

Ryszard Maciołek

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

Stosunek logiki do dydaktyki w poglądach niektórych przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej

Celem artykułu jest prezentacja, konfrontacja oraz ocena poglądów dwóch czołowych przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej: Kazimierza Twardowskiego i Kazimierza Sośnickiego na temat dydaktyki i jej relacji do logiki. U Twardowskiego, podobnie jak u Sośnickiego, bardzo wyraźnie zarysowuje się odrębność przedmiotowa logiki i dydaktyki, która zaciera się jednak u innych przedstawicieli Szkoły. Ujęcie dydaktyki u Twardowskiego jest standardowe. Sośnicki prezentuje oryginalną koncepcję dydaktyki ogólnej jako nauki nadbudowanej na systemach dydaktycznych. Przy nieco różniących się ujęciach logiki obydwu autorów, zbieżne jest traktowanie jej jako nauki pomocniczej dydaktyki. Logika w ujęciu Twardowskiego oddaje usługi dydaktyce poprzez wskazywanie, w jaki sposób procesy poznawcze są skuteczne lub wartościowe poznawcze. Według Sośnickiego logika może oddawać usługi dydaktyce, pouczając ją o rodzajach, charakterze i ewentualnie metodach ćwiczenia sprawności przeprowadzania rozumowań.

Słowa kluczowe: dydaktyka, logika, Kazimierz Twardowski, Kazimierz Sośnicki

Wstęp

Środowisko filozoficzne znane pod nazwą Szkoła Lwowsko-Warszawska odcisnęło swoje piętno na dziejach filozofii polskiej pierwszej, a w znacznym stopniu także drugiej połowy XX wieku. Szkoła ta wywarła znaczny wpływ także na inne dziedziny wiedzy, szczególnie na nauki humanistyczne i społeczne, choć nie brak dowodów, że pod wpływem Szkoły pozostawali także przedstawiciele innych dziedzin nauki. Olbrzymi wpływ Szkoły widoczny jest również, gdy idzie o funkcjonowanie uniwersytetu okresu międzywojennego, zwłaszcza w jego warstwie aksjologicznej i deontycznej. Ustalenie ścisłej demarkacji pomiędzy wpływem Szkoły a innymi środowiskami i nurtami filozoficznymi tego okresu w Polsce nie jest łatwe. Wpływ Szkoły uwidacznia się w składzie personalnym katedr uniwersyteckich, a jeszcze bardziej w warstwie ideowej, która udzielała się filozofom innych proveniencji w Polsce, inspirując i nadając kształt programom ich badań filozoficznych.

Zasięg oddziaływania Szkoły Lwowsko-Warszawskiej wykraczał jednak znacznie poza ramy filozofii; przenikał do środowisk naukowych, w szczególności wysoko ceniono wzorce pracy naukowej obowiązujące

w Szkole wśród matematyków. Miało to zapewne znaczący wpływ na ukształtowanie się warszawskiej szkoły logicznej, która skupiała filozofów (Jan Łukasiewicz, Stanisław Leśniewski) i matematyków (Wacław Sierpiński, Stefan Mazurkiewicz), pracujących twórczo na polu logiki matematycznej, zwanej wówczas dla odróżnienia od tzw. logiki filozoficznej również logistyką. W zakresie jej oddziaływania pozostawali także matematycy lwowscy (Stefan Banach, Hugo Steinhaus), choć ich zainteresowania nie zostały skierowane na logikę.

Jan Woleński, autor fundamentalnego i najpełniejszego jak dotąd dzieła o Szkole Lwowsko-Warszawskiej (Woleński, 1985, s. 9-10), wskazuje jako kryterium jej identyfikacji okres działalności naukowej i nauczycielskiej Kazimierza Twardowskiego na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie (UJK), a później jego uczniów, w dwóch środowiskach uniwersyteckich, tj. Lwowa i Warszawy. Przyjmuje się, że istnienie Szkoły przypada na okres pomiędzy końcem XIX wieku a wybuchem II wojny światowej. Woleński przyznaje, że pomimo obiektywnych kryteriów przynależności do szkoły, najbardziej istotne dla identyfikacji ze Szkołą jest kryterium merytoryczne, czyli zasób wspólnie wyznawanych idei¹. Woleński podaje przybliżony personalny skład Szkoły, wyliczając co najmniej kilkadziesiąt osób, których działalność przypada na okres międzywojenny. Mówi się jednak o trzech pokoleniach przedstawicieli szkoły, przy czym trzecie pokolenie obejmujące już nie bezpośrednich wychowanków Twardowskiego, szczyt swojej działalności osiągnęło w okresie powojennym. Pokolenie to poddane było w największym już stopniu wpływom egzogenicznych idei i prądów filozoficznych. Do grona wybitnych kontynuatorów myśli filozoficznej Twardowskiego zalicza się niewątpliwie Kazimierza Ajdukiewicza, Tadeusza Kotarbińskiego i Tadeusza Czeżowskiego, którzy działając na polu filozofii, nie tracili z oczu zagadnień logiki. Nie wszyscy myśliciele związani ze Szkołą Lwowsko-Warszawską zajmowali się jednak profesjonalnie filozofią. Do uczniów Twardowskiego zalicza Woleński m.in. wybitnych pedagogów, takich jak Kazimierz Sośnicki, Bogdan Nawroczyński i Stefan Wołoszyn.

Twardowski wywarł wpływ nie tylko na stanowiska filozoficzne swoich uczniów, ale w jeszcze większym stopniu rzutował na sposób uprawiania filozofii. Przejawiało się to m.in. w dążeniu do nadania filozofii analitycznego charakteru, w czym nie miała rola przypadająca logice. Twardowskiego cechował szczególnie pietyzm do logicznej ścisłości i precyzji formułowania myśli. Początki szkoły przypadają na okres, w którym rodziła się logika matematyczna, zwana przez niektórych logistyką. Współcześnie traktuje się ją raczej jako rozdział czy fazę w rozwoju logiki formalnej, gdyż zagadnienia, które podejmowała, zawsze były centralnym zagadnieniem logików, natomiast przybrała ona nową postać, tj. systemów dedukcyjnych.

¹ Woleński twierdzi, że do głównych idei Brentana, takich jak: 1) metoda filozofii jest taka sama jak innych nauk empirycznych, 2) podstawą filozofii jest psychologia deskryptywna, 3) charakterystyczną cechą zjawisk psychicznych jest ich intencjonalność, 4) filozofia winna unikać zagadnień spekulatywnych, 5) filozofia winna być neutralna wobec światopoglądów, Twardowski dołożył kilka swoich, tj. 1) powiązał analizę psychologiczną z semiotyką, 2) wprowadził ważne rozróżnienie treści i przedmiotu przedstawienia, 3) odróżnił czynności od wytworów, 4) podkreślił rolę jasności i precyzji w myśleniu filozoficznym, a ponadto 5) był bardziej tolerancyjny od swego nauczyciela w ocenie myślicieli przeszłości, 6) przeprowadził krytykę relatywistycznego rozumienia prawdziwości (Woleński, 2014, s. 1-2).

Zadania niniejszego artykułu wykraczają jednak poza tematykę ściśle filozoficzną i logiczną, bo dotyczą zasadniczo dydaktyki jako nauki, jej natury, charakteru twierdzeń i ich związków z logiką, a także w pewnej mierze osobliwości metodologicznych dydaktyki. W tych kwestiach pojawiały się znaczne rozbieżności pomiędzy samym Twardowskim a jego uczniami. Wydaje się, że problematyka statusu dydaktyki interesowała go bardziej ze względu na troskę o nauczanie niż z powodu zainteresowania dydaktyką jako nauką. Jak wiadomo, Twardowski sporą część swojej aktywności na UJK poświęcił działalności nauczycielskiej i organizacyjnej, przyciągając rzesze studentów na wykłady i pełniąc różne funkcje akademickie, w tym najwyższą godność rektora uniwersytetu². Celem artykułu jest prezentacja poglądów Twardowskiego i jego ucznia Kazimierza Sośnickiego na tematy, które wyżej zostały zarysowane, a szczególnie na logiki w dyskursie prowadzonym przez dydaktykę. Myśli Twardowskiego na ten temat były rozwijane przez jego czołowych uczniów. Pisali o nich m.in. filozofowie Kazimierz Ajdukiewicz, Tadeusz Kotarbiński i Tadeusz Czeżowski, przy czym trzeba zaznaczyć, że wypowiedzi głoszone przez założyciela Szkoły Lwowsko-Warszawskiej od wypowiedzi niektórych z wymienionych jego uczniów dzieli w niektórych przypadkach niemalże pół wieku. W pracy prezentowane będą jedynie stanowiska Twardowskiego i Sośnickiego. Tematyka omawiana w artykule ważna jest zarówno ze względów teoretycznych, zwłaszcza historycznych, ma ona jednak poważne implikacje praktyczne, gdyż stanowi szerszy kontekst dyskusji prowadzonych przez filozofów i logików na temat potrzeby nauczania logiki w ramach uniwersyteckiego kursu usługowego. Omawiając poglądy założyciela i wybitnego przedstawiciela Szkoły na powyższe tematy, szczególnie zaś w kwestii wkładu, jaki w badania dydaktyków może wnieść logika, będziemy zwracać uwagę na argumenty za tezą o bliskich związkach obydwu nauk i na postulaty ich zbliżenia, zgłaszane przez interesujących nas autorów.

Twardowskiego ujęcie logiki jako nauki pomocniczej dydaktyki

Temat odniesienia logiki do dydaktyki został przedstawiony przez założyciela Szkoły Lwowsko-Warszawskiej w pracy *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki* w roku 1901, a więc w dość wczesnym okresie jego działalności na Uniwersytecie Jana Kazimierza (Twardowski, 1901). Dzieło to, które ukazało się w szóstym roku pobytu Twardowskiego na uniwersytecie, składa się z pięciu części, w której tylko część I poświęcona została zagadnieniom podstawowym dydaktyki, a więc pojęciu dydaktyki, miejscu dydaktyki w obrębie pedagogiki, określeniu celów nauczania i wreszcie naukom pomocniczym dydaktyki. Część II skupia się na zasadach logiki, a pozostałe trzy części omawiają zagadnienia szczegółowe dydaktyki i teorii wychowania.

Dla Twardowskiego dydaktyka to „umiejętność, która podaje zasady i sposoby nauczania” (Twardowski, 1901, s. 10). Przy konstrukcji tej definicji odwołuje się on do genezy terminu, który pochodzi od greckiego słowa *didaktika technē*, a znaczy tyle, co umiejętność nauczania. W takim ujęciu dydaktyka jawi się nie jako

² Powszechnie znane jest przemówienie Twardowskiego *O dostojeństwie Uniwersytetu* z 1935 r. z okazji nadania mu tytułu doktora *honoris causa* Uniwersytetu Poznańskiego. W przemówieniu tym nakreślił on zadania, jakie powinna realizować ta wiekowa i szacowna instytucja edukacyjna, broniąc jednocześnie autonomii uniwersytetu w sprawach nauki i nauczania.

nauka, ale jako rodzaj sztuki. Autor uzupełnia swoją wypowiedź, wskazując, że w najogólniejszym swoim znaczeniu „dydaktyka powinna podawać zasady i sposoby nauczania wszelkiego rodzaju, bez względu na to, w jakim ono się odbywa celu i do jakich się zwraca uczniów” (Twardowski, 1901, s. 10). W praktyce jednak, ze względu na podział pracy obowiązujący także w nauczaniu, bierze się pod uwagę „cele i warunki pewnego rodzaju szkół”, co ma swoje odzwierciedlenie w podręcznikach dydaktyki dedykowanych nauczycielom określonych typów szkół. Nie ma zatem jednej dydaktyki, lecz raczej zbiór dydaktyk w zależności od tego, komu one mają służyć. Dalsze wypowiedzi autora poświęcone dydaktyce wskazują jednak, że dydaktyka jest nie tylko sztuką, jak można by sądzić, odwołując się do etymologii słowa, ale także nauką, a ściślej „nauką o nauczaniu”, która dzieli się na dydaktykę ogólną i szczegółową, czyli metodykę. Przy czym w przypadku metodyki mowa jest o całym zbiorze metod, których jest w zasadzie tyle, ile jest różnych przedmiotów nauczania. „Dydaktyka ogólna podaje zasady i sposoby nauczania ważne dla nauczania jakiegokolwiek przedmiotu”, zaś dydaktyka szczegółowa (metodyka) podaje „zasady szczegółowe, ważne dla nauczania poszczególnych przedmiotów” (Twardowski, 1901, s. 11). Gdy w grę wchodzi sprawne udzielanie wiedzy, mamy do czynienia z kształceniem materialnym, gdyż zaopatruje się wówczas umysł niejako w materiał, który można w różny sposób wykorzystać, natomiast gdy celem nauczania jest usprawnienie zdolności intelektualnych, mamy do czynienia z kształceniem formalnym; gdyż „zdolności intelektualne uważać można niejako za formy, mogące sobą objąć bardzo różnorodny materiał, t.j. bardzo różnorodne wiadomości” (Twardowski, 1901, s. 7).

Przytoczone wypowiedzi Twardowskiego na temat dydaktyki prowadzą do następującej konstatacji: 1) Twardowski uznaje dydaktykę za naukę, choć nie rezygnuje z tego terminu, jako oznaczającego jednocześnie sztukę nauczania; 2) w jego ujęciu dydaktyka, skoro ma dawać przepisy na temat nauczania, jest nauką praktyczną, albo pojętyczną (wytwórczą) w arystotelesowskim znaczeniu tego terminu, podobnie jak jest nią medycyna, agronomia czy tzw. nauki techniczne³, odwołując się do bardziej współczesnych klasyfikacji nauk; 3) poziom abstrakcyjności formułowanych zasad i sposobów nauczania nie jest chyba taki, aby dotyczył on w ogóle nauczania, bez jego odniesienia do celów nauczania równych grup wiekowych i związanego z tym charakteru szkół, w których się prowadzi nauczanie; 4) dydaktyki szczegółowe uszczegóławiają zasady i sposoby nauczania formułowane przez dydaktykę ogólną w odniesieniu do określonych przedmiotów, chociaż sposób tego uszczegółowienia nie jest przez autora określony w kwestii, czy ma to być zależność dedukcyjna czy treściowa, sam autor się nie wypowiada⁴.

Dla przedstawienia relacji, jaka łączy dydaktykę z logiką, należy rozpocząć od nakreślenia pozycji, jaką przypisuje on dydaktyce w panteonie nauk. Dydaktyka jest częścią pedagogiki, która jest nauką o wychowaniu,

³ Podobnego zdania jest, zdaje się, znany współczesny przedstawiciel pedagogiki Władysław Zaczynski. Pisze on, że zarówno technika, jak i dydaktyka zaliczane są do nauk praktycznych, stosowanych z wszystkimi właściwymi dla nich cechami (Zaczynski, 2011, s. 2).

⁴ O różnego rodzaju związkach pomiędzy dyscyplinami naukowymi zob.: Stępień, 2001, s. 71. Mogą to być związki genetyczne, metodologiczne, heurystyczne, epistemologiczne, strukturalne.

obejmującą trzy obszary, tj. wychowanie fizyczne, moralne i intelektualne (Twardowski, 1901, s. 11). Twardowski przeprowadza następujące rozumowanie: jednym z przedmiotów pedagogiki jest wychowanie intelektualne, a głównym środkiem wychowania intelektualnego jest nauczanie; dydaktyka ma za przedmiot nauczanie, a zatem dydaktyka jest częścią pedagogiki. Obecnie jest to twierdzenie dość trywialne, choć wówczas gdy pedagogika nie była jeszcze traktowana jako nauka autonomiczna, wymagało ono chyba uzasadnienia. Twardowski zdaje się nie wyróżniać żadnego z wymienionych typów wychowania. Nie twierdzi np., że wychowanie intelektualne jest najważniejsze, a pozostałe powinny być mu podporządkowane lub prowadzone w zgodzie z nim. Wydaje się, że traktuje je na równi i widzi potrzebę ich wzajemnej koordynacji. Uważa, że nauczanie jako środek wychowania ma także istotny wpływ na wychowanie moralne, w związku z tym nie powinno ono być tak prowadzone, aby szkodziło lub przeszkadzało wychowaniu moralnemu. Jego zdaniem „wiadomości udzielane drogą nauczania, oraz sam sposób udzielania wiadomości wywiera niemały wpływ na rozwój moralny”. Jeżeli dobrze interpretuje się wypowiedź Twardowskiego, znaczyłyby to, że przy formułowaniu zasad nauczania należy brać pod uwagę zasady wychowania moralnego sformułowane przez tę część pedagogiki, która się nim zajmuje. Twardowski nie mówi, jaka to miałyby być nauka, choć twierdzi, że nauka ta pełni rolę pomocniczą dla dydaktyki. Będzie to z pewnością jakaś teoria wychowania moralnego, która zapewne w jakimś stopniu będzie odwoływała się do zasad i norm etyki.

Zdaniem autora nauk pomocniczą dydaktyki jest także psychologia i logika, choć akurat te nauki w innym chyba sensie należy uznać za pomocnicze niż np. teorię wychowania moralnego. Psychologia jest nauką, na której zdaje się opierać pedagogika, z czego należy wnosić, że stanowi ona rodzaj fundamentu dla pedagogiki, a pośrednio dla dydaktyki. Psychologia podaje m.in. zasady życia umysłowego, które nie mogą być uwzględniane, w przypadku działań zmierzających do podania nauczalnemu wiadomości i rozwoju jego zdolności intelektualnych. W przypadku tej drugiej, którą Twardowski podaje w klasycznym⁵, choć okrojonym kształcie, uważając ją za naukę o prawdziwości sądów, pomocniczość polega chyba jeszcze na czymś innym. „Dydaktyka uczy bowiem, jak postępować ma nauczyciel, udzielając uczniowi wiadomości i kształcąc jego zdolności intelektualne”. „Posiadać wiadomości, to umieć wydawać prawdziwe sądy, o jakimś przedmiocie, a posiadać zdolności intelektualne znaczy tyle, co potrafić wydawać samodzielnie prawdziwe sądy o dowolnym przedmiocie poznawania” (Twardowski, 1901, s. 12).

Przytoczone rozumienie logiki przez Twardowskiego pokazuje, że nie uwzględni on w swoich wywodach współczesnej postaci logiki, która wówczas dopiero była w fazie początkowego rozwoju. Logika matematyczna zrezygnowała z odwoływania się do istności mentalnych czy psychicznych, takich jak pojęcia i sądy, w formułowaniu swoich zasad, a ponadto ukierunkowała się ściśle na kodyfikację relacji wynikania logicznego zachodzącego pomiędzy zdaniem. Widoczna jest w takim ujmowaniu logiki psychologiczna logika, zapoczątkowana przez Kanta, który uważał, że przedmiotem logiki są myśli, jak również uwidacznia się wpływ tradycji kartezjańskiej, która obciążała logikę zadaniami teoriopoznawczymi. Twardowski zdaje się posiadać koncepcję logiki

⁵ Klasyczne ujęcie logiki widziało logikę jako naukę o pojęciach, sądach i rozumowaniach (Kowalewski, 1959).

szeroko ujmowanej, którą określano w tradycji scholastycznej mianem *logica maior*⁶, która podejmowała m.in. kwestie warunków prawdziwości sądów uzyskiwanych nie tylko poprzez rozumowania, ale także drogą bezpośrednią. Twardowskiego ujęcie logiki jest interesujące samo w sobie, wybiega jednak poza cele i ramy niniejszego artykułu, zwłaszcza że wymagałoby to prześledzenia kontekstu tradycji filozoficznej przejętej przez niego od Franciszka Brentany w zakresie m.in. intencjonalności sądów. Jest ono ważne w kontekście dyskusji o znaczeniu logiki dla dydaktyki o tyle, że posłużyło mu ono do przeprowadzenia argumentacji, za pomocą której wykazał pomocniczy charakter logiki dla dydaktyki. Brak jednak u Twardowskiego wypowiedzi, które wskazywałyby, na czym w istocie ten pomocniczy charakter miałby polegać. Wydaje się, że pomocniczość nauki, która formułuje teorię wychowania moralnego, jest inna niż w przypadku psychologii. Wychodząc jednak od jego definicji logiki i dokonując pewnej ekstrapolacji, można powiedzieć, że o ile psychologia pozwala zrozumieć procesy poznawcze człowieka, to logika wskazuje, w jaki sposób te procesy poznawcze są skuteczne lub wartościowe poznawcze.

Pomocniczość jednej nauki dla drugiej można różnie rozumieć. Nauki wchodzą we wzajemne zależności w aspekcie języka, metody, problematyki itd. Czy pomiędzy dydaktyką a logiką należy dopatrywać się analogii, jaka istnieje np. pomiędzy naukami technicznymi a tzw. naukami ścisłymi, czy raczej pomiędzy naukami teoretycznymi a praktycznymi? Logika zarówno w sensie węższym może oddawać usługi każdej nauce, o ile ona posługuje się rozumowaniami dedukcyjnymi, a w sensie szerszym, jak powszechnie wiadomo, każdej nauce. Gdyby chodziło jedynie o ten aspekt sprawy, to pomocniczość logiki w stosunku do dydaktyki nie byłaby czymś szczególnie godnym uwagi. Czy Twardowskiemu chodziło o tak rozumianą pomocniczość? Trudno to jednoznacznie stwierdzić, gdyż autor nie wypowiada się bliżej na ten temat.

Trzeba jednak powiedzieć, że Twardowski wypowiadał się na temat znaczenia logiki dla nauczającego, dla jego pracy nauczycielskiej. Píše on następująco: „Rzecz jasna więc, że chcąc dobrze nauczać, trzeba zapoznać się także z logiką, która właśnie zajmuje się prawdziwością sądów” (Twardowski, 1901, s. 12). Nie wskazał on jednak wyraźnie, jakie usługi oddaje czy też może i powinna oddawać logika w działalności naukowej reprezentanta dydaktyki. Cytowana wypowiedź pokazuje, że logika jest niezbędna dla dydaktyki jako sztuki nauczania, czy jest ona jednak potrzebna dla dydaktyki jako nauki, w zakresie innym niż dla wszystkich innych nauk? Można jedynie podejrzewać, że logika do dydaktyki wnosi nie tylko instrument kontroli poprawności rozumowań, w szczególności wnioskowań dedukcyjnych, które gwarantują prawdziwość sądów drogą pośrednią, ale coś więcej, coś, co zależy od relacji poznawczej, jaka zachodzi pomiędzy podmiotem poznającym a przedmiotem poznania, w wyniku czego tworzy się prawdziwe sądy. To zagadnienie wymagałoby dalszego studium w oparciu o koncepcję intencjonalności poznania i klasycznego już rozróżnienia, jakie wprowadził do filozofii Twardowski, tj. odróżnienia trzech modusów poznania: aktu, przedmiotu i treści.

⁶ Zwolennicy scholastyki na oznaczenie teorii poznania używali m.in. terminu *logica maior* czy *logica materialis*, w odróżnieniu od *logica minor* i *logica formalis*, które dotyczą kwestii formalnologicznych i metodologicznych. Współcześnie logika formalna jest traktowana jako autonomiczna względem teorii poznania.

Odpowiedzi na powyższe pytania udałoby się udzielić, gdyby Twardowski wskazał, jaki charakter mają stwierdzenia wygłaszane w ramach dydaktyki. Nie wypowiedział się on na ten temat *explicitie*, jednak przy okazji objaśnienia przez niego pojęcia metody nauczania pojawił się następujący komentarz: „(...) czynności, które nauczyciel wykonywa nauczając i cały jego sposób postępowania przy nauce (...) jest ujęty w prawidła, sformułowane przez dydaktykę (...)” (Twardowski, 1901, s. 158). Czym są te prawidła? Mówi się w cytowanej pracy o prawidłach gramatycznych, logicznych, w tym o prawidłach rozumowań, definicji i klasyfikacji oraz o prawidłach dydaktycznych, wymieniając je obok zasad, praw i reguł. Twardowski zdaje się traktować rzeczownik „prawidło” jako pochodny od przymiotnika „prawidłowy”. Mówi on o prawidłowym wnioskowaniu, prawidłowym podziale logicznym czy też prawidłowym toku nauczania itp. Jako przykład podaje prawidło dotyczące konstrukcji definicji klasycznej. „Ogólne prawidło tej formy definicji brzmi: Pojęcie należy definiować (określać), podając jego najbliższy rodzaj oraz jego różnicę gatunkową” (Twardowski, 1901, s. 77). Można w związku z tym przypuszczać, że prawidła dla Twardowskiego nie są zdaniem oznajmującymi, jak prawa czy zasady, lecz mają one postać norm, które z tymi zasadami są sprzężone. Podobnie jak pomiędzy zasadami a normami zachodzi pewna odpowiedniość, tak dla każdej nauki praktycznej istnieje odpowiednia nauka teoretyczna, która jest dla niej kompatybilna, czyli podaje zasady, na których opiera się pierwsza. Jak pisze jeden ze współczesnych pedagogów, „każda z nauk praktycznych jest związana z jedną z nauk teoretycznych, która dla niej jest nauką wiodącą. Pedagogika, w tym także dydaktyka, związana jest (...) z filozofią” (Zaczyński, 2011, s. 3)⁷. Autor nie precyzuje jednak, o który z działów filozofii chodzi, chociaż można się domyślać, że zgodnie z tradycyjnym poglądem najważniejsza rola przypadłaby tutaj teorii poznania. Przy takim ujmowaniu prawideł dydaktyki, dydaktyka byłaby w zasadzie techniką lub technologią nauczania. Choć ta analogia nasuwa się sama, to jednak mimo podobieństw technika i dydaktyka są dwiema odrębnymi dziedzinami o wielorako odmiennych cechach. Jak pisze wyżej cytowany autor, „choć obie dziedziny zaliczane są do nauk stosowanych, to jednak sposób ich istnienia jest istotnie różny, różna jest też ich aksjologia, która nadto wyznacza typowe dla tych dziedzin cele” (Zaczyński, 2011, s. 3); istnieje też zasadnicza różnica w myśleniu technicznym i myśleniu humanistycznym. Dla „rozumu technicznego” charakterystyczne jest ilościowe ujmowanie zmian, podczas gdy dla myślenia humanistycznego wiodące są ujęcia jakościowe. Nie wnikając głębiej w tę dyskusję, należy stwierdzić, że pomimo pozornie dużych podobieństw dydaktyki do nauk technicznych, różnice są na tyle istotne, że trudno posługiwać się naukami technicznymi do zrozumienia natury dydaktyki. W związku z tym lepiej chyba posługiwać się pojęciem nauk stosowanych i podstawowych (tzw. czystych) przy kwalifikacji tej nauki.

Wskazując jednak na dużą różnorodność zdolności intelektualnych, które przynależą do zakresu poszczególnych dydaktyk szczegółowych, stwierdza on, że dydaktyce ogólnej w zasadzie pozostaje w tym zakresie jedynie zdolność skupiania uwagi, gdyż uwaga powinna towarzyszyć wszystkim bez wyjątku czynnościom uczniów. Jej skupienie jest warunkiem rozwoju każdej innej zdolności intelektualnej (Zaczyński, 2011, s. 179), a to jak wiadomo jest w gestii psychologii, a nie logiki. Czyżby więc znaczenie logiki było znacznie

⁷ Zaczyński przytacza taki pogląd za dziełem Sergiusza Hessena *Podstawy pedagogiki*.

większe w przypadku metodyk niż w przypadku dydaktyki ogólnej? Powyższa wypowiedź zdaje się za takim ujęciem sprawy przemawiać.

Podsumowując poglądy Twardowskiego, należy zauważyć, że jego ujęcie relacji logiki do dydaktyki, aczkolwiek przedstawionej, jak zazwyczaj w przypadku takiego mistrza słowa, w sposób jasny i wyraźny, nie zostało jednak na tyle uszczegółowione, aby nie pozostał duży margines interpretacyjny. W zasadzie Twardowski nie ukazał dokładnie, jakie to usługi logika może wyświadczyć dydaktyce ogólnej. Zachowując ich niezależność przedmiotową, nie wskazał, jak logika może być stosowana do dydaktyki i w jaki sposób może przyczynić się do jej postępów, poza oczywistym wkładem, jaki wnosi ona do każdej innej nauki. Poglądy Twardowskiego, a zwłaszcza jego ustalenia terminologiczne, miały jednak, jak się wydaje, istotne znaczenie dla dalszych rozważań, jakie prowadzono w tym zakresie w założonej przez niego Szkole Lwowsko-Warszawskiej.

Kazimierza Sośnickiego projekt dydaktyki ogólnej i jej relacja do logiki

Kazimierz Sośnicki w początkach swojej działalności twórczej kierował swoje zainteresowania ku logice (Sośnicki, 1959), aby wreszcie stać się jednym z pionierów emancypującej się wówczas z filozofii pedagogiki. O jego pracy z 1923 roku pt. *Zarys logiki* Ajdukiewicz pisał, że nie różni się ona pod względem doboru treści i układu od dawniejszych podręczników logiki, choć wyróżnia ją spośród nich znaczna liczba oryginalnych zadań. Opinia Ajdukiewicza jest o tyle ważna dla interesującej nas sprawy, że ukazuje ona Sośnickiego jako znawcę logiki ujmowanej dość szeroko i rozumianej jako narzędzie nauk. Co prawda zarzuca on Sośnickiemu pominięcie szeregu zagadnień metodologicznych, zwłaszcza zaś po macoszemu potraktowanej metodologii nauk indukcyjnych. Ajdukiewicz wskazywał też uproszczone ujmowanie wielu złożonych kwestii i nieścisłości wypowiedzi (Ajdukiewicz, 1924, s. 62).

Stanowisko Sośnickiego na temat znaczenia logiki dla dydaktyki znamionuje z jednej strony powinowactwo poglądów z Twardowskim, w kwestii pomocniczego charakteru logiki w stosunku do dydaktyki, z drugiej jednak oryginalna koncepcja dydaktyki, która odbiega znacznie od ujęcia dydaktyki prezentowanego przez Twardowskiego. Dydaktyka jest dla Sośnickiego, podobnie jak dla jego nauczyciela, jednym z działów kompleksu nauk pedagogicznych, które ukierunkowane są na wychowanie człowieka, przy czym wychowanie może dotyczyć fizycznej strony człowieka i psychicznej.

Rozwój psychiczny może uwzględniać aspekty umysłowe człowieka, aspekty wolitywne i uczucia. Dydaktyka dotyczy jedynie rozwoju umysłowego, a w związku z tym Sośnicki uważa, że jest ona „teorią przekształcania intelektualnej strony człowieka” (Sośnicki, 1959, s. 29). To określenie dydaktyki przypomina, że dydaktyka jest raczej nauką o wytwarzaniu, skoro zmierza do przekształcania zastanej rzeczywistości, choć jest nią rzeczywistość niematerialna, a nie nauką praktyczną w znaczeniu arystotelesowskim, podobną np. do etyki. Sam proces przekształcania nazywa nauczaniem lub kształceniem, a rezultat tego procesu – wykształceniem.

Na czym polega to przekształcanie intelektualnej strony człowieka? Kluczem dla udzielenia odpowiedzi na powyższe pytanie jest pojęcie wiedzy. Analiza poglądów Sośnickiego na temat wiedzy biernej i czynnej,

wiedzy zasymilowanej oraz myślenia teoretycznego i praktycznego udziela odpowiedzi na pytanie, czym jest wiedza i jakie są jej funkcje. Otóż, zdaniem autora, samo posiadanie wiedzy nie musi uzdatniać do jej praktycznego korzystania, ma ona wtenczas charakter wiedzy bierniej. Kiedy jednak wiedza wychodzi poza językową werbalizację i jeżeli złączone są z nią pewne umiejętności teoretyczne i praktyczne lub sprawności, wówczas nazywa się ją czynną. Jeszcze z inną sytuacją mamy do czynienia, gdy wiedza staje się nieodłącznym składnikiem życia umysłowego, tworzy jakby naturę człowieka. Mamy wtedy mamy do czynienia z wiedzą zasymilowaną. Autor mówi nawet o jakimś jej wrośnięciu w strukturę umysłową, co może oznaczać stałą integrację z umysłem. W każdym razie „dopiero wiedza zasymilowana staje się wiedzą czynną w sposób trwały”. Celem nauczania jest więc uzyskanie przez uczącego się wiedzy, ale także nadanie jej charakteru wiedzy czynnej i zasymilowanej (Sośnicki, 1959, s. 100-101). Nauczanie, zgodnie z koncepcją Sośnickiego, polegałoby zatem nie tylko na samym przekazywaniu czy podawaniu wiedzy, ale bardziej wpajaniu lub odwzorowaniu w umyśle, które uzdatnia uczącego się do trwałego korzystania z niej. Przypominać to może nawet proces obróbki materiału, którym w tym przypadku jest umysł podmiotu. Rodzi się tutaj oczywiście pokusa i niebezpieczeństwo pójścia na skróty i potraktowanie podmiotu jako bezwolnego albo biernego przedmiotu, samego zaś procesu nauczania jako procesu technologicznego, który towarzyszy produkcji. We wstępie do drugiego wydania swojej pracy pt. *Dydaktyka ogólna* autor przyznaje, że zwrócono w niej większą uwagę na związek między procesem nauczania, uczenia się i wychowania, a także twierdzi, że każde nauczanie ma skutki wychowawcze.

Zdaniem Sośnickiego kształcenie posiada trzy podstawy, które tworzą: 1) psychologia; 2) logika i epistemologia; 3) nauki o kulturze i socjologia. Wszystkie te nauki nazywa on pomocniczymi naukami dydaktyki (Sośnicki, 1959, s. 30). Autor nie określa jednak wyraźnie roli, jaką odgrywają lub powinny odgrywać nauki pomocnicze dla dydaktyki. O ile jednak z wypowiedzi autora na temat natury i metod dydaktyki da się wywnioskować, jakie usługi dydaktyce może oddać psychologia, socjologia i epistemologia, to na temat roli logiki podobnie jak i nauk o kulturze, trudno wysunąć jakieś ogólne konkluzje. Sośnicki uważa np., że psychologia i socjologia może być dla dydaktyka narzędziem weryfikacji odpowiedzi na pewne zagadnienia, niwelując niektóre z nich, a nawet może się tak zdarzyć, że w świetle wiedzy psychologicznej lub socjologicznej ostatecznie się tylko jedno rozwiązanie. Ponadto dzięki tym naukom pomocniczym „(...) można by znaleźć jakiś obiektywnie ważny sposób pogodzenia odmiennych wymagań co do rozwiązania tego samego zagadnienia (...)” (Sośnicki, 1959, s. 32). Z kolei dzięki epistemologii można zrozumieć naturę poznawania, czy jest ono np. przypomnieniem, rozpoznawaniem, ujmowaniem, tworzeniem itd. Wydaje się, że uzasadnieniem pomocniczego charakteru epistemologii i logiki dla dydaktyki jest to, że dla nauczania nie jest „(...) obojętna treść procesów myślenia oraz logiczne stosunki zachodzące między poszczególnymi jego treściami”, gdyż ma znaczenie „zarówno treść wiedzy, jak jej budowa i jej wartość poznawcza”. Dalej pisze, że „(...) charakter wiedzy, jej prawdziwość, pewność lub prawdopodobieństwo, jej pochodzenie i stosunek do rzeczywistości muszą zaznaczyć się także w teorii nauczania” (Sośnicki, 1959, s. 30). Zdać się to sugerować, że logika zajmuje się bezpośrednio ustalaniem stosunków formalnych między treściami myślenia, a pośrednio ustalaniem prawdziwości wiedzy, co poglądy Sośnickiego czyni zbieżnymi z poglądami Twardowskiego na ten temat. Nie mówi on jednak, w jaki sposób kwestie wartości poznawczej wiedzy powinny się zaznaczyć czy odzwierciedlić w teorii

nauczania. Można podejrzewać, że będzie to raczej sposób pośredni, tzn. poprzez wyodrębnienie typów nauczania w zależności od typów wiedzy, co znaczyłoby, że inaczej przebiega nauczanie w przypadku przekazywania wiedzy pewnej, a inaczej w przypadku wiedzy probabilistycznej.

Autor wzorem innych przyjmuje rozróżnienie kształcenia materialnego i formalnego. Wypowiedzi na temat wiedzy mają na uwadze tzw. kształcenie materialne, gdyż chodzi tutaj o przekazanie wiedzy, a nie o sprawności. Czy w przypadku kształcenia formalnego logika ma podobne czy większe znaczenie? Sośnicki stoi na stanowisku dość rozpowszechnionym i umiarkowanym, że czynności (sprawności) umysłowe mogą się rozwijać jedynie na pewnych treściach; ponadto, gdy zmieniają się treści, zmieniają się także czynności umysłowe, które są inne w przypadku nauczania języków, matematyki, historii itd. Twierdzi, że „(...) nie jest to też we wszystkim słuszne, (...) że nauka matematyki tak samo ćwiczy myślenie logiczne, jak nauka gramatyki”, gdyż „(...) przy nauce bowiem gramatyki występują inne stosunki logiczne niż przy rozumowaniach matematycznych” (Sośnicki, 1959, s. 55). O ile pierwsza część wypowiedzi jest jasna i nie nastrocza większych trudności, o tyle druga część jest dość zagadkowa. Co autor ma na myśli, gdy mowa o stosunkach logicznych? W świetle współczesnego rozumienia, logika kodyfikuje relację (stosunek) wynikania logicznego, która zachodzi niezależnie od rodzaju języka, dyscypliny czy rodzaju dyskursu? Co prawda liczba spójników w języku naturalnym jest z reguły znacznie większa niż w języku sztucznym, nie wszystkie jednak wyrażają związki logiczne. Ponadto niektóre są wieloznaczne, wyrażają związki logiczne i pozalogiczne, w zależności od kontekstu, niektóre zaś są synonimami innych itp. Wszystko to wskazuje raczej na defekty języka naturalnego, jeśli chodzi o jego zdolność do precyzyjnego wyrażania myśli, a nie z jakiegóż odrębnej logiki ucieleśnionej w języku naturalnym. Bardziej jednak odpowiednio byłoby raczej mówienie o logice prowadzonego dyskursu niż o logice języka. Autorowi chodziło jednak w gruncie rzeczy o rozumowanie, a nie stosunki logiczne. Prawdą jest bowiem, że w matematyce najczęściej mamy do czynienia z rozumowaniami dedukcyjnymi, a zwłaszcza z dowodzeniem, w gramatyce raczej z rozumowaniami indukcyjnymi i z tłumaczeniem (wyjaśnianiem). Z powyższych rozważań wyłania się taki oto obraz: po pierwsze, Sośnicki uważa, że sprawności umysłowych nie można ćwiczyć w jakimś oderwaniu od wiedzy, a po drugie, że żaden z typów wiedzy nie jest tu jakoś uprzywilejowany, gdyż każdy pozwala ćwiczyć inne sprawności umysłowe, a nawet inne typy sprawności prowadzenia rozumowań. Ale i w tym przypadku logika jedynie w sposób pośredni może oddawać usługi dydaktyce, pouczając ją np. o rodzajach, charakterze i ewentualnie metodach ćwiczenia sprawności przeprowadzania rozumowań. Takie zadanie może wykonać jednak logika w szerszym znaczeniu, obejmująca obok logiki formalnej także metodologię i semiotykę.

Niezwykle ważne dla omawianego zagadnienia są wypowiedzi Sośnickiego na temat dydaktyki ogólnej. Jego zdaniem „ogólność” dydaktyki należy rozumieć nie tylko w tradycyjny sposób, jako przeciwieństwo szczególności metodyk poszczególnych przedmiotów. Różnica nie polega na tym, że dydaktyka ogólna podejmuje problematykę nauczania jako takiego, bez ograniczania jej do określonego przedmiotu, ale jako nadrzędność w stosunku do różnych systemów dydaktycznych. Autor rozumie przez system dydaktyczny nie tyle określony obszar podejmowanych problemów i zagadnień, odmiennych od innych systemów, wynikających np. z wyznaczenia innych celów nauczania, innych okoliczności nauczania itp., ale odmiennie odpowiedzi udzielane na te same

zagadnienia i odmienny sposób ich uzasadniania. Dydaktyka ogólna zajmowałaby się nie samym nauczaniem, ale badałaby systemy dydaktyczne. Zdaniem autora tak pojęta dydaktyka ogólna rozpatrywałaby zagadnienia wspólne dla wszystkich systemów dydaktycznych, a jej zadanie polegałoby na ich „zestawieniu, porównywaniu i opisywaniu” (Sośnicki, 1959, s. 33). W bardziej szczegółowym ujęciu zadania te wyglądają następująco: 1) zestawić i ująć w pewien uporządkowany sposób zasadnicze zagadnienia poszczególnych systemów dydaktycznych; 2) zaprezentować różne sposoby rozwiązywania tych zagadnień i scharakteryzować je, „szukając ich zasadniczych znamion”; i wreszcie 3) dokonać typologizacji tych rozwiązań (Sośnicki, 1959, s. 33). Sośnicki nie wypowiada się jednak na tyle precyzyjnie, by można było w sposób bezwzględny stwierdzić, czy dydaktyka ogólna w jego ujęciu ma być metanauką, czy tylko jakimś rodzajem nauki, ale nadbudowanej na systemach dydaktycznych. Oczywiście istotna dla rozstrzygnięcia tej sprawy jest także kwestia tego, czym jest system dydaktyczny. Czy jest to jakaś teoria albo pseudoteoria, wiążąca ze sobą elementy wiedzy potocznej i naukowej na temat nauczania, czy jest to raczej rzeczywisty heterogeniczny system nauczania, stosowany przez daną instytucję edukacyjną. Wypowiedzi autora dają podstawy do traktowania go w pierwszym z wymienionych sposobów.

Sośnicki chyba zdawał sobie sprawę, że jego ujęcie dydaktyki jest na tyle nowatorskie i odbiegające od tradycyjnego rozumienia, jako nauki pojętych lub praktycznej, że dostrzegał potrzebę i możliwość jej uzupełnienia poprzez jakiś ogólny normatywny system dydaktyczny. Gdyby dydaktyka miała być taką, jaką była ona od swoich początków, a jak jej nie chciał widzieć Sośnicki, to musiałaby dążyć do ustalenia jednego systemu dydaktycznego, a zasady takiego systemu stałyby się normami postępowania praktycznego. Wtedy jednak z nauki, która mówi o tym, jak jest, czyli ustalającej jedynie zasady, przekształciłaby się w naukę głoszącą postulaty, które stałyby się dyrektywami praktycznymi nauczania. Co ciekawe, autor przyznaje, że w ramach tak rozumianej dydaktyki ogólnej mogłyby być formułowane pewne wskazania mające normatywny charakter. Nie byłyby one jednak traktowane jako bezwarunkowe zalecenia, a do swojego uzasadnienia nie wymagałyby odwołania się do żadnej teorii, „oprócz autorytetu zdrowego, praktycznego rozsądku” (Sośnicki, 1959, s. 6). Zdaniem autora wskazania te tworzyłyby zręby nowego bezimiennego systemu, który nie został jeszcze całościowo ujęty. Sośnicki w zasadzie zgłasza projekt normatywnej dydaktyki ogólnej, która ma stać się nauką empiryczną, czerpiącą normy bezpośrednio z praktyki nauczania, bez uwikłania w jakiegokolwiek założenia i bez podstaw w teorii. Czy przedsięwzięcie to jest w ogóle wykonalne? Na kanwie tych wypowiedzi rodzi się szereg pytań. Czy w związku z projektem Sośnickiego należałoby mówić o dwóch typach dydaktyki ogólnej, czyli opisowej i normatywnej, czy tylko o dwóch typach wypowiedzi formułowanych w jednej nauce? Przy czym normy byłyby albo odpowiednikami zasad, albo pozostałyby niezależne czy tylko luźno powiązane z zasadami, poprzez związki pozaformalne (treściowe).

Nieco światła na ten dylemat rzucają wypowiedziach autora na temat związku myślenia praktycznego z teoretycznym. W przypadku myślenia teoretycznego nasze myślenie biegnie od przyczyny do skutku, co znajduje wyraz w sformułowaniu prawa lub zasady, ujmującej zależność o charakterze przyczynowo-skutkowym. W drugim przypadku, przechodzimy od prawa do działania, a myślenie nakierowane jest w pierwszym rzędzie na ujęcie celu (myślenie teleologiczne) i poszukiwanie dla niego odpowiednich środków. Relację przyczyna-skutek zastępuje wówczas relacja cel-skutek. Myśleniu praktycznemu towarzyszy więc inny kierunek

myślenia niż w przypadku myślenia teoretycznego, gdyż przebiega ono niejako od skutku – który staje się teraz już celem – do przyczyny – która staje się środkiem. Nie jest to jedyna różnica pomiędzy dwiema odmianami myślenia; w myśleniu praktycznym przyjęcie celu związane jest z jego oceną, której towarzyszą na ogół reakcje uczuciowe. Podsumowując, można powiedzieć, że przejście od myślenia teoretycznego do praktycznego to przekształcanie prawa „ze zdania wyrażającego konieczny lub probabilistyczny związek między jakimiś istnościami (faktami, zjawiskami itd.) na inne zdanie, wyrażające powinność użycia określonych środków do uzyskania celu”. Zmianie myślenia towarzyszy operacja „przekształcenie prawa w normę” (Sośnicki, 1959, s. 101-102).

Prawo w takim przypadku stanowi aspekt heurystyczny normy, gdyż pozwala ono odkryć i wyprowadzić normę. W pewnym sensie stanowi ono także uzasadnianie normy. Autor nie wypowiada się jednak na ten temat bezpośrednio, nie kontynuuje też dalszej analizy zależności pomiędzy prawami i normami. Trudno zresztą doszukać się w wypowiedziach autora na temat norm dydaktycznych jakiegoś szerszego kontekstu, który tworzy tematyka uzasadniania norm. Sośnicki co prawda nie podał przykładu przejścia od prawa do normy, ale jego wskazówki, pozwalają na podanie takiego przekształcenia. Weźmy na przykład pod uwagę powszechnie znaną łacińską sentencję *repetitio est mater studiorum*, która jest różnoznaczna ze zdaniem „powtarzanie jest matką studiujących”. Dokonując parafrazy tego stwierdzenia, zasada dydaktyczna może być sformułowana następująco: „Kto powtarza dany materiał nauczania, ten go zapamiętuje”. Zdanie to ujmuje zależność przyczynowo-skutkową pomiędzy zjawiskami, gdzie powtarzanie jest przyczyną, a zapamiętywanie skutkiem działania. Odpowiadająca mu norma brzmiałaby następująco: „Jeżeli ktoś chce zapamiętać materiał nauczania, powinien go powtarzać”. Normę taką można by uznać za element systemu dydaktycznego, jak się wydaje nawet tego najbardziej ogólnego, niewymagającego dla swojego uzasadnienia nic ponad tę maksymę. Czy logice przypada jakaś rola w formułowaniu tych praw i przechodzeniu od praw do norm? Autor nie wypowiedział się na ten temat? Z pewnością rola ta jest nie mniejsza niż w każdej innej nauce, w której służy ona do kontroli przeprowadzanych rozumowań. Zależność między prawami i normami nie jest typu inferencyjnego, więc trudno orzec, czy zdaniem Sośnickiego ma ona do spełnienia jakąś jeszcze inną szczególną rolę.

Niewątpliwie wypowiedzi, jakie wygłaszał Sośnicki na temat przekształcania praw w normy, wprowadzają pojęcie normy w innym rozumieniu niż norma moralna czy prawna. Mamy tu zatem do czynienia z nowym, ich odmiennym typem. Wedle niektórych czynnikiem wyróżniającym nauki stosowane jest to, że formułują one normy, zdania powinnościowe. Nie wszyscy z takim ujęciem by się zgodzili. Wskazuje się bowiem w literaturze naukowej na odmienny charakter pomiędzy normami typu powinnościowego, czyli deontycznymi, a normami wskazującymi na obowiązywanie, czyli typu moralnego i prawnego⁸.

⁸ Pogląd na temat powinnościowego charakteru norm formułowanych w naukach stosowanych, w tym także norm dydaktycznych, wyraził Władysław Zaczynski. Z kolei Jan Woleński wskazuje na różnice pomiędzy powinnością a obowiązywalnością, którą uważa za kategorię odpowiadającą prawdzie w naukach teoretycznych. Ważne znaczenie dla sprawy ma temat logiki norm, a szczególnie analiza znaczenia funktora „powinien” (Woleński, 1996, s. 182-192; Wołoszyn, 1961, s. 91-109).

Czy normom dydaktycznym bliżej do norm deontycznych niż moralnych i prawnych? Wydaje się, że jeszcze bardziej niż te pierwsze normy formułowane w dydaktyce przypominają reguły prakseologiczne, które nakazują tak a tak działać, jeśli działanie ma być sprawne i jeśli podmiot działający (sprawca) ma osiągnąć zamierzony cel. Nie mają one jednak charakteru apodyktycznego, jak normy moralne czy prawne i nie są bezwyjątkowe. Reguły prakseologiczne mają postać zdań warunkowych, przyjmowanych ze względów praktycznych, czy nawet ekonomicznych, a nie ze względu na dobro moralne czy inne, np. porządek i ład społeczny itd. Czy jednak cele nauczania pozostają poza obszarem dociekań dydaktycznych? Oczywiście nie, na co zresztą Sośnicki słusznie zwrócił uwagę, wymieniając wiedzę i sprawności intelektualne jako cele nauczania. Akcent w jego rozważaniach, dotyczących wypowiedzi formułowanych w systemie dydaktyki, pada bardziej na środki niż cele i bardziej na skuteczność niż na inne wartości, np. na prawdę. Poglądy Sośnickiego na kwestie statusu dydaktyki są dość szczególne, ze względu na jego swoiste rozumienie ogólności dydaktyki ogólnej, odzeganie się od wartościowania oraz rezygnację z formułowania norm czy reguł, co przesuwają ją z obszaru nauk pojętych, a nawet praktycznych, w kierunku nauk teoretycznych i zmniejsza jej oddziaływanie na praktykę edukacyjną.

W wypowiedziach Sośnickiego zawarta jest zatem koncepcja dydaktyki ogólnej rozumianej jako: 1) nauka teoretyczna, która rezygnuje albo jeszcze lepiej wstrzymuje się od formułowania norm; 2) opisowa, w przeciwieństwie do nomologicznej, podającej zasady, choć autor nie odzeganie się od takiego zadania, ale ma być ono wykonywane pozasystemowo; 3) antysystemowa, która nie dąży do całościowego, totalnego ujęcia swojego przedmiotu badań, jakim jest nauczanie. W zasadzie jego propozycja ma na celu utworzenie swoistej metadydaktyki, która pełniłaby w stosunku do dydaktyki tradycyjnie pojmowanej, a właściwie w stosunku do systemów dydaktycznych, analogiczną rolę, jaką pełni np. metalogika w stosunku do logiki czy metafizyka w stosunku do filozofii.

Nie wnikając w przyczyny takiego ujmowania przez Sośnickiego przedmiotu, zadań i charakteru dydaktyki ogólnej, wydaje się, że wyznaczył on jej z jednej strony dość ambitne zadanie, które nobilituje ją i podnosi do poziomu nauk teoretycznych. Jeżeli jednak ma ona spełnić oczekiwania praktyków, nie powinna na tym poprzestawać. Otóż Sośnicki we *Wstępie* do pierwszego wydania pracy *Dydaktyka ogólna* zwrócił uwagę na to, że dydaktyka chce porównywać różne systemy dydaktyczne, ale chce przy tym uniknąć ich wartościowania. Trudno rozstrzygnąć, na ile powodem takiej koncepcji dydaktyki był paradygmat pozytywistyczny nauki, który nakazywał unikać wartościowania, a zajmować się tylko faktami, a na ile decydujące były tutaj inne argumenty, natury światopoglądowej. Czy było to celowe zamierzenie autora, które dążyło do swoistej obrony dydaktyki przed dogmatyzmem i jakąś zewnętrzną ingerencją w cele i środki nauczania? Niektóre wypowiedzi zdają się świadczyć o tym, że zamiarem projektu dydaktyki ogólnej Sośnickiego było dostarczenie argumentów dla obrony dydaktyki i szkoły przed autorytaryzmem jednego systemu dydaktycznego oraz obrona wolności sumienia dydaktycznego nauczycieli, zwłaszcza zaś uczących się i studiujących przed przedwczesnym „satelitaryzmem jednego systemu” (Sośnicki, 1959, s. 7). Sośnicki swoje dzieło pisał w okresie powojennym, więc takie motywy mogły mu z pewnością przyświecać, co pozwala lepiej zrozumieć kontekst powstania jego

projektu dydaktyki ogólnej. Nie tłumaczy to jednak w sposób wystarczający odejścia od tradycyjnej koncepcji dydaktyki, która uwidacznia się choćby u jego mistrza, czyli Twardowskiego.

Warto jednak dodać, że Sośnicki traktuje obie nauki jako autonomiczne. Nie wyznacza też jakichś szczególnych zadań badawczych logice, a tym bardziej nie ukierunkowuje jej badań na tematy egzogeniczne, bliskie i ważne dla dydaktyki, których rozwiązanie miałyby jakieś istotne dla niej znaczenie. Takim tematem może być chociażby logika norm, która po wojnie była rozwijana przez logików i etyków.

Zakończenie

Szkoła Lwowsko-Warszawska urosła do rangi swoistego symbolu odważnego stawiania problemów, zwłaszcza sięgania do zagadnień podstawowych danej nauki, podejmowania ich bez jakichkolwiek uprzedzeń światopoglądowych, ideologicznych czy politycznych, obiektywnego i racjonalnego prowadzenia dociekań, jasnego i precyzyjnego wyrażania myśli, w czym nie miała zasługa przypadają narzędziom dostarczanym przez logikę. Gdy patrzymy na Szkołę z szerszej i bardziej odległej perspektywy, to jawi się ona jako symbol rzetelnej pracy naukowej i solidnej formacji intelektualnej.

W artykule zaprezentowano poglądy dwóch przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, ważnych dla zrozumienia relacji, jaka zachodzi między logiką a dydaktyką. Temat ten wpisuje się w szersze zagadnienie relacji logiki do innych nauk, często dyskutowane przez przedstawicieli Szkoły. Najczęściej podejmowano kwestie relacji logiki do filozofii, matematyki i psychologii, rzadziej do gramatyki, ontologii i prakseologii. Tematyka relacji, jaka łączy dydaktykę z logiką, była zapewne mniej ważna dla przedstawicieli tej drugiej, chociaż trzeba przyznać, że często występowała ona w kontekście dyskusji na temat nauczania logiki.

Niniejszy artykuł prezentuje poglądy Kazimierza Twardowskiego i Kazimierza Sośnickiego, których dzieli nie tylko profesja naukowa — pierwszy ma znaczące zasługi na polu filozofii, a drugi to pedagog, ale także droga, jaką przeszli oni do dojrzałości naukowej. Twardowski pozostawał pod wpływem psychologii opisowej Brentana, a Sośnicki rozpoczynał jako logik. Wybór tych dwóch postaci nie jest przypadkowy, gdyż prezentują oni szerokie spektrum poglądów na główny temat artykułu. Chodziło bowiem bardziej o ukazanie różnic niż podobieństw w poglądach. W pewnym sensie, te różne drogi, nie wspominając już o poglądach filozoficznych, mogą tłumaczyć rozbieżności.

W poglądach Twardowskiego bardzo wyraźnie zarysowuje się odrębność przedmiotowa logiki i dydaktyki, choć uwidacznia się zbieżność metodologiczna, gdyż logika okazuje się przynależać obok psychologii i teorii wychowania moralnego do nauk pomocniczych dydaktyki. Dydaktyka jest nauką praktyczną, która formułuje zasady nauczania, przez co staje się technologią nauczania. Argumentacja Twardowskiego na rzecz pomocniczego charakteru logiki dla dydaktyki opiera się na rozumieniu logiki jako nauki określającej warunki prawdziwości sądów uzyskanych drogą pośrednią poprzez rozumowania. W przypadku Sośnickiego, podobnie jak jego mistrza, widoczna jest autonomia obydwu nauk. Ma on na uwadze logikę w sensie szerszym, jako obejmującą problematykę właściwą dla logiki formalnej, ale także metodologiczną i semiotyczną. Sośnicki prezentuje oryginalną koncepcję dydaktyki jako nauki, która jest niejako nadbudowana na systemach dydaktycznych.

Ma ona być nauką teoretyczną i idiograficzną, choć autor dopuszcza formułowanie norm, przypominających reguły prakseologiczne. Proponuje ich formułowanie na podstawie empirii, a więc np. obserwacji realnych procesów nauczania.

W artykule pominięto wielu przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, którzy wypowiadali się na temat relacji, jaka łączy dydaktykę z logiką, co wynikało raczej ze szczyptych ram pracy, choć jak to stwierdzono we wstępie, zaprezentowano poglądy, które różnią się dość zasadniczo. Nie podjęto także wielu interesujących, ale jednak ubocznych i mniej istotnych kwestii dla wykonania zadania głównego, jak choćby sprawa intencjonalności aktów poznawczych, logika norm itp. Praca wykazała, że kwestia relacji logiki do dydaktyki była obecna w dyskusjach Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, a poglądy na tę sprawę nie były jednorodne. Zatem płynnie z tego wniosek taki oto, że należałoby temu poświęcić dalsze prace, aby temat uzupełnić o prezentacje poglądów innych czołowych postaci Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, jak Kazimierz Ajdukiewicz i Tadeusz Czeżowski, a także pedagogów – Bogdana Nawroczyńskiego, Stefana Wołoszyna i innych. Ostateczna konkluzja o znaczeniu praktycznym jest zaś taka, że logika może oddać cenne usługi dydaktyce, o ile dokona się zbliżenia tych nauk, które jednak poszły własnymi ścieżkami.

Trzeba na koniec zauważyć, że zarówno Twardowski, jak i Sośnicki ujmowali logikę i dydaktykę jako nauki autonomiczne, dostrzegali potrzebę oparcia się dydaktyki na logice, którą zaliczali do nauk pomocniczych tej pierwszej. Inni przedstawiciele Szkoły na ogół trzymali się tej linii myślenia. Wydaje się, że generalnie każdy z nich opowiadał się za zbliżeniem dydaktyki do logiki, a niekiedy nawet za ukierunkowaniem logiki na zagadnienia dydaktyczne.

Bibliografia

- Ajdukiewicz K. (1924). Recenzja: Sośnicki K., Zarys logiki. Lwów-Warszawa: Książnica Polska. *Ruch Filozoficzny*, t. VIII, s. 62-64.
- Kowalewski M. (1959). *Logika*. Poznań: Pallottinum.
- Stępień A.B. (2001). *Wstęp do filozofii*. Wyd. 4 rozszerzone. Lublin: TN KUL.
- Sośnicki K. (1959). *Dydaktyka ogólna*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Twardowski K. (1901). *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki*. Lwów: Nakładem Towarzystwa Pedagogicznego.
- Woleński J. (1985). *Filozoficzna Szkoła Lwowsko-Warszawska*. Warszawa: PWN.
- Woleński J. (1996). Obowiązywanie a prawdziwość. W: J. Woleński. *W stronę logiki*. Kraków: Aureus, s. 182-192.
- Woleński J. (2014). Lwowsko-Warszawska Szkoła. W: *Powszechna encyklopedia filozofii*. Wyd. PTTA, <http://www.ptta.pl/pef/pdf/1/lws.pdf>, dostęp: 02.02.2014.
- Wołoszyn S. (1961). Analiza funktora 'powinien' w pedagogicznych zdaniach normatywnych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3, s. 91-109.
- Zaczyński W.P. (2011). Postęp i nowoczesność w dydaktyce ogólnej. W: E. Musiał, I. Pulak (red.), *Człowiek – Media – Edukacja*. Kraków: UP, <http://www.ktime.up.krakow.pl/ref2010/zaczynsk.pdf>, dostęp: 03.02.2014.

Summary

Logic relation to didactics in the views of leading representatives of Lvov-Warsaw School

The purpose of the article is to present, confront and assess the views of two leading representatives of the Lvov-Warsaw School: Kazimierz Twardowski and Kazimierz Sośnicki on didactics and its relation to logic. Both Twardowski and Sośnicki very clearly outline the separate character of logic and didactics, which is blurred in other members of the School. The understanding of didactics in Twardowski is standard. Sośnicki presents an original concept of general didactics as a science built on teaching science systems. With slightly different approaches to the logic, both two authors treat it as a science auxiliary to didactics. The logic as viewed by Twardowski gives aid to didactics by identifying how cognitive processes are effective or cognitively valuable. In Sośnicki's view logic may assist didactics, by instructing it about the types, nature, and possibly methods of developing the ability for reasoning.

Key words: didactics, logic, Kazimierz Twardowski, Kazimierz Sośnicki