

Wojciech Rechlewicz

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0002-8385-3038

Czy Kazimierza Twardowskiego model kształcenia filozoficznego jest aktualny?

Model kształcenia filozoficznego Kazimierza Twardowskiego obejmuje propedeutykę filozofii w szkole średniej oraz uniwersyteckie studium filozofii. Propedeutyka filozofii, składająca się z logiki i psychologii, rozwija krytyczne myślenie, ścisłość w rozumowaniu, uświadamia podstawowe zależności życia psychicznego. Akademickie studium filozofii kształci umiejętność szczegółowego rozpatrywania zagadnień filozoficznych za pomocą metod naukowych. Opisany tu model kształcenia filozoficznego, po dokonaniu pewnych korekt, może wciąż stanowić punkt odniesienia dla konkretnych rozstrzygnięć w edukacji. W szczególności wydaje się, że nauczanie filozofii w liceum w postaci propedeutyki filozofii, kształtującej krytyczne myślenie i samoświadomość, byłoby bardziej racjonalne niż wprowadzanie ucznia w świat doktryn filozoficznych, z których na zasadzie preferencji wybiera to, co mu odpowiada.

Słowa kluczowe: filozofia edukacji, Kazimierz Twardowski, logika, psychologia, propedeutyka filozofii, studium filozofii

Is Kazimierz Twardowski's model of philosophical education up to date?

Kazimierz Twardowski's model of philosophical education includes the propaedeutic of philosophy at secondary school and in university studies of philosophy. The propaedeutic of philosophy, consisting of logic and psychology, develops critical thinking, accuracy in reasoning and makes one aware of the basic dependencies of mental life. An academic study of philosophy develops the ability to examine philosophical issues in detail using scientific methods. The model of philosophical education described here, after some corrections, may still be a point of reference for specific decisions in education. In particular, it seems that teaching philosophy in high school in the form of propaedeutic, which shapes critical thinking and self-awareness, would

be more rational than introducing a student into the world of philosophical doctrines, from which he or she chooses what suits him or her based on preference.

Keywords: philosophy of education, Kazimierz Twardowski, logic, psychology, propaedeutic of philosophy, philosophy study

Bibliografia

- Ajdukiewicz K. (1959). Pozanaukowa działalność Kazimierza Twardowskiego. *Ruch Filozoficzny*, 1-2.
- Brentano F. (1999). *Psychologia z empirycznego punktu widzenia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czeżowski T. (1992). Kazimierz Twardowski jako nauczyciel. W: K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Dąmbska I. (1965). Semiotyczne koncepcje w filozofii Kazimierza Twardowskiego. W: tejeż, *Znaki i myśli: wybór pism z semiotyki, teorii nauki i historii filozofii*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kotarbiński T. (1960). Styl pracy Kazimierza Twardowskiego. W: tegoż, *Sprawność i błąd*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Kotarbiński T. (1965). O Kazimierzu Twardowskim. W: K. Twardowski, *Wybrane pisma filozoficzne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kupisiewicz Cz. (2012). *Dydaktyka*. Kraków: Impuls.
- Lipiec J. (1986). W sprawie rygoryzmu Kazimierza Twardowskiego. *Studia Filozoficzne*, 12.
- Okoń W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 10. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Twardowski K. (1897). Psychologia wobec fizjologii i filozofii. *Przewodnik Naukowy i Literacki*, R. XXV.
- Twardowski K. (1904). Przemówienie z okazji otwarcia Polskiego Towarzystwa filozoficznego we Lwowie. *Przegląd Filozoficzny* 1904. R. VII.
- Twardowski K. (1918). O potrzebach filozofii polskiej. *Nauka Polska*, t. 1.
- Twardowski K. (1920). O przygotowaniu naukowym do filozofii. *Ruch Filozoficzny*, R. V, nr 6.
- Twardowski K. (1927a). Filozofia w szkole średniej. W: tegoż, *Rozprawy i artykuły filozoficzne*, Lwów: Księgarnia S.A. „Książnica-Atlas” T.N.S.W.
- Twardowski K. (1927b). Jak studiować filozofię?. W: tegoż, *Rozprawy i artykuły filozoficzne*, Lwów: Księgarnia S.A. „Książnica-Atlas” T.N.S.W.
- Twardowski K. (1927c). Kilka uwag o ministerialnym projekcie programu nauki filozofii w szkole średniej. W: K. Twardowski, *Rozprawy i artykuły filozoficzne*, Lwów: Księgarnia S.A. „Książnica-Atlas” T.N.S.W.
- Twardowski K. (1931). Przemówienie, wygłoszone na obchodzie dwudziestopięciolecia Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie dnia 12 lutego 1929. W: *Księga Pamiątkowa Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie*. Lwów: Polskie Towarzystwo Filozoficzne. Skład Główny w Księgarni S.A. Książnica-Atlas.
- Twardowski K. (1933). Greka i łacina a filozofia. *Filomata*, L. 50.

- Twardowski K. (1965). O psychologii, jej przedmiocie, zadaniach, metodzie, stosunku do innych nauk i o jej rozwoju. W: tegoż, *Wybrane pisma filozoficzne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Twardowski K. (1992). Autobiografia filozoficzna. *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*, 1 (1).
- Woleński J. (1985). *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Wprowadzenie

Stworzenie przez Kazimierza Twardowskiego Szkoły Lwowsko-Warszawskiej było możliwe dzięki jednocześnie oddziaływaniu dwóch czynników. Pierwszy z nich to konsekwentne realizowanie przez niego modelu kształcenia filozoficznego opartego na określonej koncepcji filozofii; drugi – osobisty wpływ na szereg wybitnych osobowości naukowych współtworzących szkołę. Ten drugi czynnik, jak podkreśla wielu badaczy, był co najmniej tak samo istotny jak pierwszy (por. np. Woleński, 1985, s. 11). Model kształcenia filozoficznego wdrażany przez Twardowskiego wiązał się z koncepcją filozofii jako zbioru dyscyplin filozoficznych posługujących się metodami naukowymi i osiągających obiektywne rezultaty. Z kolei specyfika osobistego oddziaływania Twardowskiego była związana z jego przekonaniami dotyczącymi skutecznego nauczania oraz z systemem wartości, jaki wyznawał. W „szkole Twardowskiego” oba czynniki były ze sobą nierozzerwalnie związane, ale mogą one też być rozpatrywane niezależnie. W artykule główny nacisk zostanie położony na czynnik pierwszy, a celem będzie udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim stopniu model kształcenia filozoficznego, który realizował Twardowski (dalej będę go dla wygody określał jako MT – model Twardowskiego), jest aktualny. W tym celu – po krótkim przedstawieniu koncepcji filozofii, jaką przyjmował Twardowski – w MT zostaną wyodrębnione główne tezy/elementy/zasady, a każda z nich zostanie przeanalizowana pod kątem jej stosowalności w obecnej rzeczywistości edukacyjnej. W formie uzupełnienia zostaną też krótko scharakteryzowane zasadnicze cechy pracy dydaktycznej Twardowskiego, które nie tylko przyczyniły się do skutecznej realizacji MT, ale także z tym modelem w dużym stopniu korespondowały.

Nauki filozoficzne

Kazimierz Twardowski uważał, że należy zrezygnować z określenia filozofii jako jednej nauki – wyraz „filozofia” oznacza grupę nauk, do których należą między innymi psychologia, logika, teoria poznania, estetyka, etyka, filozofia prawa, filozofia religii, teoria stosunków, metafizyka. Punkt wyjścia nauk filozoficznych jest empiryczny: badają one przedmioty dane wyłącznie w doświadczeniu wewnętrznym oraz przedmioty dane w doświadczeniu wewnętrznym oraz zewnętrznym (1897, s. 37-38). Twardowski podkreśla, że o ile dawniej badania psychologiczne, a także etyczne czy logiczne, były uzależnione od przyjmowanych założeń metafizycznych, tak obecnie coraz większą aprobatę zyskują badania prowadzone z perspektywy psychologicznej – np. nie rozpatruje się istoty dobra moralnego, tylko analizuje się zjawiska psychiczne nazywane poczuciem moralnym; nie roztrząsa się przymiotów Boga, a prowadzi dociekania, jak pojęcie Boga powstaje w umyśle (tamże, s. 35). Stąd też Twardowski uznawał psychologię za podstawową dyscyplinę filozoficzną¹, przyznając taki sam status logice i uznając obie dyscypliny za współtworzące propedeutykę filozofii (1927b, s. 174). Poglądy twórcy Szkoły Lwowsko-Warszawskiej na znaczenie psychologii dla poszczególnych nauk

¹ Pogląd na fundamentalną rolę psychologii dla filozofii Twardowski przejął od swojego nauczyciela, Franciszka Brentano, który w psychologii – rozumianej jako nauka o zjawiskach psychicznych – upatrywał korzeni estetyki, logiki, teorii wychowania, etyki czy polityki (Brentano, 1999, s. 30-32).

filozoficznych z czasem ulegały pewnym modyfikacjom², jednak dyscyplinę tę niezmiennie uważał za fundamentalną nie tylko dla filozofii, ale również dla nauk humanistycznych, a częściowo nawet dla przyrodniczych (por. 1965, s. 271). Nieodłącznym składnikiem metody filozofowania Twardowskiego była dbałość o jasność języka i rzeczowość dociekań, dlatego też analiza znaczeń wyrazów i zwrotów była jednym z jego głównych narzędzi badawczych (Dąbmska, 1965, s. 271).

Działalność naukowa i dydaktyczna Kazimierza Twardowskiego wpłynęła na uformowanie się pewnych ogólnych idei, które były akceptowane przez większość przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej mimo zachodzących pomiędzy nimi wyraźnych różnic w zakresie szczegółowych rozstrzygnięć problemów filozoficznych. Do idei tych należą: postulat jasności, klasyczna koncepcja prawdy, realizm epistemologiczny, antyirracjonalizm, absolucyzm epistemologiczny, intelektualizm, intencjonalna koncepcja psychiki, zainteresowanie logiką i analizą logiczną, absolucyzm aksjologiczny, minimalistyczny punkt wyjścia w filozofii (Woleński, 1985, s. 311).

Szkolna propedeutyka filozofii

Metoda Twardowskiego obejmuje ogólne zasady odnoszące się, po pierwsze, do filozofii prowadzonej w szkole średniej oraz, po drugie, do uniwersyteckiego studium filozofii. Kształcenie filozoficzne na etapie szkoły średniej ma postać propedeutyki filozofii, będącej połączeniem logiki i psychologii. Jak uważał Twardowski, przedmiot ten jest jednym z najbardziej doniosłych (1927a, s. 177-178), ponieważ:

(1) ukazują formy, w jakich porusza się wszelkie badanie naukowe (logika), oraz prawa kierujące czynnościami psychicznymi (psychologia); powoduje to, że propedeutyka filozofii koncentruje dotychczasową naukę z punktu widzenia kryteriów logicznych i w świetle ludzkiej psychiki, będącej ostatecznym źródłem nauk humanistycznych i przyrodniczych (tamże, s. 178);

(2) kontakt z propedeutyką filozofii pozwala na zapoczątkowanie u uczniów naukowej samowiedzy oraz na zwrot od świata zmysłowego w stronę świata duchowego i jego wytworów. Zagadnienia, które do tej pory pojawiały się przygodnie w obrębie innych przedmiotów (np. zagadnienia stosunku myśli do mowy, istnienia świata zewnętrznego, motywów wpływających na ludzkie postępowanie), są tutaj ujęte systematycznie i przedstawione są ich metodyczne rozwiązania (tamże);

(3) pozwala na wyrobienie krytycyzmu i ścisłości w rozumowaniu (zwłaszcza poprzez uświadomienie typowych błędów w tym zakresie). Krytycyzm chroni przed dogmatyzmem, a z drugiej strony – przed sceptycyzmem; zabezpiecza przed zbytnią pewnością siebie i lekceważeniem cudzych poglądów; pozwala na wypośredkowanie między nadmierną uczuciowością i oschłością (tamże, s. 179). Krytycyzm pociągga za sobą świadomość podstaw, na których opierają się nasze twierdzenia i poglądy (1904, s. 241-242);

² Chodzi przede wszystkim o zmianę zapatrywań na relację psychologii do logiki – wbrew wcześniejszym skłonnościom Twardowski uznał, że logika nie jest częścią ani zastosowaniem psychologii (por. 1992, s. 32).

(4) propedeutyka filozofii uzupełnia wykształcenie ogólne, którego niezbędnym elementem jest podstawowa wiedza z logiki i psychologii, między innymi: pojęcia definicji, sylogizmu, dowodu, hipotezy, teorii itp.; wiedza o tym, czym jest kojarzenie się faktów psychicznych, jakie są główne rodzaje tych faktów, od czego zależy siła uczuć, co to jest charakter, na czym polega zagadnienie wolności woli (1927c, 198-199).

Zalecenia Twardowskiego co do sposobu realizowania propedeutyki filozofii są następujące:

(5) logika i psychologia są integralnymi częściami tego przedmiotu, nie może on być prowadzony wyłącznie w postaci logiki lub wyłącznie w postaci psychologii. Pojęcia należące do logiki występują bowiem w każdym przedmiocie szkolnym, a pojęcia należące do psychologii – w wielu z nich. Elementarne pojęcia obu dyscyplin należą więc do wykształcenia ogólnego) (tamże, s. 199);

(6) nauczyciel nie powinien mieć możliwości zmiany porządku zagadnień zawartych w programie nauczania ani rozwijania zagadnień szczegółowych kosztem bardziej podstawowych. W takim bowiem przypadku uczniowie wyniosą ze szkoły średniej jedynie wiadomości fragmentaryczne – wyznaczone zainteresowaniami nauczyciela – i przekonanie, że już umieją „filozofować”, a nie podstawową, solidną wiedzę z logiki i psychologii. Do takiej wiedzy może tylko prowadzić nauczanie zachowujące porządek i powiązanie odpowiednio dobranych wiadomości tworzących całość (1927c, s. 200).

Uniwersyteckie studium filozofii

Wdrożenie do właściwego uprawiania filozofii powinno opierać się na następujących zasadach:

(7) studium filozofii to zdobywanie umiejętności samodzielnego rozważania zagadnień filozoficznych; to wnikanie w same zagadnienia filozoficzne, mające na celu rozpatrywanie tych zagadnień za pomocą metod badania naukowego (1927b, s. 172, 175);

(8) studium filozofii nie należy rozpoczynać od studiowania historii filozofii albo podręczników czy kompendiów z zakresu filozofii lub jakiejś jej gałęzi. Nie postępuje się tak bowiem w naukach niefilozoficznych. Podręczniki, kompendia, wstępy, ogólne opracowania umożliwiają jedynie powierzchowne zapoznanie się z naukami filozoficznymi (tamże, s. 172-173);

(9) studium historii filozofii nie powinno być początkiem studium filozofii, tylko powinno łączyć się z nim. Właściwy sposób studiowania historii filozofii polega na studiowaniu dzieł klasycznych przedstawicieli filozofii. Lektura popularnych podręczników prowadzi jedynie do encyklopedycznej znajomości dzieł filozofii; studium naukowych podręczników to jedynie pomoc i zaokrąglenie właściwego studiowania historii filozofii (tamże, s. 173);

(10) przy studiowaniu określonej gałęzi filozofii należy zaczynać od poznania wybranego zagadnienia na podstawie jego monograficznych opracowań i starać się je wszechstronnie poznać oraz wykryć, co w nim nie zostało jeszcze dostatecznie zbadane. W taki sam sposób powinno się poznawać kolejne zagadnienia, w dalszej kolejności będzie można przejść do bardziej sumarycznego studium pozostałych zagadnień danej gałęzi, a dopiero na koniec – do studiowania systematycznych opracowań tej gałęzi (1927b, s. 173-174);

(11) studiowanie poszczególnych gałęzi filozofii należy rozpoczynać od jej dziedzin podstawowych – logiki i psychologii. Dyscypliny te reprezentują dwa typy metod badania, stosowanych w filozofii: logika reprezentuje metodę aprioryczną, a psychologia empiryczną (tamże, s. 174). Dlatego też szkolna propedeutyka filozofii może zapewnić dobre przygotowanie do studium filozofii;

(12) zapoznanie się z metodami badania nauk niefilozoficznych jest pracą przygotowawczą do studiowania filozofii. Umiejętności potrzebnych do opracowywania zagadnień filozoficznych nie da się bowiem nabyć jedynie przez prowadzenie samych badań filozoficznych (tamże, s. 174-175) – nauki niefilozoficzne mogą dostarczać materiału do badań, mogą pełnić rolę pomocniczą oraz umożliwiają nabywanie poprawności metodycznej (1920, s. 98). Należy się zapoznać z co najmniej dwoma naukami: pierwsza to matematyka, druga to wybrana nauka empiryczna (1927b, s. 175)³. Twardowski zaznacza, że droga ta jest „niełatwa i niekrotka, żmudna i uciążliwa” (tamże, s. 176).

(13) Naukowe traktowanie historii filozofii (i filozofii) jest możliwe jedynie dla tych, którzy potrafią czytać w oryginale jej greckie i łacińskie źródła. Bez znajomości języków klasycznych można studiować logikę i psychologię, ale już nie metafizykę (1933, s. 427-428, 430). Praca naukowa na polu filozofii wymaga też znajomości języków nowożytnych, zwłaszcza angielskiego, francuskiego, niemieckiego, a także włoskiego (1918, s. 467-468). Każdy przekład tekstu filozoficznego opiera się na interpretacji tego tekstu, a więc ktoś, kto opiera się wyłącznie na przekładzie, nie będzie w stanie wyrobić sobie samodzielnego zdania o tym, jak rozumieć poglądy danego autora (1933, s. 431).

Zasady pracy dydaktyczno-wychowawczej

Powyższą charakterystykę MT warto uzupełnić zarysem sposobu pracy dydaktycznej i wychowawczej Kazimierza Twardowskiego, która – jak podniesiono wyżej – miała znaczący wpływ na powstanie i rozwój szkoły lwowsko-warszawskiej. Cechy tej pracy można ująć najkrócej w ten sposób:

(14) łączenie nauczania z wychowaniem poprzez wymagania w zakresie obowiązkowości, odpowiedzialności, punktualności, systematyczności, wytrwałości, dokładności, przestrzegania przepisów i ustalonych reguł. Celem Twardowskiego było kształcenie charakterów uczniów (Czeżowski, 1992, s. 479), a charakterystycznym rysem jego nauczycielskiej osobowości był rygoryzm;

(15) dbałość o jasność wypowiedzi swoich i cudzych, a także o ich rzeczowość – czyli odnoszenie używanych wyrażań do określonych przedmiotów. Na przykład Tadeusz Kotarbiński (1965, s. VI) pisał o rozmowach Twardowskiego ze studentami, podczas których nie wywierał on nacisku na kierunek przekonań, ale pilnował, aby rozmówcy myśleli rzetelnie i mówili, „a nie bełkotali”;

³ W innym miejscu Twardowski proponuje, aby była to matematyka, jedna nauka przyrodnicza i jedna humanistyczna, chodzi przy tym o wykształcenie wykraczające poza to, co zapewnia szkoła średnia (1920, s. 97-98).

(16) życzliwość wobec uczniów, gotowość niesienia pomocy innym. Jak podaje Kazimierz Ajdukiewicz (1959, s. 33), Twardowski między innymi wspomagał finansowo studentów, przez lata utrzymywał ludzi nieszczęśliwych wraz z ich rodzinami;

(17) oddziaływanie za pomocą przykładu — stawianie wysokich wymagań w pierwszej kolejności sobie oraz faktyczne ich realizowanie; chętnie podejmowanie się zadań społecznych (Kotarbiński, 1960, s. 21).

Ocena elementów MT

Co do (1), wydaje się, że ukazanie form, w jakich porusza się badanie naukowe, jako cel nauczania filozofii jest celem właściwym, nienasuwającym wątpliwości. Natomiast zapoznavanie uczniów z podstawowymi prawami kierującymi czynnościami psychicznymi może nasuwać wątpliwości, do których zaraz nawiję. Za-początkowanie u uczniów naukowej samowiedzy i zwrotu w stronę świata duchowego (2) wynika z tego, o czym mowa w (1). Cel, jakim jest przybliżenie uczniom najogólniejszych założeń badania naukowego, wydaje się godny realizacji. Zmierzenie w edukacji (ogólnie rozumianej) do tego, o czym traktuje (3), jest jednym z jej najistotniejszych zadań (por. np. Kupisiewicz, 2012, s. 72). W przypadku (4) dla niektórych może być dyskusyjne, czy podstawowa wiedza z logiki jest niezbędnym elementem wykształcenia ogólnego, to samo dotyczy psychologii. Niezależnie od koncepcji propedeutyki filozofii w postaci połączenia logiki i psychologii, można wysuwać poważne argumenty na rzecz istnienia w szkole średniej obu przedmiotów. Argumenty za nauczaniem logiki są oczywiste⁴. Co do psychologii, zdaje się, że jest ona niedocenianym przedmiotem kształcenia ogólnego zarówno w szkole średniej, jak i na studiach. Jej rola jako możliwego przedmiotu szkolnego wydaje się bezdyskusyjna wobec takich zjawisk dotyczących młodych ludzi, jak dominacja zewnętrżności, powierzchowności, bezrefleksyjności, nieznanomość podstawowych mechanizmów związanych z funkcjonowaniem ludzkiej psychiki. Szczególnie ważne dla młodzieży byłyby: umiejętność jasnego postrzegania i nazywania stanów własnej świadomości, zdolność uświadamiania sobie własnych pragnień, emocji czy uprzedzeń, umiejętność przynajmniej częściowej samokontroli. Odnosnie do (5) wydaje się, że zarówno logika, jak i psychologia mogłyby być prowadzone jako osobne przedmioty, a każdy z nich przyniósłby i tak korzyści. Postulat (6) jest zasadny — jeśli program nauczania jest ułożony poprawnie, to nie ma powodu zmieniania porządku zagadnień. Nie powinno się również rozwijać zagadnień szczegółowych kosztem podstawowych. Wobec powyższego można uznać, że uzasadnione i korzystne byłoby zastosowanie w obecnej edukacji na poziomie szkoły średniej pięciu spośród sześciu wyodrębnionych elementów MT.

Co do zasad studium filozofii: nie każdy zgodzi się, że w filozofii należy rozpatrywać zagadnienia za pomocą metod naukowych, co postuluje (7), ale już postulat samodzielnego wnikania w zagadnienia nie powinien budzić zastrzeżeń. Jeśli przyjmie się jednak naukową perspektywę, to trudno będzie odrzucić po-

⁴ Logika wdraża do poprawnego myślenia i mówienia między innymi przez: uświadamianie tego, na czym polegają wadliwości języka (nieostrość, wieloznaczność) i na czym polega poprawne definiowanie; ukazywanie najważniejszych form rozumowań i typów uzasadnień, pouczanie o zasadach rzeczowej dyskusji. Poprzez wskazywanie typowych błędów we wszystkich wymienionych obszarach uwrażliwia na nie i pozwala na łatwiejsze ich unikanie.

zostałe zasady studium filozofii. Wydawałoby się, że (8) należy odrzucić, bo bez wątplenia zainteresowanie filozofią może ujawnić się właśnie w kontakcie z podręcznikiem historii filozofii albo z jakimś kompendium tej dyscypliny czy jej gałęzi. Jednak w (8) chodzi o *studium filozofii*, a nie o wywołanie zainteresowania filozofią, nabycie ogólnej orientacji w jakiejś jej gałęzi itp. Dogłębne wniknięcie w dane zagadnienie filozoficzne nie jest możliwe na podstawie podręcznika czy kompendium, dlatego (8) należy uznać. To, że studium filozofii powinno się łączyć ze studium historii filozofii, o czym traktuje (9), jest powszechnie przyjmowane; podobnie jak to, że historię filozofii powinno się studiować na podstawie dzieł jej klasyków. Postulat (10) jest racjonalny, o ile celem ma być dogłębne poznawanie i rozwiązywanie zagadnień filozoficznych, a nie powierzchowna, encyklopedyczna orientacja. Tym niemniej dla złagodzenia postulatów można byłoby dopuścić równoległe studiowanie kompendiów z poszczególnych gałęzi filozofii.

Zasada (11) po części jest realizowana — logika jest uznawana za przedmiot podstawowy, propedeutyyczny dla studiów filozoficznych. Z psychologią bywa inaczej, co w moim przekonaniu jest błędem — trudno sobie wyobrazić, jak adept filozofii (przynajmniej tej naukowej) ma zrealizować maksymę „poznaj samego siebie” bez znajomości podstaw psychologii. Postulat (12) jest wymagający, ale wydaje się zasadny i dość często jest uznawany przez samych filozofów. Oczywiście zakres znajomości innych nauk to kwestia do pewnego stopnia dyskusyjna, ale w obecnym czasie całkowite odrzucenie (12) byłoby bardzo trudne — chyba że filozofię uzna się za dyscyplinę, która nie musi brać pod uwagę rezultatów nauk szczegółowych. Takich deklaracji jednak współcześnie prawie nikt spośród osób uprawiających filozofię nie czyni. Postulat (13) jest równie wymagający jak (12), ale przy tym w takim samym stopniu trudny do odrzucenia. Ponadto realizacja (13) jest w pewnym zakresie w ostatnich latach narzucana odgórnie przez czynniki zarządzające szkolnictwem wyższym i nauką — chodzi o nacisk na publikowanie w językach obcych, zwłaszcza w języku angielskim. Zestawienie powyższych argumentów wskazuje, że spośród siedmiu zasad/postulatów uniwersyteckiego studium filozofii można przyjąć częściowo dwa, w przeważającej mierze również dwa, a całkowicie trzy.

W zakresie zasad pracy dydaktyczno-wychowawczej Kazimierza Twardowskiego uniwersalny, powszechnie akceptowalny charakter mają (16) i (17), (15) natomiast zaakceptują wszyscy ci, dla których ważna jest jasność i rzeczowość wypowiedzi. Wymagania zawarte w (14) są niemal całkowicie akceptowalne — jednak niektórzy odrzucają nadmierny, ich zdaniem, rygoryzm Twardowskiego. Trzeba zauważyć, że filozofii uprawianej w sposób naukowy, systematyczny, obiektywny sprzyjają zwłaszcza (14) i (15). W odniesieniu do rygoryzmu Twardowskiego np. Czeżowski pisał: „Szkoła Twardowskiego była twardą szkołą, wywoływała u niejednego sprzeciw i bunt. Lecz kto nie załamał się, nie uległ zniechęceniu, przeżył zwycięsko próby, ten pozostał wierny Mistrzowi na całe życie” (1992, s. 479).

Warto przytoczyć pewne wydarzenie, obrazujące dobrze to, o czym mówi Czeżowski. Twardowski prowadził lektorium, z którego mogli korzystać jego seminarzyści w godzinach od 7:00 do 22:00, przy czym regulamin zabraniał studentom wynoszenia książek. Jeden ze studentów jednak zabrał książkę, za co Twardowski usunął go z seminarium. Gdy jego koledzy wstawiali się za nim, Twardowski powiedział, że decyzji nie zmienia, bo albo student czytał regulamin i go nie zrozumiał, albo zrozumiał i świadomie się do niego nie zastosował. Jest więc albo głupi (przypadek pierwszy), albo nieetyczny (przypadek drugi), a z takimi

studentami Twardowski nie chce mieć do czynienia (Woleński, 1985, s. 12). Postępowanie Twardowskiego może oczywiście budzić pewne wątpliwości, np. Józef Lipiec oceniał je negatywnie, uznając, że zachowanie studenta nie było ani głupie, ani nieetyczne – było ono jedynie nieregularnością i sygnałem ingerencji życia w sztywne reguły funkcjonowania lektorium (1986, s. 233-234). Rozstrzygnięcie, czy słuszność w tej sprawie była po stronie Twardowskiego, nie jest przedmiotem podjętych tu rozważań, warto jednak – w charakterze częściowego choćby komentarza – zapytać: czy przypadkiem takie „ingerencje w sztywny regulamin” nie są naszą narodową wadą, zgodną z powiedzonkiem, że „zasady są po to, żeby je łamać”? Warto odpowiedzieć sobie na pytanie: czy gorszy jest rygoryzm, czy łamanie, naginanie, lekceważenie zasad, przepisów, regulaminów?

Wnioski końcowe

Okazuje się, że większość zasad/elementów proponowanego przez Kazimierza Twardowskiego modelu kształcenia filozoficznego ma w dużym stopniu uniwersalny charakter. Bez względu na przyjmowaną orientację filozoficzną całkowicie zasadne są (3), (6), (8), (9), (10), zasadne w dużym stopniu (12), (13), natomiast zasadne przede wszystkim z punktu widzenia filozofii rozumianej jako badanie naukowe są (1), (2), (4), (7), (11). Niedostatecznie uzasadniona okazuje się jedynie (5). Skoro większość elementów MT ma względnie uniwersalny charakter, to dlaczego MT nie jest powszechnie akceptowany, zwłaszcza w dydaktyce filozofii szkoły średniej? Przyczyną tego jest, jak się zdaje, pewna teza dotycząca sposobu uprawiania filozofii, która nie była przez Twardowskiego wypowiedziana w jego tekstach dydaktycznych, choć z nich w dużej mierze wynikała. Twardowski mówił o niej jednak w innych miejscach, a była to jedna ze sztandarowych idei Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Chodzi o wspomniany już antyirracjonalizm – pogląd epistemologiczny odrzucający każde poznanie bezpośrednie, nieodwołujące się do doświadczenia zmysłowego lub doświadczenia wewnętrznego rozumianego psychologicznie.

Antyirracjonalistyczne stanowisko ma ważne konsekwencje dla metafizyki, będącej w przekonaniu niektórych istotą filozofii. Twardowski uznawał, że każdy ma prawo przyjąć taki pogląd metafizyczny, jaki mu odpowiada (byleby pogląd ten był niesprzeczny wewnętrznie, zrozumiały i nie sprzeciwiał się nauce), ale jednocześnie podkreślał, że poglądy tego typu nie mogą być uzasadnione na drodze naukowej, nie mają więc charakteru obiektywnego. Poglądy metafizyczne stanowią często drogowskazy życiowe dla ich wyznawców, mają więc dla nich wielką wartość, co jednak nie zmienia faktu, że są one prywatnymi wyznacznikami wiary, których nie można narzucać innym. Nieuprawnione jest też szukanie dla nich rzekomo racjonalnych uzasadnień w pozaracjonalnych zdolnościach poznawczych, jak intuicja, ogląd intelektualny, rozum praktyczny itd. (por. Twardowski, 1931, s. 9-10). Źródła poznania w naukach filozoficznych są takie same jak w niefilozoficznych – doświadczenie zewnętrzne i wewnętrzne oraz logiczne rozumowanie.

W takim razie MT z punktu widzenia dydaktyki filozofii wiąże się z następującym problemem: można przyjąć, że młodych ludzi kierują w stronę filozofii właśnie pewne zainteresowania metafizyczne, wiążące się z zadawaniem pytań o tzw. sprawy ostateczne. Ale MT zakłada, że wszelkie odpowiedzi w tym zakresie nie

będą miały charakteru obiektywnego, co mogłoby nasuwać obawę, że zastosowanie MT w kształceniu filozoficznym może powodować już na samym wstępie zniechęcenie do filozofii. Czy jednak naprawdę należałoby się tego obawiać? Tutaj właśnie ujawnia się w całej pełni pytanie o cel kształcenia filozoficznego – o postawy, wartości, poglądy, które mają być tego kształcenia efektem. Uważam, że model kształcenia filozoficznego zgodny z MT i odwołujący się do racjonalności naukowej ma przewagę nad innymi modelami, w szczególności bardziej „metafizycznymi” czy „światopoglądowymi”. Na rzecz modelu racjonalnego i krytycznego przemawiają następujące argumenty: stwarza on wspólną podstawę do dyskusji, uznaje obiektywne kryteria niezależne od osobistych preferencji, sprzyja tolerancji w zakresie spraw światopoglądowych, a jednocześnie nie dopuszcza dowolności, jeśli chodzi o fakty i o to, co na podstawie faktów można wywnioskować. Przy tym problematyka metafizyczna nie zostaje odrzucona, tylko ujmuje się ją w inny niż tradycyjny sposób.

Podsumowując: uważam, że odpowiedź na tytułowe pytanie jest twierdząca – Kazimierza Twardowskiego model kształcenia filozoficznego jest aktualny, a więc wart rozpowszechniania i wdrażania. Jedną z jego najmocniejszych stron jest idea krytycyzmu, rozumianego jako postawa poszukiwania racji dla wszelkich przekonań (własnych i cudzych) połączona z gotowością do zmiany swoich przekonań na podstawie racjonalnych argumentów (por. Okoń, 2007, s. 199). Tak rozumiany krytycyzm niesłaby za sobą filozofia prowadzona w szkołach średnich w formie propedeutyki filozofii. Wdrażanie młodych ludzi do logicznego, krytycznego myślenia połączonego z pewnym stopniem samoświadomości powodowałoby zapewne ich większą wstrzeźliwość w przyjmowaniu takiego czy innego światopoglądu. Zdaje się jednak, że taki stan rzeczy byłby bardziej pożądany od sytuacji, w której wyboru poglądu na świat dokonuje się na podstawie czynników pozaracjonalnych, takich jak: uczucia, osobiste preferencje i upodobania, nieuzasadnione przekonania.