

Marek Rembierz
Uniwersytet Śląski w Katowicach/Cieszyn

WYCHOWANIE, OŚWIATA POWSZECHNA I KSZTAŁCENIE UNIWERSYTECKIE JAKO ŹRÓDŁA POLSKIEJ NIEPODLEGŁOŚCI. PEDAGOGICZNO- PATRIOTYCZNE IDEE I DZIAŁANIA KAZIMIERZA TWARDOWSKIEGO

[Upbringing, general and university education as a sources of Polish independence. Kazimierz Twardowski's pedagogical and patriotic ideas and activities]

S u m m a r y : Considering Polish thought and pedagogical activity in the years 1863–1914/1918 in terms of a relationship between education and aspirations to independence, as one of the important research issues should be recognized thought and pedagogical activity of Kazimierz Twardowski (b. 1866. in Vienna, d. 1938 in Lviv). He created a philosophical-logical Lvov-Warsaw School, which along with research – also scientific work in the field of pedagogy – was practiced reliable education and was considered its implications. About educational values of Kazimierz Twardowski's achievements was convinced, among others, Tadeusz Kotarbinski. In 1965 he characterized legacy of his master: “The effort of Twardowski's thought was (...) coupled with concern about its bright and clear termination, the task of thinker was connected with the task of teacher. By own example the professor taught how to think, how to with others co-think, co-inquire, (...) he just taught how to work”.

Twardowski was involved in the organization of Polish general education: he chaired a committee of the General Academic Lectures, the Girls' Middle School Society, the Society of Teachers of Higher Education. Among the general lectures that led Twardowski, it is worth paying attention to his lecture “Upbringing and humanities”, that inaugurated Holiday University Courses in Cieszyn, organized by the Polish Association of Pedagogy in the Duchy of Cieszyn (15–30 August 1904). It was also preserved interesting correspondence of Twardowski with associations operating in Cieszyn. In the pedagogical activity of Twardowski there are clearly present civic and patriotic trains. He attached great importance to the fulfillment of obligations towards the origin country, what he also expressed in public speeches, aimed at the formation of citizenship and patriotism.

Key words: Kazimierz Twardowski, education, university education, Kazimierz Twardowski's educational activity, pedagogical and patriotic ideas

(...) kto chce być naprawdę filozofem, ten nie może się ograniczyć do teoretycznych poszukiwań i do słów, lecz powinien kochać mądrość w znaczeniu starożytnych, u których ona obejmuje, obok pewnych wartości intelektualnych, także wartości moralne, czyniąc z filozofa człowieka dążącego nie tylko do prawdy, lecz także do sprawiedliwości.

Kazimierz Twardowski, *Przemówienie dziękczynne do Rady Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Warszawskiego z okazji nadania w 1929 roku doktoratu honoris causa*

Gdy rozpatruje się problematykę polskiej myśli oraz praktyki pedagogicznej w latach 1863–1914/1918 pod kątem związku między teorią i praktyką wychowania a dążeniami do niepodległości¹, to jako jedno z istotnych zagadnień badawczych prezentuje się myśl i działalność pedagogiczna Kazimierza Twardowskiego (ur. 1866 r. w Wiedniu, zm. 1938 r. we Lwowie)². Powszechnie znany jest on dziś w nauce polskiej przede wszystkim jako twórca filozoficzno-logicznej Szkoły Lwowsko-Warszawskiej³, w której wraz z pracą naukową – zwłaszcza w zakresie nauk filozoficznych, metodologii, logiki i psychologii, ale także w zakresie nauk pedagogicznych – praktykowano rzetelną edukację i rozpatrywano jej uwarunkowania⁴. Jeden z najbliższych uczniów i współpracowników K. Twardowskiego Kazimierz Ajdukiewicz (1890–1963) z pełnym przekonaniem wyrażał opinię o trwałości pedagogicznych dokonań lwowskiego mistrza: „Przetrwał posiew, który rzucił w dusze swoich słuchaczy i który ten posiew przekazywali dalej. Wierne przestrzeganie naczelných przykazań rzetelności naukowej w filozofii i w każdej innej nauce cechuje uczniów Twardowskiego i uczniów Jego

¹ Zagadnieniu temu było poświęcone Seminarium „Polska Myśl Pedagogiczna: Myśl o wychowaniu dla Polski niepodległej (1863–1914/18)” w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego (24.10.2014), które zainicjowała i zorganizowała prof. Janina Kostkiewicz.

² K. Twardowski uczył się w wiedeńskim gimnazjum Theresianum i w latach 1884–1888 studiował filozofię na Uniwersytecie Wiedeńskim; tam też w dość młodym wieku uzyskał doktorat i habilitację. Przybywszy w 1895 roku do Lwowa, objął Katedrę Filozofii i jako profesor Uniwersytetu Lwowskiego systematycznie kształtował rzetelną intelektualnie postawę swych uczniów, z których ponad trzydziestu zostało profesorami. Zob. J. Woleński, *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*, Warszawa 1985; R. Jadcak, *Kazimierz Twardowski. Twórca Szkoły Lwowsko-Warszawskiej*, Toruń 1991; J. Woleński, *Szkoła Lwowsko-Warszawska w polemikach*, Warszawa 1997; J.J. Jadacki, *Kazimierz Twardowski*, w: B. Markiewicz, J. Jadacki, R. Jadcak (red.), *Polskie Towarzystwo Filozoficzne czyli z dziejów filozofii jako nauki instytucjonalnej*, Warszawa 1999, s. 239–250; J. Bobryk, *Twardowski. Teoria działania*, Warszawa 2001; R. Kleszcz, *Metoda i wartości. Metafilozofia Kazimierza Twardowskiego*, Warszawa 2013.

³ Zob. J. Woleński, *Kilka uwag (naukoznawczych) o Szkole Lwowsko-Warszawskiej*, „Nauka” 2014, nr 1, s. 33–42.

⁴ Zob. K. Sośnicki, *Kazimierz Twardowski jako pedagog*, „Nowa Szkoła” 1959, nr 4, s. 24–29; W. Szulakiewicz, *Istota i zakres dydaktyki ogólnej w Szkole Kazimierza Twardowskiego (Kazimierz Twardowski – Kazimierz Sośnicki – Bogdan Nawroczyński)*, w: D. Drynda (red.), *Inspiracje dla współczesnej edukacji w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, Katowice 2000, s. 22–35; K. Szmyd, *Twórcy nauk o wychowaniu w środowisku akademickim Lwowa (1860–1939)*, Rzeszów 2003.

uczniów”⁵. Ze względu na wciąż twórczo promieniujące dziedzictwo intelektualne i na eksponowaną pozycję K. Twardowskiego w panteonie polskiej i europejskiej nauki⁶ tym bardziej warto przybliżyć i rozpatrzyć, jak rozumiał on wychowanie, oświatę powszechną i kształcenie uniwersyteckie jako źródła polskiej niepodległości, jakie były jego idee i działania mające charakter pedagogiczny i zarazem patriotyczny⁷.

Jak zauważali bezpośredni i najbliżsi uczniowie K. Twardowskiego, to „funkcja nauczycielska, szkolna, nierozzerwalnie spleciona z funkcją organizatora, stała się rdzeniem i ośrodkiem jego profesury”⁸. O skali zaangażowania K. Twardowskiego w działalność oświatową na rzecz narodowej edukacji i jego determinacji w tym zakresie dobitnie zaświadczały jego teksty – także okolicznościowe mowy i sprawozdania oraz sygnowane przez niego memoriały – zebrane, usystematyzowane i kompetentnie skomentowane przez Annę Brożek i Jacka Jadackiego w pieczołowicie zredagowanym przez nich tomie: Kazimierz Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*⁹. Ta edycja – w postaci zwanego tomu – wypowiedzi K. Twardowskiego, które pozostawały rozproszone, a ich pierwodruki były publikowane m.in. na łamach dzienników i tygodników oraz zawarte na kartach urzędowych sprawozdań i protokołów z posiedzeń towarzystw oświatowych, niejako naocznie uzmysławia rozległość i intensywność działalności oświatowej lwowskiego filozofa i pedagoga, działalności, w której silne są akcenty patriotyczne i znajdują wyraz polskie aspiracje narodowe. Upřednio ukazał się – dziś trudno osiągalny – tom tekstów: *Kazimierz Twardowski. Mowy i rozprawy z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół*

⁵ K. Ajdukiewicz, *Pozanaukowa działalność Kazimierza Twardowskiego*, „Ruch Filozoficzny” 1959, XIX, nr 1–2, s. 35.

⁶ Zob. J.J. Jadacki, *Szkoła Lwowsko-Warszawska i jej wpływ na filozofię polską drugiej połowy XX wieku*, w: A. Dziedzic, A. Kolakowski, S. Pieróg i P. Ziemiński (red.), *Historia filozofii polskiej. Dokonania – poszukiwania – projekty*, Warszawa 2006, s. 126–148; J.J. Jadacki, *Co dała kulturze polskiej Szkoła Lwowsko-Warszawska*, „Odra”, r. XXVI (1996), nr 12, s. 37–49.

⁷ Rozumienie i praktykowanie patriotyzmu przez K. Twardowskiego trafnie przedstawia Anna Brożek; tejsze, *Kazimierz Twardowski w Wiedniu*, Warszawa 2010 (rozdział VII: *Światopogląd*). Zob. W. Szulakiewicz, *Rodzina w życiu wybitnych uczonych. Przykład Kazimierza Twardowskiego (1866–1938)*, w: *Wychowanie w rodzinie. Obrazy rodziny w ujęciu pedagogicznym i historycznym*, A. Szerłaż, S. Wałasek (red.), Wrocław 2012, s. 180–191. Dla dopełnienia obrazu sylwetki K. Twardowskiego zob. tejsze: J.J. Jadacki, *Kazimierz Twardowski: estetyk, teoretyk i historyk muzyki – meloman i pianista, kompozytor*, w: K. Twardowski, *Filozofia i muzyka*, Warszawa 2005, s. 7–24.

⁸ T. Kotarbiński, *Styl pracy Kazimierza Twardowskiego*, „Ruch Filozoficzny” 1959, t. XIX, nr 1–2, s. 2. Zaangażowanie w prace organizacyjne komentuje m.in. A. Brożek: „Uniwersytet Lwowski nazywał Twardowski swoją «ukochaną wszechnicą» – jemu także, jako całości, poświęcał wiele czasu, wykorzystując w pracy na rzecz uczelni swoje nieprzeciętne zdolności organizacyjne” (tejsze, *Kazimierz Twardowski w Wiedniu*., s. 177).

⁹ K. Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*, cz. II, A. Brożek i J. Jadacki (red.), Warszawa 2014. Przedkładany tekst w zasadniczych swych zrębach powstawał przed publikacją części II pism zebranych K. Twardowskiego.

Wyższych. Księga pamiątkowa wydana przez Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, który zredagował dr K. Zagajewski, a wydano go „Nakładem Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych”, Lwów 1912 (stron 257); tom ten stanowi świadectwo jak mocno K. Twardowski zaangażowany był w działalność Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, któremu przewodniczył.

Na postawie obecnie opracowanej i udostępnionej – w dwóch częściach zatytułowanych *Myśl, mowa i czyn* – obfitej bazy źródłowych tekstów tym wyraźniej widać, iż podjęte tu zagadnienie aktywności wychowawczej, rozwijania i umacniania oświaty powszechnej oraz kształcenia uniwersyteckiego jako istotnych źródeł polskiej niepodległości odzyskanej w 1918 roku, rozpatrywane tu na przykładzie pedagogiczno-patriotycznych idei i działań profesora Twardowskiego, zasługuje na pogłębione badania i monograficzne opracowania. Ważne źródło stanowią teksty uczniów i współpracowników K. Twardowskiego, w których ukazują oni – ze swego punktu widzenia, przyjmując określone zasady wartościowania – postawę i dokonania swego lwowskiego mistrza.

Znaczącym wkładem do badań w tym zakresie są też opracowania historyka filozofii polskiej Ryszarda Jadcza (1951–1998)¹⁰, który m.in. ze znanstwem zredagował (także na podstawie zachowanych w archiwach rękopisów) i opatrzył obszernym erudycyjnym wprowadzeniem wybór pism psychologicznych i pedagogicznych K. Twardowskiego¹¹, dokonał edycji jego dzienników i wykładów z etyki, a w publikowanych studiach rozpatrywał reprezentowane przez niego rozumienie „poczucia narodowego” i obowiązków wobec ojczyzny oraz sformułowany przez niego program szkoły narodowej-polskiej¹². Od strony historii myśli pedagogicznej niektóre aspekty dorobku K. Twardowskiego rozpatrywała też Władysława Szulakiewicz¹³.

¹⁰ Zob. W. Tyburski, R. Wiśniewski, *Pamięci Ryszarda Jadcza*, w: *Polska filozofia analityczna. W kręgu Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Księga poświęcona pamięci Ryszarda Jadcza*, materiały zebrał R. Jadcza, red. W. Tyburski, R. Wiśniewski, Toruń 1999, s. 5–12.

¹¹ R. Jadcza, *Wstęp*, w: K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, red. i oprac. R. Jadcza, Warszawa 1992, s. 7–80.

¹² R. Jadcza, *Kazimierz Twardowski o „poczuciu narodowym” i obowiązkach wobec ojczyzny*, „Kultura – Oświata – Nauka”, 1988 nr 1–2, s. 119–141; tegoż, *Kazimierza Twardowskiego program szkoły narodowej-polskiej*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Społeczno-Humanistyczne. Pedagogika” 1991, XV. W usystematyzowanej postaci przedłożone są te analizy w monografii: R. Jadcza, *Kazimierz Twardowski. Twórca Szkoły Lwowsko-Warszawskiej*, Toruń 1991 (rozdział pt. Uczony – nauczyciel – obywatel, s. 96–106)

¹³ Obok już przywołanych w przypisach powyżej prac W. Szulakiewicz zob. też: tejże, *O uczących i uczonych. Szkice z pedeutologii historycznej*, Toruń 2014 (zwłaszcza rozdział II: *Kazimierz Twardowski – nauczyciel uczonych i nauczycieli*, s. 27–100); tejże, *Nauczyciel w twórczości i działalności pedagogicznej Kazimierza Twardowskiego*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, r. 57, nr 1–2, 2014, s. 5–19; tejże, *Działalność wychowawcza szkoły ludowej w ujęciu Kazimierza Twardowskiego*, w: *Chłopi – naród – kultura*, red. A. Meissner, *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 4,

Podjęte tu – wskazane w tytule – zagadnienie jest więc przedmiotem wieloletnich i wielostronnych analiz, a zarazem – w kontekście obecnego stanu badań – pozostaje kwestią wciąż aktualną i wartą dalszego namysłu, jak też szerszego upowszechnienia na gruncie historii polskiej myśli pedagogicznej. Oświatowe idee i dążenia K. Twardowskiego mogą również inspirować do pedagogicznej refleksji podejmowanej w kontekście aktualnych wyzwań edukacyjnych, a elementy jego filozofii edukacji skłaniać mogą do rozwijania namysłu teoretycznego i metateoretycznego¹⁴.

Ukierunkowanie i nurty działalności pedagogicznej K. Twardowskiego

Europejczyk przybyły z Wiednia do Lwowa w 1895 roku – jako młody profesor Uniwersytetu – przede wszystkim skutecznie rozwijał i upowszechniał uniwersalistycznie pojętą filozofię, uprawianą wedle metodologicznych wymagań stawianych nauce, a stroniącą od światopoglądowych i ideologicznych uwikłań, ale zarazem – co trzeba podkreślić – nie izolował się on od refleksji i działalności pedagogicznej oraz od zaangażowania na rzecz spraw polskich. Z jednej strony prezentował dążenia uniwersalistyczne (niepartularne) w stronę wartości intelektualnych i poznawczych, a także w stronę klasycznie pojętych wartości moralnych i estetycznych, a z drugiej strony – równie silne – dążenia związane z wartościami oscylującymi wokół własnej tożsamości narodowej i postawy patriotyzmu, a zwłaszcza polskiej oświaty jako szczególnie istotnej wartości narodowej i sfery działań wartościotwórczych.

Te dążenia K. Twardowski umiejętnie godził z sobą, choć – przy innym podejściu – mogły wywoływać niejako samorzutny i wzmożony konflikt wzajemnie wykluczających się wartości. Charakteryzując swą postawę i żywione przez siebie przeświadczenia oraz zasadnicze cele swej działalności, K. Twardowski zwracał w szczególności uwagę na etos pracy i jego kształtowanie: „Wychowano mnie w atmosferze pracy i w kulcie pracy. Żyłem w Wiedniu, wśród Niemców niemal lat trzydzieści, zanim spełniło się moje gorące pragnienie uzyskania katedry filozofii w jednym z uniwersytetów polskich. Ale przybywszy do kraju, z przerażeniem spostrzegłem, że stosunek

Rzeszów 1996, s. 195–203; W. Szulakiewicz, *Działalność oświatowa i myśl pedagogiczna Kazimierza Twardowskiego*, w: *Historyczne źródła wybranych ofert edukacyjnych w Polsce współczesnej*, red. D. Drynda, D. Ekiert-Grabowska, W. Łuszczuk, Katowice 1996, s. 27–37.

¹⁴ O możliwości tego rodzaju korzystania z historycznego dorobku myśli pedagogicznej przez współczesną myśl pedagogiczną, także w obszarze podejmowanych obecnie dociekań metateoretycznych, zob. B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2011.

naszego społeczeństwo do pracy jest inny, aniżeli społeczeństw zachodnich. Tam praca tworzy główną i normalną treść życia (...). U nas bywa niestety zbyt często inaczej. (...) Staralem się tedy szerzyć (...) kult pracy. (...) słowem i przykładem, budzić i umacniać przekonanie, że nie przekleństwem ale błogosławieństwem jest praca (...)”¹⁵. Tak rozumiana wartość pracy, jako wartość ludzkiego czynu i zarazem źródło nowych wartości, dotyczyła też działalności edukacyjnej realizującej się w wielu formach aktywności pedagogicznej, które przyczyniają się do pomnażania różnorodnych wartości.

Dydaktykę wychowawczą, którą uważa się za – charakterystyczny i mający wysokie walory edukacyjne – element praktyki i myśli pedagogicznej K. Twardowskiego oraz jego uczniów i bliskich współpracowników, szczególnie Tadeusza Kotarbińskiego (1886–1981)¹⁶, proponuję odczytać w kontekście (wiodącego dla tego artykułu i dla całości tego tomu) hasła „wychowanie – edukacja – niepodległość”. Takie podejście służy także zwróceniu uwagi na problematykę kontynuacji i tradycji w polskiej myśli pedagogicznej, na poszukiwanie istotnych punktów wspólnych w zapatrywaniach na cele i metody działań wychowawczych i dydaktycznych w polskiej refleksji pedagogicznej. Na działalność pedagogiczną i dydaktykę wychowawczą K. Twardowskiego powinno się spoglądać w taki sposób, aby uwzględniać jej edukacyjne efekty oraz stawiać pytania o jej dziedzictwo i aktualne znaczenie.

Na związek między rygorystycznym nastawieniem teoretyczno-metodologicznym, służącym pomnażaniu wartościowej poznawczo wiedzy, a konsekwentnym i intensywnym zaangażowaniem na rzecz wypracowania i promowania idei pedagogicznych, w tym także idei i działań pedagogiczno-patriotycznych, wprost wskazuje K. Twardowski w swej *Autobiografii filozoficznej*: „Entuzjazm dla filozofii nie pozwolił mi ograniczyć się wyłącznie do nauczania uniwersyteckiego. Moim gorącym pragnieniem było obudzenie zainteresowań filozoficznych również w szerokich kręgach ludzi wykształconych i oddziaływanie tam na rzecz myślenia filozoficznego. Wziąłem zatem czynny udział w powszechnych wykładach uniwersyteckich, jak też w szeregu innych inicjatyw, poświęconych publicznej edukacji, wygłaszałem liczne odczyty na tematy filozofii w samym Lwowie jak też w wielu miastach prowincjonalnych”¹⁷. I dalej ukazuje związek między przyjętym przez siebie podejściem metodologicznym w uprawianiu nauki

¹⁵ K. Twardowski, *Przemówienie wygłoszone z okazji wręczenia nagrody miasta Łodzi*, w: R. Jadczyk, *Kazimierz Twardowski. Twórca Szkoły Lwowsko-Warszawskiej...*, s. 140.

¹⁶ Zob. M. Rembierz, *Ethos edukacji i jej filozoficzny logos. Elementy filozofii edukacji w dociekaniach Tadeusza Kotarbińskiego*, „Studia z Filozofii Polskiej”, t. 2, red. M. Rembierz, K. Szeziński, Bielsko-Biala–Kraków 2007, s. 342–354.

¹⁷ K. Twardowski, *Autobiografia filozoficzna*, tłum. E. Paczkowska-Łagowska, „Przegląd Filozoficzny” 1992, nr 1, s. 29–30.

(naukowej filozofii) z działalnością na polu oświaty powszechnej oraz szczegółowej uzasadnia i prezentuje swe zaangażowanie w sprawy życia społecznego i obywatelskiego.

Wpierw wyjaśnia zasady i postulaty metodologiczne obowiązujące w utworzonej dzięki jego działalności dydaktycznej szkole naukowej, zwanej przez innych „Szkolą Twardowskiego”: „Zasadnicza cecha charakterystyczna tej szkoły tkwi w dziedzinie formalno-metodologicznej, polega mianowicie na dążeniu do możliwie największej precyzji i ścisłości w myśleniu i wyrażaniu myśli, jak również w możliwie wyczerpującym uzasadnianiu tego, co się głosi oraz na poprawności dowodu”¹⁸. Od metodologicznych i metafizycznych wymagań przechodzi do – jak sądzi pozostających z nimi w związku – zaleceń prakseologicznych: „Spełnienie tych wymagań w dziedzinie teoretycznej sprawia, że stają się one widoczne również w praktycznej dziedzinie działania. Wydaje się wręcz, że świadome celu, oszczędzające czas i siły działanie możliwe jest jedynie na postawie myślenia zadowalającego przytoczone postulaty”¹⁹.

Idąc tropem prakseologicznych zaleceń, K. Twardowski łączy nastawienie teoretyczne (czysto poznawcze) z nastawieniem praktycznym (pragmatycznym i utylitarnym): „korzyści z takiego działania zauważalne są o wiele łatwiej aniżeli korzyści ze scharakteryzowanego wyżej myślenia, to nasuwa się myśl, by wartość prawdziwie filozoficznego sposobu myślenia wykazać na podstawie odpowiedniego, jedynie poprzez nie osiągalnego sposobu działania i w ten sposób uświadomić ją szerszym kręgom²⁰. Kierując się takimi przekonaniem, K. Twardowski deklaruje, iż zamierzał: „zyskać przyjacielów i zwolenników dla sposobu, w jaki filozof myśli oraz dla samej filozofii poprzez sposób, w jaki filozof działa. (...) postanowiłem nie unikać różnych nadarzających mi się okazji działania praktycznego”²¹. Następnie wymienia sprawowane funkcje: „(...) stanąłem na czele komitetu Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich, kierowałem Towarzystwem Gimnazjum Żeńskiego, byłem prezesem Towarzystwa Nauczycieli Szkół

¹⁸ Tamże, s. 30. W artykule *O wykształcenie logiczne (1919–1920)* K. Twardowski wyrażał istotny dla swych zapatrywań pedagogicznych i społecznych pogląd o praktycznym wymiarze kultury logicznej: „(...) brak wykształcenia logicznego nie tylko obniża pod względem teoretycznym poziom intelektualny, lecz wnosi nieuctwo i nieścisłość także w praktyczne zastosowanie naszych myśli, a tym praktycznym zastosowaniem całe nasze życie” (cyt. za R. Jadcza, *Wstęp*, w: K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych...*, s. 59).

¹⁹ K. Twardowski, *Autobiografia filozoficzna*, s. 30. O roli prakseologii w teorii i praktyce pedagogicznej zob. W. Kojs, *Edukacja, pedagogika i prakseologia – wybrane płaszczyzny współdziałania*, w: *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, red. S. Palka, Kraków 2004, s. 97–109.

²⁰ K. Twardowski, *Autobiografia filozoficzna*, s. 30.

²¹ Tamże.

Wyższych i wiceprzewodniczącym Austriackiego Towarzystwa Szkoły Średniej, dwa razy byłem dziekanem, przez trzy (...) lata rektorem uniwersytetu i (...) występowałem jako rzecznik kolegium profesorskiego i senatu akademickiego oraz jako rzeczoznawca Ministerstwa Szkolnictwa”²². *Autobiografia*, która ma być przede wszystkim „autobiografią filozoficzną”, zdaje też sprawę z ogromu zaangażowania w sprawę rozwoju polskiej oświaty i w działalność pedagogiczną. Aktywność publiczna w wymienionych towarzystwach i komitetach, również przewodzenia im, wystarczyłaby aż nadto na osobną biografię osoby działającej na rzecz edukacji i dobra społecznego, a w przypadku K. Twardowskiego łączy się przecież ten nurt aktywności z – zasadniczą w jego przypadku – intensywną pracą naukową i dydaktyczną profesora uniwersytetu.

Przybliżając skalę i zakres działalności K. Twardowskiego na rzecz wzmacniania polskiej oświaty – tak w wymiarze fundujących ją idei, jak i w wymiarze instytucjonalnym – można przywołać niektóre z jego publicznych wystąpień (referowanych, komentowanych i przytaczanych też w prasie codziennej) dotyczących aktualnej sytuacji i perspektyw rozwoju polskiej oświaty.

Wygłosił on wiele społecznie nośnych przemówień, m.in. podczas odbywającego się we Lwowie (18.11.1905) wiecu rodzicielskiego w sprawie unarodowienia szkoły²³, z okazji otwarcia siedziby Polskiego Muzeum Szkolnego we Lwowie (3.05.1907)²⁴, w obronie polskość Uniwersytetu Lwowskiego na wiecu doktorów-Polaków we Lwowie (21.12.1912)²⁵, a także wyraził swe stanowisko w sprawie miejsca i roli języka ojczystego w nauce szkolnej podczas posiedzenia Koła Lwowskiego TNSW (Lwów, 21.03.1908)²⁶, w referacie podczas II Zjazdu Członków TNSW (Lwów, 15.05.1910) sformułował opinię w sprawie utworzenia Biura Polskiej Statystyki Szkolnej i Oświatowej²⁷.

Zabierał głos w kwestii zagadnień dotyczących szkolnictwa średniego: w sprawie egzaminu dojrzałości (m.in. na XIX Walnym Zgromadzeniu TNSW,

²² Tamże, s. 30–31.

²³ *Przemówienie podczas wiecu rodzicielskiego w sprawie unarodowienia szkoły*, w: K. Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*, cz. II..., s. 392–395.

²⁴ *Przemówienie z okazji otwarcia siedziby Polskiego Muzeum Szkolnego we Lwowie (1903–1913)*, w: tamże, s. 373–375.

²⁵ *Przemówienie w obronie polskość Uniwersytetu Lwowskiego na wiecu doktorów-Polaków*, w: tamże, s. 415–419.

²⁶ *Wypowiedź w sprawie stanowiska języka ojczystego w nauce szkolnej na posiedzeniu Koła Lwowskiego TNSW*, w: tamże, s. 402.

²⁷ *W sprawie utworzenia biura polskiej statystyki szkolnej i oświatowej*, w: tamże, s. 106–109.

Lwów 31.05.1903)²⁸, wypowiadał się w debacie o nauczaniu propedeutyki filozoficznej w gimnazjach (Lwów, 18.12.1902)²⁹ i zagał konferencję (Lwów, 31.10.1931) poświęconą nauczaniu propedeutyki filozofii³⁰, przemawiał podczas Walnego Zgromadzenia Towarzystwa Gimnazjum Żeńskiego (Lwów, 13.01.1905)³¹ i na uroczystości rozdania świadectw dojrzałości i pożegnania pierwszych abiturientek Prywatnego Gimnazjum Żeńskiego im. Juliusza Słowackiego we Lwowie (28.06.1910)³², aktywnie uczestniczył w Zjeździe Delegatów Austriackiego Towarzystwa Szkoły Średniej w Pradze (18–19.11.1906 r.)³³, jego przemówienia otwierały kolejne edycje Kursu Doksztalającego dla Nauczycieli Szkół Średnich (na przykład w Wiedniu 27.03.1915, we Lwowie 9.01.1922)³⁴.

Odnosił się do naruszenia wolności słowa i godności stanu nauczycielskiego na Walnym Zgromadzeniu Koła Krakowskiego TNSW (Kraków, 13.01.1906)³⁵, wypowiadał się na II Zjeździe Kierowników Warsztatów Jordanowskich (Studenckich), który odbywał się 8.12.1910 r. we Lwowie³⁶. Uczestniczył w dyskusji nad referatem dra Karola Zagajewskiego *O potrzebie zaprowadzenia nauki nadobowiązkowej języka łacińskiego w szkołach realnych*, wygłoszonym na posiedzeniu Koła Lwowskiego TNSW (24.03.1906)³⁷, jak też nad referatem Kazimierza Lutosławskiego pt. *Rola*

²⁸ *Głos w dyskusji w sprawie egzaminu dojrzałości, przeprowadzonej na XIX Walnym Zgromadzeniu TNSW*, w: tamże, s. 298–300.

²⁹ *Głos w dyskusji nad nauczaniem propedeutyki filozoficznej w gimnazjach*, w: tamże, s. 296–298.

³⁰ *Zagajenie konferencji w sprawie nauczania propedeutyki filozofii*, w: tamże, s. 391. Zob. M. Woźniczka, *Rekonstrukcja poglądów przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej na proces nauczania filozofii*, w: W. Tyburski, R. Wiśniewski (red.), *Polska filozofia analityczna. W kręgu Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Księga poświęcona pamięci Ryszarda Jadcza*, Toruń 1999, s. 145–161.

³¹ *Głos w dyskusji na Walnym Zgromadzeniu Towarzystwa Gimnazjum Żeńskiego*, w: tamże, s. 300–301.

³² *Przemówienie na uroczystości rozdania świadectw dojrzałości i pożegnania pierwszych abiturientek Prywatnego Gimnazjum Żeńskiego im. Juliusza Słowackiego we Lwowie*, w: tamże, s. 410–413.

³³ *Wypowiedź na Zjeździe Delegatów Austriackiego Towarzystwa Szkoły Średniej*, w: tamże, s. 401–402.

³⁴ *Przemówienie na otwarciu Kursu Doksztalającego dla Nauczycieli Szkół Średnich*, w: tamże, s. 385.

³⁵ *Głos w dyskusji w sprawie naruszenia wolności słowa i godności stanu nauczycielskiego na Walnym Zgromadzeniu Koła Krakowskiego TNSW*, w: tamże, s. 301.

³⁶ *Wypowiedź na II Zjeździe Kierowników Warsztatów Jordanowskich (Studenckich)*, w: tamże, s. 413–414.

³⁷ *Głos w dyskusji nad referatem dra Karola Zagajewskiego „O potrzebie zaprowadzenia nauki nadobowiązkowej języka łacińskiego w szkołach realnych”*, wygłoszonym na posiedzeniu Koła Lwowskiego TNSW, w: tamże, s. 302.

ogniska wychowawczego wiejskiego w ogólnym systemie szkolnictwa narodowego (9.11.1906)³⁸.

Zaangażowany był w organizację i prowadzenie Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich we Lwowie³⁹, m.in. przedłożył sprawozdanie z czynności Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich we Lwowie w roku szkolnym 1902–1903⁴⁰, wygłosił przemówienie (Lwów, 3.11.1901) na inauguracji III roku Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich⁴¹, a także na inauguracji IV roku tych Wykładów (Lwów, 9.11.1902)⁴².

Do tego dochodzi wielość wypowiedzi w czasie różnego typu zebrań TNSW i sygnowanych dokumentów TNSW. Memoriały Zarządu Głównego TNSW, pod którymi podpisywał się K. Twardowski, dotyczyły między innymi: przeciwdziałania spożywaniu alkoholu podczas wycieczek szkolnych, pomnożenia etatu służby w szkołach średnich, udziału nauczycieli seminariów w ankiecie o reformie seminariów, pomieszczeń dyrektorskich, unormowania lat służby nauczycieli szkół średnich, asygnowania remuneracji za godziny nadliczbowe, zbierania składek między młodzieżą szkół średnich na kolonie wakacyjne, rozszerzenia kursów hospitantów, warsztatów studenckich w Nowym Sączu, koncertu młodzieży szkół średnich na rzecz kolonii wakacyjnych, nauki języka niemieckiego w szkołach ludowych pospolitych, pomnożenia posad nauczycielskich w szkołach średnich, unormowania stosunków służbowych zastępców nauczycieli, szkół średnich nowego typu i dalszego kształcenia nauczycieli szkół średnich⁴³.

Także te konkretne i niejako przyziemne kwestie podjęte w Memoriałach Zarządu Głównego TNSW znajdowały się w kręgu zainteresowań K. Twardowskiego. Jego rozpoznanie sfery działań oświatowych i towarzyszących im trudności było więc dość wielostronne: posiadał on w miarę całościowy ogląd dążeń, czynności i instytucji pedagogicznych. Przy czym należy podkreślić, iż K. Twardowski na polu oświaty nie działał samotnie lub w pojedynkę, lecz – jak uwidacznia to wielość wymienionych już inicjatyw edukacyjnych – włączał się on jako aktywny

³⁸ *Głos w dyskusji nad referatem Kazimierza Lutosławskiego pt. „Rola ogniska wychowawczego wiejskiego w ogólnym systemie szkolnictwa narodowego”*, w: tamże, s. 302.

³⁹ *Powszechnie Wykłady Uniwersyteckie we Lwowie*, w: tamże, s. 86–92.

⁴⁰ *Fragment sprawozdania z czynności Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich we Lwowie w roku szkolnym 1902–1903*, w: tamże, s. 93–95.

⁴¹ *Przemówienie na inauguracji III roku Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich*, w: tamże, s. 321–326.

⁴² *Przemówienie na inauguracji IV roku Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich*, w: tamże, s. 326–329.

⁴³ Zob. też: A. Meissner, *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo galicyjskie wobec problemów kształcenia nauczycieli*, Rzeszów 1999; tegoż, *Nauczyciele galicyjscy. Udział polskich nauczycieli galicyjskich w rozwoju teorii pedagogicznej i badań naukowych 1860–1918*, Rzeszów 1996.

uczestnik i animator w potężny, dynamiczny polski ruch pedagogiczny, wnosząc w niego swe osobiste przymioty i zdolności, wyraźnie zaznaczając w nim swą twórczą obecność, umiejętnie współdziałając z innymi i kierując ich działalnością.

Pedagogiczne idee, inicjatywy i działania Kazimierza Twardowskiego w ujęciu Stanisława Łempickiego

Odpowiednim komentarzem i dopełnieniem podanych informacji o niektórych spośród wystąpień K. Twardowskiego dotyczących – pilnych i „palących” wówczas – problemów systemu edukacji i polskiej oświaty, wydaje się w szczególności tekst przemówienia Stanisława Łempickiego (1886–1947), twórcy lwowskiej szkoły historii wychowania⁴⁴, w którym syntetycznie ujmuje on pedagogiczną aktywność i patriotyczną postawę K. Twardowskiego. Przemówienie to ma swoistą retorykę, nie stroni od sądów wartościujących (o pozytywnym wydźwięku) i podkreślenia wartości dokonań, gdyż wygłoszone zostało na Akademii Żałobnej poświęconej pamięci K. Twardowskiego, która odbyła się 30 kwietnia 1938 roku w Auli Uniwersytetu Jana Kazimierza, zorganizowanej przez Senat Akademicki, Radę Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jana Kazimierza i Polskie Towarzystwo Filozoficzne⁴⁵.

Wypowiedź S. Łempickiego rozpoczyna się od osobistego wspomnienia z czasów studenckich, z początku XX wieku, „gdy działalność Twardowskiego ogarniała najszerze kręgi, choć nie stanęła jeszcze u swoich szczytów”. Obrazowo przybliżona zostaje atmosfera podczas uniwersyteckich wykładów: „Z uderzeniem 8 godziny rano, prawie zimowym świtem, tłumy studentów i studentek cisną się do gmachu uniwersyteckiego przy ul. św. Mikołaja na wykład Twardowskiego. Wielka sala przepełniona po brzegi, mdłe światło gazowe pada na notatki (...). Mistrz, młody jeszcze – nie ma nawet 40 lat – (...) uroczyście wstępuje na katedrę. Wykład jest jak nabożeństwo; wszystko słucha w skupieniu tych jasnych słów o trudnych często zagadnieniach, odzywa się tylko skrzypienie ołówków”⁴⁶.

⁴⁴ Zob. W. Szulakiewicz, *Stanisław Łempicki (1886–1947). Twórca lwowskiej szkoły historii wychowania*, Toruń 2012.

⁴⁵ S. Łempicki, *Rola Kazimierza Twardowskiego w uniwersytecie i społeczeństwie*, w: *Kazimierz Twardowski. Nauczyciel, uczony, obywatel. Przemówienia wygłoszone na Akademii Żałobnej urządzonej w Auli Uniwersytetu J.K. w dniu 30 IV 1938 przez Senat Akademicki, Radę Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jana Kazimierza i Polskie Towarzystwo Filozoficzne*, Lwów 1938, s. 31–49; por. S. Łempicki, *Kazimierz Twardowski – filozof i wychowawca*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1948, r. 1, s. 111–122.

⁴⁶ Tamże, s. 31.

Wykłady te – mające wielką siłę dydaktycznego oddziaływania – są podobnie przedstawiane przez innych ich słuchaczy. Od ukazanego w reminiscencjach obrazu S. Łempicki przechodzi do – właściwej historykowi wychowania – próby usytuowania tych regularnych wykładów uniwersyteckich w całościowym ujęciu aktywności naukowej, pedagogicznej i organizacyjnej K. Twardowskiego: „Ale jakaż to mała – chociaż bardzo zasadnicza część ówczesnej pracy Profesora, który ma wtedy nieraz do 2000 zapisanych słuchaczy, w 1904/05 r. 112 członków seminarium filozoficznego, (...) prowadzi pierwsze u nas ćwiczenia z psychologii eksperymentalnej i regularnie musi być na piątkowych posiedzeniach Kółka Filozoficznego Czytelni Akademickiej, którego jest duszą i przewodnikiem”⁴⁷, a jako „młody profesor był dwukrotnie dziekanem i prodziekanem Wydziału Filozoficznego i członkiem Senatu”⁴⁸, zreformował i częściowo sam prowadził kancelarię Uniwersytetu Lwowskiego i wpisy studenckie⁴⁹.

Aby trafnie oddać zasięg i intensywność działalności K. Twardowskiego historyk powiada, że „nie tylko dwoi się i troi (...), ale wprost uwielokrotnia w swoich pracach i inicjatywach”⁵⁰. I przechodzi do bardziej szczegółowego omówienia „uwielokrotniania się” w realizowaniu inicjatyw oświatowych o dużym zasięgu społecznym. To K. Twardowski był „w latach 1899–1903 właściwym organizatorem Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich i Politechnicznych we Lwowie i jako prezes tej instytucji kładzie fundamenty pod jej świetny rozwój przedwojenny i jej do dzisiaj owocną i pożyteczną działalność. Sam wygłasza co roku stale cykl wykładów, jedno- lub więcej seriowy we Lwowie, a nadto nie waha się kilka razy do roku wyjeżdżać na prowincję z wykładami, i to nie tylko do Stanisławowa czy Przemyśla, wielkich miast, ale i do Kałusza, Delatyna, Skolego”⁵¹. Lwowski profesor ze swymi wykładami trafia – rzecz można – wprost „pod polskie strzechy”, wygłasza je

⁴⁷ Tamże, s. 32.

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ „W zimie 1908/09 za rektoratu prof. Marsa otrzymuje ten sam Twardowski niezwykle trudny mandat reorganizacji – skromnie się to mówi – kancelarii Uniwersytetu Lwowskiego i sprawy wpisów studenckich. Kancelaria uniwersytecka prowadzona przez całe lata starą metodą XIX-wieczną, przez niefachowców docentów i profesorów, bywała nieraz utrapieniem dla sprawności życia uniwersyteckiego. Od Niego datuje się decentralizacja tej kancelarii z uwzględnieniem potrzeb poszczególnych fakultetów i dziekanów, On stworzył pierwsze regulaminy i instrukcje dla dziekanów, urzędników i studentów, nadał właściwy sens i rolę kwesturze uniwersyteckiej, obmyślił nowy regulamin wpisów, dokonał całego szeregu drobnych zarządzeń i reform, które po prostu uporządkowały skomplikowaną biurokrację uniwersytetu. W czasie choroby i po śmierci pierwszego sekretarza uniw. dra Jordana osobiście prowadził tę kancelarię jak zwykły urzędnik. W 1913 r. Senat wręcza Mu za to pierścień pamiątkowy” (tamże, s. 32–33).

⁵⁰ Tamże, s. 32.

⁵¹ Tamże.

bowiem też w małych miejscowościach i dba o zachowanie kontaktów z pracującymi tam nauczycielami.

Działa K. Twardowski na rzecz edukacji i wyższego wykształcenia kobiet. Stąd też – odnotowane już tutaj – jego wystąpienia w gimnazjum żeńskim. Temu obszarowi aktywności S. Łempicki, jako historyk oświaty, czuje się zobowiązany poświęcić większy *passus*: „Przełom XIX i XX wieku to okres, kiedy po długich walkach nastąpiło dopuszczenie kobiet do studiów uniwersyteckich, na filozofię i medycynę. To okres, kiedy na ziemiach polskich pod zaborami zaczęto w ogóle poważnie traktować sprawę gimnazjów dla dziewcząt i wyższego wykształcenia kobiet”⁵². K. Twardowski był „jednym z najgorętszych i najbardziej konsekwentnych bojowników uprawnienia kobiet do studiów wyższych i uregulowania ich studiów średnich. On *magna pars fuit* założenia we Lwowie pierwszego w kraju 8-klasowego pełnego gimnazjum żeńskiego im. Słowackiego we Lwowie. Na Jego wniosek ono powstało, (...), On witał i żegnał w r. 1910 pierwsze abiturientki tej szkoły. Należał dalej do organizatorów Kursów Akademickich dla Kobiet we Lwowie i przez trzy lata był ich sekretarzem, sam wykładając równocześnie. A w Uniwersytecie, na Wydziale Filozoficznym, w Jego dłoniach jako stałego referenta spoczywa referat studiów uniwersyteckich kobiet, sprawowany z ogromnym poczuciem sprawiedliwości i taktu”⁵³. W konkluzji tego fragmentu wypowiedzi S. Łempicki formułuje zdanie, które ma zapaść w pamięć potomnych: „W historii walki kobiet polskich o wyższe wykształcenie i dostęp do uniwersytetów rola Kazimierza Twardowskiego – choć pełna umiaru w traktowaniu problemu – nie może być zapomniana”⁵⁴. O ówczesnych inicjatywach i działaniach na rzecz rozwijania oświaty kobiet, a zwłaszcza ich działalności naukowej i aktywności uniwersyteckiej, dziś również należy i warto przypominać⁵⁵.

W pracy administracyjnej wykonywanej w ramach działalności uniwersyteckiej K. Twardowski podjął się prowadzenia referatu rozpatrującego sprawę „uprawnień abiturientów szkół zagranicznych wobec uniwersytetów austriackich tj. galicyjskich”, a działo się to „w ciężkich latach po rewolucji 1905 roku, w czasie strajku szkolnego w Królestwie i najwyższego nasilenia hakatystycznych prześladowań w zaborze pruskim”. S. Łempicki wyjaśnia, jak znacząca była ta funkcja i jaką rolę odegrał tu K. Twardowski: „W rękach takiego referenta spoczywał niejednokrotnie los dziesiątek i setek

⁵² Tamże, s. 33.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ Zob. m.in. J. Suchmiel, *Działalność naukowa kobiet w Uniwersytecie we Lwowie do roku 1939*, Częstochowa 2000; teźże, *Emancypacja naukowa kobiet w uniwersytetach w Krakowie i we Lwowie do roku 1939*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2004, z. XIII, s. 115–123.

młodzieży polskiej obojga płci, zwłaszcza z Królestwa i zaboru rosyjskiego, chroniących się na Uniwersytet Lwowski. I trzeba doprawdy wczytać się w protokoły Rady Wydziału Filozoficznego z tych lat, aby przekonać się z najwyższym uznaniem, jak Twardowski traktował te sprawy; jak poczucie formalnego respektowania przepisów, tak zawsze żywe u Niego, uległo pięknemu promieniowaniu Jego głębokiego polskiego patriotyzmu i chęci ratowania młodzieży. Ileż interwencji u władz miejscowych i centralnych, ileż zabiegów i wybiegów z Jego inicjatywy poświęcił uniwersytet tym sprawom”. Ta praca administracyjna miała wyraźny wymiar patriotyczny i była ważnym przyczynkiem w działalności na rzecz sprawy narodowej. W latach 1900–1910 K. Twardowski w Wydziale Filozoficznym miał także w swej pieczy referat rozpatrujący zasiłki ministerialne „dla kandydatów stanu nauczycielskiego”.

Po zapoznaniu z tymi obszarami działalności mówca – w retorycznym tonie – stawia kwestię możliwości pojawienia się jeszcze kolejnych form społecznej i oświatowej aktywności lwowskiego profesora: „Zdawałoby się, że już chyba dosyć: wyczerpana działalność nauczycielska – organizacja katedry i zakładu własnego, Powszechne Wykłady, reforma kancelarii, sprawa studiów kobiecych, obrona młodzieży z innych zaborów, zasiłki dla swoich. Ale jakżeż daleko jeszcze do wyczerpania rejestru prac i zasług (...)”⁵⁶. I następuje przybliżenie dalszych społecznie nośnych pedagogicznych inicjatyw i działań K. Twardowskiego.

Aby podkreślić, jak bardzo intensywna była to aktywność, S. Łempicki powiada, że: „błogosławiona furia nauczania, wykładania, popularyzowania wiedzy ogarnia wtedy lwowskiego profesora filozofii”⁵⁷. Przybliżając charakterystyczny wygląd jego postaci, mówca wymienia niektóre z miejsc, gdzie prowadził wykłady: „W swoim przysłowiowym czarnym angielu, z czarnym krawatem – jawi się ten chyba jeden z najlepszych polskich prelegentów naukowych na katedrze w różnych lwowskich towarzystwach i instytucjach: w (...) Polskim Towarzystwie Filozoficznym, w Towarzystwie Kopernika i Prawniczym, w towarzystwach nauczycielskich, w Czytelni dla kobiet, w Związku naukowo-literackim (...). Wykłada pedagogikę i dydaktykę na kursach nauczycielskich p. Bielskiej, filozofię stale na Kursach Akademickich dla Kobiet, dla studentów politechniki psychologię, w Stowarzyszeniu Nauczycielek cykl psychologii pedagogicznej, itd. W różnych latach corocznie kilka takich kursów. Wyjeżdża na wakacyjne kursy do Zakopanego, ma wykłady o dydaktyce w Cieszynie, cykl wykładów dla nauczycielstwa polskiego w Warszawie, to w Domu Polskim

⁵⁶ S. Łempicki, *Rola Kazimierza Twardowskiego w uniwersytecie i społeczeństwie...*, s. 34–35.

⁵⁷ Tamże, s. 35.

w Czerniowcach⁵⁸. Wymienienie tych wykładów, odbywających się w różnych miejscach i środowiskach, to zdanie sprawy tylko z części efektów tej „błogosławionej furii nauczania” i zaangażowania K. Twardowskiego.

Do tego dochodzą dokonania w czasie sześcioletniej prezesury K. Twardowskiego (1905–1911) w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych: „bo to duży rozdział Jego życia i wielki posiew Jego twórczej myśli. (...) w tej Jego pracy (...) manifestuje się wyraźniej oblicze (...) obywatela i działacza narodowego o rozległym zasięgu. (...) Okres Jego prezesury to okres najwyższego rozkwitu (...) [i] największego znaczenia (...) TNSW, a (...) były to czasy zaborcze⁵⁹. Po wymieniu „ważnych szczegółów, które należą już do historii”, mówca stwierdza, że „domaga się podkreślenia rzecz o wiele donioślejsza”. Chodzi o „udział nauczycielstwa polskich szkół średnich b. Galicji pod komendą Kazimierza Twardowskiego w walce o odaustriaczenie i unarodowienie szkoły polskiej pod zaborem austriackim⁶⁰. Dbał K. Twardowski o jedność duchową: „przez kordony łączył wychowanie polskie w jedną organiczną całość⁶¹”.

Mając na uwadze dawne i obecne zmagania o jakość edukacji w polskiej szkole, S. Łempicki przypomina o trwałej wartości merytorycznej tekstów, które lwowski profesor pisał i wygłaszał jako prezes TNSW: „Dziś się wiele rzeczy zapomina, a tu trzeba patrzeć w taki wspaniały dokument polityczny i wychowawczy, jakim jest księga pt. *Kazimierz Twardowski, mowy*

⁵⁸ Tamże. Wygłasza też równocześnie wykłady ściśle naukowe: „Wyjeżdża z wykładami do Towarzystwa Filozoficznego w Wiedniu, odbywa podróż naukową w 1904 r. do Niemiec i Francji, głównie dla zwiedzenia pracowni psychologicznych, ma wykład w paryskiej stacji naszej Akademii Umiejętności. – A kongresy? Psychologiczne w Giessen i Innsbrucku w latach 1904 i 1910, udział w pracy polskiej dla Międzynarodowego Kongresu psychiatrów, neurologów i psychologów w Amsterdamie w 1907, dla Międzynarodowych Zjazdów higieny w Buffalo i Paryżu – to znowu bardzo wybitny udział w pierwszych polskich zjazdach lekarzy i przyrodników, czy w zjeździe polskich neurologów, psychiatrów i psychologów – wszystko w latach 1900–1910. Nie wspominam już o pracy Kazimierza Twardowskiego dla Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, o redagowaniu wszystkich wydawnictw tego towarzystwa, zwłaszcza prac uczniów, o udziale w redakcjach czasopism fachowych. Ogłosił też prof. Twardowski w latach 1898–1910 – 24 prace z zakresu swej specjalności oraz z zakresu pedagogiki, organizacji szkolnictwa, polityki szkolnej itd. i 3 przekłady, oprócz sprawozdań i recenzji” (tamże, s. 35–36).

⁵⁹ „O rozwoju TNSW mówią cyfry i fakty. Liczba członków z 930 podniosła się za Jego rządów do 1879, liczba Kół z 19 do 37, obrót kasowy z 9 000 kor. na prawie 39 000 kor., nakład czasopisma „Muzeum” z 1000 egzemplarzy jednotomowych do 2150 egzemplarzy dwutomowych z dodatkiem itd. Rozwinęła się doskonale oficyna wydawnicza TNSW, która stała się kolebką, podstawą dzisiejszej potęgi „Książnicy-Atlasu”. (...) Stworzony został działający do dzisiaj fundusz pośmiertny dla wdów i sierót po profesorach szkół średnich. Weszła w życie pierwsza kolonia wakacyjna TNSW. Powstały w Krakowie i Lwowie specjalne komisje dla reformy szkolnictwa, które opracowały wtedy pełny plan 8-klasowej szkoły realnej, ale przygotowały (...) materiał do pierwszej reformy szkolnictwa w wolnej Polsce (...)” (tamże, s. 36–37).

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ Tamże.

*i rozprawy z okresu działalności w TNSW (Lwów 1912), wydana w hołdzie przez polskie nauczycielstwo*⁶². Tej książki nie należy postrzegać jako zbioru doraźnych, interwencyjnych tekstów, ale jest ona – wedle przekonania S. Łempickiego – „wyznaniem wiary Twardowskiego w stosunku do zagadnień polskiego wychowania i polskiej szkoły, jest dokumentem mężnego samopoczucia polskiego myśliciela i wychowawcy, który (...) z rycerską odwagą, nieustępliwy, choć roztropny, dążył do odwojowania galicyjskiej szkoły z rąk austriackiego centralizmu i niemieckiej pedagogiki”⁶³.

W toku tych zmagania rozwijała się twórczość pedagogiczna K. Twardowskiego i m.in. powstał „świetny artykuł pt. *Unarodowienie szkoły*, będący przemówieniem na wiecu rodzicielskim w 1905 r. we Lwowie, kreśl[ący] pełny program polskiego gimnazjum w b. Galicji, naprawdę niewiele różniący się od (...) rzeczywistości szkolnej w wolnej Polsce”⁶⁴. Aktualność zachowują – jak sądzi S. Łempicki – refleksje K. Twardowskiego o potrzebie wychowania: „o kształceniu charakteru młodzieży, tępieniu wad narodowych polskich, o obowiązkowości i karności młodzieży – to rady te przydałyby się dzisiaj zarówno naszym centralnym władzom oświatowym, jak i uniwersyteckim, jak i nauczycielstwu”⁶⁵. Zaakcentowana tu została kwestia kształtowania posłuszeństwa, obowiązkowości i karności, która zajmuje poczesne miejsce w K. Twardowskiego refleksji nad wychowaniem, a zarazem jest to kwestia budząca także obecnie kontrowersje na gruncie teorii wychowania i odmiennie ujmowana w różnych koncepcjach. Zapatrywania pedagogiczne lwowskiego mistrza powinny więc pozostać przedmiotem namysłu w polskiej pedagogice, tak jak postuluje to m.in. S. Łempicki, aby nie pomijać i nie zatracić jego dociekań i doświadczeń pedagogicznych, gdyż mogą być one wciąż ważnym głosem w toczącej się debacie o wychowaniu i nauczaniu⁶⁶.

Na podstawie rozpatrywanych idei i inicjatyw edukacyjnych oraz przedstawionych działań na rzecz rozwoju polskiej oświaty mówca uznaje K. Twardowskiego za znamienitego polskiego pedagoga: „Był (...) wybitnym człowiekiem szkoły, znawcą niepoślednim problemów szkolno-

⁶² Tamże, s. 37–38.

⁶³ Tamże, s. 38. Nadmienić trzeba, że również obecnie – mimo wielu zmian politycznych i administracyjnych – aktualne pozostaje wezwanie i dążenie do „odwojowania” polskiej szkoły z „rąk centralizmu” i destrukcyjnych oddziaływań obcej pedagogiki. Przekonująco o tym palącym problemie pisze obecnie Bogusław Śliwowski; zob. tegoż, *Diagnoza społeczeństwa szkolnictwa publicznego III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków 2013.

⁶⁴ Tamże, s. 38.

⁶⁵ Tamże.

⁶⁶ „(...) pedagogika Jego, skupiona w przemówieniach dorocznych w TNSW i artykułach „Muzeum”, zwarta, oryginalna, głęboko przemyślana, tchnąca czystą jak złoto polskością – zostaje po Nim jako jeden z najcenniejszych klejnotów w Jego spuściźnie” (tamże, s. 39).

wychowawczych i szkolno-organizacyjnych. Interesowały Go wszelkie zagadnienia wychowawcze, tak samo jak szkolnictwo wszystkich stopni, zwłaszcza średnie i wyższe. Brał (...) udział w licznych naradach i ankietach ministerialnych, nauczycielskich i społecznych, dotyczących reformy szkolnictwa średniego, typów i programów szkół, pragmatyki nauczycielskiej, reformy szkolnictwa akademickiego, przepisów organizacyjnych w uniwersytetach, reformy matury gimnazjalnej, nauczania propedeutyki, higieny szkolnej itd. Uchodził za autorytet zarówno w austriackim Ministerstwie Oświaty i w Radzie Szkolnej Krajowej b. Galicji, jak i potem u Ministrów Oświecenia wolnej Polski⁶⁷. K. Twardowski otrzymywał propozycje podjęcia ważnych funkcji administracyjnych w niepodległej Polsce w zakresie zarządzania oświatą, jednak „naukowiec i pedagog uniwersytecki zwyciężał reformatora i działacza szkolno-oświatowego”. Pozostał człowiekiem nauki i uniwersytetu, wciąż jednak angażując się w szeroko pojętą działalność oświatową⁶⁸.

W kontekście dobrze znanych słuchaczom zmagani o narodowy charakter lwowskiej Wszechnicy, S. Lempicki stawia retoryczne pytanie: „Czyż trzeba (...) w tych murach rozwodzić się dłużej nad zasługą Kazimierza Twardowskiego jako obrońcy polskiego stanu posiadania w dziedzinie oświaty?”⁶⁹. Przypomina, że „Twardowski należał w latach 1901–1910 do najgorliwszych atletów w walce o zagrożoną polskość naszej *Almae Matris*. Spod Jego pióra (choć nie był historykiem) wyszły fundamentalne memoriały do austriackiego Ministerstwa Oświaty, dla użytku posłów polskich, do wiadomości całego społeczeństwa, udowadniające, że Uniwersytet Lwowski i historycznie, i prawnie powinien i może być tylko uniwersytetem polskim, z polskim językiem wykładowym i urzędowym, o polskim duchu wewnątrz swoich sal i pracowni. Mam tu na myśli pracę Twardowskiego pt. *W sprawie Uniwersytetu Lwowskiego z r. 1905* i niemiecką *Die Universität Lemberg*.

⁶⁷ Tamże, s. 38–39.

⁶⁸ S. Lempicki wymienia główne obszary aktywności K. Twardowskiego w sferze oświaty po odzyskaniu niepodległości: „Z rokiem 1919 objął również na szereg lat kierownictwo Naukowej Komisji Egzaminacyjnej dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich i tokowi pracy w tej Komisji nadał piętno rygoru i porządku. (...) Rząd Rzeczypospolitej (...) korzystał w latach wielkiej budowy i organizacji polskiego szkolnictwa niejednokrotnie z rad i opinii prof. Twardowskiego. Głos jego w Warszawie często zaważył na szali. Niemalą rolę odegrał lwowski uczonej w momencie organizacji stołecznego uniwersytetu w Warszawie (...). W latach 1918–1920 opracowywał jako referent senatu projekt nowej ustawy o szkołach akademickich, uczestniczył w najważniejszych ankietach ministerialnych – zwłaszcza w 1920 roku. Był członkiem Ministerialnej Podkomisji Pedagogicznej i Podkomisji dla Historii Wychowania i Szkół w Polsce oraz energicznym przewodniczącym oddziału tej drugiejj we Lwowie” (tamże, s. 44–45).

⁶⁹ Tamże, s. 39.

Materialien zur Beurteilung der Universitätsfrage, wydana w Wiedniu 1907 r.⁷⁰.

Do tych zmaganiań doszedł trzyletni wojenny rektorat Twardowskiego, w tym: „rok wiedeńskiego rektoratu (...) od jesieni 1914 do lipca 1915 r. – to osobna chlubna karta w Jego zasłużonym życiu”. W Wiedniu przez ten czas był czołowym organizatorem polskiego życia naukowego i narodowego⁷¹. Postępował tam jako „dyplomatyczny polityk, gorący Polak, wpatrzony w jutrzenkę niepodległości, nieustępliwy obrońca autonomii, autorytetu i polskości naszej Uczelni Najwyższej”⁷². Broniąc narodowego charakteru uniwersytetu, „odparł (...) sprytnie obmyślany atak na polskość Uniwersytetu Lwowskiego, atak, który parł ku utrakwizacji”⁷³, czyli dopuszczeniu oficjalnej dwujęzyczności. Nie była to jednakże – mimo złożoności i konfliktogenności relacji narodowych – postawa radykalnie wroga wobec kulturowych dążeń i oświatowych aspiracji Ukraińców, gdyż dostrzegał i proponował inny sposób ich realizacji niż na przykład kwestionowanie polskości uniwersytetu.

Odzyskanie niepodległości w 1918 roku nie zdezaktualizowało intencji i ukierunkowania działań oświatowych K. Twardowskiego: „Im bardziej z biegiem lat zmniejszał się w społeczeństwie powojennym respekt dla kultury ducha i nauki, (...) tym donośniej brzmiał głos Kazimierza Twardowskiego, najżarliwszego z obrońców niezależności uniwersytetów, powagi i prawie świętości nauki”⁷⁴. W kontekście nowych wyzwań K. Twardowski wciąż okazywał się – jak ujmuje to w dość podniosłym tonie S. Łempicki – „heroldem walki o ideały nieprzemijające”⁷⁵. Od takich – zdawałoby się nieco hagiograficznych – określeń postawy K. Twardowskiego nie stronią też inni jego uczniowie i współpracownicy, których styl jest zazwyczaj analityczny i powściągliwy, upatrują bowiem w jego aktywności pedagogicznej i społecznej

⁷⁰ Tamże, s. 39–40.

⁷¹ „Skupił dokoła siebie całą emigrację profesorską i studencką, i to nie tylko ze Lwowa, roztoczył przede wszystkim opiekę nad młodzieżą akademicką, zbiegłą przed okupacją, niezdolną do służby wojskowej stale lub chwilowo, spragnioną kontynuowania studiów, przymierającą nieraz głodem i chłodem. Jak wielki jałmużnik, zawsze jednak pełen swojej rektorskiej godności, wydobywał pieniądze dla biedaków z różnych komitetów i od osób prywatnych, stworzył «Fundusz zapomogowy polskiej młodzieży akademickiej», powołał do życia «Dom Akademicki dla słuchaczy szkół najwyższych z Galicji i Bukowiny», w którym przez rok 1915 – 332 studentów i studentek, w tym 177 osób ze Lwowa, znalazło przytułek, opiekę i możliwość pracy; rozdzielał bony na obiady i kolacje, zapomogi odzieżowe, zasilki dorywcze, udostępniał szpitale, pomoc lekarską, kąpiele. (...) patronował kursom naukowym, odbywał wspólnie z obecnymi tam profesorami Uniwersytetu Lwowskiego egzaminy i rygoroza prawnicze oraz pewne egzaminy filozoficzne, udzielał promocji, zachęcał do pracy i wytrwania. «Dom Akademicki», choć z założenia swego nie wyłącznie polski, stał się w istocie ostoją polskiego życia akademickiego – i niejednemu to życie uratował” (tamże, s. 40–41).

⁷² Tamże, s. 43.

⁷³ Tamże, s. 44.

⁷⁴ Tamże, s. 46.

⁷⁵ Tamże, s. 47.

wzorzec zmagania o urzeczywistnianie wartości uniwersalnych, które – w klasycznym rozumieniu kultury – traktują jako trwałe i niezienne.

W zakończeniu przemowy S. Łempicki nawiązuje do treści – nieznanych wówczas szerszej publiczności – prywatnych dzienników K. Twardowskiego: „Pozwolono mi w ostatnich dniach zajrzeć w Jego osobisty pamiętnik, który będzie kiedyś pierwszorzędnym źródłem do poznania człowieka, jego czasów i ludzi rówieśnych. Wygląda z tego pamiętnika człowiek o wielkiej dobroci, najczulszym sercu, oddany całą duszą życiu rodzinnemu i swoim najbliższym, zatroskany w chwilach ważnych głęboko o los swego narodu i ojczyzny, pomocny wszelkiej ludzkiej niedoli. Na spizową postać władczego wychowawcy i dostojnego, surowego profesora, jakim go znaleźliśmy, padają z tych zapisek codziennych jakby łagodne jakieś promienie, nadające posągowi więcej życia i wyrazu”⁷⁶. Jeśli idzie o publiczną pamięć o K. Twardowskim, to – jak sądzi S. Łempicki – „zostanie na zawsze jako wzór profesora i pedagoga. (...) zostanie jako obywatel i działacz, który w przedświtowych i porannych godzinach nowej Polski budował mocno i solidnie, nie oszczędzając nigdy samego siebie, zręby narodowej kultury i – jak Sokrates – rzeźbił duszę polskiego człowieka”⁷⁷. To zwieńczające wywód porównanie działalności K. Twardowskiego do aktywności Sokratesa ma wymiar swoiście narodowy, gdyż S. Łempicki wprowadza motyw kształtowania („rzeźbienia”) „zrębów narodowej kultury” i „duszy polskiego człowieka” dzięki pedagogicznym i filozoficznym inicjatywom lwowskiego mistrza. Jeśli „zręby narodowej kultury” i jeśli „dusza polskiego człowieka” zostały uformowane w dużej mierze dzięki poczynaniom K. Twardowskiego, to zarazem kultura narodowa i dusza polska powinny jak najbardziej być przesycone sokratejskimi wartościami uniwersalnymi.

Przytoczone fragmenty z wywodu wybitnego historyka oświaty i twórcy lwowskiej szkoły historii wychowania pozwalają lepiej poznać pedagogiczne idee i dokonania K. Twardowskiego oraz lepiej zrozumieć ich historyczne usytuowanie i dziejową rolę (choć nie jest to ich bezstronna rekonstrukcja), a także dają sposobność, aby lepiej rozeznaczyć się w ich postrzeganiu przez tych, dla których były one bliskie i ważne. Jeśliby ograniczyć się tylko do faktograficznego omówienia i ekstraktu danych o aktywności oświatowej K. Twardowskiego, to zatracaloby się owo zabarwienie aksjologiczne i szczególne napięcie uczuciowe, które w jakiejś mierze emanuje z tekstu S. Łempickiego.

Oprócz możliwości zaznajomienia się z „gęstą” i reprezentatywnie dobraną warstwą sprawozdawczą, którą S. Łempicki podaje także jako bezpośredni świadek i uczestnik, przytoczony wywód stanowi przykład

⁷⁶ Tamże, s. 48–49.

⁷⁷ Tamże, s. 49.

narracji (kreacji) pedagogicznej, ukazującej wzorcowe spełnianie powinności pedagoga i organizatora oświaty. Podobnie o pedagogicznym charakterze postawy lwowskiego mistrza pisze inny jego uczeń i bliski współpracownik, Tadeusz Czeżowski, eksponując wzorcowy charakter tej postawy: „Najważniejszym jednak składnikiem metody nauczycielskiej Twardowskiego był wzór, jaki dawał własnym życiem i twórczością. Wszystkie elementy, jakie składały się na ideał Jego działalności pedagogicznej, połączył w swojej osobie, działając przez to z niezmierną siłą sugestywną na otoczenie – siłą, jaką posiada znakomity przykład realizacji celów, wskazywanych do osiągnięcia”⁷⁸.

Wczytując się we wspomnieniowe teksty uczniów K. Twardowskiego (które będą również przytaczane i rozpatrywane w dalszej części prowadzonych tu rozważań)⁷⁹, nie tylko można zapoznać się z jego pedagogicznymi ideami, inicjatywami i działaniami, ale zarazem z pedagogicznym (formacyjnym) sposobem ich postrzegania i prezentowania w narracji propagowanej przez jego uczniów i współpracowników, którzy czują się zobowiązani do kontynuacji i rozwijania jego pedagogicznego dziedzictwa.

Zaangażowanie oświaty w sprawę narodową – idee i postulaty K. Twardowskiego

Wśród powszechnych wykładów uniwersyteckich, które prowadził K. Twardowski, warto zwrócić między innymi uwagę na jego wykład inauguracyjny z 1904 roku pt. *Wychowanie i nauka*, który odbył się w ramach – jak głosi oficjalna nota – „Wakacyjnego Kursu Uniwersyteckiego urządzonego w Cieszynie przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne w Księstwie Cieszyńskim, dn. 15.–30.8.04.”⁸⁰. Ten wykład, w którym

⁷⁸ T. Czeżowski, *Kazimierz Twardowski jako nauczyciel*, w: *Kazimierz Twardowski. Nauczyciel, uczony, obywatel. Przemówienia wygłoszone na Akademii Żalobnej urządzonej w Auli Uniwersytetu J.K. w dniu 30 IV 1938 przez Senat Akademicki, Radę Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jana Kazimierza i Polskie Towarzystwo Filozoficzne*, Lwów 1938, s. 10. Zob. W. Szulakiewicz, *Za przykładem mistrza. Tadeusza Czeżowskiego (1889–1981) służba uniwersytetowi i nauce*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty 2010”, t. 47, s. 109–127.

⁷⁹ Jan Woleński trafnie komentuje: „Wylania się ze wspomnień uczniów obraz wspólnoty pomiędzy nimi a Twardowskim, wspólnoty, której bodaj najistotniejszym elementem był charyzmat nauczyciela połączony z najzupełniej zwyczajnym koleżeństwem. To właśnie stało się główną przyczyną olbrzymiego sukcesu nauczycielskiego Twardowskiego, sukcesu, który później – z tego samego powodu – stał się udziałem jego uczniów” (J. Woleński, *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska...dz. cyt.*, s. 13).

⁸⁰ Zob. K. Twardowski, *Mysł, mowa i czyn*, cz. I, red. A. Brożek, J. Jadacki, Kraków 2013, s. 481–484. Nawiązując do związków K. Twardowskiego z cieszyńskimi instytucjami i wydarzeniami edukacyjnymi, w 1998 r. wysunąłem ideę, podjętą przez prof. dr. hab. Wojciecha Kojsa (wówczas Dyrektora Instytutu Pedagogiki), cyklicznych Wykładów im. Kazimierza Twardowskiego w Cieszynie, noszących podtytuł *Filozoficzne i metodologiczne inspiracje pedagogiki*. Wykłady inaugurujące pierwszy cykl Wykładów im. Kazimierza Twardowskiego w Cieszynie wygłosił –

K. Twardowski zdecydowanie wyraził bliskie mu idee i postulaty oświatowe, można obrać za przedmiot bardziej szczegółowej analizy jako reprezentatywny przykład jego zapatrywań na potrzebę zaangażowania oświaty w sprawę narodową.

Na początku tego wystąpienia K. Twardowski podjął sprawę intensyfikacji narodowej integracji Polaków, której dotychczas dość wyraźnie brakowało: „Zaczynamy się skupiać. Zaczynamy myśleć o wspólnej obronie wszystkich. Zaczynamy podporządkowywać osobiste i stronnice interesy dobru ogółu narodu. Jednym z objawów tego zwrotu jest stosunek innych dzielnic naszych do Śląska”⁸¹. W kontekście tak rozumianych narodowych zadań i aspiracji sytuuje mówca zasadnicze funkcje Wakacyjnego Kursu Uniwersyteckiego w Cieszynie: „Dzisiaj do tej spójni uczuciowej chcemy dorzucić cegiełkę, która pomoże wybudować między Śląskiem a resztą ziem polskich most myśli; która stworzy łącznik intelektualny. Bo tego w znacznej mierze brak”⁸². Nie stroni przy tym od wytknięcia i krytyki wad narodowych, które zdecydowanie utrudniają tworzenie postulowanego „mostu myśli” jako trwałego „łącznika intelektualnego” między Polakami mającymi odmienne dziejowe losy i tradycje: „Sąsiedztwo i oddziaływanie potężnego narodu, jakim są Niemcy, w połączeniu z naszą skłonnością do bałwochwalczej czci wszystkiego, co cudze (...), sprawia, że (...) wchłaniamy w siebie nieświadomie pierwiastki, a z nimi ducha, obcej nam kultury”⁸³.

Ta mocno wyrażona krytyka nie zmierza jednak w stronę nawoływania do skrajnego separatyzmu kulturowego, do radykalnego odgradzania się od dorobku innych i przyzwolenia na rozwijanie narodowy szowinizm. Jest ona przede wszystkim przestrożą, aby w relacjach z innymi narodami i ich znaczącym dziedzictwem kulturowym nie zagubić własnej swoistości kulturowej, ale – znając i ceniąc dokonania przedstawicieli innych narodów – konsekwentnie wypracowywać i wzmacniać ducha własnej kultury i tradycji: „A chociaż powinniśmy się uczyć także od obcych i przyswajając sobie w miarę możliwości wszystko, co widzimy u nich dobrego, nie wolno nam przeto zatracać i zdradziecko wyzbyć się naszej własnej indywidualności narodowej, naszej

w dniach 5–7 maja 1998 r. – prof. dr hab. Ryszard Jadczyk (UMK Toruń, Instytut Filozofii). Kolejne cykle Wykładów im. Kazimierza Twardowskiego głosili: prof. dr hab. Jan Żytkow, prof. dr hab. Jan Woleński, prof. dr hab. Leon Koj. Zob. M. Rembierz, *Filozoficzne i metodologiczne inspiracje pedagogiki. Wykłady im. Kazimierza Twardowskiego w Cieszynie*, „Gazeta Uniwersytecka”, nr 10–11 (55–56), lipiec 1998, <http://gazeta.us.edu.pl/node/194311> oraz W. Kojs, A. Jonkisz, M. Rembierz, *Kontynuator dzieła Twardowskiego: profesor Ryszard Jadczyk w Cieszynie*, w: W. Tyburski, R. Wiśniewski (red.), *Polska filozofia analityczna. W kręgu Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Księga poświęcona pamięci Ryszarda Jadczyka*, Toruń 1999, s. 11–12.

⁸¹ K. Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*, cz. I..., s. 482.

⁸² Tamże.

⁸³ Tamże.

kultury narodowej (...)”⁸⁴. Akcent położony jest zwłaszcza na kulturę naukową: „Polska kultura, tradycja, nauka, chociaż liczebnie słabsza od angielskiej, francuskiej, niemieckiej – w niczym nie ustępuje pod względem jakościowym. I gdyby nie mury, które (...) stawia nasz niezrozumiały dla nich język, bralibyśmy w ich życiu naukowym udział na równi z nimi. Chodzi tylko o to, abyśmy wszyscy o tej równorzędności naszej własnej kultury naukowej byli przekonani; (...) abyśmy nie dali się sami bałamucić frazesami o wyższości ich nauki (...)”⁸⁵. Wyrażone jest tu prawo do poczucia równorzędności z innymi, ale nie jest to dogmatyczna apologia walorów własnych dokonań, które miałyby mieć istotną wartość tylko z tej racji, że są to nasze (a nie ich) dokonania⁸⁶.

Z tymi przekonaniem o prawie do poczucia równorzędności kontrastuje spotykana wśród Polaków wiara „w naszą niższość”. K. Twardowski uznaje ją za „grzech pierworodny narodowy” i jednoznacznie wzywa do przewyciężenia tego grzechu, dzięki odpowiednim – opartym na polskich tradycjach pedagogicznych – działaniom edukacyjnym i instytucjom oświatowym: „Nie z obcego źródła, ale z własnych sił trzeba nam czerpać oświatę”⁸⁷. Polskie dzieje mają zaświadczać o sile sprawczej polskich tradycji kulturowych: „Naród, który miał swego Kopernika, i swoich Śniadeckich, swego Długosza, Lelewela i Szujskiego i Kalinkę, który miał swego Kochanowskiego i niezapomnianą nigdy trójkę Mickiewicza, Słowackiego i Krasińskiego, popełnia umysłowe samobójstwo, jeżeli do innych zwraca się o życiodajne światło”⁸⁸.

Podobnie jak to się dzieje w sferze nauki i sztuki, ma się prezentować siła sprawcza polskich tradycji pedagogicznych: „A tak samo na polu wychowania i nauczania publicznego. Wszak Uniwersytet Jagielloński istniał, gdy jeszcze we Wiedniu uniwersytetu nie było; wszak Komisja Edukacji kładła podwaliny pod organizację szkolnictwa zupełnie nowoczesną, gdy gdzie indziej zaledwie słabe początki takiego ruchu się objawiały. Wszak mieliśmy Akademię w Zamościu i w Wilnie. Mieliśmy Główną Szkołę Warszawską, a dzisiaj obok Uniwersytetu Jagiellońskiego mamy drugi Uniwersytet Polski we Lwowie”⁸⁹.

⁸⁴ Tamże.

⁸⁵ Tamże, s. 483.

⁸⁶ Można zauważyć, iż propagowanie przez K. Twardowskiego – szczególnie wśród jego uczniów – takich przekonań mogło przyczynić się do wypracowania dorobku naukowego Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, który uważany jest za dorobek równorzędny z dokonaniem wiodących ośrodków zagranicznych.

⁸⁷ K. Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*, cz. I..., s. 483.

⁸⁸ Tamże.

⁸⁹ Tamże.

Choć tak dokonana prezentacja polskich tradycji może skłaniać do wątpliwości i pytań, czy faktycznie przywołana tu historia daje prawo do słusznej dumy narodowej czy też jest to tak retorycznie skomponowany obraz dziejów, aby służył on ku pokrzepieniu serc i dodawał otuchy, to jednak K. Twardowski nie wyraża takich wątpliwości i na podstawie swego wywodu stawia tezę przybraną w formę pytania: „I my mielibyśmy być niezdolni do własnej twórczości naukowej?”⁹⁰. W tym pytaniu zakłada się dynamizującą moc polskich tradycji intelektualnych, stanowiących asumpt do dalszego rozwoju. Co wypływa w sposób oczywisty z przytoczonego wywodu, odpowiedź K. Twardowskiego zdecydowanie potwierdza zdolność do wykazania się własną twórczością naukową. Natomiast odpowiedź przeciwna jest niejako już w punkcie wyjścia odrzucona i zdeprecjonowana: „Tylko nieznanomość rzeczy, tylko zaślepienie wroga albo własne niedołęstwo tak twierdzić może”⁹¹.

W zakończeniu wykładu inauguracyjnego mówca wzywa do czynu wyzwolenczego jako do czynu pedagogicznego i oświatowego, który powinien zostać podjęty w sferze aktywności duchowej i intelektualnej. Wezwanie skierowane jest w pierwszym rzędzie, choć nie jedynie, do osób uczestniczących w Kursie Uniwersyteckim w Cieszynie: „Wyzwólmy się więc spod panowania obcych nam tradycji i obcego nam ducha. Zasiądźmy tu wszyscy razem, aby wzajemnie się poznać i pouczyć. Skupmy się w naszych usiłowaniach około podniesienia i rozwoju naszej własnej, prastarej i wiecznie się odradzającej kultury duchowej. Niechaj w tym Wakacyjnym Kursie Uniwersyteckim odżyje tradycja nasza: jedna z najpiękniejszych tradycja, mianowicie uważająca wszystkie instytucje poświęcone publicznemu wychowaniu za jedną organiczną całość, na której czele stał Uniwersytet Jagielloński. Niechaj taką całość tworzą jedyne obecne dwa uniwersytety polskie, Jagielloński i Lwowski, ze wszystkimi uczelniami polskimi”⁹².

Uwzględniając niesprzyjające okazywaniu jedności uwarunkowania porozbiorowe, K. Twardowski dodaje: „A jeżeli ta jedność nie może dzisiaj, wskutek stosunków politycznych, mieć formy zewnętrznej, to niech tym ściślejsza będzie ta jedność pod względem wewnętrznym, duchowym”⁹³. Wyeksponowany zostaje tu wymiar życia duchowego w warunkach braku własnej państwowości, ale ten wymiar zachowuje swą niebagatelną rolę w sytuacji, gdy pożądana państwowość zaistnieje, również wówczas należy go kształtować i wzmacniać, bo bez niego państwowość może okazać się tylko zewnętrzną, administracyjną – a nawet biurokratycznie uciążliwą – formą, pozbawioną właściwej treści.

⁹⁰ Tamże.

⁹¹ Tamże.

⁹² Tamże, s. 483–484.

⁹³ Tamże, s. 484.

Dając wyraz swemu zaangażowaniu w sprawy rozwoju i umacniania polskiej oświaty na terenach zróżnicowanego etnicznie Księstwa Cieszyńskiego, K. Twardowski wygłosił też na Wiecu Macierzy Szkolnej Księstwa Cieszyńskiego odbywającym się w Zakopanem 21 sierpnia 1912 roku – przemówienie w sprawie udzielenia pomocy dla szkolnictwa polskiego na Śląsku, o czym doniosły „Słowo Polskie” (23.08.1912) i „Kurier Lwowski” (24.08.1912)⁹⁴. W wiecowej narracji z właściwym sobie ferworem K. Twardowski ukazywał trudną sytuację polskiej oświaty na Śląsku: „(...) jeżeli się zwróci uwagę na to, że wszystkie powołane czynniki zapominają o spełnianiu swych obowiązków wobec Śląska, że nikt, nawet parlamentarna reprezentacja polska o szkolnictwo polskie na Śląsku nie dba, że społeczeństwo samo musi na Śląsku wyręczać władze w pracy, to samopomoc okaże się dla Śląska niezbędna”⁹⁵. K. Twardowski tłumaczy trudną sytuację polskiej oświaty wciąż: „niedostatecznym poparciem sprawy śląskiej ze strony społeczeństwa polskiego”⁹⁶. W tym kontekście przedstawia aktywność Macierzy Szkolnej Księstwa Cieszyńskiego, określając ją jako „Macierz Śląska”, która: „walczy nie dzień przecie, ale szereg lat – walczy o dusze ludzkie! Społeczeństwo śląskie musi zastępować władze szkolne na Śląsku w wychowaniu, nauczaniu, uświadamianiu ludu. Należy mu się stała, wierna, wytrwała pomoc (...)”⁹⁷.

Mówca wykazuje się tu daleko idącym rozeznaniami i zrozumieniem trudnej sytuacji Śląska Cieszyńskiego oraz wyraża solidarność z Macierzą Szkolną Księstwa Cieszyńskiego w jej trosce o skuteczne rozwijanie szkolnictwa polskiego na Śląsku, o czym świadczy również zachowana (warta osobnego przybliżenia) wieloletnia i wielowątkowa korespondencja K. Twardowskiego z towarzyszami pedagogicznymi i oświatowo-kulturalnymi działającymi w Cieszynie.

Elementy koncepcji pedagogicznej K. Twardowskiego

Wyjaśniając znaczenie pojęć „wiedza” i „oświata”, K. Twardowski (którego uznaje się za współtwórcę nowoczesnego języka polskiej filozofii) w tekście z 1912 roku zwraca uwagę na pojęcia odwołujące się do metaforyki świetlnej. Przywołuje on mit prometejski z motywem płomienia symbolizującego wiedzę

⁹⁴ Zob. *Przemówienie w sprawie pomocy dla szkolnictwa polskiego na Śląsku, wygłoszone na Wiecu Macierzy Szkolnej Księstwa Cieszyńskiego*, w: K. Twardowski, *Mysł, mowa i czyn*, cz. II..., s. 414–415.

⁹⁵ Tamże, s. 415.

⁹⁶ Tamże.

⁹⁷ Tamże.

(którą człowiek posiadał wbrew woli bogów) i na obraz światła rozpraszającego ciemności: „liczne zwroty porównują wiedzę ze światłem. Mówi się o ogniskach wiedzy, o świetle rozumu, (...) o oświacie i o wyjaśnianiu ciemnych zagadnień, o wieku oświecenia i o światłym zdaniu”⁹⁸. Źródła tych porównań i przenośni K. Twardowski upatruje „w pokrewieństwie wyrazów służących oznaczaniu wiedzy i widzenia” i przytacza „wyrazy «widzieć» i «wiedzieć», aby sobie to uprzytomnić”. Dalej wyjaśnia: „tak jak światło w dosłownym tego wyrazu znaczeniu pozwala nam widzieć to, czegośmy nie widzieli w ciemnościach, tak też i wszelkie oświecenie rozumu naszego, wszelkie zdobyte przez nas doświadczenie i wyjaśnienie pozwala nam wiedzieć to, czegośmy przedtem nie widzieli”⁹⁹. Przekonanie, że oświata powinna wzmacniać światło ludzkiego rozumu stanowi część postawy antyirracjonalistycznej, którą kształtował K. Twardowski swą działalnością pedagogiczną.

Wysuwając postulat systematycznego podnoszenia jakości pracy pedagogicznej w szkole, K. Twardowski rozpatruje relacje zachodzące między sprawnością i efektywnością działania indywidualnego nauczyciela a sprawnością i efektywnością bądź niesprawnością i nieefektywnością systemu, w którym przychodzi nauczycielowi działać. Odnosi się przy tym krytycznie do wzorów i haseł „idealnego nauczyciela”, spełniającego swą pedagogiczną misję niezależnie od zewnętrznych uwarunkowań i utrudnień, gdyż takie – dalekie od poczucia realizmu – pojmowanie ideałów może okazać się zwodnicze i destrukcyjne.

Dystansuje się od podnoszenia jedynie wymagań wobec maksymalistycznie i idealistycznie określonej roli nauczyciela: „I gdybyśmy mieli samych idealnych nauczycieli, idealnych jako nauczycieli i jako obywateli, kwestia systemu szkolnego odgrywałaby prawdopodobnie rolę dość podrzędną. Ale nie ma na ziemi ideałów; istnieje także nieodzowna potrzeba usuwania wad i braków systemu, aby zewnętrzne ramy działalności nauczycielskiej uczynić zgodnymi z treścią, którą w nie wlewają najtęższe i najdzielniejsze spośród nauczycieli jednostki”¹⁰⁰. W żadnym przypadku nie idzie tu o perfekcjonistyczny konstruktywizm, który rozpościera wizję idealnego systemu edukacji i usiłuje urzeczywistniać systemową doskonałość, nie licząc się przy tym ze złożonością realnej sytuacji i z ludzkimi możliwościami. To nie regułą systemu poddaje się nauczyciela i proces nauczania, aby w pierwszym rzędzie spełniali systemowe wymagania. System nie stanowi ani wartości nadrzędnej, ani tym bardziej – wartości samoistnej. Celem racjonalnych dążeń powinno

⁹⁸ K. Twardowski, *Dlaczego wiedza jest potęgą?*, do druku przygotowała I. Dąbbska, „Ruch Filozoficzny” 1976, nr 1–2, s. 27.

⁹⁹ Tamże.

¹⁰⁰ *Zagajenie XXII Walnego Zgromadzenia TNSW*, w: K. Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*, cz. II..., s. 336–337.

być doskonalenie sprawności i efektywności systemu oświaty tak, aby uczynić go jak najbardziej zgodnym ze sposobami działania właściwie postępujących pedagogów. To sprawna i efektywna działalność nauczyciela wyznacza standardy i rozwiązania obowiązujące w systemie oświaty, a system – jako przede wszystkim instrument służący realizowaniu zadań – ma być podporządkowany właściwemu przebiegowi pracy pedagogicznej.

W odczycie *O pojęciu wychowania*, wygłoszonym 5 lipca 1911 roku na Zjeździe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie¹⁰¹, K. Twardowski, rozpatrując sposoby rozumienia wychowania, zauważa, że „o wychowaniu mówimy w znaczeniu właściwym i niewłaściwym. W niewłaściwym wszędzie, gdzie nie ma wychowawcy we właściwym tego słowa znaczeniu, więc człowieka wychowującego, gdzie więc powiadamy na przykład, że kogoś życie wychowało, okoliczności, wśród których wyrósł itd. Wszak w niewłaściwym znaczeniu mówimy też o szkole życia. Mówimy też o wychowawczym wpływie pracy, nieszczęść itd., są to wszystko znaczenia niewłaściwe. Bo w znaczeniu właściwym tylko człowiek może wychowywać człowieka”¹⁰².

Właściwe jest więc znaczenie humanistyczne, dotyczące jedynie sytuacji, w których zachodzi szczególna relacja międzyosobowa, określana zobowiązującym mianem „wychowania”, gdy występuje wychowawca odpowiednio pełniący swą funkcję względem powierzonego mu wychowanka. Natomiast używanie w niewłaściwym znaczeniu pojęcia „wychowanie” wskazuje na sytuacje społeczne, w których dostrzega się mniejsze lub większe podobieństwo do wychowania jako relacji międzyosobowej, choć nigdy w takiej sytuacji społecznej nie zachodzą „w pełni” walory relacji międzyosobowej.

K. Twardowski, zwracając się do pedagogów, dokonuje selekcji przedmiotu dociekań: „O tym niewłaściwym znaczeniu wyrazu wychowanie mówić nie będę, tylko o właściwym”, chce on analizować humanistycznie pojęte wychowanie. Rozpatrując rozumienie pojęcia wychowania, K. Twardowski odwołuje się do rozróżnienia na czynności i wytwory:

¹⁰¹ A. Brożek i J.J. Jadacki podają datę (i dokumentację) 5 lipca 1914 r. Zob. K. Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*, cz. I..., s. 523. „Dziennik Polski” (nr 179, 6.07.1914) donosił ze Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie: „Prof. Kaz[imierz] Twardowski wygłosił referat *O pojęciu wychowania*. Referat, głęboko obmyślany, nagrodzono burzliwymi oklaskami” (tamże, s. 523).

¹⁰² K. Twardowski, *O pojęciu wychowania* (Odczyt wygłoszony na Zjeździe członków Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie, dnia 5 lipca 1911 r.), w: tegoż, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, red. i oprac. R. Jadczak, Warszawa 1992, s. 413. O rozumieniu klasycznym pojęcia wychowania, o teleologii wychowania i jego aksjonormatywnym statusie zob. B. Śliwerski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Warszawa 2011, zwłaszcza s. 10–117; A. Salamucha *Definicje wychowania w literaturze pedagogicznej*, „Roczniki Nauk Społecznych”, 2004, z. 2, s. 31–43

„wychowywać znaczy tyle, co drogą systematycznego ćwiczenia stworzyć jakąś wprawę. Używam wyrazów ćwiczyć i wprawa, gdyż wyrazy te oznaczają czynność i jej wytwór”¹⁰³. Wychowanie to będzie „ćwiczenie”, czyli czynności, ale też przez wychowanie można rozmieć „wprawę”, czyli wytwór działań wychowawczych i samowychowawczych.

Wchodząc w toczącą się dyskusję o odpowiednim sposobie wychowywania, K. Twardowski – jakby idąc pod prąd wielu coraz bardziej wpływowych stanowisk – zdecydowanie akcentuje niezbędność respektowania zasady posłuszeństwa we właściwie rozumianym procesie wychowania: „Wszystkie zasady streszczają się w jednej: słuchaj wychowawców. Dlatego posłuszeństwo jest podstawą wszelkiego wychowywania. Kto sobie z tego zdaje sprawę, nie będzie lekceważył faktów nieposłuszeństwa. Trzeba koniecznie, aby wychowawca zdobył sobie posłuch”¹⁰⁴. Formułuje wręcz zwięzły aforyzm: „Gdzie nie ma posłuszeństwa, tam nie ma wychowania”¹⁰⁵, choć zdanie to odczytane skrajnie rygorystycznie poza kontekstem koncepcji działań wychowawczych K. Twardowskiego może zostać zrozumiane dość opacznie.

Konsekwentnie wykazując, iż wychowanie wymaga faktycznej postawy posłuszeństwa (nie tylko jej pozornego okazywania), K. Twardowski zwraca uwagę na rolę przymusu i kar: „Aby zmusić wychowanka do posłuszeństwa, stosuje się kary. One są tym pierwszym rodzajem motywów, pobudek, które skłaniają wychowanka, aby postanawiał zgodnie z zasadą, jedyną, którą dotąd zna, to jest z zasadą: masz słuchać. Posłuszeństwo jest więc podstawowym środkiem ćwiczenia woli”¹⁰⁶. Kary – wedle przekonań wyrażanych przez K. Twardowskiego – są dopuszczalne i nawet niezbędne zwłaszcza w początkowym okresie wychowania, jednak ten passus trzeba sytuować w całości koncepcji działań wychowawczych, która za zasadniczy cel uznaje przecież wyrobienie w wychowanku umiejętności działań samowychowawczych.

Prezentując w językowo ascetycznej i zarazem dobitnej postaci takie przekonania pedagogiczne, K. Twardowski ma świadomość, że prowokuje słuchaczy i czytelników do polemik i sporów: „Takie poglądy brzmią bardzo wstecznie. Istotnie w «stuleciu dziecka» prawie wygląda czasem rzecz tak, jak gdyby działo się nie to, czego chcą wychowawcy, lecz to, czego pragnie wychowanek. Ale śmiem twierdzić, że to nie jest dobrze. Mam nawet wrażenie,

¹⁰³ Tamże, s. 415. Zob. K. Twardowski, *O czynnościach i wytworach. Kilka uwag z pogranicza psychologii, gramatyki i logiki* (pierwodruk: *Księga Pamiątkowa ku uczczeniu 250-tej rocznicy założenia Uniwersytetu lwowskiego przez króla Jana Kazimierza*, t. 2, Lwów 1912, s. 1–33), w: tegoż, *Wybrane pisma filozoficzne*, Warszawa 1965, s. 217–240.

¹⁰⁴ Tamże, s. 418.

¹⁰⁵ Tamże.

¹⁰⁶ Tamże.

że obok postępów na tak licznych polach, którym się nasze czasy chlubią słusznie, zauważyć można pewne cofanie się na polu nauczania i wychowania”¹⁰⁷. Czy wyrażone zostało tu jednoznaczne zakwestionowanie wartości dokonań pedagogiki ukierunkowanej na dziecko i afirmację dzieciństwa, czy też K. Twardowski w ten – prowokacyjny – sposób zachęca do gruntownego i krytycznego przemyślenia współczesnych mu teorii i działań pedagogicznych, które faktycznie (a nie tylko deklaratywnie) powinny służyć dobru dziecka i dobru jego rzetelnego wychowania?

Odczyt *O pojęciu wychowania*, wygłoszony na zjeździe członków Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie, warto rozpatrywać z uwzględnieniem systematycznej prezentacji pedagogicznych zapatrywań K. Twardowskiego wyłożonych w pracy *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej* (Towarzystwo Pedagogiczne, Lwów 1901). Dla właściwego przebiegu działań wychowawczych i dydaktycznych niezbędna jest według K. Twardowskiego autentyczność zaangażowania w relację między uczeniem i nauczycielem: „(...) uczniowie szczerze do nauczyciela przywiązani, nabierają zamiłowania do nauki i wszystkiego co się z nią łączy, gdyż każde uczucie, skierowane ku pewnej osobie, ogarnia w większym lub mniejszym stopniu wszystko, co się z tą osobą łączy”¹⁰⁸.

Wypracowanie takich relacji stawia wysokie wymagania wobec nauczyciela i odpowiedniego uformowania jego osobistej postawy: „W celu pozyskania przywiązania uczniów musi nauczyciel wobec nich postępować zawsze z jak największą życzliwością i wyrozumiałością; uczniowie muszą na każdym kroku przekonywać się, że nauczyciel pragnie jedynie ich dobra; wszelkie uszczypliwe uwagi, wszelkie szykanowanie, ośmieszanie lub lekceważenie uczniów byłoby jednym z najcięższych przewinień nauczyciela, który sam powinien mieć dla uczniów serce i zawsze patrzeć w ich serca”¹⁰⁹. Wymóg życzliwości i okazywania przez pedagoga serca – rzecz można, że jest to element „pedagogii serca” – zostaje dostrzeżony i wyraźnie zaakcentowany, a zarazem dopełnia wizję dyscypliny i posłuchu w procesie wychowania i kształcenia.

Aby odeprzeć zarzut nadmiernego rygoryzmu czy wręcz zamazywania istotnej różnicy między wychowaniem a tresurą, K. Twardowski – w odczycie *O pojęciu wychowania* – z postulatem posłuszeństwa spaja postulat, aby: „nie wymagać nigdy od uczniów, czego ci spełnić nie mogą. Natomiast należy tego,

¹⁰⁷ Tamże, s. 419.

¹⁰⁸ K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*, Lwów 1901, w: tegoż, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych...*, s. 397.

¹⁰⁹ Tamże.

co spełnić powinni i mogą, żądać z całą bezwzględnością¹¹⁰. Wyjaśniając ewentualne nieporozumienia co do zakresu, w którym obowiązują „zasady bezwzględnego posłuszeństwa, którego w celu ćwiczenia woli moralnej wychowanków należy od nich wymagać”, K. Twardowski zastrzega, iż zasady te „przedstawiają się znacznie mniej wstecznie, jeżeli uprzytomnimy sobie, że postulat ten tkwi tylko u samego początku wychowywania, i że w ogóle wychowywanie przestałoby istnieć, gdyby postulat ten miał pozostać ważny przez cały jego ciąg. Wtedy bowiem mielibyśmy zamiast wychowania tresurę¹¹¹. Przyjmując, iż dzięki procesowi wychowania dokonują się w wychowanku pożądane zmiany i postępujący rozwój intelektualny prowadzi do tego, że „miejsce posłuszeństwa, to jest miejsce upatrywania jednej zasady postanawiania w woli wychowawców, musi zająć stopniowo dobrowolne posłuszeństwo względem zasad, nie uosobionych już w woli wychowawców, lecz przez nich głoszonych¹¹²”.

Wychowanie jest więc – i to dość wyraźnie – odróżniane przez K. Twardowskiego od tresury. Oczywiście pozostają wątpliwości, na ile owo „dobrowolne posłuszeństwo względem zasad” jest efektem uprzedniego urabiania i socjalizacji, którym się uległo, zatem ukształtowały one (narzuciły wychowankowi) jego „drugą naturę” i odstąpić od niej już nie sposób, a na ile owo „dobrowolne posłuszeństwo” jest przede wszystkim własnym wyborem, niezależnym od uprzedniego urabiania i socjalizacji.

K. Twardowski nie podejmuje tu tego rodzaju krytycznych (emancypacyjnych, demaskujących, dekonstruktywistycznych) roztrząsań, nie ukazuje wizji alternatywnych, ale w dalszym wywodzie konsekwentnie idzie tokiem przyjętego sposobu rozumowania i zaznacza, że motywy i pobudki działania wymagają pedagogicznej troski o ich odpowiedni dobór i rozwój: „pobudki trzeba wypielegnować, rozwijać¹¹³. Odwołując się do praktyki wychowawczej, zwraca uwagę na znaczącą rolę, którą „odgrywają tutaj pobudki treści religijnej, obawa przed karą, obawa przed niezgodnością własnej woli z wolą Bożą¹¹⁴. Jednak względem pobudek o treści religijnej czyni K. Twardowski zastrzeżenia, iż nie powinny to być pobudki jedyne czy też dominujące: „Trzeba tylko pamiętać, że niedobrze oprzeć całego gmachu wychowania wyłącznie na gruncie religijnym, albowiem w razie utraty wiary zachwiać i zaginąć mogą pobudki trafnego postanowienia¹¹⁵”.

¹¹⁰ K. Twardowski, *O pojęciu wychowania...*, s. 419.

¹¹¹ Tamże.

¹¹² Tamże, s. 419–420.

¹¹³ Tamże, s. 420.

¹¹⁴ Tamże. O koncepcjach wychowawczych w pedagogice religijnej (zwłaszcza katolickiej) zob. J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, Kraków 2013.

¹¹⁵ Tamże.

Tych zastrzeżeń nie należy odczytywać jako postulatu promowania zdecydowanie areligijnego czy ateizującego wychowania, ale jako realistyczną konstatację, że w czasach, gdy wiara religijna coraz bardziej zatracą – onegdaj dość powszechnie panującą – kulturowo-społeczną oczywistość, gdy racje religijne i religijno-moralne coraz silniej poddawane są w wątpliwość czy też odrzucane, to pobudki religijne tym bardziej nie będą wystarczające w procesie wychowania i samowychowania: „Dlatego trzeba stwarzać jeszcze inne pobudki trafnego postanowienia. Tu należą pobudki płynące z miłości ojczyzny, ze zrozumienia własnego interesu, ze szlachetnej ambicji itd.”¹¹⁶. Odpowiednio dobrane i wewnętrznie zróżnicowane pobudki: „mają wychowanka skłaniać od tego, by postanawiał nie (...) według kaprysu, uczucia lub pragnienia chwilowego, lecz według pewnych zasad. I nie ulega wątpliwości, że tym sposobem stwarzając odpowiednie pobudki, można ten cel osiągnąć”¹¹⁷.

Zauważyć tu trzeba, iż dla K. Twardowskiego „nie ulega to wątpliwości”, gdyż wyrażone przez niego przekonania zdaje mu się potwierdzać jego własne doświadczenie bycia wychowywanym, a także wieloletnie i zróżnicowane doświadczenie bycia wychowującym. Całość zreferowanej koncepcji wychowania ukierunkowana jest na wytworzenie sytuacji, w której człowiek sam bierze odpowiedzialność za swój dalszy rozwój i wychowuje siebie, gdyż: „nikt nam ćwiczeń tych nie zadaje, lecz my sami to czynimy albo czynić powinniśmy. Rozpoczyna się samowychowanie, autoedukacja”¹¹⁸. Do prowadzenia samowychowania zobowiązany jest każdy człowiek, gdyż jak – w formie retorycznego pytania – stwierdza K. Twardowski: „Bo 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”¹¹⁹. Aby samowychowanie było możliwe, a nie występuje ono samorzutnie, to – wedle K. Twardowskiego – „musi właśnie wychowanie na poprzednim stopniu kłaść do tego podwaliny i przygotować fazę autoedukacji, przed wypuszczeniem z ręki wychowanka”¹²⁰. Te zasady i rozróżnienia dotyczą też rozumienia wychowania i samowychowania patriotycznego i obywatelskiego.

¹¹⁶ Tamże.

¹¹⁷ Tamże.

¹¹⁸ Tamże, s. 421.

¹¹⁹ Tamże. O samowychowaniu zob. B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków 2010; H-G. Gadamer, *Wychowanie jest wychowaniem siebie*, tłum. P. Sosnowska, red. A. Folkierska, w: tegoż, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, wybór R. Godoń, wstęp i red. P. Dybel, Warszawa 2008, s. 258–270; I. Wojnar, *Samowychowanie – humanistycznym wyborem człowieka*, w: tejeż, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2002, s. 202–214.

¹²⁰ Tamże.

Przenikanie się refleksji pedagogicznej i myśli patriotycznej K. Twardowskiego

Określenie głównych powinności szkoły polskiej znajduje się między innymi w centrum przemówienia K. Twardowskiego podczas wiecu rodzicielskiego w sprawie unarodowienia szkoły. Wśród tych powinności na plan pierwszy wysuwa się nakaz, aby „pielegnować rozumny patriotyzm polski”¹²¹.

Istotne jest, iż patriotyzm, który ma kształtować polska szkoła to patriotyzm rozumny. Odwołanie się do rozumności znacząco modyfikuje pojmowanie patriotyzmu polskiego, który bywał związany z wybuchem uczuć i momentem uniesienia. Na kwestię powinności wielostronnego kształtowania „ducha narodowego” w edukacji szkolnej zwraca też dobitnie K. Twardowski uwagę w przemówieniu, które 12 czerwca 1905 roku wygłasza po wybraniu go na przewodniczącego Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych na XXI Walnym Zgromadzeniu tegoż Towarzystwa: „Powinniśmy tedy dążyć do tego, aby w naszych szkołach było więcej miejsca na rzeczy narodowe, aby w nich wszystko, poczynawszy od ducha, a skończywszy na ołówkach, było narodowe”¹²².

Wspomniane ołówki, jako wręcz „ołówki narodowe”, mogą wydawać się nadmiernym zwracaniem uwagi na drobiazgi, sprawa dotyczy jednak faktycznego sporu o możliwość zakupu do szkół ołówków pochodzących od polskiego wytwórcy. W przemówieniu na wiecu rodzicielskim dotyczącym unarodowienia szkoły K. Twardowski zaznacza: „Także w kierunku ekonomicznym szkoła powinna działać w duchu polskim, zachęcając uczniów do popierania przemysłu swojskiego. W tym jednak nauczycielstwo, na ogół rozumiejące swoje obowiązki, doznaje nieraz przeszkód ze strony Rady szkolnej Krajowej. (Patrz głośne rozporządzenie, zabraniające polecenia ołówków Majewskiego, omawiane (...) w *Słowie Polskim*)”¹²³. Podniesienie pozornie trzeciorzędnej sprawy używania polskich ołówków w polskiej szkole, to nie małostkowość lub szowinizm, ale uwrażliwianie na kształtowanie postawy patriotyzmu gospodarczego i ekonomicznego.

Kwestię należytej dbałości społeczeństwa polskiego o własną gospodarkę i jej rozwój podnosił K. Twardowski także w referacie zatytułowanym *W niewoli niemieckiej*, wygłoszonym na zebraniu publicznym

¹²¹ Przemówienie podczas wiecu rodzicielskiego w sprawie unarodowienia szkoły, w: K. Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*, cz. II..., s. 393.

¹²² K. Twardowski, *Przemówienie po wyborze na przewodniczącego T.N.S.W., wygłoszone na XXI Walnym Zgromadzeniu w dniu 12 czerwca 1905*, w: K. Twardowski, *Mowy i rozprawy z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych. Księga pamiątkowa wydana przez Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych*, red. K. Zagajewski, Lwów 1912, s. 7; cyt. za: J. Zegzuła-Nowak, *Kazimierz Twardowski jako wzór osobowy nauczyciela akademickiego*, „*Annales. Etyka w życiu gospodarczym*” 2012, vol. 15, s. 186.

¹²³ *Przemówienie podczas wiecu rodzicielskiego w sprawie unarodowienia szkoły...*, s. 393.

w Sali Ratuszowej we Lwowie 6 grudnia 1908 roku, którego treść przytaczały lwowskie gazety. Zwracał uwagę na „pokusy sprowadzania towarów obcych, pozakrajowych. Te pokusy płyną właśnie z niemieckich prowincji Austrii, których przemysłowcy uważają od dawien dawna nasz kraj za rynek zbytu dla swych wytworów i czynią kupcom naszym, jak też publiczności, niesłychane ułatwienia, byle tylko móc sprzedawać towar swój u nas. A w skutek tego nasze krajowe zakłady przemysłowe nie mogą z nimi konkurować; nie mogą więc produkcji swej ani powiększać, ani wydoskonalić, skoro zaledwie mogą istnieć”¹²⁴. Tak zdecydowanie zabrzmiał głos K. Twardowskiego w sprawie kształtowania społecznej troski o rozwój własnego przemysłu i zarazem głos sprzeciwu wobec redukcji ziem polskich wyłącznie do rynku zbytu czyichś wytworów.

W działalności oświatowej, jak podkreśla K. Twardowski, konieczne jest odpowiednie ukształtowanie „przywiązania do przeszłości dziejowej”, dlatego trzeba formować w taki sposób, aby wyzwalać „podziw dla kultury rodzinnej i miłość do kraju ojczystego”¹²⁵. Urzeczywistnianie tego wymaga jednak pielęgnowania pamięci o narodowych dokonaniach, dlatego też K. Twardowski wypomina, że: „zdarzają się jeszcze szkoły polskie, w których nie ma obchodów narodowych i reprezentanci władz, którzy zamiast zachęcać nauczycieli (...) – niechętnym patrzą okiem na ich działalność narodową”¹²⁶. Praca pedagogiczna musi być tak prowadzona, aby młodzież szkolna „nauczyła się stawiać interes ogólnonarodowy ponad interes partykularza czy to myślowego czy lokalnego. Musi wyrabiać w młodzieży szczególną wrażliwość na to, co dotyczy bytu narodowego i odrębności narodowej”¹²⁷. Postulowaną tu „szczególną wrażliwość” należy interpretować przede wszystkim jako wrażliwość aksjologiczną ukierunkowaną na wartość „bytu narodowego i odrębności narodowej”, nie ma to być natomiast nadwrażliwość czy przewrażliwienie na punkcie własnego pochodzenia etnicznego, prowadzące do narodowej (nacjonalistycznej) megalomanii.

Odwołując się – niejako przez kontrast – do własnej biografii edukacyjnej i doświadczenia wyniesionego ze szkół austriackich, K. Twardowski uwydatnia potrzebę poznawania dziejów polskiej myśli pedagogicznej i zarazem rozwijania tego, co w rodzimej tradycji zasługuje na podjęcie i kontynuację: „Sam jestem wychowankiem szkół niemieckich i wiem

¹²⁴ W niewoli niemieckiej, w: K. Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*, cz. I..., s. 490.

¹²⁵ K. Twardowski, *Zagajenie III Zjazdu członków Towarzystwa w dniu 4 czerwca 1911 r.*, w: K. Twardowski, *Mowy i rozprawy z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych...*, s. 94; cyt. za: J. Zegzuła-Nowak, *Kazimierz Twardowski jako wzór osobowy nauczyciela akademickiego...*, s. 186.

¹²⁶ *Przemówienie podczas wiecu rodzicielskiego w sprawie unarodowienia szkoły...*, s. 393.

¹²⁷ K. Twardowski, *Zagajenie III Zjazdu członków Towarzystwa w dniu 4 czerwca 1911 r.* ..., s. 94.

jak wygląda system niemiecki, i wiem, że nasz nic się od niego nie różni. UWAŻAM TO ZA WADE, BO MY MAMY W NASZEJ PRZESZŁOŚCI WZORY LEPSZE. Musimy się emancypować spod tego wpływu; napełnić ustawy duchem naszym i nawiązać do tego, co nam przekazali własni przodkowie”¹²⁸. Uwypuklony tu pogląd o walorach polskiej tradycji intelektualnej i pedagogicznej występuje w wielu, także tych już przywoływanych, wypowiedziach lwowskiego profesora.

Szkoła polska zobowiązana jest kształtować cnoty moralne odgrywające znaczącą rolę społeczną i podnoszące jakość życia narodowego, zwłaszcza w sytuacji poważnego niedoboru tych cnót, który wręcz uchodzi za niepożądaną cechę narodową i typowo polską wadę: „Szkoła narodowa powinna także wpajać w uczniów te cnoty, których nam, Polakom, niestety tak bardzo brak, tj. sumienności i karności. Młodzież powinna nauczyć się sumiennej pracy i powinno wyrabiać się w niej przekonanie, że zbiorowa praca społeczeństwa dla odrodzenia Ojczyzny nie jest możliwa bez karnej organizacji. Dlatego wyrabianie sumienności i karności jest u nas nie tylko obowiązkiem pedagogicznym i etycznym – lecz także jednym z najważniejszych obowiązków narodowych”¹²⁹. W swej pracy dydaktycznej lwowski mistrz, jak wspominają jego uczniowie, kładł duży nacisk na kształtowanie sumienności i karności.

W sytuacji politycznej i administracyjnej podległości wobec Wiednia K. Twardowski podnosi sprawę „nieszczerego lojalizmu”, który bywa wymuszany przez austriackie władze także w edukacji szkolnej. Proponuje on pragmatyczne podejście, wyraźnie uwzględniające i akcentujące korzystną realizację własnych interesów narodowych. Domaga się przy tym odkłamania przekazu historycznego, który ma miejsce w szkole: „Gloryfikacji lojalizmu nie można w nikogo wpoić. Gdyby środek ten był skuteczny, Królestwo Polskie opływałoby w lojalnych obywateli państwa rosyjskiego. Stosunek Polaków do Austrii może się opierać tylko na dobrze zrozumianym własnym interesie narodowym, a to da się uzyskać tylko przy pomocy szczerego traktowania dziejów porozbiorowych. Chociaż młodzież dowie się w szkole, że swego czasu rząd austriacki uciskał naród polski i pod względem narodowym, i ekonomicznym, i że nadał mu ostatecznie swobody narodowe ze względu na swoje własne interesy austriackie a nie z rozczenia nad losem Polaków – przecież młodzież zrozumie, że Austria jest obecnie jedynym państwem, w którym Polakowi wolno szczerze i otwarcie pielęgnować ideały narodowe, i że rozbięcie Austrii mogłoby się łatwo przemienić w ciężką klęskę narodową”¹³⁰. Przedstawiane tu argumenty są typowo pragmatyczne

¹²⁸ Po XXI Walnym Zgromadzeniu TNSW, w: K. Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*, cz. II..., s. 395.

¹²⁹ *Przemówienie podczas wiecu rodzicielskiego w sprawie unarodowienia szkoły...*, s. 393.

¹³⁰ Tamże, s. 394.

i zarazem mogą być skuteczne w podtrzymaniu związków z Wiedniem, natomiast nieszczerzy lojalizm, oparty na historycznym zakłamaniu i budzeniu mglistych sentymentów, może być tylko pozorem i iluzją, na dłuższą metę wysoce niekorzystną.

W złożonej i konfliktogennej sytuacji wieloetniczności i wielokulturowości K. Twardowski zaleca jasne określenie narodowych preferencji w polskiej szkole: „Szkoła nasza narodowa musi wdrożyć młodzież do tego, aby i w innych kwestiach przyzwyczała się do rozwiązywania ich z punktu widzenia polskiego, a nie austriackiego. Do takich kwestii należy kwestia ruska i kwestia żydowska, których nie można rozwiązywać u nas w myśl znanej formuły austriackiej «divide et impera», lecz zgodnie z naszymi tradycjami i naszymi potrzebami – a takie rozwiązanie będzie odpowiadało duchowi polskiemu”¹³¹. Podziały i konflikty etniczne zazwyczaj okazują się inspirowane z zewnątrz, aby wytworzyć korzystne warunki dla tego, kto dzieli i rządzi. Szkoła ma tak kształcić, aby nie dać się uwieść tym, którzy dopuszczają się manipulacji, wzmagają (rozpalają) wrogie podziały i zyskują władzę nad tymi, którzy są wrogo względem siebie nastawieni. Brzmi tu przestroga K. Twardowskiego, aby nie dać się uwieść „syreniemu śpiewowi” nawołującemu do wzmacniania wrogich podziałów. Aby skutecznie przeciwdziałać i zapobiegać podziałom, tym bardziej niezbędne jest – jak przekonuje w wielu wypowiedziach K. Twardowski – kształtowanie rozumnego patriotyzmu w polskiej szkole.

Też, że „praca naukowa jest zarazem prawdziwą pracą obywatelską”, a także pracą na rzecz Narodu i sprawy narodowej, wyeksponował K. Twardowski m.in. w przemówieniu na promocji *sub auspiciis imperatoris* dra Bronisława Sas-Bandrowskiego (Lwów, 15.05.1905). Najpierw zwrócił uwagę na swoiste nastawienie egzystencjalne (aksjologiczne) naukowca i na przymioty charakteru niezbędne w rzetelnej pracy naukowej: „Aby się stać niezależnym pracownikiem naukowym, na to trzeba więcej niż zdolności. Na to trzeba gorącego uczucia i szczerego przywiązania do nauki, na to trzeba przede wszystkim silnej woli i żelaznej wytrwałości”¹³². Jeśli uzna się te etyczne wymogi, które leżą u podstaw pracy naukowej, to zarazem dostrzec można, iż w pracy naukowej kształtuje się cnoty społeczne, także te, których niedobór odczuwa się wśród Polaków: „Kto o tym pamięta, ten nie powie, że wyłączone oddanie się pracy naukowej jest sybarytymem umysłowym, który zwłaszcza nie przystoi nam, Polakom. Bo chociażby ktoś sobie w swej nieświadomości nawet zupełnie lekceważył znaczenie, które dla każdego społeczeństwa

¹³¹ Tamże.

¹³² Przemówienie na promocji *sub auspiciis imperatoris* [dra Bronisława Sas-Bandrowskiego], w: K. Twardowski, *Myśl, mowa i czyn*, cz. II..., s. 436.

posiada postęp naukowy jako taki, nie powinien przeoczyć, że prawdziwy pracownik naukowy jednoczy w swej osobie pewne cnoty społeczne, a to właśnie takie, których nam Polakom, najbardziej brakuje”¹³³.

Rozwijanie twórczości naukowej okazuje się więc znaczącym czynem etycznym i patriotycznym, dzięki któremu można będzie też przezwyciężyć narodowe słabości: „Trzeba nam bowiem silnej woli i zdolności do wytrwałej pracy; trzeba nam (...) niezawisłości sądu i myśli. Społeczeństwo złożone z jednostek nie umiejących ani wytrwale pracować, ani samodzielnie myśleć, złożone z jednostek zadowolonych z tego, że inni za nie pracują i myślą, takie społeczeństwo z upadku dźwignąć się nie potrafi”¹³⁴. K. Twardowski nie kryje się ze swym przekonaniem, iż w uprawianiu nauki pokłada wielkie nadzieje, jeśli idzie o kształtowanie moralności (cnót moralnych) w wymiarze indywidualnym i w wymiarze społecznym: „praca naukowa jest najlepszą szkołą zarówno wytrwałości, jak samodzielności, gdyż nie tylko cnoty te najskuteczniej wyrabia, lecz wpajając zarazem zasady myśli krytycznej, zapobiega temu, by samodzielność wyrodziła się samowolę”¹³⁵. Własna aktywność nauczycielska lwowskiego mistrza była wyraźnie ukierunkowana na kształtowanie wytrwałości i samodzielności, a także krytycyzmu.

W pedagogicznej działalności K. Twardowskiego, prowadzonej w kontekście aktualnych dziejowych wydarzeń, dość często powraca wątek publicznego i odważnego okazywania postaw obywatelskich i patriotycznych. Przywiązuje on dużą wagę do spełniania powinności wobec kraju ojczystego, dając temu wyraz w – przywoływanych już tutaj – publicznych wystąpieniach służących kształtowaniu i wzmacnianiu postawy obywatelskiej i patriotycznej, a także w okolicznościowym tekście wygłoszonym w kwietniu 1919 roku do polskich żołnierzy we Lwowie¹³⁶.

Za przeszkody w formowaniu pożądaných postaw patriotycznych K. Twardowski uważał „ciasnotę głowy” i „ciasnotę serca”. Ciasnota głowy cechuje „ludzi, którym brak znajomości ziemi ojczystej i dziejów ojczystych, ludzie, którzy nie obejmują swym umysłem całej Polski teraźniejszej i jej przeszłości, nie mogą być patriotami w pełnym tego słowa znaczeniu”¹³⁷. Remedium na niepożądaną sytuację jest oświata: „Szerząc oświatę tam, dokąd jeszcze nie dotarła, a pogłębiając ją tam, gdzie już istnieje, rozpowszechniamy wiadomości o wszystkich krajach polskich i o tym co się w nich działo dawniej.

¹³³ Tamże.

¹³⁴ Tamże.

¹³⁵ Tamże.

¹³⁶ K. Twardowski, *O patriotyzmie*, w: R. Jadczyk, *Kazimierz Twardowski. Twórca Szkoły Lwowsko-Warszawskiej*, s. 128–138.

¹³⁷ Tamże, s. 132.

Kto przeczyta (...) dziełko, zawierające opis naszych miast polskich: Poznania, Krakowa, Warszawy, Wilna, Lwowa, Lublina itd., opis naszych ziem i rzek, gór i dolin, na przykład naszych Tatr i Kujaw, naszego Podola i Śląska, naszej Wisły i Warty, naszego Bugu i Niemna, kto dowie się o Kaszubach i Mazurach, Góralach i Kurpiach, temu otworzą się oczy i objawi się cała Ojczyzna, cały Naród w swej właściwej postaci i w swym wielkim bogactwie różnorodnych szczepów i siedzib¹³⁸.

Działalność oświatowa otwiera umysł i – także w wymiarze dążeń poznawczych – dynamizuje patriotyzm: „oświata, w duchu narodowym szerzona, odsłania przed nami obszerne widnokreśli. Okazując nam ziemię ojczystą i przeszłość narodu i nasz ścisły z jedną i drugą związek, uczy nas kochać całą ojczyznę dzisiejszą i dawniejszą. A z tego umiłowania ojczyzny rodzi się coraz większa ciekawość jeszcze dokładniejszego poznania ziemi ojczystej i przeszłości narodu, skąd znowu czerpie świeże soki nasz patriotyzm¹³⁹. Postulowana tu otwartość umysłu i otwartość serca, zyskiwane dzięki oświacie, postrzegane są jako siły sprawcze, które będą wzajemnie siebie dopełniać i inspirować. Ten fragment wypowiedzi lwowskiego profesora skierowanej w 1919 roku do żołnierzy, świadczy o jego zdecydowanym zaangażowaniu na rzecz polskiej niepodległości w sytuacji, gdy „czyn pedagogiczny”, czyn nauczyciela, sprzęga się z wymuszonym okolicznościami i potrzebą samoobrony „czynem zbrojnym”.

Z ideami propagowanymi przez K. Twardowskiego zgodny jest formułowany też współcześnie w polskiej pedagogice (między innymi przez Kazimierza Denka) postulat integralnego wychowania patriotycznego: „Trzeba zadbać o to, żeby wychowanie w duchu Ojczyzny i kształtowanie postaw patriotycznych miało charakter procesualny, a nie sporadyczny¹⁴⁰. W wychowaniu patriotycznym nie chodzi bowiem o rozbudzanie „narodowej wrzawy” i o nakłanianie do przyjmowania zamkniętych (ksenofobicznych) postaw nacjonalistycznych, ale o konsekwentne kształtowanie postaw (cnót) obywatelskich i rozumnego patriotyzmu, zespolonego z respektowaniem podstawowych wartości humanistycznych i uniwersalnych¹⁴¹. Wśród tych

¹³⁸ Tamże.

¹³⁹ Tamże, s. 132–133.

¹⁴⁰ K. Denek, *Poszukiwanie drogi*, w: K. Denek, B. Dymara, W. Korzeniowska, *Dziecko w świecie wielkiej i małej Ojczyzny*, Kraków 2009, s. 93. Próbę przedstawienia myśli pedagogicznej K. Denka w zestawieniu z myślą K. Twardowskiego zaprezentowałem w tekście: M. Rembierz, *Nauczyciel kraju ojczystego – Kazimierza Twardowskiego dydaktyka wychowawcza w kontekście myśli pedagogicznej Kazimierza Denka*, w: *Nauczyciel kraju ojczystego. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Kazimierzowi Denkowi*, Szczecinek 2012, s. 221–239; do tego tekstu też częściowo się tu odwołuję.

¹⁴¹ O współczesnym problemie systematycznego wychowania patriotycznego oraz próbach jego zniekształcania (przez ideologiczne hasła i partyjne ambicje) pisze Andrzej Szostek; zob. tegoż,

wartości na plan pierwszy wysuwa się prawda, która nie jest zredukowaną „prawdą etniczną”, zacieśnioną do własnych interesów „prawdą plemienną” czy fanatyczną „prawdą wspólnoty krwi”, ale przede wszystkim jest rozumiana jako prawda obiektywna.

Prawda jako wartość a relatywizm – kwestie aksjologiczno-pedagogiczne

Całością przedstawionych tu dążeń naukowych i pedagogicznych K. Twardowskiego kierowała absolutystycznie pojęta prawda, stanowiąca ideę regulatywną i będąca wartością naczelną, gdyż to w związku z nią urzeczywistniają się inne wartości intelektualne¹⁴².

Stanowisko dotyczące kwestii statusu prawdy, istotne też dla ustaleń pedagogiczno-aksjologicznych, jasno wyraził K. Twardowski w wykładzie wstępnym na Uniwersytecie Lwowskim 15 listopada 1895 roku i w rozprawie *O tak zwanych prawdach względnych* z roku 1900¹⁴³, polemizując z relatywizmem. W wykładzie, zarysowując program badawczy i dydaktyczny oraz ujawniając podstawowe swe zapatrywania, uwagę zwrócił na sam status prawdy: „Filozofia jest także nauką, jest także umiejętnością, jak każda inna; celem jej szukanie prawdy, a prawda w każdym przedmiocie jest tylko jedna, żaden człowiek wszystkich nie posiadał prawd, ale w którymkolwiek względzie ktoś nam ją wskaże, od tego chętnie i z wdzięcznością ją przyjmujemy. Prócz szukania prawdy, nauka żadnej nie posiada ambicji, a szukając prawdy nikt nie zechce całej prawdy sam odnaleźć albo własnym zasługom jej odkrycie

Edukacja moralna w szkole: klucz do programu wychowania dojrzałego obywatela, w: *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski i M. Nowak, Lublin 2007, s. 62–72; zob. także: J. Nikitorowicz, *Tożsamość – twórczy wysiłek ku patriotyzmowi*, w: *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej*, red. J. Nikitorowicz, Kraków 2013, s. 29–49; J. Gajda, *Racjonalny patriotyzm jako antidotum skrajnego nacjonalizmu*, w: tamże, s. 50–64; E. Ogrodzka-Mazur, *(Nie)obecność patriotyzmu w świadomości aksjologicznej młodego pokolenia Polaków. „Przesuwanie się horyzontu aksjologicznego” czy kryzys w wartościowaniu?*, w: tamże, s. 106–127; L. Dyczewski, *Tożsamość i patriotyzm*, w: tamże, s. 173–189.

¹⁴² Na problematykę dyskusji z relatywizmem prawdy zwracałem także uwagę w: M. Rembierz, *Humanizm nauk pedagogicznych a niektóre założenia nauk społecznych*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2013, nr 34, s. 8–32; tu nawiązując do przedstawionych tam dociekań i częściowo je przywołuję.

¹⁴³ K. Twardowski, *O tak zwanych prawdach względnych*, Lwów 1900. Zob. J. Woleński, *Twardowski i Kokoszyńska przeciw relatywizmowi w teorii prawdy*, w: tegoż, *Szkola Lwowsko-Warszawska w polemikach...*, s. 25–30; R. Ziemińska, *Spór relatywizmu z absolutyzmem na temat pojęcia prawdy*, „Roczniki Filozoficzne”, 2009, tom LVII, nr 1, s. 299–314; M. Roszczyk, *Relatywizm teoretyczny i relatywizm normatywny*, „Roczniki Filozoficzne” 2010, t. LVIII, nr 1, s. 201–227; J. Moroz, *Dyskusja z relatywizmem prawdy w Szkole Lwowsko-Warszawskiej*, Warszawa 2013; A. Chmielewski, *Niewspółmierność, nieprzekładalność, konflikt. Relatywizm we współczesnej filozofii analitycznej*, Wrocław 2014.

przypisać. Gdy wszyscy, co uprawiają filozofię, głęboko przejmą się jej posłannictwem naukowym, wtedy już nie będą się dzielili na kierunki i kierunczki..., lecz dążąc wspólnymi środkami do wspólnego celu, zgodnie będą kroczyć drogą sumiennego i li tylko rzeczowym argumentom przystępnego badania ku prawdzie, nie wynosząc się jedni nad drugich, a pomni na słowo Tomasza à Kempis, że: «kogo prawda sobie podbiła, tego i świat cały w dumę nie wbije»¹⁴⁴.

Argumentując przeciw relatywizmowi, K. Twardowski wyjaśnia: „Bezwzględnymi prawdami nazywają się te sądy, które są prawdziwe bezwarunkowo, bez jakichkolwiek zastrzeżeń, bez względu na jakiegokolwiek okoliczności, które więc są prawdziwe zawsze i wszędzie. Względnymi zaś prawdami nazywają się sądy, które są prawdziwe tylko pod pewnymi warunkami, z pewnym zastrzeżeniem, dzięki pewnym okolicznościom; sądy takie nie są więc prawdziwe zawsze i wszędzie»¹⁴⁵. Analizy kończy jednoznaczna konkluzja: „rozdzielenie względnej i bezwzględnej prawdziwości ma rację bytu tylko w dziedzinie powiedzeń, którym cecha prawdziwości przysługuje jedynie w znaczeniu przenośnym, pośrednim; o ile chodzi o same sądy, nie można mówić o względnej i bezwzględnej prawdziwości, gdyż sąd każdy albo jest prawdziwy, a wtedy jest zawsze i wszędzie prawdziwy, albo też nie jest prawdziwy, a wtedy nie jest nigdy i nigdzie prawdziwy. Nauka o istnieniu prawd względnych utrzymać się może jedynie dzięki nierozdzielaniu sądów od powiedzeń i traci wszelką podstawę tam, gdzie różnica między sądami a powiedzeniami jest ściśle i konsekwentnie przestrzegana»¹⁴⁶.

Zdecydowany sprzeciw K. Twardowskiego wobec relatywizmu epistemologicznego i aksjologicznego wyjaśnia J. Woleński: „Nie zgadzał się z poglądem, że jakiegokolwiek prawdy mają charakter względny. Uważał, że relatywizm w teorii prawdy jest spowodowany niedostrzeganiem różnicy pomiędzy sądami i zdaniem (powiedzeniami) lub pomiędzy prawdą i jej kryteriami. Ten drugi przypadek ma miejsce wtedy, gdy powiada się, że hipotezy empiryczne są prawdziwe jedynie częściowo. T[wardowski] argumentował, że takie widzenie zagadnienia jest nieporozumieniem, ponieważ tak naprawdę może chodzić jedynie o to, że dana hipoteza ma

¹⁴⁴ R. Ingarden, *Działalność naukowa Kazimierza Twardowskiego* (Przemówienie wygłoszone na Akademii Żalobnej we Lwowie, w dn. 30 kwietnia 1938), w: tegoż, *Z badań nad filozofią współczesną*, Warszawa 1963, s. 265; zob. też: A. Bronk, *Prawda i kultura europejska*, w: *Myśli o języku, nauce i wartościach. Księga ofiarowana Profesorowi Jackowi Juliuszowi Jadackiemu w sześćdziesiątą rocznicę urodzin*, red. W. Strawiński, M. Gryganiec, A. Brożek, Warszawa 2006 s. 396–410.

¹⁴⁵ K. Twardowski, *O tzw. prawdach względnych*, w: tegoż, *Wybrane pisma filozoficzne*, Warszawa 1965, s. 315.

¹⁴⁶ Tamże, s. 336.

częściowe uzasadnienie, które może się zmienić. (...) [Zdania] sformułowane eliptycznie (...) nie wyrażają kompletnych sądów. Gdy je odpowiednio uzupełnimy (...) stają się na tyle dookreślone, że są prawdziwe lub fałszywe w sensie absolutnym. T[wardowski] zauważył również, że relatywizm w teorii prawdy prowadzi do odrzucenia podstawowych zasad logiki, mianowicie prawa wyłączonego środka i prawa sprzeczności”¹⁴⁷.

Stanowisko antyrelatywistyczne prezentował także T. Kotarbiński w *Elementach teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk* (Lwów 1929), czynił to nie mimowolnie, z powodu jakichś nakłaniających go do tego uwikłań światopoglądowych, ale z wyostrzoną świadomością metodologiczną: „Czytelnik musiał doznać żywego wrażenia, że pozycja relatywizmu jest słabsza. Toteż, jakkolwiek relatywizm pociąga ku sobie umysły i dziś (por. pisma pragmatystów), jak pociągał je w epoce sofistów greckich (kiedy to jeden z tych mistrzów sporu, Protagoras, głosił, że człowiek jest miarą rzeczy, rozumiejąc bodaj przez to, iż dla jednego jedno, dla drugiego coś przeciwnego bywa prawdziwe), jednakże pośród dobrych specjalistów w dziedzinie logiki relatywizm nie cieszy się miem”¹⁴⁸.

Analizując w *Zasadach dobrej roboty w pracy umysłowej* zagadnienie ekonomizacji pracy umysłowej w kontekście rozpowszechniania się skrajnie pragmatystycznego nastawienia w sprawie ekonomii myślenia, Kotarbiński podejmuje także – jako istotną – kwestię właściwego rozumienia prawdziwości. Rozpatrując status pedagogiki, warto przybliżyć stanowisko, za którym zdecydowanie argumentuje autor, gdyż może to też uchronić propagowaną przez niego ideę pragmatyzacji pedagogiki, ideę wykazania się przez nią – jako przez naukę humanistyczną – „funkcjami życiowymi” i „pożytecznością”, od niepożądanego deformacji i od wiązania jej z pragmatystycznie motywowanym relatywizmem. Mimo prakseologicznego charakteru analiz w *Zasadach dobrej roboty w pracy umysłowej*, T. Kotarbiński z przekonaniem stwierdza: „nie możemy nie wspomnieć o pewnej przesadnej tendencji związanej z terminem «ekonomia myślenia»”¹⁴⁹ i zdecydowanie przeciwstawia się dążeniom, aby „wyrugować pojęcie prawdziwości naszych sądów za pomocą pojęcia ekonomiczności tych sądów”¹⁵⁰. Nie godzi się „by zaniechać interesowania się prawdziwością jako zgodnością z rzeczywistością, jako jej odwzorowaniem, upatrując w tym

¹⁴⁷ J. Woleński, *Kazimierz Twardowski*, w: *Encyklopedia filozofii polskiej*, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2011, s. 752–753.

¹⁴⁸ T. Kotarbiński, *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Wrocław 1961, s. 140.

¹⁴⁹ T. Kotarbiński, *Zasady dobrej roboty w pracy umysłowej*, w: tegoż, *Dzieła wszystkie, Prakseologia*, cz. 2, Wrocław 2003, s. 371.

¹⁵⁰ Tamże.

pojęciu pewne logiczne wadliwości”¹⁵¹. Pragmatystycznego postulatu, aby zaprzestać „rozróżniania sądów prawdziwych i fałszywych” a odróżniać tylko „sądy ekonomiczniejsze i mniej ekonomiczne z punktu widzenia zużywanej energii umysłowej”¹⁵² T. Kotarbiński nie uważa za zasadny. Jego zdaniem jest inaczej, niż sądzą oponenti pojęcia prawdziwości: „analizie form ekonomizacji pracy umysłowej sprzyja klasyczna koncepcja prawdy”¹⁵³ i dodaje, że tak rozumianej idei prawdy pozostaje on wierny także w prakseologicznych dociekaniach.

Rozpatrywane tu argumenty K. Twardowskiego i T. Kotarbińskiego przeciw relatywizmowi w teorii prawdy mogą stanowić obecnie jedno ze źródeł inspirujących krytykę wpływowego obecnie w koncepcjach i treściach edukacji stanowiska relatywistycznego¹⁵⁴.

Rozmowa o statusie prawdy nie należy jednak do zadań łatwych, o czym zaświadcza T. Kotarbiński, przedstawiając wynik „dyskusji na pierwszym zebraniu sekcji filozofii nauk społecznych przy Warszawskim Towarzystwie Filozoficznym, gdzie pod przewodnictwem [Stefana] Czarnowskiego zastanawiałem się w odczycie nad pojęciem «prawdy» i jej rzekomej względności – porozumienie okazało się niemożliwe”¹⁵⁵. Przyczyn tej niemożności T. Kotarbiński upatruje w odmiennej formacji intelektualnej: „nie kwapiłem się (...) do rozmów [z Czarnowskim] na tematy teoretyczne. Zbyt wielka ziała przepaść między naszymi systemami wdrożeń”¹⁵⁶. Czy trening pojęciowy w danej szkole i nabycie dzięki niemu określonego zbioru przekonań (doktryny) nieodwołalnie determinuje także rozumienie prawdy? Czy taki trening nie okazuje się więc tresurą i indoktrynacją, zamykającą na efektywne rozumienie odmiennych stanowisk, zwłaszcza w dyskusjach o wartościach?

Mierząc się z problemem etycznym i wychowawczym, jakim jest „głód absolutyzacji” (głód istnienia wartości absolutnych), Ryszard Wiśniewski analizuje dążenia do absolutyzacji wartości, które „jakkolwiek mogą wydawać się zwodnicze, zwracają (...) uwagę na niewystarczalność aksjologiczną

¹⁵¹ Tamże.

¹⁵² Tamże.

¹⁵³ Tamże.

¹⁵⁴ „Podstawą metod (...) dydaktyki (...) jest przede wszystkim – *prawda*. Człowiek człowiekowi nie może, ściślej, nie powinien kłamać. Nie wolno mu tego czynić ze względu na Dobro tego, który naucza, jak i tego, który jest uczony. Prawda jest zresztą, m.in. według Tadeusza Kotarbińskiego, podstawą etyki zawodowej nauczyciela i okazuje się, że jeśli szerzej spojrzymy na dydaktykę, to nie możemy oddzielić dydaktyki od zagadnień natury moralnej”; J. Rudniański, *Sprawność umysłowa*, Warszawa 1984, s. 291.

¹⁵⁵ T. Kotarbiński, *Wspominki o Stefanie Czarnowskim*, w: tegoż, *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, red. J. Kotarbińska, Wrocław 1986, s. 241.

¹⁵⁶ Tamże, s. 240.

relatywizmu¹⁵⁷. Wysuwa on ważną dla pedagogiki hipotezę dotyczącą tego, jak kształtuje się indywidualną i społeczną wiedzę o wartościach: „Świadomość aksjologiczna wzrasta i dojrzewa przede wszystkim ze sprzeciwu wobec charakterystycznego dla naturalnego poznania wartości potocznego relatywizmu, jest ona owocem poszukiwania trwałych składników, mniej lub bardziej skrytych węzłów w świecie wartości”¹⁵⁸.

Ten sprzeciw i to poszukiwanie są widoczne także w polemice toczonej z relatywizmem oraz w refleksji nad rolą wartości w edukacji. Kształtowanie się świadomości aksjologicznej i poznawanie wartości w pedagogice również charakteryzuje się poszukiwaniem „trwałych składników, mniej lub bardziej skrytych węzłów w świecie wartości”, aby uzyskać względnie stabilne podstawy dla działań pedagogicznych.

Ocena postawy pedagogicznej i dydaktycznych poczynań K. Twardowskiego

W opisach działalności K. Twardowskiego niejednokrotnie powtarza się stwierdzenie, że: „posiadał niezwykły talent pedagogiczny. Był typem profesora, który poważnie traktuje swe obowiązki nauczycielskie”¹⁵⁹.

Ukształtował sporą grupę uczniów, w różnej formie współdziałających z nim na polu nauki i edukacji¹⁶⁰, wśród nich filozofów i logików: Jana Łukasiewicza (1878–1956), Tadeusza Kotarbińskiego (1886–1981), Tadeusza Czeżowskiego (1889–1981), Kazimierza Ajdukiewicza (1890–1963) i Izydore Dąmbuską (1904–1983)¹⁶¹, a także psychologów podejmujących problematykę psychologii wychowania: Władysława Witwickiego (1878–1948), Stefana Baleya (1885–1952), Mieczysława Kreutza (1893–1971), jak również pedagogów uprawiających swą dziedzinę w ścisłym kontakcie z filozofią: Kazimierza Sośnickiego (1883–1976) i Bogdana Nawroczyńskiego (1882–1974)¹⁶². Dzięki jego wieloletniej, systematycznej i konsekwentnej pracy dydaktycznej oraz aktywności jego byłych uczniów w polskiej humanistyce,

¹⁵⁷ R. Wiśniewski, *W stronę pojęcia wartości absolutnej*, w: *Rozprawy filozoficzne. Księga pamiątkowa w darze Profesorowi Józefowi Pawlakowi*, red. W. Tyburski, R. Wiśniewski, Toruń 2005, s. 170.

¹⁵⁸ Tamże.

¹⁵⁹ T. Kotarbiński, *Główne kierunki i tendencje filozofii w Polsce*, w: tegoż, *Wybór pism. Myśli o myśleniu*, t. 2, Warszawa 1958, s. 733–734.

¹⁶⁰ Zob. R. Jadcak, *Mistrz i jego uczniowie*, Warszawa 1997.

¹⁶¹ Zob. R. Jadcak, *Powstanie filozofii analitycznej w Polsce (noty bibliograficzne)*, Toruń 1995.

¹⁶² Walory dokonań intelektualnych Bogdana Nawroczyńskiego i Kazimierza Sośnickiego w perspektywie kształtowania się paradygmatu dwoistości polskiej pedagogice rekonstruuje i rozpatruje Lech Witkowski; tegoż, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków 2013.

włącznie z funkcjonującą w jej obszarze pedagogiką, rozwijano wartościowe poznawczo badania, a zarazem kształtowała się i wzmacniała postawa antyirracjonalizmu¹⁶³. W zasadach antyirracjonalizmu upatruje się także trafnego ujęcia związku aksjologii z metodologią, gdyż zawierają one nie tylko metodologię, lecz są „propagandą i obroną pewnych wartości”¹⁶⁴.

W refleksji metanaukowej i metafizycznej, jak również w praktyce naukowej i dydaktycznej Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, położono „nacisk (...) na momenty aksjologiczne: na moralne wartości, jakie zakłada a równocześnie wytwarza uprawianie filozofii – na (...) etos kształtujący sens życia filozofa”¹⁶⁵. Przy czym „uprawianie filozofii”, które jest zgodne z programem filozofii spełniającej metodologiczne rygory nauki, można tu rozumieć ogólniej, jako synonim uprawiania nauki i nauczania, a „etos kształtujący sens życia filozofa” można interpretować jako etos kształtujący sens życia naukowca i nauczyciela. W przyjętej tu perspektywie w całej dziedzinie nauki i nauczania doniosłą rolę pełnią i powinny pełnić momenty aksjologiczne, moralne wartości zakładane i wytwarzane w obu tych formach ludzkiej aktywności. Nauka i nauczanie jawią się – w istotny dla nich sposób – jako nasycone wartościami.

Osoby poczuwające się do kontynuacji intelektualnego dziedzictwa Twardowskiego, tak jak to czyni między innymi Jerzy Pelc, wyrażają przekonanie, że w dużej mierze dzięki działalności pedagogicznej lwowskiego mistrza w charakterystyczny sposób ukształtowały się i zachowały w jego uczniach, a następnie w kolejnych pokoleniach ich uczniów, „cnoty szkoły lwowsko-warszawskiej, i te moralne, jak poczucie obowiązku, sumiennosc, rzetelnosc, prawdomownosc, i te intelektualne, jak poczucie ladu, jasnosć myslenia, zwiezlosc wyrazania mysli”¹⁶⁶. Bez nabywania i kultywowania tych cnót trudno bowiem o urzeczywistnianie właściwie rozumianego wychowania i samowychowania intelektualnego w różnych sferach aktywności dydaktycznej i autodydaktycznej oraz trudno o konsekwentne prowadzenie wysokiej jakości pracy naukowej, mierzącej się z ważnymi badawczo problemami i przynoszącej wiedzę o znaczącej wartości poznawczej. Takie

¹⁶³ Zob. K. Ajdukiewicz, *Logistyczny antyirracjonalizm w Polsce*, „Przegląd Filozoficzny” XXXVII (1934), s. 399–408; J. Pelc, *Antyirracjonalizm – postawa filozofów szkoły lwowsko-warszawskiej*, w: *Ratione et Studio. Profesorowi Witoldowi Marciszewskiemu w darze*, red. K. Trzęsicki, Białystok 2005, s. 309–318.

¹⁶⁴ J. Woleński, *Aksjologia i metodologia*, w: *Etyka zawodowa ludzi nauki*, red. J. Goćkowski, K. Pigoń, Wrocław 1991, s. 78.

¹⁶⁵ I. Dąmbaska, *O niektórych koncepcjach metafizycznych w szkole lwowsko-warszawskiej*, w: J. Perzanowski (red.), *Jak filozofować? Studia z metodologii filozofii*, Warszawa 1989, s. 27.

¹⁶⁶ J. Pelc, *Wizerunki i wspomnienia. Materiały do dziejów semiotyki*, Warszawa 1994, s. 247. Zob. T. Czeżowski, *W dziesięciolecie śmierci Kazimierza Twardowskiego*, w: tegoż, *Odczyty filozoficzne*, Toruń 1958, s. 13.

przekonanie jest wciąż żywe w kręgu naukowego i dydaktycznego oddziaływania tradycji Szkoły Lwowsko-Warszawskiej.

Obrazowo i z retoryczną werwą o dydaktycznych zamierzeniach i dokonaniach K. Twardowskiego, w tekście (z 1936 roku) przygotowanym z okazji przyznania mu przez miasto Łódź nagrody naukowej¹⁶⁷, pisał jeden z jego pierwszych uczniów, T. Kotarbiński: „Zastawszy w Polsce ugór, porosły wybujałymi chwastami, zakasał rękawy i począł rwać zielsko, a sadzić pożywną jarzynę”¹⁶⁸. Ta metaforyka owocnej uprawy ogrodniczej ma unaocznić radykalną metamorfozę, która się dokonała dzięki aktywności pedagogicznej K. Twardowskiego.

Nie szczędząc słów uznania i zarazem sięgając po dość prowokacyjne – dla niektórych być może nawet obrazoburcze – zestawienia, dalece powściągliwy w innych wypowiedziach w sądach i wartościowaniach T. Kotarbiński naświetla także patriotyczny sens dydaktyki wychowawczej swego lwowskiego nauczyciela: „Ten wielki, mądry i bez miary pracowity nauczyciel zawział się po prostu, by lekkoduchów Polaków nauczyć pracować tak, jak umieją pracować Niemcy. Na tym terenie oczywiście, który dlań był dostępny. (...) Do żywego dotyka Twardowskiego częsta opinia o Polakach: *Die Polen sind ja so unzuverlässig!* Niesolidni! Trudno na nas polegać! A to najgorsze, że krytyka trafia w sedno... Więc zabrał się ten Człowiek, Polsce oddany, a w niemieckiej solidności wychowany, do pewnego, że tak powiemy, Kulturkampfu u nas... I jął tępić słomiany ogień, niepunktualność, zawodność w umowach, niesystematyczność, pogoń za tym, co kogo teraz właśnie najbardziej zajmuje; a zmuszał do przysiadywania fałdów, respektowania więzi organizacyjnej, do pięciopalcówek różnego rodzaju, dokładnych referatów, obiektywnych streszczeń...”¹⁶⁹.

Do nasyconej pozytywnymi emocjami prezentacji metod pracy i uzyskanych dzięki niej efektów, dokonanej przez prakseologa, który podkreśla momenty sprawnego i skutecznego działania, dołącza się wyznaczenie: „O, jakże są dzisiaj za to wszystko wdzięczni kochanemu Mistrzowi dawni jego uczniowie! Z jaką wiarą przekazują swoim z kolei uczniom te przez niego wszczepione elementy! A przecie, jak Polska długa i szeroka, wszędzie pracują uczniowie Twardowskiego”¹⁷⁰.

¹⁶⁷ Zob. K. Twardowski, *Przemówienie wygłoszone z okazji wręczenia nagrody miasta Łodzi*, w: R. Jadcak, *Kazimierz Twardowski. Twórca Szkoły Lwowsko-Warszawskiej*, Toruń 1991, s. 139–140.

¹⁶⁸ T. Kotarbiński, *Kazimierz Twardowski*, pierwodruk „Pion” 1936, nr 21 (138), w: tegoż, *Wybór pism. Myśli o myśleniu*, t. 2, Warszawa 1958, s. 897.

¹⁶⁹ Tamże.

¹⁷⁰ W. Witwicki, „Polskie Archiwum Psychologiczne”, t. 10, 1937/8, nr 1–4, s. 31–32, cyt. za: R. Jadcak, *Wstęp*, w: K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych...*, s. 13.

Przekonania wyrażone przez T. Kotarbińskiego zaświadczenia, że w roku 1936 żywe były wiara i nadzieja, które rozbudził wśród swoich uczniów także K. Twardowski, wiara i nadzieja na zmianę ludzkich postaw „jak Polska długa i szeroka” dzięki rzetelnej dydaktyce wychowawczej. Ten stan ducha oddaje też – uciekając się do wzniosłego tonu, aby utrafić w atmosferę żywnych wówczas przeświadczeń – profesor psychologii Władysław Witwicki: „Jutro i pojutrze i dalej będą się robili przez Niego mądrzejszymi i lepszymi wszyscy, do których dotrą pisma Jego albo Jego uczniów. On działa dzisiaj i będzie działał jutro. Trudno myśleć, żeby nie istniało to, co właśnie działa. Zostawił głębokie ślady w duszach ludzkich i w głowach, i w sercach. Ślady, które nie mijają, tylko rosną wszędzie i w głąb po ludziach. Rozchodzi się powoli światło w Polsce. W nim działa dalej Kazimierz Twardowski. Niejednego dojdą gdzieś kiedyś jego promienie – czy to będzie książka (...), napisana jasno, ściśle, trzeźwo i zrozumiale, czy to będzie artykuł (...), wolny od mętów i frazesów, artykuł, który oświeca – niechże każdy wie, że chyba najjaśniejszym światłem w ostatnich czterdziestu latach świecił w Polsce Kazimierz Twardowski”¹⁷¹.

Pisząc w 1938 roku to – napełnione poruszającymi emocjami i manifestujące nastawienie psychiczne – wspomnienie pośmiertne o nauczycielu, z którym przez wiele lat współpracował naukowo, W. Witwicki sięga po klasyczną – funkcjonującą u greckich myślicieli i w biblijnej symbolice – metaforykę światła, które oświeca, niosąc pożądane dobra duchowe i intelektualne. Czyni tak, aby wyraźnie wyeksponować wartości intelektualne, które lwowski profesor filozofii pomnażał – i w wymiarze duchowym wciąż aktywnie pomnaża – swą pracą naukową i nauczycielską.

O trwałych walorach postawy pedagogicznej i aktualności dydaktycznych poczynań K. Twardowskiego był przekonany T. Kotarbiński, gdy w 1965 roku charakteryzował dokonania i dziedzictwo lwowskiego mistrza w słowie wstępnym do pierwszego po 1945 roku wydania – dzięki zabiegom uczniów – jego *Wybranych pism filozoficznych*. Uznawał on, że dążenia K. Twardowskiego jako filozofa i myśliciela dopełniają się i scalają z jego dążeniami jako pedagoga i nauczyciela, co w szczególności znajduje swój wyraz w głoszeniu i realizowaniu postulatów jasności i odpowiedzialności za użyte słowo: „Wysiłek myśli Twardowskiego był (...) sprzężony z troską o jasne i wyraźne jej wypowiedzenie, zadanie myśliciela zwierzało się w jedno z zadaniem nauczyciela. Własnym przykładem uczył Profesor, jak myśleć, jak z innymi współmyśleć, współdociekać, a na materiale tego kunsztu uczył po prostu, jak pracować”¹⁷².

¹⁷¹ Tamże.

¹⁷² T. Kotarbiński, *O Kazimierzu Twardowskim*, w: K. Twardowski, *Wybrane pisma filozoficzne*, Warszawa 1965, s. V. W osobistym tonie przedstawiono jego cechy charakterystyczne i walory

Choć K. Twardowski przybył z Wiednia do Lwowa przede wszystkim jako profesor filozofii i płodny naukowo filozof, to zastana sytuacja w zakresie niezadowolającego poziomu kształcenia skłoniła go do zmiany preferencji i wysunięcia na plan pierwszy spełniania powinności pedagogicznych: „Objął katedrę zatopiony w ideach, zapowiadając się jako (...) przenikliwy analityk funkcji podstawowej w myśleniu, funkcji uprzytamniania sobie obiektu, którego myśl dotyczy. Rychło przekonał się jednak, że głowom niezdiscyplinowanym naszej młodzieży filozofującej potrzeba przede wszystkim nie uczestnictwa w pionierskich osiągnięciach, lecz zaprawy elementarnej, wdrożenia w umiejętność pracy umysłowej poddanej rygorom”¹⁷³.

Zakres jego działalności pedagogicznej i oświatowej ulegał – między innymi z pobudek patriotycznych – rozszerzeniu poza ściśle uniwersyteckie cele i formy kształcenia: „Tej więc służbie publicznej oddawszy się ofiarnie, spostrzegł (...), że nie o pracę umysłową, jako taką, idzie tu głównie, że potrzebne jest nade wszystko oduczenie młodych ludzi od nawyków do roboty byle jakiej i przyuczenie ich w zamian do wymogów dobrej roboty. Niechaj każdy i każda wie, czego chce, niechaj do obranego celu dąży systematycznie, pracowicie i wytrwale, poddając się karnie a z własnej woli rzeczowym koniecznościom postawionego sobie zadania. Takiej więc postawy stał się Twardowski rzecznikiem, mistrzem, ucieleśnieniem”¹⁷⁴. T. Kotarbiński, ukazując elementy etosu moralnego i prakseologii dobrej roboty w dydaktyce wychowawczej, z naciskiem podkreśla dążenie do uzyskania jasności i wyraźności wypowiedzi, które uznaje za jedno z podstawowych zadań nauczyciela. Zwraca uwagę na konieczność wyrzeczenia się przez lwowskiego profesora postawy wyłącznego „zatopienia się w ideach”, na rzecz zaangażowania w szeroko prowadzoną działalność dydaktyczną i organizacyjną, na rzecz kształtowania umiejętności współmyślenia i współdociekania, które wszakże musi być poprzedzone oduczeniem złych nawyków, czyli – używając dzisiejszych kategorii – przewyciężeniem niepożądanych skutków „programu ukrytego”, który niezauważalnie wpaja i utrwala negatywnie oceniane nawyki i postawy. T. Kotarbiński stawia swego lwowskiego mistrza jako wzór właściwie prowadzonej pracy pedagogicznej.

postępowania pedagogicznego: „Biła od niego wewnętrzna moc, bogata – aż do niebezpieczeństwa bogata – męskość. Wiało od niego potencjalną grozą. I ten człowiek, władczy i onieśmielający rzeszę dookolną, 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. Ież to godzin przegwarzyło się wtedy wspólnie bez żadnego z Jego strony nacisku na taki czy inny kierunek przekonań. Był myślał rzetelnie, mówił, a nie bełkotał, Profesor dyskutował z tobą jak równy z równym” (tamże, s. VI).

¹⁷³ Tamże.

¹⁷⁴ Tamże.

Z przytoczonych tu informacji i wspomnień o działalności K. Twardowskiego można wyprowadzić nieco przewrotny wniosek, że gdyby nie było postaci lwowskiego filozofa i pedagoga zaangażowanego w sprawy rozwoju polskiej nauki oraz oświaty, w polską sprawę narodową i w kształtowanie rozumnego patriotyzmu, to zachodziłaby potrzeba, aby go wymyślić, a następnie wpisać w polskie dzieje, gdyż – patrząc retrospektywnie – bez jego myśli i aktywności pedagogicznej powstałaby zbyt wielka luka w historii polskiej kultury, zniknęłyby ważne i obszerne jej połacie, uległaby ona daleko idącemu osłabieniu i skurczeniu. Ten eksperyment myślowy, uświadamiający jak mogłaby jałowo (i pustynnie) wyglądać polska kultura intelektualna i duchowa bez inicjatyw oraz dokonań K. Twardowskiego, pozwala zarazem usprawiedliwić dostojny i nieco wzniosły (momentami hagiograficzny) ton przywoływanych tu wypowiedzi uczniów i współpracowników o postawie oraz roli ich lwowskiego mistrza.

W stronę rozwijania pedagogiki „istotnie rodzimej” i dalszych badań nad jej historią

W tekście *Jeszcze słówko o polskiej filozofii narodowej*¹⁷⁵, nawiązującym wprost do wypowiedzi Henryka Struvego *Słówko o polskiej filozofii narodowej*¹⁷⁶, K. Twardowski postulował „powstanie i rozwój filozofii istotnie rodzimej, narodowej”¹⁷⁷. Wskazywał na dominację poglądów niemieckich, angielskich i francuskich oraz na brak równie silnej i wartościowej myśli polskiej, która równoważyłaby obce oddziaływania intelektualne. Jednak, aby dojrzała myśl rodzimą ukształtować, nie jest potrzebne odrzucanie myśli obcej, jak chcą tego niektórzy, lecz jej równomierne i krytyczne przyswojenie, a także znajomość dziejów myśli rodzimej¹⁷⁸, aby idąc dalej – wykraczając poza jednostronność – wypracować już własne idee.

¹⁷⁵ K. Twardowski, *Jeszcze słówko o polskiej filozofii narodowej*, „Ruch Filozoficzny” 1911, nr 6, s. 113–115.

¹⁷⁶ H. Struve, *Słówko o polskiej filozofii narodowej*, „Ruch Filozoficzny” 1911, nr 1, s. 1–3.

¹⁷⁷ K. Twardowski, *Jeszcze słówko o polskiej filozofii narodowej*, w: *Spór o charakter narodowy filozofii polskiej. Antologia tekstów z lat 1810–1946*, S. Pieróg (red.), Warszawa 1999, s. 330. Zob. J. Woleński, *W sprawie polskiej filozofii narodowej*, w: tegoż, *Szkoła Lwowsko-Warszawska w polemikach...*, s. 43–47.

¹⁷⁸ Potrzeba wiedzy z zakresu historii filozofii to także jeden z postulatów K. Twardowskiego wysuwanych względem profesjonalnego uprawiania filozofii: „Znawstwo i podkreślanie roli historii filozofii może być uznane za szczególne znamię szkoły lwowsko-warszawskiej, wyróżniające ją spośród innych szkół filozoficznych, zwłaszcza skłonnych do analitycznego rozumienia filozofii. Filozof, wedle wzorca panującego w szkole, powinien czuć się swobodnie we wszystkich działach filozofii systematycznej, a w jednym winien być zorientowany szczególnie gruntownie” (J. Woleński, *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska...*, dz. cyt., s. 33).

Gdy Jan Łukasiewicz przedstawiał swój program w wykładzie wstępnym w Uniwersytecie Warszawskim (22.11.1915), to rozróżnił filozofię jako zbiór nauk oraz filozofię jako „jakąś jednolitą całość”. Ta druga daje „najogólniejszy pogląd na świat i na życie”, bowiem podejmuje się w niej „pytania, na które nie umiemy dzisiaj podać naukowo uzasadnionych odpowiedzi”, mających istotne znaczenie nie tylko w życiu intelektualnym, ale też uczuciowym. I wzywa do tworzenia „polskiego poglądu na świat i na życie”¹⁷⁹, gdyż „własnego, narodowego poglądu” wciąż brakuje. Natomiast w wykładzie z 7 marca 1918 roku J. Łukasiewicz, zdając sprawę z realizacji programu przebudowy logiki i walki z koncepcją nauki opartej na logice Arystotelesa, motywował swe działania odwołując się – podobnie jak wcześniejsi polscy filozofowie – do potrzeby „miejsca dla czynu twórczego”¹⁸⁰, a miejsca na taki czyn w dotychczasowej logice nie znajdował.

W wypowiedziach K. Twardowskiego i J. Łukasiewicza o potrzebie „filozofii istotnie rodzimej” widać wyraźne nawiązanie do idei wypracowania odwołującej się do tradycji, acz rzetelnej merytorycznie, własnej myśli polskiej i zarazem interesującą metodologiczną transformację tej idei. Jest to również jeden z tropów wartych obecnie podjęcia na gruncie refleksji pedagogicznej, aby dzięki badaniom historycznym polskiej myśli pedagogicznej rozpoznawać i rekonstruować elementy pedagogiki „istotnie rodzimej”.

Do powinności profesjonalnych pedagoga uprawiającego pedagogikę jako dziedzinę akademicką zaliczyć bowiem należy wykazanie się pogłębiłą znajomością rodzimej historii myśli pedagogicznej¹⁸¹. Można więc sformułować następujące zalecenie adresowane do pedagogów: ulokuj swe aktualne poglądy pedagogiczne na mapie historii problemów, idei i środowisk pedagogicznych oraz przedstaw dzieje pojęć, którymi się sam posługujesz, ukazując jakim zmianom ulegała ich treść i jak do tych historycznych zmian nawiązujesz w swej siatce pojęciowej. Uwzględnienia wymaga przy tym kulturowy kontekst myśli pedagogicznej: kontekst powstania, funkcjonowania, przekazu (eksponowania lub przemilczania), reinterpretacji.

¹⁷⁹ J. Łukasiewicz, *Logika i metafizyka*, red. J.J. Jadacki, Warszawa 1998, s. 38.

¹⁸⁰ Tamże, s. 39.

¹⁸¹ Zob. m.in. S. Sztobryn, *Znaczenie refleksji historycznej w pedagogice*, w: *Edukacja i jej historiografia. W poszukiwaniu płaszczyzny dialogu*, Kraków 2006, s. 75–87. Zbigniew Kwieciński, przypominając o wymogu merytorycznego i metodologicznego przygotowania do uczestnictwa w dyskusji o statusie pedagogiki, przestrzega, iż może wystąpić – jako słabość pedagogiki – „stan zerowy” w kulturze intelektualnej pedagogów. Obrazowo przedstawia on sytuację „stanu zerowego”: „W (...) szacownym uniwersytecie, z «pierwszoliigową» pedagogiką, przeglądałem wydziałyowy księgozbiór. Znalazłem tam nieprzeczytane książki Kazimierza Sośnickiego i Sergiusza Hessena, broszurowe wydania ich podręczników nie miały rozciętych kartek. (...) Brak szacunku dla dorobku własnej dyscypliny, niepełne i nierzetelne kwerendy są jednym ze źródeł naszych słabości” (Z. Kwieciński, *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, „Nauka” 2004, nr 2, s. 99).

Nasuwiają się tu pytania: w jaki szerszy kontekst kulturowy była dana myśl pedagogiczna wpisana i z jakimi innymi ideami (filozoficznymi, etycznymi, światopoglądowymi lub religijnymi) ona współdziałała? Jakie były modyfikujące funkcje kontekstu osłabiającego lub wzmacniającego zasadnicze treści danego nurtu lub danej doktryny pedagogicznej? Jakie są w danej myśli pedagogicznej założone oczywistości, których się nie dyskutuje i nie poddaje w wątpliwość, a które niejako legitymizują i w określony sposób uspojnają dany koncept pedagogiczny? Czy po zanegowaniu tych oczywistości wywód staje się „dziurawy”, dalece niezborny i niespójny, a nawet niezrozumiały? Z jakimi ideami dana myśl pedagogiczna wchodzi w słabszy lub mocniejszy spór, jakim przekonaniom i praktykom się przeciwstawia, co uważa za obce i wrogie? Cemu stawiała ona opór? Jakie koncepcje były reakcją krytyczną i polemiczną na daną myśl pedagogiczną, wytykając jej słabości, niekonsekwencje i niepożądane skutki? Kierując się jakimi racjami, stawiano opór wobec roszczeń zawartych w tej myśli? Jak ta myśl „pracowała” w praktyce pedagogicznej? Kto i z jakiego punktu widzenia zaświadcza, że czuje się przez nią uformowany? Co uznawano w niej za cenne i trwałe, a co postulowano przemyśleć i zmienić?

Przywołane pytania naprowadzają tylko na część tej problematyki, która wymaga podjęcia w badaniach dziejów i perspektyw pedagogiki „istotnie rodzimej”.

Streszczenie: Rozpatrując polską myśl i działalność pedagogiczną w latach 1863–1914/1918 pod kątem związków między wychowaniem i dążeniami do niepodległości, za jedno z istotnych zagadnień badawczych uznać należy myśl i działalność pedagogiczną Kazimierza Twardowskiego (ur. 1866 r. we Wiedniu, zm. 1938 r. we Lwowie). Był on twórcą filozoficzno-logicznej Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, w której wraz z pracą naukową – także w zakresie nauk pedagogicznych – praktykowano rzetelną edukację i rozpatrywano jej uwarunkowania. O walorach pedagogicznych dokonań Twardowskiego był przekonany m.in. Tadeusz Kotarbiński, gdy w 1965 r. charakteryzował dziedzictwo swego lwowskiego mistrza: „Wysiłek myśli Twardowskiego był (...) sprężony z troską o jasne i wyraźne jej wypowiedzenie, zadanie myśliciela zwierało się w jedno z zadaniem nauczyciela. Własnym przykładem uczył Profesor, jak myśleć, jak z innymi współmyśleć, współdociekać, (...) uczył po prostu, jak pracować”. Twardowski zaangażowany był w organizację polskiej oświaty: przewodniczył komitetowi Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich, Towarzystwu Gimnazjum Żeńskiego, Towarzystwu Nauczycieli Szkół Wyższych. Wśród powszechnych wykładów, które prowadził Twardowski warto zwrócić m.in. uwagę na jego wykład *Wychowanie i nauka*, inaugurujący Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Cieszynie, zorganizowany przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne w Księstwie Cieszyńskim (15–30.08.1904). Zachowała się też interesująca korespondencja Twardowskiego z towarzystwami działającymi w Cieszynie.

W pedagogicznej działalności Twardowskiego wyraźnie występuje wątek obywatelski i patriotyczny. Przywiązywał on dużą wagę do spełniania powinności wobec kraju ojczystego, dając temu także wyraz w publicznych wystąpieniach służących kształtowaniu postawy obywatelskiej i patriotycznej.

Słowa kluczowe: Kazimierz Twardowski, oświata, kształcenie uniwersyteckie, działalność oświatowa Kazimierza Twardowskiego, idee pedagogiczno-patriotyczne.
