Twórcy nauk o wychowaniu w środowisku akademickim Lwowa (1860–1939)

Kazimierz Szmyd

Twórcy nauk o wychowaniu w środowisku akademickim Lwowa (1860-1939)

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO
RZESZÓW 2003

Opiniował
prof. dr hab. STANISŁAW MAUERSBERG

Opracowanie redakcyjne i korekta
KRYSTYNA STRYCHARZ
BOGDAN STRYCHARZ

Opracowanie techniczne
KRYSTYNA BARAN

Projekt okładki
GRZEGORZ WOLAŃSKI

© Copyright by
Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego
Rzeszów 2003

ISBN 83-7338-097-3

Printed in Poland

86

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO
35-310 Rzeszów, ul. Ćwiklińskiej 2, skr. poczt. 155, tel. 857 42 55

Wydanie I	Format B5	Ark. wyd. 30
Ark. druk. 33,25		Zam. 146/2003

WYKONANO W DRUKARNI UR W RZESZOWIE

Spis treści

Wprowadzenie 9
1. Motywacje i uzasadnienia 9
2. Problematyka badań i przedmiot rozprawy 11
3. Środowisko jako kategoria społeczna i dziedzina badań historycznopedagogicznych 14
4. Podstawa źródłowa i bibliograficzna 16
5. Ocena materiału źródłowego 18

ROZDZIAŁ I
Lwów jako metropolia wielonarodowościowej prowincji i wielokulturowej społeczności uniwersyteckiej 21
1. Na drodze do repolonizacji – misja kulturowa, edukacyjna i dylematy narodowościowe Lwowa 21
2. Uniwersytet wielu kultur i edukacja dla polskości 26
3. Przejawy polskości w edukacji 31
4. Spór o racje narodowe, aspiracje edukacyjne i wychowawcze 40
5. Uniwersytet Lwowski w zmaganiach o swoją tożsamość akademicką i pedagogiczną 53

ROZDZIAŁ II
Rodowody i początki pedagogiki akademickiej we Lwowie 61
1. Proweniencje w obszarze niemieckojęzycznej kultury pedagogicznej 61
2. Wielonarodowe początki pedagogiki akademickiej na Uniwersytecie Lwowskim 67
3. Sylwetki prekursorów lwowskiej pedagogiki akademickiej, ich działalność dydaktyczna i poglądy na dyscyplinę 76
4. Wykłady i inne formy nauczania pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim 91

ROZDZIAŁ III
Lwowska pedagogika w dobie polonizacji i samookreślenia akademickiego 99
1. Euzebiusz Czerkawski – sylwetka nauczyciela i pedagoga 99
2. Poglądy oświatowo-pedagogiczne Euzebiusza Czerkawskiego i jego droga do pedagogiki akademickiej 103
3. Kontynuatorzy pedagogiki akademickiej 113
   3.1. Na pograniczu filozofii i pedagogiki – Aleksander Raciborski 113
   3.2. Julian Ochorowicz – uczony wizjoner 117
   3.3. Aspiracje i dokonania Aleksandra Skórskiego w dziedzinie pedagogiki uniwersyteckiej 127
   3.4. Antoni Danysz – herbartyzm refleksyjny, kontynuacje i poglądy własne 134
   3.5. Bolesław Mańkowski – prekursor i nauczyciel pedagogiki akademickiej 143
4. Pierwsze Seminarium Pedagogiczne (1907–1921) jako instytucjonalna forma pedagogiki akademickiej we Lwowie 151
5. Uniwersytet Lwowski w podnoszeniu kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli szkół średnich 161
   5.1. Komisje egzaminacyjne dla nauczycieli gimnazjów i szkół realnych 161

5.2. Patronat wszechnicy lwowskiej nad rozwojem zawodowym kadry pedagogicznej szkół średnich i zawodowych 164

ROZDZIAŁ IV

W kręgu tradycji filozoficznej i poszukiwań tożsamości naukowej psychologii i pedagogiki 168

1. Lwowska szkoła filozoficzna, inspiracje i wpływ na rozwój nauk o wychowaniu 168
2. Kazimierz Twardowski i jego uczniowie – w kierunku psychologii i pedagogiki teoretycznej ... 170
3. Drogi do pedagogiki akademickiej i profesjonalnej w początkach UJK 194
   3.1. W poszukiwaniu form organizacyjnych i kierunku kształcenia pedagogicznego 199
   3.2. Pedagogika uniwersytecka wobec reform oświatowych u progu II Rzeczypospolitej 204
4. Kadrowe i naukowe przesłanki formowania Katedry Psychologii i Katedry Wychowania (Pedagogiki) 209
   4.1. Tradycje psychologiczno-pedagogiczne i nowe wyzwania naukowe 209
   4.2. Od filozofii i psychologii empirycznej do psychologii humanistycznej i pedagogiki 216
   4.3. Status akademicki psychologii i pedagogiki – relacje personalne i naukowe 222

ROZDZIAŁ V

O edukacyjną pozycję i naukową rangę dyscyplin o wychowaniu na UJK (1918–1939) 226

1. Uniwersytet Lwowski u progu odrodzonego państwa – konteksty narodowościowe i edukacyjne 226
   1.1. UJK wobec wyzwań edukacji państwowotwórczej i wielonarodowościowej 226
   1.2. W tyglu sprzeczności narodowościowych i rzeczywistości międzykulturowej 230
2. Lwowska szkoła historii kultury, szkolnictwa i myśli pedagogicznej 234
   2.1. Kierunki badań i cechy metodologiczne szkoły 234
   2.2. Kształcenie w dziedzinie historii oświaty i wychowania 242
3. Współtwórcy naukowego modelu pedagogiki i edukacji pedagogicznej na UJK (1918–1930) 250
   3.1. Koncepcja pedagogiki akademickiej i naukowej Zygmunta Kukulskiego 250
   3.2. Ciąg dalszy starań o Katedrę Pedagogiki i kształcenie pedagogów profesjonalnych 256
4. Nowe postacie, impulsy naukowe i kierunki rozwoju pedagogiki akademickiej na UJK 262
5. Środowisko Wydziału Humanistycznego i Matematyczno-Przyrodniczego w działaniach na rzecz kształcenia profesjonalnego pedagogów 266
6. W poszukiwaniu formuły akademickiej pedagogiki i psychologii 272
7. Naukowe i instytucjonalne warunki funkcjonowania dyscyplin pedagogicznych i kadrowy rozwój środowiska (1930–1939) 275
   7.1. W dziedzinie profesjonalnego kształcenia pedagogicznego 275
   7.2. Dążności akademickie w zakresie nauk psychologicznych 284
8. Na drodze do Katedry Pedagogiki 290

ROZDZIAŁ VI

Nauki o wychowaniu na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie w okresie II Rzeczypospolitej (1918–1939) – edukacja pedagogiczna 300

1. Kształcenie profesjonalnych pedagogów – wykładowcy, studenci i prace dyplomowe 300
2. Organizacja i programy kształcenia psychologów i pedagogów 312
3. Współtwórcy akademickiego środowiska nauk o wychowaniu we Lwowie 322
4. Stanisław Łempicki. Lwowska szkoła historii kultury umysłowej i dziejów oświaty 324
5. Kazimierz Sośnicki. W nurcie teorii dydaktycznych i teleologii wychowania 333
6. Mieczysław Ziemnowicz. W kręgu kompromisu teleologii kulturowej i wartości społecznych w wychowaniu 342

7. Mieczysław Kreutz. Psychologiczny odłam nauk pedagogicznych na UJK 350
8. Kazimierz Twardowski. Mędrzec i pedagog 357
8.1. Współtwórca środowiska nauk o wychowaniu na UJK 362
8.2. Twórczość psychologiczna, pedagogiczna i etyczna 365
8.3. Kazimierz Twardowski wobec wielokulturowej społeczności Lwowa 368
8.4. Szkic do portretu intelektualno-naukowego i pedagogicznego 372
8.5. Nauczyciel uczonych i nauczycieli 375

ROZDZIAŁ VII
Lwowskie środowisko nauk o wychowaniu – próba konkluzji 380
1. Kierunki naukowe i teleologie pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim 380
1.1. Odniesienia metodologiczne i problematyka rozprawy 380
1.2. Czas i teorie wychowania 383
2. Na drodze do akademickiej autonomii pedagogiki i jej roli społecznej 387
3. Ewolucja nauk o wychowaniu. Stan teorii pedagogicznych 392
3.1. Na pograniczach aksjologii pedagogicznej i teleologii społeczno-kulturowej 395
3.2. Lwowskie środowisko akademickie wobec edukacji filozoficznej i wychowania dla kultury umysłowej 397
3.3. Edukacja i wychowanie dla kultury społecznej 400
4. Złożoność i integralność środowiska edukacyjnego Lwowa 402
5. Pedagogika uniwersytecka a środowisko nauczycielskie i oświatowe 406
6. Lwowskie środowisko uniwersyteckie i edukacyjne wobec kongresów pedagogów polskich (1894 i 1909) 408
7. Nowe prądy myśli pedagogicznej i edukacyjnej 411
8. Lwowskie nauki o wychowaniu i myśl pedagogiczna II Rzeczypospolitej – ciągłość historyczna i zmiana 416

Zakończenie – tradycja i jej żywotność 424

Bibliografia 435

Wykaz niektórych skrótowców 446

Spis tabel 447

Aneks 448

Indeks nazwisk 513

Zusammenfassung 527

Короткий зміст 529

Wprowadzenie

1. Motywacje i uzasadnienia

Formowanie się myśli edukacyjnej i pedagogiki akademickiej we Lwowie w drugiej połowie XIX i w pierwszych dziesięcioleciach XX wieku, dokonujące się na tle przemian ideowych i organizacyjnych Uniwersytetu Lwowskiego oraz procesów emancypacji narodowej tamtejszej wieloetnicznej społeczności, jest interesujące nie tylko ze względów historycznych. Obecnie, w jednoczącej się Europie, poszukiwanie idei i zasad zgodnego współistnienia, konstruowanie teleologii wychowawczej umożliwiającej przezwyciężanie irracjonalnych uprzedzeń i podziałów jest nie mniej ważne niż na przełomie XIX i XX wieku.

Próba syntetycznego ujęcia tych problemów jest uzasadniona również ze względów wewnątrznaukowych. Chociaż bowiem istnieje bogactwo publikacji opisujących poszczególne aspekty lwowskiego życia intelektualnego, tradycje i dokonania np. lwowskiej szkoły filozoficznej, tamtejszego środowiska historyków, literaturoznawców, nauk prawnych, medycyny, matematyki i innych dziedzin kultury umysłowej, bujnie rozwijających się w lwowskim ośrodku akademickim tamtego czasu[1],

---

[1] Podstawowe znaczenie z tego punktu widzenia mają następujące publikowane pozycje źródłowe: L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, cz. I: *1661–1869* (napisał L. Finkel), cz. II: *1869–1894* (napisał S. Starzyński), Lwów 1894; L. Finkel, W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego 1898/9–1909/10. W 250. rocznicę założenia Uniwersytetu Lwowskiego przez Króla Jana Kazimierza*, zestawił W. Hahn, Lwów 1912; *Księga pamiątkowa ku uczczeniu 250. rocznicy założenia Uniwersytetu Lwowskiego przez Króla Jana Kazimierza w r. 1661, wydana przez członków Uniwersytetu*, Lwów 1912. Ponadto można tu wskazać m.in. na następujące prace: *Historia nauki polskiej*, t. 4: *1863–1918*, red. B. Suchodolski, Z. Skubała-Tokarska, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1987; J. Woleński: *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*, Warszawa 1985; K. Bartoszewicz: *Dzieje Galicji. Jej stan przed wojną i „wyodrębnienie"*, Kraków 1917; F. Bujak: *Galicja*, t. 1–2, Lwów – Warszawa 1908–1910; F. Majchrowicz: *Szkolnictwo polskie pod zaborem austriackim*, Lwów 1923; W. Feldman: *Stronnictwa i programy polityczne w Galicji 1846–1906*, t. 1–2, Kraków 1907; B. Łoziński: *Szkice z historii Galicji*, Lwów 1913; T. Mańkowski: *Życie naukowe współczesnego Lwowa*, Lwów 1934; R. Skulski: *Z dziejów polonistyki lwowskiej*, [w:] *II Międzynarodowy Zjazd Slawistów. Księga referatów*, Warszawa 1934, s. 540–573; M. Tyrowicz: *Lwowski ośrodek historyczny w okresie międzywojennym (1918–1939). Garść wspomnień*, „Przegląd Humanistyczny" 1985, nr 34, s. 83–89; W. Wojtkiewicz-Rok: *Dzieje Wydziału Lekarskiego Uniwersytetu Lwowskiego w latach 1894–1918*, Wrocław 1982; W. Skiba: *Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie*, [w:] *Wyższe uczelnie polskie na ziemiach II Rzeczypospolitej*, Londyn 1989, s. 9–36; L. Podhorecki: *Dzieje Lwowa*, Warszawa 1993; J. Hoff: *Społeczność małego miasta galicyjskiego w dobie autonomii*, Rzeszów 1992; R. Jadczak: *Mistrz i jego uczniowie*, Warszawa 1987; F. Jaworski: *Uniwersytet Lwowski*, Warszawa 1990 (reprint); S. Brzozowski: *Polskie doktoraty na austriackich wydziałach filozoficznych w XIX i XX w.*, „Studia i Materiały z Dziejów Nauki Polskiej".

to daje się zauważyć wyraźny niedostatek poświęconych tym zagadnieniom opracowań źródłowych i wyczerpujących publikacji monograficznych.

Wypełnianiu tej luki poznawczej w bibliografii historycznopedagogicznej mogłyby służyć badania nad ustaleniem i wyjaśnieniem genealogii i uwarunkowań społeczno-kulturowych, środowiskowych, historycznych oraz proweniencji filozoficzno-naukowej myśli pedagogicznej i oświatowej Lwowa. Szczególnie interesujące i ważne poznawczo wydają się pytania o związki genetyczne i rozwojowe nauk o wychowaniu z bogatą formacją intelektualno-naukową lwowskiej tradycji humanistycznej i filozoficznej, uznanej za niezwykle doniosłe zjawisko umysłowe i akademickie, wykraczające swoim znaczeniem poza własny czas historyczny. Interesująca jest droga rozwojowa pedagogiki lwowskiej, która wiodła w swej ewolucji przedmiotowej i emancypacji naukowej od spekulatywnej pedagogizującej refleksji filozoficznej, poprzez paradygmat tzw. ścisłej filozofii pozytywistyczno-behawiorystycznej i neopozytywistyczny empiryzm logiczny, do nowych kierunków w psychologii i teorii wychowania o różnorodnych założeniach teoretyczno-metodologicznych, właściwych dla progresywizmu i humanizmu przełomu XIX i XX wieku[2].

W tym kontekście istotne wydaje się rozpoznanie zawiązków myśli pedagogicznej i badań nad wychowaniem w twórczości tego odłamu szkoły Kazimierza Twardowskiego, który poszukiwał swojego miejsca na terenie bliskim pedagogice, tj. psychologii i antropologii humanistycznej. Przedstawiciele tego nurtu w swych badaniach psychologicznych nad procesami uczenia się, pamięci, woli, uwagi, uczuć, rozwoju pojęć, języka skłaniali się w kierunku psychologii pedagogicznej i pedagogiki psychologicznej. Taką orientację wykazywali m.in. Eugenia i Leopold Blausteinowie, Helena Słoniewska, Władysław Witwicki, a zwłaszcza Stefan Błachowski, Ludwik Jaxa-Bykowski, Stefan Baley i Mieczysław Kreutz.

Seria Nauk Społecznych 1989, z. 3; S. Nicieja: *Lwów – fenomen miasta wielu kultur i narodów*, „Przegląd Wschodni" 1994, z. 4; Z. Popławski: *Dzieje Politechniki Lwowskiej 1844–1945*, Wrocław 1992; D. Adamczyk: *Polskie społeczne placówki wydawnicze we Lwowie w dobie autonomii galicyjskiej*, Kielce 1996; J. Starnawski: *Sylwetki lwowskich historyków literatury*, Łódź 1997; J. Suchmiel: *Działalność naukowa kobiet w Uniwersytecie we Lwowie do roku 1939*, Częstochowa 2000.

[2] Por. m.in.: L. Chmaj: *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962; B. Nawroczyński: *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, Wrocław 1963; K. Sośnicki: *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967; F. Bereźnicki: *Innowacje pedagogiczne w Polsce (1918–1939)*, Szczecin 1984; D. Dryndowa: *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki, orientacje, kontrowersje*, Katowice 1987; S. Wołoszyn: *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Warszawa 1993; K. Szmyd: *Zygmunt Karol Mysłakowski (1890–1971). Twórczość i wkład do rozwoju nauk o wychowaniu*, Rzeszów 1997; tenże: *Początki i rozwój pedagogiki akademickiej w Krakowie*, [w:] *Historia wychowania w XX wieku. Dorobek i perspektywy*, red. T. Gomuła, S. Majewski, J. Krasuski, Kielce 1998; tenże: *Tradycje krakowskiej pedagogiki humanistycznej i dylematy współczesnych teorii edukacyjnych*, [w:] *Tradycje i wyzwania. Edukacja. Niepodległość. Rozwój*, red. K. Pacławska, Kraków 1998; J. Sobczak: *„Nowe wychowanie" w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Bydgoszcz 1998.

Ku zagadnieniom pogranicza antropologii humanistycznej, etyki i osobowości jako dziedzin okołopedagogicznych wyraźnie skłaniali się Kazimierz Twardowski, Kazimierz Ajdukiewicz, Roman Ingarden, Józef Mirski i inni.

Wreszcie nasuwa się pytanie o to, na ile odrębny był ten lwowski nurt myślowy zorientowany na problematykę pedagogiczną, rozwijany m.in. przez takie postacie najwcześniej związane ze środowiskiem lwowskiej „pedagogii" pastoralnej i kazuistyki akademickiej, jak: Michał W. Voigt, Jan Fredrowicz, Ignacy Pollak, Franciszek Amtmann, Ludwik Barwiński, Ludwik Malinowski, Jan Fijałek, Grzegorz Jachimowicz, Aleksander Raciborski, a później zaś pedagogiki profesjonalnej – Euzebiusz Czerkawski, Aleksander Skórski, Kazimierz Twardowski, Bolesław Mańkowski, Julian Ochorowicz, Piotr Chmielowski, Antoni Danysz, Zygmunt Kukulski, Stanisław Łempicki, Kazimierz Ajdukiewicz, Mieczysław Ziemnowicz, Kazimierz Sośnicki. Ze środowiskiem pedagogów akademickich związana była liczna grupa nauczycieli innych uczelni wyższych Lwowa, a zwłaszcza szkół gimnazjalnych. Warto ten związek wyświetlić u takich m.in. twórców mniej czy bardziej samodzielnej myśli pedagogicznej i dydaktycznej, jak: Bolesław A. Baranowski, Mieczysław Baranowski, Stanisław Zarański, Stanisław Sobieski, Bronisław Trzaskowski, Stanisław Prus-Szczepanowski, Zygmunt Sawczyński, Zygmunt Samolewicz, Feliks Kreutz, T. Sołtysik, Bronisław Radziszewski, Franciszek Majchrowicz, Karol Maszkowski, paulin Święcicki (Stachurski), Lucjan Tatomir i u wielu innych.

Zachęcająca jest tu też próba odniesienia problematyki pedagogicznej do osobliwej legendy Lwowa, fenomenu kulturowego i umysłowego doby autonomicznej i okresu międzywojennego[3]. Chodzi nam w tej pracy m.in. o konfrontację faktów z zakresu historii oświaty z legendą tamtej rzeczywistości, w szczególności zaś o współczesne odczytanie cząstki prawdy o ludziach, ich myślach i działaniach odzwierciedlanych w twórczości pedagogicznej i edukacyjnej. Chodzi także o wydobycie poprzez ujęcie biograficzno-wartościujące (aksjologiczne) autentycznie ludzkiego, i w tym sensie relatywnie prawdziwego obrazu dążeń, poczucia misji, rzeczywistych dokonań i odpowiedzialności interesujących nas tu jednostek i grup za wychowanie kilku generacji Polaków w tym szczególnym miejscu i czasie narodowych dziejów.

2. Problematyka badań i przedmiot rozprawy

Wśród wiodących celów i głównych zadań poznawczych uwzględniono w rozprawie następujące zagadnienia:

---

[3] Por. S. Nicieja: *Lwów – fenomen miasta wielu kultur i narodów*, dz. cyt.; K. Sowa: *Galicja jako fenomen historyczny i socjologiczny*, [w:] *Regiony i regionalizmy w Polsce współczesnej*, red. W. Świątkiewicz, Katowice 1998.

- Zarys historyczny statusu narodowościowego, kulturowego, umysłowego i edukacyjnego Lwowa oraz działalność Uniwersytetu Lwowskiego w okresie konstytucyjnym i repolonizacji;
- Drogi (tendencje i kierunki) formowania się naukowej, akademickiej i pozaakademickiej myśli pedagogicznej w środowisku lwowskim doby autonomicznej i okresu II Rzeczypospolitej;
- Określenie charakteru lwowskiej myśli pedagogicznej, jej ewolucji oraz recepcji w niej europejskich idei edukacyjnych końca XIX i początku XX wieku;
- Rozpoznanie i opisanie niepowtarzalnego klimatu intelektualnego (naukowego) tego czasu i miejsca – ówczesnego Uniwersytetu Lwowskiego i Galicji Wschodniej.

Można przyjąć, iż akademicka pedagogika lwowska przebyła drogę historycznego rozwoju poprzez takie formacje myśli pedagogicznej, jak: tradycje oświeceniowe, spekulatywny psychologizm, neohumanistyczny herbartyzm drugiej połowy XIX wieku i lwowska odmiana filozofii neopozytywistycznej z jej odłamami i wpływami na teorię wychowania. Oddziaływały na nią także ambitne programy naukowej psychologii i pedagogiki eksperymentalnej przełomu wieków, z ich różnorodnymi orientacjami w postaci behawioryzmu i introspekcjonizmu w dydaktyce i wychowaniu. Docierały tu z początkiem XX wieku wątki głównych nurtów psychologii i pedagogiki humanistycznej. Uobecniały się także wpływy naturalizmu i progresywizmu „nowego wychowania", z jego ważniejszymi odłamami, m.in. indywidualizmem edukacyjnym, radykalnym psychologizmem i postulatami uspołeczniania dziecka, szkół aktywnej pracy ucznia i twórczości pedagogicznej nauczyciela itp.

Generalnie rzecz ujmując, Uniwersytet Lwowski sprzyjał powstawaniu i rozwojowi różnych edukacyjnych formacji myślowych, koncepcji metodologicznych, teoriotwórczych i teleologicznych oraz nasuwał szeroki wybór akademickich zainteresowań w dziedzinie nauk o wychowaniu, umożliwiał kontynuację i ciągłość tradycji intelektualno-naukowej, sprzyjał kształtowaniu się charakterystycznego typu kultury umysłowej w środowisku uniwersyteckim.

W kontekście powyższych celów pojawiają się zadania badawcze dotyczące procesu wyłaniania się pedagogiki akademickiej jako zespołu dyscyplin o wychowaniu i edukacji, procesu kształtowania się we Lwowie określonej postaci czy formacji pedagogicznej, odrębnej doktryny pedagogicznej i wychowawczej o pewnym zakresie cech wspólnych w dziedzinie metodologii, teorii i teleologii wychowawczej, swoistych dla tego środowiska społeczno-kulturowego i etniczno-geograficznego.

Jako ważny cel badawczy jawi się tu też zagadnienie dojrzewania pedagogiki na Uniwersytecie Jana Kazimierza do tożsamości naukowej i umocnienia jej

statusu akademickiego, wyrażającego się instytucjonalnie powołaniem katedr poszczególnych dyscyplin pedagogicznych oraz uruchomieniem w tej dziedzinie studiów uniwersyteckich we Lwowie. Chodzi więc o rozpoznanie złożonego procesu kształtowania się środowiska pedagogów profesjonalnych, jego kształtu osobowego, typu zainteresowań naukowych i sposobów uprawiania pedagogiki. Nasuwa się także pytanie o jego wpływ na rozwój i popularyzację zainteresowań wiedzą pedagogiczną, jej recepcję społeczną i zastosowanie w edukacji nauczycieli.

Inne zagadnienie poznawcze dotyczy stopnia kontynuacji przez akademicką pedagogikę lwowską takich cech lwowskiej szkoły humanistycznej, filozoficznej i naukowej, jak: krytycyzm, erudycyjność, ścisłość językowa, racjonalność poznawcza, obiektywizm naukowy itp. Z tym wiąże się owo znamienne na gruncie pedagogiki skłanianie się w stronę epistemologii pozytywistycznej i neopozytywistycznej, w kierunku orientacji psychologizmu humanistycznego w pedagogice i wychowaniu, wspartego przez intuicjonizm, fenomenologię, socjologizm i pedagogikę kultury oraz pewne odmiany filozofii człowieka (antropologii humanistycznej).

Wreszcie nasuwa się ważne pytanie o miejsce lwowskiego środowiska nauk o wychowaniu w szerszym procesie rozwoju myśli pedagogicznej i teorii edukacyjnych II Rzeczypospolitej. W konsekwencji ważna jest także odpowiedź na pytanie o miejsce lwowskiego uniwersyteckiego środowiska pedagogicznego w edukacji i przemianach oświatowych w kraju, o udział w tworzeniu kultury naukowo-pedagogicznej w środowiskach nauczycielskich, w stowarzyszeniach oświatowych, w rozwoju czasopiśmiennictwa pedagogicznego i oświatowego.

W tym właśnie sensie interesować nas tu będzie lwowska pedagogika akademicka i pozaakademicka, pojmowana jako rozległe środowisko ludzkie i społeczne. Interesujące poznawczo wydają się w tym kontekście zagadnienia dotyczące charakteru i przejawów wewnętrznego życia lwowskiego środowiska pedagogicznego, jego liczebności, orientacji intelektualnych, postaw, wyborów ideowych i naukowych, obecności tych zjawisk w obrębie kultury humanistycznej i edukacyjnej Lwowa i jego Uniwersytetu.

Kolejne zagadnienia badawcze dotyczą procesu kształtowania odrębności i tożsamości akademickiej lwowskich nauk o wychowaniu. Chodzi też o prześledzenie rozwoju kompetencji teoretycznej i teleologiczno-edukacyjnej tej dyscypliny, zwłaszcza na tle i w procesie dynamicznych przemian w nauce i filozofii, a także w kontekście wzajemnego przenikania się różnych dziedzin wiedzy na gruncie nauk pedagogicznych i tworzonych idei edukacyjnych.

Wymowną ilustracją kondycji i żywotności lwowskiego środowiska pedagogicznego były publikacje i czasopiśmiennictwo pedagogiczno-oświatowe, ich ilość, jakość, charakter, poziom teoretyczny, wartości edukacyjne, badania pe-

dagogiczne i ich zastosowania, opracowania teoretyczne i syntetyczne, a nadto działalność naukowo-popularyzatorska – konferencje, zjazdy, kongresy pedagogiczne i oświatowe, oraz etos omawianego środowiska w urzeczywistnianiu jego misji edukacyjnej. Wszystko to jest dla nas również ważnym zagadnieniem badawczym.

3. Środowisko jako kategoria społeczna i dziedzina badań historycznopedagogicznych

Możliwe są dwa zasadnicze sposoby monograficznego ujęcia problematyki z zakresu historii pedagogiki. Pierwszy z nich może być realizowany w konwencji historii ideologii[4], czyli według obiektywnego narastania zmian w dziedzinie życia społecznego, struktur myśli naukowych, wartości moralnych, filozoficznych, pedagogicznych itp. Drugie podejście jest natomiast wejrzeniem poznawczym w tę problematykę według zasady „pierwsze jest życie"[5], a więc z punktu widzenia ludzi, ich dokonań twórczych, losów osobistych, aspiracji, dążeń, spełnień i niespełnień. W tej opcji na pierwszym planie pojawia się człowiek w kontekście instytucji i organizacji, w sferze tzw. świata obiektywnego, a więc świata rzeczy, jako przede wszystkim osoba.

Można również przyjąć strategię kompromisu badawczego, godzącą oba te stanowiska, łączącą problematykę subiektywistyczną i obiektywistyczną, rzeczową i osobową w mniej czy bardziej spójną całość komplementarną i komparatystyczną.

Z punktu widzenia przyjętych w tej rozprawie celów poznawczych i założeń analityczno-wyjaśniających, a także ze względu na sposób pojmowania przez autora problematyki historycznopedagogicznej z perspektywy aksjologicznej podejściem optymalnym wydaje się rekonstrukcja genetyczna, działaniowo-osobowa, porównawcza i rozumiejąco-wyjaśniająca. Przeprowadzone badania źródłowe i przegląd bogatej literatury przedmiotu niejako „same z siebie" skłaniają do zastosowania analizy i interpretacji humanistyczno-biograficznej, wyjaśniająco-wartościującej. Takie podejście badawcze dyktują też nader specyficzny i wielowątkowy (wieloaspektowy) terytorialno-państwowy obszar, czas i miejsce współistnienia wielu grup etnicznych, różnych kultur, mentalności, religii i filozofii, aspiracji edukacyjnych jednostek i grup społecznych w procesie tworzenia się i rozwoju środowiska pedagogicznego we Lwowie.

Ta złożona warstwa ideowa, intelektualna i pedagogiczna nie poddaje się wyłącznie deskryptywnym modelom faktografii historyczno-przedmiotowej. Nie

---

[4] J. Maternicki: *Warszawskie środowisko historyczne w okresie II Rzeczypospolitej*, Rzeszów 1999, s. 11–24.

[5] Por. tamże, s. 24.

zwalnia to jednak autora tej rozprawy z krytycznej refleksji i starań o zachowanie określonej proporcji pomiędzy subiektywnością a obiektywnym kryterium prawdy historycznej oraz o unaocznienie granic subiektywizmu biograficznego i zasięgu realizmu poznania naukowego.

Dla spełnienia podstawowego wymogu metodologicznego niezbędne jest bliższe zdefiniowanie pojęcia środowiska, w tym przypadku środowiska pedagogicznego, rozumianego jako grupa ludzi wielorako powiązanych, funkcjonujących w określonym czasie i na określonym terytorium[6]. Dla opisu środowiska pedagogicznego ważne pozostają z kolei dalsze, bardziej szczegółowe zagadnienia:

- wspólnota miejsca, genealogia kulturowa, zainteresowania umysłowe i twórcze, działalność akademicka i edukacyjna;
- świadomość więzi, poczucie przynależności i odrębności grupowej, spójności i różnorodności grupy, orientacje naukowe i przejawy działalności zawodowej;
- wspólnota idei społecznych, edukacyjnych, wizje naukowe, poczucie zobowiązania w swojej misji zawodowej wobec szerszych zbiorowości.

Ponadto dla adekwatnego opisu tła społeczno-kulturowego i czasu badanego środowiska pedagogiki lwowskiej ważne wydają się takie jego składniki, jak:

- kto, a więc jakie postaci; co, czyli jakie idee, wartości, cele i zadania nadawały (lub nie) określony kierunek, odrębny rys, czy też swoisty charakter grupie ludzi o zbliżonym poczuciu swojej roli, zadań w określonych realiach tego czasu i przemian mu towarzyszących;
- czy były to trwałe składniki więzi, cech i wartości tworzących tożsamość, ciągłość, różnorodność i treść intelektualną, osobową, organizacyjno-instytucjonalną i akademicką lwowskiego środowiska nauk o wychowaniu badanego czasu, czy też nie.

Wydaje się, że zastosowanie „środowiskowego" modelu monografii historycznopedagogicznej pozwala na uchwycenie regionalnego, lokalnego wymiaru i charakteru badanego zjawiska, a także jego znaczenia wykraczającego poza ten wymiar. Ponadto metodologiczno-poznawczy paradygmat „środowiskowej" metody badawczej pozwala na lepsze i głębsze dotarcie poznawcze do obszaru personalnego w wymiarze kultury umysłowej, w jej związkach z tradycją, rodowodami i historycznymi warunkami formowania się nauk o wychowaniu w kręgu ówczesnej filozofii i nauk empirycznych konstytuujących myśl teoretyczną, praktykę edukacyjną i wiedzę pedagogiczną we Lwowie. Wreszcie metoda ta daje także szanse na pewne uporządkowanie i względnie całościowe ujęcie zagadnień historycznopedagogicznych lwowskiego ośrodka uniwersyteckiego

---

[6] Por. Cz. Majorek: *Oblicze historiografii oświatowo-pedagogicznej*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8: *Myśl edukacyjna w Galicji (1772–1918)*, red. Cz. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1996, s. 11–20.

i związanych z nim kręgów kultury umysłowej. Pozwala również na wejrzenie w warstwę dziejów myśli pedagogicznej i poszukiwań edukacyjnych postrzeganych z perspektywy konkretnych osób.

W przypadku środowiska lwowskiego, owego pogranicza kultur, narodów i mentalności, żywych sporów i kontrastów, zrozumienie ówczesnych zagadnień edukacyjnych może przynieść pożądane rezultaty poznawczo-wyjaśniające ważne dla czasu dzisiejszego. Chodziło nam w tej pracy także o przełamanie takiego stereotypu badawczego, który często w pozapersonalny sposób traktował immanentnie ważne dla humanistyczno-psychologicznej natury pedagogiki warunki, przesłanki, determinanty i realia społeczno-psychologiczne, a zwłaszcza o oddanie jej niepowtarzalnego – subiektywnego – tła osobowego i osobowościowego.

Zaniechanie tego utrwalałoby, jak słusznie twierdzi J. Maternicki[7], wypaczony obraz procesów cząstkowych i zjawisk lokalnych dla całości określonej dziedziny nauki. Wybitni przedstawiciele nauk są bowiem wytworem, emanacją pewnego środowiska, dodajmy – środowiska widzianego w szerszym i wyższym wymiarze naukowym i kulturowo-społecznym.

4. Podstawa źródłowa i bibliograficzna

Faktograficzna i analityczno-wyjaśniająca formuła monografii oparta została na możliwie wszechstronnej podstawie źródłowej i bibliograficznej. W szerokim zakresie wykorzystano zatem zasoby materiałowe Państwowego Archiwum Obwodowego we Lwowie (Derżawnyj Archiw Lwiwskoji Obłasti – DALO), głównie w części dotyczącej Wydziału Humanistycznego i Wydziału Filozoficznego UJK, katedr filozoficznych, psychologii, pedagogiki i innych pokrewnych dyscyplin akademickich. Dokonano także kwerendy źródłowej w Państwowym Archiwum Historycznym we Lwowie (Centralnyj Derżawnyj Istorycznyj Archiw u Lwowi – CDIA), Lwowskim Archiwum Historycznym, w Archiwum i Bibliotece Uniwersytetu Lwowskiego im. I. Franki[8]. Materiał źródłowy i przedmiotowe opracowania uzupełnione zostały zasobami Archiwum i Biblioteki Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Owe zespoły archiwalne dostarczyły bogatego materiału informacyjnego zawartego m.in. w teczkach personalnych, w zespołach dokumentów poszcze-

---

[7] Por. J. Maternicki: *Warszawskie środowisko historyczne...*, dz. cyt., s. 14.

[8] Sięgnięto tu głównie do zespołów archiwalnych: DALO, fond (dalej: f.) 26, opis (dalej: op.) 4, 5, 7, 14, 16; CDIA, f. 174, 175, 178, 179, op. 1, 2, sygnatura (dalej: sygn.) 2, 4, 6 (Rada Szkolna Krajowa, Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego). Ponadto: f. 206, 445, 484, 536, 704, 707, 729, 763 oraz 701, op. 3, sygn. 97, 104, 164, 177, 290, 602, 886, 896, 1379 (organizacje, towarzystwa oświatowo-kulturalne, stowarzyszenia nauczycielskie i pedagogiczne); Archiw Lwiwskoho Nacjonalnoho Uniwersytetu imeni Iwana Franka (ALNU), f. 119, op. 1.

gólnych katedr, dziekanów i dziekanatów Uniwersytetu Lwowskiego (XIX w.) i Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie (1918–1939). Zawierały dane personalne dotyczące pochodzenia społecznego, statusu ekonomicznego, narodowości, edukacji gimnazjalnej, kierunku odbytych studiów oraz wyników egzaminów, problematyki prac doktorskich, zainteresowań akademickich, twórczości naukowej i działalności dydaktycznej na Uniwersytecie. Były też źródłem wiedzy o funkcjonowaniu wydziałów i katedr, o zachodzących zmianach kadrowych, o problematyce badań naukowych, studiach, planach i programach kształcenia w psychologii, pedagogice i dziedzinach okołopedagogicznych.

Znaczną wartość źródłową posiadają także „Katalogi dziekańskie". Zawierają dane osobowe studentów i niektóre informacje o przebiegu studiów itp. Innym ważnym dopełnieniem źródłowym tej pracy były księgi „Numeratorium dyplomów magisterskich", dotyczące 20-lecia międzywojennego. Czerpano stąd bezpośrednią wiedzę o początkach, rozwoju studiów psychologicznych i w dziedzinie nauk pedagogicznych na UJK we Lwowie.

Cennego materiału informacyjnego z punktu widzenia przyjętych celów badawczych i założeń interpretacyjnych dostarczyły kolejne roczniki „Składu Uniwersytetu" (1876–1939) oraz „Kroniki Uniwersytetu Lwowskiego 1869–1910", „Kroniki UJK" i programy wykładów za lata 1918–1938. Dokumenty te ilustrują ważne fakty i zagadnienia związane również z rozwojem pedagogiki naukowej i akademickiej oraz z kształtowaniem się środowiska nauk o wychowaniu we Lwowie.

W konstruowaniu monografii ważne miejsce zajęły także publikacje i materiały, wśród nich takie m.in., jak: *Polski słownik biograficzny* (1911–39), słowniki biograficzne obejmujące dziedziny pedagogiczne, psychologię, historię i filozofię, wykazy pracowników nauki i środowisk akademickich, katalogi literatury naukowej, sprawozdania Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie (1868–1909 i późniejsze), artykuły prasowe, monografie pedagogiczne, materiały pamiętnikarskie, rozprawy i artykuły historycznopedagogiczne dotyczące głównie dziejów szkolnictwa i oświaty Galicji doby konstytucyjnej[9].

---

[9] J. Buszko: *Udział Polaków w życiu politycznym, naukowym i kulturalnym Wiednia doby konstytucyjnej (1867–1918)*, „Czasopismo Prawno-Historyczne" 1993, z. 1–2, s. 31–46; tenże: *Geneza autonomii Galicji*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie" 1992. Prace Historyczne XIII, *Studia z dziejów Małopolski w XIX i XX wieku*, s. 45–77; Cz. Partacz: *Od Badeniego do Potockiego. Stosunki polsko-ukraińskie w Galicji w latach 1888–1908*, Toruń 1996; S. Grodziski: *W Królestwie Galicji i Lodomerii*, Kraków 1976; S. Brzozowski: *Warunki organizacyjne życia naukowego w trzech zaborach. Zabór austriacki (Uniwersytet Lwowski)*, [w:] *Historia nauki polskiej*, t. 4, dz. cyt., s. 65–360; Cz. Majorek: *Ustrój galicyjskiego szkolnictwa ludowego w czasie walki o autonomię i w okresie kampanii rezolucyjnej (1860–1873)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie" 1968, z. 32, Prace Historyczne IV, s. 211–232; tenże: *Polska myśl pedagogiczna w zaborze austriackim (1772–1918)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1992, R. XXXV, nr 3–4, s. 101–123; *Życie naukowe w Polsce w drugiej połowie XIX i w XX wieku*, red. B. Jaczewski, Wrocław 1987; E. Łochowa: *Z działalności Uniwersytetu Jana Kazimie-*

Dokonano ponadto wnikliwego przeglądu i weryfikacji danych biograficznych, analizy i oceny dorobku naukowego kilkudziesięciu pedagogów profesjonalnych Uniwersytetu Lwowskiego, teoretyków myśli pedagogicznej, koncepcji edukacyjnych i kształcenia uniwersyteckiego pedagogów, entuzjastów reform edukacyjnych, a także apostołów niewzruszonych zasad tradycji pedagogicznej i oświatowej w środowisku lwowskim.

Monografia obejmuje znaczną część XIX wieku, pierwsze dziesięciolecia XX wieku i okres II Rzeczypospolitej.

5. Ocena materiału źródłowego

Wykorzystane w rozprawie materiały rękopiśmienne i drukowane[10] posiadają niezaprzeczalne walory źródłowe, bowiem jako dokumenty akademickie i formy kronikarskie są wytworami Uniwersytetu albo bezpośrednio odwołują się do zgromadzonych w jego archiwach tekstów. Przegląd wydarzeń dopełniony jest uczestniczącym oglądem rzeczywistości akademickiej przez autorów zapisów – pracowników i profesorów wszechnicy. Wzbogaca to archiwalia Uniwersytetu Lwowskiego o elementy subiektywne, stanowiąc komplementarną pod względem faktograficzno-opisowym i chronologicznym źródłową podstawę pracy. Wykorzystane materiały zawierają uporządkowane i bogate treściowo informacje na temat ewolucji środowiska Uniwersytetu, wzbogacone ujęciami oceniającymi i porównawczymi.

---

rza w pierwszych latach Drugiej Rzeczypospolitej, „Akcent" 1990, nr 1/2, s. 356–361; J. Dybiec: *Mecenat naukowy i oświatowy w Galicji 1860–1918*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1981; *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 6: *Nauczyciele galicyjscy*, red. A. Meissner, Rzeszów 1996; *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8: *Myśl edukacyjna w Galicji 1772–1918*, dz. cyt.; *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 3: *Nauka i oświata*, red. A. Meissner, J. Wyrozumski, Rzeszów 1995; *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 9: *Biografie pedagogiczne (szkice do portretu galicyjskiej pedagogii)*, red. Cz. Majorek, J. Potoczny, Rzeszów 1997; *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 14: *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku*, red. A. Meissner, Cz. Majorek, Rzeszów 2000; *Historia wychowania XX wieku*, dz. cyt.; *Wizerunki filozofów i humanistów polskich. Wiek XX*, red. J. Szmyd, Kraków 2000; L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz, cyt., s. 3–417; W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego,* t. 2: *1898/9–1909/10*, Lwów 1912; H. Kramarz: *Kształcenie nauczycieli gimnazjalnych w Galicji autonomicznej,* „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie" 1987, Prace Historyczne XII, z. 109.

[10] Por. L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego,* dz. cyt.; L. Finkel, W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt.; L. Finkel: *Księga pamiątkowa*, dz. cyt. Ponadto „Skład Uniwersytetu", „Kroniki uniwersyteckie", spisy i programy wykładów i inne dokumenty drukowane na Uniwersytecie Lwowskim (zgodnie z obowiązującą obecnie normą językową w tekście autorskim posługujemy się konstrukcją składniową „na uniwersytecie", natomiast w dokumentach źródłowych zachowujemy oryginalną pisownię „w uniwersytecie").

Łącznie rzecz ujmując, zanalizowane i ocenione dokumenty archiwalne, rękopiśmienne i materiały źródłowe drukowane przynoszą podstawowe dla problematyki rozprawy informacje o ludziach, ich działalności, o instytucjach, formach organizacji życia naukowego, kształcenia pedagogicznego, dokształcania (Komisja ds. Egzaminów Pedagogicznych dla Nauczycieli Szkół Średnich), a zwłaszcza dostarczają bogatych informacji na temat rozwoju naukowego i akademickiego nauk o wychowaniu na Uniwersytecie Lwowskim. Informują również o osobach, tematyce wykładów, ćwiczeń, konwersatoriów, seminariów, planów nauczania uprawianych na Uniwersytecie dyscyplin o wychowaniu (liczba semestrów i godzin, form zajęć z pedagogiki, psychologii, dydaktyk przedmiotowych, historii oświaty i szkolnictwa). Pozwoliło to na zbudowanie obszernej konstrukcji rzeczowej, logicznej, chronologicznej i problemowej rozprawy.

Jednakże niejako bezpośrednie poznanie, a więc wejrzenie w głąb problematyki, wniknięcie w istotną część rzeczywistości uniwersyteckiej, tj. genezę i ewolucję form i treści, głównych kierunków myśli i charakteru nauk o wychowaniu uprawianych na Uniwersytecie, umożliwiło przebadanie kompletu dokumentów Wydziału Filozoficznego, Humanistycznego, Studium Pedagogicznego, Seminarium Psychologicznego, Pedagogicznego i Historii Oświaty i innych. Wzięto tu pod uwagę również teczki personalne pracowników naukowych tych wydziałów. Badane dokumenty to głównie sprawozdania, protokoły, plany, programy związane z działalnością Rady Wydziału, Komisji, zebrań profesorów itp. Są to także indywidualne i osobiste dokumenty służbowe, przedkładane prace i rozprawy naukowe, podania, deklaracje, protokoły, wyjaśnienia, apele, rezolucje, dezyderaty, recenzje itp.

Całe to bogactwo materiału źródłowego ma różną postać, formę, treść, jakość (fizyczną), kompletność, czy nawet zróżnicowaną czytelność. W znacznej części są to rękopisy w języku polskim, niemieckim i ukraińskim. Są to również oficjalne (urzędowe) dokumenty wydziałów (fakultetów) i innych jednostek akademickich, jak też dokumenty tworzone przez osoby fizyczne w postaci m.in. sprawozdań, recenzji, planów i projektów naukowo-dydaktycznych, spisów wykładów, arkuszy egzaminacyjnych, czy wreszcie własnych życiorysów (*curriculum vitae*) itp. Stanowią więc w sumie osobliwe i niezwykle interesujące świadectwo życia.

Mamy świadomość, iż znaczna część tych dokumentów obciążona jest z natury rzeczy licznymi wadami i ograniczeniami oczywistego tu subiektywizmu. Obciążone są tym subiektywizmem zwłaszcza cytowane często w pracy teksty autobiograficzne i inne pisma dotyczące różnych spraw życiowych, zawodowych i naukowych ich autorów. Ale owe specyficzne świadectwa spraw ludzi na styku problemów zawodowych i dylematów prywatno-osobistych ujawniają ważną i niepowtarzalną sferę nastroju osobowego, stylu, kultury osobistej, zasad i form obowiązujących na Uniwersytecie Lwowskim.

Zatem wartość tego rodzaju materiałów pozostaje względna. Choć były to w istocie dokumenty autentyczne, to jednak subiektywizowały realne sytuacje

i zdarzenia, a więc także fakty, jakie się działy obiektywnie. Widziane były one „różnymi oczami". Były też wyrazem relatywizmu zawodowego i zależności służbowych; lojalności środowiskowej, sporów i konfliktów, żądań i oczekiwań, potrzeby akceptacji i uznania, nieskrywanych niechęci i przyjaźni, a także zachowań determinowanych patriotyzmem bądź po prostu serwilistycznych.

Z tego też względu badane dokumenty mają zróżnicowaną wartość poznawczą i stanowią często niewystarczającą podstawę dla ujęć analityczno-interpretacyjnych, a także nie mogą być traktowane jako zasadnicza przesłanka ocen pewnych i obiektywnych. Można je jednak wykorzystywać jako bogatą faktograficzną i informacyjną warstwę dla pokazania pozarzeczowego, osobowego i subiektywnego wymiaru składników środowiska akademickiego i pozaakademickiego pedagogiki lwowskiej, co przyjęto za jeden z kluczowych celów poznawczych i analitycznych monografii.

Niezwykle cennym, choć niepozbawionym wartościowań i założeń teleologicznych źródłem informacji i treści faktograficznych o walorach bieżącej relacji publicystycznej były czasopisma. Wymienić tu należy m.in. takie periodyki, jak: „Muzeum", „Szkoła", „Ruch Filozoficzny", „Przegląd Psychologiczny", „Poradnik Naukowy i Literacki", a także gazety codzienne: „Gazetę Lwowską", „Przegląd Powszechny" czy „Gazetę Narodową". Warto dodać, iż znaczna część wykorzystanych tu materiałów archiwalnych (DALO, CDIA i ALNU oraz Naukowej Biblioteki Uniwersytetu Lwowskiego im. I. Franki i Naukowej Biblioteki im. W. Stefanyka we Lwowie) nie była dotąd, do czasu pisania tej pracy, w wyczerpującym zakresie wykorzystywana do celów badawczych przez historyków wychowania i oświaty.

ROZDZIAŁ I

Lwów jako metropolia wielonarodowościowej prowincji i wielokulturowej społeczności uniwersyteckiej

1. Na drodze do repolonizacji – misja kulturowa, edukacyjna i dylematy narodowościowe Lwowa

Źródła historyczne oraz zdecydowana większość opracowań monograficznych i studiów historyczno-kulturowych, socjologicznych i pedagogicznych wskazują na wyjątkowość Lwowa i jego regionu jako terytorium wielokulturowej zbiorowości społecznej. Uznaje się to miejsce także za ważny ośrodek polskiego życia kulturalnego i umysłowego XIX wieku i następnych dziesięcioleci – do 1939 roku. Oceny takie odnieść można zwłaszcza do ożywionych dążeń kulturalnych, naukowych, repolonizacyjnych i politycznych zapoczątkowanych w okresie „rezolucyjnym" i kontynuowanych w dobie konstytucyjnej autonomii galicyjskiej[1].

Dzieje emancypacyjnych dążeń zmierzających do przywrócenia polskości, formowania na nowo kulturowej tożsamości środowiska oraz naukowych i edukacyjnych aspiracji Lwowa schyłku XIX i pierwszych dziesięcioleci XX wieku wymagają dalszych badań i studiów. Zagadnienia te stanowią istotny fragment dziejów nauki i edukacji lwowskiego społeczeństwa tego czasu, a także dziejów narodowych w ogóle. Obejmują one rozwój myśli pedagogicznej, teleologii wychowawczej i edukacyjnej tej kresowej wspólnoty wielu kultur, orientacji ideowych, odrębności duchowych i religijnych, mentalności i tradycji narodowych.

Do niedawna pełna rekonstrukcja naukowa tej złożonej problematyki edukacyjnej i pedagogicznej była w dużej mierze utrudniona. Zwłaszcza wielu dopełnień i wyjaśnień wymagają zagadnienia rozwoju pedagogiki naukowej i akademickiej w kontekście ruchu społeczno-oświatowego i narodowego, nastawionego

[1] Por. m.in. J. Buszko: *Udział Polaków w życiu politycznym, naukowym i kulturalnym Wiednia doby konstytucyjnej (1867–1918)*, „Czasopismo Prawno-Historyczne" 1993, z. 1, s. 31–46; *Polacy w Austrii*, red. A. Pilch, Kraków 1976, s. 79–87; S. Brzozowski: *Polskie doktoraty na austriackich wydziałach filozoficznych w XIX i XX wieku*, „Studia i Materiały z Dziejów Nauki Polskiej". Seria Nauk Społecznych 1989, z. 3, s. 3–29.

z natury rzeczy na problemy kresowości i wieloetniczności. Na tym tle interesujące poznawczo wydają się starania, koncepcje, „duch" i efekty repolonizacji w dziedzinie idei pedagogicznych i edukacji; starania o ówczesny etos wychowawczy, wizję szkoły i nauczyciela, pedagoga i oświatowca interesującego nas tu pogranicza. Wreszcie nasuwa się pytanie o to, czy była to pedagogika wielu kultur i narodów na drodze do utrwalenia wielokulturowej wspólnoty, czy też zaostrzająca owe odrębności etniczno-kulturowe jednonarodowa myśl edukacyjna.

Procesy repolonizacji instytucji życia publicznego, naukowego i kultury przebiegały w złożony sposób, wiodły różnymi drogami po meandrach zastanej świadomości ludzi, stopniowo przełamując utrwalone stereotypy, bariery psychologiczne, mentalne i przyzwyczajenia ludzkie. Ścierały się też, niekiedy bardzo ostro, różne postawy, wartości i racje narodowościowe, interesy osobiste i grupowe społeczności Lwowa. Przemiany te dotyczyły ludzi, instytucji, jednostkowej i zbiorowej świadomości, zwłaszcza świadomości ówczesnych elit umysłowych.

Powrót do polskości dokonywał się jednak w relatywnie korzystniejszych warunkach, aniżeli miało to miejsce w innych zaborach. Sprzyjały temu wolności konstytucyjne oraz pewien zakres formalnej i rzeczywistej autonomii Galicji, zwłaszcza w dziedzinie edukacji i w obszarze możliwości rozwoju ruchu stowarzyszeń społecznych, kulturowych i naukowo-oświatowych. Szczególnie doniosłą rolę w tym względzie odegrały Uniwersytet Lwowski, Rada Szkolna Krajowa[2] i powiązane z nimi instytucje i stowarzyszenia społeczno-oświatowe, naukowe i nauczycielskie, których dokonania dostrzegali, aczkolwiek różnie oceniali, autorzy zajmujący się tą problematyką[3].

Galicja Wschodnia oraz jej instytucjonalna, kulturalna i umysłowa stolica, jaką niewątpliwie pozostawał Lwów, stanowiły złożony tygiel narodowościowy i kulturowy. Był to także obszar niejednolity pod względem etnicznym i terytorialno-politycznym, o zróżnicowanej tradycji historycznej i strukturze ludnościowej, co dodatkowo komplikowało procesy samookreślenia własnych toż-

---

[2] Por. Centralnyj Derżawnyj Istoryczny Archiw u Lwowi. Akta Rady Szkolnej Krajowej z lat 1867–1918, f. 178, op. 1, sygn. 471, 852, 1189, 2329, 2339, 4649.

[3] Por. m.in. K. Bartoszewicz: *Dzieje Galicji. Jej stan przed wojną i „wyodrębnienie"*, Kraków 1917; F. Bujak: *Galicja*, Lwów – Warszawa 1908–1910; S. Kieniewicz: *Galicja w dobie autonomicznej (1850–1914)*, Wrocław 1952; Cz. Majorek: *Ustrój galicyjskiego szkolnictwa ludowego w czasie walki o autonomię i w okresie kampanii rewolucyjnej (1860–1873)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie" 1968, z. 32. Prace Historyczne IV, s. 211–232; S. Nicieja: *Lwów – fenomen miasta wielu kultur i narodów*, „Przegląd Wschodni" 1994, z. 4, s. 717–732; D. Adamczyk: *Polskie społeczne placówki wydawnicze we Lwowie w dobie autonomii galicyjskiej*, Kielce 1996; J. Suchmiel: *Działalność naukowa kobiet w Uniwersytecie we Lwowie do roku 1939*, Częstochowa 2000.

samości narodowych. Był to rezultat 136 lat austriackiego panowania, które ogarniało znaczną część terytorium Polski południowej i wschodniej, tj. Małopolskę, część Podola, Wołynia i tzw. Rusi Czerwonej. W wyniku politycznego, a nie etnicznego ustalenia granic zaboru austriackiego na kongresie wiedeńskim powołano w 1850 r. wielonarodowościowy kraj koronowy Austrii, tj. Królestwo Galicji i Lodomerii[4].

Mozaikę narodowościową obrazowały spisy powszechne przeprowadzone w Galicji Wschodniej w latach 1857, 1880, 1890, 1900, 1910. Ze względu na kryterium językowo-religijne ludność Galicji stanowili: Ukraińcy (60%), Polacy (24%), Żydzi (ok. 12%). Ludność niemiecka nie przekraczała 4% ogółu mieszkańców. Odmiennie natomiast kształtowały się proporcje narodowościowe w metropolii, we Lwowie, które utrzymywały się, niezmienione, aż do roku 1918. I tak z wyznaniem rzymskokatolickim utożsamiało się ok. 50% mieszkańców Lwowa, 13% ludności przynależało do kościoła greckokatolickiego, blisko 30% mieszkańców Lwowa stanowili wyznawcy religii i tradycji mojżeszowej[5].

Jak podaje Tadeusz Pilat[6], podobna struktura etniczno-wyznaniowa Lwowa zachowała się w późniejszych latach. Sam zaś Lwów umocnił w końcu XIX wieku swoją pozycję jako prawie 150-tysięczna aglomeracja miejska i administracyjna, jako ośrodek życia naukowego, kulturalnego i edukacji. Coraz wyraźniej miasto to stawało się środowiskiem o zdecydowanie polskim charakterze językowym. Począwszy zwłaszcza od dwóch ostatnich dekad XIX wieku, umacniało się, przy inercji Wiednia, w roli ośrodka polskości kulturowej, duchowej i wychowawczo-edukacyjnej. Sprzyjały temu m.in. usytuowanie siedziby władz oświatowych we Lwowie, bogata sieć szkół średnich, zróżnicowane szkolnictwo wyższe, bujny rozkwit stowarzyszeń kulturalnych, oświatowych i społecznych w samej metropolii i otaczających ją miastach, manifestujących własne aspiracje cywilizacyjne.

Częściowa liberalizacja ustroju krajowego oraz stopniowe unaradawianie instytucji publicznych i edukacji w Galicji doby autonomicznej (konstytucyjnej) wyrażały się m.in. w coraz powszechniejszym stosowaniu języka polskiego jako języka urzędowego, a także w szkolnictwie wszystkich szczebli[7]. Miało to duże

---

[4] Por. S. Grodziski: *W Królestwie Galicji i Lodomerii*, Kraków 1976; J. Hoff: *Społeczność małego miasta galicyjskiego w dobie autonomii*, Rzeszów 1992.

[5] Por. S. Nicieja: *Lwów – fenomen miasta wielu kultur i narodów*, dz. cyt.

[6] T. Pilat: *Przyrost wewnętrzny ludności Galicji w latach 1874–1898*, [w:] *Księga Pamiątkowa Uniwersytetu Lwowskiego ku uczczeniu pięćsetnej rocznicy Fundacji Jagiellońskiej Uniwersytetu Krakowskiego*, Lwów 1900, s. 3–27.

[7] J. Buszko: *Geneza autonomii Galicji*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie" 1992. Prace Historyczne XIII. Studia z dziejów Małopolski w XIX i XX w., s. 45–77; Cz. Majorek: *Polska myśl pedagogiczna w zaborze austriackim (1772–1918)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1992, R. XXXV, nr 3–4, s. 101–123; tenże: *Ustrój galicyjskiego szkolnictwa*, dz. cyt.

znaczenie dla ożywienia polskości w środowiskach inteligenckich, nauczycielskich, prawniczych, lekarskich, naukowych, urzędniczych i innych. Młodzież polska mogła kształcić się bez większych przeszkód, korzystając w coraz większym zakresie z gwarancji konstytucyjnych monarchii habsburskiej, w szczególności w dziedzinie szkolnictwa. Niepomiernie zaś mniejsze pozostawało pole dla aktywności polityczno-ideowej i narodowościowych aspiracji zarówno Polaków, jak i Ukraińców, głównych grup etnicznych tego autonomicznego kraju monarchii austro-węgierskiej. Mimo tych ograniczeń polityka wielonarodowościowa jako przejaw nowych stosunków w monarchii austriackiej umożliwiała jednak stopniową repolonizację istniejących szkół i prospektywne kształtowanie systemu oświatowego opartego na języku, kulturze i własnym narodowym dziedzictwie historycznym. Widoczne stały się działania wielu przedstawicieli polskich środowisk władzy we Lwowie, niektórych grup inteligencji zbliżonych do Sejmu Krajowego, Rady Szkolnej Krajowej i znacznej części profesury Uniwersytetu Lwowskiego na rzecz powoływania nowych szkół wyższych, instytucji edukacyjnych i kulturalnych, a także na rzecz wzmocnienia ducha polskości w rozbudowywanym systemie szkolno-oświatowym.

Nie ulega wątpliwości, że zarówno w ocenie świadków czasu, jak i wielu współczesnych badaczy Galicja, choć była najbardziej zacofaną społecznie i gospodarczo dzielnicą Polski, osiągnęła wtedy najlepsze warunki dla rozwoju polskiej kultury, nauki, oświaty, przywracania poczucia tożsamości narodowej i świadomości obywatelsko-patriotycznej.

Autonomia galicyjska, ów fenomen ustrojowo-społeczny, kulturowy i edukacyjny wyzwalał na miarę możliwości tamtego czasu inicjatywy, aktywność myślową i zdolność do działania obywatelskiego w szerszych kręgach Polaków, zwłaszcza we Lwowie i innych większych ośrodkach Galicji Wschodniej. We Lwowie powoli przełamywano utrwalony przez dziesięciolecia konserwatywny lojalizm arystokracji i oportunizm oligarchii społecznej, tak charakterystyczny dla Galicji. Z tego powodu w Krakowie zazdrośnie, czy wręcz nieprzychylnie odnoszono się do przejawów emancypacji środowiska lwowskiego, wybijającego się z prowincjonalnego zaścianka na konkurencyjny ośrodek kultury, nauki i ożywienia społeczno-gospodarczego na całym terytorium autonomii[8].

Z dzisiejszej perspektywy możliwa jest względnie pogłębiona i zobiektywizowana ocena tego, czego dokonano w warunkach, które stwarzała autonomia galicyjska. Jak dotąd, istnieje zasadnicza zgodność opinii co do osiągnięć w dziedzinie oświaty, szkolnictwa, a także działalności naukowej Uniwersytetu Lwowskiego i Uniwersytetu Jagiellońskiego. Nie ma natomiast jednoznacznej wy-

[8] Poświadczają to artykuły w prasie codziennej i publicystyka na łamach periodyków lat 1885–1914, m.in. w „Gazecie Lwowskiej", „Muzeum", „Ateneum Polskim", „Krytyce", „Szkole", „Wiadomościach Literackich i Naukowych", „Niedzieli", „Książce" i in.

kładni ani wystarczającego zbliżenia poglądów w odniesieniu do postępu tego środowiska w sferze kontaktów środowisk etniczno-kulturowych, działalności ugrupowań wyznaniowych, stowarzyszeń patriotycznych, a także zmagań i konfliktów na drodze do emancypacji kulturowo-edukacyjnej poszczególnych grup etniczno-językowych i religijnych.

Ustawa z 15 listopada 1867[9] zgodnie uważana jest, mimo swoich ograniczeń przede wszystkim o charakterze politycznym, za kluczowy akt prawnoustrojowy i społeczny. Sprzyjała ona niewątpliwie tworzeniu we Lwowie i w innych środowiskach stowarzyszeń i związków oświatowych, pedagogicznych i wydawniczych, instytucji naukowych, stowarzyszeń kulturalnych, etnicznych, wyznaniowych, gospodarczych itp. I tu zapewne mieści się jedno ze źródeł owego ożywienia aktywności tego kresowego środowiska. Fakt ten nie może jednak przysłonić wielu niespełnionych możliwości rozwojowych, także w dziedzinie edukacji[10].

Mimo, a może właśnie dlatego w tych realiach stosunków społecznych, świadomości zaniedbań cywilizacyjnych[11], wielowiekowego zapóźnienia oświatowego i niedostatków kultury umysłowej rozległej prowincji galicyjskiej, rodził się ów fenomen specyficznej psychologii społecznej i nastroju społeczeństwa kresowego wyrażający się w potrzebie odbudowywania polskości w możliwie pełnym wymiarze. Z tego syndromu mentalnego i emocjonalnego wyrastały rozliczne stowarzyszenia i związki o różnorodnych programach i założeniach zbiorowego działania. Powstawały one z autentycznej potrzeby społecznej i środowiskowej, skupiając liczne grupy ludzi połączonych ideą urzeczywistniania podobnych wartości społecznych, kulturowych i świadomościowych.

Specyfikę Lwowa jako ośrodka intelektualnego, kulturalnego i oświatowego kształtowało współistnienie wielu kultur – Rosjan, Ormian, Niemców, Austriaków, Słowaków i innych narodowości – wyrażających w sposób niemal nieskrępowany swoje aspiracje cywilizacyjne, co czyniło zeń miejsce sporych osiągnięć naukowych, akademickich i oświatowo-pedagogicznych. Lwów stał się też ośrodkiem dążeń do udoskonalania szkoły i systemu oświatowego, funkcji wychowawczych domu rodzinnego i społecznego środowiska wychowawczego

---

[9] Por. *Zbiór ustaw i rozporządzeń administracyjnych*, t. 1, red. J. Piwocki, Lwów 1899, s. 248–273.

[10] Cz. Majorek: *Ustrój galicyjskiego szkolnictwa...*, dz. cyt.; tenże: *System kształcenia nauczycieli szkół ludowych w Galicji doby autonomicznej (1871–1914)*, Wrocław 1971; tenże: *Reforma szkolnictwa pedagogicznego w programach ruchu nauczycielskiego w Galicji w latach 1909–1914*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty" 1971, t. XIV, s. 17–41; A. Meissner: *Wkład Galicji w rozwój nauk pedagogicznych*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 3: *Nauka i oświata*, red. A. Meissner, J. Wyrozumski, Rzeszów 1995.

[11] Por. J. Hoff: *Społeczność małego miasta galicyjskiego w dobie autonomii*, dz. cyt.; S. Brzozowski: *Warunki organizacyjne życia naukowego w trzech zaborach. Zabór austriacki (Uniwersytet Lwowski)*, [w:] *Historia nauki polskiej*, t. 4: *1863–1918*, cz. I, II, red. B. Suchodolski, Z. Skubała-Tokarska, Warszawa 1987.

w kształtowaniu młodych generacji Polaków drugiej połowy XIX wieku i następnych dziesięcioleci. Było to także miejsce współobecności, przenikania się i konkurencji, a także dramatycznych konfliktów polskości, żywiołu ukraińskiego i tradycji żydowskiej.

2. Uniwersytet wielu kultur i edukacja dla polskości

Wśród badaczy Galicji doby konstytucyjnej, a zwłaszcza badaczy dziejów kultury, nauki i edukacji Lwowa okresu autonomii (1867–1918), panuje zasadnicza zgodność, iż w dziedzinach tych Lwów zapisał niezwykle bogatą kartę, zajął trwałe i znaczące miejsce w dziejach wskrzeszania narodowej świadomości i tożsamości kulturowej jeszcze w okresie zniewolenia zaborczego.

Szczególnie doniosłą rolę odegrał w przywracaniu i rekonstrukcji nowocześnie pojętej polskości i roli narodowej oświaty w przełomowym okresie schyłku XIX i początku XX wieku. Na tle niezwykle złożonej sytuacji społeczno-gospodarczej Galicji Wschodniej obciążonej dramatycznym dziedzictwem skomplikowanych problemów ekonomicznych i etnicznych Lwów stał się jednym z ważniejszych ośrodków życia społecznego, gospodarczego, kulturalnego i naukowego całej Galicji. Tam też dokonywało się przywracanie świadomości narodowej w powszechnym systemie oświatowym, w edukacji uniwersyteckiej i systemie kultury publicznej miasta. Dzięki temu następowały wyraźne przemiany poglądów i postaw znacznej części społeczności, zwłaszcza młodszej generacji elity intelektualnej Uniwersytetu i innych kół inteligenckich Lwowa, przemiany na rzecz ugruntowywania narodowego i organicznego zarazem myślenia w nauce, kształtowania systemu urządzeń ekonomicznych, instytucji i organizacji życia publicznego.

Od mniej więcej lat 80. XIX wieku Lwów staje się potężnym ośrodkiem naukowym i edukacyjnym. Rozwijał się tu szczególny charakter życia społecznego, przesyconego pracą stowarzyszeń i instytucji oświatowo-kulturalnych rozwijających oraz wzbogacających aspiracje kulturowe i patriotyczno-świadomościowe Polaków[12].

Znamiennym faktem stało się intelektualne otwarcie Uniwersytetu Lwowskiego na wiele dziedzin życia miasta, służące popularyzacji osiągnięć nauki, przy czym była to relacja otwartości wielostronnej i nowatorskiej zarazem w obszarze ówczesnej tradycji akademickiej i utrwalonych form funkcjonowania organizmu miasta[13].

Lwów z jego aglomeracją regionalną stawał się u schyłku XIX wieku poważnym i liczącym się ośrodkiem polskości. Było to też charakterystyczne dla

---

[12] Por. K. Bartoszewicz: *Dzieje Galicji. Jej stan przed wojną i „wyodrębnienie"*, dz. cyt., s. 182–183; W. Najdus: *Szkice z historii Galicji 1905–1907*, Warszawa 1960.

[13] Podkreślają to autorzy: S. Nicieja, J. Hoff, Cz. Partacz, H. Madurowicz-Urbańska; por. także roczniki z lat 1894–1900 takich czasopism, jak: „Gazeta Lwowska", „Muzeum", „Pamiętnik Literacko-Naukowy" i in.

klimatu kresowego miejsce ambitnych programów i dążeń zmierzających do urzeczywistnienia wielokulturowej wizji społeczności miasta. Ale też było to miejsce zderzenia się sprzecznych interesów grupowych, etnicznych i politycznych w tym wielkim środowisku. Na czoło owej infrastruktury intelektualnej i dokonujących się w niej przemian wysuwały się lwowskie instytucje naukowe, kształcące, społeczny ruch oświatowy oraz liczna i zaangażowana w sprawy publiczne prasa.

W ostatnim ćwierćwieczu XIX wieku Lwów należał do przodujących ośrodków naukowych, kulturalnych i oświatowych. Wyrastał na odrębny w swym charakterze ośrodek życia naukowego i akademickiego o wyrazistych własnych aspiracjach rozwijania i kształtowania systemu akademickiego i edukacyjnego w mieście i regionie. Wszechnica lwowska wykazywała się na przełomie wieków niebywałą determinacją i dążeniem do wypełnienia swej historycznej misji tworzenia nauki i uobecniania wiedzy w szerszej świadomości życia publicznego i obywatelskiego całej zbiorowości miasta. Wiązało się to z charakterystycznym poczuciem misji elit intelektualnych miasta, jego władz, a zwłaszcza środowisk akademickich na rzecz wypełnienia kulturowego posłannictwa dla ugruntowania polskości na tym obszarze.

Doniosłym, wręcz modelowym dla tamtego czasu, a i dziś godnym naśladowania wzorem był dynamiczny rozwój na tej kresowej glebie bogatej tkanki towarzystw, stowarzyszeń, wydawnictw, ośrodków kulturalno-oświatowych i różnych form środowiskowego ubogacania życia miasta i regionu treściami kultury i pierwiastkiem „idei polskiej".

Tym niezwykle ważnym ruchom na rzecz dokonujących się procesów odbudowy tożsamości narodowej i repolonizacji Galicji patronowały szkoły wyższe Lwowa, zwłaszcza Uniwersytet i Politechnika Lwowska. Warto dodać, że Lwów u schyłku XIX wieku dysponował zbliżoną do poziomu europejskiego siecią instytucji naukowych[14], zarówno pod względem organizacyjnym, naukowym, jak i edukacyjnym.

Obok Uniwersytetu Lwowskiego ustanowionego przez Jana Kazimierza w roku 1661, który po burzliwych dziejach[15] uformował swój nowoczesny kształt akademicki ostatecznie w latach 80. i 90. XIX wieku doby autonomicznej Galicji, działały we Lwowie akademickie szkoły techniczne i zawodowe, a także gęsta sieć szkół gimnazjalnych, średnich technicznych i zawodowych[16].

---

[14] Por. K. Bartoszewicz: *Dzieje Galicji. Jej stan przed wojną i „wyodrębnienie"*, dz. cyt., s. 182–183.

[15] Por. S. Bednarski: *Dzieje kulturalne jezuickiego kolegium we Lwowie w XVIII wieku*, [w:] *II Międzynarodowy Zjazd Slawistów. Księga referatów*, Warszawa 1934, s. 1–12; S. Brzozowski: *Warunki organizacyjne życia naukowego w trzech zaborach*, dz. cyt.; L. Finkel: *Księga pamiątkowa ku uczczeniu 250-tej rocznicy założenia Uniwersytetu Lwowskiego przez Jana Kazimierza w r. 1661*, t. 1, Lwów 1912, s. 3–20; W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, t. 2: *1898/9–1909/10*, Lwów 1912; *Uniwersytet Lwowski (1784–1894)*, „Gazeta Lwowska" 1894, nr 205, s. 3.

[16] Por. Cz. Majorek: *Ustrój galicyjskiego szkolnictwa...*, dz. cyt.; tenże: *Polska myśl pedagogiczna...*, dz. cyt.; por. także: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 3, 6, 8, 9, 11, Rzeszów 1995, 1996, 1997, 1999.

W 1856 roku utworzona została w Dublanach pod Lwowem Wyższa Szkoła Rolnicza, która w 1900 roku uzyskała status akademicki, afiliowana następnie przez Politechnikę Lwowską (1919). Pełnię uprawnień akademickich uzyskała również w 1897 roku Lwowska Akademia Weterynaryjna. W dziedzinie nauk technicznych i ścisłych, a także w wielu obszarach badań podstawowych wysoką pozycję zajmowała Politechnika Lwowska[17].

U schyłku XIX i na początku XX wieku Lwów stawał się więc znaczącym środowiskiem życia naukowego, kulturalnego i edukacji, ważnym na ziemiach polskich miejscem ożywiania narodowej pamięci i dojrzewania państwowej świadomości Polaków. Ale był też Lwów niespokojną, nękaną wewnętrznymi sprzecznościami społecznością wielu grup etnicznych i kultur.

W pejzaż życia społecznego miasta wpisało się z końcem lat 80. XIX wieku ponad 260 stowarzyszeń[18]. Szczególnie doniosłą rolę w tworzeniu i utrwalaniu klimatu tożsamości kulturowej i ożywianiu intelektualnego życia Lwowa, także w procesie odbudowywania i rozbudzania świadomości polskiej w tym środowisku, odegrały liczne stowarzyszenia i instytucje naukowe, uniwersyteckie, edukacyjne, pedagogiczne, nauczycielskie i ich wybitni działacze. Do szczególnie zasłużonych organizacji i instytucji, ze względu na ich rolę kulturotwórczą dla Lwowa i jego regionu, należałoby zaliczyć: Towarzystwo dla Popierania Nauki Polskiej (Oswald Balzer, Przemysław Dąbkowski), Towarzystwo Filologiczne (Ludwik Ćwikliński, Bronisław Kruczkiewicz), Towarzystwo Historyczne (Tadeusz Wojciechowski, Ludwik Finkel), Towarzystwo Lekarskie (Adam Sołowij, Władysław Jasiński), Towarzystwo Prawnicze (Aleksander Tchórznicki, Ernest Till), Towarzystwo Literackie im. A. Mickiewicza (Wilhelm Bruchnalski, Edward Porębowicz), Koło Literacko-Artystyczne (Józef Wereszyński, K. Skrzyński), Towarzystwo Ludoznawcze (Antoni Kalina, Franciszek Bujak), Towarzystwo Muzyczne (Andrzej Lubomirski, Ernest Till), Związek Naukowo-Literacki (Jan Pawlikowski, Jan Kasprowicz), Towarzystwo Filozoficzne (Kazimierz Twardowski), Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych (Kazimierz Twardowski, E. Wolf), Towarzystwo Oświaty Ludowej (Adolf Wiesiołowski, Jan Fijałek), Towarzystwo Pedagogiczne (Bolesław Mańkowski, Godzimir Małachowski, Kornel Jaworski)[19]. Warto dodać, iż obraz ten dopełniały liczne organizacje i stowarzyszenia pol-

---

[17] Por. Z. Popławski: *Dzieje Politechniki Lwowskiej 1844–1945*, Wrocław 1992.

[18] Por. „Gazeta Lwowska" 1894, nr 237, s. 5. Wymieniono różne typy stowarzyszeń: humanistyczne, polityczne, wzajemnej pomocy, czytelnie, pożyczkowe, akcyjno-zaliczkowe, filantropijne, ekonomiczne, naukowe, muzyczne, akademickie, literackie, religijne, sportowe, zawodowe, nauczycielskie – polskie, ukraińskie, żydowskie, ormiańskie i innych społeczności etnicznych; por. także: „Gazeta Lwowska" 1893/97; L. Finkel, M. Chlamtacz: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, t. 1: *1894/95–1897/98*, Lwów 1899; J. Suchmiel: *Działalność naukowa kobiet w Uniwersytecie we Lwowie*, dz. cyt., s. 21–23; D. Adamczyk: *Polskie społeczne placówki wydawnicze we Lwowie...*, dz. cyt., s. 27–42.

[19] Por. S. Brzozowski: *Towarzystwa naukowe we Lwowie*, [w:] *Historia nauki polskiej*, t. 4, dz. cyt., s. 338–360.

skie, ruskie, niemieckie, żydowskie o pozanaukowym i narodowo-środowiskowym charakterze: oświatowe (35), gospodarcze (7), czytelnie (30), wzajemnej pomocy (26), religijne i dobroczynne (89), humanitarne (33), akcyjne i zaliczkowe (26), polityczne i inne (19)[20].

Rolę wiodącą i pod wieloma względami inspirującą dla wielu towarzystw i środowisk twórczych, oświatowych i wychowawczych Lwowa pełniła Fundacja Józefa Maksymiliana Ossolińskiego[21]. Ta niezwykła dla tamtych okoliczności historycznych instytucja naukowa, strażnica pamięci narodowej, stała się ośrodkiem ożywiania myśli polskiej, wzmacniania świadomości kulturowo-historycznej i tożsamości duchowej Polaków. Jednak nade wszystko w Bibliotece Zakładu im. Ossolińskich gromadzono dzieła dawne: rękopisy, dokumenty, druki archiwalne i aktualne publikacje dotyczące najważniejszych dziedzin nauki, kultury i sztuki. Działalność wydawnicza zaś udostępniała rzeszom Polaków współczesną polskojęzyczną i światową twórczość literacką, naukową, publicystykę i myśl społeczną.

Lwów ostatnich dziesięcioleci XIX wieku stał się niekwestionowanym w regionie centrum różnorodnego, bogatego w formach i problematyce czasopiśmiennictwa. Czasopisma w swej treści, profilu tematycznym i przesłaniach czytelniczych były najczęściej związane z programami kulturalnymi i społeczno-edukacyjnymi środowisk twórczych, na które wskazano wyżej. Charakterystyczny był zwłaszcza syndrom gorliwej służby i wiary w misję kulturową, naukowo-intelektualną, polityczną i edukacyjno-społeczną Lwowa jako centrum Galicji Wschodniej konkurencyjnego wobec Krakowa. Świadczyły o tym m.in. animozje i kontrowersje między uniwersytetami czy spory w obrębie Rady Szkolnej Krajowej. Dotyczyły one rzeczywistych kompetencji, a także ambicjonalnie pojętego prestiżu ludzi oraz instytucji obu tych ważnych ośrodków życia społecznego i kulturowego ówczesnej Galicji.

Warto wspomnieć zwłaszcza o takich choćby periodykach popularnonaukowych, naukowych, literacko-społecznych, kulturalno-społecznych, filozoficznych i edukacyjnych, jak: „Kwartalnik Historyczny", „Lud", „Pamiętnik Literacki", „Ruch Filozoficzny", „Przegląd Psychologiczny", „Rodzina i Szkoła", „Przewodnik Gimnastyczny Sokół", „Szkoła", „Muzeum"[22].

We Lwowie ruch wydawniczy przybrał wyjątkowo bogatą i zróżnicowaną postać, co odzwierciedlało intensywność życia kulturalnego na Kresach i społeczne odczuwanie dziejowego przełomu. Środowiska twórcze dążyły w ten sposób do potwierdzenia swojej tożsamości oraz do wykreowania Lwowa na

---

[20] Por. „Gazeta Lwowska" 1894, nr 237, s. 5, a także: „Gazeta Lwowska" 1897, nr 93, s. 3.

[21] Por. *Encyklopedia wychowawcza*, red. J. T. Lubomirski, t. 1–8, Warszawa 1881–1910; *Z dziejów Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. Studia i materiały*, red. J. Albin, Wrocław 1978.

[22] Por. J. Myśliński: *Prasa Galicji w dobie autonomicznej 1867–1918*, Warszawa 1972; A. Meissner: *Polskie czasopisma pedagogiczne*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8: *Myśl edukacyjna w Galicji*, Rzeszów 1996, s. 133–147.

główny ośrodek kulturowy na wschodnich rubieżach polskiego żywiołu. Towarzystwa i ich liczne wydawnictwa skupiały wokół swoich celów rzesze pasjonatów, pełnych twórczego i pozytywnego przekonania, że praca badawcza, literacka, popularyzatorska i edukacyjno-wychowawcza jest wartością kulturotwórczą i kreatywną dla treści życia społecznego. Dlatego we Lwowie pojawiło się tak wiele autentycznych przykładów wręcz modelowych doświadczeń zbliżających wiedzę, twórczość artystyczną, myśl filozoficzną, społeczną i pedagogiczną do realiów i zapotrzebowania tego środowiska przełomu wieków. Wiele wskazuje na to, że Lwów przewyższał ówczesne czołowe ośrodki polskości pod względem intensywności życia naukowego, np. rozwoju prawa, medycyny, filozofii i myśli społeczno-oświatowej, a także recepcji wielu prądów myśli pedagogicznej Europy Zachodniej[23].

Dzięki temu Lwów wraz z Krakowem i w ogólności Galicja wnosiły w przybliżeniu ok. 60% wkładu do życia naukowego na ziemiach polskich, natomiast zabór rosyjski – ok. 35%, zabór pruski – tylko 5%[24]. Był też Lwów drugim po Krakowie centrum życia naukowego i akademickiego, teatralnego i muzycznego, architektury i innych sztuk, a także prężnym ośrodkiem gospodarczym na skrzyżowaniu wpływów Wschodu i Zachodu, na szlaku przemieszczania się ludzi, myśli oraz teorii edukacyjnych i wartości pedagogicznych[25].

Historia polityczna, dzieje oświaty i myśli pedagogicznej Lwowa końca XIX i pierwszych dziesięcioleci XX wieku zapisały również karty wstecznictwa, oportunizmu i serwilizmu, przejawy zachowań konserwatywno-biurokratycznych wobec procesu restytucji polskości (hr. Michał Bobrzyński, hr. Leon Piniński, hr. Andrzej Potocki, hr. Karol Badeni). Na przeciwległych pozycjach stosunku do władzy wiedeńskiej znalazły się radykalne poglądy społeczno-polityczne i narodowo-wychowawcze reprezentowane m.in. przez Zygmunta Balickiego i Stanisława Szczepanowskiego, a także racjonalne i wyważone stanowisko w dziedzinie myśli państwowej i narodowej K. Twardowskiego, S. Łempickiego, jak również pedagogiczno-oświatowe poglądy K. Sośnickiego i M. Ziemnowicza[26].

---

[23] Por. J. Dybiec: *Mecenat naukowy i oświatowy w Galicji 1860–1918*, Warszawa – Kraków – Wrocław 1981; D. Adamczyk: *Polskie społeczne placówki wydawnicze we Lwowie...*, dz. cyt.; K. Szmyd: *Recepcja piśmiennictwa pedagogicznego Austrii i Niemiec w polskim czasopiśmiennictwie oświatowo-pedagogicznym Galicji (1885–1910)*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8, dz. cyt., s. 189–197.

[24] Por. B. Jaczewski: *Życie naukowe w Polsce w drugiej połowie XIX i w XX wieku*, Wrocław 1987; J. M. Małecki: *Lwów i Kraków – dwie stolice Galicji*, „Rocznik Dziejów Społecznych" 1989, t. 50, s. 119–131; Cz. Partacz: *Od Badeniego do Potockiego. Stosunki polsko-ukraińskie w Galicji w latach 1888–1908*, Toruń 1996.

[25] Por. *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 14: *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku*, red. Cz. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 2000.

[26] Por. K. Szmyd: *Zarys poglądów Mieczysława Ziemnowicza (w kręgu myśli wychowawczej dla idei państwa i wartości narodowych)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 2000, nr 2–4, s. 127–134.

Nie ulega wątpliwości, co podkreśla zdecydowana większość badaczy, iż okres autonomii konstytucyjnej Galicji był w jej pozaborowych dziejach czasem tolerancji i względnie liberalnych nastawień wobec niepolskich społeczności i ich oczekiwań edukacyjnych. Ale owe dziesięciolecia szczęśliwości zderzały się z nigdzie niespotykaną zapaścią kulturową i materialną wielkich rzesz ludności na obszarach prowincji galicyjskiej, zwłaszcza jej wschodniej i środkowej części. Był to również nader korzystny okres dla rozwoju Uniwersytetu, zarówno w sferze instytucjonalnej, organizacyjnej, jak i pod względem potencjału naukowego i poziomu dydaktycznego. Stosunkowo szybko rozwijała się kadra naukowa i liczba studiujących na poszczególnych wydziałach. Umacniały się więc te elementy bytu uniwersyteckiego, które decydują o jego żywotności, perspektywach istnienia i rozwoju.

Jak podaje Julian Dybiec, w roku akademickim 1909/1910 lwowskie środowisko akademickie należało do przodujących[27]. Wszechnica lwowska sytuowała się zaraz po Uniwersytecie Wiedeńskim pod względem liczby fakultetów, studentów i wszechstronności studiów. Kluczowe dla owego fenomenu akademickiego wydaje się rozumienie misji Uniwersytetu, wyrażające się w przekonaniu stopniowo polonizującej się profesury, iż „dla całej sprawy narodowej i związanej z nią ściśle sprawy Uniwersytetu Lwowskiego jest rzeczą pierwszoplanowej wagi, ażeby o tym Uniwersytecie wiedziano i rozszerzano zawsze istotną prawdę, zwłaszcza ze względu na wyjątkowo trudne warunki, wśród których Uniwersytet ten żyje i działa"[28]. Widać więc, iż idei prawdy, mądrości i służebności ludziom wyznaczono w misji Uniwersytetu najwyższe miejsce, m.in. dzięki temu, iż ludzie najwyższego formatu, o umysłowości tej miary co K. Twardowski, mogli wznosić się ponad ograniczoność uprzedzeń etniczno-religijnych, koniunkturalizmu i zaściankowości myślenia o miejscu i roli tutejszej wszechnicy. Ten właśnie filozof w swym eseju *O dostojeństwie Uniwersytetu* napisał: „Profesor i docent Uniwersytetu służy nie tylko własnemu społeczeństwu i jest obywatelem swego narodu i państwa. Należy on do wielkiej Rzeczypospolitej uczonych, rozpostartej poprzez wszystkie cywilizacje, narody kuli ziemskiej"[29].

3. Przejawy polskości w edukacji

Idea odrodzenia polskości w kulturze, życiu publicznym Lwowa, w edukacji narodowej, patriotycznej i propaństwowej w szczególności przyjęła się na Uniwersytecie już pod koniec lat 50. XIX wieku, a więc już w tzw. okresie rezolucyjnym, który

[27] J. Dybiec: *Mecenat naukowy i oświatowy w Galicji*, dz. cyt., s. 14 i nn.
[28] S. Starzyński: *Przyczynek do polskiej kroniki uniwersyteckiej*, Kraków 1916, s. 8.
[29] K. Twardowski: *O dostojeństwie Uniwersytetu*, Poznań 1933, s. 10.

poprzedził prawno-konstytucyjne i faktyczne zmiany życia publicznego we Lwowie i całej Galicji doby autonomicznej[30].

Fundamentalna dla krystalizującej się misji narodowo-wychowawczej i cywilizacyjno-edukacyjnej Uniwersytetu stała się sprawa wprowadzenia języka polskiego (i w jakimś zakresie ukraińskiego) jako środka komunikacji naukowo-edukacyjnej, a więc czynnika poniekąd przesądzającego „o duchu [w nim] panującym"[31].

Autonomia Galicji zapoczątkowała rozwijający się od 1867 roku i stopniowo nasilający się w latach późniejszych proces wprowadzania języka polskiego do administracji, sądownictwa oraz urzędów i szkolnictwa. Nowe rozwiązania ustrojowe w zaborze austriackim i wynikająca stąd realna liberalizacja stosunków narodowościowych w Galicji autonomicznej miały daleko idące następstwa społeczne, gospodarcze, kulturowe i edukacyjne. Były one zwłaszcza znamienne dla ostatniego dwudziestolecia XIX wieku, kiedy nastąpił wzrost aspiracji najliczniejszych grup narodowościowych społeczności Lwowa. Rozbudzał się na dobre zastygły dotąd tygiel narodowościowy, kulturowy, polityczny i edukacyjny na wytrwale wcześniej germanizowanym pograniczu różnych kultur, na historycznych kresach polskości i ziem etnicznie niepolskich.

Nowa polityka oświatowa stwarzała szanse zarówno dla Polaków, jak też Ukraińców i innych narodowości. Był to również kulturowy i narodowy impuls zachęcający młodzież poszczególnych społeczności do podejmowania edukacji, w tym także studiów akademickich, co pobudzało rozkwit szkolnictwa publicznego i prywatnego we Lwowie. I jeśli można mówić o fenomenie Lwowa tego czasu, to jest to określenie w największym stopniu uzasadnione w kontekście wyzwalających się wtedy inicjatyw edukacyjnych, samorządowych, naukowo-popularyzatorskich i kulturowo-emancypacyjnych w społeczności polskiej i ukraińskiej, a także w pozostałych grupach ludności[32]. Perspektywy swobodniejszych karier urzędniczych, naukowych, finansowo-gospodarczych, a także dostępność posad nauczycielskich czy możliwości uprawiania wolnych zawodów pociągały młodych. Wyzwalające się pokolenie, natchnione pozytywistyczno-modernistyczną wizją świata, a także ożywczymi nurtami filozofii człowieka i życia końca XIX wieku, wnosiło nowe jakości do środowiska lwowskiego tego czasu.

W latach 60. XIX wieku toczyła się ostra i stanowcza walka o przywrócenie języka polskiego jako „podstawy wykładowej" na Uniwersytecie Lwowskim

---

[30] Por. Cz. Majorek: *Ustrój galicyjskiego szkolnictwa...*, dz. cyt., s. 211–232; tenże: *Polska myśl pedagogiczna*, dz. cyt., s. 101–123.

[31] W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2; *Kronika Rady Szkolnej Krajowej za lata 1916/17, 1917/18, 1918/19*, Lwów 1919; CDIA, f. 178, op. 1.

[32] „Gazeta Lwowska" 1894, nr 237 oraz 1897, nr 93 podaje, że w latach 1892–1897 istniały we Lwowie m.in. stowarzyszenia: oświatowe – 36, finansowe i gospodarcze – 3, czytelnie – 30, wzajemnej pomocy – 26, humanitarne – 33, polityczne – 3, inne – 16. W roku 1897 istniały następujące organizacje: zawodowe – 47, filantropijne – 37, kluby i stow. sportowe – 27, naukowe – 10, muzyczne i twórcze – 5, akademickie – 5, literackie – 4, religijne – 2, ukraińskie (różne) – 25, żydowskie – 25, niemieckie – 1.

i w całym systemie oświatowym[33]. Władze Austrii niechętnie ustępowały wobec dążeń w tym względzie – zarówno polskich, jak i ukraińskich. Uciekały się też do metod prowadzących do wrogości i konfliktów na tym tle Polaków z ukraińskim środowiskiem na terenie Uniwersytetu[34].

Makiawelizm władz austriackich nie przyniósł natychmiast spodziewanych rezultatów, tzn. przeciwstawienia polskich i ukraińskich grup narodowościowych w sferze nauki i kultury czy języka na Uniwersytecie. Mimo wielu napięć oraz mniej czy bardziej otwartych demonstracji postępowe i odpowiedzialne środowiska obozu polskiego i ukraińskiego poszukiwały kompromisu. O uznanie języka polskiego jako wykładowego na Uniwersytecie zwracano się wielokrotnie. Znamienny był fakt, że podpisy pod petycjami złożyli także uczeni pochodzenia żydowskiego, ukraińskiego, niemieckiego.

Panuje daleko idąca zgodność co do oceny poziomu i stylu pracy naukowej Uniwersytetu Lwowskiego, który po roku 1868 przeżywał długi (do roku 1914) okres świetności. Na wszystkich wydziałach i w zdecydowanej większości katedr pracowali w ostatnim 20-leciu XIX wieku uczeni najwyższego formatu naukowego w dziedzinie filozofii, nauk humanistycznych, ścisłych i przyrodniczych, ludzie o niezwykłych walorach osobistych oraz kwalifikacjach dydaktycznych i wychowawczych, w tym postaci prawdziwie charyzmatyczne, takie jak: Oswald Balzer, Teofil Ciesielski, Roman Pilat, Ludwik Ćwikliński, Bronisław Kruczkiewicz, Antoni Kalina, Kazimierz Twardowski, Józef Bilczewski, Bronisław Radziszewski, Ignacy Zakrzewski, Ludwik Finkel, Jan B. Antoniewicz, Bronisława Lachowicz, W. Niemiłowicz, Stanisław Głąbiński, Szczęsny Gryziecki, Bronisław Dembiński, Rudolf Zuber, J. Niedźwiecki, Józef Siemiradzki, Wojciech Dzieduszycki, J. M. Szyszyłowicz, Aleksander Raciborski, Jan Kasprowicz, Henryk Kadyi, Ludwik Rydygier, Jan Fijałek, Józef Puzyna[35]. Wspomnieć należy także o znamienitych doktorach *honoris causa* wszechnicy lwowskiej, takich jak: Ignacy Kraszewski, Maria Curie-Skłodowska i Henryk Sienkiewicz[36].

---

[33] Por. W. Najdus: *Szkice z historii Galicji 1905–1907*, dz. cyt.; Cz. Partacz: *Od Badeniego do Potockiego...*, dz. cyt.

[34] Por. F. Jaworski: *Uniwersytet Lwowski*, dz. cyt.; S. Brzozowski: *Warunki organizacyjne życia naukowego w trzech zaborach*, dz. cyt., s. 56–360; J. Ciechanowicz: *Z dziejów Uniwersytetu Lwowskiego,* „Przybytek Muz Łagodnych" 1987, nr 8, s. 7–10; nr 9, s. 11–12; L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, cz. I: *1661–1869* (napisał L. Finkel), cz. II: *1869–1894* (napisał S. Starzyński), Lwów 1894.

[35] Por. L. Finkel: *Księga pamiątkowa*, dz. cyt.; W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2; S. Starzyński: *Przyczynek do polskiej kroniki uniwersyteckiej*, dz. cyt.; S. Brzozowski: *Warunki organizacyjne życia naukowego w trzech zaborach*, dz. cyt., s. 240–295.

[36] Adresy M. Curie-Skłodowskiej i H. Sienkiewicza znajdują się w Dziale Rękopisów Biblioteki UL, przesłane z okazji nadania tytułu doktora honoris causa z okazji 250. rocznicy założenia Uniwersytetu we Lwowie, Archiwum Uniwersytetu Lwowskiego im. I. Franki, f. 119, op. 1 (sprawy osobowe pracowników).

W pejzaż intelektualny i nurt życia artystycznego Lwowa przełomu wieków wpisała się nader liczna grupa wybitnych twórców kultury narodowej. Należeli do niej między innymi: Artur Grottger, Karol Szajnocha, Kornel Ujejski, Wincenty Pol, Aleksander Fredro, Maria Konopnicka, Władysław Bełza, Jan Dobrzański, Henryk Rodakowski, Stanisław Przybyszewski[37].

Dla ówczesnej atmosfery Lwowa znamienne było wzajemne przeplatanie się idei i wartości promieniujących z Uniwersytetu oraz pozauniwersyteckich środowisk twórczych tego miasta. Godzi się też podkreślić długotrwałe napięcia, otwarte konflikty, wzajemne niechęci i trudne zmagania o zmianę utrwalonej tradycji niemieckojęzycznej i prowiedeńskiego uprawiania nauki, a zwłaszcza nauczania i wychowania akademickiego. Towarzyszyły temu akty nietolerancji, wstecznictwa edukacyjnego i anachronicznej mentalności oświatowej, uprzedzeń i ksenofobii. Owe sprzeczności wśród elit dopełniały historycznie utrwalone stereotypy zachowań i odruchy konfrontacyjne wśród skrajnie nastawionych środowisk i organizacji szarej ulicy Lwowa.

Wyrazem zróżnicowanych ocen dotyczących ówczesnego klimatu naukowego na Uniwersytecie i ogólniejszej atmosfery w społeczności Lwowa była wypowiedź Iwana Franki, który studiował tu filozofię w latach 1875–1881[38]. Wspominał on sugestywnie i raczej gorzko: „Uniwersytet Lwowski nie był wówczas pochodnią w królestwie ducha; co więcej, można by go porównać z zakładem służącym kulturze bezpłodności. Jeszcze dziś dreszcz mnie chłodny ogarnia, gdy wspomnę o pedantycznych, bezmózgowych wykładach, o żmudnym przeżuwaniu martwej uczoności książek, o niewolniczym trzymaniu się zbitych zdań i formuł słownych. Ja gorąco pożądałem wiedzy, lecz otrzymywałem tylko martwy kram"[39].

Wypowiedź ta, pełna osobistej goryczy wynikającej z ograniczeń Ukraińców na Uniwersytecie, była też wyrazem rodzącej się opozycji wobec klasycznych metod kształcenia. O wiele żywszy ferment, i o szerszym zasięgu środowiskowym krystalizował się wśród pedagogów i światłej części lwowskiego nauczycielstwa w końcu XIX i na początku XX wieku.

Spektakularnym wręcz przykładem środowiskowych uprzedzeń i ograniczoności obyczajowych, a także dowodem na brak tolerancji dla odmienności zachowań i zapatrywań na życie była sytuacja wytworzona na Uniwersytecie wokół J. Kasprowicza, znakomitego poety i profesora wszechnicy lwowskiej. Był on bardzo ceniony przez studentów i światłych współpracowników Wydzia-

---

[37] Por. S. Brzozowski: *Warunki organizacyjne życia naukowego w trzech zaborach*, dz. cyt., s. 240–295; por. także: J. Wilgat, B. Dobrzyńska, I. Olszewska (red.): *Bibliografia polska 1901–1939*, t. 1, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1986, t. 2, Wrocław – Warszawa – Kraków 1991, t. 3, Warszawa 1993.

[38] Por. J. Ciechanowicz: *Z dziejów Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., s. 12.

[39] Tamże.

łu Filozofii i Katedry Literatury, ale też podlegał represjom towarzyskim i naukowym części zaściankowo myślącej profesury, powodowanej niemocą twórczą i zwykłą zawiścią – rzecz dotyczyła odmiennych preferencji uczuciowych i towarzyskich tej wybitnej indywidualności.

Uniwersytet Lwowski mimo wielu ograniczeń i niekorzystnych uwarunkowań promieniował jednak nauką i polskością nie tylko u schyłku XIX wieku, ale także w pierwszych dziesięcioleciach XX wieku. Na początku wieku kształciło na 4 wydziałach ponad 3 tys. studentów, w tym ok. 2200 Polaków, 800 Ukraińców, kilkuset Żydów, znacznie mniej Niemców[40].

Światłe tradycje oraz postępowe idee naukowe i pedagogiczne Uniwersytet Lwowski kontynuował w latach następnych, w dramatycznym czasie I wojny światowej[41] i w dobie pionierskich zmagań o odbudowę zrębów II Rzeczypospolitej. Zajaśniały wtedy pierwszej wielkości gwiazdy naukowe polskiej szkoły filozoficznej i matematycznej. Uczelnia szczyciła się także wybitnymi osiągnięciami w dziedzinie fizyki, medycyny, astronomii, antropologii, psychologii i pedagogiki. Należy zwłaszcza wymienić takie postacie tego okresu działalności Uniwersytetu Jana Kazimierza, jak: Stefan Banach, Kazimierz Twardowski, Jerzy Kuryłowicz, Ryszard Gansiniec, Benedykt Dybowski, Jan Łukasiewicz, Władysław Witwicki, Franciszek Bujak, Juliusz Kleiner, Konstanty Wojciechowski, Kazimierz Sośnicki, Stanisław Łempicki czy Kazimierz Ajdukiewicz[42].

W kontekście dokonujących się procesów repolonizacji należałoby sformułować tezę o dwóch głównych i do pewnego stopnia odrębnych, ale też wzajemnie powiązanych dążeniach do odzyskiwania narodowej tożsamości w galicyjskiej oświacie i myśli pedagogicznej. Pierwszy nurt o charakterze konstytucyjnym, administracyjno-urzędowym związany był z powstaniem i działalnością instytucjonalno-programową Rady Szkolnej Krajowej. Drugi zaś nurt wyrażał się w powolnych, ale rzeczywistych procesach przemian w umysłach nauczycieli, w ich pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi w tysiącach szkół galicyjskich. Obydwa te nurty istniały w pewnym sensie niezależne od siebie, ale wyraźnie wpływały na siebie i warunkowały się w całym okresie repolonizacji oświaty, kultury i pedagogiki Galicji autonomicznej. Był i trzeci nurt batalii o polskość skupiony w józefińsko-terezjańskim[43] bastionie niemieckich urządzeń publicznych i tradycji, którego

---

[40] Por. L. Finkel: *Księga pamiątkowa*, dz. cyt., s. 3–20; S. Brzozowski: *Warunki organizacyjne życia naukowego w trzech zaborach*, dz. cyt., s. 86–90, 92–93 i nn.

[41] Por. A. Beck: *Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie podczas inwazji rosyjskiej 1914/1915*, Lwów 1935; a ponadto: *Uniwersytet Lwowski 1784–1994*, „Gazeta Lwowska" 1894, nr 205, s. 3.

[42] Por. S. Brzozowski: *Warunki organizacyjne życia naukowego w trzech zaborach*, dz. cyt., s. 86–93 i nn.

[43] Dzieje niemieckich tradycji Uniwersytetu Lwowskiego przedstawiają m.in.: L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. I, s. 11–12; W. Hahn: *Kronika Uniwersy-*

ośrodkami były uniwersytety we Lwowie i Krakowie, gdzie nigdy nie wygasło poczucie misji kulturotwórczej podtrzymującej zagrożoną tożsamość pozbawionej państwa nacji.

Procesy przywracania narodowego charakteru edukacji stały się możliwe w wyniku powstania Sejmu Krajowego dla Galicji i rządu zwanego Wydziałem Krajowym (1867–1868). Decyzje te rozpoczęły powolny, ale systematyczny proces ustępowania niemieckiej dominacji na Uniwersytecie na rzecz polskich dążeń rewindykacyjnych. Wielką rolę w tym dziele odegrała część profesury Uniwersytetu Lwowskiego zdecydowanie opowiadającej się po stronie polskich racji narodowych. Swą postawą pociągali oni pozostałych nauczycieli akademickich, wymuszając niejako konieczność opowiedzenia się po którejś ze stron na niezdecydowanych bądź serwilistycznie nastawionych wobec Wiednia profesorach i docentach wszechnicy lwowskiej.

Jednym z pierwszych, który zainicjował zastępowanie języka niemieckiego językiem polskim, był prof. Antoni Małecki. Obejmując Katedrę Języka i Literatury Polskiej, uznał, że wykłady z tej dziedziny należy z oczywistych względów prowadzić w języku polskim[44]. Fakt ten został doceniony zarówno przez studentów, opinię publiczną, jak i Uniwersytet Berliński[45]. Najwcześniej zgodę na równoległe prowadzenie wykładów w języku niemieckim i polskim uzyskał profesor filozofii Mikołaj Lipiński i wielce zasłużony w walce o zachowanie Uniwersytetu historyk Ksawery Liske[46].

Wraz z ukazaniem się rozporządzenia wiedeńskiego (4 VII 1871) znoszącego obowiązkowość języka niemieckiego na Wydziale Filozoficznym i Wydziale Prawa, także podczas egzaminów doktoranckich i habilitacji, nasiliły się tendencje do opuszczania katedr przez profesorów niemieckich. Wywoływało to w kręgach niechętnych Uniwersytetowi nawet nastroje i tendencje kasacyjne wobec tej zasłużonej uczelni. W obronie Uniwersytetu stanęło wielu wybitnych profesorów i znanych postaci społeczności Lwowa. Działania te miały charakter dwutorowy – poprzez uzasadnianie poziomu naukowego uczelni, wyrażającego się stanem katedr i liczbą studentów, oraz drogą walki z zakusami likwidacji Uniwersytetu na forum parlamentu wiedeńskiego oraz w Sejmie i Wydziale Krajowym autonomicznej już Galicji.

Szczególnie doniosła rola w dziele umacniania języka polskiego i ducha polskości przypadła profesorowi B. Radziszewskiemu, który występował wielo-

---

tetu Lwowskiego, dz. cyt., t. 1, a także: S. Bednarski: *Dzieje kulturalne jezuickiego kolegium we Lwowie w XVIII w.*, [w:] *II Międzynarodowy Zjazd Slawistów. Księga referatów*, dz. cyt., s. 1–12.

[44] S. Starzyński: *Przyczynek do polskiej kroniki uniwersyteckiej*, dz. cyt., s. 5.

[45] „Gazeta Lwowska" 1894, nr 293, s. 3–4.

[46] S. Brzozowski: *Warunki organizacyjne życia naukowego w trzech zaborach*, dz. cyt., s. 241; por. także: L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. I, II.

krotnie na forum władz miejskich Lwowa, broniąc racji kulturowych, narodowych i cywilizacyjnych wszechnicy lwowskiej, a równocześnie zdecydowanie przeciwstawiał się zakusom kasacyjnym parlamentu wiedeńskiego[47].

Niezwykle kompetentnym i bezkompromisowym orędownikiem obrony i umocnienia polskiego charakteru Uniwersytetu był w przełomowych latach 70., 80. i późniejszym okresie profesor Ksawery Liske. Ten wybitny uczony, podobnie jak Antoni Małecki, Bronisław Radziszewski, Mikołaj Lipiński, związany był także licznymi więzami naukowymi z innymi uniwersytetami niemieckimi. Z poczuciem misji intelektualnej bronił on dobrego imienia i przyszłości Uniwersytetu we Lwowie. Napisał w obronie tego Uniwersytetu znane wystąpienie niemieckojęzyczne pt. *Der angebliche Niedergang der Lemberger Universität*[48].

K. Liske w swojej niezwykle rzetelnej źródłowo rozprawie udowodnił bezpodstawność zarzutów pod adresem Uniwersytetu. Ukazał on, poprzez porównanie z innymi uniwersytetami, niezaprzeczalne osiągnięcia naukowe poszczególnych katedr lwowskiej wszechnicy, poziom i sprawność studiowania, osiągnięcia naukowo-dydaktyczne, rozwój kadry, strukturę narodowościową studentów, bazę materialną i zaplecze naukowo-badawcze. Wszystkie te kluczowe dla oceny Uniwersytetu czynniki okazały się korzystne w rankingu wiodących uczelni monarchii[49]. Publikacja okazała się na tyle źródłowa i przekonująca w swej wymowie, że spowodowała powstrzymanie przez austriackiego ministra Karola Stremayera likwidatorskich obsesji posła parlamentu wiedeńskiego E. Suessa[50]. W walce o polskość i trwanie Uniwersytetu K. Liske w sposób niebudzący wątpliwości udowodnił miarodajnej opinii uniwersyteckiej w Austrii i Niemczech, że polscy uczeni, najczęściej po doktoratach i habilitacjach w ośrodkach niemieckich, niczym nie ustępowali swoim kolegom niemieckim, którzy, choć niechętnie, opuszczali katedry we Lwowie w przeświadczeniu o rychłym upadku ich poziomu naukowego.

K. Liske przeprowadził dla obrony kwestionowanej przez niechętne kręgi akademickie i środowiska polityczne Austrii naukowości Uniwersytetu Lwowskiego gruntowną analizę tej uczelni. Analiza ilościowa i jakościowa publikacji poszczególnych profesorów tej uczelni dowiodła, że część cennych poznawczo prac była pisana w języku polskim, przeważająca zaś ich ilość po niemiecku. Ponadto polscy profesorowie publikowali w języku łacińskim, francuskim, wło-

---

[47] „Gazeta Lwowska", nr 126, s. 4; por. także: S. Brzozowski: *Warunki organizacyjne życia naukowego w trzech zaborach*, dz. cyt., s. 240–294, oraz J. Dybiec: *Mecenat naukowy i oświatowy w Galicji*, dz. cyt.

[48] K. Liske: *Der angebliche Niedergang der Lemberger Universität*, Lemberg 1876.

[49] J. Suchmiel: *Działalność naukowa kobiet w Uniwersytecie we Lwowie*, dz. cyt., s. 29.

[50] S. Brzozowski: *Warunki organizacyjne życia naukowego w trzech zaborach*, dz. cyt., s. 241–245.

skim i ukraińskim[51]. Były to na ogół poważne prace z zakresu prawa, ekonomii, statystyki, logiki, językoznawstwa, literatury ruskiej i polskiej, chemii, biologii, etnografii, fizyki, matematyki, filozofii i psychologii. Fakty te obalały zarzut, że wraz z opuszczeniem katedr przez niemieckich profesorów wszelki duch naukowy zaniknie. Wprost przeciwnie – ów duch zyskał nowe impulsy i motywacje, przełamując niemiecko-austriackie skrępowanie tradycją, urzędową powinnością i zobowiązaniami wobec wszechwładnego protektora. Liske dokonał także porównania liczby studentów Uniwersytetu z okresu przed i po wprowadzeniu polskiego języka wykładowego. Z przeprowadzonych analiz porównawczych wynikał pozytywny obraz uczelni, a nawet ujawniły się nowe, korzystne tendencje, umacniające autonomię Uniwersytetu, jego wielonarodową tożsamość i zwiększoną otwartość na różnorodne zagadnienia kulturowe, oświatowe i społeczne wielokulturowej aglomeracji Lwowa.

W konkluzji K. Liske, człowiek dalekowzroczny i przenikliwy uczony, napisał znamienne wyznanie: „Prawdopodobnie nie ma innego narodu na świecie, którego przedstawiciele tak wiele napisali w obcych językach, jakim narodem jest właśnie naród polski. Większość reprezentantów nauki w Polsce pisało przynajmniej w jednym obcym języku, zwłaszcza po utracie niepodległości"[52]. Co więcej, udowodnił on, iż w latach 1861–1871 liczba studiujących Polaków na wszystkich uniwersytetach wzrosła o ponad 107%. Dalej dodawał, że spośród wszystkich nacji studiujących na uniwersytetach monarchii Polakom przypadało pierwsze miejsce[53].

Można więc stwierdzić, iż proces przywracania polskości Uniwersytetu w środowisku urzędniczo-administracyjnym i oświatowym Wiednia i Lwowa był długotrwały, trudny, ale też przeprowadzony z determinacją, stopniowo i konsekwentnie. Proces ten miał wymiar intelektualno-świadomościowy, polityczny i prawno-instytucjonalny. Odbywał się w środowisku Uniwersytetu stopniowo, nie bez gwałtownych sporów, ale też był traktowany przez większość profesury jako proces naturalny i pożądany. Działo się tak, mimo iż wielu z nauczycieli akademickich studiowało, robiło doktoraty i habilitacje na uniwersytetach niemiec-

---

[51] J. Suchmiel: *Działalność naukowa kobiet w Uniwersytecie we Lwowie*, dz. cyt., s. 30; por. także: L. Finkel, M. Chlamtacz: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego 1894/95–1897/98*, t. 1, Lwów 1899, s. 11–15.

[52] Podaję za: J. Suchmiel: *Działalność naukowa kobiet w Uniwersytecie we Lwowie*, dz. cyt., s. 30.

[53] *Frekwencja na uniwersytetach austriackich w latach 1861–1876*, „Centralna Komisja Statystyczna" 1876, nr 10. Pisał tam ponadto, że na wszystkich uniwersytetach austriackich studiowało 940 Polaków i Rusinów. W roku 1870, kiedy nie obowiązywał już język niemiecki jako język wykładowy, studiowało we Lwowie 990 studentów. Zniesienie więc języka niemieckiego nie spowodowało spadku ogólnej liczby studiujących. Zmieniały się natomiast preferencje studiujących na poszczególnych wydziałach (por. także J. Suchmiel: *Działalność naukowa kobiet w Uniwersytecie we Lwowie*, dz. cyt., s. 30).

kich i austriackich i było przenikniętych tamtejszą kulturą i mentalnością. Niemałe też znaczenie miały subiektywne i osobiste powiązania i zobowiązania wobec austriacko-niemieckiego środowiska naukowo-akademickiego. Proces ten należy postrzegać w kontekście ogólniejszej atmosfery poszukiwania, odnajdywania i potwierdzania swej tożsamości narodowej i kulturowej, na tle klimatu filozofii i myśli społecznej końca XIX wieku, dążeń do samookreślenia się większych i mniejszych grup narodowo-etnicznych i kulturowych, a także życia jednostek postawionych wobec takich wyborów.

Warunki polityczno-prawne okazały się w latach 70. i 80. na tyle przychylne dla wszechnicy lwowskiej, iż w parlamencie wiedeńskim za autonomią Uniwersytetu, jego degermanizacją i w ogóle za jego dalszym istnieniem solidarnie opowiedzieli się posłowie zarówno polscy, jak i ukraińscy, a także przedstawiciele innych narodowości w parlamencie monarchii austro-węgierskiej. Stało się tak mimo oporów ze strony ksenofobicznie nastawionych czynników i niektórych kół profesorsko-biurokratycznych Wiednia (np. E. Suess, K. Stremayer). Ostatecznie ustanowiono formalnoprawne podstawy sankcjonujące język polski jako wykładowy i urzędowy wewnątrz uczelni i wobec władz[54]. Rozpoczęty proces trwał do roku 1882 i przez późniejsze lata, kiedy to uformułował się model organizacyjny Uniwersytetu, jego status naukowy, wewnętrzny duch współistnienia wielu nacji i racji oraz jego miejsce i rola w krajobrazie miasta i dookolnej ziemi.

Na drodze stopniowego przywracania polskiej tożsamości Uniwersytet Lwowski potwierdzał również swe wewnętrzne przemiany, otwierając się na polskość i wielokulturowy organizm miasta. Aktywnie uczestniczył w tworzeniu rozległego ruchu, ogólnie ujmując – społeczno-oświatowego i kulturotwórczego Lwowa i związanego z nim regionu, stawał się ważnym ośrodkiem badań naukowych, kształcenia akademickiego, ale też źródłem myśli i inicjatyw obywatelskich dla dynamicznie rozwijającego się środowiska wielu tradycji i kultur, oddziaływał przemożnie na liczne miasta i miejscowości ciążące ku metropolii[55]. Można więc zasadnie stwierdzić, iż środowisko intelektualne Lwowa ostatnich dwóch dziesięcioleci XIX wieku było wyjątkowo aktywne w tworzeniu społecznego ruchu, różnorodnych form stowarzyszeniowych, instytucji i organizacji społecznych powoływanych do upowszechnienia i kultywowania bogatej działalności zaspokajającej potrzeby poznawcze i intelektualne z wielu dziedzin wiedzy i sztuki,

---

[54] S. Starzyński: *Przyczynek do polskiej kroniki uniwersyteckiej*, dz. cyt. s. 6–7; K. Twardowski: *Mowy i rozprawy z okresu Jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych. Księga pamiątkowa wydana przez TNSW*, red. K. Zagajewski, Lwów 1912, s. 185–219; *Zbiór ustaw uniwersyteckich*, Lwów 1903; zob. również: J. Suchmiel, *Działalność naukowa kobiet w Uniwersytecie we Lwowie*, dz. cyt. s. 32.

[55] Por. m.in. *Bibliografia filozofii polskiej 1896–1918*, red. A. Przymusiała, M. Młoczkowska, Warszawa 1994, z. 1; *Bibliografia historii Polski*, t. 1–3, red. H. Madurowicz-Urbańska, Warszawa 1965–1978; *Bibliografia polska 1901–1939*, dz. cyt.

wzbogacania i rozwijania różnych zainteresowań, kształcenia i pobudzania działalności oświatowo-pedagogicznej.

Ze względu na przyjęty program badawczy i problematykę rozprawy wskazaliśmy tylko na niektóre spośród bardzo licznej grupy stowarzyszeń i organizacji lwowskich o charakterze oświatowym, edukacyjnym i pedagogicznym, na te zwłaszcza, które w sposób znaczący i najwyraźniej przyczyniły się do wytworzenia i rozwoju środowiska edukacyjnego i pedagogicznego, nadając mu niepowtarzalny charakter, treść i wartości w dziedzinie myśli pedagogicznej i kultury edukacyjnej. Z konieczności jest to obraz uogólniony i syntetyczny. Problematyka ta będzie bardziej szczegółowo potraktowana w następnych częściach pracy.

Na zakończenie tych rozważań warto zauważyć, iż Ustawa o stowarzyszeniach (1867), choć wyraźnie ograniczała możliwości rozwoju organizacji o charakterze politycznym, to jednak stwarzała dogodne warunki dla aktywności publicznej na polu kultury i oświaty. Dla światłych kręgów inteligencji lwowskiej spełniały się od lat tłumione dążenia do wyrażania swoich aspiracji zawodowych, zaspokajania potrzeby pożytecznej służby społecznej, włączania się w nurt życia społeczności miasta, a także zaznaczania się w ponadlokalnym wymiarze.

Cechą charakterystyczną lwowskiego środowiska inteligencji doby autonomicznej była niewątpliwie dominująca pozycja szeroko pojętej społeczności nauczycielskiej i akademickiej Lwowa. Była to grupa stosunkowo liczna i wielce zróżnicowana pod względem statusu społecznego, wykształcenia, proweniencji społecznej i aspiracji zawodowych. Ideą jednoczącą to środowisko była najczęściej myśl oświatowa, naukowa i kulturalna oraz potrzeba działania edukacyjnego i wychowawczego.

4. Spór o racje narodowe, aspiracje edukacyjne i wychowawcze

Autonomia Galicji (Ustawa o stowarzyszeniach 1867), znosząc dotychczasowe skrępowania polityczne i narodowe, przyczyniła się do rozkwitu życia uniwersyteckiego zarówno pod względem naukowym, jak i na polu samorządowym, społeczno-politycznym, kulturalno-oświatowym oraz samopomocowym w ramach studenckiej społeczności akademickiej. Na tej liberalnej fali odwilży nasiliły się jednak drzemiące w środowisku uniwersyteckim polsko-ukraińskie niechęci i fobie, a nawet przejawy wrogości[56]. Przybierały one wielokrotnie postać gwałtownych ekscesów studenckich, a także różnych animozji oraz kontrowersji między profesorami.

---

[56] Por. *Skład C. K. Uniwersytetu Cesarza Franciszka I*, Lwów, roczniki 1876–1919; *Skład Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie*, kolejne roczniki 1919–1939; *Kroniki UJK za lata szkolne 1920/21–1929/30*; por. także: L. Finkel: *Księga pamiątkowa*, dz. cyt.; W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2; S. Starzyński: *Przyczynek do polskiej kroniki uniwersyteckiej*, dz. cyt.

Znamienną cechą lwowskiej inteligencji twórczej ostatnich dziesięcioleci XIX wieku była z jednej strony elitarność i ekskluzywność tego środowiska, z drugiej zaś strony jego nastawienie na solidaryzm społeczny. Elitaryzm wyrażał się jednak niekiedy w fasadowości stylu życia, zaś hermetyczność intelektualna środowiska łączyła się z myśleniem patriotycznym, z deklaracjami o odpowiedzialności i zatroskaniem o sprawy narodowe, stan społeczeństwa, gospodarki i kultury kraju w warunkach rodzącej się autonomii.

Analiza tekstów źródłowych i kronik Uniwersytetu Lwowskiego[57] dowodzi, iż zwłaszcza od momentu wprowadzenia Ustawy o języku wykładowym w szkołach galicyjskich (czerwiec 1867) świadomość profesorów wszechnicy wypełniała troska o rozwój naukowy i wychowawczo-pedagogiczny Uniwersytetu, o poprawę bazy materialnej uczelni, wyposażenie pracowni, laboratoriów, o rozbudowę biblioteki uniwersyteckiej, awans naukowy kadry nauczającej, a także o kształtowanie korzystnej atmosfery naukowej, socjalnej i wychowawczej dla studentów.

Wszystkie mniej czy bardziej oficjalne wydarzenia i uroczystości na uczelni przepełnione były treściami służącymi kreowaniu i kultywowaniu ducha posłannictwa Uniwersytetu, służyły wzmocnieniu poczucia powinności służby nauce, prawdzie, zobowiązania do pracy na rzecz społeczności miasta, bogacenia jego kultury, gospodarki i utrwalania ładu moralno-społecznego.

Znamienny pozostawał zwłaszcza rys patosu patriotyczno-narodowego i religijnego, etosu akademickiego, mieszającego się z akcentami lojalizmu i wiernopoddańczej retoryki pod adresem monarchy i notabli austriacko-autonomicznej biurokracji i lwowskich instytucji monarchii habsburskiej. Z czasem, zwłaszcza pod koniec wieku, kwiecistość wiernopoddańczych mów ustępowała bardziej formalnozdawkowym etykietom, uboższym formom celebry zaznaczania wierności Najjaśniejszemu. Na Uniwersytecie bywali znamienici goście, jak np. hr. A. Gołuchowski, marszałek hr. K. Badeni. Wszystkie inauguracje roku akademickiego, promocje, uroczystości rocznicowe, pogrzeby profesorów zaszczycali najwybitniejsi prominenci Lwowa. Znajdujemy też wiele dowodów realnego wspierania przez nich inicjatyw władz uczelni, jak np. rozbudowy gmachów naukowo-dydaktycznych, biblioteki i innych obiektów uniwersyteckich.

Władze Uniwersytetu w zasadzie od początku wyrażały gotowość współpracy z Radą Szkolną Krajową i jej agendami. Uniwersytet związany był z tą władzą oświatową zarówno kadrowo, jak i instytucjonalnie, głównie poprzez organizację i przeprowadzanie egzaminów dla nauczycieli szkół średnich i nauczycieli szkół żeńskich[58]. Na ten temat wypowiadał się sam dr M. Bobrzyński na inauguracji nowego roku akademickiego 1901/02. Zwracając się do rektora L. Rydygiera, podkre-

---

[57] L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. I, II.

[58] CDIA, Akta RSK (1867–1918), f. 178, op. 1, spr. 852, 1189, 2329, 2339, 4649, 4711. Por. także: W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 1, s. 265, t. 2, s. 673–676.

słał swój rodowód zawodowy i pedagogiczny oraz ścisłe więzi współpracy Uniwersytetu z Radą Szkolną Krajową. M. Bobrzyński stwierdzał wtedy, iż istniejące na początku tej współpracy bariery zostały usunięte, a niechęci przełamane. Przyczynili się do tego jeszcze pod koniec lat 80. profesorowie Uniwersytetu z ówczesnym rektorem J. Bilińskim. Wówczas to staraniem obydwu instytucji przerzucono, zdaniem M. Bobrzyńskiego, „most nad przepaścią, która wtedy dzieliła Uniwersytet od Rady Szkolnej Krajowej"[59]. Wzajemne stosunki przez następne dziesięciolecia istotnie się zacieśniały w interesie obu instytucji. Niemałe znaczenie miało także naukowe i materialne zainteresowanie profesorów Uniwersytetu poszerzeniem form owej współpracy. Profesorowie Uniwersytetu chętnie uczestniczyli w pracach Rady, przewodnicząc w egzaminach dojrzałości w szkołach różnych poziomów, typów i kierunków kształcenia, podnosząc ich poziom naukowy i metodyczny. Przedstawiciele Uniwersytetu występowali nader często w roli ekspertów naukowych, biorąc udział w dyskusjach i projektowaniu planów naukowych, organizacji szkół i metod nauczania.

Nie ulega wątpliwości, że z czasem profesorowie stawali się łącznikami pomiędzy Uniwersytetem i Radą Szkolną Krajową, a także społecznością Lwowa, głównie poprzez aktywny udział w działalności Towarzystwa Pedagogicznego (1868), Towarzystwa Nauczycieli Szkół Ludowych (1884), a zwłaszcza Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych (1884–1939). Działali także w dziesiątkach innych stowarzyszeń naukowych, literackich, technicznych, artystycznych i kulturalno-oświatowych[60]. Działalność ta z biegiem lat narastała i wzbogacała się o nowe formy. Lwów stawał się ośrodkiem bogatego życia społeczno-kulturalnego, tworząc osobliwy fenomen uspołecznionego nurtu życia publicznego, mieszania się, krzyżowania i zderzeń wielu kultur. Ambicją niemal wszystkich przedstawicieli środowisk inteligenckich, nauczycielskich, urzędniczych, a nawet kręgów kapitałowych, kupieckich i rzemieślniczych było branie żywego udziału w pracach różnych stowarzyszeń. Należało to do dobrego tonu i stanowiło obowiązek obywatelski.

Atmosfera otwartości Uniwersytetu i liczne powiązania jego profesury z głównymi stowarzyszeniami o charakterze oświatowym, pedagogicznym, kulturalnym, naukowym i literackim sprzyjały wytwarzaniu owego niepowtarzalnego klimatu odbudowy własnej tożsamości kulturowej oraz pogłębianiu poczucia polskości, inicjowały myślenie i dążność do samookreślenia jednostkowego i grupowego. W ostatnich dziesięcioleciach XIX wieku najwyraźniej utrwalało się na Uniwersytecie poczucie misji intelektualnej i duchowej oraz przekonanie o wyjątkowej roli, czy wręcz jego posłannictwie w dziele bu-

[59] W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 1, s. 71.

[60] Por. D. Adamczyk: *Polskie społeczne placówki wydawnicze we Lwowie...*, dz. cyt., s. 32–52, a także *Kroniki Uniwersytetu Lwowskiego 1919–1931*, red. E. Machek, H. Schramm, Lwów 1923, 1931.

dowania dojrzałości, odpowiedzialności i konsolidacji społeczeństwa wobec grożącego rozłamu między ludem a inteligencją w sprawach narodowych. Mimo szerokiej i różnorodnej działalności oświatowo-wychowawczej na rzecz kulturowej wspólnoty miasta niedostateczne było jednak rozpoznanie rzeczywistych nastrojów całej społeczności Lwowa. Ożywiany po roku 1867 ruch narodowo-oświatowy, zwłaszcza wśród ludności ruskiej czy żydowskiej, obiektywnie wzmacniał aspiracje narodowo-edukacyjne, a także pedagogiczne tych i innych nacji wieloetnicznego Lwowa. W rzeczywistości na poziomie realnego codziennego życia nawet w relacjach sąsiedzkich społeczności te pozostawały obyczajowo odrębne i kulturowo nieprzenikalne[61].

W oficjalnych wystąpieniach rektorów i wygłaszających wykłady inauguracyjne profesorów od początku repolonizacji Uniwersytetu i w pierwszych dziesięcioleciach XX wieku dominowała nieadekwatna retoryka, której kwintesencję stanowi następujący fragment wypowiedzi prof. Tadeusza Wojciechowskiego[62]: „Galicja (...) to część Polski w położeniu wyjątkowo szczęśliwym: ma wolny czas – niechże go nie zmarnuje, ma pełną swobodę działania – niechże pokaże, czy umie z niej korzystać. I były to próby do pokazania nie tylko na polu szkolnictwa, ale na wszystkich polach życia narodowego i społecznego, w polityce, w administracji i ustawodawstwie krajowym, w przemyśle, w ekonomii, słowem – wszędzie"[63]. Tekst ten w odniesieniu do kluczowych wówczas problemów społecznych i gospodarczych Galicji był ilustracją dominujących poglądów na stan kraju. Podkreślał formalne osiągnięcia szkolnictwa, modyfikacje programowe i organizacyjne, nie wnikał w warstwę faktycznych przemian świadomościowych, językowych i pedagogicznych szkolnictwa (zwłaszcza ludowego). Zawierał na ogół niedostatecznie pogłębione diagnozy dotyczące bytowo-ekonomicznego i kulturowego położenia ludności rozległej prowincji galicyjskiej.

Problemy o randze narodowej najczęściej podnoszone były w perspektywie naukowej, edukacyjnej i cywilizacyjnej roli Uniwersytetu. Rolę zaś Uniwersytetu widziano w szczególny sposób, w jego funkcjach w wielokulturowym otoczeniu. Takiemu pojmowaniu kulturowego i edukacyjnego zadania Uniwersytetu dawano wyraz przy każdej niemal okazji.

Na temat roli społecznej, edukacyjnej i wychowawczej Uniwersytetu wypowiadał się jeden z najwybitniejszych profesorów i rektor w roku akademickim 1898/99:

---

[61] Obszerne zespoły dokumentów archiwalnych dotyczących niektórych stowarzyszeń kulturalnych, oświatowych i pedagogicznych zawierają zbiory CDIA we Lwowie, np. f. 206, op. 1 (Ukraińskie Pedagogiczne Towarzystwo „Ridna Szkoła"); f. 701, op. 3 zawiera m.in. materiały dotyczące Żydowskiego Towarzystwa Szkoły „Misjon Tece Tora" (MITET).

[62] W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 1, s. 69; por. także: *Materiały do historii Uniwersytetu Lwowskiego. Inwentarz Archiwum Uniwersytetu Lwowskiego*, zestawił prof. dr Ludwik Finkel, archiwariusz Uniwersytetu Lwowskiego, Lwów 1917, s. 23, 63.

[63] *Wystąpienie prof. T. Wojciechowskiego z okazji ustąpienia dr. M. Bobrzyńskiego z funkcji v-ce prezesa Rady Szkolnej Krajowej we Lwowie.*

„Wychowawcy Uniwersytetu wchodzą w ścisłe zetknięcia ze wszystkimi warstwami społeczeństwa i ich to szczytnym zadaniem jest wszędzie nieść pochodnię zapaloną w tem oto głównem ognisku oświaty (...). Jest to naturalnym i pierwszym obowiązkiem każdego, któremu było dane ukończyć studia akademickie"[64].

Retoryka taka wielce wymowna i natchniona patriotycznym patosem wypływała z głęboko zakorzenionych i kultywowanych w tradycji intelektualnej i etycznej profesury Uniwersytetu przekonań o posłannictwie nauczyciela akademickiego. Wyrażała świadomość ważnego zadania cywilizacyjnego i wychowawczego nauczyciela, który miał nieść „we wszystkich warstwach społeczeństwa prawdziwą oświatę, która jest najskuteczniejszym środkiem przeciw zdziczeniu obyczajów i przeciw wszelkim chorobom społecznym"[65].

Były to wypowiedzi świadczące też o rzeczywistym zatroskaniu napięciami i konfliktami w murach uczelni pomiędzy Polakami i tzw. żywiołem ruskim. Owe uwidaczniające się patologie, wobec których na ogół brak było zdecydowanego i obiektywnego stanowiska władz uczelni, przebiegały często bardzo gwałtownie, z nieprzewidywalną i niszczycielską dramaturgią. Pobrzmiewały tu też echa konserwatywnych dążeń do zachowania porządku prawno-biurokratycznego według przepisów i granic wolności wyznaczonych postanowieniami „Najjaśniejszego". Były to także reakcje podyktowane polityczno-społecznymi obawami o istniejący ład społeczno-prawny świeżej autonomii galicyjskiej.

Rozwijający się ciągle Uniwersytet – także poprzez rozbudowę obiektów, dzięki czemu przybywało sal wykładowych, pracowni, laboratoriów, zasobów i miejsc w bibliotece – stał się trzecim w monarchii ośrodkiem naukowym i akademickim po Uniwersytecie Wiedeńskim i Praskim[66]. Mimo to zliberalizowany narodowościowo i językowo Uniwersytet wciąż raził dysproporcją nacji studiujących na jego czterech wydziałach. Z ogólnej liczby 1900 studentów zapisanych na rok akademicki 1899/1900 naukę podjęło około 1300 Polaków, 550 Rusinów (Ukraińców i Rosjan), bardzo niewielka liczba Żydów (około 50)[67], którzy stanowili znaczną część społeczeństwa ówczesnego Lwowa.

W misję Uniwersytetu i katalog powinności jego profesorów wpisane były wyraźniej niż gdzie indziej wzajemnie dopełniające się funkcje naukowe, nauczające, wychowawcze i wyzwania polityczno-społeczne. Doniosłość tych zadań była analizowana przy wielu okazjach. Najczęściej ten niewzruszony kanon wartości uniwersyteckich poddawany był ocenie przy okazji inauguracji każdego nowego roku aka-

---

[64] Podaję za: W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 2.

[65] Tamże.

[66] Por. tamże, s. 22, a także: *Skład C. K. Uniwersytetu Cesarza Franciszka I*, roczniki 1876–1919.

[67] Por. W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 23, a także: S. Starzyński: *Przyczynek do polskiej kroniki uniwersyteckiej*, dz. cyt.; L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. II.

demickiego. Jego treść była jednak modyfikowana w warstwie zagadnień społecznych, politycznych, a zwłaszcza w zakresie szerokiego otwierania się na problemy społeczności miejskiej, edukacji i kultury lokalnej i regionalnej. Z całą determinacją podkreślano konieczność budowania więzi międzyetnicznych, uzasadniano obowiązki i znaczenie Uniwersytetu dla postępu cywilizacyjnego i kulturowego miasta wielu kultur na kresach Rzeczypospolitej.

Wiele czyniono dla przełamywania odczuwanego na Uniwersytecie kompleksu prowincjonalności. Stąd też zabiegi o poprawne stosunki z metropolią wiedeńską, a także z uniwersytetami austriackimi, niemieckimi, w szczególności zaś z Uniwersytetem Jagiellońskim. Wyrażało się to zarówno przez kontakty naukowe, tj. stypendia, doktoraty[68], udział w konferencjach, zjazdach naukowych, ale także w gestach kurtuazyjno-towarzyskich, rocznicowych i innych.

W tym kontekście nader wymowna i przekonywająca wydaje się wypowiedź rektora L. Rydygiera na uroczystości inauguracji roku akademickiego 1901/1902, który w swej mowie pragnął zakreślić horyzont wielokulturowej, uniwersalnej i ponadlokalnej wizji Uniwersytetu Lwowskiego, tkwiącego jednak głęboko w tradycji historycznej i osadzonego w polonocentrycznym paradygmacie funkcji społeczno-kulturowej. Współczesne i ponadczasowe wydają się tezy wypowiedziane dokładnie 100 lat temu, a dotyczące samodzielności i rzetelności badań naukowych, wierności prawdzie i obiektywizmu naukowego oraz postawy nauczyciela akademickiego. Wskazywał on na bodaj najtrudniejszy wymiar roli uczonego i nauczyciela, akademickiego wychowawcy, na jego posłannictwo kulturowe i cywilizacyjne, a także na rolę społeczną uniwersytetu, którego zadaniem jest „krzewienie prawdziwej kultury w najszerszych masach, we wszystkich warstwach naszego społeczeństwa"[69].

W retoryce wielu wybitnych profesorów końca i początku wieków (np. L. Rydygier, T. Wojciechowski, M. Bobrzyński, L. Piniński, L. Biliński, ks. J. Bilczewski, R. Pilat, H. Kadyi, B. Radziszewski, A. Balasits, W. Dzieduszycki, J. Kamiński) wyrażane były poglądy społeczne i polityczne z akcentami narodowo-religijnymi. Była ona też wyrazem niekonsekwencji i braku wyrazistego stanowiska wobec studentów innych narodowości, a także kobiet studiujących na Uniwersytecie. Obowiązujące było – niemal do wybuchu wojny światowej – myślenie starszej generacji profesury, iż obowiązkiem wychowawczym uczelni jest kierowanie młodzieżą wedle „ideałów tradycji" dla „zdrowego funkcjonowania całego ustroju"[70]. Wymienione cele i zasady wychowawcze miały swoją wymowę w kontekście poglądów głoszonych przez takich strażników wartości „narodowo-patriotycznych i religijnych", jak m.in.: hr. L. Piniński, minister Leonard Piętak, ks. bp Józef Bilczewski, i ks. bp Józef Sebastian Pelczar.

---

[68] J. Dybiec: *Mecenat naukowy i oświatowy w Galicji*, dz. cyt.; por. także: S. Brzozowski: *Polskie doktoraty na austriackich wydziałach filozoficznych w XIX i XX wieku*, dz. cyt.

[69] W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 76.

[70] Tamże, s. 72; por. także: *Materiały do historii Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt.

Uniwersytet od początku swej autonomii narodowej i językowo-kulturowej inicjował różnorodne przedsięwzięcia, wypełniając swoją misję społeczną realną treścią. W ten sposób jego środowisko intelektualne wyrażało własne poglądy patriotyczno-społeczne, poczucie ważności roli uczonych i realistyczne pojmowanie służebności społecznej nauki w urządzaniu i naprawianiu życia. Poglądy te legły u podstaw owego fenomenu kulturowego Lwowa, na który złożyły się m.in. stowarzyszenia i instytucje twórcze, patriotyczne, naukowe, oświatowe i pedagogiczne tego środowiska.

Ten rozległy nurt kulturowo-obywatelski nastawiony był na rozwój polskości, ale też na adaptację wzorów uniwersalnej kultury europejskiej i standardów cywilizacji światowej. Zapoczątkowały go Uniwersyteckie Kursy Powszechne. Przez kilka dziesięcioleci aż po kres II Rzeczypospolitej tworzyły one model uniwersytetu środowiskowego i powszechnego zarazem, ściśle powiązanego naukowo, dydaktycznie i osobowo z profesjonalnym środowiskiem Uniwersytetu Lwowskiego. Świadczyło o tym takie oto stanowisko: „Uniwersytet jest właściwym organem do podjęcia tego zadania, daje bowiem rękojmię, że jego pokarm jest najlepszy i najzdrowszy, bo jest prawdziwą nauką. I daje gwarancję, że tego wpływu, jaki ma żywe słowo na szerokie warstwy słuchaczy, nie nadużyje”[71].

W kilka lat później z okazji kolejnej inauguracji Uniwersyteckich Wykładów Powszechnych K. Twardowski mówił o zdemokratyzowanej i egalitarnej potrzebie szerzenia oświaty za pomocą wykładów popularnych, przez zakładanie nowych szkół dla analfabetów, czytelni, teatrów ludowych. Wyraził również zadowolenie, że lwowskie inicjatywy oświatowe i edukacyjno-wychowawcze przyjmują się także w zachodniej części kraju[72].

Społeczna i kulturotwórcza rola Uniwersytetu wyrażała się uczestnictwem i często bardzo gorliwą pracą kilkudziesięciu profesorów i docentów w ok. 20 (liczba ta z czasem powiększyła się) towarzystwach naukowych, literackich i artystycznych. Wśród twórców idei uniwersytetu otwartego znaleźli się wybitni uczeni lwowscy II połowy XIX wieku, reprezentujący niemal wszystkie uprawiane na Uniwersytecie dziedziny nauki. Byli to w początkowym okresie m.in.: K. Liske, L. Finkel, R. Pilat, L. Ćwikliński, A. Małecki, T. Wojciechowski, O. Balzer, A. Kalina, J. Kasprowicz, K. Twardowski.

Na Uniwersytecie prowadzono ożywione dyskusje na temat modelu wykształcenia uniwersyteckiego i postawy pedagogicznej nauczyciela akademickiego. Znamienna w tym kontekście była wypowiedź m.in. L. Ćwiklińskiego o treści pedeutologiczno-etycznej. Twierdził ten wielce zasłużony uczony, cze-

---

[71] W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 80; por. także: *Skład C. K. Uniwersytetu Cesarza Franciszka I*, roczniki 1876–1919.

[72] W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 80.

mu dawał zresztą dowody własną postawą na Uniwersytecie i w pracy społeczno-oświatowej, iż nauczanie i wychowanie akademickie „nie polega na prostym przenoszeniu wiadomości, lecz na tym, aby nauczyciel udzielał zarazem samego siebie"[73]. Podkreślał potrzebę więzi, głębszego porozumienia duchowego, ideowego i intelektualnego mistrza i ucznia. Uniwersalnie i współcześnie brzmią też humanistyczne wartości pedagogiczne o wspólnym dążeniu do prawdy i piękna. Warunkiem więc rzeczywistej edukacji, jak rozumował ten uczony, w dziedzinie umysłowej, moralnej i duchowej jest szczerość, która wprost mimowolnie „przelewa myśli i uczucia z umysłu do umysłu, z serca do serca"[74].

K. Twardowski[75] natomiast wyznawał organiczną zasadę interdyscyplinarnie pojętej teleologii kształcenia i wychowania. Dostrzegał wyraźnie indywidualistyczny i kulturowy kontekst kształcenia światłych elit społecznych. Domagał się eliminowania jednostronności i powierzchowności ocen i poglądów na aktualne przejawy życia różnych zbiorowości ludzkich i grup kulturowych. Nawet kształcenie klasyczne, filologiczne i historyczne na uniwersytetach i w gimnazjach powinno – jego zdaniem – dostarczać umiejętności analizy współczesnego życia oraz rozwijać, rozbudzać i zaspokajać naturalną potrzebę wrażliwości na zmieniający się świat, nowe idee społeczne i kierunki umysłowe, filozoficzne, psychologiczne i edukacyjne.

Liczne spotkania gremiów profesorskich i młodzieży akademickiej, zarówno ogólnouniwersyteckie, jak i na poszczególnych wydziałach (z różnych okazji: rocznicowych, mianowań, awansów, nominacji doktorskich habilitacji, jubileuszy, czy też przybycia wysokich funkcjonariuszy rządu krajowego i wiedeńskiego) tworzyły nastrój wspólnoty akademickiej. Nie była to jednak rzeczywistość całkowicie sielankowa, bo przerywana niekiedy gwałtownymi konfliktami narodowościowymi na terenie Uniwersytetu lub w jego najbliższym otoczeniu.

W klimacie bałwochwalczych i serwilistycznych mów okolicznościowych pojawiały się również poważne i obiektywne analizy problematyki społecznej i wychowawczej. Zdobył się na taką próbę krytycznej oceny rzeczywistości uniwersyteckiej i realnej praktyki edukacyjnej prof. W. Ochenkowski, rektor w roku akademickim 1902/03. Nie formułował on co prawda wyrazistych kryteriów i jednoznacznych ocen ustrojowo-społecznych, wyraził jednak tezę, iż zarówno w gronie profesorów, jak i młodzieży należy torować drogę do „samodzielnego rozumienia rzeczy". Ostatecznym zaś celem uniwersyteckiego wykształcenia jest

---

[73] Tamże, s. 89.

[74] Tamże; por. także: L. Ćwikliński: *Nowe przepisy o egzaminie kandydatów do zawodu nauczycielskiego w gimnazjach i szkołach realnych z dnia 30 sierpnia w stosunku do przepisów z 1884*, „Muzeum" 1897.

[75] *Księga pamiątkowa ku uczczeniu dwudziestopięcioletniej działalności nauczycielskiej na Katedrze Filozofii w Uniwersytecie Lwowskim Kazimierza Twardowskiego, wydana staraniem uczniów*, Lwów 1921.

„zdobycie krytycznej umiejętności", gdyż nie ma prawd absolutnych w dziejach i stosunkach społecznych, które zmieniają się i rozrastają. W dalszej części wywodu mówca podjął próbę rozwiązania problemu indywidualności na gruncie społecznym i określenia się wobec własnej tradycji narodowej. Ważkie wydaje się stwierdzenie, iż „indywiduum to nie żadna abstrakcyjna istota", gdyż opiera się na takich „stronach życia społecznego, jak: religia, wiedza, sztuka, gospodarstwo, prawo"[76]. Dalej wskazywał na nierozerwalne związki tych wszystkich dziedzin, które oddziałują na siebie, na jednostkę i odwrotnie. Syntezą zaś i całokształtem jest naród, jego pamięć, teraźniejszość i przyszłość.

Interesujące wydają się wnioski dotyczące funkcji społecznej Uniwersytetu. Wykształcenie uniwersyteckie ma wzmacniać wartości społeczne i przyczyniać się do otwierania studiujących na całość cywilizacji. Społeczność akademicka, stojąc mocno na gruncie narodowym, powinna „przechodzić myślą poza granice życia swej narodowości, aby tym sposobem stać się czynnikiem styczności i skojarzenia ze światem"[77].

W innych wypowiedziach m.in. L. Finkla i S. Starzyńskiego pojawiał się także krytyczny pogląd wobec ważnych instytucji państwa i życia publicznego. Zgodnie z ich stanowiskiem społeczeństwo i edukacja uniwersytecka powinny przeciwstawiać się takiemu ukształtowaniu instytucji, w których Kościół, prawo i nauka stałyby się zlepkiem powierzchownych praktyk i obrzędów. Z takich zapewne ocen wynikał obowiązujący przez dziesięciolecia etos roli, powinności i zobowiązania społecznego Uniwersytetu. Myśl tę wyrażono w następujący sposób: „Uniwersytetu nie można traktować jako rzecz, która nie ma wiele wspólnego z ogólnym biegiem życia, i że Uniwersytet może być sam sobie pozostawiony, a jego dążności, pragnienia (...) dla społeczeństwa obojętnymi"[78].

Dopełnił tę myśl inny autorytet prawa i nauk politycznych na Uniwersytecie Lwowskim O. Balzer podczas nominacji profesorskiej na Fakultecie Filozoficznym. Stwierdził on wówczas, że zadaniem Uniwersytetu jest szerzenie kultury duchowej narodu i w ogólności posłannictwo kulturowe. Z tych uniwersalistycznych idei wyprowadzał autor mistyczno-religijne cele i wnioski, iż naród pozbawiony własnej organizacji państwowej pozostaje „w najwyższym stopniu kwestią bytu, gdyż z braku zewnętrznych form i ram swojej działalności, jest głównym świadectwem życia, jest życiem samym i – bytem"[79]. I dodawał ważną myśl, przestrogę edukacyjną: „Historia nie wykazuje ani jednego wypadku narodu, który w pełni został wierny posłannictwu swemu w zakresie kultury"[80].

---

[76] W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 13.

[77] Tamże, s. 113.

[78] Tamże, s. 115; por. także: L. Finkel, M. Chlamtacz: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 1, s. 156 i nn.

[79] W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 141–142.

[80] Tamże, s. 142; L. Finkel, M. Chlamtacz: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 1, s. 19.

Stanowisko to czerpało swoje motywacje z rodzimej, nieprzebrzmiałej jeszcze tradycji romantycznej, nawiązywało do filozofii kultury W. Windelbanda, W. Diltheya i innych. Ale też nawiązywało do ożywianych, zwłaszcza w Galicji na przełomie wieków, ideologii wychowania narodowego (S. Prus-Szczepanowski, R. Dmowski). Poglądy te były żywotną częścią XIX-wiecznej tradycji Uniwersytetu Lwowskiego, gdzie owe zaklęcia, słowa otuchy i zachęty w walce o kulturę duchową narodu pozostały głęboko osadzone w tradycji uniwersyteckiej od końca XIX wieku i były żywotne w dalszych dziesięcioleciach, do roku 1918, a także w okresie II Rzeczypospolitej. Stopniowo jednak ów mesjanizm przełożył się na paradygmaty pozytywistycznych form pracy oświatowo-edukacyjnej i wychowawczej we Lwowie, w miejscu uważanym za wyznaczone przez historię dla spełnienia dziejowej roli przywrócenia tradycji narodowej i światłej polskości.

Unarodowienie językowe Uniwersytetu miało też jednostronny, polonocentryczny wymiar. Wprawdzie nie było formalnych przejawów nietolerancji i ograniczeń dostępu młodzieży ruskiej do edukacji uniwersyteckiej, ale na fali unarodowiania i repolonizacji dochodziło też do emocjonalnych, nieuzasadnionych demonstracji polskości. Prowadziło to dość często do marginalizacji innych grup narodowych, do narastania frustracji i niezadowolenia, zwłaszcza w środowisku radykalnie usposobionej młodzieży ruskiej. Władze uczelni przez całe dziesięciolecia nie wypracowały zadowalającego modelu symbiozy narodowościowej, tym bardziej że zadanie to utrudniały ekstremalne ugrupowania i skrajne skrzydła organizacji młodzieżowych obu stron.

W konsekwencji Uniwersytet w ostatnich latach XIX wieku stawał się często widownią gwałtownych zajść. Np. na skutek zaburzeń o podłożu narodowościowym wywołanych przez młodzież 19 XI 1901 r. zawieszone zostały wykłady do 7 XII. W wyniku tych zajść relegowano z Uniwersytetu ok. 400 studentów ruskich i polskich. W roku 1903 także miały miejsce wystąpienia młodzieży ruskiej, która domagała się katedr ukraińskich, własnego języka i większej autonomii. Tym razem protestowano przeciwko rektorowi księdzu prof. J. Fijałkowi, w związku z tym zawieszono wykłady na jeden dzień[81].

Problemy nierozwiązywane przez długi czas narastały, by osiągnąć apogeum w latach 1906–1907, w czasie I wojny światowej i w dobie odrodzenia się II Rzeczypospolitej. Te bardzo niechlubne dla lwowskiego środowiska uniwersyteckiego ekscesy narodowościowe miały złożone, historyczne źródła. Ich przyczyny leżały po obu stronach konfliktu, w zapalczywości ugrupowań studenckich i ich inspiratorów, a także w oportunizmie władz Uniwersytetu. Gorszące zajścia w gmachu uczelni nie przynosiły splendoru znanej z poczucia god-

[81] Por. W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 200–201; por. także: *Skład C. K. Uniwersytetu Cesarza Franciszka I*, roczniki 1876–1919; *Materiały do historii Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt.

ności akademickiej i światłych zapatrywań na wartości humanistyczne większości profesury uniwersyteckiej. Naruszało to zwłaszcza zasady wewnętrznej jurysdykcji akademickiej.

Początkowo władze uczelni bagatelizowały problem, sugerując jakoby zajścia wynikały z braku dokładnej znajomości przepisów, według których „władze akademickie Uniwersytetu Lwowskiego mają w sprawach uniwersyteckich posługiwać się polskim językiem jako urzędowym"[82], ale narastający konflikt był głębszy i przybrał postać zasadniczego dylematu ustrojowo-językowego na Uniwersytecie. Miał on emocjonalno-patriotyczne podłoże narodowościowe i był wyrazem narastania z początkiem XX wieku ukraińskich dążeń do samookreślenia, przejawem kształtowania się narodowej tożsamości, a także dążeń emancypacyjnych w dziedzinie edukacji akademickiej. Dotyczyło to środowisk młodzieży akademickiej zarówno ukraińskiej, jak i żydowskiej czy ormiańskiej. Zaogniające się spory były też rezultatem politycznych inspiracji kół nacjonalistycznych wszystkich stron konfliktu.

Ówczesne oceny zaistniałego kryzysu narodowościowego na Uniwersytecie miały wymowę łagodzącą, a nawet serwilistyczno-oportunistyczną wobec wyraźnie precyzowanych oczekiwań młodzieży. Władze uczelni obwieszczały bowiem, iż „Senat akademicki wobec owego nielegalnego, powadze Uniwersytetu ubliżającego zachowania części ruskiej młodzieży akademickiej postąpił z niezwykłą łagodnością, a to głównie dlatego, że w ostatnich smutnych zajściach upatrywał przeważnie skutek mylnych pouczeń jakichś i systematycznego podburzania młodzieży akademickiej przez żywioły nie należące do niej"[83].

W ślad za taką oceną tła i istoty narodowych stosunków na Uniwersytecie władze uczelni, starannie dobierając styl i treść argumentacji, zapewniały „ruską młodzież o żywionych przyjaznych uczuciach, o jednakowym traktowaniu sprawiedliwym wszystkich swych uczniów Polaków i Rusinów"[84]. Jednocześnie schlebiając i grożąc, stwierdzano, że: „zakłócając swym postępowaniem niezbędny spokój, niezależnie czy jest on Polakiem, czy Rusinem lub synem innego jakiego narodu, nie zasługuje na miano obywatela akademickiego, a energiczne wystąpienie przeciw takiemu burzycielowi porządku jest obowiązkiem Senatu"[85].

Nieprzekonywające, a nawet aroganckie wydają się dalsze deklaracje Senatu uczelni, zwłaszcza wobec faktów uporczywego nieprzyjmowania delegacji studentów ukraińskich, którzy kilkakrotnie inicjowali spotkania z władzami

---

[82] W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 202–203; por. także: *Skład C. K. Uniwersytetu Cesarza Franciszka I*, roczniki 1894–1919.

[83] S. Gryziecki: *Mowa podczas inauguracji roku akademickiego 1906/7*, [w:] W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 202.

[84] Tamże, s. 203.

[85] Tamże, s. 203; por. także: „Gazeta Lwowska" 1895, nr 236 z 13 X, s. 4.

uczelni pod koniec lat 90. i w okresie późniejszym. Deklaracje te formalnie potwierdzały, że Uniwersytet sprzyjać będzie dążeniom wszystkich nacji do rozwoju kulturalnego. Nie padły natomiast zobowiązania co do ustanowienia zasad funkcjonowania Uniwersytetu w duchu wielonarodowościowym, by częściej niż dotąd z Katedry Prawa, Medycyny, Filozofii rozbrzmiewała mowa ruska.

Ważnym wydarzeniem wewnętrznym na Uniwersytecie, autorytatywnie potwierdzającym polskie racje narodowe, polityczne i kulturalne, było zebranie profesorów i docentów 2 III 1907 roku. Ta znamienna manifestacja polskości odbiła się doniosłym echem w społeczności lwowskiej, zwłaszcza w środowisku urzędniczym, oświatowym i pedagogicznym, a także wśród „żywiołów narodowych" wieloetnicznego Lwowa. Powtórzono wtedy i obwieszczono całej społeczności akademickiej, aby nie było wątpliwości, iż Uniwersytet ma charakter polski na podstawie „Najwyższego Postanowienia z dnia 27 IV 1879", które zostało potwierdzone rozporządzeniem z 5 IV 1882 r., uznającym język polski jako wykładowy i urzędowy na Uniwersytecie[86]. Można w tym kontekście zadać pytanie: czy litera prawa i zasada biurokratyczno-normatywna nie zatryumfowała, zwłaszcza w pierwszych kilkunastu latach repolonizacji Uniwersytetu, nad duchem kompromisu i rzeczywistej ugody narodowej, czy nie sformalizowano praw ukraińskich, doprowadzając do zmarginalizowania rosnących aspiracji młodzieży, które stały się obiektywnym zarzewiem konfliktu?

Znamienne dla tego niezdecydowania wobec realnych żądań ukraińskich równouprawnienia akademickiego było stanowisko zgromadzenia profesorów zwołanego dla oceny zajść styczniowych i marcowych w roku akademickim 1906/07, tym bardziej że owa litera prawa co do ściśle wyznaczonego zakresu ukraińskiej tożsamości na uczelni respektowana była nie dość konsekwentnie w praktyce, by nie powiedzieć połowicznie, z widocznymi konsekwencjami dla ogólnego nastroju na Uniwersytecie i wokół niego. Formułowane stanowisko oparte było głównie na kategoriach moralno-patriotycznych, na silnym subiektywnym resentymencie historyczno-emocjonalnym, a wyrażono je w formie bardziej prowokacyjnej niż poszukującej realistycznego kompromisu. Stwierdzono bowiem: „Wszechnica nasza jest największym uniwersytetem polskim, udzielając pokarmu duchowego największej liczbie akademickiej młodzieży w kraju (...), w jego mieście stołecznym, o ludności niemal wyłącznie polskiej. Naród polski stworzył sobie to ognisko wiedzy i umiejętności własną siłą wewnętrzną, swoją kulturą i pracą naukową"[87]. Stwierdzeniu temu nie nadawały

---

[86] Por. *Skład C. K. Uniwersytetu Cesarza Franciszka I*, roczniki 1900–1919; por. także: S. Brzozowski: *Warunki organizacyjne życia naukowego w trzech zaborach*, dz. cyt., s. 240–295.

[87] *Stanowisko profesorów wobec sytuacji na UL – Lwów, 2 III 1907*, [w:] W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 213.

pojednawczej wymowy również dalsze argumenty wypływające z „niewzruszonych przesłanek moralnych i praw przyrodzonych"[88].

W stanowisku tym odnajdujemy również stwierdzenia obiektywne pod względem prawnym, zgodnie z którym „Najwyższe Postanowienie" z dnia 4 VII 1872 r. orzekało, iż na „Uniwersytecie Lwowskim mogą powstawać ruskie katedry i ruskie docentury, które rzeczywiście istnieją. Ponadto Senat akademicki, wolny od wszelkich uprzedzeń narodowościowych, przyjął postanowienia dopuszczające w stosunkach młodzieży do władz akademickich używanie języka ruskiego w takim zakresie, w jakim jest to możliwe bez naruszania zasady polskiego języka urzędowego"[89]. W istocie od wielu dziesięcioleci kwestią najbardziej zapalną i mniej czy bardziej istotnym pretekstem do napięć pozostawała owa sprawa stosowania języka w wielonarodowym, wielokulturowym i wielojęzycznym środowisku lwowskiej akademii.

W latach 1909–1910 święte oburzenie wyrażone wobec rzekomych zagrożeń „utrakwizacją" Uniwersytetu przybrało postać nadmiernie radykalną. Tym bardziej że mimo różnych ekscesów nie istniały ze strony środowisk studenckich i profesorskich aż tak daleko idące dążenia do zmiany oblicza uczelni. Zdecydowanie polonocentryczne stanowisko w obronie racji narodowych, kulturowych i państwowych Uniwersytetu wyrażało się w następującej wykładni, podpisanej przez niemal wszystkich profesorów i docentów akademii (ponad 110 osób): „Uniwersytet, tracąc swój charakter polski, straci tem samym możliwość spełniania tych doniosłych zadań pielęgnowania i krzewienia najwyższych dóbr duchowych narodu, a zarazem stanie się tworem sztucznym i nienaturalnym"[90]. Nie przeszkadzało to jednak przypomnieć w deklaracji o posłannictwie Uniwersytetu, o jego uniwersalnym, ponadpartykularnym, kulturotwórczym i nade wszystko naukowym charakterze. Było to więc nawiązanie do tej odwiecznej idei wyższości i nadrzędności horyzontu ideowego wyższej uczelni nad ciasnotą umysłową i nietolerancją wobec inności ludzi i ich kultur, idei, która przyświecała Uniwersytetowi i którą wyznawała większość profesorów wszechnicy lwowskiej.

Znamienna dla ewolucji nastrojów i realnej kondycji wspólnoty akademickiej, a także jej autorytetu moralno-umysłowego w środowisku była wyraźna zmiana stosunku władz uczelni do tzw. żywiołu ruskiego. 16 XI odbył się w gmachu Uniwersytetu wiec młodzieży ruskiej w obecności rektora Bronisława Dembińskiego, prof. Józefa Kallenbacha i ks. kanonika Józefa Komarnickiego[91]. I chociaż rozmowy nie mogły przynieść rezultatów zgodnych z oczeki-

[88] Tamże, s. 212.

[89] Tamże.

[90] W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 213; por. także: H. Madurowicz-Urbańska: *Stan badań nad historią Lwowa w latach 1771–1918*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP". Prace Historyczne, Kraków 1992, s. 31–43.

[91] W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 231.

waniami młodzieży ukraińskiej, to jednak spotkanie, choć burzliwe, było przejawem pragmatycznych przemian w myśleniu o złożonej naturze relacji międzyetnicznych w murach Uniwersytetu. Dokonującą się ewolucję potwierdzały późniejsze wydarzenia.

5. Uniwersytet Lwowski w zmaganiach o swoją tożsamość akademicką i pedagogiczną

Na stosunki panujące na Uniwersytecie Lwowskim wywierały znaczny wpływ władze wiedeńskie. Były one w swoich intencjach zainteresowane rozwiązaniem nabrzmiałego problemu etnicznego, o czym skwapliwie przekonywały delegację uczelni (w osobach rektora Antoniego Gluzińskiego i profesorów Ernesta Tilla, Marcelego Chlamtacza, Stanisława Starzyńskiego i Kazimierza Twardowskiego), która 7 III 1907 r. złożyła wizytę m.in. ministrowi oświaty dr. M. Marchetowi, rezydentowi ministrów Leo Beckowi i ministrowi dla Galicji W. Dzieduszyckiemu. Stwierdzono wtedy, iż nie istnieje ze strony rządu wiedeńskiego zamiar naruszania polskiego charakteru Uniwersytetu Lwowskiego, tym bardziej iż daje on możliwość zaspokojenia potrzeb kulturalnych młodzieży ruskiej, ale wyrażano też „silne życzenie", aby profesorowie działali uspokajająco na młodzież innych narodowości[92].

Stopniowo nasilał się nastrój zmian. Początek wieku niósł powiewy ożywiające świadomość narodową nawet wśród tych grup etnicznych, których tożsamość skutecznie tłumiono przez dziesięciolecia, bezwzględnie wynaradawiając je także w Galicji. Zderzenie polskich i ukraińskich dążeń do samookreślenia swojej tradycji i kultury wystąpiło także – jak pisaliśmy – na uczelni. Uniwersytet Lwowski stał się widownią permanentnych konfrontacji pomiędzy ideą uniwersalnych dążeń do prawdy, obiektywizmu, tolerancji, różnorodności i zrozumienia dla wartości narodowych a manifestacjami wzajemnych kompleksów, co pewien czas ożywiających demony historycznych uprzedzeń i wrogości polsko-ukraińskiej.

Wydaje się, że obie strony uczestniczące w tym „złowrogim kontredansie konfliktu" nie były zdolne do obiektywnej oceny źródeł i argumentów dla własnych racji. Zwłaszcza zabrakło zdolności i umiejętności przełożenia szczytnych uniwersaliów akademickich na bardziej pragmatyczny język realiów życia. W rezultacie coraz bardziej nieustępliwe żądania i prowokacje radykalnych odłamów młodzieży obu stron wyznaczały nastrój konfrontacji wypełniający

---

[92] Por. *Materiały do historii Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., s. 23, 63; W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt.; S. Brzozowski: *Warunki organizacyjne życia naukowego w trzech zaborach*, dz. cyt., s. 240–295.

sale fakultetów uniwersyteckich. Towarzyszyła temu nieskuteczna retoryka władz uczelni, oportunizm wielu profesorów dotkniętych konserwatyzmem i skrępowanych jednostronnością myślenia o sprawach społecznych, państwowych i narodowych. Dla swoiście rozumianego spokoju i skupienia naukowego chętnie odwoływano się do historycznej tradycji Uniwersytetu, jego misji w służbie ludzkich prawd, podkreślono pedagogiczną i wychowawczą rolę uczelni w stosunku do własnej młodzieży i miejskiego środowiska kulturalnego.

W pierwszych latach nowego wieku podkreślono, iż wobec „lęku o przyszłość" ważną rolę w procesach dziejowych powinna odegrać kultura umysłowa uniwersytetów. Rektor B. Dembiński w mowie inaugurującej rok akademicki 1907/08 stwierdzał, iż „uniwersytety na całym świecie mają pełnić ważną misję, aby wśród walk rozrywających ludzkość, wśród wiru politycznych fal być duchową przystanią, drogowskazem jaśniejącym z daleka na rozbieżnych drogach"[93]. Wielokrotnie podkreślano też fakt, iż w latach 1895–1914 Uniwersytet Lwowski pozostawał jedynym uniwersytetem, w którym rozbrzmiewała ojczysta mowa Tarasa Szewczenki, bo „tu właśnie istnieje możliwość ducha »zgody i humanizmu«". Natomiast zdolności i praca naukowa, postawa moralna wobec praw – wolności i obowiązków w Uniwersytecie znajduje bez różnicy narodowości sprawiedliwą i życzliwą ocenę"[94].

Na początku drugiego dziesięciolecia XX wieku (1910–1914) obok narastających niepokojów nasilały się procesy dezintegrujące tradycyjny rytuał, obyczaje i kanony relacji służbowych oraz naukowo-akademickich na Uniwersytecie. Coraz wyraźniej zdawano sobie sprawę z następstw jego położenia na pograniczu kultur, narodowości, religii i tradycji. Rozumiało to wielu światłych profesorów, natchnionych humanizmem demokratycznym i solidaryzmem społecznym. Wyraźna też stawała się recepcja na Uniwersytecie Lwowskim humanistycznej filozofii kultury, pedagogiki „nowego wychowania", psychologii osobowości, socjologii kultury i humanistycznej myśli społecznej. Na tym tle znamienna wydaje się wypowiedź, która wyrażała nieufność narodowości ukraińskiej wobec urzeczywistnianych zmian: „Dziś spokojne, kulturalne zabiegi, spokojne dążenia (...) wywołują niechęć, zagrożenie poręczonych na Uniwersytecie innym narodowościom praw"[95].

W refleksji społecznej, ideowej i pedagogicznej pojawiły się wątki przeczucia nieuchronnej konfrontacji, nadchodzącego dramatu dziejowego, światowej wojny narodów i państw, które rychło stały się faktem. W myśli wycho-

---

[93] W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 227.

[94] Tamże; por. również m.in.: A. Kuchta: *Pedagogika i psychołohia u Lwiwskomu Uniwersyteti*, Lwiw 1996, s. 3–8; M. I. Kuchta: *Rol pedahohicznoji presy Zakarpattia (20–30 roki XX st.) u formywani wychowawczoho nacionalnoho ideału*, Użhorod 1997.

[95] W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 227.

wawczej i ideowo-edukacyjnej Uniwersytetu, która znalazła wyraz na licznych zebraniach profesorów i w trakcie spotkań z młodzieżą akademicką, pojawiały się z nową siłą pierwiastki patriotyczno-moralne.

Zgodnie z tym nurtem myślenia o sprawach polskich w ówczesnym etosie narodowym i państwowym uważano, iż siłom zewnętrznym, zagrażającym polskiej racji stanu, należy przeciwstawić „moralną potęgę narodowej świadomości". Widoczne stawały się zmiany w postawach młodzieży akademickiej. Ewoluowały i radykalizowały się jej poglądy w poszukiwaniu osobistej orientacji patriotycznej, gotowości do narodowego i obywatelskiego czynu. Radykalizacja ta dokonywała się także wśród ukraińskiej młodzieży uniwersyteckiej, na innych uczelniach i w szkołach średnich. Nastrój stawał się niepokojący i sprzyjał konfrontacji skrajnych odmian patriotyzmu ze zdwojoną siłą.

Koniec pierwszego dziesięciolecia XX wieku zaznaczył się na Uniwersytecie eskalacją nastrojów konfrontacyjnych. Swoistej wymowy i dramaturgii nadawały życiu akademickiemu spektakularne ekscesy radykalnych grup studenckich. Z jednej strony młodzież odmawiała udziału w immatrykulacji nowo przyjętych studentów ukraińskich, organizując gwałtowne prowokacyjne protesty antypolskie i patriotyczne[96], które miały wyrażać niezadowolenie z niespełnienia postulatów ukraińskiej młodzieży akademickiej, z drugiej zaś strony na zebraniach profesorów, docentów, innych pracowników Uniwersytetu i studentów wyrażano stanowczy sprzeciw wobec „utrakwizacji" Uniwersytetu[97]. W podobnym tonie, w atmosferze wzmocnionych akcentów patriotycznych przebiegało zebranie delegatów wszystkich stowarzyszeń nauczycielskich i pedagogicznych z udziałem rektora Uniwersytetu Lwowskiego[98].

Uniwersytet Lwowski w pierwszym dziesięcioleciu XX wieku i w następnych czterech latach, wyłączając anormalne warunki jego działalności w okresie wojny światowej[99], stawał się środowiskiem akademickim, w którym wyraźniej niż w innych uniwersytetach monarchii (np. praskim czy krakowskim) ewoluowały poglądy na rolę społeczną i kulturotwórczą tradycji i współczesności, a także nowoczesną funkcję naukowo-pedagogiczną tej instytucji. Chyba wyraźniej niż gdzie indziej przezwyciężany był w stolicy galicyjskiej prowincji zastygły tu przez wiele dziesięcioleci XIX wieku konserwatyzm społeczny połączony z arogancją i znieczulicą na los rzeszy upośledzonych kulturowo i ekonomicznie mieszkańców tej części monarchii austro-węgierskiej.

Ruchy społeczne, narodowościowe i ideowe (ludowe i socjalistyczne) we Lwowie i nie tylko, a także sposób traktowania owej autonomicznej polskości

---

[96] Tamże, s. 234.

[97] Zebrano w tej sprawie ponad 2000 podpisów, które złożyła delegacja Towarzystw Akademickich Senatowi uczelni. Tamże, s. 235.

[98] Tamże, s. 230.

[99] Por. A. Beck: *Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie podczas inwazji rosyjskiej 1914/1915*, Lwów 1935.

przez monarchię (władzę wiedeńską) w fazie swojej dekadencji skłaniały także co trzeźwiejsze elity społeczne do refleksji nad rzeczywistym stanem kraju i spraw narodowych. Dlatego coraz wyraźniej rozbrzmiewały na Uniwersytecie Lwowskim prodemokratyczne głosy dotyczące konieczności utrwalania związku uczelni ze wszystkimi klasami i warstwami społecznymi oraz różnymi grupami narodowymi.

Niepokoje o byt Uniwersytetu w jego tradycyjnym, utrwalonym przez wieki kształcie, owego symbolu łączącego przeszłość ze zmieniającymi się coraz szybciej formami życia współczesnego, wyrażały się głoszeniem ciągle abstrakcyjnej w swej treści wiary w to, iż „zanikły przywileje klas, stanów i korporacji, dzielące sztucznie społeczeństwo, a w ich miejsce weszła zasada równouprawnienia obywatelskiego. Dzisiaj bramy Uniwersytetu dla wszystkich otwarte, a korporacja uniwersytecka (...) spleciona tysięcznymi swoimi pracownikami w rozmaitych zawodach z całym żywym organizmem społecznym"[100].

To pojednawcze nastawienie i liberalne deklaracje władz uczelni, które ze swej strony dokładały wiele starań o naukowy i materialny rozwój wszechnicy,[101] nie likwidowały nękających całą społeczność Uniwersytetu i Lwowa zaburzeń na tle narodowościowym. Młodzież ukraińska, inspirowana przez kręgi polityczne, a po części też intelektualne, domagała się coraz gwałtowniej własnego narodowego uniwersytetu. Idea ta jednak najwyraźniej kłóciła się z nacjonalistyczną wizją politycznych i kulturalnych elit polskich, także uniwersyteckich, asymilacji kulturowej wielkich obszarów Galicji Wschodniej i Południowej.

Niechęć wobec dążeń ukraińskich i tradycyjny oportunizm polskiej narodowej „świątyni nauk" coraz wyraźniej przeplatały się z przejawami zrozumienia dla uniwersyteckich aspiracji ukraińskiego narodu do sięgania godziwymi sposobami po własną Alma Mater. Pisał tedy rektor Stanisław Głąbiński, podkreślając najbardziej doniosłe przesłania idei uniwersytetu: „Dzisiaj rozumie każdy naród, że własny uniwersytet jest tylko chlubą i koroną jego dążeń ku najwyższej kulturze. Dlatego mimo pozornie kosmopolitycznego charakteru nauki widzimy dążenie do osiągnięcia własnych uniwersytetów u wszystkich ludów mających polityczną samodzielność, nie mniej u wszystkich ludów w państwie austriackim"[102]. Myśl ta mimo odwołań uniwersalistycznych i liberalnych nie była jasna i nie stanowiła jednoznacznego wsparcia dla dążeń ukraińskich.

---

[100] W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 258; por. także: *Skład C. K. Uniwersytetu Cesarza Franciszka I*, roczniki 1910–1919, dz. cyt..

[101] W r. 1910 zakupiono nowe grunty (za 250 000 koron) pod rozbudowę Uniwersytetu, zapewniono środki na budowę auli, ogrodu botanicznego i rozbudowę budynków głównych. W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 259.

[102] Tamże, s. 260.

Podkreślając polskość Uniwersytetu, która wyrastała z odległej już tradycji, a także oparta była na niewzruszonych „najwyższych przepisach państwowych", eksponowano wyjątkowo silny etos owej wszechnicy, żywotność uniwersyteckiej korporacji nauczycieli, profesorów i młodzieży akademickiej. W tym kontekście społeczność akademicka i wierni jej orędownicy, formalnie i nieformalnie powiązani z akademią, liczni zwolennicy wszechnicy, jej absolwenci, wybitne umysły Lwowa, Krakowa i pozostałych ośrodków, także z prowincjonalnych miejscowości, zwalczali zdecydowanie szkodliwe szerzenie wątpliwości co do przyszłych losów Uniwersytetu. Tym bardziej że uczelnia dynamicznie rozwijała się pod względem naukowym, kadrowym i organizacyjnym, zaś podejmowane inwestycje w latach 1909–1912 zyskiwały wsparcie najwyższych czynników we Lwowie i Wiedniu, którym obce były poważne zamysły likwidacyjne czy też osłabiające ów bastion par excellence polityki państwowej i narodowościowej Wiednia.

W tym trudnym czasie mimo wielu przeszkód uczelnia rozwijała się i umacniała swoją środowiskową, społeczną, kulturowo-edukacyjną renomę w świadomości przeciętnego nawet mieszkańca Lwowa. Dość powiedzieć, że sale wykładowe wszechnicy lwowskiej w latach 1910–1913, w przededniu wybuchu wojny światowej, wypełniało ponad 4700 studentów, podczas gdy na Uniwersytecie Jagiellońskim studiowało w tym czasie niewiele ponad 3000 słuchaczy[103]. Liczba studentów Uniwersytetu Lwowskiego uległa podwojeniu w ciągu ostatniego dziesięciolecia XIX wieku. Dokonał się także nienotowany dotąd rozwój katedr, przyrost liczby profesorów, docentów, adiunktów, liczby habilitacji, doktoratów i finalizacji naukowego usamodzielnienia się bardzo wielu wybitnych w niedalekiej przyszłości uczonych Lwowa i odrodzonej Rzeczypospolitej.

Nie ulega wątpliwości, że Uniwersytet stawał się, po większej części wbrew intencjom władz wiedeńskich, wielką akademicką i pozaakademicką szkołą życia obywatelskiego i publicznego, miejscem dojrzewania młodzieży do uczestnictwa w życiu politycznym, przygotowywania jej do edukacji społecznej i do pedagogicznych oddziaływań we własnym środowisku, a także w szerszym państwowotwórczym horyzoncie. Ale chyba bezpowrotnie mijał czas posłuchu, pokory, a nawet cierpliwości i lojalności wobec autorytetów i zastanych form akademickich. Odchodził do przeszłości czas bezkrytycznej aprobaty wzorców, nadchodziła zaś epoka nowych XX-wiecznych doświadczeń, uczenia się racji i nabywania nowej świadomości stosunków narodowościowych, rozumienia potęgi sił społecznych, dążeń i namiętności politycznych oraz procesów ekonomicznych. Na nic zdały się nawoływania profesury do cierpliwości i umiaru, poczucia rozwagi i tolerancji w relacjach pomiędzy małymi grupami ludzkimi i całymi narodowymi.

---

[103] Tamże, s. 260–261; por. także: S. Starzyński: *Przyczynek do polskiej kroniki uniwersyteckiej*, dz. cyt.; *Materiały do historii Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt.

Rozbudzone aspiracje narodowościowe i polityczne powodowały schyłek wielonarodowych monarchii. Nadchodził czas ideowego niepokoju, formowania się wielkich ideologii społecznych, dojrzewania narodowych odrębności. Towarzyszył temu bogaty splot ruchów umysłowych, nurtów intelektualno-filozoficznych, antropologiczno-pedagogicznych, psychologicznych, literackich, orientacji w sztuce składających się na oblicze modernizmu końca XIX i początku XX wieku. Także wobec młodzieży akademickiej Lwowa przestała działać dotychczasowa retoryka, argumenty historyczne i emocjonalno-etyczne. Wyczerpaniu uległ dotychczasowy ład społeczny, zastany porządek zarówno w stosunkach akademickich, w wyobrażeniach społecznych, jak i w aksjologii naukowej czy filozoficznej. Zmiany zachodziły w rozumieniu pojęć narodu, państwa, nauki, religii, a także w sposobach definiowania problematyki obywatelskiej. Nie dawano już wiary zapewnieniom elit władzy krajowej, biurokracji lwowskiej i władz Uniwersytetu, iż mogą zagwarantować zaspokojenie istotnych potrzeb i dążeń społeczeństwa ruskiego, a zwłaszcza ruskiej młodzieży do uzyskania własnych najwyższych instytucji naukowych.

Szczerze i prawdziwie, zgodnie z poczuciem odpowiedzialności za uczelnię jako dzieło wspólne wielu pokoleń i narodowości zabrzmiała wypowiedź jej rektora: „Uniwersytet jest wspólną wartością. Rusini zaś, jak długo własnego uniwersytetu nie mają, a także i później, (...) mogą być pewni najżyczliwszego, braterskiego przyjęcia i sprawiedliwego traktowania w naszej wszechnicy”[104]. W atmosferze kryzysu tradycyjnych ideałów akademickich, przy wzrastającym zainteresowaniu bieżącym życiem społecznym, narodowym i naukowym widoczna stawała się rozbieżność stanu umysłów i ducha buntującej się młodzieży i bezradnej wobec gwałtownego procesu historycznego części profesury lwowskiej. Obok świeżej daty argumentacji socjalno-liberalnej i demokratycznej w stylu: „Od was w wysokim stopniu zależeć będzie nasz postęp dalszy i wychowanie dalszych pokoleń. Wyście powołani do tego, aby ruszyć z posad bryłę świata”,[105] współistniała tradycyjna narodowo-konserwatywna retoryka: „Krytykujcie, ale nie potępiajcie tych, których następcami będziecie (...). Bądźcie cierpliwi – i na was przyjdzie kolej, i wam będzie daną rola chwilowego kierowania losami społeczeństwa (...), wśród ciągłej walki ani wy, ani my nie sprostamy naszemu posłannictwu”[106]. Słowa te niewątpliwie świadczą o kryzysie tradycyjnej formacji uniwersytetu i stosunków w nim panujących, który zapoczątkował jakościowe zmiany dziejowej treści XX wieku, wyznaczone później fundamentalnymi datami 1914, 1917, 1918 i 1920 roku. Rozwój wypadków aż do wybuchu działań wojennych w 1914 roku nie zwiastował zmian i tendencji do uspokoje-

[104] W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 262.

[105] Tamże, s. 263.

[106] S. Głąbiński: *Wystąpienie rektora na inauguracji roku akademickiego 1909/10*, [w:] W. Hahn, *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 263.

nia nastrojów. Wprost przeciwnie, nigdy już nie miały powrócić powoli zużywające się stosunki uniwersyteckie końca XIX wieku, czasu, w którym niejako dialektycznie współistniały sprzeczności tradycji i zmian w zakresie funkcji naukowo-edukacyjnych i społeczno-kulturowych Uniwersytetu.

Ukoronowaniem wielu dziesięcioleci zmagań o przywrócenie narodowego charakteru Uniwersytetu, ducha polskości, języka i polskiej tożsamości akademickiej oraz rodzimej teleologii pedagogicznej stały się uroczystości jubileuszu 250. rocznicy powstania wszechnicy lwowskiej[107]. Przy tej okazji ujawniło się z dużą siłą wiele z tych złożonych i często sprzecznych w swej treści politycznej, ideowej, narodowościowej i historyczno-patriotycznej dylematów tamtego czasu. Ale w uroczystościach dominował duch patriotycznej egzaltacji, emocjonalnej refleksji historycznej, który współbrzmiał z paternalistycznym tonem pojednawczym wobec środowisk ruskich na Uniwersytecie i poza nim. Przy tej okazji przypominano wytrwale prawa społeczności ruskiej do studiowania i perspektywy rozwoju naukowego jej wybitnych przedstawicieli (w formie doktoratów, habilitacji, a także obejmowania stanowisk docentów oraz profesorów samodzielnych katedr Uniwersytetu). W trakcie uroczystości 20 I 1911 r. Senat uczelni wyraził swoje stanowisko w historiozoficznej ocenie posłannictwa lwowskiej „Macierzy Kresowej". Podkreślano jej edukacyjno-wychowawcze powołanie w obliczu kryzysu wartości, zachwiania „świętości ideałów nauki i kultury". Wyeksponowano także prawa narodu polskiego nabyte na kresach kultury europejskiej i misję dziejową polskości. Kwintesencją owego nastroju, treści i retoryki była następująca pełna patosu i emocji patriotycznych wykładnia: „Świadomi jesteśmy wielkiej naszej odpowiedzialności wobec trybunału ludzkości i narodu naszego, dzierżąc w tak trudnych czasach ster naszej Macierzy, pomni przykazań prawa i sprawiedliwości naszych tradycji dziejowych wobec narodu ruskiego, ciężkiej doli naszych braci w innych zaborach. W naszym stosunku do potrzeb młodzieży ruskiej i potrzeb narodu ruskiego powodujemy się zawsze zasadami sprawiedliwości i przyjaźni"[108].

Wedle dokumentów Senatu i fakultetów nie brakowało dobrej woli przy udzielaniu zapomóg i pomocy stypendialnej dla studentów narodowości ukraińskiej czy w działalności fundacji dla polskiej młodzieży szlacheckiej. Także w polityce powołań i mianowań na stanowiska docentów i profesorów nie zabrakło otwartości i poparcia dla rzeczywistych możliwości ruskich kandydatów do tych zaszczytów na Uniwersytecie. Dowodem na to był stosunek do kandydatury dr. I. Franki na profesora Katedry Literatury Ruskiej, mimo iż znany był z niechęci do narodu polskiego i z radykalnych nastawień narodowościowych.

---

[107] Por. L. Finkel: *Króla Jana Kazimierza dyplom erekcyjny Uniwersytetu Lwowskiego z 1661 r.*, [w:] *Księga pamiątkowa ku czci 250. rocznicy założenia Uniwersytetu Lwowskiego przez Króla Jana Kazimierza w 1661*, dz. cyt., t. 1, s. 3–30.

[108] W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 276.

W uznaniu nieprzeciętnych kwalifikacji został on przyjęty przez gremia akademickie, ale z powodów pozamerytorycznych nie zaakceptowały go władze ministerialne w Wiedniu.

O zmianie stosunku do studiujących narodowości ruskiej świadczyła większa w latach 1911–1914 niż kiedy indziej wyrozumiałość przy egzaminach, rygorozach, habilitacjach czy innych promocjach akademickich. Świadczył o tym także relatywny wzrost liczby studiującej młodzieży niepolskiej oraz procent kandydatów aprobowanych przez komisje akademickie do awansu naukowego pośród innych narodowości. Wszechnica lwowska poszukiwała na nowo swojej tożsamości akademickiej w otwartej formule *universitas*; poszukiwała jej także w dziedzinie swej polityki wobec nacji akademickich.

Zarysowany obraz wielonarodowego i wielokulturowego charakteru Lwowa ukazuje również dramatyczne niekiedy zmagania Uniwersytetu Lwowskiego o swoją tożsamość akademicką, kulturową, naukową i ideowo-wychowawczą. Splot warunków był niezwykle złożony, ale też – paradoksalnie – sprzyjał formowaniu się nieprzeciętnie wysokiej jakości tego środowiska naukowego i prowadzonej w nim dydaktyki akademickiej. Ukazany zarys może stanowić genetyczną kanwę i niezbędne tło środowiskowe, intelektualno-naukowe, ideowe i kadrowe dla opisu początków, kierunków rozwoju i stanu nauk o wychowaniu w środowisku akademickim Lwowa. Dzieje akademickiej teorii i praktyki pedagogicznej na Uniwersytecie Lwowskim były zależne od wielu zachodzących na tej uczelni procesów naukowych, ale też społecznych i narodowościowych. Tworzona na Uniwersytecie akademicka myśl pedagogiczna ewoluowała razem z przemianami całościowo pojętej misji naukowo-edukacyjnej Uniwersytetu, rozgrywającej się w długim horyzoncie czasowym – od jej prapoczątków w pierwszej połowie XIX wieku do roku 1939.

ROZDZIAŁ II

Rodowody i początki pedagogiki akademickiej we Lwowie

1. Proweniencje w obszarze niemieckojęzycznej kultury pedagogicznej

Wiedza o początkach akademickiej myśli pedagogicznej we Lwowie, o przejawach uprawiania dyscyplin o wychowaniu i kształcenia pedagogicznego na Uniwersytecie Lwowskim niknie za zasłoną czasu historycznego. Aktualny stan badań w tym zakresie determinowany był ograniczoną dostępnością materiału źródłowego[1]. Wpływało to w oczywisty sposób na skalę i zakres opracowań historycznopedagogicznych w tej dziedzinie, zarówno przyczynkarskich i fragmentarycznych, jak też wyczerpujących studiów o charakterze monograficznym[2].

---

[1] Podstawą do opracowania tego fragmentu rozprawy były materiały źródłowe przechowywane w Państwowym Archiwum Obwodowym Lwowa (Derżawnyj Archiw Lwiwskoji Obłasti – DALO). W szerokim zakresie wykorzystano materiały oznaczone symbolem f. (fond) 26, w obrębie których znajdują się akta personalne, oznaczone cyfrą (opis) 5, protokoły i inne dokumenty Rady Wydziału Filozoficznego 4 i 7 oraz zespoły dokumentów oznaczone liczbami 15, 16. Ponadto wykorzystano „Skład Uniwersytetu" i „Kroniki Uniwersytetu Lwowskiego", a także artykuły „Muzeum", „Gazety Lwowskiej". Sięgnięto również do innych dokumentów wytworzonych w badanym okresie, np. planów i programów nauczania, list studentów i wykazów nauczycieli akademickich oraz materiałów z Archiwum i Biblioteki Uniwersytetu Lwowskiego (akta personalne profesorów, f. 119, op. 1, 5). Wykorzystano ponadto literaturę, np.: L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, cz. I: *1661–1869* (napisał L. Finkel), cz. II: *1869–1894* (napisał S. Starzyński), Lwów 1894. Ważne w tym kontekście rzeczowym są również następujące pozycje monograficzne: W. Tokarz: *Galicja w początkach ery Józefińskiej w świetle ankiety rządowej*, Kraków 1909; B. Łoziński: *Z historii stanów Galicji*; *Szkice z historii Galicji*, Lwów 1904, 1913; W. Paulsen: *Geschichte des gelehrten Unterrichtes, auf dem deutschen Schulen und Universitäten*, Leipzig 1921; E. Milde: *Lehrbuch der allgemeine Erziehungskunde*, Wien 1811; J. F. Herbart: *Pedagogika ogólna wyprowadzona z celu wychowania*, Lwów 1912; E. Arneth: *Marie Theresias letzte Regierungszeit*, Wien 1879; B. M. Stuparik: *Szkilnyctwo Hałyczyny (1772–1939)*, Iwano-Frankiwsk 1994; R.W. Ławrecki: *Istoryczna oswita ta nauka u Lwiwskomu Uniwersyteti w 1919–1939 rokach*, Lwów 2000.

[2] Należy tu przede wszystkim wskazać tomy 3, 6, 7, 8, 9, 11 serii *Galicja i jej dziedzictwo*, wydane w Rzeszowie w latach 1995, 1996, 1997, 1999, oraz prace: B. Nawroczyński: *Polska myśl pedagogiczna*, Lwów – Warszawa 1938; S. Możdżeń: *Reformy szkoły średniej w Galicji w latach* 1884–1914, Kielce 1998; W. Bobrowska-Nowak: *Początki polskiej psychologii*, Wrocław 1973; B. Łuczyńska: *Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych wobec problemów nauczycieli szkół*

Proweniencje intelektualne szeroko pojętej myśli o wychowaniu – rozumianej jako dostatecznie spójne i racjonalnie uzasadnione koncepcje edukacyjno-pedagogiczne i dydaktyczno-wychowawcze – we Lwowie, jak i w całej niemal Galicji pozostawały w ścisłym związku z niemieckojęzycznymi kręgami akademickimi. Były też emanacją ówczesnego stanu oświaty, charakteru kultury społeczności galicyjskiej i stosunków ustrojowo-politycznych monarchii. Na rozwój myśli pedagogicznej we Lwowie wywarła ponadto wpływ galicyjska tradycja naukowo-akademicka i umysłowa początku XIX wieku oraz warunki administracyjno-gospodarcze, cywilizacyjne i kulturalne całego regionu. Doniosłe znaczenie miała zwłaszcza autonomia (od 1867 r.), którą cieszył się Lwów i Galicja przez całe dziesięciolecia. Było to miejsce dla wielu w pewnym sensie mityczne, w głównej mierze polskie, ale też pod względem administracyjnym i w dziedzinie szkolnictwa niemieckie (w dobie terezjańsko-józefińskiej). Była to także enklawa osaczona nieprzewidywalnym żywiołem ruskim, klimatem Kresów i problemami pogranicza kultur. W tych specyficznych, omawianych w poprzednim rozdziale, realiach historycznych i narodowościowo-kulturalnych dokonywała się recepcja przede wszystkim niemieckich idei uniwersyteckich i umysłowych, w tym także zachodniej myśli pedagogicznej, która decydowała o charakterze teorii pedagogicznych i rzeczywistości edukacyjnej Lwowa i Galicji przez cały XIX i znaczną część XX wieku[3].

Warto więc pokazać, choćby w największym skrócie, uwarunkowania rozwoju lwowskiej myśli pedagogicznej tkwiące w niemieckiej klasycznej kulturze intelektualnej, w tamtejszej pedagogice „osnutej na podstawach naukowych", intelektualistycznej psychologii człowieka, perfekcjonizmie etycznym, teorii charakteru moralnego oraz racjonalnej organizacji poznania i nauczania. Owa klasyczna i humanistyczna zarazem wizja wychowania człowieka, jego kształcenia formalnego i ogólnego kultywowana była w kręgach najwybitniejszych myślicieli i filozofów niemieckich, takich m.in. jak: Immanuel Kant, Wolfgang Goethe, Fryderyk Schiller, Wilhelm Humboldt. Ideami klasycznego wykształcenia przejęli się również filozofowie o wyraźnie pedagogicznych zainteresowaniach, tacy jak: Fryderyk Schleiermacher, Edward Rittner, Fryderyk Bronolis, Herman Bonitz, Wilhelm Rein, Tuiskon Ziller, Otto Willman i cała plejada po-

---

średnich (1884–1918), „Rocznik Nauk Pedagogicznych" 1984, t. XXX, a także: *Początki pedagogiki jako dyscypliny akademickiej na Uniwersytetach Jagiellońskim i Lwowskim w dobie autonomii*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8: *Myśl edukacyjna w Galicji*, red. Cz. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1996, s. 23–42; W. Szulakiewicz: *Początki pedagogiki eksperymentalnej w Galicji (Ludwik Jaxa-Bykowski)*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8, dz. cyt., s. 43–55.

[3] K. Szmyd: *Recepcja piśmiennictwa pedagogicznego Austrii i Niemiec w polskim czasopiśmiennictwie oświatowo-pedagogicznym Galicji (1885–1910)*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8, dz. cyt., s. 186–189.

mniejszych naśladowców tej teoretycznej wizji pedagogiki i dydaktyki szkolnej (E. Meyer, E. Neuman, J. Tadd, B. Otto, O. Rühle, C. Rethwisch, F. W. Schelling, E. Schmidt, O. Willamowitz i inni)[4].

Podobnie było w uniwersytetach niemieckich, zwłaszcza w Getyndze, Halle, Berlinie, Lipsku, gdzie duch neohumanizmu stał się źródłem nowej filozofii wychowania i kultury. Jan Fryderyk Herbart, August H. Niemeyer, Fryderyk A. Wolf, Jan G. Fichte i inni głosili pogląd, zgodnie z którym znajomość ludzi, wiedzę o ich umysłowości i duchowości należy czerpać z kultury świata starożytnego. Wiedza ta przyczynia się do poznania, zrozumienia i wychowania człowieka. Owocem klasycznych studiów jest wszechstronny rozwój sił duchowych, intelektualnych, moralnych i estetycznych[5]. Ta przemożna wiara w moc edukacyjną wartości klasycznych i uniwersalnych oraz związana z nią koncepcja wychowania i kształcenia zaważyła w dużej mierze na kulturze pedagogicznej Austrii i Galicji. Przesądziła też na całe dziesięciolecia XIX i XX wieku o modelu (charakterze programowym i pedagogicznym) szkoły średniej. Zdecydowała również o treściach, problematyce i metodzie uprawiania pedagogiki niemal do końca XIX wieku, tj. do czasu ekspansji modnych idei edukacyjnych głoszonych przez przedstawicieli „nowego wychowania" i progresywizmu pedagogicznego[6].

W rezultacie owej fascynacji krzewieniem kultury starożytnej seminaria filozoficzne na uniwersytetach stawały się ośrodkami studiów i badań naukowych nad antykiem, w których preferowano encyklopedyczne wykształcenie filozoficzne. Nie brano pod uwagę zawodu nauczycielskiego jako profesji twórczej w sensie pedagogicznym. To zaś przekładało się na postawę nauczyciela-rygorysty.

W ślad za wzorcami niemieckimi w Austrii, Galicji, a także we Lwowie na całe dziesięciolecia zaniechana została rozbudzona pod koniec oświeceniowego XVIII wieku głębsza refleksja pedagogiczna powiązana z doświadczeniami praktyki nauczycielskiej oraz z próbą kształcenia nauczycieli o ukierunkowaniu pedagogiczno-psychologicznym i metodyczno-dydaktycznym. Zagadnienia te zostały odsunięte na dalszy plan zarówno w seminariach nauczycielskich, jak i na Uniwersytecie Lwowskim niemal do końca XIX wieku.

---

[4] J. Horwat: *O pedagogiczno-dydaktycznym przygotowaniu nauczycieli szkół wyższych*, „Muzeum" 1886, s. 198, a także K. Szmyd: *Zachodnia myśl pedagogiczna i jej postulaty reform szkoły średniej na łamach kwartalnika „Muzeum" (1890–1914)*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 14: *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku*, Rzeszów 2000, s. 193–204.

[5] Por. W. Paulsen: *Geschichte des gelehrten Unterrichtes...*, dz. cyt., s. 211.

[6] Por. J. Sobczak: *„Nowe wychowanie" w polskiej pedagogice okresu II Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz 1998, a także: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 14, dz. cyt., oraz prace takich autorów, jak: B. Nawroczyński, K. Sośnicki, W. Okoń, B. Suchodolski, T. Nowacki, S. Wołoszyn, F. Bereźnicki.

Przejawem ówczesnej pedagogiki klasycznego encyklopedyzmu neohumanistycznego były częste kontrowersje oraz wewnętrznie sprzeczne tendencje i założenia edukacyjne, wywiedzione zarówno z koncepcji E. Wolfa, streszczonej w powiedzeniu „Miej ducha i umiej ducha budzić", jak i hołdujące stwierdzeniu F. Rischego: „Kto posiada wiedzę, temu nauczanie przyjdzie łatwo"[7]. Na takich to m.in. receptach opierała się ówczesna akademicka teoria pedagogiczna i jej praktyka w gimnazjach lwowskich. Przekonanie co do wartości pedagogiki w ogóle oraz refleksyjno-racjonalnego nauczania i wychowania końca XVIII wieku usunięte zostało w cień przez jednostronność naukową badaczy klasyki i kreatorów nowego humanizmu w Niemczech. Powszechne były lekceważące i wprost pogardliwe opinie o wartości naukowej i praktycznej tej dyscypliny. Jeden z młodszych filozofów niemieckich A. Lehrs obwieszczał wręcz, że „chęć ułożenia sposobu postępowania z ludźmi w książkę psychologiczną godna jest umysłu niedojrzałego"[8].

Zgoła innego zdania był wytrawny organizator szkolnictwa, wrażliwy człowiek, refleksyjny nauczyciel, pedagog i dyrektor S. Spilke, który sformułował w dużej mierze trafną i ogólniejszą zarazem diagnozę stanu pedagogiki i stylu nauczania w ówczesnych szkołach niemieckich. Zauważał on sarkastycznie: „Ciekawe, że gdy szkolnictwo ludowe w ostatnich trzydziestu latach pod względem dydaktyki i metodyki uległo znacznej reformie, wytwarzając generację nauczycieli, którzy wskutek swojej pedagogicznej zdolności ożywienia mas zasługują na podziw, gimnazja nie odczuwają zupełnie tych wszelkich zmian zaszłych w świecie pedagogicznym" (proponowanych przez takich teoretyków wychowania, jak: Jan Henryk Pestalozzi, Fryderyk Froebel, Jan Jakub Rousseau, Wolfgang Radke, czy też Jan Fryderyk Herbart). I dalej wywodził: „gdyby nauczyciel gimnazjalny okazywał zainteresowanie pedagogiką, uważany byłby za mało wartościowego nauczyciela – panującym przekonaniem u większości nauczycieli gimnazjum jest: co się umie, to tego można nauczyć"[9].

Owo odwrócenie się fakultetów filozoficznych od pedagogiki przyczyniło się do tego, że seminaria pedagogiczne upadały, a pozostające nie spełniały swojej roli. Działo się to paradoksalnie wbrew intencjom i intelektualnym przeświadczeniom J. F. Herbarta, twórcy pedagogiki „osnutej na podstawach naukowych", ale też opartej na owej kulturze neohumanistycznej[10]. Na ożywienie

---

[7] W. Paulsen: *Geschichte des gelehrten Unterrichtes...*, dz. cyt., s. 260; por. także: Cz. Majorek: *Polska myśl pedagogiczna w zaborze austriackim (1772–1918)*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1992, R. XXXV, s. 101–123.

[8] W. Paulsen: *Geschichte des gelehrten Unterrichtes...*, dz. cyt., s. 277.

[9] Tamże.

[10] J. F. Herbart: *Pedagogika ogólna..*, dz. cyt.

zainteresowań pedagogiką na uniwersytetach i seminariach nauczycielskich wpłynęły postanowienia dotyczące egzaminów nauczycielskich. Instrukcja z 1831 roku precyzowała wcześniejsze (rok 1810) postanowienia w tej sprawie. Decydujący okazał się rygor egzaminacyjny, zgodnie z którym nauczyciele obok innych przedmiotów obowiązani byli składać egzamin z filozofii, teologii i pedagogiki[11]. Fakt ten okazał się przełomowy także dla formowania się seminarium pedagogicznego na Uniwersytecie Lwowskim.

We Lwowie i w całej austriackiej części Galicji od początku II połowy XIX wieku pojawiały się i stopniowo utrwalały nowe wymogi pedagogiczno-psychologiczne wobec nauczycieli gimnazjalnych i akademickich. Z czasem odnosiły się one także do pozostałych kategorii nauczycieli, tzw. nauczycieli szkół powszechnych i w późniejszym okresie szkół realnych. Zmiany te wywołane zostały narastającą tendencją do przeciwstawienia się ignorowaniu podstawowej wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, wiedzy coraz bardziej pożądanej w przeciążonych treściami encyklopedycznymi i nauczaniem werbalnym gimnazjach klasycznych. Zwłaszcza pod koniec XIX wieku przeżywały one dojmujący kryzys, tym bardziej że dotychczasowe seminaria pedagogiczno-uniwersyteckie, niereformowane przez lata, zastygłe w swej tradycji, nie mogły sprostać wymogom odradzającej się stopniowo idei szkoły bliższej życiu.

Wzorem rozwiązań niemieckich wprowadzono także dla nauczycieli szkół lwowskich egzaminy nauczycielskie obejmujące znajomość teorii pedagogicznej, metod wychowawczych i dydaktycznych[12]. Poddawani egzaminom nauczyciele musieli sprostać zarówno zadaniom teoretycznym, jak i praktycznym, które obejmowały umiejętności dotyczące „planowej organizacji lekcji", a także uwzględniały historyczny rozwój oświaty oraz nowe kierunki pedagogiczne. Ponadto kandydaci przygotowywali krótkie referaty o treści pedagogicznej, uczestniczyli w hospitacjach lekcji, by na koniec zaprezentować przed komisją własne umiejętności dydaktyczno-wychowawcze. Instytucja owych egzaminów kwalifikacyjnych dla nauczycieli w modyfikowanej formie przetrwała przez następne dziesięciolecia, a profesorowie Uniwersytetu Lwowskiego pełnili w nich ważne funkcje wykładowców, konsultantów i egzaminatorów[13].

W Austrii po długim czasie zastoju umysłowego na polu oświaty w dobie terezjańskiej i józefińskiej zarówno na Uniwersytecie Wiedeńskim, jak i Uni-

---

[11] Por. W. Paulsen: *Geschichte des gelehrten Unterrichtes...*, dz. cyt., s. 288.

[12] Por. J. Horwat: *O pedagogiczno-dydaktycznym przygotowaniu nauczycieli szkół wyższych*, dz. cyt., s. 381; por. także: W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, t. 2: *1898/9–1909/10*, Lwów 1912, s. 673–677.

[13] Tamże oraz: L. Ćwikliński: *Nowe przepisy o egzaminie kandydatów do zawodu nauczycielskiego w gimnazjach i szkołach realnych z dnia 30 sierpnia w stosunku do przepisów z 1884 r.*, „Muzeum" 1897.

wersytecie Praskim nie uprawiano nawet neohumanistycznej pedagogiki. Dziedzina ta otoczona była niechęcią gorliwych badaczy antyku, owych zwolenników dogmatycznego utożsamiania się młodzieży z kulturą duchową minionych wieków, niezbędnego – ich zdaniem – dla harmonijnego rozwoju umysłu, woli i moralności.

W tym też czasie, tj. na początku drugiego dziesięciolecia XIX w., we Lwowie zostało założone Seminarium dla Praktycznego i Teoretycznego Przygotowania Nauczycieli[14]. Była to jedna z pierwszych form instytucjonalnego kształcenia nauczycieli w zakresie wiedzy pedagogiczno-dydaktycznej. Instytucja ta rozpoczęła działalność pod kierunkiem prof. Michała Wacława Voigta, przybyłego do Lwowa z Uniwersytetu Jagiellońskiego. Okazał się on krytycznym i elastycznym reprezentantem szkoły herbartowsko-zillerowskiej.

Był to dla środowiska lwowskiego nowy i niewątpliwie znaczący impuls, podnoszący rangę pedagogiki jako dyscypliny uniwersyteckiej i przedmiotu nauczania, zwłaszcza że – jak zauważono wcześniej – dotychczasowe seminaria filozoficzne jako ośrodki zainteresowania pedagogiką utraciły swoje pierwotne znaczenie. Wiele lat później potwierdzona została tendencja przywracania należnej rangi pedagogice i kwalifikacjom pedagogicznym w kształceniu nauczycieli i ich pracy zawodowej. Stało się to za sprawą reskryptu ministerialnego z 1884 roku, w którym opublikowano ważne postanowienie władz oświatowych odnoszące się do sposobu egzaminowania i kwalifikowania kandydatów na nauczycieli, także pod względem pedagogicznym[15]. Postanowiono zwiększyć liczbę lat studiów uniwersyteckich na Wydziale Filozoficznym z trzech do czterech. Położono też większy nacisk na wykształcenie pedagogiczne. Orzeczono również, że absolwenci określonych specjalności Wydziału Filozoficznego nie mogą rozpoczynać pracy nauczycielskiej bez uprzednio złożonego egzaminu kwalifikacyjnego, także pod względem wiedzy i umiejętności dydaktyczno-metodycznych. Zauważa się tu naśladownictwo pruskiego systemu szkolno-administracyjnego, w którym już wcześniej wprowadzono nowe rygory dotyczące przygotowania nauczycieli do zawodu. W ciągu następnych lat ów system przyjął się w Austrii i krajach monarchii, w tym także w Galicji i we Lwowie.

W Austrii dokonywał się też ważny proces stopniowego przełamywania tradycyjnych pojęć o szkole, o treściach nauczania i relacji nauczyciel – uczeń jako oddziaływania i urabiania zewnętrznego. Ciągle jednak z wielkim trudem torowało sobie drogę myślenie o szkole, o nauczaniu i wychowaniu, wiodące od skrajnego intelektualizmu do szkoły liberalnej. W lwowskiej pedagogice akademickiej i w praktyce nauczycielskiej niemal do końca XIX wieku i jeszcze długo później podtrzymywane były przez ugrupowania herbartystów, a zwłaszcza kon-

[14] J. Horwat: *O pedagogiczno-dydaktycznym przygotowaniu nauczycieli...*, dz. cyt., s. 366, 378.
[15] Tamże, s. 378.

serwatywne koła urzędowo-profesorskie stereotypy pedagogiki autorytarnej, apsychologicznej i rygorystycznej. Długa była więc jeszcze droga do szkoły uwzględniającej odrębność, indywidualność i niepowtarzalność osobowości ucznia i nauczyciela. Daleko też było do szkoły respektującej wspólnotę klasy szkolnej jako grupy społecznej promującej kulturę uczuć, niezależność osobowości oraz subiektywną twórczość ucznia i nauczyciela.

2. Wielonarodowe początki pedagogiki akademickiej na Uniwersytecie Lwowskim

Przez niemal pół wieku od wprowadzenia w Austrii gimnazjów w zasadzie nie zastanawiano się nad sposobami kształcenia i przygotowania pedagogicznego nauczycieli tych zakładów. Trafiali do tych na ogół renomowanych wówczas szkół absolwenci filozofii, teologii, prawnicy, którzy „stawali do konkursu i ubiegali się o posady nauczycielskie w szkołach średnich"[16]. Dopiero pod wpływem postanowień rządowych w sprawie podwyższania kwalifikacji nauczycieli w Niemczech (1810) i wyraźnego ożywienia zainteresowań uprawianiem i studiowaniem pedagogiki na uniwersytetach niemieckich zaczęto powoływać odrębne seminaria pedagogiczne. Okoliczności te sprawiły, że także w Austrii przygotowanie pedagogiczne nauczycieli zaczęło zyskiwać na znaczeniu w oczach władz, co wpływało na kształtowanie odpowiedniej rangi pedagogiki i dydaktyki na uniwersytetach.

Na ewolucję poglądów w tym względzie najwyraźniej wpłynął kongres filozofów i pedagogów w Wiedniu[17], gdzie podkreślano wagę rozwoju nie tylko umysłowego, ale też moralnego, estetycznego i fizycznego młodzieży, wyodrębniając stricte pedagogiczne i wychowawcze aspekty zadań nauczycielskich. W toku ożywionego sporu zwyciężył pogląd o potrzebie zmian w „atmosferze psychologicznej i pedagogicznej" szkoły średniej. Na rozbudzenie i utrwalenie zainteresowań pedagogiką jako dziedziną edukacji nauczycielskiej i dyscypliną akademicką w Austrii wpłynęły konkretne formy kształcenia pedagogiczno-nauczycielskiego w Niemczech z początku XIX wieku, inspirowane przez J. F. Herbarta i realizowane przez jego uczniów. Były to m.in. zakładane także w Austrii uniwersyteckie seminaria pedagogiczne.

Tendencję do traktowania edukacji pedagogicznej nauczycieli jako integralnej i ważnej części ich zawodowego przygotowania wspierały pojawiające się nowatorskie w formie organizacyjnej i programowej seminaria pedagogiczne w niemieckim obszarze językowym. Najwcześniejsze Seminarium Pedagogiczne, założone przez Volkmara Stoya, profesora pedagogiki i filozofii, powstało

[16] L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. I, s. 235.

[17] Por. *Sprawy pedagogiczne na ostatnim kongresie filozofów i pedagogów w Wiedniu*, „Muzeum" 1894, s. 549.

w Jenie. Potem dzieło jego kontynuował uczeń J. F. Herbarta – W. Rein, dyrektor Seminarium Pedagogicznego w Eisenach, któremu równocześnie powierzono kierowanie Katedrą Pedagogiki na Uniwersytecie Jenajskim, Seminarium Pedagogicznym i szkołami ćwiczeń w tym mieście[18]. W następnych latach powstały kolejne seminaria, m.in. założone przez T. Zillera Seminarium Pedagogiczne w Lipsku (1809), podobna placówka w Heidelbergu – powołana przez teologa Franciszka Schwartza, i zorganizowane za sprawą Ferdynanda Rankesa Seminarium Pedagogiczne w Getyndze (1843)[19].

Podobne instytucje kształcenia nauczycieli powstawały na historycznych (etnicznych) ziemiach polskich, najwcześniej w Szczecinie – w 1804 roku i we Wrocławiu – w 1811 roku. Stopniowo rozwijały się także w Austrii, a następnie w Galicji[20]. Tak więc powoli upowszechniały się, głównie poprzez seminaria pedagogiczne połączone z uniwersytetami, najwcześniejsze formy uprawiania pedagogiki akademickiej i stosowanej, przede wszystkim w gimnazjach humanistycznych, później również w szkołach realnych i powszechnych.

W przyjętym modelu edukacji pedagogicznej nauczycieli zastosowano formułę ścisłego łączenia kształcenia teoretycznego na uniwersytecie w toku wykładów i konwersatoriów z praktycznym zastosowaniem tej wiedzy w gimnazjach. Całość kształcenia podlegała na końcu skrupulatnej kontroli i ocenie podczas egzaminów z teorii pedagogicznej i dydaktycznej przed specjalnymi komisjami, a także w toku hospitacji na terenie szkoły.

Należy więc stwierdzić, iż pod wpływem stopniowo rozwijających się akademickich studiów pedagogicznych na uniwersytetach i w seminariach nauczycielskich w Niemczech sprawy te zaczęły żywiej interesować środowiska akademickie, gimnazjalne i władze oświatowe Austrii, a zatem także i Galicji z Lwowem jako wiodącym ośrodkiem akademickim i oświatowym tej prowincji monarchii austriackiej.

W myśl dekretu Kancelarii Nadwornej z 16 grudnia 1808 roku wykłady z pedagogiki miały odbywać się nie tylko na uniwersytetach, ale też w ówczesnych, powiązanych z uniwersytetami, zakładach filozoficznych[21] kształcących kandydatów na przyszłych nauczycieli. W praktyce obowiązywały one najczęściej przyszłych duchownych, z tego też powodu powierzano je zazwyczaj profesorom religii. Odpowiadało to ówczesnym zasadom prawno-państwowym, ideologicznym, światopoglądowym i społeczno-narodowościowym monarchii.

---

[18] Por. „Muzeum" 1886, s. 273.

[19] Tamże.

[20] Por. *O pedagogicznym przysposobieniu nauczycieli szkół wyższych w Niemczech*, „Pädagogisches Archivs" 1886, nr 3/III.

[21] DALO, f. 26, op. 7. Akta Wydziału Filozoficznego z r. 1810, l. inw. 1087 (Dokument Rządowy l. 23489), a także B. Radziszewski: *W sprawie wykładów pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim*, „Muzeum" 1887, s. 68–71.

Prawdziwe intencje edukacyjne monarchii, a tym samym stosunek do kwalifikacji pedagogicznych ówczesnych nauczycieli wyjawił Kazimierz Wohfeil[22] w mowie wygłoszonej 5 I 1802 roku przy okazji otwarcia tzw. ćwiczeń nauczycielskich i katechetycznych – tj. ówczesnej na poły instytucjonalnej formy przystosowania nauczycieli „szkół wiejskich i małomiejskich" do wypełnienia swoich obowiązków nauczycielsko-pedagogicznych. Powiedział wówczas z nieskrywaną szczerością: „Państwo nie może pragnąć, aby w dzieci wieśniaków wpajano skłonność do uczoności, nie może chcieć, aby w nich wzniecano choćby tylko pociąg do niej, bo społeczeństwo potrzebuje wielu czynnych rąk, a nie wielu uczonych"[23]. Myśl ta, obok hipokryzji społecznej, wyrażała stosunek władz do postępu oświatowego. Charakteryzowała również stan umysłów przedstawicieli ośrodków władzy i ogólny poziom refleksji pedagogicznej w Galicji na początku XIX wieku.

O wiele korzystniej rzecz miała się z oświatą i stanem pedagogiki w zaborze pruskim, pozostającym pod bezpośrednim wpływem oddziaływania niemieckiej oraz – ogólnie – zachodnioeuropejskiej myśli i praktyki pedagogicznej. Do europejskiej kultury oświatowo-pedagogicznej nawiązywały także polskie zainteresowania pedagogiką i dydaktyką. W Polsce – jak twierdziła W. Bobkowska – w przygotowaniu pedagogicznym i dydaktycznym kandydatów na nauczycieli „stosowano najlepsze współczesne zdobycze metodyczne"[24].

Wobec tej sytuacji ustanowienie katedry czy jakiejś innej formy instytucjonalnej dla uprawiania pedagogiki we Lwowie stało się ważne i konieczne. Taka świadomość coraz wyraźniej ugruntowywała się w umysłach co światlejszych profesorów Fakultetu Filozoficznego, tym bardziej że w Krakowie od kilku już lat istniała zinstytucjonalizowana forma akademickich studiów w tej dziedzinie[25].

Ten ważny historycznie i niewątpliwie istotny pod względem naukowo-akademickim moment powstania Katedry Pedagogiki w państwowej uczelni lwowskiej[26] nastąpił w grudniu 1810 roku. Stało się to w dogodnym i dość szczęśliwym momencie, kiedy to tzw. Gubernium Krajowe, uzupełniając i ustanawiając nowe kadry uczelni, otrzymało z Kancelarii Nadwornej dekret ustana-

---

[22] K. Wohfeil mianowany został generalnym inspektorem cesarsko-królewskich szkół narodowych Galicji Zachodniej. Ministerstwo zaś dla całej monarchii powstało w roku 1878. DALO, f. 26, op. 7. Akta Wydziału Filozoficznego z r. 1810, l. inw. 1087.

[23] Por. W. Bobkowska: *Nowe prądy w polskim szkolnictwie ludowym w początkach XIX wieku*, Kraków 1928, s. 44.

[24] Tamże, s. 274.

[25] DALO, f. 26, op. 7. Akta Wydziału Filozoficznego z r. 1810, l. inw. 1087.

[26] Taką nazwę przyjął Uniwersytet Lwowski po upadku jezuickiej formuły akademickiej. W 1817 r. podniesiono Lwowskie Liceum do godności Uniwersytetu z niemieckim językiem wykładowym. Por. także S. Możdżeń: *Zarys historii wychowania*, cz. II: *Wiek XIX do 1918 roku*, Kielce 1995, s. 93–94.

wiający w Liceum Lwowskim (1805–1817) Katedrę Pedagogiki. Wielce zaszczytną funkcję kierownika katedry uzyskał przybyły z Krakowa M. W. Voigt, o czym powiadomiono niezwłocznie Senat akademicki[27].

Fakt ten potwierdzało pismo z 7 grudnia 1810 r. (l. 43503), w którym Gubernium Krajowe donosiło Senatowi, że „Majestat Cesarski łaskawie przychylił się do wniosku postawionego przez Nadzwyczajną Komisję dla Studentów i zgodził się na zaprowadzenie Katedry Pedagogiki we Lwowie"[28]. Pismo powierzało jednocześnie obowiązki organizatorskie i wykładanie pedagogiki „profesorowi teoretycznej i praktycznej filozofii M.W. Voigtowi, który podobne studia prowadził już w Krakowie z dobrym wynikiem za wynagrodzeniem rocznym w wysokości 300 guldenów"[29].

Senat akademicki podał to „Najwyższe Postanowienie" do wiadomości dyrektorowi Studium Filozoficznego i studentom. Ogłoszono też dzień, w którym profesor M.W. Voigt rozpoczynał wykłady[30]. W myśl przyjętych przez Senat postanowień wykłady z pedagogiki obowiązywać miały następujące grupy studiujących:

– tych, którzy przygotowują się do publicznego zawodu nauczycielskiego w szkołach średnich lub pragną studiować na Wydziale Filozoficznym,
– teologów jako przyszłych opiekunów i kierowników szkół ludowych,
– studentów filozofii, którzy mieszkali w domach wychowawczych, i wszystkich stypendystów,
– osoby, które w przyszłości chcą uzyskać posady w zakładach wychowawczych, gdzie wiedza pedagogiczna ułatwia postępowanie[31].

Wszyscy studenci obowiązani byli po wysłuchaniu wykładów złożyć z pomyślnym wynikiem egzamin z przedmiotu pedagogika[32]. Od tego czasu pedagogika stała się na Uniwersytecie Lwowskim dziedziną studiów akademickich i przedmiotem zainteresowań naukowych profesorów Fakultetu Filozoficznego. Stała się także przedmiotem obowiązkowym dla studentów Wydziału Teologicznego, natomiast dla studentów filozofii i innych wydziałów była przedmiotem nadobowiązkowym. Był to nowy, znaczący status tej dyscypliny pośród innych przedmiotów na Wydziale Filozoficznym[33]. W zasadzie od tego czasu rozpoczął się więc związek pedagogiki akademickiej, naukowej i profesjonalnej z burzliwymi dziejami wszechnicy lwowskiej II połowy XIX wieku i następnych dziesięcioleci, aż do wybuchu II wojny światowej.

---

[27] DALO, f. 26, op. 7. Akta Wydziału Filozoficznego z r. 1810, l. inw. 1087.
[28] Tamże.
[29] Tamże.
[30] Tamże.
[31] Tamże.
[32] Tamże.
[33] Tamże. Programy wykładów za lata 1812–1852/3.

W latach 1820–1870 obowiązywała na Uniwersytecie Lwowskim zasada, że każdy ze studentów ubiegających się o przyjęcie na teologię musiał w pierwszym rzędzie wykazać się świadectwem wysłuchania wykładów i zdanym egzaminem z nauki o wychowaniu. Wykłady z pedagogiki odbywały się na drugim roku teologii, a językiem wykładowym był niemiecki (do roku 1871). W obowiązującym programie wykładów i tzw. rygorozów (egzaminów i ćwiczeń) na Wydziale Teologicznym od roku 1819 zamieszczana była uwaga dotycząca studiujących następującej treści: „Studenci teologii, którzy nie wykażą się świadectwem z wykładów z dziedziny wychowania, obowiązani są uczęszczać na wykłady tego przedmiotu, jak również na ćwiczenia pedagogiczno-katechetyczne, prowadzone przez księdza katechetę we wzorowej szkole normalnej”[34].

Rosnącą rangę pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim, zwłaszcza od połowy XIX wieku, podkreślał fakt, że nie był to już przedmiot przyporządkowany jedynie do specjalności nauczycielskiej, ale konstytutywny składnik ogólnego wykształcenia uniwersyteckiego. Zdanie egzaminu z tej dziedziny stanowiło np. warunek studiowania tej specjalności na Uniwersytecie w Wiedniu, Pradze i Krakowie oraz w katedrach filozoficzno-pedagogicznych uczelni niemieckich[35]. Okoliczność ta sprawiała, iż pedagogika uprawiana na Uniwersytecie Lwowskim włączyła się niejako w krwiobieg tej dyscypliny w całym niemieckojęzycznym kręgu oświatowo-pedagogicznym. Przyczyniło się to również do pogłębiania studiów nad problematyką pedagogiczną zainteresowanych profesorów oraz wpływało na wzrost liczby publikacji o treściach pedagogicznych, a także na poziom wykładów i wymagań egzaminacyjnych.

O rosnącej wadze, jaką przywiązywano do wykładów z pedagogiki, świadczy m.in. stanowisko Dyrektoriatu Studium Filozoficznego skierowane do Dyrektoriatu Studium Teologicznego. Zwróciło się ono do partnerskiej instytucji pismem z 18 I 1817 r., zgodnie z którym „teologowie I roku nie powinni być wciągnięci do katalogów, o ile nie wykażą się posiadaniem absolutorium z filozofii wraz z egzaminem z pedagogiki”[36]. Ustalono ponadto rygor, by Dyrektoriat Studium Teologicznego dokonał przeglądu dokumentów pod tym względem „celem uniknięcia pewnego rodzaju oszustwa ze strony studentów”[37].

Dla postępu organizacyjnego i stopniowego dojrzewania naukowego pedagogiki jako dyscypliny akademickiej i wiedzy stosowanej istotne znaczenie w środowisku lwowskim miała osobowość naukowa i pedagogiczna M. W. Voigta, który rozpoczął swoje wykłady i konwersatoria (seminaria) w roku 1812. Niedługo jednak zajmował on to stanowisko, najprawdopodobniej ze względu na

[34] Tamże, op. 4, spr. 247: Programy wykładów za lata 1852/3 oraz 1871/72.
[35] Tamże, op. 7. Akta Wydziału Filozoficznego z lat 1810–1815, l. inw. 909 i nn.
[36] Tamże. Akta Wydziału Filozoficznego z r. 1817, l. inw. 2284.
[37] Tamże.

niezależność poglądów i własny sposób ujmowania zagadnień pedagogicznych. Prawdopodobnie z tych powodów (choć jasno to nie wynika z jego akt osobowych) zmuszony był ustąpić już w następnym roku, aby objąć stanowisko bibliotekarza i dyrektora Studium Filozoficznego w Ołomuńcu[38]. M. W. Voigt wykładał według samodzielnie przyjętej formuły co do treści pedagogicznych i problematyki dydaktycznej. Jego pedagogika nawiązywała do J. F. Herbarta, ale też wykraczała poza ciasne schematy formalne i rygorystycznie pojęte kanony twierdzeń. Uchylał on zwłaszcza dogmaty rygoryzmu dydaktycznego, paradoksalnie wynaturzone przez nadgorliwych naśladowców J. F. Herbarta przede wszystkim w Austrii[39]. W tym czasie zresztą nie był jeszcze przypisany żaden podręcznik jako podstawa wykładów z pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim i M. W. Voigt prowadził je według własnych opracowań, a także prac A. Niemeyera, rektora Uniwersytetu w Halle[40].

Wkrótce jednak w sprawie nauczania pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim ukazały się dyspozycje władz rządowo-oświatowych. W 1814 roku Gubernium Krajowe przesłało wykaz książek nakazanych przez „Najwyższą Komisję" do nauczania pedagogiki i pięciu innych przedmiotów (łaciny, greki, matematyki, fizyki i religii). Ordynatoryjnie obowiązującym podręcznikiem do wykładów pedagogicznych było dzieło wiedeńskiego profesora Edwarda Mildego pt. *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde*[41]. Odtąd ten zasób wiedzy i przykazań pedagogicznych, różnie zresztą traktowany przez nauczycieli pedagogiki, obowiązywał na Uniwersytecie Lwowskim i Seminariach Pedagogicznych aż do początku lat 70. XIX wieku.

Pewnego przełomu dokonał dopiero Euzebiusz Czerkawski, który po objęciu w 1873 roku[42] Katedry Pedagogiki na Wydziale Filozoficznym na fali ówczesnej odnowy Uniwersytetu i jego repolonizacji prowadził wykłady z pedagogiki w sposób samodzielny, nieskrępowany żadnym podręcznikiem czy obowiązującą wykładnią przedmiotu. Dotychczasowe kanony pedagogiczne obowiązywały natomiast w dalszym ciągu na Wydziale Teologicznym. W tym kontekście konieczna wydaje się ogólniejsza uwaga dotycząca oświeceniowej i neohumanistycznej tradycji uniwersyteckiej, w ramach której współistniały sprzeczności idei edukacyjnej i naukowej. Zgodnie z nią uniwersytety pełniły funkcje wyższych szkół zawodowych, które miały dostarczać państwu wykształconej i lojalnej elity: lekarzy, prawników, teologów, nauczycieli i innych. Miały to czynić w sposób sprawny w granicach określonych przez żywotnie pojęty interes pań-

---

[38] L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. I, s. 183.

[39] K. Szmyd: *Recepcja piśmiennictwa pedagogicznego Austrii i Niemiec*..., dz. cyt.

[40] DALO, f. 26, op. 7. Akta personalne M.W. Voigta, l. inw. 154, a także W. Bobkowska: *Nowe prądy w polskim szkolnictwie ludowym w początkach XIX wieku,* dz. cyt., s. 160.

[41] DALO, f. 26, op. 7. Akta Wydziału Filozoficznego z r. 1814, l. inw. 1580.

[42] Tamże, op. 5, spr. 1602. Akta personalne E. Czerkawskiego.

stwa i jego system władzy. Przykładem owej filozofii uniwersytetu, gdzie z powodów konserwatywnej doktryny państwa hamowano samodzielność i twórczość naukową, był niewątpliwie paradoks pedagogiczny I. Kanta. Ten wielki filozof i pedagog z Królewca przez całe życie zmuszony był wykładać filozofię i etykę pedagogiczną z bezwartościowego i zupełnie nieprzystającego do epoki podręcznika. Dla jego własnej, oryginalnej filozofii i refleksji pedagogicznej nie było miejsca[43]. Ową konserwatywną tradycję uniwersytecką próbowali przezwyciężać również M. W. Voigt i E. Czerkawski.

Po opuszczeniu Lwowa przez M.W. Voigta Katedrę Pedagogiki powierzono, tymczasowo, jak się okazało później, Janowi Fredrowiczowi, wicedyrektorowi Generalnego Seminarium Greckokatolickiego we Lwowie[44]. Wykłady z pedagogiki prowadził on jednak niedługo, bez większego zresztą zaangażowania i kompetencji w tej dziedzinie. Już bowiem w 1814 roku, pismem z 25 XI (l. 420257) Gubernium Krajowe poleciło dyrektorowi Studium Filozoficznego oddanie, prowizorycznie, jak to określano, Katedry Wychowania Ignacemu Pollakowi, profesorowi literatury klasycznej i pedagogiki w Pradze. Podejmował on swoje obowiązki we Lwowie bez entuzjazmu, przymuszony niejako przez władze wiedeńskie. Nie mając żadnego poczucia misji edukacyjnej we Lwowie, I. Pollak od samego początku czynił starania „o przeniesienie do Wiednia lub gdzie indziej"[45], ale – jak się okazało później – los chciał, aby ten czeski profesor związał swoją działalność akademicką ze Lwowem przez ponad 10 lat, do 1824 roku[46].

W tym czasie nie ustawano w staraniach o nieprowizoryczne obsadzenie Katedry Pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim. Pismem z 20 III 1818 r. (l. 8160) ogłoszono konkurs na kierownika tej katedry. Jednocześnie przekazano dyrektorowi studiów filozoficznych zasady, według których miałby się odbyć pisemny egzamin konkursowy na obsadzenie Katedry Wychowania. Przepisy te zostały sformułowane przez Najwyższą Komisję wcześniejszym pismem z 17 VII 1817 roku[47].

O rosnącym znaczeniu Katedry Pedagogiki i pozytywnej ewolucji poglądów co do wartości naukowej tej dziedziny wiedzy, a także jej możliwości edukacyjno-wychowawczej na Uniwersytecie świadczą ustalone rygory owego egzaminu kwalifikacyjnego. Miał on mianowicie być „przeprowadzony z wielką stanowczością i troskliwością, jako też pod ścisłym nadzorem profesorów Wydziału Filozoficznego, bez posługiwania się przez kandydatów książkami lub jakimikolwiek notatkami. Po części pisemnej odbyć się ma wykład przez wybranego

---

[43] Por. S. Kot: *Zarys historii wychowania*, [w:] *Encyklopedia wychowania,* Warszawa 1934, s. 621.

[44] L. Finkel; S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. I, s. 185; DALO, f. 26, op. 7. Akta Wydziału Filozoficznego z r. 1813, l. inw. 108 (107).

[45] Tamże. Akta Wydziału Filozoficznego z r. 1814, l. inw. 109.

[46] Tamże. Akta Wydziału Filozoficznego z r. 1824, l. inw. 6182.

[47] Tamże. Akta Wydziału Filozoficznego z r. 1817, l. inw. 2384. W dokumentach urzędowych zamiennie używano nazw Katedra Pedagogiki i Katedra Wychowania.

kandydata, jego zaś elaborat wraz z oceną profesorów Wydziału Filozoficznego i Dyrektoriatu ma być odesłany do Gubernium Krajowego"[48].

Naznaczony na 9 IV 1818 roku konkurs nie odbył się jednak, gdyż nikt nie złożył oferty objęcia stanowiska profesora, a tym samym animatora uniwersyteckiej pedagogiki we Lwowie. Stało się tak zapewne także dlatego, że część klasycznie nastawionej profesury Wydziału Filozoficznego skazywała tę dziedzinę na swoisty ostracyzm, który zniechęcał kandydatów, zwłaszcza pretendentów spoza Uniwersytetu. Nie bez wpływu na tę atmosferę pozostawał skostniały i dogmatyczny styl wykładu pedagogiki wedle E. Mildego i innych nadgorliwych interpretatorów J. F. Herbarta z kręgów pedagogiki uniwersyteckiej w Austrii, strażników czystości neohumanizmu i wartości klasycznych. W tych okolicznościach Gubernium Krajowe pismem z 9 V 1818 r. (l. 20925) upoważniło Dyrektoriat Wydziału Filozoficznego do obsadzenia Katedry Nauki o Wychowaniu przez któregoś z profesorów tegoż wydziału[49]. Wobec tego profesor I. Pollak nadal kierował katedrą, aż do śmierci w 1824 roku.

Od roku 1825 do 1837 r. wykłady pedagogiczne prowadził za zgodą władz uczelni ks. Grzegorz Jachimowicz, który był od 1819 roku także profesorem religii na Wydziale Teologicznym[50]. Po nim Katedrę Nauki Religii i Pedagogiki objął ks. Franciszek Amtmann, mianowany na to stanowisko 23 III 1838 r.[51] W tym czasie krótko obowiązki wykładowcy w Katedrze Pedagogiki pełnił jeszcze ks. Adam Jasiński[52].

Ks. F. Amtmann kierował katedrą przez trzynaście lat, do roku akademickiego 1849/50. Po nim wykłady z pedagogiki prowadził ks. Ludwik Malinowski, wykładając jednocześnie teologię moralną na Wydziale Teologicznym. Zrezygnował on z zajęć na Uniwersytecie, gdy powołano go w 1866 roku do pełnienia godności kanonika w katedrze św. Jura[53]. Po nim w 1866 roku wykłady z pedagogiki podjął ks. dr Franciszek Kostek, profesor teologii pastoralnej, a po jego śmierci w 1883 roku wykłady z tej dziedziny, głównie na Wydziale Pedagogicznym, prowadził w języku ruskim ks. dr Józef Delkiewicz, natomiast w języku polskim ks. dr Marceli Paliwoda[54].

Analiza materiałów źródłowych pozwala stwierdzić, że przez prawie pół wieku (1825–1870) od początków pedagogiki akademickiej na Uniwersytecie Lwowskim katedra ta przechodziła częste zmiany kadrowe. Nie miała też stabilnych podstaw organizacyjnych, jak również wyrazistej wizji naukowej oraz

---

[48] Tamże. Akta Wydziału Filozoficznego z r. 1818, l. inw. 215.

[49] Tamże, l. inw. 227.

[50] L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. I, s. 233.

[51] Tamże, s. 234.

[52] Tamże.

[53] Tamże, s. 308; por. także: B. Radziszewski: *W sprawie wykładów pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim*, dz. cyt., s. 69–71.

[54] B. Radziszewski: *W sprawie wykładów pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim*, dz. cyt., s. 69.

konsekwentnej koncepcji dydaktycznej. Przez długie lata nierozstrzygnięte były kłopoty personalne i organizacyjne, a także spory kompetencyjne pomiędzy Wydziałem Teologicznym a Filozoficznym o treści wykładów i konwersatoriów. W konsekwencji do 1871 roku na Wydziale Filozoficznym pedagogika nie miała instytucjonalnie ugruntowanej pozycji, brakowało też samodzielnego profesora nauk o wychowaniu i jego współpracowników do prowadzenia ćwiczeń, konwersatoriów, seminariów, egzaminów itp.

Przez wiele lat utrzymywano nie całkiem rzetelną i przejrzystą konfigurację organizacyjną i naukową uniwersyteckiej pedagogiki we Lwowie. Polegała ona na tym, że studenci filozofii, zwłaszcza ci, którzy zamierzali poświęcić się zawodowi nauczycielskiemu i często udzielający prywatnych lekcji, oraz słuchacze innych wydziałów, np. medycyny i prawa, którzy otrzymywali stypendia Wydziału Filozoficznego (a zatem zobowiązani do udziału w wykładach z pedagogiki), zmuszani byli do uczestniczenia w zajęciach z pedagogiki na Wydziale Teologicznym. Działo się tak dlatego, gdyż do roku 1871, mimo aspiracji M.W. Voigta i I. Pollaka, nie udało się powołać na Wydziale Filozoficznym samodzielnej (niezależnej od Wydziału Teologicznego) Katedry Pedagogiki[55]. Zajęcia z pedagogiki były więc wspólne dla rzeczywiście zainteresowanych, jak i dla studentów zobligowanych jedynie administracyjnie z wszystkich wydziałów Uniwersytetu.

Pomyślny przełom dla rozwoju pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim dokonał się wraz z początkiem jego nowej epoki, wyznaczonej „Najwyższym Postanowieniem" o obowiązkowym wprowadzeniu języków krajowych (polskiego i ruskiego) jako wykładowych. Ówczesny minister wyznań i oświaty publicznej dr W. Jiraćek rozporządzeniem z 31 VII 1871 roku (l. 8736) zawiadomił Wydział Filozoficzny o powołaniu profesora filozofii dr. Euzebiusza Czerkawskiego na wykładowcę pedagogiki na tym wydziale[56]. Nowo mianowany wykładowca zaprezentował Radzie Wydziału Filozoficznego swój samodzielny program naukowy i zapowiedział podjęcie dwugodzinnych wykładów w semestrze letnim. Zajęcia z pedagogiki miały się odbywać rytmicznie w semestrze letnim, gdyż porą zimową profesor zajęty był sprawami państwowymi jako delegat Rady Państwa w Wiedniu. Fakt ten definitywnie zamykał okres marginalizacji pedagogiki na Uniwersytecie i utrwalał jej status jako równoprawnej dyscypliny akademickiej pośród innych dziedzin głęboko zakorzenionych w tradycji uniwersyteckiej. Wraz z tym znoszono powoli podporządkowanie nauki o wychowaniu teologii oraz związany z tym sposób jej uprawiania polegający na dominacji pastoralnych metod formułowania niewzruszonych przykazań i nakazów pedagogicznych.

---

[55] L. Finkel; S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. I, s. 235.

[56] DALO, f. 26, op. 7. Akta Wydziału Filozoficznego z r. 1871, l. inw. 152; por. także: B. Radziszewski: *W sprawie wykładów pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim*, dz. cyt., s. 70.

Osobowość Euzebiusza Czerkawskiego rozbudzała nadzieje na rozwój pedagogiki uniwersyteckiej we Lwowie, zwłaszcza że jego kwalifikacje i niezależność intelektualna stworzyły realne przesłanki na ostateczne zerwanie z dotychczasową ograniczonością i bezpłodnością pedagogiki. Tradycyjny sposób uprawiania nauki o wychowaniu zniechęcał studiujących, a także dezawuował w oczach krytycznych obserwatorów rzeczywistą wartość pedagogiki jako nauki o wychowaniu człowieka i prawidłowościach nauczania i uczenia się. E. Czerkawski zapowiedział zerwanie z werbalnym i bezmyślnym „wyjaśnianiem Mildego", którego podręcznik traktowano jako jedynie obowiązującą książkę o wychowaniu, *Vorlesenbuch* dla całej Austrii.

Dotąd nie było we Lwowie – poza M. W. Voigtem i w pewnej mierze Ignacym Pollakiem – profesorów pedagogiki o właściwych kwalifikacjach, autentycznie przejętych ideą pedagogiczną. Podstaw wychowania nauczali przeważnie katecheci w konwencji pastoralno-religijnej i kazuistyczno-rygorystycznej, bez jakichkolwiek przesłanek psychologicznych, metodycznych i dydaktycznych, a także podstaw naukowych. We Lwowie nie było mowy o tego rodzaju seminariach pedagogicznych dla studentów Uniwersytetu i nauczycieli gimnazjalnych, jakie już od dawna istniały w Berlinie, Halle, Getyndze, Wrocławiu, Szczecinie czy Królewcu. Co więcej, nie było ich także w Krakowie, Pradze i Wiedniu.

Mimo iż Euzebiusz Czerkawski starał się nasycić wykłady z pedagogiki rodzącymi się na Zachodzie ideami wychowawczymi, edukacyjnymi i dydaktycznymi, to nie udało mu się powołać na Uniwersytecie Lwowskim samodzielnego Seminarium Pedagogicznego czy innej autonomicznej instytucji akademickiej kształcenia pedagogicznego. Bezskuteczne okazały się jego starania o Katedrę Pedagogiki, rozbijały się one o mur niechęci nie tylko w samym Uniwersytecie, ale także nie znajdowały zrozumienia wśród konserwatywnych kół rządowych i ministerialnych w Wiedniu.

3. Sylwetki prekursorów lwowskiej pedagogiki akademickiej, ich działalność dydaktyczna i poglądy na dyscyplinę

Jak już wskazano we wcześniejszym fragmencie pracy, pismem z 7 XII 1810 roku (l. 43503) zawiadamiano Senat akademicki, iż „ustanowioną Katedrę Pedagogiki w Liceum Lwowskim" powierza się profesorowi Michałowi Wacławowi Voigtowi, który przybył na tę okoliczność do Lwowa z Uniwersytetu Krakowskiego[57]. Był to wybór niewątpliwie trafny, gdyż M. W. Voigt należał w tym czasie do nielicznego grona profesorów w Polsce, których żywo interesowały kwestie teorii pedagogicznej i dydaktyki. Zagadnienia pedagogiczne ujmował w ścisłym związku z filozofią klasyczną, którą uprawiał jako pierwotną i pod-

[57] Por. „Gazeta Lwowska" z 10 III 1810, nr 20, s. 3.

stawową dziedzinę swoich zainteresowań naukowych. Ale był równocześnie nieźle zorientowany we współczesnych prądach pedagogiki naukowej J. F. Herbarta i jego kontynuatorów: T. Zillera, W. Reina, A. Nemeyera, E. Mildego i innych.

Michał Wacław Voigt urodził się 5 X 1765 roku w miejscowości Friedland na terytorium Czech. Szkołę elementarną ukończył w rodzinnym mieście, gimnazjum zaś i Uniwersytet w Pradze. Na Uniwersytecie Praskim początkowo studiował teologię, ale po roku zmienił swoje plany i poświęcił się filozofii. Studiując filozofię, oprócz obowiązkowo przypisanych na tym fakultecie wykładów uczęszczał również na konwersatoria z pedagogiki, filozofii moralnej i historii powszechnej[58]. W lecie 1787 roku stanął do konkursu na nauczyciela gimnazjalnego. Na podstawie pozytywnej oceny został w sierpniu tego roku skierowany prowizorycznie do Gimnazjum w Pomotowie (w Czechach). Jego nieprzeciętne kwalifikacje pedagogiczne zostały wcześnie zauważone i od października 1788 roku mianowano go profesorem stałym w tym gimnazjum. Tam też pracował do 1797 roku. W styczniu następnego roku został awansowany i przeniesiony do Gimnazjum Akademickiego na Starym Mieście w Pradze. W 1804 roku objął Katedrę Filozofii na Uniwersytecie Krakowskim z możliwością wykładania pedagogiki. W Krakowie pozostał do pokoju wiedeńskiego w 1809 roku. Pod koniec tego roku przeniesiono go na Uniwersytet Lwowski w charakterze wykładowcy filozofii teoretycznej i praktycznej oraz profesora pedagogiki[59].

Warto dodać, iż o Katedrę Pedagogiki starał się również wtedy popierany przez część lwowskiego środowiska filozoficznego Mikołaj Naponiewicz[60], nie mógł on jednak skutecznie konkurować z M.W. Voigtem i sprostać jego niewątpliwym kwalifikacjom naukowym i dokonaniom dydaktycznym na polu filozofii, a zwłaszcza pedagogiki. M.W. Voigt od 1794 roku był bowiem autorem wielu dzieł, które ogłaszał drukiem. Był też członkiem honorowym elitarnego Towarzystwa Łacińskiego w Jenie. Wkraczał więc w środowisko lwowskie niejako opromieniony swym prestiżem i międzynarodowym autorytetem naukowym.

W dorobku M.W. Voigta znajdowały się już wtedy znaczące publikacje, m.in. przekłady i objaśnienia traktatów Arystotelesa *O duszy* i *Retoryka*. Intelektualnie, a przede wszystkim poprzez wyznawane wartości etyczne i filozoficzne nawiązywał M.W. Voigt do świata kultury neohumanistycznej, wywiedzionej z najlepszych wzorów antycznych. Był w tej dziedzinie wybitnym erudytą. W swych rozważaniach parapsychologicznych i etyczno-pedagogicznych zatytułowanych *O źródłach spokojności duszy, którą człowiek w swym umyśle znajdzie* nawiązywał do starożytnych pojęć cnoty, prawdy, dobra i piękna jako przesła-

[58] DALO, f. 26, op. 7. Akta Wydziału Filozoficznego z r. 1810, l. inw. 1087.
[59] Por. *Wurzbuch: Biografisches Lexikon*, t. M, s. 232.
[60] DALO, f. 26: Notatka służbowa dotycząca M. Naponiewicza, l. inw. 1087–88.

nek harmonii wewnętrznej. Na jego etykę pedagogiczną w widoczny sposób wpływ wywarł także I. Kant. Voigt pisał bowiem m.in., że „powinniśmy tak działać, jakbyśmy byli członkami świata moralnego, którego idee w życiu zachować mamy"[61].

We Lwowie M.W. Voigt rozpoczął swoje wykłady w 5 I 1811 roku, najpierw z filozofii teoretycznej i praktycznej. Ich tematykę układał wedle własnych pism i wcześniej przyjętych preferencji, ustalonych jeszcze w okresie krakowskim. Wkrótce też rozpoczął wykłady z pedagogiki, które zabrzmiały po raz pierwszy z katedry Uniwersytetu we Lwowie[62] jako ściśle pedagogiczna, odrębna od teologii forma dydaktyki akademickiej.

M. W. Voigt, który w 1811 roku przez pewien czas zastępował nawet F. A. Hüttera, dyrektora Studium Filozoficznego, wyrastał na konkurenta dla zasiedziałej i nieprzychylnej dla przybysza profesury miejscowej. Niechęć i zaniepokojenie wzbudzało jego nowatorstwo i nieszablonowość rozwiązań w dziedzinie dydaktyki akademickiej i pedagogiki. Stał się więc wkrótce dla władz uniwersyteckich człowiekiem niewygodnym, gdyż przy tym wszystkim nie przejawiał gorliwości i ochoty do ścisłego przestrzegania obowiązujących ustaw. Przy egzaminie używał niezgodnych z przepisami sposobów pytania i klasyfikowania, stosując swoiste formy testów (wyrywków wiedzy). Tradycyjne oceny uzupełniał dodatkowymi „cechami", natomiast uzyskane przez studentów stopnie ogłaszał, formułując opinie i udzielając przy tym pochwały lub nagany[63].

Wobec tych „nieprawomyślności" Gubernium Galicyjskie już 22 I 1811 r. doniosło pisemnie dyrektorowi Studium Filozoficznego o uchybieniach spostrzeżonych przez komisarzy cesarskich, domagając się, by Dyrektoriat zażądał wyjaśnień od M.W. Voigta oraz wydał w tej sprawie własną opinię i wyciągnął stosowne wnioski[64]. M.W. Voigt zaś, znając swoją wartość, którą jednak przecenił wobec przemożnej siły władz biurokratyczno-akademickich, dopominał się w swojej prośbie wystosowanej do Gubernium Wiedeńskiego (9 X 1811) „zabezpieczenia losu swoich kolegów krakowskich"[65]. W następnym piśmie (11 VI 1811) postulował pod adresem władz wiedeńskich, aby:

- profesorowie filozofii zbierali się co miesiąc pod przewodnictwem dyrektora lub najstarszego profesora i naradzali się nad obyczajnością studentów i środkami oddziaływań pedagogicznych wobec ich nagannych zachowań;
- aby na posiedzenia Senatu akademii zapraszani byli dyrektorzy wydziałów, ich zastępcy i seniorowie; na każdym posiedzeniu powinien być obecny rektor[66].

---

[61] L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. I, s. 182.

[62] Tamże, s. 183.

[63] Tamże, a także: DALO, f. 26. Akta osobowe Studium Filozofii, nr 36281.

[64] DALO, f. 26, op. 7. Akta personalne M.W. Voigta. Pismo Gubernium Krajowego do Studium Filozofii, nr 36281.

[65] Tamże, l. inw. 1185a.

[66] Tamże, l. inw. 154.

Odpowiedź władz na powyższe pisma była utrzymana w stylu utrwalonej tradycji biurokratycznej. Stwierdzono w niej, iż prof. M. W. Voigt nie zaproponowałby tych nowości, gdyby znał zarządzenia dotyczące tych spraw i gdyby dyrekcja odpowiednio pilnowała zarządzeń obowiązujących (niedawno zmienionych). W tej sytuacji obydwa wnioski o charakterze organizacyjnym i pedagogicznym zostały odrzucone[67].

Niespokojny duch i temperament akademickiego nowatora spotkał się także z dezaprobatą władz Gubernium w związku z wnioskiem o powołanie M.W. Voigta, profesora pedagogiki, na stanowisko seniora. Motywowano to małą ilością lat służby akademickiej we Lwowie, a także faktem, że jego posada w tym mieście nie ma charakteru stałego[68].

Wobec tych niesprzyjających okoliczności, zderzenia się krytycznej osobowości oraz refleksyjnie nastawionego filozofa i pedagoga z mocą urzędniczych postanowień ta pierwsza musiała ustąpić. W styczniu 1813 roku M.W. Voigt został przeniesiony na stanowisko bibliotekarza i dyrektora Studium Filozoficznego w Ołomuńcu[69]. W ten sposób przekreślona została twórczo zapowiadająca się kariera akademicka tego filozofa i pierwszego profesjonalnego pedagoga akademickiego we Lwowie. Bezpośrednie przyczyny jego odejścia nie są ujawnione w aktach personalnych. Prawdopodobnie dymisja nastąpiła w wyniku jego prośby do Dyrekcji Studium Filozoficznego, gdyż jeszcze podczas jego pracy ogłoszono nowy konkurs na obsadzenie Katedry Filozofii Teoretycznej i Praktycznej, czyli także pedagogiki[70].

M.W. Voigt, urażony i upokorzony tym postanowieniem władz uczelni, złożył rezygnację z pełnionych funkcji na Uniwersytecie Lwowskim. Ten niewątpliwie nieprzeciętny człowiek o umyśle niespokojnym i twórczym zmarł 20 IX 1830 roku w wieku 65 lat[71]. Jeszcze za życia spotkał M.W. Voigta zaszczyt ze strony władz Lwowa, które z własnej inicjatywy nadały profesorowi honorowe obywatelstwo[72]. Doceniano w ten sposób jego działalność akademicką i twórczość naukową na polu filozofii i pedagogiki. W okresie lwowskim Voigt opublikował kilka obszerniejszych publikacji i drobniejszych artykułów, m.in. na łamach pism „Apollo" i „Wielanda Deutscher Mercur"[73].

---

[67] Tamże: Akta personalne M.W. Voigta. Pismo Gubernium do Dyrektoriatu Studiów Filozoficznych, nr 36461.

[68] Tamże, l. inw. 154.

[69] Tamże, l. inw. 1520a.

[70] Tamże. Akta Wydziału Filozofii z r. 1812 (13), l. inw. 1540, a także: „Gazeta Lwowska" z 12 II 1812, nr 13 (14).

[71] Por. *Wurzbuch: Biographisches Lexikon*, Ł–M, s. 232.

[72] Tamże, s. 232–233.

[73] Tamże, s. 233.

Po odejściu M.W. Voigta, człowieka o szerokich horyzontach naukowych i umysłowości zdolnej do otwartego pojmowania sensu wiedzy i funkcji uniwersytetu w wielokulturowym środowisku, starania o schedę po nim czynił nader gorliwie ks. **Jan Fredrowicz**[74]. Był to człowiek bardzo ambitny, ale o mniejszych niż jego poprzednik kwalifikacjach naukowych, możliwościach intelektualnych i doświadczeniach akademickich. Wniósł on do Dyrektoriatu Studium Filozoficznego prośbę, która zawierała opis jego dorobku naukowego i kwalifikacji katechetyczno-pedagogicznych. Ów ksiądz katecheta uzasadniał swoje predyspozycje do wykładania pedagogiki akademickiej m.in. tym, że:

- jest wychowankiem ck konwiktu wiedeńskiego, księdzem świeckim obrządku greckokatolickiego i wicedyrektorem seminarium tego obrządku we Lwowie, wysłuchał wykładów z pedagogiki prowadzonych przez prof. M.W. Voigta na Uniwersytecie Krakowskim, co potwierdzało świadectwo pomyślnie złożonego egzaminu;
- odbył jako słuchacz teologii obligatoryjne wtedy ćwiczenia katechetyczno-metodyczne w szkole normalnej w Wiedniu;
- uczęszczał ponadto na wykłady o metodzie nauczania w Głównej Szkole w Krakowie;
- złożył publiczny egzamin z katechezy z zakresu teorii wraz z częścią praktyczną;
- był katechetą w Głównej Szkole Obwodowej w Solcu, gdzie – jak twierdził – zyskał uznanie[75].

Na wniosek Dyrekcji Studium Filozoficznego, skonsultowany uprzednio z gronem profesorów filozofii Uniwersytetu, Gubernium w Wiedniu przychyliło się do prośby ks. Jana Fredrowicza, któremu pismem z 14 IV 1813 (nr 15248) powierzono prowadzenie wykładów z pedagogiki, ale do czasu mianowania stałego profesora na tej katedrze[76]. Tak więc zatrudnienie ks. J. Fredrowicza miało charakter prowizoryczny[77].

Warto dodać, iż w tym czasie wśród pretendentów do objęcia Katedry Pedagogiki był także ks. Józef Jarzyna, profesor religii na Wydziale Filozoficznym. O funkcję tę starał się także ks. L. Barwiński, a Komisja Nadworna skłonna była zgodzić się na powierzenie mu przedmiotowej katedry, gdyż z opinii o nim wynikało, że studenci na Wydziale Teologicznym chętnie słuchali jego nauki o wychowaniu[78]. Postawiono jednak warunek, by kandydat poddał się właściwemu egzaminowi, czego nie spełnił.

---

[74] Por. „Gazeta Lwowska" z 22 IV 1814, nr 32.

[75] Tamże.

[76] Tamże.

[77] Podają to L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. I, s. 266, ale nie potwierdzają tego Akta Wydziału Filozoficznego.

[78] Por. DALO, f. 26, op. 7. Programy wykładów z roku 1815.

Ks. Jan Fredrowicz jako tymczasowy profesor pedagogiki przetrwał na tym stanowisku do 1815 roku. Jego wykłady z nauk o wychowaniu cieszyły się umiarkowanym zainteresowaniem słuchaczy i traktowane były z pewną rezerwą przez władze Wydziału Filozoficznego[79]. Status wykładowcy pedagogiki stracił ostatecznie w 1815 roku. Wtedy to bowiem pojawiła się we Lwowie druga obok M.W. Voigta wybitna postać początków pedagogiki akademickiej prof. Ignacy Pollak[80].

Ignacy Pollak urodził się 2 VII 1785 roku w Pradze. W rodzinnym mieście ukończył szkoły powszechne, gimnazjum i uniwersytet, na którym z zamiłowaniem poświęcił się studiom filozoficznym. Po otrzymaniu dyplomu uniwersyteckiego objął posadę profesora gimnazjalnego w Neuhaus w Czechach[81].

Na mocy dekretu Nadwornej Komisji Oświecenia z grudnia 1813 roku zaprowadzono na Wydziale Filozoficznym obowiązkowy dla wszystkich 3. rok studiów, poświęcony klasycznej literaturze łacińskiej i filologii greckiej. Pierwszym wykładowcą tej rozległej dziedziny wiedzy we Lwowie miał być prof. I. Pollak[82]. Zgodnie z postanowieniem władz przybył do Lwowa niezwłocznie i już w kwietniu 1814 roku złożył przysięgę służbową, po czym otrzymał honorarium roczne w wysokości 800 flor.[83] W tym samym roku w listopadzie Studium Filozoficzne zostało powiadomione o prowizorycznym powierzeniu I. Pollakowi Katedry Wychowania, za które to obowiązki otrzymywać miał dodatkowo rocznie 300 flor.[84]

Przydzielenie wykładów z pedagogiki profesorowi literatury klasycznej zgadzało się z ówczesnymi poglądami pedagogicznymi w Niemczech, po części też i w całej Europie Zachodniej. Był to czas rozkwitu neohumanizmu wielorako nawiązującego do antycznych ideałów etyczno-wychowawczych, do uniwersalnych nieprzemijających wartości moralno-edukacyjnych tkwiących w literaturze, filozofii i sztuce antycznej. Zgodnie z tymi poglądami gruntownie wykształceni filologowie klasyczni i filozofowie mogli czerpać z owych treści wiele wzorców i ideałów wychowawczych. I. Pollak niewątpliwie spełniał wymagania, jakie stawiano wykładowcom zajmującym się pedagogicznym kształceniem przyszłych nauczycieli.

Profesor ten wyróżniał się ponadto dużą erudycją i piękną wymową, toteż przy każdej sposobności występował jako orator z rozlicznymi przesłaniami filozoficzno-moralnymi i psychologiczno-pedagogicznymi. Dobrze władał klasyczną łaciną i greką, a sztukę retoryki opartej na kwintyliańskich kompozycjach i wzorach edukacyjno-wychowawczych uprawiał ze szczególnym zamiłowaniem. Czynił to podczas wykładów, spotkań uniwersyteckich i przy innych okazjach. Jego wypowiedzi, a zwłaszcza mowy uroczyste budziły podziw i zjednywały mu niemały rozgłos. Jak

---

[79] Tamże.
[80] L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. I, s. 231.
[81] Tamże, s. 266.
[82] Tamże, s. 231, a także: „Gazeta Lwowska" z 24 V 1814, nr 44.
[83] DALO, f. 26, op. 7. Akta personalne I. Pollaka z r. 1814, l. inw. 13459.
[84] Tamże.

stwierdził, „Życzenie, aby przyczynić się cokolwiek do poprawy wykształcenia publicznego, obecnie w naszych szkołach podjętego, skłoniło mnie do ogłoszenia myśli moich o studium humanistycznym”[85]. Jedną z takich uroczystych mów wygłosił prof. I. Pollak także podczas uroczystości inauguracyjnych roku akademickiego na Uniwersytecie Lwowskim 4 listopada 1817 roku. Forma i treść tej i innych mów I. Pollaka były interesującym przejawem ewolucji tradycyjnych poglądów literacko-filozoficznych w kierunku czynienia z nich konstrukcji moralizatorsko-wychowawczych. Było więc wedle ówczesnych kryteriów wiele racji przemawiających za powierzeniem profesorowi literatury klasycznej wykładów z pedagogiki.

I. Pollak podkreślał znaczenie uniwersytetu jako miejsca „światła i rozumu” w społeczeństwie i nauce. Wiele jego wypowiedzi cechował eklektyzm. Mieszały się w nich refleksje nad rozumem ludzkim, wątki metafizyczne oraz akcenty wiernopoddańcze wobec „najwyższej władzy Najjaśniejszego”. Współistniały one z trzeźwymi obserwacjami J. Locke’a dotyczącymi człowieka, jego życia, rozwoju i wychowania. I. Pollak pisał m.in.: „To, co z nami się rodzi, nie jest rozumem, lecz raczej drogim kamieniem zamkniętym w pierwiastkowej bryle, który wydobyć, okrzesać i dobrze wypolerować trzeba, aby przyjął oznakę człowieka, (...) od najdawniejszych wieków postępy ludzkiej oświaty tak są wyryte, że ani czas, ani żadne zamieszki zatrzeć ich nie zdołają. Tymi pamiątkami są nauki i sztuki”[86].

Stan nauczycielski – według niego – zasługiwał na uznanie ze strony władz i społeczeństwa. O jego misji i poświęceniu Pollak zanotował: „Nauczyciele narodów tę pociechę mają, że rzucane od nich zasady dobrego oglądają i dzieła ich wolne i samowładne zostają (...) w umysłach wiernych i tam się krzewiąc, przedłużają istnienie swoje”[87]. Zadaniem nauczyciela jest więc „ludzkość w ludziach ożywiać, umysł od dzikości odwracać i do tego, co ma wartość dla życia, naprowadzać”[88].

W swej swobodnej oświeceniowo-neohumanistycznej wizji oświatowo-pedeutologicznej zawód nauczyciela i jego posłannictwo pojmował jako „najznakomitszą posługę, a imię nauczyciela nie za godność ograniczoną, lecz raczej za dostojność powiększającą się”[89]. Przepełniony ówczesnym kultem wiedzy formułowanym według oświeceniowo-neohumanistycznych pojęć i klasycznej kultury uniwersyteckiej I połowy XIX wieku I. Pollak dowodził: „Jeżeli dobremu krajowi zależy wiele na tym, aby w nim nauka, rozum i ludność rozszerzały się i jeśli w nim wszystkie zakłady naukowe znakomite zajmują miejsca, tedy przednie miejsce zajmują uniwersytety, które łączą w sobie wszystkie umiejętności”[90].

---

[85] L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. I, s. 231.

[86] *Reden, Welche bei der Gelegenheit von S. Majestät Kaiser Franz dem ersten Stifter der Lemberger Universität gehalten wurden*, Ossolineum, *Mowy uniwersyteckie*, s. 21.

[87] Tamże.

[88] Tamże.

[89] Tamże, s. 22.

[90] Tamże oraz: L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. I, s. 212.

I. Pollak nigdy nie związał się emocjonalnie z kulturowo-społecznym obliczem miasta, ani też intelektualnie z uniwersytecką tradycją. Nie miał także przyjaciół w środowisku profesury uniwersyteckiej. Co jakiś czas ponawiał prośby o przeniesienie początkowo na Uniwersytet Praski[91], później zaś ubiegał się o Katedrę Literatury Klasycznej w Padwie[92]. Niestety, pismem z 10 II 1820 roku powiadomiono prof. I. Pollaka, że katedrę tę powierzono komuś innemu. Nie spełniły się więc ani jego osobiste życiowe zamierzenia, ani też naukowe aspiracje. Pozostał więc I. Pollak już do końca swoich dni we Lwowie, ciesząc się uznaniem środowiska uniwersyteckiego i dobrą sławą pośród studentów. Zmarł dość nieoczekiwanie, zapewne w poczuciu nie do końca spełnionych ambicji akademickich i aspiracji osobistych, 30 IV 1825 roku[93].

Mimo iż I. Pollak należał do grona wybitniejszych filozofów klasycznych o wyraźnie pedagogicznych skłonnościach, nie zajął, choć bardzo tego pragnął, eksponowanego stanowiska akademickiego, ale jako pedagog wychował i wykształcił rzesze nauczycieli gimnazjów – szkół, w których obserwowano największy zastój społeczny i które wymagały gruntowych reform i napraw zbliżających je do życia. Podkreślał to nieustannie w swojej wieloletniej działalności akademickiej na Uniwersytecie Lwowskim. Obok wielu pomniejszych tekstów i mów publikowanych pozostawił większe dzieło literacko-pedagogiczne pt. *Anleitung zur Methode der Redenkunst zur der zweckmässigen Erleichterung des Humanitätsstudium*, wydane w Wiedniu w 1825 roku.

Po śmierci I. Pollaka wykłady z pedagogiki powierzono ks. baronowi Grzegorzowi Jachimowiczowi. Był on w latach 1819–1837 profesorem nauki religii na Wydziale Filozoficznym, a później metropolitą greckokatolickim we Lwowie[94].

Grzegorz Jachimowicz urodził się 16 II 1792 roku w Podhorcach (wschodnia Małopolska). Po ukończeniu studiów teologicznych w Wiedniu przyjął 24 IX 1815 roku święcenia kapłańskie. Od początku zajmował się nauczaniem, toteż dokumentem Najwyższej Dworskiej Komisji z 13 V 1819 roku mianowany został profesorem religii na Wydziale Filozoficznym. Zasłynął jako świetny kaznodzieja, głoszący oracje także w języku niemieckim. Wsławił się m.in. przejmującą mową żałobną wygłoszoną 18 III 1825 roku po śmierci cesarza Franciszka I, za którą „odebrał wysokie pochwały"[95].

Od 1825 roku ks. Grzegorz Jachimowicz wykładał także pedagogikę na podstawie dekretu Komisji Dworskiej z 2 VI 1827 roku (nr 2644). Wyróżniał się silną

---

[91] DALO, f. 26, op. 7. Akta personalne dr. I. Pollaka (pismo Czeskiego Gubernium Krajowego do Dyrektoriatu Studium Filozoficznego z 10 XI 1820), nr 49481.

[92] Tamże. Akta Wydziału Filozoficznego, l. inw. 933.

[93] Por. „Rozmaitości Lwowskie" 1825, t. I, s. 149.

[94] *Wurzbuch: Biographisches Lexikon*, t. X, s. 11, a także: Akta personalne dr. G. Jachimowicza, l. inw. 153.

[95] L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. I, s. 288.

i ekspresyjną osobowością, raczej nieznoszącą sprzeciwu. W otoczeniu akademickim i w postępowaniu wobec słuchaczy był zdecydowany i stanowczy, a wobec młodzieży nawet ostry. Swojemu zachowaniu nadawał powagę, utrzymując dystans nakazujący posłuszeństwo. Jego wykłady i egzorty (ćwiczenia i zaliczenia), jasne i trzeźwe, przemawiały raczej do rozumu niż do serc. „Pilnował wedle przepisów spowiedzi studentów i wykazywał zaniedbujących się w niej"[96].

Ów rygoryzm akademicki, ale też i dyscyplina moralno-religijna oraz rzetelność księdza teologa w pracy akademickiej zostały zauważone i docenione przez Dyrekcję Studium Filozoficznego. Zaznaczono bowiem, iż „uczniowie na ogół wielkie zrobili postępy, porządnie się spowiadali i zachowywali obyczajność. Należy to przypisać godnemu zachowaniu się profesora religii ks. dr. G. Jachimowicza, który bardzo sumiennie spełniał swe obowiązki"[97].

Widać stąd wyraźnie, iż nauczanie religii i działalność pastoralną utożsamiano z celami i funkcjami pedagogiki traktowanej najczęściej jako wiedza o sposobach postępowania ze słuchaczami, służąca dbałości o ich morale i dobrą obyczajność.

Zapewne pobudliwość osobowości i impulsywność charakteru, a także długie lata przeciążenia gorliwą pracą spowodowały znaczny uszczerbek na zdrowiu ks. G. Jachimowicza, toteż kilkakrotnie zwracał się on o zwolnienie go z części wykładów z nauki wychowania, co nie spotkało się z pełnym i należytym zrozumieniem ze strony Komisji Dworskiej i Gubernium Krajowego. Oświadczano, że nie ma podstaw do zwolnienia go na stałe z części przypisanych mu obowiązków z uwagi na właściwą, zgodną z przepisami ilość zajęć[98]. Jednakże w roku akademickim 1826/27 z uwagi na pogorszenie się stanu zdrowia coraz częściej zastępowany był w obowiązkach wykładowcy religii i pedagogiki przez ks. Franciszka Hevitschka, profesora Seminarium[99].

W 1834 roku profesorowie Wydziału Filozoficznego wnieśli do Najwyższej Komisji dla Studiów prośbę o zezwolenie na nadanie G. Jachimowiczowi (i innemu wykładowcy F. Tanglowi) tytułu doktora bez przypisanych egzaminów z filozofii. Jak można się było spodziewać, prośbie tej odmówiono, motywując to tym, iż brak jest świadectw i dowodów, „jak dalece zaangażowani są wspomniani profesorowie w pracach naukowych, a kandydatów do doktoratu z filozofii należy zawsze ostro egzaminować"[100]. Dopiero 31 VIII 1836 roku, po spełnieniu niezbędnych rygorozów, ks. G. Jachimowicz uzyskał stopień doktora

---

[96] Tamże, s. 234.

[97] DALO, f. 26, op. 7: Akta personalne dr. G. Jachimowicza z r. 1829, s. 153–154.

[98] Tamże. Akta personalne ks. G. Jachimowicza z r. 1826, a także: L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. I, s. 234.

[99] Tamże.

[100] Tamże. Akta personalne ks. G. Jachimowicza z r. 1834.

filozofii, a więc zarazem pełne kwalifikacje do „nauczania o wychowaniu", tj. wykładania pedagogiki na Wydziale Filozoficznym[101]. Będąc osobą wielce drażliwą i egotyczną, wnosił w późniejszym czasie dezyderaty do władz o dyspensę od konkursu na Katedrę Dogmatyki, na którą zresztą nie został powołany. Domagał się zarazem podniesienia płacy (800 flor.) do poziomu profesorskiego[102]. Swoje ambicje akademickie Jachimowicz częściowo zaspokoił, pełniąc funkcję dziekana Wydziału Filozoficznego. Nieustannie jednak dążył do wysokich godności, co urzeczywistniło się 21 XI 1841 roku, kiedy otrzymał godność biskupa greckokatolickiego we Lwowie[103].

Ks. G. Jachimowicz niewiele dokonał na polu naukowym i akademickim w dziedzinie pedagogiki, szybko natomiast awansował w hierarchii kościelnej. W 1848 roku został biskupem ordynariuszem w Przemyślu, potem zaś w 1859 roku mianowano go metropolitą Halicza, arcybiskupem Lwowa i biskupem Kamieńca. W 1848 roku nagrodzona została jego wiernopoddańcza postawa wobec Wiednia, gdyż został wybrany do Reichstagu w Wiedniu, gdzie należał do najwierniejszych zwolenników partii rządzącej[104]. Jego przemożne dążenie do godności i zaszczytów dopełniło się nadaniem ambitnemu duchownemu tytułu barona[105]. Po powrocie do Lwowa w roku akademickim 1860/61 Jachimowicz sprawował godność rektora Uniwersytetu[106], wieńcząc tym swoje dążenia do władzy i zaszczytów.

Ks. dr G. Jachimowicz był postacią w dużym stopniu kontrowersyjną. W jego osobowości i postawie mieszały się różne cechy: pracowitość i chorobliwe ambicje z poświęceniem społecznym, egotyzm i postawa wiernopoddańcza z obroną narodowych praw Rusinów, a także ambiwalentną postawą wobec spraw Słowiańszczyzny. Najmniej było w tym wszystkim autentycznej religijności i prawdziwej wiedzy pedagogicznej. We Lwowie i w Przemyślu rozwijał dwuznaczną pod względem narodowym działalność jako prezydent Nacjonalnej Rady Ruskiej. Przeciwstawiając się dążeniom polskich ugrupowań, napominał Rusinów, by bronili swoich praw, pozostając wiernymi cesarzowi.

Ks. prof. G. Jachimowicz zmarł w 1863 roku, pozostawiając kilkanaście prac[107] o różnej eklektycznej tematyce. Brak wśród nich tekstów par excellence pedagogicznych, choć dziedzinę tę wykładał przez z górą dwadzieścia lat, w tym

---

[101] Tamże. Akta personalne ks. G. Jachimowicza z r. 1836.

[102] L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. I, s. 234.

[103] *Wurzbuch: Biographisches Lexikon*, t. X, s. 11.

[104] Tamże.

[105] Tamże.

[106] Por. *Skład C.K. Uniwersytetu Cesarza Franciszka I*, rocznik 1860/61, a także: L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. I, s. 234.

[107] Por. K. Estreicher: *Bibliografia polska*, dz. cyt., s. 181.

kilkanaście na Uniwersytecie Lwowskim. Wśród nich pewne zaciekawienie budzą dwie rozprawy o charakterze społeczno-wychowawczym, etniczno-kulturowym i narodowo-politycznym. Jedna z nich, wydana we Lwowie w 1861 roku, nosi wymowny tytuł *Odpowiedź J.E. ks. metropolity barona G. Jachimowicza na pytanie: skąd wypływają posądzenia i denuncjacje Polaków, że greckokatoliccy Rusini w Galicji ciążą do schizmy orientalnej i moskwicyzmu*[108].

Ciągle jeszcze połączoną Katedrę Nauki Religii i Pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim objął po ks. Grzegorzu Jachimowiczu ks. Franciszek Amtmann, Morawianin, dr filozofii. Urodził się 28 XI 1793 roku w Ołomuńcu. Po przyjęciu święceń kapłańskich przez krótki czas pełnił obowiązki wikariusza w Müglick na Morawach. Wkrótce jednak, bo już 15 IX 1820 roku, otrzymał nominację na kaznodzieję i profesora religii w Czerniowcach. Przebywał tam do czasu przeniesienia go do Lwowa[109]. Pismem z 1 VIII 1828 r. Wysoka Komisja Dworska donosiła Dyrektoriatowi Filozoficznemu, że mocą „Najwyższego Postanowienia" (nr 47148) „Katedrę Nauki Religii i Wychowania powierza się profesorowi tych przedmiotów w Czerniowcach ks. Franciszkowi Amtmannowi"[110]. Dalej nakazywano, iż po jego przybyciu do Lwowa ma być on wprowadzony w swoje czynności służbowe.

Wskutek tej manipulacji zwolniony został z tymczasowego prowadzenia wykładów pedagogicznych suplent Adam Jasiński, jego zaś pensję przejął ks. F. Amtmann[111]. Warto w tym kontekście dodać, że ks. A. Jasiński jako duchowny i wykładowca nauk o wychowaniu stanowił skrajne przeciwieństwo ks. barona G. Jachimowicza. Swoje braki w kompetencjach starał się pokrywać ujmującym zachowaniem, dobrocią serca i szczerą religijnością. Ograniczoność horyzontów i dostrzegalny brak bystrości intelektu kompensował pedantyzmem i aurą wielkości *ex cathedra*. Bywał porywczy, stąd też miewał konflikty ze studentami. Otoczenie i słuchacze wybaczali mu te chwilowe, choć bolesne wybuchy sprzeczności charakteru i emocji, złości i łagodności, wraz z niemocą akademicką, bo dostrzegano w nim „zalety prawdziwej miłości chrześcijańskiej"[112].

Ks. Franciszek Amtmann, choć pedagogiem był miernym, przetrwał na katedrze uniwersyteckiej 13 lat. Pełnił też funkcję dziekana Wydziału Filozoficznego i zastępcy dyrektora Studium Filozoficznego. W lipcu 1849 roku Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Lwowskiego nadał mu tytuł doktora filozofii, czyniąc

---

[108] DALO, f. 26, op. 7. Akta Wydziału Filozoficznego z lat 1860–66, nr inw. 132.

[109] L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. I, s. 234, a także: „Gazeta Lwowska" z 5 X 1828, nr 113.

[110] DALO, f. 26, op. 7. Akta personalne dr. F. Amtmanna, nr inw. 152.

[111] Tamże. Akta Wydziału Filozoficznego z r. 1849, nr inw. 141.

[112] L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. I, s. 235.

go „zwyczajnym profesorem nauk religii i wychowania”[113]. Najprawdopodobniej ze względu na pogarszający się stan zdrowia został przeniesiony w 1851 roku na probostwo w Żydaczowie. Tam też zmarł w tym samym roku.

Ks. F. Amtmann nie pozostawił po sobie praktycznie żadnych dzieł drukowanych. Jego wykłady zachowane w spisach Studium Filozoficznego były kompendium treści teologicznych, wskazań pastoralnych i objaśnień pedagogicznych zaczerpniętych z podręcznika E. Mildego.

Następcą ks. F. Amtmanna został ks. **Ludwik Malinowski** (ur. w 1802 roku), dr teologii, związany z łacińską archidiecezją lwowską. Był człowiekiem o dość gruntownym wykształceniu, zwłaszcza w dziedzinie teologii moralnej i w zakresie jej związków z pedagogiką i etyką świecką. Już jako prefekt w seminarium „suplował” wykłady teologii moralnej i nauki wychowania, a od roku akademickiego 1850/51 wykładał również pedagogikę dla studentów Wydziału Teologicznego i Filozoficznego[114].

Po uzyskaniu na Uniwersytecie Lwowskim tytułu profesora teologii moralnej został członkiem prestiżowego składu sądu diecezjalnego i egzaminatorem prosynodalnym. W roku 1859 sprawował funkcję dziekana Wydziału Teologicznego. Natomiast na rok akademicki 1862/63 obrano go do pełnienia godności rektora uczelni lwowskiej, tym samym przewodniczącego Senatu akademickiego[115]. Przeciążony pracą, coraz częściej zapadał na zdrowiu. W związku z tym zwracał się o udzielenie mu bezpłatnej (z braku własnych środków) pomocy lekarskiej, po pozytywnym zaopiniowaniu owych suplik przez Senat uczelni pomoc tę uzyskał[116].

Ludwik Malinowski przepracował na Uniwersytecie Lwowskim 18 lat. Najpierw jako prefekt studiów i adiunkt, następnie jako suplent, wreszcie jako profesor zwyczajny. Należał do najwybitniejszych profesorów Uniwersytetu Lwowskiego[117]. W marcu 1865 roku został kanonikiem Kapituły Lwowskiej, w związku z tym w roku następnym opuścił katedrę na Uniwersytecie. Zmarł w marcu 1872 roku „w miejscu swojej ostatniej posługi”[118].

L. Malinowski był jednym z najwybitniejszych profesorów, teoretyków i praktyków teologii moralnej i nauk o wychowaniu. Jego wykłady, także z pedagogiki, na Wydziale Teologicznym, jak i Filozoficznym cieszyły się sporym zainteresowaniem. Ze strony studentów doczekał się nie tylko gestów uznania i wysokiej frekwencji na zajęciach, ale nawet owacji. Umysł miał oryginalny, myślą ogarniał uniwersalne i aktualne problemy etyczne, religijne i pedagogicz-

---

[113] DALO, f. 26, op. 7. Akta personalne dr. F. Amtmanna, nr inw. 153–154.

[114] Tamże. Akta personalne z r. 1850/51, nr inw. 164.

[115] Skład Kolegium Pastorskiego Wydziału Teologicznego. Programy wykładów z lat 1850/51–1865/66.

[116] DALO, f. 26, op. 7. Akta personalne dr. L. Malinowskiego, nr inw. 153.

[117] Tamże.

[118] Tamże. Akta personalne dr. L. Malinowskiego z lat 1865–1872.

ne. Pozostawił po sobie niewiele prac, obok kilku pomniejszych najważniejsza z nich, wydana we Lwowie w 1856 roku, nosi tytuł *Thess ex universa Theologia*[119].

Po odejściu L. Malinowskiego tymczasowe prowadzenie wykładów z pedagogiki na Wydziale Teologicznym i Filozoficznym (do czasu zatrudnienia stałego profesora) powierzono ks. Franciszkowi Kostkowi. Dotychczas pełnił on obowiązki zastępcy profesora teologii pastoralnej i wykładał w języku ruskim[120].

Franciszek Kostek urodził się w 1828 roku w Samborze. Tam ukończył szkoły powszechne i gimnazjum. Studia teologiczne odbył na Uniwersytecie we Lwowie, gdzie przyjął święcenia kapłańskie w 1852 roku. Owdowiawszy (jako duchowny greckokatolicki), w 1855 roku został prefektem Seminarium Duchownego obrządku greckokatolickiego we Lwowie i poświęcił się pracy wychowawczej. Tam też zdobywał wiedzę i umiejętności pedagogiczne, przechodząc właściwe szczeble nauczycielskie od suplenta do zastępcy profesora teologii pastoralnej. W roku 1865 doktoryzował się z tej dziedziny na podstawie rozprawy z zakresu nauk moralno-wychowawczych[121].

W 1866 roku Senat akademicki przedłożył Ministerstwu zaopiniowany wniosek teologicznego kolegium profesorów o „definitywną nominację dr. Franciszka Kostki na zwyczajnego profesora pastoralnej teologii w języku ruskim"[122]. W wyniku stanowczych starań w 1867 roku F. Kostek uzyskał zaszczytną godność profesora zwyczajnego teologii pastoralnej. Dzięki tym awansom (a także wcześniej) wykładał katechetykę i metodykę w języku ruskim (tj. rodzaj pedagogiki nauczania religii i pracy pastoralnej), a także pedagogikę w języku niemieckim[123].

Poza pracą naukową i nauczaniem pedagogiki, czego nie traktował w sposób systematyczny, a raczej marginalnie na tle swoich głównych zainteresowań pastoralnych, ks. F. Kostek sprawował wiele funkcji. Był rzeczywistym radcą konsystorialnym i sądu w sprawach małżeńskich Greckokatolickiego Konsystorza Metropolitalnego we Lwowie oraz egzaminatorem prosynodalnym[124]. Ponadto prof. F. Kostek piastował liczne godności w ruskich instytucjach naukowych i stowarzyszeniach kulturalno-oświatowych. Był m.in. wiceprezesem Towarzystwa Ochrony Zwierząt, członkiem odpowiedzialnej Komisji dla Rewizji i Ułożenia Ruskich Książek Szkolnych. Uczestniczył także w pracach Galicyjsko-Ruskiego Towarzystwa Literackiego „Matycy". Był też dyrektorem ruskiego Seminarium Preparandów Nauczycielskich we Lwowie[125]. Nie stronił również

---

[119] L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. I, s. 308.

[120] Tamże, s. 97.

[121] Tamże, a także: *Protokollum promotionum...*, s. 127 (notatka w aktach personalnych z r. 1867/8). DALO, f. 26, op. 7. Akta Wydziału Filozoficznego.

[122] DALO, f. 26, op. 7. Akta personalne dr. F. Kostka z r. 1866, nr inw. 163.

[123] Tamże. Akta Wydziału Filozoficznego. Program wykładów z r. 1865/66.

[124] Por. *Skład C.K. Uniwersytetu Cesarza Franciszka I*, rocznik 1876/77.

[125] Por. „Szkoła" 1883, t. XX, s. 260.

od działalności publicznej dla dobra całej społeczności Lwowa. Kilkakrotnie wybierano go na członka Rady Miejskiej Lwowa. Jako człowiek o poglądach otwartych na wieloetniczną społeczność Lwowa zyskał spory mandat zaufania wśród wielu kręgów etnicznych i wyznaniowych[126].

Ks. F. Kostek cieszył się szacunkiem i uznaniem. Świadczył o tym fakt, że czterokrotnie wybierano go na dziekana Wydziału Teologicznego, a w roku akademickim 1870/71 pełnił funkcję rektora Uniwersytetu[127]. Jako profesor był ceniony głównie za sumienność w spełnianiu swoich obowiązków[128]. Cechowała go rzadka wtedy skłonność do okazywania męstwa, taktu i rozważnego spokoju przy rozwiązywaniu konfliktów narodowościowych. Zjednywał sobie zaufanie często nadmiernie emocjonalnie i radykalnie nastawionych stron sporów nacjonalistycznych, objawiających się również na Uniwersytecie. Obowiązki profesorskie pełnił nieprzerwanie aż do 1883 roku. W tym też roku 12 października zmarł w Przemyślu[129]. Nie pozostawił tekstów publikowanych z zakresu pedagogiki czy metodyki nauczania, ale też był raczej amatorem w tej dziedzinie niż profesjonalnym jej przedstawicielem i profesorem akademickim. Nauczał niezupełnie z własnego wyboru. Traktowany był jako tymczasowy wykładowca pedagogiki po odejściu L. Malinowskiego.

Rekapitulując powyższy przegląd postaci z początków pedagogiki jako propedeutyki tej akademickiej dziedziny na Uniwersytecie Lwowskim w pierwszych dziesięcioleciach XIX wieku, warto zwrócić uwagę na następujące zagadnienia i konkluzje:

- Lata osiemdziesiąte XIX wieku zamykały pewien etap w rozwoju pedagogiki akademickiej na Uniwersytecie Lwowskim. Charakteryzował się on silnym związkiem nauki religii, teleologii moralnej, teologii pastoralnej z nauką o wychowaniu. Podejmowano również pierwsze nieśmiałe próby uprawiania pedagogiki jako autonomicznej dziedziny akademickiej, czyli wiedzy o wychowaniu i metodach nauczania. W istocie jednak rzecz sprowadzała się do sposobów formowania religijnego i moralno-społecznego światopoglądu studentów Wydziału Filozoficznego i Teologii.
- Wszyscy profesorowie pedagogiki, począwszy od M. W. Voigta aż do F. Kostka, wykładali pedagogikę dla studentów Wydziału Teologicznego i Filozoficznego. Uprawiali więc tę dyscyplinę niejako obok swoich podstawowych zainteresowań i doświadczeń, jako wykładowcy teologii albo literatury klasycznej. Żaden z profesorów, poza M. W. Voigtem i do pewnego stopnia G. Jachimowiczem czy I. Pollakiem, nie zajmował się w sposób systematyczny tą dziedziną. Nie studiowali oni tej dyscypliny na uniwersytetach niemieckich

[126] Tamże.
[127] L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. I, s. 221–228.
[128] Por. „Szkoła" 1883, t. XX, s. 360.
[129] Tamże.

i nie poświęcali się tej dziedzinie wiedzy w ramach własnych studiów ani nie przygotowywali odrębnych publikacji na temat wychowania czy nauczania. Nie byli więc profesjonalnie przygotowanymi specjalistami z tej dziedziny i uprawiali ją często bez należytego nastawienia intelektualnego i przekonania, w atmosferze ciągle jeszcze pokutującego lekceważenia pedagogiki w kręgach klasycznej profesury.

• Propedeutyka pedagogiki lwowskiej wywiedziona została z tradycji nauki pastoralnej, technik kaznodziejstwa, z teologii moralnej – katolickiej i prawosławnej. Jej genezę określały tradycje antyczne, neohumanistyczne i tendencje retoryczne.

• Trudno mówić w odniesieniu do I połowy XIX wieku o jakimkolwiek wyraźnie zarysowanym nurcie czy kierunkach pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim. Nie było prawie żadnych inicjatyw na Uniwersytecie, ani też ze strony władz zwierzchnich (Gubernium Krajowego, później Ministerstwa), zmierzających do instytucjonalnego umocowania pedagogiki w strukturze organizacyjnej Wydziału Teologicznego i Filozoficznego. Większych starań nie przejawiali też kolejni profesorowie, nauczyciele tego przedmiotu.

• Środowisko Uniwersytetu Lwowskiego, głównie za sprawą skrajnego konserwatyzmu władz wiedeńskich, przez wiele lat skutecznie odgradzane było od postępu europejskiej wiedzy pedagogicznej, szczególnie na uniwersytetach niemieckich. Nie docierały tu nowe prądy i akademickie formy uprawiania pedagogiki naukowej. I choć przez cały czas obserwować można wzrost zainteresowania tą dziedziną, to miało ono charakter słabego zaciekawienia prądami płynącymi z Zachodu. Paradoksalnie największe otwarcie na nowe nurty myślowe, także w dziedzinie wychowania uniwersyteckiego, wykazywali co światlejsi duchowni, przeważnie pochodzenia niemieckiego, czeskiego i ruskiego. Przez całe dziesięciolecia utrwaliła się obowiązkowa tradycja wykładania pedagogiki, ograniczająca się do cytowania i objaśniana książki o wychowaniu E. Mildego, z czasem także J. F. Herbarta i jego naśladowców w Austrii. W tym sensie była to pedagogika wieloetniczna i uniwersalna aksjologicznie.

• Znamienny był fakt, że pedagogikę lwowską tworzyli głównie przedstawiciele duchowieństwa, którzy obok przygotowania teologicznego dysponowali także wykształceniem filozoficznym, niekiedy też klasyczno-językowym. Na styku różnych obszarów wiedzy pojawiała się refleksja pedagogiczna i przeświadczenie o wartości poznawczej (naukowej) i praktycznej (stosowanej) tej dziedziny wiedzy, dziedziny najczęściej wywiedzionej z własnych doświadczeń i przemyśleń ludzi ją uprawiających.

• Utrwaliła się więc na Uniwersytecie Lwowskim na kilka dziesięcioleci swoista więź duchowa i intelektualna, związek treści wychowania klasycznego z formowaniem postaw moralnych w oparciu o mistykę wiary i rygory wychowania religijnego. Istniał także ścisły związek owej pedagogiki z pastoralnymi formami oddziaływania na uczucia, sferę wyobraźni, intelektu i przeświadcze-

niami o religijnych źródłach zasad moralnych. Był to zatem związek teologii z idealistycznie pojętą filozofią człowieka, dość wszechstronną, ale eklektyczną, często pojmowaną powierzchownie i niekonsekwentnie.

• Związek teologii z filozofią antyczną zaowocował na Uniwersytecie Lwowskim utrwaleniem się pedagogii o orientacji pastoralno-moralnej. Łączyła się ona często z formami oratorskimi, jak np. u I. Pollaka czy G. Jachimowicza, opartymi na wzorach wykształcenia klasycznego, formalnego i metodzie kaznodziejskiej. Stąd zapewne brała się owa galicyjska skłonność do pustej retoryki, także pedagogicznej, moralno-religijnej i pseudonaukowej.

• W rozpatrywanym czasie Uniwersytet Lwowski nie rozwinął trwałej instytucjonalnej formy uprawiania pedagogiki akademickiej i naukowej, ale pojawiły się tu już na początku doby konstytucyjnej zapowiedzi przemian w sposobach pojmowania i uprawiania pedagogiki. Polegały one na stopniowym przezwyciężaniu tkwiących w niej cech eklektyzmu, kazuistyki, woluntaryzmu i niejednoznaczności pojęć. W pedagogice Uniwersytetu Lwowskiego I połowy XIX wieku obecne były dogmaty teologiczne, metody pastoralne, teologia moralna, elementy nauki prawa i zasad moralności naturalnej, ale też etyki, polityki i dialektyki Arystotelesa, scholastyki Tomasza z Akwinu, idei moralnych I. Kanta. Nakładały się na to derywaty intelektualizmu, rygoryzmu i formalizmu herbartowskiego z autorytarnymi pojęciami posłuszeństwa wobec „Władzy Najwyższej", istniejącego porządku prawnoustrojowego i społecznego.

4. Wykłady i inne formy nauczania pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim

Wykłady z pedagogiki, polegające głównie na omawianiu wybranych treści z dziedziny wychowania moralno-religijnego i zagadnień ogólnie pojętej dydaktyki, odbywały się na Uniwersytecie Lwowskim (podobnie jak na pozostałych uniwersytetach monarchii) zgodnie z „Najwyższym Rozporządzeniem" i według jednego w zasadzie podręcznika[130]. Było to dwutomowe dzieło Edwarda Mildego, którego tom pierwszy ukazał się w Wiedniu w 1811 roku, drugi zaś w 1813 roku. Przeznaczone było zgodnie z intencją autora i władz oświatowych dla tych, którzy „rozumieją, że wychowanie jest nie tylko rzeczą dobrej woli, lecz rozumu"[131].

Wolą władz oświatowych, którą respektowano w szczególny sposób na Uniwersytecie Lwowskim, było ścisłe trzymanie się w wykładach z nauki wychowania treści i wskazań zawartych w tym podręczniku. Dlatego też za sprawą gorliwości władz Wydziału Teologicznego i Filozoficznego, a także

[130] Por. E. Milde: *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde*, Wien 1811, s. IX.

[131] Por. L. Kellner, L. Kurze: *Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes*, Wien 1811–1813, s. 223.

w wyniku braku kompetencji naukowych w dziedzinie pedagogiki przez całe dziesięciolecia niewolniczo realizowano ów kanon pedagogiczny, który z natury rzeczy hamował rozwój tej dyscypliny wiedzy na Uniwersytecie. Status pedagogiki akademickiej na Uniwersytecie Lwowskim był negatywnie determinowany przez całe dziesięciolecia wspomnianym pismem Gubernium Krajowego z 19 X 1814 roku (nr 4266), które nakazywało mocą „Najwyższego Cesarskiego Rozporządzenia", by dzieło byłego profesora wiedeńskiego E. Mildego ze względu na jego kompletność stało się podstawą wykładów o wychowaniu dla wszystkich katedr tej nauki[132].

W warunkach Uniwersytetu Lwowskiego narzucony model pedagogiki urzędowej, zaprawionej dowolnymi inwencjami i interpretacjami pastoralno-religijnymi i teologiczno-moralnymi, panował niepodzielnie aż do przełomu lat 1871/1872, czyli do momentu objęcia nieistniejącej de facto Katedry Pedagogiki przez Euzebiusza Czerkawskiego, a więc do czasu pierwszych poważnych prób ukonstytuowania organizacyjnych i instytucjonalno-naukowych podstaw tej dyscypliny wiedzy na Uniwersytecie Lwowskim.

Można przyjąć, że jedynie profesor M. W. Voigt wyróżniał się korzystnie na ograniczonym polu pedagogiki akademickiej Uniwersytetu Lwowskiego. To właśnie on jako pierwszy rozpoczął profesjonalne wykłady z pedagogiki, korzystając m.in. z dzieła A. H. Niemeyera pt. *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes*[133]. Praca ta została przetłumaczona na język polski przez Edwarda Czarneckiego, M. W. Voigt zaś opatrywał ją własnymi uwagami, komentarzami i rozwinięciami[134]. W przeważającej jednak części swoje wykłady opierał na własnych tekstach. Nie było to przyjmowane przychylnie, zwłaszcza że był osobą świecką o autonomicznych poglądach naukowych i pedagogiczno-światopoglądowych. Warto dodać, że dzieło A. Niemeyera obejmowało wszystkie ważniejsze prezentowane wówczas zagadnienia pedagogiki teoretycznej i ich zastosowania praktyczne. Był to więc niemal kompletny zbiór poglądów pedagogicznych i dydaktycznych końca XVIII i I połowy XIX wieku[135]. Pedagogika ta, przewartościowana wnikliwym osądem pedagoga teoretyka i praktyka, znającego młodzież, szkołę i uniwersytet, stanowiła podstawę dla interesującego i adekwatnego do ówczesnego stanu wiedzy kursu z tego zakresu na Uniwersytecie Lwowskim. Opinia ta nie może się odnosić do większości (poza I. Pollakiem, L. Malinowskim czy także F. Kostkiem) następców i kontynuatorów pedagogiki akademickiej, zarówno co do tematyki wykładów, jak i jakości publikacji w tej dziedzinie.

---

[132] DALO, f. 26, op. 7. Akta Wydziału Filozoficznego z r. 1814, nr inw. 1901. E. Milde, ur. 13 V 1777 r. na Morawach, zmarł jako arcybiskup Wiednia 14 III 1853 r.

[133] L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. I, s. 183.

[134] DALO, f. 26, op. 7. Akta Wydziału Filozoficznego. Programy wykładów w latach 1812–1813.

[135] W. Bobkowska: *Nowe prądy w szkolnictwie ludowym na początku XIX wieku*, dz. cyt., s. 160.

Niemal do pierwszych lat doby konstytucyjnej w treści wykładów, jak i w dyskursie pedagogicznym w środowisku uniwersyteckim ciążyła tradycja raczej ignorowania, później zaś zaledwie tolerowania akademickiej pedagogiki jako nauki niepełnej. Wyrażało się to głównie analizowaniem formułowanych wtedy pojęć pedagogicznych, wyjaśnianiem zasad nauczania i wychowania. W prezentacji wykładających miały one także charakter osobliwych kompilacji, pełnych niejasności i wieloznaczności.

W latach 20., 30., a także później pedagogika traktowana była w kręgu filologów neohumistycznych, profesorów literatury i filozofii klasycznej jako jedna z form rzeczywistości edukacyjnej, którą rozpoznaje się bez głębszej teoretycznej analizy i dlatego nie oczekuje się jej własnej warstwy teoretycznej oraz samoistnego i odrębnego dla niej przedmiotu nauki. Sądzono, że wszystkie zastane tradycyjne dyscypliny humanistyczne dostarczają dużo wiedzy o człowieku, o jego nauczaniu i wychowaniu, o kształtowaniu intelektu i moralnym formowaniu. Mniemano, że problemy te rozwiązuje m.in. filozofia, literatura, zwłaszcza klasyczna, etyka, religia, tradycja moralna i doświadczenie połączone z refleksją nauczycielską. Pedagogika w takim rozumieniu to najwyżej filozofia praktyczna, stosowana wiedza o człowieku i jego uczeniu się w wymiarze ontogenetycznym i filogenetycznym. Był to obraz pedagogiki przednaukowej. Zgodnie z jej zasadami w kręgach profesury Wydziału Filozoficznego i Teologicznego sądziło się aż do końca lat 50. XIX wieku, że prawie każdy człowiek wykształcony filologicznie i filozoficznie może uważać się za uprawnionego do omawiania zagadnień wychowawczych. Ten rodzaj niezachwianej wiary w pedagogiczną moc niepedagogicznych dyscyplin istniał zwłaszcza wśród profesorów teologii, duchownych, którzy w sprawach wychowawczych hojnie czerpali z tradycji pastoralno-oracyjnej i kaznodziejsko-moralizatorskiej, z religijnych uzasadnień i metafizycznych odniesień.

Obowiązujący na Uniwersytecie Lwowskim przez niemal pół wieku podręcznik E. Mildego, prace A. Niemeyera, dzieła F. Herbarta i pisma jego naśladowców T. Zillera, W. Reina, a także kilku innych autorów pedagogiki austriackiej I połowy XIX wieku i następnych dziesięcioleci stanowiły niewzruszony kanon literatury pedagogicznej. Należy jednak wyraźnie podkreślić, iż ów kategorycznie zalecany trzon naukowej wiedzy o wychowaniu pozostawał w dużej mierze rzeczywistością formalną, nierespektowaną zwłaszcza przez pedagogów duchownych, profesorów tego przedmiotu wywodzących się z Wydziału Teologicznego.

Uprawnione walory naukowe i wartości dydaktyczno-akademickie tej dyscypliny polegały zgodnie z intencjami władz i E. Mildego na tym, by przedstawić wykładającym i studiującym wybór najbardziej sprawdzonych propozycji w zakresie treści pedagogicznych. Stanowisko przyjęte na Uniwersytecie, a wypracowane przez czołowych pedagogów akademickich w Austrii wynikało

z przekonania, iż wielka ilość poglądów pedagogicznych czyni zbyt duży zamęt umysłowy i pojęciowy. Owa różnorodność myśli i propozycji rozumienia podstawowych zagadnień pedagogiki czyni wręcz niemożliwym ich śledzenie i opanowanie przez nauczających. W tej sytuacji dzieło E. Mildego traktowano jako najbardziej wszechstronne, pełne i wyczerpujące całość problematyki pedagogicznej.

W opinii Dyrektoriatu Wydziału Filozoficznego dzieło to uwzględniało nowe odkrycia w psychologii i projekty nauki o wychowaniu. Sam E. Milde uważał, że jego praca oparta była na „znajomości najdoskonalszych pism o wychowaniu, na doświadczeniu i głębokim poznaniu natury ludzkiego ducha"[136]. Całość problematyki pedagogicznej, dydaktycznej, wychowawczej i psychologicznej w omawianej pracy ujęto w encyklopedyczno-opisową formę, trudną do rozumowego ogarnięcia, zrozumienia i zapamiętania przez wykładających i studiujących. Stąd też brała się niechęć do studiowania tych treści i w konsekwencji na ogół marny poziom ich przyswojenia.

Całość wiedzy pedagogicznej wykładanej na Uniwersytecie Lwowskim ujęta była w następujące grupy zagadnień:

- istota i podstawowe pojęcia z dziedziny wychowania, nauczania, rozwoju fizycznego, umysłowego i duchowego człowieka,
- rozwój fizyczny i skłonności osobnicze,
- rozwój zdolności intelektualnych poszczególnych osób,
- rozwój procesów psychicznych i duchowych,
- uczucia i wola człowieka,
- popędy i pożądania człowieka,
- rozwój moralności i potrzeb społecznych,
- metody nauczania, wychowania i samokształcenia.

Analiza tematyki wykładów M.W. Voigta, I. Pollaka, F. Kostka, a przede wszystkim problematyki zajęć z pedagogiki prowadzonych przez E. Czerkawskiego[137] wskazuje jednak na obecność w nich wielu ważnych i uniwersalnych treści ogólnopedagogicznych, aspektów psychologicznych oraz moralno-społecznych wychowania i szkoły jako środowiska świadomych oddziaływań pedagogicznych.

W latach 80. na fali repolonizacji pedagogika akademicka na Uniwersytecie Lwowskim podlegała wyraźnie korzystnej ewaluacji. Na uwagę zasługują tu zwłaszcza osobowościowe i rozwojowe interpretacje wychowania, traktowanie wychowania jako procesu pobudzania i kierowania zdolnościami wychowanka do samokształcenia. Stąd konieczna jest znajomość natury człowieka. Ważna i trafna wydaje się też przyjmowana wtedy konstatacja, iż nie każde wychowanie ma jednakową wartość, a jego wyniki nie zależą wy-

[136] E. Milde: *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde*, dz. cyt., s. X–XVI.

[137] Archiw Lwiwskoho Nacionalnoho Uniwersytetu im. Iwana Franka (ALNU), f. 119, op. 1, spr. 5. Zestawienie wykładów pedagogicznych prof. E. Czerkawskiego w aneksie na s. 460.

łącznie od wychowawcy, lecz od uzdolnień, zewnętrznych okoliczności i od „usamodzielnienia sił" wychowanka. W obrębie tak formułowanych poglądów na istotę i przebieg wychowania uwagę zwracają kulturowo-społeczne, osobowościowe i pedagogiczne uwarunkowania przebiegu tego procesu. W tym kontekście podnoszono także zagadnienia pedeutologiczne dotyczące znajomości ogólnych zasad wychowania, wiedzy o wychowaniu i umiejętności ich zastosowania, znajomości duszy wychowanka i sztuki wychowania[138]. W strukturze i problematyce podręczników i w tematyce zajęć dydaktycznych trafne na ogół wydają się interpretacje dotyczące kultury fizycznej. Podkreślono pierwotną rangę „wychowania cielesnego" dla rozwoju umysłowego i duchowego, wskazując na ważność współdziałania sfery fizycznej, umysłowej i moralno-duchowej z punktu widzenia harmonijnego rozwoju wychowanka.

W tematyce wykładów i konwersatoriów z pedagogiki tradycyjnie dużo miejsca zajmowało kształcenie umysłowe i rozwój uzdolnień intelektualnych. W toku zajęć podkreślano znaczenie i wzajemne dopełnianie się różnych sfer rozwoju intelektualnego wychowanków. I tak zgodnie z pedagogiką neohumanistyczną[139] wskazywano na to, że kultura formalna ma istotne odniesienia do wewnętrznego kształtowania sił duchowych, umysłowych i moralnych jednostki. Sfera materialna dopełnia się zaś zgodnie z tą formacją pedagogiczną poprzez zdobywanie wiadomości w toku nauki pod kierunkiem nauczyciela. Jest to konieczne, gdyż umysł ucznia musi być kształcony zarówno pod względem formalnym, jak i materialnym[140].

Na podkreślenie zasługuje kolejne ważne zagadnienie pedagogiczne uwzględniane zwłaszcza w treści wykładów M. W. Voigta. Twierdził on, podobnie jak A. Niemeyer i E. Milde[141], że intelektualne uzdolnienia u wychowanków są zróżnicowane, ponieważ „różna jest natura ludzi". Stąd brał się uniwersalny postulat poznania indywidualności uczniów i dostosowania do ucznia postępowania nauczycielskiego.

Z analizy programów nauczania pedagogiki wynika, iż stosunkowo wiele miejsca poświęcono rozważaniom na temat tzw. kultury formalnej. Odnoszono to pojęcie do podłoża psychicznego, pobudliwości, panowania i tzw. samowoli, do trwałości i regularności czynności duchowych. Przywiązywano też duże znaczenie do rozwoju kultury duchowej oraz zdolności do introspekcji.

---

[138] E. Milde: *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde*, dz. cyt., s. 53–54.

[139] Por. formacja E. Wolfa, A. Niemeyera, F. Herbarta. J. F. Herbart: *Pedagogika ogólna*, dz. cyt.; L. Strümpell: *Das System der Pädagogik Herbarts*, Leipzig 1894.

[140] E. Milde: *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde*, dz. cyt., s. 188–200.

[141] Tamże, s. 225–237, a także: Program nauczania pedagogiki M. W. Voigta 1811–1825. Akta personalne M.W. Voigta, l. inw. 154, 1520a.

Zgodnie z herbartowską koncepcją o roli wyobrażeń w uczeniu się i rozwoju duchowym jednostki, o ich bogactwo, żywość i regularność musi zabiegać wychowawca, bacząc jednocześnie na właściwe ich ukierunkowanie poprzez dostarczoną wiedzę i treści materialne. W tym kontekście charakterystyczne było dla tego kierunku pedagogiki intelektualnej ścisłe wiązanie „naturalnych sił myślowych" z – jak to określono – rozwojem „operacji duchowych", a więc wewnętrznych uzasadnień i motywacji moralnych czerpanych z wiedzy, głównie antycznej, literacko-filozoficznej i religijnej[142].

W treściach wykładu ówczesnej pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim trwałe miejsce miały także rozważania na temat środków kształcenia, dzielonych na bezpośrednie i pośrednie. Dotyczyły one również doboru materiału nauczania, układu treści, porządku i zakresu stopniowania wysiłku uczniów, a także dobierania metody ćwiczeń[143]. W części ogólnopedagogicznej podczas zajęć ze studentami Wydziału Filozoficznego i Teologicznego omawiano także formy nauczania. Jak twierdził E. Milde, naturze ludzkiej i prawom myślenia najbardziej odpowiada forma erotematyczno-syntetyczna, która ponadto wyrabia u ucznia samodzielność, uczy aktywnego stosunku do przedmiotu, pobudza uwagę, myślenie i sprzyja tworzeniu własnych sądów[144].

W tym kontekście istotna wydaje się oczywista już wtedy teza pedagogiczna, iż wynik nauczania zależy nie tylko od czynności nauczyciela, lecz także, a może przede wszystkim od samodzielności ucznia na lekcji i poza nią. Owa samodzielność rozumiana była jednak w swoisty sposób, jako samodzielne wkuwanie pamięciowe całych fragmentów treści branych z kultury antycznej, zwłaszcza form gramatycznych greki i łaciny. W treści wykładu pedagogiki osnutej na podstawach naukowych formułowano także wskazania dla nauczyciela, mówiące o tym, iż samodzielność ucznia wymaga, by nauczyciel traktował przedmioty „w sposób przyjemny, interesujący i stosownie do sił ucznia, nie czyniąc z nauki igraszki lub zabawy"[145].

W całokształcie wykładanych treści psychologicznych ważne miejsce zajmowała kultura uczuć, czy tzw. zdolności uczuciowych. Kwestie te były traktowane jako integralny element formowania osobowości moralnej wychowanka. Według tej koncepcji kultura uczuć kształtowana poprzez wychowanie rozciąga się na takie stany duchowe i procesy psychiczne, jak: pobudliwość, siła, wytrwa-

---

[142] Analiza tematyki wykładów w latach 1814–1894; por. także stosowane wówczas podręczniki E. Mildego, V. Stoya, F. Herbarta, A. Niemeyera, T. Zillera, W. Reina, O. Willmana i in.

[143] Analiza tematyki wykładów 1868–1894; por. także stosowane wówczas podręczniki E. Mildego, A. Niemeyera, F. Herbarta, T. Zillera, W. Reina O. Willmana.

[144] Analiza wykładów z pedagogiki w latach 1868–1894.

[145] Por. E. Milde: *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde*, dz. cyt., s. 496, a także treści wykładów z pedagogiki w latach 1850–1894.

łość, opanowanie itp. Zgodnie z herbartowskim schematem formowania zasad moralnych poprzez treści intelektualne owa kultura wewnętrznych przeżyć etyczno-duchowych miała być rezultatem „jasnych, żywych i szlachetnych przedstawień"[146].

Wśród eksponowanych środków pedagogiczno-wychowawczych, określanych jako wewnętrzne i zewnętrzne, na szczególną uwagę zasługują takie czynniki, jak: „samopoważanie" (dziś samopoznanie i akceptacja siebie), ambicje (aspiracje, cele, dążenia i potrzeby), „miłość rodziców i ogólne poszanowanie ludzi" (we współczesnej terminologii pedagogicznej określane jako uczucia więzi, przywiązania, uznania, akceptacji, empatii; poczucie przynależności do grup naturalnych i kultury ogólnoludzkiej itp.).

W konkluzji można stwierdzić, że w głównych rozważaniach i w katalogu preferowanych wskazań pedagogicznych lwowskiej nauki o wychowaniu odnajdujemy, zwłaszcza od początku lat 80. XIX wieku, pełniejsze i bardziej adekwatne wykładnie herbartyzmu, które wskazywały również na kulturowy, psychologiczny, a także religijno-moralny wymiar i sens wychowania. Wiązało się to z filozoficznym i filologicznym, a także teologicznym wykształceniem profesorów pedagogiki, obciążonym zubożoną, często wynaturzoną wersją dydaktyzmu herbartowskiego.

Wykłady pedagogiczne na Uniwersytecie Lwowskim prowadzone pod koniec XIX wieku zawierały zgodne z ówczesnym stanem wiedzy ważne i względnie dobrze usystematyzowane informacje. Wartościowe i w dużej mierze zawsze aktualne wydają się zwłaszcza ogólnopedagogiczne poglądy dotyczące kształtowania osobowości moralnej, wychowania duchowego i kulturowego[147]. Na tym wszystkim odcisnęło się jednak piętno rygoryzmu i formalizmu oraz dystans i skłonność do dezawuowania pozycji ucznia przez nauczycieli. W latach 90. za sprawą światłej postawy pedagogiczno-intelektualnej E. Czerkawskiego dokonywała się wyraźna ewolucja treści, metody i sposobu traktowania pedagogiki jako dyscypliny akademickiej. Wykładany herbartyzm przyjmował (u E. Czerkawskiego, A. Skórskiego, A. Danysza) dojrzalszą, pełniejszą i bardziej wyczerpującą postać, uzyskiwał formę bliższą oryginalnej myśli tego niemieckiego filozofa i pedagoga, traktowanej refleksyjnie i niebezkrytycznie.

Pedagogikę uprawianą w końcu XIX wieku na Uniwersytecie Lwowskim cechowało mimo to zawężanie zasobu środków i metod oddziaływania na wy-

---

[146] Por. E. Milde: *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde*, dz. cyt., s. 563–574.

[147] ALNU, f. 119, op. 1, spr. 5. Analiza spisu wykładów pedagogicznych za lata 1814–1894 E. Czerkawskiego; por. także: B. Radziszewski: *W sprawie wykładów pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim,* „Muzeum" 1887, s. 69–73.

chowanka głównie do rygorystycznego i bezwzględnego usuwania powodów zła[148]. Uwidoczniła się tu fundamentalna sprzeczność pomiędzy pierwotnym dostrzeganiem różnorodności, indywidualnej niepowtarzalności dążeń, popędów i emocji a zaleconym zespołem środków i instrumentów unifikacji sfery emocjonalnej, umysłowej i duchowej jednostek. W omawianych wykładniach pedagogicznych na Uniwersytecie Lwowskim nie znalazła też zastosowania herbartowska teoria sfer podświadomości i świadomości przydatna dla wyjaśnienia procesu kształtowania i przechowywania ważnych wyobrażeń wychowanka, czyli formowania jego tożsamości umysłowej, etycznej, społecznej i światopoglądowej.

[148] Por. E. Milde: *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde*, dz. cyt., s. 144–151, por. także: *Wykłady z pedagogiki w Uniwersytecie Lwowskim w latach 1868–1894*, dz. cyt.

ROZDZIAŁ III

Lwowska pedagogika w dobie polonizacji i samookreślenia akademickiego

1. Euzebiusz Czerkawski – sylwetka nauczyciela i pedagoga

Ważnym faktem wyznaczającym nowy etap rozwoju nauk o wychowaniu na Uniwersytecie Lwowskim było objęcie obowiązków profesora Wydziału Filozoficznego przez Euzebiusza Czerkawskiego (1822–1896). Powołany ministerialnym reskryptem z 31 lipca 1871 r., za obowiązek główny miał wykładanie pedagogiki (z płacą roczną 2000 guldenów i dodatkiem osobistym 500 guldenów). Po pięciu latach pracy miał nabyć uprawnienie do uzyskania „dwóch wyższych stopni przeznaczonych dla profesorów Uniwersytetu"[1]. Z jego inicjatywy władze uczelni nadały wykładom z pedagogiki stosowną rangę akademicką. Zaczęły się one odbywać oddzielnie dla studentów Wydziału Teologicznego i osobno dla Wydziału Filozoficznego.

E. Czerkawski urodził się 4 lutego 1822 r. w miejscowości Turczapany w ówczesnym powiecie jarosławskim. Pochodził z rodziny ruskiej, a jego ojciec Tymoteusz był duchownym obrządku greckokatolickiego w tej wsi[2]. Droga E. Czerkawskiego wiodąca do wysokich kompetencji naukowych i zaszczytów akademickich pełna była osobistej determinacji i uporu. Nauki początkowe pobierał w domu rodzinnym. Edukację gimnazjalną rozpoczął zaś w Przemyślu. Po dwóch latach przeniósł się do Gimnazjum Akademickiego we Lwowie, gdzie jego ojciec otrzymał stanowisko wicerektora Seminarium Ruskiego. Po rezygnacji ojca z tej

---

[1] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1602. Akta personalne dr. E. Czerkawskiego. Reskrypt Ministerstwa z 31 lipca 1871, nr 1871/114. Por. także: L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, Lwów 1894, cz. II, s. 147–152; A. Knot: *Pamiętnik Euzebiusza Czerkawskiego*. „Sprawozdania z Posiedzeń PAU" 1933, nr 3, s. 43–44; *Miasto Lwów w okresie samorządu 1870–1895*, Lwów 1896, s. 703–704; Z. Zborucki: *Euzebiusz Czerkawski i galicyjska ustawa szkolna*, „Minerwa Polska" 1927, nr 4, s. 371–387; A. Knot: *Euzebiusz Czerkawski (1822–1896)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 4, Kraków 1938, s. 334; tenże: *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, Kraków 1955, s. 210; W. Duszkiewicz: *Euzebiusz Czerkawski i jego poglądy na szkolnictwo średnie*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 9: *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, red. Cz. Majorek, J. Potoczny, Rzeszów 1997, s. 25–40.

[2] DALO, f. 26, spr. 1062. Akta personalne E. Czerkawskiego.

funkcji wrócił wraz z rodziną do Przemyśla, gdzie kontynuował naukę w dwóch ostatnich klasach sześcioletniego gimnazjum[3].

Edukacja uniwersytecka, następnie zaś kariera nauczycielska i akademicka, a także polityczna E. Czerkawskiego nacechowane były niezwyczajną odpowiedzialnością za powierzone mu zadania i obowiązki. Po ukończeniu gimnazjum uczył się od jesieni 1838 r. w Studium Filozoficznym, które uprawniało do dalszych studiów uniwersyteckich[4]. W związku z tym, że zamierzał poświęcić się zawodowi nauczycielskiemu, gorliwie uczęszczał na wszystkie obowiązkowe i nadobowiązkowe przedmioty. Z przedmiotów nieobowiązkowych słuchał między innymi wykładów z pedagogiki głównego wówczas profesora tej dyscypliny F. Amtmanna. Ponadto rzetelnie studiował literaturę klasyczną, historię filozofii, estetykę i zagadnienia dyplomatyki. Publiczne egzaminy z wszystkich przedmiotów składał z wynikiem celującym[5]. Następnie od roku 1840 studiował na Wydziale Prawa. Po spełnieniu koniecznych warunków programowych, tzn. zdaniu trzech egzaminów i rygorozów, 15 stycznia 1842 r. uzyskał dyplom doktora filozofii i nauk wyzwolonych[6].

E. Czerkawski był człowiekiem wyjątkowo ambitnym. Jego aspiracje sięgały wysoko, ale też poparte były pracowitością i gotowością do poddawania się kolejnym egzaminom i nowym wyzwaniom. W październiku 1843 roku powołany został na stanowisko adiunkta na Wydziale Filozofii Uniwersytetu Lwowskiego. Funkcję tę piastował do lutego 1845 roku, po czym przeszedł do Gimnazjum w Tarnowie w charakterze „nauczyciela humaniorów"[7], gdzie odznaczał się sumiennością w wypełnianiu obowiązków. Starał się ulepszać metody nauczania i system pracy pedagogicznej, co spotykało się często z oporem przełożonych, niechętnie nastawionych do zmian pedagogicznych w szkole. Ale jak sam stwierdzał, z czasem „zjednał sobie zaufanie i wzięcie u uczniów"[8].

Osobowość E. Czerkawskiego, podzielane przez niego poglądy polityczne i liberalne nastawienie społeczno-narodowościowe obrazuje jego postawa wobec wydarzeń rewolucyjnych z lat 1846, 1848. Otóż za wyrażaną sympatię dla ruchu konstytucyjnego i jawne popieranie tej idei spotkała go reprymenda władz oświatowych. Nie stanął on bowiem jako Rusin przeciw rewolucyjnym

---

[3] L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. II, s. 147.

[4] A. Skórski: *Euzebiusz Czerkawski. Jego życie i działalność pedagogiczna*, „Muzeum" 1896, s. 686–687.

[5] Tamże, s. 688.

[6] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1602. Zespół akt personalnych. *Protocolum Facultatis Philosophicas pro examinus (1840–1842),* s. 56, 59, 61 (rygoroza – procedura egzaminów doktoranckich i habilitacyjnych).

[7] Tamże, op. 7, spr. 56–61; A. Skórski: *E. Czerkawski. Jego życie i działalność pedagogiczna*, dz. cyt., s. 6, a także: B. Baranowski: *Biografie i nekrologi*, Lwów 1903, s. 3.

[8] A. Skórski: *E. Czerkawski. Jego życie i działalność pedagogiczna*, dz. cyt., s. 12–13, a także: B. Baranowski: *Biografie i nekrologi*, dz. cyt., s. 3.

„knowaniom polskim", czym dał wyraz nagannej niezależności sądów wzmacniającej ducha opozycji[9].

Niebawem też, bo jeszcze we wrześniu 1848 roku, musiał opuścić Tarnów i gimnazjum, w którym wprowadzał swój nowatorski system pedagogiczny. Jak widać, jego poglądy niezupełnie były wtedy zgodne z miejscowym, tj. tarnowskim reprezentantem rządu centralnego, dlatego przeniesiony został do gimnazjum akademickiego we Lwowie, gdzie nauczał filozofii i historii. Potem zaś dekretem z 9 maja 1850 r. powołany został na stanowisko „prowizorycznego inspektora gimnazjalnego" z tytułem ck radcy szkolnego dla Zachodniej Galicji[10] i nadzorował działalność gimnazjów w Krakowie, Tarnowie, Bochni, Nowym Sączu, Rzeszowie, Przemyślu oraz dominikańskie we Lwowie[11]. Wtedy też wypowiadał się na temat reformy programowej gimnazjum według koncepcji O. Exera i H. Bonitza[12]. Dowodził, że program tej reformy odpowiada prądom czasu. Domagał się w edukacji uwzględnienia realiów, a zwłaszcza osiągnięć nauk przyrodniczych. Wyrażał jednocześnie obawy, czy nie zakłóci to jednolitości dydaktycznej szkół, czy „nie obarczy uczniów zbytnim obciążeniem", doradzając, by reformę przeprowadzić, „nie poświęcając żadnego pierwiastka ogólnego wykształcenia"[13]. Stanowczo natomiast pochwalał rozszerzenie nauki języka ojczystego.

E. Czerkawski, pełniąc funkcję inspektora gimnazjum, zasłynął z rygorystycznych ocen postaw i kwalifikacji wielu nauczycieli. Podczas reorganizacji gimnazjum stał się prawdziwym postrachem dla przypadkowych i niekompetentnych nauczycieli. Jego uwadze nie uchodziły żadne błędy przedmiotowe, czy też dotyczące sposobu nauczania[14]. Z grona dezawuowanych profesorów wywodzili się coraz liczniejsi oponenci kontrowersyjnego inspektora o wielkich ambicjach, ale też niemałych kompetencjach i pracowitości. Doszło również do jego konfliktu z Ministerstwem, z którego – jak sam zaznaczał – wyszedł cało, gdyż wziął go w obronę sam hr. Agenor Gołuchowski, któremu zawdzięczał stanowisko. Ten bowiem uznał wytaczane przeciwko bezkompromisowemu inspektorowi zarzuty za błahe wobec licznych dowodów jego rzetelnej pracy[15].

---

[9] Tamże.

[10] L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. II, s. 148.

[11] A. Skórski: *E. Czerkawski. Jego życie i działalność pedagogiczna*, dz. cyt., s. 16.

[12] Była to ministerialna inicjatywa reformy gimnazjów i szkół realnych, wokół której toczyła się dyskusja na łamach „Muzeum" na przełomie XIX i XX wieku. Por. K. Szmyd: *Zachodnia myśl pedagogiczna i jej postulaty reform szkoły średniej na łamach kwartalnika „Muzeum"*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 14: *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku*, red. Cz. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 2000.

[13] A. Skórski: *E. Czerkawski. Jego życie i działalność pedagogiczna*, dz. cyt., s. 13–14.

[14] Tamże, s. 22.

[15] B. Łoziński: *Dr Agenor hr. Gołuchowski w pierwszym okresie rządów swoich 1846–1859*, Lwów 1901, s. 193.

E. Czerkawski robił na hospitowanych nauczycielach gimnazjów niesłychane wrażenie i bardzo często powodował wielkie spustoszenie podczas wizytacji szkół, był bowiem człowiekiem stanowczym i konsekwentnym w działaniu, o wielkim poczuciu spełnianej przez siebie misji. Wkrótce, tj. w roku 1855, został awansowany na stanowisko rzeczywistego radcy szkolnego dla okręgu administracyjnego Lwowa i Bukowiny[16]. Poprzednio zasłużył się także jako wizytator szkół ludowych okręgu krakowskiego i Zachodniej Galicji[17]. Jak pisał Bolesław Baranowski[18], E. Czerkawski imponował niesłychaną wielostronnością umysłu i kompetencji naukowych, tak że „nie można było określić, który przedmiot był jego specjalnością"[19]. B. Baranowski wypowiadał się także o wybitnych zdolnościach pedagogicznych E. Czerkawskiego. Jako członek Rady Szkolnej Krajowej miał możliwość zapoznania się z protokołami z odbytych przezeń wizytacji. Pisał w związku z tym: „Byłem zdumiony gruntownością, bogactwem trafnych spostrzeżeń, szerokim horyzontem naukowym, doniosłością, jasnością i naturalnością podawanych wskazówek. Żałowałem, że zasypany pilnymi codziennymi pracami nie mogłem nieco czasu poświęcić studiowaniu tych elaboratów, z których każdy mógłby być uważany za poważne dzieło naukowo-pedagogiczne"[20]. Faktem jest, że działalność E. Czerkawskiego wyszła na korzyść szkolnictwu galicyjskiemu. Wiele spraw organizacyjnych i pedagogicznych uporządkował, gdy pełnił w latach 1864–1867 funkcję inspektora szkół średnich w Stryju i Koryntii[21].

Mając w swoim środowisku wysoką pozycję naukową, w 1862 roku E. Czerkawski wyraził życzenie objęcia Katedry Dydaktyki i Pedagogiki na którymś z uniwersyteckich fakultetów filozoficznych. Polecono mu związku z tym opracowanie programu wykładów teoretycznych i ćwiczeń praktycznych z pedagogiki i dydaktyki uniwersyteckiej dla kandydatów do stanu nauczycielskiego[22]. Rozprawa na ten temat została opublikowana pt. *Die wichtigsten Gymnasialpädagogischen Probleme* w piśmie „Zeitschrift für Österreichische Gymnasien" w 1862 roku[23]. Tymczasem we wrześniu 1862 roku E. Czerkawski rozporządzeniem Ministerstwa skierowany został, zapewne na skutek dawnych animozji i nowych niechęci wobec jego aspiracji uniwersyteckich, do prac reorga-

[16] A. Skórski: *E. Czerkawski. Jego życie i działalność pedagogiczna*, dz. cyt., s. 25.

[17] L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. II, s. 148.

[18] B. Baranowski: *Biografie i nekrologi*, dz. cyt., s. 3.

[19] CDIA, f. 178, op. 1, spr. 2329, 2339; B. Baranowski: *Biografie i nekrologi*, dz. cyt., s. 9.

[20] CDIA, f. 178, op. 1, spr. 1189, 2329, 2339; B. Baranowski: *Biografie i nekrologi*, dz. cyt., s. 9.

[21] L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. II, s. 148, a także: A. Skórski: *E. Czerkawski. Jego życie i działalność pedagogiczna*, dz. cyt., s. 48–50.

[22] A. Skórski: *E. Czerkawski. Jego życie i działalność pedagogiczna*, dz. cyt., s. 46.

[23] L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. II, s. 148.

nizacyjnych w Lwowskiej Bibliotece Uniwersyteckiej, gdzie pozostawał do października 1864 roku[24]. W tej sytuacji jego nowatorska inicjatywa powołania pełnoprawnej Katedry Pedagogiki na Uniwersytecie we Lwowie została na kilka lat odłożona. Stało się tak również dlatego, że w 1867 roku Czerkawski otrzymał urlop i subwencję na podróże naukowo-oświatowe do Paryża, Szwajcarii, Wittenbergii i Bawarii[25]. Decyzja ta wbrew pierwotnym planom samego zainteresowanego okazała się dlań bardzo ważna i inspirująca. Swoje obserwacje i analizy porównawcze dokonane podczas tej podróży E. Czerkawski opracował bardzo skrupulatnie w postaci referatu. Wynika z niego, że skłaniał się coraz bardziej ku niemieckim wzorcom i modelom oświatowym oraz systemom pedagogicznym. Nabyte doświadczenia próbował przenieść na grunt utworzonej we Lwowie Rady Szkolnej Krajowej dla Galicji (1868), której był jednym z członków współzałożycieli[26].

Zaangażowanie E. Czerkawskiego na polu oświatowym i jego nieprzeciętne kompetencje pedagogiczne zostały wreszcie dostrzeżone i uznane (mimo często demonstrowanej przez niego bezkompromisowości) – „Postanowieniom Najwyższym" z 29 lipca 1871 r. został mianowany profesorem zwyczajnym filozofii i pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim. Wskutek tej nominacji ks. prof. Franciszek Kostek przestał wykładać pedagogikę dla studentów Wydziału Filozoficznego, zaś 18 sierpnia 1871 r. nowo mianowany profesor E. Czerkawski złożył stosownie do przepisów przysięgę służbową wobec namiestnika A. Gołuchowskiego[27]. W tym samym roku powołano go na stanowisko dyrektora Komisji Egzaminacyjnej dla nauczycieli gimnazjów, później także dla szkół realnych. Tę ważną wtedy godność pedagogiczno-organizacyjną pełnił on do 1892 roku[28].

2. Poglądy oświatowo-pedagogiczne Euzebiusza Czerkawskiego i jego droga do pedagogiki akademickiej

Początki działalności E. Czerkawskiego na Uniwersytecie Lwowskim przypadały na czas doniosłych, historycznych wręcz przemian tożsamości akade-

---

[24] Tamże.

[25] CDIA, f. 178, op. 1, spr. 2329, 2339; A. Skórski: *E. Czerkawski. Jego życie i działalność pedagogiczna*, dz. cyt., s. 48–50.

[26] L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. II, s. 148.

[27] DALO, f. 26, op. 5, spr.1602. CDIA, f. 178, op. 1, spr. 852. Akta personalne dr. E. Czerkawskiego. Reskrypt ministerialny nr 178.

[28] CDIA, f. 174, 175; *Mianowania i przeniesienia*, „Muzeum" 1893, s. 77, a także: L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. II, s. 148; L. Ćwikliński: *Nowe przepisy o egzaminie kandydatów do zawodu nauczycielskiego w gimnazjach i szkołach realnych z dnia 30 sierpnia w stosunku do przepisów z 1884 r.*, „Muzeum" 1897.

mickiej i narodowej tej uczelni. Był to okres zmagań o uznanie języka polskiego za wykładowy, o kierunek wychowania i poziom naukowy Uniwersytetu w zmieniających się warunkach społecznych. Na Uniwersytecie Lwowskim dokonywały się w tym czasie przeobrażenia umacniające jego charakter narodowy na tle silnych tendencji wielokulturowych i rozbieżnych dążeń etnicznych końca XIX wieku. Był to też czas – jak pisaliśmy w rozdziale pierwszym – koniecznych modyfikacji modelu naukowego i pedagogiczno-edukacyjnego w kierunku nowoczesnego Uniwersytetu. E. Czerkawski zdawał się trafnie rozpoznawać owe modyfikujące tożsamość uczelni kierunki, trendy i konieczności, natomiast większa część profesury niemieckiej uporczywie chciała zachować istniejący stan. Rusini zaś, kierując się własnymi racjami narodowymi, domagali się rozszerzenia wykładów w ich rodzimym języku oraz dostosowania czynności administracyjnych Uniwersytetu do ich aspiracji. E. Czerkawski, jako człowiek o genealogii ruskiej, czego nigdy się nie wypierał, mocniej niż inni o podobnym rodowodzie utożsamiał się z polskością, przynajmniej w sferze zachowania proporcji uprawnień narodowych historycznie ukształtowanych na Uniwersytecie Lwowskim. Był on bowiem przekonany o tym, iż język polski powinien pozostawać wiodącym językiem wykładowym na Uniwersytecie ze względu na jego historyczną rangę, tradycję i możliwości komunikowania się kilku nacji obecnych na uczelni.

E. Czerkawski nie ustawał w wysiłkach zmierzających do wzmocnienia Uniwersytetu pod względem naukowo-dydaktycznym, a zwłaszcza pedagogicznym. Jako dziekan Wydziału Filozoficznego, powołany przez Kolegium Profesorów 13 lipca 1872 r.[29], zabiegał o zatrudnienie na tym Wydziale profesorów gimnazjalnych z dużym doświadczeniem oraz nową wiedzą teoretyczną i praktyczną z dziedziny pedagogiki ogólnej, dydaktyki filozofii, literatury, fizyki, matematyki itp.[30] Stanowczy styl działania na Uniwersytecie, a także sukcesy odnoszone w parlamencie austriackim sprawiły, że obdarzony został godnością rektora na rok akademicki 1875/76[31].

Najprawdopodobniej zabiegi E. Czerkawskiego jako wpływowego posła i profesora Uniwersytetu przyczyniły się do tego, że Sejm Galicyjski na posiedzeniu 7 kwietnia 1876 r. powziął uchwałę o potrzebie wniesienia petycji do rządu w sprawie „zaprowadzenia na obu uniwersytetach po jednej zwyczajnej Katedrze Pedagogiki i Dydaktyki"[32]. W dokumencie była także mowa o uru-

[29] DALO, f. 26, op. 7, spr. 1872. Akta Wydziału Filozoficznego. Protokół posiedzenia Kolegium Profesorów z dn. 12 VII 1872.

[30] Tamże, op. 4, spr. 1872. Akta Wydziału Filozoficznego. Protokół posiedzenia Kolegium Profesorów z dn. 20 X 1871, a także: Akta Wydziału Filozoficznego 1872/3: Protokół posiedzenia Kolegium Profesorów z dn. 23 XI 1872.

[31] L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. II, s. 375.

[32] DALO, f. 26, op. 4, spr. 1872. Akta Wydziału Filozoficznego. Pismo Ministerstwa Wyznań i Oświecenia do dziekana Wydziału Filozoficznego z 28 IX 1877.

chomieniu seminariów pod kierownictwem profesorów dla obydwu tych przedmiotów na wzór innych seminariów, np. z zakresu literatury czy historii. Ponadto postulowano, aby przedmioty te obowiązywały na Uniwersytecie (jako stałe wykłady) i przy egzaminach na nauczycieli szkół średnich[33].

W tej sytuacji Ministerstwo zwróciło się do dziekana Wydziału Filozoficznego z zapytaniem, czy na Uniwersytecie znajdzie się odpowiedni człowiek, który sprosta tym zadaniom. Wobec zaistniałych okoliczności Kolegium Profesorów zwołane na 23 października 1872 r. po zapoznaniu się z treścią owego pisma postanowiło na wniosek E. Czerkawskiego powołać komisję dla wypracowania stanowiska uczelni i sformułowania odpowiedzi dla Ministerstwa. W skład komisji weszli profesorowie E. Czerkawski, K. Liske, J. Stanecki[34]. Stanowisko w imieniu komisji przedstawił prof. K. Liske na posiedzeniu 22 listopada 1877 r. Zakończył je uwagą, że celowość i znaczenie osobnej Katedry Pedagogiki i Dydaktyki uzasadnił już wcześniej E. Czerkawski w koncepcji przedłożonej Radzie Wydziału na piśmie. Dalej stwierdził, że Rada Wydziału uważa E. Czerkawskiego za najlepszego kandydata na to stanowisko, gdyż „posiada on gruntowną wiedzę filozoficzną, ale i doświadczenie pedagogiczne"[35]. W konsekwencji prof. K. Liske zaproponował, aby E. Czerkawski, dotychczasowy profesor tych przedmiotów na Wydziale Filozoficznym, podjął w najbliższym semestrze wykłady z pedagogiki i dydaktyki w większym wymiarze i aby zajął się naukową organizacją Seminarium Pedagogicznego[36]. Warto dodać, że te zaszczytne obowiązki i „wyróżniona godność" przyniosły zainteresowanemu podwyżkę apanaży o ok. 500 guldenów[37].

Wkrótce jednak pojawiły się pewne przeszkody o charakterze organizacyjnym, a także natury finansowej. Okazało się bowiem, że nie można było powiększyć liczby godzin wykładów prof. E. Czerkawskiemu kosztem jego wykładów z filozofii na Wydziale Filozoficznym. Dlatego Rada Wydziału zwróciła się do Ministerstwa o stworzenie drugiej Katedry Filozofii, tak aby w ten sposób wyrównać ewentualny ubytek wykładów z filozofii. Dylemat ten nie został rozwiązany do czasów Kazimierza Twardowskiego, Mścisława Wartenberga, Bolesława Mańkowskiego oraz Kazimierza Ajdukiewicza i jeszcze na początku XX wieku, a także w latach późniejszych bezskutecznie zabiegano o drugą Katedrę Filozofii, co stworzyłoby dogodniejsze warunki kadrowe i organizacyjne dla rozwoju pedagogiki i filozofii na Uniwersytecie Lwowskim.

Musiało upłynąć jeszcze kilka dziesięcioleci, zanim pod koniec lat 30. XX wieku spełniła się idea tego wybitnego uczonego. Ale już wtedy, pod wpływem

---

[33] Tamże.

[34] Tamże, op. 7, spr. 1874. Akta Wydziału Filozoficznego z 1877/78. Protokół posiedzenia Kolegium Profesorskiego z dn. 3 X 1877.

[35] Tamże. Protokół posiedzenia Kolegium Profesorskiego z dn. 22 XI 1877.

[36] Tamże.

[37] Tamże, op. 5, spr. 1602. Akta personalne dr. E. Czerkawskiego. Odpis rozporządzenia Ministerstwa do Głównej Kasy Krajowej we Lwowie z dn. 12 XII 1878.

zainteresowań pedagogicznych i aspiracji E. Czerkawskiego, a także w obliczu rozbudzonego w Galicji sporu wokół reform szkolnictwa średniego i w związku z rosnącym zapotrzebowaniem na rzeczywistą wiedzę pedagogiczną w szkołach, wydawało się, że Katedra Pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim pozostaje kwestią najbliższego czasu, tym bardziej że E. Czerkawski nieustannie podkreślał wartość katedry jako miejsca naukowych studiów pedagogicznych i niezbędnej formy zapewniającej możliwość kształcenia pedagogicznego nauczycieli szkół średnich. W swej argumentacji zaznaczał m.in., iż kandydaci na nauczycieli studiujący na Uniwersytecie muszą dobrze zrozumieć, czym jest zawód nauczycielski, i poznać jego istotę. Powtarzał, że nauczyciel musi być autentycznym pedagogiem i wychowawcą. W konkluzji pisma do Ministerstwa stwierdzono zatem, że „pedagogika jako nauka o wychowaniu publicznym, moralnym i intelektualnym" powinna być przedmiotem studiów kandydatów na nauczycieli[38].

Wielka determinacja i wysiłek włożony na rzecz powołania samodzielnej Katedry Pedagogiki na Wydziale Filozoficznym uwieńczone zostały jedynie połowicznym rezultatem, ważnym jednak dla przyszłości tej dyscypliny na Uniwersytecie Lwowskim. Ministerstwo bowiem pismem z 18 lutego 1879 r. powiadomiło Uniwersytet, że ze względu na zły stan finansów państwa utworzenie drugiej Katedry Filozofii na Uniwersytecie Lwowskim nie może być załatwione pomyślnie, ale wykłady z pedagogiki i dydaktyki mają być „dawane" przez prof. E. Czerkawskiego „w zwiększonej liczbie godzin w każdym zimowym semestrze"[39].

Zaistniałe okoliczności nie zrażały E. Czerkawskiego i innych orędowników naukowej i akademickiej pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim. Do grupy tej należeli w tym czasie i później: K. Liske, A. Skórski, J. Ochorowicz, J. Kasprowicz, P. Chmielowski i J. Kleiner, A. Małecki, M. Wartenberg, pierwsi wykładowcy literatury i filozofii w języku polskim. Później ideę tę podjęli zawodowi filozofowie i pedagogowie: A. Danysz, K. Twardowski, B. Mańkowski, K. Ajdukiewicz czy Z. Kukulski. Zyskiwała ona coraz więcej zwolenników wśród narodowo rozbudzonej części profesury polskiej, a także profesorów o proweniencji ruskiej, zwłaszcza tych grup, które w radykalnym usunięciu języka niemieckiego z Uniwersytetu i szkół średnich widziały szansę na pełne odrodzenie polskości i ukraińskich aspiracji narodowych.

E. Czerkawski, wykorzystując swoje ustosunkowania jako delegat do Rady Państwa, czynił dalsze starania o pomyślne postanowienia w sprawie samo-

---

[38] Tamże. Akta personalne dr. E. Czerkawskiego. Sprawozdanie prof. K. Liskego z 23 XI 1877, a także: Akta Wydziału Filozoficznego z 1877/78. Protokoły posiedzenia Kolegium Profesorów z dn. 23 XI 1877.

[39] Tamże. Akta personalne dr. E. Czerkawskiego. Pismo Ministerstwa Wyznań i Oświecenia do Rady Wydziału Filozoficznego z dn. 18 II 1879.

dzielnej Katedry Pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim. Na posiedzeniu Kolegium Profesorów 13 marca 1879 r. uzasadniał ważność tej katedry i domagał się ponowienia w najbliższej przyszłości prośby o powołanie drugiej Katedry Filozofii[40]. Powtórzono raz jeszcze oczywiste już wtedy argumenty, że przez wykłady z pedagogiki przyszli nauczyciele zapoznają się z zasadami dydaktyki i wychowania, po to „aby nauczali i postępowali z młodzieżą w sposób właściwy, dostosowując naturę przedmiotu udzielonego do stopnia rozwoju ucznia"[41]. Należy podkreślić, iż żądanie utworzenia drugiej Katedry Filozofii było zabiegiem ważnym dla uzyskania dodatkowych etatów dla zainteresowanych profesorów, ale też obiektywnie utrudniało, a w istocie wręcz uniemożliwiało niemal do końca wieku utworzenie samodzielnej Katedry Pedagogiki we Lwowie.

Głównie za sprawą E. Czerkawskiego Kolegium Profesorów Wydziału Filozoficznego przedłożyło kolejną prośbę w tej sprawie do Ministerstwa Wyznań i Oświecenia 17 marca 1879 r. W tekście tym wyrażono niezadowolenie z niepomyślnego dla Uniwersytetu postanowienia odnośnie do drugiej Katedry Filozofii i Katedry Pedagogiki. W konkluzji wyrażono nadzieję, że „wobec stosunkowo drobnego wydatku, który jest z tem związany, może się uda wszystkie przeciwności w przeprowadzeniu tego zamiaru usunąć"[42]. Powoływano się także na szybki rozwój filozofii, nowej myśli pedagogicznej i konieczność przeprowadzenia reform oświatowych.

Tymczasem E. Czerkawski, mimo rozlicznych obowiązków publicznych w Wiedniu i we Lwowie, konsekwentnie odbywał wykłady z pedagogiki, przy rosnącej liczbie słuchaczy i zwolenników tej dyscypliny akademickiej wśród profesorów uczelni[43].

E. Czerkawski w swoich publikacjach, a zwłaszcza w wykładach z pedagogiki formułował wskazania dotyczące ogólnej teorii wychowania, jak i dydaktyki poszczególnych przedmiotów. Interesujący i zgodny ze współczesnymi pojęciami dydaktyki integralnej wydaje się jego pogląd, wedle którego każdy przedmiot szkolny ma swoje specjalne i zarazem ogólne znaczenie. Nie może więc być rodzajem encyklopedii, a systematyczną całością treści sobie pokrewnych. „Ogół wszystkich nauk wchodzących w zakres instrukcji wzajemnie musi się uzupełniać, a całość ta ma przeprowadzić owe zupełne i wszechstronne rozwinięcie umysłu, podając uczniowi oprócz tego treść niezbędną dla niego bądź

---

[40] DALO, f. 26, op. 4, spr. 1872. Akta Wydziału Filozoficznego z 1878/79. Protokół posiedzenia Kolegium Profesorów z dn. 13 III 1879.

[41] Tamże.

[42] Akta personalne dr. E. Czerkawskiego. Pismo do Ministerstwa Wyznań i Oświecenia (urzędowe „przypomnienie względem zaprowadzenia" Katedry Filozofii i Pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim).

[43] B. Radziszewski: *W sprawie wykładów pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim*, „Muzeum" 1887, s. 70.

w życiu materialnym, bądź duchowym"[44]. Dalej autor wywodził, iż nie można z całości programów edukacyjnych usunąć czy wykluczyć żadnej części, gdyż czyniłoby to lukę w rozwoju umysłowym uczniów, trudną do wypełnienia później. W wykładach podkreślał niezmiennie, że sumienny pedagog zawsze będzie usiłował „skrzętnie i umiejętnie" zapewnić swoim uczniom możliwości rozwoju, nie zrażając się „pozorami niedostatecznego przysposobienia". W swych rozważaniach o nauczycielu formułował nowatorskie, rewolucyjne wręcz na gruncie ówczesnego rygoryzmu pedagogicznego i autorytaryzmu szkolnego poglądy. Zachęcał do głębszej refleksyjności nauczyciela i wyrozumiałości „na wątłość dziecinnego umysłu, do pojmowania i przewidywania doraźnych wrażeń, do pielęgnowania najsłabszych nawet zarodków wiedzy, pamiętając, że brak staranności z jego strony zniweczyć może nawet najbujniejszy zasiew"[45]. Ponadto podkreślał konieczność przestrzegania zasady ciągłości nauczania pod bezpośrednim kierownictwem nauczyciela, dzięki czemu uczeń ma przyswoić sobie wiedzę przede wszystkim w szkole. Była to jawna opozycja wobec absurdalnej, lecz utrwalonej tradycji przeciążania ucznia w szkole i wielogodzinną nauką domową.

E. Czerkawski konsekwentnie dowodził, że zadaniem szkoły jest „oświecenie młodych umysłów, pielęgnowanie i budzenie ich sił za pomocą podawania potrzebnych wiadomości w sposób przystępny"[46]. W nowatorski sposób pojmował sens relacji emocjonalnych i obustronnej wymiany myśli pomiędzy nauczycielem i uczniem jako podstawy stopniowego wzbogacania wiedzy i wzrostu duchowego ucznia. Wskazania dydaktyczne trafnie łączył z wątkami pedeutologicznymi, podkreślając konieczność starań nauczyciela o poznanie „usposobienia ucznia połączone z ustawiczną starannością, by wszystkie momenty jego rozwoju skierować na drogę postępu i rzetelnego wzrostu wiadomości"[47].

E. Czerkawski zwracał uwagę na trudności i zakłócenia efektywnej pracy dydaktycznej nauczycieli, wskazując trafnie, że wielu spośród nich w postępowaniu z uczniami nie stosuje – jak to określał – metody naukowej. Poza tym dokonał opartej na obserwacji, a także na analizie przeciążenia uczniów wiedzą encyklopedyczną i nadmiernie pamięciowym stylem pracy gimnazjów oceny stosunku nauczycieli do tego doniosłego problemu ówczesnej szkoły. Zauważał, że „szlachetne, lecz źle rozumiane usiłowania" zmierzające do zaoszczędzenia

---

[44] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1602. Spis wykładów E. Czerkawskiego, l. inw. 253.

[45] Tamże, oraz E. Czerkawski: *Uwagi o nauce języka niemieckiego w gimnazjach i szkołach realnych z językiem wykładowym polskim i ruskim*, „Przewodnik Naukowy i Literacki" 1880.

[46] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1602. Spis wykładów E. Czerkawskiego, l. inw. 253.

[47] E. Czerkawski: *Reforma gimnazjów. Rozprawy i wnioski komisji powołanej w roku 1879 przez galicyjską Radę Szkolną Krajową do zbadania sprawy reformy gimnazjów*, „Przewodnik Naukowy i Literacki" 1882, s. 127.

wysiłku uczniów skazują ich na bierność, czyli stan przeciwny do oczekiwanego i zamierzonego przez nauczyciela. Proponował zatem rozsądny umiar w zadawaniu prac domowych, gdyż wiele treści naukowych można „wykonać w granicach czasu szkolnego"[48].

Sam E. Czerkawski bardzo dbał o treść i formę swoich wykładów pedagogicznych na Uniwersytecie. B. Baranowski pisał o nim, iż „studenci wiele korzystali z wykładów, dawał im wiele wiadomości pedagogicznych, które sam posiadał, i tymi dzielił się ze swoimi słuchaczami"[49]. Nade wszystko E. Czerkawski, będąc człowiekiem żywotnym, o bujnym i dynamicznym temperamencie, pozostawał ciągle aktywny na polu naukowym i organizatorskim, głównie w dziedzinie kształtującej się pod względem naukowo-dydaktycznym i instytucjonalnym pedagogiki uniwersyteckiej. Często zagadnienia te referował na posiedzeniach Kolegium Profesorów. Doczekał się uznania i finansowych gratyfikacji za „kreowanie nowych katedr na Wydziale Filozoficznym"[50] i ogólnie za – jak to określono – „sumienne wywiązywanie się z obowiązków służbowych".

Na posiedzeniu Kolegium Profesorów 26 kwietnia 1884 r. E. Czerkawski w odpowiedzi na pismo Senatu akademickiego w obszernym referacie przedstawił przebieg wykładów z pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim od czasu reorganizacji uniwersytetów w roku 1849[51]. Opracowanie to spotkało się z żywym zainteresowaniem zgromadzonych. Obok rysu historycznego pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim E. Czerkawski sformułował ważne tezy teoretyczne i organizacyjne na czas obecny i najbliższą przyszłość. Twierdził, iż pedagogika staje się równoprawną dziedziną teorii, ale ma przewagę nad innymi w tym, iż pozwala lepiej nauczać inne dyscypliny i pomaga wychowywać ludzi, dlatego konieczne jest stworzenie dla niej na Uniwersytecie odpowiednich warunków rozwoju w postaci katedry[52]. Dodajmy jeszcze, że postrzegał pedagogikę interdyscyplinarnie, jako dziedzinę z pogranicza wielu nauk akademickich.

Z myślą o tym Czerkawski wspierał nadal inne poczynania zmierzające do utworzenia drugiej Katedry Filozofii, otwierającej drogę do ukonstytuowania się Katedry Pedagogiki z dwoma lub trzema profesorami i kilkoma pracownikami pomocniczymi, adiunktami i asystentami. Kierując się tym zamysłem, 9 stycznia 1885 r. zreferował i pozytywnie zaopiniował starania o habilitację dr. A. Ra-

---

[48] Tamże, s. 313.

[49] B. Baranowski: *Biografie i nekrologi*, dz. cyt., s. 41.

[50] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1602. Akta personalne dr. E. Czerkawskiego. Pismo Ministerstwa Wyznań i Oświecenia do dziekana Wydziału Filozoficznego z dn. 15 VII 1981.

[51] Tamże, op. 4, spr. 1872. Akta Wydziału Filozoficznego z r. 1883/84. Protokół posiedzenia Kolegium Profesorów z dn. 26 IV 1884, a także: ALNU, f. 119, op. 1, sygn. 5.

[52] DALO, f. 26, op. 4, spr. 1872. Akta Wydziału Filozoficznego z r. 1883/84. Protokół posiedzenia Kolegium Profesorów z dn. 26 IV 1884.

ciborskiego[53]. Kiedy zaś wreszcie po długoletnich zabiegach została utworzona w 1891 roku druga nadzwyczajna Katedra Filozofii, do czego walnie przyczynił się właśnie E. Czerkawski, zaproponował na jej kierownika Aleksandra Raciborskiego, wtedy już profesora. Propozycja ta została ku zadowoleniu wnioskodawcy przyjęta[54]. Z faktem utworzenia katedry i z osobą A. Raciborskiego E. Czerkawski wiązał nadzieje na podniesienie pozycji pedagogiki i jej rozwój na Uniwersytecie. Czynił więc usilnie dalsze starania o wyodrębnienie Katedry Pedagogiki, bo – jak sądził – usunięte zostały przeszkody na drodze do jej urzeczywistnienia[55].

O rozwój Uniwersytetu i szkolnictwa, nie tylko lwowskiego, E. Czerkawski dbał także w późniejszych latach. W roku akademickim 1887/88 po raz trzeci został rektorem uczelni[56]. Wtedy też witał we Lwowie ministra wyznań i oświecenia hr. Gautscha, z determinacją uczonego i męża stanu polecając lwowską uczelnię jego pamięci[57]. Jako poseł do Sejmu Krajowego oraz pedagog myślał i działał także dla dobra szkolnictwa początkowego, średniego i wyższego. W 1880 roku E. Czerkawski został przewodniczącym najliczniejszego w Sejmie Polskiego Klubu Postępowego, złożonego z 32 członków[58]. Także i w tej działalności, jak na ówczesny stan poglądów w jego środowisku, okazał się światłym pedagogiem i organizatorem systemu edukacji. W szczególności dbał o sprawy szkolnictwa ludowego. Świadczyło o tym wiele jego poczynań, również na niwie parlamentarnej, m.in. interpelacja sejmowa z 5 listopada 1872 r. Brzmiała ona następująco: „Głos publiczny domaga się uregulowania szkolnictwa ludowego. Obowiązkiem rządu jest przedstawić wnioski do tego i dostarczyć Sejmowi materiałów. Wiadomo, że Rada Szkolna Krajowa ułożyła roku zeszłego projekt urządzenia szkół ludowych (...). Dotąd były oczekiwania nasze płonne. Pozostaliśmy bez ustawy szkolnej. Zapytujemy więc, czy rząd zamierza i kiedy przedłożyć projekt wzmiankowany lub inny i jakie są przyczyny zwłoki"[59]. W ślad za tą interpelacją przedłożył jeszcze projekt ustawy szkolnej. Zawierał on daleko idące propozycje reform organizacyjnych i pedagogiczno-programowych szkół, które jednak zostały radykalnie zubożone przez czynniki rządowo-administracyjne[60].

Nie ulega wątpliwości, że E. Czerkawski stał się w latach 70. i 80. XIX wieku postacią znaczącą na polu oświaty i w dziedzinie pedagogiki akademic-

---

[53] DALO, f. 26, op. 4, spr. 1877. Akta Wydziału Filozoficznego z r. 1884/85. Protokół posiedzenia Kolegium Profesorów z dn. 9 I 1885.

[54] Tamże. Akta Wydziału Filozoficznego z r. 1889/90. Protokół posiedzenia Kolegium Profesorów z dn. 25 XII 1889.

[55] Tamże. Akta Wydziału Filozoficznego z r. 1890/91. Protokół posiedzenia Kolegium Profesorów z dn. 21 III 1891.

[56] L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. II, s. 376.

[57] Tamże, s. 83.

[58] F. d'Aboncourt: *Era konstytucyjna austro-węgierskiej monarchii*, Lwów 1896, s. 235.

[59] T. Fintowski: *Szkolnictwo ludowe w Galicji w dobie porozbiorowej*, Lwów 1913, s. 55.

[60] CDIA, f. 178, op. 2; T. Fintowski: *Szkolnictwo ludowe w Galicji w dobie porozbiorowej*, dz. cyt. s. 57.

kiej, zwłaszcza jako gorący orędownik studiów naukowych, utrwalenia pozycji akademickiej i praktycznych zastosowań tej dziedziny wiedzy w szkole. Jego kompetencje filozoficzne oraz rozumienie wartości pedagogiki jako teorii stosowanej wyznaczały drogi rozwoju tej nauki na Uniwersytecie Lwowskim.

Temperament pedagogiczny E. Czerkawskiego inspirował naukowo. Wykreował on środowisko wybitnych uczniów, następców i kontynuatorów. Jego dzieło podjęło i rozwijało grono profesorów Uniwersytetu Lwowskiego o bardzo różnych orientacjach i podejściach do nauki o wychowaniu i o odmiennych wizjach teoretyczno-praktycznych, preferujących rozmaite metody uprawiania tej dyscypliny akademickiej. Tworzyli oni u schyłku XIX wieku i w pierwszych dziesięcioleciach XX wieku intelektualne i dydaktyczne zaplecze pedagogiki lwowskiej. Tacy profesorowie, jak: A. Skórski, J. Ochorowicz, A. Danysz, S. Łempicki, a zwłaszcza B. Mańkowski, tworzyli do czasu zaistnienia i ugruntowania pozycji akademickiej szkoły filozoficzno-psychologicznej i pedagogicznej K. Twardowskiego ważny rozdział naukowej emancypacji i rozwoju pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim.

E. Czerkawski pozostawał niemal do końca wieku przede wszystkim działaczem i animatorem oświaty lwowskiej, galicyjskiej i narodowej. Odcisnął piętno na wielu sprawach tamtego czasu prawdziwie pedagogiczną postawą, zamiłowaniem i oddaniem swojemu zawodowi, a właściwie posłannictwu. O jego pozycji w środowisku świadczył fakt, że powierzono mu przewodniczenie odbytemu 9 kwietnia 1874 r. pierwszemu walnemu zgromadzeniu Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych[61]. E. Czerkawskiego jako profesora akademickiego i pedagoga zawsze bardzo zajmowały sprawy młodzieży i życia Uniwersytetu. Dysponował rzadką wśród ówczesnych elit naukowych zdolnością wyczuwania aktualnych potrzeb w zmieniającej się sytuacji, zwłaszcza w ówczesnej batalii o narodowy i zarazem uniwersalny charakter Uniwersytetu jako społeczności złożonej z przedstawicieli wielu kultur i grup etnicznych. Angażował się w działalność rozmaitych stowarzyszeń akademickich i edukacyjnych oraz środowiskowych. Stawał w obronie racji rzeczywistych, a nie pozornych. Nie odmawiał pomocy dla spraw oświatowych w działalności publicznej, także w Sejmie.

E. Czerkawski opuścił Katedrę Filozofii, przechodząc w myśl obowiązujących przepisów i zgodnie z „Postanowieniem Najwyższym" z 12 VIII 1892 r. w stan spoczynku po ukończeniu 70. roku życia[62]. W ostatnich latach życia szybko gasły jego siły, stawał się niewidomy i tracił słuch, ale jego umysł, ćwiczony i rozwijany przez całe życie aktywności naukowej i pedagogicznej, za-

---

[61] A. Karbowiak: *Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych 1884–1908*. Dodatek „Muzeum" 1909.

[62] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1802. Akta personalne dr. E. Czerkawskiego. Pismo Ministerstwa Wyznań i Oświecenia do dziekana Wydziału Filozoficznego z dn. 18 X 1892, a także: L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. II., s. 148.

chował trzeźwość do końca. Pisał pamiętniki, interesował się Uniwersytetem, przyjmował studentów i kolegów profesorów. Nie trwało to długo, wytężona praca i emocje życia wyczerpały jego organizm. Odszedł 21 września 1896 r., zaledwie w 4 lata po „oddaleniu go na emeryturę". Pochowany został na cmentarzu Łyczakowskim[63].

E. Czerkawski pozostawił liczne prace naukowe – filozoficzne i pedagogiczno-psychologiczne. Za życia ukazywało się ich niewiele, gdyż zgodnie ze swoją naturą, realizując zasady nieposkromionego krytycyzmu, sumienności i skrupulatności, ciągle je poprawiał, doskonalił i przygotowywał do druku. Ogłosił m.in. cztery rozprawy w „Przewodniku Naukowym i Literackim". Inne jego prace filozoficzne i pedagogiczno-psychologiczne nie były zbyt oryginalne i nie odznaczały się wybitnymi walorami teoretycznymi, stanowiły raczej interpretacje i komentarze odnoszące się do metafizyki i myśli antropologicznej Arystotelesa, do idei polityczno-wychowawczych Platona, etyki Kanta i logiki Hegla oraz pedagogiczno-psychologicznych poglądów J. Locke'a, J. Rousseau, F. Herbarta i innych. W odniesieniu do tych autorów jego uwagi miały charakter wnikliwych i krytycznych analiz lingwistycznych, psychologicznych i pedagogicznych.

Na znaczenie większą uwagę w całokształcie dorobku pedagogicznego i filozoficznego E. Czerkawskiego zasługuje niewątpliwie warstwa myśli dydaktycznej, metodycznej oraz spostrzeżenia dotyczące nauczyciela, ucznia, programów nauczania i organizacji nauczania – uczenia się. Są to na ogół trafne, trzeźwe, wręcz przenikliwe obserwacje i wnioski wywiedzione na podstawie długoletnich doświadczeń pedagogicznych, a także analizy tekstów najwybitniejszych pisarzy pedagogicznych oświecenia i XIX wieku.

Do prac o charakterze pedagogiczno-oświatowym ogłoszonych przez E. Czerkawskiego drukiem można zaliczyć przede wszystkim: *Zarys psychologii empirycznej*, Lwów 1874; *O teraźniejszych poglądach naukowych na budowę społeczeństwa*, [w:] *Przewodnik naukowy w gimnazjach i szkołach realnych z językiem wykładowym polskim i ruskim*, Lwów 1880; *Reforma gimnazjów*, Lwów 1882. Dodajmy, że szereg poglądów dydaktyczno-metodycznych, ogólnopedagogicznych i refleksji pedeutologicznych zawarł też w swoich programach nauczania pedagogiki, w licznych wypowiedziach uniwersyteckich i sejmowych, a także w sprawozdaniach, opiniach i ocenach pracy szkół i nauczycieli jako wizytator szkół galicyjskich[64].

---

[63] B. Baranowski: *Biografie i nekrologi*, dz. cyt., s. 1, a także: „Muzeum" 1896, s. 264 oraz „Gazeta Lwowska" 1896, nr 218, 220; „Słowo Polskie" 1896, nr 224; „Wędrowiec" 1896, nr 29.

[64] Niektóre z wymienionych materiałów źródłowych i archiwalnych zawiera aneks tej książki. Są to fragmenty programu nauczania pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim, recenzji (także niemieckojęzycznych) m.in. prac A. Skórskiego, J. Ochorowicza i A. Raciborskiego oraz niektóre wypowiedzi na temat Uniwersytetu Lwowskiego i szkolnictwa na forum Sejmu Krajowego Galicji. Por. np. Petycja Zarządu Głównego Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie do „Wysokiego

3. Kontynuatorzy pedagogiki akademickiej

3.1. Na pograniczu filozofii i pedagogiki – Aleksander Raciborski

Euzebiusz Czerkawski w całej swojej działalności, a zwłaszcza u schyłku aktywności akademickiej jako dziekan i rektor w latach 70. i 80. XIX wieku podejmował wiele stanowczych i energicznych starań, wykazując właściwą sobie determinację, na rzecz powołania Katedry czy Fakultetu Pedagogicznego na Uniwersytecie Lwowskim. Świadczyły o tym jego zabiegi o powołanie drugiej Katedry Filozofii i Pedagogiki oraz obsadzenie jej przez dr. Aleksandra Raciborskiego. U niego bowiem dostrzegał obok zainteresowań filozoficznych – logiką, teorią poznania i etyką także wystarczające kompetencje dla wykreowania nowej dyscypliny uniwersyteckiej, jaką stawała się pedagogika. Zamysł E. Czerkawskiego nie powiódł się, A. Raciborski nie stał się w pełni profesjonalnym pedagogiem, nie przyczynił się też do powołania Katedry Pedagogiki. Nie wypełnił również pokładanych w nim nadziei co do kierunku rozwoju jego zainteresowań naukowych, które nie wykroczyły poza konwencję przyczynków filozoficznych z etyki i teorii poznania. Okazały się one tym samym dość odległe od modelu teorii pedagogicznej, stosowanej dydaktyki i metodyki szkolnej uprawianych przez E. Czerkawskiego.

A. Raciborski przedłożył z końcem 1884 roku swój dorobek naukowy dla przeprowadzenia habilitacji[65], na który składały się głównie prace o charakterze filozoficznym. Kolegium Profesorów Wydziału Filozoficznego pod przewodnictwem E. Czerkawskiego na posiedzeniu odbytym 9 stycznia 1885 r. wzięło za podstawę dyskusji i oceny kompetencji naukowych A. Raciborskiego zaproponowany przez niego *Program wykładów* z filozofii i pedagogiki oraz rozprawę habilitacyjną pt. *Podstawy teorii poznania w systemie indukcyjnej i dedukcyjnej logiki Johna Stuarta Milla*[66]. Szczególną uwagę skierowano w dyskusji na analizę krytyczną pojęć przyczynowości i teorii poznania J. S. Milla. Jak stwierdzał E. Czerkawski, autor rozprawy nie zdołał wprawdzie „odeprzeć wszystkich zarzutów czynionych jego wywodom, ale obronił jednak w całości swoje stanowisko i dawał wyjaśnienia wystar-

---

Sejmu" w sprawie „rozwoju szkół ludowych i podniesienia oświaty" z 27 czerwca 1877 r. (podpisana przez Z. Sawczyńskiego, T. Romanowicza i W. Zajączkowskiego), a także J. Buzek: *Studia z zakresu administracji wychowania publicznego*, Lwów 1904. Interesującym przyczynkiem do tej problematyki jest praca magisterska F. Bąkowskiego z historii oświaty napisana pod kierunkiem prof. S. Łempickiego pt. *Praca i zasługi Sejmu Galicyjskiego koło szkolnictwa powszechnego* (1934), f. 26, op. 4, spr. 118. Tekst zawiera wypowiedzi sejmowe w sprawach Uniwersytetu Lwowskiego, Rady Szkolnej Krajowej i oświaty publicznej, m.in. E. Czerkawskiego, M. Bobrzyńskiego, A. Badeniego, J. Antoniewicza, W. Dzieduszyckiego, A. Barwińskiego, L. Pinińskiego.

[65] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1602. Akta personalne A. Raciborskiego.

[66] Tamże.

czające, by wynik kolokwium uznać można w ogóle za dostateczny"[67]. Przeprowadzony rozbiór pracy habilitacyjnej dr. Aleksandra Raciborskiego potwierdzał liczne związki jego analiz teoriopoznawczych i logicznych z teorią pedagogiczną. Jego interpretacje pojęciowo-logicznego i twórczego rozwiązywania problemów teoretycznych oraz praktycznych były pewnym wkładem do progresywistycznego modelu edukacji „nowego wychowania". Analiza ta nie została jednak zakończona ostateczną konkluzją co do całościowej konstrukcji pełnego aktu poznawczego jako identyfikowania, definiowania i poszukiwania hipotez wiodących do rozwiązania problemów, ale stanowiła istotny, być może nie w pełni uświadamiany sobie przez samego autora krok w kierunku naświetlenia złożonej natury psychologiczno-pedagogicznej problemu poznawczego, czyli kluczowego zagadnienia dydaktyki. Badania te rozwijał później J. Dewey w swej progresywistycznej, problemowej koncepcji poznawczego aktu umysłowego.

Ważne z punktu widzenia pedagogiki wydają się analizowane przez A. Raciborskiego podstawowe elementy teorii poznania J. S. Milla w porządku indukcyjno-dedukcyjnym oraz jego psychologiczna teoria tworzenia pojęć o rzeczywistości zewnętrznej. Autor rozprawy zwracał uwagę m.in. na główne zasady psychologiczne tworzenia pojęć według J. S. Milla. Podkreślał spostrzeżeniową i umysłową genezę pojęć i ich znaczenie dla poznania i uczenia się człowieka. Dokonał analizy „zawiązywania się pojęć w umyśle człowieka" jako podstawy tworzenia wiedzy i orientacji w przedmiotach otaczającego świata, w procesach kojarzenia. Szczególne zainteresowanie autora budziła teoria asocjacji, czyli próba określenia warunków kojarzenia wyobrażeń. Kwestia ta stała się osią, wokół której skupiały się rozważania A. Raciborskiego nad prawami myślenia i poznawania.

Dalej A. Raciborski podejmował inny ważny wątek psychologiczno-poznawczy z dziedziny przynależnej do teorii pedagogicznej. Podkreślał on mianowicie, że istota pojęcia przyczynowości, także w procesie poznania ludzkiego, polega na odruchu „instynktu poznawania" i jest wynikiem intuicji oraz opartego na niej uogólnienia wyobrażeń czerpanych z doświadczenia. Opowiadał się więc w tej kwestii za realizmem i empiryzmem w odróżnieniu od założeń idealistycznych utrzymujących, iż pojęcie to tkwi w tzw. „pierwotnych usposobieniach umysłu a priori",[68] niezależnie od późniejszego doświadczenia i spostrzeżeń, czyli uczenia się świata. A. Raciborski odważnie zarzucał J. S. Millowi niedokładność myśli i niekonsekwencję w wypowiadaniu zdań oraz liczne sprzeczności w wyrażanych twierdzeniach. Zauważył np., że J. S. Mill niedostatecznie jasno zdefiniował i oddzielił pojęcia przyczyny, przyczynowości oraz ogólne prawa przyczynowości i jednostajności biegu przyrody.

---

[67] Tamże. Akta personalne A. Raciborskiego. Stanowisko Kolegium Habilitacyjnego powołanego dla przeprowadzenia habilitacji dr. A. Raciborskiego, s. 37.

[68] Tamże, dok. 41. Akta personalne A. Raciborskiego. Rozbiór prac habilitacyjnych dr. A. Raciborskiego (E. Czerkawski).

Ważna wydaje się dalsza konstatacja, zgodnie z którą do poznania przyczynowości dochodzimy drogą indukcji i rozbioru składników przyrody na cząstki jednostkowe tworzące jej całość. A. Raciborski zgodnie z J. S. Millem doszedł do ogólnego aksjomatu indukcji, który prowadzi do poznania przyczynowości i jej praw, podobnie jak obserwacja elementarnych składników przyrody stopniowo odsłania nam prawdę o jednostajności rozwojowego biegu całej natury.

Ze swych zawiłych i na ogół nader swobodnie formułowanych analiz dotyczących tekstów J. S. Milla A. Raciborski wyprowadzał jednak w miarę klarowne wnioski dotyczące determinizmu zjawisk przyrodniczych i empirycznych przesłanek rozwoju wiedzy ludzkiej. Dotyczą one także racjonalnych, opartych na doświadczeniu obserwacji procesu uczenia się i nauczania. Choć analizy te miały charakter rozważań epistemologicznych, to jednak posiadały odniesienia pedagogiczne, zwłaszcza w teorii poznania i formułowaniu warunków bezpośredniego uczenia się jednostkowego.

Jak wspomniano, dla przeprowadzenia przewodu na docenta filozofii i pedagogiki A. Raciborski załączył oprócz dyplomu doktorskiego program zamierzonych wykładów z obu tych dyscyplin naukowych oraz rozprawę pt. *Podstawy teorii poznania w systemie logiki indukcyjnej i dedukcyjnej Johna Stuarta Milla*[69]. Przegląd tych tekstów skłania do stwierdzenia, że A. Raciborski, zwłaszcza w swoim programie wykładów filozoficzno-pedagogicznych, nie dostrzegał racji ani wyraźnych powodów pozamerytorycznych rozdzielenia tych dyscyplin. Nie miał zatem przekonania co do autonomii pedagogiki jako dyscypliny teoretycznej. Traktował ją raczej jako zespół wniosków dla praktyki edukacyjnej wyprowadzonych z refleksji i analiz filozoficznych, zwłaszcza z teorii poznania, logiki i psychologii empirycznego odzwierciedlenia świata i poznania indukcyjnego.

W przedłożonym programie wykładów A. Raciborski zawarł określenia dotyczące filozofii, m.in. w jakim znaczeniu może ona obejmować całość wiedzy ludzkiej. Wyodrębniał jej szczegółowe dyscypliny i zadania dotyczące psychologii, pedagogiki, teorii poznania, logiki formalnej, metafizyki, estetyki i etyki. W swoich zainteresowaniach poznawczych i treści zajęć dydaktycznych uwzględniał więc zróżnicowane zagadnienia. Ich analiza pozwala ujawnić następujące bardziej szczegółowe treści jego pedagogii i dydaktyki epistemologicznej. Składały się nań:

– systemy monistyczne, metafizyczne i materialistyczne (empiryczne) w teorii poznania i aplikacje zagadnień epistemologicznych do praktyki uczenia się,
– systemy logiki formalnej i psychologii poznania empirycznego, uczenia się bezpośredniego,
– ogólny zarys historii filozofii i myśli o wychowaniu XVIII i XIX wieku.

---

[69] Tamże, dok. 52. Akta personalne A. Raciborskiego. Całokształt dorobku naukowego i pedagogicznego, recenzował E. Czerkawski.

Jak stwierdzała komisja powołana do przeprowadzenia kolokwium habilitacyjnego, program ten zawierał „niektóre określenia niejasne lub wywody nieklarowne”[70]. Autorowi uczyniono zarzut, iż poszczególne zagadnienia nie mają właściwego rozkładu na części „w organicznym porządku” głównych zagadnień filozofii i pedagogiki. Nie określał on też wyraźnie źródeł niektórych poglądów ani nie precyzował dokładnie przyjętego stanowiska i metody badań własnych. Tym niemniej sformułowane tezy wykładów z zakresu zagadnień filozoficzno-wychowawczych i z teorii wiedzy poparte były poważnymi studiami samodzielnymi. Świadczyły o dążeniu A. Raciborskiego do budowania samoistnych przekonań naukowo-filozoficznych i dydaktycznych. Aspiracje te potwierdzały jego dalsze prace filozoficzne dotyczące teorii poznania i struktury wiedzy. Zajmowały go m.in. teoria pojęć, geneza i logika poznania, przyczynowość i psychologiczno-empiryczne drogi uczenia się.

W konkluzji uznać można, iż A. Raciborski nie wzniósł się na wyżyny filozoficznej krytyki analitycznej. Sam też nie stworzył na podstawie przeprowadzonego rozpoznania literatury i jej analizy samodzielnych konstrukcji. Był więc raczej zwolennikiem metody historyczno-filozoficznej i interpretacyjnej, która sama przez się nie rozwiązuje zagadnień filozoficznych i nie formułuje teorii pedagogicznych. Niewątpliwie jednak swoimi pracami teoretycznymi i wieloletnią działalnością dydaktyczną na Uniwersytecie, a także wytrwałym udziałem w szkoleniu nauczycieli szkół średnich oraz uczestnictwem w komisjach egzaminacyjnych dla nauczycieli gimnazjów[71] dobrze przysłużył się dla rozwoju nauk o wychowaniu w Galicji. Ogólnie rzecz ujmując, A. Raciborski dowiódł swoich kompetencji naukowych, filozoficznych i pedagogicznych. Imponujące było zwłaszcza jego rozeznanie w ówczesnej angielskiej literaturze filozoficzno-pedagogicznej, w szczególności znajomość pism J. S. Milla i J. Locke'a, a także odniesień pedagogicznych do Arystotelesa, Platona, Spinozy i innych.

A. Raciborski po habilitacji i uzyskaniu w 1888 roku stanowiska docenta prywatnego w zakresie filozofii[72] nie wykazywał większych zainteresowań teoretycznych i pisarskich pedagogiką ani dydaktyką akademicką w tym zakresie. Nie spełniły się jego osobiste ani jego promotora E. Czerkawskiego nadzieje na ugruntowanie jego pozycji akademickiej w Katedrze Filozoficznej lub Pedagogicznej. Z przyczyn zdrowotnych i osobistych niedługo pozostawał w służbie profesorskiej na Uniwersytecie Lwowskim. Odszedł w 1895 roku, zaprzestając wykładów i wszelkich kontaktów z uczelnią. Ostatnie lata życia spędził w Spa-

[70] Tamże. Akta personalne A. Raciborskiego. E. Czerkawski: Zdanie o pracach habilitacyjnych dr. Aleksandra Raciborskiego.

[71] Tamże, dok. 65. Akta personalne A. Raciborskiego. Pismo Ministerstwa Wyznań i Oświecenia do dziekana Wydziału Filozoficznego i do wiadomości dr. A. Raciborskiego z dn. 20 I 1888.

[72] Tamże.

sowie w powiecie sokalskim, gdzie zajmował się gospodarstwem rolnym w swojej posiadłości wiejskiej[73]. Wzbogacił wtedy swoje dotychczasowe zainteresowania o zagadnienia społeczne i stał się znaczącą osobistością życia publicznego i oświatowo-gospodarczego. Został posłem do Sejmu galicyjskiego, wiceprezesem Towarzystwa Gospodarczego i członkiem Kuratorium Wyższej Szkoły Rolniczej w Dublanach[74]. Publikował też artykuły polemiczno-krytyczne o tematyce społeczno-oświatowej i gospodarczej.

3.2. Julian Ochorowicz – uczony wizjoner

Julian Ludwik Ochorowicz (1850–1917) przebywał na Uniwersytecie Lwowskim jako profesor tej uczelni stosunkowo krótko, ale zaznaczył się niezwykłą oryginalnością umysłu, barwną osobowością, wielostronnymi i niekonwencjonalnymi zainteresowaniami naukowymi oraz żywym temperamentem człowieka i badacza. Przybył on do Lwowa w 1874 roku[75] w aureoli czołowego pozytywisty z ośrodka warszawskiego, który był miejscem narodzin i kultu tego społeczno-oświatowego, filozoficznego i pedagogicznego ruchu intelektualnego.

J. Ochorowicz jako pozytywista odznaczał się renesansowymi co do zakresu i zgoła niepozytywistycznymi zainteresowaniami naukowymi i paranaukowymi. Często posługiwał się nietypowymi dla tej formacji intelektualnej metodami uprawiania nauki, choć zdobył pod kierunkiem wybitnych uczonych niemieckich wszechstronne i racjonalistyczne wykształcenie. Studiował filozofię, literaturę, psychologię, pedagogikę i etykę. We Lwowie habilitował się w 1875 roku z psychologii, pedagogiki i filozofii przyrody. Na tutejszym Uniwersytecie wywarł on, obok E. Czerkawskiego, znaczący wpływ na proces tworzenia się modernistycznej pedagogiki akademickiej opartej na podstawach psychologicznych i ogólnohumanistycznych.

---

[73] W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, t. 2: *1898/9–1909/10*, Lwów 1912, s. 584.

[74] Tamże.

[75] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1436. Akta personalne dr. J.L. Ochorowicza. Por. także: B. Łuczyńska: *Początki pedagogiki jako dyscypliny akademickiej na Uniwersytecie Jagiellońskim i Lwowskim w dobie autonomii*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8: *Myśl edukacyjna w Galicji*, red. Cz. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1996, s. 23–42. Warto w tym kontekście przywołać trzy spośród kilkunastu prac omawiających twórczość J. Ochorowicza: J. Krajewski: *Julian Ochorowicz jako autor filozoficznego programu pozytywizmu warszawskiego*, [w:] *Charisteria. Rozprawy filozoficzne złożone w darze Władysławowi Tatarkiewiczowi w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, Warszawa 1960, s. 143–158; B. Skarga: *Julian Ochorowicz. Pozytywizm i okultyzm*, [w:] *Polska myśl filozoficzna i społeczna*, t. 2, red. B. Skarga, Warszawa 1975, s. 93–136; *Wizerunki filozofów i humanistów polskich. Wiek XX*, red. J. Szmyd, Kraków 2000, s. 254–258. Prace te poszerzają recepcję dzieła J. Ochorowicza o istotne w jego twórczości i działalności akademickiej konteksty pedagogiczne i okołopedagogiczne.

Biografia J. Ochorowicza i jego dokonania naukowe wypełnione były wydarzeniami wykraczającymi poza przyjęte konwencje obyczajowe i stereotypy kryteriów ówczesnej naukowości i poprawności metodologicznej. W jego osobowości mieszały się i przeplatały uczona rzeczowość z bujną wyobraźnią filozofa i wizjonera, w poszukiwaniach naukowych kanony empiryzmu i realizmu zderzały się zaś z magią i metafizyką, idealizm z krytycznym racjonalizmem, orientacja pozytywistyczna w filozofii i pedagogice z poetyką mistycyzmu, a nawet okultyzmu.

Julian Ochorowicz urodził się w 1850 roku w Radzyniu na terenie Królestwa Polskiego. Szkoły średnie ukończył w Lublinie, studia wyższe w warszawskiej Szkole Głównej. Później pogłębiał wiedzę na Uniwersytecie w Lipsku, gdzie uzyskał doktorat z filozofii[76]. Po kilkuletniej niezwykle żywej działalności oświatowo-pedagogicznej i publicystycznej w obozie pozytywistów, a także pracy redakcyjnej w piśmie „Niwa" otrzymał propozycję wykładów na Uniwersytecie Lwowskim. W lwowskiej wszechnicy podjął pracę jako docent filozofii i pedagogiki. Jego wykłady dla studentów Wydziału Filozoficznego, Studium Pedagogicznego i powszechne dla całej społeczności akademickiej cieszyły się niezwykłą popularnością i uznaniem.

Wkrótce, bo już w połowie 1882 roku z powodu „nadmiernej oryginalności" kariera akademicka J. Ochorowicza we Lwowie stopniowo zamierała[77]. Ponieważ dalsza praca uniwersytecka została mu wręcz uniemożliwiona, jedynym miejscem działalności naukowej stała się dlań pracownia domowa. Ważna dlań w tym okresie była współpraca z różnymi wydawnictwami naukowymi i psychologiczno-filozoficznymi. Niezrażony brakiem katedry uniwersyteckiej, mimo to, a może paradoksalnie dlatego rozwinął niezwykle bujną działalność badawczą, koncepcyjną i pisarską. Oddawał się studiom psychologicznym, z zakresu teorii literatury, etyki i teorii pedagogicznej, zwłaszcza w jej psychologiczno-humanistycznych, duchowo-etycznych wymiarach. Powstały także budzące wiele kontrowersji szczególnie w środowisku uczonych uniwersyteckich prace z dziedziny okultyzmu i parapsychologii. Warte odnotowania są jego dokonania z okresu lwowskiego z pogranicza psychologii, etyki i pedagogiki, teorii uczuć, woli oraz osobowości. W taką holistyczną konwencję tematyczną wpisują się następujące prace: *Jak należy badać duszę* (1869), *O wolności woli* (1871), *O twórczości poetyckiej* (1897), *Pierwsze zasady psychologii* (1916) oraz pozostawiony w rękopisie podręcznik psychologii[78].

---

[76] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1436. Fragment autobiografii J.L. Ochorowicza.

[77] „Gazeta Wieczorna" nr 3523 z 4 V 1917. Chodziło między innymi o to, że J. Ochorowicz nie dotrzymywał „rytmiczności zajęć" i zbyt swobodnie, „nienaukowo" traktował dziedzinę psychologii i pedagogiki.

[78] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1436. Akta personalne dr. J.L. Ochorowicza. Notatki i pisma służbowe J. Ochorowicza.

Praca naukowa i działalność pedagogiczna J. Ochorowicza w środowisku lwowskim, zwłaszcza osobliwe badania interdyscyplinarne dotyczące rozwoju psychicznego i wychowania człowieka nie doczekały się pełnej naukowej i psychologiczno-pedagogicznej analizy i oceny. Wiele jego pomysłów miało w istocie charakter idei nieweryfikowalnych naukowo i zdroworozsądkowo. Inne pogrzebała nieufność, środowiskowa zawiść i stereotypy pojmowania człowieka, zakresu antropologii, aksjologii, presja utrwalonych wyobrażeń na temat psychiki i procesu wychowania człowieka. Jego idee nie doczekały się rozwinięcia i kontynuacji w środowisku lwowskim. Przez swój nadmiernie psychologizujący sposób pojmowania człowieka oraz z powodu zbytniego entuzjazmu dla okultyzmu, magii i mistycyzmu często uznawany był za szarlatana. Szybko więc zapomniano o nim jako psychologu, pedagogu, estetyku i etyku, który w swoich dziełach pokazał oryginalność myśli i niezwykłą siłę nielimitowanej poszczególnymi dziedzinami wiedzy twórczości. Tak więc zaistniał on wyraźnie, choć na krótko w społeczności naukowej Lwowa jako osobliwy, jak go określano, i stąd niezupełnie zrozumiany wybitny indywidualista, który dociekał zagadek bytu w obrębie holistycznie pojętej syntezy nauk szczegółowych.

Częściowej oceny postawy intelektualnej i dokonań naukowych J. Ochorowicza dokonał znany filozof i pedagog Uniwersytetu Jagiellońskiego Maurycy Straszewski w związku z habilitacją J. Ochorowicza z psychologii i nauk o wychowaniu na Uniwersytecie Lwowskim. W odpowiedzi dla Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Lwowskiego w sprawie „oceny ich naukowej wartości, jako też co do kierunku i stanowiska, jakie w nich dr J. Ochorowicz zajmuje”[79], sformułował ten zasłużony krakowski filozof i pedagog światłą i obiektywną opinię. Jego zdaniem J. Ochorowicz należał do grona wybitniejszych przedstawicieli najmłodszego pokolenia pisarzy pracujących na niwie filozofii i wychowania. M. Straszewski przypomniał, iż jako wychowanek warszawskiej Szkoły Głównej kształcił się pod kierunkiem prof. H. Struvego i jeszcze jako słuchacz tej uczelni wystąpił w 1869 roku z pracą *Jak należy badać duszę, czyli o metodzie badań psychologicznych*[80]. Praca została zauważona, zyskała uznanie i nagrodę w ogłoszonym konkursie. Zachęcony pierwszym powodzeniem J. Ochorowicz pisał i publikował kolejne dzieła filozoficzne, psychologiczne i pedagogiczne.

M. Straszewski podzielił opublikowane prace J. Ochorowicza na dwie kategorie tematyczne[81]: psychologiczno-pedagogiczne oraz ściśle filozoficzne. W pierwszej grupie znalazły się następujące pozycje: *Zastosowanie psychologii*

---

[79] Tamże. Akta personalne dr. J.L. Ochorowicza. M. Straszewski: Ocena prac naukowych J. L. Ochorowicza dla Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Lwowskiego (1875).

[80] Tamże.

[81] Tamże. Akta personalne dr. J.L. Ochorowicza. Zestawienie prac naukowych.

(1879), *Projekt d'un congrès international de psychologie* (1880), rozprawa w języku rosyjskim i polskim *Miłość, zbrodnia, wiara i moralność* (1876), *Ambicja* (w *Encyklopedii wychowawczej* z 1880), tłumaczenie dzieła T. Ribota *Współczesna psychologia pozytywna w Anglii* (1876) oraz *Bezwiedne tradycje ludzkości – studium z psychologii* (1881). Ta ostatnia praca była nowatorskim przejściem od psychologii indywidualnej do psychologii społecznej i socjologii przeżyć. W kategorii prac ściśle filozoficznych krakowski recenzent dokonań naukowych J. Ochorowicza uwzględnił m.in.: tłumaczenie rosyjskie odczytu wygłoszonego w Warszawie (1873) pt. *O zasadniczych sprzecznościach, na których opiera się nasza wiedza o wszechświecie* (Lipsk 1874), *Siła jako ruch – studium z filozofii fizyki* (1883). Na początku lat 80. XIX wieku J. Ochorowicz opublikował jeszcze pracę z zakresu akustyki pt. *O prawach mikrofonii*, która była wyrazem inwencji twórczej i zdolności generowania przez uczonego pomysłów w obrębie różnych, często odległych od siebie dziedzin wiedzy[82]. Zagadnień psychologicznych i okołopedagogicznych dotyczą następujące teksty J. Ochorowicza: *O wolności woli* (1871), *Duch i mózg. Studium psychologiczne* (1872), *Pedagogika i spostrzeżenia z dziedziny fizjologii, psychologii, pedagogiki i nauk przyrodnich* (1879); *Psychologia – pedagogika – etyka. Przyczynki do usiłowań odrodzenia narodowego* (1917).

Analiza wcześniejszego warszawskiego okresu twórczości J. Ochorowicza i późniejszego lwowskiego etapu jego działalności naukowo-pisarskiej dowodzi, iż jego twórczość, choć zróżnicowana tematycznie i często niekonwencjonalna, brała początek w szeroko rozumianej psychologii i w gruncie rzeczy cały czas tkwiła w obrębie duchowo-psychologicznych wątków tajemniczego pogranicza psychologii uczuć i racjonalnego myślenia. Dotyczyła również stanów świadomości i nadświadomości, samoświadomości oraz niepojętego amoku instynktów nieświadomości i popędów, a także możliwości kierowania tymi stanami poprzez wychowanie i świadome procesy oddziaływania w ramach komunikacji międzyludzkiej[83].

Niewątpliwie prace psychologiczne J. Ochorowicza wniosły do ówczesnego stanu wiedzy w tej dziedzinie nowe propozycje metodologiczne, poszerzały zwłaszcza horyzont psychologii pozaempirycznej. J. Ochorowicza fascynowało szczególnie to, co wymykało się behawioralnym, doświadczalnym i bezpośrednio spostrzeżeniowym ujęciom, otwierając perspektywę na najgłębszą i tajemniczą istotę życia duchowego i psychiki człowieka, dlatego usilnie zmierzał do określenia dla uprawianej przez siebie dziedziny pewnej metody badań.

J. Ochorowicz doszedł do ważnej konstatacji, iż psychologia jako genetyczna podstawa poznania rozwoju człowieka, jako umiejętność badania jego duchowości powinna zająć odrębne miejsce obok filozofii właściwej oraz że

[82] Tamże. Akta personalne dr. J. L. Ochorowicza. Notatka autobiograficzna (1875).

[83] Tamże. Akta personalne dr. J. L. Ochorowicza. Spis i problematyka wykładów z psychologii 1876–1879.

dziedzina ta nie jest w ścisłym znaczeniu filozofią ani też fizjologią czy fizyką. Uczony ten dostrzegał więc paradoksalną na pozór odrębność i zarazem jedność różnych dyscyplin wiedzy o człowieku, a psychologia pojęta jako wiedza o duchowości człowieka była konstytutywną dziedziną holistycznej antropologii. J. Ochorowicz podkreślał autonomiczność wartości duchowych, znajdujących wyraz w tworzonej przez człowieka kulturze, wobec świata rzeczy i zjawisk przyrody.

Ważkim dorobkiem teoretycznym J. Ochorowicza wydaje się stwierdzenie, iż przyczyn długiego zastoju (do połowy XIX wieku) psychologii należy upatrywać w jej dotychczasowych zastosowaniach oraz w zniewoleniu dogmatami skrajnego empiryzmu i fizjologizmu, a także w zależności wobec filozofii. Rozwój tej dziedziny może zaś nastąpić dopiero wtedy, gdy jej przedmiotem stanie się odkrywanie istoty człowieka, jego niepojętych i nieograniczonych horyzontów duchowych[84]. Sąd ten nie jest jednak całkiem trafny i ścisły, jeśli weźmie się pod uwagę humanistyczne trendy w procesie wyłaniania się z filozofii takich dziedzin myśli i badań nad człowiekiem, jak: psychologia, pedagogika, socjologia, antropologia humanistyczna i teoria wartości czy kulturoznawstwo oraz wiele innych subdyscyplin i działów nauk idiograficznych.

Z lwowskiego okresu działalności akademickiej J. Ochorowicza, tj. do 1917 roku, godne uwagi wydają się rozważania dotyczące wzajemnego stosunku psychologii, filozofii i pedagogiki. Zafascynowany odkryciem możliwości psychologii autor zdawał się jednak pomijać zagadnienie miejsca i postępu teorii psychologicznych w obrębie minionych systemów filozoficznych, takich m.in. klasyków myśli filozoficznej jak: Arystoteles, R. Descartes, B. Spinoza, G. W. Leibniz. Bez owych woluntarystycznych tez i spekulatywnych założeń psychologicznych nie można byłoby jednak wyobrazić sobie współczesnego postępu i rozwoju psychologii.

Ważne dla psychologii i pedagogiki wydają się pytania J. Ochorowicza o relacje pomiędzy nimi oraz zastosowanie w praktyce humanistycznej wiadomości z tych dwóch pokrewnych dyscyplin. Psychologię traktował on jako kompendium wiedzy genetycznie pierwotne i niejako nadrzędne w stosunku do pedagogiki. Wykazując duże rozeznanie w teoretycznych podstawach wychowania, twierdził m.in., że pedagogika nie jest nauką samoistną, lecz „psychologią praktyczną", stosowaną dla oddziaływania interpersonalnego i zmieniania innych[85]. Wychowawca zaś musi być wprawiony do rozumienia własnych i odczuwania cudzych stanów duchowych.

---

[84] Tamże. Akta personalne dr. J.L. Ochorowicza. Zastosowanie psychologii – uwagi do wykładów.

[85] Tamże. Akta personalne dr. J.L. Ochorowicza. Spis wykładów z psychologii i pedagogiki (1889 r.)

Interesujące są rozważania J. Ochorowicza na temat problemów społecznych i nauk odnoszących się do rzeczywistości socjalnej. W tym kontekście dostrzegał on znaczenie psychologii indywidualnej i społecznej oraz edukacji w zakresie obu tych dziedzin. Jego stanowisko w tej kwestii wydaje się zgodne z ówczesnym stanem rozumienia społeczeństwa jako bytu psychologicznego i biologicznego. Podkreślał jednak z całym naciskiem, że prawdziwa teoria społeczeństwa nie może być ani fizyczna, ani metafizyczna, lecz należy ją budować na podstawach psychologicznych[86]. W tej mierze przybliżał się on w swych poglądach do takich myślicieli, jak: Fryderyk Herbart, John Locke, Herbert Spencer i August Comte.

Uogólniając, można stwierdzić, że J. Ochorowicz w swoim entuzjazmie dla psychologii w zasadzie nie pomijał żadnej dziedziny społecznej jako możliwego pola jej zastosowania. Myśliciel podkreślał zwłaszcza jej znaczenie dla wiedzy o człowieku i jego wychowaniu. Dowodził, iż psychologia jako wiedza służąca przewidywaniu rozwoju człowieka może mieć znaczenie wspierające doskonalenie całości nauk o kulturze, społeczeństwie i edukacji. Wyznaczał tej dziedzinie szczególnie doniosłą rolę dla odczytania i zrozumienia duszy ludzkiej, widząc w niej narzędzie umożliwiające wykreowanie obrazu życia wewnętrznego człowieka.

Rozprawa J. Ochorowicza na temat projektu międzynarodowego kongresu psychologów[87] zawierała założenie, że psychologia jako teoria wraz z towarzyszącymi jej umiejętnościami praktyczno-eksperymentalnymi powinna być uznana za dyscyplinę niezależną od filozofii. Autor, świadomy odrębności przedmiotu, metody i zastosowań praktycznych psychologii w poznaniu i kształtowaniu życia duchowego człowieka, domagał się samodzielności naukowej i instytucjonalnej tej dyscypliny. Poważnie też traktował dydaktykę, podejmując cieszące się dużym zainteresowaniem wykłady z psychologii i pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim w 1875 roku[88]. J. Ochorowicz dokonywał w nich przeglądu rozwoju psychologii z perspektywy historycznej. Zwracał uwagę na ważny fakt, że już w XVIII wieku pojawiły się przesłanki odrębnej tożsamości naukowej psychologii. W pierwszej połowie XIX wieku dokonali w tej dziedzinie milowych kroków J. J. Rousseau i T. Jouffroy we Francji, F. Herbart w Niemczech, J. Locke i J. S. Mill w Anglii, F. Romagnosi we Włoszech. W Polsce ich śladami podążał Jędrzej Śniadecki.

J. Ochorowicz niewątpliwie należał w lwowskim środowisku akademickim do bardzo wąskiego grona profesorów traktujących psychologię i pedagogikę

---

[86] Por. teksty wykładów J.L. Ochorowicza: Zastosowanie psychologii i projekt psychologii społecznej. DALO, f. 26, op. 5, spr. 1436. Akta personalne dr. J.L. Ochorowicza. Spis wykładów z psychologii i pedagogiki (1889 r.)

[87] Tamże. Por. J.L. Ochorowicz: *Projekt d'un congrès international de psychologie*, Raven 1881 (teksty wykładów w tłumaczeniu polskim).

[88] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1436. Akta personalne dr. J. L. Ochorowicza.

jako dyscypliny współzależne i wzajemnie się dopełniające. Stwierdziwszy, iż w badaniach psychologicznych panuje duża dowolność i często z tych samych faktów wyprowadza się sprzeczne teorie, opowiadał się w związku z tym za zwołaniem międzynarodowego kongresu psychologów dla wprowadzenia uściśleń terminologicznych i poszukiwania podstawowych założeń metodologicznych w dziedzinie psychologii wychowania. Inicjatywa wywołała jednak małe zainteresowanie i sceptycyzm w środowisku warszawskim, krakowskim i lwowskim.

U schyłku XIX wieku J. Ochorowicz był bodaj najwybitniejszym psychologiem we Lwowie, który łączył wiedzę z tej dziedziny z próbami konstruowania teorii pedagogicznych i społecznych. Jego uwagi dotyczące doświadczenia wewnętrznego w psychologii patologicznej, psychologii sztuki, estetyki i zabawy pedagogicznej, a także w psychologii moralności i religii były znaczące dla tworzenia ogólnej tradycji intelektualnej Lwowa przełomu XIX i XX wieku. Można uznać, iż pomimo pewnych nieścisłości wynikających z ograniczeń naukowych swego czasu, myśli zawarte w pracach J. Ochorowicza, a szczególnie idea naukowej psychologii należały do świeżych i w dużej mierze oryginalnych polskich koncepcji. Potwierdza to m.in. jego studium nad ambicją[89]. Praca ta zaliczona została w swoim czasie do pereł naszej psychologiczno-pedagogicznej literatury[90]. J. Ochorowicz dowiódł w niej, że w wysokim stopniu przyswoił sobie „metodę psychologiczną w zastosowaniu do pedagogiki"[91] oraz wykazał ścisłość rozumowań i subtelność w analizie zawiłych objawów psychicznych. Szczególnie ważną zaletę tekstu stanowi zaś to, że zawiera on trafne odniesienia praktyczno-pedagogiczne, ważne dla wychowawcy i nauczyciela. Z okresu lwowskiego wywodzą się inne jeszcze nader interesujące teksty psychologiczne o wyraźnych i ważnych przesłaniach pedagogicznych zamieszczone na kartach *Encyklopedii wychowawczej*[92]. Były to studia psychologiczno-pedagogiczne nad bezinteresownością, bojaźliwością i chciwością. Mogą one do dziś stanowić przykład pogłębionej analizy monograficznej problemów psychologiczno-wychowawczych.

J. Ochorowicz, poszukując genezy i źródeł tożsamości swojej wizji psychopedagogiki, sięgał do historii myśli oraz teorii psychologicznej w Europie. Niezwykle interesujące były jego kolejne prace, które także obecnie mogą być uznane za nowatorskie w podejściu do naukowej problematyki psychologicznej. Stanowiły próbę egzegezy historycznej dotyczącej przedmiotu i metodologii psychologii. Autor wykazał się w nich znajomością historii tej nauki oraz jej związków z wychowaniem i filozofią. Kontrowersyjne wtedy wydawało się

---

[89] *Encyklopedia wychowawcza*, red. J. T. Lubomirski, Warszawa 1880–1881.

[90] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1436. M. Straszewski: Charakterystyka sylwetki naukowej J. L. Ochorowicza.

[91] Tamże.

[92] *Encyklopedia wychowawcza*, dz. cyt.

ujmowanie przezeń stosunku psychologii nowoczesnej do tradycji filozoficznej. Uważał bowiem, że wyemancypowana psychologia współczesna ze względu na czystość i efektywność swojej dziedziny musi rozluźnić ścisłe więzy z filozofią. Prawdziwa nauka, a do takiej aspiruje empiryczna i racjonalna psychologia, nie może opierać się na domysłach i swobodnej refleksji, gdyż lepsza jest w tej dziedzinie rozsądna nieświadomość niż fałszywa nauka[93]. Było to niewątpliwie zbyt jednostronne usamodzielnienie psychologii, bez skonstruowania należytej i zweryfikowanej metodologii owej dziedziny.

W podobnej konwencji tematycznej i metodologicznej utrzymana jest kolejna rozprawa J. Ochorowicza pt. *Bezwiedne tradycje ludzkości. Studium psychologii i historii*[94]. Autor, podążając śladami wybitnych psychologów i pedagogów, m.in. H. Taylora, T. Rübbocka, szczególnie zaś F. Herbarta, H. Spencera, usiłował za pomocą psychologicznej analizy porównawczej niektórych historycznych i współczesnych form cywilizacji ludzkiej określić drogi i prawidłowości rozwoju psychologiczno-kulturowego i edukacji ludzkości od pierwotnych form do dojrzałych cywilizacji.

J. Ochorowicz formułował interesujące wnioski dotyczące perspektywy badań psychologicznych. Fascynowały go tzw. objawy umysłowe zbiorowości, dotyczące więzi społecznych, religijnych i kulturowo-edukacyjnych. Niektóre wywody dotyczące niejasnych hipotez kulturowej kolebki ludzkości, np. Europy, nie zasługują jednak obecnie na miano prawomocnej teorii, wydają się zbyt śmiałe i nieuzasadnione w świetle badań paleontologicznych i antropologiczno-etnologicznych.

W konkluzji można stwierdzić, iż J. Ochorowicz zawarł w swym dorobku wiele interesujących, choć kontrowersyjnych myśli dotyczących metodologii, historii i pedagogiczno-kulturowych związków psychologii z rozmaitymi dziedzinami wiedzy. Badania, refleksje i rozumienie „objawów psychiczności" starał się wplatać do problematyki pedagogicznej, wychowawczej i dydaktycznej. Znaczną wartość przedstawiają zwłaszcza jego wykłady akademickie i prace o treściach psychologiczno-pedagogicznych.

Zarysowana sylwetka J. Ochorowicza, profesora psychologii i pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim początku minionego już wieku nauki, dotyczy z natury rzeczy jego twórczości, zajęć na Uniwersytecie i związków ze Lwowem. Współtworzył on klimat środowiska intelektualnego tego ośrodka, wpływał na jego naukowy i edukacyjny charakter. J. Ochorowicz był uczonym i pedagogiem poszukującym i eksperymentującym, tak pod względem formy, jak i treści swych wypowiedzi. Wypracował metodę uprawomocnienia psychopedagogiki akademickiej polegającą na duchowo-kulturowym wglądzie w człowieka dla zrozumienia jego ważnych motywów, popędów, impulsów, dążeń,

---

[93] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1436. Akta personalne dr. J. L. Ochorowicza. Spis wykładów, Lwów 1875–82.

[94] J. Ochorowicz: *Bezwiedne tradycje ludzkości. Studium psychologii i historii*, Warszawa 1898.

celów i potrzeb. I w tym sensie był nowatorski, oryginalny, ale i dość często nierozumiany, dlatego do dziś niedostatecznie rozpoznany.

W filozofii i pedagogice zajmował stanowisko pozytywistyczne. Wiedza była dlań wartością uniwersalną i niezastąpionym dobrem człowieka, jego perspektywą oraz przesłanką indywidualnej i zbiorowej nadziei. W tym sensie bardziej zbliżał się do H. Spencera jako filozofa, psychologa i pedagoga niż do A. Comte'a jako filozofa i socjologa. Wytworzył jednak własny rys wszechstronnej umysłowości o niekonwencjonalnym typie twórczości. Niestety, nie dane mu było zostać profesorem Uniwersytetu Lwowskiego, ze szkodą dla nauk psychologiczno-pedagogicznych w tym środowisku.

Należy zadać pytania: w jakim stopniu i zakresie J. Ochorowicz należał do lwowskiego środowiska psychologiczno-pedagogicznego, na ile i w jakim stopniu współtworzył to środowisko, co wniósł w ów świat otwartości i oportunizmu w okresie swojego lwowskiego epizodu i czy był to wkład znaczący dla lwowskiej kultury umysłowej, dla akademickiej psychologii i pedagogiki, wreszcie jaki był ten okres dla niego samego? Udzielenie wyczerpującej odpowiedzi na te ważkie pytania nie jest łatwe. Niewątpliwie we Lwowie dokonał się jego dalszy rozwój intelektualny i nastąpiła ewolucja głoszonych przezeń poglądów filozoficznych. Wiodła ona od stanowiska czysto pozytywistycznego, od głośnego manifestu programowego tej formacji racjonalno-utylitarnej przez psychologizm i pedagogię H. Spencera do niekiedy woluntarystycznego pedagogizmu opartego na wizjach psychologiczno-duchowych, by ostatecznie znaleźć się w zupełnie bezpłodnych rejonach eklektyzmu filozoficznego i psychologicznego, a także quasi-religijnej magii.

J. Ochorowicz przeszedł niewątpliwie najoryginalniejszą ewolucję umysłową, duchową i pedagogiczną. Od warszawskiego nastroju płomiennych deklaracji racjonalnej filozofii pragmatyzmu społecznego i edukacyjnego, ideałów pracy organicznej i comtowskiej wizji społeczeństwa do zaskakującej mitologii społecznej, metafizycznej psychologii jednostki i przeżywania więzi zbiorowości ludzkich. Spoglądając na bujną, poszukującą, wręcz niecierpliwą działalność J. Ochorowicza, należy odnotować szeroki zakres prac i rozległość jego badań naukowych, stanowiącą dowód, iż był człowiekiem „niepospolitej miary, w którym uderzał renesansowy uniwersalizm i zniewalający duch twórczy, o niezwykle szerokim horyzoncie patrzenia"[95].

Zarówno w okresie lwowskim, jak i w czasie późniejszych licznych podróży, w trakcie wielu kontaktów z wybitnymi ludźmi tego czasu (P. Janet, T. Ribot, Ch. Richot, J. M. Charcot) J. Ochorowicz wykazywał niezwykłą różnorodność zainteresowań. Pisał utwory beletrystyczne i wiersze, ogłaszał płomienne studia publicystyczne, programy kulturalne oraz społeczno-edukacyjne. Był dziennikarzem, krytykiem literackim, historykiem filozofii i psychologii, elektrotechnikiem, estetykiem,

[95] „Gazeta Wieczorna", nr 3523 z 4 V 1917.

religioznawcą, pedagogiem i psychologiem. Także we Lwowie, będąc docentem prywatnym psychologii i pedagogiki (1875–1882), zapewne ze względu na nienaukową niekonwencjonalność nigdy nie otrzymał profesury, chociaż podejmował starania i spełniał formalne i merytoryczne warunki do uzyskania tego tytułu.

Podczas swojego stosunkowo krótkiego pobytu na Uniwersytecie Lwowskim cieszył się wielką popularnością, elektryzował środowiska otwartych, liberalnie i racjonalnie nastawionych kręgów młodzieży wszystkich nacji i wyznań. Nie budziło to jednak aprobaty narodowo-konserwatywnych i radykalno-religijnych autorytetów wszystkich obecnych we Lwowie grup etniczno-religijnych. Skazanie go na środowiskowy ostracyzm jest wymownym przyczynkiem do wyjaśnienia prawdziwego oblicza wielokulturowej, uporczywie poszukującej źródeł grupowej identyfikacji społeczności Lwowa z przełomu wieków.

Było coś niezrozumiałego i smutnego zarazem we wzajemnym, nacechowanym sceptycyzmem stosunku J. Ochorowicza i kół naukowych Lwowa i Krakowa. Z pewnością także on sam swoją postawą przyczynił się do takich zachowań części środowiska profesury akademickiej. Zarzucano mu bowiem pochopne uogólnianie wniosków, niedostateczną gruntowność badań, nierzetelność przy doborze materiału do wnioskowań i niepewność metody naukowej. Strofowano go za brak krytycyzmu naukowego, skłonność do indywidualistycznej apodyktyczności, nadmiar fantazji i tendencyjność, a także formułowanie twierdzeń bez należytego ugruntowania algorytmów naukowych i jednoznacznego wyrażania aksjomatów swoich tez. I w istocie w wielu przypadkach tak niewątpliwe było. Ale w owych opiniotwórczych środowiskach naukowych i literackich wiedziano również o jego nieprzeciętnych walorach umysłowych, uznawano rozległość jego talentów literackich, naukowych i technicznych.

Z dzisiejszej perspektywy można stwierdzić, iż mimo wielu wad i podstawowych ograniczeń część jego prac zasługuje na uwagę w dobie postmodernistycznego poszerzenia horyzontów nauki i poznania. Należy zatem wydobyć je z niepamięci dla ponownego inspirującego odczytania. Stanowią bowiem niezwykle ciekawy przejaw polskiego ruchu umysłowego minionych wieków. Trzeba też pamiętać, że J. Ochorowicz tworzył nie tylko wnikliwe prace z zakresu myśli psychologicznej i pedagogicznej, ale pozostaje też zasłużonym badaczem filozofii i kultury ludzkiej[96].

Był nade wszystko niewątpliwie jednym z najwybitniejszych indywidualistów w nauce polskiej końca XIX wieku i początku XX wieku, o niespożytkowanym potencjale myśli psychologicznej i ekspresji pedagogicznej. Dysponował ogromną inwencją twórczą, niekiedy niezrozumiałą i zaskakującą otoczenie. Być może z tych powodów paradoksalnie nie zaistniał trwale jako uczony akademicki na Uniwersytecie Lwowskim.

---

[96] Sylwetkę umysłową i twórczość J. Ochorowicza w dziedzinie psychologii religii ukazuje praca J. Szmyda *Psychologiczny obraz religijności i mistyki*, Kraków 1996, s. 11–35.

3.3. Aspiracje i dokonania Aleksandra Skórskiego w dziedzinie pedagogiki uniwersyteckiej

Aleksander Skórski, jak można sądzić, pod wpływem E. Czerkawskiego w połowie lat 90. XIX wieku związał swoje zainteresowania i aspiracje akademickie z psychologią i pedagogiką. Konsekwencją tego wyboru były publikacje o charakterze pedagogiczno-oświatowym oraz aktywny udział w pedagogicznym nurcie działań TNSW[97]. Pod koniec lat 90. organizował on wspólnie z K. Twardowskim wykłady powszechne, a także seminaria poświęcone głównie myśli psychologiczno-pedagogicznej B. Trentowskiego[98]. Z inspiracji E. Czerkawskiego A. Skórski znalazł się w kręgu kandydatów do obsadzenia nadal nieistniejącej drugiej Katedry Filozofii i odrębnej Katedry Pedagogiki.

Dzieje kariery naukowej i akademickiej A. Skórskiego na Uniwersytecie Lwowskim nie były pozbawione okoliczności do pewnego stopnia dramatycznych. Jego drogę akademicką naznaczały liczne dylematy osobiste, a zwłaszcza nader ambitne dążenie do zajęcia godnej wedle swojego mniemania pozycji akademickiej ukoronowanej najwyższymi stopniami naukowymi. Komplikowała ją jednak długotrwała choroba nerwowa, wyniszczająca jego siły umysłowe i fizyczne. Ponadto, jak można sądzić na podstawie materiałów z jego teczki personalnej[99], nadmiar ambicji nie przysparzał mu przyjaźni w najbliższym otoczeniu. Pogłębiająca się „nerwica psychiczna", objawiająca się zaburzeniami samokontroli, była przyczyną nieporządku w sprawach służbowych i niezdolności do sprostania wymaganiom akademickim, a niekiedy była też przeszkodą w wypełnianiu obowiązków dydaktycznych i naukowych[100].

Orzeczenie komisji złożonej z lekarzy, profesorów Wydziału Lekarskiego Uniwersytetu Lwowskiego i specjalistów psychiatrii, przedstawicieli publicznej służby zdrowia nie rozstrzygnęło w sposób definitywny o nieodwracalności patologicznych zmian w psychice A. Skórskiego. Diagnoza wskazywała na pozaustro-

---

[97] Były to m.in. następujące prace o charakterze pedagogiczno-oświatowym: *Przed pierwszym kongresem pedagogów polskich*, „Muzeum" 1894; *Po kongresie (krytyczne sprawozdania o rozprawach na kongresie)*, „Muzeum" 1894; *O znaczeniu filozofii w studiach uniwersyteckich*, Lwów 1894; *W sprawie żeńskich gimnazjów*, „Szkoła" 1897; *Euzebiusz Czerkawski. Jego życie i działalność pedagogiczna*, dz. cyt. Dodajmy, że działalność filozoficzna i pedagogiczna A. Skórskiego nie spotykała się jak dotąd z większym zainteresowaniem w historiografii filozofii i pedagogiki. Przywołują go w swojej twórczości m.in.: S. Borzym, R. Jadczak, J. Legowicz, A. Meissner, B. Łuczyńska, W. Szulakiewicz, W. Tatarkiewicz. Warto tu jeszcze wskazać na obszerniejszy tekst W. Tyburskiego: *Aleksander Skórski o przedmiocie i zadaniach filozofii*, [w:] *Filozofia polska przełomu XIX i XX wieku*, Toruń 1997, s. 135–147.

[98] L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. II, s. 211.

[99] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1740. Teczka personalna dr. A. Skórskiego.

[100] Tamże. Teczka personalna dr. A. Skórskiego. Orzeczenie komisji lekarskiej powołanej przez Dziekanat Wydziału Filozoficznego dla zbadania stanu zdrowia prof. A. Skórskiego.

jowe przyczyny zaburzeń równowagi nerwowej wynikające z przepracowania. Potraktowano je więc jako skutek silnych doznań i przeżyć emocjonalnych, zarówno osobistych, jak i zawodowych. Niewątpliwie stan zdrowia przyczyniał się do tego, że A. Skórski nie czuł się spełniony w swych aspiracjach akademickich. Z czasem coraz wyraźniej otaczał go klimat izolacji, braku zaufania i obaw przed objawami jego choroby.

Wszystko to nie zmieniło faktu, iż w 1892 roku, w kilka lat po zaprzestaniu wykładów przez J. Ochorowicza, którego w Studium Pedagogicznym zastąpił dr B. Mańkowski, dr A. Skórski otrzymał reskryptem MOiW w Wiedniu z dnia 18 września 1892 r. zatwierdzenie swojej habilitacji z filozofii w zakresie pedagogiki. Habilitacja została przeprowadzona na Uniwersytecie Lwowskim na podstawie recenzji dorobku naukowego A. Skórskiego przedłożonych przez E. Czerkawskiego i A. Raciborskiego[101]. Ponadto dodatkowym pismem zawiadomiono zainteresowanego, aby „zechciał przedłożyć bezzwłocznie program wykładów, które zamierza prowadzić w pierwszym półroczu 1892/3 roku w tutejszym Uniwersytecie"[102]. Naukowy awans A. Skórskiego potwierdził również namiestnik A. Badeni pismem do dziekana Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu we Lwowie[103], domagając się ustalenia właściwej „renumeracji" płacowej za wykłady dla prywatnego docenta filozofii i pedagogiki.

W związku z ponowioną z inicjatywy E. Czerkawskiego petycją grona profesorskiego Wydziału Filozoficznego z 30 listopada 1894 r. w sprawie nominacji docenta prywatnego A. Skórskiego na profesora nadzwyczajnego filozofii i pedagogiki zachodziła konieczność rezygnacji A. Raciborskiego z zajmowanego stanowiska, a także z jego aspiracji do objęcia przyszłej drugiej Katedry Filozofii i zarazem Katedry Pedagogiki. Mając w tej mierze poważne plany wobec A. Skórskiego, zażądano od niego przy tej sposobności *curriculum vitae* z potwierdzeniem jego obywatelstwa[104]. Sprawa została załatwiona pomyślnie i zgodnie z oczekiwaniami zainteresowanego. Jego niedawny życzliwy recenzent rozprawy habilitacyjnej pod wpływem niewyjaśnionych do dziś nacisków złożył na posiedzeniu wobec grona profesorów Wydziału Filozoficznego rzeczywistą rezygnację z posady nadzwyczajnego profesora filozofii[105]. Uznano również, że A. Skórski był poddanym monarchii austriackiej. Tak więc droga do upragnionego stanowiska stała dlań otworem. Pojawiły się też korzystniejsze warunki i możliwości powołania Katedry Pedagogiki z psychologią i dydaktyką.

---

[101] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1740. Pismo urzędowe MOiW w Wiedniu z dnia 18 IX 1892 do dziekana Wydziału Filozoficznego, dok. 721.

[102] Tamże.

[103] Tamże. Pismo namiestnika A. Badeniego z dnia 28 I 1895, l. inw. 916.

[104] Tamże.

[105] Tamże. Pismo dziekana Wydziału Filozoficznego do namiestnika A. Badeniego z dnia 29 I 1895, l. inw. 362.

Jednak jak się wkrótce okazało, była to możliwość iluzoryczna, gdyż mimo determinacji pracowników wydziału i wystarczającej dojrzałości naukowej Uniwersytetu idea ta nie doczekała się w tym czasie realizacji.

Kariera naukowa i droga życiowa A. Skórskiego mimo wytrwałości, ambicji i pracowitości nie była pasmem sukcesów. Choć wiele uzyskał, meandry życia oraz zmagania z własną słabością, a także z niechęcią otoczenia sprawiły, że nie do końca zrealizował swoje zamierzenia naukowe i organizacyjno-instytucjonalne w dziedzinie pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim. Bezsporne natomiast były jego dokonania w dziedzinie studiów i analiz oraz publikacji z pedagogiki teoretycznej, dydaktyki, organizacji oświaty i ruchu pedagogicznego we Lwowie końca XIX i początku XX wieku. Po uzyskaniu habilitacji został mianowany „Najwyższym Postanowieniem" z 25 IV 1895 r. profesorem nadzwyczajnym filozofii, natomiast 15 IX 1898 r. obdarzono go godnością profesora zwyczajnego filozofii i docenta ogólnej pedagogiki[106].

A. Skórski należał niewątpliwie do ważniejszych postaci w gronie filozofów i pedagogów Uniwersytetu Lwowskiego po odejściu z uczelni E. Czerkawskiego. Z własnych pobudek i motywacji wykazywał on zainteresowania zagadnieniami pedagogiki ogólnej. Zapewne jednak do zajęcia się tą wówczas jeszcze ciągle nieautonomiczną na Uniwersytecie Lwowskim częścią filozofii skłoniła go także tradycja wytworzona przez E. Czerkawskiego. Niemałe znaczenie miały też ciągle otwarte perspektywy powołania oczekiwanej od kilku lat Katedry Pedagogiki, gdyż spełnienie swych aspiracji akademickich dostrzegał on w usamodzielnieniu się pedagogiki jako dyscypliny naukowej na Uniwersytecie Lwowskim.

Prace A. Skórskiego z lat 90. XIX wieku pozwalają dostrzec sumienność i gruntowność dokonywanych przez niego analiz pism pedagogicznych J. Śniadeckiego. Stanowiły one ważną część programu wykładów z historii filozofii i pedagogiki[107]. Reprezentatywne dla określenia orientacji filozoficzno-pedagogicznej A. Skórskiego wydają się jego wywody z pogranicza obu tych dziedzin wyrażone w kilku rozprawach, które można uznać za osnowę modelu pedagogiki uniwersyteckiej w latach 90. XIX wieku.

Filozofię akademicką rozumiał on jako „konstrukcję treści i metody nauczania" i traktował ją jako naukę umiejętności. Próbując przybliżyć filozofię do pedagogiki, dążył do sprowadzenia obu tych dziedzin na wspólną płaszczyznę[108]. Jej zadaniem miało być ukazanie sposobów badania świata i zastosowanie w tym procesie, jak to określał, poszczególnych umiejętności filozoficznych, zwłaszcza z takich dziedzin, jak: metafizyka, logika, etyka i episte-

---

[106] L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. II, s. 209.

[107] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1740. Teczka personalna dr. A. Skórskiego. Spis części wykładów z roku 1890/91.

[108] Dotyczy to zwłaszcza dwóch tekstów tego autora: *O znaczeniu filozofii w studiach uniwersyteckich*, Lwów 1894; oraz: *E. Czerkawski. Jego życie i działalność pedagogiczna*, dz. cyt.

mologia. Wynikało stąd, że filozofia może być również ogólną teorią umiejętności, o ile stosować będzie wyniki nauk szczegółowych i różne sposoby postępowania w dochodzeniu do prawdy. Można sądzić, iż myśl ta nie była całkowicie nowatorska w lwowskim środowisku akademickiej pedagogiki i miała pełnić rolę mediacyjną wobec dwóch skrajnych tendencji. Dotąd bowiem badano albo dzieje myśli pedagogicznej, albo prowadzono ciasne praktyczne i aplikacyjne rozważania w obrębie dydaktyki szkolnej i metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów jako rodzaj uogólnień wywiedzionych z praktyki pedagogicznej.

A. Skórski dokonał przełomu w zastanym schemacie myślenia o sposobach uprawiania pedagogiki, wyprowadzając ją z filozofii traktowanej jako dziedzina wiedzy stosowanej. Ten rodzaj myśli filozoficzno-pedagogicznej twórczo rozwijał 30 lat później S. Hessen w ramach swojej wizji filozofii kultury pojmowanej jako wiedza stosowana, określająca teorię pedagogiczną i dostarczająca odpowiednich narzędzi dla procesu wychowania będącego odkrywaniem i tworzeniem dóbr kulturowych[109].

Na wyróżnione przez A. Skórskiego trzy dziedziny filozofii stosowanej, czyli pedagogiki, składają się następujące aspekty rzeczywistości: a) podmiotowa, obejmująca funkcje rozumu, myślenia i uczenia się; b) przedmiotowa, rozbierająca przede wszystkim ogólne pojęcia bytu, czyli realne i dostępne obserwacji zagadnienia otoczenia przedmiotowego; c) podmiotowo-przedmiotowa, spełniająca funkcję „wzajemnego więzadła między podmiotowością a przedmiotowością"[110]. Widać z tego, iż przeprowadzony rozbiór głównych zagadnień filozofii ogólnej miał stanowić podstawę dla teorii pedagogicznej.

Wykraczające poza horyzont czystej filozofii, a przybliżające się do pedagogicznego punktu widzenia konstatacje omawianego autora dotyczyły wzajemnych relacji pomiędzy świadomością norm moralnych a normami logicznymi. Problem ten dość osobliwie formułowany przez A. Skórskiego sprowadzany był do związków pomiędzy treściami wychowawczymi, działaniami i metodami formowania moralnego. A. Skórski twierdził, iż „w sumieniu każdego człowieka są pewne normy, które mogą mieć podobną doniosłość i zastosowanie jak normy moralne i logiczne"[111], ale tezy tej dostatecznie nie wyjaśniał.

Dopełnieniem poglądów etyczno-pedagogicznych autora są jego rozważania dotyczące wolności i poczytalności. Wyrażał on pogląd, że uznane powszechnie normy moralne mogą, ale nie muszą nadawać kierunek ludzkiej woli,

---

[109] S. Hessen, B. Nawroczyński i B. Suchodolski jako przedstawiciele filozofii kultury, nawiązując do wzorów niemieckich, tworzyli w latach 30. XX wieku odrębny nurt pedagogiki humanistycznej. Por. K. Szmyd: *Zygmunt Karol Mysłakowski (1890–1971). Twórczość i wkład do rozwoju nauk o wychowaniu*, Rzeszów 1997.

[110] A. Skórski: *O znaczeniu filozofii w studiach uniwersyteckich*, Lwów 1894, s. 14–18.

[111] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1740/10–11. Teczka personalna dr. A. Skórskiego. Program wykładów z r. 1892/3.

a tym samym zachowaniom człowieka. Świadomość norm stwarza możliwość wyboru, dlatego są one częścią złożonego apriorycznego i empirycznego układu w mechanizmach życia duchowego. W tym kontekście A. Skórski przeprowadzał analizę rozwoju osobowości moralnej w odniesieniu do genezy „poczucia obowiązku moralnego"[112]. Podjął próbę pogodzenia „aprioryczności poczucia moralnego", tj. popędów wrodzonych, poprzedzających wszelkie doświadczenie moralne, z kształtującą się i wytwarzaną w życiowych okolicznościach refleksyjną „świadomością moralną". W tej ostatniej kwestii odwoływał się do poglądów J. Locke'a.

Pedagogikę, traktowaną jako względnie samodzielna dyscyplina wiedzy i umiejętności, A. Skórski opierał – podobnie jak F. Herbart, T. Ziller i V. Stoy – na etyce, logice i psychologii. Ciągle jednak wahał się, czy można uznać ją za naukę w pełni samodzielną. Wyodrębniał on pedagogikę filozoficzną, czyli ogólną, która różniła się zasadniczo od pedagogiki „specjalnej", czyli szczegółowej metodyki nauczania i postępowania wychowawczego. Obie dziedziny miały się do siebie jak „mechanika czysta do mechaniki technicznej". Zdaniem A. Skórskiego pedagogika ogólna ujmuje wychowanie w „idealnym obrazie", na który składają się warunki wszechstronnego rozwoju i kształcenia, natomiast pedagogika szczegółowa, tzn. stosowana, obarczona jest różnymi zadaniami praktycznymi, takimi jak dobór celów i metod postępowania do wieku i rozwoju „wychowańca". Rzeczywistą organizację wychowania uzależniał od „państwa, społeczeństwa, narodu, stanu, powołania, wieku i płci"[113]. Autor czynił dość zaskakujące zastrzeżenie, że wychowanie nie powinno mieć innych „środków [celów] poza samym wychowaniem"[114]. Z analizy tekstu wynika, iż chodziło mu o uniezależnianie wychowania od bezpośrednich wpływów na jego treść i charakter koniunkturalnych racji politycznych. Podkreślał z całym naciskiem, że celem i ośrodkiem wychowania miał być „wychowaniec", jego wszechstronny rozwój fizyczny, umysłowy, a przede wszystkim kształcenie charakteru.

A. Skórski dokonywał też w kontekście swojego stanowiska pedagogicznego prezentacji poglądów na istotę i drogi poznania. Dość niekonsekwentnie i woluntarystycznie mieszał empiryzm poznawczy z „wejrzeniem duchowym w głębię" rzeczy poznawanych. Nie daje się – jego zdaniem – uzasadnić taka koncepcja teorii poznania, w której mówi się, iż „bezpośrednio nie poznajemy nic oprócz świadomego ducha i treści duchowej"[115], gdyż „aby zrozumieć faktyczne spostrzeżenie, musimy je odnosić do poszczególnych, niezależnych od nas rzeczy wewnętrznych, które są niezawodną przyczyną wyobrażeń"[116].

---

[112] Tamże.

[113] A. Skórski: *O znaczeniu filozofii w studiach uniwersyteckich*, dz. cyt., s. 77–78.

[114] Tamże.

[115] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1740/1. Teczka personalna dr. A. Skórskiego. Recenzje prac naukowych wykonane przez E. Czerkawskiego.

[116] Tamże.

Uwagi epistemologiczne A. Skórskiego w małym stopniu wiązały się z jego poglądami dydaktycznymi, ale też nie pozostawały wobec nich w zdecydowanej sprzeczności. Twierdził on bowiem, iż spostrzeżenia i wyobrażenia podlegają analizie. Można więc sądzić, iż autor mniemał, że analiza jest metodą, która prowadzi do wiedzy, do odkrywania podstawowych składników bytu. Synteza zaś jest sposobem udzielania wiedzy przez kogoś, kto dokonał wcześniej analizy przedmiotu poznania[117]. Pierwsza jest indukcją, druga opiera się na dedukcji. Obie zaś metody są równoprawne w zdobywaniu i porządkowaniu wiedzy.

A. Skórski zaistniał na Uniwersytecie Lwowskim u schyłku długiej i wielce owocnej dla wszechnicy lwowskiej kariery E. Czerkawskiego. Działalność podjął jako habilitujący się we Lwowie docent filozofii i pedagogiki teoretycznej 18 IX 1892 r. 1 IV 1895 r. mianowany został profesorem zwyczajnym. Były to fakty dające nadzieję na rozwój pedagogiki akademickiej we Lwowie. A. Skórski miał w swoim dorobku dwie prace na temat filozofii i pedagogiki J. Śniadeckiego. Prace te spotkały się z żywym zainteresowaniem i pochlebnymi ocenami[118]. Napisał również artykuły na temat życia, działalności i niektórych poglądów oświatowych E. Czerkawskiego, swojego mistrza, autorytetu naukowego i protektora na drodze akademickiej. Podkreślał w nich zasługi E. Czerkawskiego dla reorganizacji szkół średnich i ludowych w Galicji, a także pokazał jego usiłowania zmierzające do zmiany założeń pedagogicznych szkół, by oprzeć ich funkcjonowanie na podstawach psychologii i teorii wychowania[119].

Nawiązując do myśli swojego mistrza, w dyskusji o stanie szkoły A. Skórski pisał, iż szkolnictwo galicyjskie zawdzięcza E. Czerkawskiemu niezaprzeczalny postęp. Ale też dodawał własną opinię, że szkoła nadal zamiast realizować cele „duchowego i moralnego kształcenia młodzieży zajmuje się tymczasem produkowaniem określonych z góry zachowań"[120]. Pisał już wtedy w duchu „nowego wychowania", iż „szkoła nie może narzucać, musi mieć wzgląd na wymagania czasu, miejsca i na dziecko"[121]. Nawoływał, by dążyć do łączenia „niewygodnej teorii" z przyzwyczajeniami praktyki.

---

[117] Tamże.

[118] H. Struve napisał krytyczną opinię na temat pism A. Skórskiego („Muzeum" 1896). Treści prac filozoficzno-pedagogicznych A. Skórskiego były przedmiotem jego wykładów z pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim.

[119] A. Skórski: *Psychologia zwierząt*, „Szkoła" 1897, nr 42.

[120] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1740, l. dz. 110–118. Pismo Fakultetu Filozoficznego Uniwersytetu Lwowskiego do Ministerium Wyznań i Oświecenia w Wiedniu w sprawie habilitacji A. Skórskiego na docenta prywatnego i powołania drugiej Katedry Filozofii z myślą o wykładach z pedagogiki (tłumaczenie z niemieckiego własne).

[121] Tamże, l. dz. 115–116.

Warto dodać, że wykłady uniwersyteckie A. Skórskiego cieszyły się dużym zainteresowaniem studentów poszczególnych fakultetów Uniwersytetu, a także nauczycieli skupionych w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Ludowych i Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych. A. Skórski wygłaszał także prelekcje i wykłady w licznych wtedy we Lwowie stowarzyszeniach oświatowo-kulturalnych i naukowych. Materiały źródłowe dowodzą, że opinie na temat dorobku pisarskiego A. Skórskiego, zwłaszcza z historii myśli o wychowaniu i z dziedziny pedagogiki, były nader zróżnicowane. E. Czerkawski, jego nauczyciel i promotor na stanowisko profesora pedagogiki (po nim) na Uniwersytecie Lwowskim, nie szczędził mu wprawdzie pochwał naukowych[122], ale zgoła odmienne zdanie o kwalifikacjach naukowych A. Skórskiego miał jego konkurent A. Raciborski, który długo zwlekał z opuszczeniem Katedry Pedagogiki na wszechnicy lwowskiej, którą miał objąć po nim A. Skórski. W recenzji habilitacyjnej dwóch prac A. Skórskiego na temat filozofii i pedagogiki J. Śniadeckiego wspominał o „nieścisłościach i niekonsekwencjach" jego wywodu[123].

A. Raciborski, załamany niewątpliwie długotrwałym kryzysem zdrowotnym i niemożnością wypełniania przyjętych na siebie powinności akademickich, ustąpił pola A. Skórskiemu[124], lecz sporządził krytyczny wizerunek swojego następcy. Pisał m.in., iż autor niezbyt rzetelnie odczytał i zrozumiał myśli J. Śniadeckiego, zwłaszcza jego psychologię emocji i uczuć. Zarzucał Skórskiemu powierzchowność analizy, a ponadto „chaotyczny tok myślowy, któremu brak jasności. Sposób wyrażania jest zawiły, język niepoprawny i ciężki"[125]. Stwierdzenie to nie było pozbawione podstaw także w świetle niniejszych badań źródłowych. W końcu jednak mimo tej krytyki recenzent „pozwalał sobie" wziąć pod „uwagę skrupulatność pracy Pana Skórskiego, stawiając wniosek o dopuszczenie tym samym do dalszego stadium habilitacji"[126].

Powyższą niepochlebną recenzję równoważyła opinia E. Czerkawskiego, który dostrzegł w rozprawie habilitacyjnej A. Skórskiego znacznie więcej walorów. Uznał między innymi, iż praca jest dobrym przykładem wszechstronnej analizy z pogranicza filozofii, psychologii i pedagogiki. Wskazał na jej porównawczy, krytyczny i polemiczny charakter w stosunku do samego J. Śniadeckiego, ale też wobec piszących o jego twórczości H. Struvego i M. Straszewskiego[127].

---

[122] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1740, dok. 55–74. Gutachten des Professors Dr. Czerkawski über die von Dr. A. Skórski zum Berufe seiner Habilitiung als Privatdozent an der Universität Lemberg sorgelegten Arbeiten, Wien, IV 1892.

[123] Tamże, dok. 45–53. Der Habilitationsarbeit des Dr. Aleksander Skórski, Lemberg, 29 III 1892.

[124] Tamże, dok 4–45, a także: DALO, f. 26, op. 5, spr. 1602.

[125] Tamże, dok. 45–53.

[126] Tamże, dok. 55–74.

[127] Tamże, dok. 76. Reskrypt z dn. 18 IX 1892 o uznaniu przez Ministerium habilitacji A. Skórskiego 28/9, 1892, l. dz. 10.

Po spełnieniu wymaganych prawem warunków A. Skórski otrzymał nominację ministerialną na docenta filozofii z możliwością wykładów z pedagogiki[128]. W związku z tym, że A. Raciborski złożył definitywną rezygnację z posady profesora filozofii i pedagogiki, A. Skórski mógł w roku akademickim 1895/96 podjąć zajęcia według własnego programu. Jednakże kariera akademicka A. Skórskiego nie trwała we Lwowie długo. Nie zaznaczył się również w tym środowisku jako wybitny twórca teorii pedagogicznych i dydaktyk uniwersytecki. Z powodu przewlekłej choroby nerwowej przeniesiony został „Najwyższym Postanowieniem z dn. 4 X 1902 r. w czasowy stan spoczynku"[129]. Nie zrezygnował jednak ostatecznie z aktywności akademickiej, gdyż w 1907 roku zawarł trzyletni kontrakt na wykłady z filozofii i pedagogiki na Uniwersytecie Sofijskim. Tam też dobiegła końca jego kariera akademicka i pedagogiczna.

3.4. Antoni Danysz – herbartyzm refleksyjny, kontynuacje i poglądy własne

Na ostatnie lata pracy akademickiej Aleksandra Skórskiego przypadała także działalność Antoniego Danysza jako docenta pedagogiki i dydaktyki Uniwersytetu Lwowskiego. Jego droga do pedagogiki i katedry akademickiej wiodła od szkoły średniej, w której parał się z właściwą sobie skrupulatnością dydaktyką przedmiotów filozoficznych, języków klasycznych i nowożytnych. Habilitację z pedagogiki i dydaktyki uzyskał na podstawie rozprawy pt. *Reforma nauki języków nowożytnych a początkowa nauka języka niemieckiego w szkołach średnich*[130].

A. Danysz (1853–1925) zdobywał duże doświadczenie pedagogiczno-dydaktyczne jako długoletni nauczyciel języków klasycznych, filozofii i kultury antycznej w gimnazjach Poznania, Krakowa i Lwowa[131]. Jego wiedza filozoficzna i kompetencje pedagogiczne okazały się na tyle wyróżniające, że zostały zauważone w środowisku lwowskim. Po objęciu stanowiska dyrektora VI Gimnazjum we Lwowie podjął także na podstawie reskryptu MOiW wykłady na Uniwersytecie z pedagogiki, dydaktyki ogólnej i historii oświaty w semestrze zimowym 1895 r.[132] Zatrudnienie w charakterze nauczyciela akademickiego umo-

---

[128] Tamże, dok. 91. Pismo w sprawie zgody na zajęcia 29 I 1895, l. inw. 362.

[129] W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 668–669.

[130] Teczka personalna A. Danysza. Opinia o dorobku naukowym Wydziału Filozoficznego; DALO, f. 26, op. 5, spr. 547.

[131] Tamże. *Curriculum vitae* z 1895.

[132] Tamże. Pismo MOiW do Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Lwowskiego, l. inw. 6732/95.

żliwiało mu przedłożenie rozprawy habilitacyjnej i sprawne przeprowadzenie procedury kwalifikacyjnej w Uniwersytecie Lwowskim[133].

Już jako docent prywatny wykłady z pedagogiki ogólnej wiązał ściśle z badaniami nad dziejami rozwoju myśli wychowawczej i organizacji szkolnictwa. W warstwie teoretycznej główny akcent kładł na aktywne źródła refleksji o wychowaniu oraz jej treści moralne i estetyczne. Intelektualnie utożsamiał się z niemiecką formacją neohumanistyczną, zwłaszcza z jej nurtem lingwistycznym i etyczno-wychowawczym E. Wolfa, A. Niemeyera, F. Schillera i innych.

W okresie lwowskim A. Danysz zbliżył się do filozofii i pedagogiki F. Herbarta, O. Willmana i T. Zillera, głównie w pojmowaniu podstawowych zagadnień pedagogicznych i dydaktycznych w szkołach średnich. Interesująca była jego proweniencja naukowa oraz geneza postawy umysłowej i orientacji pedagogicznej. Jego wyrazista tożsamość nauczycielska ukształtowana została w toku gruntownej „edukacji klasycznej" i własnej „heroicznej" wręcz pracy nad wszechstronną kompetencją humanistyczno-językową i filozoficzno-literacką[134]. Podstawową edukację literacko-gramatyczną i historyczno-filozoficzną oraz wykształcenie pedagogiczne odbierał pod okiem Wilhelma Schwarza, ówczesnego dyrektora Gimnazjum Fryderyka Wilhelma w Poznaniu. Był to znany w Poznańskiem orędownik klasycznego gimnazjum realizującego kanony kultury antyku, autor dzieła *Organismus der Gymnasien*[135]. Zarówno system organizacji nauczania i wychowania zawarty w owym dziele, jak i rygorystyczna praktyka w kierowanym przez niego gimnazjum mechanizowały naukę i stosunki w szkole do tego stopnia, że nauczyciel stawał się bezmyślnym rzemieślnikiem, a uczniowie wytresowanymi kreaturami. A. Danysz wspominał po latach, że

---

[133] Tamże. Teczka personalna A. Danysza. Pismo w sprawie habilitacji A. Danysza i wykładów z pedagogiki. Por. także: A. Meissner: *Udział polskich nauczycieli galicyjskich w rozwoju teorii pedagogicznej i badań naukowych 1860–1918*, Rzeszów 1996, s. 168; E. Bogdanowicz: *Antoni Danysz – przedstawiciel galicyjskiej pedagogiki herbartowskiej*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 9, dz. cyt., s. 119–138. Tekst ten zawiera analizę twórczości A. Danysza na tle herbartyzmu w polskiej myśli pedagogicznej i dydaktyce w gimnazjach klasycznych, z którymi był żywotnie związany praktyką nauczycielską. Interesujące wydają się ujęcia porównawcze i odniesienia ówczesnych pedagogów i dydaktyków do refleksyjnego herbartyzmu A. Danysza. Warto zauważyć ponadto, iż twórczość A. Danysza, zakwalifikowana przez dotychczasowe czasopiśmiennictwo historycznopedagogiczne do „hermetycznych" ujęć herbartyzmu, ujawniała nowy horyzont herbartowskiej teorii dydaktycznej. Jego dorobek interpretowali i oceniali m.in.: A. Wrzoska (red.): *Księga pamiątkowa wydana przez Uniwersytet Poznański*, Poznań 1925, s. 408–412; B. Nawroczyński: *Polska myśl pedagogiczna*, Lwów 1938; K. Wojciechowski: *Dr Antoni Danysz,* „Muzeum" 1909; L. Jaworski: *Gimnazjum VI imienia Stanisława Staszica we Lwowie (1902–1927). Dzieje i ludzie*, Lwów 1927; L. Jaxa-Bykowski: *A. Danysz (1853–1925)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 4, Kraków 1938; K. Sośnicki: *Antoni Danysz „O kształceniu"*, „Muzeum" 1918; H. Kramarz: *Nauczyciele gimnazjalni Galicji (1867–1914)*, Kraków 1987.

[134] DALO, f. 26, op. 5, spr. 547. Akta personalne A. Danysza. *Curriculum vitae.*

[135] W. Schwarz: *Organismus der Gymnazien*, Berlin – Leipzig – Pozen 1874 .

taki sposób nauczania w najmniejszym stopniu go nie zadowalał. Już wówczas odczuwał, że podobne metody kształcenia i panująca atmosfera umysłowa nie dają młodzieży nic oprócz lęku, wdrożenia do zafałszowanej dyscypliny i pewnej sumy wiadomości wbitych w pamięć przez ustawiczne powtarzanie. Styl ten mroził w nauczycielu zapał, jaki miał on na początku swej drogi zawodowej[136].

Jak się później okazało, wczesne uczniowskie obserwacje i doświadczenia szkolne wpłynęły na aktywny i krytyczny zarazem stosunek A. Danysza do nauki gimnazjalnej, ale też wytworzyły trwałe zainteresowania dotyczące programów, stylu pracy i metod formacji edukacyjnej przełomu XIX i XX wieku. Dlatego właśnie w herbartyzmie poszukiwał rozwiązań dla ulepszenia pedagogicznego, psychologiczno-motywacyjnego i dydaktycznego modelu szkoły średniej. Przez to samo udowadniał, że neohumanistyczny herbartyzm w swojej oryginalnej postaci nie był ani rygorystyczny, ani też autorytarny i autorytatywny, werbalny, mechanistyczny i złowrogi dla ucznia i nauczyciela, a wynaturzenia tej wizji szkoły i pedagogiki były sprawą jego nadgorliwych kontynuatorów. Stanowisko to pozostaje w zgodzie z poglądami autora tej rozprawy.

Pod wpływem raczej gorzkich doświadczeń w Gimnazjum W. Schwarza A. Danysz opuścił tę szkołę, by poszukiwać nowej, własnej drogi. Przeniesiony został do gimnazjum, w którym pracował od dawna jako dyrektor Otto Frick[137]. Jak zauważał A. Danysz, O. Frick nie był wówczas jawnym zwolennikiem F. Herbarta, lecz gimnazjum, którym kierował, prowadzone było w duchu herbartowskim. Tam też uzbrojony we wcześniejsze obserwacje, z pewnym dystansem i wielkim zaciekawieniem odkrywał i poznawał praktykę herbartowskiej szkoły, jej dydaktykę, metody pracy intelektualnej i zupełnie odmienną atmosferę psychologiczno-osobową. Wszystko więc zależało od ludzi – konkludował wtedy młody Danysz. Tam po raz pierwszy zetknął się ze szkolną praktyką herbartowską i ze zdziwieniem skonstatował, że niejedno, co uważał za swój pomysł pedagogiczny i własne przeświadczenie dydaktyczne, znane było już i stosowane w praktyce. Tak więc owe zbieżności odczuwania, początkowo intuicyjne, później zaś wynikające z krytycznej analizy tego, co tak silnie dotknęło go jako ucznia gimnazjalnego, stały się podłożem jego głębszej intelektualnej identyfikacji z pedagogiką herbartowską jako nauczyciela gimnazjum. Nie był on jednak bezrefleksyjnym epigonem tego systemu, lecz starał się go dokładnie poznać i pogodzić z własną indywidualnością[138].

Gruntowne zainteresowanie się tą żywotną wtedy w kręgu niemieckojęzycznej kultury pedagogicznej formacją sprawiało, że A. Danysz sięgał do jej źródeł, tj. przesłanek historycznych i podstaw filozoficzno-intelektualnych,

[136] DALO, f. 26, op. 5, spr. 547. Akta personalne A. Danysza. *Curriculum vitae.*
[137] Tamże. Akta personalne A. Danysza.
[138] Tamże.

a także do kulturowo-ideowych proweniencji tego modelu oświatowo-pedagogicznego. Dla pełniejszego rozpoznania jego źródeł, istoty i ewolucji sięgał po dzieła F. Herbarta, T. Zillera, V. Stoya, J. Kerna, O. Willmana, F. Schillera[139]. Zainteresował się zwłaszcza zasadami filozoficznymi F. Herbarta, na których budował on swoją pedagogikę. Wkrótce jednak uznał, że nie mają one większego wpływu na praktykę szkolną. Stwierdził też, że zarówno O. Frick, jak i F. Schiller nie wierzą w istocie rzeczy w podstawową zasadę F. Herbarta, zgodnie z którą dusza nie ma wrodzonych a priori zdolności. Posiłkując się teorią F. Herbarta, O. Frick wydał opracowanie metodyczne pt. *Lehrpläne und Lehrgänge*[140], w którym uwzględniał także jako podstawę psychologiczną pedagogiki badania i teorie psychologiczne W. Wundta, co oznaczało, iż zbliżał się do behawioralnego modelu pedagogiki opartego też na reaktywnych relacjach uczenia się.

A. Danysz od początku swojej drogi nauczycielskiej własne stanowisko pedagogiczne tworzył głównie na podstawie doświadczeń praktycznych i krytycznej analizy oryginalnych pism F. Herbarta. Interesowała go również twórczość jego mniej czy bardziej gorliwych kontynuatorów, a także licznych poprawiaczy, którzy najczęściej gubili jego pierwotną psychologię i myśl etyczną, doskonaląc zewnętrzne formy dydaktyczne dla kultu kształcenia. A. Danysz należał raczej do refleksyjnych i krytycznych praktyków dydaktyki poherbartowskiej szkoły, przeciwstawiającej się manierze autorytarnych, mechanicznych, werbalnych i represyjnych nastawień wobec uczniów. I w tym tkwiła istota stosunku A. Danysza do herbartyzmu.

W końcu grudnia 1894 roku wiceprezydent Rady Szkolnej Krajowej M. Bobrzyński zaproponował mu, aby podobnie jak dr L. Kulczyński w Krakowie poprowadził ćwiczenia z zakresu pedagogiki i dydaktyki ze studentami, kandydatami do stanu nauczycielskiego we Lwowie, oraz aby habilitował się na Uniwersytecie Lwowskim z pedagogiki[141]. Ponieważ nigdy wcześniej nie myślał o Katedrze Pedagogiki, przedłożył własną, w dużej mierze samodzielną koncepcję wykładów „wywiedzionych z praktyki szkolnej"[142]. Jak sam stwierdził, starał się, aby dominującą w nauczaniu metodę mechaniczną „uszlachetnić przez włożenie w nią, o ile to możliwe, praktyki herbartowskiej"[143]. Jego metody uszlachetnienia systemu dydaktyki gimnazjalnej znalazły uznanie u władz szkolnych, które powierzyły mu kształcenie studentów

---

[139] Tamże, spr. 547, s. 5–20. Akta personalne A. Danysza. Program wykładów pedagogicznych dr. Antoniego Danysza przedłożony Wysokiemu Wydziałowi Filozoficznemu C.K. Uniwersytetu we Lwowie.

[140] Tamże. Akta personalne A. Danysza.

[141] Tamże. Akta personalne A. Danysza. Pismo M. Bobrzyńskiego w imieniu Rady Szkolnej w Krakowie z 17 XII 1894, l. inw. 298/43.

[142] Tamże.

[143] Tamże.

praktykantów IV roku, mających „przed objęciem suplementury (...) uczyć się pierwszych rudymentów pedagogicznych”[144].

Złożoną mu propozycję najwyższych władz oświatowych A. Danysz potraktował jako zaszczytne wyróżnienie, ale też jako poważne wyzwanie. Jeżeli drugą propozycję przyjął od razu bez większych zastrzeżeń, to pierwsza budziła jego wątpliwości. Wiedział bowiem ze swojego doświadczenia nauczycielskiego, że teoretyczne wykłady pedagogiczne na Uniwersytecie podawane według dotychczasowej formuły, bez właściwie przeprowadzanej praktyki dydaktycznej nie wyposażają kandydatów na nauczycieli we właściwe umiejętności i wiedzę. Według jego przekonania wykształcenie pedagogiczne powinno iść drogą od praktyki do teorii. Uzasadniając tę opinię, powoływał się na własne doświadczenia, kiedy rozpoczynał pracę nauczycielską w szkole i musiał poznawać pedagogikę od początku. Weryfikując teorię w praktyce, tworzył własne uogólnienia i powoływał się na zapatrywania F. Schillera, który swoje refleksje z 30-letniej praktyki ujmował w podobny sposób. Pozostając wierny tej wizji pedagogiki akademickiej, A. Danysz w swoim pragmatycznym i racjonalnym projekcie kształcenia pedagogicznego uznał za konieczne godzenie praktyki nauczycielskiej z teoretycznymi studiami na Uniwersytecie.

Przedstawiony przez A. Danysza projekt przygotowania pedagogicznego przyszłych nauczycieli przewidywał uruchomienie pod jego kierownictwem samodzielnej filii szkoły ćwiczeń o niewielkiej liczbie klas przy jednym z gimnazjów we Lwowie. Edukacja pedagogiczna miała być realizowana w ten sposób, iż część zajęć odbywać się miała na Uniwersytecie, druga zaś jako edukacja praktyczna w gimnazjum. Początkowo kandydaci na nauczycieli mieli hospitować zajęcia prowadzone przez A. Danysza, zmieniając się co pół roku. Swoje obserwacje pedagogiczne studenci poszerzaliby również przez hospitacje lekcji innych przedmiotów u wytypowanych profesorów gimnazjum. Obserwacja wzorowo zorganizowanych lekcji przyczyniałaby się – zdaniem A. Danysza – do zmiany głęboko tkwiących w umyśle studentów sposobów i formułek oraz nawyków dydaktycznych przejętych od swoich dawnych nauczycieli gimnazjalnych. A. Danysz przestrzegał też przed przejmowaniem przez środowisko lwowskie obyczajów panujących w Krakowie, gdzie – jak twierdził – „nieopierzeni studenci” dopuszczani byli do samodzielnego prowadzenia lekcji. Traciła na tym młodzież, której interes bądź co bądź „pierwszego wymaga uwzględnienia”[145].

Wedle projektu A. Danysza obserwacje i doświadczenia dydaktyczne zdobyte w gimnazjum miały dostarczać materiału dla konwersatoriów teoretycznych i ćwiczeń pedagogicznych na Uniwersytecie. Jak widać, była to droga

[144] Tamże.

[145] Akta personalne A. Danysza. Program wykładów pedagogicznych A. Danysza.

edukacyjna oparta na logice indukcyjnej, wiodąca od bezpośrednich spostrzeżeń i empirycznych składników rzeczywistości szkolnej do ustalającej ogólne prawidłowości wiedzy teoretycznej. W tych zupełnie przeciwstawnych wobec wizji herbartowskiej poszukiwaniach A. Danysz kładł nacisk na wiązanie zweryfikowanej praktyki dydaktycznej z teorią pedagogiczną. Nowe zaś prądy i nurty pedagogiczne oceniał raczej sceptycznie[146]. Znacznie więcej inspiracji odnajdywał w egzegezie starożytnej, odrodzeniowej i oświeceniowej myśli i praktyki pedagogicznej.

Było to stanowisko jeśli nie całkowicie nowatorskie, to z całą pewnością odrębne i poszukujące w pedagogice akademickiej Uniwersytetu Lwowskiego. A. Danysz przeciwstawiał się postherbartowskiej praktyce edukacji pedagogów w sposób werbalny, abstrakcyjny i niefunkcjonalny. Pozostawał jednak w kręgu głównych kanonów pedagogiki herbartowskiej. Świadczyła o tym zalecana literatura pedagogiczna i proponowane metody pracy z tekstami pedagogiczno-literackimi. Swoim studentom zalecał prace m.in. J. Kerna, O. Willmana, O. Fricka, G. A. Lindnera, T. Zillera, podręczniki wydawnictwa Baumeistra, np. dzieła: F. J. Schmidta, F. Paulsena, J. Łukasiewicza, A. Niemeyera, F. Zangego, K. Fandkego, A. Bandkego, W. Wundta, W. Schilinga, E. Schmidta, O. Rühlego czy O. Willamowitza. Zalecał także pisma periodyczne, m.in. „Őesterreichische Mittelschule" i C. Rethwischa sprawozdania z publikacji pedagogicznych, zamieszczanych także w lwowskim „Muzeum"[147]. W trakcie konwersatorium studenci A. Danysza zapoznawali się także z *Weisungen zur Führung der Lehrung*, szczególnie z zarysowanym tam programem organizacyjnym szkoły. Wypracowany przez A. Danysza kanon pedagogicznej edukacji uniwersyteckiej był nie tyle zubożony teoretycznie, co uściślony pod względem praktycznym.

W toku uniwersyteckich zajęć teoretycznych z pedagogiki studenci omawiali lekcje hospitowane i własne, układali koncepcje i dyspozycje do przyszłych lekcji, konfrontowali je z ich przebiegiem, analizowali i wzajemnie się oceniali, korzystając z ćwiczeń O. Fricka[148]. Przy tej sposobności omawiano problemy dyscypliny, sprawy wychowawcze szkoły itp. Tematy konwersatoriów mieli proponować także słuchacze, którzy referowali fragmenty prac pedagogicznych. W tym celu niezbędne było tworzenie biblioteki dzieł pedagogicznych, dydaktycznych, psychologicznych i historycznooświatowych.

---

[146] Najwyraźniej nie interesowały A. Danysza prądy niemieckiej i francuskiej szkoły psychologii empirycznej, m.in. A. Bineta, W. Preiera, E. Claparede, H. Ebbinghausa, W. Wundta i ruchu formacji „nowego wychowania" z J. Deweyem i G. Kerschensteinerem na czele.

[147] DALO, f. 26, op. 5, spr. 547. Akta personalne A. Danysza. Program wykładów pedagogicznych. Por. także K. Szmyd: *Recepcja piśmiennictwa pedagogicznego Niemiec i Austrii w polskim czasopiśmiennictwie oświatowo-pedagogicznym Galicji (1885–1910)*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8: *Myśl edukacyjna w Galicji*, red. Cz. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1996.

[148] O. Frick: *Lehrpläne und Lehrgänge*, Wien 1985. Akta personalne A. Danysza.

Lekcje hospitowane przez słuchaczy mieli prowadzić profesorowie, fachowcy od literatury łacińskiej, greki, języka polskiego i niemieckiego, historii, geografii, matematyki i nauk przyrodniczych. Byli to na ogół odpowiednio dobrani profesorowie Uniwersytetu Lwowskiego i gimnazjów. A. Danysz słusznie uważał, iż w ćwiczeniach i konwersatoriach z pedagogiki powinni brać udział także kandydaci na nauczycieli matematyki i przedmiotów przyrodniczych. Sądził bowiem, że główne i uniwersalne zasady dydaktyczne dotyczą bez większej różnicy zarówno dziedzin humanistycznych, jak i przyrodniczych czy matematyki.

Na wykładach z pedagogiki A. Danysz prezentował stanowisko umiarkowanie konserwatywne i raczej ograniczone do obowiązującego horyzontu neohumanistycznej koncepcji tej dziedziny wiedzy. Sądził, iż tematyka wykładów z pedagogiki powinna w zasadzie sprowadzać się do historii myśli o wychowaniu i szkolnictwa, stąd miały być czerpane ponadczasowe idee i wzorce pedagogiczne. Dziedzina ta daje ogólną wiedzę o kulturze, należy więc do wykształcenia ogólnego i pedagogicznego[149]. Jeżeli tak jest, to teoretyczna i praktyczna pedagogika oraz ogólna i szczegółowa dydaktyka powinny zająć właściwe miejsce i na Uniwersytecie, i w toku praktyki gimnazjalnej. Ponieważ w Galicji i we Lwowie nie było należytego systemu przygotowania nauczycieli, A. Danysz postulował, aby Uniwersytet Lwowski koordynował nauczanie teorii pedagogicznej z gruntownymi ćwiczeniami i solidną praktyką studentów w gimnazjach.

Jak łatwo zauważyć, przedłożony projekt był pod wieloma względami logiczny, rzeczowy i w dużej mierze realistyczny jako metoda kształcenia. Istotnym natomiast mankamentem była jednostronność wykładów pedagogicznych, które najwyraźniej odwracały się od współczesnych, żywych już wtedy nurtów i koncepcji edukacyjnych przełomu XIX i XX wieku. Tematyka wykładów pedagogicznych nastręczała wiele problemów materiałowych, gdyż brak było w owym czasie całościowych opracowań dziejów europejskiej i polskiej myśli pedagogicznej i oświaty. Problem ten miało rozwiązać projektowane dzieło historycznopedagogiczne z okazji jubileuszu 500-lecia Uniwersytetu Lwowskiego zapowiadane przez A. Danysza w związku z wprowadzeniem jego nowatorskiej koncepcji kształcenia pedagogicznego na tej uczelni[150].

W przeprowadzonej analizie stanu pedagogiki A. Danysz stwierdzał, niewątpliwie słusznie, że jeżeli szkoły ludowe pozostające pod ożywczym wpły-

---

[149] DALO, f. 26, op. 5, spr. 547. Akta personalne A. Danysza. Program wykładów pedagogicznych.

[150] Tamże. Akta personalne A. Danysza. Program wykładów pedagogicznych. A. Danysz napisał i opublikował w okresie lwowskim kilkanaście tekstów z historii myśli pedagogicznej, dziejów oświaty i dydaktyki: *Teoria pedagogiczna Kwintyliana* („Eos" 1898); *O stopniach formalnych nauki* („Szkoła" 1900); *J. A. Komeński. Przyczynek do jego działalności w Polsce*, Lwów 1898; *Locke jako pedagog* („Szkoła" 1898); *Pedagogika Arystotelesa*, Lwów 1904; *Mearycjusz jako pedagog* („Muzeum" 1905); *Z praktyki szkolnej* („Muzeum" 1904) i wiele innych.

wem idei Jana Henryka Pestalozziego i Fryderyka Wilhelma Fröbla w metodach i technice nauczania poczyniły postępy, to gimnazja, oparte na „wynaturzonej" koncepcji Herbarta, pozostawały w tyle[151]. Ta ogólna diagnoza stanu oświaty i pedagogiki w Galicji znajdowała rozwinięcie w jego wykładach, które poświęcone były pracom Pestalozziego i Fröbla i ich zastosowaniom w ówczesnej praktyce szkolnej. A. Danysz stwierdził, iż gimnazja, izolując się w swym elitarnym kształcie, nie zatroszczyły się o poprawę własnej pedagogiki. Konstatował dalej, że nie istnieje podział na dwie różne pedagogiki dla gimnazjów i szkół ludowych, gdyż obydwa typy szkół, choć ich cel jest różny, muszą używać tych samych środków pedagogicznych. Aby zmienić stan stagnacji, konieczny jest nowy ruch pedagogiczny, który będzie odpowiedzią na ciągle obecny w austriackich gimnazjach duch jezuickiego *Ratio Studiorum*[152].

Wykłady A. Danysza, jak sam autor zauważał, dotyczyły makrokosmosu; czyli stanowisk pedagogicznych Arystotelesa, Platona, psychologiczno-dydaktycznych propozycji Jana Amosa Komeńskiego, J. Locke'a, J. J. Rousseau, F. Herbarta, O. Willmana, W. Reina, T. Zillera i innych myślicieli. Było to dość reprezentatywne spektrum idei i praktyki edukacyjnej. Znamienne przy tym wydaje się odwoływanie A. Danysza do kulturowej tradycji europejskiej i narodowych korzeni dla określenia współczesnej szkoły i pedagogiki. Mimo to respektował on kanony tej nauki, odwołując się w programie swoich wykładów do teorii F. Herbarta i dydaktyki O. Willmana. Eksponował m.in. łączność wychowania z kształceniem, kształcenie wielostronne, rozwój ucznia, interes jednostki, koncentrację na treściach naukowych.

Generalnie A. Danysz sądził, że szkoła herbartowska musi być rozwijana i nie może być traktowana jako zbiór dogmatów. Uważał jednak, że obok własnych przykładów i osobistych doświadczeń należy odwoływać się do klasyków tej myśli pedagogicznej, takich jak: T. Ziller, O. Willman, W. Rein, V. Stoy, a także W. Dörpfler, F. Schüller i O. Frick[153]. Owe koncepcje zawierają – zdaniem A. Danysza – przydatne elementy herbartyzmu, a ich przyswojenie ma ożywiający wpływ na słuchaczy i czyni ich myślącymi nauczycielami. Aby umożliwić adeptom pedagogiki samodzielne uzupełnianie wykształcenia, w każdym tak skonstruowanym wykładzie informacyjnym i problemowym musi być podana szczegółowa literatura. Mimo systematycznej recepcji nowoczesnych systemów edukacyjnych ważnym przedmiotem w zaproponowanym przez A. Danysza modelu nauczania pozostają równoprawnie traktowane języki antyczne i nowożytne. Dlatego za konieczne uznał wykłady dotyczące dydaktyki języków starożytnych, języka polskiego i niemieckiego. Wykłady te powinny mieć charakter objaśniający i interpretacyjny.

---

[151] DALO, f. 26, op. 5, spr. 547. Akta personalne A. Danysza. Program wykładów pedagogicznych.
[152] Tamże.
[153] Tamże.

W podejściu A. Danysza do akademickiego nauczania pedagogiki ujawniał się jego krytycyzm, otwarcie na oświeceniowe, racjonalistyczno-naturalistyczne nurty pedagogiczne i praktyczna rozumność w stosunku do F. Herbarta oraz całego ruchu postherbartowskiego. Wbrew powszechnemu poglądowi na temat stanowiska pedagogicznego A. Danysza nie był on, przynajmniej w okresie lwowskim, bezkrytycznym wyznawcą herbartyzmu, kimś w rodzaju apostoła tej jedynie słusznej formacji pedagogicznej w klasycznej szkole średniej. Chociaż uznawał obowiązujący wtedy *Zarys organizacyjny instrukcji* dla szkół średnich z późniejszymi uzupełnieniami dydaktycznymi[154], żywo interesowały go krytyczne uwagi i interpretacje zawarte w „Zeitschrift Österreische Gymnasien"[155]. Po zapoznaniu się z nimi A. Danysz stwierdził wprost, iż instrukcje oświatowe nie mogą mieć obowiązującej mocy, zawierają bowiem fałszywe zapatrywania.

Będąc zwolennikiem klasycznego wykształcenia, A. Danysz podkreślał ogólnokulturową rolę języków starożytnych, ale zwracał też uwagę na walory poznawczo-wychowawcze języków nowożytnych i treści narodowych, wykraczając poza neohumanistyczny horyzont herbartyzmu, a zwłaszcza poza manierę neoherbartyzmu dominującą w monarchii austriackiej końca XIX i początku XX wieku. Rzecz ta wymaga odrębnych analiz w kontekście sporu o nowy model edukacji z „nowym wychowaniem" w Galicji[156].

A. Danysz prezentował w obrębie pedagogiki akademickiej krytyczne do pewnego stopnia stanowisko wobec teorii przyznającej eksponowane stanowisko językom i filozofii w modelu pedagogicznym. Trzeźwo oceniał, że w coraz bardziej realistyczno-pragmatycznym świecie początku XX wieku nauczanie języków starożytnych ma coraz więcej przeciwników. Dlatego w swoim programie pedagogiki akademickiej podał racjonalne powody, dla których łacina i greka powinny być nadal nauczane w gimnazjach. Przywoływał on trzy przesłanki uzasadniające jego stanowisko: historyczne, materialne i formalne. W uzasadnieniu historycznym twierdził, iż cała kultura europejska – również współczesna – jest kontynuacją i rozwinięciem kultury starożytnej. Dobrze więc jest czerpać wiedzę o źródłach własnej tożsamości kulturowej z oryginału. Ciągłość kulturowa Europy wyraża się obecnością w wychowaniu elementów kultury greckiej, rzymskiej i średniowiecznej. Ponadto kształcenie młodzieży w kulturze antycznej jest pożądane, bo działa na młodzież uszlachetniająco, a to przecież jest celem wychowania i kształcenia[157].

---

[154] CDIA; RSK, f. 178, op. 1, spr. 4711. Rada Szkolna Krajowa. Instrukcja w sprawie organizacji szkół średnich, Lwów 1891.

[155] Uwagi na temat programów i dydaktyki publikowano w „Muzeum" zwłaszcza w okresie wzmożonej dyskusji nad modelem szkoły średniej na przełomie XIX i XX w. Por. K. Szmyd: *Recepcja piśmiennictwa pedagogicznego Niemiec i Austrii...*, dz. cyt., oraz tegoż: *Zachodnia myśl pedagogiczna...*, dz. cyt.

[156] Por. K. Szmyd: *Zachodnia myśl pedagogiczna...*, dz. cyt.

[157] Por. A. Danysz: *O wychowaniu*, Lwów 1903; tenże: *O kształceniu*, Lwów 1918.

Przekonująco wyłożona pedagogiczna koncepcja pogodzenia tradycji z wymogami nowej epoki przemysłowej i modernizmu kłóciła się u A. Danysza z nielogiczną – jego zdaniem – korelacją łaciny i kultury starożytnej z programem gimnazjów realnych. Jak widać, nie miał on jeszcze wtedy wystarczająco skrystalizowanego spojrzenia na przeobrażenia społeczne i edukacyjne pojawiające się na początku XX wieku. Takich niekonsekwencji było w jego stanowisku teoretycznym znacznie więcej, zwłaszcza gdy w swoich wykładach akademickich na Uniwersytecie Lwowskim mówił, że „tradycje kultury europejskiej powinny skutecznie przeciwstawiać się amerykanizmom, czyli bezwzględnemu utylitaryzmowi"[158]. Była to istotna sprzeczność pomiędzy neohumanistyczną tradycją wychowania a postulatami progresywizmu pedagogicznego, której nie starał się przezwyciężyć.

A. Danyszowi nie dane było zrealizować swojego niewątpliwie ambitnego planu edukacyjnego w całości. Wiele jego założeń pozostało jedynie na papierze, w sferze projektu akademickiego. Spełnił się natomiast jego zamiar habilitacji, którą uzyskał w roku 1895 z pedagogiki i dydaktyki. Uzyskane kwalifikacje spożytkował jako dyrektor (od 1902 r.) VI Gimnazjum we Lwowie, a później po wyzwoleniu (w latach 1919–1924) na Uniwersytecie Poznańskim jako kierownik Katedry Pedagogiki[159].

Niniejszy zarys biografii naukowo-pedagogicznej A. Danysza odnosi się prawie wyłącznie do okresu lwowskiego. Całość dokonań i sylwetka A. Danysza jest o wiele bogatsza i obejmuje działalność nauczycielską, a także twórczość, którą realizował po opuszczeniu Lwowa (1909) w Krakowie i Poznaniu (od 1919).

W rekapitulacji uprawnione wydaje się stwierdzenie, iż zasadnicze rysy intelektualnej sylwetki Antoniego Danysza uformowały się we Lwowie. Tu też kształtowały się jego doświadczenia nauczycielskie. Tu wreszcie w atmosferze klasycznego intelektualizmu pedagogicznego powstawały lub dojrzewały prace reprezentatywne dla jego umysłowości i kultury pedagogicznej, między innymi: *O praktycznym kształceniu kandydatów stanu nauczycielskiego* (Lwów 1900), *O wychowaniu* (Lwów 1903), *O kształceniu* (Lwów 1918), *Studium pedagogiki na Uniwersytecie Poznańskim* (Poznań 1922), *Studia z dziejów wychowania w Polsce* (Kraków 1921).

3.5. Bolesław Mańkowski – prekursor i nauczyciel pedagogiki akademickiej

Po rezygnacji Antoniego Danysza z pracy na Uniwersytecie Lwowskim i objęciu przezeń dyrekcji VI Gimnazjum we Lwowie[160] powstał na krótki czas

[158] DALO, f. 26, op. 5, spr. 547. Akta personalne A. Danysza. Program wykładów pedagogicznych.

[159] W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. I, s. 189, 224, a także: *Biogramy uczonych polskich*, Ossolineum, Wrocław 1983, cz. I, z. I, s. 267–269.

[160] DALO, f. 26, op. 5, spr. 547. Akta personalne A. Danysza. Pismo RSK z maja 1902.

wakat na stanowisku wykładowcy przedmiotów pedagogicznych. Wśród kandydatów, którym zaproponowano wykłady z pedagogiki ogólnej, teorii wychowania i historii pedagogicznej, znaleźli się Kazimierz Twardowski[161] i Bolesław Ferdynand Mańkowski (1852–1921)[162]. K. Twardowski dysponował już wtedy znacznym doświadczeniem i bezspornymi kompetencjami, zwłaszcza w dziedzinie filozofii, teorii wychowania, a przede wszystkim psychologii ogólnej i eksperymentalnej. Zajęcia dydaktyczne z tych ostatnich jego specjalizacji cieszyły się dużym zainteresowaniem studiujących i zyskiwały wysokie noty specjalistów. Sam zaś K. Twardowski stawał się coraz bardziej popularny w środowisku uniwersyteckim i po latach został uznany za twórcę lwowskiej szkoły filozoficznej, ale trzeba też dodać – lwowskiej orientacji psychologicznej i pedagogiki akademickiej.

Z uwagi na rozległy zakres i intensywność prac naukowych oraz zajęć dydaktycznych prowadzonych przez K. Twardowskiego w dziedzinie filozofii i psychologii poszukiwano jednak kandydata o zainteresowaniach stricte pedagogicznych i historycznooświatowych. Wybór padł na B. Mańkowskiego, który związany był z Uniwersytetem Lwowskim od 1 lutego 1891 r., a problematyką pedagogiczną i dydaktyką w tej dziedzinie zajmował się od ukończenia studiów na uniwersytetach niemieckich: psychologicznych w Lipsku u W. Wundta i pedagogicznych u T. Zillera w Berlinie[163].

B. Mańkowski związany był z Uniwersytetem Lwowskim przez ponad ćwierć wieku, aż do śmierci w 1921 roku. W czasie swojej wieloletniej działalności akademickiej prowadził pracę organizatorską i naukowo-dydaktyczną, początkowo w bibliotece uczelni, później zaś jako wykładowca. Wykłady z pedagogiki oraz historii oświaty i wychowania podjął w 1903 roku, po habilitacji z tej dziedziny w macierzystej uczelni[164]. Prowadził je równolegle

---

[161] Tamże, spr. 1860. Akta personalne K. Twardowskiego.

[162] Tamże, spr. 1154. Akta personalne B. Mańkowskiego.

[163] Tamże, spr. 1154. Akta personalne B. Mańkowskiego. Pismo o zatrudnieniu w Bibliotece Uniwersytetu z dn. 1 II 1891. Por. także: B. Łuczyńska: *Początki pedagogiki jako dyscypliny akademickiej...*, dz. cyt., s. 24–42. Warto dodać, iż postać, twórczość pedagogiczna, a zwłaszcza działalność akademicka B. Mańkowskiego nie doczekała się szczegółowych i wszechstronnych opracowań. Należy w tym kontekście zwrócić uwagę na takie jeszcze prace: Cz. Majorek: *Polska myśl pedagogiczna w zaborze austriackim (1772–1918)*, dz. cyt.; *Herbartyzm i „nowe wychowanie" w polskiej myśli pedagogicznej w Galicji na przełomie XIX i XX wieku*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 6: *Nauczyciele galicyjscy*, red. A. Meissner, Rzeszów 1996; *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 11: A. Meissner, *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo galicyjskie wobec problemów kształcenia nauczycieli*, Rzeszów 1999; B. Łuczyńska: *Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych wobec problemów nauczycieli szkół średnich (1884–1918)*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych" 1984, t. XXX.

[164] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1154. Akta personalne B. Mańkowskiego. Pismo Wydziału Filozoficznego do B. Mańkowskiego w sprawie zatrudnienia i przydziału obowiązków służbowych

z K. Twardowskim, który specjalizował się wtedy głównie w filozofii czystej, ale nauczał także psychologii eksperymentalnej i pedagogicznej.

B. Mańkowski od początku reprezentował wyraźnie określone zainteresowania szeroko pojętą dziedziną pedagogiki. Szczególnie doniosłą i pionierską działalnością wykazał się w opracowaniu i realizacji formuły organizacyjno-programowej Studium Pedagogicznego, w prowadzeniu seminariów, wykładów i konwersatoriów dla studentów i szkoleń dla nauczycieli szkół średnich i dyrektorów gimnazjów[165]. Stawał się znaczącą osobowością w środowisku pedagogów lwowskich.

Jego droga do Uniwersytetu Lwowskiego wiodła z małego wtedy miasteczka Lubaczów w Małopolsce. Tam się urodził 20 listopada 1852 r. Tam też ukończył szkołę powszechną. Po złożeniu egzaminu dojrzałości w roku 1871 poświęcił się studiom filozoficznym i pedagogicznym. Na początku studiował filozofię, historię oświaty i pedagogikę pod kierunkiem E. Czerkawskiego. Następnie dzięki stypendium ks. Adama Sapiehy przez dwa lata pogłębiał profesjonalne przygotowanie w Lipsku i Berlinie[166].

Po powrocie do kraju pełnił przez 8 lat obowiązki archiwisty i bibliotekarza w rezydencji Sapiehów w Krasiczynie. W latach 1887–1891 był zastępcą nauczyciela w II Gimnazjum we Lwowie. W tym czasie uzyskał pod kierunkiem E. Czerkawskiego promocję na doktora filozofii w zakresie pedagogiki (1889).

1 lutego 1891 r. zatrudniony został w Bibliotece Uniwersyteckiej, w której przebył wszystkie szczeble służbowe od prowizorycznego praktykanta po dyrektora. Funkcję tę objął w 1912 roku, poświęcając się bez reszty działalności na rzecz rozwoju Biblioteki, jej zasobów, bazy materialnej i funkcji naukowych. Jego talent organizacyjny i naukowe kompetencje sprawiły, iż księgozbiór wszechnicy lwowskiej należał do najwszechstronniejszych w monarchii. Dzięki jego staraniom zasoby były systematycznie rozbudowywane z uwzględnieniem uprawianych specjalności naukowych oraz działalności popularyzatorskiej w środowisku[167].

W 1903 roku B. Mańkowski uzyskał na Uniwersytecie Lwowskim *veniam legendi*, tj. habilitację z zakresu pedagogiki[168]. Na tej podstawie już w nastę-

---

(X 1903). Por także: J. Hulewicz: *Mańkowski Bolesław Ferdynand (1852–1921)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, Wrocław 1974, t. 19, s. 515.

[165] W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2.

[166] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1154. Akta personalne B. Mańkowskiego. Charakterystyka naukowa B. Mańkowskiego w związku z przewodem habilitacyjnym, 3 III 1903 r.

[167] L. Finkel, M. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., cz. II. Por. także: *Skład C.K. Uniwersytetu Cesarza Franciszka I*, roczniki 1891–1919.

[168] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1154. Akta personalne B. Mańkowskiego. Pismo dziekana Wydziału Filozoficznego z dn. 8 XI 1903 r., dot. nowej renumeracji w wysokości 600 koron za wykłady z pedagogiki w półroczu 1903/04 wedle stawki dla docenta prywatnego pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim.

pnym roku postanowieniem ministerialnym, na podstawie wniosku macierzystej uczelni[169], powierzony mu został obowiązek wygłaszania w każdym półroczu trzygodzinnego wykładu z tego przedmiotu.

W 1907 roku, głównie za sprawą jego usilnych starań, przy decydującym wsparciu Kazimierza Twardowskiego, a także Ludwika Finkla, Ksawerego Liskego, Mścisława Wartenberga, a także kilku innych profesorów Wydziału Filozoficznego, urzeczywistniona została pierwotna niespełniona dotąd idea Euzebiusza Czerkawskiego i Aleksandra Skórskiego powołania Studium Pedagogicznego przy Wydziale Filozoficznym (Humanistycznym). Powstanie instytucjonalnej formy kształcenia pedagogicznego na Uniwersytecie Lwowskim było spektakularnym przejawem dojrzewania naukowego i kadrowego oraz ciągłości rozwojowej lwowskiego środowiska nauk o wychowaniu. Było też dowodem na to, że mimo wielu zahamowań i oporów wewnątrz Uniwersytetu, trudności finansowych oraz niechęci zwolenników tzw. czystych nauk poznawczych środowisko lwowskich pedagogów jest bardziej skonsolidowane i zdolne do pionierskich przedsięwzięć niż przedstawiciele innych ośrodków akademickich starej monarchii, np. praskiego (gdzie analogiczną formę nauczanie pedagogiki przybrało w 1909 r.) czy krakowskiego (organizującego odpowiedni fakultet od 1918 r.)[170].

W 1907 roku B. Mańkowski mianowany został kierownikiem powołanego Seminarium Pedagogicznego z obowiązkiem prowadzenia tygodniowo dwóch godzin wykładów i ćwiczeń z pedagogiki. Z czasem, w latach 1909–1914, jego wykłady z pedagogiki zostały zwiększone z trzech do czterech godzin tygodniowo[171]. Owe wykłady i ćwiczenia obejmowały podstawowe dziedziny pedagogiki i dydaktyki wraz z historią szkolnictwa i oświaty. Zawierały gruntowne podstawy teoretyczne i wskazówki metodyczno-praktyczne przydatne w pracy nauczycielskiej, dlatego zyskiwały wysokie uznanie wśród nauczycieli i dyrektorów szkół uczestniczących w wykładach Uniwersytetu Powszechnego[172] oraz cieszyły się dużą popularnością wśród studiujących. Wykłady dotyczyły nie tylko zagadnień ustalonych i akceptowanych już w praktyce nauczycielskiej, lecz także problemów nowych, dotyczących projektów i zamierzeń reformatorskich[173].

---

[169] Tamże. Pismo dziekana Wydziału Filozoficznego w sprawie wysługi lat pracy z 8 V 1904 r., l. dz. 1979.

[170] K. Szmyd: *Zygmunt Karol Mysłakowski...*, dz. cyt.

[171] Akta personalne B. Mańkowskiego: Pismo Namiestnictwa do Wydziału Filozoficznego z 26 VII 1909 r., l. inw. 90276.

[172] W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2.

[173] B. Mańkowski, krytykując tradycyjną pedagogikę szkoły średniej, był umiarkowanym rzecznikiem reform. Poglądy te wyrażał wielokrotnie w swoich publikacjach na łamach „Muzeum" (1897–1914). Większość z tych prac dotyczyła bieżących problemów szkolnictwa średniego; organizacji i programów „naukowo-wychowawczych" gimnazjów, egzaminów dojrzałości,

Na sylwetkę naukową i pedagogiczną B. Mańkowskiego składały się działalność społeczno-oświatowa i pisarstwo pedagogiczne oraz rozliczne dokonania w zakresie umacniania statusu naukowego pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim. B. Mańkowski był niestrudzonym propagatorem pedagogiki, głęboko przekonanym o jej misji naukowej i sprawczej roli społecznej. Dlatego też wykładał historię wychowania i pedagogikę także poza Uniwersytetem, w ramach Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich[174] i w licznych lwowskich stowarzyszeniach naukowo-oświatowych. Jako docent Uniwersytetu nauczał elementów historii oświaty i współczesnej pedagogiki także w Miejskim Liceum im. Królowej Jadwigi. Czynił to do momentu przekształcenia tej szkoły w gimnazjum realne. W latach 1905–1917 był członkiem rządowej Komisji Egzaminacyjnej dla kandydatów na nauczycieli szkół wydziałowych, a od 1917 jej dyrektorem[175]. Przez wiele lat był więc czołową postacią w lwowskim środowisku pedagogów i nauczycieli akademickich, zainteresowanych pedagogiką naukową i przemianami w oświacie oraz otwartych na działalność popularnonaukową, a także pracę oświatową wśród chłonnej w tej dziedzinie społeczności wielokulturowego Lwowa.

Trwały ślad w lwowskim środowisku pedagogicznym i oświatowym zaznaczył B. Mańkowski również jako długoletni redaktor miesięcznika TNSW „Muzeum". Współtworzył i współredagował to jedno z pierwszych znaczących pism pedagogiczno-nauczycielskich w latach 1890–1915[176], wpływając w dużej mierze na jego kształt, kierunki problemowe i poziom intelektualny. Jego wybitne zasługi jako redaktora tego czasopisma polegały m.in. na tym, że nieustannie zachęcał nauczycieli szkół średnich i profesorów Uniwersytetu do pracy naukowej w dziedzinie pedagogiki i publikowania swych prac. Dzięki temu „Muzeum" przez kilka dziesięcioleci stanowiło forum kompetentnego dyskursu pedagogicznego i oświatowego Lwowa i całej Galicji oraz służyło tworzeniu się profesjonalnego lwowskiego środowiska pedagogicznego[177].

Zachowując żywe i inspirujące stosunki z nauczycielstwem, B. Mańkowski służył zainteresowanym różnorodną pomocą, udzielał porad bibliograficznych, poprawiał teksty i przygotowywał je do druku. Skupiał w ten sposób wokół „Muzeum" liczne grono współpracowników zasilających pismo rozprawkami, artykułami i recenzjami, żywą korespondencją pedagogiczno-nauczycielską.

---

przeciążenia uczniów nauką szkolną, zagadnień higieny i wypoczynku młodzieży oraz przygotowania nauczycieli do wypełniania przez nich funkcji dydaktyczno-wychowawczych.

[174] W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2.

[175] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1154. Akta personalne B. Mańkowskiego. Pismo Wydziału Filozoficznego UJK we Lwowie. Wniosek o „wyjednanie" tytułu profesora zwyczajnego pedagogiki dla docenta prywatnego dr. B. Mańkowskiego, Lwów 7 VII 1920, l. inw. 1485.

[176] Tamże. Akta personalne B. Mańkowskiego.

[177] K. Szmyd: *Recepcja piśmiennictwa pedagogicznego Niemiec i Austrii...*, dz. cyt.

W ten sposób „Muzeum" przyczyniało się do rozbudzenia zainteresowań zagadnieniami pedagogicznymi i oświatowymi wśród nauczycieli, do wytwarzania nastawień krytycznych wobec stanu oświaty i myślenia proreformatorskiego. B. Mańkowski przez z górą 15 lat z właściwym sobie oddaniem dbał o poziom teoretyczny pisma, jego rzeczowość i komunikatywność oraz dokładał wszelkich starań, aby pismo docierało na prowincję, gdzie nauczycielstwo narażone było na „zaskorupienie się w bezdusznej rutynie". Pragnął też pobudzać pedagogów do stałego zastanawiania się nad stosowanymi metodami wychowania i nauczania, stając się doradcą licznej rzeszy nauczycielskiej szkół średnich zaboru austriackiego[178]. Potwierdzeniem zasług B. Mańkowskiego jest ocena Antoniego Karbowiaka zamieszczona w *Historii Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych*. Autor stwierdzał, iż „Muzeum rosło stale w objętość i wzbogacało się w treści. Doszło do tego stanu rozkwitu, iż śmiało stanąć może w szeregu najdoskonalszych pism tego rodzaju. Usiłowania wydziału i prezesa Towarzystwa miały i mają wyjątkowo gorliwego i sumiennego wykonawcę w redaktorze dr. Bolesławie Mańkowskim, który w tym charakterze od roku 1880 w Towarzystwie pracując, zdobył sobie w nim niespożyte zasługi"[179]. B. Mańkowski autentycznie nie szczędził trudu dla rozwoju Towarzystwa, zasiadał w zarządzie, inspirował i organizował działalność naukową, pedagogiczną, popularyzatorską i wydawniczą. Był już wtedy dla wielu współczesnych żywą tradycją i dobrym duchem Towarzystwa. Łączył w swojej postawie osobliwy romantyzm posłannictwa nauczycielskiego, wiarę w możliwości uprawianej dyscypliny oraz organicznikowską pracowitość. Na forum wszelkich zgromadzeń TNSW nieustannie inicjował dyskusje o aktualnych problemach oświatowych i pedagogicznych, co znajdowało wyraz na łamach czasopisma „Muzeum". W uznaniu zasług B. Mańkowskiego na rzecz Towarzystwa, szkolnictwa i piśmiennictwa pedagogicznego uchwałą walnego zgromadzenia TNSW zaliczono go w poczet nielicznego grona członków honorowych[180].

B. Mańkowski przez ponad dwa dziesięciolecia prowadził bogatą działalność społeczno-oświatową, publicystyczną i popularyzatorską na rzecz uczynienia pedagogiki poważną i pożądaną przez nauczycieli wiedzą zmieniającą szkołę, ale był też, a może przede wszystkim, pracownikiem naukowym i cenionym nauczycielem akademickim. Po uzyskaniu habilitacji w 1903 roku i mianowaniu go docentem prywatnym pedagogiki stał się przygotowanym merytorycznie i uznanym formalnie przez Ministerstwo wykładowcą pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim[181].

---

[178] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1154. Akta personalne B. Mańkowskiego. Opinia TNSW na temat działalności B. Mańkowskiego. Por. CDIA, f. 484. TNSW we Lwowie, TNSL oraz inne stowarzyszenia oświatowe i nauczycielskie.

[179] A. Karbowiak: Dodatek „Muzeum" 1909.

[180] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1154. Akta personalne B. Mańkowskiego. Fragment autobiografii, 1909 r.

[181] W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 651–653.

Ten charyzmatyczny nauczyciel akademicki posiadał wysokie kompetencje naukowo-pedagogiczne, a zwłaszcza głęboką wiarę w moc pedagogiki i wiedzy historycznooświatowej. Przekonany był, iż ona jedynie stać się może skutecznym narzędziem przemian w oświacie, skłaniającym nauczycieli do refleksji pedagogicznej i krytycyzmu wobec własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej. B. Mańkowski w znacznej mierze urzeczywistnił w praktyce akademickiej ideę swojego mistrza E. Czerkawskiego, którego wizję pedagogiki akademickiej chyba najpełniej rozumiał, wcielając ją w życie zwłaszcza w Seminarium Pedagogicznym, które stało się na przeszło ćwierć wieku podstawowym ośrodkiem dydaktyczno-naukowym, miejscem profesjonalnego kształcenia oraz dokształcania pedagogicznego przyszłych nauczycieli. On też jako pierwszy z pedagogów Uniwersytetu Lwowskiego uzyskał oficjalną zgodę władz ministerialnych na prowadzenie wykładów i ćwiczeń z pedagogiki[182].

B. Mańkowski był też teoretykiem myśli pedagogicznej. Ogłosił drukiem kilkadziesiąt artykułów, rozpraw i referatów. Były to zarówno teksty odrębne (w formie książek), jak i artykuły zamieszczane w „Muzeum". Dotyczyły pedagogiki ogólnej, nowych teorii pedagogicznych, psychologii i higieny, dydaktyki i metodyki wychowania oraz organizacji szkoły. Warto tu przytoczyć choćby niektóre ważniejsze jego publikacje[183]: *W sprawie higienicznych warunków nauki szkolnej*, „Muzeum" 1897; *W sprawie organizacji szkół średnich*, „Muzeum" 1898; *Translokacje uczniów*, „Muzeum" 1899; *W sprawie nadzoru nad zachowaniem się młodzieży poza szkołą*, „Muzeum" 1900; *Niefortunny pomysł*, „Muzeum" 1900; *Egzamin dojrzałości jako kontrola pracy nauczycielskiej*, „Muzeum" 1901; *Z higieny szkolnej*, „Muzeum" 1901 (odbitka, Lwów 1903); *W sprawie udziału młodzieży szkolnej w demonstracjach publicznych*, „Muzeum" 1902; *Kilka uwag z powodu udziału uczniów w demonstracjach ulicznych*, „Muzeum" 1902; *W sprawie praktycznego przysposobienia kandydatów do zawodu nauczycielskiego*, „Muzeum" 1906; *Szkodliwa krytyka*, „Muzeum" 1902; *Szkodliwe wydawnictwa dla uczniów*, „Muzeum" 1902; *Dołóżmy swoją cegiełkę*, „Muzeum" 1903; *Klasa bez umieszczenia*, „Muzeum" 1903; *Przeciążenie młodzieży w gimnazjach austriackich i pruskich oraz połączone z tym zagadnienia pedagogiczne*, Lwów 1903; *Nasze stanowisko*, „Muzeum" 1905; *Marnowanie grosza publicznego*, „Muzeum" 1906; *Pierwsze kroki*, „Muzeum" 1907.

Na forum Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych B. Mańkowski przedstawiał referaty i teksty pedagogiczne dotyczące bieżącej tematyki[184]: *O samobój-*

---

[182] Tamże, s. 652, a także: DALO, f. 26, op. 5, spr. 1154. Akta personalne B. Mańkowskiego.

[183] Wykaz zawarty w piśmie dziekana Wydziału Filozoficznego z dn. 7 VI 1920 r. DALO, f. 26, op. 5, spr. 1194. Por. także; W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 652.

[184] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1154. Akta personalne B. Mańkowskiego. Wniosek dziekana Wydziału Filozoficznego w sprawie powołania komisji dla nadania tytułu profesora zwyczajnego B. Mańkowskiemu.

stwach wśród młodzieży szkolnej, *W sprawie uczęszczania młodzieży do teatru*, *Destrukcyjne żywioły w naszych gimnazjach*, *Synteza nauki szkolnej w duchu narodowym i religijno-etycznym*, *O konferencjach nauczycielskich*, *O potrzebie przetworzenia szkół średnich w duchu narodowym*, *Szkoła a wychowanie*, *Nowy plan dla szkół realnych galicyjskich*.

W sumie B. Mańkowski opublikował kilkadziesiąt prac. Najczęściej były to szkice naukowo-pedagogiczne i artykuły publicystyczno-oświatowe. Na uwagę zasługują zwłaszcza teksty porównawczo-pedagogiczne i te, które dotyczyły zmian systemów oświatowych w Europie. Opracował m.in.: *Bibliografię druków odnoszących się do Komisji Edukacji Narodowej*; *Genezę i organizację szkół nowego typu*; *Nowe szkoły w Anglii, Francji, Niemczech, Szwajcarii*. Nie dokończył syntetycznej pracy pt. *Pedagogika w Polsce w dobie obecnej*[185]. Zagadnienia poruszane w tych wydawnictwach omawiane były w większości podczas ćwiczeń i konwersatoriów w ramach Seminarium Pedagogicznego.

Działalność naukowa, dydaktyczna i społeczna B. Mańkowskiego była budziła szacunek i uznanie, zwłaszcza w środowisku oświatowym i uniwersyteckim. Dlatego grono profesorów Wydziału Filozoficznego na posiedzeniu 4 VI 1920 r.[186] wyłoniło komisję złożoną z dziekana, Stanisława Zakrzewskiego, Kazimierza Twardowskiego i Mścisława Wartenberga dla opracowania i przedłożenia umotywowanego wniosku do MWiOP o „wyjednanie tytułu zwyczajnego profesora Uniwersytetu dla docenta prywatnego pedagogiki, dyrektora Biblioteki Uniwersytetu dr. Bolesława Mańkowskiego"[187].

Komisja ta przedstawiała gronu profesorskiemu na posiedzeniu 7 lipca 1920 r. tekst w sprawie nadania tytułu profesora pedagogiki B. Mańkowskiemu. Przedłożenie to zawierało wnikliwą ocenę jego dokonań zawodowych, zarówno naukowych, jak i wydawniczo-publicystycznych oraz organizacyjnych. Zdaniem kierownictwa fakultetu i profesury Wydziału Filozoficznego działalność dr. B. Mańkowskiego w charakterze docenta prywatnego pedagogiki zasługiwała w pełni na usatysfakcjonowanie go najwyższą godnością naukową i akademicką. Wypełniał on bowiem swoje obowiązki z niezwykłą sumiennością i – jak stwierdzono – „nie folgował w pracy nauczycielskiej mimo nadwątlonego w ostatnich czasach zdrowia i dotkliwego cierpienia fizycznego"[188].

B. Mańkowski był bezsprzecznie wszechstronną indywidualnością i wybitną osobowością w kręgu pedagogiki lwowskiej końca XIX wieku aż do począt-

---

[185] B. Łuczyńska: *Początki pedagogiki jako dyscypliny akademickiej...*, dz. cyt., s. 42.

[186] Tamże.

[187] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1154. Akta personalne B. Mańkowskiego. Pismo Wydziału Filozoficznego UJK we Lwowie z dn. 7 VII 1920 w sprawie wyjednania tytułu zwyczajnego prof. pedagogiki dla doc. prywatnego dr. B. Mańkowskiego.

[188] Tamże. Akta personalne B. Mańkowskiego, dok. 96.

ku II Rzeczypospolitej. Jego działalność otwierała ważny okres rozwoju pedagogiki akademickiej i kształtowania się profesjonalnego środowiska pedagogicznego na Uniwersytecie i w środowisku oświatowym Lwowa, wyznaczała nowe horyzonty problemowe lwowskiej pedagogiki co do treści naukowych, a także określała wartości kulturowe i narodowe w okresie Polski bez państwa oraz ucieleśniała pewną formację uniwersytecką i jej postawy wrażane w walce o polską szkołę, jej poziom pedagogiczny, uniwersalność i reformy w duchu nowszych idei i prądów pedagogicznych u progu XX wieku. Wszystko to działo się w złożonych uwarunkowaniach politycznych i społecznych, w wielonarodowym i wielokulturowym tyglu sprzecznych dążeń i aspiracji, poszukiwania dróg dla ułożenia wspólnego losu zamieszkałych tam nacji, wyznawców różnych religii i dziedziców odmiennych tradycji.

B. Mańkowski należał do pedagogów o umysłach poszukujących i otwartych. Choć obciążony był zrozumiałymi ograniczeniami współczesnej mu pedagogiki tradycyjnej i historycznej (E. Czerkawski, A. Skórski, A. Danysz, S. Łempicki), przełamywał z powodzeniem te bariery, podobnie jak wcześniej czynili to E. Czerkawski i J. Ochorowicz, i przyjmował postawę w dużym stopniu prospektywną, gdyż interesowały go nie tylko zagadnienia aktualne, ale też nowe idee pedagogiczno-oświatowe ujawniające się na przełomie wieków. Formułował własne wyobrażenia reformatorskie, wyzwalał w środowisku pedagogicznym Lwowa pragnienie zmian szkoły i potrzebę wyrażenia tego w twórczości nauczycielskiej, na łamach czasopiśmiennictwa pedagogicznego, oświatowego, społeczno-kulturalnego, w działalności stowarzyszeń oświatowych, organizacji i instytucji życia publicznego.

Mimo licznych faktów i argumentów przyjętych jednogłośnie do wiadomości przez grono wybitnych profesorów wszechnicy lwowskiej nie udało się „wyjednać" przychylnego stanowiska Ministerstwa dla nadania mu tytułu profesora pedagogiki. Ominęły go więc zasłużone niewątpliwie honory, mimo wysokich walorów naukowych jego prac oraz znaczenia jego działalności publiczno-oświatowej (także jako wieloletniego dyrektora Biblioteki Uniwersytetu). Zmarł w 1921 roku, nie doczekawszy się tytułu profesora zwyczajnego Uniwersytetu ani miana profesora nadzwyczajnego. Fakt ten ilustruje wymownie ówczesną pozycję naukową pedagogiki i jej status akademicki.

4. Pierwsze Seminarium Pedagogiczne (1907–1921) jako instytucjonalna forma pedagogiki akademickiej we Lwowie

Niestrudzonym organizatorem pracy, intelektualnym kierownikiem i duchowym patronem Seminarium Pedagogicznego pozostawał przez prawie 20 lat B. Mańkowski. Dzieje tej instytucji naukowo-dydaktycznej sięgały połowy

wieku XIX. Utworzenie pierwszej pedagogicznej jednostki organizacyjnej w ramach Wydziału Filozoficznego było wypełnieniem testamentu naukowego E. Czerkawskiego, jego wieloletnich starań i dążeń jego uczniów, kontynuatorów tej idei. Nie była to Katedra Pedagogiki, jakiej pragnął Czerkawski, w pełni autonomiczna w strukturze Wydziału Filozoficznego, ale jednostka wyodrębniona pod względem organizacyjnym, finansowym, programowym, naukowym i kadrowym.

Seminarium Pedagogiczne na Uniwersytecie Lwowskim powołane zostało decyzją Senatu uczelni na wniosek dziekana Wydziału Filozoficznego, za zgodą Namiestnictwa Galicyjskiego i wiedzą Rady Szkolnej Krajowej we Lwowie[189]. Przygotowania do zapewnienia odpowiednich warunków dla jego uruchomienia i działalności trwały długo i wymagały pokonywania rozlicznych trudności wewnętrznych i zewnętrznych. Pedagogika lwowska ciągle jeszcze, także w pierwszych latach XX wieku, miała nieustaloną pozycję akademicką. Dla wielu była nadal dziedziną egzotyczną jako mniej czy bardziej istotny dział ówczesnej czystej filozofii i jej historii, czy także dział historii kultury, oświaty i myśli ludzkiej. Były jednak kręgi profesury Wydziału Filozoficznego, w których traktowano ją, obok ugruntowującej swoją pozycję psychologii, jako poważną i wartościową dziedzinę wiedzy teoretycznej i stosowanej dotyczącej wychowania człowieka[190].

Decydujące znaczenie dla ugruntowania statusu pedagogiki miały prawie stuletnie tradycje wykładów z tej dziedziny na Uniwersytecie Lwowskim, począwszy od M. W. Voigta i F. Amtmanna, przez J. Fredrowicza, I. Pollaka, G. Jachimowicza, L. Malinowskiego, A. Skórskiego, do E. Czerkawskiego. Emancypacji pedagogiki jako nauki uniwersyteckiej służyły dokonania szkoły Czerkawskiego, tj. m.in. A. Raciborskiego, A. Skórskiego, A. Danysza, B. Mańkowskiego. Okoliczności sprawiły, że B. Mańkowski stał się depozytariuszem i zarazem realizatorem idei mistrza.

Wykłady z pedagogiki, dydaktyki oraz historii myśli pedagogicznej i oświaty przestały zależeć od woli dziekana wydziału i zmiennych poglądów rady profesorów co do liczby zajęć, zakresu i problematyki pedagogicznej wykładanej na każdorazowo określanych kierunkach studiów uniwersyteckich na Wydziale Filozoficznym. Powołane Studium Pedagogiczne prowadziło działalność według własnego statutu określającego suwerenność merytoryczną, organizacyjno-ekonomiczną, naukową i dydaktyczną nowej jednostki.

Uruchomienie Seminarium Pedagogicznego na Uniwersytecie Lwowskim wymagało wielu starań i zabiegów o charakterze finansowo-gospodarczym.

---

[189] DALO, f. 26, op. 7, spr. 575. Zespół dokumentów. Pismo z 4 II 1907 dotyczące powołania Seminarium Pedagogicznego przy Uniwersytecie Lwowskim i Seminarium Filologii Ukraińskiej.

[190] Takie stanowisko prezentował K. Twardowski i uczeni z jego otoczenia: S. Błachowski, S. Baley, K. Ajdukiewicz, R. Ingarden, L. Bykowski, M. Kreutz inni.

Dzięki uzyskanym środkom przeprowadzono roboty remontowe obiektu na potrzeby Seminarium przy ulicy Długosza 7. Dla ich realizacji Wydział Filozoficzny uzyskał stosowną dotację na uruchomienie biblioteki pedagogiczno-psychologicznej, a przede wszystkim na obsadę kadrową, tj. kierownika Seminarium i prowadzących zajęcia z pedagogiki nauczycieli akademickich[191]. Na podstawie reskryptu Ministerstwa z 16 marca 1910 postanowiono wypłacić doktorowi B. Mańkowskiemu, docentowi prywatnemu pedagogiki, kierownikowi Seminarium Pedagogicznemu, „dodatek do zwyczajnej dotacji dla Seminarium Pedagogicznego w kwocie 600 koron"[192]. Było to nader hojne uposażenie, przeznaczone głównie na zakup dzieł pedagogicznych i materiałów dydaktycznych, zwłaszcza jeśli zważyć, że roczna dotacja podstawowa w latach 1907–1909 wynosiła 200 koron, a od roku 1912 podwyższona została do kwoty 400 koron[193].

W latach 1914–1917 na skutek działań wojennych działalność Seminarium została poważnie ograniczona, podobnie zresztą jak innych jednostek naukowo-dydaktycznych Uniwersytetu. Wyrażało się to również drastycznym zmniejszeniem środków finansowych przeznaczonych w tych latach na jego działalność, które nie przekraczały 100 koron rocznie. Dopiero na skutek interwencji K. Twardowskiego, dziekana Wydziału Filozoficznego, w 1921 roku zwiększono dotację i na pierwszy kwartał 1921 roku słabnąca jednostka otrzymała wsparcie finansowe w wysokości 140 koron. Ogółem dotacja na całokształt działalności Seminarium Pedagogicznego wyniosła w okresie od 31 XII 1912 do 20 III 1917 r. 1230 koron[194].

Zasady i cele działalności oraz założenia dydaktyczno-naukowe Seminarium Pedagogicznego ujmował statut tej jednostki. Jego projekt opracowany został przy znaczącym udziale B. Mańkowskiego, a zatwierdziła go Rada Profesorów Wydziału Filozoficznego[195]. W pierwotnej formie, zgodnej z rękopisem autora, dokument ten przetrwał jako podstawa działalności Seminarium do 1924 roku, tj. do podjęcia prób zmiany form kształcenia pedagogicznego na Uniwersytecie Lwowskim.

Zgodnie ze statutem zadaniem Seminarium Pedagogicznego[196] było przygotowanie jego uczestników do samodzielnych studiów na polu pedagogiki i przy-

---

[191] Tamże, spr. 591/13. Pismo z dnia 2 IV 1910. Teczka ta zawiera 171 pism (1907–1920) korespondencji pomiędzy rektoratem uczelni a Namiestnictwem Galicyjskim w sprawach finansowo-gospodarczych i kadrowych Studium Pedagogicznego.

[192] DALO, f. 26, op. 7, spr. 591/21. Akta Wydziału Filozoficznego. Pismo z III 1910, l. inw. 9299.

[193] Tamże. Akta Wydziału Filozoficznego, spr. 591/24, 26.

[194] Tamże, spr. 591/41, 48, 103.

[195] DALO, f. 26, op. 7, spr. 591/13. Protokół posiedzenia Rady Wydziału.

[196] Tamże. Akta Wydziału Filozoficznego. Tekst oryginalny Statutu Seminarium Pedagogicznego, spr. 591/13.

sposobienie do zawodu nauczycielskiego. Kierownikiem Seminarium miał być docent pedagogiki, któremu C. K. Ministerstwo powierzyło wykłady z tego przedmiotu na Uniwersytecie Lwowskim. Od 1904 roku funkcję tę pełnił B. Mańkowski. Zgodnie z postanowieniem ministerialnym jako prywatny docent pedagogiki i zarazem dyrektor Biblioteki Uniwersyteckiej miał on „czytać lekcje z historii pedagogiki" i prowadzić zajęcia z dydaktyki, początkowo w wymiarze 3 godzin, później zaś 4 godzin tygodniowo[197]. Zajęcia te odbywały się głównie dla studentów Wydziału Filozoficznego i Teologicznego, którzy sposobili się do zawodu nauczycielskiego i pastoralnego.

Członkiem Seminarium mógł zostać każdy słuchacz Uniwersytetu na podstawie pomyślnie złożonego kolokwium z pedagogiki, i o ile spełnione zostały inne jeszcze warunki akademickie. Do obowiązków słuchaczy Seminarium, które B. Mańkowski ze stanowczością i konsekwencją egzekwował od wszystkich, należało systematyczne uczestnictwo w wykładach oraz w konwersatoriach i ćwiczeniach. Ponadto członkowie musieli brać czynny udział w innych zajęciach wskazanych przez kierownika, któremu przysługiwało prawo zezwalania na udział w nich chętnym osobom postronnym, o ile ich obecność nie dezorganizowała pracy i jeśli nie przynosiło to szkody zadaniom Seminarium.

W statucie zapisano również, iż „zaniedbywanie obowiązków, mimo napomnień kierownika, lub niestosowanie się do jego wskazówek tyczących się prac i czynności objętych programem Seminarium może spowodować skreślenie członka Seminarium"[198]. Ćwiczenia seminaryjne odbywały się regularnie zgodnie z dziennikiem zajęć w przewidzianym wymiarze godzin w ciągu tygodnia. Zajęcia były bezpłatne i dostępne dla wszystkich zainteresowanych.

Jeżeli chodzi o program studiów pedagogicznych i formułę dydaktyczną zajęć seminaryjnych, to oparte one były na dość powszechnie stosowanej na Uniwersytecie metodzie, która polegała na czytaniu i omawianiu dzieł pedagogicznych zalecanych przez kierownika Seminarium. Ponadto obowiązkiem słuchaczy było samodzielne opracowywanie tematów historycznopedagogicznych oraz współczesnych zagadnień organizacji szkoły i dydaktyki przedmiotowej w formie referatów i recenzji. Przygotowane recenzje i opracowania lektur przedstawiane były przez członków Seminarium, a następnie ich treść stawała się przedmiotem analizy i dyskusji oraz służyła formułowaniu wniosków i kształtowaniu poglądów pedagogicznych. Zgodnie z zaleceniem kierownika Seminarium słuchacze przedkładali w każdym semestrze opracowania dwóch lektur

[197] Tamże, op. 5, spr. 1154. Akta personalne B. Mańkowskiego. Wniosek Rady Profesorów Wydziału Filozoficznego z dn. 22 IV 1904. Zgodnie z tym pismem miał on za owe wykłady otrzymywać renumerację, dodatkowe wynagrodzenie w wysokości 800 koron (spr. 591/11).

[198] Tamże, op. 7, spr. 591/13. Akta Wydziału Filozoficznego. Statut Seminarium Pedagogicznego na Uniwersytecie Lwowskim (1907).

pedagogicznych i historycznooświatowych. Były one skrupulatnie recenzowane i oceniane przez B. Mańkowskiego[199].

Istotnym składnikiem metody kształcenia pedagogicznego przyszłych nauczycieli były hospitacje lekcji i praktyki nauczycielskie w szkołach średnich i powszechnych, publicznych i prywatnych. Szkoły te były dobierane przez kierownika Seminarium w porozumieniu z administracją Rady Szkolnej Krajowej we Lwowie. Kilka hospitacji i co najmniej jedną lekcję próbną odbywali studenci IV roku filozofii i wszystkich pozostałych kierunków nauczycielskich tego wydziału w ciągu jednego przynajmniej półrocza szkolnego[200]. Każdego roku uczestnicy Seminarium składali sprawozdanie z hospitacji według uzyskanych wskazówek dotyczących gromadzenia praktycznej wiedzy o szkole i tzw. umiejętności dydaktycznych. Ci studenci, którzy „swą pilnością najbardziej się wyszczególnili"[201], mogli liczyć w końcu każdego półrocza na renumerację, tzn. na finansowe zasiłki C. K. Ministerstwa Wyznań i Oświecenia. Każdego roku kierownik Seminarium Pedagogicznego składał sprawozdania naukowe, dydaktyczne i finansowe na forum Rady Wydziału Filozoficznego[202].

W ramach zajęć teoretycznych w Seminarium Pedagogicznym słuchacze zobowiązani byli przedłożyć w ciągu każdego roku co najmniej dwa kolokwia pisemne w postaci recenzji podanych przez kierownika pozycji z historii oświaty i wychowania. Dotyczyły one zwłaszcza renesansowej i oświeceniowej myśli oświatowej i pedagogicznej europejskich oraz polskich przedstawicieli tej epoki. Ważne miejsce zajmowały opracowania problemowe dotyczące wybranych przez kierownika Seminarium zagadnień z nowszej literatury pedagogicznej. Były to interpretacje głównie kilku pozycji dziewiętnastowiecznej pedagogiki doby neohumanistycznej, podręczników herbartyzmu i różnych kontynuacji postherbartowskich w Niemczech i Austrii (W. Rein, T. Ziller, O. Willman, F. Schwartz, O. Rühle, P. Rudolf, E. Schmidt, W. Schilling, F. Regener i inni)[203]. B. Mańkowski formułował zwykle 3–5 podstawowych zagadnień z podanych lektur ogólnopedagogicznych i dydaktycznych, które słuchacze mieli rozwinąć i wyjaśnić. Wypracowania miały formę kilkustronicowych tekstów, w których odnajdujemy osobliwą mieszankę streszczeń, recenzji i ocen, ujęć problemowych, jak też prostego opisu głównych tez dzieła pedagogicznego. Często miały one charakter szczegółowych rozwinięć twierdzeń dydaktyczno-metodycznych zalecanego autora.

---

[199] Tamże, spr. 532/1–72. Teczka recenzji lektur pedagogicznych Seminarium Pedagogicznego z r. 1916.

[200] DALO, f. 26, op. 7, spr. 591/17, a także Statut Seminarium Pedagogicznego.

[201] Tamże.

[202] Tamże.

[203] Tamże, spr. 532. Teczka Seminarium Pedagogicznego. Kolokwium z dydaktyki ogólnej z r. 1916.

Dla przykładu w 1916 roku słuchacze Seminarium mieli obowiązek opracować sformułowane przez kierującego Seminarium zagadnienia zaczerpnięte z pracy F. Regenera *Zarys dydaktyki ogólnej*[204]. W pierwszym semestrze przedstawiono do opracowania następujące zagadnienia: Co nazywamy kształceniem materialnym, a co formalnym? Jakimi środkami wytwarza się żywe zainteresowanie uczniów nauką? Jakie znaczenie wychowawcze ma szkoła? W jaki sposób może odbywać się koncentracja w nauczaniu? W semestrze drugim zaś obowiązywało słuchaczy opracowanie trzech tematów z tej samej pracy: Jakie Regener wymienia metody wykładu naukowego? Jakie podaje metody nauczania? Jakie wyróżnia formalne stopnie nauczania?[205]

Analiza zachowanych wypracowań dowodzi, iż w każdym przypadku były one raczej rzetelnym, choć często skrótowym ujęciem podanych do opracowania tematów. Widoczna jest również trafność kierowania uwagi uczestników Seminarium na istotne wówczas rozważania dydaktyczne, metodyczne, a także dotyczące celów, treści i wyników kształcenia. Warto dodać, że w 1916 roku, a więc w okresie wojennego kryzysu edukacji na Uniwersytecie Lwowskim, w zajęciach Seminarium Pedagogicznego uczestniczyły tylko 23 osoby[206].

Szczególnie starannie B. Mańkowski nadzorował hospitacje i lekcje próbne oraz praktyki nauczycielskie słuchaczy Seminarium. Od samego niemal początku istniał uzgodniony i ściśle przestrzegany tryb współpracy Uniwersytetu i Seminarium Pedagogicznego z C.K. Radą Szkolną Krajową we Lwowie w sprawie praktyk „przednauczycielskich". Sprawy te traktowano z ogromną powagą i starano się o jak najlepszy dobór miejsca, przebieg hospitacji, opiekę nauczycieli szkół i nadzór dyrektorów tych zakładów[207]. Na prośbę Seminarium Pedagogicznego za pośrednictwem dziekana Rada Szkolna Krajowa zwracała się do wybranych szkół średnich we Lwowie o umożliwienie praktyk. Pisano wtedy, iż „na życzenie dr. Bolesława Mańkowskiego, kierownika Seminarium Pedagogicznego w tutejszym C.K. Uniwersytecie, zezwala się w myśl rozporządzenia C.K. Ministerstwa Wyznań i Oświaty (14 IV 1907, l. 5514), aby przysłuchiwano się nauce profesora, którego dyrekcja wyznaczy uczestnikom wspomnianego Seminarium"[208].

Stałą współpracę podjęto z dziewięcioma najbardziej renomowanymi szkołami średnimi we Lwowie. Były to: III Gimnazjum Franciszka Józefa oraz gimnazja II, IV, VI, VII, ponadto Szkoła Realna I, Szkoła Wydziałowa im. Staszica

[204] Tamże.

[205] Tamże.

[206] Tamże.

[207] Tamże, spr. 592. Lata 1908–1916 (39 arkuszy). Zespół dokumentów. Korespondencja Seminarium Pedagogicznego z Radą Szkolną Krajową w sprawie hospitacji i praktyk szkolnych.

[208] Tamże, spr. 592/3. Zespół dokumentów. Pismo C.K. Rady Szkolnej Krajowej we Lwowie z 31 XII 1908 do dyrekcji szkół średnich, l. inw. 64743.

oraz Liceum Żeńskie im. Królowej Jadwigi[209]. W roku szkolnym 1908/09 skierowano wedle zachowanej dokumentacji na pierwsze hospitacje lekcji szkolnych 22 słuchaczy Seminarium, studentów IV roku różnych kierunków studiów na Wydziale Filozoficznym[210]. Warto dla przykładu przytoczyć m.in. nazwiska pierwszych praktyków nauczycielskich przechodzących zgodnie z ich specjalnościami inicjację do zawodu pedagoga. Byli to: Mieczysław Siciński (filolog klasyczny), Andrzej Skowronek (polonista), Zenon Aleksandrowicz (polonista), Dymitr Iwaszkiewicz (filolog klasyczny), Tadeusz Gajewski (polonista), Stanisław Kłapuszczak (germanista), Władysław Angielak (filolog klasyczny), Andrzej Gagatka (germanista), Friedel Korn (matematyk i fizyk), Michał Kańczyk (filozof i filolog), Bolesław Jakubowski (polonista), Tadeusz Tenczerowski (matematyka, geometria), Teofila Jerychówna (polonistka i germanistka).

Na podstawie zachowanej, niestety niepełnej, dokumentacji Seminarium Pedagogicznego można w przybliżeniu ustalić, że w latach 1908–1920/21 w hospitacjach i prowadzeniu lekcji próbnych brało udział około 300 słuchaczy. Byli to głównie, choć nie tylko, studenci Uniwersytetu[211]. Seminarium cieszyło się bowiem także zainteresowaniem wcześniejszych absolwentów Uniwersytetu i innych uczelni, którzy poszukiwali miejsca w zawodzie nauczycielskim.

Tryb kwalifikowania, odbywania i oceny praktyk szkolnych słuchaczy Seminarium Pedagogicznego przeprowadzany był bardzo skrupulatnie. Kierowano się niewzruszonymi zasadami niezakłócania normalnego toku pracy szkoły oraz przestrzegania dyscypliny i porządku szkolnego. Praktykanci delegowani do szkół kierowani byli według uzgodnionej i zatwierdzonej przez stosowne władze listy studentów, ale bywały też przypadki indywidualne, które wymagały odrębnego trybu załatwiania. Taka sytuacja dotyczyła „nadzwyczajnej słuchaczki IV roku psychologii i pedagogiki"[212] Idy Marii Schatruch. B. Mańkowski zwracał się do C.K. Rady Szkolnej Krajowej o zezwolenie na hospitację „nauki psychologii w tutejszych gimnazjach męskich, psychologii i pedagogiki w obu seminariach nauczycielskich"[213]. Dalej w piśmie wyjaśniano, że chodzi o poznanie przez studentkę metod nauczania tych przedmiotów, mimo że w świetle obowiązujących przepisów takie prawo jej nie przysługiwało. B. Mańkowski zwracał się o nieoficjalną zgodę Rady Szkolnej Krajowej, powołując się na okoliczność, iż „jest to kobieta starsza (27 lat) i poważnie rzecz traktująca. Nie będzie więc czynić u uczniów w nauce destrukcji"[214].

---

[209] Tamże, spr. 592/3, 4.

[210] Tamże.

[211] Tamże, spr. 592/3, 4, 6, 19, 28, 33.

[212] Chodziło zapewne o indywidualny tok studiów w zakresie psychologii i pedagogiki na Uniwersytecie w roku 1912.

[213] DALO, f. 26, op. 7, spr. 18. Akta Seminarium Pedagogicznego. Pismo Seminarium Pedagogicznego i C.K. Uniwersytetu we Lwowie do Rady Szkolnej Krajowej we Lwowie, 15 I 1912.

[214] Tamże, spr. 592/19. Por. także CDIA, f. 178, op. 1, spr. 4649, 4711 i in.

Przypadek ten w znamienny sposób ilustruje rygor ówczesnej szkoły średniej, gdzie gorliwie dbano o morale młodzieży gimnazjalnej. Jest to także dowód świadczący o nieformalistycznym, jak na ówczesne obyczaje urzędowo-akademickie, i przychylnym zarazem nastawieniu B. Mańkowskiego do swoich studentów.

W programach studiów na Wydziale Filozoficznym pojawiły się z czasem także istotne modyfikacje zmierzające do poszerzenia pedagogiczno-psychologicznego i dydaktycznego przygotowania przyszłych nauczycieli. W latach 1916–1921 słuchacze Seminarium Pedagogicznego odbywali hospitacje i praktyki nauczycielskie w rozszerzonym zakresie z dwóch lub trzech pokrewnych przedmiotów. I tak np. Szymon Zubrzycki i Maksymilian Brandler, studenci V roku, odbywali praktyki z grupy przedmiotów klasycznych i filozofii ścisłej, natomiast Bazyli Poliszczuk z języka łacińskiego i ruskiego. Łączono również języki klasyczne i nowożytne, dlatego np. Tadeusz Zygmunt Andrzejowski hospitował lekcje z filologii klasycznej i germanistyki[215], oraz integrowano w jeden blok dydaktyczny przedmioty matematyczno-fizyczne i przyrodnicze – dotyczyło to m.in. studenta Hilarego Lewickiego. Studia historyczno-etnograficzne łączono w zakresie dydaktyki z geografią – taką praktykę odbywał w VII Gimnazjum lwowskim Franciszek Lachowicz[216].

Z analizy dokumentów Wydziału Filozoficznego i Seminarium Pedagogicznego dowiadujemy się o przynależności etnicznej słuchaczy. U B. Mańkowskiego obok Polaków chętnie studiowali Ukraińcy, Żydzi, Ormianie oraz studenci przyznający się do korzeni niemieckich, węgierskich, słowackich, czeskich[217]. Seminarium było więc wiernym odbiciem zróżnicowania narodowościowego i kulturowego kresowej społeczności.

Działalność Seminarium Pedagogicznego wpisywała się w znaczący sposób w ewolucję pedagogiki akademickiej we Lwowie. W całym okresie istnienia Seminarium pedagogika lwowska ciągle jeszcze, aż do połowy lat 20. XX wieku, miała charakter stosunkowo prostej formuły przedmiotowej. Była przede wszystkim dziedziną dydaktyczną, bardziej odtwórczą aniżeli naukową, generującą nową myśl pedagogiczną. To jednak, że jej instytucjonalna forma funkcjonowała systematycznie, miała swoją trwałą organizację oraz program pracy, sprawiało, że promowała pozycję pedagogiki pośród innych dyscyplin humanistycznych i społecznych na Uniwersytecie Lwowskim.

Szczególną rolę w Seminarium Pedagogicznym wypełniał – jak była o tym mowa – B. Mańkowski, animator ideowy, patron intelektualny i sumienny realizator zadań statutowych, a także własnych wizji pedagogiki stosowanej i dydak-

[215] DALO, f. 26, op. 7, spr. 18–19. Akta Seminarium Pedagogicznego w latach 1916–1921.
[216] Tamże, spr. 592/18, 19.
[217] Tamże, spr. 592/18, 19, 20.

tyki szkolnej. Nie był on jednak w żadnym razie gorliwym apostołem progresywistycznych nurtów „nowej szkoły" i „nowego wychowania" ani entuzjastą rewolucyjnych przemian szkoły, reformy programów, metod, psychologii czy radykalnego przewartościowania relacji dydaktycznych nauczyciela i ucznia. Był natomiast rzecznikiem pedagogiki tradycyjnej z dużym, jak na warunki galicyjskie, poczuciem rzeczywistości szkolnej, chociaż opowiadał się za ograniczonymi reformami szkoły, zwłaszcza zaś pragnął podniesienia pozycji zawodowej nauczycieli i uczynienia ich otwartymi na przynajmniej umiarkowany postęp w ramach zastanej tradycji edukacyjnej[218].

B. Mańkowski bardzo przyjaźnie, z pedagogiczną wyrozumiałością traktował, oceniał i promował uczestników przysposobienia pedagogicznego. W znacznym stopniu łagodził i tonował neohumanistyczne pryncypia abstrakcyjnego kultu wiedzy i jej dominacji nad człowiekiem. Przeciwstawiał się nadmiernemu rygoryzmowi, bezduszności, a w konsekwencji alienacji szkolnej zarówno nauczyciela, jak i ucznia.

Na uwagę zasługują stosowane przez B. Mańkowskiego metody konwersatoriów, samodzielnego opracowywania recenzji prac pedagogicznych i dyskursywne sposoby prowadzenia zajęć z pedagogiki. Z czasem pojawiały się obok herbartowskiej pedagogiki ważne i nośne dla tego czasu zagadnienia pedeutologiczne dotyczące ideału nauczyciela i wychowawcy, współczesnych metod dydaktyki, wychowawczej roli szkoły czy wychowania narodowego[219].

B. Mańkowski prowadził szczegółowe notatki o pracy i postawie akademickiej swoich słuchaczy, którym wystawiał na koniec ocenę opisową. Zawierała ona dane osobiste studenta, informacje dotyczące przebiegu studiów i osiągnięć naukowych. Charakterystyka informowała także o tym, czy dana osoba brała czynny udział w zajęciach, czy złożyła kolokwia z zalecanych dzieł. Na końcu widniała ocena i podpis kierownika Seminarium[220]. Absolwenci Studium Pedagogicznego otrzymywali zaświadczenie, które zawierało nazwę Seminarium i zakres: pedagogiki formalnej, datę wydania dokumentu, pieczęć oraz podpis docenta[221].

B. Mańkowski, najbardziej lwowski spośród pedagogów Lwowa, wyczerpany długoletnią pracą, przeciążony staraniami o rozwój Biblioteki Uniwersyteckiej, zapadał coraz częściej na zdrowiu. Zmarł dość nieoczekiwanie latem 1921 roku. Seminarium Pedagogiczne wraz z jego odejściem nie zaprzestało jednak działalności, ale też stopniowo ograniczało aktywność.

---

[218] Por. artykuły B. Mańkowskiego w „Muzeum" w latach 1895–1910.

[219] DALO, f. 26, op. 7, spr. 592/1, 4, 6, 18, 19, 28, 33. Akta Seminarium Pedagogicznego.

[220] Tamże, spr. 592/54.

[221] Tamże, spr. 592/71, 72, 73 i nn.

W tych okolicznościach, doceniając znaczenie pedagogiki akademickiej, Seminarium zajął się m.in. K. Twardowski[222]. Chociaż podejmował on energiczne starania o rekonstrukcję organizacyjną, personalną i ożywienie naukowo-dydaktyczne Seminarium, jednostka zawiesiła działalność w latach 1921–1923. Wywołało to niezadowolenie i stanowczy protest młodzieży Wydziału Filozoficznego, która na wiecu 7 V 1923 r. przedłożyła władzom uczelni rezolucję w obronie studiów pedagogicznych na Uniwersytecie Lwowskim[223]. Studenci stwierdzali, iż po śmierci B. Mańkowskiego jedyna we Lwowie Katedra Studium Pedagogicznego przestała działać oraz że absolwenci Wydziału Filozoficznego opuszczający Uniwersytet pozostają „zupełnymi laikami w zagadnieniach dydaktyki i pedagogiki"[224] i przystępują do odpowiedzialnej pracy nauczycielskiej w szkołach średnich, nie rozróżniając zagadnień naukowych swojego przedmiotu od dydaktycznych. Jak pisali autorzy owej rezolucji, działo się to „ze szkodą dla społeczeństwa i młodzieży, która poddawana bywa indywidualnym eksperymentom w nauczaniu"[225]. W konkluzji stanowczo domagano się wskrzeszenia na Uniwersytecie Lwowskim akademickiej formy kształcenia pedagogicznego, gdyż w świetle obowiązujących przepisów kandydat do stanu nauczycielskiego przed uzyskaniem dyplomu „w zakresie pełnych kwalifikacji zawodowych zobowiązany był do złożenia egzaminu z pedagogiki"[226], zaś dla osiągnięcia tego celu konieczne było ukończenie Studium Pedagogicznego. Powstała więc we Lwowie nienormalna edukacyjnie i nader drażliwa ambicjonalnie sytuacja, gdyż absolwenci „Prześwietnej Wszechnicy Lwowskiej" musieli dla uzyskania pełnych kwalifikacji i uzupełnienia swych studiów udawać się Krakowa, Warszawy czy Poznania.

Upadkowi Seminarium Pedagogicznego nie zdołał jednak zapobiec ani Związek Studentów Wydziału Filozoficznego, ani wymuszane rozwiązania prowizoryczne. Nie można bowiem było zastąpić na dalszą metę dorywczymi działaniami funkcjonowania profesjonalnie zorganizowanej instytucji akademickiej.

Można sądzić, iż cała kampania zmagań o pedagogikę na Uniwersytecie Lwowskim, obok przyczyn rzeczywistych, tzn. autentycznego zainteresowania młodzieży akademickiej kompletnością jej wykształcenia, inspirowana była też przez osłabione na początku lat 20. XX wieku środowisko pedagogiczne, a zwłaszcza przez pedagogicznie nastawionych filozofów skupionych wokół K. Twardowskiego, człowieka o rozległych horyzontach umysłowych i pragmatycznej wizji Uniwersytetu Lwowskiego.

---

[222] Tamże, spr. 835/8 (30 arkuszy). Zespół akt Seminarium Pedagogicznego.

[223] Tamże, spr. 849/9. Rezolucja mityngu młodzieży o zaprzestaniu działalności Katedry Pedagogiki w dn. 7 V 1923 r.

[224] Tamże.

[225] Tamże.

[226] Tamże.

5. Uniwersytet Lwowski w podnoszeniu kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli szkół średnich

5.1. Komisje egzaminacyjne dla nauczycieli gimnazjów i szkół realnych

Niemal od początku doby autonomicznej, kiedy to język polski i kultura narodowa stawały się narzędziami walki o przywrócenie polskości Uniwersytetu Lwowskiego i oświaty kresowej, znaczna część profesury wszechnicy angażowała się w sprawy szkolnictwa średniego. Domeną zwłaszcza Wydziału Filozoficznego stało się kształcenie i podnoszenie kwalifikacji pedagogicznych szerokich rzesz nauczycielskich Lwowa i całej Galicji Wschodniej. Zadanie to realizowane było głównie poprzez działalność naukowo-pedagogiczną Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Towarzystwa Nauczycieli Szkół Ludowych, stowarzyszeń kulturalno-oświatowych oraz licznych we Lwowie i poza nim wydawnictw pedagogicznych, a także przez galicyjskie czasopiśmiennictwo oświatowo-nauczycielskie.

Zadania i rolę Uniwersytetu w dziedzinie kształcenia i dokształcania nauczycieli gimnazjów, szkół realnych i w ogólności kandydatów do zawodu nauczycielskiego określały rozporządzenia C.K. Ministerstwa Wyznań i Oświecenia[227]. Obligowały one absolwentów Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu do złożenia stosownego egzaminu przed komisją uniwersytecką. Z tych powodów związek Uniwersytetu ze szkolnictwem średnim w tym zakresie miał charakter ścisły i wielopłaszczyznowy: organizacyjny, naukowy i personalny. Komisja Egzaminacyjna miała siedzibę w gmachu uniwersyteckim, egzaminatorami byli przeważnie profesorowie Uniwersytetu.

Do roku akademickiego 1901/02, przez kilkanaście lat, funkcję dyrektora komisji pełnił prof. Ludwik Ćwikliński, następnie zaś prof. Ludwik Finkel, prof. Roman Pilat i inni. Kierownicze funkcje w tym gremium sprawowali ponadto m.in. profesorowie Bronisław Kruczkiewicz i Ignacy Zakrzewski. Aktywnie działali także: Kazimierz Twardowski, Mścisław Wartenberg, Bolesław Mańkowski, Juliusz Kleiner, Kazimierz Ajdukiewicz, Stanisław Łempicki, Antoni Pawłowski i inni.

Tylko w latach 1898–1910 egzaminami i promocją na stanowisko nauczyciela kwalifikowanego pod względem naukowym i pedagogicznym objęto 538 nauczycieli szkół średnich[228]. Dane dotyczące tego zagadnienia przedstawia tabela 1[229].

---

[227] W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 673. Por. J. Cyfrowicz: *Nowe przepisy egzaminacyjne dla kandydatów na nauczycieli w gimnazjach i szkołach realnych*, Kraków 1884; Kolejne Rozporządzenie MWiO z dn. 15 grudnia r. 1904, l. inw. 35792.

[228] Por. W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 674.

[229] Tamże, s. 674–675.

Tabela 1

„Aprobowani i reprobowani" przez Komisję Egzaminacyjną nauczyciele gimnazjów i średnich szkół realnych we Lwowie

W latach	Liczba kandydatów znajdujących się w toku egzaminu	Liczba kandydatów aprobowanych	Liczba kandydatów reprobowanych
1	2	3	4
1898/99	100	28	4
1899/1900	78	17	6
1900/1	78	20	6
1901/2	81	15	6
1902/3	87	25	6
1903/4	142	29	6
1904/5	151	50	11
1905/6	188	43	11
1906/7	274	71	20
1907/8	344	68	64
1908/9	480	86	64
1909/10	444	86	62

Interesującym przyczynkiem świadczącym o respektowaniu przez Uniwersytet odmienności i aspiracji etnicznych są dane ilustrujące kwalifikacje nauczycieli według języka wykładowego. Kwestię tę za lata 1898–1910 przedstawia kolejne zestawienie[230].

Tabela 2

Nauczyciele, którzy uzyskali kwalifikacje pedagogiczne profesora szkoły średniej według języka wykładowego

Lp.	Języki wykładowe	Liczba kandydatów
1	polski	398
2	ruski	14
3	polski i ruski	66
4	polski i niemiecki	39
5	polski i francuski	4
6	polski, ruski i niemiecki	9
7	niemiecki	5
8	ruski i niemiecki	2
9	niemiecki i francuski	1

Osobnym rozporządzeniem C.K. MWiO z dn. 20 sierpnia 1901 r.[231] powołana została Komisja Egzaminacyjna dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego

[230] Tamże.

[231] Por. tamże, s. 676.

w gimnazjach realnych i szkołach zawodowych. W skład tej komisji wchodzili obok wykładowców wyższych szkół technicznych i zawodowych także profesorowie Uniwersytetu Lwowskiego. Kierowali tymi zespołami m.in. wspomniani wcześniej profesorowie B. Kruczkiewicz i I. Zakrzewski. Problematykę psychologiczną, pedagogiczną i dydaktyczną prezentowali na forum tych komisji profesorowie K. Twardowski, B. Mańkowski, L. Jaxa-Bykowski, S. Baley, K. Ajdukiewicz, J. Kleiner, M. Wartenberg i inni. Od początku istnienia tej komisji oraz powołanej w roku 1909 Komisji Egzaminacyjnej dla kandydatów na nauczycieli w wyższych i dwuklasowych szkołach handlowych[232] potwierdzono kwalifikacje z przedmiotów ogólnokształcących, ekonomicznych, handlowych, z psychologii, pedagogiki i dydaktyki kilkuset nauczycieli szkół zawodowych.

Komisje egzaminacyjne i kwalifikacyjne do zawodu nauczycielskiego we Lwowie odegrały ważną rolę społeczno-kulturową i oświatową. Będąc elementem i narzędziem polityki edukacyjnej władz, wypełniały nie tylko funkcje selekcyjne, ale przede wszystkim miały znaczenie edukacyjne i motywujące dla rzesz nauczycieli. Wpływały na podnoszenie poziomu kształcenia szkół i ogólnej kultury pedagogicznej nauczycielstwa tego regionu. Równie istotny dla postępu pedagogiczno-dydaktycznego szkół był wysoki na ogół poziom wymagań profesorów Uniwersytetu, którzy ze względu na swój status naukowy z powagą traktowali obowiązki wykładowców i egzaminatorów przyszłych nauczycieli.

Szczególne znaczenie dla stopniowej zmiany oblicza szkół średnich miały egzaminy z przedmiotów pedagogicznych, dydaktyki i psychologii, zwłaszcza od momentu powstania Studium Pedagogicznego (1904) zorganizowanego przez B. Mańkowskiego oraz powołanego przez K. Twardowskiego Studium Psychologicznego (1911). Stopniowy rozwój tych instytucji oznaczał wzrost rangi nauk pedagogicznych w przygotowaniu zawodowym nauczycieli, w ich dokształcaniu i ogólnym rozwoju.

Przepisy z lutego 1884 wprowadzały istotne zmiany w zasadach i metodzie egzaminowania nauczycieli szkół średnich. Ujednolicały poziom kwalifikacji, dostosowując go do dwóch głównych grup przedmiotowych: językowo-historycznej i matematyczno-przyrodniczej. W ich obrębie nauczyciele uzyskiwali kwalifikacje w zakresie przedmiotu głównego i pobocznego. Były one zróżnicowane dla nauczycieli szkół gimnazjalnych i realnych[233]. Od roku 1911 w ko-

---

[232] Por. tamże oraz dok. MWiO z dn. 3 grudnia 1909 r., l. inw. 38980.

[233] Por. W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 673–676; J. Cyfrowicz: *Nowe przepisy egzaminacyjne dla kandydatów na nauczycieli w gimnazjach i szkołach realnych*, dz. cyt. Zgodnie z nowymi zasadami nauczyciele gimnazjalni mieli do wyboru jako przedmioty główne: filologię klasyczną, język niemiecki lub inny narodowy, geografię i historię, matematykę i fizykę, historię naturalną (przyrodę), filozofię. Kandydaci na nauczycieli szkół realnych mieli zaś jako przedmioty główne do wyboru: matematykę i fizykę, filologię nowożytną – język niemiecki lub inny narodowy, matematykę, historię naturalną i chemię.

misjach zasiadali także nauczyciele szkół średnich, wykazujący się wysokimi osiągnięciami w nauczaniu i wychowaniu. Prawo przysłuchiwania się egzaminom mieli również inspektorzy szkolni krajowi[234]. Zgodnie z zarządzeniem ministerialnym także we Lwowie na czele komisji stał zawsze jeden z profesorów Uniwersytetu. Kierowany przez niego zespół ustalał tematy prac pisemnych, oceniał je i przeprowadzał egzaminy ustne.

5.2. Patronat wszechnicy lwowskiej nad rozwojem zawodowym kadry pedagogicznej szkół średnich i zawodowych

Tradycja i rygory egzaminów dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego kształtowały się od połowy XIX wieku[235]. Miały one stosowną rangę urzędową i oświatową, gdyż składane były przed specjalną komisją powołaną przez ministra wyznań i oświecenia[236]. Jak podaje Janina Chodakowska, „począwszy od 1884 roku, w Krakowie i we Lwowie istniały komisje wspólnie dla gimnazjów i szkół realnych, zwane Cesarsko-Królewskimi Komisjami Egzaminacyjnymi dla Kandydatów do Zawodu Nauczycielskiego Szkół Gimnazjalnych i Realnych"[237]. W skład komisji lwowskiej wchodzili najczęściej profesorowie Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu, odpowiednio do specjalności będących przedmiotem każdorazowego egzaminu. W czasie kilkudziesięcioletniej działalności komisje egzaminacyjne we Lwowie modyfikowały swoją pracę, podnosząc rangę kwalifikacji pedagogiczno-dydaktycznych aprobowanych nauczycieli. Miały one „sprzyjać lepszemu przygotowaniu ogólnoprzedmiotowemu oraz wyrobieniu filozoficzno-pedagogicznemu"[238].

Przełom w myśleniu o sposobach przygotowania nauczyciela do zawodu oraz w zakresie praktycznych form podnoszenia kwalifikacji nauczycielskich nastąpił u progu XX wieku. Początkowo sprowadzało się to do egzekwowania znajomości ogólnych zasad dydaktyki i pedagogiki, zaś okazję do przyswojenia i ugruntowania umiejętności pedagogicznych stwarzały roczne praktyki po egzaminie kwalifikacyjnym. Pozytywna opinia dyrektora szkoły stanowiła ostateczną podstawę do uzyskania etatu nauczyciela zwyczajnego (rzeczywistego). Gorliwymi orędownikami podnoszenia kwalifikacji pedagogiczno-

---

[234] Por. J. Chodakowska: *Kształcenie nauczycieli szkół średnich w uniwersytetach galicyjskich na przełomie XIX i XX wieku*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty, t. XXXIII/90, s. 153–181.

[235] Tamże.

[236] *Zbiór ustaw akademickich dla uczniów uniwersyteckich*, Kraków 1875, s. 14–15.

[237] J. Chodakowska: *Kształcenie nauczycieli...*, dz. cyt., s. 157.

[238] Tamże, s. 161. Por. także: J. Buzek: *Rozwój stanu szkół średnich w Galicji w ciągu ostatnich 50 lat (1859–1909)*, „Muzeum" 1909, dodatek nr 3, s. 41–42.

dydaktycznych nauczycieli byli u schyłku XIX i na początku XX wieku Eugeniusz Czerkawski i Antoni Danysz. Oni to bodaj jako pierwsi we Lwowie dostrzegali związek tzw. poznania naukowego i uczenia się z odrębnością metodyczną (dydaktyczną) nauczania każdego przedmiotu. Zauważali także, iż troska o rozwijanie zainteresowań poznawczych nie może pozostawać w sprzeczności z ujmowaniem szkoły w szerszej perspektywie pedagogicznej, jako środowiska, które nie tylko kształci i kształtuje, ale także wychowuje.

W tę nową sytuację, sprzyjającą podnoszeniu rangi pedagogicznego kształcenia nauczycieli, wpisywał się ożywiony we Lwowie spór o udoskonalenie modelu naukowo-dydaktycznego gimnazjów i podniesienie poziomu ich pracy dydaktyczno-wychowawczej[239]. We Lwowie procesom tym pomogło powołanie w roku 1884 Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, organizacji skupiającej nauczycieli gimnazjalnych i profesurę Uniwersytetu Lwowskiego. Ze względu na założenia programowe, poziom intelektualny i obecność od początku w tej organizacji ducha pedagogicznego Towarzystwo przyczyniło się do ujednolicenia wymagań merytorycznych i podniesienia kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli. Działalność tego stowarzyszenia, zwłaszcza takich czołowych postaci lwowskiego środowiska pedagogicznego tego okresu, jak: E. Czerkawski, A. Skórski, B. Mańkowski, B. Radziszewski, J. Ochorowicz, A. Danysz, K. Twardowski, L. Jaxa-Bykowski, W. Bruchnalski, J. Kleiner, K. Ajdukiewicz, wpływała na główne ośrodki kształtujące system szkolny Lwowa i jego aglomeracji, tj. administrację oświatową (MOP, RSK),[240] profesurę Uniwersytetu oraz nauczycieli szkół gimnazjalnych i realnych.

O kształtującym się we Lwowie ruchu umysłowym na rzecz pedagogiki i pragmatycznych rozwiązań pożądanych ze względu na ówczesny stan szkoły, zwłaszcza średniej, najdobitniej świadczyły liczne stricte pedagogiczne publikacje ukazujące się na łamach „Muzeum" – najbardziej wówczas reprezentatywnego i opiniotwórczego organu oświatowo-naukowego Lwowa i całej Galicji[241]. Zagadnieniom

---

[239] Por. E. Czerkawski: *Reforma gimnazjów. Rozprawy i wnioski Komisji powołanej w roku 1879 przez galicyjską Radę Szkolną Krajową do zbadania sprawy reformy gimnazjów*, „Przewodnik Naukowy i Literacki" 1982; K. Twardowski: *Przepisy egzaminacyjne dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich*, Lwów 1911, Wyd. TNSW; A. Danysz: *O praktycznym kształceniu kandydatów stanu nauczycielskiego*, Lwów 1900.

[240] Postulaty tego środowiska były brane były pod uwagę przez Ministerstwo Oświecenia Publicznego i Radę Szkolną Krajową i miały wpływ na reformy programowe i pedagogiczne szkół średnich w latach 1884, 1897, 1911.

[241] Por. m.in. J. Horwat: *O pedagogiczno-dydaktycznym przygotowaniu nauczycieli szkół wyższych*, „Muzeum" 1886; M. Straszewski: *O pedagogicznym przygotowaniu kandydatów na nauczycieli*, „Muzeum" 1887; L. Kulczyński: *W sprawie pedagogicznego i dydaktycznego przygotowania kandydatów na nauczycieli*, „Muzeum" 1887; B. Mańkowski: *W sprawie praktycznego przysposobienia kandydatów do zawodu nauczycielskiego*, „Muzeum" 1906; B. Radziszewski:

tym poświęcone było m.in. Trzecie Walne Zgromadzenie Nauczycieli Szkół Wyższych odbyte w Krakowie 2 i 3 kwietnia 1886 r.[242]

W rezultacie wytworzonej na przełomie XIX i XX wieku tradycji pedagogiki akademickiej m.in. przez Euzebiusza Czerkawskiego, Juliana Ochorowicza, Aleksandra Skórskiego i dzięki usilnym staraniom Antoniego Danysza, Bronisława Radziszewskiego, Bolesława Mańkowskiego, Kazimierza Twardowskiego, a także dość licznego grona profesorów Wydziału Filozoficznego zarządzenia dotyczące kwalifikacji nauczycieli i wymogów ich dokształcania pedagogiczno-dydaktycznego[243] nie stały się na Uniwersytecie Lwowskim martwą literą prawa. Wprost przeciwnie, inspirowały one rozwój akademickich nauk o wychowaniu i politykę oświatową. Jeszcze z końcem XIX i na początku XX wieku zasadą akademicką stało się wysłuchiwanie przez studentów Wydziału Filozoficznego czterech godzin tygodniowo wykładów z filozofii wychowania, psychologii, pedagogiki i historii oświaty od wieku XVI[244].

O znaczeniu, jakie władze oświatowe i Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Lwowskiego przywiązywały do przygotowania pedagogicznego przyszłych nauczycieli, świadczyło m.in. wprowadzenie egzaminu z pedagogiki i historii oświaty jako warunku dopuszczenia do egzaminu kwalifikacyjnego. Kandydat do profesji nauczycielskiej powinien był wykazać się znajomością zasadniczych pojęć i zagadnień pedagogicznych, dydaktycznych podstaw psychologii, logiki, historii pedagogiki i dziejów szkolnictwa[245].

Na Uniwersytecie Lwowskim ów nakazany administracyjnie kanon edukacji pedagogiczno-psychologicznej realizowany był nawet ze znaczną nadwyżką, głównie przez zajęcia B. Mańkowskiego w Studium Pedagogicznym, seminarium psychologiczne K. Twardowskiego oraz seminarium historii oświaty S. Łempickiego. Rozwój pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim nie wynikał jedynie z nakazów administracyjnych, ale był wyrazem rosnącego przekonania o wartości naukowo-poznawczej i praktycznym znaczeniu wiedzy pedagogiczno-dydaktycznej. Na Uniwersytecie Lwowskim, Jagiellońskim, jak i na innych polskich uczelniach narastała na początku XX wieku potrzeba badań i prowadzenia wykładów z nauk o wychowaniu. Było to reakcją na niezadowalający stan szkolnictwa, bo jak zauważał S. Łempicki w swoich refleksjach o szkole galicyjskiej – brak wiedzy peda-

---

W sprawie wykładów pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim, „Muzeum" 1887; I. Petelenz: *W sprawie egzaminów kandydatów do zawodu nauczycielskiego*, „Muzeum" 1895; K. Twardowski: *Przepisy egzaminacyjne dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich*, dz. cyt.

[242] Materiały okolicznościowe i referaty zawarte są w „Muzeum" z lat 1886 i 1887.

[243] Por. K. Kumaniecki: *Zbiór najważniejszych przepisów uniwersyteckich*, Kraków 1913.

[244] Por. *Skład C.K. Uniwersytetu Cesarza Franciszka I*, roczniki 1887–1914.

[245] Por. K. Kumaniecki: *Zbiór najważniejszych przepisów...*, dz. cyt., s. 50–51.

gogicznej sprawiał, że „pedagogowie urabiali się sami, o ile mieli zdolności i ochotę; przegryzali się przez pierwsze lata nauczycielskie przy pomocy dyrektorów i starszych kolegów”[246]. Dodajmy – „urabiali się” w różny, często antypedagogiczny sposób.

Stan nauk o wychowaniu i ich recepcję w środowisku Galicji trafnie charakteryzuje J. Chodakowska. Autorka zauważa, iż „w ramach kształcenia ogólnoprzedmiotowego [także w zakresie pedagogiki i dydaktyki nauczanego przedmiotu – przyp. K. Sz.] następowało zróżnicowanie wykładów i zajęć praktycznych, pomocnych – zdaniem profesury – w opanowaniu metodologii danej dyscypliny i ułatwiających przygotowanie się do egzaminu nauczycielskiego”[247]. Narastało więc przeświadczenie o rosnącym znaczeniu pedagogiki jako teorii szkoły oraz dydaktyki jako nauki o metodach nauczania, rodziły się refleksje i poglądy natury pedagogicznej, przełamujące klasyczny stereotyp czystej dziedziny wiedzy, przedmiotu nauczania, który miałby zawierać w sobie ową immanentną zasadę pedagogiki każdego wykładanego przedmiotu, każdej dyscypliny naukowej.

[246] S. Łempicki: *Złote paski ze wspomnień szkoły galicyjskiej*, Warszawa 1957, s. 8.
[247] J. Chodakowska: *Kształcenie nauczycieli...*, dz. cyt., s. 181.

ROZDZIAŁ IV

W kręgu tradycji filozoficznej i poszukiwań tożsamości naukowej psychologii i pedagogiki

1. Lwowska szkoła filozoficzna – inspiracje i wpływ na rozwój nauk o wychowaniu

Filozoficzna szkoła lwowska i dzieło Kazimierza Twardowskiego doczekały się bardzo wielu kompetentnych opracowań: monografii, rozpraw, analiz, ocen i interpretacji dokonywanych z różnych, głównie filozoficznych punktów widzenia[1]. Dzieło naukowe kręgu szkoły K. Twardowskiego, a zwłaszcza jego osobiste dokonania akademickie i nauczycielskie są nadal interesującym przedmiotem badań filozoficznych i historycznopedagogicznych. Można postawić tezę, że „niewyeksploatowana" pozostała zwłaszcza ta warstwa jego twórczości, która dotyczy pedagogiki teoretycznej i psychologii. Ważne wydają się jego poszukiwania na pograniczu tzw. filozofii czystej oraz humanistycznej i empirycznej wiedzy o człowieku, ukazywanie aporii logicznego empiryzmu, analizy mieszczące się w obrębie psychologii teoretycznej i doświadczalnej, a także ujmowanie rozwoju osoby ludzkiej w perspektywie aksjologicznej, z czym wiąże się problem teleologii wychowania moralnego i społecznego.

Kazimierz Jerzy Adolf Twardowski, człowiek o niewątpliwie wybitnym umyśle, przez całe życie związany był z wieloetnicznym i wielokulturowym Lwowem, a jednocześnie głęboko utożsamiał się z polskością lwowskiej wszechnicy[2].

---

[1] Por. m.in. K. Twardowski: *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, red. R. Jadczak, Warszawa 1992; R. Jadczak: *Kazimierz Twardowski. Twórca szkoły lwowsko-warszawskiej*, Toruń 1991; K. Ajdukiewicz: *Pozanaukowa działalność K. Twardowskiego*, „Ruch Filozoficzny" 1959–1960, R. XIX; T. Kotarbiński: *Styl pracy Kazimierza Twardowskiego,* „Ruch Filozoficzny" 1959–1960, R. XIX; H. Słoniewska: *Kazimierz Twardowski, nauczyciel i wychowawca,* [w:] *Studia z teorii poznania i filozofii wartości*, red. W. Stróżewski, Warszawa 1978; W. Witwicki: *Kazimierz Twardowski*, „Przegląd Filozoficzny", R. XXIII; *Wizerunki filozofów i humanistów polskich, wiek XX*, red. J. Szmyd, Kraków 2000; J. Woleński: *Szkoła lwowsko-warszawska w polemikach*, Warszawa 1997.

[2] Por. m.in. J. Woleński: *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*, Warszawa 1987; R. Jadczak: *Kazimierz Twardowski...*, dz. cyt.; tenże: *Mistrz i jego uczniowie*, Warszawa 1997, s. 6–27 i nn.; K. Ajdukiewicz: *Kazimierz Twardowski jako nauczyciel filozofii*, [w:] *Z zagadnień wyższego szkolnictwa*, t. 1, z. 1, Poznań 1948; H. Holland: *Legenda o Kazimierzu Twardowskim*, „Myśl Filozoficzna" 1953, nr 3.

Pod wpływem wielokulturowej tradycji, społecznego rodowodu i świadomego wyboru drogi życiowej kształtowały się jego horyzonty naukowe i wartości etyczne. Był niejako z natury swego intelektu filozofem, myślicielem, głęboko przeświadczonym o swojej roli wychowawcy, nauczyciela i pedagoga. I to chyba najbardziej zachęca do próby rozpoznania jego myśli oraz wrażliwości na filozoficzną i antropologiczną problematykę wychowania. Zagadnienia te ujmował on głównie z perspektywy filozofa, ale prowadził też badania szczegółowe z punktu widzenia pedagogiki, psychologii, logicznej analizy języka itp.

Twórczość K. Twardowskiego była przedmiotem zainteresowania głównie filozofów, w dotychczasowych badaniach brakuje więc odniesień pedagogicznych[3], a zwłaszcza pedagogiczno-humanistycznej i hermeneutycznej rekonstrukcji jego dorobku piśmienniczego i umysłowości pedagoga. Brak ten wydaje się zubożać obraz sylwetki i dorobku tego uczonego, filozofa i nauczyciela – instytucji na Uniwersytecie Lwowskim.

Postulowane podejście wymaga odkrycia i ukazania niezwykłego bogactwa myśli tkwiących na pograniczu filozofii teoretycznej i antropologii filozoficznej o rozmaitych orientacjach psychologiczno-pedagogicznych. Z tego fenomenu lwowskiej kultury filozoficznej i umysłowej, którą współtworzył K. Twardowski, wyrastały zjawiska pochodne, ale jakże znaczące dla Uniwersytetu Lwowskiego, a w konsekwencji dla rozwoju lwowskich szkół filozofii pedagogicznej, edukacyjnej antropologii humanistycznej, pedagogiki psychologicznej oraz fenomenologii pedagogicznej, a także innych jeszcze kierunków w dziedzinie nauk o wychowaniu.

W kręgu tych nowatorskich i odkrywczych nurtów myśli z pogranicza filozofii, psychologii, antropologii i pedagogiki znaleźli się tej miary twórcy, co: Stefan Baley, Stefan Błachowski, Władysław Witwicki, Mieczysław Kreutz, Helena Słoniewska, Izydora Dąmbska, Ludwik Jaxa-Bykowski, Eugenia i Leopold Blausteinowie, Bogdan Nawroczyński, Kazimierz Sośnicki.[4] Byli oni w różny sposób związani z prof. K. Twardowskim i on także, przez wiele lat tkwiąc wyłącznie we Lwowie, wchodził w różnorakie związki osobowe, kontakty intelektualne, które tworzyły i zmieniały jego filozoficzną i pedagogiczną

---

[3] W zbliżonej konwencji pisali: T. Rzepa: *Portrety psychologiczne filozofów ze szkoły lwowsko-warszawskiej*, „Przegląd Filozoficzny" 1994, Nowa Seria, R. III; R. Jadczak: *Seminarium filozoficzne Kazimierza Twardowskiego,* „Edukacja Filozoficzna" 1989, vol. 9; H. Słoniewska: *Kazimierz Twardowski – nauczyciel i wychowawca*, dz. cyt., s. 17; T. Czeżowski: *Kazimierz Twardowski jako nauczyciel*, [w:] *Kazimierz Twardowski – nauczyciel, uczony, obywatel*, Lwów 1938, s. 11; por. także: W. Okoń: *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa 1993, s. 373–394.

[4] DALO, f. 26, op. 5, 6, 7 zawierają zespoły dokumentów źródłowych dotyczących spraw personalnych, naukowych i dydaktycznych pracowników Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Lwowskiego w latach 1900–1939.

tożsamość. Choć niemal na temat każdej z wymienionych postaci napisano znaczącą literaturę analityczno-oceniającą, zwłaszcza z punktu widzenia reprezentowanych przez nie specjalizacji filozoficznych, to jednak rzecz wymaga bardziej całościowego, interdyscyplinarnego podejścia badawczego, w tym z perspektywy pedagogiki jako nauki o człowieku i jego rozwoju przez wychowanie.

2. Kazimierz Twardowski i jego uczniowie – w kierunku psychologii i pedagogiki teoretycznej

Mogłoby się wydawać, że jakakolwiek kolejna próba interpretacji dorobku intelektualnego Kazimierza Twardowskiego to zadanie tyle trudne, co mało oryginalne. Chociaż bogactwo myśli, walorów duchowych i osobowych tego wybitnego uczonego nauczyciela i obywatela było poddawane badaniom wielokrotnie[5], tym niemniej na pełniejszą rekonstrukcję naukową oczekują: nauczycielski wizerunek i pedagogiczne dokonania lwowskiego profesora, a także sylwetki jego uczniów, których inspirował i skupiał wokół siebie, tworząc niepowtarzalną kulturę pedagogiczną na Uniwersytecie Lwowskim. A trzeba z całą stanowczością stwierdzić, że środowisko to, niezależnie od stopnia lojalności i świadomego utożsamiania się z mistrzem i jego szkołą myślenia, obiektywnie tworzyło wielodyscyplinarne podwaliny pedagogiki akademickiej i nauk o wychowaniu we Lwowie w ciągu kilku dziesięcioleci poprzedzających wybuch II wojny światowej.

K. Twardowski jako uczony, profesor akademicki i pedagog był niestrudzonym apostołem lwowskich stowarzyszeń twórczych, wydawniczych i oświatowych. Związany był ze Lwowem, z jego społecznością i kulturą na dobre i złe niemal przez całe swoje życie zawodowe[6]. Dodajmy, życie przepełnione wytężoną pracą, obowiązkowością, służbą Uniwersytetowi, organizowaniem instytucji, tworzeniem nauczania i niepowtarzalnego klimatu środowiskowego, metafizycznej wręcz atmosfery naukowości. K. Twardowski zawsze sam przestrzegał i uczył pragmatycznej orientacji filozoficznej, odpowiedzialności i kultu dla codziennej dobrej pracy. Działalność naukową i pedagogiczną traktował jako posłannictwo i służbę wartościom poznawczym. W swojej postawie

---

[5] Por. R. Jadczak: *Kazimierz Twardowski. Nota biograficzna*, Toruń 1991; T. Czeżowski: *Kazimierz Twardowski jako nauczyciel*, [w:] *Kazimierz Twardowski – nauczyciel, uczony, obywatel*, dz. cyt.; I. Dąmbska: *Filozofia na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie*, „Zeszyty Lwowskie" 1971, nr 2 (Londyn); K. Ajdukiewicz: *Kazimierz Twardowski jako nauczyciel filozofii*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki wyższego szkolnictwa*, t. 1, z. 1, red. J. Rutkowiak, Poznań 1948.

[6] W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, t. 2: *1898/9–1909/10*, Lwów 1912, s. 503–510, a także: D. Adamczyk: *Polskie społeczne placówki wydawnicze we Lwowie w dobie autonomii galicyjskiej*, Kielce 1996, s. 53–60. R. Jadczak: *Mistrz i jego uczniowie*, dz. cyt.

łączył styl rzeczowego pragmatyzmu z wizjonerstwem i poczuciem wypełniania misji. Związany z Uniwersytetem od początku swojej drogi naukowej i akademickiej, dzięki temu chyba najlepiej ucieleśniał przekaz jego historii i wizję przyszłości jako instytucji służebnej wobec jednostek, interesu państwa, narodu i społeczności lokalnej.

Niełatwym zadaniem jest ukazanie jednej ze stron złożonej, lecz spójnej w charakterystyczny sposób tożsamości twórczej i osobowej lwowskiego profesora, czyli całokształtu jego działalności pedagogicznej. Jest to jednak możliwe i pożądane, gdyż ów aspekt jest reprezentatywnym przejawem całej sylwetki intelektualnej tego człowieka. Konieczny jest tylko wybór właściwej metody badania zarówno biografii i działalności akademickiej, jak i najbardziej interesującego nas tu pogranicza myśli filozoficznej, psychologicznej i pedagogicznej K. Twardowskiego[7]. Prezentowana biografia akademicka i działalność oświatowo-pedagogiczna K. Twardowskiego rekonstruowana jest niemal wyłącznie na podstawie materiału źródłowego[8].

Kazimierz Jerzy Adolf ze Skrzypny Twardowski herbu Ogończyk urodził się w Wiedniu 20 października 1866 roku[9]. Nauki gimnazjalne odbywał w tamtejszym Theresianum. Uhonorowany złotym medalem, zdał z wyróżnieniem egzamin dojrzałości. Otworzyło mu to drogę na Uniwersytet w Wiedniu, gdzie w latach 1885–1889 oddawał się studiom filozoficznym pod kierunkiem Franza Brentany[10]. Obok tego studiował jeszcze historię, nauki przyrodnicze i matematykę. Po odbyciu jednorocznej służby wojskowej (1889–1890) w 1891 roku przedłożył rozprawę doktorską pt. *Idee und Perzeption, eine erkenntnistheoretische Studie aus Descartes*, wydaną w 1892 roku. Pracę tę napisał, przebywając w dobrach hr. Wojciecha Dzieduszyckiego w Jezupolu, gdzie pełnił funkcję nadwornego bibliotekarza i doradcy intelektualnego.

W styczniu 1892 roku, po uzyskaniu zasiłku ministerialnego, udał się na studia w zakresie psychologii eksperymentalnej do Lipska. Tam studiował pod kierunkiem Wilhelma Wundta, później słuchał także wykładów Karola Strümpfa w Monachium. Po powrocie do Wiednia w 1892 roku promowany został

---

[7] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1860. Akta personalne K. Twardowskiego. Ponadto obszerna nota biograficzna Kazimierza Twardowskiego zawarta jest w *Historii Uniwersytetu Lwowskiego*, Lwów 1912; oraz w książce: W. Hahn, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, cz. II, Lwów 1894, s. 503–510.

[8] Patrz np. T. Rzepa: *Portrety psychologiczne filozofów ze szkoły lwowsko-warszawskiej* „Edukacja Filozoficzna" 1991, vol. 11; *Wokół pierwszej monografii o szkole lwowsko-warszawskiej*, „Studia Filozoficzne" 1986, nr 12 (rozprawy: J. Woleński, R. Jadczak, T. Rzepa, J. Lipiec); oraz pozostała literatura uwzględniona we wcześniejszych przypisach.

[9] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1860. Akta personalne K. Twardowskiego. *Curriculum vitae* dr. K. Twardowskiego na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Lwowskiego, 22 VI 1920, l. 1107.

[10] Tamże. Por. także: J. Czerny: *Kazimierz Twardowski – współtwórca brentanowskiego programu filozofii*, Wrocław 1990.

na doktora filozofii. W lipcu 1894 roku uzyskał na Uniwersytecie Wiedeńskim *veniam legendi* (habilitację) z filozofii na podstawie rozprawy pt. *Zur Lehre vom Inhalt und Gegenstand der Vorstellungen* (Wiedeń 1894). W tym też roku podjął wykłady z filozofii w charakterze docenta prywatnego.

W 1895 roku postanowieniem cesarskim mianowany został profesorem nadzwyczajnym filozofii na Uniwersytecie Lwowskim[11], gdzie od 15 listopada tego roku prowadził wykłady akademickie. W 1898 uzyskał mianowanie na profesora zwyczajnego tej uczelni[12]. Wtedy też otworzyły się przed K. Twardowskim możliwości awansu akademickiego. Nie skorzystał jednak z propozycji objęcia Katedry Psychologii (1918) i Filozofii (1920) na Uniwersytecie Warszawskim. Nie uchylał się natomiast od funkcji kierowniczych we wszechnicy lwowskiej. W latach 1900–1906 pełnił funkcje dziekana i prodziekana Wydziału Filozoficznego. W trudnych latach 1914–1917 właśnie K. Twardowskiemu powierzono trzykrotnie z rzędu godność rektora Uniwersytetu. Wykazał się wtedy talentami mediacyjnymi, zdolnością do rozsądnych kompromisów, zapewniając w ten sposób ciągłość pracy Uniwersytetu w dramatycznym czasie wydarzeń wojennych. Składając w 1917 roku godność rektora, otrzymał w uznaniu doniosłych i trwałych zasług dla wszechnicy lwowskiej pamiątkowy pierścień od Senatu uczelni[13].

K. Twardowski dzięki wszechstronności swojego umysłu, zdolnościom teoretycznym i umiejętnościom działania praktycznego, a zwłaszcza dzięki szczeremu zaangażowaniu w naukowe życie Uniwersytetu i jego misję edukacyjną pełnił w nim rozliczne, zdawałoby się, trudne do pogodzenia funkcje: od naukowo-akademickich, poprzez dydaktyczno-pedagogiczne, po finansowo-organizacyjne i planistyczne. W latach 1900–1903 był przewodniczącym Zarządu Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich, zaś w latach 1904–1908 pełnił obowiązki członka delegata Senatu akademickiego do Komisji Egzaminacyjnej (z ramienia Rady Szkolnej Krajowej) dla przeprowadzenia uzupełniających egzaminów dojrzałości. Natomiast od 1896 roku uczestniczył jako członek, a następnie od 1919 roku jako dyrektor w pracach Naukowej Komisji Egzaminacyjnej dla nauczycieli szkół średnich i gospodarczo-handlowych[14].

K. Twardowski był też autorem ważnego projektu reorganizacji funkcjonowania jednostek akademickich Uniwersytetu (1908/09). System ten, który przetrwał do końca lat 20. XX wieku, formułował zasady postępowania przy wpisach i ewidencji studentów, dotyczył organizacji pracy Senatu uczelni, dziekanów, profesorów, stu-

---

[11] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1860. Akta personalne K. Twardowskiego. Rozporządzenie MWiO z 20 X 1895 r., l. 24848.

[12] Tamże. Rozporządzenie MWiO z 25 IX 1898 r., l. 24670.

[13] Tamże. Akta personalne K. Twardowskiego, l. 65/80.

[14] Tamże. Por. także: W. Hahn, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., t. 2, s. 503–510; CDIA, f. 174, 175. Komisja Egzaminacyjna dla Nauczycieli Szkół Średnich.

dentów i urzędników. Za paradoksalny uznać można fakt, że K. Twardowski był przez kilka lat do 1911 roku stałym referentem spraw kancelaryjnych, odpowiedzialnym w dzisiejszym znaczeniu za organizację kwestury i rachunkowości wszystkich jednostek struktury akademickiej. Funkcję tę pełnił obok licznych obowiązków naukowych, dydaktycznych i środowiskowych do 1919 roku, za co uhonorowano go drugim pierścieniem pamiątkowym Uniwersytetu[15].

Znamienne było zaangażowanie K. Twardowskiego w pozyskanie zasiłków ministerialnych dla kandydatów do stanu nauczycielskiego. Mimo zachowawczego rodowodu społecznego opowiadał się za dopuszczeniem kobiet do studiów na Wydziale Filozoficznym i przyczynił się do przełamania tej bariery społeczno-edukacyjnej. Wielki hart ducha i siłę charakteru okazał, rozpoczynając urzędowanie jako rektor Uniwersytetu Lwowskiego na uchodźstwie w Wiedniu[16]. Zachował wtedy stosowny umiar wobec władz austriackich, lecz mimo to był atakowany za zbyt daleko posunięty serwilizm, choć zapewne trudno mu było w tamtych warunkach uniknąć niekonsekwencji i kompromisów wobec monarchii, która zniewalała siłą tradycji i utrwalonej mentalności publicznej. Wtedy to, powodowany poczuciem patriotycznym, w październiku 1917 roku powołał Fundusz Zapomogowy dla polskiej młodzieży akademickiej, który przetrwał i funkcjonował jeszcze przez wiele lat później. W dobie odradzania się i kształtowania Rzeczypospolitej (1918–20) opracował projekt ustawy o szkołach akademickich, którego niektóre elementy wykorzystano w późniejszych aktach prawnych[17].

K. Twardowski prowadził przez ponad 30 lat niezwykle ożywioną i kreatywną działalność naukową i pedagogiczną. I choć był filozofem najgłębiej chyba związanym z tzw. czystą filozofią akademicką, to jednak jego metoda uprawiania tej dyscypliny znacznie wykraczała poza tradycyjny horyzont owej abstrakcyjnej nauki. Dążył, z czasem coraz silniej i wyraźniej, do włączenia doń elementów pedagogiki, antropologii humanistycznej, psychologii pedagogicznej i społecznej, a nawet politycznej, co było próbą uczynienia z filozofii również wiedzy stosowanej.

Objąwszy Katedrę Filozofii, zainicjował utworzenie Seminarium Filozoficznego. Od roku akademickiego 1897/98 istniało ono w dwóch grupach konwersatoryjnych. Jedną z nich kierował cały czas, drugą zaś tylko w latach 1900–1904, pracowicie wdrażając kandydatów do systematycznych studiów filozoficznych i psychologicznych[18]. Od początku, podobnie jak E. Czerkawski, K. Twar-

[15] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1860/67. Akta personalne K. Twardowskiego.

[16] Tamże.

[17] W ustawie o ustroju szkolnictwa wyższego (1920) wykorzystano propozycje K. Twardowskiego dotyczące m.in. organizacji studiów psychologicznych i pedagogicznych.

[18] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1860/68.

dowski był zwolennikiem utworzenia drugiej Katedry Filozofii o specjalności pedagogicznej i psychologiczno-wychowawczej.

W latach 1903–1907 K. Twardowski wspierał B. Mańkowskiego w jego dążeniach do utworzenia Seminarium Pedagogicznego uwieńczonych – jak wspomniano – ostatecznie powodzeniem[19]. O jego rzeczywistym stosunku do pedagogiki świadczyło m.in. to, iż w roku akademickim 1901/1902 rozpoczął po raz pierwszy na Uniwersytecie Lwowskim zajęcia z psychologii teoretycznej, pedagogicznej i eksperymentalnej. Zajęcia te musiały być przerwane na pewien czas z braku lokalu i odpowiedniego wyposażenia. Dopiero po uzyskaniu osobnego lokalu dla Seminarium Filozoficznego można było urządzić w nim także pracownię psychologiczną i wznowić zajęcia. Gdy docent prywatny A. Danysz dość nieoczekiwanie zrzekł się *veniam legendi*[20] i przerwał wykłady z pedagogiki i dydaktyki ogólnej, K. Twardowski bez wahania przejął zajęcia z tych przedmiotów w półroczu letnim 1902/1903. Wykłady te prowadził na Wydziale Filozoficznym w wymiarze 3 godzin tygodniowo[21].

Po objęciu drugiej Katedry Filozofii K. Twardowski udzielał się na cotygodniowych posiedzeniach Koła Filozoficznego „Czytelni Akademickiej", które istniało do 1917 roku. Nie ustając w wysiłkach oświatowych, zorganizował w 1919 roku konwersatorium filozoficzne młodzieży akademickiej. Po ustaniu działalności tej formy edukacyjno-wychowawczej systematycznie uczestniczył w posiedzeniach Koła Filozoficznego Towarzystwa Akademickiego „Zjednoczenie"[22].

Poza pracą naukowo-dydaktyczną na Uniwersytecie K. Twardowski zaangażowany był w aktywną służbę społeczno-nauczycielską i pozaakademicką działalność odczytowo-oświatową. Zgodnie z jego intencją miała ona charakter organicznej pracy społeczno-edukacyjnej oraz realizowała bardziej uniwersalne przesłania kulturotwórcze. Wynikały one z poczucia powinności udostępniania wiedzy innym, niezależnie od przynależności do grupy społecznej czy etnicznej. W latach 1899–1906 K. Twardowski corocznie wygłaszał cykle prelekcji w ramach Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich we Lwowie i kilkunastu miejscowościach rejonu lwowskiego[23].

Problematyka wykładów była urozmaicona i adresowana do różnych odbiorców. Systematyczne kursy dotyczyły pedagogiki ogólnej, dydaktyki, etyki,

---

[19] Tamże, op. 7, spr. 591. Zespół akt 1–171.

[20] Tamże. Zespół akt 1860/68. Rezygnacja ta wynikała z różnicy zdań co do programu i organizacji zajęć z pedagogiki i dydaktyki na Wydziale Filozoficznym.

[21] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1860. Zespół akt. Uchwała Wydziału Filozoficznego z II 1903 r.

[22] Tamże, spr. 1860/68–69; ALNU, f. 119, op. 1, Biblioteka im. W. Stefanyka (dawne Ossolineum).

[23] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1860/68–69; CDIA, f. 445, sygn. 2, 4, 6; f. 484, 701 (towarzystwa oświatowe, kulturowe i pedagogiczne).

propedeutyki filozoficznej, a także zagadnień społeczno-wychowawczych. Wykłady o tematyce edukacyjnej odbywały się m.in. na kursach seminaryjnych Zakładu Wychowawczego Maryi Bielskiej. Były to wykłady zarówno z pedagogiki, jak i dydaktyki (1896–1898). W latach 1896–1899 K. Twardowski prowadził wykłady z filozofii i metodyki nauczania tej dyscypliny w Towarzystwie Kursów Akademickich dla Kobiet, zaś psychologię ogólną wykładał dla słuchaczy Towarzystwa Bratniej Pomocy Studentów Politechniki Lwowskiej (1898). W latach 1901–1902 prowadził zajęcia z psychologii pedagogicznej dla Stowarzyszenia Nauczycielek i Wychowawczyń. W 1903 roku zapoznawał uczestników Wyższych Kursów Wakacyjnych w Zakopanem z zagadnieniami filozofii i myśli wychowawczej XIX wieku. Natomiast na Wakacyjnym Kursie Uniwersyteckim w Cieszynie (1904) przedstawiał jego uczestnikom zasady dydaktyki ogólnej i prowadził wykłady z zakresu wychowania i nauczania. Ponadto w 1910 roku wygłosił w Warszawie długi cykl wykładów dla Stowarzyszeń Nauczycielstwa Polskiego[24].

Mimo licznych i absorbujących obowiązków akademickich (rektor, prorektor i wielokrotny dziekan) K. Twardowski gotów był również do współpracy z licznymi mniejszymi stowarzyszeniami oświatowo-kulturalnymi i kobiecymi. Odbywał wiele odczytów, m.in. w „Ognisku" i w Bibliotece Polskiej w Wiedniu, w oddziałach Towarzystwa Oświaty we Lwowie i okolicznych miejscowościach, w Czytelni dla Kobiet, w Związku Naukowo-Literackim we Lwowie i Stanisławowie, w Czytelni Naukowej w Przemyślu, w Domu Polskim w Czerniowcach, dla nauczycieli szkół średnich, uczestników kursu organizowanego przez Radę Szkolną Krajową, a także prowadził wykłady dla „nauczycieli polskich na uchodźstwie" w Wiedniu (1915 r.) oraz prelekcje pod tytułem *Scientia vitae magistra*[25].

K. Twardowski należał w do czołowych propagatorów idei nauki jako dobra uniwersalnego i utylitarnego jednocześnie, dostępnego w zróżnicowanym zakresie dla wszystkich. Z tych przeświadczeń wywodziły się jego myśl teoretyczno-pedagogiczna i filozoficzno-antropologiczna, a także działania o charakterze praktyczno-oświatowym w środowisku lwowskim. Był więc patronem intelektualnym i współorganizatorem Towarzystwa Kursów Akademickich, w którym przez cały czas jego istnienia (1896–1899) pełnił obowiązki sekretarza. Programował, organizował i prowadził wykłady i kursy, których celem było, jak można sądzić na podstawie analizy tej działalności, usuwanie barier w dostępie do oświaty i samowiedzy kulturowej u progu głębokich przemian umysłowych, narodowych i społecznych w Galicji i całym kraju.

---

[24] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1860/68–69.

[25] Tamże, spr. 1860/71; CDIA, f. 445, 484, 701 (towarzystwa oświatowe, kulturowe i pedagogiczne).

Będąc zwolennikiem emancypacji edukacyjnej i światopoglądowej kobiet, K. Twardowski włączył się do pracy Komitetu Założycieli Towarzystwa Prywatnego Gimnazjum Żeńskiego, później Gimnazjum im. Juliusza Słowackiego. Pełnił w latach 1905–1910 funkcję wiceprzewodniczącego, a później przewodniczącego tego stowarzyszenia[26].

Nie do przecenienia jest działalność K. Twardowskiego w kierowniczych gremiach i organach Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, organizacji nauczycielskiej, instytucji naukowej i oficyny wydawniczej, w latach 1905–1911[27], którego był także przewodniczącym. W ekskluzywnym środowisku obywateli i profesorów, pełnym indywidualności, koterii, ambicji, a także próżności, pozostawał przez długie lata autentycznym autorytetem intelektualnym i pedagogicznym. Zgodnie z wypracowanymi pryncypiami dbał o poziom reprezentacji tego środowiska, treść dyskursu naukowego, problematykę pedagogiczno-oświatową, a także o sprawy zawodowe i socjalne, którym poświęcał artykuły na łamach „Muzeum"[28]. Jako redaktor tego pisma w latach 1905–1911 skutecznie preferował obiektywizm i rzeczowość dyskusji oraz inicjatywy na rzecz postępu pedagogicznego i programowego szkoły[29].

Kwintesencję wieloletnich dążeń w tym stowarzyszeniu wyraził K. Twardowski w *Mowach i rozprawach*[30]. Stanowiły one niezwykle wnikliwy dokument czasu dotyczący spraw naukowo-akademickich, zagadnień edukacji i pedeutologii, problemów z pogranicza filozofii, pedagogiki, kultury i nauki o społeczeństwie. Gromadzone przez lata doświadczenia oświatowo-pedagogiczne umożliwiły mu objęcie zaszczytnej i prestiżowej wtedy funkcji przewodniczącego Związku Państwowego Austriackich Towarzystw Szkół Średnich[31].

K. Twardowski chętnie, z powagą i kompetentnie angażował się w żywą wtedy debatę na temat kształtu programowego i organizacyjnego szkół średnich. Swoje opinie i poglądy wyrażał wielokrotnie w licznych tekstach oświatowo-pedagogicznych. Wziął także udział w dyskursie na tematy oświatowe za pośrednictwem ankiet kierowanych do wybitnych osobistości i nauczycieli szkół[32]. Ta ceniona wtedy metoda gromadzenia opinii i stanowisk dotyczyła różnych

---

[26] Aktywność K. Twardowskiego na tym polu mogła mieć także związek z faktem, iż los obdarzył go trzema córkami, którym starał się zapewnić gruntowne i wszechstronne wykształcenie.

[27] Por. także A. Karbowiak: *Historia TNSW we Lwowie*. Dodatek „Muzeum" 1908; CDIA, f. 484 (Lwowski Zarząd Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych i Średnich).

[28] Tamże.

[29] K. Szmyd: *Recepcja piśmiennictwa pedagogicznego Austrii i Niemiec w polskim czasopiśmiennictwie oświatowo-pedagogicznym Galicji (1885–1910)*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8: *Myśl edukacyjna w Galicji*, red. Cz. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1996.

[30] K. Twardowski: *Mowy i rozprawy z okresu działalności w TNSW. Księga pamiątkowa*, red. K. Zagajewski, Lwów 1912.

[31] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1860/72. Akta personalne K. Twardowskiego.

[32] „Gazeta Lwowska" nr 246, s. 3, 3 XI 1902. Inne pisma także drukowały teksty tej ankiety.

zagadnień oświatowych. W 1902 roku ankieta dotyczyła nauczania propedeutyki filozofii w szkołach średnich. K. Twardowski przekazał w tej sprawie wiele cennych uwag i propozycji, gdyż dziedzina ta była mu szczególnie bliska. Kolejna ankieta Ministerstwa Wyznań i Oświecenia z 1909 roku miała przygotować grunt dla wprowadzenia nowego planu nauki w gimnazjach klasycznych i gimnazjach realnych. Także i w tej sprawie K. Twardowski zarysował interesujący model edukacyjny i pedagogiczny dla obu form kształcenia. Wypowiadał się również w sprawie nowych przepisów egzaminacyjnych dla nauczycieli szkół średnich. Jako długoletni uczestnik i kierownik różnych form awansowania nauczycieli w latach 1918 i 1919 wyrażał opinię w sprawie koncepcji organizacyjnej Uniwersytetu Warszawskiego i zasad mianowania profesorów tej uczelni[33].

W październiku i listopadzie 1918 roku K. Twardowski brał czynny udział w pracach komisji MWRiOP w sprawie przygotowania założeń ustroju szkolnego w odradzającym się państwie. W latach 1919–1920 uczestniczył w pracach gremiów ministerialnych nad przygotowaniem projektu ustawy o organizacji szkół akademickich w Polsce, a także przepisów egzaminacyjnych dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich w odrodzonej Polsce. Wcześniej, jeszcze w czasie działań wojennych, wielokrotnie wykazywał się patriotyczną postawą, organizując Dom Akademicki dla rozproszonej działaniami wojennymi młodzieży studenckiej w Wiedniu i we Lwowie[34]. W latach 1899–1909, podobnie jak inni profesorowie filozofii i pedagogiki (E. Czerkawski, A. Danysz, B. Mańkowski, K. Ajdukiewicz i inni), przewodniczył z upoważnienia RSK egzaminom dojrzałości w gimnazjach lwowskich[35].

Rozległa i różnorodna była aktywność K. Twardowskiego na wielu polach pozostających w ścisłym związku z oświatą. Obejmowała sprawy społeczne, działalność redakcyjną i pisarską w postaci licznych rozpraw i mniejszych prac z zakresu filozofii, psychologii, pedagogiki, zagadnień oświatowych i społecznych, także recenzji, sprawozdań, polemik, przekładów[36]. Twórczość naukowa, działalność pisarska i redakcyjna K. Twardowskiego w dziedzinie szeroko pojętej filozofii oświaty i wychowania otwiera wiele uzupełniających się perspektyw badawczych. Nie można bowiem oddzielić tej sfery jego działalności od innych, gdyż dzieło K. Twardowskiego ma charakter holistyczy. Tym niemniej powinno się prowadzić badania analityczne poszczególnych warstw jego dorobku, jak chociażby

---

[33] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1860. Akta personalne K. Twardowskiego 1860/73–74.

[34] Tamże.

[35] W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, t. 2: *1898/9–1909/10*, Lwów 1912, s. 503–510.

[36] Por. R. Jadczak: *Mistrz i jego uczniowie*, dz. cyt.; tenże: *Kazimierz Twardowski. Nota biograficzna*, dz. cyt., oraz Akta personalne K. Twardowskiego, DALO, f. 25, op. 5, spr. 1860/60–79.

mniej rozpoznanych zagadnień filozoficzno-pedagogicznych, które stwarzają podstawę do satysfakcjonującej poznawczo syntezy[37].

Liczne grono uczniów i twórczo nastawionych kontynuatorów orientacji naukowo-filozoficznej K. Twardowskiego stworzyło nurt filozoficzno-antropologiczny i psychologiczno-pedagogiczny wywodzący się z ogólnej filozofii wychowania i refleksji nad podatnością człowieka na zabiegi wychowawcze. Do grupy osób rozwijających badania zgodnie z owym paradygmatem należeli m.in. W. Witwicki, S. Błachowski, S. Baley, M. Kreutz, L. Blaustein i R. Ingarden. Tworzyli oni psychologiczno-pedagogiczny nurt poszukiwań antropologicznych, ujmując człowieka jako istotę podlegającą rozwojowi duchowemu w procesie wychowania. Ich studia wyrastały z pewnej odmiany pozytywistycznego modelu naukowości i były częścią procesu ugruntowywania się z końcem XIX i na początku XX wieku odrębności metodologicznej oraz utylitarnej funkcji psychologii i pedagogiki. Stosowane metody badań, wyniki obserwacji, analizy eksperymentów, testy i pomiary oraz nowe modele kształcenia oparte na deweyowskim pragmatyzmie dostarczały dowodów na to, iż nauki o wychowaniu powinny uzyskać również odrębność instytucjonalną w strukturze akademickiej.

Pomimo tych tendencji na Uniwersytecie Lwowskim na początku XX wieku wiedza o wychowaniu była w dalszym ciągu niesamodzielna. Ówczesne środowisko filozoficzne tej uczelni pozostawało wprawdzie pod urokiem mistrza, jednak każdy z jego członków poszukiwał własnej drogi dla naukowego spełnienia. Z czasem nasilała się tendencja przekraczania sztywnego modelu naukowości ukształtowanego w duchu neopozytywizmu, a także kanonów filozofii tradycyjnej i podążania w kierunku metodologicznie bardziej swobodnej wizji psychologii eksperymentalnej i humanistycznej. Było to zarazem poszukiwanie miejsca dla pedagogiki na pograniczach teorii i antropologii wychowania czy bezpośrednio w obszarze psychologii.

Podobnej ewolucji podlegały poglądy K. Twardowskiego. I w tym sensie cała skupiona wokół niego formacja zbliżała się do psychologii i antropologii psychologicznej, a także eksplorowała inne jeszcze powiązania filozofii z naukami o wychowaniu człowieka. W rozważaniach o egzystencji człowieka, jego kulturze i wychowaniu ujawniały się cechy fenomenologii pedagogicznej. Przybliżało to niektórych autorów z kręgu filozofii lwowskiej do refleksji nad znaczeniem dla wychowania doświadczenia indywidualnego i przeżycia osobniczego.

W obrębie filozofii lwowskiej stopniowo przybywało prac psychologiczno-antropologicznych i pedagogicznych. Symptomatyczna była zwłaszcza praca

[37] Także i tym zagadnieniom poświęcone zostały liczne prace, m.in.: T. Czeżowski: *Kazimierz Twardowski jako nauczyciel,* [w:] *K. Twardowski – nauczyciel, uczony, obywatel*, dz. cyt.; W. Stróżewski: *K. Twardowski – nauczyciel i wychowawca*, [w:] *Studia z teorii poznania i filozofii wartości,* red. H. Słoniewska, Wrocław – Warszawa – Gdańsk 1978; K. Twardowski: *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, dz. cyt.

K. Twardowskiego pt. *Zur Lehre*[38], która zapoczątkowała psychologiczno-pedagogiczny wątek myśli w tym środowisku. Praca ta i inne jeszcze publikacje K. Twardowskiego, a także niezapisane jego myśli, wyrażane z katedry uniwersyteckiej, miały moc sprawczą, w sposób trwały inspirując jego uczniów.

Jednym z kontynuatorów dzieła K. Twardowskiego był **Stefan Błachowski** (1889–1962). Jego zainteresowania naukowe wyrastały z filozofii akademickiej, ale podążając w kierunku psychologii empirycznej, uprawiał także psychologię pedagogiczną i antropologię psychologiczną. Podobnie jak wielu innych wybitnych przedstawicieli lwowsko-warszawskiej szkoły filozoficznej sylwetka i twórczość S. Błachowskiego została dość gruntownie opisana[39]. Nas jednak interesować będzie głównie warstwa myśli psychologiczno-pedagogicznej, wychowawczej i edukacyjnej tego autora.

Istotny dla ukształtowania się jego orientacji naukowej, wrażliwości intelektualnej i zainteresowań poznawczych w dziedzinie psychologii, jej zastosowań w wychowaniu i pedagogice wydaje się lwowski okres jego działalności. Należy się więc zgodzić z twierdzeniem J. Reutta, który zaznacza, że K. Twardowski dał S. Błachowskiemu „filozoficzne podstawy i szkołę myślenia naukowego. Od G.E. Müllera natomiast przejął główną problematykę swoich badań – zagadnienia psychofizyczne i psychologię pamięci"[40]. Twierdzenie to jest w dużej mierze prawdziwe, pomija jednak ewolucję metody naukowej S. Błachowskiego, jego orientacji filozoficzno-antropologicznej i preferencji w problematyce badań psychologicznych. Faktem pozostaje jednak, że na wniosek wszechmocnego wtedy dziekana K. Twardowskiego „grono profesorów Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Lwowskiego zamianowało (...) uchwałą z dn. 11 grudnia 1913 r. [S. Błachowskiego] asystentem w Seminarium Filozoficznym na czas od 1 stycznia 1914 do 31 grudnia 1915"[41].

Nominacja ta została potwierdzona oficjalną decyzją Wydziału Filozoficznego (za wiedzą C.K. Namiestnictwa) z 9 lutego 1916 roku. Mianowanie to (przewidujące równocześnie renumerację w wysokości 200 koron) gwarantowało dr. S. Błachowskiemu zatrudnienie na stanowisku asystenta do 31 XII 1917 r.[42]

---

[38] K. Twardowski: *Zur Lehre*, Lwów 1927.

[39] Por. R. Jadczak: *Mistrz i jego uczniowie*, dz. cyt.; J. Woleński: *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*, dz. cyt., a także m.in.: J. Reutt: *Stefan Błachowski (1889–1962)*, „Ruch Filozoficzny" 1962, R. XXI, nr 3, s. 246; B. Hornowski: *Życie i działalność prof. dr. Stefana Błachowskiego*, „Przegląd Psychologiczny" 1963, nr 6; E. Kosnarowicz: *Przed stu laty. Stefan Błachowski (1889–1962)*, „Przegląd Psychologiczny" 1989, nr 4.

[40] J. Reutt: *Stefan Błachowski...*, dz. cyt., s. 246. Dodajmy, że S. Błachowski przebywał na studiach w Niemczech w latach 1912–1913 (DALO, f. 26, op. 5, spr. 126. Akta personalne S. Błachowskiego).

[41] DALO, f. 26, op. 5, spr. 126. Akta personalne S. Błachowskiego. Pismo dziekana Wydziału Filozoficznego, l. 6009, 1913/14.

[42] Tamże. Mianowanie asystenta Wydziału Filozoficznego, l. 775, 1915/16.

Jako asystent S. Błachowski wykazywał się „gorliwością w prowadzeniu zajęć", a nadto liczącą się „publikacją" swoich prac, które były owocem studiów u G.E. Müllera, ale także spotkań z E. Husserlem, który wpłynął znacząco na stopniowe przełamywanie przezeń naturalistycznego spojrzenia na psychikę człowieka. W 1917 roku S. Błachowski czuł się na tyle kompetentny i przygotowany do prowadzenia samodzielnej pracy naukowej, aby wystąpić do „Świetnego Grona Profesorów Wydziału Filozoficznego (...) o udzielenie *veniam docenti*"[43]. Obok wymaganych dla przeprowadzenia habilitacji dokumentów S. Błachowski przedłożył program wykładów semestralnych i jedenaście odbitek drukowanych prac naukowych. Były wśród nich m.in. następujące publikacje: *Pamięć a świadomość* (1913), *O pamięci, jej istocie i kształceniu* (1916), *Problem świadomości u Freuda* (1912), *Nastawienia i spostrzeżenia. Studium psychologiczne* (1917) – przedłożona jako rozprawa habilitacyjna.

Kolokwium habilitacyjne dr. Stefana Błachowskiego przeprowadzone zostało z powodzeniem 12 grudnia 1917 roku w obecności komisji złożonej z 26 profesorów Wydziału Filozoficznego. Byli wśród nich m.in.: K. Twardowski, J. Puzyna, M. Wartenberg, J. Kasprowicz, W. Sieradzki[44]. Obradom przewodniczył dziekan E. Romer. Po udzieleniu odpowiedzi na zadane pytania uznano na wniosek K. Twardowskiego kolokwium za wystarczające i dopuszczono dr. S. Błachowskiego do wykładu habilitacyjnego nt. *Myślenie bez słów*[45].

Początkowo kariera akademicka S. Błachowskiego na Uniwersytecie Lwowskim rozwijała się szczęśliwie, wkrótce jednak pojawiły się problemy osobiste, materialne i zdrowotne. W końcu ujawniły się także dysonanse służbowe, związane z ograniczoną ilością wykładów z psychologii, niegwarantującą dostatecznych warunków materialnych rodzinie uczonego[46]. W tych okolicznościach S. Błachowski podjął w lutym 1918 dodatkową pracę w charakterze asystenta w Bibliotece Uniwersyteckiej. Gdy w tej trudnej sytuacji przyszła propozycja zatrudnienia na Uniwersytecie Poznańskim, chętnie z niej skorzystał i przyjął ofertę wykładów w tamtejszej nowo tworzonej Katedrze Higieny i Wychowania Fizycznego[47]. Tam też rozwinął badania przybliżające go do psychologii pedagogicznej, teoretycznej i stosowanej.

Ewolucja jego zainteresowań i poglądów psychologiczno-pedagogicznych rozpoczęła się jeszcze w Niemczech, zwłaszcza pod wpływem humanistycznej psychologii E. Husserla. Nie znalazła ona jednak zrozumienia i aprobaty mistrza

---

[43] Tamże. Pismo S. Błachowskiego do Wydziału Filozoficznego z 4 VI 1917, l. 5, VI 902.

[44] Tamże. Protokół kolokwium habilitacyjnego z 12 XII 1917, l. 411, 1917/18, dok. 14.

[45] Tamże.

[46] Tamże. Akta personalne S. Błachowskiego, DALO, f. 26, op. 5, spr. 126. Pismo do MWRiOP w sprawie jednorazowego, nadzwyczajnego zasiłku z 27 XII 1918, l. 46, 1918/19.

[47] Tamże. Pismo o wyrażenie zgody na urlopowanie do zajęć na Uniwersytecie Poznańskim z 14 VI 1919 r.

K. Twardowskiego i jego najbliższych współpracowników, m.in. K. Ajdukiewicza. Jeszcze w Getyndze w 1912 roku projektował uruchomienie po powrocie do Lwowa pisma będącego forum rozważań o zagadnieniach kultury, o uwarunkowaniach i treściach psychologicznych, o rodzimych wartościach kulturowych, a także o sposobach edukacyjnego wzbogacania tej dziedziny życia zbiorowego. Mówił wówczas S. Błachowski o potrzebie tworzenia syntezy kultury narodowej, przywracania samowiedzy kulturowej narodu zagubionej w „pozaświadomościowym czasie" doby pozaborowej. Postulował psychologiczną i kulturową edukację dla odbudowania nowoczesnej samoświadomości, zwłaszcza inteligencji polskiej, jako niezbędnej warstwy dla postępu całego narodu i budowania przyszłej państwowości. Można sądzić, iż jego idea wprzęgnięcia badań psychologicznych i społecznych nad naturą i przebiegiem zjawisk kulturowych była świeża i ważka w kontekście wielokulturowości Lwowa i wielonarodowej prowincji galicyjskiej. Służyła też duchowemu i kulturowemu odrodzeniu oraz wzmocnieniu poczucia tożsamości polskiego Lwowa po destrukcji minionych lat. Idea „uspołecznienia" psychologii dowodziła ewolucji nastawień naukowych, poglądów politycznych oraz edukacyjnych jej autora i wydaje się wątkiem stosunkowo mało rozpoznanym w odniesieniu do lwowskiego okresu twórczości S. Błachowskiego.

Już jako mianowany w 1919 roku profesor nadzwyczajny S. Błachowski zorganizował na Uniwersytecie Poznańskim Katedrę Psychologii i Pedagogiki Eksperymentalnej. Na podstawie dorobku organizatorskiego, dydaktycznego oraz wyników badań i studiów psychologicznych został mianowany profesorem zwyczajnym psychologii i pedagogiki eksperymentalnej[48]. Chociaż sformalizowanie uznania dla jego dorobku nastąpiło w Poznaniu, to jego dokonania były konsekwencją doświadczeń naukowych wyniesionych ze Lwowa. Warto bowiem zauważyć, że S. Błachowski jeszcze w czasie swoich studiów i pracy dydaktycznej na Uniwersytecie Lwowskim, a zwłaszcza podczas wojaży naukowych za granicę, coraz wyraźniej skłaniał się ku praktycznym zastosowaniom psychologii w procesie dydaktycznym i wychowaniu. Coraz częściej jego prace psychologiczne przekraczały ciasny schemat psychologizmu fizjologicznego na rzecz osobowościowych i społeczno-wychowawczych zastosowań pedagogiki. Świadczą o tym publikacje z lat 20. XX wieku: *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)[49].

---

[48] E. Kosnarowicz: *Przed stu laty... Stefan Błachowski*, „Przegląd Psychologiczny" 1989, R. XXXII, nr 4, s. 118.

[49] S. Błachowski: *Nauka o wyobrażeniach ejdetycznych a pedagogika*, „Szkoła Powszechna" 1926; *Typologia ejdetyczna i jej znaczenie pedagogiczne*, Poznań 1927.

Niektóre z tych prac obarczone były piętnem zamówienia społecznego, wynikającego z postulowanego wychowania dla wartości państwowotwórczych w drugiej połowie lat 20., ale nie umniejsza to ich wartości teoretyczno-psychologicznych i praktyczno-wychowawczych. Interesujący i pogłębiony charakter miały zwłaszcza jego rozważania nad paralelizmem struktury psychologicznej młodego człowieka i struktury osobowości twórczej. S. Błachowski podkreślał pedagogiczne znaczenie rozpoznawania struktur ejdetycznych, niepowtarzalnych dyspozycji, wrażliwości i zdolności osobowych. Podobnym studiom nad ejdetycznym sensem poznania na gruncie fenomenologii E. Husserla i intuicjonizmu H. Bergsona oddawał się R. Ingarden, jeden z najwybitniejszych współpracowników lwowskiej formacji filozoficzno-psychologicznej i pedagogicznej okresu międzywojennego.

W konkluzji podsumowującej bogatą problematykę badawczą S. Błachowskiego okresu okołolwowskiego zwróćmy uwagę na fakt, że przezwyciężał on stopniowo naturalistyczno-biologistyczny model uprawiania psychologii i psychopedagogiki, zmierzając w kierunku humanistycznie nastawionej psychologii rozwojowej i wychowawczej, higieny psychicznej, psychologii wychowania fizycznego oraz psychologii zainteresowań i twórczości[50].

Te nowe dziedziny zainteresowań S. Błachowskiego powstawały już poza lwowskim środowiskiem akademickim, ale we Lwowie miały początek. Stąd zaczynał się jego intelektualny i naukowy rodowód, któremu pozostawał w głównym jego nurcie wierny do końca życia. Skąd też czerpał trwałe inspiracje szerokiego spojrzenia badawczego, wywiedzionego z klimatu lwowskiej szkoły filozoficzno-psychologicznej i antropologiczno-pedagogicznej. Poszukiwał on teoretycznego i praktycznego sprzężenia i wzajemnego dopełnienia psychologii i pedagogiki jako dziedzin komplementarnych.

Koncepcję psychologii pedagogicznej S. Błachowskiego najpełniej wyraża następujące stwierdzenie: „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"[51]. Wyraźnie więc przełamywał on stereotyp pedagogiki tradycyjnej, otwierając się na podmiotowe i aktywne nurty pedagogiki „nowego wychowania".

Władysław Józef Witwicki (1878–1948) był jednym z pierwszych uczniów Kazimierza Twardowskiego, podzielał jego fascynacje intelektualne, sposób

[50] Warto wskazać na takie prace z tego kręgu, jak: *Zagadnienie osobowości*, „Psychotechnika" 1930; *O badaniach inteligencji w Polsce*, „Czasopismo Pedagogiczne" 1917, R. V; *O fazach rozwoju psychicznego młodzieży*, [w:] *Poradnik w sprawach nauczania i wychowania,* t. 2, Poznań 1930.

[51] S. Błachowski: *Typologie ejdetyczne i ich znaczenia pedagogiczne*, Poznań 1927, s. 61.

rozumienia posłannictwa nauki i filozofii wychowania. Więzy łączące te dwie wybitne, a przy tym wielce niezależne umysłowości i charaktery obrazuje trafnie 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 mnie Twardowski rozniecił po drodze, nie zginie z ludźmi mego pokolenia"[52].

O Witwickim napisano wiele, niemal wszystko[53]. Wnikliwe często prace traktujące o jego dorobku nie uwzględniają jednak w wystarczającym stopniu psychologii poznania i przeżyć, aksjologii wychowania umysłowego, etycznego i estetycznego, czyli tych wątków jego twórczości, które tworzą teoretyczny kontekst antropologii pedagogicznej[54]. Pomijając poszukiwania filozoficzne oraz psychologiczne W. Witwickiego, warto zwrócić uwagę na te aspekty jego myśli, które w różny sposób nawiązywały do dziedziny wychowania. W jego twórczości daje się zatem wyróżnić: historię kultury, psychologię twórczości, badania nad świadomością celów, wyobrażeń, dążeń i pragnień w procesie samokreacji.

W. Witwicki wspomagał dyscypliny pedagogiczne swoją etyką naukową, świecką i kulturową. Uzasadniał normy postępowania przesłankami przyrodniczymi, społecznymi i humanistycznymi, odwołując się do rozumu i sumienia. Choć nie artykułował wyników swych badań przy pomocy pojęć ściśle pedagogicznych, wnikliwymi analizami przyczyniał się sprecyzowania przedmiotu nauki o wychowaniu. Swoje przemyślenia wyrażał sugestywnym, aforystycznym językiem wytrawnego psychologa i pedagoga: „Człowieku, tkwi w tobie pęd do tworzenia – w związku z drugimi 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 wy-

---

[52] W. Witwicki: *Z listu w związku z powojennym zjazdem uczniów K. Twardowskiego*, por. A. Nowicki: *Nauczyciele*, Lublin 1981, s. 202.

[53] Por. m.in. S. Błachowski: *Władysław Witwicki*, „Ruch Filozoficzny" 1948, R. XVI, nr 3–4, s. 73–77; E. Borowiecka: *Poglądy Władysława Witwickiego z zakresu filozofii człowieka*, „Studia Filozoficzne" 1974, nr 7 (104), s. 95–113; A. Nowicki: *Witwicki*, Warszawa 1982; R. Jadczak: *Mistrz i jego uczniowie*, dz. cyt., s. 29–39; W. Bobrowska-Nowak: *Psychologia polska. Historia polskiej psychologii do 1939 r.*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998, s. 584–591.

[54] Zagadnień tych dotyczą następujące prace W. Witwickiego: *Analiza psychologiczna ambicji* (1900), *Analiza psychologiczna objawów woli* (1904), *Z psychologii stosunków osobistych* (1907), *O wychowaniu moralnym w szkole* (1926), *Platon jako pedagog* (1947), *Pogadanki obyczajowe* (1957), *Wiara oświeconych* (1959).

chowania przez poznanie i doznanie estetyczne. Jako psycholog wyczulony był na kreatywne funkcje kultury estetycznej. Przy wyjaśnianiu pojmowania piękna i wartości estetycznych skłaniał się do subiektywizmu. Oddzielał sferę nauki od sztuki i przeżyć z nią związanych. Doceniał kreatywność podmiotu i rolę indywidualności w osobowych relacjach o charakterze aksjologicznym, co jest standardem współczesnej pedagogiki.

W postawie W. Witwickiego, ucznia K. Twardowskiego, wybitnego uczonego, nauczyciela akademickiego, psychologa i pedagoga uwidacznia się ciągłość międzypokoleniowego etosu nauczycielskiego, rozumności i wrażliwości pedagogicznej. Uczeń W. Witwickiego i spadkobierca tej tradycji A. Nowicki we wspomnieniach o swoim mistrzu napisał: „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 „Troska 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"[55].

Romana Ingardena (1893–1970) raczej trudno zaliczyć do grona bezpośrednich uczniów K. Twardowskiego, choć studiował on filozofię na Uniwersytecie Lwowskim. Nie należał też do lwowskiej szkoły filozoficznej K. Twardowskiego ani do jego szkoły pedagogicznej. Tym bardziej nie przystaje on do lwowskiego nurtu psychologicznego charakteryzującego się przenikaniem w rejony psychologii pedagogicznej i stosowaniem psychologii w teorii pedagogicznej i dydaktyce. Jednak na rozwój naukowy R. Ingardena wpływ wywarł wszechobecny, choć nigdy nieopuszczający Lwowa mistrz K. Twardowski. Działo się to w związku ze studiami zagranicznymi czy habilitacją R. Ingardena przeprowadzoną pod kierownictwem K. Twardowskiego na Uniwersytecie Lwowskim w 1924 roku[56].

Roman Ingarden był więc niewątpliwe zależny od klimatu intelektualnego Uniwersytetu Lwowskiego. Tu poświęcił się – jak mawiał – studiowaniu filozofii sensu stricto. Nie przejął jednak fundamentalnych tez świadomości filozoficznej K. Twardowskiego i penetrował nowe obszary badawcze, skłaniając się głównie ku fenomenologii Edmunda Husserla i intuicjonizmowi Henriego Bergsona. Mimo to zyskiwał życzliwe zrozumienie logiczno-lingwistycznie i empiryczno-antropologi-

[55] A. Nowicki: *Nauczyciele*, dz. cyt., s. 289, 292.
[56] DALO, f. 26, op. 5, spr. 760.

cznie zorientowanego promotora naukowego. R. Ingarden swoją filozofią poznania zbliżał się do psychologii stosowanej, zajmował się ejdetycznym wymiarem świadomości, twórczością i psychologicznymi podstawami indywidualizacji procesu uczenia się, nauczania i wychowania. Dużo później, bo dopiero w latach powojennych, zastosował swe teorie fenomenologiczne w etyce, teorii wartości, aksjologii wychowania i moralnego rozwoju człowieka[57].

Zarówno twórczość naukowa, jak i biografia R. Ingardena doczekały się wielu poważnych opracowań analitycznych i porównawczych[58]. Dotyczyły one znaczenia jego twórczości dla polskiej filozofii fenomenologicznej, intuicjonizmu w teorii poznania, ontologii, metafizyki, estetyki itp.

Pozostając w zgodzie z przyjętymi założeniami poznawczymi, skoncentrujemy się tylko na niektórych faktach dotyczących biografii naukowej i wybranych zagadnieniach twórczości R. Ingardena[59], zwłaszcza tych, które dotyczą związków jego filozofii z problematyką pedagogiczną, teorią wychowania oraz epistemologią i aksjologią wychowawczą z jego lwowskiego okresu akademickiego (do 1939 roku).

Roman Witold Ingarden, syn dr. h.c. Romana Ingardena i Witosławy z Radwańskich, urodził się 5 lutego 1893 roku w Krakowie. W latach 1903–1911 uczęszczał do III Gimnazjum we Lwowie, gdzie złożył maturę 14 VI 1911 roku[60]. Studia uniwersyteckie na Wydziale Filozoficznym w zakresie filozofii jako przedmiotu głównego oraz matematyki i fizyki jako przedmiotów pobocznych odbywał we Lwowie (1911–1912). Ponadto studiował w Getyndze (1913–1915), Wiedniu (1914–1915) i we Fryburgu Badeńskim (1916–1917)[61]. W styczniu 1918 roku zdał egzamin doktorski i uzyskał stopień doktora filozofii na Uniwersytecie we Fryburgu Badeńskim na podstawie rozprawy pt. *Intuition und Intellekt bei Henri Bergson*. Podczas egzaminu z udziałem E. Husserla otrzymał stopień *magna cum laude*[62]. Uzyskany dyplom na uczelniach niemieckich został nostryfikowany postanowieniem MWRiOP[63].

---

[57] R. Ingarden: *Książeczka o człowieku*, Kraków 1973.

[58] J. Woleński: *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*, dz. cyt.; R. Jadczak: *Mistrz i jego uczniowie*, dz. cyt., a także: S. Zamecki: *Koncepcja nauki w szkole lwowsko-warszawskiej*, Warszawa 1977; A. Dylus: *Problematyka etyki nauki u przedstawicieli szkoły lwowsko-warszawskiej*, Warszawa 1977; A. Węgrzecki: *Roman Ingarden o poznaniu drugiego człowieka*, „Studia Filozoficzne" 1980, nr 12; S. Borzym: *Filozofia polska (1900–1950)*, Warszawa 1991, s. 108–111; *W kręgu filozofii Romana Ingardena*, red. A. Węgrzecki, Kraków 1985; *Wizerunki filozofów i humanistów polskich...*, dz. cyt.

[59] DALO, F. 26, op. 5, spr. 760. Akta personalne R. Ingardena, dok. 760/153/248/262.

[60] Tamże, dok. 768/20. Własnoręczny życiorys z kwietnia 1921. Dane te podaje także R. Jadczak: *Mistrz i jego uczniowie*, dz. cyt., s. 193–203.

[61] Tamże. *Curriculum vitae* z 23 II 1938, załącznik nr 8/38.

[62] Tamże, dok. 262 (odpowiednik doktoratu).

[63] Tamże, spr. 768. Akta personalne R. Ingardena. Pismo MWRiOP z 22 VI 1922, nr 5386–IV/23.

Z powodu „ograniczonej choroby serca" nabytej w czasie służby wojskowej (1909) R. Ingarden nie brał udziału w wojnie światowej ani w wojnie polsko-bolszewickiej, mimo że zgłosił się ochotniczo do armii polskiej. Od 1918 roku do grudnia 1933 roku był nauczycielem szkół średnich prywatnych i państwowych. Na początku pracował w szkole lubelskiej (1918–1919) i w Gimnazjum św. Wojciecha w Warszawie (1919–1921), następnie w gimnazjach państwowych w charakterze nauczyciela etatowego: w Gimnazjum Państwowym w Toruniu (1921–1925), później w I i II Gimnazjum Państwowym we Lwowie (1925–1933). Miał więc bardzo bogate doświadczenie jako wieloletni pedagog i nauczyciel propedeutyki filozofii, etyki i przedmiotów ścisłych.

Studia na uniwersytetach niemieckich uwieńczone licznymi publikacjami, przychylnie recenzowanymi przez ówczesne sławy europejskiej filozofii, m.in.: E. Husserla, F. Meyera, G.E. Müllera, B. Nelsona, M. Schelera, paradoksalnie nie ułatwiały mu kariery akademickiej. Jego wieloletnie starania zakończone zostały habilitacją na Wydziale Filozoficznym UJK w czerwcu 1924 roku. Z początkiem tego roku akademickiego rozpoczął wykłady na tej uczelni jako docent[64]. W tej to sprawie, a także z prośbą o zatwierdzenie przeprowadzonej habilitacji R. Ingardena Uniwersytet Lwowski zwracał się do MWRiOP, pisząc, iż „Rada Wydziału Filozoficznego im. Jana Kazimierza uchwaliła na swem posiedzeniu z dnia 27 czerwca 1924 jednomyślnie udzielić Panu drowi filozofii Romanowi Witoldowi Ingardenowi prawo wykładania *veniam legendi* w zakresie filozofii i przedstawia niniejszem uchwałę swoją Ministerstwu do zatwierdzenia"[65].

W roku akademickim 1927/28 R. Ingarden skorzystał z rocznego płatnego urlopu od zajęć celem przeprowadzenia dalszych studiów za granicą. Pochłonięty nową wówczas w Polsce problematyką fenomenologiczną, bawił w Niemczech, gdzie studiował i publikował swe prace we Fryburgu Badeńskim, Mahrburgu i Paryżu. Wtedy też zajął się aksjologią, podstawami etyki i teorii wychowawczych. 27 X 1933 roku, jako ukształtowany filozof i dojrzały pedagog, uznany przez niemieckie środowiska filozoficzne (m.in. przez E. Husserla, E. Sprangera, M. Schelera), postanowieniem Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej mianowany został profesorem nadzwyczajnym filozofii, co mimo licznych sporów utorowało mu drogę do Katedry Filozofii na UJK. W tym okresie R. Ingarden był bardzo aktywny w Polsce i za granicą. Uczestniczył w wielu kongresach i zjazdach (Praga, Paryż, Wiedeń, Lwów, Kraków).

W okresie lwowskim (przed i po uzyskaniu habilitacji) do 1939 roku R. Ingarden opublikował ponad 50 tekstów filozoficznych: książek, rozpraw,

[64] Tamże. Akta personalne R. Ingardena. Pismo Wydziału Humanistycznego UJK we Lwowie do MWRiOP z 12 II 1925, l. 121.

[65] Tamże.

artykułów, recenzji, referatów i tłumaczeń[66]. Z bogatej problematyki fenomenologicznej R. Ingardena w szczególny sposób interesuje nas zawarta w niej warstwa psychologiczno-epistemologiczna i teleologiczno-pedagogiczna oraz jej związki z aksjologią i antropologią filozoficzną. Warstwa ta stanowi część jego „pedagogii psychologicznej", badającej drogi stawania się dojrzałym intelektualnie i emocjonalnie człowiekiem w procesie kreacji aksjologiczno-etycznej urzeczywistnianej poprzez wychowanie i samowychowanie. Problemom tym poświęcone są m.in. następujące prace R. Ingardena: *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 pt. *Intuicjonizm Bergsona Zygmunta Mysłakowskiego* (1928)[67] oraz cztery inne artykuły o tematyce stricte edukacyjnej i oświatowej (1925)[68].

Znaczna część rozważań R. Ingardena dotyczy husserlowskiego rozróżnienia przeżyć czystej świadomości i sfery świata rzeczywistego. Dążył on do wyjaśnienia istoty opozycji świata transcendentalnego (idealnego) i rzeczywistego. Podawał w tym kontekście w wątpliwość wartość subiektywnych i zmysłowych aktów poznania podmiotowego. Krytycznej analizie poddawał psychofizjologiczną teorię poznania[69]. Tak pojęta teoria poznania jest według tego autora uwarunkowana fizycznością i duchowością człowieka. Od owych zakłócających prawdziwość aktu poznania czynników można się uwolnić, stosując fenomenologiczną formułę poznania „logicznie wcześniejszego" i całościowego zarazem, niejako poza sferą zniekształceń psychofizjologicznych, tj. genetycznie pierwotnego aktu „poznania istotnego". Poszukiwania R. Ingardena znajdowały odniesienia w integralnej holistyczno-intuicjonalnej teorii rozumienia i określania istoty człowieka, sensu wychowania i jego granic. Brały one także pod uwagę instynktowne, podświadome możliwości człowieka, tkwiące w całej jego strukturze genetycznej, także w przedświadomościowej „anomii" bytu ludzkiego. Do teorii związków poznania ludzkiego z rozwojem człowieka odnoszą się także rozważania R. Ingardena nad intuicjonizmem Bergsona[70]. Zwracał on w nich uwagę na tzw. przeżycie świadomości jako formę poznania wolnego od wcześniejszych apriorycznych schematów pojęciowych.

---

[66] Tamże. Ankieta dotycząca dorobku naukowego z roku 1937, nr 153.

[67] Tekst zamieszczony w „Ruchu Filozoficznym" (1928, R. X) był odpowiedzią polemiczną R. Ingardena na artykuł Z. Mysłakowskiego dotyczący zastosowań intuicjonizmu Bergsona w pedagogice. Por. K. Szmyd; *Zygmunt Karol Mysłakowski (1890–1971). Twórczość i wkład do rozwoju nauk o wychowaniu*, Rzeszów 1997.

[68] Artykuły w „Słowie Polskim" 1925 dotyczące współpracy szkoły i społeczeństwa.

[69] R. Ingarden: *Stanowisko teorii poznania w systemie nauk filozoficznych*, Toruń 1925, s. 41 i nn.

[70] Tenże: *Intuition und Intellekt bei Henri Bergson*, Halle 1922.

Ogólnie można uznać, iż dążeniem fenomenologów[71] było uzyskanie „bezpośredniego poznania". Występowali oni przeciwko psychologizmowi empirycznemu i asocjacyjnej psychologii empirycznej, orientując się w kierunku psychologii humanistycznej uznawanej przez pedagogikę kultury,[72] dla której autonomiczne akty przeżycia, doznawania świata i wartości miały charakter niepowtarzalnych aktów transcendentalnych.

Cząstką wkładu R. Ingardena w dorobek humanistycznej teorii pedagogicznej była konstatacja, iż poznanie, także w sensie pedagogicznym, jest aktem szczególnego rodzaju, m.in. przeżywaniem własnej świadomości[73]. Wiele elementów fenomenologicznej myśli krytycznej R. Ingardena przekładało się na poszukiwania humanistycznych teorii pedagogicznych rozwijanych w Niemczech i w Polsce w latach 30. XX wieku. W tym obszarze poszukiwań tzw. genetycznych paradygmatów teorii wychowania (S. Hessen, Z. Mysłakowski, B. Nawroczyński, B. Suchodolski) obowiązywał ów fenomenologiczny i intuicjonistyczny postulat-twierdzenie, iż nie wszystko daje się postrzegać zmysłowo, wytłumaczyć metodą naukową, zdefiniować rozumowo, a nawet zwerbalizować. Uświadamiał on złożoność problemu poznania indywidualnego, co przekłada się też na niektóre współczesne postulaty teorii wychowania i modele edukacyjne respektujące podmiotowość, wolność, afirmację subiektywności, odpowiedzialność za tworzenie siebie.

R. Ingarden do II wojny światowej nie zarysował spójnego programu pedagogicznego, ponieważ pozostawał filozofem i etykiem. Wiele natomiast wniósł do teorii i praktyki dydaktycznej propedeutyki filozofii, której był przez wiele lat wybitnym nauczycielem w gimnazjach Lwowa, Krakowa i Torunia. W dużo większym stopniu rozwinął badania na pograniczu teorii poznania, etyki, psychologii i pedagogiki w swoich interdyscyplinarnych pracach z okresu powojennego (m.in.: *Studia z estetyki*, t. 1–2 (1947–1948), *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych* (1972), *Książeczka o człowieku* (1973), *Wykłady z estetyki* (1989)).

W rozważaniach o świadomości poznawczej człowieka R. Ingarden podobnie jak S. Błachowski przyczyniał się do rozpoznania wyobrażeń ejdetycznych związanych z typem intelektu i psychiki emocjonalnej. Stwarzało to psychologiczne i teoretycznopedagogiczne podstawy indywidualizacji i jak dziś określamy – podmiotowości procesu nauczania i wychowania we współczesnej pedagogii humanistyczno-postmodernistycznej[74].

---

[71] Tenże: *Dążenia fenomenologów*, „Przegląd Filozoficzny" 1919, R. XXII, z. 3, 4, s. 113–156, 315–351.

[72] Por. m.in. prace E. Sprangera, W. Diltheya, M. Schelera w Niemczech, w Polsce zaś głównie S. Hessena, B. Nawroczyńskiego i B. Suchodolskiego sprzed 1939 r.

[73] Por. R. Ingarden: *W sprawie istoty doświadczenia wewnętrznego*, „Przegląd Filozoficzny" 1922, R. XXV.

[74] Por. B. Śliwerski: *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.

Do grona wybitnych reprezentantów i kontynuatorów lwowskiej tradycji akademickiej, zwłaszcza na pograniczu filozofii, psychologii i pedagogiki, należeli ponadto M. Kreutz, I. Dąmbska, H. Słoniewska, L. Blaustein, T. Witwicki i inni. Obok wcześniej wymienionych uczonych przekazywali oni adeptom nauk humanistycznych ukształtowany tam styl kultury umysłowej i naukowej. Byli także propagatorami mitu osoby K. Twardowskiego w latach powojennych.

Ze względu na charakter zainteresowań naukowo-filozoficznych **Izydora Dąmbska** (1904–1983) niewątpliwie nie należała do głównych postaci psychologiczno-pedagogicznego i antropologiczno-aksjologicznego odłamu szkoły związanej K. Twardowskim. Pomijając zasadnicze odniesienia czysto filozoficznej twórczości I. Dąmbskiej, której dorobek doczekał się wielu wszechstronnych opracowań[75], warto zwrócić uwagę na jej wyniesioną ze szkoły lwowskiej kulturę myśli, wrażliwość pedagogiczną i osobowość nauczycielską. Zagadnienie to jest godne odrębnych biograficznych analiz pedeutologicznych. Podobnie jak u H. Słoniewskiej oraz E. i L. Blausteinów znamienne były jej więź duchowa ze środowiskiem, które ukształtowało jej naukowy image, oraz mitologia pamięci, nieprzesłaniająca zresztą poważnej refleksji pedagogicznej o swoim nauczycielu i własnym rodowodzie naukowym.

W postawie Izydory Dąmbskiej wyrażał się głęboki kult idei „patrona i przewodnika", trwała więź duchowa, pokrewieństwo światopoglądu intelektualno-filozoficznego z jego uniwersalnymi przesłaniami pedagogicznymi. Świadczy o tym wiele wymownych faktów z biografii I. Dąmbskiej i podejmowane przez nią starania o pamięć o jej naukowych antenatach oraz zapewnienie K. Twardowskiemu miejsca w panteonie filozofów i pedagogów. Choć sama nie uprawiała pedagogiki w dosłownym znaczeniu tego pojęcia, to przyczyniała się swoją charyzmatyczną działalnością nauczyciela akademickiego do wzbogacenia lwowskiej formacji filozoficznej i psychologiczno-pedagogicznej. Ważną częścią jej poglądów etyczno-pedagogicznych były m.in. przemyślenia dotyczące wprowadzenia etyki świeckiej do programów szkoły średniej. Wskazywała na szkodliwość monopolizowania problematyki etyczno-wychowawczej przez religię. Sądziła jednocześnie, że wraz z osłabieniem wiary religijnej jednostki osłabia się, a nawet rozpada religijny fundament jej zasad etycznych, a tym samym podstawa moralności w ogóle. Ponadto I. Dąmbska twierdziła, iż przyjmowanie wiecznych, trwałych i niezmiennych norm etyki religijnej hamuje i utrudnia rozwój i doskonalenie uniwersalnej kultury moralnej, a więc także istotnej warstwy aksjologii osobowego wychowania. W tej konwencji problemowej mieszczą się m.in. dwie prace lwowskie autorki, tj.: *Irracjonalizm a poznanie naukowe* (1937) i *Konwencjonalizm a relatywizm* (1938).

---

[75] R. Jadczak: *Mistrz i jego uczniowie*, dz. cyt. Praca ta zawiera także wyczerpujące dane bibliograficzne dotyczące tej problematyki. Por. także: J. Woleński: *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*, dz. cyt.

Dzięki staraniom I. Dąmbskiej już w 1939 roku, w pierwszą rocznicę śmierci K. Twardowskiego, postanowiono w gronie jego uczniów w każdą rocznicę jego śmierci organizować spotkania. Wojna jednak uniemożliwiła spełnianie tego postanowienia. Ale po wojnie z inicjatywy I. Dąmbskiej w 1948 roku doszło do takiego spotkania we Wrocławiu[76]. Porównała ona wtedy szkołę K. Twardowskiego do podobnych szkół w świecie starożytnym, „które służyły nie tylko wymianie myśli i kształtowaniu się teoretycznych poglądów, ale wychowywały charaktery i wyciskały piętno na życiowej postawie swych członków"[77].

Różne okoliczności ideologiczne, naukowe i pozanaukowe sprawiły, że kontynuacji spotkań uczniów mistrza nie było. Ale I. Dąmbska zachowała bodaj najżywszą pamięć o swoim nauczycielu, pisząc do żyjących spadkobierców lwowskiego filozofa i depozytariuszy jego myśli w każdą rocznicę jego śmierci teksty wspomnieniowe. W liście do T. Czeżowskiego stwierdziła: „Jego dzieło życia 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"[78]. Także u schyłku życia I. Dąmbska podkreślała ciągle niezmienną więź duchową z mistrzem, który – jej zdaniem – jak nikt inny „ucieleśniał ideał mędrca i nauczyciela".

Podobny rodzaj niemal mistycznej więzi łączył z Kazimierzem Twardowskim **Helenę Słoniewską** (1904–1982). Wspólnota myślenia i podobieństwo wrażliwości intelektualnej tych osób dotyczyły tu w większym stopniu niż u I. Dąmbskiej problematyki pedagogiczno-etycznej i edukacyjnej. Szczególnie silnie utożsamiała się H. Słoniewska z poglądami K. Twardowskiego na temat edukacji kobiet. Te wówczas zupełnie niepopularne, a wręcz odrzucone przez znaczne kręgi profesury Uniwersytetu Lwowskiego poglądy wyraził K. Twardowski już w roku 1908[79]. Pozostając zdeklarowanym rzecznikiem równoprawnej edukacji kobiet i gruntownej przemiany ich pozycji akademickiej i społeczno-politycznej, pisał wtedy: „można wyrazić nadzieję, że nie tylko wzmagać się będzie w przyszłości zastęp kobiet w całej pełni do studiów uniwersyteckich przygotowanych, lecz że także w związku z tym coraz większy procent kobiet nie poprzestanie na słuchaniu wykładów, pracę swą uwieńczy uzyskaniem bądź stopnia doktorskiego, bądź kwalifikacji nauczycielskich"[80].

---

[76] Por. „Ruch Filozoficzny" 1948, R. XVI, nr 1–2, s. 60, gdzie zawarte są także materiały z sesji naukowej zorganizowanej przez Towarzystwo Filozoficzne im. K. Twardowskiego we Wrocławiu.

[77] Por. *Czterdzieści lat filozofii we Lwowie 1898–1938*, „Przegląd Filozoficzny" 1948, R. XLIV, s. 17.

[78] R. Jadczak: *Mistrz i jego uczniowie*, dz. cyt., s. 155.

[79] K. Twardowski: *Mowy i rozprawy...*, dz. cyt., s. 7.

[80] W seminarium K. Twardowskiego uczestniczyły także kobiety już na początku XX wieku. Również jego trzy córki uzyskały staranne wykształcenie na poziomie akademickim. Poglądy na temat kształcenia kobiet wyrażał on na forum Kongresów Pedagogicznych w 1894 i 1908 roku.

Te i inne poglądy K. Twardowskiego wywarły niezatarty wpływ na osobowość H. Słoniewskiej. Zdolności intelektualne i wrodzoną wrażliwość pedagogiczną pogłębiała, uczestnicząc w konwersatoriach filozoficznych K. Twardowskiego. Ich formuła dydaktyczna zachęcała do systematycznej pracy, samodzielności i wyrażania własnych przemyśleń. Panująca tam atmosfera sprzyjała realizacji uniwersalnych zasad pedagogicznych i zachowań nauczycielskich, kształtowaniu wrażliwości empatycznej uczestników nauczania i uczenia się, dyscypliny, porządku i pracowitości.

H. Słoniewska po ukończeniu studiów z filozofii, „ze szczególnym uwzględnieniem psychologii i biologii", pracowała w latach 1927–1928 jako nauczycielka biologii i propedeutyki filozofii w prywatnym Gimnazjum Żeńskim im. N. Żmichowskiej we Lwowie. Nauczała także psychologii w Seminarium Gospodarczym w Snopkowie, gdzie we wrześniu 1926 roku K. Twardowski hospitował prowadzoną przez nią lekcję psychologii[81].

H. Słoniewska wykazywała znaczną aktywność także w pracy redakcyjnej i wydawniczej. Współpracowała pod koniec lat 20. z K. Twardowskim w redagowaniu „Ruchu Filozoficznego". Najczęściej przygotowywała przegląd publikacji psychologicznych, a także pisała recenzje i tłumaczenia. Zamieszczała również własne teksty psychologiczne dotyczące wrażeń, przeżyć i uczuć oraz zagadnień introspekcji w nauce psychologii w szkole średniej[82].

W latach 30. H. Słoniewska, nie zarzucając swojego głównego nurtu dociekań w dziedzinie psychologicznej analizy introspekcji dotyczącej wierzeń, wyobrażeń, uczuć, woli, wątpień itp., coraz wyraźniej zbliżała się do psychologii stosowanej w nauczaniu i wychowaniu. Przejawem owych preferencji były dwie rozprawy o tej tematyce. Pierwsza z nich, opublikowana we Lwowie w 1934 roku, nosiła tytuł *Czynnik emocjonalny w psychice dziewcząt a wychowanie*, druga praca o charakterze psychologiczno-pedagogicznym zatytułowana była *Poradnictwo zawodowe*. Może się to wydać zaskakujące ze względu na główny nurt zainteresowań autorki, ale było to wnikliwe studium uwarunkowań psychologicznych i pedagogicznych, indywidualnych i społecznych dotyczących wyboru dróg kształcenia i pracy zawodowej.

W sierpniu 1939 roku H. Słoniewska otrzymała mianowanie na stanowisko asystenta w Katedrze Psychologii, którą kierował od kilku już lat uczeń i „kustosz" akademickiej tradycji K. Twardowskiego – M. Kreutz[83]. Wydarzenia wojenne nie pozwoliły jej podjąć nowych obowiązków. Po latach H. Słoniewska tak wspominała

---

[81] DALO, f. 26, op. 7, spr. 1680. Akta personalne H. Słoniewskiej, a także *Dziennik K. Twardowskiego*. Dział Rękopisów Biblioteki Głównej UMK w Toruniu, rkps 2407/2 (notatka w aktach personalnych).

[82] *Dziennik K. Twardowskiego*, dz. cyt. Por. także R. Jadczak: *Mistrz i jego uczniowie*, dz. cyt., s. 163.

[83] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1154.

K. Twardowskiego: „Od swoich uczniów i pomocniczych pracowników naukowych Profesor wymagał nie tylko terminowego, ale bezwzględnie dokładnego wykonania poleceń; tak dokładnego, jak dokładne były jego polecenia. Były one nie tylko dokładne, ale także jasne, jednoznaczne, przemyślane i mieszczące się zawsze w granicach możliwości wykonania przez tego pracownika"[84].

Leopold Blaustein (1905–1942 lub 1944 – nieznana dokładna data i okoliczności śmierci) należał do ostatniej generacji uczniów Kazimierza Twardowskiego. Zginął młodo w bliżej niewyjaśnionych okolicznościach w wyniku represji hitlerowskich wobec inteligencji żydowskiej we Lwowie. Był on niezwykle przywiązany do K. Twardowskiego jako swojego patrona duchowego, przewodnika intelektualnego i moralnego autorytetu. Wraz z żoną Eugenią Ginsberg, także uczennicą mistrza, pisał doń: „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"[85]. Kiedy indziej wyznawał Twardowskiemu: „Obok służby dla Nauki pragnę przysłużyć się obu narodom, które kocham"[86]. Jego związek intelektualny i mentalny z Twardowskim umacniał się przez lata. U niego bowiem odbył studia filozoficzne (1923–1927), które uwieńczył efektownie doktoratem uzyskanym 19 maja 1927 roku na podstawie rozprawy *Husserlowska nauka o akcie, treści i przedmiocie przedstawień*[87].

K. Twardowski otworzył przed młodym, nadzwyczaj utalentowanym i ambitnym adeptem filozofii rozległe pole dalszego rozwoju naukowego i umożliwił cenne kontakty z niemieckim środowiskiem filozoficzno-psychologicznym. Podczas pobytu w Niemczech po otrzymaniu kilkumiesięcznego stypendium dla pogłębiania studiów filozoficznych i psychologiczno-pedagogicznych L. Blaustein był uważnym i krytycznym obserwatorem, ale też aktywnym uczestnikiem tamtejszego filozoficzno-psychologicznego ruchu umysłowego. Przede wszystkim starał się uświadomić m.in. Eduardowi Sprangerowi, Karlowi Strümpfowi, Aleksandrowi Baumgardtnerowi, że psychologiczno-pedagogiczna praca K. Twardowskiego *Zur Lehre* wyprzedzała dzieła innych autorów w badaniach nad psychologią świadomości i rozwojem człowieka w procesie samopoznania i samowychowania.

Pewne rozczarowanie do niemieckiej metody fenomenologicznej skierowało L. Blausteina i jego żonę ku psychologii humanistycznej oraz ku badaniom w dziedzinie psychologii szkolnej i psychopedagogiki. Sprzyjała temu praca w charakterze nauczyciela propedeutyki filozofii i psychologii[88]. Wyrazem owej

---

[84] H. Słoniewska: *Kazimierz Twardowski – nauczyciel i wychowawca*, [w:] *Studia z teorii poznania i filozofii nauk*, red. W. Stróżewski, Wrocław 1978, s. 18.

[85] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1860. Akta personalne L. Blausteina.

[86] Tamże.

[87] Tamże. Z akt wynika, iż słuchał wykładów K. Adjukiewicza i R. Ingardena. Praca została opublikowana na Wydziale Architektury Towarzystwa Naukowego we Lwowie, Lwów 1928 (dział II, t. 4, z. 3).

[88] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1860. Akta personalne L. Blausteina.

dyslokacji zainteresowań były m.in. następujące rozprawy i referaty L. Blausteina: *O ocenie samego siebie w wieku młodzieńczym* (1931)[89], *O zadaniach psychologii humanistycznej* (1935)[90], *Z psychologii stosunku człowieka do samego siebie* (1936, 1938), *Nowe badania nad psychologią dziecka ubogiego* (1931)[91]. Na pograniczu psychologii i pedagogiki oraz dydaktyki szkolnej, a także andragogiki sytuują się ostatnie prace L. Blausteina, m.in. *Introspekcja w nauce psychologii w szkole średniej* (1930), *O lekturze filozoficznej w szkole średniej* (1936)[92] czy wreszcie obszerne studium poparte własnymi badaniami empirycznymi *Psychologiczne podstawy oświaty pozaszkolnej* (1935)[93]. Warto tu także przywołać korespondujące z problematyką psychopedagogiczną prace Eugenii Ginsberg-Blaustein *W sprawie pojęć samodzielności i niesamodzielności* (1931) oraz interesującą z uwagi na walory diagnostyczne i wartości wychowawcze monografię *Życie umysłowe dziecka w wieku przedszkolnym* (1936)[94].

Prace psychologiczno-pedagogiczne L. Blausteina cechowała znakomita znajomość ówczesnej literatury przedmiotu (S. Błachowski, S. Baley, Alfred Adler, Wilhelm Stern, Eduard Spranger, Wilhelm Tumlitz, Karol Bühler i inni). Uderza w nich jasność myśli i komunikatywność wywodu. Autor dążył w swoich rozważaniach do wyjaśniania psychologicznej struktury aktów samooceny, samoakceptacji czy dezaprobaty i związanych z nimi przeżyć. Podjął badania genezy samooceny, prowadził analizę psychologiczną samopoznania, zdolności do refleksyjnego, krytycznego samowychowania. Posłużył się w tym celu samodzielnie i precyzyjnie opracowanym kwestionariuszem do badań młodzieży szkół średnich i studentów[95].

W pracach stricte pedagogicznych, m.in.: *Przyczynki do psychologii i pedagogiki karności* (1931), *Lenistwo u dzieci i młodzieży* (1932)[96], a zwłaszcza w rozprawie pt. *Psychologiczne podstawy oświaty pozaszkolnej*[97] poruszał aktualne we współczesnej psychopedagogice problemy motywacji edukacyjnych. Badał m.in. motywację szkolną dzieci, psychologiczne i społeczno-zawodowe czynniki kształcenia pozaszkolnego, możliwości oddziaływania wychowawczego wśród młodzieży.

---

[89] „Kwartalnik Psychologiczny" 1931, t. 2, z. 4, s. 370–392.

[90] „Przegląd Filozoficzny" 1935, R. XXXVIII, s. 33–57.

[91] Odczyt w PTF, Sekcja Psychologiczna, 28 XI 1931 (Akta personalne L. Blausteina).

[92] Teksty te zostały przedstawione jako referaty w PTF oraz opublikowane w „Muzeum" 1930, 1936.

[93] L. Blaustein: *Psychologiczne podstawy oświaty pozaszkolnej*, „Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny" 1935, z. 2, red. A. Hertz, s. 7–31.

[94] R. Jadczak: *Mistrz i jego uczniowie*, dz. cyt., s. 179.

[95] L. Blaustein: *O ocenie samego siebie w wieku młodzieńczym*, Wyd. Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Poznań 1935, s. 11–12.

[96] „Chowanna", red. Z. Mysłakowski i in., 1931, 1932.

[97] L. Blaustein: *Psychologiczne podstawy oświaty pozaszkolnej*, dz. cyt., s. 7–31.

Realizując własny program badawczy, L. Blaustein spłacał intelektualny dług wobec swego mistrza, „Sokratesa polskiej filozofii", o którym z wdzięcznością pisał: „K. Twardowski (...) nie uwiódł ich [swoich uczniów] nadzieją tworzenia rozległych syntez, olśniewających śmiałością koncepcji i rozległością horyzontów. Przeciwnie, przykuł ich do trudnej, skrępowanej wyjątkowo surowym autokratyzmem pracy badawczej nad przeważnie skromnymi, ale dającymi szanse uzyskania odpowiednich wyników problemami (...)"[98].

3. Drogi do pedagogiki akademickiej i profesjonalnej w początkach UJK

Studia historycznopedagogiczne mogą mieć także w mniejszym czy większym stopniu charakter pozarzeczowy. Oznacza to uwzględnienie w badaniach oprócz obiektywnej faktografii również aspektu psychologiczno-humanistycznego, subiektywno-osobowego[99]. Takie podejście umożliwia dostrzeżenie wzajemnego przenikania się myśli, idei, postaw, racji i dążeń, czyli pierwiastków osobistych ze sferą obiektywnych faktów instytucjonalnych i materialnych. W lwowskim środowisku krzyżowały się idee, dążenia, wizje i emocje z uwarunkowaniami urzędowo-finansowymi, a wszystko to działo się w żywej tkance wielu kultur, alternatywnych tradycji i rodzących się różnorakich aspiracji.

Śmierć Bolesława Mańkowskiego, niestrudzonego przez dziesięciolecia nauczyciela pedagogiki akademickiej, współtwórcy rozmaitych form edukacji pedagogicznej na Uniwersytecie Lwowskim i poza nim, a także ożywienie działalności stowarzyszeń nauczycielskich i niezwykły urodzaj publikacji oświatowo-pedagogicznych otwierały nowy ważny etap w rozwoju pedagogiki uniwersyteckiej we Lwowie[100].

Mimo usilnych starań podejmowanych głównie przez Kazimierza Twardowskiego działalność pieczołowicie podtrzymywanego Studium Pedagogicznego stopniowo ustawała. Jego materialne zasoby zostały szybko zagospodarowane na inne cele akademickie i ważniejsze, jak się wydawało, zadania nauko-

---

[98] „Przegląd Współczesny" 1939, R. XVIII, nr 204, s. 125–128.

[99] Por. J. Dybiec, Cz. Majorek: *Współczesna koncepcja historii wychowania jako nauki*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty" 1989, R. XXXII; Cz. Majorek: *Biografia edukacyjna*, dz. cyt.; tenże: *Oblicze historiografii oświatowo-pedagogicznej Galicji*, [w:] *Galicja i je dziedzictwo*, t. 8: *Myśl edukacyjna w Galicji*, red. Cz. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1996, s. 11–20. Por. także: S. Michalski: *Rola historii wychowania w systemie nauk pedagogicznych*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty" 1989, R. XXXII.

[100] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1194. B. Mańkowski był pierwszym organizatorem Studium Pedagogicznego (1917–1921) oraz autorem publikacji pedagogicznych i oświatowych, a także długoletnim redaktorem „Muzeum" (1900–1921).

we. Nie zapobiegła temu procesowi stanowcza interwencja K. Twardowskiego, prowizorycznego kierownika Studium, do którego zwracały się o pomoc w tej sprawie liczne ugrupowania i protestujące środowiska studentów, wiążących po ukończeniu Uniwersytetu swoją przyszłość zawodową z nauczycielstwem[101]. Domagał się on zapewnienia Studium odpowiedniego pomieszczenia i dogodnych warunków pracy. Podkreślał, że Studium Pedagogiczne musi być w pełni reaktywowane i czynne zgodnie z oczekiwaniami młodzieży, racjami akademickimi Uniwersytetu i potrzebami szkolnictwa. Z jego inicjatywy w lutym 1923 roku na posiedzeniu Rady Wydziału podjęto sprawę reaktywowania działalności tej jednostki akademickiej i zaproponowano powołanie komisji dla utworzenia i obsadzania Katedry Pedagogiki i Katedry Historii Wychowania. Zagadnienia te referowali m.in. prof. Juliusz Kleiner, Stanisław Łempicki i Kazimierz Twardowski[102].

W ślad za tymi staraniami, jednak ze znacznym opóźnieniem, postanowiono zlecić zajęcia z pedagogiki, wykłady i ćwiczenia, w roku akademickim 1925/26 doktorowi Zygmuntowi Kukulskiemu[103]. Zlecone wykłady miały mieć charakter zastępczy, dopóki nie powstanie Katedra Pedagogiki i nie zostanie powołany samodzielny profesor tego przedmiotu. Podkreślono ponadto, że zajęcia te prowadzone będą dla studentów Wydziału Humanistycznego i Matematyczno-Przyrodniczego. Na posiedzeniu 17 marca 1926 roku zdecydowano, iż odbywać się one będą w rozszerzonym zakresie: 4 godz. wykładów, 1 godz. ćwiczeń w I trymestrze, po 3 godz. wykładów i po 2 godz. ćwiczeń w II i III trymestrze[104].

Na podstawie zachowanej dokumentacji można ustalić, że zajęcia z zakresu nauk pedagogicznych prowadzone były na Uniwersytecie względnie systematycznie i efektywnie dla znacznego audytorium. Odbywały się one poza upadającym Studium Pedagogicznym i do pewnego stopnia niezależnie od jego dotychczasowych ram instytucjonalno-organizacyjnych (na odrębny wniosek Rady Wydziału Humanistycznego) – za każdoroczną zgodą władz ministerialnych – w latach 1925–1930. Prowadzili je: z psychologii doświadczalnej i rozwojowej – M. Kreutz, z historii oświaty – S. Łempicki, z psychologii wychowawczej (pedagogicznej) – K. Twardowski, natomiast z pedagogiki ogólnej – Z. Kukulski, z którym wiązano nadzieje na utworzenie odrębnej Katedry Pedagogiki[105].

---

[101] DALO, f. 26, op. 7, spr. 835. Akta Wydziału Filozoficznego. Pismo K. Twardowskiego do Senatu UJK z 8 I 1923, dok. 8.

[102] Tamże. Protokół posiedzenia Rady Wydziału Filozoficznego dotyczącego powołania komisji w składzie m.in. prof. prof. J. Kleiner, K. Twardowski, S. Łempicki.

[103] Tamże, spr. 916. Zgodnie z zatwierdzonym przez MWRiOP wnioskiem Wydziału Humanistycznego z 17 VII 1925, nr 7058 – IV/25 Z. Kukulski realizować miał w I i II trymestrze 3 godz. wykładów oraz 2 godz. wykładów i 2 godz. ćwiczeń w III trymestrze.

[104] Tamże. Por. także *Skład UJK*, roczniki 1922–30.

[105] DALO, f. 26, op. 7, spr. 937, dok. 8. Pisma w sprawie wykładów i ćwiczeń zleconych.

W tym okresie nie ustawały też działania na rzecz podniesienia rangi akademickiej oraz poziomu naukowego i dydaktycznego nauk pedagogicznych na UJK. Były one ważną częścią szerzej pojętych starań o utworzenie Katedry Pedagogiki, a także o uruchomienie w przyszłości odrębnego kierunku studiów w zakresie pedagogiki. Należało jednak spełnić określone warunki naukowe i kadrowe oraz uzyskać zgodę MWRiOP. Świadczyła o tym m.in. treść wniosku do MWRiOP Wydziału Humanistycznego „w sprawie zlecenia wykładów i ćwiczeń pedagogicznych doktorowi Zygmuntowi Kukulskiemu"[106]. Podkreślano w nim, że po odejściu B. Mańkowskiego Uniwersytet czynił energiczne starania, by wypełnić dotkliwą lukę „w programie naukowej i dydaktycznej działalności". Zdawano sobie sprawę ze znaczenia pedagogiki akademickiej we Lwowie, zwłaszcza na uczelni będącej ośrodkiem wpływu na przyszłych nauczycieli i wychowawców. Informowano ponadto, że w ciągu ostatnich 2–3 lat z powodów merytorycznych odsunięto kilku zgłaszających się kandydatów, a inne pożądane kandydatury nie mogły być przyjęte z przyczyn niezależnych od Uniwersytetu, głównie z braku decyzji Ministerstwa.

Tymczasem w 1925 roku chęć prowadzenia zajęć z pedagogiki zgłosił dr Zygmunt Kukulski, który wykładał dotąd pedagogikę i nauki pokrewne w jednym z lubelskich gimnazjów państwowych oraz w Katolickiej Szkole Wyższej (późniejszy KUL). Z. Kukulski już w czerwcu 1924 roku odbył przewód habilitacyjny z pedagogiki na UJK i tym sposobem po 4 latach przerwy Uniwersytet zyskał docenta w tej dziedzinie. W tej sytuacji Wydział Humanistyczny podjął starania o uznanie tej habilitacji przez MWRiOP i udzielenie Z. Kukulskiemu *veniam legendi* oraz zapewnienie mu stałych zajęć z pedagogiki. Jak się wkrótce okazało, zbyt pospiesznie wyrażano nadzieję, że jego habilitacja „zostanie w ciągu lata niewątpliwie zatwierdzona"[107].

W tych okolicznościach uznano, że korzystnie dla Uniwersytetu będzie zlecenie Z. Kukulskiemu zajęć dydaktycznych, które by go zobligowały do ściślejszych związków ze Lwowem. Dotąd bowiem pozostawał on na stanowisku nauczyciela Gimnazjum im. S. Staszica w Lublinie i dojeżdżał na zajęcia do Lwowa, co zresztą wiązało się ze znacznymi i nie w pełni rekompensowanymi kosztami. Żywiono więc nadzieję, że tymczasowy stan rzeczy nie będzie trwał długo, gdyż szybko dojrzeje sprawa mianowania go zastępcą profesora pedagogiki na podstawie przedłożonej habilitacji. Na tej podstawie Z. Kukulski rozpoczął w roku akademickim 1925/26 wykłady i ćwiczenia z dydaktyki ogólnej i dydaktyk szczegółowych oraz z tzw. głównych prądów nowożytnej myśli pedagogicznej. Wkrótce jednak okazało się, że Minister-

[106] DALO, f. 26, op. 7, spr. 931. Dokumenty Wydziału Humanistycznego UJK. Pismo do MWRiOP z 3 VII 1925, dok. 631.

[107] Tamże.

stwo odmówiło zgody na uznanie wniosku o habilitację Z. Kukulskiego, uzasadniając to jego niewystarczającym dorobkiem naukowym zarówno z zakresu dydaktyki, jak i teorii wychowania[108].

Znamienna była treść odpowiedzi Wydziału Humanistycznego na tę wielce kłopotliwą decyzję Ministerstwa, która na jakiś czas oddalała perspektywę powołania Katedry Pedagogiki. Stwierdzono w niej, że władzom uczelni nie są i nie były obce wątpliwości wyrażone przez Ministerstwo dotyczące dorobku naukowego dr. Z. Kukulskiego, ale mimo to Wydział nie zmienia swojego stanowiska w sprawie mianowania go docentem pedagogiki. W dalszej części wyjaśnienia stwierdzono, że dr Z. Kukulski ogłosił dotąd tylko jedną pracę z zakresu pedagogiki, a inne jego publikacje dotyczyły historii szkolnictwa. Fakt ten nie przemawiał przeciwko wnioskowi. Wprost przeciwnie, był rozważany gruntownie i nie bez wątpliwości, ale rozstrzygnięty na korzyść Z. Kukulskiego jako przyszłego profesora pedagogiki na UJK. Za taką decyzją przemawiała konieczność utworzenia Katedry oraz potrzeba zapewnienia studentom Wydziału Humanistycznego i Matematyczno-Przyrodniczego stałych, w odpowiednim wymiarze realizowanych wykładów i ćwiczeń z zakresu pedagogiki. Przypomniano ponadto, iż zgodnie z wytycznymi Ministerstwa każdy kandydat do zawodu nauczycielskiego powinien zrealizować uniwersytecki kurs pedagogiki i dydaktyki. Wyrażono także nadzieję, że dr Z. Kukulski jako uczony o dużych możliwościach wykaże się samodzielną pracą naukową z zakresu pedagogiki, dopełniającą jego habilitację[109].

W konkluzji stwierdzono, że skoro Ministerstwo nie może zatwierdzić habilitacji dr. Z. Kukulskiego, to należy dać mu możliwość uzupełnienia kwalifikacji lub wskazać nowego kandydata do objęcia koniecznej dla UJK Katedry Pedagogiki. Kierując się nadrzędną racją wzmocnienia rangi akademickiej i poziomu naukowo-dydaktycznego nauk pedagogicznych, Rada Wydziału Humanistycznego postanowiła na posiedzeniu 30 VI 1925 roku, w myśl art. 49 Ustawy o szkołach akademickich, samodzielnie powierzyć „obowiązki zastępczego wykładania psychologii i zastępczego kierowania Zakładem Psychologicznym"[110]. Decyzję tę uzasadniano koniecznością ugruntowania pedagogiki i nauk o wychowaniu na UJK. Opowiedziano się także po raz kolejny za autonomią naukową i instytucjonalną psychologii.

Stwierdzono wówczas, że „lat temu 30 nie istniały w państwach Europy Wschodniej odrębne Katedry Pedagogiki i samodzielne nauczanie psychologii,

---

[108] Tamże, spr. 916. Akta Wydziału Humanistycznego. Pismo MWRiOP z 27 V 1927, IV. S.W. 1047/27 (argumentacja MWRiOP wydawała się wątpliwa merytorycznie na tle rzeczywistego dorobku naukowego Z. Kukulskiego w dziedzinie nauk o wychowaniu).

[109] Tamże, dok. 632–633.

[110] DALO, f. 26, op. 7, spr. 916. Akta Wydziału Humanistycznego. Pismo do MWRiOP z 14 VII 1925, dok. 647.

zwłaszcza psychologii pedagogicznej i dydaktycznej"[111]. Na ogół psychologię wykładali profesorowie filozofii, etyki, logiki, historii filozofii itp. Na Uniwersytecie Lwowskim także zaistniała podobna sytuacja, gdzie filozof K. Twardowski, podobnie jak W. Wundt w Niemczech, prowadził wykłady oraz ćwiczenia z psychologii eksperymentalnej i z myślą o pogłębieniu badań nad psychologią człowieka, jego osobowością i wychowaniem (szkolnym i pozaszkolnym) utworzył w 1901 roku pracownię psychologiczną o takim programie studiów. Z czasem zorganizowano również proseminaria i seminaria kończące się dyplomem o specjalności psychologicznej (S. Baley, S. Błachowski, E. i L. Blausteinowie i inni)[112].

Psychologia pedagogiczna i wychowawczo-rozwojowa zyskiwała na UJK coraz wyższą rangę. Zwiększył się zakres jej zagadnień, wzbogaciły się metody badań i analiz, poszerzyło się pole jej zastosowań. W środowisku profesorów zainteresowanych naukami pedagogicznymi zaczął przeważać pogląd, iż zaniedbana została jednocześnie dydaktyka tej dyscypliny. Postulowano więc powołanie odrębnych katedr nauk o wychowaniu (psychologii, pedagogiki, historii szkolnictwa), a także zorganizowanie odrębnych studiów z tych dziedzin, istniejących już w USA i zapoczątkowanych także w Europie Zachodniej[113]. Proponując powierzenie wykładów i ćwiczeń z psychologii M. Kreutzowi, a z pedagogiki Z. Kukulskiemu, starano się o zapewnienie psychologii i pedagogice odpowiedniego miejsca w programie naukowym Uniwersytetu. Zaś profesor K. Twardowski, patron duchowy filozofii lwowskiej i źródło inspiracji intelektualnych psychologii i pedagogiki w Uniwersytecie Lwowskim, pragnął „uwolnić się od wieloletniego ciężaru pracy"[114] dydaktycznej także w obu tych dziedzinach, zwłaszcza że od wielu już lat ze względu na postępujący rozwój psychologii i pedagogiki dziedziny te uprawiane były na innych uniwersytetach poza filozofią jako autonomiczne dziedziny wiedzy[115].

Rada Wydziału zdawała sobie też sprawę z tego, że zarówno M. Kreutz, jak i Z. Kukulski, wykonując dotąd zawód nauczycieli w szkołach średnich, łączyli to z zajęciami na Uniwersytecie i pracą naukową nad przeprowadzeniem własnych habilitacji. Rozwój ich karier akademickich dawał rękojmię ustanowienia Katedry Psychologii i Katedry Pedagogiki. Był to niewątpliwie przejaw realistycznego i dalekowzrocznego myślenia na rzecz usamodzielnienia i naukowego ugruntowania obu katedr. Sięgnięto po dwóch wybitnych praktyków, nauczycieli renomowanych szkół średnich o uzasadnionych ambicjach i aspiracjach teoretycznych. Była to wówczas niemal obligatoryjna droga awansu naukowego i akademickiego.

---

[111] Tamże.

[112] Tamże, op. 7, dok. 835.

[113] Tamże. Por. także K. Sośnicki: *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967.

[114] DALO, f. 26, op. 7, dok. 670. Por. m.in. D. Dryndowa: *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki, orientacje, kontrowersje*, Katowice 1987.

[115] DALO, f. 26, op. 7, dok. 670.

Starania Uniwersytetu o wzmocnienie kadrowe nauk o wychowaniu, o usamodzielnienie Katedry Psychologii i Katedry Pedagogiki, a także o poszerzenie nauczania tych przedmiotów zbiegły się z dwoma ważnymi okolicznościami. Stwarzały one sprzyjający tym działaniom klimat, a także w pewnym sensie wspierały poczynania Uniwersytetu w tej dziedzinie. Były to – z jednej strony – zarysowujący się na początku lat 20. XX wieku spór o model organizacyjny i programowy szkoły średniej[116] oraz z drugiej strony – rozporządzenie władz oświatowych w sprawie kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli szkół średnich i pozostałych. Tylko w latach 1925–1930 ukazało się kilkanaście rozporządzeń dotyczących studiów psychologiczno-pedagogicznych i egzaminów kwalifikacyjnych dla nauczycieli. Dotyczyły one uzupełniania wykształcenia pedagogicznego dla tych absolwentów „magistrów i inżynierów różnych specjalności, którzy pragnęli odbyć praktykę pedagogiczną i poświęcić się zawodowi nauczycielskiemu"[117].

Niezwykle istotny był z tego punktu widzenia dokument MWRiOP[118], przesłany do realizacji m.in. na UJK, zgodnie z którym „kandydaci na nauczycieli winni (...) przedstawić świadectwa ze zdanych pomyślnie kolokwiów w zakresie nauk pedagogicznych, a zwłaszcza w zakresie dydaktyki szczegółowej danego przedmiotu. W tym celu kandydaci ci winni w czasie swoich studiów naukowych na uniwersytetach (...) uczęszczać na odnośne wykłady"[119]. Inne dokumenty regulowały całokształt przygotowania pedagogicznego przyszłych nauczycieli, tj. przyjmowanie studentów, tok studiów, organizowanie wykładów i ćwiczeń z psychologii, pedagogiki, dydaktyki, metodyki szczegółowej i historii szkolnictwa. Dotyczyły także warunków uzyskania dyplomu magisterskiego czy doktorskiego w zakresie nauk pedagogicznych[120].

3.1. W poszukiwaniu form organizacyjnych i kierunku kształcenia pedagogicznego

Zagadnienia oświatowe, zwłaszcza debata wokół reformy szkolnictwa, programów nauczania i wychowania, dylematów ustroju szkolnego i systemu oświatowego

---

[116] Spór o kształt szkoły średniej można m.in. prześledzić w publikacjach na łamach „Muzeum" (1918–1930). Por. także m.in. S. Możdżeń: *Reformy szkoły średniej w Galicji w latach 1884–1914*, Kielce 1998, oraz K. Szmyd: *Zachodnia myśl pedagogiczna i jej postulaty reform szkoły średniej na łamach kwartalnika „Muzeum" (1890–1914),* [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 14: *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku*, red. Cz. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 2000, s. 193–204.

[117] DALO, f. 26, op. 7, spr. 1135. Por. Dokumenty ministerialne, kuratoryjne i UJK we Lwowie.

[118] Okólnik MWRiOP z 20 VI 1928 do kuratoriów okręgów szkolnych, Liceum Krzemienieckiego i Śląskiego Urzędu Wojewódzkiego. DALO, f. 26, op. 7, spr. 1135, dok. 680.

[119] Tamże.

[120] Tamże, dok. 66. Wytyczne MWRiOP.

znalazły na Uniwersytecie Lwowskim żywy oddźwięk. Środowisko to było w szczególny sposób wyczulone na treści i cel edukacji, jej narodowe i państwowe zadania w dobie odbudowy Rzeczypospolitej. Za sprawą kilku wybitnych profesorów humanistyki lwowskiej: filozofii, psychologii i pedagogiki, zespoleniu uległy dążenia i aspiracje tego środowiska[121] dotyczące personalno-naukowego i instytucjonalno-edukacyjnego statusu nauk o wychowaniu oraz działania edukacyjne wzbogacające kulturowe przemiany w dziedzinie oświaty i wychowania.

W tym kontekście warto rozpatrzyć dwa powstałe w połowie lat 20. XX wieku na UJK programy i modele edukacji pedagogicznej nauczycieli. Jeden z nich dotyczył rozwoju nauk o wychowaniu i edukacji pedagogicznej na Uniwersytecie, drugi zaś wyrażony został w memoriale Uniwersytetu w sprawie reformy pedagogicznej szkolnictwa średniego, którego rozwój traktowano jako przesłankę postępu społeczno-kulturowego, gospodarczego i państwowego ówczesnej Polski. Dokument w sprawie kształcenia psychologiczno-pedagogicznego oraz praktyk nauczycielskich opracowany na UJK był wszechstronnym ujęciem tego zagadnienia, syntetyzował dotychczasowe doświadczenia[122] i zawierał godną uwagi także współcześnie, całościową koncepcję akademickiego kształcenia pedagogów profesjonalnych.

W opracowaniu wychodzono od ogólnych i oczywistych stwierdzeń o doniosłości kształcenia pedagogicznego nauczycieli, traktowanego na równi z kwalifikacjami rzeczowymi. Wyrażano realistyczne założenie, iż zdobycie odpowiednich kwalifikacji nauczycielskich, także pedagogicznych, leży w zasięgu każdej inteligentnej jednostki, pozytywnie nastawionej do tej profesji. Postulowano jednak długotrwałą i bezpośrednią opiekę nad adeptami tego zawodu, zarówno w trakcie teoretycznej nauki na Uniwersytecie, jak i w czasie praktyk przysposabiających do wykonywania tego odpowiedzialnego zawodu. Był to model oparty na relacji mistrz – uczeń, służący budowaniu etosu zawodu nauczycielskiego, poczucia odpowiedzialności i poświęcenia. W dokumencie proponowano ponadto wprowadzenie zasady stosowanej w Austrii i w Niemczech, a także w polskich seminariach nauczycielskich – wielokrotnych praktyk pedagogicznych pod okiem najwybitniejszych nauczycieli szkół średnich.

Podkreślano celowość i wartość studiów pedagogicznych na uniwersytetach, którymi mieliby być objęci wszyscy kandydaci do zawodu. Wiedza ta byłaby także weryfikowana podczas egzaminów pedagogicznych składanych po określonym czasie (po 2–4 latach praktyki nauczycielskiej). Ten mobilny model miałby zapobiegać rutynie i chronić przed utrwaleniem złych nawyków i błę-

[121] Tamże, spr. 992, dok. 1–4. Akta Wydziału Humanistycznego. Byli to m.in.: K. Twardowski, K. Ajdukiewicz, J. Kleiner, F. Bujak, S. Łempicki.

[122] Tamże.

dów dydaktyczno-wychowawczych. W konkluzji stwierdzano, że można być „znakomitym teoretykiem w zakresie pedagogiki lub dydaktyki, a zarazem nieudolnym wychowawcą i całkiem niedobrym nauczycielem”[123]. Dopiero połączenie teorii z praktyczną umiejętnością nauczania może dawać pożądany wynik pracy nauczycielskiej.

Podstawą i punktem wyjścia sukcesu pedagogicznego pozostaje jednak teoria zdobyta w trakcie studiów uniwersyteckich. Rozwijanie zdolności pedagogiczno-dydaktycznych i pożądanych umiejętności powinno opierać się na gruntownym teoretycznym wykształceniu uniwersyteckim. Właściwe przygotowanie pedagogiczne do zawodu nauczyciela szkoły średniej powinno dostarczyć wiadomości z następujących dziedzin: anatomii i fizjologii człowieka – ze szczególnym uwzględnieniem etapów rozwoju fizycznego, psychologii – z fazami rozwoju psychiki i sfery duchowej człowieka, higieny – połączonej z poznawaniem form wypoczynku, wykorzystania czasu wolnego i ratownictwa, pedagogiki z teorią wychowania, historii wychowania i szkolnictwa, organizacji szkolnictwa współczesnego, polskiego i obcego, dydaktyki ogólnej, dydaktyki (metodyki) szczegółowej poszczególnych przedmiotów nauczania w szkołach średnich[124].

Interesująca wydaje się koncepcja integrowania treści poszczególnych przedmiotów związanych z rozwojem fizycznym i psychicznym, wychowaniem i edukacją, a także łączenie form wykładowych z ćwiczeniami, laboratoriami i konwersatoriami. Owo integrowanie dotyczyć miało np. wykładów i ćwiczeń z anatomii, fizjologii i pomiarów antropologicznych; wykładów i konwersatoriów psychologicznych z ćwiczeniami tekstologicznymi; wykładów z anatomii z ćwiczeniami z ratownictwa i sposobów opatrywania. Natomiast wykłady z dydaktyki ogólnej mogły być łączone z konwersatoriami z metodyki poszczególnych przedmiotów, z hospitacjami i omawianiem lekcji prowadzonych także przez studentów. Nauczanie historii pedagogiki i systemów oświatowych należało łączyć z nowymi koncepcjami edukacji progresywnej[125].

Zasadniczą częścią uniwersyteckiego kształcenia pedagogicznego przyszłych nauczycieli miały być wykłady z pedagogiki oraz wykłady i konwersatoria z dydaktyki, które miał prowadzić wybitny specjalista uniwersytecki. W arkana dydaktyki szczegółowej miało zaś wprowadzać słuchaczy kilku wyspecjalizowanych nauczycieli tych przedmiotów ze szkół średnich, np. metodyki przedmiotów przyrodniczych i ścisłych, humanistycznych i filozofii, filologii klasycznej oraz języków nowożytnych. Ci doświadczeni pedagodzy pełniliby równocześnie pieczę nad hospitacjami studentów i próbnymi lekcjami[126].

---

[123] Tamże, dok. 1–2.

[124] Tamże, dok. 6–24. Memoriał w sprawie kształcenia pedagogicznego i psychologicznego nauczycieli (projekt przesłany MWRiOP w 1925 r.).

[125] Tamże.

[126] Tamże.

W ramach tego warsztatowego i kompetencyjnego przygotowania nauczycieli wysoką rangę metodyczną miały spełniać hospitacje i omawianie różnych zagadnień dydaktycznych w kontekście praktyki dydaktycznej w szkole. Przedstawiony program studiów i praktyk miał trwać 3 lata i jako 3-letnie studium uniwersyteckie stanowić miał warunek dopuszczenia do pierwszego egzaminu nauczycielskiego. Studia te stanowić miały więc przepustkę do zawodu nauczycielskiego dla tych, którzy zdecydowali się na ten krok zaraz lub w kilka lat po ukończeniu Uniwersytetu. Formuła ta istniałaby do czasu przedłużenia studiów uniwersyteckich i ustanowienia egzaminów magisterskich na Wydziałach Humanistycznym i Matematyczno-Przyrodniczym.

Podczas dyskusji nad nowymi projektami kształcenia pedagogicznego pojawiały się w środowisku profesury humanistycznej UJK dylematy, czy ów program studiów pedagogicznych miałby być realizowany w obrębie odrębnego Studium Pedagogicznego, jak na UJ i UW, czy też wykłady i inne zajęcia miałyby się odbywać na Wydziale Humanistycznym i Matematyczno-Przyrodniczym. Dylemat ten stał się aktualny wobec ustania działalności Studium Pedagogicznego po śmierci B. Mańkowskiego i poważnych trudności, jakie nastręczyło jego reaktywowanie[127]. Różnice zdań co do sposobu rozwiązania tego problemu na kilka lat opóźniły instytucjonalne usankcjonowanie pedagogiki na UJK.

Przeciwnicy osobnego studium przytaczali argumenty będące dowodem oportunizmu akademickiego, iż olbrzymia większość studentów Wydziału Filozoficznego (obecnie Humanistycznego i Matematyczno-Przyrodniczego) zamierzała poświęcić się zawodowi nauczycielskiemu, przeto do studium zapisywaliby się niemal wszyscy studenci tych wydziałów. Więc „ramy zewnętrzne, które by tworzyło studium, byłyby niemal identyczne z ramami samych wydziałów"[128]. Powodowałoby to podwójne zajmowanie się tymi samymi zagadnieniami w studium i na forum wydziału, podwajając wydatki Uniwersytetu.

Były też i takie poglądy, które marginalizowały pedagogikę uniwersytecką, wyznaczając jej rolę bliżej nieokreślonego nauczania dydaktyki poszczególnych przedmiotów na kursach dla pedagogów i podczas odpowiednich egzaminów przeprowadzanych przed Państwową Komisją dla Kandydatów na Nauczycieli[129]. Ostatecznie utrwalił się jednak pogląd, że naukom pedagogicznym należy nadać wysoką rangę wobec współczesnych wyzwań oświaty i wychowania. Za osobnym Studium lub Katedrą Pedagogiki przemawiały doświadczenia krakow-

---

[127] Tamże, spr. 835. K. Twardowski: Pismo do Senatu, a także: Stanowisko profesorów J. Kleinera, S. Łempickiego, K. Twardowskiego wobec żądań młodzieży akademickiej w sprawie reaktywowania Studiów Pedagogicznych (DALO, f. 26, op. 7, spr. 916).

[128] Tamże, dok. 3.

[129] Egzaminy takie odbywały się w ramach Komisji Uniwersyteckiej od pocz. lat 90. XIX w.; por. W. Hahn, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt.; CDIA, f. 174, 175 (Komisja Egzaminacyjna dla Nauczycieli Szkół Średnich).

skie i racjonalne, prorozwojowe argumenty, „by gruntowność teoretycznego przygotowania nauczycieli w zakresie pedagogiczno-dydaktycznym na tym nie ucierpiała”[130]. Program zawierał plan studiów pedagogicznych, który ukazuje tabela 3[131].

Tabela 3

Program (plan przedmiotowy) kształcenia pedagogicznego w latach 20. XX w. na UJK

	Rok I			Rok II			Rok III		
	I tr.	II tr.	III tr.	I tr.	II tr.	III tr.	I tr.	II tr.	III tr.
Anatomia i fizjologia człowieka	2	2	2	–	–	–	–	–	–
Ćwiczenia antropometryczne	–	–	1	–	–	–	–	–	–
Psychologia	3	3	2	–	–	–	–	–	–
Ćwiczenia psychologiczne	1	1	1	–	–	–	–	–	–
Higiena	–	–	–	1	1	1	–	–	–
Ratownictwo ćwiczenia	–	–	–	–	–	1	–	–	–
Pedagogika	–	–	–	3	3	3	–	–	–
Organizacja szkolnictwa w Polsce i za granicą	–	–	–	1	1	1	–	–	–
Historia wychowania i szkolnictwa	–	–	–	–	–	–	3	3	2
Dydaktyka ogólna	–	–	–	–	–	–	3	3	–
Dydaktyka szczegółowa	–	–	–	–	–	–	–	–	3
Hospitowanie lekcji szkolnych	–	–	–	–	–	–	–	–	1
Razem godzin	6	6	6	5	5	6	6	6	6

Źródło: DALO, f. 26, op. 7, spr. 916, dok. 4–5.

[130] DALO, f. 26, op. 7, spr. 916, dok. 3.
[131] Tamże, dok. 4–5.

3.2 Pedagogika uniwersytecka wobec reform oświatowych u progu II Rzeczypospolitej

Środowisko pedagogiczne Uniwersytetu Lwowskiego włączyło się do dyskusji nad koncepcją reformy szkoły średniej. Przejawem tego zaangażowania, obok odrębnych wypowiedzi na ten temat, wyrażonych przez takich m.in. profesorów i osobistości pozaakademickie, jak: K. Twardowski, B. Mańkowski, M. Wartenberg, S. Balicki, J. Kretz, J. Kuchta, L. Jaxa-Bykowski, S. Prus-Szczepanowski, S. Łempicki, J. Kleiner,[132] było zajęcie stanowiska w tej sprawie przez Wydział Humanistyczny UJK. Zostało ono wypracowane w trakcie żywej dyskusji w szerokim gronie profesorów podczas dwóch posiedzeń specjalnie powołanej w tym celu Komisji Reformy Szkoły Średniej[133]. Mieściło się w konwencji poszukiwania nowego modelu akademickiego i edukacyjno-wychowawczego uniwersytetów i szkolnictwa średniego w odrodzonej Polsce. Wpisywało się także w nurt ożywionych zainteresowań problematyką pedagogiczną i edukacyjną państwa, zwłaszcza ówczesnego wychowania w duchu etosu obywatelskiego i wartości państwa.

Humaniści lwowscy stwierdzili, że uwarunkowania reformy szkolnictwa średniego zostały gruntownie zbadane na Uniwersytecie Lwowskim (miało to także miejsce na innych uniwersytetach). Przypomnieli, że zagadnieniami tymi zajmowano się wcześniej, bo już w 1919 roku. Opracowano wówczas odrębny memoriał, przy aktywnym współudziale Uniwersytetu Jagiellońskiego i Politechniki Lwowskiej. Jego założenia przedyskutowane zostały później na zjeździe delegatów szkół wyższych. Przyjęte wówczas stanowisko zawierało wiele wskazań aktualnych w ówczesnym czasie (rok 1925), zwłaszcza „z punktu widzenia potrzeb szkolnictwa wyższego"[134].

W dokumencie stwierdzono, że racjonalna reforma szkoły średniej staje się „kwestią palącą" zarówno dla uniwersytetów, jak i dla życia społeczno-państwowego. Należało przede wszystkim przezwyciężyć braki narosłe w okresie wcześniejszym. Wojna spowodowała zubożenie materialne i kulturalne społeczeństwa oraz ogólne „obniżenie intelektualne" i upowszechnienie „płytkiego utylitaryzmu". Uznano ponadto, że nie wszystkie reformy oświaty dokonane w odrodzonej Polsce były „szczęśliwe", zarówno w zakresie metod nauczania, jak również planów oraz organizacji szkół, że nie sięgały głębiej w zasady istniejącego ustroju szkolnego i nie antycypowały nowego porządku życia społeczno-kulturalnego.

---

[132] Por. wypowiedzi w „Muzeum" w ramach dyskursu dotyczącego reformy szkolnictwa średniego (wokół ankiety opublikowanej przez Radę Szkolną Krajową) 1919–1932, a także: J. Kretz (J. Mirski): *O istocie i celu wychowania*, „Muzeum" 1913, t. 1, s. 608–629.

[133] DALO, f. 26, op. 7, spr. 936. Dokument w sprawie szkół średnich z 12 V 1925 (pismo do MWRiOP).

[134] Tamże, dok. 69.

W istocie opracowany dokument był wszechstronny i w swych głównych (dziewięciu) dezyderatach obejmował najważniejsze wówczas zagadnienia szkoły średniej, zwłaszcza na styku z uniwersytetem. Zawierał mieszaninę poglądów konserwatywnych oraz postulatów wynikających z nowszego spojrzenia na edukację. Zdecydowanie tradycyjne, wręcz konserwatywne stanowisko sformułowano wobec problemów siedmioklasowej szkoły powszechnej. Za mało oryginalny i nienowatorski uznać bowiem należy pogląd, zgodnie z którym uczniom należy udzielać „skromnych, ale bezwzględnie trwale i gruntownie przyswojonych rudymentów kultury praktycznej; wymawiania, czytania i pisania, czterech działań i tzw. pozytywnych pierwszych wiadomości"[135]. Z drugiej zaś strony przestrzegano, że encyklopedyczne nastawienie szkoły powszechnej, a zwłaszcza szkoły średniej, utrudnia, a często wręcz uniemożliwia dobrą edukację[136].

Domagano się podniesienia „wymagań intelektualnych" w szkole, obniżonych w okresie „dziejowych zaburzeń". Wyraźnie formułowano postulat selekcji szkolnej, jednak bez analizy tła społecznego, kryteriów psychologiczno-pedagogicznych, twierdząc, że „szkoła średnia, by działała poważnie, musi przeprowadzić systematyczną i poważnie traktowaną selekcję"[137]. Słusznie podkreślano niedostateczne przygotowanie uczniów do szkoły średniej ze względu na stan ówczesnego szkolnictwa powszechnego. Nauczyciele bowiem, zajmując się w przepełnionych klasach uzupełnianiem luk w wiadomościach powstałych na poprzednim etapie kształcenia, nie mogą zapobiec sytuacji, że „młodzież wchodzi na wszechnicę niedouczona"[138]. Domagano się „podwyższenia intelektualnych wymagań szkoły średniej"[139], gdyż wszelkie rozwijanie samodzielności intelektualnej na uniwersytecie może być osiągnięte tylko na podstawie trwale i gruntownie przyswojonej sumy pozytywnych wiadomości wyniesionych ze szkoły średniej. W rozumowaniu tym dominował dość radykalnie nurt intelektualistycznego myślenia o szkole, w którym wychowanie jest funkcją nauczania i uczenia się. Potwierdzała to taka między innymi uwaga dydaktyczna: „Choć wychowanie jest integralną częścią nauczania w szkole średniej, to intelektualne wykształcenie musi zachować w niej pierwsze miejsce"[140]. Były to poglądy obciążone tradycją herbartowską, dla której ciągle jeszcze odległe były echa europejskiego i światowego progresywizmu. Podkreślały to także nawoływania do „egzekwowania udzielonych wiadomości" jako celu pedagogicznego „samego w sobie". Dezawuowano zdecydowanie nawet nieśmiałe próby animowania

---

[135] Tamże, dok. 70.

[136] Tamże.

[137] Tamże. Por. także opinie formułowane w projektach „demokratycznego" ustroju szkolnego przez A. B. Dobrowolskiego. Inne stanowisko zajął B. Nawroczyński: *Uczeń i klasa szkolna*, Warszawa 1926.

[138] DALO, f. 26, op. 7, dok. 70.

[139] Tamże.

[140] Tamże, dok. 70 i nn.

w szkole aktywności i samodzielności uczniów, a także wspierania nauczycielskiej inicjatywy w doborze treści, sposobu i tempa uczenia się.

W sprzeczności z promowanym modelem stwierdzano, że młodzież „wstępująca na wszechnicę nie umie samodzielnie obserwować, nienauczona jest myśleć samodzielnie i poprawnie swych myśli wyrażać[141]. Symptomatyczne było w tym kontekście samo użycie związku słów „nienauczona samodzielności". Już w samej konstrukcji tego zwrotu zawarta była istotna antynomia psychologiczno-pedagogiczna. Kolejna sprzeczność wywodu, dalekiego od głównych nurtów „nowego wychowania", które kładło nacisk na całość psychofizycznego i osobowego rozwoju, wyrażała się z jednej strony krytyką encyklopedycznego przeładowania programów, z drugiej zaś dezaprobatą zbyt wielkiej liczby godzin poświęconych przedmiotom zręcznościowym i praktycznym. Głębokim nieporozumieniem wobec oczywistego przeciążenia nauką encyklopedyczno-werbalną w gimnazjach było nawoływanie do ograniczenia liczby „godzin swobodnych", a więc lekcji kultury fizycznej, relaksu i aktywnie zorganizowanego wolnego czasu młodzieży. Poglądy te rozmijały się z fundamentalnymi hasłami nowej pedagogiki rezygnującej z intelektualizmu, formalizmu i rygoryzmu szkolnego. Brak było w nich reformatorskich propozycji o charakterze organizacyjno-dydaktycznym, wyzwalających twórczość edukacyjną ucznia i nauczyciela w szkole.

Mimo wskazanych niespójności co do przesłanek reformy wnioskowano, by w praktyce dydaktycznej szkoły średniej uwzględniano obok „uczenia systematycznego na konkretnym materiale" także rozwijanie spostrzegawczości, obserwacji, poprawnego formułowania sądów, klasyfikacji, ścisłości myśli itp. Inne uwagi dotyczyły programowo-metodycznego powiązania szkoły powszechnej ze szkołą średnią i wyższą. Były to więc propozycje zmian ustrojowo-strukturalnych dotyczących systemu oświaty. Zgodnie z nimi szkolnictwo powinno na wszystkich poziomach tworzyć „sprzęgniętą" całość, realizującą odmienne cele cząstkowe na różnych poziomach, ale służące tym samym wartościom kierunkowym. Wedle tych poglądów szkoła średnia miała stanowić szczególnie ważny etap formacji intelektualnej i wychowawczej w państwie[142]. Dość konserwatywne i niekonsekwentne zarazem stanowisko zaprezentowano wobec zmian modelu programowo-organizacyjnego szkoły średniej, broniąc jednolitości klasycznego gimnazjum oraz samodzielnej wartości kształcącej i wychowawczej przedmiotów humanistycznych. Uważano natomiast za pożądane tworzenie w ośrodkach prowincjonalnych liceów jako typu szkoły średniej zawodowej.

---

[141] Tamże.

[142] Na tym tle znamienna była oferta „Biblioteki Przekładów Dzieł Pedagogicznych" (red. Z. Ziembiński) Książnicy Atlas we Lwowie, która udostępniła przekłady czołowych progresywistów i psychologów uczenia się, m.in. J. Almacha, J. Deweya, E. Claparède'a, A. Feriere'a, G. Gentilego, S. Halla, B. Buckingam, G. Kerschensteinera, H. Parkhurst, J. Piageta, J. Stevensona.

Przy poparciu przedstawicieli Politechniki Lwowskiej wyrażono istotną myśl, że szkoły średnie, uwzględniające w należytym wymiarze przedmioty humanistyczne, zapewniają tzw. *ceteria paribua*, tj. kulturalną i zawodową wyższość swoich wychowanków nad absolwentami szkół średnich typu realnego i technicznego. Chociaż proponowano umiar programowy w dziedzinie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, to stwierdzono również, że ich czynne opanowanie jest ważnym składnikiem ogólnej kultury. Z wieloma zastrzeżeniami przyjmowano usankcjonowany już model szkoły średniej w dwóch wariantach: humanistycznym i matematyczno-przyrodniczym. Głównym kryterium pożądanych reform szkoły średniej miało być rzeczowe i umysłowe przygotowanie absolwentów do studiów uniwersyteckich, wychowanie w neopozytywistycznym i scjentystycznym kulcie dla nauki jako rękojmi rozwoju współczesnej cywilizacji, narodu i „nowego państwa"[143].

Sprzeciw mogła budzić wyrażona w projekcie teza o za daleko posuniętym liberalizmie w przyjmowaniu na studia akademickie. Absurdalnie wyglądała ocena, że studiujących jest zbyt wielu w stosunku „do przyszłego zapotrzebowania sił z wyższym wykształceniem". W poglądach na politykę kształcenia akademickiego dominował duch elitaryzmu społecznego, intelektualnego i środowiskowego. Świadczyło o tym m.in. domaganie się zaostrzenia egzaminów wstępnych na uniwersytety, przyjmowanie jednostek najwybitniejszych, z elitarnych gimnazjów i z takich w istocie środowisk. Z dumnie głoszoną zasadą ekskluzywizmu kłóciła się obawa, iż dokonuje się obniżenie zainteresowania nauką na wyższej uczelni młodzieży ze „szkół średnich ogólnokształcących i napór jednostek, których wiadomości i zdolności nie kwalifikują do niej"[144].

Jeśli niektóre z przedstawionych postulatów można uznać za całkowicie uzasadnione, to jednak większość z nich jest jaskrawym przejawem klasowości edukacyjnej, sankcjonowaniem dramatycznego dziedzictwa galicyjskiego – rozwarstwienia społeczno-ekonomicznego i kulturalnego, co objawiało się zwłaszcza w dziedzinie edukacji. Zastanawiające jest więc nieuwzględnienie w owym opracowaniu nośnych wtedy idei oświatowych i pedagogicznych postulujących wyrównywanie poziomów i demokratyzację systemu szkolnego, a także udostępnianie oświaty ponad barierami społecznymi w imię akceptowanego wtedy powszechnie solidaryzmu państwowego. Nie było to więc myślenie zbieżne z konstruktywizmem i egalitaryzmem etosu odradzającej się polskości oraz idei edukacyjnych głoszonych zwłaszcza po roku 1926 przez obóz sanacyjny.

Egoizm i zapatrzenie we własny świat wartości akademickich twórców projektu reformy widoczne były także w stosunku do nauczycieli szkół średnich, których głównie czyniono odpowiedzialnymi za „materiał wchodzący na wszechnicę".

[143] DALO, f. 26, op. 7, dok. 70–78.
[144] Tamże, dok. 73.

Domagano się zdecydowanie bardziej rygorystycznej selekcji wśród kandydatów na nauczycieli szkół średnich. Ten widoczny dystans pomiędzy racjami uniwersytetu a krytyczną oceną szkolnictwa średniego łagodziły postulaty dotyczące poprawy warunków pracy i sytuacji materialnej nauczycieli oraz pomocy w podnoszeniu ich kwalifikacji itp. Proponowano jednak przy tym niczym nieuzasadnione ograniczenie liczby szkół średnich dla poprawy ich jakości. Postulat ten pozostawał w sprzeczności z wcześniej wyrażoną tezą o konieczności „podnoszenia ogólnej kultury społeczeństwa" i pomnażania elit społecznych oraz ograniczał naturalną bazę dla urzeczywistnienia tego celu. Rygoryzmem natchnione były też nawoływania do licznych inspekcji, które zachęcać miały do sumiennej pracy umysłowej i „egzekwowania poziomu intelektualnego uczniów"[145].

W końcowej części projektu zamieszczono kilka konstruktywnych propozycji o charakterze organizacyjnym, ustrojowym i pedagogicznym w odniesieniu do szkoły średniej, a także jej relacji z uniwersytetem. Nie uniknięto jednak tradycyjnych rygoryzmów akademickich, wedle których miano poddawać nauczycieli ustawicznym egzaminom oraz „urzędowym opiniom fachowych profesorów wyższych uczelni, w których kandydat kończył studia"[146]. Propozycja podtrzymywania więzi absolwentów ze swoim uniwersytetem była niewątpliwie słuszna, ale w tej właśnie wersji nie uwzględniała pożądanej modernizacji szkolnictwa w duchu idei „nowego wychowania" i filozofii progresywizmu edukacyjnego. Poza tym sugerowano ustanowienie przez Ministerstwo i kuratoria warunków do pracy naukowej i krótkookresowego dokształcania zawodowego nauczycieli z udziałem pracowników naukowych uniwersytetu. W tym kontekście stwierdzano realistycznie, iż największym złem szkoły średniej jest przeciążenie nauczycieli i uczniów. Uznano to za stan „zabójczy" dla samodzielnej pracy umysłowej jednych i drugich, podobnie jak dodatkowe zajęcia nauczycieli szkół państwowych w szkołach prywatnych.

Powtórzmy: ogólnie rzecz biorąc, memoriał w swojej treści i duchu nie wykraczał poza horyzont tradycyjnej, a nawet konserwatywnej myśli edukacyjnej. W ocenach istniejącego stanu i propozycjach reform daleki był od wyczuwalnego już nawet w Galicji, a także w konserwatywnej pod względem edukacyjnym Austrii powiewu „psychologicznej i liberalnej szkoły twórczej". Podstawowe dezyderaty nie miały nic wspólnego z głośnymi już wówczas programami reformy szkoły tradycyjnej, nie mówiąc już o różnych eksperymentach pedagogicznych dokonywanych także w Galicji[147]. Świadczyło to o tym, że jeszcze

[145] Tamże, dok. 74.

[146] Tamże, dok. 74–75.

[147] Por. J. Korczak, H. Rowid, Z. Mysłakowski, J. Mirski, J. Młodowska, H. Jordan, J. Łopuszański, J. Ostrowski i in., a także m.in.: S. Możdżeń: *Zarys historii wychowania*, cz. II, s. 187–211, cz. III, s. 5–34, Kielce 1995; J. Sobczak: *„Nowe wychowanie"*..., dz. cyt., s. 133–168.

w drugiej połowie lat 20. XX wieku nowe idee edukacyjne, które znajdowały wielu entuzjastów na uniwersytetach niemieckich oraz podejmowane były na uniwersytetach w Warszawie, Poznaniu i Krakowie, z wielkim trudem uobecniały się w środowisku humanistycznym i pedagogicznym UJK[148].

Jeżeli nawet memoriał zawierał wiele trafnych uwag i twierdzeń krytycznych, to jednak nie były one wynikiem głębszej diagnozy, gruntownych analiz i nie stanowiły wykładni racjonalnego rozwiązania społecznego sporu o kształt szkoły średniej. Brak w nim było myśli przewodniej, spójnej wizji reform organizacyjno-programowych, pedagogicznych, psychologicznych i pedeutologicznych zgodnych z duchem czasu „końca szkoły klasycznej". Na tle fundamentalnych sporów o przyszłość edukacji i kształt cywilizacyjny społeczeństwa skromnie brzmi puenta tego dokumentu, w której autorzy domagają się „egzekwowania nauki na odpowiednim poziomie intelektualnym, jako pierwotnego warunku owocnego nauczania, zaciekawienia i zadowolenia uczniów", co ma jakoby „największe znaczenie z punktu widzenia potrzeb szkolnictwa wyższego"[149].

4. Kadrowe i naukowe przesłanki formowania Katedry Psychologii i Katedry Wychowania (Pedagogiki)

4.1. Tradycje psychologiczno-pedagogiczne i nowe wyzwania naukowe

Psychologia i pedagogika na Uniwersytecie Lwowskim miały długą i złożoną historię, co wynikało zarówno ze środowiskowych uwarunkowań naukowych, jak też było rezultatem recepcji europejskiej, a zwłaszcza niemieckojęzycznej dziewiętnastowiecznej tradycji naukowej. O kształcie tych nauk decydowało z jednej strony piętno indywidualności uprawiających je osób, z drugiej zaś środowisko akademickie, w którym działały.

Wypadki wojenne i śmierć Bolesława Mańkowskiego (1921) na kilka lat zahamowały tworzenie drugiej Katedry Filozofii, która miała zagwarantować odrębny status pedagogiki i psychologii. Brano pod uwagę również propozycje E. Czerkawskiego i K. Twardowskiego dotyczące powołania Katedry Pedagogiki i Katedry Psychologii jako samodzielnych jednostek akademickich. W latach dwudziestych dojrzewała myśl o zorganizowaniu komplementarnych jednostek nauk o wychowaniu na Uniwersytecie Lwowskim[150].

---

[148] Por. twórczość z pierwszej połowy lat 20. XX w. B. Nawroczyńskiego, L. Jaxy-Bykowskiego, I. Moszczeńskiej, J. Joteyko, A. Szycówny, S. Błachowskiego, M. Lipskiej-Librachowej, M. Grzegorzewskiej, H. Radlińskiej i in.

[149] DALO, f. 26, op. 7, spr. 936, dok. 75. Akta Wydziału Humanistycznego.

[150] Tamże, spr. 835, 916, 936, dok. 70 i nn. Chodziło o powołanie Katedry Historii Oświaty (S. Łempicki), Pedagogiki (Z. Kukulski) i Psychologii (M. Kreutz).

Do sprawy powrócono pod koniec 1924 roku, przedkładając MWRiOP wniosek Rady Wydziału Filozoficznego UJK, w którym domagano się zwiększenia liczby godzin ćwiczeń i wykładów z psychologii oraz pedagogiki w roku akademickim 1924/25. Zaznaczono przy tym, że podobny postulat uczelni wyrażony w piśmie z lipca tego roku został odrzucony. Autorzy wniosku wskazywali również, że z powodu braku decyzji ministerialnej nie zostały zrealizowane w pełni wcześniej przyznane zajęcia indywidualne i ćwiczenia zbiorowe z przedmiotu psychologia. Podkreślano ponadto, że zajęcia z psychologii eksperymentalnej przydzielone Zakładowi Psychologii (istniejącemu półoficjalnie przy Katedrze Filozofii z inicjatywy K. Twardowskiego) także się nie odbywały, głównie dlatego, że K. Twardowski, zaabsorbowany „piastowaniem kierownictwa Katedrą Filozofii", nie znajdował na nie czasu, tym bardziej że nie były one finansowane przez Ministerstwo.

W uzasadnieniach konieczności rozszerzenia zakresu zajęć z psychologii i pedagogiki posłużono się dwoma argumentami. Pierwszy mówił o tym, że dotychczasowy „wymiar zajęć nie odpowiada potrzebom dydaktycznym w zakresie psychologii ani znaczeniu, jakie psychologia i pedagogika posiadają wśród nauk"[151]. Zgodnie z drugim argumentem Katedra Psychologii została „systemizowana" na Uniwersytecie Lwowskim już w jesieni 1923 roku, ale skreślono ją z planu z powodu odejścia habilitowanego w dziedzinie psychologii i przewidzianego na kierownika tej katedry Stefana Błachowskiego[152]. Zarysowano również koncepcję obsady kadrowej tej dyscypliny akademickiej. Stwierdzono mianowicie, że M. Kreutz uzyskał stopień doktora filozofii na podstawie rozprawy z zakresu psychologii. Od pewnego czasu z powodzeniem wspierał on prof. K. Twardowskiego w prowadzeniu ćwiczeń z psychologii. Ten zaś podkreślał jego kwalifikacje naukowe i uzdolnienia dydaktyczne. W związku z tym już wcześniej (24 VII 1924) przedłożono MWRiOP wniosek dotyczący zlecenia M. Kreutzowi dwugodzinnych wykładów „o metodach psychologicznych" i pięciogodzinnych ćwiczeń z psychologii wychowawczej[153]. Wniosek wydawał się tym bardziej uzasadniony, iż M. Kreutz od pewnego już czasu przygotowywał się do habilitacji z psychologii[154].

Wszystkie te kadrowo-organizacyjne inicjatywy były dziełem K. Twardowskiego, który usilnie zmierzał, szczególnie od połowy lat 20., do jednoznacznego określenia akademickiej pozycji psychologii i pedagogiki na UJK. Na ścisłe związki przedmiotowe psychologii z pedagogiką wskazywała kolejna inicjatywa Wydziału Humanistycznego z maja 1928 roku. Wtedy to jednomyślnie postanowiono zwrócić się do MWRiOP w dwóch sprawach, a mianowicie:

---

[151] Tamże. Akta Wydziału Filozoficznego, dok. 68–70.

[152] Tamże, op. 5, spr. 126. Akta personalne S. Błachowskiego.

[153] Tamże, spr. 968. Pismo Wydziału Humanistycznego z 5 X 1926, l. 713, dok 107.

[154] Tamże, op. 7, spr. 916/936. Akta Wydziału Filozoficznego, dok. 69.

– przekształcenia, jak to określono, istniejącej na tutejszym Uniwersytecie, ale dotąd nieobsadzonej „Nadzwyczajnej Katedry Pedagogiki na Nadzwyczajną Katedrę Psychologii”[155];
– powierzenia od 1 października 1928 obowiązku „zastępczego wykładania psychologii i odbywania ćwiczeń psychologicznych docentowi psychologii w tutejszym Uniwersytecie doktorowi M. Kreutzowi”[156].

Ta z pozoru kontrowersyjna inicjatywa miała odległą genezę i rzeczowe uzasadnienie. Wniosek wynikał stąd, iż z dwóch katedr nadzwyczajnych, na które uzyskano zgodę MWRiOP, jedną przeznaczono dla filozofii, druga zaś z przyczyn kadrowych nie mogła być od razu powołana jako Katedra Pedagogiki. W tej sytuacji na zapytanie MWRiOP z 17 III 1927 (nr IV, SW 8204/27) Dziekanat Wydziału Humanistycznego odpowiedział, że wobec rychłej habilitacji M. Kreutza postanawia powołać Katedrę Psychologii. W piśmie wyjaśniono, iż takie postawienie sprawy, tj. tymczasowa rezygnacja z Katedry Pedagogiki, nie wynikało z powodów rzeczowych, lecz było podyktowane aktualnymi możliwościami kadrowymi, które dotąd uniemożliwiały obsadzenie równocześnie Katedry Psychologii i Katedry Pedagogiki. Postanowiono więc niejako postawić na odzyskanie zawieszonej Katedry Psychologii, proponując na jej kierownika doc. M. Kreutza, tym bardziej że przedstawiony przez Radę Wydziału wniosek w sprawie obsady Katedry Pedagogiki (12 VII 1926) nie zyskał aprobaty Ministerstwa. Ponadto pismo Ministerstwa nie stwarzało nadziei na powołanie i obsadzenie Katedry Pedagogiki (z powodów kadrowych, jak to określano). Chodziło więc o zapobieżenie utracie obu katedr[157]. Tymczasem z powodu braku Katedry Psychologii niemożliwe stało się rozszerzenie zajęć z tej dziedziny. Sądzono więc, że tymczasowe przemianowanie nieistniejącej Katedry Pedagogiki na Katedrę Psychologii „leży w interesie i na linii najpełniejszego rozwoju działalności naukowej i dydaktycznej Uniwersytetu”[158].

Wcześniej jednak miały miejsce ważne i daleko idące inicjatywy Wydziału Humanistycznego UJK. 5 XI 1926 roku wystosowano do MWRiOP pismo „o przywrócenie Nadzwyczajnej Katedry Pedagogiki”[159]. Dezyderat był wyrazem determinacji władz uczelni oraz przejawem dalekowzrocznego myślenia, zgodnego z teoriami psychologicznymi i pedagogicznymi oraz z dokonującymi

---

[155] Tamże, op. 5, spr. 968. Akta personalne M. Kreutza. Pismo Wydziału Humanistycznego do MWRiOP z 24 V 1928, dok. 79.

[156] Tamże. Akta personalne M. Kreutza.

[157] Tamże, op. 7, spr. 936. Akta Wydziału Humanistycznego. Pismo z 16 X 1927, l. 822, dok. 104.

[158] Tamże, op. 5, spr. 968. Akta personalne M. Kreutza. Pismo do MWRiOP w sprawie „przemiany Katedry Nadzwyczajnej Pedagogiki na Katedrę (Nadzwyczajną) Psychologii i powierzenia zastępczych wykładów i ćwiczeń z psychologii doc. M. Kreutzowi, nr 441 z 24 X 1928 r.

[159] Tamże. Pismo Wydziału Humanistycznego do MWRiOP z 5 XI 1926, l. 554, dok 105.

się przemianami w edukacji pod koniec lat 20. XX wieku. Uchwalony wniosek dotyczył włączenia do preliminarza budżetowego Uniwersytetu na rok 1927 środków pozwalających na uruchomienie Nadzwyczajnej Katedry Psychologii, która figurowała już wcześniej w budżecie uczelni, ale została w ramach oszczędności skreślona, jako dotąd nieobsadzona. Druga część wniosku dotyczyła utworzenia na tym wydziale Katedry Pedagogiki.

Przy tej okazji sformułowano uzasadnienie umocnienia naukowego i dydaktycznego dyscyplin psychologiczno-pedagogicznych na Uniwersytecie[160]. Wiązało się to z zapewnieniem prawidłowego toku pracy naukowej i nauczycielskiej nie tylko Wydziału Humanistycznego, ale także innych jednostek organizacyjnych, zwłaszcza Wydziału Matematyczno-Przyrodniczego. Podkreślano ponadto, że wzrosła rola tych dyscyplin jako teorii i zastosowań praktycznych wiedzy „wyrosłej z filozofii", które stały się naukami samoistnymi[161]. Poszerzenie się zakresu badań psychologicznych i pedagogicznych, rozwój metod badawczych i ich zastosowań, zwłaszcza w psychologii, sprawiły, że uprawianie akademickie tych dziedzin obok logiki, teorii poznania, etyki, historii filozofii stało się dla jednego uczonego niemożliwe.

Przywołane argumenty były dowodem na ewolucję pojęć i stosunku do nowych dyscyplin wiedzy w lwowskiej tradycji uniwersyteckiej. Ów podział na szczegółowe dyscypliny, jak argumentowano, doprowadził do utworzenia odrębnych katedr na uniwersytetach amerykańskich i europejskich, a nawet samodzielnych studiów w tych dziedzinach. Wskazywano również, że w Polsce istnieją już odrębne Katedry Psychologii w Warszawie (W. Witwicki) i Poznaniu (S. Błachowski). Obaj uczeni wywodzili się zresztą z lwowskiej wszechnicy, lecz musieli realizować się poza nią.

Za utworzeniem Katedry Psychologii i Katedry Pedagogiki we Lwowie przemawiały także argumenty ambicjonalne i prestiżowe, ponieważ na UJK istniały tylko dwie katedry poświęcone naukom filozoficznym, gdy tymczasem w innych ośrodkach akademickich działało wielu profesorów o lwowskim rodowodzie w różnych specjalnościach, w tym także w psychologiczno-pedagogicznej. I tak w Warszawie aktywnych było sześciu profesorów: K. Ajdukiewicz, T. Kotarbiński, S. Leśniewski, J. Łukasiewicz, W. Tatarkiewicz, W. Witwicki; w Poznaniu – czterech: S. Błachowski, W. M. Kozłowski, M. Soborski, S. Żółkowski, w Krakowie – trzech: T. Grabowski, W. Heinrich, W. Rubczyński; w Wilnie – trzech: T. Czeżowski, W. Lutosławski, M. Massonius, który obok filozofii wykładał także pedagogikę (później również L. Chmaj). W tych okolicznościach Uniwersytet Lwowski, najsilniejszy przed odrodzeniem II RP ośrodek akademickiej myśli filozoficznej, zasilający i tworzący inne środowiska w odrodzonej Polsce, paradoksalnie nie mógł

[160] Tamże. Akta personalne M. Kreutza.
[161] Tamże, op. 7, spr. 936. Akta Wydziału Humanistycznego, dok. 102–105.

się zdobyć na samodzielną Katedrę Psychologii i Katedrę Pedagogiki, czyli z tych dziedzin, które powstały i rozwinęły się w klimacie wytworzonym przez K. Twardowskiego, jego współpracowników i uczniów.

Notowane w połowie lat 20. zmniejszenie liczby profesorów na UJK powodowało także ograniczenie liczby studentów (było ich mniej niż w Wilnie). Jak wynika z dokumentów, było to zjawisko frustrujące zarówno dla władz uczelni, jak i społeczności miasta, zwłaszcza w obliczu ogromnych zasług naukowych i edukacyjno-patriotycznych wszechnicy lwowskiej w latach zmagań o jej tożsamość narodową po 1867 roku, dlatego powstanie Katedry Psychologii pojmowano wręcz w kategoriach „nakazu prostej sprawiedliwości"[162]. Potrzeba powołania Katedry Pedagogiki wynikała natomiast z faktu, że olbrzymia większość absolwentów Wydziału Humanistycznego i Matematyczno-Przyrodniczego poświęcała się zawodowi nauczycielskiemu i różnym profesjom oświatowo-wychowawczym, krystalizującym się u progu II Rzeczypospolitej. Absolwenci tych wydziałów powinni byli więc otrzymywać teoretyczne i metodyczne podstawy dla swojej przyszłej działalności pedagogicznej i dydaktycznej. Zwracano również uwagę na konieczność kształcenia badaczy w zakresie pedagogiki i dydaktyki, a także ustroju szkolnego. Stwierdzono, że Uniwersytet Lwowski jest na tym polu w rażący sposób upośledzony[163], tym bardziej że w Poznaniu istniała oddzielna Katedra Pedagogiki, w Warszawie i Krakowie działało Studium Pedagogiczne, a systematyczne wykłady z pedagogiki odbywały się także na Wydziale Filozoficznym w Wilnie. Obok racji naukowych nie brakło także politycznych uzasadnień instytucjonalnego dowartościowania nauk o wychowaniu na południowo-wschodnich Kresach Rzeczypospolitej.

Wobec tak niekorzystnej, jak oceniano, sytuacji należałoby Katedrę Psychologii i Katedrę Pedagogiki bezzwłocznie obsadzić, na razie przynajmniej zastępcami profesorów, do czasu powołania samodzielnych profesorów tych specjalności[164]. W razie utworzenia Katedry Psychologii Rada Wydziału proponowała powierzenie jej docentowi M. Kreutzowi, któremu już wcześniej za zgodą MWRiOP przydzielono wykłady i ćwiczenia z tej dziedziny, najpierw w wymiarze 2 godz., później 7 godz. tygodniowo. Natomiast na utworzoną Katedrę Pedagogiki Rada Wydziału miała desygnować w charakterze profesora nadzwyczajnego bądź zastępcy profesora nadzwyczajnego docenta Zygmunta Kukulskiego, który prowadził już zlecone wykłady i ćwiczenia z pedagogiki w latach 1925–1927[165].

W staraniach o katedrę nauk o wychowaniu powoływano się na wieloletnie tradycje naukowe i dydaktyczne tych dyscyplin akademickich we Lwowie. To,

[162] Tamże. Akta Wydziału Humanistycznego, dok. 104.
[163] Tamże. Akta Wydziału Humanistycznego, dok. 105.
[164] Tamże.
[165] Tamże, op. 5, spr. 999. Akta personalne Z. Kukulskiego.

że na Uniwersytecie odbywały się już systematyczne zajęcia z psychologii i pedagogiki, ułatwiało sprawy organizacyjne i finansowe. Posłużono się też przekonującą argumentacją finansową, że obciążenie wydatkami budżetu państwa nie będzie relatywnie wysokie, gdyż proponowani do objęcia nowych stanowisk pracownicy byli już zatrudnieni jako wykładowcy zgodnie z obowiązującą „renumeracją" (w kwotach 800 złp dla psychologii i 520 złp dla pedagogiki)[166].

W tych uwarunkowaniach zewnętrznych i wewnętrznych Uniwersytetu toczyła się batalia nie tylko o instrumentalny czy ambicjonalny cel, jakim były Katedra Psychologii i Katedra Pedagogiki. U źródeł tych starań znalazły się głębsze przeświadczenia co do znaczenia „nowych nauk o człowieku" wobec gwałtownego postępu w dziedzinie myśli o edukacji, teorii psychologiczno-pedagogicznych, czy wręcz rewolucji koncepcji oświatowych progresywizmu i „nowego wychowania". W środowisku humanistyczno-pedagogicznym Uniwersytetu (K. Twardowski, S. Łempicki, Z. Kukulski, M. Kreutz, R. Ingarden, J. Kleiner i inni) zdawano sobie sprawę z faktu, iż te nowe myśli i programy były przyjmowane i rozwijane w Poznaniu, Warszawie i Krakowie[167], podczas gdy w środowisku lwowskim, niegdyś przodującym w dziedzinie myśli filozoficzno-pedagogicznej, zarysowywała się od kilku lat wyraźna stagnacja. Katalizatorem dążeń do instytucjonalizacji nauk o wychowaniu były też silna presja społeczności Lwowa i regionu oraz potrzeby kulturowe i edukacyjne stowarzyszeń kulturalnych, społeczno-wychowawczych i wydawniczych.

Z materiałów źródłowych wynika, iż starania o powołanie Katedry Nadzwyczajnej Psychologii i Katedry Nadzwyczajnej Pedagogiki, a właściwie ich reaktywizacji, gdyż figurowały one już wcześniej w planowanej strukturze Uniwersytetu Jana Kazimierza, trwały od wielu lat. Chociaż zarzucono je wskutek oszczędności i wbrew woli kierownictwa Wydziału Humanistycznego jesienią 1923 r.[168], zabiegi o ich powołanie nie ustawały i MWRiOP przedłożono w tej sprawie około 8 dezyderatów z wszechstronną argumentacją[169].

Ministerstwo, powodowane zapewne głównie ograniczeniami finansowymi, było ciągle nieprzejednane i stawiało twarde warunki obsadzenia „katedr wychowawczych" przez profesorów nadzwyczajnych. Rada Wydziału Humani-

---

[166] Tamże, spr. 968. Akta personalne M. Kreutza, dok. 106.

[167] Taki kierunek myślenia i badań pedagogicznych reprezentowali m.in. S. Błachowski (Poznań), B. Nawroczyński (Poznań, Warszawa), Z. Mysłakowski (Kraków). Por. D. Dryndowa: *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej...*, dz. cyt.; tejże: *Niektóre koncepcje pedagogiki naukowej w Polsce międzywojennej (1918–1939)*, [w:] *Studia z historii polskiej pedagogiki. Koncepcje pedagogiczne w Drugiej Rzeczypospolitej*, Katowice 1993.

[168] DALO, f. 26, op. 7, spr. 936. Akta Wydziału Humanistycznego, dok. 110.

[169] Tamże, spr. 916/936. Akta Wydziału Humanistycznego. Pisma z 14 VII 1925, 13 I 1926, 23 III 1926, 12 VII 1926, 15 XII 1926, 29 III 1927.

stycznego proponowała kandydaturę M. Kreutza, który póki co nie spełniał warunku ministerialnego. Rada argumentowała jednak, że można mu „z całym zaufaniem powierzyć zastępcze wykłady i ćwiczenia psychologiczne aż do czasu, gdy będzie go można, jeśli zaistnieją odpowiednie warunki, promować na profesora nadzwyczajnego"[170]. Sytuacja obrazowała ówczesne stosunki formalno-urzędowe i finansowe, ale też do pewnego stopnia była wyrazem konkurencji i animozji środowiskowych w kręgu formujących się akademickich nauk o wychowaniu w okresie II Rzeczypospolitej.

Starania o przywrócenie Nadzwyczajnej Katedry Psychologii i utworzenie Nadzwyczajnej Katedry Pedagogiki trwały więc nadal, sytuowały się jednak w nowych kontekstach. Dążąc do wzmocnienia nauk humanistycznych, w tym filozoficznych i psychologiczno-pedagogicznych, wystąpiono o mianowanie na profesora zwyczajnego K. Ajdukiewicza, wówczas przez pewien czas profesora nadzwyczajnego na Uniwersytecie Warszawskim, oraz obsadzenie go na stanowisku profesora zwyczajnego nowej Katedry Filozofii. Był to warunek pozyskania (odzyskania) K. Ajdukiewicza dla Uniwersytetu Lwowskiego, także z myślą o pedagogice, co było konieczne po śmierci profesorów J. Gawrońskiego i J. Kasprowicza oraz słabszej już dyspozycji prof. M. Wertenberga[171].

Co do Katedry Psychologii i Katedry Pedagogiki dano ponownie wyraz przekonaniu, że obie katedry są równie potrzebne. Wskazywano na to, że wybór jednej z nich kosztem drugiej jest niemożliwy, gdyż „niepodobna podać powodów rzeczowych, które by przemawiały raczej za jedną aniżeli drugą"[172]. Na rzecz Katedry Pedagogiki przemawiała jednak okoliczność, że katedra ta mogła być natychmiast obsadzona kandydatem po habilitacji z pedagogiki przedstawionym Ministerstwu (doc. Z. Kukulski). W tych okolicznościach Rada Wydziału, wobec niepełnych jeszcze kwalifikacji M. Kreutza, opowiedziała się stanowczo i konsekwentnie za przywróceniem Katedry Pedagogiki. Jednocześnie powierzono mu zajęcia z psychologii w tej katedrze do czasu uzyskania przezeń habilitacji i powołania samodzielnej Katedry Psychologii. Zapewniono też środki finansowe w budżecie na rok akademicki 1928/29[173].

Przedłożono jednocześnie bardzo szczegółowe referencje naukowe i dydaktyczne przygotowującego się do habilitacji M. Kreutza. Wyrażono przekonanie, że wkrótce dr M. Kreutz uzyska konieczną do kierowania Katedrą Psychologii habilitację z tej dziedziny. Wniosek zawierał życiorys i opis dorobku naukowo-dydaktycznego. 1 czerwca 1927 roku w myśl § 55 Statutu Uniwersytetu Jana

---

[170] Tamże, op. 5, spr. 968. Akta personalne M. Kreutza. Pismo Wydziału Humanistycznego do MWRiOP z 15 XII 1926, nr 966.

[171] Tamże. Pismo Wydziału Humanistycznego do MWRiOP z 29 III 1927, nr 252, dok. 125.

[172] Tamże. Pismo Wydziału Humanistycznego do MWRiOP „w sprawie przywrócenia Katedry Psychologii i utworzenia Katedry Pedagogiki" z 29 III 1927, nr 252, dok. 125.

[173] Tamże. Akta personalne M. Kreutza, r. 1928/29.

Kazimierza powołana została komisja dla przeprowadzenia kolokwium habilitacyjnego w składzie prof. prof.: J. Czekanowski, S. Łempicki, K. Twardowski, M. Wartenberg i dziekan wydziału J. Kleiner[174]. Celem komisji było rozpatrzenie „kwalifikacji osobistych kandydata" i przedstawienie Radzie Wydziału stosownego wniosku o rozpoczęcie postępowania habilitacyjnego. Rada na posiedzeniu 22 VI 1927 roku zaaprobowała wniosek. Komisja przedłożyła Radzie Wydziału sprawozdanie zawierające charakterystykę dorobku naukowego, opinię dotyczącą działalności dydaktycznej i wyczerpujące *curriculum vitae* kandydata. Na tej podstawie postanowiono jednomyślnie dopuścić dr. M. Kreutza do dyskusji habilitacyjnej. Kolokwium habilitacyjne odbyło się 7 XII 1927 roku. Po dyskusji Rada Wydziału postanowiła dopuścić kandydata do wykładu habilitacyjnego nt. *Punkt wyjścia badań nad objawami woli*, który odbył się 10 XII 1927 r.[175] Na podstawie wszystkich składników i etapów procesu habilitacyjnego Rada Wydziału Humanistycznego jednomyślnie przyznała 10 XII 1927 roku doktorowi M. Kreutzowi prawo wykładania psychologii w charakterze docenta. Uchwałę tego samego dnia przesłano do MWRiOP celem zatwierdzenia. Fakt ten wywarł decydujący wpływ na rozwój tej dyscypliny akademickiej we Lwowie.

Ponieważ sylwetka naukowa M. Kreutza doczekała się kilku poważnych i wnikliwych opracowań biograficznych[176], potraktowana zostanie w sposób wybiórczy. Prezentowany zarys dotyczyć będzie niektórych ważniejszych aspektów jego edukacji, rozwoju naukowego i działalności dydaktycznej w dziedzinie psychologii na UJK do roku 1939. Przedmiotem naszego zainteresowania pozostaje bowiem głównie wkład M. Kreutza w rozwój naukowy i instytucjonalny psychologii i pedagogiki na tej uczelni. Ważne wydają się zwłaszcza jego dokonania w wykazywaniu związków psychologii z pedagogiką, zgodnie z koncepcją psychologiczno-pedagogiczną K. Twardowskiego.

4.2. Od filozofii i psychologii empirycznej do psychologii humanistycznej i pedagogiki

Z punktu widzenia podstawowych tez tej rozprawy dotyczących rozwoju psychologii naukowej na Uniwersytecie Lwowskim istotne znaczenie może mieć przedstawienie źródeł i ewolucji poglądów ucznia Kazimierza Twardowskiego – profesjonalnego psychologa Mieczysława Kreutza.

---

[174] Tamże. Protokół Komisji Habilitacyjnej dr. M. Kreutza, dok. 170.

[175] Tamże.

[176] Por. m.in. R. Jadczak: *Mistrz i jego uczniowie*, dz. cyt., s. 137–145; W. Bobrowska-Nowak: *Początki polskiej psychologii*, Wrocław 1973; *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998.

Mieczysław Sylwester Roman Kreutz urodził się 31 grudnia 1893 roku we Lwowie[177]. Jego ojciec Wilhelm Kreutz był wieloletnim komisarzem Namiestnictwa, który przechodząc na emeryturę, wyróżniony został honorowym tytułem starosty. Młody M. Kreutz wzrastał więc w środowisku elitarnym, o proweniencji austriacko-niemieckiej. Po ukończeniu Szkoły Ludowej w Tłumaczu uczęszczał najpierw do IV Gimnazjum Klasycznego, później do VII Gimnazjum we Lwowie, gdzie złożył w roku 1911 egzamin dojrzałości z odznaczeniem[178]. Od 1911 roku studiował nauki filozoficzne „w znaczeniu ścisłym" pod kierunkiem K. Twardowskiego i M. Wartenberga, a także nauki przyrodnicze u J. Nusbauma, A. Raciborskiego i Z. Wóycickiego. W 1914 roku, już w VI semestrze studiów, złożył przed Państwową Komisją Egzaminacyjną egzamin dla nauczycieli szkół średnich z filozofii i pedagogiki.

W lipcu 1914 roku, powołany do służby wojskowej w armii austriackiej, musiał przerwać studia uniwersyteckie. Epizod wojenny M. Kreutza wiele mówi o jego odpowiedzialnym charakterze oraz postawie obywatelskiej i patriotycznej. Cechy te okazywał on także później przez wiele lat na polu naukowym. Na frontach I wojny światowej, m.in. w Serbii, na Węgrzech, we Włoszech i w Tyrolu, przebywał do września 1918 roku. W czerwcu 1918 roku jako ochotnik brał czynny udział w obronie Lwowa, a od lipca tego roku walczył jako oficer WP w wojnie bolszewickiej, także w obronie Warszawy. W listopadzie 1920 roku zakończył odyseję wojenną i powrócił do Lwowa na Uniwersytet[179].

Po powrocie do Lwowa kontynuował studia, pracując równocześnie jako asystent w zakładzie psychologii (do 1925 roku), którym kierował K. Twardowski. Od roku akademickiego 1922/23, z woli profesora i pod jego kierunkiem, prowadził ćwiczenia z psychologii. Działalność na Uniwersytecie godził z pracą pedagogiczną jako nauczyciel etatowy w lwowskim VI Gimnazjum aż do 1934 roku. Pracując nad własnym rozwojem naukowym, przygotowywał się do obrony doktoratu z psychologii. 25 VI 1924 roku po przedłożeniu pracy pt. *O złożoności pragnień* i po zdaniu „przepisanych egzaminów ścisłych, dwugodzinnego z filozofii i jednogodzinnego z zoologii"[180] uzyskał stopień doktora filozofii UJK. Dzięki temu Rada Wydziału Humanistycznego powierzyła mu samodzielne prowadzenie ćwiczeń z zakresu psychologii w wymiarze 5 godz. tygodniowo.

Z inicjatywy i przy poparciu K. Twardowskiego, który dostrzegał nieprzeciętny talent M. Kreutza w dziedzinie diagnozy psychologicznej i sprawdzone już predyspozycje do pracy akademickiej, uzyskał stypendium MWRiOP na półroczne studia za granicą. Wypełnił je intensywną i owocną poznawczo

---

[177] DALO, f. 26, op. 5, spr. 968. Akta personalne K. Twardowskiego. *Curriculum vitae*, dok. 548.

[178] Tamże. Akta personalne M. Kreutza. *Curriculum vitae* z r.1834, dok. 548–549.

[179] Tamże, dok. 548.

[180] Tamże, a także: *Skład UJK*, rocznik 1924/25, dok. 548.

pracą w laboratoriach psychologicznych Lipska, Berlina, Frankfurtu i Hamburga. Zetknął się także ze środowiskiem psychologów i pedagogów w Paryżu[181].

Rezultatem wieloletnich wysiłków Kreutza był bezprecedensowy jak dotąd na UJK dorobek naukowy z psychologii, który mógł stanowić podstawę jego habilitacji z tej dziedziny w macierzystej uczelni. Drogi rozwoju naukowego i ewolucji zainteresowań M. Kreutza z zakresu psychologii i nauk o wychowaniu wiodły od fascynacji dość skrajnie pojętą empirią, tekstologią i eksperymentem psychofizjologicznym do wszechstronniejszej refleksji psychologii humanistycznej oraz różnorodnych paradygmatów osobowości i złożoności procesu wychowania, od biologistycznego naturalizmu w pojmowaniu życia psychicznego i ścisłych metod jego pomiaru w kierunku psychologii strukturalnej i pedagogiki holistycznej, autonomicznej i heteronomicznej.

M. Kreutz rozpoczynał poszukiwanie „prawdy psychologicznej" od psychologii zwierząt, a zwłaszcza badania źródeł i istoty tzw. inteligencji zwierząt[182]. Skądinąd i dziś są to fascynujące zagadnienia dla wielu badaczy genezy psychiki, pogranicza instynktu i świadomości. W swoich wywodach autor nawiązywał do wcześniejszych badań tych problemów przez Eduarda Claparède'a, Efraima Schrödera, Johna Moekla, I. Leuby i innych, a także porównywał ich poglądy z własnymi wnioskami i postulatami badawczymi.

Uściśleniu diagnostyki psychologicznej poświęcona była rozprawa habilitacyjna M. Kreutza o zmienności rezultatów testów[183]. Praca ta miała prekursorskie znaczenie w Polsce, choć problematyka ta była już znacznie wcześniej upowszechniona w Europie Zachodniej. Jej niewątpliwym walorem było ukazanie zastosowań metody testowej w psychologii teoretycznej i praktycznej. Rozprawa była przyczynkiem do badań nad teorią testów i ich praktyczną wartością jako narzędzi pomiaru określonych dyspozycji psychicznych. Autorowi chodziło o gruntowne i krytyczne zweryfikowanie jej „podstaw, zbadanie zarzutów przeciw niej wnoszonych i wprowadzenie odpowiednich ulepszeń"[184].

Według autora jedną z głównych wad metody testów jest zmienność uzyskanych rezultatów. Konstatację tę wyprowadzał on z faktu, że po kilkakrotnym przeprowadzeniu eksperymentu w identycznych warunkach, z tą samą osobą i tym samym testem (np. testem badania pamięci liczb) okazy-

---

[181] Tamże, dok. 549.

[182] M. Kreutz: *Metody i problemy psychologii zwierząt*, „Przegląd Filozoficzny" 1917, R. XX, s. 81–96; a także: „Ruch Filozoficzny" 1919/20, R. V.

[183] Tenże: *Znaczenie zmienności rezultatów dla wartości testów*, cz. I, Lwów 1927.

[184] DALO, f. 26, op. 5, spr. 968. Akta personalne M. Kreutza. Pismo Wydziału Humanistycznego UJK do MWRiOP w sprawie udzielenia *veniam legendi* drowi M. Kreutzowi z 10 XII 1927, nr 447.

wało się, że badana osoba zapamiętała za każdym razem inny ciąg liczb. Powstawało więc pytanie, który z tych rezultatów można uznać za miarę pamięci badanej osoby. Badanie owej zmienności rezultatów uczynił autor tematem tej pracy i kilku innych rozpraw. W toku dalszych badań (w latach 20.) usiłował zgromadzić dane empiryczne dla stwierdzenia skali tego zjawiska[185]. Czynił to również dlatego, że zajmujący się tą problematyką E. Claparède i W. Bogen nie ujawniali w swoich publikacjach przebiegu weryfikacji danych empirycznych. W swoim pojęciu obalił on „rachunek korelacyjny" E. Claparède'a i W. Bogena. Formułując kwestię znaczenia zmienności wyników inaczej od wymienionych badaczy, wyraził ogólniejszy pogląd metodologiczny, ważny dla konwencji jego późniejszych badań psychologiczno-pedagogicznych. Stwierdził bowiem, że wartość jakiejś metody naukowej zależy od prawdziwości sądów formułowanych na jej podstawie. W konkluzji orzekł, że na podstawie badań metodą testów wydajemy przede wszystkim sądy oceniające poziom badanej zdolności u jakiejś osoby. Chociaż wynik jest relatywny, zmienny, inny w każdej chwili i warunkach, pozwala określić średnią ocenę liczbową, a także wartość względną tego parametru w porównaniu z inną osobą.

Była to ważna konstatacja metodologiczna, gdyż wykazywała, w odróżnieniu od propozycji Eduarda Claparède'a i Wilhelma Bogena, że „zmienność właściwa" generalnie nie jest kryterium wartości testu jako metody, lecz jest co najwyżej kryterium wartości przeprowadzonego eksperymentu. Można więc na tej podstawie sądzić, iż M. Kreutz, doceniając wartość metody testów, nie przesądzał o ich randze jako niezawodnego narzędzia badań psychologicznych. Widział potrzebę wielokrotnego weryfikowania wyników i wzbogacenia ich oglądem w kontekście niepowtarzalności każdej próby badawczej. Zapewne już wtedy formował się u niego szerszy horyzont humanistycznej psychologii osobowości będącej rezultatem rozwoju i wychowania psychofizycznego każdego człowieka.

Po habilitacji (1927) do uzyskania tytułu profesora nadzwyczajnego[186] i wniosku o „uzwyczajnienie" profesury[187] M. Kreutz pracował nader intensywnie. Plonem jego wysiłków badawczych o charakterze empirycznym i coraz częstszych analiz syntetycznych było wydanie w tym okresie ok. 30 prac, rozpraw i artykułów, w tym 3 książek[188]. Były wśród nich także teksty publikowane

---

[185] M. Kreutz przeprowadził w r. 1923 w Zakładzie Psychologicznym UJK 24 eksperymenty z 12 osobami przy pomocy testu dla badania pamięci bezpośredniej 8 liczb. Uzyskane tą drogą rezultaty ukazywały „istotnie znaczącą zmienność" pomiaru pamięci. Akta personalne M. Kreutza, dok. 165.

[186] Tamże. Pismo Prezydenta Rzeczypospolitej z 18 XII 1934 (podpisy I. Mościcki, prezydent RP, prezes RM L. Kozłowski, minister WRiOP J. Jędrzejewicz), dok. 459.

[187] Tamże. Wniosek Wydziału Humanistycznego w sprawie „uzwyczajnienia" prof. dr. M. Kreutza z 14 II 1939 r., dok. 541.

[188] Wykaz publikacji M. Kreutza do roku 1939 zawierają m.in. pisma dotyczące udzielania *veniam legendi* (1927), dok. 162–170, a wniosek w sprawie „uzwyczajnienia" (1939) dok. 541–547.

w pismach francuskich i niemieckich. Warto tu przytoczyć takie m.in. prace, jak: *O podobieństwie wrażeń* (1931), *Rozwój psychiczny młodzieży* (1933, 1936), *Nowe kierunki psychologii* (w *Encyklopedii wychowawczej*, 1933), *Podstawy psychologii* (skrypt 1933–1934), *Comment remedie inconstance des testes* (Genewa 1934), *Psychologiczne uwagi o kształceniu charakteru* (1936), *Kilka uwag o badaniu osobowości* (1936), *Kansalgesetze als negative Gesetze* (Paryż 1937), *Osobowość nauczyciela-wychowawcy* (w *Encyklopedii wychowawczej*, 1938), *O potrzebie metafizyki* (1938), *Podstawy psychologii*, *Psychologiczne pojęcia opisowe* (1939), *Zarys psychologii ogólnej* (1939). Ponadto przygotowywał nieukończone i niewydane przed rokiem 1939 większe całości[189].

O podobieństwie wrażeń to raczej dywagacje nad podstawami naukowymi tego problemu. W ogólnej konstatacji autor stwierdził, że w sferze procesów fizjologicznych mogą istnieć przejawy pewnego podobieństwa ludzkich wrażeń. Sądził więc, iż możliwe będzie skonstruowanie metody badania podobieństw i różnicy wrażeń oraz opisu ich istoty i znaczenia dla człowieka. Rozprawa *Rozwój psychiczny młodzieży* wpisuje się bezpośrednio w kontekst jego najwcześniejszych zainteresowań psychologią fizjologiczną. W opisie sylwetki psychologicznej dziecka i młodzieńca wykorzystywał dostępną literaturę przedmiotu, po części też własne obserwacje. Interesujące zwłaszcza były jego spostrzeżenia dotyczące harmonii i dysharmonii rozwojowych, opisane w sposób jasny i sugestywny. Poza dotychczasową tradycję wykraczało wykrycie wewnętrznych związków pomiędzy poszczególnymi przemianami psychicznymi. W ten sposób M. Kreutz starał się zapobiec stereotypom myślowym, według których rozwój psychiczny przedstawia się jako bezładne i przypadkowe nagromadzenie niepowiązanych i niezależnych od siebie zdarzeń rozwoju indywidualności dziecka i ucznia. I w tym sensie rozprawa zawiera również pewne wskazania pedagogiczne.

W pewnym związku z tą problematyką pozostawały prace dotyczące nowych kierunków psychologii[190]. Stanowiły one trafny przyczynek do klasyfikacji ówczesnych nurtów psychologii akademickiej i pedagogicznej. Szczególną uwagę autor zwracał na wyrosłe z psychologii tradycyjnej koncepcje psychologii obiektywnej (eksperymentalnej) i humanistyczno-pedagogicznej, psychologii strukturalnej oraz teoretycznej psychologii głębi (psychoanalizy). Rzut oka na pierwszy okres badań i piśmiennictwa psychologicznego M. Kreutza skłania do stwierdzenia, że wyraźną przewagę miały u niego wówczas zainteresowania

---

[189] Spis przywołanych publikacji zawiera także życiorys naukowy M. Kreutza (DALO, f. 26, op. 5, spr. 968).

[190] Por. *Nowe kierunki psychologii*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. 1, cz. I, Warszawa 1933, s. 185–230; *Technika metody introspekcyjnej*, „Prace Instytutu Psychologicznego Uniwersytetu Lwowskiego", Lwów 1933; *Osobowość nauczyciela-wychowawcy*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. 3, z. 5/6, Warszawa 1938, s. 265–292.

metodologiczne. Fakt ten wypływał zapewne z przyjętych przezeń kryteriów naukowości i podyktowany był krytycznym stosunkiem autora do niedoskonałych metod psychologii tradycyjnej.

Na początku lat 30. M. Kreutz nadal pozostawał w kręgu psychologii introspektywnej, ale coraz wyraźniej interesował się związkami psychologii z problematyką wychowawczą i osobowości. Zaś do prac, które zmierzały do ulepszenia metod psychologii, należała rozprawa pt. *Technika metody introspekcyjnej*[191]. Była to próba zastosowania nowatorskiej wtedy metody „introspekcji eksperymentalnej". Polegała ona na stwarzaniu odpowiednich warunków dla wywołania określonych zjawisk psychicznych u badanych osób, które bezpośrednio po eksperymencie miały udzielać „spontanicznych zeznań". Szybko jednak autor zwrócił uwagę na ujemne strony owych badań. Metoda ta nie zyskała również uznania w ogólnej metodologii badań psychologicznych.

Niewątpliwie interesującą próbą wykorzystania psychologii strukturalnej i pedagogicznej była praca *Osobowość nauczyciela*[192]. Autor przedstawił w niej własną koncepcję struktury osobowości. Wyróżniał osobowość „w sensie empirycznym", pojętą jako ogół dyspozycji psychofizycznych człowieka, „osobowość metafizyczną", jako jaźń i duchowość człowieka, oraz „osobowość normatywną", rozpatrywaną na tle zasad moralnych i norm etycznych – nazwijmy ją osobowością czynną w świecie wartości. Stawiał również kluczowe pytanie o charakterze pedeutologicznym i psychopedagogicznym dotyczące istoty dyspozycji umożliwiających skuteczny wpływ wychowawczy. Odwołując się do badań Jana Władysława Dawida, wskazywał na rangę „miłości ludzi" i „skłonność agitacyjną". Poddając analizie psychologicznej te dyspozycje i wartości pedagogiczne nauczyciela, dochodził do przekonania, iż obie te cechy są niewystarczające.

Zastanawiając się nad genezą i warunkami predyspozycji pedagogiczno-wychowawczych, doszedł M. Kreutz do przekonania, że są to cechy i wartości w dużej mierze możliwe do wykreowania. Takie stanowisko przełamywało dotychczasową dominację w jego poglądach natywizmu i było otwarciem na analityczno-opisowe i aksjologiczno-normatywne zagadnienia psychologii pedagogicznej. W ciągu swojej wieloletniej pracy naukowo-akademickiej M. Kreutz nie poprzestawał na działalności naukowo-badawczej, choć traktował ją bardzo prestiżowo. Wykazywał się również nieprzeciętnymi walorami dydaktycznymi. Doczekał się grona uzdolnionych uczniów i kontynuatorów badań psychologiczno-pedagogicznych. Należeli do tej grupy m.in.: dr Antoni Bardecki, dr Ta-

---

[191] M. Kreutz: *Metody techniki introspekcyjnej*, „Prace Instytutu Psychologicznego UJK we Lwowie", z. 1, s. 45, Lwów 1935.

[192] Tenże: *Osobowość nauczyciela-wychowawcy*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. 3, z. 5, s. 265–292, Lwów 1938.

deusz Tomaszewski, dr Anatol Lewicki, dr Anna Połczynowa, mgr Leon Wytyczak, mgr A. Qual[193]. Już przed wybuchem II wojny światowej byli oni autorami liczących się publikacji z psychologii i pedagogiki.

Do wybuchu wojny prof. M. Kreutz pozostawał bardzo aktywny jako psycholog i pedagog w środowisku lwowskim i na forum krajowym. Wiele publikował. Były to m.in. prace redakcyjne, tłumaczenia, recenzje, odczyty itp. Redagował zeszyty naukowo-dydaktyczne pt. „Prace Instytutu Psychologicznego UJK we Lwowie", w których publikował rozprawy własne i swoich uczniów[194]. Jako prelegent naukowy i organizator publicznych działań psychologiczno-pedagogicznych cieszył się dużym uznaniem. Dowodem na to były jego liczne wykłady i prelekcje w Lwowskim Towarzystwie Filozoficznym, na kursach pedagogicznych, udział w egzaminach dla nauczycieli szkół średnich itp. Zapraszany był przez MWRiOP na wykłady dla kadr pedagogicznych i administracji oświatowej, przez Ministra Spraw Wojskowych do prowadzenia kursów dla oficerów z psychotechniki, psychologii osobowości i zagadnień wychowawczych.

4.3. Status akademicki psychologii i pedagogiki – relacje personalne i naukowe

Czynione od 1926 roku starania o Katedrę Psychologii i Katedrę Pedagogiki, później zaś od 1928 roku o „przemianę Katedry Nadzwyczajnej Psychologii"[195] i powierzenie wykładów i ćwiczeń z psychologii docentowi M. Kreutzowi nabrały na początku lat 30. cech stanowczej batalii, w której chodziło zarówno o prestiż naukowy środowiska, jak i o nadanie instytucjonalnej formy tym nowym dziedzinom akademickim. Wpływ na jej przebieg miały również sprawy kadrowe, a przede wszystkim umacnianie pozycji naukowej M. Kreutza, popieranego przez K. Twardowskiego, niekwestionowany autorytet naukowy i moralny na Uniwersytecie. Chodziło też o kontynuację głęboko osadzonej w świadomości uniwersyteckiej tradycji filozoficzno-psychologicznej i pedagogicznej wytworzonej przez grupę naukowców skupioną wokół K. Twardowskiego.

W konkluzji oświadczenia UJK z 23 V 1928 r.[196] wyraźnie domagano się pozytywnej decyzji w sprawie Katedry Psychologii. Przytoczono argument, że od marca 1927 roku „sytuacja uległa zasadniczej zmianie". Przedstawiony przez

---

[193] DALO, f. 26, op. 5, spr. 968, dok. 547. Akta personalne M. Kreutza. Wniosek Wydziału Humanistycznego do MWRiOP w sprawie „uzwyczajnienia" prof. dr. M. Kreutza z 14 II 1939 r.

[194] „Prace Instytutu Psychologicznego UJK we Lwowie" ukazywały się w latach 1928–39. DALO, f. 26, op. 6, spr. 108. Akta Wydziału Humanistycznego.

[195] Tamże.

[196] Tamże, dok. 193–194. Pismo Wydziału Humanistycznego do MWRiOP w przedmiotowej sprawie z 23 V 1928, nr 441.

Radę Wydziału wniosek w sprawie obsadzenia Katedry Pedagogiki nie uzyskał aprobaty Ministerstwa[197]. Warunki określone przez Ministerstwo kazały przypuszczać, że w najbliższej przyszłości nie będzie możliwe obsadzenie tej katedry. Wydział Humanistyczny nie miał w tych okolicznościach żadnej korzyści z wcześniej uwzględnionego etatu Katedry Pedagogiki. Tymczasem z powodu braku Katedry Psychologii niemożliwe było rozszerzenie wykładów i ćwiczeń z tego zakresu. Ciągle więc trwał ów kontekst fakultatywności Katedry Pedagogiki i Katedry Psychologii w ministerialnym widzeniu tych kwestii.

Na początku lat 30., w szczególności zaś od roku akademickiego 1932/33, sprawa powołania Katedry Psychologii nabrała rozmachu i wykroczyła poza środowisko lwowskie. Na posiedzeniu 18 X 1933 roku Rada Wydziału Humanistycznego postanowiła wdrożyć „stanowcze kroki celem obsadzenia Katedry Psychologii"[198]. Zgodnie z art. 33 Ustawy o szkołach akademickich z dn. 15 III 1933 roku rozpisana została ankieta do wszystkich profesorów psychologii i przedmiotów pokrewnych w szkołach akademickich z prośbą o wskazanie kandydatur. Na 17 wysłanych zapytań nadeszło 12 odpowiedzi. Siedmiu profesorów, a mianowicie: S. Błachowski, S. Borowiecki, Tadeusz Czeżowski, Władysław Heinrich, Bolesław Jasinowski, Stefan Szuman, Władysław Witwicki, opowiedziało się za kandydaturą M. Kreutza. W. Heinrich wymienił także *in secundo loco* kandydaturę Alberta Dryjskiego, zaś Tadeusz Grabowski wskazał jako najodpowiedniejszego kandydata J. S. Szymańskiego[199]. Natomiast Jan Segał nie widział pośród „młodej generacji psychologów" odpowiedniego kandydata. Trzech profesorów z dziedzin pokrewnych, tzn. filozofii, socjologii, kulturoznawstwa i pedagogiki, wyraziło pogląd, iż nie czują się kompetentni do proponowania kandydata na Katedrę Psychologii[200].

Komisja Wydziału Humanistycznego wyłoniona dla rozpatrzenia nadesłanych opinii w składzie K. Ajdukiewicz, Z. Czerny, R. Ingarden, J. Kleiner, K. Twardowski, M. Wartenberg, pod przewodnictwem dziekana T. Modelskiego, zbierała się kilkakrotnie, by ostatecznie wypracować stanowisko w tej sprawie. Uznano, że kwalifikacje dr. M. Kreutza przewyższają niewątpliwie kompetencje dr. J. S. Szymańskiego, na którego wskazało kilku respondentów tej ankiety. Podkreślono, że M. Kreutz dowiódł „osobistej przydatności" swymi badaniami naukowymi oraz „długoletnią i wydatną" pracą nauczycielską jako docent i zastępca profesora UJK. Z tych względów komisja 16 III 1934 roku uchwaliła jednomyślnie przedstawić Radzie Wydziału kandydaturę zastępcy profesora doc. dr. Mieczysława Kreutza jako najodpowiedniejszego do objęcia funkcji kierownika Katedry Psychologii UJK[201].

---

[197] Tamże. Pismo MWRiOP z 29 III 1927, nr 252, dok. 194.

[198] Tamże, op. 5, spr. 968. Akta personalne M. Kreutza. Pismo Wydziału Humanistycznego UJK do MWRiOP w sprawie obsadzenia Katedry Psychologii z 12 V 1934, nr 405/420–429.

[199] Tamże, dok. 420.

[200] Tamże.

[201] Tamże, dok. 421 i nn.

Zgodnie z tą opinią Rada Wydziału Humanistycznego na posiedzeniu 25 IV 1934 roku jednomyślnie uchwaliła przedłożenie MWRiOP prośby, by zechciano „wyjednać u Pana Prezydenta Rzeczypospolitej nominację dr. Mieczysława Sylwestra Romana Kreutza, docenta UJK i zastępcy profesora psychologii, na nadzwyczajnego profesora psychologii i kierownika Katedry Psychologii w UJK we Lwowie"[202]. Do wniosku dołączono 13 nadesłanych opinii znanych autorytetów naukowych, prace psychologiczne i pedagogiczne ogłoszone drukiem (pięć), maszynopisy skryptów, dyplomy i dokumenty osobiste oraz obszerne *curriculum vitae*.

Interesujący materiał, obrazujący ówczesne relacje naukowe i towarzyskie w środowisku filozoficznym i psychologiczno-pedagogicznym, stanowią opinie, które napłynęły z uniwersytetów z Krakowa, Warszawy, Poznania, Wilna i innych ośrodków akademickich w Polsce[203]. I tak S. Błachowski, absolwent wszechnicy lwowskiej i jeden z wybitniejszych beneficjentów psychologicznej i pedagogicznej szkoły lwowskiej, zwłaszcza zaś antropologicznej myśli K. Twardowskiego, pisał wówczas: „Według mojego zdania najodpowiedniejszym kandydatem na Katedrę Psychologii w Uniwersytecie JK jest docent dr M. Kreutz"[204]. W uzasadnieniu podał, że prace naukowe dr. M. Kreutza stoją na wysokim poziomie naukowym. Wspomniał m.in. *Zmienność rezultatów testów*, opracowanie „niezwykle pogłębione" i „bardzo ważne dla psychologii". S. Błachowski wyrażał pogląd, iż M. Kreutz należy do grona najlepszych znawców metodologii psychologicznej. Równie wysoko oceniał jego walory osobiste, nie miał więc wątpliwości co do kwalifikacji M. Kreutza na stanowisko profesora i kierownika Katedry Psychologii UJK.

W podobnym tonie, choć znacznie bardziej powściągliwie i skrótowo, napisane były odpowiedzi S. Szumana i W. Witwickiego z Uniwersytetu Warszawskiego. Obydwie były pozytywne dla M. Kreutza. Pochlebne opinie nadesłali także B. Jasinowski i wywodzący się z UJK T. Czeżowski. Obydwaj reprezentowali Uniwersytet Wileński[205]. Starania M. Kreutza o stanowisko kierownika Katedry Psychologii UJK aprobowali również profesorowie z Poznania: S. Borowiecki i M. Soborski. Natomiast zmienił swoje pierwotne stanowisko W. Heinrich, dyrektor Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wycofał on wcześniejsze poparcie dla A. Dryjskiego na rzecz M. Kreutza, uznając jego pełne kwalifikacje na profesora psychologii.

Inną kandydaturę przedstawił prof. T. Grabowski, dyrektor Seminarium Filozoficznego i Zakładu Psycho-Genetycznego UJ. Pisał on, że jego faworyt prof.

---

[202] Tamże, dok. 429.

[203] Tamże, op. 6, spr. 108, dok. 430–433. Akta Wydziału Humanistycznego UJK we Lwowie. Odpisy opinii PP. Profesorów innych Uniwersytetów z 12 V 1934, nr 405/ 34.

[204] Tamże, dok. 430.

[205] Tamże, dok. 433.

J. S. Szymański „światowym rozgłosem i wszystkimi innymi naukowymi kwalifikacjami" przewyższa wszystkich zgłoszonych kandydatów. Dodawał, że „wprawdzie większość prac jego odnosi się do porównawczej psychologii doświadczalnej"[206], ale też jest on autorem wszechstronnego podręcznika psychologii i jako eksperymentator J. S. Szymański nadawałby się na to stanowisko i byłby chlubą wszechnicy lwowskiej[207]. Warto jeszcze dodać, iż Benedykt Bornstein i Tadeusz Kotarbiński powstrzymali się od zajęcia w tej sprawie stanowiska. Uznali, że wprawdzie zachowują kontakt z tą nauką, ale nie jest on na tyle ścisły, aby byli w tej mierze upoważnieni do kompetentnych osądów.

Z końcem roku akademickiego 1933/34 (13 VI) Rada Wydziału Humanistycznego uchwaliła dezyderat do ministra WRiOP, aby zechciał on zlecić obowiązki zastępcy profesora psychologii oraz kierownictwo Zakładu Psychologicznego na rok akademicki 1934/35 M. Kreutzowi[208]. W istocie chodziło głównie o przypomnienie wcześniejszego wniosku o „wyjednanie" u Prezydenta RP nominacji dla dr. M. Kreutza, pełniącego od pewnego już czasu obowiązki nieformalnego zastępcy profesora nadzwyczajnego psychologii[209]. Liczono się bowiem z taką możliwością, iż nominacja ta nie nastąpi i może to spowodować przerwanie toku studiów psychologicznych na Wydziale Humanistycznym UJK. Tak się jednak nie stało. Oba wnioski: personalny, dotyczący funkcji M. Kreutza, i rzeczowy, dotyczący powołania Katedry Psychologii, zostały rozstrzygnięte z korzyścią dla wszechnicy lwowskiej. W tych okolicznościach określiły one rozwój psychologii doświadczalnej oraz różnych odłamów psychologii humanistycznej (postaci, struktur) i psychologii pedagogicznej (rozwojowej, wychowawczej, uczenia się i nauczania, osobowości i interakcji międzyosobowej).

M. Kreutz jako postać niezwykłej miary, uczeń oraz oryginalny, twórczy kontynuator dziedzictwa myśli i postawy K. Twardowskiego nie doczekał się jednak profesury zwyczajnej we Lwowie, choć Rada Wydziału Humanistycznego na posiedzeniu 14 II 1939 r. uchwaliła jednomyślnie przedłożenie wniosku do MWRiOP i Prezydenta RP[210]. Jego realizacji przeszkodził wybuch II wojny światowej.

---

[206] Tamże, dok. 432.

[207] J. S. Szymański był profesorem Uniwersytetu Wiedeńskiego. Tamże, dok. 432.

[208] Tamże, op. 5, spr. 968, dok. 154. Pismo w sprawie uznania „zastępstwa" jako profesora Katedry Psychologii doc. dr. M. Kreutza.

[209] Tamże, op. 6, spr. 108. Pismo wcześniejsze w tej sprawie wysłano do MWRiOP 12 V 1934, nr 405/34.

[210] Tamże, dok. 547. Wniosek Rady Wydziału Humanistycznego w sprawie „uzwyczajnienia" prof. dr. M. Kreutza.

ROZDZIAŁ V

O edukacyjną pozycję i naukową rangę dyscyplin o wychowaniu na UJK (1918–1939)

1. Uniwersytet Lwowski u progu odrodzonego państwa – konteksty narodowościowe i edukacyjne

1.1. UJK wobec wyzwań edukacji państwowotwórczej i wielonarodowościowej

Świetnie rozwijający się Uniwersytet z końcem XIX wieku oraz w pierwszym dziesięcioleciu XX wieku przetrwał dramatyczny czas I wojny światowej i działał nieprzerwanie do momentu przejęcia go przez rząd polski. Od początku niepodległości podjął też misję naukową, dydaktyczną i państwowotwórczą. Wyzwolenie narodowo-państwowe w 1918 roku przyniosło ogromną falę entuzjazmu i woli pracy dla odrodzonej ojczyzny. To powszechne poczucie spełnienia się nadziei wielu pokoleń Polaków na Kresach i we Lwowie ogarnęło także całe niemal polonocentryczne środowisko Lwowa i znaczną część profesury Uniwersytetu. Emocje patriotyczne i osobista satysfakcja z odzyskanej niepodległości zderzały się jednak z twardymi realiami ekonomicznymi, organizacyjnymi i narodowościowymi.

Oblicze Uniwersytetu Lwowskiego w pierwszych latach niepodległego państwa polskiego kształtowali wybitni matematycy: Józef Puzyna, Stefan Banach; językoznawcy i literaturoznawcy: Jerzy Kuryłowicz, Ryszard Gansiniec, Juliusz Kleiner, Jan Kasprowicz, Konstanty Wojciechowski; zoolog Benedykt Dybowski; fizyk Marian Smoluchowski; chemik Bronisław Radziszewski. Europejską renomę uzyskała szkoła filozoficzna i psychologiczna kojarzona z Kazimierzem Twardowskim. Tutaj pozycję naukową zdobywali Władysław Witwicki, Jan Łukasiewicz, Stefan Baley, Stefan Błachowski, Kazimierz Ajdukiewicz, Izydora Dąmbska, Helena Słoniewska. Prężnie rozwijały się nauki o wychowaniu, reprezentowane przez takie osobowości, jak: Bolesław Mańkowski, Ludwik Jaxa-Bykowski, Leopold Blaustein, Zygmunt Kukulski, Mieczysław Kreutz, Kazimierz Sośnicki, Stanisław Łempicki.

Polski etos narodowy umacniać miało kultywowanie tradycji związanych z powołaniem wszechnicy przez Jana Kazimierza w 1661 roku. Wyraziło się to m.in.

nadaniem uczelni w 1919 roku nowej nazwy: Uniwersytet Jana Kazimierza[1]. Działaniom o charakterze symbolicznym towarzyszyły starania o uczynienie z tej uczelni ważnego ośrodka naukowego i edukacyjnego o zasięgu ponadregionalnym, wychowującego rzesze młodzieży zgodnie z wartościami narodowymi i uniwersalnymi. Uniwersytet Lwowski podjął ambitne zadanie scalania poprzez naukę i edukację tego, co w okresie zaborów, wojny i konfliktów narodowościowych uległo „wynaturzeniu i zantagonizowaniu". Scalenie „sił polskich" miało się dokonywać poprzez rozwój i wzmocnienie etosu nauki jako źródła prawdy i środka porozumienia między różnymi narodami, klasami i grupami społecznymi. Miał temu sprzyjać akademicki model edukacji, demokracji, tolerancji i równoprawnej samorządności. Uniwersytet Jana Kazimierza otwierał się więc na edukację „nieasymilacyjną", na afirmowanie równoprawnej kultury wszystkich narodowości pogranicza. Wkrótce jednak okazało się, iż zadanie to jest nader trudne, czy nawet wręcz niemożliwe do spełnienia w głęboko zantagonizowanym środowisku, gdzie w mity narodowe, tradycje kulturowe i wyznaniowe wkomponowywane były ideologie polityczne.

Znamienną cechą pierwszych lat niepodległości był ogromny napływ młodzieży w mury lwowskiego Uniwersytetu. Wśród studiujących byli niedawni wojskowi, młodzież walcząca o wyzwolenie Lwowa i kraju, która odzyskała szansę na edukację, utraconą w wyniku długotrwałych działań wojennych. Uniwersytet stawał się wszechnicą otwartą. Nie obowiązywały egzaminy wstępne. Umożliwiało to podjęcie studiów wszystkim chętnym absolwentom szkół średnich[2]. W taki sposób ukształtował się wielonarodowy charakter UJK, widoczny w całym okresie II Rzeczypospolitej.

Naukowe, społeczne, kulturowe i edukacyjne problemy Uniwersytetu, Lwowa i społeczności kresowych znajdowały wyraz w oficjalnych dokumentach uczelni, deklaracjach i wypowiedziach jej władz. W wystąpieniu inauguracyjnym w roku akademickim 1920/21 rektor prof. Emanuel Machek wiele uwagi poświęcił lokalnym sprawom gospodarczym i finansowym. Scharakteryzował przebieg starań o pozyskanie gmachu byłego Sejmu Galicyjskiego, którego poszczególne segmenty pospiesznie przysposabiano na sale wykładowe. Miało to duże znaczenie w obliczu wielkiej fali młodzieży gotowej podjąć studia mimo ciężkich powojennych warunków materialnych, braku pomocy stypendialnej, domów studenckich itp.

---

[1] Por. E. Łochowa: *Z działalności Uniwersytetu Jana Kazimierza w pierwszych latach Drugiej Rzeczypospolitej*, „Akcent" 1990, nr 1/2, s. 357.

[2] Por. *Statuty Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie*, Lwów 1926, 1929; *Kronika Uniwersytetu Jana Kazimierza za rok akademicki 1920/1921 za rektoratu prof. dr. Emanuela Macheka*, Lwów 1923; *Kronika Uniwersytetu Jana Kazimierza za rok akademicki 1921/22 za rektoratu prof. dr. Jana Kasprowicza.*

W pierwszych deklaracjach i wystąpieniach rektorów oraz dziekanów UJK dominowały sprawy organizacyjne oraz ideowe i wychowawczo-pedagogiczne. Nawiązywano do tradycji historycznej i kulturowego dziedzictwa tamtejszych ziem. Wypowiedzi pozostawały w związku z polskim etosem, ale ukazywały zrozumienie racji, praw i aspiracji kulturowo-edukacyjnych innych narodowości. W tym kontekście formułowano edukacyjne i wychowawcze zadania Uniwersytetu wielu kultur etnicznych.

Jan Kasprowicz, odnosząc się do oblicza kulturowego Kresów Wschodnich, podkreślał obecność „świadectw polskiej kultury" na tych terenach. Miało to w jego przekonaniu uzasadniać poczynania edukacyjno-wychowawcze Uniwersytetu w imię racji historycznych narodu i państwa polskiego. Zarazem jednak ten wybitny twórca ukazywał głębokie podziały narodowościowe na Kresach, uniemożliwiające dominację jednej nacji na jakiejkolwiek płaszczyźnie. Pisał on: „Nie jesteśmy wrogami zamieszkujących tę ziemię ras niepolskich; podwoje Uniwersytetu naszego otwarliśmy Rusinom, których radzi byśmy nazwać braćmi".[3]

W dokumentach i wypowiedziach przedstawicieli Uniwersytetu z pierwszych lat odrodzonej Polski pojawiały się wskazania dotyczące powinności kadry naukowej mającej potwierdzać „racje polskie" na Kresach. Zawierały one także wyraźne oczekiwania otwartości, tolerancji, a nawet wspierania aspiracji „niepolskich nacji" na Uniwersytecie. Takie akcenty znajdowały miejsce w dokumentach uniwersyteckich w zasadzie przez cały okres II Rzeczypospolitej.

Dały się zauważyć również niekonsekwentne i niespójne stanowiska w „sprawach narodowościowych". Rektor Juliusz Makarewicz zgłaszał na przykład propozycję ograniczenia dostępu do studiów tym, którzy nie ukończyli szkoły średniej z językiem wykładowym polskim[4]. Wypowiedź ta pozostawała w jaskrawej sprzeczności ze stanowiskiem J. Kasprowicza i zasadniczo kłóciła się z szeroko upowszechnioną deklaracją Uniwersytetu „wszystkich nacji".

Drażliwej problematyki narodowościowej dotyczyła ustawa Sejmu z 22 września 1922 roku o powołaniu wyższej uczelni ruskiej we Lwowie. Zdaniem wielu, także rektora Włodzimierza Sieradzkiego (rok akademicki 1924/25), usytuowanie takiej placówki we Lwowie mogło przyczynić się do nasilania konfliktów narodowościowych. W. Sieradzki postulował, by wybrać dla niej inne miejsce na południowo-wschodnich obszarach II Rzeczypospolitej. Do założenia uczelni nie doszło, ale aspiracje edukacyjne środowiska ruskiego stały się treścią konfliktu politycznego i społeczno-pedagogicznego[5].

---

[3] Por. *Kronika Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie*, Lwów 1932, s. 8–9.

[4] Por. *Kronika Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie za rok szkolny 1923/24*, Lwów 1924, s. 15–18.

[5] K. Twardowski: *Mowy i rozprawy*, red. K. Zagajewski, Lwów 1912, por. także prace dotyczące wychowania obywatelsko-państwowego S. Łempickiego, K. Sośnickiego i M. Ziemnowicza z lat 1926–1938.

Po 1926 roku dokonał się na uczelni lwowskiej zwrot w kierunku ideologii wychowania państwowego. Problematyka ta zajmowała zdecydowanie więcej miejsca w wystąpieniach władz i w dokumentach uniwersyteckich. Ważnym wydarzeniem dla rozwoju akademickich dyscyplin o wychowaniu na Uniwersytecie Jana Kazimierza był także podział Wydziału Filozoficznego, z którego wyodrębniono Wydział Humanistyczny i Matematyczno-Przyrodniczy[6]. W obrębie Wydziału Humanistycznego znalazło się 17 katedr zwyczajnych i 3 katedry nadzwyczajne, w tym Katedra Historii Oświaty pod kierownictwem S. Łempickiego[7]. Wtedy też na fali wzmożonych potrzeb edukacyjnych w związku z realizacją idei wychowania obywatelsko-państwowego podjęto usilne starania o powołanie Katedry Pedagogiki i Katedry Psychologii.

Podsumowując pierwszy etap działalności Uniwersytetu we Lwowie po odzyskaniu niepodległości przez Polskę, można stwierdzić, że uczelnia została sprawnie przejęta przez rząd polski oraz władze lokalne i stała się wiodącą placówką naukowo-badawczą i dydaktyczną, a zarazem promieniującym środowiskiem kulturowym na południowo-wschodnich Kresach. Dokonały się w niej głębokie przemiany jakościowe ze względu na realizację modelu kształcenia państwowego ze wszystkimi konsekwencjami naukowymi, ideowymi i pedagogicznymi. Zadanie to pozostawało w związku z dynamicznymi przeobrażeniami otoczenia kulturowego i zmaganiami o tożsamość państwową i integralność polityczną wielonarodowościowego państwa.

Na Uniwersytecie w owym czasie dokonywała się również wymiana pokoleniowa. Odchodzili wybitni uczeni o przedwojennych rodowodach (K. Wojciechowski, A. Halban, J. Kasprowicz, J. Gawroński), a wielu zaawansowanych wiekiem profesorów spowalniało tempo swojej pracy[8]. Ogólnie jednak kondycja naukowa i edukacyjna Uniwersytetu rosła. Na Wydziale Humanistycznym ciągle aktywnie działali uczeni tej miary co: K. Twardowski, M. Wartenberg, S. Łempicki, F. Bujak, K. Chyliński, T. Lehr-Spławiński, W. Bruchnalski, J. Ptaśnik, J. Kleiner, E. Porębowicz, Z. Czerny, S. Witkowski, W. Hahn, A. Fischer[9]. W latach 30. na UJK pracowało około 440 naukowców, zaś liczba studentów przekraczała 5 tysięcy. Dane te w pozostałych polskich uniwersytetach kształtowały się następująco: w Wilnie 400 naukowców przypadało na 3 tysiące studentów, w Krakowie 440 pracowników naukowych na 6 tysięcy studentów, w Warszawie 600 na 9 tysięcy[10]. We Lwowie, jak i w innych uniwersytetach coraz skuteczniej

---

[6] Rozporządzenie MWiOP z 31 X 1924.

[7] *Kronika Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie za rok szkolny 1923/24*, dz. cyt., s. 15–18.

[8] Por. *Kronika Uniwersytetu Jana Kazimierza za lata 1924/1925*, Lwów 1925, s. 128.

[9] Tamże, s. 119.

[10] Por. J. Ciechanowicz: *Z dziejów Uniwersytetu Lwowskiego*, „Przybytek Muz Łagodnych" 1987, nr 8, s. 12.

przełamywano tradycje ograniczające dostęp do studiów kobietom. Stanowiły one w tych latach około 1/3 wszystkich studiujących na lwowskiej uczelni.

1.2. W tyglu sprzeczności narodowościowych i rzeczywistości międzykulturowej

Na Kresach Wschodnich i we Lwowie, który przez stulecia był modelowym przykładem wielonarodowościowego ośrodka miejskiego, zamieszkiwało w okresie II Rzeczypospolitej kilkanaście nacji. Najliczniej reprezentowani byli we Lwowie Polacy, Rusini, Żydzi i Niemcy. U progu II Rzeczypospolitej nacje te mimo wielorakich różnic zmuszone były uczyć się godzenia różnych sprzeczności i odmiennych interesów, zmuszone były przezwyciężać własne odrębności kulturowe i obyczajowe, przyswajając sobie elementarne zasady tolerancji. Tworzył się tu typowy dla Lwowa, wielorako dowartościowany atmosferą wolnej ojczyzny, styl mentalny uczuciowego związku z miastem, a także zdolności do poświęcenia się dla niego.

O ile Żydzi, obecni w działalności różnych instytucji życia publicznego Lwowa, w nauce, oświacie i kulturze, zachowali obyczajową izolację, to pozostałe nacje: Polacy, Rusini, Niemcy, Rosjanie w większym stopniu pozostawali otwarci na wzajemne przenikanie się kultur. Miastu i jego społeczności przynosiło to wymierne pożytki: Niemcy uczyli się lotności i swobodniejszej myśli, Polacy i Rusini organizacji, porządku i odpowiedzialności, wszystkim zaś przybywało wiedzy o sobie.

Lwów był miejscem, gdzie istniała wyraźna rywalizacja etosów narodowych w dziedzinie ekonomicznej, politycznej, oświatowej i kulturowej. Rywalizacja ta była nieuchronna i naturalna, miała zapewnić lepszą pozycję w określonej dziedzinie życia. Uczestniczące w tej grze interesów poszczególne strony przejawiały wiele energii, sił i talentów, co dynamizowało ogólne życie kulturalne Lwowa[11].

U zarania II Rzeczypospolitej kształtowały się wyraźnie nowe i nierzadko odmienne od tradycyjnych stosunki społeczne i narodowościowe we Lwowie. Jak w soczewce odzwierciedlały się one w murach Uniwersytetu. Tu uwidaczniała się wielka niecierpliwość młodzieży w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych i aspiracji społecznych, która po latach wojny pragnęła odrabiać utracony czas. Masowy napływ wielonarodowościowej młodzieży przysparzał władzom uczelni kłopotów organizacyjnych spowodowanych chociażby brakiem miejsca w salach wykładowych i akademikach[12].

---

[11] Por. J. Ciechanowicz: *Z dziejów Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt., s. 11–12. Według tego autora na początku XX wieku na ponad 3000 studentów 2200 stanowili Polacy, 800 Ukraińcy, znacznie mniejszy udział mieli Żydzi, Niemcy i inne nacje.

[12] Por. E. Łachowa: *Z działalności Uniwersytetu Jana Kazimierza*, dz. cyt., s. 360. Autorka podaje, że w roku akademickim 1922/23 na Wydziale Filozoficznym studiowało około 5,5 tys. studentów, w tym około 3 tys. wyznania rzymskokatolickiego i ponad 2,4 tys. wyznania mojżeszowego.

Z czasem w środowisku uniwersyteckim powstały związki i stowarzyszenia o mniej czy bardziej wyrazistych profilach kulturowych, narodowościowych i politycznych. Były wśród nich m.in.: Akademicki Związek Polskiej Młodzieży Kresów Wschodnich im. Adama Mickiewicza (opiekun prof. R. Raczyński), Koło Odczytowe Piotra Skargi (prof. S. M. Lisowski), Akademickie Koło Historyków (prof. F. Bujak), Koło Polonistów (J. Kleiner), Towarzystwo Żydowskich Medyków (prof. W. Nowicki), Towarzystwo Ruskie „Druh" (prof. K. Chyliński), Żydowska Świetlica Akademicka (H. Steinhaus)[13].

Do 1918 roku „Żydzi galicyjscy byli lojalnymi podwładnymi austriackimi, wdzięcznymi cesarzowi Franciszkowi Józefowi I za jego niemal filosemicką politykę"[14]. Po roku 1868 stosunkowo łagodna, choć selektywna i oportunistyczna była polityka władz austriackich wobec spraw oświatowych i dążeń narodowo-kulturowych Ukraińców[15]. Wojna światowa, jej następstwa moralne, narodowościowe i polityczne radykalnie naruszyły względnie harmonijną równowagę współistnienia nacji Lwowa. Nastąpiło przede wszystkim wyraźne zantagonizowanie stosunków polsko-ukraińskich i polsko-żydowskich. Głównym źródłem psychologiczno-społecznym tej sytuacji stały się dążenia Ukraińców do suwerenności narodowo-państwowej. W niektórych kręgach ortodoksyjnie nastawionych środowisk żydowskich rodziły się natomiast nadzieje na „eksterytorialną autonomię" narodowości żydowskiej.

W tym dramatycznym czasie zaszły dość paradoksalne, bardziej psychologiczne i polityczno-emocjonalne niż obiektywne okoliczności zmieniające wzajemne nastawienie poszczególnych nacji we Lwowie i w jego aglomeracji kulturowo-administracyjnej. Większość licznej społeczności żydowskiej starała się w tym okresie zachować lojalność względem odradzającej się państwowości polskiej, ale nie była zainteresowana rozstrzygnięciami dotyczącymi polskich granic państwowych[16]. To zaś odczytywane było jako przejaw niechęci wobec polskich aspiracji narodowych. W tamtych warunkach narastała naturalna i odruchowa niechęć części środowisk żydowskich do „dominanty polskości", a zarazem pojawiała się sympatia zwłaszcza żydowskich kręgów narodowo-demokratycznych dla „zniewolonych" Ukraińców[17]. Następowało również rozwarstwienie wspólnoty żydowskiej. Biedota sprzyjała Ukraińcom, zamożniejsze warstwy żydowskie opowiadały się po stronie

---

[13] Por. *Kroniki Uniwersytetu za lata 1921–1925*, dz. cyt.

[14] K. Rędziński: *Recepcja idei „nowego wychowania" w szkolnictwie żydowskim Lwowa w latach 1918–1939*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 14: *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX wieku i w pierwszej połowie XX wieku*, red. A. Meissner, Cz. Majorek, Rzeszów 2000, s. 415.

[15] E. E. Kłos, M. S. Szwed: *Ukraińskie szkolnictwo zawodowe w Galicji*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8: *Myśl edukacyjna w Galicji*, red. Cz. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1996, s. 353.

[16] K. Rędziński: *Recepcja idei...*, dz. cyt., s. 416.

[17] W. Mełamed: *Jewreji u Lwowi*, Lwiw 1994, s. 135–137.

polskiej. Polaryzacja nastrojów i poglądów politycznych szczególnie ostro przejawiała się podczas wojny polsko-bolszewickiej w roku 1920.

„Rozchodzenie się" kultur i narodowości znajdowało odzwierciedlenie w życiu Uniwersytetu w latach 20. i 30. Przejawy wandalizmu, ksenofobicznej nietolerancji, degradacji obyczajów, łamania norm moralno-politycznych paraliżowały życie uczelni. Dramatycznym przykładem destrukcji życia akademickiego były wypadki w 1938 roku, kiedy to minister Wojciech Świętosławski zmuszony był zawiesić zajęcia na Uniwersytecie Lwowskim z powodu burd i zniszczeń wywołanych przez skrajnie nacjonalistyczne i agresywnie nastawione polskie i ukraińskie ugrupowania[18].

Dramat narodowościowy rozpętany wojną światową i wojną bolszewicką oraz walkami polsko-ukraińskimi o Lwów dotykał w sposób naturalny zwłaszcza młodzież głównych wspólnot narodowych. Czas ten obfitował w poważne konflikty, a nawet pogromy na poziomie tzw. miejskiego dna i groźne wydarzenia konfrontacyjne[19]. Niezależnie od tego trwała jednak niezmienna w historycznej ciągłości Lwowa osmoza kulturowa i ekonomiczna, o której Julian Stryjkowski pisał, że „polegała na wspólnych ekonomicznych interesach, które przyczyniały się do pewnej polonizacji Żydów"[20]. Mimo niekorzystnego splotu wydarzeń polityczno-militarnych głębokie procesy społeczno-demograficzne, ekonomiczne i kulturotwórcze sprawiały, że Lwów rozwijał się jako metropolia miejska i ośrodek akademicki realizujący zadania państwowotwórcze[21].

---

[18] Por. m.in. *Głos Uniwersytetu Lwowskiego w obronie zagrożonego bytu. Memoriał Senatu*, Lwów 1923; R. Gansiniec: *Sprawa numerus clausus i zasadnicze jej znaczenie (antysemityzm akademicki jako objaw antysemityzmu społecznego)*, Warszawa 1925; T. Dąbkowski: *Ukraiński ruch narodowy w Galicji Wschodniej (1912–1926)*, Warszawa 1985; W. Skiba: *UJK we Lwowie*, [w:] *Wyższe uczelnie polskie na ziemiach wschodniej Rzeczypospolitej*, Londyn 1989, s. 9–36.

[19] Archiwum Państwowe w Przemyślu, nr inw. 90, druk 25; E. Horwath: *Kajet wojenny (z przeżyć w czasie oblężenia miasta Lwowa od XI 1918–IV 1919)*. Edward Horwath jako ówczesny profesor jednego z gimnazjów lwowskich (absolwent Uniwersytetu Lwowskiego) był uczestnikiem zajścia, kiedy to oddział „rebeliantów" ukraińskich dla ogrzania pomieszczeń, w którym stacjonował, począł palić księgozbiór biblioteki. Akcją odwetową dowodził Ukrainiec, były uczeń E. Horwatha z gimnazjum w Brodach, wychowany na, jak to określił, „patriotyzmie Konrada Wallenroda". Na pytanie profesora skierowane do swojego dawnego ucznia, czy jak Omar, który zniszczył bibliotekę aleksandryjską, i on chce zniszczyć książki, z których jeszcze niedawno korzystał, ów uczeń, „nacjonalista" ukraiński, wychowanek polskiego, ukraińsko-polskojęzycznego gimnazjum, powstrzymał się od zagłady biblioteki. Dzięki temu biblioteka jako wartość uniwersalna przetrwała i służyła później przez lata międzywojenne pokoleniom uczniów i studentów wszystkich nacji Lwowa.

[20] J. Stryjkowski: *Ocalony na Wschodzie*, b.m. 1991, s. 56. Cyt. za: K. Rędziński: *Recepcja idei...*, dz. cyt., s. 417.

[21] J. Holzer: *Żydowskie dążenia polityczne w Drugiej Rzeczypospolitej*, „Znak" 1993, nr 339–340, s. 366; S. Bronsztejn: *Ludność żydowska w Polsce w okresie międzywojennym*, Wrocław 1963, s. 31. Autorzy ci podają między innymi, że w roku 1931 Lwów wg spisu liczył 312 231

Dzieje konfliktów polsko-ukraińskich i polsko-żydowskich miały przyczyny społeczne, kulturowe, a także ekonomiczne. Z jednej strony biedota żydowska we Lwowie, tkwiąc w zacofaniu kulturowym, nie europeizowała się na miarę wymogów środowiska lwowskiego. Z drugiej zaś strony Żydzi i Ukraińcy, korzystając z praw mniejszości, zakładali szkoły, organizacje i stowarzyszenia o charakterze narodowo-kulturowym czy ekonomicznym. Narodowości żydowska i ukraińska coraz wyraźniej solidaryzowały się przy tym przeciwko Polsce[22], co wywoływało wrogie reakcje ulicy i zniecierpliwienie elit intelektualno-politycznych oraz prowadziło do pogromów, nad którymi władze polskie nie umiały lub nie chciały zapanować. Dodajmy, że podczas wojny polsko-bolszewickiej wielu komunistycznie nastawionych Żydów opowiadało się po stronie radzieckiej. Miało to głębokie i trwające do końca II Rzeczypospolitej negatywne reperkusje.

Problemy narodowościowe narastały pod koniec lat 30. Pogłębiał je kryzys ekonomiczny oraz związane z nim bezrobocie i bieda, a także kryzys edukacyjny i wychowawczy, ogarniający młodzież wszystkich narodowości we Lwowie. Zaszłości narodowościowe z lat 20. wzmagały napięcia polityczne i ideowe. Wielu młodych uczniów, studentów i proletariat miejski szukało ratunku w materialistycznych i socjalistycznych poglądach. Konflikt przenosił się do klas szkolnych i sal uniwersyteckich. W tej sytuacji zarysowała się potrzeba edukacji politycznej, propaństwowej i wielokulturowej także na UJK. W tym kontekście H. Steinhaus jako opiekun towarzystw żydowskich pisał, iż młodzież lwowska „miała mało wychowania i wrodzonej kultury, a już zupełnie była pozbawiona instynktu politycznego"[23].

Mimo etnicznych podziałów inicjowano we Lwowie również asymilację kulturową, intelektualną i obyczajową Żydów z polskością. Działo się to zwłaszcza w środowiskach inteligenckich, w sferach lekarskich, prawniczych, a także w środowiskach profesorsko-akademickich. J. Stryjkowski pisał na ten temat: „Najsilniejszy wpływ miała kultura polska, polszczyzna w szerokim rozumieniu, na inteligencję żydowską. W Galicji Żydzi uczyli się w szkołach polskich, na wyższych uczelniach polskich. (...) Polska kultura fascynowała od dawna i otwierała drogę do emancypacji (...)"[24]. Autorowi chodziło zapewne o życiowy akces do kultury polskiej, która w ówczesnych standardach lwowskich i krakowskich była dla części przedstawicieli inteligencji żydowskiej nader atrakcyjna.

---

mieszkańców, w tym 99 595 Żydów, z których 24 607 deklarowało „narodowość polską wyznania mojżeszowego". W 1939 roku liczba ludności żydowskiej około 330-tysięcznego Lwowa wynosiła 110 000, tj. 33%.

[22] W. Mełamed: *Jewreji u Lwowi*, dz. cyt., s. 135–137.

[23] H. Steinhaus: *Wspomnienia z lat 1920–1964*. Biblioteka ZNiO we Wrocławiu, cyt. za K. Rędziński: *Recepcja idei...*, dz. cyt., s. 430.

[24] J. Stryjkowski: *Ocalony na Wschodzie*, dz. cyt., s. 10.

Inny obraz tego miejsca kreślił L. Hirszfeld, utyskując, że niewiele działo się dla „europeizacji" niższych warstw żydowskich. Dlatego w społecznym stereotypie pojęcie Żyda łączono często z zacofaniem. Wyjaśniając przyczyny nieprzezwyciężalnego ekskluzywizmu środowisk żydowskich, pisał on: „Żydzi, korzystając z praw mniejszościowych, zakładali szkoły z językiem wykładowym żydowskim lub hebrajskim, w których często nie uczyli władać porządnie językiem polskim"[25]. Te psychologiczno-obyczajowe uwarunkowania egzystencji szerokich rzesz lwowskiego Żydostwa odporne były na polską ideologię państwową II Rzeczypospolitej, na obcą dla nich mentalność i tradycję.

„Krytyczne" momenty życia Lwowa i miejscowego Uniwersytetu, działania odwetowe, manifestacje wrogości między Polakami i Ukraińcami czy Polakami i Żydami nie przesłaniały jednak obiektywnej emancypacji kulturowej wielonarodowościowej społeczności kresowej metropolii, do czego przyczyniał się niewątpliwie rozwój nauk edukacyjnych i pedagogicznych na UJK.

2. Lwowska szkoła historii kultury, szkolnictwa i myśli pedagogicznej

2.1. Kierunki badań i cechy metodologiczne szkoły

Uniwersytet Lwowski w drugiej połowie XIX wieku i przez następne dziesięciolecia, aż do 1939 roku, był jednym z najważniejszych na ziemiach polskich ośrodków nauk historycznych, w tym także historii oświaty i szkolnictwa. Dziedzina ta rozwijała się głównie za sprawą Stanisława Łempickiego, który badania nad dziejami kultury i oświaty polskiej na tle europejskiej tradycji kulturowej traktował jako misję naukową. On to jeszcze u progu II Rzeczypospolitej – jako absolwent wszechnicy lwowskiej i nauczyciel gimnazjalny historii i literatury, a następnie pełniąc kierownicze funkcje w Archiwum Państwowym we Lwowie[26] – bez reszty poświęcił się tej dziedzinie historiografii.

Z osobą Stanisława Łempickiego związany był akademicki awans i status naukowy badań nad dziejami szkolnictwa, oświaty i kultury. On też współtworzył z grupą swoich uczniów zasady metodologii badawczej tej dyscypliny, określał problematykę i obszary poznawcze dotyczące procesów, faktów i postaci tworzących tę dziedzinę narodowej przeszłości. Jemu też należy zawdzięczać

[25] L. Hirszfeld: *Historia jednego życia*, Warszawa 1989, s. 430.

[26] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1080. Akta personalne S. Łempickiego. Z dokumentów wynika, iż pracował on w 8 gimnazjach prywatnych na terenie Lwowa (1910–21), następnie do roku 1922 był zastępcą i dyrektorem Archiwum Państwowego we Lwowie.

początki i rozwój akademickiej edukacji historycznopedagogicznej na UJK[27]. Dlatego nie może dziwić fakt, że gdy na początku lat 20. rozpoczęto organizowanie Katedry Historii Oświaty i Szkolnictwa, naturalnym kandydatem do jej objęcia został S. Łempicki[28]. Na początku 1923 roku Rada Profesorów Wydziału Filozoficznego zaproponowała to stanowisko S. Łempickiemu. MWRiOP 5 VIII 1923 roku przyjęło tę propozycję, godząc się równocześnie na utworzenie Katedry Historii Oświaty i Szkolnictwa w miejsce jednej z brakujących katedr matematyki[29]. Równocześnie postawiono oczywisty w tej sytuacji warunek rezygnacji S. Łempickiego ze stanowiska akademickiego na Uniwersytecie Warszawskim[30]. 12 II 1924 roku utworzono na Uniwersytecie Lwowskim Katedrę Historii Oświaty i Szkolnictwa, powierzając jej kierownictwo S. Łempickiemu, profesorowi nadzwyczajnemu nauk historycznych[31].

Podniesienie rangi akademickiej historii oświaty i myśli pedagogicznej we Lwowie dało impuls do zintensyfikowania dydaktyki w tym zakresie. Na wszystkich kierunkach studiów historycznych zwiększyła się liczba godzin i zakres wykładów, ćwiczeń i seminariów z historii oświaty. Podjęto również starania o wyodrębnienie osobnego kierunku studiów, ale na razie bez zadowalającego rezultatu. S. Łempicki rozpoczął natomiast ożywioną działalność naukowo-dydaktyczną na Uniwersytecie, a także w stowarzyszeniach oświatowo-historycznych i kulturalnych środowiska lwowskiego. Dużą popularnością cieszyły się jego wykłady z historii oświaty, dziejów szkolnictwa i myśli pedagogicznej, a także monograficzne przedstawienia prądów umysłowych i życia kulturalnego w Polsce i w Europie.

Oto tematy wykładów realizowanych w roku akademickim 1924/25: *Oświata w Polsce w II połowie XV wieku, J.A. Komeński i jego szkolnictwo, Oświata w Polsce za czasów ostatnich Jagiellonów, Polsko-czeska oświata w średniowieczu, Naukowe towarzystwa w Polsce (rys historyczny), Historia oświaty w Polsce za czasów Batorego i Zygmunta III, Zarys historii uniwersytetów, Główne kierunki kultury w Polsce w XV wieku, Reformy oświaty w XVIII wieku w Polsce, Uniwersytet Lwowski – zarys historii, Szkolnictwo w Ameryce (w latach 20-tych)*[32]. Warto dodać, że w latach 1938–1940 S. Łempicki planował wzbogacić swoje wykłady o następujące tematy:

---

[27] Szczegółowa biografia naukowa przedstawiona zostanie w rozdziale poświęconym sylwetkom pedagogów lwowskich okresu II Rzeczypospolitej.

[28] Decyzja związana była z przeprowadzanymi reformami systemu oświaty, szkolnictwa średniego i wyższego w latach 1920–1922.

[29] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1080, dok. 119.

[30] Tamże. Akta personalne S. Łempickiego, dok. 119–22.

[31] Tamże, dok. 119.

[32] Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Programy wykładów za lata akademickie 1924–1925, s. 37; 1927–1928, s. 30; 1929–1930, s. 28. Por. także DALO, f. 26, op. 1080, dok. 101, 130–131.

Znaczenie Lwowa i ziemi czerwińskiej w historii polskiej kultury duchowej, *Ideologia S. Szczepanowskiego*, *Pozaszkolna oświata za granicą i na ziemiach polskich*[33].

Oprócz wykładów i konwersatoriów S. Łempicki prowadził seminaria i proseminaria z historii oświaty i szkolnictwa dla studentów podejmujących specjalizację z tej dziedziny (magisterium i doktoraty). W sumie w obu tych formach specjalizacji naukowo-dydaktycznej uczestniczyło każdego roku około 200 słuchaczy[34]. Szczególnie intensywną działalność naukowo-dydaktyczną prowadził S. Łempicki w Instytucie Historii Oświaty i Szkolnictwa, który powołano 1 IX 1932 roku[35]. Powstawały tam pod jego kierunkiem prace magisterskie i doktorskie, m.in.: *Instrukcje rodzicielskie dla synów w XVI–XVIII wieku*, *Programy szkół polskich w XV–XVIII wieku*, *Słownik polskich towarzystw kulturalno-oświatowych*, *Wybitne postacie oświaty i polskiej myśli pedagogicznej*. Od połowy lat 20. do 1939 roku powstało około 100 prac dyplomowych, głównie magisterskich, ale także doktorskich z historii oświaty i szkolnictwa[36]. W uznaniu zasług naukowo-dydaktycznych S. Łempickiego specjalnie powołana komisja dla oceny jego dorobku wystąpiła z inicjatywą nadania mu tytułu profesora zwyczajnego Uniwersytetu Lwowskiego. Wniosek ten został zatwierdzony przez MWRiOP dopiero 25 IX 1933 roku[37].

Przez wszystkie lata działalności naukowej i dydaktycznej na UJK S. Łempicki brał czynny udział w środowiskowym życiu społeczno-kulturalnym i działalności licznych stowarzyszeń naukowych Lwowa. W latach 1936–1937 pełnił obowiązki dziekana Wydziału Humanistycznego. Od 1928 do 1932 roku był członkiem Senackiej Komisji ds. Pomocy Socjalnej dla Studentów[38]. Ponadto z tytułu swoich zainteresowań i kompetencji merytorycznych kierował przez wiele lat Muzeum Szkolnictwa Polskiego we Lwowie. Współredagował czasopisma historyczno-kulturalne i oświatowe: „Wiadomości z Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce" (1921–1922), „Minerwa Polska" (1927–1929). Był też redaktorem „Pamiętnika Literackiego" i przez wiele lat recenzentem oświatowym i kulturalnym „Gazety Lwowskiej". Zajmował się ponadto archiwistyką lwowską, porządkując różne zasoby dokumentów historycznych i oświatowych z okresu zaboru galicyjskiego. Z powodzeniem uczestniczył w kursach wakacyjnych nauczycieli szkół średnich we Lwowie jako wykładowca historii oświaty[39].

---

[33] *Uniwersytet Jana Kazimierza. Program wykładów na rok 1939/40*, Lwów 1939, s. 46–47.

[34] DALO, f. 26, op. 7, spr. 1154, dok. 4.

[35] Tamże.

[36] Tamże, dok. 5.

[37] Tamże, op. 7, spr. 1126, dok. 27, 29, a także: f. 26, op. 5, spr. 1080, dok. 17. Akta personalne S. Łempickiego.

[38] Tamże, op. 7, spr. 2016, dok. 133, 139.

[39] Tamże, spr. 163. Por. także M. Tyrowicz: *Wspomnienia o życiu kulturalnym i obyczajowym Lwowa 1918–39*, Wrocław 1991, s. 116–117; *Polski słownik biograficzny*, red. E. Rostworowski, t. 18, z. 3/78, Warszawa 1978, s. 332.

S. Łempicki był przez z górą 30 lat wyjątkowo aktywnym naukowcem i nauczycielem akademickim. W uznaniu dla tej działalności wybrany został w 1929 roku na członka Polskiej Akademii Umiejętności i pozostawał w niej aż do śmierci w 1948 roku[40]. Przyczynił się do uformowania na Uniwersytecie Lwowskim szkoły badań nad historią kultury, oświaty i wychowania. Wychował pierwszych profesjonalnych historyków szkolnictwa i myśli pedagogicznej. Największa aktywność naukowa i dydaktyczna S. Łempickiego przypadła na okres II Rzeczypospolitej. Wtedy podjął starania o uformowanie środowiska badaczy historii oświaty na UJK, oddziałującego na całą Polskę[41].

W Katedrze Historii Oświaty pod koniec lat 20. i w latach 30. S. Łempicki utworzył grupę naukową i dydaktyczną, w której znaleźli się m.in.: Antoni Knot, Łukasz Kurdybacha, Karol Lewicki, Maria Głuchowska, Jan Dobrzański, Juliusz Kleiner, M. Jaworkówna, Anatol Szletz, Stefan Wołoszyn[42]. Niektórzy z nich stali się później wybitnymi badaczami różnych dziedzin historii kultury, oświaty i myśli pedagogicznej. Habilitację z tej dziedziny przeprowadził również dr Stefan Truchim, pracownik MWRiOP[43].

Jednym z pierwszych uczniów i współpracownikiem S. Łempickiego był **Antoni Knot**. Urodził się on w 1904 roku w Kołomyi. Tam ukończył gimnazjum, studia odbywał zaś na Uniwersytecie Lwowskim, gdzie w 1922 roku rozpoczął pracę jako asystent seminarium historii oświaty i szkolnictwa. W latach 1927–1932 był starszym asystentem, od 1932 do 1936 roku prowadził wykłady w Szkole Handlowo-Ekonomicznej, pełniąc równocześnie funkcję asystenta w Archiwum Uniwersytetu Lwowskiego. Utrzymywał też ścisłe więzi naukowo-dydaktyczne z Katedrą Historii Oświaty i Szkolnictwa oraz współredagował „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne" (1935–1938)[44].

---

[40] *Słownik historyków polskich*, red. M. Prosińska-Jackl, Warszawa 1994, s. 312.

[41] Dokonania S. Łempickiego: naukowo-pisarskie, akademickie i organizatorskie w dziedzinie historii kultury narodowej i oświaty były przedmiotem analiz i ocen m.in. w następujących publikacjach: H. Barycz: *Rys działalności Komisji Badania Dziejów Wychowania i Szkolnictwa (1911–1920)*, „Chowanna" 1939 (145/146); tenże: *Rozwój historii oświaty, wychowania i kultury w Polsce*, Kraków 1949; J. Hulewicz: *Stanisław Łempicki 25 V 1886 – 2 XII 1947*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1947, nr 3–4; K. Mrozowska: *Twórcy historii wychowania jako dyscypliny naukowej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty", R. XXXII/98; *Studia z dziejów oświaty i myśli pedagogicznej XVIII–XX wieku*, red. S. Walasek, Wrocław 1992; W. Wojdyło, M. Strzelecki: *Droga Stanisława Łempickiego do katedry uniwersyteckiej*, „Kultura i Edukacja" 1955, nr 2 (12).

[42] Akta Wydziału Humanistycznego, DALO, f. 26, op. 7, spr. 1107, dok. 7. Seminarium 1927–1936 przy Katedrze Historii Oświaty i Szkolnictwa, a także spr. 1315, dok. 2–6.

[43] S. Truchim, ówczesny zastępca naczelnika Wydz. MWRiOP, złożył podanie o habilitację 17 I 1938 roku. Pismo nr 24/38 zostało skierowane przez dziekana Wydziału Humanistycznego do S. Łempickiego. Zainteresowany miał uzupełnić niezbędne dokumenty i załączniki (DALO, f. 26, op. 7, spr. 1518, dok. 1–2).

[44] DALO, f. 26, op. 5, spr. 871, dok. 1; op. 7, spr. 1170, dok. 37; spr. 1315, dok. 3, 18, 24. Por. także: M. Tyrowicz: *Wspomnienia*, dz. cyt., s. 134.

Na umysłowość A. Knota, jego drogę życiową i zainteresowania naukowo-dydaktyczne przemożny wpływ wywarł S. Łempicki. Z jego poręki jeszcze w czasie studiów historycznych na Uniwersytecie Lwowskim podjął pracę w charakterze bibliotekarza w Polskim Muzeum Szkolnym[45]. Od 1927 roku A. Knot związał się z UJK. Blisko współpracował z S. Łempickim, pełniąc na początku obowiązki zastępcy, a później asystenta w Katedrze Historii Oświaty i Szkolnictwa. Od swojego nauczyciela i intelektualnego patrona przejął rozległość zainteresowań i styl uprawiania historii oświaty. Traktował tę dyscyplinę wielostronnie, jako część procesów kulturowo-cywilizacyjnych i społecznych. Był badaczem niezwykle rzetelnym, skrupulatnym w wykorzystywaniu źródeł. Początkowo jego zainteresowania naukowe wiązały się z epoką Stefana Batorego. Stąd jego droga badawcza wiodła do dziejów polskiego szkolnictwa wojskowego[46]. Pionierskie badania w tej dziedzinie wywołały spore zainteresowanie i pozytywne recenzje środowiska.

Po podjęciu pracy w Katedrze Historii Oświaty i Szkolnictwa zajął się A. Knot niemal wyłącznie dziejami tradycji pedagogicznych. Opublikował m.in. prace: *Z dziejów ofiarności Podola, Wołynia i Ukrainy na cele oświatowe w dobie Polski niepodległej* (1932), *Samokształcenie i czytelnictwo młodzieży w szkole zawodowej* (1934), *Dzieje szkolnictwa na Ziemi Czerwieńskiej* (1936), *Opieka nad pracą naukową nauczyciela* (1937). Był też autorem źródłowych publikacji o działalności Grzegorza Piramowicza (1936), Euzebiusza Czerkawskiego (1930), Bolesława A. Baranowskiego (1930), a także pracy pt. *Franciszek Smolka jako obrońca Uniwersytetu Lwowskiego* (1937). Do tego należy jeszcze dodać kilkanaście artykułów historycznopedagogicznych opublikowanych w różnych czasopismach[47]. Zwieńczeniem jego przedwojennej pracy naukowej było opracowanie kilkunastu biogramów, wydanych już po wojnie. Dorobek naukowy, pracowitość i talent pisarski A. Knota zostały docenione przez własne środowisko naukowe. W 1937 roku przyjęty został do Lwowskiego Towarzystwa Naukowego, a od 1938 roku stał się współpracownikiem Komisji ds. Dziejów Oświaty i Szkolnictwa Polskiej Akademii Umiejętności w Krakowie[48].

Jedną z wybitniejszych postaci związanych z lwowską grupą badaczy historii oświaty i wychowania był **Łukasz Kurdybacha**. Urodził się w roku 1907 we wsi Laszki Jarosławskie. Średnią szkołę ukończył w Przemyślu. Studiował historię na

[45] DALO, f. 26, op. 7, spr., 1170; dok. 35. Muzeum Szkolne we Lwowie powstało w r. 1903. Do jego powstania przyczynili się m.in. F. Majchrowicz, M. Baranowski, S. Łempicki, A. Knot oraz wielu działaczy PTP i środowiska TNSW we Lwowie.

[46] A. Knot: *Dzieje szkolnictwa wojskowego w Polsce*, Lwów 1938.

[47] „Muzeum" (1932); „Przyjaciel Szkoły" (1928).

[48] DALO, f. 26, op. 5, spr. 871, dok. 1–2.

Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie, gdzie w 1932 roku uzyskał stopień doktora filozofii w zakresie historii na podstawie dysertacji *Kulturalna działalność bpa Piotra Myszkowskiego*[49].

Łukasz Kurdybacha wcześnie rozpoczął działalność naukowo-badawczą i pisarską. Już w 1929 roku publikował pierwsze artykuły i rozprawki w „Pracach Historycznych Akademickiego Koła Historyków UJK we Lwowie"[50]. W latach 1932–1935 pracował w VII i V Państwowym Gimnazjum we Lwowie oraz równolegle (od 1932 do 1934 roku) jako młodszy asystent, a następnie, od maja 1934 do 31 sierpnia 1939 roku, starszy asystent w Instytucie Historii Oświaty i Szkolnictwa Uniwersytetu Lwowskiego. W 1938 roku uzyskał habilitację i tytuł docenta. W tym też roku otrzymał stypendium naukowe z Funduszu Kultury Narodowej dla przeprowadzenia badań naukowych za granicą[51]. Opiekun naukowy S. Łempicki wiązał z nim wielkie nadzieje. Już na rok akademicki 1939/40 zaplanowano dla doc. Ł. Kurdybachy wykłady i ćwiczenia z tematu: „Ideologia wychowania polskiej szlachty w XVI i XVII wieku". Przewidywano również jego udział w prowadzeniu proseminariów z tematyki historyczno-oświatowej[52].

W okresie lwowskim do 1938 roku Ł. Kurdybacha opublikował 17 poważniejszych prac naukowych z historii kultury i oświaty. Nie bierzemy tu pod uwagę drobnych artykułów popularnonaukowych i recenzji. Jego zainteresowania nie ograniczały się jedynie do historii szkolnictwa i wychowania w Polsce. Jak pisze R. Ławrecki, „zajmował się także historią oświaty i kultury duchowej krajów Europy, akcentując związki procesów oświatowych z przemianami kulturalnymi i społeczno-politycznymi"[53].

Pośród lwowskich dokonań Ł. Kurdybachy warto wskazać m.in. pracę pt. *Wychowanie Aleksandra i Jerzego Lubomirskich w XVII wieku*[54]. Autor po raz pierwszy opublikował tu korespondencję wojewody S. Lubomirskiego ze swoimi synami. Miała ona charakter ojcowskich wskazań moralno-obywatelskich dla synów, którzy w latach 1632–1634 pobierali nauki za granicą. Listy te były zapisem realiów edukacyjnych i obyczajowych tamtego czasu. W pracy *Pedagogika szlachecka w XVI i XVII wieku w świetle instrukcji rodzicielskich*[55] Ł. Kurdybacha po-

---

[49] Tamże, spr. 1017, dok. 132.

[50] Tamże, dok. 31, 74.

[51] Tamże, dok. 92, 133, 146.

[52] *Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Program wykładów na rok 1939/1940*, Lwów 1939, s. 46, 48.

[53] R. Ławrecki: *Naukowa i pedagogiczna działalność pracowników Katedry Historii Oświaty i Szkolnictwa Uniwersytetu Lwowskiego*, Lwów 1999, t. 34, s. 355–360 (wg tłumaczenia własnego).

[54] „Minerwa Polska" 1930, R. II, s. 139–156.

[55] Por. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1933, R. V, nr 1, s. 88–111.

szerzał dotychczas interesującą go problematykę, poddając analizie i ocenie wartości etosu wychowania szlacheckiego. W tym celu dążył wspólnie z S. Łempickim do stworzenia po raz pierwszy w polskiej literaturze historycznopedagogicznej syntezy teorii i praktyki wychowania szlacheckiego w XVI i XVII wieku.

Po przeprowadzeniu badań źródłowych Ł. Kurdybacha opublikował w 1937 roku niezwykle cenną monografię pt. *Stosunki kulturalne polsko-gdańskie w XVIII wieku*[56]. Praca ta powstała na podstawie licznych rękopisów i druków niemieckich oraz polskich i odkrywała nieznane dotąd przejawy życia kulturalno-oświatowego i duchowego Gdańska. Ł. Kurdybacha po raz pierwszy zbadał i określił związki kulturowe Gdańska z tradycją niemiecką i życiem kulturalnym Polski (1720–1763). Uczony erudyta wszechstronnie opisał działalność pierwszych na ziemiach polskich towarzystw naukowych i oświatowych: Societas Literania Gedanensis i Die Naturforscheulg Geneallschaft, kierując się wielonarodową wizją kultury umysłowej mistrza S. Łempickiego.

Syntezą lwowskiego okresu badań Ł. Kurdybachy nad renesansowo-staropolskim etosem edukacji szlacheckiej była jego rozprawa habilitacyjna *Staropolski ideał wychowawczy*[57]. Praca ta rekonstruowała treści i ideały wychowania w szerszym kontekście społeczno-historycznym i kulturowym państwa, od początku XVI wieku do rozkładu Rzeczypospolitej. Na podstawie swoich dotychczasowych badań, wszechstronnej wiedzy źródłowej Ł. Kurdybacha rewidował stereotypowe poglądy na temat ideału i rzeczywistości wychowania szlacheckiego, oczyszczając je z mitów, fasadowości i idealizacji. Członkowie komisji habilitacyjnej w pochlebnej recenzji zapisali: „W książce jest dużo powagi, gdy jest mowa o naszej wierze w szlacheckie ideały naszych przodków"[58].

Dorobek naukowy i pisarski Ł. Kurdybachy do 1939 roku był znaczący i ukazywał źródłowy, analityczny i syntetyzujący styl uprawiania przezeń historii kultury i oświaty. Obejmował on faktograficzno-kulturową egzegezę polskich i europejskich dziejów szkolnictwa i wychowania na tle procesów umysłowych, ustrojowych, religijnych i politycznych od XVI do XVIII wieku.

Bardzo krótko, bo niespełna rok, przepracował w Katedrze Historii Oświaty i Szkolnictwa UJK **Stefan Truchim**. Ten wybitny historyk kultury polskiej, dziejów oświaty, szkolnictwa i myśli pedagogicznej rozpoczął działalność naukową w Krakowie jako pracownik Archiwum Akt Dawnych. Tam też zbierał pracowicie materiał źródłowy do swojej pracy doktorskiej *Konfederacja dzikowska*. Obronił ją w 1920 roku, a drukiem wydana została rok później[59].

---

[56] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1017, dok. 138–139.
[57] „Prace Historyczno-Kulturalne", t. 4, Lwów 1938.
[58] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1017, dok. 143.
[59] Por. *Słownik historyków polskich*, dz. cyt., s. 531.

Przez wiele lat S. Truchim wykładał w Wolnej Wszechnicy Polskiej, gdzie został profesorem nadzwyczajnym, a następnie zwyczajnym w 1939 roku[60]. Jak wynika z dokumentów, 20 V 1939 roku MWRiOP zatwierdziło postanowienie Rady Wydziału Humanistycznego UJK, by uznać jego habilitację i nadać mu tytuł docenta historii szkolnictwa i oświaty[61]. W 1938 roku S. Truchim postanowił związać się z Uniwersytetem Lwowskim. Na rok akademicki 1939/40 kierownictwo Katedry Historii Oświaty i Szkolnictwa zaplanowało dla niego wykłady „Polskie szkolnictwo w pierwszej poł. XVIII wieku"[62]. Choć zajmował się koncepcjami oświatowymi i organizacją szkolnictwa w XVII i XVIII wieku, to największe uznanie przyniosła mu monografia historycznooświatowa pt. *Geneza szkół realnych w Wielkim Księstwie Poznańskim*" (1936). Nie dane mu było jednak rozwijać działalności naukowej we Lwowie. Po przyłączenia do ZSRR ziem Ukrainy Zachodniej (IX–X 1939 r.) ustała działalność Katedry Historii Szkolnictwa i Oświaty (ostatni dokument świadczący o działalności tej instytucji akademickiej pochodzi z 19 XII 1939 r.)[63].

Ukształtowana organizacyjnie i kadrowo lwowska Katedra Historii Oświaty i Szkolnictwa była w głównej mierze dziełem S. Łempickiego. On też odcisnął wyraźne piętno na charakterze badań nad kulturą umysłową i dziejami oświaty współpracującego z nim grona uczonych, którzy koncentrowali się na źródłowej rekonstrukcji dziejów wychowania i szkolnictwa, mecenatu wybitnych protektorów życia kulturalnego XVI i XVII wieku oraz doby oświecenia w Europie i Polsce.

Badania lwowskiej szkoły historycznopedagogicznej dotyczyły ważnych dla rozwoju narodowej kultury okoliczności społecznych i politycznych. Pod względem metodologiczno-problemowym wyróżniały się wielką rzetelnością deskryptywną i faktograficzną. Nie zaniedbywano też analizy wartościującej i porównawczej na tle rodzimych i europejskich procesów kulturalnych. Realizowany na Uniwersytecie Lwowskim w latach 30. model badań historycznooświatowych, przesycony był ideą narodową. Przenikały go także pozanaukowe tęsknoty za mitami minionych epok, ale przeplatały się one z chłodnym, faktograficznym obrazowaniem zdarzeń.

Działalność wszechnicy lwowskiej została przerwana przez wojnę, wówczas gdy uczelnia zaczynała osiągać dojrzałą tożsamość naukową. Jej główne paradygmaty metodologiczne przenieśli jednak do nowej powojennej rzeczywistości Ł. Kurdybacha, A. Knot, S. Truchim i inni. „Szkoła Łempickiego" przetrwała więc jako styl pracy polegający na rzetelności w docieraniu do źródeł, ich skru-

[60] Tamże.
[61] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1900, dok. 1.
[62] Tamże, op. 195, spr. 49 (dokumenty z maja 1939 roku).
[63] Tamże, f. 132, op. 195, spr. 53 (rkps).

pulatnej weryfikacji i wszechstronnej interpretacji, uwzględniającej różnorodne uwarunkowania, w tym również subiektywne komponenty dziejów.

2.2. Kształcenie w dziedzinie historii oświaty i wychowania

Ustalenie podstawowych faktów dotyczących początku kształcenia w zakresie historii oświaty, liczby słuchaczy studium historycznooświatowego, członków proseminariów i seminariów z tej problematyki nie jest łatwe. Zachowane materiały źródłowe pozwalają ukazać jedynie fragment ówczesnej rzeczywistości akademickiej, tj. treści i organizację kształcenia, formy zajęć, kolokwiów, zaliczeń i egzaminów, a także niektóre dane osobowe studentów uczestniczących w seminarium z historii oświaty i szkolnictwa w latach 20. i 30.

Kształcenie fakultatywne na Uniwersytecie Lwowskim w zakresie historii oświaty miało długą tradycję, sięgającą czasów E. Czerkawskiego, A. Skórskiego, a nawet wcześniejszego okresu[64]. Jednakże właściwą rangę akademicką wykładom i seminariom historycznopedagogicznym nadał S. Łempicki. Był on w istocie pierwszym i najwybitniejszym zarazem przedstawicielem dyscypliny eksplorującej pogranicza historii kultury, oświaty i wychowania. On też nadał tej dyscyplinie akademickiej jeszcze przed odzyskaniem niepodległości autonomiczne ramy organizacyjno-dydaktyczne na lwowskiej uczelni.

W świetle dokumentów już na początku lat 20. XX wieku prowadzone było na Uniwersytecie Lwowskim regularne kształcenie w ramach fakultatywnego seminarium historii oświaty i szkolnictwa[65]. Ewidencja prowadzona skrupulatnie od 1920 do 1939 roku zawiera dane dotyczące liczby studentów, tematy prac seminaryjnych (referatów, recenzji i opracowań kontrolnych), oceny postępów, a także opinie profesora na temat cech przedłożonych prac. Z biegiem lat owa dokumentacja stawała się coraz uboższa i np. w 1938 roku zawierała jedynie wykaz osób kończących proseminarium lub seminarium historycznooświatowe, liczbę godzin spędzonych na zajęciach i oceny końcowe. Warto dodać, że z czasem zmniejszała się liczba wybierających tę specjalizację, co niewątpliwie świadczyło o zanikaniu początkowej fascynacji badaniami nad przeszłością kultury i edukacji[66]. Dla porównania w roku akademickim 1925/26 w proseminariach i seminariach brało udział

---

[64] Por. rozdziały II i III pracy, a zwłaszcza problematykę pedagogiczną wykładów historycznopedagogicznych z końca XIX i pierwszych dziesięcioleci XX wieku na Uniwersytecie Lwowskim.

[65] DALO, f. 26, op. 7, spr. 1060, dok. 1–45. Zachował się „Protokół świadectw, zajęć ćwiczeniowych i seminaryjnych". Zawiera on listy słuchaczy, uczestników ćwiczeń i seminariów z historii oświaty w latach 1925–1939 (mogło ich być około 500).

[66] Tamże, dok. 1–6 i 44–45.

79 słuchaczy niemal ze wszystkich fakultetów Wydziału Humanistycznego, natomiast w roku akademickim 1938/39 uczestniczyło w nich już tylko 22 studentów.

Rozmaicie też rozkładało się zainteresowanie seminarium historyczno-oświatowym na poszczególnych kierunkach i latach studiów oraz w trzech semestrach roku akademickiego. Wedle dokumentacji w seminarium uczestniczyli najczęściej studenci kierunków humanistycznych (około 80%), ale także słuchacze fakultetów ścisłych Wydziału Filozoficznego i innych. Z reguły największa liczba słuchaczy pojawiała się w I trymestrze, potem zaś stopniowo malała w ciągu roku akademickiego. Na żadnym jednak trymestrze każdego roku akademickiego nie było grup liczących mniej niż 20 osób[67]. Studia historycznooświatowe cieszyły się zarówno zainteresowaniem czysto poznawczym, wynikającym z pobudek intelektualnych, ale też praktyczno-zawodowym, związanym z przyszłą pracą nauczycielską.

W spisach uczestników proseminarium, seminarium i kolokwium odnajdujemy mozaikę nazwisk polskich, ukraińskich, żydowskich i niemiecko brzmiących. O rodowodach słuchaczy świadczyły dokumenty osobiste, dotyczące pochodzenia narodowościowego i wyznania. Oto niektóre nazwiska ówczesnych studentów potwierdzające zainteresowanie tą specjalnością wszystkich nacji mieszkających we Lwowie: Janina Halewska, Maria Horodyńska, Henryk Skórski, Maria Sośnicka, Jerzy Sokołowski, Lidia Kościuszko, Bertold Kohn, Stanisław Suchoń, Jan Reiter, Dymitry Idem, Nadia Szewczuk, Wiktor Dymitr, Mikołaj Duwlit, Piotr Józków, Sake Sillber, Berta Schenkerówna, Chaim Fajtel, Oswald Zweilig, Sara Charlotte Kosserówna[68].

Działalność organizacyjno-dydaktyczną i programową kształcenia historycznooświatowego określał „Regulamin Instytutu Historii Oświaty i Szkolnictwa UJK"[69]. Główne zapisy tego dokumentu określały warunki przyjęcia na seminarium, przebieg kształcenia, wymagania (zaliczenia, prace, kolokwia) oraz zasady uzyskania świadectwa końcowego. Ów szczegółowy katalog zagadnień, wielce w swej formie biurokratyczny, informował także o merytorycznych treściach, problematyce i formach kształcenia. Jego dyspozycje znajdowały również odzwierciedlenie w prowadzonej dokumentacji seminarium i przedkładanych Radzie Wydziału sprawozdaniach[70].

---

[67] Danych tych dostarcza analiza materiałów źródłowych. Tamże, spr. 1060, dok. 1–45 oraz spr. 1107, dok. 2–6.

[68] Reprezentatywnego wyboru nazwisk dokonano na podstawie spisu członków seminarium historii oświaty i szkolnictwa. Tamże, spr. 1–45.

[69] Tamże, dok. 2–6. Dokument był dziełem S. Łempickiego i jego współpracowników. Jego ostateczna wersja po zatwierdzeniu przez Radę Wydziału została przyjęta 1 X 1932.

[70] Tamże, spr. 1060, a także spr. 1315, dok. 2–6. Sprawozdania przedkładane były z końcem każdego roku akademickiego.

Ubiegający się o przyjęcie na proseminarium i seminarium studenci mieli obowiązek zgłosić to do asystenta Instytutu, przedkładając indeks, informacje o roku i kierunku studiów, o dotychczasowym udziale w seminariach, oceny z przedmiotów humanistycznych ze świadectwa dojrzałości (historia, język polski, języki klasyczne i nowożytne) oraz określić grupę przedmiotów do egzaminu magisterskiego. Członkowie seminarium obowiązani byli do „inskrypowania i słuchania wykładów z historii oświaty i szkolnictwa ogłoszonych w programie uniwersyteckim"[71]. Ponadto powinni regularnie i czynnie uczestniczyć w posiedzeniach seminarium. Nieprzestrzeganie tych rygorów powodowało skreślenie z listy „członków Instytutu i ewentualne nieotrzymanie frekwensu"[72].

Jeżeli chodzi o przebieg kształcenia i wymagania dydaktyczne, to istniał związek programowy i ciągłość problematyki ćwiczeń proseminaryjnych i seminaryjnych. Członkowie proseminarium zgodnie z regulaminem winni w pierwszym trymestrze złożyć egzamin z historii wychowania według podręcznika uniwersyteckiego Stanisława Kota. W ciągu następnych dwu trymestrów student miał ponadto zaliczyć kolokwium z wykładu historii oświaty oraz wykonać w każdym trymestrze tzw. pensum, na które składały się: referat pisemny, praca bibliograficzna, kolokwium z lektur i recenzje[73]. Niewypełnienie jednego choćby z warunków regulaminowych uniemożliwiało otrzymanie świadectwa ukończenia seminarium.

Na zajęcia seminaryjne kwalifikowani byli absolwenci ćwiczeń proseminaryjnych z „postępem" co najmniej zadowalającym. Kandydaci studiujący historię i zamierzający specjalizować się w historii oświaty musieli wykazać się świadectwem złożenia egzaminu z metod badań historycznych jako części przyszłego egzaminu magisterskiego. Kandydaci poloniści, pedagodzy i psycholodzy mieli natomiast legitymować się świadectwem całorocznych ćwiczeń polonistyczno-metodycznych i pedagogiczno-dydaktycznych. Ponadto profesor miał prawo przeprowadzić egzamin wstępny lub żądać od kandydata złożenia samodzielnego referatu pisemnego. Kryteria kwalifikacji na tę formę kształcenia były więc surowe i na ogół konsekwentnie egzekwowane, co poświadcza bieżąca dokumentacja dydaktyczna proseminariów i seminariów historycznooświatowych[74].

Członkom seminarium stawiano wysokie wymagania dotyczące wiedzy i umiejętności metodologicznych. Mieli oni obowiązek złożyć w ciągu roku kolokwium z wykładów oraz samodzielne prace (referaty, recenzje, sprawozdania i analizy źródłowe materiału historycznopedagogicznego). Warunkiem zaliczenia całego cyklu kształcenia było wypełnienie wyznaczonego indywidualnie

[71] Tamże, spr. 1315, dok. 3.
[72] Tamże.
[73] Tamże, dok. 3–4.
[74] Tamże, spr. 1060, dok. 2–45.

przez profesora „pensum" z określonych na spotkaniach dydaktycznych zagadnień. Dla utrzymania rytmiczności i systematyczności pracy seminarzystów oraz dla zapewnienia wystarczającego poziomu pracy naukowej każdy z nich obowiązany był do cotygodniowego przedkładania swoich prac pisemnych w tzw. księdze postępu prac[75]. Członkowie seminarium mieli prawo do korzystania z pracowni, ich zbiorów naukowo-dydaktycznych i czasopism, a także z zasobów Biblioteki Instytutu. Nadzór nad działalnością biblioteki, udzielanie wszelkich porad bibliograficznych, naukowych i porządkowych zapewniali asystenci seminarium. Oni też czuwali, aby najpilniejsi słuchacze korzystali z oznaczonych stałych miejsc w pracowni seminaryjnej.

Regulamin Instytutu i seminarium przewidywał korzystanie z książek i prasy wyłącznie „w obrębie Instytutu", pod nadzorem asystenta. Samodzielne posługiwanie się zbiorami biblioteki groziło zakazem korzystania z jej zasobów. Istniała także możliwość sprowadzenia określonych pozycji z innych bibliotek, a korzystanie z nich odbywało się pod szczególnym nadzorem asystenta. W wyjątkowych przypadkach za zgodą profesora książki mogły być wypożyczone do domu. W Instytucie Historii Oświaty i na seminariach obowiązywały ścisłe zasady organizacyjne i porządkowe. Uczestnicy pełnili systematyczne dyżury biblioteczne, naukowe, organizacyjne itp. Szczególnie ściśle egzekwowano te obowiązki od stypendystów, pod groźbą „utraty prawa do prolongaty stypendium"[76].

Znamienne były „rygory" i formy stosunków słuchaczy z profesorem, kierownikiem Instytutu i wykładowcami seminarium, między innymi kierowano się zasadą, że „profesor, kierownik Instytutu, jako też asystent Zakładu przyjmują w sprawach Uniwersytetu jedynie w obrębie Instytutu"[77]. Obowiązywała ponadto „droga służbowa" w kontaktowaniu się studentów z nauczycielami: profesor przyjmował za pośrednictwem asystenta Zakładu, któremu student miał zgłosić sprawę, „dla której życzy sobie uzyskać konferencję z profesorem"[78].

Pomimo tych niedemokratycznych relacji akademickich, a może właśnie dzięki nim, na seminariach panowały ład i przejrzystość wzajemnych wymagań, a atmosfera sprzyjała systematycznej pracy naukowej i sprawności studiowania. Dzięki temu seminarium S. Łempickiego i jego współpracowników zyskało prestiż i popularność wśród studiujących. Dodajmy, że w latach 1927–1938 około 90 prac seminaryjnych zostało zakwalifikowanych jako prace magisterskie z historii oświaty, szkolnictwa, czy także z zakresu dziejów wychowania i pedagogiki[79].

---

[75] Prace te były ściśle rejestrowane, następnie wykładane w pracowniach ćwiczeniowych i seminaryjnych, ostatecznie opiniowane były przez profesora i asystenta. Tamże, spr. 1315, dok. 4; oraz spr. 1060, dok. 2–45.

[76] Tamże, spr. 1315, dok. 5–6.

[77] Tamże, dok.6.

[78] Tamże.

[79] Tamże, dok. 2–6.

Styl pracy i organizacja seminarium nastawione były na zapewnienie wysokiego poziomu studiów, wieńczonych nie tylko pracami dyplomowymi, ale także magisterskimi i doktorskimi. Świadczy o tym rzetelna dokumentacja dydaktyczna, która obok danych formalnych zawiera systematycznie uzupełniane informacje dotyczące przebiegu studiów i postępów słuchaczy. Były to m.in. zaliczenia kolokwiów i wykładów, tematy prac kontrolnych, referatów, recenzji lektur, sprawozdań, oceny trymestralne i roczne oraz krótkie opinie profesora o pracy naukowej i postawie słuchacza. Autokratyzm akademicki był więc raczej pozorny, zaś organizacja zajęć oraz wzajemne relacje i wymagania uczących i studentów jasno określone, co gwarantowało efektywność naukową i dydaktyczną.

Warto również zwrócić uwagę na przekrój tematyczny i problematykę samodzielnych prac pisemnych, referatów i recenzji słuchaczy, pisanych w ciągu prawie 15 lat działalności seminarium historycznooświatowego na UJK (1925–1939). Można tu zauważyć pewien stały rys tematyczny, podobieństwo metodologiczne określające tożsamość uniwersyteckiej historii oświaty. Z biegiem lat widoczna stawała się jednak również ewolucja treści edukacyjnych, zwiastująca nowe kierunki zainteresowań badawczych. I tak w latach 20. dominowała problematyka dotycząca dziejów szkolnictwa. Powstawały zatem opracowania chronologiczno-faktograficzne, dyskryptywno-historyczne, pozbawione wyraźnego komponentu refleksji pedagogicznej. Z czasem pojawiały się z inspiracji S. Łempickiego, A. Knota, Ł. Kurdybachy ujęcia o charakterze monograficznym, analityczne i historyczno-porównawcze. Były to najczęściej opracowania studentów przygotowujących prace magisterskie z historii oświaty i wychowania. Mieściły się one na ogół w takich kręgach tematycznych, jak: staropolskie ideały wychowawcze i szkolnictwo tego czasu; postulaty wychowawcze, rozwój szkolnictwa i uniwersytetów epoki humanizmu, wychowanie obywatelsko-publiczne, szkolnictwo, oświata i kultura umysłowa reformacji, problematyka reform oświatowych przed i w dobie KEN, polityka oświatowa zaborców itd. Tematy dotyczyły więc istotnych faktów oświatowych, procesów kulturowych, wybitnych postaci i ich dokonań w dziejach polskiej myśli i praktyki edukacyjnej oraz kultury umysłowej.

Uczestnicy seminarium przedłożyli na przykład następujące prace pisemne: *Episkopat Polski a Uniwersytet Krakowski w XV i XVI wieku*, *Stan badań nad sprawą założenia Uniwersytetu Krakowskiego 1364*, *Polskie szkoły w dobie humanizmu i reformacji*, *O Komeńskim w Polsce*, *Szkoły jezuickie w Polsce w XVII wieku*, *Zasługi M. Poczobutta jako reformatora szkolnictwa i pedagoga*, *Reformy S. Konarskiego*, *Ustawodawstwo KEN*, *Wpływ zachodnich teorii na szkolnictwo i pedagogikę polską*, *Stan badań nad dziejami szkolnictwa w Galicji*[80]. Przedstawio-

[80] Tamże, spr. 1060, dok. 2–45. Jest to wybór z kilkunastu podobnych tematów prac seminaryjnych.

ne zagadnienia wydają się reprezentatywne dla uprawianej problematyki naukowej, a także dla modelu kształcenia historyków oświaty i wychowania. Sformułowanie tematów miało najczęściej charakter przekrojowy i monograficzny, a problematyka oświatowo-pedagogiczna skłaniała do poszukiwania szerszego kulturowego, społecznego i umysłowego kontekstu badań nad przeszłością edukacyjną. Był to więc odrębny model myślenia historycznopedagogicznego, metody badań, sposobu analizy, interpretacji i oceny przeszłości w dziedzinie edukacji, szkolnictwa i wychowania.

Ta szkoła historycznooświatowa, jej nurt metodologiczny i problemowy, promujący ujęcia porównawczo-wartościujące nie mógł się w pełni rozwinąć ze względu na wybuch II wojny światowej, był jednak kontynuowany w historiografii powojennej, czerpiącej inspirację również z lwowskich badań historycznopedagogicznych[81]. Charakteryzował tę szkołę szeroki horyzont kulturowy, wielostronność perspektyw badawczych, rzetelność naukowo-poznawcza, wreszcie pasja w nauczaniu narodowych i państwowych treści z eksponowaniem uniwersalnych wartości kultury narodowej. O otwartości intelektualnej twórcy tego nurtu S. Łempickiego świadczyło również to, iż słuchacze jego seminarium byli zachęcani do aktywnego udziału w różnorodnych stowarzyszeniach kulturalnych, oświatowych, naukowych itp., także o narodowym charakterze (polskim, ukraińskim, żydowskim, niemieckim). Ilustruje to poniżej zamieszczone zestawienie[82].

Tabela 4

Uczestnictwo słuchaczy seminarium historii oświaty w stowarzyszeniach kulturalnych, pedagogicznych i narodowych [83]

Lp.	Imię i nazwisko członka seminarium	Stowarzyszenie – towarzystwo
1	2	3
1	Goldówna	Tow. Bibliotek Publicznych im. Hieronima Lapacińskiego w Lublinie
2	Horodyski	Ruskie Towarzystwo Pedagogiczne we Lwowie
3	Kimmlówna	Stowarzyszenie Szkolne we Wrocławiu

[81] Warto tu wymienić badaczy historii nauki, prawa, literatury, oświaty, kultury, takich jak: O. Balzer, E. Porębowicz, S. Łempicki, S. Zakrzewski, J. Dobrzański, Ł. Kurdybacha, A. Knot, Cz. Lechicki, K. Lewicki, L. Finkel, W. Hahn, B. Nadolski, S. Starzyński, F. Bujak.

[82] DALO, f. 26, op. 7, spr. 1107, dok. 2–6 (nazwy towarzystw i organizacji podaje się zgodnie z oryginalnym zapisem w deklaracjach studentów Uniwersytetu).

[83] Ścisłe dane źródłowe dotyczące towarzystw i stowarzyszeń oświatowych, kulturalnych i pedagogicznych o wieloetnicznym charakterze (polskim, ukraińskim, żydowskim, niemieckim i innym) zawierają zbiory CDIA, f. 206, 445, 484, 536, 704, 707, 729, 763, 701, m.in. op. 3, sygn. 886, 104, 97, 164, 290, 602, 1379, 896, 1377.

1	2	3
4	Herschdorferówna	Tow. Oświatowe „Wiedza" w Lesku
5	Laserówna	Tow. Tatrzańskie
6	Frostówna	Tow. Młodzieży Polskiej „Znicz" w Przemyślu Czytelnia Naukowa w Przemyślu
7	Palewicz	Koło Gminne Śpiewacze Nauczycieli Szkół Ludowych Miasta Lwowa Pol. Tow. Pedagogiczne w Księstwie Cieszyńskim Tow. Nauczycieli Szkół Ludowych Miasta Lwowa
8	Rotenberżanka	Towarzystwo dla Szerzenia Oświaty wśród Żydów we Lwowie
9	Nadolski	Towarzystwo Filologiczne we Lwowie Towarzystwo Studenckie i Uniwersyteckie Wilno
10	Schonfeldówna	Towarzystwo Przyjaciół Sztuk Pięknych w Krakowie
11	Schieberówna Adela	Towarzystwo Literacko-Historyczne i Towarzystwo Historyczne Polskie w Paryżu
12	Kopciówna Stanisława	Stow. Uczącej się Młodzieży Polskiej w Wyższych Zakładach Naukowych we Francji
13	Markiewicz Wiesław	Krakowskie Tow. Oświaty Ludowej
14	Śliwiński Jan	Związek Polskich Naucz. Szkół Powszechnych w Warszawie
15	Rappaport	Instytut Oświaty i Kultury im. Staszica w Warszawie Komitet Pracy Ośw. Marii Wysłouchowej we Lwowie
16	Mondscheinówna	Akadem. Kółko Historyków we Lwowie
17	Krumholzówna	Towarzystwo Archeologiczne we Lwowie
18	Tyszkowska Janina	Czytelnia Katolicka we Lwowie Czytelnia dla Kobiet we Lwowie
19	Uberman Tomasz	TNSW
20	Wagner Adam	Towarzystwo Opieki nad Zabytkami Sztuki i Kultury we Lwowie
21	Wassermanówna Helena	Towarzystwo Miłośników Historii w Warszawie Tow. Opieki nad Zabytkami Przeszłości w Warszawie
22	Wawryk Michał	Tow. „Proświta" we Lwowie
23	Włodkówna Maria	Tow. Naukowe – Lwów Związek Towarzystw Naukowych
24	Zaplatalska Jadwiga	Tow. Szkoły Nauk Politycznych we Lwowie
25	s. Żepijówna Hilaria	Macierz Polska – Warszawa – Cieszyn Towarzystwo Szkół Ludowych

1	2	3
26	Reiter Jan	Tow. Naukowe Polaków w Berlinie Powszechne Towarzystwo Pedagogiczne w Poznaniu
27	Sanetrzanka Maria	Czytelnia Akademicka – Lwów
28	Skórska Olga	Towarzystwo Naukowe w Przemyślu
29	Skwierzyńska Irena	Tow. Przyjaciół Nauk – Wilno
30	Smal-Stocki Włodzimierz	Tow. im. J. I. Kraszewskiego w Stanisławowie Tow. Czytelni Ludowych w Skoczowie
31	Sołtys Bolesław	Czytelnia Polska Akademików Górniczych w Loeben
32	Stipalówna Helena	Towarzystwo Sztuk Pięknych we Lwowie
33	Szajnocha Szymon	Towarzystwo Przyjaciół Nauk – Poznań
34	Ley Dionizy	Zjednoczenie Tow. Polskich w Przemyślu
35	Mazurkówna Janina	Towarzystwo Ludoznawcze we Lwowie Towarzystwo Muzeum Etnograficznego w Krakowie
36	Mesuse Olga	Tow. Muzyczne Lwów
37	Mosingiewiczówna Kazimiera	Tow. Opieki Kulturalnej nad Polakami za Granicą im. A. Mickiewicza
38	Nester Piotr	Tow. Przyjaciół Nauk w Toruniu Tow. Naukowe w Płocku
39	Olejnik Jerzy	Towarzystwo Opieki nad Zabytkami Przeszłości na Rusi Tow. Miłośników Przeszłości Lwowa
40	Orłowski Mikołaj	Tow. Naukowe Szewczenki we Lwowie
41	Pawlikowska Janina	Tow. Literackie im. A. Mickiewicza we Lwowie Związek Naukowo-Literacki we Lwowie
42	Goldschlag Róża	Związek Naukowo-Literacki im. J. Słowackiego w Stanisławowie
43	Gross Nisen	Tow. Biblioteczne Słuchaczy i Pracowników w Uniwersytecie Jagiellońskim Koło Polskich Słuchaczy Akademii C.K. „Ognisko" w Wiedniu
44	Hausen Ignacy	Lwowski Klub Akademicki Akademickie Koło Polonistów Wszechnicy Lwowskiej
45	Innesówna Janina	Tow. Zachęty Sztuk Pięknych w Król. Polskim w Warszawie
46	Jóźków Piotr	Polskie Tow. Pedagogiczne we Lwowie (Stowarzyszenie Nauczycieli Szkół Powszechnych)
47	Kuhnówna Stefania	Towarzystwo Opieki nad Polskimi Zabytkami Sztuki i Kultury

1	2	3
48	Ladaczkówna Maria	Koło Literackie we Lwowie Biblioteka Słuchaczy Prawa Koło Literacko-Artystyczne we Lwowie
49	Lechicki Czesław	Macierz Polska – Lwów (Teologiczne Towarzystwa)
50	Djamandsteinówna Aurelia	Tow. Pielęgnowania Nauk Społecznych
51	Durkacz Stanisław	Kółko „Zachęty" Naukowej
52	Dymitr Wiktor	Tow. dla Popierania Nauki Polskiej
53	Dzierżyńska Janina	Tow. Pomocy Naukowej we Lwowie
54	Eisler Erazm	Towarzystwo Miłośników Historii i Zabytków Krakowa
55	Eisnerówna Rozalia	Kółko Literacko-Muzyczne w Rzeszowie
56	Falikówna Szarlota	Tow. Naukowe – Warszawa
57	Fass Ignacy	Tow. Przyjaciół Nauk – Warszawa
58	Banach Grzegorz	Czytelnia Polska w Paryżu
59	Baranówna Anna	Polskie Towarzystwo Pedagogiczne
60	Bergerówna Regina	Polskie Tow. Naukowe w Kijowie
61	Bleicherówna Dora	Tow. Dramatyczne im. A. Fredry w Przemyślu
62	Bomzówna Bronisława	Tow. Bibliotek Powszechnych w Warszawie
63	Czermakówna Kazimiera	Czytelnia Ludowa w Cieszynie Tow. Ewangelickie Oświaty Ludowej w Cieszynie
64	Czermakówna Walezja	Tow. Przyjęć Uczącej się Młodzieży we Lwowie
65	Dicjanówna Amelia	Tow. Historyczne we Lwowie

3. Współtwórcy naukowego modelu pedagogiki i edukacji pedagogicznej na UJK (1918–1930)

3.1. Koncepcja pedagogiki akademickiej i naukowej Zygmunta Kukulskiego

W ciągu dwóch, trzech lat po śmierci wielce zasłużonego dla uniwersyteckiej pedagogiki dr. B. Mańkowskiego stopniowo ustawała praca Studium Pedagogicznego – dzieła jego życia. W związku z tym coraz dotkliwiej odczuwana była luka w realizacji pedagogicznego programu naukowego i dydaktycznego, zwłaszcza na Wydziale Humanistycznym i Matematyczno-Przyrodniczym. Miało to również negatywny wpływ na przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy pedagogicznej. Dla zmiany tej sytuacji nie bez znaczenia były żądania studentów tych wydziałów i nacisk zewnętrznej opinii publicznej oraz narastające potrzeby modernizacji systemu szkolnego i oświatowo-wychowawczego od-

radzającego się państwa. Coraz wyrazistszy kształt przybierały bowiem projekty ustroju szkolnego, zwłaszcza po 1926 roku, przygotowywane według założeń wychowania państwowego i ideałów edukacji obywatelskiej[84].

Rozmowy podjęte z kilkoma kandydatami spośród wybitniejszych pedagogów szkół średnich Lwowa w sprawie wznowienia zajęć z pedagogiki na UJK nie dały pożądanych rezultatów. Nie doszło też do porozumienia z kandydatami z innych ośrodków akademickich. W tych okolicznościach w czerwcu 1924 roku przyjęto ofertę prowadzenia wykładów i ćwiczeń z pedagogiki dr. **Zygmunta Kukulskiego**, który wyraził również chęć przeprowadzenia habilitacji z tej dziedziny, przedkładając równocześnie wystarczający w opinii Wydziału Humanistycznego dorobek naukowy i dydaktyczny. Na tej podstawie w latach 1925–1927, jeszcze przed zatwierdzeniem jego habilitacji, Z. Kukulski podjął i realizował niejako warunkowo zajęcia z pedagogiki na UJK[85]. Jednocześnie trwały starania o zorganizowanie Katedry Pedagogiki i profesurę dla Z. Kukulskiego. W piśmie dziekan Wydziału Humanistycznego do MWRiOP argumentował, że „mając możność zapewnienia studentom wykładów i ćwiczeń pedagogicznych, chociażby w formie ich zlecenia działającemu na tutejszym Uniwersytecie Docentowi – póki nie będzie katedry i profesora tego przedmiotu –z możliwości tej skorzysta, pomny wielkiej doniosłości, jakie te wykłady i ćwiczenia mają dla studentów"[86].

30 VI 1925 roku Wydział Humanistyczny zwrócił się do MWRiOP z wnioskiem o udzielenie Z. Kukulskiemu *veniam legendi*. Wcześniej zaś Rada Wydziału na posiedzeniu 25 VI 1925 r. postanowiła „jednomyślnie nadać Panu Doktorowi Kukulskiemu, etatowemu nauczycielowi Gimnazjum Państwowego im. Staszica w Lublinie, prawo wykładania (*veniam legendi*) w charakterze docenta pedagogiki na Wydziale Humanistycznym UJK we Lwowie"[87]. Uchwała ta została powzięta na podstawie postępowania habilitacyjnego w myśl postanowień paragrafów 50–56 Ustawy o szkołach akademickich na posiedzeniu Rady Wydziału dla przeprowadzenia habilitacji Z. Kukulskiego 18 III 1925 roku. Uzasadnienie wniosku o otwarcie przewodu habilitacyjnego zgłosił profesor K. Twardowski. Stwierdził on, że Z. Kukulski posiada stopień doktora filozofii uzyskany na Uniwersytecie Jagiellońskim oraz wyma-

---

[84] Por. m.in. K. Jakubiak: *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*, Bydgoszcz 1994; oraz F. Araszkiewicz: *Ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1972.

[85] DALO, f. 26, op. 5, spr. 999. Akta personalne Z. Kukulskiego. Pismo Wydziału Humanistycznego do MWRiOP „w sprawie zlecenia wykładów i ćwiczeń pedagogicznych" z 8 VII 1925, nr 631/dok. 21.

[86] Tamże. Pismo Wydziału Humanistycznego UJK do MWRiOP z 24 III 1926, nr 224/dok. 24/28 w sprawie zlecenia wykładów i ćwiczeń dr. Z. Kukulskiemu na r. ak. 1926/27.

[87] Tamże. Pismo Wydziału Humanistycznego do MWRiOP z 30 VI 1925, nr 186 „O udzielenie *veniam legendi* z zakresu pedagogiki dr. Z. Kukulskiemu", dok. 4.

gane dla habilitacji kwalifikacje naukowe i osobiste. Uchwalono jednocześnie, że zainteresowany może być dopuszczony do habilitacji, a na referentów powołano K. Twardowskiego i S. Łempickiego[88].

Na tej podstawie 3 VI 1925 roku Rada Wydziału, wysłuchawszy pozytywnych ocen prac naukowych, postanowiła jednomyślnie dopuścić Z. Kukulskiego do dyskusji habilitacyjnej. Dyskusja habilitacyjna odbyła się na posiedzeniu Rady Wydziału 24 VI 1925 roku. W jej wyniku jednogłośnie uchwalono dopuścić Z. Kukulskiego do wykładu habilitacyjnego nt. *W jakim kierunku płynął główny prąd nowożytnej pedagogiki*[89]. Decyzję tę wspierała pozytywna opinia docenta L. Kulczyńskiego z Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Wykład habilitacyjny odbył się 25 VI 1925 roku. Przyjęty i oceniony pozytywnie, stał się podstawą nadania prawa wykładania pedagogiki w charakterze docenta UJK. Podstawę kolokwium habilitacyjnego stanowiła rozprawa pt. *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych* (1922). Ponadto Z. Kukulski przedłożył komisji habilitacyjnej jako swój dorobek naukowo-pedagogiczny następujące prace: *Działalność pedagogiczna T. Czackiego* (1914), *W sprawie Zwyczajnej Katedry Pedagogiki i Dydaktyki* (1918), *Krasicki a Komisja Edukacyjna* (1913), *Postulaty nowożytnego wychowania* (1922), *Wybór zawodu w świetle uzdolnień i wydajności pracy* (1922), *Obrady zgromadzeń akademickich Wydziału Małopolskiego w Lublinie* (1920), *Pierwiastkowe przepisy pedagogicznej Komisji Edukacji Narodowej z lat 1773–1776*. Teksty te uzupełniał *Program wykładów z pedagogiki w UJK*[90]. We wniosku o zatwierdzenie habilitacji przez MWRiOP przedłożono ponadto odpisy sprawozdań z dyskusji przedhabilitacyjnej i wykładu habilitacyjnego.

Prace Z. Kukulskiego przedłożone jako podstawa naukowa dla uznania habilitacji z pedagogiki budziły kontrowersje już na poziomie Rady Wydziału, a wątpliwości te potwierdziło późniejsze stanowisko MWRiOP. Opracowania Z. Kukulskiego dotyczyły pedagogiki „systematycznej", tj. teorii i metodologii pedagogicznej, oraz zagadnień z dziedziny historii oświaty. Koronna praca Z. Kukulskiego z pedagogiki[91] *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych* była dziełem dojrzałym, opartym na samodzielnej analizie problemów ówczesnych teorii pedagogicznych, kryteriów ich naukowości i wartości w zastosowaniach edukacyjnych. Zawarte w książce twierdzenia autor wyprowadził z własnych obserwacji i analiz. Dowodził on, że w pedagogice Polska pozostawała w tyle za narodami zachodnioeuropejskimi. Wyrażał ryzykowną i nie dość uzasadnioną tezę, że planowe, systematyczne, gruntowne i konsekwentne uprawia-

[88] Tamże, dok. 4.
[89] Tamże, dok. 14. Załącznik do protokołu o habilitacji Z. Kukulskiego z 25 VI 1925 r.
[90] Tamże.
[91] Z. Kukulski: *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*, Lublin 1922.

nie naukowej pedagogiki nie leży w charakterze narodowym Polaków[92], odznaczającym się raczej wyobraźnią obrazowo-artystyczną aniżeli „myślowo-pojęciową" i „konstruktywno-twórczą". Z tej diagnozy stanu duchowego i umysłowości Polaków Z. Kukulski wyprowadzał jeszcze bardziej radykalne hipotezy. Zgodnie z nimi „pedagogia naukowa" i praktyka oświatowo-wychowawcza w Polsce powinna zmierzać do spowodowania korzystnych zmian cech narodowych, wrodzonych lub nabytych w wyniku kształtującej się tradycji i mentalności zbiorowej Polaków. Była to konstatacja woluntarystyczna, ale interesująca jako próba socjologiczno-kulturowego i pedagogicznego spojrzenia na predylekcje zbiorowej świadomości Polaków w obliczu ogromu wyzwań i potrzeby odpowiedzialnej pracy dla odradzającej się państwowości.

Proponując sanację świadomości, Z. Kukulski podkreślał, że nie można w wychowaniu społecznym bezkrytyczne czerpać z wzorców zagranicznych, przenosząc je bezrefleksyjnie na grunt rodzimy. Ponadto z rozważań autora wynikało, iż na przeszkodzie właściwemu ukształtowaniu narodowych i państwowych procesów wychowania stały „zamęt i nieścisłość" w pojmowaniu podstawowych zagadnień naukowej pedagogiki. Zdaniem autora polskie myślenie pedagogiczne nie było w dostatecznej mierze oparte na własnej kulturze i zadaniach aktualnych. Chociaż więc stylistyka wypowiedzi Z. Kukulskiego jest dość anachroniczna, to jednak sens prac pozostaje ciągle aktualny dla współczesnej teorii i teleologii pedagogicznej.

Obok rozważań o problemie adekwatności pedagogiki do modernizacji świadomości społecznej autor interpretował wiele kluczowych pojęć i terminów z tej dziedziny, często mieszając ze sobą ich treści i zakresy. O wychowaniu pisał, że jest to „czynność wychowawcza". Pedagogika zaś w jego rozumieniu jest „refleksją teoretyczną", której przedmiotem są rozważania nad „czynnościami wychowawczymi". Stara się ona jako dziedzina teoretyczna porządkować i systematyzować doświadczenia praktyki i wyniki dociekań teoretycznych[93]. Znamienne było także podkreślanie przez Z. Kukulskiego związku teorii z praktyką, który wiedzie do tzw. sztuki wychowania, jako szczególnego rodzaju umiejętności łączącej teorię, talent i doświadczenie pedagogiczne.

Przez „naukę o wychowaniu", odróżnianą od „pedagogiki", czyli „teorii pedagogicznej", rozumiał autor dziedzinę, której przedmiotem są fakty wychowawcze, a więc praktyka wychowawcza, systemy wychowawcze, instytucje wychowania zorganizowanego, ich powiązania, warunki rozwoju, skuteczność działania. Wyodrębnienie tych wszystkich czynników wydaje się w pełni zasadne. Wątpliwości budzi natomiast teza, iż wszystkie te składniki rzeczywistości

---

[92] DALO, f. 26, op. 5, spr. 999, dok. 15. Akta personalne Z. Kukulskiego.

[93] Por. Z. Kukulski: *Postulaty nowożytnego wychowania*, Lublin 1922, oraz tegoż: *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*, dz. cyt.

wychowawczej powinny być badane bez jakiegokolwiek „momentu ich wartościowania”[94]. Autor twierdził, iż czymś innym jest czysto opisowa i wyjaśniająca nauka o wychowaniu aniżeli pedagogika (teoria wychowania), określająca to, co być powinno, a zatem współtworząca „sztukę wychowania”.

W swych rozważaniach Z. Kukulski zdawał się odwoływać do durkheimowskiej teorii naukowości dyscyplin społecznych i metody badań zjawisk kulturowych. Rozgraniczenie opisu od wyjaśniania i oceniania nie znajdowało jednak przekonującego potwierdzenia na gruncie nauk o wychowaniu, które z natury rzeczy mają także charakter aksjologiczny i wartościujący – i to zarówno w dziedzinie „obiektywnej” teorii, jak i w zastosowaniach praktycznych.

Z. Kukulski podjął też próbę zanalizowania i porównawczego ujęcia współczesnych nurtów pedagogiki, dzieląc je na społeczne, kulturowe, indywidualistyczne, personalistyczne i psychologiczne. Dostrzegał pomiędzy nimi sprzeczności i antynomie, ale też poszukiwał sposobów przezwyciężenia owych przeciwieństw poprzez syntezę ich dokonań. *Modus vivendi* odnajdywał na gruncie pedagogiki osobowości, co mogło go zbliżać do kulturowych paradygmatów pedagogiki i psychologii. Analizując nowe tendencje wywiedzione z teorii osobowości, aplikowane do praktyki pedagogicznej w „szkołach nowego typu” czy „szkołach pracy”, skłaniał się do pojmowania „wychowania osobowości” w zgodzie z „naturą i tworzoną kulturą”. W tym kontekście teoria pedagogiczna musi korzystać z dorobku nauk pomocniczych. Dla poparcia tej tezy odwoływał się do S. Karpowicza, który rozwijał pedagogikę naukową na podstawach nauk przyrodniczych, społecznych i filozofii[95]. Rezygnacja z „purytanizmu” naukowego pedagogiki wynikała z przekonania, że badania interdyscyplinarne wzbogacają ją teoretycznie i metodologicznie. Była to zatem myśl, która znalazła później potwierdzenie w poszukiwaniach standardów naukowości pedagogiki m.in. przez Z. Mysłakowskiego[96].

Z. Kukulski we wczesnych pracach teoretycznych analizował relacje pomiędzy pedagogiką filozoficzną, historyczną i systematyczną. Sformułował wówczas trafną tezę, że dziedziny te mogą się wzajemnie dopełniać, wzbogacając współczesną teorię wychowawczą o doświadczenia przeszłości i umożliwiając bardziej uniwersalne spojrzenie na cele wychowania. Autor skłaniał się do krytycznego i ewolucyjnego spojrzenia na założenia i kanony wychowania, które nigdy nie są ostateczne, lecz zależne od określonych etapów rozwoju cywilizacyjnego. Potwierdzają to wyniki licznych obserwacji rzeczywistości społecznej, kultury i wychowania. Z. Kukulski był więc jednym z pierwszych pedagogów

[94] DALO, f. 26, op. 5, spr. 999, dok. 15–16 (fragmenty referatu i dyskusji habilitacyjnej z 25 VI 1925).

[95] S. Karpowicz: *Pedagogika osnuta na podstawach naukowych*, Warszawa 1929.

[96] K. Szmyd: *Zygmunt Karol Mysłakowski*, dz. cyt.

lwowskich, którzy zagadnienie naukowości pedagogiki, jej rzetelności poznawczej i poprawności metodologicznej podejmowali w kontekście badań kulturoznawczych. Naukowe myślenie pedagogiczne nie może się bowiem ograniczać do poznawania praw, formułowania celów i zadań wychowawczych. Właściwa jest również dlań refleksja nad walorami poznawczymi i kulturowo-funkcjonalnymi pedagogiki, gdyż wychowanie związanie jest z całokształtem życia społecznego i z rozwojem kultury narodowej i uniwersalnej[97].

Z. Kukulski podejmował kluczowe zagadnienie pozycji pedagogiki w systemie nauk. Szansę na pogłębienie jej naukowości dostrzegał w związkach pedagogiki eksperymentalnej z psychologią empiryczną oraz z badaniami społecznymi nad kulturą. Zbliżał się też w swoich poglądach do nurtów indywidualistycznych, proponując włączenie do teorii pedagogicznej i praktyki wychowawczej pedologii jako wiedzy o procesach rozwoju dziecka. Z. Kukulski poszukiwał równowagi pomiędzy pedagogiką empiryczną, z jej indywidualistyczno-pedagogicznym nurtem „pajdocentrycznym", a kierunkiem społeczno-kulturowym. Dążąc do syntezy tych kierunków, odnajdywał jej przesłanki w pedagogice osobowości, dla której ważna jest teoria wartości, etyka, socjologia oraz nauki o kulturze. Pedagogika i psychologia eksperymentalna bowiem dopiero w połączeniu z pedagogiką filozoficzną, z biologią człowieka i naukami społecznymi może wytworzyć uprawnioną przedmiotowo i metodologicznie naukę o wychowaniu.

Włączając się w spór o naukową autonomię i miejsce pedagogiki pośród innych nauk o człowieku, Z. Kukulski dążył do określenia jej podstaw tkwiących w wiedzy o kulturze, w psychologii, socjologii, historii oświaty i filozofii. Przyczyniał się w ten sposób do upowszechnienia bardziej uniwersalnego spojrzenia na tę dziedzinę wiedzy, do uporządkowania zagadnień konstytuujących pedagogikę, do wyjaśniania jej tożsamości teoretycznej i metodologicznej oraz edukacyjnych zastosowań. Była to więc próba systematycznego ujęcia fundamentalnych zagadnień „rozproszonej" wtedy jeszcze myśli pedagogicznej oraz uściślenia terminologii tej dyscypliny, której naukowość i pozycja akademicka była ciągle kwestionowana także na UJK[98].

---

[97] DALO, f. 26, op. 5, spr. 999, dok. 15–18. Referat habilitacyjny dr. Z. Kukulskiego z 25 VI 1925. Por. także tegoż: *Główne momenty myśli...*, dz. cyt.

[98] Twórczość naukowo-pedagogiczna Z. Kukulskiego nie doczekała się wyczerpującej analizy i interpretacji. Wskazujemy tu na takie pozycje, jak: H. Barycz: *Zygmunt Kukulski (1890–1944)*, „Kwartalnik Historyczny" 1939–46, R. 53; J. Dobrzański: *Wspomnienia o Zygmuncie Kukulskim*, „Roczniki Humanistyczne" 1950–1951 (druk 1953), t. 2–3; S. Tync: *Zygmunt Kukulski*, „Pamiętniki Literackie" 1945, nr 1–2; J. Draus: *Zygmunt Kukulski (1890–1944)*, „Rocznik Nauk Społecznych" 1989, R. XVII, z. 2; G. Korolkiewicz: *Nauczyciele akademiccy KUL w okresie międzywojennym*, cz. I i II, Lublin 1994; *Lwowsko-kresowe korzenie wyższych uczelni Lublina*, red. W. Stążka, Lublin 2000.

Z. Kukulski nie ustrzegł się wielu nieścisłości, niekonsekwencji i powierzchowności w analizie i prezentacji dokonań teoretyków europejskiej pedagogiki, ale zachował również znaczną samodzielność sądów. Starał się przedstawić jako jeden z pierwszych na Uniwersytecie Lwowskim nowoczesny obraz europejskiej myśli pedagogicznej w dobie jej naukowego samookreślenia i poszukiwania własnej tożsamości. Jego dociekania miały istotne znaczenie dla lwowskiej dydaktyki akademickiej wobec braku nowszej literatury z dziedziny teorii i metodologii pedagogicznej na UJK oraz ubóstwa rodzimej myśli naukowej w tej dziedzinie, zapóźnionej w stosunku do uniwersytetów zachodnich.

3.2. Ciąg dalszy starań o Katedrę Pedagogiki i kształcenie pedagogów profesjonalnych

W latach 1926–1927, mimo zwłoki w decyzji MWRiOP w sprawie zatwierdzenia habilitacji Zygmunta Kukulskiego, na Uniwersytecie Lwowskim nie ustawały starania o powołanie Nadzwyczajnej Katedry Pedagogiki oraz mianowanie dr. Z. Kukulskiego na docenta pedagogiki i „powierzenie mu kierownictwa Seminarium Pedagogicznego”[99]. W piśmie będącym wynikiem uchwały Rady Wydziału Humanistycznego z 5 V 1926 roku[100] zapewne z powodu niewyjaśnionego jeszcze ciągle statusu naukowego Z. Kukulskiego użyto nazwy Studium Pedagogiczne. Determinację starających się oddawało m.in. stwierdzenie, iż „konieczność otworzenia Katedry Pedagogiki staje się wprost naglącą z powodu wielkiego zainteresowania i napływu młodzieży studiującej na kursa i ćwiczenia z tego przedmiotu”[101]. Powoływano się również na zainteresowanie studiami magisterskimi, które umożliwiała ustawa MWRiOP[102]. Biorąc po uwagę wszystkie te okoliczności, postanowiono zarekomendować Z. Kukulskiego na Nadzwyczajną Katedrę Pedagogiki po uprzednim skonsultowaniu tej kandydatury z dwoma profesorami pedagogiki z innych uniwersytetów, których opinie załączono do wniosku[103]. Wobec tego, że werdykt profesorów nie był jednoznaczny – recenzenci usytuowali Z. Kukulskiego na pierwszym i drugim miejscu

---

[99] DALO, f. 26, op. 5, spr. 999. Akta personalne Z. Kukulskiego. Pismo Wydziału Humanistycznego UJK z 21 XII 1926, nr 968, dok. 36. Niektóre powtórzenia kontekstów działalności Z. Kukulskiego na UJK wydają się konieczne ze względu na jego uwikłanie w zabiegi o powołanie Katedry Pedagogiki.

[100] Tamże.

[101] Tamże, spr. 939, dok. 6. Ustawa MWRiOP w sprawie egzaminów magisterskich na wydziałach filozoficznych uniwersytetów (DzU MWRiOP, nr 72, poz. 494, Ustawa z 19 VII 1920 o szkołach).

[102] Tamże.

[103] Tamże, op. 5, spr. 999, dok. 36. Kandydaturę Z. Kukulskiego konsultowano m.in. z A. Danyszem i S. Błachowskim.

wśród proponowanych kandydatur – postanowiono raz jeszcze przedłożyć jego naukowe i osobiste referencje. Uzupełniono biografię naukową Z. Kukulskiego. Zwrócono uwagę na problematykę i walory jego prac oraz podkreślono jego zasługi w dydaktyce. Na jego dorobek naukowy składały się prace z pedagogiki systematycznej oraz z historii myśli pedagogicznej i dziejów oświaty. Podkreślono, że od czasu habilitacji w 1925 r. Z. Kukulski przygotował kolejne rozprawy, głównie z teorii pedagogicznej i dydaktyki, a także z historii oświaty. Ponadto z „chwalebną gorliwością pełnił obowiązki wykładowcy pedagogiki na Wydziale Humanistycznym"[104].

Prowadzone przez Z. Kukulskiego zajęcia w latach 1925–1927 obrazują problematykę akademickiego kształcenia w zakresie pedagogiki w latach 1925–1929 na UJK. W roku akademickim 1925/26 w zajęciach z dydaktyki ogólnej (2 godziny) brało udział ok. 500 studentów, a „główne prądy teorii pedagogicznej" (2 godziny) poznawało 450 słuchaczy. W roku akademickim 1926/27 wstęp do pedagogiki (2 godziny) studiowało 600 słuchaczy, psychologię wychowania (1 godzina) – 350, historię pedagogiki realistycznej (1 godzina) – 400. Ponadto w kilku grupach odbywały się ćwiczenia z pedagogiki, w których brało udział 360–400 studentów w każdym trymestrze roku akademickiego 1927/28[105]. W roku akademickim 1926/27 Z. Kukulski zapowiedział wzbogacenie oraz uwspółcześnienie wykładów i konwersatoriów z pedagogiki eksperymentalnej i pedagogiki J. H. Pestalozziego. Zajęcia Z. Kukulskiego nie wykraczały w zasadzie poza kanon tradycjonalizmu pedagogicznego, nie odnosiły się w sposób bezpośredni do bogatej problematyki „nowego wychowania" i progresywizmu pedagogicznego, choć przyznać należy, że zapowiedział on prezentowanie „nowej pedagogiki" w ramach przedmiotu „pedagogika eksperymentalna".

Organizacja zajęć, problematyka wykładów i ich popularność świadczyły o odradzaniu się pedagogiki akademickiej i specjalistycznego kształcenia w tej dziedzinie na Uniwersytecie Lwowskim. Następowało to po latach zastoju, a nawet pewnego regresu tej dyscypliny po ustaniu działalności B. Mańkowskiego. Wzrastała w tym czasie także ranga naukowa pedagogiki w hierarchii wykładanych dyscyplin na Wydziale Humanistycznym. Sprawiły to zarówno doświadczenie i powaga akademicka Z. Kukulskiego, jak i styl oraz poziom prowadzonych przez niego zajęć. Jego zajęcia z pedagogiki cieszyły się rosnącym zainteresowaniem także z tego powodu, iż zaostrzone zostały wymagania w zakresie kwalifikacji pedagogicznych w stosunku do nauczycieli szkół średnich[106]. Peda-

---

[104] Tamże. Akta personalne Z. Kukulskiego, dok. 37.

[105] Tamże, op. 7, spr. 939, a także op. 5, spr. 999. Akta personalne Z. Kukulskiego, dok. 37.

[106] Tamże, spr. 936, dok. 69. Rozporządzenie MWRiOP z 9 IV 1925 r. nr 4962/D II w sprawie kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli szkół średnich, a także CDIA, f. 174, 175, 178 (RSK), 179 (Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego).

gogika zaczęła być postrzegana na Uniwersytecie Lwowskim nie tylko jako poważna dziedzina akademicka, ale też jako rękojmia przyszłości zawodowej nauczycieli. Dodajmy, że Z. Kukulski pełen poświęcenia i zaangażowania dojeżdżał z Lublina, będąc tam nauczycielem gimnazjalnym i wykładowcą pedagogiki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim[107].

Po habilitacji Z. Kukulskiego, mimo konsekwentnego oporu Ministerstwa w sprawie mianowania go na profesora nadzwyczajnego pedagogiki, co wiązało się z ustanowieniem zarazem Katedry Wychowania, nie ustawał w pracy naukowej i pisarskiej. W latach 1925–1927 opublikował kilka rozpraw z dziejów polskiej myśli edukacyjnej i szkolnictwa. Między innymi dokonał wyboru, opracował i wydał *Pisma pedagogiczne S. Staszica* (1926). W tej obszernej rozprawie (372 ss.) zawarł rzetelną analizę i ocenę dorobku myśli społecznej, pedagogicznej i oświatowej tego wybitnego przedstawiciela narodowego utylitaryzmu i pragmatyzmu. Jego sprawność warsztatową potwierdza opinia prof. I. Chrzanowskiego zamieszczona w przedmowie do tej publikacji. Ten uznany historyk literatury i myśli humanistycznej pisał: „Wydanie to wzorowe w całym znaczeniu tego wyrazu, i w opracowaniu tekstu, i w dodanych do tekstu objaśnieniach, i w układzie – jest owocem nie tylko wielkiej pracy, fachowej wiedzy i zapału naukowego wydawcy, ale także jego pietyzmu względem świetlanej postaci Staszica. Teraz dopiero będzie można zbadać wszechstronnie jego poglądy pedagogiczne i uwydatnić należycie jego zasługi w dziedzinie wychowania narodowego"[108].

Warto dodać, że zwięzłe, ale treściwe komentarze Z. Kukulskiego do prezentowanych przez S. Staszica myśli pedagogicznych i projektów oświatowych są wnikliwą i trafną, dotąd nieprześcignioną charakterystyką pedagogiki owego znakomitego organizatora szkolnictwa, propagatora myślenia kategoriami obywatelskimi i działania dla postępu[109]. Te ważne treści społeczne i przesłania historycznopedagogiczne umiał Z. Kukulski dostrzec i ukazać w nawiązaniu do aktualnych problemów i dylematów edukacyjnych.

Druga praca z tego kręgu tematycznego pt. *Lata szkolne Staszica* (1926) była kolejnym przyczynkiem do biografii S. Staszica, opartym na nieznanym dotąd materiale źródłowym. Stanowiła też bardzo interesujące dopełnienie wiedzy na temat szkolnictwa wielkopolskiego w dobie KEN. W innej publikacji pt. *Trzy dokumenty z życia Stanisława Staszica* (1926) autor zamieścił autentyczne teksty autobiograficzne Staszica, jego testament i osobliwy wywiad-wyznanie *Skąd powstał*

---

[107] Tamże, op. 5, spr. 999. Akta personalne Z. Kukulskiego. *Curriculum vitae*, dok. 78–80.

[108] Tamże, dok. 35 i 39.

[109] Por. prace historycznooświatowe: K. Poznański: *Oświata i szkolnictwo w Królestwie Polskim (1831–1869)*, Warszawa 2001; J. Miąso: *Związki nauczycielskie i ruch pedagogiczny*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1985, nr 2.

mój majątek. Autobiografia ta, którą pod względem pedagogicznym zinterpretował Z. Kukulski, zawierała ważne dla współczesności przesłania moralno-społeczne i edukacyjne. W późniejszym okresie opublikował w tym cyklu jeszcze jedną rozprawkę *Udział Staszica w pracach Izby Edukacyjnej* (1927–1928). Wszystkie te prace, łącznie z wcześniejszymi o tematyce historycznooświatowej, wiązały się z „Jubileuszem Staszicowskim" w 1926 roku, w którego przygotowaniu Z. Kukulski jako doskonały organizator i znawca problematyki miał szczególny udział.

Dokonując syntezy rozważań dotyczących sposobu myślenia i uprawiania pedagogiki naukowej przez Z. Kukulskiego w pierwszym dziesięcioleciu UJK, można stwierdzić, że prezentował on podejście genetyczno-historyczne, dokonując egzegezy historycznych faktów i wartości pedagogicznych. Refleksję pedagogiczną prowadził w kontekście aktualnych realiów, na tle kulturowo-społecznych zadań i potrzeb edukacyjno-wychowawczych polskich Kresów Wschodnich. W analizie i „hermeneutycznym" interpretowaniu wychowania dostrzegał ciągłość myśli pedagogicznej, jej rozwój i uniwersalną aktualność w nowych warunkach wielkich wyzwań i potrzeb edukacyjnych odrodzonego państwa.

Wychodząc od konserwatywnych nastawień, Z. Kukulski zmieniał swoje zapatrywania, otwierając się na, jak to sam określał, „nową pedagogikę", tj. na nurty „nowego wychowania", w których upatrywał szansy na rozwój pedagogiki teoretycznej i praktyki edukacyjnej. Usiłował postrzegać pedagogikę procesualnie, w perspektywie jej rozwoju historycznego, ale także przez pryzmat jej współczesnych możliwości. Wierzył w możliwość uaktualnienia historycznych treści z tego zakresu, dlatego poszukiwał dla pedagogiki uniwersalnej formuły. Jako jej zaplecze teoretyczne traktował niemal wszystkie nauki o człowieku, od filozofii, biologii, wiedzy o społeczeństwie, historii, kultury, etyki, logiki zaczynając, a na psychologii osobowości kończąc.

Z. Kukulski był uczonym, nauczycielem akademickim i pedagogiem „historycznego pogranicza", tj. pedagogiki tradycyjnej wywiedzionej z doświadczeń XIX wieku. W swych poszukiwaniach intelektualnych skonfrontował swoje poglądy zupełnie nową formacją, ekspresyjną myślą, postawami i działaniami pedagogiczno-edukacyjnymi początku XX wieku. Były to dla niego dwa odmienne światy form i treści, zasad i wartości, metod i relacji osobowych w wychowaniu. Z. Kukulski odkrywał te wartości, asymilował i włączał do swojej uniwersalnej nauki o wychowaniu. Zaproponował syntezę metodologiczną pedagogiki „naukowej" i „uniwersalnej", którą miała być „metoda doświadczalna, filozoficzna i historyczna w badaniach pedagogicznych"[110].

Do tej holistycznej, ale niezupełnie spójnej konstrukcji wprowadzał metody badań ścisłych, właściwe dla „biologii wychowawczej" (miał tu zapewne na uwadze eksperymenty, doświadczenia, testy, kwestionariusze, pomiary i staty-

[110] Z. Kukulski: *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*, dz. cyt, s. 92–100.

stykę) oraz metody właściwe naukom historycznym, filozoficznym i humanistycznym, które rozpatrują wychowanie syntetycznie, porównawczo, psychologicznie i aksjologicznie, a osobę wychowywaną ujmują jako członka społeczności kulturowej w rozwoju, ciągłości i przemianach. Z rozważań Z. Kukulskiego można wywieść i taką tezę, że na całokształt samodzielnej teoretycznie i wartościowej dla praktyki edukacyjnej „naukowej pedagogiki" składa się „pedagogika eksperymentalna" w połączeniu z „pedagogiką filozoficzną" i „historią pedagogiki". Łączenie „eksperymentalnych" i „diagnostycznych" badań rzeczywistości pedagogicznej z kulturą filozoficzną, historyczną i psychologiczną miało być – zdaniem autora – „rękojmią prawdziwej kultury pedagogicznej"[111].

Mimo niewątpliwie znaczącego dorobku naukowego i pozytywnej rekomendacji Wydziału Humanistycznego (z 15 XII 1926 r.) wniosek o mianowanie „docenta Z. Kukulskiego profesorem nadzwyczajnym pedagogiki i poruczenie mu kierownictwa Seminarium Pedagogicznego z katedrą tą związanego od 1 kwietnia 1927 roku" nie doczekał się nigdy ostatecznej realizacji na Uniwersytecie Lwowskim[112]. W tym kontekście uwidacznia się również niekonsekwencja w nazywaniu przyszłej jednostki pedagogiki akademickiej, którą kierować miał Z. Kukulski. Stosowano zamiennie miano „Studium Pedagogiczne" i „Katedra Pedagogiki", choć nie były to wtedy tożsame pojęcia. Jednoznaczna była natomiast decyzja MWRiOP z 27 V 1927[113], która zawierała postanowienie negatywne w odniesieniu do obu części wniosku. Odmawiała ona przede wszystkim Z. Kukulskiemu odpowiednich kwalifikacji naukowych i akademickich, co równocześnie przekreślało nadzieję na powołanie Katedry Pedagogiki (bo taką MWRiOP zastosowało terminologię). W uzasadnieniu Ministerstwa znalazło się stwierdzenie, że odmawia ono zaakceptowania propozycji UJK, „ponieważ do obsady Katedry Pedagogiki (...) przywiązuje szczególniejsze znaczenie ze względu na doniosłe zadanie, jakie ma ona do spełnienia, w związku z przygotowaniem pedagogicznym przyszłych nauczycieli szkół średnich, kandydat zaś przedstawiony przez Radę Wydziałową do nominacji na powyższą katedrę przedstawił tylko jedną pracę pedagogiczną, i to habilitacyjną (inne dotyczą historii szkolnictwa)"[114]. Zaistniałą sytuację można było odebrać w tamtych okolicznościach jako porażkę wielu wybitnych autorytetów lwowskiej wszechnicy[115].

---

[111] Tamże, s. 125.

[112] DALO, f. 26, op. 5, spr. 999. Akta personalne Z. Kukulskiego, dok. 39.

[113] Tamże. Pismo MWRiOP do Dziekanatu Wydziału Humanistycznego UJK z 27 V 1927, nr IV, s.w. 1045/27, dok. 55.

[114] Tamże.

[115] Wśród orędowników Katedry Pedagogiki znaleźli się m.in. K. Twardowski, J. Kleiner, K. Ajdukiewicz, S. Łempicki, R. Ingarden. Ten ostatni wolał widzieć raczej samodzielną Katedrę Pedagogiki aniżeli autonomiczną względem filozofii Katedrę Psychologii. Tamże, op. 7, spr. 936.

Na sugestię ministerialną, by ponownie rozważyć obsadę Katedry Pedagogiki bądź powiadomić Ministerstwo, czy przedstawiony do nominacji kandydat „posiada inne jeszcze prace naukowe z zakresu pedagogiki i jakie",[116] Rada Wydziału przedłożyła obszerne wyjaśnienie[117]. Powtórzono w nim, iż Radzie Wydziału nie były obce wątpliwości wyrażone przez Ministerstwo w sprawie oceny formalnych kwalifikacji naukowych Z. Kukulskiego w zakresie pedagogiki, ale kierowano się bardziej jego rzeczywistymi kompetencjami, jak również potrzebami kształcenia pedagogicznego kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Wspomniano o nowych możliwościach określonych przez Ministerstwo dotyczących seminariów magisterskich z pedagogiki. Jak stwierdzono w konkluzji, przytoczone względy merytoryczne przesądziły o treści przedłożonego wniosku. Skoro jednak podane argumenty nie są dostateczne, to podejmowane będą dalsze próby rozwiązania tego problemu.

Zwłoka w uznaniu kwalifikacji Z. Kukulskiego wynikała, jak można sądzić na podstawie kontekstów pism wymienianych z Ministerstwem, także z pozanaukowych animozji czy uprzedzeń wobec przybysza z Lublina. Świadczyło o tym tłumaczenie się dziekana Wydziału Ministerstwu, jakoby „różnica zdań" Rady Wydziału dotyczyła jedynie zakresu uzasadnienia, nie zaś jego treści. W tych okolicznościach sam Z. Kukulski utracił motywację do prowadzenia wykładów z pedagogiki, a także wiarę w awans akademicki i własny rozwój naukowy na wszechnicy lwowskiej. Świadczyły o tym dwa kolejne pisma ministerialne, udzielające docentowi Z. Kukulskiemu urlopu od zajęć naukowych i dydaktycznych w roku akademickim 1928/29[118], a także na następne lata oraz na rok akademicki 1939/40[119]. Jak się rychło okazało, wojna rozwiązała dramatycznie nierozwiązywalną w normalnym trybie karierę akademicką Z. Kukulskiego na Uniwersytecie Lwowskim. Po doznanych niepowodzeniach nie trafił on jednak na margines życia akademickiego i już w 1928 roku podjął i realizował zajęcia z pedagogiki, historii myśli pedagogicznej i oświaty w seminariach nauczycielskich i na KUL-u[120].

---

[116] Tamże, op. 5, spr. 999, dok. 55. Akta personalne Z. Kukulskiego.

[117] Tamże. Pismo do MWRiOP w sprawie obsadzenia Nadzwyczajnej Katedry Pedagogiki, nr 822 (do nr IV, s.w. 1045/27).

[118] Tamże. Pismo MWRiOP do dziekana Wydziału Humanistycznego UJK z 29 X 1928 w sprawie urlopu doc. dr. Z. Kukulskiego, nr IV, s.w. 10730/28, dok. 66.

[119] Tamże. Pismo MWRiOP do dziekana Wydziału Humanistycznego UJK z 17 VI 1939 w sprawie urlopu Z. Kukulskiego, nr BP-10510/39.

[120] Warto tu przywołać reprezentatywne intelektualnie i pedagogicznie prace Z. Kukulskiego z ostatniego okresu jego twórczości: *Elementarz dla szkół parafialnych narodowych z r. 1785*, Lublin 1939; *Jan Henryk Pestalozzi (1746–1827)*, „Przyjaciel Szkoły" 1927; *Mowa Rabina Poryckiego na śmierć Tadeusza Czackiego w imieniu Żydów tego miasta. Przyczynek do dziejów oświaty*, „Pamiętnik Lubelski" 1913; *Obrady Zgromadzeń Akademickich Wydziału Małopolskiego*

4. Nowe postacie, impulsy naukowe i kierunki rozwoju pedagogiki akademickiej na UJK

Zaprzestanie w roku akademickim 1928/29 wykładów z pedagogiki przez Z. Kukulskiego kończyło pewien okres zmagań o status nauk o wychowaniu, ale też otwierało kolejny ważny etap w rozwoju tej dyscypliny akademickiej na UJK. Rozpoczynała się formacja pedagogiki naukowej, która zrywała radykalnie swoje związki z historycznym pojmowaniem własnej dziedziny. Działo się to po wyodrębnieniu na Uniwersytecie Katedry Historii Wychowania (1929) pod kierownictwem S. Łempickiego. Fakt ten wpływał korzystnie na ostateczne ukształtowanie autonomii akademickiej pedagogiki, o którą bezskutecznie zabiegano przez poprzednie dziesięciolecia. Do wzmocnienia tego procesu przyczynili się w sposób bezpośredni zwłaszcza dwaj późniejsi profesorowie pedagogiki wszechnicy lwowskiej: Kazimierz Sośnicki i Mieczysław Ziemnowicz, a także Kazimierz Ajdukiewicz, Stanisław Łempicki oraz ciągle jeszcze niezmordowany w swych wysiłkach na rzecz emancypacji nauk o wychowaniu Kazimierz Twardowski. Tworzyli oni teorie pedagogiczne, koncepcje edukacyjne oraz instytucjonalne ramy dla funkcjonowania nauk pedagogicznych na UJK.

8 maja 1929 roku Rada Wydziału Humanistycznego postanowiła na swym posiedzeniu zlecić dr. K. Sośnickiemu, byłemu naczelnikowi Wydziału Szkół Średnich w Kuratorium Okręgu Szkolnego, wykłady i ćwiczenia z dydaktyki ogólnej w roku akademickim 1929/30[121]. Decyzję tę powzięto na skutek dość niejasnych i niekorzystnych, a opisanych przez nas wcześniej okoliczności, związanych z odrzuceniem przez Ministerstwo kandydatury doc. Z. Kukulskiego na kierownika katedry, a tym samym uniemożliwieniem utworzenia Nadzwyczajnej Katedry Pedagogiki. Fakt ten sprawił, iż Z. Kukulski po uzyskaniu habilitacji na Uniwersytecie Lwowskim, czując się niedoceniony, zaprzestał zajęć z pedagogiki w roku akademickim 1928/29. Nic też nie wskazywało na to, że podejmie je w latach następnych, gdyż korzystając ze zwolnienia z obowiązków akademickich we Lwowie, objął kierownictwo jednego z renomowanych gimnazjów lubelskich.

---

w Lublinie w 1790 r., „Książka Polska", Lwów 1930; *Pestalozzi w Polsce na początku XIX wieku stulecia. Sprawozdania, rozbiory i sądy współczesne*, Lublin 1930; *Pierwsi nauczyciele świeccy w szkole wojewódzkiej lubelskiej za czasów Komisji Edukacji*, Lublin 1939; *Projekt utworzenia Katedry Prawa w Lublinie za czasów Komisji Edukacji Narodowej*, „Pamiętniki Lubelskie", t. 3, Lublin 1938; *Towarzystwo Przyjaciół Nauk w Lublinie na tle epoki (1818–1830)*, Lublin 1938; *Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej 1807–1812*, Lublin 1931.

[121] DALO, f. 26, op. 7, spr. 1135, dok. 86. Akta Wydziału Humanistycznego. Pismo do MWRiOP z 8 V 1929, nr 346.

Skutek był taki, że na UJK nie odbywały się wykłady, ćwiczenia i seminaria z pedagogiki, co nie było zgodne z obowiązującą Ustawą o szkołach akademickich i Rozporządzeniem MWRiOP „w sprawie egzaminów magisterskich na wydziałach filozoficznych (humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych)"[122]. Budziło to także sprzeciw studentów, kandydatów do zawodu nauczycielskiego, którzy byli obowiązani w przyszłości do złożenia egzaminu kwalifikacyjnego także z pedagogiki.

Wybór dr. **Kazimierza Sośnickiego** wydawał się bardzo trafny i uzasadniony ze względu na jego już wówczas znaczne kompetencje w dziedzinie teorii wychowania i nowszych prądów dydaktyki. Był on niemal organicznie związany ze Lwowem, gdzie się urodził w 1883 roku. Miał też ścisłe więzi z Uniwersytetem, na którym w latach 1902–1906 odbył studia filozoficzne. Tu także w 1906 roku zdał egzamin nauczycielski z filozofii i matematyki oraz fizyki jako przedmiotu pobocznego, a w 1910 roku uzyskał stopień doktora filozofii[123]. Jego predyspozycje i aspiracje naukowo-intelektualne oraz kompetencje pedagogiczne potwierdzały odbyte studia w Paryżu (1911) u Henriego Bergsona, Pierre'a Janeta i Jeana Piageta oraz podróże naukowe w latach 1910 i 1912 do Niemiec, Belgii i Szwajcarii.

Zawód nauczycielski uprawiał od 1906 roku. Do 1911 roku uczył w gimnazjach we Lwowie i w Sanoku. W latach 1911–1917 kierował prywatnym gimnazjum w Borszczowie, w latach 1917–1920 ponownie powrócił do pracy nauczycielskiej w jednym z gimnazjów lwowskich. W 1920 roku powołany został do Kuratorium Lwowskiego Okręgu Szkolnego, w którym początkowo zajmował stanowisko wizytatora szkół średnich, później zaś, do momentu podjęcia pracy uniwersyteckiej, naczelnika wydziału szkolnictwa średniego[124].

Obok tych kwalifikacji formalnych za powierzeniem K. Sośnickiemu wykładów z pedagogiki przemawiała jego zauważalna w środowisku lwowskim różnorodna działalność pisarska. Jego prace dotyczyły zagadnień filozoficznych, logiki, epistemologii i matematyki, ale też zajmował się zagadnieniami pedagogicznymi, a zwłaszcza kwestiami dydaktycznymi. Choć były to wtedy jeszcze niezbyt liczne i raczej mniejsze formy wypowiedzi naukowej, to jednak znamionowały interesujące połączenie bogatego doświadczenia pedagogicznego z myśleniem kreatywnym, zwłaszcza w dziedzinie teleologii wychowania i teorii nauczania.

Do ważniejszych jego prac z najwcześniejszego okresu, dotyczących pogranicza filozofii, logiki i dydaktyki, można zaliczyć m.in.: *Wyjaśnienie i opis w badaniach naukowych*, „Przegląd Filozoficzny" 1910, s. 128–148; *Wartości logiczne*, tamże, s. 371–378; *Propedeutyka w szkole średniej*, „Muzeum" 1922,

---

[122] Tamże, spr. 939, dok. 6. Ustawa o szkołach akademickich z dnia 13 VII 1920 (DzU MWRiOP, nr 72, poz. 494).

[123] Tamże, spr. 1135, dok. 87. Akta Wydziału Humanistycznego UJK.

[124] Tamże, dok. 87–88. Akta Wydziału Humanistycznego UJK.

s. 225–235; *Charakterystyka nauczania według nowych programów*, „Muzeum" 1923, s. 3–9; *Czy można ważyć inteligencję?*, „Szkoła i Wiedza" 1927; *Nieco o uczeniu się*, „Szkoła i Wiedza" 1928, s. 49–58. Ponadto K. Sośnicki był już wtedy autorem podręcznika szkolnego *Zarys logiki* (1923 i 1927) wraz ze wskazówkami do rozwiązań zadań logicznych. Wreszcie jego też dziełem był podręcznik dla nauczycieli szkół średnich pt. *Zarys dydaktyki* (1925, 159 ss.)[125].

W tym okresie K. Sośnicki rozwijał żywą działalność jako propagator i wykładowca głównych dyscyplin pedagogicznych. W latach 1919–1927 prowadził wykłady z pedagogiki i dydaktyki na Wyższych Kursach Nauczycielskich oraz wykłady z psychologii dla studentów medycyny na Wydziale Lekarskim UJK i dla lekarzy szkolnych (1920). Jako funkcjonariusz kuratoryjnych władz oświatowych wykładał na kursach dla nauczycieli szkół średnich i studentów filozofii m.in. pedagogikę, dydaktykę ogólną oraz metodykę propedeutyki filozofii (1922). Ponadto w ramach kursów wakacyjnych przedstawiał „charakterystyki metod nauczania według nowych programów" (1923, 1927, 1928). W latach 1922–1926 był wykładowcą metodyki nauczania przedmiotów pedagogicznych w Państwowym Studium Pedagogicznym[126].

Pod wpływem nasilającego się oddziaływania ideologii państwowotwórczej i kampanii na rzecz wychowania państwowego po zamachu majowym w 1926 roku również K. Sośnicki wyraźnie przeorientował swoje zainteresowania pedagogiczne. Wygłaszał liczne referaty o problematyce „wychowania państwowego", a także na temat „walki o nowy ideał wychowawczy" (1928–29). Opublikował wtedy zbiór tekstów pedagogicznych utrzymanych w tym duchu *Z dziedziny pedagogiki* (1929). Praca zawierała rozprawki nt. pojęcia wychowania, cech wychowania we współczesnej szkole, ideału wychowawczego, relacji pomiędzy wychowaniem a kulturą oraz wychowania państwowego[127].

W świetle tych faktów K. Sośnicki wydawał się odpowiednim kandydatem, który mógłby wypełnić dotkliwą lukę w programie wykładów z pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim. Z jego osobą wiązano nadzieje na rychłe powołanie Katedry Pedagogiki, toteż na posiedzeniu Komisji Pedagogicznej w składzie prof. prof.: K. Ajdukiewicz, M. Wartenberg, K. Chyliński, J. Kleiner, S. Łempicki, K. Twardowski[128], na wniosek tego ostatniego, postanowiono powierzyć K. Sośnickiemu w roku akademickim 1929/30 wykłady i ćwiczenia z pedagogiki i dydaktyki. Poruszono przy tym inne zagadnienia, m.in. wyrażono opinię, że po odejściu Z. Kukulskiego nie mogą być utracone zarówno środki finansowe, jak

[125] Tamże, dok. 87.

[126] Tamże, dok. 88.

[127] Tamże. Praca ta stanowiła ideowy i intelektualny pierwowzór późniejszego dzieła *Podstawy wychowania państwowego*, Lwów – Warszawa 1933.

[128] DALO, f. 26, op. 7, spr. 1174, dok. 2 (5). Akta z posiedzeń Komisji Filozoficznej i Pedagogicznej 7 V 1929.

i przyznany wymiar (niezrealizowany w roku akademickim 1928/29) godzin na przedmioty pedagogiczne[129]. Mowa tam była także o obsadzie zajęć z dydaktyki języka polskiego i dydaktyki innych przedmiotów na Wydziale Humanistycznym i Matematyczno-Przyrodniczym (dotyczyło to m.in. profesorów Jerzego Kuryłowicza i Jana Piszczakowskiego). Silniej zainteresowano się pedagogiką i wychowaniem w kontekście „wołania" o wychowanie gorliwych obywateli i zdeklarowanych „państwowców", zgodnie z ideologią „narastającej sanacji".

Dla porządku faktograficznego, chronologii i ciągłości opisywanej tu problematyki należy podać, że zgodnie z dostępnym materiałem źródłowym przez cały czas po śmierci B. Mańkowskiego formalnym zastępcą kierownika, ale *de facto* kierownikiem Seminarium Pedagogicznego pozostawał, z inicjatywy K. Twardowskiego, profesor **Kazimierz Ajdukiewicz** (1890–1963). 11 czerwca 1931 roku przedłożył on sprawozdanie z czynności Seminarium Pedagogicznego za rok 1930/31[130]. Ze sprawozdania wynikało, że oprócz K. Ajdukiewicza z seminarium związani byli w charakterze asystentów L. Wytyczak i J. Kirchner (absolwenci filozofii Uniwersytetu Lwowskiego)[131]. Seminarium nie prowadziło jednak widocznej działalności merytorycznej, ograniczono wykłady, ćwiczenia itp. Choć zajmowało nadal przydzielony lokal, już od kilku lat nie rekrutowano nowych uczestników seminarium. Nie ustała jednak całkowicie działalność administracyjna i budżetowa tej jednostki. Biblioteka nadal udostępniała swój zbiór literatury pedagogicznej i czasopisma oświatowe. Dokonywano także nowych zakupów, wzbogacając w roku akademickim 1930/31zasoby biblioteki pedagogicznej o 37 pozycji. Jej księgozbiór liczył wówczas 1528 pozycji bibliotecznych[132].

Zgodnie z planami finansowo-gospodarczymi UJK na lata 1930–1932 przewidywano dotacje na pomoce naukowe, dzięki którym biblioteka seminaryjna była stale uzupełniana najnowszymi dziełami i najważniejszymi bieżącymi czasopismami z zakresu pedagogiki i nauk pomocniczych. Abonowano w tych latach m.in. takie czasopisma psychologiczne, pedagogiczne i oświatowe, jak: „Polskie Archiwum Psychologii", „Neue Jahrbűcher für Wissenschaft und Jugendbildung", „Vierteljahrschrift für Wissenschaftliche Pädagogik", „Minerwa-Zeitschrift", „Minerwa Polska", „Oświata i Wychowanie", „Kwartalnik Psychologiczny", „Muzeum", „Przegląd Pedagogiczny", „Oświata Polska"[133].

Warto również zwrócić uwagę na to, że wśród książek znajdowały się znaczące wtedy pozycje autorów zagranicznych i polskich, m.in. T. Litta, W. Ster-

---

[129] Tamże, spr. 1135. Akta Wydziału Humanistycznego. Pismo z 3 VI 1929 do MWRiOP. Przedłożenie budżetowe na r. 1929/30, nr 390.

[130] Tamże, spr. 1216, dok. 18. Akta Studium Pedagogicznego.

[131] Tamże, dok. 20. L. Wytyczak i J. Kirchner zostali zatrudnieni jako młodsi asystenci na podstawie uchwały Rady Wydziału Humanistycznego z 1 X 1931.

[132] Tamże, dok. 18. Akta Studium Pedagogicznego.

[133] Tamże, dok. 2, 18, 33, 39.

na, P. Natorpa, G. Kerschensteinera, J. W. Dawida, S. Karpowicza, B. Nawroczyńskiego, Z. Mysłakowskiego. Dobór literatury, a zwłaszcza zakupy uzupełniające zasoby biblioteki pedagogicznej od początku lat 30. ujawniały wzrastające zainteresowanie kulturowymi i socjologicznymi teoriami pedagogiki oraz progresywnymi kierunkami edukacyjnymi.

5. Środowisko Wydziału Humanistycznego i Matematyczno-Przyrodniczego w działaniach na rzecz kształcenia profesjonalnego pedagogów

Na podstawie analizy materiału źródłowego można bez większej wątpliwości ustalić, iż na Uniwersytecie Jana Kazimierza niemal od początku lat 20. XX wieku uformowała się stała grupa profesorów Wydziału Humanistycznego i innych wydziałów będących konsekwentnymi i zdeklarowanymi rzecznikami pedagogiki akademickiej we Lwowie. Główny kierunek i ton tym staraniom nadawał K. Twardowski. Świadczyły o tym jego liczne inicjatywy dla ostatecznego wykreowania Katedry Pedagogiki.

Już 4 X 1927 roku w obliczu uporczywie negatywnego stanowiska Ministerstwa wobec pomysłu powołania Katedry Pedagogiki z Z. Kukulskim na czele zebrała się „w trybie poufnym" komisja dla poszukiwania szybkich i skutecznych rozwiązań. W zespole tym znaleźli się K. Twardowski, K. Ajdukiewicz, M. Wartenberg, S. Łempicki, K. Chyliński, J. Kleiner[134]. Profesorowie ci, od dawna zwolennicy nauk pedagogicznych na UJK, w poszerzonym składzie o innych wybitnych uczonych, takich jak: Stefan Banach, Zygmunt Czerny, Konstanty Chyliński, Kazimierz Kwietniewski, Wojciech Rogala, Hugo Steinhaus, Julian Tokarski[135], spotkali się w celu uruchomienia Studium Pedagogicznego. Po żywej dyskusji, w której każdy z uczestników zabrał głos, przyjęto referat K. Ajdukiewicza jako wniosek „w sprawie uruchomienia Studium Pedagogicznego". Wyłonieni reprezentanci Wydziałów Humanistycznego i Matematyczno-Przyrodniczego[136] zgodnie postanowili poprzeć „referat" w sprawie utworzenia Studium Pedagogicznego przy Wydziale Humanistycznym i Matematyczno-Przyrodniczym UJK[137].

Wspólny memoriał w tej sprawie odnosił się do kilku grup zagadnień związanych z próbą reaktywowania tej jednostki na nowych zasadach, o znacznie

---

[134] Tamże, spr. 1079, dok. 5.

[135] Tamże, spr. 1258, dok. 28, nr 138. Zebranie Komisji „w sprawie uruchomienia Studium Pedagogicznego" 1 III 1932.

[136] Tamże, spr. 1307, dok. 2 i 3. Akta Wydziału Matematyczno-Przyrodniczego. Pisma z 22 I i 5 III w sprawie Studium Pedagogicznego.

[137] Tamże, spr. 1262. Akta Wydziału Humanistycznego. Pismo do MWRiOP w sprawie uruchomienia Studium Pedagogicznego z 15 III 1932, nr 207, dok. 8.

poszerzonym zakresie działania. Sformułowane dezyderaty zmierzały do wyjaśnienia warunków finansowania nowej instytucji. Powstało pytanie, czy Studium miałoby być uruchomione w ramach dotychczasowych środków udzielanych Uniwersytetowi, czy zaś na podstawie nowych kredytów. Wyrażono przy tym przekonanie obu Wydziałów, że utworzenie Studium Pedagogicznego przy Uniwersytecie staje się nieodzowne ze względu na „interesy studentów, z uwagi na dobro szkoły średniej, jak wreszcie na zasięg działania Uniwersytetu"[138]. Uczyniono stanowcze zastrzeżenie, że uruchomienie Studium w żadnym razie nie może uszczuplić godzin obecnie poświęconych innym naukom wykładanym na Wydziale Humanistycznym.

Oznajmiano, iż obydwa Wydziały porozumiały się co do kształtu organizacyjnego i wykładanych przedmiotów. Zgodzono się, że powinny to być te przedmioty, które są częścią pedagogicznego egzaminu kwalifikacyjnego nauczycieli i wchodzą w zakres magisterium z tej dyscypliny. Zaproponowano kanon dyscyplin ogólnopedagogicznych oraz dydaktyki (metodyki) szczegółowych przedmiotów nauczanych w szkole średniej. W pierwszej grupie znalazły się: pedagogika i dydaktyka ogólna (5 godz. wykładu i 2 ćw.), psychologia wychowania (2 godz. wykładu i 2 ćw.), historia wychowania (2 godz. wykładu), organizacja szkolnictwa i ustawodawstwo szkolne (1 godz. wykładu), higiena szkolna (1 godz. wykładu). Określono również liczbę godzin wykładów i ćwiczeń oraz proporcje pomiędzy innymi formami zajęć w obrębie przedmiotów „okołopedagogicznych".

W drugiej grupie wykładanych dyscyplin przewidywano dodatkowe przedmioty (po 1 godz. wykładu i 2 godz. ćw.), takie jak: gramatyka polska; literatura polska; filologia łacińska, grecka, niemiecka, francuska, ruska; historia powszechna; historia sztuki i archeologia klasyczna; nauka obywatelska; geografia; biologia (zoologia, botanika); fizyka, chemia; geologia; matematyka; propedeutyka filozofii. Razem 29 godzin wykładów i 40 godzin ćwiczeń tygodniowo w ciągu całego roku akademickiego[139], nauczanych także w „dydaktycznym uprofilowaniu".

Istotnym warunkiem utworzenia Studium Pedagogicznego było obok pozyskania odpowiednich środków finansowych zapewnienie odpowiednio wykwalifikowanej kadry. Warunek ten mógł być spełniony wedle zapewnień władz Uniwersytetu bez większych trudności kadrą katedr dyscyplin pokrewnych lub też osobami, które wykładały te przedmioty w ramach zleceń. Natomiast dla metodyk szczegółowych mieli się znaleźć wykładowcy w poszczególnych katedrach Uniwersytetu i wśród wyróżniających się nauczycieli szkół średnich, których nigdy we Lwowie nie brakowało. O tradycyjnej więzi Uniwersytetu z na-

[138] Tamże, dok. 8–9.
[139] Tamże, dok. 9–10.

uczycielstwem szkół średnich świadczyło to, że Studium Pedagogiczne przy UJK miało zastąpić dwuletnią praktykę przedegzaminacyjną dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich.

Kolejny wniosek, ważny dla jakości kształcenia pedagogiczno-dydaktycznego nauczycieli, dotyczył wydzielenia w przodujących gimnazjach lwowskich odpowiednich pracowni wyposażonych w pomoce naukowe oraz obsadzenie ich wytrawnymi nauczycielami, specjalistami od poszczególnych przedmiotów. Uczestnicy Studium Pedagogicznego mogliby tam pod kierunkiem prowadzących metodyki odbywać lekcje praktyczne i hospitować zajęcia szkolne. W zamyśle miały to być warsztaty metodyczne, obejmujące obserwację, praktykę, dyskusje i ocenę problemów dydaktyczno-wychowawczych szkoły średniej. Było to więc rozwinięcie wdrożonej już po części koncepcji B. Mańkowskiego w minionym dziesięcioleciu, zarówno na Uniwersytecie, jak i w kilku gimnazjach lwowskich.

Idea powołania nowej wersji Studium Pedagogicznego z różnych względów, także pozapedagogicznych, zyskiwała coraz więcej zwolenników[140]. W tej atmosferze Rada Wydziału Humanistycznego na swym posiedzeniu 26 IV 1933 r. i Rada Wydziału Matematyczno-Przyrodniczego 31 V 1933 r. postanowiły zwrócić się z wnioskiem do MWRiOP o otworzenie Studium Pedagogicznego w roku akademickim 1933/34[141]. Przedłożono przy tym uściślone warunki naukowe, organizacyjne, kadrowe, finansowe oraz inne argumenty i uzasadnienia dla szybkiej realizacji tego projektu.

Podczas zabiegów o wykreowanie Studium Pedagogicznego ujawniła się rywalizacja o kierowanie instytucją, a zatem o kontrolowanie zwłaszcza spraw kadrowych. W tej kwestii eksponowane było stanowisko K. Ajdukiewicza[142] i S. Łempickiego[143], którzy aspirowali do funkcji koordynacyjnych w zakresie programu Studium, oraz M. Kreutza, niekwestionowanego autorytetu w dziedzinie psychologii wychowawczej, a także świeżo związanych z UJK K. Sośnickiego i M. Ziemowicza. Ci ostatni dysponowali stosownym doświadczeniem pedagogiczno-dydaktycznym i znaczącym już dorobkiem naukowym, a być może jeszcze większymi aspiracjami akademickimi.

W tych okolicznościach przekonująca wydaje się argumentacja Wydziału Humanistycznego zawarta w przygotowanym piśmie do MWRiOP z 2 VI 1933 r. Stwierdzono tam, iż dla pomyślnego postępu prac Studium Pedagogicznego

---

[140] Wielu upatrywało możliwości dodatkowych „renumeracji" finansowych. Ale zespół pod wodzą K. Ajdukiewicza i K. Twardowskiego czuwał nad doborem kadry, która była zawsze silną stroną Uniwersytetu Lwowskiego.

[141] DALO, f. 26, op. 7, spr. 1307, dok. 51, nr 306. Pismo Wydziału Humanistycznego do MWRiOP z 2 VI 1933 w sprawie Studium Pedagogicznego.

[142] K. Ajdukiewicz, niezależnie od swoich kompetencji naukowo-filozoficznych i pedagogicznych, był zięciem K. Twardowskiego i bliskim jego współpracownikiem.

[143] S. Łempicki był uznanym profesorem UJK, prowadził seminarium z historii szkolnictwa i oświaty już w pierwszym dziesięcioleciu II RP.

pożądane jest, aby jego ośrodkiem była Katedra Pedagogiki na Wydziale Humanistycznym, o której restytucję Rada Wydziału Humanistycznego równocześnie prosiła w osobnym piśmie. W razie przychylnego załatwienia tego wniosku liczbę godzin zleconych wykładów i ćwiczeń potrzebnych dla uruchomienia Studium Pedagogicznego zmniejszono by o 4 godz. wykładów i 2 godz. ćwiczeń[144]. Ponadto Rada Wydziału proponowała, żeby Studium Pedagogiczne stanowiło w obrębie Uniwersytetu Jana Kazimierza oddzielną jednostkę budżetową. Rada Wydziału Humanistycznego uważała, że utworzenie Studium Pedagogicznego, mającego służyć przede wszystkim zawodowemu przygotowaniu przyszłych nauczycieli szkół średnich, nie może w niczym wpłynąć na zmniejszenie i tak bardzo już szczupłych funduszów przeznaczonych na cele naukowe Uniwersytetu.

Dla pokrycia wydatków administracyjnych związanych z prowadzeniem Studium Pedagogicznego dopuszczono korzystanie z puli opłat uczestników Studium. Z niej miały być też wyodrębnione honoraria dla wykładającego psychologię pedagogiczną i za egzamin z psychologii ogólnej, który wedle planu Studium miał być warunkiem przyjęcia. Z uwagi na to, że uczestnicy Studium mieli korzystać z lokalu, światła, opału, biblioteki oraz materiałów dydaktycznych, część opłat uiszczanych przez uczestników postanowiono przeznaczyć na te cele.

Równocześnie Rada Wydziału Humanistycznego zaproponowała obsadę personalną Studium[145]: dr Kazimierz Ajdukiewicz, prof. UJK – dyrektor; psychologia pedagogiczna – doc. dr Mieczysław Kreutz, zast. prof. UJK; pedagogika i dydaktyka – dr Kazimierz Sośnicki, emeryt. naczelnik Wydz. KOSL; organizacja szkolnictwa – dr Kazimierz Sośnicki; historia wychowania – dr Stanisław Łempicki, prof. UJK; higiena szkolna – dr Zdzisław Steusing, prof. UJK; teoria wychowania fizycznego – L. Fedorowski, nauczyciel szkoły średniej; dydaktyka literatury polskiej – dr Juliusz Zaleski, wizytator KOSL (gdyby J. Zaleski nie przybył do Lwowa, brano od uwagę kandydaturę A. Gerstmana, wizytatora KOSL); dydaktyka literatury polskiej – dr Ryszard Skulski, prof. III Gimnazjum we Lwowie; dydaktyka nauki o języku polskim – dr Henryk Gaertner, prof. UJK; dydaktyka filologii klasycznej – dr Adolf Bednarowski, dyr. gimn. i lektor UJK; dydaktyka języka niemieckiego – dr Karol Zagajewski, naczelnik Wydz. KOSL, lektor języka niemieckiego na UJK; dydaktyka historii francuskiej – dr Zygmunt Czerny, prof. UJK; dydaktyka historii i nauki obywatelskiej – dr Ewa Maleczyńska, prof. Gimnazjum im. Królowej Jadwigi we Lwowie; dydaktyka nauk filozoficznych i pedagogicznych, tj. dydaktyki, logiki i lektury filozoficznej – dr Kazimierz Ajdukiewicz, prof. UJK; dydaktyka psychologii – dr Mieczysław Kreutz, zast. prof. UJK; dydaktyka nauk pedagogicznych – dr Mieczysław Ziemnowicz, wizytator KOSL[146].

---

[144] DALO, f. 26, op. 7, spr. 1307, dok. 52–54.
[145] *Skład UJK*, rocznik 1933/34, s. 59, 60, 61, poz. 18. Studia Pedagogiczne.
[146] DALO, f. 26, op. 7, spr. 1307, dok. 53–54.

Ponieważ niektóre z zaproponowanych osób miały już zlecone wykłady względnie ćwiczenia na UJK, wnioski o ich powierzenie na rok akademicki 1933/34 zostały przedłożone oddzielnie. Na przykład profesor S. Łempicki zgłosił 2 godz. wykładu z historii wychowania w ramach swych normalnych wykładów w Katedrze Historii Powszechnej. Wobec tego Rada Wydziału wnosiła, by MWRiOP zechciało dla uruchomienia Studium Pedagogicznego zlecić wykłady lub ćwiczenia z przedmiotów podanych w wykazie następującym osobom: doc. dr. Mieczysławowi Kreutzowi (2 godz. wykładu i 2 godz. ćw. w I, II, III trymestrze), dr. Kazimierzowi Sośnickiemu (2 godz. wykładu i 1 godz. ćw. w I, II, III trymestrze), dr. Zdzisławowi Steusingowi (2 godz. wykładu w III trymestrze), dr. Karolowi Zagajewskiemu (3 godz. ćw. w I, II, III trymestrze), prof. dr. Zygmuntowi Czernemu (3 godz. ćw. w I, II, III trymestrze), dr Ewie Maleczyńskiej (3 godz. ćw. w I, II, III trymestrze), prof. dr. Kazimierzowi Ajdukiewiczowi (3 godz. ćw. w II trymestrze), dr Mieczysławowi Kreutzowi (3 godz. ćw. w I trymestrze), dr. Mieczysławowi Ziemnowiczowi (3 godz. ćw. w III trymestrze)[147].

Równocześnie Rada Wydziału Matematyczno-Przyrodniczego komunikowała, że pragnie powierzyć funkcję wicedyrektora Studium prof. dr. Stanisławowi Lorii. Natomiast ćwiczenia z dydaktyki poszczególnych przedmiotów zlecono następującym osobom: prof. dr. Stanisławowi Ruziewiczowi – dydaktyka matematyki (2 godz. ćw. w I i II trymestrze, 2 godz. ćw. w trymestrze III), prof. dr. Antoniemu Łomnickiemu – dydaktyka matematyki (1 godz. ćw. w trymestrze I i II, 2 godz. ćw. w trymestrze III), prof. dr. Stanisławowi Tołłoczce – dydaktyka chemii (3 godz. ćw. w trymestrze I i II), prof. dr. Zygmuntowi Weybergowi – dydaktyka mineralogii (3 godz. ćw. w trymestrze III), dr. Krzyżanowskiemu – dydaktyka fizyki (5 godz. ćw. w I, II i III trymestrze), zast. prof. doc. dr. A. Rybce – dydaktyka kosmografii (1 godz. ćw. w I, II i III trymestrze), doc. dr. Czyżewskiemu – dydaktyka geografii (2 godz. ćw. w I, II trymestrze), prof. dr. Benedyktowi Fulińskiemu – dydaktyka nauk biologicznych (3 godz. ćw. w I, II, III trymestrze)[148].

W konkluzji zwrócono się o to, aby MWRiOP zechciało wydać zarządzenia ułatwiające jak największej liczbie uczestników Studium uzyskanie praktyki przedegzaminacyjnej w szkołach średnich we Lwowie. Dla nadania odpowiedniej rangi Studium Pedagogicznemu na UJK domagano się również stanowczo, aby potraktować ukończenie jednorocznego Studium przy Wydziale Humanistycznym i Matematyczno-Przyrodniczym wraz z jednoroczną praktyką w szkole średniej, odbytą „równocześnie lub nierównocześnie" z uczęszczaniem do Studium Pedagogicznego, jako warunek dopuszczenia do egzaminu państwowego na nauczycieli szkół średnich. Byłby on równoważny dwuletniej praktyce szkol-

[147] Tamże, dok. 54–55.
[148] Tamże, dok. 55.

nej. Argumentowano, że uczestnikom analogicznych jednorocznych Studiów Pedagogicznych na Uniwersytecie Warszawskim oraz Uniwersytecie Jagiellońskim zaliczano je wraz z roczną praktyką dydaktyczną jako dwuletnią praktykę szkolną. Na koniec przedstawionych założeń edukacji pedagogicznej nadmieniono, że uczestnicy Studium chcący uzyskać dopuszczenie do egzaminów państwowych dla nauczycieli szkół średnich w zakresie „usprawnienia sportowego" będą mogli w tym celu brać udział w ćwiczeniach praktycznych zorganizowanych przez Międzyuczelnianą Komisję Wychowania Fizycznego.

Jak widać, była to w pełni profesjonalnie i wyczerpująco zarysowana koncepcja merytoryczna, organizacyjna i kadrowa nowej jednostki pedagogiki akademickiej na UJK. Nie utracono z pola widzenia również docelowej perspektywy – samodzielnej Katedry Pedagogiki. Świadczył o tym kolejny dezyderat skierowany do MWRiOP[149]. Memoriał miał charakter formalny, naukowy i finansowy. Był wymownym przejawem woli starań i determinacji tej części profesury UJK, która nie miała wątpliwości, że pedagogika nieuchronnie zajmie równoprawne miejsce w rzędzie nauk społecznych, antropologicznych i psychologicznych na lwowskiej uczelni. W memoriale stwierdzono, że „katedra jest ze wszech miar pożądana jako ośrodek naukowy dla projektowanego Studium Pedagogicznego"[150]. Było to działanie obliczone na wykorzystanie korzystnego w tym momencie klimatu dla tej sprawy w MWRiOP, które z własnej inicjatywy wystąpiło do UJK z sugestią utworzenia Studium Pedagogicznego[151]. Dalej uzasadniano, iż „reaktywowanie Katedry Pedagogiki wypełniłoby dotkliwą lukę w całokształcie zadań naukowych Wydziału Humanistycznego, w którym pracy z zakresu teorii pedagogicznej nie powinno zabraknąć"[152]. Przywrócenie katedry, która w istocie rzeczy jako w pełni samodzielna jednostka nigdy dotąd we Lwowie nie istniała, stawało się sprawą prestiżową wobec ustawicznego odrzucania tej inicjatywy mimo starań całej plejady wybitnych postaci, począwszy od E. Czerkawskiego, A. Danysza, poprzez B. Mańkowskiego po K. Twardowskiego. Procesowi temu towarzyszyła erupcja zainteresowań teorią pedagogiczną i nowymi metodami edukacji. Był to bowiem czas entuzjazmu i wiary w „nowe wychowanie" oraz możliwości psychologii wychowawczej i pedagogiki. W ówczesnych projektach w gronie kandydatów na kierownictwo przyszłej Katedry Pedagogiki mieścili się rozpoczynający karierę akademicką na UJK K. Sośnicki i M. Ziemnowicz.

W ślad za przedłożeniami ministerialnymi i projektami kadrowymi opracowany został „Statut Studium Pedagogicznego przy Wydziale Humanistycznym

---

[149] Tamże, spr. 1262, dok. 66. Akta Wydziału Humanistycznego. Pismo do MWRiOP w sprawie „restytucji kredytów na Katedrze Pedagogiki" z 2 VI 1933, nr 441.

[150] Tamże.

[151] Tamże, dok. 8. Pismo MWRiOP do UJK we Lwowie z 24 XI 1931.

[152] Tamże, dok. 66. Akta Wydziału Humanistycznego. Pismo do MWRiOP w sprawie „restytucji kredytów na Katedrze Pedagogiki" z 2 VI 1933, nr 441.

i Wydziale Matematyczno-Przyrodniczym w UJK we Lwowie"[153]. Zawierał on kontynuację tradycji, którą uosabiał nieżyjący, a wielce zasłużony pedagog Uniwersytetu B. Mańkowski, a także czynni nadal kontynuatorzy i wyraziciele tej idei K. Twardowski, S. Łempicki, M. Kreutz, K. Ajdukiewicz i inni. Statut nawiązywał do „Statutu Studium Pedagogicznego", ale też uwzględniał realia swojego czasu. Jego kopia została zamieszczona w aneksie niniejszej pracy, gdzie podany jest również plan wykładów i ćwiczeń reaktywowanego Studium Pedagogicznego.

6. W poszukiwaniu formuły akademickiej pedagogiki i psychologii

Na fali rozbudzonych nadziei, a także realnie zarysowujących się perspektyw dla nauk pedagogicznych na UJK podejmowano dalsze starania o charakterze organizacyjnym, a zwłaszcza w dziedzinie wzmocnienia naukowego i kadrowego tych dyscyplin. 13 czerwca 1932 roku postanowieniem Senatu podjętym na podstawie uchwały Rady Wydziału Humanistycznego obowiązki asystenta przy Katedrze Pedagogiki objął mgr **Leon Wytyczak**[154]. Pełnił tę funkcję obok rok wcześniej przyjętej – młodszego asystenta w Instytucie Pedagogiki w Studium Pedagogicznym – według pierwotnej nazwy ustalonej za czasów B. Mańkowskiego. Rok później „poruczono obowiązki asystenta młodszego przy Katedrze Pedagogiki na czas od 1 X 1933 do 30 IX 1934" dr **Sewerynie Łuszczewskiej**[155].

Z porównania treści dokumentów dotyczących decyzji kadrowych, a także innych materiałów z lat 1932–35 można się przekonać o niejednoznacznym stosowaniu terminologii wskazującej miejsce pedagogiki w strukturze jednostek Uniwersytetu. Zamiennie bowiem używano nazw: „Instytut Pedagogiki", „Studium Pedagogiczne", „Zakład", „Seminarium" oraz „Katedra Pedagogiki". Jest to dowód na to, że nadal nie utwierdziła się w świadomości uniwersyteckiej ranga pedagogiki jako dyscypliny akademickiej. Potwierdzały to inne dokumenty z lat 1933/34. Na przykład w preliminarzu organizacyjno-finansowym na ten rok akademicki 1933/34, który zawsze pozostawał syntetycznym obrazem zakresu, a nawet treści działania instytucji akademickich, zawarto nostalgiczne przypomnienie ustania działalności Instytutu Pedagogicznego po odejściu B. Mańkowskiego oraz zwrócono uwagę na konieczność wzbogacenia księgozbioru Biblioteki Pedagogicznej, która cieszyła się ciągle rosnącym zainteresowaniem studentów.

---

[153] Tamże, dok. 67.

[154] Tamże, spr. 1307, dok. 11, 12. Pisma Instytutu Pedagogiki z 13 VI i 15 IX 1932 r., nr 11 i 136/32 w sprawie zatrudnienia i uposażeń (L. Wytyczak – późniejszy doc. dr WSP w Rzeszowie).

[155] Tamże, dok. 30. Pismo Wydziału Humanistycznego do S. Łuszczewskiej z 16 IX 1933 r., l. 295/33. Pełniła ona swoje obowiązki nadal na podstawie decyzji z 30 VIII 1934, nr 7987, a także spr. 1308, dok. 5.

Planowane wówczas środki w kwocie rocznej 860 zł przeznaczone były jedynie na zakup książek i prenumeratę czasopism pedagogiczno-psychologicznych[156]. Z dokumentów uniwersyteckich tego czasu widać, że nadal jeszcze brak było wyraźnych oznak postępu i realnych zmian w pedagogice akademickiej. Lwowskie środowisko pedagogiczne ciągle pozostawało w tyle za uczelniami w Krakowie, Warszawie, Poznaniu, dokąd udawali się uczniowie K. Twardowskiego, którzy tam właśnie rozwijali intelektualne przesłania swojego mistrza. On sam zaś w połowie lat 30. stawał się głównie autorytetem duchowo-intelektualnym i symbolem przemijającej raczej wizji naukowej Uniwersytetu, zwłaszcza modelu więzi osobowej pomiędzy mistrzem, nauczycielem wychowawcą a uczniem i studentem. Podeszły wiek, powoli opuszczające go siły psychiczne i fizyczne nie pozwalały mu już na odgrywanie pierwszoplanowej roli decyzyjno-kreatywnej, którą podjęli jego uczniowie, m.in.: K. Ajdukiewicz, M. Kreutz, K. Sośnicki. K. Ajdukiewiczowi brak było jednak koniecznej charyzmy pedagogicznej, gdyż był wybitnym, ale „gabinetowym" filozofem i logikiem[157].

Starania o instytucjonalną formułę pedagogiki na UJK coraz częściej toczyły się w atmosferze rywalizacji, sporów, czy wręcz konfliktów nierzadko pozanaukowych i pozaakademickich. W tych okolicznościach sprawozdanie z działalności merytorycznej, tj. naukowej i dydaktyki w zakresie nauk pedagogicznych, przedstawiało się jeszcze w 1934 roku dość schematycznie. Pisał w nim K. Ajdukiewicz, że chociaż Katedra Pedagogiki była w roku akademickim 1933/34 nieobsadzona, to w oparciu o Zakład Pedagogiki odbywały się zajęcia prowadzone przez dr. K. Sośnickiego. Były to: wykłady „Główne zagadnienia dydaktyki" (2 godz. tygodniowo przez wszystkie trymestry); ćwiczenia z dydaktyki (kurs niższy) na podstawie lektury B. Nawroczyńskiego pt. *Uczeń i klasa* (2 godz. tygodniowo przez 3 semestry); ćwiczenia dydaktyczne (kurs wyższy), na których zajmowano się organizacją szkolnictwa w krajach europejskich (2 godz. tygodniowo przez 3 semestry)[158].

Ponadto w okresie sprawozdawczym uzupełniono Bibliotekę Zakładu dziełami z zakresu pedagogiki, psychologii i oświaty, które miały służyć potrzebom Zakładów Filozofii, Psychologii i Pedagogiki. Były to w sumie 44 dzieła zapisane w inwentarzu pod numerami 1694–1737. Zaszły także zmiany w usytuowaniu Zakładu Pedagogiki (Studium Pedagogicznego). Od roku akademickiego mieścił się on w nowym trzypokojowym lokalu na II piętrze w gmachu Uniwersytetu przy ul. Marszałkowskiej 1[159].

---

[156] Tamże, spr. 1307, dok. 23. Preliminarz Instytutu Pedagogicznego UJK we Lwowie na rok akademicki 1933/34.

[157] K. Ajdukiewicz, głównie z poręki K. Twardowskiego, pełnił w latach 20. formalnie, ale mało efektywnie funkcję zastępcy kierownika Studium Pedagogicznego.

[158] DALO, f. 26, op. 7, spr. 1368, dok. 6. Sprawozdanie z czynności Zakładu Pedagogiki za r. akad. 1933/34 z 15 VI 1934.

[159] Tamże, dok. 6.

Tabela 5

Członkowie Studium Pedagogicznego w roku akademickim 1933/34[160]

Lp.	Nazwisko i imię	Rok studiów
1	Arem Dymitr	V
2	Breitbart Mariusz	V
3	Bilecki Stefan	III
4	Dobrowolska Maria	V
5	Frank Lusi	IV
6	Goldsteinówna Bronisława	V
7	Goldberg Teodor	IV
8	Goldchlazanke Róża	IV
9	Gürflerówna Maria	IV
10	Hecki Karol	IV
11	Horowitzówna Anna Eugenia	V
12	Honig Jakub	IV
13	Jacniacka Joanna	IV
14	Kobierska Zofia	IV
15	Kunisz Władysław	IV
16	Koszałkowski Zygmunt	III
17	Kobylański Ludwik	IV
18	Kucz Władysław	IV
19	Kozakówna Maria	V
20	Kejsler Nachman	II
21	Langnas Saul	IV
22	Lewkowiczówna Wanda	III
23	Małek Włodzimierz	III
24	Matwijasówna Maria	III
25	Mirecka Zofia	III
26	Migielska Jadwiga	III
27	Niemińska Czesława	III
28	Rakszewska Helena	III
29	Reisler Adam	IV
30	Olejnik Daniel	IV
31	Sokołowski Stanisław	V
32	Spólnicki Józef	III
33	Stermbachówna Róża	III
34	Skrzypek Józef	V
35	Szapiro Mariusz	IV
36	Weisman Henryk	IV
37	Zeimerówna Zofia	V
38	Zwiblówna Rachela	IV
39	Czermakówna Kamila	IV
40	Haczsówna Helena	IV
41	Daniluk Igor	III

Była to, jak łatwo zauważyć, reprezentatywna, barwna mozaika osób z wszystkich zamieszkałych we Lwowie narodów.

[160] Tamże, spr. 1193, dok. 11.

7. Naukowe i instytucjonalne warunki funkcjonowania dyscyplin pedagogicznych i kadrowy rozwój środowiska (1930–1939)

7.1. W dziedzinie profesjonalnego kształcenia pedagogicznego

Proces tworzenia w pełni autonomicznej pod względem naukowym, organizacyjnym, budżetowym i kadrowym Katedry Pedagogiki nie dokonywał się w sposób zadowalający dla samego środowiska pedagogicznego. Zawiodły urzędowo-akademickie metody działania w postaci memoriałów, wniosków i licznych propozycji rozwiązania problemu słane do MWRiOP[161]. Zawiodła też faktyczna zdolność organizacyjna środowiska. Nie wykazało ono pragmatycznej determinacji, pojawiły się natomiast kontrowersje i animozje personalne, kompetencyjne i prestiżowe. Przestawał w tych realiach działać autorytet M. Wartenberga, K. Chylińskiego, J. Kleinera, a zwłaszcza K. Twardowskiego. S. Łempicki zaabsorbowany był zadaniami zespołu Katedry Historii Oświaty, której poświęcił wiele lat intensywnej pracy, dodajmy – pracy owocnej i twórczej.

W tej sytuacji trwanie na stanowisku zastępcy kierownika Seminarium Pedagogicznego, skądinąd zasłużonego filozofa K. Ajdukiewicza, ale przecież nie pedagoga, przy ówczesnym pojmowaniu tej dyscypliny, nie było rozwiązaniem korzystnym. Powoli nadchodził jednak przełom. W sprawozdaniu złożonym za rok akademicki 1936/37 ujawniały się zwiastuny postępu w funkcjonowaniu Seminarium Pedagogicznego, zarówno w dziedzinie kadrowej, jak i w zakresie dydaktyki subdyscyplin pedagogicznych. Zespół pracowników Studium Pedagogicznego zasiliła dr Seweryna Romann[162] oraz wcześniej związany już z Uniwersytetem doc. dr Mieczysław Ziemnowicz, bliski ze względu na problematykę uprawianej w latach 30. pedagogiki Kazimierzowi Sośnickiemu. Wspólnie też wzięli oni główny ciężar zajęć z podstawowych przedmiotów pedagogicznych. Doc. K. Sośnicki wykładał „Główne zagadnienia pedagogiki ogólnej" (cały rok) oraz prowadził ćwiczenia z dydaktyki i pedagogiki (dla grupy zaawansowanych), natomiast doc. M. Ziemnowicz wykładał przez trzy trymestry „Organizację wychowania" oraz „Teoretyczne założenia wychowania w Polsce i w innych krajach" (2 godz. tygodniowo). W ramach ćwiczeń tzw. niższych opracowywano podstawowe zagadnienia dydaktyczne według *Dydaktyki ogólnej* K. Sośnickiego. Ponadto omawiano plany i programy nauczania w szkołach powszechnych i średnich oraz konstrukcję programów nauczania przedmiotów[163].

---

[161] Ustalono, że w latach 1932–1936 przedłożono MWRiOP około 20 różnych pism w sprawie Studium Pedagogicznego. DALO, f. 26, op. 7, spr. 1262–1517.

[162] Tamże, spr. 1503, dok 6–7. Pismo Wydziału Humanistycznego UJK w sprawie powierzenia obowiązków asystenta starszego przy Katedrze Pedagogiki dr S. Romann z 10 VII 1936.

[163] Tamże, dok. 18. Sprawozdanie z działalności Seminarium Pedagogicznego za rok akademicki 1936/37.

Dobór lektur uzupełniających dowodził otwartości na nowe wówczas teorie pedagogiczne i koncepcje edukacyjne. Korzystano m.in. z prac *Szkoła i charakter* F. Foerstera oraz *Pojęcie szkoły pracy* Georga Kerschensteinera należących do szerokiej orientacji „odnowy edukacji i wychowania". Na ćwiczeniach z pedagogiki na kursie wyższym opracowywano ważniejsze pojęcia współczesnej pedagogiki, głównie niemieckiej. Były wśród nich m.in. istotne i ambitne zagadnienia, takie np. jak: „Wychowanie i jego stosunek do wykształcenia", „Aksjomat Kerschensteinera", „Światopogląd jako cel wychowania", „Wychowanie inspirujące Flitnera", „Pedagogika narodowo-polityczna P. Petersena", „Wychowanie religijne i polityczne Kricka". Sięgano również po lektury polskie, np. obok książek Bogdana Nawroczyńskiego i Sergiusza Hessena analizowano także dzieło B. Suchodolskiego *Stosunek wychowania społecznego do moralnego*. Pracownicy Studium, m.in. K. Sośnicki i M. Ziemnowicz, ogłosili drukiem kilka prac. Biblioteka pedagogiczna powiększyła się natomiast o kolejne 93 tomy zapisane w dziale III pod liczbami 1897–1990[164].

Zmiany w działalności Studium Pedagogicznego, choć zauważalne, nie były jeszcze przełomem na miarę oczekiwań i aspiracji Uniwersytetu Lwowskiego. Stan nauk o wychowaniu budził niepokój i zatroskanie władz Wydziału Humanistycznego. Zwołano więc 15 II 1937 roku posiedzenie Komisji Pedagogicznej w stałym od 1932 roku składzie: prof. prof.: K. Ajdukiewicz, Z. Czerny, R. Ingarden, J. Kleiner, J. Kowalski, M. Kreutz, S. Łempicki, K. Twardowski[165]. Zebraniu przewodniczył prodziekan K. Kolbuszewski. W spotkaniu nie uczestniczyli M. Kreutz, który od pewnego czasu prezentował odrębne stanowisko wobec spraw psychologii i pedagogiki na Uniwersytecie, oraz K. Twardowski, który ze względu na stan zdrowia stawał się coraz mniej aktywny na forum akademickim.

Na zebraniu mówiono o udostępnieniu studiów kierunkowych nauczycielom szkół powszechnych, a także o umożliwieniu uzupełniania i pogłębiania wiedzy psychologiczno-pedagogicznej na Wydziale Humanistycznym oraz o aktualnych problemach Studium Pedagogicznego. W pierwszej sprawie zapadły pozytywne postanowienia, mianowicie zlecono opracowanie zasad regulaminowych związanych z rekrutacją i tokiem studiowania w trybie zaocznym i dziennym. W kwestii drugiej przyjęto zaproponowane przez S. Łempickiego przygotowanie kolejnego już memoriału w sprawie organizacji Studium Pedagogicznego. Zagadnieniem tym mieli się zająć prof. prof.: R. Ingarden, K. Ajdukiewicz, J. Kleiner, S. Łempicki i Z. Czerny. Chodziło w szczególności o wyjaśnienie i ostateczne uzgodnienie zasad organizacyjnych i źródeł finansowania Studium.

---

[164] Tamże, dok. 19.

[165] Tamże, spr. 1498. Akta Wydziału Humanistycznego. Sprawozdanie z posiedzenia Komisji Pedagogicznej 15 II 1937, nr 106/37.

Stwierdzono, iż brak Katedry Pedagogiki na Wydziale Humanistycznym w zasadniczy sposób utrudnia rozwinięcie studiów pedagogicznych. Propozycje obsady kadrowej postulowanej Katedry Pedagogiki przedstawić mieli prof. prof.: K. Ajdukiewicz, Z. Czerny i M. Kreutz.

Przejawem osobliwej logiki biurokratycznej było kolejne posiedzenie Komisji Pedagogicznej dla sformułowania ostatecznego tekstu memoriału w sprawie Studium Pedagogicznego[166]. Przyjęty dokument zawierał już wcześniej wyrażone (1932, 1933) dezyderaty, które jak dotąd nie zostały w pełni wdrożone, wobec, jak można sądzić, braku konsekwencji i być może także indolencji władz Uniwersytetu. Zapoznano się także z dokumentem MWRiOP w sprawie pracy Komisji i przebiegu egzaminów magisterskich z pedagogiki. Zgodnie z wnioskiem Uniwersytetu Jagiellońskiego przedmiotem dodatkowym przy magisterium z pedagogiki miała być socjologia[167]. W składzie Komisji Egzaminacyjnej w zakresie magisterium z pedagogiki znaleźli się M. Kreutz i S. Łempicki[168].

Jako dopełnienie historii zmagań o status akademicki pedagogiki na UJK warto przytoczyć treść pisma dyrekcji Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego[169]. W odpowiedzi na zapytania dotyczące organizacji i funkcjonowania tej instytucji w Krakowie jej dyrektor W. Heinrich informował, iż działalność Studium prowadzona jest według statutu zatwierdzonego przez Ministerstwo i opublikowanego w „Dzienniku Urzędowym MWRiOP" z 19 VIII 1922 r. Zgodnie z jego zapisami nie przyjmowano do Studium słuchaczy, którzy nie złożyli wszystkich egzaminów poprzedzających pracę magisterską. Szczególny nacisk położony był na kształcenie praktyczne, zaś dydaktyki powierzano najlepszym nauczycielom szkół średnich. Ocenę z dydaktyki słuchacze otrzymywali na podstawie zadowalająco odbytych ćwiczeń. Decydowała o tym też co najmniej dobra nota z dydaktyki, która upoważniała do złożenia egzaminów praktycznych[170].

Zabiegi w sprawie uznania nowej formuły organizacyjnej i dydaktycznej Studium Pedagogicznego nie przynosiły jednak pożądanych rezultatów[171]. Odnotowano ten fakt na posiedzeniu Rady Wydziału Humanistycznego w marcu w 1937 roku, stwierdzając, iż „niestety sprawa ta nie jest załatwiona z wielką szkodą dla Wydziału i studentów"[172].

---

[166] Tamże, dok. 32. Sprawozdanie z posiedzenia 20 III 1937, nr 206/37.

[167] Tamże, spr. 1441, dok. 8. Akta Wydziału Humanistycznego.

[168] Ze źródeł wynika, iż w latach 30. (od 1933) powstało kilkadziesiąt prac, głównie z historii oświaty pod kier. S. Łempickiego, ale także o charakterze „czysto" pedagogicznym pod kierunkiem M. Kreutza, K. Sośnickiego, K. Twardowskiego, M. Ziemnowicza.

[169] DALO, f. 26, op. 7, spr. 1498, dok. 33. Akta Wydziału Humanistycznego.

[170] Tamże.

[171] Tamże. Pismo do MWRiOP z 23 III 1937, dok. 150.

[172] Tamże.

W świetle dostępnych materiałów należałoby stwierdzić, iż niezależnie od konsekwentnie negatywnego stanowiska Ministerstwa, a także niewątpliwych wad organizacyjnych Wydziału Humanistycznego Studium Pedagogiczne wypełniało bardzo ważną funkcję dydaktyczną. Co roku bowiem około 60–70 słuchaczy zdobywało wykształcenie pedagogiczne, na które składały się rzetelne wykłady, ćwiczenia i praktyki w przodujących gimnazjach i szkołach realnych Lwowa. Coraz istotniejszą rolę odgrywali profesjonalni pedagodzy i psycholodzy, m.in. S. Łempicki, M. Kreutz, K. Sośnicki i M. Ziemnowicz. Była to grupa profesorów, która wspólnie z 6–7 asystentami, głównie ze stopniem doktora filozofii w zakresie psychologii i pedagogiki, tworzyła dobry potencjał dla rozwoju dyscyplin badawczych i dydaktyki w zakresie nauk o wychowaniu. Na tym jednak wyczerpywała się niewystarczająca wobec wymogów czasu formuła organizacyjna.

O niedorozwoju tej dyscypliny w jednym z ważniejszych uniwersytetów II RP świadczyło m.in. zdarzenie, które odbiło się szerokim echem na Wydziale Humanistycznym UJK. 3 I 1936 roku zwrócił się do tegoż Wydziału dr Bolesław Karpacki z prośbą o przeprowadzenie kolokwium habilitacyjnego z pedagogiki eksperymentalnej na podstawie rozprawy *Badania nad samokształceniem wśród młodzieży*[173]. 12 II 1936 roku wyłoniona została komisja, która przyjęła do wiadomości temat wykładu habilitacyjnego pt. „Mistycyzm w pedagogice". Przyjęto także propozycje stałych wykładów z pedagogiki nt. „Zasady pedagogiki i praktyka szkolna" oraz „Dobór lektury szkolnej na podstawie rozwoju psychicznego młodzieży". Zaawansowane przygotowania do przeprowadzenia habilitacji zakończyły się oświadczeniem Rady Wydziału 12 II 1936 r., zgodnie z którym „postanowiono nie przeprowadzać przewodu habilitacyjnego, a to z tej przyczyny, że Wydział (...) nie posiada odrębnej Katedry Pedagogiki, którą ma Uniwersytet w Warszawie i w Krakowie"[174]. Było to upokarzające przyznanie się do zapóźnienia w tym względzie wobec pozostałych uniwersytetów w Polsce.

W tych okolicznościach sprawy pedagogiki nabrały od 1937 roku charakteru przełomowych rozstrzygnięć. Towarzyszyły temu dyskusje i namiętne spory dotyczące kształtu instytucjonalnego pedagogiki naukowej i spraw kadrowych, a także form oraz zakresu kształcenia pedagogicznego. Ujawniły się dwa główne kierunki myślenia o sposobie ostatecznego określenia statusu pedagogiki i psychologii, a w mniejszym stopniu także historii oświaty. Pierwszy nurt dotyczył usankcjonowania roli Studium Pedagogicznego i wzbogacenia jego funkcji naukowych. Drugi kierunek wiązał się z historycznym już problemem zorganizowania i obsady naukowej Katedry Pedagogiki. Obydwa tory usiłowań przebiega-

[173] Tamże, spr. 1517, dok. 1, 2. Akta habilitacji B. Karpackiego. Pisma do Wydziału Humanistycznego UJK z 3 I – 20 II 1936.

[174] Tamże, dok. 3.

ły równolegle. W drugiej połowie lat 30. w ramach Wydziału Humanistycznego wykrystalizowała się koncepcja utworzenia Katedry Pedagogiki jako autonomicznej jednostki naukowej wraz ze Studium Pedagogicznym o zadaniach głównie dydaktycznych. Starania o jej obsadzenie kadrowe nabrały zasięgu ogólnokrajowego poprzez ogłoszenie konkursu adresowanego do przedstawicieli ważniejszych środowisk psychologiczno-pedagogicznych w kraju.

Tymczasem jednak trwała wymiana opinii w sprawie statutu Studium Pedagogicznego, określającego jego miejsce, rangę, organizację, finanse, plany i programy nauczania. Świadectwem wagi tych kwestii był przebieg posiedzenia Rady Wydziału 21 V 1938 roku[175]. „Jednostronną opinię" wobec „jednomyślnej" uchwały Rady wyraził wówczas M. Kreutz. Według niego Studium Pedagogiczne powinno mieć charakter „wyłącznie praktyczny". Badania naukowe powinny prowadzić zakłady wydziałowe. Studium nie ma ani nie powinno mieć zakładów i innych środków dla realizacji celów naukowych, dlatego wypełniać może tylko funkcję dydaktyczną. Inny jego status nie odpowiadałby „ustrojowi" Uniwersytetu. Studium może natomiast mieć niezależną organizację i strukturę „naukowo-służbową i dydaktyczną"[176]. Program Studium Pedagogicznego, nawet w wersji projektu ministerialnego, nie wymaga dwuletnich studiów. Możliwe są w nim i wskazane pewne skreślenia. Także względy społeczne przemawiają za skróceniem „studiów praktycznych", gdyż koszty odpłatności za studia niepracujących w tym okresie nauczycieli są „uciążliwym obciążeniem".

Tezy M. Kreutz uzupełnił wnioskami[177]. Domagał się skrócenia czasu trwania studiów do jednego i pół roku. Najważniejszą częścią całego Studium są bowiem lekcje praktyczne przeprowadzone przez kandydatów w szkołach i powinny one obejmować wszystkie fazy pracy z klasą: okres wstępny (początek roku), czas właściwego, intensywnego nauczania oraz period końcowy – podsumowań i klasyfikacji. Wszystko to powinno być poprzedzone półrocznymi studiami teoretycznymi służącymi zaznajomieniu się z teoriami pedagogicznymi, zasadami dydaktyki ogólnej i metodami dydaktyk szczegółowych, z zasadami konstruowania planów lekcji, konspektów, pomocy dydaktycznych[178]. Drugim argumentem przemawiającym za taką konstrukcją półtorarocznych studiów były – zdaniem autora wniosków – obowiązujące zasady dopuszczania nauczycieli do egzaminów państwowych. Mówiły one o półtorarocznym teoretyczno-praktycznym Studium Pedagogicznym lub o dwuletniej praktyce szkolnej. W konkluzji M. Kreutz stwierdzał, iż najbardziej funkcjonalną formą przygotowania pedagogicznego nauczycieli byłaby „5-trymestralna nauka teoretycznopeda-

[175] Tamże, spr. 1552, dok. 192. Akta Wydziału Humanistycznego.

[176] Tamże.

[177] Tamże, spr. 1517, dok. 193. Akta Wydziału Humanistycznego. Pismo z 18 V 1938 r. Zakładu Psychologii.

[178] Tamże.

gogiczna". Dodawał jeszcze uwagę organizacyjno-metodologiczną, by do praktyki szkolnej mogli być dopuszczani kandydaci do zawodu nauczycielskiego dopiero po złożeniu egzaminu magisterskiego[179].

Zaprezentowana przez M. Kreutza koncepcja Studium Pedagogicznego miała wewnętrzną logikę i przekonującą spójność metodyczno-pedagogiczną. Była niewielką modyfikacją propozycji MWRiOP, gdyż plan półtorarocznych studiów uwzględniał praktycznie wszystkie przedmioty, choć w niektórych dziedzinach teoretycznych przewidywał zmniejszenie godzin wykładów na rzecz ćwiczeń, konwersatoriów i lekcji praktycznych w szkole.

Mimo przytoczonych racji i sugestywnych argumentów dziekan Wydziału, opierając się na uchwale Rady, nie uznał proponowanych przez M. Kreutza zmian. Ostatecznie Studium Pedagogiczne UJK do wybuchu wojny, a ściślej mówiąc – do końca czerwca 1939 roku funkcjonowało według projektu ministerialnego, ogólnie dobrze skonstruowanego, ale nieprzystosowanego do przepisów i warunków egzaminów nauczycielskich.

Ważne dla lwowskiego środowiska pedagogicznego były rozporządzenia MWRiOP dotyczące organizacji studiów pedagogicznych na Uniwersytetach[180] oraz wniosek Wydziału Humanistycznego w sprawie zatwierdzenia Studium Pedagogicznego wraz ze statutem i projektami planów zajęć[181]. O rosnącej randze kształcenia pedagogicznego we Lwowie w końcu lat 30., dramatycznym ze względu na zewnętrzne zagrożenia państwa i będące reakcją nań wewnętrzne nastroje patriotyczno-konsolidacyjne, świadczyło m.in. zainteresowanie problemami pedagogiki uniwersyteckiej kolejnych wybitnych autorytetów naukowych i intelektualnych rozpatrywanego środowiska, takich jak prof. prof.: F. Bujak, R. Gansiniec, J. Czekanowski i innych, dotąd niezwiązanych z tymi zagadnieniami. Byli wśród nich także przedstawiciele Wydziału Matematyczno-Przyrodniczego, jak m.in. prof. prof.: S. Banach, A. Chyliński, K. Kwietniewski, W. Rogala, W. Podlacha[182]. Dowodem zwiększonego zainteresowania naukami pedagogicznymi były ponadto liczne, choć mało płodne, mniej czy bardziej „poufne", posiedzenia wielu gremiów, m.in. komisji specjalnych, Komisji Pedagogicznej, Rady Wydziału i poszczególnych zakładów, których w latach 1937–1939 według dostępnych dokumentów odbyto około 50[183].

Tendencjom tym towarzyszyło świadome dążenie znacznej części lepiej wykształconych nauczycieli do podnoszenia swoich kwalifikacji specjalistycz-

---

[179] Tamże, spr. 1552, dok. 193. Akta Wydziału Humanistycznego.

[180] Tamże, dok. 201. Akta Wydziału Humanistycznego.

[181] Tamże, spr. 1262, dok. 100 z 23 III 1937, nr 222/23, dok. 104, 140, 141. Akta Wydziału Humanistycznego.

[182] Tamże, spr. 1302, dok. 32, 35, 36. Były to protokoły wspólnych posiedzeń Wydziału Humanistycznego i Matematyczno-Przyrodniczego w sprawie Studium Pedagogicznego w latach 1936–39.

[183] Tamże, spr. 1503–1582. Akta Wydziału Humanistycznego za lata 1937–1939.

nych i pedagogiczno-psychologicznych. Wynikało to z wymagań stawianych przez władze oświatowe, ale także z owego klimatu rosnącego znaczenia nauk pedagogicznych na UJK i w Galicji Wschodniej. Świadczył o tym list jednego z nauczycieli lwowskich[184].

Uprzedzając niejako decyzję ministerialną, Rada Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jana Kazimierza uchwaliła na posiedzeniu 17 marca 1937 roku, że zwróci się do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z wnioskiem o otworzenie przy Wydziale Humanistycznym „Teoretyczno-Praktycznego Studium Pedagogicznego", począwszy od roku akademickiego 1937/1938[185]. Zadaniem tego Studium byłoby przygotowanie pedagogiczne absolwentów Wydziału Humanistycznego do pracy w szkolnictwie średnim.

W uzasadnieniu wniosku podano, iż Rada Wydziału doszła do przekonania, że utworzenie Studium Pedagogicznego jest niezmiernie potrzebne z następujących dwu względów. Po pierwsze, ze względu na dobro studentów. Stwierdzono, iż dotąd kandydat na nauczyciela, ukończywszy fachowe studia naukowe z tytułem magistra, rozpoczynał pracę w szkolnictwie średnim z dobrą znajomością przedmiotu, jednakże bez żadnego przygotowania pedagogicznego (sprawa przedstawiała się tak, jakby dobry botanik po ukończeniu swych studiów kierunkowych przystępował od razu do kierowania większym gospodarstwem rolnym). W czasie praktyki każdy student zdobywał wprawdzie pewne doświadczenie, „jednakże teoretyczne wiadomości z nauk pedagogicznych wymagane przy egzaminie państwowym na nauczyciela musi sobie sam bez żadnej pomocy z książek i podręczników zdobywać"[186].

Jak dowodzono dalej, samouctwo tego rodzaju nie daje dobrych rezultatów. Stwierdzają to zgodnie „egzaminatorowie" przy egzaminach państwowych. Kandydaci wykazują bądź to znaczne luki w wiadomościach, bądź też – co gorsza – fałszywe rozumienie pojęć i poglądów pedagogicznych. Uzasadniano, iż samodzielne opanowanie „dotychczas nieznanych im gałęzi wiedzy, a zwłaszcza tego rodzaju nauk jak psychologia pedagogiczna i pedagogika, których pojęcia są w większości wypadków płynne, terminy wieloznaczne i mnogość najrozmaitszych kierunków i poglądów splata się ze sobą i sprzecza – wyjątkowo tylko może się udać"[187]. W konkluzji przestrzegano, iż bez pomocy wytrawnego nauczyciela „kandydat gubi się w tym labiryncie i nie może sam dać sobie rady z opanowaniem materiału"[188].

Instytucjonalne sformalizowanie kształcenia pedagogicznego jest również niezbędne ze względu na dobro szkoły średniej. W dokumencie podkreślono, że

---

[184] Tamże, spr. 1551, dok. 348.
[185] Tamże, spr. 1552, dok. 100–107.
[186] Tamże, dok. 101–102.
[187] Tamże
[188] Tamże

dokładna i jasna wiedza pedagogiczna nauczycieli stanowi warunek realizacji celów szkoły, „gdy bowiem nauczyciel nie będzie mógł dokładnie zrozumieć wymagań i wskazówek władz szkolnych, nie będzie mógł ich także zgodnie z intencją kierujących czynników w życie wprowadzić. W pracy swej kierować się będzie przestarzałą rutyną i stosować będzie szablony, przyjęte od poprzedników. Najlepsze programy i najlepsze metody zawiodą, jeśli do ich stosowania nauczycielstwo nie będzie należycie przygotowane. Bezsprzecznie bowiem nauczyciel, który styka się bezpośrednio z młodzieżą, jest najważniejszym czynnikiem wychowawczym i on jedynie wywiera bezpośredni wpływ na wychowanków. Bez odpowiednio przygotowanego nauczycielstwa najszlachetniejsze usiłowania, podejmowane w celu podniesienia poziomu szkolnictwa, dodatnich wyników dać nie mogą"[189]. Pismo to, a także ogólny nastrój wśród profesury humanistycznej, szczególnie w środowisku pedagogicznym Lwowa i UJK w latach 30., świadczyły o pozytywnym przyjmowaniu założeń reformy ustroju szkolnego Janusza Jędrzejewicza i Sławomira Czerwińskiego (1932–1933). Bez większych zastrzeżeń popierana była zwłaszcza idea wychowania dla wartości państwa i edukacja patriotyczno-obywatelska. Świadczyły o tym publikacje K. Sośnickiego, J. Mirskiego, J. Kuchty, J. Kleinera, S. Łempickiego, K. Twardowskiego, M. Ziemnowicza i innych[190].

Kierując się państwowymi racjami wychowawczymi, Rada Wydziału zwracała się do Ministerstwa WRiOP z prośbą o utworzenie Studium Pedagogicznego przy Uniwersytecie Jana Kazimierza, które miałoby przygotowywać jak najlepiej kandydatów do pracy w zawodzie nauczycielskim. Rada proponowała, aby zaangażować „najwybitniejsze siły pracujące w szkolnictwie średnim do prowadzenia wykładów i ćwiczeń z dydaktyki poszczególnych przedmiotów"[191]. Uwzględniając wymienione potrzeby i korzyści w dziedzinie kształcenia pedagogicznego, Rada Wydziału zwracała się o zatwierdzenie przedłożonego projektu „Statutu Studium Pedagogicznego" wraz z planem wykładów i ćwiczeń oraz wykazem osób prowadzących zajęcia z dyscyplin pedagogicznych.

Porównanie konstrukcji programów kształcenia pedagogów na Uniwersytecie Lwowskim w ramach trzech modeli Studium Pedagogicznego: najwcześniejszego B. Mańkowskiego (1907–1921), następnie koncepcji K. Ajdukiewicza, Z. Kukulskiego i K. Twardowskiego (1922–1935) oraz wizji K. Sośnickiego i M. Ziem-

---

[189] Tamże, dok. 102–103.

[190] Por. m.in.: S. Łempicki: *Polskie tradycje wychowawcze*, Lwów 1934; J. Mirski: *Wychowanie ze stanowiska życia i kultury*, „Ruch Pedagogiczny" 1937/38, nr 1–2; J. Kleiner: *Kilka uwag o szkolnictwie polskim*, Warszawa 1928; K. Sośnicki: *Podstawy wychowania państwowego*, Warszawa – Lwów 1933; M. Ziemnowicz: *Rodzina a wychowanie państwowe*, Lwów – Warszawa 1933; *Zagadnienia wychowawcze w szkole zawodowej*, red. K. Zagajewski i in. (autorzy: J. Mirski, M. Ziemnowicz, J. Kuchta, H. Słoniewska, A. Knot, B. Nadolski, L. Tyrowicz, J. Gadomski – kurator OSL), Lwów 1934.

[191] DALO, f. 26, op. 7, spr. 1552, dok. 103.

nowicza (1936–1939) – ukazuje ewolucyjny postęp myśli pedagogicznej i jej praktycznych aplikacji. Zmiany dotyczyły zwłaszcza zakresu i treści programowych pedagogiki, dydaktyki i subdyscyplin psychologiczno-wychowawczych. Koncepcje te łączy umiejętne godzenie kształcenia teoretycznego z praktycznym, wymóg samodzielnego doskonalenia swoich umiejętności i kompetencji pedagogicznych przez przyszłych nauczycieli, dokładność i rzetelność studiów, staranne formy kontroli i oceny postępów studiujących.

Dla zilustrowania rosnącego znaczenia studiów pedagogicznych ze względu na wzrost wymagań władz oświatowych w zakresie kwalifikacji z tej dziedziny warto przytoczyć pismo skierowane do Wydziału Humanistycznego UJK[192]. Brzmi ono następująco: „Będąc nauczycielem publicznych szkół powszechnych we Lwowie od r. 1913, dążyłem systematycznie do powiększenia swego wykształcenia i pogłębienia przygotowania zawodowego. Osiągnąłem wszystkie stopnie wykształcenia dostępne nauczycielowi szkół powszechnych z postępem bardzo dobrym, co stwierdzam załączonym:

1) świadectwem dojrzałości,
2) patentem kwalifikacyjnym,
3) świadectwem Wyższego Kursu Nauczycielskiego.

W roku szkolnym 1923/24 zostałem powołany przez Władze Szkolne na słuchacza dwuletniego Państwowego Studium Pedagogicznego we Lwowie, którego zadaniem było przygotować fachowych nauczycieli przedmiotów pedagogicznych dla 5-letnich seminariów nauczycielskich, z powodu zupełnego braku takich sił w owym czasie.

Wysłuchałem i przepracowałem na Studium Pedagogicznym pod kierownictwem najtęższych sił pedagogicznych (JWP. Profesorów: Dr. Ajdukiewicza, Dr. Sośnickiego, Dr. Dancewicza, Dr. Zawirskiego, Dr. Bykowskiego i innych) około 3000 godzin wykładów i ćwiczeń (ćwiczenia psychologiczne odbywały się w Instytucie Psychologicznym JWP. Prof. Twardowskiego na UJK), nie licząc pracy domowej. Załączone poświadczenie Studium Pedagogicznego we Lwowie stwierdza, jakich przedmiotów uczono i z jakim wynikiem je opanowałem.

W roku 1925 złożyłem przed Państwową Komisją Egzaminacyjną dla nauczycieli szkół średnich egzamin uproszczony w zakresie przedmiotów pedagogicznych z postępem bardzo dobrym, uzyskując załączony dyplom, a tym samym kwalifikacje do nauczania przedmiotów pedagogicznych w średnich szkołach ogólnokształcących i seminarium nauczycielskim. Przydzielony po 12 latach pracy w szkolnictwie powszechnym we Lwowie na nauczyciela przedmiotów pedagogicznych do Państwowego Seminarium Nauczycielskiego w Rzeszowie, pracowałem w tym kierunku przez 8 lat (1925/6 – 1932/3) ku zupełnemu zadowoleniu Władz Szkolnych (PP. Wizytatorów Minist. WRiOP i Kurat. OSL),

[192] Tamże. Pismo S. Chruściela, podinspektora szkolnego we Lwowie, z 30 I 1937 r. z prośbą o umożliwienie studiów pedagogicznych.

pogłębiając nadal swe wykształcenie przez ciągły kontakt z literaturą pedagogiczną i praktyczne doświadczenie zawodowe. Poza szkołą pracowałem jako prelegent nad podniesieniem poziomu pedagogicznego nauczycielstwa szeregu powiatów, propagując nowe zasady psychologii i pedagogiki na licznych konferencjach i kursach nauczycielskich.

W roku 1933 przeniosły mię Władze Szkolne na moją prośbę do Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego we Lwowie, zaś w listopadzie 1933 powołały mię w drodze wyróżnienia do służby w nadzorze szkolnym do Inspektoratu Szkolnego Obwodowego we Lwowie. W bieżącym roku szkolnym pragnąłem przenieść się do jednego z zakładów kształcenia nauczycieli (gdyż taka praca najbardziej mi odpowiada) na stanowisko kierownicze.

Natrafiłem na trudności z powodu braku normalnych studiów uniwersyteckich. Odczułem to bardzo przykro, gdyż pomimo posiadanego dyplomu z odznaczeniem i tak różnorodnej i wszechstronnej praktyki zawodowej w kierunku kształcenia nauczycieli jestem narażony na traktowanie mnie jako pracownika bez kwalifikacji.

Czując się na siłach i nie chcąc być uważanym za przysłowiowego murzyna, który zrobił swoje (zresztą zupełnie dobrze i to w okresie najtrudniejszym dla Państwa), pragnę pomimo 43 lat życia odpowiedzieć wymaganiom i zdobyć normalne kwalifikacje bez względu na rodzaj funkcji, którą mi wypadnie pełnić. W związku z tym upraszam najuprzejmiej Świetną Radę Wydziału Humanistycznego o łaskawe wczucie się w moje położenie z punktu widzenia życiowego i umożliwienie mi zdobycia warunków do dalszej pracy. Spełnię wszystkie postulaty Świetnej Rady Wydziału – o ile to będzie w mojej mocy – proszę jednak usilnie:

1) o łaskawe wpisanie mnie w poczet zwyczajnych słuchaczy Wydziału Humanistycznego (pedagogika) UJK,
2) o skrócenie czasu studiów ze względu na zaawansowanie w tych przedmiotach,
3) uznanie zdanych egzaminów z niektórych przedmiotów w całości lub częściowo.

Żywię nadzieję, że Świetna Rada Wydziału uwzględni łaskawie moje położenie i stworzy mi takie warunki, którym będę w stanie podołać".

Przytoczony bez skrótów list nauczyciela jest znamiennym obrazem ówczesnych relacji pomiędzy Uniwersytetem a wymogami szkolnictwa oraz dowodzi rosnącego znaczenia nauk pedagogicznych.

7.2. Dążności akademickie w zakresie nauk psychologicznych

Dramaturgię zmagań o ostateczne ukształtowanie instytucjonalno-kadrowe i naukowe Instytutu Psychologii i Katedry Pedagogiki wyznaczały fundamentalne różnice zdań dotyczące miejsca nauk o wychowaniu w strukturze Uniwersytetu oraz spory personalne. W mniejszym stopniu dotyczyło to Katedry Historii

Oświaty, która dzięki 50-letniej tradycji na Uniwersytecie, a także niekwestionowanemu autorytetowi S. Łempickiego zyskała dobrą pozycją naukową i stabilizacją kadrową.

W ostatnich latach II Rzeczypospolitej sprawy dyscyplin pedagogicznych na UJK toczyły się w kręgu tych samych osób, choć w różnym stopniu i w odmienny sposób zainteresowanych tymi zagadnieniami. Nie wszystkie rozstrzygano według obiektywnych kryteriów naukowych i akademickich. Środowisko to nie było wolne od zwykłych zawiści, personalnych niechęci i ambicjonalnych animozji. W końcu lat 30. pogłębiało się także na lwowskiej wszechnicy rozchwianie emocji narodowościowych. Dochodziło do ostrych starć pomiędzy radykalnymi grupami młodzieży polskiej i ukraińskiej, a także do wystąpień antyżydowskich. W latach 1936–1938 minister WRiOP Wojciech Świętosławski zmuszony był do zawieszenia zajęć na UJK. Następowała polaryzacja myślenia, postaw i przekonań, coraz trudniej było o konsensus w wielu sprawach.

Ujawniło się to również wtedy, gdy zarysowała się możliwość uruchomienia od dawna oczekiwanych i prestiżowych studiów psychologicznych na Uniwersytecie Lwowskim. Jeszcze w czerwcu 1937 roku MWRiOP przesłało projekt programu studiów i egzaminów „w zakresie psychologii na stopień magistra filozofii"[193]. Nadesłany program wymagał jednak przedyskutowania w gronie profesorów Wydziału Humanistycznego, naniesienia własnych wniosków i propozycji oraz zajęcia formalnego stanowiska na temat uruchomienia studiów psychologicznych w ramach tego wydziału.

W świetle nowych propozycji dotychczasowe przepisy w sprawie programu studiów i egzaminów w zakresie nauk filozoficznych (na stopień magistra filozofii) dla studiujących psychologię, a zwłaszcza dla tych, którzy chcieli uzyskać specjalizację na poziomie magisterskim z tej dyscypliny, okazywały się bezużyteczne. Nieadekwatna była dotychczasowa formuła programowa studiów filozoficznych wobec wyraźnie od dawna już zarysowanych odrębności i autonomii metodologicznej zarówno psychologii, jak i pedagogiki. Co więcej, sama filozofia zróżnicowała się tak dalece, że wymagała specjalistycznych studiów i programów. Także w obrębie psychologii wyodrębniły się subdyscypliny uprawiane na UJK, takie m.in. jak: psychologia kliniczna (o medycznych zastosowaniach tej nauki); psychologia empiryczna (psychotechniki, eksperymenty psychofizjologiczne) czy psychologia stosowana jako wiedza o procesach rozwoju i wychowania.

Dotąd słuchacze UJK studiujący psychologię w Katedrze Filozofii składali prawie wszystkie egzaminy właściwe dla studiów w zakresie „filozofii ścisłej", z jedną tylko istotną różnicą, że wybierali jako dodatkowy egzamin psychologię eksperymentalną, pisali pracę o orientacji psychologicznej i z tej dyscypliny zdawali osta-

[193] Tamże, spr. 1502, dok. 40. Pismo MWRiOP do dziekana Wydziału Humanistycznego UJK z 30 VI 1937, nr 4290/37 w sprawie „seminarium z zakresu psychologii".

teczny egzamin. Tradycyjna nieostrość programowa zacierająca granice dyscyplin w programach i w procesie studiowania była charakterystyczna dla UJK. Student aspirujący do uzyskania kompetencji psychologicznych musiał przyswajać wiele dyscyplin ściśle filozoficznych, nie zawsze związanych z samą psychologią i niemających dla niej większego znaczenia, nie pogłębiał natomiast bardzo już rozległej wtedy i zróżnicowanej wiedzy ściśle psychologicznej.

Zgodnie z nową przedłożoną przez MWRiOP propozycją wyjściem z tej sytuacji byłoby utworzenie odrębnych studiów magisterskich w zakresie psychologii. Ze względów praktycznych magisterium z psychologii powinno dzielić się na psychologię czystą i psychologię stosowaną. Oba kierunki studiów psychologicznych nie różniły się zbytnio pod względem programowym. Podstawa programowa studiów psychologicznych, która była dziełem S. Błachowskiego,[194] obejmowała takie przedmioty, jak: biologia ogólna, fizjologia ogólna systemu nerwowego, socjologia ogólna, psychologia ogólna, psychopatologia ogólna, metody systematyczne w psychologii. Studiujący psychologię czystą obowiązani byli złożyć ponadto egzaminy z historii filozofii w zarysie, logiki i metodologii ogólnej wraz z teorią poznania. Studiujący psychologię stosowaną zdawać mieli historię filozofii z logiką i metodologią w zarysie. Studiujących psychologię czystą obowiązywały ponadto egzaminy z psychologii eksperymentalnej z jej metodyką i techniką, z psychologii wychowawczej oraz historii psychologii. Natomiast studiujących psychologię stosowaną obowiązywały dodatkowe egzaminy z psychologii eksperymentalnej wraz z jej metodyką i techniką, psychotechniki, historii psychologii.

Przedłożony Ministerstwu projekt studiów magisterskich z psychologii według koncepcji prof. S. Błachowskiego był przedmiotem burzliwego sporu na posiedzeniu Rady Wydziału[195]. Ostatecznie Rada przychyliła się do negatywnego wniosku R. Ingardena, który nie widział personalnych warunków dla uruchomienia odrębnych studiów psychologicznych na UJK. Ta niezrozumiała z punktu widzenia rysujących się perspektyw rozwoju Uniwersytetu decyzja wywołała gorący sprzeciw grupy profesorów, m.in. M. Kreutza, R. Gansińca, J. Kowalskiego[196].

R. Ingarden w uzasadnieniu swojego wniosku przywołał następujące argumenty. Jego zdaniem przedstawiony projekt był nie na czasie, bowiem pojawił się, gdy w toku była reforma dotychczasowych przepisów studiów magisterskich, której nie uwzględnił. Ponadto projekt był niezgodny z wytycznymi reformy studiów magisterskich uchwalonymi we wcześniejszym roku akademickim przez Radę Wydziału Humanistycznego UJK; wprowadzał dużą liczbę eg-

[194] Tamże, dok. 24. Projekt studiów psychologicznych opracowany i stosowany przez S. Błachowskiego na Uniwersytecie Poznańskim.

[195] Tamże, spr. 1552, dok. 138–159. Pismo do MWRiOP na temat stanowiska w sprawie ustanowienia odrębnych studiów psychologicznych na UJK we Lwowie z 30 VI 1937, nr 647/37.

[196] Tamże, spr. 968. M. Kreutz i inni sformułowali *votum separatum* wobec decyzji uchylającej możliwość zorganizowania studiów magisterskich z psychologii. Pismo z 16 XII 1937.

zaminów cząstkowych (ponad 10), gdy tymczasem Rada Wydziału wypowiedziała się za ograniczeniem egzaminów do najwyżej dwu. Dalej R. Ingarden uważał, iż celem projektu jest uniezależnienie Studium Psychologii od studiów filozoficznych, co mogło prowadzić do zmniejszenia rzetelnej wiedzy i kultury filozoficznej przyszłych magistrów psychologii. Niejasny był dlań także zakres nauk pomocniczych, jak np. anatomii, fizjologii, statystyki.

R. Ingarden wysunął argumenty zasadniczej natury. Stwierdzał bowiem, że nierozwiązany pozostaje dylemat, czy psychologia jest nauką filozoficzną, czy też tzw. nauką szczegółową[197]. Poza tym psychologia jako nauka szczegółowa jest jeszcze dyscypliną bardzo młodą, która nie ma dostatecznie jasno wyznaczonej dziedziny badań ani właściwych metod. Nie ma też wśród czołowych przedstawicieli tej nauki zgody co do podstawowych koncepcji życia psychicznego. Nie jest zatem uzasadnione, by Studium Psychologii było niezależne od studiów filozoficznych, zwłaszcza zaś nie może pomijać nauki logiki, teorii poznania i metodologii[198]. Przedłożony projekt nie dawał wg oceny R. Ingardena żadnej gwarancji, że wykształcenie filozoficzne przyszłych magistrów psychologii będzie wystarczające, zwłaszcza że studenci zdający magisterium z psychologii nie byliby zmuszeni do odbycia seminarium filozoficznego. To właśnie było kompetencyjną przyczyną niezgody pomiędzy tradycją filozoficzną a nowym duchem emancypacji naukowej psychologii, pedagogiki i socjologii na UJK.

R. Ingardenowi nasuwała się również obawa, że magistrzy psychologii, „nie posiadający ani wykształcenia ani kultury filozoficznej", będą na podstawie swego dyplomu magisterskiego uprawnieni do pełnienia funkcji społecznych, do których niezbędna będzie rzetelna wiedza i owa kultura filozoficzna (np. nauczanie propedeutyki filozofii w liceach itp.). Sprzeciw jego budził także sposób uzupełnienia programu studiów psychologicznych przez nauki pomocnicze, jaki przewidywał przedłożony projekt. Dobór tych nauk uznany został przez adwersarza za jednostronny i dostosowany do przyrodniczego sposobu uprawiania psychologii, gdyż nie uwzględniał potrzeb współczesnej psychologii humanistycznej.

Dalej orędownik integralnej filozofii argumentował, iż wprowadzenie osobnego magisterium z psychologii zmusiłoby do zmiany obecnego toku studiów magisterskich w zakresie nauk filozoficznych, wykluczając psychologię z ich programu. Byłby to zaczyn rozpadu obecnego magisterium z filozofii na wiele odrębnych dyscyplin, a tym samym początek likwidowania filozofii na uniwersytetach polskich. To zaś ze względów ogólnokulturalnych byłoby wysoce szkodliwe[199].

W konkluzji Rada Wydziału Humanistycznego stwierdzała, że konieczne jest uzupełnienie studiów psychologicznych innymi naukami, co da się przepro-

[197] Tamże, spr. 1552, dok. 147–149. Wniosek prof. R. Ingardena w sprawie projektu magisterium z psychologii przedłożonego MWRiOP przez prof. S. Błachowskiego.

[198] Tamże, dok. 148.

[199] Tamże, dok. 149.

wadzić bez zasadniczej zmiany aktualnych przepisów magisterskich. Ostatecznie Rada Wydziału Humanistycznego nie dostrzegła żadnych przeszkód, żeby w ramach magisterium z nauk filozoficznych wprowadzać większą specjalizację, a w szczególności, by uzupełnić zastany program o niektóre nauki pomocnicze psychologii[200].

Na koniec stwierdzono, że wobec potrzeb publicznych w zakresie psychotechniki, np. wojska, przemysłu, kolei itd., Rada Wydziału Humanistycznego dopuszcza możliwość stworzenia na Uniwersytecie osobnego studium psychotechniki[201] zakończonego magisterium. Specjalizacja ta będzie uprawniać wyłącznie do zajmowania stanowisk w „instytutach psychotechnicznych". Nie będzie zaś dawała uprawnień do nauczania propedeutyki filozofii w szkołach średnich [202].

Memoriał ten, któremu nadano charakter oficjalnego stanowiska, był zdumiewający na tle kultury intelektualnej, jaką szczycił się Uniwersytet Lwowski. Niezrozumiały był też konserwatyzm skądinąd wybitnego profesora-intelektualisty UJK R. Ingardena. Analiza tego dokumentu wskazuje, że obrazował on splot personalnych rywalizacji o zachowanie wpływów akademickich. Wiązało się to z partykularną obroną pozycji filozofii uniwersyteckiej za pomocą tradycyjnych kryteriów traktujących filozofię jako niepodlegającą podziałom wszechwiedzę. Stanowisko wybitnego fenomenologa było, jak można sądzić, przejawem oportunizmu akademickiego. Część profesury o konserwatywnych nastawieniach niezdolna była do przekroczenia horyzontu usankcjonowanego tradycją porządku akademickiego. Zapomniano o oczywistym wtedy fakcie, że psychologia miała już wystarczającą autonomię naukową i odrębną rangę akademicką na wielu uniwersytetach, także polskich. Podobne pojmowanie struktury nauki utrudniało emancypację pedagogiki i socjologii wychowania jako dyscyplin tradycyjnie przynależnych do filozofii i zakłócało naturalny proces dyferencjacji wiedzy.

W tej sytuacji stanowczy sprzeciw M. Kreutza wobec argumentów R. Ingardena miał wymiar naukowy, pragmatyczny i zarazem symboliczny. Był bowiem zakwestionowaniem tradycji intelektualnej, z której się wywodził jako uczeń K. Twardowskiego. M. Kreutz opowiedział się za autonomią psychologii. Jego stanowisko poparli profesorowie Ryszard Gansiniec i Jerzy Kowalski[203]. Ich wyrażony w *votum separatum* wobec postanowienia Rady Wydziału pogląd M. Kreutz uzasadniał m.in. tym, że wymagania określone dla magisterium z filozofii nie uwzględniają takich dyscyplin, jak: biologia, anatomia, fizjologia

[200] Tamże, dok. 147.
[201] Tamże.
[202] Tamże, dok. 149.
[203] Tamże. Pisma M Kreutza, R. Gansińca i J. Kowalskiego z 16 XII 1937 do dziekana Wydziału Humanistycznego Z. Czernego.

systemu nerwowego, statystyka, których znajomość jest konieczna dla działalności praktycznej i pracy naukowej w dziedzinie psychologii.

Z drugiej zaś strony dyscypliny te nie są niezbędne dla uprawiania filozofii czystej, logiki, historii filozofii, etyki. Z tych powodów nie można ich włączyć do programu magisterium z filozofii. Jedynie słusznym rozwiązaniem tej kwestii byłoby więc wyodrębnienie psychologii jako oddzielnych studiów magisterskich. Przemawiały za tym też ważne względy natury teoretyczno-metodologicznej i praktycznej. Mianowicie rósł obszar praktycznych zastosowań psychologii jako wiedzy i umiejętności w różnych dziedzinach życia, a zwłaszcza w wychowaniu, nauczaniu i szeroko pojętej edukacji.

M. Kreutz przeciwstawił się natomiast sztucznie wygenerowanej koncepcji osobnego magisterium z psychotechniki. Stwierdzał, że psychotechnika jako „jakaś dziedzina praktyczna" nie może istnieć bez przygotowania teoretycznego, bez teorii psychologicznej i jej wszechstronnej metodologii. Niecelowe byłoby zatem magisterium z fragmentarycznej psychologii, którego uzyskanie nie dawałoby uprawnień do nauczania w szkołach przy oczywistym ograniczeniu liczby instytucji „o potrzebach psychotechnicznych"[204]. M. Kreutz odwoływał się do przykładu istniejącego już magisterium z pedagogiki, gdzie obowiązywały tylko trzy egzaminy filozoficzne, a jednak dawało ono uprawnienia do nauczania także filozofii. Dowodził, że chodzi o równość w traktowaniu bliskich sobie i wzajemnie kompatybilnych dyscyplin nauki i obszarów praktyki. Lwowski spór akademicki spuentował prof. Jerzy Kowalski, który przyłączał się do votum separatum prof. M. Kreutza, gdyż – jak twierdził – „określenie tego, czym jest psychologia, należy do profesora psychologii"[205].

W kontekście tego sporu i w świetle wniosków z niego wynikających, a zwłaszcza w obliczu procesów, które przesądziły o odrębności naukowej psychologii i pedagogiki, nie do utrzymania był „program studiów i egzaminów w zakresie psychologii na stopień magistra filozofii". Wyrażona przez M. Kreutza teza o jedności całej psychologii pod względem teoretycznym, metodologicznym i praktycznym, zwłaszcza w zastosowaniach do badań rozwoju człowieka i wspomagania procesów wychowawczo-dydaktycznych, była racjonalna i dalekowzroczna. Nie zmieniało to jednak praktycznych zachowań profesorów, którzy nie uznając psychologii za ważną dziedzinę nauki, skwapliwie wszelako skorzystali z możliwości wyjazdu na IX Międzynarodowy Kongres Psychologiczny w Paryżu (maj 1937 r.)[206]. Zarówno profesorowi Z. Czernemu, jak i dr. J. Kuryłowiczowi nie przeszkadzała w tym przypadku

[204] Tamże, spr. 1552, dok. 34. Akta Wydziału Humanistycznego.
[205] Tamże. Pismo J. Kowalskiego do dziekana Z. Czernego z 16 XII 1937.
[206] Tamże, dok. 26, 31. Pisma z 31 V 1937 w sprawie dotacji na wyjazd w wysokości 380 zł.

filozoficzna ułomność tej dyscypliny i jej naukowa niesamodzielność. W konferencji brał również udział stanowczy i kompetentny rzecznik jej samodzielności na UJK M. Kreutz.

8. Na drodze do Katedry Pedagogiki

W drugiej połowie 1937 roku ożywiła się batalia o naukową Katedrę Pedagogiki. Było to dążenie zgodne ze stanowiskiem K. Sośnickiego, M. Ziemnowicza i M. Kreutza, którzy uważali, iż Studium Pedagogiczne nie może zastąpić samodzielnej katedry jako instytucji naukowej, tworzącej środowisko intelektualne tej dyscypliny. Z początkiem nowego roku akademickiego 1937/38 sprawa uruchomienia Katedry Pedagogiki i obsadzenia jej niekwestionowanym autorytetem w tej dziedzinie nabrała dość nieoczekiwanego przyspieszenia. Impulsów w tej sprawie dostarczały ogólne tendencje związane z narodowo-państwową kampanią „wzmożenia wysiłku wychowawczego" dla przekazywania wartości patriotycznych i państwowych. Ten nastrój określał postanowienie Senatu Uniwersytetu Lwowskiego, który „obligował dziekana i Radę Wydziału Humanistycznego do starań w tej sprawie"[207].

Sprawa stawała się „pilna i nagląca" wobec niezdolności do wykrystalizowania się pełnych funkcji dydaktycznych w ramach istniejącego Studium Pedagogicznego. Ustępowało ono w dalszym ciągu pod względem poziomu naukowo-dydaktycznego pedagogicznym ośrodkom krakowskiemu, warszawskiemu i poznańskiemu. Także nastroje społeczne na Uniwersytecie nastręczały wiele poważnych zmartwień, zwłaszcza w obliczu narastających niepokojów politycznych i napięć etniczno-kulturowych[208]. Naprzeciw tym problemom wychodziło długo oczekiwane rozporządzenie Ministra WRiOP[209], które otwierało nowe możliwości dla organizacyjnego kształtowania nauk o wychowaniu na uniwersytetach.

W tych okolicznościach 20 X 1937 roku zwołane zostało z inicjatywy dziekana Z. Czernego posiedzenie Komisji Pedagogicznej dla podjęcia, jak się później okazało, fundamentalnych decyzji co do losów pedagogiki w ostatnich już latach istnienia UJK[210]. W posiedzeniu wzięli udział stali członkowie Komisji

---

[207] Tamże, spr. 1582, dok 9–10. Protokół posiedzenia Komisji Pedagogicznej 20 X 1937 r. Postanowiono wtedy ogłosić ogólnopolski konkurs na stanowisko kierownika Katedry Pedagogiki UJK.

[208] Tamże, spr. 1618, dok. 3. Pismo w sprawie zapewnienia normalnego toku nauczania do dziekana K. Chylińskiego.

[209] DzURP, nr 64 z IX 1937, poz. 496. Rozporządzenie MWiOP w sprawie organizacji studiów pedagogicznych i psychologicznych.

[210] DALO, f. 26, op. 7, spr. 1582, dok. 10. Protokół posiedzenia Komisji Pedagogicznej 20 X 1937 r.

Pedagogicznej, tj. K. Ajdukiewicz, R. Ingarden, J. Kleiner, M. Kreutz, S. Łempicki. I choć spotkanie to odbyło się bez kilku stałych członków, obradowało za to z udziałem znamienitego gościa, B. Nawroczyńskiego, absolwenta Uniwersytetu Lwowskiego.

W toku ożywionej dyskusji, w której wzięli udział wszyscy uczestnicy zebrania, postanowiono zwrócić się do dziekana o rozpisanie ankiety w sprawie obsadzenia Katedry Pedagogiki na UJK. Wytypowano następujących kandydatów: Bogdan Nawroczyński (Uniwersytet J. Piłsudskiego, Warszawa), Zygmunt Mysłakowski (UJ), Z. Kukulski (KUL, Lublin), Antoni Dobrowolski (Wszechnica Polska, Warszawa), Helena Radlińska (Wszechnica Polska, Warszawa), Stefan Błachowski (Uniwersytet Poznański), Stefan Baley (Uniwersytet Józefa Piłsudskiego, Warszawa), Stefan Szuman (UJ), Władysław Heinrich (UJ), Jan S. Bystroń (UJ), Florian Znaniecki (Uniwersytet Poznański), Marian Massonius (Uniwersytet Stefana Batorego, Wilno) oraz emerytowani profesorowie: Stanisław Kot (UJ); Ludwik Jaxa-Bykowski (Uniwersytet Poznański). Wśród miejscowych profesorów znaleźli się proponowani do tej godności emerytowany już wtedy prof. K. Twardowski, a także M. Kreutz[211].

Toczyły się poufne konsultacje, zapadały formalne i nieformalne uzgodnienia. Dość powiedzieć, że 24 I 1938 roku[212] posiedzenia Komisji Pedagogicznej odbyły się dwukrotnie, o godz. 12^{oo} i 13^{15}, na których analizowano liczbę głosów oddanych na poszczególnych kandydatów ubiegających się o stanowisko kierownika Katedry Pedagogiki na UJK (według wcześniej rozesłanych ankiet do poszczególnych ośrodków akademickich w Polsce). Na pierwszym posiedzeniu pod kierownictwem prodziekana prof. Kazimierza Kolbuszewskiego prof. Zygmunt Czerny przedstawił wyniki ankiety. Na przedłożonej liście nie znalazł się żaden z kandydatów zaproponowanych na poprzednim posiedzeniu w październiku ubiegłego roku. Sprawa miała więc, jak można mniemać, dwutorowy lub zgoła nieformalny bieg. Na liście Z. Czernego znaleźli się: B. Suchodolski z 5 głosami, J. Chałasiński – 6 głosów, Kazimierz Sośnicki – 3 głosy, Mieczysław Ziemnowicz – 2 głosy. Ponadto po 1 głosie uzyskali: Marian Odrzywolski, Maria Grzegorzewska, Ludwik Bykowski, Ludwik Chmaj i Fryderyk Sienger (Niemiec).

W drugiej części obrad Komisji po godz. 13^{oo} w toku długiej dyskusji nad kandydatami ustalono drugą, ścisłą grupę pretendentów do Katedry Pedagogiki, byli to: B. Suchodolski, J. Chałasiński i K. Sośnicki[213]. Postanowiono dla zachowania obiektywności oceny pozostających na placu boju kandydatów, powierzyć opracowanie opinii naukowych o wszystkich 3 kandydatach profesoro-

[211] Tamże, dok. 10, 11.
[212] Tamże, dok. 19, 20.
[213] Tamże, dok. 20.

wi pedagogiki Uniwersytetu Józefa Piłsudskiego w Warszawie dr. B. Nawroczyńskiemu, który jeszcze w lutym 1938 roku przedłożył Radzie Wydziału UJK „Referat o kwalifikacjach naukowych trzech kandydatów na Katedrę Pedagogiki"[214]. Było to podsumowanie ankiety skierowanej do wszystkich ośrodków pedagogiki naukowej w Polsce. Na tej też podstawie wyselekcjonowano trzech kandydatów o najodpowiedniejszych kwalifikacjach osobowych i naukowych. B. Nawroczyński przedstawił więc swoje opinie w stosunku do: dr. Józefa Chałasińskiego, doc. dr. K. Sośnickiego i dr. B. Suchodolskiego.

W charakterystyce sylwetki J. Chałasińskiego B. Nawroczyński przywołał najważniejsze fakty z jego biografii naukowej, ważniejsze publikacje oraz główne kierunki jego zainteresowań badawczych i studiów socjologiczno-wychowawczych. Nie wyraził natomiast merytorycznej oceny w odniesieniu do jego kwalifikacji stricte pedagogicznych. Pominął jego walory organizatorskie i predyspozycje dydaktyczne. Przytoczył m.in. takie fakty, jak ten, iż J. Chałasiński zajmował się, głównie, ale nie wyłącznie, socjologią wychowania. Recenzent informował ponadto, że studiował on pod kierunkiem F. Znanieckiego na Uniwersytecie Poznańskim, gdzie uzyskał *veniam legendi* w zakresie socjologii. Aktualnie kandydat był docentem socjologii i adiunktem na Uniwersytecie J. Piłsudskiego w Warszawie[215]. Zajmował również kierownicze stanowisko w Instytucie Kultury Wsi. W latach 1931–1933 odbył studia w Ameryce Północnej. Owocem jego badań w Ameryce była m.in. praca *Szkoła w społeczeństwie amerykańskim* (1936). Jak zauważył B. Nawroczyński, z innych publikacji J. Chałasińskiego „zagadnień pedagogicznych dotykały" takie m.in. jego opracowania: *Wychowanie w domu obcym* (1928), *Tło socjologiczne pracy oświatowej* (1935), *Parafia i szkoła parafialna wśród emigracji polskiej* (1933).

W kontekście głównego celu sformułowanej opinii ważna wydaje się następująca konstatacja B. Nawroczyńskiego: „W swoich pracach dr J. Chałasiński trzyma się blisko faktów. Gromadzi on i porządkuje fakty pedagogiczne, wykazując ich zależność od warunków socjologicznych"[216]. Opiniujący dodawał, że kandydat nie ograniczał się do badań socjologicznych wychowania, lecz interesowały go również szkoły i zagadnienia oświaty pozaszkolnej. Jeszcze bardziej lakoniczna i powściągliwa była opinia o doc. dr. K. Sośnickim. B. Nawroczyński pisał o nim wtedy, iż K. Sośnicki jako uczeń K. Twardowskiego początkowo zajmował się głównie logiką i metodologią nauk. Od 1919 roku zaczął pisać o zagadnieniach pedagogicznych, by całkowicie się im poświęcić. W roku 1934 uzyskał *veniam legendi* z zakresu pedagogiki na Uni-

[214] Tamże, dok. 71–73.
[215] Tamże.
[216] Tamże.

wersytecie Jana Kazimierza, od tego też czasu wykładał pedagogikę na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Lwowskiego.

Przed habilitacją K. Sośnicki ogłosił – konstatował B. Nawroczyński – 8 „przyczynków" i rozpraw pedagogicznych, z których za najbardziej wartościowe należy uznać dwie publikacje: *Uwagi nad metodą projektów w nauczaniu*, „Oświata i Wychowanie" 1931, s. 731–759, *Jerzy Kerschensteiner*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1933, s. 59–87. Głównym zaś, jak dotąd, jego dziełem pedagogicznym była rozprawa habilitacyjna *Podstawy wychowania państwowego* (1933, ss. 279)[217]. Opublikował także dwa obszerne teksty: w *Encyklopedii wychowania – Wychowanie intelektualne*[218] oraz publikację o podręcznikowym charakterze *Dydaktyka ogólna*. Dzieło to było podsumowaniem wieloletniej praktyki własnej w szkołach średnich, obserwacji pracy nauczycieli prowadzonej w roli naczelnika KOS i przemyśleń teoretycznych na podstawie niemieckiej literatury pedagogicznej. W konkluzji recenzent podkreślał, iż wszystkie prace K. Sośnickiego odznaczały się „jasnością i dokładnością opracowania". Szkoła logiczna, którą przeszedł pod okiem K. Twardowskiego, ujawniała się w doborze i sposobie rozwiązywania tematów. K. Sośnicki zaliczony został do wąskiego grona profesjonalnych dydaktyków w Polsce.

Trzecią z przedstawionych kandydatur był dynamiczny i coraz bardziej popularny Bogdan Suchodolski. B. Nawroczyński przywołał główne fakty z jego biografii. Zauważył, iż studiował w Warszawie pod kierunkiem J. Ujejskiego. Po uzyskaniu doktoratu z historii literatury wyjechał na studia do Niemiec, gdzie przejął się niezwykle filozofią kultury oraz problematyką wychowania poprzez dobra kultury i dla wartości kulturowo-psychologicznych. Jakkolwiek B. Suchodolski był z „podstawowego wykształcenia historykiem literatury"[219], to jednak w swoich pracach skłaniał się do badań nad filozofią wychowania i pedagogiką kultury. Dziedzina, którą uprawiał, wiązała się z zagadnieniem życia kulturalnego, dla którego wychowanie odgrywa ogromną rolę. „Jego prace pedagogiczne już zmierzają do pogłębienia zagadnień wychowania przez wykazanie ich związku z najżywotniejszymi problemami współczesnej i tradycyjnej szeroko pojętej kultury" – pisał recenzent. Nie było też dziełem przypadku, że kandydat

---

[217] K. Sośnicki: *Podstawy wychowania państwowego*, Lwów – Warszawa 1933.

[218] *Encyklopedia wychowania*, t. 1, s. 961–984, Warszawa 1935, tamże: *Dydaktyka ogólna*. W charakterystyce naukowej K. Sośnickiego B. Nawroczyński pominął kilkanaście innych opublikowanych przez lwowskiego pedagoga tekstów pedagogicznych, m.in. *Kierunek polityczny państwa a organizacja szkolnictwa*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1934, s. 227–246; *Przegląd teorii państwa*, „Kultura i Wychowanie" 1934, s. 227–246; *Trzy hasła*, „Kultura i Wychowanie" 1936, s. 233–235; *Nauka szkolna i światopogląd*, „Muzeum" 1936, s. 77–93; *Wychowanie i nauczanie, przewodnik do wydawnictw pedagogicznych i dydaktycznych*, Warszawa – Lwów 1932, 1935; *Prostowanie „interpretacji"*, „Zrąb" 1934, 1/17.

[219] DALO, f. 26, op. 7, spr. 1582. Akta Wydziału Humanistycznego. Referat o kwalifikacjach naukowych kandydatów na Katedrę Pedagogiki B. Nawroczyńskiego z 18 II 1938, dok. 71–73.

współredagował (wespół z B. Nawroczyńskim i Z. Mysłakowskim) renomowany miesięcznik „Kultura i Wychowanie"[220].

Do prac o charakterze pedagogicznym B. Nawroczyński zaliczył następujące publikacje B. Suchodolskiego: *Reforma szkolnictwa średniego w Niemczech*, Lwów 1927, ss. 120; *Wychowanie moralno-społeczne* (*Encyklopedia wychowania*, t. 1, Warszawa 1935, s. 868–942); *Studia nad humanizmem współczesnym*, Warszawa 1936, ss. 73; *Uspołecznienie kultury*, Warszawa 1937, ss. 387; *Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej*, Warszawa 1937, ss. 134. W pewnym związku z problematyką wychowawczą pozostawały także dwie inne znakomite rozprawy: monografia o S. Brzozowskim[221] oraz dwa tomy wypisów *Ideały kultury a prądy społeczne* (1936).

B. Nawroczyński dodawał, że B. Suchodolski uzyskał niedawno *veniam legendi* na Uniwersytecie J. Piłsudskiego w zakresie pedagogiki. Przez kilka lat prowadził wykłady z pedagogiki dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich (WKN), a od roku 1936 pełnił funkcję naczelnika Wydziału Programowego MWRiOP.

W konkluzji B. Nawroczyński uznał, że spośród 3 scharakteryzowanych kandydatów na plan pierwszy wysuwają się dwaj młodsi, tj. J. Chałasiński i B. Suchodolski. Podkreślał ich niemal jednakowo dynamiczną twórczość naukowo-pedagogiczną. Ostatecznie sformułował bardzo interesującą puentę o tych dwóch wybitnych indywidualnościach: „J. Chałasiński – trzeźwy empiryk, B. Suchodolski – idealista, mający pociąg do moralizmu. Jeśli wziąć pod uwagę ich wiedzę i pracowitość, i inicjatywę, to pod tym względem trzeba ich postawić na równi"[222]. Jednakże na korzyść B. Suchodolskiego przemawiały takie fakty, że w 1937 roku opublikował bardzo znaczące pozycje oświatowo-pedagogiczne, tj. *Uspołecznienie kultury* i *Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej*. Nie bez znaczenia była także okoliczność, że pracując w MWRiOP, miał sposobność z bliska obserwować aktualne zagadnienia wy-

---

[220] Warto dodać, iż pismo ukazywało się w latach 1934/36 pod kierunkiem Z. Mysłakowskiego i skupiało takich jeszcze postępowych i wybitnych autorów, jak: J. S. Bystroń, F. Znaniecki, L. Jaxa-Bykowski, J. Mirski, H. Rowid, J. Chałasiński i inni.

[221] B. Suchodolski: *Stanisław Brzozowski*, Warszawa 1933.

[222] DALO, f. 27, op. 7, spr. 1582. Akta Wydziału Humanistycznego. Referat B. Nawroczyńskiego, dok. 73. Warto jednak dodać, iż B. Nawroczyński nie uwzględnił kilkunastu innych interesujących publikacji pedagogiczno-kulturowych B. Suchodolskiego, napisanych w latach 20. i 30.: *Kryzys wychowania szkolnego*, „Pion" 1937; *Idea pracy*; *Idea twórczości*; *Idea wolności*, „Myśl Narodowa" 1929, nr 29, 30, 32; *Historia kultury w programie szkoły średniej*, „Przegląd Pedagogiczny" 1926, nr 24; *Organizacja wychowania obywatelskiego w szkole*, „Szkoła Powszechna" 1928, nr 3; *Kochaj życie i bądź dzielny*, Warszawa 1930; *Cywilizacja*, [w:] *Świat i Życie*, t. 1, Lwów – Warszawa 1933; *Kultura społeczna a wychowanie młodzieży*, Lwów – Warszawa, 1935; *Rodzaje korelacji w nowych programach gimnazjalnych* (Sprawozdania I Gimnazjum Męskiego dla Magistratu miasta Warszawy, 1933/34) oraz kilkanaście innych tekstów z pogranicza historii, kultury i pedagogiki.

chowania, działalność szkolnictwa ogólnokształcącego i problematykę edukacji pedagogicznej w kontekście zadań ówczesnych państwa. B. Nawroczyński sugerował następującą kolejność kwalifikacji kandydatów na Katedrę Pedagogiki UJK: 1) Bogdan Suchodolski, 2) Józef Chałasiński, 3) Kazimierz Sośnicki.

Na podstawie pisma Wydziału Humanistycznego do MWRiOP w sprawie obsadzenia Katedry Pedagogiki UJK można dość dokładnie zrekapitulować przebieg ostatnich już przed wybuchem wojny starań o w pełni akademicki status pedagogiki na tej uczelni[223]. Z poczynaniami tymi należy także wiązać równoległe starania władz uczelni o nadanie dr. B. Suchodolskiemu[224] i dr. K. Sośnickiemu[225] tytułów profesorów nadzwyczajnych pedagogiki. Memoriał w tej sprawie sumował argumenty, przesłanki i potrzeby kadrowe, podkreślając celowość powołania „ze wszech miar" niezbędnej Katedry Pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim.

Dezyderat w sprawie mianowania doc. dr. B. Suchodolskiego profesorem pedagogiki UJK był częścią pisma z 10 III 1938 r. łącznie traktującego obie te sprawy. Natomiast starania o nominację profesorską K. Sośnickiego podjęte zostały później i odbyły się niejako w oddzielnym trybie, wobec niezdecydowania B. Suchodolskiego w ubieganiu się funkcję kierownika Katedry Pedagogiki na UJK. 24 X 1938 r. odbyło się posiedzenie Komisji Pedagogicznej z udziałem K. Ajdukiewicza, R. Ingardena, J. Kleinera, M. Kreutza i S. Łempickiego, na którym po dyskusji jednomyślnie przyjęto wniosek K. Ajdukiewicza w sprawie „prośby do Pana Prezydenta RP o nadanie doc. dr. K. Sośnickiemu tytułu profesora"[226].

Przypomnijmy, że kwestię katedry poruszono po raz pierwszy na posiedzeniu Rady Wydziału Humanistycznego 13 X 1937 roku, która na wniosek dziekana Z. Czernego postanowiła jednomyślnie powołać dla przeprowadzenia tej sprawy Komisję Pedagogiczną złożoną z profesorów: K. Ajdukiewicza, R. Ingardena, J. Kleinera, M. Kreutza i S. Łempickiego. Równocześnie ze względu na brak właściwego specjalisty na Wydziale Humanistycznym uchwalono zaprosić na referenta naukowego kandydatów do objęcia lwowskiej Katedry Pedagogiki prof. Uniwersytetu J. Piłsudskiego w Warszawie B. Nawroczyńskiego. Komisja zbierała się kilkakrotnie – po raz pierwszy 20 X 1937 roku pod kierownictwem Z. Czernego, kiedy to ustalono szeroką listę profesorów, kandydatów na kierownika katedry. Opracowano również treść ankiety przedstawionej wytypowanym kandydatom[227].

Po nadejściu odpowiedzi na pytania ankiety (w liczbie 10) procedurę wyboru kandydata na kierownika katedry wznowiono. Zwołane zostało kolejne posie-

---

[223] Tamże, dok. 57. Akta Wydziału Humanistycznego: Pismo do MWRiOP z 10 III 1938, nr 248/38.

[224] Tamże, dok. 57.

[225] Tamże, dok. 84. Akta Wydziału Humanistycznego. Pismo nr 980/38.

[226] Tamże, dok. 85.

[227] Tamże. Ankieta ta urzędowo potwierdzona została pismem dziekana Wydziału Humanistycznego z 13 XII 1937, nr 1016/37.

dzenie Komisji na 3 II 1938 r. Ze względu na wyjazd zagraniczny prof. J. Kleinera na jego miejsce powołano prof. Z. Czernego. W tej sytuacji przewodnictwo objął zastępca prodziekana prof. K. Kolbuszewski. Fakt ten był o tyle istotny, że nowy przewodniczący nadał sprawie impulsy przyspieszające jej bieg.

Po przeanalizowaniu odpowiedzi na pytania ankiety stwierdzono, iż:

1) doc. dr Bogdan Suchodolski wymieniony został 4 razy; 2 razy na I miejscu i 2 razy na II;
2) doc. dr Józef Chałasiński – 3 razy, 1 raz na I miejscu i 2 razy na II;
3) dr Marian Odrzywolski – 1 raz; na I miejscu;
4) prof. dr Ludwik Jaxa-Bykowski – 1 raz, na I miejscu;
5) dr Teodor Geiger (Niemiec) – 1 raz, na I miejscu;
6) doc. dr Kazimierz Sośnicki – 2 razy, na II miejscu i 1 raz na III miejscu;
7) dr Maria Grzegorzewska – 1 raz, na II miejscu.
8) prof. dr Stefan Szuman – 1 raz, na II miejscu.
9) doc. dr Ludwik Chmaj – 1 raz, na III miejscu.

Niezależnie od wyników ankiety członkowie Komisji zgłosili własne kandydatury: prof. S. Łempicki – doc. dr. B. Suchodolskiego; prof. dr Z. Czerny – doc. dr. B. Suchodolskiego; prof. dr R. Ingarden – doc. dr. B. Suchodolskiego; prof. dr M. Kreutz – doc. dr. B. Suchodolskiego i prof. dr. S. Hessena (Rosjanina – jak go określano, na II miejscu).

Po dyskusji przewodniczący ustalił i przedstawił następującą (pierwszą) listę kandydatów: B. Suchodolski, J. Chałasiński, K. Sośnicki, M. Ziemnowicz, L. Jaxa-Bykowski, S. Szuman, M. Odrzywolski, L. Chmaj, M. Grzegorzewska, T. Geiger, S. Hessen[228]. Na następnym posiedzeniu Komisji, które odbyło się tego samego dnia, po dłuższej dyskusji ustalono ścisłą listę kandydatów na Katedrę Pedagogiki. Ponieważ nikt z członków Komisji nie podtrzymał kandydatur M. Ziemnowicza, L. Jaxy-Bykowskiego, S. Szumana, M. Odrzywolskiego, L. Chmaja, M. Grzegorzewskiej, T. Geigera i S. Hessena, ponownie ustalono listę kandydatów, na której po raz drugi znaleźli się: doc. dr Józef Chałasiński, doc. dr Kazimierz Sośnicki, doc. dr Bogdan Suchodolski.

Trzecie i ostatnie posiedzenie Komisji odbyło się pod przewodnictwem zast. prodziekana prof. K. Kolbuszewskiego 23 lutego 1938 r. w godzinach popołudniowych z udziałem powołanego z Warszawy prof. dr. B. Nawroczyńskiego. Po przedstawieniu przez prof. dr. B. Nawroczyńskiego referatu o działalności naukowej i pedagogicznej wszystkich trzech kandydatów, tj. doc. dr. Józefa Chałasińskiego, doc. dr. Kazimierza Sośnickiego i doc. dr. Bogdana Suchodolskiego, oraz po obszernych wypowiedziach wszystkich członków Komisji uchwalono jednomyślnie przedstawić Radzie Wydziału Humanistycznego wniosek o zaproponowanie doc. Uniwersytetu J. Piłsudskiego dr. Bogdana Suchodolskiego na

[228] Tamże, spr. 1582, dok. 58. Akta Wydziału Humanistycznego. Pismo do MWRiOP z 10 III 1938, nr 248/38.

profesora nadzwyczajnego pedagogiki na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie i kierownika Katedry Pedagogiki[229].

Na trzecim już 23 lutego 1938 r. posiedzeniu Rady Wydziału Humanistycznego (o godz. 17^{00}) prof. dr B. Nawroczyński przedstawił w imieniu Komisji rekomendację do objęcia funkcji kierownika Katedry Pedagogiki zakończoną wnioskiem wskazującym na doc. dr. B. Suchodolskiego. Wniosek Komisji miał być przedstawiony Radzie Wydziału z równoczesnym powołaniem tego kandydata na profesora nadzwyczajnego UJK. Następnie po wysłuchaniu referatu Komisji i dyskusji, w której zabrali głos m.in. prof. prof.: J. Chyliński, S. Łempicki, B. Nawroczyński, K. Ajdukiewicz, Rada Wydziału Humanistycznego uchwaliła jednomyślnie przyjąć ów wniosek jako ostateczny. Była to więc wiążąca decyzja w sprawie obsady Katedry Pedagogiki na UJK, którą przedłożono ministrowi z prośbą „o wyjednanie u Pana Prezydenta RP mianowanie dr. B. Suchodolskiego, docenta pedagogiki w Uniwersytecie J. Piłsudskiego w Warszawie, nadzwyczajnym profesorem w Katedrze Pedagogiki Wydziału Humanistycznego UJK we Lwowie, o ile to możliwe, od III trymestru r. akad. 1937/38"[230].

Powołanie na Katedrę Pedagogiki UJK B. Suchodolski przyjął ze swej warszawskiej perspektywy ministerialno-akademickiej z wielką powagą, ale z umiarkowanym zainteresowaniem. Nominację tę traktował jednak z uznaniem jako niewątpliwe wyróżnienie wśród licznej plejady wybitnych profesorów pedagogiki, psychologii i socjologii wychowania. Warto dodać, iż należał w tej grupie do naukowców najmłodszych, ale ambitnych i pragnących potwierdzenia swojego liczącego się już dorobku naukowego także przez karierą akademicką na czołowym uniwersytecie II RP. Wiązało się to jednak z rezygnacją z intratnej finansowo funkcji naczelnika Wydziału Programowego MWRiOP.

Wkrótce też kandydat przedłożył na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Lwowskiego skrócony życiorys, wykaz opublikowanych prac oraz tematykę wykładów i ćwiczeń na UJK[231]. B. Suchodolski informował, iż urodził się w Sosnowcu 27 XII 1903 roku. Tam też w 1921 roku ukończył szkołę średnią. Studiował na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu J. Piłsudskiego w Warszawie, a także na Uniwersytecie Jagiellońskim, gdzie zetknął się m.in. z W. Heinrichem i Z. Mysłakowskim. Dyplom doktora filozofii uzyskał w 1925 roku na Uniwersytecie Warszawskim. W latach 1925–1926 nauczał w gimnazjum języka polskiego i propedeutyki filozofii. Lata 1926–1927 spędził w Niemczech, Szwajca-

[229] Tamże, dok. 59.

[230] Tamże, dok. 60 (8). Do wniosku załączono 10 opinii profesorów uniwersytetów, odpisy 4 sprawozdań Komisji Pedagogicznej, życiorys B. Suchodolskiego, odbitkę dyplomu i spis prac naukowych oraz teksty 9 prac o charakterze pedagogicznym.

[231] Tamże, dok. 89, 90, 91. Akta Wydziału Humanistycznego. Są to własnoręcznie sporządzone dokumenty personalne B. Suchodolskiego z roku 1938.

rii i Francji, studiując zagadnienia teorii badań humanistycznych i pedagogiki. Po powrocie uczył głównie języka polskiego i literatury w szkołach średnich w Warszawie. Od roku szkolnego 1932/33 do powołania go na lwowską Katedrę Pedagogiki prowadził ćwiczenia z pedagogiki dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich na Uniwersytecie Warszawskim, podobne do tych, które od kilku dziesięcioleci prowadzone były na Uniwersytecie Lwowskim.

W 1933 roku habilitował się z historii literatury „ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień kultury i wychowania"[232]. Habilitacja ta została zatwierdzona przez Ministra WRiOP w 1934 roku i zakwalifikowana do historii literatury polskiej. Ponieważ zainteresowania badawcze i dydaktyczne B. Suchodolskiego coraz wyraźniej sytuowały się na pograniczach teorii kultury, osobowości i wychowania, w obszarze treści i wartości pedagogiczno-humanistycznych, uzyskał w roku 1936 na wniosek Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Warszawskiego „powszechne prawa wykładania pedagogiki". Od października 1936 roku powołany został na stanowisko naczelnika Wydziału Programowego MWRiOP. W tym też czasie prowadził zajęcia z pedagogiki w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie[233].

Do autobiogramu B. Suchodolski dołączył bibliografię swoich publikacji, eksponując w niej swoje pedagogiczne i kulturowo-pedagogiczne zainteresowania. Wykaz prac obejmował następujące pozycje:[234] *Stefan Goszczyński. Życie i dzieło*, Warszawa 1927, ss. 312; *Reforma szkolnictwa średniego w Niemczech*, Warszawa 1927, ss. 120; *Przebudowa podstaw nauk humanistycznych*, Warszawa 1928, ss. 63; *Idea postępu*, Warszawa 1931, ss. 32, *Stanisław Brzozowski*, Warszawa 1933, ss. 287, *Kultura współczesna a wychowanie młodzieży*, Warszawa 1935, ss. 56, *Studia nad humanizmem*, Warszawa 1936, ss. 73; *Wychowanie moralno-społeczne*, Warszawa 1936, ss. 80, *Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej*, Warszawa 1937, ss. 134, *Uspołecznienie kultury*, Warszawa 1937, ss. 385, *Liceum ogólnokształcące*, Warszawa 1938, ss. 66.

Ponadto B. Suchodolski do swej bibliografii dołączył wypisy z dzieł myślicieli polskich XIX i XX wieku w dwóch tomach pt. *Ideały kultury a prądy społeczne* (1932, ss. 519), *Kultura i osobowość* (1935, ss. 660) oraz rozprawy i recenzje w czasopismach: „Książka Polska", „Pamiętnik Warszawski", „Marchołt", „Pamiętnik Literacki", „Kultura i Wychowanie" – kwartalniku, którego od roku 1933 był współredaktorem.

Formalnym, ale istotnym potwierdzeniem akcesu B. Suchodolskiego do Lwowa były kolejne fakty i dokumenty przedłożone przez niego Wydziałowi Humanistycznemu UJK. Pierwszy z nich to dokument mianowania „doc. dr. Bogdana Suchodolskiego profesorem nadzwyczajnym pedagogiki na Wydziale Humani-

[232] Tamże, dok. 90.
[233] Tamże.
[234] Tamże, dok. 91.

stycznym UJK we Lwowie"[235]. Drugie pismo sporządziło MWRiOP, że „przyjmuje do wiadomości, iż B. Suchodolski zamierza w roku akademickim 1938/39 podjąć wykłady i ćwiczenia z pedagogiki w UJK we Lwowie"[236]. Zajęcia przezeń prowadzone miały dotyczyć następujących zagadnień: współczesne systemy pedagogiczne w związku z poglądem na świat (2 godz.), problemy kultury XX wieku (1 godz.), seminarium magisterskie dla specjalizujących się w pedagogice (2 grupy po 2 godz.), ćwiczenia pedagogiczne dla kandydatów dla nauczycieli szkół średnich (2 godz.).

Nie dane było jednak B. Suchodolskiemu podjąć misji tworzenia Katedry Pedagogiki na UJK. Stało się tak zarówno z przyczyn osobistych, bo ostatecznie takiej decyzji nie podjął, chociaż coraz bardziej się do niej skłaniał, ale przede wszystkim dlatego, że uniemożliwił to wybuch II wojny światowej.

[235] Tamże, dok. 88. Pismo Prezydenta Rzeczypospolitej I. Mościckiego, parafowane przez Premiera Sławoja-Składkowskiego i Ministra W. Świętosławskiego z 24 VII 1938.

[236] Tamże, dok. 92. Pismo MWRiOP do dziekana Wydziału Humanistycznego UJK we Lwowie z 12 XII 1938.

ROZDZIAŁ VI

Nauki o wychowaniu na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie w okresie II Rzeczypospolitej (1918–1939) – edukacja pedagogiczna

1. Kształcenie profesjonalnych pedagogów, wykładowcy, studenci i prace dyplomowe

Zrekonstruowanie pełnego obrazu kształcenia pedagogicznego na Uniwersytecie Lwowskim sprawia trudności, ponieważ znaczna część materiałów źródłowych ilustrujących to zagadnienie uległa rozproszeniu[1]. Ponadto dla przedstawienia procesu autonomizacji przedmiotowej, metodologicznej, dydaktycznej, a wreszcie instytucjonalnej nauk o wychowaniu należałoby cofnąć się do końca XIX i początku XX wieku. Oblicze lwowskich nauk o wychowaniu kształtowali wówczas: Euzebiusz Czerkawski, Aleksander Skórski, Antoni Danysz, Bolesław Mańkowski, później Stanisław Łempicki, Kazimierz Twardowski, Zygmunt Kukulski i inni.

Wyrazem usamodzielniania się pedagogiki były najpierw wykłady i konwersatoria z obejmującej zagadnienia etyczne i teleologiczne „pedagogii". Później przyjmowały one formę seminariów z historii oświaty, teorii wychowania, dydaktyki i psychologii. Ich ramy instytucjonalne tworzyły powołana przez K. Twardowskiego Pracownia Psychologiczna i B. Mańkowskiego i Studium Pedagogiczne[2]. Były one często zamiennie określane jako Zakład, Katedra czy Seminarium Pedagogiki i Psychologii lub Seminarium Historii Szkolnictwa.

Chronologicznie rzecz ujmując, najwcześniejsze były systematyczne studia z zakresu historii oświaty, dziejów szkolnictwa i myśli pedagogicznej. Prace

[1] Przy rekonstrukcji korzystano głównie z zasobów źródłowych Państwowego Archiwum Obwodowego we Lwowie, Centralnego Archiwum Historycznego we Lwowie, Biblioteki i Archiwum Uniwersytetu Lwowskiego oraz Archiwum i Biblioteki Głównej Uniwersytetu Jagiellońskiego.

[2] Zakład Psychologii oraz Pracownia Psychologiczna i Pracownia Filozoficzna założone przez K. Twardowskiego istniały na Uniwersytecie Lwowskim już na początku XX wieku. Studium Pedagogiczne powstało jako samodzielna jednostka Uniwersytetu w roku 1907 pod kierunkiem B. Mańkowskiego.

magisterskie dotyczące tej problematyki powstawały głównie pod kierunkiem S. Łempickiego jeszcze przed odzyskaniem niepodległości i na początku lat 20. XX wieku. Problematyka tych prac była rozległa i urozmaicona. Najczęściej przedstawiano w nich różnorodne aspekty oświaty i szkolnictwa polskiego renesansu i oświecenia, a także myśli społeczno-politycznej i edukacyjno-wychowawczej tych formacji umysłowych. W znacznej liczbie prac dyplomowych i rozpraw doktorskich opisywano zmagania o edukację narodową dla zachowania wolności i suwerenności państwowej w XVIII wieku. Przypominano również rolę oświaty dla budzenia świadomości narodowej „ludu włościańskiego i mieszczan" w obliczu upadku państwa przed powołaniem i w dobie Komisji Edukacji Narodowej.

Pod kierunkiem S. Łempickiego przygotowywano monografie historyczno-oświatowe i pedagogiczne dotyczące wybitnych postaci polskiego życia publicznego i oświaty, takich m.in. jak: Stanisław Konarski, Hugo Kołłątaj, Grzegorz Piramowicz, Jan Zamoyski, Adam Czartoryski, Tadeusz Czacki, Stanisław Staszic[3]. W późniejszym czasie powstawały również prace pod kierunkiem A. Danysza, B. Mańkowskiego, Z. Kukulskiego, K. Twardowskiego, K. Ajdukiewicza o tematyce ogólnopedagogicznej, a także z zakresu teorii wychowania i dydaktyki oraz psychologii pedagogicznej[4]. Nową jakość naukowo-metodologiczną i praktyczno-pedagogiczną prezentowały prace napisane w ostatnich latach II Rzeczypospolitej. Odzwierciedlały one niewątpliwy postęp studiów pedagogicznych na UJK, który należy wiązać z aktywną działalnością naukową i dydaktyczną S. Łempickiego, M. Kreutza, M. Ziemnowicza, K. Sośnickiego, B. Suchodolskiego, K. Ajdukiewicza, K. Twardowskiego, którzy od wielu lat konsekwentnie kreowali lwowskie środowisko nauk o wychowaniu.

Z danych źródłowych wynika, iż najwcześniejsze prace dyplomowe z dziedziny wychowania pojawiły się na Uniwersytecie Lwowskim w końcu XIX wieku jako absolutoria lub doktoraty z filozofii dotyczące historii szkolnictwa i wychowania, pedagogiki i dydaktyki. Nie były one jednak wynikiem odrębnych studiów w jakiejkolwiek dziedzinie teoretycznopedagogicznej czy w zakresie historii oświaty i szkolnictwa. Wynikało to z faktu, iż usilne starania E. Czerkawskiego, A. Danysza, a zwłaszcza B. Mańkowskiego i K. Twardowskiego nie przyniosły ani przedmiotowo-metodologicznego, ani instytucjonalno-personalnego wyodrębnienia pedagogiki z filozofii ogólnej. Nie było to możliwe ze względu na stan nauk o wychowaniu na Uniwersytecie Lwowskim, a także z powodu konserwatywnych poglądów części profesury. Można jednak przyjąć, iż profesjonalną edukację pedagogów na Uniwersytecie Lwowskim rozpoczęli B. Mańkowski w dziedzinie pedagogiki i dydaktyki, S. Łempicki w zakresie historii oświaty

[3] DALO, f. 26, op. 4, spr. 112–161. Źródła te zawierają dokumentację prac dyplomowych, magisterskich, doktorskich, teksty niektórych prac, recenzje i oceny.

[4] Tamże.

i wychowania oraz K. Twardowski z teorii wychowania i psychologii pedagogicznej. Trwałym dorobkiem lwowskiego środowiska nauk o wychowaniu pozostają monografie historycznooświatowe. Były to prace magisterskie w ramach fakultetów i seminariów historycznooświatowych na Wydziale Filozoficznym, a później, w latach 30., na Wydziale Humanistycznym.

W tym okresie na Uniwersytecie Lwowskim powstało około 70 prac magisterskich i około 20 doktorskich z nauk o wychowaniu, podejmujących tematy z pogranicza historii, filozofii, etyki, teorii poznania, psychologii i pedagogiki[5]. Dominowały jednak monografie historycznooświatowe i biografie wybitnych pedagogów, organizatorów szkolnictwa i teoretyków wychowania w Polsce i za granicą. Z czasem, a szczególnie w drugiej połowie lat 30., pojawiały się prace z teorii wychowania, dydaktyki, pedagogiki ogólnej, a także dotyczące teorii naukowych i metodologii uprawiania tych dyscyplin wiedzy. Eksplorowano również pogranicza dydaktyki, psychologii nauczania i uczenia się oraz psychologii wychowawczej. Stosunkowo małe było wówczas zainteresowanie problematyką empiryczną w pedagogice.

Przygotowywane prace miały najczęściej charakter opisowy i kompilacyjny, mniej lub bardziej analityczny, czy też porównawczo-prezentacyjny. Część autorów podejmowała aktualną problematykę reform oświatowych, idee nowego wychowania i edukacji progresywnej, a także zagadnienia roli wychowawczej szkoły i rodziny, znaczenie higieny i wychowania fizycznego. W latach 30. coraz więcej prac poświęconych było sporom o wartości wychowania państwowego i narodowego w II Rzeczypospolitej. Wybór prac magisterskich i doktorskich z historii oświaty, psychologii i dydaktyki, a także z teorii wychowania napisanych w latach 1930–1939 zamieszczono w tabeli 6[6].

Tabela 6

Wykaz tematów niektórych prac magisterskich i doktorskich napisanych w latach 1928–1939

Lp.	Temat rozprawy	Charakter rozprawy	Autor	Promotor (recenzent)	Rok obrony	Uwagi
1	2	3	4	5	6	7
1	Józefa Wybickiego działalność oświatowa i poglądy pedagogiczne	doktorska	Maria Buchwiczówna	S. Łempicki	1931	–
2	Akademia Ostrogska, jej rola oświatowa i pedagogiczna	doktorska	Paweł Biłyk	S. Łempicki	1933	–

[5] Dane te są mało precyzyjne z uwagi na braki materiałowe w zespołach archiwalnych dotyczących prac, które wykazano w katalogu DALO, f. 26, op. 4, spr. 112–161.

[6] Tamże.

1	2	3	4	5	6	7
3	Reforma szkolna Konarskiego w świetle ustaw szkolnych		Alfred Wagner	S. Łempicki	1933	–
4	Sprowadzenie pijarów do Polski i ich wkład do reformy S. Konarskiego	doktorska	Helena Wagnerówna	S. Łempicki	1931	–
5	Nauczanie historii ojczystej w szkołach jezuickich i pijarskich do reformy S. Konarskiego	doktorska	brak danych	S. Łempicki	1930	rękopis
6	Oświecenie i jego wpływ na Polskę	doktorska	Maria Werkonowska	S. Łempicki		rękopis
7	Działalność pedagogiczna księdza Onufrego Kopczyńskiego	doktorska	Helena Winklerówna	brak danych	1933	rękopis ss. 111
8	Wychowanie dzieci Jagiellońskich w Polsce (na tle przełomu scholastyczno-humanistycznego)	doktorska	Władysław Wiciak	S. Łempicki	1932	rękopis ss. 101
9	Rozwój mowy dziecka	doktorska	Stefania Janina Pfauchnserowa	Stpiczyński Bruchnalski	1928	rękopis ss. 58
10	Sprawa wychowania kobiet w Komisji Edukacji Narodowej	doktorska	Janina Wysocka	S. Łempicki		maszynopis ss. 170
11	W jaki sposób należałoby zorganizować współdziałanie szkoły z domem, aby ono odbywało się sprawnie i było skuteczne?	magisterska	Aleksandra Marczak	K. Ajdukiewicz	1936	maszynopis ss. 112
12	Czasy saskie a reformy oświaty i wychowania		Marian Palamarczuk	S. Łempicki	1937	maszynopis
13	Sposoby wyrobienia u wychowanka zdolności panowania nad sobą	doktorska	Włodzimierz Seńkowski	M. Kreutz	1938	maszynopis
14	Wpływ Johna Locke'a na Komisję Edukacji Narodowej	doktorska	Henryk Pilusz	S. Łempicki	1933	–
15	Znaczenie wychowania fizycznego dla rozwoju charakteru	doktorska	Eugeniusz Pająk	B. Suchodolski K. Sośnicki	1939	recenzje i opinie

1	2	3	4	5	6	7
16	Wychowanie kobiet od powstania KEN do wystąpienia Klementyny Tańskiej-Hoffmanowej	doktorska	brak danych	S. Łempicki	1934	–
17	Wychowanie i kształcenie kobiet w okresie działalności Komisji Szkolnej Księstwa i Królestwa Polskiego do roku 1830	doktorska	brak danych	S. Łempicki	1934	–
18	Wychowanie i kształcenie Władysława IV	doktorska	brak danych	S. Łempicki	1932	–
19	Organizatorzy i działacze Komisji Edukacji Narodowej	doktorska	brak danych	S. Łempicki	1933	–
20	Działalność i dzieło Stanisława Konarskiego	doktorska	brak danych	S. Łempicki	1939	maszynopis
21	Pedagogika Herbarta i jej odgłosy w Polsce		brak danych	M. Ziemnowicz K. Sośnicki	1938	maszynopis
22	Reforma Akademii Krakowskiej przez H. Kołłątaja	doktorska	brak danych	S. Łempicki	1931	–
23	Szkoła im. G. Piramowicza we Lwowie	doktorska	brak danych	S. Łempicki	1928	–
24	Czy programy szkoły średniej powinny być jednakowe, czy różne dla młodzieży różnej narodowości?	magisterska	brak danych	K. Twardowski	1931	–
25	Rola Ignacego Potockiego w Komisji Edukacji Narodowej	magisterska	brak danych	brak danych	1929	–
26	Wychowanie szkolne w Królestwie Polskim przed reformą A. Wielopolskiego	magisterska	brak danych	brak danych	1933	–
27	Działalność Franciszka Bilińskiego w okresie oświecenia	magisterska	brak danych	brak danych	1932	–
28	Stanisław Staszic jako pedagog	magisterska	brak danych	brak danych	1928	–
29	Hugo Kołłątaj jako reformator szkolnictwa	magisterska	brak danych	brak danych	1932	–

1	2	3	4	5	6	7
30	Oświecenie w Polsce w świetle twórczości Hugona Kołłątaja	magisterska	brak danych	brak danych	1938	–
31	Charakterystyka wzajemnego stosunku wychowawcy i wychowanka ze stanowiska socjologicznego	magisterska	Bohdan Budryk	K. Sośnicki M. Ziemnowicz	1936	–
32	Szkolnictwo średnie w byłej Galicji w latach 1772–1848	doktorska	Jan Dobrzański	S. Łempicki J. Modelski (rec.)	1932	maszynopis ss. 114
33	Praca i zasługi Sejmu Galicyjskiego około szkolnictwa powszechnego	magisterska	Franciszek Bąkowski	S. Łempicki	1934	maszynopis ss. 222
34	Działalność Rady Szkolnej Krajowej do roku 1880	magisterska	Fryderyka Nusbaum	S. Łempicki	1932	rękopis ss. 166
35	Pierwsze dziesięciolecie „Szkoły" na tle współczesnych prądów oświatowych	magisterska	Stanisława Jezuitówna	K. Sośnicki M. Ziemnowicz	1936	maszynopis ss. 110
36	Dygasiński jako pedagog	magisterska	Piotr Muszyński	S. Łempicki I. Prószyńska (rec.)	1935	maszynopis ss. 106
37	Wzajemny stosunek zadań wychowawczych ciążących na domu i szkole	magisterska	Katarzyna Matejko	M. Kreutz K. Sośnicki	1935 – 1936	maszynopis ss. 111
38	Współdziałanie szkoły z domem rodzinnym	doktorska	Aleksander Marczak	M. Ziemnowicz K. Sośnicki	1936	rękopis ss. 118
39	W jaki sposób szkoła może organizować pracę domową uczniów i wywierać tą drogą wpływ wychowawczy?	magisterska	Emil Mysłowski	K. Twardowski	1936	maszynopis ss. 114
40	Porównanie metody daltońskiej i metody projektów	magisterska	Emilia Anna Orłowska	K. Sośnicki K. Twardowski	1934	rękopis ss. 94
41	Struktura dyspozycji złożonych	doktorska	Tadeusz Tomaszewski	M. Kreutz K. Ajdukiewicz S. Łempicki	1937	maszynopis ss. 176

Źródło: DALO, f. 26, op. 4, spr. 112–161.

Zaprezentowany fragmentaryczny zestaw prac dyplomowych z dziedziny nauk o wychowaniu ilustruje ogólny paradygmat intelektualno-naukowy oraz kierunki kształcenia pedagogicznego na UJK w ważnym okresie kształtowania się ich dojrzałości naukowej. Większość tych prac wydaje się typowa dla tradycji metodologicznej i zainteresowań tematycznych środowiska pedagogiki lwowskiej. Ukazują one sposób ujmowania zarówno wątków teoretycznych, jak i zadań pragmatycznych wiedzy o wychowaniu. Wśród promotorów prac znajdują się znaczące postacie lwowskiej pedagogiki tego okresu: K. Twardowski, K. Ajdukiewicz, S. Łempicki, M. Kreutz, Z. Kukulski, M. Ziemnowicz, K. Sośnicki, B. Suchodolski (gościnnie).

Warto nieco wnikliwiej przyjrzeć się głównym obszarom tematycznym powstających wtedy prac dyplomowych. Daje się wyróżnić cztery główne kierunki zainteresowań naukowych środowiska pedagogicznego Uniwersytetu Lwowskiego. Świadczyły one o preferowanych treściach kształcenia pedagogicznego na tej uczelni[7]. Jak wynika z zamieszczonego zestawienia, najliczniejsze były prace o charakterze historycznooświatowym, monografie oświatowe i biografie wybitnych pedagogów oraz działaczy oświatowych.

Z tej grupy tematycznej warto przywołać dla przykładu przynajmniej dwie prace spośród kilkudziesięciu: *Szkolnictwo średnie w byłej Galicji w latach 1772–1848* (1932) i *Dygasiński jako pedagog* (1935). Prace te, jak większość pozostałych napisane pod kierunkiem S. Łempickiego, odznaczały się rzetelnością źródłową, dojrzałym ujęciem tematyki historycznej i wyrazistością tez pedagogicznych. Miały na ogół klasyczną strukturę formalną, cechowały się poprawnością stylu wypowiedzi i rzeczowością opisu, właściwą chronologią historyczną, dobrą bazą faktograficzną, a często też odpowiednią analizą materiału historycznego. Niemal wszystkie były istotnymi przyczynkami wyjaśniającymi ważne fragmenty rodzimych i europejskich dziejów szkolnictwa i myśli pedagogicznej.

Praca *Szkolnictwo średnie w byłej Galicji w latach 1772–1848*[8] składała się z dwóch części. Każda z nich zawierała właściwe składniki strukturalne. Część I (*Zagadnienia historycznooświatowe*) zawierała następujące rozdziały: *Wstęp* (bibliografia, charakterystyka źródeł i literatury); *Rozwój oświaty, formy organizacyjne, polityka oświatowa*; *Walka o sekularyzację szkoły średniej w Austrii w XVIII wieku*; *Szkolnictwo średnie na terenie Galicji przed rokiem 1772*; *Okres przejściowy 1773–1792*; *Polityka rządu wobec szkolnictwa średniego w czasach reakcji 1793–1848*. Część II (*Analizy o charakterze pedagogicznym*) składała się z rozdziałów: *Nauka i nauczanie*; *Programy nauczania*; *Nauczyciel i uczeń*.

---

[7] Tamże, op. 5. Akta personalne S. Łempickiego, K. Sośnickiego, M. Ziemnowicza, Z. Kukulskiego, M. Kreutza. Por. także tematykę wykładów z historii oświaty, pedagogiki i psychologii, op. 4, 7.

[8] Tamże, op. 7, spr. 237, dok. 8–127. Akta Wydziału Humanistycznego. Była to praca doktorska J. Dobrzańskiego, późniejszego prof. UMCS w Lublinie.

Praca magisterska *Dygasiński jako pedagog* jest przykładem harmonijnego powiązania problematyki historycznooświatowej z analizą i oceną myśli pedagogicznej oraz z przedstawieniem sylwetki tego pedagoga, pisarza i nauczyciela. Rozprawka zawiera następujące części strukturalne: *Wstęp* (bibliografia, życiorys A. Dygasińskiego); *Rzeczywistość polska w utworach A. Dygasińskiego*; *Stan wychowania według poglądów A. Dygasińskiego*; *Poglądy A. Dygasińskiego na psychologię*; *Pedagogika A. Dygasińskiego*; *Proponowanie nowej pedagogiki*; *Sądy współczesnych i potomnych*; *Zakończenie*.

Chociaż w 12-stronicowej, skrupulatnej i rygorystycznej recenzji dr I. Prószyńska zarzucała autorowi rozprawy pewne braki dotyczące źródeł i opracowań o A. Dygasińskim, błędy stylistyczne i interpunkcyjne, a także niezachowanie proporcji poszczególnych rozdziałów, praca ta, nawet z dzisiejszego punktu widzenia, wydaje się wzorcowa. Zawiera podstawowe elementy strukturalne i właściwie dobrane składniki podjętego tematu. Należały do nich takie wątki, jak: charakterystyka epoki, cechy twórczości A. Dygasińskiego na tle pedagogiki i oświaty mu współczesnej, europejskie i polskie poglądy pedagogiczne i psychologiczne; stosunek współczesnych do pedagogiki A. Dygasińskiego. W zakończeniu zawarto syntetyczne porównania i oceny. Zwrócono uwagę na trwałość i aktualność jego myśli pedagogicznej, a także wkład do pedagogiki i pozytywistyczny charakter działalności oświatowej[9].

Z recenzji I. Prószyńskiej dowiadujemy się o wypracowanym kanonie merytorycznym i formalnym pisania i oceny prac historycznopedagogicznych, o stosowanej metodzie analizy porównawczej na tle historycznym, z uwzględnieniem właściwych mu przejawów myśli pedagogicznej i form szkolnictwa. Pozwala to ustalić istotne cechy lwowskiej szkoły historycznopedagogicznej wypracowane w ciągu prawie 40 lat działalności na Uniwersytecie Lwowskim S. Łempickiego.

W drugiej połowie lat 30. wraz z umacnianiem się pedagogiki i konsolidacją jej profilu naukowego na UJK powstawały prace z teorii i teleologii wychowania oraz dotyczące nowych progresywistycznych koncepcji edukacyjnych[10]. Reprezentatywne dla tego kierunku kształcenia są na przykład prace: *Wzajemny stosunek zadań wychowawczych domu i szkoły*,[11] *Porównanie metody daltońskiej i metody projektów*,[12] *W jaki sposób szkoła może organizować pracę domową uczniów i wywierać tą drogą wpływ wychowawczy*[13]. Problematyki psychologiczno-pedagogicznej dotyczyła natomiast rozprawa *Struktura dyspozycji złożonych*[14].

---

[9] Tamże, dok. 2–8.

[10] Tamże, op. 4. Akta Wydziału Humanistycznego. Wynika z nich, że pod kierunkiem K. Sośnickiego, M. Ziemnowicza, M. Kreutza, K. Twardowskiego i B. Suchodolskiego w latach 30. powstało około 30 prac magisterskich i doktorskich o tej tematyce.

[11] Tamże, spr. 408.

[12] Tamże, spr. 459.

[13] Tamże, spr. 1031.

[14] Tamże, spr. 576.

Wymienione opracowania cechowały się niezaprzeczalnymi walorami konstrukcyjno-formalnymi i rzeczowymi. Pierwsza z przywołanych tu prac magisterskich podejmowała w dojrzały sposób problematykę wzajemnych relacji wychowawczych szkoły i domu rodzinnego[15]. Analiza tego tekstu wskazuje na pedagogiczny, socjologiczny i psychologiczny ogląd owej współzależności, jej historyczne przemiany i aktualne potrzeby. Ważne i ciągle aktualne wydają się ujęcia porównawcze roli rodziny i szkoły na tle uwarunkowań cywilizacyjnych, kulturowych i oświatowych np. we Francji, Niemczech, Ameryce Północnej i w Polsce. Interesujące są współcześnie brzmiące tezy i interpretacje dotyczące granic, zakresu i warunków współpracy, czy też wzajemnej ingerencji lub partnerstwa tych środowisk wychowawczych. Inspiracją pracy była najnowsza wówczas literatura polska i europejska z zakresu socjologii wychowania oraz pedagogiki szkoły i rodziny.

Reprezentatywnym świadectwem zainteresowań pedagogiką „nowego wychowania" na UJK były prace sytuujące się w nurcie progresywizmu pedagogicznego. Należała do nich rozprawka porównawcza napisana pod kierunkiem K. Sośnickiego, a recenzowana przez K. Twardowskiego *Porównanie metody daltońskiej i metody projektów*[16]. Praca ta, złożona w rękopisie, niepozbawiona pewnych braków warsztatowych (np. nieścisłości terminologiczne i niepełne przypisy), była niezwykle szczegółowym opracowaniem źródłowym odwołującym się do blisko 100 tytułów z dziedziny nowych eksperymentów edukacyjnych. Zawierała cenny katalog polskich publikacji na temat obu tych systemów, zarówno teoretycznych, jak i tych, które były wynikiem prób dydaktycznych, głównie we Lwowie i Galicji. Były to m.in. prace: Henryka Rowida, Józefa Mirskiego, Emila Mysłowskiego, Stanisława Dobrowolskiego, Janiny Młodowskiej, Rafała Taubenszlaga, Ludwika Jaxy-Bykowskiego, Wandy Dzierzbickiej, a także mniej znanych autorów, takich jak: A. Łynek, M. Hellmann, M. Gajówna, A. Stala, A. Majewiczówna, S. Niemcówna, J. Trzeniecki, M. Śmigielski, S. Drzewiecki, F. Skibiński, B. Zawadzki, M. Bańkowska, ks. dr Mazurkiewicz, J. Hasenko, I. Łokaj, J. Stanisławski, I. Zielskij, W. Jarminow[17]. Ponadto wykorzystano dzieła, można rzec, kanoniczne z tego zakresu, takich teoretyków jak: H. Parkhurst, O. Decroly, J. Stevenson, W. James, J. Dewey, B. Nawroczyński, J. Joteyko, Z. Mysłakowski, K. Sośnicki, M. Ziemnowicz, M. Kreutz i K. Twardowski.

Dzięki tak rozległemu spektrum tekstów źródłowych i opracowań rozprawa miała znaczne walory poznawcze, interpretacyjne i porównawcze. Była też interesującym świadectwem recepcji idei „nowego wychowania" w środowisku

---

[15] Tamże, spr. 624. Praca magisterska P. Szymskiego, napisana pod kierunkiem M. Ziemnowicza, a recenzowana przez K. Sośnickiego.

[16] Tamże, spr. 459. Akta Wydziału Humanistycznego (praca magisterska Emilii Anny Orłowskiej).

[17] Jest to sama w sobie ważna i interesująca problematyka historycznopedagogiczna, godna oddzielnych badań, recepcji „nowego wychowania" we Lwowie i na galicyjskiej prowincji.

lwowskim i w Galicji. Prace z tego kręgu tematycznego odznaczały się obszerną bazą źródłową, rzetelnością warsztatową, znajomością zagadnień teoretycznych i otwarciem na praktykę edukacyjną. Uwzględniały one rozpowszechniające się ówcześnie prądy myśli pedagogicznej i były świadectwem wiary w misję „nowego wychowania" oraz dokumentowały proces tworzenia się „nowej pedagogiki" na tradycjonalistycznych pod względem edukacyjnym Kresach II Rzeczypospolitej.

W podobnym stylu, ukierunkowanym na diagnozę i analizę pedagogiczną oraz progresywną rekonstrukcję pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły dla indywidualizacji kształcenia i aktywizacji jej otoczenia społecznego, utrzymanych było kilkanaście innych prac, m.in.: *W jaki sposób organizować pracę domową uczniów i wywierać tą drogą wpływ wychowawczy*[18] oraz *Znaczenie wychowania fizycznego dla rozwoju charakteru*[19].

W duchu nowej pedagogiki utrzymana była też praca z pogranicza pedagogiki, socjologii i psychologii pt. *Charakterystyka wzajemnego stosunku wychowawcy i wychowanka ze stanowiska socjologicznego*[20]. Przejrzyście, logicznie i spójnie skonstruowany rękopis ukazuje nowatorskie naówczas sposoby poszerzonego pojmowania funkcji wychowawczych realizowanych w obrębie grup społecznych czy społeczności lokalnych. Rozprawa zawierała ponadto próbę określenia znaczeń politycznych, kulturowych i społeczno-asymilacyjnych szkoły i wychowania.

Tematyka niemal wszystkich prac, zwłaszcza z drugiej połowy lat 30., ukazywała ewolucję pedagogiki akademickiej na UJK. Przemiany te dotyczyły poglądów i orientacji metodologiczno-teoretycznych jej czołowych animatorów – K. Twardowskiego, K. Ajdukiewicza. W procesie tworzenia samodzielności naukowej i instytucjonalnej pedagogiki wyraźnie zarysowywało się również stanowisko K. Sośnickiego i M. Ziemnowicza. Nowe trendy dotyczyły teorii, a także teleologii wychowawczej. Łączyły one nową pedagogikę i elementy progresywizmu pedagogicznego z ideą edukacji dla państwa, jego wartości historycznych, kulturowych, wychowawczych i ustrojowych (K. Sośnicki, M. Ziemnowicz). Było w nich też niemało iluzji co do możliwości niekonfliktowego obcowania historycznie zantagonizowanych kultur i tradycji konsolidujących samoświadomość wielu narodów zamieszkałych na jednym obszarze.

Przykładem interdyscyplinarnych tendencji metodologicznych w naukach o wychowaniu na Uniwersytecie Lwowskim, których celem było poszukiwanie

---

[18] DALO, f. 26, op. 4, spr. 1031. Akta Wydziału Humanistycznego. Praca magisterska dyrektora Seminarium Nauczycielskiego w Czortkowie E. Mysłowskiego, napisana pod kierunkiem K. Twardowskiego (1936).

[19] Tamże, spr. 1055. Praca doktorska E. Pająka, napisana pod kierunkiem B. Suchodolskiego i K. Sośnickiego (1939).

[20] Tamże, spr. 126. Praca magisterska B. Budzyka, napisana pod kierunkiem K. Sośnickiego i M. Ziemnowicza (1936).

miejsca dla korelatywnych analiz psychologiczno-pedagogicznych, była praca doktorska wybitnego później psychologa i pedagoga Tadeusza Tomaszewskiego *Struktura dyspozycji złożonych*, napisana na Wydziale Humanistycznym UJK pod kierunkiem prof. M. Kreutza[21]. Ten przewód doktorski zasługuje na uwagę także z tego względu, że zrealizowany został zgodnie ze zmienioną formułą magisterskich studiów filozoficznych w zakresie psychologii. Zgodnie z obowiązującą procedurą akademicką w związku z przedłożeniem rzeczonej rozprawy doktorskiej 17 II 1937 r. na VI Posiedzeniu Rady Wydziału Humanistycznego w przeddzień powołano komisję w składzie prof. prof.: M. Kreutz, K. Ajdukiewicz i S. Łempicki dla jej oceny, uznania możliwości dopuszczenia do egzaminów, ich przeprowadzenia oraz obrony, a następnie przedłożenia wniosku o nadanie kandydatowi stopnia doktorskiego. Poszczególne czynności realizowane przez komisję akceptowała Rada Wydziału 16 III, 13 V i 23 VI, kiedy to nadano T. Tomaszewskiemu stopień doktora filozofii w zakresie pedagogiki[22].

Procedura przeprowadzenia przewodu doktorskiego i nadania stopnia doktora poprzedzona była spełnieniem kilku ważnych warunków formalnych i merytorycznych. Punktem wyjścia było podanie magistra T. Tomaszewskiego złożone do Rady Wydziału Humanistycznego UJK[23], w którym to zainteresowany prosił o dopuszczenie go do „egzaminu ścisłego" na stopień doktora filozofii w zakresie psychologii jako przedmiotu głównego i pedagogiki jako przedmiotu pobocznego. Do prośby pretendent załączył następujące dokumenty i własne publikacje: dyplom mgr. filozofii, rozprawę doktorską pt. *Struktura dyspozycji złożonych* (3 egz.), metrykę chrztu, świadectwo obywatelstwa, zaświadczenie wojskowe, kartę indywidualną, *curriculum vitae*, deklarację o samodzielnym wykonaniu pracy doktorskiej, kwit kwestury, 3 egzemplarze rozprawy *Geneza ocen niedorzeczności*[24].

Z przedłożonego oświadczenia wynikało, iż praca doktorska została wykonana samodzielnie pod kierunkiem prof. dr. M. Kreutza w Zakładzie Psychologicznym Uniwersytetu[25]. W swoim *curriculum vitae*[26] T. Tomaszewski napisał m.in., że urodził się 12 XI 1910 r. we Lwowie, gdzie ukończył Szkołę Powszechną im. św. Antoniego. Od 1920 r. uczęszczał do Gimnazjum Klasycznego VI im. S. Staszica. Tam w 1928 r. zdał maturę i zapisał się na Wydział Humanistyczny UJK. Studiował polonistykę i nauki filozoficzne, specjalizując się w psychologii. W 1934 r. złożył egzamin magisterski z filozofii ze specjalnością psychologiczną. Jeszcze w czasie studiów T. Tomaszewski wykazywał zaintere-

[21] Tamże, spr. 576, dok. 1. Akta Wydziału Humanistycznego.
[22] Tamże, dok. 1–8.
[23] Tamże, dok. 2.
[24] Tamże, dok. 3.
[25] Tamże. Oświadczenie T. Tomaszewskiego z 15 III 1937 r.
[26] Tamże, dok. 4.

sowania naukowe i predyspozycje do pracy akademickiej. Już bowiem jako student III roku (1930) został zastępcą asystenta, a później asystentem (1936) w Katedrze Psychologii Uniwersytetu Lwowskiego.

W uznaniu jego rosnących kompetencji i aspiracji naukowych w 1935 r. przyjęty został do Polskiego Towarzystwa Filozoficznego. Tam w redagowanych przez M. Kreutza „Pracach Psychologicznych" wydrukował swoją pierwszą poważniejszą rozprawę *Geneza ocen niedorzeczności*. T. Tomaszewski zgodnie z dobrym obyczajem obowiązującym w środowisku pracował społecznie w Poradni Zawodowej dla Młodzieży Rękodzielniczej. Prowadził też wykłady i ćwiczenia z psychologii dla dzieci i młodzieży w ramach Studium Pracy Społecznej we Lwowie[27].

Przedłożona rozprawa doktorska miała, jak większość prac z psychologii ogólnej, rozwojowej i wychowawczej, charakter empiryczny. Była interesującym przyczynkiem do wyjaśnienia istoty pamięci prostej, lokalnej, złożonej i abstrakcyjnej, a także korelacji zachodzących pomiędzy nimi a czynnościami umysłowymi. Praca zawierała wielostronne wyjaśnienia dotyczące zapamiętywania mechanicznego, skojarzeniowego, złożonych aktów pamięci i wyrażania całościowych struktur, tzw. dyspozycji złożonych. Występują one, według autora, jako określone zespoły uzdolnień, np. naukowych, artystycznych, rękodzielniczych, abstrakcji, fantazji itp. T. Tomaszewski sformułował, zapewne pod wpływem stanowiska M. Kreutza, tezy badawcze, zgodnie z którymi istnieją hierarchie dyspozycji od najprostszych do coraz bardziej złożonych. Badając je, zakładał, iż można będzie wszechstronnie rozpoznawać w ten sposób całokształt uzdolnień człowieka.

Praca zawierała także modne wówczas odniesienia do tzw. psychotechniki. Była więc też przejawem wiary w skuteczność narzędzi pomiaru dyspozycji u kandydatów do określonych zawodów. Badania T. Tomaszewskiego wykraczały poza jednostronny poziom wyodrębnionych dyspozycji w kierunku ujęcia ich strukturalnej złożoności psychologicznej i stworzenia empirycznego obrazu procesu zapamiętywania i uczenia się.

T. Tomaszewski, wychodząc z kręgu psychologii czysto empirycznej, zbliżał się do psychologii wychowawczej i pedagogicznej, ujmującej całość procesów, stanów, struktur i postaci życia psychicznego. W konkluzji swoich badań stwierdził, iż „dyspozycja złożona stanowi całość swoistej organizacji, której nie można przewidzieć na podstawie znajomości cech wyodrębnionych części składowych"[28].

Praca doktorska T. Tomaszewskiego była wymowną ilustracją lwowskiego modelu naukowości w dziedzinie psychologii i pedagogiki, zapoczątkowanego przez K. Twardowskiego, a kontynuowanego m.in. przez S. Baleya, S. Bła-

---

[27] Była to jedna z wielu organizacji społeczno-oświatowych i kulturalnych powstałych we Lwowie na przełomie XIX i XX wieku i działających aktywnie w okresie międzywojennym.

[28] DALO, f. 26, op. 4, spr. 576, dok. 13.

chowskiego i M. Kreutza. T. Tomaszewski twierdził w swojej krytyce stanu badań psychologicznych, iż na ogół badacze wychodzą od skromnego, często niewystarczającego materiału empiryczno-faktograficznego. Do niego też „starają się dorobić jakąś wyjaśniającą teorię psychologiczną, opartą bardziej na osobistej pomysłowości badacza niż naukowych metodach psychologii"[29].

Ta konstatacja dobrze charakteryzowała ówczesne środowisko psychologii lwowskiej, zorientowanej dość często na poszukiwanie i analizowanie wyodrębnionych elementów psychiki człowieka. Dowodziła też poszukiwania naukowej organizacji, np. nauczania, uczenia się, stymulowania reakcji w wychowaniu i pracy dydaktyczno-wychowawczej. Bardzo dobrze ów stan akademickiej samoświadomości lwowskiego środowiska psychologiczno-pedagogicznego ilustrowała opinia J. B. Watsona – psychologa empirysty, który zwykł mawiać, iż wielu psychologów do swoich rozproszonych obserwacji psychologicznych i pedagogicznych dobierało teorie filozoficzne, które co prawda porządkowały te obserwacje i tłumaczyły je, ale z punktu widzenia dogłębnego poznania badanej rzeczywistości pozostawały „czystą fantazją". Twierdzenie to dotyczyło lwowskiego środowiska psychologicznego w tym sensie, że choć było ono metodologiczne zróżnicowane, formułowało raczej jednostronne wnioski.

2. Organizacja i programy kształcenia psychologów i pedagogów

Zakres, formy organizacji, dydaktyka i problematyka studiów pedagogicznych i psychologicznych na UJK ulegały ewolucji. O profesjonalnych studiach pedagogicznych i psychologicznych jako względnie odrębnych kierunkach kształcenia akademickiego można mówić w zasadzie od połowy lat 20. XX wieku. Najwcześniej zapoczątkowane zostały one w formie zajęć fakultatywnych i konwersatoriów. Kontynuowano je w postaci wykładów, konwersatoriów, praktyk i warsztatów w ramach Studium Pedagogicznego i Zakładu Psychologicznego[30]. Projekty programów i koncepcje organizacji studiów z nauk o wychowaniu uzyskały wyraźne usankcjonowanie ministerialne w latach 30. w postaci wytycznych programowo-organizacyjnych[31]. Zbiegło się to z rozwojem kadrowym i naukowym UJK.

Jednym z pierwszych aktów prawnych odrodzonej II Rzeczypospolitej porządkujących i określających kierunki studiów na wydziałach filozoficznych

[29] Tamże, dok. 18.

[30] Dotyczy to w szczególności „średniego" (1910–1925) okresu pedagogiki lwowskiej, tj. od czasu działalności A. Danysza, S. Łempickiego, B. Mańkowskiego, Z. Kukulskiego, którym towarzyszyli filozofowie profesjonalni, przede wszystkim inicjator psychologii i pedagogiki akademickiej K. Twardowski, a także K. Ajdukiewicz, M. Kreutz, R. Ingarden.

[31] Rozporządzenie MWRiOP na podstawie artykułu 114 Ustawy z dn. 13 VII 1920 r. o szkołach akademickich (DzU MWRiOP, nr 72, poz. 484).

uniwersytetów było rozporządzenie MWRiOP z 1920 r. Pośród 16 „niższych stopni naukowych", czyli magisteriów na uniwersytetach, wymieniano tam również magisterium z pedagogiki. Pominięto magisterium z psychologii, choć stopnie z tej specjalności były już nadawane[32]. Postanowienie w sprawie magisterium z psychologii ukazało się dopiero w 1924 roku[33]. Nawiązując do obu tych postanowień ministerialnych, Wydział Humanistyczny UJK zwracał się do MWRiOP o wyodrębnienie specjalności w zakresie magisterium z psychologii, gdyż – jak argumentowano – „nie da się jej połączyć w jedną całość ze specjalnością filozofii"[34]. Było to zwycięstwo nowoczesnego stanowiska, wynik długotrwałego sporu o autonomię naukową i organizacyjną pedagogiki i psychologii, o czym dyskutowano żarliwie na UJK od początku lat 20. XX wieku. Było to też świadectwo przezwyciężania tradycyjnego myślenia strzegącego niepodzielności nauk filozoficznych, traktowanych jako kanon wszechwiedzy, obejmujący także psychologię człowieka i jego wychowanie.

W ślad za wcześniejszymi postanowieniami ministerialnymi na UJK, podobnie jak w innych ośrodkach akademickich, opracowano dokument o kluczowym znaczeniu dla kształcenia humanistycznego na uniwersytetach i w szkołach akademickich. Był to „Program studiów i rozkład przedmiotów wchodzących w skład egzaminów magisterskich, wstępnych i końcowych na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie"[35]. Program wymieniał obok innych dyscyplin i kierunków studiów także psychologię i pedagogikę. Szczegółowo określał warunki złożenia egzaminów z przedmiotów głównych i pomocniczych, ich kolejność, formy dydaktyczne, warunki zaliczeń i dopuszczenia do egzaminów oraz tryb obrony pracy magisterskiej[36]. Analiza tego dokumentu wskazuje na to, iż był on w dużej mierze dokumentem autonomicznym, skonstruowanym niezależnie od sugestii ministerialnych.

W sprawie magisterium z pedagogiki dokument ten zawierał następującą formułę: „Program i wymagania będą określone po obsadzeniu odnośnej katedry"[37]. Nie oznaczało to, że nie istniały na Uniwersytecie programy kształcenia pedagogów i że nie były one pod koniec lat 20. XX w. realizowane. Mimo permanentnych trudności z instytucjonalnym samookreśleniem się i usamodziel-

[32] DALO, f. 26, op. 7, spr. 939/6. Akta Wydziału Humanistycznego

[33] Rozporządzenie MWRiOP z dn. 29 IX 1924 r., nr 10017/IV/24.

[34] DALO, f. 26, op. 7, spr. 939, dok. 59. Akta Wydziału Humanistycznego. Pismo Wydziału Humanistycznego UJK do MWRiOP z 7 IV 1925, nr 298 (sprawa dotyczyła utworzenia odrębnych studiów magisterskich z psychologii na UJK).

[35] Tamże, dok. 63–69.

[36] Tamże, dok. 64-65.

[37] Tamże, dok. 65.

nieniem pedagogiki w strukturze Uniwersytetu kształcenie pedagogiczne trwało nieprzerwanie od początku XX w., przybierając w latach 30. formę w pełni profesjonalnych studiów akademickich. W latach 30. nie miały już większego znaczenia kwestie nazwy, czy nawet formuły organizacyjnej tej dyscypliny. Warto jednak przytoczyć tu jeszcze jeden dokument MWRiOP w sprawie umocnienia lwowskiego Studium Pedagogicznego, jako jednostki ściśle dydaktycznej, realizującej swe zadania niezależnie od starań o Katedrę Pedagogiki[38]. O statusie i poziomie kształcenia w zakresie nauk o wychowaniu rozstrzygali pracujący na UJK uczeni. Byli to profesorowie tej miary co B. Mańkowski, K. Twardowski, K. Ajdukiewicz, F. Bujak, S. Łempicki, Z. Kukulski, J. Kleiner, R. Ingarden, M. Kreutz, K. Sośnicki, B. Suchodolski, M. Ziemnowicz. By zilustrować stan kształcenia pedagogicznego na UJK, warto przytoczyć niektóre programy i tematykę nauczania w zakresie historii wychowania, psychologii i pedagogiki. Dla przykładu w „Harmonogramie wykładów na Wydziale Humanistycznym" w dziale XVII „Studia pedagogiczne"[39] odnajdujemy w latach 1930–1939 takie oto bloki programowo-dydaktyczne w obrębie nauk humanistycznych, realizowane przez następujących wykładowców:[40]

Prof. dr nadzw. Stanisław Łempicki (Zakład Historii Oświaty i Szkolnictwa):

- Reforma oświatowa XVIII wieku ze szczególnym uwzględnieniem Polski (cz. I) – 2 godz., I, II, III trymestr;
- Komisja Edukacji Narodowej na tle prądów epoki (cz. II) – 2 godz., I, II, III trymestr;
- Pedagogika Zachodu w czasach humanizmu i reformacji – 1 godz., I, II, III trymestr;
- Młodzież polska w uniwersytetach zagranicznych – 1 godz., I, II, III trymestr;
- Proseminarium z historii oświaty i szkolnictwa wspólnie ze st. asyst. A. Knotem – 2 godz., I, II, III trymestr;
- Seminarium magisterskie z historii oświaty i szkolnictwa – 2 godz., I, II, III trymestr[41].

---

[38] Tamże, spr. 1552, dok. 189. Akta Wydziału Humanistycznego.

[39] Tamże, spr. 222, dok. 69–86. Akta Wydziału Humanistycznego. Harmonogram ów zawierał również i takie informacje: „Bliższe wskazówki co do zapisów na wykłady i ćwiczenia podają ogłoszenia instytutów i seminariów"; „Zapisy na ćwiczenia i seminaria wymagają uprzedniego zezwolenia profesora"; „Na tablicach ogłoszeń wydziału w obu gmachach Uniwersytetu (ul. św. Mikołaja 4 i ul. Marszałkowska 1) ogłoszone będą ewentualne dodatkowe wykłady, jako też uzupełnienia i zmiany dotyczące wykładów i ćwiczeń wymienionych w niniejszym programie".

[40] *Skład Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie*, roczniki 1930–1938. Programy wykładów, Wyd. UJK, Lwów 1930–1939.

[41] DALO, f. 26, op. 7, spr. 1222, dok. 80. Akta Wydziału Humanistycznego. Należy dodać, iż był to kanon problematyki zajęć S. Łempickiego i jego uczniów w latach 30. Por. m.in. *Kronika*

Ponadto doc. dr Franciszek Smolka wykładał w tym cyklu tematycznym wybrane zagadnienia szkolnictwa starożytnego – Grecji, Rzymu i Egiptu.

Prof. dr Mieczysław Kreutz (Zakład Psychologii) :

- Podstawy psychologii – 3 godz., I trymestr;
- Ruchy psychomotoryczne – 1 godz., I trymestr;
- Psychologia dziecka – 2 godz., II i III trymestr;
- Psychologia uczuć – 2 godz., II i III trymestr;
- Ćwiczenia psychologiczne, kurs niższy – 3 godz., I, II, III trymestr, wspólnie z T. Witwickim, A. Bardeckim, F. Jarzębińską, W. Sawłowską i innymi asystentami;
- Ćwiczenia psychologiczne, kurs wyższy – 3 godz., I, II, III trymestr;
- Prace samodzielne z zakresu psychologii eksperymentalnej – 4 godz., I, II, III trymestr;
- Lektura i interpretacje dzieł psychologicznych – 2 godz., I, II, III trymestr[42].

Ponadto zajęcia z zagadnień psychologii i pedagogiki prowadził doc. dr Roman Ingarden. Między innymi były to następujące zagadnienia tematyczne[43]:

- O przedmiocie psychologii – 2 godz., I trymestr;
- Zasadnicze zagadnienia etyki – 2 godz., I, II trymestr;
- Ćwiczenia na podstawie lektury J. Locke'a pt. *Badania nad rozumem ludzkim.*

Z uwagi na model uprawianej na Uniwersytecie Lwowskim psychologii eksperymentalnej, rozwojowej i pedagogicznej szczególną rolę przypisywano ćwiczeniom z wymienionych dziedzin psychologicznych. Na zebraniach „seminarium niższego" zajmowano się teorią testów i metodologią badań psychologicznych. Omawiano i analizowano wyniki prowadzonych przez uczestników eksperymentów z dziedziny pamięci, uwagi, inteligencji, reakcji zmysłowych uczenia się itp. Dla przykładu w roku akademickim 1929/30 w I trymestrze w zajęciach uczestniczyło 56, w II – 34, w III – 30 studentów, zaś w roku akademickim 1930/31 analogicznie: 82, 28 i 24 studentów[44].

Na ćwiczeniach „kursu wyższego" poznawano aparaturę do badań psychotechnicznych i pogłębiano wiedzę z zakresu teorii i metodologii psychologicznej. Wiedzę te konfrontowano z praktyką podczas zajęć w Lwowskiej Poradni Psychologicznej. Ponadto samodzielnie opracowywano odrębnie tematy prostych eksperymentów, analizowano trudności, poszukiwano środków zaradczych, przedkładano własne propozycje rozwiązań.

Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, Lwów 1930, s. 81–82; *Kronika Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie*, Lwów 1931, s. 106.

[42] DALO, f. 26, op. 7, spr. 1222, dok. 84. Akta Wydziału Humanistycznego.

[43] Tamże, dok. 84–85.

[44] *Kronika Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie*, Lwów 1930, s. 73–74; *Kronika Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie*, Lwów 1931, s. 97–98.

W ramach ćwiczeń i interpretacji dzieł psychologicznych omówiono m.in. prace E. Claparède'a o dyspozycjach psychicznych i funkcjach wychowania, a także dzieła niemieckich psychologów empirycznych dotyczące wydajności pracy umysłowej. Prace empiryczne i analizy teorii wieńczyły referaty z rozpraw psychologicznych[45]. W roku akademickim 1929/30 w ćwiczeniach wyższego kursu uczestniczyło w I trymestrze 15, w II i III trymestrze po 10 studentów. Natomiast w roku akademickim 1930/31 odpowiednio 26, 18 i 17 studentów.

Podstawowe zajęcia z pedagogiki prowadzili doc. dr Kazimierz Sośnicki i doc. dr Mieczysław Ziemnowicz[46]. Oto ich oferty dydaktyczne.

Doc. Kazimierz Sośnicki:

- Współczesne prądy dydaktyczne – 2 godz., I, II, III trymestr;
- Ćwiczenia z zakresu dydaktyki ogólnej – 2 godz., I, II, III trymestr;
- Współczesne teorie wychowania – 2 godz., I, II, III trymestr;
- Zadania wychowania państwowego – 2 godz., I, II, III trymestr.

Doc. Mieczysław Ziemnowicz:

- Teoria wychowania społecznego – 2 godz., I, II trymestr;
- Systemy szkolne i oświatowe w świecie – 2 godz., I, II, III trymestr;
- Nowe prądy wychowania i organizacji szkolnictwa – 2 godz., I, II, III trymestr.

Oferty pedagogiczne innych nauczycieli akademickich:

Dr Juliusz Balicki:

- Dydaktyka języka polskiego – 1 godz., I, II trymestr;
- Wypracowania pisemne oraz ćwiczenia w mówieniu w szkole średniej – 2 godz., I, II, III trymestr;
- Ćwiczenia z zakresu dydaktyki języka polskiego (omówienie teoretyczne lekcji i praktyka pedagogiczna) – 2 godz., I, II, III trymestr.

Dr Adolf Bednarowski:

- Dydaktyka języka łacińskiego – 1 godz., I, II, III trymestr.

Proseminaria i seminaria z filozofii i teorii wychowania prowadzili w latach 1935–38 K. Twardowski, K. Ajdukiewicz, S. Łempicki, M. Kreutz, w późniejszym okresie także K. Sośnicki, M. Ziemnowicz. W dokumentacji Seminarium Pedagogicznego zachowały się protokoły Komisji Egzaminacyjnej Wydziału Humanistycznego UJK w zakresie magisterium z psychologii i pedagogiki. Przebieg egzaminów magisterskich z pedagogiki, obowiązujące przedmioty i wyniki przeprowadzonych egzaminów obrazuje zestawienie dotyczące roku akademickiego 1931/32. Ogółem w sesjach jesiennej i zimowej przystąpiło do obowiązkowych „rygorozów" na stopień magistra w zakresie pedagogiki około 70 kandydatów[47].

---

[45] Tamże, s. 98.

[46] DALO, f. 26, op. 7, spr. 1222, dok. 69. Akta Wydziału Humanistycznego.

[47] Tamże, spr. 1216, dok. 2–16. Akta Wydziału Humanistycznego.

Tabela 7

Przebieg egzaminów magisterskich z pedagogiki w roku akad. 1931/1932 (sesja letnia)

Lp.	Data	Kandydat	Przedmioty	Ocena	Egzaminator	Uwagi
1	2	3	4	5	6	7
1	9 VI 31	Gmytresewicz Tadeusz	psychologia ogólna	dobry	doc. M. Kreutz	
2	10 VI 31	Istarewicz Irena[48]		dobry		
3	10 VI 31	Koblańska Zofia		dost.		
4	9 VI 31	Winklerówna Tania		dobry		
5	11 VI 31	Żukotyńska Krystyna				nie zgłosił się
6	13 VI 31	Derewlanyj Włodzimierz		dost.	prof. K. Twardowski	
7	30 VI 31	Kowalczuk Władysław		dost.	prof. K. Twardowski, prof. K. Ajdukiewicz	
8	19 VI 31	Łabiński Eugeniusz		dost.		
9	30 V 31	Derewlanyj Włodzimierz	logika z metodologią	ndst.	prof. K. Ajdukiewicz	
10	12 VI 31	Kostiuk Jan		dost.		
11	21 VI 31	Kowalczuk Władysław		ndst.		
12	3 VI 31	Kuźmiw Jarosław		dobry		
13	19 VI 31	Prystajówna Helena		dost.		
14	9 VI 31	Turkiewicz Janina		ndst.		
15	26 V 31	Winklerówna Tania		bdb.		
16	20 VI 31	Stokłosówna Franciszka	historia filozofii	dost.	prof. M. Wartenberg	
17	20 V 31	Kowalczuk Władysław		dobry		
18	6 VI 31	Łabiński Eugeniusz		dost.		
19	25 V 31	Orłowska Anna Emilia		dost.		
20	25 V 31	Pipusz Henryk				nie zgłosił się
21	20 VI 31	Popowicz Jan		dobry		
22	15 VI 31	Winklerówna Tania		bdb.		
23	23 VI 31	Gmytresewicz Tadeusz	historia wychowania	dobry	prof. S. Łempicki	
24	23 VI 31	Kostiuk Jan		dobry		
25	20 IV 31	Kuchta Jan		bdb.		
26	23 VI 31	Łabiński Eugeniusz		dost.		
27	29 VI 31	Popowicz Jan		dost.		

[48] W latach powojennych wieloletnia doc. dr w krakowskiej WSP, wykładowca psychologii.

1	2	3	4	5	6	7
28	18 VI 31	Kowalczykówna Zofia	pedagogika i dydaktyka	bdb.	prof. K. Twardowski	
29	19 VI 31	Pochwałowski Herkulan		dobry		
30	–	Kozak Juliusz	psychologia wychowania	–	prof. K. Twardowski, prof. M. Kreutz	nie zgłosił się
31	20 V 31	Wacyk Roman		dobry	prof. K. Twardowski	
32	18 VI 31	Wacyk Roman	filologia polska	bdb.	prof. W. Bruchnalski	
33	24 IV 31	Kuchta Jan		bdb.	prof. J. Kleiner	
34	5 VI 31	Wytyczak Leon		dobry		
35	12 VI 31	Krywko Dymitr		dobry		

W sesji jesiennej przeprowadzono kolejne egzaminy, które ilustruje poniższe zestawienie[49]:

Tabela 8

Przebieg egzaminów z przedmiotów pedagogicznych i psychologii w roku akad. 1931/32 (sesja jesienna)

Lp.	Data	Kandydat	Przedmiot	Ocena	Egzaminator	Uwagi
1	2	3	4	5	6	7
1	5 XII 31	Nowogrodzki Tadeusz	psychologia ogólna	dost.	doc. M. Kreutz	
2	5 XII 31	Nyżnyk Michał		dobry		
3	5 XII 31	Lauferówna Golda				nie zgłosił się
4	23 I 32	Przystajówna Helena		ndst.		zaświadczenie lekarskie
5	28 XI 31	Tarnowicz Aleksander	logika z metodologią	dost.	prof. prof. K. Twardowski K. Ajdukiewicz	powtórny
6	5 XII 31	Czarna Eugenia		ndst.	prof. K. Ajdukiewicz	
7	13 XII 31	Gąsiorowska Marta Maria		dobry		
8	7 XII 31	Łabiński Eugeniusz		ndst.		
9	11 XII 31	Nowakówna Mieczysława		ndst.		
10	20 XI 31	Nowogrodzki Tadeusz		dostateczny		

[49] DALO, f. 26, op. 7, spr. 2217, dok. 2–10. Akta Wydziału Humanistycznego.

1	2	3	4	5	6	7
11	7 XI 31	Orłowska Emilia Anna		dostateczny		
12		Tarnowicz Aleksandra		–	prof. prof. K. Ajdukiewicz M. Wartenberg	odstąpiono od egzaminu
13	4 XII 31	Turkiewicz Janina		ndst.		egzamin powtórny
14	4 XII 31	Kowalczuk Władysław		ndst.		
15	7 XII 31	Boss Leopold	historia filozofii	bdb.	prof. M. Wartenberg	
16	7 XII 31	Byłyniówna Rozalia		dobry		
17	9 XII 31	Czerna Eugenia		dost.		
18	7 XII 31	Kływek Nadia Mirosława		dost.		
19		Kuźmiw Jarosław Włodzimierz				nie zgłosił się
20	7 XII 31	Schapiro Michał		dost.		
21	9 XII 31	Semoniuk Helena		dobry		
22	9 XII 31	Ursel Adam Marian		dost.		
23	10 XII 31	Wasserman Otylia		dost.		
24	28 XI 31	Hornówna Lieba	historia wychowania	dobry	prof. S. Łempicki	
25	28 XI 31	Nitkiewycz Olga		dobry		
26	28 XI 31	Turkiewicz Janina		dost.		
27	28 XI 31	Turska Amelia		dobry		
28	28 XI 31	Winklerówna Tania		dobry		
29	28 XI 31	Kowalczuk Władysław		ndst.		
30	14 XII 31	Hornówna Lieba	pedagogika i dydaktyka	dobry	prof. K. Ajdukiewicz	
31	4 XII 31	Kostiuk Jan		dobry		
32	30 XI 31	Wacyk Roman		dobry		
33	7 XII 31	Bojczuk Jan	psychologia wychowawcza	dobry	doc. M. Kreutz	
34	7 XII 31	Kozak Julian		dobry		
35	–	Nitkiewicz Olga				nie zgłosił się
36	12 XII 31	Winklerówna Tania		dobry		
37	26 XI 31	Kowalczukówna Zofia		bdb.		

Protokoły egzaminów są m.in. świadectwem wysokich wymogów w zakresie „rygorozów" magisterskich dla absolwentów pedagogiki[50]. Dowodzi tego również średnia ocen, a także powtórne egzaminy komisyjne, w niektórych przypadkach powtarzane 2–3-krotnie. Na podstawie dokumentacji statystycznej dotyczącej studentów fakultetów pedagogicznego i psychologii można dość adekwatnie określić skalę profesjonalnego kształcenia w tych dziedzinach na UJK.

Tabela 9

Liczba studentów pedagogiki i psychologii w roku akad. 1933/34 (stan z 1 XII 1933)[51]

Kierunek studiów	Studenci			Słuchacze na poszczególnych latach studiów						Dyplomy mgr.	
	ogółem	M	K	I	II	II	IV	V	VI	M	K
pedagogika	139			4	19	27	31	26	32	1	2

Tabela 10

Liczba słuchaczy według kierunku studiów (pedagogika i psychologia) w roku akad. 1934/35 (stan z 15 XII 1934)[52]

Kierunek studiów	Studenci			Słuchacze na poszczególnych latach studiów					Dyplomy mgr.	
	ogółem	M	K	I	II	II	IV	V	M	K
pedagogika	41	14	27	5	4	9	11	4	–	3
psychologia	8	5	3	5	3	4	3	1	–	–

Tabela 11

Studenci pedagogiki i psychologii w roku akad. 1935/36 (dane z 15 XII 1935)[53]

Kierunek studiów	Studenci			Słuchacze na poszczególnych latach studiów					Dyplomy mgr.	
	ogółem	M	K	I	II	II	IV	V	M	K
pedagogika	38	10	28	6	5	3	9	15	1	6
psychologia	5	2	3	2	–	1	1	1	–	–

[50] Tamże, op. 15, spr. 1388 i nn. Numeratorium dyplomów magisterskich w latach 1927–1936.

[51] Tamże, spr. 1625, dok. 9, 10. Akta Wydziału Humanistycznego.

[52] Tamże, dok. 17, 23. Akta Wydziału Humanistycznego.

[53] Tamże, dok. 25, 19.

Tabela 12

Studenci pedagogiki i psychologii w roku akad. 1936/37 (dane z 15 XII 1936)[54]

Kierunek studiów	Studenci			Słuchacze na poszczególnych latach studiów					Dyplomy mgr.	
	ogółem	M	K	I	II	II	IV	V	M	K
pedagogika	36	8	28	8	5	6	10	7	4	6
psychologia	8	6	2	2	2	1	1	2	-	-

Tabela 13

Studenci pedagogiki i psychologii w roku akad. 1937/38 (dane z 15 XII 1937)[55]

Kierunek studiów	Studentów razem			Słuchacze na poszczególnych latach studiów					Dyplomy mgr.	
	ogółem	M	K	I	II	II	IV	V	M	K
pedagogika	34	9	25	5	5	4	6	12	4	5
psychologia	9	4	5	3	4	1	1	–	–	–

W ostatnim roku akademickim Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie liczebność studentów na kierunkach pedagogika i psychologia przedstawiała się następująco[56]:

Tabela 14

Studenci pedagogiki i psychologii w roku akad. 1938/39 (dane z 15 XII 1938)

Kierunek studiów	Studenci			Słuchacze na poszczególnych latach studiów					Dyplomy mgr.	
	ogółem	M	K	I	II	II	IV	V	M	K
pedagogika	36	7	29	6	5	6	5	14	–	–
psychologia	7	2	5	3	1	2	–	1	–	–

Dostępne dla badań dane ilustrujące niektóre ilościowe aspekty studiów pedagogicznych i psychologicznych nie wydają się zbyt imponujące. Są one dowodem na to, iż do końca swojego istnienia Uniwersytet Jana Kazimierza nie osiągnął w pełni dojrzałej akademickiej formuły systematycznego kształcenia pedagogów i psychologów w ramach autonomicznego kierunku i jednolitych studiów magisterskich. Studia z nauk o wychowaniu, łącznie z historią oświaty i szkolnictwa, były formą fakultatywnej specjalizacji w ramach studiów filozoficznych, filologicznych, historycznych i innych. Stan ten był też oczywistą konsekwencją braku Katedry Pedagogiki, która pełni swoich funkcji naukowo-dydaktycznych nie zdążyła już rozwinąć przed wybuchem II wojny światowej.

[54] Tamże, dok. 12, 25.

[55] W tym wolni słuchacze na obu kierunkach 16 osób: 11 mężczyzn, 5 kobiet. Tamże, dok. 4, 14.

[56] Tamże, dok. 6/1938/39.

Ogłoszenie projektu MWRiOP z czerwca 1939 roku[57], który zapowiadał nową organizację studiów pedagogicznych na uniwersytetach, nie mogło już niczego zmienić. Nowy statut miał obowiązywać od początku roku akademickiego 1939/40. Studenci zaś, którzy rozpoczęli studia pedagogiczne przed tym terminem, mieli je kontynuować według dotychczasowych przepisów. Dokument ten sankcjonował ów połowiczny status pedagogiki jako kierunku studiów, potwierdzając fakultatywny i uzupełniający charakter studiów pedagogicznych dla przyszłych nauczycieli szkół średnich[58].

W odpowiedzi na nowy projekt organizacji Studium Pedagogicznego Rada Wydziału przedstawiła swoją opinię. Było to jedno z ostatnich pism Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie w sprawach pedagogiki[59]. Zaproponowano w nim, aby w ostatecznym ustaleniu rozporządzenia:

- umożliwić podejmowanie fakultatywnej specjalizacji w zakresie pedagogiki słuchaczom wcześniejszych lat studiów (2–3 rok).
- zwiększyć liczbę godzin praktycznego przygotowania do zawodu oraz ściślej powiązać treści wykładów z ćwiczeniami i konwersatoriami.
- pogłębić wykształcenie filozoficzne z uwzględnieniem przygotowania socjologicznego nauczycieli szkół średnich.
- stworzyć absolwentom np. filozofii, filologii, historii możliwość uzyskania drugiego magisterium z pedagogiki oraz historii oświaty i dziejów myśli pedagogicznej.

Inne uwagi zmierzały generalnie do uformowania modelu efektywnego kształcenia pedagogiczno-psychologicznego słuchaczy Studium przez ścisłe wiązanie teorii wychowania z umiejętnościami psychologicznymi i dydaktycznymi przyszłych nauczycieli.

3. Współtwórcy akademickiego środowiska nauk o wychowaniu we Lwowie

Wyrażone w tytule tego fragmentu rozprawy zadanie zakłada mniej lub bardziej arbitralny wybór reprezentatywnych dla tego środowiska postaci, co ze

---

[57] Tamże, dok. 3–4. Projekt Zarządzenia MWRiOP z maja 1939 r. w sprawie organizacji studiów pedagogicznych na uniwersytetach (na podstawie art. 21 Ustawy z dn. 15 III 1933 r. o szkołach akademickich).

[58] Tamże, dok. 3. Program Studium Pedagogicznego (1 rok) obejmował: przedmioty obowiązujące wszystkich, tj. wykłady i ćwiczenia (psychologia ogólna i pedagogiczna, pedagogika i dydaktyka, organizacja szkolnictwa na tle porównawczym, historia wychowania, higiena wychowania i wychowanie fizyczne, organizacja wychowania w szkole ze szczególnym uwzględnieniem roli organizacji młodzieżowych, teoria i praktyka dydaktyczna w szkołach, tj. dydaktyki i metodyki przedmiotów nauczanych w szkole średniej).

[59] Tamże, op. 7, spr. 1619, dok. 8–10. Akta Wydziału Humanistycznego. Pismo do MWRiOP, nr 490/39.

względu na bogactwo idei i nurtów myśli naukowej na Uniwersytecie Lwowskim stwarza z jednej strony niebezpieczeństwo ugrzęźnięcia w drobiazgowej faktografii, z drugiej zaś rodzi pokusę przedwczesnych syntez i uproszczeń interpretacyjnych. Problematyka dotycząca przedmiotowej strony lwowskich nauk o wychowaniu jest w pewnym stopniu opracowana z punktu widzenia ogólnej historii myśli pedagogicznej i dziejów oświaty[60]. Pożądane więc wydaje się zachowanie stosownych proporcji pomiędzy znaną już warstwą faktograficzną a opisem biograficznym głównych postaci tego środowiska, zwłaszcza że mamy tu do czynienia z niezwykłym bogactwem indywidualności – pedagogów, psychologów i historyków oświaty.

Środowisko to było nie tylko miejscem konfrontacji społeczno-kulturowych, lecz tworzyło też kontekst koegzystencji i współtworzenia. Ten klimat przenikania się, rywalizacji i wzajemnej asymilacji wykreował niepowtarzalny etos zawodowy, legendę i tradycję składające się na rzeczywistość kulturowo-społeczną i wychowawczą. Tworzyła go grupa pedagogów, filozofów i psychologów akademickich oraz szeroki krąg pedagogów i nauczycieli gimnazjalnych z ośrodków pozauniwersyteckich, twórczych praktyków, działaczy stowarzyszeń oświatowych i kulturowych: Towarzystwa Pedagogicznego, Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Towarzystwa Nauczycieli Szkół Ludowych, Macierzy Polskiej i wielu innych towarzystw, stowarzyszeń, zrzeszeń oświatowych, czytelniczych, teatralnych, kulturalnych, naukowych, wydawniczych, opiekuńczych, wychowawczych itp.[61] Byli wśród nich liczni autorzy piszący na łamach „Muzeum", „Szkoły", „Ogniwa", „Postępu Edukacji", „Przeglądu Szkoły", „Ruchu Pedagogicznego", „Ruchu Filozoficznego", „Przeglądu Psychologicznego", „Wiadomości Bibliograficznych", „Pamiętnika Literacko-Naukowego", „Gazety Lwowskiej"[62].

Ponieważ sylwetki wybitnych przedstawicieli lwowskiego środowiska nauk o wychowaniu z pierwszego 20-lecia XX wieku przedstawiono wcześniej

---

[60] Por. m.in. *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 6: *Nauczyciele galicyjscy*, red. A. Meissner, Rzeszów 1996 (autorzy: Cz. Majorek, B. Łuczyńska, A. Dałkowska, D. Adamczyk, J. Draus, W. Jamrożek, S. Możdżeń); *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 9: *Biografie pedagogiczne. Szkic do portretu galicyjskiej pedagogii*, red. Cz. Majorek, J. Potoczny, Rzeszów 1997 (autorzy: W. Duszkiewicz, E. Głaz, W. Szulakiewicz, E. Bogdanowicz, J. Potoczny).

[61] Zob. A. Karbowiak: *Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych (1884–1904)*, „Muzeum" 1909, R. XX; J. Hulewicz: *Udział Galicji w walce o szkołę polską (1899–1914)*, Warszawa 1934; S. Szczepanowski: *O polskich tradycjach w wychowaniu*, Lwów 1912; J. Szacki: *Wydawnictwa – popularna seria książek dla ludności polskiej w Galicji 1882–1920*, „Ze skarbca kultury" 1990, z. 50, s. 67–102; J. Wilczkowski: *Lwów, jego rozwój i stan kulturalny oraz przewodnik po mieście*, Lwów 1907; *Sprawozdanie z czynności Towarzystwa Pedagogicznego (PTP) za lata 1869/70 – 1903*, Lwów 1903 (CDIA, f. 445, sygn. 2, 4, 6).

[62] Por. S. Możdżeń: *Czasopisma pedagogiczne w Galicji. Stan i potrzeby badań*, [w:] *Z dziejów oświaty w Galicji*, red. A. Meissner, Rzeszów 1989, s. 62–63; J. Myśliński: *Prasa polska w Galicji w dobie autonomicznej 1867–1918*, [w:] *Prasa polska (1864–1918)*, Warszawa 1975.

(J. Ochorowicz, A. Skórski, A. Danysz, B. Mańkowski, Z. Kukulski, S. Baley, S. Błachowski i inni), obecnie skupimy uwagę głównie na charakterystyce postaci aktywnych w życiu naukowo-pedagogicznym w ostatnim dziesięcioleciu istnienia UJK. Chociaż jednak wybuch II wojny światowej stanowił ostateczną cezurę zamykającą działalność Uniwersytetu Lwowskiego w dawnym kształcie organizacyjnym i personalnym, większość z jego profesorów szczęśliwym trafem przetrwała wojenne radzieckie i niemieckie represje i prowadziła działalność naukową i pedagogiczną także w okresie powojennym, w zmienionej już rzeczywistości ustrojowej.

4. Stanisław Łempicki. Lwowska szkoła historii kultury umysłowej i dziejów oświaty

Stanisław Łempicki (1886–1947) był człowiekiem wielce zasłużonym dla Uniwersytetu Lwowskiego, a zwłaszcza dla środowiska badaczy i nauczycieli historii kultury, życia umysłowego, oświaty i myśli pedagogicznej. Jego stosunek do Lwowa określany był świadomością więzi z miejscem urodzenia, poczuciem niezwykłości historycznej i kulturowej tego miasta, wspomnieniami młodości, którą tu spędził. Dochodziła do tego wielka fascynacja polskimi i europejskimi dziejami kultury i wychowania. Twórczość S. Łempickiego doczekała się kilku znaczących opracowań[63], mieszczących się jednak w tradycyjnej formule deskryptywnego odnotowania głównych faktów biograficznych, podstawowych publikacji i ich treści, bez uwzględnienia ich tła środowiskowego i cech osobowych twórcy. Z punktu widzenia celu i metody tej pracy ważne więc wydaje się ukazanie przenikania się subiektywnych i obiektywnych wymiarów działalności nauczycielskiej i pisarstwa S. Łempickiego.

Przeprowadzone badania źródłowe dowiodły, iż S. Łempickiego należałoby uznać jeśli nie za twórcę szkoły akademickiej w dziedzinie badań historii szkolnictwa, dziejów oświaty i ewolucji myśli wychowawczej, to z całą pewnością za animatora źródłowych badań porównawczych, a także refleksji nad narodową samoświadomością w dziedzinie wychowania oraz kształtowania rodzimej kultury oświatowej. Interesował go stan i rozwój polskiej kultury umysłowej, a także dramatyczne niekiedy zaniechania w dziedzinie edukacji i wychowania narodowego. Świadczyły o tym liczne prace magisterskie i doktoraty napisane

[63] Ł. Kurdybacha: *Wspomnienie o Stanisławie Łempickim*. Odbitka z „Pamiętnika Literackiego", R. XXXVII, Kraków 1948; J. Kleiner: *Działalność S. Łempickiego na polu historii literatury*, „Twórczość" 1948, z. 3; J. Hulewicz: *Stanisław Łempicki 25 V 1886 – 2 XII 1947*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1947, nr 3–4; H. Barycz: *Rozwój historii oświaty, wychowania i kultury w Polsce*, Kraków 1949. Por. także: W. Szulakiewicz: *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1918–1939. Studium historiograficzne*, Toruń 2000.

pod jego kierunkiem, zawsze dotyczące kluczowych momentów dziejowych, fundamentalnych zagadnień i czołowych postaci polskiej tradycji oświatowej, wychowania i edukacji[64].

S. Łempicki był twórcą oryginalnej postawy badawczej i metodologii badań historycznopedagogicznych, opartych na połączeniu metod i warsztatu historyka dziejów kultury z nowatorskim podejściem do analizy faktów, procesów i wartości o charakterze oświatowym. Preferował on badanie związków myśli pedagogicznej z działalnością oświatową na tle ogólnych procesów kulturowych i umysłowych. Stworzył w ciągu prawie 30 lat pracy naukowej i dydaktycznej odrębny nurt badań historycznych, poszukujący współzależności kultury i edukacji. Oznaczało to integralne pojmowanie tych blisko z sobą powiązanych dziedzin, ale też dostrzeganie ich odrębności. W swoim sposobie widzenia badań nad kulturą na czołowym miejscu umieszczał wpływ oświaty na dzieje narodu. Badał polskość w perspektywie jej kulturowego formowania się poprzez edukację. Była to zatem historia kultury pojmowanej jako ciągłość przejawów świadomości narodowej. Można więc jego dokonania uznać za wyróżniający się nurt badań dziejów narodowych ze stanowiska oświatowo-pedagogicznego, pojmowanych jako dorastanie do własnej kulturowej samoświadomości, odrębności i tożsamości na tle kultury uniwersalnej[65].

Stanisław Łempicki urodził się we Lwowie w 1886 roku[66]. Tu także odbył edukację gimnazjalną i studia uniwersyteckie. W 1913 roku uzyskał na Uniwersytecie Lwowskim stopień doktora filozofii, a rok później złożył wymagany państwowy egzamin nauczycielski. W latach 1910–1921 był nauczycielem gimnazjów lwowskich oraz archiwistą i zastępcą dyrektora Archiwum Państwowego we Lwowie. W październiku 1922 roku został mianowany na profesora nadzwyczajnego historii literatury na Uniwersytecie Warszawskim. S. Łempicki jako człowiek z natury aktywny pełnił wiele odpowiedzialnych funkcji. Był m.in. członkiem Komisji Literackiej Akademii Umiejętności w Krakowie i członkiem Towarzystwa Naukowego we Lwowie. Ponadto pełnił obowiązki członka Ministerialnej Komisji Historyczno-Pedagogicznej oraz Komisji Pedagogicznej przy Wydziale Humanistycznym UJK. Był też redaktorem „Wiadomości Pedagogicznych", a także w latach 1929–1932 wiceprezesem TNSW we Lwowie[67].

---

[64] DALO, f. 26, op. 7, spr. 1060, dok. 1–45. Dokumenty Seminarium Historii Oświaty 1924–1939.

[65] Była to jedna ze szkół naukowych Uniwersytetu Lwowskiego lub przynajmniej odrębnych orientacji badawczych o poziomie zbliżonym do osiągnięć F. Bujaka, W. Bruchnalskiego, L. Finkela, E. Czernego, E. Romera, B. Dybowskiego, S. Banacha, J. Czekanowskiego, A. Fischera, K. Ajdukiewicza, J. Kleinera, M. Kreutza, czy nawet K. Twardowskiego. Por. R. Ławrecki: *Istoryczna oswita ta nauka u Lwiwskomu Uniwersyteti w 1919–1939 rokach*, Lwiw 2000.

[66] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1080, dok. 129–132. Akta Wydziału Humanistycznego. Fragment ten stanowi dopełnienie naukowo-akademickiej sylwetki S. Łempickiego z okresu II Rzeczypospolitej.

[67] Tamże, dok. 129. Akta Wydziału Humanistycznego.

Do wybuchu II wojny światowej S. Łempicki ogłosił drukiem około 50 obszernych i ważnych naukowo publikacji z historii oświaty i szkolnictwa, a także z dziejów polskiej myśli pedagogicznej[68]. Twórczość tę dopełniały źródłowo ugruntowane i cenne pod względem poznawczo-analitycznym i wyjaśniającym rozprawy z historii literatury, kultury polskiej i europejskiej[69]. Prace te były przyjmowane przez krytykę naukową z dużym uznaniem, i to nie tylko w środowisku lwowskim, ale też na forum ogólnopolskim.

Do 1939 roku S. Łempicki pozostawał twórcą niezwykle żywotnym także na pograniczach różnych działów wiedzy społecznej i humanistycznej, publicystyki kulturalnej i popularnonaukowej[70], czym wpisywał się znacząco w tworzenie etosu elit intelektualno-kulturalnych, aspirujących do awansu społecznego w ostatnich latach II Rzeczypospolitej. S. Łempicki istotnie przyczynił się do ożywienia poczucia związku indywidualnych losów z kulturalnym, politycznym i ekonomicznym awansem państwa. W swej twórczości promował wyższą odmianę polskiego patriotyzmu, otwartego na współpracę z innymi grupami etniczno-kulturowymi.

Obok dzieł ściśle naukowych S. Łempicki napisał około 200 prac pomniejszych: recenzji, felietonów, sprawozdań, wypowiedzi w dyskusjach dotyczących historii literatury, kultury, nauki, oświaty i szkolnictwa. Zamieszczał je m.in. w takich pismach, jak: „Pamiętnik Literacki", „Kwartalnik Historyczny", „Muzeum", „Tygodnik Ilustrowany", „Słowo Polskie", „Nowa Reforma" czy „Gazeta Lwowska". Nie jest możliwe w ramach tej z konieczności zawężonej biografii naukowej S. Łempickiego zrekonstruować wszystko to, co należałoby uwzględnić ze względu na szeroki horyzont intelektualny tego uczonego. Dlatego świadomie pomijamy omówienie publikacji o charakterze historycznoliterackim, choć również w tych pracach nie brakowało wątków edukacyjno-kulturowych[71].

Do utworów o wybitnych walorach historycznych zaliczyć można m.in. następujące prace S. Łempickiego:[72] *Kazimierz Morawski jako badacz odrodzenia w Pol-*

---

[68] Potwierdzała to opinia Wydziału Filozoficznego UJK z 5 V 1929 w sprawie „kreowania Katedry Historii Oświaty i Szkolnictwa oraz powołania na tę katedrę dr. S. Łempickiego w charakterze prof. nadzwyczajnego. Tamże, dok. 129. Akta Wydziału Humanistycznego. Pismo do MWRiOP, nr 571/6.

[69] Opinia Komisji Polonistycznej UJK złożonej z prof. prof.: W. Bruchnalskiego, J. Kleinera, H. Gaertnera, T. Lehra-Spławińskiego, S. Witkowskiego w sprawie mianowania S. Łempickiego prof. zw. Tamże, dok. 93. Akta Wydziału Humanistycznego. Pismo z 2 VII 1929 do MWRiOP, nr 583.

[70] Por. m.in.: *Polskie tradycje wychowawcze*, Lwów 1936; *Polski ideał wychowawczy*, Lwów – Warszawa 1937.

[71] Oceny dorobku S. Łempickiego w dziedzinie historii literatury, krytyki literackiej i dziejów myśli wychowawczej dokonano na posiedzeniu Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza w Krakowie 31 I 1948 r. Por. „Twórczość" 1948, z. 3.

[72] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1080, dok. 93–102. Akta Wydziału Humanistycznego. Por. wymienione pozycje S. Łempickiego w zbiorach Biblioteki UJ oraz w Archiwum Uniwersytetu Lwowskiego.

sce, „Kwartalnik Historyczny" 1926, R. XII, s. 21 (jest to wyczerpująca charakterystyka znakomitego nauczyciela, historyka i myśliciela polskiego renesansu, przedstawiciela Akademii Krakowskiej) oraz *Manucjusze weneccy a Polska. Karta z dziejów humanizmu w Polsce*, „Pamiętnik Literacki" 1926, R. XXII i XXIII, s. 67 (w pracy tej na tle dziejów dynastii wydawców i filozofów weneckich został ukazany stosunek tego znamienitego środowiska kultury renesansowej do zagadnień polskich od końca XV do początku XVII wieku; ta obszerna rozprawa o charakterze źródłowym odkrywa ważną kartę dziejów europejskich stosunków kulturalnych, a zwłaszcza procesu przenikania idei edukacyjnych i oświatowych z Zachodu do Polski w dobie renesansu).

W podobnym nurcie tematycznym polskiej tradycji narodowo-wychowawczej mieściła się inna praca S. Łempickiego *Nieznany Kancjonał z Byczyny*[73]. Autor zajął się w niej nieznanym zabytkiem polskiej literatury o treści budzącej poczucie tożsamości narodowej Polaków. Uczony ustalił źródłowe korzenie i wszechstronnie wyjaśnił zawartość ideową i treść narodową oraz znaczenie wychowawcze tego tekstu. Warto dodać, że jego rozprawa o kancjonałach górnośląskich była ważną próbą wyjaśnienia ich treści ideowych, a także walorów etyczno-wychowawczych. Stanowiła też przyczynek do polskiej hymnologii późnego średniowiecza i renesansu. Zainspirowała ponadto do badań tego narodowego depozytu pamięci innych badaczy, m.in. S. Wierczyńskiego, któremu opracowanie S. Łempickiego posłużyło za oparcie źródłowe i wskazanie metodologiczne[74].

Pogłębioną refleksję krytyczno-literacką i historyczną zawierają odniesienia S. Łempickiego do niektórych wątków twórczości J. Kochanowskiego i A. Mickiewicza[75]. Podobny charakter miała jego praca *Górnickiego Łukasza „Dworzanin polski"*[76]. Było to opracowanie dzieła z 1566 roku, do którego dodano pierwszy dokładny słownik wyrazów staropolskich i obcych. Na tej edycji S. Łempickiego oparli się m.in. językoznawcy i nauczyciele języka, a także wybitni filolodzy i wychowawcy czerpiący z tradycji narodowych uzasadnienia dla wychowania w dwudziestoleciu międzywojennym. Do tego historycznoliterackiego i edukacyjno-wychowawczego nurtu twórczości S. Łempickiego należały także takie prace, jak: *O „Rocie" Marii Konopnickiej*, *Z życia studenckiego w dawnej Polsce* czy rozprawa wspomnieniowa pt. *Franciszek Majchrowicz*[77].

---

[73] *Nieznany Kancjonał z Byczyny na Śląsku z XVII w.*, [w:] *Sprawozdanie Towarzystwa Naukowego we Lwowie*, 1928, s. 8.

[74] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1080, dok. 97.

[75] Por. m.in.: S. Łempicki: *Kochanowski piewcą Boga w naturze*. Autor dostrzega wpływy protestantyzmu i Erazma z Rotterdamu na świecką religijność i wychowanie religijne dla życia doczesnego; tenże: *Mickiewicza Adama „Bajki"*, Nasza Biblioteka (ZN Ossolińskich), Lwów 1924. Rzecz w wydaniu szkolnym pt. *Golono – strzyżono* ukazuje przesłania etyczne i wychowawcze tych form.

[76] S. Łempicki: *Górnickiego Łukasza „Dworzanin polski"*, [w:] *Biblioteka Polska*, Warszawa 1924.

[77] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1080, dok. 101–102.

Zasadniczą dziedziną badań S. Łempickiego pozostawała historia oświaty oraz ważniejsze przejawy walki o edukację i wychowanie narodowe. W tym dziale jego twórczości można pomieścić około 100 ważnych pozycji. Z uwagi na rozmiary tego szkicu biograficznego dokonamy jedynie zwięzłego omówienia kilku z nich, takich jak: *Jan Zamoyski, jezuici i Skarga* (Książnica Zamoyska, Lwów 1912) oraz *Jan Zamoyski jako reformator wyższego szkolnictwa w Polsce*[78]. W pierwszej autor ukazuje przemiany relacji hetmana Zamoyskiego z jezuitami. Obszerna część pracy poświęcona jest początkom szkolnictwa w Zamościu i Akademii Zamoyskiej. Znalazło się w niej miejsce dla wszechstronnego ukazania stosunku duchowieństwa do szkolnictwa. Druga praca przedstawia szkolnictwo polskie drugiej połowy XVI wieku na tle szkolnictwa europejskiego, w tym również śmiałe plany J. Zamoyskiego dotyczące zreformowania Akademii Krakowskiej przy pomocy znakomitego prawnika francuskiego Baldwina i Pawła Muncjusza z Włoch. Szczegółowo analizuje koncepcje Stefana Batorego i Jana Zamoyskiego założenia w Krakowie (1577 r.) humanistycznego Collegium Regium na wzór Collège Royal w Paryżu. Miała to być uczelnia nowatorska i opozycyjna wobec zastygłego wówczas w scholastycznych poglądach Uniwersytetu Krakowskiego. Jej oblicze naukowe i kierunek kształcenia mieli tworzyć znamienici uczeni humaniści z Włoch, Francji i Niemiec. Praca ta została napisania na podstawie źródeł polskich oraz francuskiej i włoskiej literatury naukowej i nadal pozostaje ważnym studium porównawczym szkolnictwa polskiego i zagranicznego tamtej doby.

Nakładem Akademii Umiejętności w Krakowie ukazała się rozprawa S. Łempickiego *Działalność Jana Zamoyskiego na polu szkolnictwa*[79]. Obszerna książka ukazuje całość zasług kanclerza w dziele reform szkolnictwa w Polsce w XVI i na początku XVII wieku. Autor na podstawie nowych źródeł poddał rewizji swoje wcześniejsze poglądy dotyczące Akademii Krakowskiej (1918), przedstawił ponadto początki szkolnictwa średniego w Zamościu oraz plany utworzenia w tym mieście Wyższej Szkoły Obywatelskiej (1580–1592). Z pracy dowiadujemy się o działalności Akademii Zamoyskiej za życia kanclerza (1599–1605), wpływie szkoły J. Sturma ze Strasburga na szkolnictwo w Polsce, a także o stosunkach oświatowych we Francji, Włoszech i Niemczech. Rozprawa doczekała się wielu pochlebnych recenzji, m.in. A. Brücknera, J. Kallenbacha, B. Gubrynowicza, T. Sinki, S. Kota, S. Tynca, a także S. Wierczyńskiego, M. Janika, K. Sochaniewicza i K. Tyszkowskiego[80]. W pomniejszych pracach S. Łempicki omawiał charakterystyczne dla epoki renesansu podróże naukowe i przenikanie idei humanistycznych do Polski.

---

[78] S. Łempicki: *Jan Zamoyski jako reformator wyższego szkolnictwa w Polsce*, „Rozprawy Filozoficzne", t. 57, Akademia Umiejętności, Kraków 1918, s. 64.

[79] Tenże: *Działalność Jana Zamoyskiego na polu szkolnictwa*. Komisja do Badań Dziejów Szkolnictwa Akademii Umiejętności, Kraków 1922, s. 293.

[80] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1080, dok. 131.

S. Łempicki już przed odzyskaniem niepodległości i w pierwszych latach II Rzeczypospolitej stał się wybitnym badaczem dokonań i biografem J. Zamoyskiego. Skupiał uwagę na dążeniach do unowocześnienia szkolnictwa i oświaty. Analizował stosunki oświatowe epoki renesansu oraz proces przemieszczania się na teren Polski prądów umysłowych południowo-zachodniej Europy.

Dorobek S. Łempickiego w dziedzinie historii oświaty i szkolnictwa był na tyle ważny, iż 5 V 1923 r. kierownictwo Wydziału Filozoficznego UJK wystąpiło o „kreowanie Nadzwyczajnej Katedry Historii Oświaty i Szkolnictwa na Wydziale Filozoficznym i o wyjednanie u prezydenta Rzeczypospolitej powołania na tę katedrę dr. Stanisława Łempickiego w charakterze profesora nadzwyczajnego"[81]. W toku rozpatrywania kandydatury podkreślano jego walory umysłowe i cechy charakteru, a także jakość stylu pracy naukowej. W opinii zapisano, że w twórczości naukowej S. Łempickiego „przebija się ciągłość i systematyczność badań, cechuje autora sumienność i pracowitość, nie można też wątpić, że nowe prace (...) będą jak dotychczasowe równie przychylnie i z uznaniem przez krytykę naukową przyjęte"[82]. I tak się stało. Po mianowaniu go profesorem nadzwyczajnym historii szkolnictwa i oświaty na UJK[83] deklarował w piśmie do dziekana Wydziału Filozoficznego UJK: „Z całą gotowością i wdzięcznością będzie mi dane pracować w mieście, z którym wiążą mnie jak najsilniejsze nici uczuciowe, w Uniwersytecie, którego jestem wychowankiem i któremu tyle mam do zawdzięczenia, zwłaszcza w dziedzinie nauki, której przede wszystkim poświęciłem dotąd moje studia i zainteresowania"[84].

Deklaracja ta okazała się nie bez pokrycia, gdyż późniejsze owoce jego trudu naukowego były nader obfite. Obok tekstów krytycznych z historii literatury powstały bowiem prace z historii oświaty i szkolnictwa oraz kultury o zasadniczym znaczeniu. Warto tu przywołać zwłaszcza te, które w ewidentny sposób przyczyniły się do poszerzenia wiedzy, ale także do wykrystalizowania się na Uniwersytecie Lwowskim nurtu badań źródłowych, porównawczych i aksjologiczno-pedagogicznych nad dziejami oświaty, szkolnictwa, myśli edukacyjnej i polskiej kultury duchowej. Należałoby tu wskazać na studium pt. *Dzieje szkolnictwa i wychowania w Polsce (stan badań i postulaty)* – był to referat przedstawiony na IV Zjeździe Historyków Polskich w Poznaniu[85] stanowiący jedną z pierwszych prób spojrzenia na stan badań nad dziejami szkolnictwa i wychowania w Polsce od początku XIX wieku po rok 1925.

---

[81] Tamże. Akta Wydziału Filozoficznego. Protokół posiedzenia Rady Wydziału 2 V 1923, dok. 129.

[82] Tamże, dok. 131–132.

[83] Tamże. Postanowienie Prezydium RP z 12 II 1924. Pismo MWRiOP z 28 II 1924, nr 2329-IV/24, dok. 93.

[84] Tamże. Pismo odręczne S. Łempickiego do dziekana Wydziału Filozoficznego z 15 V 1923, dok. 133.

[85] Por. „Biuletyn Związku Towarzystw Naukowych", Lwów 1924.

Obraz ten S. Łempicki poszerzył i uzupełnił w pracy *Potrzeby historii oświaty, szkolnictwa i wychowania w Polsce* („Nauka Polska" 1929, t. 10). Nie ograniczył się w niej do przeglądu badań, ale zestawił je w „bilans dorobku dotychczasowego". Zajął się również rozwojem najważniejszych postulatów badawczych, m.in. w dziedzinie prac syntetycznych i monografii niezbędnych dla studiów uniwersyteckich w zakresie nauk historyczno-oświatowych. Postulował zwiększenie roli muzeów, archiwów i bibliotek pedagogicznych w edukacji, jak też konieczność opracowania bibliografii nauk o wychowaniu. Rozprawa miała charakter analityczno-retrospektywny, ale – co było wówczas ważne dla akademickiej pozycji historii wychowania – zawierała zarys programu edukacji historycznopedagogicznej na Uniwersytecie.

Rozwinięciem wcześniejszych zainteresowań S. Łempickiego pograniczem historii kultury i edukacji były prace *Jan Zamoyski jako opiekun nauk, literatury i sztuki* (Lwów 1931) oraz *Jan Lubrański jako bibliofil i jego biblioteka* (Lwów 1932). Choć obie rozprawy dotyczą różnych postaci, łączy je wspólny wątek, odnoszą się bowiem do przenikania idei filozoficzno-antropologicznych, kulturowych, literackich oraz wychowawczych na grunt Polski z Włoch, Francji, Anglii, Niderlandów. Dotyczą także europejskich wędrówek młodzieży za edukacją i przygodą.

W tym samym nurcie badań mieściła się obszerna rozprawa S. Łempickiego *Mecenat kulturalny w Polsce* (Lwów 1928). Autor zajął się tu problemami kultury duchowej w dziejach narodowych, dał także ogólny zarys mecenatu ludzi i instytucji, ich opieki nad nauką, kulturą, sztuką oraz szkolnictwem od czasów hellenistycznych aż po czasy najnowsze. Po raz pierwszy w naszej literaturze naświetlił tzw. kanon mecenatu, obejmujący organizację, zwyczaje, praktyki i zasady spełniania mecenatu nad młodzieżą. Wiele miejsca poświęcił mecenatom w Polsce: królewskiemu, wielmożów duchownych i świeckich oraz mieszczan. Przedstawił też zarys postulatów badawczych nad wybitnymi postaciami i ich działalnością kulturową i edukacyjną. Pisał liczne szkice historycznooświatowe[86] i biograficzne.[87] Na przykład w biografii S. Sobińskiego zarysował sylwetkę duchową i pedagogiczną zamordowanego przez Rusinów kuratora lwowskiego, światłego obywatela i organizatora oświaty.

Dorobek badawczo-naukowy i pisarski S. Łempickiego, a także jego wieloletnia, prowadzona na wysokim poziomie działalność dydaktyczna sprawiły, iż 12 VI 1929 r. Rada Wydziału Humanistycznego uchwaliła jednogłośnie wnio-

[86] *O stanie szkolnictwa wyższego w Polsce*, „Biuletyn Związku Towarzystw we Lwowie", 1924.

[87] S. Łempicki: *Stanisław Sobiński. Człowiek i ideologie*, Lwów 1926–27.

sek o przekształcenie Katedry Oświaty i Szkolnictwa z nadzwyczajnej na katedrę zwyczajną, wraz z dezyderatem o mianowanie dr. S. Łempickiego profesorem zwyczajnym od 1 X 1929 roku[88]. W uzasadnieniu przywołano obok imponującego dorobku pisarskiego jego dokonania dydaktyczne. Stwierdzono, że od pięciu lat prowadzi proseminaria i seminaria dyplomowe, pod jego kierunkiem powstało około 180 prac dyplomowych: kandydackich, magisterskich i kilka doktorskich. Z jego inspiracji studenci wykonali liczne prace badawcze i redakcyjne oraz wydali drukiem m.in. *Instrukcje rodzicielskie dla synów XVI–XVIII w.*, *Programy szkół polskich XV–XVIII w.*, *Słownik polskich towarzystw kulturalnych*[89].

Postanowieniem Prezydenta Rzeczypospolitej w 1924 roku S. Łempicki został profesorem nadzwyczajnym UJK, a w 1930 roku profesorem zwyczajnym. Do końca swej działalności, czyli do 1941 roku, był mocno związany ze środowiskiem lwowskim. Będąc przez 20 lat wybitną postacią humanistyki lwowskiej, został przywódcą intelektualnym tworzącego się historycznopedagogicznego środowiska akademickiego. Stworzył ważny kierunek badań, który koncepcyjnie wspierał cały lwowski odłam myśli pedagogicznej, teorii wychowania, dydaktyki. Przyczynił się również do powstania instytucjonalnego zaplecza środowiska pedagogów profesjonalnych.

Chronologicznie rzecz biorąc, S. Łempicki wyprzedzał „propedagogiczne" działania na Uniwersytecie Lwowskim. Współpracując z K. Twardowskim, choć nie należał do jego uczniów, tworzył przesłanki naukowe i warunki instytucjonalne dla rozwoju nauk pedagogicznych. Zorganizował własną szkołę badań historycznooświatowych i pedagogicznych. Doczekał się licznych następców, którzy przejęli wiele cech jego umysłowości, kultury intelektualnej i stylu akademickiego, a także metody uprawiania badań. Spośród całej rzeszy jego uczniów wyłaniały się wybitne postacie suwerennych kontynuatorów orientacji naukowej mistrza. Byli to m.in.: Jan Dobrzański, Antoni Knot, Łukasz Kurdybacha, Stefan Truchim, Anatol Szletz, Czesław Lechicki, Karol Lewicki, Bronisław Nadolski, Jan Hulewicz, Marian Tyrowicz, Stefan Wołoszyn i przedstawiciele powojennej szkoły dziejów kultury i historii oświaty. Godny uwagi jest fakt, że S. Łempicki był recenzentem prac A. Karbowiaka i A. Śliwińskiego, a także jednej z pierwszych prac historycznooświatowych Stanisława Kota o Andrzeju Fryczu Modrzewskim, dodajmy – rozprawki napisanej pod kierunkiem innego znanego pedagoga lwowskiego – Bolesława Mańkowskiego[90].

---

[88] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1080, dok. 102. Akta personalne S. Łempickiego.

[89] Tamże. Uchwała Rady Wydziału Humanistycznego z 12 VI 1929. Pismo do MWRiOP, nr 583 z 2 VII 1929 r.

[90] Ł. Kurdybacha: *Wspomnienie o Stanisławie Łempickim*. Odbitka z „Pamiętnika Literackiego" 1948, R. XXXVII, s. 367–375.

Przytoczone fakty obrazują skalę osiągnięć S. Łempickiego na polu badań naukowych i publikacji. Pokazują jego niezwyczajną sumienność i pracowitość, poparte wielkim talentem. Niemałe też były jego zasługi w organizacji studiów i pracy pedagogicznej z młodzieżą. Warto bowiem pamiętać, iż samodzielnie stworzył odrębny kierunek badań kluczowych wydarzeń w polskich i europejskich dziejach oświaty i szkolnictwa. Jego szkoła historycznooświatowa i pedagogiczna miała charakter badań ogólnokulturowych obejmujących kulturę intelektualną, kulturę instytucji publicznych i szkolnictwa oraz postawy twórcze wybitnych postaci konstytuujących całościowe zjawiska historyczne. Jego prace dotyczyły szerokiego tła historycznego myśli o wychowaniu.

S. Łempicki stopniowo i konsekwentnie kreował własną szkołę historyczną i pedagogiczną. Wpisywała się ona w tradycję wyraźnie ukształtowanych w latach 1918–1939 szkół naukowych o profilu historycznym, takich jak: historia społeczności i ich ekonomii (F. Bujak), historia modernizmu (A. Szelengowska), historia sztuki (W. Podlacha, W. Kozicki, W. Żyła), antropologia (J. Czekanowski); etnologia (A. Fischer), historia prawa (O. Balzer, P. Dąbkowski, W. Abraham), historia cerkwi (A.D. Abraham, M. Tarnowski, J. Umiński)[91].

Warto dodać, iż uprawiany przez S. Łempickiego kierunek badań i edukacji historycznej był w latach II Rzeczypospolitej popierany przez władze państwowe ze względu na polski interes narodowy na Kresach. Akcenty te znajdowały także wyraz w późniejszej orientacji badawczej S. Łempickiego i jego pisarstwie promującym polskie racje państwowe i polską kulturę, która miała w niekonfrontacyjny sposób współistnieć z innymi kulturami Lwowa i południowo-wschodniej prowincji II Rzeczypospolitej. Postawa S. Łempickiego zorientowana na wielokulturowy i uniwersalny wymiar edukacji wydaje się opcją nadal aktualną i pożądaną.

S. Łempicki zgodnie ze złożoną na ręce JM Rektora UJK w lutym 1924 roku deklaracją jako profesor historii oświaty i szkolnictwa na Wydziale Humanistycznym lwowskiej wszechnicy przez wiele lat „gorliwie i sumiennie wywiązywał się z obowiązków badań naukowych, prowadzenia wykładów i ćwiczeń, seminariów i wszelkich czynności akademickich związanych ze stanowiskiem”[92]. Jednakże na własną prośbę i zgodnie z wnioskiem Rady Wydziału Humanistycznego w 1939 roku prof. S. Łempicki uzyskał czasowe zwolnienie (podpisane przez ministra W. Świętosławskiego) od prowadzenia zajęć do końca roku akademickiego 1938/39 „dla wykończenia prac naukowych”[93]. Akt ten zamykał owocną pracę tego wybitnego uczonego o kilka miesięcy wcześniej niż

---

[91] *Skład Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie*, roczniki 1920–1938. Por. także: R. Ławrecki: *Istoryczna oswita...*, dz. cyt.

[92] Tamże. Pismo z 15 II 1939 dziekana Wydziału Humanistycznego do MWRiOP w sprawie zwolnienia z zajęć ze względu na stan zdrowia i konieczność dokończenia prac naukowych, nr 2477/39, dok. 37.

[93] Tamże, dok. 39.

ostatecznie ustała działalność polskiego Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie po wybuchu II wojny światowej.

Stanisław Łempicki zmarł stosunkowo młodo w 61. roku życia. Dokonał żywota w Krakowie 2 grudnia 1947 roku. Był wówczas profesorem literatury staropolskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego[94]. Nie dane mu więc było jak wielu innym „banitom" ze Lwowa kontynuować swojej misji nauczycielskiej i naukowej w nowej powojennej rzeczywistości.

5. Kazimierz Sośnicki. W nurcie teorii dydaktycznych i teleologii wychowania

Główne fakty z biografii zawodowej Kazimierza Sośnickiego (1883–1971) przedstawiono we wcześniejszych fragmentach tej książki dotyczących początków Katedry Pedagogiki na UJK. Obecnie dopełnimy jego wizerunek informacjami z ostatnich lat działalności we Lwowie, kiedy współtworzył akademickie środowisko nauk o wychowaniu. Interesujące wydaje się określenie odrębności teoretyczno-metodologicznej K. Sośnickiego z wyeksponowaniem dokonań w zakresie tworzenia socjologicznych, psychologicznych i kulturowych podstaw teorii pedagogicznej i teleologii wychowawczej. Takie cechy jego analiz ujawniły się w powojennych badaniach nad pedagogiką K. Sośnickiego[95].

Obok ważnych faktów związanych z działalnością akademicką uczonego spróbujemy pokazać etapy jego dojrzewania twórczego i formowania się poglądów pedagogicznych w dobie wołania o wychowanie zdeterminowane zarówno wartościami „depozytu" dziedzictwa historyczno-narodowego, jak i ideą nowego państwa obywatelskiego. Dążności te K. Sośnicki usiłował pogłębić teoretycznie m.in. poprzez wypracowanie określonego modelu etosu narodowego

---

[94] *Słownik historyków polskich*, Warszawa 1994, s. 312.

[95] Znacznie wzbogacają stosunkowo nieliczną bibliografię prac o K. Sośnickim m.in. takie nowsze publikacje, jak: W. Okoń: *Kazimierz Sośnicki – uczeń Twardowskiego*, [w:] *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa 1993, s. 325–345; S. Nalaskowski: *Pedagogika i dydaktyka w ujęciu Kazimierza Sośnickiego*, Toruń 1994; K. Szmyd: *W kręgu myśli wychowawczej dla idei państwa i wartości narodowych*, „Nauczyciel i Szkoła", nr 1(8), Katowice 2000; H. Gajdowicz: *Teoria nauczania i wychowania Kazimierza Sośnickiego w świetle założeń pedagogiki filozoficznej*, Łódź 1991; A. C. Leszczyński, H. Szabała: *Profesor Kazimierz Sośnicki*, „Gdański Rocznik Kulturalny" 1991, nr 13. Ponadto warto zwrócić uwagę na wcześniejsze odniesienia do twórczości K. Sośnickiego, np.: W. Czerniewski: *Rozwój dydaktyki polskiej w latach 1918–1964*, Warszawa 1963; K. Moroz: *Profesor Sośnicki – człowiek i dzieło. W setną rocznicę urodzin*; *Źródła myśli pedagogicznej K. Sośnickiego (lata 1906–1946)*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici", Pedagogika XII, 1986; oraz recenzje i dyskusje wokół niektórych publikacji K. Sośnickiego po II wojnie światowej („Nowa Szkoła" 10–12/1946, 3–4/1950 i 4/1974, „Głos Nauczycielski" 11/1958, „Ruch Pedagogiczny" 1/1961, 1/1975, „Kwartalnik Pedagogiczny" 4/1957).

i państwowego oraz teorii dydaktycznej szkoły. Jako wnikliwy badacz, doświadczony i refleksyjny nauczyciel, teoretyk dydaktyki i zwolennik jej psychologicznego dookreślenia i usprawnienia jej zastosowania praktycznego, a także wytrawny logik poszukiwał trwałych podstaw teoretycznych pedagogiki[96].

K. Sośnicki aktywnie uczestniczył w życiu środowiska lwowskiego w czasie dojrzewania warunków wiodących do niepodległości Polski. Potem zaangażowany był w poszukiwanie sposobów kulturowego współistnienia nacji zamieszkujących na Kresach. Wreszcie stanął wobec najważniejszych wyzwań i oczekiwań państwotwórczych[97]. Wykorzystując psychologię społeczną i osobowości, wiedzę socjologiczną, mit historyczny, świadomość więzi zbiorowych i tradycję etosu konstytuującego polską tożsamość, starał się stworzyć teoretyczne przesłanki własnego systemu pedagogicznego. System ten poza licznymi walorami poznawczo-teoretycznymi i metodologicznymi był także odpowiedzią na aktualne zapotrzebowanie społeczne i narodowe. Wyrażał stanowisko w sporze o relacje pomiędzy państwem i jednostką, modernizacją narodu a tradycją wobec przejawów destrukcji podmiotów wspólnotowych w wieloetnicznym i wielokulturowym społeczeństwie II Rzeczypospolitej.

Rozwój naukowy i droga akademicka K. Sośnickiego związały się ściśle z formowaniem Katedry Pedagogiki i z działalnością Studium Pedagogicznego na Uniwersytecie Lwowskim[98]. Podejmując pracę na UJK, rozpoczął starania o swój przewód habilitacyjny już jako człowiek dojrzały, bo w wieku 50 lat (ur. 11.01.1883 r.). W tym celu przedłożył 6.06.1933 r. Radzie Wydziału Humanistycznego podanie z 35 załącznikami[99]. Wśród tego urzędowego zestawu dokumentów znalazły się m.in.: metryka, świadectwo dojrzałości, świadectwo Komisji Egzaminacyjnej dla Kandydatów na Nauczycieli Szkół Średnich, odbitka dyplomu doktorskiego, *curri-*

---

[96] Próby budowania teoretyczno-metodologicznej tożsamości pedagogiki podejmowali m.in. S. Karpowicz, J. W. Dawid, Z. Mysłakowski, B. Suchodolski. Por. K. Szmyd: *Zygmunt Karol Mysłakowski (1890–1971). Twórczość i wkład do rozwoju nauk o wychowaniu*, Rzeszów 1997.

[97] Wyzwanie to podjęła cała plejada wybitnych pedagogów, socjologów i psychologów skupionych we wszystkich ośrodkach odrodzonej II Rzeczypospolitej, m.in.: J.S. Bystroń, J. Chałasiński, Z. Mysłakowski, B. Nawroczyński, H. Pohoska, A. Skwarczyński, S. Czerwiński, J. Jędrzejewicz, F. Znaniecki, M. Ziemnowicz. Zob. np. D. Drynda: *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej (warunki, orientacje, kontrowersje)*, Katowice 1987; S. Wołoszyn: *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Warszawa 1993; F. Araszkiewicz: *Ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978; S. Michalski: *Koncepcje systemu edukacji w II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1988; K. Jakubiak: *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*, Bydgoszcz 1994; K. Szmyd: *Zygmunt Karol Mysłakowski...*, dz. cyt. oraz tegoż: *Miejsce Zygmunta Mysłakowskiego w tworzeniu krakowskiego środowiska nauk o wychowaniu okresu II Rzeczypospolitej*, [w:] *Myśl pedagogiczna przełomu wieków*, red. T. Aleksander, Kraków 2001.

[98] Niektóre fakty dotyczące rozwoju naukowego i pozycji akademickiej K. Sośnickiego uwzględniono we wcześniejszych fragmentach rozprawy.

[99] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1016, dok. 37. Akta Wydziału Humanistycznego.

culum vitae, wykaz prac naukowych, dekret mianowania wizytatorem szkół średnich, dekret mianowania naczelnikiem KOS we Lwowie.

W ramach postępowania habilitacyjnego powierzono prof K. Ajdukiewiczowi obowiązek „referatu sprawy" na posiedzeniu Rady Wydziału Humanistycznego. W toku dalszego postępowania odbyły się trzy posiedzenia Rady Wydziału[100]: w sprawie kwalifikacji osobowej (4 X 1933 r.), dla powołania Komisji Kwalifikacji Naukowej (16 III 1934 r.), w sprawie przeprowadzenia kolokwium (19 V 1934 r.).

W przedłożonym życiorysie zawodowym i naukowym K. Sośnicki[101] zaznaczył m.in., że w latach studiów na Uniwersytecie Lwowskim (1902–1906) poświęcał się głównie filozofii pod kierunkiem K. Twardowskiego, a także matematyce i fizyce. W 1910 roku uzyskał stopień doktora filozofii na podstawie rozprawy *Wyjaśnienie i opis w badaniach naukowych*, którą odznaczono następnie na II Konkursie „Przeglądu Filozoficznego". Tekst został opublikowany w tymże piśmie w 1910 roku. W 1911 roku dr K. Sośnicki odbył studia filozoficzne i psychologiczne u F. Picareta, H. Bergsona i P. Janeta oraz krótkie staże naukowe w Niemczech, Belgii, a także w Instytucie J.J. Rousseau w Genewie[102].

Do wdrożenia przewodu habilitacyjnego K. Sośnicki ogłosił 21 prac, w tym 4 rozprawy z logiki i 2 podręczniki z dydaktyki i pedagogiki ogólnej. Pozostałe publikacje dotyczyły dydaktyki i pedagogiki. Ostatnia to właśnie „przedłożenie habilitacyjne" pt. *Podstawy wychowania państwowego*[103]. Poza tym K. Sośnicki był pasjonatem wygłaszania prelekcji, odczytów i wykładów publicznych dla rozmaitych grup zawodowo-społecznych. Udzielał się chętnie na różnych kursach i szkoleniach dla nauczycieli, pracowników nadzoru i administracji oświatowej, lekarzy, oficerów oświatowych WP, przedstawicieli kół handlowych. Od roku akademickiego 1929/30 prowadził systematycznie zajęcia: wykłady i ćwiczenia z pedagogiki i dydaktyki ogólnej na Wydziale Humanistycznym UJK. Warto dodać, że jego wykłady „publiczne" cieszyły się dużą frekwencją, były pożądane i oczekiwane w różnych środowiskach. Tajemnica ich popularności tkwiła zapewne w tym, iż prelegent potrafił nadać właściwie dobranym treściom atrakcyjną formę, a przedstawiona problematyka psychologiczno-pedagogiczna i społeczno-wychowawcza miała walor nowości i aktualności ze względu na ówczesną politykę ideowo-wychowawczą państwa.

Na podstawie materiałów archiwalnych można ustalić, iż w latach 1920–1933 K. Sośnicki mógł w różnych środowiskach odbyć około 500 spotkań doty-

---

[100] Tamże, dok. 32. Akta Wydziału Humanistycznego. Pismo z 6 VI 1933, nr 446.

[101] Podajemy tu jedynie te fakty z lwowskiej biografii K. Sośnickiego, które obrazują jego zainteresowania naukowe i działalność pedagogiczną.

[102] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1016, dok. 57. *Curriculum vitae*.

[103] K. Sośnicki: *Podstawy wychowania państwowego*, dz. cyt.

czących edukacji państwowej i związanej z tym problematyki pedagogiczno-psychologicznej[104]. Jego działalność oświatowa i popularnonaukowa wpisywała się w bogatą tradycję ruchu umysłowego i społeczno-kulturalnego zapoczątkowanego jeszcze w dobie konstytucyjnej, w czasach walki o tożsamość narodowo-kulturową i spolszczenie systemu oświatowo-wychowawczego Lwowa.

W kontekście formułowania opinii o kwalifikacjach naukowo-pedagogicznych i postawie zawodowo-etycznej K. Sośnickiego pojawiły się plotki o niejasnych przyczynach jego odejścia ze stanowiska naczelnika wydziału KOS we Lwowie. W tej kwestii w aktach osobowych K. Sośnickiego znajdujemy lakoniczne, ale jednoznaczne stwierdzenie kuratora J. Pytalakowskiego, iż „powody zwolnienia [ze stanowiska w KOS] dr. K. Sośnickiego w niczym czci jego nie uchybiają"[105]. Stwierdzenie to zamykało sprawę, ale dyskusje w środowisku nadal trwały. Rzecz najprawdopodobniej dotyczyła konfliktów z nauczycielami ukraińskimi podczas wizytacji szkół.

Druga sprawa dotyczyła wątpliwości jednego z członków Senatu Uniwersytetu co do „honorowego postąpienia pana dr. K. Sośnickiego w aferze, jaką miał on z panem Giedroyciem"[106]. Rzecz dotyczyła konfliktu, jaki zaistniał podczas zajęć lub egzaminów w Studium Pedagogicznym 1 VI 1929 roku. I tym razem sprawa została wyjaśniona na korzyść K. Sośnickiego. Komisja powołana dla rozstrzygnięcia tych wątpliwości przez rektora, księdza dr. A. Gerstmana, w składzie: Kazimierz Ajdukiewicz, Stanisław Rusiewicz, dziekan Włodzimierz Koskowski (i inni), po rozpatrzeniu przebiegu sprawy według treści dostarczonych jej akt, doszła do przekonania, że „pod względem moralno-etycznym, obywatelskim i honorowym zachowanie Pana dr. Sośnickiego nie przynosi mu ujmy, i że to zachowanie nie może stanowić przeszkody poruczenia temuż Panu Sośnickiemu stanowiska wykładowcy na Studium Pedagogicznym tutejszego Uniwersytetu"[107].

Rzecz z pozoru banalna, z kręgu nierzadkich przecież „konfliktów" akademickich w relacjach wykładowca – słuchacz, mogła jednak przekreślić chwalebnie zapoczątkowaną karierę akademicką K. Sośnickiego. Incydent ów, mający znaczenie „narodowościowo-etyczne", znalazł się na forum sądu karnego, Komisji Dyscyplinarnej i Sądu Honorowego UJK. Nad odczuciami adwersarzy K. Sośnickiego, którzy w wyrazistości jego zapatrywań i zdecydowanej postawie dostrzegali konkurencję dla siebie, górę wzięły jednak racje merytoryczne i pragmatyczne.

W tych okolicznościach komisja habilitacyjna niezwłocznie nadała bieg sprawom naukowym K. Sośnickiego. Obok uznania dla kompetencji i predyspo-

[104] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1016, 1784, dok. 56–58. Akta personalne K. Sośnickiego.
[105] Tamże, dok. 57.
[106] Tamże.
[107] Tamże, dok. 60. Pismo Komisji do JM Rektora (brak dokładnej daty).

zycji naukowych kandydata na dynamikę jej prac wpłynęły plany związane z objęciem przez K. Sośnickiego kierownictwa ciągle nieistniejącej jeszcze Katedry Pedagogiki, co byłoby spełnieniem nadziei zawiedzionych w związku z osobą Z. Kukulskiego w połowie lat 20[108]. Dlatego Rada Wydziału Humanistycznego niezwłocznie, bo jeszcze w 1933 roku, dwukrotnie zajmowała się tym tematem. 18 X 1933 r. postanowiła jednogłośnie zwrócić się do prof. B. Nawroczyńskiego, aby „zechciał przyjąć udział w Komisji Pedagogicznej Wydziału Humanistycznego UJK wybranej dla przeprowadzenia habilitacji dr. Kazimierza Sośnickiego"[109]. Równocześnie poproszono go o opracowanie „referatu o kwalifikacjach naukowych kandydata"[110]oraz udział w przewidywanym kolokwium habilitacyjnym. Dodajmy, iż był on uczniem K. Twardowskiego i absolwentem lwowskiej filozofii (1914).

W trakcie kolejnego posiedzenia komisji habilitacyjnej 16 III 1934 r. w składzie K. Twardowski – przewodniczący, K. Ajdukiewicz, H. Gaertner, R. Ingarden, S. Łempicki[111] uznano, zgodnie z przedłożoną przez B. Nawroczyńskiego opinią, kwalifikacje naukowe K. Sośnickiego za w pełni wystarczające. Postanowiono również przedłożyć wniosek Radzie Wydziału o dopuszczenie go do kolokwium oraz zaproszenie prof. B. Nawroczyńskiego do wzięcia udziału w dyskusji habilitacyjnej[112]. Opracowania wniosków w tej sprawie i ich przedłożenia miał dokonać prof. K. Ajdukiewicz.

Prof. B. Nawroczyński „podjął się łaskawie opracowania referatu o kwalifikacjach naukowych kandydata"[113] i wkrótce przedłożył „recenzje prac pedagogicznych dr. Kazimierza Sośnickiego"[114]. W przedstawionej analizie dorobku naukowego K. Sośnickiego do roku 1933 B. Nawroczyński zawarł ocenę 21 prac dotyczących logiki i metodologii nauk, nauki o wychowaniu, pedagogiki i zagadnień pokrewnych.

Na ówczesny dorobek pedagogiczny K. Sośnickiego składały się m.in.: książka pt. *Podstawy wychowania państwowego* (Lwów 1933, ss. 279); *Zarys dydaktyki,*

---

[108] O problemie tym traktują rozdziały IV i V niniejszej pracy.

[109] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1016, dok. 76. Akta Wydziału Humanistycznego. Pismo do B. Nawroczyńskiego w Uniwersytecie Warszawskim nr 885/33.

[110] Tamże, dok. 76.

[111] Tamże, dok. 77. Protokół posiedzenia Komisji Pedagogicznej powołanej do przeprowadzenia habilitacji dr. K. Sośnickiego.

[112] Zaproszenie prof. Uniwersytetu Warszawskiego B. Nawroczyńskiego do udziału w komisji habilitacyjnej dr. K. Sośnickiego i przygotowanie przezeń referatu o kwalifikacjach naukowych kandydata wynikało z tego, iż UJK nie zatrudniał prof. nauk pedagogicznych. Skorzystanie z opinii uczonego z innej uczelni było możliwe na podstawie § 50 Statutu UJK. Na tej samej zasadzie w komisji brał udział prof. K. Twardowski, który był już wtedy prof. „w stanie spoczynku".

[113] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1016, dok. 25.

[114] Tamże, dok. 25–28. Recenzja wpłynęła do UJK 13 I 1934, nr 883/34.

podręcznik dla seminariów nauczycielskich i nauczycieli; rozprawy i drobne przyczynki o tematyce ogólnopedagogicznej, np. *Wychowanie i nauczanie* (wspólnie z dr. J. Piątkiem). Publikacja ta była jednym z pierwszych przewodników po wydawnictwach pedagogicznych. Znalazło się tam tłumaczenie książki A. Feriere'a pt. *Samorząd uczniowski*. Praca ta, jak i niektóre późniejsze, m.in. obszerne studium analityczno-porównawcze *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku* (1967), znamionowała jego szerokie zainteresowania ówczesnymi nurtami pedagogiczno-edukacyjnymi „nowego wychowania" i progresywizmu pedagogicznego.

Analizy B. Nawroczyńskiego pozwalają wyróżnić dwa główne okresy twórczości naukowej K. Sośnickiego. W pierwszym (1907–1920) poświęcał się głównie zagadnieniom logiki i metodologii nauk. Mniej więcej na początku lat 20. stopniowo przenosił swoje zainteresowania w kierunku zagadnień pedagogicznych, by ostatecznie i niemal całkowicie skupić się na tej problematyce. Jak wynika z przeprowadzonych badań, w twórczości tej zaznaczają się związki z lwowską szkołą logiczną, którą K. Sośnicki przeszedł jako student i doktorant pod kierunkiem K. Twardowskiego, K. Ajdukiewicza i M. Wartenberga. Nie jest to zresztą jedyny dowód na filozoficzne źródła lwowskiej pedagogiki nawiązującej nie tylko do filozofii ścisłej, ale również do jej subdyscyplin – psychologii teoretycznej, logiki, teorii nauki, etyki, antropologii i fenomenologii humanistycznej (R. Ingarden).

Piętno na twórczości K. Sośnickiego odcisnęła zwłaszcza logika. We wszystkich ważniejszych pracach dotyczących wychowania, a zwłaszcza dydaktyki, wykazywał wyraźną tendencję do uściślenia i porządkowania pojęć pedagogicznych, do oczyszczania ich z niejasności i nieścisłości, do precyzyjnego formułowania zagadnień i zachodzących pomiędzy poszczególnymi twierdzeniami relacji logicznych. W ten sposób przyczynił się on do wyklarowania tożsamości pedagogiki akademickiej we Lwowie.

Świadectwem owych preferencji logiczno-formalnych były m.in. takie prace, jak: *Uwagi nad metodą projektów w nauczaniu* (1931)[115], a także monografia *Jerzy Kerschensteiner* (1903)[116]. Pierwsza z nich, będącą obszerną recenzją książki J.A. Stevensona *Metoda projektów* (1930)[117], stanowiła próbę nadania dość swobodnie wyrażonym myślom autora popularnej wtedy pracy jasności i precyzji. Analizując twórczość G. Kerschensteinera, krótko po śmierci tego wybitnego przedstawiciela niemieckiej pedagogiki kultury i apostoła „nowego wychowania", K. Sośnicki nadał ideom pedagogicznym niemieckiego autora

[115] „Oświata i Wychowanie" 1931, z. 8, s. 731–759. Por. także rec. K. Sośnickiego pracy N. Hansa, S. Hessena: *Pedagogika i szkolnictwo*, „Przegląd Pedagogiczny" 1934, nr 4.

[116] „Kwartalnik Pedagogiczny" 1933, nr 1, s. 59–87.

[117] J.A. Stevenson: *Metoda projektów*, „Książnica Atlas", Lwów 1930.

przejrzystą strukturę znaczeniowo-logiczną. W tym kontekście postawił zasadnicze pytanie, czy jego siedem zasad wykształcenia podanych przez autora „Theorie der Bildung" wyprowadzonych jest z „aksjomatu wykształcenia", czy też zasady te mają niezależną od tego aksjomatu podstawę. K. Sośnicki doszedł do przeświadczenia, że zasady te nie tkwią implicite w aksjomacie, lecz są dodanymi do niego uzupełnieniami. Wspólną ich podstawą nie jest ów aksjomat, lecz pojęcie „działalności zawodowej". Wobec tego K. Sośnicki stwierdzał, iż cały system G. Kerschensteinera zbudowany jest na dwóch podstawach: „aksjomacie wykształcenia i pojęciu pracy".

Główna zaś praca K. Sośnickiego *Podstawy wychowania państwowego* (1933) była próbą uporządkowania dyskusji wokół wychowania państwowego. Wychodząc i tym razem od założeń logicznych, autor dążył do określenia treści i zakresu takich pojęć, jak: wychowanie państwowe, obywatelskie, społeczne, moralne, religijne itp. Chodziło mu zwłaszcza o nadanie tym terminom charakteru pozaideologicznego, aby mogły stać się tworzywem zobiektywizowanej teorii wychowania państwowego[118].

Skutecznego oparcia dla swych koncepcji edukacyjnych K. Sośnicki poszukiwał we współczesnych teoriach socjologicznych, w nowoczesnych koncepcjach państwa, filozofii prawa i psychologii społecznej. Oryginalność jego stanowiska polegała i na tym, iż umiejętnie łączył te różne punkty widzenia na gruncie pedagogiki. Ogólną teorię wychowania budował m.in. na pojęciu etosu państwowego. Wyszedłszy od ogólnego pojęcia etosu, rozróżnił w naszej kulturze trzy główne jego odmiany, a mianowicie etos moralny, grupowy i państwowy. Wszystkie one mają wpływ na powstawanie, przebieg i rozwiązywanie „kolizji" społecznych. Mimo iż pojęcia te mogły być uznane za niewystarczającą podstawę dla budowania uniwersalnej teorii wychowania państwowego, to jednak książka K. Sośnickiego była dokonaniem poważnym i oryginalnym. Wniosła bowiem metodę naukową i podejście obiektywizujące do publicystyki pedagogicznej i politycznej dotyczącej wychowania państwowego.

Recenzujący dorobek K. Sośnickiego B. Nawroczyński zwrócił jednak uwagę, że etos „nie zawsze musi kierować kolizjami, gdyż nie obowiązuje on wówczas, gdy nie ma kolizji"[119]. Ta zaś część książki, w której autor powołuje się na teorie państwa i filozofię prawa, miała wedle oceny recenzenta charakter „wyłącznie informujący". Za mało było w niej krytyki „przytoczonych teorii i wyraźnego opowiadania się autora za tym lub innym stanowiskiem. Zbudowana na tym gruncie teoria wychowania państwowego może jest zanadto ogólna. Przypomina ona kontur głowy ludzkiej, w której nie wyrysowano wyraźnej fizjonomii"[120].

---

[118] K. Szmyd: *W kręgu myśli wychowawczej dla idei państwa i wartości narodowych*, „Nauczyciel i Szkoła" 2000, nr 1(8).

[119] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1016, dok. 31–39. Pismo Wydziału Humanistycznego do MWRiOP w sprawie udzielenia *veniam legendi* z 3 VII 1934, nr 446/34.

[120] Tamże, dok. 37.

Mimo krytycznych uwag rozprawa habilitacyjna, jak i cały dorobek naukowo-dydaktyczny K. Sośnickiego zostały ocenione bardzo wysoko. Stanowiły wystarczającą podstawę do dopuszczenia dr. K. Sośnickiego do dalszych etapów habilitacji z zakresu pedagogiki. Sprawozdanie w tej sprawie przyjęła do wiadomości Rada Wydziału Humanistycznego na posiedzeniu 23 V 1934 r., postanawiając większością głosów dopuścić kandydata do dyskusji habilitacyjnej[121]. Rolę głównego recenzenta naukowego habilitacji pełnił profesor pedagogiki z Uniwersytetu Warszawskiego B. Nawroczyński, który we wcześniejszej odpowiedzi na pismo dziekana Wydziału Humanistycznego UJK wyraził gotowość „współpracy w sprawie habilitacji dr. Kazimierza Sośnickiego"[122].

Dyskusja habilitacyjna odbyła się na posiedzeniu Rady Wydziału Humanistycznego 27 VI 1934 r. Po dyskusji postanowiono większością głosów (na 21 uczestników 20 głosów było za, jedna kartka nie wyrażała stanowiska) dopuścić dr. K. Sośnickiego do wykładu habilitacyjnego, zatwierdzając zaproponowany przez niego temat „Co oceniamy, klasyfikując ucznia". Wykład habilitacyjny odbył się 28 IV 1934 roku i „wypadł ku zupełnemu zadowoleniu Rady Wydziału". Na podstawie pozytywnego przebiegu całego procesu habilitacyjnego jeszcze tego samego dnia jednogłośnie uchwalono nadać „doktorowi filozofii Kazimierzowi Sośnickiemu prawo wykładania pedagogiki w charakterze docenta na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie"[123]. Przedłożoną MWRiOP wraz z kompletem załączników uchwałę 14 XI zatwierdził minister J. Jędrzejewicz[124].

W ten sposób zakończył się ważny etap na drodze do kadrowego i naukowego umocnienia pedagogiki lwowskiej. Nie prowadziło to jednak wprost do rychłego ustanowienia Katedry Pedagogiki, co nastąpiło dopiero w roku akademickim 1938/39. Niestety, nie mogła ona już zaistnieć przed wybuchem II wojny światowej.

Orientacja teoretyczna i koncepcje metodologiczne K. Sośnickiego wzbogacały ówczesną pedagogikę lwowską w zakresie definiowania pojęć, precyzji analiz i interpretacji, pozwalały również ukazać sens teorii i teleologii wychowawczej w szerszym wymiarze: szkoły, społeczeństwa i państwa. W swoich badaniach dążył do określenia tożsamości naukowej pedagogiki, a także zgłębienia głównych nurtów edukacyjnych Europy Zachodniej. K. Sośnicki przyczyniał się do przyspieszania recepcji idei „nowego

[121] Tamże, dok. 38.

[122] Tamże. Pismo seminarium pedagogiki i organizacji szkolnictwa UW podpisane przez B. Nawroczyńskiego z 13 XI 1933, nr III/33.

[123] Tamże, dok. 31–39. Akta Wydziału Humanistycznego. Pismo z 3 VII 1934, nr 444/33 „w przedmiocie udzielenia *veniam legendi* dr. K. Sośnickiemu z pedagogiki".

[124] Tamże. Pismo MWRiOP z 14 XI 1934, nr BP-18684/34; dok. 12.

wychowania" na poziomie akademickim. Jego pragmatyczna pedagogika inspirowała wiele inicjatyw innowacyjnych i eksperymentów w praktyce szkolnej[125].

K. Sośnicki wytworzył w okresie lwowskim własny model i odrębny styl uprawiania pedagogiki jako dziedziny ważnej naukowo, teoretycznie uporządkowanej, konsekwentnej i spójnej strukturalnie. Jego twórczość wzbudzała uznanie w środowisku lwowskim również dlatego, że dążył do uczynienia z rodzimej myśli pedagogicznej dyscypliny jasnej i ścisłej, a teorię i teleologię pedagogiczną projektował w perspektywie jej roli społecznej.

Do niezmiennych cech postawy naukowej K. Sośnickiego należały dbałość o solidne podstawy logiczne myśli pedagogicznej i jej zaplecze teoretyczne, weryfikowane w praktyce dydaktycznej, a także o wiązanie teleologii wychowania tworzonej na podstawie zbiorowej samoświadomości z problematyką kulturową. Tymi cechami charakteryzują się jego prace: *Zarys dydaktyki* (1925), *Dydaktyka ogólna* (1935)[126], *Oceny pracy ucznia* (1938)[127], *Podstawy wychowania państwowego* (1933) oraz recenzje prac S. Hessena i B. Suchodolskiego.

K. Sośnicki chyba jako jeden z pierwszych pedagogów polskich jeszcze w dobie dominacji we Lwowie klasycznej dydaktyki (A. Danysz, M. Baranowski, F. Majchrowicz) dokonał stanowczego przełomu antyherbartowskiego. Był to zwrot w kierunku rodzimego światopoglądu i kultury umysłowej lwowskiej szkoły K. Twardowskiego. Celem zaproponowanych przez K. Sośnickiego zmian było uzyskanie jasności i psychologicznej adekwatności myśli pedagogicznej, co umożliwiało jej pragmatyczne zastosowanie w pracy nauczycielskiej.

Po I wojnie światowej K. Sośnicki, podobnie jak m.in. Z. Mysłakowski, B. Nawroczyński, W. Okoń, kierował swe zainteresowania badawcze ku szeroko pojętej dydaktyce, zawsze jednak zachowywał i rozwijał wymogi ścisłości i precyzji logicznej[128]. Wzbogacał też ogólną teorię pedagogiczną o cenne wątki etyczno-aksjologiczne i uniwersalne standardy dydaktyki „osobowościowej", wykraczające poza ówczesne warunki ideologiczne i obowiązujący wzorzec pedagogiki socjalistycznej.

K. Sośnicki, tak jak B. Suchodolski, Z. Mysłakowski, S. Hessen i B. Nawroczyński, spożytkowywał to, co w „nowej pedagogice" było niewątpliwie uniwersalne i obiektywnie zasadne. Podobnie jak wymienieni pedagodzy pozostawał w okre-

---

[125] Tamże, op. 4, spr. 459, 576, 1031, dok. 3–96. Akta prac magisterskich z pedagogiki. Zawierają one wiele interpretacji nowej pedagogiki i własnych prób eksperymentowania takich autorów, jak: T. Tomaszewski, E. Mysłowski, E.A. Orłowska. Pisano je pod kierunkiem K. Twardowskiego, K. Sośnickiego, M. Kreutza.

[126] Por. *Encyklopedia wychowania*, t. 1, Warszawa 1935.

[127] *Encyklopedia wychowania*, t. 2, Warszawa 1938. Por. także: „Przegląd Pedagogiczny" 1934, nr 4.

[128] B. Suchodolski: „Życie Szkoły" 1947, 7/8; K. Sośnicki: *Spór o pedagogikę ogólną*, „Życie Szkoły" 1947, 7/8; R. Polny: *Pedagogika ogólna K. Sośnickiego*, „Nowa Szkoła" 1950, 3/4.

sie powojennym depozytariuszem uniwersalnej myśli pedagogicznej okresu międzywojennego, wierny swojej intelektualnej tożsamości. Poszukiwaniu przezeń własnej drogi naukowej towarzyszyły spory m.in. z A.B. Dobrowolskim, M. Kreutzem i B. Suchodolskim o podstawowe paradygmaty pedagogiki i dydaktyki. Sądził on, 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"[129].

6. Mieczysław Ziemnowicz. W kręgu kompromisu teleologii kulturowej i wartości społecznych w wychowaniu

Mieczysław Ziemnowicz (1882–1971) związał się z Uniwersytetem Jana Kazimierza oraz ówczesnym środowiskiem pedagogicznym i umysłowym Lwowa stosunkowo późno. Nie był lwowianinem z urodzenia. Osiadł we Lwowie w 1931 roku po wieloletnich wędrówkach nauczycielskich, które dostarczyły mu bogatych doświadczeń zawodowych, jako ukształtowany pedagog i badacz zagadnień oświatowych o liczącym się dorobku naukowym. Pozostał tu na wiele lat, prowadząc ożywioną działalność naukowo-dydaktyczną w dziedzinie pedagogiki[130].

M. Ziemnowicz urodził się 31 V 1882 roku w Proszowicach w powiecie miechowskim[131]. Szkoły powszechne i gimnazjum typu „staroklasycznego"

---

[129] W. Okoń: *Wizerunki sławnych pedagogów*, dz. cyt., s. 330. Por. także: *Pedagogika filozoficzna*, „Nowa Szkoła" 1946, nr 10/11; *Kierunki pedagogiczne w początkach XX w. i ich aspekt polityczny*, „Nowa Szkoła" 1948, nr 4, oraz syntetyczna praca pt. *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967.

[130] M. Ziemnowicz należy do zapomnianych pedagogów lwowskich okresu międzywojennego. Dotyczy to także jego powojennej działalności dydaktycznej i pisarskiej. Warto tu wskazać na ciągłość jego poglądów na temat podstawowych paradygmatów naukowej teorii pedagogicznej. Wyraził je m.in. w recenzjach prac Z. Mysłakowskiego: *Pedagogika ogólna* (1925), „Ruch Pedagogiczny" 1925, nr 5, s. 7–12; *Rozwój materialny i czynniki wychowania* (1925), „Ruch Pedagogiczny" 1926, nr 5–6, s. 188–191 oraz *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności* (1964), „Ruch Pedagogiczny" 1965, nr 4, s. 65–69. Podobne pojmowanie celów i wartości psychologiczno-pedagogicznych przedstawił M. Ziemnowicz w obszernym szkicu o lwowskim psychologu zatytułowanym *Bałey na tle współczesnej epoki*, „Roczniki Historyczne" 1953, t. 4, z. 3, s. 141–167. Na tej podstawie można sądzić, iż M. Ziemnowicz zachował typowe dla międzywojennego środowiska pedagogów lwowskich holistyczne spojrzenie na psychologiczną, kulturową i społeczną naturę teleologii edukacyjnych i wychowawczych (por. K. Szmyd: *Zygmunt Karol Mysłakowski...*, dz. cyt., s. 110–153).

[131] DALO, f. 26, op. 5, spr. 778. Akta Wydziału Humanistycznego. Informacje zaczerpnięte z własnoręcznie napisanego przez M. Ziemnowicza „Przebiegu życia", dok. 1–4.

ukończył w Tarnowie. Jak sam podkreślał, będąc uczniem celującym przez całe gimnazjum, egzamin dojrzałości złożył z wyróżnieniem 8 VI 1901 roku. W latach 1901–1904 studiował na Uniwersytecie Jagiellońskim literaturę i język niemiecki jako dziedziny główne, zaś filologię klasyczną jako przedmiot uboczny. Następnie w roku akademickim 1904/05 poświęcił się studium filozoficzno-pedagogicznym na Uniwersytecie Berlińskim.

Po powrocie do kraju objął obowiązki praktykanta w Gimnazjum Nowodworskiego w Krakowie, przygotowując się równocześnie do uzyskania pełnych uprawnień nauczycielskich. Egzamin państwowy na nauczyciela literatury i języka niemieckiego jako przedmiotu głównego i filologii klasycznej jako pobocznego w szkołach średnich złożył na UJ z wynikiem bardzo dobrym.

Wkrótce potem w roku szkolnym 1905/06 objął obowiązki nauczyciela, a potem profesora szkół średnich, kolejno w Gimnazjum Nowodworskiego (dawniej św. Anny – 1905/06), I Gimnazjum w Tarnowie (1906–1908) oraz w Podgórzu Krakowskim (1908–1910). W następnych latach był związany z IV Gimnazjum w Krakowie, aż do 1927 roku, kiedy powołano go na wizytatora szkół średnich w krakowskim Kuratorium Oświaty, gdzie początkowo nadzorował zakłady kształcenia nauczycieli, później zaś średnie szkoły ogólnokształcące[132]. W 1931 roku M. Ziemnowicz objął stanowisko naczelnika wydziału w Kuratorium Lwowskim, w 1933 roku został dyrektorem w gimnazjum przemyskim, a w rok później rozpoczął wykłady z pedagogiki na UJK.

Interesujące były drogi jego rozwoju naukowego, własnych poszukiwań intelektualnych oraz studiów nad zagadnieniami pedagogiki i oświaty. W 1913 roku uzyskał stopień naukowy doktora filozofii na podstawie rozprawy *Judith in dem Schuldrama der Reforma Tanszeit*[133]. Rok szkolny 1914/15 spędził w Wiedniu, pełniąc obowiązki nauczyciela w gimnazjach polskich, którym patronował K. Twardowski. Równocześnie zwiedzał gimnazja niemieckie i poznawał ich działalność dydaktyczno-wychowawczą. Zainspirowany zebranymi tam doświadczeniami, przez następny rok prowadził studia porównawcze, wizytując przeobrażające się wówczas szkolnictwo Francji, Belgii i Niemiec.

W roku akademickim 1924/25 otrzymał roczny urlop naukowy dla przeprowadzenia badań nad pedagogiką i szkolnictwem w USA. Wyjazd do Stanów Zjednoczonych stał się możliwy dzięki stypendium The International Institutes of N.Y. City przyznawanemu wybitnym pedagogom, psychologom i socjologom wychowania[134]. W 1931 roku został delegowany przez Krajową Radę Związku

---

[132] Tamże, dok. 1.

[133] Tamże, dok. 4. Akta Wydziału Humanistycznego.

[134] Fundacje te służyły poszerzeniu horyzontów poznawczych dla zainteresowanych badaniami naukowymi w USA, Kanadzie i krajach europejskich (z ich wsparcia korzystali m.in. J. Chałasiński, J. Joteyko, M. Grzegorzewska, Z. Mysłakowski, B. Nawroczyński, A.B. Dobrowolski, F. Znaniecki, M. Ziemnowicz).

Młodzieży Chrześcijańskiej na Światowy Kongres Pedagogiczny do Toronto w Kanadzie i Cleveland w USA. W ramach tej wizyty gościł w Corvell Uniwersity, gdzie interesował się organizacją systemów edukacji i wychowania młodzieży na kontynencie amerykańskim. Jego pasja badawcza wyrażała się również w tym, że oprócz oficjalnych podróży naukowych niemal co roku w latach 20. wyjeżdżał na krótsze pobyty do Niemiec, Francji, Włoch i Szwajcarii, by poznawać szkolnictwo w tych krajach, a zwłaszcza dokonania pedagogów z kręgu europejskiego „nowego wychowania" i progresywizmu edukacyjnego.

M. Ziemnowicz przez wiele lat działał aktywnie na niwie edukacji publicznej. W latach 30. był członkiem, a później przewodniczącym ministerialnej podkomisji ds. oceny książek szkolnych do nauczania języka niemieckiego. Pozostając blisko ówczesnych kręgów ministerialnych, angażował się m.in. w prace Komisji Wychowawczej przy MWRiOP. Później po jej likwidacji znalazł się w gronie członków założycieli Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego z siedzibą w Krakowie. W tych organizacjach i stowarzyszeniach prowadził ożywioną działalność odczytową o wychowaniu, organizacji szkolnictwa i praktycznych zastosowaniach nowych idei edukacyjnych w świecie.

Od drugiej połowy lat 20. M. Ziemnowicz zajmował się pedagogiką w sposób naukowy. Systematycznie publikował w czasopismach pedagogicznych artykuły z dziedziny polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej, a także teksty będące owocem współpracy z Z. Mysłakowskim w ramach Instytutu Pedagogicznego w Katowicach[135]. Tam też udzielał się aktywnie jako współredaktor ambitnego czasopisma pedagogicznego „Chowanna".

Coraz bogatszy dorobek teoretyczny w dziedzinie nauk pedagogicznych umożliwił M. Ziemnowiczowi złożenie prośby do Rady Wydziału Humanistycznego UJK „o dopuszczenie go do habilitacji z zakresu pedagogiki ogólnej"[136]. Jak pisał, „prośbę swoją opiera na całej działalności naukowo-pedagogicznej, przedkładając jako pracę habilitacyjną ostatnio wydane książki: *Szkolnictwo w Stanach Zjednoczonych A.P.* i *Nauczanie i wychowanie w Stanach Zjednoczonych A.P.*[137] Wydział Humanistyczny UJK odniósł się pozytywnie do tej prośby, wdrażając właściwy tok postępowania kwalifikacyjnego i obowiązującą procedurę przewodu habilitacyjnego.

W kwietniu 1934 roku odbyło się pierwsze posiedzenie Rady Wydziału[138] dla powołania komisji habilitacyjnej. W jej składzie znaleźli się: prof. prof. K. Ajdukiewicz, Z. Czerny, H. Gaertner, R. Ingarden, J. Kleiner i S. Łempicki.

---

[135] Por. K. Szmyd: *Zygmunt Karol Mysłakowski...*, dz. cyt., s. 39–49.

[136] DALO, f. 26, op. 5, spr. 778, dok 24. Akta Wydziału Humanistycznego. Pismo osobiste do Wydziału Humanistycznego UJK M. Ziemnowicza, zam. Kraków, ul. św. Marka 5, z 24 III 1934.

[137] Tamże.

[138] Tamże, dok. 6. Protokół Rady Wydziału z 5 IV 1934, nr 287/34.

Temu ostatniemu powierzono przygotowanie referatu o kwalifikacjach osobowych i naukowych kandydata oraz przedstawienie stosownego wniosku dla Rady Wydziału. Kolejne posiedzenia Rady Wydziału i komisji kwalifikacyjnej odbyły się 4 i 5 XII 1934[139]. Wtedy też na wniosek S. Łempickiego postanowiono zaprosić B. Nawroczyńskiego, profesora pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego, do grona członków komisji i „uprosić go o przygotowanie referatu o kwalifikacjach naukowych kandydata"[140]. 5 i 10 IV 1935 roku odbyły posiedzenia kolejno Komisja ds. Kwalifikacji Naukowej oraz Rada Wydziału, podczas których podjęto decyzje w sprawie terminów kolokwium (22 V 1935), dyskusji i wykładu habilitacyjnego (23 V 1935)[141].

5 IV 1935 roku profesor S. Łempicki odczytał opinię profesora B. Nawroczyńskiego o kwalifikacjach naukowych dr. M. Ziemnowicza, zakończoną wnioskiem o dopuszczenie kandydata do dyskusji habilitacyjnej. Opinia naukowa była na tyle pozytywna, że S. Łempicki i R. Ingarden, kierując się także własną wysoką oceną kwalifikacji kandydata, przedłożyli wniosek, aby dr. M. Ziemnowicza zwolnić z kolokwium habilitacyjnego. Wniosek został jednak odrzucony ze względu na wymogi procedury akademickiej.

W tej sytuacji nic już nie stało na przeszkodzie, aby Rada Wydziału przeprowadziła ostatnie etapy postępowania habilitacyjnego. Zgodnie z podjętymi postanowieniami 22 V 1935 roku odbyło się „osobne posiedzenie Rady Wydziału Humanistycznego UJK"[142] poświęcone kolokwium habilitacyjnemu dr. M. Ziemnowicza. Posiedzeniu przewodniczył dziekan prof. A. Fischer, protokołował prof. M. Kreutz. Obecni byli profesorowie zwyczajni i nadzwyczajni: Stanisław Witkowski, Stanisław Zakrzewski, Wiktor Dollmayr, Franciszek Bujak, Jan Czekanowski, Edmund Bulanda, Ryszard Gansiniec, Adolf Chybiński, Władysław Podlacha, Jerzy Kowalski, Emil Modelski, Adam Fischer, Stanisław Łempicki, Zygmunt Czerny, Jan Janów, Eugeniusz Kucharski, Kazimierz Ajdukiewicz, Jerzy Kuryłowicz, Stefan Stasiak, Witold Taszycki, Kazimierz Kolbuszewski, Roman Ingarden, Mieczysław Kreutz, Bogdan Nawroczyński.

Delegatami docentów byli: doc. dr Tadeusz Sulimirski, doc. dr Stefan Inglot. Przeprowadzona w toku długotrwałej dyskusji ocena dorobku naukowego i walorów osobowych dr. M. Ziemnowicza otwarła drogę do ostatniego aktu procedury. 23 V 1935 roku odbyło się drugie (ostatnie) posiedzenie Rady Wydziału w podobnym składzie, ale o innym, bogatszym programie[143]. Po sprawdzeniu prawomocności posiedzenia (o godz. 11^{25}) zaproszono dr. M. Ziemno-

[139] Tamże, dok. 5–6. Protokół nr 1069/34.

[140] Tamże.

[141] Tamże, dok. 6. Protokół nr 220/35.

[142] Tamże, dok. 18. Akta Wydziału Humanistycznego. Sprawozdanie z posiedzenia osobnego Rady Wydziału Humanistycznego z 22 V 1935, nr 381/35.

[143] Tamże, dok. 19. Sprawozdanie z powołania Rady Wydziału z 23 V 1935, nr 883/35.

wicza do wygłoszenia wykładu habilitacyjnego pt. „Nieporozumienie wychowawcze między starszym a młodszym pokoleniem". Następnie prof. B. Nawroczyński przedstawił ocenę wykładu, który uznał za wystarczający.

W ożywionej dyskusji, niepozbawionej także akcentów krytycznych, wystąpili: K. Ajdukiewicz, R. Ingarden, S. Łempicki, F. Bujak, M. Kreutz, E. Bulanda, S. Zakrzewski. Następnie odbyły się trzy głosowania. Pierwsze dotyczyło zagadnienia, czy wykład należy uznać za wystarczający. W tej sprawie 11 członków Rady było za, 3 przeciw, 2 wstrzymało się od głosu. Na pytanie, czy udzielić kandydatowi *veniam legendi* – 13 głosów – tak, 2 głosy – nie, 1 wstrzymujący się. Na wniosek S. Łempickiego uchwalono jednogłośnie udzielić *veniam legendi* M. Ziemnowiczowi w zakresie pedagogiki.

Znaczenie tego faktu dla środowiska pedagogiki akademickiej we Lwowie wyrażało się w dwóch wymiarach: była to kolejna, trzecia w latach 30. z powodzeniem zrealizowana habilitacja z „czystej" pedagogiki. Potwierdzała ona wydolność naukową i sprawność instytucjonalną środowiska w tej dyscyplinie wiedzy. Dowodziła także, iż nauki pedagogiczne zyskiwały wyraźną autonomię i własną tożsamość w rodzinie nauk humanistycznych na jednym z głównych wydziałów Uniwersytetu Lwowskiego.

Co więcej, dziedzina ta zaczęła cieszyć się rosnącym zainteresowaniem jako atrakcyjna poznawczo i dająca szerokie możliwości zastosowań praktycznych. Jej użyteczność nie ograniczała się do unowocześniania myślenia o szkole, wychowaniu i edukacji. Rozwój nauk pedagogicznych otwierał także perspektywę modernizacji kulturowej, służącej rozwiązywaniu problemów państwa, a szczególnie dylematów społecznych i narodowościowych.

Zapotrzebowanie na taką pedagogikę ujawniało się z niezwykłą intensywnością w okresie II Rzeczypospolitej. Prawdopodobnie w kręgu potrzeb ówczesnej rzeczywistości należałoby poszukiwać przyczyn rozkwitu idei i praktyki edukacyjnej oraz wizji teleologicznych wychowania w najszerszym znaczeniu. Pedagogika M. Ziemnowicza niewątpliwie odpowiadała na zapotrzebowanie społeczne, wzbogacając lwowski nurt społeczno-kulturowy i progresywny dotyczący projektowania celów wychowania. Również jego zasługą jest więc to, że w latach 30. lwowskie środowisko nauk o wychowaniu wyraźne dorównywało przodującym ośrodkom w kraju – warszawskiemu, krakowskiemu, a także poznańskiemu.

Droga zawodowa M. Ziemnowicza, poszukiwanie własnego miejsca w naukach o edukacji, była znamienna dla owego czasu nobilitowania tej dyscypliny naukowej w Polsce[144]. Mimo absorbujących obowiązków nauczycielskich i rozlicznych zajęć publicznych od ukończenia studiów zajmował się on pracą naukową

[144] Należy dodać, iż M. Ziemnowicz był naukowo aktywny do lat 70. Por. K. Szmyd: *Zygmunt Karol Mysłakowski...*, dz. cyt.

i pisarską. Do 1935 roku ogłosił drukiem 24 publikacje, nie licząc drobniejszych recenzji i tekstów okolicznościowych. Z tej liczby ponad 20 prac dotyczyło zagadnień pedagogiki ogólnej, dydaktyki, organizacji szkolnictwa oraz metodyki poszczególnych przedmiotów. Dwie rozprawy ogłoszone zostały w języku niemieckim i angielskim.

Oprócz artykułów, rozpraw i szkiców o różnej tematyce pedagogicznej i germanistycznej opublikował również prace obszerniejsze, będące wynikiem dłuższych studiów. Były to przede wszystkim: *Problemy wychowania współczesnego* (ss. 284)[145] – dzieło, które doczekało się 4 wydań. Dwie inne prace poświęcił organizacji i ustrojowi szkolnictwa amerykańskiego oraz prądom pedagogicznym i modelom wychowawczo-edukacyjnym w USA. Nosiły one tytuły: *Szkolnictwo w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej* (ss. 399) oraz *Nauczanie i wychowanie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej* (ss. 142)[146]. Opracowania te, przedłożone jako podstawa habilitacji, stanowiły względnie spójną i uzupełniającą się całość tematyczną, która ze względów dydaktycznych ukazała się w dwóch tomach.

Monografia ta była rzetelnym poznawczo podsumowaniem pobytu M. Ziemnowicza w roku szkolnym 1929/30 w Stanach Zjednoczonych. Było to wielkie i trudne przedsięwzięcie, które autor wypełnił należycie, w poczuciu misji udostępnienia polskiej pedagogice trendów progresywizmu edukacyjnego w USA. Wyszedł obronną ręką z gąszczu licznych problemów kulturowych, społecznych i edukacyjnych tego wielkiego i zróżnicowanego kraju. W krótkim czasie rozpoznał złożone stosunki amerykańskie, tamtejszą kulturę i charakter ustroju oświatowego. Plonem jego intensywnej pracy stał się przejrzysty obraz szkolnictwa amerykańskiego.

Książka zawiera elementy charakterystyczne dla ówczesnego modelu badań porównawczych nad kulturowo-socjologiczną, pedagogiczną i psychospołeczną rolą szkoły, systemów szkolnych, ustrojów oświatowych i teleologii edukacyjno-wychowawczych. Znaczna część dzieła poświęcona jest zasadom organizacji i administrowania, a także innym uwarunkowaniom funkcjonowania szkoły w otoczeniu społecznym. Autor omówił stopnie, rodzaje i typy szkół, a także formy oświaty pozaszkolnej. Osobna część pracy ukazuje dynamizm przemian oświatowych w USA. Zilustrowane zostały idee i teorie pedagogiczne, metody nauczania i wychowania oraz poszukiwanie modelu oświatowego pomiędzy uniwersalizmem wymagań cywilizacyjnych a partykularnymi oczekiwaniami społeczności lokalnych.

Jako pozytywną stronę postawy metodologicznej M. Ziemnowicza należy odnotować fakt, iż na ogół powstrzymywał się on od oceniania stosunków amerykańskich

---

[145] M. Ziemnowicz: *Problemy wychowania współczesnego*, Warszawa – Kraków 1930.

[146] Tenże: *Szkolnictwo w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej*, Lwów – Warszawa 1934.

według miary europejskiej, a tym bardziej polskiej. Stwierdził natomiast, iż oświata amerykańska i jej otoczenie są i muszą być odmienne. Nie wyrzekł się jednak pewnych ujęć porównawczych i nie poddawał się biernie sugestywnej sile rzeczywistości amerykańskiej, lecz z dużą dozą dystansu i zdrowego rozsądku odróżniał zjawiska niewątpliwie imponujące od mniej wartościowych lub wręcz negatywnych w tamtym świecie wartości i realiów edukacyjnych. Na pytanie, czy amerykanizacja wychowania europejskiego jest możliwa i pożądana – odpowiadał negatywnie.

B. Nawroczyński w recenzji habilitacyjnej napisał o podstawowych pracach M. Ziemnowicza, iż uczyniły na nim bardzo dobre wrażenie, gdyż „jest to najpełniejsza i najlepsza rzecz, jaką w naszej literaturze mamy o szkolnictwie Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej Nie ustępuje też zagranicznym monografiom, poświęconym temu tematowi. Wytrzymuje np. najzupełniej porównanie ze stosunkowo świeżą książką niemiecką Ericha Hylle'a: *Die Schule der Demokratie* (1928)[147].

W wykazie przedłożonym Radzie Wydziału w związku z habilitacją znalazły się takie m.in. prace pedagogiczno-oświatowe A. Ziemnowicza: *Powrót klasycyzmu w szkołach średnich we Francji*, „Przegląd Współczesny" 1924; *Polska emigracja we Francji a sprawa szkolna*, „Przegląd Współczesny" 1924; *Kilka prób nauczania historii za granicą*, „Ruch Pedagogiczny" 1925; *Na marginesie projektu ustawy o ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej*, „Przegląd Współczesny" 1926; *Szkolnictwo niemieckie po wojnie światowej*, „Rocznik Pedagogiczny" 1927; *Problemy wychowania współczesnego*, Warszawa 1930; „Poland: Educational Jearbook" 1930[148]. Ponadto habilitant oznajmiał, iż przygotował do wydania dwie kolejne prace dotyczące zagadnień szkolnictwa średniego w Polsce i wychowawczych oddziaływań szkoły amerykańskiej.

Ogólnie rzecz biorąc, lwowskie monografie i rozprawy porównawczo-analityczne M. Ziemnowicza uwzględniały dwie warstwy poznawcze i metodologiczne. Z jednej strony dotyczyły obserwowanej rzeczywistości edukacyjnej, metod i organizacji ówczesnej szkoły, z drugiej zaś jej podstaw pedagogicznych w ujęciu teleologicznym. M. Ziemnowicz, będąc umysłem o nastawieniu empiryczno-analitycznym, umiał w trakcie swoich podróży naukowych uchwycić ważne fakty oświatowe w ich wzajemnych związkach, by następnie jasno i krytycznie je przedstawiać. Słabiej natomiast operował klasycznymi pojęciami pedagogicznymi i nie wykazywał szczególnej umiejętności tworzenia własnej teorii. Przyznać jednak należy, że dostrzegał nowe zjawiska i tendencje progresywnych przemian edukacji, formułując przy tym własne wnioski[149].

---

[147] DALO, f. 26, op. 5, spr. 778, dok. 52–58. Akta Wydziału Humanistycznego. Referat w sprawie habilitacji z zakresu pedagogiki dr. M. Ziemnowicza, 5 VI 1935, nr 422/35.

[148] Tamże, dok. 28–30.

[149] Por. M. Ziemnowicz: *Problemy wychowania współczesnego*, Warszawa 1930.

Zgodzić się można z opinią B. Nawroczyńskiego, który jako wybitny wówczas teoretyk wychowania zaznaczał, iż M. Ziemnowicz posiada „doświadczony i trzeźwy sąd praktyka szkolnego o stosowalności i użyteczności teorii pedagogicznej. Nie jest jednak w tej dziedzinie ani tak twórczy, ani tak jasny jak w tamtej"[150] [innej pracy tegoż autora – K.Sz.]. Nic więc dziwnego, że po pomyślnie przeprowadzonym kolokwium (22 i 23 V 1935 r.) Rada Wydziału Humanistycznego UJK mogła wystąpić do MWRiOP o udzielenie *veniam legendi*, czyli uznanie i zatwierdzenie habilitacji doc. dr. M. Ziemnowicza w zakresie pedagogiki.

Warto jednak ów pogląd B. Nawroczyńskiego uzupełnić, gdyż przedwojennego lwowskiego okresu twórczości M. Ziemnowicza nie obrazował w pełni przedłożony wówczas katalog prac tego autora. Ważny nurt jego twórczości pedagogicznej stanowiły zagadnienia teleologii wychowania, której horyzont aksjologiczny stanowiła kultura współżycia społecznego i wartości państwa. Interesowały go zatem treści i idee edukacji zbiorowej, edukacji dla współistnienia odmiennych tradycji kulturowych i odrębności narodowych. Z tego zakresu tematycznego do odnotowania są dwie rozprawy, nie wiedzieć dlaczego nieuwzględnione w przedłożonej przez M. Ziemnowicza autobiografii naukowej[151].

Jak dotąd twórczość pedagogiczna M. Ziemnowicza nie doczekała się pełniejszego ujęcia monograficznego i wyczerpującej oceny[152], chociaż przez długie jeszcze lata po wojnie był on aktywnym profesorem UMCS w Lublinie i twórczym autorem w dziedzinie teorii wychowania. Nadal interesowały go różne zagadnienia pedagogiczne, zwłaszcza kulturowo-społeczne funkcje wychowania, wielorakie uwarunkowania pracy szkoły i systemu oświatowego, zagadnienia teleologii wychowania i pedeutologii. Szczegółowe analizy tej twórczości pedagogicznej zamieszczamy na dalszych stronach rozprawy.

M. Ziemnowicz żywo reagował na przejawy powojennej twórczości pedagogów okresu międzywojennego, zwłaszcza w dziedzinie aksjologii społecznej

---

[150] DALO, f. 26, op. 5, spr. 778, dok. 58. Akta Wydziału Humanistycznego.

[151] Mamy tu na uwadze następujące prace M. Ziemnowicza: *Problemy wychowania współczesnego*, Warszawa – Kraków 1927 i 1930; *Autorytet a wolność wychowania*, Kraków 1928; *Wychowanie narodowe czy państwowe i jego istota*, Kraków 1931; *Rodzina a wychowanie państwowe*, Lwów – Kraków 1932; *Wychowanie państwowe w szkole*, „Przegląd Pedagogiczny" 1931, z. 1.

[152] Por. *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin 1991; K. Bartnicka: *Wychowanie państwowe,* „Rozprawy z Dziejów Oświaty", t. 15, Wrocław – Warszawa – Kraków 1972, s. 61–131; K. Jakubiak: *Wychowanie państwowe*, dz. cyt.; tenże: *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz 1997; K. Szmyd: *Zarys poglądów edukacyjnych Mieczysława Ziemnowicza*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 2000, nr 3–4, s. 127–131; tenże: *W kręgu myśli wychowawczej dla idei państwa i wartości narodowych*, „Nauczyciel i Szkoła" 2000, nr 1/8; tenże: *Zygmunt Karol Mysłakowski...*, dz. cyt., s. 153–159.

i kontekstu kulturowego wychowania. Świadczyły o tym jego teksty retrospektywne, wyrażające silne przywiązanie autora do środowiska akademickiego, myśli i ludzi minionej epoki pedagogiki teleologicznej i społeczno-kulturowej[153].

7. Mieczysław Kreutz. Psychologiczny odłam nauk pedagogicznych na UJK

Mieczysław Kreutz (1893–1971) należał do psychologiczno-pedagogicznego odłamu szkoły Kazimierza Twardowskiego. Jako jeden z niewielu spośród tej grupy psychologów związał się ze środowiskiem lwowskim do końca działalności UJK. Obok niego psychologię w różnym stopniu związaną z pedagogiką i dziedziną wychowania współtworzyli na Uniwersytecie Lwowskim Stefan Baley[154], Władysław Witwicki[155], Stefan Błachowski[156], Bronisław Bandrowski[157], Tadeusz Witwicki[158] i kilku innych mniej znanych pracowników

---

[153] M. Ziemnowicz: *Stefan Baley na tle współczesnej epoki*, „Roczniki Historyczne" 1953, t. 4, z. 3, s. 141–167; tenże: rec. Z. Mysłakowski: *Rozwój naturalny a czynniki wychowania*, „Ruch Pedagogiczny" 1926, nr 5–6; tenże: rec. Z. Mysłakowski: *Pedagogika ogólna*, „Ruch Pedagogiczny" 1925, nr 5; tenże: rec. *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, „Ruch Pedagogiczny" 1965, nr 4, s. 65–69; K. Harasimiuk: *Współtwórcy Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie wywodzący się ze środowiska lwowskiego*, [w:] *Lwowsko-kresowe korzenie wyższych uczelni Lublina*, red. W. Strążka, Lublin 2000, s. 71.

[154] Stefan Baley ze względu na ruskie pochodzenie i kontrowersje wobec jego osoby związane z aktywnością na rzecz powołania Uniwersytetu Ukraińskiego w Czerniowcach nie mógł zrealizować zamiaru habilitacji na Uniwersytecie Lwowskim. Dzięki inicjatywie K. Twardowskiego i pomocy W. Witwickiego objął stanowisko prof. kontraktowego (od listopada 1927) na Uniwersytecie Warszawskim (DALO, f. 26, op. 5, spr. 931, dok. 23–24). Por. także: R. Jadczak: *Mistrz i jego uczniowie*, Warszawa 1997, s. 69–70, oraz M. Ziemnowicz: *Stefan Baley na tle współczesnej epoki*, „Rocznik Humanistyczny" 1953, t. 4, z. 3, s. 141–167.

[155] Władysław Witwicki należał do pierwszych uczniów i współpracowników K. Twardowskiego. Ze środowiskiem lwowskim związany był urodzeniem i studiami filozoficzno-psychologicznymi pod kierunkiem K. Twardowskiego. Później łączyła ich współpraca i przyjaźń. Po podróżach do Niemiec (W. Wundt) od roku 1919 pracował na Uniwersytecie Warszawskim jako profesor nadzwyczajny w Katedrze Psychologii (DALO, f. 26, op. 7, spr. 591, a także: R. Jadczak: *Mistrz i jego uczniowie*, dz. cyt., s. 31–32).

[156] Stefan Błachowski habilitował się na Uniwersytecie Lwowskim. Do roku 1919 pracował w charakterze docenta, prowadząc ćwiczenia z psychologii. W roku 1919 powołany został na Uniwersytet Poznański, gdzie Rada Ludowa utworzyła Katedrę Psychologii, „gdy tymczasem nie było wówczas takiej katedry w Uniwersytecie Lwowskim" (DALO, f. 26, op. 7, spr. 931, dok. 24.).

[157] Bronisław Bandrowski był bodaj pierwszym kandydatem, który miał z woli K. Twardowskiego objąć Katedrę Psychologii na Uniwersytecie Lwowskim. Przeszkodziła mu w tym nagła śmierć tuż przed habilitacją w roku 1919 podczas wycieczki w Tatry (DALO, f. 26, op. 7, spr. 931, dok. 24).

[158] Tadeusz Maria Leon Witwicki (syn W. Witwickiego) od 1 X 1923 do 30 IX 1924 był demonstratorem w pracowni psychologicznej, później w roku 1925 asystentem w Seminarium

naukowo-dydaktycznych zarówno Studium Pedagogicznego (seminarium pedagogicznego), jak i Zakładu Psychologicznego (seminarium psychologicznego) – przekształconego następnie pod koniec lat 30. w Katedrę Psychologii, na której czele stanął właśnie M. Kreutz.

Zanim jednak to nastąpiło, u progu lat 20. K. Twardowski głównego kandydata na Katedrę Psychologii upatrywał w młodym i dobrze zapowiadającym się doktorze Bronisławie Bandrowskim, ale jego tragiczna i przedwczesna śmierć przekreśliła te plany. Dlatego w pierwszych latach odrodzonego Uniwersytetu Jana Kazimierza (1919–1922) prof. K. Twardowski zmuszony był sam zająć się prowadzeniem ćwiczeń z psychologii, a także w swoich wykładach filozoficznych i pedagogicznych więcej miejsca poświęcać zagadnieniom psychologii[159]. Fakt ten w sposób niezamierzony i w pewnym sensie wbrew woli K. Twardowskiego wpłynął na dostrzeżenie zbieżnych pól psychologii i pedagogiki. Zaowocowało to niebawem formowaniem się akademickiego nurtu zainteresowań psychologią pedagogiczną na UJK. Równocześnie K. Twardowski rozglądał się za kandydatem, który w przyszłości „mógłby kompetować o docenturę, a w jeszcze dalszej przyszłości o Katedrę Psychologii"[160].

Prof. K. Twardowski zwrócił uwagę na M. Kreutza, którego studia akademickie przerwał wybuch wojny. Ukończył je po powrocie z wojny w listopadzie 1920 roku jako oficer artylerii w randze kapitana, odznaczony Krzyżem Walecznych i opromieniony chwałą „czynnej walki z bolszewikami". K. Twardowski zwrócił uwagę na M. Kreutza jeszcze podczas jego studiów. Wyróżniał się on zarówno wśród członków seminarium filozoficznego, jak i wśród uczestników ćwiczeń psychologicznych. Z inicjatywy K. Twardowskiego został z dniem 1 I 1921 roku mianowany młodszym asystentem Zakładu Psychologicznego, ale ze względów finansowych pracował równocześnie w VI Gimnazjum Państwowym we Lwowie[161].

Opinia mistrza o erudycji i zaletach intelektualnych wybitnego w przyszłości profesora psychologii była nader pochlebna. Pisał o nim w 1925 roku, uza-

---

Pedagogicznym pod kierunkiem K. Twardowskiego. Po habilitacji M. Kreutza zajął jego miejsce st. asystenta w Zakładzie Psychologii (1 X 1925 – 30 IX 1926). 17 XII 1927 roku przedłożył dyplom doktora filozofii i uzyskał mianowanie na asystenta w Katedrze Psychologii (1 I 1928 – 30 IX 1928). W roku 1928 uzyskał od MWRiOP „płatny urlop celem naukowego wyjazdu za granicę na czas 1 I 1929 – 31 VII 1929" (DALO, f. 26, op. 5, spr. 266. Teczka personalna).

[159] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1860, dok. 101–102. Akta personalne. Przydział zajęć dydaktycznych w roku 1922 przewidywał ćwiczenia eksperymentalne z zasadami metodycznymi i technikami obliczenia wyników badań (pomiary, statystyka, zestawienia).

[160] Tamże, op. 7, spr. 931, dok. 24. Akta Wydziału Humanistycznego.

[161] Tamże, dok. 548. Por. także: *Słownik psychologów polskich*, red. E. Kosnarowicz, T. Rzepa, R. Stachowski, Poznań 1992, s. 129–131.

sadniając powierzenie mu „zastępczych wykładów z psychologii"[162], iż „dał się poznać jako człowiek zamiłowany w pracy naukowej i do niej wybitnie uzdolniony"[163]. W tym okresie M. Kreutz wprawdzie nie ogłosił jeszcze znaczących publikacji, ale żywo zajmował się różnymi zagadnieniami naukowymi. Przejawiało się to głównie w jego recenzjach i sprawozdaniach z licznych wtedy środowiskowych zebrań naukowych. Wśród nich m.in. znalazła się recenzja książki dr. S. Błachowskiego *Nastawienia i spostrzeżenia* („Ruch Filozoficzny" 1917). Wyniki swoich rozważań K. Kreutz przedstawiał, podobnie jak K. Sośnicki, na zebraniach Konwersatorium Filozoficznego Polskiej Młodzieży Akademickiej bądź na forum Polskiego Towarzystwa Filozoficznego i Pedagogicznego[164]. Na zebraniach naukowych wygłosił kilkanaście referatów dotyczących zagadnień filozofii, metodologii nauki, epistemologii i logiki. O jego kompetencjach naukowych i walorach charakterologicznych nieskory do pochwał bez pokrycia prof. K. Twardowski napisał, że cechuje go „krytycyzm w poczynaniach naukowych" oraz „pomysłowość i dążenie do ścisłości"[165]. Ocenę tę wyraził na marginesie recenzji pracy M. Kreutza *O złożoności pragnień*. Pracę uznał za w pełni dojrzałą do druku, natomiast sam jej autor ciągle żywił wątpliwości co do zasadności założeń i nieprzerwanie dążył do udoskonalenia jej tekstu.

Owa ścisłość i metodyczność poczynań cechowała M. Kreutza od początku jego kariery akademickiej także w jego poczynaniach dydaktycznych. Obaj z K. Twardowskim wzięli na barki ciężar prowadzenia zajęć z psychologii w pierwszych latach 20. Na wniosek K. Twardowskiego, który inspirował przygotowania do podniesienia pozycji akademickiej M. Kreutza, Rada Wydziału, biorąc pod uwagę jego „niecodzienne uzdolnienia dydaktyczne, wyjednała mu zlecenie pięciogodzinnych tygodniowo zajęć z psychologii"[166]. W następnych latach M. Kreutz dowiódł, że potrafi sprostać nałożonym nań zadaniom. Z powodzeniem prowadził samodzielnie dwa kursy ćwiczeń z psychologii: niższy – 72 osoby, drugi – 17 osób[167]. Z czasem podjął także wykłady z psychologii, jeszcze przed uzyskaniem habilitacji i usamodzielnieniem się Katedry Psychologii na UJK.

Pozycja M. Kreutza jako głównego reprezentanta psychologii na Uniwersytecie Lwowskim sprawiła, że w 1925 roku uznany został za godnego kandydata do habilitacji w tej dziedzinie i za personalną rękojmię ustanowienia samodzielnej Katedry Psychologii. Z tych powodów Wydział Humanistyczny UJK

---

[162] Tamże, dok. 24–25. Akta Wydziału Humanistycznego UJK.

[163] Tamże, dok. 25.

[164] Tamże, spr. 931, dok. 25. Pismo Wydziału Humanistycznego nr 647 do MWRiOP z 14 VII 1925.

[165] Tamże, dok. 26.

[166] Tamże, dok. 27.

[167] Tamże, dok. 33. Postanowienie Wydziału Humanistycznego z 15 VII 1925, nr 648.

zwrócił się do Kuratorium Okręgu Szkolnego o „wyjednanie" mu zniżki godzin pracy nauczycielskiej w VI Gimnazjum Państwowym we Lwowie[168]. Uznano bowiem, że przy dotychczasowym obciążeniu pracą „niepodobna mu znaleźć jeszcze czas na wykończenie rozprawy habilitacyjnej". W opinii przedstawionej władzom oświatowym stwierdzono, że wobec trudności w pozyskaniu odpowiednich kandydatów „na przyszłych badaczy i profesorów, M. Kreutz daje gwarancję, że sprosta tym wymaganiom"[169]. W konkluzji zapisano, że należy otoczyć go opieką i ułatwić mu osiągnięcie życiowych celów nie tyle w jego interesie osobistym, ale ku pożytkowi nauki.

Opinie o możliwościach M. Kreutza znajdowały już wtedy, a zwłaszcza w latach późniejszych, całkowite potwierdzenie. Zagadnieniami naukowymi zajmował się w sposób poważny i z wielkim zapałem. Wykazywał duże wyczucie metodologiczne oraz posiadał dar niezwykle jasnego myślenia, a także systematycznego porządkowania i wyrażania poglądów. Zalety te harmonizowały z talentem dydaktycznym. Można więc sądzić, iż gdyby nie kilkuletnia odyseja wojenna, która przerwała jego działalność naukową na Uniwersytecie, prawdopodobnie znacznie wcześniej uzyskałby habilitację i stanowisko profesora psychologii, co niewątpliwie przyspieszyłoby usamodzielnienie Katedry Psychologii na UJK.

Z czasem, a szczególnie od połowy lat 30.[170] pozycja naukowa M. Kreutza w dziedzinie psychologii na UJK umocniła się, tym bardziej że wraz z wiekiem i pogarszaniem się stanu zdrowia K. Twardowski w naturalny niejako sposób ustępował pola w dziedzinie psychologii M. Kreutzowi. Nie ulega wątpliwości, że M. Kreutz stworzył odrębny model badawczy psychologii akademickiej, przyczyniając się do rozwoju kształcenia psychologiczno-pedagogicznego na UJK[171]. Warto w tym kontekście przypomnieć problematykę jego głównych prac z tego okresu oraz programy wykładów[172], które koncentrowały się głównie wokół metodologii badań psychologicznych, szczególnie empirycznych (laboratoryjnych, opartych na obserwacji zjawisk spontanicznych, naturalnych bądź wywołanych dla potrzeb eksperymentu). Treść wykładów pozostawała przez

---

[168] Tamże, op. 5, spr. 968. Akta Wydziału Humanistycznego. Pismo do KOS w sprawie urlopu lub zniżki godzin dla M. Kreutza z 21 I 1925, l. 43.

[169] Tamże, dok. 77–78.

[170] Tamże, op. 5, spr. 968, dok. 459. Status naukowy M. Kreutza umocnił się po uzyskaniu habilitacji w roku 1927 oraz stanowiska zastępcy prof. (prof. nadzw.) psychologii na UJK. Pismo Prezydium RP z 18 XII 1934 podpisane przez I. Mościckiego, J. Jędrzejewicza (MWRiOP) i L. Kozłowskiego (Prezydium Rady Ministrów).

[171] Podobnie jak w pedagogice K. Sośnickiego zorientowanej na etos państwowy i w propozycjach zasad kultury współżycia obywatelsko-moralnego M. Ziemnowicza.

[172] DALO, f. 26, op. 5, spr. 968, dok. 5. Program wykładów na lata 1927/28, 1930/31. Por. także *Skład Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie*.

wiele lat niemal taka sama. Mimo ciągłego poszerzania horyzontu zainteresowań, zwłaszcza w kierunku psychologii pedagogicznej, M. Kreutz wykazywał przywiązanie do eksperymentu i ścisłości badań oraz analitycznego sposobu wykładania psychologii pedagogicznej. Było to dziedzictwo szkoły psychologicznej K. Twardowskiego.

M. Kreutz uwzględniał w swoich wykładach takie m.in. zagadnienia, jak: pojęcie metody naukowej, dobór metod do celów badawczych, określanie przedmiotu badań i uzasadnianie uzyskanych sądów. Interesowały go w szczególności następujące grupy zagadnień teoretyczno-metodologicznych psychologii: introspekcja wszelkich zjawisk, stanów, procesów i faktów psychologicznych w ich naturalnej postaci, introspekcja zjawisk psychicznych eksperymentalnie wywołanych, obserwacja naturalnych i wywołanych procesów psychicznych, rejestrowanie symptomów fizjologicznych i objawów „czysto" psychicznych, metody testów – zalety i wady, rezultaty, a także klasyfikacja i opis najbardziej rozpowszechnionych testów, kwestia zmienności rezultatów badań testowych oraz zagadnienia psychologii zwierząt.

Prowadzone przez M. Kreutza ćwiczenia na kursach niższym i wyższym opierały się na różnych próbach badawczych i eksperymentach – zbiorowych i indywidualnych, dotyczących pamięci, inteligencji, spostrzeżeń, uwagi, funkcji psychomotorycznych, a także były sprawdzianem sposobów przygotowania i analizy wyników przeprowadzonych eksperymentów oraz procedury badań przy zastosowaniu prostych urządzeń laboratoryjnych. Z czasem, szczególnie od połowy lat 30., M. Kreutz wprowadzał do swoich zajęć dydaktycznych także problematykę psychologii humanistycznej, m.in. zagadnienia struktury osobowości, przeżyć, uczuć, motywacji, woli, emocji w zachowaniach i uczeniu się. Pojawiały się z wolna również elementy psychoanalizy wychowawczej (S. Freud, A. Adler, K.S. Jung), a także afiliacje pedagogiczne psychologii funkcjonalnej (E. Claparède).

W konkluzji można stwierdzić, że M. Kreutz w swojej dydaktyce psychologii do 1939 roku, czyli przez cały lwowski okres, preferował wyraźnie empiryczno-analityczny styl uprawiania psychologii naukowej, opartej na obserwacji, testach, pomiarach, wskaźnikach liczbowych, ich korelacji, porównywaniu i na kulcie „wyniku ścisłego". Była to istotna część tradycji i paradygmat naukowości pierwszego okresu usamodzielniania się psychologii na Uniwersytecie Lwowskim jako nauki teoretycznej i stosowanej. Stąd szczególna dbałość M. Kreutza o wszelkie znamiona ścisłości, rzetelności metodologicznej i adekwatności sądów do badanej rzeczywistości. Był on spóźnionym kontynuatorem historycznie wyczerpującej się już psychologii naukowej. Nigdy jednak nie pozostawał niewolnikiem jednego kanonu myślowego. Był w ramach swoich doświadczeń i dociekań umysłem twórczym i poszukującym. Z czasem otwierał się odważnie na psychologię bardziej zrelatywizowaną, uwzględniającą poza-

eksperymentalne sposoby osiągania pewnych wyników oraz ich weryfikację w edukacji i wychowaniu[173].

W twórczym okresie lwowskim znaczący był poznawczo-wyjaśniający, metodologiczny i praktyczny wkład w dziedzinę testologii psychologicznej. Świadczą o tym m.in. tezy i analizy zawarte w jego pracy habilitacyjnej *Zmienność rezultatów testów* (1927)[174]. Zafascynowany testologią, będąc niewątpliwie wybitnym znawcą tego zagadnienia, M. Kreutz zdobywał się mimo to na krytyczną analizę tej metody poznawczej w psychologii. W rozprawie opartej na własnych eksperymentach[175] stwierdzał, że koniecznością staje się „stworzenie teorii testów, tzn. gruntowne i krytyczne zbadanie jej podstaw, zbadanie zarzutów przeciw niej podnoszonych i wprowadzanie odpowiednich ulepszeń"[176]. Uznał, że jedną z wad metody testów jest zmienność uzyskanych rezultatów, uniemożliwiająca pewniejszą ocenę badanej cechy u poszczególnych osób (np. ukazywała ona różne za każdym razem ilości liczb zapamiętanych przez badanie osoby).

W tej sytuacji M. Kreutz postawił tezę badawczą dotyczącą tzw. właściwej zmienności rezultatów jako istotnej normy. Posłużył się, podobnie jak E. Claparède i W. Bogen, rachunkiem korelacyjnym, obliczając, prawdopodobnie jako pierwszy w Polsce, współczynnik korelacyjny między poszczególnymi wynikami badań. Istotne dla psychologii pozostają jego wnioski metodologiczne i teoretyczne także w ogólniejszym wymiarze poznawczym. Określił on bowiem ogólne zasady i normy ustalania wyników poznawczych[177].

M. Kreutz niewątpliwie w nowy sposób ujmował na gruncie polskiej psychologii kwestię zastosowania testów. Nie traktował ich jak powszechnie przydatne instrumenty badań, podając własną metodę oceny znaczenia zachodzących zmienności. Wypowiadał myśl, że istnieje dopuszczalna granica błędu, wynikająca z różnic „interindywidualnych". Stwierdzenie to okazało się ważne dla teorii i praktyki zastosowań testów w psychologii.

---

[173] Warto w tym kontekście przywołać lwowskie i późniejsze prace M. Kreutza, obrazujące kontynuację jego poglądów psychologiczno-pedagogicznych: *Nowe kierunki psychologii*, [w:] *Encyklopedia wychowawcza*, t. 1, cz. I, Warszawa 1933, s. 185–230; *Osobowość nauczyciela-wychowawcy*, [w:] *Encyklopedia wychowawcza*, t. 3, z. 5–6, Warszawa 1938, s. 265–292; *Podstawy psychologii*, skrypt, cz. I, II, Lwów 1933, cz. III, Lwów 1937 – publikacja uzupełniona, wydana pt. *Podstawy psychologii. Studium nad metodami i pojęciami współczesnej psychologii*, Warszawa 1949; *Kształcenie charakteru*, Warszawa 1946; *Główne rodzaje uczuć ludzkich*, Warszawa 1951.

[174] M. Kreutz: *Zmienność rezultatów testów*, cz. I, Lwów 1927, s. 72.

[175] M. Kreutz przeprowadzał swoje badania w roku 1923 na populacji 24 studentów (2 próby eksperymentalne) za pomocą testu pamięci bezpośredniej 8 liczb dwucyfrowych. DALO, f. 26, op. 5, spr. 968, dok. 165.

[176] Tamże, dok. 166.

[177] Por. M. Kreutz: *Zmienność rezultatów testów*, dz. cyt.

M. Kreutz odznaczał się w środowisku lwowskim wyrazistą osobowością. Nieobojętne były mu problemy życia społeczności akademickiej, zwłaszcza narastające konflikty kulturowo-narodowościowe, które osiągnęły apogeum w 1938 roku. W reakcji na nie Kreutz ogłosił *Referat w sprawie zapewnienia normalnego toku nauczania*[178]. Był to rodzaj diagnozy psychospołecznej i próba zaproponowania władzom uczelni środków zaradczych. Materiał ten, który był przejawem osobistej troski autora o stan Uniwersytetu, stanowił przykład zastosowania wiedzy i doświadczenia psychologicznego do rozwiązania metodą interwencji psychologicznej i socjotechnicznej narastającego konfliktu ideologii narodowych.

Psychologiczne studium M. Kreutza zasługuje na uwagę ze względu na to, iż oddaje nastrój konfrontacji polsko-ukraińskiej wobec zużycia się dotychczasowej formuły sąsiedztwa i współistnienia obu narodów także na Uniwersytecie Lwowskim. Materiał zawierał analizę przyczyn tego procesu, wyjaśnianie psychologiczne jego uwarunkowań oraz wskazywał środki zaradcze. Niestety, analiza była raczej jednostronna i spłycona, nie uwzględniała bowiem istotnych źródeł ustania „symbiozy polsko-ukraińskiej", zaś pacyfikacja nastrojów sprowadzać się miała do rozwiązań dyscyplinujących i porządkowych.

Zdumiewać może to, że wybitny profesor i psycholog dostrzegał możliwość zniwelowania napięć o podłożu historyczno-kulturowym, religijnym i narodowym za pomocą apsychologicznych sposobów. Wyeliminowanie tych zjawisk miały według M. Kreutza umożliwić rygory formalne i ogólne podniesienie dyscypliny. Ulegająca konfrontacyjnej ideologii młodzież określana była przez uczonego osobliwymi epitetami i traktowana jako zło samo w sobie, bez próby ujawnienia genezy napięć społecznych w środowisku uniwersyteckim. Brak było wreszcie w diagnozie M. Kreutza postulatu dialogu, rozumnego wyjaśniania problemów na zasadach partnerstwa. Rola profesorów sprowadzała się do egzekwowania kolokwiów i relegowania z uczelni inicjatorów zajść, bez otwarcia się na zgłaszane postulaty.

Mimo istotnych braków zaproponowany przez M. Kreutza obraz stosunków uniwersyteckich zawierał istotne wskazówki społeczno-psychologiczne i pedagogiczne. Uczony mówił m.in. o kryzysie zatrudnienia absolwentów uniwersytetu, zwłaszcza w oświacie. Postulował racjonalizację kształcenia uniwersyteckiego przez ograniczenie liczby studentów, podnoszenie poziomu intelektualnego i kształtowanie mentalności studenta jako przyszłego członka elit społecznych. Autor proponował także tworzenie mniejszych uniwersytetów, stanowiących środowiska mniej anonimowe, a więc bardziej sprawnych wychowawczo i kulturotwórczo w społecznościach lokalnych.

Można więc stwierdzić, iż memoriał M. Kreutza przedłożony dziekanowi K. Chylińskiemu jako propozycja rozwiązania ówczesnych problemów konfron-

[178] DALO, f. 26, op. 5, spr. 170. Akta personalne M. Kreutza.

tacji narodowościowej na lwowskiej uczelni był ilustracją sytuacji, w której emocje dominowały nad zdrowym rozsądkiem. Sprzyjało to powierzchowności myślenia, ocen i działań, które z tego powodu nie mogły być skuteczne.

M. Kreutz należał niewątpliwie do elity intelektualnej środowiska nauk o wychowaniu na Uniwersytecie Lwowskim. Stworzył własny typ myśli naukowej, pogłębioną teorię, a zwłaszcza metodologię badań w psychologii. Podążał drogą wytyczoną przez mistrza K. Twardowskiego od psychologii empirycznej ku wzbogaconej formule psychologiczno-pedagogicznej i zastosowaniom humanistyczno-pedeutologicznym tej nauki. W okresie lwowskim M. Kreutz współtworzył z B. Mańkowskim, S. Łempickim, Z. Kukulskim, R. Ingardenem, K. Ajdukiewiczem, K. Sośnickim, M. Ziemnowiczem i innymi aktywne środowisko kultury umysłowej zajmujące znaczącą pozycję akademicką i starające się o proporcjonalne doń oddziaływanie społeczne tutejszych nauk o wychowaniu.

8. Kazimierz Twardowski. Mędrzec i pedagog

Dokonania naukowe i oddziaływanie intelektualne **Kazimierza Twardowskiego** (1866–1938) jako uczonego i twórcy lwowsko-warszawskiej szkoły filozoficznej zostały wielostronnie opisane, dlatego w niniejszym szkicu monograficznym uwzględniono przede wszystkim psychologiczną i pedagogiczną warstwę jego twórczości na tle dociekań filozoficznych. Dziedziny te wzajemnie się u niego przenikały, dopełniały i wzbogacały, niepodobna więc ich rozdzielić, ani też którąś z tych dziedzin pominąć. Dzieło K. Twardowskiego nie było w powojennej literaturze analizowane pod względem wpływu na rozwój nauk o wychowaniu. Niezwykle cennym wyjątkiem jest tylko tekst W. Okonia, w którym lwowski profesor ukazany jest przede wszystkim jako znakomity nauczyciel[179].

K. Twardowski zajmował na Uniwersytecie Lwowskim pozycję niemal instytucjonalną. Jego działalność na rzecz ukonstytuowania się pedagogiki jako samodzielnej przedmiotowo i metodologicznie dziedziny akademickiej jest nie do przecenienia. Niezbędne jest więc przedstawienie sylwetki K. Twardowskiego również jako twórcy antropologicznych i psychologicznych przesłanek nauki o wychowaniu oraz ukazanie jego bogatej osobowości, której zasadniczymi przymiotami były: rozumność, szlachetność, siła woli, odpowiedzialność, solidarność z własnym środowiskiem i odmiennymi społecznościami, rozumienie znaczenia suwerennego państwa, kultury i tradycji narodowych,

[179] W. Okoń: *Kazimierz Twardowski – nauczyciel uczonych*, [w:] tegoż: *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, dz. cyt., s. 373–394. Por. także: B. Nawroczyński: *Kazimierz Twardowski (1866–1938)*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1959, nr 3, a także przytaczane już prace H. Słoniewskiej, I. Dąmbskiej, K. Ajdukiewicza, T. Rzepy, R. Jadczaka, J. Woleńskiego.

a także świata wartości uniwersalnych. K. Twardowski został zapamiętany jako wybitny pedagog o wyjątkowej wrażliwości humanistycznej oraz wymagający i skuteczny nauczyciel.

Zadaniem naszym jest przedstawienie w sposób zobiektywizowany, wolny od zniewalającego wpływu mistrza, zarówno postaci K. Twardowskiego, jak i jego pedagogicznej działalności w II Rzeczypospolitej, a więc w ostatnim okresie służby nauce i macierzystemu Uniwersytetowi. K. Twardowski rozpoczął, współtworzył przez wiele lat i ostatecznie zamykał formowanie na UJK filozofii człowieka, antropologii wychowania, a także empirycznego, psychologiczno-społecznego nurtu myśli wychowawczej, nastawionego na tworzenie zasad współistnienia odmiennych tradycji kulturowych. Był on niekwestionowanym kreatorem akademickiego środowiska nauk o wychowaniu, które pojmował jako jedność, sprzeciwiając się ich dyferencjacji na subdyscypliny pedagogiczne, która wszakże dokonała się po II wojnie światowej.

Pokazanie całego bogactwa działalności nauczycielskiej K. Twardowskiego nie jest możliwe ani konieczne ze względu na cele tej pracy. Przedmiotem analiz będzie działalność naukowa i dydaktyczna w dziedzinie pedagogiki, psychologii i antropologii pedagogicznej, ogólny wkład do rozwoju nauk o wychowaniu na Uniwersytecie Lwowskim, intelektualne i moralne aspekty jego osobowości pedagogicznej, i wreszcie tworzenie środowiska naukowego – szkoły psychologiczno-pedagogicznej.

K. Twardowski niemal od początku XX wieku, tj. odkąd pojawił się na Uniwersytecie Lwowskim[180], wywierał istotny wpływ na szerokie kręgi akademickie. Pełnił on bowiem trzykrotnie funkcję dziekana (w dramatycznych latach wojny światowej) oraz dwukrotnie – rektora uczelni. Z niezwykłą skrupulatnością prowadził zajęcia dydaktyczne: wykłady, ćwiczenia, konwersatoria, seminaria, a także legendą owiane tzw. *privatissimum*[181]. Przez dziesięciolecia inspirował i współtworzył naukowe i instytucjonalne podstawy pedagogiki i psychologii na Uniwersytecie Lwowskim, traktując je jako integralne dziedziny nauk o wychowaniu. Wspólnie z B. Mańkowskim zorganizował już na początku wieku Studium Pedagogiczne. Dzięki kompetencjom teoretycznym i talentom dydaktyczno-pedagogicznym pozostawał do końca istnienia Studium Pedagogicznego jego patronem intelektualnym.

Z jego to inicjatywy po śmierci B. Mańkowskiego (1921) obowiązki kierownika Studium powierzono wtedy K. Ajdukiewiczowi, który będąc przede wszystkim

---

[180] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1860. Por. także inne akta Katedry Filozofii do 1918 r. (DALO, f. 26, op. 6), i późniejsze – do 1939 r. – Wydziału Humanistycznego UJK (tamże, op. 7, 16; ALNU, f. 119, op. 1 – sprawy osobowe).

[181] Były to zajęcia prywatne dla doskonalenia naukowego młodych pracowników Uniwersytetu. Ten wątek biografii naukowo-pedagogicznej opisywali uczniowie K. Twardowskiego, m.in.: S. Baley, I. Dąmbska, W. Stróżewski, L. Jaxa-Bykowski, M. Kreutz, W. Witwicki. Por. także cytowane już prace J. Woleńskiego, R. Jadczaka, T. Rzepy.

filozofem, logikiem i metodologiem, nie okazywał zbyt wiele zainteresowania tą jednostką dydktyczną. Zajęcia w Studium Pedagogicznym prowadził natomiast nieprzerwanie sam K. Twardowski. Były to wykłady i ćwiczenia z pedagogiki, dydaktyki ogólnej i dydaktyki filozofii[182]. Przez ponad 30 lat prowadził również seminaria pedagogiczne, których owocem było ponad 30 prac magisterskich i kilka doktorskich z dziedziny pedagogiki i dydaktyki ogólnej[183]. Zapisał się też chlubnie w ciągu kilku dziesięcioleci jako wykładowca uniwersytecki i organizator egzaminów kwalifikacyjnych z pedagogiki i psychologii dla nauczycieli szkół średnich, a także jako współinicjator praktyk pedagogicznych w szkołach średnich dla słuchaczy Studium Pedagogicznego[184].

Ze względu na autorytet akademicki i wszechstronność naukową K. Twardowski odegrał kluczową rolę w rozwoju całego środowiska nauk o wychowaniu na UJK. Uczestniczył w naukowych awansach niemal wszystkich wybitnych i mniej znaczących psychologów i pedagogów. Był członkiem, a najczęściej także przewodniczącym Komisji Rady Wydziału (m.in. jako dziekan) dla oceny naukowej i osobowej kandydatów do habilitacji. Dotyczyło to m.in.: A. Danysza, B. Mańkowskiego, R. Ingardena, W. Witwickiego, Z. Kukulskiego, M. Kreutza, S. Błachowskiego, L. Jaxy-Bykowskiego. W dużej mierze przyczynił się również do przeprowadzenia jako „profesor honorowy" habilitacji pedagogicznych K. Sośnickiego i M. Ziemnowicza[185].

Odrębnym rozdziałem aktywności naukowej K. Twardowskiego była psychologia, którą rozwijał na podstawie przesłanek zaczerpniętych ze swej koronnej dyscypliny – filozofii, w tym metodologii nauki i teorii wartości. Lwowski filozof był twórcą zróżnicowanego i niezupełnie spójnego modelu uprawiania psychologii empirycznej (eksperymentalno-naukowej) – rozwojowej i wychowawczej. Chociaż był prekursorem badań empirycznych opartych na obserwacji i metodach statystycznych, chętnie odwoływał się do analizy teoretycznej, oceny i wartościowania humanistycznego.

Była to szkoła na tyle przedmiotowo i metodologicznie pojemna, iż mieściły się w niej różne nurty i odmienne osobowości twórcze tak wybitnych uczniów tego filozofa, psychologa i pedagoga, jak: W. i T. Witwiccy, S. Baley, S. Błachowski i I. Dąmbska, H. Słoniewska (obie bliższe filozofii), E. i L. Blausteinowie (badający pogranicza antropologii wychowawczej i psychologii), czy wreszcie R. Ingarden i M. Kreutz[186]. Wszyscy oni wykazywali się dociekliwością i jasnością myśli oraz

---

[182] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1860. Teczka osobowa. Por. *Skład Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie*, roczniki 1918–1938.

[183] Tamże, op. 7, spr. 434–1259 i in. Akta Wydziału Humanistycznego.

[184] Tamże, op. 5, spr. 1194. Akta Wydziału Humanistycznego.

[185] Tamże.

[186] Sylwetki tych uczonych przedstawiono w rozdziałach III–V.

odpowiedzialnością naukową ukształtowaną pod wpływem K. Twardowskiego. Ich postawa badawcza naznaczona była kultem prawdy i rzetelności warsztatowej. I choć wiele wątków ich myśli ma już prawie wyłącznie wartość historyczną, to jednocześnie nadal służyć mogą jako ważne inspiracje rozwoju psychologii pedagogicznej.

Zainteresowania K. Twardowskiego psychologią i jej związkiem z pedagogiką rozwijały się od początku jego obecności na Uniwersytecie Lwowskim. Jeszcze na przełomie XIX i XX w. i przed wybuchem I wojny światowej pod jego patronatem kształtowały się naukowe i organizacyjne formy nowoczesnego uprawiania akademickich nauk o wychowaniu. W II Rzeczypospolitej dyscypliny psychologiczno-pedagogiczne i socjologiczno-kulturowe zyskały na UJK wyższą pozycję akademicką. Pojawiły się nowe impulsy ich rozwoju, gdyż miały one wspierać zadania państwowe i współtworzyć narodową tożsamość oraz uczestniczyć w dziele budowy nowego oblicza edukacji i kultury społecznej II Rzeczypospolitej.

K. Twardowski organizował instytucje akademickie i działał jako wybitny uczony, pedagog i ekspert w sprawach systemu edukacji. Jego dezyderat skierowany do MWRiOP[187] rzucał też pewne światło na stan i ówczesne problemy psychologii, o której pozycję akademicką niezmordowanie zabiegał. Domagał się od władz uniwersyteckich i MWRiOP spełnienia niezbędnych warunków organizacyjnych i finansowych. Chodziło o to, by dotychczasowa Pracownia Psychologiczna zyskała charakter osobnego zakładu na Wydziale Humanistycznym do czasu powołania Nadzwyczajnej Katedry Psychologii. K. Twardowski stwierdzał w konkluzji swego przedłożenia, że aktualnie na Uniwersytecie nie ma odpowiednich kandydatów do objęcia tej funkcji. Nie powiodły się też, jak dotąd, pomysły sprowadzenia wybitnych specjalistów tej dyscypliny z innych ośrodków.

W tej sytuacji obowiązek faktycznego kierowania Pracownią Psychologiczną i Zakładem Psychologicznym oraz prowadzenie zajęć dydaktycznych, seminariów i opieka nad przebiegiem pisania prac dyplomowych spoczywały na K. Twardowskim, któremu pomagało kilkoro asystentów[188]. Warto dodać, iż np. w roku akademickim 1919/20 w ćwiczeniach psychologicznych brało udział 30 studentów, a w tzw. pracach psychologicznych uczestniczyło 12 osób[189]. Wzrost zainteresowania studiami psychologicznymi skłaniał K. Twardowskiego i jego otoczenie do „zamianowania osobnego profesora psychologii lub powierzenia kierownictwa pra-

---

[187] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1860, dok. 80. Akta Wydziału Humanistycznego. Pismo z 7 VII 1920 r., l. 1459, 1919/20.

[188] Byli wśród nich m.in. W. Witwicki, S. Błachowski, H. Słoniewska, L. Blaustain, M. Kreutz, M. Jędrzejewska, S. Łuszczewska, D. Gromska, P. Spinerówna, H. Mehlberg, J. Kirchner.

[189] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1860, dok. 81. Akta Wydziału Humanistycznego.

cowni psychologicznej docentowi prywatnemu psychologii"[190]. Chodziło też o zgoła prozaiczny fakt przyznania prof. K. Twardowskiemu jako kierownikowi Pracowni Psychologii dodatku w wysokości 150 marek polskich[191].

Przez następnych kilka lat, aż do habilitacji M. Kreutza (1928), doktoryzowania się B. Bandrowskiego[192] i habilitacji S. Błachowskiego[193], K. Twardowski prowadził wykłady z techniki i metody eksperymentów psychologicznych (3 godz.) oraz metodologii badań psychologicznych (3 godz.). Zajęcia prowadzone były przez wszystkie trzy trymestry każdego roku akademickiego. K. Twardowski godził to w latach akademickich 1922/23–1924/25 z wykładami (4 godz.), ćwiczeniami (2 godz.) i dwugodzinnym seminarium filozoficznym[194].

W latach 20. narastała konieczność usamodzielnienia się Katedry Psychologii i Katedry Pedagogiki. K. Twardowski miał tego świadomość, czemu dawał wyraz w dyskusjach na forum Rady Wydziału, a także w oficjalnych dokumentach dotyczących habilitacji Z. Kukulskiego i M. Kreutza[195]. Wspierał ich kandydatury, gdyż mieli oni w jego ocenie zagwarantować personalne zabezpieczenie dla usamodzielnienia się tych jednostek akademickich w połowie lat 20. Jak się niebawem okazało, jego wizja, podzielana także przez S. Łempickiego, K. Ajdukiewicza, R. Ingardena, nie doczekała się szybkiego urzeczywistnienia[196].

W tym kontekście warto prześledzić rzeczywisty wkład K. Twardowskiego w proces dojrzewania naukowego i emancypacji akademickiej obu tych głównych dyscyplin. K. Twardowski uznał, że niezbędne staje się rychłe „wypracowanie w swym gronie osobnego profesora, albo zastępcy profesora, lub docenta psychologii i pedagogiki"[197]. Jako filozof zdawał sobie sprawę bardziej niż inni, że Wydział Filozoficzny nie może w tradycyjnym kształcie sprostać nowym wyzwaniom badań naukowych i kształceniu profesjonalnemu w obu tych dziedzinach. Permanentnie i stanowczo pod koniec lat 20. na forum Senatu uczelni,

---

[190] Tamże.

[191] Na podstawie zarządzenia MWRiOP z dn. 5 XII 1919 r., nr 266, §2, p. 2, „Monitor Polski" z XII 1919.

[192] Wśród promowanych przez K. Twardowskiego na doc., a następnie prof. psychologii znajdował się Bronisław Bandrowski. Był on pierwszym przed M. Kreutzem kandydatem na to stanowisko. Mając niemal ukończoną pracę habilitacyjną, zginął tragicznie w Tatrach w lipcu 1914 r.

[193] W czasie wojny (1914–1918) habilitował się na Uniwersytecie Lwowskim S. Błachowski, który wykładał na wszechnicy lwowskiej jako docent do roku 1919, tj. do powołania go na prof. Uniwersytetu Poznańskiego. DALO, f. 26, op. 7, spr. 931.

[194] Tamże, opis 5, spr. 1860, dok. 101. Akta Wydziału Humanistycznego. Pismo do MWRiOP z 8 VI 1922, nr 797/22.\

[195] Tamże, spr. 999. Przebieg habilitacji Z. Kukulskiego, a także spr. 968. Przebieg habilitacji M. Kreutza.

[196] Por. szczegółową analizę dotyczącą dziejów Katedry Psychologii i Katedry Pedagogiki.

[197] DALO, f. 26, opis 5, spr. 968. Akta Wydziału Filozoficznego UJK. Z protokołu Rady Wydziału z 17 XI 1923 r., l. 1454.

Rady Wydziału, w pismach do MWRiOP[198] prezentował więc plan „unii personalno-instytucjonalnej" nauk o wychowaniu. Byłoby to ostatecznym zamknięciem etapu wykładów, ćwiczeń i seminariów prowadzonych w formie zajęć zleconych i odejściem od długotrwałego stanu tymczasowości i prowizoryczności.

Rezultat starań o ustanowienie choćby katedr nadzwyczajnych, z M. Kreutzem i Z. Kukulskim w charakterze profesorów nadzwyczajnych lub zastępców profesora nadzwyczajnego, okazał się połowiczny. Obydwaj co prawda uzyskali habilitacje, ale Z. Kukulski z niejasnych powodów nie otrzymał ministerialnego *veniam legendi* na Uniwersytecie Lwowskim i do roku 1938 żadna z katedr jako w pełni autonomiczna instytucja akademicka nie zdążyła się wykrystalizować.

8.1. Współtwórca środowiska nauk o wychowaniu na UJK

Z materiałów źródłowych wynika, iż K. Twardowski w latach 30. stworzył przemyślaną koncepcję i jasno określone ramy organizacyjno-programowych nauk o wychowaniu na UJK, choć nie dla wszystkich owa wizja, zakładająca komplementarność wielu dyscyplin, wydawała się wtedy oczywista i godna realizacji. Chcąc wzmocnić pozycję pedagogiki na UJK, by odrobić dystans dzielący lwowską uczelnię od pozostałych uniwersytetów, K. Twardowski zainicjował w latach 1934–1936[199] ogólnopolską kampanię na rzecz pozyskania „sił naukowych" dla obsady Katedry Psychologii i Katedry Pedagogiki w jego macierzystej wszechnicy (warto dodać, że ponowny konkurs na obsadzenie Katedry Pedagogiki na UJK odbywał się w latach 1937–38. Schorowany już wtedy uczony mógł jedynie przy tym asystować jako „profesor honorowy"[200]).

Spośród dziesięciu nadesłanych opinii dotyczących kandydatów na kierownika Katedry Pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim zwróćmy uwagę na cztery – Z. Mysłakowskiego, F. Znanieckiego, H. Radlińskiej, A. B. Dobrowolskiego (decydująca o obsadzie katedry była opinia B. Nawroczyńskiego). Przytoczone wypowiedzi poza praktyczną funkcją pomocniczą dla wyłonienia obsady personalnej katedry były aktem samooceny środowiska, wskazywały modelowe koncepcje i nurty ówczesnej pedagogiki akademickiej oraz preferencje badawcze, obnażały sympatie i animozje środowiskowe.

Uznany już wtedy profesor Z. Mysłakowski z Uniwersytetu Jagiellońskiego pisał, iż „najlepszym wyjściem byłoby powierzenie Katedry Pedagogiki profe-

---

[198] Tamże. Wniosek w sprawie utworzenia Nadzwyczajnej Katedry Psychologii i Nadzwyczajnej Katedry Pedagogiki, l. 554, 1927 r.

[199] Tamże. Ankieta i odpowiedzi profesorów pedagogiki ze wszystkich uniwersytetów krajowych, nr 405/34 z 12 V 1934.

[200] Z protokołów wynika, że nie uczestniczył on już w posiedzeniach Rady Wydziału w sprawie Katedry Pedagogiki. Nie brał również udziału w pracach komisji habilitacyjnej M. Ziemnowicza (1937/38). DALO, f. 26, opis 5, dok. 748, 778.

sorowi T. Geigerowi (jest to Niemiec, nie Żyd)"[201]. Opiniujący polecał go „z całą świadomością" i „z pełnym poczuciem odpowiedzialności"[202] jako uczonego o doniosłym dorobku z socjologii wychowania oraz z pogranicza psychologii i pedagogiki[203]. Dalej ten kompetentny znawca teorii pedagogicznych powoływał się na przykłady z historii, że niemieccy uczeni z reguły posiadali nie tylko wiedzę teoretyczną i metodologiczną, ale okazywali się lojalnymi obywatelami państwa. I to – jego zdaniem – przyczyniłoby się do wytworzenia w Polsce dobrych wzorów pracy naukowej w dziedzinie socjologii wychowania i pedagogiki.

F. Znaniecki w opinii na temat obsady Katedry Pedagogiki UJK sformułował kilka ważnych myśli dotyczących modelu uprawiania pedagogiki naukowej i uniwersyteckiej. Pedagogika, twierdził on, jako nauka na poziomie uniwersyteckim musi się opierać na psychologii i socjologii. W Polsce „prawie nie ma pedagogów, którzy by obie te nauki jednocześnie w dostatecznym stopniu opanowali"[204]. Dlatego też każdy uniwersytet, także UJK, powinien mieć – jego zdaniem – Katedrę Pedagogiki Psychologicznej i Katedrę Pedagogiki Socjologicznej (czy socjologii wychowania o praktycznych zastosowaniach). Dalej stwierdzał, że UJK dysponuje „dobrze postawioną" psychologią, na której może być oparta pedagogika. Ponieważ nie było na UJK Katedry Socjologii, proponował obsadzenie nowej Katedry Pedagogiki profesorem „z przygotowaniem przede wszystkim socjologicznym"[205]. Takim kandydatem był według niego J. Chałasiński, docent Uniwersytetu J. Piłsudskiego i dyrektor Państwowego Instytutu Kultury Wsi[206].

Helena Radlińska, profesor Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, w odpowiedzi na zapytanie z 28 X 1937 r. uznała za najodpowiedniejszego kandydata na kierownika Katedry Pedagogiki UJK doc. Bogdana Suchodolskiego. Wyznała przy tym, iż „obowiązek jej każe stwierdzić, że jest on najwybitniejszym z młodszego pokolenia pedagogów, utalentowany jako badacz, pisarz i nauczyciel"[207].

Bardzo obszerną rekomendację przesłał A.B. Dobrowolski. Ten prawdziwy demokrata, doceniający społeczną rolę pedagogiki, wyczulony przy tym na rze-

---

[201] Tamże, spr. 1784, dok. 3. Akta Wydziału Humanistycznego. Pismo Z. Mysłakowskiego, prof. Studium Pedagogicznego UJ, Kraków, 20 XI 1937, ul. Jabłonowskich 6.

[202] Tamże.

[203] Prof. T. Geiger publikował artykuły socjologiczno-pedagogiczne w „Kulturze Pedagogicznej" (1933–1935) redagowanej przez Z. Mysłakowskiego.

[204] DALO, f. 26, opis 5, spr. 1784, dok. 2. Pismo F. Znanieckiego, prof. Uniwersytetu Poznańskiego, z 6 XII 1937.

[205] Tamże.

[206] Tamże.

[207] Tamże, dok. 4. Pismo H. Radlińskiej, prof. pedagogiki społecznej Wolnej Wszechnicy Polskiej, z 4 XI 1937, nr 1016/37.

czywiste kompetencje naukowe, a także znający osobiste kontakty profesury akademickiej, spieszył donieść, iż najodpowiedniejszym kandydatem może być Marian Odrzywolski, doktor filozofii UJK, „który lepiej niż inni potrafi myśleć w dziedzinie pedagogicznej, stawiać i formułować zagadnienia, planować rozwiązania, dyskutować metody, holizować wyniki, wyczerpywać systematycznie różne możliwości, i którego prace naprawdę posuwają naprzód myśl pedagogiczną"[208].

Była to recenzja nieschematyczna i sugestywna, zarówno w formie, jak i treści. Jej autor dla poparcia swojego kandydata dodawał, że „dr M. Odrzywolski, docent Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie (który dawno już powinien był otrzymać tytuł profesora), znajduje się w bardzo złych warunkach dla pracy naukowej (materialnych, życiowych i rodzinnych). Nie ma on odpowiedniego stanowiska jego kwalifikacjom i uzdolnieniom badawczym, które w ten sposób w znacznym stopniu marnują się"[209]. Na koniec swojej rekomendacji zamieszczał „cytowane z pamięci" ważniejsze prace M. Odrzywolskiego[210].

---

[208] Tamże. Pismo do dziekana Wydziału Humanistycznego UJK A.B. Dobrowolskiego z 12 XI 1937, Warszawa, ul. Marymoncka 1c, m. 51.

[209] Tamże, dok. 5.

[210] Tamże. Bibliografia w oryginalnym zestawieniu A.B. Dobrowolskiego: *Twórcza rola wypracowań pisemnych*, „Muzeum" 1906 (praca eksperymentalna); *Kwestia kradzieży w szkole średniej*, „Muzeum" 1907 (analiza zjawiska na podstawie zdarzeń w jednej szkole); *Rola fantazji w rozwoju duchowym dziecka*, „Czasopismo Pedagogiczne" 1916 (na podstawie 7-letniej obserwacji swych synów i kilku ich kolegów i koleżanek; praca uzupełniona eksperymentem w szkole powszechnej); *Sfera wartości dziecięcych a wychowanie*, „Ruch Pedagogiczny" 1916 (prospekt filozoficzny, pierwsza tego rodzaju praca w Polsce; jej wynikiem była teza, że wartości dziecięce są najważniejszym czynnikiem ich postępowania, stąd konieczność stosowania się w wychowaniu do wartości dziecka); *Typy uwagi u młodzieży szkolnej*, „Muzeum" 1917 (praca na podstawie eksperymentów testem Bourdona); *Cel i zakres eksperymentu w pedagogice*, „Muzeum" 1917; *Program i organizacja szkoły średniej*, „Przegląd Pedagogiczny" 1919 (referat przygotowawczy przed Zjazdem Nauczycielskim); *Psychologia eksperymentalna w zastosowaniu do szkoły średniej*, [w:] *Pamiętnik konferencji dyrektorów szkół średnich łódzkich*, Łódź 1925 (na podstawie eksperymentu przeprowadzonego w szkole średniej w Łodzi; wniosek: konieczność stosowania psychologii eksperymentalnej w szkołach średnich); *Behawioryzm jako teoretyczna podstawa pedagogiki*, „Praca Szkolna" 1928 (zasady behawioryzmu w zastosowaniu do zagadnień pedagogicznych); *Przejście ze szkoły średniej do szkół akademickich*, [w:] *Kongres Pedagogiczny Związków Zawodowych Nauczycieli Szkół Powszechnych i Związków Zawodowych Nauczycieli Szkół Średnich w Poznaniu*, Poznań 1929 (główna myśl: dostęp do szkół akademickich dla maturzystów, ale i dla niematurzystów z warunkiem zastępczym złożenia pracy badawczej; ważne dla nauczycieli szkół powszechnych); *Główne zasady behawioryzmu*, „Ruch Pedagogiczny" 1938 (analiza założeń psychologii behawiorystycznej z oryginalnego punktu widzenia autora); *W poszukiwaniu obiektywnego sprawdzianu wartości metod dydaktycznych*, [w:] *Trzeci Kongres Pedagogiczny Związków Nauczycielstwa Polskiego w Wilnie*, Wilno 1933 (w literaturze pedagogicznej jest to pierwsza praca, która stawia to zagadnienie oraz próbuje je rozwiązać za pomocą trzyletnich doświadczeń całej jednej szkoły średniej w Warszawie, zdobytych przez autora jako kierow-

Dodajmy, że był to wartościowy dorobek zapomnianego dziś pedagoga okresu międzywojennego, który karierę uniwersytecką rozpoczynał na Uniwersytecie Lwowskim pod kierunkiem K. Twardowskiego. Z tego powodu przytaczamy w przypisach jego ważniejsze prace publikowane i niepublikowane.

Można w konkluzji stwierdzić, iż zainicjowany pod patronatem K. Twardowskiego w związku z kompletowaniem obsady personalnej Katedry Pedagogiki na UJK ranking specjalistów od nauk o wychowaniu odsłania istotną prawdę o stanie pedagogiki akademickiej w Polsce. Wbrew współczesnym opiniom pokazał on bowiem, iż niewielu było jeszcze wówczas profesorów pedagogiki po habilitacji. Niezależnie od tego potencjał intelektualny, otwartość i kreatywność kształtującego się wówczas środowiska pedagogiki profesjonalnej dawały nadzieję na rychłe ukonstytuowanie się tożsamości przedmiotowej i metodologicznej tej dyscypliny. Dodajmy, iż większość przywołanych tu osób zajmowała się pedagogiką szeroko pojętą, prowadząc badania o orientacji socjologicznej, kulturowej, psychologicznej, mniejszym zainteresowaniem cieszyła się pedagogika w „czystej" postaci, w dzisiejszym rozumieniu – pedagogika ogólna.

8.2. Twórczość psychologiczna, pedagogiczna i etyczna

Kazimierz Twardowski, wszechstronny uczony, jest utożsamiany głównie z filozofią i psychologią. W tym drugim obszarze badań najczęściej bywa uważany za inspiratora prac eksperymentalnych i doświadczeń badawczych swoich uczniów, rzadziej – za teoretyka psychologii nauczania i wychowania. Tymczasem dokładniejsza analiza prac K. Twardowskiego pozwala na stwierdzenie, że twórczość pedagogiczno-psychologiczna była integralną częścią jego dorobku pisarskiego. Łączyła się ona z pojmowaniem przez K. Twardowskiego roli uczonego przede wszystkim jako posłannictwa i zobowiązania moralnego. W tej postawie wyrażał się postulat nadrzędności funkcji nauczycielskiej, bezpośredniego wypełniania roli mistrza, nawet kosztem ograniczenia pracy pisarskiej.

K. Twardowski opublikował kilkadziesiąt prac o charakterze pedagogiczno-psychologicznym[211]. W tym miejscu przytaczamy najbardziej reprezentatywne i potwierdzające tezę o randze jego pedagogicznej twórczości. Zestawiamy je chronologicznie, a nie ze względu na ścisłą klasyfikację treściową. Były to: *Zur Lehre vom Inhalt Gegenstand der Vorstellungen. Eine psychologische Untersuchung*, Wien 1894; *Psychologia wobec filozofii i fizjologii*, „Przewodnik Na-

---

nika tejże szkoły); *Skuteczność wychowania*, „Ruch Pedagogiczny" 1936–37 (sformułowanie zagadnienia, podkreślenie wpływu środowiska).

[211] Sięgnięto tu do osobistego (w rękopisie i maszynopisie) spisu prac K. Twardowskiego. DALO, f. 26, opis 5, spr. 1860, dok. 65–79.

ukowy i Literacki"; *Wyobrażenia i pojęcia*, „Przegląd Filozoficzny" 1898; *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki*, Lwów 1901; *Die Universität Lemberg. Materialien zur Beurteilung der Universitätsfrage*, Wien 1907; *Kobiety na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Lwowskiego w dziesięcioleciu 1897–1907*, [w:] *Sprawozdania Dyrekcji Gimnazjum Prywatnego Żeńskiego im. J. Słowackiego*, Lwów 1908; *O metodzie psychologii*, Warszawa 1910; *Przepisy egzaminacyjne dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich*, Lwów 1911–13; *O czynnościach i wytworach. Kilka uwag z pogranicza psychologii, gramatyki i logiki*, Kraków 1911; *O psychologii, jej przedmiocie, zadaniach, metodzie i stosunku do innych nauk i jej rozwoju*, [w:] *Encyklopedia wychowawcza*, Warszawa 1913; *O patriotyzmie*, Lwów 1919; *W sprawie klasyfikacji zjawisk psychicznych*, „Szkoła" 1898; *Pesymizm i optymizm*, „Przyjaciel Młodzieży" 1899; *Psychologia nauki poglądowej*, „Szkoła" 1899; *Czy człowiek postępuje zawsze egoistycznie*, „Irys" 1899; *Nauka propedeutyki filozoficznej w gimnazjum*, „Słowo Polskie" 1902; *Wychowanie i nauka*, Cieszyn 1904; *Psychologia bez przyrządów*, „Wiedza i Postęp" 1912.

Główną pracą K. Twardowskiego poświęconą zagadnieniom pedagogicznym i oświatowym jest podręcznikowa wykładnia ówczesnej pedagogiki pt. *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej* (1901). Jest to kompendium wiedzy, projekcji myślowych, pojęć i definicji poukładanych z niezwykłą konsekwencją i dyscypliną logiczną. Praca miała porządkować i uściślać pojęcia, rugować dowolności i nieścisłości języka potocznego, określać zasady, metody i treści edukacyjne; miała być ścisłą interpretacją treści pedagogicznych i dydaktycznych, programów nauczania i zasad organizacji oświaty[212].

Ten wzorowy ze względu na swoją konstrukcję formalną, zawartość rzeczową, jasność języka oraz dyscyplinę logiczną i pojęciową model pozostaje niedoścignionym wzorem do dzisiaj, zwłaszcza gdy idzie o zwięzłość, przejrzystość i wyczerpujące ujęcia zagadnień, które inspirują studiującego do myślenia i konfrontowania podawanych treści z osobistym doświadczeniem nauczycielskim. Praca przeznaczona była do „kompetencyjnego", w dzisiejszym znaczeniu tego słowa, uczenia się pojęć pedagogicznych, ich sensów i znaczeń.

Choć z dzisiejszego punktu widzenia książka obciążona jest naturalnymi ograniczeniami swojego czasu, to ciągle pozostaje żywa, ważna, trafna i aktualna. Jej lektura zachęca do studiów i prowokuje refleksję, gdyż porządkuje fundamentalne zagadnienia, które uległy zbyt daleko idącej dyferencji i anarchizacji przez lata poszukiwań. Pomaga odtworzyć proces budowy zrębów teoretyczno-metodologicznych i pragmatycznych pedagogiki naukowej[213]. Można w niej

---

[212] K. Twardowski: *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*, Biblioteka dla Nauczycieli Szkół Ludowych, t. 23, Lwów 1901.

[213] Por. K. Szmyd: *Zygmunt Karol Mysłakowski...*, dz. cyt..

dostrzec intelektualne powinowactwo z poszukiwaniami pedagogicznymi S. Karpowicza, J.W. Dawida i późniejszymi rozważaniami Z. Mysłakowskiego, gdy chodzi o budowę ogólnej teorii pedagogicznej oraz nadanie jej podręcznikowej formy dydaktyczno-naukowej[214].

Zupełnie niezwyczajny jest też tekst K. Twardowskiego *O dostojeństwie Uniwersytetu* (1933)[215]. Zasługuje on na współczesne odczytanie, gdyż ta okolicznościowa wypowiedź zawiera także uniwersalne przesłania intelektualne i moralne. Jego wartość zawarta jest również w stylu, języku i szczególnej sile zespolenia własnego świata myśli z uniwersalnym zadaniem nauki i służby dla niej. Dzieło pozostaje aktualne pod względem wychowawczym, choć uwidacznia się w nim scjentystyczny kult prawdy obiektywnej i sprawczej mocy nauki charakterystyczny dla doby pozytywistycznego modernizmu.

Warto więc przytoczyć obszerniejsze fragmenty omawianej pracy K. Twardowskiego. Oto pierwszy z nich: „Niestety brak niekiedy należytego rozumienia tych wartości intelektualnych, którymi nas obdarzają badania naukowe w postaci prawdy obiektywnej. Komuż bowiem naprawdę na tej obiektywnej prawdzie zależy? Kole ona w oczy, staje na przeszkodzie niezmiernie licznym dążeniom, które mogą osiągnąć swoje cele tylko pod tym warunkiem, że starannie będą prawdę omijały. Więc śmiało się ją fałszuje, w najlepszym razie się ją przemilcza. Ileżby to nienawiści, dzielącej ludzkość na zwalczające się namiętnie obozy, straciło grunt pod nogami, gdyby usiłowano będące zarzewiem tej nienawiści kwestye sporne rozpatrywać sposobami naukowymi. Albowiem wtedy albo udałoby się kwestye te rozstrzygnąć obiektywnie, albo przekonałoby się, że różne krzyżujące się zdania są w równej mierze pozbawione uzasadnienia, że więc żadne z nich nie ma prawa żądać dla siebie posłuchu. Tak więc prawda obiektywna, a nawet samo rzetelne dążenie do niej, wnosi ukojenie w spory i walki przeciwnych sobie poglądów i usuwając to, co ludzi przeciw sobie podnieca, daje im to, co ich godzi i nastraja ku sobie życzliwie. Tym sposobem służenie prawdzie obiektywnej nabiera znaczenia etycznego"[216].

I kolejny fragment: „Tem samem spełnia Uniwersytet niezmiernie doniosłe zadanie wychowawcze względem gromadzących się w jego murach studentów. Nie należy zadania wychowawczego Uniwersytetu upatrywać w tem, by urabiał duszę młodzieży na pewną modłę społeczną lub polityczną, by rozwijał w niej pewien kierunek i pewien sposób ustosunkowywania się do praktycznych celów życiowych. Te zadania wychowawcze spełniać powinny – o ile w ogóle mają być spełnione – inne czynniki. Działanie wychowawcze Uniwersytetu polega na

---

[214] Por. Z. Mysłakowski: *Pedagogika ogólna*, Warszawa 1935; oraz tegoż: *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*, Lwów 1936.

[215] K. Twardowski: *O dostojeństwie Uniwersytetu*, Poznań 1933.

[216] Tamże, s. 5–6.

budzeniu i pogłębianiu w młodych umysłach zrozumienia olbrzymiej doniosłości, którą posiada dla ludzkości prawda obiektywna i praca około jej zdobywania"[217].

8.3. Kazimierz Twardowski wobec wielokulturowej społeczności Lwowa

Niezwykle bogata była działalność odczytowa, prelekcyjna K. Twardowskiego. Rozliczne też były jego spotkania i wykłady dla różnych grup społecznych i zawodowych, a zwłaszcza dla nauczycieli[218]. Jego *Programy i streszczenia wykładów i odczytów* zawierają kilkadziesiąt (około 50) tematów i grup zagadnień, opracowanych z niezwykłą starannością i naukowym pietyzmem w formie konspektów, streszczeń wystąpień, prelekcji i odczytów. Zaczynając od filozofii i psychologii, wiodły one poprzez różne obszary spraw, doświadczeń i wiedzy empirycznej, myśli społecznej i tradycji narodowej. Podnosiły m.in. problemy kształtowania świadomości kulturowej, tolerancji politycznej i narodowej, powinności obywatelskich, uniwersalnych zasad etycznych, kultury światopoglądowej, wiedzy psychologicznej i pedagogicznej. Dotyczyły podstawowych zagadnień wychowawczych i oświatowych[219].

Owe setki, a może tysiące odczytów i prelekcji popularnonaukowych wygłaszał K. Twardowski niezmordowanie w poczuciu misji edukacyjnej, z wiarą w znaczenie wiedzy i przekonaniem o jej sile sprawczej. Robił to przez z górą 20 lat we Lwowie i poza nim. Głównym adresatem jego wystąpień było forum społeczne obejmujące członków niemal wszystkich liczących się towarzystw, organizacji społecznych, zawodowych, naukowych, artystycznych oraz stowarzyszeń pedagogicznych, nauczycielskich i oświatowych, ujawniających niezwykłą paletę ówczesnej lwowskiej społeczności. Profesor dostrzegał doniosłą rolę swej działalności edukacyjno-wychowawczej i pragnął przez nią przyczynić się do harmonijnego rozwoju różnych wspólnot w ramach uniwersalnej kultury społecznej rodzinnego miasta. Była w tym swoista mieszanina realizmu i romantyzmu, pozytywizmu i utopii społeczno-edukacyjnej.

Ten niestrudzony mędrzec o charyzmatycznej sokratejskiej sile wyrażania myśli prostym stylem, ale z wielką wyobraźnią trafiał do środowisk sku-

---

[217] Tamże, s. 8–9.

[218] DALO, f. 26, opis 5, spr. 1860, dok. 75. Por. np.: Sprawozdanie z wakacyjnego Kursu Uniwersyteckiego zorganizowanego przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne Księstwa Cieszyńskiego 15–30 VIII 1904 r.

[219] Por. Programy i streszczenia wykładów, odczytów K. Twardowskiego, DALO, f. 26, opis 5, spr. 1860. Por. także: K Twardowski: *Mowy i rozprawy z okresu Jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych. Księga pamiątkowa wydana przez TNSW*, red. K. Zagajewski, Lwów 1912.

pionych w takich m.in. organizacjach i stowarzyszeniach, jak: Powszechne Wykłady Uniwersyteckie, Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, Towarzystwo Oświaty Ludowej, Towarzystwo Prawne, Polskie Towarzystwo Filozoficzne, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Lwowski Związek Naukowo-Literacki. Ponadto uczestniczył w wielu kursach dla nauczycieli, egzaminach kwalifikacyjnych itp.[220] K. Twardowski współpracował też z kilkunastoma czasopismami o różnych profilach naukowych i ideowych[221].

Ważne miejsce w dziedzictwie intelektualnym K. Twardowskiego stanowią eseje, recenzje i varia. Odznaczały się one przenikliwą oceną zjawisk oraz głębią syntetyzujących ujęć. Są dokumentem sporządzonym przez uważnego świadka swego czasu i aktywnego uczestnika ważnego rozdziału dziejów narodowych od doby konstytucyjno-autonomicznej do kresu II Rzeczypospolitej.

K. Twardowski sporządzał również niezrównane przekłady klasycznych dzieł filozoficznych i psychologicznych. Do ważniejszych należą:[222] J. Locke'a *Badania dotyczące rozumu ludzkiego*, Lwów 1905; D. Hume'a *O charakterze narodowym*, Lwów 1918; E. Fechtnera *Zagadnienie duszy* (wspólnie z Z. Drexlerem).

Kwintesencję humanistyczno-pedagogicznej myśli K. Twardowskiego zawierają takie m.in. mniej znane pozycje, jak: *Przemówienie wygłoszone na inauguracji III roku Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich*, Lwów 1901; *W niewoli niemieckiej* (referat wygłoszony na zebraniu publicznym w sali ratuszowej 6 XII 1908); *Scientia vitae magistra. Przemówienie Rektora Uniwersytetu Lwowskiego dr. K. Twardowskiego na otwarciu kursu dla nauczycieli szkół średnich w Wiedniu dn. 27 III 1915*, „Szkoła Polska" 1915 (Wiedeń). Było takich tekstów znacznie więcej. W różny sposób związane były one z problematyką psychologiczną, pedagogiczną, dydaktyczną i oświatową[223]. Wśród nich niewątpliwie na uwagę zasługują *Mowy i rozprawy* (Lwów 1912) K. Twardowskiego z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych. Raportem pedagogicznym oraz niezwykłym przesłaniem uczonego i nauczyciela akademickiego był wspomniany esej *O dostojeństwie uniwersytetu*.

Mowy i rozprawy zawierają 20 przemówień, referatów i artykułów inspirujących również współczesnych badaczy zagadnień kulturowo-pedagogicznych.

---

[220] Por. L. Finkel, S. Starzyński: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, cz. II, Lwów 1912.

[221] „Gazeta Narodowa", „Oesterreichisches Literaturblatt", „Fremdeblatt, Akademische Wiener Zeitung", „Ateneum", „Przełom", „Przewodnik Naukowy i Literacki", „Przegląd Polski", „Muzeum", „Szkoła", „Przegląd Filozoficzny", „Ruch Filozoficzny".

[222] Tamże, dok. 78–79.

[223] Tamże. Por. także cytowane prace I. Dąmbskiej, H. Słoniewskiej, W. Stróżewskiego, K. Ajdukiewicza, W. Witwickiego i R. Jadczaka.

Są to zwłaszcza eseje: *O obchodach narodowych*, *Unarodowienie szkoły*, *W sprawie egzaminu dojrzałości*, *Krajowa Rada Pedagogiczna*, *Szkoła a wybory*, *W sprawie abiturientów szkół polskich w Królestwie*, *W sprawie Uniwersytetu Lwowskiego*, *Smutne refleksje*, *Przegryzanie*, *W sprawie ostatniej klasyfikacji w lwowskich szkołach średnich*, *Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych o ostatniej klasyfikacji*[224].

Większość tekstów zasługuje na uwagę ze względu na trafność argumentacji, logiczność wypowiedzi, jasność wywodu w odniesieniu do kluczowych wówczas zagadnień oświatowo-pedagogicznych, kulturowych, państwowych i narodowych. Warto więc wydobyć z nich niektóre myśli i przesłania ideowe. Teksty o charakterze pedagogicznym ilustrują typowe wówczas dylematy dotyczące reform programów i treści nauczania, zmian klimatu wychowawczego i organizacji pracy szkół.

K. Twardowski opowiadał się zgodnie z duchem swojego czasu za umiarkowaną reformą szkolnictwa średniego, by szkoła stawała się coraz bardziej przystępna i racjonalna w sensie wymagań dydaktycznych, obciążenia uczniów i nauczycieli. Pryncypialnie promował model wykształcenia klasycznego, ale rozumiał dążenie środowisk pedagogicznych do szkoły z „ludzką twarzą". Wedle jego zapatrywań szkoła średnia, jako główna forma edukacji ówczesnych warstw średnich i elit społecznych, uświęcona tradycją XIX wieku, nie otwierała się śmielej na „rewolucyjne" postulaty zachodnioeuropejskiego „nowego wychowania". K. Twardowski pozostawał w tym względzie umiarkowanym i rozważnym konserwatystą, o racjonalnym i wyważonym wyczuciu potrzeby zmian w oświacie, które wymuszał czas przełomu wieków. Wiele jego tekstów drukowanych w „Muzeum" miało charakter interwencji w procesy zachodzące w środowisku nauczycielskim, inne dotyczyły spraw ustrojowych oświaty, reakcji władz oświatowych na przejawy nietolerancji i ksenofobii[225].

Rozczarowanie może jednak budzić pewien konformizm najgłośniejszego bodaj tekstu *W sprawie Uniwersytetu Lwowskiego*[226]. Ta obszerna rozprawa o problematyce historycznopedagogicznej i licznych odniesieniach polityczno-państwowych poświęcona jest analizie dziejów, współczesności i narodowego posłannictwa kulturowo-edukacyjnego Uniwersytetu Lwowskiego. Tłem rozważań są konflikty polsko-rusińskie oraz walka o tożsamość narodową i wpływy polityczne obu nacji na kresowej wszechnicy.

Nie wszystkie fragmenty tej rzetelnej pod względem faktograficznym, naukowym i aksjologicznym rozprawy czas, który upłynął od momentu jej opubli-

[224] K. Twardowski: *Mowy i rozprawy*..., dz. cyt.

[225] Por. np. *W sprawie egzaminów dojrzałości*; *W sprawie abiturientów szkół polskich w Królestwie*; *Przeciążenie*, zamieszczane w „Muzeum", oraz *Mowy i rozprawy*..., dz. cyt.

[226] K. Twardowski: *Mowy i rozprawy*..., dz. cyt., s. 185–219.

kowania, zweryfikował pozytywnie. Obok wielu trafnych konstatacji, analiz i wykładni depozytu dziedzictwa umysłowego Uniwersytetu, jego historycznej i kulturowej roli, zatroskany o sprawy publiczne autor zawarł także myśli budzące uzasadnione zastrzeżenia – zwłaszcza na tle ówczesnego stanu świadomości i poczucia zagrożenia odzyskiwanej polskości, a także emocjonalnie formułowanych racji narodowo-historycznych we Lwowie.

Generalnie rzecz biorąc, mimo rzeczowości wywodu i tzw. obiektywizmu materialnego rozprawy, w konkluzji promowano polski punkt widzenia. Niezależnie od charakterystyki dramatycznych faktów, przejawów bezrozumnych zniszczeń, wandalizmu i różnorodnych destrukcji wywoływanych przez skrajne ugrupowania rusińskie, a także polskie, pejoratywnego znaczenia nabierała w ocenie Twardowskiego „solidarność Rusinów". Autor nie wnikał głębiej w historyczno-terytorialne uwarunkowania sporu i kulturowe uprawnienia owej etniczno-wyznaniowej grupy, stanowiącej rdzenną ludność na tych terytoriach, która demonstrowała najczęściej w sposób radykalny swoje dążenia i aspiracje, także w odniesieniu do Uniwersytetu i jego misji.

W omawianej pracy K. Twardowski dogmatycznie bronił tradycji Uniwersytetu pojmowanej z jednej strony jako niezmienny historycznie absolut, z drugiej zaś traktowanej jako symbol polskiej walki o przetrwanie i depozyt narodowej pamięci. Autor jakby zapomniał o procesie budującym tożsamość kulturową Rusinów. Z tych powodów ten wybitny uczony nie dopuszczał myśli, by doszło do „utrakwizacji Uniwersytetu pod względem językowym"[227], a także do wyodrębnienia części instytucji akademickich dla, jak to często określano, „żywiołu ukraińskiego". Być może w tamtych uwarunkowaniach politycznych inna wypowiedź K. Twardowskiego, bardziej przychylna dla „niepohamowanych" zapędów Rusinów, byłaby wyrazem niepatriotycznej postawy. To bowiem, co obecnie można by było kwalifikować jako przejaw ksenofobii i nietolerancji, wtedy było obowiązkiem, przykładem właściwego pojmowania polskiej racji stanu, mieszczącym się w polskich kanonach poprawności polityczno-intelektualnej.

W konkluzji K. Twardowski, rozdarty wewnętrznie pomiędzy powinnością narodową, obiektywizmem filozofa i pedagoga a społeczną wrażliwością, pisał: „Położenie wydaje się bez wyjścia. Uniwersytetu Ruskiego z powodów od Polaków niezależnych w chwili obecnej stworzyć niepodobna, a na utrakwizację Uniwersytetu Lwowskiego w jakiejkolwiek formie Polacy zgodzić się nie mogą. Nie mogą dopuścić nawet do żadnego kroku, który by ku tej utrakwizacji, chociażby bardzo nieznacznie, prowadził. A jednak wyjście znaleźć trzeba"[228].

---

[227] Tamże, s. 203. Chodziło o formę samodzielności Uniwersytetu Ruskiego lub choćby o zrównoważenie etniczne: językowe, personalne i instytucjonalne UJK.

[228] Tamże, s. 217.

W konsekwencji zaproponował nową ustawę, która w istocie była zabiegiem formalnym, nie zaś rozwiązaniem rzeczywistego problemu. Według K. Twardowskiego ustawa taka powinna postanawiać, że:

1. „Językiem wykładowym i urzędowym założonego przez Jana Kazimierza, a odnowionego przez Józefa II Uniwersytetu Lwowskiego jest język polski.
2. Zanim nastąpi utworzenie osobnego Uniwersytetu Ruskiego, mogą istnieć w Uniwersytecie Lwowskim katedry z językiem wykładowym ruskim, przy czym liczba tych katedr na każdym wydziale świeckim nie może przekraczać jednej piątej katedr z językiem wykładowym polskim, a liczba tych docentów prywatnych na każdym wydziale jednej trzeciej docentów prywatnych z językiem wykładowym polskim.
3. Wyposażenie katedr z językiem wykładowym ruskim w zakłady, środki naukowe, dotacye, stypendya itp. nie może się odbywać z uszczerbkiem dla obecnego lub przyszłego wyposażenia katedr z językiem wykładowym polskim. To samo dotyczy wyposażenia przyszłego Uniwersytetu Ruskiego.

Póki tego rodzaju ustawa nie będzie wydana, obecny stan posiadania Rusinów w Uniwersytecie Lwowskim nie powinien doznać w żadnym kierunku rozszerzenia"[229].

8.4. Szkic do portretu intelektualno-naukowego i pedagogicznego

Niełatwo jest w sposób wyczerpujący przybliżyć wielokierunkową problematykę oświatowo-pedagogiczną i wkład K. Twardowskiego w rozwój nauk o wychowaniu na Uniwersytecie Lwowskim oraz ogarnąć w uporządkowaną całość wszystkie prace tego autora poświęcone interesującej nas tu problematyce. Na jego dorobek składają się dziesiątki książek, rozpraw i artykułów z pogranicza różnych dziedzin edukacyjnych. Można więc postawić pytanie, czy uprawniona jest jakakolwiek synteza poglądów, opinii i zapatrywań uczonego tej miary w ograniczonej formie, jaką dopuszcza przekrojowy charakter niniejszej pracy? Świadomość, iż nie sposób przedstawić pełnego obrazu pedagogicznych dokonań lwowskiego filozofa, nie powinna jednak zniechęcać do podjęcia próby jego stworzenia. Jest to potrzebne z dwóch co najmniej powodów. Po pierwsze – brak jest, jak dotąd, pełniejszych opracowań tej dziedziny jego zainteresowań[230] i po drugie – krok ten uzasadniają badania poczynione dla przygotowania niniejszej rozprawy.

---

[229] Tamże, s. 218–219.

[230] Poza licznymi analizami i interpretacjami filozoficznymi dotyczącymi lwowsko-warszawskiej szkoły filozoficznej (m.in. H. Słoniewska, I. Dąmbska, S. Baley, K. Ajdukiewicz, J. Kleiner, S. Łempicki, T. Rzepa, R. Jadczak, B. Nawroczyński, W. Okoń) brak jest prac monograficznych dotyczących pedagogicznej warstwy twórczości lwowskiego uczonego.

Dla pokazania głównych kierunków myśli pedagogicznej K. Twardowskiego pomocne jest wyróżnienie kilku kręgów problemowych: psychologii i pedagogiki jako nauk o wychowaniu; poglądów na sposób uprawiania tych dyscyplin jako teorii naukowych oraz ich zastosowań praktycznych. Oddzielnego omówienia wymaga również dydaktyka filozofii, która stanowiła dla K. Twardowskiego probierz doświadczeń i pole konfrontacji teorii pedagogicznej z realiami uniwersyteckimi. Oprócz twórczości naukowej lwowskie środowisko nauk o wychowaniu tworzyła także osobowość owego pedagoga uczonych i nauczycieli.

K. Twardowski nie stworzył ani wyczerpującego i spójnego systemu psychologicznego, ani tym bardziej pedagogicznego. Także jego myśl filozoficzna, której fenomenalizacją była lwowska szkoła filozoficzna, nie daje się zamknąć w konsekwentną strukturę systemową. W gruncie rzeczy wszystkie te dyscypliny wzajemnie się przenikały, uzupełniały i dopełniały. Analiza przyjętych założeń metodologiczno-teoretycznych psychologii i sposobu uprawiania pedagogiki przez K. Twardowskiego dowodzi, iż miały one wspólny rodowód i były zbliżone pod względem zadań badawczych i zastosowań ich wyników.

Lwowski filozof stanowczo odrzucał w imię rzetelności i ścisłości naukowej intuicyjny i subiektywistyczno-humanistyczny, swobodny model pojmowania tych dyscyplin, bliski był mu natomiast paradygmat przyrodniczo-empiryczny. Na rozumienie przez K. Twardowskiego psychologii oraz pedagogiki wpłynął fakt, iż obie te dziedziny rodziły się dopiero jako dyscypliny naukowe i były w stadium poszukiwania swojej tożsamości oraz miejsca w strukturze nauk. Już jednak po początkowej fazie euforii zawiodły nadzieje na uzyskanie ich naukowej teorii w rozumieniu fizjologiczno-psychologicznym i behawioralno-reaktywnym[231].

Z czasem, mimo szczególnego upodobania K. Twardowskiego do empiryczno-analitycznego modelowania wiedzy psychologiczno-pedagogicznej i stosowania takiej metodologii badań, zwłaszcza w psychologii, jego nastawienie badawcze ewoluowało w kierunku „ścisłych metod behawioralnych", do tzw. pedagogiki reaktywnej, ujętej w jednoznaczne kategorie. Jednakże nigdy nie dążył on do uczynienia tych nauk ścisłymi przez wyeliminowanie np. z psychologii introspekcji przeżyć i doznań, jaźni indywidualnej, a z pedagogiki – indywidualności, strukturalności sfery poznania i rozwoju osobowego czy niepowtarzalności interakcji w procesach uczenia się.

K. Twardowski ulegał natomiast niekiedy złudzeniom kreowania psychologii i pedagogiki jako nauk ścisłych przez „klarowanie pojęć"[232]. Pole-

---

[231] Zagadnienia te wykładał na UJK w latach 1920–1936 na seminariach psychologicznych i pedagogicznych. Por. *Skład Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie*, roczniki 1922–1936.

[232] Terminu tego używa S. Baley: *Kazimierz Twardowski a kierunki psychologii współczesnej*, Warszawa 1938. Por. także K. Twardowski: *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki*, Lwów 1901.

gało to na wydobywaniu, także z życia potocznego, skojarzeń, najczęściej wieloznacznych, i poddawaniu ich uściślającemu definiowaniu. Wzbogacało to ich sens treściowy i precyzowało znaczenia teoretyczne, a także praktyczne, np. w obszarze działań dydaktyczno-wychowawczych[233]. Uczony nie miał jednak wątpliwości, że zarówno doskonalenie definicji, jak też „pomiary zjawisk" nie dają rękojmi prawdziwej naukowości, czy też ważności i trafności wiedzy psychologiczno-pedagogicznej. Dlatego choć ciągle zachowywał poprawność empiryczno-eksperymentalną, doceniał także indywidualne, niepowtarzalne przeżycia poszczególnych osobowości. Z czasem stawał się coraz bardziej tolerancyjny wobec humanistycznych kierunków psychologii (strukturalnej, funkcjonalnej, psychoanalizy, personalizmu, intuicjonizmu itp.). Z coraz większym zrozumieniem odnosił się do tych orientacji badawczych oraz do systemów edukacji spod znaku „nowego wychowania".

Chociaż do końca K. Twardowski postrzegany był jako konsekwentny racjonalista, dostrzegał również splot zjawisk nieświadomych, kompleksów, popędów i całej sfery mglistych, trudnych do zdefiniowania stanów i faktów psychicznych występujących w realnym procesie dydaktyczno-wychowawczym. Sądził zapewne, że ich odrzucenie pozbawiałoby psychologię i pedagogikę wglądu w znaczną część rzeczywistych stanów życia psychicznego wyrażających się w zachowaniu i mających znaczenie pedagogiczne. Niejako wbrew sobie kierował się więc w rejony swobodnej interpretacji, psychoanalizy i intuicjonizmu. Tym bardziej fascynowało go owo „klarowanie i klasyfikowanie" pojęć, któremu poświęcał wiele czasu w pracy ze studentami. Upatrywał zapewne w tym wysiłku szansy pozaempirycznego dowartościowania teorii psychologicznej i pedagogicznej.

K. Twardowski jako pedagog, nauczyciel filozofii, psychologii i pedagogiki w zasadzie nie stworzył spójnej koncepcji teoretycznej ani systemu postępowania pedagogicznego. Zdaje się nie miał takich ambicji i intencji. Był raczej w tych dziedzinach refleksyjnym praktykiem, odwołującym się do własnego doświadczenia pedagogicznego. Pozostając wiernym ścisłości pojęciowej, dopuszczał wszakże inne niż własny typy myślenia. Tolerował, a nawet wspierał nowe opcje metodologiczne w psychologii i teoretyczno-praktyczne modele w pedagogice, byleby, co podkreślali jego uczniowie, ich twórcy i zwolennicy panowali intelektualnie nad śmiałością hipotez wkraczających także w rejony metafizyki i „absurdalnej fantazji". Prezentując bezkompromisową pryncypialność metodologiczną, zachęcał jednocześnie do poszukiwania własnych dróg do wiedzy, ale też swoją silną osobowością dyscyplinował otoczenie i zapewne wymuszał u wielu postawy oportunistyczne czy intelektualny serwilizm.

---

[233] Por. K. Twardowski: *Podstawowe pojęcia dydaktyczno-wychowawcze*, [w:] *Mowy i rozprawy*..., dz. cyt.

Taką opinię o swym mistrzu wydali liczni jego uczniowie[234]. Jest ona uprawniona ze względu na jego dokonania naukowe i wpływ, jaki wywarł na liczne grono kontynuatorów. Rozpoznanie całej złożoności cech konstytuujących sylwetkę duchową K. Twardowskiego, zrekonstruowanie jego postawy i stylu nauczycielskiego na tle środowiska, w którym działał, stało się możliwe na podstawie licznych materiałów źródłowych,[235] a zwłaszcza oryginalnych tekstów autobiograficznych lwowskiego uczonego[236].

Charakter, system wartości i postawa życiowa K. Twardowskiego kształtowały się pod wpływem rodzinnego domu, gdzie dominowały, jak pisał, „powaga, dyscyplina i obowiązek". Cechy te utrwalała dalsza jego edukacja w Theresianum i studia pod kierunkiem Franza Brentany[237]. Nie ulega wątpliwości, że ten wybitny filozof zdecydował wyraźnie o wielu cechach naukowych K. Twardowskiego oraz ukształtował jego etos zawodowy w taki sposób, że przedkładał działalność nauczycielską nad „publikacyjną"[238]. W tym być może tkwi tajemnica jego predyspozycji nauczycielskich i przywiązania do trwałych wartości. Samodyscyplinę, samodzielność myślenia, logiczność, rzetelność analizy, dążenie do samopoznania utrwalał on świadomie pod wpływem swojego mistrza. Wszystkie te cechy, normy, zasady i typ charakteru zdecydowały o stylu nauczania i modelu uprawiania nauki: filozofii, psychologii, pedagogiki i dydaktyki. W jego postawie pedagogicznej na uznanie zasługuje stosunek do uczniów i wiedzy, którą wspólnie przyswajali.

Jeden z pierwszych uczniów K. Twardowskiego – W. Witwicki, który najwcześniej poważył się sporządzić zarys sylwetki mistrza, pisał o nim: „A on sam o sobie mówił, że widząc, jak cenne jest myślenie ścisłe, postanowił ścisłość zastosować w postępowaniu. Stąd te sekatory różne w stosunku do podwładnych, ten kryminał, który wszędzie stwarzał około siebie, bezwzględny przymus i biuro, i numerał bieżący na wszystkim, i termin, i forma"[239].

---

[234] Byli to m.in.: I. Dąmbska, S. Baley, S. Błachowski, H. Słoniewska, R. Ingarden, M. Kreutz, L. Blaustein, W. Witwicki, K. Ajdukiewicz, K. Sośnicki, M. Ziemnowicz. Ważne monografie na ten temat napisali m.in.: R. Jadczak, J. Woleński, W. Stróżewski.

[235] Wykorzystano tu Akta Wydziału Filozoficznego i Humanistycznego. DALO, f. 25, 27 opis 7; oraz Akta personalne K. Twardowskiego. DALO, f. 26, opis 5, 16, spr. 1860 i in.; CDIA, f. 445, 484 (dokumenty PTP, TNSW).

[236] Por. H. Słoniewska: *Kazimierz Twardowski. Nauczyciel i wychowawca*, [w:] *Studia z teorii poznania i filozofii wartości*, red. W. Stróżewski, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1978.

[237] DALO, f. 26, opis 5, spr. 1860, dok. 65–79.

[238] K. Twardowski: *Autobiografia filozoficzna*, „Przegląd Filozoficzny" z 12 I 1932, s. 19–33.

[239] DALO, f. 26, opis 5, spr. 266. Akta personalne T. Witwickiego (syna W. Witwickiego, także ucznia K. Twardowskiego, doktoranta i pracownika UJK).

Skąd zatem wzięła się jego wielkość, szkoła naukowa, uznanie i przywiązanie uczniów do swojego mistrza? Brały się one niewątpliwie z innych jeszcze jego cech, w całym ich bogactwie, a także z nastroju owego czasu i potrzeb jego uczniów. Z ich pojęciami o procesie kształcenia nie kolidowały najwyraźniej elementy dyscypliny, legalizmu, powagi, obowiązkowości, odpowiedzialności, systematyczności, wytrwałości i punktualności[240]. Dodajmy, iż na magiczną niemal siłę jego osobowości składały się: przyrodzony spokój, racjonalne działanie i wyciszenie emocji na wzór stoickiego mędrca.

Nad tymi atrybutami pewnej automatyzacji zachowania zawsze górowały jednak przyjazne gesty i sprawiedliwe oceny lwowskiego filozofa. Jego zachowania wyznaczała zasada tolerancji jako imperatyw uniwersalnego i bezwarunkowego poszanowania odrębności sfery światopoglądowej, kulturowej czy etnicznej drugiego człowieka. Współistniała ona z kanonem naukowości i obiektywizmu. O walorach nauczycielskich K. Twardowskiego decydowała także intuicja pedagogiczna, która przejawiała się w umiejętności właściwego określania celów postępowania i spontanicznych reakcjach na konkretne sytuacje. Była to zdolność poznania osobowości ucznia, pozwalająca na kierowanie jego poczynaniami, które akceptował jako afirmację potrzeb własnej jaźni.

W niezwykłej osobowości K. Twardowskiego współistniały zadziwiające sprzeczności, stanowiące paradoksalnie źródło konsekwentnego działania. Będąc apodyktycznym i drobiazgowym aż do granic absurdu, niczego nie narzucał. Choć pozostawał drastycznie wymagający, roztaczał jednocześnie nastrój zrozumienia, poczucia bezpieczeństwa, a nawet przyjaźni. Wzbudzał respekt, ale też dodawał sił i wiary.

Jego misją życiową było poszukiwanie prawdy o świecie jako podstawy wszelkiego porządku. Taki sposób widzenia nauki miał uzdrawiać amorficzny świat ludzki. Pisał on: „[nauka] budzi w nas krytycyzm, który chroni nas od ślepego ulegania autorytetom, od wygodnego poprzestania na miłych nam nawykach intelektualnych, a także od zbytniego ufania w nasz ludzki, też ograniczony rozum"[241]. Niewątpliwie ważna to myśl, pełna wiary w moc wiedzy. Dziś wiadomo jednak, że nauka nie rozwiązała dylematów wychowania ani nie zwiększyła wpływu prawdy obiektywnej na poczynania ludzkie.

Siła oddziaływania K. Twardowskiego na jego uczniów tkwiła zapewne także w dopracowaniu własnej osobowości w najdrobniejszych szczegółach i w ustawicznym czuwaniu nad zachowaniem wewnętrznej równowagi. Własne dylematy wewnętrzne rozwiązywał wedle wypracowanych reguł. Schematy jednak zawsze wprowadzają ograniczenia, gdyż zawężają inne pola widzenia i możliwości działania. Tego niebezpieczeństwa Twardowski zdołał uniknąć,

---

[240] T. Rzepa: *Psychologiczny portret Kazimierza Twardowskiego*, [w:] R. Jadczak, *Mistrz i jego uczniowie*, Warszawa 1997, s. 216–219.

[241] K. Twardowski: *O dostojeństwie Uniwersytetu*, [w:] *Wybrane pisma filozoficzne*, Warszawa 1965, s. 469.

gdyż mimo pozornej apodyktyczności, jak relacjonują jego uczniowie, bywał swobodny, gawędził ze studentami, spotykał się z nimi prywatnie, w kawiarni i we własnym domu, muzykował, spacerował po ulicach Lwowa...

K. Twardowski mimo pewnych cech „niepedagogicznych" i „apsychologicznych", zwłaszcza w kontekście głośnych już wtedy tendencji eksponujących podmiotowość ucznia, spolegliwość i empatię pedagogiczną, był skutecznym wychowawcą i kreatorem walorów intelektu. Choć pryncypialny i wymagający, odbierany był przez uczniów i współpracowników jako ten, który „słabych prowadzi i strzeże, czyniąc z nich pożytecznych pracowników naukowych, wyznawców prawdy, silnym daje mocy i potęguje ich ekspansywność, czyniąc z nich pionierów nauki"[242].

Do osobliwości stylu nauczania K. Twardowskiego należała dychotomia jego wykładów. Wyjaśniała ona m.in. tajemnicę jego autorytetu akademickiego. W. Witwicki pisał o swoim mistrzu: „Ta popularność wykładów K. Twardowskiego była nawet dziwna. Dlatego że nie mówił ani kwieciście, ani błyskotliwie. To nie były poematy prozą, nie sypał przenośniami, nie bawił się w retorykę, nie robił dramatycznych pauz i modulacji (...), nie udawał, że rozumie to, czego by inteligentny słuchacz nie mógł też rozumieć. (...) mówił jasno i po prostu, odpowiadał za każde słowo, każdy nowy lub mętny wyraz i zwrot objaśniał, zanim poszedł dalej"[243]. Gdy zaś pytano go, czemu mówi tak niezwykle jasno, odpowiadał, że inaczej sam by nie rozumiał tego, co mówi[244].

Jak widać, jego droga do doskonałości pedagogicznej była prosta. Ten niesłychanie silny człowiek, „belfer pryncypialny", nieskory do ujawniania swoich uczuć, nie potrafił ukryć smutku i melancholii, które ogarnęły go po rozstaniu się ze swoimi uczniami. Pisał wówczas do nich – pięknie i przejmująco: „Miłość waszą i wdzięczne przywiązanie, którym mnie obdarzacie i otaczacie, jest czymś istotnie zupełnie wyjątkowym, czymś tak niezwykłym, jest skarbem tak ogromnie rzadkim i drogocennym, że najzupełniej słuszną byłoby rzeczą utrwalić pamięć tych najszlachetniejszych uczuć waszych w kruszcu"[245].

K. Twardowski dla konsekwentnego odgrywania roli nosiciela obiektywnej prawdy nie mieszał się do polityki, nie kandydował do żadnych ciał ustawodawczych. Wystarczał mu naturalny rząd nad duszami, a pole do publicznej działalności miał otwarte na swoim Uniwersytecie, który w dramatycznym czasie (1914–1918) uchronił jako rektor przed „utrakwizacją" ze strony władz austriackich[246]. Nauczycielem był zawsze, wszędzie i wobec wszystkich. W. Wi-

---

[242] L. Jaxa-Bykowski: *Kazimierz Twardowski (20 X 1866 do 11 II 1938)*, „Muzeum" 1938, z. 4, s. 171–172.

[243] W. Witwicki: *Kazimierz Twardowski*, „Wiadomości Literackie" z 24 IV 1938.

[244] Tamże.

[245] H. Słoniewska: *Kazimierz Twardowski. Nauczyciel i wychowawca*, dz. cyt., s. 22.

[246] DALO, f. 26, opis 5, spr. 1860, dok. 149. Akta personalne K. Twardowskiego. Przemówienie dziekana Wydziału Humanistycznego UJK 12 II 1938 z powodu śmierci K. Twardowskiego.

twicki podaje spektakularny dowód jego odwagi cywilnej, opisując sytuację, gdy skarcił on prezydenta Lwowa za palenie papierosów w miejscu, gdzie obowiązywał zakaz.

Ten niewątpliwie wielki nauczyciel nie był też wolny od ludzkich słabości i ograniczeń. W swoim czasie promowanie K. Ajdukiewicza, zięcia Twardowskiego, odbierane było jako przejaw nepotyzmu, choć był to niewątpliwie wielce kompetentny profesor filozofii, także zasłużony dla pedagogiki uniwersyteckiej. Niejasne i niekonsekwentne w świetle materiałów źródłowych jest stanowisko K. Twardowskiego wobec starań o objęcie Katedry Pedagogiki przez habilitowanego na Uniwersytecie Lwowskim Z. Kukulskiego[247]. Przychylność K. Twardowskiego prawdopodobnie już w latach 1927–28 mogła rozstrzygnąć ostatecznie o ustanowieniu samodzielnej katedry tej dyscypliny akademickiej we Lwowie. Wreszcie wątpliwości może budzić postawa K. Twardowskiego wobec problemów akademickich S. Baleya, który aspirował do habilitacji z psychologii na UJK. Wobec podejrzeń o jego działalności w Tajnym Uniwersytecie Ukraińskim i powstałego na tym tle sporu na forum Rady Wydziału podjęta została za aprobatą K. Twardowskiego decyzja negatywna, co sprawiło, że S. Baley opuścił Uniwersytet Lwowski. Warto dodać w tym kontekście, że K. Twardowski był co najwyżej umiarkowanym zwolennikiem utworzenia odrębnego Uniwersytetu Ruskiego[248].

K. Twardowski dawał wielokrotnie dowody obiektywizmu, umiaru i dystansu wobec emocji narodowych. Stawał ponad stereotypami kulturowo-narodowymi, pacyfikując ksenofobiczne nastroje uniwersyteckich grup etniczno-religijnych. Publicznie opowiadał się za poszukiwaniem właściwego rozwiązania konfliktów ukraińsko-polskich na Uniwersytecie Lwowskim i w jego otoczeniu. Prezentował przyjazną postawę wobec swoich licznych uczniów i studentów narodowości ukraińskiej, niemieckiej czy żydowskiej. Przykładem może tu być choćby wspieranie E. i L. Blausteinów w początkach ich drogi nauczycielskiej[249].

Świadectwem odwagi cywilnej i wierności wobec swoich zasad był protest K. Twardowskiego po zawieszeniu na wniosek tzw. polskich towarzystw akademickich w czasie wakacji 1930 r. bez zgody i wiedzy Rady Wydziału Humanistycznego krzyży w salach wykładowych. W swoim memorandum do władz uczelni przedłożył następujące argumenty: „Sprawa jest zbyt ważna i poważna. Doniosłość jej sięga daleko poza mury Uniwersytetu, a dla niego samego posiada znaczenie zasadnicze. Z jednej bowiem strony wchodzą tutaj w grę ideały

---

[247] Świadczyło o tym pismo Z. Kukulskiego do Rady Wydziału Humanistycznego UJK z 2 XI 1937, w którym przypomniał dotkliwy dla niego fakt odmowy powołania go na kierownika Katedry Pedagogiki zgodnie z uchwałą RWH z 7 I 1927. DALO, f. 26, opis 5, spr. 1784, dok. 3.

[248] K. Twardowski łagodził narastający w łonie Rady Wydziału Filozoficznego spór o stosunki polsko-ukraińskie na terenie Uniwersytetu Lwowskiego w latach 1914–1918. DALO, f. 26, opis 5, spr. 1860, dok. 63.

[249] Por. rozdz. III i IV.

religijne, może nadużyte gwoli tendencjom politycznym, z drugiej zaś strony idzie o ideały naukowe, a wśród nich o niezależność nauki od wszelkich kościołów i wyznań. Wszak Uniwersytet i wszyscy jego profesorowie są powołani do strzeżenia tej niezależności, wywalczonej zmaganiem się wiekowym, i do przeciwdziałania nawet pozorom jej naruszenia. Sądzę, że sprawa dotykająca najżywotniejszych interesów nauki i Uniwersytetu nie może być ostatecznie załatwiona zarządzeniem indywidualnym, opartym na niezapisanej w protokołach Senatu akademickiego dyrektywie; jestem zdania, że nie wystarcza tu nawet czyniąca zadość wszelkim formalnym wymaganiom uchwała Senatu akademickiego, powzięta poza wiedzą ogółu profesorów i niepoparta jego opinią"[250].

K. Twardowski stworzył szkołę filozoficzną, czym zapewnił sobie trwałe miejsce w dziejach nauki polskiej. Uczniowie tego filozofa i „nauczyciela nauczycieli" poszli jednak różnymi drogami. Wielu zajęło się rozwijaniem „czystej" filozofii, logiki i teorii nauki. Do najwybitniejszych należeli: Tadeusz Kotarbiński, Jan Łukasiewicz, Zygmunt Zawirski, Stanisław Leśniewski, Tadeusz Czeżowski, Izydora Dąmbska, Władysław Tatarkiewicz. Inni poszukiwali swojego miejsca na pograniczu filozofii i psychologii – Roman Ingarden, Helena Słoniewska, Leopold Blaustein. W kręgu nauk psychologiczno-pedagogicznych sytuowali się m.in.: Władysław Witwicki, Stefan Baley, Stefan Błachowski, Bronisław Bandrowski, Stanisław Łempicki, Mieczysław Kreutz, Zygmunt Kukulski, Ludwik Jaxa-Bykowski, Józef Mirski, Bogdan Nawroczyński, Kazimierz Sośnicki, Leon Wytyczak, Irena Istarewicz, Marian Tyrowicz i Mieczysław Ziemnowicz, który był absolwentem UJ, ale habilitację z pedagogiki uzyskał na Uniwersytecie Lwowskim.

Tych uczniów-nauczycieli przyznających się do dziedziczenia myśli K. Twardowskiego były setki w całej Galicji i poza nią. Łączyły ich z mistrzem różne związki. Jedni byli uczniami, inni uczniami i współpracownikami, jeszcze inni czerpali pośrednio z jego dorobku. Wszyscy zaś tworzyli unikalne środowisko naukowe i towarzyskie, spojone wspólnym etosem. Niektóre paradygmaty określające tożsamość lwowskiej szkoły filozoficzno-pedagogicznej, wyrażające się w metodologii pedagogicznej, aksjologii i teleologii wychowania, widoczne były jeszcze przez wiele lat w Polsce powojennej.

[250] DALO, f. 26, opis 5, spr. 1861, dok. 63. Akta personalne K. Twardowskiego. Pismo prof. honorowego K. Twardowskiego do Senatu Akademickiego UJK we Lwowie z 31 I 1931.

ROZDZIAŁ VII

Lwowskie środowisko nauk o wychowaniu – próba konkluzji

1. Kierunki naukowe i teleologie pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim

1.1. Odniesienia metodologiczne i problematyka rozprawy

Prowadząc badania źródłowe oraz analizy poznawczo-wyjaśniające i interpretacyjno-porównawcze, staraliśmy się pokazać genezę dyscyplin o wychowaniu na Uniwersytecie Lwowskim, a także drogi ich rozwoju przedmiotowego i personalnego. Wielowątkowość monografii, mnogość relacjonowanych stanowisk wymuszająca posługiwanie się ich aparaturą pojęciową oraz rozmaite perspektywy oglądu zachodzących w badanym środowisku procesów mogą sprawiać wrażenie eklektyzmu. W istocie jednak jest to konsekwencja złożoności opisywanego przedmiotu.

Emancypacja pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim przebiegała równolegle z kształtowaniem się nowej tożsamości uczelni mniej więcej od połowy XIX wieku do wybuchu II wojny światowej. Przeprowadzone badania ukazują ciągłość myśli pedagogicznej oraz wyrażające się również w naukach o wychowaniu napięcia pomiędzy realizacją polskich celów narodowych a wypełnianiem przez Uniwersytet roli mediacyjnej pomiędzy sprzecznymi dążeniami wielonarodowej społeczności. Problematyka ta, choć wielokrotnie opisana z punktu widzenia różnych nauk historycznych, nie doczekała się jednak całościowego opracowania i publikacji o charakterze monograficznym[1].

Badany fragment rzeczywistości, stanowiący nieprzerwany ciąg procesów i przyczynowo powiązanych faktów oraz instytucjonalnych form, twórczych dokonań poszczególnych osobowości, ukazany został w kilku przedziałach czasowych i ujęciach problemowo-porównawczych. Rozważania obejmują okres przednaukowy pedagogiki oraz próby sięgania przez lwowskich uczonych do herbartyzmu, psychologizmu, naturalizmu, neohumanizmu, funkcjonalizmu i innych orientacji w poszukiwaniu podstaw naukowości uprawianej przez nich dziedziny.

[1] Warto tu przywołać prace m.in.: Cz. Majorka, J. Buszki, S. Mauersberga, A. Meissnera, J. Woleńskiego, R. Jadczaka, J. Suchmiel, D. Adamczyk, B. Łuczyńskiej, J. Dybca, J. Potocznego, W. Szulakiewicz.

W szczególny sposób interesowały nas czołowe postacie lwowskiej pedagogiki, których losy oddają ówczesny klimat uniwersytecki, a ich rozwój profesjonalny stanowi podstawę do określenia pozycji reprezentowanej przez nich dziedziny wśród nauk humanistycznych i filozoficznych miejscowej uczelni. Chodziło nam także o ustalenie tego, czy i jakim stopniu pedagogika lwowska podlegała ogólnym przemianom działalności szkół wyższych w czasach politycznych przełomów.

W dobie konstytucyjnej toczyła się walka o polskość Uniwersytetu. Był to także czas narastania różnych dylematów narodowościowych, co nie pozostawało bez wpływu na kształtowanie się oblicza nauk pedagogicznych. W tym pryzmacie historycznych zdarzeń rozpatrywana jest i rekonstruowana akademicka myśl pedagogiczna i teleologia wychowawcza. Odnotowywane są również różnorakie działania władz uczelni podejmowane w celu zachowania i wzmocnienia polskich wpływów w Uniwersytecie. W tym kontekście poczesne miejsce znajdowały także myśl pedagogiczna, aksjologia wychowawcza i metody ideowego oddziaływania.

W dramatycznym konglomeracie spraw, dążeń i wydarzeń pojawiały się również liczne przejawy nietolerancji i braku wzajemnego poszanowania dla swych racji. W niniejszej książce starano się ukazać owo zderzenie idei narodowych i racji kulturowo-edukacyjnych głównie na tle lwowskiej pedagogiki akademickiej i myśli społecznej końca XIX wieku i pierwszych dziesięcioleci wieku XX, a więc czasu głębokich przemian w filozofii i naukach szczegółowych, w tym w psychologii i praktyce edukacyjnej.

Na przełomie stuleci ciągle dominowała pedagogika dogmatyczna i tradycyjna dydaktyka, bardziej konserwatywna niż sama formacja herbartowska i pedagogika filozoficzna, a więc był to okres obowiązywania nauki abstrakcyjnej, pastoralno-kanonicznej, „ogólnoteoretycznej" – w nie najlepszym tego słowa znaczeniu, nierzadko spekulatywnej, a w praktyce edukacyjnej restrykcyjno-autorytarnej. Daleko było jeszcze do ożywczej recepcji idei i modeli edukacyjnych „nowego wychowania".

Burzliwym okresem dla Uniwersytetu i jego funkcji wychowawczych były pierwsze dwa dziesięciolecia XX wieku. Był to czas narastania globalnego konfliktu, który okazał się katalizatorem polskiej świadomości narodowej i wiary w wartości patriotyczne, rodzimą kulturę, czemu towarzyszyło oczekiwanie na rychłe spełnienie najważniejszych celów narodowych i aspiracji indywidualnych. W naukach pedagogicznych tendencje te wyrażały się w przyswajaniu nowych idei edukacyjnych, psychologii osobowości indywidualnej i nadchodzących z Zachodu progresywnych postulatów pedagogicznych. W tym wielkim fermencie intelektualnym znalazły się filozofia, psychologia i pedagogika na Uniwersytecie Lwowskim. Pedagogikę uprawiali wówczas Kazimierz Twardowski i współpracujący z nim w tej dziedzinie: Bolesław Mańkowski, Kazimierz Ajdukiewicz, Stefan Baley, Stefan Błachowski, Leopold Blaustein,

Władysław Witwicki i inni. Był to też czas otwarcia Uniwersytetu na środowisko nauczycieli szkół średnich (TNSW, PTP i inne).

Mimo przemian społecznych z trudem przenikały w konserwatywne kręgi lwowskiej myśli filozoficzno-psychologicznej i tradycyjnej pedagogiki akademickiej nowe teorie i modernistyczne postulaty edukacyjne. Akademicka teoria pedagogiczna i praktyka dydaktyczna tkwiły ciągle na społecznie i intelektualnie zachowawczych pozycjach. Nie zmieniały tego formułowane, głównie przez K. Twardowskiego, antropologiczne problemy badawcze. Sam mistrz nigdy nie zdecydował się zresztą na radykalny przełom i pójście w kierunku progresywizmu pedagogicznego. Nie zyskały uznania również zaproponowane przez B. Mańkowskiego zasady analizy rzeczywistości pedagogicznej i świadomych zastosowań teorii pedagogicznej w nauczaniu i wychowaniu[2].

Nader ważny dla środowiska akademickiego UJK, ale też bardzo doniosły dla rozwoju i kształtowania ogólnego charakteru myśli pedagogicznej był okres II Rzeczypospolitej. Lwowskie środowisko akademickie nauk o wychowaniu lat 20. i 30. przyczyniło się do utrwalenia tożsamości pedagogiki jako dyscypliny teoretycznej i stosowanej. Uprawniany we Lwowie nurt myśli pedagogicznej wykazał w tym czasie aksjologiczną i teleologiczną samodzielność pedagogiki w dziedzinie wychowania społeczno-moralnego i państwowego. Odpowiadając na potrzeby współczesności, uwzględniał uniwersalną aksjologię społeczną. Dlatego dokonania ówczesnych teoretyków, takich jak: K. Twardowski, Z. Kukulski, K. Sośnicki, R. Ingarden, M. Ziemnowicz, pozostają ważne i aktualne do dziś.

Wędrówka, jaką odbyliśmy w tej pracy po dziejach myśli pedagogicznej, która odegrała w kształtowaniu się narodowej świadomości, a zwłaszcza w sferze wychowania dla polskości dużo ważniejszą rolę, niż obecnie nam się na ogół wydaje, była wielce pouczająca. Przypomniane treści wychowawcze nabierają dodatkowego znaczenia w obliczu dylematów polskości i narodowej tożsamości na tle globalizującego się współczesnego świata.

Interesująca poznawczo była analiza procesów rozwoju myśli i instytucji, przemian stylu życia, idei i wartości, głównie społecznych, kulturowych i edukacyjno-pedagogicznych. Pasjonujące było przyglądanie się ludziom poprzez ich działalność, twórczość, uwikłania osobiste i zawodowe, dylematy, słabości i wzloty, poprzez zalety i ułomności indywidualnych charakterów i temperamentów. Pozwalało to na przeniknięcie w obszary ludzkich motywacji, dążeń, aspiracji, dokonań i zaniechań, przeciętności i wielkości.

---

[2] Główne postulaty badawcze K. Twardowskiego, którymi zainteresował swoich uczniów, dotyczyły psychologii eksperymentalnej, humanistycznej i pedagogicznej. B. Mańkowski niezmordowanie rozwijał zaś Studium Pedagogiczne jako ośrodek kształcenia pedagogicznego na Uniwersytecie Lwowskim.

Wyeksponowanie subiektywnych aspektów działania, które często w analizach materialnych treści historycznopedagogicznych uchodziły z pola widzenia, sprawiło, że ukazaliśmy w tej monografii ludzi w procesie tworzenia nowej, autonomicznej dziedziny wiedzy i praktyki uniwersyteckiej, pozostających w rozmaitych relacjach, niepozbawionych słabości i ograniczeń. W personalistycznie zorientowanych dociekaniach chodziło nam o uchwycenie holistycznego, podmiotowego i przedmiotowego wymiaru minionej epoki, bliskiej nam psychologicznie i ważnej kulturowo.

1.2. Czas i teorie wychowania

Lwów – a w nim środowisko tworzące akademicką refleksję pedagogiczną, aksjologię i teleologię wychowawczą – miał swoją egzotykę, był bowiem terenem oddziaływania różnych kultur i miejscem tworzenia wartości uniwersalnych. Był też Lwów widownią kulturowej konfrontacji, również na gruncie uniwersyteckim, polem nieprzejednanej walki idei, postulatów oświatowych i sprzecznych wartości pedagogiczno-wychowawczych. Efektem wędrówki po dziejach lwowskiej myśli o wychowaniu od połowy XIX do połowy XX wieku jest wzbogacenie wiedzy o rozwoju pedagogiki i obiektywnych oraz subiektywnych mechanizmach przemian tej nauki.

Na podstawie przeprowadzonych badań źródłowych i pracy analityczno-porównawczej daje się dostrzec we Lwowie trzy nurty poszukiwań zmierzających do uczynienia z pedagogiki autonomicznej dyscypliny akademickiej. Pierwszy, typowy dla polskiej i europejskiej tradycji tej nauki, polegał na uznaniu immanentnego związku nauki o wychowaniu z teleologią pastoralno-etyczną, a także filozofią idealistyczną i psychologią spekulatywną (G.W. Hegel, I. Kant, J.F. Herbart, W. Wolf, A. Niemeyer). We Lwowie tym rodowodem naznaczona była cała formacja pedagogów uniwersyteckich aktywnych do czasów Euzebiusza Czerkawskiego, Antoniego Danysza i Bolesława Mańkowskiego[3]. Drugi nurt rozwojowy uniwersyteckiej pedagogiki lwowskiej wiązał się z refleksją nad przeżywaniem, rozumieniem i wartościowaniem treści etyczno-wychowawczych tkwiących w wytworach kultury minionego czasu (E. Czerkawski, J. Ochorowicz, Z. Kukulski, a w szczególności S. Łempicki).

Wymienione orientacje wydają się typowe dla rozwoju omawianej tu wiedzy naukowej jako zjawiska ogólnokulturowego. Wyraźnie charakteryzują one środowisko pedagogiki akademickiej we Lwowie. Natomiast późniejsze nurty pedagogiki psychologiczno-empirycznej, powiązanej z behawioryzmem i innymi nowszymi orientacjami w psychologii i pedagogice, uprawiane były przez

[3] Byli to M.W. Voigt, F. Amtmann, J. Pollak, G. Jachimowicz, F. Kostek, J. Fredrowicz i inni.

kilku uczniów K. Twardowskiego. Najpełniej wyrażali owe kierunki S. Błachowski, S. Baley, L. Blaustein, a także M. Kreutz.

Najpóźniejszy nurt myśli pedagogicznej narodził się pod wpływem poszukiwania teoretycznych uzasadnień dla wychowania teleologicznie zorientowanego na wartości państwa jako dobra zbiorowego, gwarantującego wtórnie rozwój jednostek. Choć był to kierunek służebny wobec ideologii wychowania państwowego, a więc z założenia uniwersalny, to we Lwowie wykazywał wyraźnie swoiste cechy. Tutaj bowiem był bardziej umiarkowany w eksponowaniu polskiej racji stanu i polskich aspiracji kulturowych oraz liberalny wobec różnic etnicznych i zdecydowanie mniej ortodoksyjny narodowo niż np. w środowisku warszawskim (A. Skwarczyński, H. Pohoska, W. Stpiczyński, W. Adamski, J. i W. Jędrzejewiczowie, S. Czerwiński i inni). Różnił się też od skrajnej ideologii wychowania narodowo-patriotycznego w pozostałej Galicji (R. Dmowski, S. Prus-Szczepanowski, J. Ostrowski).

Można w tym kontekście postawić pytanie: Czy ominęły środowisko lwowskie tendencje ideologiczne będące projekcją wychowania w kulcie państwa wielu narodów, ale jednego etosu ojczyźnianego? Zapewne nie. Fascynację ideami narodowo-patriotycznymi prezentował w latach 30. m.in. S. Łempicki. Ten skądinąd wyważony w swych zapatrywaniach uczony – historyk i pedagog – stosujący niezwykle wyrafinowaną, odwołującą się do bazy źródłowej metodologię badań nad przeszłością kultury całego kręgu Słowiańszczyzny, uległ presji czasu sanacji, pisząc obszerną pracę poświęconą wychowaniu narodowemu, patriotycznemu i państwowemu[4].

Po systematyzującym spojrzeniu na rozwój nauk o wychowaniu i powstawanie głównych formacji wyodrębnionych według przyjętej tu chronologii warto jeszcze ocenić całość tego zagadnienia z punktu widzenia poszczególnych twórców dyscyplin o wychowaniu. Ważne także wydaje się podsumowanie długotrwałego procesu dojrzewania profesjonalnych instytucji akademickich i form badawczo-dydaktycznych nauk o wychowaniu od początku XX wieku. Dokonując tego, można skonstatować, że środowisko lwowskiej pedagogiki akademickiej wykształciło w obrębie tej dziedziny uniwersyteckiej kierunki, nurty, a nawet szkoły skupione wokół wybitnych indywidualności.

Badania obejmujące zamknięty okres działalności wszechnicy polskiej na Kresach dostarczyły interesującej wiedzy o autorytetach akademickich i mniej znanych nauczycielach tego znaczącego ośrodka kształcenia i wychowania. W ważnych momentach dziejowych i w codziennej żmudnej pracy ujawniali oni różne postawy, od heroiczno-patriotycznych, emocjonalno-bezkrytycznych, poprzez umiarkowane i racjonalne, tolerancyjne i wyważone, aż do ksenofobicznych, serwilistycznych i wiernopoddańczych.

---

[4] S. Łempicki: *Polskie tradycje wychowawcze*, Warszawa 1936, oraz tegoż: *Piłsudski jako wychowawca*, Lwów 1936; *Polski ideał wychowawczy*, Lwów – Warszawa 1938.

Kwerenda archiwalna i studia źródłowe przeprowadzone w latach 2000–2001 pozwoliły zarysować względnie całościowy obraz lwowskiego środowiska pedagogicznego, od M.W. Voigta, F. Amtmanna, poprzez E. Czerkawskiego, B. Mańkowskiego, K. Twardowskiego i M. Kreutza, na K. Sośnickim i M. Ziemnowiczu kończąc. W znacznej mierze udało się zidentyfikować, określić i zdefiniować z historycznopedagogicznego punktu widzenia główne tendencje procesu rozwoju nauk o wychowaniu we Lwowie.

Była to długa droga rozwoju dyscypliny, której uświadomienie jest ważne poznawczo, zwłaszcza obecnie, wobec coraz częstszych ambiwalentnych opinii podważających prawomocność pedagogiki jako nauki. We Lwowie emancypacja pedagogiki wiodła od pastoralno-moralizatorskiego dydaktyzmu poprzez poszukiwanie wartości i wzorców umożliwiających określenie jej odrębności jako teorii i wynikającej zeń umiejętności postępowania dydaktycznego.

Stopniowe przełamywanie stereotypu zakładającego immanentną podległość nauk o wychowaniu filozofii doprowadziło do przyznania psychologii i pedagogice statusu nauk szczegółowych. Ten proces historycznego kształtowania się w Polsce pedagogiki wymaga dalszych badań porównawczych, dotyczących zarówno teorii i metodologii, jak i aksjologii, teleologii wychowania i dydaktyki jako podstawowych wówczas działów kształtującej się nauki[5].

Na szczególną uwagę zasługuje wkład lwowskiej pedagogiki w wyodrębnienie głównych nurtów i określenie zarysów koncepcji uprawiania tej nauki w okresie II Rzeczypospolitej. Pierwsza z tych koncepcji to holistyczna, a zatem pojemna, ale przez to do końca niewyklarowana, intelektualnie inspirująca pedagogika K. Twardowskiego. Była ona konstrukcją stricte filozoficzną i psychologiczną, równocześnie zdroworozsądkową i poszukującą empirycznych podstaw. Antropozofia pedagogiczna lwowskiego filozofa przedstawia się współczesnemu badaczowi jako teoretyczna i empiryczna dziedzina badań nad psychiką człowieka i podatnością na wychowanie, a także nad postawą nauczycielską czy też misją uczonego i profesora akademickiego. Niedaleko niej sytuuje się fenomenologia wychowania i antropologia filozoficzna Romana Ingardena, czy też etyczna i estetyczna droga rozwoju ludzkiej świadomości proponowana przez Władysława Witwickiego. Żaden z tych autorów nie stworzył, w odróżnieniu od Stefana Błachowskiego, Ludwika Jaxy-Bykowskiego, Mieczysława Kreutza, Kazimierza Sośnickiego czy Mieczysława Ziemnowicza, wyczerpującego systemu psychologiczno-pedagogicznego. Pozostawali oni do końca filozofami o skłonnościach pedagogicznych. Związani z UJK, we Lwowie stworzyli trzon swojej myśli filozoficznej i pedagogicznej.

---

[5] Po wojnie spośród twórców z kręgu lwowskiego kontynuowali swoje poszukiwania naukowe, głównie na gruncie dydaktyki i pedagogiki ogólnej: K. Sośnicki, M. Ziemnowicz , M. Kreutz, S. Błachowski. Por. A. Smołalski: *Myśl teleologiczna w polskiej pedagogice do roku 1939*, Kielce 1981, a także m.in. prace F. Araszkiewicza, D. Dryndowej, K. Jakubiaka, S. Michalskiego, S. Wołoszyna.

M. Kreutz starał się wyjaśnić związki pomiędzy psychologią a naukami o wychowaniu. Jego poglądy ewoluowały od skrajnego empiryzmu do bardziej umiarkowanego behawioryzmu psychologicznego i pedagogicznego. Podobnie jak K. Twardowski uznawał introspekcję za główną metodę poznania psychologicznego. Jeszcze przed wojną, tak jak L. Blaustein i S. Błachowski[6], zbliżał się do psychologii humanistycznej, nieinstrumentalnej, refleksyjnej, analityczno-intelektualnej, swobodniejszej co do metod poznawania i opisywania psychiki oraz sposobów stosowania wiedzy psychologicznej. Świadczą o tym jego prace z zakresu psychologii rozwojowej, wychowawczej i społecznej[7].

Podobną orientację pedagogiczną reprezentowali w okresie lwowskim K. Sośnicki i M. Ziemnowicz. Łączył ich podobny sposób pojmowania funkcji i zadań pedagogiki. Tak samo konstruowali podstawowe paradygmaty teorii wychowania. W teleologii preferowali wartości państwa i tradycji narodowej, budowali podstawy makrowychowania podnoszącego poziom kultury współżycia grup i społeczności w państwie. Obaj też poszukiwali dróg przezwyciężenia konfliktu wychowania narodowego i państwowego[8]. Cechowała ich zbliżona wrażliwość na wartości etyczne. Głosili podobną ideę umiaru w sprawach społecznych, tolerancji i kompromisu. Niektóre przesłanki i uzasadnienia budowanych przez nich teorii i teleologii wychowawczych były jednak znacząco odmienne, powstawały bowiem i kształtowały się w innych warunkach naukowych. Różniły ich także doświadczenia życiowe i zawodowe: lwowskie od początku w przypadku K. Sośnickiego i krakowsko-warszawskie M. Ziemnowicza, który pojawił się na UJK dopiero w połowie lat 30. XX wieku.

K. Sośnicki długo szukał tożsamości naukowej i swojego miejsca w pedagogice. Do 1939 roku opublikował ponad 20 rozpraw, artykułów i prac zwartych, które tematycznie wiodły z pogranicza filozofii, dydaktyki, logiki i teorii poznania do kluczowych problemów teorii dydaktycznej, teorii kultury, relacji filozofii i pedagogiki. Stopniowo wypracowywał teorię wychowania zorientowaną na wartości państwa i suwerennej jednostki.

M. Ziemnowicz w większym stopniu niż K. Sośnicki ulegał sanacyjnej presji ideologicznej. Jego refleksja była jednakże wyrazem wewnętrznej potrzeby wzięcia udziału w ideologiczno-pedagogicznym sporze o misję wychowawczą odradzającego się państwa, tworzącego warunki realizacji wartości narodowych. W latach dominacji państwowej ideologii wychowawczej w lwowskim

---

[6] L. Blaustein: *Kierunki psychologii humanistycznej...*, dz. cyt.; S. Błachowski: *Psychologiczne podstawy oświaty pozaszkolnej*, Warszawa 1935.

[7] *Bibliografia prac Profesora dr. Stefana Błachowskiego*, „Przegląd Psychologiczny" 1963, R. VI, a także: J. Reutt: *Stefan Błachowski (1889–1962),* „Ruch Filozoficzny" 1962, R. XXI, nr 3, s. 245–249.

[8] K. Sośnicki: *Podstawy wychowania państwowego*, dz. cyt.; M. Ziemnowicz: *Wychowanie narodowe czy państwowe i jego istota*, Kraków 1931.

okresie swojej działalności M. Ziemnowicz opublikował kilka prac rozpatrujących to zagadnienie w różnorodnych aspektach. Były wśród nich trzy jego główne książki: *Problemy wychowania współczesnego* (1930), *Rodzina a wychowanie państwowe* (1932) i *Wychowanie narodowe czy państwowe i jego istota* (1931).

M. Ziemnowicz starał się poprzez odwołanie się do uniwersalnych wartości przezwyciężać sprzeczności pomiędzy skrajnie zarysowanymi koncepcjami wychowania państwowego i narodowego. Poszukiwał możliwości łagodzenia konfliktów etnicznych w wielonarodowej Polsce, zgodnie z wyznawanym przez siebie umiarkowanym liberalizmem kulturowym i społecznym. Wskazywał, że właściwe pojmowanie sensu wychowania państwowego nie jest możliwe bez uwzględnienia założenia, iż na jego terenie muszą ścierać się różne ideologie i współzawodniczyć różnorodne tendencje i założenia teleologiczne.

Zarówno Kazimierz Sośnicki, jak i Mieczysław Ziemnowicz należeli – obok Zygmunta Mysłakowskiego i Jana S. Bystronia w Krakowie, Bogdana Nawroczyńskiego, Floriana Znanieckiego w Poznaniu i Józefa Chałasińskiego w Warszawie – do intelektualnie znaczącego kręgu umiarkowanych pedagogów (także socjologów i kulturoznawców), poszukujących dla teleologii wychowawczej gruntownych podstaw w psychologii i socjologii, odwołujących się do empirycznych badań nad kulturą i społeczeństwem. W nich to M. Ziemnowicz i K. Sośnicki poszukiwali uzasadnień dla wychowania moralno-społecznego, obywatelsko-państwowego i narodowego. Można więc stwierdzić, że dążyli do pogodzenia akcydentalnych sprzeczności życia społecznego poprzez odwołanie się do ciągłości kulturowej fundującej tożsamość narodu, uniwersalnych zasad moralnych, wspólnego doświadczenia historycznego i aktualnych zadań państwowych.

2. Na drodze do akademickiej autonomii pedagogiki i jej roli społecznej

Dla określenia pozycji pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim szczególnie ważny był przełom XIX i XX wieku, kiedy klarowały się oceny naukowej wartości tej dziedziny i jej miejsca wśród dyscyplin humanistycznych. Środowisko filozoficzno-humanistyczne Uniwersytetu Lwowskiego miało długą i bogatą tradycję w zakresie studiowania nauk o wychowaniu oraz ich aplikacji w praktyce dydaktycznej (E. Czerkawski, A. Danysz, A. Skórski, J. Ochorowicz, B. Mańkowski i inni). Komplementarne i inspirujące się wzajemnie wymiary ówczesnej pedagogiki to jej formacja akademicka, czyli wykłady na temat teorii, metodyki i poznawania rzeczywistości pedagogicznej, oraz różne formy zastosowań metod kształcenia i wychowania w gimnazjach klasycznych i realnych, seminariach nauczycielskich i szkolnictwie zawodowym.

Na Uniwersytecie uwidaczniała się, zapoczątkowana jeszcze w połowie XIX wieku głównie przez Michała Wacława Voigta, Franciszka Amtmanna, Ignacego Pollaka, Grzegorza Jachimowicza, Ludwika Malinowskiego, Jana Fredrowicza i Franciszka Kostka, skłonność do traktowania pedagogiki jako ważnego instrumentu organizowania działalności dydaktyczno-wychowawczej wśród młodzieży akademickiej. Do tej niewyartykułowanej tradycji nawiązywał z wielką determinacją badawczą i dydaktyczną E. Czerkawski, który wiele uczynił dla nadania tej ważnej dyscyplinie należytej rangi naukowej.

Odejście E. Czerkawskiego z Uniwersytetu oznaczało zerwanie ciągłości tej tradycji. Należy też przypomnieć, iż jego poczynania na przełomie wieków spotykały się zarówno we Lwowie, jak i na innych uniwersytetach z przejawami kontestacji ze strony dość licznych przedstawicieli tradycyjnej filozofii, a także z opozycją rzeczników nauk przyrodniczych i ścisłych, odmawiających walorów naukowych tej nowej dyscyplinie akademickiej.

W tych warunkach znaczące okazały się zabiegi części profesury Katedry Filozofii o nadanie A. Skórskiemu rangi docenta prywatnego, a później profesora pedagogiki i do stworzenia dzięki temu samodzielnej jednostki organizacyjnej pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim. Było to preludium długotrwałych starań o autonomiczną Katedrę Pedagogiki i Katedrę Psychologii, które udało się formalnie zrealizować dopiero pod koniec lat 30. XX wieku. Cały ten złożony proces mogliśmy odtworzyć na podstawie materiałów źródłowych Wydziału Filozofii oraz teczek personalnych E. Czerkawskiego i A. Skórskiego[9].

Ówczesne losy pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim zależały od zapatrywań na tę dyscyplinę profesury Katedry Filozofii oraz od postanowień Ministerstwa Wyznań i Oświecenia w Wiedniu. Ważniejsze personalne i naukowe aspekty zmagań o status pedagogiki na wszechnicy lwowskiej pokazuje pismo dziekanów i Katedry Filozofii do „Wiedeńskiego Ministerium"[10]. Przybliża ono klimat intelektualny i obyczajowy przełomu wieków, w tym przenikanie się znanego konserwatyzmu galicyjskiego z nastrojem rodzącej się nowej wiary w wychowanie.

Przebadane przez nas dokumenty archiwalne ukazywały często bezwład i ociężałość administracyjną konserwatywnych instytucji Uniwersytetu. Mimo to torowały sobie stopniowo drogę przejawy nowego myślenia o wychowaniu, przybliżając Lwowowi ówczesny niemiecki model edukacyjny, w którym mie-

---

[9] DALO, f. 26, op. 7, spr. 1602, oraz f. 26, op. 5, spr. 1740, dok. 110, 45, 55, 135, 108, 90, 77, 92, 11. Wśród wykorzystanych źródeł na uwagę zasługują następujące dokumenty: *Gutachten des Prof. Dr. Czerkawski über die von Dr. A. Skórski zum Berufe seiner Habilitiung als Privatdozent an der Lemberger Uniwersität sorgelegten Arbeiten* (55 i nn.); *Recension der Habilitationsarbeit des Dr. Alexander Skórski* (45 i nn.); *Pismo Dziekana Fakultetu Filozoficznego: Hoches C.K. Ministerium*, 5/2 1898, l. 332 (110 i nn.).

[10] Tamże, op. 5, spr. 1740, dok. 110–118.

ściły się już psychologia, nauki przyrodnicze, socjologia, kulturoznawstwo jako dziedziny wspomagające uniwersyteckie nauki o wychowaniu. Prekursorami nowych prądów na przełomie wieków i później byli głównie E. Czerkawski, B. Mańkowski, K. Twardowski i K. Ajdukiewicz.

W świetle dokumentów źródłowych drukowanych i archiwalnych z końca XIX i początku XX wieku[11] można odtworzyć złożone uwarunkowania akademickie, przesłanki filozoficzne oraz czynniki subiektywno-personalne „walki o pedagogikę". Uniwersytet Lwowski znajdował się wówczas w szczególnym momencie dziejowym, rozstrzygała się bowiem walka o jego polską tożsamość narodową, przy narastającej opozycji ruskiej. Tłem politycznym było zaś słabnięcie realnej władzy monarchii austro-węgierskiej. Coraz bardziej komplikowała się rzeczywistość społeczna i narodowa oraz stosunki polityczne w Europie Środkowowschodniej. Do Lwowa docierały modernistyczne prądy filozofii i psychologii, w tym nowa myśl pedagogiczna oraz doświadczenia praktyki edukacyjnej i wychowania krajów europejskich.

Na Uniwersytecie Lwowskim nowe zjawiska naukowe były przyswajane najpełniej w kręgach profesury humanistycznej. Coraz lepiej rozumiała je również część intelektualnie rozbudzonego środowiska nauczycieli szkół średnich. Stanowiło ono zaplecze dla rozwoju nauk o wychowaniu we Lwowie. Środowisko to odczuwało trafnie wymóg samodzielności naukowej pedagogiki. Przebijał się do jego świadomości holistyczny kontekst nauk o wychowaniu, czerpiących inspirację z różnych dziedzin wiedzy o człowieku – antropologii filozoficznej, etyki, logiki, kulturoznawstwa, socjologii, psychologii. Przez pryzmat myśli pedagogicznej ukazywała się cała wiedza o człowieku, o jego możliwościach, przeszłości, obecnej kondycji i perspektywach rozwoju.

Można więc stwierdzić, iż batalia o pedagogikę uniwersytecką na początku XX wieku wpisywała się we wszechnicy lwowskiej w kompleks zagadnień umysłowych, politycznych i naukowo-kulturowych. W latach 1894–95 z inicjatywy E. Czerkawskiego członkowie Kolegium Profesorskiego Wydziału Filozoficznego opowiedzieli się za powołaniem „drugiej Katedry Filozofii celem usystematyzowania stojących przed nią zadań nauczania"[12]. To eufemiczne sformułowanie kryło w istocie dążenie do utworzenia Fakultetu Pedagogicznego. W wyniku poparcia ustępującego E. Czerkawskiego funkcję kierownika powie-

[11] Tamże, op. 4, 5, 7, 16. Dokumenty Wydziału Filozoficznego, Wydziału Humanistycznego, Studium Pedagogicznego, seminarium historii oświaty, Zakładu (Pracowni) Psychologii, teczki personalne poszczególnych luminarzy pedagogiki i inne luźne dokumenty. Ponadto CDIA, f. 178, sygn. 1, 2, 46; f. 174, 175, 179, 206, 445, 484, 536, 704, 707, 729, 763, 701, op. 3, sygn. 886, 104, 97, 164, 290, 602, 896, 1377, 1379; ALNU, f. 119, op. 1 (akta osobowe profesorów), a także zbiory Biblioteki Akademii Nauk Ukrainy we Lwowie (dawne Ossolineum).

[12] Tamże, op. 5, spr. 1740, dok. 110.

rzono prywatnemu docentowi filozofii A. Raciborskiemu, któremu zaproponowano zajęcie się „pedagogiką teoretyczną". Propozycja ta została jednak odrzucona przez Ministerstwo[13]. Podobnie odrzucono później kandydaturę A. Skórskiego, innego profesora Uniwersytetu Lwowskiego. W tej sytuacji, niejako wbrew woli E. Czerkawskiego[14], kierownictwo obu katedr powierzono K. Twardowskiemu, co okazało się szczęśliwe zarówno dla filozofii, jak i nauk o wychowaniu.

W miarę upływu czasu coraz wyraźniej ujawniało się na wszechnicy lwowskiej nowe podejście do pedagogiki. E. Czerkawskiego zdecydowanie i jednoznacznie począł popierać nowo przybyły z Wiednia K. Twardowski – chodziło o podniesienie poziomu nauczania pedagogiki, m.in. poprzez uzupełnienie wykładów (E. Czerkawskiego, a później K. Twardowskiego) ćwiczeniami (konwersatoriami) z dydaktyki i pedagogiki stosowanej. Miał je prowadzić, po habilitacji z pedagogiki i dydaktyki, A. Danysz, profesor gimnazjalny we Lwowie. Zgodnie z decyzją Rady Fakultetu miał on uzupełniać wykształcenie ogólnopedagogiczne „nauczycieli szkół średnich w sposób odpowiadający rzeczywistym potrzebom"[15].

Ciągle jednak utrzymywał się pogląd, że pedagogika musi być w stałym i ścisłym kontakcie z dyscyplinami filozoficznymi. Wskazanie na związki pedagogiki z psychologią (ciągle jeszcze traktowaną jako integralna część filozofii), etyką, logiką, metafizyką i teorią wartości było trafnym postawieniem problemu. Pozostało tylko pytanie, gdzie i w jaki sposób wiedza filozoficzna łączyć się powinna z metodami, problemami teoretycznymi i praktycznymi zastosowaniami nauk szczegółowych, w tym przypadku pedagogiki. Ten niełatwy problem nie został rozstrzygnięty.

W środowisku filozoficznym Uniwersytetu Lwowskiego coraz wyraźniej uświadamiano sobie nasilanie się tendencji do usamodzielnienia się psychologii i pedagogiki. Wiedziano, że proces dyferencjacji filozofii na Uniwersytecie Lwowskim jest nieuchronny. Powoływano się na fakt istnienia katedr filozoficznych o wyraźnej specjalizacji psychologiczno-pedagogicznej i uwzględniających filozofię wychowania w Wiedniu, Pradze, Innsbrucku i Krakowie[16]. We Lwowie konieczność powołania tego rodzaju katedry potwierdzała znaczna

---

[13] A. Raciborski wkrótce zachorował przewlekle i zrezygnował z funkcji profesora na Uniwersytecie Lwowskim Wyjechał do Sofii, gdzie przez pewien czas wykładał filozofię i pedagogikę. Por. W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, Lwów 1912.

[14] Warto jednak zauważyć, że jego wizja samodzielności pedagogiki była niekonsekwentna do końca omawianego tu okresu. W jego wyobrażeniu druga Katedra Filozofii miała być na poły filozoficzna i pedagogiczna.

[15] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1740, dok. 111. Posiedzenie Rady Profesorów w tej sprawie odbyło się 20 XII 1895 r.

[16] Tamże, dok. 112.

liczba osób chętnych do studiowania dyscyplin mieszczących się na obrzeżach filozofii tradycyjnej – psychologii empirycznej, nowych kierunków filozoficznych: fenomenologii, personalizmu, pragmatyzmu, funkcjonalizmu, antropologii filozoficznej, zagadnień kulturoznawczych, etycznych, a także nowszych postaci pedagogiki, np. „nowego wychowania". Wiązało się to ze zwiększonymi wymogami w zakresie kształcenia akademickiego i egzaminów kwalifikacyjnych z przedmiotów pedagogicznych dla nauczycieli szkół średnich. Dało to impuls do uformowania się na Uniwersytecie Lwowskim z końcem XIX wieku i w pierwszych dziesięcioleciach XX wieku środowiska profesjonalnych pedagogów. Jego trzon stanowili przez prawie dwadzieścia lat: E. Czerkawski, A. Raciborski, A. Skórski, J. Ochorowicz, A. Danysz, B. Mańkowski, K. Twardowski. Do tej grupy pedagogów należeli we wczesnej fazie swej działalności także L. Jaxa-Bykowski, W. Witwicki, S. Łempicki i K. Ajdukiewicz.

Wykłady z pedagogiki cieszyły się rosnącą popularnością nie tylko w środowisku akademickim. Działało już wówczas Towarzystwo Nauczycieli Szkół Ludowych i Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych. Coraz powszechniejsze stawały się szkolenia i wykłady pedagogiczne w dość już licznych stowarzyszeniach oświatowych, na kursach kwalifikacyjnych dla nauczycieli szkół średnich i kursach dokształcających dla nauczycieli szkół ludowych. Na tym polu urzeczywistniała się stopniowo misja społeczno-edukacyjna pedagogiki uniwersyteckiej.

Tradycję tej dyscypliny zapoczątkowaną we Lwowie przez E. Czerkawskiego i jego poprzedników, a kontynuowaną przez A. Skórskiego, A. Danysza i B. Mańkowskiego podtrzymał K. Twardowski. Przybył on do Lwowa 18 X 1895 roku jako prywatny docent Uniwersytetu Wiedeńskiego (od 1894), mianowany profesorem nadzwyczajnym filozofii Uniwersytetu Lwowskiego[17]. Jego droga do psychologii i pedagogiki (rozumianych jako samodzielne i wzajemnie wspierające się nauki o wychowaniu) nie była prosta ani przypadkowa. Jako filozof o gruntownym, klasycznym, siłą rzeczy tradycyjnym wykształceniu filozoficznym, mimo swej otwartości na dokonujące się u schyłku XIX wieku przemiany w filozofii i nauce, długo pozostawał na stanowisku nierozdzielności filozofii. Taką orientację w zasadzie zachował do końca życia, choć po pewnym czasie zaakceptował, a potem nawet wspierał usamodzielnianie się psychologii i pedagogiki, zwłaszcza w ich funkcjach poznawanych i zastosowaniach edukacyjno-wychowawczych. W porządku naukowo-typologicznym dziedziny te miały pozostawać pod kuratelą filozofii, która gwarantowała ich teoretyczną i metodologiczną poprawność[18].

---

[17] Tamże, op. 5, spr. 1080, dok. 116 (także własnoręczne *curriculum vitae*).

[18] Por. K. Szmyd: *Zygmunt Karol Mysłakowski (1890–1971). Twórczość i wkład do rozwoju nauk o wychowaniu*, Rzeszów 1997. Dylematy teoretyczno-metodologiczne podejmował Z. Mysłakowski m.in. w pracy *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Warszawa 1964.

O ambiwalentnej postawie K. Twardowskiego wobec emancypacji nauk o wychowaniu, przynajmniej w początkowym etapie twórczości, świadczyły prace opublikowane we Lwowie wkrótce po jego przybyciu do tego miasta. Chodzi tu m.in. o pracę *Psychologia wobec filozofii*[19]. Autor przytaczał argumenty, które przemawiały przeciw wyodrębnieniu psychologii. Dał temu wyraz w analizie porównawczej filozofii i psychologii, która z natury rzeczy nieuchronnie ciąży ku ogólnej teorii rozwoju człowieka, kształtowania jego osobowości, więc także ku pedagogice. Szczególny akcent kładł autor na doświadczenia wewnętrzne i zewnętrzne. Z porównania tych dwóch rodzajów doświadczeń wyprowadzał wniosek, że stosowane w psychologii metody introspekcyjne muszą być uzupełniane metodami „obiektywnymi i eksperymentalnymi", co przybliży psychologię do „psychofizyki i psychofizjologii".

W tym czasie K. Twardowski uważał, iż „rozdzielenie psychologii od dyscyplin filozoficznych było pomyłką"[20], gdyż filozofia jest „wiedzą kompletną", która ma związek z doświadczeniem wewnętrznym i zewnętrznym. Dlatego istnieje ścisły związek filozoficznego podejścia poznawczego z procedurami psychologii, która zajmuje się tylko fragmentem badań filozofii. Jak widać, nie była to wykładnia klarowna i przekonywająca. Widoczne było tu wahanie metodologiczne, które pozwalało traktować psychologię i pedagogikę jako odrębne dyscypliny naukowe.

W latach 1896–1914 K. Twardowski opublikował wiele na ogół drobnych rozprawek i recenzji filozoficzno-psychologicznych[21], które ujawniały ewolucję jego naukowych preferencji i horyzontów poznawczych. Stopniowo i coraz bardziej świadomie wkomponowywał w zakres swojej „filozofii czystej" psychologię i teorię pedagogiczną. Dziedziny te przez prawie 40 lat współtworzył i rozwijał, najpierw samodzielnie, a później ze swoją szkołą, do zakończenia pracy na Uniwersytecie Lwowskim.

3. Ewolucja nauk o wychowaniu. Stan teorii pedagogicznych

W środowisku akademickim Lwowa nie powstała wzorem tamtejszej szkoły filozoficznej[22] względnie jednolita, o klarownie wyrażonej tożsamości formacja

---

Por także: K. Szmyd: *Miejsce Zygmunta Mysłakowskiego w tworzeniu krakowskiego środowiska nauk o wychowaniu okresu II Rzeczypospolitej*, dz. cyt.

[19] Tekst pierwotnie przedstawiony w formie referatu na posiedzeniu inauguracyjnym roku akademickiego (10 X 1896), później w „Przewodniku Naukowym i Literackim" 1896.

[20] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1080, dok. 118.

[21] Były to m.in. szkice z pogranicza teorii i metodologii nauk; szkice psychologiczne i recenzje krytyczne o filozofii F. Brentany, F. Nietzschego, C. de Prela, E. Koppsa.

[22] Por. *Studia z teorii poznania i filozofii wartości*, red. W. Stróżewski, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1978, tam m.in., H. Słoniewska: *K. Twardowski, nauczyciel, wychowawca*,

myśli pedagogicznej. Nauki o wychowaniu, głównie zaś psychologię i pedagogikę akademicką, łączył wspólny rodowód. Obie te dziedziny stopniowo wyodrębniały się przedmiotowo, metodologicznie i teoretycznie, a ich emancypacji przez wiele lat patronował K. Twardowski[23]. Z czasem zaczęli się nimi zajmować wybitni naukowcy, wnosząc oryginalne programy teoretyczne, metodologie, koncepcje praktycznych zastosowań teorii pedagogicznej i odniesienia do wartości. Nigdzie indziej teleologia pedagogiczna nie miała tak ścisłego związku z etosem narodowym, ideą państwa, spełnianiem posłannictwa kulturowego jak we Lwowie. Mimo tej orientacji celem procesu wychowania pozostawało doskonalenie osobowości, traktowanej jako wartość autonomiczna i podmiot wychowania.

W środowisku lwowskim trwał spór o paradygmaty naukowości teorii pedagogicznej, obiektywizm naukowy i podstawy uniwersalizmu myśli pedagogicznej[24]. Jego przejawem były kontrowersje pomiędzy zwolennikami tzw. czystej i obiektywnej teorii pedagogicznej a rzecznikami wartości użytkowych i praktycznych zastosowań „niegabinetowej" teleologii wychowawczej. Kontekstem wymiany teoretycznych opinii były problemy kształtowania się i wyrażania tożsamości narodowej i etnicznej. Okoliczności te wymagały też praktycznych rozwiązań edukacyjnych, możliwych do zaakceptowania zarówno przez Polaków, jak i Ukraińców, Żydów, mniejszość niemiecką czy ormiańską.

Tworzenie podstaw pedagogiki akademickiej we Lwowie odbywało się w pierwszych dziesięcioleciach XX wieku[25]. W ścisłym związku z uprawianą wtedy teorią pedagogiczną i dydaktyką ogólną pozostawała teleologia wychowawcza. W projekcie „nauczania wychowującego" nacisk kładziono na naukowe uściślenie podstawowych pojęć i zagadnień pedagogiki, treści i metod kształcenia. Oddziaływanie wychowawcze miało dotyczyć tzw. integralnych

---

s. 9–22; J. Woleński: *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*, Warszawa 1985; R. Jadczak: *Mistrz i jego uczniowie*, Warszawa 1997; K. Ajdukiewicz: *Kazimierz Twardowski jako nauczyciel filozofii*, [w:] *Z zagadnień dydaktycznych wyższego szkolnictwa*, red. J. Rutkowski, t. 1, z. 1, Poznań 1948, s. 54–59; T. Czeżowski: *Kazimierz Twardowski jako nauczyciel*, [w:] *Kazimierz Twardowski – nauczyciel – uczony – obywatel*, Lwów 1938; I. Dąmbska: *Filozofia na UJK we Lwowie*, „Zeszyty Lwowskie" 1971 (Londyn), nr 2; A. Nowicki: *Nauczyciele*, Lublin 1981; tenże: *Uczeń Twardowskiego Władysław Witwicki*, Katowice 1983. Z analizy tych prac wynika, iż filozoficzna szkoła lwowska wytworzyła nie tylko zróżnicowane nurty filozoficzne, ale także psychologiczne, pedagogiczne, szczególnie w teleologii wychowania.

[23] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1860.

[24] Wyrażał je m.in. K. Twardowski: *Mowy i rozprawy z okresu Jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych. Księga pamiątkowa wydana przez TNSW*, red. K. Zagajewski, Lwów 1912, oraz esej filozoficzno-pedagogiczny *O dostojeństwie Uniwersytetu*, dz. cyt.

[25] Dane źródłowe dotyczące biografii, działalności akademickiej i twórczości naukowej twórców pedagogiki lwowskiej zawierają materiały archiwalne – DALO, f. 26, op. 5, spr. 247 (E. Czerkawski); spr. 1740 (A. Skórski); spr. 1436 (J. Ochorowicz); spr. 547 (A. Danysz); spr. 999 (Z. Kukulski); spr. 1194 (B. Mańkowski).

składników osoby wychowanka, tj. jego charakteru, woli, sprawności umysłu i samodyscypliny. Formacja ta była kosmopolityczna kulturowo, gdyż odwoływała się, przynajmniej w swych założeniach, do uniwersalnych antycznych kanonów filozofii, etyki, polityki i estetyki, do klasycznych pojęć prawdy, dobra i piękna, do harmonii intelektu, woli i charakteru.

Doniosłe znaczenie dla utrwalenia pozycji akademickiej pedagogiki oraz formowania się teleologii wychowawczej miała niewątpliwie szkoła filozoficzna K. Twardowskiego. Na początku pedagogika stanowiła uzupełnienie przedmiotów wykładanych na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Lwowskiego. W rozwijającej się pierwotnie „pedagogii filozoficznej" myślenie filozoficzne przenikało się z wątkami psychologii poznania i dydaktyki oraz ogólnej teorii pedagogicznej. Nowa nauka obejmowała więc pogranicze epistemologii, aksjologii, logiki, etyki. Anektowane przez nią zagadnienia zgodnie z tradycją uniwersytecką należały do filozofii. Takie rozumienie nauk o wychowaniu prezentował sam mistrz K. Twardowski, a także jego uczniowie, współpracownicy i kontynuatorzy: K. Ajdukiewicz, R. Ingarden, I. Dąmbska, H. Słoniewska, B. Mańkowski[26].

Odrębnym, wyrosłym z filozofii nurtem akademickim była lwowska szkoła psychologiczna, w której przezwyciężono ciasną neopozytywistyczną metodologię empiryzmu i odrzucono behawiorystyczne sposoby badania psychiki. Wykorzystywano natomiast możliwości psychologicznej analizy, głównie introspekcyjnej, co oznaczało pełniejszą recepcję m.in. różnych kierunków psychologii funkcjonalnej, strukturalnej i psychologii osobowości, odwołujących się do uczuć i przeżyć. Proces poznania i uczenie się powiązano z rozumieniem własnej podmiotowości i relacji z zewnętrznym światem.

Stopniowo w psychologicznej szkole K. Twardowskiego, zwłaszcza w poglądach S. Błachowskiego, S. Baleya, L. Blausteina, R. Ingardena, M. Kreutza[27], zwyciężały tendencje odchodzenia od ścisłości naukowej, charakterystycznej dla psychologii opartej na pomiarach i statystyce. Taka formuła tej nauki, polegająca na wyrzeczeniu się szerszej perspektywy badawczej i niebraniu pod uwagę względności procesów psychicznych, zamykała się na wiele decydujących o percepcji świata, a więc również o uczeniu się okoliczności.

S. Błachowski, L. Blaustein i M. Kreutz wyrażali przekonanie, że psychologia wobec poznawczej niedostępności swego przedmiotu wymaga sposobów poznania wolnych od sensualistycznego dogmatyzmu. Humanistyczne, zrelatywizowane do różnych składników psychiczności interpretacje wyników badań

[26] Wykaz głównych prac psychologiczno-filozoficznych i pedagogicznych przedstawiono m.in. w cytowanych rozprawach J. Woleńskiego, R. Jadczaka, W. Stróżewskiego.

[27] Działalność akademicką, charakter twórczości i jej ewolucję ilustrują materiały źródłowe zawarte w teczkach personalnych – DALO, f. 26, op. 5, spr. 126 (S. Błachowski); f. 26, op. 5, spr. 768 (R. Ingarden); spr. 266 (L. Blaustein); spr. 968 (M. Kreutz).

zbliżały ich do psychologii pedagogicznej i funkcjonalnej[28]. Nigdy jednak nie stali się oni propagatorami np. psychoanalizy, personalizmu psychologicznego i innych radykalnych kierunków psychologii indywidualistyczno-humanistycznej przełomu XIX i XX wieku.

3.1. Na pograniczach aksjologii pedagogicznej i teleologii społeczno-kulturowej

Lwowskie środowisko nauk o wychowaniu w zasadzie nigdy nie zerwało związków z filozofią, chociaż przedstawiciele tej szkoły tworzyli również podstawy metodologiczne dyscyplin pedagogicznych i psychologicznych o empirycznej orientacji. Grupę tę stanowili: Kazimierz Twardowski, Tadeusz Kotarbiński, Władysław Witwicki, Kazimierz Ajdukiewicz, Roman Ingarden, Izydora Dąmbska, Helena Słoniewska oraz psycholodzy o orientacji pedagogicznej. Wszyscy oni rozwinęli własny wysokiej próby kunszt pedagogiczny będący wynikiem osobistej kultury akademickiej.

Niewątpliwie największe zasługi dla emancypacji pedagogiki i ugruntowania psychologicznych podstaw dydaktyki wniósł K. Twardowski. Stało się tak mimo jego przekonania o integralności filozofii i jej nadrzędności wobec nauk szczegółowych. K. Twardowski przyczynił się głównie do uściślenia znaczenia wielu pojęć i wyjaśnienia zagadnień pedagogiczno-dydaktycznych[29]. Jego szkoła miała największe zasługi dla zdefiniowania tożsamości pedagogiki. Dostrzegano jej względnie odrębny od filozofii i psychologii zakres zainteresowań oraz zespół twierdzeń i pojęć. Szkoła ta wniosła wiele twórczych interpretacji i uwag wyjaśniających odnośnie do przedmiotu, metod poznania oraz teleologii i aksjologii nauk o wychowaniu.

Doniosłe były zwłaszcza rozważania K. Twardowskiego będące wyrazem jego wewnętrznego zmagania się między odgrywaniem neutralnej aksjologicznie roli badacza, nosiciela obiektywnej prawdy a normatywnym i przez to stron-

---

[28] Por. S. Błachowski: *Nauka o wyobrażeniach ejdetycznych a pedagogika*, „Szkoła Powszechna" 1926; *Wyniki psychologii pedagogicznej*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, Warszawa, t. 1, cz. I; *Nowy system wychowawczy*, „Przyjaciel Szkoły" 1925, z. 4; *O szkołę dla uzdolnionych*, „Przyjaciel Szkoły" 1924, z. 3; *Psychologia a wybór zawodu*, Poznań 1925; L. Blaustein: *O ocenie siebie w wieku młodzieńczym*, Poznań 1931; tenże: *Psychologiczne podstawy oświaty pozaszkolnej*, Warszawa 1935; tenże: *Kierunki psychologii humanistycznej*, Lwów 1936; M. Kreutz: *Podstawy psychologii* (skrypt), Lwów 1933, 1937; K. Twardowski: *Nowe kierunki psychologii*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. 1, cz. I, Warszawa 1933, s. 185–230.

[29] K. Twardowski: *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki*, Biblioteka dla Nauczycieli Szkół Ludowych, Lwów 1901.

niczym poglądem na zadania i powinności nauczyciela, jego obowiązki jako osoby zaangażowanej w życie publiczne, opowiadającej się po stronie jakiejś idei, a tym samym wchodzącej w pozanaukowe relacje z ludźmi uczestniczącymi w życiu społeczno-politycznym. Ostatecznie więc próbował godzić dążenie do obiektywnej prawdy z zaangażowaniem w służbę społeczną uczonego filozofa i nauczyciela[30]. Do uczestników jubileuszowego spotkania Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie mówił: „Należy obok pewnych wartości intelektualnych ujawnić także walory moralne (...), wyrażające dążenia (...) nie tylko do prawdy, lecz także do sprawiedliwości"[31].

Lwowska szkoła myśli pedagogicznej w swoim programie teleologii wychowania społecznego i kulturowego głosiła idee solidarności ogólnonarodowej. Podkreślano rolę wspólnoty narodowej i jej dziedzictwa, zbiorowych przekonań i wierzeń. Dostrzegano jednocześnie dążenia emancypacyjne innych narodów. Upowszechniano w środowisku akademickim i poza nim przekonanie o niezbywalnych prawach Ukraińców, Żydów i innych grup etnicznych do równoprawnej edukacji, a także do „rozważnego" uwzględnienia ich postulatów narodowych na terenie Uniwersytetu. Przedstawiciele lwowskiej pedagogiki opowiadali się za utworzeniem Uniwersytetu Ukraińskiego w Stanisławowie[32].

Kwintesencję ich poglądów wyrażała mowa K. Twardowskiego wygłoszona podczas uroczystości nadania mu tytułu doktora *honoris causa* Uniwersytetu Poznańskiego (1933)[33]. W refleksyjnym wystąpieniu filozoficzno-pedagogicznym zawarł on głębokie wyznanie racjonalisty i wrażliwego na otoczenie nauczyciela. Przygotowując manifest dojrzałej myśli i filozoficznej koncepcji życia, zaproponował formułę kompromisu pomiędzy postulatem obiektywnego poznania, rzetelnością w poszukiwaniu obiektywnej prawdy a rolą akademickiej edukacji otwartej na teleologię społeczną i utylitarną obecność wiedzy naukowej w życiu.

K. Twardowski potwierdził ostateczne zerwanie z klasycznym modelem uniwersytetu i filozofii, a zwłaszcza nauki uprawianej jako wyalienowana z życia orędowniczka absolutnej prawdy. Wypowiadał się o potrzebie zespolenia wysiłku nauczycieli i uczniów, którego celem byłaby „wspólna część pracy dla prawdy i sprawiedliwości, rozumiana jako zasadnicza treść życia, jako posłannictwo naukowe i społeczne"[34]. K. Twardowski sformułował i uzasadnił

---

[30] Tenże: *O dostojeństwie uniwersytetu*, dz. cyt.

[31] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1860. Por. także R. Jadczak: *Uczony i polityk. Kazimierz Twardowski wobec niektórych problemów społeczno-politycznych II RP*, „Kultura i Społeczeństwo" 1994, R. XXXVIII, nr 1, s. 59.

[32] DALO, f. 26, op. 5, spr. 1860.

[33] K. Twardowski: *O dostojeństwie Uniwersytetu*, dz. cyt.

[34] R. Jadczak: *Uczony i polityk...*, dz. cyt. s. 60.

niezależnie od S. Hessena tezę, iż pedagogika jest przedłużeniem filozofii, dziedziną jej zastosowań praktycznych. Podobne poglądy odnajdujemy w późniejszej twórczości H. Słoniewskiej, a zwłaszcza R. Ingardena[35].

Społeczność międzywojennego Lwowa dojrzewała w klimacie współistnienia wielu kultur. Pojawiały się tam silne napięcia polityczne, narodowościowe, a także spory ideowe. Lwów bywał też miejscem brutalnej niekiedy konkurencji ekonomicznej, której wyrazem była nietolerancja społeczna i religijna. Zjawiska te stanowiły jednak margines zachowań, zwłaszcza w środowisku ówczesnych elit kulturalnych. Przez dziesięciolecia kształtowała się w tym mieście względnie stabilna koegzystencja kulturowa różnych narodów, choć niewątpliwie zaznaczała się dominacja polskości, co było szczególnie widoczne na Uniwersytecie Jana Kazimierza[36].

Lwowska mozaika etniczno-kulturowa wytworzyła formy życia społecznego nieporównywalne z innymi ośrodkami miejskimi na ziemiach polskich. W pejzaż kulturalny kresowego Lwowa wpisywały się liczne stowarzyszenia, organizacje i instytucje pozostające względem siebie w stanie konkurencji i rywalizacji o jak najpełniejsze wyrażenie swych aspiracji kulturowych. Były to stowarzyszenia kulturalne, literackie, artystyczne, edukacyjne, filozoficzno-naukowe, gospodarcze, finansowe, sportowe, religijne, paramilitarne i polityczne. W programach i praktyce każdego z nich znaczące miejsce zajmowała działalność oświatowa i wychowawcza, co stwarzało korzystny kontekst również dla rozwoju instytucjonalnego nauk o wychowaniu na miejscowej wyższej uczelni.

3.2. Lwowskie środowisko akademickie wobec edukacji filozoficznej i wychowania dla kultury umysłowej

Naukowe i pedagogiczne tradycje edukacji filozoficznej ukształtowały się w ścisłym związku z przemianami kultury umysłowej na ziemiach polskich w końcu XIX i na początku XX wieku. Wiązały się z przeobrażeniami społecznymi i politycznymi oraz – przede wszystkim – z rozwojem systemów i instytucji edukacji narodowej zwłaszcza na terenie Galicji i we Lwowie. Twórcą omawianych tradycji było głównie lwowskie środowisko akademickie, liczne tu stowarzyszenia, organizacje i wydawnictwa, niektóre ugrupowania naukowe i społeczno-kulturalne, a także administracja oświatowa, w tym Rada Szkolna Krajowa. Szczególną rolę w kształtowaniu się tego kierunku programowo-dydaktycznego odegrali: K. Twardowski, K. Ajdukiewicz, R. Ingarden, T. Czeżowski, L. Blaustein, K. Sośnicki – we Lwo-

---

[35] R. Ingarden: *Książeczka o człowieku*, Kraków 1973; H. Słoniewska: *Kazimierz Twardowski. Nauczyciel i wychowawca...*, dz. cyt.; tejże: *Rola Kazimierza Twardowskiego w psychologii polskiej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Wrocławskiego" 1959, Seria A, nr 17, s. 3–15.

[36] Por. W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, dz. cyt.

wie; T. Kotarbiński, W. Tatarkiewicz, W. Witwicki – w Warszawie; w Krakowie M. Straszewski, a ponadto B. Gawecki, I. Myślicki, B. Kieszkowski, B. Bornstein, B. Zawadzki, S. Ossowski[37].

W pierwszym okresie (1898–1918) trwała dyskusja programowa i zgłaszano inicjatywy organizacyjne dotyczące wprowadzenia propedeutyki filozofii do szkolnictwa gimnazjalnego, zwłaszcza w zaborze austriackim. Inspirowały je głównie dwa ukazujące się wówczas polskie czasopisma filozoficzne – „Przegląd Filozoficzny" (wychodzący w Warszawie od 1898 roku) oraz „Ruch Filozoficzny" (wychodzący we Lwowie od 1911 roku). Do działań tego rodzaju należało zwołane w grudniu 1902 r. we Lwowie z inicjatywy K. Twardowskiego i jego współpracowników przez Radę Szkolną Krajową spotkanie profesorów uniwersyteckich i nauczycieli szkół średnich, poświęcone nauczaniu filozofii w polskich gimnazjach[38].

Przyjęte na spotkaniu lwowskim wnioski i postulaty miały duże znaczenie dla edukacji filozoficznej. Do ważnych przedsięwzięć dotyczących nauczania i wychowania filozoficznego można zaliczyć ufundowanie stypendiów dla zainteresowanych nauczycieli na Uniwersytecie Lwowskim i Jagiellońskim oraz rozpisanie przez „Przegląd Filozoficzny" w 1903 roku *Ankiety w sprawie nauczania propedeutyki filozofii w gimnazjach*[39]. Zainicjowana we Lwowie dyskusja dotyczyła wszystkich podstawowych spraw związanych z filozofią w szkole średniej, a mianowicie programu tego przedmiotu, jego założeń, celów kształcących i wychowawczych, wymiaru godzin, metod nauczania, podręczników i kadry nauczycielskiej.

Wielkim osiągnięciem lwowskiego środowiska filozoficzno-pedagogicznego było zwołanie 31 X 1930 roku we Lwowie pod przewodnictwem K. Twardowskiego, głównego rzecznika i animatora nauczania filozofii i wychowania poprzez filozofię w okresie międzywojennym, konferencji z udziałem profesorów filozofii i nauczycieli filozofii w szkołach średnich. W lwowskich dyskusjach wokół propedeutyki filozofii w gimnazjach powoli zaczęły kształtować się zręby dydaktyki tej dziedziny jako odrębnej specjalności metodyczno-wychowawczej.

Istotnym wątkiem omawianej dyskusji był problem kwalifikacji nauczyciela. Uznano, iż obok wszechstronnego przygotowania merytorycznego nauczy-

---

[37] Por. J. Szmyd: *Propedeutyka filozofii w szkole średniej. Próba ujęcia polskich koncepcji i doświadczeń edukacyjnych*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie" 1994, Prace Socjologiczne II, s. 93–111.

[38] Por. K. Twardowski: *Filozofia w szkole średniej*, „Ruch Filozoficzny" 1919–1920, R. V; tenże: *Kilka uwag o ministerialnym projekcie programu nauki filozofii w szkole średniej*; tenże: *Więcej filozofii*, „Ruch Filozoficzny" 1935, R. XIII, a także: B. Nawroczyński: *Zasady nauczania*, Lwów – Warszawa 1930.

[39] „Przegląd Filozoficzny" 1903, R. VI, s. 111–113, 241–244, i późniejsze roczniki tego czasopisma.

ciel filozofii powinien wykazywać umiejętności dydaktyczne i talent pedagogiczny. K. Twardowski pisał, że program kształcenia filozoficznego i wychowania umysłowego powinien uwzględniać „zagadnienia światopoglądowe i dyskusje nad nimi, które stanowiłyby główny trzon nauczania, wymagałyby od nauczyciela zarówno pierwszoplanowych kwalifikacji pod względem przygotowania naukowego, jak też rzadkiego talentu panowania nad dyskusją oraz ogromnego taktu pedagogicznego[40]. Sformułował on również ogólne zasady metodyki tego przedmiotu: „Metodyka nauczania powinna być mieszana. Wykład, heureza, dyskusje [powinny być] zależne od tematu i czasu, jaki się ma do dyspozycji (...). Heureza nadaje się jako metoda nauczania partii logicznych i psychologicznych, przy czym w psychologii winna być łączona w miarę czasu z eksperymentem. Dyskusja będzie wskazana np. przy omawianiu niektórych zagadnień psychologicznych, etycznych, socjologicznych itd."[41]

Zasadniczym problemem dyskursu była teleologia nauczania propedeutyki filozofii. Stanowisk w tej sprawie było wiele. Najczęściej dopełniały się one wzajemnie, tworząc rozległe i wieloaspektowe ujęcie tego zagadnienia. Podkreślano ważność celów naukowo-poznawczych, metodologicznych, wychowawczych – moralnych i estetycznych, religijnych i obywatelskich.

Według K. Twardowskiego, L. Blausteina, R. Ingardena i K. Sośnickiego celem nauczania filozofii miało być ukształtowanie u uczniów, a zwłaszcza u słuchaczy szkół wyższych, przyszłych intelektualistów, podstaw kultury umysłowej i filozoficznej. Bliski współpracownik i uczeń K. Twardowskiego L. Blaustein pisał: „Pozbawiony kultury filozoficznej inteligent posiadać będzie może liczne wiadomości z poszczególnych umiejętności, lecz brak mu będzie ich połączenia, którego dostarczy mu znajomość metodologii, ślepy będzie na granicę ludzkiej wiedzy (...), bezkrytycznie przyjmie dogmaty poznanego przypadkowo światopoglądu"[42].

W środowisku lwowskich filozofów i pedagogów uznawany był pogląd, iż „kultura filozoficzna jest niezbędnym składnikiem kultury państwowej, albowiem pojęcie państwa jest tak wysoce abstrakcyjne, że dostępne jest tylko dla niewielu (...). Różnorodność elementów, interesów i tendencji wchodzących w skład państwa wymaga przede wszystkim od obywateli krytycyzmu. Obywatel niekrytyczny obojętnieje z czasem dla spraw państwowych albo staje się ofiarą haseł dogmatycznych lub radykalnych"[43]. Podkreślano również walory edukacji filozoficznej dla wychowania moralnego, gdyż uczy tolerancji, otwartości i wy-

---

[40] R. Jadczak: *Memoriał Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie w sprawie wytycznych programu propedeutyki filozofii w liceach ogólnokształcących* (rękopis K. Twardowskiego), „Edukacja Filozoficzna" 1988, vol. 5, s. 492.

[41] Tamże, s. 493–495.

[42] L. Blaustein: *O lekturę filozoficzną w szkole średniej*, „Przegląd Filozoficzny" 1930, nr 4, 5, s. 442.

[43] S. Ingel: *Dydaktyka propedeutyki filozofii*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. 2, red. S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski, Warszawa 1935, s. 439.

rozumiałości dla odmiennych poglądów, poszanowania godności i podmiotowości drugiego człowieka, wzbudza i kultywuje wrażliwość moralną; w dziedzinie estetycznej uwrażliwia zaś na piękno, wprowadza w świat wartości estetycznych, uczy ich właściwego odbioru.

Za istotny komponent edukacji intelektualnej uznawano również nauczanie psychologii. Wyposaża ono – zdaniem K. Twardowskiego – w terminologię będącą ważnym składnikiem języka „człowieka oświeconego", dostarcza wiedzy o życiu psychicznym, która jest „niezbędna w każdym zawodzie (lekarza, nauczyciela, sędziego, kapłana, inżyniera, w życiu społecznym i w życiu prywatnym przyszłych ojców i matek)"; poza tym „pojęcia i twierdzenia psychologii stanowią niezbędną podstawę dla roztrząsania ogromnej ilości zagadnień związanych z filozoficznym poglądem na świat"[44].

Problematyka kształcenia filozoficznego i wychowania umysłowego podejmowana przez lwowskie środowisko filozoficzno-pedagogiczne wpisywała się w ogólny nurt myśli pedagogicznej, teorii i praktyki oraz aksjologii wychowania zmierzającej do kształtowania wszechstronnej osobowości i jej uspołeczniania. Były to próby dowartościowania szkoły średniej. Te mało dziś uwzględniane w praktyce edukacyjnej koncepcje programowe zakładały kształcenie i wychowanie dla ogólnej kultury umysłowej, obecnie określanej jako kompetencje intelektualne i emocjonalno-społeczne. Ów model, w dużej mierze ukształtowany we Lwowie, stawiał nauczycielom wysokie wymagania naukowo-pedagogiczne i realizowany miał być w dialogowym dyskursie poznawczym, wpisywał się więc w główny nurt polskiej wizji szkoły „progresywizmu intelektualnego".

3.3. Edukacja i wychowanie dla kultury społecznej

W kresowym środowisku społeczno-kulturowym zrodził się i rozwinął nurt teorii pedagogicznej i teleologii edukacyjno-wychowawczej o treściach narodowych i propaństwowych. Towarzyszyło mu ożywienie twórczości literackiej i publicystyki dotyczącej tradycji narodowej, celów, wartości i zadań wielonarodowego społeczeństwa w odrodzonym państwie. W Galicji tę orientację ideową tworzyli m.in.: Stanisław Brzozowski, Antoni Małecki, Jan Kasprowicz, Wilhelm Bruchnalski, Piotr Chmielowski, Franciszek Bujak, Józef Mirski, Juliusz Kleiner, Antoni Kalina, Ludwik Finkel, Ludwik Ćwikliński, Kazimierz Sośnicki, Mieczysław Ziemnowicz. Podobnym celom podporządkowana była twórczość historycznopedagogiczna S. Łempickiego, który dokonywał rekonstrukcji naukowej dziejów kultury,

[44] R. Jadczak: *Memoriał Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie...*, dz. cyt., s. 492–493.

oświaty i wychowania w polskiej i europejskiej tradycji. Chociaż był przede wszystkim historykiem europejskiej kultury umysłowej i dziejów oświaty, to wywarł wpływ na ukształtowanie się w środowisku lwowskim teleologii wychowania odwołującej się do etosu kulturowo-historycznego[45]. Na podstawie analizy historycznej próbował sformułować wzorce i wartości pedagogiczne oraz normy edukacyjno-kulturowe. Wypracował model teleologii historyczno-wychowawczej opartej na ocenie i interpretacji wątków biograficznych i psychologicznych.

Stanisław Łempicki i jego uczniowie: Jan Dobrzański, Czesław Lechicki, Karol Lewicki, Bronisław Nadolski, Antoni Knot, Stefan Truchim i Łukasz Kurdybacha stworzyli i rozwinęli szkołę badawczą historii oświaty i teleologii wychowania nawiązującą do tradycji narodowej, której głównym celem było budowanie ideału wychowania obywatelsko-patriotycznego. W latach 30. ukazały się prace S. Łempickiego z dziedziny teleologii wychowania o radykalnej wymowie narodowej i państwowej, w których mesjanistyczno-romantyczne wizje uzupełniał postulatami „szarej, praktycznej pracy codziennego dnia". Wiarę w ideały romantyczne pragnął połączyć z docenieniem znaczenia wiedzy, umiejętności przemysłowych, finansowych i zwyczajnej gospodarności. W jego rozumieniu heroizm i poświęcenie powinny stanowić jedność z rzetelną edukacją, zmysłem praktycznym, trzeźwością umysłu i pragmatyczną postawą Polaków[46].

Sformułowany przez S. Łempickiego i jego uczniów ideał wychowawczy pomimo tradycyjnej narodowo-patriotycznej retoryki nabierał cech relatywizmu na tle ogólnego stanu emocji narodowych i megalomanii narodowo-państwowej doby sanacji. Zawierał odwołania do koncepcji metafizycznych – „głębin poczucia narodowego", „utajonych sił narodu" i „solidarności narodowej". Dopasowując się do sanacyjnej retoryki ideowo-wychowawczej, wpisywał się w radykalny nurt doktryny wychowania narodowego (R. Dmowski, Z. Balicki, S. Prus-Szczepanowski). Dzięki pozytywistycznym składnikom teleologii wychowawczej zbliżał się również do myśli kulturowej i antropologicznej J. S. Bystronia, K. Sośnickiego, M. Ziemnowicza, F. Znanieckiego, a także koncepcji S. Brzozowskiego, który propagował kult codziennej pracy twórczej wszystkich warstw społecznych[47].

---

[45] Por. S. Łempicki: *Mecenat kulturowy w Polsce*, Lwów 1928; tenże: *Potrzeby historii oświaty, szkolnictwa i wychowania w Polsce*, „Nauka Polska" 1929, R. X; tenże: *Kazimierz Morawski jako badacz Odrodzenia w Polsce*, „Kwartalnik Historyczny" 1926, R. XII; tenże: *Manucjusze weneccy a Polska. Karta z dziejów humanizmu w Polsce*, „Pamiętnik Literacki" 1926, R. XXII, XXIII i in. Por. także: DALO, f. 26, op. 5, spr. 1080.

[46] S. Łempicki: *Polskie tradycje wychowawcze*, Lwów – Warszawa 1936; tenże: *Piłsudski jako wychowawca*, Lwów 1936; tenże: *Polski ideał wychowawczy*, Lwów – Warszawa 1938; tenże: *Polska pieśń narodowa jako czynnik wychowawczy*, „Kultura i Wychowanie" 1939, R. IV, s. 165–187.

[47] S. Brzozowski: *Filozofia czynu*, Kraków 1903.

W lwowskiej formacji edukacyjnej wyraźnie obecna była bezkrytyczna wiara w siłę sprawczą postulatów solidarnej pracy społecznej. Ulegano marzeniu o realizacji idei ojczyzny integrującej mniejszości narodowe i kulturowo-religijne. Konstruowano ideał wychowania państwowego zgodnego z etosem polskości. Usiłowano zrekonstruować polskie tradycje wychowawcze uwolnione od fundamentalizmu państwowego, ksenofobii, nietolerancji i zapatrzenia w narodowe mity.

Prezentowana wtedy koncepcja państwowej i narodowo-moralnej teleologii wychowania miała obiektywne uzasadnienia. Wizja uniwersalnego etosu wychowawczego miała konsolidować zróżnicowane etnicznie, kulturowo i religijnie społeczeństwo; niwelować głębokie kontrasty i sprzeczności społeczno-ekonomiczne; konsolidować antagonistyczne grupy wokół ideału silnego, solidarystycznie pojętego państwa. Ze względu na warunki społeczne, a także metody i sposoby realizacji tych postulatów idee te nie miały jednak szans urzeczywistnienia. Nie były jednak jałową utopią, bowiem zaowocowały ponadklasowym i ponadnarodowym patriotyzmem obywateli II Rzeczypospolitej we wrześniu 1939 roku.

K. Sośnicki i M. Ziemnowicz oraz inni przedstawiciele lwowskiego środowiska pedagogicznego[48] poszukiwali uzasadnień dla społecznej i kulturowej teleologii wychowawczej. Z reguły nawiązywali do analiz psychologicznych, socjologicznych, do badań nad kulturą i etyką społeczną, do uniwersalnych zasad współżycia obywateli w państwie. Szukali też wsparcia dla swych idei w nowoczesnym porządku instytucjonalno-prawnym państwa, które miało z natury rzeczy godzić różnice narodowościowe, odmienne tradycje i religie wielu grup kulturowo-etnicznych.

4. Złożoność i integralność środowiska edukacyjnego Lwowa

Kształtowanie się nauk o wychowaniu na Uniwersytecie Lwowskim zależne było od stosunków narodowościowo-kulturowych i form ustroju szkolnego. Polityka władz austriackich wobec spraw narodowościowych, pośrednio dotycząca również oświaty i szkolnictwa, ewoluowała od skrajnego centralizmu do liberalizmu po 1868 roku. Mimo to nadal wiele było w niej elementów makiawelicznych. Wyraźnie faworyzowano pod względem kulturowo-edukacyjnym narodowość niemiecką, węgierską, czeską i polską, limitując aspiracje ruskiej grupy etnicznej na Kresach Wschodnich[49].

---

[48] K. Szmyd: *Zygmunt Karol Mysłakowski...*, dz. cyt., s. 153–164; tenże: *Wychowanie narodowe i państwowe w świetle poglądów Z. Mysłakowskiego*, „Zeszyty Naukowe WSP w Rzeszowie" 1995, nr 18, s. 25–45.

[49] Por. CDIA, f. 704, 729, 763. Ruskie Towarzystwo Pedagogiczne (Lwiw). Statut zatwerdżenyj reskryptom c.k. Ministerstwa wnutrisznich spraw z 24 I 1902; *Ukraińsko-ruska „Bursa"*

W szkolnictwie do początku XX wieku dominowały tradycje dydaktyki herbartowskiej, zwłaszcza w gimnazjach klasycznych. Niezmienne było także ogólne zacofanie pedagogiczne i nader trudne położenie kadrowo-ekonomiczne szkoły ludowej[50]. Na przełomie XIX i XX wieku dokonywały się ważne przemiany oświatowe w duchu nowej filozofii edukacyjnej. Materializm, naturalizm, pragmatyzm, liberalizm, demokracja, wiara w postęp cywilizacyjny istotnie oddziaływały na mentalność coraz szerszych warstw społeczeństwa[51]. Jak napisano, idee te zyskiwały „licznych zwolenników w środowisku naukowym i nauczycielskim oraz innych kręgach inteligenckich, zwłaszcza pochodzenia plebejskiego"[52].

W autonomicznej Galicji łatwiejsza była niż w innych zaborach recepcja nowych idei i zasad praktyki edukacyjnej[53]. Dotyczyło to zarówno Uniwersytetu Lwowskiego, jak i Lwowskiego Okręgu Oświatowego. Ożywienie myśli i innowacyjnej praktyki pedagogicznej miało źródła także w bujnym rozwoju nauk przyrodniczych, psychologicznych, społecznych i humanistycznych na Wydziale Filozoficznym (Humanistycznym) i Matematyczno-Przyrodniczym (szkoła matematyczna Stefana Banacha, Hugona Steinhausa; historyczna Ludwika Finkla, Oswalda Balzera, Stanisława Zakrzewskiego; geograficzna Eugeniusza Romera; kulturoznawcza Antoniego Kaliny, Franciszka Bujaka; literaturoznawcza i lingwistyczna Juliusza Kleinera, Wilhelma Bruchnalskiego, Ludwika Ćwiklińskiego, Józefa Kallenbacha, Jana Kasprowicza, Zygmunta Czernego i wielu innych).

---

u Lwowi. Statut Towarystwa, Lwiw 1911; *Ukraińskie Pedahohiczne Towarystwa (Lwiw). W sorokowi rokowini UPT (1881–1921)*, Lwiw 1921; *Ukraińskie Pedahohiczne Towarystwo (Lwiw). Statut, reskrypt wojewodstwa 1924*, Lwiw 1925; *Towarystwo im. Mychajła Kaczkowskoho u Lwowie*, Lwiw 1929; *Statut Towarystwa „Ruskaja Szkoła" u Lwowi*, „Russkaja Szkoła" 1929; L. Leńczuk: *50 rokiw „Ridnoji Szkoły" 1881–1931*, Lwiw 1931; M. Łoziński: *Ukraińska szkoła w Galicini*, Lwiw b.r.w.; *Dwadcatypiatyriczczia Towarystwa „Uczytelska Hromada". II Juwiłejnyj naukowyj zbirnik*, Lwiw 1935; G. Białowicz, B. Sawczuk: *Towarystwo „Ridna Szkoła" (1881–1939)*, Iwano-Frankiwsk 1999.

[50] Por. m.in. K. Widman: *Zapiski z historii szkół ludowych w szczególności we Lwowie*, Lwów 1891; J. Dietl: *O reformie szkół krajowych*, t. 1–2, Kraków 1861–63; W. Kalinka: *Galicja i Kraków pod panowaniem austryjackim*, Kraków 1898; S. Sempołowska: *Niedola młodzieży w szkole galicyjskiej*, Kraków 1906; F. Majchrowicz: *Szkolnictwo polskie pod zaborem austryjackim*, Lwów 1923; W. Tokarz: *Galicja w początkach ery józefińskiej w świetle ankiety rządowej*, Kraków 1909.

[51] Cz. Majorek: *Polska myśl pedagogiczna w zaborze austriackim (1772–1918)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1992, nr 3–4, s. 101–118.

[52] Tamże.

[53] Por. D. Dryndowa: *Geneza „Nowego Wychowania"* w Polsce, [w:] *Pedagogika „Nowego Wychowania" w Polsce*..., dz. cyt., s. 27–39; S. Możdżeń: *Zarys historii wychowania*..., dz. cyt., cz. III; J. Sobczak: *„Nowe wychowanie" w polskiej pedagogice*..., dz. cyt.; K. Szmyd: *Recepcja piśmiennictwa pedagogicznego*..., dz. cyt.; tenże: *Zachodnia myśl pedagogiczna*..., dz. cyt.

Mimo rozmaitych ograniczeń natury ekonomiczno-społecznej i cywilizacyjnej lwowska „prowincja" Galicji Wschodniej systematycznie wzbogacała się od początku wieku o nową kadrę pedagogiczną[54]. W szkołach coraz częściej pojawiały się inicjatywy unowocześnienia pracy szkół średnich, gimnazjów klasycznych, realnych, seminariów nauczycielskich, szkół zawodowych, a także uczelni akademickich we Lwowie. Zjawisko to miało dwojakie źródła. Po pierwsze – zadecydował o tym niewątpliwy postęp nauk o wychowaniu i dyscyplin okołopedagogicznych. Drugim czynnikiem pobudzającym potrzebę zmian w szkole był rozwój piśmiennictwa pedagogicznego dotyczącego zagadnień oświatowych, opieki, higieny i wypoczynku młodzieży. Przemiany te pozostawały w ścisłym związku z naukowym środowiskiem Uniwersytetu Lwowskiego.

Charakterystyczna dla Lwowa była współpraca profesury Uniwersytetu z nauczycielami wszystkich typów i poziomów szkół, a także z ludźmi zrzeszonymi w wielu lwowskich stowarzyszeniach i instytucjach oświatowych, naukowych, kulturalnych, wydawniczych – Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych, Polskim Towarzystwie Pedagogicznym, Towarzystwie Nauczycieli Szkół Ludowych, Towarzystwie Oświaty Ludowej, a także na łamach „Muzeum", „Szkoły", „Reformy Szkolnej", „Ruchu Higienicznego", „Ruchu Pedagogicznego", „Rodziny i Szkoły" i innych. Analiza działalności tych organizacji i treści czasopism dowodzi, iż były one we Lwowie autentycznym forum ówczesnego dyskursu pedagogicznego i oświatowego.

Warto też wskazać na fakt powszechnego udziału profesorów Uniwersytetu Lwowskiego, Politechniki, innych szkół wyższych, gimnazjów i średnich szkół zawodowych w pracy tych stowarzyszeń. Prowadzili oni także różnorodną działalność pisarską, popularnonaukową i kulturalno-publicystyczną na łamach wielu czasopism, periodyków, wydawnictw okazjonalnych. Brali udział we władzach i instytucjach oświatowych (Rada Szkolna Krajowa, Lwowskie Kuratorium Oświaty, inspektoraty szkolne, władze samorządowe Lwowa oraz miast prowincjonalnych Galicji Wschodniej). Większość z nich prezentowała wysoki poziom kompetencji nauczycielskich, pedagogicznych i naukowo-edukacyjnych. Praca pozaszkolna nauczycieli była przejawem wielokierunkowego rozwijania działalności edukacyjnej i wspomagała oddziaływanie wychowawcze szkoły[55].

---

[54] Por. S. Gruiński: *Dzieje szkolnictwa ludowego w Galicji*, cz. I, Lwów 1916; S. Lenart: *Szkolnictwo w Małopolsce*, Lwów 1924; J. Krawczyk: *Galicyjskie szkolnictwo zawodowe w latach 1860–1918*, Kraków 1995; A. Meissner: *Udział polskich nauczycieli galicyjskich w rozwoju teorii pedagogicznej i badań naukowych*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 6: *Nauczyciele Galicji*, red. A. Meissner, Rzeszów 1996; tenże: *Spór o duszę polskiego nauczyciela*..., dz. cyt.

[55] Kolejne roczniki *Kroniki Uniwersytetu Jana Kazimierza* z lat 1920–1938. Zawierają one *Wykazy Stowarzyszeń Akademickich*. Por. także: S. Brzozowski: *Warunki organizacyjne życia naukowego*..., dz. cyt.

W atmosferę ideową i naukowo-wychowawczą Uniwersytetu Lwowskiego, zwłaszcza od przełomu XIX i XX wieku, wpisywały się też liczne koła naukowe, edukacyjne i stowarzyszenia akademickie, rozwijające postawy i orientacje poznawcze, kulturę naukową, rozbudzające zainteresowania artystyczne, literackie, społeczno-polityczne. Sprawą honoru, poczucia odpowiedzialności, a także manifestacją postawy patriotycznej niemal każdego profesora, mimo wielu ostrych i długotrwałych konfliktów i napięć w tym środowisku, było prowadzenie jakiejś formy pracy naukowo-pedagogicznej ze studentami. Był to niewątpliwie przejaw integracji lwowskiej nauki.

Przypomnijmy, że w roku akademickim 1937/38 zarejestrowane były na Uniwersytecie 53 stowarzyszenia studenckie, koła i organizacje naukowo akademickie[56]. Tworzyły one ruch kultury umysłowej, atmosferę więzi profesorów i studentów, rozbudzały aspiracje naukowe. Z kręgu wybitnych uczonych, nauczycieli i wychowawców młodzieży o szczególnych predyspozycjach i zasługach pedagogicznych należy wymienić takie postacie, jak: K. Ajdukiewicz, S. Askenazy, W. Auerbach, O. Balzer, K. Badecki, J. Balicki, J. Bilczewski, L. Blaustein, J. Bołoz-Antonowicz, F. Bujak, E. Czerkawski, Z. Czerny, L. Ćwikliński, I. Dąmbska, B. Dębiński, B. Dybowski, L. Finkel, J. Fijałek, A. Fischer, B. Fuliński, E. Ginsberg, S. Głąbiński, D. Gromska, S. Gryziecki, K. Hartleb, W. Hahn, J. Hirschler, R. Ingarden, H. Kadyi, J. Kasprowicz, J. Kleiner, M. Kokoszyńska-Lutman, L. Kozłowski, M. Kreutz, B. Kruczkiewicz, E. Kucharski, K. Liske, S. Łempicki, S. Łuszczewska, E. Machek, K. Maleczyński, B. Mańkowski, T. Modelski, J. Markiewicz, Cz. Nanke, ks. S. Narojewski, R. Negrusz, S. Opolski, L. Piniński, W. Podlacha, T. Pilat, J. Puzyna, B. Radziszewski, A. Rehmann, W. Rogala, E. Romer, L. Rydygier, W. Sieradzki, J. Siemieradzki, H. Schramm, H. Słoniewska, F. Smolka, K. Sośnicki, H. Steinhaus, A. Szelągowski, J. Tokarski, K. Twardowski, M. Wartenberg, I. Zakrzewski, M. Ziemnowicz, R. Zuber[57].

Wielu lwowskich naukowców ściśle współpracowało ze środowiskiem nauczycieli szkół średnich, przygotowując podręczniki szkolne, przewodniki i opracowania dydaktyczno-pedagogiczne dla różnych typów szkół. Powszechna była troska o przygotowanie naukowe i pedagogiczne nauczycieli. Liczne grono profesorów uczestniczyło w egzaminach państwowych dla nauczycieli szkół średnich, podnosząc ich rangę i poziom naukowy. Niektórzy specjaliści współpracowali przy rozwiązywaniu spraw merytorycznych z Radą Szkolną Krajową, Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego i innymi instytucjami oświatowymi. Opracowywali

---

[56] *Wykazy Stowarzyszeń Akademickich*, [w:] *Kronika Uniwersytetu Jan Kazimierza*, roczniki 1920–1938.

[57] Por. L. Finkel, S. Starzyński: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego...*, cz. I, II, wyd. cyt.; W. Hahn: *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego*, t. 2, wyd. cyt.; S. Brzozowski: *Uniwersytet Lwowski...*, dz. cyt., s. 248 i nn.

ekspertyzy i opinie z dziedziny oświaty, pedagogiki i dydaktyki poszczególnych przedmiotów oraz dotyczące systemu oświatowego[58].

5. Pedagogika uniwersytecka a środowisko nauczycielskie i oświatowe

Przy próbie przedstawienia względnie wyczerpującego obrazu procesów rozwoju myśli i praktyki pedagogicznej we Lwowie nie sposób pominąć rzeszy nauczycieli i pedagogów praktyków[59]. Choć nie tworzyli oni teorii nauk pedagogicznych, to uczestnicząc w licznych stowarzyszeniach kulturalnych i organizacjach oświatowo-pedagogicznych, publikując w czasopismach oświatowych, czy też zachowując więzi z uniwersytecką pedagogiką chociażby poprzez praktyki nauczycielskie i egzaminy pedagogiczne – współtworzyli, zwłaszcza w dobie II Rzeczypospolitej, nową jakość w oświacie Galicji Wschodniej[60]. Stanowili społeczne zaplecze lwowskiej pedagogiki akademickiej.

Wbrew obiegowej opinii, spotykanej także w środowisku historyków oświaty i myśli pedagogicznej, nauczycieli wyraźnie deklarujących się po stronie postępu i promujących zmiany w zacofanej, małomiasteczkowej i wiejskiej prowincji galicyjskiej było stosunkowo dużo i stanowili oni ambitne i znaczące środowisko intelektualne. Świadczyć o tym może choćby wielka liczba publikacji na temat ówczesnego nowatorstwa pedagogicznego, eksperymentów dydaktycznych, prób reformy szkoły. Publikacje te ujawniały też zainteresowania nauczycieli „nowym wychowaniem" oraz ich dążenia do unowocześniania własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej[61].

Jeżeli wziąć pod uwagę ówczesny stan oświaty, poziom wykształcenia, położenie socjalne, materialne, a nawet kulturę etyczną większości nauczycieli, można stwierdzić, że była to grupa inteligencji polskiej niewątpliwie

---

[58] *Ankieta w sprawie szkół średnich*, „Gazeta Lwowska" z 3 XI 1902, nr 246, s. 3; S. Łempicki: *Rola Kazimierza Twardowskiego w Uniwersytecie i społeczeństwie*, [w:] *Kazimierz Twardowski – nauczyciel, uczony, obywatel*, Lwów 1938; K. Twardowski: *Mowy i rozprawy...*, dz. cyt.; J. Dybiec: *Mecenat naukowy i oświatowy...*, dz. cyt.

[59] Nauczyciele skupieni byli głównie w PTP, TNSW, TNSL oraz współpracowali z „Muzeum", „Szkołą", „Szkołą Nowoczesną", „Ogniwem", „Szkołą Wychowania i Nauczania" i innymi czasopismami oświatowymi i pedagogicznymi. Por. przede wszystkim CDIA, f. 174, 175, 178, 179, 445, 484, 704, 707, 729.

[60] Warto w tym kontekście przytoczyć wnikliwą pracę D. Adamczyk: *Polskie placówki wychowawcze we Lwowie w dobie autonomii galicyjskiej*, Kielce 1992.

[61] Świadczą o tym setki artykułów nauczycieli w „Muzeum", „Szkole", „Ruchu Pedagogicznym", a także w innych, mniej znanych czasopismach lokalnych i szkolnych. Dowodziły tego także liczne prace dyplomowe z psychologii, historii oświaty i pedagogiki wykazane we wcześniejszym fragmencie rozprawy. Por. głównie: DALO, f. 4, 7, 16 i in.

najbardziej otwarta na zmiany i mobilna intelektualnie. Należałoby przytoczyć kilkadziesiąt nazwisk wybitnych nauczycieli, organizatorów działalności oświatowo-pedagogicznej i kulturalnej, torujących drogę dla postępu i przemian świadomości społecznej, zgodnie z ówczesną wiarą w sens i wartość oświaty i wychowania.

W tej stosunkowo wielkiej masie nauczycielstwa było kilkaset postaci naprawdę wybitnych. Tworzyli oni PTP, TNSW, TNSL i dziesiątki innych zrzeszeń. Wpływali znacząco na ówczesną rzeczywistość oświatową. Wyrażali aspiracje, dążenia i nadzieje edukacyjne tamtego czasu. Byli to nauczyciele, działacze oświatowi, organizatorzy działalności społeczno-oświatowej i kulturalnej, działacze stowarzyszeń i towarzystw naukowych, literackich, artystycznych, bibliotek, czytelni, chórów, a także wydawcy, autorzy publikacji pedagogicznych, podręczników dla uczniów i nauczycieli, opracowań dydaktycznych i pedagogicznych, nauczyciele innowatorzy eksperymentujący w dziedzinie edukacji.

Do grupy tej należały również osobistości powiązane ze Lwowem i jego aglomeracją oświatową urodzeniem, nauką gimnazjalną, studiami, pracą nauczycielską, działalnością naukową i publicystyczną, pracą redakcyjną i wydawniczą. Tworzyli to środowisko także literaci i pisarze, niezależni intelektualiści, pracownicy administracji oświatowej, przedstawiciele nadzoru pedagogicznego. Ludzie ci reprezentowali różne narodowości, tradycje i kultury edukacyjne[62]. Do grupy tej można ponadto zaliczyć osobistości z szeroko pojętego życia kulturalnego i ruchu oświatowo-społecznego[63].

---

[62] Ówczesną elitę kulturalno-edukacyjną Lwowa stanowili m.in.: E. Adam, W. Adamówna, O. Balzer, B.A. Baranowski, M. Baranowski, J. Bąkowski, W. Bełza, K. Bennoni, L. Bernadzki, T. Bernadzikiewicz, A. Bielowski, B. Bruchnalska, W. Bruchnalski, A. Brückner, K. Chłędowski, J. Chmielewski, B. Czarnik, W. Dalecka, Z. Dębicki, J. Dobrzański, L. Finkel, S. Głąbiński, J. Gwalbert-Pawlikowski, W. Hahn, F. Jaworski, A. Józefczyk, E. Kacz, A. Kalina, J. Kallenbach, A. Karbowiak, J. Kasprowicz, J. Kornecki, P. Kostecki, F. Kreutz, K. Królikowski, F. Kruczek, A. Kryński, L. Kubala, T. Lehr-Spławiński, A. Lewicka, S. Librewski, K. Liske, M. Łazarski, A. Łomnicki, W. Łoziński, E. Łuniński, A. Machczyńska, S. Majerski, A. Małecki, K. Maszkowski, J. Mirski, L. Mysłakowska (Rawiczanka), W. Nowak, J. Nusbaum, W. Ołtuszewski, K. Panek, F. Papee, B. Pawlewski, L. Piętak, R. Pilat, T. Pini, M. Polański, E. Porębowicz, A. Prohazka, F. Pruchnicki, F. Pruchnik, B. Radziszewski, K. Rawer, T. Romanowicz, E. Romer, M. Rudnicka, Z. Samolewicz, J. Sawczyńska, H. Sawczyński, Z. Sawczyński, E. Sawicki, A. Semkowicz, J. Siemiradzki, M. Smoluchowski, S. Sobieski, J. Solecki, T. Sołtysik, L. Stachoń, J. Starkel, R. Starkel, A. Strögbauer, H. Szmitt, G. Szmyd, W. Szalayówna, S. Tarnowski, Ł. Tatomir, J. Trzynadlowski, Z. Wasilewski, K. Widman, K. Wild, S. Wiśniewski, K. Wojciechowski, T. Wojciechowski, J. Wojtal, K. Wróblewski, C. Uchma, S. Udziela, E. Urbanek, W. Zajączkowski, R. Zawiliński.

[63] Byli to m.in.: J. Bałaban, J. Bartosiński, J. Barwiński, W. Balicki, J. Batycki, J. Biczaj, B. Błażek, W. Boberski, M. Bobusia, W. Brzeziński, J. Ciemborewicz, L. Ćwikliński, S. Dniestrzański, M. Dulębianka, L. Dziama, L. Dziedzicki, C. Emilian, M. Estreicherowa, K. Falkiewicz,

6. Lwowskie środowisko uniwersyteckie i edukacyjne wobec kongresów pedagogów polskich (1894 i 1909)

Dwa ogólnopolskie kongresy pedagogów i nauczycieli szkół wszystkich typów, poziomów i środowisk nieprzypadkowo odbyły się we Lwowie[64]. Były to wydarzenia doniosłe pod każdym względem, przede wszystkim zaś przyczyniły się do konsolidacji nauczycielstwa polskiego i rodzimej pedagogiki w obliczu wyzwań narodowej oświaty u progu XX wieku. Znaczący wpływ na organizację i merytoryczny przebieg kongresów, ich treść i poziom miało lwowskie środowisko pedagogiczne. Oba te wydarzenia wpisywały się w nurt aktywności społeczno-kulturowej społeczności tego miasta, zarówno wtedy, gdy w 1894 roku Lwów organizował Wystawę Przemysłową, wyrażając swoje aspiracje cywilizacyjne i naukowo-kulturalne, jak i w 1909 roku, kiedy coraz silniej manifestowano wolę zmagań o postęp w edukacji, mimo sprzecz-

---

A. Ficcherówna, ks. J. Fijałek, I. Franko, K. Fischer, E. Gabryjelski, M. Germanówna, W. Gerynowicz, M. Glaserówna, S. Głogoszewski, Z. Gorgos, W. Gostyńska, A. Grzywińska, B. Harasymiuk, B. Hausner, P. Hrabyk, M. Hruszewski, J. Jachno, L. Jaxa-Bykowski, K. Jaworski, M. Kawczyński, M. Kociuba, W. Kocowski, A. Kopacz, T. Kotłowski, J. Kretz, M. Krzyżanowska, A. Kuliczkowski, A. Kulikowski, J. Kulińska, S. Kuryłowicz, Z. Leitgeber, A. Liske, M. Łazarowski, A. Łuczkiewicz, F. Majchrowicz, E. Madeyski, J. Makowej, G. Małachowski, T. Mandybur, J. Matijów, E. Michałowski, A. Mikulski, M. Maciszewski, T. Mucha, K. Nitman, Nowicki, J. Ochorowicz, J. Oleksów, R. Palmstein, H. Parasiewicz, E. Partycki, E. Pawłowski, I. Pelenz, E. Piasecki, L. Pierzchała, J. Piórkiewicz, J. Piórkowski, S. Polaczek, F. Próchnicki, M. Ramutowa, M. Reiter, Z. Romanowiczówna, J. Rottenberg, M. Rudnicka, A. Rychnowska, Rzepecki, Z. Samolewicz, M. Schorr, J. Sedlaczkówna, M. Siciński, C. Siła-Nowicka, J. Skupniewicz, A. Skórski, J. Skórski, T. Słoniewski, J. Smulikowski, M. Sołtys, L. Stachoń, S. Stapiński, S. Starzyński, K. Steczkowski, A. Stefanowicz, M. Strzelecka, J. Szajnocha, Święcicki (Stachurski) – o. paulin, S. Tatarówna, L. Tereszkiewicz, F. Tomaka, J. Tretjak, B. Trzaskowski, J. Turczyński, M. Waglewicz, J. Wasung, S. Wechslerowa, K. Widman, A. Wiesiołowski, J. Wojciechowski, E. Wolf, ks. W. Wołcz, N. Wormski, J. Wójcik, B. Wysłouch, K. Zagajewski, E. Zaręba, W. Zdek, J. Zielonacki, A. Zippe, A. Zierhoffer, P. Zolek, J. Zubczewski, Ł. Zwierkowski, B. Żulińska, J.A. Żuliński. Por. DALO, f. 26, op. 4, 5, 7; CDIA, f. 178 (dokumenty i materiały towarzystw pedagogicznych, nauczycielskich, kulturalnych i oświatowych), m.in.: Sprawozdanie roczne TNSW zamieszczone na łamach „Muzeum", ponadto *Księga Jubileuszowa Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (1868–1908)*, Lwów 1909; *Księga Pamiątkowa II Polskiego Kongresu Pedagogicznego*, oprac. J. Kornecki, Lwów 1909. Wykorzystano także *Szematyzmy Królestwa Galicji i Lodomerii wraz z Wielkim Księstwem Krakowskim* za lata 1871–1914; dokumenty źródłowe (DALO, f., 26, op. 4, 7), tj. akta personalne studentów i doktorantów Wydziału Filozoficznego (Humanistycznego) i Matematyczno-Przyrodniczego Uniwersytetu Lwowskiego. Por. również A. Meissner: *Spór o duszę polskiego nauczyciela*, dz. cyt.; Cz. Majorek: *System kształcenia nauczycieli szkół ludowych w Galicji doby autonomicznej (1871–1914)*, Wrocław 1971; D. Adamczyk: *Polskie społeczne placówki oświatowe...*, dz. cyt.

[64] Por. *Sprawozdanie z Kongresu Pedagogów*, [w:] *Powszechna Wystawa Krajowa 1894*, Lwów 1897; *Księga Pamiątkowa II Polskiego Kongresu Pedagogicznego odbytego w dniach 1–2 XI 1909 we Lwowie*, oprac. J. Kornecki, dz. cyt.; *Księga Jubileuszowa Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (1868–1908)*, dz. cyt.

ności i barier występujących wśród spolaryzowanych narodowościowo i rozwarstwionych społecznie i cywilizacyjnie mieszkańców ziem kresowych.

Czesław Majorek, wyodrębniając nurty problemowe galicyjskiej pedagogiki i myśli oświatowej, napisał: „Przede wszystkim rozważano zagadnienie wychowania narodowego z różnych stanowisk społecznych i pobudek ideologicznych. Wiele miejsca poświęcono sprawie roli kobiety w społeczeństwie i kwestii dopuszczenia jej do studiów uniwersyteckich. Dyskutowano nad problematyką wychowania domowego i jego funkcją w kształtowaniu postaw narodowych (...). Wychowanie fizyczne dzieci i młodzieży oraz znaczenie higieny w rozwoju młodego pokolenia Polaków było również przedmiotem sporów i postulatów (...)"[65].

Pozycję lwowskiego środowiska nauk pedagogicznych w kontekście ówczesnych postulatów teorii i praktyki szkolnej określił czołowy lwowski pedagog Bolesław Mańkowski na Kongresie Pedagogicznym w 1894 roku. W referacie *O potrzebie zadań i zakresie umiejętnej pedagogiki w programie nauk uniwersyteckich* opowiedział się za pedagogiką „umiarkowaną", opartą na solidnych podstawach filozoficznych i psychologicznych. Postulował budowanie naukowej teorii pedagogicznej o walorach prakseologicznych. Uważał ponadto, iż powinno się ją rozwijać w katedrach pedagogiki, które należy powoływać na polskich uniwersytetach[66].

Interesującym przyczynkiem do obrazu pedagogiki polskiej jest korespondencja Anieli Szycówny do Kazimierza Twardowskiego[67]. W listach tych, które rzucają światło na ówczesne zagadnienia pedagogiki naukowej i przemiany oświaty polskiej, znalazły się także problemy natury osobistej, związane z pogłębiającymi się różnicami ideowymi i naukowymi pomiędzy Anielą Szycówną a Janem Władysławem Dawidem[68]. Tematami korespondencji były m.in.: ideał wychowania narodowego, społecznego i państwowego; poglądy na pedagogikę naukową i psychologię eksperymentalną dziecka i metody procesu nauczania; treści wydawnictw oświatowych, pedagogicznych i filozoficznych; przenikanie się idei pedagogicznych w środowisku nauczycielskim; oceny środowisk pedagogicznych Warszawy, Krakowa, Lwowa; recepcja ukazujących się prac pedagogiczno-psychologicznych, w tym rozprawy K. Twardowskiego *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej* (Lwów 1901)[69].

---

[65] Cz. Majorek: *Polska myśl pedagogiczna w zaborze austriackim,* dz. cyt., s. 120; tenże: *W poszukiwaniu aksjomatów narodowego wychowania (Pierwszy Polski Kongres Pedagogiczny we Lwowie 1894)*, „Przegląd Humanistyczny" 1983, nr 7.

[66] *Sprawozdanie z Kongresu Pedagogów*, [w:] *Powszechna Wystawa Krajowa 1894 r. i siły produkcyjne kraju. Wstęp geograficzno-statystyczny*, Lwów 1897, s. 232–233.

[67] Por. R. Jadczak: *Trzy listy Anieli Szycównej do Kazimierza Twardowskiego*, „Kultura i Edukacja" 1992, nr 1, s. 61–69. Autor podaje, iż w archiwach K. Twardowskiego w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN zdeponowanych jest ponad 100 listów A. Szycówny z lat 1899–1914.

[68] Wiązało się to z podjęciem się przez J.W. Dawida redakcji pisma „Głos". Wyniknął stąd spór ideowy obu tych indywidualności naukowych.

[69] „Przegląd Pedagogiczny" 1902, R. XXI, s. 160–161.

Potwierdzeniem kształtowania się wspólnoty nauczycielskiej i wyrazem troski o status społeczny nauczycielstwa polskiego był Kongres Pedagogów Polskich w 1909 roku[70]. Utrwalał on poczucie tożsamości środowiska edukacyjnego mimo wielu sprzeczności oraz różnic kulturowo-cywilizacyjnych i ideowych dzielących jego uczestników. Myślą przewodnią tego parlamentu pedagogów było poszukiwanie dróg rozwoju oświaty i popularyzacja nowych kierunków pedagogiki. W kongresie wzięło udział prawie 600 uczestników reprezentujących wszystkie ziemie polskie i środowiska oświatowe[71]. Najliczniej reprezentowane było środowisko lwowskie – około 300 uczestników.

Ponieważ problematyka kongresu była wielokrotnie analizowana w publikacjach historycznooświatowych z różnych punktów widzenia, na tym miejscu przypomnimy jedynie, że II Kongres Nauczycieli i Pedagogów podjął niemal wszystkie problemy ówczesnej polskiej pedagogiki. Obrady przepełnione były duchem krytycyzmu i racjonalnej myśli. Wyrażano sprzeciw wobec „zatęchłej atmosfery" w naukach o wychowaniu. Postulowano otwarcie się na ówczesne potrzeby i wyzwania płynące ze świata.

Kongresy były znaczącym impulsem dla całego środowiska lwowskiego, które powoli uwalniało się, zwłaszcza po 1914 roku, z więzów biurokratyczno-urzędniczych Rady Szkolnej Krajowej. Spotkania i dyskusje pedagogów przyczyniły się do pogłębienia myśli pedagogicznej, która bujnie rozwinęła się w II Rzeczypospolitej, na co wpływ miała również oficjalna polityka państwowa w dziedzinie oświaty i wychowania. Analiza ważniejszych dokumentów TNSW, RSK[72], a zwłaszcza ocena porównawcza referatów oświatowych i pedagogicznych obu kongresów i Sejmu Nauczycielskiego (1919)[73] obnażają jednak prowincjonalizm pedagogiki galicyjskiej i lwowskiej. Zarówno przebieg obrad, jak i charakter materiałów pokongresowych ujawniły znaczny dysonans poglądów i ocen pedagogów z Królestwa i z Wielkopolski oraz przedstawicieli lwowskich nauk o wychowaniu. Nawet tak wybitni pedagodzy jak K. Twardowski, B. Mańkowski, K. Ajdukiewicz, B. Radziszewski[74] w swoich wypowiedziach nie wykraczali bowiem poza lokalny i często drugorzędny krąg spraw oświatowo-pedagogicznych.

Wypowiedzi pedagogów lwowskich w zasadzie sprowadzały się do tradycyjnego dyskursu w kręgu pedagogiki klasycznej. Nawet problematyka psychologii w szkole, reformy gimnazjów, szerzej pojętego wychowania, szkoły otwar-

---

[70] *Księga Pamiątkowa II Polskiego Kongresu Pedagogicznego*, dz. cyt.

[71] Tamże, s. 27–45.

[72] Por. Sprawozdania RSK. CDIA, f. 178, sygn. 2, 4, 6; PTP i TNSW, f. 445, 484.

[73] *Materiały lwowskich kongresów PTP 1894 i 1909*, *Księga Pamiątkowa...* i *Księga Jubileuszowa.*

[74] „Muzeum", roczniki 1894–1909.

tej, higieny i wypoczynku młodzieży miała bardziej charakter echa oświeceniowo-pozytywistycznych postulatów aniżeli koncepcji progresywnych. Nie zawierały one akcentów podmiotowych i indywidualistycznych nowej pedagogiki. Zabrakło też opowiedzenia się za demokratyzacją i reformą programowo-ustrojową systemu oświatowego. Na ogół sprowadzały się do analizy pojęć oraz uzasadniania tradycyjnie rozumianych funkcji pedagogiki akademickiej i miały charakter doktrynalnych deklaracji. Daleko było im do wskazujących nowe drogi rozwoju pedagogiki społecznej analiz Heleny Radlińskiej i Józefa Chałasińskiego, do śmiałych poszukiwań nowych zasad dydaktyczno-wychowawczych podejmowanych przez Jana Władysława Dawida, Anielę Szycównę. Nie było w nich wrażliwości humanistycznej Izy Moszczeńskiej i Władysława Spasowskiego, obrony podmiotowości wychowanka prezentowanej w pedagogice Henryka Rowida. Obce lwowskim teoretykom pedagogiki były również założenia szkoły psychologicznej i uspołeczniającej Henryka Rowida, Marii Lipskiej-Librachowej, Jana Stanisława Bystronia, a także pedagogiki dziecka i pedeutologii Józefy Joteyko, Marii Grzegorzewskiej czy socjologizmu i aksjologicznej pedagogiki kultury Floriana Znanieckiego, Zygmunta Mysłakowskiego, Bogdana Nawroczyńskiego. Należy jednak zaznaczyć, że niektóre wystąpienia lwowskich uczestników kongresu w 1909 roku wyróżniały się pogłębieniem filozoficznym zagadnień pedagogicznych oraz ukazywaniem ich interdyscyplinarności.

Można więc stwierdzić, że środowisko akademickie Lwowa i blisko z nim powiązane kręgi gimnazjalnej pedagogiki i dydaktyki nie wyrażały na obu kongresach pedagogicznych, a tym bardziej w praktyce szkolnej chęci otwarcia się na „nowe wychowanie". Wyzwanie to podejmowali tylko niektórzy światli nauczyciele, skupieni wokół czasopism propagujących eksperymenty dydaktyczne i wychowawcze. Był to jednak ruch niewielki i drugoplanowy. Tradycja i ograniczenia urzędowo-polityczne Galicji okazywały się bowiem silniejsze niż idee wyzwalające postęp myśli pedagogicznej i praktyki edukacyjnej.

7. Nowe prądy myśli pedagogicznej i edukacyjnej

W latach 1918–1938 niemal wszyscy słuchacze Wydziału Filozoficznego (Humanistycznego) i Matematyczno-Przyrodniczego studiowali w różnych formach i na zróżnicowanych poziomach pedagogikę, dydaktykę, psychologię, historię szkolnictwa oraz inne dziedziny okołopedagogiczne, takie jak: filozofia, fizjologia, higiena, nauki społeczne, a także dydaktyki poszczególnych przedmiotów. Daje to imponującą liczbę kilku tysięcy absolwentów, którzy zetknęli się z naukami o wychowaniu.

Warto w tym kontekście zwrócić uwagę na szeroki wybór nowatorskich publikacji z pedagogiki, psychologii i historii oświaty uwidoczniony w opracowaniach

seminaryjnych, kolokwiach, recenzjach oraz w pracach magisterskich i doktoranckich absolwentów Uniwersytetu Lwowskiego. Pomijamy w tym wyborze ogólnie dostępne wtedy dzieła zachodnioeuropejskiego nurtu „nowego wychowania", a także ich polskich reprezentantów i kontynuatorów, takich między innymi jak: S. Błachowski, J.S. Bystroń, J. Chałasiński, J.W. Dawid, W. Dzierzbicka, S. Hessen, L. Jaxa-Bykowski, J. Joteyko, S. Karpowicz, J. Korczak, M. Kreutz, J. Kuchta, J. Mirski, J. Młodowska, I. Moszczeńska, Z. Mysłakowski, B. Nawroczyński, J. Ostrowski, H. Radlińska, H. Rowid, K. Sośnicki, A. Szycówna, M. Ziemnowicz, F. Znaniecki. Wskazujemy natomiast na niektóre prace lwowskich i w ogóle galicyjskich nowatorów wychowania i edukacji – publikowane w niektórych ogólnopolskich, a zwłaszcza w lokalnych wydawnictwach i pismach pedagogiczno-oświatowych[75]. Należy tu także przywołać stałą serię edytorską propagowaną wśród

[75] Były to m.in. takie oto prace: J. Adamski: *Koło rodzicielskie i patronaty klasowe,* Rohatyn 1933; K. Banszel: *Samorząd jako podstawa wychowania w szkole średniej*, b.m.r.w.; T. Bornholz: *Organizacja i technika pracy wychowawczej w szkole średniej*, Warszawa 1931; M. Brandtstätter: *Z doświadczeń rodziców i nauczycieli,* Lwów 1932; J. Bzowski: *Szkoła i rodzina, ich wzajemny stosunek i formy współżycia*, Lwów 1930; tenże: *Szkoły państwowe a organizacje nauczycielskie*, Lwów – Warszawa 1931; tenże: *Jak założyć i prowadzić nowe lub ożywić dawne rodzicielskie koło szkolne przy szkole średniej*, Lwów 1926; E. Dworski: *Współdziałanie domu i szkoły w wychowaniu młodzieży*, b.m.r.w.; J. Golias: *Organizacja pracy domowej ucznia*, b.m.r.w.; S. Górski: *Myśli o przystosowaniu szkolnictwa do życia*, b.m.r.w.; W. Choszowska: *Zajęcia praktyczne w zakresie kultury życia codziennego w szkole powszechnej*, Warszawa 1933; M. Jędrzejewiczowa, S. Seweryn: *Nowa szkoła polska a życie*, b.m.r.w.; J. Lechicka, M. Uklejska: *Szkoła w życiu codziennym dziecka*, b.m.r.w.; A. Perelman: *Szkoła twórcza jako czynnik wychowania obywatelskiego*, Warszawa 1931; F. Śliwiński: *Oddziaływanie wychowawcze na młodzież w wieku szkolnym*, Warszawa – Łódź – Kraków 1926; M. Ziemnowicz: *Współpraca domu ze szkołą*, „Chowanna" 1935, z. 5, 6; tenże: *Motywacja postępowania i jego ocena w życiu szkolnym*, „Chowanna" 1932, z. 3; A. Miętka: *Szkoły doświadczalne w Hamburgu*, „Miesięcznik Pedagogiczny" 1931; T. Lesiak: *Nowa szkoła doświadczalna*, tamże; Z. Skórski: *Patronaty klasowe*, „Przegląd Pedagogiczny" 1933; J. Sokołowski: *Udział rodziców w tworzeniu nowej szkoły powszechnej*, „Przyjaciel Szkoły" 1933, nr 19; R. Aberdam: *Rola rodziców w tworzeniu nowej szkoły*, „Ruch Pedagogiczny" 1931; S. Kowalski: *Formy współpracy szkoły z domem*, „Przyjaciel Szkoły" 1935, nr 3; S. Margajówna: *Współpraca szkoły z domem w Anglii*, „Szkoła" 1931; J. Ciembroniewicz: *Jak wychowywać dzieci w szkole elementarnej*, Lublin 1918; S. Kopczyński: *Szkoła jako czynnik wychowania fizycznego*, „Przegląd Pedagogiczny" 1918, nr 5, 6; J. Kuchta: *Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna*, Warszawa 1934; tenże: *Psychologia dziecka wiejskiego a praca szkolna*, Warszawa 1934; S. Bańcer: *Geneza autorytetu i jego rozwój*, „Chowanna" 1936, z. 3. Pojawiły się również refleksje nad zastosowaniami metod „nowego wychowania" i „progresywizmu pedagogicznego": R. Chirowski: *Rozmyślania o kontakcie nauczyciela z uczniem*, Przemyśl 1932; tenże: *System daltoński w szkole polskiej. Sprawozdanie z rocznej pracy systemu daltońskiego w Państwowym Seminarium Żeńskim w Chełmie Lubelskim*, b.r.w.; E. Mysłowski: *Metody wychowania współczesnego*, Szczebrzeszyn 1931; H.E. Kennedy, B.A. Umińska: *Wyrabianie obywatelskie jako wynik planu daltońskiego*, „Wychowanie Nowoczesne" 1926; A. Łysek: *Swoboda w szkole*, „Wychowanie Nowoczesne" 1928; M. Hellmann: *Szkoły nowe*, tamże; M. Gayówna:

nauczycieli pt. „Biblioteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych”[76]. Drukowano w niej publikacje czołowych progresywistów światowych i europejskich oraz rodzimych pionierów „nowego wychowania”. Bardzo wielu autorów rekrutowało się spośród opisywanej formacji intelektualno-oświatowej Lwowa.

Choć z trudem, to jednak wyraźniej niż w innych ośrodkach Galicji torował sobie we Lwowie drogę ruch postępu pedagogicznego, nowatorstwa w dydaktyczno-wychowawczym funkcjonowaniu szkół oraz formułowaniu programów czy metod pracy nauczyciela i ucznia. Znajdowało to wyraz m.in. w publikacjach w kilkunastu czasopismach o profilu oświatowym i pedagogicznym. Zamieszczali w nich swoje teksty profesorowie Uniwersytetu Lwowskiego i innych szkół akademickich, gimnazjów, a także szkół zawodowych i powszechnych Lwowa i regionu[77]. Często korzystano z tłumaczeń światowych progresywistów. Warto tu wymienić między innymi takich autorów, jak: A. Binet, B. Bukinghan, E. Claparède, G. Coster, O. Decroly, J. Dewey,

---

Daltoński plan na wyższym kursie nauczania, „Muzeum” 1928; A. Stala: *System daltoński*, „Przyjaciel Szkoły” 1928; M. Majewiczówna: *Konferencja w sprawie sytemu daltońskiego*, „Ruch Pedagogiczny” 1928; S. Niemcówna: *Geografia w daltońskim systemie pracy szkoły*, tamże; L. Jaxa-Bykowski: *System daltoński (próba oceny)*, Lwów – Poznań 1929; M. Śmigielski: *System laboratoryjny*, „Przyjaciel Szkoły” 1929; S. Drzewiecki: *Niebezpieczeństwa daltońskiego planu*, „Ogniwo” 1929; F. Skibiński: *Próba nowej metody nauczania historii wyrosła z przemyśleń nad planem daltońskim*, tamże; B. Zawadzki: *O wartości metody daltońskiej*, tamże; ks. J. Mazurkiewicz: *Nowsze prądy w szkole*, „Przyjaciel Szkoły” 1929; J. Gawroński: *Istotne oblicze nowej szkoły*, „Szkoła” 1930; J. Hasenko: *Z praktyki Dalton-Planu w szkołach drugiego stopnia na Radiańskij Ukraini*, „Szkoła Wychowania i Nauczania” 1931; I. Łobaj: *Urok zhidno z Dalton-Płanom*, tamże; K. Sośnicki: *Uwagi nad metodą projektów w nauczaniu Stevensona*, „Oświata i Wychowanie” 1931; I. Zielskij: *Metoda projektów*, „Szkoła Wychowania i Nauczania” 1931; W. Jarmir: *Lekcja projektów*, „Szkoła Wychowania i Nauczania” 1932; *Zagadnienia wychowawcze w szkole zawodowej,* praca zbiorowa wyd. staraniem Kuratorium Oświaty Lwowskiego, Lwów 1934. Teksty postulujące odmianę oblicza szkoły średniej: T. Witwicki: *O prowadzeniu dyskusji w szkole średniej*, „Muzeum” 1933, z. 1; J. Mirski: *Współdziałanie młodzieży w pracy wychowawczej szkoły*, tamże; Z. Skórski: *Atmosfera wychowawcza w czasie lekcji szkolnej*, „Muzeum” 1933, z. 1; J. Kretz: *O istocie i celu wychowania*, „Muzeum” 1913, z. 1; J. Stankiewiczówna: *Organizacja czytelnictwa w szkole średniej*, „Muzeum” 1933, z. 1. Por. DALO, f. 26, op. 4, spr. 408, 459, 576, 1031, 1141, 1261. Teksty oryginalne prac magisterskich (dyplomowych, seminaryjnych) z psychologii i pedagogiki oraz ich recenzje (przytoczone dane zawierają liczne nieścisłości, zachowują bowiem formę oryginalnych, często rękopiśmiennych zapisów autorów prac pedagogicznych).

[76] Książnica Atlas S.A., red. Z. Ziembiński, Oddział Kraków, ul. Czarnieckiego 12.

[77] Por. m.in. takie czasopisma i inne formy publikacji, jak: „Ruch Pedagogiczny”, „Szkoła Powszechna”, „Wychowanie Nowoczesne”, „Muzeum”, „Przyjaciel Szkoły”, „Ogniwo”, „Szkoła”, „Szkoła Wychowania i Nauczania”, „Chowanna”, „Oświata i Wychowanie”, „Książnica Atlas”, „Przegląd Pedagogiczny”, „Zrąb”. Ponadto były to liczne sprawozdania szkół i inspektorów szkolnych z podjętych poczynań nowatorskich i realizowanych eksperymentów pedagogicznych.

W. Dilthey, E. Durkheim, A. Ferriere, F. Foerster, C. Freinet, H.G. Green, L. Gurlitt, S. Hall, W. James, G. Kerschensteiner, K. Linke, M. Montessori, P. Natorp, E. Neuman, H. Parkhurst, J. Piaget, A. Perelman, O. Pfister, B. Russell, R. Rusk, E. Spranger, W. Stern, J. Stevenson[78].

Na podstawie badań źródłowych lwowskich instytucji edukacyjnych i przeprowadzonych analiz twórczości czołowych przedstawicieli tutejszej myśli pedagogicznej można zobiektywizować syntetyczny obraz stanu i postępu lwowsko-galicyjskiej pedagogiki. W takim ujęciu da się wyodrębnić we Lwowie kilka głównych ośrodków postępu profesjonalnej myśli pedagogicznej. Były to przede wszystkim Uniwersytet Lwowski, TNSW, RSK, PTP, szkoły gimnazjalne, Państwowa Komisja ds. Egzaminów Pedagogicznych dla Nauczycieli Szkół Średnich. Chociaż ośrodki te były instytucjonalnie wyodrębnione, to personalnie wiele je łączyło. Środowiska te nie były natomiast jednolite pod względem pedagogicznym, ideowym i politycznym. W ciągu kilku dziesięcioleci działalności wymienione instytucje edukacyjne wpływały na formowanie się charakteru akademickich nauk o wychowaniu, dydaktyki szkolnej, teorii i teleologii edukacyjnej.

W działalności lwowskich instytucji edukacyjno-wychowawczych daje się wyróżnić dwa zasadnicze nurty zapatrywań na pedagogikę. Jeśli RSK była niejako urzędowo konserwatywna, obojętna, czy nawet niechętna w swej oficjalnie lojalistycznej polityce oświatowej wobec nowych ruchów oświatowych i progresywizmu edukacyjnego, to pozostałe ośrodki, zwłaszcza TNSW i Uniwersytet Lwowski, coraz częściej i odważniej otwierały się na nową myśl edukacyjną, a z czasem i na eksperymenty progresywistyczne. Oblicze pedagogiki lwowskiej kształtowali również nauczyciele gimnazjalni, na ogół związani z pedagogiką uniwersytecką, bo stamtąd przeważnie się wywodzili, oraz rodzący się spontanicznie oddolny ruch reform edukacji w szkołach publicznych i prywatnych, często światły i ambitny.

Złożony był obraz pedagogiki lwowsko-galicyjskiej także u progu II Rzeczypospolitej oraz w całym dwudziestoleciu międzywojennym. Głównym ośrodkiem tworzenia pedagogiki profesjonalnej i podnoszenia rangi nauk okołopedagogicznych zawsze pozostawał Uniwersytet. Tu rodziły się i stąd przenikały do szkół średnich, do RSK, TNSW, PTP, do całego ruchu nauczycielsko-oświatowego główne treści dyskursu pedagogicznego, aksjologicznego i teleologicznego dotyczącego modelu kształcenia i wychowania w szkołach. Spory toczyły się o takie zagadnienia pedagogiczne, jak: obecność psychologii w szkole, rodzaj programów i zakres treści kształcenia, wychowanie w szkole i rodzinie, wypoczynek, higiena i zdrowie uczniów, metody nauczania i przyznanie

[78] DALO, f. 26, op. 4, spr. 408, 459, 576, 1031, 1141, 1261. Dokumentacja dydaktyczna seminarium filozoficznego, psychologicznego, historii oświaty i Studium Pedagogicznego, a także spisy zasobów bibliotecznych Studium Pedagogicznego (1920–1938).

odpowiedniego miejsca pedeutologii. Sprawy edukacyjno-wychowawcze nadal zajmowały część elit akademickich, gimnazjalne środowiska nauczycielskie oraz grupy skupione wokół czasopism, nie zyskiwały jednak powszechnej uwagi, proporcjonalnej do ich obiektywnego znaczenia.

Przyznać trzeba, iż za spontanicznymi ruchami reformatorskimi dość ociężale podążała pedagogika oficjalna, reprezentowana przez RSK oraz zbliżone do niej kręgi urzędnicze i przedstawicieli namiestnictwa wiedeńskiego we Lwowie. Nie otwierała się ona w sposób zdecydowany na dość powszechny także w Galicji ruch kontestacji szkoły tradycyjnej i dążenia do wypełniania jej nowymi treściami „progresywizmu". Większość uniwersytetów niemieckojęzycznych, a zwłaszcza austriackich, oraz uczelnie polskie (poza Uniwersytetem Poznańskim i Warszawskim) pozostawała raczej na utrwalonych pozycjach akademickiej poprawności naukowej i tradycyjnego porządku klasycznej pedagogiki uniwersyteckiej. Nie podejmowano w nich eksperymentów myślowych i wysiłku kreowania nowych modeli nauk o wychowaniu. Na Uniwersytecie Lwowskim stosunkowo najpóźniej dokonało się oswojenie z tendencjami „nowego wychowania" i literaturą poszukiwań „szkoły twórczej"[79].

We Lwowie zrodził się jednak ruch „narodowego progresywizmu" w pedagogice. Splatały się w nim idee i metody wychowania utylitarnego, obywatelskiego i narodowego. Z tymi treściami korespondowały postulaty uspołecznienia szkół, aktywnego samodoskonalenia, samowychowania jednostkowego i grupowego. Działo się to głównie na gruncie organizacji społecznych, młodzieżowych stowarzyszeń szkolnych i pozaszkolnych, paramilitarnych sloydowsko-gimnastycznych organizacji itp. Dominowały w tym ruchu powstałe we Lwowie harcerstwo, Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół", Drużyny Strzeleckie, Drużyny Bartoszowe. Pewną rolę odgrywały też kolonie i obozy wypoczynkowo-szkoleniowe oraz ruch higieniczny. Organizacje i przedsięwzięcia te tworzyły pozaszkolny ruch wychowania prospołecznego, obywatelsko-patriotycznego, ożywiający i dopełniający zastygłą edukację klasycznego gimnazjum i raczej ponurą rzeczywistość szkoły powszechnej[80].

Działalność pozaszkolna początkowo przyciągała młodzież ludową uczącą się w szkołach o profilu zawodowym, później dopiero objęła kręgi młodzieży

---

[79] Warto tu zaznaczyć, iż na początku XX wieku i w okresie II RP panowała moda na wyjazdy do ośrodków nowej myśli. Podróżowali tam m.in.: J. Joteyko, B. Nawroczyński, M. Ziemnowicz, M. Lipska-Librachowa, Z. Mysłakowski, F. Znaniecki, J. Chałasiński, B. Suchodolski, S. Błachowski, M. Kreutz, K. Sośnicki.

[80] Były to organizacje z początku XX wieku i dwudziestolecia międzywojennego, głównie o moralnej i patriotycznej genealogii: „Skauting", Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół", organizacja paramilitarno-wychowawcza „Strzelec" i inne. Por. A. Krzanowski: *Czasopismo harcerskie „Skaut" w latach 1911–1914*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8: *Myśl edukacyjna w Galicji*, dz. cyt., s. 223–236; A. Horbowski: *Problematyka pedagogiczna na łamach sprawozdań szkolnych gimnazjów galicyjskich*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8: *Myśl edukacyjna w Galicji*, dz. cyt., s. 73–80.

inteligenckiej. Ruch ten wymuszał współpracę szkoły z licznymi stowarzyszeniami wychowawczymi, co rozsadzało od środka skostniałe struktury porządku edukacyjnego, otwierając je na wpływy „nowego wychowania". Uspołecznienie szkoły umożliwiało w szerszym zakresie realizację celów wychowawczych odradzającego się państwa.

Osobliwością galicyjsko-lwowskiej tradycji oświatowej było splatanie się refleksji pedagogicznej z myślą społeczną i polityczną. W praktyce edukacyjnej sięgano m.in. do patriotycznej twórczości W. Bełzy, narodowo natchnionej myśli R. Dmowskiego, żarliwej i pełnej idealistycznej wiary w kreacyjną moc człowieka filozofii pracy S. Brzozowskiego, mesjanistycznych i woluntarystycznych koncepcji W. Lutosławskiego czy sarkazmu społecznego u etyczno-obyczajowego T. Boya-Żeleńskiego[81]. Poznaniu tamtego okresu służy również „empiryczna" literatura wspomnieniowa, np. S. Knota[82]. Żywe i przejmujące relacje o „łamaniu charakterów", zniewalaniu polityczno-narodowym i religijnym, osobiste wyznania zawierają subiektywną cząstkę prawdy o szkole i pedagogice tamtego czasu.

Można stwierdzić, iż to profilowanie lwowskiej pedagogiki dokonywało się przez kilka dziesięcioleci u schyłku XIX i na początku XX wieku. Nowe nadzieje edukacyjne paradoksalnie narodziły się w dobie ideowej dekadencji. Był to czas zmagań starej, klasycznej szkoły, naturalnego oporu tradycji i stereotypów, nawyków i rutyny edukacyjnej z nowymi ideałami wychowawczymi. W Galicji, a szczególnie we Lwowie, odchodzącą epokę kultu dla panującego monarchy, narodowych złudzeń, rozmyślnie propagowanego serwilizmu zastępowała stopniowo myśl odważna i niezależna, czerpiąca moc z wiary w postęp organizacji społeczeństwa i możliwość zrealizowania tłumionych przez ponad wiek polskich aspiracji narodowych.

8. Lwowskie nauki o wychowaniu i myśl pedagogiczna II Rzeczypospolitej – ciągłość historyczna i zmiana

Określenie rzeczywistego znaczenia i wkładu lwowskiej pedagogiki akademickiej w omawianym okresie do teorii naukowej tej dyscypliny powoduje liczne trudności. Przeobrażenia nauk o wychowaniu w II Rzeczypospolitej uzasadniają pogląd, iż w badaniach pedagogicznych niewystarczająca jest perspektywa nauk przyrodniczych. Mimo utrwalonych w tym środowisku tendencji pozytywistyczno-eksperymentalnych dokonano w nim ważnej również dla

[81] Wymowne są wspomnienia o przeżyciach edukacyjnych, takie jak: *Szkoła na granicy* oraz *Niepokoje wychowanka Törlessa* R. Musila, czy też *Zmory* E. Zegadłowicza. Te i inne prace wspomnieniowe przedstawiają krytyczny, a nawet karykaturalny i groteskowy obraz tradycyjnej szkoły.

[82] A. Knot: *Wspomnienia szkolne*, Kraków 1955.

współczesnej teorii wychowania próby przezwyciężenia ograniczeń tej prezentacji, dążąc do pogodzenia jej zapatrywań epistemologicznych i metodologicznych ze stanowiskiem humanistycznym, socjologicznym, kulturowym i filozoficznym w wychowaniu. K. Twardowski, R. Ingarden, a zwłaszcza S. Łempicki, K. Sośnicki i w pewnej mierze także M. Ziemnowicz przyjmowali pogląd o historycznej i rozwojowej naturze wartości etycznych, społecznych, kulturowych i osobowych. Przy określaniu celów wychowania stali na stanowisku wyraźnie kulturowo i humanistycznie określonego porządku aksjologicznego i edukacyjnego.

Począwszy od lat 20., wśród lwowskich teoretyków nauk o wychowaniu ugruntowywał się sprzeciw wobec podziału pedagogiki na dwa odrębne nurty: pedagogikę empiryczną (opisową, teoretyczną), czyli naukową, oraz normatywną, czyli teleologiczną (K. Sośnicki, M. Ziemnowicz). Bezsprzecznym osiągnięciem tego środowiska w dobie II Rzeczypospolitej było uzasadnienie antynaturalistycznego myślenia w pedagogice polskiej. Zaznaczyło się to, podobnie jak w innych polskich ośrodkach akademickich, zwłaszcza po 1926 roku, w publikacjach dotyczących kształtowania indywidualnej i „publicznej" strony osobowości, społeczeństwa wychowującego, zagadnień kultury i dziedziny wartości. Poszukiwania te rozwinęły aksjologię pedagogiczną i przyspieszyły uwalnianie edukacji z gorsetu herbartowskiej tradycji.

K. Sośnicki, S. Łempicki i M. Ziemnowicz we Lwowie; J. Chałasiński, H. Radlińska, B. Suchodolski w Warszawie; B. Nawroczyński i F. Znaniecki w Poznaniu oraz Z. Mysłakowski i J.S. Bystroń w Krakowie wnosili do teorii pedagogicznej refleksję kulturową i humanistyczną. Były to godne uwagi tendencje w dobie kryzysu wartości humanistycznych, umacniania się cywilizacji konsumpcyjnej i podporządkowanych jej modeli życia indywidualnego. W licznych wypowiedziach humanistyczno-pedagogicznych K. Twardowskiego, S. Łempickiego, K. Sośnickiego, M. Ziemnowicza, M. Kreutza i innych pedagogów uniwersyteckich znajdujemy także godne uwagi ujęcia zagadnienia podmiotowości w wychowaniu. Uwzględniają one przede wszystkim autonomiczność osobowości indywidualnej, jej niepowtarzalność, relacje z otoczeniem społeczno-kulturowym oraz przemożną rolę wychowania w rozwoju indywidualnym i społecznym wychowanka.

Warto podkreślić, że w środowisku akademickiej pedagogiki lwowskiej dwudziestolecia międzywojennego wszelkie wartości – społeczne, prawne, kulturowe, oświatowe, religijne, estetyczne, naukowe itp. były traktowane, za K. Twardowskim, R. Ingardenem, K. Sośnickim, M. Ziemnowiczem, jako wynik procesu uspołecznienia ludzi, narastania ich doświadczeń i przeżyć. Nie były one pojmowane jako quasi-byty metafizyczne, oderwane od jednostek i grup społecznych, praw życia zbiorowego, historii i przemian kulturowych. Taka orientacja zbliżała to środowisko pod wieloma względami do aksjologicznego i realistycznego nurtu pedagogiki kultury i socjologii wychowania (J. S. Bystroń, J. Chałasiński, F. Znaniecki, Z. Mysłakowski, B. Suchodolski, H. Rowid, S. Hessen).

Szczególnie interesujące z punktu widzenia filozoficznego i pedagogiczno-psychologicznego wydają się eseje i autobiograficzne teksty K. Twardowskiego, B. Błachowskiego, R. Ingardena, W. Witwickiego, H. Słoniewskiej, L. Blausteina, K. Sośnickiego. Zawarte są w nich rzadkie w naszej literaturze próby określania drogi życiowej człowieka, jego perspektyw i możliwości spełnienia poprzez wychowanie. Wyrażają nastawienie humanistyczne wobec człowieka, jego dylematów i nadziei. W pismach K. Twardowskiego, R. Ingardena, K. Sośnickiego i M. Ziemnowicza sformułowane zostały wymogi etyczne i społeczne ważne dla rozwoju kultury oraz funkcjonowania jednostek i zbiorowości ludzkich. Nie wszystkie oczywiście mogły być urzeczywistnione, ale wiele z nich może być nadal inspiracją dla projektowania osobistych losów i form życia zbiorowego.

Środowisko pedagogiczne Uniwersytetu Lwowskiego akcentowało potrzebę przyswajania elementarnych wartości wychowawczych, takich jak: rzetelność, obowiązkowość i sprawiedliwość w stosunkach międzyludzkich, tolerancja wobec odmienności przekonań, różnic etnicznych, wyznaniowych, kulturowych itp. Lwowska szkoła psychologiczno-pedagogiczna, rozwinięta przez S. Błachowskiego, S. Baleya, K. Twardowskiego, M. Kreutza, S. Łempickiego, K. Sośnickiego i M. Ziemnowicza, sformułowała zasadę bliską współczesnemu rozumieniu integralnego procesu oddziaływań edukacyjnych na całość struktury psychicznej i osobowej ucznia; oddziaływań zarówno poprzez treści poznawcze, intelektualne, jak i poprzez odwoływanie się do emocji, przeżyć i pozaracjonalnych doświadczeń człowieka. Kresowe środowisko nauk o wychowaniu wzbogaciło polską myśl pedagogiczną okresu międzywojennego o znaczące dokonania teoretyczne, wykazywało się krytycyzmem i twórczym rozwijaniem docierających do lwowskiej wszechnicy idei wychowawczych i edukacyjnych.

Wyczerpujące przedstawienie wszystkich cech lwowskiej pedagogiki akademickiej kształtującej się przez kilka dziesięcioleci nie wydaje się możliwe. Zarówno bowiem podejście opisowo-chronologiczne, jak i analityczno-problemowe ma niewątpliwe zalety i ewidentne ograniczenia. Dodatkowym utrudnieniem jest konieczność wyboru w opracowaniach monograficznych pomiędzy szczegółowością analiz i skrótowością syntez. W rozprawie tej poszukiwano kompromisu pomiędzy tymi opozycjami. W zastosowanym modelu badawczym próbowano umieścić nauki o wychowaniu w kontekście uwarunkowań społeczno-kulturowych, procesów politycznych, stanu świadomości grup narodowościowych, obiegu nowych idei społecznych i edukacyjnych.

W pracy próbowano zachować niezależność wobec kanonu dziejopisarstwa historycznooświatowego zaboru austriackiego[83], który – jak pisze Cz. Majorek –

[83] Cz. Majorek: *Oblicze historiografii oświatowo-pedagogicznej w Galicji*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8: *Myśl edukacyjna w Galicji...*, dz. cyt., s. 11–20.

„wyraźnie nie radzi sobie lub w dostatecznym stopniu nie przełamuje polonocentrycznego zachwytu nad rzeczywistym unarodowieniem Polaków, a tym bardziej Ukraińców czy Słowaków lub innych jeszcze nacji"[84]. Badania potwierdziły, iż obok niewątpliwego odradzania się polskości i rzeczywistego przywrócenia treści i ducha narodowego w szkole polskiej zarówno we Lwowie, jak i w całej Galicji Środkowowschodniej realizowana była również obłudna polityka zróżnicowanego traktowania narodowych wspólnot pod względem politycznym, oświatowym i kulturowym. Lwowska pedagogika akademicka i Uniwersytet jako całość nie zdołały ustrzec się perspektywy polonocentrycznej. Środowisko to nie wykazało dostatecznego zrozumienia dla Ukraińców i innych narodowości coraz dobitniej manifestujących swoje aspiracje edukacyjne i kulturowe. Był to przejaw polskiego egoizmu narodowego i podporządkowywania teleologii wychowania procesowi repolonizacji Kresów. Frustracje skazanych na zgodne współistnienie nacji kumulowały się przez lata, by następnie w czasie wojennej anomii eksplodować pomiędzy Polakami a Ukraińcami niebywałą nienawiścią i przemocą. Smutne dziedzictwo tego czasu nie zostało zresztą w pełni przezwyciężone do dzisiaj.

W dobie nasilonej polonizacji w pedagogice lwowskiej i galicyjskim szkolnictwie zaznaczały się dwa nurty intelektualno-polityczne. Pierwszy z nich to ośrodek akademicki reprezentowany m.in. przez K. Twardowskiego, B. Mańkowskiego, S. Łempickiego, S. Błachowskiego, S. Baleya, później przez M. Kreutza, K. Sośnickiego. Myśl pedagogiczna i aksjologia tego środowiska nie była ani ksenofobiczna, ani wiernopoddańcza. Można rzec, iż zachowywała narodową neutralność ze skłonnościami polonocentrycznymi. Środowisko to deklarowało przywiązanie do pluralizmu etnicznego i zrozumienie dla aspiracji ruskiej mniejszości akademickiej.

Drugi ośrodek opiniotwórczy, kreujący zarazem zasady urzędowe i oficjalną politykę oświatową, skupiał się wokół Rady Szkolnej i Oświatowej, namiestnictwa i administracyjnych władz miasta. Tworzyli go m.in. hr. A. Gołuchowski, hr. A. Badeni, M. Bobrzyński i różni apologeci mariażu patriotyzmu narodowo-państwowego z serwilizmem wobec habsburskiej monarchii. Ta formacja społeczno-polityczna i narodowa dostroiła się do zmienionej w dobie polonizacji ogólnej polityki społecznej, która nie przypominała wprawdzie brutalnej józefińsko-terezjańskiej germanizacji, ale była równie zniewalająca i niszcząca tkankę społeczną. Przewrotność tej polityki polegała na wykorzystywaniu języka polskiego i autonomii myśli społecznej, w tym zwłaszcza pedagogiki urzędowej, jako wychowawczego narzędzia do propagowania wartości i legend podtrzymujących murszejącą monarchię. Celowały w tym zwłaszcza ugrupowania konserwatywne, retoryczną ekwilibrystyką uzasadniające wiedeński punkt

[84] Tamże.

widzenia. Dominowały one w lwowskim namiestnictwie, RSK, Sejmie Krajowym i Parlamencie Wiedeńskim. Należy jednak podkreślić, iż w parlamentach galicyjskich zasiadało w latach 1868–1918 wielu gorliwych obrońców sprawy polskiej i narodowej teleologii pedagogicznej[85].

Lwowska pedagogika uniwersytecka, przez dziesięciolecia pozostająca pod wpływem herbartyzmu, niemal do powstania II Rzeczypospolitej skutecznie odgradzała się od liberalnych wpływów „nowego wychowania", zwłaszcza w warstwie myśli społecznej i demokratycznych idei aprobowanych na Zachodzie. Lwowskie nauki o wychowaniu nie były jednak jednolite. Mieszały się w nich konserwatyzm z otwartością na wpływy „nowej pedagogiki". Orientacja ta była akceptowana zwłaszcza przez szeregowych nauczycieli niepogodzonych z rzeczywistością edukacyjną[86]. Tę w gruncie rzeczy cienką warstwę nowatorstwa pedagogicznego przytłaczał wszechobecny konserwatyzm polityczno-wychowawczy, wzmacniany przez lokalne koligacje towarzyskie i urzędowe.

Złożony wizerunek galicyjsko-lwowskiej pedagogiki współtworzyły paradoksy tego środowiska i jego kontrasty mentalne. Były to z jednej strony obciążenia galicyjskiego zaścianka zapatrzonego w monarchię, nie do końca świadomego skali swej nędzy materialnej, oświatowej i duchowej (sam Lwów na tym tle jawił się jako miejsce elitarne pod względem edukacyjnym i kulturowym). Z drugiej strony Lwów stał się w dobie repolonizacji ważnym ośrodkiem myśli pedagogicznej i profesjonalnej praktyki edukacyjnej. Odnosi się to przede wszystkim do środowiska Wydziału Filozoficznego (Humanistycznego) Uniwersytetu Lwowskiego. Uniwersytet miał rozliczne odgałęzienia środowiskowe, własne stowarzyszenia naukowo-oświatowe i pedagogiczne; instytucjonalnie i personalnie z nim związane organizacje i czasopisma (TNSW, PTP, „Muzeum", „Ruch Filozoficzny", „Przegląd Psychologiczny").

Otwarcie Uniwersytetu na zachodnią myśl pedagogiczną[87] miało do czasu II Rzeczypospolitej charakter raczej ograniczony i jednostronny. Jego wyrazem były m.in. niemal obligatoryjne „podróże naukowe" – głównie do Niemiec, rzadziej do Francji, Belgii – które poprzedzały doktoraty i habilitacje z psychologii czy z filozofii, niekiedy w ścisłym powiązaniu z naukami o wychowaniu. Na zagranicznych studiach pedagogicznych dominował wówczas kanon herbartyzmu i poherbartowskich odłamów. Doświadczenia zdobywano także w nie-

[85] Należeli do nich m.in. E. Czerkawski, B. Radziszewski, M. Bobrzyński, A. Skórski i kilku kolejnych rektorów Uniwersytetu Lwowskiego w dobie autonomii.

[86] Miało to miejsce w szkołach średnich i powszechnych Lwowa oraz okolicznych miejscowości.

[87] K. Szmyd: *Recepcja piśmiennictwa pedagogicznego...*, dz. cyt.; tenże: *Zachodnia myśl pedagogiczna...*, dz. cyt.; tenże: *W kręgu myśli wychowawczej dla idei państwa...*, dz. cyt.; tenże: *Zarys poglądów edukacyjnych M. Ziemnowicza*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 2000, nr 3–4, s. 127–131.

mieckich pracowniach psychologii doświadczalnej (H. Ebbinghausa, E. Neumana, A.F. Meyera, W. Wundta i innych).

Jak napisał Cz. Majorek, ówczesny dorobek galicyjskiej teorii nauczania i wychowania pokazuje „daleko posunięte uzależnienie" myśli pedagogicznej od oficjalnej, urzędowej wykładni[88]. Na podstawie badań środowiska pedagogiki akademickiej we Lwowie można stwierdzić, iż nurt ten dominował do przełomu wieków i kontynuowany był do I wojny światowej. Na początku II Rzeczypospolitej pedagogika miała charakter mało samodzielny, pozostawała monistyczna religijnie i jednolita światopoglądowo[89].

Warto zauważyć, iż w dobie polonizacji dokonał się przełom w rozumieniu polskości w myśli pedagogicznej i teleologii wychowania. Dotyczyło to głównie pojęcia jednostki i obywatela jako członka wspólnoty państwowej, beneficjenta dziedzictwa historycznego i strażnika pamięci narodowej. Od połowy lat 80. XIX wieku na Uniwersytecie uzyskiwała wpływy formacja naukowa tworząca wyraźnie polonocentryczną tożsamość pedagogiki lwowskiej. Mimo deklarowanej otwartości na „żywioł rusiński" i inne nacje zamieszkujące kresową aglomerację był to w istocie kierunek asymilacyjny.

Mimo słabej recepcji „nowego wychowania" i zamknięcia się na wpływy progresywizmu i radykalne eksperymenty na Uniwersytecie Lwowskim dominowały tendencje do unaukowienia pedagogiki. Kształtowały się one wedle prawideł herbartowskich (A. Danysz, B. Mańkowski) albo na podstawie wyznawanego przez K. Twardowskiego scjentyzmu psychologiczno-filozoficznego czy behowioralno-introspektywnego modelu psychologii empirycznej M. Kreutza. Był to ruch naukowo bardziej obiektywny i mniej uzależniony od czynników urzędowych niż poglądy i publicystyka M. Bobrzyńskiego, S. Tarnowskiego, B. Trzaskowskiego, M. Baranowskiego, S. Sobieskiego.

Konserwatyzm pedagogiki lwowskiej pozostawał w harmonii z galicyjską świadomością religijno-moralną, tradycją, autorytetami, zmitologizowanym folklorem monarchii austriackiej. Zachowawczość nauk o wychowaniu podtrzymywał elitaryzm urzędniczo-arystokratyczny i większa niż gdzie indziej odporność na wszelkie socjalno-demokratyczne i plebejskie aspiracje edukacyjne[90].

Jak zauważył Cz. Majorek, „polsko-ukraiński i ukraińsko-polski spór o szkołę w XIX i pierwszej połowie XX wieku nie został krytycznie i źródłowo opracowany"[91]. Zdumiewa fakt, iż bogactwo zderzeń etniczno-kulturowych,

---

[88] Cz. Majorek: *Oblicze historiografii oświatowo-pedagogicznej*..., dz. cyt., s. 18.

[89] Tamże, s. 16.

[90] Por. W. Jamrożek: *Galicyjska socjalna demokracja wobec problemów edukacji*, [w:] *Myśl edukacyjna w Galicji*, dz. cyt. s. 105–113.

[91] Cz. Majorek: *Oblicza historiografii oświatowo-pedagogicznej*..., dz. cyt.., s. 16. Por. także: S. Mauersberg: *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–*

sprzeczności i konfliktów nie doczekało się opisu pedagogicznego z perspektywy teleologii oświatowej. Dodać należy, iż problemy edukacji były znaczące w dziejach dramatycznej przeszłości Kresów, dlatego powinny być częścią dzisiejszego polsko-ukraińskiego rozrachunku historycznego, stanowiącego podstawową przesłankę prawdziwego porozumienia.

Po stronie ukraińskiej pojawiły się w latach 90. XX w. nieliczne opracowania historycznopedagogiczne dotyczące tego okresu. Można tu wymienić m.in. prace B. M. Stuparika, J. Pšenaka, T. S. Koszmarowej, B. Dobrańskiego, E. S. Kłos, M.S. Szwed, R. Ławreckiego, J. Szablickiej-Żak[92]. Nie mają one jednak charakteru głębszych analiz porównawczych dotyczących sporu o narodowe oblicze szkoły galicyjskiej ani nie pokazują wszystkich okoliczności kulturowego współistnienia grup etnicznych Lwowa i Galicji. W Polsce powstawały natomiast interesujące monografie świeżej daty. Są to prace A. Meissnera, M. Iwanickiego, S. Mauersberga, J. Potocznego, W. Szulakiewicz, J. Suchmiel[93].

W niniejszej rozprawie starano się spełnić choćby w pewnej mierze postulat badawczy Czesława Majorka, zgodnie z którym rzeczywistości edukacyjnej i społecznej nie da się współcześnie „zracjonalizować i obiektywnie osądzić bez źródłowego wniknięcia w dzieje sporu oświatowego polsko-ukraińskiego w czasach austriackich". Jest to bowiem „wielki problem historyczny, a i poli-

---

1939, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1968. Jest to źródłowa monografia ukazująca codzienną rzeczywistość szkolnictwa narodowościowego w okresie II Rzeczypospolitej.

[92] Prace tych autorów zostały zamieszczone w tomie: *Myśl edukacyjna w Galicji (1772–1918)*, dz. cyt., a także w innych tomach cytowanego cyklu *Galicja i jej dziedzictwo*. W tym kontekście należy przywołać opracowania autorów lwowskich i ukraińskich. Są to m.in.: D. Korenec: *„Ridna Szkoła" a reforma szkolnictwa*, „Ukraińska Szkoła" 1928, nr 2–3, s. 6–11; tenże: *Na dorozi do unifikaciji szkilnyctwa*, „Ukraińska Szkoła" 1929, nr 1–4, s. 90–93; W. Mudrij: *Borotba za znaczennia ukrainskoji kultury na zachidnych zemlach Ukrainy*, Lwiw 1923, ss. 130; O. Makaruszko: *W sprawi gimnazji „Ridnoj Szkoły"*, „Ridna Szkoła", Lwiw 1930, nr 2, s. 6–16 i in; A. Kuchta: *Pedagogika i psychołogia u Lwiwskomu Uniwersyteti*, Lwiw 1996; M.I. Kuchta: *Rol pedahohicznoji presy (20–30 roki XX st.) u formuowanni nacionalnoho ideału*, Użhorod 1997; H. Agafonowa: *Pidnesennia ideji nacionalnoho wychowannia na zasadach jedynoji szkoły*, „Pedagogika i Psychologia" 1997, nr 1, s. 239–243; I. Kuryluk: *Oswita kłasyczna w Hałyczni*, Lwiw 2000; R. Ławrecki: *Istoryczna oswita i nauka u Lwiwskomu Uniwersyteti u 1919–1939 rokach*, Lwiw 2000; B.M. Stuparik: *Szkilnyctwo Hałyczyny (1772–1939)*, Iwano-Frankiwsk 1994; T. Zawgorodnaja: *Pithotowka wczyteliw dla ukrainskoji narodnoji szkoły Hałyczyny (1919–1939)*, Iwano-Frankiwsk 1999.

[93] A. Meissner: *Spór o duszę polskiego nauczyciela*, dz. cyt.; J. Potoczny: *Oświata dorosłych i popularyzacja wiedzy w plebejskich środowiskach Galicji doby konstytucyjnej (1867–1918)*, Rzeszów 1998; J. Suchmiel: *Działalność naukowa kobiet w Uniwersytecie we Lwowie do roku 1939*, Częstochowa 2000; W. Szulakiewicz: *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1918–1939. Studium historiograficzne*, Toruń 2000.

tyczny współczesnych stosunków polsko-ukraińskich i ukraińsko-polskich"[94]. Chociaż jednak relacje tych dwóch nacji zdominowały postrzeganie problemów narodowościowych we Lwowie i na Kresach na przełomie XIX i XX wieku oraz w czasach II Rzeczypospolitej, nie należy również zapominać o innych konotacjach spraw narodowych, etnicznych, kulturowych oraz ich wpływie na edukację w środowiskach żydowskich, austriackich, niemieckich, rosyjskich, węgierskich, ormiańskich w tamtym czasie. Jest to nie tylko cenne poznawczo doświadczenie historyczne, ale żywa wiedza niezbędna do prawidłowego ukształtowania oblicza współczesności, gdyż problematyka kulturowo-etniczna, szczególnie zaś realizacja zadań oświatowych i edukacyjnych na pograniczach różnych kultur staje się na nowo ważna i aktualna.

[94] Cz. Majorek: *Oblicza historiografii oświatowo-pedagogicznej...*, dz. cyt., s. 16.

Zakończenie – tradycja i jej żywotność

W zakończeniu niniejszej książki należałoby postawić pytania o kluczowym znaczeniu: Czy i w jakim zakresie spełnione zostały postawione w niej postulaty badawcze i zadania poznawcze? W jakim stopniu i w jaki sposób udało się zweryfikować przyjęte tezy poznawcze, cele analityczne, interpretacyjne i porównawczo-wartościujące?

Przypomnijmy, iż głównym celem badawczym rozprawy było przeprowadzenie źródłowej rekonstrukcji genezy, uwarunkowań, charakteru i kierunków rozwoju pedagogiki akademickiej, naukowej, a częściowo także nieakademickiej w środowisku Uniwersytetu Lwowskiego i w lwowskim kręgu oświatowym. Główne zadanie poznawczo-metodologiczne polegało na rekonstrukcji faktograficznej oraz na odtworzeniu dorobku teoretycznego i swoistego klimatu środowiska nauk o wychowaniu we Lwowie, rozpatrywanego w jego ewolucji, przemianach i rozwoju.

W związku z tym zadaniem starano się sięgnąć nie tylko do faktów rzeczowych, instytucjonalnych, ale także do zjawisk intelektualnych, filozoficznych i ideowych, sytuowanych na tle przemian społeczno-kulturowych, polityczno-narodowościowych, z uwzględnieniem czynników osobowo-kadrowych badanej rzeczywistości. Było to więc spojrzenie na badaną rzeczywistość nie tylko z pozycji przedmiotowej, ale także z perspektywy podmiotowej, osobowej, poprzez ludzkie sylwetki, ich poglądy i działania, dążenia i dokonania w twórczości oraz praktyce akademickiej i pozaakademickiej.

W tych dwóch obszarach badań interesowały nas głównie dzieje myśli, formacji umysłowych i instytucji uniwersyteckich; począwszy od refleksji pozanaukowej, wiedzy potocznej i intuicyjnej do poziomu formowania się określonych struktur nauk o wychowaniu na Uniwersytecie Lwowskim. Uwzględniono zatem w pracy początki akademickiego uprawiania pedagogiki i kształcenia pedagogicznego, następnie podnoszenie się badanej myśli oraz praktyki na naukowy poziom problematyki pedagogicznej, dydaktycznej, psychologicznej, a także zagadnienia związane z historią kultury i szkolnictwa.

Była to więc swego rodzaju wędrówka historycznopedagogiczna po Uniwersytecie Lwowskim i jego okolicach. Wędrówka ta wiodła przez kilka kolejnych etapów. Pierwszy z nich to początki ujawniania się elementów pedagogiki w jej fazie etyczno-filozoficznej i pastoralno-retorycznej, uprawianej na Uniwersytecie Lwowskim na początku XIX wieku głównie przez grupę duchownych, ale także przez dość licznych profesorów świeckich. Byli to m.in.:

Michał Wacław Voigt, Jan Fredrowicz, Ludwik Barwiński, Ignacy Pollak, Grzegorz Jachimowicz, Franciszek Amtmann, Ludwik Malinowski, Franciszek Kostek, Jan Fijałek. Stworzyli oni podstawy profesjonalnej pedagogiki akademickiej, uprawianej z powodzeniem przez kolejną generację pedagogów lwowskich, m.in. przez Euzebiusza Czerkawskiego, Aleksandra Raciborskiego, Aleksandra Skórskiego, Juliana Ochorowicza, Antoniego Danysza i Bolesława Mańkowskiego, dalej zaś rozwijanej na wyższym już poziomie autonomii naukowej przez Kazimierza Twardowskiego, Zygmunta Kukulskiego, Władysława Witwickiego, Stefana Baleya, Stefana Błachowskiego, Ludwika Jaxę-Bykowskiego, Stanisława Łempickiego, Kazimierza Ajdukiewicza, Mieczysława Kreutza, Romana Ingardena, Kazimierza Sośnickiego, Mieczysława Ziemnowicza i wielu innych.

Wszystko to działo się na tle bujnego życia kresowego: sąsiedztwa, współistnienia i konfrontacji wielu kultur, ludzi, tradycji, religii, racji narodowych i politycznych. Uniwersytet i nauki o wychowaniu czerpały inspiracje z owego niepowtarzalnego fenomenu kulturowego, z bogactwa zaplecza setek organizacji i stowarzyszeń oświatowych, naukowych, kulturalnych i wydawniczych, a także towarzystw pedagogicznych, oświatowo-nauczycielskich – polskich, niemieckich, ruskich, żydowskich i innych (były to m.in. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Towarzystwo Nauczycieli Szkół Ludowych, Ruskie Towarzystwo Pedagogiczne, Żydowskie Towarzystwo Kulturalno-Pedagogiczne „Bruderlichtkeit" i MITET)[1]. Było to bogate zaplecze zaangażowanych w edukację ludzi, ich dążeń, ambicji, a nawet pasji na polu podnoszenia kultury środowiska, ulepszania szkoły i nauczycielskiej pracy, podnoszenia jej ponad przeciętność. Na tle znanego galicyjskiego marazmu, zastoju i konserwatyzmu społeczno-oświatowego ujawniły się, zwłaszcza w dobie II Rzeczypospolitej, rzesze nauczycieli ambitnych i twórczych, pedagogów poszukujących, nowatorów, a nawet śmiałych eksperymentatorów oświatowych.

W procedurze metodologicznej niniejszej książki dokonano próby zastosowania swoistego kompromisu badań źródłowych, przedstawienia deskryptywnego dokumentu, z ich ujęciem jakościowym, humanistyczno-subiektywnym i aksjologiczno-personalistycznym. Ta może niezupełnie odkrywcza, ale zyskująca na znaczeniu i poznawczo skuteczna, całościowa, biograficzno-oceniająca i historyczno-porównawcza procedura metodologiczna pozwoliła spełnić większość przyjętych postulatów i zadań badawczych, postrzeganych w kontekście kulturowo-społecznych, kresowych realiów ówczesnego Lwowa. Chodziło nam zwłaszcza o ustalenie, czy istniała i na czym polegała odrębność i specyfika badanej formacji edukacyjnej i akademickiej; na czym polegał jej osobliwy mit, swoisty etos, a nawet legenda związana z warunkami tego szczególnego miejsca

[1] Por. CDIA, f. 701, op. 3, sygn. 164, 290, 602, 1379 (towarzystwa oświatowo-nauczycielskie).

i czasu, miejsca i jedynej w swoim rodzaju przestrzeni geopolitycznej, bogatego tygla kultur, a także tej pewnej aury rodzącego się liberalizmu narodowościowego współistniejącego z centralistyczną polityką, konserwatywną myślą społeczną, i z dość nietypowym – nawet jak na oświeconą dyktaturę – sposobem sprawowania władzy w Galicji przez monarchię austro-węgierską w Wiedniu. Te osobliwości miejsca ważyły na charakterze myśli pedagogicznej, wpływały na określony styl i poziom uprawiania pedagogiki na Uniwersytecie, a także – i z oczywistych względów – na stan ówczesnego szkolnictwa niższych szczebli. Na tym miejscu i w tym czasie historycznym nieprzypadkowo rodziły się ideologie, programy i organizacje postulujące wychowanie narodowe i teleologię wychowania społeczno-kulturowego oraz wychowania dla polskości.

W pracy starano się ukazać możliwie szczegółowo dzieje polskiej myśli i ideologii wychowania oraz rozwoju naukowego pedagogiki akademickiej we Lwowie, w szczególności od początków doby konstytucyjnej do kresu II Rzeczypospolitej. Podjęta też w niej została próba udzielenia odpowiedzi na pytania: Jak i jaka pedagogika tworzyła się przed odzyskaniem niepodległości i w dobie jej odzyskiwania? Jak współistniała ona z całą polską myślą edukacyjną i innymi ideologiami wychowawczymi?

Od końca XIX wieku miała we Lwowie miejsce swoista dominacja aktywności twórców polskiego wymiaru pedagogiki. Działo się to często w opozycji do pozostałych wspólnot narodowych. Zwłaszcza niska była przez długie lata samoświadomość własnej tożsamości Rusinów, którzy dość długo nie artykułowali w sposób wystarczający swoich postulatów oświatowo-pedagogicznych. Polskość zaś była na forum Uniwersytetu broniona w sposób zdecydowany i stanowczy, a niekiedy nawet bezkompromisowy. Do połowy XIX wieku, przez całe dziesięciolecia, trwała znamienna obojętność pedagogiki uniwersyteckiej wobec kultury narodowej środowiska ukraińskiego. Reprezentowali ją później na Uniwersytecie wywodzący się z ruskiego środowiska m.in. E. Czerkawski i S. Baley. Nie powstała jednak na Uniwersytecie wyraźnie odrębna formacja ukraińskiej teorii, aksjologii i teleologii pedagogicznej. Działo się tak – paradoksalnie – mimo żywych oddolnych ruchów edukacyjnych na rzecz autonomii i ukraińskiej tożsamości edukacyjnej, podejmowanych przez nauczycielstwo szkół powszechnych i średnich. Natomiast środowisko żydowskie w zasadzie niezmiennie pozostawało wyraźnie neutralne wobec spierających się na Uniwersytecie ideologii wychowawczych. Jego przedstawiciele uprawiali głównie psychologię i filozofię (L. Blaustein, E. Ginsberg, P. Spinerówna, W. Auerbach, H. Mehlberg, J. Kirchner i inni). Przedstawiciele narodowości niemieckiej asymilowali się z kolei z polskością w sposób naturalny i nierzadko głęboki. Znamienny był dla interesującego nas tu środowiska akademickiego proces długotrwałej i obustronnej asymilacji kultury oraz umysłowości niemieckiej i polskiej (M. Kreutz, K. Kirchner, R. Ingarden, K.Twardowski), przy czym we Lwowie wyraźnie i ostatecznie zwyciężyła asymilacja o kierunku polskim.

W dobie II Rzeczypospolitej zdecydowanie pogłębiła się we Lwowie walka o polski model i polską duchowość pedagogiki, a zwłaszcza o jej państwowo-narodowy charakter. Potwierdzają to oceny twórczości i myślenia kategoriami polskości i jej państwowości wielu wybitnych lwowskich pedagogów (Z. Kukulski, S. Łempicki, K. Sośnicki, M. Ziemnowicz i inni). Tworzyli oni środowisko umysłowe, budowali podstawy intelektualne i instytucjonalne nauk o wychowaniu, skutecznie podejmowali we Lwowie dyskurs edukacyjny, pedagogiczny, aksjologiczny i narodowy. Ukształtował się także drugi nurt dociekań, nurt czysto naukowy, wnoszący oryginalne treści w budowę naukowej tożsamości i akademickich walorów dyscyplin o wychowaniu we Lwowie i poza nim (K. Twardowski, M. Kreutz, S. Błachowski, S. Baley, K. Sośnicki), a także kierunek filozoficzno-psychologiczny (W. Witwicki, T. Kotarbiński, J. Łukasiewicz, K. Ajdukiewicz, S. Leśniewski, Z. Zawirski i inni).

W świetle przeprowadzonych przez nas badań, analiz i porównań ukazuje się obraz procesu wyzwalania się pedagogiki z potocznej i intuicyjnej refleksji, a także z jej filozoficznej i religijnej, kazuistycznej opcji i stopniowego uzyskiwania rangi pedagogiki unaukowionej. We Lwowie zawsze ważnym i intelektualnie doniosłym pomostem na tej drodze była historia kultury i oświaty (tj. m.in.: Z. Kukulski, S. Łempicki i jego szkoła). Środowisko lwowskie odegrało nader ważną rolę w rozwoju teoretycznej myśli pedagogicznej w naszym kraju, a zwłaszcza naukowej dydaktyki (B. Mańkowski, A. Danysz, K. Twardowski, K. Sośnicki). Ważny też był jego udział w środowiskowym sporze o model polskiego gimnazjum, o jego kształt programowo-organizacyjny i pluralizm edukacyjny.

Szkoła K. Twardowskiego wytworzyła w pedagogice i psychologii odrębny kierunek myślowy, kierunek antropologii i epistemologii pedagogicznej, wykraczający poza scjentystyczny model obiektywnej wiedzy empiryczno-przyrodniczej o człowieku, a otwarty na perspektywę filozoficzną i humanistyczną (W. Witwicki, I. Dąmbska, H. Słoniewska, R. Ingarden, T. Kotarbiński i inni). Ci wybitni naukowcy i filozofowie stworzyli nurt kultury umysłowej usytuowany na pograniczach filozofii, psychologii, kulturoznawstwa i pedagogiki. We Lwowie rodził się więc kierunek pedagogiki jako nauki interdyscyplinarnej, a zarazem prospektywnej i kulturowo-społecznej. Można powiedzieć, że była ona częścią antropologii filozoficznej i stosowanej fenomenologii wychowania, wychowania człowieka jako istoty moralnej i racjonalnej (K. Twardowski, T. Kotarbiński, R. Ingarden, L. Blaustein). Była to zatem wielowątkowa „pedagogia", usytuowana na pograniczach refleksji filozoficznej, a zarazem w rejonach różnych rodzajów wiedzy empirycznej i umiejętności stosowanych, pedagogia nie tylko opisująca człowieka, ale też go wartościująca.

Na podstawie wszystkich faktów, wniosków i hipotez wywiedzionych z przeprowadzonej analizy można sądzić, iż jesteśmy obecnie poniekąd benefi-

cjentami przedstawionej w tej pracy tradycji pedagogicznej, minionego, ale bardzo znaczącego dziedzictwa edukacyjnego, a także pewnego typu mentalnego Kresów. Jeśli jest tak w istocie, to powstają pytania: Co z nim obecnie zrobić? Z czego skorzystać? Co odrzucić w sposób definitywny? Dzisiaj na nowo pojawia się potrzeba zbliżeń, poznania i zrozumienia, współpracy różnych kultur i tradycji, religii i światopoglądów. Wytworzona wtedy we Lwowie wizja edukacji wielokulturowej, społecznej i etycznej, zawierająca elementy umiaru i roztropności (K. Twardowski, K. Sośnicki, M. Ziemnowicz), a także wytworzona przez Z. Mysłakowskiego w Krakowie teoria wychowania nie zdołały przełożyć się w pełni na praktykę edukacyjną II Rzeczypospolitej. Raczej zwyciężył kurs państwowo-kulturowej ideologii i mitologii wspólnej pracy, nurt Adama Skwarczyńskiego, Sławomira Czerwińskiego, Hanny Pohoskiej czy Jerzego Ostrowskiego.

Paradoksalnie ówczesny lwowski świat był pod wieloma względami bardziej kulturowo otwarty niż dziś. Lwów pozostawał niezwykłą kwintesencją, swoistym laboratorium edukacji wielokulturowej. Z tych powodów ta warstwa owej myśli zasługuje dziś na odkrycie, reinterpretację, a nawet na pewną społeczną aplikację. Odrzucenia wymaga jednak wiele obecnych w niej, wcale niemarginalnych przejawów megalomanii narodowo-państwowej oraz intencje asymilacyjne polityki państwa, zwłaszcza wobec nacji ukraińskiej, a także żydowskiej. Dziś ponownie, po wielu dziesięcioleciach, powracamy okrężną niejako drogą na tory naturalnego i otwartego kontaktu ludzi i kultur Europy. Zwłaszcza ważne jest to na płaszczyźnie edukacji i wymiany myśli o wychowaniu i kulturach własnych.

I dalsza sprawa, dotycząca jakości myśli i praktyki akademickiej w dziedzinie nauk o wychowaniu we Lwowie. Dominowała tam praktyka wykładów monograficznych z dziedziny pedagogiki, dydaktyki, psychologii, historii kultury i oświaty. Dopełniały je konwersatoria, zajęcia laboratoryjne, ćwiczenia, kolokwia, recenzje, samodzielne prace i konsekwentnie organizowane praktyki nauczycielskie w gimnazjach. Był to więc bardzo wszechstronny model dydaktyki w dziedzinie nauk o wychowaniu, model o wymiarze naukowo-teoretycznym, metodycznym i praktycznym. Nauki o wychowaniu we Lwowie miały swoje główne zakorzenienia o charakterze środowiskowym. Wyrastały z tradycji uniwersytecko-akademickiej i myśli filozoficzno-naukowej miasta i regionu. Wzbogacała je i weryfikowała praktyka nauczycielska, wiekowe tradycje klasycznej szkoły średniej, swoiste instytucje oświatowe we Lwowie (RSK, TNSW, PTP i inne) oraz szeroki ruch kulturowo-społeczny, nauczycielski i pedagogiczny przełomu wieków i następnych dziesięcioleci.

Jedną z charakterystycznych cech lwowskiej myśli pedagogicznej i rozważanego w tej książce okresu jej kształtowania się i rozwoju, definiowania tożsamości naukowo-akademickiej i edukacyjno-teleologicznej był jej wielopłaszczyznowy i bezpośredni związek z filozofią. Szczególnie wymowne i zasługują-

ce na uwagę, m.in. ze względu na ponowne aktualizowanie się zagadnienia wzajemnych relacji pedagogiki i filozofii we współczesnych teoriach wychowania, były różnorakie powiązania filozofii z myślą pedagogiczną lwowskiej szkoły filozoficznej K. Twardowskiego. Mistrz i jego uczniowie wiązali, mniej lub bardziej głęboko i w szerszym lub węższym wymiarze, swą filozofię z ówczesną pedagogiką swoich uniwersyteckich kolegów „po pedagogicznym fachu" głównie poprzez:

1. niektóre działy klasycznie pojętej filozofii (logikę, epistemologię, antropologię filozoficzną, etykę) i zawiązki nowszych specjalizacji filozoficznych (filozofię nauki, aksjologię, prakseologię i inne);
2. bezpośrednie, osobowe, podmiotowo-twórcze współuczestnictwo w tworzeniu i kształtowaniu profilu naukowego i teleologicznego uniwersyteckiej pedagogiki we Lwowie, wszak co wybitniejsi filozofowie tego środowiska naukowego byli – w pewnej mierze i w pewnym znaczeniu tego słowa – pedagogami (K. Twardowski, K. Ajdukiewicz, T. Kotarbiński, R. Ingarden, T. Czeżowski, I. Dąmbska i inni); podobną, a może nawet silniejszą unię personalną z omawianą tu pedagogiką wykazywali także psychologowie (W. Witwicki, S. Baley, M. Kreutz, K. Sośnicki i inni);
3. znaczną część twórczości czołowych filozofów i psychologów Uniwersytetu Lwowskiego; wykazywali oni nie tylko osobiste zaangażowanie organizacyjne, koncepcyjne i nauczycielskie w sprawy pedagogiki, ale w wielu swych ogłaszanych pracach – tak filozoficznych, jak i pedagogicznych – podejmowali różne aspekty pedagogiki naukowej: metodologiczne, aksjologiczne, dydaktyczne, metodyczne, programowe itp.; zaś pedagogowie „ściśli" (nie było ich zresztą wielu) nie stronili w swych publikowanych pracach od określonej problematyki filozoficznej, a obecność tej problematyki w swych studiach traktowali nie tylko jako uprawnioną, ale niezbędną i naturalną.

To wielorakie, a z czasem stopniowo pogłębiające się powiązanie pedagogiki lwowskiej z filozofią Kazimierza Twardowskiego i jego szkoły było na ogół korzystne dla obydwu spotykających się ze sobą na różnych płaszczyznach i na różne sposoby dziedzin, a więc zarówno dla pedagogiki, jak i dla samej filozofii. Tego stwierdzenia nie da się jednak w pełni odnieść do powiązań myśli pedagogicznej z filozofią tego swoistego ośrodka naukowego i kulturowego z okresu poprzedzającego działalność akademicką i twórczą K. Twardowskiego, jego uczniów i współpracowników, tzn. z okresu w pewnej mierze zamkniętego rokiem 1895, a więc rokiem przybycia do Lwowa młodego „wiedeńczyka" i objęcia przezeń w tamtejszym Uniwersytecie Katedry Filozofii. Przed tą cezurą przez długie dziesięciolecia wieku XIX i wcześniejszego nie zawsze korzystnie oddziaływały na tutejszą, wówczas jeszcze niedostatecznie unaukowioną myśl pedagogiczną różne odmiany filozofii spekulatywnej, językowo i metodologicznie nie dość zdyscyplinowanej i uporządkowanej, jasnej i przejrzystej, częściej zaś wizjonerskiej i nadrealistycznej aniżeli analityczno-ra-

cjonalnej, przedmiotowo uściślonej oraz praktycznie użytecznej (por. m.in. znane ironiczne uwagi T. Kotarbińskiego na temat tej filozofii i edukacji). Choć z drugiej strony nawet oddziaływania takiej romantycznej i dyskursywnie niesfornej filozofii na pedagogikę uznać można w pewnych przypadkach za lepszą okoliczność niż zupełne odseparowanie się tej dziedziny od jakiejkolwiek filozofii – pozbawiona jakichkolwiek implikacji i inspiracji filozoficznych pedagogika nieuchronnie wyjaławia się i zamiera.

Wpływ filozofii K. Twardowskiego i jego uczniów na interesującą nas tu formację myśli pedagogicznej był zdecydowanie korzystny. Dlaczego? Przede wszystkim dlatego, że filozofia z kręgu szkoły K. Twardowskiego była, najogólniej mówiąc, przedniego gatunku i wysokiej jakości: metodologicznie poprawna i staranna, językowo ścisła i precyzyjna, dyskursywnie jasna i logicznie uporządkowana, w twierdzeniach i ocenach wyważona i umiarkowana, dbała o rzetelne uzasadnienia własnych wypowiedzi, niezamknięta w sztywnym systemie myślowym, otwarta na inne opcje i perspektywy poznawcze, niezdogmatyzowana i tolerancyjna.

Dla zastanego stanu polskiej kultury intelektualnej, w tym lwowskiej jej odmiany, kultury w znacznej mierze ukształtowanej przez tradycje polskiego romantyzmu i ościennej filozofii spekulatywnej (głównie niemieckiej i francuskiej), a więc kultury duchowo co prawda podniosłej i intencjonalnie bardzo ambitnej, ale w swych formach ekspresji mało zdyscyplinowanej i uściślonej, w dążeniach nie dość trzymającej się realiów i wymogów konkretnego życia – ścisła, konkretna i swoiście praktyczna filozofia K. Twardowskiego była wręcz zbawiennym remedium oraz poważną i nieodzowną korektą. Stwierdzenie to odnosi się w całej rozciągłości także do relacji tej filozofii z wówczas jeszcze mgławicową i daleką od autonomii i tożsamości naukowej lwowską myślą pedagogiczną epoki K. Twardowskiego. Mówiąc konkretniej, filozofia K. Twardowskiego i jego szkoły była bezspornie korzystna dla interesującej nas tu myśli pedagogicznej z przełomu XIX i XX wieku, dlatego że:

- wprowadzała do języka pedagogicznego wymóg jasności, jednoznaczności, precyzji, potrzebę wyjaśniania właściwego sensu podstawowych pojęć i kategorii, odpowiedniego uzasadnienia (logicznego, empirycznego, historycznego) wypowiadanych w nim twierdzeń i ocen;
- ukierunkowywała sposób uprawiania pedagogiki na płaszczyznę rzetelnego i profesjonalnego warsztatu naukowego i nowoczesnej procedury badawczej oraz pogłębionej erudycyjności;
- uwalniała pedagogikę z jednej strony z ciasnego deskryptywizmu, z drugiej – z różnych dowolnych, naukowo nieuprawnionych perspektyw myślowych; torowała drogę w kierunku autonomii i samodzielności pedagogiki, m.in. poprzez uniezależnienie jej od teologii, religijnej moralistyki, doktryn ideologicznych itp.
- wiązała pedagogikę z ówczesnymi teoriami nauki, epistemologii, psychologii ogólnej, poznawczej i wychowawczej;

- wprowadzała do niej elementy teorii wartości i moralności, nowożytnej etyki opisowej i normatywnej.

Na linii tej ostatniej tendencji powstała z czasem ściśle związana z problematyką wychowawczą etyka spolegliwego opiekuna T. Kotarbińskiego, etyka społeczna W. Witwickiego, etyka fenomenologiczna R. Ingardena, etyka opisowa i normatywna T. Czeżowskiego i I. Dąmbskiej, teleologia społeczna i kulturowa K. Sośnickiego czy odwołująca się do uniwersalnych wartości kultury umysłowej i edukacji twórczość naukowa Z. Kukulskiego, S. Łempickiego i M. Ziemnowicza.

To obustronnie korzystne spotkanie filozofii i pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim w pierwszej połowie XX wieku i ich zapładniające się wzajemnie współdziałanie ewidentnie zaprzecza głoszonym niekiedy poglądom o negatywnym, a w każdym razie nie dość owocnym wpływie struktur myślenia filozoficznego na dyskurs pedagogiczny. Na przykładzie lwowskim dowodnie okazuje się, że określonego rodzaju filozofia nie tylko nie przeszkadza pedagogice, nie osłabia jej rozwoju i nie obniża jakości, a wręcz przeciwnie – skutecznie ją inspiruje, pobudza w rozwoju, pogłębia, pomaga w unaukowieniu i uzasadnieniu, w osiągnięciu metodologicznej, teoretycznej, teologicznej, aksjologicznej, a nawet utylitarnej tożsamości.

Obok filozofii i ściśle z nią związanej psychologii w sukurs lwowskiej pedagogice przyszła niemal równocześnie ówczesna historia i teoria literatury, historia i teoria kultury, historia myśli oświatowej, a także pewna część przyrodoznawstwa i nauk formalnych. To dodatkowo ją naukowo zakorzeniało i korzystnie profilowało, teoretycznie i metodologicznie wzmacniało, nadawało dynamikę rozwojową i unowocześniało. Modelowało ją na taką formację myśli pedagogicznej, która wybiła się w dziejach polskiej pedagogiki pierwszej połowy XX wieku nie tylko na pozycję wyróżnioną, ale w pewnych swych aspektach także przodującą. Już wówczas dowodnie okazało się, że myśl pedagogiczna nie może być – jeśli chce zabezpieczyć dla siebie gruntowne podstawy teoretyczne, empiryczne i metodologiczne oraz prawidłowo i dynamicznie się rozwijać, także w sensie znaczenia społecznego, kulturowego i teleologicznego – „myślą samą w sobie", oderwaną od filozofii oraz spokrewnionych z nią nauk szczegółowych – psychologii, socjologii, antropologii kulturowej i biologicznych nauk o człowieku.

Lwowski casus historyczny nauki o wychowaniu wyraźnie wskazuje na to, że im śmielsze, szersze i głębsze uzyskuje ona powiązania z tymi dookolnymi wobec niej, ale z konieczności ją dopełniającymi dziedzinami wiedzy i nauki, tym staje się ona poznawczo bardziej pogłębiona teoretycznie i metodologicznie wzmocniona, teleologicznie jaśniejsza i lepiej społecznie i kulturowo utrafiona, a w rezultacie – praktycznie, funkcjonalnie bardziej

skuteczna. Oczywiście ta współzależność pedagogiki, filozofii i nauk szczegółowych podlegała stałemu rozwojowi i stałej modyfikacji – wraz z nieustannym rozwojem i historycznym kształtowaniem się wszystkich skorelowanych ze sobą w tym koniecznym związku dziedzin ludzkiej wiedzy i nauki. Przykład lwowski może służyć za wymowny, zachęcający w tym zakresie precedens dla konstytucji tej praktyki we współczesnej myśli edukacyjnej.

Ów filozoficzny i ogólnointelektualny, naukowy i kulturowy rodowód lwowskiej myśli pedagogicznej w badanym okresie potwierdza dalsze konstatacje i wnioski poznawcze, będące jednocześnie odniesieniem do tez badawczych niniejszej rozprawy. Należy tu wskazać na następujące jeszcze kwestie. Bez wątpienia lwowskie środowisko akademickiej myśli pedagogicznej i oświatowej ukształtowało m.in. odrębny model myślenia historycznopedagogicznego, metodę badań, sposób pojmowania dziedziny edukacji, szkolnictwa i wychowania. Była to formacja poszukująca szerszego, kulturowego, społecznego i umysłowego kontekstu badań nad przeszłością edukacyjną. Lwowska szkoła historycznooświatowa, jej nurt metodologiczny i problemowy, łączyła w określoną jedność rzetelność źródłową z ujęciami porównawczo-wartościującymi, aksjologicznie otwartymi na różne zjawiska umysłowe, kulturowe i edukacyjne. Nurt ten za sprawą sukcesorów i depozytariuszy lwowskiej kultury umysłowej i akademickiej (Ł. Kurdybacha, A. Knot, S. Truchim, J. Dobrzański, Cz. Lechicki, S. Michalski i inni) przeniósł w powojenną rzeczywistość ów kulturowy horyzont, szerokość perspektyw badawczych i rzetelność naukowo-poznawczą tej dziedziny wiedzy i nauki akademickiej.

Lwowska formacja teoretycznonaukowa pedagogiki akademickiej, przynajmniej od E. Czerkawskiego, poprzez B. Mańkowskiego, głównie zaś za sprawą K. Twardowskiego, Z. Kukulskiego, M. Kreutza, K. Sośnickiego i M. Ziemnowicza, udowodniła, że naukowe myślenie pedagogiczne nie może się zadowalać jedynie poznawaniem praw, formułowaniem autonomicznych celów i abstrakcyjnych zadań wychowania. Nauka o wychowaniu według tego paradygmatu powinna być naukowo-racjonalna, zasobna pojęciowo i swoista metodologicznie, ale nade wszystko – aktywna społecznie i kulturowo. Zjawiska wychowania traktowane przedmiotowo i podmiotowo muszą być według tej perspektywy powiązane ściśle z całokształtem życia społecznego, z rozwojem kultury danego narodu i kultury ogólnej.

Lwowskie środowisko pedagogiki akademickiej rzeczywiście i wielorako przyczyniło się do pogłębienia naukowości, obiektywizmu w obszarze swoistości pojęć i terminologii, a zatem zakresu przedmiotowego pedagogiki jako dziedziny naukowej. Niewątpliwie w perspektywie przeprowadzonych badań źródłowych i analiz porównawczych uwidacznia się fakt, iż lwowska pedagogika wykazała w procesie swojej ewolucji pewną równowagę, właściwe proporcje pomiędzy pedagogiką empiryczną i stosowaną, a jej szerszym horyzontem społeczno-kulturowym, a także politycznym. Ważna dla niej stała się zarówno

prawda o człowieku, o jego indywidualnej osobowości, jak i teoria wartości i etyka w złożonej rzeczywistości społecznej i kulturowej. Wpisywała się więc owa pedagogika wyraźnie w polski i europejski nurt starań o naukową autonomię, wartość utylitarną i właściwe miejsce pedagogiki pośród innych dziedzin wiedzy o człowieku w drugiej połowie XIX i w pierwszym czterdziestoleciu XX wieku.

Można by w konkluzji powiedzieć, iż pedagogika naukowo-akademicka we Lwowie jako formacja uniwersytecka wypracowała dojrzały pogląd na naukową i pragmatyczną tożsamość dziedzin o wychowaniu, na całokształt celów samodzielnej teoretycznie i użytecznej dla praktyki edukacyjnej dziedziny, złożonej z empirycznej pedagogiki w połączeniu z pedagogiką filozoficzną oraz z refleksją historyczną nad dziejami oświaty i myśli o wychowaniu. Wypływa stąd konkluzja, iż holistyczne łączenie eksperymentalnych i diagnostycznych badań rzeczywistości pedagogicznej z kulturą filozoficzną, myślą historyczną i wiedzą psychologiczną może stać się w świetle badanej formacji akademickiej rękojmią rozwoju całej dyscypliny i szansą wychowania człowieka. Omawiana pedagogika była myślą nader ambitną w swej warstwie intencjonalnej, w pewnym sensie także w obszarze dość wyraźnie ujawnianych ambicji wywierania wpływu na pozaakademickie sfery życia publicznego, społecznego i politycznego.

Nie unikała ona jednak pewnych koniunkturalnych zaangażowań politycznych i narodowościowych, budując, jakby wbrew swoim fundamentalnym zasadom akademickiego i naukowo-filozoficznego obiektywizmu, jaskrawe postulaty politycznej edukacji wedle polskich, jedynie słusznych racji narodowo-państwowych. Nurt ten, który objawiał się z różnym nasileniem na przełomie XIX i XX wieku, w latach 1914–1920, potem zaś po roku 1926 i u schyłku lat 30., zaprzeczał w pewnym stopniu fundamentalnym zasadom wielokulturowości samego Uniwersytetu, który w swej misji nigdy nie wyrzekł się statusu uniwersalnej kulturowo wszechnicy. Duch ten, choć niekiedy gwałtownie tłumiony, przetrwał w murach tego Uniwersytetu jako depozyt uniwersalnych, zawsze aktualnych wartości pedagogicznych.

Pedagogika lwowska w zasadzie przez całe swoje dzieje akademickie pozostawała kulturowo i naukowo nader poważna, można by rzec – wysoce odpowiedzialna, ale też z przyczyn narodowościowo-kresowych i socjokulturowych uwarunkowań była zachowawcza, często też konserwatywna. Nigdy bowiem w swym głównym nurcie profesjonalno-uniwersyteckim nie otwarła się szerzej na jednoznacznie liberalne kierunki myślenia. Z wielkim też wahaniem i wybiórczo asymilowała nowe prądy progresywizmu oraz indywidualizmu w kształceniu i wychowaniu, czy też idee egalitaryzmu społecznego i w pełni demokratycznej edukacji, edukacji otwartej na różne aksjologie społeczne, na nowe ideologie życia jednostkowego i zbiorowego w świecie racjonalnie zliberalizowanym światopoglądowo, ekonomicznie, etycznie, w wielokulturowej zgodzie.

Jak wynika z niniejszej rozprawy, środowisko pedagogiki akademickiej i nauk o wychowaniu we Lwowie nie było ani jednorodne, ani monolityczne. Przeciwnie, było ono przy swej żywej i zmiennej tożsamości niejako ciągle w drodze: uzależnione okolicznościami miejsca, czasu, uwarunkowaniami naukowymi, akademickimi, kulturowymi i geopolitycznymi. Równocześnie było to środowisko w znacznej mierze pluralistyczne, w sensie obecności w nim różnych kierunków myśli, osobowości i indywidualności, z apostołem pedagogiki akademickiej II połowy XIX wieku Euzebiuszem Czerkawskim i jego naśladowcami naukowymi oraz z człowiekiem-instytucją naukową, pedagogiczną i nauczycielską, jakim był od początku XX wieku do kresu II Rzeczypospolitej Kazimierz Twardowski ze swoimi uczniami i kontynuatorami.

Środowisko to niewątpliwie wniosło w dorobek polskiej myśli pedagogicznej pewien zespół uniwersalnych wartości i swoisty zarazem paradygmat edukacyjny. Z tej wielokulturowej, historycznej i pedagogicznej lekcji wynikają także wnioski dla współczesności. Obecnie bowiem nader potrzebna jest, wobec globalnych problemów dehumanizacji świata, współczesna misja edukacyjno-kulturowa na miarę „nowego wychowania" z przełomu XIX i XX stulecia. U progu XXI wieku pożądany jest nade wszystko taki ruch intelektualno-pedagogiczny i taki „progresywizm" wychowania, który będzie zbliżać ludzi mimo ich różnic, a więc ruch umysłowy i edukacyjny, który w takich czy innych różnicach między ludźmi upatrywać będzie szans spełniania uniwersalnych wartości ogólnohumanistycznych.

Uniwersytet Lwowski, pozostając niewątpliwym fenomenem kulturowo-umysłowym na pogranicznych terytoriach życia kilku narodów, współistnienia ich tradycji i antycypowanych świadomości zbiorowych, odegrał niebagatelną rolę kulturotwórczą i edukacyjną. Mimo naturalnych uprzedzeń i oportunizmów, barier, konfliktów, napięć i ewidentnych rozpraw między ludźmi zbliżał i łączył różne nacje, jednostki i środowiska ludzkie. Lwowskie środowisko humanistyczne, filozoficzne, pedagogiczne, i szerzej – nauk o wychowaniu II połowy XIX wieku i doby II Rzeczypospolitej pozostawiło pewien rzadki i ważny depozyt doświadczenia kulturowo-historycznego i edukacyjnego. Owo dziedzictwo myśli, wartości i faktów wymaga jeszcze głębszego odczytania, gdyż jego treści mogą być w znacznej mierze przydatne dla współczesnych wyzwań humanistycznego wychowania do międzykulturowego dialogu.

Bibliografia

ŹRÓDŁA ARCHIWALNE – RĘKOPIŚMIENNE I DRUKOWANE

DERŻAWNYJ ARCHIW LWIWSKOJI OBŁASTI (DALO)
PAŃSTWOWE ARCHIWUM OBWODOWE WE LWOWIE

Fond 26, opis 4 (zespoły dokumentów dotyczących organizacji, programów i przebiegu studiów, egzaminów, prac dyplomowych i absolwentów Wydziału Filozoficznego i Humanistycznego), sprawa: 112, 118, 126, 129, 133, 134, 157, 164, 167, 175, 176, 237, 247, 256, 404, 408, 434, 451, 459, 469, 489, 539, 576, 602, 604, 631, 640, 643, 653, 670, 677, 835, 855, 920, 951, 970, 1031, 1032, 1055, 1121, 1141, 1261 i in.

Fond 26, opis 5 (teczki personalne pracowników naukowych Wydziału Filozoficznego i Humanistycznego), sprawa: 126, 266, 327–344, 547, 748, 768, 778, 843–852, 968, 999, 1003, 1016–1037, 1080, 1132, 1194, 1346–1357, 1436, 1602, 1740, 1784, 1860, 1861, 1900 i in.

Fond 26, opis 7 (zespoły dokumentów dotyczących działalności statutowej: ekonomicznej, naukowej, dydaktycznej, wychowawczej i kadrowej Wydziału Filozoficznego i Humanistycznego Uniwersytetu Lwowskiego), sprawa: 158, 159, 227, 272, 532, 591, 675, 727, 796, 872, 916, 936, 939, 972, 992, 1079, 1107, 1060, 1135, 1174, 1216–1232, 1258, 1259, 1262, 1302, 1303, 1307, 1315, 1368, 1379, 1393, 1406, 1441, 1443, 1498, 1503, 1517, 1518, 1552, 1582, 1619, 1625, 2217–2227 i in.

Fond 26, opis 12, 14 (katalogi studentów), sprawa: 1088 i in.

Fond 26, opis 15 (księgi protokołów Wydziału Filozoficznego i Humanistycznego, materiały komisji powoływanych przez dziekanów Wydziału i inne dokumenty Rady Wydziału), sprawa: 597 i in., 726–728, 797–800, 963, 1383 i in.

Fond 26, opis 16 (Biblioteka Uniwersytecka).

CENTRALNYJ DERŻAWNYJ ISTORYCZNYJ ARCHIW U LWOWI (CDIA)
CENTRALNE ARCHIWUM HISTORYCZNE WE LWOWIE

Fond 174–175 (zespoły dokumentów dotyczących Komisji ds. Egzaminów dla Nauczycieli Szkół Średnich).

Fond 178 (zespoły dokumentów dotyczących działalności Rady Szkolnej Krajowej i szkolnictwa średniego, opis 3, sprawa 1–107 i in., sygn. 1).

Fond 179 (zespoły dokumentów Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego).

Fond 206 (Ukraińskie Towarzystwo Pedagogiczne „Ridna Szkoła").

Fond 445 (zespoły dokumentów dotyczących towarzystw uniwersyteckich i nauczycielskich – Polskie Towarzystwo Pedagogiczne i jego kongresy), opis 1–250, sygn. 2, 4, 6.

Fond 484 (Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych i Średnich).

Fond 701, opis 3, sygn. 886 (Żydowskie Towarzystwo Humanitarne „Leopolis" 1899–1928); sygn. 602, 1379 (Żydowskie Towarzystwo Szkoły MITET (1914–1921); sygn. 290 (Towarzystwo „Pomoc Szkolna" we Lwowie, 1911–1914); sygn. 896 (Polskie Czytelnie Szkół Początkowych, 1921–1932); sygn. 1377 (Statut Towarzystwa Szkół Początkowych i Średnich, 1928–1932).

ARCHIW LWIWSKOHO NACJONALNOHO UNIWERSYTETU
im. IWANA FRANKA (ALNU)

Fond 119, opis 1 (sprawy osobowe profesorów Uniwersytetu do roku 1939).

NAUKOWA BIBLIOTEKA LWOWSKIEGO NARODOWEGO UNIWERSYTETU
im. IWANA FRANKA

Zespoły rękopisów i starodruków TEKA: Istoria LDU – sprawa 3447 III (Istoria Lwiwskoho Uniwersytetu).

BIBLIOTEKA GŁÓWNA I ARCHIWUM UNIWERSYTETU JAGIELLOŃSKIEGO

Zbiory druków i czasopism z XIX i XX wieku.

ARCHIWUM PAŃSTWOWE W PRZEMYŚLU

Nr inw. 90. Zespół dok. E. Horwatha, dok. 25, 34, 36.

ŹRÓDŁA PUBLIKOWANE ORAZ NIEKTÓRE ENCYKLOPEDIE I SŁOWNIKI (wybór)

Bibliografia filozofii polskiej 1896–1918, red. A. Przymusiała, M. Młoczkowska, Warszawa 1994, z. 1.

Bibliografia historii Polski, red. H. Madurowicz-Urbańska, Warszawa 1965–1978, t. 1–3.

Bibliografia historii polskiej za rok 1961, 1962, oprac. J. Baumgart, A. Malcówna, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963, 1964.

Bibliografia historii polskiej za rok 1973, 1974, oprac. S. Głuszek, A. Malcówna, I. Perzanowska, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1975, 1976.

Bibliografia polska 1901–1939, t. 1, red. J. Wilgat, I. Olszewska, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź, 1986; t. 2, red. J. Wilgat, B. Dobrzyńska, I. Olszewska, Wrocław – Warszawa – Kraków 1991; t. 3, red. J. Wilgat, B. Dobrzyńska, I. Olszewska, Warszawa 1993.

Biogramy uczonych polskich, Ossolineum 1983, cz. I, z. 1, „Biuletyn Związku Towarzystw Naukowych", Lwów 1924.

C.K. Uniwersytet im. Cesarza Franciszka I we Lwowie. Program wykładów w półroczu letnim 1917/1918, Lwów, 1918 (24 ss.).

C.K. Uniwersytet im. Cesarza I Franciszka we Lwowie. Program wykładów w półroczu zimowym 1917/1918, Lwów 1917 (24 ss.).

C.K. Uniwersytet im. Cesarza Franciszka I we Lwowie. Program wykładów w półroczu zimowym 1918/1919, Lwów 1918 (25 ss.).

C.K. Uniwersytet im. Cesarza Franciszka I we Lwowie. Skład Uniwersytetu w roku akademickim 1917/1918, Lwów 1917 (72 ss.).

Cyfrowicz J.: *Nowe przepisy egzaminacyjne dla kandydatów na nauczycieli w gimnazjach i szkołach realnych*, Kraków 1884.

Ćwikliński L.: *Nowe przepisy o egzaminie kandydatów do zawodu nauczycielskiego w gimnazjach i szkołach realnych z dnia 30 sierpnia w stosunku do przepisów z 1884 r.*, „Muzeum" 1897.

Encyklopedia psychologii, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998.

Encyklopedia pedagogiczna, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.

Encyklopedia wychowania, red. J. T. Lubomirski, E. Przystański, S. Plebański, Warszawa 1881–1923.

Encyklopedia wychowania, t. 1–3, red. S. Łempicki, Warszawa 1933–1939.

Finkel L.: *Insygnia Uniwersytetu Lwowskiego*, [w:] *Kronika Uniwersytetu Lwowskiego 1898/9 – 1909/10. W 250. rocznicę założenia Uniwersytetu Lwowskiego przez Króla Jana Kazimierza*, zestawił W. Hahn, Lwów 1912.

Finkel L., Starzyński S.: *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, cz. I: *1661–1869* (napisał L. Finkel), cz. II: *1869–1894* (napisał S. Starzyński), Lwów 1894.
Głos Uniwersytetu Lwowskiego w obronie zagrożonego bytu. Memoriał Senatu, Lwów 1923.
Hahn W.: *Bibliografia filologii klasycznej i literatury humanistycznej w Polsce za lata 1894–1914.*
Karbowiak A.: *Bibliografia pedagogiczna*, Lwów – Warszawa 1920.
Karbowiak A.: *Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych 1884–1908*, dodatek „Muzeum" 1909.
Kierski F.: *Podręczna encyklopedia pedagogiczna,* t. 1–2, Lwów – Warszawa 1923, 1925.
Kronika Rady Szkolnej Krajowej za lata 1916/17, 1917/18, 1918/19, Lwów 1919.
Kronika Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie za rok szkolny 1920/1921, za rektoratu Prof. dr. Emanuela Macheka, Lwów 1923 (65 ss.).
Kronika Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie za rok akademicki 1921/1922, za rektoratu Prof. dr. Jana Kasprowicza, Lwów 1932.
Kronika Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie za rok szkolny 1922/1923, za rektoratu Prof. Ks. dr. Stanisława Narojewskiego, Lwów 1926 (37 ss.).
Kronika Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie za rok szkolny 1923/1924, za rektoratu Prof. dr. Juliusza Makarewicza, Lwów 1924 (59 ss.).
Kronika Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie za rok szkolny 1924/1925, stanowiąca sprawozdanie rektora i dziekanów. Zestawił rektor Prof. dr Włodzimierz Sieradzki, Lwów 1928 (160 ss.).
Kronika Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie za rok szkolny 1926/1927, stanowiąca sprawozdanie rektora i dziekanów. Zestawił rektor Prof. dr Józef Siemiradzki, Lwów 1928 (183 ss.).
Kronika Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie za rok szkolny 1928/29, stanowiąca sprawozdanie rektora i dziekanów. Zestawił rektor Prof. dr Leon Piniński, Lwów 1930 (112 ss.).
Kronika Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie za rok szkolny 1929/30, stanowiąca sprawozdanie rektora i dziekanów. Zestawił Prof. dr Hilary Schramm, Lwów 1931 (134 ss.).
Kronika Uniwersytetu Lwowskiego 1894/95–1897/98, oprac. L. Finkel, M. Chlamtacz, Lwów 1899, t. I (265 ss.).
Kronika Uniwersytetu Lwowskiego 1898/9–1909/10. W 250. rocznicę założenia Uniwersytetu Lwowskiego przez Króla Jana Kazimierza, oprac. W. Hahn, Lwów 1912, t. 2.
Księga jubileuszowa Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (1868–1908), Lwów 1909.
Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu Pedagogicznego odbytego w dniach 1–2 listopada 1909, Lwów b.r.w.
Księga pamiątkowa ku uczczeniu 250. rocznicy założenia Uniwersytetu Lwowskiego przez Króla Jana Kazimierza w r. 1661, Lwów 1912.
Księga pamiątkowa ku uczczeniu dwudziestopięcioletniej działalności nauczycielskiej na Katedrze Filozofii w Uniwersytecie Lwowskim Kazimierza Twardowskiego. Wydana staraniem uczniów, Lwów 1921.
Kumaniecki K: *Zbiór najważniejszych przepisów uniwersyteckich*, Kraków 1913.
Materiały do historii Uniwersytetu Lwowskiego. Inwentarz Archiwum Uniwersytetu Lwowskiego. Zestawił prof. dr Ludwik Finkel, archiwaryusz Uniwersytetu Lwowskiego, Lwów 1917 (23 ss.).
Pamiętnik obchodu jubileuszowego w 250. rocznicę założenia Uniwersytetu we Lwowie przez Króla Jana Kazimierza, oprac. W. Hahn, Lwów 1914.
Pilat T.: *Przyrost wewnętrzny ludności Galicji w latach 1874–1898*, [w:] *Księga pamiątkowa Uniwersytetu Lwowskiego ku uczczeniu pięćsetnej rocznicy fundacji jagiellońskiej Uniwersytetu Krakowskiego*, Lwów 1900.
Polski słownik biograficzny, t. 1–39, Kraków – Warszawa 1935–1999.
Projekt statutu Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, Lwów 1934.
Słownik historyków polskich, oprac. M. Prosińska-Jackl, Warszawa 1994.
Słownik pedagogów polskich, red. W. Bobkowska-Nowak, D. Dryndowa, Katowice 1998.
Słownik psychologiczny, red. J. Pieter, Warszawa 1962.
Słownik psychologów polskich, red. E. Kosnarowicz, T. Rzepa, R. Stachowski, Poznań 1992.

Sprawozdania Towarzystwa Naukowego we Lwowie, red. P. Dąbkowski, Lwów 1921–1939.
Starzyński S.: *Przyczynek do polskiej kroniki uniwersyteckiej*, Kraków 1916.
Statut Seminarium Historii Oświaty i Szkolnictwa (1918–1939).
Statut Seminarium Pedagogicznego w Uniwersytecie Lwowskim 1911–1918, Lwów b.r.w.
Statut Studium Pedagogicznego przy Wydziale Humanistycznym i Matematyczno-Przyrodniczym UJK we Lwowie. Plan ćwiczeń i wykładów (1937–39).
Statut Studium Psychologicznego UJK we Lwowie. Plan ćwiczeń i wykładów (1938–39).
Statut Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, zatwierdzony przez MWRiOP dnia 28 V 1926, Lwów 1926.
Statut Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, zatwierdzony przez MWRiOP dnia 7 IX 1929, Lwów 1929.
Twardowski K.: *Mowy i rozprawy z okresu Jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych. Księga pamiątkowa wydana przez TNSW*, red. K. Zagajewski, Lwów 1912.
Twardowski K.: *O dostojeństwie Uniwersytetu*, Poznań 1933.
Uniwersytet Lwowski. Programy powszechnych wykładów uniwersyteckich, rok VII, seria I, Lwów 1905 (13 ss.).
UJK we Lwowie. Program wykładów w półroczu zimowym i letnim (w III trymestrze) 1919/1920, Lwów 1919, 1920 (24 ss.).
UJK we Lwowie. Program wykładów w I i II trymestrze roku akademickiego 1920/1921, Lwów 1920 (23 ss.).
UJK we Lwowie. Program wykładów w III trymestrze roku akademickiego 1920/1921, Lwów 1921 (25 ss.).
UJK we Lwowie. Program wykładów w trymestrze I i II roku szkolnego 1921/1922, Lwów 1921 (32 ss.).
UJK we Lwowie. Program wykładów w III trymestrze roku akademickiego 1921/1922, Lwów 1922 (28 ss.).
UJK we Lwowie. Program wykładów w trymestrze I i II roku akademickiego 1922/1923, Lwów 1922 (38 ss.).
UJK we Lwowie. Program wykładów w trymestrze III roku akademickiego 1922/1923, Lwów, 1923 (31 ss.).
UJK we Lwowie. Program wykładów na Wydziale Filozoficznym w trymestrze III roku akademickiego 1923/24, Lwów 1924 (16 ss.).
UJK we Lwowie. Program wykładów w roku akademickim 1923/1924, Lwów 1923 (46 ss.).
UJK we Lwowie. Program wykładów na rok akademicki 1924/1925, Lwów 1924 (52 ss.).
UJK we Lwowie. Program wykładów na rok akademicki 1925/1926, Lwów 1925 (56 ss.).
UJK we Lwowie. Program wykładów na rok akademicki 1926/1927, Lwów 1926 (60 ss.).
UJK we Lwowie. Program wykładów na rok akademicki 1927/1928, Lwów 1927 (52 ss.).
UJK we Lwowie. Program wykładów na rok akademicki 1928/1929, Lwów 1928 (52 ss.).
UJK we Lwowie. Program wykładów na rok akademicki 1929/1930, Lwów 1929 (52 ss.).
UJK we Lwowie. Program wykładów na rok akademicki 1930/1931, Lwów 1930 (59 ss.).
UJK we Lwowie. Program wykładów na rok akademicki 1931/1932. Skład Uniwersytetu w latach akademickich 1930/31 i 1931/32, Lwów 1931 (196 ss.).
UJK we Lwowie. Program wykładów oraz skład Uniwersytetu w roku akademickim 1932/33, Lwów 1932 (171 ss.).
UJK we Lwowie. Skład Uniwersytetu w roku akademickim 1919/1920, Lwów 1920 (64 ss.).
UJK we Lwowie. Skład Uniwersytetu w roku szkolnym 1920/1921, Lwów 1921 (42 ss.).
UJK we Lwowie. Skład Uniwersytetu w latach akademickich 1921/1922 i 1922/1923, Lwów 1923 (75 ss.).

UJK we Lwowie. Skład Uniwersytetu w latach akademickich 1923/1924 i 1924/1925, Lwów 1924 (58 ss.).
UJK we Lwowie. Skład Uniwersytetu w latach akademickich 1933/1934 i 1934/1935, Lwów 1935 (99 ss.).
UJK we Lwowie. Skład Uniwersytetu w roku akademickim 1935/1936, Lwów 1935 (96 ss.).
UJK we Lwowie. Skład Uniwersytetu w latach akademickich 1936/37 i 1937/38, Lwów 1937 (104 ss.).
UJK we Lwowie. Skład Uniwersytetu w roku akademickim 1938/1939, Lwów 1938 (105 ss.).
UJK we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1933/34, Lwów 1933 (77 ss.).
UJK we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1934/35, Lwów 1934 (76 ss.).
UJK we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1935/36, Lwów, 1935 (79 ss.).
UJK we Lwowie. Spis wykładów w roku akademickim 1936/37, Lwów 1936 (83 ss.).
UJK we Lwowie. Spis wykładów w roku akademickim 1937/38, Lwów 1937 (82 ss.)
UJK we Lwowie. Spis wykładów w roku akademickim 1938/39, Lwów 1938 (85 ss.).
UJK we Lwowie. Spis wykładów w roku akademickim 1939/40, Lwów 1939 (81 ss.).
Ustawa z 13 lipca 1920 r. o szkołach akademickich, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, nr 72, poz. 494, Warszawa 10 VIII 1920.
Ustawa z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 1933, nr 29, poz. 247–603, Warszawa 29 IV 1933.
Wydział Teologiczny Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie (1918–1933), Lwów 1934 (160 ss.).
Zagórowski Z.: *Spis nauczycieli szkół wyższych, średnich i zawodowych*, t. 1–2, Warszawa 1924, 1926.
Zarządzenie Ministra WRiOP z 1938 r. w sprawie organizacji Studiów Pedagogicznych na uniwersytetach (Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 1938, nr 1, poz. 6).
Zestawienie studentów uczęszczających na wykłady pedagogiki 1812–1892.
Zestawienie wykładów pedagogicznych w latach 1812–1883/4.
Zestawienie wykładów pedagogicznych prof. E. Czerkawskiego (1872–1892).
Zestawienie wykładów z pedagogiki, historii oświaty, psychologii i dydaktyki ogólnej i metodyki przedmiotów szkolnych, [w:] *Składy Uniwersytetu Lwowskiego 1876–1919 i UJK 1919–1939.*

CZASOPISMA

„Ateneum", „Akcent", „Chowanna", „Czas", „Czasopismo Pedagogiczne", „Edukacja Filozoficzna", „Gazeta Lwowska", „Gazeta Narodowa", „Kultura i Wychowanie", „Kwartalnik Historyczny", „Miesięcznik Pedagogiczny", „Minerwa Polska", „Muzeum", „Ogniwo", „Oświata i Wychowanie", „Pamiętnik Literacko-Naukowy", „Poradnik Naukowy i Literacki", „Prace Historyczno-Kulturalne", „Praktyka Szkolna", „Promień", „Przegląd Filozoficzny", „Przegląd Gimnastyczny Sokół", „Przegląd Powszechny", „Przegląd Psychologiczny", „Przegląd Szkoły", „Przegląd Współczesny", „Przewodnik Naukowy i Literacki", „Przyjaciel Szkoły", „Psychotechnika", „Reforma Szkolna" , „Rodzina i Szkoła", „Rozprawy z Dziejów Oświaty", „Ruch Filozoficzny", „Ruch Pedagogiczny", „Słowo Polskie", „Studia Filozoficzne", „Szkoła", „Szkoła Polska", „Szkoła i Wiedza", „Szkoła Wychowania i Nauczania", „Teka", „Wędrowiec", „Wiadomości Bibliograficzne", „Wiadomości z Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce", „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne", „Wychowanie Nowoczesne", „Znak", „Zrąb".

OPRACOWANIA (wybór)

Adamczyk D.: *Polskie społeczne placówki wydawnicze we Lwowie w dobie autonomii galicyjskiej*, Kielce 1996.

Ajdukiewicz K.: *O sprawiedliwości*, „Kultura i Wychowanie" 1939, z. 2.
Ajdukiewicz K.: *Pozanaukowa działalność K. Twardowskiego*, „Ruch Filozoficzny" 1959–1960, R. XIX.
Araszkiewicz F.: *Ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978.
Baley S.: *Potrzeby psychologii pedagogicznej*, „Nauka Polska" 1929, R. X.
Baley S.: *Zadania psychologii wychowawczej*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. 1, cz. I, Warszawa 1933.
Baczko B. (red.): *Filozofia w Polsce. Słownik pisarzy*, Warszawa 1971.
Bartnicka K., Szybiak I. (oprac.): *Raporty generalnych wizytatorów Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim 1782–1792*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1974.
Bartoszewicz K.: *Dzieje Galicji. Jej stan przed wojną i „wyodrębnienie"*, Kraków 1917.
Beck A.: *Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie podczas inwazji rosyjskiej 1914/1915*, Lwów 1935.
Blaustein L.: *O lekturę filozoficzną w szkole średniej*, „Przegląd Filozoficzny" 1930, nr 4, 5.
Blaustein L.: *O ocenie samego siebie w wieku młodzieńczym*, Poznań 1935.
Blaustein L.: *O zadaniach psychologii humanistycznej*, „Przegląd Filozoficzny" 1935, R. XXXVIII.
Błachowski S.: *O pamięci, jej istocie i kształceniu*, „Czasopismo Pedagogiczne" 1916.
Błachowski S.: *O szkołę dla uzdolnionych*, „Przyjaciel Szkoły" 1924.
Błachowski S.: *Typologie ejdetyczne i ich znaczenia pedagogiczne*, Poznań 1927.
Błachowski S.: *Wyniki psychologii pedagogicznej*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. 1, cz. I, Warszawa 1935.
Bobrowska-Nowak W.: *Początki polskiej psychologii*, Wrocław 1973.
Borzym S.: *Zarys dziejów filozofii polskiej 1815–1918*, Warszawa 1983.
Brzozowski S.: *Warunki organizacyjne życia naukowego w trzech zaborach. Zabór austriacki*, [w:] *Historia nauki polskiej 1918–1939*, red. B. Suchodolski, Z. Skubała-Tokarska, Warszawa 1987, t. 4, cz. I, II, s. 65–360.
Brzozowski S.: *Warunki rozwoju nauki polskiej w kraju 1860–1918*, [w:] *Życie naukowe w Polsce w drugiej połowie XIX i w XX wieku*, red. B. Jaczewski, Wrocław 1987.
Bujak F.: *Galicja*, t. 1–2, Lwów – Warszawa 1908–1910.
Buszko J.: *Geneza autonomii Galicji*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie", Prace Historyczne XIII, Studia z dziejów Małopolski w XIX i XX wieku, Kraków 1992.
Ciechanowicz J.: *Z dziejów Uniwersytetu Lwowskiego*, „Przybytek Muz Łagodnych" 1987, nr 8.
Chmaj L.: *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962.
Chodakowska J: *Kształcenie nauczycieli szkół średnich w uniwersytetach galicyjskich na przełomie XIX i XX wieku*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty", t. 33, s. 153–181.
Czerkawski E.: *Reforma gimnazjów. Rozprawy i wnioski komisji powołanej w roku 1879 przez Galicyjską Radę Szkolną Krajową do zbadania sprawy reformy gimnazjów*, „Przewodnik Naukowy i Literacki" 1882.
Czerkawski E.: *Rozprawy i wnioski komisji powołanej w 1879 r. przez galicyjską Radę Szkolną Krajową do zbadania sprawy reformy gimnazjów*, „Przewodnik Naukowy i Literacki" 1882.
Czerkawski E.: *Uwagi o nauce języka niemieckiego w gimnazjach i szkołach realnych z językiem wykładowym polskim i ruskim*, „Poradnik Naukowy i Literacki" 1880.
Czeżowski T.: *Kazimierz Twardowski jako nauczyciel*, [w:] *Kazimierz Twardowski – nauczyciel, uczony, obywatel*, Lwów 1938.
Danysz A.: *O kształceniu*, Lwów 1918.
Danysz A.: *O wychowaniu*, Lwów 1903.
Danysz A.: *Studium pedagogiki na Uniwersytecie Poznańskim*, Poznań 1922.
Dąmbska I.: *Czterdzieści lat filozofii we Lwowie*, [w:] *Czterdzieści lat filozofii w Polsce (1898–1938)*, „Przegląd Filozoficzny" 1948.
Draus J.: *Zygmunt Kukulski (1890–1944)*, „Rocznik Nauk Społecznych" 1989, R. XVII, z. 2.

Dryndowa D.: *Niektóre koncepcje pedagogiki naukowej w Polsce międzywojennej (1918–1939)*, [w:] *Studia z historii polskiej pedagogiki. Koncepcje pedagogiczne w Drugiej Rzeczypospolitej*, Katowice 1993.

Dryndowa D.: *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki, orientacje, kontrowersje*, Katowice 1987.

Duszkiewicz W.: *Euzebiusz Czerkawski i jego poglądy na szkolnictwo średnie*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 9: *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, red. Cz. Majorek, J. Potoczny, Rzeszów 1997.

Dybiec J.: *Mecenat naukowy i oświatowy w Galicji 1860–1918*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1981.

Finkel L.: *Materiały do historii Uniwersytetu Lwowskiego*, Lwów 1917.

Gajdanowicz H.: *Teoria nauczania i wychowania Kazimierza Sośnickiego w świetle założeń pedagogiki filozoficznej*, Łódź 1991.

Galicja i jej dziedzictwo, t. 3: *Nauka i oświata*, red. A. Meissner, J. Wyrozumski, Rzeszów 1995.

Galicja i jej dziedzictwo, t. 6: *Nauczyciele galicyjscy*, red. A. Meissner, Rzeszów 1996.

Galicja i jej dziedzictwo, t. 8: *Myśl edukacyjna w Galicji*, red. Cz. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1996.

Galicja i jej dziedzictwo, t. 9: *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, red. Cz. Majorek, J. Potoczny, Rzeszów 1997.

Galicja i jej dziedzictwo, t. 14: *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku*, red. A. Meissner, Cz. Majorek, Rzeszów 2000.

Gansiniec R.: *Sprawa numerus clausus i zasadnicze jej znaczenie (antysemityzm akademicki jako objaw antysemityzmu społecznego)*, Warszawa 1925.

Grodziski S.: *W Królestwie Galicji i Lodomerii*, Kraków 1976.

Herbart J.F.: *Pedagogika ogólna wyprowadzona z celów wychowania*, Lwów 1912.

Historia wychowania. Słownik biograficzny, red. A. Gąsiorowski, Olsztyn 1994.

Hirszfeld L.: *Historia jednego życia*, Warszawa 1989.

Hoff J.: *Społeczność małego miasta galicyjskiego w dobie autonomii*, Rzeszów 1992.

Holzer J.: *Żydowskie dążenia polityczne w Drugiej Rzeczypospolitej*, „Znak" 1993, nr 339–340.

Horbowski A.: *Problematyka pedagogiczna na łamach sprawozdań szkolnych gimnazjów galicyjskich* [w:] *Galicja i jej dziedzictwo,* t. *8: Myśl edukacyjna w Galicji*, red. Cz. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1996.

Horwat J.: *O pedagogiczno-dydaktycznym przygotowaniu nauczycieli szkół wyższych*, „Muzeum" 1886.

Hulewicz J.: *Stanisław Łempicki 25 V 1886 – 2 XII 1947*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1947, nr 3–4.

Ingarden R.: *Książeczka o człowieku*, Kraków 1973.

Ingarden R.: *Stanowisko teorii poznania w systemie nauk filozoficznych*, Toruń 1925.

Ingarden R.: *W sprawie istoty doświadczenia wewnętrznego*, „Przegląd Filozoficzny" 1922, R. XXV.

Jadczak R.: *Mistrz i jego uczniowie*, Warszawa 1997.

Jakubiak K.: *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*, Bydgoszcz 1994.

Jamrożek W.: *Idee edukacyjne polskiej socjalnej demokracji w Galicji do 1918 roku*, Poznań 1994.

Jamrożek W.: *Idee „nowego wychowania" w opinii i działalności edukacyjnej galicyjskiej socjalnej demokracji*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 14: *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku*, red. A. Meissner, Cz. Majorek, Rzeszów 2000.

Jaworski F.: *Uniwersytet Lwowski*, Lwów 1912 (reprint Warszawa 1990).

Jaxa-Bykowski L.: *A. Danysz (1853–1925)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 4, Kraków 1938.

Kieniewicz S.: *Galicja w dobie autonomicznej, 1850–1914*, Wrocław 1952.

Knot A.: *Euzebiusz Czerkawski (1822–1896)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 4, Kraków 1938.

Kot S.: *Historia wychowania*, t. 1–2, Kraków 1924.

Kot S.: *Zarys historii wychowania*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, Warszawa 1934.

Kotarbiński T.: *Styl pracy Kazimierza Twardowskiego*, „Ruch Filozoficzny" 1959–1960, R. XIX.

Krajewski J.: *Julian Ochorowicz jako autor filozoficznego programu pozytywizmu warszawskiego*, [w:] *Charisteria. Rozprawy filozoficzne złożone w darze Władysławowi Tatarkiewiczowi w siedemdziesiątą rocznicę narodzin*, Warszawa 1960.
Kramarz H.: *Nauczyciele gimnazjalni w Galicji (1867–1914)*, Kraków 1987.
Kreutz M.: *Metody techniki introspekcyjnej*, Lwów 1935.
Kreutz M.: *Nowe kierunki psychologii*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. 1, cz. I, Warszawa 1933.
Kreutz M.: *Osobowość nauczyciela-wychowawcy*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. 3, z. 5–6, Warszawa 1938.
Kreutz M.: *Podstawy psychologii*, Lwów 1933, 1937.
Kreutz M.: *Zmienność rezultatów testów*, Lwów 1927.
Krzanowski A.: *Skauting i idea harcerstwa w galicyjskiej myśli i praktyce „nowego wychowania"*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 14: *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX i pierwszej połowie XX wieku*, red. A. Meissner, Cz. Majorek, Rzeszów 2000.
Kukulski Z.: *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*, Lwów 1922.
Kukulski Z.: *Postulaty nowożytnego wychowania*, Lublin 1922.
Kukulski Z.: *W sprawie zwyczajnej Katedry Pedagogiki i Dydaktyki oraz Katedry Dziejów Edukacji Narodowej na Uniwersytecie Jagiellońskim*, „Którzy idziemy" 1913.
Kulczyński L.: *W sprawie pedagogicznego i dydaktycznego przygotowania kandydatów na nauczycieli*, „Muzeum" 1887.
Kurdybacha Ł.: *Wspomnienie o Stanisławie Łempickim. Odbitka z „Pamiętnika Literackiego"*, R. XXXVII, Kraków 1948.
Ławrecki R.W.: *Istoryczna oswita ta nauka u Lwiwskomu Uniwersyteti w 1919–1939 rokach*, Lwiw 2000.
Ławrecki R.W.: *Naukowa i pedagogiczna działalność pracowników Katedry Historii Oświaty i Szkolnictwa Uniwersytetu Lwowskiego*, Lwów 1999.
Łempicki S.: *Działalność Jana Zamyskiego na polu szkolnictwa*, Komisja do Badań Dziejów Szkolnictwa Akademii Umiejętności, Kraków 1922.
Łempicki S.: *Mecenat kulturowy w Polsce*, Lwów 1928.
Łempicki S.: *Polskie tradycje wychowawcze*, Lwów – Warszawa 1936.
Łempicki S.: *Potrzeby historii oświaty, szkolnictwa i wychowania w Polsce*, „Nauka Polska" 1929, R. X.
Łempicki S.: *Rola Kazimierza Twardowskiego w Uniwersytecie i społeczeństwie*, [w:] *Kazimierz Twardowski – nauczyciel, uczony, obywatel*, Lwów 1938.
Łempicki S.: *Wspomnienia ossolińskie*, Wrocław 1948.
Łempicki S.: *Złote paski ze wspomnień szkoły galicyjskiej*, Warszawa 1957.
Łochowa E.: *Z działalności Uniwersytetu Jana Kazimierza w pierwszych latach Drugiej Rzeczypospolitej*, „Akcent" 1990, nr 1/2.
Łuczyńska B.: *Początki pedagogiki jako dyscypliny akademickiej na Uniwersytetach Jagiellońskim i Lwowskim w dobie autonomii*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8: *Myśl edukacyjna w Galicji*, red. Cz. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1996.
Łuczyńska B.: *Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych wobec problemów nauczycieli szkół średnich (1884–1918)*, „Rocznik Nauk Pedagogicznych" 1984, R. XXX.
Madurowicz-Urbańska H.: *Stan badań nad historią Lwowa w latach 1772–1918*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP", Prace Historyczne, Kraków 1992.
Majchrowicz F.: *Historia pedagogiki*, Drohobycz 1901.
Majorek Cz.: *Historia utylitarna i erudycyjna. Szkolna edukacja historyczna w Galicji (1772–1918)*, Warszawa 1900.
Majorek Cz.: *Oblicze historiografii oświatowo-pedagogicznej Galicji*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8: *Myśl edukacyjna w Galicji*, red. Cz. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1996.

Majorek Cz.: *Polska myśl pedagogiczna w zaborze austriackim (1772–1918)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1992, R. XXXV.
Majorek Cz.: *Ustrój galicyjskiego szkolnictwa ludowego w czasie walki o autonomię i w okresie kampanii rezolucyjnej (1860–1873)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny", Prace Historyczne IV, Kraków 1968.
Mańkowski B.: *Egzamin dojrzałości jako kontrola pracy nauczycielskiej*, „Muzeum" 1901.
Mańkowski B.: *Przeciążenie młodzieży w gimnazjach austriackich i pruskich oraz połączone z tym zagadnienia pedagogiczne*, Lwów 1903.
Mańkowski B.: *W sprawie organizacji szkół średnich*, „Muzeum" 1898.
Mańkowski B.: *W sprawie praktycznego przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego*, „Muzeum" 1902.
Maternicki A.: *Warszawskie środowisko historyczne w okresie II Rzeczypospolitej*, Rzeszów 1999.
Mauersberg S.: *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1968.
Mełamed W.: *Jewreji u Lwowi*, Lwów 1994.
Meissner A.: *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo galicyjskie wobec problemów kształcenia nauczycieli*, *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 11, Rzeszów 1999.
Meissner A.: *Wkład Galicji w rozwój nauk pedagogicznych*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 3: *Nauka i oświata*, red. A. Meissner, J. Wyrozumski, Rzeszów 1995.
Miąso J.: *Z dziejów szkolnictwa ukraińskiego w Galicji (1867–1914)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty" 1991, t. 34.
Moroz K.: *Profesor Sośnicki – człowiek i dzieło.* „Acta Universitatis Nicolai Copernici", Toruń 1986.
Możdżeń S.: *Reformy szkoły średniej w Galicji w latach 1884–1914*, Kielce 1998.
Mrozowska K.: *Twórcy historii wychowania jako dyscypliny naukowej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty" 1998, t. 32.
Mysłakowski Z.: *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Warszawa 1964.
Nalaskowski S.: *Pedagogika i dydaktyka w ujęciu Kazimierza Sośnickiego*, Toruń 1994.
Nawroczyński B.: *Polska myśl pedagogiczna*, Lwów – Warszawa 1938.
Nawroczyński B.: *Zasady nauczania,* Lwów – Warszawa 1930.
Nicieja S. S.: *Lwów – fenomen miasta wielu kultur i narodów*, „Przegląd Wschodni" 1994, z. 4.
Nowicki A.: *Kazimierz Twardowski*, [w:] *Witwicki*, Warszawa 1982.
Ochorowicz J.: *Bezwiedne tradycje ludzkości. Studium psychologii i historii*, Warszawa 1898.
Ochorowicz J.: *O zasadniczych sprzecznościach, na których się opiera cała nasza wiedza o wszechświecie*, Lipsk 1874.
Ochorowicz J.: *Pogadanki i spostrzeżenia z dziedziny fizjologii, psychologii, pedagogiki i nauk przyrodniczych*, Warszawa 1879.
Ochorowicz J.: *Psychologia – pedagogika – etyka. Przyczynki do usiłowań odrodzenia narodowego*, Warszawa 1917.
Okoń W.: *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa 1993.
Partacz Cz.: *Od Badeniego do Potockiego. Stosunki polsko-ukraińskie w Galicji w latach 1888–1908*, Toruń.
Potoczny J.: *Oświata dorosłych i popularyzacja wiedzy w plebejskich środowiskach Galicji doby konstytucyjnej (1867–1918)*, *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 10, Rzeszów 1998.
Poznański K.: *Oświata i szkolnictwo w Królestwie Polskim (1831–1869)*, Warszawa 2001.
Radziszewski B.: *W sprawie wykładów pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim*, „Muzeum" 1887.
Rędziński K.: *Fundacyjne szkolnictwo żydowskie w Galicji w latach 1881–1918*, Częstochowa 1997.
Skórski A.: *E. Czerkawski – jego życie i działalność pedagogiczna*, „Muzeum" 1898.

Skórski A.: *Filozofia jako nauka akademicka*, Lwów 1893.
Skórski A.: *Znaczenie filozofii w studiach uniwersyteckich*, Lwów 1895.
Słoniewska H.: *Kazimierz Twardowski, nauczyciel i wychowawca*, [w:] *Studia z teorii poznania i filozofii wartości*, red. W. Stróżewski, Wrocław – Warszawa – Gdańsk 1978.
Słoniewska H.: *Rola Kazimierza Twardowskiego w psychologii polskiej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Wrocławskiego" 1959, Seria A, Nauki Pedagogiczne i Psychologia, nr 17, s. 3–17.
Sobczak J.: *„Nowe wychowanie" w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Bydgoszcz 1998.
Sośnicki K.: *Antoni Danysz „O kształceniu"*, „Muzeum" 1918.
Sośnicki K.: *Podstawy wychowania państwowego*, Lwów – Warszawa 1933.
Sośnicki K.: *Przegląd teorii państwa*, „Kultura i Wychowanie" 1934.
Sośnicki K.: *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967.
Sośnicki K.: *Wychowanie i nauczanie, przewodnik do wydawnictw pedagogicznych i dydaktycznych*, Warszawa 1932, 1935.
Sośnicki K.: *Zarys dydaktyki, podręcznik dla seminariów nauczycielskich i nauczycieli*, Warszawa 1925.
Sowa K.: *Galicja jako fenomen historyczny i socjologiczny*, [w:] *Regiony i regionalizmy w Polsce współczesnej*, red. W. Świątkiewicz, Katowice 1998.
Starnawski J.: *Sylwetki lwowskich historyków literatury*, Łódź 1997.
Starzyński S.: *Przyczynek do polskiej kroniki uniwersyteckiej*, Kraków 1916.
Straszewski M.: *O pedagogicznym przygotowaniu kandydatów na nauczycieli*, „Muzeum" 1887.
Stuparik B. M.: *Szkilnyctwo Hałyczyny (1772–1939)*, Iwano-Frankiwsk 1994.
Suchmiel J.: *Działalność naukowa kobiet w Uniwersytecie we Lwowie do roku 1939*, Częstochowa 2000.
Suchodolski B.: *Kultura społeczna a wychowanie młodzieży*, Lwów – Warszawa 1935.
Szmyd J.: *Psychologiczny obraz religijności i mistyki*, Kraków 1996.
Szmyd J. (red.): *Wizerunki filozofów i humanistów polskich (wiek XX)*, Kraków 2000.
Szmyd K.: *Recepcja piśmiennictwa pedagogicznego Austrii i Niemiec w polskim czasopiśmiennictwie oświatowo-pedagogicznym Galicji (1885–1910)*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8: *Myśl edukacyjna w Galicji*, red. Cz. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1996.
Szmyd K.: *W kręgu myśli wychowawczej dla idei państwa i wartości narodowych*, „Nauczyciel i Szkoła" 2000, nr 1(8).
Szmyd K.: *Zachodnia myśl pedagogiczna i jej postulaty reform szkoły średniej na łamach kwartalnika „Muzeum" (1890–1914)*, [w:] Galicja i jej dziedzictwo, t. 14: *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku*, red. A. Meissner, Cz. Majorek, Rzeszów 2000.
Szmyd K.: *Zarys poglądów edukacyjnych M. Ziemnowicza*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 2000, nr 3–4, s. 127–131.
Szmyd K.: *Zygmunt Karol Mysłakowski (1890–1971). Twórczość i wkład do rozwoju nauk o wychowaniu*, Rzeszów 1997.
Szulakiewicz W.: *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1918–1939. Studium historiograficzne*, Toruń 2000.
Szulakiewicz W.: *Początki pedagogiki eksperymentalnej w Galicji (Ludwik Jaxa-Bykowski)*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8: *Myśl edukacyjna w Galicji*, red. Cz. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1996.
Tatarkiewicz W.: *Historia filozofii*, t. 3, Warszawa 1988.
Twardowski K.: *Co to znaczy „doświadczalny"* „Ruch Filozoficzny" 1912, R. II.
Twardowski K.: *Co to znaczy „fizyczny"* „Ruch Filozoficzny" 1919–1920, R. V.

Twardowski K.: *Dzienniki*, cz. I: *1915–1927*, oprac. R. Jadczak, Warszawa 1997.
Twardowski K.: *Granice „puryzmu"*, „Ruch Filozoficzny" 1913, R. III.
Twardowski K.: *Podstawowe pojęcia dydaktyczno-wychowawcze*, [w:] tegoż: *Mowy i rozprawy z okresu Jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych. Księga pamiątkowa wydana przez TNSW*, red. K. Zagajewski, Lwów 191.
Twardowski K.: *Przepisy egzaminacyjne dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich*, Lwów 1911.
Twardowski K.: *Psychologia*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. 9, Warszawa 1913.
Twardowski K.: *W sprawie Uniwersytetu Lwowskiego*, [w:] tegoż: *Mowy i rozprawy*, red. K. Zagajewski, Lwów 1912.
Twardowski K.: *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, red. R. Jadczak, Warszawa 1992.
Twardowski K.: *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*, Lwów 1901.
Tyrowicz M.: *Lwowski ośrodek historyczny w okresie międzywojennym (1918–1939). Garść wspomnień*, „Przegląd Humanistyczny" 1985, nr 34, s. 83–89.
Tyrowicz M.: *Wspomnienia o życiu kulturalnym i obyczajowym Lwowa 1918–1939*, Kraków 1991.
Wittlinowa H.: *Atlas szkolnictwa wyższego*, Warszawa 1937.
Witwicki W.: *Analiza psychologiczna objawów woli*, „Archiwum Naukowe" 1904, t. 2.
Witwicki W.: *Kazimierz Twardowski*, „Wiadomości Literackie" 1938, nr 18(757).
Witwicki W.: *Kazimierz Twardowski*, [w:] A. Nowicki: *Witwicki*, Warszawa 1982.
Woleński J.: *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*, Warszawa 1985.
Wołoszyn S.: *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku,* Warszawa 1993.
Zamecki S.: *Śladami Kazimierza Twardowskiego*, „Edukacja Filozoficzna" 1998, vol. 25.
Ziemnowicz M.: *Problemy wychowania współczesnego*, Warszawa – Kraków 1930.
Ziemnowicz M.: *Rodzina a wychowanie państwowe*, Lwów – Kraków 1932.
Ziemnowicz M.: *Szkolnictwo w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej*, Lwów – Warszawa 1934.
Ziemnowicz M.: *Wychowanie narodowe czy państwowe i jego istota*, Kraków 1931.

Wykaz niektórych skrótowców

ALNU	–	Archiw Lwiwskoho Nacionalnoho Uniwersytetu im. Iwana Franka (Archiwum Lwowskiego Narodowego Uniwersytetu im. I. Franki)
AP	–	Archiwum Państwowe w Krakowie
CDIA	–	Centralnyj Derżawnyj Istorycznyj Archiw u Lwowi (Centralne Archiwum Historyczne we Lwowie)
DALO	–	Derżawnyj Archiw Lwowskoji Obłasti (Państwowe Archiwum Obwodowe we Lwowie)
KEN	–	Komisja Edukacji Narodowej
KOSL	–	Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego
KSW	–	Katolicka Szkoła Wyższa
MWiO	–	Ministerstwo Wyznań i Oświecenia
MWRiOP	–	Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego
PTP	–	Polskie Towarzystwo Pedagogiczne
PWU	–	Powszechne Wykłady Uniwersyteckie
RSK	–	Rada Szkolna Krajowa
RW	–	Rada Wydziału
TNSL	–	Towarzystwo Nauczycieli Szkół Ludowych
TNSW	–	Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych
UJ	–	Uniwersytet Jagielloński
UJK	–	Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie
UL	–	Uniwersytet Lwowski
WF	–	Wydział Filozoficzny
WH	–	Wydział Humanistyczny
WP	–	Wojsko Polskie

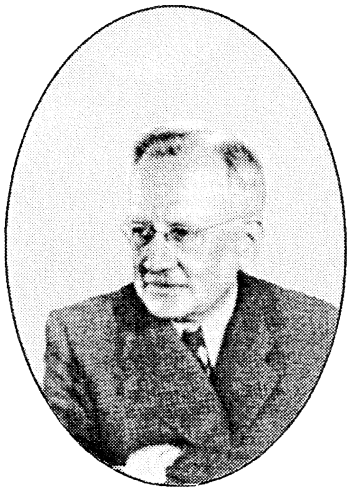
Spis tabel

Tabela 1. „Aprobowani i reprobowani" przez Komisję Egzaminacyjną nauczyciele gimnazjów i średnich szkół realnych we Lwowie ... 162
Tabela 2. Nauczyciele, którzy uzyskali kwalifikacje pedagogiczne profesora szkoły średniej, według języka wykładowego ... 162
Tabela 3. Program (plan przedmiotowy) kształcenia pedagogicznego w latach 20. XX w. na UJK 203
Tabela 4. Uczestnictwo słuchaczy seminarium historii oświaty w stowarzyszeniach kulturalnych, pedagogicznych i narodowych ... 247
Tabela 5. Członkowie Studium Pedagogicznego w roku akad. 1933/34 ... 274
Tabela 6. Wykaz niektórych prac magisterskich i doktorskich napisanych w latach 1928–1939 302
Tabela 7. Przebieg egzaminów magisterskich z pedagogiki w roku akad. 1931/1932 (sesja letnia) 317
Tabela 8. Przebieg egzaminów z przedmiotów pedagogicznych i psychologii w roku akademickim 1931/32 (sesja jesienna) ... 318
Tabela 9. Liczba studentów pedagogiki i psychologii w roku akad. 1933/34 (stan z 1 XII 1933) 320
Tabela 10. Liczba słuchaczy według kierunku studiów (pedagogika i psychologia) w roku akad. 1934/35 (stan z 15 XII 1934) ... 320
Tabela 11. Studenci pedagogiki i psychologii w roku akad. 1935/36 (dane z 15 XII 1935) 320
Tabela 12. Studenci pedagogiki i psychologii w roku akad. 1936/37 (dane z 15 XII 1936) 321
Tabela 13. Studenci pedagogiki i psychologii w roku akad. 1937/38 (dane z 15 XII 1937) 321
Tabela 14. Studenci pedagogiki i psychologii w roku akad. 1938/39 (dane z 15 XII 1938) 321

Aneks

Aneks zawiera fotografie wybranych pedagogów, psychologów i filozofów lwowskich (wg kolejności alfabetycznej nazwisk) oraz kopie niektórych dokumentów związanych z ich działalnością naukową i dydaktyczną w zakresie nauk o wychowaniu





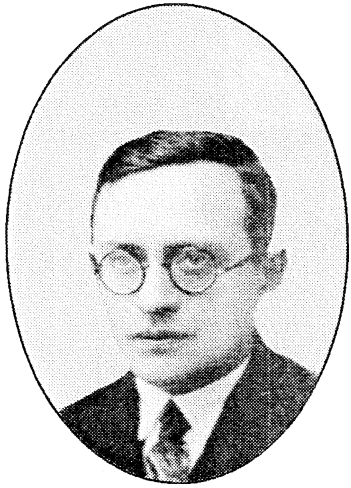
Kazimierz Ajdukiewicz



Stefan Baley



Bolesław Baranowski



Leopold Blaustein



Stefan Błachowski



Michał Bobrzyński



Antoni Danysz



Izydora Dąmbska



Jan Dobrzański



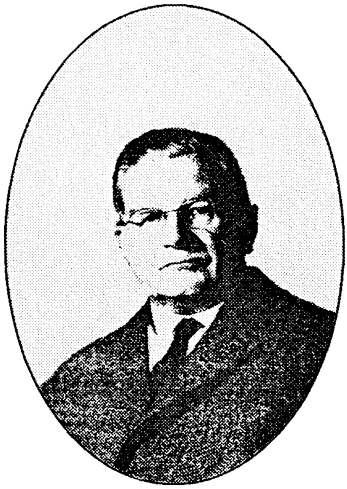
Korneli Fischer



Roman Ingarden



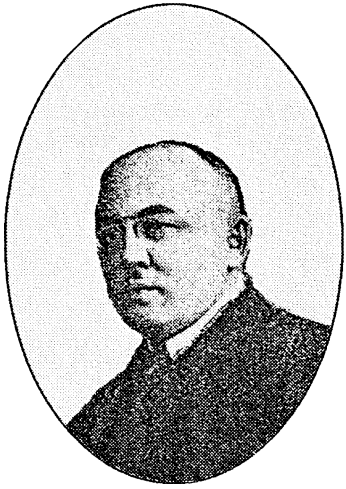
Ludwik Jaxa-Bykowski



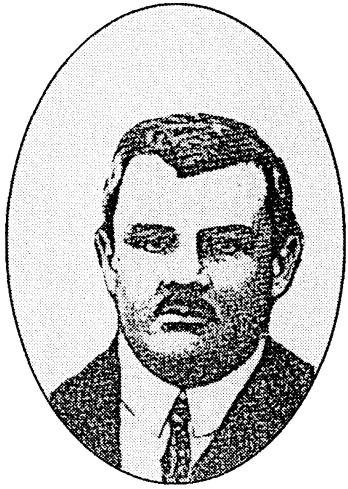
Antoni Knot



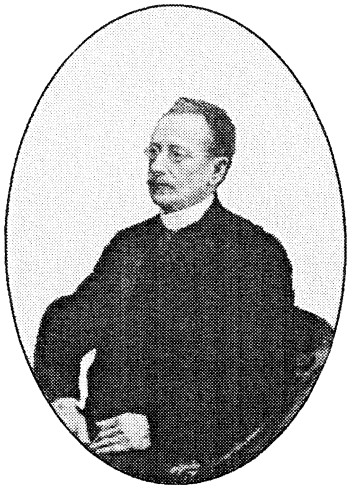
Mieczysław Kreutz



Zygmunt Kukulski



Stanisław Łempicki



Maurycy Maciszewski



Antoni Małecki



Bolesław Mańkowski



Karol Maszkowski



Julian Ochorowicz



Tadeusz Pini



Stanisław Prus Szczepankowski



Bronisław Radziszewski



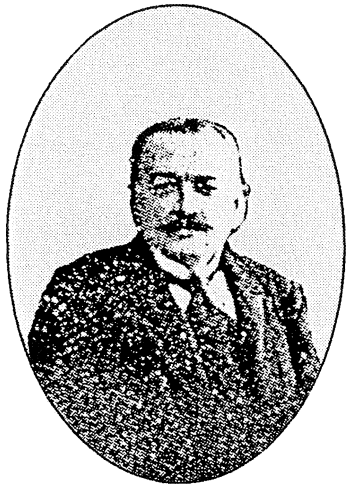
Julian Romańczuk



Zygmunt Samolewicz



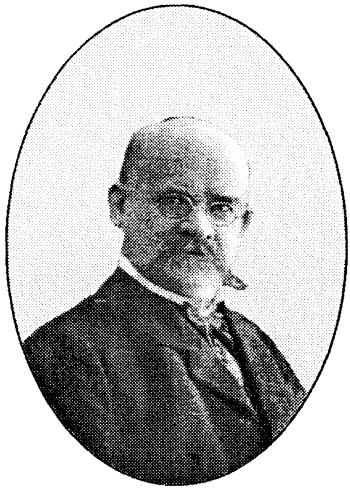
Zygmunt Sawczyński



Aleksander Skórski



Helena Słoniewska



Tomasz Sołtysik



Kazimierz Sośnicki



Feliks Strzelecki



Święcicki (paulin)



Łucjan Tatomir



Franciszek Tomaszewski



Bronisław Trzaskowski



Kazimierz Twardowski



Karol Wildt



Władysław Witwicki



Mieczysław Ziemnowicz

Zestawienie studentów uczęszczających na wykłady z pedagogiki w latach 1812–1890

Rok	Ogólna suma studentów wydziału filozoficznego	Liczba studentów poszczególnych wydziałów uczęszczających na wykłady pedagogiki			Ogólna suma
		Wydział teologiczny	Wydział filozoficzny	Wydział prawa	
1812	424	-	214	4	218
1813	395	-	219	2	221
1814	384	1	113	2	116
1815	372	-	88	-	88
1816	375	5	52	-	57
1817	433	9	71	1	81
1818	523	19	107	2	128
1819	559	43	109	-	152
1820	490	48	107	2	157
1821	607	47	117	-	164
1822	701	39	174	-	213
1823	709	88	60	-	148
1824	745	117	97	-	214
1825	615	65	85	49	119
1826	673	108	103	26	237
1827	791	86	124	26	236
1828	666	147	157	43	347
1829	494	126	231	16	373
1830	564	55	193	24	272
1831	554	49	197	19	265
1832	517	67	199	15	281
1833	575	66	173	15	254
1834	533	147	72	4	223
1835	237	176	40	10	226
1836	455	205	46	6	257
1837	399	211	37	16	264
1838	412	148	15	11	174
1839	424	96	25	29	152
1840	419	93	41	20	154
1841	375	78	27	26	131
1842	210	66	Brak wydziału		
1843	291	70	25	10	111
1844	292	68	32	20	119
1845	318	68	18	14	98
1846	277	72	16	6	94
1847	302	65	Brak wydziału		
1848	434	71	55	12	139
1849	165	65	4	3	72
1850	Brak wydziału	94	15	1	110
1851	173	61	17	3	65
1852	85	45	21	1	67
1853	36	52	4	2	58
1854	44	60	1	1	62
1856	Brak wydziału	70	6	21	97
1857	72	58	1	26	85
1858	22	66	1	48	115
1859	38	64	10	39	113
1860	55	37	12	40	90
1861	61	61	10	22	92
1862	71	61	17	63	141
1863	91	65	17	43	123
1864	108	60	9	46	65
1865	128	67	20	5	92
1866	166	86	15	22	123
1867	173	88	29	3	120
1868	192	91	27	10	128
1869	163	117	32	18	167
1870	157	90	33	12	135
1871	139	69	27	14	130
1872	152	80	75	25	180
1873	131	64	57	25	146
1874	189	59	68	3	130
1875	151	53	51	1	105
1876	127	61	61	-	122
1877	112	48	29	-	113
1878	104	74	29	-	67
1879	104	72	27	-	99
1880	107	95	28	-	123
1881	123	100	15	-	115
1882	116	91	42	-	113
1883	123	82	25	-	107
1884	93	86	22	-	108
1885	99	99	18	-	117
1886	87	99	15	-	114
1887	82	90	19	-	109
1888	102	101	15	-	116
1889	94	94	-	-	94
1890	91	109	29	-	138

Zestawienie wykładów pedagogicznych prof. Euzebiusza Czerkawskiego (1871–1877)

Im Winter Gemester			Im Somer Gemester	
71/2	O zastosowaniu rachunku w nauce o umyśle ludzkim czyli Psychologji, co piątek i sobota od 11 – 12, zw. publ. Prof. Dr. Czerkawski (Uiber des Culcules im der Lehre vom mensch ichen Geiste oder der Psychologie ord. öff. Univ. Prof. Dr. Czerkawski)	Dla studentów wydziału fil.	O zastosowaniu rachunku w nauce o umyśle ludzkim czyli psychologji, c.k. zwycz. Publ. Prof. Dr. Czerkawski, co poniedziałek i wtorek od 5 – 6 (Ueber Anwendung des Calcules in der Lehre vom menschlichen Geiste oder der Psychologie ord. öff. Prof. Dr. Czerkawski, Montag und Dienstag. 5 – 6. S. V.	Dla studentów wydziału fil.
	Rys historji wychowania u starożytnych Greków, tenże. co czwartek i piątek od godz. 5 do 6 popołudniu. (Grundriss der Geschichte der Erziehung bei den alten Griechen, Derselbe, Donnerstag und Freitag von 5 – 6 Uhr (Saal Nr. V).	"	Rys historji wychowania u starożytnych Greków, tenże, co czwartek i piątek od godz. 5 – 6 pop. (Grundriss der Geschichte der Erziehung bei der alten Griechen, Derselbe, Donnerstag und Freitag von 5 – 6 Uhr, Saal Nr. V).	"
1872/73	Pedagogika gimnazjalna część I (a ewentualnie jeśli starczyć będzie czasu cz. II), Gymnasial – Pädagogik I Theil (und ewentuelenn die żeit hinreicht auch der II Theil), c. k. Ord. Öff. Prof. Dr. Czerkawski, am Dienstag, Mittwoch u. Freitag von 5 – 6 Uhr. (S. Nr. V).	"	Historia filozofii nowożytnej w. 16 i 17 wieku (Geschichte der neu-eren Philosophie im 16 u. 17 Jahrhunderte), k. k. ord. öff. Universitäts – Professor Dr. Czerkawski. am Montag, Dienstag Mittwoch und Freitag von 10 – 11 Uhr. (Saal Nr. V).	"
1873/74	Pedagogika gimnazylna, cz. II specyalna. (Gymnasial – Pädagogik II Professor Dr. Czerkawski, am Dienstag, Donnerstag und Samstag von 5 – 6 Uhr, Saal Nr. V.).	"	Wyłady psychologii (Ueber die Psychologie). k. k. ord. öff. Universitäts – Professor Dr. Czerkawski, am Montag Mittwoch und Freitag von 10 – 11 Uhr, (Saal Nr. V).	"
		Dla studentów wydziału fil.	Logika zastosowania / Angewandte Logik) Derselbe, am Freitag von 5 – 6 Uhr, (Saal Nr. V0. Publice	Dla studiów wydziału fil.
1874/75	Etyka (Ethik), k. k. ord. öffentl. Universitäts – Profesor Dr. Czerkawski täglich mit Ausnahme Montags von 11 – 12 Uhr, (Im Saale Nr. V).	"	Filozofia Kanta i jego bezpośrednich zwolenników (Philisophie Kants und seiner unmittelbaren Anhänger) k. k. ord. öff. Universitäts – Professor Dr. Czerkawski, am Dienstag, Mittwoch, Donnerstag und Samstag v. 10-11 Uhr, (Im Saale Nr. V).	"
	Pedagogika ogólna, (Allgemeine Pädagogik), Derselbe, am Dienstag, Donnerstag und Samstag von 5 – 6 Uhr (Im Saale Nr. V).	"	Wykłady psychologii. Część II (O uczuciach i skłonnościach), Vorträge über Psychologie II Theil, Derselbe, am Montag, Dienstag, Donnerstag und Freitag v. 5 – 6 Uhr, (Im Saale Nr. V).	"
1875/76	Etyka (Ethik), k. k. ord. öffentl. Univ. Prof. Dr. Czerkawski, täglich auser Montag von 11 – 12 Uhr, (Im Saale Nr. V).	"	Historya filozofii. O systemach Fichtego i Schelling, (die Geschichte der Philosophie, ueber die Systeme Fichtes und Schellings), Drselbe, am Montag, Dienstag, Donnerstag und Freitag von 12 – 1 Uhr (Saal Nr. V).	"
	Zasady dydaktyki (Grundsätze der Didaktik), Derselbe, am Mittwoch und Freitag von 5 – 6 Uhr, (Im Saale Nr. V).	"		"
1876/77	Etyka, Imć Pan c. k. zwyczajny publiczny prof. Dr. Czerkawski, codziennie z wyjątkiem środy od godz. 1 – 12. (Sala Nr. V).	"	Historya nowszej filozofii, (Hegel, Herbart, Schopenhauer), Imć Prof. zwycz. Publ. Dr. Czerkawski, w poniedziałek, wtorek, czwartek i piątek od godz. 11 – 12, (w sali V).	"

Zarząd Główny Towarzystwa Pedagogicznego

Prezesowie:

Zielonacki Jozafat 1868
Maszkowski Karol 1869
Dr. Strzelecki Feliks 1870—2
Sawczyński Zygmunt 1873—91
Ks. Czartoryski Jerzy 1892—6
Szczepanowski Stanisław 1897
Dr. Małachowski Godzimir 1898—1907
Dr. Tomaszewski Franciszek 1908

Wiceprezesowie:

(od r. 1901 dwaj)

Sobieski Stanisław 1868
Dr. Strzelecki Feliks 1869—1870
Dr. Gerstman Teofil 1871—91
Dziedzicki Ludwik 1892
Rawer Karol 1893
Fąfara Julian 1895—6, 1899, 1900—1
Tokarski Tomasz 1897—8
Soleski Jan 1901—6
Szafran Józef 1902—3
Dr. Głąbiński Stanisław 1904
Wojtyga Jan 1906—7
Jaworski Korneli 1907—8
Polaczek Stanisław 1908

Dyrektorowie:

Maszkowski Karol 1868
Dobrzański Jan 1868—9
Dr. Gerstman Teofil 1870
Soleski Józef 1871, 1875—6
Dziedzicki Ludwik 1872
Dr. Zajączkowski Wład. 1873, 1886—7
Dr. Zgórski Alfred 1874, 1878—82
Dr. Benoni Karol 1883—5
Dr. Niementowski Przemysław 1888
Krasucki Władysław 1889
Rawer Karol 1890
Dr. Warmski Mieczysław 1891—2
Piórkiewicz Józef 1893, 1897—9, 1907—8
Tatomir Łucyan 1894
Kłapkowski Władysław 1895—6
Jaworski Korneli 1900—6

Skarbnicy:

Sobieski Stanisław 1868
Czapelski Jakób 1869—71
Górkiewicz Piotr 1872—3
Makowski Marek 1874—85
Skrzyński Mieczysław 1886
Służewski Michał 1887
Piórkiewicz Józef 1888—9
Fąfara Julian 1890—3
Parasiewicz Szczęsny 1894
Dr. Dziwiński Placyd 1895—1906
Mucha Michał 1907—8

Sekretarze:

Samolewicz Zygmunt 1868
Dr. Gerstman Teofil 1869
Święcicki Paulin 1870
Świechło Władysław 1871
Dr. Zgórski Alfred 1872—3
Dr. Zajączkowski Władysław 1874—6
Starkel Romuald 1877—9, 1885
Dr. Lewicki Anatol 1880—2
Próchnicki Franciszek 1883—4
Rawer Karol 1886
Krasucki Władysław 1887—8
Gałecki Henryk 1889
Radwański Kazimierz 1890—3
Fąfara Julian 1894
Jaworski Korneli 1895—9
Stanisławski Karol 1900, 1903
Kropiński Józef 1901
Moos Karol 1902, 1904—5
Kornecki Jan 1906—8

Członkowie Zarządu:

Chlebowski Stanisław 1868—72
Czapelski Jakób 1868
Kozłowski Tadeusz 1868—9
Mańkowski J. 1868
Michna Wojciech 1868
Munk Majer 1868—71
Romanowicz Tadeusz 1868—81
Dr. Samolewicz Zygmunt 1868—86
Siedmiograj Józef 1868—9
Soleski Józef 1868—86
Dr. Stanecki Tomasz 1868—72
Dr. Strzelecki Feliks 1868
Żmurko Wawrzyniec 1868—74
Frydrych Jan Nepomucen 1869—71
Górkiewicz Piotr 1869—71, 1874
Mazurak Jędrzej 1869
Polański Michał 1869
Dr. Szaraniewicz Izydor 1869—70
Trzaskowski Bronisław 1869
Dobrzański Jan 1870—85
Grzybowski Grzegorz 1870—1
Dr. Popiel Julian 1870—1
Dziedzicki Ludwik 1871—94
Dr. Rodecki Czesław 1871—2
Sobieski Stanisław 1871—2
Wachnianin Anatol 1771
Dr. Zgórski Alfred 1871—6, 1883—6
Dr. Benoni Karol 1872—91
Dr. Kreutz Feliks 1873—5
Łuczkiewicz Antoni 1873—4
Makowski Marek 1873
Batycki Jan 1874—5
Krystyniacki Jan 1874—5
Grzegorczyk Franciszek 1875
Pollo Ferdynand 1875
Szpetmański Franciszek 1875—8
Dr. Ciesielski Teofil 1876—7
Hahn Feliks 1876—85
Kuryłowicz Stefan 1876—86
Starkel Romuald 1876, 1880—1
Kowalówka Walenty 1877—88
Tatomir Łucyan 1877—9
Dr. Zajączkowski Władysław 1877—8, 1881—5, 1888—91
Baranowski Bolesław 1878—86
Franke Jan 1879—80
Dr. Lewicki Anatol 1879
Bąkowski Józef 1882—5
Kerekjarto Józef 1881—9
Łomnicki Maryan 1882—9
Próchnicki Franciszek 1882, 1885, 1892—1900
Parasiewicz Szczęsny 1884—97
Boberski Władysław 1885—6
Kropiński Władysław 1886—93

Wykaz członków-jubilatów należących do Towarzystwa Pedagogicznego od roku 1868

Baranowski Bolesław
Borecki Filip
Biesiadzki Wojciech
Dawidowska Adela
Franke Jan
Hoszowski Frańciszek
Irauth Frańciszek
Izdebski Floryan
Kerekjarto Józef
Ks. Lubomęski Zenon
Machczyńska Antonina
Makusz Jadwiga
Nowakowski Justyn
Piórkiewicz Józef
Siedmiograj Józef
Skielski Karol
Służewski Michał
Spis Józef
Turczyński Juliusz
Winiarzowa Apolonia
Ks. Zabłocki Feliks
Dr. Zgórski Alfred
Zieliński Antoni

Członkowie honorowi Towarzystwa Pedagogicznego od roku 1869

Dr. Hr. Badeni Stanisław 1884
Baranowski Bolesław 1893
Beneszek Eugeniusz 1878
Bogdanowicz Krzysztof 1870
Ks. Czartoryski Jerzy 1878
Dr. Dietl Józef 1877
Dobrzański Jan 1882
Ks. Dunajewski Albin
Hr. Działyński Jan 1874
Hr. Dzieduszycki Włodz. 1869
Dziedzicki Ludwik 1893
Dr. Gerstman Teofil 1881
Dr. Herz Rodenau Jan 1869
Irauth Franciszek 1908
Ks. Issakowicz Izaak 1898
Jabłoński Wincenty 1888
Jaworski Kornel 1908
Dr. Jordan Henryk 1891
Józefczyk Andrzej 1874
Klobassa Karol 1877
Konopnicka Marya 1902
Kopiński Adam 1874
Kraszewski Józef Ignacy 1874
Dr. Libelt Karol 1869
Łukasiewicz Ignacy 1877
Dr. Majer Józef 1869
Dr. Małachowski Godzimir 1899
Dr. Małecki Antoni 1869
Matejko Jan 1883
Ks. Mazanek Walenty 1908
Młocki Alfred 1874
Dr. Nowakowski Franciszek 1870
Nowakowski Julian 1908
Orzeszkowa Eliza
Ks. Ostrowski Wawrzyniec 1878
Hr. Potocka Anna 1877
Hr. Potocki Adam 1869
Hr. Potocki Stanisław 1877
Piórkiewicz Józef 1908
Romanowicz Tadeusz 1882
Dr. Samolewicz Zygmunt 1893
Sąsiedzki Józef 1883
Sawczyński Zygmunt 1880
Sienkiewicz Henryk 1900
Ks. Solecki Łukasz 1893
Soleski Józef 1893
Spis Józef 1908
Stalmach Paweł 1869
Starzeńska Józefa 1869
Dr. Strzelecki Feliks 1872
Hr. Tarnowski Władysław 1869
Trzaskowski Bronisław 1879
Wojtyga Jan 1908
Zieliński Antoni 1908
Żółtowski Ignacy 1870

Poświadczenie wpisu na wykłady dr. Bolesława Mańkowskiego z pedagogiki formalnej

Półrocze ~~zimowe~~ letnie roku akademickiego 19 09 | 10

Imię i nazwisko ucznia Dr Karol Burgfellner

Tytuł wykładu (~~seminaryum, ćwiczenia~~) Pedagogika formalna

Nazwisko docenta Dr Mańkowski

Uwaga: W myśl uchwały Senatu akademickiego z dnia 22. lipca 1902, uczniowie zgłaszający się u docentów po poświadczenie wpisu (receptum nomen) powinni kartkę tę wypełnić i przedłożyć docentowi.

Półrocze ~~zimowe~~ letnie roku akademickiego 19 03 | 19 04

Imię i nazwisko ucznia Iwan Bojko

Tytuł wykładu (~~seminaryum, ćwiczenia~~) Pedagogika formalna

Nazwisko docenta Dr Mańkowski

Uwaga: W myśl uchwały Senatu akademickiego z dnia 22. lipca 1902, uczniowie zgłaszający się u docentów po poświadczenie wpisu (receptum nomen) powinni kartkę tę wypełnić i przedłożyć docentowi.

Statut Seminarium Pedagogicznego na Uniwersytecie Lwowskim (1907–1914)

§. 1. Zadaniem Seminaryum pedagogicznego jest zaprawianie uczestników do samodzielnych studyów na polu pedagogii i przysposabianie ich do zawodu nauczycielskiego.

§. 2. Kierownikiem Seminaryum jest docent pedagogiki, któremu c. k. Ministerstwo w. i o. poruczyło wykłady tego przedmiotu w Uniwersytecie.

§. 3. Członkiem Seminaryum może zostać każdy słuchacz Uniwersytetu, na podstawie przynajmniej jednego kollokwium z pedagogiki, złożonego z pomyślnym wynikiem, o ile kierownik nie zastrzeże się przeciw jego przyjęciu.

§. 4. Kierownikowi przysługuje prawo zezwolić na udział w ćwiczeniach seminaryjnych także hospitantom, o ile obecność ich nie przyniesie szkody zadaniom Seminaryum.

§. 5. Członkowie są obowiązani uczęszczać regularnie na ćwiczenia seminaryjne i brać w nich czynny udział według wskazówek kierownika.

§. 6 Zaniedbywanie obowiązków, mimo napomnień kierownika, lub niestosowanie się do jego wskazówek, tyczących się prac i czynności, objętych programem Seminaryum, może spowodować wykreślenie członka z Seminaryum.

§. 7. Ćwiczenia seminaryjne odbywają się w dwóch godzinach tygodniowo, są publiczne i bezpłatne.

§. 8. Ćwiczenia seminaryjne polegają:

I. na omawianiu dzieł pedagogicznych, danych do recenzyi członkom Seminaryum i na samodzielnych pisemnych opracowaniach tematów, danych im przez kierownika do wyboru. Opracowania te dawane będą według uznania kierownika jednemu z członków do recenzyi, a następnie będą przedmiotem dyskusyi na posiedzeniach seminaryjnych.

II. Członkowie Seminaryum, będący słuchaczami IV. roku filozofii, obowiązani są przynajmniej przez jedno półrocze hospitować w szkołach średnich, lub ludowych, bądź publicznych, bądź prywatnych, na lekcyach nauczycieli wskazanych im przez kierownika, który o pozwolenie hospitowania dla nich wystara się u władz szkolnych, lub właścicieli szkół prywatnych.

III. Z hospitacyi tych mają hospitanci zdawać kierownikowi sprawę według wskazówek im udzielonych.

§. 9. Członkowie Seminaryum, którzy pracą swą i pilnością najbardziej się wyszczególnili, otrzymają przy końcu każdego półrocza remuneracye, które im na wniosek kierownika przyzna c. k. Ministerstwo w. i o.

§. 10. Kierownik Seminaryum zdaje przy końcu roku szkolnego sprawę c. k. Ministerstwu w. i o. z postępu i czynności Seminaryum.

Bachtałowski Stefan 18/17 1916.

Kolloktwium z Regenera: Zarys dydaktyki ogólnej (II. półrocze).

1. Jakie wylicza Regener metody wykładu naukowego?
2. Jakie podaje metody nauczania?
3. Jakie rozróżnia on formalne stopnie nauczania?

1.) W wykładzie naukowym może być użyta metoda ~~historyczno~~-dogmatyczna i metoda analityczna czyli heurystyczna. I w pierwszej i drugiej może nauczyciel używać indukcji lub dedukcji. W przeprowadzeniu ~~tej~~ tych metod postępuje się nauczyciel opisem, opowiadaniem i ~~wiadomościami~~ ogólnemi.

2.) Przy nauczaniu są metody potrzebne, które zastosowane do nauczania, by uczeń nabył potrzebnych wiadomości. Tak: przy metodzie historyczno-dogmatycznej postępuje się nauczyciel: wykładem, dyktowaniem i czytaniem. Dyktowanie jednak bardzo mało odgrywa rolę. Przy metodzie heurystycznej można używać i opisu opowiadania i ~~wiadomości~~ ogólnych, ale żale gdy przy metodzie historyczno-dogmatycznej nauczyciel podaje uczniom prawdy i wiadomości gotowe, to przy metodzie heurystycznej nauczyciel zmusza ucznia do wydobycia wiadomości i prawd. Najważniejszym sposobem osobliwie na stopniach niższych jest w metodzie heurystycznej metoda erotematyczna: nauczyciel opowiedzianemi pytaniami zmusza ucznia do wydobywania nowych wiadomości.

3. Regener rozróżnia 4 stopnie formalne nauczania
I. Przygotowanie: obejmuje ono pytania celu lekcji, i przygotowanie ucznia do tej lekcji.

II. Sam wykład s. j. zapomnienie uczuć z przemianą dawnej lekcji.

III. Zestawienie s. j. dojście z pomnanych wiadomości do ogólnych pojęć, praw, praw idei

IV. Zastosowanie; zastosowanie pomnanego przemiotu, pojęć do życia uczuć bo non scholae sed vitae discimus

Inni autorowie wymieniają 5, inni 3. formalne stopnie nauczania. Lecz o rzeczywistości nie rozmijają się bo bądź tezę 2 stopnie Regenera razem jak Pestalozzi, bądź dodają stopnie asocjacji który nie wszędzie ma zastosowanie.

Dokument potwierdzający mianowanie dr. Stefana Błachowskiego na asystenta

Uniwersytet lwowski — Wydział filozoficzny

L. 775 ex 1915/16 — We Lwowie, dnia 7. marca 1916

Mianowanie asystenta.

Uchwała Kollegium profesorów z dnia 9. lutego, 1916.
Instytut (Katedra, Klinika) Seminaryum filozoficzne
Imię i nazwisko Dr Stefan Błachowski
Mianowany na czas od 1. stycznia 1916 do 31. grudnia 1917
wedle § 1
~~wedle § 9 (gdy brak obywatelstwa austr. lub kwalifikacyi)~~
Remuneracya należna rocznie 2000 Koron
Czas dotychczasowej służby asystenckiej nieprzerwanej od
z tego według § 2 od
według § 1 od 1. Stycznia 1914
Pobiera remuneracyę normalną od 1. stycznia 1914
Bezżenny czy żonaty? Żonaty, zamieszkały w Gmachu uniwersyteckim nie zajmuje. —

L. 775 ex 1915/16

Do c. k. Namiestnictwa
we Lwowie.

~~z prośbą o zasięgnięcie wymaganego zatwierdzenia Ministeryum Wyznań i Oświaty i o asygnowanie remuneracyi.~~

~~Dziekan Wydziału~~

Niniejszem się z uwagą, że c. k. Namiestnictwo wyraziło zgodę, aby Stefanowi Błachowskiemu remuneracya w kwocie 2000 Koron rocznie za czas od 1. stycznia 1916 do 31. grudnia 1917 rozporządzeniami z dnia ~~12~~ 20. kwietnia 1916 L. Kult. 80,788 i z 13. maja 1916 L. XIV. ~~89.496~~ 89,469 wydanemi na podstawie rozporządzenia Ministerstwa Wyznań i Oświaty z 6 kwietnia 1916 L. 830

Protokół kolokwium habilitacyjnego dr. Stefana Błachowskiego

WYDZIAŁ FILOZOFICZNY
c. k. Uniwersytetu Lwowskiego.

L. 411 ex 1917/18

Protokół

z Kollokwium habilitacyjnego Dra Stefana Błachowskiego *spisany na* IVą. *posiedzeniu Grona profesorów Wydziału filozoficznego c. k. Uniwersytetu lwowskiego, które się odbyło dnia* 12. grudnia *19*17

pod przewodnictwem Dziekana

Profesora Dra Eugebiusza R o m e r a

Obecni:

~~*Prof. Dunikowski*~~
~~*Prof. Kruczkiewicz*~~
Prof. Puzyna
~~*Prof. Uruszewskij*~~
~~*Prof. Dembiński*~~
Prof. Ignacy Zakrzewski
Prof. Twardowski
~~*Prof. Roloo Antoniewicz*~~
~~*Prof. Finkel*~~
~~*Prof. Kolessa*~~
Prof. Zuber
~~*Prof. Kallenbach*~~
Prof. Witkowski
~~*Prof. Nussbaum-Hilarowicz*~~
~~*Prof. Askenazy*~~
Prof. Porębowicz
Prof. Wartenberg
Prof. Bruchnalski
Prof. Studziński
~~*Prof. Tołłoczko*~~
Prof. Romer
Prof. Ernst

Prof. Kasprowicz
Prof. St. Zakrzewski
~~*Prof. Wójcicki*~~
Prof. Konst. Zakrzewski
Prof. Weyberg
Prof. Dollmayr
Prof. Nitsch
Prof. Siemiradzki
Prof. Kwietniewski
~~*Prof. Sierpiński*~~
Prof. Opolski
Prof. Czekanowski
Prof. Bulanda
Prof. Chybiński
Prof. Gawroński

Dr. Skałkowski — *Delegaci*
Dr. Rogala — *Docentów pryw.*

Nieobecni:

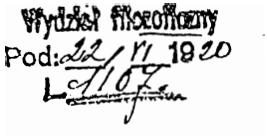
Proff. Dunikowski, Kruczkiewicza, Uruszewski, Dembiński, Antoniewicz, Finkel, Kolessa, Askenazy, Tołłoczko, Sierpiński, Wojcicki. Kallenbach.

Przedmiot.	Uchwała.
Kollokwium habilitacyjne. Dr. S. Błachowskiego Prof. Dr. Twardowski zadaje następujące pytania: 1. Początki, rozwój i kierunki psychologii eksperymentalnej. 2. Fechnerowska formuła mierucza dla wrażeń zmysłowych. 3. Założenia przyjęcia nastawień. Po odbytem kollokwium Prof. Twardowski wnosi, by uznać jó za wystarczające i przypuścić Dra S. Błachowskiego do wykładu habilitacyjnego.	Uchwalono jednomyślnie.
Prof. Twardowski wnosi, by z przedstawionych przez Dra Błachowskiego trzech tematów: 1. Problem myślenia bez słów, 2. O wyobrażeniach węchowych, 3. O psychicznych szeregach jakościowych w dziedzinie wrażeń zmysłowych -- wybrać jako temat wykładu habilitacyjnego pierwszy.	Uchwalono jednomyślnie.

E. Ramy

t.cz. Dziekan.

Fragment *curriculum vitae* prof. Kazimierza Twardowskiego



Dr.Kazimierz Jerzy Adolf ze Skrzypny Twardowski,herbu Ogończyk,urodził się w Wiedniu dnia 20.października 1866 z ojca Piusa /1828-1906/ i z matki Malwiny z Kuhnów /ur. 1844/.

O k r e s s t u d y ó w .

Nauki gimnazyalne odbywał - uzyskawszy miejsce funduszowe b.galicyjskiego Wydziału krajowego - jako wychowanek "Theresianum",gdzie otrzymał w r.1884 medal złoty a w r. 1885 zdał z odznaczeniem egzamin dojrzałości.Na Uniwersytet uczęszczał w Wiedniu w latach 1885-1889,oddając się studyom filozoficznym jako uczeń Franciszka Brentano,a obok tego studyom zrazu historycznym,następnie matematycznym i przyrodniczym.Odbywszy 1889-90 jednoroczną służbę wojskową,przebywał 1890-91 w domu hr.Wojciecha Dzieduszyckiego w Jezupolu,gdzie napisał rozprawę doktorską p.t."Idee und Perception, eine erkenntnistheoretische Studie aus Descartes"/wydaną drukiem 1892/.Zdawszy egzamina ścisłe /z filozofii,filologii klasycznej,matematyki i fizyki/ i uzyskawszy zasiłek ministeryalny,udał się z początkiem stycznia 1892 do Lipska, gdzie brał udział w pracach Instytutu psychologii eksperymentalnej Wundta,a na półrocze letnie tegoż roku do Monachium,gdzie głównie słuchał wykładów Stumpfa.Wróciwszy do Wiednia,został w lipcu 1892 promowowany na doktora filozofii,a w jesieni objął posadę w biurze matematycznem Zakładu ubezpieczeń Pierwszego ogólnego Towarzystwa urzędników. Posadę tę zajmował do jesieni 1895.

D o c e n t u r a i p r o f e s u r a .

W lipcu 1894 uzyskał w Uniwersytecie wiedeńskim veniam legendi z filozofii na podstawie pracy:Zur Lehre vom Inhalt und Gegenstand der Vorstellungen /Wien,1894/.Wykładał w tymże Uniwersytecie w charakterze docenta prywatnego przez rok akademicki 1894/5.Postanowieniem cesarskiem z dnia 18.października 1895 /rozp.b.austr.Ministerstwa wyznań i

oświaty z 20.października 1895 L.24.848/ mianowany został z prawomocnością od 1.listopada 1895 nadzwyczajnym profesorem filozofii w Uniwersytecie lwowskim,gdzie rozpoczął wykłady 15.listopada tegoż roku.Postanowieniem cesarskiem z dnia 15.września 1898 /rozp.b.austr.Ministerstwa wyznań i oświaty z 25.września 1898 L.24.670/ mianowany został z prawomocnością od 1.października 1898 profesorem zwyczajnym. - W r. 1918 otrzymał propozycję do objęcia katedry psychologii, a w r. 1920 propozycję do objęcia katedry filozofii w Uniwersytecie warszawskim, lecz propozycji tych nie przyjął.

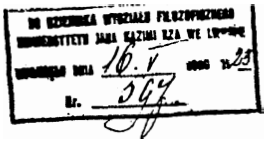
G o d n o ś c i a k a d e m i c k i e .

W latach akademickich 1900/1 i 1904/5 piastował godność Dziekana a w latach ~~1901/2~~ 1901/2 i 1905/6 godność Prodziekana Wydziału filozoficznego;w półroczu letniem 1911/1912 był delegatem Grona Profesorów tegoż Wydziału do Senatu akademickiego;w latach akademickich 1914/5,1915/6 i 1916/7 piastował na mocy trzykrotnego z rzędu wyboru godność Rektora Uniwersytetu,w roku 1917/18 był Prorektorem. Składając w wrześniu 1917 godność Rektora otrzymał od Senatu akademickiego pierścień pamiątkowy.

I n n e f u n k c y e w u n i w e r s y t e c i e .

W latach akademickich 1900/1,1901/2,1902/3 był Przewodniczącym Zarządu Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich. W latach 1904-1908 fungował jako delegat Senatu akademickiego do Komisyi egzaminacyjnej,przeprowadzającej z ramienia Rady Szkolnej Krajowej uzupełniające egzamina dojrzałości.W półroczu zimowem 1908/9 otrzymał od Senatu akademickiego polecenie opracowania wniosków w sprawie reorganizacyi Kancelaryi uniwersyteckiej i zmiany sposobu postępowania przy wpisach,z czem łączyło się opracowanie odpowiednich instrukcyj dla Dziekanów,słuchaczy i urzędników.W celu wprowadzenia w życie tych projektów,przez Senat akademicki aprobowanych,przez został przez tenże Senat w marcu 1909 powołany na stałego referenta spraw kancelaryjnych Uniwersytetu w Senacie akademickim;funkcyę tę złożył w jesieni 1911(...).

Odpowiedź dr. Stanisława Łempickiego na powierzenie mu przez Radę Wydziału Nadzwyczajnej Katedry Historii Szkolnictwa i Oświaty



Do
Jaśnie Wielmożnego Pana
D z i e k a n a Wydziału filozof.
Uniwersytetu Jana Kazimierza
we L w o w i e

Potwierdzam niniejszem odbiór pisma J.Wielmożnego Pana Dziekana z 12 maja 1923 Nr.597.z zapytaniem ,czy przyjmę nadzwyczajną katedrę historji szkolnictwa i oświaty,na którą Rada Wydziału raczyła mnie łaskawie zaproponować.

W odpowiedzi pospieszam donieść,że tak wysoce zaszczytną dla mnie propozycję z całą gotowością i wdzięcznością przyjmuję i że czuć się będę szczęśliwym,jeśli mi będzie dane pracować w mieście ,z którem wiążą mnie jak najsilniejsze nici uczuciowe ,w Uniwersytecie,którego jestem wychowankiem i któremu tyle mam do zawdzięczenia,wreszcie w dziedzinie nauki,której przedewszystwkiem poświęcałem dotąd moje studja i zainteresowanie.

Z wyrazami głębokiej czci i poważania

Dr Stanisław Łempicki

We Lwowie dnia 15 maja 1923., ul. Długosza, 10. I piętr.

Pismo MWRiOP do Dziekanatu Wydziału Humanistycznego UJK

MINISTER
WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA
PUBLICZNEGO

WARSZAWA,

dn. 27 maja 1927 r.

Nr IV.S.W.1045/27.-

W odpowiedziach należy powoływać się na Nr powyższy.

W sprawie obsadzenia katedry pedagogiki -na pismo z dn. 21 grudnia 1926 r. N.968 /L.R.1596/:-

[illegible] 507

Do

Dziekanatu Wydziału humanistycznego Uniwersytetu Jana Kazimierza

we Lwowie

na ręce Rektoratu.-

Ponieważ do obsady katedry pedagogiki Ministerstwo przywiązuje szczególniejsze znaczenie ze względu na doniosłe zadania, jakie ma ona do spełnienia w związku z gruntownem przygotowaniem pedagogicznem przyszłych nauczycieli szkół średnich, kandydat zaś przedstawiony przez Radę Wydziałową do nominacji na powyższą katedrę przedstawił tylko jedną pracę pedagogiczną i to habilitacyjną, /inne dotyczą historji szkolnictwa/, proszę o ponowne rozważenie sprawy obsady wspomnianej katedry, bądź też o podanie do wiadomości, czy przedstawiony do nominacji kandydat posiada inne prace naukowe z zakresu pedagogiki i jakie.

Minister

SENAT AKADEMICKI I REKTORAT
UNIWERSYTETU JANA KAZIMIERZA
WE LWOWIE
WPŁYNĘŁO DN. 6/6 1927 R.
3396 KR 16/ ZAŁĄCZN. -
Widziano w Rektoracie
MP. z-cz. Rektor
Uniwersytetu Jana Kazimierza

Program wykładów i ćwiczeń z psychologii eksperymentalnej na rok akad. 1927/28 (oprac. dr Mieczysław Kreutz)

Program wykładów na rok 1927/8.

Wykład p.t." Metody psychologji empirycznej." 2 godz. tygodn.
Treść wykładu : Pojęcie metody naukowej.Dwie jej funkcje,mianowicie uprzystępnianie przedmiotu badań i uzasadnianie uzyskanych sądów.Zależność metody od celu badań.Wspólne cechy różnych metod.Pojęcie jednostki metodycznej.

Klasyfikacja jednostek metodycznych.Zasady podziału jednostek metodycznych w psychologji: 1.sposób ujmowania badanych zjawisk bezpośredni lub pośredni, 2.geneza badanych zjawisk,zjawiska występujące spontanicznie i zjawiska wywołane eksperymentalnie. Pojęcie eksperymentu.Przyrządy psychologiczne ,ich opis i zastosowanie.

Cztery grupy jednostek metodycznych w psychologji.
A.Introspekcja zjawisk psychicznych,spontanicznych i
B.Introspekcja zjawisk psychicznych,eksperymentalnie wywołanych. Zasady introspekcji,zarzuty przeciw niej.Niebezpieczeństwa i źródła błędu.Stanowisko behawiorystów.Ważność introspekcji i wskazówki do poprawnego jej stosowania.
C.Obserwacja zjawisk eksperymentalnie wywołanych.Pomocnicze zasady podziału jednostek metodycznych tej grupy.I.Metoda testów, jej zalety,wady,kwestja zmienności rezultatów.Warunki poprawności. Klasyfikacja testów i opis niektórych,najbardziej rozpowszechnionych.2.Obserwowanie i rejestrowanie symptomów fizjologicznych zjawisk psychicznych.3.Wnioskowanie z dokumentów psychicznych o zjawiskach psychicznych,metody psychografji.
D.Obserowanie zjawisk spontanicznych t. zw. swobodnego zachowania się i wnioskowanie o odpowiadających zjawiskach psychicznych. Wizja,zastosowanie fotografji i kinematografu.Obserwacja budowy ciała /Kretschmer/.
O metodach psychologji zwierząt.Metody K"hlera.

Verte!

Ćwiczenia z psychologji eksperymentalnej.Kurs niższy.3 godz.
I.trymestr.Eksperymenty zbiorowe wykonywane przy pomocy testów do badania pamięci i inteligencji.Omawianie przeprowadzanych eksperymentów.Sposoby opracowywania wyników,metody pomocnicze /statystyczne /.
II.trymestr.Eksperymenty jednostkowe,wykonywane przez uczestników ćwiczeń w Zakładzie psychologicznym.Testy do badania uwagi, funkcji psychomotorycznych i testy z oceną subjektywną.Omawianie i opracowywanie przeprowadzanych eksperymentów.Wprowadzenie w technikę eksperymentowania.
III.trymestr.Eksperymenty jednostkowe jak wyżej.Metody psychofizyczne,stosowane przy pomocy prostych urządzeń laboratoryjnych. Omawianie i opracowywanie przeprowadzanych eksperymentów.Kwestje teoretyczne związane z metodami psychofizycznemi i testami. Opracowanie profilów psychologicznych uczestników ćwiczeń.

Ćwiczenia z psychologji eksperymentalnej.Kurs wyższy.4 godz.
I.trymestr.Opis aparatów psychologicznych do badania symptomów fizjologicznych i czasów reakcji.Ćwiczenia w posługiwaniu się tymi aparatami.Omówienie i zestawianie wyników przeprowadzanych eksperymentów.
II.trymestr.Opis aparatów psychologicznych do badań asocjacyjnych / kluca Rösers /,najwrażliwości słuchowej / tonvariator Sterna / i innych.Ćwiczenia w posługiwaniu się opisanymi aparatami.Omówienie i zestawienie wyników przeprowadzanych eksperymentów.
III.trymestr.Przedstawienie metod psychotechnicznych.Ćwiczenia w eksperymentach psychotechnicznych.Omawianie uzyskanych rezultatów.

We Lwowie,dnia 18.maja,1927.r.

Dr. Mieczysław Kreutz.

Protokół egzaminu magisterskiego z pedagogiki

Prof. Dr. St. Łempicki

Sesja wiosenna *r.* 193[1]

Komisja Egzaminacyjna Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie.

Magisterjum w zakresie pedagogiki

PROTOKÓŁ

egzaminu ustnego [redacted] z historji wychowania A/4

Nr.	Data	K a n d y d a t	Wynik egzaminu	U w a g i
1	23/VI	Gmytrasewycz Tadeusz	dobry	
2	23/VI	Kostiuk Jan	dobry	
3		Dr. Kuchta Jan	bardzo dobry	
4	23/VI	Łabiński Eugenjusz	dostateczny	
5	29/VI	Popowicz Jan	dostateczny	
6				
7				
8				
9				
0				

Członkowie Podkomisji: Egzaminator

W. Hamsin Łempicki

Sprawozdanie z czynności Seminarium Pedagogicznego za rok ak. 1930/31

We Lwowie, dnia 11 czerwca, 1931.

Sprawozdanie z czynności
Seminarjum pedagogicznego za rok szkolny 1930/31.

1/ Zastępca Kierownika Seminarjum pedagogicznego:
Prof. Dr. Kazimierz Ajdukiewicz.
Siła pomocnicza: Leon Wytyczak, absolwent filozofji, asystent młodszy

2/ Przebieg prac prowadzonych w Seminarjum:
Seminarjum pedagogiczne było w roku szkolnym 1930/31 nieczynne, natomiast jego bibljoteka była uzupełniana najważniejszemi dziełami z zakresu pedagogiki i służyła potrzebom uczestników Lektorjum, przynależącego do Seminarjum filozoficznego.

3/ Liczba uczestników:
Z powodu podanego ad 2/ Seminarjum pedagogiczne nie miało w r. 1930/31 żadnych uczestników.

4/ Nowe nabytki inwentarza:
Do bibljoteki Seminarjum pedagogicznego przybyło w r. szk. 1930/31 37 dzieł, zapisanych w inwentarzu, działIII pod l. 1491-1528.

5/ Zmiany w pomieszczeniu Zakładu:
W Seminarjum pedagogicznem nie zaszły w r. szk. 1930/31 pod względem pomieszczenia lok. żadne zmiany.

Zastępca Kierownika
Seminarjum pedagogicznego.

§. 1. Studenci /tki/, pragnące dostać się w poczet członków Instytutu historji oświaty i szkolnictwa, czy to w charakterze uczestników ćwiczeń proseminaryjnych, czy właściwego seminarjum mają zgłosić się od 20 - 30 września do asystenta Instytutu w godzinach urzędowych i przedłożyć na jego ręce: A/ Studenci /tki/ starsi t.j. z II-go i następnych lat: a/ indeksy, b/ dowody uczestnictwa i pracy dotychczasowej na ćwiczeniach proseminaryjnych lub seminarjach Wydziału humanistycznego, c/ kartkę z podaniem dat osobistych, roku studjów, obranej grupy przedmiotów do egzaminu magisterskiego oraz z wymienieniem postulatu swego co do udziału w Instytucie historji oświaty i szkolnictwa.
B/ Studenci /tki/ I-go roku: a/ indeksy, b/ kartkę z podaniem dat osobistych, wyniku egzaminu dojrzałości /noty z historji, języka polskiego, łaciny, ewentualnie greki i języków nowożytnych oraz z wymienieniem obranej grupy przedmiotów do egzaminu magisterskiego. Wskazane jest także podanie uwag, charakteryzujących specjalne zamiłowania kandydatów.

§. 2. Kwestja przyjęcia na ćwiczenia proseminaryjne i seminarjum będzie załatwiona w dniu 1. października, a rezultat przyjęć będzie ogłoszony w dniu 2.X. na tablicy Instytutu. Decyzja co do przyjęć jest nieodwołalna, a wszelkie zgłoszenia późniejsze i próby uzyskania przyjęcia dodatkowego /ponad ustaloną liczbę/ nie będą bezwarunkowo uwzględniane.

§. 3. Członkowie ćwiczeń i seminarjum obowiązani są: a/ do inskrygowania i słuchania wykładów z historji oświaty

kolnictwa, ogłoszonych w programie uniwersyteckim, b/ do regularnego uczestnictwa w posiedzeniach ćwiczeń proseminaryjnych względnie seminarjum i do czynnego udziału w tychże/.../ 2/ W ciągu następnych dwu trymestrów złożyć kolokwjum z wykładu z historji oświaty i szkolnictwa, conajmniej przez trymestry 3 godziny. 3/ Wykonać w każdym trymestrze pensum /referat pisemny, praca bibljograficzna, kolokwjum z lektur, recenzje/, wyznaczone im przez profesora względnie asystenta.

Kto niedotrzyma choćby z jednego z warunków, wymienionych pod 1/, 2/ i 3/ straci prawo do otrzymania frekwensu z ćwiczeń proseminaryjnych. Uczestnicy całorocznych ćwiczeń otrzymają świadectwo udziału w pracy z oznaczeniem stopnia postępu i ilości policzalnych godzin.

§. 5. Jako uczestnicy seminarjum mogą być przyjęci tylko absolwenci ćwiczeń proseminaryjnych przez cały rok conajmniej z postępem zadowalniającym. Kandydaci - historycy muszą wykazać się również świadectwem złożenia egzaminu z zakresu głównych metod badań historycznych, jako części egzaminu magisterskiego. Kandydaci poloniści i pedagogowie winni posiadać świadectwo z odbycia całorocznych ćwiczeń polonistycznych lub pedagogiczno-dydaktycznych. Nadto profesor ma prawo wymagać od kandydata próbnego egzaminu wstępnego lub złożenia samodzielnego referatu pisemnego.

§. 6. Członkowie seminarjum obowiązani są /poza ogólnemi warunkami punktu 3-go a/ złożyć w ciągu roku kolokwjum z wykładu z historji oświaty i szkolnictwa conajmniej 3 godzin-

nego za 3 trymestry. b/ Wykonać w każdym trymestrze pensum, wskazane przez profesora z zakresu wspólnej pracy członków seminarjum lub zagadnień, omawianych na posiedzeniach. c/ w ciągu każdego roku uczestnictwa w seminarjum wykonać b e z w a r u n k o w o 1-ną pracę samodzielną mniejszą lub część większej /w formie wykończonej/o ile taki temat obszerniejszy do opracowania otrzymali.

Prace seminaryjne, które miałyby być uznane jako prace magisterskie, należy złożyć na ręce profesora lub asystenta nieodwownie: a/ dla sesji jesiennej do pierwszego października danego roku, b/ dla sesji wiosennej do 1 maja danego roku. Prace oddane po tych terminach będą załatwione dopiero w sesji następnej.

§. 7. Członkowie ćwiczeń proseminaryjnych i seminarjum są wreszcie obowiązani do zapisywania udziału w posiedzeniach w t.zw."księdze obecności", b/ do notowania postępu swoich prac w Instytucie z końcem każdego tygodnia /w sobotę/ w t.zw. "w księdze postępu prac", wyłożonych na stołach w pracowniach ćwiczeniowych i seminaryjnych. Notatki te będą z początkiem następnego tygodnia opatrzone uwagami profesora lub asystenta.

§. 8. Dla członków ćwiczeń proseminaryjnych przeznaczona jest pracownia proseminaryjna, dla członków seminarjum w pracownia seminaryjna. Członkowie obu oddziałów Instytutu mają prawo do korzystania z bibljoteki Instytutu oraz zbioru czasopism, jednak tylko za porozumieniem się z asystentem z Zakładu lub dyżurnym. Ze względu na brak pomieszczenia tylko pilniejsi uczestnicy seminarjum otrzymają oznaczone miejsca w pracowni seminaryjnej wraz z zamkniętemi szufladami. Inni korzystać będą z miejsc nieoznaczonych.

§. 9. Nadzór nad bibljoteką, zbiorem czasopism, pracowniami i zbiorem książek pożyczonych z bibljotek obcych sprawuje asystent Zakładu, do którego zwracać się należy stale zarówno w wszelkich sprawach bibljotecznych, jakoteż w kwestji porady co do prac w Instytucie.

§. 10. Książki z bibljoteki Instytutu mogą być używane przez studentów tylko w obrębie Instytutu. Książki wydaje dyżurny /względnie asystent/ im też należy wręczać książki przy wychodzeniu z pracowni. Samowolne posługiwanie się bibljoteką lub zbiorem czasopism spowoduje prawo korzystania z bibljoteki na okres wyznaczonych przez profesora lub asystenta.

§. 11. Członkowie seminarjum mogą również w wypadkach wyjątkowych, związanych ściśle z tokiem ich prac, pożyczać za pośrednictwem kierownictwa Instytutu książki z bibljotek lwowskich lub poza lwowskich.do użytku w pracowni seminaryjnej. Muszą jednak uzyskać w takiem razie specjalne upoważnienie profesora, a książki pożyczone w ten sposób pozostają pod szczególną opieką asystenta w osobnej szafie. Koszta pożyczania i sprowadzania ponosi pożyczający.

§. 12. Książki i czasopisma bibljoteki seminaryjnej wolno pożyczać do domu również tylko w wypadkach wyjątkowych za pozwoleniem profesora, na rewers z terminem zwrotu, dokładnie oznaczonym.

§. 13. T.zw. stypendyści Instytutu obowiązani są bezwarunkowo przez cały czas pobierania stypendjum do pomocy asystentowi w jego czynnościach w Instytucie, wedle przydziału pracy, oznaczonego przez profesora. W razie niespełnienia tego obowiązku tracą prawo do prolongaty stypendjum.

§. 14. Dyżury w obu pracowniach pełnić mają członkowie seminarjum i wybitniejsi uczestnicy ćwiczeń /naturalnie i stypendyści Instytutu wedle programu dużurów, ustalonego przez asystenta. Członkowie ćwiczeń i seminarjum winni stosować się ściśle do jego uwag i wskazówek. Godziny urzędowe asystenta podane są na tablicy Instytutu.

§. 15. Profesor, kierownik Instytutu, jakoteż asystent Zakładu, przyjmują w sprawach uniwersyteckich j e d y n i e w obrębie Instytutu.

§. 16. Porozumienia członków seminarjum /ewentualnie i członków ćwiczeń prosominaryjnych/z profesorem odbywa się tylko

tygodniowych, w stałych godzinach przyjęć, których termin oznaczony jest na tablicy ogłoszeń Instytutu. Osoby, które w danym dniu przyjęć pragną porozumieć się z profesorem, winny tego samego dnia lub w przeddzień zgłosić się u asystenta Zakładu z podaniem sprawy, dla której życzą sobie uzyskać konferencję z profesorem. Osoby, niewpisane na taką listę nie będą przyjęte w oznaczonych godzinach.

Pozatem profesor każdej chwili kontroluje prace członków Instytutu w jego pracowniach i informuje się o postępie tychże prac.

§. 17. Regulamin niniejszy obowiązuje aż do odwołania, ewentualnie aż do chwili poczynienia odpowiednich zmian.

Lwów, dnia 1. października 1932 r.

Kierownik Instytutu.

Statut Studium Pedagogicznego przy Wydziale Humanistycznym i Wydziale Matematyczno-Przyrodniczym UJK we Lwowie (odpis)

1. Studium pedagogiczne jest jednoroczne. Zadaniem Studium Pedagogicznego jest udzielanie kandydatom na nauczycieli szkół średnich przygotowania pedagogicznego i dydaktycznego.

Wykładający i dyrektor

2. Kierownikiem Studium Pedagogicznego jest dyrektor, mianowany z grona profesorów Wydziału Humanistycznego na wniosek Rady Wydziału Humanistycznego. Wice dyrektora mianuje Ministerstwo W.R. i O.P., na przeciąg lat 3, z grona profesorów Wydziału Matematyczno - Przyrodniczego, na wniosek Rady Wydziału Matematematyczno - Przyrodniczego.
3. Rada Wydziału Humanistycznego przedkłada za pośrednictwem Senatu Ministerstwu W.R. i O.P. wniosek o powierzenie wykładów i ćwiczeń zleconych w ramach Studium w zakresie przedmiotów ogólno – pedagogicznych (tj. pedagogiki, dydaktyki, organizacji szkolnictwa, psychologii pedagogicznej, historii wychowania, higieny szkolnej itd.), oraz dydaktyki nauk humanistycznych. Rada Wydziału Matematyczno - Przyrodniczego przedkładała Ministerstwu W.R. i O.P. wnioski o powierzenie wykładów i ćwiczeń zleconych z zakresu dydaktyki nauk matematycznych i nauk przyrodniczych.

Jeżeli w programie wykładów Wydziału Humanistycznego lub Wydziału Matematyczno - Przyrodniczego znajdzie się wykład lub ćwiczenie odpowiadające swą treścią programowi Studium Pedagogicznego, wówczas Rada odnośnego Wydziału na wniosek dyrektora Studium lub wicedyrektora, może za zgodą wykładającego zezwolić na umieszczenie tego wykładu lub ćwiczenia w programie Studium Pedagogicznego. Wykładający taki przedmiot zaliczać się będzie do wykładających na Studium Pedagogicznym.

Rada Wydziału Humanistycznego może też zezwolić, na wniosek dyrektora Studium, na włączenie do programu Studium Pedagogicznego wykładów lub ćwiczeń odbywających się poza Uniwersytetem, w Szkołach, wystawiających dyplomy magisterskie lub inne uznane rozporządzenie Ministerstwa W.R i O.P. za warunek przystąpienia do Egzaminu państwowego na nauczycieli Szkół średnich, o ile również władze Szkoły, w której wykład ten się odbywa udzielą na to swej zgody.

4. Dyrektor i jego zastępca oraz wykładający na Studium Pedagogicznego stanowią Konferencję Studium.
5. Dyrektor przewodniczy posiedzeniom Konferencji Studium Pedagogicznego Dyrektor referuje na Radzie Wydziału Humanistycznego wszelkie sprawy dotyczące Studium Pedagogicznego i przedkłada Radzie Wydziału Humanistycznego wnioski o powierzenie wykładów i ćwiczeń zleconych na Studium; składa Radzie Wydziałowej roczne sprawozdanie z czynności Studium. Wicedyrektor spełnia te same funkcje wobec Wydziału Matematyczno - Przyrodniczego. Dyrektor Studium ma ogólny nadzór nad pracą wykładających na Studium, ma prawo w ciągu całego roku żądać od wykładających sprawozdania z

[1] DALO, Fond 26, opis 7, spr. 1262, dok. 67-71.

przebiegu pracy, frekwencji i postępów uczestników Studium. Wicedyrektor ma to samo prawo w stosunku do wykładających z ramienia Wydziału Matematyczno - Przyrodniczego. Dyrektor stoi na czele administracji Studium, Dyrektor i wicedyrektor, po zasięgnięciu zdania wykładających, układają preliminarz budżetowy Studium, który wymaga zatwierdzenia przez Senat. Dyrektor redaguje corocznie program wykładów i ćwiczeń dla programu Uniwersytetu. Składa sprawozdanie z gospodarki finansowej na ręce Rektora. Dyrektor przyjmuje uczestników Studium i wystawia świadectwa z ukończenia studium. Dyrektor Studium porozumiewa się z Kuratorium Okręgu Szkolnego w sprawie organizacji praktyki szkolnej uczestników Studium. Wicedyrektor obejmuje funkcje dyrektora, na wypadek gdyby Dyrektor czasowo nie mógł ich spełniać, dyrektor zaś obejmuje funkcje przewidziane wyłącznie dla wicedyrektora, gdy wicedyrektor pełnić ich nie może.

6. Konferencja Studium Pedagogicznego zatwierdza szczegółowe programy wykładów i ćwiczeń, przedkładane jej przez poszczególnych wykładających na początku roku akademickiego, oraz przyjmuje do wiadomości sprawozdania z wykonania tych programów, składane jej przez wykładających z końcem roku akademickiego. Konferencja Studium rozpatruje podania uczestników o odroczenie opłaty. Konferencja może za pośrednictwem Dyrektora względnie wicedyrektora przedkładać Radom Wydziałowym wnioski dotyczące wszelkich spraw związanych ze Studium.

Uczestnicy Studium

7. Uczestnikami Studium Pedagogicznego mogą być tylko magistrowie filozofii oraz osoby posiadające inne dyplomy i świadectwa, określone rozporządzeniami Ministerstwa WR i OP, jako warunek przystąpienia do egzaminu państwowego, na nauczycieli szkół średnich, posiadające obywatelstwo polskie i nieskazitelność pod względem moralnym, pod warunkiem uprzedniego złożenia egzaminu wstępnego z psychologii ogólnej.
8. Uczestnik Studium Pedagogicznego ma prawo wolnego słuchacza Wydziału Humanistycznego lub Wydziału Matematyczno - Przyrodniczego pod względem korzystania z instytucji Uniwersyteckich (Biblioteka, Instytuty naukowe, opieka zdrowotna, zniżki kolejowe) oraz podlega władzom dyscyplinarnym Uniwersytetu na równi z wolnymi słuchaczami.
9. Uczestnik Studium uiszcza do Funduszu opłat studenckich wszystkie opłaty przewidziane dla studentów, będących na najwyższych latach studiów. W wyjątkowych wypadkach może Konferencja Studium udzielić uczestnikowi Studium odroczenia opłat w całości lub w części.
10. Uczestnik Studium Pedagogicznego otrzymuje z końcem roku świadectwo ukończenia Studium Pedagogicznego na podstawie indeksu, zawierającego poświadczenia uczęszczania na wykłady z wszystkich przedmiotów ogólnych, objętych programem studiów, oraz poświadczenia z czynnego i dodatniego udziału we wszystkich ćwiczeniach z przedmiotów ogólnych, oraz w ćwiczeniach z jednej przynajmniej dydaktyki szczegółowej objętej Programem Studium.

Budżet Studium

11. Kredyty przyznane przez Ministerstwo W.R. i O.P. na wykłady i ćwiczenia na Studium Pedagogicznym wchodzą w skład budżetu Uniwersytetu J.K. nie zaliczają

się jednak do budżetu żadnego Wydziału. Preliminarz budżetowy przedkłada corocznie dyrektor Studium Rektorowi.

12. Studium Pedagogiczne partycypuje w uniwersyteckim funduszu opłat, w wysokości, która nie może przekraczać kwoty wpłaconej łącznie przez uczestników Studium. Z funduszu tego opłaca się a) wydatki administracyjne (umeblowanie, personel i wydatki kancelaryjne itp.), b) taksy egzaminacyjne dla egzaminatorów z psychologii ogólnej w wysokości równej taksie wpłaconej za egzaminy magisterskie na Wydziale Humanistycznym. Reszta wpłacona przez uczestników Studium Pedagogicznego do Funduszu Opłat Studenckich rozdziela się na potrzeby Zakładów naukowych, z których uczestnicy Studium korzystają, i inne wydatki pokrywane z Funduszu Opłat Studenckich.
13. Dyrektor pobiera dodatek funkcyjny w wysokości 0 / 0 wicedyrektor zaś w wysokości 0 / 0 wykładający i prowadzący ćwiczenia są wynagradzani na równi z prowadzącymi wykłady i ćwiczenia zlecone w Uniwersytecie.

Dziekan Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie
(podpis nieczytelny)

Plan wykładów i ćwiczeń w Studium Pedagogicznym przy Wydziale Humanistycznym i Matematyczno-Przyrodniczym UJK w poszczególnych trymestrach roku akad. 1932/33

I.II.III. Psychologia pedagogiczna: 2 godz. wykł. 2 godz. ćwicz.
I.II.III. Pedagogika i dydaktyka ogólna: 2 godz. wykł. 2 godz. ćwicz.
II.III. Organizacja szkolnictwa i ustawodawstwa szkolnego: 2 godz. wykł.
I.II. Historia wychowania: 2 godz. wykł.
III. Higiena szkolna: 2 godz. wykł.
I.II.III. Teoria wychowania fizycznego: 1 godz. wykł.
I.II.III. Dydaktyka literatury i lektury polskiej: 3 godz. ćwicz.
I.II.III. Dydaktyka nauki o języku polskim: 2 godz. ćwicz.
I.II.III. Dydaktyka filologii klasycznej: 3 godz. ćwicz.
I.II.III. Dydaktyka filologii niemieckiej: 2 godz. ćwicz.
I.II.III. Dydaktyka filologii francuskiej: 3 godz. ćwicz.
I.II.III. Dydaktyka historii i nauki obywatelskiej: 3 godz. ćwicz.
I.II.III. Dydaktyka nauk filozoficznych i pedagogiki: 3 godz. ćwicz.
I.II.III. Dydaktyka matematyki: 3 godz. ćwicz.
I.II.III. Dydaktyka fizyki: 5 godz. ćwicz.
I.II.III. Dydaktyka kosmografii: 1 godz. ćwicz.
I.II. Dydaktyka chemii: 3 godz. ćwicz.
III. Dydaktyka mineralogii: 3 godz. ćwicz.
I.II.III. Dydaktyka geografii i geologii: 3 godz. ćwicz.
I.II.III. Dydaktyka zoologii i botaniki: 3 godz. ćwicz.

Plan finansowo-gospodarczy Seminarium Pedagogicznego (1 IV 1932–31 II 1933)

Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie.
(Nazwa uczelni)

seminarjum pedagogiczne
(Nazwa zakładu)

Dział 7. Nauka i szkolnictwo wyższe

Plan finansowo-gospodarczy na okres 1. IV. 1932 do 31. III. 1933

§	Tytuł wydatku	Suma w złotych	Szczegółowe objaśnienie i uzasadnienie sumy proponowanej dla zakładu w szczególności pozycji budżetowej*)	Uwagi Rektoratu
12	Dotacje naukowe (urządzenie Zakładów naukowych i pomoce naukowe)	875		
	a) zwyczajne . .		Z kwoty tej przypada na: 1. Zakupno książek.....60% 2. Prenumeratę czasopism....25% 3. Oprawę książek i czasopism 15% Uwaga: Seminarjum pedagogiczne jest wprawdzie od śmierci ś.p.Prof.Dra B. Matkowskiego nieczynne,wszelako Bibljoteka seminaryjna wymaga stałego uzupełniania najnowszemi dziełami i najważniejszemi bieżącemi czasopismami z zakresu pedagogiki i jej nauk pomocniczych. Seminarjum pedagogiczne abonuje następujące czasopisma: 1. Polskie Archiwum Psychologji 2. Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung. 3. Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 4. Minerwa- Zeitschrift. 5.Oświata i wychowanie. 6.Minerwa polska.	
	b) nadzwyczajne .			
18	Utrzymanie pól i ogrodów doświadczalnych . .			
19	Wycieczki naukowe studentów . . .			
22	Utrzymanie klinik .			
24	Koszta ewent. ubezpieczenia cennego materjału i sprzętu doświadczalnego .			

*) O ile tekst objaśnień nie mieści się w powyższej rubryce należy ciąg dalszy przenieść na stronę odwrotną.

Korespondencja służbowa prof. Bogdana Nawroczyńskiego z Dziekanem Wydziału Humanistycznego UJK

SEMINARJUM
PEDAGOGIKI I ORGANIZACJI SZKOLNICTWA
UNIWERSYTET WARSZAWSKI

(tel. 24)
WARSZAWA, PLAC TRZECH KRZYŻY 9 TEL. 16

DN. 13-go listop. 1933 R.

№ III/33.

Do

J.W.Pana Dziekana

Wydziału Humanistycznego

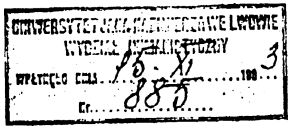
Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie.

Wielce Szanowny Panie Dziekanie !

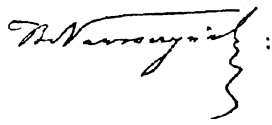
Odpowiadając na pismo J.W.Pana Dziekana z dnia 2 listopada b.r. Nr 885/33, mam zaszczyt oświadczyć, iż służę Radzie Wydziału z całą gotowością moją współpracą w sprawie habilitacji dra Kazimierza Sośnickiego.

Do opracowania referatu przystąpię niezwłocznie po otrzymaniu prac kandydata.

Załączam wyrazy głębokiego poważania



/Prof.Dr Bogdan Nawroczyński/



Korespondencja służbowa Dziekana Wydziału Humanistycznego UJK z prof. Bogdanem Nawroczyńskim

We Lwowie, dnia 17 listopada 1933 r.

Nr. 885/33.

Do Pana

Prof.dra Bogdana Nawroczyńskiego

Uniwersytet

W a r s z a w a .

Dziękując Panu Profesorowi za gotowość współpracy w sprawie habilitacji dra Kazimierza Sośnickiego, zawiadamiam, że równocześnie wysyłam prace naukowe wymienionego pod adresem Pana Profesora, do Seminarjum Pedagogiki i Organizacji Szkolnictwa, Uniwersytet - Warszawa.

Łączę wyrazy głębokiego poważania

Dziekan W.H.

23 prac drukiem.

Opinia o wykształceniu i przebiegu pracy zawodowej dr. Kazimierza Sośnickiego (fragmenty)

Dr. Kazimierz Sośnicki ur. dn. 11 stycz. 1885 we Lwowie, ma więc obecnie 50 lat. ~~Egz. dojrz. złożył w gimn. IV. we Lwowie w czerwcu roku 1902. Matrykułę~~ Jest rel. rz. kat. ~~narodowości polskiej~~.

Studja. Egz. dojrz. złożył w czerwcu w gimn. IV we Lwowie r. 1902. Matrykułę 1902–1906 studjował w Uniwers. lwowskim na Wydz. filozof. poświęcając się głównie filozofji i nauce o języku. W roku 1906 złożył egz. na mianowanie nauczycielskie z filozofji i nauce. jako przedm. głównej, zaś z fizyki jako przedm. pobocz. studjując w zakresie fizyki tego egz. z zakresu przedm. głównej. W roku 1910 uzyskał stopień doktora filozofji na podstawie rozprawy p. t. „Wyjaśnienie i opis w badaniach naukowych“, wydanej drukiem nakładem Uniwersytetu Jagiellońskiego i dwukrotnie tamże r. r. 1910.

W drugiem półroczu r. 1910/11 odbył dr. Sośnicki studja filozoficzne i psychologiczne w Paryżu u prof. Fr. Picavet'a, H. Delacroix, P. Janet'a. Następnie w miesiącach wakacyjnych latach 1910 i 1912 odbył podróże naukowe do Niemiec, Belgji i Szwajcarji. W r. 1930 odbył kurs pedagogiczny w Sztokholmie J. J. Rousseau w Genewie, wykonując w r. 1932 urlop na studjach naukowych w Paryżu.

Praca zawodowa.

Dr. Sośnicki był od r. 1906 – 1911 nauczycielem gimnazjów we Lwowie i w Sanoku, w latach 1911 – 1915 sprawował obowiązki dyrektorów Pryw. Gimn. Polskiego w Przemyślu. W latach 1915 – 1920 był znowu nauczyc. gimnazjów we Lwowie. W r. 1920 mianowany został Wizytatorem szkół średnich w Kuratorjum Lwowskiem, mianowany 1925 i pozostawał na tym stanowisku do r. 1927 przez 7 lat, przeszedł w r. 1927 mianowany naczelnikiem Wydziału [illegible] Kuratorjum Okr. Szk. we Lwowie. W r. 1928 zwolniony został ze stanowiska państwowego i pozostaje pensjonowany w stanie czynnym.

Prócz tego Wykłady z zakresu pedag. i dydakt. Dr. Sośnicki pozostawał od r. 1920. Liczne wykłady z zakresu pedagogji i dydaktyki. Mianowicie:

1) pedagogiki i dydaktyki na Państw. Wyższej Szkole Nauczycielskiej w Lwowie 1920 – 1925 i 1928 – 1933, a więc przez 11 lat.

Opinia Komisji w sprawie zatrudnienia dr. Kazimierza Sośnickiego w charakterze wykładowcy

Do

Jego Magnificencji

X.Rektora

Dr. Adama G E R S T M A N N A

we Lwowie

Komisja powołana przez JMKsiędza Rektora w sprawie zaangażowania Pana Dr.Kazimierza SOŚNICKIEGO jako wykładowcy na Studjum Pedagogicznem tutejszego Uniwersytetu, podaje do wiadomości Waszej Magnificencji następującą opinję :

W związku ze sprawą zajścia, jakie miało miejsce w dniu 1 czerwca 1929 między Panem Gedroyciem a Panem Dr. Kazimierzem Sośnickim i w związku z dalszymi stadjami, jakie z powodu tego zajścia miały miejsce przed Sądem koronnym, przed Sądem dyscyplinarnym dla sił pomocniczych tutejszego Uniwersytetu, przed Sądem honorowym, - powołana Komisja rozpatrzywszy przebieg sprawy według treści dostarczonych jej aktów i biorąc pod uwagę wyjaśnienia Pana Dziekana Koskowskiego, - przyszła do przekonania, że pod względem moralno-etycznym, obywatelskim i honorowym zachowanie się Pana Doktora Sośnickiego nie przynosi mu ujmy i że to zachowanie się nie może stanowić przeszkody do poruczenia temuż Panu Sośnickiemu stanowiska wykładowcy na Studjum Pedagogicznem tutejszego Uniwersytetu, o ile wenże Pan Sośnicki posiada fachowo w tej mierze uzdolnienia.

Odpisy opinii profesorów uczelni polskich nt. powołania kierownictwa Katedry Psychologii na UJK

Do Nr. 405/34. z dn. 12.V. 1934 r.

O d p i s y O p i n y j

PP. Profesorów innych Uniwersytetów

Rok 1934 r.

I. Wielce Szanowny Panie Dziekanie!

W odpowiedzi na pismo Pana Dziekana Nr. 968 z dnia 17 listopada 1933 donoszę uprzejmie, że według mego zdania najodpowiedniejszym kandydatem na katedrę psychologji w Uniwersytecie Jana Kazimierza jest docent Dr. Mieczysław K r e u t z. Prace naukowe dra Kreutza stoją na bardzo wysokim poziomie naukowym. Dzieło p.t. "Zmienność rezultatów testów" - największa praca dra Kreutza - odznacza się niezwykle pogłębionem opracowaniem zagadnienia bardzo ważnego dla psychologji i świadczy o tem, że autor jest doskonałym znawcą metod psychologicznych, które poddał oryginalnemu i dla postępu wiedzy doniosłemu rozbiorowi naukowemu. Jeśli dodam, że walory osobiste dr. Kreutza przedstawiają się równie dodatnio, jak jego walory naukowe, to zdaje mi się nie ulegać wątpliwości, że dr. Kreutz posiada wszelkie kwalifikacje na profesora. - Łączę wyrazy prawdziwego poważania - Stefan [illegible]

II. JWielmożny Panie Dziekanie!

W odpowiedzi na zapytanie w sprawie kandydatury na katedrę psychologji w Uniwersytecie Lwowskim donoszę uprzejmie, że za odpowiedniego kandydata do tej katedry uważam Dra Mieczysława Kreutza.

Wyrazy głębokiego poważania przysyłam,

W Warszawie 5.XII.1933 Prof. dr. Władysław Witwicki wł.r.

III. Dr. fil. i Med. Stefan Szuman
Profesor U.J.
Studjum Pedagogiczne Uniw. Jagiell.
Kraków
Straszewskiego 27. PT.

Do Dziekanatu
Uniwersytetu Jana Kazimierza
we L w o w i e .

22.XII.33.

Na pismo l. 968 donoszę uprzejmie, że kandydatem odpowiednim na katedrę psychologji jest zdaniem mojem pan docent Kreutz .

Stefan Szuman wł.r.

IV. Poznań, 15. grudnia 19[illegible].

Do Pana Prof.dr.T.E.Modelskiego
Dziekana Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jana Kazimierza
we Lwowie.

Wielce Szanowny Panie Dziekanie!

W odpowiedzi na pismo Pana Dziekana Nr. 968 z dnia 17 listopada 1933 donoszę uprzejmie, że-według mego zdania-najodpowiedniejszym kandydatem na katedrę psychologji w Uniwersytecie Jana Kazimierza jest docent Dr.Mieczysław K r e u t z. Prace naukowe dra Kreutza stoją na bardzo wysokim poziomie naukowym. Dzieło p.t."Zmienność rezultatów testów "- największa praca dra Kreutza- odznacza się niezwykle pogłębionem opracowaniem zagadnienia bardzo ważnego dla psychologji i świadczy o tem, że autor jest doskonałym znawcą metod psychologicznych, które poddał oryginalnemu i dla postępu wiedzy doniosłemu rozbiorowi naukowemu. Jeśli dodam, że walory osobiste dr.Kreutza przedstawiają się równie dodatnio, jak jego walory naukowe, to zdaje mi się nie ulegać wątpliwości, że dr. Kreutz posiada wszelkie kwalifikacje na profesora.- Łączę wyrazy prawdziwego poważania - Stefan Błachowski wł r

---

V.

Zakład Psychogenetyczny Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków ul.św.Anny 6. Kraków, 20 lutego 1934. - Wielce Szanowny Panie Dziekanie.- Otrzymawszy załączone tu urzędowe zapytanie z 14 bm., mógłbym mieć poważne wątpliwości, czy P.Dziekan zwraca się z niem istotnie do mnie, skoro nazwisko adresata w liście i na kopercie brzmi całkiem odmiennie. Ale ponieważ ani tu ani indziej niema, o ile wiem, profesora o podobnem brzmieniu, przypuszczam, że to moje nazwisko tak radykalnemu zniekształceniu uległo i przesyłam żądaną odpowiedź. Może ona być bardzo zwięzłą.- W liście kandydatów, wchodzących w rachubę przy obsadzie katedry psychologji, a których wogóle nie mamy wielu, jest mianowicie- według mych osobistych informacyj- jeden tylko bardzo światowego rozgłosu przewyższający bezspornie wszystkich innych naukowemi kwalifikacjami. Mam na myśli prof. dra J.S.Szymańskiego . Wprawdzie większość prac jego odnosi się do porównawczej psychologji doświadczalnej; jednak jego świeżo wydany w Lipsku podręcznik psychologji, ujęty bardzo ciekawie, nie pozostawia najmniejszych wątpliwości, że dr Szymański, jako znakomity eksperymentator, nadawałby się w zupełności na kierownika pracowni psychologicznej i że byłby chlubą wszechnicy lwowskiej.

Nie wiem, gdzie p. Szymański, którego osobiście nie znam, obecnie przebywa. W danym razie możnaby zapytać o adres albo firmę nakładową Ambr. Bardta w Lipsku, albo prof. Uniw. Wied. dra Hansa Pitzitrema, dyrektora, der Biologischen Versuchsanstalt"Akademji Umiejęt. wiedeńskiej/ /Wien, Prater /, u którego p. Szym. swego czasu pracował. Na karcie tytułowej wspomnianej "Psychologji " wymieniono Wiedeń jako miejsce pobytu autora.

Łączę wyrazy wysokiego poważania.

Dr.Tad. Garbowski, prof. filozofji,
Dyrektor Seminarjum filozof .i Zakładu psychogenetycznego
na Uniwersytecie Jagiellońskim.

Odpisy: c.d.

VI. 30 II. 1934. Do Pana Dziekana Wydziału Humanistycznego
Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie.

W odpowiedzi na pismo z d.14.lutego Nr.119/34 mam zaszczyt zakomunikować, że psychologja nie wchodzi w zakres wykładów moich na Wolnej Wszechnicy Polskiej; wprawdzie kontakt z nauką tą utrzymuję, nie jest on jednak tak ścisły, abym mógł się uważać za kompetentnego do zabierania głosu w sprawie obsadzenia katedry, nauce tej poświęconej.

Z wysokim szacunkiem Dr.Bogusław Bornstein wł.r.
prof.filozofji stytemat.w U.W.P.

VII. Uniwersytet Warszawski-Klinika Psychjatryczna, Konwiktorska 7.
Tel. 23909. Warszawa dn. 27 lutego 1934 r.
Do Pana Dziekana Wydziału Humanistycznego
Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie.

Otrzymałem wezwanie Pana Dziekana, aby wskazać odpowiedniego kandydata na katedrę psychologji. Jednakże pracując przedewszystkiem w zakresie klinicznym i fizjologji układu nerwowego, muszę wyznać otwarcie, że szczególnie młodych sił polskich, pracujących naukowo na polu psychologji, nie znam tak dobrze, aby mżc z czystem sumieniem co do zupełnej rzeczowości mojej opinji oddać pierwszeństwo jednemu kandydatowi przed drugim. Z tego względu zmuszony jestem powstrzymać się od wyrażenia własnego zdania w tej sprawie, tak ważnej dla Wydziału i Uniwersytetu.

J. Mazurkiewicz wł.r.

VIII. Dyrektor Studjum Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego
Kraków, Straszewskiego 27. 4/III/34.

Dziekan Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jana
Kazimierza we Lwowie.

W odpowiedzi na zapytanie w sprawie kandydata na katedrę Psychologji donoszę iż mogę podać tylko nazwisko docenta Alberta D r y j s k i e g o jako kandydata.

Z poważaniem
Prof:dr. W.Heinrich wł.r.

VIII a. Dyrektor Studjum Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego
Kraków, Straszewskiego 27.

6/III/34.

Dziekan Wydziału Humanistycznego
Uniwersytetu Jana Kazimierza

Pisząc swe pismo w sprawie katedry psychologji podałem nazwisko docenta Dryjskiego nie wymieniając innych kandydatów, gdyż byłem przekonany, że Dr. M Kreutz jest już profesorem. Poinformowano mnie, że Dr. Kreutz jest tylko docentem. Wobec tego pospieszam naprawić błąd i uzupełniam moje oświadczenie się w tym kierunku iż na pierwszym miejscu stawiam kandydaturę dr. M. K r e u t z a docenta uniwersytetu lwowskiego, kandydaturę zaś Dr. Dryjskiego na miejscu dalszem.

Z poważaniem
Prof.dr. W. Hainrich wł.r.

IX. Prof.dr.Tad.Czeżowski .Wilno Uniwersytet.

Wilno dn.6.marca 1934 r. Do Pana Dziekana Wydziału Humanistycznego
Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie.

Na pismo z dnia 14 lutego br. Nr. 119/34 w sprawie obsadzenia katedry psychologji wyrażam przekonanie, że jedynym kandydatem jest Doc. Dr. Mieczysław K r e u t z, czynny obecnie na tej katedrze jako zastępca profesora.

Czeżowski wł.r.

Widziałem:
Dziekan W.Human. U.S.B.

Odpisy: c.d.

X. Wilno, dn.13.3.934. Wielce Szanowny Panie Dziekanie!

W odpowiedzi na pismo Nr. 119/34 w sprawie obsadzenia katedry psychologji na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie mam zaszczyt zakomunikować, że za najodpowiedniejszego kandydata uważam p.dra M. K r e u t z a , docenta psychologji i zast. prof. na U.J.K.

Łączę wyrazy głębokiego szacunku

B.Jasinowski wł.r.

prof. U.S.B.

XI. Warszawa, 14 III 1934. Do Pana Dziekana
Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu
Jana Kazimierza we Lwowie.

Potwierdzam odbiór zapytania Pana Dziekana z dnia 14 II.34, Nr.119/ Odpowiadając zmuszony jestem oznajmić, że literatury specjalnie psychologicznej nie śledzę dokładniej już oddawna i nie czuję się przeto w obecnej chwili uprawnionym do zabierania głosu w sprawie kandydatur do katedry tego przedmiotu.

Dr.Tadeusz Kotarbiński wł.r.

Prof.zwycz. filozofji Wydz. Human. Uniw. Wrast.

XII. Prof.dr.Stefan Borowiecki Poznań, d.19.III.1934 .
Poznań, Północna 10.

Do Pana Dziekana
Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jana Kazimierza

Prof.dr. Modelskiego.

W odpowiedzi na pismo z dn.14.II.1934 mam zaszczyt zakomunikować, że za kandydata ze wszech mair odpowiedniego do objęcia katedry psychologji na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie uważam pana doc. dr.Mieczysława K r e u t z a .

Łączę wyrazy głębokiego szacunku.

S.Borowiecki wł.r.

XIII. Seminarjum Filozoficzne
Uniwersytetu Poznańskiego Poznań dnia 18.6. 1934 r.

Wielmożny Panie Dziekanie !

Najuprzejmiej przepraszam, że tak późno odpowiadam na pismo Nr. 119/34 Otóż otrzymałem je, będąc w pełni przygotowań do dłuższej podróży do Grecji i Egiptu - odłożyłem i niestety dopiero teraz mogę je załatwić wraz z innemi zaległościami.

Otóż za kandydata, odpowiedniego na katedrę psychologji, uważam p. Doc. M. Kreutza.

Z wysokiem poważaniem

Prof. M. Sobeski wł.r.

Powiadomienie doc. dr. Mieczysława Kreutza o nominacji na zastępcę profesora w Katedrze Psychologii UJK

L: 955 ex 1934/35. Lwów, dnia 12 października 1934 r.

W sprawie zastępstwa profesora na rok ak. 1934/35.

Do Pana

Doc. Dra Mieczysława Kreutza

przez

D z i e k a n a t Wydziału Humanistycznego

Na wniosek Rady Wydziału Humanistycznego p o w i e r z a m Panu na zasadzie postanowień art. 89 rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 24 lutego 1928 r. w brzmieniu ustalonem obwieszczeniem Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 21 lipca 1933 r./:Dz.U.R.P.Nr.76 ex 1933 poz.551:/ a za zgodą Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, wyrażoną w reskrypcie z dnia 12 września 1934 r. Nr:BP-18501/34, na rok akademicki 1934/35 z a s t ę p s t w o p r o f e s o r a na katedrze psychologji.

Wymiar obowiązków Pana jako zastępcy profesora musi odpowiadać całkowicie wymiarowi obowiązków profesora danej katedry i sprowadzać się do odbywania conajmniej 5 godzin wykładów i 2 godzin ćwiczeń tygodniowo, oraz kierowania właściwym Zakładem.

Za czynności powyższe pobierać Pan będzie za czas od 1 września br. do 31 sierpnia 1935 r. wynagrodzenie, ustalone w § 1 i 2 rozporządzenia Ministra Wyznań Religijnych i oświecenia Publicznego z dnia 24 stycznia 1934 roku Nr:BP-2711/34 /:Dz.Urz.Min.WR.i OP.Nr.1 z r.1934 poz.8:/ z tem, że w razie choroby lub innej przerwy w spełnianiu obowiązków służbowych traci Pan prawo do wynagrodzenia za czas przerwy, przekraczającej okres 2 miesięcy. Okres feryj letnich lub zawieszenia wykładów nie powoduje utraty prawa do wynagrodzenia.

Przyjęcie powierzonych obowiązków zechce Pan potwierdzić przez podpisanie dołączonego odpisu niniejszego pisma i przesłanie /zwrócenie/ go Rektoratowi w ciągu dni 14 za pośrednictwem Dziekanatu właściwego Wydziału, dla uniknięcia wstrzymania wypłaty poborów za miesiąc następny, a także zechce Pan tą samą drogą zawiadamiać Rektorat o ewentualnych dłuższych przerwach w odbywaniu poruczonych Mu obowiązków w ciągu roku akademickiego.

Z Rektoratu Uniwersytetu Jana Kazimierzawe Lwowie.

załącznik

Sprawujący czynności Rektora.

cb.

=.=.=.

Dokument potwierdzający nominację Mieczysława Kreutza na profesora nadzwyczajnego psychologii

M I N I S T E R
Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego

O d p i s

PREZYDENT RZECZYPOSPOLITEJ

D o
P a n a

Dra Mieczysława-Sylwestra-Romana KREUTZA
docenta i zastępcy profesora
Uniwersytetu Jana Kazimierza

we L w o w i e

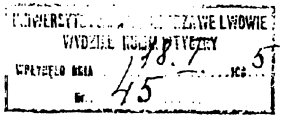
Mianuję Pana profesorem nadzwyczajnym psychologji na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie.

Warszawa, dnia 18 grudnia 1934 r.

PREZYDENT RZECZYPOSPOLITEJ
/-/ I. Mościcki

PREZES RADY MINISTRÓW
/-/ L. Kozłowski

M I N I S T E R
Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego
/-/ W. Jędrzejewicz



Pismo Dziekana Wydziału Humanistycznego do prof. Bogdana Nawroczyńskiego w sprawie uczestniczenia w Komisji Pedagogicznej

We Lwowie, dnia 18 grudnia 1934 r.

Nr. 267/34.

Do

J.W.Pana Profesora

Dra Bogdana N a w r o c z y ń s k i e g o

profesora Uniwersytetu Warszawskiego .

Wielce Szanowny Panie Profesorze!

Rada Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie na posiedzeniu dnia 5 grudnia 1934 r. uchwaliła jednomyślnie prosić J.W.Pana Profesora,by zechciał przyjąć udział w komisji pedagogicznej Wydziału Humanistycznego U.J.K., wybranej dla sprawy habilitacji dra Mieczysława Ziemnowicza i podjął się łaskawie opracowania referatu o kwalifikacjach naukowych kandydata.Przedkładając JWPanu Profesorowi powyższą prośbę donoszę,że spełnienie jej nie będzie od JWPana Profesora wymagało Jego przyjazdu do Lwowa na obrady Komisji,której referat JWPana Profesora,(może) za Jego zgodą, zostać odczytany przez jednego z członków Komisji, który też następnie odczytałby ten referat na posiedzeniu Rady Wydziałowej. Dopiero, gdy Rada Wydziałowa dopuści dra Mieczysława Ziemnowicza do kolokwium habilitacyjnego i wykładu,byłaby obecność JWPana Profesora nieodzowna. Koszta podróży do Lwowa zostaną JWPanu Profesorowi zwrócone.

Oczekuję na łaskawą odpowiedź JWPana Profesora i jeśli Pan Profesor przychyli się w niej do prośby Rady Wydziału prześlę natychmiast prace dr. M.Ziemnowicza.

Łączę wyrazy głębokiego szacunku

Dziekan W.H.

" S.Łempicki

Sprawozdanie z posiedzenia Rady Wydziału Humanistycznego UJK i wygłoszenia wykładu habilitacyjnego przez dr. Mieczysława Ziemnowicza

Wydział Humanistyczny

Nr. 383/35.

z dnia 23 maja 1935 r.

Przedmiot: Osobne posiedzenie Rady Wydziału Humanistycznego U.J.K. Wykład habilitacyjny dra Mieczysława ZIEMNOWICZA.

SPRAWOZDANIE

z osobnego posiedzenia Rady Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jana Kazimierza, które odbyło się dnia 23 maja 1935.

Przewodniczy Dziekan Prof. dr. Adam Fischer

Protokołuje prof.dr. Mieczysław Kreutz

OBECNI

PROFESOROWIE HONOROWI:

PP. ~~TWARDOWSKI KAZIMIERZ~~

PROFESOROWIE ZWYCZAJNI I NADZWYCZAJNI:

PP. ~~WITKOWSKI STANISŁAW~~	PP. PODLACHA WŁADYSŁAW	PP. ~~KUCHARSKI EUGENJUSZ~~
PORĘBOWICZ EDWARD	~~KOTWICZ WŁADYSŁAW~~	AJDUKIEWICZ KAZIMIERZ
~~WARTENBERG MIECISŁAW~~	~~SZUJSKI TADEUSZ~~	~~KURYŁOWICZ JERZY~~
ZAKRZEWSKI STANISŁAW	~~KOZŁOWSKI LEON~~	~~STASIAK STEFAN~~
~~DOLLMAYR WIKTOR~~	KOWALSKI JERZY	TASZYCKI WITOLD
BUJAK FRANCISZEK	MODELSKI EMIL TEOFIL	Kolbuszewski-Kazimierz
~~SZELĄGOWSKI ADAM~~	FISCHER ADAM	Ingarden Roman
~~CZEKANOWSKI JAN~~	~~TARNAWSKI WŁADYSŁAW~~	Kreutz Mieczysław
BULANDA EDMUND	ŁEMPICKI STANISŁAW	Nawroczyński Bogdan
~~KLEINER JULJUSZ~~	CZERNY ZYGMUNT	
~~GANSZYNIEC RYSZARD~~	~~GARBOWSKI TADEUSZ~~	
CHYBIŃSKI ADOLF	~~KOZICKI WŁADYSŁAW~~	
~~CHYLIŃSKI KONSTANTY~~	JANÓW JAN	

DELEGACI DOCENTÓW:

Doc.dr.Sulimirski Tadeusz — Doc.dr.Inglot Stefan

NIEOBECNI

PP. Profesorowie: Witkowski, Dollmayr, Szelągowski, Czekanowski, Kleiner, Ganszyniec, Kotwicz, Kucharski, Kuryłowicz, Stasiak, Kolbuszewski usprawiedliwieni.

PRZEDMIOT	UCHWAŁA
§ 1. Dziekan o godzinie 11 minut 25 stwierdza obecność prawomocnej liczby członków Rady Wydziałowej i otwiera posiedzenie; do spisania sprawozdania niniejszego zaprasza prof.dr.M. Kreutza ~~xxxx

Prośba do Rady Wydziału Humanistycznego UJK
o dopuszczenie do egzaminu na stopień doktorski
z zakresu nauk filozoficznych i pedagogiki

Proszę o dopuszczenie mnie do egzaminu ścisłego na stopień doktora filozofii z zakresu nauk filozoficznych jako przedmiotu głównego i pedagogiki jako przedmiotu pobocznego. Prośbę swą popieram następującymi załącznikami:

1. Dyplom magistra filozofii z zakresu nauk filozoficznych.
2. Rozprawa doktorska p.t. „Struktura olygopozycyj zdolnych" (w 3 egzemplarzach)
3. Metryka chrztu.
4. Świadectwo obywatelstwa.
5. Zaświadczenie wojskowe.
6. Karta jnobywatelska.
7. Curriculum vitae.
8. Deklaracja o wykonanej pracy doktorskiej.
9. Kwit z Kwestury
10. 3 egzemplarze rozprawy p.t. „Geneza ocen niedokonanych."

We Lwowie, dnia 15 marca 1937.

UNIWERSYTET [illegible] WE LWOWIE
WYDZIAŁ HUMANISTYCZNY
WPŁYNĘŁO DNIA 20. III. 1937
Nr. 201

Mgr. Tadeusz Ostaszewski.

1, 3, 4, 5 załączniki odebrałem
Lwów 23. VI 37. Ostaszewski.

Wybrane opinie profesorów uczelni polskich w sprawie obsadzenia Katedry Pedagogiki na UJK

Dr. Zygmunt Mysłakowski Kraków,ul. Jabłonowskich 6.
Prof. Uniwersytetu Jagiell.

Wielce Szanowny Panie Dziekanie!

W odpowiedzi na zapytanie w sprawie kandydata do pedagogiki komunikuję uprzejmie,że według mego zdania niema w tej chwili nikogo przygotowanego odpowiednio do objęcia tego przedmiotu.

Jestem przeświadczony,że najlepszym wyjściem z tej sytuacji byłoby powierzenie katedry profesorowi Teodorowi Geigerowi,/ jest to Niemiec nie Żyd/,byłemu prof. socjologii na politechnice w Brunświku,który około roku 1934 opuścił dobrowolnie katedrę i Niemcy, udał się do Kopenhagi i tam jak się zdaje, dotąd przebywa.Prof. G. jest w sile wieku może mieć najwyżej 46 lat, jest mi osobiście dobrze znany i polecam go z całą świadomością mego kroku i z pełnym poczuciem odpowiedzialności za to. Prof. G. ma za sobą szereg wspaniałych prac z socjologii właściwej,psychologii społecznej i z pogranicza pedagogiki./Jedną z drobnych prac,p.t. Biurokratyzm a wychowanie,wydał w języku polskim, w kwartalniku przeze mnie niegdyś redagowanym Kultura Pedagogiczna/. Na życzenie mogę przedstawić odpisy listów najwybitniejszych socjologów niemieckich, m.in.Vierkandta,zawierających referencje o G.

Swego czasu do Wilna i później do Szkoły Głównej w Warszawie zaproszono niemieckich uczonych,którzy nietylko wnieśli wiedzę i metodę,ale okazali się lojalnymi obywatelami państwa. Potomkowie ich w pierwszym pokoleniu byli już Polakami a niektórzy jak Emil Werner,zasłużonymi Polakami Prof. Geiger wykształciłby uczniów,którzy stworzyliby w Polsce dobre wzory pracy naukowej w dziedzinie socjologii wogóle i socjologii wychowania w szczególności.

Poza tym mogę wymienić kilka osób, które do zagadnień pedagogicznych od rozmaitych stron się zbliżyły, mianowicie: doc. Suchodolski,doc.Chmaj doc.Chałasiński. - Gdyby jednak każdy z wymienionych panów był kandydatem do innej katedry niż pedagogika,poleciłbym ich znacznie goręcej.

Łączę wyrazy prawdziwego poważania Z. Mysłakowski m.p.

Ad. Nr. 1016/37. W Lublinie,2 listopada 1937
ul. K. Wyszyńskiego 8.

Do Wielmożnego Pana Profesora Dra Zygmunta Czernego-Dziekana Wydziału Humanistycznego U.J.K. we Lwowie.

Będąc w posiadaniu pisma JWPana Dziekana Wydz.Hum.UJK. prof.dra Bulandy z dnia 7 stycznia 1927 r. Nr. 968/26 z łaskawym zakomunikowaniem mi uchwały Rady Wydziału Humanistycznego U.J.K. z dnia 15 grudnia 1926 r. w sprawie zamierzonej obsady katedry pedagogiki-trudno mi nie powstrzymać się od odpowiedzi na obecne pismo-ankietę JWPana Dziekana z dnia 28 października 1937 r.Nr. 1016/37,uważając,że jestem pod tym względem w zupełności usprawiedliwiony. Łączę wyrazy wysokiego poważania

Zygmunt Kukulski m.p.

Wolna Wszechnica Polska w Warszawie, Warszawa dn.4.XI.1937
L.dz. 5- Na nr. 1016/37.

Wielce Szanowny Panie Dziekanie!

W odpowiedzi na zapytanie z dn. 28.X.donoszę uprzejmie,że za najodpowiedniejszego kandydata na katedrę pedagogiki w Uniwersytecie Jana Kazimierza uważam p. doc.dr.Bohdana Suchodolskiego.

Podając tę kandydaturę działam do pewnego stopnia na szkodę naszego Wydziału,/ cenię bowiem wysoko współpracę kol.Suchodolskiego/,obowiązek każe mi jednak stwierdzić,że jest to najwybitniejszy z młodszego pokolenia pedagogów, utalentowany jako badacz,pisarz i nauczyciel.

Z poważaniem Helena Radlińska prof.Pedagogiki społecznej.

Dr. Stefan Baley Profesor U.J.P. Warszawa dn.11.listopada 1937 r.

Do JWielmożnego Pana Dr.Zygmunta Czerny'ego -Dziekana Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie. Wielce Szanowny Panie Dziekanie.

W odpowiedzi na pismo Pana Dziekana z dnia 28 października b.r. Nr. 1016/37 mam zaszczyt donieść co następuje:

Jako najodpowiedniejszych kandydatów na katedrę pedagogiki w Uniwersytecie Jana Kazimierza wymieniam :

na pierwszym miejscu: dr.Józefa Chałasińskiego,docenta U.J.P.oraz dr.Bogdana Suchodolskiego,docenta U.J.P

Motywuję to w ten sposób,iż obydwaj kandydaci,reprezentując odmienne kierunki zainteresowań i metody pracy,rozwinęli w ostatnich latach żywą działalność naukową na polu pedagogiki. obaj też posiadają,moim zdaniem odpowiednie warunki, ażeby być dobrymi wykładowcami.

Na drugim miejscu:dr.Mieczysława Ziemowicza oraz dr.Kazimierza Sośnickiego,docentów Uniwersytetu Jana Kazimierza

Łączę wyrazy szacunku Dr.St. Baley m.p.

Prof. I.S.Bystroń, Warszawa-Zoliborz.pl.Inwalidów 3 m.53.-8/XII/37.

Do Pana Dziekana Wydziału Humanistycznego U.J.K. we Lwowie.

W odpowiedzi na pismo z dnia 28.X.Nr. 1016/37 w sprawie katedry pedagogiki donoszę,że za najwłaściwszego kandydata na tę katedrę uważam dr.Józefa Chałasińskiego, docenta U.J.P. w Warszawie, profesora Wolnej Wszechnicy w Warszawie i Dyrektora Państwowego Instytutu Kultury Wsi , który książką " Szkoła w społeczeństwie amerykańskim" jest zdaniem moim - najpoważniejszą pracą z tego zakresu w ostatnich latach.

Jan St.Bystroń m.p.

Antoni Bolesław Dobrowolski Warszawa,d.12 listopada 1937 r.
Marymoncka 1 c.m.51.

Do Pana Dziekana Wydziału Humanistycznego Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie.

Wielce Szanowny Panie Dziekanie.'

Spieszę odpowiedzieć niniejszym na otrzymane dopiero w tych dniach pismo okólne WSz.Pana Dziekana z dn. 28 października b.r.Nr. 1016/37 o eskazanie najodpowiedniejszych kandydatów na katedrę pedagogiki w Uniwersytecie Jana Kazimierza, zaznaczając,że właśnie z powodu pośpiechu odnośne dane bobliograficzne będę musiał podać z pamięcie,więc nie z zupełną dokładnością co do tytułów prac i dat ich wydania.

Za odpowiednich kandydatów uważam:

1-o Na pierwszym miejscu dra Mariana Odrzywolskiego,doktora filozofii Uniersytetu Jana Kazimierza, który lepiej niż inni /podrafi my śleć w dziedzinie pedagogicznej- stawiać i formułować zagadnienia,planować rozwiązania,dyskutować metody, analizować i oceniać wyniki, wyczerpywać systematycznie różne możliwości- i którego praca naprawdę posuwają naprzód, jedne myśl pedagogiczną, inne - samo zagadnienia, jeszcze inne- dorobek według realny nauki wychowania. Oto ważniejsze jego prace/ cytowanie - powtarzam z pamięci /:

Referat o kwalifikacjach naukowych trzech kandydatów na Katedrę Pedagogiki, wybranych z ankiety przez Komisję Pedagogiczną Wydziału Humanistycznego UJK

Kazimierza we Lwowie, rozważając sprawę obsadzenia katedry pedagogiki, wybrała z ankiety trzech kandydatów, a mianowicie:- PP. dra doc. Józefa Chałasińskiego, dra doc. Kazimierza Sośnickiego i dra doc. Bogdana Suchodolskiego.

O kwalifikacjach naukowych tych trzech kandydatów wypowiadam następującą opinję:

Dr doc. Józef Chałasiński jest socjologiem, zajmującym się głównie, ale nie wyłącznie socjologią wychowania. Studiował pod kierunkiem prof dra Flotiana Znanieckiego w Uniwersytecie Poznańskim, gdzie uzyskał veniam legendi w zakresie socjologii. Obecnie jest docentem socjologii i adiunktem w Uniwersytecie Józefa Piłsudskiego, ponadto zajmuje kierownicze stanowisko w Państwowym Instytucie Kultury Wsi.- W latach 1931-1933 był na studiach w Stanach Zjednoczonych A.P. Owocem jego pracy w Ameryce jest wydane w 1936 r. dzieło p.t.:"Szkoła w społeczeństwie amerykańskim", nakł. Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego, str. 590.

Z innych prac dra Chałasińskiego zagadnień pedagogicznych dotyka-ją:-

Wychowanie w domu obcym, Poznań, 1928, str. 225,

Tło socjologiczne pracy oświatowej, Warszawa, 1935, str. 132,

Parafia i szkoła parafialna wśród emigracji polskiej w Ameryce, Warszawa, 1933, str. 85.

W pracach swych dr J. Chałasiński trzyma się blisko faktów. Gromadzi on i porządkuje fakty pedagogiczne, wykazując ich zależność od warunków socjalnych. Nie ogranicza się przytem do badania szkoły, lecz interesuje się również oświatą pozaszkolną.

Dr doc.Kazimierz Sośnicki,uczeń ś.p.Kazimierza Twardowskiego,początkowo zajmował się głównie logiką i metodologią nauk.Od 1919 r. począł pisać o zagadnieniach pedagogicznych,aż wreszcie całkowicie się im poświęcił.W 1934 r. uzyskał veniam legendi z zakresu pedagogiki na Uniwersytecie Jana Kazimierza i od tego czasu wykłada pedagogikę na Wydziale Humanistycznym tego Uniwersytetu.

Przed habilitacją dr K.Sośnicki ogłosił 8 przyczynków i rozpraw pedagogicznych,z których za najbardziej wartościowe należy uznać:

Uwagi nad metodą projektów w nauczaniu,Oświata i Wychowanie, 1931,str. 731 - 759,
Jerzy Kerschensteiner,Kwartalnik Pedagogiczny,1933,str.59-87.

Głównym dziełem pedagogicznym dra Sośnickiego jest dotąd jego praca habilitacyjna p.t.:Podstawy wychowania państwowego,Książnica-Atlas, 1933,str 279.

W ostatnich czterech latach poza drobniejszymi przyczynkami w czasopismach ogłosił:

Wychowanie intelektualne,Encyklopedia Wychowania,t.I,str. 961-984,
Dydaktyka ogólna,tamże,t.II,str.75-147.

Wszystkie prace dra K.Sośnickiego odznaczają się jasnością i dokładnością opracowania.Szkoła logiczna,przez którą przeszedł,zaznacza się również w wyborze tematów.Najczęściej pisze o zagadnieniach dydaktycznych. Szkoły [illegible] dra Sośnickiego [illegible]

Dr Bogdan Suchodolski studiował w Warszawie pod kierunkiem ś.p. Józefa Ujejskiego.Po uzyskaniu doktoratu z zakresu historii literatury polskiej wyjechał na studia do Niemiec,gdzie przejął się niemiecką filozofią kultury.Jest na Uniwersytecie Józefa Piłsudskiego docentem historii literatury polskiej,uzyskał również veniam legendi w zakresie pedagogiki.Miał wykłady zlecone z pedagogiki,od kilku lat prowadzi ćwiczenia pedagogiczne dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich.Od 1936 r.jest naczelnikiem Wydziału programowego w Ministerstwie W.R.i O.P. [illegible]

Jakkolwiek dr B.Suchodolski ze studiów swych jest historykiem literatury polskiej,to jednak w pracach swych więcej się skłania do systematycznych rozważań nad kulturą,niż do badań historycznych.Dział, który uprawia,nazwałbym teorią kultury,lub może jeszcze lepiej - życia

kulturalnego. Wychowanie jest dla niego właśnie procesem,odgrywającym ważną rolę w życiu kulturalnym.W tym związku ujmuje je też dr B.Suchodolski.Jego prace pedagogiczne zmierzają do pogłębiania zagadnień wychowania przez wykazywanie ich związku z najżywotniejszymi zagadnieniami współczesnego życia kulturalnego.Kultura i wychowanie:- oto co stanowi główny temat rozważań pedagogicznych dra B.Suchodolskiego.Nie jest też przypadkiem,że taki właśnie tytuł nosi redagowany przez niego miesięcznik /"Kultura i Wychowanie",nakł.Towarzystwa Nauczycieli szkół średn.i wyż./

Do pedagogicznych można zaliczyć następujące prace dra B.Suchodolskiego:

Reforma szkolnictwa średniego w Niemczech,Książnica-Atlas, 1927,str.120,

Wychowanie moralno-społeczne,Encyklop.Wychowania,t.I,str.868-942.

Studia nad humanizmem współczesnym,Warszawa,1936,str.73,

Uspołecznienie Kultury,Warszawa,Rój,1937,str.387,

Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej,Warszawa, Nasza Księgarnia,1937,str.134,

W dalszym związku z zagadnieniami wychowania znajduje się monografia dra B.Suchodolskiego o Stanisławie Brzozowskim,oraz dwa tomy wypisów p.t.:-"Ideały kultury a prądy społeczne","Kultura i osobowość"

Z trzech kandydatów,których w ten sposób scharakteryzowałem,dwaj młodsi,t.j.dr J.Chałasiński i dr B.Suchodolski wysuwają się na pierwszy plan dzięki ożywionej twórczosci,którą rozwinęli w ostatnich latach.Różne to indywidualności:- J.Chałasiński trzeźwy empiryk,- B.Suchodolski idealista,mający pociąg do moralizmu.Jeśli wziąć pod uwagę ich wiedzę,pracowitość i inicjatywę,to pod tymi względami trzeba ich postawić niemal na równi.Przed rokiem szala przechylała się na stronę dra J.Chałasińskiego.Obecnie przewagę ma raczej dr B.Suchodolski ze względu na wydane w 1937 r.dwie prace.Na jego korzyść przemawia i ten wzgląd,że podczas pracy w Ministerstwie W.R.i O.P.miał sposobność z bliska zapoznać się z aktualnymi zagadnieniami szkolnictwa ogólnokształcącego.

Pismo Dziekana Wydziału Humanistycznego UJK
do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego

M I N I S T E R S T W O

WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

Dep. IV- N.

W a r s z a w a .

Prof. dr.Bogdan SUCHODOLSKI, nowomianowany profesor nadzwyzajny Wydziału Humanistycznego U.J.K. zgłosił dodatkowo do programu wykładów na rok akademicki 1938/39 następujące wykłady i ćwiczeni

1.Współczesne systemy pedagogiczne w związku z poglądem na świat, 2 godziny,

2.Problemy kultury XX wieku

3.Proseminarium pedagogiczne/dla specjalizujących się w pedagogice/, 2 godz.

4.Seminarium pedagogiczne/dla specjalizujących się w pedagogice/ , 2 godz.

5. Ćwiczenia pedagogiczne/dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich/, 2 godz.

Podając powyższe do wiadomości Ministerstwa W.R. i O.P. upraszam o łaskawe zatwierdzenie tego programu.

Dziekan W.H.

Pismo z Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do Dziekana Wydziału Humanistycznego UJK

MINISTERSTWO
WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA
PUBLICZNEGO

Warszawa, dnia 12 grudnia 1938 r.

Nr. IV. UP-10102/38

Dziekanat
Wydziału Humanistycznego
Uniwersytetu Jana Kazimierza
we Lwowie
przez Rektorat

W odpowiedzi należy powołać się na Nr powyższy.

Prof.dr Bogdan Suchodolski- program wykładów.

Odpowiedź na pismo z dn.29.X.38 r. nr 901/R.9446/38

Ministerstwo przyjmuje do wiadomości, iż prof.dr Bogdan Suchodolski zgłosił na rok akademicki 1938/39 następujące wykłady i ćwiczenia:

1. Współczesne systemy pedagogiczne w związku z poglądem na świat, 2 godziny,
2. Problemy kultury XX wieku, 1 godz.
3. Proseminarium pedagogiczne /dla specjalizujących się w pedagogice/, 2 godz.
4. Seminarium pedagogiczne /dla specjalizujących się w pedagogice/, 2 godz.
5. Ćwiczenia pedagogiczne /dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich/, 2 godz.

Kierownik Referatu
/Dr Z.Żagórowski/

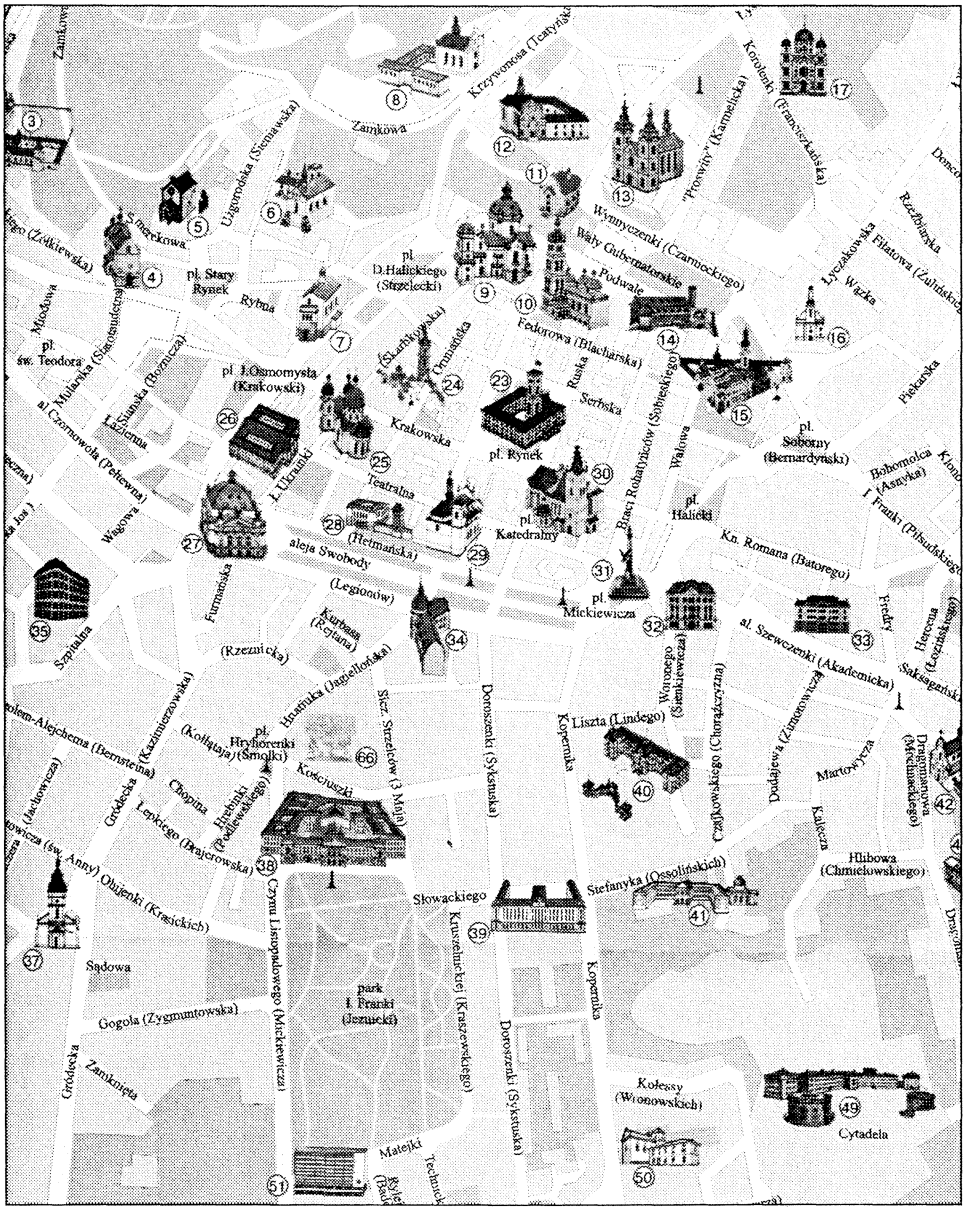
Widziano w Rektoracie

Wpłynęło 16. XII 1938
901.

Bronarz

Z-ca Rektor
Uniwersytetu Jana Kazimierza
we Lwowie.

Fragment planu Lwowa
(nr 38 – Uniwersytet Jana Kazimierza, obecnie im. Iwana Franki)
Źródło: *Lwów. Turystyczne mapy miasta*, Wydawnictwo „Centrum Europy", Lwów 2000


Zamkowa
Krzywonoska (Teatyńska)
Wały Gubernatorskie
Podwale
Fedorowa (Blacharska)
Ruska
Serbska
pl. Rynek
Krakowska
Teatralna
Halicka
Katedralny
Hetmańska
aleja Swobody (Legionów)
Furmańska
Wagowa
Rybna
Stary Rynek
pl. św. Teodora
Mularska (Stolarska)
Ormiańska
Bracy Rohatyńców (Sobieskiego)
Wałowa
pl. Soborny (Bernardyński)
Piekarska
Wiązka
Łyczakowska
Mickiewicza
Kn. Romana (Batorego)
al. Szewczenki (Akademicka)
Kurbasa (Reytana)
(Rzeźnicka)
Hrabiańska (Jagiellońska)
Stoż. Strzelców (3 Maja)
Dominikańska (Sykstuska)
Kopernika
Liszta (Lindego)
Wołoszańska
Dodajewa (Zimorowicza)
Marowyzra
Kalecza
Hlibowa (Chmielowskiego)
Stefanyka (Ossolińskich)
Słowackiego
Kruszelnickiej (Kraszewskiego)
Dorowszczi (Sykstuska)
Kościuszki
Chopina
Jabłonskich (Podwalskiego)
Lelewicza (Bojczowska)
Gródecka (Kazimierzowska)
Olbienki (Krasickich)
Czynu Listopadowego (Mickiewicza)
Sądowa
Gogola (Zygmuntowska)
park I. Franki (Jezuicki)
Zamknięta
Mateiki
Kołessy (Wronowskich)
Cytadela
pl. Hryhorenki (Kołłątaja) (Smolki)
pl. D.Halickiego (Stszelecki)
pl. J.Osmomysła (Krakowski)
pl. Halicki
pl. Mickiewicza
Szpitalna
Młodowa
Ujazdowska (Sienawska)
Łazienna
Wegowa
Teatralna
Krakowska
Ormiańska
Serbska
Ruska
Wałowa
Piekarska
Wiązka
Łyczakowska
Kopernika
Dominikańska
Dodajewa
Kalecza
Hlibowa
Słowackiego
Kopernika
Dorowszczi
Gródecka
Zamknięta
Mateiki
Cytadela
Kołessy
Sądowa
Gogola
park I. Franki
Czynu Listopadowego
Olbienki
Lelewicza
Chopina
Kościuszki
Stoż. Strzelców
Hrabiańska
Furmańska
Wagowa
Rybna
Mularska
Młodowa
Ujazdowska
Łazienna
Teatralna
Krakow

Indeks nazwisk

Abraham Władysław 332
Adam Ernest 407
Adamczyk Danuta 10, 22, 28, 30, 43, 170, 323, 354, 380, 406
Adamówna Wilhemina 407
Adamski W. 384
Adler Alfred 193, 354
Agafonowa H. 422
Ajdukiewicz Kazimierz 11, 35, 105, 106, 152, 161, 163, 165, 168, 170, 177, 181, 192, 200, 212, 215, 223, 226, 260, 262, 264-266, 268-270, 272, 273, 275-277, 282, 283, 291, 295, 297, 301, 306, 309, 310, 312, 314, 316, 317, 319, 325, 335-338, 344-346, 357, 361, 369, 372, 375, 378, 381, 389, 391, 393, 394, 395, 397, 405, 410, 425, 427, 429
Albin Janusz 29
Aleksander Tadeusz 334
Aleksandrowicz Zenon 157
Amtmann Franciszek 11, 74, 86, 87, 100, 152, 383, 385, 387, 388, 425
Andrzejowski Tadeusz Zygmunt 158
Angielak Władysław 157
Antoniewicz J. B. 33, 113
Araszkiewicz Feliks 251, 334, 385
Arem Dymitr 274
Arneth E. 61
Arystoteles 77, 91, 116, 121, 140, 141, 183
Askenazy Szymon 405
Auerbach Walter 405, 426

Badecki Karol 405
Badeni Aleksander 113, 128, 419
Badeni Karol 30
Badeni Kazimierz 17, 30, 33, 41
Balasits August Erwin 45
Baley Stefan 11, 152, 163, 169, 178, 193, 198, 226, 291, 311, 324, 342, 350, 358, 359, 372, 373, 375, 378, 379, 381, 384, 394, 418, 419, 425-427, 429
Balicki Juliusz 316, 405
Balicki Stefan 204
Balicki Wiktor 407
Balicki Zygmunt 30, 401
Balzer Oswald 28, 33, 46, 48, 247, 332, 405
Bałaban Józef 407
Banach Grzegorz 250
Banach Stefan 35, 226, 266, 280, 325, 403
Bandke Aleksander 139
Bandrowski Bronisław 350, 351, 361, 379
Baranowski Bolesław Adam 11, 100, 102, 109, 112, 238, 407
Baranowski Mieczysław 11, 238, 341, 407, 421
Baranówna Anna 250
Bardecki Antoni 221, 315
Bartnicka Kalina 349
Bartosiński Jan 407
Bartoszewicz Kazimierz 22, 26, 27
Barwiński Józef 407
Barwiński Ludwik 11, 80, 425
Barycz Henryk 237, 255, 324
Batycki Jan 407
Baumgartner Aleksander 192
Bąkowski Józef 407
Beck Adolf 35, 55
Beck Leo 53
Bednarowski Adolf 269, 316
Bednarski Stanisław 27, 36
Bełza Władysław 34, 407, 416
Bennoni (Benoni) Karol 407
Bereźnicki Feliks 10, 63
Bergerówna Regina 250
Bergson Henri 182, 184-187, 263, 335

Bernadzikiewicz Teodor 407
Białowicz Galina 403
Biczaj J. 407
Bielowski A. 407
Bielska Maria (Marya) 175
Bilczewski Józef 33, 45, 405
Bilecki Stefan 274
Biliński Leon 45
Binet Alfred 139, 413
Blaustein (Ginsberg-Blaustein) Eugenia 10, 169, 189, 192, 193, 198, 359, 378, 405, 426
Blaustein Leopold 10, 169, 178, 189, 192-194, 198, 226, 359, 360, 375, 378, 379, 381, 386, 394, 395, 397, 399, 405, 418, 426, 427
Bleicherówna Dora 250
Błachowski Stefan 11, 152, 169, 178-183, 188, 193, 198, 210, 212, 214, 223-224, 256, 285, 287, 291, 311, 324, 350-359, 360, 361, 375, 381, 384, 385, 386, 394, 395, 412, 415, 418, 419, 425, 427
Boberski Władysław 407
Bobkowska Wanda Cecylia 69, 72, 92
Bobrowska-Nowak Wanda 61, 183, 216
Bobrzyński Michał 30, 41-43, 45, 113, 419-421
Bogdanowicz Edmund 135, 323
Bogen Wilhelm 219, 355
Bomzówna Bronisława 250
Bonitz Herman 62, 101
Bornstein Benedykt 225, 398
Borowiecki S. 223, 224
Borzym Stanisław 127, 185
Brandler Maksymilian 158
Breitbart Mariusz 274
Brentano Franz 171, 183, 375, 392
Bronolis Fryderyk 62
Bronsztejn S. 232
Bruchnalska B. 408
Bruchnalski Wilhelm 28, 165, 229, 325, 400, 403, 407
Brűckner Aleksander 328, 407
Brzeziński Wiktor 407
Brzozowski Stanisław 294, 298, 400, 401, 416
Brzozowski Stanisław 9, 17, 21, 25, 27, 28, 33-37, 45, 51, 53, 404, 405
Buckingham Bernadette 206, 413
Budzyk E. 309
Bűhler Karol 193
Bujak Franciszek 9, 22, 28, 35, 200, 229, 231, 247, 280, 314, 325, 332, 345, 346, 400, 403, 405
Bulanda Edmund 345, 346
Buszko Józef 17, 21, 23, 380
Buzek Józef 113, 164
Bykowski Ludwik zob. Jaxa-Bykowski Ludwik
Bystroń Jan Stanisław 291, 295, 334, 387, 401, 411, 412, 417

Chałasiński Józef 291, 293-296, 334, 343, 363, 387, 411, 412, 415, 417
Charcot J. M. 125
Chlamtacz Marceli 28, 38, 48, 53
Chłędowski Kazimierz 407
Chmaj Ludwik 10, 212, 291, 296
Chmielewski Józef 407
Chmielowski Piotr 11, 106, 400
Chodakowska Janina 164, 167
Chruściel Stanisław 283
Chrzanowski Ignacy 258
Chybiński Adolf 345
Chyliński Jan 297
Chyliński Konstanty 229, 231, 264, 266, 275, 290, 356
Ciechanowicz Jan 33, 34, 229, 230
Ciemborewicz Józef 407
Ciesielski Teofil 33
Claparède Eduard 139, 206, 218, 219, 316, 354, 355, 413
Comte Auguste 122, 125
Coster Georg 413
Cyfrowicz Jan 161, 163
Czacki Tadeusz 252, 261, 301
Czarnecki Edward 92

Czarnik Bronisław 407
Czartoryski Adam 301
Czekanowski Jan 216, 280, 325, 332, 345
Czerkawski Euzebiusz 5, 11, 72, 73, 75, 76, 92, 94, 97, 99-117, 127, 129, 131-133, 145, 146, 149, 151, 152, 165, 166, 173, 209, 238, 242, 271, 300, 301, 383, 385, 387-391, 405, 420, 425, 426, 432, 434
Czerkawski Tymoteusz 99
Czermakówna Kamila 274
Czermakówna Kazimiera 250
Czermakówna Walezja 250
Czerniewski Wiktor 333
Czerny Janusz 171
Czerny Zygmunt 223, 229, 269, 270, 276, 277, 289–291, 295–296, 344, 345, 403, 405
Czerwiński Sławomir 282, 334, 384, 428
Czeżowski Tadeusz 169, 170, 178, 190, 212, 223, 224, 379, 393, 397, 429, 431
Czyżewski Julian 270

Ćwikliński Ludwik 28, 33, 46, 47, 65, 101, 161, 400, 403, 405, 407

Dalecka Wanda 407
Daniluk Igor 274
Danysz Antoni 5, 11, 97, 106, 111, 134-143, 151, 152, 165, 166, 174, 177, 256, 271, 300, 301, 312, 324, 341, 359, 383, 387, 390, 391, 393, 421, 425, 427
Dawid Jan Władysław 221, 266, 334, 367, 411, 412
Dąbkowski Przemysław 28, 332
Dąbkowski T. 232
Dąmbska Izydora 169, 170, 190, 226, 357-359, 361, 369, 372, 375, 379, 393-395, 405, 427, 429, 431
Decroly Ovide 308, 413
Delkiewicz Józef 74
Dembiński Bronisław 33, 54
Descartes René 121, 171, 183
Dewey John 114, 139, 206, 308, 413
Dębicki Zdzisław 407
Dicjanówna Amelia 250
Dietl Józef 403
Dilthey Wilhelm 49, 188, 414
Djamandsteinówna Aurelia 250
Dmowski Roman 49, 384, 401, 416
Dniestrzański S. 407
Dobrowolska Maria 274
Dobrowolski Antoni Bolesław 205, 291, 342, 343, 362–366
Dobrowolski Stanisław 308
Dobrzański Jan 34, 237, 247, 255, 331, 401, 407, 432
Dollmayr Wiktor 345
Dörpfler W. O. 141
Draus Jan 255, 323
Dryjski Albert 223, 224
Dryndowa Danuta 10, 198, 214, 334, 385, 403
Drzewiecki S. 308
Dulębianka M. 407
Durkacz Stanisław 250
Durkheim Emile 414
Duszkiewicz Wiesława 99, 323
Duwlit Mikołaj 243
Dybiec Julian 18, 30, 31, 37, 45, 194, 380, 406
Dybowski Benedykt 35, 226, 325, 405
Dygasiński Adolf 306, 307
Dylus A. 158
Dymitr Arem 274
Dymitr Wiktor 243, 250
Dzieduszycki Wojciech 33, 45, 53, 113, 171
Dziedzicki Ludwik 407
Dzierzbicka Wanda 308, 412
Dzierżyńska Janina 250

Ebbinghaus Hermann 139, 421
Eisler Erazm 250
Eisnerówna Rozalia 250
Erazm z Rotterdamu 327
Estreicher Karol 85
Estreicherowa M. 407
Exner O. 101

Fajtel Chaim 243
Falikówna Szarlota 250
Falkiewicz Karol 407
Fandke Karol 139
Fass Ignacy 250
Fechtner E. 369
Feldman Wilhelm 9
Feriere Adolf 206, 338, 414
Fichte Johann Gottlieb 63
Fijałek Jan Nepomucen 11, 28, 33, 49, 405, 408, 425
Finkel Ludwik 9, 18, 27, 28, 33, 35, 38, 40, 41, 43, 44, 46, 48, 59, 61, 67, 72, 74, 78, 80-86, 88, 89, 92, 99-104, 110, 111, 127, 129, 145, 146, 161, 247, 325, 369, 400, 403, 405, 407
Fiutowski Teofil 110
Fischer Adam 325, 333, 345, 405, 408
Foerster Fryderyk 276, 414
Franciszek I 83
Franciszek Józef 231
Frank Lusi 274
Franko Iwan 16, 34, 59, 408
Fredro Aleksander 34
Fredrowicz Jan 11, 80, 81, 152, 383, 388, 425
Freinet Celestyn 414
Freud Sigmund 180, 354
Frick Otto 136, 137, 139, 141
Froebel Friedrich 64, 141
Frycz Modrzewski Andrzej 331
Fuliński Benedykt 270, 405

Gaertner Henryk 269, 326, 337, 344
Gagatka Andrzej 157
Gajdowicz Halina 333
Gajewski Tadeusz 157
Gajówna M. 308
Gansiniec (Ganszyniec) Ryszard 35, 226, 232, 286, 288, 345
Gawecki Bolesław 398
Gawroński Jan 215, 229, 413
Geiger Teodor 296, 363
Gentile Giovanni 206
Germanówna M. 408
Gerstman Adam 269
Gerynowicz W. 408
Ginsberg-Blaustein Eugenia zob. Blaustein Eugenia
Glaserówna M. 408
Gluziński Antoni 53
Głaz Elżbieta 323
Głąbiński Stanisław 33, 56, 58, 405, 407
Głogoszewski S. 408
Głuchowska Maria 237
Goethe Johann Wolfgang 62
Goldberg Teodor 274
Goldschlag Róża 249
Goldsteinówna Bronisława 274
Gołuchowski Agenor 41, 101-103, 419
Gomuła Teresa 10
Gorgos Z. 408
Gostyńska W. 408
Goszczyński Stefan 298
Gottlieb W. 399
Górnicki Łukasz 327
Grabowski Tadeusz 212, 223, 224
Green H. Georg 414
Grodziski Stanisław 17, 23
Gromska Daniela 360, 405
Gross Nisen 249
Grottger Artur 34
Gruiński Stanisław 404
Gryziecki Szczęsny 33, 50, 405
Grzegorzewska Maria 209, 291, 296, 411
Grzywińska A. 408
Gubrynowicz Bronisław 328
Gürflerówna Maria 274
Gurlitt Ludwik 414

Haczsówna Helena 274
Hahn Wiktor 9, 18, 27, 32, 33, 35, 40-46, 48-54, 56, 58, 59, 65, 117, 134, 143, 145-149, 161, 163, 170-172, 177, 202, 229, 247, 390, 397, 405, 407
Halban A. 229
Halewska Janina 243
Hall Stanley 206, 414

Hans N. 338
Harasimiuk Krystyna 350
Harasymiuk B. 408
Hartleb Kazimierz 405
Hasenko J. 308
Hausen Ignacy 249
Hausner B. 408
Hecki Karol 274
Hegel Georg Wilhelm Friedrich 112, 383
Heinrich Władysław 212, 223, 224, 277, 291
Hellmann Manfred 308, 412
Herbart Jan Fryderyk 61, 63, 64, 68, 72, 77, 90, 93, 95, 96, 112, 122, 124, 131, 135-137, 141, 142, 383
Hertz Aleksander 193
Hessen Sergiusz 130, 188, 276, 296, 338, 341, 397, 412, 417
Hevitschek Franciszek 84
Hirschler Jan 405
Hirszfeld Ludwik 234
Hoff Jadwiga 9, 23, 25, 26
Holland Henryk 168
Holzer Jerzy 232
Honig Jakub 274
Horbowski Adam 415
Hornowski B. 179
Horodyńska Maria 243
Horowitzówna Anna Eugenia 274
Horwat Jan 63, 65, 66, 165
Horwath Edward 232
Hrabyk Piotr 408
Hruszewski Michał 408
Hulewicz Jan 145, 237, 323, 324, 331
Humboldt Wilhelm 62
Hume David 369
Husserl Edmund 180, 182, 184-186
Hűtter F. A. 78
Hylle Erich 348

Ingarden Roman 185
Ingarden Roman Witold 11, 152, 178, 182, 184-188, 192, 214, 223, 260, 276, 286-288, 291, 295, 312, 314, 315, 337, 338, 339, 344-346, 357, 359, 361, 375, 379, 382, 385, 394-397, 399, 405, 417, 418, 425-427, 429, 431
Ingel S. 399
Inglot Stefan 345
Innesówna Janina 249
Istarewicz Irena 379
Iwaszkiewicz Dymitr 157

Jachimowicz Grzegorz 11, 74, 83-86, 89, 91, 152, 383, 388, 425
Jachno J. 408
Jacniacka Joanna 274
Jaczewski Bohdan 18, 30
Jadczak Ryszard 9, 127, 168-171, 177, 179, 183, 185, 189-191, 193, 216, 350-352, 357, 358, 369, 372, 375-377, 380, 393, 394, 396, 399, 400, 409
Jakubiak Krzysztof 251, 334, 349, 385
Jakubowski Bolesław 157
James William 308, 414
Jamrożek Wiesław 323, 421
Jan Kazimierz 9, 27, 226, 372
Janet Pierre 125, 263, 335
Janik Michał 328
Janów Jan 345
Jarzębińska F. 315
Jarzyna Józef 80
Jasinowski Bolesław 223, 224
Jasiński Adam 74, 86
Jasiński Władysław 28
Jaworkówna M. 237
Jaworski Franciszek 9, 33, 407
Jaworski Kornel 28, 408
Jaworski Leon 136
Jaxa-Bykowski Ludwik 11, 62, 135, 152, 163, 165, 169, 204, 209, 226, 283, 291, 294, 296, 298, 308, 358, 361, 377, 379, 385, 391, 408, 412, 413, 425
Jerychówna Teofila 157
Jędrzejewicz Janusz 219, 282, 334, 340, 353
Jędrzejewicz Wacław 384
Jędrzejewska Maria 360

Jiraćek W. 75
Jordan Henryk 208
Joteyko Józefa 209, 308, 411, 412, 415
Jouffroy Teodor 122
Józefczyk Andrzej 407
Józków Piotr 243, 249
Jung Karol Gustaw 354

Kadyi Henryk 33, 45, 405
Kalina Antoni 28, 33, 46, 400, 403, 407
Kalinka Walerian 403
Kallenbach Józef 52, 328, 403, 407
Kant Immanuel 62, 73, 78, 91, 112, 383
Kańczyk Michał 157
Karbowiak Antoni 111, 148, 176, 323, 331, 407
Karpacki Bolesław 278
Karpowicz Stanisław 254, 266, 334, 367, 412
Kartezjusz zob. Descartes René
Kasprowicz Jan 28, 33, 46, 106, 180, 215, 226-229, 400, 403, 405, 407
Kejsler Nachman 274
Kellner Lorenz 91
Kern Jan 137, 139
Kerschensteiner Georg 139, 206, 266, 276, 293, 338, 339, 414
Kieniewicz Stefan 22
Kirchner Jerzy 265, 296, 360, 426
Kleiner Juliusz 35, 106, 161, 163, 165, 195, 200, 202, 204, 214, 216, 223, 226, 229, 231, 237, 260, 264, 266, 275, 276, 282, 291, 295, 314, 318, 324, 325, 326, 344, 372, 400, 403, 405
Kłapuszczak Stanisław 157
Kłos Edward 231
Knot Antoni 99, 237, 238, 241, 246, 247, 282, 314, 331, 401, 416, 432
Kobierska Zofia 274
Kobylański Ludwik 274
Kochanowski Jan 327
Kociuba Michał 408
Kocowski Włodzimierz 408
Kohn Bertold 243
Kokoszyńska-Lutman Maria 405
Kolbuszewski Kazimierz 276, 296, 345
Kołłątaj Hugo 301, 304, 305
Komarnicki Józef 52
Komeński Jan Amos 140, 141, 235, 246
Konarski Stanisław 246, 301
Konopnicka Maria 34, 327
Kopacz Aniela 408
Kopciówna Stanisława 248
Kopps Ernest 392
Korczak Janusz 208, 412
Korn Friedel 157
Kornecki Jan 407, 408
Korolkiewicz Grażyna 255
Koskowski Włodzimierz 336
Kosnarowicz Elwira 179, 181, 351
Kosserówna Sara Charlotte 243
Kostecki P. 407
Kostek Franciszek 74, 88, 89, 92, 94, 103, 383, 388, 425
Koszałkowski Zygmunt 274
Koszmarowa T. S. 422
Kościuszko Lidia 243
Kot Stanisław 73, 244, 291, 328, 331
Kotarbiński Tadeusz 168, 212, 225, 379, 395, 398, 427, 429-431
Kotłowski T. 408
Kowalski Jerzy 276, 286, 288, 289, 345, 412
Kozakówna Maria 274
Kozicki Władysław 332
Kozłowski Leon 219, 353, 405
Kozłowski Władysław Mieczysław 212
Krajewski Józef 117
Kramarz Henryka 18, 135
Krasicki Ignacy 252
Krasuski Józef 10
Kraszewski Józef Ignacy 33, 249
Krawczyk J. 404
Kretz Józef zob. Mirski Józef
Kreutz Feliks 11, 407
Kreutz Mieczysław Sylwester Roman 7, 11, 152, 169, 178, 189, 190, 195, 198, 209-226, 268-270, 272, 273, 276-280,

286, 288-291, 295, 296, 301, 303, 305-308, 310-312, 314-319, 325, 341, 342, 345-347, 350-362, 375, 379, 381, 384-386, 394, 395, 405, 408, 412, 415, 418, 419, 422, 425-427, 429, 432
Krick Ernest 276
Królikowski Kazimierz 407
Kruczkiewicz Bronisław 28, 33, 133, 161, 405
Krumholzówna 248
Kryński Adam Antoni 407
Krzanowski Adam 415
Krzyżanowska Michalina 408
Kubala Ludwik 407
Kucharski Eugeniusz 345, 405
Kuchta A. 54, 422
Kuchta Jan 204, 282, 412
Kuchta M. I. 54, 422
Kucz Władysław 274
Kuhnówna Stefania 249
Kukulski Zygmunt 6, 11, 106, 195-198, 209, 213-215, 226, 250-262, 264, 266, 282, 291, 300, 301, 306, 312, 314, 324, 337, 357, 359, 361, 362, 378, 379, 382, 383, 393, 425, 427, 431, 432
Kulczyński Leon 137, 165, 252
Kumaniecki Kazimierz 166
Kunisz Władysław 274
Kurdybacha Łukasz 237, 238, 239, 240, 241, 246, 247, 324, 331, 401, 432
Kuryluk J. 422
Kuryłowicz Jerzy 35, 226, 265, 289, 345
Kurze Ludwik 91
Kwietniewski Kazimierz 266, 280
Kwintylian 140

Lachowicz Franciszek 158
Lachowicz Zofia Bronisława 33
Ladaczkówna Maria 250
Langnas Saul 274
Lechicka Jadwiga 412
Lechicki Czesław 247, 250, 331, 401, 432
Legowicz Jan 127
Lehrs A. 64
Lehr-Spławiński Tadeusz 229, 326, 407
Leibniz Gottfried Wilhelm 121
Leitgeber Z. 408
Lenart Stanisław 404
Leńczuk Lew 403
Leszczyński Andrzej 333
Leśniewski Stanisław 212, 379, 427
Leuba I. 218
Lewicka Anna 407
Lewicki Anatol 222
Lewicki Hilary 158
Lewicki Karol 237, 247, 331, 401
Lewkowiczówna Wanda 274
Ley Dionizy 249
Lindner Gustaw 143
Linke Karol 414
Lipiec Józef 171
Lipiński Mikołaj 36, 37
Lipska-Librachowa Maria 209, 411, 415
Liske Ksawery 36-38, 46, 105, 106, 146, 405, 407
Lisowski S. M. 231
Litt Theodor 265
Locke John 82, 112, 116, 122, 131, 140, 141, 303, 315, 369
Loria Stanisław 270
Lubomirski Aleksander 239
Lubomirski Andrzej 28
Lubomirski Jan Tadeusz 29, 123
Lubomirski Jerzy 238
Lubomirski Stanisław 238
Lubrański Jan 330
Lutosławski Wincenty 212, 416

Łachowa Eugenia 18, 227
Ławrecki Roman W. 61, 239, 325, 332, 422
Łazarski Mieczysław 407
Łempicki Stanisław 6, 11, 30, 35, 111, 113, 151, 161, 166, 167, 195, 200, 202, 204, 209, 214, 216, 226, 228, 229, 234-242, 245, 246, 252, 260, 262, 264, 266, 268-270, 272, 275-278, 282, 285, 291, 295-297, 300, 301, 303-307, 310, 312-314, 316, 317, 319, 324-333, 337, 344-346,

347, 357, 358, 361, 363, 372, 379, 384, 391, 399, 401, 405, 406, 417-419, 425, 427, 431
Łomnicki Antoni 270, 407
Łopuszański Jan 208
Łoziński Bronisław 9, 61, 101
Łoziński Władysław 403, 407
Łuczkiewicz Antoni 408
Łuczyńska Barbara 61, 117, 127, 144, 150, 323, 380
Łukasiewicz Jan 35, 139, 212, 226, 379, 427
Łuniński Ernest 407
Łuszczewska Seweryna 272, 360, 405
Łynek A. 308

Machczyńska Antonina 407
Machek Emanuel 42, 227, 405
Maciszewski M. 408
Madeyski Edward 408
Madurowicz-Urbańska Helena 26, 39, 52
Majchrowicz Franciszek 9, 11, 238, 327, 341, 403, 408
Majerski Stanisław 407
Majewiczówna A. 308
Majewiczówna M. 413
Majewski Stanisław 10
Majorek Czesław 15, 17, 18, 22, 23, 25, 27, 30, 32, 62, 64, 99, 101, 117, 139, 144, 176, 194, 199, 231, 323, 380, 403, 409, 418, 421, 423
Makarewicz Juliusz 228
Makowej J. 408
Maleczyńska Ewa 269, 270
Maleczyński Karol 405
Malinowski Ludwik 11, 74, 87-89, 92, 152, 388, 425
Małachowski Godzimir 28, 408
Małecki Antoni 36, 37, 46, 106, 400, 407
Małecki Jan 30
Małek Włodzimierz 274
Mańkowski Bolesław Ferdynand 5, 11, 28, 105, 106, 111, 128, 143-152, 154-166, 174, 177, 194, 196, 204, 209, 226, 250, 257, 265, 268, 271, 272, 282, 300, 301, 312, 314, 324, 331, 357-359, 381-383, 385, 387, 389, 391, 393, 394, 405, 409, 410, 419, 421, 425, 427, 432
Markiewicz Jan 405
Markiewicz Wiesław 248
Massonius Marian 212, 291
Maszkowski Karol 11, 407
Maternicki Jerzy 14, 16
Matijów Jan 408
Matwijasówna Maria 274
Mauersberg Stanisław 380, 422
Mazurkiewicz Kazimierz 308
Mazurkówna Janina 249
Mehlberg Henryk 360, 426
Meissner Andrzej 15, 18, 25, 29, 30, 62, 101, 117, 127, 135, 139, 144, 176, 194, 199, 231, 323, 380, 404, 408, 422
Mełamed W. 231, 232
Mesuse Olga 249
Meyer A.F. 63, 186, 421
Miąso Józef 258
Michalski Stanisław 194, 334, 385, 432
Michałowski E. 408
Mickiewicz Adam 327
Migielska Jadwiga 274
Mikulski Antoni 408
Milde Edward 61, 72, 74, 76, 77, 87, 91-98
Mill John Stuart 113-116, 122
Mirecka Zofia 274
Mirski Józef 11, 204, 208, 282, 294, 308, 379, 381, 400, 407, 412, 413
Młoczkowska Maria 39
Młodowska Janina 208, 308
Modelski Emil Teofil 223, 305, 345, 405
Moekl John 218
Montessori Maria 414
Morawski Kazimierz 326, 401
Moroz Karol 333
Mosingiewiczówna Kazimiera 249
Moszczeńska Izabela 209, 411, 412
Mościcki Ignacy 219, 299, 353
Możdżeń Stefan 61, 69, 199, 208, 323, 403

Mrozowska Kamilla 237
Mucha Teofil 408
Mudrij Wasyl 422
Müller G. E. 179, 180, 186
Muncjusz Paweł 328
Musil Robert 416
Mysłakowska (Rawiczanka) L. 407
Mysłakowski Zygmunt Karol 10, 130, 146, 187, 188, 193, 208, 214, 254, 266, 291, 294, 308, 334, 341-344, 346, 349, 362, 363, 366, 367, 387, 391, 392, 402, 411, 412, 415, 417
Mysłowski Emil 305, 308, 309, 341, 412
Myszkowski Piotr 239
Myśliński Jerzy 29, 323

Nadolski Bronisław 247, 282, 331, 401
Najdus Walentyna 26, 33
Nalaskowski Stanisław 333
Nanke Czesław 405
Naponiewicz Mikołaj 77
Narojewski Stanisław 405
Natorp Paul 266, 414
Nawroczyński Bogdan 10, 61, 63, 130, 135, 169, 188, 205, 209, 214, 266, 273, 276, 291-297, 308, 334, 337-341, 345, 346, 348, 349, 357, 362, 372, 379, 387, 398, 411, 412, 415, 417
Negrusz Roman 405
Nelson B. 186
Nester Piotr 249
Neuman Ernest 63, 414, 421
Nicieja Stanisław Sławomir 10, 11, 22, 26
Niedźwiecki Julian 33
Niemeyer August Herman 63, 77, 92, 93, 95, 96, 135, 139, 383
Niemiłowicz W. 33
Niemińska Czesława 274
Nietzsche Fryderyk Wilhelm 392
Nitman Karol 408
Nowacki Tadeusz 63
Nowicki Andrzej 183, 184, 393
Nowicki Wilhelm 231, 408
Nusbaum-Hilarowicz Józef 217, 407

Ochenkowski Władysław 47
Ochorowicz Julian 5, 11, 106, 110, 112, 117-120, 122-128, 151, 165, 166, 324, 383, 387, 391, 393, 408, 425
Odrzywolski Marian 291, 296, 364
Okoń Wincenty 63, 169, 333, 341, 342, 357, 372
Olejnik Daniel 274
Olejnik Jerzy 249
Oleksów Józef 408
Olszewska Irena 34
Opolski Stanisław 405
Orłowska Emilia Anna 305, 308, 317, 319, 342
Orłowski Mikołaj 249
Ossoliński Józef Maksymilian 29
Ossowski Stanisław 398
Ostrowski Jerzy 208, 384, 412, 428
Otto Berthold 62

Pacławska Kazimiera 10
Palmstein R. 408
Panek Kazimierz 407
Papee Fryderyk 407
Parkhurst Helen 206, 308, 414
Partacz Czesław 17, 26, 30, 33
Paulsen Fryderyk 139
Paulsen Wilhelm 61, 63-65
Pawlewski Bronisław 407
Pawlikowska Janina 249
Pawlikowski Jan 28, 407
Pawłowski Antoni 161
Pawłowski Edward 408
Pelczar Józef Sebastian 45
Perelman A. 412
Pestalozzi Jan Henryk 64, 141, 257, 261
Petelenz I. 166
Pfister Oskar 414
Piaget Jean 206, 263, 414
Piątek Jan 338
Picaret Fryderyk 335
Pierzchała L. 408

Piętak Leonard 45, 407
Pilat Roman 33, 45, 46, 161, 407
Pilat Tadeusz 23, 405
Pilch Andrzej 21
Piłsudski Józef 384, 401
Pini Tadeusz 407
Piniński Leon 30, 45, 113, 405
Piórkiewicz Józef 408
Piramowicz Grzegorz 238, 301, 304
Piszczakowski Jan 265
Piwocki Jerzy 25
Platon 116, 141, 183
Poczobutt-Odlanicki Marcin 246
Podhorecki Leszek 9
Podlacha Władysław Franciszek 280, 332, 345, 405
Pohoska Hanna 334, 384, 428
Pol Wincenty 34
Polaczek Stanisław 408
Polański M. 407
Poliszczuk Bazyli 158
Pollak Ignacy 11, 73-75, 81-83, 89, 91-94, 152, 383, 388, 429
Połczynowa Anna 222
Popławski Zbysław 10, 28
Porębowicz Edward 28, 229, 247, 407
Potocki Andrzej 17, 30, 33
Potocki Ignacy 304
Potoczny Jerzy 18, 99, 323, 380, 422
Poznański Karol 258, 349
Preier Wilhelm 139
Prosińska-Jackl M. 237
Prószyńska J. 307
Pruchnicki (Próchnicki) Franciszek 407
Prus-Szczepanowski Stanisław 11, 34, 49, 204, 324, 384, 401
Przybyszewski Stanisław 34
Przymusiała A. 39
Pšenak Józef 422
Ptaśnik Jan 229
Puzyna Józef 33, 180, 226, 405
Pytlakowski J. 336

Qual A. 222

Raciborski Aleksander 11, 33, 110, 112-116, 128, 133, 134, 152, 217, 390, 391, 425
Raczyński R. 231
Radke Wolfgang 64
Radlińska Helena 209, 291, 362, 363, 411, 412, 417
Radwańska Helena 165, 185
Radziszewski Bronisław 11, 33, 37, 45, 68, 74, 75, 97, 107, 165, 166, 226, 405, 407, 410, 420
Rakszawska Helena 274
Ramutowa Maria 408
Rankes Ferdynand 68
Rappaport Adela 248
Rawer Karol 407
Regener Fryderyk 155, 156
Rehmann A. 405
Rein Wilhelm 62, 68, 77, 93, 96, 141, 155
Reisler Adam 274
Reiter Jan 243, 249, 408
Reiter M. 408
Rethwisch Carl 63, 139
Reutt Józef 179, 386
Rędziński Kazimierz 231-233
Ribot Thomas 120, 125
Richot Ch. 126
Rische Ferdynand 64
Rittner Edward 62
Rodakowski Henryk 34
Rogala Wojciech 266, 280, 405
Romagnosi F. 122
Romann Seweryna 275
Romanowicz Tadeusz 113, 407
Romanowiczówna Z. 408
Romer Eugeniusz 180, 325, 403, 405, 407
Rostworowski Emanuel 236
Rottenberg J. 408
Rousseau Jan Jakub 64, 112, 122, 141, 335
Rowid Henryk 208, 294, 308, 411, 412, 417
Rűbbock T. 124
Rubczyński Witold 212
Rudnicka M. 407
Rudolf P. 155

Rühle Otto 63, 139, 155
Russell Bertrand 414
Ruziewicz Stanisław 270, 336
Rychnowska Anna 408
Rydygier Ludwik 33, 41, 45, 405
Rzepa Teresa 169, 171, 357, 358, 372, 376

Samolewicz Zygmunt 11, 407
Sanetrzanka Maria 249
Sapieha Adam 145
Sawczuk Borys 403
Sawczyńska J. 407
Sawczyński H. 407
Sawczyński Zygmunt 11, 113, 407
Sawicki E. 407
Schätruch Ida Maria 157
Scheler Max 186, 188
Schelling Friedrich Wilhelm 63, 155
Schenkerówna Berta 243
Schieberówna Adela 248
Schiller Fryderyk 62, 135, 137, 138
Schleiermacher Friedrich 62
Schmidt Erhard 63, 155
Schmidt F.J. 139
Schorr M. 408
Schramm Hilary 42, 405
Schröder Efraim 218
Schüller F. 141
Schwartz Franciszek 68, 155
Schwarz Wilhelm 135, 136
Sedlaczkówna J. 408
Segał Jan 223
Semkowicz A. 407
Sempołowska Stefania 403
Siciński Michał 157, 408
Siemiradzki Józef 33, 405, 407
Sienkiewicz Henryk 33
Sieradzki Włodzimierz 180, 228, 405
Sillber Sake 243
Siła-Nowicka C. 408
Sinko Tadeusz 328
Skarga Barbara 117
Skarga Piotr 328
Skiba Władysław 9, 232
Skibiński S. 308
Skłodowska-Curie Maria 33
Skowronek Andrzej 157
Skórska Olga 249
Skórski Aleksander 5, 11, 97, 100-103, 106, 111, 112, 127-134, 146, 151, 152, 166, 242, 243, 300, 324, 387, 388, 390, 393, 408, 420, 425
Skórski Henryk 244, 408
Skórski Z. 412
Skrzyński K. 28
Skrzypek Józef 274
Skubała-Tokarska Z. 9. 25
Skulski Ryszard 9, 269
Skupniewicz J. 408
Skwarczyński Adam 334, 384, 428
Skwierzyńska Irena 249
Słoniewska Helena 10, 168, 169, 178, 189-192, 226, 282, 357, 359, 360, 369, 372, 375, 377, 379, 392-395, 397, 405, 418, 427
Słoniewski Tytus 408
Smal-Stocki Włodzimierz 249
Smolka Franciszek 238, 315, 405
Smoluchowski Marian 226, 407
Smołalski A. 385
Smulikowski Julian 408
Sobczak Jędrzej 10, 63, 208, 403
Sobieski Stanisław 11, 407, 421
Sobiński Stanisław 330
Soborski M. 212, 224
Sochaniewicz Kazimierz Roman 328
Sokołowski Jerzy 243, 412
Sokołowski Stanisław 274
Sokrates 183, 194
Soleski Józef 407
Sołowij Adam 28
Sołtys Bolesław 249
Sołtys Maria 408
Sołtysik Tomasz 11, 407
Sośnicka Maria 243
Sośnicki Kazimierz 6, 10, 11, 30, 35, 63, 135, 169, 198, 226, 229, 262-264, 268-271, 273, 275-278, 282-283, 290,

291, 293, 295, 296, 301, 304-307, 309, 314, 316, 333-341, 352, 353, 357, 359, 375, 379, 382, 385-387, 397, 399-401, 405, 412, 413, 415, 417-419, 425, 427-429, 431, 432
Sowa Kazimierz 11
Spasowski Władysław 411
Spencer Herbert 122, 124, 125
Spilke S. 64
Spinerówna Pepi 360, 426
Spinoza Baruch 116, 121
Spólnicki Józef 274
Spranger Eduard 186, 188, 192, 193, 414
Stachoń Leon 407-408
Stachowski Ryszard 351
Stanisławski J. 308
Stapiński S. 408
Starkel Juliusz 407
Starkel Romuald 407
Starnawski Jerzy 10
Starzyński Stanisław 9, 18, 31, 33, 35, 36, 39-41, 44, 48, 53, 57, 61, 67, 72-75, 78, 80-89, 92, 99-104, 110, 111, 127, 129, 145, 171, 172, 202, 247, 369, 405, 408
Stasiak Stefan 345
Staszic Stanisław 258, 259, 301, 304, 310
Stefan Batory 235, 238, 328
Stefanowicz Antoni 408
Steinhaus Hugo 231, 233, 266, 403, 405
Stermbachówna Róża 274
Stern Wilhelm 193, 265, 414
Steusing Zdzisław 269, 270
Stevenson J. A. 206, 308, 338, 414
Stipalówna Helena 249
Stoy Volkmar 67, 96, 131, 137, 141
Stpiczyński Wojciech 384
Straszewski Maurycy 119, 123, 133, 165, 398
Strążka W. 255, 350
Stremayer Karol 37, 39
Strögbauer Adam 407
Stróżewski Władysław 168, 178, 192, 358, 369, 371, 375, 394
Strűmpell L. 95
Strűmpf Karol 171, 192
Struve Henryk 119, 132, 133
Stryjkowski Julian 232, 233
Strzelecka M. 408
Stuparik Bogdan Michajłowicz 61, 422
Sturm Jan 328
Suchmiel Jadwiga 10, 22, 28, 37, 38, 39, 380, 422
Suchodolski Bogdan 9, 25, 63, 130, 188, 276, 291-299, 301, 303, 306, 307, 309. 314, 334, 341, 342, 363, 399, 415, 417
Suchoń Stanisław 243
Suess Eduard 37, 39
Sulimirski Tadeusz 345
Szablicka Żak J. 422
Szacki Jakub 323
Szajnocha Józef 408
Szajnocha Karol 34
Szajnocha Szymon 249
Szalayówna Waleria 407
Szapiro Mariusz 274
Szczepanowski Stanisław zob. Prus-Szczepanowski Stanisław
Szelągowski Adam 405
Szewczenko Taras 54
Szewczuk Nadia 243
Szewczuk Włodzimierz 183, 216
Szletz Anatol 237, 331
Szmitt H. 407
Szmyd Gerard 407
Szmyd Jan 18, 117, 126, 168, 398
Szmyd Kazimierz 10, 30, 62, 63, 72, 101, 130, 139, 142, 146, 147, 176, 187, 199, 254, 333, 334, 339, 342, 346, 349, 366, 391, 392, 402, 403, 420
Szulakiewicz Władysława 62, 127, 323, 324, 380, 422
Szuman Stefan 183, 223, 224, 291, 296
Szwed M. S. 231, 422
Szycówna Aniela 209, 409, 411, 412
Szymański J. S. 223, 225
Szyszyłowicz J. M. 33

Śliwerski Bogusław 188
Śliwiński Artur 331
Śliwiński Jan 248
Śmigielski M. 308, 413
Śniadecki Jan 130
Śniadecki Jędrzej 122, 133
Świątkiewicz Wojciech 11
Święcicki (Stachurski) 11, 408
Świętosławski Wojciech 232, 285, 299, 332

Tadd J. 63
Tangl F. 84
Tarnowski Stanisław 332, 407, 421
Taszycki Witold 345
Tatarkiewicz Władysław 117, 127, 183, 212, 379, 398
Tatarówna Stefania 408
Tatomir Lucjan (Łucjan) 11, 407
Taubenszlag Rafał 308
Taylor Harriet 124
Tchórznicki Aleksander 28
Tenczerowski Tadeusz 157
Tereszkiewicz Leonia 408
Till Ernest 28, 53
Tokarski Julian 266, 405
Tokarz Wacław 61, 403
Tołłoczko Stanisław 270
Tomasz z Akwinu 91, 183
Tomaszewski Tadeusz 222, 305, 310, 311, 312, 341
Trentowski Bronisław 127
Truchim Stefan 237, 240, 241, 331, 401, 432
Trzaskowski Bronisław 11, 408, 421
Trzynadlowski Jan 407
Tumlitz Wilhelm 193
Turczyński Julian 408
Twardowski Kazimierz Jerzy Adolf 6, 7, 11, 28, 30, 31, 33, 39, 46, 53, 105, 106, 111, 127, 144-146, 150, 152, 153, 160, 161, 163, 165, 168-180, 183, 184, 190-192, 194, 195, 198, 200, 202, 204, 209, 210, 214, 216, 217, 222-224, 226, 228, 229, 251, 252, 260, 262, 264-266, 268, 271-273, 275-277, 282, 283, 288, 291, 293, 300-302, 304-309, 312, 314, 316-318, 325, 326, 331, 335, 337, 338, 341, 343, 350-354, 357-362, 365-379, 381, 382, 384-386, 389-400, 405, 406, 409, 410, 417-419, 421, 425, 427-430, 432, 434
Tyburski W. 127
Tync Stanisław 328
Tyrowicz Marian 9, 236, 237, 282, 331, 379
Tyszkowska Janina 248
Tyszkowski Kazimierz 328

Uberman Tomasz 248
Udziela Seweryn 407
Ujejski Józef 293
Ujejski Kornel 34
Umiński Józef 332
Urbanek Edmund 407

Voigt Michał Wacław 11, 66, 70-73, 76-81, 89, 94, 95, 152, 383, 385, 388, 425
Vrtel-Wierczyński Stefan 327, 328

Waglewicz M. 408
Wagner Adam 248
Walasek Stefania 237
Wartenberg Mścisław 105, 106, 146, 150, 161, 163, 180, 204, 215-217, 223, 229, 264, 266, 275, 338, 406
Wasilewski Zygmunt 407
Wassermanówna Helena 248
Wasung J. 408
Watson John Broadus 312
Wawryk Michał 248
Wechslerowa Stefania 408
Weisman Henryk 274
Wereszczyński Józef 28
Weyberg Zygmunt 270
Węgrzecki Andrzej 185
Widman Karol 403, 407
Wiesiołowski Adolf 28, 408
Wilczkowski J. 323
Wild Karol 407

Wilgat Janina 34
Willamowitz Otto 63, 139
Willman Otto 62, 96, 135, 137, 139, 141, 155
Windelband Wilhelm 49
Wiśniewski Stanisław 407
Witkowski Stanisław 229, 326, 345
Witwicki Tadeusz Maria Leon 189, 351, 359, 375
Witwicki Władysław 10, 35, 168, 169, 178, 182, 183, 212, 223, 224, 226, 315, 350, 358-361, 369, 375, 377, 379, 380, 382, 385, 391, 393, 394, 395, 398, 418, 425, 427, 429, 431
Włodarski B. 399
Włodkówna Maria 248
Wohfeil Kazimierz 69
Wojciechowski J. 408
Wojciechowski Konstanty 35, 135, 226, 229, 407
Wojciechowski Tadeusz 28, 43, 45, 46, 407
Wojdyło Witold 237
Wojtal J. 407
Wojtkiewicz-Rok Wanda 9
Woleński Jan 9, 168, 171, 179, 185, 189, 357, 358, 393, 394
Wolf E. Fryderyk 28, 63, 95, 135, 408
Wolf Wilhelm 383
Wołcz Walenty 408
Wołoszyn Stefan 10, 63, 237, 334, 385
Wormski N. 408
Wójcik Jadwiga 408
Wóycicki Zygmunt 217
Wróblewski K. 407
Wundt Wilhelm 137, 139, 142, 198, 350, 421
Wyrozumski Jerzy 18, 25
Wysłouch Bolesław 408
Wytyczak Leon 222, 265, 272, 318, 379

Zagajewski Karol 39, 176, 228, 269, 270, 282, 368, 393, 408
Zajączkowski Walerian 113, 407
Zakrzewski Ignacy 33, 161, 163, 405
Zakrzewski Stanisław 146, 247, 345, 346, 403
Zaleski Juliusz 269
Zamecki Stefan 185
Zamoyski Jan 301, 328, 330
Zange F. 139
Zaplatalska Jadwiga 248
Zarański Stanisław 11
Zaręba Emilian 408
Zawadzki B. 308, 398
Zawgorodnaja T. 422
Zawiliński R. 407
Zawirski Zygmunt 283, 379, 427
Zdek Władysław 408
Zegadłowicz Emil 416
Zeimerówna Zofia 274
Zielonacki J. 408
Ziembiński Z. 206
Ziemnowicz Mieczysław 7, 11, 30, 228, 262, 268-271, 275-278, 282, 291, 296, 301, 304-309, 314, 316, 334, 342-350, 353, 357, 359, 362, 375, 379, 382, 385-387, 400, 401, 405, 412, 415, 417, 418, 420, 425, 427, 428, 431, 432
Zierhoffer A. 408
Ziller Tuiscon 62, 68, 77, 93, 96, 131, 135, 137, 139, 141, 142, 145, 155
Zippe A. 408
Znaniecki Florian 291, 292, 294, 334, 343, 362, 363, 387, 401, 411, 412, 415, 417
Zolek P. 408
Zubczewski Julian 408
Zuber Rudolf 33, 405
Zubrzycki Szymon 158
Zweilig Oswald 243
Zwiblówna Rachela 274
Zwierkowski Ł. 408

Żeleński Tadeusz (Boy) 416
Żepijówna Hilaria 248
Żółkowski S. 212
Żulińska Barbara 408
Żuliński Józef A. 408
Żyła Władysław 332

Autoren der Erziehungswissenschaft in der akademische Umgebung von Lemberg (1860–1939)

Zusammenfassung

Erkenntnis – und methodolisches Hauptziel der Arbeit war die Rekonstruktion und Wiederherstellung des intellektuellen und akademischen Klimas der Erziehungswissenschaften in Lwow in der 2. Hälfte des 19. Jhs. in der Zeit der 2. Republik (1860–1939) Es wurden ihre Evolution, Wandlung und Entwicklung untersucht.

Im Zusammenhang damit versuchte man sowohl Sachfakten, Institutionalfakten als auch philosophische und intellektuelle Erscheinungen in Rücksicht nehmen, vor dem Hintergrund der sozialen, kulturellen, politischen und Nationalwandlungen im Konglomerat der polnischen, ukrainischen, judischen und anderen ethnischen Gruppen. Es war ein Blick auf die Wirklichkeit nicht nur aus der Fachposition, sondern auch aus der subjektiven, Personalperspektive indem Menschen ihre Anschauungen und Tätigkeiten, ihr Sterben ihre Leistungen im akademischen und außerakademischen Praktikum. In der beiden Forschungsgebieten interessierten uns, vor allem Gedankengeschichten, Geschichte der Intellektuellformationen und Universitätsinstitutionen von außerwissenschaftlicher Reflexion und intuitivem Wissen bis zur Formulierung der bestimmten Wissenschaftsstrukturen über die Erziehung an der Lwower Universität. In der Arbeit wurde Rücksicht auf die Anfänge der akademischen Beschäftigung mit Pädagogik, pädagogische Bildung, der Wachstum des geforschten Gedankens und die Erfahrung zum wissenschaftlichen Nivea der pädagogischen, didaktischen und psychologischen Problematik verbundener mit Kulturgeschichte, und Schulwesen genommen. Entwicklung des pädagogischen Gedankens an der Lwower Universität begann Anfang des 19. Jhs. Damit beschäftigten sich vor allem Geistliche, aber auch Laienprofessoren. Zu ihnen gehörten: Michał Wacław Voigt, Jan Fredrowicz, Ludwik Barwiński, Ignacy Pollak, Grzegorz Jachimowicz, Franciszek Amtmann, Ludwik Malinowski, Fanciszek Kostek, Jan Fijałek. Sie brachten nach und nach zur Gestaltung der professionellen, akademischen Pädagogik, die nächste Lwower Pädagogihgeneration mit Erfolg un. a. von Euzebiusz Czerkawski, Aleksander Raciborski, Aleksander Skórski, Julian Ochorowicz, Antoni Danysz und Bolesław Mańkowski fortgesetzt wurde. Sie wurde weiter schon auf dem höheren Nivea der Erziehungswissenschaft, Geschichte der Bildung von Kazimierz Twardowski, Zygmunt Kukulski, Władysław Witwicki, Stefan Baley, Stefan Błachowski, Ludwik Jaxa-Bykowski, Stanisław Łempicki, Antoni Knot, Kazimierz Ajdukiewicz, Mieczysław Kreutz, Roman Ingarden, Kazimierz Sośnicki, Mieczysław Ziemnowicz und vielen anderen entwickelt. In der Zeit der 2. Republik wurde der Kampf um polnisches Modell und polnischen Cha-

rakter der Pädagogik in Lwow, besonders um ihren Staats – und Nationalcharakter schärfer. Es bestätigen die Beurteilung des Schaffens und des Denkens durch Kategorien des Polentums und ihrer Eigenstaatlichkeit von vielen berühmten Lwower Pädagogen (K. Twardowski, Z. Kukulski, S. Łempicki, K. Sośnicki, M. Ziemnowicz i inni). Sie bildeten intellektuelle. Ungebung, bauten intellektuelle und institutionelle Grundlagen der Erziehungswissenschaften. Sie bestätigten sich erfolgreich in Lwow mit pädagogischem, axiomlogischem, nationalischem und zwischenkulturellem Erziehungsdiskurs. Die akademische Wissenschaftsumgebung in Lwow brachte zur Errungenschaft des polnischen, pädagogischen Gedankens, bedeutende, universale Werte und gleichzeitig eigenartige Bildungsparadigma.

Aus diesem historischen, pädagogischen und „Mehrkulturunterricht" kommen zeitgenössische Folgerungen. Heutzutage braucht man gegenüber den Globalproblemen der Dehumanisation solchen intellektuell – pädagogischen Kurs, solche progressive Erziehung, die trotz vieler historischen kulturellen und Erziehungsunterschieden die Menschen nähern werden.

Übersetzung: Zofia Terlecka

Засновники наук про виховання в академічному середовищі Львова (1860–1939)

Короткий зміст

Головною метою пізнавчо-методологічної праці була фактографічна реконструкція а також відтворення інтелектуального і академічного клімату середовища наук про виховання у Львові у II половині XIX століття а також у періоді II Річіпосполитої (1860–1939). Розглянуто його еволюцію, переміну і розвиток. У зв'язку з тим завданням докладено зусиль, щоби сягнути не тільки до речових, інституціональних фактів, але також до інтелектуальних, філософічних і ідеових явищ, ситуованих на фоні суспільно-культурних, політично-національних перемін, в конгломераті польських, українських, єврейських, німецьких та інших етнічних груп. Це був погляд на досліджувану дійсність не тільки з предметної позиції, але також з суб'єктивної, персональної перспективи, через людські постаті, їх погляди і діяння, прагнення і доконання в академічній і позаакадемічній творчості і практиці.

У цих двох обширах досліджень найбільш цікавила нас історія думки, духовних формацій і університетських установ, від позанаукової рефлексії, починаючи від поточних і інтуіційних знань, до рівня формулювання певних структур наук про виховання у Львівському Університеті. Отже, в праці враховано початки академічного розвитку педагогіки і педагогічної освіти, піднесення досліджуваної думки і практики до наукового рівня педагогічної, дидактичної, психологічної проблематики а також питань зв'язаних з історією культури і шкільництва.

Розвиток педагогічної думки у Львівському Університеті сягає до початку XIX століття. Займалося нею головним чином духовенство, але також свіцькі науковці. До них належали: Міхал Вацлав Фойгт, Ян Фредрович, Людвік Барвіньскі, Ігнаци Поляк, Гжегож Яхімович, Францішек Амтман, Людвік Маліновскі, Францішек Костек, Ян Фіялек. Причинилися вони до поступового формування професіональної академічної педагогіки, якою з успіхом займалися наступні покоління львівських педагогів, серед них: Еузеб'юш Черкавскі, Алєксандер Раціборскі, Алєксандер Скурскі, Юльян Охоровіч, Антоні Даниш. В дальшому вже на вищому рівні наукової автономії знань про виховання і історії освіти великий вклад належить до Казімєжа Твардовського, Зигмунта Кукульского, Владислава Вітвіцкого, Стефана Балєя, Стефана Бляховського, Людвіка Якса-Биковського, Станіслава Лємпіцького, А. Кнота, Казімєжа Айдукєвича, Мєчислава Креутза, Романа Інгардена, Казімєжа Сосніцкого, Мєчислава Зємновіча та багатьох інших.

В добі II Річіпосполитої поглибилася у Львові боротьба за польський модель і польський характер педагогіки, а особливо її державно-народний характер. Підтверджують це оцінки творчості і мислення категоріями польскості та її державності багатьох відомих львівських педагогів (К.Твардовскі, З. Кукульскі, С.Лемпіцкі, К. Сосніцкі, М. Зємновіч, та інші). Творили вони інтелектуальне середовище, будували інтелектуальні підстави наук про виховання, з успіхом приймали у Львові едукаційний, педагогічний, народний і міжкультурний дискурс.

Академічне середовище наук про виховання у Львові внесло значний комплекс універсальних цінностей і одночасно своєрідний едукаційний парадигмат у доробок польської педагогічної думки. З того багатокультурного, історичного і педагогічного „уроку" також виникають сучасні висновки. У сучасності з огляду на глобальні проблеми дегуманізації потрібний інтелектуально-педагогічний рух і такий прогресивізм виховання, який буде зближувати людей незважаючи на численні історичні, едукаційні та культурні різниці.

Переклад: Janina Kordek