



Paweł Polak

Potrzebujemy renesansu propedeutyki filozoficznej

Paweł Polak

dr hab., Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie,
Wydział Filozoficzny, ul. Kanonicza 9/203, 31-002 Kraków
e-mail: pawel.polak@upjp2.edu.pl
ORCID: 0000-0003-1078-469X

Historyk i filozof nauki i techniki, historyk filozofii polskiej, uczeń Michała Hellera. Zajmuje się m.in. badaniami wpływu teorii naukowych na filozofię oraz adaptacjami tradycji propedeutyki filozoficznej do współczesnej pedagogiki. Specjalizuje się w historii filozofii w Krakowie i we Lwowie. Przewodniczy Komisji Filozofii Nauk PAU, redaktor naczelny „Philosophical Problems in Science”.

Fotografia na odwrocie: Kazimierz Twardowski i Zofia Paślawska-Drexler.
Lwów 1910.



Współczesny świat trapią różne niepokoje. *Fake newsy*, bańki informacyjne, poczucie alienacji w sieci oraz wzrastające poczucie zagrożenia rozwojem technologii – otwierają długą litanię współczesnych zagrożeń. Modernizacja społeczeństw napędzana jest od XIX wieku gwałtownie przyspieszającym tempem zmian technologicznych. Brak czasu na społeczną recepcję nowych technologii powoduje, że stajemy się zagubieni lub osaczeni nią. Zagadnienie tego, w jaki sposób przygotowywać się na zmierzenie z tą sytuacją, staje się jednym z najważniejszych wyzwań społecznych. Dodajmy – wyzwań o znaczeniu cywilizacyjnym.

Jak przygotować się na nieznaną przyszłość, która jest coraz bardziej niejasna? W jaki sposób zachować to, co najważniejsze dla człowieka w naszej epoce zamętu, rosnących w siłę ideologii i narastającej przemocy? Jak modernizować społeczeństwo polskie, zachowując z jednej strony cenne wartości tradycji oraz unikając roli kulturowego skansenu albo rezerwatu? Tego rodzaju pytania nurtowały polską kulturę w czasach Kazimierza Twardowskiego, nurtują ją też i dzisiaj.

Oczywiście historycy kultury wiedzą, że w przeszłości istniało wiele analogicznych okresów niepewności, choć okoliczności, w których występowały, były bardzo różne. Historycy filozofii mogą natomiast wskazać, że to właśnie filozofia, z jej rolą porządkowania myślenia, pozwalała

twórczo przewyżać okresy zamieszania i była pozytywnym impulsem ku nowej rzeczywistości. Dorobek Szkoły Lwowsko-Warszawskiej był z pewnością ważną odpowiedzią na tego rodzaju ówczesne wyzwania. Fenomen trwałości tradycji tej Szkoły upatruję właśnie w tym, że potrzebujemy takiej filozofii, pełniącej tak ważną społecznie rolę odkrywania prawdy i porządkowania – a szczególnie mocno potrzebujemy jej dziś. Okazuje się przy tym, że ważną inspiracją może być dla nas koncepcja propedeutyki filozoficznej rozwijana przez Twardowskiego i jego uczniów.

1. „KULT ROZUMU” NIEZALEŻNY OD „TECHNICZNYCH WYCZYNÓW NAUKI”

Koncepcja propedeutyki filozoficznej, którą rozwijał Twardowski, ma swe źródła w XIX-wiecznych reformach systemu edukacyjnego w Austrii. Celem tych reform było wzmocnienie państwa poprzez stworzenie zastępów pracowników intelektualnych zdolnych do obsługi nowoczesnej maszyny państwowej (por. Arens 2019, s. 30). W wyniku reform nauczanie filozofii, pełniące rolę propedeutyczną (przygotowawczą) dla studiów uniwersyteckich, przeniesiono z uniwersytetu do wyższych klas gimnazjalnych.

Na początku XX wieku szybkość zmian życia społeczno-kulturalnego wymuszała zmiany sposobu nauczania (Kabzińska 2000, s. 26), a poziom zamętu, napięć i zagrożeń przypominał w wielu aspektach współczesną sytuację. Również w społeczeństwie polskim powszechne były wyobrażenia o upadku filozofii. Salomon Igel – uczeń Twardowskiego – upatrywał źródeł upadku autorytetu filozofii w dziedzictwie niemieckiej filozofii idealistycznej. Pisał:

Dowolność, z jaką niektórzy jej przedstawiciele tworzyli systemy filozoficzne, nie liczące się ani z metodą naukową, ani też z wynikami

nauk szczegółowych, nakazywała czynnikom, odpowiedzialnym za zdrowie intelektualne młodego pokolenia, wielką ostrożność w stosunku do filozofii (Igel 1937, s. 4).

Stworzenie odpowiedzialnej filozofii, która nauczy społeczeństwo poprawnego myślenia, było więc kwestią o znaczeniu strategicznym. Można domniemywać, że właśnie dlatego Twardowski angażował się w rozwój propedeutyki przez cały okres swej działalności filozoficznej.

Zakładane cele społeczne propedeutyki w SLW dobrze streścił Igel, pisząc:

Nauczanie logiki i metodologii daje nauczycielowi możliwość pielęgnowania wśród młodzieży kultu rozumu, którego wartość młodzież uniezależnić powinna od technicznych wyczynów nauki. [...] łatwo również będzie dowieść, że ludzkość cierpi z powodu spraw, których dotychczas nauka nie opanowała. [...] Na lekcjach psychologii dowie się młodzież, jak często fałszywe przyswajamy sobie przekonania, kierując się uczuciami lub interesem własnym (Igel 1937, s. 14).

Zaskakujące jest, jak aktualnie brzmią takie cele nauczania. Choć technika i społeczeństwo zmieniły się radykalnie w ciągu ostatniego stulecia, to istniejące problemy okazują się nadzwyczaj trwałe i aktualne.

2. AMERYKANIE MIELI DEWEYA... A MY MAMY TWARDOWSKIEGO!

W Ameryce Północnej (USA i Kanada) w ciągu minionego stulecia poszukiwano odpowiedzi na analogiczne wyzwania, a trwałym fundamentem tych poszukiwań stała się koncepcja myślenia krytycznego (*critical thinking*) psychologa i filozofa Johna Deweya. To on określił ją jako centralne zagadnienie pedagogiki, przy czym myślenie krytyczne

uważał za istotny aspekt myślenia naukowego (Dewey 1910). Dowartościowanie elementów myślenia naukowego jako przygotowania do życia w nowoczesnym społeczeństwie jest ideą, która ewidentnie łączy Deweya z Twardowskim. Choć koncepcje te rozwijały się niezależnie, to wyrastają z podobnych źródeł i mają podobne cele, a idee Deweya inspirowały polskich myślicieli w dwudziestoleciu międzywojennym (Kabzińska 2000).

Swoistym odpowiednikiem propedeutyki filozoficznej stała się w USA koncepcja „filozofii dla dzieci” (*philosophy for children*), zapoczątkowana przez Matthew Lipmana i Ann Margaret Sharp (zob. np. Tibaldeo 2023). Dzisiaj *philosophy for children* przerodziła się w szeroki nurt pedagogiczny, w którym próbujemy szukać narzędzi do radzenia sobie z narastającymi problemami edukacyjnymi i społecznymi. Pojęcia takie jak „myślenie krytyczne, twórcze i troskliwe” (*critical, creative and caring thinking*) stały się jedną z wizytówek współczesności. Choć pojęcia te są bardzo popularne w dyskusjach pedagogicznych, to powszechnie dostrzega się, jak dużo panuje nieporozumień odnośnie do tego, jak je stosować. Wydaje się, że dziedzictwo SLW związane z nauczaniem propedeutyki jest szczególnie interesującą propozycją rozjaśnienia dyskusji i stworzenia rozwiązań dopasowanych do naszej kultury intelektualnej.

3. JAK ODRODZIĆ UTRACONE DZIEDZICTWO?

Renesans, czyli odrodzenie utraconego dziedzictwa, jest możliwy, o czym uczy nas choćby historia filozofii (renesans arystotelizmu w XIII wieku, renesans platonizmu w XV wieku itd.). Jak wiadomo, renesanse nie są nigdy odtworzeniem dawnego życia – to raczej próby ożywienia tego, co najcenniejsze w utraconym dziedzictwie, poprzez wszczęcie tego we współczesną kulturę. Sądzę, że w ten

właśnie sposób możliwy jest też renesans propedeutyki. Co więcej, można zaobserwować pierwsze jego zwiastuny, wyrażające się w łączeniu tradycji SLW z *philosophy for children* (np. Akademia Młodego Filozofa im. K. Twardowskiego, działająca w Gdyni).

Mimo to historia wcześniejszych prób przywrócenia propedeutyki filozoficznej (por. *Negocjacje* 1981, s. 83–88; Jadacki 1982) powinna być ważnym ostrzeżeniem. Ten aspekt dziedzictwa SLW wciąż jest najbardziej zapoznany w szerokim odbiorze, w zasadzie zajmuje się nim tylko bardzo wąska grupa specjalistów. Wiele też zmieniło się od czasów Twardowskiego – dziś nauczanie wygląda zupełnie inaczej, inne są potrzeby społeczne, a nawet sama nazwa „propedeutyka” zniknęła ze świadomości społecznej. W powszechnym odbiorze w Polsce wydaje się ona raczej obco i groźnie brzmiącą nazwą. Co gorsza – w takiej perspektywie sama filozofia jawi się zwykle jako działalność niezrozumiała bądź w ogóle niepotrzebna. Współczesne nauczanie filozofii w polskich szkołach stosuje zaś zupełnie inny model nauczania i realizuje inne cele niż wspomniana propedeutyka filozoficzna.

Na temat propedeutyki filozoficznej w SLW napisano stosunkowo wiele, choć najczęściej są to opracowania o charakterze historycznym (np. Jadczak 1984; Woźniczka 1999; Wojtysiak 2005; Grądzka, Polak 2024). Z pewnością warto kontynuować te prace, zwłaszcza w kierunku analiz porównawczych z innymi ówczesnymi koncepcjami propedeutyki. Szczególnie ważnym kierunkiem porównań jest kierunek austriacki, ponieważ koncepcja propedeutyki w Polsce powstała pierwotnie w ramach austro-węgierskiego systemu oświaty i odziedziczyła w punkcie wyjścia wiele istotnych jego cech. Poza tym tradycja propedeutyki w Austrii jest wciąż kontynuowana w szkołach jako *Philosophie und Psychologie (PuP)*, choć w drugiej połowie XX wieku została poddana dużym modyfikacjom.

Innym kierunkiem badań porównawczych są współczesne koncepcje nauczania filozofii dla dzieci i młodzieży stworzone w anglosaskiej tradycji *critical thinking*. Szczególnie interesująca jest wczesna koncepcja *philosophy for children* Matthew Lipmana powstała w USA, a obecnie popularyzowana na całym świecie, w tym w Polsce. Wydaje się, że to właśnie ten kierunek może być najbardziej obiecujący dla odrodzenia rodzimych tradycji propedeutyki filozoficznej. Wykorzystując dobrze wypracowaną metodę *philosophy for children*, możemy wprowadzić do niej najcenniejsze elementy propedeutyki filozoficznej. I choć być może nie uda się przywrócić dawnej nazwy w systemie edukacyjnym, to mam nadzieję, że uda się ożywić to, co było najcenniejsze w propedeutyce. Będzie to modernizacja utrzymana w duchu SLW. Konieczne jest tu podjęcie wielu systematycznych badań i prac nad programami i materiałami do zajęć, prac eksperymentalnych i badawczych, mających na celu jak najlepsze dostosowanie praktyki edukacyjnej do współczesnych potrzeb.

4. *NON OMNIS MORIAR*

Chciałbym, aby ten tekst stał się apelem do środowiska filozofów – jeśli podzielamy choćby częściowo poglądy Twardowskiego w kwestii doniosłości filozofii i roli uniwersytetu, to powinniśmy podobnie jak on zaangażować się w przygotowanie społeczeństwa do porządnego myślenia. Oczywiście tak trudne do uchwycenia i kwantyfikacji działania nie są dziś zbyt cenione w środowisku akademickim, gnębionym demonami ewaluacji. Chciałbym jednak sformułować tu bardzo ostrą, ale uzasadnioną tezę. Jeśli nie uda się przywrócić podstawowych elementów propedeutyki filozoficznej, to istotna część dziedzictwa Szkoły Lwowsko-Warszawskiej zostanie utracona. Nie możemy zapominać, że filozofia ta

nie była uprawiana tylko sama dla siebie i dla uzyskiwania przełomowych wyników – miała ona do spełnienia wielką rolę społeczną, o której Twardowski ze wzruszeniem opowiadał w mowie *O dostojęństwie uniwersytetu* (Twardowski 1933).

Jeśli nie chcemy, aby dziedzictwo Szkoły stało się tylko domeną wąskiego kręgu specjalistów, którzy nie będą mogli znaleźć następców, musimy połączyć siły, aby przywrócić filozofii jej społeczną misję. Musimy przywrócić społeczeństwu wartości związane z racjonalnym myśleniem i umiejętnością rozwiązywania problemów drogą racjonalnej dyskusji. Jeśli nie chcemy, by dziedzictwo Szkoły Lwowsko-Warszawskiej stało się kulturowym skansenem, potrzebna jest wytrwała praca nad transferem tego dziedzictwa do szerszych warstw społeczeństwa. Ilość wysiłków i poświęcenie, z jakim Twardowski i większość jego uczniów angażowali się w propedeutykę, wskazuje, że doskonale zdawali sobie z tego sprawę. Wiedzieli, jaką wartość ma nauka poprawnego myślenia dla społeczeństwa.

BIBLIOGRAFIA

- Arens K. (2019), *The Specter of "Austrian Philosophy": Ernst Mach and a Modern Tradition of Post-Philosophy*, w: F. Stadler (red.), *Ernst Mach – Life, Work, Influence*, Cham: Springer, s. 23–38.
- Dewey J. (1910), *How We Think*, Boston – New York – Chicago: D.C. Heath & Co.
- Grądzka E., Polak P. (2024), *The Historical, Pedagogical and Philosophical Background of Kazimierz Twardowski's Project for Teaching the Philosophical Propaedeutic*, „Edukacja Filozoficzna” 77, s. 25–77.
- Igel S. (1937), *Dydaktyka propedeutyki filozofii*, w: S. Łempicki (red.), *Encyklopedia wychowania. Nauczanie*, Warszawa: Nasza Księgarnia, s. 427–459.
- Jadacki J.J. (1982), *Jakiej filozofii uczniowie potrzebują*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 27, s. 79–106.

- Jadczak R. (1984), *Z dyskusji nad propedeutyką filozofii w szkole średniej*, „Studia Filozoficzne” 11–12, s. 151–159.
- Kabzińska Ł. (2000), *Recepcja poglądów J. Deweya w polskiej pedagogice okresu międzywojennego*, „Biuletyn Historii Wychowania” 11–12, s. 23–31.
- Negocjacje (1981), *Negocjacje w sprawach oświaty i wychowania: marzec-maj 1981*, Warszawa: Wydawnictwo Związkowe „Mazowsze”.
- Tibaldeo R.F. (2023), *Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp: Philosophy for Children's Educational Revolution*, Cham: Springer International Publishing.
- Twardowski K. (1933), *O dostojęństwie uniwersytetu*, Poznań: Uniwersytet Poznański.
- Wojtysiak J. (2005), *Edukacja filozoficzna w ujęciu szkoły lwowsko-warszawskiej*, w: P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłodna (red.), *Filozofia i edukacja. Materiały z sympozjum z cyklu „Przyszłość cywilizacji Zachodu” zorganizowanego przez Katedrę Filozofii Kultury KUL*, Lublin: Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej”, s. 189–200.
- Woźniczka M. (1999), *Rekonstrukcja poglądów przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej na proces nauczania filozofii*, w: W. Tyburski (red.), *Polska filozofia analityczna. W kręgu Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Księga poświęcona pamięci Ryszarda Jadcza*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 145–162.