

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

PRZEGŁĄD PEDAGOGICZNY

PÓŁROCZNIK



nr 1, rok 2014

Kolegium Redakcyjne:

Redaktor Naczelny – dr hab. ROMAN LEPPERT, prof. nadzw. UKW

Redaktor tematyczny, sekretarz Redakcji

– dr RENATA BORZYSZKOWSKA

Redaktor statystyczny – dr hab. BARBARA CIŻKOWICZ,

prof. nadzw. UKW

Redaktor językowy (język polski) – mgr EWA INDYKIEWICZ

Redaktor językowy (język angielski) – mgr MONIKA CHODYNA-

-SANTUS

Rada Redakcyjna:

prof. dr hab. DIETRICH BENNER

prof. dr hab. EWA FILIPIAK

prof. dr hab. PETER GAVORA

prof. dr hab. BLANKA KUDÁCOVÁ

dr hab. AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSİK

prof. Melinda PIERSON

prof. dr hab. BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

Recenzenci:

dr hab. Barbara Ciżkowicz prof. nadzw. UKW

prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak, UG

dr hab. Roman Leppert prof. nadzw. UKW

dr hab. Marek Rembierz prof. nadzw. UŚ

Komitet Redakcyjny:

Sławomir Kaczmarek (przewodniczący)

Zygmunt Babiński

Katarzyna Domańska

Grzegorz Kłosowski

Andrzej Prószyński

Marlena Winnicka

Jacek Woźny

Ewa Zwolińska

Grażyna Jarzyna (sekretarz)

© Copyright by Wydawnictwo

Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

Bydgoszcz 2014

Redaktor: Beata Królicka

Projekt okładki: Monika Owieśna

ISSN 1897-6557

ISBN 978-83-8018-029-1

Adres Redakcji:

Redakcja Przeglądu Pedagogicznego

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Instytut Pedagogiki

ul. Chodkiewicza 30

85-064 Bydgoszcz

Adres e-mail Redakcji:

przegladpedagogiczny@ukw.edu.pl

www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

(członek Polskiej Izby Książki)

ul. Ogińskiego 16, 85-092 Bydgoszcz

tel./fax 52 32 36 729

e-mail: wydaw@ukw.edu.pl

Rozpowszechnianie: tel. 52 32 36 730

Poz. 1605. Ark. wyd. 18,2. Nakład 100 egz.

Skład i druk: Poligrafia UKW

Spis treści

I. Studia i rozprawy

Jan Woleński: Szkoła Lwowsko-Warszawska z perspektywy historycznej	9
Teresa Hejnicka-Bezwińska: Kulturowe uwarunkowania włączenia pedagogiki w zakres zainteresowań Szkoły Lwowsko-Warszawskiej	19
Stepan Ivanyk: Szkoła Twardowskiego i ukraińskie szkolnictwo w Galicji pierwszego czterdziestolecia XX wieku	37
Piotr Kostyło: Krytyka irracjonalizmu w Szkole Lwowsko-Warszawskiej i jej pedagogiczny wyraz	59
Ryszard Maciołek: Stosunek logiki do dydaktyki w poglądach niektórych przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej	74
Urszula Ostrowska: O wartościach ponadczasowych uniwersytetu w myśli Kazimierza Twardowskiego	90
Przemysław Zientkowski: Elementy pedagogiczne w poezji Tadeusza Kotarbińskiego	101
Krzysztof A. Wojcieszek: Praktyka dydaktyczna Profesor Iji Lazari-Pawłowskiej jako egzemplifikacja ideału opiekuna społecznego. Refleksje ucznia	110
Sławomir Sztobryn: Badania z zakresu historii filozofii wychowania w twórczości Bogdana Nawroczyńskiego i Kazimierza Sośnickiego. Prekursorzy współczesnej historiografii myśli pedagogicznej	122
Krzysztof Kamiński: Teoria wychowania państwowego Kazimierza Sośnickiego	131
Witold Brzeziński: Stefana Świeżawskiego ideał (kształcenia i wychowania) historia filozofii i jego związki ze Szkołą Lwowsko-Warszawską i jej ideałami	141

II. Z badań

Piotr Gindrich: Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego (KWE) — struktura i cechy psychometryczne narzędzia	153
Ewa Wysocka, Katarzyna Tomiczek: Szkoła jako środowisko życia i codzienność ucznia — analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje percepcji i sposobu wartościowania szkoły przez uczniów ..	169

III. Dyskusje i polemiki

Hanna Kostyło: Internet jako przestrzeń indywidualnych wyborów życiowych	191
Justyna Krajewska: Etyczne dylematy użytkowników portali i forów internetowych	197

Piotr Kostyło: Związki miłosne w sieci — tożsamość i odpowiedzialność	201
Mariusz Cichosz: O nowych wyzwaniach dla pedagogiki — o związkach miłosnych w sieci — na kanwie książki Kamili Kacprzak i Romana Lepperta	205

IV. Recenzje

Bogusław Bieszczad (2013). <i>Pedagogika i język. Perspektywa ponowoczesna</i> . Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, ss. 214 (rec. Sebastian Taboń)	211
Manfred Spitzer (2013): <i>Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci</i> . Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura, ss. 340 (rec. Monika Chodyń-Santus)	214

V. Varia

Bogusław Śliwowski: Pedagogika (w) demokracji	221
---	-----

O Autorach	245
-------------------------	-----

I. STUDIA I ROZPRAWY

Jan Woleński

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Szkoła Lwowsko-Warszawska z perspektywy historycznej¹

Artykuł sumarycznie przedstawia Szkołę Lwowsko-Warszawską, jej historię, rozwój i poglądy filozoficzne jej przedstawicieli. W szczególności pokazane jest zróżnicowanie formacji intelektualnej założonej przez Twardowskiego. Wprawdzie to logicy przysporzyli Szkole Lwowsko-Warszawskiej najwięcej sławy, dokonania filozofów lwowsko-warszawskich dotyczą jednak wszystkich działów filozofii, a także psychologii, socjologii i pedagogiki. W rezultacie utożsamienie tej szkoły ze środowiskiem logików nie jest trafne, ponieważ była ona pluralistyczna.

Słowa kluczowe: filozofia, logika, język, metoda, nauka, pluralizm

Założycielem Szkoły Lwowsko-Warszawskiej był Kazimierz Twardowski. Gdy przybył do Lwowa, na tamtejszym uniwersytecie nie było właściwie systematycznego nauczania filozofii, nie funkcjonowało seminarium filozoficzne. Oto jedno ze wspomnień o początkach działalności Twardowskiego:

Sale wykładowe zastał prawie puste. Kilku znajomych (...), kilku śmielszych słuchaczy obcych zaglądało trochę z grzeczności, a trochę przez ciekawość, jak wygląda i jak wyklada młody profesor. Zwolna sala się zapępniała zaczęła i niedługo miejsc w niej brakło, a z czasem wykłady przenieść trzeba było poza mury Uniwersytetu, bo żadna z sal Wszechnicy nie mogła pomieścić słuchaczy, którzy już wczesnym rankiem spieszyli obsadzić miejsca (Witwicki, 1920, s. 11).

Paradoksalnie, opłakany stan filozofii we Lwowie przed przybyciem Twardowskiego na tamtejszy uniwersytet sprzyjał jego planom². Na pewno byłoby mu trudniej je zrealizować w bardziej rozwiniętym środowisku

¹ Trudno mi sformułować jakieś szczególnie nowe rzeczy na temat Szkoły Lwowsko-Warszawskiej w porównaniu z tym, co znajduje się w mojej monografii *Filozoficzna Szkoła Lwowsko-Warszawska* (Woleński, 1985); czy rozdziale VIII książki napisanej wspólnie z J. Skoczyńskim (Skoczyński, Woleński, 2010). Niniejszy tekst opiera się na tym drugim opracowaniu, w szczególności w kwestii ogólnego spojrzenia na Szkołę Lwowsko-Warszawską. Pomijam szczegółowe przedstawienie poglądów oraz dane biograficzne i bibliograficzne, odsyłając do wyżej wymienionych publikacji.

² Gdy zapytałem jednego z austriackich kolegów (specjalizującego się w historii filozofii w Austrii) o filozofów lwowskich z okresu przed 1870 r. (tj. gdy uniwersytet we Lwowie był prawie całkowicie niemieckojęzyczny), nie potrafił podać ani jednego nazwiska.

filozoficznym, np. w Krakowie. Ponieważ zaczynał od zera, mógł kształtować filozofię we Lwowie wedle swojego zamysłu i nie musiał liczyć się z różnymi ograniczeniami wyphywającymi z zastanego *status quo*.

Twardowski był znakomitym nauczycielem i wybitnym organizatorem życia naukowego. Współdziałał w powołaniu *Przeglądu Filozoficznego* (pismo zostało stworzone przez Władysława Weryhę w ostatnich latach XIX w.), założył Polskie Towarzystwo Filozoficzne we Lwowie (1904) i pierwszą w Polsce pracownię psychologii eksperymentalnej (1907), rozpoczął wydawanie *Ruchu Filozoficznego* (1911), czasopisma informującego o życiu filozoficznym (m.in. o książkach, zawartości czasopism, organizacjach, kongresach, konferencjach itp.) w kraju i za granicą, zainicjował polskie zjazdy filozoficzne (w latach 1918-1939 odbyły się trzy: Lwów, 1923; Warszawa, 1927; Kraków, 1936), a ponadto uczestniczył w pracach różnych instytucji oświatowych i edukacyjnych. Jako nauczyciel akademicki odniósł niezwykle sukces. Już przed I wojną światową wykształcił znakomite grono uczniów, do którego należeli m.in. Stefan Baley (psycholog), Stefan Błachowski (psycholog), Ryszard Ganszyniec (filolog klasyczny), Mieczysław Gębarowicz (historyk sztuki), Ludwik Jaxa-Bychowski (psycholog), Juliusz Kleiner (historyk literatury polskiej), Manfred Kridl (historyk literatury polskiej), Jerzy Kuryłowicz (językoznawca), Stanisław Łempicki (historyk sztuki), Zygmunt Łempicki (germanista), Bogdan Nawroczyński (pedagog), Ostap Ortwin (krytyk literacki), Kazimierz Sośnicki (pedagog) i Władysław Szumowski (lekarz, historyk medycyny). Wszyscy wymienieni zostali z czasem profesorami w swoich dziedzinach, byli bardzo dobrze wykształceni filozoficznie, od czasu do czasu pisywali rozprawy z zakresu filozofii, ale nie byli filozofami w ścisłym sensie.

Głównym zadaniem Twardowskiego było jednak wykształcenie profesjonalnych filozofów. Pierwszymi jego czysto filozoficznymi uczniami byli Jan Łukasiewicz i Władysław Witwicki. Pierwszy specjalizował się w logice, a drugi, chociaż zajmował się głównie psychologią (stworzył teorię tzw. kratyzmu), bardzo zasłużył się także dla filozofii polskiej jako tłumacz Platona i autor ważnych prac z zakresu etyki, estetyki i filozofii religii. Obaj bardzo prędko zaczęli prowadzić wykłady na Uniwersytecie Lwowskim. W latach 1907-1914 Twardowski i jego wspomniani współpracownicy wykształcili (trzeba jednak pamiętać, że Twardowski był główną postacią w tym procesie) grono filozofów. Najbardziej znanymi zostali (porządek alfabetyczny): Kazimierz Ajdukiewicz, Tadeusz Czeżowski, Tadeusz Kotarbiński i Zygmunt Zawirski, ale trzeba też dodać (m.in.) Herscha Bada, Bronisława Bandrowskiego, Mariana Borowskiego, Danielę Gromską (z domu Tenner), Salomona Igela, Stanisława Kaczorowskiego, Mieczysława Kreutza, Franciszka Smolkę czy Michała Tretera. Do Lwowa przybyło też dwóch znaczących filozofów, którzy nie odbyli studiów pod kierunkiem Twardowskiego (obaj studiowali w Niemczech), mianowicie Stanisław Leśniewski i Władysław Tatarkiewicz, pierwszy dla napisania doktoratu, a drugi – habilitacji. Kilkaście lat po objęciu profesury przez Twardowskiego mówiono już o jego szkole czy też szkole lwowskiej. Była ona już wtedy ceniona w Polsce, o czym świadczy to, że studenci Twardowskiego rekrutowali się ze wszystkich zaborów. Cennym świadectwem są następujące słowa Tatarkiewicza (zaznaczony kontrast dotyczył Marburga i Berlina, gdzie Tatarkiewicz przebywał tuż przed przyjazdem do Lwowa):

Po doktoracie (1910 rok) pojechałem jeszcze do Lwowa: chciałem się dowiedzieć, jak pracują Polacy. Od razu przekonałem się, że pracują inaczej i lepiej: szkoła Twardowskiego uczyła właśnie, jak pracować naukowo (Tatarkiewiczowie, 1979, s. 125).

Takie były początki działań Twardowskiego, który nie ukrywał, że chciał stworzyć w Polsce szkołę filozoficzną z prawdziwego zdarzenia.

Szkoła lwowska przekształciła się w lwowsko-warszawską (tak zaczęto ją określać w latach 30.) po I wojnie światowej. Trzeba jednak pamiętać, że uczniowie Twardowskiego byli czynni także w innych ośrodkach, np. Czeżowski w Wilnie, natomiast Zawirski w Poznaniu (tam też działał Zbigniew Jordan, uczeń Zawirskiego), a potem w Krakowie (od 1937 r.). Dla oblicza naukowego szkoły założonej przez Twardowskiego zasadnicze znaczenie miało ukształtowanie się warszawskiej grupy logicznej. Była ona, by tak rzec, wspólnym dziełem matematyków i filozofów. Polskie środowiska naukowe intensywnie przygotowywały się do budowy nauki i instytucji akademickich w niepodległej Polsce już od 1916 roku. W 1916 roku Kasa im. Mianowskiego rozpisała ankietę w sprawie potrzeb nauki polskiej, opublikowaną w pierwszym tomie czasopisma *Nauka Polska*, wydanym w 1918 roku. Zygmunt Janiszewski zamieścił w nim krótki artykuł o potrzebach matematyki polskiej³. Nakreślone w nim idee zyskały z czasem miano programu Janiszewskiego, którego głównym postulatem była koncentracja badań polskich matematyków nad nowymi dziedzinami matematyki, mianowicie teorii mnogości, topologią i ich zastosowaniami w matematyce klasycznej. Realizacja tego programu doprowadziła do powstania tzw. Polskiej Szkoły Matematycznej. Warszawa i Lwów stały się jej głównymi ośrodkami, z tym że środowisko warszawskie było bardziej nastawione na badania w zakresie czystej teorii mnogości, a lwowskie (Stefan Banach i Hugo Steinhaus byli głównymi postaciami matematyki we Lwowie) na jej zastosowaniach. Janiszewski przypisywał też poczesną rolę logice matematycznej i podstawom matematyki. Uważał te dziedziny za znajdujące się w samym centrum matematyki. Gdy więc organizowano Wydział Matematyczno-Przyrodniczy Uniwersytetu Warszawskiego, jego struktura i program nauczania były podporządkowane celom polskiej szkoły matematycznej, a dokładniej — jej warszawskiemu oddziałowi. Tym należy tłumaczyć powstanie specjalnej Katedry Filozofii Matematyki, którą objął Leśniewski. Łukasiewicz odszedł z uniwersytetu (pracował w Warszawie od 1915 r.) w 1918 roku, gdy objął Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia w gabinecie Paderewskiego. Powrócił do pracy na Uniwersytecie Warszawskim rok później. Utworzono dla niego specjalną katedrę, nominalnie filozofii, ale *de facto* logiki matematycznej.

Leśniewski i Łukasiewicz, wraz z matematykami warszawskimi, przede wszystkim Wacławem Sierpińskim, Stefanem Mazurkiewiczem i Kazimierzem Kuratowskim, wykształcili znamienite grono logików. Pierwszym z nich był Alfred Tarski, powszechnie uważany za największego logika XX wieku obok Gödla, a kolejnymi i (w porządku alfabetycznym; wymieniam tylko tych, którzy rozpoczęli twórczą pracę naukową przed 1939 r.): Stanisław Jaśkowski, Adolf Lindenbaum, Andrzej Mostowski, Moses Presburger, Jerzy Śłupecki, Bolesław Sobociński i Mordechaj Wajsberg. Wszyscy oni byli matematykami z wyjątkiem Sobocińskiego, który ukończył filozofię. Warszawska szkoła logiczna była, by tak rzec, dzieckiem matematyki i filozofii, aczkolwiek

³ W tym samym tomie znalazły się też artykuły o potrzebach filozofii w Polsce napisane przez Twardowskiego i Kotarbińskiego. Twardowski postulował m.in. wydanie podręczników akademickich w języku polskim napisanych przez rodzimych autorów. Jego realizacją stały się *Psychologia* Witwickiego, *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk* Kotarbińskiego (1929) i *Historia filozofii* Tatarkiewicza (1930).

jej główni twórcy, Łukasiewicz i Leśniewski, byli filozofami z wykształcenia. Po I wojnie światowej znaleźli się w otoczeniu matematycznym. Uprawiali logikę matematyczną, ale nie zerwali więzi z filozofią. W szczególności, jak zobaczymy później, ich badania logiczne były w wielu przypadkach motywowane filozoficznie i miały znaczenie dla filozofii. To samo dotyczy ich uczniów, przede wszystkim Tarskiego. Ale i pozostali interesowali się filozofią, a nawet (Jaśkowski, Słupecki, Mostowski) publikowali prace należące do jej pogranicza z logiką. Łukasiewicz, podobnie jak Twardowski, był wybitnym organizatorem życia naukowego. Pokazał to jako minister, przyczyniając się do powstania Uniwersytetu Poznańskiego, Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie, jako dwukrotny rektor Uniwersytetu Warszawskiego, a także jako założyciel Polskiego Towarzystwa Logicznego (1936 r.) i czasopisma *Collectanea Logica* (jego dwa pierwsze tomy, przygotowane do druku, spłonęły w trakcie oblężenia Warszawy w 1939 r.).

Inna grupa warszawskich członków szkoły stworzonej przez Twardowskiego skupiła się wokół Kotarbińskiego. Należeli do niej m.in. Jan Franciszek Drewnowski, Henryk Hiż, Janina Hossiasson (żona Lindenbauma), Jerzy Kreczmar, Maria i Stanisław Ossowsky, Edward Poznański, Dina Sztejnberg i Aleksander Wundheiler. Zdecydowana większość uczniów Kotarbińskiego specjalizowała się w semantyce i metodologii nauk, ale byli także wśród nich przedstawiciele innych dyscyplin filozoficznych, np. estetycy, jak Mieczysław Wallis-Walfisz. O ile warszawska szkoła logiczna pod kierunkiem Łukasiewicza i Leśniewskiego zajmowała się logiką matematyczną (logiką formalną, logiką w sensie ścisłym, logistyką, jak mówiono w tym czasie), to środowisko Kotarbińskiego miało na uwadze logikę w sensie szerszym. Wtedy zaczął też kształtować się podział całokształtu problematyki logicznej na semantykę lub semiotykę, logikę formalną i metodologię nauk, aczkolwiek nazwy „semantyka” i „semiotyka” nie były jeszcze w powszechnym użyciu. Wspomniany (por. przypis 3) podręcznik Kotarbińskiego *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk* może być traktowany jako przegląd zagadnień należących do logiki w sensie szerszym, z tym że elementy semantyki są zaliczone w tej książce do epistemologii. Oba skrzydła warszawskiej części Szkoły Lwowsko-Warszawskiej pozostawały ze sobą w ścisłym kontakcie, co było także podkreślone współpracą dydaktyczną, w szczególności tym, że studenci filozofii mogli zaliczać logikę u Leśniewskiego i Łukasiewicza, a studenci matematyki i nauk przyrodniczych u Kotarbińskiego. Także Tatarkiewicz zaczął gromadzić grono uczniów wokół siebie, m.in. Jana Mosdorfa.

Twardowski pozostał we Lwowie i tam z powodzeniem kontynuował swe dzieło rozpoczęte w 1895 roku, a pomagał mu w tym Ajdukiewicz. Obaj wychowali m.in. Izydora Dąmbską, Marię Kokoszyńską, Sewerynę Łuszczewską-Rohmanową i Henryka Mehlberga. Wymienione osoby zajmowały się semantyką i metodologią nauk, tj. logiką w sensie szerszym, ale wśród uczniów Twardowskiego i Ajdukiewicza z lat 20. i 30. nie brakowało również osób pracujących w innych dziedzinach filozofii, jak np. Walter Auerbach, Eugenia Ginsberg-Blaustein i Leopold Blaustein, wszyscy bliscy fenomenologii, czy neotomista Stefan Świeżawski. Współpraca pomiędzy filozofami a matematykami nie układała się we Lwowie tak dobrze jak w Warszawie z uwagi na wspomnianą już różnicę pomiędzy oboma ośrodkami. Leon Chwistek został profesorem logiki matematycznej we Lwowie w 1930 roku. Nie należał on do Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, a nawet przez jakiś czas pozostawał z nią w wyraźnym konflikcie personalnym, gdyż jego rywalem do profesury we Lwowie był Tarski, popierany przez Twardowskiego i Ajdukiewicza. Poglądy filozoficzne Chwistka były zresztą dość odległe od Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, przynajmniej w pewnych

punktach, zwłaszcza polityczno-światopoglądowych. Lwowski ośrodek Szkoły Lwowsko-Warszawskiej był w latach 1918-1939 dość podobny do grupy skupionej wokół Kotarbińskiego i stanowił ważny element całości.

W trakcie III Polskiego Zjazdu Filozoficznego w Krakowie w 1936 roku powstało tzw. Koło Krakowskie. Utworzyli je o. Józef (imię zakonne: Innocenty) Maria Bocheński, Drewnowski, ks. Jan Salamucha i Sobociński, przy wyraźnym poparciu Łukasiewicza. Grupa ta postawiła sobie za cel unowocześnienie scholastyki przez zastosowanie pojęć i metod logiki matematycznej. Wymagało to przezwyciężenia niechęci, a nawet podejrzliwości wielu filozofów neoscholastycznych wobec nowej logiki, upatrujących w niej zagrożenia ateizmem, głównie z powodu przekonań Bertranda Russella, jednego z propagatorów nowych idei logicznych. Polscy krytycy logiki matematycznej wskazywali na to, że niektórzy przedstawiciele logiki w Warszawie głosili poglądy antyreligijne. Chociaż nie wymieniano nazwisk, było jasne, że chodziło o Kotarbińskiego i Leśniewskiego, znanych ze swoich ateistycznych poglądów. Koło Krakowskie argumentowało, że logika matematyczna jest określoną dziedziną nauki i jako taka nie ma ani konsekwencji proreligijnych, ani antyreligijnych. Ponadto wskazywano, że obowiązkiem filozofa, o ile stosuje logikę, jest korzystanie z takiej, która jest aktualna. Uczynił to w szczególności Tomasz z Akwinu, korzystając z logiki Arystotelesa, wówczas najlepszej. Idąc jego śladem, należy obecnie stosować logikę matematyczną, a nie tradycyjną. Filozofowie Koła Krakowskiego mieli nadzieję, że zastosowanie logiki matematycznej pozwoli ulepszyć Tomaszowe dowody na istnienie Boga, przekształcić teologię w nowocześniejszą naukę i wyjaśnić naturę niektórych pojęć, ważnych dla scholastyki, np. pojęć analogicznych.

Szkoła Lwowsko-Warszawska liczyła w sumie co najmniej 70 członków. Była więc pokaźną grupą filozoficzną. Powstaje pytanie o podstawy jej tożsamości ideowej. O ile ograniczamy się do logików, nawet w sensie szerokim, identyfikacja reprezentantów Szkoły Lwowsko-Warszawskiej nie nastręcza większych trudności, ponieważ mamy tutaj kryterium problemowe. Sprawa zaczyna komplikować się, gdy rozważamy także filozofów zajmujących się czymś innym, zwłaszcza dziedzinami odległymi od logiki, np. psychologią, pedagogiką, etyką, estetyką czy historią filozofii. Faktem jest, że niemal wszyscy uczniowie Twardowskiego, bezpośredni, a nawet pośredni, poczuli się do udziału w tradycji rozpoczętej we Lwowie w 1895 roku. W gruncie rzeczy ogół filozofów należących do Szkoły Lwowsko-Warszawskiej jest określony łącznie przez cztery kryteria: genetyczne (bycie bezpośrednim lub pośrednim uczniem Twardowskiego), geograficzne (studiowanie lub praca we Lwowie lub Warszawie), czasowe (filozofowanie w latach 1895-1939) i merytoryczne (wspólne idee). Żadne z nich nie jest wystarczające, nawet genetyczne. W samej rzeczy, czasem ważne było nie tylko studiowanie u Twardowskiego lub jego uczniów, ale także subiektywne poczucie więzi z jego tradycją. Tak np. było w przypadku o. Bocheńskiego, który uważał się za członka Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, aczkolwiek nie był jej wychowankiem w sensie dosłownym. Tak czy inaczej trzeba odróżnić Szkołę Lwowsko-Warszawską w szerokim i wąskim rozumieniu, a jak zaraz okaże się, i ta dystynkcja jest zbyt gruba.

Probiez czasowy też wymaga komentarza. Ktoś może zapytać, dlaczego kończyć historię Szkoły Lwowsko-Warszawskiej w 1939 roku, skoro wielu jej czołowych przedstawicieli było aktywnych znacznie dłużej i stworzyło ważne idee po 1945 roku. Fakt, że wielu członków Szkoły Lwowsko-Warszawskiej straciło życie w czasie II wojny światowej, nie jest argumentem za tym, że szkoła ta przestała istnieć w latach 1939-1945. Z wymienionych zginęli wówczas Auerbach, Blausteinowie, Lindenbaumowie, Z. Łempicki, Presburger oraz

Wajsbęrg⁴. Rok przed wojną zmarł Twardowski, w 1939 roku Leśniewski. Niedługo po wojnie zmarli Witwicki i Zawirski. Wiele osób wyjechało z Polski przed wojną (Poznański, Tarski), w jej trakcie (Łukasiewicz) lub po 1945 roku (Bocheński, Jordan, Mehlberg, Sobociński). Niemniej jednak (chodzi o Polskę) Ajdukiewicz, Czeżowski, Kotarbiński i Tatarkiewicz, czyli przedstawiciele pierwszego pokolenia wychowanków Twardowskiego, pracowali nadal na uniwersytetach, a reprezentanci drugiego pokolenia (m.in. Dąmbska, Gromska, Kokoszyńska, Łuszczewska-Rohmanowa, Mostowski czy Słupecki) byli czynni nawet w większej liczbie. Pytanie o to, czy należy wydzielić jeszcze jeden okres w historii Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, tj. po 1945 roku, jest trudne do jednoznacznego rozstrzygnięcia. Na pewno szkoła ta trwała w indywidualnych dokonaniach tych przedstawicieli, którzy przeżyli wojnę. Nie była to jednak formacja zorganizowana w taki sposób, jak to miało miejsce przed 1939 rokiem. Warunki polityczne powstałe po 1945 roku na pewno nie sprzyjały dalszemu trwaniu Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Z drugiej jednak strony, mamy pewną pouczającą analogię. Zajęcie Austrii przez Hitlera spowodowało koniec Koła Wiedeńskiego, formacji filozoficznej w wielu punktach pokrewnej szkole stworzonej przez Twardowskiego. Nie odbudowało się ono jednak po II wojnie światowej, mimo że nie stały temu na przeszkodzie okoliczności polityczne. Wydaje się, że filozofia znacznie zmieniła się po II wojnie światowej. Psychologowie i logicy matematyczni nie chcieli już zaliczać się do filozofów. Pierwsi uznali, że należą już do samodzielnej dyscypliny, a drudzy uważali się za matematyków. Dla tradycji Szkoły Lwowsko-Warszawskiej było to ważne, gdyż psychologowie i logicy stanowili o jej sile, gdy jest rozpatrywana w sensie szerokim, a ci drudzy, gdy traktujemy ją wąsko. Nadto, okropności wojenne lat 1939-1945 sprawiły, że wielu filozofów uznało, iż filozofia nie może odgradzać się od problemów światopoglądowych i politycznych⁵.

Najważniejsze jest oczywiście kryterium merytoryczne, czyli wspólne poglądy. Wszelako jego aplikacja jest utrudniona przez fakt dobrze oddany w następującym sformułowaniu:

Nie łączyła (...) bowiem lwowskich (to samo można powiedzieć o warszawskich — J.W.) filozofów jakaś wspólna doktryna, jakiś jednolity pogląd na świat. To, co stworzyło podstawę wspólnoty duchowej tych ludzi, to była nie treść nauki, tylko sposób, metoda filozofowania i wspólny język naukowy. Dlatego wyjść z tej szkoły mogli: spirytualiści i materialści, nominaliści i realiści, logistycy i psychologowie, filozofowie przyrody i teoretycy sztuki (Dąmbska, 1948, s. 17).

Przytoczony fragment pokazuje ogromną wielość poglądów w szkole zainicjowanej przez Twardowskiego, być może z wyjątkiem zapatrywań metodologicznych dotyczących sposobu uprawiania filozofii⁶. W gruncie rzeczy można wyróżnić cztery kręgi w Szkole Lwowsko-Warszawskiej. Pierwszy obejmuje logików w sensie

⁴ Około 15% członków Szkoły Lwowsko-Warszawskiej (w szerokim rozumieniu) było pochodzenia żydowskiego.

⁵ Podkreślali to (w rozmowach ze mną) powojenni uczniowie Ajdukiewicza i Kotarbińskiego, w szczególności Marian Przełęcki i Klemens Szaniawski. Uważali oni, że z tego właśnie powodu należy zakończyć historię Szkoły Lwowsko-Warszawskiej na roku 1939.

⁶ Szkoła Lwowsko-Warszawska była też nader zróżnicowana pod względem politycznym. Leśniewski i Łukasiewicz byli zdecydowanymi sympatykami prawicy, a ten pierwszy nie krył swojego antysemityzmu. Kotarbiński miał tendencje lewicowe o charakterze socjaldemokratycznym. W kolejnym pokoleniu Sobociński był pravicowcem, a Lindenbaum komunistą. Mosdorf był jednym z przywódców młodzieży pravicowej. Gdy mowa o socjologicznym kształcie Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, trzeba wspomnieć o tym, że należało do niej bardzo wiele kobiet. Sam Twardowski był gorącym orędownikiem równouprawnienia płci w edukacji akademickiej.

ściśłym (matematycznych, w szczególności warszawskich), drugi — filozofów logicznych (w dzisiejszym rozumieniu, tj. stosujących logikę do zagadnień filozoficznych), takich jak Ajdukiewicz, Czeżowski, Dąmbska, Hossiasson, Kokoszyńska, Kotarbiński, Mehlberg, Ossowsky, Poznański, Wundheiler czy Zawirski, trzeci — filozofów analitycznych stosujących metody nieformalne (sam Twardowski należał do tego kręgu, a poza nim np. Blaustein czy Igel) oraz czwarty, do którego należeli np. Baley, Tatarkiewicz czy Witwicki. Granice pomiędzy poszczególnymi kręgami były dość płynne, gdyż np. Ajdukiewicz, Czeżowski i Zawirski z powodzeniem zajmowali się logiką, a niektóre prace Tatarkiewicza czy Witwickiego są typowymi dokonaniem analitycznymi.

Wszystkie te okoliczności sprawiają niemałe trudności w syntetycznym przedstawieniu poglądów i dorobku Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Pomijając znane problemy związane z potrzebą jakiejś selekcji tematów, w szczególności problemów i poglądów, pojawiają się następujące pytania, także o charakterze historyczno-socjologicznym. Czy ograniczyć się tylko do filozofów, czy też uwzględnić także twórczość nie-filozofów? Czy, jeśli decydujemy się tylko na filozofów, mamy uwzględnić wszystkich (przy liberalnym rozumieniu tej kwantyfikacji), czy tylko tych, którzy są uznawani za typowych przedstawicieli? Czy mamy brać pod uwagę tylko lata 1895-1939, czy też także późniejsze, w szczególności, po 1945 roku, gdy marksizm stał się oficjalnie popieranym kierunkiem filozoficznym? Ograniczając się do filozofii w ścisłym sensie, jest przy tym tak, że wspólne poglądy prowadzą się do niewielu punktów (i tak trzeba zauważyć, że nie wszystkie były podzielane przez ogół filozofów należących do Szkoły Lwowsko-Warszawskiej), takich jak analityczne podejście do filozofii, preferowanie konkretnych zagadnień, niechęć do budowy spekulatywnych systemów, nacisk na kwestie językowe, oddzielanie filozofii od światopoglądu, realizm epistemologiczny, absolutyzm epistemologiczny i absolutyzm aksjologiczny. Są to jednak bardzo ogólne idee, które w żadnej mierze nie przesądzą o wadze dorobku tej szkoły.

Z bardziej konkretnych osiągnięć najbardziej znane są wyniki logików. Semantyczna definicja prawdy Tarskiego, logiki wielowartościowe Łukasiewicza czy systemy Leśniewskiego należą do światowego dziedzictwa logicznego, a przy tym mają poważny walor filozoficzny. Do tego trzeba dodać gramatykę kategorialną Ajdukiewicza i prace historyczno-logiczne, przede wszystkim Łukasiewicza, Bocheńskiego i Salamuchy. W filozofii nauki (metodologii nauk) trzeba np. (to jest tylko wybór) odnotować teorię prawdopodobieństwa Łukasiewicza, pragmatyczną metodologię Ajdukiewicza, klasyfikację rozumowań Łukasiewicza, Czeżowskiego i Ajdukiewicza, prace Zawirskiego o logicznych podstawach mechaniki kwantowej, logikę indukcji Hossiasson, operacjonalizm Poznańskiego i Wundheilera, analizę osobliwości metodologicznych nauk społecznych Ossowskiego czy rozważania Mehlberga o czasie. W dziedzinie poglądów *stricte* filozoficznych (tj. ontologii, epistemologii i aksjologii) notujemy prace Twardowskiego z psychologii (dokładniej epistemologii) deskryptywnej, reizm Kotarbińskiego, konwencjonalizm radykalny Ajdukiewicza, tegoż epistemologię semantyczną, analizy estetyczne (w tym z zakresu historii estetyki) Tatarkiewicza czy teorię moralności Ossowskiej. Ocena wspomnianych (i wielu innych) idei rodem ze Szkoły Lwowsko-Warszawskiej z wyjątkiem wyników w zakresie logiki, jak i jej całej jest sprawą złożoną, nawet pomijając notorycznie sporne kryteria ewaluacji rozstrzygnięć filozoficznych⁷. Wspomnę o jednej

⁷ To, że filozofowie polscy (nie tylko ze Szkoły Lwowsko-Warszawskiej) pisali (i nadal tak jest) po polsku, stanowi naturalną przeszkodę w międzynarodowej percepcji naszych idei filozoficznych. W wielu wypadkach, i to bez przesady, można pokazać, że idee filozoficzne Twardowskiego i jego uczniów nie są gorsze od wytworzonych w czołowych środowiskach filozoficznych. Wielokrotnie

zwykle przeoczonej okoliczności. Prestiż logików polskich i fakt, że ich zdecydowana większość (właściwie wszyscy poza Chwistkiem i jego uczniami, Witoldem Wilkoszem i Janem Sleszyńskim, oboma z Krakowa) jest traktowana jako członkowie Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, sprawił, że jest ona postrzegana przede wszystkim jako szkoła logiczna. Niewiele zmieni się, jeśli będziemy rozpatrywać Szkołę Lwowsko-Warszawską jako grupę logików w szerszym sensie, tj. zajmujących się nie tylko logiką matematyczną, ale także semantyką i metodologią nauk. To sprawia, że splendor logiki przenosi się na całą tradycję stworzoną przez Twardowskiego. Z drugiej strony, takie postrzeganie Szkoły Lwowsko-Warszawskiej zubaża ją w istotny sposób, i to dwojako. Po pierwsze, dlatego, że liczne filozoficzne idee, np. reizm Kotarbińskiego czy epistemologiczne koncepcje Ajdukiewicza, są traktowane jako logiczne, podczas gdy ich podstawowa wartość polega na wkładzie do ontologii i teorii poznania, niezależnie od tego, że baza logiczna odgrywała w nich bardzo istotną rolę. Po wtóre, logiczna optyka w spojrzeniu na Szkołę Lwowsko-Warszawską wymusza odcięcie od jej dorobku tegoż wszystkiego, co z logiką jest związane bardzo luźno lub nawet wcale, np. prac z zakresu psychologii filozoficznej (w tym wypadku, deskryptywnej), pedagogiki, etyki, estetyki czy historii filozofii. Jeszcze innym uproszczeniem jest częste traktowanie tej szkoły jako odmiany pozytywizmu, w szczególności empiryzmu logicznego. Mimo że w wielu przypadkach obie formacje, tj. lwowsko-warszawska i wiedeńska, były sobie bliskie (np. reizm jest rodzajem fizykalizmu), to jednak sporo je dzieliło, a przede wszystkim stosunek do tradycji filozoficznej, totalnie nihilistyczny w przypadku Koła Wiedeńskiego, a pełen respektu u Twardowskiego i jego uczniów. Chociaż przedstawiciele Szkoły Lwowsko-Warszawskiej byli sceptyczni wobec uniwersalnych systemów metafizycznych, uważali, że wiele tradycyjnych problemów podlega skutecznej analizie logicznej.

Jaka była historyczna rola Szkoły Lwowsko-Warszawskiej? Filozofia polska była mało znana na forum międzynarodowym przed latami 30., podobnie jak wcześniej. Ograniczając się do czasów Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, notujemy niewielu Polaków mających jakiś oddźwięk w świecie. Dotyczy to np. rozprawy habilitacyjnej Twardowskiego o treści i przedmiocie przedstawienia (wydanej po niemiecku w Wiedniu w 1894 r.), prac logicznych Chwistka (cytowanych przez Bertranda Russella) i niemieckich artykułów Romana Ingardena z lat 20., drukowanych w Niemczech. Russell sugerował Moritzowi Schlickowi, późniejszemu założycielowi Koła Wiedeńskiego, współpracę z logikami z Warszawy (korespondował nie tylko z Chwistkiem, ale także z Leśniewskim). Z listu Schlicka do Russella z 9 września 1923 roku wynika, że Russell obawiał się kłopotów politycznych Polaków w związku z kontaktami zagranicznymi⁸. Schlick był innego zdania, ale współpraca nie została wtedy nawiązana.

staralem się o tym przekonać kolegów z innych krajów. Göran Sundholm, szwedzki filozof i profesor w Leiden, tak to kiedyś skomentował: „Jan Woleński zaczął się pojawiać na konferencjach filozoficznych w latach 90. Zwykle powiedział, że takie lub inne rozwiązanie kwestii analitycznej było proponowane w Polsce wcześniej i na ogół lepiej niż gdzie indziej. Początkowo byłem porytowany takimi uwagami, ale po pewnym czasie doszedłem do wniosku, że zwykle miał rację”. Dla przykładu wymienię: antyindukcjonizm (Łukasiewicz; antycypacja poglądów Poppersa przeciwko indukcji jako metodzie), logikę indukcji (Hosiasson), holizm semantyczny (Ajdukiewicz; antycypacja Quine’a), kauzalną teorię czasu (Mehlberg) czy krytykę dychotomii zdań analitycznych i syntetycznych (Ajdukiewicz, Tarski; antycypacja Quine’a).

⁸ B. Russell (1998, s. 230) być może sądził, że Polska jest jeszcze częścią Rosji Radzieckiej i swoją opinię opierał na obserwacjach z podróży do Rosji w 1920 r. Biorąc pod uwagę typową wyspiarką ignorancję (lordowie nie są od niej wolni), brak wiedzy Russella o politycznej sytuacji Polski nie jest niczym zadziwiającym.

Sławny manifest *Wissenschaftliche Weltauffassung. Der Wiener Kreis* (Naukowe podejście do Świata. Koło Wiedeńskie), opublikowany w 1929 roku, nie wymienia żadnego polskiego filozofa, aczkolwiek zawiera wiele informacji o ówczesnych filozofach analitycznych. Z drugiej strony, powstanie Koła Wiedeńskiego jako nowej grupy filozoficznej zostało odnotowane rok później w *Ruchu Filozoficznym*. Stało się to już po nawiązaniu bezpośrednich kontaktów Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, co nastąpiło na przełomie lat 1929-1930. Do Warszawy przyjechał Karl Menger, matematyk i członek Koła Wiedeńskiego. Po latach tak wspominał swój pobyt w Warszawie:

Matematycy z Uniwersytetu Warszawskiego zaprosili mnie do wygłoszenia odczytu w jesieni 1929 roku (...). W czasie tej i następnych wizyt zauważyłem, że w Warszawie panowała cudowna atmosfera naukowa w okresie między wojnami światowymi. Zainteresowanie matematyków w ramach ich własnej pracy, jak i badań ich kolegów i uczniów charakteryzowało się intensywnością, jaką mogłem rzadko zauważyć w innych ośrodkach naukowych. Ten sam duch panował w warszawskiej szkole logicznej. Jednakże logicy polscy byli izolowani w tym czasie do pewnego stopnia (Menger, 1994, s. 143).

Menger zaprosił Tarskiego do odwiedzenia Wiednia. Wizyta ta miała miejsce w 1930 roku. W tym samym roku Carnap przyjechał do Warszawy i Lwowa, gdzie wygłosił odczyty naukowe. Dalsze kontakty były już stałe i częste. W szczególności, filozofowie polscy (nie tylko ze Szkoły Lwowsko-Warszawskiej) byli aktywnymi uczestnikami wszystkich kongresów i konferencji w sprawie jedności nauki organizowanych w latach 1934-1939 (Praga, Paryż, Kopenhaga, Cambridge, Mass w USA), a także ogólnych światowych kongresów filozoficznych. Publikowali też swoje artykuły w *Erkenntnis*, organie Koła Wiedeńskiego. Dwa odczyty Tarskiego (jeden o podstawach semantyki, drugi o pojęciu wynikania logicznego) w Paryżu w 1935 roku były prawdziwą sensacją tego zjazdu. Można więc powiedzieć, że od lat 30. filozofowie ze Szkoły Lwowsko-Warszawskiej (dokładniej mówiąc — z jej dwóch pierwszych kręgów) byli uważani za czołowych przedstawicieli ówczesnej filozofii analitycznej. Druga wojna światowa w dużej mierze zahamowała ten proces. Od strony wpływów merytorycznych semantyczna teoria prawdy stała się jedną z najważniejszych idei filozoficznych, przynajmniej w środowisku analityków i zasadniczo wpłynęła na rozwój logiki, filozofii języka i filozofii nauki.

Filozofia polska ma nieprzerwaną tradycję od XV wieku, tj. od powstania Uniwersytetu Krakowskiego. Tak się złożyło, że scholastyka krakowska rozwinęła się wtedy, gdy myśl scholastyczna w zasadzie kończyła się w Europie Zachodniej i ustępowała pola renesansowemu humanizmowi. W Krakowie reprezentowane były w XV i XVI wieku wszystkie nurty myśli średniowiecznej, zarówno związane z *via antiqua*, jak i *via moderna*. Z jednej strony, filozofia polska była opóźniona wobec zachodniej, a z drugiej, była pluralistyczna. Te dwie cechy systematycznie powtarzały się od odrodzenia poprzez oświecenie i romantyzm aż do czasów pozytywizmu XIX wieku. Jedynie XVII wiek był wyjątkiem z uwagi na upadek kultury i początki kryzysu politycznego, ale nie dlatego, że myśl polska nadrobiła opóźnienie, ale z uwagi na brak kontaktu z wielkimi systemami racjonalistycznymi i empirystycznymi. Twardowski postawił sobie za cel nawiązanie kontaktu ze współczesną mu myślą filozoficzną. Zachęcał swoich uczniów, aby poznawali obce idee filozoficzne, ale bez podporządkowania się żadnej z dominujących filozofii z narodowego punktu widzenia, tj. niemieckiej, francuskiej lub brytyjskiej.

Zaowocowało to zainteresowaniem logiką u Łukasiewicza czy konwencjonalizmem u Ajdukiewicza, aby skorzystać z dobrze znanych przykładów. Ten stosunek do filozofii obcej (plus wiele innych czynników, w szczególności entuzjazm dla budowy własnej tożsamości kulturowej po I wojnie światowej) sprawił, że filozofia polska po raz pierwszy w swoich dziejach znalazła się obok filozofii światowej, a nie pozostawała wobec niej spóźniona. To była olbrzymia historyczna zasługa Twardowskiego i jego uczniów, tym bardziej że stworzył coś niemal z niczego. Wprawdzie wcześniej zauważyłem, że start od zera w pewnym sensie ułatwił Twardowskiemu zadanie, jakie sobie postawił, ale, z drugiej strony, sposób, w jaki tego dokonał, jest dobrą lekcją dla skutecznych działań organizacyjnych na polu nauki. Trudno powiedzieć, czy pluralizm Szkoły Lwowsko-Warszawskiej był refleksem przeszłości, czy był spowodowany innymi czynnikami. Niezależnie od przyczyn, formacja ta kontynuowała ten istotny atrybut myśli polskiej. W ten sposób Szkoła Lwowsko-Warszawska stworzyła w Polsce pewien typ kultury filozoficznej, który okazał się niezwykle ważny po 1945 roku. Można pokusić się o hipotezę, że ostatecznie skuteczna obrona akademickiego statusu filozofii polskiej po II wojnie światowej byłaby znacznie trudniejsza, o ile w ogóle możliwa, gdyby nie wzorowała się na koncepcji filozofii praktykowanej przez Twardowskiego⁹.

Bibliografia

- Dąmbska I. (1948). Pięćdziesiąt lat filozofii we Lwowie. *Przegląd Filozoficzny*, XLIV.
- Menger K. (1994). *Reminiscences of the Vienna Circle and the Mathematical Colloquium*. Dordrecht: Kluwer, Academic Publishers.
- Russell B. (1998). *Autobiografia 1914-1944*. Warszawa: Czytelnik.
- Skoczyński J., Woleński J. (2010). *Historia filozofii polskiej*. Kraków: Wyd. WAM.
- Tatarkiewicz T. i W. (1979). *Wspomnienia*. Warszawa: PIW.
- Witwicki W. (1920). Kazimierz Twardowski. *Przegląd Filozoficzny*, XXIII.
- Woleński J. (1885). *Filozoficzna Szkoła Lwowsko-Warszawska*. Warszawa: PWN.

Summary

The Lvov-Warsaw School in Historical Perspective

The article in a synthetic way presents the Lvov-Warsaw School, its history, development, and philosophical views of its representatives. In particular, it is concerned with the differentiation of the intellectual school established by Twardowski. Even though, the Lvov-Warsaw School is the most famous for its logicians, the achievements of its philosophers relate to all the fields of philosophy as well as psychology, sociology, and pedagogy. Consequently, identifying this School with the milieu of logicians is not correct, as it was pluralistic.

Key words: philosophy, logic, language, method, science, pluralism

⁹ Szkoła Lwowsko-Warszawska nie była jedyną w dziele kształtowania profesjonalnego oblicza filozofii polskiej po 1945 r. Trzeba pamiętać też o obecności innych myślicieli, w szczególności Ingardena, Henryka Elzenberga i filozofów katolickich.

Teresa Hejnicka-Bezwińska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Kulturowe uwarunkowania włączenia pedagogiki w zakres zainteresowań Szkoły Lwowsko-Warszawskiej

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

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

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

Wprowadzenie

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

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

Podtytuł *Źródła – kontynuacje – uczeni*, tworząc ramy dla tej debaty, nie narzuca redukcji rozważań do rekonstrukcji poglądów twórcy szkoły Kazimierza Twardowskiego i innych przedstawicieli oraz kontynuatorów tej wspólnoty intelektualnej. Obecność w tej wspólnocie filozofów i przedstawicieli różnych dyscyplin humanistycznych sprawiła, że już znacznie wcześniej Szkołą Lwowsko-Warszawską zainteresowali się filozofowie i psychologowie. Do ich rekonstrukcji oraz debat warto sięgnąć, chociaż nie są one dokonywane z perspektywy poznawczej właściwej pedagogice jako dyscyplinie naukowej i praktyce edukacyjnej. Obecność pedagogów, pedagogiki i pedagogii w formacji intelektualnej¹ nazwanej Szkołą Lwowsko-Warszawską, chociaż mało rozpoznana, może – w moim przekonaniu – wnieść nowe elementy do wiedzy o tym fenomenie kulturowym.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Przypomnę, że ponad 100 lat minęło od powołania Kazimierza Twardowskiego w roku 1895 na stanowisko profesora Uniwersytetu Lwowskiego i objęcia Katedry Filozofii. Nie będzie chyba przesadą, gdy za niektórymi uczonymi nazwę Profesora ojcem polskiej filozofii współczesnej. Przejęta przez niego od Franza Brentano (1838-1917) koncepcja przezwyciężenia kryzysu filozofii tradycyjnej poprzez powiązanie jej z naukami szczegółowymi² skutkowało odrzuceniem problemów metafizycznych (metafizyki jako działu filozofii).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ta lista pokazuje, że mamy do czynienia nie tyle ze szkołą naukową, ale formacją intelektualną, której wkład w powstanie i rozwój polskiej humanistyki akademickiej trudno byłoby zakwestionować, biorąc pod uwagę fakt, że uczniów Twardowskiego znajdujemy na wszystkich polskich uniwersytetach, które powstały w II Rzeczypospolitej. Wielu z nich dożyło do wielkiej zmiany pokoleniowej w humanistyce polskiej, z którą mieliśmy do czynienia na przełomie lat 60. i 70. XX wieku⁴. Teresa Rzepa i Bartłomiej Dobroczyński – przyjmując perspektywę poznawczą współczesnej psychologii – piszą o nich tak:

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

Z tą tezą skłonna byłabym polemizować, przyjmując perspektywę poznawczą historii pedagogiki. Rekonstrukcje narracyjne rozwoju pedagogiki zaprezentowane przeze mnie we wcześniej napisanych tekstach dowodzą, że raczej można by było udowodnić, iż wymiana pokoleniowa, która dokonana się w pedagogice polskiej na przełomie lat 60. i 70., zmarginalizowała (właściwie usunęła) formację intelektualną pedagogiki nie tylko wpisaną w Szkołę Lwowsko-Warszawską, ale także formację pedologiczną⁵, ponieważ żadna z tych

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

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

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

Można natomiast udowodnić, że transformacja ustrojowa zakończona przyjęciem konstytucji w 1952 roku, sankcjonującej epokę Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (zmianę nazwy poprzez odrzucenie II RP), która wygenerowała zmianę kulturową przejścia od *kultury demokratycznej i rynkowej* do *kultury realnego socjalizmu* (Sztompka, 2002, s. 279) spowodowała, że ten nurt uprawiania pedagogiki, który swoją genezę ma w Szkole Lwowsko-Warszawskiej, został (bo musiał zostać) zmarginalizowany, odrzucony i zapoznany⁶, a jego twórcy, kontynuatorzy i zwolennicy utracili szansę uczestniczenia w rozwoju pedagogiki polskiej. A to jest jednak chyba zupełnie coś innego.

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

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

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

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

⁶ Używam dość archaicznej formy wyrazu „zapoznany”, aby podkreślić celowe działanie wynikające z zakwestionowania wartości (założeń, uzasadniających ten nurt pedagogicznego myślenia) i woli zdeprecjonowania jego twórców, kontynuatorów i zwolenników.

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

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

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

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

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

Najważniejsze cechy tego sposobu uprawiania filozofii i nauki były następujące:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Działalność Twardowskiego i jego szkoły wiąże się z pierwszym etapem rozwoju pedagogiki w Europie i w Polsce. Etap ten określany jest powszechnie jako etap awansu pedagogiki i w pedagogice europejskiej (głównie rozwijającej się w obszarze niemieckojęzycznym) obejmuje ponad 150 lat, jeżeli za początek pedagogiki europejskiej uznamy dokonania akademickie zaistniałe w obszarze niemieckojęzycznym⁷, które ujawniły się w dziele reformy uniwersytetu (powstania modelu uniwersytetu humboldtowskiego – od nazwiska twórcy koncepcji uniwersytetu w Berlinie), debacie o pedagogice jako dyscyplinie naukowej, której studiowanie stało się możliwe w instytucji uniwersytetu, wreszcie dokonaniach Friedricha Herberta, które znalazły swój wyraz w dziełach podejmujących problematykę filozoficzno-psychologiczno-pedagogiczną oraz praktyce akademickiej kształcenia nauczycieli. Okres pierwszy w rozwoju pedagogiki kończy się wtedy, kiedy dominującym paradygmatem uprawiania pedagogiki stała się pedagogika empiryczna⁸, a więc na przełomie lat 60. i 70. wieku XX.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Opisaną wyżej metodę stosowali także uczniowie Twardowskiego, a nawet skłonni byli ją stosować uczniowie jego uczniów¹¹. Z pełną odpowiedzialnością mogę potwierdzić, że te zasady nie tylko były stosowane przez prof. Sośnickiego w realizowanych przez niego zajęciach dla studentów pedagogiki, ale głęboko „wdrukowane” w umysły studentów.

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

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

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

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

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

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

- Polskiego Towarzystwa Filozoficznego (1904) i Polskiego Towarzystwa Psychologicznego (1907), konferencje, zjazdy i inne formy organizacyjne życia naukowego;
- wygłoszenie już w roku akademickim 1898/1899 wykładu z psychologii (o złudzeniach wzrokowych), a zdarzenie to zostało uznane za symboliczny moment powołania pracowni psychologicznej przez Twardowskiego na Uniwersytecie Lwowskim (pierwszej pracowni w polskich uniwersytetach, chociaż uczniowie Heinricha dowodzą, że to on jest twórcą pierwszej pracowni);
 - od roku akademickiego 1902/1903 filozof Kazimierz Twardowski prowadził wykłady z pedagogiki, a w późniejszym czasie wkład w budowanie pedagogiki wnosili: Zygmunt Kukulski i Kazimierz Sośnicki;
 - uwieńczone sukcesem zabiegi o stworzenie Katedry Psychologii i Katedry Pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim. Profesorem Katedry Psychologii został Mieczysław Kreutz¹² (1928), a profesorem Katedry Pedagogiki – Bogdan Suchodolski¹³ (1938);
 - na Wydziale Humanistycznym powstała też Katedra Historii Oświaty i Szkolnictwa, a kierowanie tą jednostką powierzono Stanisławowi Łempickiemu¹⁴;
 - patronowanie i udział w popularyzacji wiedzy poprzez tłumaczenia prac naukowych napisanych w innych językach oraz tworzenie prac popularnonaukowych i podręczników akademickich, a także podręczników dla szkół średnich;
 - sprzeciw wobec symbolomanii (skłonności do przesadnego posługiwania się symbolami) i pragmatofobii (awersji do posługiwania jasnym, prostym, zrozumiałym językiem przekazu);
 - sprzeciw wobec wszelkiego rodzaju „bylejakości” naukowej i dydaktycznej.

Uwagi końcowe

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

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

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

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

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

Przyjmując kulturowy model analizy¹⁵ wzbogacony o perspektywę historyczną, w sposób uzasadniony możemy pytać o kulturowe uwarunkowania włączenia pedagogiki w zakres zainteresowań tej formacji intelektualnej. Fakty i wydarzenia przywołane wcześniej pozwalają na całościowe określenie dorobku Szkoły Lwowsko-Warszawskiej jako wpisującego się w zmianę paradygmatyczną – odwołując się do teorii rewolucji naukowych Thomasa Kuhna – której istotą było przezwycięzenie kryzysu filozofii klasycznej (jako filozofii systemów) poprzez tworzenie warunków do wyłaniania się nowej grupy nauk humanistycznych oraz konstruowania nowych relacji między filozofią a poszczególnymi dyscyplinami naukowymi.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografia

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

Summary

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

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

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

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

Szkoła Twardowskiego i ukraińskie szkolnictwo w Galicji pierwszego czterdziestolecia XX wieku

Artykuł jest poświęcony zbadaniu wpływu filozoficznej Szkoły Lwowsko-Warszawskiej na kształtowanie się ukraińskiego szkolnictwa w Galicji w pierwszych czterech dziesięcioleciach XX wieku. Zadanie to zostało wykonane poprzez wykazanie bezpośrednich wychowanków Kazimierza Twardowskiego wśród ukraińskich nauczycieli i teoretyków pedagogiki oraz więzi teoretycznych łączących ich własne idee pedagogiczne ze Szkołą Twardowskiego (na przykładzie pracy jednego z takich nauczycieli — Stefana Ołeksuka).

Słowa kluczowe: pedagogika, psychologia, Szkoła Lwowsko-Warszawska, Szkoła Twardowskiego, intencjonalność aktów psychicznych, czynności i wytwory

Lata 1895-1939 to czas istnienia w stolicy Galicji Wschodniej (od 1920 r. — Małopolski Wschodniej) — Lwowie — szkoły filozoficznej, założonej przez Kazimierza Twardowskiego. W tym okresie Galicja Wschodnia była obszarem wielonarodowym i wielokulturowym. Na ogromną różnorodność narodowościową i religijną tego obszaru wskazują powszechne spisy ludności przeprowadzone w latach 1857, 1880, 1900 i 1910. Według ostatniego z nich, proporcje narodowości zamieszkujących Galicję Wschodnią wyglądały następująco: Ukraińcy¹ — 60%, Polacy — 24%, Żydzi — 12%, Austriacy (Niemcy) — 3%². Nieco odmiennie skład narodowościowy wyglądał w samym Lwowie, chociaż i tutaj „bogactwem wielkim, większym może od pieniędzy i złota, była różnorodność żywiołów narodowościowych, różnorodność, jakiej bodaj nie spotykało się w żadnym innym mieście europejskim” (Tyrowicz, 1991, s. 9). Józef Wiczowski podaje, że wedle wyznania i narodowości było we Lwowie: 51,66% rzymskich katolików, 18,23% grekokatolików oraz 27,68% wyznawców religii mojżesz-

¹ Warto zauważyć, że Polacy na przełomie XIX i XX w. chętniej nazywali galicyjskich Ukraińców „Rusinami” — nazwę „Ukraińiec” rezerwując raczej dla Ukraińców mieszkających na obszarze Imperium Rosyjskiego. Pewną rolę odgrywały tu względy historyczne (w czasach I Rzeczypospolitej „Ukrainą” nazywano zasadniczo ziemie położone na wschód od Dniepru), ale ważnym motywem była też zapewne chęć przeciwstawienia „naszych” Rusinów — „moskiewskim” Ukraińcom. Dziś te niuanse językowe o politycznej proveniencji straciły zupełnie rację bytu.

² S. Nicieja, 1994. Lwów — fenomen miasta wielu kultur i narodów. *Przegląd Wschodni*, 3, s. 717-732.

szowej, co w zasadzie odzwierciedla proporcje mieszkańców narodowości polskiej, ukraińskiej i żydowskiej³. Z kolei według spisu ludności z 1921 roku, na 219 467 osób zamieszkujących we Lwowie przypadało 112 578 rzymskich katolików, 26 672 grekokatolików i 76 850 żydów⁴. Podział ze względu na deklarowany język ojczysty wykazał 140 032 (63%) lwowian posługujących się językiem polskim, 19 432 (8%) ruskim (ukraińskim) oraz 56 933 (25%) żydowskim.

Ważny jest fakt, że Lwów we wskazanym okresie był największym centrum kultury i nauki ukraińskiej, tak zwanym „ukraińskim Piemontem”. W związku z tym w sposób naturalny nasuwa się pytanie: Czy filozoficzna Szkoła Lwowska miała jakiś wpływ na kształtowanie się szeroko rozumianego ukraińskiego środowiska naukowego we Lwowie i Galicji Wschodniej? Celem niniejszego artykułu będzie poszukiwanie odpowiedzi na bardziej szczegółowe pytanie: Czy filozoficzna Szkoła Lwowska miała jakiś wpływ na kształtowanie się ukraińskiego szkolnictwa w galicyjskich gimnazjach?

Droga, którą należy iść, żeby odpowiedzieć na to pytanie, jest następująca. Zacząć należy od poszukiwania odpowiedzi na pytanie „Czy istniał związek genetyczny między Szkołą Twardowskiego i ukraińskim szkolnictwem w galicyjskich gimnazjach?” lub innymi słowy: „Czy byli wśród galicyjskich ukraińskich pedagogów i nauczycieli gimnazjalnych pierwszego czterdziestolecia XX wieku bezpośredni wychowankowie Twardowskiego?”. Jeśli odpowiedź na to pytanie będzie pozytywna, należy przejść do następnego pytania: „Czy istniał związek ideowy między Szkołą Twardowskiego i ukraińskim szkolnictwem w galicyjskich gimnazjach?” lub innymi słowy: „Czy miało miejsce praktyczne stosowanie konkretnych idei Szkoły w procesie pedagogicznym w galicyjskich ukraińskich gimnazjach?”.

Uczniowie Twardowskiego wśród nauczycieli galicyjskich ukraińskich gimnazjów

Zachowane wykazy statystyczne narodowościowego składu studentów Uniwersytetu Lwowskiego nie pozostawiają wątpliwości, że słuchacze narodowości ukraińskiej nie byli na wykładach Twardowskiego rzadkością. Przez zajęcia Twardowskiego oraz jego najbliższych uczniów (Kazimierza Ajdukiewicza, Władysława Witwickiego, Mieczysława Kreutza i in.) w okresie ich nauczycielskiej działalności na Uniwersytecie Lwowskim (1895-1936) przewinęły setki studentów narodowości ukraińskiej:

Tabela 1. Wykaz statystyczny słuchaczy Uniwersytetu Lwowskiego⁵

Półroczce	Narodowość słuchaczy	Wydział Filozofii	Uniwersytet
Zima 1895/1896	Polacy	96	736
	Ukraińcy	29	451

³ J. Wiczkowski, 1907. *Lwów, jego rozwój i stan kulturalny*. Lwów: Wydział Gospodarczy X Zjazdu Lekarzy i Przyrodników Polskich, s. 36.

⁴ B. Janusz (red.), 1928. *Lwów dawny i dzisiejszy. Kultura, sztuka, dzieje, nauka*. Lwów: Mar, s. 82.

⁵ C.K. *Uniwersytet Cesarza Franciszka. Skład Uniwersytetu i program wykładów*, 1896, 1899, 1902, 1905. Lwów: z I Związku Drukarni.

cd. tab. 1

	Żydzi	33	295
	Razem	162	1504
Lato 1898/1899	Polacy	115	895
	Ukraińcy	34	545
	Żydzi	34	354
	Razem	185	1819
Lato 1901/1902	Polacy	259	979
	Ukraińcy ⁶	23	183
	Żydzi	72	453
	Razem	359	1630
Zima 1904/1905	Polacy	621	1465
	Ukraińcy	216	812
	Żydzi	130	1018
	Razem	988	2933
Lato 1904/1905	Polacy	552	1347
	Ukraińcy	206	758
	Żydzi	121	597
	Razem	893	2732

Blizsza analiza biografii przedstawicieli ukraińskiej inteligencji pierwszej połowy XX wieku wykazała, że na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Lwowskiego studiowało przynajmniej kilkudziesięciu ukraińskich naukowców, którzy pozostawili zauważalny ślad w rozwoju ukraińskiej kultury i nauki XX wieku. Oto zestawienie czterdziestu najważniejszych spośród nich.

Tabela 2. Ukraińscy absolwenci Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Lwowskiego

Nr	Imię i nazwisko absolwenta	Specjalizacja	Rok ukończenia UL
1	Mykoła Andrusiak (1902-1985)	historyk, germanista	1928
2	Stefan Baley (1885-1952)	filozof, psycholog, pedagog	1907
3	Iwan Bryk (1879-1947)	filozof, pedagog, sławista	1901
4	Tymotej Biłostocki (1905-1995)	pedagog	brak danych

⁶ Niktą liczbą zarejestrowanych słuchaczy Uniwersytetu Lwowskiego narodowości ukraińskiej w roku akademickim 1901/1902 była spowodowana masowym bojkotowaniem przez ukraińskich studentów studiów na uniwersytecie po polsko-ukraińskich sporach o Uniwersytet w 1900 r.

cd. tab. 2

5	Julian Hirniak (1881-1970)	chemik, fizyk	1905
6	Jarosław Hordyński (1882-1939)	pedagog, tłumacz, historyk literatury	1904
7	Mychajło Hałuszczynski (1878-1931)	pedagog, publicysta	1900
8	Petro Isajiw (1905-1973)	historyk, dziennikarz, pedagog	1931
9	Wołodimir Janiw (1908-1991)	psycholog, socjolog	1934
10	Jakym Jarema (1884-1964)	psycholog, filozof, pedagog	1906
11	Wołodimir Juryneć (1890-1937)	filozof	1910
12	Myroslaw Kapij (1888-1949)	pedagog, pisarz, tłumacz	1914
13	Franz Kokowski (1885-1940)	prawnik, dziennikarz, etnograf	1911
14	Hawryił Kostelnyk (1886-1948)	filozof, teolog grekokatolicki	1910
15	Antin Kruszelnicki (1878-1937)	pedagog, krytyk literacki	brak danych
16	Iwan Krypiakewicz (1886-1967)	historyk, pedagog	1908
17	Jan Kuchta (1900-brak danych)	psycholog, pedagog, etnograf	1925
18	Wołodimir Kuczer (1885-1970)	matematyk, fizyk	1909
19	Aleksander Kulczycki (1895-1980)	filozof, psycholog, pedagog	1926
20	Jarosław Kuźmiw (1894-1945)	pedagog, psycholog	brak danych
21	Seweryn Lewycki (1890- brak danych)	pedagog	brak danych
22	Stanisław Ludkewicz (1879-1979)	kompozytor, muzykolog, pedagog	1907
23	Petro Mecznyk (1885-1953)	psycholog, logik, pedagog	1911
24	Rudolf Nykołajczuk-Nałęcki (brak danych)	logik, pedagog	brak danych
25	Stefan Ołeksiuk (1892-1941)	filozof, psycholog, krytyk literacki	1926
26	Petro Pelech (1887-1961)	psycholog, logik, pedagog	1910
27	Milena Rudnicka (1892-1976)	pedagog, dziennikarz, założycielka ukraińskiego feminizmu	1914
28	Jarosław Rudnicki (1910-1995)	slawista, językoznawca	1934
29	Mychajło Rudnicki (1889-1975)	krytyk literacki, tłumacz	1914
30	Stefan Rudnicki (1877-1937)	geograf	brak danych
31	Iwan Starczuk (1894-1950)	historyk sztuki, antropolog, archeolog	brak danych
32	Olena Stepaniw-Daszewicz (1892-1963)	pedagog	1914
33	Wołodimir Szajan (1908-1974)	orientalista, filozof, psycholog	1931
34	Wira Świącicka (1913-1991)	historyk sztuki	brak danych
35	Hilary Świącicki (1876-1956)	filolog, etnograf, muzeoznawca	1899

cd. tab. 2

36	Stepan Tomaszewski (1875-1930)	historyk	1900
37	Ołeksandr Tysowski (1886-1968)	biolog	1911
38	Mychajło Wozniak (1881-1954)	historyk literatury, folklorysta	1908
39	Mychajło Zaleski (1891-1965)	slawista	1914
40	Miron Zarycki (1889-1961)	matematyk, filozof	1912

Rzuca się w oczy różnorodność dziedzin naukowych, reprezentowanych przez wyżej wymienionych uczonych ukraińskich. Przyczyna tego zjawiska tkwi w tym, że do czasu reform oświatowych przeprowadzonych w 1926 roku (kiedy to wyodrębniono Wydział Humanistyczny i Wydział Matematyczno-Przyrodniczy) i w 1936 roku (od tego czasu stopień doktora filozofii zaczęto przyznawać wyłącznie specjalistom w dziedzinie filozofii) – do Wydziału Filozoficznego przynależały różnorodne katedry i dyscypliny, często bardzo odległe od filozofii i nauk filozoficznych (w dzisiejszym rozumieniu tych słów). Wychodzący z uniwersytetu „doktorzy filozofii” specjalizowali się także w wielu dyscyplinach niefilozoficznych. Nie znaczy to jednak, że wykłady Twardowskiego nie miały wpływu na rozwój intelektualny uczęszczających na nie ukraińskich matematyków, fizyków, biologów, historyków, archeologów, geografów etc.⁷ We wspomnieniach z czasów studiów na Uniwersytecie Lwowskim wybitnego ukraińskiego historyka Iwana Krypiakewicza czytamy: „Filozofię, a głównie psychologię prowadził Kazimierz Twardowski, dobry pedagog, dawał jasne lekcje; przeszedłem jakichś 4-6 semestrów filozofii i dużo się nauczyłem” (Крип'якевич, 2001, s. 90, 101); zachował się referat z filozofii biologa Ołeksandra Tysowskiego wygłoszony na posiedzeniu patronowanego przez Twardowskiego Kółka Czytelni Akademickiej⁸.

Niektórzy z ukraińskich uczniów Twardowskiego specjalizowali się w pedagogice, i nawet byli egzaminowani osobiście przez Twardowskiego, który od 1922 roku pełnił funkcję przewodniczącego Państwowej Komisji Egzaminacyjnej dla Kandydatów na Nauczycieli Szkół Średnich. Tak było na przykład w przypadku Mileny Rudnickiej, czego potwierdzeniem jest zapis założyciela Szkoły Lwowsko-Warszawskiej w jego *Dziennikach* pod datą 15 czerwca 1926 roku: „Przed południem uproszczony egzamin z pedagogiki Mileny z Rudnickich Łysiakowej” (Twardowski, 1997, s. 250). Od 1935 roku Aleksandr Kulczycki był dyrektorem Lwowskiego Instytutu Pedagogicznego, a Jan Kuchta – dyrektorem Lwowskiej Biblioteki Pedagogicznej. Obaj ukraińscy naukowcy zaangażowali się w wydanie serii prac psychologiczno-pedagogicznych pt. „Lwowska Biblioteczka

⁷ Poza tym na wychowanków Twardowskiego napotykać możemy też wśród przedstawicieli galicyjskiej ukraińskiej elity politycznej: zachowały się np. wypracowania seminaryjne z eksperymentalnej psychologii pt. „Reakcje ruchowe proste (zestawienie)” (1928) i „Sprawozdania z badań nad konwersją wyrazów” (1930) głównego ideologa Organizacji Ukraińskich Nacjonalistów, bezpośredniego zastępcy Stepana Bandery – Stepana Łenkawskiego.

⁸ O. Tysowski, 190?. *Referat na Kółko Filozoficzne*. Centralne Państwowe Archiwum Historyczne we Lwowie, zbiór 410, opis 1, jedn. 11.

Pedagogiczna”, wśród których, oprócz prac Kulczyckiego i Kuchty, znalazły się też m.in. prace Stefana Baleya, Leopolda Blausteina, Władysława i Tadeusza Witwickich. Dnia 28 marca 1939 roku na 20. (ostatnim przed wojną) posiedzeniu sekcji nauczania filozofii założonego przez Twardowskiego Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie (dalej w tekście – PTF) Kulczycki wystąpił z odczytem pod tytułem „Omówienie wydawnictw popularno-naukowych z zakresu nauk filozoficznych z naukowego i dydaktycznego punktu widzenia”, poświęconym ocenie wydawanych przez „Licealną Biblioteczkę Filozoficzną” książek. W omówieniu brali udział m.in. Stefan Świeżawski, Leopold Blaustein i Roman Moncibowicz⁹.

Prawie wszyscy wymienieni w powyższej tablicy ukraińscy naukowcy po ukończeniu Uniwersytetu Lwowskiego uczyli różnorodnych przedmiotów w ukraińskich gimnazjach w całej Galicji. Na przykład, Jakym Jarema był nauczycielem w ukraińskich gimnazjach w Samborze i Tarnopolu, Hawrył Kostelnik, Jarosław Kuźmiw, Milena Rudnicka – we Lwowie, Stefan Baley – w Przemyślu, Tarnopolu i Lwowie, Aleksandr Kulczycki – w Krośnie, Złoczowie, Kołomyi i Lwowie, Stefan Ołeksiuk – w Czortkowie, Miron Zarycki – w Bełżcu, Zbarażu, Kołomyi, Tarnopolu i Lwowie¹⁰, Myrosław Kapij – w Trembowli, Leżajsku i Jarosławiu. Ci naukowcy nierzadko byli autorami różnorodnych podręczników z propedeutyki filozofii, psychologii, logiki, matematyki itd. będących w użyciu w ukraińskich gimnazjach Galicji. Z listu Myrosława Kapija do Twardowskiego¹¹ dowiadujemy się o zamiarach wydania ukraińskiego przekładu *Zasadniczych pojęć logiki i dydaktyki* (1901) Twardowskiego w Kijowie w latach 1918-1919¹². Twardowski jest też wspomniany w *Gimnazjalnej propedeutyce filozofii* innego ukraińskiego naukowca i pedagoga Wasyla Szczurata¹³, który *notabene* uczniem Twardowskiego nie był.

Wobec tego nie ulega żadnej wątpliwości, że między szkołą Twardowskiego i ukraińskim szkolnictwem w galicyjskich gimnazjach rzeczywiście istniał pewien związek genetyczny.

⁹ Polskie Towarzystwo Filozoficzne we Lwowie, 1939. *Ruch Filozoficzny*, 25, s. 155.

¹⁰ We Lwowie Zarycki wykładał matematykę w Ukraińskim Gimnazjum Akademickim oraz w Polskim Gimnazjum im. K. Szajnochy. Ciekawe, że w Gimnazjum Szajnochy wśród uczniów Zaryckiego był Stanisław Lem, który w swoich wspomnieniach pisał o nim: „Matematyki uczył profesor Zarycki, jedna z bardziej niezwykłych postaci ciała pedagogicznego, Ukrainiec, którego córka była włączona w sprawę zamachu na ministra Pierackiego. (...) Baliśmy się go okropnie, ja także, matematyka zawsze bowiem była moją piętą achillesową. Nasz matematyk poczynił sobie z nami w sposób dosyć niezwykłą, albowiem miewał fantazję. Czasem nagradzał za dobrą odpowiedź w ten sposób, że kazał wyróżnionemu opuścić klasę i spacerować sobie po mieście; to znów zaczynał lekcję od tego, że wyrwanych z ławek uczniów rozsyłał pod rozmaite adresy, ażeby mu pozatławiali to i owo. Było to wyróżnieniem, bo wszak w sposób wyjątkowo bezpieczny wyłączało z kręgu niebezpieczeństw czających się przy zapaskudzonej kredą tablicy... Zarycki był groźny, bo zagadkowy – nie umieliśmy nigdy zorientować się, kiedy żartuje, a kiedy czegoś żąda serio” (Lem, 2009, s. 68-69). Za rozwiązanie szczególnie trudnego zadania Zarycki miał zwyczaj nagradzać swoich uczniów cygarem. Sprezentowane w taki sposób przez Zaryckiego cygaro S. Lem długo przechowywał jak cenną „relikwię”. Wśród profesorów tego Gimnazjum byli *nb.* również R. Ingarden i I. Krypjakewicz. Ten ostatni napisał w swoich wspomnieniach: „Spośród nauczycieli [gimnazjum] byli niektórzy sympatyczni: Miron Zarycki wizytatorem imponował tym, że teoremat Pitagorasa wyjaśniał po grecku (...). Umiął sobie ułatwiać pracę (od niego pochodzi teoria: złączyć dwie klasy i puścić do domu)” (Крип'якевич, 2001, s. 124).

¹¹ Archiwum Kazimierza Twardowskiego, K-02-1-15, s. 1-2.

¹² Ostatecznie wspomniane ukraińskie wydanie *Zasadniczych pojęć logiki i dydaktyki* K. Twardowskiego nie ukazało się w druku (najprawdopodobniej z powodu upadku Ukraińskiej Republiki Narodowej w 1919 r.).

¹³ В. Щурат, 1903. *Гімназійна пропедевтика філософії*. Львів: 3 печатні В.А. Шийковського, s. 4.

Idee Szkoły Twardowskiego w galicyjskim ukraińskim szkolnictwie

Czy miało jednak miejsce praktyczne stosowanie konkretnych idei Szkoły Twardowskiego w procesie pedagogicznym w galicyjskich ukraińskich gimnazjach? Odpowiedź na to pytanie jest utrudniona przez fakt, że Twardowski „nie stworzył własnej teorii, ani też wykończonego systemu pedagogicznego” (Jadczak, 1992, s. 42). Jednak jest pewien trop, który może doprowadzić niniejsze badania do właściwego celu. Rzecz w tym, że wśród wychowanków Twardowskiego prowadzących działalność pedagogiczną w galicyjskich ukraińskich gimnazjach zauważalne jest szczególnie zainteresowanie psychologią. Widać to już chociażby z pobieżnego przeglądu tematyki artykułów publikowanych w periodykach Ukraińskiego Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie, od 1926 r. — Towarzystwa „Рідна школа” („Szkoła Ojczyzna”) — „Учитель” („Nauczyciel”), „Учительське слово” („Słowo Nauczycielskie”) i „Шлях виховання і навчання” („Drogi Wychowania i Nauczania”). Wśród publikowanych w tych czasopismach artykułach spotykamy zarówno prace czysto teoretyczne, poświęcone analizie nowych, przeciwstawiających się „starej” szkole psychologii Wilhelma Wundta i Franza Brentana prądów psychologicznych (psychoanalizy, refleksologii, behawioryzmu, psychologii struktur, personalizmu itd.) pod kątem możliwości ich zaadaptowania do potrzeb pedagogicznych w gimnazjach ukraińskich, jak też prace poświęcone opisom przeprowadzenia z uczniami gimnazjów ukraińskich praktycznych badań psychologicznych za pomocą ankietowania i eksperymentów. Wszystkich autorów łączy swoisty „psychologizm pedagogiczny” — pogląd na psychologię jako na naukę o pierwszorzędnej ważności dla każdego pedagoga. Nieprzypadkowo trójka czołowych teoretyków ukraińskiej pedagogiki i wychowania narodowego w badanym okresie — Stefan Baley, Jakym Jarema i Jarosław Kuźmiw — to przede wszystkim zawodowi psychologowie wywodzący się ze Szkoły Twardowskiego.

Zatem wiele wskazuje na to, że to właśnie w ideach psychologicznych Twardowskiego i jego Szkoły należy szukać tych elementów teoretycznych i metodologicznych, które mogły być przeniesione przez ukraińskich uczniów Mistrza na grunt rodzimego szkolnictwa w Galicji. Nie sposób tutaj zbadać przejawów owego związku ideowego wyczerpująco — jest to zadanie dla szerzej zakrojonej pracy. Dlatego ograniczę się do zaprezentowania jednego, ale bardzo charakterystycznego przykładu tego związku — badania Stefana Ołeksia pt. „O pomyłkach w szkolnych pracach pisemnych z języka ukraińskiego. Próba analizy i psychologicznej klasyfikacji” (1927).

Ołeksia należał do grona ukraińskich naukowców przedwojennego Lwowa, którego twórczość była bardzo ściśle związana z filozoficzną Szkołą Twardowskiego¹⁴. Jako bezpośredni wychowanek Twardowskiego, Ołeksia w okresie 1927-1939 brał aktywny udział w posiedzeniach PTF (głównie w posiedzeniach sekcji psychologicznej PTF), wygłaszając na nich odczyty pod takimi tytułami, jak „Próba analizy pomyłek”, „Przyczyny do analizy złudzeń”, „O przedmiocie tzw. sądu spostrzeżeniowego” i in.¹⁵ Dla niniejszego badania

¹⁴ Bardziej dokładne biograficzne i bibliograficzne dane Ołeksia są podane w następujących publikacjach: S. Ivanyk, 2009. Stepan Ołeksia: ukraiński przedstawiciel Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. *Studia z Historii Filozofii Polskiej*, 4, s. 75-85; tenże, 2010. Impresja i idea u Hume’a. *Filozofia Nauki*, 69, s. 121-128.

¹⁵ Pełna lista odczytów Ołeksia jest podana w wymienionych wyżej publikacjach.

szczególnie ciekawy jest „debiutancki” odczyt (pełny jego tytuł brzmi: „O pomyłkach w szkolnych pracach pisemnych z języka ukraińskiego. Próba analizy i psychologicznej klasyfikacji”), który odbył się na 17. posiedzeniu sekcji psychologicznej PTF 4 czerwca 1927 roku. Odczyt ten przedstawia opis i wyniki psychologicznego badania uczniów przeprowadzonego przez autora podczas nauczania w ukraińskim gimnazjum w Czortkowie. Odczyt ten umożliwiły starania Stefana Baleya, wówczas przewodniczącego sekcji psychologicznej PTF, który rekomendował swojego kolegę Twardowskiemu. W liście datowanym 23 maja 1927 roku Baley napisał do Twardowskiego:

Bardzo proszę, o ile to tylko możliwe, zarezerwować najbliższą sobotę, tj. 28 maja, dla Stefana Ołeksiuka, który mógłby, przyjechawszy w tym dniu specjalnie z Czortkowa, wygłosić na sekcji psychologicznej odczyt. Niestety z listownego z nim porozumienia nie wiem dokładnie jak ma brzmieć tytuł. W przybliżeniu będzie to: „Udział sędu w złudzeniach zmysłowych”. Pan Profesor zna, zdaje mi się, tę pracę Ołeksiuka. Gdyby ten termin nie był możliwy, to proszę łaskawie uwiadomić mnie tak, abym mógł wstrzymać przyjazd referenta (Centralne Państwowe Archiwum Historyczne we Lwowie, zbiór 712, opis 1, jednostka 9).

I w następnym liście z 30 maja 1927 roku:

Piszę w sprawie posiedzenia sekcji, w której to sprawie Pan Profesor był już łaskaw telefonicznie ze mną porozumiewać się. Pan Ołeksiuk napisał do mnie list, w którym donosi, że wołałby na sekcji mówić nie na temat poprzednio podany, lecz na temat „Próba analizy pomyłek”. Jeżeli więc możliwa byłaby jeszcze zmiana tytułu w zaproszeniach, to proszę bardzo o łaskawie polecenie wysłania zaproszeń na odczyt o tym właśnie temacie. Ponieważ autor porusza tam różne kwestie filologiczne, więc proszę mnie, ażeby, jeżeli to byłoby możliwe, zaprosił na to posiedzenie sekcji P. Profesorów Lehr-Spławińskiego¹⁶ i Jana Janowa¹⁷. Śmiem wobec tego prosić także o łaskawie zlecenie wysłania zaproszeń również tym dwu osobom (Centralne Państwowe Archiwum Historyczne we Lwowie, zbiór 712, opis 1, jednostka 9).

W końcu odczyt odbył się 4 czerwca, w którym to dniu Twardowski zanotował w swoim dzienniku:

Po południu Seminarium, potem sekcja psychologiczna z odczytem Stefana Ołeksiuka na temat analizy psychologicznej pomyłek, mianowicie popełnionych przez uczniów I. klasy gimnazjalnej w zadaniach pisemnych. Rzecz ciekawie opracowana (Twardowski, 1997, s. 311).

Praca Ołeksiuka ma wielkie znaczenie historyczne, gdyż jest ważną ilustracją stosowania metodologicznych i teoretycznych idei Szkoły Twardowskiego w galicyjskim ukraińskim szkolnictwie. Wymienię tutaj trzy najważniejsze przejawy tego związku, obecne w tekście Ołeksiuka:

¹⁶ Tadeusz Lehr-Spławiński (1891-1965) — polski językoznawca, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego.

¹⁷ Jan Janów (1888-1952) — polski językoznawca, profesor Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, szef Katedry Filologii Ukraińskiej w latach 1927-1939.

1) Punktem wyjścia pracy Ołeksuka jest koncepcja intencjonalności psychicznych aktów Franza Brentana¹⁸, która za sprawą Twardowskiego pod koniec XIX wieku została „zaimportowana” z Wiednia do Lwowa. Zgodnie z tą koncepcją główną cechą aktów psychicznych (w odróżnieniu od aktów fizycznych) jest to, że one zawsze są na pewien przedmiot skierowane, czyli „intendują”. Stosując tę koncepcję do analizy psychicznych aktów woli, które zachodzą w świadomości ucznia podczas pisania, Ołeksuk wyprowadza definicję podstawowego dla swoich badań pojęcia „pomyłki”, zgodnie z którą „pomyłka — to akt woli, którego intencja nieświadomie trafia w niewłaściwy przedmiot aktu” (Олексук, 1927, s. 4)¹⁹. Stąd zadaniem psychologicznej analizy pomyłek, według Ołeksuka, ma być odnalezienie w psychicznym akcie woli tego „miejsca”, w którym załamuje się jego intencja, i wykrycie przyczyn kierujących intencję na niewłaściwy przedmiot (w przypadku analizowanych przez Ołeksuka pomyłek pisemnych właściwym intencjonalnym przedmiotem aktu woli jest poprawnie napisane słowo, zaś niewłaściwym — niepoprawnie napisane słowo);

2) Pracę Ołeksuka można też uznać za udaną egzemplifikację wypracowanej przez Twardowskiego koncepcji czynności i wytworów²⁰, w myśl której pismo, podobnie jak rysunek czy rzeźbę, należy rozpatrywać jako rodzaj „trwałych wytworów psychofizycznych”, które „powstają dzięki czynności psychofizycznej, tj. dzięki takiej czynności fizycznej, której towarzyszy czynność psychiczna, wywierająca wpływ na przebieg czynności fizycznej i tym samym na powstający dzięki tej czynności wytwór” (Twardowski, 1965, s. 230). Dzięki temu, że wytwory psychofizyczne są „znakami”, „zewnętrznym wyrazem wytworów psychicznych” lub „dokumentami psychologicznymi”²¹, ich analiza staje się ważnym środkiem dotarcia do istoty zachodzących w psychice człowieka zjawisk psychicznych, szczególnie w przypadkach, gdy te zjawiska nie są dostępne dla podstawowej metody psychologii — introspekcji. Idąc w ślad za swoim mistrzem, Ołeksuk utrzymuje, że pomyłki w pracach pisemnych są „wytworami czynności psychofizycznych”, „dokumentami psychologicznymi”²², których analiza może dać nam wgląd w istotę zachodzących w psychice człowieka i wywołujących je aktów psychicznych;

3) Jednym z kluczowych pojęć, którym posługuje się Ołeksuk w analizie pisemnych pomyłek, jest pojęcie dyspozycji, pod którym rozumie on „niedostępne dla naszego wewnętrznego doświadczenia, mniej lub bardziej trwałe istniejące wewnątrz nas warunki, dzięki którym powstają u nas różne rodzaje psychicznych faktów” (Олексук, 1927, s. 4-5). Takie określenie dyspozycji zbliżone jest do poglądów na jej istotę Twardowskiego²³

¹⁸ F. Brentano, 1999. *Psychologia z empirycznego punktu widzenia*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN, s. 126-129. Zachowały się w rękopisie sporządzone przez Ołeksuka notatki tej pracy Brentana: S. Ołeksuk, 19???. *F. Brentano. Psychologie vom empirischen Standpunkt*. Archiwum Instytutu Literatury im. T. Szewczenki w Kijowie, zbiór 56, jedn. 209.

¹⁹ Archiwum Instytutu Literatury im. T. Szewczenki w Kijowie, zbiór 56, jedn. 81, s. 4.

²⁰ K. Twardowski, 1965. O czynnościach i wytworach. Kilka uwag z pogranicza psychologii, gramatyki i logiki. W: *Wybrane pisma filozoficzne*. Warszawa: PWN.

²¹ Tamże, s. 230-232.

²² C. Олексук, 1927. *Про помилки в шкільних письмєнних працях з рідної мови*. Archiwum Instytutu Literatury im. T. Szewczenki w Kijowie, zbiór 56, jedn. 81, s. 1, 16.

²³ K. Twardowski, 1965. O psychologii, jej przedmiocie, zadaniach, metodzie, stosunku do innych nauk i o jej rozwoju. W: *Wybrane pisma filozoficzne*. Warszawa: PWN, s. 244-245. W pracy *O czynnościach i wytworach*... Twardowski pisze, że jego rozumienie dyspozycji opiera się na sformułowaniu tego pojęcia przez brentanistę A. Höfflera (Twardowski, 1965, s. 223).

i W. Witwickiego²⁴, przy czym od tego ostatniego Ołeksuk zapożycza też klasyfikację dyspozycji na wrodzone i nabyte. Ponadto Ołeksuk posługuje się pojęciem intelektualnej podstawy zjawisk psychicznych, wprowadzonym do psychologii przez ucznia Brentana — Aleksiusa Meinonga — i poddanym dokładnej analizie i rekonstrukcji w pracy doktorskiej Baley pt. „O potrzebie rekonstrukcji pojęcia psychologicznej podstawy uczuć” (1911)²⁵. Pisząc, że „w podstawie każdego aktu woli leży przedstawienie przedmiotu, do którego on się zwraca” oraz że „przedstawienie przedmiotu stanowi intelektualną podstawę aktu woli” (Олексюк, 1927, s. 18), Ołeksuk tym samym wyraźnie opiera się na poglądzie Baley na istotę intelektualnej podstawy wszystkich psychicznych aktów, którą to podstawę, według Baley, jest wyłącznie przedstawienie przedmiotu tych aktów (a nie np. sąd, jak to utrzymywał Meinong i niektórzy inni tzw. brentaniści).

Z listu do redaktora naczelnego ukraińskiego pisma *Нова шляху* (*Nowe drogi*) Antina Kruszelnyckiego²⁶ od 12 marca 1928 roku dowiadujemy się o podejmowanych przez Ołeksuuka próbach opublikowania swojego odczytu w tym i w innych pismach:

Mam możliwość przesłać do rozpatrzenia Redakcji dwa swoje studia psychologiczne, a mianowicie jedną z dziedziny tzw. psychologii spostrzeżeń pt. „Przyczynki do analizy złudzeń zmysłowych (Sinnestäuschungen)”, i drugą z dziedziny ogólnego językoznawstwa pt. „O pomyłkach w szkolnych pracach pisemnych z języka ukraińskiego. Próba analizy i psychologicznej klasyfikacji”. Redakcja zdecydowałaby przy najbliższym rozpatrzeniu tych prac o tym, czy nadają się one do druku w piśmie Państwa. Dla uprzedniej informacji dodam tylko, że oba studia spotkały się z przychylną oceną prof. Stefana Baley i zostały przeze mnie odczytane w sekcji psychologicznej Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, z którą współpracowałem podczas przewodniczenia w niej prof. Baley. Oprócz tego pierwszą z nich prof. Baley zgodził się zreferować w jednej z sekcji Towarzystwa Naukowego im. Szewczenki²⁷ pod warunkiem, że poczynię w niej pewne uzupełnienia dla formalnego rozwiązania z Instytutem Psychologicznym Uniwersytetu Lwowskiego, w którego laboratorium opracowałem tę pracę eksperymentalnie; drugą rekomendował prof. Janów do druku w „Pracach Filologicznych”, redagowanych przez prof. Szobera²⁸ w Warszawie, pod warunkiem, że przetłumaczę ją na język polski. Ani pierwszego, ani drugiego nie miałem możliwości w swoim czasie zrealizować, wskutek czego wspomniane prace pozostały u mnie niewykorzystane, choć każda z nich wnosi coś nowego w poruszane kwestie i każda jest oparta na samodzielnie zebranych i opracowanych przeze mnie materiale psychologicznym. Drugą mógłbym przesłać już w najbliższym czasie, a pierwszą („Przyczynki do analizy...”) nieco później, po formalnym rozwiązaniu z Instytutem Psychologicznym (Centralne Państwowe Archiwum Historyczne we Lwowie, zbiór 361, opis 1, jedn. 134, s. 24)²⁹.

²⁴ W. Witwicki, 1962. *Psychologia*. T. I. Warszawa: PWN, s. 14-15.

²⁵ Praca doktorska Baley ukazała się drukiem w języku ukraińskim (Балеї, 1911, s. 135-168). Zachowały się w rękopisie sporządzone przez Ołeksuuka notatki tej pracy Baley: Archiwum Instytutu Literatury im. T. Szewczenki w Kijowie, zbiór 56, jedn. 206.

²⁶ Antin Kruszelnycki (1878-1937) — ukraiński działacz społeczny, naczelny redaktor wydawanych we Lwowie pism *Нова шляху* (*Nowe drogi*) i *Крмук* (*Krytyka*).

²⁷ Towarzystwo Naukowe im. Szewczenki — ukraińska instytucja naukowa istniejąca we Lwowie od 1873 r.

²⁸ Stanisław Szober (1879-1938) — polski językoznawca, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, naczelny redaktor pisma *Prace Filologiczne*.

²⁹ Tłumaczenie z ukraińskiego — S.I.

Niestety, wszystkie starania Ołeksyuka podjęte w celu opublikowania pracy „O pomyłkach...” skończyły się niepowodzeniem: nie ukazała się ona nigdy drukiem w żadnym (ani ukraińskim, ani polskim) piśmie naukowym, jedynie jej tytuł został odnotowany w sprawozdaniach z odczytów PTF w redagowanym wówczas przez Twardowskiego *Ruchu Filozoficznym*³⁰. Do niedawna wydawało się więc, że praca ta, jak i inne teksty odczytów Ołeksyuka na posiedzeniach PTF, zaginęła bez śladu. Jednak dzięki odnalezieniu rękopisu tej pracy w ukraińskich archiwach pojawiła się możliwość częściowego wypełnienia wspomnianej luki poprzez umieszczenie na łamach *Przeglądu Pedagogicznego* polskiego tłumaczenia fragmentu odczytu Ołeksyuka.

(Dodatek)

Stefan Ołeksyuk

O pomyłkach w szkolnych pracach pisemnych z języka ukraińskiego Próba analizy i psychologicznej klasyfikacji³¹

I

1. Pomyłki w pracach pisemnych z języka ukraińskiego mogą być rozpatrywane z różnych punktów widzenia: pedagogicznego, dialektycznego, psychologicznego. Z tej racji można o nich powiedzieć to, co i o wielu innych przypadkach naruszenia normy, a mianowicie, że są one dla badacza bardziej interesujące niż tak zwane przypadki normalne.

Pedagog może znaleźć w nich wskazówki co do sposobu, w jaki dziecku najłatwiej jest przyswoić sobie reguły ortograficzne. Badacz dialektów znajdzie w nich oznaki charakterystyczne dla środowiska, w którym mieszka uczeń. W końcu psycholog będzie je rozpatrywać jako wytwory czynności psychofizycznych, które dla każdego oddzielnego przypadku zawsze mają swoją podstawę w psychice dziecka. Ten ostatni może postawić sobie za zadanie wykrycie tej podstawy dla każdego przypadku. Aby to zrobić, musiałby dokonać psychologicznej analizy pomyłek. Zadanie to, mówiąc ogólnie, stawia przed sobą niniejsze badanie.

2. Materiał dla niniejszego badania pochodzi z pisemnych prac uczniów 1. klasy ukraińskiego prywatnego gimnazjum w Czortkowie (rok szkolny 1926/1927). Zawiera on w sobie wszystkie błędy ze 150 szkolnych ćwiczeń (około 3000 przypadków).

3. Istotą pomyłki, rozumianej jako swoisty akt psychofizyczny wraz z jego wytworem, jest cecha, która wyróżnia go jako akt pomyłkowy wśród analogicznych aktów niepomyłkowych. Tę wspólną z innymi

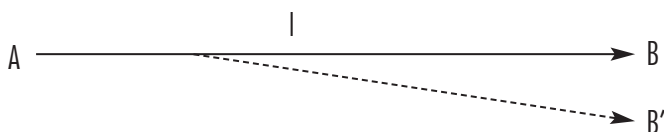
³⁰ Polskie Towarzystwo Filozoficzne we Lwowie. 1926-1927. *Ruch Filozoficzny*, 10, s. 193.

³¹ Tłumaczenie z ukraińskiego — S.I.

pomyłkowymi aktami cechę posiada akt, którego wytworem jest nieprawidłowo napisane słowo. Ponieważ zależy nam na odnalezieniu tej cechy w celu trafnego zdefiniowania naszych pomyłek, dla ułatwienia tego zadania rozszerzymy to pytanie i zamiast szukać definicji pomyłek w pisemnych ćwiczeniach, najpierw zapytamy, czym jest pomyłka w ogóle. Przecież spotykamy ją nie tylko w tych aktach, których wynikiem jest nieprawidłowo napisane słowo, ale też i w aktach spostrzegania, przypominania, sądzenia itd.

Dla ustalenia definicji pomyłki skorzystamy z cechy, którą wprowadził wiedeński psycholog Brentano w celu rozróżnienia zjawisk psychicznych od fizycznych. Wedle opinii Brentana, która we współczesnej psychologii jest ogólnie przyjęta, główna cecha zjawisk psychicznych polega na tym, że każdy psychiczny akt do czegoś się zwraca, do czegoś, jak to się mówi w psychologii, intenduje. Jeżeli spostrzegamy, to spostrzegamy coś, jeżeli sobie przypominamy, to przypominamy sobie coś, jeżeli pragniemy, to pragniemy czegoś itd. To „Das Sich-Wenden zum Etwas” odróżnia zasadniczo akty psychiczne od aktów fizycznych, którym tej cechy brakuje. Tę cechę Brentano nazwał intencjonalnością aktów psychicznych, a to „coś”, do czego zwraca się każdy akt psychiczny – intencjonalnym przedmiotem aktu psychicznego.

Wszystko, co stwierdzono powyżej dla wszystkich aktów psychicznych, odnosi się też do aktów woli w szczególności. Każdy psychiczny akt woli zwraca się, intenduje do czegoś, co jest dla niego intencjonalnym przedmiotem. W akcie woli (A) może zająć taki przypadek, kiedy jego intencja (I), skierowana na intencjonalny przedmiot tego aktu (B), nie trafia w ten przedmiot, a trafia w inny (B'), który w rzeczywistości nie był przedmiotem intencji:



Jeżeli takiemu aktowi woli towarzyszy przekonanie, że intencja trafia we właściwy przedmiot (B), wtedy zachodzi pomyłkowy akt woli, innymi słowy – pomyłka czy błąd. Na przykład piszę przy stole i chcę zamoczyć pióro w atramentcie. Intencjonalnym przedmiotem mojego aktu woli jest zamoczenie pióra w atramentcie. Mechanicznie, nie patrząc w stronę kałamarza, wyciągam do niego rękę z piórem i trafiam w pierwsze z kolei naczynie na jej drodze. Zanurzam w nim pióro, po czym przystawiam to pióro do kartki papieru i zauważam, że jest ono zamoczone w popiele. Zaszła pomyłka. Intencja mojego aktu woli, skierowana na pióro zamoczone w kałamarzu, trafiła w pióro zamoczone w popielniczce. Ponieważ byłem przy tym przekonany, że trafiam w kałamarz, pomyliłem się.

Teraz nie sprawi nam już trudności powiedzieć, czym jest pomyłka. Jest to psychiczny akt woli, którego intencja trafia w niewłaściwy przedmiot, i któremu towarzyszy przekonanie, że intencja trafia we właściwy intencjonalny przedmiot. Mówiąc krócej, pomyłka – to akt woli, którego intencja nieświadomie trafia w niewłaściwy przedmiot aktu.

W naszym przypadku przedmiotem intencjonalnego aktu woli jest dla dziecka prawidłowo napisane słowo. Podczas dokonywania tego aktu woli jego intencja schodzi z właściwej drogi i trafia w niewłaściwy przedmiot aktu, w nieprawidłowo napisane słowo. Jeżeli dziecko przy tym jest nieświadome tego, że napisało słowo nieprawidłowo, to dziecko popełniło pomyłkę.

4. Tutaj już samo przez się narzuca się zadanie psychologicznej analizy pomyłki. Należy zidentyfikować w psychicznym akcie woli to miejsce, w którym załamuje się jego intencja i znaleźć przyczyny, które spychają intencję z prostej drogi i skierowują na ten, a nie inny niewłaściwy przedmiot. Jeżeli uda się nam to zrobić — doprowadzimy naszą analizę do końca: pomyłka zostanie wyjaśniona. Innymi słowy — chodzi nie o to, żeby wyjaśnić, dlaczego dziecko nie napisało słowa prawidłowo i dlaczego napisało ono to słowo tak, a nie inaczej — nieprawidłowo. Jeżeli to wytłumaczymy — analiza zostanie zakończona, a przyczyna pomyłki — wyjaśniona.

II

1. W swojej analizie będę posługiwać się psychologicznym pojęciem dyspozycji. To pojęcie zostało przyjęte we współczesnej psychologii zamiast dawniejszego, na wpół metafizycznego pojęcia zdolności (średniowiecznej *facultas*) i rozumie się pod nim niedostępne dla naszego doświadczenia, mniej lub bardziej trwałe, istniejące wewnątrz nas warunki, dzięki którym powstają w nas różne rodzaje faktów psychicznych. Spróbuję wyjaśnić to pojęcie na przykładzie. Jedną z przyjętych w psychologii i znanych nam z codziennego życia dyspozycji jest pamięć. Dzięki tej dyspozycji powstaje w nas grupa psychicznych faktów, którą nazywamy przypomnieniowymi faktami psychicznymi. Słowa „dzięki” nie należy tutaj rozumieć w ten sposób, jak gdyby dyspozycja wytwarzała przypomnieniowe fakty psychiczne. Wytwarzała je średniowieczna *facultas* pamięci, która była przyszytą do duszy łatą. Wewnętrzne doświadczenie nie wykazuje nam żadnego wytwarzania. Na przykład przypominam sobie w tej chwili czortkowski kościół. W mojej świadomości pojawia się mętny obraz tego kościoła, co do którego jestem przekonany, że jest to ten sam kościół, który codziennie widzę po drodze do gimnazjum. Przypominam go sobie. Przez jedną chwilę stoi on „przed oczyma duszy mojej”, potem znika tak samo, jak się pojawił. Wewnętrzna samoobserwacja nie wykrywa ani jakiegoś poszczególnego twórcy tego obrazu (*facultas*), ani samego faktu wytwarzania. Warunki, dzięki którym powstał we mnie ten psychiczny fakt, są niedostępne dla wewnętrznego doświadczenia. Tak samo niedostępne są wtedy, kiedy przypominam sobie Dniepr, widziany przeze mnie z Kupieckiego Sadu w Kijowie, lub jakąś piosenkę. Dla wszystkich tych trzech psychicznych faktów wspólne jest to, że przeżywając je, jestem przekonany, iż ich przedmioty już kiedyś były mi dane. Dzięki tej wspólnej cesze wiążę te fakty w jedną grupę razem z innymi podobnymi faktami i nazywam tę grupę przypomnieniowymi faktami psychicznymi. Dzięki tej cesze przyjmuję też dla tej grupy coś wspólnego w warunkach powstawania zaliczonych do niej poszczególnych faktów i to coś wspólnego nazywam dyspozycją pamięci. Niczego takiego, co mógłbym nazwać pamięcią, nie obserwuję w swoim przeżyciu, ale samo to pojęcie jest dla mnie pożyteczne, potrzebne, pomocne. Pozwala mi ono na ściślejsze powiązanie wszystkich przypomnieniowych faktów psychicznych w jedną grupę; ułatwia mi opis i klasyfikację tej grupy. Jednym słowem, mamy tutaj do czynienia z takim samym pojęciem naukowym jak pojęcie siły w fizyce, docelowości w biologii czy

związku pragmatycznego w historii. Pojęcie to jest wygodne i użyteczne z tego powodu, że nie ma pretensji do przyznania mu jakiegos metafizycznego bytu, jak to robiły metafizyczne *facultates* i że w każdej chwili jest gotowe ustąpić miejsca lepszemu, bardziej naukowemu pojęciu, jeżeli takie się na jego miejsce pojawi.

2. O jednych dyspozycjach można obrazowo powiedzieć, że są one wrodzone człowiekowi, czyli że przychodzą razem z człowiekiem na świat. O innych mówimy, że są nabyte, czyli że powstały w człowieku już po jego urodzeniu, na podstawie doświadczenia. Do pierwszych zaliczamy takie dyspozycje, jak pamięć, inteligencja, wyobraźnia, wrażliwość na bodźce zewnętrznego świata, do drugich — takie, jak dyspozycja do czytania, pisania, rachowania itd. Przy analizie będzie nam chodzić o dyspozycję, którą z jednej perspektywy trzeba będzie zaliczyć do wrodzonych, a z innej — do nabytych. Nazwiemy ją dyspozycją artykulacyjną i będziemy pod nią rozumieć dyspozycję do mówienia. Jeżeli będzie chodzić o dyspozycję do mówienia w ogóle, to jest ona wrodzona, ponieważ dziecko przynosi ze sobą na świat psychofizyczne warunki, które umożliwiają mu nauczenie się mówienia. Jeżeli będzie chodzić o dyspozycję do któregoś konkretnego języka, to jest ona nabyta, ponieważ wynika w dziecku już później, przy zetknięciu się ze środowiskiem, w którym ono żyje. Dla rozróżnienia nazwiemy pierwszą dyspozycję ogólną artykulacyjną, zaś drugą — plemienną artykulacyjną. Tą ostatnią zajmniemy się teraz bliżej.

3. Plemienna dyspozycja artykulacyjna powstaje i rozwija się na gruncie ogólnej. Możliwe jest przybliżone określenie czasu jej powstania w życiu dziecka. Pomoże nam przy tym próba analizy ogólnej dyspozycji artykulacyjnej, ponieważ ta ostatnia jawi mi się jako spłót całego szeregu innych dyspozycji, wykaz których spróbuję tutaj podać. Więc, w pierwszej kolejności, składa się na nią fizjologiczna dyspozycja artykulacyjna, która ma swoją podstawę w narządach mowy. Następnie — dyspozycja, którą nazwiemy ekspresyjną i która przejawia się we właściwych człowiekowi skłonnościach do wyrażania (ekspresji) treści psychicznych. Następnie, w skład ogólnej dyspozycji artykulacyjnej wchodzi dyspozycja percepcyjna, która z kolei składa się z dyspozycji akustycznej i optycznej (dzięki pierwszej dziecko odbiera dźwięki i ich kompleksy, zaś dzięki drugiej — odpowiednie do tych dźwięków ruchy organów mowy). W końcu — dyspozycja, którą nazwę imitacyjną i która przejawia się we właściwej człowiekowi skłonności do naśladowania postrzeganych przedmiotów. W drugim i czwartym przypadku należałoby raczej mówić o tendencji, odpowiednio, ekspresyjnej i imitacyjnej, ponieważ dyspozycje te przejawiają się w człowieku z właściwą tendencjom upartością.

Należy też zaznaczyć, że ten mój wykaz prawdopodobnie nie obejmuje sobą wszystkich dyspozycji, które składają się na ogólną dyspozycję artykulacyjną, spróbowałem jednak wymienić wszystkie te, które wystarczą do zrozumienia ogólnej dyspozycji artykulacyjnej i które pomogą mi prześledzić powstanie plemiennej dyspozycji artykulacyjnej. Wymieniając wyżej te dyspozycje, chciałem już samą ich kolejnością określić w przybliżeniu porządek, w którym możemy zauważyć ich przejawianie się w życiu dziecka. Na pierwszym miejscu postawiłem dyspozycję fizjologiczną dlatego, że jej zewnętrzną, widzialną podstawę, a mianowicie organy mowy, możemy obserwować jeszcze w łonie matki. Nie jest to oczywiście najistotniejsze, ponieważ fizjologiczne podstawy innych dyspozycji też należy przenieść na ten okres życia dziecka. Sedno sprawy polega na tym, że fizjologiczna podstawa tej dyspozycji jest taka, że dla jej aktualizacji wystarczy pierwsze zetknięcie się płuc dziecka z powietrzem. Dlatego ta dyspozycja odnajduje swój aktualny korelat w pierwszym po narodzeniu się dziecka jego krzyku.

Zależnie od interpretacji tego krzyku określamy moment aktualizacji dyspozycji ekspresyjnej. Jeśli będziemy rozumieć pierwszy krzyk dziecka jako głosowy odruch, który nie dotyka świadomości dziecka, to moment obudzenia się dyspozycji ekspresyjnej będziemy musieli przesunąć na późniejszy okres. Jeśli uznamy go za wyraz organicznego czucia zmysłowego dziecka przy zetknięciu się z powietrzem, to moment aktualizacji dyspozycji ekspresyjnej będzie się pokrywać z momentem aktualizacji dyspozycji fizjologicznej. W każdym razie, nie odsunęlibyśmy momentu obudzenia się dyspozycji ekspresyjnej zbyt daleko: pierwszy krzyk dziecka, którym wyraża ono swoje poczucie głodu lub niezadowolenia, będzie aktualnym korelatem tej dyspozycji, to znaczy określi moment jej obudzenia się. Przypadnie on na pierwsze dni życia dziecka: w te dni ogólna dyspozycja artykulacyjna jawi się jako spłot artykulacyjnej dyspozycji fizjologicznej i ekspresyjnej.

Od tej pory do momentu obudzenia się akustycznej dyspozycji percepcyjnej mija w życiu dziecka znaczna ilość czasu. Dziecko, które przychodzi na świat głuche, zaczyna otrzymywać słuchowe wrażenia od razu po narodzinach. Te wrażenia jednak przedstawiają mu się jako jednolity, ciągły chaos dźwięków, którego długo nie jest ono w stanie uporządkować. Tak samo sprawy mają się ze wzrokowymi i wszystkimi innymi wrażeniami: psychika dziecka musi wykonać ciężką pracę, zanim uda mu się z tego chaosu wrażeń wyodrębnić oddzielne odcinki i uczynić je przedmiotem swojej uwagi, to znaczy zanim nauczy się ono przebudować swoje wrażenia na spostrzeżenia (percepcję). Jednak już pierwszy dźwięk, który dziecko wyodrębni z tego chaosu i na którym zatrzyma swoją uwagę, będzie aktualnym korelatem akustycznej dyspozycji percepcyjnej, a chwila jego wyodrębnienia będzie momentem obudzenia się tej dyspozycji. Moment ten przypada mniej więcej na czwarty miesiąc życia dziecka.

Akustyczna dyspozycja percepcyjna nie spaja się od razu z poprzednimi w jedną całość. Przebiega równolegle z nimi w psychice dziecka, podobnie jak i optyczna dyspozycja percepcyjna. Spostrzegając jakiś dźwięk lub kompleks dźwięków, dziecko może dać temu wyraz w krzyku tak samo, jak przy spostrzeżeniu jakiejś barwy. Jednak między jego krzykiem (jako korelatem dyspozycji ekspresyjnej) i tym spostrzeżeniem dźwięku (jako korelatem akustycznej dyspozycji percepcyjnej) nie ma jeszcze ściślejszego związku niż między krzykiem i spostrzeżeniem, na przykład, barwy (jako aktualnego korelatu optycznej dyspozycji percepcyjnej). Bardziej ścisły związek między nimi powstaje dopiero wtedy, kiedy podczas spostrzeżenia dźwięku w dziecku budzi się tendencja do naśladowania tego dźwięku, to znaczy kiedy w dziecku aktualizuje się dyspozycja imitacyjna. W tym pierwszym psychofizycznym akcie naśladowania usłyszanego dźwięku lub kompleksu dźwięków biorą zatem udział wszystkie cztery wymienione przeze mnie wyżej dyspozycje: dyspozycja fizjologiczna w ten sposób, że angażują się organy mowy; dyspozycja ekspresyjna w ten sposób, że dziecko wyraża swoją psychiczną treść; dyspozycja percepcyjna w ten sposób, że dziecko wyodrębnia z chaosu dźwięków jeden z nich i na nim zatrzymuje swoją uwagę; w końcu dyspozycja imitacyjna w ten sposób, że dziecko naśladuje spostrzeżony dźwięk. Ten złożony akt psychofizyczny jest prawdziwie twórczym aktem w życiu dziecka. Dlatego tak cieszy się ono, odkrywając w sobie taką wielką zdolność: podskakuje w kołysce i setki razy powtarza tę samą zgłoskę: „ma-ma-ma”.

Należy jednak zauważyć, że aktualizacja wszystkich tych dyspozycji w tym jednym akcie jest jednocześnie powstaniem w dziecku plemiennej dyspozycji artykulacyjnej, to znaczy dyspozycji do władania jednym

z istniejących języków. Dźwięki, które dziecko tutaj naśladuje, wytapuje ono z języka swojego środowiska. Przy zetknięciu się z innym środowiskiem dziecko naśladowałoby inne dźwięki. Dyspozycję do psychofizycznego przeżywania tych, a nie innych dźwięków nabywa więc dziecko drogą aktualizacji wszystkich czterech wyliczonych wyżej dyspozycji, które składają się na ogólną dyspozycję artykulacyjną. Do nabycia jej dochodzi przy zetknięciu się dziecka z językiem środowiska, którego dziecko nie przynosi ze sobą na świat. Dlatego powiedzieliśmy na początku, że plemienna dyspozycja artykulacyjna powstaje na bazie ogólnej dyspozycji artykulacyjnej i że ona jest nabytą, a nie wrodzoną. Moment jej pojawienia się u dziecka przypada w przybliżeniu na koniec pierwszego roku życia.

4. Spróbujmy teraz przyrzeć się rozwojowi dyspozycji plemiennej w życiu dziecka. Nie będzie nam przy tym chodzić o jej ilościowy rozwój, ponieważ tutaj sprawa jest jasna: dyspozycja zaczyna od jednej zgłoski i rośnie w miarę tego, jak dziecko przyswaja sobie poszczególne słowa z języka środowiska. Chodzić nam będzie o uchwycenie i określenie jakościowego charakteru tej dyspozycji i zarejestrowanie zmian, które w niej zachodzą.

W podanej na początku odczytu definicji powiedziałem, że dyspozycja jest warunkiem niedostępnym dla naszego doświadczenia wewnętrznego. Ale jeżeli tak jest, to w jaki sposób moglibyśmy się za nią zabrać, tak żeby mieć możliwość ją opisać? Zrobimy to za pośrednictwem aktualnego korelatu tej dyspozycji, to znaczy faktu psychicznego, który w nas dzięki niej powstaje. Sama dyspozycja nie jest więc nam dana, ale jest nam dany jej aktualny korelat. A jeżeli powstaje on dzięki dyspozycji, to jego analiza może nam nieco powiedzieć i o samej dyspozycji.

Pierwszym aktualnym korelatem plemiennej dyspozycji artykulacyjnej jest krzyk, którym dziecko naśladuje usłyszane ze środowiska słowo. Przypuśćmy, że jest to krzyk „ma” i że dziecko odwarza przy pomocy niego usłyszane od matki słowo „mama”. Prześledźmy, w jaki sposób ten krzyk powstaje w psychofizycznym aparacie dziecka. Przede wszystkim dziecko powinno usłyszeć naśladowane słowo. Dziecko słyszy to słowo, to znaczy spostrzega je słuchowo, niejedną raz jeszcze, zanim obudzi się w nim skłonność do naśladowania. Jako pierwsza zaczyna więc działać akustyczna dyspozycja percepcyjna, która dostarcza materiału dla dyspozycji imitacyjnej. Jak ten materiał wygląda? Odpowiedź na to pytanie wydaje się prosta: dziecko słyszy słowo „mama”, dyspozycja percepcyjna odbiera je i przekazuje dalej w takim kształcie, jak ono brzmi. Taka odpowiedź ewidentnie byłaby chybiona. Byłaby ona oparta na przypuszczeniu, że ludzie spostrzegają dźwięki za pomocą słuchu jednakowo, to znaczy dokładnie w takiej samej postaci, w jakiej te dźwięki istnieją obiektywnie, same w sobie. Nie ma niczego bardziej błędnego od tego przypuszczenia. Jeśli byłoby prawdziwe twierdzenie, że wszystkie wrażenia świata zewnętrznego przenikają do naszej psychiki z właściwą im „obiektywną” intensywnością i zajmują w niej miejsce odpowiednio do tej intensywności, musielibyśmy być bogami, żeby nasza psychika nie poszła w rozsypkę. Przecież tych wrażeń w każdej chwili jest nieskończenie wiele, a objętość naszej psychiki jest ograniczona. Poza tym nasza psychika nie pozostaje w stosunku do tego naphwy wrażeń bierna. Nieprzypadkowo nazywają ją organizmem psychicznym. Psychika aktywnie wchodzi w ten płynny, zmienny, pełen chaotycznego ruchu świat wrażeń i, mówiąc obrazowo, okiełznuje go. Jedne wrażenia odrzuca poza swoje granice: nie istnieją one dla niej. Inne odsuwa w tło, tak że tylko niejako przez mgłę widnieją na jej polu. A tylko pewną drobną część tych wrażeń przyjmuje psychika do siebie, spostrzega. Jednym słowem

— psychika organizuje swój świat wrażeń i w rzeczywistości występuje w stosunku do niego jako twórca. Oczywiście wykonuje ona tę olbrzymią pracę w każdej chwili, póki jest zdrowa i przebywa w stanie świadomości. I rzecz jasna — wykonuje tę pracę na swój sposób. Praca ta jednak nie jest wykonywana przez psychikę dziecka od razu po jego narodzeniu. Można powiedzieć, że uśpiona psychika dziecka ma podstawę do wykonywania tej pracy jeszcze w łonie matki, ale budzi się do tego wykonania dopiero pod naporem chaotycznego świata wrażeń, który zaczyna ją niepokoić po narodzinach. To obudzenie się psychiki przebiega dość powolnie, a jej dalszy rozwój jest jeszcze wolniejszy.

Jest oczywiste, że wypowiedziane przez matkę słowo „mama”, biorąc rzecz „obiektywnie”, brzmi jednakowo zarówno dla mojej sześciolatniej córeczki, która bawi się lalką na podłodze, jak i dla jednorocznego synka, który podrzuca nóżkami w kołysce. Jednak słyszą oni to słowo wcale nie jednakowo. Psychika synka działa o wiele mniej sprawnie niż psychika jego starszej siostry. Chciałbym tutaj zaproponować twierdzenie, że synek w kołysce słyszy słowo „mama” w takiej postaci, w jakiej je wymawia, a mianowicie jako „ma”. W każdym razie przypuśćmy, że akustyczna dyspozycja percepcyjna przebudowuje słowo „mama” w taki sposób, w jaki jej na to pozwala psychiczna zdolność dziecka i w tej przebudowanej postaci przekazuje materiał dyspozycji imitacyjnej.

Trudno powiedzieć dokładnie, jak to spostrzeżone słowo „mama” wygląda w psychice dziecka. Ale nawet jeżeli jeszcze nie przybiera ono postaci „ma” na gruncie dyspozycji percepcyjnej, to zostaje przebudowywane w tym kierunku na gruncie dyspozycji imitacyjnej. Imitacja odbywa się w językowym ośrodku psychicznym dziecka za pośrednictwem dyspozycji ekspresyjnej i narządów mowy. Musimy uznać, że cały aparat imitacyjny wykonuje w tym przypadku swoją pracę bardzo łatwo. A ponieważ cały ten aparat w swojej pracy stanowi jedność, będziemy bliscy prawdy, jeśli stwierdzimy, że wytwór imitacji ma w językowym ośrodku psychicznym dziecka taką samą postać, jak i w jego aparacie mowy. Chciałbym powiedzieć przez to, że słowo dziecka istnieje w jego psychice w takiej postaci, w jakiej istnieje ono w jego wymowie. Konkretnie w naszym przypadku, jeśli słowo „mama” brzmi w ustach dziecka jako „ma”, to, zgodnie z naszym przypuszczeniem, w takiej samej postaci („ma”) to słowo istnieje w psychice dziecka. Nazwijmy tę postać słowa fonetyczną i powiedzmy krótko: słowo istnieje w psychice dziecka w swojej postaci fonetycznej (to znaczy zgodnej z wymową dziecka).

Przez to twierdzenie dochodzimy do właściwego celu zawartych w tym rozdziale rozważań, a mianowicie do określenia początkowego charakteru plemiennej dyspozycji artykulacyjnej. Rozpatrzone na przykładzie słowa „ma” pierwszy wytwór imitacyjnej dyspozycji jest owej dyspozycji pierwszym aktualnym. Przenosząc cechy aktualnego korelatu dyspozycji na samą dyspozycję, mówimy, że plemienna dyspozycja artykulacyjna przybiera w swojej początkowej aktualizacji postać dyspozycji fonetycznej.

W końcu doszliśmy do pojęcia, którym będziemy się posługiwać bezpośrednio przy analizie pomyłek. Jest to pojęcie dyspozycji fonetycznej. Pojęciem tym obejmujemy warunki, dzięki którym w psychice dziecka powstaje słowo w takiej postaci, w jakiej istnieje ono w wymowie dziecka.

Zrobimy jeszcze kilka kroków naprzód; przeprowadzimy pewne rozróżnienia w obrębie dyspozycji fonetycznej i przypatrzmy się dalszemu rozwojowi dyspozycji artykulacyjnej. W ten sposób dojdziemy do jeszcze kilku pojęć, którymi będziemy się posługiwać bezpośrednio przy analizie pomyłek.

5. Co się tyczy dyspozycji fonetycznej, to początkowo przejawia się ona jako indywidualna dyspozycja fonetyczna. Dziecko wymawia słowo tak, jak potrafi je wymówić. Słowo pojawia się w psychice dziecka w postaci fonetycznej, na wskroś zależnej od stopnia rozwoju aparatu mowy dziecka — w indywidualnej postaci fonetycznej. Następnie, jeśli wspomniany aparat rozwija się normalnie, wymowa dziecka staje się coraz bardziej podobna do wymowy środowiska, słowo stopniowo zrzuca z siebie postać indywidualną fonetyczną i przybiera postać plemienną fonetyczną, zgodną z postacią, w której słowo istnieje w wymowie środowiska. Indywidualna dyspozycja fonetyczna przekształca się w plemienną dyspozycję fonetyczną. W psychice dziecka powstają warunki, dzięki którym słowo pojawia się w niej w postaci zgodnej z wymową środowiska. To wszystko ma miejsce wtedy, kiedy aparat mowy dziecka rozwija się normalnie. Przy defektach w tym rozwoju wymowa dziecka nosi w odpowiednich miejscach — przez długi okres, a nawet przez całe życie, indywidualne cechy. W tym przypadku odpowiednia fonetyczna dyspozycja w ciągu tego długiego okresu, a nawet w ciągu całego życia, nie przestaje być indywidualna.

Dyspozycja artykulacyjna, przybrawszy postać plemienną dyspozycji fonetycznej, w normalnych warunkach zachowuje tę postać w ciągu całego życia. U analfabetów jest to też jedyna postać, którą przybiera w swoim rozwoju dyspozycja artykulacyjna, ponieważ w psychice analfabety słowo nigdy nie przekracza granic tej formy, którą ma ono w jego własnej wymowie, z reguły zgodnej z wymową środowiska. Inaczej rzecz się ma z ludźmi piśmiennymi.

Od chwili, kiedy człowiek zabiera się do nauki, słowo otwiera przed nim swoje wnętrze. Do tej pory spostrzegał on słowo jako zamkniętą w sobie całość. Fonetyczna dyspozycja, którą dotychczas się posługiwał, działa syntetycznie. Bardzo możliwe, że działanie tej syntezy wykracza i poza granice słowa. Możliwe jest, że dziecko spostrzega nawet całe zdanie jako zamkniętą w sobie całość. Od chwili, kiedy dziecko wchodzi w proces nauki, ta jedność się rozpada: dziecko penetruje wewnętrzną-fonetyczną i morfologiczną strukturę słowa, uczy się przeżywać słowo analitycznie. W psychice dziecka powstają warunki, dzięki którym słowo może się w niej pojawić w postaci zgodnej ze swoją wewnętrzną strukturą, a w przypadku dołączenia się do tego ortograficznych umiejętności — też w postaci zgodnej z ortograficznymi regułami. Dla odróżnienia od dyspozycji fonetycznej nazwijmy te warunki dyspozycją etymologiczną.

Doszedłszy do dyspozycji etymologicznej, mamy już wszystkie pojęcia, którymi będziemy się posługiwać przy analizie pomyłek, a mianowicie:

- a) indywidualna dyspozycja fonetyczna, pod którą rozumiemy warunki, dzięki którym w psychice dziecka pojawia się słowo zgodne z własną (indywidualną) wymową dziecka;
- b) plemienna dyspozycja fonetyczna, pod którą rozumiemy warunki, dzięki którym w psychice dziecka pojawia się słowo zgodne z wymową środowiska;
- c) dyspozycja etymologiczna, pod którą rozumiemy warunki, dzięki którym w psychice dziecka pojawia się słowo zgodne z jego wewnętrzną strukturą i regułami ortograficznymi.

6. Dyspozycja etymologiczna, podobnie jak fonetyczna, rozpoczyna swój rozwój od jednego słowa, po czym pokrywa coraz więcej słów w miarę tego, jak poszerza się wykształcenie dziecka. U człowieka

ze średnim wykształceniem dyspozycja ta obejmuje cały zasób jego słów i staje się pewnego rodzaju nawykiem. Jeżeli człowiek nie zajmuje się dalej specjalistycznymi studiami filologicznymi, rozwój jego dyspozycji etymologicznej na tym się zatrzymuje. Ta dyspozycja przejawia się faktycznie w stosunku do każdego słowa. W psychice człowieka istnieją warunki umożliwiające mu przeżywanie każdego słowa zgodnie z jego strukturą. Jednak, mówiąc obrazowo, każde z tych słów występuje w psychice człowieka w jednej płaszczyźnie: człowiek ma możliwość przeżywać to słowo zgodnie z jego strukturą, ale tylko w takiej postaci, w jakiej istnieje ono w zasobie słów tego człowieka na daną chwilę. Dyspozycja etymologiczna co prawda przejawia swoją analityczną aktywność, ale ta jej analiza działa dwuwymiarowo: przesuwają się od jednej części słowa do innej, od jednego słowa do innego, ale tylko w płaszczyźnie teraźniejszości.

Dyspozycja etymologiczna wstępuje w nową fazę u człowieka, który zajmuje się specjalistycznymi filologicznymi studiami swojego języka. Płaszczyzna teraźniejszości, w której do tej pory występowały w psychice człowieka wszystkie słowa, rozsuwa się, świat jego języka otrzymuje głębię. Ta głębia jest niezwykła: jej granice zacierają się w dali, do której nie dociera prawdopodobnie żadna z nauk humanistycznych. Cała ta głębia staje się polem analitycznej aktywności dyspozycji etymologicznej. W psychice człowieka powstają warunki umożliwiające mu przeżywanie teraźniejszej postaci słowa jako ostatniego ogniwa długiego historycznego rozwoju. Mówiąc obrazowo, analityczna aktywność dyspozycji etymologicznej działa trójwymiarowo. I tak jak trudne jest określenie granic pola jej działalności, tak też trudno określić granice rozwoju dyspozycji etymologicznej w tym kierunku. Na razie ważne jest, abyśmy zaznaczyli, że jakim by nie był rozwój dyspozycji etymologicznej, nie jest w stanie wyprzeć z psychiki człowieka fonetycznej dyspozycji. Kiedy jedno i to samo słowo pojawi się w psychice człowieka jeden raz jako korelat dyspozycji fonetycznej, a drugi raz — jako korelat dyspozycji etymologicznej, i kiedy człowiek przy tym uświadomi sobie, że historycznie „poprawne” jest słowo tylko w tej drugiej postaci, to u tego człowieka może przejawiać się tendencja do przenoszenia etymologicznych cech słowa na wymowę. Taką tendencję spotykamy u ludzi z wymową zbyt „poprawną”. Ale właśnie karykaturalność takiej wymowy świadczy o tym, że dyspozycji fonetycznej nie da się usunąć z pola jej działania bezkarnie. Jest zbyt głęboko zakorzeniona w psychice człowieka; jej pozycję czyni tutaj niezachwianą silny nawyk, nabyty we wczesnym dzieciństwie, stałe oddziaływanie środowiska, i, co najważniejsze, fizjologiczne zasady wymowy, związane z działalnością narządów mowy. Zanim w psychice nie powstanie dyspozycja etymologiczna, dyspozycja fonetyczna jest podstawą dla jedynego sposobu przeżywania przez człowieka słowa, a mianowicie fonetycznego sposobu przeżywania. Dopiero po powstaniu etymologicznej dyspozycji proces przeżywania słowa odbywa się nie wyłącznie na podstawie dyspozycji fonetycznej. W ten sposób dyspozycja etymologiczna staje się podstawą dla nowego, drugiego z kolei sposobu przeżywania przez człowieka słowa — etymologicznego, który kształtuje się w psychice człowieka obok fonetycznego.

Nie można powiedzieć, żeby wyżej opisany proces odbywał się bez oporu ze strony dyspozycji fonetycznej. Wprost przeciwnie: dyspozycja etymologiczna musi zdobywać sobie słowo za słowem w ciężkiej i systematycznej walce ze swoją rywalką, która zawzięcie broni swojej wyłącznej pozycji w psychice człowieka. Można byłoby napisać całą historię tej walki, poczynwszy od tego dnia, kiedy dziecko po raz pierwszy wzięło do rąk elementarz,

aż do pogodzenia się rywalek, które następuje w przybliżeniu w okresie ukończenia szkoły średniej i któremu towarzyszy wzajemny podział pola działania między obiema dyspozycjami.

Każda historia ma swoje dokumenty. Powinna je mieć i historia walki między dyspozycją fonetyczną i etymologiczną. Głównymi, jeśli nie jedynymi, dokumentami tej historii są pomyłki w pisemnych pracach dziecka. W ten sposób doszliśmy bezpośrednio do naszego tematu.

III

1. Przy analizie pomyłek szedłem następującą drogą. Najpierw zebrałem pomyłki z pisemnych zadań w takiej kolejności, w jakiej zostały tam popełnione. Następnie, kierując się zewnętrznymi cechami pomyłek, podzieliłem cały zebrany materiał w przybliżeniu na czterdzieści grup. Podział ten nie był dokładny, pomógł mi tylko w początkowym uporządkowaniu materiału i umożliwił bardziej istotne rozpatrzenie. Przy tym rozpatrzeniu okazało się, że wiele z tych grup da się sprowadzić do jednakowych przyczyn i to dało mi podstawę do przeprowadzenia klasyfikacji wyższego porządku, opartej na precyzyjnie określonych związkach wewnętrznych i z tej racji zgodnej z logicznymi wymaganiami podziału. Porównanie klas, utworzonych wskutek przeprowadzenia tej klasyfikacji, dało mi podstawę do wysunięcia twierdzenia, które objęło sobą cały zebrany materiał i z tej racji stało się ostatecznym wynikiem przeprowadzonej analizy.

Teraz, przy przedstawianiu tego wyniku, pójde odwrotną drogą. Najpierw wysunę twierdzenie, do którego przywoła mnie analiza, a następnie zilustruję je za pomocą uporządkowanego materiału, na którym się ono opiera. Ta droga jest krótsza i łatwiejsza od poprzedniej, a co się tyczy jej dowodowej wartości, to niczym nie ustępuje dowodowej wartości pierwszej drogi.

Twierdzenie, o którym mowa, brzmi następująco: wszystkie zebrane przeze mnie pomyłki, z wyjątkiem tak zwanych literówek, dadzą się wytłumaczyć jako rezultat walki między dyspozycją fonetyczną i etymologiczną.

Jak należy sobie wyobrazić tę walkę między dyspozycjami?

Wcześniej mówiłem o tym, że pisemna praca dziecka składa się z całego szeregu aktów woli. Mówiłem też o tym, że charakterystyczną cechą każdego aktu woli jako faktu psychicznego jest intencjonalność, która przejawia się w tym, że akt woli zwraca się, intenduje do jakiegoś przedmiotu. Zatem, aby akt woli mógł się zwrócić do jakiegoś przedmiotu, ten przedmiot musi być w nim przedstawiony. Nie sposób intendować w akcie woli do przedmiotu, nie przedstawiając sobie tego przedmiotu w jakikolwiek sposób. Dlatego mówi się w psychologii, że u podstawy każdego aktu woli leży przedstawienie przedmiotu, do którego on się zwraca, lub też że przedstawienie przedmiotu stanowi intelektualną podstawę aktu woli.

Każdy z tych aktów woli, z których składa się pisemna praca dziecka, też ma swoją intelektualną podstawę: tworzy ją przedstawienie słowa, które ma być napisane. Przedstawienia słów powstają w psychice dziecka za sprawą dyspozycji artykulacyjnej: ustaliliśmy to w poprzedniej części odczytu. Przypuściliśmy też, że ta dyspozycja najpierw przybiera u dziecka postać dyspozycji fonetycznej i że za sprawą dyspozycji fonetycznej powstaje przedstawienie słowa w takiej formie, w jakiej to słowo istnieje w wymowie dziecka lub jego środowiska. Mówiliśmy też o tym, że dyspozycja fonetyczna jest jedyną postacią dyspozycji artykulacyjnej u dziecka do tego czasu, zanim nie zacznie się w nim rozwijać dyspozycja etymologiczna, to znaczy zanim

dziecko nie zetknie się z książką. Od chwili, kiedy dyspozycja etymologiczna utrwali się w psychice dziecka, ma ono możliwość przeżywania obejmowanych dwoma dyspozycjami słów na dwa sposoby: fonetycznie — to znaczy zgodnie z własną wymową lub wymową środowiska — na gruncie dyspozycji fonetycznej, i etymologicznie — to znaczy zgodnie z morfologiczną strukturą słowa i regułami ortograficznymi — na gruncie dyspozycji etymologicznej. Teoretycznie dziedziny obu sposobów przeżywania słowa są wyraźnie rozgraniczone: wszędzie, gdzie posługujemy się językiem jako środkiem komunikowania, przeżywamy go fonetycznie, podczas gdy na piśmie i wszędzie, gdzie język jako taki staje się przedmiotem badania naukowego, przeżywamy go etymologicznie. W praktyce to rozgraniczenie jest przyswajane przez dziecko jedynie z wielkimi trudnościami.

Wielkie przeszkody stawia tutaj będzie dyspozycja fonetyczna, która jest dla dziecka niejako naturalnym sposobem przeżywania słów. Nabyta wskutek wytrwałego ćwiczenia i oparta na fizjologicznych zasadach wymowy, obejmuje ona znacznie większą ilość przeżyć językowych nawet wtedy, kiedy u dziecka rozwinięta już jest dyspozycja etymologiczna. I zawsze, kiedy tylko nadarzy się ku temu okazja, wkracza ona w dziedzinę tej drugiej, fonetycznej dyspozycji, robiąc wyłomy wszędzie tam, gdzie jeszcze nie zdążyła się utwalić jej rywalka. W filologicznej karierze dziecka korzystną okazję dla takich ataków stanowią prace pisemne. Przejrzyjcie sprawdzone i poprawione pisemne zadanie dziecka: na całej jego przestrzeni rzucają się w oczy ślady wyłomów fonetycznej dyspozycji, oznaczone zwycięskimi czerwonymi uwagami.

* * *

W dalszym ciągu odczytu (część III i IV) autor na podstawie przedstawionych założeń filozoficznych skupia się na szczegółowej analizie i klasyfikacji konkretnych pisemnych pomyłek w szkolnych pracach z języka ukraińskiego, które już odbiegają od kwestii filozoficznych i mogą stanowić przedmiot większego zainteresowania jedynie dla specjalistów z dziedziny filologii i dialektologii ukraińskiej. Ograniczę się tutaj tylko do ogólnikowego streszczenia przeprowadzonej przez Ołeksia klasyfikacji pomyłek, w wyniku której wyodrębnił on następnie ich podstawowe rodzaje:

1) fonetyzacja — zwycięstwo dyspozycji fonetycznej nad etymologiczną (np. kiedy dziecko zamiast „nie dawać” pisze „niedawać” albo — „czykolada” zamiast „czekolada”; kiedy pomija się na piśmie znaki interpunkcyjne, o ile nie mają one fonetycznych odpowiedników w psychice dziecka);

2) etymologizacja — zwycięstwo dyspozycji etymologicznej nad fonetyczną (np. gdy dziecko, przyuczone, że partykułę „nie” z rzeczownikami należy pisać rozdzielnie, stosuje tę regułę w niewłaściwym miejscu i pisze „nie pokój” zamiast „niepokój”);

3) „literówka” — pomyłka powstająca wskutek chwilowej beczynności obydwu dyspozycji i zaistnienia „psychicznej pustki” (jako przykład literówki Ołeksia przytacza wówczas bardzo rozpowszechnione w pisemnych pracach ukraińskich dzieci „graficzne polonizmy” polegające na podmianie w pisanym słowie litery z alfabetu ukraińskiego na literę o analogicznym brzmieniu z alfabetu polskiego, na przykład kiedy dziecko pisze „ciny” zamiast „činy” (polska litera „c” odpowiada ukraińskiej „č”).

[uw. S.I.]

Bibliografia

- Jadczak R. (1992). Wstęp. W: K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 7-80.
- Lem S. (2009). *Wysoki zamek*. Warszawa: Agora.
- Twardowski K. (1965). *Wybrane pisma filozoficzne*. Warszawa: PWN.
- Twardowski K. (1997). *Dzienniki*. Cz. I. 1915-1927. Warszawa-Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Tyrowicz M. (1991). *Wspomnienia o życiu kulturalnym i obyczajowym Lwowa 1918-1939*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Балей С. (1911). Про поняття психологічної основи почувань. *Записки Наукового Товариства ім. Т. Шевченка*, Т. CVI, ks. VI, s. 135-168.
- Крип'якевич І. (2001). Спогади (Автобіографія). W: Я. Ісаєвич (red.), *Іван Крип'якевич у родинній традиції, науці, суспільстві*. Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича.
- Олексюк С. (1927). *Про помилки в шкільних письменних працях з рідної мови*. Archiwum Instytutu Literatury im. T. Szewczenki w Kijowie, zbiór 56, jedn. 81, s. 1-40.

Summary

Twardowski's School and Ukrainian schools in Galicia in the first four decades of the 20th century

The article is devoted to examining the impact of the Lvov-Warsaw School of philosophy on the development of Ukrainian schools in Galicia during the first four decades of the 20th century. This task was performed by demonstrating the direct students of Twardowski among Ukrainian teachers and theorists of education, and by demonstrating the theoretical relationship connecting their own ideas of teaching with Twardowski's School (the case of one of these teachers — Stefan Oleksiuk — was examined).

Key words: pedagogy, psychology, the Lvov-Warsaw School, Twardowski's School, intentionality of mental acts, acts and products

Krytyka irracjonalizmu w Szkole Lwowsko-Warszawskiej i jej pedagogiczny wyraz

W filozoficznych sporach toczonych przez uczonych ze Szkoły Lwowsko-Warszawskiej (SL-W) szczególnie miejsce zajmowały spory z koncepcjami irracjonalistycznymi. Kazimierz Twardowski i jego uczniowie odrzucali te koncepcje zarówno ze względów filozoficznych, jak i pozafilozoficznych. W artykule przedstawiono źródła europejskiego irracjonalizmu początku XX wieku oraz wybranych filozofów — irracjonalistów, z którymi dyskutowali przedstawiciele SL-W. Omawiając tę dyskusję, wskazano na główne linie argumentacji rozwijanej w SL-W. Krytyka irracjonalizmu ujawniła się również wyraźnie w tekstach pedagogicznych omawianych myślicieli. Tym, co charakteryzowało założenia wychowawcze w SL-W, był nacisk kładziony na ścisłość myślenia i sprawność działania, nie zaś dążenie do wyrobienia w uczniach określonego poglądu na świat. Był to wyraz konsekwentnej postawy intelektualnej tej grupy uczonych, opisywanej niekiedy jako postawa maksymalistyczna co do formy i minimalistyczna co do treści.

Słowa kluczowe: irracjonalizm, religia, ideologia, antyirracjonalizm, nauka, wychowanie intelektualne

Są okresy w dziejach kultury, w których zdaje się mówić o nastawieniu racjonalistycznym, są inne, w których zwycięża irracjonalizm, rodzą się wielkie systemy mistyki religijnej, w filozofii króluje metafizyka, w życiu społecznym opatrnościowi przywódcy, bezkrytyczny fanatyzm i poczucie nadprzyrodzonych misji dziejowych (Dąmbska, 1937, s. 108).

Ryszard Jadczał we wstępie do wyboru pism Kazimierza Twardowskiego napisał, że nastawienie filozoficzne uczonych ze SL-W charakteryzowało się realizmem, antyirracjonalizmem, obiektywistycznie zorientowaną teorią prawdy, zaufaniem do metody analitycznej, minimalizmem poznawczym, intelektualizmem, dążeniem do jasności i ścisłości językowej oraz przekonaniem o znaczeniu kształcenia filozoficznego dla kultury umysłowej narodu (Jadczał, 1992, s. 8). Wybór konkretnych rozstrzygnięć filozoficznych miał dla przedstawicieli SL-W nie tylko znaczenie pozytywne, ale i negatywne, oznaczał mianowicie odrzucenie lub co najmniej zasadniczy krytycyzm wobec rozstrzygnięć pozostających wobec tych pierwszych w opozycji. W związku z tym można

powiedzieć, że myśliciele wywodzący się ze SL-W odrzucali idealizm, irracjonalizm, relatywistyczne teorie prawdy, wielkie syntezy filozoficzne, zwłaszcza te o charakterze religijnym i historiozoficznym, maksymalizm poznawczy, intuicjonizm wraz z innymi koncepcjami epistemologicznymi przyznającymi prymat w poznaniu rzeczywistości innym władzom psychiki człowieka niż rozum, a także taki sposób konstruowania tekstów naukowych, który charakteryzował się brakiem dbałości o właściwie zdefiniowane nazwy czy logicznie wynikające z siebie zdania; przedstawiciele SL-W sprzeciwiali się także zwalnianiu uczonych z obowiązków społecznych wynikających z troski o oświecenie publiczne. Każda z wyróżnionych tu dychotomicznie par zasługiwałaby na wnikliwą analizę, zarówno w kontekście historycznym, jak i współczesnym.

W niniejszym tekście odnoszę się tylko do napięcia pomiędzy irracjonalizmem a antyirracjonalizmem. Czynię to z dwóch powodów. Uważam, po pierwsze, że rozumienie filozofii jako przedsięwzięcia naukowego, charakterystyczne dla uczonych ze SL-W, czyniło ich szczególnie wrażliwymi na wszelkie przejawy irracjonalizmu, który w ich przekonaniu w każdej ze swoich form sytuował się jednoznacznie poza nauką. Antyirracjonalizm dawał im gwarancję, że nauka w swojej funkcji wyjaśniania rzeczywistości nie będzie podatna na wpływy metafizyki i będzie wolna od wyborów światopoglądowych, że będzie przedsięwzięciem interesu-biektywnie kontrolowalnym i komunikowalnym, zabezpieczającym społeczeństwo przed irracjonalnymi ekscesami. Drugi powód łączy się z zagadnieniem oświecenia publicznego, czyli realizowania takiej formy edukacji, która byłaby najbardziej odpowiednia dla wdrażania młodego pokolenia do samodzielnego i krytycznego myślenia, pozwalaby wyeliminować lub co najmniej znacząco ograniczyć postawy irracjonalne, dawałaby podstawy do porozumienia między różnymi jednostkami i grupami społecznymi. W licznych pismach pedagogicznych autorstwa uczonych ze SL-W wątki antyirracjonalistyczne są wyraźnie obecne, świadcząc o tym, że postulat antyirracjonalizmu w SL-W był nie tylko elementem jej programu filozoficznego, ale także jednym z podstawowych założeń jej programu wychowawczego.

Niniejszy tekst składa się z trzech części. Najpierw przedstawiam zwięzłą charakterystykę irracjonalizmu w pierwszych dekadach XX wieku, wypuklając jego źródła wyływające z religii oraz z przekonania, że poznanie intelektualne ma swoje granice. W drugim punkcie przywołuję wybrane teksty uczonych ze SL-W, o jednoznacznie antyirracjonalistycznej wymowie, nawiązujące do trzech myślicieli reprezentujących ówczesny irracjonalizm: Wilhelma Diltheya, Henriego Bergsona oraz Giovanniego Gentile. W tych tekstach akcentuję kluczowe argumenty podnoszone przeciwko postawom irracjonalnym w nauce i życiu społecznym. Wreszcie, w trzecim punkcie, opierając się na wybranych tekstach pedagogicznych uczonych ze SL-W, przedstawiam wyrażną aplikację założeń antyirracjonalizmu w obszarze kształcenia i wychowania.

Irracjonalizm europejski początku XX wieku

Ogólnie rzecz ujmując, irracjonalizm wypływa z dwóch źródeł: problemu religii oraz ograniczeń racjonalizmu. W filozofii europejskiej irracjonalizm zdobył największe wpływy w epoce romantyzmu, jako reakcja na XVIII-wieczny brytyjski empiryzm i myśl oświeceniową francuskich encyklopedystów.

Religia, obok ideologii, nauki i logiki, jest uważana za podstawowe źródło wiedzy człowieka. Jaką wiedzę przynosi religia? Jest to wiedza w znacznym stopniu irracjonalna. Jest ona taka zarówno na poziomie dogma-

tów, jak i na poziomie opisu egzystencjalnego doświadczenia człowieka. Wiele dogmatów religijnych sprzeciwia się temu, o czym informuje nas rozum. Na przykład dogmat islamu zakładający istnienie aniołów i dzinnów nie jest zgodny ze świadectwem rozumu, gdyż rozum opierając się na zwykłym i powtarzalnym doświadczeniu ludzi, nie jest w stanie ani potwierdzić, ani zaprzeczyć istnienia tych stworzeń. Podobnie, dogmat chrześcijaństwa o zmartwychwstaniu ciał musi być nazwany irracjonalnym, gdyż żadne doświadczenie nie potwierdziło dotychczas możliwości przywrócenia do życia zmarłego człowieka. Religia, stojąc wobec tego rodzaju sprzeciwu, podkreśla, że rozum jest z pewnością bardzo ważną cechą ludzkiego umysłu, ale nie najważniejszą. Ponad rozumem stoi wiara, uprzywilejowane źródło poznania, przed którą zarówno zmysły, jak i rozum muszą się ukończyć. Rola wiary jako pierwszego źródła poznania rzeczywistości jest podkreślana przez wielu irracjonalistów.

Niezależnie od dogmatów, w które człowiek religijny powinien wierzyć, narracje religijne przedstawiają ludzkie życie jako pasmo niekonsekwencji, upadków czy zagrożeń, z tym największym zagrożeniem, jakim w wielu religiach jest potępienie wieczne. Zaskakujące wydarzenia życiowe, nieoczekiwane zwroty sytuacji, niemożność zaplanowania własnej przyszłości to tylko niektóre przykłady świadczące o tym, że życie człowieka nie toczy się według racjonalnego schematu, ale jest irracjonalne. Irracjonalne jest również twierdzenie, że w świecie stworzonym przez dobrego Boga istnieje zło, jak również przekonanie, że wiedza religijna musi przyjmować postać paradoksu i tajemnicy. Mówimy tu o wszelkich religiach, niezależnie od ich historycznego czy geograficznego usytuowania. Wydaje się, że dopóki istnieć będzie religia, dopóty w kulturze będą ujawniały się wątki irracjonalistyczne.

Stosunek myślicieli SL-W do tego źródła irracjonalizmu dobrze oddaje wypowiedź Kazimierza Twardowskiego zawarta w jego przemówieniu z okazji 25-lecia Polskiego Towarzystwa Filozoficznego. Twardowski zauważa w niej, że olbrzymia większość przekonań żywionych przez człowieka to przekonania irracjonalne. Do takich przekonań odnosimy się również, gdy formujemy nasz pogląd na życie i świat. Jest oczywiste, że wielu ludzi będzie formowało ten pogląd na podstawach religijnych. Nie jest to niebezpieczne, jak długo ludzie religijni będą uznawali, że poglądy innych mają taki sam status jak ich poglądy, gdyż wszystkie one sytuują się w obszarze światopoglądu, nie nauki.

Jednemu 'odpowiada' lepiej ten, drugiemu inny pogląd; nikt jednak nie potrafi drogą argumentacji naukowej wykazać trafności własnego a mylności cudzego poglądu, o ile mylność ta nie wynika z obarczających pewien pogląd sprzeczności wewnętrznych lub z jego niezgodności z ustalonymi rezultatami badań naukowych (Twardowski, 1965, s. 381).

Drugim źródłem irracjonalizmu są ograniczenia racjonalizmu. Te ograniczenia przyjmują różne formy. Na przykład trudno jest w języku racjonalnym uchwycić i wyrazić takie pojęcia, jak piękno, dobro czy prawda. Również głębokie przeżycia emocjonalne nie mogą być często adekwatnie wyrażone za pomocą jasnych i wyraźnych idei umysłu. Na wiele pytań stawianych przez ludzi, kluczowych dla nich z egzystencjalnego punktu widzenia, wciąż nie ma satysfakcjonujących naukowych odpowiedzi. Przekonanie myślicieli XVIII-wiecznego oświecenia i XIX-wiecznego pozytywizmu, że odpowiednio naturalne światło rozumu i postęp nauki sprawią, że inne podejścia do ludzkich spraw staną się zbędne, okazało się w znacznym stopniu naiwne. Irracjonalizm

wciąż stanowi potężne wyzwanie dla myślenia analitycznego i dedukcyjnego. Warto zauważyć, że w niektórych wypadkach to sama nauka zdaje się potwierdzać i wzmacniać postawy irracjonalistyczne. Na przełomie XIX i XX wieku teoriami naukowymi, które bez wątpienia przyczyniły się do wzrostu znaczenia irracjonalizmu, były teorie Karola Darwina i Zygmunta Freuda. Jednym z przekonań wypływających z teorii Darwina było to, że życie ewoluuje w sposób nieprzewidywalny, i ani racjonalność mechanistyczna, ani teleologiczna nie są w stanie przewidzieć, w jakich kierunkach rozwinie się ewolucja i do jakich punktów nas doprowadzi. Teoria Freuda z kolei uwypukliła istnienie podświadomych napięć w życiu psychicznym człowieka i ukazała go jako istotę, która jest tajemnicą dla samej siebie.

Ograniczenia naukowego racjonalizmu były wyraźnie dostrzegane przez myślicieli SL-W. W rękopisie swojej niedokończonej książki *O stosunku metafizyki do nauk* Zygmunt Zawirski zauważa, że w podejściu racjonalnym i naukowym ujawnia się pewna słabość, mianowicie zasadnicza trudność w skonstruowaniu jednolitej teorii rzeczywistości. Tymczasem takie teorie są obficie oferowane przez metafizykę, która rości sobie w ten sposób monopol na całościowe interpretacje świata. W związku z tym, kontynuuje Zawirski, również nauka powinna dążyć do całościowego wyjaśnienia świata, ale w inny sposób, niż czyni to metafizyka. Metafizyka za cel stawia sobie poznanie rzeczywistości pozazmysłowej, natomiast poznanie zmysłowe traktuje tylko jako środek do osiągnięcia tego celu. Dla nauki, według Zawirskiego, przeciwnie, podstawowym celem powinno być poznanie zjawisk i faktów, a więc rzeczywistości zmysłowej, natomiast w dążeniu do tego poznania może ona niekiedy posługiwać się hipotezami nieempirycznymi, podobnymi do twierdzeń metafizycznych (Zawirski, 2003, s. 21-22). Taka postawa nie gwarantuje nam jednak tego, że poznamy naukowe odpowiedzi na wszystkie nurtujące nas pytania. „Rację ma Bergson o tyle, iż są pewne kwestie, na które próżno szukalibyśmy odpowiedzi od rozumu” (Zawirski, 2003, s. 25). Kazimierz Twardowski w swoich tekstach również odnosi się do ograniczeń racjonalizmu. Zauważa, że nauka wciąż staje wobec problemów filozoficznych, które tradycyjnie były rozstrzygane za pomocą dociekań metafizycznych. Dzisiaj takie rozstrzygnięcia dla coraz większej liczby ludzi przestają być satysfakcjonujące. Czy jest jednak szansa, pyta Twardowski, aby te wszystkie dawne problemy rozstrzygnąć naukowo, uniezależniając się w ten sposób od wpływów metafizyki? Otóż, odpowiada, niektóre z nich prawdopodobnie będzie można tak rozstrzygnąć, inne zaś na pewno nie¹. Właśnie te inne, nierozstrzygalne naukowo problemy, są i pozostaną źródłem irracjonalizmu.

Krytyka irracjonalizmu w SL-W

Nie ulega wątpliwości, że zasadnicza orientacja myślenia naukowego w SL-W pozostawała w opozycji do irracjonalizmu. Żaden myśliciel wywodzący się z tej szkoły i pozostający nadal w kręgu jej wpływów nie był irracjonalistą. Nawet jeżeli pewne tezy irracjonalizmu przemawiały do niektórych z nich, jak na przykład teza o ciągłej ewolucji historii, którą doceniał Józef Bocheński, to nigdy nie były one przyjmowane jako podstawy własnego programu filozoficznego (Bocheński, 1993, s. XXVIII-XXIX).

¹ Szerzej tę kwestię analizuje J. Woleński (Woleński, 1985, s. 36-40).

Pisząc o krytyce irracjonalizmu przez uczonych SL-W, o jednej rzeczy należy pamiętać. Nurt filozofii irracjonalistycznej na początku XX wieku był bardzo szeroki i zróżnicowany. Różnice pomiędzy poszczególnymi irracjonalistami, także odnośnie do pojmowania przez nich nauki, były niekiedy zasadnicze. W tym kontekście spośród irracjonalistów, z którymi dyskutowali przedstawiciele SL-W, na uwagę zasługują Wilhelm Dilthey, Henri Bergson i Giovanni Gentile.

Wilhelm Dilthey (1833-1911) reprezentował irracjonalizm metodologiczny. Odróżniając nauki humanistyczne od nauk przyrodniczych i przypisując tym pierwszym szczególną metodę dociekań, nastawioną na tzw. rozumienie zjawisk, nie na ich wyjaśnianie, położył podwaliny pod pewien typ formalizmu w analizie procesów i wytworów kultury, polegający na ujmowaniu tychże jako zjawisk samoistnych, oderwanych od jakichkolwiek wpływów zewnętrznych. Tadeusz Kotarbiński, dostrzegając pozytywne strony tej metodologii, zauważa jednocześnie w *Elementach teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, że zaniechano w niej wszelkiej „wpływologii”, a także „zaczęto na wielką skalę zaniedbywać problematykę genetyczno-ewolucjonistyczną, uprzywilejowaną uprzednio” (Kotarbiński, 1986, s. 458). Z kolei Kazimierz Ajdukiewicz w tekście *Metodologiczne typy nauk* pisze, że w obrębie nauk humanistycznych można wyróżnić trzy metodologiczne typy. Typ nomotetyczny, czyli wyjaśniający, typ idiograficzny, czyli sprawozdawczy, oraz typ wartościujący, czyli aksjologiczny. O ile dwa pierwsze typy są właściwe przede wszystkim dla nauk przyrodniczych, o tyle trzeci typ występuje tylko w obrębie nauk humanistycznych. Opiera się on na pojęciu wartości, które jest irrelewantne dla przyrodoznawstwa. Ajdukiewicz pisze, że „(b)liższe scharakteryzowanie tych metod nie jest niestety dość jasne ani przez wszystkich zgodnie sformułowane” (Ajdukiewicz, 1985, s. 310). Irracjonalizm tych metod polega na tym, że zakładają one, iż czysto intelektualistyczna rekonstrukcja cudzej psychiki lub ducha minionych czasów jest niemożliwa. Należy wnikać od wewnątrz do przedmiotu badania, „to zaś daje się osiągnąć przez to, że badacz sam w sposób naśladowany doznaje tego, co pragnie poznać” (Ajdukiewicz, 1985, s. 310). W takim poznaniu biorą udział wszystkie strony psychiki badacza, umysł, uczucie i wola. Ten typ metodologiczny według Ajdukiewicza nie może być jeszcze precyzyjnie przeanalizowany, gdyż sprawy te „są jeszcze bardzo dalekie od precyzji” (Ajdukiewicz, 1985, s. 310)².

W przypadku filozofii Henriego Bergsona (1859-1941) orientacja irracjonalistyczna przybrała zupełnie inną postać. Metafizyczna interpretacja rzeczywistości zaproponowana przez filozofa francuskiego nie rościła sobie pretensji do miana naukowości. Miała być ona zwieńczeniem nauki w tym sensie, że proponowała taki typ doświadczenia, do którego nauka nigdy nie była w stanie dojść. To doświadczenie nazwał Bergson trwaniem rzeczywistym, zaś usytuowanie się w nim uzależnił od intuicji – szczególnego typu współodczuwania podmiotu z wciąż ewoluującym życiem. Jak długo Bergson analizował naukowo zagadnienia z zakresu biologii, fizjologii czy psychologii, tak długo jego twierdzenia były całkowicie racjonalne, on sam zaś mógł uchodzić za typowego francuskiego pozytywistę. Kiedy jednak przechodził na poziom metafizyki, radykalnie zrywał z racjonalizmem i poddawał intelekt radykalnej krytyce jako narzędzie całkowicie nieadekwatne w poznawaniu tego, co jest

² Warto zauważyć w tym miejscu, że Józef Bocheński odrzuca wprost Diltheyowskie rozróżnienie wyjaśnienia i rozumienia (por. Bocheński, 1993, s. XXVII).

nam dane bezpośrednio. Uczeni ze SL-W cenili Bergsona jako uczonego i filozofa, choć zasadniczo nie zgadzali się z jego metafizyczną interpretacją rzeczywistości. Warto zauważyć, że Tadeusz Czeżowski w pracy *O metafizyce, jej kierunkach i zagadnieniach* broni w pewnym sensie Bergsonowskiego irracjonalizmu, pisząc: „Ów irracjonalizm nie jest jednak antyracjonalizmem, nie odrzuca poznania rozumowego, owszem posługuje się nim jako podstawą do wzniesienia się do intuicji. Zestawienia i rozróżnienia pojęciowe są przygotowaniem do ujęcia intuicyjnego” (Czeżowski, 2004, s. 67). Jednak sam moment aktu intuicji, a zwłaszcza próby wyłuszczenia jego przebiegu nie znajdowały wśród uczonych SL-W zrozumienia. Tadeusz Kotarbiński w *Elementach teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk* pisze, odnosząc się do Bergsonowskiej koncepcji czasu rzeczywistego, czyli trwania, że „łatwiej powtórzyć wypowiedź tej doktryny niż ją pojąć. Piszący te słowa nie rości sobie do tego pretensji” (Kotarbiński, 1986, s. 330).

Z jeszcze innym typem irracjonalizmu mamy do czynienia w filozofii Giovanniego Gentile (1875-1944). Ten włoski neoheglista, reprezentujący skrajnie subiektywistyczny wariant idealizmu, utożsamiał świadomość aktu poznania świata z tworzeniem tegoż świata i twierdził, że myśl i wola zbiegają się w autokonstytucji rzeczywistości. Swoją koncepcję nazwał idealizmem aktualnym. Według Gentile, świat można adekwatnie poznać tylko na poziomie idei, wychodząc poza własne psychologiczne „ja” i dochodząc do niejasnej, absolutnej „autoświadomości”, będącej przyczyną całego poznawanego świata. Taki rodzaj epistemologii podaje w wątpliwość możliwości poznawcze nauki. Nauka, poznając świat, rekonstruuje zaledwie pojedyncze elementy rzeczywistości, tracąc z pola widzenia jego duchowe centrum. Oderwana od tego centrum pogrąży się w szczegółowości. Nauka jest zarazem dogmatyczna, jak i akrytyczna. Jest dogmatyczna w tym sensie, że nie potrafi uzasadnić założeń, jakie przyjmuje; jest zaś akrytyczna, gdyż pogrążając się w szczegółach, nie może ani ocenić własnej działalności, ani usunąć swoich braków. Kazimierz Ajdukiewicz w tekście *Kierunki i prądy filozofii współczesnej* z 1937 roku nawiązuje do Gentile, ale nie do jego epistemologii, lecz do filozofii społecznej. Zauważa, że dla głównych przedstawicieli uniwersalizmu socjologicznego, do których zalicza Ferdinanda Tönniesa, Othmara Spanna oraz Giovanniego Gentile, centralnym pojęciem jest pojęcie całości. Z tego wynika, że „społeczeństwa są czymś więcej niż zbiorowiskami ludzi, są mianowicie samoistnymi całościami o własnym życiu, którymi rządzą prawa nie dające się wywieść z praw rządzących zachowaniem się jednostek ludzkich” (Ajdukiewicz, 1985, s. 260). Twierdzenie, że społeczeństwa istnieją samoistnie, kontynuuje Ajdukiewicz, nie wyczerpuje założeń tej odmiany filozofii społecznej. Ponadto uważa ona, że rozwój społeczeństwa przebiega zgodnie z niezmiennymi prawami, którym żadna jednostka nie może się przeciwstawić. Te prawa mają charakter dziejowej konieczności. „Ponieważ nurt dziejów przepływa przez jednostki ludzkie, porywa je nieuchronnie za sobą, kształtując je mimo, a nawet, wbrew ich woli, na swoją modłę. Nie jednostki tworzą historię, ale historia urabia jednostki” (Ajdukiewicz, 1985, s. 260). Historiozofia głoszona przez Gentile była odrzucana przez uczonych SL-W nie tylko jako błędna koncepcja filozoficzna, ale także jako niebezpieczny projekt społeczny. Była ona przykładem tego rodzaju irracjonalizmu, który budził w SL-W największy sprzeciw.

Można to dostrzec w krótkim fragmencie poświęconym krytyce irracjonalizmu zamieszczonym w książce Kazimierza Ajdukiewicza *Zagadnienia i kierunki filozofii*, w punkcie zatytułowanym *Racjonalizm i irracjonalizm*. Do grona irracjonalistów zalicza Ajdukiewicz przede wszystkim mistyków „wszelkich odcieni”. Ich przeżycia

nazywa przeżyciami „osobliwego rodzaju”, znanymi pod nazwą ekstazy mistycznej. Te przeżycia prowadzą do ośnienia i subiektywnej pewności, która dotyczy najczęściej istnienia bóstwa i obcowania z nim. Problem z tymi ludźmi polega jednak na tym, że ich przeżycia nie są intersubiektywnie ani komunikowalne, ani kontrolowalne. Ajdukiewicz zauważa, że ci ludzie są tak głęboko przekonani o prawdziwości swojego doświadczenia, że żadne racjonalne argumenty nie są w stanie zachwiać ich wiary. Co więcej, oni nie tylko wierzą w to, czego doświadczyli, ale także czują się wewnętrznie wezwani do głoszenia tego i zdobywania dla swojej prawdy jak największej liczby wyznawców. Owa „misja apostołska” jest w oczach Ajdukiewicza szczególnie niebezpieczna, gdyż wśród przekazicieli takich subiektywnych prawd mogą znaleźć się zarówno święci głoszący objawienie, jak i obłąkańcy głoszący wytwory „swej chorobliwej umysłowości”, a także oszuści kierujący się niecnymi i egoistycznymi celami. Swoje refleksje na temat irracjonalizmu kończy Ajdukiewicz słynnym zdaniem:

Lepiej jest pożywać pewną, choć skromną strawę rozumu niż w obawie, by nie przeoczyć głosu prawdy, pozwolić na pożywanie wszelkiej nie kontrolowanej strawy, która może częściej być trucizną niż zdrowym i zbawiennym pokarmem (Ajdukiewicz, 2003, s. 52).

Irracjonalizm krytykowany przez Kazimierza Ajdukiewicza ma swoje źródła w tym, co wcześniej nazwaliśmy problemem religii, a także ujawnia swoje negatywne skutki przede wszystkim w życiu społecznym. Jest to irracjonalizm tych mistyków, którzy nie zadowolają się swoimi prywatnymi objawieniami, i prawdę, która została im jakoby dana, chcieliby przekazać innym, co więcej, na jej podstawie chcieliby organizować całe życie społeczne. Ten rodzaj mistycyzmu jest bardzo bliski historiozofii. W związku z tym pewne wątpliwości budzi wymienienie przez Ajdukiewicza w tym kontekście wyłącznie nazwiska Henriego Bergsona jako głównego przedstawiciela irracjonalizmu. Filozofia Bergsona była z pewnością irracjonalistyczna, ale nie w takim sensie, o którym pisze Ajdukiewicz w przywołanym fragmencie.

Warto zauważyć, że do Henriego Bergsona w kontekście krytyki irracjonalizmu odnosi się także Izydora Dąmbska. W tekście *Irracjonalizm a poznanie naukowe* z 1937 roku przypomina ona, że irracjoniści podkreślają, iż to, co poznają, jest niewyraźne. Tak na przykład twierdzi Bergson, według którego bezpośrednie, intuicyjne poznanie jest poznaniem pozapojęciowym, nie można go wyrazić słowami, które byłyby intersubiektywnie zrozumiałe. Tymczasem, zauważa Dąmbska: „Cechą charakterystyczną (...) poznania racjonalnego jest jego wyraźność, komunikowalność i intersubiektywna kontrolowalność” (Dąmbska, 1937, s. 101). Tam, gdzie nie ma dyskursu, tam nie ma obiektywności, twierdził francuski filozof nauki, Henri Poincaré. Dąmbska przyznaje, że niekiedy można spotkać się z twierdzeniem, że intersubiektywizm irracjonalistów powinien być traktowany tak samo jak intersubiektywizm racjonalistów. Rzekomo powinno tak być, gdyż „(p)orozumienie między ludźmi i zgodność w uznawaniu pewnych zdań jest wynikiem wspólnoty typu myślenia, panującego w danej grupie czy środowisku” (Dąmbska, 1937, s. 101). Dąmbska nie zgadza się z tą argumentacją, gdyż według niej istnieje zasadnicza różnica między zdaniami racjonalnymi i irracjonalnymi także w sferze intersubiektywności. „Podstawowe zdania empiryczne skłonni są uznawać zgodnie wszyscy ludzie normalni, jeśli tylko tym samym posługują się językiem” (Dąmbska, 1937, s. 101). Dzieje się tak nie ze względu na potrzeby filozofii, ale ze względu na potrzeby życia. To wymagania życiowe zmuszają nas do racjonalnego myślenia

i racjonalnego działania. „W walce o byt, w sytuacjach, w których z materiałem empirycznym i wymaganiami życia człowiek liczyć się musi, nie ma miejsca na dowolność w uznawaniu czy odrzucaniu pewnych zdań empirycznych” (Dąmbska, 1937, s. 101).

Rację ma Izydora Dąmbska, gdy pisze, że według Henriego Bergsona bezpośrednie poznanie rzeczywistości jest poznaniem pozapojęciowym. To poznanie nie ma charakteru naukowego, ale metafizyczny. Bergson nigdy nie twierdził, że jest inaczej. Uważał, że poznanie naukowe i poznanie metafizyczne są dwiema autonomicznymi formami poznania, różniącymi się od siebie tak, jak różni się poznanie partytury utworu muzycznego od poznania jego wykonania w sali koncertowej. Druga część argumentacji Dąmbskiej, w której wskazuje ona potrzeby życiowe jako to, co zmusza ludzi do racjonalnego myślenia i działania, nie tylko nie powinna być rozumiana jako krytyka myśli Bergsona, lecz wręcz można ją interpretować jako potwierdzenie głównej tezy Bergsona dotyczącej pochodzenia nauki.

Do rozważań Ajdukiewicza, a pośrednio także Dąmbskiej, odwołuje się w *Historii filozofii polskiej* Jan Woleński (Skoczyński, Woleński, 2010, s. 428). Podkreśla on, że Ajdukiewicz przeciwstawiał irracjonalizmowi nie racjonalizm jako natywizm i aprioryzm, ale właśnie antyirracjonalizm. Istotą antyirracjonalizmu jest zaś intersubiektywna komunikowalność i intersubiektywna kontrolowalność. Wytwory poznawcze (czyli zdania) można dopuścić tylko wówczas, gdy zgadzają się z tymi dwoma kryteriami. Antyirracjonalizm jest scjentystyczny, przyznaje poznaniu naukowemu wartość szczególną. W SL-W uważano, że „irracjonalizm jest niebezpieczny dla ładu społecznego i szkodzi właściwemu ułożeniu spraw ludzkich” (Skoczyński, Woleński, 2010, s. 428). Irracjonalizm odrzucano zatem nie tylko z powodów filozoficznych, ale także pozafilozoficznych.

Antyirracjonalizm jako założenie pedagogiczne w SL-W

Postawa antyirracjonalistyczna charakterystyczna dla dociekań filozoficznych w SL-W ujawniała się wyraźnie również w pedagogice tworzonej przez przedstawicieli szkoły. Teksty dotyczące kształcenia i wychowania autorstwa Kazimierza Twardowskiego i jego uczniów są wyrazem konsekwentnego przekonania, że podstawowym źródłem wiedzy przekazywanej młodemu pokoleniu powinna być nauka i logika, natomiast wpływ innych źródeł, w tym religii i ideologii, powinien być ograniczany. Wyrazem tego przekonania był nacisk kładziony w SL-W na wychowanie intelektualne, uczenie poprawnego myślenia, wzmacnianie krytycznej postawy umysłu. Edukacja według uczonych ze SL-W nie powinna orientować się na kształtowanie światopoglądu dzieci i młodzieży, ale na rozwijanie ich zdolności intelektualnych. Dzięki temu zostaną uformowane autonomiczne jednostki, które będą mogły wziąć odpowiedzialność zarówno za swoje życie, jak i za życie całego społeczeństwa. Ponieważ jakość życia społecznego jest zawsze zależna od dojrzałości jednostek, szkoła powinna zadbać o niwelowanie wpływu tych czynników, które tę dojrzałość hamują. W opinii uczonych ze SL-W tymi czynnikami są przede wszystkim poglądy i przekonania irracjonalne. Można zatem powiedzieć, że odrzucenie irracjonalizmu przez SL-W z powodów pozafilozoficznych, o czym pisał Jan Woleński, oznaczało także niemożność przyjęcia irracjonalistycznych tez w pedagogice. Ta postawa jest wyraźnie obecna w całym namyśle pedagogicznym SL-W.

Ilustracją tej postawy są trzy teksty przedstawicieli SL-W, Kazimierza Twardowskiego, Kazimierza Sośnickiego oraz Tadeusza Kotarbińskiego. Ze względu na charakter związków Sośnickiego z pedagogiką, także tę instytucjonalną, jego poglądy są omawiane najdokładniej. W 1901 roku Kazimierz Twardowski napisał podręcznik dydaktyki skierowany do przyszłych nauczycieli szkół ludowych, zatytułowany *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*. Uzasadniając potrzebę nauczania, Twardowski zauważa, że bez nauczania dziecko nie dowiedziałoby się tego, co jest potrzebne, aby sobie w życiu radzić i być dla innych pożytecznym. Dziecko nie jest w stanie dowiedzieć się tego samodzielnie, dlatego jego rozwojem intelektualnym muszą kierować osoby starsze, według pewnego planu. W centrum rozważań Twardowskiego znajduje się nauczanie rozumiane jako systematyczna i planowa działalność polegająca na udzielaniu wiadomości lub kształceniu zdolności intelektualnych. Twardowski zauważa, że oprócz zdolności intelektualnych dzieci mają też zdolności fizyczne, wolicjonalne, emocjonalne, niemniej w nauczaniu chodzi przede wszystkim o rozwijanie tych pierwszych. Celem bezpośrednim nauczania jest udzielanie wiadomości i rozwijanie intelektu, zaś celami dalszymi są cele ogólnowychowawcze.

Po zaprezentowaniu celów nauczania Kazimierz Twardowski przechodzi do uzasadnienia potrzeby kształcenia się do zawodu nauczycielskiego. Zauważa, że nauczyciel potrzebuje trzech rzeczy: daru nauczania, studiów zawodowych oraz przygotowania praktycznego. Spośród tych trzech najważniejsze są studia zawodowe. „Kto bowiem pragnie innych nauczać, musi wiedzieć, jak należy postępować, aby udzielać innym wiadomości i aby rozwijać ich zdolności intelektualne” (Twardowski, 1992, s. 343). Warto zauważyć, że Twardowski nie zatrzymuje się na kwestii daru, talentu czy powołania nauczycielskiego, a także nie zajmuje się światopoglądowymi celami edukacji. Nie czyni tego, choć znaczna część współczesnej mu literatury pedagogicznej na te właśnie kwestie zwracała uwagę przede wszystkim³. Jeżeli chodzi o przygotowanie praktyczne, to samo w sobie jest ono niewystarczające. Rutyna nie jest w stanie w pełni zastąpić wykształcenia nauczycielskiego. Omawiając nauki pomocnicze dydaktyki, Twardowski wymienia naukę o wychowaniu moralnym, psychologię oraz logikę. Logikę definiuje jako naukę o prawdziwości sądów. „Posiadać wiadomości o jakimkolwiek przedmiocie znaczy to samo, co umieć wydawać o nim prawdziwe sądy” (Twardowski, 1992, s. 347). Mówiąc o formach nauczania, Twardowski wskazuje na formę akromatyczną oraz heurystyczną, jedną z zalet tej drugiej jest to, że „wprawia uczniów w mówieniu i ścisłym wyrażaniu swych myśli” (Twardowski, 1992, s. 354). Te oraz kolejne twierdzenia Twardowskiego są bardzo dobrze znane pedagogom, należą do kanonu polskiej dydaktyki, były później podejmowane i rozwijane przez takich uczonych, jak Wincenty Okoń czy Czesław Kupisiewicz. To, co należy wypuklić w tekście Twardowskiego, to całkowita nieobecność w nim wątków irracjonalistycznych.

Z taką samą sytuacją mamy do czynienia w przypadku tekstu Kazimierza Sośnickiego pt. *Wychowanie intelektualne*, zamieszczonego w 1933 roku w *Encyklopedii wychowania*, redagowanej przez innego ucznia

³ Chodzi tu zwłaszcza o rozprawę Jana Władysława Dawida pt. *O duszy nauczycielstwa* z 1912 r., uważaną za wyraz pesymizmu oraz mistycyzmu autora (por. Okoń, 1959, s. 31). Ponadto podejście Kazimierza Twardowskiego pozostawało w opozycji do tez głoszonych przez takich pedagogów, jak Wincenty Lutosławski, Stanisław Karpowicz, Izabela Moszczeńska, Zygmunt Balicki (por. Smolański, 1994, s. 40-53).

Kazimierza Twardowskiego, Stanisława Łempickiego⁴. Sośnicki dzieli swój tekst na trzy części, nadając im tytuły: przedmiot wychowania intelektualnego, czyli inteligencja, cele wychowania intelektualnego oraz środki wychowania intelektualnego.

Wymowa artykułu jest wyraźnie antyirracjonalistyczna w tym sensie, że Sośnicki wypukla wpływ wychowania intelektualnego na pozostałe elementy psychiki człowieka, tj. na jego uczucia i wolę. Pokazuje także, że intuicyjny komponent naszego myślenia musi być ściśle związany z komponentem racjonalnym. W odróżnieniu od irracjonalistów, którzy podkreślali, że to uczucia, wola lub intuicja wpływają na intelekt, ten zaś jest niczym więcej niż poręcznym narzędziem przeznaczonym do przedstawiania zrozumiałych uzasadnień dla wyborów mających swoje źródła o wiele głębiej, Sośnicki przyznaje pierwszeństwo intelektowi, wykazując, że właściwie prowadzone wychowanie intelektualne, tj. kształcenie inteligencji, może efektywnie formować również sferę emocjonalną i wolitywną człowieka. Nie jest tak, że intelekt jest zdany na kaprysy uczuć i woli; przeciwnie, to uczucia i wola mogą być świadomie kształtowane poprzez należyte wykorzystanie intelektu.

W pierwszej części tekstu Kazimierz Sośnicki dokonuje związanej rekonstrukcji dwóch ówczesnych teorii inteligencji, teorii sumarycznej oraz teorii ogólnej.

W drugiej części pedagog zajmuje się celami wychowania intelektualnego. Inaczej rozumie się te cele w zależności od tego, jak pojmuje się inteligencję. W ujęciu sumarycznym celem wychowania intelektualnego ma być takie kształtowanie poszczególnych zdolności umysłowych, aby każda z nich doszła „do najwyższej granicy możliwego jej rozwoju” (Sośnicki, 1936, s. 7). W ujęciu ogólnym pojawia się pytanie, czy można w ogóle inteligencję rozwijać i ćwiczyć. Sośnicki przyznaje, że są co do tego pewne wątpliwości. Wielu psychologów uważa, że poziom inteligencji ogólnej jest czymś stałym i w związku z tym nie można rozwijać tej inteligencji poprzez wychowanie. Sośnicki nie zgadza się z tym twierdzeniem. Uważa, jak wielu innych psychologów, że wychowanie intelektualne ma wpływ na rozwój inteligencji. Inteligencja nie jest zatem jakąś irracjonalną właściwością naszego umysłu, która byłaby usytuowana poza zakresem naszego poznania i celowego oddziaływania. Druga trudność to kwestia możliwości oddziaływania na wzrost oryginalności tejże inteligencji, tj. oryginalności myślenia i postępowania. Pojawia się tu problem twórczości i pytanie o to, jak można wpływać na wzrost tejże twórczości. Czy twórczości można się nauczyć? Wiele wskazuje, że nie, a to znaczyłoby, że twórczość będąca najistotniejszym momentem aktywności inteligencji, nie poddaje się celowym oddziaływaniom. Sośnicki przyznaje, że twórczości nie można nauczyć, „jeżeli kto termin ‘nauczyć’ rozumie w znaczeniu: uzdolnić do reprodukcji” (Sośnicki, 1936, s. 9). Ale nauczanie może polegać na czymś innym, tj. na „stwarzaniu pomyślnych warunków dla zjawienia się twórczości” (Sośnicki, 1936, s. 9). Reasumując, gdy stojemy na gruncie teorii inteligencji ogólnej, wychowanie intelektualne okazuje się jak najbardziej uzasadnione również w tej sferze, która wymyka się racjonalnej kontroli.

⁴ Zagadnienie prymatu wychowania intelektualnego nad innymi celami wychowania jest interesującym wątkiem w myśli Kazimierza Sośnickiego. Ten wątek powraca w wielu tekstach Sośnickiego, także tych po 1945 r., np. w *Istocie i celach wychowania* z 1946 r. czy *Rozwoju pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w.* z 1967 r.

Jakie cele należy postawić przed wychowaniem intelektualnym? Sośnicki zauważa, że nie może tu chodzić o przyswojenie sobie wielkiej ilości materiału, gdyż w rozwoju inteligencji nie ilość materiału jest ważna, ale moment twórczy. „Dlatego wykształcenie materialne, oparte na pamiętaniu i odtwarzaniu, nie może być celem wychowania intelektualnego” (Sośnicki, 1936, s. 10). Tym celem nie może być też wykształcenie formalne, tj. wzrost poszczególnych uzdolnień umysłowych. Natomiast celem wychowania intelektualnego jest „osiągnięcie pewnych właściwości i pewnego charakteru myślenia” (Sośnicki, 1936, s. 10). Inteligencja ogólna musi charakteryzować się określonymi cechami, które można w niej wykształcić poprzez wychowanie. Te cechy tworzą pewną hierarchię, zestaw zalet i wad inteligencji. Sośnicki zauważa, że stworzenie takiej kompletnej listy cech jest niemożliwe, gdyż to, co jest zaletą myślenia, a co wadą, zależy często od tego, jaki model wychowania się przyjmuje. W wychowaniu racjonalistycznym zaletą jest krytycyzm, a w wychowaniu tradycjonalistycznym – dogmatyzm.

Kazimierz Sośnicki zaczyna omawiać właściwości inteligencji ogólnej od właściwości natury uczuciowej i wolicjonalnej. Uczucia i wola w oczywisty sposób wpływają na nasze myślenie, a więc trzeba wziąć je pod uwagę w wychowaniu intelektualnym. Inteligencja nie jest wyizolowana od reszty naszego życia psychicznego, „w tym czynniku musi się przejawiać nasza osobowość, nadając mu właściwe zabarwienie i charakter” (Sośnicki, 1936, s. 11). Uczucia mają wpływ na obiektywność myślenia, zakłócają ją: w sensie negatywnym należy uwolnić myślenie od uczuć, zaś w sensie pozytywnym – oprzeć myślenie na rzeczywistości. Sośnicki przyznaje, że uczucia mogą determinować myślenie, niemniej od razu zauważa, że jest to stan niepożądany. Mówiąc o obiektywności myślenia w sensie pozytywnym, Sośnicki wyróżnia dwie możliwe postawy: albo chcemy jedynie odtworzyć rzeczywistość, wówczas mamy do czynienia ze sztywnym trzymaniem się rzeczywistości i wiernym jej odwzorowywaniem, albo chcemy, budując na tym, co istnieje obecnie, przetworzyć życie. „Wówczas możemy żywić ideał jeszcze niezrealizowany, a jednak liczący się z warunkami i możliwościami realizowania” (Sośnicki, 1936, s. 11).

Jeżeli chodzi o wolę, to z nią łączy się tempo pracy umysłowej. Tym, co często wytrąca nas z rytmu pracy umysłowej, są niepowodzenia. Wychowanie intelektualne także może być wychowaniem woli. To wychowanie ćwiczy wolę tak samo jak praca fizyczna czy trening sportowy. „Kto opanował dobrze pewną gałąź wiedzy, ma w swoim umyśle jak gdyby cały jej obraz równocześnie” (Sośnicki, 1936, s. 12). Meumann, na którego powołuje się Sośnicki, nazywa to doświadczenie „intuicją myślenia”. Intuicja tego rodzaju może prowadzić do inwencji, ale nie nadaje naszym sądom pewności, gdyż ta przychodzi wyłącznie dzięki analizie logicznej, jak twierdził Henri Poincaré.

Kazimierz Sośnicki wykazuje, że właściwości myślenia są związane również z jego treścią. Nie można oddzielić treści myślenia od aktu myślenia. Pedagog dzieli treści na pospolite i płaskie oraz wysokie i doniosłe. Jakie treści są wysokie i doniosłe? Takie, które są ogólne. Szczegóły i drobnostki nie rozwijają naszego myślenia. Czynią to dopiero wówczas, gdy zostaną uogólnione. Dalej, treści są doniosłe i wysokie wówczas, gdy pozytywnie oddziałują na nas uczuciowo. Chodzi o takie uczucia, które mają pozytywne znaczenie społeczne.

(...) treści, które stają się podstawą dla egoizmu, próżności mściwości, podsycają uczucia antyspołeczne i niskie pożądania, uznajemy za ujemne wychowawczo, natomiast takie treści, które podnoszą naszą energię umysłową, zdolność twórczą i zapalają nas szlachetnymi uczuciami i pragnieniami, zaliczamy do dodatnich czynników życiowych i wychowawczych (Sośnicki, 1936, s. 13).

Wreszcie, myśli ważne i doniosłe muszą być ukierunkowane na określony cel. Jaki to cel? Sośnicki mówi, że istnieją dwa poglądy na ten cel: utylitarystyczny i idealistyczny. Utylitaryzm za wysokie i doniosłe uznaje takie treści, które skłaniają człowieka do takiego postępowania, które prowadzi do „korzystnego rozwiązywania sytuacji dla niego i dla innych” (Sośnicki, 1936, s. 13) — tak twierdzą pedagodzy amerykańscy wywodzący się ze szkoły Johna Deweya oraz pedagodzy sowieccy, uznający pedagogikę Deweya za wzór. W podejściu idealistycznym nie chodzi o postęp materialny, ale o wzmocnienie własnej osobowości, o odciśnięcie swojego piętna na rzeczywistości — tak twierdzą z kolei filozofowie i pedagodzy niemieccy, czerpiący z myśli Georga Wilhelma Friedricha Hegla i Wilhelma Diltheya.

W krótkiej wzmiance Sośnicki potwierdza, że właściwością myślenia powinna być także jego logiczność. Interesujące jest to, że według niego ważniejsze jest myślenie logiczne niż znajomość praw logiki, praktyka poprawnego myślenia nie wymaga gruntownej znajomości logiki, uczniów należy nauczyć myślenia logicznego, niekoniecznie formułek logicznych. „Wyżej cenimy logiczne myślenie niż samą umiejętność praw logiki, którą chętnie odstępujemy specjalistom” (Sośnicki, 1936, s. 15).

Wreszcie w ostatnim punkcie dotyczącym celów wychowania intelektualnego Kazimierz Sośnicki wskazuje na wykształcenie dwóch właściwości związanych z istotą inteligencji ogólnej: myślenia twórczego oraz myślenia krytycznego. Pisząc o myśleniu twórczym, o momencie twórczym, Sośnicki nawiązuje implikatywnie do Henriego Bergsona. W dość długim fragmencie powtarza swoją wcześniejszą tezę, że wychowanie intelektualne nie potrafi wzbudzić momentu twórczego w inteligencji, może natomiast stworzyć warunki, które dla tego momentu okażą się korzystne. Bardziej interesujące są analizy dotyczące myślenia krytycznego. Otóż, według Sośnickiego myślenie krytyczne jest zaporą dla ekscesów myślenia twórczego. Kiedy to drugie traci kontakt z prawdą i rzeczywistością, pojawia się myślenie krytyczne. Prawdę należy rozumieć w sensie formalnym, zgodnie z zasadami logiki, oraz w sensie materialnym, zgodnie z zasadami realizmu. Zgodność z rzeczywistością jest oczywista, gdy mówimy o zjawiskach przyrodniczych, ale komplikuje się, gdy mówimy o zjawiskach psychicznych lub społecznych. W tym miejscu Sośnicki wymienia nazwisko Giovanniego Gentile i przywołuje jego koncepcję doświadczenia zbiorowego. Gentile uważał, że wiedza idealistyczna, jaką posiada jednostka, jest zarazem wiedzą narodową. Sośnicki zachowuje dystans wobec tego stwierdzenia, mówiąc, że jednostka musi mieć prawo kontrolowania i indywidualnego stwierdzania słuszności myśli zbiorowych, a więc także narodowych. To prawo do kontrolowania jest bardzo bliskie zasadzie kontrolowalności, głoszonej przez Lzydorę Dąmbską i Kazimierza Ajdukiewicza. Dla Sośnickiego, „(o) pieranie się o doświadczenie zbiorowe nie jest jeszcze wyrzeczeniem się myślenia krytycznego” (Sośnicki, 1936, s. 19).

Z podobnym ściśle intelektualistycznym podejściem do kształcenia i wychowania mamy do czynienia w tekstach pedagogicznych Tadeusza Kotarbińskiego. Kotarbiński nie był pedagogiem w sensie instytucjonalnego

usytuowania swojej pracy, niemniej spośród grona filozofów — uczniów Kazimierza Twardowskiego najczęściej wypowiadał się na tematy pedagogiczne. W tym kontekście na szczególną uwagę zasługuje jego książka *Sprawność i błąd* wydana po raz pierwszy w 1956 roku. Podtytuł książki brzmi *Z myślą o dobrej robocie nauczyciela*. Na początku książki autor przywołuje osobiste wspomnienia dotyczące jego własnych nauczycieli, a także prezentuje swoje własne pojęcie filozofii. Następnie przechodzi do omówienia roli logiki w kształceniu ucznia i nauczyciela oraz do wyłuszczenia tego, czym jest według niego nauka. Pozostała część wypowiedzi zebranych w książce sytuuje się w obszarze prakseologii, nauki o dobrej robocie. Kotarbiński zauważa, że problematyka prakseologiczna jest ważna ze względu na potrzeby gospodarcze oraz wychowawcze kraju. Twierdzi, że tak jak najwyższy poziom analizy języka ujawnia się w logice, tak najwyższy poziom analizy działania ujawnia się w prakseologii. Niezależnie od tego, co mówimy, powinniśmy wypowiadać się ściśle, podobnie niezależnie od tego, co robimy, powinniśmy wykonywać to sprawnie. Tak jak błędy logiczne utrudniają wzajemne zrozumienie, tak błędy prakseologiczne utrudniają wspólne działanie. Prakseologia pozwala właściwie ocenić działania lub zamiary działań. Kiedy Kotarbiński pisze „właściwie”, ma na myśli „z punktu widzenia użyteczności”, nie zaś „z punktu widzenia emocjonalności”.

Według Tadeusza Kotarbińskiego wychowanie prakseologiczne jest możliwe i pożądane. Jednym z postulatów tego wychowania jest postulat ekonomizacji, czyli dążenia do takiego działania, które byłoby bardziej wydajne lub dawałoby większe oszczędności. Ekonomizacja zakłada, że w działaniu powinniśmy przechodzić od interwencji do inwigilacji. Interwencja oznacza osobiste zaangażowanie się w jakąś sytuację, związane z wydatkowaniem energii, inwigilacja natomiast nadzorowanie tejże sytuacji, bez potrzeby osobistego zaangażowania się. Kotarbiński zauważa, że inwigilacja jest korzystniejsza od interwencji — mówiąc krótko chodzi o takie zorganizowanie pracy, aby toczyła się ona niejako samoczynnie.

Nie innej udziela rady pedagog, zalecający powstrzymywać się od kierowania krokami wychowanka i tylko pilnować, by nie zбочył na manowce: a niech sam wszystkiego próbuje pod okiem wychowawcy, czujnego obserwatora, dozorczy niejako, nie kierownika (Kotarbiński, 1960, s. 56).

Innym komponentem ekonomizacji jest programatyzacja działań, czyli ich uplanowanie. Programatyzacja pozwala na wzrost ekonomizacji działań w takim stopniu, w jakim sama jest zracjonalizowana. Im więcej mamy informacji o faktach i zależnościach, im dokładniej możemy przewidzieć ewentualne skutki ewentualnych działań, tym nasze działanie jest sprawniejsze. Sprawność działania była wprost odnoszona przez Kotarbińskiego do nauczycieli, stanowiła kluczową kategorię ich opisu.

Działanie może być oceniane z rozmaitych punktów widzenia, np. z punktu widzenia motywacji, która do niego prowadzi, z punktu widzenia szlachetności celów, którym służy, z punktu widzenia wychowawczego, np. ze względu na to, czy kształtuje człowieka jako osobowość moralną. To są problemy niezmiernie wagi i wszystkie wchodzą niewątpliwie w skład zadań szkoły nauczycielskiej, ale w obecnej godzinie zwięźamy temat, idzie nam dzisiaj wyłącznie o ocenę z punktu widzenia sprawności, z punktu widzenia ogólnej techniki wszelkiej pracy (Kotarbiński, 1960, s. 77).

Dobra robota w pracy umysłowej, tj. w badaniu, uczeniu się czy nauczaniu, zakłada korzystanie ze sprawdzonych metod. Jedną z nich jest metoda Kartezjusza, zgodnie z którą należy akceptować tylko twierdzenia zniewalająco oczywiste; najpierw trzeba analizować, a dopiero potem dokonywać syntezy; należy przechodzić od rzeczy łatwiejszych do trudniejszych; oraz robiąc przeglądy, nie należy pomijać żadnej możliwości. Warunkiem dobrej roboty jest również wyzbywanie się błędów praktycznych opartych na błędach myślowych.

A nie ulega wątpliwości, że na takie błędy praktyczne radą zasadniczą jest — wyzbywać się błędnych sądów, zdobywać sądy trafne. No, i pomnażać własną wiedzę w sprawach, w których w ogóle nie mieliśmy zdania (Kotarbiński, 1960, s. 143).

Prakseologia sprzeciwia się irracjonalizmowi na wiele sposobów. Przede wszystkim zakłada poprawne myślenie, tj. myślenie racjonalne, oparte na zasadach logiki. Irracjonalizm odnosi się do logiki klasycznej z nieufnością, albo w ogóle kwestionując jej przydatność, albo zastępując ją inną formą logiki, np. logiką dialektyczną, która rzekomo lepiej wyjaśnia postępy historii. Priorytetowym źródłem wiedzy dla prakseologii jest nauka, to właśnie do niej należy zwracać się po wyjaśnienie stanów rzeczy i związków między nimi. Irracjonalizm odmawia nauce tej kompetencji, widząc w niej być może precyzyjne, lecz bardzo wąskie narzędzie poznania rzeczywistości. Prakseologia zakłada konstruowanie planów i ich konsekwentną realizację. Irracjonalizm źle znosi plany, gdyż podkreśla w działaniu rolę twórczości i nieprzewidywalności. Z pedagogicznego punktu widzenia prakseologia oferuje podstawy krytycznego myślenia i sprawnego działania. Irracjonalizm odwołuje się raczej do takich pojęć jak autentyczność i niczym nieskrępowany rozwój.

Podobnie jak Kazimierz Twardowski i Kazimierz Sośnicki, również Tadeusz Kotarbiński nie zajmuje się kwestią, jakie treści należy przekazywać przyszłym nauczycielom, a także jakie treści oni sami powinni potem przekazywać uczniom. O wiele ważniejszym zagadnieniem jest to, jakie nawyki intelektualne i praktyczne powinny być wyrobione w nauczycielach, a za ich pośrednictwem również w uczniach.

Bibliografia

- Ajdukiewicz K. (1985). *Język i poznanie*. T. 1. Warszawa: PWN.
- Ajdukiewicz K. (2003). *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka*. Kęty-Warszawa: Wyd. Antyk — Fundacja Aletheia.
- Bocheński J. (1993). *Logika i filozofia*. Warszawa: PWN.
- Czeżowski T. (2004). *O metafizyce, jej kierunkach i zagadnieniach*. Kęty: Wyd. Antyk.
- Dąmbska I. (1937). Irracjonalizm a poznanie naukowe. *Kwartalnik Filozoficzny*, t. XIV, z. 2.
- Jadczak T. (1992). Wstęp. W: K. Twardowski. *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*. Warszawa: WSiP.
- Kotarbiński T. (1960). *Sprawność i błąd. Z myślą o dobrej robocie nauczyciela*. Warszawa: PZWS.
- Kotarbiński T. (1986). *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*. Warszawa: PWN.
- Okoń W. (1959) (red.). *Osobowość nauczyciela*. Warszawa: PZWS.
- Skoczyński J., Woleński J. (2010). *Historia filozofii polskiej*. Kraków: Wyd. WAM.

- Smolański A. (1994). *Ideale wychowawcze w polskiej myśli pedagogicznej od końca XVI w. do końca II Rzeczypospolitej*. Opole: Uniwersytet Opolski.
- Sośnicki K. (1936). *Wychowanie intelektualne*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Sośnicki K. (1967). *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*. Warszawa: PZWS.
- Twardowski K. (1965). *Wybrane pisma filozoficzne*. Warszawa: PWN.
- Twardowski K. (1992). *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*. Warszawa: WSiP.
- Woleński J. (1985). *Filozoficzna Szkoła Lwowsko-Warszawska*. Warszawa: PWN.
- Zawirski Z. (2003). *O stosunku metafizyki do nauk*. Warszawa: Wydział Filozofii i Socjologii UW.

Summary

Criticism of Irrationalism in the Lvov-Warsaw School and its Educational Expression

In philosophical debates carried out by the academics from the Lvov-Warsaw School (L-WS) the arguments against irrational conceptions took a particular place. Kazimierz Twardowski and his disciples rejected those conceptions for philosophical and extra-philosophical reasons. In the article the author presents the sources of European irrationalism of the beginning of the 20th century and the ideas of the selected philosophers – irrationalists with whom the representatives of the L-WS discussed. While presenting that discussion, the author shows the main lines of the arguments developed in the LW-S. The critical approach to irrationalism was also present in pedagogical texts of the LW-S representatives. What was characteristic to the LW-S educational assumptions was the emphasis put on the precision of thinking and the efficiency of acting, not on desire to transmit to pupils a particular worldview. It was the expression of a consequent attitude of that group of academics, the attitude called at times maximalist as regards the form, and the minimalist as regards the content.

Key words: irrationalism, religion, ideology, anti-irrationalism, science, intellectual education

Stosunek logiki do dydaktyki w poglądach niektórych przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej

Celem artykułu jest prezentacja, konfrontacja oraz ocena poglądów dwóch czołowych przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej: Kazimierza Twardowskiego i Kazimierza Sośnickiego na temat dydaktyki i jej relacji do logiki. U Twardowskiego, podobnie jak u Sośnickiego, bardzo wyraźnie zarysowuje się odrębność przedmiotowa logiki i dydaktyki, która zaciera się jednak u innych przedstawicieli Szkoły. Ujęcie dydaktyki u Twardowskiego jest standardowe. Sośnicki prezentuje oryginalną koncepcję dydaktyki ogólnej jako nauki nadbudowanej na systemach dydaktycznych. Przy nieco różniących się ujęciach logiki obydwu autorów, zbieżne jest traktowanie jej jako nauki pomocniczej dydaktyki. Logika w ujęciu Twardowskiego oddaje usługi dydaktyce poprzez wskazywanie, w jaki sposób procesy poznawcze są skuteczne lub wartościowe poznawcze. Według Sośnickiego logika może oddawać usługi dydaktyce, pouczając ją o rodzajach, charakterze i ewentualnie metodach ćwiczenia sprawności przeprowadzania rozumowań.

Słowa kluczowe: dydaktyka, logika, Kazimierz Twardowski, Kazimierz Sośnicki

Wstęp

Środowisko filozoficzne znane pod nazwą Szkoła Lwowsko-Warszawska odcisnęło swoje piętno na dziejach filozofii polskiej pierwszej, a w znacznym stopniu także drugiej połowy XX wieku. Szkoła ta wywarła znaczny wpływ także na inne dziedziny wiedzy, szczególnie na nauki humanistyczne i społeczne, choć nie brak dowodów, że pod wpływem Szkoły pozostawali także przedstawiciele innych dziedzin nauki. Olbrzymi wpływ Szkoły widoczny jest również, gdy idzie o funkcjonowanie uniwersytetu okresu międzywojennego, zwłaszcza w jego warstwie aksjologicznej i deontycznej. Ustalenie ścisłej demarkacji pomiędzy wpływem Szkoły a innymi środowiskami i nurtami filozoficznymi tego okresu w Polsce nie jest łatwe. Wpływ Szkoły uwidacznia się w składzie personalnym katedr uniwersyteckich, a jeszcze bardziej w warstwie ideowej, która udzielała się filozofom innych proveniencji w Polsce, inspirując i nadając kształt programom ich badań filozoficznych.

Zasięg oddziaływania Szkoły Lwowsko-Warszawskiej wykraczał jednak znacznie poza ramy filozofii; przenikał do środowisk naukowych, w szczególności wysoko ceniono wzorce pracy naukowej obowiązujące

w Szkole wśród matematyków. Miało to zapewne znaczący wpływ na ukształtowanie się warszawskiej szkoły logicznej, która skupiała filozofów (Jan Łukasiewicz, Stanisław Leśniewski) i matematyków (Wacław Sierpiński, Stefan Mazurkiewicz), pracujących twórczo na polu logiki matematycznej, zwanej wówczas dla odróżnienia od tzw. logiki filozoficznej również logistyką. W zakresie jej oddziaływania pozostawali także matematycy lwowscy (Stefan Banach, Hugo Steinhaus), choć ich zainteresowania nie zostały skierowane na logikę.

Jan Woleński, autor fundamentalnego i najpełniejszego jak dotąd dzieła o Szkole Lwowsko-Warszawskiej (Woleński, 1985, s. 9-10), wskazuje jako kryterium jej identyfikacji okres działalności naukowej i nauczycielskiej Kazimierza Twardowskiego na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie (UJK), a później jego uczniów, w dwóch środowiskach uniwersyteckich, tj. Lwowa i Warszawy. Przyjmuje się, że istnienie Szkoły przypada na okres pomiędzy końcem XIX wieku a wybuchem II wojny światowej. Woleński przyznaje, że pomimo obiektywnych kryteriów przynależności do szkoły, najbardziej istotne dla identyfikacji ze Szkołą jest kryterium merytoryczne, czyli zasób wspólnie wyznawanych idei¹. Woleński podaje przybliżony personalny skład Szkoły, wyliczając co najmniej kilkadziesiąt osób, których działalność przypada na okres międzywojenny. Mówi się jednak o trzech pokoleniach przedstawicieli szkoły, przy czym trzecie pokolenie obejmujące już nie bezpośrednich wychowanków Twardowskiego, szczyt swojej działalności osiągnęło w okresie powojennym. Pokolenie to poddane było w największym już stopniu wpływom egzogenicznych idei i prądów filozoficznych. Do grona wybitnych kontynuatorów myśli filozoficznej Twardowskiego zalicza się niewątpliwie Kazimierza Ajdukiewicza, Tadeusza Kotarbińskiego i Tadeusza Czeżowskiego, którzy działając na polu filozofii, nie tracili z oczu zagadnień logiki. Nie wszyscy myśliciele związani ze Szkołą Lwowsko-Warszawską zajmowali się jednak profesjonalnie filozofią. Do uczniów Twardowskiego zalicza Woleński m.in. wybitnych pedagogów, takich jak Kazimierz Sośnicki, Bogdan Nawroczyński i Stefan Wołoszyn.

Twardowski wywarł wpływ nie tylko na stanowiska filozoficzne swoich uczniów, ale w jeszcze większym stopniu rzutował na sposób uprawiania filozofii. Przejawiało się to m.in. w dążeniu do nadania filozofii analitycznego charakteru, w czym nie miała rola przypadająca logice. Twardowskiego cechował szczególnie pietyzm do logicznej ścisłości i precyzji formułowania myśli. Początki szkoły przypadają na okres, w którym rodziła się logika matematyczna, zwana przez niektórych logistyką. Współcześnie traktuje się ją raczej jako rozdział czy fazę w rozwoju logiki formalnej, gdyż zagadnienia, które podejmowała, zawsze były centralnym zagadnieniem logików, natomiast przybrała ona nową postać, tj. systemów dedukcyjnych.

¹ Woleński twierdzi, że do głównych idei Brentany, takich jak: 1) metoda filozofii jest taka sama jak innych nauk empirycznych, 2) podstawą filozofii jest psychologia deskryptywna, 3) charakterystyczną cechą zjawisk psychicznych jest ich intencjonalność, 4) filozofia winna unikać zagadnień spekulatywnych, 5) filozofia winna być neutralna wobec światopoglądów, Twardowski dołożył kilka swoich, tj. 1) powiązał analizę psychologiczną z semiotyką, 2) wprowadził ważne rozróżnienie treści i przedmiotu przedstawienia, 3) odróżnił czynności od wytworów, 4) podkreślił rolę jasności i precyzji w myśleniu filozoficznym, a ponadto 5) był bardziej tolerancyjny od swego nauczyciela w ocenie myślicieli przeszłości, 6) przeprowadził krytykę relatywistycznego rozumienia prawdziwości (Woleński, 2014, s. 1-2).

Zadania niniejszego artykułu wykraczają jednak poza tematykę ściśle filozoficzną i logiczną, bo dotyczą zasadniczo dydaktyki jako nauki, jej natury, charakteru twierdzeń i ich związków z logiką, a także w pewnej mierze osobliwości metodologicznych dydaktyki. W tych kwestiach pojawiały się znaczne rozbieżności pomiędzy samym Twardowskim a jego uczniami. Wydaje się, że problematyka statusu dydaktyki interesowała go bardziej ze względu na troskę o nauczanie niż z powodu zainteresowania dydaktyką jako nauką. Jak wiadomo, Twardowski sporą część swojej aktywności na UJK poświęcił działalności nauczycielskiej i organizacyjnej, przyciągając rzesze studentów na wykłady i pełniąc różne funkcje akademickie, w tym najwyższą godność rektora uniwersytetu². Celem artykułu jest prezentacja poglądów Twardowskiego i jego ucznia Kazimierza Sośnickiego na tematy, które wyżej zostały zarysowane, a szczególnie na logiki w dyskursie prowadzonym przez dydaktykę. Myśli Twardowskiego na ten temat były rozwijane przez jego czołowych uczniów. Pisali o nich m.in. filozofowie Kazimierz Ajdukiewicz, Tadeusz Kotarbiński i Tadeusz Czeżowski, przy czym trzeba zaznaczyć, że wypowiedzi głoszone przez założyciela Szkoły Lwowsko-Warszawskiej od wypowiedzi niektórych z wymienionych jego uczniów dzieli w niektórych przypadkach niemalże pół wieku. W pracy prezentowane będą jedynie stanowiska Twardowskiego i Sośnickiego. Tematyka omawiana w artykule ważna jest zarówno ze względów teoretycznych, zwłaszcza historycznych, ma ona jednak poważne implikacje praktyczne, gdyż stanowi szerszy kontekst dyskusji prowadzonych przez filozofów i logików na temat potrzeby nauczania logiki w ramach uniwersyteckiego kursu usługowego. Omawiając poglądy założyciela i wybitnego przedstawiciela Szkoły na powyższe tematy, szczególnie zaś w kwestii wkładu, jaki w badania dydaktyków może wnieść logika, będziemy zwracać uwagę na argumenty za tezą o bliskich związkach obydwu nauk i na postulaty ich zbliżenia, zgłaszane przez interesujących nas autorów.

Twardowskiego ujęcie logiki jako nauki pomocniczej dydaktyki

Temat odniesienia logiki do dydaktyki został przedstawiony przez założyciela Szkoły Lwowsko-Warszawskiej w pracy *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki* w roku 1901, a więc w dość wczesnym okresie jego działalności na Uniwersytecie Jana Kazimierza (Twardowski, 1901). Dzieło to, które ukazało się w szóstym roku pobytu Twardowskiego na uniwersytecie, składa się z pięciu części, w której tylko część I poświęcona została zagadnieniom podstawowym dydaktyki, a więc pojęciu dydaktyki, miejscu dydaktyki w obrębie pedagogiki, określeniu celów nauczania i wreszcie naukom pomocniczym dydaktyki. Część II skupia się na zasadach logiki, a pozostałe trzy części omawiają zagadnienia szczegółowe dydaktyki i teorii wychowania.

Dla Twardowskiego dydaktyka to „umiejętność, która podaje zasady i sposoby nauczania” (Twardowski, 1901, s. 10). Przy konstrukcji tej definicji odwołuje się on do genezy terminu, który pochodzi od greckiego słowa *didaktika techne*, a znaczy tyle, co umiejętność nauczania. W takim ujęciu dydaktyka jawi się nie jako

² Powszechnie znane jest przemówienie Twardowskiego *O dostojęństwie Uniwersytetu* z 1935 r. z okazji nadania mu tytułu doktora *honoris causa* Uniwersytetu Poznańskiego. W przemówieniu tym nakreślił on zadania, jakie powinna realizować ta wiekowa i szacowna instytucja edukacyjna, broniąc jednocześnie autonomii uniwersytetu w sprawach nauki i nauczania.

nauka, ale jako rodzaj sztuki. Autor uzupełnia swoją wypowiedź, wskazując, że w najogólniejszym swoim znaczeniu „dydaktyka powinna podawać zasady i sposoby nauczania wszelkiego rodzaju, bez względu na to, w jakim ono się odbywa celu i do jakich się zwraca uczniów” (Twardowski, 1901, s. 10). W praktyce jednak, ze względu na podział pracy obowiązujący także w nauczaniu, bierze się pod uwagę „cele i warunki pewnego rodzaju szkół”, co ma swoje odzwierciedlenie w podręcznikach dydaktyki dedykowanych nauczycielom określonych typów szkół. Nie ma zatem jednej dydaktyki, lecz raczej zbiór dydaktyk w zależności od tego, komu one mają służyć. Dalsze wypowiedzi autora poświęcone dydaktyce wskazują jednak, że dydaktyka jest nie tylko sztuką, jak można by sądzić, odwołując się do etymologii słowa, ale także nauką, a ściślej „nauką o nauczaniu”, która dzieli się na dydaktykę ogólną i szczegółową, czyli metodykę. Przy czym w przypadku metodyki mowa jest o całym zbiorze metod, których jest w zasadzie tyle, ile jest różnych przedmiotów nauczania. „Dydaktyka ogólna podaje zasady i sposoby nauczania ważne dla nauczania jakiegokolwiek przedmiotu”, zaś dydaktyka szczegółowa (metodyka) podaje „zasady szczegółowe, ważne dla nauczania poszczególnych przedmiotów” (Twardowski, 1901, s. 11). Gdy w grę wchodzi sprawne udzielanie wiedzy, mamy do czynienia z kształceniem materialnym, gdyż zaopatruje się wówczas umysł niejako w materiał, który można w różny sposób wykorzystać, natomiast gdy celem nauczania jest usprawnienie zdolności intelektualnych, mamy do czynienia z kształceniem formalnym; gdyż „zdolności intelektualne uważać można niejako za formy, mogące sobą objąć bardzo różnorodny materiał, t.j. bardzo różnorodne wiadomości” (Twardowski, 1901, s. 7).

Przytoczone wypowiedzi Twardowskiego na temat dydaktyki prowadzą do następującej konstatacji: 1) Twardowski uznaje dydaktykę za naukę, choć nie rezygnuje z tego terminu, jako oznaczającego jednocześnie sztukę nauczania; 2) w jego ujęciu dydaktyka, skoro ma dawać przepisy na temat nauczania, jest nauką praktyczną, albo pojętyczną (wytwórczą) w arystotelesowskim znaczeniu tego terminu, podobnie jak jest nią medycyna, agronomia czy tzw. nauki techniczne³, odwołując się do bardziej współczesnych klasyfikacji nauk; 3) poziom abstrakcyjności formułowanych zasad i sposobów nauczania nie jest chyba taki, aby dotyczył on w ogóle nauczania, bez jego odniesienia do celów nauczania różnych grup wiekowych i związanego z tym charakteru szkół, w których się prowadzi nauczanie; 4) dydaktyki szczegółowe uszczegóławiają zasady i sposoby nauczania formułowane przez dydaktykę ogólną w odniesieniu do określonych przedmiotów, chociaż sposób tego uszczegółowienia nie jest przez autora określony w kwestii, czy ma to być zależność dedukcyjna czy treściowa, sam autor się nie wypowiada⁴.

Dla przedstawienia relacji, jaka łączy dydaktykę z logiką, należy rozpocząć od nakreślenia pozycji, jaką przypisuje on dydaktyce w panteonie nauk. Dydaktyka jest częścią pedagogiki, która jest nauką o wychowaniu,

³ Podobnego zdania jest, zdaje się, znany współczesny przedstawiciel pedagogiki Władysław Zaczynski. Píše on, że zarówno technika, jak i dydaktyka zaliczane są do nauk praktycznych, stosowanych z wszystkimi właściwymi dla nich cechami (Zaczynski, 2011, s. 2).

⁴ O różnego rodzaju związkach pomiędzy dyscyplinami naukowymi zob.: Stępień, 2001, s. 71. Mogą to być związki genetyczne, metodologiczne, heurystyczne, epistemologiczne, strukturalne.

obejmującą trzy obszary, tj. wychowanie fizyczne, moralne i intelektualne (Twardowski, 1901, s. 11). Twardowski przeprowadza następujące rozumowanie: jednym z przedmiotów pedagogiki jest wychowanie intelektualne, a głównym środkiem wychowania intelektualnego jest nauczanie; dydaktyka ma za przedmiot nauczanie, a zatem dydaktyka jest częścią pedagogiki. Obecnie jest to twierdzenie dość trywialne, choć wówczas gdy pedagogika nie była jeszcze traktowana jako nauka autonomiczna, wymagało ono chyba uzasadnienia. Twardowski zdaje się nie wyróżniać żadnego z wymienionych typów wychowania. Nie twierdzi np., że wychowanie intelektualne jest najważniejsze, a pozostałe powinny być mu podporządkowane lub prowadzone w zgodzie z nim. Wydaje się, że traktuje je na równi i widzi potrzebę ich wzajemnej koordynacji. Uważa, że nauczanie jako środek wychowania ma także istotny wpływ na wychowanie moralne, w związku z tym nie powinno ono być tak prowadzone, aby szkodziło lub przeszkadzało wychowaniu moralnemu. Jego zdaniem „wiadomości udzielane drogą nauczania, oraz sam sposób udzielania wiadomości wywiera niemały wpływ na rozwój moralny”. Jeżeli dobrze interpretuje się wypowiedź Twardowskiego, znaczyłoby to, że przy formułowaniu zasad nauczania należy brać pod uwagę zasady wychowania moralnego formułowane przez tę część pedagogiki, która się nim zajmuje. Twardowski nie mówi, jaka to miałaby być nauka, choć twierdzi, że nauka ta pełni rolę pomocniczą dla dydaktyki. Będzie to z pewnością jakaś teoria wychowania moralnego, która zapewne w jakimś stopniu będzie odwoływała się do zasad i norm etyki.

Zdaniem autora nauk pomocniczą dydaktyki jest także psychologia i logika, choć akurat te nauki w innym chyba sensie należy uznać za pomocnicze niż np. teorię wychowania moralnego. Psychologia jest nauką, na której zdaje się opierać pedagogika, z czego należy wnosić, że stanowi ona rodzaj fundamentu dla pedagogiki, a pośrednio dla dydaktyki. Psychologia podaje m.in. zasady życia umysłowego, które nie mogą nie być uwzględniane, w przypadku działań zmierzających do podania nauczalnemu wiadomości i rozwoju jego zdolności intelektualnych. W przypadku tej drugiej, którą Twardowski podaje w klasycznym⁵, choć okrojonym kształcie, uważając ją za naukę o prawdziwości sądów, pomocniczość polega chyba jeszcze na czymś innym. „Dydaktyka uczy bowiem, jak postępować ma nauczyciel, udzielając uczniowi wiadomości i kształcąc jego zdolności intelektualne”. „Posiadać wiadomości, to umieć wydawać prawdziwe sądy, o jakimś przedmiocie, a posiadać zdolności intelektualne znaczy tyle, co potrafić wydawać samodzielnie prawdziwe sądy o dowolnym przedmiocie poznawania” (Twardowski, 1901, s. 12).

Przytoczone rozumienie logiki przez Twardowskiego pokazuje, że nie uwzględnił on w swoich wywodach współczesnej postaci logiki, która wówczas dopiero była w fazie początkowego rozwoju. Logika matematyczna zrezygnowała z odwoływania się do istności mentalnych czy psychicznych, takich jak pojęcia i sądy, w formułowaniu swoich zasad, a ponadto ukierunkowała się ściśle na kodyfikację relacji wynikania logicznego zachodzącego pomiędzy zdaniem. Widoczna jest w takim ujmowaniu logiki psychologiczna logika, zapoczątkowana przez Kanta, który uważał, że przedmiotem logiki są myśli, jak również uwidacznia się wpływ tradycji kartezjańskiej, która obciążała logikę zadaniami teoriopoznawczymi. Twardowski zdaje się posiadać koncepcję logiki

⁵ Klasyczne ujęcie logiki widziało logikę jako naukę o pojęciach, sądach i rozumowaniach (Kowalewski, 1959).

szeroko ujmowanej, którą określano w tradycji scholastycznej mianem *logica maior*⁶, która podejmowała m.in. kwestie warunków prawdziwości sądów uzyskiwanych nie tylko poprzez rozumowania, ale także drogą bezpośrednią. Twardowskiego ujęcie logiki jest interesujące samo w sobie, wybiega jednak poza cele i ramy niniejszego artykułu, zwłaszcza że wymagałoby to prześledzenia kontekstu tradycji filozoficznej przejętej przez niego od Franciszka Brentany w zakresie m.in. intencjonalności sądów. Jest ono ważne w kontekście dyskusji o znaczeniu logiki dla dydaktyki o tyle, że posłużyło mu ono do przeprowadzenia argumentacji, za pomocą której wykazał pomocniczy charakter logiki dla dydaktyki. Brak jednak u Twardowskiego wypowiedzi, które wskazywałyby, na czym w istocie ten pomocniczy charakter miałby polegać. Wydaje się, że pomocniczość nauki, która formułuje teorię wychowania moralnego, jest inna niż w przypadku psychologii. Wychodząc jednak od jego definicji logiki i dokonując pewnej ekstrapolacji, można powiedzieć, że o ile psychologia pozwala zrozumieć procesy poznawcze człowieka, to logika wskazuje, w jaki sposób te procesy poznawcze są skuteczne lub wartościowe poznawcze.

Pomocniczość jednej nauki dla drugiej można różnie rozumieć. Nauki wchodzą we wzajemne zależności w aspekcie języka, metody, problematyki itd. Czy pomiędzy dydaktyką a logiką należy dopatrywać się analogii, jaka istnieje np. pomiędzy naukami technicznymi a tzw. naukami ścisłymi, czy raczej pomiędzy naukami teoretycznymi a praktycznymi? Logika zarówno w sensie węższym może oddawać usługi każdej nauce, o ile ona posługuje się rozumowaniami dedukcyjnymi, a w sensie szerszym, jak powszechnie wiadomo, każdej nauce. Gdyby chodziło jedynie o ten aspekt sprawy, to pomocniczość logiki w stosunku do dydaktyki nie byłaby czymś szczególnie godnym uwagi. Czy Twardowskiemu chodziło o tak rozumianą pomocniczość? Trudno to jednoznacznie stwierdzić, gdyż autor nie wypowiada się bliżej na ten temat.

Trzeba jednak powiedzieć, że Twardowski wypowiadał się na temat znaczenia logiki dla nauczającego, dla jego pracy nauczycielskiej. Píše on następująco: „Rzecz jasna więc, że chcąc dobrze nauczać, trzeba zapoznać się także z logiką, która właśnie zajmuje się prawdziwością sądów” (Twardowski, 1901, s. 12). Nie wskazał on jednak wyraźnie, jakie usługi oddaje czy też może i powinna oddawać logika w działalności naukowej reprezentanta dydaktyki. Cytowana wypowiedź pokazuje, że logika jest niezbędna dla dydaktyki jako sztuki nauczania, czy jest ona jednak potrzebna dla dydaktyki jako nauki, w zakresie innym niż dla wszystkich innych nauk? Można jedynie podejrzewać, że logika do dydaktyki wnosi nie tylko instrument kontroli poprawności rozumowań, w szczególności wnioskowań dedukcyjnych, które gwarantują prawdziwość sądów drogą pośrednią, ale coś więcej, coś, co zależy od relacji poznawczej, jaka zachodzi pomiędzy podmiotem poznającym a przedmiotem poznania, w wyniku czego tworzy się prawdziwe sądy. To zagadnienie wymagałoby dalszego studium w oparciu o koncepcję intencjonalności poznania i klasycznego już rozróżnienia, jakie wprowadził do filozofii Twardowski, tj. odróżnienia trzech modusów poznania: aktu, przedmiotu i treści.

⁶ Zwolennicy scholastyki na oznaczenie teorii poznania używali m.in. terminu *logica maior* czy *logica materialis*, w odróżnieniu od *logica minor* i *logica formalis*, które dotyczą kwestii formalnologicznych i metodologicznych. Współcześnie logika formalna jest traktowana jako autonomiczna względem teorii poznania.

Odpowiedzi na powyższe pytania udałoby się udzielić, gdyby Twardowski wskazał, jaki charakter mają stwierdzenia wygłaszane w ramach dydaktyki. Nie wypowiedział się on na ten temat *explicite*, jednak przy okazji objaśnienia przez niego pojęcia metody nauczania pojawił się następujący komentarz: „(...) czynności, które nauczyciel wykonywa nauczając i cały jego sposób postępowania przy nauce (...) jest ujęty w prawidła, sformułowane przez dydaktykę (...)” (Twardowski, 1901, s. 158). Czym są te prawidła? Mówi się w cytowanej pracy o prawidłach gramatycznych, logicznych, w tym o prawidłach rozumowań, definicji i klasyfikacji oraz o prawidłach dydaktycznych, wymieniając je obok zasad, praw i reguł. Twardowski zdaje się traktować rzeczownik „prawidło” jako pochodny od przymiotnika „prawidłowy”. Mówi on o prawidłowym wnioskowaniu, prawidłowym podziale logicznym czy też prawidłowym toku nauczania itp. Jako przykład podaje prawidło dotyczące konstrukcji definicji klasycznej. „Ogólne prawidło tej formy definicji brzmi: Pojęcie należy definiować (określać), podając jego najbliższy rodzaj oraz jego różnicę gatunkową” (Twardowski, 1901, s. 77). Można w związku z tym przypuszczać, że prawidła dla Twardowskiego nie są zdaniami oznajmującymi, jak prawa czy zasady, lecz mają one postać norm, które z tymi zasadami są sprzężone. Podobnie jak pomiędzy zasadami a normami zachodzi pewna odpowiedniość, tak dla każdej nauki praktycznej istnieje odpowiednia nauka teoretyczna, która jest dla niej kompatybilna, czyli podaje zasady, na których opiera się pierwsza. Jak pisze jeden ze współczesnych pedagogów, „każda z nauk praktycznych jest związana z jedną z nauk teoretycznych, która dla niej jest nauką wiodącą. Pedagogika, w tym także dydaktyka, związana jest (...) z filozofią” (Zaczyński, 2011, s. 3)⁷. Autor nie precyzuje jednak, o który z działów filozofii chodzi, chociaż można się domyślać, że zgodnie z tradycyjnym poglądem najważniejsza rola przypadałaby tutaj teorii poznania. Przy takim ujmowaniu prawideł dydaktyki, dydaktyka byłaby w zasadzie techniką lub technologią nauczania. Choć ta analogia nasuwa się sama, to jednak mimo podobieństw technika i dydaktyka są dwiema odrębnymi dziedzinami o wielorako odmiennych cechach. Jak pisze wyżej cytowany autor, „choć obie dziedziny zaliczane są do nauk stosowanych, to jednak sposób ich istnienia jest istotnie różny, różna jest też ich aksjologia, która nadto wyznacza typowe dla tych dziedzin cele” (Zaczyński, 2011, s. 3); istnieje też zasadnicza różnica w myśleniu technicznym i myśleniu humanistycznym. Dla „rozumu technicznego” charakterystyczne jest ilościowe ujmowanie zmian, podczas gdy dla myślenia humanistycznego wiodące są ujęcia jakościowe. Nie wnikając głębiej w tę dyskusję, należy stwierdzić, że pomimo pozornie dużych podobieństw dydaktyki do nauk technicznych, różnice są na tyle istotne, że trudno posługiwać się naukami technicznymi do zrozumienia natury dydaktyki. W związku z tym lepiej chyba posługiwać się pojęciem nauk stosowanych i podstawowych (tzw. czystych) przy kwalifikacji tej nauki.

Wskazując jednak na dużą różnorodność zdolności intelektualnych, które przynależą do zakresu poszczególnych dydaktyk szczegółowych, stwierdza on, że dydaktyce ogólnej w zasadzie pozostaje w tym zakresie jedynie zdolność skupiania uwagi, gdyż uwaga powinna towarzyszyć wszystkim bez wyjątku czynnościom uczniów. Jej skupienie jest warunkiem rozwoju każdej innej zdolności intelektualnej (Zaczyński, 2011, s. 179), a to jak wiadomo jest w gestii psychologii, a nie logiki. Czyżby więc znaczenie logiki było znacznie

⁷ Zaczyński przytacza taki pogląd za dziełem Sergiusza Hessena *Podstawy pedagogiki*.

większe w przypadku metodyk niż w przypadku dydaktyki ogólnej? Powyższa wypowiedź zdaje się za takim ujęciem sprawy przemawiać.

Podsumowując poglądy Twardowskiego, należy zauważyć, że jego ujęcie relacji logiki do dydaktyki, aczkolwiek przedstawionej, jak zazwyczaj w przypadku takiego mistrza słowa, w sposób jasny i wyraźny, nie zostało jednak na tyle uszczegółowione, aby nie pozostał duży margines interpretacyjny. W zasadzie Twardowski nie ukazał dokładnie, jakie to usługi logika może wyświadczyć dydaktyce ogólnej. Zachowując ich niezależność przedmiotową, nie wskazał, jak logika może być stosowana do dydaktyki i w jaki sposób może przyczynić się do jej postępów, poza oczywistym wkładem, jaki wnosi ona do każdej innej nauki. Poglądy Twardowskiego, a zwłaszcza jego ustalenia terminologiczne, miały jednak, jak się wydaje, istotne znaczenie dla dalszych rozważań, jakie prowadzono w tym zakresie w założonej przez niego Szkole Lwowsko-Warszawskiej.

Kazimierza Sośnickiego projekt dydaktyki ogólnej i jej relacja do logiki

Kazimierz Sośnicki w początkach swojej działalności twórczej kierował swoje zainteresowania ku logice (Sośnicki, 1959), aby wreszcie stać się jednym z pionierów emancypującej się wówczas z filozofii pedagogiki. O jego pracy z 1923 roku pt. *Zarys logiki* Ajdukiewicz pisał, że nie różni się ona pod względem doboru treści i układu od dawniejszych podręczników logiki, choć wyróżnia ją spośród nich znaczna liczba oryginalnych zadań. Opinia Ajdukiewicza jest o tyle ważna dla interesującej nas sprawy, że ukazuje ona Sośnickiego jako znawcę logiki ujmowanej dość szeroko i rozumianej jako narzędzie nauk. Co prawda zarzuca on Sośnickiemu pominięcie szeregu zagadnień metodologicznych, zwłaszcza zaś po macoszemu potraktowanie metodologii nauk indukcyjnych. Ajdukiewicz wskazywał też uproszczone ujmowanie wielu złożonych kwestii i nieścisłości wypowiedzi (Ajdukiewicz, 1924, s. 62).

Stanowisko Sośnickiego na temat znaczenia logiki dla dydaktyki znamionuje z jednej strony powinowactwo poglądów z Twardowskim, w kwestii pomocniczego charakteru logiki w stosunku do dydaktyki, z drugiej jednak oryginalna koncepcja dydaktyki, która odbiega znacznie od ujęcia dydaktyki prezentowanego przez Twardowskiego. Dydaktyka jest dla Sośnickiego, podobnie jak dla jego nauczyciela, jednym z działów kompleksu nauk pedagogicznych, które ukierunkowane są na wychowanie człowieka, przy czym wychowanie może dotyczyć fizycznej strony człowieka i psychicznej.

Rozwój psychiczny może uwzględniać aspekty umysłowe człowieka, aspekty wolitywne i uczucia. Dydaktyka dotyczy jedynie rozwoju umysłowego, a w związku z tym Sośnicki uważa, że jest ona „teorią przekształcania intelektualnej strony człowieka” (Sośnicki, 1959, s. 29). To określenie dydaktyki przypomina, że dydaktyka jest raczej nauką o wytwarzaniu, skoro zmierza do przekształcania zastanej rzeczywistości, choć jest nią rzeczywistość niematerialna, a nie nauką praktyczną w znaczeniu arystotelesowskim, podobną np. do etyki. Sam proces przekształcania nazywa nauczaniem lub kształceniem, a rezultat tego procesu – wykształceniem.

Na czym polega to przekształcanie intelektualnej strony człowieka? Kluczem dla udzielenia odpowiedzi na powyższe pytanie jest pojęcie wiedzy. Analiza poglądów Sośnickiego na temat wiedzy bierniej i czynnej,

wiedzy zasymilowanej oraz myślenia teoretycznego i praktycznego udziela odpowiedzi na pytanie, czym jest wiedza i jakie są jej funkcje. Otóż, zdaniem autora, samo posiadanie wiedzy nie musi uzdatniać do jej praktycznego korzystania, ma ona wtenczas charakter wiedzy bierniej. Kiedy jednak wiedza wychodzi poza językową werbalizację i jeżeli złączone są z nią pewne umiejętności teoretyczne i praktyczne lub sprawności, wówczas nazywa się ją czynną. Jeszcze z inną sytuacją mamy do czynienia, gdy wiedza staje się nieodłącznym składnikiem życia umysłowego, tworzy jakby naturę człowieka. Mamy wtedy mamy do czynienia z wiedzą zasymilowaną. Autor mówi nawet o jakimś jej wrośnięciu w strukturę umysłową, co może oznaczać stałą integrację z umysłem. W każdym razie „dopiero wiedza zasymilowana staje się wiedzą czynną w sposób trwały”. Celem nauczania jest więc uzyskanie przez uczącego się wiedzy, ale także nadanie jej charakteru wiedzy czynnej i zasymilowanej (Sośnicki, 1959, s. 100-101). Nauczanie, zgodnie z koncepcją Sośnickiego, polegałoby zatem nie tylko na samym przekazywaniu czy podawaniu wiedzy, ale bardziej wpajaniu lub odwzorowaniu w umyśle, które uzdatnia uczącego się do trwałego korzystania z niej. Przypominać to może nawet proces obróbki materiału, którym w tym przypadku jest umysł podmiotu. Rodzi się tutaj oczywiście pokusa i niebezpieczeństwo pójścia na skróty i potraktowanie podmiotu jako bezwolnego albo biernego przedmiotu, samego zaś procesu nauczania jako procesu technologicznego, który towarzyszy produkcji. We wstępie do drugiego wydania swojej pracy pt. *Dydaktyka ogólna* autor przyznaje, że zwrócono w niej większą uwagę na związek między procesem nauczania, uczenia się i wychowania, a także twierdzi, że każde nauczanie ma skutki wychowawcze.

Zdaniem Sośnickiego kształcenie posiada trzy podstawy, które tworzą: 1) psychologia; 2) logika i epistemologia; 3) nauki o kulturze i socjologia. Wszystkie te nauki nazywa on pomocniczymi naukami dydaktyki (Sośnicki, 1959, s. 30). Autor nie określa jednak wyraźnie roli, jaką odgrywają lub powinny odgrywać nauki pomocnicze dla dydaktyki. O ile jednak z wypowiedzi autora na temat natury i metod dydaktyki da się wywnioskować, jakie usługi dydaktyce może oddać psychologia, socjologia i epistemologia, to na temat roli logiki podobnie jak i nauk o kulturze, trudno wysunąć jakieś ogólne konkluzje. Sośnicki uważa np., że psychologia i socjologia może być dla dydaktyka narzędziem weryfikacji odpowiedzi na pewne zagadnienia, niwelując niektóre z nich, a nawet może się tak zdarzyć, że w świetle wiedzy psychologicznej lub socjologicznej ostanie się tylko jedno rozwiązanie. Ponadto dzięki tym naukom pomocniczym „(...) można by znaleźć jakiś obiektywnie ważny sposób pogodzenia odmiennych wymagań co do rozwiązania tego samego zagadnienia (...)” (Sośnicki, 1959, s. 32). Z kolei dzięki epistemologii można zrozumieć naturę poznawania, czy jest ono np. przypomnieniem, rozpoznawaniem, ujmowaniem, tworzeniem itd. Wydaje się, że uzasadnieniem pomocniczego charakteru epistemologii i logiki dla dydaktyki jest to, że dla nauczania nie jest „(...) obojętna treść procesów myślenia oraz logiczne stosunki zachodzące między poszczególnymi jego treściami”, gdyż ma znaczenie „zarówno treść wiedzy, jak jej budowa i jej wartość poznawcza”. Dalej pisze, że „(...) charakter wiedzy, jej prawdziwość, pewność lub prawdopodobieństwo, jej pochodzenie i stosunek do rzeczywistości muszą zaznaczyć się także w teorii nauczania” (Sośnicki, 1959, s. 30). Zdaje się to sugerować, że logika zajmuje się bezpośrednio ustalaniem stosunków formalnych między treściami myślenia, a pośrednio ustalaniem prawdziwości wiedzy, co poglądy Sośnickiego czyni zbieżnymi z poglądami Twardowskiego na ten temat. Nie mówi on jednak, w jaki sposób kwestie wartości poznawczej wiedzy powinny się zaznaczyć czy odzwierciedlić w teorii

nauczania. Można podejrzewać, że będzie to raczej sposób pośredni, tzn. poprzez wyodrębnienie typów nauczania w zależności od typów wiedzy, co znaczyłoby, że inaczej przebiega nauczanie w przypadku przekazywania wiedzy pewnej, a inaczej w przypadku wiedzy probabilistycznej.

Autor wzorem innych przyjmuje rozróżnienie kształcenia materialnego i formalnego. Wypowiedzi na temat wiedzy mają na uwadze tzw. kształcenie materialne, gdyż chodzi tutaj o przekazanie wiedzy, a nie o sprawności. Czy w przypadku kształcenia formalnego logika ma podobne czy większe znaczenie? Sośnicki stoi na stanowisku dość rozpowszechnionym i umiarkowanym, że czynności (sprawności) umysłowe mogą się rozwijać jedynie na pewnych treściach; ponadto, gdy zmieniają się treści, zmieniają się także czynności umysłowe, które są inne w przypadku nauczania języków, matematyki, historii itd. Twierdzi, że „(...) nie jest to też we wszystkim słuszne, (...) że nauka matematyki tak samo ćwiczy myślenie logiczne, jak nauka gramatyki”, gdyż „(...) przy nauce bowiem gramatyki występują inne stosunki logiczne niż przy rozumowaniach matematycznych” (Sośnicki, 1959, s. 55). O ile pierwsza część wypowiedzi jest jasna i nie nastrocza większych trudności, o tyle druga część jest dość zagadkowa. Co autor ma na myśli, gdy mowa o stosunkach logicznych? W świetle współczesnego rozumienia, logika kodyfikuje relację (stosunek) wynikania logicznego, która zachodzi niezależnie od rodzaju języka, dyscypliny czy rodzaju dyskursu? Co prawda liczba spójników w języku naturalnym jest z reguły znacznie większa niż w języku sztucznym, nie wszystkie jednak wyrażają związki logiczne. Ponadto niektóre są wieloznaczne, wyrażają związki logiczne i pozalogiczne, w zależności od kontekstu, niektóre zaś są synonimami innych itp. Wszystko to wskazuje raczej na defekty języka naturalnego, jeśli chodzi o jego zdolność do precyzyjnego wyrażania myśli, a nie z jakiegś odrębnej logiki ucieleśnionej w języku naturalnym. Bardziej jednak odpowiednio byłoby raczej mówienie o logice prowadzonego dyskursu niż o logice języka. Autorowi chodziło jednak w gruncie rzeczy o rozumowania, a nie stosunki logiczne. Prawdą jest bowiem, że w matematyce najczęściej mamy do czynienia z rozumowaniami dedukcyjnymi, a zwłaszcza z dowodzeniem, w gramatyce raczej z rozumowaniami indukcyjnymi i z tłumaczeniem (wyjaśnianiem). Z powyższych rozważań wyłania się taki oto obraz: po pierwsze, Sośnicki uważa, że sprawności umysłowych nie można ćwiczyć w jakimś oderwaniu od wiedzy, a po drugie, że żaden z typów wiedzy nie jest tu jakoś uprzywilejowany, gdyż każdy pozwala ćwiczyć inne sprawności umysłowe, a nawet inne typy sprawności prowadzenia rozumowań. Ale i w tym przypadku logika jedynie w sposób pośredni może oddawać usługi dydaktyce, pouczając ją np. o rodzajach, charakterze i ewentualnie metodach ćwiczenia sprawności przeprowadzania rozumowań. Takie zadanie może wykonać jednak logika w szerszym znaczeniu, obejmująca obok logiki formalnej także metodologię i semiotykę.

Niezwykle ważne dla omawianego zagadnienia są wypowiedzi Sośnickiego na temat dydaktyki ogólnej. Jego zdaniem „ogólność” dydaktyki należy rozumieć nie tylko w tradycyjny sposób, jako przeciwieństwo szczególności metodok poszczególnych przedmiotów. Różnica nie polega na tym, że dydaktyka ogólna podejmuje problematykę nauczania jako takiego, bez ograniczania jej do określonego przedmiotu, ale jako nadrzędność w stosunku do różnych systemów dydaktycznych. Autor rozumie przez system dydaktyczny nie tyle określony obszar podejmowanych problemów i zagadnień, odmiennych od innych systemów, wynikających np. z wyznaczenia innych celów nauczania, innych okoliczności nauczania itp., ale odmienne odpowiedzi udzielane na te same

zagadnienia i odmienny sposób ich uzasadniania. Dydaktyka ogólna zajmowałaby się nie samym nauczaniem, ale badałaby systemy dydaktyczne. Zdaniem autora tak pojęta dydaktyka ogólna rozpatrywałaby zagadnienia wspólne dla wszystkich systemów dydaktycznych, a jej zadanie polegałoby na ich „zestawieniu, porównywaniu i opisywaniu” (Sośnicki, 1959, s. 33). W bardziej szczegółowym ujęciu zadania te wyglądają następująco: 1) zestawić i ująć w pewien uporządkowany sposób zasadnicze zagadnienia poszczególnych systemów dydaktycznych; 2) zaprezentować różne sposoby rozwiązywania tych zagadnień i scharakteryzować je, „szukając ich zasadniczych znamion”; i wreszcie 3) dokonać typologizacji tych rozwiązań (Sośnicki, 1959, s. 33). Sośnicki nie wypowiada się jednak na tyle precyzyjnie, by można było w sposób bezwzględny stwierdzić, czy dydaktyka ogólna w jego ujęciu ma być metanauką, czy tylko jakimś rodzajem nauki, ale nadbudowanej na systemach dydaktycznych. Oczywiście istotna dla rozstrzygnięcia tej sprawy jest także kwestia tego, czym jest system dydaktyczny. Czy jest to jakaś teoria albo pseudoteoria, wiążąca ze sobą elementy wiedzy potocznej i naukowej na temat nauczania, czy jest to raczej rzeczywisty heterogeniczny system nauczania, stosowany przez daną instytucję edukacyjną. Wypowiedzi autora dają podstawy do traktowania go w pierwszym z wymienionych sposobów.

Sośnicki chyba zdawał sobie sprawę, że jego ujęcie dydaktyki jest na tyle nowatorskie i odbiegające od tradycyjnego rozumienia, jako nauki pojętych lub praktycznej, że dostrzegał potrzebę i możliwość jej uzupełnienia poprzez jakiś ogólny normatywny system dydaktyczny. Gdyby dydaktyka miała być taką, jaką była ona od swoich początków, a jak jej nie chciał widzieć Sośnicki, to musiałaby dążyć do ustalenia jednego systemu dydaktycznego, a zasady takiego systemu stałyby się normami postępowania praktycznego. Wtedy jednak z nauki, która mówi o tym, jak jest, czyli ustalającej jedynie zasady, przekształciłaby się w naukę głoszącą postulaty, które stałyby się dyrektywami praktycznymi nauczania. Co ciekawe, autor przyznaje, że w ramach tak rozumianej dydaktyki ogólnej mogłyby być formułowane pewne wskazania mające normatywny charakter. Nie byłyby one jednak traktowane jako bezwarunkowe zalecenia, a do swojego uzasadnienia nie wymagałyby odwołania się do żadnej teorii, „oprócz autorytetu zdrowego, praktycznego rozsądku” (Sośnicki, 1959, s. 6). Zdaniem autora wskazania te tworzyłyby zręby nowego bezimiennego systemu, który nie został jeszcze całościowo ujęty. Sośnicki w zasadzie zgłasza projekt normatywnej dydaktyki ogólnej, która ma stać się nauką empiryczną, czerpiącą normy bezpośrednio z praktyki nauczania, bez uwikłania w jakiekolwiek założenia i bez podstaw w teorii. Czy przedsięwzięcie to jest w ogóle wykonalne? Na kanwie tych wypowiedzi rodzi się szereg pytań. Czy w związku z projektem Sośnickiego należałoby mówić o dwóch typach dydaktyki ogólnej, czyli opisowej i normatywnej, czy tylko o dwóch typach wypowiedzi formułowanych w jednej nauce? Przy czym normy byłyby albo odpowiednikami zasad, albo pozostałyby niezależne czy tylko luźno powiązane z zasadami, poprzez związki pozaformalne (treściowe).

Nieco światła na ten dylemat rzucają wypowiedziach autora na temat związku myślenia praktycznego z teoretycznym. W przypadku myślenia teoretycznego nasze myślenie biegnie od przyczyny do skutku, co znajduje wyraz w sformułowaniu prawa lub zasady, ujmującej zależność o charakterze przyczynowo-skutkowym. W drugim przypadku, przechodzimy od prawa do działania, a myślenie nakierowane jest w pierwszym rzędzie na ujęcie celu (myślenie teleologiczne) i poszukiwanie dla niego odpowiednich środków. Relację przyczyna-skutek zastępuje wówczas relacja cel-skutek. Myśleniu praktycznemu towarzyszy więc inny kierunek

myślenia niż w przypadku myślenia teoretycznego, gdyż przebiega ono niejako od skutku — który staje się teraz już celem — do przyczyny — która staje się środkiem. Nie jest to jedyna różnica pomiędzy dwiema odmianami myślenia; w myśleniu praktycznym przyjęcie celu związane jest z jego oceną, której towarzyszą na ogół reakcje uczuciowe. Podsumowując, można powiedzieć, że przejście od myślenia teoretycznego do praktycznego to przekształcanie prawa „ze zdania wyrażającego konieczny lub probabilistyczny związek między jakimiś istnościami (faktami, zjawiskami itd.) na inne zdanie, wyrażające powinność użycia określonych środków do uzyskania celu”. Zmianie myślenia towarzyszy operacja „przekształcenie prawa w normę” (Sośnicki, 1959, s. 101-102).

Prawo w takim przypadku stanowi aspekt heurystyczny normy, gdyż pozwala ono odkryć i wyprowadzić normę. W pewnym sensie stanowi ono także uzasadnianie normy. Autor nie wypowiada się jednak na ten temat bezpośrednio, nie kontynuuje też dalszej analizy zależności pomiędzy prawami i normami. Trudno zresztą doszukać się w wypowiedziach autora na temat norm dydaktycznych jakiegoś szerszego kontekstu, który tworzy tematyka uzasadniania norm. Sośnicki co prawda nie podał przykładu przejścia od prawa do normy, ale jego wskazówki, pozwalają na podanie takiego przekształcenia. Weźmy na przykład pod uwagę powszechnie znaną łacińską sentencję *repetitio est mater studiorum*, która jest różnoznaczna ze zdaniem „powtarzanie jest matką studiujących”. Dokonując parafrazy tego stwierdzenia, zasada dydaktyczna może być sformułowana następująco: „Kto powtarza dany materiał nauczania, ten go zapamiętuje”. Zdanie to ujmuje zależność przyczynowo-skutkową pomiędzy zjawiskami, gdzie powtarzanie jest przyczyną, a zapamiętywanie skutkiem działania. Odpowiadająca mu norma brzmiałaby następująco: „Jeżeli ktoś chce zapamiętać materiał nauczania, powinien go powtarzać”. Normę taką można by uznać za element systemu dydaktycznego, jak się wydaje nawet tego najbardziej ogólnego, niewymagającego dla swojego uzasadnienia nic ponad tę maksymę. Czy logice przypada jakaś rola w formułowaniu tych praw i przechodzeniu od praw do norm? Autor nie wypowiedział się na ten temat? Z pewnością rola ta jest nie mniejsza niż w każdej innej nauce, w której służy ona do kontroli przeprowadzanych rozumowań. Zależność między prawami i normami nie jest typu inferencyjnego, więc trudno orzec, czy zdaniem Sośnickiego ma ona do spełnienia jakąś jeszcze inną szczególną rolę.

Niewątpliwie wypowiedzi, jakie wygłaszał Sośnicki na temat przekształcania praw w normy, wprowadzają pojęcie normy w innym rozumieniu niż norma moralna czy prawna. Mamy tu zatem do czynienia z nowym, ich odmiennym typem. Wedle niektórych czynnikiem wyróżniającym nauki stosowane jest to, że formułują one normy, zdania powinnościowe. Nie wszyscy z takim ujęciem by się zgodzili. Wskazuje się bowiem w literaturze naukowej na odmienny charakter pomiędzy normami typu powinnościowego, czyli deontycznymi, a normami wskazującymi na obowiązywanie, czyli typu moralnego i prawnego⁸.

⁸ Pogląd na temat powinnościowego charakteru norm formułowanych w naukach stosowanych, w tym także norm dydaktycznych, wyraził Władysław Zaczynski. Z kolei Jan Woleński wskazuje na różnice pomiędzy powinnością a obowiązawalnością, którą uważa za kategorię odpowiadającą prawdzie w naukach teoretycznych. Ważne znaczenie dla sprawy ma temat logiki norm, a szczególnie analiza znaczenia funktora „powinien” (Woleński, 1996, s. 182-192; Wołoszyn, 1961, s. 91-109).

Czy normom dydaktycznym bliżej do norm deontycznych niż moralnych i prawnych? Wydaje się, że jeszcze bardziej niż te pierwsze normy formułowane w dydaktyce przypominają reguły prakseologiczne, które nakazują tak a tak działać, jeśli działanie ma być sprawne i jeśli podmiot działający (sprawca) ma osiągnąć zamierzony cel. Nie mają one jednak charakteru apodyktycznego, jak normy moralne czy prawne i nie są bezwyjątkowe. Reguły prakseologiczne mają postać zdań warunkowych, przyjmowanych ze względów praktycznych, czy nawet ekonomicznych, a nie ze względu na dobro moralne czy inne, np. porządek i ład społeczny itd. Czy jednak cele nauczania pozostają poza obszarem dociekań dydaktycznych? Oczywiście nie, na co zresztą Sośnicki słusznie zwrócił uwagę, wymieniając wiedzę i sprawności intelektualne jako cele nauczania. Akcent w jego rozważaniach, dotyczących wypowiedzi formułowanych w systemie dydaktyki, pada bardziej na środki niż cele i bardziej na skuteczność niż na inne wartości, np. na prawdę. Poglądy Sośnickiego na kwestie statusu dydaktyki są dość szczególne, ze względu na jego swoiste rozumienie ogólności dydaktyki ogólnej, odzeganie się od wartościowania oraz rezygnację z formułowania norm czy reguł, co przesuwają ją z obszaru nauk pojętycznych, a nawet praktycznych, w kierunku nauk teoretycznych i zmniejsza jej oddziaływanie na praktykę edukacyjną.

W wypowiedziach Sośnickiego zawarta jest zatem koncepcja dydaktyki ogólnej rozumianej jako: 1) nauka teoretyczna, która rezygnuje albo jeszcze lepiej wstrzymuje się od formułowania norm; 2) opisowa, w przeciwieństwie do nomologicznej, podającej zasady, choć autor nie odzega się od takiego zadania, ale ma być ono wykonywane pozasystemowo; 3) antysystemowa, która nie dąży do całościowego, totalnego ujęcia swojego przedmiotu badań, jakim jest nauczanie. W zasadzie jego propozycja ma na celu utworzenie swoistej metadydaktyki, która pełniłaby w stosunku do dydaktyki tradycyjnie pojmowanej, a właściwie w stosunku do systemów dydaktycznych, analogiczną rolę, jaką pełni np. metalogika w stosunku do logiki czy metafizyka w stosunku do filozofii.

Nie wnikając w przyczyny takiego ujmowania przez Sośnickiego przedmiotu, zadań i charakteru dydaktyki ogólnej, wydaje się, że wyznaczył on jej z jednej strony dość ambitne zadanie, które nobilituje ją i podnosi do poziomu nauk teoretycznych. Jeżeli jednak ma ona spełnić oczekiwania praktyków, nie powinna na tym poprzestawać. Otóż Sośnicki we *Wstępie* do pierwszego wydania pracy *Dydaktyka ogólna* zwrócił uwagę na to, że dydaktyka chce porównywać różne systemy dydaktyczne, ale chce przy tym uniknąć ich wartościowania. Trudno rozstrzygnąć, na ile powodem takiej koncepcji dydaktyki był paradygmat pozytywistyczny nauki, który nakazywał unikać wartościowania, a zajmować się tylko faktami, a na ile decydujące były tutaj inne argumenty, natury światopoglądowej. Czy było to celowe zamierzenie autora, które dążyło do swoistej obrony dydaktyki przed dogmatyzmem i jakąś zewnętrzną ingerencją w cele i środki nauczania? Niektóre wypowiedzi zdają się świadczyć o tym, że zamiarem projektu dydaktyki ogólnej Sośnickiego było dostarczenie argumentów dla obrony dydaktyki i szkoły przed autorytaryzmem jednego systemu dydaktycznego oraz obrona wolności sumienia dydaktycznego nauczycieli, zwłaszcza zaś uczących się i studiujących przed przedwczesnym „satelitaryzmem jednego systemu” (Sośnicki, 1959, s. 7). Sośnicki swoje dzieło pisał w okresie powojennym, więc takie motywy mogły mu z pewnością przyświecać, co pozwala lepiej zrozumieć kontekst powstania jego

projektu dydaktyki ogólnej. Nie tłumaczy to jednak w sposób wystarczający odejścia od tradycyjnej koncepcji dydaktyki, która uwidacznia się choćby u jego mistrza, czyli Twardowskiego.

Warto jednak dodać, że Sośnicki traktuje obie nauki jako autonomiczne. Nie wyznacza też jakichś szczególnych zadań badawczych logice, a tym bardziej nie ukierunkowuje jej badań na tematy egzogeniczne, bliskie i ważne dla dydaktyki, których rozwiązanie miałyby jakieś istotne dla niej znaczenie. Takim tematem może być chociażby logika norm, która po wojnie była rozwijana przez logików i etyków.

Zakończenie

Szkoła Lwowsko-Warszawska urosła do rangi swojego symbolu odważnego stawiania problemów, zwłaszcza sięgania do zagadnień podstawowych danej nauki, podejmowania ich bez jakichkolwiek uprzedzeń światopoglądowych, ideologicznych czy politycznych, obiektywnego i racjonalnego prowadzenia dociekań, jasnego i precyzyjnego wyrażania myśli, w czym nie miała zasługa przypadają narzędziom dostarczonym przez logikę. Gdy patrzymy na Szkołę z szerszej i bardziej odległej perspektywy, to jawi się ona jako symbol rzetelnej pracy naukowej i solidnej formacji intelektualnej.

W artykule zaprezentowano poglądy dwóch przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, ważnych dla zrozumienia relacji, jaka zachodzi między logiką a dydaktyką. Temat ten wpisuje się w szersze zagadnienie relacji logiki do innych nauk, często dyskutowane przez przedstawicieli Szkoły. Najczęściej podejmowano kwestie relacji logiki do filozofii, matematyki i psychologii, rzadziej do gramatyki, ontologii i prakseologii. Tematyka relacji, jaka łączy dydaktykę z logiką, była zapewne mniej ważna dla przedstawicieli tej drugiej, chociaż trzeba przyznać, że często występowała ona w kontekście dyskusji na temat nauczania logiki.

Niniejszy artykuł prezentuje poglądy Kazimierza Twardowskiego i Kazimierza Sośnickiego, których dzieli nie tylko profesja naukowa — pierwszy ma znaczące zasługi na polu filozofii, a drugi to pedagog, ale także droga, jaką przeszli oni do dojrzałości naukowej. Twardowski pozostawał pod wpływem psychologii opisowej Brentana, a Sośnicki rozpoczynał jako logik. Wybór tych dwóch postaci nie jest przypadkowy, gdyż prezentują oni szerokie spektrum poglądów na główny temat artykułu. Chodziło bowiem bardziej o ukazanie różnic niż podobieństw w poglądach. W pewnym sensie, te różne drogi, nie wspominając już o poglądach filozoficznych, mogą tłumaczyć rozbieżności.

W poglądach Twardowskiego bardzo wyraźnie zarysowuje się odrębność przedmiotowa logiki i dydaktyki, choć uwidacznia się zbieżność metodologiczna, gdyż logika okazuje się przynależeć obok psychologii i teorii wychowania moralnego do nauk pomocniczych dydaktyki. Dydaktyka jest nauką praktyczną, która formułuje zasady nauczania, przez co staje się technologią nauczania. Argumentacja Twardowskiego na rzecz pomocniczego charakteru logiki dla dydaktyki opiera się na rozumieniu logiki jako nauki określającej warunki prawdziwości sądów uzyskanych drogą pośrednią poprzez rozumowania. W przypadku Sośnickiego, podobnie jak jego mistrza, widoczna jest autonomia obydwu nauk. Ma on na uwadze logikę w sensie szerszym, jako obejmującą problematykę właściwą dla logiki formalnej, ale także metodologiczną i semiotyczną. Sośnicki prezentuje oryginalną koncepcję dydaktyki jako nauki, która jest niejako nadbudowana na systemach dydaktycznych.

Ma ona być nauką teoretyczną i idiograficzną, choć autor dopuszcza formułowanie norm, przypominających reguły prakseologiczne. Proponuje ich formułowanie na podstawie empirii, a więc np. obserwacji realnych procesów nauczania.

W artykule pominięto wielu przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, którzy wypowiadali się na temat relacji, jaka łączy dydaktykę z logiką, co wynikało raczej ze szczupłych ram pracy, choć jak to stwierdzono we wstępie, zaprezentowano poglądy, które różnią się dość zasadniczo. Nie podjęto także wielu interesujących, ale jednak ubocznych i mniej istotnych kwestii dla wykonania zadania głównego, jak choćby sprawa intencjonalności aktów poznawczych, logika norm itp. Praca wykazała, że kwestia relacji logiki do dydaktyki była obecna w dyskusjach Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, a poglądy na tę sprawę nie były jednorodne. Zatem płynnie z tego wniosek taki oto, że należałoby temu poświęcić dalsze prace, aby temat uzupełnić o prezentację poglądów innych czołowych postaci Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, jak Kazimierz Ajdukiewicz i Tadeusz Czeżowski, a także pedagogów – Bogdana Nawroczyńskiego, Stefana Wołoszyna i innych. Ostateczna konkluzja o znaczeniu praktycznym jest zaś taka, że logika może oddać cenne usługi dydaktyce, o ile dokona się zbliżenia tych nauk, które jednak poszły własnymi ścieżkami.

Trzeba na koniec zauważyć, że zarówno Twardowski, jak i Sośnicki ujmowali logikę i dydaktykę jako nauki autonomiczne, dostrzegali potrzebę oparcia się dydaktyki na logice, którą zaliczali do nauk pomocniczych tej pierwszej. Inni przedstawiciele Szkoły na ogół trzymali się tej linii myślenia. Wydaje się, że generalnie każdy z nich opowiadał się za zbliżeniem dydaktyki do logiki, a niekiedy nawet za ukierunkowaniem logiki na zagadnienia dydaktyczne.

Bibliografia

- Ajdukiewicz K. (1924). Recenzja: Sośnicki K., Zarys logiki. Lwów-Warszawa: Książnica Polska. *Ruch Filozoficzny*, t. VIII, s. 62-64.
- Kowalewski M. (1959). *Logika*. Poznań: Pallottinum.
- Stępień A.B. (2001). *Wstęp do filozofii*. Wyd. 4 rozszerzone. Lublin: TN KUL.
- Sośnicki K. (1959). *Dydaktyka ogólna*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Twardowski K. (1901). *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki*. Lwów: Nakładem Towarzystwa Pedagogicznego.
- Woleński J. (1985). *Filozoficzna Szkoła Lwowsko-Warszawska*. Warszawa: PWN.
- Woleński J. (1996). Obowiązywanie a prawdziwość. W: J. Woleński. *W stronę logiki*. Kraków: Aureus, s. 182-192.
- Woleński J. (2014). Lwowsko-Warszawska Szkoła. W: *Powszechna encyklopedia filozofii*. Wyd. PTTA, <http://www.ptta.pl/pef/pdf/1/lws.pdf>, dostęp: 02.02.2014.
- Wołoszyn S. (1961). Analiza funktora 'powinien' w pedagogicznych zdaniach normatywnych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3, s. 91-109.
- Zaczyński W.P. (2011). Postęp i nowoczesność w dydaktyce ogólnej. W: E. Musiał, I. Pulak (red.), *Człowiek – Media – Edukacja*. Kraków: UP, <http://www.ktime.up.krakow.pl/ref2010/zaczynsk.pdf>, dostęp: 03.02.2014.

Summary

Logic relation to didactics in the views of leading representatives of Lvov-Warsaw School

The purpose of the article is to present, confront and assess the views of two leading representatives of the Lvov-Warsaw School: Kazimierz Twardowski and Kazimierz Sośnicki on didactics and its relation to logic. Both Twardowski and Sośnicki very clearly outline the separate character of logic and didactics, which is blurred in other members of the School. The understanding of didactics in Twardowski is standard. Sośnicki presents an original concept of general didactics as a science built on teaching science systems. With slightly different approaches to the logic, both two authors treat it as a science auxiliary to didactics. The logic as viewed by Twardowski gives aid to didactics by identifying how cognitive processes are effective or cognitively valuable. In Sośnicki's view logic may assist didactics, by instructing it about the types, nature, and possibly methods of developing the ability for reasoning.

Key words: didactics, logic, Kazimierz Twardowski, Kazimierz Sośnicki

Urszula Ostrowska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

O wartościach ponadczasowych uniwersytetu w myśli Kazimierza Twardowskiego

Autorka podejmuje kwestię wartości ponadczasowych uniwersytetu, odwołując się do myśli polskiego filozofa, psychologa i pedagoga, twórcy i organizatora Szkoły Lwowsko-Warszawskiej — Kazimierza Twardowskiego, ze szczególnym uwzględnieniem urzekającego mądrością i niepowtarzalnym pięknem eseju pt. *O dostojerństwie Uniwersytetu* (1933).

Zawarte w eseju przemyślenia Twardowskiego do dziś nie straciły swej aktualności. Wartości takie jak prawda, rzetelność, uczciwość, odpowiedzialność, tolerancja, sprawiedliwość, twórczość, godność są ponadczasowe, szczególnie cenne i niezwykle ważne w sferze naukowej oraz w życiu społecznym, niezależnie od przetaczających się przez świat trendów tudzież lansowanej mody. Zaświadcza ewidentnie aktualność myśli Twardowskiego retoryka współczesnych dokumentów dotyczących uniwersytetów, np. *Magna Charta Universitatum* (1988); *Deklaracja Praska* (2001); *Deklaracja z Glasgow* (2005) i innych, w których autorzy z różnej perspektywy nawiązują do przemyśleń twórcy eseju *O dostojerństwie Uniwersytetu*.

Z perspektywy przeprowadzonych rozważań, na temat wartości ponadczasowych uniwersytetu w myśli Kazimierza Twardowskiego, wylania się dla współczesności pytanie natury zasadniczej, a mianowicie — jakie są zadania uniwersytetu w XXI wieku. W rzeczy samej odpowiedź kieruje uwagę na takie odwieczne zadania, jakie na przestrzeni dziejów uobecniały się w uniwersytecie, tj. prowadzenie badań, nauczanie, służba społeczna, dbałość o uniwersyteckie wartości, pielęgnacja etosu i rozwój kultury akademickiej

Słowa kluczowe: Kazimierz Twardowski, uniwersytet wartości ponadczasowych, prawda, rzetelność, uczciwość, odpowiedzialność, tolerancja, sprawiedliwość, twórczość, godność, etos, kultura akademicka.

Kto się zaciąga pod sztandar nauki, musi się wyrzec wszystkiego, co mogłoby go zepchnąć z drogi sztafeta tym wskazywanej. Musi więc przede wszystkim usilnie pracować nad wyrzeczeniem się wszelkich uprzedzeń, które mogą mu zagrozić drogę, wiodącą ku wiedzy obiektywnej, a które mają swe źródło w tradycjach, w zwyczajach, we wpływach otoczenia, w osobistych zamięrowaniach i wstrętach.

(Twardowski, *O dostojerństwie Uniwersytetu*)

Wstęp

Kwestia wartości ponadczasowych uniwersytetu w myśli Kazimierza Twardowskiego określa rozległy horyzont aksjologiczny dla tejże problematyki, zważywszy zwłaszcza istotę pełnionych na przestrzeni dziejów przez tę instytucję ról oraz jej misję i etos. Wprawdzie uniwersytet od swego zarania stanowi przedmiot wielorakich zainteresowań przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych oraz reprezentantów szerokich kręgów społecznych, tym niemniej jednak szczególnie interesujący — ośmielę się stwierdzić wręcz fascynujący — horyzont zarysowuje dla niniejszej problematyki perspektywa aksjologiczna.

Niemniej podejmowanie zagadnienia wartości ponadczasowych uniwersytetu w myśli Kazimierza Twardowskiego skłania ku sięganiu pamięć do antycznych źródeł, zarazem przywołując na pamięć refleksję, iż protoplaści współczesnych uniwersytetów zapewne nie wyobrażali sobie, jak znamienitym przeobrażeniom wytyczając drogę i jak dalece będzie ona wybiegać w przyszłość, ewoluując różnorodnie¹.

Początków współczesnego uniwersytetu europejskiego dopatruje się w najstarszym w zachodnim świecie Uniwersytecie w Bolonii (1088). Wyłonił się on na skrzyżowaniu wymogów i wyzwań ówczesnego życia publicznego oraz aspiracji intelektualnych ludzi, którzy w swoich przedsięwzięciach naukowych podejmowali ambitne próby synchronizacji języka doktryny Kościoła i tradycji nauki antyku. Spoglądanie z powyżej określonej perspektywy na podejmowaną problematykę pozwala dostrzegać niejednokrotnie nieskrywaną przez wielu Europejczyków dumę wynikającą z przekonania, że obecny od czasów średniowiecza na kontynencie europejskim uniwersytet powstał i rozwijał się w kręgu europejskiej kultury chrześcijańskiej/kultury śródziemnomorskiej jako instytucja o wielowiekowej trwałości, już u swego zarania zyskująca międzynarodową rangę (z racji kształcenia studentów z całej Europy), a współcześnie — będąc powiernikiem europejskiej tradycji humanistycznej oraz depozytariuszem wartości — ma zasięg globalny².

¹ Nawiązuję tu zwłaszcza do Akademii Platonińskiej w starożytnych Atenach, której wizerunek naniósł na płótno Rafael oraz do innych greckich szkół filozoficznych, tj. np. perypatetyckiego Licejonu założonego przez Arystotelesa tudzież aleksandryjskiego Musejonu dysponującego słynną biblioteką, jak również do ich sukcesorów.

² *Universitas* (z łac. znaczy powszechność, całość) określa wspólnotę nauczających i uczących się, tj. profesorów i studentów — (takie właśnie miano przypisywano tej instytucji w początkowym okresie średniowiecza), tj. — *universitas magistrorum et scholarum*. Z czasem posługiwano się nazwą *universitas scientiarum* — mając na uwadze wspólnotę (wielu/wszystkich) nauk. Kolejne stulecia (XIII, XIV i XV w.) były czasem rozkwitu idei uniwersyteckości w Europie Zachodniej i Środkowej (powstał wówczas m.in. Uniwersytet w Padwie — 1222; Uniwersytet Karola w Pradze — 1348; Uniwersytet Wiedeński — 1365; Uniwersytet w Heidelbergu — 1386; Uniwersytet Jagielloński w Krakowie — 1346; Uniwersytet w Wilnie — 1579). Po okresie zastoju życia uniwersyteckiego zdominowanego przez scholastykę w Europie Zachodniej w XVI w., uniwersytety odradzają się w następnym stuleciu (XVII w.). Z kolei nowy etap w dziejach idei uniwersyteckiej w Europie wyznaczył charakteryzujący się wielką swobodą w zakresie nauczania Uniwersytet w Getyndze (założony przez Jerzego II w 1734 r.). W kolejnym stuleciu z inicjatywy liberalnego reformatora oraz naukowca, niemieckiego językoznawcy i filozofa Wilhelma von Humboldta w 1809 r. założony został najstarszy w Berlinie uniwersytet, wyrażające eksponujący fundamentalną zasadę odnoszącą się do wysokiego poziomu akademickiego, która dotyczy konieczności łączenia nauczania na poziomie akademickim z uprawianiem nauki. Współcześnie nazwa „uniwersytet” tłumaczona jest jako powszechność — wspólnota uczonych i uczących się, jako miejsce/przestrzeń/uprawiania wielu nauk, które winny wzajemnie się wspierać oraz warunkować się i weryfikować, zwłaszcza z racji wzajemnego czerpania od siebie inspiracji, doskonalenia metod, a także upowszechniania wyników, jak również zastosowań praktycznych rezultatów

Dostojeństwo uniwersytetu

W niniejszym tekście podejmuję kwestię wartości ponadczasowych uniwersytetu, odwołując się do myśli twórcy i organizatora Szkoły Lwowsko-Warszawskiej – Kazimierza Twardowskiego, ze szczególnym uwzględnieniem urzekającego mądrością i niepowtarzalnym pięknem eseju pt. *O dostojeństwie Uniwersytetu*. Ów esej w ekskluzywnym formacie opublikował Uniwersytet Poznański osiemdziesiąt lat temu (w 1933 r.) w nakładzie 500 egzemplarzy (Twardowski, 1933). W dziele zamieszczono fotografię Twardowskiego i charakterystykę przemówień wstępnych oraz kopię dyplomu doktora *honoris causa*. Esej przepełniony jest głęboką wiarą w uniwersytet, który jako instytucja szczególna zasługuje odpowiednio na szacunek specjalnego rodzaju. Twardowski, niczym Stanisław Wyspiański, który widział swój teatr ogromny – kreował z perspektywy aksjologicznej „swój uniwersytet ogromny”. W istocie przyznać trzeba, że uniwersytet postrzegany z tak zakreślonej perspektywy problemowej jest czymś znacznie więcej niż tylko instytucją, jako że:

Dostojeństwo wiąże się z namaszczeniem, z władzą, z możliwością odwoływania się do autorytetu, z zastręgniawaniem na powszechny szacunek. To nie tylko wysoka wartość wewnętrzna, która z pewnością zawiera w swej treści słowo godność – ale także coś magicznego, nieskalanego i odpornego na wszelkie powątpiewania (Hołówka, 2007, s. 7).

Profesor Kazimierz Twardowski (1866-1938) trwale zapisał się na kartach nauki polskiej. Jego postać do dziś fascynuje przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, poświęcających mu liczne opracowania³. Polski filozof, psycholog i pedagog, twórca lwowsko-warszawskiej szkoły filozofii, formacji intelektualnej o międzynarodowym uznaniu, urodził się w 1866 roku w polskiej rodzinie zamieszkałej w Wiedniu. Zdobył gruntowne wykształcenie, studiując na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu w Wiedniu. Tam uzyskał doktorat i habilitację. W 1895 roku przeniósł się na Uniwersytet Lwowski, gdzie wykładał filozofię po polsku i dla Polaków. Jego wykłady cieszyły się zainteresowaniem licznej grupy osób (systematycznie uczestniczyło w nich około dwóch tysięcy studentów). Z jego inicjatywy w 1904 roku powstało Polskie Towarzystwo Filozoficzne, które od 1911 roku wydaje czasopismo *Ruch Filozoficzny*. W czasie pierwszej wojny światowej przez kilka lat Twardowski pełnił funkcję rektora Uniwersytetu Lwowskiego. Interesował się organizacją systemu szkolnictwa w Polsce. Wykształcił liczne grono profesorów z różnych dyscyplin naukowych (ponad 30 osób), których poglądy i działalność wywarły znaczący wpływ na naukę XX wieku⁴.

badań. Z założenia uniwersytet, jako środowisko intelektualne uprawiające wiele nauk, winien być miejscem artykułowania zobiektywizowanych uniwersalnych poglądów na świat oraz na człowieka i jego rolę oraz w *universum* antroposferycznym.

³ Nie sposób tu wymienić całokształtu piśmiennictwa na ten temat, przywołam zatem zaledwie kilka prac poświęconych K. Twardowskiemu, a mianowicie: Tyrowicz, 1991; Jadczak, 1991; 1997; Woleński, 1985; 1989; 2011; Brożek, 2010; Zamecki, 1977.

⁴ Kazimierz Twardowski wykształcił m.in. następujących filozofów: Władysław Tatarkiewicz, Tadeusz Kotarbiński, Kazimierz Ajdukiewicz, Tadeusz Czeżowski, Jan Łukasiewicz, Izydora Dąmbska, Kazimierz Sośnicki, Franciszek Smolka, Zygmunt Zawirski, Michał Treter, Tadeusz Olejniczak, Stanisław Leśniewski, Stanisław Kaczorowski, Salomon Igier, Karol Frenkiel, Daniela Gromska, Hersch Bad; oraz psychologów: Władysław Witwicki, Leopold Blaustein, Stefan Baley, Stefan Błachowski, Ludwik Jaxa-Bykowski,

Senat Uniwersytetu Poznańskiego wyróżnił prof. Kazimierza Twardowskiego najwyższą godnością akademicką — tytułem doktora *honoris causa* (wcześniej, w 1929 r. Twardowski otrzymał doktorat *honoris causa* Uniwersytetu Warszawskiego), podejmując uchwałę w tej sprawie 21 maja 1930 roku. Tymczasem nękaną cukrzycą, schorowany Kazimierz Twardowski⁵ przyjął ową godność dwa lata później we Lwowie (21 XI 1932 r.), gdzie wygłosił mowę promocyjną pt. „O dostojęństwie Uniwersytetu”. Ów niewielkich rozmiarów tekst (18 stron) był rezultatem dwuletnich wnikliwych przemyśleń uczonego i nauczyciela akademickiego. W swoim wystąpieniu, starając się ukazać „ ducha uniwersytetu”, Twardowski z wielką estymą eksponował uniwersalne i trwałe wartości konstytuujące tę instytucję. Warto tu zauważyć, że był to czas toczenia walki w obronie autonomii szkół akademickich. Profesor z wnikliwą uwagą czytał ówczesne projekty ustawy o szkołach akademickich i z dużym niepokojem pisał w *Dziennikach*, że władze państwowe zmierzają do pozbawienia uniwersytetów ich dostojnego stanowiska oraz zamierzają zdegradować je do poziomu szkół zwykłych.

Nade wszystko Twardowski znamionował, że ilekroć wymawia słowo uniwersytet, czyni to z pewnym namaszczeniem, odkąd po raz pierwszy zetknął się z tą instytucją i stał się „z dumą w sercu obywatelem akademickim” (Twardowski, *O dostojęństwie*... , s. 5) — najpierw jako student, a następnie jako nauczyciel — i dopowiadał, że choć minęło od tego czasu prawie pół wieku, to nadal żywo odczuwa owo wielkie dostojęństwo uniwersytetu. Dodawał przy tym, iż owo dostojęństwo płynie nie tylko z sędziwego wieku instytucji i jej chlubnych tradycji, lecz ma swe źródło w samej idei Uniwersytetu, która wyznacza mu pełnioną funkcję w społeczeństwie (Twardowski, *O dostojęństwie*... , s. 5). Z idei tej wynika, że zadaniem uniwersytetu jest zdobywanie, odkrywanie nowych prawd i prawdopodobieństw naukowych oraz krzewienie umiejętności ich dochodzenia, w tym doskonalenie i szerzenie sposobów, które je odkrywać pozwalają (Twardowski, *O dostojęństwie*... , s. 5-6).

Uzmysławiał zarazem, że charakter obiektywnego badania naukowego wyraża się w tym, że nie przyjmuje ono żadnych rozkazów zewnętrznych i nie chce służyć żadnym względom ubocznym, lecz kieruje się jedynie doświadczeniem i rozumowaniem, mając na uwadze dochodzenie do należyte uzasadnionych sądów prawdziwych albo przynajmniej jak najbardziej prawdopodobnych.

Główne zadanie Uniwersytetu dostrzegał w twórczej pracy badawczej, zarówno pod względem merytorycznym, jak i metodycznym, jako że:

Śluząc temu celowi Uniwersytet promienieje dostojęństwem, splywajacy na niego z olbrzymiej donioslosci funkcji, ktora pelni. Wszak niesie ludzkości swiatlo czystej wiedzy, wzbogaca i poglabia nauke, zdobywa coraz to nowe prawdy i prawdopodobienstwa — tworzy jednym slowem najwyzsze wartosci intelektualne, ktore przypasc moga czlowiekowi w udziale (Twardowski, *O dostojęństwie*... , s. 6).

Mieczysław Kreutz; a także reprezentantów innych dziedzin humanistyki (w tym pedagogów): Juliusz Kleiner, Manfred Kridl, Jerzy Kuryłowicz, Stanisław Łempicki, Ryszard Gansiniec, Mieczysław Gembarowicz, Wincenty Szumowski, Bogdan Nawroczyński, Ostap Orwin, Feliks Kierski.

⁵ Z powodu choroby Kazimierz Twardowski przeszedł w stan spoczynku 30 kwietnia 1930 r. (miał wówczas niespełna 64 lata), dobrowolnie ustępując z etatu w lwowskim Uniwersytecie Jana Kazimierza, nie rezygnując jednak z aktywności w nauce.

Uzasadniał, że prawda obiektywna, a nawet samo rzetelne dążenie do niej wnosi ukojenie w spory i walki przeciwnych sobie poglądów, usposabiając ludzi ku sobie życzliwie. Stąd też w jego przekonaniu „służenie prawdzie obiektywnej nabiera znaczenia etycznego, a nawet może stawać się coraz wyższym prawdziwym błogosławieństwem ludzkości” (Twardowski, *O dostojęństwie...*, s. 7).

Ubolewał nad tym, że „wysiłki skierowane ku zdobywaniu wiedzy obiektywnej i sama ta wiedza nie wyodrębniły się w świadomości naszego narodu dość dobitnie jako swoiste wartości i dobra kultury umysłowej” (Twardowski, *O dostojęństwie...*, s. 8). W ślad za tym twierdził, że:

(...) dalszym następstwem tego stanu rzeczy bywają tendencje, zmierzające do zaprzeczenia Uniwersytetowi jego zupełnie wyjątkowego w społeczeństwie stanowiska, do upatrywania w nim zwykłej szkoły, zakładu, mającego nauczać na równi z całym szeregiem szkół ogólnokształcących i zawodowych (Twardowski, *O dostojęństwie...*, s. 8).

Niemniej z całą mocą uzmysławiał, że:

(...) Uniwersytet, powołany jest do służenia prawdzie naukowej, wiedzy obiektywnej, oraz do doskonalenia metod badania, przede wszystkim uczyć winien myślenia naukowego, jako właśnie sposobu myślenia, który do owej wiedzy i prawdy prowadzi (Twardowski, *O dostojęństwie...*, s. 8-9).

Profesor dowodził zarazem, że:

(...) możność spełniania właściwych Uniwersytetowi zadań jest uwarunkowana jego bezwzględną duchową niezależnością — jako że (dop. U.O.) — materialnie Uniwersytet, o ile stoi o własnych siłach, będzie zawsze zależny od tego czynnika, który mu daje finansowe podstawy istnienia i wyposaża go w środki do pracy. Ale ci, co Uniwersytety fundują i utrzymują, dowiedliby zupełnego niezrozumienia istoty Uniwersytetu, gdyby chcieli w czymkolwiek kępować jego pracę, z góry zastrzegać się przeciw pewnym jej wynikom, wskazywać, jakie rezultaty byłyby pożądane. (...) Albowiem badania naukowe rozwijać się i owoce nieść mogą tylko wtedy, gdy nie są niczym kępowane ani zagrożone (Twardowski, *O dostojęństwie...*, s. 9).

Twardowski zwracał uwagę, iż Uniwersytet, mając pełne prawo domagania się owej niezawisłości duchowej, w tym do przeciwstawiania się:

(...) wszelkim jawnym lub podstępny zakusom poddawania jego pracy naukowej czyjejkolwiek kontroli lub komendzie, (...) ma zarazem obowiązek unikania (...) wszystkiego, co mogłoby tę niezawisłość nadwyręzać lub nawet stwarzać chociażby pozory ulegania jakimkolwiek wpływom lub dążnościom, nie mającym nic wspólnego z badaniem naukowym i jego celem (Twardowski, *O dostojęństwie...*, s. 9-10).

Po czym kategorycznie stwierdził, iż Uniwersytet:

(...) musi odgradzać się od wszystkiego, co nie służy zdobywaniu prawdy naukowej, musi przestrzegać należytego dystansu między sobą a nurtem, którym mknie około jego murów życie dnia potocznego, zgiełk ścierających się prądów społecznych, ekonomicznych, politycznych i wszelkich innych (Twardowski, *O dostojęństwie...*, s. 10).

Metaforycznie uzasadniając swoje stanowisko w tej mierze, zauważał, iż w owych walkach i zmaganiach

Uniwersytet winien trwać niewzruszenie jak latarnia morską, która wskazuje swym światłem okrętom drogę przez wzburzone fale, lecz nigdy światła swego nie nurza w samych falach. Gdyby to uczyniła, światło by zgasło, a okręty pozostałyby bez gwiazdy przewodniej (Twardowski, *O dostojęństwie...*, s. 10).

Twardowski podkreślał, że dostojęństwo i niezależność uniwersytetu zapewniają mu trwalszy i głębszy wpływ na życie społeczne, zaświadczać, iż osiągnięcie wiedzy obiektywnej jest ustawicznym celem oraz że wiedza obiektywna stanowi podstawę rzetelnych wskazówek w rozstrzyganiu istotnych kwestii teoretycznych i praktycznych. Głosił z przekonaniem, że za sprawą nauczania młodzieży oraz ogłaszania wyników prac naukowych, „Uniwersytet promienieje na całe społeczeństwo, szerzy poglądy i przekonania, których (...) siła tkwi wyłącznie w ich naukowym uzasadnieniu” (Twardowski, *O dostojęństwie...*, s. 11).

Wskazywał na niezmiennie doniosłe zadanie wychowawcze spełniane przez uniwersytet, zastrzegając przy tym, iż nie chodzi tu o urabianie duszy studentów na określoną modłę społeczną lub polityczną. W jego przekonaniu owo „(...) działanie wychowawcze Uniwersytetu polega na budzeniu i pogłębianiu w młodych umysłach zrozumienia olbrzymiej doniosłości, którą posiada dla ludzkości prawda obiektywna i praca około jej zdobywania” (Twardowski, *O dostojęństwie...*, s. 11-12). Swoje stanowisko w tej kwestii uzasadnił następująco:

Posiadzsy zaś zrozumienie wartości prawdy obiektywnej i żywiąc dla niej należyty szacunek, młodzież ochoczo przyswajając sobie będzie umiejętność przystępowania do wszelkich zagadnień w sposób ostrożny i krytyczny, dążąc do obiektywnego ich rozważania; nie będzie tak bardzo skłonna do rozstrzygania ich według sympatii i antypatii w duchu czysto subiektywnym, bo nabierze przekonania, że najwłaściwszą metodą wyboru pomiędzy zwalczającymi się poglądami jest i zawsze pozostanie ta sama metoda, którą posługuje się nauka (Twardowski, *O dostojęństwie...*, s. 12).

Twardowski wyrażał przekonanie, że za sprawą twórczych badań naukowych i dążenia do obiektywnej prawdy, pracownik naukowy „(...) Uniwersytetu służy nie tylko własnemu społeczeństwu i jest obywatelem nie tylko swego narodu i państwa. Należy on do wielkiej Rzeczypospolitej uczonych, rozpostartej poprzez wszystkie cywilizowane narody kuli ziemskiej” (Twardowski, *O dostojęństwie...*, s. 17).

Tekst eseju dzieli się na 17 numerowanych akapitów. Pierwszy zawiera wyrazy wzruszenia, drugi natomiast odnosi się do charakteru i roli godności doktoratu *honoris causa*. Pozostałe z nich, sytuujące się w pryzmacie aksjologicznym, dotyczą takich kwestii, jak dochodzenie do prawdy obiektywnej jako źródła dostojęństwa uniwersytetu (3); prawda obiektywna jako źródło pokoju i zażegnania konfliktów (4); niedocenywanie roli nauki w Polsce (5); niezależność uniwersytetu jako podstawy jego bytu (6); nieuleganie przez uniwersytet wpływom zewnętrznym (7); siła oddziaływania uniwersytetów na społeczeństwo (8); rola prawdy obiektywnej w kształtowaniu postaw studentów (9); rola profesorów i wykładowców (10); prawda obiektywna jako wyznacznik działania nauczyciela akademickiego (11); przynależność profesorów do organizacji ideologicznych przeszkodą w poszukiwaniu prawdy obiektywnej (12); władza, zaszczyty, ambicje i pieniądze jako przeszkody w poszukiwaniu prawdy obiektywnej (13); niepostrzeganie braku aktywności pozanaukowej (społecznej) jako wady

badacza, ponieważ wyniki jego pracy są wkładem w rozwój społeczeństwa (14); niezależna i międzynarodowa *Rzeczpospolita uczonych* ojczyzną każdego naukowca (15); filozofia jako najważniejsza nauka pomagająca uzyskać przyjemność z dociekania prawdy (16). Całość zamyka akapit zawierający podziękowania za uzyskanie tytułu, który czyni profesora Twardowskiego „ponaddzielnicowym”, oraz wspomnienie członkostwa w Poznańskim Towarzystwie Przyjaciół Nauk, a także ślubowanie pozostania wiernym ideałom nauki.

Swojej mowie promocyjnej Twardowski przypisał w *Dziennikach* miano „testamentu mego uniwersyteckiego” i zgodnie z jego wolą egzemplarz wystąpienia złożony został wraz z ciałem w trumnie. Profesora pochowano 14 lutego 1938 roku na cmentarzu Łyczakowskim we Lwowie. Niemniej jednak nie był to symboliczny pogrzeb „dostojeństwa uniwersytetu” *sensu stricto*, albowiem zawarte w eseju przemyślenia Twardowskiego do dziś nie straciły swej aktualności. Wartości takie jak prawda, rzetelność, uczciwość, odpowiedzialność, tolerancja, sprawiedliwość, twórczość, godność są ponadczasowe, szczególnie cenne i niezwykle ważne w sferze naukowej oraz w życiu społecznym, niezależnie od przetaczających się przez świat trendów tudzież lansowanej mody⁶.

Wszelako godnymi kontynuatorami myśli swojego mistrza okazali się uczniowie Twardowskiego. Spośród liczного grona uczniów Profesora – z uwagi na ograniczoność miejsca – odwołam się tu do zaledwie kilku z nich, poczynając od zaliczanego do najwybitniejszych polskich filozofów – Tadeusza Czeżowskiego. W swojej książce wydanej w siedzibie funkcjonującego od 1945 roku Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu pisał:

Czym są uniwersytety dla społeczeństw i narodów – wiadomo z historii. Rozwój uniwersytetów był zawsze wskaźnikiem rozwoju kulturalnego społeczeństwa, ich upadek wiązał się z kryzysem kulturalnym, a wśród pierwszych oznak podnoszenia się kultury spotykamy właśnie organizację uniwersytetów (Czeżowski, 1946, s. 64).

Wspominając swego mistrza, Czeżowski podkreślał, że Twardowski

Kształcił charaktery przykładem własnym i twardym wymaganiem, przez które wdrażał do obowiązku, do skrupulatnie przestrzeganej punktualności, do jak największej dokładności w każdej dziedzinie działania. Bano się go – ale i kochano, bo nic, co ludzkie nie było mu obce (Czeżowski, 1938, s. 7).

W analogicznym duchu snuł wspomnienia o swoim mistrzu Kazimierz Ajdukiewicz, który w taki oto sposób kreślił jego sylwetkę:

Wychowywał Twardowski przede wszystkim przez przykład własnego postępowania i przez konsekwentne i nieubłagane egzekwowanie od słuchaczy słowności, punktualności, obowiązkowości i systematyczności. (...). Sam nigdy się nie spóźniał, nigdy bez koniecznej przyczyny nie opuszczał żadnego wykładu czy zebrania, był systematyczny aż do pedanterii, każda godzina dnia miała swoje przeznaczenie (Ajdukiewicz, 1959, s. 32-33).

⁶ Zagadnienie aksjologicznych kontekstów edukacji podejmowałam szerzej w innym miejscu, zob.: Ostrowska, 2011, s. 17-32.

Z podobnej perspektywy postrzegał „nauczyciela nauczycieli” jego uczeń Tadeusz Kotarbiński, który w swoich wspomnieniach stwierdził między innymi, że

Działalność pedagogiczna Twardowskiego była wzorem służby w nauce (...) był wzorem w wykonywaniu codziennych obowiązków. (...). Twardowski przez całe życie był wierny kartezjańskiej zasadzie szukania pojęć jasnych i wyraźnych (Kotarbiński, 1957-1958, s. 733-734).

Zaświadcza ewidentnie aktualność myśli Twardowskiego retoryka współczesnych dokumentów dotyczących uniwersytetów, np. *Magna Charta Universitatum* (1988); *Deklaracja Praska* (2001); *Deklaracja z Glasgow* (2005) i innych, w których autorzy z różnej perspektywy nawiązują do przemyśleń autora *O dostojności Uniwersytetu*. W pierwszym z wymienionych tu dokumentów, w *Wielkiej Karcie Uniwersytetów Europejskich*, wydanej w 1988 roku w związku z obchodami 900. rocznicy Uniwersytetu w Bolonii, autorzy pisali:

Uniwersytet – jako instytucja odpowiedzialna za utrwalanie europejskiej tradycji humanistycznej – stałe dba o tworzenie wiedzy uniwersalnej, a realizując swoje powołanie, przekracza granice geograficzne i polityczne oraz potwierdza konieczność poznawania i wzajemnego oddziaływania na siebie różnych kultur (pkt 4).

Wskazali również na podstawowe zasady działalności uniwersytetów, takie mianowicie, jak autonomia, tworzenie, wspieranie i upowszechnianie kultury, nierozzerwalna całość kształcenia i badań naukowych, tolerancja, swoboda badań naukowych i kształcenia (*Magna Charta...*, 1988).

W *Deklaracji z Glasgow* natomiast, określającej działania w zakresie odpowiedniego wkładu uniwersytetów w budowaniu silnej Europy, w części drugiej ujęto kwestię misji i wartości dla silnych uczelni, orzekając między innymi, że „Silne uniwersytety wymagają silnego systemu akademickich i społecznych wartości, leżącego u podstaw ich wkładu do rozwoju społeczeństwa” (II, 6). Zwrócono również uwagę, iż autonomia uczelni i zróżnicowanie ich misji są istotnymi warunkami wstępnymi dla zapewnienia skutecznego zaangażowania się w działalność na rzecz społeczeństwa (II, 9) (*Deklaracja z Glasgow*, 2005).

Warto jeszcze przywołać w tej części rozważań opracowaną przez europejskich i amerykańskich naukowców Deklarację Milenijną z 2001 roku pt. *The role and importance of research intensive universities in the contemporary world* (2013), w której przyjmując perspektywę aksjologiczną, zauważono, iż:

W społeczeństwie, w którym cele się zmieniają, a wartości są niepewne, uniwersytet musi dbać o coś więcej niż tylko o wiarygodność danych i informacji, a nawet więcej niż użyteczna wiedza i odpowiedzialne standardy. Uniwersytet jest strażnikiem nie tylko wiedzy, ale i wartości, od których ta wiedza zależy, nie tylko zawodowych umiejętności, ale też ich etycznych podstaw, nie tylko dociekań naukowych, odpowiedzialnego nauczania i szerokiej wiedzy, ale też środków, które umożliwiają prowadzenie owych badań, nauczania i wzbogacania wiedzy. W swoim życiu instytucjonalnym i aktywnościach zawodowych uniwersytet musi zapewnić, że integralność jest wymogiem, doskonałość standardem, racjonalność środkiem, wspólnotowość kontekstem, obywatelskość postawą, otwartość relacją, a odpowiedzialność zobowiązaniem, od których jego egzystencja i wiedza zależą (Group Of Eight, 2013, p. 5).

Kilka uwag w miejsce podsumowania

Uniwersytety od swego zarania zajmują miejsce szczególne w *universum* antroposfery aksjologicznej. Owa dostojna nazwa „uniwersytet” w społecznym rozumieniu na przestrzeni dziejów kojarzona jest z intelektualną instytucją, postrzeganą jako depozytariusz i rzecznik wartości o fundamentalnym znaczeniu dla tradycji i samoświadomości narodu. Należąc do najstarszych instytucji społecznych w dziejach, uniwersytet przetrwał różne epoki historyczne, wytrwał w różnych systemach politycznych i gospodarczych, przetrzymał okresy rządów totalitarnych, autorytarnych tudzież dyktatorskich. W swych blisko tysiącletnich dziejach uniwersytet ewoluował niejednokrotnie dość gruntownie, jednakże zachowując „uniwersyteckiego ducha” – tzn. pielęgnując i strzegąc systemu elementarnych zasad i konstytutywnych wartości go stanowiących, pozostał w istocie swej uniwersytetem jako wiodąca instytucja kulturotwórcza w zakresie kształtowania umysłów, wiedzy, postaw, umiejętności oraz innych elementów cywilizacji. Właśnie o tych wartościach ponadczasowych tak pięknie pisał w swoich dziełach prof. Kazimierz Twardowski, skłaniając do refleksji i twórczej kontynuacji w tej mierze nie tylko swoich uczniów, lecz także ich następców. Niemniej pomimo odczuwanych niejednokrotnie napięć między zachowaniem tradycyjnych wartości a nadążaniem za zadaniami współczesności i wychodzeniem naprzeciw wyzwaniom przyszłości, tudzież niezależnie od pojawiających się rozmaitych przejawów niedoskonałości w przestrzeni uniwersyteckiej (między innymi takich jak masowość kształcenia, niedofinansowanie nauki, lansowanie „rynku usług edukacyjnych”, zatracanie relacji mistrz – uczeń, etc., etc.)⁷, uniwersytet pozostaje najważniejszym miejscem badań naukowych, uprzywilejowaną przestrzenią zdobywania i przekazywania wiedzy oraz kultury, odgrywając fundamentalną rolę w przygotowaniu kadr z wyższym wykształceniem.

Niemniej jednak, niezależnie od kierowanych pod adresem uniwersytetu uwag krytycznych oraz wielu rozmaitej proveniencji zarzutów, ponad wszelką wątpliwość uzasadnione jest przypisywanie tej instytucji miana arcydzieła ludzkiej kultury. Na przestrzeni dziejów bowiem uniwersytet *summa summarum* okazał się

(...) wynalazkiem wciąż zasługującym na stosowanie w organizowaniu życia intelektualnego, w którym teorie i metody pojmowane są jako narzędzia służące tworzeniu nowych, doskonalszych teorii i metod, w ścisłym związku z kształceniem nowych pokoleń uczonych oraz kształceniem inteligencji potrzebnej w życiu kulturalnym narodu i ekumeny cywilizacyjnej. Wynalazek ludzi wieków średnich wypada uznać za wzór mikrokosmosu wypróbowanego jako instytucja działająca wedle arystotelesowskiej formuły ‘jedność w różnorodności’ (Goćkowski, 1997, s. 178).

⁷ Szerzej podejmowałam tę problematykę w innym miejscu, zob.: Ostrowska, 2001, s. 59-68; 2010, s. 385-402.

⁸ Sygnalizowanie owych starań przywodzi na pamięć wypowiedź J.J. Rousseau – szwajcarskiego filozofa i pedagoga, autora koncepcji swobodnego wychowania, który stwierdził, że starożytni bez końca rozprawiali o mądrości i cnocie, nasi mówią tylko o handlu i pieniądzu. Trawestując tę myśl, w odniesieniu do czasów nam współczesnych, można powiedzieć, że w przeciwieństwie do naszych poprzedników podejmowana problematyka dotycząca funkcjonowania uniwersytetu niejednokrotnie zdominowana bywa rozprawianiem o rynku edukacyjnym, o krajowych ramach kwalifikacyjnych, o efektach kształcenia, o przedsiębiorczych szkołach wyższych, co *summa summarum* może doprowadzić do daleko idących zgubnych następstw, w tym do zatracenia tego wszystkiego, co dla uniwersytetu jest najcenniejsze, nie wykluczając przeobrażenia moralności w ekonomię.

Oczywiście pytanie, czy możliwe jest zachowanie tożsamości uniwersytetu w warunkach szybko oraz rozlegle zmieniającego się świata, pozostaje ustawicznie otwarte i wymaga w intensywnie ewoluującej rzeczywistości udzielania odpowiedzi na nie ciągle na nowo. W epicentrum zakreślonego pola problemowego sytuuje się mianowicie kwestia — jakie wartości mogą scalać społeczność uniwersytecką w czasach, w których ponad miarę głosi się, że największą zaletą jest elastyczność oraz gotowość do zmian. Otóż ponad wszelką wątpliwość uniwersytet potrzebuje stabilności i ciągłości wspartych na solidnych fundamentach aksjologicznych, tak jak człowiek potrzebuje solidnego gruntu pod nogami, nie może bowiem funkcjonować w poczuciu bezpieczeństwa na lotnych piaskach.

Uznając wszakże nieodzowność reformowania uniwersytetów, zgodnie z formułą *universitas semper reformanda* (uniwersytet musi stale reformować się), aby mogły one sprostać zadaniom i wyzwaniom czasu, w którym przypadło im funkcjonować na arenie historii, jednocześnie trzeba *conditio sine qua non* wykazać staranie, aby w ferworze dyskusji, polemiki, walki na rzecz zmiany nie utracić tego, co ponadczasowe, co zaświadcza o istocie etosu oraz misji i co w żadnym razie nie powinno być zaprzepaszczone na osi ciągłości i zmiana⁸.

Z przeprowadzonych rozważań wynika, że profesor Kazimierz Twardowski był apologetą dostojęństwa i niezależności uniwersytetu, czemu dał wyraz w swoich dziełach, a ponadto był obrońcą uniwersyteckiej profesury, własnym przykładem egzemplifikując, na czym owo dostojęństwo i niezależność polegają. Z perspektywy owych dociekań na temat wartości ponadczasowych uniwersytetu w myśli Kazimierza Twardowskiego wytania się dla współczesności pytanie natury zasadniczej, a mianowicie — jakie są zadania uniwersytetu na XXI wiek. W rzeczy samej odpowiedź kieruje uwagę na takie zadania, jakie na przestrzeni dziejów uobecniały się w uniwersytecie odwieczne, tj. badania, nauczanie, służba społeczna, dbałość o uniwersyteckie wartości, pielęgnowanie etosu i rozwój kultury akademickiej.

Bibliografia

- Ajdukiewicz K. (1959). Pozanaukowa działalność Kazimierza Twardowskiego. *Ruch Filozoficzny*, t. XIX, nr 1-2.
- Brożek A. (2010). *Kazimierz Twardowski w Wiedniu*. Warszawa: Semper.
- Czeżowski T. (1946). *O uniwersytecie i studiach uniwersyteckich*. Toruń: Nakładem Księgarni Naukowej T. Szczęsnego i S-KA.
- Czeżowski T. (1959). Kazimierz Twardowski. *Ruch Filozoficzny*, t. XIV, nr 1-3.
- Deklaracja z Glasgow. (2005). *Silne uniwersytety dla silnej Europy*. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/GLAS-GOWdeclaration_FINAL_PO.1117550611801.pdf.
- Goćkowski J. (1997). Europa i uniwersytety. *Nauka*, nr 3.
- Group Of Eight. (2013). *The role and importance of research intensive universities in the contemporary world*, Discussion paper April 2013. http://www.go8.edu.au/_documents/go8-policy-analysis/2013/roleimportanceofresearchunis.pdf.
- Hołówka J. (2007). Kazimierza Twardowskiego „O dostojęństwie Uniwersytetu”. Aktualność tradycyjnych idei. W: J. Kieniewicz (red.). *Autonomia Uniwersytetu. Jej przyjaciele i wrogowie*. Warszawa: Fundacja „Instytut Artes Liberales”.
- Jadczak R. (1991). *Kazimierz Twardowski — twórca szkoły lwowsko-warszawskiej*. Toruń: Wyd. UMK.
- Jadczak R. (1997). *Mistrz i jego uczniowie*. Warszawa: Wyd. Naukowe „Scholar”.

- Kotarbiński T. (1957-1958). Główne kierunki i tendencje filozofii w Polsce. W: Tenże. *Wybór pism*. T. II. Warszawa: PWN.
- Magna Charta Universitatum* (1988). http://www.umk.pl/uczelnia/dokumenty/magna_charta.pdf, dostęp z dnia 04.03.2014.
- Ostrowska U. (2001). Stan i perspektywy szkoły wyższej w aspekcie triady: sanktuarium nauki i wiedzy – pejzaż mądrości – rynek usług edukacyjnych. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, nr 18, Szczecin-Warszawa.
- Ostrowska U. (2010). Etyczne aspekty relacji mistrz – uczeń w edukacji akademickiej. W: J.M. Michalak (red.). *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*. Łódź: Wyd. UŁ.
- Ostrowska U. (2011). Axiological contexts of contemporary education. In: *Multidimensionality of Educational Contexts*. Edited by E. Kubiak-Szymborska. Bydgoszcz: Wyd. UKW.
- Twardowski K. (1933). *O dostojerństwie Uniwersytetu*. Poznań: Uniwersytet Poznański, Rolnicza Drukarnia i Księgarnia Nakładowa.
- Tyrowicz M. (1991). *Wspomnienia o życiu kulturalnym i obyczajowym Lwowa 1918-1939*. Wrocław: Ossolineum.
- Woleński J. (1985). *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*. Warszawa: PWN.
- Woleński J. (1989). *Logic and Philosophy in Lvov-Warsaw School Dordrecht*. Boston Lancaster: Reidel.
- Woleński J. (2011). Lwowska Szkoła Filozoficzna. W: *Universitati Leopoliensi, Trecentesimo Quinquagesimo Anniversarium Suae Fundationis Celebranti. In Memoriam*. Kraków: Polska Akademia Umiejętności.
- Zamecki S. (1977). *Koncepcja nauki w szkole lwowsko-warszawskiej*. Wrocław: Ossolineum.

Summary

On timeless values of university in the thought of Kazimierz Twardowski

The author tackles the question of timeless values of a university, referring to the thought of a Polish philosopher, psychologist and educator, creator and organizer of the Lvov-Warsaw school – Kazimierz Twardowski, with particular emphasis on the essay of captivating wisdom and unique beauty entitled “The dignity of the University” (1933).

The thoughts contained in Twardowski’s essay have still not lost their relevance. The values such as truth, reliability, honesty, responsibility, tolerance, justice, creativity, dignity are timeless, particularly valuable and extremely important in the sphere of science and social life, regardless of the occurring world trends or promoted fashion. The timeliness of Twardowski’s thoughts are clearly certified by the rhetoric of contemporary documents on universities, for example: *Magna Charta Universitatum* (1988); *Prague Declaration* (2001); *Glasgow Declaration* (2005) and others, in which authors from different perspectives refer to the writer’s thoughts of the essay on “The dignity of the University”.

From the perspective of carried considerations on the timeless values of a university, in the light of Twardowski views, emerges for the present the essential question, namely what tasks of the university in the 21st century are. In fact, the answer draws attention to the eternal tasks which throughout the history have appeared in the university, that is to say: researching, teaching, social service, attention to the university values, care for the ethos and development of the academic culture.

Keywords: Kazimierz Twardowski, university of timeless values, truth, reliability, honesty, responsibility, tolerance, justice, creativity, dignity, ethos, academic culture

Elementy pedagogiczne w poezji Tadeusza Kotarbińskiego

Artykuł prezentuje aspekty pedagogiczne w poezji Tadeusza Kotarbińskiego. Wydaje się, że elementy wychowania obecne i zbadane w prakseologii i etyce filozofa wciąż jeszcze pozostają nieodkryte w jego poetyckiej twórczości. I chociaż po przeczytaniu wszystkich tomików wierszy tego przedstawiciela Szkoły Lwowsko-Warszawskiej można odnieść wrażenie, że myśli w nich zawarte były już pomyślane i wyartykułowane, to jednak zostały one tak sparafrazowane, że przebijają z nich świeżość i aktualność, która uważnego czytelnika zmusza do refleksji. W artykule nie podjęto się dogłębnej analizy tego zakresu twórczości Kotarbińskiego, a jedynie nakreślono swoisty wychowawczy „dekalog”, który poparto wybranymi fragmentami poezji.

Słowa kluczowe: Kotarbiński, pedagogika, poezja, edukacja

Tadeusz Kotarbiński był jednym z najwybitniejszych przedstawicieli filozoficznej Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, słynnym uczniem Kazimierza Twardowskiego, znanym powszechnie jako uczony zajmujący się logiką, prakseologią, teorią poznania i etyką. Niewiele osób wie, że filozof ten, pochodzący z rodziny o tradycjach ziemiańsko-artystycznych, był również autorem trzech tomików wierszy zatytułowanych *Wesołe smutki* – epigramaty (1956, 1966), *Rymy i rymy* – liryki (1970) oraz *Wiązanki* – liryki (1973). Zainteresowania artystyczne filozofa nie dziwią, jeśli przyjrzeć się bliżej rodzinie Kotarbińskich. Jego ojciec, Miłosz, był rysownikiem i krytykiem artystycznym, a ponadto dyrektorem Szkoły Sztuk Pięknych w Warszawie. Matka, Ewa (z Koskowskich), była pianistką. Stryj Józef, krytyk literacki, dyrektor i aktor krakowskich teatrów, wywarł ogromny wpływ na młodopolską awangardę teatralną. Zaś brat Tadeusza, Mieczysław, był profesorem malarstwa i grafiki na Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie i w warszawskiej Akademii Sztuk Pięknych¹.

Podjętą trudną próbę przedstawienia elementów pedagogicznych, a ściślej wychowania, w poezji Tadeusza Kotarbińskiego, w pierwszej kolejności należy sprecyzować pojęcia i nakreślić podstawowe definicje, które pozwolą nam w sposób oczywisty odszukać wiersze zawierające poszukiwane fragmenty². Trzeba zatem

¹ Szerzej biogram Kotarbińskiego prezentuje Jan Woleński, por. Woleński, 1990.

² Ciekawej analizy poezji Kotarbińskiego dokonuje J. Pelc, zob. Pelc, 1994.

odpowiedzieć na pytania: Czym jest poezja? Czym wychowanie? Czym są te pojęcia dla Kotarbińskiego? Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób scala filozof oba przejawy ludzkiej wytwórczości, to jest tworzenia poezji i kształtowania człowieka, w taki sposób, by powstało swoiste *vademecum*. W dalszej kolejności, na podstawie przeprowadzonej analizy, należy wnioskować, czy wychowanie można sprowadzić jedynie do etyki, a więc kształtowania postaw moralnych, czy raczej do procesu metodycznej socjalizacji. Czy też jest to może synteza obu sposobów³ polegająca na poszukiwaniu w społeczeństwie, a ściślej w kulturze, określonych wartości⁴. Refleksję taką ułatwić może zebranie zawartych w poezji Kotarbińskiego wskazówek dotyczących wychowania i próba złożenia ich w specyficzny „dekalog”.

Czym jest poezja? W znaczeniu pierwotnym, u starożytnych Greków, *ποίησις* to sztuka dalece praktyczna i ściśle osadzona w kontekście życia społecznego państwa — miasta, *polis*. Poprzez odniesienia do mitów, czyli wierzeń religijnych, konsolidowała poezja społeczność danego *polis*, stając się tym samym sposobem przekazywania tradycji i wyrażania indywidualnych doświadczeń. Wykonywanie tekstów poetyckich, zwykle zbiorowo, w czasie ogólnopństwowych uroczystości kształtowało poczucie więzi społecznej i, co ważniejsze, było głównym elementem edukacji Greka. Zwrócił na to uwagę Werner Jaeger w swojej *Paidei*, podkreślając znaczenie Homera jako „wychowawcy Hellady”, jego epopeje, znane wszystkim Grekom, budowały ich wspólną religię i poczucie ogólnohelleńskiej wspólnoty kulturowej. Takie archaiczne rozumienie poezji doskonale oddaje zamysł wychowania poprzez sztukę, którego próbujemy doszukać się u Tadeusza Kotarbińskiego. W czasach jemu współczesnych termin „poezja”, w podobnym do dzisiejszego znaczeniu, oznaczał mowę wiążaną, to jest wszystkie utwory pisane wierszem. Stanowiąc zatem przeciwieństwo terminu „proza”, pojęcie to używane również było jako określenie zarówno samej pracy poety (inaczej nazywanej rzemiosłem poetyckim lub *ars poetica*), jak i jej wytworów. Słowa „poezja” używano również czasami na określenie tego, co piękne i wzniosłe (Gumkowski, 2002, s. 716). W takim znaczeniu również zestawienie poezji z wychowaniem jest oczywiste. Nie ma bowiem, w moim odczuciu, nic piękniejszego niż kształtować (wychowywać) człowieka.

Zdzisław Libera, pisząc o poezji filozofa, wskazuje, że: „Sztukę pisania wierszy traktował Kotarbiński jako swoiste *otium*, ale stanowiła ona chyba także jego wewnętrzną potrzebę” (Libera, 1984, s. 5). Biorąc pod uwagę fakt, że przez całe życie nadrzędnym celem, jaki stawiał przed sobą Kotarbiński, było nauczanie, jest to niezwykle cenna uwaga, dowodzi bowiem, iż nawet w wolnej chwili uczony tworzył, i to tworzył tak, by jego czytelnicy znajdowali nie tylko wytchnienie i rozrywkę, ale też pouczenie. Jak twierdzi sam Kotarbiński, w poezji swej troszczył się o to, by „poruszyć strunę i trafić w sedno, a nie przeszkodzić tym intencjom jakimś

³ O socjologicznym spojrzeniu na wychowanie pisał Florian Znaniecki. Będąc filozofem i socjologiem, łączy wychowanie jako fakt społeczny z kształtowaniem moralności. W ciekawy sposób docieka, jak postępować ma wychowawca pragnący zachować podmiotowość wychowanka, jednocześnie zapewniając możliwości i wspierając jego rozwój. Patrz szerzej Znaniecki, 1973.

⁴ Jak bowiem głosi Wojciech Pasterniak: „to kultura tworzy człowieka, ale jednocześnie to człowiek tworzy kulturę”. Por. Pasterniak, 1991, s. 10. Kulturę jednak rozumieć musimy nie jako worek bez dna, do którego można wszystko bez refleksji wrzucać, ale jako swoistą przestrzeń wartościującą (jak widział ją J. Maritain), gdzie wszystko jest na właściwym miejscu. Wtedy to sensu nabierają dalsze słowa Pasternaka, że człowiek może doskonalić się poprzez zmierzanie ku wartościom oraz ich poszukiwaniu, bo jak konkluduje: „Wychowanie jest poszukiwaniem wartości” (Pasterniak, 1991, s. 21-22).

słówkiem niewłaściwym” (Kotarbiński, 1970, s. 6). Dalej zdradza, iż ambicją jego „jest zasłużyć na miano autora twórców poezji, ale jedynie jako twórcy niektórych tylko wierszy. Inne niechaj należą do sfery wierszopisarstwa niech się kontentują po prostu nazwą rymowanek” (Kotarbiński, 1970, s. 6).

Aby w poezji Kotarbińskiego odszukać elementy pedagogiczne, konieczne jest doprecyzowanie niejasnego w gruncie rzeczy pojęcia „wychowanie” i wskazanie, do kogo się ono odnosi. We współczesnej pedagogice wychowanie autorytatywnie uznane zostało za pewne świadome oddziaływanie przez wychowawcę na wychowanka, mające na celu wytworzenie pewnej zmiany w jego osobowości. Przy czym, jak głoszą autorzy definicji, zmiany te powinny obejmować zarówno stronę poznawczą, jak i instrumentalną. Termin „wychowanie” w powszechnym rozumieniu nierzadko łączy się z przystosowaniem do życia w społeczeństwie, to jest socjalizacją. W poszczególnych definicjach niejako odgórnie przyjmuje się założenie, że wychowanek jest osobą młodą (najczęściej dzieckiem), a wychowawca osobą dojrzałą, często doświadczoną życiem (patrz szerzej Chodorowska, 1999, s. 422-43). Oczywiście taki punkt widzenia jest jak najbardziej słuszny, zwłaszcza przyjmując obowiązek edukacji i rolę nauczyciela jako wychowawcy, osoby nie tylko nauczającej wiedzy teoretycznej, ale przede wszystkim praktycznie mówiącej, jak żyć i podpowiadającej, jak rozgraniczyć dobro od zła. Polskiemu znaczeniu słowa „wychowanie” znaczeniowo odpowiada grecki termin *paideia* (παιδεία). Dokonując rozpoznania etymologicznego, odkrywamy, że początkowo słowo to oznaczało uprawę roślin i hodowlę, a w znaczeniu antropologicznym „hodowlę” dzieci, którą możemy rozumieć wprost, jako żywienie i troskę o ogólny rozwój psychofizyczny. Bodajże po raz pierwszy terminu tego użył Ajschylos. Dalej zaś starożytni autorzy, Arystofanes i Tycydides, którzy interpretowali to pojęcie jako wykształcenie praktyczne, pozwalające przygotować młodzież do bycia dobrymi obywatelami państwa-miasta, *polis*. Głównym zaś teoretykiem *paideii*, rozumianej jako wychowanie, był – co nie ulega wątpliwości – Platon, dla którego wychowanie to proces obejmujący całe życie człowieka, proces polegający na formowaniu człowieka, odzwierciedlający idealny obraz bytu i prowadzący do oglądu prawdziwej, idealnej rzeczywistości (Brehmer, 1989, s. 35-36). Wydaje się, że również takie rozumienie wychowania mieli nauczyciele Szkoły Lwowsko-Warszawskiej⁵, tym samym nie zamykając się w ciasnym schemacie uczeń-mistrz. Z drugiej strony, odnosząc zagadnienie wychowania do poezji, nie wolno nam pominąć definicji trągących sentymentalizmem. Przez swój poetycki język i niedookreślenie obrazują one dobrze znane czytelnikowi, łatwe do intuicyjnej interpretacji, swojskie znaczenia wychowania. I tak w *Encyklopedii wychowawczej* pod redakcją Jana Tadeusza Lubomirskiego możemy przeczytać, że „(...) w wycho-

⁵ Nie można bowiem jednoznacznie stwierdzić, iż uznawali jedynie model wychowania jako kształtowania postawy (młodego) wychowanka przez spolegliwego wychowawcę. Potwierdza to definicja K. Sośnickiego, który charakteryzował zakres i treść terminu „wychowanie”, wskazując na dwa typy krańcowe: „wychowanie autorytatywne”, nazywane też „humanistycznym” czy wprost „urabianiem”, oraz „wychowanie liberalistyczne”, rozumiane jako „naturalistyczne”. Wychowanie autorytatywne byłoby czynnością człowieka w stosunku do drugiego człowieka, wykonywaną przez podmiot (wychowawcę), a polegającą na doprowadzeniu przedmiotu (wychowanka) do z góry wyznaczonego celu. Natomiast w wychowaniu liberalistycznym nie występuje podmiot (wychowawca) ani z góry wytknięty cel, ponieważ naturalny rozwój wychowanka wyznaczony jest jego wewnętrznymi właściwościami i zewnętrznymi sytuacjami, które napotyka w całym swoim życiu. Tym samym termin „wychowanie” ma dwa typy desygnatów i dwa, znacznie odbiegające od siebie, pojęcia. Por. Sośnicki, 1949.

waniu chodzi przede wszystkim o wewnętrzną wartość człowieka" (Lubomirski, 1912, t. 8, s. 203). Z kolei Feliks Kierski w opracowanym przez siebie dziele *Podręczna encyklopedia pedagogiczna* precyzuje, że „cokolwiek stanowi szczęśliwość szczególną człowieka (...); cokolwiek składa szczęśliwość publiczną (...) – to wszystko jest rzeczą edukacji" (Kierski, 1923, s. 628). Wydaje się, że to właśnie takie przedstawianie wychowania, czy raczej celu wychowania⁶, jako „wartość” czy „szczęście” stwarza pole do definiowania pojęcia za pomocą metafory, w której rola wychowania, a więc kształtowaniu osobowości, sprowadza się do prezentowania powszechnie uznanych norm etycznych i promowania ich w taki sposób, by stały się zrozumiałe i atrakcyjne dla odbiorcy. Nie bez znaczenia w relacji poezji do wychowania pozostaje ten szczególnie środek stylistyczny, który kryjąc w sobie sens inny niż dosłowność, pozwala na takie zestawienie i interpretowanie kontekstów, że zawołowane stają się przestrogą lub pouczeniem. Wśród najpopularniejszych znaczeń używanych również w pismach filozoficznych są: wychowanie jako wędrówka i jako wzrost rośliny.

Wędrówka opiera się głównie na takiej interpretacji „wychowania”, która poprzez przemierzanie kolejnych obcych ziem i krain pozwala wychowankowi nauczyć się wielu nowych pożytecznych rzeczy, nabyć ogłady i doświadczeń, co w konsekwencji przekłada się na wyrobienie w sobie cech prawdziwie szlacheśnych i dojrzalszych⁷. Metafora ta bardzo często przyjmowała wymiar praktyczny bądź była jego konsekwencją. Jeszcze w dzisiejszych czasach powszechne jest wysyłanie młodzieży po naukę do innych krajów, by tam w innej rzeczywistości, wobec zupełnie nowych wyzwań i sytuacji, którym samodzielnie i odpowiedzialnie muszą stawiać czoła, pozwolić im twórczo i roztropnie się kształtować, rozwijać. Agnieszka Salamucha precyzuje:

W metaforze wędrówki można wyróżnić komponenty, takie jak podmiot podróżujący, teren, po którym ten podmiot się porusza i jej cel. Według jednych autorów (S. Hessen, Z. Mysłakowski) podmiotem wędrującym jest wychowanek, teren poznawany podczas drogi stanowi szeroko rozumiana kultura (S. Hessen), a cel to kształtowanie się osobowości (Z. Mysłakowski). Inni (S. Tschöpe-Scheffler) uważają, że podmiotem podróżującym są zarówno dzieci, jak i dorośli. Wychowankowie i wychowawcy wspólnie udają się w drogę, aby osiągnąć cel, rozumiany jako „szukanie swojej równowagi w swojej każdorazowej sytuacji życiowej” (S. Tschöpe-Scheffler). Jeszcze inni autorzy (J. Prekop, Ch. Schweizer) ubogacają metaforę podróży, wprowadzając postacie gościa i gospodarza: dziecko jest gościem znajdującym się w drodze, zaś dorosły pełni rolę gospodarza, towarzysza na pewnym etapie drogi oraz kogoś, kto pomaga przygotować się dziecku do dalszej, samodzielnej podróży (Salamucha).

⁶ W niektórych tekstach pedagogicznych termin „wychowanie” nie ma definicji, ale wskazuje się jego „cel”, „zadanie” lub „problem”. W taki właśnie sposób J. Woroniecki nakreśla „wychowanie” lub też konkretne jego aspekty. Arystotelesowsko-tomistyczna antropologia filozoficzna definiuje cel wychowania jako „nabycie usprawnień do czynów odpowiadających naturze ludzkiej i jej przeznaczeniu przyrodzonemu i nadprzyrodzonemu”; natomiast główne zadanie wychowania ujmuje jako „przyzwyczajanie się do postępowania we wszystkich dziedzinach życia ludzkiego zgodnie z wymaganiami moralności”. Por. Woroniecki, 1961, s. 31-35.

⁷ Topos człowieka podróżnego *Homo viator* staje się często źródłem inspiracji dla twórców, było tak chociażby w przypadku powieści *Ulysses* Joyce’a, w sonetach Du Bellaya, w poezji J. Seferisa, w powieści N. Kazandzakis *Odysęja*, w dramacie S. Wyspiańskiego *Powrót Odysa*. Najslawniejszą realizacją toposu podróżnika jest jednak *Odyszeusz* – bohater *Odyssei* Homera.

Drugą, słynniejszą, metaforą wychowania jest przenośnia traktująca o rozwoju rośliny. Jak zauważa przywołana wcześniej Salamucha:

(...) jej popularność ma związek z faktem, że wiele terminów oznaczających zjawisko wychowania pochodziło z dziedziny szeroko rozumianego przyrodoznawstwa. Np. niemieckie słowo *Bildung*, zanim zaczęło funkcjonować w pedagogice, występowało w naukach przyrodniczych. Jego przeniesienie z kontekstu biologicznego do pedagogicznego przypisuje się J. Moserowi (Salamucha).

Nie bez znaczenia w procesie rozwoju człowieka jest rola wychowawcy, który dołoży wszelkich starań, by prawidłowo ukształtować i ukierunkować powierzone mu dziecko. Analogicznie zaś, przyjmując metaforę rośliny, bardzo ważne miejsce zajmuje na każdym etapie wzrostu osoba ogrodnika. Człowieka, który dba o to, by roślina była otoczona odpowiednią opieką. Troskliwie zatem i w odpowiednim czasie, wykonuje niezbędne prace oraz zabiegi pielęgnacyjne. Podlewa, przycina, szczepi, odchwaszcza i podpira słabą roślinę. Nadto nawozi i użyźnia glebę, stwarzając warunki jak najbardziej komfortowe, by osiągnąć zamierzony cel. Takie rozumienie metafory rośliny występuje u J.H. Pestalozziego, który mówi o „hodowaniu” przez wychowawcę w dzieciach odpowiednich uczuć i „stanów ducha”.

Innym sposobem interpretacji metafory wychowania jako rozwoju rośliny, często nazywanym „naturalistycznym”, który postrzega dojrzałego człowieka jako drzewo rosochate⁸, jest następujący sposób: podobnie jak roślina wzrasta samodzielnie, własnym naturalnym pędem ku jak najszybszemu i najefektywniejszemu wydaniu owoców, tak i człowiek rośnie samodzielnie, według siebie tylko znanej siły. Charakterystycznie dla swojego gatunku, według praw przypisanych do jego natury. Wychowawca, niczym ogrodnik, nie ma zasadniczego wpływu na rozwój wychowanka (rośliny), należy jednak do niego konieczność zapewnienia mu jak najkorzystniejszych warunków kształtowania. Podobnie jak roślina samodzielnie czerpiąc z gleby, w której została posadzona, tak i wychowanek czerpie ze swego otoczenia to, co jest w jego zasięgu. W przypadku Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, której niektórzy członkowie hołdowali teorii nauczyciela polegającego, możemy doszukać się takiej metafory u wzorca spolegliwości, jakim był Janusz Korczak. I chociaż nic nie wiadomo, czy przedstawiciele Szkoły, a zwłaszcza interesujący nas Kotarbiński, kiedykolwiek do Korczaka się odwoływali, to właśnie w jego pismach kilkakrotnie odnajdujemy metaforę wychowanka jako rośliny wspomaganej przez wychowawcę-ogrodnika. Zauważa Korczak istnienie w człowieku jakiejś wrodzonej niezidentyfikowanej siły, która ma decydujący wpływ na jego życie, podobnej naturze mającej wpływ na to, co wyrosnie z konkretnej rośliny. Praca wychowawcy-ogrodnika nie może tego wrodzonego popędu przezwyciężyć, ale wychowawca może z naturą wychowanka współdziałać i tak tylko osiągnąć sukces. Człowiek jest bowiem drzewem rosochatym, z którego nic prostego wyrosnąć nie może. Ważne zatem, aby roślina, wychowanek wzrastała wwyż, i aby dąb pozostał dębem, brzoza — brzozą, a trzcina — trzciną (patrz szerzej Korczak, 1998).

⁸ Tej ciekawej metafory użył już Immanuel Kant, pisząc, że: „z drzewa tak rosochatego, jakim jest człowiek, nie można wycisnąć czegoś zupełnie prostego”. Por. Kant, 1966, s. 182.

Obie powyższe interpretacje metafory wychowania jako uprawy rośliny sprowadzają się do wspólnego mianownika, jakim jest zapewnienie odpowiednich warunków do rozwoju. Wspaniale oddaje to Pestalozzi, parafrazując szeroko rozumiany opis kultury: „młody pęd kiełkuje i wzrasta dzięki harmonii gleby z naturą oraz z potrzebami delikatniejszych tkanek roślinki” (Pestalozzi, 1972, s. 78-79). W takiej szeroko rozumianej kulturze, a więc tej przestrzeni wartościującej, w której człowiek się kształci i wychowuje, miejsce szczególne zajmuje poezja. Ta bowiem przyciąga uwagę wychowanków łatwo wpadającymi w ucho rymami oraz rytmicznie powtarzającymi się elementami językowymi. Wywołują one przyjemne wrażenia związane z odbiorem treści. Zatem utwory poetyckie możemy i powinniśmy z dużym powodzeniem wykorzystać w realizacji celów kształcenia i wychowania.

Nakreślone definicje wychowania i ich obrazy bardzo wyraźnie dostrzec można bezpośrednio w myśli pedagogicznej Kotarbińskiego. W jego poezji jednak nie jest to już takie proste. Nie znaczy to oczywiście, że wątków pedagogicznych w poezji filozofa nie ma bądź że są ledwo dostrzegalne. Wprost przeciwnie. Odniesienia do wychowania są i są one kierowane wprost do odbiorcy. Autor nie wchodzi bowiem w rolę tylko naukowca, ale wprost staje się wychowawcą, który poucza i przestrzega. Który słowem, obrazem i przykładem kształtuje odbiorcę i podpowiada, jak żyć zgodnie z człowieczą naturą i etyką. Praktycznie każdy z trzynastozgłoskowców w tomie *Wesołe smutki* można uznać za pouczający, czy wprost wychowujący człowieka. I chociaż forma i żartobliwy ton sprawiają raczej wrażenie luźnych i powierzchownych dywagacji, w istocie jednak każdy wiersz jest przemyślany i dopracowany. Cecha ta, wspólna i bliska przedstawicielom Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, nie dziwi. Naśladowcę swego mistrza, Kazimierza Twardowskiego, uznawali oni bowiem, że pisać należy mądrze albo wcale. Tak też czynił Kotarbiński. Tomiki poezji mają zwykle to do siebie, że są ułożone według znanego tylko autorowi klucza bądź nie są uporządkowane wcale. Doszukiwać się ukrytych konfiguracji w opublikowanej twórczości Kotarbińskiego to raczej zadanie dla znawców literatury. My, zainteresowani problematyką wychowania, zmuszeni jesteśmy przyjąć własną metodę i nakreślić własny schemat interpretacji poetyckiej spuścizny filozofa. I chociaż oczywiście jest, że to karkołomne zadanie, wymaga solidnego opracowania, znacznie przekraczającego ramy tego krótkiego artykułu, wydaje się możliwe podjąć chociaż próbę stworzenia swoistego poetyckiego dekalogu Kotarbińskiego, czyli wskazać dziesięć subiektywnie wybranych, najważniejszych myśli o wychowaniu, zawartych we wspomnianych dziełach.

1. Pamiętaj, że przeminiesz.

„Wszystko wokół znikomość ludzką przypomina:
Czymże nasz kres: stulecie — przy wieku galaktyk?
A przelotność owada, czasu okruszyna,
To symbol naszych przetrwań i wzlotów, i praktyk...”⁹.

2. Osoba, która wskaże Tobie błąd, jest zawsze Twoim przyjacielem.

„Żle służą Twojej sprawie poczciwi kumotrzy.
Jeśli Ci potakują, gdy pleciesz trzy po trzy.

⁹ T. Kotarbiński, *Poezje...*, s. 142. Patrz również s. 140 oraz s. 168.

Ceń sobie raczej pomoc wrogiego krytyka,
Który szerszenim żądłem usterki wytyka" (Kotarbiński, 1984, s. 151).

3. Mierz siły na zamiary.

„Nabrałem zobowiązań bez miary, bez granic.
Mam podołać wszystkiemu — nie mam czasu na nic
A oto kwintesencja mego ambarasu:
Chciałbym sobie poistnieć ale... nie mam czasu!" (Kotarbiński, 1984, s. 137).

4. Twardo stąpaj po ziemi.

„Żyć rozumnie. Odrzucić złudne opowieści.
Trzeźwo sądzić. Z ponętnych urojeń wyzdrowieć.
I temu tylko ufać, co zawrze w swej treści
Dostarczona empirii, rozwagi odpowiedź" (Kotarbiński, 1984, s. 80).

5. Strzeż się pychy.

„Ostrożnie z kofeiny, gdy sen spędza z powiek,
Źle też, gdy alkoholem odurza się człowiek,
Lecz nade wszystko strzeżmy się wody sodowej,
Ona bowiem najmocniej uderza do głowy" (Kotarbiński, 1984, s. 52).

6. Nie realizuj celów za wszelką cenę.

„Żeś radykał, świegocą dudki na kościele,
Pytam więc, czy to chwalba, czy złośliwe plotki.
Dobrze, jeśli stanowczo stawiasz sobie cele,
Źle, jeśli zapalczywie apróbujesz środki" (Kotarbiński, 1984, s. 152).

7. Każdą pracę wykonuj z honorem.

„Zaiste, nierozumna w tym się zdradza buta,
jeśli kominiarz gardzi pracą pucybuta.
Różnymi różna przypada miara czci, aliści
Nie za to, co kto czyści, lecz za to, jak czyści" (Kotarbiński, 1984, s. 71).

8. Nie pchaj się tam, gdzie Ciebie nie chcą.

„Z pola, przy którym napis opiewał »Elita!«
Wsiadło się między marchew krągbrne ziarno żyta.
I cóż? Kłós, choć nobliwy, lecz sterczący luzem,
Wypielono. Chwastem-eś tam, gdzieś jest intruzem" (Kotarbiński, 1984, s. 77).

9. Nie pozwól, by strach determinował Twoje zachowanie.

„Zbrojny sąsiad zbrojnego boi się sąsiada,
Gdyż zbrojny sąsiad często sąsiada napada,

Sam więc pierwszy napada, chociaż to nieładnie,
Z obawy, że go sąsiad ze strachu napadnie” (Kotarbiński, 1984, s. 136).

10. Pamiętaj, że fortuna kołem się toczy.
„Wesołe smutki – nazwę tę pochwałę,
Gdyż dwie przyczyny ma ku swej obronie:
Smutek, że radość nigdy nie trwa stale,
Radość, że smutek zawsze ma swój koniec” (Kotarbiński, 1984, s. 81).

Oto, jak się wydaje, najważniejsze wskazówki dotyczące wychowania, w kontekście raczej moralnym niż socjologicznym¹⁰, w poezji Kotarbińskiego. Nie mamy jednak pewności, że rady te są stuprocentowo skuteczne. Rozsądek podpowiada jednak, że wychowaniu nie zaszkodzą. Nadto, wszystkie te myśli dużo wcześniej zostały już pomyślane. Zawarte są bowiem w Biblii, Koranie i z pewnością wielu innych powszechnie znanych pismach i poradnikach wychowania. Kotarbiński pomyślał je jednak na nowo i przybrał w atrakcyjną formę poezji z rymem i rytmem, które wydają się wzmacniać przesłanie treści.

Trudne to zadanie – analiza i interpretacja myśli wybitnego filozofa zawoalowanej w poezji. Tym bardziej trudne, iż sam autor przyznaje, że co do treści, ocen i porad – nie należy upatrywać w nich wyrazu jego trwałych i stanowczych postaw. Prawdę, w którą wierzył, a zatem i filozofię, którą uprawiał, zwykł on bowiem definiować prozą. Nie zaprzecza jednak, że treści przybrane formą poezji jawią się mu jako niejasne bądź niewyłącznie pojęte. Jako wyraz tęsknoty, żalu, radości, zachwytu czy niepokoju. W swojej poezji, jak sam twierdzi, Kotarbiński zwraca się do czytelnika ufny, że ten znajdzie w jego słowach swoiste zwierciadło, lustro, w którym zobaczy wyraz własnych przeżyć i doświadczeń (Kotarbiński, 1970, s. 6-7). Przestrzegał zatem przed kpinką, jakby przeczuwając, że podejmie ktoś rzuconą rękawicę, pochyli się i odda głębszemu namysłowi nad tą formą twórczości myśliciela, i w niej szukał będzie Kotarbińskiego – filozofa, nie zaś Kotarbińskiego – człowieka ze wszystkimi wadami, problemami, ambicjami i pragnieniami. Wychowawca spolegliwy do końca przychodzi jednak z pomocą i dobrą radą...

„Laiku! Jeśli prawda, że zamierzasz śmieie
Wzgardliwym sądem uczcić moje trele,
Pomnij, że sąd laika wydany o dziele
O dziele mówi mało, o laiku – wiele” (Kotarbiński, 1984, s. 83).

Bibliografia

- Brehmer D. (1989). Paidea. W: J. Ritter, K. Gründer (red.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Basel-Stuttgart: Schwabe.
Chodorowska M. (1999). Wielowymiarowość pojęcia „być podmiotem”. W: E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a rzeczywistością*. Bydgoszcz: Wers.

¹⁰ Ciekawie o rozróżnieniu wychowania w kontekście moralnym i socjologicznym pisze Piotr Kostyła. Por. Kostyła, 2010, s. 17-48.

- Gumkowski M. (2002). Poezja. W: J. Bachórz, A. Kowalczykowa, *Słownik literatury polskiej XIX wieku*. Wrocław: Ossolineum.
- Kant I. (1966). Idee do ujęcia historii powszechnej w aspekcie światowym. Tłum. I. Krońska. W: T. Kroński, *Kant*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kierski F. (1923). *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*. Lwów-Warszawa: Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych.
- Korczak J. (1998). *Jak kochać dziecko*. Warszawa: Jacek Santorski & CO.
- Kostyło P. (2010). Socjalizacja i wezwanie moralne. W: I. Błaszczyk, N.I. Smetański (red.), *Odpowiedzialność za wychowanie*. Bydgoszcz: Wyd. UKW.
- Kotarbiński T. (1970). *Rytmy i rymy*. Warszawa: Czytelnik.
- Kotarbiński T. (1984). *Poezje wybrane*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Libera Z. (1984). O poezji Tadeusza Kotarbińskiego. W: T. Kotarbiński, *Poezje wybrane*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Lubomirski J.T. (red.) (1912). *Encyklopedia wychowawcza*. T. 8. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Pasterniak W. (1991). *Wprowadzenie do dydaktyki wartości*. Goleniów: „Bios”.
- Pelc J. (1994). *Wizerunki i wspomnienia*. Warszawa: Zakład Semiotyki Logicznej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Pestalozzi J.H. (1972). *Pisma pedagogiczne*. Tłum. R. Wroczyński. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Salamucha A. *Definicje wychowania w literaturze pedagogicznej*, <http://www.kul.pl/definicje-wychowania-w-literaturze-pedagogicznej,art3322.html>.
- Sośnicki K. (1949). *Pedagogika ogólna*. Toruń: Księgarnia Naukowa T. Szczęsny.
- Woleński J. (1990). *Kotarbiński*. Warszawa: „Wiedza Powszechna”.
- Woroniecki J. (1961). Nawyk czy sprawność. W: tenże, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*. Kraków: Zak. Znak.
- Znaniecki F. (1973). *Sociologia wychowania*. T. I. Warszawa: PWN.

Summary

Pedagogical aspects in Tadeusz Kotarbiński's Poetry

The aim of the article is to present pedagogical aspects in Tadeusz Kotarbiński's poetry. It seems that the elements of education are examined in philosopher's praxeology and ethics but they still remain undiscovered in his poetic works. Although after reading all the books of Kotarbiński poetry, one gets the impression that the thoughts contained in them had already been conceived, yet they have been reworded so that freshness and relevance are detectable there, which the careful reader can see in his own reflection. The article has not taken up an in-depth analysis of the range of creativity Kotarbiński, but only outlines specific educational „Decalogue”, which is supported by selected fragments of poetry.

Key words: Kotarbiński, pedagogy, poetry, education

Krzysztof A. Wojcieszek

Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie

Praktyka dydaktyczna Profesor Iji Lazari-Pawłowskiej jako egzemplifikacja ideału opiekuna spolegliwego. Refleksje ucznia

Tadeusz Kotarbiński wypracował naczelny ideał etyczny nazywany spolegliwym opiekunstwem. Stawia on bardzo duże wymagania etyczne, zwłaszcza osobom wychowującym innych. Okazuje się, że ideał ten ma wiele potwierdzeń praktycznych (np. J. Korczak). Powstaje jednak problem zajęcia tej postawy w życiu codziennym. Otóż właśnie w codziennej praktyce nauczania akademickiego profesor Ija Lazari-Pawłowska jawi się autorowi jako spełnienie tego ideału. Autor podaje powody takiej identyfikacji, zwłaszcza w opisie praktyki seminaryjnej prof. Pawłowskiej. Tekst wskazuje na wartości humanistyczne ideału opiekuna spolegliwego i jego uniwersalny charakter oraz źródła. Podkreśla też aktualność tej postawy w dzisiejszych czasach wykazujących liczne napięcia w kulturze dotyczące wyborów etycznych.

Słowa kluczowe: pedagogika, pedeutologia, Szkoła Lwowsko-Warszawska, opiekun spolegliwy, etyka, dydaktyka w szkole wyższej, Ija Lazari-Pawłowska

Wstęp

Chociaż jako filozof nie jestem bezpośrednim kontynuatorem Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, to jednak wiążę mnie z tym nurtem istotne relacje¹. Najważniejsze dotyczą moich studiów magisterskich z zakresu filozofii, które odbywałem u uczennicy i przyjaciółki Profesora Kotarbińskiego czyli Profesor Iji Lazari-Pawłowskiej. Tematem tej dyplomowej pracy były współczesne przejawy etosu rycerskiego². Gdy proponowałem ten temat, nie zdawałem sobie sprawy, że sam Kotarbiński był aktywny w rozważaniach na temat napięcia między etyką a prakseologią istniejącego w etosie rycerskim, a bliska przyjaciółka Profesor Pawłowskiej, czyli Profesor Maria

¹ Profesor Twardowski i Profesor Ajdukiewicz byli mentorami Profesora Świeżawskiego, który z kolei promował Profesora Gogacza (mojego Mistrza) na stopień doktorski. Istniały jeszcze inne ciekawe relacje między tymi szkołami i ich reprezentantami i nie były to relacje wyłącznie krytyczne, gdyż doceniano osiągnięcia logiki średniowiecznej i zdyscyplinowaną intelektualnie formę uprawiania filozofii przez scholastyków.

² K. Wojcieszek, 1989. Współczesne przejawy etosu rycerskiego, praca dyplomowa, Wydział Historyczno-Filozoficzny Uniwersytetu Łódzkiego, promotor Ija Lazari-Pawłowskiej. Łódź, rękopis.

Ossowska była autorką klasycznej pozycji na temat etosu rycerskiego (Ossowska, 1986)³. Wszystko to ujawniło się w trakcie pisanie pracy, której temat Profesor Pawłowska z przyjemnością zaakceptowała. Zatem zarówno te genealogie, jak i pewne poszukiwania tematyczne jakoś wiążą mnie również z szacowną Szkołą. W niniejszym wystąpieniu chciałbym jednak odnieść się do pewnego osobliwego aspektu praktyki dydaktycznej Profesor Ili Lazari-Pawłowskiej. Sądzę bowiem, i postaram się to wykazać, że była Ona praktycznym wcieleniem ideału wychowawczego zaproponowanego przez Jej mistrza, Tadeusza Kotarbińskiego (Kotarbiński, 1986a, s. 59-69). Była konkretyzacją ideału „opiekuna społecznego”⁴. Ponieważ ta koncepcja („opiekuna społecznego”) wydaje się kluczowa w systemie etycznym i pedagogicznym Kotarbińskiego, warto przyrzeć się kwestii jej możliwych realizacji. W przypadku twórcy prakseologii takie pytanie jest oczywiste. Natychmiast bowiem podczas lektury odnośnych tekstów omawiających ten ideał rodzi się w umyśle Czytelnika pytanie: czy ideał „opiekuna społecznego” jest możliwy w praktyce? Bardzo wzniosły ideał, ale czy możliwy...?

Życie codzienne sprawdzianem ideału

Powierzchowne interpretacje ideału opiekuna społecznego akcentują jakąś „miękość” wychowawcy i jego sympatyczne relacje z uczniem. Tymczasem ideał ten należy do postulatów wręcz heroicznych (Woleński, 1990, s. 116)⁵, gdyż głosi konieczność zbudowania unikalnej relacji zaufania między mistrzem a uczniem. Uczeń ma mieć prawo do takiego oparcia się na nauczyciela, że w sytuacji trudnej, ryzykownej, skrajnej – zawsze będzie mógł na nim polegać i na niego liczyć. Czytelny realizacją ideału byłaby na przykład postawa Janusza Korczaka w obliczu Zagłady. Jak wiadomo, nie skorzystał on z oferty indywidualnego ratunku i poszedł do gazu wraz ze swymi sierotami. Niewątpliwie to towarzyszenie w sytuacji ostatecznego zagrożenia dostatecznie zweryfikowało „społeczną” Korczaka. Można się zastanawiać, jakie mogą być motywy tak całkowitego zaangażowania mistrza w życie jego uczniów. Nie mogą to być motywy zdawkowe, małostkowe, zawodne... Muszą być one właśnie heroiczne. Wydaje się, że tylko najwyższe wymiary miłości w postaci pełnej przyjaźni lub *caritas* pozwalają na realizację tak wysoko postawionego ideału. Z pewnością sprawa „Starego Doktora” była dobrze znana Kotarbińskiemu, który mógł ją zestawiać z konstruowanym przez siebie ideałem wychowawczym⁶. Co jednak ciekawe i ważne, postawa Korczaka nie była jakimś chwilowym bohaterskim wybrykiem, ale opierała się na wieloletniej praktyce znakomitego wychowawcy. Wiemy, jak wielką

³ M. Ossowska, 1986. *Etos rycerski i jego odmiany*. Warszawa: PWN.

⁴ Tadeusz Kotarbiński nie pozostawił jakiegos ekstenywnego, rozbudowanego opisu tego ideału, sformułował jedynie najważniejsze jego elementy pozwalające uzupełniać pierwotny opis. Najczęściej wskazuje się na opis w *Medytacjach o życiu codziennym*. T. Kotarbiński, 1986a. *Medytacje o życiu codziennym*. Warszawa: Wiedza Powszechna, s. 59-69.

⁵ „...realizacja zasady społecznego opiekuństwa wymaga często niezwyklej aktywności oraz czynów bohaterskich...”, J. Woleński, 1990. *Kotarbiński*. Warszawa: Wiedza Powszechna, s. 116.

⁶ Tak to ujmie Jan Woleński, gdy pisze o Kotarbińskim: „Równie cenili postawę o. Maksymiliana Kolbego jak i Janusza Korczaka – obaj byli dzielnymi opiekunami najwyższej miary”. J. Woleński, *Kotarbiński*, s. 119. Również sam Kotarbiński w opisie społecznego opiekuństwa powołuje się wprost na Korczaka.

dojrzałość wykazywał Korczak jako wychowawca, jak wielką umiejętność pracy z dziećmi z Domu Sierot prezentował i dzielił się nią z innymi pedagogami i ogółem zainteresowanych (np. poprzez pogadanki radiowe). Można zatem założyć, że finalna decyzja Korczaka była spójna z całym jego pedagogicznym doświadczeniem. Była swoistą kulminacją wielu lat codziennych wysiłków.

W swym opisie ideału etycznego i wychowawczego Kotarbiński nie skupia się wyłącznie na chwilach największego napięcia, gdy postawa opiekuna weryfikuje się w obliczu grozy. Charakteryzuje również cały system cech opiekuna społecznego jako takiego. Jest to opis lapidarny, ale czytelny. Czym odznacza się opiekun społeczny według Kotarbińskiego? Prawością, odwagą, dobrym sercem i panowaniem nad sobą. Dzięki tym cechom opiekun społeczny jest w stanie sprostać najcięższym wyzwaniom w chwili próby i nie zawiesić swego podopiecznego (Kotarbiński, 1987, s. 198-202)⁷. Ideał etyczny jest dla Kotarbińskiego jednocześnie ideałem wychowawczym, etyka spotyka się tutaj z pedagogiką jako jej swoistym ucieleśnieniem. Kotarbiński w swej 8 tezie etycznej zawarł wskazówkę, że należy młodzież wychowywać w duchu opiekuństwa społecznego (Kotarbiński, 1986b, s. 239-240)⁸. Opiekun społeczny jest: usposobiony życzliwie w stosunku do podopiecznych, ma dobre serce, jest wrażliwy na cudze potrzeby i skłonny do świadczenia pomocy, odznacza się energią działania, dyscypliną wewnętrzną, zwłaszcza nie jest opieszły i nie ulega nałogom, cechuje go wytrwałość, odwaga (panuje nad lękiem), dzielność, daje świadectwo prawdzie i broni swych podopiecznych, mimo represji i niechęci możnych osób, jest też sprawiedliwy (Kotarbiński, 1986a, s. 378)⁹. Nietrudno zauważyć klasyczne źródła tego ideału etycznego. W zasadzie odwołuje się tu Kotarbiński do czterech cnót kardynalnych znanych od czasów starożytnych i ujętych chociażby w *Etyce nikomachejskiej* Arystotelesa, ale również korzysta obficie z dziedzictwa etycznego kultury chrześcijańskiej, odrzucając jedynie religijne uzasadnienia ideału etycznego, ale nie jego treść (Kotarbińska, 1991, s. 258)¹⁰.

W świetle tych źródeł należy się zgodzić z poglądem, że to w gruncie rzeczy codzienność i jej wymagania są rzeczywistym sprawdzianem „społeczności” opiekuna, bardziej niż sytuacje graniczne, które ją bezwzględnie unaoczniają. Co zatem w codziennej praktyce wychowawczej warunkuje osiągnięcie tak wysokiego poziomu etycznego wychowawcy?

⁷ T. Kotarbiński, *Znaczenie racjonalizacji jako środka zbliżenia kultur odrębnych*, s. 198-202. W: T. Kotarbiński, 1987. *Pisma etyczne*, red. P.J. Smoczyński. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź: Ossolineum.

⁸ T. Kotarbiński, 1986. Tezy etyki niezależnej. *Ruch Filozoficzny*, t. XLIII, nr 3-4, s. 239-240.

⁹ T. Kotarbiński, *Medytacje...*, s. 360-422 (s. 378).

¹⁰ Janina Kotarbińska ujęła to tak: „Jego etyka społecznego opiekuństwa była właściwie laicką interpretacją chrześcijańskiej etyki miłości bliźniego”, J. Kotarbińska, 1991. *Przesłania Tadeusza Kotarbińskiego*, s. 258. W: J. Kotarbińska, *Fragmenty filozoficzne*, Warszawa: PWN. Sam Kotarbiński ujął to jeszcze bardziej radykalnie, gdy napisał: „Byłoby jednak czarną niewdzięcznością ze strony piszącego te słowa, gdyby nie uznał, że jednym z ważnych czynników było i jest przejęcie się od dziecka cziąg i zachwytem wobec świętych dłań postaci idealnych, które stawiała mu przed oczy jako rzekomą rzeczywistość baśni religijnej. Te postaci to przede wszystkim Jezus, wcielenie bezinteresownej, czynnej i bezgranicznie ofiarnej dobroci i gorliwego, bezkompromisowego głoszenia przeświadczenia o tym, jak żyć należy i jego Matka, obraz łagodności i dobrego serca”, s. 13. T. Kotarbiński, *Przykład indywidualnego kształtowania się postawy wolnomyślicielskiej*. W: L. Infeld, T. Kotarbiński, B. Russell, 1981. *Religia i ja*. Warszawa: Książka i Wiedza, s. 7-18. Woleński ujmuje to tak (za samym Kotarbińskim), że był on ateistą, ale nie bezbożnikiem.

Opiekun spolegliwy w codzienności pracy wychowawczej

O ile ostateczna weryfikacja stanu „spolegliwego opiekuństwa” zachodzi w chwili poważnej próby, to można zasadnie pytać o codzienność idealnego wychowawcy. Czym się odznacza jego zwyczajne działanie wychowawcze? W tym miejscu powinniśmy przypomnieć sobie swoich autentycznych nauczycieli napotkanych w życiu. Dla kogoś będzie to własna matka czy babcia, dla innych harcerski instruktor, a dla jeszcze innych oddany nauczaniu pedagog. Każdy z nas zapewne spotkał kogoś, kto wydawał mu się nauczycielem idealnym, przynajmniej w jakimś czasie i okolicznościach. Jeśli zastanowimy się, co nas ujmowało w takich osobach, to odkryjemy przede wszystkim ich wiarygodność. Rzetelny nauczyciel prowadzi do prawdy, czujemy, że jest uczciwym człowiekiem, który nie zawaha się pomagać nam w drodze do prawdy, cokolwiek to określenie by znaczyło. Kolejna cecha to gotowość nauczyciela do dzielenia się tym, co ma, a zwłaszcza najcenniejszą rzeczą, jaką dysponuje człowiek: swoim własnym czasem. Otóż dobry nauczyciel zawsze ma dla nas czas. I ostatnia cecha — to jednoznaczna i czytelna akceptacja naszej osoby. W obecności dobrego nauczyciela, „opiekuna spolegliwego”, czujemy się po prostu akceptowani. Te trzy podstawowe cechy różnicują się dalej na konkretne i różnorodne przejawy: odmiany zaufania, dobroci i akceptacji. Zapewne prof. Kotarbiński, konstruując swą koncepcję opiekuna spolegliwego, jako swego rodzaju naczelnego ideału etycznego, miał na myśli podobny zestaw cech. Warto przypomnieć, że w jego koncepcjach etycznych ideał ten wyrażał nie tylko jakąś specyficzną pedeutologię, ale odzwierciedlał niejako naczelną cel etyczny każdego człowieka. Człowiek, w swych wysiłkach etycznych, ma być właśnie potencjalnym „opiekunem spolegliwym”, niezależnie od tego, czy aktualnie pełni funkcję wychowawcy — nauczyciela. Zawsze kogoś wychowujemy, nawet jeśli są to przypadkowe osoby w przedziale pociągu. W wielu sytuacjach życiowych nawet nasze milczenie czy nasza prosta uprzejmość ma znaczenie etyczne i pedagogiczne. Doniosłość koncepcji etycznej Kotarbińskiego wyraża się właśnie w tym uniwersalizmie. Wiarygodny opiekun spolegliwy to ogólny ideał etyczny męznego, wielkodusznego człowieka, ideał humanistyczny *par excellence*. Warto zatem nie tylko pytać, czy jest możliwa realizacja takiego ideału, ale dociekać, **jak** jest możliwa. Ma bowiem dla etyki niezależnej prof. Kotarbińskiego kluczowe znaczenie. Gdyby na świecie nie było „opiekunów spolegliwych” zakotwiczonych w codzienności, to cała koncepcja etyczna Kotarbińskiego zawisłaby na włosku, a nawet straciła wiarygodność jako czysto idealistyczny postulat aksjologiczny, bez szans na realizację. Dlatego jakkolwiek przykład rzeczywistych „opiekunów spolegliwych” ocala tę propozycję etyczną. Wspomnieliśmy już o Korczaku, ale o wiele bardziej przekonujące jest to, co odbywa się w codzienności. Ostatecznie czyn Korczaka może być interpretowany jako przejaw zachowań godnościowych, jakieś ujęcie się honorem itd. Zachowanie w codzienności cech opiekuna spolegliwego natomiast wydaje mi się jeszcze trudniejsze, gdyż w tym wypadku internalizacja wartości musi być niezwykle silna, aby zmierzyć się ze znużeniem, zniechęceniem, słabością, wypaleniem zawodowym... Wypada więc pytać o przykłady codzienne właśnie. I taki przykład chcę tutaj zaprezentować w osobie Profesor Iji Lazari-Pawłowskiej, uczennicy, krytycznej kontynuatorki i również przyjaciółki autora koncepcji „opiekuna spolegliwego”. Oceniam, że Jej praktyka pedagogiczna w ramach pracy w szkole wyższej osiągnęła ideał spolegliwego opiekuństwa i to właśnie w codzienności uniwersyteckiej dydaktyki.

Praktyka dydaktyczna Profesor Iji Lazari-Pawłowskiej

Jako student i uczestnik seminarium dyplomowego Profesor Iji Lazari-Pawłowskiej chcę wskazać na kilka elementów Jej pracy dydaktycznej, które wydają się ważne z punktu widzenia omawianego tematu. Pierwszym elementem jest zwrócenie uwagi na sposób poznawania się uczestników seminarium, każdego z uczestników i całej małej społeczności, jaką uczestnicy tworzyli. Był on w wykonaniu Profesor Pawłowskiej nacechowany wybitną życzliwością i szacunkiem¹¹. Każdy z uczestników był potraktowany jako interesująca osoba, która wnosi wiele we wspólną pracę. Prosta uprzejmość, ciepło i życzliwość były stałym klimatem tych spotkań, zatem nic dziwnego, że sam ten fakt mógł przyciągać wielu studentów. Mała salka seminaryjna zawsze pękała w szwach. Przychodzili liczni uczestnicy — słuchacze z innych uczelni. Zajmowaliśmy wszystkie dostępne miejsca do siedzenia, w razie potrzeby dostawiając krzesła z korytarza. Słowo „bliskość” nabierało niekiedy wręcz dosłownego znaczenia, bo siedzieliśmy ramię w ramię. Postawa szacunku dla uczestników powodowała „symetryczną” postawę uczestników wobec prowadzącej spotkanie. Szacunek dla Pani Profesor odzwierciedlał się w staraniach, aby się nie spóźniać na seminarium i przestrzegać niepisanych, ale czytelnych reguł debaty. Bowiem uważna debata była sednem tych spotkań. Każdy głos się liczył, coś wносił do wspólnej pracy intelektualnej. Nie pamiętam, aby zdarzyło się jakieś przekraczanie reguł rzetelnej dyskusji. Nawet jeśli dyskutanci bardzo różnili się w poglądach, to te gorące spory miały charakter w pełni konstruktywny. Nierzadko były okraszone subtelnym humorem, jednak żarty nikomu nie czyniły krzywdy. Niekiedy znajdowałem się w samym centrum takich „burz intelektualnych”. Podam przykład: jako biolog molekularny pracujący w placówce badawczej miałem do czynienia z eksperymentami na zwierzętach. W tamtych czasach mało się mówiło o prawach zwierząt, chociaż oczywiście nikt nie dręczył specjalnie tych użytecznych „braci mniejszych”, których ciała „służyły nauce”. Jednak ogólna wrażliwość była z pewnością znacznie mniejsza niż obecnie. Tymczasem Profesor Pawłowska była jedną z pionierek uwzględniania praw wszystkich żyjących istot¹². Nie na darmo była badaczką myśli Mahatmy Gandhiego i Alberta Schweitzera. Etyka chronienia wszelkiego życia była Jej bardzo bliska. I oto na Jej seminarium zjawił się osobnik K.W. (czyli niżej podpisany), który w zapale badawczym biologa był skłonny pozbawiać życia na przykład sympatyczne świnki morskie. Pamiętam, że ta sprawa wywoływała kontrowersje. To, co Profesor Pawłowska starała się zbadać, to sedno mojej postawy. Daleka była od potępienia dość prostackiego stanowiska, które wtedy wyznawałem. Pytała, dociekała, czasem lekko zasmucona, ale przede wszystkim dociekliwa. Uważała bowiem (i chyba słusznie), że wiele sporów ma charakter pozorny i udoskonalenie wyrażanych stanowisk powoduje ich zbliżenie do siebie. Finał tych dyskusji był zawsze konstruktywny, każdy coś cennego z nich wynosił i o to dbała jako prowadząca rozmowę¹³.

¹¹ Profesor Pawłowska wyznawała personalistyczną, w gruncie rzeczy, zasadę bezwzględnego szacunku dla każdej osoby. Twierdziła, że należy przyznać samoistną wartość ludzkiej jednostce. Uważała to przyznanie za największe osiągnięcie w rozwoju idei moralnych. I. Pawłowska, *Kręgi ludzkiej wspólnoty*, s. 15, s. 28. W: I. Pawłowska, 1992. *Etyka. Pisma wybrane*, wyb. i red. P.J. Smoczyński. Wrocław — Warszawa — Kraków: Ossolineum.

¹² Uważała, trochę podobnie, choć nieidentycznie, jak Singer, że ludzkość powinna przezwyciężyć swój gatunkowy egoizm, gdyż zwierzę nie jest rzeczą. I. Pawłowska, dz. cyt., s. 27.

¹³ Tak o tym pisze sama Profesor: „W pracy nauczycielskiej najbardziej lubiłam seminaria. Niejedną inspirację zawdzięczałam swoim studentom i byłym studentom”. I. Pawłowska, *Etyka...*, s. 474.

Postawę szacunku i tolerancji Profesor Pawłowska zachowała nawet wtedy, gdy niektóre moje uwagi na temat szacunku dla cierpień zwierząt brzmiały obcesowo. Jednocześnie nigdy nie zostawiała takiej sytuacji bez komentarza etycznego. Miała sprecyzowane poglądy i gdy zauważyła, że jakieś stanowisko może prowadzić do niepotrzebnych cierpień żywych istot, zabierała głos w ich obronie. Nie milczała dla tzw. świętego spokoju. Była stanowcza i w tej stanowczości wprost wspaniała. Po seminarium nie mieliśmy wątpliwości, jaki jest Jej pogląd na daną sprawę, chociaż każdy mógł swobodnie zachować swoje stanowisko w imię dążenia do prawdy i wolności dociekań¹⁴.

Następną cechą tej dydaktyki była wielka dyscyplina metodologiczna. Jako „rasowy filozof lwowsko-warszawski”, że użyję takiego określenia, Profesor dbała o status metodologiczny wszelkich dociekań aspirujących do naukowości. Skłaniała nas swymi pytaniami, uwagami, również gestami do najwyższej staranności w formułowaniu myśli. Można było wyrażać nawet różne głupstwa, ale koniecznie w sposób uporządkowany logicznie i metodologicznie. Wtedy szybciej ukazywała się ich istotna słabość, jeśli taką miały. Ta dyscyplina intelektualna jest jednym z elementów, które bardzo utkwily mi w pamięci. Mam przed oczyma zasłuchaną twarz Pani Profesor, która mówiąc cięło wyrażała wielkie skupienie i nieustannie kontrolowała poprawność naszych dywagacji. A z tą poprawnością, oczywiście, różnie bywało.

Najbardziej charakterystyczną sytuacją ujawniającą Jej postawę nauczycielską był moment wyboru tematu mojej pracy magisterskiej. Atmosfera seminariów etycznych Profesor Pawłowskiej była taka, że uznałem za oczywiste zaproponowanie własnego tematu. Nie wszędzie było to tolerowane. Raczej skłaniano się do wyznaczania tematów prac dyplomowych. Tutaj zaś temat został jedynie zbadany pod kątem jego poprawności metodologicznej, a nie zawartości merytorycznej. Ta leżała po stronie piszącego. Aby docenić sposób pracy Profesor Pawłowskiej, trzeba poczynić małą uwagę na temat okoliczności naszej pracy filozoficznej w tamtych latach. Otóż były to lata panowania marksizmu. Zwracano baczną uwagę na poprawność podejmowanych tematów i ich rezultaty z punktu widzenia stosunku do doktryny marksistowskiej. Przypisywano jej wyższość nad wszelkimi innymi doktrynami, z powodu rzekomej wyłączności na naukowość. Profesor, który tolerował niemarksistowskie podejście i odmienne kierunki badań swoich uczniów, narażał się na różnego rodzaju szykany, na przykład w postaci dotkliwych ograniczeń w naukowym rozwoju własnym i swego zespołu. Wszystko było uznaniowe, nawet przydział rolek taśmy do maszyn do pisania, nie mówiąc o decyzjach dotyczących składu zespołu i podejmowanych tematów badawczych. Tolerowanie inaczej myślących po prostu się nie opłacało. Tego rodzaju mniejsze czy większe szykany dotyczyły również naszą Panią Profesor. Nie wszystkim byliśmy świadomi, przynosząc Jej nasze pomysły do oceny. Ona wielkodusznie się na nie zgadzała, chociaż musiała doskonale zdawać sobie sprawę z podejmowanego osobistego ryzyka zawodowego.

Tak było i z moją pracą. Miała dotyczyć „walki w gęstym otoczeniu społecznym” (jak nazywał to Rudniański), a pisanie rozpocząłem w pełnym rozkwicie stanu wojennego. Wiele aspektów tej pracy dotyczyło

¹⁴ W autorefleksjach na temat postawy nauczyciela akademickiego stwierdza: „Nie próbowałam jednak narzucać sobie rygorów konsekwentnie neutralnego badacza, lecz ujawniałam również własne moralne przekonania...”, I. Pawłowska, *Posłowie*. W: *Etyka...*, s. 472.

takich zagadnień, jak walka bez przemocy, gdyż jeden z rozdziałów dotyczył wprost Gandhiego, inny wojennych obyczajów Szarych Szeregów. Nie były to ulubione tematy tamtych czasów. Jednym z poważniejszych problemów była moja chęć, aby objąć badaniami osobę i dzieło św. Maksymiliana Marii Kolbego, którego wstępnie zaklasyfikowałem do kategorii „współczesnych rycerzy”. Cały mój plan pracy był naszpikowany takimi „ideologicznymi minami”, chociaż nie doceniałem wtedy skali wyzwania, rzucanego zupełnie innej praktyce badawczej. A pomimo to moja promotorka pozostawiła mi swobodę, wspierała i umacniała. Zorientowała się, że jestem z natury dość samodzielny w działaniu i dawała mi pole do tej samodzielności, jedynie delikatnie korygując różne warianty dociekań pod kątem, oczywiście, metodologicznej poprawności. Metodologicznej, a nie politycznej.

Rezultaty mej pracy były utrzymane w duchu filozofii chrześcijańskiej, chociaż ujmowanej swoiście. Pozwoliłem sobie nawet na pewne wnioski metafizyczne. Było to wyraźne przekroczenie granic, których sama promotorka raczej nie przekraczała. Przypomnijmy, że w Szkole Lwowsko-Warszawskiej panowała nieufność w stosunku do metafizyki. Co jednak niezwykle ciekawe i ważne: nie była to nieufność absolutna. Uważano jedynie (być może słusznie), że duża część dociekań metafizycznych nie spełnia surowych kryteriów metodologicznych. W przeciwieństwie jednak do Koła Wiedeńskiego nie uważano, że to dyskredytuje metafizykę jako taką. Ten akcent jest bardzo doniosły i pozytywnie wyróżnia Szkołę na tle innych nurtów (Wolak, 1993, s. 20-24)¹⁵. Nie zamykano się z góry na radykalne tezy, ale wymagano od nich szczególnie dobrych uzasadnień. Ta osobiwa cecha Szkoły pozwalała jej przedstawicielom włączyć się w głębsze dociekania i wspomagać w rozwoju również takich myślicieli, którzy opierali się na przykład na filozofii chrześcijańskiej. Taki był przykład rozwoju wielkiego uczonego, jakim był Stefan Świeżawski, historyk filozofii i tomista, którego wspierali w rozwoju wybitni przedstawiciele Szkoły. Podobną strategię zastosowała Profesor Pawłowska w moim przypadku. Była skłonna zaakceptować przyjęty przeze mnie sposób myślenia, gdy upewniła się, że zastosowany warsztat badawczy wystarczająco dobrze uzasadnia moje oryginalne pomysły metafizyczne. Weszła nawet w spór z marksistowsko zorientowaną recenzentką pracy, która zawyrokowała, że moje tezy nie mogą być przyjęte, gdyż „zakładają ingerencję Boga w historię”. Sądzę, że takiego założenia tam nie było, chociaż może był nieśmiały wniosek. Zauważyła to i wykazała Profesor Pawłowska i w ten sposób, dzięki aktywności osoby uznającej się i uznawanej za agnostyczkę, osiągnąłem swój pierwszy stopień na naukowej drodze humanisty, i to z wynikiem bardzo dobrym na podstawie pracy, której wyraźnym bohaterem jednego z rozdziałów był katolicki święty. Wspominam o tym, gdyż takie stanowisko wtedy istotnie obciążało konto zawodowe promotora w oczach jego akademickich zwierzchników. Jednak jako „opiekun polegliwy” była Pani Profesor osobą, na którą mogłem w tej konfrontacji w pełni liczyć. I tak się stało.

¹⁵ Dostkonale ujawnia ten aspekt praca Wolaka, tę specyfikę zauważył też Woleński w swoich charakterystykach historycznych Szkoły. Z. Wolak, 1993. *Neotomizm a Szkoła Lwowsko-Warszawska*. Kraków: Ośrodek Badań Interdyscyplinarnych. Zwłaszcza ocena klasyfikacji Szkoły jako neopozytywizmu uznana przez autora za swoisty mit (s. 20-24); J. Woleński, 1986. *Filozofia Szkoły Lwowsko-Warszawskiej*. Wrocław: Wyd. UWr, ss. 64.

Reakcja otoczenia na praktykę dydaktyczną Profesor Iji Lazari-Pawłowskiej

Nic dziwnego, że tak wybitna egzemplifikacja ideału opiekuna społecznego przyciągała uwagę i skutkowała uznaniem otoczenia. Nieustannie rósł autorytet mojej Promotorki, chociaż miał miejsce paradoks. Otóż niezwykle doceniano Profesor Pawłowską poza granicami kraju, zwłaszcza w kręgu etyków niemieckich, francuskich czy anglosaskich, a nieco mniej była formalnie doceniana w kraju. Ten paradoksalny efekt był spowodowany Jej niezależnością umysłową. Władze nie mogły liczyć na Jej bezwzględne podporządkowanie, więc Jej nie wspierały w sposób proporcjonalny do Jej wybitnych możliwości. Mimo takich przeszkód z czasem ustaliła się bardzo wysoka pozycja naukowa i społeczna Profesor Pawłowskiej. Jest biblijne powiedzenie, że „nie może się ukryć miasto położone na górze”. Wewnętrzny dorobek mojej „społegliwej opiekunki” lśnił tak wyraziście, że czy tego chciała, czy też nie, szeroko oddziaływała, kształtując poglądy i życie wielu ludzi, a zwłaszcza swych uczniów i kolegów. Na szczególnie podkreślenie zasługuje fakt, że tę wysoką pozycję zdobyła w nauce kobieta. Zapominamy, że kariery akademickie kobiet są stosunkowo świeżej daty. Jeszcze w latach 30. XX wieku tak wybitna postać jak Edyta Stein nie mogła uzyskać habilitacji z uwagi na swoją płeć! Taki werdykt usłyszała E. Stein, niezależnie od swoich ogromnych kwalifikacji. Chociaż, jak się wydaje, w Polsce te sprawy wyglądały dużo lepiej niż w Niemczech, ale i tu kwestia płci była pewnego rodzaju obciążeniem. Nadal mało jest kobiet-filozofów, chociaż stopniowo proporcje te wyrównują się. W tym kontekście sukces naukowy Profesor Pawłowskiej zasługuje na dodatkowe uznanie i jest świadectwem postulowanej przez Kotarbińskiego dzielności „opiekuna społecznego”.

Dobrze te sprawy oddał kolega z czasów studenckich i przyjaciel Profesor Pawłowskiej Leszek Kołakowski. W swoich wspomnieniach ze spotkań z różnymi ludźmi nie skąpi części z nich dość żartobliwych przytyków i docinków. W jednym tylko przypadku celowo stępił ostrze swego intelektu. We wspomnieniu o spotkaniach z Profesor Pawłowską nie ma śladu ironii, która przenika pozostałe szkice (Kołakowski, 2008, s. 140-143)¹⁶. Po prostu nie było się do czego „docześcić”. To naprawdę było ucieleśnienie etycznego ideału. Nieczęsto się zdarza, aby zawodowy etyk osiągał taką spójność między nauczaniem a własnym życiem. Wielu zadowala się słynną funkcją „drogowskazu”, który nie idzie drogą, którą wskazuje. W przypadku Profesor Pawłowskiej było inaczej. Chciało się za Nią podążać!

Gdy będziemy studiować Jej uczone rozprawy etyczne, warto pamiętać, że każde ich słowo było nie tylko przemyślane, ale po prostu przeżyte. Jako jeden z licznych uczniów Profesor Iji Lazari-Pawłowskiej składam w tym miejscu świadectwo Jej etycznej wielkości i nauczycielskiego mistrzostwa. Była wcieleniem ideału „opiekuna społecznego”, ideału, który z wielu powodów dobrze знаła, a nawet naukowo i częściowo krytycznie (!) komentowała (Pawłowska, 1992, s. 449-461)¹⁷. Dobrze Jej postawę wyjaśnia pewne lapidarne wyznaczenie poczynione w tekście *Postawia do Etyki*: „wstąpiłam na uniwersytet po to, aby wyrazić i pogłębić swoje moralne intuicje” (Pawłowska, 1992, s. 474)¹⁸.

¹⁶ L. Kołakowski, 2008. *Wśród znajomych. O różnych ludziach mądrych, zacnych, interesujących i o tym, jak czasy swoje urabiali*. Kraków: Wyd. Znak, s. 140-143.

¹⁷ I. Pawłowska, *Etyczne wskazania Tadeusza Kotarbińskiego*, s. 460. W: I. Pawłowska, *Etyka...*, s. 449-461.

¹⁸ I. Pawłowska, *Etyka...*, s. 474.

Teoretyczne inspiracje. Mądrość implikacji

Byłoby nietaktem wobec tak wybitnej uczzonej ograniczyć się jedynie do refleksji wspomnieniowej, a pominiąć możliwe inspiracje intelektualne, teoretyczne, związane z opisywaną postacią. Otóż z wielu możliwych refleksji teoretycznych chcę wybrać jedną zwłaszcza. Chodzi o kierunek etyki niezależnej, wypracowanej przez Kotarbińskiego, wyraźnie w duchu omawianej Szkoły. Otóż nurt ten uchodzi w oczach wielu komentatorów za nurt konkurencyjny w stosunku do etyki heteronomicznej, na przykład etyki chrześcijańskiej. Kanonem etyki niezależnej była właśnie jednorodność źródła w postaci wyłącznie naukowej (autonomicznej, niezależnej od religii) refleksji nad ludzkim postępowaniem. Niewątpliwie niezależność etyki jako nauki była ważna dla naszej bohaterki. Ale jednocześnie wiele możemy wyczytać ze świadectwa Leszka Kołakowskiego. Píše on tak o Profesor Pawłowskiej: „Chociaż niechrześcijanka z przekonania, należała do nielicznych znanych mi osób, które są wcieleniem Jezusowych przykazań...”¹⁹.

Mógłbym się podpisać pod tym stwierdzeniem wybitnego polskiego myśliciela. W okresie, gdy uczestniczyłem w seminarium Profesor Pawłowskiej, byłem już widocznie zaangażowanym katolikiem²⁰. Ta moja cecha była dobrze znana mojej Promotorce. I mimo tego doskonale się rozumieliśmy, zawsze dyskusja z Nią była niezwykle konstruktywna, przyjazna, spójna z moimi intuicjami moralnymi. A nawet mogłem odnieść wrażenie, że moja Mistrzyni jest jakoś „zadowolona” z mojej religijnej gorliwości. Być może tak nie było i wiele mogło Ją w moich poglądach po prostu razić, ale odnosiłem takie wrażenie. Co to znaczy? Może świadomość, jaką uzyskała Profesor Pawłowska na temat źródeł etyczności człowieka? Etyka niezależna nie zwalnia człowieka z wysokich wymagań, jak wielu błędnie sądzi. To etyka w gruncie rzeczy dość wymagająca. Widocznie jakoś spotykaliśmy się na którymś z „metapoziomów” etycznych, wychodząc z odrębnych przesłanek. Reflektując nad etyką, zapominamy o logice i pewnej jej ciekawej zasadzie. Otóż dokładnie ten sam wniosek możemy wyprowadzić z różnych przesłanek. Przecież wartość logiczna zdania o charakterze implikacji materialnej jest zależna zwłaszcza od wartości logicznej następnika. Jeśli następnik jest prawdą, to cała implikacja jest prawdą, nawet gdy wychodziliśmy z poprzednika nieprawdziwego. Ta zadziwiająca cecha funktora implikacji często umyka naszej intuicji i sprawia trudność, jako nieoczekiwana. Doskonale się jednak tłumaczy we wspomnianej zasadzie, że prawdziwa teza może być przez nas uznana na podstawie różnych przesłanek, w tym i fałszywych. Sprowadzając to do etyki: jeśli tylko nasze cele działania moralnego mają obiektywną wartość, czyli są słuszne etycznie, to mniej ważne jest, z jakich przesłanek wyprowadziliśmy taki słuszny sąd, prawdziwych czy fałszywych, jedno- czy wieloźródłowych. Innymi słowy: ważniejsze jest, co faktycznie czynimy, niż jak to uzasadniamy. Oczywiście wymóg trzymania się dostatecznie uzasadnionych wyjaśnień jest charakterystyczny dla nauki i w niej po prostu konieczny. W nauce, ale już nie w życiu jako takim. Jeśli ktoś „przez pomyłkę” będzie dobry, będziemy nad tym ubolewać, ale ostatecznie się ucieszymy. Ten aspekt ma ogromne znaczenie. Żyjemy w czasach ścierania się systemów etycznych, w czasach gwałtownych dyskusji, starć cywi-

¹⁹ L. Kołakowski, *Wśród znajomych...*, s. 142.

²⁰ W znaczeniu otwarcie deklarowanej postawy, czytelnej dla otoczenia.

lizacyjnych. Bardzo często te starcia mają podłoże w odrębnych systemach wartości uznawanych przez przeciwników. Stanowi to zagrożenie cywilizacyjne, jakby stałe pełzającą cichą wojnę (słynna „wojna cywilizacji” wg Huntingtona). Nadal zachowuje wartość rzymskie przysłowie, że zgoda buduje, a niezgoda rujnuje. Powstaje ważna kwestia: jak mają się porozumiewać przedstawiciele różnych systemów etycznych? Przecież tego rodzaju napięcia są ciągle obecne również w aktualnej sytuacji polskiej. Czytamy dzieła teoretyczne przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej i dobrze, bo są tego warte. Ale być może warto też spojrzeć na praktykę życiową koryfeuszy etyki niezależnej? Właściwie wszyscy oni byli ludźmi dzielnymi etycznie, często w stopniu heroicznym²¹.

Otóż opisywany przeze mnie stan rzeczy w postaci owocnej współpracy między profesorem a studentem, pomimo widocznych różnic światopoglądowych obu stron, daje się poprzeć jeszcze innym wyrazistym przykładem. Chodzi o samego twórcę etyki niezależnej i koncepcji „opiekuna społecznego”, czyli Tadeusza Kotarbińskiego. Mało kto wie, że Profesor przez całe dziesięciolecie prowadził bardzo szczerą i wręcz intymną korespondencję ze swą przyjaciółką z czasów wojny, która została karmelitanką²². Niedawno opublikowano tę korespondencję. Jest to tekst wręcz wstrząsający, gdy uświadomimy sobie, kto z kim i o czym koresponduje²³. Wydawałoby się, że kto jak kto, ale twórca reizmu, wybitny logik i filozof nie potrzebuje dyskursu ze skromną zakonnicą na stałe zamkniętą za kratami karmelińskiego konwentu. A tymczasem jest to korespondencja nader poważna, prowadzona jak równy z równym, dodatkowo w duchu wielkiej przyjaźni i wzajemnego wsparcia. To daje do myślenia, również w kontekście moich własnych, opisywanych tutaj doświadczeń. Sądzę, w swoim zadufaniu, że Pani Profesor jakoś zaszczycła mnie swoją życzliwością i przyjaźnią, nadając specyficzne znaczenie słowu „tolerancja”, pomimo oczywistych różnic w uzasadnieniach naszych intuicji etycznych. Uzasadnienia były odmienne, ale wyrażnie nasze ostateczne intuicje etyczne podobne, jeśli nawet nie tożsame²⁴. Tak to odczuwałem i ta refleksja każe mi spodziewać się w twórczości mojej Mistrzyni nieodkrytych jeszcze wskazówek na obecne czasy, istotnie ważnych humanistycznych refleksji. Niewątpliwie właśnie humanizm był tym terenem, na którym się spotykaliśmy i on prowadził do wspólnych ustaleń etycznych²⁵.

²¹ Sprawdzianem dzielności była wojna. Wielu uzyskało wysokie odznaczenia wojskowe za szczególne zasługi żołnierskie, np. Ajdukiewicz. Filozofowie ci przypominali w tym... Sokratesa, chociaż zapewne opierali się w swych wyborach na czysto polskiej tradycji.

²² T. Kotarbiński, M. Kuźnicka, 2006. *Tadeusza Kotarbińskiego poczta do Karmelu. Korespondencja Tadeusza Kotarbińskiego i Marii Kuźnickiej z lat 1945-73*. Warszawa: Wyd. IFiS PAN, ss. 163.

²³ Ostatni list zakonnicy do Profesora jest niezwykle poruszający, pisany dosłownie na łożu śmierci. Siostra wyraża w nim przekonanie, że Kotarbiński będzie zbawiony, gdyż... zawsze szukał Boga! „Wiem, że Prawda, którą Pan szukał, to Bóg”. T. Kotarbiński, M. Kuźnicka, dz. cyt., s. 163, list 74. Z kolei Kotarbiński określa swą interlokutorkę mianem „moja święta Przyjaciółeczka”, s. 136, list 61.

²⁴ Kotarbiński podobne problemy ujmował tak: „Pociecha w tym, że religia, której ono hołduje, zawiera w sobie składniki moralne, które w interpretacji najlepszych jej zwolenników prowadzą do tej samej etyki bezinteresownej i gorliwej opiekuńczości, do której musi doprowadzić ateistę namysł nad istotą sumienia”, T. Kotarbiński, *Religia i ja...*, s. 18. W artykule *Zagadnienia etyki niezależnej* zamieszczonym w „Kronice” już w latach 50. pisze też: „Łącząc one porządných ludzi o różnych ideologiach”, T. Kotarbiński, 1956. *Zagadnienia etyki niezależnej, Kronika*, (Łódź), nr 21, s. 1-4.

²⁵ Pawłowska uważała, że „każdy człowiek jest naszym bliźnim”. I. Pawłowska, *Etyka...*, s. 475.

Może zakończę w tym miejscu moje rozważania, przytaczając słowa Kołakowskiego, które są tak trafne, że lepszych nie można w tej sytuacji użyć. Napisał bowiem: „Chciałbym lepiej, niż umiem, o niej pisać. Chciałbym też podziękować jej za to kim była”²⁶.

Bibliografia

- Infeld L., Kotarbiński T., Russell B. (1981). *Religia i ja*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Kołakowski L. (2008). *Wśród znajomych. O różnych ludziach mądrych, zacnych, interesujących i o tym, jak czasy swoje urabiali*. Kraków: Wyd. Znak.
- Kotarbińska J. (1991). Przesłania Tadeusza Kotarbińskiego. W: J. Kotarbińska, *Fragmenty filozoficzne*. Warszawa: PWN.
- Kotarbiński T. (1956). Zagadnienia etyki niezależnej. *Kronika*, nr 21, Łódź, s. 1-4.
- Kotarbiński T. (1986a). *Medytacje o życiu godziwym*. Warszawa: Wiedza Powszechna
- Kotarbiński T. (1986b). Tezy etyki niezależnej. *Ruch Filozoficzny*, t. XLIII, nr 3-4, s. 239-240.
- Kotarbiński T. (1987). *Pisma etyczne*, red. P.J. Smoczyński. Wrocław — Warszawa — Kraków — Gdańsk — Łódź: Ossolineum.
- Kotarbiński T., Kuźnicka M. (2006). *Tadeusza Kotarbińskiego poczta do Karmelu. Korespondencja Tadeusza Kotarbińskiego i Marii Kuźnickiej z lat 1945-73*. Warszawa: Wyd. IFiS PAN.
- Ossowska M. (1986). *Etos rycerski i jego odmiany*. Warszawa: PWN.
- Pawłowska I. (1992). *Etyka. Pisma wybrane*, wyb. i red. P.J. Smoczyński. Wrocław — Warszawa — Kraków: Ossolineum.
- Wojcieszek K. (1989). Współczesne przejawy etosu rycerskiego, praca dyplomowa, Wydział Historyczno-Filozoficzny Uniwersytetu Łódzkiego, promotor Ija Lazari-Pawłowska, Łódź, rękopis.
- Wolak Z. (1993). *Neotomizm a Szkoła Lwowsko-Warszawska*. Kraków: Ośrodek Badań Interdyscyplinarnych.
- Woleński J. (1986). *Filozofia Szkoły Lwowsko-Warszawskiej*. Wrocław: Wyd. UWr.
- Woleński J. (1990). *Kotarbiński*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Summary

Title: The Didactic Practice of Professor Ija Lazari-Pawłowska as an Example of “Trustworthy Guardian” — the Pupils Reflections

Tadeusz Kotarbiński (a member of the Lvov-Warsaw School) generated chief ethical ideal called “trustworthy guardianship”. It sets a very high ethical standards, especially to those who bring up others. It turns out that this ideal has many practical confirmations (e.g. J. Korczak). The problem arises whether this attitude is possible in everyday life. But it was in the daily practice of academic life of Professor Ija Lazari-Pawłowska, who to the author appears as the fulfillment of this ideal. The author gives reasons for such identification, especially in the description of the practice of seminars led by professor Pawłowska. The text indicates

²⁶ L. Kołakowski, *Wśród znajomych...*, s. 142.

humanistic values of the ideal of “trustworthy guardian” and its universal nature and sources. He also emphasizes the relevance of this attitude today, in contemporary culture characterised by many controversies in ethic.

Keywords: pedagogy, pedeutology, Lvov-Warsaw School, “trustworthy guardian”, ethics, teaching in high school, Ija Lazari-Pavlovskaja

Sławomir Sztobryn

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

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

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

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

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

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

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

Żeby jednak prezentacja obu pedagogów była właśnie oparta na przesłankach historycznych, konieczne wydaje się przywołanie – w formie syntetycznej – tych obszarów działalności K. Twardowskiego, które dotyczyły pedagogiki. Warto w tym miejscu pamiętać, że sam Mistrz nie uważał siebie za profesjonalistę w dziedzinie pedagogiki, ale był nią żywo zainteresowany zarówno jako dydaktyk uniwersytecki, jak i patriota widzący w oświecie (także filozoficznej) istotne źródło podniesienia moralnego, kulturalnego i społecznego ówczesnego społeczeństwa³. Jak twierdzi Ryszard Jadcak, Twardowski nie stworzył własnego systemu pedagogicznego, ale bez wątpienia był czynnym uczestnikiem rodzącego się ruchu naukowego, który we współczesnej literaturze nosi miano Ideologii Nowego Wychowania (Jadcak, 1992, s. 7-80). Jako jeden z pierwszych w Polsce założył, wzorując się na Wundcie, pracownię psychologii eksperymentalnej, w której – jak twierdzi współczesny historyk psychologii R. Stachowski – zasada introspekcji obu zwiódła ku uznaniu analogii między eksperymentalnym postrzeganiem własnych stanów psychicznych a obserwacją stosowaną w naukach przyrodniczych (Stachowski, 2000, s. 69). Niezwykle znaczącym działaniem oświatowym Twardowskiego było utworzenie Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, a także *Ruchu Filozoficznego*, którego pierwszy numer zawierał bardzo istotną myśl postulującą wyjście w kierunku problematyki filozoficznej obecnej w innych dyscyplinach naukowych⁴. To, co było jedną z cech jego seminarium filozoficznego, znalazło swoje odzwierciedlenie w stworzonym i redagowanym przez niego czasopiśmie. Znaczący był również inny kierunek jego działania, związany z promocją wiedzy w ogóle, a filozofii szczególnie w szkolnictwie średnim, z Powszechnymi Wykładami Uniwersyteckimi, z kierowaniem TNNW w Lwowie, z wakacyjnymi kursami uniwersyteckimi, z czasopismami naukowymi, które również miały wpływ na kształtowanie się dyscypliny pedagogicznej (redakcja *Muzeum*). Ten wykształcony w Wiedniu filozof propagował idee wychowania patriotycznego, narodowego, a jego wykłady ściągaly nawet w małych miejscowościach tłumy ludzi.

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

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

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

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

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

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

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

W gronie tych właśnie młodych orłów znaleźli się rówieśnicy — B. Nawroczyński i K. Sośnicki. Ich twórczość zawiera pierwiastki, które zostały im zaszczerpię przez Twardowskiego⁶. Jego teoria czynności i wytworów odbiła się echem w koncepcjach naukowych obu myślicieli, podobnie jak zasadnicze cechy całej szkoły. Wykładnia tego, czym jest w najogólniejszym sensie wychowanie, zbudowana została właśnie na bazie tej teorii. Twardowski wyjaśniał, że „wychowywać znaczy tyle, co drogą systematycznego ćwiczenia stworzyć jakąś wprawę. Używam wyrazów ćwiczyć i wprawa, gdyż wyrazy te oznaczają czynność i jej wytwór” (Twardowski, 1992, s. 415)⁷. Teoria Twardowskiego była niewątpliwie przedmiotem spotkań seminarijnych, ale także znalazła odzwierciedlenie w publikacjach młodych uczonych.

B. Nawroczyński krótko po ukazaniu się rozprawy Twardowskiego dokonał jej omówienia, w którym przedstawił główne jej składniki i wykazał oryginalność stanowiska swego Mistrza. Analiza miała charakter rekonstrukcyjny z wyraźnym wyróżnieniem tych elementów, które potem zostały zastosowane w jego własnych pracach pedagogicznych. Mam tu na myśli podział wytworów na psychiczne, fizyczne oraz psychofizyczne oraz trwałe i nietrwałe, a także niby-wytwory i wytwory sztuczne. W tym podziale istotne jest to, że każdy wytwór odniesiony jest do zjawiskowej strony czynności sądzenia. Pojęcie sądu, mające w przywołanej przezeń literaturze kilka wykładni, w opracowaniu Twardowskiego odnosiło się nie do aktu sądzenia, lecz do jego skutku⁸. Ten realizm w badaniach naukowych jest też właściwością przeświecającą cały dorobek naukowy Nawroczyńskiego. Opracowana przeze mnie w innym miejscu koncepcja rozwoju badań pedagogicznych obejmująca hierarchicznie zróżnicowane poziomy i obszary badań pozostaje — w moim przekonaniu — w związku

⁵ Jest to reprint przemówienia wygłoszonego na akademii żałobnej w 1938 r.

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

⁷ Jest to reprint odczytu wygłoszonego w 1911 r. na Zjeździe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

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

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

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

W dorobku Sośnickiego, wówczas jeszcze nauczyciela gimnazjalnego w Sanoku, znajduje się także rozprawa, która powstawała pod bezpośrednim wpływem Twardowskiego⁹. Stanowiła ona metodyczną analizę ewolucji znaczenia, jakie przypisywano obu tytułowym pojęciom – poczynając od Arystotelesa, który je wyraźnie rozdzielał, po Comte’a, Milla, Jana Śniadeckiego, Macha, którzy redukowali pojęcie wyjaśniania do opisu. I choć Sośnicki zgadzał się, że opis musi wyprzedzić wyjaśnianie, to jednoznacznie przeciwstawił się metodologii pozytywistycznej, która w jego ujęciu oponowała przeciw wykraczaniu poza doświadczenie (opis) oraz przeciw wskazywaniu związków przyczynowych i koniecznych między zjawiskami, z tego powodu, że są nieempiryczne. Tymczasem w jego rozumieniu:

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

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

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

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

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

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

Zdanie to jest o tyle charakterystyczne, że zostało wypowiedziane po upływie zaledwie dekady od ogłoszenia końca właśnie pedagogiki filozoficznej przez J. Kretzschmara. Ta filozoficzna orientacja twórczości Nawroczyńskiego nie może dziwić, jeśli weźmie się pod uwagę, że jego dojrzewanie naukowe dokonywało się w kręgu filozofujących pedagogów i znakomitości filozoficznych, takich jak: P. Barth, G. Simmel, H. Struve, K. Twardowski¹².

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

¹⁰ L. Chmaj umieszczał K. Sośnickiego w nurcie pedagogiki socjologicznej.

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

¹² Metoda inkontrolująca A. Nowickiego sugeruje możliwość kontynuacji badań filozoficzno-historyczno-pedagogicznych zapożyczonych z spotkaniem z wybitnymi reprezentantami europejskiej humanistyki.

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

Kolejnym charakterystycznym rysem badań Nawroczyńskiego była koncentracja na polskiej filozofii wychowania¹³ oraz — na co zwróciła uwagę T. Hejnicka-Bezwińska — poszerzenie problematyki historiografii pedagogicznej o zagadnienia dotyczące pedagogiki jako nauki, czym niewątpliwie przygotowywał grunt pod dzisiejsze badania metahistoryczne (Hejnicka-Bezwińska, 1995, s. 84). Kryteria, jakie przyjął do porządkowania historycznych oraz jemu współczesnych koncepcji pedagogicznych, były cztery — metodologiczne, faktograficzne, teleologiczne i pragmatyczne (Nawroczyński, 1928), co w połączeniu z ujęciami diachronicznymi i synchronicznymi, badaniem antecedenencji i kryptozałożeń tworzy niezwykle skomplikowaną sieć powiązań.

Ten filozoficzny i jednocześnie historyczny punkt widzenia na pedagogikę znajdziemy także w twórczości K. Sośnickiego. Podobnie jak Nawroczyński, kształtował swoje poglądy nie tylko w orbicie Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, ale także w oparciu o dorobek niemieckiej filozofii wychowania¹⁴. Związki Sośnickiego z tradycjami niemieckiej pedagogiki filozoficznej (pedagogiki kultury) odbiły się w recepcji powojennej niekorzystnie również na postulowanej przez niego pedagogice filozoficznej, której odmawiano naukowego charakteru i którą zmarginalizowano ze względów ideologicznych¹⁵. Oryginalność jego koncepcji polegała na tym, że w jego ujęciu:

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

Ten metateoretyczny charakter jego wykładni pedagogiki filozoficznej wyraźnie odróżnia go od nietrafnych definicji słownikowych¹⁶. Sośnicki jako pierwszy skonkretyzował pojęcie pedagogiki filozoficznej nie tylko przez

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

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

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

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

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

Inspirujący dla współczesnych badaczy jest również ten fragment opisu pedagogiki filozoficznej, w którym omawia on badanie przesłanek metodologicznych, bowiem jego zdaniem istnieje zależność między stosowanymi metodami a uzyskanymi wynikami¹⁷. Sadowienie pedagogiki filozoficznej jako dyscypliny pogranicza musi sugerować potrzebę albo wykorzystania istniejących metod w ramach poszczególnych dyscyplin, albo potrzebę wypracowania metod swoistych dla niej samej. Dotychczasowy redukcjonizm pedagogiki filozoficznej do filozofii, a pedagogiki historycznej do historii skutkuje również redukcją narzędzi metodologicznych i pewną jednostronnością analiz.

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

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

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

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

Bibliografia

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

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

Summary

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

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

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

Krzysztof Kamiński

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

Teoria wychowania państwowego Kazimierza Sośnickiego

Teoria wychowania państwowego Kazimierza Sośnickiego (1883-1975) zajmuje się ciągle aktualnym problemem relacji między wychowaniem a polityką. Podejście obiektywizujące Sośnickiego wyraża się w tworzeniu ponadideologicznej teorii. Tutaj centralnym zagadnieniem pozostaje kategoria „etosu państwowego”, który stanowiąc zbiór zasad postępowania, staje się, jak powtarzał Sośnicki, *życiową siłą każdego zespołu ludzkiego*. Doniosła rola etosu w życiu jednostek oraz zespołów ludzkich ma wpływ na wyznaczanie zadań wychowawczych. Odpowiednie zaś ukształtowanie właściwości psychicznych człowieka miałyby na celu przewyżczanie kolizji społecznych.

Projektowana w perspektywie roli społecznej teoria pedagogiczna Sośnickiego bez wątpienia wzbogacała i inspirowała sobie współczesną pedagogikę, ale i współcześnie wydatnie może przysłużyć się rzeczywistości edukacyjnej.

Słowa kluczowe: filozofia wychowania, Kazimierz Sośnicki, wychowanie państwowe, etos państwowy, kolizje społeczne

Wprowadzenie

W pierwszej połowie XX wieku idea państwa odegrała znaczącą rolę w kształtowaniu się polskiej myśli pedagogicznej. Pojawiała się w teoriach wielu pedagogów jako propozycja stanowiąca spoiwo różnorodnych celów wychowania (Gajdamowicz, 1991, s. 199). W takim też sensie jest obecna w twórczości Kazimierza Sośnickiego (1883-1975), gdzie przybrała postać wychowania państwowego. Pozycją centralną w prezentowanym kontekście pozostaje książka *Podstawy wychowania państwowego* (Sośnicki, 1933)¹, której wymowa

¹ Książka była rozprawą habilitacyjną Sośnickiego i stanowi centralną pozycję wśród jego opracowań poświęconych ideom wychowawczym, teorii państwa, organizacji szkolnictwa w świetle potrzeb polityki państwa czy światopoglądu politycznego (Pólturzycki, 2003, s. 22). Tematykę wychowania państwowego Sośnicki zajmował się w latach 20. i 30. XX w., czego dowodem pozostaje kilka prac: oprócz *Podstaw wychowania państwowego* należy wspomnieć referat z 1928 r. *Państwo a szkoła* oraz *Najogólniejsze idee wychowawcze a kierunek polityczny państwa* (1938), *Nauka szkolna a światopogląd* (1936), *Kierunek pedagogiki polskiej a postulaty charakteru narodowego* (1938) — dwie ostatnie komplementarne wobec publikacji z 1933 r. i związane z sytuacją polityczną w Europie i Polsce (Wesołowska, 2003, s. 182).

wskazuje na uniwersalizm i zobiektywizowany, ponadideologiczny charakter prezentowanych przez Sośnickiego poglądów (Wołoszyn, 1998, s. 160).

Projektowana w perspektywie roli społecznej teoria pedagogiczna Sośnickiego bez wątpienia wzbogacała i inspirowała sobie współczesną pedagogikę, stanowiąc istotny głos w dyskusji. Zagadnienie to nie dezaktualizuje się również współcześnie — w czasach jednoczenia się Europy, w czasach globalizacji. Jednocześnie nabiera szczególnego znaczenia w świetle różnorodnych kryzysów na płaszczyźnie integracji — w związku z narastaniem tendencji do utrzymywania silnej pozycji instytucji państwa (nawet w ramach integrujących się struktur ponadpaństwowych). Innym aktualnym kontekstem, o którym również nie należy tutaj zapominać, pozostają często silne dążenia etnocentryczne i narodowo-separatystyczne. Zatem można wstępnie stwierdzić, że teoria wychowania państwowego Sośnickiego, także współcześnie, może wydatnie przysłużyć się rzeczywistości edukacyjnej. Podejmuje bowiem ciągle aktualny problem relacji: wychowanie — polityka, która to relacja nierozzerwalnie związana jest z instytucją państwa. Wychowanie państwowe zaś jawi się jako nieodzowny element kształtowania jednostki, tak aby mogła być włączona w krwiobieg życia państwowego właśnie.

Państwo

Ponieważ nie można ostatecznie i jednoznacznie określić, czym państwo jest, Sośnicki wskazuje jedynie na pewne elementy, które mogą doprecyzować to pojęcie, jednak, jak sam podkreśla, nie ma wśród znawców tematu zgody co do celowości uwzględniania wszystkich tych składników. Państwo zatem, według niego, to grupa społeczna², na którą składa się ludność osiadła na określonym terytorium³, posiadająca własny porządek prawny⁴. Jednak istotą klasyfikacji jest rodzaj stosunków i zależności wyznaczających łączność między jednostkami, które składają się na społeczeństwo danego państwa.

Odpowiedź na pytanie, jakiego rodzaju są te stosunki, sięga najgłębiej w treść tego pojęcia, podczas gdy poprzednio wymienione składniki pojęcia państwa nie podają jeszcze jego pełnego charakteru. Ponieważ (kontynuuje Sośnicki — K.K.) dotychczas nie ma zgodności co do tego, na czym te stosunki polegają i różne teorie państwa różnie się na tę sprawę zapatrują, przeto też samo określenie, co to jest państwo, musi być nieustalone (Sośnicki, 1933, s. 134)⁵.

² Państwo jako grupę społeczną cechuje dążność do wewnętrznej spójności, wytworzenie organizacji instytucjonalnej, szeroko rozumiana celowość działania (Sośnicki, 1933, s. 132-133).

³ Nie chodzi tu tylko o dwuwymiarową powierzchnię, ale formę przestrzenną, obejmującą wszystkie grupy społeczne związane z tym terytorium (Sośnicki, 1933, s. 133).

⁴ Jest to porządek prawny nadrzędny w stosunku do porządków prawnych szczegółowych. Jurydyczna forma państwa związana jest z podporządkowaniem sobie grup społecznych oraz jednostek żyjących na terytorium państwa (Sośnicki, 1933, s. 134).

⁵ Sośnicki omawia wybrane teorie odnoszące się do istoty państwa. Podstawowe ustalenia związane z wychowaniem państwowym mają jednak u Sośnickiego charakter ramowo-formalny, omawianie konkretnych, przykładowych ujęć ma tutaj znaczenie drugoplanowe, raczej orientacyjne, stąd może być pominięte w prezentowanym tekście.

Zanim jednak Sośnicki podjął próbę dokończenia pojęcia państwa, a później etosu państwowego, wskazał na naturalną wręcz konieczność funkcjonowania państwa – szczególnie w odniesieniu do zagadnienia kolizji społecznych. Powołując się na ustalenia Hobbesa prezentowane w *Lewiatanie*, powie, że współzycie ludzi nieuchronnie prowadzi do kolizji. W interesie jednak ludzi jest ich regulowanie, panowanie nad nimi. Potrzeba ta zaś stanowi naturalne źródło powstania państwa. Naturalny egoizm każdej jednostki będzie przez państwo ograniczany i porządkowany, ale ze względu na jej dobro. Państwo, chcąc chronić jednostkę przed gwałtem i samowolą innych, będzie stwarzać normy wzajemnego współzycia. Podstawowym zadaniem państwa będzie tutaj właśnie rozwiązywanie problemów kolizji społecznych. Państwo zapewni w ten sposób jednostce osobiste bezpieczeństwo, pokój zewnętrzny oraz da możliwość wewnętrznego rozwoju duchowego i osiągania coraz to wyższych poziomów kultury. Nie sposób zatem wyobrazić sobie życia ludzi w stanie bezpaństwowym (Sośnicki, 1933, s. 52-53).

Etos... państwowy

Ustosunkowanie się wobec kolizji społecznych określają pewne zasady, które kierują powstawaniem, przebiegiem i rozwiązywaniem kolizji. Te normatywne pryncypia Sośnicki określa mianem etosu⁶. „Źródłem etosu jest konieczność współzycia jednostki z innymi ludźmi” (Sośnicki, 1933, s. 94). Od ich treści, nadawanej im wartości oraz siły zależy, w jego przekonaniu, wartość człowieka na tle zbiorowości. Zasady etosu miałyby służyć przeciwstawianiu się siłom rozluźniającym więzy społeczne (część negatywna etosu – co być nie powinno), jak również powstawaniu pozytywnej łączności między ludźmi (część pozytywna etosu – co być powinno)⁷. Prezentowana optyka nakierowuje proces wychowawczy, czyniąc jego celem „stworzenie takich właściwości u człowieka, któreby go uzdalniały do wzajemnej pomocy, do współdziałania i do pozytywnego współzycia z innymi” (Sośnicki, 1933, s. 58-59).

Jak dalej wyjaśnia Sośnicki, etos ma dla psychicznych, wewnętrznych przeżyć człowieka charakter intelektualny, uczuciowy, wolitywny. W pierwszym przypadku mówimy o teoretycznych zasadach, które są motywami realnego działania, w drugim – o nastawieniu emocjonalnym, w trzecim – w końcu – (dynamicznym) o dyrektywie postępowania: „Dopiero wtenczas zasada jest przeżyta w całej pełni, gdy się z nią łączy *myśl, uczucie i woluntalne siły* popychające do zrealizowania jej” (Sośnicki, 1933, s. 62-63).

Niezależnie od tego, czy etos jest nieuświadomiony, czy też uświadomiony (w mniejszym lub większym stopniu), zawsze stanowi życiową siłę każdego zespołu ludzkiego: społeczeństw, narodów, państw – niezależnie od określonych właściwości, które nadają im charakterystyczne rysy (Sośnicki, 1933, s. 64-66). Owa

⁶ „Etos jest zbiorem zasad” – powie Sośnicki (Sośnicki, 1933, s. 82). Dalej będzie doprecyzowywał, że etos jest nie strukturą zasad, czyli takim zbiorem, który obejmuje nie tyle oddzielone i niezależne od siebie elementy, ale elementy pozostające ze sobą w ścisłej zależności, gdzie stosunki zachodzące między nimi są bardzo bogate, do tego stopnia, że struktura stanowi jakby jedno nierozdzielne ciało. Wszystko tu zależy od wszystkiego (Sośnicki, 1933, s. 82-85).

⁷ Negatywne i pozytywne zasady etosu, analogicznie do negatywnego i pozytywnego prawa, są tylko różnymi formami jednej i tej samej funkcji: tworzenia łączności między ludźmi. Tak też istotą każdego etosu jest pozytywna tendencja (Sośnicki, 1933, s. 61).

życiowa siła zasad etosu ma charakter norm, orzekających, jak powinniśmy postępować⁸. Sośnicki przywołuje w tym miejscu czysto formalny, kantowski, idealny świat obowiązku, któremu przeciwstawia realny świat rządzony prawem konieczności. Przywołuje świat obowiązku, rządzonego prawem powinności, która zaś stanowi istotną cechę prawa — niezależnie czy będzie to prawo w rozumieniu jurydycznym, czy będą to zasady etosu, które same w sobie mogą stanowić motyw naszego postępowania i mogą nim kierować (Sośnicki, 1933, s. 67 i 73).

Inną charakterystyczną, obok powinności, cechą etosu jest wartość jego zasad, poprzez którą zbliża się do pewnej idei. „Idea bowiem posiada najwyższą wartość bezwzględną, wszystko inne, w czym ona się przejawia, w wyższym lub niższym stopniu, ma mniejszą lub większą wartość pochodzącą od niej” (Sośnicki, 1933, s. 74). Jako że przeżywanie zasad etosu bezpośrednio wiąże się z motywami naszego postępowania, akceptowanie jego wartości dokonuje się na drodze intelektualnej, ale przede wszystkim w aktach emocjonalnych — uczuciowych, aktywujących nasze postępowanie. Sośnicki stwierdzi wręcz, że:

(...) bez tego emocjonalnego przeżycia wartości słowo „powinien” byłoby bezsilne. (...) Tak więc powinność i wartość są dwiema właściwościami etosu, które czynią dla nas zrozumiałym, jak zasada, będąca tworem idealnym, może się stać motywem naszej woli i realizować w naszym postępowaniu (Sośnicki, 1933, s. 76).

Sośnicki, mówiąc o ogromnej liczbie możliwych i rzeczywistych etosów, wyróżnia trzy zasadnicze ich typy. Jest to etos moralny, grupowy i państwowy. Podstawą etosu moralnego jest uznanie natury ludzkiej człowieka w wymiarze uniwersum, wyrazem zaś tej podstawy jest zasada miłości (jako naczelna zasada moralna) i imperatyw Kanta (jako formalne prawo wszelkiej etyki). Warunkiem natomiast zaistnienia etosu moralnego jest wyodrębnienie się psychiczne jednostki spod władztwa grupy, jako że etos moralny reguluje przede wszystkim stosunek człowieka do człowieka. Konieczna jest zatem świadomość indywidualności, tak swojej, jak i innych ludzi. Kolejnym warunkiem powstania etosu moralnego jest zaistnienie w człowieku idealnego obrazu człowieczeństwa jako idealnego etosu ogólnoludzkiego, i dalej — dostrzeżenie różnicy między nim a osobową (własną) praktyką moralną. Wszystko to warunkuje rozwój na drodze do ideału moralnego. Idealny etos nabiera charakteru dobra samego w sobie i jest czymś na wzór bytu transcendentnego, ponadludzkiego, który bywa identyfikowany, jak to wyraził Sośnicki, z nadprzyrodzoną siłą metafizyczną, tak jak w przypadku etosów religijnych. Świecki etos moralny szuka dla siebie wzmocnienia w pojęciu naturalnego prawa człowieka. Idealny etos moralny, jakkolwiek usankcjonowany, jak każdy etos, włącza w swoje zasady powinność ich realizowania (Sośnicki, 1933, s. 94-108)⁹. Etos moralny swe zasady może rozciągać na grupy społeczne, a nawet na całą ludzkość i w tym zakresie stanowi podstawę etosu grupowego i państwowego (Gajda, 2006, s. 81)¹⁰.

⁸ Gajdamowicz napisze: „Normy etosu w wyniku procesu wychowania wchodzą w skład struktury psychicznej wychowanka, nadając jej znamienne rysy i wyznaczając sposób postępowania” (Gajdamowicz, 1991, s. 104).

⁹ Czyn niemoralny uchodzi za czyn zwracający się przeciw człowieczeństwu. Przy ocenie moralnej człowieka zwracamy się do jego wewnętrznej struktury, do jego usposobienia (Gajdamowicz, 1991, s. 104).

¹⁰ Charakterystyczną cechą etosu moralnego jest jego niezmienność, która zakotwicza się w nieziennej istocie czystego człowieczeństwa (Sośnicki, 1933, s. 172).

Dla istnienia grupy nie wystarcza sama łączność terytorialna członków, nie jest też ona warunkiem koniecznym jej pojawienia się. Stąd Sośnicki będzie upatrywał najsilniejszych więzów spajających grupę w wewnętrznych stosunkach, których podstawą są podobne przeżycia psychiczne, wyrażające się w uznawaniu tych samych wartości oraz dążeniach do ich zrealizowania. W tym celu ludzie łączą się w pewne zespoły, dla których czynniki zewnętrzne mogą być tylko warunkami zjawienia się wspólnych przeżyć. Każda grupa stwarza swój własny etos, gdzie podstawą (jak to się dzieje w przypadku każdego rodzaju etosu) są rzeczywiste lub możliwe kolizje ujawniające się na tle stosunków grupy. Szczególnie negatywne skutki związane są z indywidualistycznymi zapędami, jak mówi Sośnicki, poszczególnych jej członków, które wytwarzają odśrodkowe siły. Dlatego pojawia się konieczność wyraźnego sformułowania zasad regulujących te kolizje (Sośnicki, 1933, s. 109-112, 122).

Należy zatem ukształtować wzór człowieka grupowego. Taki wzór (ideał), w zależności od rodzaju, charakteru, celu, spójności i organizacji grupy, cechuje dynamika, podlega on przemianom i rozwojowi. W przeciwieństwie do etosu moralnego, charakteryzuje go wyraźne formułowanie zasad odwołujących się do czynników i sankcji zewnętrznych (Gajda, 2006, s. 81).

Czymś innym niż etos moralny i etos grupowy jest, w myśli Sośnickiego, etos państwowy. Racji istnienia tego etosu można łatwo doszukać się w zróżnicowaniu etnicznym i politycznym ludzkości oraz w jego historycznym stawianiu się. Owa odrębność uwidacznia się przede wszystkim w celach poszczególnych etosów. Chcąc przeciwdziałać sobie właściwym kolizjom, „etos państwowy dąży do stabilizacji, wyłączności decyzyjnych i zewnętrzności przymusu. Każde państwo stara się sobie podporządkować etos moralny i etosy grupowe albo nie dopuszcza, aby stały z nim w sprzeczności” (Gajda, 2006, s. 81). Etos państwowy jest także różny od pozytywnego prawa państwowego, choć pozostaje również silnie z nim sprzężony¹¹. Generalnie możemy za Sośnickim powiedzieć, że w żadnym prawie nie jest wyrażony całkowity etos (Sośnicki, 1933, s. 167).

Sośnicki wskazuje na takie właściwości etosu państwowego, jak (Sośnicki, 1933, s. 171-180):

- trwałość,
- wyłączność,
- suwerenność,
- dążenie do wyraźnego sformułowania swoich zasad,
- posługiwanie się sankcjami zewnętrznymi.

Trwałość etosu państwowego zależy od woli państwa (jego obywateli) do zachowywania się zgodnie z pewną ustaloną formą, co ma zagwarantować jednolity i uporządkowany tryb życia. Utrzymywanie trwałości lub dążenie do zmiany etosu państwowego jest zawsze procesem, mającym znamiona walki politycznej,

¹¹ W taki oto sposób Sośnicki podsumowuje swoje rozważania w zakresie obopólnej zależności etosu państwowego i prawa państwowego: „czasami prawo podporządkowuje się etosowi, stara się do niego dostosować i uzupełnić go, pozostając z nim w zgodzie; czasami znów wraz z nowym prawem zjawia się nowy etos, który powolną drogą ewolucyjną, a niekiedy od razu drogą rewolucyjną wypiera cały dotychczasowy etos” (Sośnicki, 1933, s. 168).

światopoglądowej. Wyłączność etosu państwowego przejawia się w tendencji opanowania całości współżycia obywateli. Obok niego nie może istnieć nic oprócz tego, co on do istnienia dopuszcza. Istnienie innych etosów w danym państwie jest o tyle możliwe, o ile nie stoją one w rażącej sprzeczności z etosem państwowym. Wyłączność jest właściwością pozytywną, wymagającą kontroli nad innymi etosami, w przeciwieństwie do raczej negatywnej właściwości, jaką jest suwerenność. Suwerenność etosu państwowego wymaga, aby on nie liczył się z żadnymi czynnikami niezawartymi w nim samym, które mogłyby go ograniczać. Zastrzeżenie odnosi się do pochodzenia etosu, jego treści czy w końcu sfery jego obowiązywania. Dążenie do wyraźnego sformułowania zasad etosu państwowego jest konsekwencją przywiązywania przez państwo dużej wagi do egzekwowania posłuszeństwa dla własnych praw. Państwo odwołuje się bowiem do zachowań człowieka, czyli liczy się czyn, a nie wewnętrzne jego motywy. Dlatego etos państwowy posługuje się sankcjami zewnętrznymi, i to jest kolejna, ostatnia z podanych właściwości etosu państwowego. By jednak ograniczyć jedynie pozory lojalności wobec państwa, Sośnicki wskazuje na pewne cechy etosu państwowego, które pochodzą od etosu moralnego, pojmowanego w sposób metafizyczny. Etos państwowy, jak wskazuje Sośnicki:

(...) dzięki swej wyłączności, wymaga (...) uznania siebie za jedyny najwyższy autorytet. Podobnie jak religijny i metafizycznie pojmowany etos moralny żądał od człowieka dla siebie czci i wierności, przesądzając z góry wszelkie możliwe kolizje między jednostką a sobą, tak też etos państwowy wymaga od obywateli państwa tego samego oddania. (...) Obowiązek przestrzegania dostojeństwa, powagi i nienaruszalności państwa jest włączony w etos państwowy, podobnie jak analogiczny obowiązek wchłania w siebie metafizyczny etos moralny (Sośnicki, 1933, s. 180).

Posługiwanie się sankcjami zewnętrznymi, jako właściwość etosu państwowego, nie jest ostatecznym i najgłębszym uzasadnieniem przeżycia etosu państwowego. Takich najwartościowszych uzasadnień należy poszukiwać w wewnętrznych strukturach psychiki ludzkiej, których kształtowanie dokonuje się w procesie wychowawczym. Skupienie się na duchowej treści, a nie na zewnętrznych objawach postępowania człowieka w wychowaniu jest skutecznym sposobem unikania defetyzmu i fanatyzmu państwowego.

Wychowanie do etosu państwowego

Proponowana przez Sośnickiego teoria wychowania państwowego łączy interesy indywidualne i społeczne z myślą o dobru państwa jako najwyższej formie życia społecznego. Dochodzi tym samym do scalania różnych celów wychowawczych, co może znacząco przyczynić się do łagodzenia konfliktów między poszczególnymi ludźmi i grupami społecznymi. Rozwiązywanie tych konfliktów, czy kolizji – jak powiedziałby Sośnicki, jest warunkiem współżycia ludzi i stanowi istotne zadanie wychowawcze (Gojda, 2006, s. 80)¹². „Właściwie całe

¹² Sośnicki rozważania odnosi do pojęcia stosunków społecznych, które to pojęcie rozumie bardzo szeroko jako: „wszelkiego rodzaju związku, jakie mogą się wytwarzać między jednostką a ludzkim otoczeniem. Wśród tej różnorodności stosunków wzajemne wpływy między jednostką a otoczeniem są bardzo rozmaite” (Sośnicki, 1933, s. 46).

wychowanie nie jest niczem innym, jak dążeniem do wytworzenia lub ustalenia pewnego sposobu zachowania się wobec kolizji społecznych” (Sośnicki, 1933, s. 57).

„Wobec etosu wychowanie ma do spełnienia cały szereg zadań. Można najogólniej powiedzieć, że dąży ono do utrwalenia w wychowanku pewnego etosu i wytworzenia jego przeżycia” (Sośnicki, 1933, s. 91) – tak w pierwszych słowach odnoszących się do relacji etos – wychowanie pisał Sośnicki. To już jest oczywiste, że punktem wyjścia dla wychowania w pewnym etosie jest jednocześnie świadomość realnych i potencjalnych kolizji społecznych¹³ oraz możliwości przeciwstawienia się im, poprzez postępowanie według zasad etosu, które staną się kierowniczym czynnikiem życia. Wychowanie, także państwowe, również na tej świadomości musi bazować.

By móc z kolei mówić o skuteczności wychowania do etosu państwowego, ów etos powinien spełniać wszystkie warunki wyżej przedstawione, a „wychowanie musi dążyć do tego, aby uczynić młodzież zdolną do przeżywania zasad etosu w całej pełni, a więc zarówno od ich strony rozumowej, jak uczuciowej i woluntarnej” (Sośnicki, 1933, s. 91). Przenikanie zaś etosu do wewnętrznych, psychicznych struktur człowieka będzie wiązało się z trwałą sprawnością, uzdalniającą do współżycia z innymi ludźmi. Dlatego Sośnicki powie, że „ostatecznym celem wychowania jest uzyskanie pewnej formy struktury podświadomej, zależnej od zasad etosu” (Sośnicki, 1933, s. 92). Owa podświadoma struktura, ukształtowana w psychice wychowanka, staje się podstawą struktury dyspozycji, stanowiącej zespół warunków określających stosunek do spraw państwa, które wpływają na sposób przeżywania zasad etosu państwowego – Sośnicki nazywał ją usposobieniem państwowym (Gajdamowicz, 1991, s. 115).

Mimo że pewne dążenia wychowawcze różnych etosów w wielu punktach mogą być zbieżne, cele i funkcje ich pozostają różne. Wszystko zależy zarówno od okoliczności zewnętrznych, jak i psychicznych przeżyć. Stąd możemy mówić bądź to o kształtowaniu sumienia moralnego, bądź grupowego, bądź też właśnie państwowego (Sośnicki, 1933, s. 200-201)¹⁴. Zewnętrznym odpowiednikiem usposobienia państwowego i związanego z nim sumienia państwowego jest, jak zaznacza Sośnicki, patriotyzm państwowy, stanowiący empiryczny wskaźnik dyspozycyjności jednostki. Specyfiką, istotą – czy mówiąc jeszcze inaczej – głównym celem wychowania państwowego jest owo usposobienie państwowe i odpowiadający mu patriotyzm (Gajdamowicz, 1991, s. 115-116).

Siła etosu państwowego ugruntowana będzie wiarą państwa w moc własnej władzy, zdolnej do wyrugowania lub zasymilowania funkcjonujących w jego obrębie religii, narodowości, ideologii itp. Wyłączność zatem, jako charakterystyczna właściwość etosu państwowego, staje się:

¹³ „Właśnie z kolizyj, w które dziecko popada w swem życiu społecznym z innymi, rodzi się wychowanie dla pierwszych zasad jego postępowania i pierwsze pouczenia o nich” (Sośnicki, 1933, s. 92).

¹⁴ Jak podkreśla Gajdamowicz, to cele poszczególnych etosów miały decydować o ich istocie i wzajemnej odrębności. Teza ta znajduje przedłużenie w rozważaniach wokół wychowania państwowego, które to istotowo różni się od wychowania moralnego i grupowego (tamże).

(...) najintensywniejszym czynnikiem wychowawczym w stosunku do swoich obywateli. (Państwo) przenikając bezpośrednio lub pośrednio swoim etosem ogromną sferę życia jednostki, oddziaływa ono na jej sposób myślenia, odczuwania i działania, nawet bez jej wiedzy i woli. Jego prawo, instytucje i organa, jego urządzenia i zwyczaje tworzą dookoła człowieka atmosferę, której może on nawet nie dostrzegać, a która mimo to wpływa na niego i wychowuje go (Sośnicki, 1933, s. 173).

Ostatecznie, postulowane przez Sośnickiego, pełne przeżywanie etosu państwowego będzie domagać się od człowieka jak najbardziej świadomego docierania do jego najgłębszych treści oraz jak najbardziej świadomego zaangażowania.

Etos państwowy jest podstawowym elementem wychowawczym dla swoich obywateli. Pełne przeżywanie etosu państwowego, do którego ma przysposabiać wychowanie, zakłada m.in. znajomość jego charakteru i sensu. „Etos musi wnikać w duszę człowieka” – powie Sośnicki (Sośnicki, 1933, s. 204). Nie chodzi tu jednak o wysoce szczegółową wiedzę na temat funkcjonowania organów państwa, jego prawa czy bieżącego kontekstu, ale raczej o rozumienie jego ducha, najbardziej charakterystycznych właściwości. Uczuciowe, trwałe przywiązanie do etosu to kolejny aspekt jego przeżywania. Głębokość i intensywność owego uczucia, w przekonaniu Sośnickiego, nie musi przeistaczać się w miłość do państwa – wystarczy, że będzie na takim poziomie, by być motywem działania. I to właśnie postępowanie zgodne z zasadami etosu dopełnia jego przeżywanie. Ostatecznie poziom osiągniętej dyspozycyjności w przeżywaniu etosu państwowego będzie stanowić o poziomie patriotyzmu państwowego (Sośnicki, 1933, s. 193-196).

Sośnicki wskazuje na etos państwowy o charakterze liberalnym jako na najbardziej optymalny dla rozwoju państwa i opiera swoje przekonanie na solidnych argumentach, wśród których jest i ten mówiący o respektowaniu, już z założenia, takich wartości, jak wolność, prawda oraz obiektywność. Te zaś mają być gwarantowane m.in. poprzez umożliwienie rozwoju innym etosom (co jest możliwe w ustrojach liberalnych), którymi oczywiście będzie można kierować, ale też czerpać z nich impulsy do zmieniania własnego. W przeciwieństwie do etosów o charakterze autorytarnym, tutaj będziemy, co oczywiste, obserwować skłonności (i przejawy owych skłonności) do sporów, starć czy mniej uporządkowanych treści życia, niemniej będzie to życie bogatsze, bardziej różnorodne oraz podatne na zmiany powodowane autentycznymi interesami państwa, a nie naciskami zewnętrznymi. Taki styl życia, który czyni państwa silnymi wewnątrznie, opiera się na kreatywności jednostek i grup społecznych i korzysta z ich inwencji (Gajda, 2006)¹⁵. W przekonaniu Sośnickiego prezentowany model etosu państwowego jest również optymalny z punktu widzenia podstawowych założeń wychowawczych. Chcąc bowiem wyrobić w wychowankach odpowiednią strukturę duchową, predysponującą ich do czynnego przeżywania etosu państwowego, nie należy zapominać, że „w wychowaniu państwowym stronie receptywnej musi towarzyszyć strona kreatywna” (Gajda, 2006, s. 83)¹⁶.

¹⁵ Jak podkreśla Dorota Siemieniecka, Sośnicki wskazywał na konieczność rzeczowego krytycyzmu w stosunku do państwa, co leży w jego interesie. Tym samym domagał się, w ramach etosu państwowego, postawy czynnej, gdzie konieczne staje się zaangażowanie w sprawy państwa (Siemieniecka, 2009, s. 135-136).

¹⁶ Państwo o ustroju liberalnym nie ma zatem tendencji do zniewalania jednostek, przeciwnie – stwarza możliwości dla rozwoju indywidualności, które będą wzmacniać jego siłę (Gajda, 2006, s. 83).

Podsumowanie

Doniosta rola etosu w życiu jednostek oraz zespołów ludzkich ma wpływ na wyznaczanie zadań wychowawczych. Te u Sośnickiego mają na celu ukształtowanie właściwości psychicznych człowieka, by ten w optymalny sposób radził sobie z realnymi i możliwymi kolizjami społecznymi. Wychowanie ma uświadamiać, że postępowanie człowieka może wywoływać tarcia społeczne (kolizje społeczne), i że trzeba nad nimi przejmować kontrolę. Odpowiednio ukierunkowywać te, które mają w sobie potencjał jakiegokolwiek rozwoju, wszystkim innym zaś, tzn. nieproduktywnym, zapobiegać. Z pomocą przychodzi tutaj teoria wychowania państwowego.

Kazimierz Sośnicki jako jeden z pierwszych polskich pedagogów określił zakres i przedmiot wychowania państwowego (Wołoszyn, 1998, s. 161; Wesołowska, 2003, s. 189). Jest autorem ogólnej teorii wychowania państwowego, niezależnej od jakiegokolwiek ustroju politycznego. Jej centralnym zagadnieniem uczynił kategorię „etosu państwowego”, który stanowiąc zbiór zasad postępowania, staje się „życiową siłą każdego zespołu ludzkiego” (Sośnicki, 1933, s. 65). Obok etosu państwowego Sośnicki wyróżniał jeszcze etos moralny i etos grupowy, przy czym pierwszy z wymienionych jest najważniejszy — „jest czynnikiem ładu i porządku w całokształcie współżycia i współdziałania obywateli” (Wołoszyn, 1998, s. 160).

Sośnicki nie tylko domagał się jak najpełniejszego przeżycia zasad etosu państwowego, ale jednocześnie wskazywał na szereg cnót o charakterze formalnym, ważnych w procesie wychowania państwowego¹⁷. Taką czysto formalną cnotą jest m.in. żądanie, aby wychowanie państwowe budziło wolę dla prawa (państwowego) i poczucie (tego) prawa. W wychowaniu państwowym Sośnickiego chodzi jednak o coś więcej niż tylko o normy prawne. Wchodzimy tutaj w głębszą sferę — sferę uznania prawa państwowego — nie tylko na mocy sankcji prawnych, ale również na mocy odwołania się do własnych, autentycznych uczuć oraz autentycznie motywowanej woli (Sośnicki, 1933, s. 236)¹⁸.

Pozostaje również kwestią bezsporną, że wychowanie państwowe nie może się ograniczać jedynie do cnót formalnych i nawet autentycznego ich uznawania. Ogólne wychowanie państwowe, którego ramy Sośnicki kreśli, musi przecież korespondować, na mocy konieczności wynikających z praktyki, ze szczegółowymi etosami państwowymi.

Gdyby wychowanie państwowe ograniczyło się do cnót formalnych, nosiłoby ono znamię apolitycznego i przeciwstawiałoby się wychowaniu politycznemu, które dąży do wytworzenia cnót państwowych o pewnych określonych treściach, związanych ściśle z charakterem państwa i z takim etosem, który w pewnej epoce w niem żyje (Sośnicki, 1933, s. 238).

Jeszcze raz jednak podkreślimy, że takie kwestie, jak szczegółowy opis cnót państwowych czy wypełnianie ich treści czynności wychowawczych lokują się poza sferą naukowych zainteresowań Sośnickiego.

¹⁷ Cnotę Sośnicki pojmuje jako jedność wartości i postaw. Do cnót państwowych zalicza np.: odpowiedzialność, znajomość prawa, obowiązek pracy kulturalnej itd. (Wesołowska, 2003, s. 187).

¹⁸ Wpływ państwa jako powszechnego wychowawcy może być powierzchowny lub głęboki. W pierwszym przypadku objawem będzie skłonność do sztywnego legalizmu. W drugim, umiejętność wytwarzania „sumienia i usposobienia państwowego”. Sośnickiemu zależy, aby etos stał się trwałą własnością wewnętrzną człowieka (Sośnicki, 1933, s. 178-179).

Bibliografia

- Gajda J. (2006). *Pedagogika kultury w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gajdamowicz H. (1991). *Teoria wychowania i nauczania Kazimierza Sośnickiego w świetle założeń pedagogiki filozoficznej*. Łódź: Wyd. UŁ.
- Pólturzycki J. (2003). Kazimierz Sośnicki – człowiek i dzieło. W: R. Góralska, J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska, W. Wojdyło (red.), *Kazimierz Sośnicki – twórca dydaktyki polskiej*. Toruń – Płock: Wyd. UMK, NOVUM.
- Siemieniecka D. (2009). Wychowanie państwowe – wartość ponadczasowa czy przeżytek? W: B. Siemieniecki (red.). *Współczesne odniesienia edukacyjne do pedagogiki Kazimierza Sośnickiego*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Sośnicki K. (1933). *Podstawy wychowania państwowego*. Lwów – Warszawa: Książnica – Atlas.
- Wesołowska E.A. (2003). Wychowanie państwowe według Kazimierza Sośnickiego. W: R. Góralska, J. Pólturzycki, E. A. Wesołowska, W. Wojdyło (red.). *Kazimierz Sośnicki – twórca dydaktyki polskiej*. Toruń – Płock: Wyd. UMK, NOVUM.
- Wołoszyn S. (1998). *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*. Kielce: Strzelec.

Summary

Theory of State Upbringing of Kazimierz Sośnicki

The theory of state upbringing of Kazimierz Sośnicki (1883-1975) undertakes the problem of the relationship between upbringing and politics, which is still valid. The objectifying approach of Sośnicki is expressed in creating the theory which is outside ideology. The central notion here is the category of “state ethos” which constitutes a set of principles becoming *the life force of each group of people*. An important role of the ethos in individuals’ life and in the life of groups of people has an influence on upbringing aims. Human being’s mental characteristics which are shaped in the right way would aim at overcoming social collisions.

The pedagogical theory of Sośnicki, which was designed in the perspective of social role, undeniably enriched and inspired the pedagogy of those times but it can contribute to educational reality of today as well.

Key words: philosophy of upbringing, Kazimierz Sośnicki, state upbringing, state ethos, social collisions

Witold Brzeziński

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Stefana Swieżawskiego ideał (kształcenia i wychowania) historyka filozofii i jego związki ze Szkołą Lwowsko-Warszawską i jej ideałami

Artykuł jest poświęcony ideałowi historyka filozofii, jaki nakreślił w swych pracach Stefan Swieżawski (1907-2004). W odniesieniu do tego problemu podjęto przede wszystkim dwie kwestie. Pierwsza z nich to odtworzenie owego ideału. Za podstawę źródłową posłużyły trzy prace autorstwa Swieżawskiego: *Czy studia uniwersyteckie umożliwiają zdobycie kultury humanistycznej?* (1962), *Zagadnienie historii filozofii* (1966) oraz *Etos historyka filozofii* (1988). W oparciu o ich treści przedstawiono określone sprawności intelektualne i wiedzę oraz sprawności moralne, jakie jego zdaniem powinien posiadać historyk filozofii. Druga kwestia dotyczy znaczenia i wpływu związków Swieżawskiego ze Szkołą Lwowsko-Warszawską, w szczególności z założycielem tej szkoły, Kazimierzem Twardowskim, oraz Kazimierzem Ajdukiewiczem, na sformułowany przez niego ideał pracy badacza dziejów filozofii.

Słowa kluczowe: historia wychowania, ideał historyka filozofii, Stefan Swieżawski, Szkoła Lwowsko-Warszawska

Twórczość naukowa Stefana Swieżawskiego (1907-2004) obejmuje prace z zakresu filozofii oraz historii filozofii. Jako historyk filozofii jest on znany zwłaszcza jako badacz dziejów filozofii średniowiecznej, przede wszystkim zaś autor kilkutomowego opracowania *Dziejów filozofii europejskiej w XV wieku*. Niemniej na gruncie badań historyczno-filozoficznych przedmiotem jego zainteresowań była także problematyka z zakresu metodologii historiografii filozofii (na temat sylwetki i działalności naukowej S. Swieżawskiego zob. np. Jadacki, 2005; Czerkawski, Gut, 2006; Janeczka, 2007, 2008; Klimski, 2008). W jej ramach podjął on także namysł nad kwestią ideału historyka, a w szczególności historyka filozofii. Chodzi tu o analizowany w jego pracach problem potrzeby posiadania przez badacza dziejów filozofii określonych sprawności zarówno intelektualnych, jak i moralnych, a także związanej z tym jego formacji, nieograniczającej się tylko do kształcenia, ale i obejmującej wychowanie. Przedstawieniu tegoż ideału w postaci zaproponowanej przez Swieżawskiego poświęcony będzie też niniejszy tekst.

W jego pierwszej części zostanie zawarty opis i analiza wskazanych przez Swieżawskiego sprawności określających ideał historyka filozofii, stanowiących jednocześnie cele jego formacji intelektualno-etycznej. Podstawę źródłową do ich odtworzenia stanowią jego wypowiedzi zawarte przede wszystkim w trzech jego pracach. Najważniejszą z nich jest opublikowana w 1966 roku rozprawa *Zagadnienie historii filozofii* (dalej: ZHF)¹. Jej trzecia część, poruszająca problematykę z zakresu metodologii historiografii filozofii, mieści odrębny rozdział poświęcony osobie badacza dziejów, zatytułowany „Sprawności historyka filozofii”. Pozostałe dwie prace to artykuły. Pierwszy z nich, pod nazwą *Czy studia uniwersyteckie umożliwiają zdobycie kultury humanistycznej?* (dalej: CSU), został opublikowany w 1962 roku w czasopiśmie *Znak*, drugi, noszący tytuł *Etos historyka filozofii* (dalej: Etos), ukazał się w 1988 roku na łamach periodyku *Ethos*². W tym drugim tekście Swieżawski zasadniczo powtórzył to, co przedstawił już w *Zagadnieniach historii...*, ale i też dodał nowe uwagi i spostrzeżenia na temat ideału historyka filozofii. W oparciu o powyższe prace przedstawione zostaną wymienione w nich sprawności badacza dziejów filozofii, tak co do ich treści, wzajemnej relacji, jak i wyznaczonej im roli i znaczenia dla jego pracy.

W stosunku do omawianego zagadnienia ideału historyka filozofii warto podnieść jeszcze jedną kwestię, jaką jest pytanie o jego źródła. Jak trafnie zauważa Ryszard Jadcza (1997, s. 5), nie bez znaczenia dla pracy badacza i jej wyników, a do nich należy zaliczyć przedstawiony przez Swieżawskiego ideał historyka, są wydarzenia z jego własnego życia, osoby, które na swej drodze naukowej napotykał i których wpływowi ulegał. W tym względzie jako szczególnie interesujące pod względem poznawczym jawią się wydarzenia związane z okresem studiów, a następnie pracy Stefana Swieżawskiego na Uniwersytecie Jana Kazimierza i jego związkami z przedstawicielami filozoficznej Szkoły Lwowsko-Warszawskiej (na temat związków Swieżawskiego z tą szkołą obszernie Rembierz, 1999). Zatem pytaniu o znaczenie i wpływ owych związków, w szczególności z założycielem tej szkoły, Kazimierzem Twardowskim, oraz Kazimierzem Ajdukiewiczem, na sformułowany przez Stefana Swieżawskiego ideał pracy badacza dziejów filozofii, poświęcona będzie druga część niniejszego tekstu.

Przedstawiając wymienione przez Swieżawskiego sprawności, których nabycie ma stanowić cel kształcenia i wychowania badacza dziejów filozofii, należy zacząć od wyjaśnienia, że dokonał on ich wyróżnienia, biorąc pod uwagę występowanie przez historyka w podwójnej roli: jako badacza oraz jako wykładowcy i pisarza. Dlatego też musi on jego zdaniem posiadać sprawności potrzebne nie tylko do prowadzenia w sposób właściwy badań, ale i do właściwego przekazywania zgromadzonej w ich wyniku wiedzy, w postaci mówionego wykładu akademickiego bądź tekstu pisanego. Chodzi bowiem o to, aby „jego dzieła miały pełną wagę naukową i aby mogły oddziaływać na szeroki krąg odbiorców, wykraczający poza wąską grupę specjalistów” (Etos, s. 250). Wśród tychże sprawności, odwołując się do tradycji klasycznej, Swieżawski dalej wyróżnia sprawności teoretyczne i praktyczne. W tych pierwszych zawierają się sprawności intelektualno-teoretyczne dotyczące poznania

¹ W 2005 r. ukazało się drugie wydanie tego dzieła nakładem Wydawnictwa Naukowego „Semper”, opatrzone obszernym postawem autorstwa J.J. Jadackiego.

² Tekst *Etos historyka filozofii* został ponownie opublikowany w zbiorze S. Swieżawski, 1993. *Istnienie i tajemnica*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL. Do tego przedruku odnoszą się wskazane w przypisach odwołania do stron.

dla niego samego, w tych drugich — sprawności intelektualno-praktyczne kierujące postępowaniem i wytwarzaniem oraz sprawności moralne usprawniające wolę.

W ramach pierwszej ze wskazanych kategorii Swieżawski wymienia pięć głównych sprawności intelektualno-teoretycznych. Pierwsza z nich to postawa realizmu poznawczego, która w odniesieniu do osoby historyka oznacza, że uznaje on, iż przeszłe wydarzenia są dostępne poznaniu i ich istnienie jest niezależne od tego, co on o nich myśli i mówi. Zgodnie z nią historyk również przyjmuje, że rzeczywistość źródeł i tego, o czym one świadczą, jest tym, co ostatecznie kształtuje wszystkie hipotezy, jakie stawia (ZHF, s. 836; Etos, s. 261)³. Kolejne trzy wymienione sprawności to: postawa uniwersalistyczna, której wyrobienie u historyka według Swieżawskiego zapewnia, że jego ogląd badanej przez niego rzeczywistości jest jak najbardziej wszechstronny i całościowy, postawa żywości intelektualnej, która sprawia, że jest on otwarty na wszystko, co charakteryzuje przeszłą rzeczywistość, jak i mu współczesną, oraz postawa ustawicznego poszukiwania, wyrażająca się w stałym pragnieniu badacza dziejów do wzbogacania swej wiedzy, jak i ciągłym stawianiu przez niego nowych i coraz bardziej wnikliwych pytań. W ramach tej ostatniej sprawności Swieżawski wyszczególnia też szereg bardziej skonkretyzowanych sprawności intelektu, takich jak: dociekliwość i łączące się z nią zainteresowanie przedmiotem badań, zmysł krytyczny oraz skrupulatność (ZHF, s. 836-838; Etos, s. 261). Piąta z kolei z wyróżnionych sprawności teoretyczno-intelektualnych to odpowiednio rozbudowana wiedza. W odniesieniu do historyka filozofii oznacza to, że musi posiadać on usprawnienia filozoficzne, historyczne, filologiczne, a w wypadku badacza dziejów filozofii średniowiecznej, także usprawnienia teologiczne. Takie bowiem wymogi stawia przed nim analiza historycznych tekstów filozoficznych. Bez posiadania usprawnień w tych kierunkach — jak mocno Swieżawski podkreśla — historyk filozofii: „nie wyjdzie poza granice werbalizmu w rozumieniu i wyjaśnianiu źródeł, jakimi są dla niego teksty filozoficzne” (Etos, s. 249-250). Kluczową rolę odgrywa znajomość problematyki filozoficznej, która jest mu potrzebna po to, aby mógł prawidłowo określić przedmiot swoich badań. Tę problematykę ma on rozumieć rzeczowo i istotnie, a nie tylko werbalnie, to jest kierując się obecnością w badanym tekście terminów filozoficznych bądź samej nazwy filozofia i jej pochodnych. Ponadto jego znajomość problematyki filozoficznej nie powinna ograniczać się tylko do badanej epoki, ale obejmować także filozofię czasów mu współczesnych. Wynika to z tego, że: „(d)opiero żywe zestawienie jak najwierniej zrozumianej filozofii zawartej w badanym tekście średniowiecznym z odpowiednią problematyką filozoficzną współczesną uczyni historię filozofii uprawianą przez nas historią filozofii w pełnym tego słowa znaczeniu, a nie jakimś działem dziejów kultury czy literatury” (CSU, s. 1455). Równie ważne według Swieżawskiego jest posiadanie przez historyka filozofii gruntownego przygotowania historycznego. O znaczeniu, jakie mu on przypisywał, świadczy jego postulat, aby przyszły badacz dziejów filozofii w ramach swoich studiów przeszedł pełne przeszkolenie historyczne w celu nabycia zarówno teoretycznej, jak i praktycznej umiejętności stosowania metody historycznej. Historyk filozofii nie może być — jak sam go określa — „historykiem ‘z bożej łaski’, ale musi przejść podobną zaprawę zawodową, jak każdy inny historyk ‘z prawdziwego zdarzenia’”. Badacz dziejów

³ Na temat odrzucenia idealizmu i opowiedzenia się za realizmem przez S. Swieżawskiego zob. omówienie P. Gufa w: Czerkowski, Gut, 2006, s. 56-63.

filozofii musi posiadać zatem dwa pełne przygotowania zawodowe: „być w pełnym słowa znaczeniu i filozofem i historykiem” (CSU, s. 1455-1456)⁴. Pozostałe dwa usprawnienia, filologiczne i teologiczne, wynikają z tego samego celu badań historyczno-filozoficznych, jakim jest właściwe zrozumienie i interpretacja historycznego tekstu. Historyk filozofii musi być przygotowany do badań tekstowych, znać język czytanego źródła, a w wypadku jego rękopiśmiennej postaci, umieć je odczytać i dokonać krytycznego wydania. Potrzeba znajomości zagadnień teologicznych z kolei wynika z tego, że w średniowieczu wszystkie poglądy filozoficzne powstawały i rozwijały się w obrębie problematyki teologicznej (CSU, s. 1456-1458). W kontekście powyższych wymogów nie dziwi też pogląd Swieżawskiego, wyrażony w jednym z wywiadów, że „historyk filozofii – wbrew temu co można pozornie sądzić – wybiera trudniejszą drogę niż sam filozof” (Swieżawski, 1995, s. 34).

W ramach drugiej kategorii sprawności praktycznych, jakie należy wyrobić u historyka filozofii, Swieżawski zawarł sprawności intelektualno-praktyczne kierujące postępowaniem i wytwarzaniem oraz sprawności moralne. Odnosząc je do sprawności intelektualno-teoretycznych, zauważa, że są one nawet bardziej nieodzowne dla historyka, bowiem: „(w)ydaje się, że najwybitniejsze zdolności nie doprowadzą do wyników, jeśli ów pełen uzdolnień badacz nie będzie wyrabiał w sobie niektórych zwłaszcza cnót, niezbędnych do aktualizowania i rozwijania owych zdolności” (ZHF, s. 851). Ich omówienie, zaznaczając, że można by sporządzać ich długie listy, ogranicza do tych tylko, które w jego ocenie dla badacza dziejów są szczególnie pożądane. Wśród wskazanych przez niego ogółem kilkunastu sprawności, przy pewnym uproszczeniu, można wyróżnić dwie ich zasadnicze grupy. Pierwsza z nich obejmuje sprawności odnoszące się do postawy historyka wobec własnej pracy badawczej jako takiej. Wymienione zostały tutaj pracowitość, wytrwałość, sumienność, entuzjazm, odwaga i umiarkowanie. Pierwsze cztery razem wzięte zapewniają, że postawione zadania zostaną zakończone, i że zostaną wykonane rzetelnie. Duże znaczenie ma zwłaszcza entuzjazm, niezbędny do przezwyciężenia trudów, jakie niesie praca historyka. Jak Swieżawski podkreśla: „Nie raz się można było przekonać, że bez entuzjazmu rozciągającego się na dłuższą metę mowy być nie może o dokonaniu wielkich dzieł, wymagających nakładu pracy i wysiłków przerastających normalne ludzkie możliwości” (ZHF, s. 851-852). Odwaga z kolei jest potrzebna historykowi, bowiem nie może obawiać się on przeciwstawiać przyjętym i utartym zapatrywaniom, nie może unikać polemik i krytyk, jak i też powinien wykazywać śmiałość w podejmowaniu poszukiwań (ZHF, s. 852; Etos, s. 265). Równie ważna co wymienione jest zdaniem Swieżawskiego dla historyka także sprawność umiarkowania. W odniesieniu do pracy badawczej wyrażać się ona powinna m.in. w odnalezieniu równowagi między pokusą powierzchowności i lenistwa a perfekcjonizmem, czyli przesadnej dbałości o doskonałość (Etos, s. 265). Postawa umiarkowania powinna również wyrażać się w zachowaniu przez badacza odpowiedniego dystansu wobec własnego dzieła, wynikającego i prowadzącego do świadomości, że jego własne dokonania są tylko skromnym elementem w całości dorobku historiografii filozoficznej, że proponowane przez niego wyjaśnienia badanych tekstów zostaną zastąpione kiedyś przez lepsze i bardziej wnikliwe (Etos, s. 257).

⁴ Warto tu wskazać, że sam Swieżawski równoległe do studiów filozoficznych odbył również pełne studia historyczne na Uniwersytecie Jana Kazimierza, zob. Swieżawski, 1989.

Drugą z wyróżnionych grup sprawności praktycznych stanowią te, które powinny kierować tymi czynnościami badacza, w których w grę wchodzi ustosunkowanie się zarówno do przedmiotu badań, jak i do odbiorców ich wyników. Historyka powinna cechować bezstronność, ale połączona z autentyczną sympatią, kierowaną wobec autorów, których dzieła studiuje i ich poglądów. Nie jest on bowiem sędzią badanych przez siebie tekstów; główny cel, ku któremu zdąża, to ich właściwe zrozumienie i przekazanie ich treści, czemu oprócz sympatii służy także wyrozumiałość wymieniona przez niego jako kolejna sprawność historyka filozofii. Inna wymieniona w tej grupie sprawność to cechujące badacza dziejów poczucie sprawiedliwości, które domaga się od niego, aby dążył on do jak najbardziej wnikliwego zrozumienia każdej sytuacji badanej przez niego, wydobyl sensowność motywów, jak i presję uwarunkowań treści danej wypowiedzi. Wymóg bycia sprawliwym podyktowany jest tym, że, jak to ujmuję Świeżawski: „ludzie, o których [historyk] mówi, najczęściej już nie żyją i nie mogą prostować jego sądów niesłusznych, lekkomyślnych lub tylko zbyt pochopnych” (ZHF, s. 852-853). Dlatego też – jak objaśnia – „(c)iąży na nim odpowiedzialność wobec licznych pokoleń poprzedników, którzy nie mogą się bronić ani dyskutować, a których poglądy musimy bezbłędnie odtwarzać, wyjaśniać i przekazywać”. Wymieniona tu kolejna sprawność – poczucie odpowiedzialności – musi kierować postępowaniem historyka zdaniem Świeżawskiego także podczas doboru tekstów filozoficznych i stawianych im pytań. Jak bowiem sam podkreśla: „(f)ormułowanie i zestawianie pytań stawianych źródłom jest w całym procesie twórczości historyczno-filozoficznej tym punktem, w którym przejawia się najwyraźniej niezmierna odpowiedzialność podejmowanej przez historyka pracy” (Etos, s. 258). Wynika to z tego, że przeszłość sama w sobie jest niema, to historycy pozwalają jej przemówić. Od historyka filozofii i postawionych przez niego pytań zależy, jaka część filozoficznej spuścizny dziejowej stanie się częścią kultury współczesnych.

Odpowiedzialność jest również tą sprawnością, która powinna kierować według Świeżawskiego postępowaniem historyka wobec odbiorców wyników jego pracy. Łączy się ona w tej roli z sympatią, która powinna obejmować także osoby współczesne, będące odbiorcami wypowiedzianego lub pisanego wykładu. Sprawności te znajdują swój wyraz w rzetelności, która przejawia się w komunikatywności języka. Albowiem tworzeniu wykładu przez historyka ma towarzyszyć ciągła troska, aby był on zrozumiany w pełni i w sposób jednoznaczny. Dlatego też jego język powinna cechować poprawność, jasność, prostota i piękno. Pociąga to za sobą konieczność posiadania przez historyka pewnego minimum artystycznych sprawności wytwórczych, sprawiających, że jego wypowiedź będzie mieć uchwytłą i przejrzystą konstrukcję, a język będzie odpowiadał wskazanym wymaganiom. Według Świeżawskiego komunikatywność języka to nie tylko kwestia sprawności intelektualnej autora, ale i sprawa moralna, albowiem to, jak przekazujemy wiedzę, jest również wyrazem stosunku wobec drugiego człowieka (ZHF, s. 839; Etos, s. 265).

W odniesieniu do sprawności moralnych należy podkreślić duży nacisk, jaki kładzie Świeżawski na ich obecność w osobowości historyka. Mocno podkreśla, że jego formacja nie może sprowadzać się jedynie „do kształcenia intelektualnego, do nabywania odpowiedniej wiedzy, lecz ma także sposobić człowieka nauki do działania zgodnego z jego powołaniem. Wychowanie uczonych to coś więcej niż kształcenie – i nie wystarcza uczonemu dobrze myśleć, aby tym samym dobrze działał. Niezbędne mu cnoty intelektualne domagają się wypełnienia przez cnoty moralne” (Etos, s. 263). Jego zdaniem „historykowi nie wystarcza, by dużo wiedział,

by posiadał głęboką kulturę intelektualną i gruntowną znajomość różnych, teoretycznych i praktycznych dziedzin, gdyż w rzeczywistości historyka nie tworzy sam intelekt, lecz całe złożone bogactwo jego osobowości” (ZHF, s. 850). Sprawności intelektualne i moralne w osobie badacza dziejów, a szerzej każdego uczonego, mają się wzajemnie uzupełniać i wspomagać (Etos, s. 266).

Podobnie jak sprawności intelektualne wymagają dopełnienia przez sprawności moralne, tak sama znajomość jednych i drugich nie wystarczy historykowi filozofii, aby postępował właściwie, o ile nie zostanie dopełniona przez ich ćwiczenie. Jak przedstawiając powyżej nakreślone sprawności, Swieżawski podkreśla: „(i) eżeli chodzi więc o to, aby badacze dziejów filozofii naprawdę wyposażyli się w potrzebne im usprawnienia, to przedstawiony tu szkic teoretyczny powinien zostać uzupełniony przez długotrwałą, codzienną i nieustępliwą pracę wychowawczą (...) sprawności poznaje się przez ich opis teoretyczny i przez ich przejawy u ludzi, którzy je posiadają — ale nabywa się je jedynie przez długotrwałe ćwiczenie” (ZHF, s. 835). Wskazuje również, że nabywanie owych sprawności nie ogranicza się tylko do okresu przygotowania do pracy przyszłego historyka filozofii, ale wypełniać powinno jego całe życie. Jak sam to ujął: „(s)prawności [te] można i należy wychowywać (uprawiać je i utrwaląc), i to wychowywać przez całe życie. (...) Życie uczonego — jeśli ma być udane i jeśli ma przynosić coraz pełniejsze plony — powinno być stałym wzbogacaniem jego osobowości w zakresie wszelkich sprawności poznawczych, teoretycznych oraz praktycznych, a także moralnych” (ZHF, s. 850). Jednakże, co także podkreśla: „żadna z nich nie powinna się rozwijać nadmiernie i kosztem innych, lecz wszystkie winny wzrastać równomiernie i harmonijnie” (ZHF, s. 854).

Przedstawiony powyżej ideał historyka filozofii i jego formacji Swieżawski formułuje, posiadając znaczne już doświadczenie jako badacz i nauczyciel akademicki, i w całokształcie owego doświadczenia, wynikającego z pracy badawczej i dydaktycznej, należy widzieć jego źródła. Zgodnie jednak z wcześniejszą zapowiedzią pytanie o nie zostanie ograniczone do jego związków z czołowymi postaciami Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, jej założycielem Kazimierzem Twardowskim oraz Kazimierzem Ajdukiewiczem, i wpływu, jaki mogli oni wywrzeć na jego wyobrażenie ideału pracy badacza dziejów.

Początek spotkania z nimi wyznacza rok 1925, w którym Swieżawski rozpoczął studia filozoficzne na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie. Uczęszczał wówczas na wykłady prowadzone przez Twardowskiego oraz uczestniczył w ćwiczeniach prowadzonych przez Ajdukiewicza. Drugi i trzeci rok studiów, jeśli chodzi o kontakty z Twardowskim, to czas udziału najpierw w proseminarium, a następnie, w kolejnym roku, właściwym seminarium filozoficznym prowadzonym przez niego. Trzeci rok studiów Swieżawskiego jest już jednak ostatnim rokiem, kiedy Twardowski regularnie prowadził wykłady i seminarium. Przeszedł on bowiem w roku następnym na emeryturę. Jego obowiązki organizacyjne i dydaktyczne przejął Ajdukiewicz, pod którego opieką naukową w kolejnych latach studiów znalazł się też Swieżawski. Najpierw, od 1929 roku pełnił on funkcję promotora jego pracy doktorskiej. Jej obrona miała miejsce ostatecznie w 1932 roku. Dwa lata później (w październiku 1934 r.) objął zaproponowane mu przez Ajdukiewicza stanowisko starszego asystenta w jego katedrze, gdzie pracował aż do wybuchu wojny we wrześniu 1939 roku. W tym okresie, korzystając z opieki naukowej Ajdukiewicza, Swieżawski rozpoczął prace nad przygotowaniem rozprawy habilitacyjnej. Finalizacja starań o uzyskanie stopnia doktora habilitowanego nastąpiła już po wojnie, został on mu nadany

w styczniu 1946 roku na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wybór miejsca nie był przypadkowy, do Poznania bowiem udał się po wojnie również Ajdukiewicz. On też – jak wyjawia Świeżawski – nakłonił go do podjęcia jesienią tegoż roku pracy na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, z którym pozostanie związany przez kolejne 30 lat, do przejścia na emeryturę (Świeżawski, 1989, 1997).

Jak poświadczają późniejsze wypowiedzi Świeżawskiego, czas studiów we Lwowie, a także kontakty z Twardowskim i Ajdukiewiczem były doświadczeniami nader ważnymi i znaczącymi w jego życiu. Wspominając Twardowskiego, podkreśla, że miał szczęście być jego uczniem (Świeżawski, 1997, s. 11), w stosunku do nich obu wskazuje: „(z)achowałem prawdziwą wdzięczność dla moich filozoficznych mistrzów lwowskich, zwłaszcza dla Twardowskiego i Ajdukiewicza. Byli to znakomici pedagodzy” (Świeżawski, 1993a, s. 5). O nich też obu napisze: „to są te dwa nazwiska, które niezmiennie wiele uczyniły dla ukształtowania we mnie pewnego wzorca, ideału pracy dydaktycznej i naukowo-badawczej” (Świeżawski, 1993b, s. 272)⁵. Fakt wpływu, jaki ci dwaj wywarli na Świeżawskiego jako badacza i nauczyciela akademickiego, jest zatem bezsporny. Pozostaje jednak pytanie o to, do jakich ideałów panujących w szkole Twardowskiego nawiązał, formułując swój ideał historyka filozofii.

Odpowiadając na to pytanie, zacznę od wskazania, że postulowana przez Świeżawskiego konieczność posiadania przez historyka zarówno sprawności intelektualnych, jak i moralnych, a także potrzeba nie tylko jego kształcenia, ale i wychowywania są zbieżne z zapatrywaniami Twardowskiego na temat sprawności filozofa jako uczonego. W przemówieniu, jakie z okazji nadania mu doktoratu *honoris causa* wygłosił w 1929 roku na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Warszawskiego, stwierdził: „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 obejmuje ona, obok pewnych wartości intelektualnych, także wartości moralne” (za: Jadczak, 1997, s. 12-13). Również w swoim przemówieniu zatytułowanym „O dostojeństwie uniwersytetu” podkreślił, że służenie prawdzie wymaga „nie tylko odpowiednich kwalifikacji intelektualnych i stosowania wiedzy fachowej, lecz także wielkiego hartu ducha i silnego charakteru” (za: Słoniewska, 1978, s. 17). Także postawiony przez Świeżawskiego postulat potrzeby nie tylko kształcenia, ale i wychowania przyszłego badacza dziejów filozofii nawiązuje do zapatrywań Twardowskiego w kwestii formacji przyszłego filozofa. W swych wypowiedziach wskazywał on, że „(c) i, którzy z powołania stoją u nas na straży filozofii, muszą nie tylko uczyć filozofować, nie tylko kształcić filozofów, lecz także ich wychowywać” (za: Słoniewska, 1978, s. 18). Podobnie postępował też w swej działalności dydaktycznej. Jak wspomina jeden z jego uczniów, Tadeusz Czeżowski, Twardowski wychowywał przez nauczanie, wyrabiając u swych uczniów zasady etyczne i dyspozycje woli. Wymienia tu obowiązkowość, sumienność, dokładność, rzetelność, odpowiedzialność (Czeżowski, 1938, s. 9, 11, o Twardowskim jako nauczycielu zob. też Ajdukiewicz, 1948; Sośnicki, 1959; Słoniewska, 1978; Szulakiewicz, 1996).

⁵ Warto tu także podkreślić wpływ Twardowskiego i Ajdukiewicza na podejmowaną przez Świeżawskiego problematykę badawczą z zakresu dziejów filozofii średniowiecznej, zob. obszernie na ten temat opracowanie Rembierza, 1999.

Wymienione przez Czeżowskiego zasady, które Twardowski starał się wpoić swym uczniom, występują wśród wskazanych przez Swieżawskiego praktycznych sprawności badacza dziejów filozofii. Przykładów podobieństw można wskazać więcej. Również bowiem zawarta w ideale historyka sprawność męstwa, która sprawia, że nie obawia się on przeciwstawić przyjętym i utartym zapatrywaniom, jest zbieżna z postulatem Twardowskiego, że „(c)złowieka nauki żadne nie śmiał ośniewać powagi, jego badań żadne nie powinny zaciemniać tradycje” (za: Słoniewska, 1978, s. 10). Podobnie przekonanie Swieżawskiego o ważności entuzjazmu dla pracy historyka, wynikającego m.in. z uświadomienia sobie doniosłości tego, co się robi, mogło ukształtować się pod wpływem doświadczeń wyniesionych ze szkoły Twardowskiego. Jak sam w stosunku do niej podkreśla: „(i)ej wartości polegały przede wszystkim na niezmienniej powadze pracy i kulcie nauki. Czuło się, że każde studium, w tym wypadku studium filozoficzne, jest tu traktowane jako sprawa wielka, której warto poświęcić życie” (Swieżawski, 1993b, s. 271). W stosunku do niektórych sprawności zawartych w ideale historyka zresztą bezpośrednio stwierdza, że u ich źródeł leżą jego doświadczenia z okresu lwowskiego. Na przykład, wskazując jako nadrzędne w oddawaniu treści tekstu zasady wierności, jasności i wyrażności, wprost zaznacza: „(t)ych zasad i wytycznych można się było nauczyć na znakomitych seminariach profesorów Ajdukiewicza, Ingardena i Twardowskiego” (ZHF, s. 777).

Również w pracy dydaktycznej, której pewien wzorzec Swieżawski wypracował i realizował na zajęciach ze studentami na KUL-u, nawiązywał on do własnych doświadczeń ze studiów we Lwowie. Odnosząc się do nich, podkreśla: „niektóre metody dydaktyczne stosowane przez Twardowskiego wydają się mi wprost znane i nieraz w mojej własnej działalności pedagogicznej usiłowałem do metod tych nawiązywać, stosując je w innych warunkach i na odcinku historii filozofii” (CSU, s. 1461). Tytułem przykładu można tu wskazać sformułowane przez niego zalecenie odnoszące się do dyskusji na seminarium: „trzeba pilnie czuwać nad tym, by dyskusja nie była terenem wyżycia się osobników gadatliwych i mędrkujących, aby nie było wielomówstwa i wywalania drzwi otwartych, lecz aby dyskutujący uczciwie i wytrwale zmierzali do odszukania prawdy, w tym wypadku: do właściwego zrozumienia tekstu i do słusznej jego interpretacji” (CSU, s. 1464). Sam z kolei wspominał: „Twardowski pozostał dla mnie na zawsze niedoścignętym wzorem pedagoga tępiącego nie-
miłosiernie wszelkie filozofujące mędrkowanie, paplanie na wiatr, brak odpowiedzialności za wypowiedzane lub pisane słowo” (CSU, s. 1461).

O kontynuacji wzorów lwowskich przez Swieżawskiego, identyfikując jej określone elementy, mówią również jego uczniowie i współpracownicy. Wojciech Chudy wspomina o duchu szkoły lwowskiej, który miał przenikać seminaria prowadzone przez Swieżawskiego na KUL-u, a wyrażał się w towarzyszącym pracy porządku, spokoju, rzeczowości i perfekcjonizmie metodologicznym (Chudy, 1981, s. 356). W zbliżony sposób pracę Swieżawskiego opisuje Zofia Zdybicka: „(s)eminaria nawiązujące do metody profesora Twardowskiego we Lwowie uczyły szacunku dla tekstu, rzetelnej interpretacji, uczciwej dyskusji, pisania protokołów, dzięki którym zapewniona była ciągłość interpretacji i dyskusji” (Zdybicka, 1997, s. 108).

Jak zatem widać w świetle powyższych przykładów, ideały pracy naukowej i dydaktycznej, z jakimi zetknął się Swieżawski w szkole Twardowskiego, znajdują swoje wyraźne odzwierciedlenie we wskazanych przez niego sprawnościach, jakie powinien posiadać badacz dziejów filozofii. W obu wypadkach jako kluczowe

dla osoby uczonego, tak filozofa, jak i historyka filozofii, uznaje się posiadanie przez niego nie tylko kompetencji intelektualnych, ale i moralnych. Również w odniesieniu do ich szczegółowej zawartości Twardowski i Świeżawski są zasadniczo zgodni w swych zapatrywaniach. Wymienione przez Świeżawskiego sprawności badacza dziejów są w części bezpośrednio przejęte przez niego z owych ideałów, jak np. sumienność w pracy badawczej czy komunikatywność wypowiedzi, w części zaś nawiązują do pewnych postaw propagowanych w tejże szkole, będąc ich dalszym ukonkretnionym rozwinięciem czy też zastosowaniem, jak np. poczucie odpowiedzialności odnoszące się u Świeżawskiego także do postawy wobec ludzi żyjących w przeszłości. Budując swój własny ideał pracy naukowej i dydaktycznej historyka filozofii, niewątpliwie sięgał on także do swych doświadczeń wynikających z kontaktów z innymi ludźmi i środowiskami niż Szkoła Lwowsko-Warszawska. W ogólnej jednak ocenie należy przyznać, że kluczową rolę w tym względzie odegrały doświadczenia czasów jego studiów, jakie odbył pod kierunkiem Twardowskiego i Ajdukiewicza.

Bibliografia

Prace i wypowiedzi (wywiady) Stefana Świeżawskiego

Świeżawski S. (1962). Czy studia uniwersyteckie umożliwiają zdobycie kultury humanistycznej? *Znak*, nr 10 [CSU].

Świeżawski S. (1966). *Zagadnienie historii filozofii*. Warszawa: PWN [ZHF].

Świeżawski S. (1988). Etos historyka filozofii. *Ethos*, t. 1, nr 2-3, s. 117-128. Przedruk w: S. Świeżawski, *Istnienie i tajemnica*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1993 [Etos].

Świeżawski S. (1989). *Wielki przełom*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.

Świeżawski S. (1993a). Moja droga poszukiwania prawdy. W: S. Świeżawski, *Istnienie i tajemnica*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.

Świeżawski S. (1993b). *Absolutność prawdy i wielość poglądów*. W: S. Świeżawski, *Istnienie i tajemnica*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.

Świeżawski S. (1995). Ustawiać zagle. Z profesorem Stefanem Świeżawskim rozmawiają Anna Karoń-Ostrowska i Zbigniew Nosowski. W: S. Świeżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany*. Poznań: „W drodze”.

Świeżawski S. (1997). Wolność w filozofii. Z Profesorem Stefanem Świeżawskim rozmawia ks. dr Romuald J. Weksler-Waszkinek. *Kwartalnik Filozoficzny*, t. 25, nr 1.

Opracowania

Ajdukiewicz K. (1948). Kazimierz Twardowski jako nauczyciel filozofii. W: *Z zagadnień dydaktycznych wyższego szkolnictwa*. T. 1, z. 1. Poznań: PTPN.

Chudy W. (1981). Profesor Stefan Świeżawski na KUL-u. *Znak*, t. 33, nr 3.

Czerkawski J., Gut P. (red.) (2006). *Stefan Świeżawski. Osoba i dzieło*. Lublin: Wyd. KUL.

Czeżowski T. (1938). Kazimierz Twardowski jako nauczyciel. W: *Kazimierz Twardowski. Nauczyciel – Uczony – Obywatel*. Lwów: Polskie Towarzystwo Filozoficzne.

Gut P. (2001). Stefan Świeżawski. W: *Polska filozofia powojenna*. T. II. Warszawa: Agencja Wydawnicza Witmark.

Jadacki J.J. (2005). Poślowie. W: S. Świeżawski, *Zagadnienie historii filozofii*. Warszawa: Wyd. Naukowe Semper.

Jadczak R. (1997). *Mistrz i jego uczniowie*. Warszawa: Wyd. Naukowe „Scholar”.

- Janeczek S. (2007). Stefan Swieżawski jako filozof i historyk filozofii. *Acta Mediaevalia*, t. 20.
- Janeczek S. (2008). Metodologia historii filozofii w ujęciu Stefana Swieżawskiego. W: *Stefan Swieżawski. Filozofia i historia filozofii*. Warszawa: Wyd. UKSW.
- Kamiński K. (2007). *Humanizm chrześcijański Stefana Swieżawskiego*. Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM
- Klimski T. (red.) (2008). *Stefan Swieżawski. Filozofia i historia filozofii*. Warszawa: Wyd. UKSW.
- Rembierz M. (1999). Dialogus inter philosophum et christianum. Dorobek Szkoły Lwowsko-Warszawskiej w rozprawach i wspomnieniach Stefana Swieżawskiego. W: *Polska filozofia analityczna w kręgu szkoły lwowsko-warszawskiej*. Toruń: Wyd. UMK.
- Słoniewska H. (1978). Kazimierz Twardowski, nauczyciel i wychowawca. W: *Studia z teorii poznania i filozofii wartości*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. PAN.
- Sośnicki K. (1959). *Kazimierz Twardowski jako pedagog*. *Nowa Szkoła*, nr 4.
- Szulakiewicz W. (1996). *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: Wyd. UŚ.
- Zdybicka Z. (1997). Stefan Swieżawski, po prostu Profesor. *Kwartalnik Filozoficzny*, t. 25, z. 1.

Summary

Stefan Swieżawski's Ideal of (Educating and Upbringing) the Historian of Philosophy and his Relations with the Lvov-Warsaw School

The paper is concerned with the ideal of the historian of philosophy as it was described by Stefan Swieżawski (1907-2004) in his writings. With respect to this issue two questions were raised. The first refers to the reconstruction of this ideal. The sources were Swieżawski's three works: 'Czy studia uniwersyteckie umożliwią zdobycie kultury humanistycznej?' (1962), 'Zagadnienie historii filozofii' (1966), and 'Etos historyka filozofii' (1988). Their analysis revealed the definite intellectual skills and knowledge as well as moral skills that were in his view necessary for the historian of philosophy. The second question is related to the significance and influence of Swieżawski's relations with the Lvov-Warsaw School, especially with Kazimierz Twardowski, founder of this school, and Kazimierz Ajdukiewicz, on his ideal of the historian of philosophy.

Key words: history of education, ideal of historian of philosophy, Stefan Swieżawski, the Lvov-Warsaw School

II. Z BADAŃ

Piotr Gindrich

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego (KWE) — struktura i cechy psychometryczne narzędzia

Artykuł prezentuje Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego (KWE). Jest to narzędzie skonstruowane przez autora służące do badania wsparcia edukacyjnego postrzeganego przez uczniów gimnazjum. Daje ono możliwość oszacowania poziomów ogólnego oraz specyficznego wsparcia pochodzącego ze źródeł, które odgrywają ważną rolę w procesie uczenia się i nauczania młodzieży, tj. od rodziny (pomoc rodziców), szkoły (udział nauczycieli), grupy rówieśniczej (aprobata i pomoc szkolnych kolegów) i poradni psychologiczno-pedagogicznej (udział specjalistów na dodatkowych zajęciach). W artykule dokonano próby zdefiniowania pojęcia wsparcia edukacyjnego oraz przybliżono jego genezę, odwołując się do faktów teoretycznych i empirycznych. Ponadto opisano badane za pomocą KWE zmienne i sposób ich pomiaru. Zbadano również właściwości psychometryczne KWE. Rzetelność testu zmierzono na dwa sposoby: oszacowano stabilność bezwzględną i zgodność wewnętrzną testu. Dane dotyczące trafności kryterialnej skonstruowanego narzędzia są również dostępne.

Słowa kluczowe: pedagogika specjalna, młodzież gimnazjalna, nauczyciele, rodzice, wsparcie edukacyjne, wsparcie społeczne

Wprowadzenie

Wsparcie społeczne jest przedmiotem badań pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych i medycznych. Duże znaczenie tej zmiennej dla funkcjonowania psychospołecznego człowieka, zwłaszcza dla jego zdrowia psychicznego i przystosowania, jest faktem (por. Bru i in., 2001; Bauman i in., 2012). Z racji tego, że wsparcie społeczne odgrywa ważną rolę w procesie zmagania się ze stresem i radzenia sobie w sytuacji kryzysowej, jest ono badane z uwzględnieniem różnych kontekstów. Na przykład pedagodzy specjaliści uważają je za jeden z kluczowych wymiarów rehabilitacji osób z niepełnosprawnościami, resocjalizacji osób z nieprzystosowaniem społecznym oraz terapii pedagogicznej uczniów z trudnościami w uczeniu się (por. Kirenko, 2002; Gindrich i Bujnowska, 2003; Palak i Bartkiewicz, 2004; Wyczasany i Gajdzica, 2005). Można stwierdzić, że wsparcie społeczne jest skomplikowanym problemem badawczym nie tylko ze względu na mnogość kontekstów, w jakich może być rozumiane to zjawisko, ale i z uwagi na trudność w odkryciu głębszego sensu ujawniających

się w procesie wspierania lub pomagania prawidłowości i nieprawidłowości. Niektórzy badacze twierdzą, że popularyzowany pogląd głoszący, iż każdy rodzaj wsparcia jest pożądaną i oczekiwaną formą pomocy ludziom w trudnych sytuacjach, będąc panaceum psychospołecznym na te problemy, nie znajduje potwierdzenia w wynikach wszystkich badań (Sęk, 1991, s. 493). Co więcej, mówiąc językiem ekonomii, poszukiwanie przez przedsiębiorcę wsparcia u doradcy może być oznaką słabości menadżera, co z kolei może czynić go bardziej zależnym od konsultanta i mniej autonomicznym, a w konsekwencji może prowadzić do braku kompetencji osobistych przedsiębiorcy (Albert i Couture, 2013, s. 7). Ponadto teoretyczne koncepcje wsparcia społecznego wciąż mogą budzić kontrowersje w kręgach naukowych, nie tylko związanych z ekonomią (Sęk i Cieślak, 2005, s. 11).

Natomiast wsparcie edukacyjne, które jest głównym tematem tego artykułu, ma węższy niż wsparcie społeczne zakres. Jest ono również rzadziej przedmiotem badań, choć wydaje się silniej związane zarówno z pedagogiką, jak i pedagogiką specjalną. Fakt ten zachęcił mnie do skonstruowania własnego narzędzia badającego wsparcie z perspektywy pedagogicznej.

Etymologia i interdyscyplinarność pojęcia „wsparcie społeczne”

Słowo „wsparcie” można uznać za termin nadrzędny w tej analizie. W literaturze przedmiotu jest ono często używane z takimi przymiotnikami, jak np. „społeczne”, „edukacyjne”, „emocjonalne”, „instytucjonalne”. W języku polskim najczęściej figuruje jednak samo pojęcie „wsparcie” i jest ono powszechnie rozumiane jako pomoc udzielana komuś, zwłaszcza materialna, zapomoga, zasiłek i wspieranie moralne. Jest ono również czymś, czego zwykle każdy człowiek oczekuje (Kirenko, 2002, s. 17). W języku angielskim „wsparcie” (*support*) bierze początek od łacińskiego słowa *supportare*, zawierającego wyrazy: *sub* („pod”) i *portare* („nieść, trzymać”). Z zaprezentowanej analizy etymologii tego słowa wynika, że oznacza ono podniesienie kogoś po jego upadku, podtrzymywanie kogoś na duchu w sytuacji kryzysowej lub podpieranie czegoś, tak aby nie doszło do zawalenia się tego (Gindrich, 2011, s. 106). Podsumowując, na podstawie przedstawionych faktów można powiedzieć, że wsparcie ma charakter społeczny, gdyż dotyczy działań pomocowych prowadzonych przez człowieka w jego otoczeniu, które zawiera cechy podmiotowe (inni ludzie), jak i przedmiotowe (materialne, techniczne, fizyczne aspekty środowiska jednostki ludzkiej).

Obok potocznego rozumienia wsparcia w literaturze obecne są również specjalistyczne ujęcia tego zjawiska. W naukach medycznych „wsparcie społeczne” jest ważnym aspektem problematyki zdrowia psychicznego i somatycznego. „Określa ono zasoby, jakimi dysponuje człowiek, które mogą zostać wykorzystane w celu zmniejszenia ryzyka zachorowania, osłabienia ujemnych konsekwencji choroby, promowania postawy prozdrowotnej czy też zapobiegania zachowaniom zagrażającym zdrowiu” (Stringhini i in., 2012, s. 1278). „W naukach psychologicznych wsparcie społeczne jest utożsamiane ze strategią radzenia sobie ze stresem. Stanowi ono zasoby psychiczne pomagające ludziom w przezwyciężeniu stresu sytuacyjnego, które są uaktywniane przez nawiązywanie specyficznych, wspierających relacji społecznych” (Collins, 2008, s. 1179-1180). W tym podejściu wsparcie społeczne jest procesem dynamicznym o charakterze interakcyjnym, w którym biorą udział dwa podmioty, tj. dawca i biorca.

Przykładem wsparcia społecznego w ujęciu psychologicznym jest wsparcie emocjonalne. Polega ono na przekazywaniu drugiej osobie dobrych emocji: miłości, przywiązania, nadziei, życzliwości, współczucia, otuchy, poczucia przynależności i zaufania. Ujawnia się również w stwarzaniu komuś okazji do bezpiecznego pokazywania i odreagowywania emocji negatywnych (lęku, strachu, złości) w celu zmniejszenia ich nasilenia. Ma ono także charakter werbalny, gdy słownie podtrzymujemy kogoś na duchu, mówiąc: „jestem z tobą”, „zależy mi na tobie”, „poradziś sobie”, „lubię cię”, „kocham cię”. Może być także okazywane za pomocą mowy ciała. Przeciwnością wsparcia emocjonalnego jest obojętność i odrzucenie, co może również objawiać się w słowach czy w komunikatach niewerbalnych (Poznaniak, 2008, s. 396-397).

W psychologii szeroko rozumiane wsparcie społeczne, zgodnie np. z koncepcją Jamesa House’a, może obejmować, poza omówionym już wcześniej emocjonalnym, również instrumentalne, informacyjne oraz oceniające (*appraisal support*). Wsparcie instrumentalne wyraża się w bezpośrednim działaniu dawcy poprzez spędzanie wolnego czasu z osobą wspieraną oraz udzielanie jej konkretnej pomocy, dostarczenie środków do osiągnięcia celu lub danie pieniędzy. Wsparcie informacyjne polega na przekazaniu werbalnym lub niewerbalnym wskazówek, wytycznych, porad i sugestii. Wsparcie oceniające zaś to udzielenie pozytywnej informacji zwrotnej, skutkiem czego jest podniesienie samooceny, samoakceptacji i poczucia własnej wartości biorcy. Zaprezentowana w skrócie teoria House’a znajduje zastosowanie w wielu badaniach postrzeganego przez uczniów wsparcia ze strony nauczycieli (Mercer i in., 2011, s. 324).

W problematyce podejmowanej przez socjologię i pedagogikę społeczną ważne miejsce zajmuje wsparcie instytucjonalne, które jest udzielane przez państwo będące regulatorem stosunków społecznych w ramach wypracowanych przez siebie struktur organizacyjnych, np. w zakresie polityki społecznej. W tym przypadku potrzeba wsparcia wzrasta jakby w zależności od pogłębiania się nierówności społecznych i zwiększającego się ryzyka wykluczenia oraz marginalizacji pewnych jednostek lub nawet całych grup społecznych. Przyczyną tych nierówności i ekskluzji społecznej może być nieadekwatność biologiczna, rynkowa, kulturowa, psychologiczna czy prawna. Co więcej, z perspektywy socjologii i pedagogiki społecznej wsparcie może być postrzegane jako proces normalizacji, w którym jednostka dobrowolnie godzi się na publiczne ogłoszenie swojej niskiej rangi społecznej i na transformację swojego statusu, a w zamian oczekuje pomocy (Białobrzewska i Kawula, 2006, s. 9-10).

Pojęcie „wsparcie edukacyjne”

Można mówić o specyficznym kontekście rozumienia wsparcia społecznego, czyli o tzw. „wsparciu edukacyjnym”. Teoria pedagogiki specjalnej uwzględnia co najmniej dwa różne nurty w analizie tego zagadnienia. Pierwszy z nich sprowadza się do oceny pomocy instytucjonalnej udzielanej przez szkołę uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jest to pomoc psychologiczno-pedagogiczna organizowana głównie we współpracy ze specjalistyczną kadrą w formie specjalnego programu nauczania, przy użyciu specjalnych metod dostosowanych do potrzeb ucznia. Uczniów, którzy powinni otrzymywać takie wsparcie, jest bardzo dużo, od niepełnosprawnych poczynsz, a na mających trudności w uczeniu się, zaburzenia zachowania

i emocji, nieprzystosowanych oraz zdolnych skończywszy (Chrzanowska, 2009, s. 192). Drugi z nich odzwierciedla postrzeganie, a zarazem ocenianie i wartościowanie przez samego ucznia działań wspomagających jego proces uczenia się, podejmowanych przez dawców wsparcia ważnych dla jego edukacji, tj. rodziców, nauczycieli i innych uczniów w klasie, specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Wsparcie edukacyjne w tym przypadku nie ma charakteru instytucjonalnego, lecz ludzki. Prezentowane w tym artykule narzędzie służy prowadzeniu badań w obrębie tego drugiego nurtu.

Geneza Kwestionariusza Wsparcia Edukacyjnego (KWE)

Inspirację dla powstania Kwestionariusza Wsparcia Edukacyjnego (KWE) stanowi kilka zaobserwowanych przeze mnie w oparciu o przegląd literatury faktów. Pierwszym z nich jest podkreślanie przez badaczy znaczenia środowiska społecznego szkoły dla motywacji i zaangażowania ucznia z gimnazjum. Chodzi tutaj głównie o rolę postrzeganego przez uczniów gimnazjalnych wsparcia pochodzącego od nauczyciela. Na podstawie wielu badań wiadomo, że uczniowie, którzy cechują się wyższą percepcją takiego wsparcia, przejawiają większe zainteresowanie nauką i biorą aktywniejszy udział w lekcjach, mają wyższą samoocenę szkolną, a ich oczekiwania sukcesu szkolnego są wyższe. Co więcej, to zwłaszcza we wczesnej adolescencji pozytywny odbiór wsparcia pochodzącego od nauczyciela przez uczniów może silniej wiązać się z ich motywacją lub z poczuciem skuteczności szkolnej niż w innych okresach rozwoju (Ryan i Patrick, 2001, s. 440). Drugim zaś jest percepcja uczniów, na podstawie której określa się tzw. „klimat społeczny szkoły” czy też atmosferę w klasie szkolnej. Badania potwierdzają, że klimat wychowawczy panujący w szkole jest istotnym predykatorem osiągnięć ucznia, poziomu jego zadowolenia odnośnie do działania tej instytucji, a także umożliwia on bardziej dogłębne zrozumienie procesów społecznych zachodzących w klasie szkolnej (Raviv i in., 1990, s. 142). Trzecim jest rola pełniona przez rodziców w procesie wspierania edukacyjnego uczniów. Jeszcze w latach 60. XX wieku w USA podkreślano, że udział rodziców w edukacji jest czymś bardzo ważnym, mając na względzie nie tylko wczesne wspomaganie rozwoju dzieci, ale i ich naukę szkolną. Jednak w obu tych przypadkach podkreśla się, że kluczowe są wzajemne pozytywne relacje między nauczycielami (specjalistami) a rodzicami uczniów/dzieci. „Właściwe zaangażowanie rodziców w życie szkoły może prowadzić do: wyższych osiągnięć szkolnych ucznia, pozytywnej zmiany w jego zachowaniu, zmniejszonej liczby jego nieobecności na lekcjach, bardziej pozytywnych postaw ucznia wobec szkoły oraz do bardziej odpowiedzialnego nastawienia ucznia do zadawanych prac domowych” (Hoover-Dempsey i in., 1987, s. 418). Badania na temat stosowania przez rodziców odpowiednich strategii mających na celu podnoszenie jakości odrabiania pracy domowej przez uczniów zagrożonych niepowodzeniami szkolnymi i życiowymi oraz uczniów z niepełnosprawnością przeprowadzili Callahan i współpracownicy. Okazało się, że przyswojenie przez rodziców takich uczniów strategii polegającej na przyjęciu aktywnej postawy wobec zadawanych ich dzieciom prac domowych (*home-based self-management strategies*) przyczyniło się nie tylko do wyraźnego zwiększenia liczby kończonych przez uczniów zadań, ale i do podniesienia jakości ich wykonania. Ponadto po zastosowaniu wymienionych strategii w połączeniu z pozytywnym wzmocnieniem uczniów ich osiągnięcia matematyczne znalazły się na wyższym poziomie, niż oczekiwano. Te fakty sugerują, że rodzice,

dzięki znajomości specyficznych strategii oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, mogą przyczynić się do odniesienia przez ucznia sukcesu szkolnego, wywierając pozytywny wpływ na czynniki, które go warunkują (Callahan i in., 1998, s. 136-137).

Struktura Kwestionariusza Wsparcia Edukacyjnego (KWE)

Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego jest narzędziem własnej konstrukcji przeznaczonym do badania gimnazjalistów. Służy do oszacowania tego, jak uczniowie oceniają pomoc innych ludzi w kontekście ich edukacji, np. w zakresie przekazywania im dodatnich emocji w sytuacji doświadczania niepowodzeń w szkole (dodawanie otuchy) czy też w sferze konkretnych działań wspierających ich w nauce w domu i szkole (klasie szkolnej). KWE mierzy wsparcie udzielane tylko przez te środowiska społeczne, które są kluczowe dla procesu uczenia się i nauczania, tj. rodzinę (rodzice), szkołę (nauczyciele, koledzy i koleżanki z klasy szkolnej) i poradnię psychologiczno-pedagogiczną (specjaliści). KWE bada percepcję specyficznego kontekstu wsparcia społecznego, tj. wsparcia edukacyjnego w opinii ucznia. Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego nie uwzględnia dawców pomocy reprezentujących środowisko lokalne (sąsiadów, koleżanek i kolegów z tej samej dzielnicy nieuczęszczających do tej samej klasy szkolnej) oraz wsparcia innych ludzi, poza rodzicami uczniów, będących członkami ich rodzin, np. rodzeństwa, dziadków, kuzynów itp. W zasadniczej części KWE zawarto łącznie 24 twierdzenia. Stanowią one 3 odrębne podskale: wsparcie edukacyjne ze strony nauczycieli, rodziców oraz koleżanek i kolegów z klasy szkolnej. Każda z nich zawiera po 8 pozycji. W dodatkowej części KWE umieszczono 6 twierdzeń dotyczących wsparcia edukacyjnego udzielanego przez specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznej lub szkoły w ramach dodatkowych zajęć specjalistycznych, np. korekcyjno-wyrównawczych czy też socjoterapeutycznych. Tę część opracowano tylko dla uczniów, którzy korzystali z dodatkowej pomocy psychopedagogicznej. Treść twierdzeń KWE jest oceniana przez badanego z wykorzystaniem skali pięciostopniowej. Badany określa stopień prawdziwości każdego twierdzenia, dokonując wyboru jednej spośród pięciu odpowiedzi: 1 — całkowicie nieprawdziwe, 2 — raczej nieprawdziwe, 3 — częściowo prawdziwe, częściowo nieprawdziwe, 4 — raczej prawdziwe, 5 — całkowicie prawdziwe (zob. aneks). Wszystkie pozycje KWE są wyrażone w sposób pozytywny. Przyjmuje się więc jednolity sposób punktowania odpowiedzi. Kwestionariusz stwarza możliwość obliczenia sumy punktów dla całej skali określającej ogólne wsparcie edukacyjne oraz specyficznych podsum dla podskal stanowiących szczegółowe wsparcie edukacyjne z uwzględnieniem takich środowisk, jak: rodzina, szkoła i poradnia. Im większa liczba punktów, tym bardziej pozytywnie badany ocenia otrzymywane wsparcie w zakresie jego nauki szkolnej. Twierdzenia zamieszczone w części dodatkowej KWE dotyczą tylko tych uczniów, którzy uczestniczyli w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych. Badany ocenia w tym przypadku korzyści dla własnej psychiki, osiągnięć szkolnych i uczenia się, jakie wiążą się z uczestnictwem w tych zajęciach. Część zasadnicza KWE jest poświęcona znaczeniu osób ważnych dla edukacji szkolnej jednostki, z wyłączeniem specjalistów terapii pedagogicznej. Twierdzenia dotyczące wsparcia ze strony nauczycieli odwołują się do oceny takich pożądanych cech osobowości pedagoga, jak: życzliwość, pomocniczość, empatia, uczciwość i poczucie sprawiedliwości. Treść pozycji odwołujących się do wsparcia otrzymywanego

od rodziców koncentruje się na aspektach świadczących o ich pozytywnych postawach wobec nauki szkolnej dziecka. Wśród nich można wyróżnić: zachęcanie dziecka do czytania książek i samodzielnego pisania wypracowań, zainteresowanie osiągnięciami szkolnymi dziecka, dbałość o bogaty księgozbiór w domu, dodawanie dziecku otuchy w obliczu niepowodzenia. Twierdzenia oceniające wsparcie pochodzące od rówieśników z klasy szkolnej dotyczą negatywnych i pozytywnych emocji żywionych przez koleżanki i kolegów w związku z osiągnięciami szkolnymi badanego, takich jak np. zazdrość, radość w przypadku odniesienia przez niego sukcesu i smutek w obliczu jego niepowodzenia. Wśród twierdzeń odnoszących się do wsparcia rówieśniczego są także takie, które dotyczą koleżeńskiej pomocy w nauce i akceptacji społecznej. Stąd ten wymiar wsparcia może także służyć do pomiaru ogólnego przystosowania ucznia w klasie szkolnej (Gindrich, 2011, s. 135-136).

Organizacja badań i charakterystyka badanej próby

Przed rozpoczęciem badań rodzice uczniów, których wylosowano do wzięcia w nich udziału, wyrazili na to zgodę. Następnie otrzymano również zgodę od samych gimnazjalistów. Badanym podano cel i temat badań. Poinformowano ich także o możliwości odmowy uczestniczenia w badaniach, o ich anonimowości oraz o danych kontaktowych badacza. Badani uczęszczali do trzecich klas gimnazjów ogólnodostępnych na terenie Radomia, województwa mazowieckiego (gmina Zakrzew) oraz województwa lubelskiego (gmina Kraśniczyn). W badaniach uwzględniono gimnazja z dużego miasta i ze wsi, a także różne typy gimnazjów (niepubliczne oraz publiczne). Przyjęto, że podstawowym kryterium doboru do grup badanych będzie fakt uczęszczania przez ucznia do trzeciej klasy gimnazjum ogólnodostępnego. Stosując to kryterium, wylosowano po kilku uczniów ze wszystkich trzecich klas gimnazjów miejskich w Radomiu (znając ogólną liczbę takich placówek oświatowych na terenie tego miasta, różniących się formą prawną, dla potrzeb badań własnych wylosowano jedno gimnazjum społeczne, niepubliczne i sześć publicznych). Zastosowano dobór losowy, a operatem losowania zależnego i indywidualnego dla populacji uczniów danej szkoły był ponumerowany spis uczniów. Posłużono się również losowaniem zależnym i grupowym (zespołowym) dla populacji uczniów uczęszczających do klas w gimnazjach mieszczących się na terenie gmin wiejskich. Operatem losowania był w tym przypadku ponumerowany wykaz wszystkich klas szkolnych gimnazjów znajdujących się na ich obszarze.

Wśród cech charakteryzujących próbę badawczą liczącą łącznie 180 osób uwzględniono m.in. takie zmienne jakościowe, jak: płeć, wiek, miejsce zamieszkania uczniów, wykształcenie ich rodziców, sytuację materialną rodziny i jej strukturę formalną. Jeśli chodzi o płeć, to wśród badanych gimnazjalistów było nieznacznie więcej dziewcząt (52,8%) niż chłopców (47,2%). Ich wiek był również bardzo podobny. Zdecydowaną większość stanowiła młodzież w wieku 15 lat (92,8%). Mając zaś na względzie miejsce zamieszkania, to nieco więcej badanych uczniów mieszkało w mieście (56,6%) niż na wsi (43,3%). Następnie ustalono poziom wykształcenia rodziców badanych uczniów. Ich matki miały najczęściej wykształcenie średnie (49,4%). Uwzględniając ojców, to również największy odsetek zanotowano w odniesieniu do tego typu wykształcenia (45,0%). Wykształcenie wyższe częściej miały matki (21,1%) niż ojcowie (11,7%). Wykształcenie zawodowe i podstawowe stwierdzano zaś częściej u ojców (28,9% i 9,4%) niż u matek (odpowiednio 18,3% i 7,8%). Sytuacja

materialna rodziny była najczęściej oceniana przez badanych jako dobra (45,6%). Poznano również strukturę formalną rodzin badanych. Większość badanych wychowywała się w rodzinie pełnej (83,9%).

Podsumowując tę analizę, można powiedzieć, że badana grupa gimnazjalistów cechuje się podobieństwem pod względem płci, wieku, miejsca zamieszkania, wykształcenia rodziców, sytuacji materialnej rodziny i jej struktury formalnej. Stwierdzone odsetki dotyczące tych zmiennych są zbliżone w badanej próbie.

Cechy psychometryczne KWE¹

Mając na względzie cechy psychometryczne KWE, najpierw określono rzetelność połówkową testu w grupie 180 osób. W tym celu zastosowano metodę dzielenia testu na pozycje parzyste i nieparzyste (por. Guilford, 2005). Następnie obliczono współczynnik rzetelności połówkowej dla wyniku ogólnego, globalnego (uwzględniając i pomijając podskale: wsparcie otrzymywane od specjalistów z poradni) oraz indywidualnie dla każdej podskali tego narzędzia (zob. tab. 1).

Tabela 1. Rzetelność połówkowa Kwestionariusza Wsparcia Edukacyjnego (KWE)

Zmienne KWE	Współczynnik rzetelności połówkowej
Globalne wsparcie edukacyjne (łącznie z poradnią) [^]	0,911
Globalne wsparcie edukacyjne (bez poradni) ^{^^}	0,911
Wsparcie edukacyjne ze strony nauczycieli ^{^^}	0,864
Wsparcie edukacyjne ze strony rodziców ^{^^}	0,894
Wsparcie edukacyjne ze strony koleżanek i kolegów z klasy szkolnej ^{^^}	0,808
Wsparcie edukacyjne ze strony poradni [^]	0,798

[^] – n=56; ^{^^} – n=180

Widzimy, że wszystkie współczynniki przyjmują wysokie wartości, mieszcząc się w przedziale od 0,798 do 0,911. Fakt ten świadczy o dobrej rzetelności.

W tym miejscu należy wyjaśnić, że w próbie badawczej liczącej w sumie 180 uczniów znalazło się 56 gimnazjalistów (31,1%), którzy uczęszczali na dodatkowe zajęcia organizowane głównie w poradni, a czasem w szkole. Fakt ten został uwzględniony w prezentowanej analizie psychometrycznej KWE, zarówno przy obliczaniu wyniku ogólnego (globalnego), jak i wyniku odnoszącego się do wsparcia specjalistycznego z poradni. Zaistniała konieczność oszacowania ogólnego wsparcia edukacyjnego na dwa sposoby: włączając i wyłączając udział w uzyskanym wyniku globalnym danych liczbowych tej podgrupy w podskali KWE odnoszącej się do wsparcia specjalistycznego.

¹ Zaprezentowana analiza dotyczy innych zależności między zmiennymi, które wchodzą również w skład większego projektu badawczego na temat trudności w uczeniu się i wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej (zob. P. Gindrich, 2011).

Ponadto obliczono współczynnik alfa Cronbacha, zwany także w psychometrii współczynnikiem zgodności wewnętrznej, dla wszystkich podskal kwestionariusza łącznie (z uwzględnieniem podskali: wsparcie otrzymywane od specjalistów z poradni i bez udziału tego wyniku) oraz dla poszczególnych podskal z osobna (zob. tab. 2).

Tabela 2. Rzetelność wewnętrznie zgodna Kwestionariusza Wsparcia Edukacyjnego (KWE)

Zmienne KWE	Współczynnik alfa Cronbacha
Globalne wsparcie edukacyjne (łącznie z poradnią) [^]	0,918
Globalne wsparcie edukacyjne (bez poradni) ^{^^}	0,890
Wsparcie edukacyjne ze strony nauczycieli ^{^^}	0,847
Wsparcie edukacyjne ze strony rodziców ^{^^}	0,829
Wsparcie edukacyjne ze strony koleżanek i kolegów z klasy szkolnej ^{^^}	0,787
Wsparcie edukacyjne ze strony poradni [^]	0,797

[^] – n=56; ^{^^} – n=180

Na podstawie danych zawartych w tabeli 2 można stwierdzić, że obliczone współczynniki zgodności wewnętrznej wahają się w przedziale od 0,782 do 0,918, co świadczy o dobrej rzetelności testu.

Określono również rzetelność typu test-retest w grupie badanych Kwestionariuszem Wsparcia Edukacyjnego uczniów gimnazjum. Drugie badanie za pomocą tego narzędzia przeprowadzono trzy miesiące później niż pierwsze. Uzyskane współczynniki korelacji r Pearsona między wynikiem badania pierwszego i drugiego dla całego narzędzia (wszystkich podskal razem) oraz podskal szczegółowych umieszczono w tabeli 3. Zakłada się, że korelacja między testem a retestem, w którym używa się tego samego narzędzia po upływie pewnego czasu, pokazuje, na ile stabilne są wyniki testu. Stąd wskaźnik ten można nazwać również współczynnikiem stabilności (Cronbach, 2005, s. 178).

Tabela 3. Współczynniki korelacji między wynikiem pierwszego i drugiego badania za pomocą KWE (stabilność bezwzględna KWE)

Zmienne KWE	Współczynnik stabilności bezwzględnej
Globalne wsparcie edukacyjne (łącznie z poradnią) [^]	0,56
Globalne wsparcie edukacyjne (bez poradni) ^{^^}	0,61
Wsparcie edukacyjne ze strony nauczycieli ^{^^}	0,58
Wsparcie edukacyjne ze strony rodziców ^{^^}	0,59
Wsparcie edukacyjne ze strony koleżanek i kolegów z klasy szkolnej ^{^^}	0,58
Wsparcie edukacyjne ze strony poradni [^]	0,22

[^] – n=56; ^{^^} – n=168

Na podstawie zawartych w tabeli 3 informacji można powiedzieć, że jedynie szczegółowa podskala dotycząca wsparcia otrzymywanego przez badaną młodzież od specjalistów na dodatkowych zajęciach w poradni lub szkole uzyskała dużo niższy współczynnik stabilności od pozostałych wymiarów KWE ($r=0,22$). We wszystkich innych podskalach korelacje miały charakter umiarkowany pod względem ich siły (od 0,56 do 0,61). Otrzymane współczynniki stabilności bezwzględnej świadczą raczej o tym, że uzyskane pomiary są powtarzalne po upływie okresu 3 miesięcy.

Zbadano również moc dyskryminacyjną poszczególnych pozycji testu. Obliczono korelację każdej pozycji z całkowitym wynikiem sumarycznym (bez tej pozycji). Sprawdzono też wewnętrzną zgodność KWE (współczynnik alfa Cronbacha), gdyby dane twierdzenie kwestionariusza zostało usunięte, mając na względzie część zasadniczą narzędzia obejmującą wsparcie otrzymywane od rodziców, nauczycieli oraz rówieśników z klasy szkolnej, wypełnioną przez 180 badanych. Na podstawie przeprowadzonych obliczeń można powiedzieć, że tylko 2 twierdzenia na 24 (p21 $r=0,29$ i p22 $r=0,20$) korelowały nieco słabiej z wynikiem ogólnym kwestionariusza niż pozostałe itemy (dla nich takie korelacje wyniosły od 0,37 do 0,59). Jednak ich usunięcie przyczyniłoby się do znikomego podniesienia wartości współczynnika zgodności wewnętrznej alfa Cronbacha dla całego narzędzia. Wyniosłby on wtedy około 0,89, a w przypadku pozostawienia tych dwóch itemów około 0,88 (zob. tab. 4). Tak więc rzetelność wewnętrznie zgodna testu nie byłaby wtedy dużo wyższa.

Tabela 4. Analiza rzetelności/zgodności wewnętrznej i moc dyskryminacyjna pozycji KWE ($n=180$)

Pozycja/twierdzenie KWE	Korelacja między pozycją testu a całością/wynikiem ogólnym KWE	Współczynnik alfa Cronbacha, gdy item zostałby usunięty
P1	0,499	0,886
P2	0,449	0,887
P3	0,592	0,884
P4	0,561	0,884
P5	0,557	0,884
P6	0,411	0,888
P7	0,459	0,887
P8	0,424	0,888
P9	0,514	0,885
P10	0,457	0,887
P11	0,469	0,887
P12	0,552	0,884
P13	0,476	0,886
P14	0,441	0,887
P15	0,511	0,886

cd. tab. 4

P16	0,554	0,884
P17	0,591	0,883
P18	0,556	0,884
P19	0,533	0,885
P20	0,371	0,889
P21	0,292	0,891
P22	0,204	0,894
P23	0,479	0,886
P24	0,535	0,885

Trafność KWE sprawdzono, obliczając korelację wyników otrzymanych tym testem z wynikami uzyskanymi za pomocą innych narzędzi adresowanych do młodzieży w okresie wczesnej adolescencji, mierzących m.in. własną skuteczność (Skala Kompetencji Osobistej Juczyńskiego) oraz poczucie kontroli (Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli Kurzyp i Krasowicz) (por. Kurzyp i Krasowicz, 1989; Juczyński, 2001). Przyjęto, że to w jaki sposób badani postrzegają wsparcie edukacyjne, będzie zależne od pewnych własności ich osobowości takich jak własna skuteczność oraz poczucie lokalizacji kontroli. O ile ta pierwsza zmienna wiąże się w pewnym sensie z samooceną i kompetencją osobistą, o tyle ta druga pozwala na poznanie atrybucji wewnętrznych lub zewnętrznych, czyli przyczyn, za pomocą których badani wyjaśniają efekty podejmowanych działań (sukcesu lub porażki). Wymienione zmienne uznano za ważne kryteria dla percypowanego wsparcia edukacyjnego, dlatego że ocena siebie w odniesieniu do własnych kompetencji w sytuacji zadaniowej (własna skuteczność), mająca niewątpliwie związek z samooceną oraz poczucie kontroli stanowią cechy podmiotu sprzyjające lub utrudniające wykorzystanie wsparcia społecznego (Sęk i Cieślak, 2005, s. 22).

Dane na ten temat zaprezentowano w tabelach 5, 6, 7 i 8.

Tabela 5. Współczynniki korelacji między wynikami Skali Kompetencji Osobistej Z. Juczyńskiego a wynikami Kwestionariusza Wsparcia Edukacyjnego (n=180)

Zmienne	Wsparcie edukacyjne ze strony nauczycieli	Wsparcie edukacyjne ze strony rodziców	Wsparcie edukacyjne ze strony koleżanek i kolegów	Globalne wsparcie edukacyjne (bez poradni)
Czynnik siły (podskala A)	0,060 ni.	0,131 ni.	0,121 ni.	0,129 ni.
Czynnik wytrwałości (podskala B)	0,315*	0,318*	0,124 ni.	0,319*
Poczucie własnej skuteczności – wynik ogólny	0,275*	0,318*	0,164*	0,318*

* – współczynnik korelacji r Pearsona jest istotny z $p < 0,05$; ni. – współczynnik korelacji r Pearsona nie jest istotny

Tabela 6. Współczynniki korelacji między wynikami Skali Kompetencji Osobistej Z. Juczyńskiego a wynikami Kwestionariusza Wsparcia Edukacyjnego z uwzględnieniem tylko badanych korzystających z dodatkowych zajęć specjalistycznych (n=56)

Zmienne	Wsparcie edukacyjne ze strony poradni	Globalne wsparcie edukacyjne (z poradnią)
Czynnik siły (podskala A)	0,15 ni.	0,11 ni.
Czynnik wytrwałości (podskala B)	0,59*	0,37*
Poczucie własnej skuteczności – wynik ogólny	0,51*	0,33*

* – współczynnik korelacji r Pearsona jest istotny z $p < 0,05$; ni. – współczynnik korelacji r Pearsona nie jest istotny

Tabela 7. Współczynniki korelacji między wynikami Kwestionariusza do Badania Poczucia Kontroli a wynikami Kwestionariusza Wsparcia Edukacyjnego (n=180)

Zmienne	Wsparcie edukacyjne ze strony nauczycieli	Wsparcie edukacyjne ze strony rodziców	Wsparcie edukacyjne ze strony koleżanek i kolegów	Globalne wsparcie edukacyjne (bez poradni)
Skala Sukcesów	0,300*	0,523*	0,299*	0,481*
Skala Porażek	0,218*	0,437*	0,171*	0,345*
Skala Sukcesów i Porażek	0,289*	0,552*	0,261*	0,459*

* – współczynnik korelacji r Pearsona jest istotny z $p < 0,05$

Tabela 8. Współczynniki korelacji między wynikami Kwestionariusza do Badania Poczucia Kontroli a wynikami Kwestionariusza Wsparcia Edukacyjnego z uwzględnieniem tylko badanych korzystających z dodatkowych zajęć specjalistycznych (n=56)

Zmienne	Wsparcie edukacyjne ze strony poradni	Globalne wsparcie edukacyjne (z poradnią)
Skala Sukcesów	0,48*	0,45*
Skala Porażek	0,35*	0,32*
Skala Sukcesów i Porażek	0,47*	0,44*

* – współczynnik korelacji r Pearsona jest istotny z $p < 0,05$

Analizując tabele 5 i 6, można powiedzieć, że tylko podskala A (czynnik siły) Skali Kompetencji Osobistej Juczyńskiego bardzo słabo koreluje z wynikami Kwestionariusza Wsparcia Edukacyjnego (KWE). Współczynniki korelacji liniowej r Pearsona osiągają dla tych zależności wartości poniżej 0,16 i nie są istotne statystycznie. Natomiast związki między wynikami poszczególnych zmiennych KWE a wynikiem globalnym Skali Kompetencji Osobistej określającym ogólne poczucie własnej skuteczności młodzieży są istotne statystycznie na poziomie 0,05. Współczynniki korelacji liniowej r Pearsona wynoszą odpowiednio od 0,16 do 0,51. Ponadto związki

między podskalą B (czynnik wytrwałości) a KWE mają we wszystkich przypadkach, z wyjątkiem wsparcia edukacyjnego pochodzącego od rówieśników, umiarkowaną siłę (od 0,31 do 0,59).

Jeszcze bardziej wyraźne zależności zanotowano między wynikami Kwestionariusza do Badania Poczucia Kontroli Kurzyp i Krasowicz a KWE. Tym razem wszystkie zależności są istotne statystycznie, a współczynniki korelacji r Pearsona mieszczą się w przedziale od 0,17 do 0,55 (zob. tab. 7, 8). Wszystkie współczynniki korelacji przyjmują dodatnie wartości. Oznacza to, że im badani uczniowie bardziej wierzą w swoją zdolność do osiągnięcia celu oraz im bardziej czują się odpowiedzialni za efekty podejmowanych przez siebie działań w szkole (mają silniejsze poczucie kontroli wewnętrznej), tym lepiej postrzegają zarówno globalne, jak i specyficzne wsparcie edukacyjne pochodzące z poszczególnych źródeł. Niewątpliwie własna skuteczność, poczucie kontroli wewnętrznej oraz wyższa percepcja wsparcia edukacyjnego młodzieży mogą być oznaką jej zdolności do korzystania z pomocy innych ludzi i podtrzymywania relacji o charakterze wspierającym, co jest również wskaźnikiem jej kompetencji społecznej i dobrego przystosowania. Znaczenie zaobserwowanego faktu dla praktyki pedagogicznej wydaje się duże oraz jest argumentem przemawiającym za trafnością kryterialną Kwestionariusza Wsparcia Edukacyjnego (KWE). Ponadto, na podstawie otrzymanych rezultatów analizy korelacyjnej można powiedzieć, że KWE jest testem cechującym się trafnością, ponieważ wyniki dla specyficznych podskal oraz wynik ogólny wchodzą w istotne statystycznie zależności z wynikami otrzymanymi za pomocą innych narzędzi wykorzystywanych w badaniach ważnych dla funkcjonowania psychospołecznego i przystosowania młodzieży gimnazjalnej zmiennych.

Reasumując, można powiedzieć, że przedstawiony w tym artykule Kwestionariusz Wsparcia Edukacyjnego (KWE) jest prostym narzędziem badawczym przeznaczonym dla młodzieży w okresie wczesnej adolescencji. KWE pozwala na poznanie percepcji gimnazjalistów, w tym również ich oczekiwań względem udzielanego im wsparcia przez rodziców, nauczycieli, koleżanki i kolegów z klasy szkolnej i specjalistów. Wydaje się, że zbadanie roli pełnionej przez takie środowiska społeczne, jak rodzina i szkoła w procesie nauczania i uczenia się ucznia gimnazjum wiąże się z poznaniem oczekiwanego przez niego wsparcia edukacyjnego. Co więcej, to czy uczeń ma w tym zakresie większe czy też mniejsze oczekiwania, może stanowić cenną wskazówkę, zwłaszcza dla tych nauczycieli lub rodziców, którzy chcą pomóc uczniowi w odkryciu i realizacji zarówno jego potencjału intelektualnego, jak i rozwojowego.

Bibliografia

- Albert M.N., Couture M.M. (2013). The support to entrepreneur: From autonomy to dependence. *Sage Open*, 3, 1-9.
- Bauman E.M., Haaga D.A.F., Kaltman S. i Dutton M.A. (2012). Measuring social support in battered women: factor structure of The Interpersonal Support Evaluation List (ISEL). *Violence Against Women*, 18, 30-43.
- Białobrzaska K., Kawula S. (red.) (2006). *Człowiek w obliczu wykluczenia i marginalizacji społecznej. Wokół zagadnień teoretycznych*. Toruń: Wyd. Edukacyjne „Akapit”.
- Bru E., Murberg T.A. i Stephens P. (2001). Social support, negative life events and pupil misbehavior among young Norwegian adolescents. *Journal of Adolescence*, 14, 715-727.
- Brzeziński J. (1997). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

- Bujnowska A., Gindrich P. (2003). Sieć i natężenie społecznego wsparcia młodzieży z trudnościami w uczeniu się. *Auxilium Sociale. Wsparcie Społeczne*, 1, 30-40.
- Callahan K., Radamacher J.A. i Hildreth B.L. (1998). The effect of parent participation in strategies to improve the homework performance of students who are at risk. *Remedial and Special Education*, 19, 131-141.
- Chrzanowska I. (2009). *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Collins S. (2008). Statutory social workers: stress, job satisfaction, coping, social support and individual differences. *British Journal of Social Work*, 28, 1173-1193.
- Cronbach L.J. (2005). Współczynnik alfa a struktura wewnętrzna testów. W: J. Brzeziński (red.). Tłum. E. Hornowska i M. Zakrzewska, *Trafność i rzetelność testów psychologicznych. Wybór tekstów*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 177-212.
- Gindrich P. (2011). *Psychospołeczne korelaty wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Guilford J. (2005). Rzetelność i trafność pomiarów. W: J. Brzeziński (red.), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych. Wybór tekstów*. Tłum. E. Hornowska i M. Zakrzewska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 62-106.
- Hoover-Dempsey K.V., Bassler O.C. i Brissie J.S. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24, 417-435.
- Juczyński Z. (2001). *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Kirenko J. (2002). *Nie jesteś sam. Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością*. Lublin: Wyd. Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej i Zatrudnienia Urzędu Wojewódzkiego w Lublinie.
- Kurzyp A., Krasowicz G. (1989). Kwestionariusz do badania poczucia kontroli młodzieży dorastającej. W: R.Ł. Drwal (red.), *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej. Wybrane zagadnienia*. Lublin: Wyd. UMCS, 39-61.
- Mercer S.H., Nellis L.M., Martinez R.S. i Kirk M. (2011). Supporting the students most in need: Academic self-efficacy and perceived teacher support in relation to within-year academic growth. *Journal of School Psychology*, 49, 323-338.
- Palak Z., Bartkiewicz Z. (red.) (2004). *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Poznaniak W. (2008). O różnych obliczach wsparcia emocjonalnego raz jeszcze. W: J. Brzeziński, L. Cierpiatowska (red.), *Zdrowie i choroba. Problemy teorii, diagnozy i praktyki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 396-414.
- Raviv A., Raviv A. i Reisel E. (1990). Teachers and students: Two different perspectives?! Measuring social climate in the classroom. *American Educational Research Journal*, 27, 141-157.
- Ryan A.M., Patrick H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents's motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437-460.
- Sęk H. (red.) (1991). *Społeczna psychologia kliniczna*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Sęk H., Cieślak R. (red.) (2005). *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Stringhini S., Berkman L., Dugravot A., Ferrie J.E., Marmot M., Kivimaki M. i Singh-Manoux A. (2012). Socioeconomic status, structural and functional measures of social support, and mortality. The British Whitehall II Cohort Study, 1985-2009. *American Journal of Epidemiology*, 175, 1275-1283.
- Wyczasany J., Gajdzica Z. (red.) (2005). *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

ANEKS

KWESTIONARIUSZ WSPARCIA EDUKACYJNEGO

KOD.....

Data badania:..... Wiek:..... Płeć:.....

Wykształcenie ojca:..... Zawód ojca:.....

Wykształcenie matki:..... Zawód matki:.....

Szkoła nr..... Klasa..... Miejsce zamieszkania: miasto wieś (właściwe podkreślić)

* Mam opinię o dysleksji: TAK NIE (właściwe podkreślić)

* Korzystam z pomocy **na dodatkowych zajęciach** organizowanych w szkole lub poradni psychologiczno-pedagogicznej:
TAK NIE (właściwe podkreślić)

Instrukcja do kwestionariusza

W tym badaniu nie oceniamy — jak na lekcjach — które odpowiedzi są lepsze lub gorsze. Wszystkie odpowiedzi, a w szczególności te szczerze, będą cenne i zostaną wykorzystane jedynie do celów naukowych. Proszę zaznaczyć kółkiem tylko jedną spośród pięciu cyfr, tj. taką, która najlepiej określa, czy twierdzenia od 1 do 24 są według Ciebie prawdziwe, nieprawdziwe lub częściowo prawdziwe, a częściowo nieprawdziwe. Twierdzenia dotyczą tego, czego doświadczamy w kontaktach z rodzicami, nauczycielami, pracownikami poradni* oraz kolegami i koleżankami z klasy. Pamiętaj, zawsze wybieraj tylko jedną cyfrę dla każdego stwierdzenia. Poniżej znajdziesz wyjaśnienie, co oznaczają poszczególne cyfry.

Legenda:

1 — całkowicie nieprawdziwe; 2 — raczej nieprawdziwe; 3 — częściowo prawdziwe, częściowo nieprawdziwe; 4 — raczej prawdziwe; 5 — całkowicie prawdziwe (właściwą odpowiedź zaznacz kółkiem)

PRZYKŁAD:

3. Nauczyciele w mojej klasie lubią pomagać mi w nauce.

1 2 3 ④ 5

1. Nauczyciele w mojej klasie pomagają mi w nauce i nie jest im obojętne to, w jaki sposób się uczę

1 2 3 4 5

2. Nauczycielom w mojej klasie zależy na tym, abym jak najwięcej się nauczył/nauczyła

1 2 3 4 5

3. Nauczyciele w mojej klasie lubią pomagać mi w nauce

1 2 3 4 5

4. Nauczyciele w mojej klasie rozumieją mnie i moje problemy

1 2 3 4 5

5. Ufam moim nauczycielom i mogę na nich polegać w każdej sytuacji, także poza szkołą

1 2 3 4 5

6. Nauczyciele w mojej klasie są sprawiedliwi, tzn. traktują mnie tak samo, jak innych uczniów
1 2 3 4 5
7. Gdybym miała/miał zwrócić się o pomoc w trudnej sytuacji, to z pewnością do kogoś, kto jest moim nauczycielem
1 2 3 4 5
8. Nauczycielom w mojej klasie nie jest obojętne to, jak ja się czuję i co przeżywam na lekcji
1 2 3 4 5
9. Moi rodzice pomagają mi w nauce
1 2 3 4 5
10. Moje osiągnięcia w nauce są ważne dla moich rodziców
1 2 3 4 5
11. Moi rodzice dbają o to, aby w moim domu było dużo książek
1 2 3 4 5
12. Moi rodzice zachęcają mnie do czytania książek (nie tylko lektur szkolnych)
1 2 3 4 5
13. Moim rodzicom zależy na tym, abym pisała/pisał samodzielnie wypracowania
1 2 3 4 5
14. Moich rodziców interesuje to, czego uczę się w szkole (np. przeglądają moje zeszyty)
1 2 3 4 5
15. Moi rodzice troszczą się o to, bym zawsze miała/miał wszystko to, co jest potrzebne do nauki
1 2 3 4 5
16. Moi rodzice pocieszają mnie i dodają mi otuchy, gdy dostanę w szkole słaby stopień
1 2 3 4 5
17. Koledzy i koleżanki z mojej klasy lubią pomagać mi w nauce
1 2 3 4 5
18. Kolegom i koleżankom z mojej klasy zależy na tym, abym jak najlepiej się uczyła/uczył
1 2 3 4 5
19. Koledzy i koleżanki z mojej klasy pocieszają mnie, gdy otrzymam na lekcji słaby stopień
1 2 3 4 5
20. Kolegom i koleżankom z mojej klasy jest przykro, gdy coś mi nie wyjdzie podczas lekcji
1 2 3 4 5
21. Koledzy i koleżanki z mojej klasy nie są zazdrośni, gdy ja uzyskam lepszy stopień od nich
1 2 3 4 5
22. Koledzy i koleżanki z mojej klasy nie śmieją się ze mnie, gdy nie zrozumieć czegoś na lekcji
1 2 3 4 5
23. Koledzy i koleżanki z mojej klasy cieszą się, gdy mnie zobaczą na drugi dzień w szkole
1 2 3 4 5
24. Koledzy i koleżanki z mojej klasy lubią się ze mną spotykać także po lekcjach
1 2 3 4 5

W przypadku udzielenia odpowiedzi TAK na pytanie dotyczące pomocy udzielanej przez szkołę lub poradnię psychologiczno-pedagogiczną **na dodatkowych zajęciach**, uprzejmie Cię proszę o zaznaczenie kółkiem tylko jednej spośród pięciu cyfr dla stwierdzeń 25-30. Znaczenie symboli cyfr jest takie same, jak dla powyższych 24 twierdzeń.

25. Nauczyciele lub specjaliści z poradni prowadzący dodatkowe zajęcia rozumieją mnie
1 2 3 4 5
26. Uczestnictwo w dodatkowych zajęciach w szkole lub poradni przyczynia się do tego, że lepiej się uczę
1 2 3 4 5
27. Na dodatkowych zajęciach w szkole lub poradni czuję się dobrze
1 2 3 4 5
28. Pomoc udzielana mi na dodatkowych zajęciach w szkole lub poradni pozwala mi bardziej uwierzyć w siebie i osiągać wyższe wyniki w nauce
1 2 3 4 5
29. Lubię osoby, które prowadzą dodatkowe zajęcia w szkole lub poradni
1 2 3 4 5
30. Chciałbym częściej uczęszczać na dodatkowe zajęcia w szkole lub poradni
1 2 3 4 5

DZIĘKUJĘ

Summary
**Educational Support Questionnaire (ESQ) – the structure and psychometric properties
of the instrument**

The article presents Educational Support Questionnaire (ESQ) as a measure of perceived educational support in junior high school students. The instrument is constructed by the author. It may be used in order to assess the levels of perceived both general and specific source support which should foster learning and teaching process during early adolescence. The source support concerns: family (parent engagement), school (the facilitating role played by a teacher), peer group (the acceptance from schoolmates), counseling centre (specialist or therapist involvement). The article attempts to explain the concept of educational support. It also shows the theoretical and empirical facts which are crucial for its origin and structure. In addition, it describes ESQ variables and illustrates how they can be investigated. Moreover, the psychometric properties of the test are examined. Test reliability is assessed in two ways: stability and internal consistency are evaluated. The data which pertain to the criterion-related validity of ESQ are also available.

Key words: special education, educational support, junior high school students, parents, social support, teachers

Szkoła jako środowisko życia i codzienność ucznia — analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje percepcji i sposobu wartościowania szkoły przez uczniów

Gdybyśmy z taką samą gorliwością, troską i pracowitością zabiegali o reformy społeczne, co o konstruowanie bomb, reklamę papierosów i wódki, przywracanie kołnierzykom od koszul dawnej bieli, już dawno rozwiązalibyśmy wiele naszych problemów społecznych
(McWhirter i in., 2001, s. 55)

Analizy dokonywane przez autorki dotyczą codziennego życia szkoły, które ujęto w perspektywie subiektywnej, czyli badano je w percepcji uczniów, doświadczających w sposób specyficzny różnych sytuacji szkolnych, ze względu na ich nieuprzywilejowaną pozycję w jej strukturze społecznej (instytucja totalna). Perspektywa patrzenia na codzienność szkoły, przyjęta w tym opracowaniu, odnosi się głównie do oceny szkoły jako instytucji (totalnej), sposobu jej zorganizowania i warunków realizowania podstawowych jej funkcji, dokonywanej przez uczniów (skojarzenia poznawcze i emocjonalne, związane z życiem codziennym szkoły).

Codziennosc życia w szkole jest postrzegana przez uczniów jako dokuczliwa, trudna i niesatysfakcjonująca, stąd przyjmują oni wobec życia szkolnego postawy wycofujące, ucieczkowe. Szkoła nie stanowi środowiska „wyboru”, ale środowisko „przymusu”. Uzyskane wyniki świadczą też o zdecydowanej przewadze waloryzacji negatywnej, wysokim poziomie waloryzacji ambiwalentnej i bardzo niskim poziomie waloryzacji pozytywnej. Ocena emocji pojawiających się w odniesieniu do życia codziennego szkoły wskazuje na zdecydowaną dominację emocji negatywnych nad pozytywnymi oraz wyraźną przewagę emocji o charakterze pasywnizującym nad emocjami stymulującymi do działania (konstruktywnego lub destrukcyjnego). Codziennosc szkolna jest dla uczniów wysoce frustrująca, a przy tym ewokuje postawy bierne i bezradnościowe (pozorne przystosowanie) wobec nieakceptowanych sytuacji szkolnych wywołujących frustrację, nie motywując do działań aktywnie zmieniających kształt szkoły.

Słowa kluczowe: młodzież, szkoła, instytucja totalna, waloryzacja szkoły, emocje wyzwalane w sytuacjach szkolnych

Szkola przechodzi transformację — to twierdzenie, które słyszymy od zawsze, choć nie zawsze zdajemy sobie sprawę, na czym owa transformacja polega i co oznacza dla podmiotów edukacyjnych. Ogólnie rzecz biorąc, transformacja w szkolnictwie określa sytuację, w której coś istotnego w szkole się dzieje, zmienia się w jakimś zamierzonym kierunku, przyjmuje nowy kształt, reformuje się. Reformowanie natomiast stanowi działanie celowe i planowe, ale „siłą rzeczy wycinkowe” (Kruszewski, 2002, s. 9) i chodzi w nim o to, by stan, który uznajemy za niezadowalający, poprawić. Poprawianie owego stanu staje się szczególnie ważne wówczas, gdy wynika ze zmian politycznych, społecznych i kulturowych, obejmujących całe społeczeństwo, zaś wyznaczających nowe idee, wartości wraz ze sposobami ich realizacji, bądź czasem bez nich. Ciągłość i nieprzewidywalność zmian w ponowoczesnym świecie powoduje, że promowane reformy się nie sprawdzają, gdyż, jak pisze Krzysztof Kruszewski (2002, s. 10): „zamyśl może wynikać z błędnych założeń, plan może być chybyony, przewidziane cele fałszywie wyliczone...”, zreformowane składniki mogą okazać się dysfunkcyjne”.

Co więcej, jak wskazują niektórzy autorzy oceniający kształt naszego systemu edukacyjnego, szkolnictwo polskie staje się powoli nieegalitarne, ale nie może też zdobyć się na elitarność, która dobrze służy racjonalnej demokracji (Frąckowiak, 1996, s. 185-186; por. Michalczyk 2009, s. 99-114). Cechuje je zatem swoista nieokreśloność i zmienność, która nie zawsze wyznaczana jest logicznymi przesłankami, przyjmując charakter działań opartych na metodzie prób i błędów (kolejno wprowadzane są określone zmiany, z których po jakimś czasie się wycofujemy, wracając do stanu poprzedniego, który znów wydaje się lepszy).

Nie analizując kształtu dokonywanych reform szkolnictwa, można postawić wniosek, że w życiu codziennym szkoły niewiele się zmienia w kierunku jego optymalizowania, zarówno w perspektywie dorosłych edukatorów (nauczycieli), jak i podmiotów edukacji (uczniów), zaś odzwierciedla to ujawnianie się wielu problemów w życiu szkoły, powodujących jej dysfunkcyjność lub ograniczających wypełnianie nałożonych na nią funkcji.

Potoczne definicje szkoły i sposób jej waloryzacji przez uczniów charakteryzują się zadziwiającą stałością w sensie ich ukierunkowania, zaś przestrzeń życia szkoły nie staje się — pomimo różnych reform — przestrzenią wszechstronnego rozwoju, doświadczania pozytywnych wydarzeń, ale raczej przestrzenią nasilających się frustracji, lęków i doświadczania ograniczeń w ekspresji i kreacji własnej osoby (Bulla, 2009, s. 21-30).

Codziennność życia szkoły — analiza teoretyczna

Pielęgnacji życia nie służy pośpieszne majsterkowanie mechanika.

Do tego potrzebna jest raczej cierpliwość ogrodnika.

Wyścig technologiczny czyni z nas mechaników. Zachowajmy wytrwałość ogrodnika
(McWhirter i in., 2001, s. 33)

Institucja szkoły zawiera niewątpliwie w swej strukturze elementy przymusu (Karkowska, Czarnecka, 2000, s. 25-29), który wynika z organizacji życia codziennego szkoły oraz z przemocy psychicznej w niej doświadczanej (Schoenebeck, 1999). Pozwala to analizować szkołę w kategoriach instytucji totalnej, ze wszystkimi jej cechami wskazywanymi przez Ervinga Goffmana (1975, s. 150-176; 2005) i konsekwencjami rozwojowymi, które są ich wynikiem. Paradoksalnie można założyć, że — jak w każdej instytucji totalnej —

mamy do czynienia z uprzedmiotowieniem podmiotów w jej ramach funkcjonujących, stąd podmiotem procesu edukacji staje się nie uczeń, ale instytucja i jej „funkcjonariusze”, czyli nauczyciele.

Powszechnie wskazuje się, że szkoła jest przestrzenią, w której uczeń doświadcza przemocy strukturalnej (wynik organizacji życia szkolnego) i symbolicznej (wynik legalizacji prawa do narzucania tego, co służy interesom klas dominujących, przez formalny autorytet pedagogiczny określany zasadą „zawsze tak było”) (Bourdieu, Passeron, 1990). W procesie edukacji widoczne jest zatem minimalizowanie twórczej siły uczniów (przymus wyklucza własną inwencję), co wiąże się z ich swoistym „dehumanizowaniem”, którego realną egemplifikacją jest podział na dwie opozycyjne i nierzadko skonfliktowane kategorie: „tych, którzy wiedzą”, czyli nauczycieli i „tych, którzy nie wiedzą”, czyli uczniów.

Konsekwencje doświadczanej przemocy w instytucjach edukacyjnych są różne, ale zawsze antyrozwojowe, zaś mogą się generalizować na inne sfery życia i doświadczeń ucznia, choćby przez fakt przenoszenia przekonań o kształcie szkoły na przekonania o otaczającym świecie – przemoc i przymus w przeświadczeniach uczniów stają się immanentną cechą świata. W aspekcie rozwojowym natomiast wyznaczają bierne przystosowanie się narzuconej kontroli, wykluczają lub wyraźnie ograniczają kształtowanie się osobistej autonomii, mogą prowadzić do wyuczonyj bezradności, blokującej lub zmniejszającej możliwości radzenia sobie w życiu i racjonalne, aktywne działanie w kierunku kreowania własnego życia i życia społecznego.

Badanie codzienności życia szkoły jest ułożone w wymiarze badania rzeczywistości społecznej, jednak nie może mieć charakteru absolutnie zobiektywizowanego, gdyż nawet posługując się czystym opisem z wykorzystaniem czytelnych i obiektywnych kryteriów, zawsze ma wymiar subiektywnego przypisywania znaczeń i interpretacji faktów jedynie o znamionach obiektywizmu. Każdy fakt czy wskazywana cecha odczytywane są indywidualnie i indywidualnie posiadają znaczenie dla poszczególnych podmiotów opisujących wymiary życia szkoły. Jak wskazuje Krystyna Ferenz (2003, s. 9), każda szkoła „to specyficzny, niepowtarzalny «układ odniesienia» dla jej członków. Są to małe światy pierwszych znaczeń”. Dodajmy, że odczytywanych i interpretowanych zawsze subiektywnie przed podmioty edukacyjne.

Pojęcie codzienności jest wieloznaczne, co dobrze wyraża koncepcja Bernharda Waldenfelsa (1993, s. 105-107), który wskazuje trzy odmienne sposoby jej ujmowania, wedle kryterium zwyczajności, konkretności i swoistego ograniczenia:

- a) c o d z i e n n o ś ć jako określenie tego, co zwyczajne i postrzegane w kategoriach ustanowionego porządku organizacyjnego;
- b) c o d z i e n n o ś ć jako odzwierciedlenie tego, co konkretne, naocznie i empirycznie uchwytne;
- c) c o d z i e n n o ś ć jako elementy rzeczywistości „zamknięte w sobie i skrepowane”, co wyraża najważniejsze „istotowe” cechy codzienności – zwyczajność, konkretność i bliskość czasowo-przestrzenną, zaś łącznie wyznacza ograniczenie aktywności jednostki do własnego środowiska i najbliższych jej celów, które są zwykłe, konkretne i zazwyczaj powtarzalne.

Codziennność stanowi w wielu koncepcjach konstrukcję uniwersalną, która jest *zawsze i wszędzie*, stąd odnajdujemy ją w wymiarze materialnym, społecznym i symbolicznym (Dzięgielewska, 1996, s. 71; 2002,

s. 31-39), gdzie ujmowana jest jako bezpośrednia rzeczywistość, wyznaczana przez kontekst historyczny, zorganizowany i dany jednostce jako „uprzedni i naturalny” w stosunku do jej istnienia, ale istniejący niezależnie od niej (gdy jej już nie ma). Codziennosc ma zatem wymiar zarówno czasowy (biograficzny i historyczny), jak i przestrzenny (miejsce, przestrzeń życia). Eksponuje ten fakt np. Roch Sulima (2000, s. 7), definiując codzienność jako „tu i teraz z perspektywy najbliższej przyszłości”. Determinuje to jej ulotność. Howard Schwartz i Jenny Jacobs (1979, s. 203-204) wskazują, że życie codzienne wyznacza osobiste, wewnętrzne doświadczanie czasu, czas zestandaryzowany i czas historyczny, odnoszący się do społeczeństwa jako całości. Przestrzenność codzienności podkreślana jest zaś głównie w analizach symbolicznych interakcjonistów, stanowiąc dla nich swoisty zbiór miejsc ulokowanych w społecznym czasie i przestrzeni. W ich obrębie realizuje się współistnienie różnych grup z ich otoczeniem, realizują się różne typy aktywności i występują różne problemy doświadczane przez członków grup, których wspólne przeżywanie może mieć charakter scalający i integrujący grupę (za: Bielska, 2002, s. 71-72). Analizy codzienności w tym ujęciu koncentrują się głównie na sposobie percepcji świata przez człowieka (i grupę), co pozwala zrozumieć i wyjaśnić działania jednostki oraz jej interakcje z innymi ludźmi.

Życie codzienne w ujęciu Ervinga Goffmana (1959, 1981), Harolda Garfinkela (2007) i Alfreda Schütza (1967, 1984, 2005) stanowi zatem całokształt rzeczywistości doświadczanej w trakcie świadomej aktywności podmiotu, realizowanej w czasie doby (i powtarzalnych kolejnych dób), będącej udziałem wszystkich ludzi w toku ich egzystencji, co wymusza podstawowy obszar komunikacji w toku interakcji z innymi w obrębie wspólnych znaczeń, symboli i wiedzy stanowiącej bazę informacyjną dla radzenia sobie w różnych sytuacjach interakcyjnych i praktycznych (codziennych) oraz schematyzowanych działań praktycznych realizowanych w określonym sekwencyjnie następstwie zdarzeń (Schwarz, Jacobs, 1979, s. 180).

Percepcja, przeżywanie i doświadczanie codzienności jako kategorii nieuniknionej wiąże się immanentnie z jej wartościowaniem. Zbigniew Nosowski (1982, s. 89-119) wskazuje tu trzy postawy wobec codzienności: postawę *ucieczkową*, *sakralizującą* i *akceptującą*.

U c i e c z k ę od codzienności wyznacza doświadczanie własnego życia jako uciążliwego, co uruchamia różne strategie radzenia sobie: *konstruktywne* („bagatelizowanie” codzienności przez poświęcanie się sprawom wyższym, np. twórczość) i *destruktywne* (codziennosc jako ciężar, który należy usunąć, stosując np. różne „znieczulacze” w postaci środków psychoaktywnych, przyjmując postawę hedonistyczną lub przejawiając różne zachowania antyspołeczne, dostarczające „pożądaną” stymulacji, np. chuligaństwo, wandalizm).

S a k r a l i z a c j ę codzienności wyznacza tzw. „czysty hedonizm”, gdzie liczy się jedynie życie „tu i teraz” i ważne jest „to, co teraz” (zabawa, konsumpcja, życie chwilą). Pozwala to poradzić sobie z uciążliwą, powtarzalną i nudną codziennością, przez zaprzeczanie jej rytualnym obowiązkom i powinnościom, nieprzynoszącym emocjonalnych gratyfikacji.

A k c e p t a c j ę codzienności opisać można jako refleksyjne pogodzenie się z jej cechami, które nie są postrzegane i waloryzowane jako złe. Jest to naturalny sposób bytowania człowieka, nieunikniony, ale nieuciążliwy, mogący stanowić miejsce i czas, w którym dokonują się akty autokreacyjne w obszarze różnych ról pełnionych przez jednostkę. Każda czynność ma tu w świadomości człowieka znaczenie rozwojowe,

pod warunkiem, że dobrze się ją wykonuje, co może pełnić równocześnie dwie funkcje: autoterapeutyczną i samorealizacyjną.

Analizując głębiej wskazane sposoby doświadczania i waloryzowania codzienności, można skonstatować, iż nie stanowią one alternatyw, ale swoiste etapy uczenia się przeżywania codzienności, charakterystyczne dla różnych poziomów rozwoju. Początkowa negacja, ucieczka i tendencja do zagłuszania dominujących negatywnych emocji wyznaczanych przez uciążliwą, nudną i przynoszącą rozczarowania codzienność, zastępowana jest stopniowo bezrefleksyjnym „życiem chwilą” (hedonizm, konsumpcja) i korzystaniem z tego, co codzienność sama w sobie jednostce oferuje (chwile pozornego „szczęścia” związane z emocjonalną gratyfikacją), by przekształcić się w refleksyjne doświadczanie codzienności jako pełni ludzkiego życia (codzienność jako naturalny wymiar ludzkiego życia, w którym dokonują się akty samorealizacyjne), co determinuje jej pozytywną waloryzację i wyzwala pozytywne emocje.

Życie człowieka w społeczeństwie sprowadza się do życia codziennością, w której realizują się wszystkie wartości, cele, zadania i normy, i której doświadczanie stanowi pierwotną podstawę konstruowania własnego poglądu na świat (Ferenz, 2003, s. 17). Codzienność w odniesieniu do podmiotów jej doświadczających odnosi się natomiast do podstawowych kręgów socjalizacyjnych (Ferenz, 2003, s. 19), w których pierwszoplanową rolę odgrywa rodzina, a później niebagatelną rolę gra też szkoła, traktowana jako jeden z niezbywalnych elementów środowiska życia człowieka. Obie sfery codzienności życia socjalizowanej jednostki w różny sposób są ze sobą połączone, ale też i odmienne nieco w swych funkcjach. Rodzina bowiem oddziałuje na dziecko głównie przez mechanizm oparty na pozytywnych emocjach i odczuwaniu niejawnych paradygmatów działań, które mogą działać znacznie silniej niż informacje oparte na formule werbalizowania i racjonalizowania wymagań i oczekiwań (Merton, 1982, s. 221-222), który to mechanizm wykorzystuje silniej szkoła. Szkoła ponadto staje się „narzędziem” zaplanowanego i celowego przekraczania bliskiego i oswojonego dotąd świata wyznaczanego przez krąg rodzinny, co dzieje się głównie w formie symbolicznej, a więc dokonuje się tu pierwsze oderwanie od codzienności wyznaczonej przez krąg rodzinny. Dziecko – uczeń wchodzi więc w środowisko szkolne jako początkowo niecodzienne, zaś niecodziennosc ta musi zostać poznana, zrozumiana, oswojona, stając się stopniowo zwykłą (codzienną), przez swe zrutynizowanie i powtarzalność czynności w niej wykonywanych.

Codziennosc życia szkoły – ogólne założenia teoretyczno-metodologiczne badań

To szkoła musi wyposażyć dziecko w korzenie... aby mogło stanąć mocno i rosnąć.

Wyposażyć dziecko w skrzydła... aby mogło wznieść się w powietrze

(McWhirter i in., 2001, s. 55).

Codziennie życie szkoły ujęto w perspektywie subiektywnej, czyli badano je w percepcji osób bezpośrednio w nie uwikłanych – uczniów (pominięto perspektywę nauczycieli), doświadczających w sposób specyficzny różnych sytuacji występujących w szkole, ze względu na ich nieuprzywilejowaną pozycję w jej strukturze społecznej (instytucja totalna).

Dla uczniów szkoła stanowi przestrzeń życia, w której dominującą rolę odgrywają nauczyciele, podejmujący określone działania mające stworzyć im warunki uczenia się i rozwoju. Jest także przestrzenią fizyczną i inter-

personalną w sposób specyficzny zorganizowaną, w której uczniowie doświadczają różnych wydarzeń i sytuacji, mających znaczenie pozytywne lub negatywne rozwojowo (oficjalny i ukryty program szkoły).

Perspektywa patrzenia na codzienność szkoły, przyjęta w tym opracowaniu, odnosi się zatem głównie do oceny szkoły jako instytucji, sposobu jej zorganizowania i warunków realizowania podstawowych jej funkcji, dokonywanej przez uczniów, poprzez pryzmat jakości ich skojarzeń poznawczych i emocjonalnych, związanych z życiem codziennym szkoły.

Założono, że codzienność życia szkoły analizowana może być bezpośrednio w kategoriach skryptów poznawczych, które opisują ją w formie negatywnych vs. pozytywnych przekonań na temat tego, czym szkoła jest (pierwsze skojarzenia) oraz zgeneralizowanych emocjonalnych ustosunkowań do doświadczeń związanych ze szkołą: pozytywnych vs. negatywnych (ujawniające się uczucia). Kategorie skryptów poznawczych wyznaczono w części apriorycznie, kierując się ich zobiektywizowaną treścią, czyli potocznym znaczeniem pojęć opisujących sytuację szkolną, ze względu na zwykle występujący brak określeń opisujących ich subiektywne znaczenie (np. sprawdziany, nauczyciel, odpowiadanie przy tablicy, nauka, zdobywanie wiedzy). Sposób waloryzacji instytucji szkoły określano, wykorzystując wypowiedzi uczniów dotyczące doświadczanych emocji w sytuacjach szkolnych, kategoryzując je wedle kryterium znaku emocji (emocje pozytywne vs. negatywne) oraz kierując się kryterium potencjalnego znaczenia przeżywanych emocji dla działań i zachowań ucznia w sytuacji szkolnej (emocje pasywizujące – hamujące działanie, emocje stymulujące – aktywizujące).

Przyjęto też założenie, iż dla młodzieży w wieku średniej adolescencji szkoła stała się codziennością oswojoną, zrutynizowaną i specyficznie doświadczaną, ale tę specyfikę dodatkowo komplikują cechy rozwojowe adolescenta, nastawionego opozycyjnie do propozycji dorosłych, przejawiającego duży krytycyzm wobec rozwiązań narzuconych przez dorosłe pokolenie (co odzwierciedla system szkolny) i tzw. ciągle niewygasły idealizm motywujący do przekształcania świata wedle świadomie przyjętych założeń go optymalizujących.

Szkoła w percepcji uczniów – empiryczne egzemplifikacje

Gdyby wszystkie szkoły były wolne, a wszystkie lekcje nieobowiązkowe, to ufam,
że dzieci same znalazłyby odpowiadający im poziom
(A.S. Neill, za: Śliwerski, 1998, s. 37)

Badaniami objęto uczniów szkół licealnych, którzy formułowali własne oceny funkcjonowania w szkole w kategoriach poznawczych (skojarzenia związane ze znaczeniem, jakie ma dla nich szkoła), emocjonalnych (ujawniające się emocje w sytuacjach szkolnych). W takim ujęciu możemy mówić tu o badaniu postaw uczniów wobec szkoły (aspekt poznawczy, emocjonalny, z pominięciem aspektu behawioralnego). Badania prowadzono na przełomie kwietnia i maja oraz we wrześniu 2009 roku, w trzech celowo dobranych szkołach, ze względu na kryterium wielkości środowiska zamieszkania (szkoła wiejska – Zbrosławice, szkoła w średniej wielkości mieście – Tarnowskie Góry, szkoła w dużym mieście – Gliwice). Podstawowe cechy społeczno-demograficzne zestawiono w poniższej tabeli (Tab. 1).

Tabela 1. Cechy społeczno-demograficzne badanych osób (N=279)

Kategoria cech		n	%
Płeć	Dziewczęta	145	51,97
	Chłopcy	134	48,03
Razem		279	100,0
Klasa	II	106	37,99
	III	173	62,01
Razem		279	100,00
Wiek	16	7	2,51
	17	123	44,09
	18	149	53,40
Razem		279	100,00
Miejsce zamieszkania	Wieś	44	15,77
	Małe miasto	51	18,28
	Średnie miasto	95	34,05
	Duże miasto	89	31,90
Razem		279	100,00

Źródło: opracowanie własne

Badana próba jest wystarczająco zróżnicowana pod względem podstawowych cech społeczno-demograficznych: płeć (kobiety – n=145, 51,97%, mężczyźni – n=134, 48,03%), wiek (16 lat – n=7, 2,51%, 17 lat – n=123, 44,09%, 18 lat – n=149, 53,40%), klasa (II – n=106, 37,99%, III – n=173, 62,01%), miejsce zamieszkania (wieś – n=44, 15,77%, małe miasto – n=51, 18,28%, średnie miasto – n=95, 34,05%, duże miasto – n=89, 31,90%). Pewna „nadreprezentacja” młodzieży z większych ośrodków miejskich wynika z charakteru regionu (Górny Śląsk). Nie poddano badaniom uczniów klas pierwszych, zakładając, iż bardziej świadomej oceny funkcjonowania szkoły mogą dokonać uczniowie, którzy mają większe doświadczenia w tym zakresie i przeszli wstępny etap adaptacji do warunków życia w szkole.

1. Poznawcze wyznaczniki sposobu postrzegania codzienności szkoły przez uczniów

Analizując charakter pierwszych skojarzeń licealistów, odzwierciedlających skrypty poznawcze opisujące szkołę, uzyskano wyniki pozwalające zakwalifikować ich wypowiedzi do kilku kategorii: (a) opisujących funkcje szkoły; (b) odnoszących się do osób i jakości relacji interpersonalnych występujących w szkole; (c) związanych z przestrzenią fizyczną szkoły (budynek, otoczenie); (d) odnoszących się do systemu oceniania oraz organizacji zajęć szkolnych i ich konsekwencji; (e) określających globalnie sposób waloryzacji instytucji szkolnej.

Liczebności i rozkład procentowy poszczególnych kategorii ogólnych i szczegółowych przedstawiono w tabeli (Tab. 2) i na wykresie (Rys. 1).

Tabela 2. Skrypty poznawcze opisujące szkołę – ocena uczniów (N=279)*

Kategoria cech		n	%
Funkcje szkoły	Nauka, zdobywanie wiedzy	194	69,53
	Rozwój osobisty, zainteresowania, ciekawość	24	8,60
	Matura i kariera edukacyjna	22	7,88
	Nowe doświadczenia uczące – refleksja nad życiem	15	5,38
	Miejsce spotkań – relacje interpersonalne	39	13,98
	Ograniczanie i zatracenie siebie – miejsce „każni”	21	7,53
	Przetrawianie – strata czasu	47	16,85
Razem		362	32,14
Osoby i jakość relacji interpersonalnych	Nauczyciele	65	23,30
	Przyjaciele, znajomi, rówieśnicy	172	61,65
	Mysłący ludzie	4	1,43
	Przymus i zniewolenie w relacjach	31	11,11
	Rywalizacja	7	2,51
	Współpraca	3	1,08
Razem		282	25,04
Budynek, przestrzeń fizyczna szkoły	Duża szkoła – przytłaczająca wielkością	12	4,30
	Stary budynek – zaniedbany, nieestetyczny, smutny, posępny	28	10,04
	Klasa szkolna – zamknięcie, formalna atmosfera, obcość	21	7,53
Razem		61	5,42
System oceniania	Sprawdziany, egzaminy	33	11,83
	Ocenianie	22	7,88
	Nadmierne wymagania	16	5,73
	Niesprawiedliwość	7	2,51
	Odpowiadanie przy tablicy	4	1,43
Razem		82	7,28

* Odsetki dla ogólnych kategorii obliczano, biorąc jako podstawę liczebność wszystkich wypowiedzi opisujących szkołę (N=1116), zaś odsetki kategorii szczegółowych obliczano do liczebności próby (N=279).

cd. tab. 2

Ogólna waloryzacja szkoły i doświadczeń w szkole	Elitarna	6	2,15
	Przyjazna	5	1,79
	Wspomnienia przyjemnych wydarzeń	3	1,08
	Rozrywka	10	3,58
	Wakacje – ferie	3	1,08
Razem		27	2,40
Organizacja zajęć i jej konsekwencje	Lekcja – rutynowa, nudna, stresująca	12	4,30
	Przerwa – wytchnienie, ulga, wolność	8	2,87
	Zadania domowe, praca po lekcjach, zajęcia dodatkowe	31	11,11
	Ciężka praca, wysiłek	39	13,98
	Regulaminy i dyscyplina – więzienie	16	5,73
	Zmęczenie, brak snu, wczesne wstawanie i dojazdy	112	40,14
	Rutyna, codzienność, przykry i powtarzalny obowiązek	81	29,03
	Życie w ciągłym biegu – pośpiech	13	4,66
Razem		312	27,71

Źródło: opracowanie własne

Dominującą kategorią postrzegania szkoły jest określanie jej przez **funkcje**, jakie pełni w ich życiu ($n=362$; 32,14% ogółu wypowiedzi), przy czym zdecydowanie najczęściej wskazywane są funkcje formalne, w subiektywnej perspektywie emocjonalnie i znaczeniowo neutralne, choć obiektywnie pozytywne, takie jak: nauka i zdobywanie wiedzy, możliwość uzyskania matury i miejsce, w którym realizuje się kariera edukacyjna (łącznie – $n=216$; 77,41%). Widoczne jest też w wypowiedziach uczniów relatywnie częste negowanie dydaktyczno-wychowawczych funkcji szkoły, przez określanie jej w kategoriach przetrwania i straty czasu ($n=47$; 16,85%) oraz instytucji ograniczającej spontaniczny rozwój i powodującej unifikację uczniów, czyli „zatrącenie siebie” ($n=21$; 7,53%).

Niewielki jest natomiast odsetek wypowiedzi, które wskazują na subiektywnie pozytywną ocenę realizowanych przez szkołę funkcji kształcących, np. rozwój osobisty, wzbudzanie zainteresowania i ciekawości poznawczej ($n=24$; 8,6%), a także funkcji wychowawczych, np. zdobywanie nowych doświadczeń uczących (wychowujących) i świadomej refleksji nad własnym życiem ($n=15$; 5,38%). Nieco silniej zaznacza się w wypowiedziach uczniów uspołeczniająca funkcja szkoły – miejsce spotkań z innymi ludźmi, budowanie relacji interpersonalnych, głównie jednak dokonujących się w grupie rówieśniczej, z pominięciem relacji z pokoleniem dorosłych – nauczycieli ($n=39$; 13,98%), co wskazuje pośrednio na niebagatelną rolę szkoły w formowaniu się i poszerzaniu luki międzygeneracyjnej.

Szkoła stanowi zatem dla uczniów codzienność nieuniknioną, ze względu na formalnie realizowane w niej funkcje, ale powodującą potencjalne odczuwanie „dolegliwości” wynikających z niedostatku funkcji subiektywnie odczuwanych jako znaczące dla rozwoju osobistego. Nie stanowi zatem codzienności akceptowanej, w której dokonują się rzeczy ważne i osobiście znaczące w subiektywnym odczuciu uczniów. Formalna konieczność (nieuniknioność) skorelowana z subiektywnym poczuciem zbędności i dysfunkcjonalności, analizowanej w aspekcie stymulowania osobistego rozwoju, może powodować, iż szkoła „odczuwana” jest subiektywnie w kategoriach przymusu oraz traktowana jako swoista „pułapka i więzienie”.

Jako kolejna kategoria postrzegania szkoły pojawia się jej ocena przez pryzmat **organizacji zajęć i jej konsekwencji** (n=312; 27,71% ogółu wypowiedzi). Dominujące są tu jednak zdecydowanie negatywne konsekwencje w postaci zmęczenia, braku snu, wczesnego wstawania związanego z koniecznością dojazdów (n=112; 40,14%), co wiązane jest z poczuciem pośpiechu i życia w ciągłym biegu (n=13; 4,66%), doświadczaniem sytuacji uczenia się jako ciężkiej pracy i ogromnego wysiłku, nie zaś przyjemności (n=39; 13,98%). Bezpośrednio organizacja zajęć postrzegana jest ogólnie w kategoriach przymusu funkcjonowania w sytuacji określanej jako rutynowa, w codzienności opisywanej jako przykry, powtarzalny i uciążliwy obowiązek (n=81; 29,03%), co wiąże się z uczestnictwem w lekcjach nudnych, rutynowo prowadzonych i dodatkowo stresujących (n=12; 2,87%). Stąd nie budzi zdziwienia fakt, iż część młodzieży szkołę kojarzy głównie z regulaminami i zachowaniem dyscypliny, co powoduje, iż sytuacja szkolna doświadczana jest metaforycznie jako „poczucie więzienia” (n=16; 5,37), zaś przerwa kojarzona bywa z poczuciem wytchnienia i wolności (n=8; 2,87%).

Można więc zaryzykować twierdzenie, iż formalizm postrzeganych funkcji instytucji edukacyjnych może wzmacniać doświadczanie negatywnych konsekwencji odczuwanych w sytuacjach szkolnych, ze względu na dominację instrumentalnej motywacji, jaka wzbudzana jest w nich ze względu na postrzeganie szkoły jako miejsca, którego nie można uniknąć ze względu na konieczność zdobywania wiedzy, zdania matury i dalszej kariery edukacyjnej (poczucie przymusu), ale którego nie określa się jako miejsca pozytywnych i subiektywnie znaczących doświadczeń wychowawczych i służących osobistemu rozwojowi.

Trzecią z kolei kategorię skojarzeń poznawczych młodzieży licealnej, wiążących jej doświadczenia życiowe ze szkołą, jest postrzeganie jej w perspektywie spotkania z **osobami** — zapewne **znaczącymi i jakością relacji interpersonalnych** (n=282; 25,04% ogółu wypowiedzi). Jest to kategoria najtrudniejsza do określenia, gdyż zwykle młodzi ludzie nie określali subiektywnego znaczenia owych spotkań z innymi ludźmi. Kierując się jednak potoczną wizją szkoły, teoretycznymi przesłankami opisującymi istotne cechy relacji interpersonalnych w okresie adolescencji (równieśnicy jako osoby znaczące w procesie autokreacji) i dostępnymi wypowiedziami, w których owo znaczenie się ujawniło, można stwierdzić, iż jest to kategoria wyraźnie bardziej pozytywnych skojarzeń, jednakże zdominowanych przez relacje międzyrówieśnicze (n=172; 61,65%), które wyraźnie częściej opisywane są pozytywnie — przyjaciele, znajomi, a także incydentalnie myślący ludzie, bez podmiotowego określenia, kim są — rówieśnikami czy nauczycielami (n=4; 1,43%). Podmiotem często w sposób oczywisty kojarzącym się z sytuacją szkolną są nauczyciele (n=65; 23,3%), jednakże konotacje i sposób waloryzowania nauczycieli zdecydowanie częściej jest negatywny, co wskazuje generalnie na jakość relacji: nauczyciel-uczeń, zdominowaną przez poczucie ambiwalencji. Pojawiają się także w wypowiedziach uczniów bezpośrednie skojarzenia związane

z charakterem relacji występujących w szkole, które opisywane są znów znacznie częściej jako negatywne: odczuwanie przymusu i zniewolenia w relacjach — głównie z nauczycielami, zaś bardziej incydentalnie z rówieśnikami ($n=31$; 11,11%), a także ocena owych relacji jako rywalizacyjnych ($n=7$; 2,51%). Incydentalnie pojawiają się tutaj wypowiedzi, wskazujące na pożądaną i oczekiwaną rezultat procesu wychowania, jakim jest współpraca i współdziałanie w realizowaniu wspólnie podejmowanych zadań ($n=3$; 1,08%).

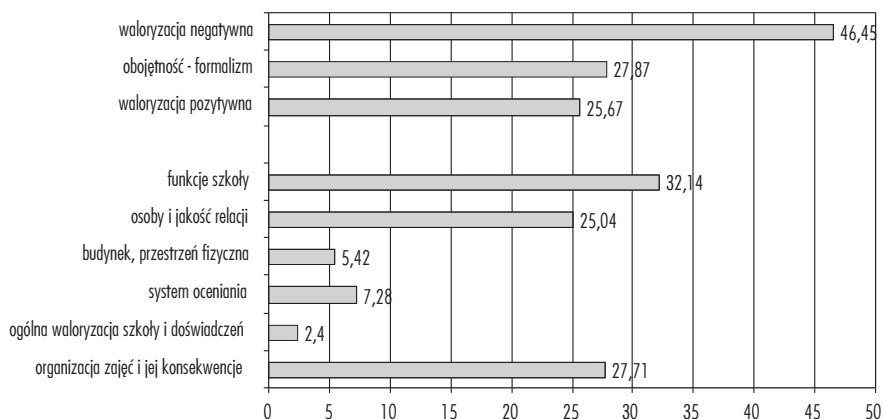
Relacje interpersonalne jako niezmiennie istotny czynnik wyznaczający jakość doświadczeń w życiu szkolnym określić można jako nacechowane największym poczuciem ambiwalencji w kontekście ich waloryzowania. Owa ambiwalencja jednak zdecydowanie wyraźniej zaznacza się w relacjach z nauczycielami niż z rówieśnikami, choć i w tym drugim przypadku ujawnia się — zdecydowanie jednak incydentalnie wskazywanej — tendencji do rywalizacji. Generalnie więc jakość relacji międzyrówieśniczych można określić jako zbliżoną do pożądaną i oczekiwaną wychowawczo, jednak nie można postawić tezy, iż wynika to z pozytywnych oddziaływań (przykładu) środowiska nauczycielskiego, bowiem relacje uczniów w tym obszarze są znacznie wyraźniej nacechowane ambiwalencją, nie stanowią zatem dla uczniów wzoru formowania ludzkich interakcji.

Pozostałe kategorie skojarzeń poznawczych występują wśród licealistów znacznie rzadziej, ale różnicuje je znacząco ich jakość. Postrzeganie szkoły przez pryzmat **systemu oceniania** ($n=82$; 7,28% ogółu wypowiedzi) łączy się znaczeniowo i logicznie ze sposobem organizacji zajęć, i podobnie jak w tej kategorii — zdominowane jest negatywnymi skojarzeniami, wskazującymi na negatywną waloryzację szkoły jako instytucji, która kojarzy się uczniom głównie ze sprawdzianami i egzaminami ($n=33$; 11,83%), odpytywaniem przy tablicy ($n=4$; 1,43%), stanowiącymi podstawę oceniania ($n=22$; 7,88%), które dodatkowo postrzegane jest jako niesprawiedliwe ($n=7$; 2,51%), zaś pułap wymagań, stanowiących kryterium oceniania postrzegany jest jako nadmiernie wysoki ($n=16$; 5,73%). W rezultacie młodzież ma poczucie nieadekwatności dokonywanych ocen, co uwidacznia się m.in. w jej wypowiedziach dotyczących jakości i charakteru zmian w systemie szkolnym, których potrzebę wskazuje.

Jeszcze mniejsze znaczenie ma w percepcji młodzieży **przestrzeń fizyczna szkoły** — budynek i jej otoczenie ($n=61$; 5,42% ogółu wypowiedzi), jednakże jest to kategoria zdecydowanie negatywnie waloryzowana, choć wedle różnych kryteriów: z dominującym odczuciem wynikającym z zaniedbania, braku estetyki i „starości” budynku szkolnego ($n=28$; 10,04%), braku poczucia „zadomowienia” w klasie szkolnej, zwykle postrzeganej przez pryzmat braku ciepła, swojskości, miłej atmosfery, „zamknięcia” i obcości ($n=21$; 7,53%) oraz poczuciem zagubienia związanym z wielkością szkoły ($n=12$; 4,3%). Przestrzeń fizyczna szkoły, stanowiąca však ważny (choć nie najważniejszy) wymiar środowiska wychowawczego szkoły, postrzegana jest zatem jako w rezultacie obca, nieoswojona, stąd wzmacniać może zgeneralizowane negatywne skojarzenia i sposób doświadczania sytuacji szkolnej jako trudnej i dyskomfortowej.

Łącznie incydentalnie pojawiają się **uogólnione** oceny szkoły i doświadczeń z nią związanych ($n=27$, 2,4% ogółu wypowiedzi), a przy tym powiązane są ze szczególnym typem waloryzowania pozytywnego, wynikającego z potocznie funkcjonujących poglądów na temat elitarności jednej ze szkół, w których przeprowadzono badania (łącznie: $n=14$; 5,02%). Ocena szkoły w kategoriach „rozrywki” trudna jest do zakwalifikowania, ze względu na brak rozwiniętych o subiektywne znaczenie określeń źródeł takiego skojarzenia ($n=10$;

3,58%). Możliwe wszakże jest też, iż młodzież przypisuje temu pojęciu pejoratywne znaczenie, biorąc pod uwagę, iż z pewnością w potocznych definicjach – szkoła nie pełni funkcji zabawowo-rekreacyjnych, a ponadto w swoisty sposób potwierdzają to powszechnie występujące negatywne skojarzenia poznawcze, opisujące doświadczenia szkolne w kategoriach znaczeń przeciwstawnych (przymus, obowiązek, więzienie itp.).



Rys. 1. Kategorie skryptów opisujących i waloryzujących szkołę w percepcji uczniów – rozkład procentowy (N=279)

Źródło: opracowanie własne

Konkludując, codzienność życia w szkole jest postrzegana przez uczniów generalnie jako dokuczliwa, trudna i niesatysfakcjonująca, stąd nietrudno przyjąć wniosek, iż przyjmują oni wobec życia szkolnego raczej postawy wycofujące, ucieczkowe. Szkoła zatem nie stanowi środowiska „wyboru”, ale środowisko „przymusu” dla badanych licealistów.

Przyjęcie subiektywnych kryteriów waloryzacji wypowiedzi uczniów, z uwzględnieniem jedynie tych skojarzeń, z których dało się odczytać przypisywane im znaczenia waloryzujące (negatywne vs pozytywne) i przypisanie pozostałym skojarzeniom, które miały charakter ogólnikowy, kategorii oceny: obojętność, formalizm postrzegania szkoły – pozwoliło wyodrębnić trzy rodzaje ocen: waloryzację pozytywną, negatywną i obojętność (Rys. 1). Uzyskane wyniki świadczą o zdecydowanej przewadze waloryzacji negatywnej (46,45%), stanowiącej przesłankę postaw ucieczkowych, oraz o najniższym poziomie waloryzacji pozytywnej (25,67%), co stanowi przesłankę postaw akceptujących organizację życia szkolnego. Znaczący odsetek skojarzeń, które mają charakter formalny (27,87%), zdaje się świadczyć, iż badani uczniowie traktują szkołę jako „zło konieczne”, zaś organizację szkoły za „niemożliwą do zmiany”, co może ewokować postawy bierne, świadczące o pozornym przystosowaniu, wynikającym z poczucia bezradności (nic nie da się zmienić) i wyższej konieczności (zdobywanie formalnego wykształcenia). Jest to swoista sakralizacja codzienności życia szkoły, lecz nie dokonująca się przez „hedonistyczne zatopienie się w danej jednostce rzeczywistości”, ale przez „oportunistyczne przeczekanie” wyzwalone motywacją instrumentalną. Ten ostatni wniosek uprawomocnia analiza jakości ujawniających się w codzienności szkolnej emocji.

2. Ocena życia codziennego szkoły – typ i rodzaj emocji doświadczanych przez uczniów w sytuacji szkolnej

Oceny emocji pojawiających się w odniesieniu do życia codziennego szkoły dokonano, kierując się dwoma kryteriami: (a) znaku emocji (emocje pozytywne i negatywne); (b) charakteru ich potencjalnego wpływu na zachowania ucznia formalnie oczekiwane, pożądane w sytuacji szkolnej, świadczące o poziomie realizacji wychowawczo-kształcących funkcji szkoły (emocje stymulujące, aktywizujące) oraz wpływu na zachowanie, które w sytuacji szkolnej określić musimy jako niepożądane (emocje pasywizujące, hamujące).

Przy czym analiza znaczenia rozwojowego poszczególnych typów emocji wymaga uwzględnienia obu kryteriów, a jednocześnie nawet w takiej sytuacji jest jedynie hipotetyczna i probabilistyczna, gdyż wymagałaby dokładniejszych analiz dotyczących zawsze indywidualnego sposobu reagowania (konstruktywnego vs destrukcyjnego) uczniów na poszczególne sytuacje wyzwalające doświadczane emocje (czego w tym opracowaniu nie przeprowadzono).

Dokonana analiza uzyskanych wyników (Tab. 3, Rys. 2) wskazuje na wyraźną dominację negatywnych uczuć ($n=856$; 85,77% ogółu wypowiedzi) i relatywnie niemal incydentalne ujawnianie się emocji pozytywnych ($n=142$; 14,23% ogółu wypowiedzi) oraz przewagę emocji o charakterze pasywizującym ($n=749$; 75,05% ogółu wypowiedzi) nad emocjami stymulującymi do działania – konstruktywnego lub destrukcyjnego ($n=249$; 24,95%). Prosto rzecz ujmując, codzienność życia w szkole jest dla uczniów wysoce frustrująca, a przy tym ewokuje raczej postawy bierności i bezradności (pozorne przystosowanie) wobec nieakceptowanych sytuacji szkolnych wywołujących frustrację.

Potwierdza ten wniosek zdecydowana dominacja **emocji negatywnych** o charakterze **pasywizującym** ($n=723$; 72,44% ogółu wypowiedzi), co odzwierciedla sytuację, w której jednostka wyraźnie nie akceptuje pewnych aspektów funkcjonowania szkoły, ale nie reaguje na nie, stąd doświadcza wewnętrznego konfliktu, którego nie jest w stanie rozładować – ani w sposób konstruktywny (próby zmiany sytuacji), ani destrukcyjny (rozładowanie emocji np. w formie zachowań agresywnych). Stosuje zatem strategię „biernej ucieczki” od problemów, mogącej skutkować poszukiwaniem zastępczych form rozładowania negatywnych emocji, np. przez wykorzystywanie „chemicznych znieczulaczy” (środki psychoaktywne) lub „zachowań stricte hedonistycznych”, zagłuszających doświadczane konflikty „tu i teraz” (rozrywka, zabawa, ucieczka od obowiązków). Jest to strategia najbardziej szkodliwa, czyli destrukcyjna rozwojowo dla stosujących ją podmiotów (możliwy i prawdopodobny jest tu rozwój zaburzeń o charakterze internalizacyjnym, ograniczających autokreację – szkodliwych indywidualnie).

Tabela 3. Typ i rodzaj emocji doświadczanych w szkole przez uczniów ($N=279$)**

Kategoria emocji		n	%
Negatywne – pasywizujące	Nadmierny stres, frustracja	212	75,99
	Niechęć	64	22,94

** Odsetki dla ogólnych kategorii emocji obliczono, biorąc jako podstawę liczebność wszystkich wypowiedzi opisujących emocje wyzwalane w szkole ($N=998$), zaś odsetki szczegółowych kategorii emocji obliczono do liczebności próby ($N=279$).

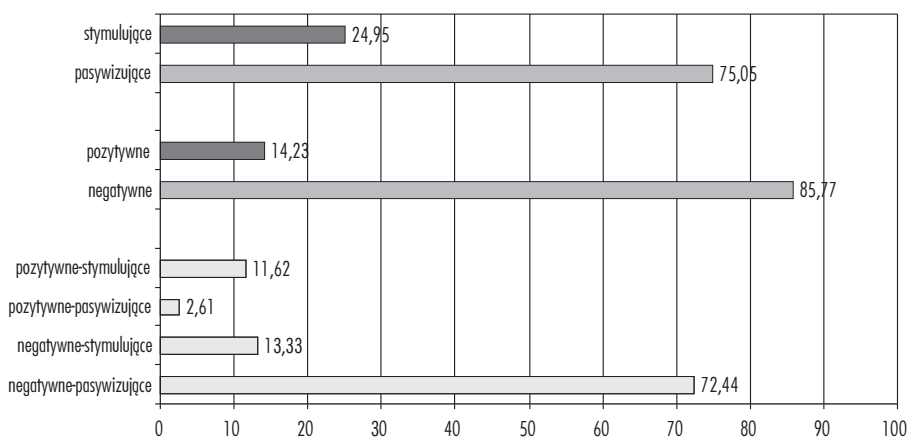
cd. tab. 3

Negatywne – pasywizujące (cd.)	Rozczarowanie	15	5,38
	Niezadowolenie	12	4,30
	Strach, niepokój, lęk	147	52,69
	Monotonia, nuda, znużenie, demotywność	128	45,88
	Apatia, przygnębienie	14	5,02
	Obojętność	15	5,38
	Bezradność	14	5,02
	Niepewność	34	12,19
	Zwątpienie, rezygnacja	9	3,23
	Smutek	38	13,62
	Uczucie odmienności, nieprzystosowania	6	2,15
	Wstyd, zażenowanie	5	1,79
	Obrzydzenie, wstręt	10	3,58
Razem		723	72,44
Negatywne – stymulujące	Irytacja, zdenerwowanie	56	20,07
	Gniew, złość	43	15,41
	Nienawiść	11	3,94
	Bunt wynikający z rozgoryczenia	23	8,24
Razem		133	13,33
Pozytywne – pasywizujące	Poczucie bezpieczeństwa i spokoju	7	2,51
	Poczucie powagi	5	1,79
	Zadowolenie	14	5,02
Razem		26	2,61
Pozytywne – stymulujące	Fascynacja, entuzjazm, radość	98	35,13
	Poczucie dumy	4	1,43
	Mobilizacja	5	1,79
	Satysfakcja z dokonań	9	3,23
Razem		116	11,62

Źródło: opracowanie własne

Potwierdza to wnioskowanie charakter dominujących emocji ewokowanych w sytuacjach szkolnych: nadmierny stres i frustracja ($n=212$; 75,99%), strach, niepokój, lęk ($n=147$; 52,69%), niepewność ($n=34$; 12,19%), smutek ($n=38$; 13,62%), zwątpienie, rezygnacja ($n=9$; 3,23%), apatia i przygnębienie ($n=14$; 5,02%), monotonia, nuda, znużenie, demotywnacja ($n=128$; 5,88%), którym towarzyszy poczucie niechęci ($n=64$; 22,94%), wstydu i zażenowania ($n=5$; 1,79%), obrzydzenia, wstrętu ($n=10$; 3,58%), mogące powodować poczucie rozczarowania ($n=15$; 5,38%) i niezadowolenia ($n=12$; 4,3%), lub poczucie nieprzystosowania, odmienności ($n=6$; 2,15%), a także ostatecznie poczucie bezradności ($n=14$; 5,02%) lub powiązane z nim zobojętnienie ($n=15$; 5,38%).

Jako kolejne pod względem częstotliwości występowania ujawniły się **emocje negatywne – stymulujące** ($n=133$; 13,33% ogółu wypowiedzi), ale ich charakter wskazuje raczej na ich indywidualną – choć pośrednią – destrukcyjność rozwojową i destrukcyjność potencjalnych zachowań wobec instytucji szkolnej. Emocje te są względnie jednorodne, oceniając je pod względem typowych i możliwych reakcji rozładowujących napięcie, stanowiących efekt ich doświadczania. Pozytywnym aspektem ich ujawniania jest brak ich zalegania, a więc są one mniej indywidualnie szkodliwe. Większość wypowiedzi uczniów dotyczy zatem irytacji i zdenerwowania, jakiego doświadczają w codziennym życiu szkolnym ($n=59$; 20,07%) i ich pochodnej, a więc gniewu i złości ($n=43$; 15,41%), które w skrajnych przypadkach mogą przekształcić się w nienawiść ($n=11$; 3,94%), będącą zgeneralizowaną i bardziej utrwaloną postawą wobec szkoły. Relatywnie często w tej kategorii emocji ujawnia się bunt wynikający z rozgoryczenia ($n=23$; 8,24%), który jednak niekoniecznie musi mieć aktywny i konstruktywny charakter, związany z tworzeniem i propagowaniem nowych rozwiązań, zgodnych z osobistymi oczekiwaniami i preferencjami.



Rys. 2. Typ emocji wyzwalanych w szkole w percepcji uczniów – rozkład procentowy ($N=279$)

Źródło: opracowanie własne

Relatywnie niewielki jest odsetek **emocji pozytywnych** o charakterze **bezpośrednio stymulującym** do działań samodoskonalących i autokreacyjnych, zgodnych z formowaną przez szkołę wizją rezultatów wychowawczych ($n=116$; 11,62% ogółu wypowiedzi). Dominujące emocje opisywane są przez uczniów jako: fascynacja, entuzjazm i towarzysząca im radość ($n=98$; 35,13%). Niewątpliwie powodują one poczucie mobilizacji do działania ($n=5$; 1,79%), stanowiąc jednocześnie podstawę poczucia satysfakcji z osobistych dokonań ($n=9$; 3,23%) i poczucia osobistej dumy ($n=4$; 1,43%), osiągniętej w instytucjach edukacyjnych. Jednakże nie trudno zauważyć, że są to jedynie incydentalnie pojawiające się wypowiedzi, co budzi uprawniony niepokój, wynikający z ewidentnego, choć subiektywnie odczuwanego przez uczniów, poczucia dysfunkcjonalności tego, co w codziennym życiu szkolnym uzyskało status „powszechności” i „naturalności”.

Najmniej emocji ujawnianych przez uczniów zakwalifikowano do ostatniej, dyskusyjnej typologicznie kategorii — a więc **emocji pozytywnych**, o charakterze „**pasywizującym**”, które jednak nie mają charakteru dysfunkcjonalnego w tym sensie, iż nie stanowią podstawy blokowania działań, a jedynie wiążą się z pozytywnymi warunkami rozwoju, które określają stan poczucia bezpieczeństwa ($n=26$; 2,61% ogółu wypowiedzi), ale nie wyznaczają bezpośrednio motywacji aktywizującej działania samodoskonalące. Poczucie zadowolenia ($n=14$; 5,02%), dominujące w tej kategorii emocji, a także bardziej incydentalnie ujawniające się poczucie bezpieczeństwa, spokoju ($n=7$; 2,51%) i poczucie powagi ($n=5$; 1,79%), wyznaczają raczej działania mające na celu zachowanie swego *status quo*, niż aktywizują do podjęcia wysiłku rozwojowego (nie dynamizują rozwoju).

Refleksja końcowa — czy szkoła może realizować swe funkcje w sytuacji jej zdeprecjonowania przez podmioty edukacyjne?

Co z etyką nauczycieli? Szkoła mogłaby być oceniana po wyrazie twarzy jej uczniów,
a nie po wynikach egzaminów
(A.S. Neill, za: Śliwowski, 1998, s. 191)

Pierwsza i jedyna — logicznie nasuwająca się po tych jakże ogólnikowych analizach wypowiedzi uczniów dotyczących szkoły — odpowiedź musi być negatywna, ale kwestia ta jest bardziej złożona, zależna od tego, jak rozumiemy posłannictwo szkoły i w jaki sposób zdefiniujemy cele, które sobie stawia. Dobrą egzemplifikacją tego problemu są słowa Alexandra Sutherlanda Neilla (za: Śliwowski, 1998, s. 237): „Swego czasu musiałem zaprzestać nauczania starszych dzieci, ponieważ protestowały, że moje metody nie pomogą im zdać egzaminów; słuszna krytyka, potępiająca nie mnie, ale zmarłych, którzy ułożyli tematy egzaminacyjne z tego przedmiotu”. Współczesna szkoła niewątpliwie nastawiona jest na realizację formalnych celów, a więc formalnego przygotowania uczniów do zdawania kolejnych egzaminów i przekraczania kolejnych szczebli edukacyjnych, ale z pewnością mniej skoncentrowana jest na całościowym rozwoju i przygotowaniu do życia w całej jego złożoności.

Z psychologicznego punktu widzenia negatywne skrypty poznawcze i negatywne emocje doświadczane w sytuacji szkolnej — dominujące w perspektywie doświadczania życia codziennego szkoły wśród badanych uczniów — z pewnością nie służą indywidualnemu rozwojowi młodego pokolenia, ewokując niewątpliwie wiele

zjawisk destrukcyjnych, wynikających z poczucia przymusu i pozornego, instrumentalnego przystosowania się do wymagań szkolnych. Uczymy zatem tego, czego nie chcemy uczyć: instrumentalizmu, oportunizmu, kreujemy postawy manipulatorskie, zaś niewątpliwie nie jesteśmy w stanie osiągnąć stanu, określanego przez Józefa Kozielskiego (1987, 1997, 2007) jako niezbywalny i konieczny w wychowaniu nowego pokolenia, które musi bezpośrednio zmierzyć się z niegościnnym światem, czyli nie wykreujemy w ten sposób człowieka transgresyjnego, przekraczającego bariery osobiste i bariery stawiane mu przez ów niegościnnie psychologicznie świat.

1. Jeśli zakładamy, że kształt edukacji wyznacza formalizm procesu nauczania i obiektywne wyniki egzaminów, mierzone wymiernym sukcesem edukacyjnym – w mniejszym stopniu kładziemy nacisk na ogólny klimat szkoły i sposób jej percepcji przez ucznia. Co więcej, zapewne nawet nie mamy na to czasu w codzienności szkolnej. Jednak nawet wówczas jakość kształcenia i jego rezultaty wyznaczane są przez doświadczanie codziennego życia w szkole, choć potwierdzeń empirycznych tego faktu mieć nie możemy, bo nie wiemy, jak mogłoby być (wielkość sukcesu edukacyjnego, mierzonego obiektywnie), gdyby było inaczej, bo nie jest. Możemy jedynie *a priori* zakładać, że *byłoby lepiej*, ponieważ wiemy, że motywacja wewnętrzna do uczenia się i klimat społeczny szkoły, wyznaczające akceptację życia codziennego w szkole, przekładają się na jakość rezultatów edukacyjnych, nawet tych ujętych formalnie. Rudolf H. Moos (1975) wskazuje, iż stosunki interpersonalne w obrębie instytucji i nastawienie kadry pedagogicznej na zaspokajanie potrzeb i aspiracji uczniów (możliwość rozwoju osobistego uczniów) stanowią warunki prawidłowego klimatu społecznego szkoły, determinującego możliwość realizowania jej funkcji (także formalnych).

2. Jeśli zakładamy, że szkoła ma pełnić posłannictwo (funkcję) kształcenia i wychowania młodego człowieka, przygotowania go do życia w społeczeństwie i realizowania pełni osobistych potencjałów rozwojowych, a przy tym uczynić go transgresyjnym, co wydaje się koniecznym i niezbywalnym warunkiem prawidłowego funkcjonowania w świecie ponowoczesnym: nieprzewidywalnym, zmiennym i coraz bardziej zróżnicowanym – wówczas szkoła musi stanowić swoisty *mikrokosmos*, *środowisko życia*, w którym zdobywamy nie tylko wiedzę, ale uczymy się życia, egzemplifikowanego przez rozwiązywanie problemów różnej natury. A to może odbywać się jedynie w klimacie akceptacji, życzliwości, braku poczucia zagrożenia, wzajemnego porozumienia i poczucia podmiotowości, których niewątpliwie w szkole brakuje, czego wybiórczą empiryczną egzemplifikację przedstawiliśmy w tym opracowaniu.

Perspektywa patrzenia na czynniki wyznaczające jakość środowiska wychowawczego wyznacza w pewnym stopniu konieczność systemowej analizy środowiska szkolnego (Drożdżowicz, 1999; Tryjarska, 2000), gdzie funkcjonowanie instytucji jest bezpośrednio związane z procesem jej rozwoju i oceną stopnia jej efektywności, na co składa się wiele różnych elementów. Efektywność tę bowiem wyznaczają **wzory interakcji** umożliwiających wykonywanie przypisanych instytucji zadań w sposób satysfakcjonujący dla wszystkich jej członków, co determinuje efektywność wychowawczą (mierzoną rozwojem ucznia i poczuciem satysfakcji wynikającym z osiągnięć szkolnych), a także poczucie satysfakcji i eliminację syndromu wypalenia zawodowego kadry pedagogicznej.

Systemowe ujęcie środowiska wychowawczego wyznacza traktowanie instytucji szkoły jako **układu wzajemnych zależności** między poszczególnymi jej elementami, które łącznie determinują jakość jej funkcjo-

nowania (realizację celów), stąd dla zrozumienia, wyjaśnienia i oceny jej działania konieczne jest uwzględnienie zarówno warunków strukturalnych, organizacyjnych, jak i osobowych, wyznaczanych przez wzajemne zależności między zachowaniami uczniów i nauczycieli. Patrzy się tu na instytucję szkoły jako całość, w której każdy jej element ma specyficzne znaczenie dla całości systemu (aktywnie oddziałuje na inne elementy), ale też podlega ich oddziaływaniu na zasadzie **sprzężeń zwrotnych**. Model systemowy zakłada konieczność zmiany sposobu postrzegania funkcjonowania instytucji szkoły, gdyż warunkiem prawidłowego jej działania jest **subiektywne postrzeganie** jej wymiarów przez różne jej podmioty, stąd wykorzystuje się tu różne perspektywy widzenia problemów (uczniów i kadry pedagogicznej). Wydaje się jednak, iż podstawową perspektywą w ocenie jakości życia szkoły jest ocena uczniów, których rozwój jest jej celem podstawowym, niemożliwym do zrealizowania w sytuacji negatywnych postaw, jakie uczniowie wobec szkoły przyjmują. Głównym obszarem działania „dorosłych wychowawców” powinna być zatem zmiana sposobu percepcji szkoły przez uczniów, jednak nie jest to możliwe bez dokonania zmian w kształcie jej funkcjonowania, a głównie zmian w jakości relacji „nauczyciel-uczeń”, która to relacja zawsze stanowi najważniejsze ogniwo procesu wychowawczego.

Konkluzję tę zakończymy słowami przywoływanego niejednokrotnie wcześniej Alexandra Sutherlanda Neilla (za: Śliwerski, 1998, s. 11), który za podstawowy czynnik zmiany szkoły uznaje właśnie relację pomiędzy podmiotami edukacyjnymi, wskazując, że: „Największą reformą, jakiej wymagają nasze szkoły, jest usunięcie przepaści, która dzieli młodych i starych, przyczyniając się do podtrzymania paternalizmu”, a także dokonując prostej diagnozy przyczyn tego stanu rzeczy w następujących słowach (za: Śliwerski, 1998, s. 45): „Przez całe lata zastanawiałem się, dlaczego miliony nauczycieli nie pojęły tej prostej prawdy i nie pozwoliły dzieciom dorastać na swój własny sposób i we własnym tempie. Być może nie potrafili, ponieważ musieliby zaangażować w swą pracę własną osobowość”. A to jest niewątpliwie trudne i niestety z dwóch podstawowych powodów: po pierwsze, musieliby chcieć i umieć (motywacja i kompetencje), a po wtóre, musieliby mieć co zaproponować (osobowość).

Bibliografia

- Bielska E. (2002). Fenomenologiczne oraz funkcjonalistyczne konteksty codzienności a koncepcja kreatywności jako postulat edukacyjny w sytuacji zmiany społecznej. W: A. Radziewicz-Winnicki (red.), *Edukacja a życie codzienne* (t. 1, s. 67-81). Katowice: Wyd. UŚ.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1990). *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*. Tłum. E. Neyman. Warszawa: PWN.
- Bulla B. (2009). Preferowane przez uczniów sposoby radzenia sobie z lękiem. *Forum Nauczycieli*, 1 (32), s. 21-30.
- Drożdżowicz L. (1999). Ogólna teoria systemów. W: B. deBarbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny* (s. 9-17). Kraków: Wyd. UJ.
- Dzięgielewska M. (1996). Kultura dnia codziennego a oświata dorosłych. *Edukacja Dorosłych*, 4, s. 71-74.
- Dzięgielewska M. (2002). Teorie życia codziennego – poszukiwanie znaczeń. W: A. Radziewicz-Winnicki (red.), *Edukacja a życie codzienne* (t. 1, s. 31-39). Katowice: Wyd. UŚ.
- Ferenz K. (2003). Szkoła w świecie codzienności dziecka. W: K. Ferenz (red.), *Dziecko w codzienności szkolnej. Rocznik Lubuski*, t. XXIX, część II. Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe, s. 15-27.

- Ferenz K. (2003). Wstęp. W: K. Ferencz (red.), Dziecko w codzienności szkolnej. *Rocznik Lubuski*, t. XXIX, część II. Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe, s. 7-12.
- Garfinkel H. (2007). *Studia z etnometodologii*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: PWN.
- Goffman E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City (NY): Doubleday and Anchor Books.
- Goffman E. (1975). Charakterystyka instytucji totalnych. W: W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (wybór i tłum.), *Elementy teorii socjologicznych. Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej* (s. 150-176). Warszawa: PWN.
- Goffman E. (1981). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Tłum. H. i P. Śpiewakowie. Warszawa: PIW.
- Goffman E. (2005). *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Tłum. A. Dzierżyński, J. Tokarska-Bakir. Gdańsk: GWP.
- Frąckowiak T. (1996). Selekcja szkolna okresu zmiany rozwojowej. O potrzebie odnowienia egalitaryzmu oświatowego. W: J. Żebrowski (red.), *Edukacja w społeczeństwie obywatelskim i system wartości*. Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Naukowe.
- Karkowska M., Czarnecka W. (2000). *Przemoc w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kozielecki J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*. Warszawa: PWN.
- Kozielecki J. (1997). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Kozielecki J. (2007). Transgresjonizm. W: T. Pilch (red.) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 6). Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Kruszewski K. (2002). Od tłumacza. W: D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa: PWN.
- McWhirter J.J., McWhirter B.T., McWhirter A.M., Hawley McWhirter E. (2001). *Zagrożona młodzież*. Tłum. H. Grzegońska-Klarkowska, A. Basaj. Warszawa: PARPA.
- Merton R.K. (1982). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski. Warszawa: PWN.
- Michalczyk T. (2009). Nierówności społeczne a selekcje szkolne. W: K. Krzyżanowska (red.), *Společné uwarunkowania obszarów wiejskich* (s. 99-114). Warszawa: SGGW.
- Moos R.H. (1975). *Evaluating correctional and community settings*. New York-London-Sydney-Toronto: John Wiley & Sons.
- Nosowski Z. (1992). Karla Rahnera teologia codzienności. *Studia Theologica Varsaviensia*, 2 (30), s. 89-119.
- Schoenebeck H. (1999). *Po tamtej stronie wychowania. Życie w wolności od psychicznej przemocy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Schütz A. (1967). *The phenomenology of the social World*. (IL): Northwestern University Press.
- Schütz A. (1984). Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania. W: E. Mokrzycki (wybór), *Kryzys i schizma: antyscyentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*. Tłum. D. Lachowska (t. 1, s. 137-192). Warszawa: PIW.
- Schütz A. (2005). Świat społeczny i teoria działania społecznego. W: P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*. Tłum. P. Sztompka (s. 64-70). Kraków: „Znak”.
- Schwarz H., Jacobs J. (1979). *Qualitative sociology: a method to the madness*. W: The Free Press.
- Sulima R. (2000). *Antropologia codzienności*. Kraków: Wyd. UJ.
- Śliwerski, B. (1998). *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Tryjarska B. (2000). Rodzina w ujęciu systemowym. W: E. Milewska, A. Szymanowska (red.), *Rodzice i dzieci. Psychologiczny obraz sytuacji problemowych* (s. 7-21). Warszawa: CMPPP MEN.
- Waldenfels B. (1993). Pogardzana doxa. Husserl i trwający kryzys zachodniego rozumu. W: Z. Krasnodębski, K. Nellen (wybór i wstęp), *Świat przeżywany: fenomenologia i nauki społeczne*. Tłum. D. Lachowska (s. 105-127). Warszawa: PIW.

Summary

School as the living environment and daily reality of a student – a theoretical analysis and empirical exemplification of the ways students perceive and evaluate school

The authors of this paper present analyses of everyday school life as seen from the perspective of students who, due to an unprivileged position in a school's social structure (a total institution), encounter various school situations. Providing students' perspective on school everyday life, the present authors focus predominantly on the ways the examined individuals evaluate school as an institution (a total one), view its organizational structure and the conditions in which its fundamental functions are fulfilled (students' cognitive and emotional associations related to everyday school life).

As a result of the studies it was discovered that students view everyday school life as unbearable, hard and unsatisfactory, and consequently they adopt such attitudes as withdrawal or escape. School is perceived as the environment that favours "obligation" rather than an "option". The research results also reveal a strong tendency among the subjects towards negative and ambivalent valorization, and a very low level of positive valorization. Analysis of the students' emotions related to school everyday life indicated that negative emotions prevail over positive ones, and the examined individuals tend to display passive (destructive) emotions rather than the ones which stimulate them to take action (constructive emotions). The research results prove that school everyday life is extremely frustrating for students. Moreover, it engenders such attitudes as helplessness (feigned adaptation) and passivity, which the students adopt in response to highly unacceptable school situations which evoke frustration; and fails to motivate them to take actions aimed at reshaping school.

Key words: young people, school, total institution, valorization of school, emotions released in school situations

III. DYSKUSJE I POLEMIKI

Internet jako przestrzeń indywidualnych wyborów życiowych

Problematyka nawiązywania relacji w Internecie, także relacji intymnych, jest często podejmowana we współczesnych naukach społecznych. Książka Kamili Kacprzak i Romana Lepperta, *Związki miłosne w sieci. Poszukiwanie partnera życiowego na portalach randkowych*, jest interesującym głosem w toczonej debacie. Autorzy dali możliwość wypowiedzenia się na łamach swojej książki pięciorgu młodym ludziom, korzystającym z portalu randkowego Sympatia.pl. Próbką została „dobrana ze świadomością, że nie jest reprezentatywna dla całej populacji” (Kacprzak, Leppert, 2013, s. 74). Taki sposób doboru próbki, a także charakter badań jakościowych w ogóle przesądzają o tym, że uzyskane wyniki nie mogą być przenoszone na wszystkich młodych ludzi korzystających z portali randkowych. Niemniej, silną stroną przeprowadzonych i zaprezentowanych badań jest pogłębione zrozumienie tego, jak pięcioro młodych ludzi postrzega Internet, a w nim możliwości zawierania miłosnych związków. Analiza wyników badań jest wartościowa poznawczo nie tylko z punktu widzenia tego, co respondenci mówią, ale także tego, co przemilczają.

Czym jest Internet? W literaturze pedagogicznej znajdujemy różnorodne opisy Internetu. Stéphanie de Vanssay, autorka pisząca we francuskim periodyku *Les Cahiers pédagogiques*, zatytułowała swój tekst na temat Internetu: *Czy Internet to nowy Dzikie Zachód?* Odniesienie do tego miejsca i tego czasu nie jest przypadkowe. Wiele komentatorów świata wirtualnego podkreśla permanentny deficyt zaufania oraz jawne bezprawie w nim panujące. Niezależnie od oczywistych naruszeń przepisów prawa i zasad etyki, występujących w Internecie, ujawniają się też tam poważne dylematy o charakterze normatywnym, wciąż dalekie od możliwości bezstronnego rozstrzygnięcia. Wśród tych dylematów jest wiele takich, które są bezpośrednio związane z problematyką omawianą w książce Kamili Kacprzak i Romana Lepperta. Na przykład transparentność. Jest to norma, do której powinniśmy dążyć w życiu społecznym, jednak nie oznacza to, że każda prawdziwa informacja powinna być ujawniana w Internecie. Pamiętamy, jak wiele kontrowersji pojawiło się w związku z opublikowaniem w sieci tajnych dokumentów amerykańskich służb specjalnych (afery Wikileaks). Przechodząc z poziomu publicznego na prywatny, można zapytać, czy również przy zawieraniu związków miłosnych w sieci powinniśmy przestrzegać zasady transparentności? Oczywiście jest, że nikt nie chce się natknąć na informacje nieprawdziwe, jednak trudno oczekiwać, że uczestnicy flirtu ujawnią od razu wszystkie informacje o sobie. Nie robimy tego również w relacjach bezpośrednich, budując swój obraz w taki sposób, aby był pozytywnie odczytany przez otoczenie.

Innym dylematem, z którym trzeba sobie poradzić, korzystając z Internetu, jest napięcie między wolnością a kontrolą. De Vanssay pyta wprost, czy lepiej jest być wolnym w Internecie, który jest całkowicie poza kontrolą administratorów, a tym samym wystawia użytkowników na szereg niebezpieczeństw, czy też korzystniejszą rzeczą jest zgodzić się na częściowe ograniczenie własnej wolności, uzyskując w zamian za to poczucie bezpieczeństwa. Jeżeli przyjmujemy tę drugą możliwość, to od razu stajemy wobec dylematu, kto i w jaki sposób ma kontrolować Internet, i czy naszą jedyną obroną przed taką kontrolą byłoby niekorzystanie z niego. Te pytania są jak najbardziej właściwe w kontekście nawiązywania i utrzymywania relacji intymnych w Internecie. Kontrola w tym obszarze wydaje się szczególnie kontrowersyjna. Nikt nie życzyłby sobie, by jego płynące z głębi serca wyznania, przekomarzanie się czy bezpośrednie lub zawołowane propozycje seksualne były kontrolowane przez jakiś organ internetowego nadzoru. To zastrzeżenie nie może być jednak absolutne, gdyż pewne komunikaty o treści seksualnej, na przykład te kierowane do małoletnich poniżej piętnastego roku życia lub niepełnosprawnych intelektualnie, muszą być, zgodnie z prawem, skutecznie rozpoznawane i blokowane.

Jeszcze innym dylematem, o którym trzeba w tym miejscu powiedzieć, jest dylemat wolności i alienacji. Czy wkraczając w przestrzeń Internetu, chronimy swoją wolność, zwłaszcza wolność do uzyskiwania i przekazywania informacji, czy też zostajemy tej wolności pozbawieni, alienujemy się, tracimy kontakt sami ze sobą. Francuska Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela z 1789 roku w artykule 11 stanowiła: Swobodne wyrażanie myśli i poglądów jest jednym z najcenniejszych praw Człowieka: każdemu Obywatelowi przysługuje więc wolność słowa, pisma i druku, a odpowiada tylko za nadużycie tej wolności w przypadkach określonych w ustawie. Zasadą jest zatem wolność wypowiedzi, zaś wszelkie ograniczenia tej wolności muszą być uzasadnione. Problemem jest wszakże to, że im bardziej afirmujemy swoją wolność w sieci, im bardziej „jesteśmy sobą”, ukazując własne preferencje, na przykład polityczne czy seksualne, tym bardziej stajemy się bezbronni wobec różnego rodzaju manipulacji, nacisków czy oszustw. Są tacy użytkownicy sieci, którzy gromadzą informacje na nasz temat po to, by zdobyć nad nami przewagę, by umiejętnie nas do czegoś przekonać, od czegoś odwieść lub po prostu łatwiej nam coś sprzedać. Ci, którzy bardzo dużo o nas wiedzą, mogą wykorzystać tę wiedzę w sposób dla nas szkodliwy. Z kolei budowanie wirtualnych tożsamości potęguje bycie poza sobą, umożliwia zwielokrotnienie przyjmowanych tożsamości, może powodować zagubienie realnego wymiaru tożsamości, czyli bycia sobą.

Jak na tle tego, co powiedziano, przedstawia się tytułowe zjawisko przeanalizowane w książce Kamili Kacprzak i Romana Lepperta? Odwołam się w tym punkcie do myśli jednego z najbardziej radykalnych krytyków społeczeństwa postindustrialnego w Stanach Zjednoczonych i Europie Zachodniej, Ivana Illicha (1926-2002), którego koncepcje analizuję od wielu lat. Illich był myślicielem na wskroś oryginalnym, łączącym w swoich przemyśleniach głęboką, autentyczną wiarę religijną z bezkompromisową krytyką współczesnych mu zachodnich społeczeństw postindustrialnych. Główną tezę, ukierunkowującą jego myślenie, było przekonanie, że problemy, które przeżywa świat Zachodu, biorą się z wypaczeń myślenia religijnego, że świat, w którym żyjemy, jest wykrzywionym obrazem chrześcijaństwa. Jeżeli chcielibyśmy ten świat naprawić, musielibyśmy wrócić do żywotnych źródeł religii. Dla Illicha okresem, w którym te źródła były najbardziej dynamiczne i czyste, było średniowiecze. Społeczeństwo średniowieczne było punktem odniesienia dla wielu jego koncepcji, cenił w nim jego

doskonale ustrukturyzowanie, oparte na pojęciu cnoty, zorganizowane wokół rodzin, cechów i gildii, gdzie każdy człowiek znał swoje miejsce, a moralne postawy jednostek były kontrolowane przez wspólnotę. Z tego względu można jednoznacznie uznać Illicha za perenialistę. Był więc Illich nieprzejednanym krytykiem społeczeństw zachodnich, co upodabniało go do przedstawicieli szkoły frankfurckiej, a jednocześnie człowiekiem głęboko uduchowionym, co stawiało go w jednym rzędzie ze średniowiecznymi mistykami oraz współczesnymi idealistami.

Pierwsze skojarzenie po lekturze książki Kamili Kacprzak i Romana Lepperta, i odniesieniu jej przesłania do spuścizny Ivana Illicha, dotyczyło pojęcia sieci. W książce *Spółczesność bez szkoły (Odszkolnić społeczeństwo)*, wydanej przez Illicha w 1971 roku, rozdział VI jest zatytułowany Sieci nauki (Learning Webs). Pojawia się tu takie samo słowo jak w wyrażeniu World Wide Web (ogólnosiwiatowa sieć), wskazującym na podstawową aplikację, na której opiera się działanie Internetu. To podobieństwo, potwierdzone koncepcjami rozwijanymi przez Illicha, skłoniło wielu do nazwania tego myśliciela prorokiem rewolucji cyfrowej. Pisząc o sieciach nauki (uczenia się), Illich odnosi się rzecz jasna do sposobu przyswajania sobie wiedzy i umiejętności, nie do sposobu nawiązywania relacji miłości. Píše, że podstawową funkcją odszkolnionego społeczeństwa będzie zapewnienie obywatelom możliwości rozwijania ich naukowych i praktycznych zainteresowań poprzez uczestnictwo w wielorakich sieciach uczenia się, w których uczestniczyć będą wszyscy inni zainteresowani danym zagadnieniem.

Sieci doboru partnerów działałyby w bardzo prosty sposób. Użytkownik podawałby swoje nazwisko i adres oraz opisywał działalność, do której poszukuje partnera. Komputer odsyłałby mu nazwiska i adresy wszystkich, którzy zostawili takie samo zapytanie. Jest rzeczą zadziwiającą, że tak prosty mechanizm nigdy nie znalazł zastosowania na szerszą skalę w wartościowej społecznie działalności (Illich, 2010, s. 155).

Ivan Illich przyznaje, że wielu jego kolegów z niechęcią odnosi się do idei „bezosobowej sieci uczenia się”.

Niektórych bardzo łatwo zdenerwować, proponując spontaniczne spotkania niezwiązane z życiem miejscowej społeczności. Inni nie zareagują najlepiej na użycie komputera do sortowania i dobierania zainteresowań skatalogowanych, ponieważ uważają, że ludzi nie należy łączyć w tak bezosobowy sposób (Illich, 2010, s. 157-158).

Illich broni jednak swojej koncepcji, wskazując na to, że uczestniczenie w wielorakich grupach zainteresowań, wyjście poza krąg najbliższych znajomych i sąsiadów, poza społeczność lokalną jest doświadczeniem ubogacającym.

Stawianie wymagań tylko społeczności sąsiedzkiej może, w rzeczywistości, zredukować istotny wyzwalający aspekt życia miejskiego — możliwość uczestniczenia jednocześnie w kilku uczących się grupach. Oprócz tego ludzie, którzy nigdy nie mieszkali razem we wspólnocie terytorialnej, mogą czasem mieć o wiele więcej wspólnych doświadczeń niż ci znający się od dzieciństwa (Illich, 2010, s. 158).

Chociaż w przytoczonych powyżej fragmentach nie ma bezpośredniego odniesienia do problematyki związków miłosnych, tym bardziej związków miłosnych w sieci, to jednak wymowa koncepcji Ivana Illicha

bardzo dobrze wpisuje się w to doświadczenie, które niemal pięćdziesiąt lat później stało się jednym z najciekawszych doświadczeń współczesnych społeczeństw. Kiedy bowiem zgodzimy się, że nawiązywanie kontaktów poprzez sieć komputerów może służyć nabywaniu wiedzy i umiejętności, to powinniśmy się zgodzić, że może ono także służyć realizacji innych wartościowych społecznie celów. A znalezienie partnera życiowego, lub szerzej zaspokajanie swoich potrzeb emocjonalnych, takim celem z pewnością jest.

Drugą interesującą kwestią, która zostaje poddana analizie przez Kamilę Kacprzak i Romana Lepperta, jest pojawienie się i funkcjonowanie portali randkowych w Internecie. Charakteryzując portale randkowe, autorzy piszą, że mają one za zadanie ułatwianie ludziom nawiązywania kontaktów towarzyskich, tworzenia związków uczuciowych i relacji seksualnych (Kacprzak, Leppert, 2013, s. 54-55).

Co zatem możemy rozumieć pod pojęciem internetowy serwis randkowy? To nic innego jak witryna będąca internetowym miejscem spotkań ludzi poszukujących nowych znajomości (Kacprzak, Leppert, 2013, s. 55).

Ivan Illich konsekwentnie podkreślał, że negatywnym skutkiem rozwoju cywilizacyjnego, z towarzyszącą mu dominacją technologii, jest przejęcie władzy nad życiem jednostek przez profesjonalistów. Punktem wyjścia dla tych analiz było funkcjonowanie Kościoła katolickiego, w którym profesjonalna kadra duchownych określała autorytatywnie, jakie potrzeby ma pojedynczy wierny, i dostarczała środki w celu zaspokojenia tych potrzeb. Analogiczne analizy przeprowadził Illich odnośnie do medycyny, transportu, energii, a przede wszystkim edukacji. W każdym z tych obszarów według niego rządzą profesjonaliści, którzy narzucają jednostkom interpretację rzeczywistości. Ta interpretacja sprowadza się ostatecznie do tego, że ludzie zostają przekonani, iż dobra lub usługi oferowane im przez profesjonalistów są niezbędne do szczęścia, spokojnego i spełnionego życia czy wręcz przetrwania. Uznanie przez ogół tej interpretacji skutkuje wyrzeczeniem się autonomii w określaniu tego, czego naprawdę potrzebujemy, na czym nam w istocie zależy, co rzeczywiście chcemy osiągnąć. Ta tendencja jest w nas wzmacniana przez pewną wygodę i niechęć do podejmowania wysiłku na drodze odkrywania i realizowania własnego powołania. Profesjonaliści doskonale wiedzą o tej wygodzie i niechęci, i zwracają się do nas z propozycją: zaufaj nam, my wiemy, czego potrzebujesz, i potrafiemy te potrzeby zaspokoić.

Jak bronić się przed taką manipulacją? Ivan Illich zachęca do tworzenia tak zwanych wspólnot konwiwialnych. Przymiotnik „konwiwialny” pochodzi od łacińskiego czasownika „convivere”, czyli „żyć z innymi”, „żyć wspólnie”. Według Illicha, jednostki muszą szukać podobnych sobie jednostek i nawiązywać z nimi relacje, tworzyć wspólnoty. Dzięki temu będą mogły uniezależnić się od wszechwładzy profesjonalistów, zrzucą z siebie jarzmo ich kulturowego ucisku. W książce *Tools for Conviviality* z 1973 roku Illich analizuje narzędzia, jakimi mogą posłużyć się jednostki, by nawiązać między sobą komunikację i zjednoczyć swoje wysiłki na drodze poszukiwania osobistych celów życiowych. Takich narzędzi jest wiele, a wszystkie charakteryzują się tym, że „ułatwiają życie konwiwialne w tym zakresie, w jakim mogą być używane z łatwością, przez kogośkolwiek, tak często lub tak rzadko jak trzeba, z myślą o osiągnięciu celu wybranego przez użytkownika” (Illich, 1973, s. 22). Chociaż Illich nie wymienia w tym miejscu ani komputera, ani Internetu (tego drugiego nie mógłby zresztą wymienić, gdyż nie było wówczas jeszcze tego narzędzia), to jednak wyraźnie widać, że oba narzędzia mogą bardzo efektywnie przysłużyć się budowaniu wspólnoty konwiwialnej. Portale randkowe,

gromadząc ludzi wokół wspólnych zainteresowań i potrzeb, potwierdzając autonomię jednostek i pozwalając wyzwolić się im z zależności od instytucji i profesjonalistów.

Ważnym aspektem tego wyzwolenia jest przyjęcie przez randkowiczów nowej koncepcji wiedzy. Ta nowa koncepcja opiera się na założeniu, że użytkownicy portalu chcą wiedzieć to, co ich interesuje, a nie to, co jest obiektywne i potwierdzone naukowo. Z drugiej strony, przedstawiając informacje o sobie, także nie odwołują się do obiektywności, a szukają takiego przekazu, który będzie ich własnym, w pełni subiektywnym. W ten sposób wiedza zgromadzona na poszczególnych profilach odpowiada preferencjom tych, którzy te profile regularnie odwiedzają. Ivan Illich, jeśli można tak powiedzieć, przewidział taki kierunek rozwoju koncepcji wiedzy.

Instytucjonalizacja wiedzy prowadzi do... iluzji, że wiedza pojedynczego obywatela jest mniej warta niż „wiedza” naukowa. Tę pierwszą uważa się za opinię jednostek. Ma ona charakter jedynie subiektywny i jest wykluczana z reguł prowadzenia polityki. Ta druga jest „obiektywna” — zdefiniowana przez naukę i rozpowszechniana przez rzeczników zdolnych do ekspertyz. Ta obiektywna wiedza jest postrzegana jako towar, który może być udoskonalany, nieustannie ulepszany, gromadzony i wykorzystywany w procesie, który dziś nazywa się „podejmowaniem decyzji”. Ta nowa mitologia rządzenia przez manipulowanie pulą wiedzy nieuchronnie podmywa zaufanie ludzi do rządu (Illich, 1973, s. 86).

Po przeczytaniu tego fragmentu ktoś mógłby zapytać, czy wiedza zgromadzona na profilach użytkowników portali randkowych także nie jest towarem. Uważam, że jest to słuszne pytanie. Wiele wskazuje bowiem na to, że te wszystkie subiektywne prezentacje są nastawione na to, by jak najlepiej „zareklamować i sprzedać towar”, piszę to w cudzysłowie, gdyż chodzi o konkretne osoby. Różnica między tym podejściem a podejściem naukowym polega na tym, że tu nikt nie rości sobie pretensji do uniwersalizmu, natomiast tam uniwersalizm jest wręcz podstawą komunikacji.

Wreszcie, mój komentarz do książki zakończyć zaprezentowaniem fragmentów innej książki, *The Rivers North of the Future. The Testament of Ivan Illich*, zredagowanej przez Davida Cayleya. Książka ukazała się w 2005 roku, trzy lata po śmierci Ivana Illicha i zawiera zbiór kluczowych dla tego myśliciela tekstów, dotyczących takich zagadnień, jak szkoła, zdrowie, przyjaźń, Ewangelia i inne. Ponieważ myśl Illicha zajmuję się od początku mojej pracy naukowej, jestem wyczulona na związki, czasami bezpośrednie, a czasami tylko pośrednie, tej myśli ze współczesnymi zagadnieniami naukowymi, głównie pedagogicznymi. Tym, co zainteresowało mnie w pracy na temat związków miłosnych w sieci, w kontekście spuścizny intelektualnej Ivana Illicha, jest zachodnia koncepcja małżeństwa i miłości. Poszukiwanie partnerów życiowych za pośrednictwem Internetu wydaje się możliwe tylko w ramach tej koncepcji, to znaczy, nie byłoby ono możliwe w kulturach Wschodu, kulturach afrykańskich lub pierwotnych kulturach latynoamerykańskich. Jeżeli zatem portale randkowe rozwijają się tak dynamicznie na całym świecie, to jest to kolejne świadectwo triumfu myśli zachodniej, a dokładniej jej indywidualistycznej orientacji we wszystkich obszarach, łącznie z małżeństwem.

Co pisze na ten temat Ivan Illich? W tekście zatytułowanym *Kryminalizacja grzechu* zauważa, że IV Sobór Laterański w 1215 roku wprowadził do prawa kościelnego, a poprzez nie do kultury nowe pojęcie

małżeństwa. To pojęcie opierało się na przyrzeczeniu składanym przez obie strony, i tylko przez nie. Była to umowa, do zawarcia której potrzebna była zgoda mężczyzny i kobiety, potwierdzana następnie autorytetem Kościoła i sprawowanego w jego ramach sakramentu. Illich zauważa, że ta koncepcja małżeństwa nie ma żadnego odpowiednika w kulturach niechrześcijańskich, jest czymś absolutnie wyjątkowym. Pozostawienie jednostkom, mężczyźnie i kobiecie, swobody w zawieraniu małżeństwa, postawienie wyraźnej granicy wpływom innych podmiotów było odkryciem średniowiecznego chrześcijaństwa.

Zachodnie myślenie o małżeństwie jest niepowtarzalne. Nie było niczego takiego ani wcześniej, ani nie można tego znaleźć gdzie indziej. Nigdy nie zdarzyło się, by Joan przyprowadziła Johnny'ego do domu i powiedziała ojcu: „Johnny jest mężczyzną, którego poślubię”. Doprowadzenie do małżeństwa Joan i Johnny'ego zawsze było kwestią rozstrzyganą przez patriarchów lub sprawą rodzin albo pośredników. Idea małżeństwa jako wolnego, indywidualnego aktu, odwzorowanego na tej wolności duchowej, którą otrzymaliśmy poprzez parabolę Samarytanina, była nie do pomyślenia (Illich, 2005, s. 87).

Według Ivana Illicha portale randkowe byłyby emanacją tej średniowiecznej zasady dobierania współmałżonka lub partnera życiowego w sposób autonomiczny. Piszę to hipotetycznie, gdyż w żadnym ze znanych mi tekstów Illich nie podejmował tego zagadnienia wprost. Niemniej, ogólna wymowa jego tekstów pozwala na taką właśnie interpretację. Na stronach 103-105 Kamila Kacprzak i Roman Leppert analizują treści profilu randkowiczów ze względu na werbalne strategie autoprezentacyjne. Uderzające jest to, że żadna z badanych osób nie odwołuje się do środowiska własnej rodziny, nie prezentuje się jako córka, syn, siostra lub brat. Jedynym wyraźnie zaznaczonym kontekstem społecznym jest grupa przyjaciół, z którą niektórzy badani lubią spędzać czas. Kiedy jednak odpowiadają na pytanie: kim jestem?, wszelkie wątki wspólnotowe znikają. Wybór partnera życiowego jest sprawą skrajnie indywidualną, dobór następuje na podstawie preferencji wyłącznie osobistych. Można powiedzieć, że wchodząc do sieci, młodzi ludzie definitywnie odcinają się od swoich rodzin, sami chcą decydować, z kim, kiedy i gdzie będą się spotykali.

Bibliografia

- De Vanssay S., Internet, nouveau Far West. *Les Cahiers pédagogiques*, nr 513, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Internet-nouveau-Far-West>: dostęp 13.10.2014.
- Illich I. (1973). *Tools for Conviviality*. Berkeley: Heyday Books.
- Illich I. (2005). *The Rivers North of the Future. The Testament of Ivan Illich as told to David Cayley*. Toronto: Anansi Press.
- Kacprzak K., Leppert R. (2013). *Związki miłosne w sieci. Poszukiwanie partnera życiowego na portalach randkowych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zielińska H. (1996). *Ivan Illich – między romantyzmem a anarchizmem pedagogicznym*. Toruń: Wyd. UMK.

Etyczne dylematy użytkowników portali i forów internetowych

Internet stanowi nieodłączny element życia współczesnego człowieka. Uważa się, że dzięki temu medium transformacji uległy wszystkie sfery ludzkiego życia. Ta powszechnie dostępna sieć o zasięgu ogólnoswiatowym jest jednym z największych, o ile nie największym źródłem informacji i wiedzy na różnorodne tematy oraz niezwykle ważnym narzędziem komunikacji społecznej. Podstawowe cechy Internetu, do których zalicza się światowy zasięg, multimedialność oraz interaktywność, sprawiają, że odgrywa on ważną rolę w życiu każdego z nas. Funkcjonowanie dzisiejszego społeczeństwa jest w pewnym sensie uzależnione od informacji, w szczególności szybkości jej pozyskiwania czy też przekazywania. Rozwój usług dostępnych w Internecie przyczynia się także do wzrostu jego roli w zakresie komunikacji społecznej. W kontekście tak rozumianej roli Internetu, jest on najczęściej definiowany jako nowy, multimedialny sposób komunikacji między ludźmi i instytucjami, który pozwala na przekaz tekstu, obrazu i dźwięku, a także na komunikację dwustronną, tanią i sprawną lub jako nowe społeczeństwo istniejące w świecie wirtualnym, mające swoje własne instytucje, normy i kulturę. Jest ono miejscem, w którym zachodzą rzeczywiste procesy społeczne, takie jak nawiązywanie przyjaźni, rodzenie się miłości, ale również buntu i wrogości wobec innych użytkowników Internetu.

Komunikacja społeczna uznawana jest za nieodłączny proces towarzyszący człowiekowi od zarania dziejów. Nowoczesne technologie, poprzez zmianę sposobów komunikowania się, znacznie ułatwiają proces nawiązywania relacji międzyludzkich. Modyfikacji ulegają również możliwości i potrzeby społeczeństwa w tym zakresie. Komunikowanie się za pomocą Internetu stało się jedną z najpopularniejszych metod nie tylko porozumiewania się z gronem bliższych czy dalszych znajomych, lecz również nawiązywania nowych znajomości, mających charakter przyjacielski, partnerski, a nawet i intymny. Tym pierwszym służą przede wszystkim portale społecznościowe, gdzie poprzez założenie profilu możemy z łatwością odnaleźć znane nam osoby i nawiązać z nimi dialog. Z kolei w drugim z przypadków bardziej pomocne są portale randkowe, gdzie mamy okazję do poznania zupełnie nowych, obcych dotąd nam osób. Portale randkowe są nie tylko okazją do flirtu czy też romansu pomiędzy dwojgiem ludzi. Dla wielu ich użytkowników stały się również miejscem poszukiwania partnera życiowego. Fakt ten przyczynił się do przeprowadzenia badań, których wyniki zostały zaprezentowane w książce autorstwa Kamili Kacprzak i Romana Lepperta, zatytułowanej *Związki miłosne w sieci. Poszukiwanie partnera życiowego na portalach randkowych*. Zostały w niej przedstawione opinie osób badanych dotyczące

ich stosunku do świata wirtualnego, dotychczasowe osobiste doświadczenia respondentów w nawiązywaniu bliskich i intymnych relacji prowadzących do stworzenia związku oraz funkcjonowanie młodych dorosłych na portalach randkowych.

Jako osoba, która również przeprowadzała badania w Internecie na potrzeby pracy badawczej, szczególnie uwagę zwracam na możliwości, jakie daje społeczeństwu sieć. Internet, jak już zostało wspomniane, jest narzędziem przenikającym do niemal wszystkich sfer życia ludzkiego, niejednokrotnie bardzo dla nas ważnych. Taką sferą jest z pewnością poszukiwanie poprzez tego typu medium miłości, co zostało zaprezentowane w publikacji Kamili Kacprzak i Romana Lepperta. Równie ważną sprawą dla społeczeństwa wydaje się popularne od kilku lat poszukiwanie dzieci do adopcji ze wskazaniem na stworzonych w tym celu forach internetowych, co było tematem badań przeprowadzonych przeze mnie w 2011 roku.

Co umożliwia nam zatem korzystanie z portali randkowych? Czy możliwości te są oceniane pozytywnie, czy może stanowią zagrożenie? Okazuje się, że badani znacznie częściej zwracają uwagę na zalety serwisów aniżeli wady. Pozwolę sobie w tym momencie przytoczyć fragment książki:

Pozytywne skutki zauważali wszyscy respondenci niezależnie od okresu posiadania konta na serwisie. Podsumowując wypowiedzi badanych, portal pozwala na: nawiązanie relacji, poznanie osobowości drugiego człowieka, dowartościowanie się, nieodczuwanie samotności, jest sposobem na spędzenie wolnego czasu i dostarcza rozrywki, służy zabiciu nudy, zapewnia doznania estetyczne wynikające z oglądania atrakcyjnych osób. To, jakie korzyści z użytkowania portalu zauważają respondenci, wynika głównie z ich oczekiwań co do tego miejsca (Kacprzak, Leppert, 2013, s. 164).

Wymienione przez respondentów korzyści są rzeczywiście istotnymi plusami portali randkowych. Możliwość przeżycia przygody oraz poznania nowych wartościowych ludzi decyduje o kontynuowaniu korzystania z tych serwisów. Respondenci wierzą także, iż jest możliwe odnalezienie w ten sposób miłości swojego życia. Dowodem tego są pary, które poznały się w ten sposób, a których znajomość w wyniku dewirtualizacji przerodziła się w głębokie uczucie i zaowocowała trwałym związkiem.

Choć zagrożenia wynikające z korzystania z portali randkowych bez wątpienia istnieją, to zwróciła na nie uwagę jedynie część respondentów. Wskazują oni na takie negatywne konsekwencje, jak: niebezpieczeństwo związane z wykorzystaniem zamieszczonych danych oraz zdjęć, rozczarowanie wynikające z nieudanego spotkania, stratę czasu oraz seksualne propozycje, które mogą wpływać niekorzystnie na samopoczucie użytkownika i jego poczucie wartości. Niekorzystnie jest oceniany także fakt, że w wyniku możliwości komunikacyjnych, jakie daje Internet, posiada się więcej znajomych w sieci niż w rzeczywistości. Niejednokrotnie słyszymy powiedzenia i spotykamy się z licznymi obrazkami na portalach typu kwejk czy demotywatory o następujących treściach: „Znajomi na Facebooku są jak długopisy. Masz ich setki, a pisze może z pięć...”, „Pół tysiąca znajomych na Facebooku, a i tak nie ma z kim pogadać”, „1000 znajomych na Facebooku, a sylwester z Polsatem” lub „Tylu znajomych na portalu, a na wesele nie ma z kim iść”. Wirtualne znajomości, niemające odzwierciedlenia w rzeczywistości, stają się realnym problemem i tak jak nieraz pomagają przezwyciężyć samotność użytkownikom, tak równie silnie nieraz tę samotność wzmacniają, gdyż mimo wszystko to relacje

bezpośrednie zdaniem osób badanych są bardziej cenione niż kontakt wirtualny. Ubogi przekaz w sygnały niewerbalne, pozbawienie kontekstu społecznego i mniejsze zaangażowanie emocjonalne wpływają na to, że użytkownicy portalu dążą do przeobrażenia znajomości online w znajomość offline. Warto zaznaczyć, że przeobrażenie relacji wirtualnej w bezpośrednią stanowi ich zdaniem warunek przetrwania internetowej znajomości.

Część zagrożeń, jakie wynikają z korzystania z portali randkowych, nie została wskazana w wypowiedziach osób badanych. Jednym z największych negatywnych skutków jest ryzyko uzależnienia się od portali randkowych. Uzależnić można się jednak nie tylko od korzystania z serwisów *stricte* randkowych, lecz również od wszelkich pozostałych portali dostępnych w sieci. Zalicza się do nich m.in. takie portale społecznościowe, jak Facebook czy Nasza Klasa. Na uzależnienie od portali randkowych szczególnie narażone są te osoby, które spędzają w sieci wiele godzin, a czas ten przeznaczają na romansowanie, przeglądanie profili osób budzących ich zainteresowanie oraz rozmowy z innymi użytkownikami tychże serwisów.

Inne zagrożenia czyhające na użytkowników sieci to:

- zjawisko toksycznego rozmawiania, mające miejsce wtedy, gdy wykorzystując możliwość ukrycia własnej tożsamości, internauta staje się niemiły czy też agresywny;
- kłamanie oraz zafałszowywanie własnej tożsamości, które staje się możliwe dzięki anonimowości w sieci;
- wirtualna niewierność, na którą narażone są stałe relacje uczuciowe;
- ryzyko stania się ofiarą cybermolestowania czy cyberprześladowcy;
- niemiłe lub niebezpieczne sytuacje na skutek pojawienia się podczas spotkania offline zupełnie innej osoby niż ta, której profil został zamieszczony w Internecie.

Korzystanie z portali randkowych niesie zatem ze sobą zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje. Według osób badanych znacznie więcej możemy zyskać aniżeli stracić.

Innym sposobem komunikowania się poprzez Internet jest komunikowanie się za pomocą forów internetowych. Te z kolei służą poznaniu opinii społeczeństwa na interesujący nas temat i polegają na ciągłej, publicznej wymianie wiadomości w konkretnej sprawie. Oprócz możliwości publikacji wiadomości na witrynie internetowej, niekiedy jest także możliwość wysłania tzw. wiadomości prywatnej do wybranego użytkownika. Fora internetowe stały się miejscem, które posłużyło mi do zebrania materiału empirycznego w trakcie moich własnych badań, które dotyczyły zjawiska adopcji ze wskazaniem.

Co nazywamy adopcją ze wskazaniem? Jest to forma adopcji stanowiąca przeciwieństwo adopcji blankietowej. W tym przypadku rodzice biologiczni zrzekają się władzy rodzicielskiej na rzecz konkretnie wskazanych osób. Matka biologiczna ma więc prawo dokonać wyboru przyszłych rodziców dla swojego dziecka. Fora internetowe są głównym źródłem wiedzy na temat adopcji ze wskazaniem. Prócz podstawowych informacji na temat procedury tego typu przysposobienia znajdują się tam ogłoszenia matek, chcących oddać swoje dziecko wybranym przez siebie nowym rodzicom oraz par bądź też osób samotnych, chcących zaadoptować malucha poprzez tę formę adopcji. Internetowe fora dotyczące adopcji ze wskazaniem powstały w dużej mierze dzięki matkom biologicznym, które przekazały swoje dzieci wybranym przez siebie rodzicom adopcyjnym.

Zwolenników adopcji ze wskazaniem jest tak wielu, jak i przeciwników. Uznana za legalną formę zgody na adopcję budzi wiele kontrowersji, przede wszystkim w świetle prawa. Ci, którzy są jej przeciwni, powołują się na sytuację, w której dziecko oddawane jest rodzicom adopcyjnym przez rodziców biologicznych w zamian za uzyskaną pomoc finansową. W wyniku takiej adopcji ze wskazaniem dziecko może stać się przedmiotem handlu, co godzi w jego dobro i przepisy prawne. Przeprowadzone badania dowodzą, iż osoby adoptujące dzieci poprzez fora internetowe mogą mieć również na celu ukrycie niesprzyjających procedurze adopcyjnej czynników, np. brak przygotowania do rodzicielstwa adopcyjnego w ośrodku adopcyjnym, nieposiadanie świadectwa ukończenia szkolenia dla rodziców adopcyjnych czy niewystarczający staż małżeński. Nasuwa się pytanie — czy również korzystanie z portali randkowych ma na celu ukrycie czegoś? Czy posługiwanie się siecią przez użytkowników ma na celu zamaskować jakieś niewygodne fakty związane z ich osobą?

Ponadto ogłoszenia poruszające kwestię korzyści finansowych w zamian za dziecko można w pewien sposób porównać do wiadomości uwzględniających propozycje seksualne na portalach randkowych. Zarówno jedno, jak i drugie są bowiem nieetyczne i godzą w dobro — dziecka lub dorosłego człowieka. W przypadku forów internetowych dotyczących adopcji ze wskazaniem, policja zapewnia, że ogłoszenia zamieszczane na tych witrynach są stale monitorowane. Analizie poddawane są jednak tylko te, które budzą wątpliwości natury prawnej, a więc wskazują na chęć uzyskania pomocy finansowej i naruszenie prawa. W drugim z przypadków, niestety, wiadomości nie są kontrolowane w żaden sposób, choć użytkownicy portali randkowych wskazują na potrzebę ich weryfikacji. Jedna z respondentek uczestnicząca w badaniu, którego wyniki zostały zaprezentowane w książce Kamili Kacprzak i Romana Lepperta, podkreśla, że wysyłane wiadomości powinny być w jakiś sposób kontrolowane, aby wykluczyć ewentualne propozycje seksualne. Wiąże się to przede wszystkim z koniecznością zapewnienia bezpieczeństwa i ochrony w sieci osobom niepełnoletnim. Problemem pozostaje jednak sposób, w jaki miałyby być owe wiadomości sprawdzane przez jednostki nadzorujące.

Podsumowując, korzystanie z Internetu jest niewątpliwie elementem życia większości społeczeństwa. Należy jednak pamiętać, iż komunikacja poprzez Internet nie zawsze służy nawiązywaniu uczciwych, opartych na wzajemnym zrozumieniu i wsparciu relacji. Zarówno użytkownicy portali randkowych, jak i forów internetowych narażeni są na liczne niebezpieczeństwa sieci. Wspomniane serwisy służą niekiedy nieetycznemu zachowaniu, które jest w pewien sposób chronione przez gwarantującą nam w sieci anonimowość. Aby relacje internetowe zaowocowały pozytywnymi doświadczeniami, należy przestrzegać podstawowej zasady — zachować zdrowy rozsądek i bezpieczeństwo w sieci.

Bibliografia

Kacprzak K., Leppert R. (2013). *Związki miłosne w sieci. Poszukiwanie partnera życiowego na portalach randkowych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Piotr Kostyło

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Związki miłosne w sieci — tożsamość i odpowiedzialność

Książka Kamili Kacprzak i Romana Lepperta pt. *Związki miłosne w sieci. Poszukiwanie partnera życiowego na portalach randkowych* należy to tak zwanych znaków czasu, jednak — mam nadzieję — nie w tym sensie, że zapowiada koniec świata, ale w tym, że relacjonuje w sposób naukowy zjawiska, które jeszcze kilkadziesiąt lat temu były niemożliwe do wyobrażenia: randkowanie w sieci, flirtowanie w sieci czy uprawianie seksu w sieci. Dzięki rzetelnemu przeglądowi literatury, a także prezentacji pięciu studiów przypadku autorzy dają czytelnikom wgląd w rzeczywistość, która z jednej strony jest dobrze znana większości z nich, z drugiej jednak jest dla większości czymś zupełnie obcym. Bo o ile znane jest piękno nawiązywania relacji intymnych z drugim człowiekiem, budowanie więzi przyjaźni, sympatii i miłości, o tyle nieznane jest podejmowanie tych wszystkich czynności „na odległość”, bez bezpośredniego kontaktu z drugim człowiekiem, wyłącznie za pośrednictwem forów, portali lub wiadomości e-mailowych.

Kiedy po raz pierwszy dowiedziałem się o istnieniu portali randkowych, zareagowałem ze zdziwieniem. Jak można nawiązywać romantyczne relacje bez uśmiechu, unoszenia brwi, ukradkowych spojrzeń i całej gamy niewerbalnych zachowań, które nadają naszym przeżyciom emocjonalną głębię, wprawiają nas w drżenie w obliczu niepewności, zwycięstw i zawodów. Zdziwienie trwało jednak krótko, gdyż niebawem zorientowałem się, że w gronie rodzinnym i przyjacielskim mam znajomych, którzy w ten właśnie sposób nawiązali znaczące relacje z drugim człowiekiem, przeszli z poziomu wirtualnego na poziom rzeczywisty, i dziś żyją w szczęśliwych rodzinach, u boku kochanego współmałżonka, wychowując z nim wspólne dzieci. Jeżeli sukces portali randkowych oceniać liczbą szczęśliwych związków, jakie nawiązały się dzięki nim, to trzeba powiedzieć, że odnoszą one sukces. Jeżeli zaś jakieś związki nawiązane za ich pośrednictwem okazały się porażką, to można powiedzieć, że jest dokładnie tak jak w świecie rzeczywistym — część relacji okazuje się trwała, część nie wytrzymuje próby czasu; za niepowodzenia nie można winić Internetu.

Zgadając się z tym, nie mogę jednak oprzeć się wrażeniu, że związki miłosne w sieci są czymś niezwykłym i nadzwyczajnym, czymś, co wymaga namysłu pedagogicznego, w moim przypadku, namysłu ze strony filozofii edukacji.

Zacnijmy od problemu tożsamości, jest to tytuł jednego z podrozdziałów w części teoretycznej pracy Kamili Kacprzak i Romana Lepperta. Pytanie brzmi: jaka jest tożsamość człowieka, który randkuje, flirtuje lub

uprawia seks w sieci? Filozof edukacji zapyta w tym miejscu: czym w ogóle jest tożsamość? Co to znaczy, że jesteśmy tożsami ze sobą, że ja to ja? Te pytania brzmią dość niepokojąco, niemniej nie będę na nie odpowiadał, powołując się na wielkich myślicieli i ich dzieła. Powiem natomiast, że z praktycznego punktu widzenia tożsamość zakłada trwałość, niezmiennność, w pewnym sensie wieczność. Aby powiedzieć o kimś, że się nie zmienia, i na przykład zawsze możemy się na nim oprzeć, najpierw musimy go dobrze poznać. W przypadku znajomości w sieci takie poznanie budzi wątpliwości. W sieci żyjemy bowiem w tym samym czasie w wielu kontekstach. „Tożsamość społeczna w każdym momencie składa się z kilku identyfikacji, wybranych w celu dostosowania się do szczególnego kontekstu społecznego” (Kacprzak, Leppert, 2013, s. 25). Jeżeli zatem ktoś zapyta, jaka cecha jest dla nas istotna, to odpowiemy pytaniem: ale w którym kontekście?

Czy zatem nie mamy w ogóle tożsamości? Czy została ona zdekonstruowana? Okazuje się, że nie. Autorzy co prawda zauważają, że „[w] Internecie brak jest typowych wyróżników tożsamości” (Kacprzak, Leppert, 2013, s. 25), ale to nie znaczy, że ta tożsamość w ogóle zanika. W sieci ustalamy ją na podstawie nicka, adresu e-mailowego, a przede wszystkim stylu pisania. Zmieniając te rzeczy, zmieniamy też własną tożsamość. Mamy zatem wiele tożsamości, i co ciekawe, potrafimy korzystać z nich równolegle, nie mieszając ich ze sobą, kontrolując to, kim w danym kontekście jesteśmy. Na tym poziomie można więc, jak sądzę, w tym samym czasie z powodzeniem flirtować z kilkoma osobami. Jest to możliwe, jak długo nie musimy podejmować wyboru. Nie musząc wybierać, możemy być kimkolwiek, długonogą modelką lub amantem filmowym z krzaczastymi brwiami, taka sytuacja sprawia, że unosimy się w powietrzu, lekcy jak komputerowe bajty, z nieograniczonymi możliwościami otwierającymi się w przyszłości. Ta przyszłość jest tak bogata dlatego, że nie ujawniamy swojej przeszłości, a przynajmniej nie ujawniamy całej prawdy o niej. Ujawnienie tej prawdy nadchodzi w momencie, gdy musimy podjąć wybór. Wybór bowiem jest funkcją przeszłości, całe nasze dotychczasowe doświadczenie skupia się w wyborze, wówczas pokazujemy, kim jesteśmy, jaka jest nasza jedyna i prawdziwa tożsamość. Jeżeli w ten sposób spojrzymy na związki miłosne w sieci, to okażą się one związkami zwalniającymi nas z wyboru. Tu w sukurs takim związkom przychodzi cała tradycja egzystencjalizmu i hermeneutyki, Jean-Paul Sartre, Albert Camus i Martin Heidegger, przekonujący nas, że nigdy nie wiemy, kim jesteśmy, i kim możemy się stać. Nurt hermeneutyczny, tak bogaty w pedagogice, podkreśla konieczność ciągłej interpretacji i reinterpretacji siebie, unika przesądzania czegokolwiek raz na zawsze. Ciekawe, że ta ciągła reinterpretacja kończy się w momencie, gdy trzeba podjąć wybór, zaś wybór, jak sądzę, przynajmniej tam, gdzie w grę wchodzi miłość, musimy podjąć w świecie rzeczywistym.

W tym kontekście interesująco przedstawia się kwestia autonomii jako celu edukacji. W tradycji anglosaskiej autonomia ucznia stała się od pewnego czasu podstawowym celem edukacji, to znaczy, jako nauczyciele nie powinniśmy już mówić uczniom, co mają wybierać, ale jak mają wybierać. Owo „jak” oznacza „autonomicznie”, „zgodnie ze swoimi pragnieniami”, „w wolności”. Gdy przywołamy ten cel w kontekście omawianego przez nas zjawiska, okaże się, że portale randkowe są rozległą przestrzenią wyboru, po której możemy swobodnie się poruszać. Niemniej, z edukacyjnego punktu widzenia sukcesem będzie dopiero dokonanie jakiegoś wyboru. Aharon Aviram, autor książki *Żeglowanie w czasie sztormu*, o zderzeniu tradycyjnej szkoły ze współczesną kulturą, podkreśla, że jedną z cech tej kultury jest to, że nie rości sobie ona pretensji do orzekania

w sposób absolutny o czymkolwiek. Wszystko jest dobre, co jest uznane za dobre przez jednostkę, i nie szkodzi innym ludziom. Niemniej, nawet jeśli przyjmujemy, że tak jest, to przecież nie wszystko jest dobre dla mnie w takim samym stopniu, i nie wszystko jest dobre zawsze. Jakiegoś wyboru, prędzej czy później, muszę dokonać, muszę się za coś (lub raczej za kims) opowiedzieć.

Może zatem randkowanie w sieci jest wyrazem wciąż przedłużającego się moratorium w przypadku wielu młodych ludzi, którzy nie chcą lub nie mogą z jakiegoś powodu podjąć wyboru. Może sieć, jak zauważają autorzy książki, umożliwia ciągle eksperymentowanie z własną tożsamością, podejmowanie różnych zachowań, które potem, gdy okażą się efektywne w świecie wirtualnym, można przenieść do świata realnego. Czy jednak, gdy taki stan eksperymentowania trwa długo, nie prowadzi to do utraty kontaktu ze światem rzeczywistym? Czy na przykład tworzenie własnego profilu, często żmudne, pieczołowite i drobiazgowo, nie skutkuje uznaniem tego profilu za prawdziwy także w realu? Mamy tu do czynienia ze zjawiskiem, które Jean Baudrillard nazwał symulakrem, świat wirtualny, tworzony na potrzebę chwili, w tym wypadku potrzebę zrobienia wrażenia na internetowym partnerze, zaczyna oddziaływać na świat rzeczywisty, nadawać mu nowe znaczenia, jednym słowem, zmieniać go. Baudrillard nie pojawia się w bibliografii książki Kamili Kacprzak i Romana Lepperta, niemniej kwestia przenoszenia relacji on-line na relacje off-line jest w niej bezpośrednio poruszana. To jest kwestia złożona, niepoddająca się jasnym klasyfikacjom. Okazuje się bowiem, że im dłużej trwa internetowa sympatia, tym łatwiej potem utrzymać taki związek w świecie rzeczywistym.

Czy więc utrzymywanie relacji w sieci jest dla nas jakimś wyzwoleniem? Takie pytanie też pada w książce. Czy Internet rzeczywiście wyzwala nas z ograniczeń związanych z nawiązywaniem znaczących relacji z innymi, zwłaszcza relacji miłości? Filozofia edukacji różnie na to pytanie odpowie, w zależności od tego, jak będzie rozumiała pojęcie „wolność”. Tradycja utylitarystyczna wywodząca się z myśli liberalnej ocenia tę kwestię elastycznie, stojąc na stanowisku, że jak długo taka forma nawiązywania i utrzymywania relacji między dorosłymi ludźmi odpowiada im, tak długo wszystko jest w porządku. Takie przesłanie płynie z klasycznych tekstów myśli liberalnej, np. *Eseju o wolności* Johna Stewarta Milla. Ludzie dorośli są autonomiczni i sami decydują, co jest dla nich dobre, a co złe. Wybierają to, co uznają za wartościowe dla siebie, i nawet jeżeli inni potępiają ich wybór, to jak długo nie niesie on za sobą cierpienia innych, należy go uszanować. Pytanie o to, czy portale randkowe są dobre, czy złe, w tym nurcie myślenia jest bezzasadne, gdyż to sami ludzie o tym przesądzą, wchodząc na te portale lub nie. Jeżeli korzystają z nich, to potwierdzają, że są one dobre, jeżeli zaś rezygnują z korzystania z nich, to potwierdzają, że są złe. Taka koncepcja wolności wiąże się rzeczą jasną z odpowiadającą jej koncepcją miłości — pozwólmy ludziom kochać się tak, jak chcą; jeżeli tylko są dorośli i odpowiada im to, nie do nas należy osądzanie tego, co robią.

Z drugiej jednak strony mamy potężną tradycję personalistyczną, potężną zwłaszcza w Polsce i polskiej kulturze, także pedagogicznej. W tej tradycji zarówno wolność, jak i miłość są kwalifikowane przez odpowiedzialność. Kluczowym tekstem w tym obszarze jest *Miłość i odpowiedzialność* Karola Wojtyły, książka wydana w 1960 roku. Wojtyła zauważa, że aby móc powiedzieć, że kogoś kocham, muszę wziąć na siebie odpowiedzialność za niego, za jego szczęście i powodzenie w życiu. W takim podejściu nie wszystkie związki, które ludzie nazywają miłością, zasługują na tę nazwę. O miłości można mówić dopiero wówczas, gdy człowiek

jest gotowy do afirmacji drugiej osoby dla niej samej, gdy przekracza w relacji z nią wymiar zmysłowy, a nawet uczuciowy, i sytuuje się w wymiarze osobowym. Takie usytuowanie się jest niewyobrażalne, gdy utrzymujemy ze sobą relacje wyłącznie w sieci. Dlatego pedagodzy o orientacji personalistycznej będą prawdopodobnie postrzegali tytułowe zjawisko jako źródło wielorakich zagrożeń, ryzyka, które może przeistoczyć się nawet w tragedię, gdy szczerą i uczciwą osobą zetknie się w sieci z kimś cynicznym. Takie niebezpieczeństwo rzecz jasna istnieje, ale, można zapytać, czy jest ono mniejsze w świecie rzeczywistym?

Kończąc, postawmy pytanie, które jako pedagodzy i nauczyciele, wychowawcy młodego pokolenia, zawsze sobie stawiamy w takich sytuacjach: co powinniśmy doradzić tym, którzy zastanawiają się, czy skorzystać, czy nie z portali randkowych. Gdybym ja miał odpowiedzieć na takie pytanie, przyjąłbym postawę minimalistyczną. Korzystanie z takich środków należy pozostawić decyzji ludzi, uwrażliwiając ich wszakże na to, aby nie krzywdzili innych, tych, z którymi nawiązują wirtualne relacje.

Bibliografia

- Aviram A. (2010). *Navigating Through the Storm: Reinventing Education for Postmodern Democracies*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Baudrillard J. (2005). *Symulakry i symulacja*. Tłum. S. Królak. Warszawa: Wyd. Sic!
- Kacprzak K., Leppert R. (2013). *Związki miłosne w sieci. Poszukiwanie partnera życiowego na portalach randkowych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mill J.S. (2006). *Utylitaryzm. O wolności*. Tłum. M. Ossowska, A. Kurlandzka. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Wojtyła K. (1960). *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Mariusz Cichosz

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

O nowych wyzwaniach dla pedagogiki – o związkach miłosnych w sieci – refleksje na kanwie książki Kamili Kacprzak i Romana Lepperta¹

Wprowadzenie

W ostatnich latach w obszarze życia społecznego dokonują się wyraźne zmiany. Pojawiają się nowe płaszczyzny funkcjonowania człowieka – nowe przestrzenie wpływające na odgrywane przez niego role, pełnione funkcje i kształtujące się postawy. Zmiany te nie są obojętne wobec zjawiska i procesu wychowania – wyraźnie na nie wpływają. Stają się więc one również podstawą debaty, jaka prowadzona jest dzisiaj także na gruncie pedagogiki. Jednym z przedmiotów takiej dyskusji i poszukiwań jest zagadnienie *środków wychowawczych*. W pedagogice od dawna, zwłaszcza w dyskusjach na gruncie pedagogiki społecznej i w tej tradycji, podejmuje się to zagadnienie². Wskazuje się miejsca, które stanowią żywą, aktywną przestrzeń oddziaływającą także na wychowanie – są środowiskiem wychowawczym właśnie. Środowiska te poddawane są analizie, bada się, na czym polega ich oddziaływanie, jaka jest ich ontologiczna, epistemologiczna, a przede wszystkim aksjologiczna struktura. I w końcu typologizuje się owe przestrzenie, szukając ich nowych emanacji.

Tradycyjne i nowe środowiska wychowawcze

W książce autorstwa K. Kacprzak i R. Lepperta pojawia się zagadnienie tych nowych przestrzeni, nowych środowisk wychowawczych, gdyż mówimy tu o mediach – to szeroko i w podejściu już ugruntowanym

¹ Refleksje zawarte w artykule powstały po lekturze książki Kamili Kacprzak i Romana Lepperta zatytułowanej: *Związki miłosne w sieci. Poszukiwania partnera życiowego na portalach randkowych*. Książka ta została wydana w roku 2013 nakładem Oficyny Wydawniczej „Impuls” w Krakowie.

² Zob. B. Passini, T. Pilch (red.), 1979. *Wychowanie i środowisko*. Warszawa: WSiP; także W. Sroczyński, 2006. *Pedagogika środowiskowa. Kategoria środowiska w teorii polskiej pedagogiki społecznej*. Warszawa: Pedagogium – Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej; także M. Cichosz, R. Leppert (red.), 2011. *Współczesne środowiska wychowawcze. Stan obecny i kierunki przemian*. Bydgoszcz: Wyd. KPSW.

w pedagogice — a wężej o wirtualnej przestrzeni internetu, jako nowej przestrzeni komunikacyjnej, uznawanej już dzisiaj przez pedagogów jako istotnie ważnej dla wychowania. Internet jest dzisiaj nowym środowiskiem wychowawczym. Ta wirtualna i internetowa przestrzeń analizowana przez autorów w perspektywie zagadnienia *poszukiwania partnera życiowego* paradoksalnie spotyka się i ma/może mieć swoje konsekwencje dla problematyki małżeństwa i rodziny — tradycyjnej już problematyki pedagogicznej. Problematyki, która była i jest dzisiaj nadal stosunkowo często badana przez pedagogów, zwłaszcza w perspektywie uwarunkowań ich funkcjonowania, także w kontekście zagrożeń, ryzyka — i szeroko społecznych wpływów³. To odniesienie jednak — do rodziny i małżeństwa, choć wydaje się oczywiste, nie jest w książce analizowane bezpośrednio. Zdaje się jednak, iż autorzy je widzą i przewidują. Byłyby one niejako naturalną częścią rozważań podjętych w książce.

Miłość czy partnerstwo

Zdecydowanie jednak w książce powinno znaleźć się odniesienie do kategorii *miłości*, która zresztą została użyta w jej tytule. Oczywiście w odniesieniu do tej kategorii istnieje bardzo duża tradycja refleksji naukowej. W zależności od przyjętych koncepcji, nurtów — ostatecznie sposobów interpretacji, istnieje stosunkowo różnicowana wiedza na ten temat. W naukach społecznych jednak przyjmuje się stosunkowo zgodne podejście, iż miłość jest określoną postawą budującą się na bazie relacji międzypersonalnej, jest namacalną aktywnością wymagającą obecności, z natury też jest relacją ekskluzywną — dla dwojga osób, a w perspektywie związku małżeńskiego, jest relacją pomiędzy kobietą i mężczyzną⁴. W nurcie takiego rozumienia miłości, Maria Braun-Gałkowska z perspektywy psychologii wychowawczej i rozwojowej do komponentów miłości dojrzałej zaliczyła: *bliskość, wyłączność, empatię i aktywność*. Większość specjalistów podkreśla również to, iż miłość, bazując na wzajemnej obecności, jest też procesem wymagającym aktywnych działań.

Z tej perspektywy wydaje się jednak, że poszukiwanie partnera życiowego na portalach randkowych istotnie może utrudniać, a nawet wykluczać dochodzenie do tak rozumianej miłości. Użyta zaś przez autorów kategoria *partnera życiowego* zdaje się mieć charakter bardziej „organizacyjny” i nie podejmuje złożonej sfery relacji międzypersonalnych, budowania więzi, komunikacji międzyludzkiej, która to wiedza mocno wpisana jest w sferę rozważań o miłości.

³ Zob. A.W. Janke (red.), 2004. *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*. Toruń: Wyd. Edukacyjne „Akapit”; także W. Danilewicz, 2010. *Rodzina ponad granicami*. Białystok: Wyd. Uniwersyteckie „Trans Humana”; także A. Kwak, 2005. *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”; także T. Biernat, P. Sobierajski, 2007. *Młodość wobec małżeństwa i rodziny*. Toruń: Wyd. Naukowe UMK.

⁴ Zob. F. Adamski, 2002. *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków: Wyd. UJ; także I. Janicka, L. Niebrzydowski, 1994. *Psychologia małżeństwa*. Łódź: Wyd. UŁ; także I. Janicka, 1996. *Kohabitacja a małżeństwo w perspektywie psychologicznej. Studium porównawcze*. Łódź: Wyd. UŁ; także M. Braun-Gałkowska, 1985. *Miłość aktywna*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX; także A. Gałkowska, 1999. *Percepcja powodzenia małżeństwa a społeczny obraz siebie ich dorosłych dzieci*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL; także S. Kawula, 2007. *Rodzina współczesna — przeobrażenia i przyszłość a wyzwania pedagogiki rodziny*. Olsztyn: Wyd. „Epistheme”.

Ponadto mówienie o partnerstwie życiowym w kontekście *randkowania* w odniesieniu do osób jednej płci wydaje się wysoce ryzykowne z punktu widzenia ustaleń pedagogiki – jakichkolwiek jej nurtów teoretycznych i ideowych. Zawsze bowiem w pedagogice będziemy mówić o roli ojca, roli matki – o ważności i niezbywalności tego typu wzorców i relacji, które zaburzone stają się czynnikami patologizującymi rodzinę oraz indywidualny rozwój osobowy. To z tymi właśnie problemami, jako źródłowymi, mamy przecież do czynienia niemalże we wszystkich specjalnościach pedagogicznych – we współczesnej pedagogice i to one stanowią dziś częstą podstawę do instytucjonalnych rozwiązań, które pedagogika podejmuje i proponuje.

Gdzie jest pedagogika?

Z tego też punktu widzenia szkoda, że autorzy książki nie odnieśli ostatecznie wyraźniej podjętej problematyki do wychowania, do zadań i wyzwań, jakie opisane w książce zjawisko niesie wobec pedagogiki. Z punktu widzenia bowiem pedagoga zawsze będzie aktualne pytanie o wartość/jakość danego zjawiska społecznego, gdy chodzi o jego wpływ, jaki może wywierać lub już wywiera na życie człowieka. Pedagogika była i jest taką nauką, takim namysłem i taką praktyką, która zawsze odpowiada na tego typu wyzwania.

Pojawienie się jakiegos zjawiska w przestrzeni życia społecznego nie przesądza oczywiście w żadnym stopniu o jego takiej czy innej wartości. Na drodze rozpoznania naukowego i tego typu refleksji jest to zawsze początek drogi, by zjawisko to rozpoznać, zbadać w jego skutkach, wyprowadzić wnioski. Nadchodzi więc czas, by i to nowe zjawisko *randkowania* rozpoznać w jego odpowiedniej reprezentacji, w określonym kontekście kulturowym oraz w kontekście zdobytej już wiedzy o wychowaniu. Książka Kamili Kacprzak i Romana Lepperta wpisuje się w istniejącą już dyskusję nad problematyką *randkowania* – to ważny i dobrze zrealizowany głos w tej sprawie – choć cały czas jest to początek drogi w poznawaniu tego zagadnienia.

Bibliografia

- Adamski F. (2002). *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków: Wyd. UJ.
- Biernat T., Sobierajski P. (2007). *Młodzież wobec małżeństwa i rodziny*. Toruń: Wyd. Naukowe UMK.
- Braun-Galkowska M. (1985). *Miłość aktywna*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Cichosz M., Leppert R. (red.) (2011). *Współczesne środowiska wychowawcze. Stan obecny i kierunki przemian*. Bydgoszcz: Wyd. KPSW.
- Danilewicz W. (2010). *Rodzina ponad granicami*. Białystok: Wyd. Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Galkowska A. (1999). *Percepcja powodzenia małżeństwa a społeczny obraz siebie ich dorosłych dzieci*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Janicka I. (1996). *Kohabitacja a małżeństwo w perspektywie psychologicznej. Studium porównawcze*. Łódź: Wyd. UŁ.
- Janicka I., Niebrzydowski L. (1994). *Psychologia małżeństwa*. Łódź: Wyd. UŁ.
- Janke A.W. (red.) (2004). *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*. Toruń: Wyd. Edukacyjne Akapit.
- Kacprzak K., Leppert R. (2013). *Związki miłosne w sieci. Poszukiwanie partnera życiowego na portalach randkowych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Kawula S. (2007). *Rodzina współczesna — przeobrażenia i przyszłość a wyzwania pedagogiki rodziny*. Olsztyn: Wyd. „Epistheme”.
- Kwak A. (2005). *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Passini B., Pilch T. (red.) (1979). *Wychowanie i środowisko*. Warszawa: WSiP.
- Sroczyński W. (2006). *Pedagogika środowiskowa. Kategoria środowiska w teorii polskiej pedagogiki społecznej*. Warszawa: Pedagogium — Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej.

IV. RECENZJE

Bogusław Bieszczad (2013). *Pedagogika i język. Perspektywa ponowoczesna*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, ss. 214

Autor w niniejszej pracy postanowił dokonać rekonstrukcji wybranych przez siebie wątków, poruszanych we współczesnej filozofii postmodernistycznej, orientując je na kategorię języka. Reinterpretacja została dokonana na gruncie pedagogiki. Bieszczad trafnie zauważa już na wstępie pracy, że zwrot lingwistyczny uzmysłowił człowiekowi rolę, jaką pełni język w konstruowaniu świata. Język jest jedną z najważniejszych kategorii współczesnego świata nauki. Odnosząc się do pedagogiki, autor stwierdza, że podstawą dla pedagogiki, która dokonuje refleksji nad kondycją swoich dyskursów, jest język.

Praca składa się z 5 rozdziałów, w których Bieszczad ilustruje „możliwość włączenia do dyskursów pedagogicznych, sprobietyzowanej wobec tradycji filozoficznej, wizji języka traktowanej jako alternatywa dla jego dotychczasowej praktyki stosowania” (s. 8).

Prace otwiera rozdział *Pedagogika i filozofia. W stronę ponowoczesności* (s. 13-67). Autor zestawiał ze sobą filozofię i pedagogikę, sytuując między tymi dwiema dyscyplinami rozważania o języku. Bieszczad sformułował również tezę, że filozofia stanowi podstawę rozstrzygnięć o języku i tym samym staje się wyróżnioną płaszczyzną epistemologiczną. Analizując główne wątki filozofii postmodernistycznej, Bieszczad poszukuje pewnego przełomu w myśleniu o edukacji. Uważa, że odmiany myślenia filozoficznego, obecnego w postmodernizmie, wpływają na problematykę pedagogiki. Epistemologia, przyjęta w postmodernizmie, warunkuje perspektywę poznawczą pedagogiki. Wątki postmodernizmu autor przedstawia w zestawieniu ich z modernizmem. Autor ukazuje liczne związki filozofii i pedagogiki, nie tylko na gruncie języka. Dokonuje również wysiłku skupienia uwagi czytelnika na podstawowych zadaniach, jakie stawia się pedagogice, analizowanych poprzez pryzmat języka. W tej części Bieszczad stawia ważny problem badawczy: „czy «przepisywanie humanizmu» na gruncie pedagogiki w odniesieniu do zaplecza filozofii ponowoczesnej z centralną rolą języka wnoszą nowe treści do wiedzy o edukacji?” (s. 45).

W rozdziale II: *Język i filozofia. Wokół zwrotu lingwistycznego* autor już na samym początku stwierdza, że podjął się rzeczy trudnej, którą jest przedstawienie historycznej perspektywy filozofii języka. Nie została zaprezentowana dokładna ewolucja tej perspektywy oraz ścisłych typologicznych ujęć. Trudność tego rozdziału polega również na przewodnim wątku, dotyczącym pedagogiki. Bieszczad zastanawia się, jak uniknąć szczerłego zamknięcia tych analiz, które wyczerpałyby temat, przy jednoczesnym nieupraszczaniu i niebanalizowaniu tych dociekań. W tej części pracy postawiono najważniejszy problem o charakterze filozoficznym: Czy język tworzy prawdę, czy ją odkrywa?

Niektóre wątki, takie jak: *parole, langue, preferencja, znaczenie, intencjonalność, percepcja, wiedza i prawda* zostały poddane głębszej analizie (s. 82-96). Wątki, jakie Bieszczad wybrał do analizy, są wynikiem emancypacji języka wobec teorii poznania. Autor starał się w tym rozdziale ukazać język jako kategorię bardzo ważną, która nie tylko opisuje rzeczywistość, ale również wspiera rozwój człowieka i konstytuuje poznanie. W zakończeniu Bieszczad przedstawia analizę podstawowych kategorii współczesnej filozofii języka oraz interpretację różnych wersji zwrotu lingwistycznego. Wiele uwagi poświęcono koncepcji Jerzego Kmity.

Rozdział III: *Język i metoda. Od teorii do narracji* to część metodologiczna pracy. Autor zastanawia się, czy Kuhnowski paradygmat, teoria Deweya oraz koncepcja Mitterera mogą być przydatne w pedagogice, która aktualnie poszukuje reguł ciągłości i koherencji swojej wiedzy. Bieszczad omówił i przedstawił metody badań związane z językiem, poprzedzając je prezentacją współczesnych (postmodernistycznych) i podstawowych dylematów metodologii filozoficznej.

Rozdział IV: *Język i pedagogika. Od dyskursu o języku do języków dyskursów* jest najważniejszą częścią niniejszej pracy, ponieważ „zawiera propozycję włączenia do dyskursów pedagogiki i jej języka pięciu podstawowych z punktu widzenia ponowoczesności kategorii fundujących alternatywną wizję rozumienia języka” (s. 10). Autor postanowił opisać kategorie ponowoczesnego języka pedagogiki z perspektywy wertykalnej i horyzontalnej. Perspektywa wertykalna „waloryzuje języki, umieszczając je w hierarchicznych perspektywach o różnych kategoriach wyróżniania” (s. 123). Bieszczad podjął się, w ramach perspektywy wertykalnej, opisu języków opozycyjnych i komplementarnych. Analizowane typy języków ukazują paradygmatyczne wizje pedagogiki. Natomiast perspektywa horyzontalna ukazuje wizję pedagogiki związaną z kulturą i humanistyką. „Jest to perspektywa pedagogiki w optyce ponowoczesnej z jej wertykalnymi językami” (s. 126).

Bieszczad podjął się również arcytrudnego i skomplikowanego zadania opisu kategorii ponowoczesnego języka pedagogiki. Autor uważa, że kategoriami tymi są: antyfundamentalizm, antyesencjalizm, metaforyczność, performatywność (s. 127-165). Na końcu tego rozdziału postawiono tezę: „Filozoficzna wiedza o języku w kontekście ponowoczesnym jako *wiedza w pedagogice* jest istotna z punktu widzenia kompetencji językowych, kulturowych i komunikacyjnych współczesnego pedagoga” (s. 173). Niestety, jest to jedyna konkluzja z tego rozdziału, która podkreśla wagę pedagogiki.

Rozdział V: *Egzemplifikacje. W stronę praktyk i konsekwencji używania języka ponowoczesnego*. Jest to szkic propozycji używania języka jako narzędzia dyskursu na gruncie pedagogiki. Autor ukazuje w tej części przykłady na poparcie oraz weryfikację swoich tez. Koncepcje Josefa Mitterera, Stanleya Fisha oraz Richarda Rorty'ego spowodowały zmianę myślenia filozoficznego, co autor próbuje wykorzystać w budowaniu refleksji pedagogicznej. Autor nie omieszczał odwołać się do wielu innych znanych koncepcji filozoficznych w pedagogice: Michela Foucaulta, Jacques'a Derridy, Jeana Lyotarda, Johna Austina, Ferdinanda de Saussure'a. Perspektywa pedagogiczna, którą Bieszczad przyjął w tym i innych rozdziałach tej książki, przyczyniła się do poszukiwania nowych inspiracji i redyskrypcji filozofii postmodernistycznej.

Praca zakładała sobie cel główny, którym jest dokonanie rekonstrukcji wybranych wątków filozofii współczesnej doby postmodernizmu z nastawieniem na język, uwzględniając specyfikę pedagogiki. Wchodząc na grunt pedagogiki, autor koncentrował się na procesie wychowania. Zdaniem Bieszczada „współczesna

pedagogika potrzebuje alternatywnej wersji języka, szczególnie wobec jej uwikłania we współczesną humanistykę” (s. 199). W myśli filozoficznej poszukiwano genezy rozważań o języku, czynionych dla potrzeb pedagogiki. Rozumienie filozofii przesądza również o rozumieniu pedagogiki. Należy zadać pytania: Czy autorowi udało się przenieść rozważania o wychowaniu na grunt języka? Czy jednak autor ma rację, że pedagogika nie może istnieć bez filozofii? Czy zwrot lingwistyczny miał wpływ na tożsamość naukową pedagogiki? Osoba, która postanowi zapoznać się z pracą Bieszczada, napotka wiele trudności w rozumieniu treści, albowiem autor poruszył temat, który na gruncie pedagogiki nie jest zbyt często analizowany, a wnioski są jak najbardziej odkrywcze. Język pedagogiki, jeśli analizuje się go na bazie epistemologii, opisuje rzeczywistość. Zwrot językowy nie tylko spowodował zmianę filozofowania, ale również uprawiania pedagogiki.

Sebastian Taboń

Manfred Spitzer (2013). *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura, ss. 340

Książka Manfreda Spitzera *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci* jest jedną z coraz częściej pojawiających się na rynku wydawniczym publikacji dotyczących wpływu nowoczesnych technologii na życie współczesnego człowieka. Autor, będąc lekarzem psychiatrii, neurobiologiem, doktorem nauk medycznych i filozofii, wiedzę na temat neurobiologii i neurodydaktyki popularyzuje od kilku lat. Zarówno poprzednie publikacje Spitzera: *Jak uczy się mózg*, *Uwaga! Ekran telewizora*, jak i *Cyfrowa demencja* spotkały się z falą ostrej krytyki, przy jednoczesnym żywym zainteresowaniu czytelników: w 2012 roku ostatnia z wymienionych pozycji utrzymywała się na szczycie list tygodnika „Der Spiegel”, jako najlepiej sprzedająca się książka popularyzatorska. O rosnącym zainteresowaniu tematyką związaną z wpływem cyfrowych mediów na nasze życie mogą świadczyć tytuły publikacji innych autorów: *Płytki umysł – jak internet wpływa na nasz mózg* Nicolasa Carra, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi* Marzeny Żylińskiej, liczne artykuły o znamiennych tytułach, np. *Digital vertigo. How today's online social revolution is dividing, diminishing and disorienting us* (Cyfrowy zawrót głowy. Jak dzisiejsza rewolucja społecznościowa ogranicza, dzieli i dezorientuje), *Is Google making us stupid?* (Czy Google nas ogłupia?) i wiele innych. Kwestia wpływu nowoczesnych technologii na zdrowie psychiczne i fizyczne człowieka jest przedmiotem dyskusji, rozmów, naukowych rozważań wśród przedstawicieli różnych profesji i wielu specjalistów: nauczycieli, dydaktyków, neurofizjologów, pedagogów, a także rodziców, którzy są prawdopodobnie najbardziej zagubieni w gąszczu docierających do nich sprzecznych informacji. Zastanawiać jednak może, dlaczego debata ta przybrała tak burzliwy charakter i wywołuje tyle emocji. Czy na pewno przyczyną tej sytuacji jest dobro dzieci, ponieważ to one, za sprawą nowoczesnych technologii, pozbawiane są realnego kontaktu z otaczającym je światem, tracąc przy tym szanse na tworzenie realnych więzi międzyludzkich oraz bezpośredniej komunikacji z drugim człowiekiem? Spitzer wyjaśnia, dlaczego nie walczy się, jak to sam nazwał, z „ogłupianiem ogarniającym naszą codzienność” (s. 27). Nie traktuje poważnie teorii spiskowych przestrzegających przed rozpowszechnianiem cyfrowych mediów w celu doprowadzenia do demencji społeczeństwa, a przez to uczynienia obywateli istotami łatwo sterownymi. Według Spitzera sprawa jest o wiele prostsza i sprowadza się do wielkich koncernów kontrolujących rynek mediów cyfrowych, które uprawiają medialny lobbying i rozpowszechniają informacje o konieczności wprowadzenia tych mediów do placówek oświatowych oraz ich dobroczynnym wpływie na postępy w nauce. Rzetelne badania naukowe przytaczane w książce przeczą tym stwierdzeniom i, jak nie trudno się domyślić, zostały potraktowane jako atak na lobby związane z przemysłem komputerowym. Spitzer,

jak sam pisze, dołożył wszelkich starań, aby jego praca spełniała naukowe wymagania zarówno w kwestii dokładności przytaczanych argumentów, jak i ich źródeł.

Wydanie polskie *Cyfrowej demencji* wstępem opatrzyła Marzena Żylińska, zajmująca się metodyką oraz neuropedagogiką. Podkreśla w niej, iż publikacja ta zmusza do zastanowienia się, czy rzeczywiście technologiczne nowinki, którymi obdarowujemy dzieci (konsole, komputery, ipody, ipady, smartfony czy inne urządzenia kumulujące wiele rozmaitych funkcji), są im niezbędne i czy nie wpływają negatywnie na sposób, w jaki spędzają one czas, a co się z tym wiąże, na zmiany w sieciach neuronalnych ich mózgów. Autorka zachęca, aby każdy, kto zajmuje się wychowaniem i opieką nad dziećmi, zastanowił się, kiedy i w jaki sposób udostępnić im cyfrowe urządzenia i zachęca do zapoznania się z wynikami badań zamieszczonymi w książce.

W przedmowie Spitzer przytacza komentarze związane z publikacją *Cyfrowej demencji*, zarówno te przychylne, wspierające go w dalszym eksplorowaniu tematu i jego propagowaniu, jak i te nieprzychylne, które bywa, że przybierają formę gróźb i ataku na jego osobę. Autor ukazuje w ten sposób, jakie emocje wywołuje problem nowych technologii i jak ważny społecznie stał się on w ostatnich latach, zwłaszcza dla młodego pokolenia.

We wstępie autor informuje, czym jest cyfrowa demencja. Wyjaśnia, że termin ten po raz pierwszy został użyty przez południowokoreańskich lekarzy do opisanie symptomów chorobowych (psychicznych i fizycznych) powstałych na skutek niekontrolowanego korzystania z mediów cyfrowych. Nie bez powodu określenie to pochodzi właśnie z Korei Południowej, jako kraju z najlepiej rozwiniętą techniką informacyjną, z najwyższym wskaźnikiem wyposażenia szkół w media cyfrowe, gdzie wysoki procent uczniów jest uzależnionych od internetu. Dla Spitzera demencja to coś więcej niż jedynie zanik pamięci, choć jako lekarz zauważa zjawisko pogarszania się pamięci, zwłaszcza u młodych ludzi. Cyfrowa demencja to w jego przekonaniu brak zdolności myślenia, krytycznego oceniania, niski poziom sprawności umysłowej i nieumiejętność odnalezienia się w informacyjnym gąszczu.

W pierwszych rozdziałach autor przekazuje informację o powierzchowności uczenia z wykorzystaniem nowoczesnych technologii oraz procesach uczenia się zachodzących w mózgu, które stały się obszarem badań, dzięki możliwościom zastosowania nowoczesnych technik neuroobrazowania. Podając przykłady, jak wygląda świat większości ludzi żyjących w krajach cywilizowanych, uświadamia czytelnikom, w jakim stopniu nasze życie uzależnione jest od cyfrowej technologii. W rezultacie samodzielne myślenie, zapamiętywanie czy zastanawianie się staje się przeżytkiem, co, jeśli by zawierzyć wyłącznie tym elektronicznym urządzeniom, może stać się powodem umysłowej degradacji. Słuszne zatem wydaje się pytanie, co stanie się, kiedy z jakichś powodów przestaniemy być „online”, w sytuacji, kiedy sieć nie będzie do naszej dyspozycji, kiedy nasz dostęp do wiedzy zostanie nagle odcięty, a „chmura”, w której zamieściliśmy całą naszą wiedzę, ulotni się bezpowrotnie?

W kolejnej części książki autor przygląda się kontrowersyjnej kwestii zastosowania komputerów w szkole jako pomocy naukowej. Bazując na teoriach psychologii poznawczej zajmującej się badaniem głębokości przetwarzania informacji, twierdzi, że korzystanie z internetu i nowych mediów prowadzi do większej powierzchowności, a tym samym mniej synaps w mózgu zostaje pobudzonych, co przyczynia się do gorszego zapamiętywania. Spitzer, przytaczając i analizując wyniki badań, udowadnia, że nie istnieje żaden przekonujący

dowód na to, że nowoczesne technologie wpływają na lepsze wyniki w nauce. Twierdzi, że prowadzą one do powierzchownego myślenia, wywołują skutki uboczne – od zaburzeń zachowania po wzrost agresji i przemocy. Tym ostatnim poświęcił jeden z rozdziałów, szczegółowo omawiając wyniki badań i eksperymentów naukowych, które dowodzą istnienia zjawiska „desynsibilizacji empatii” (s. 176). Jest to swojego rodzaju zanik ludzkiej zdolności do wczuwania się w położenie drugiego człowieka. U osób regularnie oglądających brutalne filmy maleje wrażliwość na sceny przemocy, zmniejsza się również zdolność do empatii i współodczuwania u tych, którzy spędzili czas przy brutalnej grze komputerowej. Z badań wynika, że człowiek przyglądający się przemocy w grach komputerowych na ekranie monitora jest bardziej skłonny do jej użycia w życiu realnym. Spitzer podkreśla, że gry wideo nie są metodą radzenia sobie z trudnościami w szkole, a brutalne gry wojenne nie są dobrym sposobem na naukę czytania, co propagują niektórzy pedagodzy medialni, którzy zarzucają pedagogice o bardziej tradycyjnym nastawieniu przypisywanie „kulturze książkowej” większej wartości niż kulturze gier wojennych. „Czy zatem naprawdę powinniśmy zastąpić Goethego, Schillera, Shakespeare’a i Hemingwaya wirtualną zabawą w wojnę” – pyta Spitzer w *Cyfrowej demencji* (s. 165).

W dalszej części autor analizuje często przytaczany przez zwolenników nowoczesnych technologii argument, że nowe media stały się elementem codzienności i należy oswajać z nimi dzieci od najwcześniejszych lat. Przywołuje przy tym przykłady programów dla niemowląt i małych dzieci, które mają rzekomo pozytywnie wpłynąć na ich rozwój. Wśród nich są programy DVD przeznaczone dla miesięcznych (!) niemowląt, gry wideo dla dziewięciomiesięcznych dzieci czy programy telewizyjne dla jednolatków. Widać zatem, że branża związana z mediami cyfrowymi pozyskała nową grupę odbiorców: w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia przeciętny wiek dziecka oglądającego telewizję wynosił cztery lata, dziś zmniejszył się do czterech miesięcy. Jak zauważa Spitzer, takie dane powinny niepokoić, i w tym świetle trudno zgodzić się z tezą, iż należy oswajać dzieci ze światem cyfrowych technologii od kołyski.

Osobny rozdział Spitzer poświęca portalom społecznościowym, które jedynie pozornie zaspokajają ludzką potrzebę kontaktu z drugim człowiekiem. Autor podkreśla, że człowiek, jako istota społeczna, odczuwa potrzebę nawiązywania więzi międzyludzkich, jednak podaje w wątpliwość przekonanie, że współczesne wirtualne sieci społeczne mogą być źródłem prawdziwych przyjaźni i szczęścia. Przytacza neurobiolog Abigail Baird, która twierdzi, że „nic nie nauczy nas obchodzenia się z innymi ludźmi lepiej niż bezpośredni kontakt z nimi” (s. 110). Ciągłe korzystanie z internetowych portali społecznościowych negatywnie wpływa na społeczne kompetencje i skutkuje mniejszą liczbą realnych przyjaźni i bliższych znajomości. Zwłaszcza u dzieci portale internetowe traktowane jako zamiennik rzeczywistych kontaktów międzyludzkich mogą doprowadzić do zmniejszania się społecznych modułów w ich mózgach. Dla dorosłych, którzy społeczne kompetencje nabyli w tradycyjny sposób (offline), korzystanie z wirtualnych portali społecznościowych nie stanowi takiego zagrożenia jak dla młodszych, którzy nie mieli możliwości poznania zachowań społecznych w realnych kontaktach. Spitzer zwraca uwagę na fakt, że to właśnie wirtualny świat pełen jest kłamstwa, braku ograniczeń wynikających z anonimowości, fałszywych tożsamości, pomówień i niecenzuralnych treści. Wszystko to w konsekwencji może doprowadzać korzystających z sieci do depresji, frustracji, poczucia zagrożenia czy samotności. Spitzer podkreśla, że internetowe serwisy społecznościowe nie przyczyniają się do nawiązywania lepszych kontaktów

społecznych, lecz jedynie bardzo powierzchownych relacji, a wirtualne przyjaźnie nie są w stanie zastąpić realnych interakcji z innymi osobami, dzięki którym uczymy się empatii, umiejętności społecznych i zdobywamy nowe doświadczenia. Potwierdza tym samym słowa językoznawcy Noama Chomsky'ego: „za pomocą Tweetera czy innych form komunikacji internetowej nie da się powiedzieć zbyt wiele. Prowadzi to siłą rzeczy do bardziej powierzchownej komunikacji” (s. 64).

W kolejnych rozdziałach Spitzer powraca do szkodliwego wpływu gier komputerowych. Wielu rodziców traktuje gry komputerowe jako element kultury młodzieżowej i, co może wydawać się paradoksem, w obawie przed izolacją społeczną udostępniają je swoim dzieciom, aby chronić je przed osamotnieniem, w rzeczywistości wpędzając je w ten sposób w poczucie wyizolowania. Autor *Cyfrowej demencji* podkreśla, że osoby zajmujące się wychowaniem dzieci nie powinny przechodzić obojętnie wobec sposobu, w jaki spędzają czas wolny ich podopieczni, ponieważ wszystko, co robią, pozostawia ślady pamięciowe w ich mózgach. W przypadku nadużywania gier komputerowych może wiązać się to z narastającą gotowością do stosowania przemocy, mniejszą wrażliwością, brakiem empatii, izolacją społeczną, gorszymi ocenami, a nawet słabszymi szansami na zdobycie wykształcenia.

Spitzer odnosi się również w swojej książce do kwestii pedagogicznych, jak twierdzi, „jesteśmy przyzwyczajeni do dzielenia świata na różne obszary — medycynę i edukację, ciało i ducha, nauki przyrodnicze i humanistyczne”, jednak nie możemy nie zauważać „więzi pomiędzy biologią i kulturą, między cielesnością i potrzebami ducha” (s. 279). Używając wielokrotnie pojęcia „kształcenia mózgu”, odnosi się do zjawisk oraz sytuacji, które nie narzucają sztywnego podziału na nauki humanistyczne i przyrodnicze, podkreślając, że dla pełnego zrozumienia postępu medycyny i edukacji należy przyjąć podejście holistyczne. Odnosi się również do dobrych wzorców pedagogicznych sprzed lat, przywołując m.in. osobę J.H. Pestalozziego, który zwracał uwagę na znaczenie „pojmowania świata” oraz uważał, że „tylko to jest prawdziwie wychowawcze, co kształtuje równocześnie serce, rozum i ręce” (s. 146). Przywołując przykład szkoły realnej (Realschule), w której edukacja miała być oparta na kontakcie z prawdziwymi przedmiotami w realnym świecie, ukazuje, jak ważny jest dla dzieci kontakt z rzeczywistością. Spitzer podkreśla, że proces uczenia nie zależy wyłącznie od doznań zmysłowych, lecz również od rzeczywistych kontaktów ze światem zewnętrznym, dlatego nie widzi powodu, dla którego próbuje się wprowadzić cyfrowe media do szkół i przedszkoli na szeroką skalę.

W książce pojawiają się zarzuty pod adresem autora o jego wrogość wobec nowoczesnych technologii, którym on sam stanowczo zaprzecza, podkreśla jednak, że z cyfrowymi mediami należy obchodzić się ze szczególną ostrożnością. Zwraca uwagę, że negatywny wpływ technologii cyfrowych zależy od dawki oraz wieku korzystających z niej osób — im więcej korzystamy z nowoczesnych mediów, tym gorzej oraz im mniej lat mają użytkownicy, tym gorzej dla ich rozwoju. Jak wiadomo, dzieci i młodzież korzystają z tych mediów najczęściej, a że jako osoby młode mają przed sobą całe życie, negatywne skutki dla ich zdrowia psychicznego i fizycznego mogą mieć długotrwałe konsekwencje. Spitzer nie nawołuje do zwalczania cyfrowych mediów. Byłoby to absurdem w czasach, w których stanowią one część współczesnej rzeczywistości, a każdy niemal obszar życia oparty jest na przetwarzaniu danych. Zachęca on jednak do rozmyślnego i rozsądnego korzystania z nich, do uświadamiania sobie, że oprócz ich niezaprzeczalnych zalet, bez których współczesny świat nie

mógłby istnieć, cyfrowe media mają silny potencjał uzależniający i na dłuższą metę stanowią zagrożenie dla zdrowia psychicznego i fizycznego, degradacji i izolacji społecznej oraz pogorszenia się jakości życia. Spitzer zaleca dbanie o rozwój mózgu i jakość umysłu poprzez unikanie wszystkiego, co temu rozwojowi szkodzi. Na końcu książki przedstawia kilka praktycznych wskazówek, które początkowo mogą przypominać te z praktycznych poradników zasypujących rynek wydawniczy, porad, o których niemal wszyscy wiedzą, choć mało kto się do nich stosuje, jednak Spitzer jako doktor nauk medycznych i lekarz psychiatrii z wieloletnim doświadczeniem budzi zaufanie i zapewne wie, jak przydatne mogą się one okazać. Choć wydają się dość oczywiste, a nawet trywialne, to paradoksalnie czasem należą do tych najtrudniejszych do zrealizowania.

Autor *Cyfrowej demencji* proponuje wnikliwą analizę wpływu cyfrowych technologii na naszą codzienność, na sposób myślenia i zachowania współczesnych i przyszłych pokoleń. Zachęca do pielęgnowania mądrości, zdolności do refleksji, kontrolowania własnych myśli i pragnień w czasach, w których te umiejętności zdają się zagrożone. Spitzer przedstawia odważną, dającą do myślenia argumentację, jak niekontrolowane użycie nowoczesnych technologii okrada nas z człowieczeństwa i bezpowrotnie przewartościowuje nasz świat. Autor podjął się próby przedstawienia wyników badań, które stanowią cenne źródło wiedzy naukowej. Mimo nieprzychylności wielu instytucji i gremiów, mogą one stać się inspiracją do dalszego namysłu nad, jak wykazał w swojej książce, wyjątkowo interesującym zagadnieniem. Spitzer zwraca uwagę na niebezpieczeństwa, jakie niesie cyfrowa rzeczywistość, jednocześnie zdając sobie sprawę, że dla większości osób uświadamianie sobie jej negatywnych skutków staje się wyjątkowo trudne, ponieważ nowoczesne media wypełniają niemal całe ich życie. Cyfrową demencję dedykuje swoim dzieciom, jego najważniejszym celem jest pozostawienie im świata, który będą chciały i umiały cenić i uznają za wartościowy i godny życia w nim. „Kto dziś odpowiada za przyszłość młodego pokolenia, nie może czekać na zmianę myślenia i zwycięstwo odpowiedzialności nad komercją” (s. 247). Te słowa autora można potraktować jako bodziec do własnych przemyśleń i refleksji, bez względu na to, czy jesteśmy zafascynowani możliwościami cyfrowych technologii, czy jesteśmy ich zagrażającymi przeciwnikami.

Monika Chodyna-Santus

V. VARIA

Bogusław Śliwerski

Pedagogika (w) demokracji¹

Nie ma demokracji bez pedagogiki²

Demokracja istnieje tak długo, jak długo istnieje konflikt i jak długo można kwestionować obowiązujące ustalenia. Gdy dochodzimy do momentu, w którym mówimy: „To jest punkt końcowy, odtąd kontestacja już nie jest uzasadniona”, oznacza to koniec demokracji³

Wstęp

Uroczystość nadania mi przez Senat Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie najwyższej godności doktora *honoris causa* zbiega się z obchodami 25. rocznicy transformacji ustrojowej Rzeczypospolitej Polskiej. Jest to także okres mojej służby na rzecz polskiej demokracji, w której niewątpliwie kluczową rolę odegrała edukacja wraz z wspomagającymi ją naukami pedagogicznymi. Byliśmy do tej zmiany przygotowani, gdyż polska myśl i praktyka pedagogiczna, szczególnie okresu II RP i doświadczeń antysocjalistycznej opozycji okresu PRL, pozostawiła trwałe ślady w dziełach i zaangażowaniu wielu naukowców, także nowej generacji nauczycieli akademickich i oświatowców, którzy wkraczali po 1989 roku na drogę samodzielności naukowej i/lub niezależności w sferze edukacji (nie)publicznej.

Swój wykład dedykuję zarówno tym, którym nie było dane doczekać wolności, jak i pedagogom współtworzącym współczesne nam nauki o wychowaniu. Być może ktoś potwierdzi zarówno wielkie nadzieje, jakie wiązaliśmy z polską rewolucją *non violence*, jak i coraz silniej ujawniane z biegiem lat rozczarowanie, które wynika z wyrazistego odchodzenia kolejnych formacji politycznych III RP od ideałów i fenomenu polskiej „Solidarności”, społeczeństwa obywatelskiego, w tym także od leżącej u ich podstaw demokracji partycypacyjnej. Przyjrzyjmy się zatem temu, jak pedagogika jako nauka i praktyka oświatowa wpisywała się w demokratyzację

¹ Tekst wykładu ukazał się w okolicznościowej publikacji: Bogusław Śliwerski. *Doktor honoris causa Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej*, 2014. Lublin: Wyd. UMCS.

² P. Meirieu, 2007. *Pédagogie: le devoir de résister*. Paris: ESF, s. 123, za: M. Nowak, 2012. *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*. Lublin: Wyd. KUL, s. 18.

³ M. Miessen, Nowe spojrzenie na demokrację. Rozmowa z Chantal Mouffe. W: M. Miessen, 2013. *Koszmar partycypacji*. Tłum. M. Choptiany. Kraków: Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, s. 135.

naszego państwa i społeczeństwa. Kluczowe jest dla mnie postrzeganie edukacji jako dobra wspólnego, jako środowisk, podmiotów, instytucji czy praktyk zarządzania i uczestniczenia w demokratyzacji społeczeństwa, które jest nieustannie w drodze wychodzenia z wieloletnich doświadczeń faszystowskiego i bolszewickiego totalitaryzmu.

Edukacja jako dobro wspólne

Kiedy mówimy o edukacji jako dobru wspólnym, możemy potraktować ją dwojako: albo akcentując „wspólność” edukacji jako dobro, albo postrzegając ją jako samo dobro, które ma stać się dla członków danego społeczeństwa czymś rzeczywistym, dostępnym, w którym i przez które każdy człowiek staje się lepszy lub przynajmniej ma możliwość takim się stać⁴. Mnie interesuje ten drugi aspekt postrzegania edukacji jako szczególnego dobra wspólnego, by móc ocenić, w jakiej mierze stawało się ono czymś wspólnym i przyczyniało się przez to do tworzenia wspólnoty. Natomiast nie zajmuję się w tym miejscu edukacją jako dobrem samym w sobie, gdyż akurat tej kwestii poświęcono wystarczającą liczbę badań i mamy na ten temat szereg publikacji⁵. „Rola społeczności jest takie wychowanie człowieka do rozumnej wolności, by mógł on sam od wewnątrz dojrzeć i dobrowolnie ukochać dobro wspólne i siebie jako uczestnika. Inna droga związania jednostki ze społecznością prowadzi do przekreślenia osoby”⁶.

⁴ M.A. Krąpiec, 2001. Dobro wspólne. W: *Powszechna encyklopedia filozofii*. T. 2: C-D. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasz z Akwinu, s. 628.

⁵ Zob.: D. Benner, 2008. *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność, kultura, demokracja, religia*. Tłum. D. Stępkowski SDB. Warszawa: Wyd. UKSW; J. Bruner, 2006. *Kultura edukacji*. Tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, wstęp A. Brzezińska. Kraków: TAIWPN Universitas; K. Denek, K. Przyszczypkowski, R. Urbański-Korż, 2001. *Aksjologiczne podstawy edukacji*. Poznań-Toruń: Wyd. „Edytor”; M. Dudzikowa, 2004. *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; *Dylematy współczesnej edukacji*, 2007, red. J. Górniewicz. Toruń: Wyd. Edukacyjne „Akapit”; *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, 2013. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej; *Edukacja narodowym priorytetem. Księga jubileuszowa w 85. rocznicę urodzin Profesora Czesława Kupisiewicza*, 2009. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”; *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, 2011, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”; J. Piaget, 1977. *Dokąd zmierza edukacja*. Warszawa: PWN; R. Piwowarski, 2006. *Edukacja z perspektywy lokalnej i międzynarodowej*. Warszawa: Wyd. IBE; K. Przyszczypkowski, 2012. *Polityczność (w) edukacji*. Studia Psychologia i Pedagogika, nr 179, Poznań: Wyd. Naukowe UAM; *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, 2013, red. M. Dudzikowa i K. Knasiecka-Falbierska. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; *System edukacji w Polsce. Osiągnięcia. Przemiany. Dylematy*, 1995. Warszawa: IBE; M.J. Szymański, 2002. *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, wydanie drugie poszerzone. Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie; tenże, 2008. *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*. Kraków: WN Akademii Pedagogicznej; B. Śliwowski, 2009. *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: WaiP; tenże, 2013. *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa w gorsze centralizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; L. Witkowski, 1998. *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa: IBE; I. Wojnar, A. Piejka, M. Samoraj, 2008. *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”; M. Zemła, 1996. *Nowa socjologia edukacji*. Białystok: Wyd. Trans Humana.

⁶ M.A. Krąpiec, 1982. *Człowiek. Kultura. Uniwersytet*. Wybór i oprac. ks. A. Wawrzyniak. Lublin: KUL, s. 145.

Edukacja jako dobro wspólne może być pochodną państwa, nakazów lub przywilejów ustanowionych przez władzę, elity rządzące, a człowiek może stać się „właścicielem” owego dobra wspólnego, kiedy albo spełni ów nakaz (powszechny obowiązek uczęszczania do szkoły), albo uzyska do niego prawo do nabycia w wyniku niezależnej od państwa aktywności (np. edukacja domowa, szkolnictwo niepubliczne, oddolna twórczość pedagogiczna nauczycieli itp.). Edukacja jako dobro wspólne wynika zatem z prawa członków społeczeństwa do niej, do zorganizowanego (indywidualnego i/lub instytucjonalnego) uczenia się oraz z obowiązku (powinności) państwa do uprzystępnienia owego dobra na zasadzie przymusu lub wolności wyboru.

Edukacja jest niewątpliwie jednym z licznych dóbr wspólnych społeczeństw, a więc takim, które jest dobrem wszystkich ludzi i każdej jednostki ludzkiej z osobna. To dzięki niej każdy może żyć i rozwijać się jako człowiek, jako podmiot żyjący w danej społeczności, aktualizujący swój ludzki status bytowy. Edukacja jest dobrem wspólnym każdej osoby i całego społeczeństwa, jeśli osiągnięcie tego dobra, jego spożytkowanie jest racją nie tylko jednostek ludzkich, ale i całego społeczeństwa, a tym samym praw, które w nim obowiązują. Powszechny, a najczęściej też obowiązkowy dostęp dzieci i młodzieży, a nawet dorosłych do bezpłatnej edukacji zapewnia w każdym państwie ustrój szkolny, który — jak pisał przed laty Bogdan Nawroczyński — jest czymś więcej niż tylko zbiorem instytucji typu przedszkola i szkoły⁷.

Postmodernistyczna edukacja postsocjalistyczna

Zapewne nie przez przypadek doba postsocjalistyczna zbiegła się z ponowoczesnością, **zrywając z metanarracją marksistowsko-leninowską**, superprojektem w liczbie pojedynczej, acz powszechnie obowiązującą, na rzecz wielości i różnorodności, na rzecz prawdy i dobra, które już nigdy więcej nie będą podporządkowywane nadideologii, a zarazem będą ostrzegać nas przed kolejnym fanatyzmem czy fundamentalizmem uważającym się za naukowy. „Dziś żyjemy projektami, nie projektem. Projektowanie i zabiegi, jakich spełnianie projektów wymaga, uległy prywatyzacji, deregulacji i fragmentaryzacji”⁸. Żadna teoria pedagogiczna (także postmodernistyczna) nie może być już rozpatrywana jako zdystansowana, obiektywna forma oglądu i oceniania rzeczywistości społecznej, której afirmatorzy czuliby się uprawnieni do narzucania innym własnej koncepcji prawdy o istocie wychowania i kształcenia. Pluralizm, globalizm i wielowymiarowość społeczno-kulturowej rzeczywistości nie pozwalają na to, by jakkolwiek dyskurs odebrał któremuś z dotychczas uznanych przez naukę dyskursów modernistycznych podstawy do roszczenia o uznanie uniwersalności analiz i systemów wartości. Skoro bowiem postmodernizm znosi uniwersalne wartości jako metanarrację, to projekty działań pedagogicznych powinny znaleźć swoje podstawy w idei „lokalnej” emancypacji. Oznacza to otwarcie się władzy i społeczeństwa na artykulację indywidualnych i grupowych stanowisk podmiotowych, które miałyby prawo do kreowania czy kultywowania różnic jako istotnych elementów środowiska edukacyjnego, a tym samym do tworzenia odrębnych pedagogii adresowanych do poszczególnych obszarów społecznego zróżnicowania.

⁷ B. Nawroczyński, 1981. *O szkolnictwie francuskim*. Warszawa: PWN.

⁸ Z. Bauman, 1995. *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. Toruń: Wyd. Naukowe UMK, s. 19.

Taka artykulacja przemian opartych na polityce różnic i wielowymiarowości wymaga potraktowania pedagogów jako transformatywnych intelektualistów, by pełnili służbę w praktyce emancypacji i dyskursie wolności. „W tym kontekście pedagogika podejmowałaby świadome ryzyko walki o kształt narracji typowych dla danego społeczeństwa. Wychodziłaby przy tym od wartości charakterystycznych dla ludzi, którzy w nim żyją. Projekty edukacyjne nie opierałyby się na esencjalistycznych wartościach i pojęciach, a pedagog nie miałby aspiracji «wnoszenia» ich do świadomości ludzi. Punktem wyjścia ich konstruowania byłyby aspiracje i przekonania właściwe danej społeczności. Pedagog zdawałby sobie przy tym sprawę, że świat i jego prawdy (tak czy inaczej) są konstruowane społecznie i w związku z tym przyjmowałby postawę świadomego uczestnika walki o kształt «aktualnej wersji rzeczywistości»”⁹. Wychowawca czy nauczyciel wpisujący się w ponowoczesny kontekst własnej pedagogii musi mieć świadomość tego, że przyjdzie mu działać w sytuacjach permanentnego ryzyka i niepewności.

Jak słusznie stwierdza dyskurs postmodernistyczny, rezygnując z tak właśnie rozumianej totalności w opisie świata, kryje w sobie tezę optymistyczną i pozytywną: „każda teoria może w jakimś stopniu opisywać świat. Świat społeczny nie jest ontologicznie monolityczny: jest różnorodny, skomplikowany, wewnętrznie sprzeczny, jest dynamiczny, ciągle otwarty, nieustannie w trakcie stawania się. Stąd zamiast akceptacji założenia o poszukiwaniu megateorii lub stanowiska postteoretycznego, zasadna wydaje się być aproba idei, że każda teoria może pozwolić dotrzeć nam do jakiegoś zakątka rzeczywistości społecznej lub spojrzeć na dany zakątek z innej perspektywy”¹⁰. Także dla Wolfganga Welscha postmoderna „(...) jest tym etapem historii, w którym radykalny pluralizm jako podstawowa zasada społeczeństw staje się realny i uznany, a pluralistyczne wzory sensu i działania zyskują przewagę, a nawet stają się obowiązujące”¹¹.

To dzięki temu, że świat nam współczesny cechuje radykalny pluralizm i nie można już tego dalej lekceważyć czy całkowicie pomijać, stał się on sam w sobie ponowoczesnym światem, określanym przez Zygmunta Baumana mianem płynnej nowoczesności w pożyczonym nam czasie¹². Pedagodzy nie mogą temu światu jedynie się przyglądać, klikać w ponowoczesność, ulegając jej różnym procesom, w tym także dehumanizującym nasze życie toksynom. Trzeba temu światu nadać jednak teoretyczną i praktyczną wagę, ofensywnie bronić mnogości i przeciwstawiając się wszelkim fundamentalizmom, totalitaryzmem, starym czy nowym monopolom, hegemoniom. Stąd ponowoczesność jest w swej istocie zasadniczo demokratyczna, bowiem do tej formy organizacyjnej państwa należy przeświadczenie o występowaniu w społeczeństwie różnych, w tym samym stopniu prawomocnych, ale ostatecznie niezgodnych roszczeń. W swojej treści i formie postmodernizm nie jest ani anty-, ani transmodernistyczny, ale skumulowaną formą przejawiającego się w dzisiejszej rzeczywistości pluralizmu. Jego zamierzeniem nie jest przewyżczenie czy też wykluczenie nowoczesności, ideologii postępu,

⁹ Z. Melosik, 1995. *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń-Poznań: Wyd. „Edytor”, s. 279.

¹⁰ Tamże, s. 20-21.

¹¹ W. Welsch, 1998. *Nasza postmodernistyczna moderna*. Tłum. R. Kubicki, A. Zeidler-Janiszewska. Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 8.

¹² Z. Bauman, 2011. *Kultura w płynnej nowoczesności*. Warszawa: Agora; tenże, 2011. *Żyjąc w czasie pożyczonym*. Rozmowy z Citali Roviroso-Madrado. Tłum. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

potęgowania innowacji czy dynamiki projektowanych jako konieczne zmian, ale ich kontynuowanie w wielokształtnej tendencji oraz uznanie ich prawa do odmienności, heterogeniczności, z zaostrożnym widzeniem ciężaru problemów lub z nową wrażliwością w ich stawianiu.

Tak rozumiana ponowoczesność wychodzi niejako naprzeciw wyłaniającej się z modernizmu nowej epoki, która pozbawiona jest dystansu, uniwersalnych projektów, utopii społecznych, stabilności i jednoznaczności, nie afirmując przy tym bezmyślnie jakiegos *status quo* codziennego życia, teorii, koncepcji społecznych czy systemów orientacji. Uznaje się w niej prawo do najróżniejszych form wiedzy, modeli życia czy wzorców postępowania. Człowiek wpisany w pluralistyczne społeczeństwo, w zróżnicowanie jego kultur, wartości, systemów orientacji i struktur organizacyjnych doświadcza z jednej strony prawa do różnorodnych zachowań, skłonności i identyfikacji, kieruje się odmiennymi interesami i wartościami, z drugiej zaś strony wchodzi w konflikt z ową wielością i sprzecznymi kryteriami wobec jego poglądów czy stanowisk, uświadamiając sobie zarazem trud lub nawet brak konsensusu czy pojednania.

Postawa pedagogów wobec ponowoczesnej demokracji

Kryterium rozstrzygającym o postawie pedagogów wobec tak rozpoznawanej przez socjologów ponowoczesności staje się zatem sposób postrzegania i uznawania pluralizmu oraz demokracji, a także tego, jak sobie z nimi poradzić, jak im sprostać. Jeśli ktoś postrzega te stany jako zło konieczne, od którego nie ma już odwrotu, to albo próbuje je sabotować, albo im się aktywnie przeciwstawia¹³. Postmodernizm rozwija wizję demokratycznej zasady funkcjonowania państw czy społeczeństw, gdzie w warunkach właściwego pluralizmu zyskuje ona właściwy sens. „Demokracja jest formą organizacyjną nie dla konsensusu, lecz dla dyssensu roszczeń i praw. Jej konsensualna podstawa — którą oczywiście ma i której potrzebuje (jest ona skodyfikowana w podstawowych prawach) — odnosi się właśnie do podstawowego prawa różnicy i wielości i stara się zagwarantować, aby to podstawowe prawo nie było naruszane w imię jakiegokolwiek jedności i aby nie zagrażały mu drogi skutki bezprawia. Postmodernizm traktuje poważnie tę konstytutywną zasadę nowoczesnej demokracji. Można nawet powiedzieć, że dopiero on w pełni wykorzystuje najgłębszą zasadę demokracji i że dopiero w nim ujawnia się właściwy nerw demokracji”¹⁴. Pedagog w ponowoczesnym świecie, w społeczeństwie demokratycznym bezwarunkowo uznaje pluralizm w jego zasadniczej pozytywności, myśli całkowicie zgodnie z jego założeniami i konsekwentnie go broni przeciwko zagrożeniom wewnętrznym oraz przeciwko zewnętrznym atakom. Bycie zatem w tym sensie pedagogiem demokracji opowiada się jednoznacznie za głębokim zróżnicowaniem codziennego świata życia, nieusuwalnością heterogeniczności, wielości paradygmatów, kultur, sfer nauki i polityki.

Niesłusznie przeciwstawia się modernistyczny monizm — postmodernistycznemu pluralizmowi, gdyż poza jednością i wielością nie ma nic trzeciego, a zatem nie można mówić o wielości bez jedności, o postmodernizmie bez modernizmu, jak i o demokracji bez obywatelskiej partycypacji. W społeczeństwie otwartym, pluralistycznym

¹³ Por. B. Śliwerski, 1996. *Klinika szkolnej demokracji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

¹⁴ W. Welsch, dz. cyt., s. 253-254.

istnieje wiele sprzeczności, a pedagodzy są w nich takimi samymi ludźmi, jak inni, a nie jakimiś pedagogicznymi nadludźmi (pädagogische Sonder-Existenz). Muszą jednak przeciwstawiać się fundamentalizmowi, które w humanistyce, a w pedagogice w szczególności, są groźne, kiedy ich przedstawiciele, głosząc swoje twierdzenia i prawa jako jedynie prawdziwe czy jedynie słuszne, najlepsze – często konfrontacyjnie, przeciwko innym – uważają, że nie ma potrzeby dopuszczania do głosu innych szkół naukowych, podejść do edukacji, a ich tezy mają obowiązywać wszystkich, bez względu na ich akceptację. Odbiera tym samym innym prawo do ich własnych generalizacji wiedzy czy teorii, nie dopuszcza nowych perspektyw badawczych, a tym samym hamuje rozwój nauki. Ten typ postaw zawiadujących prowadzi zarazem do zdogmatyzowania głównych założeń danego nurtu, głosząc ich wyjątkowość. „Następuje wtedy usztywnienie własnych poglądów, odrzucenie osiągnięć innych ludzi nauki, co odsuwa na jakiś czas możliwości badań nowych problemów, zamyka tematykę badawczą w kategoriach używanych przez danego uczonego czy zespół. Nie pozwala się na wyjście poza «zaklęty» krąg kategorii analitycznych, które sporo przecież razy były weryfikowane. Jeśli taka postawa jest zrozumiała na początku istnienia szkoły, to przy jej schyłku staje się dogmatyzmem i fundamentalizmem”¹⁵.

Brak tolerancji wobec odmienności i jąd w języku jej krytyki mają zapewnić sukces w tej rywalizacji właściwej stronie. Włącza się w ten proces władza państwowa, której zadaniem jest spowodowanie, by społeczeństwo kierowało się tym samym systemem wartości czy politycznej poprawności co ona. Państwo i prawo nie powinny jednak zajmować się wcielaniem w życie jakiegokolwiek koncepcji metafizycznej, paradygmatu, prądu czy kierunku wychowania, by ponownie nie przekroczyć granic prowadzących do fundamentalizmu i despotyzmu. Jeśli już mówić o jakimkolwiek zaangażowaniu władz państwowych, w tym także prawa, to ich rolę powinna być przynajmniej ochrona, jeśli nie wspieranie stanu zróżnicowania myśli, by dzięki prowadzonym badaniom i wdrożeniom umożliwić poszukiwanie wartości absolutnych: prawdy, dobra i piękna. „Zgodnie z podstawami wolnościowo-pluralistycznej kultury **szkoła potrzebuje również w demokratycznych**, a tym bardziej totalitarnych państwach, podwójnego zabezpieczenia praw obywatelskich i pedagogicznych, jako ochrony przed historycznie dowiedzionymi próbami rozciągnięcia powszechnego obowiązku szkolnego do rangi państwowego obowiązku szkolnego oraz do nadużywania obowiązku szkolnego do partyjno-politycznej, a nawet państwowo-partyjnej indoktrynacji społeczeństwa. Odpowiednia pedagogiczna kontrola jakości szkół musi być chroniona przed nadużywaniem kontroli ukierunkowanej politycznie, dlatego też szkoła potrzebuje zabezpieczeń bardziej prawnobywatelskich niż pedagogicznych”¹⁶.

Uwarunkowania nadziei i destrukcji polskiej solidarności w edukacji

Zastanawiam się zatem nad tym, jak te idee, związane z nimi różne rozwiązania strukturalne i aksjonormatywne w zmieniającym się w naszym kraju ustroju szkolnym, ulegały zacieraniu, marginalizowaniu, a nawet de-

¹⁵ M. Surmaczyński, 2002. *Warsztaty metodologiczne doktorantów socjologii. (Podręcznik)*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ARBORETUM, s. 135.

¹⁶ H.Ch. Berg, 2000. Pluralizm w szkolnictwie jako wymiar praw człowieka do wolności w edukacji. W: *Europejskie perspektywy pluralizmu w oświacie*, red. M. Ziemska. Warszawa: Wyd. Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, s. 18.

strukcji w tej części reformatorskich dążeń, które miały sprzyjać tworzeniu jedności polskiego społeczeństwa. Jak zakorzeniły się, ale i w jakim stopniu zostały zlamane kluczowe, a uniwersalne wartości „Solidarności” na rzecz budowania społeczeństwa demokratycznego, obywatelskiego? Czyż nie mają one swoich korzeni w powołaniu przed 240 laty pierwszego na kontynencie europejskim ministerstwa oświaty — Komisji Edukacji Narodowej?

Od ponad dwóch wieków jesteśmy świadomi tego, że nie ma innej drogi do wyrównywania szans życiowych nie tylko młodych pokoleń i zapewnienia im możliwości korzystania z przysługujących im praw, jak danie im szansy na zdobycie jak najlepszego i adekwatnego do ich potencjału rozwojowego wykształcenia. Każdy sam powinien dzięki oświeconemu umysłowi rozstrzygać o tym, co jest prawdą, dobrem lub pięknem, w czym tkwi fałsz, manipulacja czy kicz, gdyż władze państwowe zawsze będą miały skłonność do tego, by te wartości fałszować we własnym interesie. Jak pisał Condorcet: „Żadna władza publiczna nie powinna mieć ani prawa, ani nawet możności hamowania rozwoju prawd nowych, przeszkadzania wykładowi teorii niezgodnych z jej kursem politycznym lub jej chwilowymi interesami”¹⁷. Najpierw powstawały szkoły, a dopiero później pojawiały się władze szkolne, i to w tych państwach, które dążyły do monopolu szkolnego. Nadzór szkolny pojawiał się zatem w miarę organizowania szkół przez państwo, tworząc wyodrębnione, ogólnokrajowe władze szkolne, co zapoczątkowała m.in. rewolucja francuska w XVIII wieku. Jednym z teoretyków władz szkolnych tego czasu był fizjokrata i pedagog ks. Antoni Popławski, który uważał, że „(...) władze edukacyjne są niezbędne, ale ich władztwo w stosunku do szkół nie powinno być zbyt duże”¹⁸. Proponował, by podlegały one Komisji Edukacji Narodowej „(...) tylko na tyle, «aby w niczym od pożytków narodowych odchodzić nie mogły», a jednocześnie powinny mieć swój autonomiczny, «wewnętrzny rząd»”¹⁹. Jakże jest to bliskie temu, co dzisiaj określane jest zasadą pomocniczości państwa.

Pedagogika zaś od zarania swoich dziejów wpisuje się swoją funkcją założoną w obszar spraw i dóbr publicznych, które są związane z władzą czy panowaniem osób, instytucji i środowisk nad pokoleniem osób uczących się i uczestniczących w procesach socjalizacji oraz wychowania. Kwestia demokracji i jej związków czy relacji z naukami o wychowaniu oraz sztuką kształcenia młodych pokoleń znalazła swoje odzwierciedlenie już w mowie sejmowej w 1773 roku młodego posła Feliksa Oraczewskiego (w związku z projektem Edukacji Krajowej) o roli edukacji narodowej i obywatelskiej. Jak wówczas głosił, w „(...) rządach Rzeczypospolitej potrzebna jest najwięcej cała moc edukacji, która powinna czynić Polaka Polakiem”²⁰, co w pewnym sensie przypomina współczesną nam sytuację, w wyniku której różne żywioły wykorzystują oświatę do realizacji egoistycznych interesów, zapominawszy o edukacji jako dobru wspólnym.

To twórcy KEN zadbali o publiczną oświatę i jej organizację w takim stopniu, by odpowiadała ona potrzebom kraju, dzieci, ich rodziców i nauczycieli jako obywatelom w służbie ojczyźnie oraz by wykorzystywała

¹⁷ J.A. Condorcet, 1948. *Projekt organizacji wychowania publicznego*. Oprac. B. Suchodolski. Tłum. C. Jastrzębiec-Kozłowski. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, za: B. Nawroczyński, dz. cyt., s. 20.

¹⁸ A. Smolański, 1999. *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce. Zagadnienia administracji edukacyjnej*. T. 3. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 7.

¹⁹ Tamże.

²⁰ S. Kot, dz. cyt., s. 392.

najnowsze osiągnięcia nauki, a co najważniejsze, by odrodziła kraj moralnie, włączając edukację w kształtowanie „szczerego narodowego” charakteru Polaków. Nic dziwnego, że w jakiejś mierze idea powołania Komisji Edukacji Narodowej została ponownie przywołana w okresie przygotowań do I Zjazdu „Solidarności” we wrześniu 1981 roku i znalazła się w znowelizowanej w 1991 roku ustawie o systemie oświaty.

W sensie prawnym przedszkola i szkoły tworzą ustrój szkolny, jeśli ich powoływanie do życia, działanie czy wygaszanie są regulowane prawodawstwem szkolnym, a to jest pochodną przyjętych w wyniku ustaleń politycznych wspólnych zasad ustrojowych, ożywionych jedną myślą przewodnią. W tym przypadku polska oświata podporządkowywana jest albo jakiejś ideologii, albo filozofii społecznej, w tym także procesom demokracji państwa i jego społeczeństwa. „Polityk powie: Szkoły stoją się szkolnictwem, gdy urabiają dobrych obywateli, służących państwu w czasie pokoju pracą zawodową, a w czasie wojny sprawnością bojową i techniczną. Pedagog powie: Szkoły to tylko formy organizacyjne. Ze szkolnictwem mamy do czynienia dopiero wówczas, gdy w tych formach zaletni praca pedagogiczna, ożywiona jednym duchem, realizująca wspólne ideały”²¹. Socjolodzy upelnomocnią szkolnictwo tym, że postrzegają i opisują je jako wtórne środowiska socjalizacyjne, instytucje społeczne, których celem jest uspołecznienie ich członków zgodnie z oczekiwaniami władzy państwowej, filozofowie zaś oświecą tę kategorię myślą, w świetle której: „(...) szkoły wtedy stoją się szkolnictwem, gdy poczynają stanowić całość wyższego rzędu. Wzięte razem nie są one wówczas tylko sumą szkół, lecz strukturą nastawioną na jakieś cele”²².

Dzisiaj demokracja jest jednym z tych niejednorodnych, a zarazem także wieloznacznych bytów, który stanowi kompleks zjawisk, jakie można wyodrębnić w życiu wielu współczesnych społeczeństw²³. Badanie relacji między pedagogiką a procesami społeczno-politycznymi ma dla mnie kluczowe znaczenie, bowiem bez ich odstony, bez właściwego rozpoznania ich istoty i zakresu wpływu lub jego braku, nie jesteśmy w stanie odpowiedzieć sobie na pytanie, w jakim kierunku zmierza polska demokracja i jaką rolę odgrywa w niej edukacja oraz pedagogika? Jak pisze socjolog krytyczny Zbigniew Kwieciński: „Uświadomienie bowiem sobie zawłości możliwych relacji pomiędzy edukacją a zmianą zwraca nas do punktów wyjścia, do pytań o to, z jakim społeczeństwem mamy do czynienia, jakiego rodzaju zmiany w nim się dokonują, jak możliwy jest rozwój w nim ludzi do ich maksymalnych możliwości, jakie są blokady zmiany społecznej i osobowościowej ku wyższym poziomom rozwoju, jak naprawdę w tych procesach uczestniczy edukacja, jej poszczególne składniki (które, jakie, jak), jej podstawowe instytucje”²⁴.

²¹ B. Nawroczyński, dz. cyt., s. 11-12.

²² Tamże, s. 12.

²³ Demokracja — idea oparta „na zasadzie legitymizacji wyborczej, ewoluującej od postulatu rządów większości i respektowania formalnych reguł gry prawnej w stronę celebrowania różnic, dopuszczania do głosu mniejszości, uruchamiania procedur dążenia do konsensusu, zabiegania o wiarygodność postaw; idea ma trzy tradycje: konserwatywną, liberalną i radykalno-krytyczną” (źródło: L. Witkowski, 2007. *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. T. II, Warszawa: IBE, s. 238).

²⁴ Z. Kwieciński, 2014. Pokolenie pogrudniowe a edukacja. Nad sposobami stawiania pytań o młodzież i jej relacje ze światem sytuacji kryzysu. W: *Edukacja. Uniwersytet. Oświata Dorosłych. Studia z pedagogiki ofiarowane Profesorowi Kazimierzowi Przyszcypkowskiemu*, red. W. Ambrozik. Poznań: Wyd. Naukowe UAM, s. 77.

Znaczenie badań makropolityki oświatowej

Konieczne było zatem kontynuowanie przez jednych²⁵, a podejmowanie przez kolejnych naukowców badań makropolitycznych, które dotyczą procesów sprawowania w Polsce władzy, w tym także w i wobec edukacji, byśmy mogli wreszcie opuścić platońską jaskinię niewiedzy i niemocy. W przeciwnym razie będzie następował proces, który Jürgen Habermas określa mianem „feudalizacji” sfery publicznej²⁶. Mam świadomość tego, że nie ma takiego systemu społeczno-politycznego, w którym szkolnictwo działałoby w pełni efektywnie, racjonalnie, zadowalało wszystkich i funkcjonowało zgodnie z normami moralnymi, społecznymi i przepisami prawa. Demokracja powinna sprzyjać budowaniu, wykorzystywaniu i usprawnianiu mechanizmów czy procedur doskonalenia jakości edukacji tak w warstwie instrumentalnej – wiedzy, umiejętności, uzdolnień, sprawności, jak i kierunkowej – postaw, kultury osobistej, uspołecznienia, sumienia i światopoglądu naszych uczniów i wychowanków.

Punktem wyjścia do demokratyzacji polskiego systemu szkolnego był opozycyjny ruch pedagogiczny lat 80. i 90. XX wieku. W 1980 roku Julian Radziejewicz opublikował wraz Danielą Rusakowską referat na temat warunków innowacyjności mikrosystemów wychowawczych w ramach prowadzonej na fali solidarnościowej rewolucji debaty w Komitecie Badań i Prognoz „Polska 2000” przy Prezydium PAN o strategii reform oświatowych, w którym badane przez nich środowisko nauczycielskie wskazało na uwarunkowania makrosystemowe (51,6%) jako hamujące pracę innowacyjną. System władzy centralistycznej nie udziela nauczycielom pomocy, gdyż cechuje go „centralne ustalanie zakresu obowiązków, trudności w zakupie pomocy naukowych, obszerny program nauczania, sprzeczności i niekonsekwencja w zarządzeniach władz oświatowych, przepisy i normy ograniczające nadmiernie samodzielność nauczycieli, ingerencja władz szkolnych i naciski ze strony wizytatorów, narzucanie innowacji odgórnie – bez względu na stopień ich funkcjonalności, złe warunki materialne nauczycieli, wadliwy system kontroli i oceny pracy nauczycieli i szkół”²⁷.

Z takim podejściem do edukacji zrywał wrześnieowy postulat z 1981 roku Zespołu Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność” Regionu Mazowsze, by ministerstwo edukacji odstąpiło od krępującego autentyczne życie szkoły gorsetu zarządzeń, dyrektyw, okólników, prawnie zapewniło szkołom autonomię i samorządność oraz każdemu uczącemu się możliwość działania w zgodzie z własnym sumieniem i własnymi przekonaniami. „Jest bowiem rzeczą oczywistą, że (...) jedynie ludzie zajmujący się bezpośrednio kształceniem i wychowaniem, a więc nauczyciele, wychowawcy i rodzice – biorąc w swe ręce pełną odpowiedzialność za funkcjonowanie polskiej szkoły, mogą zapewnić naszym dzieciom warunki niezbędne dla ich wzrostu i rozwoju”²⁸.

²⁵ Por. rozprawy M. Dudzikowej, T. Hejnickiej-Bezwińskiej, D. Klus-Stańskiej, L. Kopciwicz, Z. Melosika, A. Nalaskowskiego, T. Szkudlarka czy M.J. Szymańskiego.

²⁶ J. Habermas, 2007. *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*. Tłum. W. Lipnik, M. Łukasiewicz. Warszawa: WN PWN.

²⁷ J. Radziejewicz, D. Rusakowska, *Warunki innowacyjności mikrosystemów wychowawczych. Referat na sesję naukową nt. „Strategia reform oświatowych – socjotechnika innowacji w oświacie”*. Jadwisin k. Warszawy, 16-18 października 1980, preprint s. 10-11.

²⁸ K. Starczewska, 1981. Pierwsze kroki ku uspołecznieniu oświaty. *Kultura i Życie*, nr 1, s. 27-28.

Musiał ujawnić się dysonans między oczekiwaniami wychowywania młodego pokolenia w szkołach a perspektywami i możliwościami jego codziennego życia poza jej murami. Wychowanie natrafia na problem, jeśli jest oderwane lub sprzeczne z warunkami życia społecznego, pozaszkolnego. Wymagałoby ono bowiem zaangażowania się wychowawców nie tylko wewnątrz, ale i pozaszkolny proces przemian, pozwalających wszystkim żyć po ludzku. Na to jednak pedagodzy nie mają zbyt wielkiego wpływu, gdyż są tylko jednym z osobotowórczych czynników. W życiu pozaszkolnym są jedynie obywatelami, mieszkańcami swojej społeczności lokalnej, w której ta ostatnia wcale nie musi się liczyć z ich misją czy edukacyjnym posłannictwem. Środowisko pozaszkolne nie musi liczyć się z ideałami i celami realizowanymi przez nauczycieli w szkołach, postępując według własnych, najczęściej rozproszonych, wzajemnie sprzecznych systemów wartości. Także wychowanie szkolne pozostaje wciąż czymś zewnętrznym i obcym w stosunku do samych zadań edukacyjnych dzieci i młodzieży. Szkoła jest wciąż instytucją, do której musi się uczęszczać, aby uzyskać świadectwo zdobytej w niej wiedzy i umiejętności, a nie także świadectwo bycia wychowanym, uzyskania dojrzałości we wszystkich sferach osobowości.

Sześćdziesiąt lat temu przestrzegał Bogdan Suchodolski, byśmy nie łudzili się, „iż dokonamy wartościowych i ważnych rzeczy, tworząc 'pedagogiczną prowincję' — uroczą oazę wśród złych piasków pustyni. Rozwój ludzi przez wychowanie, uposażenie ich darem młodości możliwe jest tylko w warunkach równoczesnej odnowy ich społecznego życia. Właśnie dlatego problematyka wychowania, zwłaszcza młodzieży, nie może być oderwana od problematyki społecznego rozwoju, społecznego postępu, społecznej przebudowy”²⁹. Nic dziwnego, że jeszcze w okresie politycznego zniewolenia w środowiskach inteligencji twórczej, a zarazem opozycyjnej do minionego ustroju, zastanawiano się nad strategią uspołecznienia polityki oświatowej i samych szkół, by zwiększyć oddolną kontrolę i rzeczywisty wpływ obywateli na instytucje oświaty publicznej.

Ewolucja ustroju szkolnego w Polsce wskazuje na bardzo zróżnicowane i częstokroć kontrowersyjne formy uspołecznienia szkół, które miały spełniać wspomnianą funkcję, przeciwdziałać ich biurokratycznym czy ideologicznym wynaturzeniom, umożliwiać partycypowanie społeczności lokalnej w procesie ich zarządzania (finansowania, administrowania) i kreowania w nich procesu kształcenia czy wreszcie generować koncepcje reform i stymulować poprzez to rozwój szkół. Przełom społeczno-polityczny w Polsce w roku 1981, a po długiej przerwie kolejny w 1989 roku zapowiadał w obszarze oświaty poddanie jej obywatelskiej kontroli. Żądano wówczas powołania Społecznej Rady Edukacji Narodowej, by wyjąć oświatę spod centralistycznego zarządzania państwowego i zapewnić społeczeństwu realny wpływ na koncepcje wychowania i nauczania.

Niestety, żadne centrum nie chce tak łatwo zrezygnować z jakże łatwych i wynoszących ponad oświatowe ubóstwo przywilejów, toteż ówczesne Ministerstwo Oświaty i Wychowania wyraziło zgodę jedynie na powołanie ciała w postaci „Społecznej Rady Oświaty i Wychowania” z prawem do przedstawiania władzy centralnej własnych inicjatyw, opiniowania i proponowania rozwiązań. Przypisywane w projekcie uprawnienia miały tymczasem pozorować rzeczywisty wpływ tego organu na centrum i cały system oświatowy, gdyż sprowadzały się jedynie do integracji społeczeństwa wokół problemów oświaty, wyrażania oczekiwań społecznych, przedkładania

²⁹ B. Suchodolski, 1964. O właściwościach młodzieży współczesnej i problemach jej wychowania. *Nowa Szkoła*, nr 10, s. 7.

ministrowi wniosków, służenia mu radą, opiniowania projektów bieżących i przyszłościowych aktów normatywnych czy spełniania kontroli społecznej itp.

Po 25 latach odnalazłem w swoim archiwum nieco już spłowiąły, a wycięty z „Tygodnika Powszechnego” felieton Ewy Szumańskiej z 1989 roku, w którym zafascynowana czasem nadchodzącej wolności, a obowiązująca wówczas cenzura, apelowała do polskiej inteligencji: „Uważajmy, żeby system, który odchodzi, nie odniósł pośmiertnego zwycięstwa. Żeby nie pozostał w nas samych, po swojemu zmienionych. W nas — małych cwaniaczkach, żalosnych popaprańcach, nie umiejących już pracować, czekających, żeby ktoś dał, załatwił, żeby samo wpadło w ręce — drobnych oszustów, tchórzliwych donosicieli, niewydarzeńców, zawistników, łapówkarzy, kumotrów, ludzi zakłamanych, ludzi skłóconych, ludzi pozeranych przez ambicję i małodusznych. Wtedy ten system — chociaż go już nie będzie — zadamowi się i przetrwa, a historia roześmieje się szyderczo i pokaże nam wielką figę”³⁰. W listopadzie 1989 roku miało miejsce spektakularne posiedzenie Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, w trakcie którego debatowaliśmy o uspołecznieniu polskiej szkoły, a więc o przeprowadzeniu jej od państwowego systemu edukacyjnego do szkolnictwa demokratycznego.

Jak pisał wówczas Tadeusz Wiloch: „Wielość regulacji i kontroli zewnętrznych, o charakterze biurokratycznym, przeważnie tylko pozornie służy każdemu systemowi społecznemu, w tym również szkole jako instytucji społecznej. Nadmiar regulacji nawet w układach sformalizowanych może być nawet bardziej destrukcyjny niż odpowiednio uświadomiona swoboda. Tym bardziej dotyczy to systemu szkolnego i każdej placówki oświatowej, gdzie rola czynników osobowych stanowi podstawę wszelkiego działania i współdziałania podmiotowego, a którym każdy ma prawo do szacunku, gdy przyczynia się do osiągnięcia przede wszystkim wspólnych celów”³¹. Rok później Leszek Kołakowski przestrzegał przed niepewnością epoki demokratycznej³². Uważał, że jest zbyt wcześnie na pisanie nekrologu komunizmu, bowiem instytucjom i procesom demokratycznym zagrażać będzie nieustannie osłabiona, lecz nadal żywa, potęga sowietyzmu, wzrastający na świecie złośliwy nacjonalizm, nietolerancja religijna i dążenia teokratyczne znoszące rozdział państwa od religii, terroryzm i przemoc kryminalna oraz długookresowe zmiany, jakie zachodzą w dosłownie wszystkich częściach naszej planety, jak np. szybkie tempo wzrostu gospodarczego, pogłębianie się stratyfikacji społecznej, przeludnienie, katastrofy ekologiczne itp.³³

³⁰ E. Szumańska, 1989. Ale uważajmy. *Tygodnik Powszechny*, nr 45, s. 12.

³¹ T. Wiloch, 1990. Szansa na postęp. *Głos Nauczycielski*, nr 41, s. 7.

³² Filozof akcentował w znaczeniu pojęcia demokracja trzy jego istotne składniki, które występują niezależnie od historycznych kolei losu tego terminu. W pierwszym znaczeniu świadectwem demokracji są instytucje mające ją gwarantować, „(...) by władza elit politycznych oraz ich wpływ odpowiadały stopniowi powszechnego poparcia, jakim się one cieszą”. W drugim znaczeniu demokracja to „(...) niezależność systemu prawnego od władzy wykonawczej; prawo działa jako autonomiczny pośrednik między interesami jednostek lub korporacji a interesami państwa, nie jest zaś instrumentem w rękach elit rządzących”. O trzecim zaś sensie demokracji świadczą wbudowane w system prawny mechanizmy, gwarantujące „(...) równość wszystkich obywateli wobec prawa oraz podstawowe wolności obywatelskie, które zawierają (choć ich lista jest stale kwestionowana) swobodę poruszania się, wolność słowa, wolność zgromadzeń, swobody religijne i prawo do zdobywania własności”. L. Kołakowski, 1990. Niepewność epoki demokratycznej. Tłum. A. Husarska, *Gazeta Wyborcza*, nr 208, s. 4.

³³ L. Kołakowski, dz. cyt., s. 4.

To właśnie w województwie lubelskim środowisko nauczycielskie rozpoczęło w październiku 1981 roku strajk, żądając m.in. utworzenia Społecznej Wojewódzkiej Rady Oświaty i Wychowania. Strajk zakończono 3 grudnia po obietnicy wojewody powołania takiej rady. Potem był stan wojenny i zakończenie marzeń o jej utworzeniu. Rada taka nie powstała po dzień dzisiejszy pomimo tego, że nie tylko radykalnie zmienił się sam ustrój, ale i powstała prawna podstawa dla takiej możliwości. Na przełomie stycznia i lutego 1990 roku brałem udział w Lublinie — w potencjalnie przełomowym dla polskiej transformacji — Ogólnopolskim Zjeździe Nauczycieli, który dokonał nie tylko diagnozy socjalistycznej polityki oświatowej, ale wyraźnie zakreślił konieczność zmian w nowym ustroju.

Dzisiaj konstatuję, że po minionym ćwierćwieczu już nie tylko sam doświadczam tego, jak historia śmieje się z nas szyderczo i pokazuje nam wielką figę. Żyjemy w państwie, w którym „(...) demokracja przybiera postać neoliberalną: zachowane są podstawowe instytucje i procedury demokratyczne, ale narusza się wolności jednostki, państwo prawa staje się atrapą, bo w istocie decydują partykularne interesy oligarchiczne, obywatele odsuwają się od aktywnego udziału w życiu publicznym, alarmująco szybko rośnie warstwa ludzi «zbytecznych», trwale pozbawionych szans na pracę — tę listę można by ciągnąć jeszcze długo»³⁴. Edukacja szkolna nie stała się źródłem przemian demokratyzacyjnych w naszym państwie, ale ich inhibitorem. Byliśmy zbyt słabi i było nas zbyt mało, by w ciągu pierwszych trzech lat radykalnych przemian ustrojowych (głównie o charakterze gospodarczym) zatroszczyć się o demokratyzację polskiej oświaty i wraz z nią przygotowywać młode pokolenia do budowania społeczeństwa obywatelskiego.

Powrót światopoglądowych rozstrzygnięć w polityce oświatowej

Politycy lewicy, którzy przejęli władzę po upadku pierwszych postsolidarnościowych rządów (lata 1989-1993), zdali sobie sprawę z tego, że szkołę trzeba całkowicie uwolnić od zadań wychowawczych, których celem miałyby być integrowanie świata zewnętrznego, w tym także postulowanych wartości demokracji i wartości chrześcijańskich z osobowością dzieci i młodzieży. Powrócił model odgórnego narzucania szkole światopoglądu w imię poprawności politycznej (w istocie — ideologicznej), tak by nie było to dostrzegalne w społeczeństwie, ale przekładało się na tzw. ukryty program szkoły. Postsocjalistyczny świat był coraz bardziej zdeintegrowany, skonfliktowany, sprzeczny z aksjonormatywnymi założeniami państwa, w którym „oświecone elity” zajęli postkomunistyczni oligarchowie, pogrążając Polskę w korupcji, chaosie i edukacyjnej stagnacji. Szkoła pierwszych lat transformacji nie była w stanie ani koordynować zachodzących poza nią przemian, ani przemoc innych wpływów wychowawczych, ani też dostarczyć uczniom poznawczych podstaw wartościowego i skutecznego uczestniczenia w życiu społecznym, rodzinnym, kulturowym czy zawodowym. Resort edukacji postanowił zatem wzmocnić rolę rządu w systemie oświaty, osłabiając zarazem rolę organów samorządowych, które nie zdążyły jeszcze nabyć doświadczeń w lokalnym zarządzaniu szkolnictwem.

³⁴ J. Gowin, 2004. Państwo z defektami, czyli koniec III RP. *Tygodnik Powszechny*, nr 24, s. 8.

Jak wynikało z diagnozy Krzysztofa Konarzewskiego, w 1994 roku państwowe władze popełniły błąd polityczny, marginalizując samorząd i sprowadzając jego zadania jedynie do roli zasilacza aparatu, którym steruje rząd. Edukacja wymaga przecież nieustannego równoważenia roli państwa i samorządności jego instytucji oraz obywateli. „Na tym polega test sprawności demokratycznych instytucji, że one potrafią przywracać równowagę. To samo dotyczy szkoły. Z tego punktu widzenia żadne permanentne rozwiązanie dające jakiemuś jednemu organowi władzę nad szkołą jest nie do zaakceptowania”³⁵. Także ks. Józef Tischner wyrażał w tym okresie niepokój o to, że Polacy mają szczególny talent do marnotrawstwa sprzyjających okoliczności politycznych i ekonomicznych do zmian także oświatowych w duchu odbudowy w człowieku świadomości obywatelskiej. Jak stwierdził: „(...) odnoszę czasem takie wrażenie, że prędzej znikną ślady komunizmu z gospodarki i z państwa, niż wyparuje z naszego szkolnictwa stary błąd antropologiczny”³⁶.

Miał rację. Trwanie władzy w tym błędzie potwierdziła ówczesna wicekurator oświaty w Warszawie Irena Dzierzgowska, wyrażając niepokój w związku z odchodzeniem szkół od ich społeczeństwa, jak i możliwości wpływu na nie rodziców przez samorządy terytorialne³⁷. Z przeprowadzonego przez Klub Parlamentarny Unii Wolności w 1994 roku wśród dyrektorów szkół, nauczycieli i samorządowców sondażu wynikało, że aż 84% respondentów uznało powinność administracji rządowej w przekazaniu więcej uprawnień organom samorządowym i samym szkołom³⁸. W trzy lata później Anna Urbanowicz (b. wiceminister edukacji z Unii Wolności) doradzała nowemu rządowi AWS, by przekazał całą oświatę samorządom na ich terenie, powiązał zatrudnienie nauczycieli i wysokość ich płac z jakością pracy, opracował wreszcie standardy kosztów kształcenia i zapewnił radom szkół zdecydowanie większe uprawnienia łącznie z opiniowaniem i kontrolowaniem budżetu szkoły. Ta bowiem musi być autonomiczna i samodzielna finansowo³⁹. Z każdym rokiem było już tylko gorzej.

Kiedy w 1998 roku został upowszechniony w kraju Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa pt. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*⁴⁰, powstały rząd AWS wraz z ministrem Mirosławem Handke na czele podjął działania na rzecz wprowadzenia zmiany ustrojowej polskiego szkolnictwa (m.in. zamiast ośmioletniej szkoły podstawowej i 2-3-4 letnich szkół ponadpodstawowych, wprowadzenie po sześćioletniej szkole podstawowej powszechnego, a trzyletniego gimnazjum i po nim różnych typów szkół ponadgimnazjalnych, zapowiedź egzaminów zewnętrznych itp.), całkowicie wyłączając z niej czynnik regulacji całości edukacji, który zapewniłby jej nie tylko stabilność i wewnętrzną reformowalność, ale i włączał wszystkie generacje w proces demokratyzacji państwa. Nic dziwnego, że z całego Raportu władze wyeksponowały jedynie z jego drugiej części zasady uczenia się młodych pokoleń: „1) Uczyć się,

³⁵ K. Konarzewski, *Rząd i samorząd terytorialny wobec oświaty*. Warszawa: Klub Parlamentarny Unii Wolności, 19 maja 1994, s. 14.

³⁶ J. Tischner, *Rząd i samorząd terytorialny wobec oświaty*. Warszawa: Klub Parlamentarny Unii Wolności, 19 maja 1994, s. 5.

³⁷ *Rząd i samorząd terytorialny wobec oświaty*, Warszawa: Klub Parlamentarny Unii Wolności, 19 maja 1994, s. 37.

³⁸ Tamże, s. 61.

³⁹ A. Urbanowicz, 1997. *Dać szkoły samorządom naprawę*. Życie z dn. 3 listopada, s. 12.

⁴⁰ *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, 1998, red. J. Delors. Tłum. W. Rabczuk. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO.

aby wiedzieć, 2) Uczyć się, aby działać, 3) Uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współzycia z innymi i 4) uczyć się, aby być, a pominęły konieczność przeprowadzenia decentralizacji systemu szkolnego”⁴¹.

Pozwalało to ówczesnej władzy zupełnie pominąć czy zlekceważyć inny, a także fundamentalny dla tego projektu przemian zespół czynników politycznych, które rzutują na fundament solidarności społecznej, jakim jest konieczność ożywiania nie tylko procesów gospodarczych, ale i zatroszczenia się o rozwój jednostek w duchu ideału i praktyki demokracji. „Aby zaistniała lepsza współpraca na poziomie lokalnym, między nauczycielami, rodzicami i społecznością muszą być jednak spełnione pewne warunki. Pierwszym zapewne jest wola ze strony rządu do otwarcia przestrzeni, w której będą podejmowane demokratyczne decyzje i w której mogłyby być brane pod uwagę oczekiwania społeczności lokalnej, nauczycieli, stowarzyszeń rodziców, uczniów lub organizacji nierządowych. Natomiast instytucje, które tworzą system edukacyjny, powinny dowieść rzeczywistej woli dostosowania się do lokalnych warunków i przyjąć otwartą postawę wobec zmiany”⁴². Komisja J. Delors’a zachęcała postsocjalistyczne demokracje do szerokiej decentralizacji systemów szkolnych, by oprzeć jakość edukacji na rzeczywistej autonomii placówek i jej najważniejszych podmiotów.

Pozorowanie demokracji oświaty w Polsce

Niestety, polskie władze wybrały model pozornej decentralizacji, redukując ją jedynie do ustanowienia statusu własnościowego placówek edukacyjnych i ich finansowania przez samorządy terytorialne, wzmacniając zarazem rolę państwa centralnego i utrzymując hierarchiczną strukturę nadzoru pedagogicznego nad szkolnictwem. Rządzący woleli zachować przywilej centralistycznego władztwa z dopuszczeniem niektórych regulacji rynku, ale bez poddania oświaty społecznej kontroli. Tym samym edukacja przestała stanowić dobro wspólne, a stawiała się z każdym rokiem, z każdą kolejną zmianą formacji rządzącej okazją, środkiem czy narzędziem do manipulacji politycznej, a tym samym dezawuowania także dobrych rozwiązań czy procedur. Nie była w stanie wyjść ze stadium krótkowzrocznej polityki i reform kaskadowych, które podlegały wraz ze zmianą kolejnych rządów zarówno politycznemu, administracyjnemu, jak i środowiskowemu zakwestionowaniu. Obejmujący od 1993 roku resort edukacji przedstawiciele kolejnych formacji politycznych powrócili do mechanizmów i stylu odgórnego zarządzania szkolnictwem na zasadzie ścisłego monopolu, częściowo także ideologicznego (np. nieustanne zmiany w podstawie programowej kształcenia ogólnego, zasad oceniania, egzaminowania, obowiązujących lektur itp.). Z każdym rokiem zanikała oddolna energia i kreatywność nauczycieli do wprowadzania innowacji pedagogicznych na rzecz submisji wobec centralistycznie narzucanych wszystkim pedagogom zmianom programowym, metodycznym, a nawet organizacyjnym.

W świetle prowadzonych przeze mnie od 25 lat badań naukowych⁴³ nad demokratyzacją publicznej oświaty mogę jedynie potwierdzić, że żyjemy w państwie scentralizowanym, w którym zmieniające się

⁴¹ *Edukacja. Jest w niej...*, dz. cyt., rozdział 4.

⁴² Tamże, s. 167.

⁴³ Najpierw były to badania typu *action research* (*Klinika szkolnej demokracji*, 1996. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*,

od 1993 roku do chwili obecnej w MEN władze centralistycznie sterowanego systemu szkolnego dają świadectwo głęboko zakorzenionej mentalności określanej przez L. Balcerowicza mianem „sowieckiego działacza”⁴⁴. Część elit rządzących i stanowiących prawo zachowała pozostałości po minionym ustroju i wywodzące się z przeszłości wzorce centralizmu w strategii etatystycznej rządzenia, wspartej ideologią populizmu i neoliberalizmu. Zapewne okres socjalistycznej państwowości utrwalił wśród Polaków na długie lata tradycję wrogiej postawy wobec władz państwowych, ale także wzmocnił u części środowiska pedagogicznego poczucie omnipotencji, wyższości autorytetu władzy i instytucji nad osobami, którym powinny one służyć.

Dysponujemy wieloma raportami badawczymi, także międzynarodowymi, z których jednoznacznie wynika, że okres polskich przemian coraz bardziej oddala nas od demokracji i od postulowanego u jej podstaw społeczeństwa obywatelskiego. Jakże zdumiewające jest po przeszło trzydziestu pięciu latach to, że nawet liderzy tzw. I fali „Solidarności”, a więc lat 80. XX wieku, czasów opozycji wobec socjalistycznej władzy dzielą się swoimi rozczarowaniami, a co więcej, ostrzegają przed coraz głębszym stanem kryzysu polskiej demokracji. Już w trakcie zorganizowanego w 2011 roku przez prezydenta Bronisława Komorowskiego Forum Debaty Publicznej na temat stanu rozwoju społeczeństwa obywatelskiego i kapitału społecznego w III RP⁴⁵ jego uczestnicy z jednej strony pozytywnie wyrażali się o narastającej liczbie powołanych do życia organizacji pozarządowych, różnego rodzaju lokalnych inicjatyw obywatelskich czy umacniania się terytorialnej samorządności, z drugiej zaś strony już wówczas unikano krytyki sprawowania władzy przez kolejne formacje polityczne, które konsekwentnie łamały zasady demokracji i zniechęcały społeczeństwo do korzystania z jej instrumentów, jeśli ujawniały i podważały one etatystyczną, antydemokratyczną politykę rządów. Nic dziwnego, że nawet były premier Tadeusz Mazowiecki skonstatował swoją wypowiedź oczekiwaniem, „(...) by zachęcać do rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, które jest istotnym czynnikiem modelu demokracji – demokracji obywatelskiej, którą ciągle tworzymy”⁴⁶.

Negatywne skutki antyobywatelskiej socjalizacji i edukacji

Psycholog Janusz Czapieński odwołał się w toku tej debaty do wyników własnych badań, które wskazują na bardzo niski poziom aktywności obywatelskiej Polaków. Jest jej zbyt mało, a co gorsza, nie dorobiliśmy się jej po 21 latach transformacji społeczeństwa, które zamiast stać się obywatelskim uległo etatystycznej polityce

2002. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”), a następnie badania makropolityki oświatowej (*Edukacja autorska*, 1996. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; *Jak zmieniać szkołę?* 1998. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; *Edukacja pod prąd*, 2001. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; *Program wychowawczy szkoły*, 2001. Warszawa: WSiP; *Problemy współczesnej edukacji*...) oraz badania diagnostyczne, ogólnokrajowe w zakresie demokratyzacji szkolnictwa publicznego (*Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, 2013. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”).

⁴⁴ L. Balcerowicz, 2012. Wstęp. W: *Odkrywając wolność. Przeciw zniewoleniu umysłów*. Wyboru tekstów dokonał i wstępem opatrzył L. Balcerowicz. Poznań: Wyd. Zys i S-ka, s. 12.

⁴⁵ *Aktywność obywatelska. Szanse i bariery. Rozwój społeczeństwa obywatelskiego. Rozwiązania prawne i finansowe. Społeczeństwo Obywatelskie. Kapitał społeczny*. 2011. Warszawa: Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej.

⁴⁶ T. Mazowiecki. W: *Aktywność obywatelska*..., s. 42.

władz, o czym świadczy niemalże najniższy w UE poziom kapitału społecznego naszych rodaków. „Spełniamy tylko ten warunek, który jest istotny (...) w ekonomii przemysłowej, tj. warunek wysokiego poziomu kapitału ludzkiego — zajmujemy siódme miejsce w Unii Europejskiej. Gorzej wyglądamy pod względem kapitału intelektualnego i kapitału kreatywnego. Pod względem kapitału społecznego za nami jest tylko Rumunia”⁴⁷. Zdaniem J. Czapińskiego kapitał społeczny należy budować przede wszystkim w szkole, ale nie był mu znany raport z badań pedagogicznych w tym zakresie. Tymczasem to Maria Dudzikowa jako jedyna w naszym kraju prowadzi zespołowe badania wzdlużne, a więc o najwyższej wartości diagnostycznej, nad rolą edukacji (szkolnej i akademickiej) w rozwijaniu kapitału społecznego nowego, bo postsocjalistycznego pokolenia młodych Polaków, pierwszego rocznika absolwentów gimnazjum (zreformowanego ustroju szkolnego)⁴⁸. Nie została zaproszona do udziału w tym Forum, podobnie jak i inni badacze krytyczni wobec destrukcji polskiej demokracji z udziałem edukacji⁴⁹, bowiem w naszym kraju najczęściej do tego typu debat tak dobiera się jej uczestników, żeby nie dociekać prawdy o pozorach polskiej demokracji.

Dobrze, że chociaż Jan Jakub Wygnański z Zarządu Fundacji Pracownia Badań i Innowacji Społecznych „Stocznia” podzielił się w czasie tego Forum trafną konstatacją: „Otóż mam wrażenie, że jako społeczeństwo obywatelskie i państwo, prawie dwadzieścia pięć lat spędziliśmy na wzajemnym okładaniu się w przeświadczeniu wyniesionym z innych czasów, że to jest rodzaj gry o sumie zerowej. Są ku temu historyczne powody. Spotkaliśmy się na poziomie niskiej równowagi — zarówno społeczeństwo obywatelskie, jak i państwo w wielu dziedzinach pozostawia wiele do życzenia. Koniec końców społeczeństwo obywatelskie często jest dość zależne od instytucji państwa. Często jest ono niedoceniane w funkcji (...) wewnętrznego mechanizmu immunologii państwa, immunologii demokracji — może boleć, może mieć inny pogląd, ale bez niego te systemy po prostu się degenerują. (...) Potrzebny jest fundamentalnie nowy model rządzenia partycypacyjnego. Co innego mieć atrybuty władzy i wygrywać wybory, co innego posiadać autentyczną siłę sprawczą. (...) Może to jest pewien paradoks, ale autorytet państwa w tej dziedzinie będzie się budował nie przez jego omnipotencję, nie przez instytucjonalną bulimię, nie przez nadmiar, ale właśnie przez mądrą abdykację — zostawienie takiej przestrzeni, w której obywatele mogą się pojawić”⁵⁰.

⁴⁷ J. Czapiński. W: *Aktywność obywatelska...*, s. 43.

⁴⁸ Ukazały się następujące raporty badawcze zespołu: *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, 2010, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda. T. 1. Kraków: Oficyna Naukowa „Impuls”; *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, 2011, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska i M. Marciniak. T. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza. Interpretacje. Konteksty*, 2013, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno i K. Knasiecka-Falbierska. T. 4. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

⁴⁹ Por.: E. Potulicka, J. Rutkowiak, 2010. *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; D.A. Michałowska, 2013. *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*. Poznań: Wyd. UAM; *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, 2005, red. A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski i T. Szkudlarek. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; Z. Kwieciński, 2011. *Cztery i pół. Preliminaria — Liminaria — Varia*. Wrocław: WN DSW.

⁵⁰ J.J. Wygnański. W: *Aktywność obywatelska...*, s. 47.

Także Jerzy Reguński, współtwórca reformy samorządowej w Polsce, stwierdził, że nie wykorzystaliśmy danego nam czasu transformacji na wzmocnienie oddolnych inicjatyw i stymulację oraz ochronę procesów uspołecznienia także polskiej oświaty przez wszystkie kolejne formacje polityczne rządzące krajem. Edukacja stała się inhibitorem polskiej demokracji, a władze MEN czyniły wszystko, by zniweczyć podejmowane przez rodziców, część nauczycielskich i naukowych środowisk wysiłki na rzecz przebudowy szkoły i wprowadzenia od przedszkola nieporozumianej współpracy dla realizacji dobra wspólnego⁵¹. Władze zniechęcają podmioty edukacji do ich autentycznego uczestnictwa w procesach decyzyjnych, w kształtowaniu polityki oświatowej czy dialogu obywatelskiego i partycypacji społecznej. Wreszcie, Leszek Balcerowicz we wprowadzeniu do wyboru tekstów zagranicznych autorów (wyjątkiem są tu tylko rozprawy Leszka Kołakowskiego i Janusza Korwina-Mikke) na temat wolności w państwach demokratycznych, jaki wydał w 2012 roku, zwraca uwagę na to, o czym pisał Z. Kwieciński⁵², a mianowicie, że odzyskana przez naród wolność nie jest mu dana na zawsze. „To jest niebezpieczne złudzenie. Albowiem owe cenne wolności mogą służyć – i służą – ograniczaniu innych wolności – poprzez nacisk rozmaitych grup, które widzą dla siebie finansowe lub ideowe korzyści w tych ograniczeniach”⁵³. Jeżeli chcemy nie tylko bronić, ale i umacniać odzyskane swobody, to musimy jako społeczeństwo powstrzymać obywatelską przeciwwagę możliwość ich naruszania, także przez rządzących.

W jakże przecież młodych jeszcze *quasi*-demokracjach społeczeństw postsocjalistycznych, do których należy także Polska, euforia wyzwolenia się z totalitaryzmu przesłoniła zdolność do samoodtworzających się w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej mechanizmów minionej władzy, władzy antyobywatelskiej i antynarodowej. Postawy *homo sovieticus* nie uległy ani nagłemu zanikowi, resocjalizacji czy zejściu ze sceny politycznej. Wprost odwrotnie. Proces decentralizacji i uspołecznienia oświaty został radykalnie zatrzymany i z każdym rokiem mamy do czynienia z postępującym marnotrawieniem idei samorządnej, pobudzającej do partnerstwa i autoodpowiedzialności oświaty⁵⁴. Na działalność innowacyjną nauczycieli największy wpływ mają nie zmiany mikrosystemowe, a więc związane z rozwiązaniami organizacyjno-zarządczymi wewnątrz szkół, ale hamujące ją decyzje makrosystemowe, bo wyznaczające pola autonomii zawodowej nauczycieli, podmiotowości i samorządności uczniów oraz ich rodziców.

Jeśli spojrzymy wstecz, odraczając chociaż na chwilę własne interesy, animozje i różnice światopoglądowe czy aksjonormatywne, to dostrzeżemy, że system szkolny w III RP nie został poddany głębokiej, a zamierzonej politycznie (w konstytucyjnym i ustawowym dla oświaty sensie prodemokratycznym) reformie, gdyż dochodzący

⁵¹ J. Reguński. W: *Aktywność obywatelska...*, s. 51.

⁵² „Zniszczenie systemu totalitarnego nie otwiera samorzutnie łatwej i skutecznej drogi ku demokracji. Demokracja nie staje się sama. Co więcej, szkoła może być bezwiednym, lub świadomie zorganizowanym i manipulowanym, instrumentem zatrzymywania rozwoju społeczeństwa i jednostek ku demokracji, narzędziem odtwarzania uprzedniego «porządku» rzeczy i ducha, poprzednich autorytarnych stosunków społecznych”. Z. Kwieciński, 1990. Szkoła a demokracja. *Przegląd Oświatowy*, nr 1.

⁵³ L. Balcerowicz, *Wstęp*, s. 9.

⁵⁴ B. Śliwerski, *Klinika szkolnej demokracji*; tenże, *Edukacja autorska*; tenże, *Jak zmieniać szkołę?*; tenże, *Edukacja pod prąd*; tenże, *Program wychowawczy szkoły*; Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych...; tenże, *Problemy współczesnej edukacji...*

kolejno do władzy ministrowie wyłączały z procesu zmiany odpowiedzi na fundamentalne dla rodzaju i rozmiarów zmian pytanie natury ustrojowej, ogólnopolitycznej – dlaczego ustroj szkolny nie jest poddany procesom demokratyzacyjnym (uspołecniającym), tylko miał, ma i nadal ma zachować *status quo*, a zatem tkwi w pozorze nierealizowalnych przesłanek ustrojowych państwa i funkcji założonych polskiej oświaty? To właśnie ów proces konserwowania w edukacji i z jej udziałem różnych odmian despotii władzy, zachowanie sobie przez nią monopolu na reformy wewnątrzustrojowe typu „hardware”, a więc infrastrukturalne (stosunki własnościowe, ekonomika, zarządzanie, wyposażenie) i „software”⁵⁵, obejmujące *curriculum*, stosunki społeczne (nienaruszalność hierarchii i autorytaryzmu, zantagonizowanie środowiska nauczycielskiego m.in. systemem awansu zawodowego, penitencjarny charakter nadzoru pedagogicznego itp.) oraz tzw. współdziałanie wszystkich podmiotów (aktorów) edukacji pod warunkiem, że nie będzie ono miało charakteru partycypacyjnego, sprawia, że społeczeństwo jest totalnie zdeorientowane chaosem, wzajemnie wykluczającymi się rozwiązaniami i zarazem nieadekwatnymi do stanu wiedzy o rozwoju dzieci, młodzieży czy metodach ich kształcenia oraz wychowywania.

Skutkiem zatem zaniechania reformy ustrojowej oświaty jako dopełniającej reformę administracyjną państwa było dla systemu szkolnego:

- utrzymanie dualistycznej administracji publicznej, z jej podziałem na rządową i samorząd terytorialny, co – w wyniku braku konsensusu i spójnej filozofii działań oraz zadań obu organów – skutkuje nieustannymi konfliktami i przeciwnie skuteczną polityką zarządzania oświatą, sprawowania nad nią nadzoru pedagogicznego przez władze samorządowe (organ prowadzący placówki edukacyjne) i przez kuratoria oświaty wraz z ich delegaturami (odpowiedzialne za jakość kształcenia i wychowania). Trudno się dziwić, że polityka oświatowa jest tu niespójna i niejednolita, szczególnie w tych województwach, w których władze samorządowe i rządowe są z przeciwstawnych sobie ugrupowań politycznych;
- częściowa decentralizacja zadań i kompetencji do samorządu terytorialnego, ale skutkująca wojną między samorządowcami a władzą państwową w wyniku zwiększania zadań a zmniejszania na nie celowych dotacji;
- w ramach systemu administracji publicznej przywrócenie typowej dla socjalizmu polityki etatyzmu, a wyparcie zasady subsydiarności zadań i kompetencji w przypadku zarządzania oświatą. Ostatnie lata rządów PO i PSL potwierdzają, że władza nie liczy się z opinią społeczną, obywatelami i podejmując działania wbrew ich potrzebom, świadomości i oczekiwaniom (np. obniżenie wieku obowiązkowego szkolnego).

Proceduralna demokracja nie pozwala na rozróżnienie systemów demokratycznych od niedemokratycznych, gdyż pomiędzy nimi lokuje się demokracja ograniczona lub pseudodemokracja⁵⁶.

⁵⁵ J. Morrish, 1976. *Aspects of Educational Change*. London: Allen a. Unwin, za: H. Muszyński, *Niektóre bariery na drodze reformowania szkoły w aspekcie teorii szkoły i koncepcji jej celowej zmiany. Przyczynek do kwestii reformowalności szkoły*, preprint, b.d.

⁵⁶ M. Burton, R. Gunther, J. Higley, 1994. Elity a rozwój demokracji. W: *Władza i społeczeństwo. Antologia tekstów z zakresu socjologii polityki*, red. J. Szczupaczyński. Warszawa: Wyd. Naukowe „Scholar”, s. 15.

Szanse wyjścia z pułapki pseudodemokracji szkolnej

To nie jest przecież bez znaczenia, czy reformy oświatowe, edukacyjne, przekształceniowe są czynione z głównymi aktorami zmiany, czy przeciwko nim lub któremuś z nich. A przecież, co wykazałem w swoich analizach polityki edukacyjnej państwa w okresie minionego dwudziestopięciolecia, nie można zmienić szkoły, procesu kształcenia i wychowania w niej, jeżeli warunki brzegowe, ustrojowe jej funkcjonowania są z odmiennej epoki i kultury politycznej. Oczywiście, można na pozorowaniu zmian, ich cząstkowych egzemplifikacjach, które pojawiają się i znikają wraz z dopływem lub brakiem dalszych środków finansowych UE, konsumować indywidualnie lub instytucjonalnie tzw. pomoc materialną dla edukacji szkolnej, ale nie przekłada się ona w istotnym zakresie na stan jej prospektywnego rozwoju, wyprzedzającego to, co ma miejsce „tu i teraz”. Wpompowywane środki UE poprawiają jedynie sytuację materialną ich beneficjentów, głównie wykonawców projektów, ale nie przyczyniają się do uruchomienia procesów samoregulacyjnych, autokreacyjnych, innowacyjnych, gdyż ustrojowo tkwimy w systemie nadzoru i kontroli, standaryzowania i ograniczania aktywności podmiotów odpowiedzialnych za jakość edukacji.

Zapoczątkowane w Polsce w 1989 roku przemiany ustrojowe umożliwiły zmianę ustroju państwa wraz z jego administracją, w tym także oświatą. Pojawiło się wówczas pytanie o to, czy i w jakim zakresie będzie możliwe wypracowanie i przedłożenie spójnej i kompleksowej koncepcji docelowego kształtu polskiego systemu szkolnego. Trudno bowiem reformować edukację, jeśli w państwie *quasi*-demokratycznej despotii nie stworzy się dobrze zorganizowanej i sprawnie działającej oświaty, która pozostawałaby pod kontrolą społeczną i ponadpartyjnej służby administracji publicznej. Bez decentralizacji i samorządności szkolnictwa i bez uspołecznienia zarządzania nim, nie wyjdziemy z głęboko zakorzenionych w edukacji pozostałości „homosowietyzmu” i nie będziemy w stanie sprostać konstruowaniu nowoczesnego i efektywnego kształcenia oraz wychowywania młodych pokoleń w naszym kraju. Nie sprostamy wyzwaniom ponowoczesności, gdyż w niej paternalistyczna rola państwa cofa rozwój społeczny i jednostkowy właśnie z udziałem przemocy oświatowej, mimo iż jest wdrażana pod pozorem troski o dobro dzieci czy dorosłych obywateli.

To politycy zrezygnowali w okresie wprowadzania reformy administracyjnej państwa z koncepcji tworzenia autonomicznych regionów, która otwierała szansę na dokończenie samorządnościowej rewolucji kraju. Były Rzecznik Praw Obywatelskich Tadeusz Zieliński tak pytał o specyfikę relacji między polityką a państwem w ustroju demokratycznym: „czy w państwie prawnym opartym na demokracji parlamentarnej prawo stanowi wyraz w pełni suwerennej woli politycznej większości parlamentarnej, w tym znaczeniu, że ta większość może dowolnie tworzyć, zmieniać i uchylać wcześniej ustanowione ustawy, bez jakichkolwiek ograniczeń, kierując się wyłącznie politycznymi intencjami?”. I odpowiedział: „Na tak postawione pytanie należy odpowiedzieć zdecydowanie przecząco: w demokratycznym państwie prawnym polityka nie ma bezwzględного prymatu nad prawem. Wprawdzie działalność ustawodawcza z natury swej jest zawsze podporządkowana jakimś celom politycznym, ale prawo jest – według określenia Trybunału Konstytucyjnego – «zjawiskiem w dużym stopniu autonomicznym względem państwa jako organizacji urzeczywistniającej określone zadania polityczne»”⁵⁷.

⁵⁷ T. Zieliński, 1999. *Czas prawa i bezprawia*. Warszawa: Dom Wydawniczy ABC, s. 51.

Prawo nie powinno służyć władzy za narzędzie do osiągnięcia celów, które naruszałoby konstytucyjny porządek demokratyczny, prowadząc do zdeprecjonowania jego roli i jego społecznej akceptacji. Prawo jest wynikiem swoistego kontraktu społecznego, toteż wiąże ono nie tylko obywateli, do których jest adresowane, ale również tych, którzy je stanowią. „Nie mogą więc posłowie dowolnie zmieniać praw na zasadzie: skoro my prawa stanowimy, to możemy je zawsze zastąpić nowymi, bo taka jest nasza wola polityczna”⁵⁸. Jeśli przyjąć politologiczną tezę Ryszarda Skarżyńskiego, że ludzie w każdym systemie politycznym, także w demokracji „(...) nie są podmiotem politycznym, ale są przedmiotem, czyli środkiem politycznym, który się używa i zużywa w walce”⁵⁹, to pojawia się pytanie o rolę pedagogów w społeczeństwie „chorym na anomie”, „(...) gdzie to jednostki i rodziny szukają bezpiecznego przetrwania i urzędzenia się, rywalizując i walcząc z wszystkimi innymi o dobra i gratyfikacje, gdzie to język norm służy jako instrument gry o własne interesy, zakrywając pustkę aksjonormatywną w sferze bytu społecznego”⁶⁰.

Pedagog może bowiem zająć jedną z trzech pozycji w tak zantagonizowanym świecie politycznym, a mianowicie może być wrogiem, sojusznikiem i/lub kimś neutralnym w relacjach władza-społeczeństwo. To zupełnie naturalne, że władze będą zabiegać o sojuszników, a zwalczać wrogów i zabiegać o osoby niezaangażowane w naturalny konflikt społeczny. Pedagog jako podmiot neutralny liczy się dla władzy o tyle, o ile może przeobrazić się we wroga lub w sojusznika. Jak stwierdza Skarżyński: „(...) neutralny podmiot polityczny nie jest niezbędny dla zaistnienia podstawowej sytuacji egzystencjalnej, stanowi raczej wytwór pewnego etapu rozwoju procesów wiodących do regulacji tego, co polityczne. Podobnie jak sojusznik, podmiot neutralny jest z samej swej natury w o wiele mniejszym stopniu przedmiotem zainteresowania aniżeli wróg”⁶¹.

Być może to tłumaczy sytuację, jaka miała miejsce po zmianie ustroju politycznego w Polsce w 1989 roku, w wyniku której władze resortu edukacji przestały w ogóle interesować się pedagogami jako neutralnymi podmiotami nauki. Początkowo czyniły tak dlatego, by uwolnić proces autonomii nauczycieli, uczniów i ich rodziców oraz stworzyć fundamenty pod oddolny proces uspołecznienia oświaty publicznej i wzmocnienie kompetencji partycypacyjnych wszystkich tych podmiotów w procesie współstanowienia o jakości edukacji szkolnej oraz rozwiązywaniu w jej toku wszelkich problemów czy konfliktów w sposób dla nich transparentny. Natomiast po powrocie do władzy, także w resorcie edukacji, w 1993 roku postsocjalistycznych sił partyjnych jednoznacznie wrogich demokracji i samorządności, wprowadzone i umocnione zostały przez nie na arenę polityczną relacje antagonistyczne władz edukacyjnych z przedstawicielami świata nauki. Od tego momentu, sprawujący władze interesowali się przede wszystkim restytucją państwa totalnego, a w nim utrzymania scentralizowanego systemu oświatowego, do współzarządzania którymi skupiano uwagę na pedagogach — sojusznikach, głównie z formacji neolewicowej, a w latach późniejszych neokonserwatywnej, zaś zupełnie pomijały i lekceważyły

⁵⁸ Tamże, s. 53.

⁵⁹ R. Skarżyński, 2012. *Od chaosu do ładu. Carl Schmitt i problem tego, co polityczne*. Warszawa: Wyd. von borowiecky, s. 18.

⁶⁰ Z. Kwieciński, *Pokolenie...*, s. 69.

⁶¹ R. Skarżyński, *Od chaosu...*, s. 324.

neutralnych w swej istocie, ale zaangażowanych krytycznie pedagogów. Tych ostatnich definiowano jako wrogów władzy, która w nieustannym konflikcie politycznym ze społeczeństwem potrzebowała jedynie sojuszników.

Konieczny wydaje się powrót do początku polskiej transformacji, by odpowiedzieć na pytania socjologa Ireneusza Krzemińskiego i określić nowe zadania dla polskiej pedagogiki, a mianowicie: „Co się stało z ruchem społecznym Solidarność, z jego ideami i etosem w okresie wolnej Polski, po 1989 roku? Co się stało ze społeczeństwem obywatelskim, które wykreowało i było z kolei wykreowane przez ruch Solidarność? Co się stało z tymi wzorami zachowań społecznych i rozpowszechnionymi już postawami, nade wszystko mającymi wymiar obywatelski, wspólnotowy i polityczny? Gdzie się podziały podstawowa, jak można sądzić, idea Solidarności, że prawo człowieka do aktywnej troski o swój i swych najbliższych los zakłada zarazem prawo i obowiązek pamiętania o innych i o wspólnym losie, który ma przecież wielki wpływ na osobiste sukcesy i niepowodzenia? Gdzie się podziało przekonanie, że korzystając z pełni indywidualnych praw człowieka i obywatela, nie możemy nie czuć się częścią społeczeństwa?”⁶².

Demokracja i mająca ją wspierać pedagogika musi demistyfikować dominującą współcześnie ideologię neoliberalną, która ma charakter heterofagiczny, bowiem nie wytwarza już nowych pomysłów, natomiast — jak twierdzi Neil Smith — skutecznie żywi się tym, co znajduje naokoło⁶³. Partycypacja jest tu pozorowaną grą władzy z obywatelami, która zgodnie ze znaną od lat międzywojennych II RP zasadą organokracji pospolitej, włącza przedstawicieli środowisk społecznych do sztucznych form organizacyjnych u jej boku w taki sposób, by nie miały one jednak żadnego wpływu na podejmowane przez nią decyzje. Rolą współczesnej pedagogiki powinno być wskrzeszanie człowieka publicznego, a tym samym powrót do budowania społeczeństwa obywatelskiego, które to kategorie są niszczone przez osoby sprawujące władzę, ale także formacji ludzi sumienia, z poczuciem odpowiedzialności za pełnione w społeczeństwie role i zadania. Pedagodzy powinni w tej sytuacji włączać się w rozprawianie się z szeregiem konstruowanych i upowszechnianych przez władzę mitów, głoszonych przez intelektualne gwiazdy komunalów, które odwracają uwagę społeczeństwa od istotnych zagrożeń i szkód, do jakich prowadzi technokratyczna polityka rządu.

Na przykładzie polskiej oświaty i polityki MEN doskonale widać zjawisko „przyczajenia się”, „ukrycia rzeczywistych postaw” — jak pisał T. Szkudlarek — „epistemologii uniku”⁶⁴, by po latach uwewnętrznić się i powrócić na scenę polityczną pod postacią stosowanego taktycznego kompromisu przez część zakorzenionych w minionej mentalności elit oświatowych i akademickich, które dostrzegły skuteczność szybkiego czerpania korzyści osobistych kosztem dobra wspólnego, jakim jest edukacja młodych pokoleń. Tak jak w PRL był podziemny ruch oporu przeciwko totalitarnej władzy, tak dzisiaj, w państwie quasi-demokratycznym, rodzi się nowa agora w postaci równoległego do rzeczywistego świata manipulacji władzy — świata wirtualnego protestu o charakterze kłęczą, hipertekstowej i niefizycznej strukturze sieci międzyludzkich relacji, które wyrażają,

⁶² I. Krzemiński, 2013. *Solidarność. Niespełniony projekt polskiej demokracji*. Gdańsk: Europejskie Centrum Solidarności, s. 11-12.

⁶³ K. Pobłocki, 2013. *Prawo do odpowiedzialności*. W: M. Miessen, *Koszmar partycypacji*, s. 12.

⁶⁴ T. Szkudlarek, B. Śliwowski, 1990. *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: NWH Impuls.

komunikują ekspresję różnic z pozycji outsiderów demistyfikujących kłamstwo i hipokryzję władzy. Tego typu sytuacja prowadzi – jak pisze E. Weizman – „(...) do strukturalnej impotencji wikłającej władzę i opozycję we wzajemnym uścisku, a organizacje pozarządowe obsadzającej w rolach faktycznych uczestników rozproszonego systemu rządowego”⁶⁵. Władze państwowe przerzucają świadomość moralną na elity, by te zmusić do kolaborowania w ramach rzekomej modernizacji i reform oświatowych, a tym samym do podejmowania działań zaprzeczających wartościom, którym powinny one służyć.

Być może zatem błędem elit pedagogicznych jest poszukiwanie możliwości włączania się w reformy szkolne, naprawę polskiej edukacji w ramach zdefiniowanych przez arogancką i niekompetentną władzę, określonych przez nią pól możliwej aktywności tak, by nie naruszała ona ukrytych interesów władzy, które są w wyniku podejmowanych decyzji, sprzeczne z interesem narodowym. Można przecież partycypować w zmianie, znajdując się „poza wyraźnie zdefiniowanymi i istniejącymi już strukturami władzy, a nie działając w ich ramach”⁶⁶, jeśli jesteśmy przekonani nie tylko co do błędnych przesłanek projektowanych czy wdrażanych przez władze reform, ale i jesteśmy świadomi ich negatywnych następstw. Naukowcy nie powinni milczeć tylko dlatego, że część spośród nich odstąpiła dla innych korzyści od zobowiązań także etycznych, jakie składała, odbierając nominację doktorską. Być może właśnie trzeba rozważyć możliwość „uszkodzenia maszynarii konsensusu”, jeśli został on uzyskany jedynie w wyniku środków politycznej i ekonomicznej dominacji władzy. Pedagogika powinna włączać się w kształcenie u dzieci i młodzieży kompetencji do krytycznego rozumienia mediów i języka propagandy, w tym także rozumienia tekstów wizualnych, które są wykorzystywane przez władzę do nadkontroli społeczeństwa i do niedopuszczania do sytuacji łączenia dążeń wolnościowych różnych grup społecznych z wymiarem wspólnego „dobra”. „Edukacja musi być traktowana nie tylko jako «produkcja wiedzy», ale i jako «produkcja podmiotów politycznych». Jest to rozumiane w kontekście zadań szkoły jako instytucji służącej tworzeniu «sfer publicznych» i kształceniu obywateli, którzy są zdolni do sprawowania kontroli nad własnym życiem i – w szczególności – nad warunkami tworzenia i zdobywania wiedzy”⁶⁷.

Intelektualiści powinni niejako rozsądzać stereotypy i rozwiązania, które ograniczają ludzką suwerenność i komunikację publiczną, stawiać opór oraz wyrażać obawy, poglądy, odczucia czy opinie także tych, którzy obawiają się konsekwencji własnej działalności. W podejściu Edwarda Saida taki wzorcowy intelektualista jako nieproszony outsider, o wysokim poziomie zmysłu krytycznego, myślący profesjonalista jest często osamotniony, gdyż działa „(...) na marginesie, jako wygnaniec, amator, jako twórca języka, który usiłuje wyrazić prawdę o władzy, a nie jako ekspert za opłatą udzielający obiektywnych porad”⁶⁸. Krytyczny pedagog powinien sytuować się na pozycji „nieproszonego outsidera”, niezależnego od władzy eksperta, który będzie kwestionował

⁶⁵ E. Weizman, *Paradoks...*, s. 42.

⁶⁶ M. Miessen, dz. cyt., s. 48.

⁶⁷ T. Szkudlarek, 1992. Postmodernistyczne pedagogie: Amerykańska edukacja wobec wyzwań kulturowego przełomu. W: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwowski. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 42.

⁶⁸ M. Miessen, dz. cyt., s. 201.

narzucany pozór i fałsz, odstawiając „pocałunek śmierci od establishmentu” działającego na rzecz kooperacji/kolaboracji z władzą pomimo zasadniczych różnic stanowisk. W przeciwnym razie milcząc, akceptuje się stan narastającej patologii i staje się jej współsprawcą. Władzę bowiem „(...) tworzą ci sami ludzie, którzy postawili nas przed byciem i kazali wybrać krótszy z rogów”⁶⁹. Rozwija się bowiem w podlegającej erozji demokracji poprawna politycznie nomenklatura, z którą można walczyć jedynie, przeciwstawiając się jej próbom włóczenia elit w ramy interesów władzy. Nie można przyczynić się do zmiany istniejącej patologii, partycypując w jej procesach kolaboracyjnym działaniem⁷⁰. Konieczne jest rozbicie maszynierii konsensusu, by przerwać zobojętnienie obywateli na coraz dalej wkraczające w ich życie przez zawłaszczanie sfery prywatnej i publicznej przez władze państwowe.

Naukowcy są zgodni co do tego, że jeśli w najbliższym okresie nie nastąpi w zakresie wartości, postaw i działań radykalna i powszechna zmiana świadomości ludzi, to nasz świat zostanie zniszczony nie tylko ekologicznie, prowadząc do globalnych zagrożeń życia. Im bardziej problemy są globalne, tym mniej może zrobić jednostka, ale w im mniejszym zakresie człowiek zmienia w związku z tym swój sposób życia, tym szybciej następuje zniszczenie Ziemi. Żyjemy w społeczeństwie, które w coraz mniejszym stopniu pozwala ludziom zrozumieć swoje środowisko życia, poddawać je własnej kontroli czy kształtować na własną rękę. Równocześnie jednak człowiek coraz bardziej pragnie poszerzenia zakresu swoich doświadczeń i świadomości. Naczelną istotą wychowania staje się zatem z jednej strony polityczne zadanie zagwarantowania jednostkom ludzkim społecznych, konwivialnych warunków do życia, z drugiej zaś strony jest to zadanie terapeutyczne, sprowadzające się do wspierania osób w ich wewnętrznym rozwoju, nabywaniu samoświadomości oraz wzmacnianie ich w samodzielności i uniezależnianiu się od społecznej, zewnętrznej troski czy opieki. Sytuacje wychowawcze powinna zatem cechować oscylacja pomiędzy indywidualnym kształtowaniem osobowości a konstruktywnym formowaniem świata w taki sposób, by zmieniali się ludzie, w toku kreowanych przez nich relacji społecznych.

Obawiam się, że w przypadku immunizacji przed demokratyzacją przez władze III RP polityki edukacyjnej będziemy musieli powtórzyć lekcję danej nam wolności, by naprawić nie tylko błąd antropologiczny minionego ustroju, z którego nadal nie wyszliśmy. Jak pisał bowiem przed laty w etyce solidarności Józef Tischner: „(...) dobro jednostki można urzeczywistnić nie uwzględniając jej samodzielnego wyboru i niezależnie od przyjęcia przez nią w sposób indywidualny i wyłączny odpowiedzialności za dobro i zło”⁷¹. Trzeba jednak wyrwać szkolnictwo z etatystycznej i uległej wobec pozanarodowych sił neoliberalnego korporacjonizmu władzy, by powrócić do odbudowywania w człowieku świadomości obywatelskiej. „Nie ma demokratycznego państwa prawa bez świadomości obywatelskiej u obywatela. Z kolei kształtowanie świadomości obywatelskiej jest niemożliwe bez uświadomienia człowiekowi tego, że jest osobą”⁷². Przed nami jest zatem jeszcze długa droga

⁶⁹ E. Weizman, *Paradoks...*, s. 43.

⁷⁰ Florian Schneider stwierdza: „W rozumieniu pejoratywnym kolaboracja oznacza dobrowolną pomoc udzielaną wrogowi swojego kraju, zwłaszcza zaś wojskom okupacyjnym lub złowrogiej władzy. Oznacza współpracę z instytucją, z którą nie ma się bezpośredniego związku” (za: M. Miessen, dz. cyt., s. 122).

⁷¹ J. Tischner. W: *Rząd i samorząd terytorialny wobec oświaty...*, s. 1.

⁷² Tamże, s. 4.

do demokracji i do społeczeństwa obywatelskiego, której nie da się sensownie pokonać bez „edukacyjnego poligonu” czy swoistego rodzaju „laboratorium uobywatelnienia” młodych pokoleń dla doświadczania tych procesów.

Summary

Pedagogy (in) democracy

In this article I make a critical analysis of educational policy in Poland during the 25 years of the political transformation. I try to refer to the Polish thoughts and practices of teaching experience in the period of 1918–1948. What is more, I present experiences of anti-socialist opposition during the socialist period. They influenced on impression in the works and commitments of many scientists and a new generation of academics. Furthermore, I indicate how my generation after 1989 went into the road of scientific autonomy and/or independence in the field of government and private education. Benchmark for these analyzes build up the hopes which we tied up with the Polish revolution of non-violence. Moreover, there was a strong disappointment, which revealed over the years due to the departure of distinctive political formation of the Third Republic of the ideals and the phenomenon of Polish „Solidarity” movement, and civil society, which included the move away from the base of participatory democracy.

Finally, I look at how education as a science and practice of education fit into democratization of the Polish state and society. The key meaning for me has the perception of education as a common good, as environments and entities, institutions or management practices which participate in the democratic society. To sum up, this society is constantly in the period of recovery from years of experience not only fascist, but Bolshevik totalitarianism, too.

Keywords: democracy, education, education policy, transformation, educational system, totalitarianism, participation

O Autorach

Witold Brzeziński

dr, adiunkt w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Mariusz Cichosz

dr hab., profesor nadzwyczajny w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Monika Chodyna-Santus

mgr, doktorantka na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Piotr Gindrich

dr hab., profesor nadzwyczajny w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Teresa Hejnicka-Bezwińska

prof. dr hab., prof. zwyczajny w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Stepan Ivanyk

dr, adiunkt w Instytucie Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego

Krzysztof Kamiński

dr, adiunkt w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi

Hanna Kostyło

dr hab., profesor nadzwyczajny w Collegium Medicum Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu

Piotr Kostyło

dr hab., profesor nadzwyczajny w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Justyna Krajewska

mgr, absolwentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Ryszard Maciołek

dr, adiunkt w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy

Urszula Ostrowska

prof. dr hab., profesor zwyczajny w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Sławomir Sztabryn

dr hab., profesor nadzwyczajny w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi

Bogusław Śliwerski

prof. dr hab., profesor zwyczajny w Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie i Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

Sebastian Taboń

dr, asystent w Instytucie Filologii Słowiańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego

Katarzyna Tomiczek

mgr, doktorantka na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

Krzysztof A. Wojcieszek

dr, adiunkt w Wyższej Szkole Nauk Społecznych Pedagogium w Warszawie

Jan Woleński

prof. dr hab., profesor zwyczajny w Instytucie Filozofii na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie

Ewa Wysocka

dr hab., prof. nadzwyczajny w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

Przemysław Zientkowski

dr, wykładowca w Collegium Medicum Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu