązku, pracowitości, sumienności, zamiłowania do porządku. Do cnot społecznych, które szkoła powinna kształcić i rozwijać w uczniach, Twardowski zaliczał:

poczucie sprawiedliwości, miłość do bliźniego, grzeczność, wzajemne ustępstwo, usłużność, szanowanie cudzej własności, zaufanie, przyzwoitość, prawdziwość, odwagę obywatelską, solidarność, patriotyzm. Uważając za podstawę ofiarności i pracy szczerą religijność, Twardowski uznawał troskę o nią za jedno z zadań wychowawczych szkoły, pisał: „w tym względzie powinien nauczyciel dbać przede wszystkim o to, aby uczniowie nie upatrywali istoty religii w jej zewnętrznych objawach, lecz starali się p o s t ę p o w a ć zawsze według zasad etyki Chrystusowej” [Twardowski 1901, 212]. Etyczne prace Twardowskiego wzmacniają jego racjonalistyczną pozycję w relacji teoretycznej wychowania moralnego i religijnego.

Filozof rozróżniał etykę naukową i religijną, według Twardowskiego ta pierwsza „nie uznaje żadnych powag, nie zna innych podstaw prócz argumentów rozumu” [Twardowski 2013c, 317]. Etyka religijna powołuje się na objawienia, księgi święte, nauki Kościoła, tradycję itd. „Etyka naukowa, jak wszelka czynność [naukowa], wszelki system twierdzeń naukowych, musi postępować według zasad logiki, krok za krokiem badając, ciągle uzasadniając” [Twardowski 2013c, 318]. Z tych przyczyn etyka religijna nie jest etyką naukową, lecz może ona wywierać wpływ na etykę naukową, przedstawiając jej konkretne problemy czy proponując konkretne sposoby ich rozwiązania.

Etykę naukowiec definiował jako naukę o sposobie wyrównania sprzeczności interesów jednostek [Twardowski 2013c, 421]. Za jej cel uważał regulację życia społecznego. Relacje teoretyczne między etyką naukową a religijną Twardowski wyznaczył na podstawie powstania ich norm. Normy religijne powstają w sposób nieświadomy, ograniczają one interesy jednostek i grup jednostek, oprócz tego są bardzo restrykcyjne. Natomiast normy etyczne są „tylko wysnutym z badań i ich rezultatów poleceniem, żadnego znaczenia praktycznego nie ma” [Twardowski 2013c, 426]. Ich dotrzymanie filozof wiązał w szczególności z religią, która może stwarzać motywy, fundament i być przyczyną gotowości do działania. Przecież „nie ulega kwestii, że dla człowieka stojącego na wyżynie inteligencji, więc dla jednostek bądź co bądź wyjątkowych, samo naukowe poznanie tych prawd wystarcza, jeżeli tylko jest pełne zrozumienie wartości zgody. Ale na ogół wzięwszy, człowiek zawsze [jest] skłonny do przysparzania sobie korzyści, nawet cudzym kosztem, a przynajmniej z lekceważeniem cudzych interesów” [Twardowski 2013c, 426]. Etyka naukowa uczy, że

ten sposób nie jest godzeniem interesów, zaś religia stara się, żeby człowiek dopatrywał się w niej naukowych podstaw etyki. Właśnie religii Twardowski przypisywał zdolność wykształcenia w człowieku szeregu instynktów, umożliwiających dotrzymanie norm etycznych. Etyka naukowa zatem formułuje i uzasadnia, zaś religia odpowiada za użycie w praktyce. Etyka naukowa, według filozofa, jest warunkiem sprzyjającym wykształceniu instynktu etycznego, „który [nie] jest właściwie niczym więcej jak instynktem samozachowawczym społecznym” [Twardowski 2013c, 429].

Oczywistym jest, że właśnie w wykształceniu instynktu etycznego Twardowski upatrywał zadania wychowawczego szkoły. Z podstaw etyki naukowej filozofa wypływa, że ideałem wychowania moralnego jest *człowiek szukający etyki*. Wychowanie religijne sprzyja wychowaniu moralnemu. Wychowanie religijne odbywa się zgodnie z najnowszymi osiągnięciami pedagogiki i dydaktyki [Twardowski 1912c, 31].

Przejawem antyirracjonalizmu pedagogiki Twardowskiego jest zatem wykształcenie w uczniach pędu do wiedzy (instynktu umysłowego) i instynktu etycznego. Próby pogodzenia pedagogiki z krytycyzmem naukowym wzmacniają pozycję racjonalistyczną filozofa.

Krytycyzm naukowy a pedagogika

Wykładzie wstępnym Twardowski dowodził brak istotnej sprzeczności między naukami filozoficznymi a przyrodniczymi, pokazywał także, że metody stosowane przez nauki filozoficzne nie różnią się od tych stosowanych przez nauki przyrodnicze. Celów filozofii nie przyporządkował różnym -izmom, systemom, kierunkom i szkołom, a skupił się na poszukiwaniu prawdy i jej uzasadnianiu metodą naukową. Tym samym, jak zaznaczał Marat Wernikow, filozof ogłosił swoim credem metodologicznym bezpartyjność i eklektyzm [Верников 1967, 111]. Naukowość filozofii Twardowski uzasadniał możliwością osiągnięcia prawdy bezwzględnej: „Wszystkie nauki biorą prawdę tam, gdzie ją znajdują; każdy badacz, czy to przyrody, czy historii, czy matematyki, z twierdzeń poprzedników swoich przyjmuje te, które są uzasadnione, a odrzuca te, których fałszywość jest w stanie rzeczowymi argumentami wykazać.

[...] filozofia jest także nauką, jest także umiejętnością jak każda inna; celem jej [jest] szukanie prawdy, a prawda w każdym przedmiocie jest tylko jedna [...] Gdy wszyscy, co uprawiają filozofię, głęboko się przejmą jej posłannictwem naukowym, wtedy już nie będą się dzielić na kierunki i kieruneczki, na zwolenników rozmaitych systematów i systemacików, lecz dążąc wspólnymi środkami do wspólnego celu, zgodnie będą kroczyć drogą sumiennego i li tylko rzeczowym argumentom przystępnego badania ku prawdzie” [Twardowski 2013b, 466-467]. Prawda dla Twardowskiego, jak wskazuje Jacek Moroz, „nie była jeszcze jednym pojęciem epistemologicznym, ale szczególnego rodzaju wartością, wyznaczającą cel i sens naukowego działania” [Moroz 2013, 50]. Drogą do wyjaśnienia prawdy dla filozofa stał się przede wszystkim krytycyzm naukowy [Twardowski 1904, 241-242].

Cel filozofii naukowej stał się dla Twardowskiego podstawą do sformułowania uwag krytycznych pod adresem pedagogów by ci koncentrowali się na celu szkoły i jej znaczeniu dla młodzieży i narodu. Z tego powodu na otwarciu *XXII. Walnego Zgromadzenia T.N.S.W. w dniu 3. czerwca 1906. r.* filozof głosił, że reforma szkoły nie śmie „odbywać się pod żadnym hasłem politycznym, nie śmie się kierować żadnymi względami ubocznymi, nie śmie być użyta dla celów postronnych” [Twardowski 1912b, 11-12]. W istocie Twardowski wyznaczył cel pedagogów, który sprowadzał się nie do tworzenia i rozwijania nowych pedagogicznych – *izmów* czy ideologii, lecz do wyjaśniania istoty istniejącej już ideologii. Swoje wysiłki kierował w stronę niezwykle ważnego problemu - uwrażliwiania pedagogów i społeczeństwa w ogóle na prawdziwy cel szkoły, którym jest systematyczne nauczanie kolektywne.

Twardowskiego ideał nauczyciela stał się odzwierciedleniem jego ideału prawdy bezwzględnej. W twórczym poszukiwaniu pedagogów upatrywał on przesłankę prawdy wielowymiarowej. Dobry nauczyciel, to nauczyciel „obdarzony zdolnościami pedagogicznymi i dydaktycznymi, gorąco kochający młodzież, całą duszą szkole oddany, pracujący ustawicznie nad sobą i świadom swej wielkiej odpowiedzialności, nawet przy bardzo niedostatecznym systemie szkolnym i mimo liczne braki w jego wykonaniu, potrafi niemal w zupełności sprostać swemu szczytnemu powołaniu” [Twardowski 1912b, 13]. Prawdopodobnie dobrego

nauczyciela Twardowski utożsamiał z naukowcem, lecz oczywiście rozumiał, że „nie ma na ziemi ideałów, a tych, co się mniej lub więcej do ideału zbliżać starają, będzie zawsze tylko pewna liczba” [Twardowski 1912b, 13]. Dlatego, mimo współzawodnictwa powinni wspólnie przeciwstawić się wadom systemu szkolnego. Twardowski uznawał za potrzebne wyznaczenie zewnętrznych ram działalności nauczycielskiej, te zaś można było ustalać na bazie treści uznanych przez najlepszych nauczycieli, ażeby tym, „co nie czują w sobie twórczego pierwiastka pedagogicznego, wytknąć trafny kierunek i nie pozwolić z niego zbaczać” [Twardowski 1912b, 13]. Można twierdzić, że *wstrzeźliwość światopoglądowa* filozofa wytworzyła mechanizm obronny przeciw utopizmowi pedagogicznemu i nieodpowiedzialnym inicjatywom oświatowym.

Nie mniej krytycznym okazał się również stosunek Twardowskiego do klasycznej dychotomii ciała i duszy, co wpływało na jego poglądy w teorii i praktyce pedagogicznej. Skierowanie się ku psychofizyce i teorii paralelizmu psychofizycznego Gustawa Teodora Fechnera wydawało się Twardowskiemu najbardziej stosownym, albowiem właśnie Fechner sformułował pogląd na świat, zgodnie z którym dusza i ciało są dwoma różnymi sposobami przejawiania się jednego i tego samego zjawiska. We wstępie do polskiego tłumaczenia *Książeczki o życiu pośmiertnym* Fechnera (1907) Twardowski pisał: „zasadniczym czynnikiem, osią i podstawą tego poglądu na świat jest paralelizm psychofizyczny: każdemu zjawisku psychicznemu odpowiada fizyczne, każdemu zjawisku fizycznemu – psychiczne. Inaczej być nie może, skoro – jak twierdzi Fechner – oba te rodzaje zjawisk są w gruncie rzeczy jednym tylko rodzajem zjawisk. Jeśli mimo to dla doświadczenia naszego rozszczepia się ten jeden rodzaj na dwa rodzaje, pochodzi to stąd, że doświadczenie nasze jest dwojakie, gdyż owe zjawiska jednego rodzaju spostrzegamy bądź z wewnątrz, bądź z zewnątrz” [Twardowski 1927b, 249]. Z takich założeń Fechnera Twardowski wysnuł wniosek o całkowitej wzajemnej odpowiedniości świata duchowego i fizycznego, a więc odzwierciedleniu życia duszy w ciele i odwrotnie. Tę zależność Fechner przypisywał nie tylko wszystkim żywym organizmom – ludziom, zwierzętom, roślinom, ziemi, wszechświatowi ale również quasi-organizmom – państwu, narodowi, stowarzyszeniom itd. Za taki quasi-organizm uznawana była przez Twardowskiego i szkoła, która również

„ma swe ciało i duszę swoją” [Twardowski 1912a, 239], w swej zewnętrzności mająca odbicie swego wnętrza.

Z pozycji w ten sposób widzianego „szkolnego paralelizmu psychofizycznego” [Twardowski 1912a, 240] filozof poddał krytyce bezsensowne stosowanie w pedagogice pojęcia „przeciążenie”. Przeciążenie fizyczne, które wówczas pedagogowie wiązali z nadmierną liczbą książek, które uczniowie powinni nosić do i ze szkoły, Twardowski wiązał z nadmierną ilością materiału naukowego, który uczniowie powinni przyswoić podczas nauki w szkole i w domu, zwracając tym samym uwagę na umysłowe przeciążenie, będące odzwierciedleniem fizycznego. W wyniku dokładnej analizy wagi podręczników i zeszytów, które w ciągu tygodnia zmuszeni byli nosić do szkoły uczniowie klasy 3, 5 i 7 jednego z gimnazjów lwowskich [Twardowski 1912a, 241–246], Twardowskiemu znalazł rzeczywistą przyczynę noszenia przez uczniów do szkoły mniejszej liczby podręczników, aniżeli potrzeba. Analogiczną sytuację uczony obserwował i z naukowym materiałem: „Jak dawniej, tak i dziś uczeń ma wynieść z gimnazjum klasycznego zdolność rozumienia tekstów łacińskich i greckich, ale gramatyki tych języków tak dobrze jak dawniej znać nie ma już dzisiaj obowiązku, ani też nie wprawia się dzisiaj w używaniu słownika, gdyż posługuje się gotowemi preparacjami, wydanemi drukiem [...]. W matematyce cel nauki pozostał takim, jakim był dawniej, ale coraz mniej wymaga się od ucznia ćwiczeń domowych. Ponieważ podręczniki historii są zbyt obszerne, by można je przerobić w przeznaczonej na ten przedmiot ilości godzin, więc urywa się część materiału na końcu lub wyrывa się ją ze środka [...]. To samo z fizyką itd.” [Twardowski 1912a, 249]. Takie podejście pedagogów do materiału szkolnego tłumaczyło filozofowi braki w wiedzy uczniów, podobne do braków w podręcznikach przynoszonych przez nich do szkoły. Jednakże w takiej sytuacji nie dostrzegał problemu przeciążenia, lecz fakt, że szkoła nie odpowiada swemu teoretycznemu celowi, którego milcząco w praktyce się zrzeka, tolerując zawyżone wymagania. Rozwiązaniem tego problemu, według Twardowskiego, było uproszczenie programu szkolnego, co jego zdaniem osiągnąć można w sposób następujący: „zmniejszyć ilość autorów w szkole czytanych [...], ale niechaj uczeń nauczy się naprawdę czytać i rozumieć tych, co pozostaną. Można i trzeba w sposób bardzo daleko idący uszczuplić materiał historii powszechnej – ale niechaj potem nie wychodzą już z gimnazjów

uczniowie, którzy nie wiedzą, kiedy żył Szekspir albo nie orientują się co do znaczenia dziejowego epoki napoleońskiej. Można i trzeba zredukować zakres nauki fizyki w szkole średniej, ale wtedy może przecież każdy abiturient będzie znał zasady konstrukcji tramwaju elektrycznego” [Twardowski 1912a, 251]. Przy takim podejściu „uczeń będzie szedł do szkoły z czystym sumieniem, wiedząc, że przynosi ze sobą do szkoły wszystko, co przynosić powinien, a szkoła będzie go puszczająca do domu również z czystym sumieniem, wiedząc, że uczeń wynosi ze szkoły wszystko, co z niej wynieść powinien” [Twardowski 1912a, 252]. Problem szkolny, który polega na przeciążeniu fizycznym i umysłowym, nie jest zatem, według Twardowskiego, problemem, tylko potrzebą krytycznego doń podejścia i oczyszczeniu zeń mowy pedagogiki.

Podsumowanie

Wydaje się, że styl i metoda filozofowania Twardowskiego w wymiarze pedagogicznym mają wszystkie znamiona tego, co uważane jest za analityczną filozofię edukacji. Wymóg wstępny dokładnego formułowania pojęć, które wchodzą w zakres filozofii, sformułowany przez ucznia Brentany w artykule *O jasnym i nie jasnym stylu filozoficznym* (1920), można również uważać za wymóg wstępny jego koncepcji pedagogiki. Z uwagi na to, zwrot Twardowskiego w stronę pedagogiki naukowej powinien zostać dostrzeżony i potraktowany jako jeden z ważniejszych momentów twórczości, szczególnie, że realizowany był w duchu tradycji analitycznej filozofii edukacji, co świadczy również o wpisywaniu się, tej ostatniej, w ciągłość idei twórcy Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Nie ma wątpliwości, że filozofia edukacji Kazimierza Twardowskiego została niezauważona w tradycji analitycznej, co było skutkiem braku jej rozpowszechnienia w świecie, na co wskazywał już Jan Woleński [Woleński 2014, 16-17]. Próba jej prezentacji została jednak podjęta jeszcze za życia Twardowskiego przez jego ucznia, ukraińskiego pedagoga i tłumacza, Mirosława Kapija, który, jak wynika z badań Stepana Ivanyka, przetłumaczył na język ukraiński *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej* (1901) i przygotował je do druku w

Kijowie w latach 1918-1919. Wydarzenia historyczne 1919 roku na Ukrainie stanęły jednak temu na przeszkodzie [Ivanyk 2014, 40].

Z punktu widzenia współczesnej nauki należy uznać za wciąż aktualny pogląd Twardowskiego uznający psychologię za podstawę pedagogiki. Twardowski uznał za największą wartość pedagogiki indywidualność, co możliwym było dzięki zmianie podejścia do kwestii poznania. W kontekście wzrastającej złożoności stosunków między jednostką a społeczeństwem, koniecznym wydaje się podkreślanie znaczenia nauczania myślenia logicznego oraz wykształcenia postaw etycznych u uczniów. Logika bowiem stanowi podstawę rozwoju myślenia krytycznego, zaś etyka pozwala człowiekowi uświadomić sobie własną wartość i godność, zyskać szacunek do samego siebie, a także wpłynąć na poprawę relacji międzyludzkich. Uznanie przez Twardowskiego za główny cel edukacji nie tyle wykształcenie człowieka, co jego samorealizację, współgra z poglądami współczesnych filozofów, dotyczącymi podejścia naturalistycznego do rozwoju dziecka, w którym dominuje wychowanie intelektualne, lecz nie moralne. Uznanie przez Twardowskiego edukacji filozoficznej za część ogólnego wykształcenia zbliża go do współcześnie pojmowanego humanizmu. Jednakże to nie nauka filozofii, tylko nauka filozofowania, ma być pomocą w samorozwoju człowieka.

BIBLIOGRAFIA

- Верніков, Марат, 1967, *Львівсько-варшавська філософська школа і розвиток в ній матеріалістичних тенденцій* : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.01, Львів.
- Ivanyk, Stepan, 2014, *Filozofowie ukraińscy w Szkole Lwowsko-Warszawskiej*, Warszawa: Semper.
- Jadczyk, Ryszard, 1992, *Wstęp*, [w:] Kazimierz Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych* (wybór i oprac. Ryszard Jadczyk), Warszawa: WSiP, ss. 7-80.
- Moroz, Jacek, 2013, *Dyskusja z relatywizmem pwardy w Szkole Lwowsko-Warszawskiej*, Warszawa: Scholar.
- Twardowski, Kazimierz, 2013a, *Dlaczego wiedza jest potęgą?*, [w:] Kazimierz Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*, Część I (red. Anna Brożek i Jacek Jadacki), Kraków: Copernicus Center Press, ss. 510-523.
- Twardowski, Kazimierz, 1927a, *Filozofia w szkole średniej*, [w:] Kazimierz Twardowski, *Rozprawy i artykuły filozoficzne* (zebr. i wyd. uczniowi), Lwów: T.N.S.W, ss. 177-184.
- Twardowski, Kazimierz, 1927b, *Gustaw Teodor Fechner*, [w:] Kazimierz Twardowski, *Rozprawy i artykuły filozoficzne* (zebr. i wyd. uczniowi), Lwów: T.N.S.W, ss. 246-265.
- Twardowski, Kazimierz, 1992, *O pojęciu wychowania*, [w:] Kazimierz Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych* (wybór i oprac. Ryszard Jadczyk), Warszawa: WSiP, ss. 411-422.
- Twardowski, Kazimierz, 1904, *Otwarcie Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie* „Przegląd Filozoficzny”, R.VII. ss. 239-243.
- Twardowski, Kazimierz, 1912a, *Przeciążenie*, [w:] Kazimierz Twardowski, *Mowy i rozprawy. Z okresu jego działalności w Towarzystwie nauczycieli szkół wyższych: księga pamiątkowa* (zred. Karol Zagajewski), Lwów: T.N.S.W., ss. 238-252.
- Twardowski, Kazimierz, 1927c, *Psychologia nauki poglądowej*, [w:] Kazimierz Twardowski, *Rozprawy i artykuły filozoficzne* (zebr. i wyd. uczniowi), Lwów: T.N.S.W, ss. 43-63.

- Twardowski, Kazimierz, 1927d, *Psychologia wobec fizjologii i filozofii*, [w:] Kazimierz Twardowski, *Rozprawy i artykuły filozoficzne* (zebr. i wyd. uczniowi), Lwów: T.N.S.W., ss. 3-32.
- Twardowski, Kazimierz, 2013b, *Wykład wstępny w Uniwersytecie Lwowskim*, [w:] Kazimierz Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*, Część I (red. Anna Brożek i Jacek Jadacki), Kraków: Copernicus Center Press, ss. 457-467.
- Twardowski, Kazimierz, 2013c, *Wykłady z etyki. Cz. I-III*, [w:] Kazimierz Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*, Część I (red. Anna Brożek i Jacek Jadacki), Kraków: Copernicus Center Press, ss. 309-436.
- Twardowski, Kazimierz, 1912b, *Zagajenie XXII. Walnego Zgromadzenia T.N.S.W. w dniu 3. czerwca 1906. r.*, [w:] Kazimierz Twardowski, *Mowy i rozprawy. Z okresu jego działalności w Towarzystwie nauczycieli szkół wyższych: księga pamiątkowa* (zred. Karol Zagajewski), Lwów: T.N.S.W., ss. 9-19.
- Twardowski, Kazimierz, 1912c, *Zagajenie XXIII. Walnego Zgromadzenia T.N.S.W. w dniu 19. maja 1907. r.*, [w:] Kazimierz Twardowski, *Mowy i rozprawy. Z okresu jego działalności w Towarzystwie nauczycieli szkół wyższych: księga pamiątkowa* (zred. Karol Zagajewski), Lwów: T.N.S.W., ss. 23-33.
- Twardowski, Kazimierz, 1901, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*, Lwów: PTP.
- Woleński, Jan, 2014, *Szkoła Lwowsko-Warszawska z perspektywy historycznej*, „Przegląd Pedagogiczny”, I. ss. 9-18.

ABSTRACT

Kazimierz Twardowski's educational philosophy from the analytical perspective

The reflection on philosophical foundations of pedagogy is characteristic feature of the analytical tradition in philosophy. The creative work of Kazimierz Twardowski, famous polish philosopher, is an integral part of this tradition. His papers together form the analytical project, which lay the ground for the formation of a particular style of philosophizing in pedagogical dimension. These features are most clearly manifested in problematizing the relation between philosophy and pedagogy, in the analysis of pedagogical concepts, in the critic of irrationalism in pedagogy, in the coordination with scientific criticism in pedagogy.

KEYWORDS: Kazimierz Twardowski, scientific philosophy, analytical method, antiirrationalism, scientific criticism, scientific pedagogy, analytical educational philosophy.

SŁOWA KLUCZOWE: Kazimierz Twardowski, filozofia naukowa, metoda analityczna, antyirracjonalizm, krytycyzm naukowy, pedagogika naukowa, analityczna filozofia edukacji.