

dr hab. Marek Rembierz
Uniwersytet Śląski w Katowicach

**Recenzja pracy doktorskiej mgra Dominika Traczykowskiego
„Pedagogiczne aspekty myśli Kazimierza Twardowskiego” (Bydgoszcz 2019).
Promotor rozprawy: dr hab. Piotr Kostyła, prof. UKW,
promotor pomocniczy: dr Witold Brzeziński**

Decyzją Rady Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy otrzymałem w celu sporządzenia recenzji rozprawę doktorską mgra Dominika Traczykowskiego „Pedagogiczne aspekty myśli Kazimierza Twardowskiego”. Promotorem rozprawy jest profesor UKW dr hab. Piotr Kostyła, a promotorem pomocniczym dr Witold Brzeziński.

Seminarium doktoranckie prowadzone przez profesora UKW dra hab. Piotra Kostylę w Zakładzie Filozofii Edukacji i Edukacji Obywatelskiej w Instytucie Pedagogiki, to – o czym przekonująco świadczą także własne badania i prace profesora Piotra Kostyły – środowisko intelektualne sprzyjające rozwijaniu rzetelnego namysłu nad problematyką filozofii edukacji, sprzyjające podejmowaniu badań nad relacjami między myślą pedagogiczną i myślą filozoficzną i etyczną, w tym też prowadzeniu studiów z zakresu historii wielorakich związków pedagogiki z filozofią i etyką. Z inicjatywy profesora Piotra Kostyły w Instytucie Pedagogiki odbyła się konferencja „Pedagogika w Szkole Lwowsko-Warszawskiej. Źródła – kontynuacje – uczeni” (16-17 październik 2013 roku) i jako efekt jej obrad ukazały się interesujące artykuły.

Zamierzeniem badawczym przedłożonej do recenzji rozprawy doktorskiej jest – na co wskazuje jej tytuł – prowadzona z punktu widzenia zainteresowań badawczych pedagogiki, analiza myśli i działalności pedagogicznej (pedagogii) Kazimierza Twardowskiego (ur. 1866 r. w Wiedniu, zm. 1938 r. we Lwowie). Charakteryzując właśnie jego znaczącą rolę w rozwoju polskiej pedagogiki i polskiej oświaty (w dedykowanej jego pamięci mowie pośmiertnej), jego uczeń a wówczas już profesor (profesor historii oświaty i szkolnictwa), Stanisław Łempicki (1866-1947), stwierdzał, że Twardowski „z rycerską odwagą, nieustępliwym, choć roztropnym, dążył do odwojowania galicyjskiej szkoły z rąk austriackiego centralizmu i niemieckiej pedagogiki” (opinię Łempickiego przytacza się w rozprawie na stronie 137). W tej krótkiej charakterystyce pedagogicznej zaangażowania Twardowskiego, zaangażowania w wymiarze

teoretycznym i praktycznym (włącznie z polityką oświatową), ujawniają się wciąż aktualne kwestie dotyczące namysłu i postępowania pedagoga, który – nieco trawestując – „z rycerską odwagą, nieustępliwy, choć roztropny, dąży do odwojowania szkoły z rąk państwowego centralizmu i jej uwolnienia od oddziaływań niepożądanych idei i koncepcji pedagogicznych”. W tej perspektywie analiza myśli i działalności pedagogicznej (pedagogii) Twardowskiego jawi się nie tylko jako studium z historii polskiej myśli pedagogicznej i dziejów polskiej oświaty, ale znajduje swe istotne odniesienia do obecnie toczonych debat pedagogicznych.

W rozprawie przekonująco i interesująco wykazano, że wskazana w tytule i stanowiąca przedmiot badań problematyka myśli i działalności pedagogicznej (pedagogii) Twardowskiego jest warta współcześnie podejmowanych studiów pedagogicznych, sięgających też do analiz filozoficznych i studiów historycznofilozoficznych. Rozprawa lokuje się w obszarze studiów pedagogicznych nad – ujętą historycznie, acz ze znaczącymi odniesieniami do obecnych debat – problematyką wychowawczą, dydaktyczną i pedeutologiczną, problematyką, która niejako naturalnie zespala się z zagadnieniami i dociekaniem w zakresie filozofii edukacji. A obrany za przedmiot badań dorobek myśli i działalności pedagogicznej (pedagogii) Twardowskiego jest tego bardzo dobrym – wręcz modelowym – przykładem.

Autor słusznie przywołuje (s. 68) doniosłą dla rozumienia i uprawiania pedagogiki tezę, którą – rozpatrując podstawy pedagogiki – wyraziła Teresa Hejnicka-Bezwińska „Każda pedagogia współczesna musi przyjmować określone założenia filozoficzne (w sposób świadomy lub mało świadomy; jawny lub ukryty) o charakterze ontologicznym, epistemologicznym i aksjologicznym” (Teresa Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 354). Zarazem czyni Autor zastrzeżenia, które pozwalają tak sformułowaną tezę odnieść do opcji metafizycznej, którą – z uwzględnieniem zagadnień dydaktycznych (zwłaszcza dydaktyki filozofii) – konsekwentnie wypracowywał i promował Twardowski: „Takie ujęcie może jednak stanowić potencjalny problem interpretacyjny z tego względu, że reprezentowane przez Kazimierza Twardowskiego stanowisko metafizyczne nosi znamiona świadomego odejścia od maksymalistycznych dążeń filozofii ku jej minimalistycznym aspiracjom. Stąd też próżno w pismach tego myśliciela i jego następców szukać pełnego systemu filozoficznego, szczególnie w takim jego rozumieniu, w jakim współczesna pedagogika posługuje się nimi dla tworzenia doktryn. Należy mieć to na uwadze rekonstruując założenia światopoglądowe pedagogii Twardowskiego” (s. 68-69). Ta opinia Autora (choć niestety z potknięciem stylistycznym) jest również dobrym przykładem podejmowanych w rozprawie prób odczytywania Twardowskiego w kontekście współcześnie toczących się debat pedagogicznych i aktualnie rozwijanej refleksji metapedagogicznej.

W recenzowanej rozprawie doktorskiej – wedle wyłożonych w pierwszym rozdziale zasad – analizuje się przede wszystkim myśl i praktykę pedagogiczną (wychowawczą, dydaktyczną) Twardowskiego, który był wszakże filozofem i profesorem filozofii mającym istotne dokonania w dziedzinie nauk filozoficznych (zwłaszcza w zakresie epistemologii, etyki i metodologii nauk), był twórcą filozoficzno-logicznej Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. W rozprawie sięgając pomocniczo – co jest jak najbardziej zasadne – do analiz pojęć i idei filozoficznych oraz do badań historycznofilozoficznych dotyczących spuścizny intelektualnej Twardowskiego, zgodnie z przyjętymi założeniami studium problematyki pedagogicznej wyraźnie przekracza ramy dociekań filozoficznych i badań historycznofilozoficznych, m.in. wchodząc w analizy dotyczące pedagogicznej *praxis*; m.in. rozważane są praktyczne kwestie wychowawcze, niezbędność samowychowania, także samowychowania intelektualnego, kształtowania samodzielności poznawczej, zasady właściwego doboru treści kształcenia i kryteria rzetelnego oceniania, które stanowiły część pedagogii Twardowskiego. Nastawienie badawcze, które wywodzi się zarazem z pedagogiki i z filozofii, pozwala iść w głąb zagadnień właściwych dla refleksji pedagogicznej i podejmować również filozoficzne – w tym też semiotyczne – problemy występujące w obszarze zainteresowań badawczych pedagogiki.

Rozprawa dobrze wpisuje się w polskie tradycje badań z zakresu historii idei, pojęć i koncepcji pedagogicznych, które kształtowały się w kontekście myśli filozoficznej i społecznej, w tym również badań skupionych nad ideami, pojęciami i koncepcjami pedagogicznymi ukształtowanymi dzięki analizie filozoficznej (m.in. aksjologicznej, antropologicznej, semiotycznej), analizie psychologicznej i analizie prakseologicznej twórczo rozwijanej w obrębie Szkoły Lwowsko-Warszawskiej i w kręgach jej intelektualnych oddziaływań.

W szczególności podąża się w recenzowanej rozprawie za badaniami prowadzonymi na gruncie pedagogiki i historii myśli pedagogicznej przez Kazimierza Sośnickiego (1883-1976; pedagoga wywodzącego się wprost ze Szkoły Lwowsko-Warszawskiej), Wincentego Okonia (1914-2011; m.in. autora „Wizerunków sławnych pedagogów polskich”) i Władysławę Szulakiewicz (autorkę wnikliwych i ważnych studiów dotyczących różnych aspektów myśli i działalności pedagogicznej Twardowskiego i jego uczniów), podąża się za badaniami prowadzonymi na gruncie filozofii i historii myśli filozoficznej przez toruńskiego profesora i znamienitego (zwłaszcza, gdy chodzi o niepublikowane archiwalia) badacza polskiej filozofii – Ryszarda Jadcza (1951-1998), autora głównej monografii i wielu studiów o filozoficzno-logicznej Szkole Lwowsko-Warszawskiej – Jana Woleńskiego, Jacka J. Jadackiego, Elżbiety Paczkowskiej-Łagowskiej, Ryszarda Kleszcza, Annę Brożek oraz Macieja Woźniczkę i

Wojciecha Rechlewicza, a także za badaniami prowadzonymi na gruncie psychologii i historii myśli psychologicznej przez Teresę Rzepę.

Władysława Szulakiewicz w recenzji książki Ryszarda Jadcza *Mistrz i jego uczniowie* (Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 1997, s. 228), po wskazaniu na usytuowanie tej książki w kontekście wcześniejszych badań jej autora („Publikacja ta stanowi integralną część prac tego Autora poświęconych K. Twardowskiemu. Warto przypomnieć chociażby książki: *Kazimierz Twardowski. Twórca Szkoły Lwowsko-Warszawskiej* (Toruń 1991), *Człowiek szukający etyki. Filozofia moralna Kazimierza Twardowskiego* (Toruń 1993), *Kazimierz Twardowski. Dzienniki. Część I i II* (Warszawa-Toruń 1997)”), zwraca uwagę na cel i sposób przeprowadzenia badań zaprezentowanych w *Mistrz i jego uczniowie*: „R. Jadcza swoją pracą chce się włączyć do dyskusji nad znaczeniem K. Twardowskiego w kreowaniu polskiego środowiska naukowego, występując z pozycji historyka filozofii, lokując swoją pracę na gruncie „biografistyki filozoficznej”. Wykorzystuje do tego przede wszystkim źródła nazywane „wytworami lub opisami własnymi”, czyli: pamiętniki, dzienniki, autobiografie, wspomnienia, uzupełniając je „opisami cudzymi”, do których zaliczmy: opracowania, wspomnienia, itp. Dzięki temu Autor chce „poznać losy, osobowość i prawa rządzące twórczością, postępowaniem i poglądami prezentowanych postaci” (s. 5)”. Przytaczam tu ten fragment z recenzji Władysławy Szulakiewicz, gdyż podobny do strategii badawczej przyjętej przez Ryszarda Jadcza jest sposób prowadzenia badań w recenzowanej rozprawie doktorskiej: źródłami są m.in. pamiętniki, dzienniki, autobiografie, wspomnienia, uzupełniane „opisami cudzymi”: m.in. wspomnienia. Zwłaszcza zapisy z *Dzienników* prowadzonych przez Kazimierza Twardowskiego (tomów opublikowanych przez Ryszarda Jadcza i Annę Brożek) stanowią dla Autora ważny punkt odniesienia dla dociekań pedagogicznych.

Od autora rozprawy doktorskiej oczekuje się, że dokona gruntownej, wielostronnej i interesującej analizy obranej przez niego – mającej wiele wątków – problematyki badawczej, że będzie opierał się na odpowiednim materiale źródłowym i wesprze swe wywody na reprezentatywnej, dobrze wyselekcjonowanej literaturze przedmiotu. Lektura recenzowanej rozprawy pozwala stwierdzić, iż mgr Dominik Traczykowski, sięgając także do dotyczących myśli i działalności pedagogicznej (pedagogii) Kazimierza Twardowskiego zasobów archiwalnych i uprzystępniając je, wywiązał się z tego zadania.

Zapoznanie się z badaniami nad myślą i działalnością pedagogiczną Twardowskiego, które zaprezentowano w rozprawie doktorskiej pozwala – co stanowi też walor rozprawy – sformułować kolejne pytania i zachęca do podjęcia dalszych badań.

Na podstawie lektury pracy można przyjąć, iż jej Autor w dużej mierze akceptuje stanowisko pedagogiczne wypracowane w teorii i praktyce przez Twardowskiego, a zwłaszcza zaproponowane przez niego podejście do działań dydaktycznych. Co ważne, nie jest to akceptacja bezwarunkowa ze strony Autora, sam bowiem podejmuje też krytyczne i polemiczne dyskusje z rozpatrywanymi poglądami pedagogicznymi i z pedagogią Twardowskiego, zwłaszcza z tymi ideami i tezami oraz formami praktyki Twardowskiego, które uważa za niezadowalające; przeprowadza – także z punktu widzenia współczesnej myśli pedagogicznej – ich krytyczną analizę, wypracowując przy tym w jakiejś mierze własne stanowisko w zakresie rozpatrywanych zagadnień. Można to również odczytać jako zadatek kolejnych autorskich studiów, przedstawiających w jeszcze bardziej dojrzałej postaci własne stanowisko Autora wobec aktualności (wartości) myśli pedagogicznej i pedagogii Twardowskiego, studiów niejako zarodkowo obecnych w recenzowanej rozprawie.

Zgodnie z wymogami metodologicznymi Twardowskiego i jego Szkoły analizom przedmiotowym w recenzowanej rozprawie doktorskiej, dotyczącym myśli i działalności pedagogicznej (pedagogii) Twardowskiego, towarzyszy refleksja metapredmiotowa o preferowanym w pracy sposobie prowadzenia analiz. Jest to jak najbardziej słuszne, zwłaszcza, że przywoływani w rozprawie doktorskiej polscy badacze w zakresie podjętej tu problematyki pedagogicznej w usystematyzowanej postaci również zdawali sprawę ze stosowanych przez nich metod.

O strukturze pracy doktorskiej. Struktura recenzowanej pracy doktorskiej jest poprawna, Autor zaproponował dość przejrzystą systematyzację rozpatrywanej problematyki myśli i działalności pedagogicznej (pedagogii) Kazimierza Twardowskiego.

W rozdziale pierwszym Autor przedstawia pedagogiczne podejście do podjętej problematyki, omawia źródła, z których korzystał, oraz przybliża elementy metodologii badań (m.in. narzędzia tworzenia narracji historycznej i rekonstrukcji poglądów). W rozdziale drugim Autor słusznie koncentruje swe analizy na pedagogicznych aspektach (i konsekwencjach) światopoglądu Kazimierza Twardowskiego, gdyż – jak wykazuje – pedagogika ma istotne dla teorii i praktyki związki ze sferą światopoglądu, pozostaje uwikłana w opcje i rozstrzygnięcia światopoglądowe. W rozdziale trzecim dociekania skupiono na problematyce dydaktycznej i pedeutologicznej oraz koncepcji szkoły w myśli i działalności pedagogicznej Twardowskiego. W rozdziale czwartym ukazano Twardowskiego jako nauczyciela i rozpatrzono jego pedagogię, zwracając w szczególności uwagę na cele i formy pracy seminariów filozoficznych prowadzonych przez Twardowskiego, odwołując się m.in. do materiałów archiwalnych i

dokonując analizy tematów i ocen pisemnych wystawianych przez K. Twardowskiego. W podsumowaniu podjęto trzy kwestie: 1. Pedagogia Twardowskiego na tle „nowego wychowania”, „szkoły tradycyjnej”, „postmodernizmu”; 2. Źródła sukcesu nauczycielskiego Twardowskiego; 3. I postawiono narzucające się i prowokujące do namysłu pytanie: „Czy sukces Twardowskiego można powtórzyć?”.

Następujące po sobie rozdziały i podrozdziały wzajemnie się dopełniają, a wypracowana struktura należycie porządkuje wywód.

Garść dopowiedzeń

Lektura pracy doktorskiej nie pozostawia czytelnika obojętnym i skłania do wspólnego namysłu wraz z jej Autorem nad myślą i działalnością pedagogiczną (pedagogią) Kazimierza Twardowskiego. Przy tej okazji nie będzie wolno w recenzji podzielić się także garścią dopowiedzeń.

Sposób postępowania Twardowskiego uchodzi za wzór sumienności i konsekwencji w osiąganiu wyznaczonych celów. Twardowski tak siebie charakteryzował: „Wychowano mnie w atmosferze pracy i w kulcie pracy. Żyłem w Wiedniu, wśród Niemców niemal lat trzydzieści, zanim spełniło się moje gorące pragnienie uzyskania katedry filozofii w jednym z uniwersytetów polskich. Ale przybywszy do kraju, z przerażeniem spostrzegłem, że stosunek naszego społeczeństwa do pracy jest inny, aniżeli społeczeństw zachodnich. Tam praca tworzy główną i normalną treść życia. U nas bywa [...] często inaczej. Staralem się tedy szerzyć kult pracy. Słowem i przykładem, budzić i umacniać przekonanie, że [...] błogosławieństwem jest praca”. Obrazowo o dydaktycznych dokonaniach Twardowskiego, w tekście z 1936 r., pisze Kotarbiński: „Zastawszy w Polsce ugór, porosły wybujałymi chwastami, zakasał rękawy i począł rwać zielsko, a sadzić pożywną jarzynę”. Metafora owocnej uprawy w nauczaniu akademickim unaocznia metamorfozę dzięki aktywności pedagogicznej Twardowskiego. Sięgając po prowokacyjne zestawienia, Kotarbiński naświetla patriotyczny sens działań dydaktycznych lwowskiego nauczyciela: „Ten wielki, mądry i bez miary pracowity nauczyciel zawziął się, by lekkoduchów Polaków nauczyć pracować tak, jak umieją pracować Niemcy. Do żywego dotyka Twardowskiego częsta opinia o Polakach: *Die Polen sind ja so unzuverlässig!* Niesolidni! Trudno na nas polegać! A to najgorsze, że krytyka trafia w sedno... Więc zabrał się ten Człowiek, Polsce oddany, a w niemieckiej solidności wychowany, do Kulturkampfu u nas... I jął tępić słomiany ogień, niepunktualność, zawodność w umowach; a zmuszał do przysiadania fałdów, respektowania więzi organizacyjnej, do pięciopalcówek różnego

rodzaju, obiektywnych streszczeń...”. Te słowa świadczą, jak w 1936 r. żywa była nadzieja na zmianę ludzkich postaw, dzięki rzetelnemu kształceniu.

Charakteryzując zakres działalności Twardowskiego na rzecz polskiej oświaty można przywołać niektóre jego publiczne wystąpienia (przytaczane też wówczas w prasie codziennej), dotyczące sytuacji i perspektyw polskiej oświaty. Wygłosił on wiele społecznie nośnych przemówień, m.in. we Lwowie (18.11.1905) na wiecu rodzicielskim w sprawie unarodowienia szkoły, z okazji otwarcia siedziby Polskiego Muzeum Szkolnego we Lwowie (3.05.1907), w obronie polskości Uniwersytetu Lwowskiego na wiecu doktorów-Polaków we Lwowie (21.12.1912), bronił roli języka ojczystego w nauce szkolnej podczas posiedzenia Koła Lwowskiego Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych (Lwów 21.03.1908), w referacie podczas II Zjazdu Członków TNSW (Lwów 15.05.1910) sformułował opinię w sprawie utworzenia Biura Polskiej Statystyki Szkolnej i Oświatowej.

Określenie głównych powinności szkoły polskiej znajduje się między innymi w przemówieniu Twardowskiego podczas wiecu rodzicielskiego we Lwowie (18.11.1905) w sprawie unarodowienia szkoły. Wśród tych powinności na plan pierwszy wysuwa się nakaz, aby „pielegnować rozumny patriotyzm polski”. Patriotyzm, który ma kształtować polska szkoła to patriotyzm rozumny. Odwołanie się do rozumności modyfikuje pojmowanie patriotyzmu polskiego, który był wiązany z wybuchem uczuć i momentem uniesienia.

Kwestię kształtowania ducha narodowego w edukacji szkolnej podjął Twardowski w przemówieniu (12.06.1905) po wyborze na przewodniczącego Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych: „Powinniśmy tedy dążyć do tego, aby w naszych szkołach było więcej miejsca na rzeczy narodowe, aby w nich wszystko, począwszy od ducha, a skończywszy na ołówkach, było narodowe”. Wspomniane ołówki, jako „ołówki narodowe”, mogą wydawać się drobiazgiem. Sprawa dotyczy jednak faktycznego sporu o zakup do szkół ołówków od polskiego wytwórcy. W przemówieniu na wiecu rodzicielskim dotyczącym unarodowienia szkoły Twardowski zaznacza: „Także w kierunku ekonomicznym szkoła powinna działać w duchu polskim, zachęcając uczniów do popierania przemysłu swojskiego”. Podniesienie pozornie trzeciorzędnej sprawy polskich ołówków w polskiej szkole, to nie małostkowość lub szowinizm, ale uwrażliwienie na kształtowanie postawy patriotyzmu gospodarczego. Kwestię dbałości społeczeństwa polskiego o własną gospodarkę i jej rozwój podnosił Twardowski w referacie zatytułowanym *W niewoli niemieckiej*, wygłoszonym na zebraniu publicznym w Sali Ratuszowej we Lwowie (6.12.1908), którego treść przytaczały lwowskie gazety. Zwracał uwagę na „pokusy sprowadzania towarów obcych, pozakrajowych. Te pokusy płyną właśnie z niemieckich prowincji Austrii, których przemysłowcy uważają od dawien dawna nasz kraj za

rynek zbytu dla swych wytworów i czynią kupcom naszym, jak też publiczności, niesłychane ułatwienia, byle tylko móc sprzedawać towar swój u nas. A w skutek tego nasze krajowe zakłady przemysłowe nie mogą z nimi konkurować; nie mogą więc produkcji swej ani powiększać, ani wydoskonalić, skoro zaledwie mogą istnieć”. Tak zdecydowanie brzmi głos Twardowskiego w sprawie kształtowania społecznej troski o rozwój własnego przemysłu i głos sprzeciwu wobec redukcji ziem polskich wyłącznie do rynku zbytu czyichś wytworów.

W działalności oświatowej, jak podkreśla Twardowski, konieczne jest odpowiednie ukształtowanie „przywiązania do przeszłości dziejowej”, dlatego trzeba wyzwać „podziw dla kultury rodzinnej i miłość do kraju ojczystego”. Wymaga to pielęgnowania pamięci o narodowych dokonaniach. Twardowski wypomina, że: „zdarzają się jeszcze szkoły polskie, w których nie ma obchodów narodowych”. Praca pedagogiczna musi być tak prowadzona, aby „wyrabiać w młodzieży szczególną wrażliwość na to, co dotyczy bytu narodowego i odrębności narodowej”. Postulowana „szczególna wrażliwość” nie ma być przewrażliwieniem na punkcie pochodzenia etnicznego, nie ma też prowadzić do narodowej (nacjonalistycznej) megalomanii.

Wśród wygłoszonych przez Twardowskiego powszechnych wykładów uniwersyteckich zwraca uwagę jego wykład z 1904 r., którym otwierał on Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Cieszynie urządzony przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne w Księstwie Cieszyńskim (15.-30.8.1904). W wykładzie podjęto m.in. sprawę przewycięzania niedoborów narodowej integracji Polaków: „Zaczynamy się skupiać. Zaczynamy podporządkowywać osobiste i stronnicze interesy dobru ogółu narodu. Jednym z objawów tego zwrotu jest stosunek innych dzielnic naszych do Śląska”. W nurcie tych narodowych zadań sytuuje się Kurs Uniwersytecki w Cieszynie: „Dzisiaj do tej spójni uczuciowej chcemy dorzucić cegiełkę, która pomoże wybudować między Śląskiem a resztą ziem polskich most myśli; która stworzy łącznik intelektualny. Bo tego w znacznej mierze brak”. Tworzenie „mostu” łączącego intelektualnie Polaków utrudnia „oddziaływanie potężnego narodu, jakim są Niemcy, w połączeniu z naszą skłonnością do bałwochwalczej czci wszystkiego, co cudze”. W krytyce wad narodowych nie idzie o odgradzanie się od dorobku innych narodów i o narodowy szowinizm. Jest ona przestrożą, aby w relacjach z innymi i ich dziedzictwem kulturowym nie gubić własnej swoistości kulturowej, ale – ceniąc dokonania innych – wypracowywać ducha własnej kultury: „A chociaż powinniśmy się uczyć także od obcych, nie wolno nam zatracać i zdradziecko wyzbyć się naszej indywidualności narodowej”. Akcent położony jest też na kulturę naukową: „Polska kultura, tradycja, nauka, chociaż liczebnie słabsza od angielskiej, francuskiej, niemieckiej – w niczym nie ustępuje pod względem jakościowym. Chodzi o to, abyśmy o tej równorzędności własnej kultury naukowej byli przekonani; abyśmy nie dali się bałamucić

frazesami o wyższości ich nauki”. Prawo do poczucia równorzędności nie oznacza dogmatycznej apologii własnych dokonań, które miałyby mieć wartość tylko z tej racji, że są to nasze dokonania. Spotykaną wśród Polaków wiarę „w naszą niższość”, Twardowski uznaje za „grzech pierworodny narodowy” i wzywa do jego przewyciężenia, dzięki – opartej na polskich tradycjach pedagogicznych – edukacji: „Nie z obcego źródła, ale z własnych sił trzeba nam czerpać oświatę”. Polskie dzieje mają świadczyć o sile sprawczej polskich tradycji kulturowych. Naród mający wybitnych twórców – zdaniem Twardowskiego – „popelnia umysłowe samobójstwo, jeżeli do innych zwraca się o życiodajne światło”. Podobnie, jak w sferze nauki i sztuki, prezentuje się siła sprawcza polskich tradycji pedagogicznych: „A tak samo na polu wychowania i nauczania publicznego. Wszak Uniwersytet Jagielloński istniał, gdy jeszcze we Wiedniu uniwersytetu nie było”. Wykład kończy wezwanie do czynu wyzwolenczego w sferze aktywności duchowej i intelektualnej: „Wyzwólmy się spod panowania obcych nam tradycji. Zasiądźmy tu razem, aby wzajemnie się poznać i pouczyć. Skupmy się około rozwoju naszej kultury duchowej”. Życie duchowe narodu należy kształtować w każdych warunkach, gdyż bez niego także własna państwowość może okazać się tylko zewnętrzną, biurokratycznie uciążliwą formą, pozbawioną właściwej treści.

Angażując się w rozwój polskiej oświaty na terenach zróżnicowanego etnicznie Księstwa Cieszyńskiego, Twardowski na wiecu Macierzy Szkolnej Księstwa Cieszyńskiego w Zakopanem 21 VII 1912 r. wyzwał do wsparcia szkolnictwa polskiego na Śląsku: „jeżeli się zwróci uwagę na to, że powołane czynniki zapominają o spełnianiu obowiązków wobec Śląska, że nikt, nawet parlamentarna reprezentacja polska, o szkolnictwo polskie na Śląsku nie dba, że społeczeństwo samo musi na Śląsku wyręczać władze w pracy, to samopomoc okaże się dla Śląska niezbędna”. Twardowski solidaryzuje się z Macierzą Szkolną Księstwa Cieszyńskiego w trosce o rozwój szkolnictwa: „Społeczeństwo śląskie musi zastępować władze szkolne w wychowaniu, nauczaniu, uświadamianiu ludu. Należy mu się wytrwała pomoc”. Warto się zastanowić, na ile aktualne pozostaje przesłanie rozpatrywanych tu wystąpień dotyczących oświaty i tworzenia kultury duchowej narodu?

Uwagi i sugestie

W recenzowanej rozprawie obok trafnie zarysowanych problemów badawczych, obok interesujących dociekań i proponowanych interpretacji, w niektórych momentach zdarzają się także słabsze momenty i występują niedomagania w analizach obranych na warsztat badawczy zagadnień pedagogicznych, które podejmował Kazimierz Twardowski. Ta sytuacja sprawia, iż tym bardziej nasuwają się pytania o to, jak Kazimierz Twardowski mógłby oceniać przedłożoną

do recenzji pracę? Jakiej jej walory mógłby dostrzec i zaakcentować, a na jakie jej słabości wskazałby w pisanej przez siebie recenzji? Pisząc recenzję trzeba jednakże nabrać również dystansu wobec bardzo rygorystycznej postawy Twardowskiego w wyrażaniu recenzyjnego osądu. Pytania o to, jakby oceniał Twardowski, mają przede wszystkim pobudzać Autora do ustawicznej krytycznej refleksji nad własnymi czynnościami i wytworami w pracy naukowej.

W niektórych przynajmniej miejscach słabością recenzowanej pracy jest nadmiernie rozbudowane przytaczanie i zbyt dosłowne referowanie wypowiedzi Kazimierza Twardowskiego i jego uczniów dotyczących problematyki pedagogicznej. Brakuje natomiast bardziej jeszcze syntetyzujących ujęć przywoływanych wywodów; choć przyznać należy, iż nie jest łatwo referować i streszczać własnymi słowami te bardzo dobrze dopracowane merytorycznie i stylistycznie wypowiedzi przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Przy przygotowywaniu przez Autora kolejnych artykułów do publikacji należy to jednak koniecznie dopracować, wypracowując własny język wywodu.

Nie zawsze trafne jest w danym kontekście stosowanie sformułowania „Założyciel Szkoły Lwowsko-Warszawskiej” zamiast Kazimierz Twardowski; np. „Założyciel Szkoły Lwowsko-Warszawskiej już w młodym wieku krytycznie badający poglądy materialistyczne...” (s. 79); „Założyciel Szkoły Lwowsko-Warszawskiej jawi się w nich jako człowiek głęboko wierzący...” (s. 93); „jaki założyciel Szkoły Lwowsko-Warszawskiej kierował przeciwko strukturom Kościoła...” (s. 94). To należy przemyśleć i poprawić.

Występują literówki i pojawiają się dezorientujące niekonsekwencje w przypisach. Np. do cytatu z tekstu Twardowskiego przypis brzmi: przypis „230 Anna Broże[!!!!], *Miejsce światopoglądu w życiu i filozofii Kazimierza Twardowskiego* [w] *Światopoglądowe odniesienia filozofii polskiej*, red. S.Janeczek, R.Charzyński, M.Maciołek, Wydawnictwo KUL, Lublin 2011, s. 322” (s. 92). Podobnie literówka przypis „232 Anna Broże,”.

Stanisław Łempicki (1866-1947) w rozprawie ma błędnie podawane nazwisko jako „Łepicki” (np. s. 78, s. 137).

Dwukrotnie występuje ten sam cytat z tekstu Kazimierza Michałowskiego „*Wspomnienia*” *okres lwowski (1919-1926)* – na stronach 95 i 162-163.

Przy rozpatrywaniu bibliografii nasuwa się uwaga, że niestety pominięto Kazimierza Twardowskiego *Wybrane pisma filozoficzne* (Warszawa 1965) i niestety nie uwzględniono wyników badań przedstawionych w ważnej monografii: Jerzy Bobryk, *Twardowski – teoria działania*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2001. Podobne uwagi dotyczą też niektórych studiów innych badaczy (m.in. Tadeusza Kotarbińskiego, Jana Woleńskiego, Leona Koja, Jerzego Pelca, Jacka J. Jadackiego, Wojciecha Kojasa), którzy (niektórzy) choć bywają wymieniani i

przywoływani, to ich badania i analizy nie zostały bardziej spożytkowane w recenzowanej rozprawie, a sięgnięcie do nich – jak można domniemywać – nadałoby jej dojrzałą jeszcze postać teoretyczną i przyniosło jej walorów poznawczych.

Uzupełnienia i uporządkowania wymaga zamieszczona na końcu bibliografia, w której są alfabetyczne przesunięcia lub powtórzenia.

Niedosyt w czasie lektury budzić może zbyt skąpe (śladowe tylko) nawiązanie do wartościowego poznawczo dorobku naukowego Promatora rozprawy doktorskiej, który to dorobek ze względów merytorycznych powinien być bardziej włączony w dyskusję; dotyczy to zwłaszcza jego analiz skupionych na problematyce filozofii edukacji (m.in. racjonalności, wartości w pedagogice). O ile niektóre rozprawy doktorskie zdają się mocno grzeszyć nadmiernym i wręcz natarczywym przywoływaniem tekstów promatorów, o tyle ta rozprawa jakby grzeszy zaniechaniem w tym zakresie. Co wszakże dobrze świadczy o Promatorze, iż nie narzucał swych teoretycznych rozstrzygnięć.

Za walory recenzowanej pracy doktorskiej w szczególności uznać należy:

- odpowiedni dobór ważnej problematyki badawczej w obszarze pedagogiki, historii polskiej myśli pedagogicznej i filozofii edukacji, którą stanowi analiza myśli pedagogicznej i pedagogii Twardowskiego;
- wskazana w tytule i podjęta w pracy problematyka nie była dotychczas przedmiotem w ten sposób ukierunkowanych badań nad myślą pedagogiczną i pedagogią Twardowskiego, badań prowadzonych w oparciu o taką bazę źródłową, w tym też archiwalną;
- przedstawiono w pracy pogłębioną, wielostronną i interesującą analizę myśli pedagogicznej i pedagogii Twardowskiego; przedstawiono analizę problematyki mającej wiele wątków doniosłych poznawczo i praktycznie, czego dobrym przykładem jest zestawienie, porównanie i omówienie ocen prac pisemnych, które sformułował Twardowski;
- trafnie scharakteryzowano elementy dziedzictwa myśli pedagogicznej i pedagogii Twardowskiego w kręgu Szkoły Lwowsko-Warszawskiej;
- oparcie się na bogatym materiale źródłowym – także samodzielnie opracowanym na podstawie badań archiwalnych – i na reprezentatywnej literaturze dotyczącej myśli pedagogicznej i pedagogii Twardowskiego;
- na bardzo wysoką ocenę zasługuje zwłaszcza przytoczenie, analiza i systematyzacja niepublikowanej dotychczas (archiwalnej) spuścizny Twardowskiego w zakresie jego myśli pedagogicznej i pedagogii;
- oraz – co ważne i podkreślane w recenzji – wyprowadzanie własnych wniosków,

otwierających perspektywy dalszych badań nad dziedzictwem myśli pedagogicznej i pedagogii Twardowskiego.

Dzięki rekonstrukcji i analizom elementów myśli pedagogicznej Twardowskiego zawartym w recenzowanej pracy doktorskiej otwiera się pole do prowadzenia dalszych dyskusji i nasuwają się też różnego rodzaju wątpliwości i pytania wobec idei i tez pedagogicznych formułowanych i preferowanych przez Twardowskiego.

Tekst recenzowanej rozprawy, po dokonaniu w nim sugerowanych w recenzji poprawek, warto opublikować – co najmniej w serii rozbudowanych artykułów, zawierających wyniki badań przedstawione w pracy.

Rozprawa inspiruje do podejmowania dalszych pytań i badań pedagogicznych, m.in.:

- W jakim zakresie w kontekście późniejszych dyskusjach dotyczących problematyki pedagogicznej nawiązywano (i nawiązuje się obecnie) do stanowiska Twardowskiego, który prezentuje antropologiczno-aksjologiczne argumenty za niezbędnością wychowania jako relacji międzypersonalnej i niezbędnością dydaktyki wychowawczej (rzetelnego nauczania i uczenia się jako zarazem procesów wychowania i samowychowania)?

- Praca nasuwa myśl, że warto zrekonstruować – w ujęciu porównawczym – sposób przez rozumienia przez Twardowskiego właściwie prowadzonej dydaktyki i model jego argumentacji ze tym sposobem w kontekście innych sposobów rozumienia właściwie prowadzonej dydaktyki i modeli argumentacji za nimi. W czym będą one podobne, a w czym będą się różnić? Skąd biorą się te podobieństwa i te różnice?

- Praca inspiruje, aby rozwinąć myśl, że odpowiedzialność za użyte słowa jest istotną cechą właściwie prowadzonej dydaktyki i zarazem jej pożądanym wytworem.

- Praca skłania do dalszych pytań o rolę wartości (zwłaszcza wartości epistemicznych) w pedagogicznych analizach działań dydaktycznych.

- Praca naprowadza na pytania o to, w jakich relacjach do siebie mogą i powinny występować (mocny i wyraźnie zarysowany) autorytet nauczyciela i niezbędny porządek (wręcz rygor) działań dydaktycznych a konsekwentne kształtowanie samodzielności intelektualnej i krytycyzmu poznawczego.

- Warta dalszych analiz jest kwestia pedagogicznych zapatrywań Twardowskiego na sprawę edukacji religijnej i jej (ewentualnego) związku z wychowaniem moralnym.

Kilka dalszych „palących” pytań pod refleksję pedagogiczną

Na podstawie lektury tekstów pedagogicznych Twardowskiego, jak również ich

trafnych analiz zawartych w recenzowanej rozprawie, można sformułować pytania pobudzające do „rachunku sumienia” polską pedagogikę, a zwłaszcza polską (czy też antypolską?) politykę oświatową:

Po pierwsze, czy w wystarczającym stopniu spełniany jest współcześnie postulat pedagogiczny Twardowskiego, aby kształtować i „pielęgnować rozumny patriotyzm polski”? Dlaczego rozumny patriotyzm postulowany przez Twardowskiego nie jest podstawowym i powszechnie akceptowanym wzorcem polskiego patriotyzmu?

Po drugie, czy polska „szkoła narodowa” – jak postulował to Twardowski – kształtuje w uczniach „te cnoty, których nam, Polakom, niestety tak bardzo brak, tj. sumiennosci i karności”, czy uczy się rzetelnej pracy, czy spełnia te „najważniejsze obowiązki narodowe”? Czy kształtuje się rozumny patriotyzm i wyrabia się w młodzieży „szczególną wrażliwość na to, co dotyczy bytu narodowego i odrębności narodowej”? Czy dba się w różnych sferach aktywności społecznej i ekonomicznej – na co też zdecydowanie zwracał uwagę Twardowski – o „używania polskich ołówków w polskiej szkole”, czyli o przewycięzanie postkolonialnych zależności, o wytwarzanie i pomnażanie rodzimego kapitału?

Po trzecie, czy kształtuje się – jak postulował to Twardowski – „przywiązanie do przeszłości dziejowej” również jako przywiązanie do dokonań intelektualnych polskiej nauki i do polskich dokonań artystycznych? Czy należycie rozpoznane są (zbadane i uprzyświecone) dokonania i walory polskich tradycji intelektualnych i pedagogicznych? Jak jest upowszechniana wiedza o dziejach i dokonaniach polskiej nauki oraz o jej wkładzie do nauki światowej?

Po czwarte, czy nawiązuje się dziś do działań Twardowskiego na rzecz polskiej oświaty jako do godnego naśladowania wzorca, aby wspierać rozwój nowoczesnej polskiej oświaty?

Po piąte, czy należycie ceni się w Polsce – na wzór Twardowskiego – pracę naukową i uznaje się ją także jako za niezbędną formę aktywności obywatelskiej? Czy w polskim życiu społecznym dostrzega się i uznaje z należnym respektem, że – jak pisał Twardowski – „prawdziwy pracownik naukowy jednoczy w swej osobie pewne cnoty społeczne, a to właśnie takie, których nam Polakom, najbardziej brakuje”? Czy pamięta się o przestrodze Twardowskiego, że „społeczeństwo złożone z jednostek nie umiejących ani wytrwale pracować, ani samodzielnie myśleć, złożone z jednostek zadowolonych z tego, że inni za nie pracują i myślą, takie społeczeństwo z upadku dźwignąć się nie potrafi”?

Po szóste, czy współcześnie jeszcze bardziej ulegamy – wytkniętej przez Twardowskiego – „naszej skłonności do bałwochwalczej czci wszystkiego, co cudze” i coraz intensywniej „wchłaniamy w siebie nieświadomie pierwiastki, a z nimi ducha, obcej nam

kultury”, przed czym zdecydowanie przestrzegał Twardowski? Dlaczego nie akceptuje się tezy Twardowskiego: „Nie z obcego źródła, ale z własnych sił trzeba nam czerpać oświatę”? Na czym faktycznie polegają obecne reformy szkolnictwa wyższego i w jakim zakresie są one wyrazem „naszej skłonności do bałwochwalczej czci wszystkiego, co cudze”?

Po siódme, co się dzieje z polską „jednością pod względem wewnętrznym, duchowym”, jednością, którą postulował i kształtował swą aktywnością pedagogiczną Twardowski? Czy obecnie nie kultywuje się spetryfikowanych podziałów, czy ich zdecydowanie nie wzmacnia także w obszarze pedagogiki i oświaty, tym samym niwecząc konsekwentnie postulowaną i urzeczywistnianą przez Twardowskiego „jedność pod względem wewnętrznym, duchowym”?

Po ósme, dlaczego po 1989 r. w Polsce trudno dostrzec w wymiarze zespołowym dokonania intelektualne na miarę tych dokonań, które zaistniały dzięki aktywności pedagogicznej Twardowskiego (zwłaszcza po 1918 r.)? Co instytucjonalnie osłabia i niszczy polską pedagogikę i oświatę po 1989 r., a co wspierało ^(i d) jej rozwój po 1918 r.?

Te pytania sygnalizują kwestie wymagające dziś rzetelnego polskiego rachunku sumienia w zakresie pedagogiki i oświaty. Te pytania powinny się stać zarzewiem refleksji o polskich błędach i iluzjach w sferze koncepcji i działań edukacyjnych, co tym wyraźniej uwidacznia się w zestawieniu z myślą i działalnością pedagogiczną Twardowskiego.

Na zakończenie – *pro doma sua* – dodam, że z niejakim zawstydzeniem czytałem w rozprawie przywołania mych prób refleksji o myśli pedagogicznej Kazimierza Twardowskiego i wyznam, że są one częścią prowadzonych już od wielu lat (prawie ćwierć wieku) badań nad myślą pedagogiczną w kręgu Szkoły Lwowsko-Warszawskiej i projektu monograficznego opracowania zagadnień pedagogicznych w refleksji Kazimierza Twardowskiego i w refleksji przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Dorobek Twardowskiego i Szkoły stanowi dla mnie istotny punkt odniesienia w intelektualnych poszukiwaniach. Tym bardziej więc doceniam podjęte i przeprowadzone analizy oraz uzyskane w rozprawie wyniki, jak również tym bardziej rozumiem potrzebę dokonanej przez Autora selekcji z ogromu materiałów źródłowych.

Konkluzja. Praca doktorska mgra Dominika Traczykowskiego zatytułowana „Pedagogiczne aspekty myśli Kazimierza Twardowskiego” (Bydgoszcz 2019) spełnia ustawowe wymagania stawiane wobec prac doktorskich i może być przedmiotem dalszego procedowania w kolejnych etapach obrony pracy doktorskiej.

Marek Rembierz

