

Piotr Kostyło

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Krytyka irracjonalizmu w Szkole Lwowsko-Warszawskiej i jej pedagogiczny wyraz

W filozoficznych sporach toczonych przez uczonych ze Szkoły Lwowsko-Warszawskiej (SL-W) szczególne miejsce zajmowały spory z koncepcjami irracjonalistycznymi. Kazimierz Twardowski i jego uczniowie odrzucali te koncepcje zarówno ze względów filozoficznych, jak i pozafilozoficznych. W artykule przedstawiono źródła europejskiego irracjonalizmu początku XX wieku oraz wybranych filozofów – irracjonalistów, z którymi dyskutowali przedstawiciele SL-W. Omawiając tę dyskusję, wskazano na główne linie argumentacji rozwijanej w SL-W. Krytyka irracjonalizmu ujawniła się również wyraźnie w tekstach pedagogicznych omawianych myślicieli. Tym, co charakteryzowało założenia wychowawcze w SL-W, był nacisk kładziony na ścisłość myślenia i sprawność działania, nie zaś dążenie do wyrobienia w uczniach określonego poglądu na świat. Był to wyraz konsekwentnej postawy intelektualnej tej grupy uczonych, opisywanej niekiedy jako postawa maksymalistyczna co do formy i minimalistyczna co do treści.

Słowa kluczowe: irracjonalizm, religia, ideologia, antyirracjonalizm, nauka, wychowanie intelektualne

Są okresy w dziejach kultury, w których zdaje się mówić o nastawieniu racjonalistycznym, są inne, w których zwycięża się zdaje powszechnie nastawienie irracjonalistyczne. Gdy zwycięża irracjonalizm, rodzą się wielkie systemy mistyki religijnej, w filozofii króluje metafizyka, w życiu społecznym opatrnościowi przywódcy, bezkrytyczny fanatyzm i poczucie nadprzyrodzonych misji dziejowych (Dąmbska, 1937, s. 108).

Ryszard Jadczał we wstępie do wyboru pism Kazimierza Twardowskiego napisał, że nastawienie filozoficzne uczonych ze SL-W charakteryzowało się realizmem, antyirracjonalizmem, obiektywistycznie zorientowaną teorią prawdy, zaufaniem do metody analitycznej, minimalizmem poznawczym, intelektualizmem, dążeniem do jasności i ścisłości językowej oraz przekonaniem o znaczeniu kształcenia filozoficznego dla kultury umysłowej narodu (Jadczał, 1992, s. 8). Wybór konkretnych rozstrzygnięć filozoficznych miał dla przedstawicieli SL-W nie tylko znaczenie pozytywne, ale i negatywne, oznaczał mianowicie odrzucenie lub co najmniej zasadniczy krytycyzm wobec rozstrzygnięć pozostających wobec tych pierwszych w opozycji. W związku z tym można

powiedzieć, że myśliciele wywodzący się ze SL-W odrzucali idealizm, irracjonalizm, relatywistyczne teorie prawdy, wielkie syntezy filozoficzne, zwłaszcza te o charakterze religijnym i historyzoficznym, maksymalizm poznawczy, intuicjonizm wraz z innymi koncepcjami epistemologicznymi przyznającymi prymat w poznaniu rzeczywistości innym władzom psychiki człowieka niż rozum, a także taki sposób konstruowania tekstów naukowych, który charakteryzował się brakiem dbałości o właściwie zdefiniowane nazwy czy logicznie wynikające z siebie zdania; przedstawiciele SL-W sprzeciwiali się także zwalnianiu uczonych z obowiązków społecznych wynikających z troski o oświecenie publiczne. Każda z wyróżnionych tu dychotomicznie par zasługiwałaby na wnikliwą analizę, zarówno w kontekście historycznym, jak i współczesnym.

W niniejszym tekście odnoszę się tylko do napięcia pomiędzy irracjonalizmem a antyirracjonalizmem. Czynię to z dwóch powodów. Uważam, po pierwsze, że rozumienie filozofii jako przedsięwzięcia naukowego, charakterystyczne dla uczonych ze SL-W, czyniło ich szczególnie wrażliwymi na wszelkie przejawy irracjonalizmu, który w ich przekonaniu w każdej ze swoich form sytuował się jednoznacznie poza nauką. Antyirracjonalizm dawał im gwarancję, że nauka w swojej funkcji wyjaśniania rzeczywistości nie będzie podatna na wpływy metafizyki i będzie wolna od wyborów światopoglądowych, że będzie przedsięwzięciem intersubiektywnie kontrolowalnym i komunikowalnym, zabezpieczającym społeczeństwo przed irracjonalnymi ekscesami. Drugi powód łączy się z zagadnieniem oświecenia publicznego, czyli realizowania takiej formy edukacji, która byłaby najbardziej odpowiednia dla wdrażania młodego pokolenia do samodzielnego i krytycznego myślenia, pozwalałaby wyeliminować lub co najmniej znacząco ograniczyć postawy irracjonalne, dawałaby podstawy do porozumienia między różnymi jednostkami i grupami społecznymi. W licznych pismach pedagogicznych autorstwa uczonych ze SL-W wątki antyirracjonalistyczne są wyraźnie obecne, świadcząc o tym, że postulat antyirracjonalizmu w SL-W był nie tylko elementem jej programu filozoficznego, ale także jednym z podstawowych założeń jej programu wychowawczego.

Niniejszy tekst składa się z trzech części. Najpierw przedstawiam zwięzłą charakterystykę irracjonalizmu w pierwszych dekadach XX wieku, wypuklając jego źródła wyływające z religii oraz z przekonania, że poznanie intelektualne ma swoje granice. W drugim punkcie przywołuję wybrane teksty uczonych ze SL-W, o jednoznacznie antyirracjonalistycznej wymowie, nawiązujące do trzech myślicieli reprezentujących ówczesny irracjonalizm: Wilhelma Diltheya, Henriego Bergsona oraz Giovanniego Gentile. W tych tekstach akcentuję kluczowe argumenty podnoszone przeciwko postawom irracjonalnym w nauce i życiu społecznym. Wreszcie, w trzecim punkcie, opierając się na wybranych tekstach pedagogicznych uczonych ze SL-W, przedstawiam wyrażną aplikację założeń antyirracjonalizmu w obszarze kształcenia i wychowania.

Irracjonalizm europejski początku XX wieku

Ogólnie rzecz ujmując, irracjonalizm wypływa z dwóch źródeł: problemu religii oraz ograniczeń racjonalizmu. W filozofii europejskiej irracjonalizm zdobył największe wpływy w epoce romantyzmu, jako reakcja na XVIII-wieczny brytyjski empiryzm i myśl oświeceniową francuskich encyklopedystów.

Religia, obok ideologii, nauki i logiki, jest uważana za podstawowe źródło wiedzy człowieka. Jaką wiedzę przynosi religia? Jest to wiedza w znacznym stopniu irracjonalna. Jest ona taka zarówno na poziomie dogma-

tów, jak i na poziomie opisu egzystencjalnego doświadczenia człowieka. Wiele dogmatów religijnych sprzeciwia się temu, o czym informuje nas rozum. Na przykład dogmat islamu zakładający istnienie aniołów i dzinnów nie jest zgodny ze świadectwem rozumu, gdyż rozum opierając się na zwykłym i powtarzalnym doświadczeniu ludzi, nie jest w stanie ani potwierdzić, ani zaprzeczyć istnienia tych stworzeń. Podobnie, dogmat chrześcijaństwa o zmartwychwstaniu ciał musi być nazwany irracjonalnym, gdyż żadne doświadczenie nie potwierdziło dotychczas możliwości przywrócenia do życia zmarłego człowieka. Religia, stając wobec tego rodzaju sprzeciwu, podkreśla, że rozum jest z pewnością bardzo ważną cechą ludzkiego umysłu, ale nie najważniejszą. Ponad rozumem stoi wiara, uprzywilejowane źródło poznania, przed którą zarówno zmysły, jak i rozum muszą się ukończyć. Rola wiary jako pierwszego źródła poznania rzeczywistości jest podkreślana przez wielu irracjonalistów.

Niezależnie od dogmatów, w które człowiek religijny powinien wierzyć, narracje religijne przedstawiają ludzkie życie jako pasmo niekonsekwencji, upadków czy zagrożeń, z tym największym zagrożeniem, jakim w wielu religiach jest potępienie wieczne. Zaskakujące wydarzenia życiowe, nieoczekiwane zwroty sytuacji, niemożność zaplanowania własnej przyszłości to tylko niektóre przykłady świadczące o tym, że życie człowieka nie toczy się według racjonalnego schematu, ale jest irracjonalne. Irracjonalne jest również twierdzenie, że w świecie stworzonym przez dobrego Boga istnieje zło, jak również przekonanie, że wiedza religijna musi przyjmować postać paradoksu i tajemnicy. Mówimy tu o wszelkich religiach, niezależnie od ich historycznego czy geograficznego usytuowania. Wydaje się, że dopóki istnieje religia, dopóty w kulturze będą ujawniały się wątki irracjonalistyczne.

Stosunek myślicieli SL-W do tego źródła irracjonalizmu dobrze oddaje wypowiedź Kazimierza Twardowskiego zawarta w jego przemówieniu z okazji 25-lecia Polskiego Towarzystwa Filozoficznego. Twardowski zauważa w niej, że olbrzymia większość przekonań żywionych przez człowieka to przekonania irracjonalne. Do takich przekonań odnosimy się również, gdy formujemy nasz pogląd na życie i świat. Jest oczywiste, że wielu ludzi będzie formowało ten pogląd na podstawach religijnych. Nie jest to niebezpieczne, jak długo ludzie religijni będą uznawali, że poglądy innych mają taki sam status jak ich poglądy, gdyż wszystkie one sytuują się w obszarze światopoglądu, nie nauki.

Jednemu 'odpowiada' lepiej ten, drugiemu inny pogląd; nikt jednak nie potrafi drogą argumentacji naukowej wykazać trafności własnego a mylności cudzego poglądu, o ile mylność ta nie wynika z obarczających pewien pogląd sprzeczności wewnętrznych lub z jego niezgodności z ustalonymi rezultatami badań naukowych (Twardowski, 1965, s. 381).

Drugim źródłem irracjonalizmu są ograniczenia racjonalizmu. Te ograniczenia przyjmują różne formy. Na przykład trudno jest w języku racjonalnym uchwycić i wyrazić takie pojęcia, jak piękno, dobro czy prawda. Również głębokie przeżycia emocjonalne nie mogą być często adekwatnie wyrażone za pomocą jasnych i wyraźnych idei umysłu. Na wiele pytań stawianych przez ludzi, kluczowych dla nich z egzystencjalnego punktu widzenia, wciąż nie ma satysfakcjonujących naukowych odpowiedzi. Przekonanie myślicieli XVIII-wiecznego oświecenia i XIX-wiecznego pozytywizmu, że odpowiednio naturalne światło rozumu i postęp nauki sprawią, że inne podejścia do ludzkich spraw staną się zbędne, okazało się w znacznym stopniu naiwne. Irracjonalizm

wciąż stanowi potężne wyzwanie dla myślenia analitycznego i dedukcyjnego. Warto zauważyć, że w niektórych wypadkach to sama nauka zdaje się potwierdzać i wzmacniać postawy irracjonalistyczne. Na przełomie XIX i XX wieku teoriami naukowymi, które bez wątplenia przyczyniły się do wzrostu znaczenia irracjonalizmu, były teorie Karola Darwina i Zygmunta Freuda. Jednym z przekonań wyływających z teorii Darwina było to, że życie ewoluuje w sposób nieprzewidywalny, i ani racjonalność mechanistyczna, ani teleologiczna nie są w stanie przewidzieć, w jakich kierunkach rozwinię się ewolucja i do jakich punktów nas doprowadzi. Teoria Freuda z kolei uwypukliła istnienie podświadomych napięć w życiu psychicznym człowieka i ukazała go jako istotę, która jest tajemnicą dla samej siebie.

Ograniczenia naukowego racjonalizmu były wyraźnie dostrzegane przez myślicieli SL-W. W rękopisie swojej niedokończonej książki *O stosunku metafizyki do nauk* Zygmunt Zawirski zauważa, że w podejściu racjonalnym i naukowym ujawnia się pewna słabość, mianowicie zasadnicza trudność w skonstruowaniu jednolitej teorii rzeczywistości. Tymczasem takie teorie są obficie oferowane przez metafizykę, która rości sobie w ten sposób monopol na całościowe interpretacje świata. W związku z tym, kontynuuje Zawirski, również nauka powinna dążyć do całościowego wyjaśnienia świata, ale w inny sposób, niż czyni to metafizyka. Metafizyka za cel stawia sobie poznanie rzeczywistości pozazmysłowej, natomiast poznanie zmysłowe traktuje tylko jako środek do osiągnięcia tego celu. Dla nauki, według Zawirskiego, przeciwnie, podstawowym celem powinno być poznanie zjawisk i faktów, a więc rzeczywistości zmysłowej, natomiast w dążeniu do tego poznania może ona niekiedy posługiwać się hipotezami nieempirycznymi, podobnymi do twierdzeń metafizycznych (Zawirski, 2003, s. 21-22). Taka postawa nie gwarantuje nam jednak tego, że poznamy naukowe odpowiedzi na wszystkie nurtujące nas pytania. „Rację ma Bergson o tyle, iż są pewne kwestie, na które próżno szukalibyśmy odpowiedzi od rozumu” (Zawirski, 2003, s. 25). Kazimierz Twardowski w swoich tekstach również odnosi się do ograniczeń racjonalizmu. Zauważa, że nauka wciąż staje wobec problemów filozoficznych, które tradycyjnie były rozstrzygane za pomocą dociekań metafizycznych. Dzisiaj takie rozstrzygnięcia dla coraz większej liczby ludzi przestają być satysfakcjonujące. Czy jest jednak szansa, pyta Twardowski, aby te wszystkie dawne problemy rozstrzygnąć naukowo, niezależniąc się w ten sposób od wpływów metafizyki? Otóż, odpowiada, niektóre z nich prawdopodobnie będzie można tak rozstrzygnąć, inne zaś na pewno nie¹. Właśnie te inne, nierozstrzygalne naukowo problemy, są i pozostaną źródłem irracjonalizmu.

Krytyka irracjonalizmu w SL-W

Nie ulega wątpliwości, że zasadnicza orientacja myślenia naukowego w SL-W pozostawała w opozycji do irracjonalizmu. Żaden myśliciel wywodzący się z tej szkoły i pozostający nadal w kręgu jej wpływów nie był irracjonalistą. Nawet jeżeli pewne tezy irracjonalizmu przemawiały do niektórych z nich, jak na przykład teza o ciągłej ewolucji historii, którą doceniał Józef Bocheński, to nigdy nie były one przyjmowane jako podstawy własnego programu filozoficznego (Bocheński, 1993, s. XXVIII-XXIX).

¹ Szerzej tę kwestię analizuje J. Woleński (Woleński, 1985, s. 36-40).

Pisząc o krytyce irracjonalizmu przez uczonych SL-W, o jednej rzeczy należy pamiętać. Nurt filozofii irracjonalistycznej na początku XX wieku był bardzo szeroki i zróżnicowany. Różnice pomiędzy poszczególnymi irracjonalistami, także odnośnie do pojmowania przez nich nauki, były niekiedy zasadnicze. W tym kontekście spośród irracjonalistów, z którymi dyskutowali przedstawiciele SL-W, na uwagę zasługują Wilhelm Dilthey, Henri Bergson i Giovanni Gentile.

Wilhelm Dilthey (1833-1911) reprezentował irracjonalizm metodologiczny. Odróżniając nauki humanistyczne od nauk przyrodniczych i przypisując tym pierwszym szczególną metodę dociekań, nastawioną na tzw. rozumienie zjawisk, nie na ich wyjaśnianie, położył podwaliny pod pewien typ formalizmu w analizie procesów i wytworów kultury, polegający na ujmowaniu tychże jako zjawisk samoistnych, oderwanych od jakichkolwiek wpływów zewnętrznych. Tadeusz Kotarbiński, dostrzegając pozytywne strony tej metodologii, zauważa jednocześnie w *Elementach teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, że zaniechano w niej wszelkiej „wpływologii”, a także „zaczęto na wielką skalę zaniedbywać problematykę genetyczno-ewolucjonistyczną, uprzywilejowaną uprzednio” (Kotarbiński, 1986, s. 458). Z kolei Kazimierz Ajdukiewicz w tekście *Metodologiczne typy nauk* pisze, że w obrębie nauk humanistycznych można wyróżnić trzy metodologiczne typy. Typ nomotetyczny, czyli wyjaśniający, typ idiograficzny, czyli sprawozdawczy, oraz typ wartościujący, czyli aksjologiczny. O ile dwa pierwsze typy są właściwe przede wszystkim dla nauk przyrodniczych, o tyle trzeci typ występuje tylko w obrębie nauk humanistycznych. Opiera się on na pojęciu wartości, które jest irrelewantne dla przyrodnozawstwa. Ajdukiewicz pisze, że „(b)liższe scharakteryzowanie tych metod nie jest niestety dość jasne ani przez wszystkich zgodnie sformułowane” (Ajdukiewicz, 1985, s. 310). Irracjonalizm tych metod polega na tym, że zakładają one, iż czysto intelektualistyczna rekonstrukcja cudzej psychiki lub ducha minionych czasów jest niemożliwa. Należy wnikać od wewnątrz do przedmiotu badania, „to zaś daje się osiągnąć przez to, że badacz sam w sposób naśladowany doznaje tego, co pragnie poznać” (Ajdukiewicz, 1985, s. 310). W takim poznaniu biorą udział wszystkie strony psychiki badacza, umysł, uczucie i wola. Ten typ metodologiczny według Ajdukiewicza nie może być jeszcze precyzyjnie przeanalizowany, gdyż sprawy te „są jeszcze bardzo dalekie od precyzji” (Ajdukiewicz, 1985, s. 310)².

W przypadku filozofii Henriego Bergsona (1859-1941) orientacja irracjonalistyczna przybrała zupełnie inną postać. Metafizyczna interpretacja rzeczywistości zaproponowana przez filozofa francuskiego nie rościła sobie pretensji do miana naukowości. Miała być ona zwieńczeniem nauki w tym sensie, że proponowała taki typ doświadczenia, do którego nauka nigdy nie była w stanie dojść. To doświadczenie nazwał Bergson trwaniem rzeczywistym, zaś usytuowanie się w nim uzależnił od intuicji – szczególnego typu współodczuwania podmiotu z wciąż ewoluującym życiem. Jak długo Bergson analizował naukowo zagadnienia z zakresu biologii, fizjologii czy psychologii, tak długo jego twierdzenia były całkowicie racjonalne, on sam zaś mógł uchodzić za typowego francuskiego pozytywistę. Kiedy jednak przechodził na poziom metafizyki, radykalnie zrywał z racjonalizmem i poddawał intelekt radykalnej krytyce jako narzędzie całkowicie nieadekwatne w poznawaniu tego, co jest

² Warto zauważyć w tym miejscu, że Józef Bocheński odrzuca wprost Diltheyowskie rozróżnienie wyjaśnienia i rozumienia (por. Bocheński, 1993, s. XXVII).

nam dane bezpośrednio. Ucnieni ze SL-W cenili Bergsona jako uczonego i filozofa, choć zasadniczo nie zgadzali się z jego metafizyczną interpretacją rzeczywistości. Warto zauważyć, że Tadeusz Czeżowski w pracy *O metafizyce, jej kierunkach i zagadnieniach* broni w pewnym sensie Bergsonowskiego irracjonalizmu, pisząc: „Ów irracjonalizm nie jest jednak antyracjonalizmem, nie odrzuca poznania rozumowego, owszem posługuje się nim jako podstawą do wzniesienia się do intuicji. Zestawienia i rozróżnienia pojęciowe są przygotowaniem do ujęcia intuicyjnego” (Czeżowski, 2004, s. 67). Jednak sam moment aktu intuicji, a zwłaszcza próby wyłuszczenia jego przebiegu nie znajdowały wśród uczonych SL-W zrozumienia. Tadeusz Kotarbiński w *Elementach teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk* pisze, odnosząc się do Bergsonowskiej koncepcji czasu rzeczywistego, czyli trwania, że „łatwiej powtórzyć wypowiedź tej doktryny niż ją pojąć. Piszący te słowa nie rości sobie do tego pretensji” (Kotarbiński, 1986, s. 330).

Z jeszcze innym typem irracjonalizmu mamy do czynienia w filozofii Giovanniego Gentile (1875-1944). Ten włoski neoheglista, reprezentujący skrajnie subiektywistyczny wariant idealizmu, utożsamiał świadomość aktu poznania świata z tworzeniem tegoż świata i twierdził, że myśl i wola zbiegają się w autokonstytucji rzeczywistości. Swoją koncepcję nazwał idealizmem aktualnym. Według Gentile, świat można adekwatnie poznać tylko na poziomie idei, wychodząc poza własne psychologiczne „ja” i dochodząc do niejasnej, absolutnej „autoświadomości”, będącej przyczyną całego poznawanego świata. Taki rodzaj epistemologii podaje w wątpliwość możliwości poznawcze nauki. Nauka, poznając świat, rekonstruuje zaledwie pojedyncze elementy rzeczywistości, tracąc z pola widzenia jego duchowe centrum. Oderwana od tego centrum pogrąży się w szczegółowości. Nauka jest zarazem dogmatyczna, jak i akrytyczna. Jest dogmatyczna w tym sensie, że nie potrafi uzasadnić założeń, jakie przyjmuje; jest zaś akrytyczna, gdyż pogrążając się w szczegółach, nie może ani ocenić własnej działalności, ani usunąć swoich braków. Kazimierz Ajdukiewicz w tekście *Kierunki i prądy filozofii współczesnej* z 1937 roku nawiązuje do Gentile, ale nie do jego epistemologii, lecz do filozofii społecznej. Zauważa, że dla głównych przedstawicieli uniwersalizmu socjologicznego, do których zalicza Ferdinanda Tönniesa, Othmara Spanna oraz Giovanniego Gentile, centralnym pojęciem jest pojęcie całości. Z tego wynika, że „społeczeństwa są czymś więcej niż zbiorowiskami ludzi, są mianowicie samoistnymi całościami o własnym życiu, którymi rządzą prawa nie dające się wywieść z praw rządzących zachowaniem się jednostek ludzkich” (Ajdukiewicz, 1985, s. 260). Twierdzenie, że społeczeństwa istnieją samoistnie, kontynuuje Ajdukiewicz, nie wyczerpuje założeń tej odmiany filozofii społecznej. Ponadto uważa ona, że rozwój społeczeństwa przebiega zgodnie z niezmiennymi prawami, którym żadna jednostka nie może się przeciwstawić. Te prawa mają charakter dziejowej konieczności. „Ponieważ nurt dziejów przepływa przez jednostki ludzkie, porywa je nieuchronnie za sobą, kształtując je mimo, a nawet, wbrew ich woli, na swoją modłę. Nie jednostki tworzą historię, ale historia urabia jednostki” (Ajdukiewicz, 1985, s. 260). Historiozofia głoszona przez Gentile była odrzucana przez uczonych SL-W nie tylko jako błędna koncepcja filozoficzna, ale także jako niebezpieczny projekt społeczny. Była ona przykładem tego rodzaju irracjonalizmu, który budził w SL-W największy sprzeciw.

Można to dostrzec w krótkim fragmencie poświęconym krytyce irracjonalizmu zamieszczonym w książce Kazimierza Ajdukiewicza *Zagadnienia i kierunki filozofii*, w punkcie zatytułowanym *Racjonalizm i irracjonalizm*. Do grona irracjonalistów zalicza Ajdukiewicz przede wszystkim mistyków „wszelkich odcieni”. Ich przeżycia

nazywa przeżyciami „osobliwego rodzaju”, znanymi pod nazwą ekstazy mistycznej. Te przeżycia prowadzą do olśnienia i subiektywnej pewności, która dotyczy najczęściej istnienia bóstwa i obcowania z nim. Problem z tymi ludźmi polega jednak na tym, że ich przeżycia nie są intersubiektywnie ani komunikowalne, ani kontrolowalne. Ajdukiewicz zauważa, że ci ludzie są tak głęboko przekonani o prawdziwości swojego doświadczenia, że żadne racjonalne argumenty nie są w stanie zachwiać ich wiary. Co więcej, oni nie tylko wierzą w to, czego doświadczyli, ale także czują się wewnętrznie wezwani do głoszenia tego i zdobywania dla swojej prawdy jak największej liczby wyznawców. Owa „misja apostołska” jest w oczach Ajdukiewicza szczególnie niebezpieczna, gdyż wśród przekazicieli takich subiektywnych prawd mogą znaleźć się zarówno święci głoszący objawienie, jak i obłąkańcy głoszący wytwory „swej chorobliwej umysłowości”, a także oszuści kierujący się niecnymi i egoistycznymi celami. Swoje refleksje na temat irracjonalizmu kończy Ajdukiewicz słynnym zdaniem:

Lepiej jest pożywać pewną, choć skromną strawę rozumu niż w obawie, by nie przeoczyć głosu prawdy, pozwolić na pożywanie wszelkiej nie kontrolowanej strawy, która może częściej być trucizną niż zdrowym i zbawiennym pokarmem (Ajdukiewicz, 2003, s. 52).

Irracjonalizm krytykowany przez Kazimierza Ajdukiewicza ma swoje źródła w tym, co wcześniej nazwaliśmy problemem religii, a także ujawnia swoje negatywne skutki przede wszystkim w życiu społecznym. Jest to irracjonalizm tych mistyków, którzy nie zadowolają się swoimi prywatnymi objawieniami, i prawdę, która została im jakoby dana, chcieliby przekazać innym, co więcej, na jej podstawie chcieliby zorganizować całe życie społeczne. Ten rodzaj mistycyzmu jest bardzo bliski historiozofii. W związku z tym pewne wątpliwości budzi wymienienie przez Ajdukiewicza w tym kontekście wyłącznie nazwiska Henriego Bergsona jako głównego przedstawiciela irracjonalizmu. Filozofia Bergsona była z pewnością irracjonalistyczna, ale nie w takim sensie, o którym pisze Ajdukiewicz w przywołanym fragmencie.

Warto zauważyć, że do Henriego Bergsona w kontekście krytyki irracjonalizmu odnosi się także Łydora Dąmbska. W tekście *Irracjonalizm a poznanie naukowe* z 1937 roku przypomina ona, że irracjonałści podkreślają, iż to, co poznają, jest niewyraźne. Tak na przykład twierdzi Bergson, według którego bezpośrednio, intuicyjne poznanie jest poznanie pozaopojeciowym, nie można go wyrazić słowami, które byłyby intersubiektywnie zrozumiałe. Tymczasem, zauważa Dąmbska: „Cechą charakterystyczną (...) poznania racjonalnego jest jego wyraźność, komunikowalność i intersubiektywna kontrolowalność” (Dąmbska, 1937, s. 101). Tam, gdzie nie ma dyskursu, tam nie ma obiektywności, twierdził francuski filozof nauki, Henri Poincaré. Dąmbska przyznaje, że niekiedy można spotkać się z twierdzeniem, że intersubiektywizm irracjonalistów powinien być traktowany tak samo jak intersubiektywizm racjonalistów. Rzekomo powinno tak być, gdyż „(p)orozumienie między ludźmi i zgodność w uznawaniu pewnych zdań jest wynikiem wspólnoty typu myślenia, panującego w danej grupie czy środowisku” (Dąmbska, 1937, s. 101). Dąmbska nie zgadza się z tą argumentacją, gdyż według niej istnieje zasadnicza różnica między zdaniami racjonalnymi i irracjonalnymi także w sferze intersubiektywności. „Podstawowe zdania empiryczne skłonni są uznawać zgodnie wszyscy ludzie normalni, jeśli tylko tym samym posługują się językiem” (Dąmbska, 1937, s. 101). Dzieje się tak nie ze względu na potrzeby filozofii, ale ze względu na potrzeby życia. To wymagania życiowe zmuszają nas do racjonalnego myślenia

i racjonalnego działania. „W walce o byt, w sytuacjach, w których z materiałem empirycznym i wymaganiami życia człowiek liczyć się musi, nie ma miejsca na dowolność w uznawaniu czy odrzucaniu pewnych zdań empirycznych” (Dąmbska, 1937, s. 101).

Rację ma Lzydora Dąmbska, gdy pisze, że według Henriego Bergsona bezpośrednie poznanie rzeczywistości jest poznaniem pozapojęciowym. To poznanie nie ma charakteru naukowego, ale metafizyczny. Bergson nigdy nie twierdził, że jest inaczej. Uważał, że poznanie naukowe i poznanie metafizyczne są dwiema autonomicznymi formami poznania, różniącymi się od siebie tak, jak różni się poznanie partytury utworu muzycznego od poznania jego wykonania w sali koncertowej. Druga część argumentacji Dąmbskiej, w której wskazuje ona potrzeby życiowe jako to, co zmusza ludzi do racjonalnego myślenia i działania, nie tylko nie powinna być rozumiana jako krytyka myśli Bergsona, lecz wręcz można ją interpretować jako potwierdzenie głównej tezy Bergsona dotyczącej pochodzenia nauki.

Do rozważań Ajdukiewicza, a pośrednio także Dąmbskiej, odwołuje się w *Historii filozofii polskiej* Jan Woleński (Skoczyński, Woleński, 2010, s. 428). Podkreśla on, że Ajdukiewicz przeciwstawiał irracjonalizmowi nie racjonalizm jako natywizm i aprioryzm, ale właśnie antyirracjonalizm. Istotą antyirracjonalizmu jest zaś intersubiektywna komunikowalność i intersubiektywna kontrolowalność. Wytwory poznawcze (czyli zdania) można dopuścić tylko wówczas, gdy zgadzają się z tymi dwoma kryteriami. Antyirracjonalizm jest scjentyistyczny, przynajmniej poznaniu naukowemu wartość szczególną. W SL-W uważano, że „irracjonalizm jest niebezpieczny dla ładu społecznego i szkodzi właściwemu ułożeniu spraw ludzkich” (Skoczyński, Woleński, 2010, s. 428). Irracjonalizm odrzucano zatem nie tylko z powodów filozoficznych, ale także pozafilozoficznych.

Antyirracjonalizm jako założenie pedagogiczne w SL-W

Postawa antyirracjonalistyczna charakterystyczna dla dociekań filozoficznych w SL-W ujawniała się wyraźnie również w pedagogice tworzonej przez przedstawicieli szkoły. Teksty dotyczące kształcenia i wychowania autorstwa Kazimierza Twardowskiego i jego uczniów są wyrazem konsekwentnego przekonania, że podstawowym źródłem wiedzy przekazywanej młodemu pokoleniu powinna być nauka i logika, natomiast wpływ innych źródeł, w tym religii i ideologii, powinien być ograniczony. Wyrazem tego przekonania był nacisk kładziony w SL-W na wychowanie intelektualne, uczenie poprawnego myślenia, wzmacnianie krytycznej postawy umysłu. Edukacja według uczonych ze SL-W nie powinna orientować się na kształtowanie światopoglądu dzieci i młodzieży, ale na rozwijanie ich zdolności intelektualnych. Dzięki temu zostaną uformowane autonomiczne jednostki, które będą mogły wziąć odpowiedzialność zarówno za swoje życie, jak i za życie całego społeczeństwa. Ponieważ jakość życia społecznego jest zawsze zależna od dojrzałości jednostek, szkoła powinna zadbać o niwelowanie wpływu tych czynników, które tę dojrzałość hamują. W opinii uczonych ze SL-W tymi czynnikami są przede wszystkim poglądy i przekonania irracjonalne. Można zatem powiedzieć, że odrzucenie irracjonalizmu przez SL-W z powodów pozafilozoficznych, o czym pisał Jan Woleński, oznaczało także niemożność przyjęcia irracjonalistycznych tez w pedagogice. Ta postawa jest wyraźnie obecna w całym namyśle pedagogicznym SL-W.

Ilustracją tej postawy są trzy teksty przedstawicieli SL-W, Kazimierza Twardowskiego, Kazimierza Sośnickiego oraz Tadeusza Kotarbińskiego. Ze względu na charakter związków Sośnickiego z pedagogiką, także tą instytucjonalną, jego poglądy są omawiane najdokładniej. W 1901 roku Kazimierz Twardowski napisał podręcznik dydaktyki skierowany do przyszłych nauczycieli szkół ludowych, zatytułowany *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*. Uzasadniając potrzebę nauczania, Twardowski zauważa, że bez nauczania dziecko nie dowiedziałoby się tego, co jest potrzebne, aby sobie w życiu radzić i być dla innych pożytecznym. Dziecko nie jest w stanie dowiedzieć się tego samodzielnie, dlatego jego rozwojem intelektualnym muszą kierować osoby starsze, według pewnego planu. W centrum rozważań Twardowskiego znajduje się nauczanie rozumiane jako systematyczna i planowa działalność polegająca na udzielaniu wiadomości lub kształceniu zdolności intelektualnych. Twardowski zauważa, że oprócz zdolności intelektualnych dzieci mają też zdolności fizyczne, wolicjonalne, emocjonalne, niemniej w nauczaniu chodzi przede wszystkim o rozwijanie tych pierwszych. Celem bezpośrednim nauczania jest udzielanie wiadomości i rozwijanie intelektu, zaś celami dalszymi są cele ogólnowychowawcze.

Po zaprezentowaniu celów nauczania Kazimierz Twardowski przechodzi do uzasadnienia potrzeby kształcenia się do zawodu nauczycielskiego. Zauważa, że nauczyciel potrzebuje trzech rzeczy: daru nauczania, studiów zawodowych oraz przygotowania praktycznego. Spośród tych trzech najważniejsze są studia zawodowe. „Kto bowiem pragnie innych nauczać, musi wiedzieć, jak należy postępować, aby udzielać innym wiadomości i aby rozwijać ich zdolności intelektualne” (Twardowski, 1992, s. 343). Warto zauważyć, że Twardowski nie zatrzymuje się na kwestii daru, talentu czy powołania nauczycielskiego, a także nie zajmuje się światopoglądowymi celami edukacji. Nie czyni tego, choć znaczna część współczesnej mu literatury pedagogicznej na te właśnie kwestie zwracała uwagę przede wszystkim³. Jeżeli chodzi o przygotowanie praktyczne, to samo w sobie jest ono niewystarczające. Rutyna nie jest w stanie w pełni zastąpić wykształcenia nauczycielskiego. Omawiając nauki pomocnicze dydaktyki, Twardowski wymienia naukę o wychowaniu moralnym, psychologię oraz logikę. Logikę definiuje jako naukę o prawdziwości sądów. „Posiadać wiadomości o jakimkolwiek przedmiocie znaczy to samo, co umieć wydawać o nim prawdziwe sądy” (Twardowski, 1992, s. 347). Mówiąc o formach nauczania, Twardowski wskazuje na formę akromatyczną oraz heurystyczną, jedną z zalet tej drugiej jest to, że „wprawia uczniów w mówieniu i ścisłym wyrażaniu swych myśli” (Twardowski, 1992, s. 354). Te oraz kolejne twierdzenia Twardowskiego są bardzo dobrze znane pedagogom, należą do kanonu polskiej dydaktyki, były później podejmowane i rozwijane przez takich uczonych, jak Wincenty Okoń czy Czesław Kupisiewicz. To, co należy uwypuklić w tekście Twardowskiego, to całkowita nieobecność w nim wątków irracjonalistycznych.

Z taką samą sytuacją mamy do czynienia w przypadku tekstu Kazimierza Sośnickiego pt. *Wychowanie intelektualne*, zamieszczonego w 1933 roku w *Encyklopedii wychowania*, redagowanej przez innego ucznia

³ Chodzi tu zwłaszcza o rozprawę Jana Władysława Dawida pt. *O duszy nauczycielstwa* z 1912 r., uważaną za wyraz pesymizmu oraz mistycyzmu autora (por. Okoń, 1959, s. 31). Ponadto podejście Kazimierza Twardowskiego pozostawało w opozycji do tez głoszonych przez takich pedagogów, jak Wincenty Lutosławski, Stanisław Karpowicz, Izabela Moszczeńska, Zygmunt Balicki (por. Smolański, 1994, s. 40-53).

Kazimierza Twardowskiego, Stanisława Łempickiego⁴. Sośnicki dzieli swój tekst na trzy części, nadając im tytuły: przedmiot wychowania intelektualnego, czyli inteligencja, cele wychowania intelektualnego oraz środki wychowania intelektualnego.

Wymowa artykułu jest wyraźnie antyirracjonalistyczna w tym sensie, że Sośnicki wypukla wpływ wychowania intelektualnego na pozostałe elementy psychiki człowieka, tj. na jego uczucia i wolę. Pokazuje także, że intuicyjny komponent naszego myślenia musi być ściśle związany z komponentem racjonalnym. W odróżnieniu od irracjonalistów, którzy podkreślali, że to uczucia, wola lub intuicja wpływają na intelekt, ten zaś jest niczym więcej niż poręcznym narzędziem przeznaczonym do przedstawiania zrozumiałych uzasadnień dla wyborów mających swoje źródła o wiele głębiej, Sośnicki przyznaje pierwszeństwo intelektowi, wykazując, że właściwie prowadzone wychowanie intelektualne, tj. kształcenie inteligencji, może efektywnie formować również sferę emocjonalną i wolitywną człowieka. Nie jest tak, że intelekt jest zdany na kaprysy uczuć i woli; przeciwnie, to uczucia i wola mogą być świadomie kształtowane poprzez należyte wykorzystanie intelektu.

W pierwszej części tekstu Kazimierz Sośnicki dokonuje związanej rekonstrukcji dwóch ówczesnych teorii inteligencji, teorii sumarycznej oraz teorii ogólnej.

W drugiej części pedagog zajmuje się celami wychowania intelektualnego. Inaczej rozumie się te cele w zależności od tego, jak pojmuje się inteligencję. W ujęciu sumarycznym celem wychowania intelektualnego ma być takie kształtowanie poszczególnych zdolności umysłowych, aby każda z nich doszła „do najwyższej granicy możliwego jej rozwoju” (Sośnicki, 1936, s. 7). W ujęciu ogólnym pojawia się pytanie, czy można w ogóle inteligencję rozwijać i ćwiczyć. Sośnicki przyznaje, że są co do tego pewne wątpliwości. Wielu psychologów uważa, że poziom inteligencji ogólnej jest czymś stałym i w związku z tym nie można rozwijać tej inteligencji poprzez wychowanie. Sośnicki nie zgadza się z tym twierdzeniem. Uważa, jak wielu innych psychologów, że wychowanie intelektualne ma wpływ na rozwój inteligencji. Inteligencja nie jest zatem jakąś irracjonalną właściwością naszego umysłu, która byłaby usytuowana poza zakresem naszego poznania i celowego oddziaływania. Druga trudność to kwestia możliwości oddziaływania na wzrost oryginalności tejże inteligencji, tj. oryginalności myślenia i postępowania. Pojawia się tu problem twórczości i pytanie o to, jak można wpływać na wzrost tejże twórczości. Czy twórczości można się nauczyć? Wiele wskazuje, że nie, a to znaczyłoby, że twórczość będąca najistotniejszym momentem aktywności inteligencji, nie poddaje się celowym oddziaływaniom. Sośnicki przyznaje, że twórczości nie można nauczyć, „jeżeli kto termin ‘nauczyć’ rozumie w znaczeniu: uzdolnić do reprodukcji” (Sośnicki, 1936, s. 9). Ale nauczanie może polegać na czymś innym, tj. na „stwarzaniu pomysłnych warunków dla zjawienia się twórczości” (Sośnicki, 1936, s. 9). Reasumując, gdy stajemy na gruncie teorii inteligencji ogólnej, wychowanie intelektualne okazuje się jak najbardziej uzasadnione również w tej sferze, która wymyka się racjonalnej kontroli.

⁴ Zagadnienie prymatu wychowania intelektualnego nad innymi celami wychowania jest interesującym wątkiem w myśli Kazimierza Sośnickiego. Ten wątek powraca w wielu tekstach Sośnickiego, także tych po 1945 r., np. w *Istocie i celach wychowania* z 1946 r. czy *Rozwoju pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w.* z 1967 r.

Jakie cele należy postawić przed wychowaniem intelektualnym? Sośnicki zauważa, że nie może tu chodzić o przyswojenie sobie wielkiej ilości materiału, gdyż w rozwoju inteligencji nie ilość materiału jest ważna, ale moment twórczy. „Dlatego wykształcenie materialne, oparte na pamiętaniu i odtwarzaniu, nie może być celem wychowania intelektualnego” (Sośnicki, 1936, s. 10). Tym celem nie może być też wykształcenie formalne, tj. wzrost poszczególnych uzdolnień umysłowych. Natomiast celem wychowania intelektualnego jest „osiągnięcie pewnych właściwości i pewnego charakteru myślenia” (Sośnicki, 1936, s. 10). Inteligencja ogólna musi charakteryzować się określonymi cechami, które można w niej wykształcić poprzez wychowanie. Te cechy tworzą pewną hierarchię, zestaw zalet i wad inteligencji. Sośnicki zauważa, że stworzenie takiej kompletnej listy cech jest niemożliwe, gdyż to, co jest zaletą myślenia, a co wadą, zależy często od tego, jaki model wychowania się przyjmuje. W wychowaniu racjonalistycznym zaletą jest krytycyzm, a w wychowaniu tradycjonalistycznym – dogmatyzm.

Kazimierz Sośnicki zaczyna omawiać właściwości inteligencji ogólnej od właściwości natury uczuciowej i wolicjonalnej. Uczucia i wola w oczywisty sposób wpływają na nasze myślenie, a więc trzeba wziąć je pod uwagę w wychowaniu intelektualnym. Inteligencja nie jest wyizolowana od reszty naszego życia psychicznego, „w tym czynniku musi się przejawiać nasza osobowość, nadając mu właściwe zabarwienie i charakter” (Sośnicki, 1936, s. 11). Uczucia mają wpływ na obiektywność myślenia, zakłócają ją: w sensie negatywnym należy uwolnić myślenie od uczuć, zaś w sensie pozytywnym – oprzeć myślenie na rzeczywistości. Sośnicki przyznaje, że uczucia mogą determinować myślenie, niemniej od razu zauważa, że jest to stan niepożądany. Mówiąc o obiektywności myślenia w sensie pozytywnym, Sośnicki wyróżnia dwie możliwe postawy: albo chcemy jedynie odtworzyć rzeczywistość, wówczas mamy do czynienia ze sztywnym trzymaniem się rzeczywistości i wiernym jej odwzorowywaniem, albo chcemy, budując na tym, co istnieje obecnie, przetworzyć życie. „Wówczas możemy żywić ideał jeszcze niezrealizowany, a jednak liczący się z warunkami i możliwościami realizowania” (Sośnicki, 1936, s. 11).

Jeżeli chodzi o wolę, to z nią łączy się tempo pracy umysłowej. Tym, co często wytrąca nas z rytmu pracy umysłowej, są niepowodzenia. Wychowanie intelektualne także może być wychowaniem woli. To wychowanie ćwiczy wolę tak samo jak praca fizyczna czy trening sportowy. „Kto opanował dobrze pewną gałąź wiedzy, ma w swoim umyśle jak gdyby cały jej obraz równocześnie” (Sośnicki, 1936, s. 12). Meumann, na którego powołuje się Sośnicki, nazywa to doświadczenie „intuicją myślenia”. Intuicja tego rodzaju może prowadzić do inwencji, ale nie nadaje naszym sądom pewności, gdyż ta przychodzi wyłącznie dzięki analizie logicznej, jak twierdził Henri Poincaré.

Kazimierz Sośnicki wykazuje, że właściwości myślenia są związane również z jego treścią. Nie można oddzielić treści myślenia od aktu myślenia. Pedagog dzieli treści na pospolite i płaskie oraz wysokie i doniosłe. Jakie treści są wysokie i doniosłe? Takie, które są ogólne. Szczegóły i drobnostki nie rozwijają naszego myślenia. Czynią to dopiero wówczas, gdy zostaną uogólnione. Dalej, treści są doniosłe i wysokie wówczas, gdy pozytywnie oddziałują na nas uczuciowo. Chodzi o takie uczucia, które mają pozytywne znaczenie społeczne.

(...) treści, które stają się podstawą dla egoizmu, próżności mściwości, podsycają uczucia antyspołeczne i niskie pożądania, uznajemy za ujemne wychowawczo, natomiast takie treści, które podnoszą naszą energię umysłową, zdolność twórczą i zapalają nas szlachetnymi uczuciami i pragnieniami, zaliczamy do dodatnich czynników życiowych i wychowawczych (Sośnicki, 1936, s. 13).

Wreszcie, myśli ważne i doniosłe muszą być ukierunkowane na określony cel. Jaki to cel? Sośnicki mówi, że istnieją dwa poglądy na ten cel: utylitarystyczny i idealistyczny. Utylitaryzm za wysokie i doniosłe uznaje takie treści, które skłaniają człowieka do takiego postępowania, które prowadzi do „korzystnego rozwiązywania sytuacji dla niego i dla innych” (Sośnicki, 1936, s. 13) – tak twierdzą pedagodzy amerykańscy wywodzący się ze szkoły Johna Deweya oraz pedagodzy sowieccy, uznający pedagogikę Deweya za wzór. W podejściu idealistycznym nie chodzi o postęp materialny, ale o wzmocnienie własnej osobowości, o odciśnięcie swojego piętna na rzeczywistości – tak twierdzą z kolei filozofowie i pedagodzy niemieccy, czerpiący z myśli Georga Wilhelma Friedricha Hegla i Wilhelma Diltheya.

W krótkiej wzmiance Sośnicki potwierdza, że właściwością myślenia powinna być także logiczność. Interesujące jest to, że według niego ważniejsze jest myślenie logiczne niż znajomość praw logiki, praktyka poprawnego myślenia nie wymaga gruntownej znajomości logiki, uczniów należy nauczyć myślenia logicznego, niekoniecznie formułek logicznych. „Wyżej cenimy logiczne myślenie niż samą umiejętność praw logiki, którą chętnie odstępujemy specjalistom” (Sośnicki, 1936, s. 15).

Wreszcie w ostatnim punkcie dotyczącym celów wychowania intelektualnego Kazimierz Sośnicki wskazuje na wykształcenie dwóch właściwości związanych z istotą inteligencji ogólnej: myślenia twórczego oraz myślenia krytycznego. Pisząc o myśleniu twórczym, o momencie twórczym, Sośnicki nawiązuje implikatywnie do Henriego Bergsona. W dość długim fragmencie powtarza swoją wcześniejszą tezę, że wychowanie intelektualne nie potrafi wzbudzić momentu twórczego w inteligencji, może natomiast stworzyć warunki, które dla tego momentu okażą się korzystne. Bardziej interesujące są analizy dotyczące myślenia krytycznego. Otóż, według Sośnickiego myślenie krytyczne jest zaporą dla ekscesów myślenia twórczego. Kiedy to drugie traci kontakt z prawdą i rzeczywistością, pojawia się myślenie krytyczne. Prawdę należy rozumieć w sensie formalnym, zgodnie z zasadami logiki, oraz w sensie materialnym, zgodnie z zasadami realizmu. Zgodność z rzeczywistością jest oczywista, gdy mówimy o zjawiskach przyrodniczych, ale komplikuje się, gdy mówimy o zjawiskach psychicznych lub społecznych. W tym miejscu Sośnicki wymienia nazwisko Giovanniego Gentile i przywołuje jego koncepcję doświadczenia zbiorowego. Gentile uważał, że wiedza idealistyczna, jaką posiada jednostka, jest zarazem wiedzą narodową. Sośnicki zachowuje dystans wobec tego stwierdzenia, mówiąc, że jednostka musi mieć prawo kontrolowania i indywidualnego stwierdzania słuszności myśli zbiorowych, a więc także narodowych. To prawo do kontrolowania jest bardzo bliskie zasadzie kontrolowalności, głoszonej przez Lzydorę Dąmbską i Kazimierza Ajdukiewicza. Dla Sośnickiego, „(o) pieranie się o doświadczenie zbiorowe nie jest jeszcze wyrzeczeniem się myślenia krytycznego” (Sośnicki, 1936, s. 19).

Z podobnym ściśle intelektualistycznym podejściem do kształcenia i wychowania mamy do czynienia w tekstach pedagogicznych Tadeusza Kotarbińskiego. Kotarbiński nie był pedagogiem w sensie instytucjonalnego

usytuowania swojej pracy, niemniej spośród grona filozofów – uczniów Kazimierza Twardowskiego najczęściej wypowiadał się na tematy pedagogiczne. W tym kontekście na szczególną uwagę zasługują jego książki *Sprawność i błąd* wydana po raz pierwszy w 1956 roku. Podtytuł książki brzmi *Z myślą o dobrej robocie nauczyciela*. Na początku książki autor przywołuje osobiste wspomnienia dotyczące jego własnych nauczycieli, a także prezentuje swoje własne pojęcie filozofii. Następnie przechodzi do omówienia roli logiki w kształceniu ucznia i nauczyciela oraz do wyłuszczenia tego, czym jest według niego nauka. Pozostała część wypowiedzi zebranych w książce sytuuje się w obszarze prakseologii, nauki o dobrej robocie. Kotarbiński zauważa, że problematyka prakseologiczna jest ważna ze względu na potrzeby gospodarcze oraz wychowawcze kraju. Twierdzi, że tak jak najwyższy poziom analizy języka ujawnia się w logice, tak najwyższy poziom analizy działania ujawnia się w prakseologii. Niezależnie od tego, co mówimy, powinniśmy wypowiadać się ściśle, podobnie niezależnie od tego, co robimy, powinniśmy wykonywać to sprawnie. Tak jak błędy logiczne utrudniają wzajemne zrozumienie, tak błędy prakseologiczne utrudniają wspólne działanie. Prakseologia pozwala właściwie ocenić działania lub zamiary działań. Kiedy Kotarbiński pisze „właściwie”, ma na myśli „z punktu widzenia użyteczności”, nie zaś „z punktu widzenia emocjonalności”.

Według Tadeusza Kotarbińskiego wychowanie prakseologiczne jest możliwe i pożądane. Jednym z postulatów tego wychowania jest postulat ekonomizacji, czyli dążenia do takiego działania, które byłoby bardziej wydajne lub dawałoby większe oszczędności. Ekonomizacja zakłada, że w działaniu powinniśmy przechodzić od interwencji do inwigilacji. Interwencja oznacza osobiste zaangażowanie się w jakąś sytuację, związane z wydatkowaniem energii, inwigilacja natomiast nadzorowanie tejże sytuacji, bez potrzeby osobistego zaangażowania się. Kotarbiński zauważa, że inwigilacja jest korzystniejsza od interwencji – mówiąc krótko chodzi o takie zorganizowanie pracy, aby toczyła się ona niejako samoczynnie.

Nie innej udziela rady pedagog, zalecający powstrzymać się od kierowania krokami wychowanka i tylko pilnować, by nie zбочzył na manowce: a niech sam wszystkiego próbuje pod okiem wychowawcy, czujnego obserwatora, dozorca niejako, nie kierownika (Kotarbiński, 1960, s. 56).

Innym komponentem ekonomizacji jest programatyzacja działań, czyli ich uplanowanie. Programatyzacja pozwala na wzrost ekonomizacji działań w takim stopniu, w jakim sama jest zrationalizowana. Im więcej mamy informacji o faktach i zależnościach, im dokładniej możemy przewidzieć ewentualne skutki ewentualnych działań, tym nasze działanie jest sprawniejsze. Sprawność działania była wprost odnoszona przez Kotarbińskiego do nauczycieli, stanowiła kluczową kategorię ich opisu.

Działanie może być oceniane z rozmaitych punktów widzenia, np. z punktu widzenia motywacji, która do niego prowadzi, z punktu widzenia szlachetności celów, którym służy, z punktu widzenia wychowawczego, np. ze względu na to, czy kształtuje człowieka jako osobowość moralną. To są problemy niezmiernie wagi i wszystkie wchodzi niewątpliwie w skład zadań szkoły nauczycielskiej, ale w obecnej godzinie zwiążamy temat, idzie nam dzisiaj wyłącznie o ocenę z punktu widzenia sprawności, z punktu widzenia ogólnej techniki wszelkiej pracy (Kotarbiński, 1960, s. 77).

Dobra robota w pracy umysłowej, tj. w badaniu, uczeniu się czy nauczaniu, zakłada korzystanie ze sprawdzonych metod. Jedną z nich jest metoda Kartezjusza, zgodnie z którą należy akceptować tylko twierdzenia zniewalająco oczywiste; najpierw trzeba analizować, a dopiero potem dokonywać syntezy; należy przechodzić od rzeczy łatwiejszych do trudniejszych; oraz robiąc przeglądy, nie należy pomijać żadnej możliwości. Warunkiem dobrej roboty jest również wyzbywanie się błędów praktycznych opartych na błędach myślowych.

A nie ulega wątpliwości, że na takie błędy praktyczne radą zasadniczą jest — wyzbywać się błędnych sądów, zdobywać sądy trafne. No, i pomnażać własną wiedzę w sprawach, w których w ogóle nie mieliśmy zdania (Kotarbiński, 1960, s. 143).

Prakseologia sprzeciwia się irracjonalizmowi na wiele sposobów. Przede wszystkim zakłada poprawne myślenie, tj. myślenie racjonalne, oparte na zasadach logiki. Irracjonalizm odnosi się do logiki klasycznej z nieufnością, albo w ogóle kwestionując jej przydatność, albo zastępując ją inną formą logiki, np. logiką dialektyczną, która rzekomo lepiej wyjaśnia postępy historii. Priorytetowym źródłem wiedzy dla prakseologii jest nauka, to właśnie do niej należy zwracać się po wyjaśnienie stanów rzeczy i związków między nimi. Irracjonalizm odmawia nauce tej kompetencji, widząc w niej być może precyzyjne, lecz bardzo wąskie narzędzie poznania rzeczywistości. Prakseologia zakłada konstruowanie planów i ich konsekwentną realizację. Irracjonalizm źle znosi plany, gdyż podkreśla w działaniu rolę twórczości i nieprzewidywalności. Z pedagogicznego punktu widzenia prakseologia oferuje podstawy krytycznego myślenia i sprawnego działania. Irracjonalizm odwołuje się raczej do takich pojęć jak autentyczność i niczym nieskrępowany rozwój.

Podobnie jak Kazimierz Twardowski i Kazimierz Sośnicki, również Tadeusz Kotarbiński nie zajmuje się kwestią, jakie treści należy przekazywać przyszłym nauczycielom, a także jakie treści oni sami powinni potem przekazywać uczniom. O wiele ważniejszym zagadnieniem jest to, jakie nawyki intelektualne i praktyczne powinny być wyrobione w nauczycielach, a za ich pośrednictwem również w uczniach.

Bibliografia

- Ajdukiewicz K. (1985). *Język i poznanie*. T. 1. Warszawa: PWN.
- Ajdukiewicz K. (2003). *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka*. Kęty-Warszawa: Wyd. Antyk — Fundacja Aletheia.
- Bocheński J. (1993). *Logika i filozofia*. Warszawa: PWN.
- Czeżowski T. (2004). *O metafizyce, jej kierunkach i zagadnieniach*. Kęty: Wyd. Antyk.
- Dąmbska I. (1937). Irracjonalizm a poznanie naukowe. *Kwartalnik Filozoficzny*, t. XIV, z. 2.
- Jadczak T. (1992). Wstęp. W: K. Twardowski. *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*. Warszawa: WSiP.
- Kotarbiński T. (1960). *Sprawność i błąd. Z myślą o dobrej robocie nauczyciela*. Warszawa: PZWS.
- Kotarbiński T. (1986). *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*. Warszawa: PWN.
- Okoń W. (1959) (red.). *Osobowość nauczyciela*. Warszawa: PZWS.
- Skoczyński J., Woleński J. (2010). *Historia filozofii polskiej*. Kraków: Wyd. WAM.

- Smolański A. (1994). *Idealy wychowawcze w polskiej myśli pedagogicznej od końca XVI w. do końca II Rzeczypospolitej*. Opole: Uniwersytet Opolski.
- Sośnicki K. (1936). *Wychowanie intelektualne*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Sośnicki K. (1967). *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*. Warszawa: PZWS.
- Twardowski K. (1965). *Wybrane pisma filozoficzne*. Warszawa: PWN.
- Twardowski K. (1992). *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*. Warszawa: WSiP.
- Woleński J. (1985). *Filozoficzna Szkoła Lwowsko-Warszawska*. Warszawa: PWN.
- Zawirski Z. (2003). *O stosunku metafizyki do nauk*. Warszawa: Wydział Filozofii i Socjologii UW.

Summary

Criticism of Irrationalism in the Lvov-Warsaw School and its Educational Expression

In philosophical debates carried out by the academics from the Lvov-Warsaw School (L-WS) the arguments against irrational conceptions took a particular place. Kazimierz Twardowski and his disciples rejected those conceptions for philosophical and extra-philosophical reasons. In the article the author presents the sources of European irrationalism of the beginning of the 20th century and the ideas of the selected philosophers – irrationalists with whom the representatives of the L-WS discussed. While presenting that discussion, the author shows the main lines of the arguments developed in the LW-S. The critical approach to irrationalism was also present in pedagogical texts of the LW-S representatives. What was characteristic to the LW-S educational assumptions was the emphasis put on the precision of thinking and the efficiency of acting, not on desire to transmit to pupils a particular worldview. It was the expression of a consequent attitude of that group of academics, the attitude called at times maximalist as regards the form, and the minimalist as regards the content.

Key words: irrationalism, religion, ideology, anti-irrationalism, science, intellectual education