

KAZIMIERZ SZMYD

Uniwersytet Rzeszowski

## LWOWSKA SZKOŁA FILOZOFICZNA W ROZWOJU NAUK O WYCHOWANIU (1914–1939). WSPÓŁTWÓRCY, DOKONANIA, KONTYNUACJE

**Abstrakt:** Artykuł jest próbą możliwie wyczerpującego prześledzenia rozwoju akademickiej myśli pedagogicznej i praktyki edukacyjnej w Uniwersytecie Lwowskim końca XIX, w początkach XX wieku i okresie II Rzeczypospolitej. Intencją autora było ustalenie źródeł umysłowych i uwarunkowań akademickich rodzących się koncepcji teoretycznych nauk o wychowaniu i ich zastosowań w praktyce edukacyjnej i wychowawczej. Zwrócono uwagę na wcześniejsze tradycje pedagogiczne i teologiczne w Uniwersytecie Lwowskim i jego otoczeniu umysłowym. W tekście zaprezentowano genezę i przejawy unaukowienia, procesy racjonalizacji myślenia pedagogicznego, poszukiwania jej podstaw w kręgu filozofii, nauk o kulturze i społeczeństwie, przede wszystkim w psychologicznej wiedzy o osobie ludzkiej. Dziedzina ta przebyła drogę od filozofii i psychologii spekulatywnej do empirycznej i humanistycznej, co pozwoliło zidentyfikować główne etapy i formacje nauk o wychowaniu we Lwowie w ich rozwoju historycznym. Podkreślono fundamentalną rolę Kazimierza Twardowskiego i jego szkoły filozoficznej, przemiany samej filozofii, jej metod, a zwłaszcza proces wyłaniania się profesjonalnej psychologii i autonomii pedagogiki, jako dyscypliny naukowej i akademickiej. Zwrócono uwagę na znamienny we Lwowie proces budowania psychologii i pedagogiki na podstawie antropologii filozoficznej, aksjologii społeczno-kulturowej i wiedzy o rozwoju człowieka w kontekstach pozabiologicznych. Procesy te ukazano w konwencji analizy biograficzno-naukowej dokonań najwybitniejszych przedstawicieli nauk o wychowaniu we Lwowie. Poszukiwano proveniencji, wpływów i odrębności własnej dróg lwowskich psychologów i pedagogów związanych z lwowską szkołą filozoficzną. Rodowody te określały typ uprawiania pedagogiki opartej na filozofii człowieka, jego kultury i realiów życia społecznego, na pograniczach ludzi i kultury w ówczesnej Galicji.

**Słowa kluczowe:** pedagogika, psychologia, wychowanie, dydaktyka nauki o wychowaniu, filozofia, antropologia humanistyczna, aksjologia, teleologia, teologia

Filozoficzna szkoła lwowska, w tym dzieło Kazimierza Twardowskiego, doczekała się wielu opracowań, głównie jednak z filozoficznego i psychologicznego punktów widzenia (Jadczak 1992, 1991; Ajdukiewicz 1959–1960; Kotarbiński 1959–1960; Słoniewska 1978; Witwicki 1920; Szmyd 2000; Woleński 1987). Zdecydowanie mniej miejsca poświęcono problematyce pedagogicznej i edukacyjnej, wywodzącej się z tej formacji intelektualnej i akademickiej. Należy jednak dodać, że wielu badaczy interesuje się dziejami oświaty, szkolnictwa i myśli pedagogicznej Galicji, zwłaszcza doby autonomicznej (C. Majorek, J. Dybiec, A. Meissner, W. Szulakiewicz, J. Potoczny, R. Pelczar, K. Szmyd, E. Barnaś-Baran, E. Dolata i inni). Ta wielokierunkowa literatura historyczno-oświatowa w niewystarczającym jednak stopniu ukazuje lwowski fenomen rozwoju i usamodzielniania się nauk o wychowaniu w kręgu lwowskiej szkoły filozoficznej. Współczesnego odczytania wymagają zwłaszcza proveniencje intelektualne i powiązania personalne myśli pedagogicznej z filozofią klasyczną i jej nowymi odłamami rodzącymi się na przełomie XIX i XX wieku. Charakterystyczne wydaje się ponadto dążenie do przekraczania tradycji filozoficznej w stronę zastosowań na gruncie praktyki edukacyjnej i społecznej. Było to również znamienne zjawisko wykraczania poza „czystą” filozofię akademicką w stronę modeli humanistycznych i bardziej uniwersalnych typów wiedzy o człowieku, psychologii uczenia się i poznania.

Uprawniona wydaje się teza, zgodnie z którą mamy do czynienia z powstaniem we Lwowie szkoły pedagogicznej i psychologicznej, wielokulturowego nurtu historii kultury i dziejów wychowania. Kształtowała się myśl pedagogiczna o rodowodach filozoficznych, przełamująca tradycyjno-pastoralną (katechetyczną) rutynę akademicką, otwierająca się na nowe orientacje psychologii humanistycznej, egzystencjalnej, stanowiska fenomenologiczne, personalistyczne i nauki społeczne. Wyrastała z filozofii klasycznej, kształtując własną tożsamość jako odrębną dziedzinę wiedzy i nauki. Przełamywała konserwatywny establishment filozoficzny i obowiązujące kanony uprawiania psychologii i pedagogiki akademickiej we Lwowie, asymilowała europejską myśl „nowego wychowania”. Stopniowo przyswajała progresywizm edukacyjny, aspekty indywidualistyczne, społeczne i kulturowe wychowania. Pod wpływem tych tendencji rodziło się także myślenie o modyfikowaniu lwowsko-galicjijskiego modelu gimnazjum humanistyczno-klasycznego.

Fundamentalne znaczenie dla wyjaśnienia tej problematyki ma sylwetka intelektualna, filozoficzna i naukowa Kazimierza Twardowskiego, człowieka związanego „całym sobą” z wieloetnicznym i wielokulturowym Lwowem, z polskością lwowskiej Wszechnicy (Woleński 1987; Jadczak 1991b, 1997, s. 6–27; Ajdukiewicz 1948; Holland 1953). Na kanwie wielokulturowej rzeczywistości, na pograniczach ludzi i kultur kształtował uniwersalne horyzonty uprawianych przez siebie dziedzin naukowych, zasady współżycia w Uniwersytecie i poza nim. Przekraczał granice

filozofii spekulatywnej, do której był „genetycznie” przywiązany, czyniąc ją antropologią pedagogiczną, dziedziną zastosowań w wychowaniu i kształceniu.

Z fenomenu kultury umysłowej Uniwersytetu Lwowskiego, którą współtworzył K. Twardowski, wyrastały zjawiska ważne dla rozwoju teorii wychowania i kształcenia, psychologiczne podstawy dydaktyki, pedagogiki psychologicznej, osobowościowej, społecznej i kulturowej. W kręgu tych nowatorskich nurtów myśli z pogranicza filozofii, psychologii, antropologii i pedagogiki znaleźli się m.in. Stefan Baley, Stefan Błachowski, Władysław Witwicki, Mieczysław Kreutz, Halina Słoniewska, Izidora Dąbmska, Ludwik Jaxa-Bykowski, Eugenia i Leopold Blausteinowie, Bolesław Mańkowski, Kazimierz Ajdukiewicz, Bogdan Nawroczyński, Kazimierz Sośnicki, Zygmunt Kukulski, Franciszek Tomaszewski, Mieczysław Ziemnowicz, Bogdan Suchodolski (DALO, Fond 26, opis 5–7). Jest to zaledwie część postaci w różny sposób związanych z lwowskimi naukami o wychowaniu, uczniowie, współpracownicy, którzy wyrosli w kręgu oddziaływania prof. K. Twardowskiego (DALO, Fond 26, opis 5, spr. 1860; Hahn, Starzyński 1912, s. 503–510).

Kazimierz Twardowski przybył do Lwowa w roku 1894. Wcześniej odbył gruntowne studia filozoficzne w Niemczech u Franza Brentany (1885–1889). Tam też zetknął się z Wilhelmem Wundtem, Karolem Strumpfem (Czerny 1990). Studiował historię, nauki przyrodnicze, psychologię eksperymentalną i matematykę. W 1894 r. po uzyskaniu w Uniwersytecie Wiedeńskim „Veniamlegendi” (docenturę, habilitację) z filozofii związał się z Uniwersytetem Lwowskim, gdzie prowadził ożywioną działalność naukową i pedagogiczną do śmierci w roku 1938. I choć był filozofem o klasycznym rodowodzie intelektualnym i akademickim, to jednak wykraczał poza tradycyjny horyzont tej dyscypliny. Dążył do poszerzenia funkcji filozofii w obszar wiedzy stosowanej, m.in.: psychologii i pedagogiki, antropologii humanistycznej, kulturoznawstwa, wiedzy społecznej i polityki narodowościowej.

Już w latach 1903–1907 K. Twardowski wspierał Euzebiusza Czerkawskiego i Bolesława Mańkowskiego w ich dążeniach do utworzenia Seminarium Pedagogicznego ostatecznie uwieńczonych powodzeniem (DALO, Fond 26, opis 7, spr. 591). O jego rzeczywistym stosunku do pedagogiki w Uniwersytecie świadczył m.in. fakt, iż w roku akademickim 1901/1902 rozpoczął po raz pierwszy w Uniwersytecie Lwowskim zajęcia z psychologii teoretycznej, pedagogicznej i eksperymentalnej oraz wykłady z pedagogiki i dydaktyki ogólnej, gdy zrezygnował z nich Antoni Danysz (DALO, F. 26, op. 5, spr. 1860, 1903).

Poza działalnością naukowo-dydaktyczną K. Twardowski angażował się aktywnie w pracę społeczno-oświatową. Wynikała ona ze swobodnego poczucia powinności upowszechniania wiedzy w różnych środowiskach społecznych i etnicznych. Corocznie wygłaszał cykle prelekcji w ramach Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich we Lwowie i kilkunastu miejscowościach rejonu lwowskiego, udzielał

się w pracy ważniejszych stowarzyszeń naukowych, kulturalnych i oświatowych (DALO, spr. 1860/68–69; CDIA, Fond 445, syg. 2, 4, 6; Fond 484, 701). Nie do przecenienia pozostaje też wieloletnia działalność K. Twardowskiego w kierowniczych gremiach Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych w latach 1905–1911, gdzie działał jako przewodniczący tej organizacji nauczycielskiej, instytucji naukowej i oficyny wydawniczej. Znamienna była zwłaszcza jego troska o nauczycieli wyrażana w czasopiśmie „Muzeum”. Jako redaktor tego pisma w latach 1905–1911 preferował podejmowanie na jego łamach problematyki postępu pedagogicznego i programowego szkoły (Karbowiak 1908; CDIA).

Kwintesencją wieloletnich działań i myśli K. Twardowskiego były jego *Mowy i rozprawy* (Twardowski 1912). Stanowiły one wnikliwy dokument czasu, świadectwo pozycji naukowo-akademickiej zagadnień edukacji i pedeutologii, problemów z pogranicza filozofii, pedagogiki, kultury i nauk o społeczeństwie. Rozległa aktywność naukowo-akademicka K. Twardowskiego pozostawała w ścisłym związku z dziedziną oświatowo-pedagogiczną. Wyrażała się działalnością redakcyjną i pisarską w zakresie filozofii, psychologii, pedagogiki, zagadnień oświatowych i społecznych, także recenzji, sprawozdań, polemik, przekładów własnych i obcych (Jadczak 1991b, 1997; DALO, Fond 25, opis 5, spr. 1860/60–79, L. 1107/1920).

Wokół K. Twardowskiego uformowało się z czasem środowisko filozoficzne, w konsekwencji także psychologiczno-pedagogiczne. Do grupy osób kształtujących ten nurt akademicki należeli m.in.: W. Witwicki, S. Błachowski, S. Baley, M. Kreutz, L. Blaustein i Roman Ingarden. Stanowili oni odłam i kontynuację lwowskiej szkoły filozoficznej K. Twardowskiego. Był to nurt badań i studiów, który wyrastał z pewnej odmiany „pozytywnego” modelu naukowości i swoiście pojmowanej antropologii filozoficznej. Był on także częścią procesu ugruntowywania się z końcem XIX i w początkach XX wieku metodologicznej i naukowej oraz aplikacyjnej psychologii i pedagogiki osobowościowej i kulturowej. Nowe modele kształcenia oparte na deweyowskim indywidualnym i społecznym progresywizmie dostarczały argumentów na to, iż dziedziny wychowania i rozwoju człowieka są „skazane” na odrębność akademicką, na „względną” samodzielność naukowo-poznawczą i aplikacyjną. Ewolucji ulegały poglądy i twórczość części środowiska filozoficznego, która zbliżała się do psychologii pedagogicznej i antropologii wychowawczej, a także innych jeszcze powiązań filozofii z dziedziną wychowania, takich jak etyka indywidualna i społeczna, teoria wartości, aksjologia i teleologia wychowawcza.

Jednym z nich był Stefan Błachowski (1882–1962). Jego zainteresowania psychologiczno-pedagogiczne wyrastały z intelektualnego pnia filozofii akademickiej. Podążając w kierunku psychologii, docierał do psychologii i antropologii psychologicznej. Ostatecznie dziedziny te konsekwentnie uprawiał. Podobnie jak wielu innych wybitnych przedstawicieli lwowskiej szkoły filozoficznej twórczość

naukowo-akademicka S. Błachowskiego została dość gruntownie opisana (Jadczak 1997; Woleński 1985; Reutt 1962; Hornowski 1963; Kosnarowicz 1989). Nas jednak interesują źródła i charakter myśli psychologiczno-pedagogicznej, wychowawczej i edukacyjnej tego autora.

Rodowody orientacji naukowej i zainteresowań badawczych S. Błachowskiego są konsekwencją aplikacyjnego traktowania filozofii. K. Twardowski dał S. Błachowskiemu „[f]ilozoficzne podstawy i szkołę myślenia naukowego. Od G.E. Müllera natomiast przejął główną problematykę swoich badań – zagadnienia psychofizyczne i psychologię pamięci” (Reutt 1962, s. 246). Dalsza ewolucja metody naukowej S. Błachowskiego zwracała się w stronę antropologii filozoficznej preferującej badania na pograniczu psychologii i pedagogiki pojmowanej jako proces osobowotwórczy (DALO, Fond 26, opis 5, spr. 126. L. 6009. 1913/14).

Znamienna ewolucja jego zainteresowań i poglądów psychologiczno-pedagogicznych rozpoczęła się jeszcze w Niemczech, zwłaszcza pod wpływem humanistycznej psychologii Edmunda Husserla. Jeszcze w Getyndze w 1912 roku projektował uruchomienie po powrocie do Lwowa pisma będącego forum rozważań o zagadnieniach kultury, o uwarunkowaniach i treściach psychologicznych wartości kulturowych i potrzebie poszukiwania sposobów edukacyjnego wzbogacania tej dziedziny życia zbiorowego. S. Błachowski mówił wówczas o konieczności scalania i tworzenia syntezy kultury narodowej, zagubionej w „pozaświadomościowym czasie” doby pozaborowej. Formułował pedagogiczny postulat „przywrócenia samowiedzy kulturowej narodu”.

Optował w tym czasie za psychologiczną i kulturową edukacją dla odbudowania nowoczesnej samoświadomości, zwłaszcza inteligencji polskiej, jako warstwy społecznej niezbędnej dla postępu całego narodu i przyszłej państwowości. Można sądzić, iż jego idea wprzęgnięcia badań psychologicznych i społecznych nad naturą i przebiegiem zjawisk kulturowych była znamienna w kontekście wielokulturowości Lwowa i wielonarodowej prowincji galicyjskiej. Miała wypełniać misję duchowego i kulturowego odrodzenia wobec destrukcji minionych lat oraz wzmocnienia poczucia tożsamości polskości na kresach. Idea „uspołecznienia” psychologii świadczyła o poszerzaniu zainteresowań naukowych, poglądów społecznych i edukacyjnych autora.

W roku 1919 już jako profesor nadzwyczajny S. Błachowski zorganizował w Uniwersytecie Poznańskim Katedrę Psychologii i Pedagogiki Eksperymentalnej. Na podstawie dorobku naukowego, organizatorskiego i dydaktycznego, a zwłaszcza badań i studiów psychologicznych, został mianowany profesorem zwyczajnym psychologii i pedagogiki eksperymentalnej (Kosnarowicz 1989, s. 118). Na uzyskany awans naukowy złożyły się również osiągnięcia naukowo-akademickie z okresu lwowskiego. Warto zauważyć, że S. Błachowski jeszcze w czasie swoich studiów

we Lwowie, a zwłaszcza podczas zagranicznych wyjazdów naukowych skłaniał się w stronę zastosowań psychologii w dydaktyce i wychowaniu, przewyższając rozpowszechniony schemat „psychologizmu fizjologicznego”. W swoich poglądach naturalistyczno-biologistycznych przewyższał model uprawiania psychologii i psychopedagogiki, orientując się na humanistyczną psychologię rozwojową i wychowawczą, zagadnienia higieny psychicznej, wychowania fizycznego, psychologii zainteresowań i twórczości, a także na rzecz osobowościowych i społeczno-wychowawczych postulatów pedagogiki. Świadczyły o tym prace publikowane przez S. Błachowskiego w latach 20. XX w. Były to m.in.: *O niektórych związkach zachodzących pomiędzy typami pamięci* (1924); *Kilka słów o obozach przysposobienia wojskowego* (1924); *Psychologia a wybór zawodu* (1925); *Typologia ejdetyczna i jej znaczenie pedagogiczne* (1927); *Nauka o wyobrażeniach ejdetycznych a pedagogika* (1926) (Błachowski 1926, 1927).

Można orzec, że S. Błachowski czerpał inspiracje badawcze z klimatu lwowskiej szkoły filozoficzno-psychologicznej i antropologiczno-pedagogicznej. Jego psychologię pedagogiczną najpełniej wyraża następujące przekonanie: „Szkoła, która by nadawała jednostronny racjonalizm i pielęgnowała martwy werbalizm, hamowałaby jednocześnie twórcze zapędy młodzieńczej umysłowości. Pasywności ginącego już na szczęście systemu pedagogicznego, propagującego rutynę i bezduszną mechanizację wiadomości należy przeciwstawić swobodę młodzieńczej twórczości, roztropnie kierowanej przez wychowawcę” (Błachowski 1927, s. 61).

Władysław Józef Witwicki (1878–1948) należał do ludzi najsilniej związanych ze swoim mistrzem, bliskością duchową i intelektualną. Obaj podzielali ten sam sposób rozumienia „posłannictwa” nauki, filozofii i wychowania. To, co łączyło te dwie wybitne, a przy tym niezależne umysłowości i charaktery, trafnie obrazuje następujący fragment wypowiedzi W. Witwickiego: „Pochodnia, którą mi Twardowski podał, wyszła od Sokratesa i Platona, a potem przez ręce Arystotelesa i Tomasza z Akwinu przeszła do Kartezjusza a tamtędy do Brentany i Twardowskiego. Nie tylko tych kilka gwiazd świeci nad nami [...]. Jasna myśl, której iskierki żywe we mnie, Twardowski rozniecił po drodze, nie zginie z ludźmi mego pokolenia” (Witwicki 1938).

O twórczości W. Witwickiego napisano wiele publikacji (Błachowski 1948, s. 73–77; Borowiecka 1974, s. 95–113; Nowicki 1982; Jadczyk 1997, s. 29–39; Bobrowska-Nowak 1998, s. 584–591). Niewystarczająco uwzględniają one jednak wysublimowanych rozważań na pograniczu psychologii poznania, przeżyć, aksjologii wychowania umysłowego, etycznego i estetycznego. Dotyczą one odkrywanej dziś na nowo humanistycznej antropologii pedagogicznej (Witwicki 1907, 1926, 1947, 1957).

Władysław Witwicki wiele wyjaśniał swoją etyką świecką i kulturową. Uzasadniał normy postępowania wiedzą ontologiczną o istocie indywidualnej, społecznej i humanistycznej człowieka. Odwoływał się przy tym do rozumu i do sumienia. Choć nie wyartykułował wielu pojęć ściśle pedagogicznych, to realnie wspierał jej przedmiot wnikliwymi analizami zagadnień; wartości, krytycyzmu, autorefleksji, samodzielności, ambicji i tworzenia własnej osobowości i kultury współbycia. Wyrażał to wszystko swym sugestywnym językiem psychologa i wytrawnego pedagoga: „Człowieku, tkwi w tobie pęd do tworzenia – w związku z innymi ludźmi – kultury”. Albo: „Takim bądź, żeby z ciebie był tęgi człowiek, a z takim jak ty, wyższa, bardziej cywilizowana będzie ludzkość” (*Pogadanki obyczajowe*, 1957).

Władysław Witwicki obok Stefana Szumana, Władysława Tatarkiewicza, Romana Ingardena należał do wybitnych teoretyków psychologii sztuki i wychowania przez poznanie i doznanie estetyczne. Jako psycholog był wyczulony na kreatywne funkcje kultury estetycznej. Skłaniał się przy wyjaśnianiu piękna i wartości estetycznych do subiektywizmu, tj. do ujmowania zależności tych zjawisk od podmiotu. Oddzielał sfery nauki od sztuki i przeżyć z nią związanych. Reprezentował więc eksponowany dziś nurt podmiotowości, subiektywności, indywidualności i niepozwyczajności każdego, osobowego rozwoju, wychowania i autokreacji.

Andrzej Nowicki we wspomnieniach o W. Witwickim, swoim nauczycielu pisał w następujący sposób: „Nauczyciel powinien posiadać wyobraźnię pedagogiczną, aby ujmować ucznia nie takim, jakim on jest w danym momencie, ale w aspekcie różnych możliwości jego rozwoju i możliwych przekształceń, będących zarówno rezultatem wychowawczego oddziaływania nauczycieli i szeroko pojętego środowiska, jak i procesów autokreacyjnych”. A w konkluzji ostrzegał, iż „[t]roska o doraźne efekty nie powinna nam, jako nauczycielom w żadnym przypadku przesłaniać sprawy znacznie ważniejszej: starania się o to, aby jeszcze po kilkudziesięciu latach uczniowie nasi uważali, że warto nas »przywoływać« do pomocy w ustaleniu zadań, wyborze metod i narzędzi pojęciowych, w rozwiązywaniu trudnych problemów, a także przy podejmowaniu doniosłych decyzji życiowych” (Nowicki 1982, s. 289, 292).

Roman Ingarden (1893–1970) studiował filozofię w Uniwersytecie Lwowskim, ale nie należał do grona bezpośrednich uczniów K. Twardowskiego. Wywarł on jednak wpływ na kierunek zainteresowań naukowych R. Ingardena i jego kontakty zagraniczne. Ważne były też oceny działalności naukowej i akademickiej młodego uczonego w związku z jego habilitacją przeprowadzoną pod kierownictwem K. Twardowskiego w Uniwersytecie Lwowskim (1924) (DALO, Fond 26, opis 5, spr. 760).

W swoim myśleniu filozoficznym R. Ingarden od początku kierował się w stronę nowszych obszarów, głównie fenomenologii Edmunda Husserla i intuicjonizmu Henry’ego Bergsona. Swoją filozofią poznania zbliżał się do psychologii stosowanej,

do ejdetycznych wymiarów świadomości, twórczości i psychologicznych podstaw indywidualnych poznania, uczenia się i samowychowania. W latach powojennych uwzględniał teorie fenomenologiczne na gruncie etyki, teorii wartości, aksjologii wychowania i moralnego rozwoju człowieka (Ingarden 1973).

Temperament intelektualny R. Ingardena wpłynął na wybór kierunku studiów na uniwersytetach niemieckich, uwieńczonych publikacjami i zaszczytnymi recenzjami ówczesnych sław europejskiej filozofii, m.in. E. Husserla, F. Meyera, G.E. Müllera, B. Nelsona, M. Schelera. Nie ułatwiały mu one jednak kariery akademickiej we Lwowie, jako „odrodnemu” uczniowi profesorów tej uczelni, m.in. K. Twardowskiego, Jana Łukasiewicza, Józefa Puzyny, Wacława Sierpińskiego, Mścisława Wartenberga. Pochłonięty nową wówczas w Polsce problematyką filozofii fenomenologicznej publikował swoje prace z tej dziedziny we Fryburgu Badeńskim, Mahrburgu i Paryżu. Wtedy też R. Ingarden zbliżył się do aksjologicznych zagadnień etyki i teorii wychowawczych. Dodajmy, że twórczość naukowa i biografia akademicka R. Ingardena doczekały się wielu opracowań analitycznych i porównawczych (Woleński 1985, 1987; Jadczyk 1997; Zamecki 1985; Dylus 1987; Węgrzecki 1980, 1985; Borzym 1991, s. 108–111; Szmyd 2000).

W okresie lwowskim do 1939 roku R. Ingarden opublikował ponad 50 tekstów naukowo-filozoficznych w postaci książek, rozpraw, artykułów, recenzji, referatów i tłumaczeń (DALO, Fond 26, opis 5, spr. 768). W tym kontekście tematycznym należy wymienić m.in. takie jego publikacje, jak: *Intuition und Intellekt bei Henri Bergson* (1922); *W sprawie istoty doświadczenia wewnętrznego* (1922); *Stanowisko teorii poznania w systemie nauk filozoficznych* (1925), a zwłaszcza wyraźnie odnoszący się do zagadnień psychologiczno-pedagogicznych tekst polemiczny *Intuicjonizm Bergsona Zygmunta Myślakowskiego* (1928) oraz cztery inne artykuły o tematyce *stricte* edukacyjnej i oświatowej na przełomie lat 20. i 30. XX wieku.

Znaczną część rozważań R. Ingarden wywodził od husserlowskiego rozróżnienia sfery przeżyć czystej świadomości i sfery świata rzeczywistego. Dążył on do wyjaśnienia sporu dotyczącego opozycji świata transcendentnego (idealnego) i faktu istnienia świata rzeczywistego. Podawał w tym kontekście w wątpliwość wartość psychoosobowych, indywidualnych, subiektywnych i zmysłowych aktów poznania podmiotowego (Ingarden 1925, s. 41). Poszukiwania R. Ingardena dotyczyły integralnie pojętej teorii rozumienia i określania człowieka, sensu wychowania, wychowalności i jego granic.

Ogólnie można uznać, że dążeniem fenomenologów (Ingarden 1919, s. 113–156, 315–351) było uzyskanie „bezpośredniego poznania”. Występował przeciwko nadmiernemu psychologizmowi empirycznemu i asocjacyjnej psychologii empirycznej, orientując się na psychologię humanistyczną uznawaną na gruncie pedagogiki kultury, dla której autonomiczne akty przeżycia, doznawania świata i wartości miały

charakter aktów transcendentalnych, przeżyć bezpośrednich i niepowtarzalnych wrażeń poznania wewnętrznego.

Cząstką wkładu R. Ingardena w dorobek humanistycznej teorii pedagogicznej było uznanie, że poznanie, także w sensie pedagogicznym, jest aktem szczególnego rodzaju, m.in. przeżywaniem własnej świadomości. Wiele z tej fenomenologicznej myśli krytycznej R. Ingardena przekładało się na poszukiwania kulturowej teorii pedagogicznej w Niemczech (W. Windelband, W. Dilthey, E. Spranger i inni), także w Polsce (S. Hessen, B. Nawroczyński, F. Znaniecki, Z. Mysłakowski, B. Suchodolski). Zaistniał wtedy ów fenomenologiczny i intuicjonalny postulat pedagogiki antropologicznej, zgodnie z którym nie wszystko daje się poznać drogą zmysłową, wytłumaczyć metodą naukową, zdefiniować na drodze rozumowej, a nawet zverbalizować. Uświadamiał złożoność problemu poznania indywidualnego i tworzenia każdorazowego, osobistego świata w subiektywnym doświadczeniu i podmiotowym wychowaniu. Ponadto istota fenomenologicznego punktu widzenia nie tylko dotyczy pogranicza filozofii i pedagogiki. Przekładała się też na niektóre współczesne postulaty teorii wychowania i modele edukacyjne respektujące podmiotowość, wolność, subiektywność, odpowiedzialność za tworzenie siebie.

Roman Ingarden do czasu II wojny światowej wniósł wiele do teorii i dydaktycznej propedeutyki filozofii, której był przez wiele lat wybitnym nauczycielem w gimnazjach Lwowa, Krakowa i Torunia. W dużo większym stopniu rozwinął on warstwę pogranicza teorii poznania, etyki, psychologii i pedagogiki w swoich interdyscyplinarnych studiach okresu powojennego (m.in.: *Studia z estetyki*, t. 1-2 (1947-1948); *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych* (1972); *Księżeczka o człowieku* (1973); *Wykłady z estetyki* (1989).

Izydora Dąmbska (1904-1983) przynależała do grona psychologiczno-pedagogicznego, antropologicznego i aksjologicznego odłamu i kontynuacji szkoły K. Twardowskiego. Uchylając się tu od zasadniczych odniesień do filozoficznej twórczości I. Dąmbskiej, która zresztą doczekała się wielu wszechstronnych opracowań (Jadczak 1991, 1997; Woleński 1985, 1987), warto zwrócić uwagę na jej wywiedzianą ze szkoły lwowskiej kulturę myśli antropologicznej, na jej wrażliwość pedagogiczną i humanistyczne spojrzenie na osobowość nauczycielsko-akademicką i każdego nauczyciela wychowującego. Zagadnienia te były wtedy nowatorską kwestią psychologiczno-pedagogiczną i pedentologiczną, która z trudem torowała sobie drogę w konserwatywnym środowisku profesury filozoficznej i pedagogicznej we Lwowie.

Znamienna, podobnie jak u H. Słoniewskiej oraz E. i L. Blausteinów, pozostaje więź intelektualna i duchowa I. Dąmbskiej z mistrzem K. Twardowskim. Przenikała ona jej refleksję filozoficzną i naukowo-pedagogiczną. Miała ona głębszą wymowę antropopedagogiczną, która uobecniała się w całej generacji uczniów

K. Twardowskiego. I. Dąmbska pisała do T. Czeżowskiego, iż dzieło życia K. Twardowskiego „to nie tylko pisma, które pozostawił, ale to wszystko, co w ludziach i dla ludzi uczynił oddziałując i wychowując swą osobowością i trudem swego życia” (Jadczak 1997, s. 155). Podkreślała więc z antropokulturową filozofią mistrza, tworząc jeszcze bardziej wnikliwy obraz „pedagogii” humanistycznej niż sam mistrz. Podkreślała też jego rolę w tworzeniu ruchu intelektualnego, który jak nikt inny „ucieleśniał ideał mędrca i nauczyciela”.

Helene Słoniewską (1897–1982) z K. Twardowskim łączyło pokrewieństwo myślenia i podobna otwartość na problematykę pedagogiczno-edukacyjną. Podzielała jego poglądy na temat kształcenia uniwersyteckiego kobiet i ogólnie egalitaryzmu edukacyjnego. Te wówczas odrzucane przez znaczny krąg profesury Uniwersytetu Lwowskiego poglądy K. Twardowski poddał krytyce (Twardowski 1912, s. 7). H. Słoniewska stała się rzeczniczką równoprawnej edukacji kobiet i gruntownej przemiany ich pozycji akademickiej i społeczno-politycznej. Uważała, że coraz większy procent kobiet powinno uwieńczyć swoją edukację uzyskaniem stopnia doktorskiego lub kwalifikacjami nauczycielskimi.

Swe zdolności intelektualne i wrodzoną wrażliwość pedagogiczną H. Słoniewska pogłębiała, uczestnicząc w konserwatoriach filozoficznych K. Twardowskiego. Ta „prywatna” formuła dydaktyczna zachęcała do systematycznej pracy, samodzielności i wyrażania własnych myśli. Przyjęty styl zajęć umożliwiał wymianę myśli i poglądów na wspólnie ustalone zagadnienia. Panująca atmosfera uczyła uniwersalnych zasad pedagogicznych i zachowań nauczycielskich, samodzielnego myślenia, była szkołą wymagań i pracowitości (Twardowskiego, Rps. 2407/2, DALO, Fond 26).

W latach 30. XX w. H. Słoniewska, nie zarzucając swojego głównego nurtu dociekań w dziedzinie introspektywnej analizy psychiczności w odniesieniu do wierzeń, wyobrażeń, uczuć, woli, wątpień itp., coraz wyraźniej zbliżyła się do psychologii stosowanej w nauczaniu i wychowaniu. Przejawem psycho-pedagogicznej orientacji badawczej były dwie opublikowane rozprawy. Pierwsza z nich *Czynnik emocjonalny w psychice dziewcząt a wychowanie* (1934). Druga praca o charakterze psychologiczno-pedagogicznym *Poradnictwo zawodowe* stanowiła wnikliwe studium uwarunkowań psychologicznych i pedagogicznych, indywidualnych i społecznych dotyczących wyboru dróg kształcenia i pracy zawodowej (Stróżewski 1978, s. 18).

Leopold Blaustein (1905–1942) należał do późniejszej generacji uczniów K. Twardowskiego. Postać ta jest interesująca pod względem naukowym, intelektualnym i osobowościowym, ale także jako tragiczna i niespełniona. Zginął bardzo młodo w wyniku represji hitlerowskich wobec inteligencji żydowskiej we Lwowie. L. Blaustein był niezwykle przywiązany do swojego patrona duchowego, przewodnika intelektualnego i moralnego autorytetu. Pisał do niego wraz ze swoją żoną Eugenią Ginsberg, także uczennicą mistrza: „Pan Profesor [...] stał się zaiste od siedmiu lat

naszym duchowym Ojcem, a ten fakt pobudza nas do wytężonych wysiłków, aby być tego zaszczytu naprawdę godnym” (DALO, Fond 26, opis 5, spr. 1860). Znamienne pozostaje zobowiązanie etyczno-kulturowe, „że obok służby dla nauki pragnę przysłużyć się obu narodom, które kocham”.

Pewne rozczarowanie do niemieckiej metody fenomenologicznej wiodły L. Blausteina i jego żonę E. Blaustein (Ginsberg) w obszary bardziej realistycznej psychologii humanistycznej, badań w dziedzinie psychologii szkolnej i psycho-pedagogiki. Sprzyjała temu praca nauczyciela z zakresu propedeutyki filozofii i psychologii. Wyrazem owej dyslokacji zainteresowań i studiów były m.in. następujące rozprawy i referaty L. Blausteina: *O ocenie samego siebie w wieku młodzieńczym* (1931); *O zadaniach psychologii humanistycznej* (1935); *Z psychologii stosunku człowieka do samego siebie* (1936, 1938); *Nowe badania nad psychologią dziecka ubogiego* (1931). Na pogranicza tematyczne psychologii i pedagogiki oraz dydaktyki szkolnej, a także wychowania dorosłych (andragogiki) w twórczości L. Blausteina wskazują zwłaszcza ostatnie prace tego autora. Były to m.in. *Introspekcja w nauce psychologii w szkole średniej* (1930); *O lekturze filozoficznej w szkole średniej* (1936) (Blaustein 1930), czy wreszcie obszerne studium poparte własnymi badaniami empirycznymi *Psychologiczne podstawy oświaty pozaszkolnej* (1935) (Blaustein 1935, s. 7–31). Warto tu także przywołać korespondujące z tą problematyką psycho-pedagogiczną prace Eugenii Ginsberg-Blaustein, teksty o charakterze psycho-dydaktycznym, np. *W sprawie pojęć samodzielności i niesamodzielności* (1931), czy także interesującą z uwagi na walory diagnostyczne i wartości wychowawcze pracę *Życie umysłowe dziecka w wieku przedszkolnym* (1936) (Jadczyk 1997, s. 179).

Prace psychologiczno-pedagogiczne L. Blausteina cechowała znakomita znajomość ówczesnej literatury przedmiotu (S. Błachowski, S. Baley, A. Adler, W. Stern, E. Spranger, O. Tumlitz, K. Bühler i inni). Uderza w nich jasność myśli i komunikatywność wywodu, np. źródeł i przebiegu młodzieńczych dążeń do samooceny i samowiedzy o sobie, dróg definiowania i modelowania własnej tożsamości osobowej. Autor dążył w swoich rozważaniach do wyjaśniania psychologicznej natury procesów samoakceptacji czy dezaprobaty i związanych z nimi przeżyciami. Badał genezę samooceny i samopoznania, krytycznego samowychowania. Tworzył w tym celu własne narzędzia do badań młodzieży szkół średnich i studentów (Blaustein 1931, s. 11–12).

W pracach *stricte* pedagogicznych, m.in.: *Przyczynki do psychologii i pedagogiki karności* (1931); *Lenistwo u dzieci i młodzieży* (1932), a zwłaszcza w rozprawie *Psychologiczne podstawy oświaty pozaszkolnej* (Blaustein 1935, s. 7–31) poruszał problemy „motywacji edukacyjnych”. Badał m.in. tło społeczne i kulturowe motywów duchowych, umysłowych i praktycznych nauki szkolnej i kształcenia pozaszkolnego, możliwości oddziaływań wychowawczych i samowychowawczych wśród młodzieży.

Nową jakość naukowo-metodologiczną, teoretyczną i praktyczno-pedagogiczną prezentowały prace lwowskich pedagogów tuż przed i w okresie II Rzeczypospolitej. Odzwierciedlały one postęp w zakresie organizacji i poziomu studiów pedagogicznych w UJK we Lwowie. Fakt ten należy wiązać z aktywną działalnością akademicką, naukową i pracą dydaktyczną w Uniwersytecie: K. Twardowskiego, K. Ajdukiewicza, B. Mańkowski, Z. Kukulskiego, S. Łempickiego, S. Baleya, A. Danysza, J. Kleintera, Z. Kukulskiego, a zwłaszcza M. Kreutza, M. Ziemnowicza, K. Sośnickiego i w ostatnim okresie przed wojną B. Suchodolskiego. Owocne związki naukowe i akademickie utrzymywali ponadto: F. Znaniński, Z. Mysłakowski, B. Nawroczyński. Współtworzyli oni przez wiele lat wyjątkowo twórcze środowisko nauk o wychowaniu we Lwowie zorientowane na budowanie tożsamości nauk o wychowaniu i pedagogiki jako samodzielnej dyscypliny wiedzy.

Duże zasługi do dziedziny definiowania pojęć, kategorii i terminologii pedagogicznej wnosili powstające wtedy prace pedagogiczne. Zawierały one analizy i interpretacje zagadnień ogólniejszych i szczegółowych zagadnień psychologiczno-pedagogicznych i dydaktycznych (Mańkowski, „Muzeum” 1891, 1892, 1902; Twardowski 1901; Kukulski 1922; Sośnicki 1925). Ukazywały one uwarunkowania oraz osobowo-twórczy i społeczny charakter teorii kształcenia i wychowania w wymiarze: szkoły, społeczeństwa, kultury, narodu i państwa. Pedagogika otwierała się na poszukiwania własnej tożsamości naukowej przez badanie edukacyjno-wychowawczych funkcji szkoły, zasad dydaktyki, metod, środków dydaktyczno-wychowawczych, treści kształcenia dla wartości etyczno-obywatelskich. Podejmowano analizy głównych nurtów teoretycznych i edukacyjnych Europy Zachodniej. Prace te przyczyniały się do uobecniania w Galicji idei „nowego wychowania” na poziomie akademickim i w praktyce szkolnej (DALO, Fond 26, opis 4, spr. 459, 576, 1931, dok. 3–96).

Większość pedagogów tego środowiska już w okresie lwowskim tworzyła własny styl uprawiania pedagogiki, jako dziedziny naukowo ważnej, teoretycznie uporządkowanej, strukturalnie konsekwentnej i spójnej. Dążyli oni do uczynienia z rodzimej myśli pedagogicznej dyscyplinę jasną i ścisłą, a teorię i teleologię pedagogiczną projektowali w perspektywie jej roli społecznej i kulturowej. W lwowskim okresie życia i działalności naukowo-akademickiej większość pedagogów lwowskich wypracowało własną orientację metodologiczno-teoretyczną pedagogiki „ogólnopolskiej” i kresowej, wielokulturowej i społecznej.

Formacja ta ewoluowała, ale zachowywała jednocześnie stałe standardy intelektualno-pedagogiczne. Do niezmiennych cech postawy naukowo-pedagogicznej tego środowiska należała dbałość o solidne podstawy filozoficzne, epistemologiczne, psychologiczne i logiczne myśli pedagogicznej. Wykazywano dbałość o gruntowne zaplecze teoretyczne i skuteczność praktyki dydaktycznej, a także o teleologię wychowania budowaną na podstawie zbiorowej samoświadomości

(etosu) z problematyką kulturową. Należą do tego nurtu m.in. prace K. Sośnickiego: *Zarys dydaktyki* (1925); *Dydaktyka ogólna* (1935); *Encyklopedia wychowania* (1935); *Oceny pracy ucznia* (1938); (Suchodolski 1947; Sośnicki 1947; Polny 1950); *Podstawy wychowania państwowego* (1933) oraz recenzje prac S. Hessena, Z. Mysłakowskiego i B. Suchodolskiego.

Jeszcze w dobie dominacji we Lwowie klasycznej dydaktyki B. Mańkowski, L. Jaxa-Bykowski, zwłaszcza K. Sośnicki (A. Danysz, M. Baranowski, F. Majchrowicz) dokonali istotnego przełomu antyherbartowskiego. Był to zwrot w kierunku rodzimego światopoglądu i lwowsko-polskiej kultury umysłowej szkoły K. Twardowskiego. Oznaczało to orientację w stronę klarowności logiczno-pojęciowej, zasadności i psychologicznej adekwatności myśli pedagogicznej i jej stosowalności w pracy nauczycielskiej. Po II wojnie światowej większość profesjonalnych pedagogów lwowskich kierowało się w rejony szeroko pojętego kształcenia i dydaktyki, ale zawsze zachowywali, a nawet rozwijali tak charakterystyczny dla genezy tego nurtu rys kulturowo-humanistyczny oraz „ścisłość i precyzję logiczną” o rodowodach filozoficznych (Suchodolski 1947; Sośnicki 1947; Polny 1950). Po II wojnie światowej wzbogacali ogólną teorię pedagogiczną o cenne wątki etyczno-aksjologiczne i uniwersalne standardy dydaktyki, wykraczające poza obowiązujący wzorzec „pedagogiki socjalistycznej”.

Część z wymienionych pedagogów w okresie powojennym pozostawała twórczymi depozytariuszami uniwersalnej myśli pedagogicznej okresu międzywojennego, w dużej mierze odłamu lwowskiego. Pozostawali wierni swojej intelektualnej, pedagogicznej i nauczycielskiej tożsamości wywiedzionej ze Szkoły Filozoficznej Lwowskiej. Świadczyły o tym powojenne dylematy intelektualno-swiatopoglądowe i poszukiwania własnej drogi naukowo-pedagogicznej K. Sośnickiego. Towarzyszyły temu spory m.in. z A.B. Dobrowolskim, M. Kreutzem i B. Suchodolskim o podstawowe paradygmaty pedagogiki i dydaktyki. Pozostawał jednak wierny swemu lwowskiemu, filozoficzno-aksjologicznemu rodowodowi uprawianej myśli pedagogicznej. Stał bowiem na stanowisku, iż „pedagogika filozoficzna obejmuje 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” (Okoń 1993, s. 330).

W środowisku akademickim Lwowa nie powstała wzorem szkoły filozoficznej (por. Stróżewski 1978; Słoniewska 1978, s. 9-22; Woleński 1985; Jadczyk 1997; Ajdukiewicz 1948, s. 54-59; Czeżowski 1938; Dąbbska 1971; Nowicki 1981; Nowicki 1983). Analiza tych prac dowodzi, iż owa filozoficzna szkoła lwowska wytworzyła nie tylko zróżnicowane nurty filozoficzne, lecz także psychologiczne, pedagogiczne (Okoń 1993, s. 330). I w tej różnorodności tkwi jej wartość poznawczo-aplikacyjna

i atrakcyjność intelektualna. Lwowskie nauki o wychowaniu, psychologię i pedagogikę akademicką łączył wspólny rodowód i znamieny rys kultury umysłowej. Wyrastały ze wspólnego pnia filozoficznego, któremu przez wiele lat patronował „apostoł” lwowskiej filozofii i myśli edukacyjnej Kazimierz Twardowski (DALO, Fond 26, opis 5, spr. 1860). Były to nauki w procesie rozwoju i emancypacji akademickiej, stąd wyraziste i progresywne w poszukiwaniu odrębnych programów teoretycznych, metodologiach, warsztatowo-badawczych i koncepcjach zastosowań teorii pedagogicznej. We Lwowie powstały również pierwsze formy kształcenia pedagogicznego, ugruntowujące swoją pozycję naukowo-dydaktyczną i rangę instytucjonalną w Uniwersytecie (Seminarium Pedagogiczne 1907–1921; Katedra Pedagogiki 1930–1939).

We Lwowie, w miejscu szczególnie wyczulonym na aksjologię i teleologię wychowania, zapoczątkowano ów w istocie rzeczy nieuchronny i rozwijany w innych ośrodkach akademickich w Polsce nurt edukacji dla perspektywy państwowo-narodowej i kondycji obywatelskiej. Lwów był niemal zawsze złożoną enklawą społeczności wielonarodowych, gdzie problemy tożsamości narodowej i etnicznej przejawiały się ze szczególną ostrością. Okoliczności te wymagały więc zarówno teoretycznych uzasadnień, jak i rozwiązań praktyczno-edukacyjnych, możliwych do zaakceptowania równocześnie przez Polaków, Ukraińców, Żydów, mniejszość niemiecką, ormiańską i inne nacje.

Pierwsze dziesięciolecie XX wieku wzniosły przełomowy wkład do budowy podstaw pedagogiki naukowej i akademickiej we Lwowie (DALO, Fond 26, opis 5, spr. 247; Fond 26, opis 5, spr. 1740; Fond 26, opis 5, spr. 1436; Fond 26, opis 5, spr. 547; Fond 26, opis 5, spr. 999; Fond 26, opis 5, spr. 1194). W ścisłym związku z uprawianą wtedy teorią pedagogiczną i dydaktyką pozostawała teleologia wychowawcza. Kładła ona nacisk na definiowanie podstawowych pojęć i zagadnień pedagogiki, treści i metod kształcenia. Kontynuowała zwłaszcza integralne podejście do osoby wychowanka, tj. jego charakteru, woli, sprawności umysłu i samodyscypliny wewnętrznej. Łączyła te psychologiczne i społeczno-kulturowe składniki z filozoficzną myślą antropologiczną i aksjologiczną środowiska lwowskiego. Formacja ta pozostawała kulturowo uniwersalna, gdyż odwoływała się do tradycji i antycznych kanonów filozofii, etyki, polityki i estetyki, do klasycznych, antycznych kryteriów pojęć prawdy, dobra i piękna, do harmonii intelektu, woli i charakteru. Te bowiem paradygmaty kulturowo-umysłowe nigdy nie zostały całkowicie usunięte z myślenia w pedagogice i wychowaniu.

Genetycznie pierwotnym, ze względu na kolejność pojawienia się myśli pedagogicznej w ramach lwowskiej szkoły filozoficznej, był nurt „pedagogii filozoficznej”. W jej obszarze myślenie filozoficzne przenikało się z wątkami suwerennej psychologii poznania i dydaktyki, przewyciężała ona spekulatywną pedagogię akademicką.

Były to też pogranicza epistemologii, aksjologii, logiki, etyki pastoralno-umoralniającej. Akademicka pedagogia i psychologia ciągle jeszcze były traktowane jako dziedziny integralnie pojętej filozofii. Taki sposób rozumienia i uprawiania nauk o wychowaniu ulegał stopniowej zmianie pod wpływem K. Twardowskiego i jego uczniów, współpracowników i kontynuatorów: K. Ajdukiewicza, R. Ingardena, I. Dąbskiej, H. Słoniewskiej, B. Mańkowskiego, L. Jaxa-Bykowskiego i innych.

Odrębnym, wyrosłym z filozofii nurtem akademickim w kręgu uczniów K. Twardowskiego była lwowska szkoła psychologiczna. Znamienna była w niej droga przewycięzania pozytywistycznej metodologii i behawiorystycznych sposobów uprawiania psychologii. Udawała się w stronę psychologii funkcjonalnej, strukturalnej i osobowości odwołujących się do uczuć, przeżyć, procesu poznania i uczenia się, rozumienia własnej podmiotowości i zewnętrznego świata. Stopniowo w psychologicznej szkole K. Twardowskiego, zwłaszcza w poglądach S. Błachowskiego, S. Baley, L. Blausteina, R. Ingardena, M. Kreutza (DALO, Fond 26, opis 5, spr. 126; Fond 26, opis 5, spr. 768; Fond 26, opis 5, spr. 266; Fond 26, opis 5, spr. 968). Przewycięzały poglądy o tzw. kategorialności pojęciowej, biorąc pod uwagę względność procesów psychicznych, nieprzewidywalność wielu elementów psychiczności wykraczających poza rejestrację zewnętrznych form „zachowania psychicznego” i „reakcji psychicznych” człowieka.

Stopniowo, zwłaszcza w poglądach S. Błachowskiego, L. Blausteina i M. Kreutza, ugruntowało się myślenie, zgodnie z którym psychologia i pedagogiczna diagnoza wobec zawłości i poznawczej niedostępności swego przedmiotu wymaga innych, „pozapsychofizycznych” dróg poznania, a więc „wglądu” humanistycznego czy fenomenologicznego do składników ludzkiej osobowości, analiz „całego” życia psychicznego. To zbliżało ich do psychologii pedagogicznej i funkcjonalnej, teorii psychologiczno-pedagogicznych nadchodzącego czasu (Błachowski 1924, 1925, 1926, 1925; Blaustein 1931, 1935, 936; Kreutz 1933, 1937; Twardowski 1933a, s. 185–230).

Lwowska szkoła psychologiczno-pedagogiczna nie preferowała także łatwej adaptacji, np. psychoanalizy, personalizmu psychologicznego, fenomenologii i innych radykalnych kierunków psychologii indywidualistyczno-humanistycznej przełomu XIX i XX wieku. Wszyscy oni, mimo różnorodnych i specyficznych zainteresowań filozoficznych, rozwinęli własny, wysokiej próby kunszt pedagogiczny, powiązany z bogactwem osobistej kultury akademickiej w relacjach ze swoimi uczniami. Już to zjawisko samo w sobie tworzyło wartość pedagogiczną i etyczno-nauczycielską relacji mistrz–uczeń.

Kazimierz Twardowski i K. Ajdukiewicz i ich uczniowie wnieśli niewątpliwie zasługi do pedagogiki i psychologicznych podstaw dydaktyki. Paradoksalnie stało się to mimo ich przeświadczeń o integralności filozofii i klasycznie pojętej nadrzędności wobec nauk szczegółowych (Twardowski 1901). Świadczyło to

o prospektywności ich umysłowości, tym samym o zasługach w dziedzinie naukowego definiowania przedmiotowej, filozoficzno-aksjologicznej i teleologicznej tożsamości pedagogiki. Środowisko to budowało jej antropologiczny i psychologiczny zakres zainteresowań, zespół twierdzeń i kategorii pojęciowych wyjaśniających przedmiot i problematykę naukowo-poznawczej pedagogiki i jej możliwości aplikacyjne.

Kwintesencję poglądów w dziedzinie teleologii społeczno-pedagogicznej i równoprawności etniczno-kulturowej, a także aspiracji akademickich wyraziła mowa K. Twardowskiego wygłoszona podczas uroczystości nadania temu uczonemu tytułu doktora honoris causa Uniwersytetu Poznańskiego (1933) (Twardowski 1912, 1925, 1961). W tym swoistym manifeście filozoficzno-pedagogicznym zawarł myśli i uczucia myśliciela, racjonalisty i wrażliwego nauczyciela. Potwierdził humanistyczny wymiar filozofii i podmiotowość pedagogiki, jako dziedziny samodzielnej, wyrosłej z filozofii. Ten wybitny „nauczyciel-nauczycieli”, pedagog i moralista wypowiadał się o potrzebie zespolenia wysiłku „nauczycieli i uczniów [...] dla prawdy i sprawiedliwości, rozumianej jako zasadnicza treść życia, jako posłannictwo naukowe i społeczne” (Jadczak 1997, s. 60). Na dobrą sprawę K. Twardowski sformułował i uzasadnił niezależnie od S. Hessena tezę, iż pedagogika jest przedłużeniem filozofii, dziedziną jej zastosowań. Podobne aksjologiczno-etyczne i antropologiczno-pedagogiczne poglądy na pedagogikę odnajdujemy w późniejszej twórczości H. Słoniewskiej, a zwłaszcza R. Ingardena (Ingarden 1973; Słoniewska 1959, s. 3–15).

## PODSUMOWANIE

Określenie rzeczywistego wkładu lwowskiej pedagogiki akademickiej do teorii naukowej tej dyscypliny nastrocza trudności. Nie poddaje się także łatwej ocenie jej wkład do dziedziny praktyki edukacyjnej. Zatem w dużej mierze dyskusyjnie można ustalić miejsce dorobku naukowo-akademickiego lwowskich nauk o wychowaniu dla rozwoju tej dyscypliny wiedzy w Polsce. Przede wszystkim lwowski nurt pedagogiki początku XX wieku i okresu II Rzeczypospolitej uzasadniał pogląd, iż w badaniach nad wychowaniem nie jest wystarczająca jedynie perspektywa nauk przyrodniczych, konieczny jest szerszy horyzont społeczny i kulturowy. Mimo silnie utrwalonego w tym środowisku pedagogicznym stanowiska pozytywistyczno-eksperymentalnego przewyciężono tą jednostronność, dążąc do pogodzenia tego stanowiska epistemologicznego i metodologicznego z orientacją humanistyczną, podejściem kulturowym i filozoficzno-antropologicznym w wychowaniu.

Historyczną i rozwojową naturę sfery wartości etycznych, społecznych, kulturowych i indywidualno-życiowych przyjmowali równocześnie K. Twardowski,

R. Ingarden, a zwłaszcza S. Łempicki, M. Kreutz, K. Sośnicki i M. Ziemnowicz. Przy formułowaniu zasadniczych celów wychowania, ideałów narodowego i państwowego wychowania stali na stanowisku wyraźnie kulturowo i humanistycznie określonego porządku aksjologicznego i edukacyjnego.

Bezsprzecznym osiągnięciem tego środowiska w dobie II Rzeczypospolitej było dodatkowe uzasadnienie antynaturalistycznego myślenia w pedagogice polskiej. Zaznaczyło się to, podobnie jak w innych polskich ośrodkach akademickich, zwłaszcza po 1926 roku, w publikacjach dotyczących kształtowania osobowości indywidualnej i „publicznej”, społeczeństwa wychowującego, zagadnień kultury i dziedziny wartości. Także w praktyce szkolnej zmieniało się pojmowanie aksjologii pedagogicznej, uwalniającej się stopniowo z herbartowskiej tradycji i praktyki edukacyjnej w duchu aktywizmu i progresywizmu edukacyjnego.

W środowisku akademickiej pedagogiki lwowskiej dwudziestolecia międzywojennego podstawowe wartości, w tym moralne, społeczne, prawne, kulturowe, oświatowe, religijne, estetyczne, naukowe itp., były traktowane jako wynik współdziałania ludzi i życia społecznego, ich doświadczeń i przeżyć. Nie były one pojmowane jako wartości oderwane od świata życia jednostek ludzkich i grup społecznych, praw i procesów życia zbiorowego, dziejów historycznych i przemian kulturowych. Zbliżało to środowisko lwowskich pedagogów do aksjologicznego nurtu pedagogiki kultury i humanistycznie pojętej socjologii wychowania (J.S. Bystroń, J. Chałasiński, F. Znaniński, Z. Myślakowski, B. Suchodolski, H. Rowid, S. Hessen, B. Nawroczyński). Lwowska szkoła psychologiczno-pedagogiczna sformułowała zasadę bliską współczesnemu rozumieniu integralnie pojętego procesu oddziaływań edukacyjnych na całość struktury psychicznej i osobowej ucznia – oddziaływań zarówno przez treści poznawcze, intelektualne, jak i przez odwoływanie się emocji, przeżyć i doświadczeń człowieka.

W świetle powyższych uwag uprawnione staje się stwierdzenie, iż lwowska pedagogika akademicka i naukowa wносиła do polskiej myśli pedagogicznej okresu międzywojennego i siłą rzeczy do jej powojennej kondycji znaczący wkład o charakterze teoretycznym i pragmatycznym, wzmacniając autonomię tej dyscypliny wiedzy i zastosowań edukacyjnych. Nie była to pedagogika bezkrytyczna wobec ograniczeń ideologicznych, ale nadal twórcza i uniwersalna myśl pedagogiczna po II wojnie światowej. Ugruntowała w polskiej myśli pedagogicznej pierwiastki kulturowe, aksjologiczne i humanistyczne, które pozwoliły uchronić dorobek polskiej pedagogiki od głębszej deformacji ideologicznej. Obecnie zaś ta uniwersalna myśl pedagogiczna może i powinna być kontynuowana w warstwie humanistycznej i filozoficznej, wobec wyzwań doby ponowoczesnej i kryzysu wychowania dla wartości antropologicznych.

## LITERATURA

## Źródła archiwalne

## Derżawnyj Archiw Lwiwskiej Obłasti (DALO)

DALO, Fond 26, opis 5–7, 12, 14–16. Sprawa 1860–1869, 591, 126, 760, 768, 476, 576, 1031, 247, 1740, 1436, 999, 547, 999, 1194, 126, 768, 266, 968.

## Centralnyj Derżawnyj Istorycznyj Archiw u Lwowi (CDIA)

CDIA, Fond 445, syg. 2, 4, 6; Fond 484, 701; CDIA, Fond 484.

## Opracowania i czasopisma

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

Ajdukiewicz K., 1959–1960, *Pozanaukowa działalność K. Twardowskiego*. „Ruch Filozoficzny”, t. 19, nr 1–2.

Baustein L., 1930, *Psychologiczne podstawy oświaty* (Odbitka z „Muzeum”). Lwów.

Blaustein L., 1931, *O ocenie samego siebie w wieku młodzieńcy*. Poznań, Wydawnictwo Polskie Towarzystwo Psychologiczne, z. 2.

Blaustein L., 1935, *Psychologiczne podstawy oświaty pozaszkolnej*. Warszawa.

Blaustein L., 1936, *Kierunki psychologii humanistycznej*. Lwów.

Błachowski S., 1924, *O szkołę dla uzdolnionych*. „Przyjaciel Szkoły”, z. 3, Redaktor i Wydawca – Leonard Borkowski.

Błachowski S., 1925a, *Nowy system wychowawczy*. „Przyjaciel Szkoły”, z. 4, Redaktor i Wydawca – Leonard Borkowski.

Błachowski S., 1925b, *Psychologia a wybór zawodu*. Poznań.

Błachowski S., 1926, *Nauka o wyobrażeniach ejdetycznych a pedagogika*. „Szkoła Powszechna”.

Błachowski S., 1927, *Typologie ejdetyczne i jej znaczenia pedagogiczne*. Poznań.

Błachowski S., 1935, *Wyniki psychologii pedagogicznej*. W: *Encyklopedia wychowania*, t. 1, cz. 1, Warszawa.

Błachowski S., 1948, *Władysław Witwicki*. „Ruch Filozoficzny”, t. 16, nr 3–4.

Bobrowska-Nowak W., 1998, *Psychologia polska. Historia polskiej psychologii do 1939 r.* W: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*. Warszawa, Fundacja Innowacja.

Borowiecka E., 1974, *Poglądy Władysława Witwickiego z zakresu filozofii człowieka*. „Studia Filozoficzne”, nr 7 (104), Muzeum Historii Polski.

- Czerny J., 1990, *Kazimierz Twardowski – współtwórca brentowskiego programu filozofii*. Wrocław, Ossolineum.
- Czeżowski T., 1938, *Kazimierz Twardowski jako nauczyciel*. W: *Kazimierz Twardowski Nauczyciel – Uczony – Obywatel*, Lwów, Nakładem Polskiego Towarzystwa Filozoficznego.
- „Chowanna” 1931, 1932, Z. Mysłakowski i in. (red.). Katowice, Wyd. Instytut Pedagogiczny w Katowicach.
- Dąmbaska I., 1971, *Filozofia na UJK we Lwowie*. „Zeszyty Lwowskie” (Londyn), nr 2.
- Dybiec J., 1981, *Mecenat naukowy i oświatowy w Galicji 1860–1918*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.
- Dylus A., 1987, *Problematyka etyki nauki u przedstawicieli szkoły lwowsko-warszawskiej*. Warszawa.
- Encyklopedia wychowania*, 1935, Warszawa, Wyd. Nasza Księgarnia SA Związku Nauczycielstwa Polskiego.
- Hahn W., 1912, *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*. Lwów, Nakładem Senatu Akademickiego C.K. Uniwersytetu Lwowskiego z I. związkowej drukarni we Lwowie.
- Hahn W., Starzyński S., 1912, *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*. Lwów.
- Holland H., 1953, *Legenda o Kazimierzu Twardowskim*. „Myśl Filozoficzna”, nr 3.
- Hornowski B., 1963, *Życie i działalność prof. dr Stefana Błachowskiego*. „Przegląd Psychologiczny”, nr 6.
- Ingarden R., 1919, *Dążenie fenomenologów*. „Przegląd Filozoficzny” XXII, z. 3, 4.
- Ingarden R., 1922, *W sprawie istoty doświadczenia wewnętrznego*. „Przegląd Filozoficzny”, t. XXV, Warszawa.
- Ingarden R., 1925, *Stanowisko teorii poznania w systemie nauk filozoficznych*. Toruń.
- Ingarden R., 1973, *Książeczka o człowieku*. Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Jadczak R., 1991a, *Kazimierz Twardowski. Nota biograficzna*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Jadczak R., 1991b, *Kazimierz Twardowski twórca szkoły lwowsko-warszawskiej*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Jadczak R., Twardowski K., 1992, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Jadczak R., 1997, *Mistrz i jego uczniowie*. Warszawa, Wydawnictwo Nauk Scholar.
- Karbowiak A., 1908, *Historia TNSW w Lwowie*. Dodatek „Muzeum”.
- Kosnarowicz E., 1989, *Przed stu laty... Stefan Błachowski*. „Przegląd Psychologiczny”, t. XXXII, nr 4.
- Kotarbiński T., 1959–1960, *Styl Pracy Kazimierza Twardowskiego*. „Ruch Filozoficzny”, R. XIX.
- Kreutz M., 1933, 1937, *Podstawy psychologii* (skrypt). Lwów.

- „Kwartalnik Psychologiczny” 1931, t. 2, z. 4, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznańskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Mańkowski B.F., 1891, „Muzeum” Czasopismo TNSW, R. 7, z. 2, Lwów.
- Mańkowski B.F., 1892, „Muzeum” Czasopismo TNSW, R. 8, z. 4, Lwów.
- Mańkowski B.F., 1902, „Muzeum” Czasopismo TNSW, R. 18, z. 2, Lwów.
- Meissner A., 1995, *Wkład Galicji w rozwój nauk pedagogicznych*. W: A. Meissner, J. Wyrozumski (red.), *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 3: *Nauka i Oświata*. Rzeszów, Wydawnictwo WSP.
- Meissner A. (red.), 1996, *Nauczyciele galicyjscy. Galicja i jej dziedzictwo*, t. 6. Rzeszów, Wydawnictwo WSP.
- Meissner A., 1999, *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo galicyjskie wobec problemów kształcenia nauczycieli. Galicja i jej dziedzictwo*, t. 11. Rzeszów, Wydawnictwo WSP.
- Nowicki A., 1981, *Nauczyciele*. Lublin, Wydawnictwo Lubelskie.
- Nowicki A., 1982, *Witwicki*. Warszawa, Wiedza Powszechna.
- Nowicki A., 1983, *Uczeń Twardowskiego Władysław Witwicki*. Katowice, Wydawnictwo Śląsk.
- Okoń W., 1993a, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*. Warszawa, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- Okoń W., 1993b, *Pedagogika filozoficzna*. „Nowa Szkoła”, nr 10/11.
- Okoń W., 1971, *Kierunki pedagogiczne w początkach XX w. i ich aspekt polityczny*. „Nowa Szkoła”, nr 4.
- Polny R., 1950, *Pedagogika ogólna K. Sośnickiego*. „Nowa Szkoła” 3/4.
- „Przegląd Pedagogiczny”, 1934, nr 4, Wydawca Florian Łagowski.
- Potoczny J., 1998, *Oświata dorosłych i popularyzacja w plebejskich środowiskach Galicji doby konstytucyjnej (1867–1918)*, t. 10: *Galicja i jej dziedzictwo*. Rzeszów, Wydawnictwo WSP.
- Reutt J., 1962, *Stefan Błachowski (1889–1962)*. „Ruch Filozoficzny”, t. 21, nr 3.
- Słoniewska H., 1959, *Rola Kazimierza Twardowskiego w psychologii polskiej*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Wrocławskiego”, seria A, nr 17.
- Słoniewska H., 1978, *Kazimierz Twardowski nauczyciel i wychowawca*. W: W. Stróżewski (red.), *Studia z teorii poznania i filozofii nauk*. Wrocław, Wydawnictwo Zakład Naukowy im. Ossolińskich.
- Sośnicki K., 1933, *Podstawy wychowania państwowego*. Lwów–Warszawa, Książnica – Atlas.
- Sośnicki K., 1947, *Spór o pedagogikę ogólną*. „Życie Szkoły” 7/8.
- Suchodolski B., 1947, *Pedagogika ogólna*. „Życie Szkoły” 7/8.
- Stróżewski W. (red.), 1978, *Studia z teorii poznania i filozofii wartości*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.

- Stróżewski W., Węgrzecki A. (red.), 1995, *W kręgu filozofii Romana Ingardena*. Warszawa–Kraków, Wydawnictwo PWN.
- Szmyd J., 1966, *Wizerunki filozofów i humanistów polskich (wiek XX)*. Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne.
- Szmyd K., 1996, *Recepcja piśmiennictwa pedagogicznego Austrii i Niemiec w polskim czasopiśmiennictwie oświatowo-pedagogicznym Galicji (1885–1910)*. W: Cz. Majorek, A. Meissner (red.), *Myśl edukacyjna w Galicji 1772–1918*. Rzeszów, Wydawnictwo WSP.
- Szmyd K., 2003, *Twórcy nauk o wychowaniu w środowisku akademickim Lwowa (1860–1939)*. Rzeszów, Wydawnictwo UR.
- Szulakiewicz W., 1996, *Początki pedagogiki eksperymentalnej w Galicji (Ludwik Jaxsa- Bykowski)*. W: *Myśl edukacyjna w Galicji 1772–1918*. Rzeszów, Wydawnictwo WSP.
- Szulakiewicz W., 2000, *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1918–1939*. Studium Historiograficzne, Toruń.
- Twardowski K., 1901, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki*. (Biblioteka dla Nauczycieli Szkół Ludowych). Lwów.
- Twardowski K., 1912, *Mowy i rozprawy z okresu działalności w TNSW. Księga Pamiątkowa*, K. Zagajewski (red.). Lwów, Nakładem Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych.
- Twardowski K., 1933a, *Nowe kierunki psychologii*. W: *Encyklopedia Wychowania*, t. 1, cz. 1, Warszawa.
- Twardowski K., 1933b, *O dostojeństwie Uniwersytetu*. Poznań, Wydawnictwo UP.
- Witwicki W., 1920, *Kazimierz Twardowski*. „Przegląd Filozoficzny”, R. XXIII, Warszawa, Warszawski Instytut Filozoficzny.
- Węgrzecki A., 1980, *Roman Ingarden o poznaniu drugiego człowieka*. „Studia Filozoficzne”, nr 12.
- Witwicki W., 1957, *Pogadanki obyczajowe*. Warszawa, Wydawnictwo PWN.
- Woleński J., 1985, 1987, *Filozoficzna Szkoła Lwowsko-Warszawska*. Warszawa, Wydawnictwo PWN.
- Zamecki S., 1985, *Koncepcja nauki w szkole lwowsko-warszawskiej*. Wrocław, Ossolineum.
- Ziemnowicz M., 1931, *Wychowanie narodowe czy państwowe i jego istota*. Kraków.

THE LVIV SCHOOL OF PHILOSOPHY IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES (1914-1939). CONTRIBUTORS, ACHIEVEMENTS, CONTINUATIONS

**Abstract:** The article is an attempt to comprehensively search the development of academic pedagogical thought and educational practice at the University of Lviv at the end of the 19<sup>th</sup> century, at the beginning of the 20<sup>th</sup> century and in the period of the Second Republic of Poland. The intention of the author was determining mental sources and academic conditionings of being born new theoretical concepts of educational sciences and their application in educational and pedagogical practice at the University of Lviv and in its intellectual proximity.

Attention was paid to the origin and symptoms of scientification, processes of rationalizing pedagogical thinking, searching for its basis within the circle of philosophy, culture and society sciences, but first of all in psychological knowledge about a human being. It came a long way from philosophy and speculative psychology to empirical and humanistic psychology, which allowed to intensify the main phases and formations of educational sciences in Lviv in their historical and qualitative development. A crucial role of Kazimierz Twardowski was highlighted with his Philosophical School, changes of philosophy itself and methods of its practicing, and especially the process of emerging professional philosophy and autonomy of pedagogy as a science and academic discipline. Attention was paid to – meaningful in Lviv – a process of creating psychology and pedagogy on the basis of philosophical anthropology, socio-cultural axiology and knowledge of human development in non-biological contexts. The processes were shown in a convention of a biographic and scientific analysis of achievements of the most prominent representatives of educational sciences in Lviv. Through searching for provenance, influences and distinctiveness of the individual way of Lviv psychologists and educationists connected with the Lviv school of philosophy. These origins determined a kind of authorization of pedagogy based on philosophy of human, his culture and social life realities, on the borderlands of people and culture in the contemporary Galicia.

**Keywords:** pedagogy, psychology, education, science didactics on education, philosophy, humanistic anthropology, axiology, teleology, theology