

K a t a r z y n a O s s o w s k a

Logiczne podstawy nauczania, czyli rozważania o kulturze logicznej i podstawach rzetelnego myślenia

Słowa kluczowe: *dydaktyka, nauczanie logiki, kultura logiczna, relacja mistrz–uczeń, Kazimierz Ajdukiewicz, Kazimierz Twardowski, szkoła lwowsko-warszawska*

Kazimierz Ajdukiewicz był niewątpliwie jednym z największych polskich myślicieli XX wieku. Spektrum jego filozoficznych zainteresowań i osiągnięć jest niezwykle rozległe, co można stwierdzić np. po zawartości dwutomowego wydania jego najważniejszych pism¹. Znajdują się tam artykuły z wielu dziedzin filozofii – teorii poznania, metodologii, logiki, ontologii, filozofii języka. Dla tych obszarów myślowych Ajdukiewicz położył niewątpliwie największe zasługi. Koncepcja znaczenia, radykalny konwencjonalizm, gramatyka kategoryalna – to najdonioślejsze wątki jego twórczości. Zrozumiałe jest zatem, że są one najczęściej analizowane przez badaczy i interpretatorów. Istnieje wszakże jeszcze jedna sfera, przyćmiona czasem przez skalę naukowych osiągnięć, w których Ajdukiewicz się wyróżniał. Tą dziedziną jest dydaktyka. Z pewnością mniej znany jest Ajdukiewicz-wykładowca niż Ajdukiewicz-filozof. Dlatego głównym celem mojego artykułu jest przedstawienie jego osoby jako nauczyciela. Nauczyciela filozofii i logiki, ale nade wszystko nauczyciela rzetelnego myślenia i precyzyjnego wysławiania się. Wielokrotnie wskazywał on palącą potrzebę krzewienia kultury logicznej, przede wszystkim wśród młodzieży szkolnej. Owe postulaty rzucają dodatkowe światło na jego poglądy *stricto* filozoficzne – wskazują źródło metodologicznego perfekcjonizmu oraz

¹ Zob. K. Ajdukiewicz, *Język i poznanie*, t. I i II, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.

intelektualnej i terminologicznej dyscypliny. Dydaktyka jest naturalnym przedłużeniem tych postulatów. W swoim artykule chcę specjalnie wyróżnić dwa wątki. Po pierwsze, zamierzam przedstawić środowisko, w którym narodziły się, rozwijały i upowszechniały idee dydaktyczne Ajdukiewicza, ponieważ – jak uważam – ich geneza nie jest obojętna dla formowania się filozoficznego stanowiska i treści głoszonych poglądów. Po drugie, chcę zastanowić się, czy zalecenia obejmujące kwestie kształcenia, które prezentował autor *Logiki pragmatycznej* ponad pół wieku temu, są możliwe do zrealizowania w szkole i na uniwersytecie XXI wieku. Pojęcie logicznych podstaw nauczania potraktowałam więc szeroko.

Aby ukazać, jak silne było zaangażowanie Kazimierza Ajdukiewicza w sprawę edukacji, niezbędne wydaje się choćby pobieżne prześledzenie jego nauczycielskiej biografii². Oprócz filozofii studiował także fizykę i matematykę. W roku 1913 r., rok po obronie doktoratu, zdał egzamin nauczycielski właśnie z matematyki, po czym wyjechał w ramach stypendium do Getyngi, aby słuchać wykładów m.in. Edmunda Husserla i Davida Hilberta. Wybuch I wojny światowej sprawił, że działalność naukowa Ajdukiewicza została ograniczona na rzecz czynnej walki, jednak już w 1918 r. rozszerzył uprawnienia pedagogiczne na pozostałe ukończone fakultety. We wrześniu 1919 r. podjął pracę we lwowskim gimnazjum, które wcześniej sam ukończył. Po uzyskaniu habilitacji (1921 r.), w latach 1922–1925 prowadził wykłady jako *Privatdozent* na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie oraz uczył w lwowskich szkołach średnich, m.in. w Gimnazjum im. Stefana Batorego. Nauczał także przedmiotów pedagogicznych w Seminarium Pedagogicznym we Lwowie. Pod koniec 1925 r. powołano Ajdukiewicza na Katedrę Filozofii w Uniwersytecie Warszawskim, gdzie został mianowany profesorem nadzwyczajnym. Z początkiem 1926 r. rozpoczął prowadzenie wykładów, a w 1934 r. uzyskał stopień profesora zwyczajnego.

II wojnę światową Ajdukiewicz spędził we Lwowie. Przez rok wykładał psychologię we Lwowskim Państwowym Instytucie Medycznym (1940–1941). W latach 1944–1945 był kierownikiem Katedry Fizyki na Uniwersytecie Iwana Franki, który utworzono w miejsce zlikwidowanego Uniwersytetu Jana Kazimierza. Podobnie jak pozostali przedstawiciele szkoły lwowsko-warszawskiej, w czasie okupacji niemieckiej poświęcił się tajnemu nauczaniu polskiej młodzieży. Wraz z nim we Lwowie w tajnych kompletach uczestniczyła m.in. Izydora Dąbska. Warto przypomnieć, że ich wykrycie groziło obozem zagłady lub karą śmierci. Ten fakt, obecny w biografiiach wielu polskich wykładowców, może być z całą pewnością poczytywany za jeden z najbardziej doniosłych.

² Wszystkie informacje biograficzne pochodzą z monografii A. Jedynek, *Ajdukiewicz*, Wiedza Powszechna, Warszawa 2003.

Była to bohaterska i heroiczna walka, choć na zupełnie innym froncie niż wojskowy. Po zakończeniu wojny Ajdukiewicz na krótko związał się z Uniwersytetem Jagiellońskim. Następnie otrzymał stanowisko kierownika Katedry Teorii i Metodologii Nauk (później przemianowanej na Katedrę Logiki) na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W latach 1948–1952 był jego rektorem – nazywano go wtedy „Kazimierzem Wspaniałym”. W 1954 roku przeniósł się na stałe do Warszawy, gdzie od 1955 r. wykładał logikę, a w latach 1957–1961 był kierownikiem jednej z dwóch Katedr Logiki Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Warszawskiego. Przez 40 lat pracy dydaktycznej wykształcił poważne grono uczniów, późniejszych profesorów, podobnie jak on odnoszących znaczne sukcesy zarówno na polu naukowym, jak i dydaktycznym. Należą do nich m.in. Henryk Mehlberg, Maria Kokoszyńska-Lutmanowa, Seweryna Łuszczewska-Romahnowa, Stefan Swieżawski, Roman Suszko, Jerzy Giedymin, Zygmunt Ziemiński, Klemens Szaniawski, Marian Przełęcki, Henryk Skolimowski, Jerzy Kmita, Jerzy Pelc, Adam Nowaczyk, Witold Marciszewski. Jest to niepełna lista współpracowników, wychowanków i kontynuatorów myśli Ajdukiewicza, ale z całą pewnością miarodajna – każda z tych osób należy do czołówki polskiego środowiska filozoficznego.

Działalność dydaktyczna Ajdukiewicza nie ograniczała się jedynie do wymiaru akademickiego. Szerszym kręgom znany jest także jako autor podręczników. Do najbardziej znanych i cenionych należy zaliczyć: *Główne kierunki filozofii w wyjątkach z dzieł ich klasycznych przedstawicieli* (1923; wznowienie 2011), *Główne zasady metodologii nauk i logiki formalnej* (1928), *Propedeutykę filozofii* (1938), *Zagadnienia i kierunki filozofii* (1949), *Zarys logiki* (1952) oraz, wydaną pośmiertnie, *Logikę pragmatyczną* (1965). Spuścizna teoretyczna w postaci wymienionych wyżej pozycji była efektem wieloletniej praktyki zawodowej Ajdukiewicza, wyrazem jego autentycznego, głębokiego poświęcenia sprawom wychowawczym i edukacyjnym. Żartował czasem, że w gruncie rzeczy przez całe życie pisze podręcznik logiki elementarnej³. Biografie Ajdukiewicza dopełnia szereg zaszczytnych funkcji administracyjnych, jakie pełnił przez wiele lat swej pracy. Można wymienić chociażby członkostwo we władzach krajowych i lokalnych Polskiego Towarzystwa Filozoficznego czy działalność redakcyjną w znaczących na arenie międzynarodowej czasopismach filozoficznych⁴. Był również zaangażowanym społecznikiem, aktywnym działaczem na rzecz edukacji. Niewątpliwie był Ajdukiewicz człowiekiem wszechstronnym.

³ J.J. Jadacki, *W dziewięćdziesiątą rocznicę urodzin Kazimierza Ajdukiewicza*, „Ruch Filozoficzny” 1981, T. XXXIX, nr 1, s. 5.

⁴ Z Romanem Ingardenem założył międzynarodowe czasopismo „Studia Philosophica”, a dwadzieścia lat później (1953 r.), już jako samodzielną inicjatywę, powołał do życia „Studia Logica”.

W opracowaniach oraz wspomnieniach uczniów i współpracowników funkcjonuje obraz Ajdukiewicza jako nauczyciela wybitnego, nieprzeciętnego⁵. W czym tkwi owa wyjątkowość? Ajdukiewicz, jako ideowy spadkobierca Kazimierza Twardowskiego, zasadniczo etos nauczania przejął z teorii i praktyki swego mentora. Pewna tradycja wychowawcza jest charakterystyczna dla całej szkoły lwowsko-warszawskiej. Zapoczątkowana przez jej założyciela, była kontynuowana przez wielu innych jej przedstawicieli: zarówno bezpośrednich, jak i dalszych uczniów Twardowskiego⁶. Tradycję tę podjęli w szczególności Tadeusz Kotarbiński i Kazimierz Ajdukiewicz. Dlatego chcąc odnaleźć i zrozumieć swoisty rys metodyki nauczania Ajdukiewicza, należy wpierv przyjrzeć się wzorcowi, który ukształtował jego samego.

Napis wyryty na medalu ku czci Twardowskiego, który otrzymał on od swych podopiecznych, gdy przechodził w stan spoczynku, brzmi: „*Discipulorum amor et pietas*”, co znaczy: „Uczniów miłość i wdzięczne przywiązanie”⁷. Rzeczywiście, owa miłość i przywiązanie stale przebijają się we wspomnieniach o lwowskim profesorze. Istnieją po temu konkretne powody. Twardowski nauczanie traktował z niezwykłą estymą, miał głęboką świadomość odpowiedzialności, jaką nakłada na wykładowcę obowiązek kształcenia przyszłych pokoleń i młodych adeptów nauki. Nie stworzył całościowej doktryny pedagogicznej, choć to z jego rąk wyszło dwóch znakomitych polskich teoretyków nauczania i dydaktyków – Kazimierz Sośnicki oraz Bogdan Nawroczyński. Sam Twardowski, poproszony o napisanie artykułu do *Encyklopedii wychowawczej* odmówił, twierdząc, że nie posiada wystarczających po temu kompetencji. Mimo to mówi się o nim jako o wybitnym „nauczycielu nauczycieli”. Miał bowiem bardzo wyraźną wizję dydaktyki, opartą na zasadach, które konsekwentnie realizował w praktyce. Jedną z ważniejszych publikacji Twardowskiego, pisaną z myślą o pracy nauczyciela, są *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*⁸. Wydał także kilka pomniejszych artykułów, ale nade wszystko dawał wyraz swej postawie dydaktycznej w licznych przemówieniach.

⁵ Zob. np. R. Suszko, *Kazimierz Ajdukiewicz*, „Nauka Polska” 1961, nr 3; T. Czeżowski, *Kazimierz Ajdukiewicz*, „Ruch Filozoficzny” 1963, T. XXII, nr 1; J.J. Jadacki, *W dziewięćdziesiątą rocznicę...*, dz. cyt.; D. Piętka, *Kazimierz Ajdukiewicz*, „Edukacja Filozoficzna” 2000, Vol. 29.

⁶ Zob. J. Woleński, *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985, s.13–16.

⁷ Fotografia medalu znajduje się m.in. w zbiorze pism Twardowskiego. Zob. K. Twardowski, *Wybrane pisma filozoficzne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965.

⁸ Zob. K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej* (fragmenty), w: tenże, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 336–399.

Jedno z takich przemówień miało miejsce podczas uroczystości nadania Twardowskiemu tytułu doktora *honoris causa* Uniwersytetu Poznańskiego. Wygłosił tam wykład zatytułowany znamienne: *O dostojęństwie Uniwersytetu*⁹. Treść tej przemowy była później wielokrotnie przytaczana jako wyraz jego autentycznego stosunku do pracy akademickiej. Czytamy tam:

Nauczyciel uniwersytecki jest przede wszystkim sługą prawdy obiektywnej, przedstawicielem jej i głosicielem wśród młodzieży i społeczeństwa. Służba to szczytna i niezmiernie zaszczytna, ale zarazem, wymagająca nie tylko odpowiednich kwalifikacji intelektualnych i stosownej wiedzy fachowej, lecz także wielkiego hartu ducha i silnego charakteru. Kto się zaciąga pod sztandar nauki, musi się wyrzec wszystkiego, co mogłoby go zepchnąć z drogi sztaandarem tym wskazywanej¹⁰.

Taki był sam Twardowski. Szkoła ducha i kształcenie umysłu pod jego przewodnictwem nie były jednak łatwe i proste. Był nauczycielem wymagającym, zawsze punktualnym i słownym, czego oczekiwał również od innych. Ajdukiewicz ujął to następująco:

Studenci bali się profesora jako surowego sędziego, którego naganę odczuwali jako wyrzut własnego sumienia, a pochwałę jako argument dla podniesienia własnego samopoczucia. Ale bojąc się go, kochali go równocześnie, bo wiedzieli, że ich dobro leży mu na sercu i że mogą się do niego zwracać jak do ojca¹¹.

Metafora surowego, ale kochającego ojca dobrze oddaje cel, jaki przyświecał dydaktyce Twardowskiego. Chciał on bowiem przez nauczanie także wychowywać¹². Ucieleśnieniem tego dążenia miał być uczeń wykształcony, z rozwiniętą umysłowością i osobowością. Postawa intelektualna wyrażała więc jednocześnie określoną postawę moralną – prowadzącą do kultu prawdy, sprawiedliwości i stawiania dobra społecznego ponad własnym. Nie miała ona jednak charakteru moralizatorskiego – wszelkie wartości przekazywane były własnym przykładem, stawianym jako wzór postępowania. Jest to zalecenie, które można uznać za pierwszą dyrektywę dydaktyczną Twardowskiego, wspartą hasłem: „mniej uczyć, więcej kształcić, najwięcej wychowywać”¹³. Twardowski był więc nie tylko drogowskazem, lecz sam kroczył ścieżką, którą wyty-

⁹ K. Twardowski, *O dostojęństwie Uniwersytetu*, w: tenże, *Wybór pism...*, dz. cyt., s. 461–471.

¹⁰ Tamże, s. 466–467.

¹¹ K. Ajdukiewicz, *Poznanaukowa działalność Kazimierza Twardowskiego*, „Ruch Filozoficzny” 1959, nr 1–2, s. 33.

¹² Zob. K. Sośnicki, *Działalność pedagogiczna Kazimierza Twardowskiego*, „Ruch Filozoficzny” 1959, nr 1–2, s. 24.

¹³ K. Twardowski, *O pojęciu wychowania*, w: tenże, *Wybór pism...*, dz. cyt., s. 422.

czał. Wychowywanie to zadanie o znaczeniu moralno-społecznym. Poprzez stopniowe zdobywanie wiedzy kształtował się także charakter podopiecznego. Cechy charakteru, które miały zostać wyrobione w trakcie dążenia do powyższych ideałów, to przede wszystkim systematyczność, dokładność, sumienność, wytrwałość, rzetelność i krytycyzm. Przymioty te były wyjątkowo wysoko cenione i specjalnie pielęgnowane w szkole lwowsko-warszawskiej. Będą one trwale obecne, tak samo jak postulat przykładu własnego, również w praktyce dydaktycznej i wychowawczej Ajdukiewicz.

Jednak w wykładach Twardowskiego uczestniczyli nie tylko przyszli filozofowie. Kazimierz Michałowski, ceniony polski egiptolog, twórca polskiej szkoły archeologii śródziemnomorskiej, tak wspomina autora *Granic puryzmu*:

Wykłady Kazimierza Twardowskiego były chyba najlepszymi, jakich kiedykolwiek w życiu słuchałem. Miał on przedziwny dar przedstawiania najtrudniejszych zagadnień w sposób tak prosty i oczywisty, że każdemu uważnie słuchającemu wydawało się, że słucha rzeczy łatwych¹⁴.

I w innym miejscu:

Kazimierz Twardowski pozostał dla mnie do dziś niedościgłym wzorem uniwersyteckiego nauczyciela. (...) Rozpoczynając studia uniwersyteckie, należałem do grona tych dziewięćdziesięciu co najmniej procent młodzieży studenckiej, która słuchając po raz pierwszy wykładów Twardowskiego sądziła, że chyba niczego innego studiować nie będzie, jak tylko filozofię u mistrza z rudo-siwą brodą¹⁵.

Powyższa wypowiedź doskonale obrazuje ewenement, bo tak chyba należy ująć to zjawisko, jakim było oddziaływanie Twardowskiego na studentów oraz atmosferę, jaką stwarzał on na swoich zajęciach. Dość powiedzieć, że niekiedy na wykłady profesora uczęszczało 2 tysiące osób – wynajmowano wtedy salę koncertową od Konserwatorium Muzycznego, gdyż aule uniwersyteckie nie były w stanie pomieścić takiej rzeszy zainteresowanych słuchaczy.

Z tych wszystkich wspomnień wyłania się obraz wspólnoty, jaką udało się Twardowskiemu stworzyć ze swymi uczniami; wspólnoty opartej z jednej strony na życzliwości i zaufaniu, a z drugiej – na solidnej i, co należy wyraźnie zaznaczyć, wspólnej pracy intelektualnej. Niewątpliwie ta więź została zbudowana w oparciu o relację mistrz–uczeń, relację mocno zakorzenioną w tradycji szkoły lwowsko-warszawskiej i troskliwie pielęgnowaną. Zapoczątkował ją oczywiście Kazimierz Twardowski, później jednak w naturalny sposób

¹⁴ K. Michałowski, *Wspomnienia*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986, s. 30.

¹⁵ Tamże, s. 32.

pojawiała się w kolejnych generacjach szkoły, gdzie dawny uczeń stawał się mistrzem dla następnego pokolenia itd. Także Ajdukiewicz przeszedł etap nauki u mistrza, by móc potem stać się największym autorytetem dla innych. Nie sposób pominąć tego specyficznego oddziaływania, gdy mówi się o nauczaniu. Znajdziemy przecież jego obecność w wielu przykładach z dziejów filozofii: zarówno w szkołach filozoficznych, jak i w bardziej zindywidualizowanych przypadkach¹⁶. Kogo wobec tego można uznać za mistrza? Określenie to nada się osobie, która osiągnęła najwyższy poziom kompetencji w jakiejś dziedzinie: zarówno wiedzy teoretycznej, jak i w praktycznych umiejętnościach; osobie, która stanowi wzór do naśladowania, posiada autorytet wyróżniający ją wśród innych specjalistów danej dyscypliny. Status mistrza funkcjonuje w sztuce, rzemieślnictwie, także w sporcie. W kontekście dydaktycznym ta funkcja nabiera szczególnego znaczenia. Mistrz nie tylko przekazuje wiedzę, ale też określoną hierarchię wartości. Nie narzuca poglądów i rozstrzygnięć, lecz poprzez własny przykład wskazuje, jak postępować. Nie wykorzystuje swej pozycji, by żądać uwielbienia, ale swą życzliwością i gotowością udzielenia pomocy przyciąga uczniów chcących dobrowolnie poddać się jego przywództwu. Jak widać, składa się na to wyróżnienie wiele aspektów i warstw: zarówno intelektualnych, jak i osobowościowych. Sądzę, że właśnie te ostatnie mogą często przesądzać o zaistnieniu takiej relacji. Czy dziś w systemie kształcenia jest miejsce na budowanie więzi mistrza z uczniem? Na końcu artykułu postaram się odpowiedzieć na to pytanie.

Pozwoliłam sobie dość szczegółowo omówić szczególną atmosferę intelektualną, którą stworzył Twardowski ze swymi uczniami. Sporo uwagi poświęciłam także na przedstawienie jego metod nauczania. Chociaż moim zadaniem miało być przybliżenie Kazimierza Ajdukiewicza jako dydaktyka, można powiedzieć, że pośrednio tak już się stało. Zalecenia edukacyjno-wychowawcze Twardowskiego, które przedstawiłam wyżej, ściśle wiążą się z treścią wskazań dydaktycznych głoszonych przez Ajdukiewicza, a może nawet stanowią ich fundament. Brak osadzenia owych dyrektyw w tym szerszym kontekście naraziłby rekonstrukcję myśli Ajdukiewicza na zarzut niepełności. Przechodzę teraz do drugiej części swych rozważań, nakreślając stanowisko Kazimierza Ajdukiewicza w kwestiach dydaktycznych, które na końcu poddam analizie z perspektywy aktualnie obowiązujących kanonów nauczania.

Z trzech rodzajów kompetencji nauczyciela, wyraźnie wyodrębnianych w środowisku lwowskim, Ajdukiewicz najmocniej akcentował przygotowanie logiczne, niewątpliwie pod wpływem własnych zainteresowań badaw-

¹⁶ Czasem przyznanie komuś miana mistrza jest kwestią bardzo indywidualną i subiektywną.

czych¹⁷. Był konsekwentnym krzewicielem kultury logicznej. Dawał temu wyraz zarówno formą swych filozoficznych rozpraw, własnym przykładem nauczycielskim, a także artykułami dotyczącymi bezpośrednio tej tematyki. Należą do nich takie publikacje, jak: *Co może zrobić szkoła dla podniesienia kultury logicznej uczniów?*, *O potrzebie usługowego kursu logiki w programach studiów uniwersyteckich*, *Logika, jej zadania i potrzeby w Polsce współczesnej*, a także *Logiczne podstawy nauczania*, do których odwołałam się w tytule mojego artykułu. Zwłaszcza w tej ostatniej rozprawie Ajdukiewicz akcentował silny związek między metodologią, głównie logiką, a metodyką i dydaktyką¹⁸.

Autor *Metodologicznych typów nauk* traktował znajomość logiki jako niezwykle istotny składnik ogólnego wykształcenia – zarówno w jego wymiarze teoretycznym, jak i w wymiarze praktycznym (z mocnym naciskiem na ten drugi aspekt). Właściwie rzecz biorąc, uznał logikę za składnik niezbędny każdej efektywnej formy edukacji. Twierdził, że braki pewnych informacji z dziedziny specjalistycznej są dużo łatwiejsze do uzupełnienia, niż wyrobienie w sobie biegłości logicznej. Z drugiej strony, mawiał, że nawet doskonała znajomość przedmiotu bez metodologicznej bazy, zwłaszcza bez podłoża logicznego, jest tylko encyklopedyczną wiedzą bez użytku. Można się do końca nie zgadzać z tym ostatnim twierdzeniem, jednak oba sugerują konieczność istnienia pewnego szkieletu, bez którego trudno mówić o pełnej znajomości przedmiotu.

Szczegółowo wskazał Ajdukiewicz elementy składające się na tzw. poprawność logiczną – pragmatyczny przejaw logicznej kultury. Pierwszym i najważniejszym z nich jest precyzja myśli i mowy. W sposób zamierzony nie wspomniałam o tym wymogu wcześniej, choć pojawia się on od samego początku w pismach Twardowskiego. Jego artykuł *O jasnym i niejasnym stylu filozoficznym* wyznaczył ścieżkę, którą kroczyli wszyscy jego wychowankowie i która jest chyba najbardziej charakterystycznym, a z pewnością jednym z najbardziej specyficznych rysów całej szkoły lwowsko-warszawskiej. Mętność, wieloznaczność i nieostrość dyskwalifikują według jej przedstawicieli wszelką wypowiedź bądź tekst – i to w każdym dyskursie, zwłaszcza zaś naukowym. W ślad za Twardowskim, również Ajdukiewicz uważał, że jasność wypowiedzi jest ściśle sprzężona z jasnością myśli. Jeśli mówisz jasno, to z pewnością też jasno myślisz.

Po drugie, poprawność logiczną wyznacza rzeczowy porządek myśli i wypowiedzi. To przede wszystkim rzeczowość stanowi o ciągłości logicznej wypowiedzi. Jednak obydwie te umiejętności muszą wspierać się na racjonal-

¹⁷ Zob. K. Ajdukiewicz, *Język i poznanie*, t. I i II.

¹⁸ K. Ajdukiewicz, *Logiczne podstawy nauczania*, Nasza Księgarnia, Wilno 1938, s. 7.

nej postawie, a za taką Ajdukiewicz uznał krytycyzm – jest to trzeci składnik poprawności logicznej. Przez krytycyzm autor *Propedeutyki filozofii* rozumie „gotowość do uznawania tylko takich twierdzeń, za którymi przemawiają dostatecznie silne argumenty, i do powstrzymywania się od dawania wiary temu, co nie ma rzeczowego uzasadnienia”¹⁹. Krytycyzm służy więc „wYROBIENIU odrazy do wszelkich mętów myślowych, do myślowego chaosu i do wypowiadania swych twierdzeń na wiatr lub tylko z pozorami uzasadnienia”²⁰. Rzecz znamienna, krytycyzm w pierwszej kolejności należy kierować w stosunku do własnych twierdzeń i przekonań, a dopiero później do cudzych – gwarantuje to głoszenie sądów dobrze przemyślanach, sprawdzonych pod kątem ich poprawności. Powyższe umiejętności dopełnia z konieczności zdolność poprawnego wnioskowania i rozumowania. Pierwsza jest niezbędnym warunkiem drugiej. Osiągnięcie biegłości we wnioskowaniu uodparnia bowiem na błędy formalne oraz uczy dostrzegać związki logiczne tam, gdzie one faktycznie występują. Rozumowanie zaś jest umiejętnością zastosowania wnioskowania w rozwiązywaniu konkretnych zadań myślowych²¹. Jako ostatni element poprawności logicznej Ajdukiewicz wskazywał konsekwencję w myśleniu i działaniu – jest to zalecenie niejako spajające wcześniejsze postulaty w całość. Konsekwencja w tym ujęciu dotyczy przede wszystkim wymogu stosowania się do podstawowych zaleceń logicznych i metodologicznych – uznawania twierdzeń wynikających z już uznanych na gruncie pewnej teorii, trzymania się raz obranej terminologii czy symboliki itd. O konsekwencji w jej wymiarze ogólnopraktycznym częściej mówił Kazimierz Twardowski, jako o pewnej cesze charakteru, trudnej w urzeczywistnianiu, aczkolwiek niezwykle pożądaney w życiu codziennym i naukowym. Tak rozumiana konsekwencja może zostać uznana za kolejną dyrektywę dydaktyczną Twardowskiego²².

Powtórzę raz jeszcze, co zdaniem Ajdukiewicza składa się na poprawność logiczną: (1) precyzja myśli i mowy, (2) ciągłość logiczna wypowiedzi, (3) krytycyzm, (4) formalna poprawność wnioskowania i rozumowania oraz (5) konsekwencja w myśleniu i działaniu. Dlaczego te wszystkie umiejętności są tak istotne? Ajdukiewicz odpowiada następująco: bo świadczą o wysokim poziomie świadomości i wycucia logicznego, bo chronią przed manipulacją, demagogią, mętniactwem i intelektualnym nadużyciem, bo są jednym z wyznaczników naukowości i racjonalności. Dziś wszystkie te odpowiedzi

¹⁹ K. Ajdukiewicz, *O potrzebie usługowego kursu logiki w programach studiów uniwersyteckich*, w: tenże, *Język i poznanie*, t. II, dz. cyt., s. 199.

²⁰ Tamże.

²¹ K. Ajdukiewicz, *Co może zrobić szkoła dla podniesienia kultury logicznej uczniów*, w: tenże, *Język i poznanie*, t. II, dz. cyt., s. 327.

²² K. Twardowski, *O pojęciu wychowania*, dz. cyt., s. 421.

całkowicie zachowują swoją moc i swoją wyjątkową aktualność. Brzmiały poniekąd jak *memento*.

Poprawność logiczna musi opierać się na solidnym teoretycznym fundamencie. Nauczanie logiki na poziomie średnim chciał Ajdukiewicz realizować w formie zintegrowanej, to znaczy umiejętności składające się na kulturę logiczną powinny być nauczane nie tylko na zajęciach z logiki, ale także w ramach innych przedmiotów. Jest po temu wiele okazji, w końcu każda dyscyplina wymaga jakichś rozumowań, wnioskowań, a przede wszystkim musi być wyrażona w postaci pewnych zdań. Zaszczepienie w młodzieży tych praktycznych umiejętności powinno stanowić jedno z podstawowych założeń większości przedmiotów szkolnych. Najskuteczniej nauczyciel osiągnie ten cel, sądził Ajdukiewicz, gdy sam będzie prezentował wysoką kulturę logiczną, czyli własnym przykładem poświadczał jej znaczenie; gdy nie będzie obojętnym na popełniane przez uczniów błędy – w dyskusjach czy pracach pisemnych; gdy analizę tekstów przerabianych w ramach danego przedmiotu będzie wykorzystywał jako materiał do krytycznych rozważań logicznych. Okazją do wprowadzania teoretycznych wiadomości – takich jak rozróżnienie zawodnych i niezawodnych sposobów wnioskowania, wskazanie poprawności definicji czy zasad klasyfikacji itp. – miałyby być lekcje logiki, które pełniłyby funkcję porządkującą i podbudowującą umiejętności jej praktycznego zastosowania. Jest to ważne, ponieważ nawet elementarny teoretyczny kurs logiki mógłby, zdaniem Ajdukiewicza, uchronić przed intuicyjnym i często zawodnym poczuciem poprawności logicznej²³. Nauczanie logiki i pielęgnowanie sprawności logicznych powinno być kontynuowane na szczeblu uniwersyteckim; logiczne myślenie i metodologiczna samowiedza są bowiem nieodzownym elementem także studium uniwersyteckiego. Istotne jest jednak to, że zajęcia z logiki powinny być dostosowane do kierunku studiów. „Inna musi być treść wykładu logiki dla matematyków, inna dla fizyków, inna dla biologów, a zupełnie inna niż tamte treść wykładu logiki dla historyków lub filologów”²⁴. Sądzę, że to zalecenie Ajdukiewicza powinno być wzięte dziś ponownie pod rozważenie i głębszy rozumiejący namysł. Zostało ono częściowo zrealizowane, ale tylko i zaledwie częściowo. Kursy logiki powinny być w wyższym jeszcze stopniu dostosowane do specjalności studenta. Ponadto, owe kursy usługowe logiki zmagają się z tymi samymi problemami, o których wtedy już pisał Ajdukiewicz: zbyt dużo uwagi poświęca się w nich logice formalnej i rachunkom logicznym, a za mało pragmatyce logicznej. Nadal także ćwiczenia pełnią jedynie funkcję pomocniczą do wykładów, choć w dużo wyższym stopniu

²³ Podobnie uważał Kotarbiński. Por. tenże, *Rola logiki w kształceniu ucznia i nauczyciela*, w: tenże, *Sprawność i błąd*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970, s. 64.

²⁴ K. Ajdukiewicz, *O potrzebie usługowego kursu logiki...*, dz. cyt., s. 203.

rozwijają umiejętności stosowania logiki w praktyce, co jest zdecydowanie bardziej przydatne, zwłaszcza dla studentów niespecjalizujących się w logice. Słuszność miał więc Kazimierz Ajdukiewicz, gdy pisał, że „całe to przedsięwzięcie wymaga dużego wysiłku zarówno organizacyjnego, jak również w zakresie przygotowania kadr”²⁵. Ciągle jeszcze wiele jest na tym polu pracy do wykonania.

Tadeusz Kotarbiński, w jednym ze swoich artykułów dotyczących nauczania, tak scharakteryzował swojego kolegę: „Kazimierz Ajdukiewicz, mistrz krytyki subtelnej i dogłębnej, dzięki tej krytyce i dzięki wytrawnym doraodom tak bardzo młodym pomocny”²⁶. Z powodu tej wnikliwości nazywał go „profundystą” – tj. umysłem drążącym w głąb, niestrudzenie i konsekwentnie. W swoim artykule starałam się pokazać, że w dużej mierze wpływ na to miał Twardowski. Wzorce, z którymi stykamy się w ciągu swego życia, mocno na nas oddziałują. Kształtują też nasze postrzeganie spraw ważnych, mniej ważnych i zupełnie błahych.

Czy postawa nauczyciela-mistrza, którą niewątpliwie prezentował Ajdukiewicz, a wcześniej jego mentor, przystaje do potrzeb współczesnego systemu akademickiego? Czy zalecenia dydaktyczne przez nich formułowane są nadal aktualne? Na pierwsze pytanie odpowiem z perspektywy ucznia. Realia dzisiejsze i ówczesne różnią się w wielu aspektach, to nie ulega wątpliwości. Uniwersytet charakteryzuje dziś większa powszechność i dostępność. Poza tym, studenci z innych pobudek wybierają określone kierunki studiów, przyświecają im inne cele w obieraniu drogi akademickiej. Mimo to chęć obcowania z mistrzami jest dziś chyba tak samo silna, jak wtedy. Jest tak być może tylko ze względu na tradycję. Ale być może także przez potrzebę bliskości z jakąś formą doskonałości – potrzebę bardziej lub mniej uświadomioną. Rozpowszechniony dziś model nauczania oparty na partnerstwie i indywidualizmie jest trudny do pogodzenia z klasycznie rozumianą relacją mistrza z uczniem, ale do realizacji nie jest niemożliwy. Mówi się o ograniczaniu roli autorytetu, a nawet o jego kryzysie i upadku. Tymczasem – to może nie o mistrzów, lecz o uczniów jest dziś trudniej?

Jako nauczyciel zaś spróbuję się odnieść do kwestii aktualności treści głoszonych przez Kazimierza Ajdukiewicza. Sądzę, że jego uwagi są w pełni aktualne i można te postulaty z powodzeniem wysuwać także dziś. W dobie powszechnej specjalizacji, wprowadzanej niezwykle szybko w toku nauczania, szczególnie ujawnia się brak solidnego ogólnego wykształcenia, także logicznego. Brak konsekwencji, chęci ponoszenia odpowiedzialności za słowo czy

²⁵ Tamże, s. 205.

²⁶ T. Kotarbiński, *Spostrzeżenia w sprawie sposobów urabiania postawy i uzdolnień młodych pracowników naukowych*, w: tenże, *Sprawność i błąd*, dz. cyt., s. 40.

brak krytycyzmu są dziś wyjątkowo częste, a może nawet nagminne. Poziom kultury logicznej, kultury słowa i wysławiania się oddaje w pewien sposób obowiązujący paradygmat myślenia i działania. Sądzę, że właśnie tę zależność miał na uwadze Leon Koj, gdy w jednym z artykułów stwierdził, że „upadek racjonalnego sposobu mówienia i pisania jest racjonalną reakcją na nieracjonalne życie²⁷”.

Mówi się niekiedy, że zaangażowanie Twardowskiego w działalność nauczycielską i organizacyjną ograniczyło jego aktywność badawczą. O samej szkole lwowsko-warszawskiej twierdzi się z kolei, że czasem zbyt ostrożnie formułowała tezy filozoficzne, zbyt mocno skupiając się na analizie samych pojęć. Znany jest zarzut Lutosławskiego, że twardowszczycy ostrzą tylko noże, ale nic nimi nie kroją. Jest to osąd, którego nie będę tu analizować. Mógłby to być temat na osobny artykuł. Sądzę jednak, że każdy z własnego doświadczenia wie, jak kroi się tępym nożem. Praca u podstaw nie może być deprecjonowana dlatego, że ogranicza się tylko do podstaw właśnie. Jestem także zdania, że mówienie o rzeczach sprawiających wrażenie dawno wyeksploatowanych oraz przypominanie spraw pozornie prostych nie musi być trywialne. Przeciwnie – bardzo często jest niezbędne. O niczym tak łatwo się nie zapomina, jak o rzeczach oczywistych. Dlatego na zakończenie swoich rozważań chcę za Ajdukiewiczem przypomnieć „ABC porządnego myślenia”:

Myśl tak, abyś dobrze wiedział o czym myślisz; mów tak, abyś nie tylko dobrze wiedział, o czym mówisz, ale też tak, żebyś miał pewność, że ten, do kogo mówisz, słuchając cię uważnie, będzie myślał o tym samym co i ty; cokolwiek twierdzisz, twierdź z taką stanowczością, na jaką pozwala siła logiczna twojej argumentacji²⁸.

Choć z wielu racji treści głoszone przez przedstawicieli szkoły lwowsko-warszawskiej nie w każdym miejscu mogą dobrze przystawać do aktualnego systemu kształcenia, to wyrażają potrzeby i prawdy tak podstawowe i uniwersalne, że nie sposób zanegować ich trafności. Krytycyzm chroniący przed uznaniem pustych haseł i doktrynerstwem, rzetelne podejście do obowiązków (sprawiające, że stajemy się współpracownikami pożądanymi i poszukiwanymi), wreszcie dyscyplina i konsekwencja w myśleniu i działaniu – to wszystko nie może i nigdy nie powinno stać się przebrzmiałe. I Ajdukiewicz doskonale o tym wiedział.

²⁷ L. Koj, *Wolanie na pustyni*, w: *Język współczesnej humanistyki*, red. J. Pelc, Znak, Język, Rzeczywistość, Polskie Towarzystwo Semiotyczne, Warszawa 2000, s.124.

²⁸ K. Ajdukiewicz, *Pozanaukowa działalność...*, dz. cyt., s. 31.

Streszczenie

W artykule przedstawiam dydaktyczny dorobek Kazimierza Ajdukiewicza. Jego koncepcja nauczania może stanowić pryzmat oceny współcześnie funkcjonujących wzorców wychowawczo-dydaktycznych. Środowisko filozoficzne, w którym wzrastały idee Ajdukiewicza, miało istotny wpływ na jego nauczycielską postawę. Zwłaszcza autorytet, jakim był dla swych uczniów Kazimierz Twardowski, założyciel szkoły lwowsko-warszawskiej, ukształtował ją w sposób zasadniczy. Dlatego jednym z ważniejszych punktów podjętych w artykule rozważań jest pytanie o aktualność metod i ideałów dydaktycznych, charakterystycznych dla całej Szkoły.

