

Jadwiga Suchmiel

Poglądy na wychowanie Kazimierza Twardowskiego : na podstawie prac niefilozoficznych

Prace Naukowe. Pedagogika 8-9-10, 291-299

1999-2000-2001

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Jadwiga Suchmiel (Częstochowa)

Poglądy na wychowanie Kazimierza Twardowskiego (na podstawie prac niefilozoficznych)

„...Polska to jest wielka rzecz,
a jedną z największych części tej
wielkiej rzeczy, jest polska szkoła”

K. Twardowski

Osoba Kazimierza Twardowskiego (1866–1938) jest przedmiotem wielu opracowań. Począwszy od pierwszych, pisanych jeszcze przez jego uczniów, po dzisiejsze, współczesne, z których autorem najliczniejszych prac poświęconych K. Twardowskiemu jest Ryszard Jadczał¹; także J. Woleński, T. Rzepa, T.D. Woyciechowska, J. Czerny, S. Zamecki i inni.²

K. Twardowski dla współczesnych mu, jak i dla powojennego pokolenia kojarzy się głównie z filozofią jako ten, „...który nadał kierunek filozofii nie tylko Lwowa, ale poniekąd całej Polski”³. Jednak wśród prac traktujących o filozofii sporo miejsca zajmują teksty, które dotyczą zagadnień sensu stricto psychologicznych i pedagogicznych.⁴

Nie działa się to przypadkowo, ani też zainteresowania problematyką psycho-

¹Np. R. Jadczał, *Kazimierz Twardowski, twórca szkoły lwowsko-warszawskiej*, Toruń 1991; *Mistrz i jego uczniowie*, Warszawa 1997; K. Twardowski, *Dzienniki*, cz. I 1915–1927, cz. II 1928–1936, do druku przygotował, wprowadzeniem i przypisami opatrzył R. Jadczał, Warszawa 1997. Zob. także wykaz publikacji R. Jadczaka, m.in. poświęcone K. Twardowskiemu, „Ruch Filozoficzny” 1997, nr 1, s. 176–185.

²T. Rzepa, *Psychologiczny portret Kazimierza Twardowskiego*, [w:] R. Jadczał, *Mistrz i jego uczniowie...*, op. cit.; *Psychologiczne aspekty legendy o Kazimierzu Twardowskim*, „Ruch Filozoficzny” 1997, nr 2, s. 201–206; J. Woleński, *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*, Warszawa 1985; T.D. Woyciechowska, *Katalog korespondencji Kazimierza Twardowskiego*, „Ruch Filozoficzny” 1997, nr 2, s. 207–234; J. Czerny, *Kazimierz Twardowski, Współtwórca brentanowskiego programu filozofii*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1990; S. Zamecki, *Koncepcja nauki w szkole lwowsko-warszawskiej*, Wrocław – Warszawa 1977; *Śladami Kazimierza Twardowskiego*, „Edukacja Filozoficzna” 1998, vol. 25, s. 399–405.

³W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, Warszawa 1981, t. III, s. 360.

⁴K. Twardowski, *Mowy i rozprawy z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych*, Księga pamiątkowa wydana przez TNSW, zredagował K. Zagajewski, Lwów 1912; *Prace z dydaktyki i wychowania*, [w:] K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, Wybór i opracowanie R. Jadczał, Warszawa 1992, s. 315–449.

logiczno-pedagogiczną nie były kwestią okazjonalną. Bowiern do 70 lat XIX wieku pedagogika i psychologia wchodziły w skład filozofii. Dopiero przełom XIX i XX stulecia – to okres powolnego wyodrębniania się tych specjalności naukowych. Początkowo profesorowie filozofii w Uniwersytecie Jagiellońskim i Lwowskim prowadzili wykłady także z pedagogiki.⁵

Działalność K. Twardowskiego jako nauczyciela akademickiego jest przykładem właśnie tego typu pracy dydaktycznej i szerokiego zainteresowania problematyką filozoficzną, której integralną część stanowiła psychologia i pedagogika.

Kiedy w roku 1895 K. Twardowski został mianowany profesorem filozofii na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu we Lwowie (pełnił obowiązki profesorskie do roku 1930, do chwili przejścia na emeryturę, chociaż pozostał do końca związany z Uniwersytetem jako profesor honorowy i jego działalność naukowo-dydaktyczna była znacząca) – nazwisko jego zaczęło pojawiać się nie tylko jako autora publikacji naukowych, ale może przede wszystkim, w codzienności uniwersyteckiej. Nie tylko bowiem wykonywał obowiązki dydaktyczne⁶, ale także organizacyjne jako członek różnych gremiów, kolegów profesorskich, również uczestniczył w promocjach doktorskich, egzaminach (tzw. rygorozach) na stopień doktora na wszystkich wydziałach, był autorem licznych (wnikliwych, szczegółowych, mających charakter rozprawy filozoficznej) recenzji prac doktorskich. Zachowana z okresu jego działalności dydaktycznej dokumentacja jest do dziś przechowywana w lwowskim Archiwum Obwodowym, w dokumentach dotyczących Uniwersytetu, pod sygnaturą: fond 26.

Przed wszystkim, obejmując Katedrę Filozofii, uruchomił funkcjonujące od 14.09.1896 r. – seminarium filozoficzne, które okazało się być prężnym ośrodkiem naukowym. Równocześnie zapoczątkował badania z zakresu psychologii eksperymentalnej; w latach 20-tych kierował zakładem psychologii i prowadził zajęcia z psychologii eksperymentalnej. Te zajęcia i zainteresowania łączyły się ściśle z pedagogicznymi. W roku 1902/3 (po odejściu A. Danysza, docenta prywatnego pedagogiki) objął wykłady z dydaktyki ogólnej.⁷ Jednocześnie pisał teksty sensu stricto pedagogiczne, jak i artykuły, wykłady, teksty związane z działalnością społeczną, w których wyrażał swoje rozumienie wychowania, procesów edukacyjnych, jak i stanowisko w wielu istotnych kwestiach systemu oświatowego.⁸ Od roku 1921 (po śmierci pedagoga, dra Bolesława Mańkowskiego) prowadził seminarium pedagogiczne. Równocześnie był inicjatorem i realizatorem całego szeregu akcji na rzecz

⁵J. Chodakowska, *Nauki pedagogiczne w polskich uniwersytetach XIX i XX wieku*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 1991, z. 2, s. 21–37.

⁶Słynne stały się wykłady K. Twardowskiego; uczestniczyło w nich niekiedy do 2 tysięcy słuchaczy, odbywały się w specjalnie do tego celu wynajętej sali o godz. 8 (latem o godz. 7⁰⁰). Zob. np. R. Jadcza, *Seminarium filozoficzne Kazimierza Twardowskiego*, „Edukacja Filozoficzna” 1989, vol. 9, s. 410–415.

⁷R. Jadcza, *Seminarium filozoficzne...*, op. cit., s. 410.

⁸Główne prace podane w przypisie 1, s. 2; szczególnie: *O pojęciu wychowania*, [w:] K. Twardowski, *Wybór pism...*, op. cit., s. 411–421.

organizacji szkolnictwa w Galicji i w II Rzeczypospolitej.⁹ Poglądy na wychowanie K. Twardowskiego na „doniosłe zadania wychowawcze” można skupić wokół następujących, głównych problemów: 1) wykształcenie; także równorzędne dla kobiet, 2) sposoby dochodzenia do niego, 3) osoba nauczyciela.

W. Łempicki napisał: „Był Twardowski **wybitnym człowiekiem szkoły**, znawcą niepoślednim problemów szkolno-wychowawczych i szkolno-organizacyjnych. Interesowały go wszelkie zagadnienia wychowawcze, tak samo jak szkolnictwo wszystkich stopni, zwłaszcza średnie i wyższe”.¹⁰

Poglądom pedagogicznym K. Twardowskiego dał najwyższą ocenę: „... **pedagogika Jego**, skupiona w przemówieniach dorocznych w TNSW i artykułach „Muzeum” **zwarta, oryginalna, głęboko przemyślana**, tchnąca czystą jak złoto **polskością ...**” (podkr. J.S.).

K. Twardowski stał na stanowisku równych szans edukacyjnych tak dla chłopców, jak i dla dziewcząt. Pisząc o potrzebie wykształcenia jako o „najważniejszej rzeczy, rozumiał je jako wykształcenie dla „każdego” i dla „każdej”.

Urodzony i wykształcony w Wiedniu, wyrósł – jak wielu – w silnym klimacie jego wpływów. „Całe życie intelektualne ówczesnej Galicji było pod przemożnym i w dużym stopniu dodatnim wpływem kulturalnym stolicy Monarchii Austro-Węgierskiej”.¹¹ A w austriackim „paradygmacie edukacyjnym” schyłku XIX w. nie było miejsca dla kształcenia dziewcząt. Nowatorską była więc postawa, wyłamująca się z obowiązującego dotychczas wzorca kształcenia. Swoją „godnością” profesora Uniwersytetu¹² skutecznie przyczyniał się do kształtowania nowych postaw, torujących kobietom drogę do zmiany ich dotychczasowej, przez całe stulecia utrwalonej, pozycji społecznej.

W okresie starań kobiet o dostęp w Galicji do studiów uniwersyteckich działał na ich korzyść, prowadząc dla kobiet wykłady czy podejmując prace w zakresie organizacji szkolnictwa żeńskiego, które spełniałoby warunki przyjęcia na Uniwer-

⁹Obiektem działalności K. Twardowskiego była reforma szkoły średniej, w tym szkolnictwa żeńskiego, ośmioklasowa szkoła realna, reforma egzaminu dojrzałości, zmiana planów nauczania gimnazjów klasycznych i szkół realnych, zmiana przepisów o klasyfikacji itp. K. Twardowski, *Mowy i rozprawy...*, op. cit., s. 88. Ponadto w roku 1919 został mianowany przez MWRiOP dyrektorem komisji egzaminacyjnej dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich. Brał udział jako przedstawiciel lwowskiego środowiska uniwersyteckiego (oprócz ośrodka krakowskiego, inicjatora pomysłu) w przygotowaniu projektu dotyczącego organizacji polskich uniwersytetów. K. Twardowski, *Dzienniki*, cz. I, op. cit., s. 73, 93, 113.

¹⁰S. Łempicki, *Rola Kazimierza Twardowskiego w uniwersytecie i w społeczeństwie*, [w:] *Kazimierz Twardowski, nauczyciel – uczonek – obywatel*, Lwów 1938, s. 38.

¹¹A. Grzegorzczuk, *Uwagi o Szkole Lwowsko-Warszawskiej oraz przemianach i różnicach w jej obrębie*, Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria, 1995, nr 1, s. 83.

¹²K. Twardowski łączył rolę i zadania uniwersytetu z wysoką pozycją profesora. Zob. znaną rozprawę *O dostojności Uniwersytetu*, [w:] R. Jadczyk, *Wybór pism...*, op. cit., s. 461–471. Podobnie pisał we *Wspomnieniach Ossolińskich* S. Łempicki: „Bo respekt dla nauki i uczonek w owych czasach był bardzo wielki” (podkr. J.S.), zarówno w najwyższych klasach gimnazjalnych, jak i wśród studentów lwowskiej Alma Matris” (Wrocław, 1948, s. 13) (podkr. J.S.). Można dodać, że w całej ówczesnej społeczności galicyjskiej.

sytet. Mianowicie w latach 1897–1899 był sekretarzem Towarzystwa Kursów Akademickich we Lwowie (przekształcone od roku 1899, dały podstawę organizacyjną, funkcjonujących do II wojny Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich) i wykładał na nich filozofię. Ponadto wykładał pedagogikę w Czytelnii dla Kobiet, dydaktykę na kursach nauczycielskich p. Bielskiej, miał cykl wykładów z psychologii pedagogicznej w Stowarzyszeniu Kobiet we Lwowie.¹³

W roku 1902 należał do komitetu inicjatorów Towarzystwa Prywatnego Gimnazjum Żeńskiego. Na jego wniosek komitet postanowił założyć pierwsze ośmioklasowe gimnazjum żeńskie, które powstało jesienią 1902 r., pod przyjętą później nazwą im. J. Słowackiego. W roku 1910 pożegnał pierwsze abiturientki opuszczające ten zakład, potencjalne kandydatki do studiów.

Nie tylko działalność K. Twardowskiego, ale także liczne wypowiedzi dowodzą jego zaangażowania w żeński program edukacyjny. O znaczeniu wykształcenia dla dziewcząt pisał w roku 1908 w tekście pt.: *Kobiety na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Lwowskiego w dziesięcioleciu 1897–1907*¹⁴. Jego wnioski w zakresie prognoz edukacyjnych kobiet okazały się być niezwykle trafne. Przewidział bowiem, że „... można wyrazić nadzieję, że nie tylko wzmacnąć się będzie w przyszłości zastęp kobiet w całej pełni do studiów uniwersyteckich przygotowanych, lecz że także w związku z tym coraz większy procent kobiet, nie poprzestając na słuchaniu wykładów, pracą swą uwieńczy uzyskaniem bądź stopnia doktorskiego, bądź kwalifikacji nauczycielskich”¹⁵.

I rzeczywiście. Wprawdzie początkowo pierwsze kobiety w Uniwersytecie we Lwowie w większości były słuchaczkami tzw. nadzwyczajnymi (udział w zajęciach nie dawał prawa do zdawania egzaminów ani prawa do dyplomu) lub tzw. hospitantkami (czyli gośćmi bez uprawnień). Ale faktycznie kobiety szybko opanowały Wydział Lekarski i Filozoficzny (jako słuchaczki zwyczajne) i również zaczęły licznie uzyskiwać stopnie doktora na równi z mężczyznami. Kilka z nich pod kierunkiem naukowym K. Twardowskiego zdobyło dyplomy doktora filozofii. Niektóre, jak Izydora Dąbska i Helena Słoniewska, uzyskały trwałą pozycję w nauce. Asystentkami w prowadzonym przez K. Twardowskiego seminarium filozoficznym były: Daniela Gromska, starsza asystentka 1918/19–1922/23; Izydora Dąbska, młodsza asystentka 1925/26 i 1926/27; od 1927/28–1929/30 – starsza asystentka; Helena Słoniewska, młodsza asystentka 1923/24–1924/25.¹⁶

¹³*Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, Lwów 1972; S. Lempicki, *Rola Kazimierza Twardowskiego...*, op. cit., s. 35.

¹⁴K. Twardowski, *Kobiety na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Lwowskiego w dziesięcioleciu 1897–1907*, [w:] *Sprawozdanie Dyrekcji Prywatnego Gimnazjum Żeńskiego z prawem publiczności im. J. Słowackiego za rok szkolny 1907/8*, Lwów, wyd. 1908.

¹⁵Cyt. za: R. Jadcak, *Helena Słoniewska, wierna pamięci i wskazaniom programowym Kazimierza Twardowskiego*, „Kultura i Edukacja” 1977, w 1/2, s. 91.

¹⁶W seminarium pedagogicznym, którym kierował w zastępstwie (kier.: vacat) K. Twardowski, w roku 1927/28 młodszą asystentką była Fryderyka Jarzębińska (dr fil. z zakresu filologii polskiej z roku 1932); przeszła później do Instytutu Psychologicznego (kier. M. Krentz). K. Twardowski zatrudnił także na stanowisku demonstratorki studentkę Wydziału Filozoficznego Wandę Szawłowską (w Instytucie Psychologicznym, którym kierował) w roku 1925/26; 1926/27; 1927/28.

W pracy naukowej nie robił wyjątków i traktował kobiety na równi z mężczyznami.

S. Lempicki w roku 1938 doceniając tę dziedzinę aktywności Twardowskiego, napisał: „Przełom XIX i XX wieku to okres, kiedy po długich walkach nastąpiło dopuszczenie kobiet do studiów uniwersyteckich na filozofię i medycynę. To okres, kiedy na ziemiach polskich pod zaborami zaczęto w ogóle poważnie traktować sprawę gimnazjów dla dziewcząt i wyższego wykształcenia kobiet. Historykowi nie wolno zapominać, że Kazimierz Twardowski stał się na naszym gruncie jednym z najgorętszych i najbardziej konsekwentnych bojowników uprawnienia kobiet do studiów wyższych i uregulowania ich studiów średnich”¹⁷.

Drugą, wyraźnie zarysowującą się kwestią, wokół której formułował K. Twardowski cały szereg spostrzeżeń i uwag, to sposoby dochodzenia do wykształcenia, sposoby na dochodzenie do „prawdy obiektywnej”, sposoby „jej zdobywania”.

Dla K. Twardowskiego oczywistym wydawał się tylko jeden: poprzez pracę. Pracę – jak pisał – codzienną, wytrwałą, porządną, dokładną, systematyczną, sumienną, ścisłą; wykonywaną faktycznie, a nie tylko „dla pozorów”. Nie uznawał w tym temacie żadnych kompromisów. Pisał: „A musimy uczyć uczniów naszych przede wszystkim sumiennej, dokładnej, ścisłej pracy, musimy przyzwyczajać ich do tego, by cokolwiek robią, robili porządnie i dokładnie, by nałożonego na nich obowiązku nie starali się tylko dla pozorów, ale w rzeczywistości spełnić”. Nawet wiedzy szczegółowej przyznawał dalszą pozycję (w „czasach Herbarta”, kiedy wiedzę lokowano na I miejscu): „Czy ze szkoły średniej wyjdzie uczeń, który będzie pamiętał datę śmierci ostatniego Babenberga, albo wysokość w metrach Groglocknera, czy będzie wiedział, jak się nazywają po łacinie te lub owe zwierzęta, te lub owe rośliny, czy potrafi w szczegółach przeprowadzić dowód matematyczny ten lub ów – to są rzeczy bardzo drugorzędного znaczenia w porównaniu z tym, że nie może być nam rzeczą obojętną, czy ze szkoły wyjdzie młodzieniec umiejący rzetelnie pracować, czy też młodzieniec unikający rzetelnej i mozolniejszej pracy”¹⁸.

Dostrzegał potrzebę synchronizacji nauczycielskich wymagań z możliwościami ucznia, uzależniając wymagania od tegoż poziomu i wskazując na negatywne konsekwencje przekroczenia relacji: możliwości – wymagania: „... taka reforma nie czyni zadość jednemu z najbardziej piekących postulatów zdrowej pedagogiki szkolnej: aby szkoła żądała tylko tyle od uczniów, ile uczniowie mogą istotnie zdziałać i ile szkoła może od nich egzekwować (...). Kto żąda od ucznia więcej i więcej egzekwować pragnie, ten zmusza ucznia do szukania podstępów; kto żąda więcej, aniżeli uczeń zdziałać może i nawet egzekwować tego nie usiłuje, ten przyzwyczaja ucznia do systematycznego lekceważenia obowiązków”¹⁹.

Był zwolennikiem stosowania kar w wychowaniu, które sprzyjałyby kształtowaniu postaw opartych o obowiązkowość, posłuszeństwo, karność (tym samym przeciwdziałały tzw. wadom narodowym): „Gdzie więc nie wystarcza przestroga,

¹⁷S. Lempicki, *Rola Kazimierza Twardowskiego...*, op. cit., s. 33.

¹⁸K. Twardowski, *Mowy i rozprawy...*, op. cit., s. 48, 77.

¹⁹K. Twardowski, *Mowy i rozprawy...*, op. cit., s. 76, 77.

gdzie bezskutecznem okazuje się upomnienie, tam musi nastąpić kara. Albowiem w wychowaniu granica między tem, co wolno, a czego nie wolno, musi być ścisła i stanowcza” (podkr. J.S.). Trafnie dostrzegał warunki skutecznego karania: „Kara bowiem nałożona, a nie wykonana nie tylko nic nie pomaga, lecz owszem, wielką wyrządza szkodę, gdyż podkopuje i rychło w niwecz obraca wszelką powagę tych, którzy są powołani do utrzymywania karności”²⁰.

Preferował postawę twórczą.²¹ W recenzowanych pracach swoich uczniów poszukiwał tego, co nowe, podkreślał zawsze, jako istotną wartość to - co nowe. Odrzucał plagiat i niesamodzielność.²²

K. Twardowski opowiadał się bezwzględnie – we wszystkich kategoriach życia społecznego – za zachowaniami sprawiedliwymi. Sam, nawet w osobistych, drobnych sprawach, był sprawiedliwy. Jak pisał T. Kotarbiński, nawet na listy, które otrzymywał, odpowiadał według kolejności ich nadejścia.²³

Wyrażna była u K. Twardowskiego – jako nauczyciela – tendencja do ocen pozytywnych. Był bardzo wymagający, ale nie niesprawiedliwy. Ocenianie niezgodne z przyjętymi kryteriami (np. podczas egzaminów) uważał za niemoralne.²⁴

Wśród licznych edukacyjnych kwestii akcentowanych przez K. Twardowskiego jako ważnych dla szkoły na każdym szczeblu nauczania, po uniwersytecki – co podkreślał w samoistnych rozprawach i przy każdej niemal nadarzającej się okazji – zasadnicze, podstawowe miejsce zajmowała osoba nauczyciela.

K. Twardowski odrzucał „urabianie” według określonych wzorów, modeli: „Nie należy zadania wychowawczego (...) upatrywać w tym, by urabiał duszę młodzieży na modłę społeczną lub polityczną...”²⁵

Zadanie wychowania – według K. Twardowskiego – polegało „... na budzeniu i pogłębianiu w młodych umysłach zrozumienia olbrzymiej doniosłości, którą posiada dla ludzkości prawda obiektywna i praca około jej zdobywania”.²⁶

²⁰K. Twardowski, *Mowy i rozprawy...*, op. cit., s. 28.

²¹Sam wyraził w *Dziennikach* żal z powodu zbyt małego zajęcia się twórczością na rzecz działalności społecznej. W 25 rocznicę swojego pierwszego wykładu akademickiego w Uniwersytecie napisał: „Spoglądając wstecz na swą 25-letnią tu działalność muszę sobie wyznać, że bardzo źle czyniłem, dając się tylekroć i tak gruntownie wypychać z prostej linii pracy naukowej i nauczycielskiej i spychać na teren tzw. działalności społecznej. Bo wszelkie organizacje i instytucje, w których pracowałem „społecznie”, szły dobrze, póki stałem na ich czele – Powszechny Wykłady Uniwersyteckie, Gimnazjum Słowackiego, Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, a nawet Rektorat. Skoro zaś ustępowałem, to, co stworzyłem, rozpadło się albo ku upadkowi się chyli. Więc ta praca moja i ten mój czas były tym sposobem stracone, a równocześnie zaniedbywałem własną pracę naukowo-twórczą”. *Dzienniki*, cz. I, op. cit., s. 183.

²²Np. negatywne recenzje prac doktorskich.

²³T. Kotarbiński, *O Kazimierzu Twardowskim*, [w:] K. Twardowski, *Wybrane pisma filozoficzne*, Warszawa 1965, s. VI.

²⁴Na fakty te wskazuje analiza np. ocen wystawianych przez K. Twardowskiego podczas egzaminów doktorskich z filozofii oraz dokonywanie ocen zawartych w treści licznych recenzji prac doktorskich.

²⁵K. Twardowski, *O dostojństwie...*, op. cit., s. 465.

²⁶Ibidem.

Funkcję nauczyciela rozumiał jako wspierającą proces dochodzenia wychowanka do „prawdy obiektywnej” oraz proces wdrażania go do pracy „około jej zdobywania”.

Dlatego z nauczycielem i jego „jakością” wiązał skuteczność pracy każdej szkoły. Świadczą o tym liczne, bezkompromisowe wypowiedzi: „... doskonałą szkoła może być tylko wtedy, gdy doskonałych będzie miała nauczycieli”²⁷.

Wobec wartości osoby nauczyciela warunki korzystne czy niekorzystne traktował jako czynniki drugorzędne: „Bez dobrego nauczyciela szkoła nawet w warunkach sprzyjających dobrą nie będzie, ale dobry nauczyciel potrafi w znacznej mierze zrównoważyć braki systemu i urzędnienia szkolnictwa”²⁸.

Pracę nad poprawą jakości szkoły rozumiał jako pracę w kierunku poprawy osobistej, własnej nauczyciela: „Więc pracując nad udoskonaleniem szkoły pracować musimy nad udoskonaleniem własnym”²⁹. Jako zadanie społeczne widział: „...zapewnienie młodzieży jak najlepszej szkoły i jak najlepszych nauczycieli-wychowawców”³⁰.

Dostrzegał potrzebę postępu w szkolnictwie: „... nie wolno zarazem zapominać, że umiejętna pedagogika i dydaktyka stale postępując naprzód, domaga się wprowadzenia w życie coraz to nowych ulepszeń”³¹. Ale i tak stawiał znak równości między postępowaniem pedagogicznym a nauczycielem: „Poziom nauki (...) zawisł w zupełności od poziomu umysłowego jego nauczycieli. A za poziom nauczycieli odpowiada Uniwersytet, który ich kształci”³².

Idzie jeszcze dalej, formułując cechy „idealnego nauczyciela”, które równoważyłyby niedostatki systemu szkolnego: „Wszak nauczyciel w pełnym tego słowa znaczeniu dobry, obdarzony zdolnościami pedagogicznymi i dydaktycznymi, gorąco kochający młodzież, całą duszą szkole oddany, pracujący ustawicznie nad sobą i świadom swej wielkiej odpowiedzialności, nawet przy bardzo niedostatecznym systemie szkolnym i mimo liczne braki w jego wykonaniu potrafi niemal w zupełności sprostać swemu szczytnemu powołaniu. A gdybyśmy mieli samych idealnych nauczycieli, idealnych jako nauczycieli i jako obywateli, kwestia systemu szkolnego odgrywałaby prawdopodobnie rolę dość podrzędną”³³.

Refleksje podsumowujące

Teoretyczne założenia wychowawcze K. Twardowski wyrażał w praktycznej działalności. I w tym prawdopodobnie tkwi jego niezwykła skuteczność edukacyjna. Trafnie ocenił ją W. Tatarkiewicz: „Stworzył szkołę, jakiej nie stworzył jeszcze

²⁷K. Twardowski, *Mowy i rozprawy...*, op. cit., s. 60.

²⁸Ibidem, s. 104.

²⁹K. Twardowski, *Mowy i rozprawy...*, op. cit., s. 60.

³⁰Ibidem, s. 56.

³¹Ibidem, s. 56.

³²Ibidem, s. 86.

³³K. Twardowski, *Mowy i rozprawy...*, op. cit., s. 13.

w Polsce żaden filozof. Zrealizował pragnienie Jana Śniadeckiego: by stworzyć taką filozofię, która by była odpowiednia dla wychowywania uczonych³⁴ (podkr. J.S.).

I faktycznie, działalność pisarska i nauczycielska K. Twardowskiego miała ogromny zasięg. W swoim 35-letnim zawodzie nauczyciela akademickiego oprócz szerokiej rzeszy nauczycieli szkół średnich, licznych absolwentów Uniwersytetu ze stopniem doktora, wykształcił uczonych, filozofów, psychologów i pedagogów, którzy objęli wiele katedr uniwersyteckich w Polsce. Poszli oni swoimi „naukowymi drogami”, ale stali się kontynuatorami tych wartości, których nośnikiem był K. Twardowski.

W swojej teorii i praktyce wychowawczej powoływał się na zasadę Karola Li-belta o zgodności głoszonej teorii z czynami i wydaje się, że stosował tę zasadę w całej pełni świadomie w stosunku do siebie.

Wychodził bowiem – jak wielokrotnie podkreślał – z założenia, że nauczyciel najpierw sam powinien być „kuźnią” tych „cnot”; które chce przekazać młodzieży. Swoje powołanie przełożone na język codzienności uniwersyteckiej (a więc badacza, uczonego i nauczyciela) świadomie i celowo formułował nieustannie. Sporządził bowiem – jak napisał T. Kotarbiński³⁵ – płytę z napisem „ANANKE”³⁶ i ustawił ją tak, aby słowo to rzucało się w oczy jako pierwsze w chwili porannego przebudzenia. Ono to organizowało dzień pracy i obowiązków, było osobistym przypomnieniem „prawdy obiektywnej”, którą było stawianie się „kuźnią” tych cnot, w które chce się „wyposażyć młodzież”. Zwraca uwagę wypowiedź jego uczennicy, Izydory Dąbmskiej: „Myślę, że przy całej swojej skromności **bardzo świadomie** rzeźbił swą osobowość tak, by – **zgodnie ze swym powołaniem uniwersyteckiego nauczyciela** nauczać też, a może **głównie swoim przykładem**”³⁷ (podkr. J.S.).

Być może w tym tkwi przyczyna „... doprawdy **niecodziennej osobowości** Kazimierza Twardowskiego oraz **mocy jej oddziaływania na innych**”³⁸ (podkr. J.S.).

Wydaje się, że jedną z prób wyjaśnienia „legendy” „fenomeny” K. Twardowskiego może być próba interpretacji w kategoriach zależności opisanych przez Carla Rogersa.³⁹ C. Rogers twierdzi, że podstawą zmian w zachowaniu człowieka stanowi jego własna zdolność do uczenia się w oparciu o własne doświadczenia. Nie można nikogo zmienić, nie można przekazać mu gotowych doświadczeń. Można natomiast wytworzyć atmosferę szczególnie sprzyjającą rozwojowi człowieka. Stwarzanie tej atmosfery C. Rogers nazywa „ułatwianiem”. Warunki tworzące atmosferę powstają wówczas, gdy nauczyciel ujawnia określone postawy, a wychowanek dostrzega, że są one udziałem nauczyciela. Najważniejsze z nich, które – według C. Rogersa –

³⁴W. Tatariewicz, *Historia filozofii...*, op. cit., t. III, s. 361.

³⁵T. Kotarbiński, *O Kazimierzu Twardowskim...*, op. cit., s. VI.

³⁶Ananke – mit. gr. – przeznaczenie, los, konieczność; jego persofinikacja, *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1980, s. 32.

³⁷Cyt. za: T. Rzepa, *Psychologiczne aspekty legendy o Kazimierzu Twardowskim*, „Ruch Filozoficzny”, 1997, w. 2, s. 204.

³⁸Wykorzystany cytat za: T. Rzepa, *Psychologiczne aspekty...*, op. cit., s. 201.

³⁹J. Gochulska, *Carl Rogers. Koncepcja edukacji*, Gestalt, 1992, wyd. specjalne, s. 13–16; C. Rogers, *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Wrocław 1991.

korelują pozytywnie w stopniu istotnym statystycznie z rozwojem jednostki, to: empatia, bezwarunkowa akceptacja i cecha, którą określa się jako osobista autentyczność nauczyciela. Za najbardziej istotną wśród wymienionych cech uważa się autentyczność, czyli zgodność z samym sobą (kongruencja⁴⁰). Otóż proces rozwoju jednostki ma szansę zachodzić wtedy, gdy nauczyciel jest naprawdę sobą, bez fałszu i udawania, jest w zgodzie z samym sobą. Oznacza to, że uczucia i doznania są wyraźnie uświadamiane i komunikowane. Relacja nauczyciel - wychowawca jest wówczas otwarta i jasna. Jest to, jak określa C. Rogers, równoznaczne z bezpośrednim, głęboko ludzkim kontaktem z wychowankiem, spotkaniem z nim jako człowiekiem⁴¹, sygnalizowaniem, że „stoją po tej samej stronie” i wspólnie zmagają się do rozwiązania problemów. Jednak – według C. Rogersa – nauczyciel powinien najpierw sam osiągnąć taki poziom rozwoju, który pomaga (wspierając ich) osiągnąć swoim uczniom.

K. Twardowskiego cechowała owa autentyczność, zgodność z samym sobą, bycie sobą bez udawania i fałszu. K. Twardowski nie tylko mówił o potrzebie pracy intensywnej, stałej, wytrwałej, ale sam pracował intensywnie, stałe, wytrwale. Nie mówił o potrzebie bycia sprawiedliwym, ale sam był sprawiedliwy. Nie mówił o konieczności reform w systemie szkolnym, ale sam je realizował. Nie mówił o konieczności edukacji „każdego” i „każdej”, ale od początku akceptował udział kobiet w edukacji uniwersyteckiej i był im pomocny.

Listę takich przykładów można by mnożyć. Mogą one być egzemplikacją zależności opisanych przez C. Rogersa, chociaż być może tylko jedną z wielu, gdyż złożoność wzajemnych relacji ludzkich jest ogromna.

⁴⁰Kongruencja (łac. congruentia) – zgodność, odpowiedzialność, przystawanie. *Słownik wyrazów obcych...*, op. cit., s. 379.

⁴¹Por. z teorią spotkań, inkontrolologią A. Nowickiego, np. A. Nowicki, *Nauczyciele*, Lublin 1981, *Studia z inkontrolologii*, red. A. Nowicki, Lublin 1984.