

Władystawa Szulakiewicz

Z dziejów związków filozofii i pedagogiki w Polsce w latach 1900–1939¹

O różnych obszarach związków filozofii z naukami o wychowaniu

Okres, o którym mowa był charakterystyczny dla nauk o wychowaniu, bowiem znaczna część pedagogów pragnęła uwolnić się od filozofii, odrzucając tzw. starą pedagogikę, czy też pedagogikę tradycyjną na rzecz „nowego wychowania”. Pomimo tych tendencji pedagogika pozostawała w określonych związkach i zależnościach od filozofii. Rozważając relację filozofii do pedagogiki można mówić o kilku obszarach, w obrębie których dostrzega się związki tych dyscyplin. Najwyraźniej zarysowują się trzy, tj.: obszar, który można nazwać instytucjonalnym, drugi opinio-twórczy (który może być rozumiany dwojako jako: wypowiedzi na temat wychowania i nauczania, ideałów, metod, form treści oraz jako wyrażanie opinii w sprawach obsadzania katedr) i trzeci teoretyczny.

Instytucjonalna postać wpływu filozofii na pedagogikę

Wyrażała się ona w udziale filozofów w obsadzaniu katedr uniwersyteckich. Kandydatami byli uczeni, dla których filozofia stanowiła podstawowy bądź istotny obszar zainteresowań naukowych. Bo oto katedrę pedagogiki w Wilnie obejmuje Ludwik Chmaj (1938)², we Lwowie Bogdan Suchodolski (1937), w Wolnej Wszechnicy Polskiej (dalej WWP) Katedrą Historii Pedagogiki kieruje Wiktor Wąsik, a Katedrą Filozofii Wychowania Sergiusz Hessen. Co więcej, we Lwowie po śmierci Bolesława Mańkowskiego (1921) i nieudanej próbie powołania na katedrę Zygmunta Kukulskiego, zastępcą dyrektora Instytutu Pedagogicznego zostaje Kazimierz Ajdukiewicz³. On

¹ Artykuł nie pretenduje do miana wyczerpującego studium na powyższy temat. Wskazano w nim jedynie przykłady związku filozofii i pedagogiki. Także omawiając poglądy pedagogiczne filozofów odwoływano się do wybranych autorów, przede wszystkim: K. Twardowskiego, W. Rubczyńskiego, B. Suchodolskiego, A. Zieleńczyka.

² AAN, Akta personalne L. Chmaja, sygn. 1979 (akta zawierają całość dokumentacji związanej z powołaniem katedry).

³ DALO, Fond. 26, op. 7, akta dotyczące powołania Katedry Pedagogiki.

też na polecenie Kazimierza Twardowskiego czyni starania o powołanie Studium Pedagogicznego (dalej SP) Uniwersytetu Jana Kazimierza na wzór SP Uniwersytetu Jagiellońskiego i Uniwersytetu Warszawskiego. Na prośbę ówczesnego dziekana Wydziału Humanistycznego Stanisława Łempickiego, K. Ajdukiewicz opracowuje program SP w porozumieniu z kierownikiem SP UJ Władysławem Heinrichem. Kazimierz Ajdukiewicz planowany jest na stanowisko kierownika tegoż studium. Dodajmy też, że W. Heinrich był kierownikiem SP UJ niemalże przez cały okres międzywojenny, jeżeli weźmiemy także pod uwagę czasy starań o powołanie SP od 1919 r.

Opiniotwórczy głos filozofów w sprawach obsadzania katedr pedagogiki

Znaczący był głos filozofii polskiej w sprawie kandydatów do katedr uniwersyteckich, oczywiście chodzi o katedry pedagogiki. Przykładowo warto prześledzić dzieje zabiegów o powołanie katedr w Uniwersytecie Stefana Batorego (dalej USB) i Uniwersytecie Jana Kazimierza (dalej UJK). W skład komisji, która pracowała nad powołaniem kierownika katedry pedagogiki w USB wchodził m.in. Tadeusz Czeżowski, a opinie o kandydatach zgłosili m.in. Zygmunt Zawirski, Tadeusz Kotarbiński, Władysław Tatarkiewicz. I rzecz ciekawa, iż opinie o kandydatach wydawane przez filozofów były niekiedy bardziej rzeczowe i dotyczyły spraw merytorycznych, aniżeli opinie przedstawiane przez niektórych pedagogów. Bo oto Zygmunt Mysłakowski tak rozpoczyna swoją opinię: „komunikuję uprzejmie, iż takiego kandydata, który odpowiadałby całkowitym wymaganiom w Polsce nie widzę. Jest wprawdzie w Polsce kilka osób, które wychodzą ze specjalności i zbliżają się do zagadnień pedagogicznych⁴. W tej sytuacji katedrę pedagogiki zalecał oddać T. Geigerowi, który opuścił 1934 roku katedrę socjologii w Brunszwiku i jest przychylnie nastawiony do Polaków. On też gwarantował, zdaniem Mysłakowskiego, stworzenie szkoły socjologii wychowania. Pogląd nieco zaskakujący, gdyż lepszym kandydatem socjologii wychowania byłby J. Chałasiński, który miał już wówczas znaczny dorobek.

Natomiast T. Kotarbiński polecając kandydatkę S. Hessena, podkreślał, że jest znakomitym znawcą prądów pedagogicznych umiejącym przedstawić panoramę dziejową instytucji i doktryn pedagogicznych z metodologią nauk humanistycznych.

Z kolei w UJK merytoryczny i duchowy patronat nad powołaniem kandydata na katedrę pedagogiki sprawował K. Twardowski⁵. Po habilitacji Zygmunta Kukulskiego w 1925 roku zaproponowano go jako kandydata. Rada Wydziału wprawdzie pozytywnie zaopiniowała kandydatkę (18 głosów za, 3 wstrzymujące się), lecz K. Twardowski zaproponował przeprowadzenie ankiety. Niestety wynik ankiety nie był pomyślny dla Z. Kukulskiego, bowiem jego kandydatka nie uzyskała poparcia. Od 1927 roku trwały starania o powołanie katedry pedagogiki w UJK. Nastąpiło to dopiero w 1937 roku, wówczas B. Suchodolski został powołany na kierownika, a jego nominacja profesorska miała miejsce w 1938 r.

⁴ AAN, Akta personalne L. Chmaja (cytat z opinii zawartej w ankiecie).

⁵ Szerzej na ten temat: W. Szulakiewicz, *Powołanie katedr pedagogiki w Uniwersytecie Stefana Batorego i w Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie*, „Kultura i Edukacja” 2003, nr 3–4, s. 132–143.

Inne obszary współpracy filozofów i pedagogów

Związek filozofii z pedagogiką potęguje fakt udziału filozofów w dydaktyce uniwersyteckiej. W USB pedagogikę wyklada m.in. Marian Massonius, w WWP Adam Zieleńczyk i Stefan Rudniański, a historię pedagogiki Wiktor Wąsik i Ignacy Halpern-Myślicki, w UJ seminarium pedagogiczne prowadzi Maurycy Straszewski, który od 1872 r. wykladał na UJ pedagogikę.

Filozofowie prowadzą szeroko zakrojoną działalność odczytową, żeby wymienić K. Twardowskiego, L. Chmaja, I. Halperna-Myślickiego. Uczestniczą także w kongresach pedagogicznych organizowanych w Polsce i za granicą. Przykładowo w kongresach wychowania moralnego w Genewie, Krakowie i Rzymie bierze udział I. Halpern.

Biorą także udział w pracach towarzystw naukowych, np. Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego w Krakowie oraz Komisji do Badania Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce, Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Towarzystwa Szkoły Pracy Samorozwojowej (Halpern, współzałożyciel i wiceprezes). W ramach współpracy z Międzynarodowym Biurem Wychowania w Genewie A. Zieleńczyk opracowuje temat: „Samorząd uczniowski w Polsce”.

Filozofowie podejmują współpracę z licznymi czasopismami i wydawnictwami pedagogicznymi, m.in.: „Encyklopedią Wychowania”, „Muzeum”, „Kulturą i Wychowaniem”, „Ruchem Pedagogicznym” i in.

Wreszcie, co chyba najważniejsze, w dorobku naukowym filozofów znajduje się wiele prac z pedagogiki i jej historii. Dzieje oświaty i wychowania odnajdujemy w twórczości: I. Halperna-Myślickiego, S. Rudniańskiego, M. Straszewskiego, B. Suchodolskiego, W. Wąsika, A. Zieleńczyka i in. Na dorobek I. Myślickiego składają się zarówno prace poświęcone polskiej myśli pedagogicznej, jak i europejskiej (głównie tłumaczenia). Podobnie jest w przypadku historii filozofii wychowania W. Wąsika. Jednoznaczne zainteresowanie dziejami oświaty powszechnej wykazywał S. Rudniański. Z kolei jeżeli chodzi o okresy historyczne, to w publikacjach filozofów przeważała nowożytna historia oświaty. W opracowaniach L. Chmaja dominował natomiast XIX wiek oraz najnowsza myśl pedagogiczna.

Główne kierunki refleksji pedagogicznej w filozofii polskiej lat 1900-1939

Wpływ twórczości filozoficznej na rozwój pedagogiki ma swoją długą tradycję. Historycy pedagogiki zgodnie podkreślają, że myśl edukacyjna nowożytnej Europy wywodzi się z myśli filozoficznej. Zawarte w traktatach filozoficznych idee pedagogiczne były istotnym elementem kultury edukacyjnej i torowały drogę tworzeniu się systemów pedagogicznych.

Analizując dorobek twórczy filozofów obserwujemy, iż zainteresowanie zagadnieniami pedagogicznymi wykazują ci, którzy interesują się historią filozofii, etyką

bądź filozofią kultury. Kiedy w 1929 roku L. Chmaj przygotowywał się do przeprowadzenia habilitacji, na jego dorobek składało się 12 prac z historii filozofii, historii kultury i 11 z pedagogiki⁶. Zdarzały się sytuacje, iż w pracach niektórych autorów trudno było odróżnić warstwę filozoficzną od pedagogicznej. T. Kotarbiński oceniając dorobek teoretyczny S. Hessena pisał, że jest on tak dalece przesiąknięty filozofią, iż trudno wydzielić w nim prace świadczące jednoznacznie o ich filozoficznym czy pedagogicznym charakterze. Większość jego rozpraw filozoficznych ma wielkie znaczenie dla pedagogiki, a z kolei prace pedagogiczne zawierają tak dużo treści filozoficznych, iż w zasadzie nabierają cech rozpraw filozoficznych⁷. Podobne trudności sprawiałoby jednoznaczne wydzielenie treści filozoficznych (historii filozofii, filozofii kultury) od historii kultury, pedagogiki czy historii idei w pracach innych uczonych. Gdy analizujemy prace B. Suchodolskiego także trudno odzielić te warstwy. Warto przypomnieć, iż w 1934 roku uzyskał on jedną habilitację na podstawie pracy pt. *Stanisław Brzozowski. Rozwój ideologii*, a w 1936 r. drugą, której podstawę stanowiła książka *Wychowanie moralno-społeczne*.

B. Nawroczyński w jednej ze swoich prac stwierdził, iż pedagogika nawet wtedy, gdy za wszelką cenę pragnęła się uwolnić od filozofii, zyskiwała od niej wiele. Filozofia oddawała jej wielkie usługi. Z kolei Z. Kukulski w pracy *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych* wyróżnił nurt w pedagogice, który nazwał *pedagogiką filozoficzną* zestawiając ją z pedagogiką, którą określił mianem *pedagogiki historycznej* rozumianej jako historia pedagogiki. Przedstawiając dzieje kształtowania się pedagogiki podkreślał, że dopiero wtedy, gdy zjawiają się rozważania pod kątem widzenia filozoficznego, a zwłaszcza etycznego – pedagogika zaczyna ujmować wychowanie jako idee, które mają kierować działaniem. Pedagogika zaś staje się umiejętnością normatywną budując gmach na etyce filozoficznej⁸.

Także filozofowie zabierali głos w sprawie znaczenia pierwiastków filozoficznych w pedagogice. Oto Bolesław Gawecki w 1922 r. na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” pisał:

Pedagogika poczęła się w łonie filozofii i karmiła się u jej piersi, ale z biegiem czasu gdy sił nabrała, własną poszła drogą, wyemancypowała się. Dziś swymi pochłoniętą sprawami rzadko się zwraca ku swej macierzy, a czasem nawet nie z dobrym słowem, lecz z cierpkim i niesprawiedliwym. Nie dziwi się temu macierz czcigodna, jest już bardzo stara i widziała wiele rzeczy na najlepszym ze światów. Zresztą nie pierwszą to córę w ten świat wypuściła, tamte też nie były wdzięczne. [...] A przecież czasem przypomną sobie staruszkę i przyjdą po radę, po pomoc⁹.

Należy zapytać: jakich rad i wskazówek udzielała „niechciana” filozofia pedagogice?, czyli w jakich obszarach badawczych sytuowali się filozofowie podejmujący

⁶ AUJ, WFII 121. Akta habilitacyjne L. Chmaja.

⁷ AAN, Akta personalne L. Chmaja (ankieta autorstwa T. Kotarbińskiego).

⁸ Z. Kukulski, *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*, Lublin 1923, s. 79 i n.

⁹ B. Gawecki, *Pierwiastek filozoficzny w pedagogice*, „Przegląd Pedagogiczny” 1922, s. 257–268.

refleksję pedagogiczną?, jakie pytania i kwestie pozostawały w kręgu zainteresowań filozofów podejmujących problematykę pedagogiczną?

Na podstawie analizy twórczości filozofów można stwierdzić, że filozofowie podejmowali następujące zagadnienia: czym zajmuje się pedagogika?, co jest najważniejszym celem wychowania i jak go realizować?, jaką rolę w procesie wychowania odgrywają nauczyciele?

Przedmiot badań pedagogicznych

K. Twardowski pedagogikę definiował jako naukę o wychowaniu fizycznym, intelektualnym i moralnym, przy czym w jego pismach odnajdujemy przede wszystkim rozważania na temat wychowania intelektualnego i moralnego. Wyjaśniając dokładniej czym zajmuje się pedagogika pisał: „Ponieważ nauczanie jest głównym środkiem wychowania intelektualnego, przeto nauka o nauczaniu, czyli dydaktyka jest częścią pedagogiki”¹⁰.

Natomiast B. Gawecki, określał pedagogikę jako naukę o celach i zasadach wychowania człowieka, a te z kolei – jego zdaniem – wynikają z istoty i powołania człowieka¹¹.

A. Zieleńczyk uważał, że pedagogika jest nauką stosowaną, „dążącą do urzeczywistnienia ideału, zdrowego fizycznie, świadomego umysłowo i moralnego uczuciowo osobnika”¹². Ostatecznym celem i powołaniem pedagogiki jest wytworzenie w osobniku sumienia, jako ostatecznego źródła i sprawdzianu wszelkiego czynu. Do dyscyplin współpracujących z pedagogiką zaliczył etykę, psychologię, ale i religię. Przy czym pojęcia moralne powinny wyprzedzać pojęcia religijne. Pedagogika według niego uzyskuje swe normy od etyki.

Jakkolwiek by nie definiowano czym zajmuje się pedagogika, jakie są jej zadania i funkcje, to niemalże wszyscy autorzy wygłaszanych poglądów za naukę pomocniczą pedagogiki uznawali etykę¹³.

Podobnie znaczenie etyki w procesie wychowania określał Witold Rubczyński¹⁴. Jego zdaniem szczególnie usługi może oddać etyka socjologiczna, która może przyjść z pomocą filozofii wartości.

¹⁰ K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, wybór i opracowanie R. Jadcak, Warszawa 1992, s. 346.

¹¹ B. Gawecki, *Pierwiastek filozoficzny w pedagogice...*, s. 260.

¹² A. Zieleńczyk, *O etycznej podstawie pedagogiki*, [w:] idem, *Drogi i bezdroża filozofii*, Warszawa 1912, s. 83.

¹³ Co więcej, daleko posunięty związek pedagogiki z etyką odnajdujemy w pracach O.J. Woronieckiego, który uważał, iż pedagogika nie jest odrębną dyscypliną naukową, lecz stanowi część etyki.

¹⁴ Poglądy pedagogiczne W. Rubczyńskiego zawarte zostały w pracach: *O stałych czynnikach rozwoju duchowego człowieka*, Kraków 1890; *Zarys etyki*, Kraków 1916 (wyd. rozszerzone pt. *Etyka*, t. 1–3, Lublin 1938); *Filozofia życia duchowego, jego wytrzymałość, skuteczność i ład w świetle doświadczenia i krytyki*, Poznań 1925; *O warunkach przybliżania się do ideału kultury*, Warszawa 1931; *Główne kierunki filozofii*, Poznań 1934; *Problem kształcenia charakteru*, Poznań 1938.

Etyczne i kulturowe uwarunkowania rozwoju osobowości

W pierwszych dziesięcioleciach XX wieku (do 1939 r.) problematyka kształcenia osobowości stanowiła jedno z istotnych zagadnień podejmowanych głównie przez pedagogów i psychologów. Wystarczy wymienić nazwiska Ludwika Jaxy-Bykowskiego¹⁵, Mieczysława Kreutza¹⁶, czy Lucjana Zarzeckiego¹⁷. W pracach psychologicznych koncentrowano się przede wszystkim na zagadnieniach poznania (i pomiaru) charakteru człowieka i wskazania psychologicznych uwarunkowań jego rozwoju¹⁸. Z kolei w pracach pedagogicznych osobowość rozważano w kontekście działalności wychowawczej i dydaktycznej. Przykładem takiego rozumienia problematyki osobowości były publikacje L. Zarzeckiego.

Kształtowanie osobowości było przedmiotem rozważań m.in. W. Rubczyńskiego, B. Suchodolskiego, L. Chmaja. Trzeba zaznaczyć, iż wielu filozofów wskazywało na etyczne uwarunkowania rozwoju osobowości.

W dorobku W. Rubczyńskiego kwestie te znalazły odzwierciedlenie w pracach dotyczących etyki, bądź tych, które poświęcił jej historii¹⁹. Wśród rozpraw bezpośrednio nawiązujących do problematyki pedagogicznej znalazły się prace: *Problem kształcenia charakteru*²⁰ oraz *O warunkach przybliżania się do ideału kultury*. Były one wykładem wiedzy na temat warunków, możliwości i metod rozwoju osobowości człowieka. Problemy pedagogiczne znalazły wyraz także w pracy pt. *Filozofia życia duchowego* uznawanej przez historyków filozofii za najważniejsze dzieło tego uczonego.

Dla W. Rubczyńskiego kształcenie charakteru (osobowości) oznaczało przede wszystkim pracę nad wychowaniem moralnym. Podając różne przykłady teorii i metod kształcenia osobowości człowieka na przestrzeni dziejów, zawarte w literaturze polskiej i obcej, przedstawił własny pogląd na ten temat²¹. Wyróżnił dwie drogi kształcenia osobowości. Mianowicie taką, która polega na odwoływaniu się do uczuć i emocji oraz taką, która posługuje się poznaniem, czyli próbuje trafić, jak pisał, „do pojęć i sądów”. Zalecał jednak poszukiwanie pośredniej drogi, a raczej łączność obydwu. W. Rubczyński, zastanawiając się, co jest najważniejsze w rozwoju osobowości, odpowiadał, iż „osiągnięcia harmonijnego zestrojenia dążeń hu-

¹⁵ L. Jaxa-Bykowski, *Charakter i wola, ich istota i kształcenie*, Warszawa 1937.

¹⁶ M. Kreutz, *Kilka uwag o badaniu osobowości jednostki*, „Psychotechnika” 1937; idem, *Kształcenie charakteru*, Warszawa 1946.

¹⁷ L. Zarzecki, *Charakter jako cel wychowania*, Warszawa 1918; idem, *Dydaktyka ogólna czyli kształcenie charakteru przez wychowanie*, Lwów 1920.

¹⁸ M. Kreutz zaproponował zmianę terminu „kształcenie charakteru” na termin „kierowanie postępowaniem”. Patrz: *Słownik psychologów polskich*, pod red. E. Kosnarewicz, T. Rzepy, R. Stachowskiego, Poznań 1992, s. 130–131.

¹⁹ Zwłaszcza w t. III *Etyki* W. Rubczyński rozważa zagadnienia wychowania.

²⁰ Wprawdzie w tytule pracy W. Rubczyński posługuje się terminem *charakter*, jak większość autorów w owym czasie, lecz w pracy zamiennie używa terminów *charakter* i *osobowość*.

²¹ W. Rubczyński przedstawiając problemy kształcenia osobowości odwoływał do literatury: filozoficznej, psychologicznej i pedagogicznej.

manitarnych z patriotycznymi i z tęsknotą za Bogiem”²². Przy czym ową harmonię charakteru postrzegał w kategoriach jedności interesów jednostki, narodu i „wszechludzkiego ogółu”. Za najważniejszy cel wychowania uznawał wyrobienie w młodzieży pewnej „ostoi moralnej”, która owocowałaby w dorosłym życiu człowieka. W obszarze poglądów etycznych W. Rubczyński występował przeciwko relatywizmowi i sceptycyzmowi w etyce, opowiadał się za racjonalizmem. Utylitaryzm w etyce traktował jako metodę kontroli wartości etycznych, nie zaś jako kryterium wartości etycznych²³.

Dla A. Zieleńczyka moralność była istotnym celem wychowania. Wychowywać tzn. właściwie prowadzić do pewnych z góry oznaczonych przekonań moralnych, mających stanowić rdzeń istoty duchowej człowieka²⁴. Rozwój osobowości rozpatrywał zatem w świetle wartości etycznych.

Również L. Chmaj podkreślał znaczenie kształcenia samoświadomości moralnej młodzieży²⁵. Opisując fazy rozwoju moralnego młodzieży, wskazywał na znaczenie tych metod pedagogicznych, które posłużą rozwiązaniu konkretnych konfliktów moralnych. Początkiem działań wychowawczych powinno być rozpoznanie świadomości moralnej młodzieży, tj. zbadanie zasobu wiedzy o normach moralnych, etycznych oraz poczucie obowiązku.

Teorie wychowania głoszone przez filozofów można przedstawić przez pryzmat kategorii, które wyrażały istotę ich koncepcji i stanowiły o kierunku rozważań. Wśród kategorii etyczno-pedagogicznych wymienianych przez filozofów-pedagogów szczególne znaczenie przypisywano takim pojęciom, jak: wolność, godność, pesymizm, optymizm, odpowiedzialność.

Wolność była jedną z najważniejszych kategorii w refleksji W. Rubczyńskiego. Sporo miejsca poświęcił rozważaniom nad „wolnością wyboru”, którą wiązał z wyzwaniem się człowieka. Kategoria wolności była niejako kłamrą łączącą inne zagadnienia filozoficzne, etyczne, pedagogiczne. Problematykę tę rozwijał w wielu swoich pracach. Wolność ujmował w kontekście „walki o wszechstronny pogląd na świat” oraz jako „jedną z podstaw postępu umysłowego”²⁶. Łączył ją z poczuciem wolnego wyboru dróg postępowania człowieka, a jednocześnie z refleksyjnością. Jego zdaniem, poczucie wolności refleksyjnej zwiększało wpływ racjonalności na życie człowieka, czyniąc z człowieka jednostkę jednocześnie wolną i zależną. Przestrzegał jednak przed jakąkolwiek postacią determinizmu. Uważał, iż nie można szukać uzasadnienia dla determinizmu w systemach prawnych i wychowawczych. Zalecał natomiast dążenie do zrozumienia właściwego sensu wolności, aby stworzyć warunki do wyboru wartości etycznie dodatnich²⁷.

²² W. Rubczyński, *Problem kształcenia charakteru...*, s. 68.

²³ Szerzej na ten temat: *Mały słownik etyczny*, pod red. naukową S. Jedyńaka, s. 197–198.

²⁴ A. Zieleńczyk, *O etycznej podstawie pedagogiki...*, s. 86.

²⁵ A PAN Warszawa, Spuścizna L. Chmaja, sygn. III-76 (prace niepublikowane).

²⁶ W. Rubczyński, *Walka o wszechstronny pogląd na świat...*, s. 16–26.

²⁷ W. Rubczyński, *Etyka*, wyd. drugie „Zarysu etyki”, poprawione i rozszerzone, t. III, Lublin 1936, s. 42–70.

Z kolei B. Suchodolski dążenie do wolności i swobody nazywał niejako nakazem wychowania. „Kto nie pragnie być swobodnym i samoistnym człowiekiem, ten zamyka życie własne w sztywnych granicach przymusu i przyzwyczajenia..., ten prowadzi żywot wegetatywny, pozbawiony właściwego sensu i wartości”²⁸. Dar swobody trzeba zdaniem B. Suchodolskiego umiejętnie wykorzystać.

Innym pojęciem, którym posługiwali się filozofowie było pojęcie pesymizmu. Należy podkreślić, iż problematyka pesymizmu była jednym z ważnych zagadnień podejmowanych przez filozofów tamtego okresu. Znalazła odzwierciedlenie m.in. w pracach M. Zdziechowskiego, K. Twardowskiego i W. Rubczyńskiego²⁹. Przykładowo K. Twardowski, rozważając kwestie pesymizmu w opozycji do optymizmu, stwierdzał, że nie należy ulegać ani pesymizmowi, ani optymizmowi, zalecał zaś „rozumne zastanawianie się”³⁰. Natomiast W. Rubczyński w pesymizmie dostrzegał zagrożenia. Etyczne zło wynikało według niego z pesymizmu. Działo się tak wtedy, gdy pesymizm przybierał postać absurdu, a jednostka określana mianem pesymisty nadużywała rozumu czyniąc z niego narzędzie swojej nienawiści, niszczenia i zadowolenia ze swojej pychy³¹. Wówczas, jak pisał:

Zawiść, mściwość, nienawiść, pycha, ześrodkowują myśli o wszystkich sprawach dokoła „ja”, są to niewątpliwie uczucia [...] zasługujące w pierwszym rzędzie na miano „etyczne złych” w tym sensie, że najsilniej zakłócają zgodne współżycie, że w najwyższym stopniu przeszkadzają jego sprzężeniu w układ harmonijny, tym samym i nadziei w ziszczeniu się ideałów³².

Pomocnym w tej sytuacji miał być melioryzm. Melioryzm uważał za stanowisko pośrednie między optymizmem a pesymizmem, jako za środek³³. Jedną z jego cech (melioryzmu) była „roztropność” w wychowaniu, polityce, czyli ogólnie w życiu. Melioryzm w myśli W. Rubczyńskiego był przykładem etyki rozsądku, wiary w człowieka aktywnego, którego cechuje autonomia życia umysłowego.

Innym zagrożeniem według myślicieli był fanatyzm. Według B. Suchodolskiego to postawa niebezpieczna dla każdego człowieka, ale też dla społeczeństwa³⁴. Fanatyzm jest niebezpieczny szczególnie wtedy, gdy człowiek traci wiarę w istniejące zasady i hasła regulujące życie. Fanatyzm jest niebezpieczny, gdy uzyskuje wsparcie polityki, wsparcie różnych obozów. Fanatyzm różnych obozów wyzyskuje niepokój,

²⁸ B. Suchodolski, *O wychowaniu*, „Kultura i Wychowanie” 1933, z. 1, s. 101.

²⁹ K. Twardowski, *Pesymizm i optymizm*, [w:] idem, *Rozprawy i artykuły filozoficzne*, Lwów 1927, s. 357–361; M. Zdziechowski, *Pesymizm, romantyzm a podstawy chrześcijaństwa*, t. I–II, Kraków 1915.

³⁰ K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych...*, s. 323–328.

³¹ W. Rubczyński, *Etyka*, t. III s. 8 i n.

³² Ibidem, s. 11.

³³ Melioryzm – stanowisko przeciwstawiające się optymizmowi i pesymizmowi w kwestii określenia natury świata, głosi ono, że świat nie jest ani dobry, ani zły, lecz może stać się lepszy dzięki ludzkiej aktywności. Patrz: *Mały słownik etyczny*, pod red. naukową S. Jedynaka, Bydgoszcz 1994, s. 135.

³⁴ B. Suchodolski, *Uspołecznienie kultury*, wyd. II, Warszawa 1947.

wkrada się do serc ludzkich i sprawia, że stają się one twarde, wzajemnie sobie wrogie i ponad wszelką miarę pewne swego.

Podobnie rzecz ujmował K. Twardowski, który zalecał kształtowanie postaw względem siebie, drugiego człowieka oraz Boga. Ze szczególną troską przyglądał się kształtowaniu postaw wobec samego siebie, bowiem one naznaczają stosunek człowieka wobec innych³⁵.

Kulturowe przesłanki rozwoju osobowości

Wśród autorów patrzących na rozwój człowieka, na procesy wychowania przez pryzmat uwarunkowań kulturowych można wymienić B. Suchodolskiego i W. Rubczyńskiego.

W refleksji W. Rubczyńskiego rozwój duchowy człowieka oznaczał dążenie do ideału kultury. Ów ideał określił następująco:

Nazywać będziemy ideałem każdą z takich własności ludzkiego umysłu i woli, które jednostkom w miarę, jak się przybliżają do pełnego w sobie ich urzeczywistnienia, dają coraz bezpieczniejsze rękojmie, że staną się ludźmi pełnowartościowymi³⁶.

To znaczy staną się jednostkami wolnymi od ciasnego egoizmu, uwzględniającymi dobra ponadindywidualne, a nie tylko dobro indywidualne.

W. Rubczyński mocno podkreślał, iż kształtowanie cech i predyspozycji człowieka wyrażających się w sferze emocjonalnej i wolicjonalnej warunkują nie tylko czynniki wewnętrzne, tkwiące w samej jednostce, lecz także czynniki zewnętrzne. W grupie czynników wewnętrznych za niezwykle istotne dla egzystencji człowieka uważał z jednej strony emocje i uczucia, z drugiej intelekt i doświadczenie. Zgodnie z jego koncepcją w dążeniu do osiągnięcia ideału kultury konieczne jest zespolenie obu rodzajów czynników.

Muszą się te oba czynniki tak do siebie ustosunkować – pisał – aby rozum wprawdzie wskazywał namyślającemu się przed postanowieniem środki najodpowiedniejsze dla dopięcia celów, dawał mu się zorientować w całości sytuacji, nie rościł sobie jednak pretensji do prymatu despotycznego, tj. do narzucania celów lub celu jednego najwyższego jako nieomylnie i już nieodwracalnie wyrozumowanego³⁷.

Z wypowiedzi tej jasno wynika, iż W. Rubczyński był przeciwny temu, aby życie duchowe człowieka poddane było jedynie rygorom rozumu. Uważał, iż w dziele kształtowania ducha człowieka niezbędna jest niekiedy pewna doza irracjonalizmu.

Jak wynika z powyższych wywodów, rozwój duchowy człowieka pojmowany jako osiągnięcie ideału kultury uzależniał w znacznym stopniu od zewnętrznych wa-

³⁵ Szerzej na ten temat poglądów pedagogicznych K. Twardowskiego: W. Szulakiewicz, *Działalność oświatowa i myśl pedagogiczna Kazimierza Twardowskiego*, [w:] *Historyczne źródła wybranych ofert edukacyjnych w Polsce współczesnej*, red. D. Drynda, D. Ekiert-Grabowska, W. Łuszczuk, Katowice 1996, s. 27–36.

³⁶ W. Rubczyński, *O warunkach przybliżania się do ideałów kultury*, s. 4.

³⁷ *Ibidem*, s. 87.

runków. Ich uporządkowanie – przynajmniej w sferze moralności – zaliczył do zadań etyki socjologicznej, która ma przyjsć z pomocą filozofii wartości. W kwestii tej widział także potrzebę współdziałania i korzystania z osiągnięć takich dyscyplin, jak: etnologia, etnografia, pedologia, kryminologia, psychiatria, o ile ich poziom rozwoju i proponowane wyniki badań będą dostatecznie sprawdzalne. Rozważając owe zagadnienia stawiał pytanie o to, czy i jakie są ogólne drogowskazy w dążeniu do ideału? Starając się rozwiązać to zagadnienie konstatawał, że odpowiedzi na pytania dotyczące warunków przybliżania się do ideałów nie mogą być zbyt ogólnikowe, a jednocześnie muszą być „na tyle ostrożne”, aby w miarę przyrostu doświadczeń możliwe było ich precyzowanie.

Natomiast dla B. Suchodolskiego wychowanie było sprawą kultury³⁸. W jego ujęciu kultura i osobowość wzajemnie się przenikają. W dziejach kultury XIX i XX wieku poszukiwał odpowiedzi na pytania: jak wysiłkiem osobowości tworzy się kultura i jak kultura tworzy osobowość. Według niego wychowanie należy pojmować jako obronę kultury, „czyli jako umacnianie i pokrzepianie osobowości, jako stwarzanie współżycia z ludźmi na płaszczyźnie wartości”³⁹.

Rozważania na temat idei wychowania głoszone przez filozofów warto zakończyć stwierdzeniem B. Suchodolskiego, który mówił o „zwycięstwie wychowania”⁴⁰. Jeżeli przyjmiemy, że wychowanie polega na wewnętrznym rozwoju człowieka, to wychowanie trwa tak długo, jak długo zachowujemy żywotność naszej osobowości. Wychowanie nie może być statyczne. „W każdej sytuacji człowiek powinien powiedzieć jestem, a nie byłem tak a tak przygotowany”. Zwycięstwo wychowania jest możliwe wtedy i tylko wtedy, gdy nie zaprzeczy mu najbliższa rzeczywistość. Dlatego trzeba dokonywać wciąż nowej i rozważnej oceny organizacji wychowania i społeczeństwa.

Refleksja pedeutologiczna w filozofii polskiej

W refleksji filozofów odnajdujemy różnorodne elementy, które stanowiły niejako czynniki konstytutywne w zawodzie nauczyciela. Dla K. Twardowskiego był to „zdrowy zmysł pedagogiczny”, który gwarantował, iż wychowawca pamięta co stanowi o wartości człowieka, co stanowi o uroku i szczęściu młodego pokolenia. Do tej cechy nauczyciela dołączył „rozumne zastanawianie się”. Najważniejszym jednak czynnikiem dla K. Twardowskiego było „osobiste oddziaływanie”, które sprawia, że nauczyciel zdobywa przywiązanie i zaufanie uczniów⁴¹.

Z kolei W. Rubczyński mawiał, iż „mistrz–wychowawca” musi posiadać świadomość złożoności ludzkich charakterów i złożoności otaczającej go rzeczywistości.

³⁸ Na ten temat m.in. w publikacjach B. Suchodolskiego: *Idealy kultury a prądy społeczne. Wypisy z dzieł myślicieli polskich XIX i XX wieku*, Warszawa 1933; *Kultura i osobowość. Wypisy z dzieł myślicieli polskich XIX i XX wieku*, Warszawa 1935; *Kultura współczesna a wychowanie młodzieży*, Lwów 1935; *Polityka kulturalno-oświatowa we współczesnej Polsce*, Warszawa 1937.

³⁹ B. Suchodolski, *O wychowaniu*.... s. 107.

⁴⁰ B. Suchodolski, *Uspołecznienie kultury*..., s. 383–290.

⁴¹ K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*..., s. 396 i n.

By nie popełniać błędów w ocenie dobra i zła moralnego wychowawca powinien posługiwać się „krytycznym realizmem”, a nie subiektywizmem. A początkiem działalności wychowawczej nie powinien być ani pesymizm, ani optymizm, gdyż one wpływają negatywnie na rozpoznanie sytuacji wychowawczej. Ów „krytyczny realizm” uzupełniony o „rozum praktyczny” jest niezbędny, aby wychowawca wyzwolił się spod rządów emocji, sympatii i antypatii, uniesień, aby nie przeprowadzał niegodziwych eksperymentów na drugim człowieku. W swoich przemyśleniach W. Rubczyński kierował wiele istotnych uwag do wychowawców. Przede wszystkim, podkreślał fakt, że dla prawidłowo prowadzonej działalności wychowawczej ważne jest poznanie i „zużytkowanie” cech indywidualnych jednostki. Do zadań wychowawców określających istotę wszelkiej działalności zaliczył stworzenie atmosfery wychowawczej. Do najważniejszych zadań „wychowawców charakteru” w tej kwestii zaliczył: nie dopuścić do wybujałości cech w psychice indywidualnej, uniemożliwiających zgodną współpracę, nie dać się zmarnować żadnej osobowości zdolnej i obojętnej do walki ze złem⁴².

Podstawowa zasada, którą powinni kierować się wychowawcy sprowadzała się także do unikania wszelkich skrajności w stosowaniu metod wychowawczych. Do ważnych zadań wychowawczych, które zapobiegałyby rozwojowi kompleksów zaliczył kształtowanie rzeczowych zainteresowań, wszczepianie wiary we własne siły i uzdolnienia oraz kształtowanie zaufania w życzliwość wychowawcy. Następstwem tych wszystkich oddziaływań miało być wykształcenie poczucia godności własnej, indywidualnej i cudzej. Dlatego też nauczycieli, którzy nie przestrzegali tych zasad nazywał oszustami, wyrażając protest przeciw nazywaniu ich nauczycielami: „nie ma prawa uważać się za prawdziwego nauczyciela (mistrza) ten, kto nie żywi ugruntowanego w pewnej mierze przekonania o trafności sądów, które innym wszczepia. Jeżeli jest sam przekonany o ich fałszu, jest prostym oszustem”⁴³.

Dla Rubczyńskiego, a także Suchodolskiego istota zawodu nauczycielskiego wyrażała się również w uczuciu miłości do drugiego człowieka. „Wychowanie wpływa z ducha miłości” – pisał Suchodolski⁴⁴.

A. Zieleńczyk zadania wychowawców rozpatrywał w kontekście stosowania kar i nagród, a raczej poszukując odpowiedzi na pytanie: kogo chcemy wychować?⁴⁵ Relację uczeń – nauczyciel określał mianem sankcji, tj. wyższości wychowawcy nad dzieckiem przejawiającej się w stosowaniu nagród i kar. System nagród i kar musi być oparty na konsekwencji i stanowczości wychowawcy. Wychowawca nie może ulegać uczuciom złości, zdenerwowania i chęci zemsty, nie powinien też ulegać litości. Musi również znać granice między karą a nagrodą. Miarą moralności musi być wzgląd na indywidualną wrażliwość. Wpajanie dobra powinno następować stopniowo; gdy dziecko zaczyna czynić dobro ze względu na własne korzyści,

⁴² W. Rubczyński, *Filozofia życia duchowego...*, s. 356 i n.

⁴³ Ibidem, s. 371.

⁴⁴ B. Suchodolski, *O wychowaniu...*, s. 102.

⁴⁵ A. Zieleńczyk, *O etycznej podstawie pedagogiki...*, s. 103 i n.

należy skierować jego kroki w stronę dobra ogółu. Usuwając pobudki egoistyczne w cień wyrabia się przyzwyczajenie moralne dla niego samego. Innymi słowy człowiek przechodzi przez etapy czynienia dobra. Są one typowe dla poszczególnych okresów życia człowieka, w okresie młodzieńczym jest czas na szczególną troskę o rozwój sumienia, bowiem wtedy sumienie nabiera ostatecznych kształtów, a postępowanie zmierza do realizacji dobra ogółu. Najważniejszym zadaniem wychowawcy jest to, aby nie manipulować wychowankiem, lecz sankcją etyczną. Centralnymi kategoriami są naczelnne zasady etyczne, tworzące spójny system wartości. Wychowawca powinien oprzeć swe działanie na etyce utylitarnej.

Na temat kary i nagrody wypowiadał się również K. Twardowski. Swoje poglądy na ten temat przedstawił mówiąc o szkole jako instytucji wychowawczej. Życie szkolne jego zdaniem wymaga stosowania kary i nagrody.

Według niego kara nie może łamać woli wychowanka, „odbierać swobodę umysłu, naturalne ożywienie i wrodzoną wesołość”⁴⁶. Nauczyciel musi czuwać nad tym, aby do szkoły nie wkraść się duch policyjny, a wychowanie nie zamieniło się w tresurę. Zadaniem wychowawcy jest wyrabianie cnót takich jak: umiłowanie porządku, poprawne zachowanie, punktualność, poszanowanie cudzej własności, liczenie się z następstwem własnych czynów. Szkoła może być miejscem kształcenia cnót społecznych, do których zaliczył: szacunek do innych i poczucie równości oraz przekonanie, że wartość prawdziwa człowieka nie polega ani na majątku, ani na stanowisku społecznym, ani na jakichkolwiek zaletach zewnętrznych, lecz wyłącznie i jedynie na jego charakterze i użyteczności społecznej.

Z przypisywaniem nauczycielowi określonej roli w społeczeństwie, w edukacji, kształceniu osobowości człowieka łączyło się konstruowanie teoretycznego modelu idealnego nauczyciela.

K. Twardowski wyznaczał szczególną rolę nauczycielowi – zarówno w szkole, jak i w społeczeństwie. Pisał tak oto: „gdybyśmy mieli samych idealnych nauczycieli, idealnych jako nauczycielu i obywateli. Kwestia systemu szkolnego odgrywałaby prawdopodobnie rolę dość podrzędną”⁴⁷. Wśród postulowanych cech wymieniał: odwagę cywilną nauczyciela, która jest niezbędna, by pokazywać i krytykować wady narodowe. Z odwagą cywilną idzie w parze powaga nauczyciela, wyrażająca się w słowie, geście, postawie. Kolejną cechą winna być konsekwencja wychowawcza – miękkość jest grzechem wychowawczym największym⁴⁸.

Wskazani filozofowie przekonywali, iż wszelka działalność wychowawczo-społeczna powinna odbywać się w sferze wartości moralnych i estetycznych. Najpełniejszy obraz uwarunkowań zawodu nauczycielskiego znajdujemy w pismach B. Suchodolskiego. Wskazuje on na uwarunkowania społeczne, polityczne, kulturo-

⁴⁶ K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich*, Lwów 1901, s. 216.

⁴⁷ Cytuję za: A. Smolański, *Wizje nauczyciela w polskiej myśli pedagogicznej do 1939 roku*, Opole 1997, s. 24.

⁴⁸ Ibidem, s. 36 oraz K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych...*, s. 411–422 i 396–399.

we tegoż zawodu. Na pytanie jaki i kim powinien być nauczyciel? Suchodolski odpowiadał, iż powinien być przede wszystkim człowiekiem, kształcić nauczyciela tzn. kształcić człowieka, nie pytać jak ma uczyć, lecz co? A nauczyciel:

Oprócz wiedzy, dającej umiejętność, oprócz praktyki, zapewniającej doświadczenie, posiadać powinien: wytrzymałość energii projektodawczej i realizatorskiej, owocność wyobraźni, szkicuującej cele, ostrożność i umiar decyzji, moralną równowagę i uczciwość, zapał i subtelność, poczucie odpowiedzialności⁴⁹.

Ogólnie rzecz ujmując zawód nauczyciela rozpatrywano w kategoriach: praw i obowiązków, w relacji uczeń–nauczyciel, nauczyciel–szkoła, nauczyciel–społeczeństwo, nauczyciel a inne zawody, czy nauczyciel–naród.

Wkład filozofów w rozwój nauk o wychowaniu

Z powyższych rozważań wynika wniosek, że pedagogika, pomimo iż pragnęła się uwolnić od filozofii, była wciąż zbyt „słaba”, toteż wsparcie filozofii, zarówno to które nazwaliśmy instytucjonalnym, opiniotwórczym, jak i teoretycznym, było dla niej niezbędne.

Filozofowie w swojej refleksji odpowiadali przede wszystkim na pytania: jak powinno być?, ku czemu dążyć?, na jakich drogach urzeczywistnić ideał wychowania?, a to znaczy stworzyć pełnowartościowego człowieka.

Warto wskazać do jakich kierunków w pedagogice nawiązywali. W świetle analizy dorobku pedagogicznego filozofów odnajdujemy nie tylko przedstawicieli pedagogiki kultury, ale i pedagogiki narodowej: Piotr Pręgowski, K. Twardowski, pedagogiki humanistycznej: L. Chmaj, W. Rubczyński

Propozycje pedagogiczne filozofów były przykładem pedagogiki zastanawiania się i wyboru, ale i optymistycznej pedagogiki nadziei.

Dorobek polskich filozofów w zakresie nauk o wychowaniu stał się podstawą wyodrębnienia w pedagogice polskiej orientacji etyczno-filozoficznej i kulturowej. Uosobieniem tej ostatniej była pedagogika kultury oparta na filozofii kultury i teorii wartości.

Inność i wartość dorobku pedagogicznego filozofów polskich polegała przede wszystkim na tym, iż w centrum zainteresowania stawiali człowieka, jego rozwój moralny, społeczny i kulturalny. Problematyka ta rozpatrywana była z punktu widzenia jednostki, ale i społeczeństwa. W sporze o istotę pedagogiki dostrzegano antynomie jej rozwoju, wyróżniano opozycyjne stanowiska. Przykładowo wspomniany humanizm i nacjonalizm, realizm i irracjonalizm, humanizm i racjonalizm.

⁴⁹ B. Suchodolski, *O wychowaniu...*, s. 106

Kategoriemi pedagogicznymi w refleksji filozofów stawały się nie tylko problemy tej rangi, co wolność, tolerancja, godność, odpowiedzialność, ale i zagadnienia takie jak: optymizm, dzielność życiowa („mimo wszystko”), wiara we własne siły, ambicja, kształtowanie rzeczowych zainteresowań, poczucie rzeczywistości. Wartościom przeciwstawiano antywartości, a były to te, które kreowały polskie wady narodowe, a mianowicie: fanatyzm, pesymizm, kompleksy wyższości i niższości, indywidualizm ponad wszystko i inne.

Filozofowie dostrzegali różne płaszczyzny egzystencji człowieka, jego potrzeby, ale i powołanie. Uprawiali refleksję pedagogiczną z perspektywy polskiej, ale i ogólnoludzkiej, stąd też w myśli pedagogicznej filozofów znalazły się pierwiastki polskie – rodzime i uniwersalne. Gdy patrzymy na dorobek pedagogiczny filozofów, to przekonujemy się, iż przede wszystkim odwoływali się do niemieckiej humanistyki. Począwszy od tych jej przedstawicieli z początku wieku, którzy hołdowali ideom herbartyzmu, a skończywszy na tych, którzy byli zwolennikami pedagogiki kultury. Ujawniło się to nie tylko w pracach zwartych tych autorów, ale na łamach „Kultury i Wychowania”.

Filozofowie, budując gmach wychowania na założeniach antropologicznych, nie ulegali pochopnie nowym rozwiązaniom pedagogicznym, z ostrożnością podchodzili do nowych trendów.

On the History of Links Between Philosophy and Pedagogy in Poland in the Years 1900–1939

Abstract

The article deals with the mutual relationships between philosophy and pedagogy in Poland in the years 1900–1939, which were demonstrated on three planes conventionally called institutional, opinion-making and theoretical. The first one was realised through the participation of philosophers in directing chairs of pedagogy; the second one concerned the issue of expressing opinions on candidates for head posts of university chairs; the third one, being most extensively discussed, combined theoretical motifs of philosophy and pedagogy. On the basis of the analysis of philosophers' output, research areas were indicated in which philosophers undertook pedagogical studies. Philosophical insight about the subject of pedagogical research was presented, as well as views on ethical and cultural conditioning of personality development and pedeutological thought in the philosophical output. The article concludes with the comments on the impact of philosophy (philosophers) on the development of educational disciplines.