



Edukacja Filozoficzna

International Journal of Philosophical Education

78/2024

Philosophical Education in the Lvov-Warsaw School (Continuation)

Edited by Anna Brożek, Ewelina Grądzka and Krzysztof Nowicki

- Urszula Wybraniec-Skardowska: *Logical Investigations in the Lvov-Warsaw School and Their Worldwide Influence*
- Anna Brożek: *The Lvov-Warsaw School in Clandestine Education: The Struggle for Survival*
- Ewelina Grądzka, Paweł Polak: *Philosophy for Modernizing and Strengthening Polish Society: Kazimierz Twardowski's Contribution to the Discussion on the Development of Philosophical Propaedeutics*
- Joanna Dudek: *Kazimierza Sośnickiego koncepcja edukacji filozoficznej. Na pograniczu filozofii i pedagogiki*
- Marek Lechniak: *Logika szkolna według Tadeusza Kotarbińskiego*
- Stefan Konstańczak: *O dwóch koncepcjach wykorzystania edukacji pozaszkolnej do poprawy kondycji moralnej społeczeństwa*
- Łukasz Cieślakowski: *Józefa Bocheńskiego myśl o patriotyzmie i wychowaniu patriotycznym*
- Maciej Wołkow: *O Tadeusza Kotarbińskiego filozofii wychowania i niektórych związanych z nią poglądach Andrzeja Grzegorzcyka*
- Jan Woleński: *How the Book on the Lviv-Warsaw School Was Created*
- Archival materials

Wydział Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego

Rada Programowa / Programme Committee

Przewodniczący / Chair: Mieczysław Omyła (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego)
Członkowie / Members: Franca d'Agostini (Università degli Studi di Milano), Jean-Yves Béziau (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Stanisław Czerniak (IFiS PAN), Stanisław Judycki (Uniwersytet Gdański), Krystyna Krauze-Błachowicz (Uniwersytet Warszawski), Paweł Okołoński (Uniwersytet Warszawski), Itala M. Loffredo D'Ottaviano (Universidade Estadual de Campinas), Ryszard Panasiuk (Uniwersytet Łódzki), Roberto Poli (Università di Trento), Miguel Ángel Quintana Paz (Institut des sciences sociales, économiques et politiques, Madrid), Piotr T. Świątek (University of Maryland), Max Urchs (EBS Universität für Wirtschaft und Recht), Zbigniew Zwoliński (Uniwersytet Warszawski)

Zespół Redakcyjny / Editorial Team

Redaktor naczelny / Editor-in-Chief: Marcin Trepczyński
Zastępcy red. nac. / Deputy Editors-in-Chief: Anna Wójtowicz, Marcin Będkowski
Redaktorzy merytoryczni / Editors: Fabio Bertato, Irene Binini, Magdalena Gawin, Jens Lemanski, Agata Łukomska, Mateusz Pencuła, Tomasz A. Puczyłowski, Goran Rujević, Caterina Tarlazzi, Andrea Vestrucci, Ralph Weir
Sekretarz redakcji / Managing Editor: Filip Łapiński

Redakcja językowa w języku angielskim / Copy-Editing in English

Ewa Balcerzyk-Atys

Skład i łamanie / Typesetting

Marcin Trepczyński

Wydawca / Publisher

Uniwersytet Warszawski, Wydział Filozofii

© to the edition by Uniwersytet Warszawski 2024

© to the articles by the authors 2024

Cały numer oraz poszczególne teksty są udostępnione na licencji CC-BY. /
The entire issue and individual texts are available under the CC-BY license.



For printed version: ISSN 0860-3839

For electronic version: ISSN 2956-8269

Nakład / Print run: 100 egz./copies

Adres redakcji / Address: ul. Krakowskie Przedmieście 3, p. 302, 00-927 Warszawa

E-mail: edukacjafilozoficzna@uw.edu.pl

Strona internetowa / Website: edukacja-filozoficzna.uw.edu.pl

Wszystkie teksty oznaczone jako artykuły naukowe przeszły pozytywnie procedurę recenzyjną opisaną na stronie internetowej. / All papers marked as scholarly articles have undergone rigorous peer review, as described on the journal's website.

Czasopismo „Edukacja Filozoficzna” znajduje się w wykazie czasopism naukowych MNiSW (40 punktów) / *Edukacja Filozoficzna* features in the Ministry of Science and Higher Education's index of scholarly journals (40 points).

Publikacja dotowana z subwencji Wydziału Filozofii UW oraz dofinansowana przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach programu „Rozwój czasopism naukowych” (RCN/SP/0320/2021/1). Wysokość przyznanych środków: 41 953,00 zł. / Publication has been subsidized by the Faculty of Philosophy, University of Warsaw, and by the Ministry of Science and Higher Education, as part of the programme “Rozwój czasopism naukowych” (RCN/SP/0506/2021/1). Amount of granted funds: 41 953,00 zł.

Table of Contents / Spis treści

Introduction / Wprowadzenie

Anna Brożek, Ewelina Grądzka, Krzysztof Nowicki

The Lvov-Warsaw School: Research and Teaching..... 5

Scholarly Articles / Artykuły naukowe

Urszula Wybraniec-Skardowska

Logical Investigations in the Lvov-Warsaw School and Their Worldwide Influence..... 9

Anna Brożek

The Lvov-Warsaw School in Clandestine Education: The Struggle for Survival..... 31

Ewelina Grądzka, Paweł Polak

Philosophy for Modernizing and Strengthening Polish Society: Kazimierz Twardowski's Contribution to the Discussion on the Development of Philosophical Propaedeutics..... 59

Joanna Dudek

Kazimierza Sośnickiego koncepcja edukacji filozoficznej.
Na pograniczu filozofii i pedagogiki
[Kazimierz Sośnicki's Concept of Philosophical Education:
On the Border of Philosophy and Pedagogy] 111

Marek Lechniak

Logika szkolna według Tadeusza Kotarbińskiego
[School Logic According to Tadeusz Kotarbiński] 131

Stefan Konstańczak

O dwóch koncepcjach wykorzystania edukacji pozaszkolnej
do poprawy kondycji moralnej społeczeństwa
[On Two Concepts of Using Extracurricular Education to Improve Moral Condition] 153

Łukasz Cieślakowski

Józefa Bocheńskiego myśl o patriotyzmie i wychowaniu patriotycznym
[Józef Bocheński's Thought on Patriotism and Patriotic Education]..... 179

Maciej Wołkow

O Tadeusza Kotarbińskiego filozofii wychowania i niektórych
związanych z nią poglądach Andrzeja Grzegorzcyka
[On Tadeusz Kotarbiński's Philosophy of Education and Some
of Andrzej Grzegorzcyk's Views Related to It] 203

Recollections / Wspomnienia

Jan Woleński

How the Book on the Lviv-Warsaw School Was Created..... 251

Archival Materials / Materiały archiwalne

Kazimierz Twardowski	
Philosophy in High School.....	267
Krzysztof Nowicki	
Education in the Lvov-Warsaw School as a Path to Independent Thinking: Introduction to the Archival Texts	275
Tadeusz Czeżowski	
On the Ideal of the University	289
Jan Strzelecki	
A Remembrance of Stanisław Ossowski	297
Stefan Świeżawski	
A Remembrance of Professor Ajdukiewicz	301
Andrzej Nowicki	
Benedict, or, About Teachers	309
Mieczysław Wallis	
Memories and Remarks about Władysław Witwicki	317
Andrzej Nowicki	
Władysław Tatarkiewicz (3 April 1886–4 April 1980), or, On the Hidden Philosophy	327
Jerzy Pelc	
From the History of the Underground University of Warsaw	359
Jerzy Pelc	
Tadeusz Kotarbiński – Teacher: On the 75th Anniversary of His Birth	373
Maria Ossowska	
Speech at the Jubilee Celebration at the University of Warsaw on 5 April 1956	377
Marian Przełęcki	
Janina Kotarbińska (1901–1997)	381
Katarzyna Jarzyńska	
Dedycacje na publikacjach ze zbiorów Biblioteki im. Kazimierza Twardowskiego jako obraz relacji interpersonalnych w Szkole Lwowsko-Warszawskiej [Dedications on Publications from the Collections of the Kazimierz Twardowski Library as an Image of Interpersonal Relations at the Lvov-Warsaw School]	385

Additional Materials / Materiały dodatkowe

Selected Dedications of the Lvov-Warsaw School Members	395
Notes about the Authors	411

The Lvov-Warsaw School: Research and Teaching

Anna Brożek

(University of Warsaw)

Ewelina Grądzka

(The Pontifical University of John Paul II in Krakow)

Krzysztof Nowicki

(University of Warsaw)

The previous issue of “Edukacja Filozoficzna” was devoted to the theory and practice of teaching philosophy in the Lvov-Warsaw School. Although it contained numerous thematically rich articles, the subject is far from exhausted. Thus, the present volume is also entirely dedicated to the Lvov-Warsaw School and the diverse approaches of its representatives to questions of education.

The articles in this issue address both general pedagogical problems and more specific ones: the didactics of philosophy, logic, and ethics.

A characteristic feature of the Lvov-Warsaw School is that the education of young scholars was based on joint (teacher–students) research practice. From the early stages of their training, young adepts were gradually included in scholarly work, undertaking increasingly difficult tasks that demanded greater independence, until they became fully mature researchers. This was evident in all disciplines of the Lvov-Warsaw School, but perhaps especially in logic, where independence was achieved relatively quickly. The results of this joint work in logic are presented in the article by Urszula Wybraniec-Skardowska, *Logical Investigations in the Lvov-Warsaw School and Their Worldwide Influence*. The author provides an overview of the achievements of several generations of representatives of the Lvov-Warsaw School in the field of logic. Let us emphasize that the Polish school of logic is unique in terms of the number of members as well as the quality of results. The article presents these results also through the prism of their world reception.

A true test of continuity for the Lvov-Warsaw School, both in its scholarly pursuits and teaching activities, came during the harrowing years of World War II. The School's members emerged from this test victorious. Despite the fact that during the occupation all Polish academic institutions – the very foundation of the School's prewar activity – were either closed (in the territories under German occupation) or transformed into propaganda centres of communist ideology (in the territories occupied by the Soviets), the School continued to operate within the framework of clandestine teaching. The scope of this wartime activity, carried out at constant risk to life, is presented by Anna Brożek in her article *The Lvov-Warsaw School in Clandestine Education: The Struggle for Survival*.

The paper by Ewelina Grądzka and Paweł Polak, titled *Philosophy for Modernizing and Strengthening Polish Society: Kazimierz Twardowski's Contribution to the Discussion on the Development of Philosophical Propaedeutics*, focuses on the Lvov-Warsaw School's efforts to secure both the presence and proper form of propaedeutics of philosophy in high school. The crucial contribution discussed in the paper is *Filozofia w szkole średniej* [Philosophy in High School], published by the founder of the School in 1919. Kazimierz Twardowski's directives regarding propaedeutics of philosophy are presented within the broader context of early 20th-century discussions on this issue among Polish philosophers – both those associated with the Lvov-Warsaw School and those outside of it. The present issue of "Edukacja Filozoficzna" also contains a translation of Twardowski's 1919 paper.

The Lvov-Warsaw School trained not only philosophers but also logicians, psychologists, sociologists, and educators. Among the educators was Kazimierz Sośnicki (1883–1976), a student of Twardowski and a key representative of philosophical pedagogy. Drawing on the traditions of the School, Sośnicki advocated for introducing philosophy into secondary education during the interwar period, linking it to the formation of a rational worldview. His idea of philosophical propaedeutics – rooted in logic and psychology – was intended to cultivate precision of thought, clarity of expression, and intellectual independence. Joanna Dudek's article, *Kazimierza Sośnickiego koncepcja edukacji filozoficznej. Na pograniczu filozofii i pedagogiki* [Kazimierz Sośnicki's Conception of Philosophical Education: At the Intersection of Philosophy and Pedagogy], explores Sośnicki's idea in detail.

In his article *Logika szkolna według Kotarbińskiego* [School Logic according to Kotarbiński], Marek Lechniak, in turn, addresses the issue of logic education. He notes that in the first two generations of the Lvov-Warsaw School logic was

understood in the broad sense, as the science of correct reasoning and clear thinking, and thus functioning as the foundation of teaching. Therefore, it was believed that teacher candidates should undergo logical training so that they could foster in students a culture of clear thinking and precise expression of thoughts. Members of the Lvov-Warsaw School were also convinced that logic should be taught as a separate school subject at the final stage of secondary education. Thanks to a course in logic, secondary school students could acquire a methodological self-awareness and systematize skills developed throughout their schooling.

In the Lvov-Warsaw School, philosophical education also included education in ethics. Twardowski and his students were convinced that the training of the intellect should be complemented by the cultivation of moral intuitions and volitional dispositions. In his article, *Polskie doświadczenia w prowadzeniu pozaszkolnej edukacji etycznej* [Polish Experiences in Conducting Extracurricular Ethical Education], Stefan Konstańczak presents two initiatives related to the idea of moral education. The first was the Polish Culture Society (Towarzystwo Kultury Polskiej, TKP), initiated by Aleksander Świętochowski, within which an ethics section was established with the task of creating an intellectual elite capable of launching a programme for building a modern Polish society. The second, more directly connected with the Lvov-Warsaw School, was the Society for Moral Culture (Towarzystwo Kultury Moralnej, TKM), founded by Tadeusz Kotarbiński.

Many members of the Lvov-Warsaw School, including Józef M. Bocheński, emphasized the need to introduce patriotic elements into education. In the article *Myśl o patriotyzmie i wychowaniu patriotycznym* [Reflections on Patriotism and Patriotic Education], Łukasz Cieślakowski reconstructs Bocheński's conception of patriotism. The author emphasizes that Bocheński's view of patriotism is modern, rational, and free of nationalistic elements. At the same time, his conception is firmly grounded in the idea of national culture.

In the next article, Maciej Wołkow presents Tadeusz Kotarbiński's philosophy of education and selected aspects of Andrzej Grzegorzczak's thought, which continue his teacher's ideas. The author starts by presenting Kotarbiński's broad concept of education and the conclusions he and Grzegorzczak drew from it. Then, he presents the link between the conception of education and the ideal of the "reliable guardian," seen as both the model of an educator and the goal of education. Finally, Wołkow analyses Kotarbiński's and Grzegorzczak's views on discrimination and education towards universalism, as well as the connections between their philosophies of culture and education.

In the archival section of this issue, alongside the translation of the aforementioned article by Twardowski, we publish the continuation of a series of memoirs by members of the Lvov-Warsaw School. This part of the series is preceded by Jan Woleński's story of how his monograph on the Lvov-Warsaw School, covering both its Polish and English editions, was prepared and published, and by the translation of Twardowski's 1919 paper. The collection of reminiscences about Kazimierz Twardowski's students, written by the students of his students, is opened with a separate substantive introduction authored by Krzysztof Nowicki.

In the previous volume of our journal, devoted to philosophical education in the Lvov-Warsaw School, we included a set of group photographs illustrating the community of mentors and students that the School was composed of. In this issue, we are also publishing illustrations that enrich the picture of interpersonal relations within the Lvov-Warsaw School. These are dedications found in publications that members of the School gifted to one another. Sometimes these dedications simply express respect, gratitude, and appreciation for a teacher or colleague – but they are often accompanied by additional personal remarks that speak volumes about the times in which they were written. The dedications held in the collections of the Kazimierz Twardowski Library in Warsaw were compiled and described by Katarzyna Jarzyńska, while examples of publications bearing handwritten inscriptions from the resources of the Jagiellonian University were provided by Paweł Rojek.

Logical Investigations in the Lvov-Warsaw School and Their Worldwide Influence¹

Urszula Wybraniec-Skardowska

(Department of Philosophy, Cardinal Stefan Wyszyński University)

Abstract: The aim of the article is to concisely discuss the creative contribution of the logicians of the Lvov-Warsaw School, which led to developments in Polish and world logic in the 20th century and which continue to influence its functioning on the international stage.

Key words: Lvov-Warsaw School, Warsaw School of Logic, Polish logic, logical heritage and influence of the Lvov-Warsaw School

1. Introduction¹

Contemporary world literature dealing with logic and its history very often features the term “Polish logic.” This term was first applied by Storrs McCall to underline the great contribution of Polish logicians of the interwar period, in particular members of the Warsaw School of Logic (hereafter WSL), to the development of logic internationally.² The WSL was a renowned branch of the Lvov-Warsaw School (hereafter LWS) – the most important movement in the history of Polish philosophy. This philosophical school, established by Kazimierz Twardowski, laid foundations for formal logic developed later in the WSL and in certain domains in which Polish scientists played a pioneering role, outstanding on a global scale.

¹ The author wishes to thank the reviewers of the paper for comments and suggestions. Several remarks that they made led to some additions or improvements in the text.

² S. McCall, ed., *Polish Logic in 1920–1939: Papers by Ajdukiewicz, Chwistek, Jaśkowski, Jordan, Leśniewski, Śłupecki, Sobociński, and Wajsberg*, introd. T. Kotarbiński, Clarendon Press, Oxford 1967.

Much has already been written on the main pillars, ideas and significance of the WSL.³ Thus, in the present work I do not limit myself to merely reviewing the achievements of representatives of the WSL, my intention being to present the general output of the logical thought that was formed in the LWS as well as its legacy, which we and the School's followers were left by the logicians of the LWS to make use of and popularize.

The successive parts of the article contain the following: a short description of the formation of logic in the LWS (section 2), presentation of the most significant achievements of mathematical logicians (section 3), review of selected achievements of logician-philosophers of the LWS (section 4), discussion of the influence of the output of Warsaw-based logicians of the interwar period on the development of logic in the 20th century (section 5), and cultivation of the tradition of Polish logic and its fertile impact on contemporary scientific research in the world (section 6).

2. Formation of the Scientific Logical Thought in the LWS

Logic had not enjoyed much interest in Poland before the 20th century. The emergence of interest in logic and development of the discipline are traditionally connected with the beginning of a new era in philosophy in Poland and the person of Kazimierz Twardowski, as well as with his appointment as Chair of Philosophy at Lvov University in 1895. Thanks to this great thinker, the first modern school of philosophy was established, known as the Lvov School and later – the Lvov-Warsaw School. Its activity promoted the development of logic, especially mathematical logic. In this domain, Polish scientists played a pioneering and momentous role

³ See, e.g., J. Woleński, *Filozoficzna Szkoła Lwowsko-Warszawska* [Philosophical Lvov-Warsaw School], Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985; J. Woleński, *Logic and Philosophy in the Lvov-Warsaw School*, Kluwer, Dordrecht 1989; J. Woleński, *Lvov-Warsaw School*, in: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ed. E.N. Zalta, Winter 2015 ed., URL: <https://plato.stanford.edu/archives/win2015/entries/lvov-warsaw/>; U. Wybraniec-Skardowska, *Polish Logic: A Few Lines from a Personal Perspective*, ILLC Prepublication Series PP2009-31, ILLC, University of Amsterdam, Amsterdam 2009; U. Wybraniec-Skardowska, *Introduction: The School. Its Genesis, Development and Significance*, in: *The Lvov-Warsaw School: Past and Present*, eds. A. Garrido, U. Wybraniec-Skardowska, Springer, Birkhäuser, Cham 2018, pp. 3–14; U. Wybraniec-Skardowska, *The Warsaw School of Logic: Main Pillars, Ideas, Significance*, "Studia Humana" 2024, Vol. 13, No. 1, pp. 17–27; M. Tkaczyk, U. Wybraniec-Skardowska, *Polska logika* [Polish Logic], in: *Encyklopedia filozofii polskiej* [Encyclopedia of Polish Philosophy], Vol. 1, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2011, pp. 880–890.

on a global scale. Undoubtedly, the shaping and development of logical creativity would not have been possible without the route delineated by Twardowski's mature approach, without his personal involvement and guarantee of the highest standards of research work, or forming the attitude of creative inquiry in the members of the LWS – one that promoted an image of the human being as one who takes pride in intellectual activity and in a distinctive approach to understanding scientific progress.

Twardowski's School was characterized by accentuating an exact and clear way of thinking and formulating thoughts, their exchange, proper and correct justification of theorems as well as application of modern logical-methodological means. Consequently, works by representatives of the School were characterized by a high level of scientific culture, as regards both their philosophical and logical content and presentation.

In the programme of philosophy of the School, logic in a broad sense, that is, formal logic, semantics and methodology of sciences, constituted a significant element. Although Twardowski himself was not a logician, he lectured in logic, in particular algebra of logic, and inspired some of his students to take up this direction in philosophy. Therefore, already in the first Lvov period of the LWS, research in the field of logic was conducted by at least six of Twardowski's students: Jan Łukasiewicz (principles of contradiction and the excluded middle, logical values, logical entailment, an important monograph on the principle of contradiction); Kazimierz Ajdukiewicz (logical entailment); Tadeusz Czeżowski (theory of antinomies); Tadeusz Kotarbiński (logical values, principles of non-contradiction and the excluded middle); Stanisław Leśniewski (theory of antinomies, principles of contradiction and the excluded middle, logical values); and Zygmunt Zawirski (theories of modality). All of them exerted a considerable influence on the development of Polish logic. However, it was Łukasiewicz and Leśniewski, as well as their students, who made the most significant contributions to the international success of Polish logic, particularly mathematical logic.

Łukasiewicz and Leśniewski are regarded as the founders of a peculiar branch of the LWS – the Warsaw School of Logic, which was active in the years 1918–1939. The beginnings of the WSL are connected with the reactivation of Warsaw University (1916) and regaining independence by Poland (1918). Łukasiewicz and Leśniewski – by education philosophers – became professors of the University of Warsaw at the Faculty of Mathematical and Natural Sciences. Both met with openness on the part of the mathematicians based there, who, while implementing the programme introduced by Zygmunt Janiszewski in 1918, empha-

sized the role of the problem area of foundations of mathematics, particularly taking mathematical logic and set theory into account. Thus, Łukasiewicz and Leśniewski, during the first period of their activity in the WSL, concentrated on teaching mathematical logic mainly to mathematicians, but also to philosophers. The manner of practising logic by the founders of the WSL and their students was shaped by Twardowski's philosophical programme, while also drawing on Janiszewski's mathematical programme. In this way, logic in the LWS developed along two foundational lines: philosophical and mathematical.

It is worth mentioning that mathematical logic as practised in the WSL was considered to be an autonomous discipline, independent of both philosophy and mathematics. This autonomy did not hinder close cooperation between the Warsaw-based logicians and their mathematical and philosophical colleagues; rather, it stimulated their scientific creativity and offered motivation for their various theoretical investigations into formal systems. The assumption of logic's autonomy significantly strengthened Polish logic, leading to the sophisticated development of counting techniques (similar to those used by mathematicians), and – through those applications – it enabled the representatives of the School to achieve important findings relating to formal systems. At the same time, the logical research was often reinforced by philosophical motivation and the results obtained were philosophically seminal. There also dominated the conviction that logic performs a vital societal function by opposing all attempts at irrationalism.

The WSL had its own special research programme and a framework of practising logic in a very precise, intelligible and intuitive way.⁴ The implementation of these principles yielded outstanding scientific results and a substantial rise in the significance of Polish logic as well as the attractiveness of logical studies.

3. Key Constituents of the Logical Output of Representatives of the WSL

The WSL has passed down to us the unique heritage of the logicians grouped in the LWS. Below, we will briefly discuss the most significant results of the creative logical thought of representatives of the WSL.

⁴ J. Woleński, *Logic and Philosophy in the Lvov-Warsaw School*, op. cit.; A. Brożek, *Jan Łukasiewicz's Program of the Logicization of Philosophy: Its Genesis, Content and Realization*, "Synthese" 2022, Vol. 200, No. 3, pp. 1–24.

The group of students of Łukasiewicz and Leśniewski – the founders of the WSL – included: Alfred Tarski (considered one of the most outstanding logicians of the 20th century), Stanisław Jaśkowski, Czesław Lejewski, Adolf Lindenbaum, Andrzej Mostowski, Mojżesz Presburger, Jerzy Słupecki, Bolesław Sobociński, and Mordechaj Wajsberg. Together, they formed the nucleus of the WSL in the years 1918–1939. The most significant achievements of the School, constituting the valuable heritage of Polish logic, are listed below:⁵

- **Elaboration of the elementary methods of mathematical logic:** defining a set of well-formed expressions of the language of logic, axiomatization, formalization of logical systems.
- **Construction and research on propositional logical systems; Łukasiewicz's first many-valued systems; Polish notation:** Many logical systems were created and formally examined. A number of tools or techniques to study the properties of these systems were created and developed. Łukasiewicz provided a new axiomatic system for the classical propositional calculus as well as a proof of its completeness. Inspired by Aristotle's formulation of the problem of the logical value of sentences describing future chance events, he discovered the first many-valued logical systems. Łukasiewicz proposed and applied, at the same time, parenthesis-free symbolism – very convenient in theoretical considerations – later called Polish notation.
- **Creation and development of tools to examine the properties of logical systems:** The matrix method of constructing propositional calculi was created within the WSL; the concept of a logical matrix also materialized here, while the theory of logical matrices was being developed (Łukasiewicz, Tarski, Lindenbaum); Lindenbaum proved the theorem of the existence of matrices adequate to any propositional logic closed with respect to substitution; Jaśkowski formulated the criterion of construction of an adequate matrix characteristic of intuitionistic logic; the foundations of the theory of models were laid.

⁵ M. Tkaczyk, U. Wybraniec-Skardowska, *Polska logika*, op. cit.; J. Woleński, *Logic and Philosophy in the Lvov-Warsaw School*, op. cit.; J. Woleński, *The Achievements of the Polish School of Logic*, in: *The Cambridge History of Philosophy: 1870–1945*, ed. T. Baldwin, Cambridge University Press, Cambridge 2003, pp. 401–416; J. Woleński, *Lvov-Warsaw School*, op. cit.; U. Wybraniec-Skardowska, *The Warsaw School of Logic*, op. cit.; J. Zygmunt, *Polish Logic*, in: *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, Vol. 7, ed. E. Craig, Routledge, London–New York 1998, pp. 492–500.

- **Obtaining certain technical results in axiomatization:** The WSL aimed to develop optimal frameworks for propositional calculi, that is, to formulate the smallest possible number of independent and simple axioms using minimal primitive terms; Wajsberg discovered the criterion of finite axiomatizability of such logics; Sobociński and Śłupecki obtained seminal results in the area of axiomatization of many-valued logics; Śłupecki identified the criterion of definitional fullness of many-valued propositional logics.
- **Creation of three original logical systems by Leśniewski:** Leśniewski, in accordance with his nominalistic views, built three axiomatic systems: protothetic, ontology, and mereology, which he envisioned as a full logical system for the whole of science, including mathematics. By building these systems, with the aim of improving their precision and drawing on the idea of Edmund Husserl's semantic category and the theory of logical types, Leśniewski initiated the theory of semantic/syntactic categories, developed further by Ajdukiewicz, and introduced the differentiation between object language and metalanguage; Sobociński – to a considerable extent – simplified axioms of ontology and protothetic; Tarski, together with Woodger, applied mereology in the axiomatic framework of biology.
- **Formulation of the influential semantic theory of truth by Tarski and defining basic semantic terms:** Tarski, inspired by Aristotle's tradition in philosophy and the non-constructive manner of practising foundations of mathematics, wrote his seminal work on the notion of truth in languages of formalized sciences, first published in Polish (1933), then in German (1936), and later in many other languages. His theory – in its assumptions – constructs a formally correct and substantively apt framework of the classical concept of truth. Tarski also proved, independently of Kurt Gödel, that a set of true expressions of a consistent and sufficiently rich mathematical theory cannot be defined in the language of this theory. To conduct basic reasoning, he introduced the semantic expression of satisfaction of an expression by a sequence of objects; this notion constitutes the basic concept of the theory of models. He also developed, referring to the ideas of Bernard Bolzano, a fundamental definition of logical entailment.

- **Defining and analysing the key concepts of the methodology of deductive sciences:** Tarski and Lindenbaum contributed to work on determining and examining the basic concepts of the methodology of deductive sciences, including the following notions: derivability, consequence operation and deductive theory. Tarski proposed two axiomatic theories of deductive systems based on primitive concepts: a well-formed expression and the consequence operation, and within the theories, he defined the conceptual apparatus concerning the basic properties of deductive systems. Lindenbaum was the author of the so-called theorem of maximalization, which later in the 20th century became one of the most important tools of research on properties of logical systems.
- **Introduction by Jaśkowski of the natural deduction method of the formalization of systems:** Jaśkowski, independently of Gerhard Gentzen, introduced a seminal new approach to the formalization of logical systems, the so-called natural deduction method, which offered a non-axiomatic way of characterizing such systems. It referred to the common natural practice of conducting proofs, not only by mathematicians, and, as a very intuitive method, it has been applied in teaching and in computer-based testing of the correctness of theorems proofs.
- **Łukasiewicz's and Śłupecki's pioneering research on the axiomatic method of rejection of expressions in juxtaposition with the ordinary axiomatic method:** Łukasiewicz, in his research on Aristotle's syllogistic, introduced the axiomatic method of rejection of expressions. This was possible thanks to his and Śłupecki's studies and Śłupecki's result, which Łukasiewicz considered to be "the most significant discovery made in the field of syllogistic since Aristotle";⁶ the proposed method was complementary to the ordinary axiomatic one, becoming a method of rejection of non-acceptable or false expressions of a system. This represents a dual approach to formalizing deductive systems, on the one hand, as an *assertion system* based on acceptance, and, on the other hand – as a *rejection/refutation system* based on rejection. This method has proven useful for the now-

⁶ J. Łukasiewicz, *O sylogistyce Arystotelesa* [On Aristotle's Syllogistic], in: J. Łukasiewicz, *Z zagadnień logiki i filozofii. Pisma wybrane* [Studies in Logic and Philosophy: Selected Writings], ed. J. Śłupecki, PWN, Warszawa 1961, p. 226.

popular bi-level characterization of logical systems and the examination of their saturation ($\mathbb{L}$ -decidability).

- **Łukasiewicz’s innovatory research in the field of history of logic:** Łukasiewicz’s studies in the history of logic led to the conclusion that the logic of the Stoics was a logic of sentences preceding Aristotle’s logic and that it was a logic of “non-provable” forms treated as primitive rules of proving. Łukasiewicz, in studies on Aristotle’s syllogistic, discovered that Aristotle’s logic was the first axiomatic system (though a non-formalized one). Łukasiewicz formalized the assertoric logic of Aristotle and, together with Słupecki, characterized it also on a second level as a system with respect to rejection/refutation. At the same time, he introduced into science the notion of rejection of expressions itself and a new axiomatic rejection/refutation method. Łukasiewicz’s research revolutionized the history of logic, establishing the paradigm of studying it from the point of view of mathematical logic.
- **Research on the foundations of mathematics and set theory:** Within the WSL, important results were obtained as regards elimination of quantifiers and in the sphere of the decidability of certain theories (Tarski, Presburger, Mostowski). Also, significant progress was made concerning the strength and independence of the axiom of choice (Tarski, Lindenbaum, Mostowski).

4. Notable Achievements of Lvov-Warsaw School Logicians Working Outside the Warsaw School of Logic

Logical research within the LWS was not restricted solely to questions of mathematical logic addressed by the WSL.⁷ Significant achievements also resulted from, among others, studies in general logical semiotics, which were conducted by Twardowski and his students: Czeżowski, Izydora Dąmbska, Maria Kokoszyńska, Leśniewski, Maria Ossowska, Stanisław Ossowski, Janina Kotarbińska (née Dina Sztejnberg), and Kotarbiński.

⁷ Leon Chwistek also achieved significant results in mathematical logic (theory of logical types). He came from Kraków to Lvov, where he held the Chair of Logic. However, he was not a member of the LWS.

The last of the above-mentioned, after being appointed Chair at the Humanities Department of Warsaw University (1919), established an independent centre in Warsaw, grouping logicians who represented less formal interests in logic and gravitated rather towards logical semiotics and methodology of sciences. Still, that centre maintained close contacts with the WSL and, as a result, the cooperation of the two Warsaw-based centres led to the formation of a division of broadly conceived logic into formal logic, logical semiotics and methodology of sciences.

One of the logicians working outside the WSL, who obtained widely acclaimed, outstanding results in the domain of logical semiotics and methodology of sciences, was undoubtedly Kazimierz Ajdukiewicz, Twardowski's student. His most significant achievements with reference to logic include:

- advancement of the innovative logical theory of questions;
- perfection of Leśniewski's theory of syntactic categories and formation of foundations of categorial grammar (these achievements are regarded as pioneering for so-called mathematical linguistics);
- elaboration of the concept of directival meaning;
- results in logical analysis of the theory of knowledge;
- comprehensive development of issues of definition and classification of reasoning;
- modern formulation of the definitions of entailment, proof and theorem.

Members of the LWS were interested, in particular, in the problem area of the application of formal logic to philosophy. The method of paraphrases elaborated by Ajdukiewicz represented a great achievement in this domain.

Applying the methods of formal logic (axiomatization) to philosophy of nature was investigated by another researcher belonging to the first generation of Twardowski's students – Zygmunt Zawirski, an outstanding representative of the LWS. He is regarded as the originator of new ideas in the methodology of science. During the interwar period, he worked in Kraków and Poznań. He created the first concept of quantum logic in the world, preceding, by a few years, the work of Garrett Birkhoff and John von Neumann.

The first generation of Twardowski's students interested in logic included also Czeżowski. His major achievements in logic are the following: an extended version of Aristotle's syllogistic, original reconstruction of Aristotle's theory of modal propositions, and classification of types of reasoning.

5. The Global Influence of Lvov-Warsaw School Logicians on 20th-Century Logic

The logical research in the LWS resonated broadly in world logic. The activity and outstanding achievements of representatives of the WSL attracted the attention of many promising young logicians. The WSL sometimes achieved unprecedented results even at the Master's thesis level (Wajsberg, Śłupecki). Consequently, logic became an attractive subject of study in Warsaw.

In his *Geschichte der Logic*, Heinrich Scholz of Münster remarked: "Warsaw became the main centre of logical studies."⁸ Thus, in the lifetime of one generation, "Polish" logic developed from its foundations to achieve international acclaim. Similarly, Abraham A. Fraenkel, Yehoshua Bar-Hillel, and Azriel Levy state the following in their well-known book: "Probably no other country, taking into account the size of its population, has contributed so greatly to the development of mathematical logic and foundations of mathematics as Poland."⁹

What was the lasting contribution of the WSL? The 400-page volume entitled *Polish Logic in 1920–1939* features translations of 17 articles by Polish logicians.¹⁰ All but two are from the WSL. Also in that period, the *Selected Works* of Łukasiewicz appeared in two versions: the first edited by Śłupecki (in the Polish language), the second by Ludwik Borkowski (in English), in which we can find a translation of Łukasiewicz's pioneering paper *O logice trójwartościowej* [On Three-Valued Logic] dating from 1920.¹¹ Let us add that the pioneering research by Łukasiewicz (and Śłupecki) on Aristotle's syllogistic was published in the monograph *On Aristotle's Syllogistic from the Standpoint of Modern Formal Logic*.¹² Another key publication was the monograph by E.C. Luschei entitled *The Logical Systems of Leśniewski*.¹³ Let us note, too, that all the works by Leśniewski

⁸ H. Scholtz, *Geschichte der Logic*, Junker und Dunnkaupt, Berlin 1931, p. 87. Unless stated otherwise, all translations are my own.

⁹ A. Fraenkel, Y. Bar-Hillel, A. Levy, *Foundations of Set Theory*, North-Holland Publishing, Amsterdam 1958, p. 200.

¹⁰ S. McCall, ed., *Polish Logic in 1920–1939*, op. cit.

¹¹ J. Łukasiewicz, *Z zagadnień logiki i filozofii. Pisma wybrane* [From Issues of Logic and Philosophy: Selected Works], ed., introd. J. Śłupecki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1961; J. Łukasiewicz, *Selected Works*, ed. L. Borkowski, North-Holland Publishing, Amsterdam 1970.

¹² J. Łukasiewicz, *Aristotle's Syllogistic from the Standpoint of Modern Formal Logic*, Clarendon Press, Oxford 1951; 2nd ed. 1957.

¹³ E.C. Luschei, *The Logical Systems of Leśniewski*, North-Holland Publishing, Amsterdam 1962.

were translated into English in his *Collected Works*.¹⁴ Tarski's definitive work on the concept of truth, published in Polish in 1933, was translated into many languages: first, in 1936, into German. Its English version under the title *The Concept of Truth in Formalized Languages* was included in the wide selection of Tarski's pre-war articles published as *Logic, Semantics, Mathematics*.¹⁵ It is also worth mentioning that Tarski's important work *What Are Logical Notions?*, published posthumously and edited by John Corcoran, was based on a famous 1936 joint paper of Lindenbaum and Tarski that had previously been relatively little known.¹⁶ Tarski's posthumously edited 1986 paper explains the conception of logical notions; this explanation does not resolve the philosophical problem of the reducibility of mathematical notions to logic.¹⁷ Slightly later, the name Tarski appears in the title of a book by the English philosopher Peter Simons: *Philosophy and Logic in Central Europe from Bolzano to Tarski*, where the author devotes a lot of attention to Tarski and the founders of the WSL – Łukasiewicz and Leśniewski.¹⁸ In turn, Simons's *Parts: A Study in Ontology*, published in Oxford, is an important and impressive contribution to Leśniewski's mereology and contemporary ontology.¹⁹ As one of the reviewers – Timothy Williamson – wrote "*Parts* could be the standard book on mereology for the next twenty or thirty years."²⁰

The influence of the leading logician-philosophers of the LWS on the development of logic *sensu largo* and its practising was considerable too. Kotarbiński's first book, *Szkice praktyczne* [Practical Sketches] from 1913, containing ideas of praxeology – the science of efficient action, a new discipline promoted by Kotarbiński – was reprinted in his *Selected Writings* in 1957,²¹ and his major work

¹⁴ S. Leśniewski, *Collected Works*, 2 vols., eds. S.J. Surma, J.T. Srzednicki, D.I. Barnet, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warsaw; Kluwer, Dordrecht 1992.

¹⁵ A. Tarski, *Logic, Semantics, Metamathematics: Papers from 1926 to 1938*, trans. J.H. Woodger, Clarendon Press, Oxford 1956; A. Tarski, *Logic, Semantics, Metamathematics: Papers from 1926 to 1938*, trans. J.H. Woodger, ed. J. Corcoran, 2nd ed., Hackett Publishing Company, Indianapolis 1983.

¹⁶ It was originally published in German as A. Lindenbaum, A. Tarski, *Über die Beschränktheit der Ausdrucksmittel deduktiver Theorien*, "Ergebnisse eines mathematischen Kolloquiums" 1936, Vol. 7, pp. 15–22.

¹⁷ A. Tarski, *What Are Logical Notions?*, "History and Philosophy of Logic" 1986, Vol. 7, pp. 143–154.

¹⁸ P. Simons, *Philosophy and Logic in Central Europe from Bolzano to Tarski: Selected Essays*, Kluwer, Dordrecht–Boston–London 1992.

¹⁹ P. Simons, *Parts: A Study in Ontology*, Clarendon Press, Oxford 1987.

²⁰ This sentence appears in the blurb on the cover.

²¹ T. Kotarbiński, *Szkice praktyczne. Zagadnienia z filozofii czynu* [Practical Sketches: Problems from Philosophy of Act], in: *Wybór pism* [Selected Writings], Vol. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1957, pp. 13–168; 2nd revised ed. 1961.

Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk [Elements of the Theory of Knowledge, Formal Logic and Methodology of Sciences] from 1929,²² which was the foundation of education for several generations of Polish students and not only students, was translated into English and published in Oxford in 1966, under the title *Gnosiology: The Scientific Approach to the Theory of Knowledge*.²³ Important results obtained by Ajdukiewicz in the field of logical theory of language were published in German and became fairly widely known already before World War II (*Sprache und Sinn* from 1934 and *Die syntaktische Konnexität* from 1935). These and other works dealing with logical semiotics, containing Ajdukiewicz's findings discussed earlier in section 4, including the seminal work on interrogative sentences, found in his valuable booklet under the title *Logiczne podstawy nauczania* [Logical Foundations of Teaching] of 1934, were translated into English, collected and published by Jerzy Giedymin in the volume *The Scientific World-Perspective and Other Essays, 1931–1963*.²⁴ Ajdukiewicz's 1934 booklet became the basis of his coursebook of logic and methodology of sciences, *Logika pragmatyczna* (published posthumously), and was also translated into English as *Pragmatic Logic* in 1974.²⁵ Additionally, Ajdukiewicz's significant 1921 habilitation dissertation on the methodology of deductive sciences was translated into English in 1966.²⁶

All of the above-mentioned publications in foreign languages had a significant influence on the global development of logic in the past century. They constitute a precious legacy of the LWS and contribute to the cultivation of the School's traditions – not only the logical ones. It should be noted once again that the School earned its worldwide renown primarily thanks to the creativity of the mathematical logicians of the WSL.

²² T. Kotarbiński, *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Lwów 1929.

²³ T. Kotarbiński, *Gnosiology: The Scientific Approach to the Theory of Knowledge*, trans. O. Wojtasiewicz, Pergamon, Oxford 1966.

²⁴ K. Ajdukiewicz, *The Scientific World-Perspective and Other Essays, 1931–1963*, ed. J. Giedymin, Springer, Dordrecht–Boston 1978.

²⁵ K. Ajdukiewicz, *Logika pragmatyczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965; K. Ajdukiewicz, *Pragmatic Logic*, trans. O. Wojtasiewicz, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Reidel, Dordrecht–Boston 1974.

²⁶ K. Ajdukiewicz, *From the Methodology of the Deductive Sciences*, trans. J. Giedymin, "Studia Logica" 1966, Vol. 19, pp. 9–46.

6. Cultivating the Tradition of Polish Logic and Its Fertile Influence on Contemporary Scientific Research

The flourishing of the LWS and its period of greatest prosperity occurred during the interwar period. This was mainly due to its achievements in logic, among others, in connection with the many-valued logics discovered by Łukasiewicz and Tarski's elaboration of the semantic theory of truth. The outbreak of the World War II disrupted the activity of the School and the WSL at their peak moments.

After the war, Polish logic never regained the renown of the WSL, yet the results obtained by its leading members and research trends set by them were and still are developed and expanded, while the traditions handed down by the School are continued and cultivated to this day.

Obviously, the traditions of Polish logic were continued after the war by those of its representatives who had survived (Twardowski and Leśniewski died before 1939; the Lindenbaums, Presburger, and Wajsberg lost their lives during the war) and their students. However, they dispersed throughout the world or settled down in different places in postwar Poland, never forming a uniform research community of logicians any more.

The following representatives of the WSL continued to contribute to popularizing and developing their own and related results obtained in the WSL, despite having emigrated from Poland: Łukasiewicz (Ireland, Dublin), Tarski (United States, Berkeley), Sobociński (United States, Notre Dame), Lejewski (England, Manchester). Tarski established a famous international logical school in California, which drew on the tradition of the WSL. There, together with his students, he developed the model theory. Similarly, Sobociński created his own centre of formal logic and foundations of mathematics in Notre Dame. He also founded the international journal "Notre Dame Journal of Formal Logic," which is still published and appreciated today. Łukasiewicz, in Dublin, recreated and published his monograph on Aristotle's syllogistic and conducted, among others, studies on rejection methods for certain of its logical systems.

Philosophers and logicians from Warsaw, who did not leave Poland, went elsewhere in the country. Jaśkowski, the independent inventor of natural deduction, settled down in Toruń and continued his scientific activity in logic and general mathematics, leaving a rich output to his contemporaries and followers as well as inspiring them to develop new research, including studies in paraconsistent

logics. Jaśkowski was a pioneer of research in this field. In his paper *Rachunek zdań dla systemów dedukcyjnych sprzecznych* [A Propositional Calculus for Inconsistent Deductive Systems], he provided a philosophical justification and formal construction of discursive logic, which was the first system of paraconsistent logic.²⁷ He developed discursive logic and provided the motivation and the foundations for the development of several paraconsistent logics. Jaśkowski's research on the application of his method of natural deduction contributed to the construction of important systems of natural deduction, by both Polish and foreign authors. A more refined and simplified version of Jaśkowski's natural deduction system was elaborated by Słupecki and Borkowski in 1958. It was used in teaching, in particular in their book *Elements of Mathematical Logic and Set Theory*, which is very practical, offering intuitive theorem proofs.²⁸ Its additional value is that, at the initiative of Witold Marciszewski, this system was applied to the automatic proving of theorems and to the constructing and formal testing of the correctness of proofs of theorems on the basis of the computer program MIZAR designed by Andrzej Trybulec (presently MIZAR is extensively used by a few hundred researchers all over the world). Jaśkowski's research is continued in the field of natural deduction by Andrzej Indrzejczak, who created a strong international group in Łódź dedicated to this subject matter.

Słupecki, a student of Łukasiewicz, first remained in Lublin, then moved to Wrocław, which, after the war, became one of the leading logical and mathematical centres in Poland, attracting mathematicians, philosophers and logicians. Słupecki continued, popularized and extended the studies of the WSL (mainly the work of Łukasiewicz, Leśniewski and Tarski). In particular, Słupecki's efforts to render Leśniewski's output more systematic and general have made it accessible to a much wider audience. He founded his own logical centre near Wrocław, in Opole. Słupecki generalized the notion of rejection, which had been introduced by Łukasiewicz, promoted the theory of rejected propositions (a theory built over Tarski's theory of deductive systems), and most of all – disseminated the bi-level method of formalization of deductive systems as assertion systems

²⁷ S. Jaśkowski, *Rachunek zdań dla systemów dedukcyjnych sprzecznych* [A Propositional Calculus for Inconsistent Deductive Systems], "Studia Societatis Toruniensis, Sec. A" 1948, Vol. 1, pp. 57–77; reprinted in "Studia Logica" 1969, Vol. 24, pp. 143–157.

²⁸ J. Słupecki, L. Borkowski, *Elements of Mathematical Logic and Set Theory*, Pergamon Press, Oxford 1967.

and rejection/refutation systems, along with testing their $\mathcal{L}$ -decidability (saturation), which is widely used in the logical world today.

Mostowski, who after the war stayed in Warsaw, created a new centre of mathematical logic and foundations of mathematics, continuing Tarski's work in areas such as set theory, model theory, decidability, and algebraic and topological methods in logic. Members of this centre included outstanding logicians, such as Helena Rasiowa and Andrzej Grzegorczyk. Mostowski and Rasiowa trained a numerous group of logicians and mathematicians, who maintained the renown of the LWS. The above-mentioned representatives of the new Warsaw school and their students achieved results that garnered international acclaim and are frequently cited in the literature on the subject today. Moreover, Grzegorczyk was probably the most outstanding continuator of the LWS tradition, as a logician, mathematician and philosopher-ethicist. He was also a great organizer of international events dedicated to logic and mathematics. He established, among others, the Logical Semester at the Stefan Banach International Mathematical Center in Warsaw, where papers were delivered by several dozen outstanding scholars from all over the world. In 1995, to celebrate the 100th anniversary of the founding of the LWS, he organized a huge international conference: first held in Lvov and soon afterwards in Warsaw. The meetings initiated and arranged by him contributed not only to international integration of the logical community, but also to preserving, promoting and cultivating the logical output of the LWS. This had a prominent impact on international logical literature.

Polish logic and philosophy after the war owed much to Kotarbiński and Ajdukiewicz, who continued their teaching and research: Kotarbiński – in Łódź and then in Warsaw, Ajdukiewicz – first in Poznań and then in Warsaw. Zawirski moved to Kraków, where he continued his scholarly and organizational activities until his untimely death in 1948. Czeżowski settled down in Toruń, where he taught logic (among other courses) and where he founded a strong logical and philosophical centre, which is still active today. He was also the initiator and organizer of a series of international conferences on the history of logic, still regularly taking place in Kraków (now under the name “Cracow Logic Conference”).

Kotarbiński initiated and developed a new discipline – praxeology. Ajdukiewicz's work allowed him to advance his earlier logical ideas, which had begun before the war, and opened new avenues for studying questions and answers in modern logic, categorial grammar, and the concept of meaning.

The specific interest of Polish logicians in questions is due to Tadeusz Kubiński, who was the first to develop formally the idea of Ajdukiewicz's questions. His monograph in Polish *Wstęp do logicznej teorii pytań* [An Introduction to the Logical Theory of Questions] appeared in 1971, well ahead of Nuel D. Belnap and Thomas B. Steel's 1976 *The Logic of Questions and Answers*.²⁹ Kubiński's book was published in English as *Outline of the Logical Theory of Questions* in 1980. Andrzej Wiśniewski, a student of Kubiński from Poznań, developed the concept of inferential erotetic logic in his books and a series of papers published in international journals. Wiśniewski and his students, mainly Dorota Leszczyńska-Jasion, are working on applying inferential erotetic logic in proof theory and in problem-solving.

The pioneering studies conducted by Ajdukiewicz on perfecting Leśniewski's theory of syntactic categories and categorial grammar – the notion coined by Bar-Hillel in his works dating from the 1950s and the 1960s – in the 1980s gained great popularity. In 1985, they were used in my own habilitation dissertation, translated into English as *Theory of Language Syntax: Categorial Approach*.³⁰ In 1988, the book *Categorial Grammar*, edited by Johan van Benthem, Wojciech Buszkowski, and Witold Marciszewski appeared.³¹ These studies were and are currently being continued in Poland by Buszkowski and his students in Poznań.

Ajdukiewicz's ideas on meaning were taken up by me in 2007³² and became the subject of a research programme conducted by Ryszard Wójcicki. Presently, Janusz Maciaszek is the best-known Polish researcher investigating Ajdukiewicz's concept of derivative meaning and a leading advocate of this approach.

In 1953, Ajdukiewicz also founded the first postwar edition of "Studia Logica," which is now a renowned international journal published by Springer.³³ Wójcicki, as its longtime editor-in-chief, significantly contributed to the journal's international reputation.

²⁹ N.D. Belnap, T.B. Steel, *The Logic of Questions and Answers*, Yale University Press, New Haven 1976.

³⁰ U. Wybraniec-Skardowska, *Theory of Language Syntax: Categorial Approach*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht–Boston 1991.

³¹ J. van Benthem, W. Buszkowski, W. Marciszewski, eds., *Categorial Grammar*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam–Philadelphia 1988.

³² U. Wybraniec-Skardowska, *Logic–Language–Ontology*, Springer, Birkhäuser, Cham 2022, chapter 5.

³³ The first and, at the same time, the only pre-war issue of the journal "Studia Logica," founded by Łukasiewicz, appeared in 1934.

Roman Suszko was another outstanding logician and philosopher based in Warsaw (a student of Zawirski and Ajdukiewicz). He invented non-Fregean logic and, together with Wójcicki, created an active logical centre at the Polish Academy of Sciences in the late 1960s. Thanks to Wójcicki, the centre not only cultivated certain logical traditions of the LWS for many years, but also conceived and carried out new research projects, as well as hosted or trained numerous Polish and foreign logicians known to a greater or lesser degree both in Warsaw and other centres in the country. Wójcicki also organized international conferences known as “Trends in Logic,” with publications under the same title. These conferences are still held today. All the above-mentioned activities and efforts have clearly contributed to strengthening the position of Polish logic in international circles.

The activities of the Warsaw-based centre mentioned above and that of several other post-war Polish logical groups ceased to be continued, yet the traditions of the LWS are still alive. Polish logic and philosophy, as well as international scholarship, draw extensively from the heritage of this School.³⁴

Polish logic continues to function with vigour today, strengthening its position, developing dynamically, and gaining international renown. A significant share in this recognition of contemporary Polish logicians comes from well-known philosophers: Jan Woleński, Jacek J. Jadacki, and Anna Brożek, who preserve and cultivate the traditions of the famous School, including its logical heritage, through relevant publications, organization of scientific events, and historical-scientific research.³⁵

³⁴ The book *The Lvov-Warsaw School: Past and Present*, edited by A. Garrido and U. Wybraniec-Skardowska (Springer, Birkhäuser, Cham 2018), contains an extensive discussion of this legacy, with a contribution presenting the main representatives of the School and their works. It includes not only biographies of almost all the leaders of the LWS, but also articles related to their outputs. All the biographies and articles were prepared by Polish and foreign experts on the achievements of the LWS representatives.

³⁵ I would like to note that Woleński has offered a detailed presentation of the history and achievements of the LWS in his *Filozoficzna Szkoła Lwowsko-Warszawska* and *Logic and Philosophy in the Lvov-Warsaw School*, and in his many other publications, or on the occasion of scientific events devoted to the LWS or its prominent members; he often emphasized the significant role played by logic. In a similar way, Jadacki is known to be an outstanding propagator of the LWS tradition as well as author or/and editor of publications presenting the influence of the LWS and its continuation (see, e.g., his *The Lvov-Warsaw School and Its Influence on Polish Philosophy of the Second Half of 20th Century*, in: *The Lvov-Warsaw School: The New Generation*, eds. J. Jadacki, J. Paśniczek, Rodopi, Amsterdam–New York 2006, pp. 41–83; and *Polish Analytical*

Finally, it should be noted that many Polish logicians of the new generation have found new areas of interest in mathematical and philosophical logic and their applications, in particular in computer science – a field that did not exist at all in the pre-war period.

Bibliography

- Ajdukiewicz K., *From the Methodology of the Deductive Sciences*, trans. J. Giedymin, "Studia Logica" 1966, Vol. 19, pp. 9–46.
- Ajdukiewicz K., *Logika pragmatyczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965.
- Ajdukiewicz K., *Pragmatic Logic*, trans. O. Wojtasiewicz, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Reidel, Dordrecht–Boston 1974.
- Ajdukiewicz K., *The Scientific World-Perspective and Other Essays, 1931–1963*, ed. J. Giedymin, Springer, Dordrecht–Boston 1978.
- Belnap N.D., Steel T.B., *The Logic of Questions and Answers*, Yale University Press, New Haven 1976.
- Brożek A., *Jan Łukasiewicz's Program of the Logicization of Philosophy: Its Genesis, Content and Realization*, "Synthese" 2022, Vol. 200, No. 3, pp. 1–24.
- Fraenkel A.A., Bar-Hillel Y., Levy A., *Foundations of Set Theory*, North-Holland Publishing, Amsterdam 1958.
- Garrido A., Wybraniec-Skardowska U., eds., *The Lvov-Warsaw School: Past and Present*, Springer, Birkhäuser, Cham 2018.
- Jadacki J., *The Lvov-Warsaw School and Its Influence on Polish Philosophy of the Second Half of 20th Century*, in: *The Lvov-Warsaw School: The New Generation*, eds. J. Jadacki, J. Paśniczek, Rodopi, Amsterdam–New York 2006, pp. 41–83.
- Jadacki J., *Polish Analytical Philosophy*, Semper, Warsaw 2009.

Philosophy, Semper, Warsaw 2009). He is also the editor of Leśniewski's original publications and an initiator of commemorating outstanding logicians of the School at the University of Warsaw by naming lecture rooms after individual scholars, marked by placing commemorative plaques at the entrance to the halls. Anna Brożek, a student of Jadacki, has continued the activity of her mentor. Presently, she heads the Lvov-Warsaw School Research Center established at the University of Warsaw, which has flourished under her excellent leadership.

- Jadacki J., Pańniczek J., eds., *The Lvov-Warsaw School: The New Generation*, Rodopi, Amsterdam–New York 2006.
- Jaśkowski S., *Rachunek zdań dla systemów dedukcyjnych sprzecznych* [A Propositional Calculus for Inconsistent Deductive Systems], "Studia Societatis Torunensis, Sec. A" 1948, Vol. 1, pp. 57–77.
- Jaśkowski S., *Rachunek zdań dla systemów dedukcyjnych sprzecznych* [A Propositional Calculus for Inconsistent Deductive Systems], "Studia Logica" 1969, Vol. 24, pp. 143–157.
- Kotarbiński T., *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Lwów 1929.
- Kotarbiński T., *Gnosiology: The Scientific Approach to the Theory of Knowledge*, trans. O. Wojtasiewicz, Pergamon, Oxford 1966.
- Kotarbiński T., *Szkice praktyczne. Zagadnienia z filozofii czynu* [Practical Sketches: Problems from Philosophy of Act], in: *Wybór pism* [Selected Writings], Vol. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1957, pp. 13–168.
- Kubiński T., *Outline of the Logical Theory of Questions*, Akademie-Verlag, Berlin 1980.
- Kubiński T., *Wstęp do logicznej teorii pytań* [An Introduction to the Logical Theory of Questions], Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971.
- Leśniewski S., *Collected Works*, 2 vols., eds. S.J. Surma, J.T. Srzednicki, D.I. Barnett, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warsaw; Kluwer, Dordrecht 1992.
- Lindenbaum A., Tarski A., *On the Limitations of the Means of Expression of Deductive Theories*, in: A. Tarski, *Logic, Semantics, Metamathematics: Papers from 1923–1938*, trans. J.H. Woodger, Clarendon Press, Oxford 1956, pp. 384–392.
- Lindenbaum A., Tarski A., *Über die Beschränktheit der Ausdrucksmittel deduktiver Theorien*, "Ergebnisse eines mathematischen Kolloquiums" 1936, Vol. 7, pp. 15–22.
- Łukasiewicz J., *Aristotle's Syllogistic from the Standpoint of Modern Formal Logic*, Clarendon Press, Oxford 1951.
- Łukasiewicz J., *O sylogistyce Arystotelesa* [On Aristotle's Syllogistic], in: J. Łukasiewicz, *Z zagadnień logiki i filozofii. Pisma wybrane* [Studies in Logic and Philosophy: Selected Writings], ed. J. Słupecki, PWN, Warszawa 1961, pp. 220–227.
- Łukasiewicz J., *Selected Works*, ed. L. Borkowski, North-Holland Publishing, Amsterdam 1970.

- Łukasiewicz J., *Z zagadnień logiki i filozofii. Pisma wybrane* [From Issues of Logic and Philosophy: Selected Works], ed., introd. J. Śłupecki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1961.
- Luschei E.C., *The Logical Systems of Leśniewski*, North-Holland Publishing, Amsterdam 1962.
- McCall S., ed., *Polish Logic in 1920–1939: Papers by Ajdukiewicz, Chwistek, Jaśkowski, Jordan, Leśniewski, Śłupecki, Sobociński, and Wajsberg*, introd. T. Kotarbiński, Clarendon Press, Oxford 1967.
- Scholtz H., *Geschichte der Logik*, Junker und Dunnkaupt, Berlin 1931.
- Simons P., *Parts: A Study in Ontology*, Clarendon Press, Oxford 1987.
- Simons P., *Philosophy and Logic in Central Europe from Bolzano to Tarski: Selected Essays*, Kluwer, Dordrecht–Boston–London 1992.
- Śłupecki J., Borkowski L., *Elements of Mathematical Logic and Set Theory*, Pergamon Press, Oxford 1967.
- Tarski A., *Logic, Semantics, Metamathematics: Papers from 1926 to 1938*, trans. J.H. Woodger, Clarendon Press, Oxford 1956.
- Tarski A., *Logic, Semantics, Metamathematics: Papers from 1926 to 1938*, trans. J.H. Woodger, ed. J. Corcoran, 2nd ed., Hackett Publishing Company, Indianapolis 1983.
- Tarski A., *What Are Logical Notions?*, “History and Philosophy of Logic” 1986, Vol. 7, pp. 143–154.
- Tarski A., *What Are Logical Notions?*, in: *The Limits of Logic*, ed. S. Shapiro, Dartmouth Publishing Company, Aldershot 1996.
- Thomas I., [Review:] *Polish Logic in 1920–1939: Papers by Ajdukiewicz, Chwistek, Jaśkowski, Jordan, Leśniewski, Śłupecki, Sobociński, and Wajsberg*, “The Philosophical Review” 1969, Vol. 78, No. 4, pp. 539–543.
- Tkaczyk M., Wybraniec-Skardowska U., *Polska logika* [Polish Logic], in: *Encyklopedia filozofii polskiej*, Vol. 1, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2011, pp. 880–890.
- Van Benthem J., Buszkowski W., Marciszewski W., eds., *Categorical Grammar*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam–Philadelphia 1988.
- Woleński J., *The Achievements of the Polish School of Logic*, in: *The Cambridge History of Philosophy: 1870–1945*, ed. T. Baldwin, Cambridge University Press, Cambridge 2003, pp. 401–416.

- Woleński J., *Filozoficzna Szkoła Lwowsko-Warszawska* [Philosophical Lvov-Warsaw School], Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Woleński J., *Logic and Philosophy in the Lvov-Warsaw School*, Kluwer, Dordrecht 1989.
- Woleński J., *Lvov-Warsaw School*, in: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ed. E.N. Zalta, Winter 2015 ed., URL: <https://plato.stanford.edu/archives/win2015/entries/lvov-warsaw/>.
- Wybraniec-Skardowska U., *Introduction: The School. Its Genesis, Development and Significance*, in: *The Lvov-Warsaw School: Past and Present*, eds. A. Garrido, U. Wybraniec-Skardowska, Springer, Birkhäuser, Cham 2018, pp. 3–14.
- Wybraniec-Skardowska U., *Logic–Language–Ontology*, Springer, Birkhäuser, Cham 2022.
- Wybraniec-Skardowska U., *Polish Logic: A Few Lines from a Personal Perspective*, ILLC Prepublication Series PP2009-31, ILLC, University of Amsterdam, Amsterdam 2009.
- Wybraniec-Skardowska U., *Theory of Language Syntax: Categorical Approach*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht–Boston 1991.
- Wybraniec-Skardowska U., *The Warsaw School of Logic: Main Pillars, Ideas, Significance*, “*Studia Humana*” 2024, Vol. 13, No. 1, pp. 17–27.
- Zygmunt J., *Polish Logic*, in: *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, Vol. 7, ed. E. Craig, Routledge, London–New York 1998, pp. 492–500.

The Lvov-Warsaw School in Clandestine Education: The Struggle for Survival

Anna Brożek
(University of Warsaw)

Abstract: This article examines the profound impact of World War II on the Lvov-Warsaw School (LWS) of logic and philosophy. Initially, it provides an overview of the School's flourishing state in the 1930s, establishing a baseline for understanding the subsequent wartime disruptions. Then, it shifts to the human and institutional losses endured by Polish scientific philosophy during the war, situating these within the broader context of national suffering. The article also explores the organized military and civic resistance efforts against the occupiers, highlighting the active participation of the LWS members in the resistance movement. It details the clandestine educational initiatives and wartime teaching activities of LWS members across Warsaw, Lwów, and Wilno, and assesses their scholarly output during this tumultuous period. Finally, the article offers a historical evaluation of underground education and reflects on how the academic ethos of the LWS influenced its members' wartime conduct.

Key words: Lvov-Warsaw School, World War II, philosophical education, clandestine education

1. Preliminary Remarks

The development of the Lvov-Warsaw School (hereinafter LWS or the School), which primarily operated during the early decades of the 20th century, was marked by two pivotal moments tied to the two world wars. The consequences of World War I, despite its dramatic course, were largely beneficial for the LWS. Thanks to Poland regaining independence under the Treaty of Versailles, the School gained new centres beyond Lwów, most notably establishing its second branch in Warsaw. In contrast, the aftermath of World War II was exceptionally tragic for the LWS – so much so that some historians consider its history to have ended in 1939. The aim of this article is to demonstrate that the LWS continued to exist during

World War II, even though maintaining the “life” of the School between 1939 and 1945 required immense sacrifices, including risking lives.¹

The activities of the LWS can be categorized into three main areas. Two of these – the didactic and the scientific – are linked to academic life. The third area is social engagement, which extends beyond academia. In the time of peace, the members of the School were involved in social activity to varying degrees but during the war their participation was particularly intensive and significant. This article focuses primarily on the didactic efforts, which, under Nazi and Soviet occupation, amounted to a heroic struggle to preserve the continuity of Polish academic and educational institutions – a determined resistance against attempts to annihilate Polish culture. I complement this presentation with examples of the scientific work continued during the war. The social aspect is only briefly mentioned, though it equally deserves a more detailed study.

For reconstructing the wartime activities of the LWS, I rely primarily on rare publications by Professor Barbara Markiewicz and Professor Jacek Jadacki: *...A mądrości zło nie przemoże...* [...But against Wisdom Evil Does Not Prevail...] and *Próg istnienia* [The Threshold of Existence] in two volumes.² These works serve as outstanding documents commemorating both what was lost during World War II and what was successfully preserved.

The structure of this article is as follows. To fully grasp the devastating impact of World War II on the LWS, it is essential to understand how well the School functioned in the 1930s. Therefore, in section 2, I briefly describe the state of the School before September 1939. Section 3 outlines the human and institutional losses suffered by Polish scientific philosophy due to the war, in the broader context of the overall losses experienced by the Polish state. Section 4 discusses how Poles organized themselves against the destructive actions of the invaders and later occupiers – both militarily and civically – and how the LWS members actively participated in this real “resistance movement.” The key part of the article – sections 5 through 7 – details the organization of underground education and

¹ This article supplements my paper *The Lvov-Warsaw School after 1950*, “Edukacja Filozoficzna” 2022, Vol. 74, pp. 141–160, in which I analyse the arguments for and against the thesis that the LWS operated in the second half of the 20th century.

² J. Jadacki, B. Markiewicz, eds., *...A mądrości zło nie przemoże...* [...But against Wisdom Evil Does Not Prevail...], Polskie Towarzystwo Filozoficzne, Warszawa 1993; J. Jadacki, B. Markiewicz, eds., *Próg istnienia* [The Threshold of Existence], Vol. 1: *Zdziesiątkowane pokolenie* [The Decimated Generation], Vol. 2: *Dzieło niedokończone* [The Unfinished Work], Polskie Towarzystwo Filozoficzne, Warszawa 1996.

the wartime didactic activities of the LWS members: in Warsaw (section 5), in Lwów and Wilno (section 6), and finally, as a contextual backdrop, their wartime research output (section 7). Section 8 provides a historical assessment of underground education, along with a few remarks on how the academic ethos of the LWS shaped the attitudes of its members during the war.

2. The Lvov-Warsaw School before World War II

The 1930s were a period of true intellectual prosperity for both the LWS and Polish scientific philosophy as a whole, despite the economic crisis gripping Poland and the world. Władysław Tatarkiewicz wrote:

World War II found Polish philosophy in full bloom. Workshops for philosophical work had already been established, and a new generation of researchers, fully educated in Polish schools and prepared for academic work, was emerging. This was destroyed by the occupiers between 1939 and 1944. A vast portion of the young generation perished in battles or was murdered in German concentration camps.³ A great number of academic workshops, libraries, and scientific institutions were devastated, plundered, or razed to the ground. For Poland – more than for other countries, and to a much greater extent – the war marked the end of an important and flourishing era, albeit one that was short-lived and unfinished.⁴

Why was this era so important, and what defined the blooming of Polish philosophy that was so abruptly interrupted? In Lwów, modern philosophical research (in a broad sense) had been developing since 1895 under the leadership of Kazimierz Twardowski, who established a strong and dynamic academic centre there. Although Twardowski retired in 1930, he left behind an outstanding successor: Kazimierz Ajdukiewicz, his esteemed student, a versatile and creative scholar. The second chair of philosophy in Lwów at that time was held by Roman Ingarden, who represented a somewhat different philosophical orientation but, like Ajdukiewicz, was a world-class philosopher. Both Ajdukiewicz and In-

³ It should be noted that Poles were also killed by the Soviets – let me only mention the Katyn Masacre (see also below). Tatarkiewicz could not write about this openly because of the censorship.

⁴ W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii* [History of Philosophy], Vol. 3, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, p. 387. Unless stated otherwise, all translations are my own.

garden were also excellent educators. Although many of Twardowski's students dispersed across Poland, some remained in Lwów, including the psychologist Mieczysław Kreutz and philosophers Izydora Dąmbska, Seweryna Łuszczewska-Romahnowa, Henryk Mehlberg, Janina Mehlberg, Eugenia Blaustein, Leopold Blaustein, and Ajdukiewicz's doctoral student, Zygmunt Schmierer. As a result, Lwów's philosophical prospects were highly promising.

Since 1915, Warsaw had become the School's second centre, where a "triumvirate" of Twardowski's disciples – Jan Łukasiewicz, Stanisław Leśniewski, and Tadeusz Kotarbiński – were active, alongside the philosopher-historian Tatarkiewicz, who was also connected to Twardowski. Other Lwów-trained philosophers, such as Władysław Witwicki and Stefan Baley, held chairs in psychology in Warsaw. Gradually, the next generation of LWS scholars emerged, including Maria Ossowska, Stanisław Ossowski, Dina Szejnberg (later Janina Kotarbińska), and Alfred Tarski.

The School also expanded beyond Lwów and Warsaw. In Poznań, psychologist Stefan Błachowski and philosopher Zygmunt Zawirski were active, while Tadeusz Czeżowski was a dynamic force in Wilno, organizing the Sociable Philosophical Meeting (in Polish: Towarzyski Zjazd Filozoficzny) in July 1937 and running a highly active branch of the Polish Philosophical Society.

Another significant, though less directly related, philosophical centre was Kraków and Jagiellonian University – the oldest university in this part of the world, with strong and unique philosophical traditions. Kraków was less influenced by Twardowski but the spirit of the LWS reached there as well, particularly during the 1936 Polish Philosophical Congress held in the city, where the Kraków Circle, affiliated with the LWS, was formed. Additionally, in 1937, Zawirski moved from Poznań to Jagiellonian University.

Interwar Polish philosophy could boast several philosophical journals. "Przegląd Filozoficzny" [Philosophical Review] had been published in Warsaw since 1897, "Ruch Filozoficzny" [Philosophical Movement] in Lwów since 1911, and "Kwartalnik Filozoficzny" [Philosophical Quarterly] was founded in Kraków in 1922. In the 1930s, the Lwów centre initiated the publication of "Studia Philosophica," which featured articles in German, French, and English, promoting Polish research internationally. Additionally, several philosophical societies thrived: the Polish Philosophical Society in Lwów, the Philosophical Society in Kraków, the Polish Psychological Society (which was, in fact, a philosophical society) in Warsaw, the Poznań Philosophical Society, the Philosophical Society in Wilno, and the Polish Logical Society.

The quality of Polish philosophical and logical research, as well as the standard of teaching, impressed many internationally renowned scholars who visited Warsaw and Lwów, including Rudolf Carnap, Carl Menger, Willard Van Orman Quine, and Heinrich Scholz.⁵ Polish philosophers and logicians were also highly appreciated as the participants of international congresses and at European universities, where young scholars completed research internships.

Thanks to these institutions and the intensity of the Polish philosophical movement, the intellectual circle of the LWS in the 1930s was truly impressive. Before World War II, over 150 individuals earned doctorates or master's degrees under the guidance of Twardowski, his students, or other scholars associated with the LWS. This was a diverse community: alongside representatives of traditional philosophical disciplines, it included mathematical logicians, psychologists (in the modern sense), sociologists, educators, and more. Members of the LWS were also known for their significant differences in world-view and philosophical standpoints. Not all of them felt equally strong ties to Twardowski's School. However, from today's perspective, it is clear that they shared the same academic and civic values – above all, they embraced and implemented a common set of fundamental methodological principles, encapsulated in their commitment to “anti-irrationalism,” the respect for the postulates of clarity and justification, and antidogmatism.

By the late 1930s, the School suffered painful personal losses: in 1938, Twardowski passed away, and in May 1939, Warsaw's leading logician, Leśniewski, died prematurely. However, the true collapse was yet to come.

3. War Losses

In August 1939, German and Russian ministers, Joachim von Ribbentrop and Vyacheslav Molotov, signed a non-aggression pact with a secret protocol outlining the plan to partition Poland. This plan was swiftly executed. On 1 September,

⁵ See A. Brożek, *Carnap and the Members of the Lvov-Warsaw School: Carnap's Warsaw Lectures (1930) in the Polish Context*, in: *Der junge Carnap in historischem Kontext: 1918–1935 / Young Carnap in an Historical Context: 1918–1935*, eds. C. Damböck, G. Wolters, Springer, Vienna 2021, pp. 205–221; A. Brożek, *Jan Łukasiewicz and His German Ally: A History of Łukasiewicz-Scholz Cooperation and Friendship*, “*Studia Humana*” 2024, Vol. 13, No. 2, pp. 9–22, <https://doi.org/10.2478/sh-2024-0008>.

Germany attacked from the west. Poland was the first country to resist Adolf Hitler's imperialist madness, but without real external support – despite alliances with Britain and France – it began to lose the battle. The decisive moment came on 17 September, when the Soviets invaded from the east under the pretext of “protecting the Belarusian and Ukrainian populations” in the region. Masses of people fleeing eastward from the Wehrmacht encountered the advancing Red Army. Soon, independent Poland ceased to exist. Its western territories, including Poznań, were annexed into the Third Reich, while in the east, the occupiers established Soviet “republics”: Lwów was incorporated into the Soviet “republic” of Ukraine, and Wilno – after a brief annexation by independent Lithuania – became the capital of the Soviet “republic” of Lithuania.

In the central part of Poland, occupied by Hitler, the region of General Government (Generalgouvernement) was established, entirely subordinated to Germany but treated separately, with a “special purpose.” This area soon became the site of the greatest Nazi crimes, particularly in the extermination camps of Auschwitz, Majdanek, and Treblinka. After two years of occupation, in 1941, Polish territories became a battleground between two great powers when Hitler attacked Joseph Stalin and quickly occupied eastern Poland. The tide of the Eastern Front only turned in 1944, when the advancing Red Army eventually occupied all of pre-war Poland. For Poles, this “liberation” from Hitler's rule meant falling into another form of subjugation.

Estimations are difficult and uncertain, but it is generally accepted that around 6 million Polish citizens (out of a pre-war population of 35 million) perished during World War II. Of these, approximately 3 million were deemed of Jewish origin by German authorities.

Remembering these historical facts is crucial for understanding the losses suffered by the LWS during this horrific period. Of the approximately 150 members of the School, over 50 perished; 4 died in the defence war in September 1939, 1 was killed in bombed Lwów. The German occupiers murdered a total of 37 School members – through executions, imprisonment, and extermination in ghettos and concentration camps – of whom 30 were classified as Jewish under the Nuremberg Laws. Some members of the School, overwhelmed by despair, committed suicide. During the 1944 Warsaw Uprising, 5 more School members were killed.⁶

⁶ For the list of the victims among philosophers – see J. Jadacki, B. Markiewicz, *...A mądrości zło nie przemoże...*, op. cit.; J. Jadacki, B. Markiewicz, *Próg istnienia*, op. cit.

Among those who died in September 1939 were Jerzy Siwecki and Jan Rutski. The list of those who perished in German concentration camps and prisons includes Janina Hosiasson-Lindenbaum, Adolf Lindenbaum, Jan Mosdorf, Maria Jagodzińska, Fryderyka Olesińska, Antoni Pański, and Zygmunt Schmierer. Some lost their lives in the ghettos, for instance, Jakub Rajgrodzki, Mordechaj Waisberg, Aleksander Wundheiler, Leopold Blaustein and Eugenia Ginsberg-Blaustein. The Warsaw Uprising claimed the lives of scholars including Jan Salamucha, Mieczysław Milbrandt, Jan Łempicki, Danuta Krzeszewska, and Alicja Szebekowa. Salomon Igel committed suicide after Germany's invasion.

Tadeusz Gluziński (a student of Twardowski), died in early 1940 from frostbite while escaping from the General Government to Hungary, and Jan Gralewski (a student of Tatarkiewicz) perished in mid-1943 in the Gibraltar catastrophe alongside General Władysław Sikorski, then Prime Minister of the Polish Government-in-Exile.

It is important to remember that the ideologies of both German Nazis and Russian communists included the annihilation of the Polish intelligentsia. Such were the intentions behind the Nazis' so-called *Intelligenzaktion*, initiated immediately in September 1939. As part of this operation, crimes were committed in Pomerania (approximately 23,000 victims), Mazovia (around 6,500 victims), Silesia (about 2,000 victims), Poznań (approximately 2,000 victims), and Łódź (around 1,500 victims). In the summer of 1940, this systematic extermination was "completed" in the General Government territory under the so-called *Außerordentliche Befriedungsaktion* (approximately 6,500 victims). Three special "actions" were particularly painful: (1) In November 1939, the so-called *Sonderaktion Krakau* took place, during which nearly 200 lecturers from Kraków's universities were arrested and deported to the Sachsenhausen and Dachau camps; among them was Jan Salamucha. Many did not survive the camp ordeal. (2) In July 1941, the Germans murdered over 20 lecturers from Lwów. (3) Between 1941 and 1944, numerous executions of Polish intelligentsia were carried out in Ponary near Wilno.

The Soviets carried out a similar campaign of extermination in the spring of 1940, executing tens of thousands of Polish officers, many of them highly educated specialists, in mass executions in Katyń, Charków, and Miednoje (nearly 22,000 victims killed by a shot to the back of the head). In the territories occupied by the Soviets, masses of Poles were arrested and deported to gulags (labour

camps) in Siberia. From among members of the LWS, the following people were deported: Adam Bardecki (a student of Ajdukiewicz), Tadeusz Bornholtz (a student of Tatarkiewicz), Helena Larkowa (a student of Witwicki), Czesław Lejewski (a student of Łukasiewicz), Jarosław Rudniański (a student of Kotarbiński), and Stanisław Wawrzyńczyk (a student of Czeżowski). Their survival in the gulags, characterized by extremely harsh conditions, brutal labour, starvation, disease, inadequate shelter, and violence, was made possible only by their incorporation into General Władysław Anders's Polish Army, which was formed in Asia from among Poles who had been deported to the gulags between 1939 and 1941 and were subsequently released following Hitler's invasion of the Soviet Union.

Polish losses during World War II were catastrophic, disproportionately affecting the intellectual class. Nearly 40% of Polish doctors were killed, as well as one in three Polish scholars and educators, one in three Polish scientists and university professors, one in three primary or secondary school teachers, and one in three Catholic priests. And, let us add, one in three philosophers.

Let us remember that the occupiers aimed not only to exterminate active Polish intellectuals but also to dismantle or transform institutions that could have posed a threat to their control. All Polish universities and secondary schools were closed, with only vocational schools allowed to operate in the General Government. Teaching at a higher or even secondary level was punishable by death, as was providing aid to Jewish people. In cities occupied by the Soviets, such as Lwów and Wilno, schools were not shut down but were heavily "Sovietized," both in staffing and curriculum. For Poles, this was an especially cruel fate, as it was carried out under the pretext of "de-Polonization," aiming to eliminate or reshape Polish culture. Nazi Germany sought to reduce Poles to a mere labour force for the German "master race," while the Soviet Bolsheviks aimed to eliminate the Polish gentry as part of their broader plan to erase Western culture.

For those who survived, the war left deep psychological scars: the loss of loved ones, constant fear, and the ever-present reality of hunger. Some who endured the nightmare of prisons and concentration camps carried that trauma for the rest of their lives – including Irena Pannenkowa, Mieczysław Wallis, Dina Szejnberg and Seweryna Łuszczewska-Rohmanowa.

Beyond the individual suffering, the School as an institution also faced immense losses. It lost not only a significant portion of its members to death, but many others (dozens) were forced into exile. It is easy to imagine how much rich-

er Polish philosophy would have been after World War II if scholars like Czesław Lejewski, Henryk Hiż, Bolesław Sobociński, Zbigniew Jordan, Henryk Mehlberg and, of course, the coryphei of the School: Jan Łukasiewicz and Alfred Tarski, had not been forced to leave Poland for political reasons before, during, or soon after the war.

4. Philosophers in the Polish Underground State

The Polish society did not passively submit to the power of the aggressors in 1939. Soon, the Polish Underground State was established, which was the largest and best-organized clandestine institution of World War II, led from exile by the Polish government in London. It began its operations under German occupation and later expanded them across the entire occupied Polish territories. The state had both military and civilian branches. The military branch was primarily represented by the Home Army (Armia Krajowa, AK), which numbered around 390,000 soldiers in 1944. The main tasks of AK soldiers were sabotage and diversionary actions. In 1944, the so-called Operation “Tempest” (“Burza”) was launched, aiming to seize control of major urban centres at the moment when they were abandoned by the Wehrmacht but had not yet been occupied by the Red Army. The largest undertaking within this operation was the Warsaw Uprising, which started on 1 August 1944.

The civilian branch of the underground state oversaw the Polish administration, social activities, judiciary, publications, and, of course, education. The Secret Teachers’ Organization (Tajna Organizacja Nauczycielska) coordinated the operation of “underground classes,” which took place in small groups in private apartments. In 1943, approximately 5,500 teachers were involved in these clandestine classes, educating a total of around 90,000 students. As expected, the underground education system was ruthlessly persecuted by the occupying authorities, and the discovery of a secret class led at the very least to the arrest of its participants.

Krzysztof Tatarkiewicz, son of philosopher Władysław, recalled that the organization of both the army and education began immediately after the conclusion of the September Campaign in 1939:

It is astonishing how quickly, after the end of military operations, both the civilian and military resistance movements emerged. [...] The civilian resis-

tance movement, focused mainly on two areas – secret education and assistance to individuals politically (police-wise) or economically endangered – was in full operation under German occupation as early as November. Given the precedent of the arrest of professors from Jagiellonian University, it was immediately clear that secret education would be under the constant threat of German repression. And yet, people took the risk, convinced that, after the war, Poland would need educated individuals.⁷

Military and civilian functions were often combined. Also philosophers not only engaged in clandestine education but also fought as soldiers. Several philosophers were involved in the AK, including Jerzy Śłupecki (a student of Łukasiewicz), Izydora Dąmbska (a student of Twardowski), Józef Maria Bocheński (a student of Łukasiewicz), Stefan Swieżawski (a student of Ajdukiewicz), Irena Mokrzecka (a student of Czeżowski), Roman Gralewski (a student of Tatarkiewicz), Mieczysław Milbrandt (a student of Tatarkiewicz), Stanisław Wąsowicz (a student of Znamierowski), and Alicja Iwańska (a student of Kotarbiński). Particularly notable figures included Józefina Mehlberg (a student of Twardowski), the aforementioned Swieżawski and Gralewski, and Alicja Iwańska. Józefina Mehlberg, on behalf of the AK, contributed to saving many prisoners from the Majdanek concentration camp through the charity work of the Central Welfare Council (Rada Główna Opiekuńcza). Swieżawski participated in the so-called Szczawnica Uprising (summer 1944); Gralewski served as an AK courier; and Iwańska worked effectively in an intelligence unit. In another underground military organization, the National Armed Forces (Narodowe Siły Zbrojne, NSZ), philosophers also held prominent positions. Notably, Józef Maria Bocheński and Jan Salamucha (students of Łukasiewicz⁸ and Tatarkiewicz) and Bolesław Sobociński (a student of Łukasiewicz) were actively involved. It is striking that these lists include people of different political orientations. In 1944, Salamucha was involved in negotiations aimed at merging the AK and the NSZ.

The largest number of philosopher-soldiers participated in the Warsaw Uprising – a great yet tragic Polish insurrection against the Germans that lasted two

⁷ K. Tatarkiewicz, *Trochę wspomnień, trochę refleksji* [Some Memories, Some Reflections], in: *Próg istnienia* [The Threshold of Existence], Vol. 2: *Dzieło niedokończone* [The Unfinished Work], eds. J. Jadacki, B. Markiewicz, Polskie Towarzystwo Filozoficzne, Warszawa 1996, p. 8.

⁸ Bocheński was not formally a student of Łukasiewicz, but he admitted to being influenced by Łukasiewicz's works. They maintained close scholarly and personal relations in the 1930s.

months. The casualties were horrifying: about 10,000 insurgents killed (another 20,000 wounded), approximately 200,000 civilians dead, and around 600,000 others expelled from the city. This was followed by the deliberate destruction of vast sections of Warsaw buildings and infrastructure. Also many members of the third generation of the LWS philosophers perished in the Uprising. Władysław Tatarkiewicz described this generational loss in the following words:

This generation, born just before and during World War I and educated before World War II, was decimated, creating a void, as if an entire generation was missing from the history of Polish philosophy.⁹

Władysław Stróżewski (a student of Dąmbska) emphasized that this uprising was not the first time when Polish philosophers joined the army:

In our history, it has almost become a rule that philosophers must also be soldiers: starting with the Kościuszko Uprising, through both major uprisings and the Revolutions of 1848, World War I, and the War of 1920, ending – hopefully finally – with World War II and its most tragic episode for us – the Warsaw Uprising. I said “must be,” so I should add that this necessity always arose from their own choice, motivated by love of freedom and love of the homeland.¹⁰

For young Poles at that time, participation in underground activities was natural and the obligation to fight had to be balanced with obligation to work for a living and with education. Barbara Białostocka recalled:

We all had to work for a living, we all attended some lectures, we took exams, and in one way or another, we participated in the resistance movement, leaving us with very little free time, especially given the curfew.¹¹

⁹ W. Tatarkiewicz, *Wspomnienia z lat 1939–1944* [Memories from the Years 1939–1944] (1947), in: *Próg istnienia* [The Threshold of Existence], Vol. 1: *Zdziesiątkowane pokolenie* [The Decimated Generation], eds. J. Jadacki, B. Markiewicz, Polskie Towarzystwo Filozoficzne, Warszawa 1996, p. 152.

¹⁰ W. Stróżewski, *Wstęp* [Introduction], in: *Próg istnienia* [The Threshold of Existence], Vol. 1: *Zdziesiątkowane pokolenie* [The Decimated Generation], eds. J. Jadacki, B. Markiewicz, Polskie Towarzystwo Filozoficzne, Warszawa 1996, p. 7.

¹¹ B. Białostocka, [Letter to J. Jadacki], in: *Próg istnienia* [The Threshold of Existence], Vol. 2: *Dzieło niedokończone* [The Unfinished Work], eds. J. Jadacki, B. Markiewicz, Polskie Towarzystwo Filozoficzne, Warszawa 1996, pp. 265–266.

One of crucial aspects of the Polish Underground State's activities was also aiding Polish Jews, who, as it gradually became evident, had been sentenced to extermination by Nazi Germany. Despite being aware that providing such assistance meant risking one's own life, Poles engaged in these efforts. Once the Germans began deporting Jews from ghettos to extermination camps, the Polish Government-in-Exile institutionalized this aid by establishing the Council for Aid to Jews (*Rada Pomocy Żydom*), codenamed "Żegota." Among those cooperating with Żegota were Ossowski and Ślupecki in Warsaw. In Wilno, Czeżowski organized help independently. Due to this activity, he, his wife and daughter were then awarded the title of Righteous Among the Nations.

Czeżowski was also the only representative of the first generation of the LWS to suffer repression from both occupiers: the Nazi authorities and the Soviet authorities. In his *Zapiski do autobiografii* [Notes for an Autobiography, 1977], he wrote (while avoiding direct mention of those who arrested him, due to Poland's censorship at the time):

In mid-September 1943, I was arrested at night and, along with a hundred Polish residents of Wilno, including several professors from our university, was deported to a forced labour camp in Prowieniszki near Kowno. Ten of the arrested, including Professors Pelczar (a physician) and Gutkowski (a lawyer), were immediately executed in the basement of the courthouse on Lukiski Square. This was a reprisal for the killing of a Lithuanian policeman. As it turned out, the Lithuanian police falsely accused a Polish organization, as the policeman had actually been killed during a quarrel by another Lithuanian policeman. Thus, after several weeks, we were released from the camp, but the executed could not be brought back to life. I was arrested a second time just before leaving Wilno in June 1945. However, this time I was released after a week of interrogations.¹²

The second arrest occurred already under Soviet rule. Shortly thereafter, Wilno permanently became part of the USSR. Czeżowski finally moved to Toruń, where a new university was established, and many Polish philosophers relocated. He had to start over but managed to continue the traditions of the LWS to some extent.

¹² T. Czeżowski, *Zapiski do autobiografii* [Notes for an Autobiography], "Kwartalnik Nauki i Techniki" 1977, Vol. 22, No. 3, p. 437.

5. Secret Teaching in Warsaw

The most extensive structure of secret education was established in Warsaw, which was also the largest Polish city and, as a result, the city with the greatest conspirational potential. Life in the city was difficult: terror in the streets, curfews, strict prohibitions, the division of the population into Aryan and non-Aryan groups, and constant anxiety – all of which certainly did not facilitate academic activities. However, it was one of those situations where people were willing to fight for the realization of higher needs and values, even when their basic needs were not met. Kotarbiński wrote about these challenges:

We must learn to isolate ourselves internally for a specific time, not only from our own suffering and anxiety but also from that of others, so that we can fully concentrate on the work we have undertaken and want to carry out well – for our own well-being and to fulfil its purpose in serving the needs of others. And if you are a teacher or want to be one, dedicate yourself bravely to this task. In such an attitude the university professors lived during the occupation.¹³

During wartime, two universities operated in Warsaw: the University of Warsaw and the University of the Western Lands, which had been relocated from Poznań, where its operation was impossible. (Greater Poland had been incorporated into the German Reich, where a significant German minority lived and especially after the crimes of the Intelligenzaktion, Polish academic life was completely paralysed.) The boundaries between the two universities were fluid: some lecturers taught at both institutions (for example, Tatarkiewicz and Ossowski). Similarly, the distinctions between the so-called “sections” that replaced pre-war faculties and departments were not rigid. A strong community based on deep trust emerged among students and educators, united by their desire to resist the tragic fate imposed upon them. Kotarbiński described this attitude as follows:

In such moments, people reached decisive internal resolutions. Let us not succumb to indifference and apathy. Let us show ourselves and others that one can live bravely, even when fate tramples us like vermin. Life is not only for the

¹³ T. Kotarbiński, *Wspomnienia z czasów drugiej wojny światowej* [Memories from the Years of World War II] (1961), in: *Próg istnienia* [The Threshold of Existence], Vol. 1: *Zdziesiątkowane pokolenie* [The Decimated Generation], eds. J. Jadacki, B. Markiewicz, Polskie Towarzystwo Filozoficzne, Warszawa 1996, pp. 83–84.

future; the present has its own goals and values. Every day offers an opportunity for a good deed, as there is no shortage of unfulfilled needs. Minds do not sleep; they crave information, stimulation, exchange of views, and sometimes guidance. Not all is lost; new hopes dawn from different directions. Let us hold on tightly, stand together, and work with the assumption that the nightmare will pass – even if reason does not allow us to believe in it.¹⁴

Almost all lecturers of the former Faculty of Humanities, who had held positions at the pre-war University of Warsaw, resumed teaching – along with their previous and newly appointed assistants. From the LWS members these were: Bogdan Nawroczyński, Stefan Baley (assisted by Joanna Kunicka and Ewa Goryńska), Kotarbiński (with Jerzy Kreczmar and Henryk Hiż), Maria Ossowska, Dina Szejnberg, Tatarkiewicz (with Alicja Kadler and Mieczysław Milbrandt). Missing from this list is Witwicki, who was unable to participate due to deteriorating health; however, three of his students – Janina Budkiewicz, Ossowski, and Eugeniusz Geblewicz – continued his work. From the LWS members working at the Faculty of Mathematics and Natural Sciences, Łukasiewicz was active at the outbreak of the war; three of his students – Słupecki, Salamucha, and Sobociński – joined the underground education effort. Ossowska can be considered the *spiritus movens* of Warsaw's secret teaching, at least in the field of philosophy. Within the University of the Western Lands, philosophy classes were conducted by Salamucha.

Kotarbiński recollected his involvement in secret lecturing as follows:

I participated in the organized educational activities of the underground Faculty of Humanities. I taught logic courses directly and indirectly, supervising those led by my then-assistant, now a professor at a university in the United States, Dr Henryk Hiż. Parallel logic courses were conducted by docent Dina Szejnberg, who was later taken from our group in 1943 until the end of the war (Pawiak, Auschwitz). These lectures and tutorials differed from ordinary ones in that they were held in private apartments [...] within small groups of several or a dozen students. Their participants were enthusiasts who studied because they wanted to, not because they were compelled to take advantage of the opportunity for studies.¹⁵

¹⁴ Ibid., p. 83.

¹⁵ Ibid., p. 84.

During the war, five master's degrees in broadly defined philosophy were obtained in Warsaw under LWS supervisors. The recipients were Helena Rasio-wa, Alicja Iwańska, Andrzej Nowicki, Stefan Ziemski, and (in the Polish stud-ies section) Jerzy Pelc. Others, such as Anna Stanikowa, Jan Ożarowski, Stefan Morawski, Jan Kalicki, Andrzej Grzegorzczak, Jan Szrednicki, Henryk Stonert, and Klemens Szaniawski, completed their full programmes but received their de-grees after the war. There were no doctoral degrees awarded during the war, but in the summer of 1944, Swieżawski's habilitation *colloquium* took place. Some wartime seminar and diploma papers have been preserved in volumes compiled by Jadacki and Markiewicz.¹⁶

A particularly notable form of education during this time was the clandestine philosophy seminars typical of the LWS's teaching methodology. These seminars were attended by a very select group of students, who later became prominent figures in Polish culture.

Łukasiewicz, together with Adam Krokiewicz, led the so-called "seminar of the elders" on the history of philosophy and ancient logic. As Łukasiewicz recalled:

We read passages from Cicero's *De fato*. Later, after Mr Sobociński returned to Warsaw, we held mathematical logic seminars at Professor Krokiewicz's apartment, attended by Hiż, Słupecki, Sobociński, and Father Salamucha. Ini-tially, Hiż prepared the presentations, followed by Sobociński.¹⁷

Kotarbiński led a seminar on the philosophy of culture and supervised Hiż's logic seminar, known as the Warsaw Logical Club. A participant, Białostocka, wrote a vivid account:

It is almost unbelievable that we would gather at Czackiego Street in the Wincentowicz family's apartment for [Hiż's] mathematical logic lectures as if it were the most joyous event of the week. He captivated us so much that even after the course and exam, we decided to continue meeting as the Logical Club. [...] The only available time was very early in the morning, so we met at 5:30 a.m. in the Cierniak family's apartment to discuss the intricacies of logic. I remember presenting on "Modal Sentences in the Logic of Duns Scotus" for several sessions. This was probably the spring of 1944. Sadly, it did not last

¹⁶ J. Jadacki, B. Markiewicz, ...*A mądrości zło nie przemoże...*, op. cit.; J. Jadacki, B. Markiewicz, *Próg istnienia*, op. cit.

¹⁷ J. Łukasiewicz, *Pamiętnik* [Diary], Semper, Warszawa 2013, p. 74.

long. The kindly janitor warned Mrs Cierniak that certain authorities had noticed the early morning gatherings. We had to stop.¹⁸

Tatarkiewicz conducted the so-called Monday Seminar, focusing on the history of philosophy and aesthetics. He gathered participants for this seminar, many of whom joined before the war. This group was exceptionally talented – the kind of students professors hope for. Tragically, nearly all of Tatarkiewicz's seminar participants perished during the war. The professor, who lost his “academic children” to the war, wrote poignantly about this in 1947:

This group was extraordinary: for a quarter of a century, I had not seen such a harmonious assembly of individuals so capable, so accomplished, with such broad culture. [...] They engaged in humanistic matters, complementing the Warsaw logical school in this respect. [...] Each had their individual issues, but they were united by a common scholarly stance. Not only scholarly: they were also connected by a certain shared human atmosphere and personal, friendly bonds. [...] Today, almost none of this group is alive.¹⁹

This tragic loss of his students deeply affected Tatarkiewicz, as he had nurtured a group of exceptionally talented individuals, only to see them lost to the ravages of war.

6. Secret Teaching in Lwów and Wilno

After Lwów was occupied by Soviet authorities, Jan Kazimierz University ceased to exist and was replaced by Ivan Franko University. The official ideology of this institution was Marxism-Leninism, rendering philosophy departments unnecessary. Philosophy professors (Ajdukiewicz, Ingarden) were permitted to give lectures – but under no circumstances on philosophy. The distinguished Lwów philosophical tradition was replaced by blatant indoctrination, carried out by the Department of Marxism-Leninism and the Department of Dialectical and Historical Materialism. “Specialists” in these disciplines were brought to Lwów, and their lectures were attended not only by students but also by professors.

¹⁸ Fragment of a letter to Jacek Jadacki, cited in J. Jadacki, B. Markiewicz, *Próg istnienia*, op. cit., p. 264.

¹⁹ W. Tatarkiewicz, *Wspomnienia z lat 1939–1944*, op. cit., p. 147.

Eugeniusz Rybka recalled how distressing and humiliating this situation was for Lwów scholars:

I remember one of these mandatory lectures being conducted by an ordinary miner from Donbas, who struggled to read a lecture written by someone else. And the audience consisted of outstanding Polish professors... It was all humiliating. We knew that secret Soviet agents and members of the university Komsomol, led by the well-known [Polish communist] Janek Krasicki, were observing us. The same applied to students, though for them, ideological classes were conducted by more serious lecturers with some academic credentials.²⁰

In Soviet-occupied Lwów, philosophy had to go underground – just as in Warsaw. Not much is known about the forms, content, and participants of clandestine philosophy courses in Lwów. The reason lies in the fact that after World War II, two “iron curtains” were effectively drawn around post-Yalta Poland: one to the west, separating us from the world beyond the Elbe, and another to the east, cutting us off from our “borderland” past. What is known, however, is that the most significant role in organizing secret education at both the secondary and higher levels in Lwów was played by Izydora Dąmbska – one of Twardowski’s closest students and assistants – who collaborated with another of his students, Fryderyka Jarzębińska.

Maria Oberc, a student of Dąmbska, wrote about her role:

She was the first in Lwów to decide to organize secret education – first in Polish literature and history, then in all subjects, because, as she used to say, “a dark slave is a double slave, a corrupted slave is a quadruple one.” [...] When in 1941, Wycech, a delegate from Warsaw, arrived in Lwów to organize secret education, Mrs Iza presented him with a full list of 20 study groups (each with 4–6 members) at the secondary education level, already operating at full capacity. The groups were divided into mathematical-natural science and humanities sections. Professor Dr I. Dąmbska, then still Dr Dąmbska, was, along with Dr Fryderyka Jarzębińska, the head of these groups until July 1944.²¹

²⁰ Cited after J. Draus, *Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie w latach 1939–1944* [Jan Kazimierz University in Lwów in the Years 1939–1944], “Prace Komisji Historii Nauki Polskiej Akademii Umiejętności” 2006, Vol. 7, p. 114.

²¹ M. Oberc, *Profesor Izydora Dąmbska w tajnym nauczaniu* [Professor Izydora Dąmbska in Secret Teaching], “Ruch Filozoficzny” 1978, Vol. 36, Nos. 2–4, p. 122.

Dąmbska's wartime students noted that the secret study groups bore special names derived from Polish figures: "Plater", after Emilia Plater, a heroine of the 1830–1831 November Uprising, who chose to die rather than surrender; "Skłodowska", after Marie Skłodowska-Curie, the great scientist and Nobel laureate; and "Staszic", after Stanisław Staszic, a key reformer of Polish education, who worked to save Polish science during times of political instability and threats to independence at the end of the 18th century. The symbolism behind these figures speaks a lot about the motivations of Dąmbska and all those involved – both lecturers and students – in the mission of secret teaching.

Dąmbska did not limit herself to organizing secondary education; she actively participated in organizing philosophy instruction at the university level. Ajdukiewicz and Ingarden were also involved in this effort. Ajdukiewicz took part in secret philosophy teaching from July 1941 to July 1944 and, on behalf of the Polish underground authorities, organized a clandestine pedagogical studies programme.

In Wilno, the representative of the underground philosophical education was Czeżowski, one of Twardowski's closest students. In his *Zapiski do autobiografii*, Czeżowski wrote:

When the war broke out, Wilno was occupied by Soviet troops, but soon after, it was incorporated into the Lithuanian Republic, whose authorities allowed Stefan Batory University to operate until the end of the trimester, that is, until 15 December 1939. [...] [Later,] professors taught secretly [...]. Among my students from that time, two stood out: Edward Csató and Barbara Skarga. [...]

When the German occupation began, in order to support my family, I took a position as a German language lecturer for Lithuanian officials at the Railway Directorate. At the same time, I taught in secret high school study groups led by Professor Władysław Dziewulski. Lessons were held in various apartments, often on the outskirts of the city, so I had to walk long distances.²²

A distinctive feature of wartime Wilno was that, despite the circumstances, regular (though clandestine) meetings of the Wilno Philosophical Society took place. Between 1939 and 1945, nearly 150 such meetings were held.

²² T. Czeżowski, *Zapiski do autobiografii*, op. cit., p. 436.

One of the speakers at these gatherings was Janina Hosiasson-Lindenbaum, who fled from Warsaw to Wilno under dramatic circumstances in 1939. Hosiasson-Lindenbaum initially hoped to secure a position at Wilno University, but those hopes were quickly dashed. She then attempted to use her international contacts to escape to the West, writing a desperate letter to G.E. Moore, among others. Unfortunately, these plans failed. When the Germans occupied Wilno, Hosiasson was arrested, and a few months later, she was executed – most likely in Ponary near Wilno.

7. Scientific Work

The scientific research of the LWS representatives during World War II followed two paths. The first path consisted of extensive works, usually continuations of research conducted before the war, prepared with the hope that they would be published afterward. The second path comprised essays addressing issues relevant to the “times of contempt,” sometimes published clandestinely in underground printing presses or under pseudonyms.

The first path was followed by Twardowski’s oldest students: Łukasiewicz, Witwicki, Nawroczyński, Baley, Kotarbiński, Tatarkiewicz, and Kreutz. The work of Czeżowski and representatives of the second generation of the School, if one may put it this way, straddled both paths.

During World War II, Łukasiewicz primarily worked on issues related to his multi-valued logic. As he recalled after the war:

During that time, I focused on a three-valued logical system with two distinguished values, axiomatized by Sobociński, to which I added a theory of quantifiers and applied the newly developed logic to the arithmetic of natural numbers.²³

However, another significant “wartime product” of Łukasiewicz was a series of lectures transcribed by Mieczysław Bizoń and published under the unfortunate title *Geneza logiki* [The Genesis of Logic] in 1946. A much more fitting title for this masterpiece of didactics would have been *Ten Lectures on Contemporary Logic*, echoing Twardowski’s *Six Lectures on Medieval Philosophy*.

²³ J. Łukasiewicz, *Pamiętnik*, op. cit. p. 74.

Among war results in logic, one should also list Łukasiewicz's book on Aristotle's syllogistics, Sobociński's reconstruction of Leśniewski's systems, and Mostowski's results in the foundations of mathematics. Unfortunately, the manuscripts of these works perished during the war.

Witwicki, despite his deteriorating health, demonstrated boundless creative energy during the war. He prepared *Przechadzki ateńskie* [Athenian Walks] (published in 1947), *Pogadanki obyczajowe* [Moral Talks] (1957), and *Anatomia plastyczna* [Plastic Anatomy] (1960). Most importantly, he completed his series of translations of Plato's dialogues, including *Critias* (1951), *Timaeus* (1951), *Politicus* (1956), *Sophist* (1956), *Euthydemus* (1957), and *Parmenides* (1961), as well as *The Republic* (1948) and part of *The Laws* (1948). He also produced new translations of the Gospels of Matthew and Mark, published as *Dobra Nowina według Mateusza i Marka* [The Good News according to Matthew and Mark] (1958).

Nawroczyński's main "wartime product" was the book *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury* [Spiritual Life: Outline of the Philosophy of Culture], published in 1947. In its preface, he wrote:

For long months after 1 September 1939, I could not bring myself to write. I only began this book in the autumn of 1940, when the storm of emotions and thoughts triggered by the collapse of the Republic had somewhat subsided, and the German tide had bounced off the chalk cliffs of England. I managed to complete the first draft in the autumn of 1941. [...] During the Warsaw Uprising, I had the manuscript with me in a shelter. After the capitulation, I carried it out of the ruins of the devastated city. That is how it survived. [...]

A book written in such times has a peculiar character. I was cut off from libraries and could not obtain the necessary scholarly works. I relied mainly on my personal collection – until much of it was looted. However, I had more time than usual to focus and delve deeply into the subject matter. As a result, I had to draw more from myself than from books. I could not detach myself entirely from the overwhelming events. This work was written as it could only have been written in Warsaw under Nazi occupation. Before the war, I would have written it differently – or perhaps not at all...²⁴

²⁴ B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury* [Spiritual Life: Outline of the Philosophy of Culture], F. Pieczętkowski i Ska, Kraków–Warszawa 1947, p. 5.

Kotarbiński described the intellectual atmosphere in occupied Warsaw as follows:

We worked intellectually, intensely, and systematically. One had to organize oneself internally to be able to work despite everything that drained both the will to work and the ability to concentrate. [...] What was the point of it all, if the enemy tide was to prevail? [...] The Polish nation was to be reduced to a race of physical labourers whose intellectual culture was not to exceed the ability to read, write, and count; the highest educational function left to Poles was to be that of an inspector of elementary schools.²⁵

Kotarbiński focused on what he called “marginal work,” particularly on translating Francis Bacon’s *Novum Organum*. Unfortunately, the whole translation was buried during the Warsaw Uprising.

Tatarkiewicz’s wartime work included two significant pieces: one theoretical and one didactic. The first was the major monograph *O szczęściu* [On Happiness] (published in 1947); the second was the collective volume *Zagadnienia filozofii* [Problems of Philosophy], prepared under his supervision, which unfortunately was lost in the Warsaw Uprising.

Tatarkiewicz explained his decision to write about happiness during the war as follows:

Most of this book was written during the war, between 1939 and 1943. It may seem strange that a work on happiness should have been written at a time when men were suffering the greatest misfortunes. But it is less strange than it appears; we think more about happiness when we are unhappy than when we are happy. And evil is easier to endure if in our thoughts we can escape to something better.²⁶

A similar motivation may have driven the wartime works of Baley and Kreutz, published in 1946: *Drogi samopoznania* [Paths to Self-Knowledge] and *Kształcenie charakteru* [Character Formation], respectively.

Hosiasson-Lindenbaum, too, remained focused on continuing her pre-war research. Her determination was so great that she wrote about induction and probability even while imprisoned in Wilno. Though she perished, her prison notes

²⁵ T. Kotarbiński, *Wspomnienia z czasów drugiej wojny światowej*, op. cit., p. 81.

²⁶ W. Tatarkiewicz, *Analysis of Happiness*, PWN, M. Nijhoff, Warszawa–The Hague 1976, p. xi.

were preserved by Czeżowski, revealing that her reflections were inspired by the realities of prison life.

Czeżowski's work followed a dual path. His *Logika. Podręcznik dla studiujących nauki filozoficzne* [Logic: A Textbook for Philosophy Students] was published in 1949, while his clandestine wartime lectures at the Wilno Philosophical Society included topics such as *O odwadze* [On Courage] (1940), *O szczęściu* [On Happiness] (1940), *Czy łatwiej jest teraz kłamać niż dawniej?* [Is It Easier to Lie Today Than Before?] (1943), and *Strach i lęk* [Fear and Anxiety] (1945).

Maria Ossowska, in letters to her husband, who was in Lwów in 1940–1941, wrote:

I feel a great need to write, an immense surge of thoughts; unfortunately, there is little time, and I am exhausted from work and other hardships. [...] I try to work as much as possible to combat depressive moods and overwhelming longing.²⁷

The fruits of her labour were two major monographs: *Podstawy nauki o moralności* [Foundations of the Science of Morality] (published in 1947) and *Motywy postępowania* [Motives for Action] (1949).

Stanisław Ossowski's mood was initially more pessimistic. He wrote in letters to his wife from 1940–1941:

Recent events have shaken the accustomed ways of thinking and disrupted the previous attitude towards the world. [...] I am not in the mood for [...] systematic work, although I realize that such work has a soothing effect on the nervous system. To undertake it, one must have the conviction that the work will be brought to some conclusion, and the issue must have sufficient abstract strength.²⁸

His mood must have changed – judging by the impressively promising volume on the sociological issues of the nation, prepared after his return from Lwów to Warsaw. Unfortunately, the completed monograph was burned in the Warsaw Uprising; a reconstructed fragment was published in 1946 as *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny* [Sociological Analysis of the Concept of Homeland].

²⁷ M. Ossowska, S. Ossowski, *Intymny dialog uczonych. Korespondencja Marii i Stanisława Ossowskich* [Intimate Dialogue of Scholars: The Correspondence of Maria and Stanisław Ossowski], ed. E. Neyman, Sic!, Warszawa 2002, pp. 341, 368.

²⁸ *Ibid.*, p. 381.

Regarding the second path in the case of the Ossowskis, the works belonging to it focused on the vision of a democratic society – a matter that was very close to both of their hearts. We know of Ossowska's underground publication from 1944 entitled *Model demokracji* [The Model of a Democrat], and two such publications by Ossowski from 1943, entitled *Najogólniejsze postulaty nowoczesnej demokracji* [The Most General Postulates of Modern Democracy] and *Zagadnienia demokratycznej organizacji życia zbiorowego* [Issues of Democratic Organization of Collective Life]. In Ossowski's paper *Z nastrojów manichejskich* [From Manichean Sentiments], written in 1943, we find the following assessment of the situation:

We do not know whether history will move towards forms of social existence in which one would want to live. It may be so, it may be otherwise. By joining the fight, we may become fighters for a lost cause – like so many of our predecessors. But where all possibilities exist, the participation of each individual increases the chances of the cause for which they fight.²⁹

In turn, Ossowska, a cool and attentive observer of social life, wrote, among other things, that a condition for safeguarding against catastrophes similar to the one that befell Europe in 1939 is developing critical thinking in society:

To achieve intellectual honesty, critical thinking is indispensable – a disposition rightly suppressed in total regimes but necessary in a democratic system, where a person should freely navigate among various, equally allowed viewpoints. Today, having witnessed mass intoxications carried out by propaganda, advocating for this disposition seems entirely unnecessary. A critical person is resistant to intoxication. They persistently demand not intoxications, but justifications.³⁰

Salamucha, during the war (in 1942), published a text titled *Oblicza miłości* [The Faces of Love] in one of the Warsaw underground journals. The problem he tackled was as surprising as the topic of happiness addressed by Tatarkiewicz. Both – as befits representatives of a School which primarily “analyses rather than

²⁹ S. Ossowski, *Z nastrojów manichejskich* [From Manichean Sentiments], in: S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej* [On the Problems of Social Psychology], PWN, Warszawa 1967, p. 197.

³⁰ M. Ossowska, *Wzór obywatela w ustroju demokratycznym* [The Model Citizen in a Democratic System], in: M. Ossowska, *O człowieku, moralności i nauce. Miscellanea* [On Man, Morality and Science: Miscellanea], PWN, Warszawa 1983, p. 361.

moralizes” (according to Bocheński’s expression) – focused on analysing the concepts of happiness and love, respectively. The matter becomes clearer when one of the kinds of love Salamucha analyses is love for the homeland and compatriots. The conclusions of Salamucha’s analysis are supplemented by some directives for the time of war:

There is an egoistic love, directed at oneself, and there is an altruistic love, directed at something besides oneself. Christin love [...] is multidimensional. [...] I should love all the people, but I love stronger those whom I am closer to. I do not know any group or national hate, but I am not a member of the International, indifferent to my nation’s matters. In my consciousness, I feel cultural ties with all the nations of the world, [...] but I am tied the closest with my own nation, because it is my extended home [...]. The destruction of the native home is a destruction of my extended personality. [...] I [do not] hate destroyers of my native home, but I intend to defend this native home until my last breath.³¹

The greatest loss was Salamucha’s failure to complete studies that would have constituted a work that could be called – referring to the title of one of them – *Podstawy metafizyki naukowej* [Foundations of Scientific Metaphysics] (the preserved parts of this cycle were published in 1946–1947).

This scientific work undertaken under wartime conditions – against all odds, perhaps even against common sense – also had some significance for teaching and educational work. In the LWS, as in any good scientific school, students learn by observing the work of their teachers and are gradually involved in it. Hence, this persistence in undertaken tasks, sharing the results of one’s work, and subjecting them to discussion benefited the entire scholarly community. Łukasiewicz summarized this attitude by writing: “Scientific work in these difficult times brought solace to all who sincerely devoted themselves to it.”³²

³¹ J. Salamucha, *A Vision of Love*, in: J. Salamucha, *Knowledge and Faith*, eds. K. Świętorzecka, J.J. Jadacki, Rodopi, Amsterdam–New York 2003, pp. 305–307.

³² J. Łukasiewicz, *Pamiętnik*, op. cit., p. 74.

8. Evaluation of Clandestine Education

It may seem paradoxical that both lecturers and students later recalled the period of teaching and learning in an enslaved country as a time when exceptional bonds were formed among members of the academy. These bonds were strengthened by shared hardship. Teachers and students of secret education also thought of this period as a time of great freedom in teaching and studying. Kotarbiński described and explained this phenomenon as follows:

No one interfered with the curriculum; the professor took full responsibility for the subject, and of course, ideological censorship or supervision was entirely foreign to the participants of this illegal university, imbued with the spirit of freedom. What a paradox! Never in my life had I participated in teaching as absolutely liberal as... during the darkest period of oppression.³³

Secret lectures and tutorials and the meetings of underground seminars sustained the intellectual ferment among the philosophers, served as the way to escape from the terrible reality of war, and gave some hope for a better future. Kotarbiński's student, Hiż, assessed the underground university experiment as follows:

Was this experiment successful? It was partially successful. I believe it was successful because the vast majority of those who started attending lectures continued their education until the very outbreak of the Uprising (except for those, like Hanka Czaki, who were arrested by the Germans). An atmosphere of intellectual stimulation developed and persisted. Students wanted to read, learn, and solve problems, even though they did not always have enough time, energy, or focus. This experiment succeeded because it effectively established the independence of science in the underground state from military, social, political, and religious organizations.³⁴

This positive assessment of underground education contrasts with the negative evaluation of the Warsaw Uprising given by Krzysztof Tatarkiewicz:

³³ T. Kotarbiński, *Wspomnienia z czasów drugiej wojny światowej*, op. cit., p. 84.

³⁴ H. Hiż, *Inter arma musae non silebant* (1961), in: *Próg istnienia* [The Threshold of Existence], Vol. 1: *Zdziesiątkowane pokolenie* [The Decimated Generation], eds. J. Jadacki, B. Markiewicz, Polskie Towarzystwo Filozoficzne, Warszawa 1996, pp. 74–75.

The Uprising destroyed material assets – not only those with economic value but also those representing irreplaceable cultural and scientific values [...]. Moreover, it destroyed something intangible: the painstakingly woven organization of the Underground State. [...] It wiped out a significant portion of the education system [...] and self-help organizations. Another misfortune was the death of a considerable percentage of those who had been so painstakingly educated during the occupation or those who had been so arduously saved from the Gestapo.³⁵

From this perspective, the Uprising was an unnecessary act of bravado that led to a dramatic increase in casualties in an already devastating war. However, those who went into battle in 1944 saw deep meaning in their fight and had already learned not to cling to their own lives.

Some philosophy students from the underground university survived the Uprising. Soon, they would be the ones prepared to face a new threat: the ideological indoctrination imposed on Poland by the victorious Soviet Union. After the war, territorial changes established at the Yalta Conference meant that Lwów and Wilno ceased to be centres of the LWS. Warsaw was almost completely destroyed. Most significantly, a thorough Sovietization of spiritual life began.

The communist regime curtailed the intellectual influence of the School; the only officially accepted philosophy became Marxism-Leninism. Twardowski and his students were openly attacked by party ideologues and labelled as enemies of the new reality. During the Stalinist years, members of the LWS who survived and remained in Poland faced a choice: either abandon philosophy as an official discipline or restrict themselves to teaching logic. For anti-irrationalists and anti-dogmatists, adopting the imposed ideology was unacceptable. The early 1950s were particularly difficult, as some LWS members (including Tatarkiewicz, Ossowska, and Dąmbaska) were temporarily expelled from universities by the communist regime, accused of “demoralizing” (*sic!*) students.

However, the spirit of the LWS, upheld with such dedication during the years 1939–1945, survived even the post-war enslavement.

³⁵ K. Tatarkiewicz, *Trochę wspomnień, trochę refleksji*, op. cit., p. 19.

Bibliography

- Białostocka B., [Letter to J. Jadacki], in: *Próg istnienia* [The Threshold of Existence], Vol. 2: *Dzieło niedokończone* [The Unfinished Work], eds. J. Jadacki, B. Markiewicz, Polskie Towarzystwo Filozoficzne, Warszawa 1996, pp. 265–266.
- Brożek A., *Carnap and the Members of the Lvov-Warsaw School: Carnap's Warsaw Lectures (1930) in the Polish Context*, in: *Der junge Carnap in historischem Kontext: 1918–1935 / Young Carnap in an Historical Context: 1918–1935*, eds. C. Damböck, G. Wolters, Springer, Vienna 2021, pp. 205–221.
- Brożek A., *Jan Łukasiewicz and His German Ally: A History of Łukasiewicz-Scholz Cooperation and Friendship*, “*Studia Humana*” 2024, Vol. 13, No. 2, pp. 9–22, <https://doi.org/10.2478/sh-2024-0008>.
- Brożek A., *The Lvov-Warsaw School after 1950*, “*Edukacja Filozoficzna*” 2022, Vol. 74, pp. 141–160.
- Czeżowski T., *Zapiski do autobiografii* [Notes for an Autobiography], “*Kwartalnik Nauki i Techniki*” 1977, Vol. 22, No. 3, pp. 429–440.
- Draus J., *Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie w latach 1939–1944* [Jan Kazimierz University in Lwów in the Years 1939–1944], “*Prace Komisji Historii Nauki Polskiej Akademii Umiejętności*” 2006, Vol. 7, pp. 105–128.
- Hiż H., *Inter arma musae non silebant* (1961), in: *Próg istnienia* [The Threshold of Existence], Vol. 1: *Zdziesiątkowane pokolenie* [The Decimated Generation], eds. J. Jadacki, B. Markiewicz, Polskie Towarzystwo Filozoficzne, Warszawa 1996, pp. 69–75.
- Jadacki J., Markiewicz B., eds., ...*A mądrości zło nie przemoże...* [...But against Wisdom Evil Does Not Prevail], Polskie Towarzystwo Filozoficzne, Warszawa 1993.
- Jadacki J., Markiewicz B., eds., *Próg istnienia* [The Threshold of Existence], Vol. 1: *Zdziesiątkowane pokolenie* [The Decimated Generation], Vol. 2: *Dzieło niedokończone* [The Unfinished Work], Polskie Towarzystwo Filozoficzne, Warszawa 1996.
- Kotarbiński T., *Wspomnienia z czasów drugiej wojny światowej* [Memories from the Years of World War II] (1961), in: *Próg istnienia* [The Threshold of Existence], Vol. 1: *Zdziesiątkowane pokolenie* [The Decimated Generation], eds. J. Jadacki, B. Markiewicz, Polskie Towarzystwo Filozoficzne, Warszawa 1996, pp. 81–86.
- Łukasiewicz J., *Curriculum vitae*, “*Philosophical Studies*” 1956, Vol. 6, pp. 43–46.
- Łukasiewicz J., *Pamiętnik* [Diary], Semper, Warszawa 2013.

- Nawroczyński, B. *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury* [Spiritual Life: Outline of the Philosophy of Culture], F. Pieczątkowski i Ska, Kraków–Warszawa 1947.
- Oberc M., *Profesor Izydora Dąmbska w tajnym nauczaniu* [Professor Izydora Dąmbska in Secret Teaching], "Ruch Filozoficzny" 1978, Vol. 36, Nos. 2–4, pp. 121–126.
- Ossowska M., *Wzór obywatela w ustroju demokratycznym* [The Model Citizen in a Democratic System] (1946), in: M. Ossowska, *O człowieku, moralności i nauce. Miscellanea* [On Man, Morality and Science: Miscellanea], PWN, Warszawa 1983, pp. 355–366.
- Ossowska M., Ossowski S., *Intymny dialog uczonych. Korespondencja Marii i Stanisława Ossowskich* [Intimate Dialogue of Scholars: The Correspondence of Maria and Stanisław Ossowski], ed. E. Neyman, Sic!, Warszawa 2002.
- Ossowski S., *Z nastrojów manichejskich* [From Manichaeian Sentiments], in: S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej* [On the Problems of Social Psychology], Warszawa 1967, PWN, pp. 167–197.
- Salamucha J., *A Vision of Love*, in: J. Salamucha, *Knowledge and Faith*, eds. K. Świątorzecka, J.J. Jadacki, Rodopi, Amsterdam–New York 2003, pp. 305–308.
- Stróżewski W., *Wstęp* [Introduction], in: *Próg istnienia* [The Threshold of Existence], Vol. 1: *Zdziesiątkowane pokolenie* [The Decimated Generation], eds. J. Jadacki, B. Markiewicz, Polskie Towarzystwo Filozoficzne, Warszawa 1996, pp. 7–8.
- Szubka T., *List Janiny Hosiasson-Lindenbaum do George'a Edwarda Moore'a*, "Filozofia Nauki (The Philosophy of Science)" 2018, Vol. 26, No. 1, pp. 129–141.
- Tatarkiewicz K., *Trochę wspomnień, trochę refleksji* [Some Memories, Some Reflections], in: *Próg istnienia* [The Threshold of Existence], Vol. 2: *Dzieło niedokończone* [The Unfinished Work], eds. J. Jadacki, B. Markiewicz, Polskie Towarzystwo Filozoficzne, Warszawa 1996, pp. 5–23.
- Tatarkiewicz W., *Analysis of Happiness*, PWN, M. Nijhoff, Warszawa–The Hague 1976.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii* [History of Philosophy], Vol. 3, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Tatarkiewicz W., *Wspomnienia z lat 1939–1944* [Memories from the Years 1939–1944] (1947), in: *Próg istnienia* [The Threshold of Existence], Vol. 1: *Zdziesiątkowane pokolenie* [The Decimated Generation], eds. J. Jadacki, B. Markiewicz, Polskie Towarzystwo Filozoficzne, Warszawa 1996, pp. 147–152.
- Woleński J., *Filozoficzna Szkoła Lwowsko-Warszawska*, 2nd ed., PWN, Warszawa 2023.

Philosophy for Modernizing and Strengthening Polish Society: Kazimierz Twardowski's Contribution to the Discussion on the Development of Philosophical Propaedeutics

Ewelina Grądzka, Paweł Polak
(Pontifical University of John Paul II in Kraków)

Abstract: This paper is an introduction to the first English translation of Kazimierz Twardowski's article *Filozofia w szkole średniej* [Philosophy in High School], published in 1919 as part of a greater discussion on the significance and content of the school subject called propaedeutics of philosophy in Polish education at the beginning of the 20th century. Papers that contributed to three major periods of the debate (early 1902 discussion in Galicia; 1919–1920 discussion in newly reborn Poland; mid-1920s until mid-1930s discussion) will be presented. A reconstruction of these exchanges reveals that many Polish philosophers participated, and most of the contributors were members of the Lvov-Warsaw School. Finally, Twardowski's involvement in the discussions will be examined.

Key words: Kazimierz Twardowski, propaedeutics of philosophy, psychology and philosophy, *Psychologie und Philosophie*, philosophy in high school, education for democracy, critical thinking, informal logic

1. Introduction

Propaedeutics of philosophy as a school subject was the focus of attention of many prominent 19th-century philosophers, like Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Johann Friedrich Herbart, and Alois Höfler. It was associated with important social and cultural roles.

The importance of philosophical propaedeutics was recognized in Polish philosophy at the beginning of the 20th century. It was a peculiar time, when Poland had been divided for more than a century between Russia, Prussia, and Austria-Hungary, and most Poles felt an acute lack of independence, both political and

cultural. In 1867, in the lands of the former Polish Commonwealth, taken over by Austria, the region of Galicia was granted a large degree of administrative and political autonomy. As a result, the province became the centre of the ideas of national revival and development, and attempts were made to lay the foundations of modern Polish society. After World War I, as Poland regained independence in 1918, the challenge was to unite the three former partitions and build new systems, including the educational system. Philosophical propaedeutics was one of the most important contributions of Polish philosophers to the reconstruction and modernization of their country in the early 20th century.

The introduction of philosophical propaedeutics to the school curriculum, initially thanks to the Humboldt reforms in Prussia in the 19th century, sparked off a significant and long-lived debate. That debate centred on the position of propaedeutics in the curriculum, the number of hours allocated to it, its content, and the propriety of teaching philosophy to young minds. The controversy was further fuelled by the perceived “bankruptcy” of previous philosophical systems in the neo-Kantian tradition, accused of ignorance of science. While the subject was not commonly taught in Prussia, it became part of the regular curriculum in Austria in 1849.¹ Galicia, which belonged to Austria before 1918, was subject to the Austrian educational system, and thus philosophical propaedeutics was taught there as early as the 19th century. Philosophical propaedeutics was also taught in the Russian partition (so-called Kingdom of Poland or Vistula Land; Russian: Priwislinskij kraj – Привислинский край) following the reforms of the 1905 revolution. Philosophical propaedeutics at that time was a combination of psychology and logic.

Kazimierz Twardowski, a prominent figure in Polish academic philosophy, played a pivotal role in the discourse on the importance of philosophical propaedeutics for personal development, socio-cultural progress of the country, and democracy. His influence was felt from the early days of his career in Lvov (in Polish Lwów; now Lviv, in Ukraine), Galicia. As his student, Salomon Igel, a Jewish scholar, aptly put it: “Prof. Kazimierz Twardowski, a relentless advocate of philosophical culture and philosophy, has been struggling for a high level of teaching of philosophy in high schools for 33 years.”² This testament to Twardowski’s dedication underscores the significance of his contributions.

¹ The Empire of Austria united with the Kingdom of Hungary in 1867 to form the Austro-Hungarian Empire as a result of Austria’s defeat in the Austro-Prussian War in 1866.

² S. Igel, *Dydaktyka propedeutyki filozofii*, in: *Encyklopedia wychowania. Nauczanie*, Vol. 2, ed. S. Łempicki, Nasza Księgarnia, Warszawa 1935, p. 429. Unless stated otherwise, all translations of citations are our own.

The discussion about the future of philosophical propaedeutics and its reform spanned almost the whole academic career of Twardowski. During that time, the status of philosophy, social problems, political situation, and approaches in pedagogy changed considerably. The amount of information and analysis provided in the discussion, as well as the wealth of perspectives offered, inspires us to think of the subject as problematic on one side and, on the other, full of possibilities that could be embraced even today. Some arguments continue to be valid, while others do not. However, the relevance of these arguments has not been sufficiently addressed,³ and the issue of the philosophical background of philosophical propaedeutics still requires in-depth analysis. Additionally, the discussion presented has not previously been available in English, and so our goal is to familiarize international readers with its content in greater detail and to inspire further research in this area. We aim to fill these gaps. We also think that the discussion from that time remains relevant even today, in light of the current deficiency of good philosophical propaedeutics. Contemporary proposals for teaching philosophy ignore the Polish achievements in this matter and repeat errors already identified by our predecessors a century ago.

The publication of the first English translation of Twardowski's article entitled *Filozofia w szkole średniej* [Philosophy in High School]⁴ provides an opportunity to undertake a deeper analysis of his role in the formulation and promotion of philosophical propaedeutics in Poland.

The structure of our article is as follows: we begin with an overview of the historical background of the discussion on propaedeutics of philosophy. Next, three major periods of Polish debates (early 1902 discussion in Galicia; 1919–1920 discussion in reborn Poland; mid-1920s until mid-1930s discussion) will be described. Finally, Twardowski's contributions will be reconstructed and reviewed. The paper will conclude with some general observations regarding Twardowski's position.

³ For some interesting insights, see R. Jadczyk, *Z dyskusji nad propedeutyką filozofii w szkole średniej*, "Studia Filozoficzne" 1984, Nos. 11–12, pp. 151–159; J.J. Jadacki, *Jakiej filozofii uczniowie potrzebują*, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1982, Nos. 3–4, pp. 79–106; M. Woźniczka, *Nauczanie filozofii w Polsce w I połowie XX wieku*, "Studia z Filozofii Polskiej" 2006, Vol. 1, pp. 293–328; J. Wojtyśiak, *Edukacja filozoficzna w ujęciu szkoły lwowsko-warszawskiej*, in: *Filozofia i edukacja. Materiały z sympozjum z cyklu "Przyszłość cywilizacji Zachodu" zorganizowanego przez Katedrę Filozofii Kultury KUL*, eds. P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłodna, Fundacja "Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej," Lublin 2005, pp. 189–200.

⁴ K. Twardowski, *Filozofia w szkole średniej*, "Ruch Filozoficzny" 1919, Vol. 5, No. 1, pp. 1–6.

2. Kazimierz Twardowski: Philosopher, Psychologist and Educationalist

Kazimierz Twardowski was one of the most significant Polish philosophers, a student of Franz Brentano,⁵ and founder of the largest Central European analytical school – the Lvov-Warsaw School⁶ (hereinafter LWS). He was born into a Polish noble patriotic family in Vienna in 1866, where he received a thorough education at the prestigious gymnasium Theresianum.⁷ He graduated from Vienna University, where he received his PhD, supervised officially by Robert Zimmermann, though his actual mentor was Brentano, who held the position of *Privatdozent* at the time. Notably, Zimmermann authored a textbook on propaedeutics of philosophy, which Twardowski had studied earlier during his education at the Theresianum. However, Twardowski recalled in his *Self-Portrait*⁸ that he did not enjoy that textbook and regretted not having classes with Alois Höfler, a member of Brentano's School, who later became his colleague and author of a propaedeutics textbook that became canonical in Austria-Hungary.⁹ After receiving his habilitation (*venia legendi*) at Vienna University, Twardowski moved to Galicia,

⁵ Cf. A. Betti, *Twardowski and Brentano*, in: *The Routledge Handbook of Franz Brentano and the Brentano School*, ed. U. Kriegel, Routledge, New York 2017, pp. 305–310; A. Betti, *Brentano and the Lvov-Warsaw School*, in: *The Routledge Handbook of Franz Brentano and the Brentano School*, ed. U. Kriegel, Routledge, New York 2017, pp. 334–340; J. Czerny, *Kazimierz Twardowski – współtwórca brentanowskiego programu filozofii*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1990; I. Dąbmska, *Franciszek Brentano a polska myśl filozoficzna. Kazimierz Twardowski i jego szkoła*, “Ruch Filozoficzny” 1979, Vol. 37, Nos. 1–2, pp. 1–10; D. Fisette, F. Stadler, G. Fréchette, eds., *Franz Brentano and Austrian Philosophy*, Springer, Cham 2020.

⁶ Cf. A. Brożek, F. Stadler, J. Woleński, eds., *The Significance of the Lvov-Warsaw School in the European Culture*, Springer, Cham 2017; A. Brożek, A. Chybińska, J. Jadacki, J. Woleński, eds., *Tradition of the Lvov-Warsaw School: Ideas and Continuations*, Brill-Rodopi, Leiden 2016.

⁷ Cf. A. Brożek, *Wiedeńskie lata Kazimierza Twardowskiego*, “Filozofia Nauki” 2009, Vol. 17, No. 3(67), pp. 133–164; A. Brożek, *Kazimierz Twardowski. Die Wiener Jahre*, Springer, Wien–New York 2011.

⁸ K. Twardowski, *Self-Portrait*, in: *Kazimierz Twardowski on Actions, Products and Other Topics in Philosophy*, eds. J.L. Brandl, J. Woleński, trans. A. Szylewicz, Rodopi, Amsterdam–Atlanta 1999, pp. 17–31.

⁹ Cf. A. Höfler, *Grundlehren der Logik und Psychologie. Mit einem Anhang. Zehn Lesestücke aus philosophischen Klassikern*, G. Freytag, Leipzig, 1903; D. Fisette, *Robert Zimmermann and Herbartianism in Vienna: The Critical Reception of Brentano and His Followers*, in: *Herbartism in Austrian Philosophy*, ed. C. Maigné, De Gruyter, Berlin 2021, pp. 33–62.

where he was appointed to chair a department at Lvov University.¹⁰ Since then, he dedicated a lot of effort to promoting philosophy education at the primary and secondary levels, as well as within broader society.¹¹

Twardowski was a great teacher, who raised “an army of intellectuals” (around 30 professors in various disciplines) that dominated Polish philosophy for many years and significantly influenced Polish culture and education, as we will see.¹² The main guiding principles of the LWS were: clarity of expression, reliable justification, criticism (towards others and especially oneself), and cooperation.¹³ This ethos was propagated by the school’s members not only within academic circles but also by their work for education and society, reflecting their understanding of philosophy teaching.¹⁴

It should be mentioned here that Twardowski was also a pioneer of modern psychology, which he introduced as an academic subject in Lvov.¹⁵ Twardowski’s involvement in pedagogical activities should also be emphasized: he was not only

¹⁰ Cf. A. Brożek, ed., *Kazimierz Twardowski we Lwowie. O wielkim myślicielu, nauczycielu i obywatelu*, Oficyna Wydawnicza Epigram, Bydgoszcz 2015. Lvov was largely Polish at the time.

¹¹ Cf. E. Grądzka, *Kazimierz Twardowski’s Philosophy of Education – Attempting a Reconstruction*, “Logos i Ethos” 2020, No. 2, pp. 7–39, <http://doi.org/10.15633/lie.3806>.

¹² Cf. A. Brożek, *The Significance of Kazimierz Twardowski in Philosophy and Culture*, “Pro-Fil” 2014, Vol. 15, No. 1, pp. 32–46; A. Brożek, F. Stadler, J. Woleński, eds., *The Significance of the Lvov-Warsaw School...*, op. cit.

¹³ Cf. A. Brożek, A. Chybińska, J. Jadacki, J. Woleński, eds., *Tradition of the Lvov-Warsaw School...*, op. cit.; A. Brożek, M. Będkowski, A. Chybińska, S. Ivanyk, D. Traczykowski, *Anti-Irrationalism: Philosophical Methods in the Lvov-Warsaw School*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2020; P.M. Simons, *Logical Philosophy, Anti-Irrationalism, and Gender Equality: Three Positives of the Lvov-Warsaw Enlightenment*, in: *The Significance of the Lvov-Warsaw School in the European Culture*, eds. A. Brożek, S. Friedrich, J. Woleński, Springer, Cham 2017, pp. 3–14; A. Brożek, *The Significance of Kazimierz Twardowski...*, op. cit.

¹⁴ Cf. J. Woleński, *Filozoficzna Szkoła Lwowsko-Warszawska*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985; J. Woleński, *Logic and Philosophy in the Lvov-Warsaw School*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 1989; J.L. Brandl, J. Woleński, eds., *Kazimierz Twardowski on Actions, Products and Other Topics in Philosophy*, trans. A. Szylewicz, Rodopi, Amsterdam–Atlanta 1999; J.J. Jadacki, *From the Viewpoint of the Lvov-Warsaw School*, Rodopi, Amsterdam–New York 2003; J.J. Jadacki, *Polish Analytical Philosophy: Studies on Its Heritage: With the Appendix Containing the Bibliography of Polish Logic from the Second Half of the 14th Century to the First Half of the 20th Century*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2009; A. Brożek, J.J. Jadacki, eds., *At the Sources of the Twentieth-Century Analytical Movement: Kazimierz Twardowski and His Position in European Philosophy*, Brill, Leiden–Boston 2022.

¹⁵ T. Rzepa, *Przedmowa*, in: *Psychologia w szkole lwowsko-warszawskiej*. Twardowski, Witwicki, Baley, Błachowski, Kreutz, Lewicki, Tomaszewski, ed. T. Rzepa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, pp. 5–63.

a “teacher of teachers” but was also engaged in practical activities aimed at raising the level of teaching and modernizing the way of working in Polish schools in Galicia.¹⁶ These two contexts of Twardowski’s activity were important for his involvement in the formation of philosophical propaedeutics: when formulating his ideas, he drew not only from philosophical concepts but also from psychological notions related to them.¹⁷ His activities were not purely theoretical but were embedded in the concrete practice of working with teachers. This illustrates the interdisciplinary nature of Twardowski’s approach – a quality he demanded of his students. Twardowski considered the formation of appropriate social attitudes through teaching to be a key mission of philosophers. Guided by this civic and patriotic attitude, he developed his concept of philosophical propaedeutics. Thus, he consistently believed that propaedeutics is an essential foundation for the modernization and intellectual strengthening of society. Since his main article on this topic, *Philosophy in High School*, was published in 1919, we will focus now on the interwar period. The contexts in which proposals for philosophical propaedeutics emerged in Poland in the interwar period were very complex. In a previous article we presented an outline of this issue, and here we will only recall the most important historical aspects.¹⁸

3. Historical Outline of Philosophical Propaedeutics Development in Interwar Poland

When Poland regained independence in 1918, the school system was in need of a reform, but generally, until 1932, no significant changes, especially for gymnasias, were effected. The most important innovation, introduced after independence and before the reform of 1932, was an obligatory seven-year primary school. Optionally, after finishing the fifth grade of primary school and passing entrance

¹⁶ Cf. K. Twardowski, Kazimierz Twardowski. *Mowy i rozprawy z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych. Księga pamiątkowa*, wydana przez Tow. Nauczycieli Szkół Wyższych, ed. K. Zagajewski, Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów 1912.

¹⁷ A. Betti, Twardowski and Brentano, op. cit.

¹⁸ E. Grądzka, P. Polak, *The Historical, Pedagogical and Philosophical Background of Kazimierz Twardowski’s Project of Teaching Philosophical Propaedeutics*, “Edukacja Filozoficzna” 2024, Vol. 77, pp. 37–89, <https://doi.org/10.14394/edufil.2024.0003>. See also R. Jadcza, *Z dyskusji nad propedeutyką filozofii...*, op. cit.; J.J. Jadacki, *Jakiej filozofii uczniowie potrzebują*, op. cit.; G. Głuchowski, *Propedeutyka filozofii w czasach II Rzeczypospolitej*, “Ruch Filozoficzny” 1988, Vol. 45, No. 3, pp. 241–251.

exams, pupils could continue learning in the eight-year gymnasium (divided into three-year lower high school and five-year higher high school). A final exam, known as *matura*, derived from the Latin *maturus*, granted access to university education. In that system, propaedeutics of philosophy was taught in the eighth grade of the gymnasium for three hours a week and consisted of psychology and logic. There was a continuous discussion on the future of gymnasia and, later, high schools. The question was whether secondary education should stay elite or become more accessible to the lower classes. Key issues included whether its role was to teach or upbringing, whether it should preserve its intellectual character or follow the contemporary New Education movement¹⁹ principles emphasizing practicality and relevance to everyday life, and whether the number of hours and the workload should be reduced.

The programme of propaedeutics of philosophy published by Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP; Ministry of Religious Affairs and Public Education) in five editions between 1922 and 1931 (*Program gimnazjum państwowego. Wydział Humanistyczny* [Programme for Public Gymnasium: Humanities])²⁰ was most likely authored by Twardowski, as it is almost an exact copy of a programme found in his archive.²¹

¹⁹ It was the European counterpart to the progressive education movement influenced by John Dewey and others in the United States, and it was called New Education to signal a departure from the traditional curricula of the 19th century, focused on preparation for the early-industrial university. The movement's main idea was that students learn best "by doing," experimenting (not passive listening). The role of the teacher was rather to facilitate the learning process based on student's interests (acknowledging children's personalities). The movement's emergence was also a consequence of the formation of post-World War I society, which created a new social order not so much differentiated by social class.

²⁰ MWRiOP, *Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny*, Książnica Polska Tow. Naucz. Szkół Wyższych, Warszawa 1922, URL: <https://polona.pl/preview/c5737d15-2dae-4c03-849c-8fce2cd3d846>; MWRiOP, *Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny*, 2nd ed., Książnica Polska Tow. Naucz. Szkół Wyższych, Warszawa 1924, URL: <https://polona.pl/preview/377775b3-1e79-4e94-aabe-0c6a341af767>; MWRiOP, *Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny*, 3rd ed., "Książnica-Atlas" Tow. Naucz. Szkół Wyższych, Warszawa 1926, URL: <https://polona.pl/preview/43121dfb-d58c-443c-a18d-7895696ce2b5>; MWRiOP, *Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny*, 4th ed., "Książnica-Atlas" Tow. Naucz. Szkół Wyższych, Warszawa 1928, URL: <https://polona.pl/preview/339bd34f-a07a-4d44-b7ab-54404d920d74>; MWRiOP, *Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny*, 5th ed., Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów 1931, URL: <https://polona.pl/preview/ec7a2a56-f53e-413c-9b00-ed3b240c9ee2>.

²¹ For details, see E. Grądzka, P. Polak, *The Historical, Pedagogical and Philosophical Background...*, op. cit. Manuscripts of Twardowski's work can be found at the Kazimierz Twardowski Library in Warsaw at ul. Krakowskie Przedmieście 3, URL: <https://polaczonebiblioteki.uw.edu.pl/>.

However, the programme faced considerable criticism (including from Twardowski himself, who was particularly concerned about the amount of time dedicated to propaedeutics, which, he believed, compromised its content). This dissatisfaction led to the discussion presented below, which unfolded between 1926 and the reform that began in 1932 and continued until the outbreak of World War II. The reform, known as Jędrzejewicz's reform, was named after the Minister of the MWRiOP, Janusz Jędrzejewicz (1885–1951). In the new system, after primary school, there was a general school divided into a four-year gymnasium and a two-year high school. It was inspired by the New Education movement, the demand to make high school more accessible, and followed the political movement Sanacja to apply "state upbringing" to school. However, in the beginning, there was an intention to keep the programme of philosophical propaedeutics unchanged. The focus was instead on supporting teachers in better understanding and effectively implementing it. Therefore, in 1934 the MWRiOP published *Poradnik w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach ogólnokształcących* [A Guide to Teaching, Upbringing and Administration in High Schools].²² Nevertheless, eventually Twardowski, together with his students Kazimierz Ajdukiewicz²³ and Mieczysław Kreutz,²⁴ was asked by the

K. Twardowski, *Program psychologii*, 1921, AKT T-20-40, Biblioteka im. Kazimierza Twardowskiego w Warszawie, URL: <https://archiwum.polaczonebiblioteki.uw.edu.pl/akt/dokumenty/projekty/program-psychologii/>; K. Twardowski, *Projekt programu logiki*, 1922, AKT T-20-39, Biblioteka im. Kazimierza Twardowskiego w Warszawie, URL: <https://archiwum.polaczonebiblioteki.uw.edu.pl/akt/dokumenty/projekty/projekt-programu-logiki/>; K. Twardowski, *Programy logiki gimnazjalnej* (1922), in: *Logika. Cz. 1*, ed. J.J. Jadacki, Wydawnictwo Academicon, Lublin 2023, pp. 35–47; K. Twardowski, *Projekt programu psychologii dla szkół średnich* (1921), in: *Dydaktyka*, ed. A. Brożek, Wydawnictwo Academicon, Lublin 2023, pp. 243–250.

²² MWRiOP, *Poradnik w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach ogólnokształcących*, Książnica – Atlas, Warszawa 1934.

²³ Kazimierz Ajdukiewicz (1890–1963) was Twardowski's son-in-law and one of his closest students. He taught at the Third Public Gymnasium in Lvov until 1925. Between 1925 and 1928 he headed the second Chair of Philosophy at the University of Warsaw. Later, between 1928 and 1939, he was appointed to the Chair of Logic at Lvov University, and finally the second Chair of Logic (1957–1961) at the University of Warsaw. He engaged actively in underground teaching during World War II. After the war, he was rector of the University of Adam Mickiewicz in Poznań between 1948 and 1952. He edited the journals "Studia Philosophica" (1934–1950) and "Studia Logica" (1954–1963). He was also a member of the editorial committee of "Erkenntnis" and "Logique et Analyse." In 1962, he received an honorary doctorate from Clermont-Ferrand University.

²⁴ Mieczysław Kreutz (1893–1971) was one of Twardowski's closest students and a prominent Polish psychologist. He was head of the Chair of Psychology at Lvov University and also a teacher

MWRiOP to prepare a new programme that would address the criticisms of the previous one and incorporate the latest recommendations. Twardowski prepared two versions in 1935,²⁵ probably with Ajdukiewicz's support (his influence is evident especially in the revisions made to the part related to logic), but it is not clear if Kreutz participated in work on the document. The programme was accompanied by the *Memoriał Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie w sprawie wytycznych programu "propedeutyki filozofii" w liceach ogólnokształcących* [Memorial of the Polish Philosophical Society in Lvov on the Guidelines of the Curriculum of Propaedeutics of Philosophy in High Schools].²⁶ However, that programme was not published. Two years later, the MWRiOP released a temporary programme,²⁷ which is similar to the one found in Ajdukiewicz's collection in the archive,²⁸ but it is highly probable that it was also prepared by Twardowski.

Finally, only in 1938 (nearly 40 years after the first discussion on this issue took place in 1902!), four independent textbooks for philosophical propaedeutics were published: by Kazimierz Ajdukiewicz,²⁹ Tadeusz Czeżowski,³⁰ Bogdan

at the Third Public Gymnasium in Lvov. After World War II, he worked at the University of Wrocław and later at the University of Warsaw. His interests focused on the issue of introspection (following Twardowski) and the critique of psychological tests.

²⁵ K. Twardowski, *Szkic programu nauczania propedeutyki filozofii w liceach ogólnokształcących*, 1935, AKT T-16-56, Biblioteka im. Kazimierza Twardowskiego w Warszawie, URL: <https://archiwum.polaczonebiblioteki.uw.edu.pl/akt/dokumenty/projekty/szkie-programu-nauczania-propedeutyki-filozofii/>; K. Twardowski, *Projekt programu propedeutyki filozofii dla liceów ogólnokształcących* (1935), in: *Dydaktyka*, ed. A. Brożek, Wydawnictwo Academicon, Lublin 2023, pp. 251–256. For an English translation, see K. Twardowski, *Draft of High School Curriculum for Teaching Propaedeutics of Philosophy*, trans. E. Grądzka, P. Polak, "Edukacja Filozoficzna" 2024, Vol. 77, pp. 243–248, <https://doi.org/10.14394/edufil.2024.0010>.

²⁶ For an English translation, see K. Twardowski, *Memorial of the Polish Philosophical Society in Lvov on the Guidelines of the Curriculum of Propaedeutics of Philosophy in High Schools* (Manuscript by Kazimierz Twardowski), trans. E. Grądzka, "Edukacja Filozoficzna" 2024, Vol. 77, pp. 249–254, <https://doi.org/10.14394/edufil.2024.0011>.

²⁷ MWRiOP, *Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. Propedeutyka filozofii*, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów 1937.

²⁸ K. Ajdukiewicz, *Propedeutyka filozofii – Wydział humanistyczny, klasyczny, matematyczno-fizyczny, i przyrodniczy*, Materiały Kazimierza Ajdukiewicza, III-141, j.a. 137, PAN Archiwum Warszawa.

²⁹ K. Ajdukiewicz, *Propedeutyka filozofii dla liceów ogólnokształcących*, Książnica – Atlas, Lwów 1938.

³⁰ T. Czeżowski, *Propedeutyka filozofii. Podręcznik dla II klasy wszystkich wydziałów w liceach ogólnokształcących*, K.S. Jakubowski, Lwów 1938.

Gawecki,³¹ and Helena Lelesz (Leleszówna),³² marking the maturation of the concept of philosophical propaedeutics in Poland.³³ Unfortunately, the outbreak of World War II in 1939 brought to Poland German Nazi and Soviet communist persecutions. After the war, Poland was behind the Iron Curtain, and communist authorities, aiming to indoctrinate society, soon removed philosophical propaedeutics from the school curriculum.³⁴

4. Discussions on Philosophical Propaedeutics in Polish Education before World War II

The development of the concept of philosophical propaedeutics in Poland can best be traced through the discussions that took place on the pages of philosophical journals. Some additional information is found in official documents related to education, as well as in personal diaries. Here we will focus mainly on the articles, since they clearly explicated concepts and, by the fact of their publication, influenced other philosophers or teachers widely.

Philosophical propaedeutics was discussed in two Polish philosophical periodicals.³⁵ The first was “Przegląd Filozoficzny” [Philosophical Review], established

³¹ B. Gawecki, *Propedeutyka filozofii. Podręcznik dla kl. drugiej liceów ogólnokształcących*, Inst. Wydaw. “Biblioteka Polska,” Warszawa 1938, URL: <https://pbc.gda.pl/dlibra/publication/88515/edition/79994>; Interestingly, Gawecki’s textbook was later republished under the changed title *Myslenie i postępowanie* [Thinking and Behaviour]: B.J. Gawecki, *Myslenie i postępowanie*, Pax, Warszawa 1975.

³² H. Lelesz, *Podręcznik propedeutyki filozofii dla klasy drugiej liceów ogólnokształcących*, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów 1938.

³³ See E. Grądzka, P. Polak, *The Historical, Pedagogical and Philosophical Background...*, op. cit.

³⁴ R. Kuliniak, M. Pandura, Ł. Ratajczak, *Filozofia po ciemnej stronie mocy. Krucjaty marksistów i komunistów polskich przeciwko Lwowskiej Szkole Filozoficznej Kazimierza Twardowskiego. Cz. 1. Lata 1945–1951*, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2018; R. Kuliniak, M. Pandura, Ł. Ratajczak, *Filozofia po ciemnej stronie mocy. Krucjaty marksistów i komunistów polskich przeciwko Lwowskiej Szkole Filozoficznej Kazimierza Twardowskiego. Cz. 2. Problem reformy szkolnictwa wyższego w świetle partyjnej ofensywy ideologicznej*, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2019; J.J. Jadacki, *Jakiej filozofii uczniowie potrzebują*, op. cit.

³⁵ Another key Polish philosophical journal, “Kwartalnik Filozoficzny” [Philosophical Quarterly], founded in Kraków in 1922 by Władysław Heinrich, was not involved in the discussions described. The same was also true of the international journal “*Studia Philosophica. Commentarii Societatis Philosophicae Polonorum*” published in Lvov since 1935 by Twardowski, Roman Ingarden and Ajdukiewicz.

in Warsaw in 1898 by Władysław Weryho, whose aim was to create a forum for Polish philosophers from the partitions and those who had emigrated. The second was “Ruch Filozoficzny” [Philosophical Movement], established in Lvov in 1911 by Twardowski, who was its editor. Another important journal for the topic was “Muzeum. Czasopismo Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych” [Museum: Journal of the Society of High School Teachers],³⁶ established in Lvov in 1885.

Three major discussion moments can be distinguished:

- in Galicia at the beginning of the 20th century (provoked by the Austro-Hungarian reform of education in 1900);
- at the beginning of Polish independence, in 1919–1920 (preparing the first reforms of philosophical education in Poland);
- from mid-1920s until mid-1930s (provoked by problems with the 1922 programme and by Jędrzejewicz’s school reform in 1932).

It is characteristic that Twardowski was the main participant in all three discussions. Another important observation is that, aside from Twardowski himself, the most prominent voices in the discourse on philosophical propaedeutics came from his students within the LWS, such as Kazimierz Sośnicki, Stanisław Ossowski, Izydora Dąmbska, Bohdan Zawadzki, and Salomon Igel. A second milieu involved in the discussion and development of propaedeutics was based in Kraków: Maurycy Straszewski, Fr Aleksander Pechnik, and Bolesław Gawecki. However, this was a relatively small group, comprising two philosophers and a theologian-philosopher, who did not collaborate directly. Incidentally, we also find in the discussions works of people who are not associated with the two circles, such as Regina Rajchman-Ettingerowa and Helena Lelesz – who were philosophically educated outside Poland, but who nevertheless tried to join the development of philosophical propaedeutics in Poland after the country regained independence. There were also Jewish scholars participating: Ignacy Halpern (later Myślicki), Bohdan Kieszkowski, and Zygmunt Czerny.

All this (along with the fact that Twardowski prepared the programme for propaedeutics of philosophy and his two students prepared the textbooks) indicates the dominance of the LWS in the formation of philosophical propaedeutics, and that the Galician traditions of teaching this subject became the basis of teaching in the reborn Poland. Let’s now take a closer look at how the aforementioned discussions were shaped and what issues were considered key at the time.

³⁶ “Muzeum” was run by an association of teachers and was dedicated to education.

4.1. Discussion in Galicia at the beginning of the 20th century

A broader discussion about philosophical propaedeutics was held in Galicia after the 1900 Austro-Hungarian reform of education. Following the introduction of the subject to the school curriculum in 1849, there were two other reforms: in 1859 and 1884. Since the directives issued in 1884 proved difficult to implement, the 1900 reform aimed to facilitate their fulfilment. Interestingly, the instructions prepared by the Austrian Ministerium für Kultus und Unterricht (Ministry of Culture and Education) from 1900 are more detailed in comparison to the previous publications and much more informative.³⁷

Straszewski published an extensive (around 60 pages) analysis of the state of philosophy teaching in the booklet *Propedeutyka filozoficzna w naszych gimnazjach* [Philosophical Propaedeutics in Our Gymnasiums].³⁸ Interestingly, Twardowski referred to this publication in his article *Nauka propedeutyki filozoficznej w gimnazjach* [Teaching Philosophical Propaedeutics in Gymnasiums] in “Tygodnik ‘Słowa Polskiego,’” which was “one of the most important opinion-forming dailies published in Lvov before World War I.”³⁹ It is worth comparing the two publications.

Straszewski reviewed in the booklet the historical development of propaedeutics of philosophy and concluded that the instructions for the reform from 1884 and 1900 were not successfully implemented by the Rada Szkolna Krajowa (hereinafter RSK; National School Council).⁴⁰ Twardowski agreed that propaedeutics

³⁷ Ministerium für Kultus und Unterricht, *Lehrplan und Instructionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich*, Im k.-k. Schulbücher-Verl., Wien 1900.

³⁸ M. Straszewski, *Propedeutyka filozoficzna w naszych gimnazjach*, Księgarnia D.E. Friedleina, Kraków 1902.

³⁹ A. Lubczyńska, *Tygodnik “Słowa Polskiego.” Bezpłatny dodatek niedzielny do “Słowa Polskiego” poświęcony nauce, literaturze i sztuce (1902–1903)*, “Rocznik Historii Prasy Polskiej” 2017, Vol. 20, No. 2, p. 74. “Tygodnik ‘Słowa Polskiego’” was a free Sunday supplement to “Słowo Polskie,” dedicated to science, literature and art.

⁴⁰ The RSK was a new administrative authority established as part of the 1867 reforms, which granted autonomy to Galicia. The body was created as part of a political plan to decentralize education in the Austro-Hungarian Empire, and began operating on 24 January 1868. It was entrusted the task of leading the educational reform in Galicia. However, in the end it turned out that this council had much less administrative and managing influence on gymnasiums and universities than previously expected, and core decisions continued to depend on the central government in Vienna. Therefore, the RSK focused on the preparation of curricula and textbooks as well as drafting school reform plans that could, but were to required to be, implemented by the central government. The school system in Galicia was the least developed in the whole

“should contribute to the concentration of knowledge provided in gymnasium, develop students’ intellectual independence and deepen the education provided to them in high school,”⁴¹ as was the case in French and Italian schools. Next, Straszewski provided the following solutions to the problem:

1. Teach psychology in the seventh grade (two hours) and logic (two hours) in the eighth grade. In response, Twardowski referred to a publication of Fr Pechnik⁴² from 1901, which was a reaction to the reform, entitled *Nowa instrukcja ministerialna dla propedeutyki filozoficznej* [New Ministerial Instruction for Philosophical Propaedeutics],⁴³ where Pechnik offered arguments for the same claim. However, Twardowski proposed that it would be most effective to conduct a trial with a few committed teachers to see what works best.
2. Prepare qualified teachers and textbooks. Twardowski agreed with Straszewski and maintained that there should be at least 34 teacher positions for propaedeutics of philosophy in Galicia, like the number of gymnasiums, but the RSK neglected that. However, Twardowski added that responsibility for the situation also lay with the Lvov and Kraków universities, where two professors not only failed to conduct seminars for students but also devoted the majority of their time to political engagements in Vienna.
3. In the future, make “Psychology and Logic” a *matura* subject and remove from the oral exam the translation of Latin and Greek classics. Twardowski agreed with the first part and provided commentary concerning the translation component of the exam.

Straszewski also claimed that there was no original textbook for propaedeutics of philosophy because the administration did not encourage it. Twardowski,

Empire. Cf. M. Rauch, *Rada Szkolna Krajowa – geneza powstania i pierwszy rok działalności*, “Edukacja–Technika–Informatyka” 2018, Vol. 9, No. 5, pp. 9–14.

⁴¹ K. Twardowski, *Nauka propedeutyki filozoficznej w gimnazjach*, “Tygodnik ‘Słowa Polskiego’” 1902, Vol. 14, p. 5.

⁴² Aleksander Pechnik (1854–1935), PhD in philosophy, was ordained as a priest in 1887 in the Latin rite in Tarnów, having previously worked as a teacher, from 1898 at the Fourth Gymnasium in Lvov. He was president of the Association of Catechists, long-time editor of “Gazeta Kościelna” and “Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy,” and co-founder of the Polish Theological Society in Lvov. He authored theological textbooks for secondary schools and several hundred articles in various fields of knowledge.

⁴³ A. Pechnik, *Nowa instrukcja ministerialna dla propedeutyki filozoficznej*, “Muzeum. Czasopismo Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych” 1901, Vol. 17, No. 5, p. 577.

however, reacted with indignation, asserting that no one should expect support from administrative authorities, and that textbook development should be driven by free competition. Nevertheless, Twardowski concluded that he mostly agreed with Straszewski, especially in his summary that “the current state of affairs should not be suffered any longer.”⁴⁴

Since Galicia was an autonomous region, local Polish institutions also became involved in the discussion. The RSK organized a meeting on 19–20 December 1902 in Lvov, which was attended by, among others, Twardowski and Straszewski from the Jagiellonian University in Kraków to review the findings of an inquiry into the teaching of philosophical propaedeutics in gymnasiums. They represented the only two Polish universities of that time, both benefiting from the Galician autonomy.

Twardowski stated that all survey respondents agreed that there was an urgent need for a Polish logic textbook as two years had already passed since the reform. Foreign publications were deemed unsuitable due to the lack of sufficiently trained and experienced teachers in the subject. Twardowski argued that a Polish textbook should cover all necessary content. Additionally, he opposed the establishment of a special commission for textbook development since he considered the ministry’s instructions to be sufficient. Twardowski advocated for open competition rather than monopolization, and stressed that each textbook should be authored by a single individual, as in the case of Alois Höfler’s textbook, to ensure uniformity of terminology and content. Importantly, the author should consult the textbook with a practitioner. Pechnik’s textbook was mentioned – although at the time it was not suitable for school usage, it could be used with some adjustments.

In 1901, Twardowski published *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej* [Basic Concepts of Didactics and Logic for Use in Teachers’ Seminars and Private Study],⁴⁵ which he considered adaptable for gymnasiums, even though it did not address “syllogism and psychologism” and some parts of methodology.⁴⁶ Twardowski also did not recommend reducing topics related to methodology since he asserted that students

⁴⁴ K. Twardowski, *Nauka propedeutyki filozoficznej...*, op. cit., p. 6.

⁴⁵ K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*, Towarzystwo Pedagogiczne, Lwów 1901.

⁴⁶ Cf. W. Rechlewicz, *Basic Concepts and Principles of Didactics according to Kazimierz Twardowski*, “Edukacja Filozoficzna” 2024, Vol. 77, pp. 91–105, <https://doi.org/10.14394/edufil.2024.0004>.

should get acquainted with the workings of science.⁴⁷ Additionally, he claimed that the psychological introduction to logic should be eliminated, noting its absence in English textbooks. He proposed replacing it with a grammar-logical introduction, as students are exposed to grammar in their daily education. In line with Straszewski's suggestion, he recommended moving the historical introduction to logic to the end of the textbook. Twardowski also rejected Pechnik's suggestion to frame logic as an apologetic tool for Christianity, emphasizing that logic should remain independent of religious doctrine. Finally, it was agreed that physiological content should be reduced to what is strictly necessary, while fundamental psychological principles, such as the laws of association, practice, blunting, habituation, should be retained.⁴⁸

The outcomes of the meeting were also documented in "Przegląd Filozoficzny," in the publication *Ankieta w sprawie nauczania propedeutyki filozoficznej w gimnazjach* [A Survey on the Teaching of Philosophical Propaedeutics in Gymnasiums].⁴⁹ In addition to the points previously mentioned, the report noted that Pechnik was in favour of moving logic to the eighth grade because of its foundations in psychology, and due to pedagogical considerations. He observed that psychology, taught in the eighth grade, was compromised by the demands of the final exams, which, in practice, reduce the time dedicated to the subject. As a result, students were not taught the most significant issues, like free will and aesthetical and ethical feelings. Pechnik proposed that methodology should conclude the curriculum. He regarded the French textbook by Paul Janet as the most

⁴⁷ Twardowski's approach here is similar to Dewey's proposal of critical thinking in education. See J. Dewey, *How We Think*, D.C. Heath & Co., Boston–New York–Chicago 1910, p. iii. While the American philosopher advocated grounding education in a scientific way of thinking, Twardowski promoted the training of a scientific mode of thinking within the framework of philosophical propaedeutics.

⁴⁸ K. Twardowski, *Głos w dyskusji nad nauczaniem propedeutyki filozoficznej w gimnazjach*, in: *Mysł, mowa i czyn*, Vol. 2, eds. A. Brożek, J.J. Jadacki, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2014, pp. 296–298. In 1913, Twardowski published an article about psychology that was comprehensive and could be used as an introduction to psychology for, e.g., teacher's training. See K. Twardowski, *O psychologii, jej przedmiocie, zadaniach, metodzie, stosunku do innych nauk i o jej rozwoju*, Księgarnia Gubrynowicza i Syna we Lwowie, Warszawa–Lwów 1913; as well as his entry in *Encyklopedia wychowawcza* [Pedagogical Encyclopaedia]: K. Twardowski, *Psychologia*, in: *Encyklopedia wychowawcza*, Vol. 9, ed. J. Nitowski, Gebethner i Wolff, Warszawa–Lwów 1913, pp. 1–47.

⁴⁹ *Ankieta w sprawie nauczania propedeutyki filozoficznej w gimnazjach*, "Przegląd Filozoficzny" 1903, Vol. 6, No. 2, pp. 241–244.

suitable resource. He recommended eliminating physiology from psychology since it was already covered in the fourth grade. Instead, he advocated a stronger focus on ethics and the inclusion of metaphysics (especially the issues of free will and immortality of the soul) to protect students from scepticism. Finally, he supported the establishment of a commission to oversee the development of a textbook.

Tadeusz Mandybur⁵⁰ believed that an anthology of texts from key philosophers should be published to facilitate teaching logic, as the lessons were considered too monotonous.

Prof. Mikołaj (?) Sabat⁵¹ claimed that psychology should be taught first, and he could not imagine how logic could start with learning grammar, as Twardowski wanted. He proposed to teach psychology first (theory of knowledge) in the first term of the seventh grade, and in the second term logic. He argued that in the eighth grade teachers should repeat the material from the seventh grade, and then choose the most interesting subject, that is, feelings and aspirations.

The report further reflected Straszewski's view opposing the psychological direction in logic. Like Pechnik, he believed the textbook should not contain anything contrary to Christian values, which they both regarded as foundational.

At the second meeting, there was a vote on the ideas presented by the speakers. Sabat's idea was dismissed. There was an equal amount of votes for the change in the order of teaching logic and psychology (but Twardowski was open to testing the change in some schools). Everybody agreed that there should be an original textbook for logic and psychology written by a single author, and it was decided that there would be no commission for textbook development.

There was also an extended discussion about the content of the textbook. It was agreed that it should not include logical formalism and should avoid psychologism. It should contain contemporary psychological knowledge. Necessary information from psychology should come before logic. Metaphysical issues should be limited to a minimum in psychology and avoided in logic. It should be short,

⁵⁰ Tadeusz Mandybur (1861–1914), PhD, Polish philologist, author of studies on the satires of Juvenal (1888), on the influence of Roman satirists on Polish ones (1888), and on Krzysztof Opaliński as a satirist (1889). Mandybur studied philosophy in Vienna and Lvov, earning a doctorate. He was a teacher in Galicia gymnasiums, and vice president of the Przemyśl City's Reading Room. He published a paper on the history of philosophy: T. Mandybur, *Ignacy Krasicki w stosunku do Lucjana i Erazma z Rotterdamu*, "Ateneum" 1891, Vol. 4, No. 1, pp. 41–56.

⁵¹ This probably refers to Dr Mikołaj Sabat, a professor at the Polish high school in Stanisławów, and, since 1905, the director of the Ukrainian high school in Stanisławów.

accessible, professional, and suitable for the amount of hours dedicated to the subject. The textbook should provide clear concepts of scientific research with examples from subjects taught in gymnasiums. Historical information about logic and psychology should be given only briefly and in context. It would be advisable to prepare an anthology of philosophical texts (including the works of Plato, Cicero, St Augustine, Descartes, as well as English and French contemporary thinkers). The textbook for psychology by Franz Lucas and Gustav Adolf Lindner could be considered adequate with minor adjustments. Twardowski convinced others to vote for the limitation of physiological issues and the inclusion of psychological laws, like association, skilfulness, and habituation.

There was also a third meeting on 20 December 1902, which focused on improving teachers' qualifications. It was expected that the RSK would choose teachers of mathematics and ancient languages who at the same time had qualifications to teach propaedeutics of philosophy. The RSK was to create two bursaries for students from Lvov and Kraków universities who would be obliged to pass teachers' exams in propaedeutics and organize summer courses for teachers of propaedeutics. Finally, the RSK would send teachers to prestigious psychology institutes in Austria (like Graz) and abroad (like Berlin, Paris or Copenhagen).

In 1908, there was a reduction in the number of hours dedicated to propaedeutics of philosophy from four hours to three hours a week. Therefore, during the annual meeting of the Polskie Towarzystwo Filozoficzne (hereinafter PTF; Polish Philosophical Society) in Lvov, Twardowski voiced concern over the reduction of the number of hours, emphasizing the significance of this subject for pupils' cognitive development. He succeeded in convincing the PTF members to prepare a memorial for the RSK, pointing to the negative effects of such a decision and demanding an increase in the number of hours.⁵² Twardowski viewed the PTF as an active agent in this process, recognizing the necessity of exerting pressure on the RSK, which had remained largely inactive in that matter.

The first phase of the discussion took place in Galicia between philosophers, mostly from Lvov and Kraków. In addition to many practical agreements, an important result was the involvement of the PTF in Lvov in the development of philosophical propaedeutics. Thanks to this, despite the rapid political changes

⁵² Cf. K. Twardowski, *Wypowiedź w sprawie zmniejszenia ilości godzin nauki propedeutyki filozofii w gimnazjach*, in: *Myśl, mowa i czyn*, Vol. 1, eds. A. Brożek, J.J. Jadacki, Copernicus Center Press, Kraków 2013, p. 501.

that followed the outbreak of World War I, the work was animated and coordinated by the same institution with a high degree of independence and imbued with civic and patriotic values.

4.2. Discussion in Reborn Poland (1919–1920)

The second discussion on philosophical propaedeutics in Poland was connected with essential changes after World War I. After 123 years, on 11 November 1918, Poland regained political and cultural independence, and many new challenges arose. The reunification of Poles from three partitions, in which the three empires were imposing their different cultures and sets of values, was the main cultural and sociological challenge, as well as the modernization of that society. Polish philosophers contributed to finding solutions for both problems.

The discussion was initiated at the beginning of 1919 by Twardowski's publication on the front page of the journal "Ruch Filozoficzny," the text *Filozofia w szkole średniej*.⁵³ A unique opportunity for change occurred then as the minister of the MWRiOP in the first government of reborn Poland (from 16 January 1919 to 9 December 1919) was a philosopher and logician, Jan Łukasiewicz – a prominent student of Twardowski and member of the LWS.

In June 1919, Sośnicki,⁵⁴ another student of Twardowski, published the article *Propedeutyka filozoficzna w szkole średniej* [Propaedeutics of Philosophy in High School]⁵⁵ in the journal "Muzeum." He systematized his views about teaching this subject, referring to the propositions of the MWRiOP. For Sośnicki, teaching was the most important educational goal set for school, but the intellectual and moral development of the pupils was also essential. The New Education movement was the source of inspiration for the reform, and it shifted the focus away from encyclopaedic material towards training in particular methods of thinking in specific disciplines, most notably philosophy. Therefore, philosophical pro-

⁵³ K. Twardowski, *Filozofia w szkole średniej*, op. cit. An English translation of this article is published in this journal issue. See K. Twardowski, *Philosophy in High School*, trans. E. Grądzka, "Edukacja Filozoficzna" 2024, Vol. 78, pp. 251–257.

⁵⁴ Kazimierz Sośnicki (1883–1976) obtained his PhD under Twardowski's supervision. He studied philosophy, pedagogy, and the mathematical and natural sciences first in Lvov and next in Paris, Berlin, Leipzig, Vienna and Zurich. He lectured on general didactics and pedagogy at the University of Lvov (1929–1939). He later worked at the universities in Toruń and Gdańsk.

⁵⁵ K. Sośnicki, *Propedeutyka filozoficzna w szkole średniej*, "Muzeum. Czasopismo Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych" 1919, Vol. 34, No. 6, pp. 225–237.

paedeutics, according to Sośnicki, was fundamental and central. First of all, as philosophical thinking permeated various subjects, propaedeutics should serve to unify this knowledge through a separate course, where it could be done more systematically and theoretically.

This approach should be adapted to different school types: humanistic, mathematical–natural sciences, and philological (classical), as each involves distinct modes of thinking. In the humanistic gymnasium, the focus should be on psychology (introspection and psychological analysis) as this type of school teaches literature, history, and social sciences. The goal would be to understand one's own and others' mental processes and develop the skills of introspection, understanding of social psychology, and "the spirit of significant historical epochs." The mathematical–natural sciences gymnasium should focus on logic and methodology of the sciences. There should be more experiments than introspection. Meanwhile, in the classical gymnasium, logic and psychology would be more appropriate, as well as elements of the history of philosophy, aesthetics, and the history of Polish philosophy.

Interestingly, the final topics for all school types should encompass ethics, since the moral education of pupils is the most fundamental task of the school. It would unify all types of schools on one spiritual level. The accuracy and scrutiny in thinking should lead to accuracy in action, and the truth of propositions should be the basis for the righteousness of stipulations and character. Works of Polish philosophers could also be recommended as supplementary reading.

Next, Ignacy Halpern (later Myślicki)⁵⁶ engaged in the subject in the article *O propedeutyce filozofii w szkole średniej* [On Propaedeutics of Philosophy in High School],⁵⁷ in which he presented a comprehensive summary of the many concurrent visions of propaedeutics of philosophy. Teaching philosophy in high school was generally considered necessary, especially since it can "stimulate in-

⁵⁶ Ignacy Halpern (later Myślicki) (1874–1935) was a Polish-Jewish philosopher and member of the PTF since its beginning. He was a historian of philosophy, translator and researcher of the works of Baruch Spinoza, a pedagogue. Wilhelm Dilthey was his PhD supervisor. He studied in Lipsk and Berlin. He lectured at Wolna Wszechnica Polska (the Free Polish University). After World War II, he changed his surname to Myślicki.

⁵⁷ I. Halpern, *O propedeutyce filozofii w szkole średniej*, "Przegląd Filozoficzny" 1919, Vol. 22, No. 3, pp. 223–250.

dependent thinking,” prepare for theoretical studies at the university, and help uphold the ideal of “a civically aware, resourceful professional.”⁵⁸

The first division in the attitude towards teaching philosophy was whether it should be taught as part of other school subjects or separately. The first option seems to be one-sided (either supported by humanists, language, or science teachers). The second option makes philosophy “unifying, complementary, and crowning teaching.”⁵⁹

Halpern distinguished seven approaches to teaching philosophy in the second sense, as a separate subject, and presented his own vision. It was a broad systematization of philosophical propaedeutic approaches:

1) Theological

It refers to the medieval concept of philosophy as *ancilla theologiae* and the genesis of the idea of high school as a preparatory institution for university studies, with all subjects being propaedeutics. High school should moralize pupils based on a religious-moral worldview (Catholic or Protestant). Halpern rejected this idea as dogmatic and against modern ideas in pedagogy and didactics.

2) Systematic

This approach aims to teach pupils a developed, complete philosophical system, based on the thought of a single philosopher, like Cicero (Herbart’s recommendation), Plato (Hermann Cohen’s recommendation), Aristotle (Otto Willmann’s recommendation), Kant, Descartes, Locke, Hume, Lotze, Spencer and Mill. The goal is to directly observe how the thought progresses, to merge with its current state. This method is intended to be more effective than dry, schematic instruction in logic or psychology, and to prevent *bezbrzeżne filozofowanie* (boundless

⁵⁸ Myśliński also surveyed how propaedeutics was taught in various other countries. At the time, in the United States, the subject was almost totally abandoned; in the United Kingdom, sometimes logic and psychology were taught. In Germany, except for Baden and Württemberg, it was rarely in the curriculum. In Prussia, philosophy (logic and psychology) was included in the study of languages. In Austria, propaedeutics had been taught since 1849 (two hours per week of logic, psychology and introduction to philosophy), with modifications in the curriculum in 1858 (four hours, without the introductory component), 1900 (no change), and 1908 (three hours, logic and psychology). In France the subject was taught since 1885, in the last grade (eight hours, psychology, logic, ethics, metaphysics, theodicy, history of philosophy).

⁵⁹ I. Halpern, *O propedeutyce filozofii w szkole średniej*, op. cit., p. 229.

philosophizing). There is no pressure to reach consensus. However, Halpern believes propaedeutics should end this way, not begin.

3) Problem-oriented (*zagadnieniowy*)

Due to a large variety of philosophical systems, it is recommended that only what unites them, what is fundamental and key, is taught: concepts, problems, and ideas. This is to avoid dogmatism and to practise independent thinking, like Socrates did or Kant recommended (young boys should not learn philosophical facts but philosophizing). Halpern criticizes such an approach as pseudo-philosophizing. It is boundless and brings more harm than good. It also fails to accomplish one of the goals of propaedeutics, which is to summarize/unify the whole gymnasium curriculum.

4) Historical

Herbart had already advocated for introducing an outline of the history of philosophy. Presenting a rich tradition helps prevent dogmatism, allowing pupils to decide for themselves which system to explore further. It also connects with other school subjects and offers opportunities for practical application.

5) Encyclopaedic

This approach goes as far back as Plato, who recommended studying the encyclopaedic sciences and then examining their relations, ultimately leading to the contemplation of ideas. Aristotle took a similar view, treating philosophy as the entirety of classified knowledge. At its core, this method is about the classification and description of knowledge. It should be an introduction to philosophy in the broadest sense. This can be more methodological, like in Francis Bacon's work, or didactical, like in Jean le Rond d'Alembert's introduction to the *Encyclopaedia* from the 18th century. However, there is a lack of updated textbooks in this tradition.

6) Logical/logic-based

In Stoic, Epicurean, probably Platonic, and Aristotelian schools, logic was prioritized. It was considered the most objective (unlike the variety of philosophical currents), crystalized, systematized, and the easiest of philosophical sciences. It was often used for educational purposes as it works well with exercises, and it

disciplines the mind. The question remains: what logic should be taught? Is logic a part of philosophy, and does it offer any insight into what philosophy is? Does it risk being too boring and discouraging for students? Höfler's textbook⁶⁰ is valued as it is "an example of versatility and moderation": "there are, apart from formal logic, many examples from the sciences, many references to them, something from the history of sciences, there are numerous indications of philosophical theories, excerpts from classical authors, something from the theory of relations, much from methodology, etc. In this way, he draws the quintessence of philosophy into logic and opens up further perspectives."⁶¹ Nevertheless, there is a danger of either overloading the curriculum or reducing it too narrowly, particularly through excessive analysis of concepts or meanings of words (when knowledge is based on propositions and not on concepts).

7) Psychological/psychology-based

Hegel and, after him, Herbart and his followers advocated the introduction of experimental psychology into the curriculum. It is often considered a unifying subject for humanistic and scientific classes. It serves as an introductory course (almost formal, like logic) but is viewed as even superior in a didactical sense. It enables pupils to become more self-aware and fosters habits of introspection and observation of others. The concern, however, is whether it risks devolving into mere curiosity-driven experiments, and whether it adequately reflects philosophical problems. Like Höfler's textbook, it can encompass issues related to epistemology, metaphysics, aesthetics, or ethics. Yet, there is a danger that it may turn into an encyclopaedic survey of philosophy, leading to either an overload of the material or an excessive reduction of content.

⁶⁰ Höfler's textbook, since it was canonical in Austria-Hungary, was referred to many times in the discussion. Additionally, Twardowski wrote a positive review about this book, which served as the basis for the propaedeutics textbook. See K. Twardowski, *Alois Höfler. Psychologie*, in: *Mysł, mowa i czyn*, Vol. 2, eds. A. Brożek, J.J. Jadacki, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2014, pp. 171–179. Twardowski also influenced the translation of Höfler's textbook into Polish by Zygmunt Zawirski, his PhD student, who studied also physics and mathematics and was a teacher of propaedeutics for some time to finally become a professor. See A. Höfler, *Zasady psychologii*, trans. Z. Zawirski, Księgarnia Naukowa, Lwów 1927; I. Szumilewicz-Lachman, Z. Zawirski, F. Lachman, R.S. Cohen, B. Bergo, *Zygmunt Zawirski: His Life and Work. With Selected Writings on Time, Logic and the Methodology of Science*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 1994.

⁶¹ I. Halpern, *O propedeutyce filozofii w szkole średniej*, op. cit., p. 239.

8) Mixed (Halpern's vision)

The most appropriate version is a mix of the above-mentioned approaches that would include: psychology, logic, an encyclopaedic survey of philosophy, the history of philosophy, and a philosophical system. This makes propaedeutics "simple and natural, as it represents the main independent currents of philosophical creation."⁶² Halpern claims the programme is broad and not too demanding. The material should be treated in a basic, introductory manner, without the in-depth analysis often advocated by proponents of teaching psychology or logic. Unlike Höfler in his textbook, Halpern calls for abandoning the pretence and beginning to treat other disciplines of philosophy with equal seriousness. This marks a shift away from the German-Austrian vision of propaedeutics and towards the French style.

In 1920, Twardowski published the paper *O wykształcenie logiczne* [On Logical Education],⁶³ which in a way can be seen as a reference to Halpern's concept. Indeed, Twardowski devoted this article to pointing out the shortcomings of logical education both in the wider social discourse, in pedagogy, and even in academic activity. Twardowski also argued that logical education, which largely coincides with the modern concept of informal logic, is crucial for society: "what is at stake here, contrary to appearances, are indeed very important things and of momentous consequence. The lack of logical education not only lowers the intellectual level in theoretical terms, but also brings ignorance and inaccuracy into the practical application of our thoughts. And this practical application is our whole life!"⁶⁴

That phase of the discussion, unfortunately, did not bring more specific conclusions and new initiatives. However, it was important because it brought attention to the cultural and educational significance of philosophical propaedeutics.

In 1920, in the November–December issue of the journal "Ruch Filozoficzny" Twardowski published another text, entitled *Kilka uwag o ministeryalnym projekcie programu nauki filozofii w szkole średniej* [Some Remarks on the Ministerial Project of the Philosophy Curriculum in High School].⁶⁵ Twardowski criticized the project of the new curriculum, sent in June 1920 to other parties, prepared by

⁶² Ibid., p. 246.

⁶³ K. Twardowski, *O wykształcenie logiczne*, "Ruch Filozoficzny" 1920, Vol. 5, Nos. 4–5, pp. 65–71.

⁶⁴ Ibid., p. 71.

⁶⁵ K. Twardowski, *Kilka uwag o ministeryalnym projekcie programu nauki filozofii w szkole średniej*, "Ruch Filozoficzny" 1920, Vol. 5, No. 10, pp. 177–181.

the professors from the University of Warsaw, since “it carries great and serious dangers”: not enough time dedicated to the subject (only three hours per week) and leaving it to teachers to choose what part of the material (logic or psychology) to cover due to lack of sufficient time. The programme proposed replacing systematic teaching by using the heuristic method to discuss some particularly interesting issues for pupils from logic and psychology related to the history of philosophy, epistemology, metaphysics, ethics, aesthetics, or pedagogy. Twardowski argued that such a way of teaching should be supplementary to teaching logic and psychology, not its substitute. Otherwise, it may foster the illusion that students can already “philosophize,” when in fact they still need to learn solid knowledge. Only “systematic teaching, following a strict order and connection of very skilfully selected information, creating an organic whole”⁶⁶ can provide that. The considerable autonomy granted to the teacher demands high didactical and content-related competencies. The danger is that if a well-prepared teacher (with a degree in philosophy) is unavailable, school directors may opt to cancel the subject entirely and reallocate the hours to another subject. In the post-Russian partition territories, for example, there were almost no well-prepared teachers. Once the subject begins to be removed from the curriculum, it creates the impression that it is not necessary.

Twardowski also mentioned that the PTF had prepared (in mid-August 1920) a memorial⁶⁷ that was sent to the MWRiOP with a project of the programme that might not be perfect, but was at least “cautious.” An article that was later published⁶⁸ by the PTF claimed that the programme had been prepared based on Twardowski’s presentation. The journal also published a publication by Ludwik Jaxa-Bykowski, a student of Twardowski, titled *Szkic programu ćwiczeń praktycznych z psychologii w gimnazjum* [Draft Programme of Practical Exercises in Psychology in Gymnasiums].⁶⁹

⁶⁶ Ibid., p. 179.

⁶⁷ Polskie Towarzystwo Filozoficzne, *Program nauczania psychologii w szkole średniej*, “Muzeum. Czasopismo Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych” 1921, Vol. 36, Nos. 1–2, pp. 28–33.

⁶⁸ Ibid.

⁶⁹ L. Bykowski, *Szkic programu ćwiczeń praktycznych z psychologii w gimnazjum*, “Muzeum. Czasopismo Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych” 1921, Vol. 36, Nos. 1–2, pp. 34–51. Later, Bykowski published a textbook on this subject. See L.J. Bykowski, *Podręcznik do zajęć praktycznych z dziedziny psychologii dla gimnazjów i seminarjów nauczycielskich*, Książnica – Atlas, Łwów–Warszawa 1925. Interestingly, Władysław Witwicki published a text presenting how the first lesson in psychology should be conducted using the heuristic method. See W. Witwicki,

Finally, in 1922, the MWRiOP published the official programme that was implemented at least until 1931 (in its 5th ed.),⁷⁰ but it is highly probable that it was in use even longer – until the temporary programme⁷¹ from 1937 was published. As it was mentioned before, a detailed analysis of the programme from 1922 and the programme found in Twardowski's archive allows us to state that it was Twardowski's programme that was canonical for almost 15 years.

4.3. Mid-1920s until Mid-1930s Discussion

The programme of propaedeutics from 1922 did not satisfy most philosophers, including Twardowski himself (due to an insufficient number of hours). Very quickly, as early as the mid-1920s, critical voices began to emerge about the 1922 programme, and studies proposed new designs for educational solutions.

The French approach to philosophy teaching was described by Zygmunt Czerny in the 1925 publication *Nauka filozofii w francuskiej szkole średniej* [Teaching Philosophy in the French High School].⁷² It was prepared to inspire the expected Polish reform of high school and the programme of propaedeutics. The author emphasized that philosophy had survived all the drastic school reforms since at least the 19th century, which was worth consideration. The tendency to philosophize is part of the French national character, partly due to the importance that was given to teaching philosophy at school. Therefore, France avoided the depreciation of humanism.

Even practical professions, like technicians, chemists, and doctors, respect and engage in general ideas and not only in specialized ones. There were three levels of teaching philosophy. First, in male lower high school, ethics was taught in addition to a separate subject on the state and the nation. It was intended to inspire feelings

Obraz pierwszej lekcji psychologii w klasie ósmej, Zygmunt Pomarański i Spółka, Zamość 1921. He also published the first psychology textbook in the Polish language: W. Witwicki, *Zarys psychologii. Podręcznik dla uczniów szkół średnich i seminarjów nauczycielskich*, Książnica – Atlas, Lwów 1928. Finally, also Salomon Igel published a paper illustrating the first lesson of psychology. See S. Igel, *Pierwsza lekcja psychologii*, "Przegląd Humanistyczny" 1932, Vol. 7, pp. 171–179.

⁷⁰ MWRiOP, *Program gimnazjum państwowego...*, op. cit. (1922); MWRiOP, *Program gimnazjum państwowego...*, op. cit. (1924); MWRiOP, *Program gimnazjum państwowego...*, op. cit. (1926); MWRiOP, *Program gimnazjum państwowego...*, op. cit. (1928); MWRiOP, *Program gimnazjum państwowego...*, op. cit. (1931).

⁷¹ MWRiOP, *Program nauki (tymczasowy)*..., op. cit.

⁷² Z. Czerny, *Nauka filozofii w francuskiej szkole średniej*, "Ruch Filozoficzny" 1925, Vol. 9, Nos. 3, 4, 5, pp. 33–42.

towards the country and teach thinking and doing. It was less utilitarian than the lower level of school. There was also a female higher high school (for future mothers) and teachers' seminars that gave courses in subjects such as ethics, psychology, and ethics for pedagogy, and history important for upbringing. In male higher high school, the curriculum included logic, psychology, ethics, elements of sociology, aesthetics, metaphysics, epistemology, and history of concepts, doctrines, and philosophical systems. Philosophy was treated as the primary science of civilized values, the foundation of all humanism, and it gave sense to the whole unification of high school. The final grade was therefore called *classe de philosophie*. However, it was pointed out that there were significant differences in the level of teaching between schools in Paris and in other parts of France. Additionally, the teacher's figure (as well as their personality) played a fundamental role in their education and preparation for lessons. Thus, the French solutions had significant drawbacks that did not allow their direct transfer to education in Poland.

As there were no significant changes in the 1922 programme, Stanisław Ossowski⁷³ decided to begin another discussion based on his own teaching experience and presented it in the text *Propedeutyka filozofji w szkole średniej* [Propaedeutics of Philosophy in High School].⁷⁴ He believed it was a necessity as propaedeutics "is related in some way to the issue of the philosophical culture of the society."⁷⁵ He claimed that the eighth grade is too late for the introduction of a new subject, as pupils are oriented towards final exams. Therefore, organizing philosophical clubs, as recommended by the MWRiOP, was not a good solution. Propaedeutics lost its significance even in the humanistic and philological gymnasium where mathematics dominated. Importantly, Ossowski claimed that the intellectual level of the whole society declined after World War I, as did the teaching of heuristic skills at school: "I mean the tendency towards cheap literaryness, the habit of

⁷³ Stanisław Ossowski (1897–1963), sociologist, cultural theorist, aesthetician, methodologist of social sciences. He was a member of the LWS and a student of Tadeusz Kotarbiński, who was his PhD supervisor, Jan Łukasiewicz and Władysław Tatarkiewicz. Husband of Prof. Maria Ossowska, also member of the LWS. In the interwar period, a Polish-language teacher at the Cecylia Plater-Zyberkówna Private Girls' Gymnasium. Professor first at the University of Łódź and later at the University of Warsaw. Between 1951 and 1957, he was barred from didactical activity for political reasons.

⁷⁴ S. Ossowski, *Propedeutyka filozofji w szkole średniej*, "Przegląd Filozoficzny" 1926, Vol. 29, pp. 230–234.

⁷⁵ We can see that the logical culture as seen by Twardowski in the 1920 article may have been the prototype of Ossowski's philosophical culture.

skimming over difficulties, discussing things one does not know or understand, the loss of a sense of responsibility for the words one utters.”⁷⁶ He rejected teaching in the form of popularization lectures, academic proseminars or logic courses for other disciplines. The goal of propaedeutics is to educate “future masses of intelligentsia that will occupy various positions in society.”⁷⁷ Therefore, given the expectations society places on the future intelligentsia, psychology is more important than logic. Psychology teaches how to analyse minor life issues and how to gain control over yourself. It also offers more opportunities to make digressions into other philosophical and social disciplines, like aesthetics, ethics, epistemology, history of science, or sociology (as there were no social sciences represented in the curriculum⁷⁸). Propaedeutics can be even treated as an introduction to social life: “and with appropriate guidance it teaches how to overcome narrowness of personal prejudices and habits, teaches tolerance of other people’s beliefs, and facilitates development of a broad humanitarianism that religious ethics taught at school cannot provide.”⁷⁹ Logic was considered by Ossowski too abstract and, therefore, “detached from life matters.”⁸⁰ It requires a lot of time to master logic through practice. However, propaedeutics should encompass selected problems from semantics and syntax. It would then become a “science of science” (*nauka o nauce*) and “the crown of language science” (*korona nauki o języku*). The reform of propaedeutics would thus be closely tied to the reform of Polish-language teaching. Finally, Ossowski admitted that what matters most is the philosophical culture of the propaedeutics teacher rather than the programme or didactical materials.

A response came from Bohdan Zawadzki⁸¹ in the text *Propedeutyka filozofii w szkole średniej* [Propaedeutics of Philosophy in High School].⁸² His attitude

⁷⁶ S. Ossowski, *Propedeutyka filozofii...*, op. cit., p. 231.

⁷⁷ Ibid.

⁷⁸ J. Jadacki claims that after World War II propaedeutics was systematically reduced until it had been replaced by a school subject called “wiedza o społeczeństwie” (knowledge about society). J.J. Jadacki, *Jakiej filozofii uczniowie potrzebują*, op. cit., p. 84.

⁷⁹ S. Ossowski, *Propedeutyka filozofii...*, op. cit., p. 232.

⁸⁰ Ibid., p. 231.

⁸¹ Bohdan Zawadzki (1902–1966) was a psychologist, born in Turbowe (Ukraine, then Russia), who studied in the Polish gymnasium in Kyiv, was a student of Władysław Witwicki (PhD supervisor) at the University of Warsaw, member of the LWS. Professor of psychology at the University of Vilnius (1935–1940). After the closure of Vilnius University by the Soviets he moved to the United States and from 1946 worked at the City College of New York.

⁸² B. Zawadzki, *Propedeutyka filozofii w szkole średniej*, “Przegląd Filozoficzny” 1927, Vol. 30, pp. 207–211.

can be described as pragmatic and realistic. He acknowledged that the situation of propaedeutics was difficult and would not change soon, so recommendations should be prepared to help teachers work under such uncomfortable circumstances. Insufficient amount of time (only three hours per week – *sic!*) meant that the teacher had to choose the most effective and attractive elements of the programme. He upheld Ossowski's proposal to move the subject to the seventh grade and believed pupils at that age are sufficiently mentally developed. However, he rejected eliminating logic (as it would be very difficult to bring it back to the curriculum) since it has "great didactic and educational tasks." He also criticized the failure to separate logic from psychology and the use of the proseminar method (reading a text, commenting on it, and discussing it), where the teacher only fortuitously provides information related to logic, psychology, and other issues. Even Ajdukiewicz's textbook *Główne kierunki filozofii* [Major Currents in Philosophy],⁸³ which offers an anthology of key philosophical texts, was not sufficient to prevent unsystematic, chaotic, unrelated, and confusing instruction. Reading should be a supplementary element, but not the foundation.

In terms of sequence, logic should be taught before psychology, as some aspects of the psychology of thinking are already presented in logic classes. Additionally, students often found logic "unbelievably boring"; therefore, it should be scheduled at a time when there is no pressure from final exams. Psychology, being more engaging, could then make its impact and serve as a visualization of methodological problems in science introduced during logic classes. Unfortunately, very poorly equipped schools, lacking adequate facilities to conduct interesting experiments and constrained by limited time, prevent the teacher from familiarizing the students with scientific practice. This is regrettable since using the *szkoła pracy* (school of work)⁸⁴ methods stimulates independence, observation, creativity, and systematic work. Even the well-known textbook of psychology exercises written by Ludwik Jaxa-Bykowski⁸⁵ – *Podręcznik do zajęć praktycznych*

⁸³ K. Ajdukiewicz, *Główne kierunki filozofii w wyjątkach z dzieł ich klasycznych przedstawicieli. Teoria poznania – logika – metafizyka*, K.S. Jakubowski, Lwów 1923.

⁸⁴ This method is related to the progressive concepts of "learning by doing" of the New Education movement.

⁸⁵ Ludwik Jaxa-Bykowski (1881–1948) was a biologist, psychologist, pedagogue, and student of Twardowski (PhD supervised by Twardowski), member of the LWS. He taught at various gymnasiums and was a director of the Department of Science and Higher Education at the MWRiOP. He was also the editor of the journal "Muzeum," as well as the first rector of the underground Polish University of the Western Lands during World War II.

z dziedziny psychologii dla gimnazjów i seminarjów nauczycielskich [A Textbook for Practical Classes in the Field of Psychology for High Schools and Teacher Seminar]⁸⁶ – was deemed unsuitable and should be abandoned.

Nevertheless, other areas of psychology should not be neglected, especially those related to character, feelings, or will (topics emphasized in the MWRiOP programme). Although often considered less scientific, they are especially engaging for pupils. Discussion should be incorporated, but it must be essential and based on argumentation. Psychology posed only methodological problems, whereas logic required a thorough programme revision. Zawadzki agreed with Ossowski that traditional logic should be abandoned as outdated, but as mathematical logic was still in development, it was too soon to introduce it in schools. Therefore, he recommended focusing on practical courses of reasoning using examples found in textbooks of other subjects. This approach would meet the MWRiOP's requirement to unify the curriculum during propaedeutics classes. It would also prepare pupils for the kind of criticism they would encounter at the university.

Next, Regina Rajchman-Ettingerowa⁸⁷ presented her position in the text *Propedeutyka filozofii w szkole średniej* [Propaedeutics of Philosophy in High School].⁸⁸ She proposed a wide-ranging campaign: on one side, a developed discussion among a large number of specialists, and on the other side, a strong lobby at the MWRiOP to influence positive changes. Germany could serve as a good organizational example, where the Gesellschaft für Philosophischen Unterricht was established and later united with the Kant-Gesellschaft (as a subgroup). A general assembly was held twice in 1929 with speeches and discussions on the matter. A journal, "Der philosophische Unterricht" [Teaching Philosophy], along with a teachers' training programme, was established. Rajchman-Ettingerowa agreed with her colleagues that logic and psychology should be taught separately, and that programmes for logic should be modernized. However, she rejected Zawadzki's minimalism, pragmatism, and realism and opted for setting far-reaching goals.

⁸⁶ L.J. Bykowski, *Podręcznik do zajęć praktycznych...*, op. cit.

⁸⁷ Regina Rajchman-Ettingerowa (1879–1931) was a Polish philosopher and translator. She studied in Berlin, Bern and Zurich. According to F. Ueberweg et al., *Grundriß der Geschichte der Philosophie*, Vol. 5: *Die Philosophie des Auslandes vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis auf die Gegenwart*, Mittler, Berlin 1928, p. 325: she "represents critical realism and monistic parallelism, which is complemented in the field of social phenomena by historical materialism." See also obituary note: "Ruch Filozoficzny" 1930–1931, Vol. 12, p. 274a.

⁸⁸ R. Rajchman-Ettingerowa, *Propedeutyka filozofii w szkole średniej*, "Przegląd Filozoficzny" 1930, Vol. 33, pp. 131–135.

She was a maximalist. Propaedeutics must be treated seriously, as it was of the greatest importance for “improving the intellectual culture of the country and coordinating its divergent sides” as well as “synthesizing and reconciling the entire material,” “preparation for critical, rigorous and objective thinking, as well as to establish consistency and coherence of the character.”⁸⁹ She recognized that the high degree of specialization and individualization posed a challenge to integrating specialization with general education. “It is about creating, about shaping the ‘whole’ human being in order to unite different, divergent aspects of culture and enable mutual interaction. Which branch of human knowledge is more called to fulfil this important task than philosophy, this science of omnipresence?”⁹⁰ The most adequate place to start the implementation of that task was high school. Although Rajchman-Ettingerowa was more idealistic than Zawadzki, she observed that only a small percentage of high school students would continue their education at the university level. Therefore, this might be the only opportunity to introduce them to philosophy. Nevertheless, schools were not fully prepared for that task. The curriculum was overloaded with encyclopaedic, unrelated, chaotic material. Importantly, the youth did not even perceive any discrepancy or feel the need for criticism or unification. This was the teachers’ fault, as they failed to seek philosophical aspects within their disciplines or identify issues that could connect their subjects to others. Additionally, school was still not fully secular, which led to dogmatism in the teaching material. The programme was reduced to only three hours per week and limited to logic and psychology in a single grade (typically the last one, before final exams), making it impossible to achieve the goals outlined above. Poorly prepared teachers made matters worse. Therefore, Rajchman-Ettingerowa proposed reducing the overloaded material in all subjects and eliminating final exams. In the case of propaedeutics of philosophy, it should be taught three hours per week for two years. Logic should be introduced in the seventh grade. Psychology should be expanded in the eighth grade to include an introduction to philosophy (but not the history of philosophy to avoid verbalism) and ethics with pedagogy (due to the importance of self-education). Additionally, students should read texts by a selected philosopher.

The programme should guarantee that teachers present the most “relevant, general and important elements of philosophy,”⁹¹ and it ought to be a signpost

⁸⁹ Ibid., p. 133.

⁹⁰ Ibid.

⁹¹ Ibid., p. 135.

guiding their instruction. Complementary material, such as history of philosophy, sociology or aesthetics, could be explored within the framework of a philosophical circle. Recommended teaching methods included: lectures, exercises and experiments, the heuristic method, the “self-effort method,” text reading, testing, analysis of philosophical problems from other school subjects, and last but not least, searching for the relation between philosophy and life issues. To satisfy those needs, teachers’ training is required (especially outside big cities) as well as full professional education in philosophy for young teachers. There is also an urgent need for the publication of textbooks (prepared by a group of editors).

The next paper, *W sprawie propedeutyki filozofii* [On Propaedeutics of Philosophy],⁹² was written by the Kraków philosopher Bolesław Gawecki.⁹³ Importantly, Gawecki would later become the Instructor of Propaedeutics of Philosophy at the MWRiOP in 1930, introducing organizational changes in response to the lack of qualified teachers and insufficient teaching hours. He acknowledged that the subject dated back to the time Poland was under the Austria-Hungary partition and had been adopted in independent Poland mostly unchanged. “It seems, however, that this happened without any deeper conviction on the part of the school authorities deciding on curriculum matters, without any belief that this subject can be an important component of secondary education and an equally important factor in the upbringing of young people.”⁹⁴ However, the goals set by the MWRiOP were extensive:

- “to make students aware of philosophical elements inherent in the subjects they have studied and are studying, and develop and organize those elements;
- to provide students with a thorough knowledge of basic concepts in logic and psychology;

⁹² B. Gawecki, *W sprawie propedeutyki filozofii*, “Przegląd Filozoficzny” 1930, Vol. 33, Nos. 1–2, pp. 135–139.

⁹³ Bolesław Gawecki (1889–1984) studied mathematics, physics and philosophy at the University of Munich and the Jagiellonian University in Kraków. He worked as a gymnasium teacher and at the underground Polish University of the Western Lands during World War II. He was interested in the philosophy of nature and its metaphysical foundations. He was against positivist scientism. Since 1955, he worked at the Department of Philosophy of Nature, Faculty of Christian Philosophy, Academy of Catholic Theology (Akademia Teologii Katolickiej [ATK], now Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego [UKSW]) in Warsaw. He supposedly prepared the MWRiOP publication *Poradnik w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach ogólnokształcących*, Książnica – Atlas, Warszawa 1934.

⁹⁴ B. Gawecki, *W sprawie propedeutyki filozofii*, op. cit., p. 135.

- to stimulate students' interest in philosophical issues (occasional philosophical 'digressions');
- to supplement students' training in clear, precise, factual/objective and critical thinking, and in expressing themselves in a way that meets these requirements."⁹⁵

Additionally, the programme encouraged (rightly) the "broadest usage of the heuristic method." It was impossible to accomplish all that, even for the most skilful and experienced teacher, with only three hours per week and final exams approaching. Although the goals were ambitious and the subject had the potential to be the crowning achievement of secondary education, it instead became something of a "Cinderella."

To improve the situation, Gawecki proposed the creation of a national society based on the PTF and its Didactical Sections within its local philosophical branches. The aim was to improve the quality of teaching and teachers' knowledge in cooperation with specialists from academia. The sections could also appoint a joint permanent commission to represent the propaedeutics of philosophy teachers before administrative bodies or at scientific and pedagogical congresses. He further recommended the publication of a dedicated journal, new textbooks (especially for exercises), and supplementary books for youth (preferably selections from the classics of philosophy accompanied by an introductory commentary). Gawecki claimed that Polish society was in need of a deeper philosophical culture: "Its lack has often been a painful experience for Poles, who are still prone to taking showy appearances for reality. An effective fight against our intellectual recklessness, tendency towards superficiality and bluff, and lack of perseverance in thought and action can and should be waged primarily by those [i.e. teachers] who, according to the curriculum in high schools, are tasked with 'supplementing the training of students in clear, precise, factual, and critical thinking.'"⁹⁶ Interestingly, in Gawecki's proposal the teacher would also serve as a school psychologist, advising on matters such as student admissions (based on intelligence tests), career guidance, parental upbringing problems, or updating the teaching staff in terms of progress in psychology. Therefore, much depended on the teacher's personality.

Given the unfortunate circumstances, Gawecki did not recommend a full reform of the programme but proportional reductions in content and teachers'

⁹⁵ Ibid., p. 136.

⁹⁶ Ibid., p. 137.

training, as well as putting an emphasis on employing professional teachers. Psychology teachers should use school workshops and students' engagement to produce basic materials and experiments to create a simple space for a rudimentary laboratory. The analysis of everyday school life situations could also serve as fertile ground for psychological consideration. Also, modern trends in psychology should be added to the curriculum.

In the case of logic, strong emphasis should be placed on its practical relevance in life. The teaching of syllogisms should be retained. Pupils' texts, textbooks, and daily press should be analysed to search for logical errors. As an example Gawecki recommended Twardowski's text *O wykształcenie logiczne*.⁹⁷ Methodological issues should be introduced with historical examples from science, like Galileo's investigations. Logic (36 hours per semester) should be taught in the first semester (as it was more demanding but also enabled philosophical digressions). Psychology should also be taught for 36 hours in the second semester, and 12 hours should be dedicated to reading philosophical texts, followed by discussion. Although adequate textbooks were still lacking, Ajdukiewicz's university-level textbook *Główne kierunki filozofji*⁹⁸ could be of use, as well as Twardowski's texts collected in *Rozprawy i artykuły filozoficzne* [Philosophical Treatises and Articles].⁹⁹ A first attempt at such a textbook was *Wypisy filozoficzne* [Philosophical Excerpts].¹⁰⁰ Teachers should generally be free to choose the texts. However, it would be the role of headmasters or school inspectors to ensure that selections were not used for antireligious, antinational, or anti-state propaganda. Ultimately, the success of propaedeutics depended entirely on the teachers.

Izydora Dąmbska also published a related article in 1930, *W sprawie nauczania logiki przy sposobności nauczania języka polskiego* [On Teaching Logic while Teaching Polish],¹⁰¹ referring to Twardowski's ideas on that topic¹⁰² and calling it "the culture of logic" (*kultura logiczna*). She complained that Poles lacked the

⁹⁷ K. Twardowski, *O wykształcenie logiczne*, op. cit.

⁹⁸ K. Ajdukiewicz, *Główne kierunki filozofji...*, op. cit.

⁹⁹ K. Twardowski, *Rozprawy i artykuły filozoficzne*, Księgarnia "Książnica-Atlas," Lwów 1927.

¹⁰⁰ S. Frycz, A. Tom, *Wypisy filozoficzne. Podręcznik do użytku przy nauce psychologii i logiki*, Tow. Wyd. Książka Polska, Warszawa 1919.

¹⁰¹ I. Dąmbska, *W sprawie nauczania logiki przy sposobności nauczania języka polskiego*, "Przegląd Humanistyczny" 1930, Vol. 5, No. 3, pp. 279–287.

¹⁰² Cf. K. Twardowski, *Filozofia w szkole średniej*, op. cit.; K. Twardowski, *O wykształcenie logiczne*, op. cit.

Humean “spirit of precision.” A Polish language teacher could teach logic while explaining grammar, writing papers, or reading literature.

Soon another commentary appeared, by Helena Lelesz (Leleszówna):¹⁰³ *Cel nauczania propedeutyki filozofii w szkołach średnich* [The Aim of Teaching Propaedeutics of Philosophy in High Schools].¹⁰⁴ As the title suggests, the author focused mainly on setting goals. She began by stating that no other subject struggles as much to maintain its position in the curriculum and to set comprehensive goals. Why should propaedeutics be taught? What should be taught? How should it be taught? Is the teaching of logic and psychology a goal in itself or a means to prepare for philosophical thinking? What is philosophy, and how does it differ from other sciences? According to Lelesz, philosophy at that time was not defined by logic, psychology, ethics, or sociology, which had become independent and were only traditionally called philosophical sciences. Philosophy, in her view, is fundamentally about epistemology: the study of the principles underlying the sciences, hypotheses, and meanings of scientific results, as well as about achieving synthesis. Therefore, the goals of philosophical propaedeutics should be:

- “to generate interest in philosophical issues, i.e., issues that exceed the scope of particular sciences;
- to stimulate and develop the ‘philosophical sense,’ i.e., those mental and psychological values that are developed by dealing with philosophical issues, i.e.:
 - striving to grasp the whole;
 - the ability to create syntheses based on precise analysis;
 - striving to achieve maximum clarity of thought;
 - sensitivity to internal contradictions; the ability to draw conclusions;
 - critical attitude towards oneself, towards one’s own knowledge;
 - the ability to penetrate the thoughts of others;
 - the ability to formulate one’s own thoughts precisely and clearly, etc.”¹⁰⁵

It is true that other subjects introduce some of these aspects, but, generally, they focus on their own domain. Propaedeutics should also draw on philosophi-

¹⁰³ Helena Lelesz (Leleszówna) (1893–1972) was a philosopher, psychologist, and teacher of French and philosophy. She studied philosophy in Paris under André Lalande and later returned to Warsaw. Lelesz was involved in research in child psychology, e.g., she conducted a survey among schoolgirls about the professional characteristics of teachers.

¹⁰⁴ H. Lelesz, *Cel nauczania propedeutyki filozofii w szkołach średnich*, “Przegląd Filozoficzny” 1931, Vol. 34, No. 1, pp. 51–52.

¹⁰⁵ Ibid., p. 52.

cal problems embedded within those disciplines, systematize them, and offer explanations. The programme and the method were, however, separate issues requiring further reflection.

Finally, a text by Bohdan Kieszkowski,¹⁰⁶ *Zagadnienie programu propedeutyki filozofii* [The Problem of the Propaedeutics of Philosophy Programme],¹⁰⁷ appeared. He aimed to synthesize the issues discussed in Ossowski's, Zawadzki's, and Gawecki's commentaries, as well as Twardowski's texts and Tadeusz Kotarbiński's¹⁰⁸ paper *Logika dla nauczycieli a logika matematyczna* [Logic for Teachers versus Mathematical Logic].¹⁰⁹ Additionally, he referred to the results of a questionnaire sent to teachers and to protocols of meetings with teachers organized by the teachers' association and the MWRiOP's Instructor. Kieszkowski assessed the MWRiOP programme very negatively. There were no recommendations for extracting philosophical content from other school subjects. Twardowski's concerns proved to be well founded. The questionnaire revealed that teaching was fragmentary, unsystematic, and unrestricted (out of twelve teachers surveyed, eight claimed to have covered the whole programme, while two focused only on psychology and two on logic).

In response, Kieszkowski proposed a framework for analysing the appropriateness of the programme. It should:

- refer to the goals of high school teaching;
- correspond to the current state of philosophical sciences;
- clearly formulate problems to be covered.

Kieszkowski also offered some follow-up questions:

- If the programme is outdated, how should it be updated?
- What is the role of philosophical societies in this process?

¹⁰⁶ Bohdan Kieszkowski (1904–1997) was a historian of philosophy and a student and later assistant to Prof. Władysław Tatarkiewicz in Warsaw. He specialized in Italian Renaissance Platonism.

¹⁰⁷ B. Kieszkowski, *Zagadnienie programu propedeutyki filozofii*, "Przegląd Filozoficzny" 1931, Vol. 34, No. 1, pp. 53–60.

¹⁰⁸ Tadeusz Kotarbiński (1886–1981) was a student of Twardowski (PhD supervisor), philosopher, logician and ethicist, member of the LWS. A professor of philosophy at the University of Warsaw from 1919. He was the founder of reism, and his main works relate to praxeology. Alfred Tarski was his student. After World War II, he was the first rector of the newly established University of Łódź. In the years 1957–1962, he served as president of the Polish Academy of Sciences. His second wife was Janina Kotarbińska, member of the LWS.

¹⁰⁹ T. Kotarbiński, *Logika dla nauczycieli a logika matematyczna*, "Ruch Filozoficzny" 1925, Vol. 9, Nos. 9–10, pp. 1–8.

Evaluating the answers and remarks of his colleagues, Kieszkowski concluded that some ethical and aesthetic issues could be taught during psychology courses, but adding the history of philosophy, sociology, or pedagogy to the curriculum would not improve the development of clarity or critical thinking in students (which were the goals of the programme). Scepticism towards the continuation of teaching logic was also rejected, but the need to update the content by incorporating some semantical problems, theory of deduction, or mathematical logic was emphasized. Revision of the programme by introducing select additions was also important. In the case of psychology, theory should be more important than practice. The focus should be on the findings of contemporary psychological theories. The inclusion of philosophical problems could be addressed in the following ways:

- a separate course on logic and psychology – the two subject differ significantly, and there were adequate textbooks and teaching practices for both;
- a holistic course that would unite philosophical problems from logic, psychology, epistemology, and methodology – it would give more possibilities to choose the most important issues and better adjust to the goals of pro-paedeutics.

Kieszkowski claimed that lack of hours and poorly prepared teachers were not the fundamental problems. Instead, he identified the lack of methodological guidelines, especially related to the presentation of philosophical issues in other school subjects, as the key obstacle.

Fortunately, although there had been no progress for some time, Gawecki – appointed by the MWRiOP as the subject's Instructor – organized conferences, teacher training, school visits, and changes to the programme. He also published the guideline *Poradnik w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach ogólnokształcących* [A Guide to Teaching, Upbringing and Administration in General High Schools],¹¹⁰ which included an explanation of the programme's concept, an extensive bibliography, and a list of basic experiments, offering hope for improvement. Nevertheless, it was the role of philosophical societies, teachers, and professors to advise on the substantive content.

¹¹⁰ Cf. MWRiOP, *Poradnik w sprawach nauczania...*, op. cit.

In 1935, Salomon Igel,¹¹¹ another student of Twardowski, published *Dydaktyka propedeutyki filozofii* [Didactics of Propaedeutics of Philosophy], a 30-page entry in *Encyklopedia wychowania* [Encyclopaedia of Upbringing].¹¹² In this extensive contribution, he emphasized the importance of propaedeutics of philosophy for the school's educational mission, and its intellectual, religious, and civil influence.

From the perspective of upbringing, philosophy shapes both personal character and social groups, and can even influence entire historical epochs. Teaching logic and methodology can help distinguish reason from technology and underscores the need to pursue truth independently of its practicality. Psychology, in turn, can protect from biases and improve the search for truth. "The cult of reason and truth" (*kult rozumu i prawdy*) was the ultimate goal. Interestingly, philosophy was considered a mediator between positivistic science and religious life – something that could justify faith in God. This is related to broader problems of the soul–mind relationship, idealism, dualism, and psychophysical parallelism. And finally, civic education was meant to cultivate critical citizens. Issues to be discussed included the psychology of social groups, ethics, aesthetics, and the state. Philosophy could offer a balanced attitude to state-related questions, like militarism, pacifism, radical conservatism, and experimental innovativeness. It also addressed limits to criticism (the need for practical, temporary solutions), and the methodology of science fosters understanding of the effectiveness of conscientiousness and responsibility. It deepened the knowledge of the concept of the state and the theory of the state.¹¹³

In 1935, Igel also published the article *Filozofia w liceum ogólnokształcącym*¹¹⁴ [Philosophy in High School]. Interestingly, only Igel's paper and Twardowski's

¹¹¹ Salomon Igel (1889–1942) was a Jewish student of Twardowski, who belonged to the LWS and was a member of the PTF. He was a psychologist (following Twardowski's ideas), a pedagogue and specialist on propaedeutics of philosophy teaching. He was the director of the Jewish Society of Folk and High Schools in Lvov. Although he did not hold an academic position, his ideas, especially on the didactics of philosophy, were influential among academics. He supported financially the publication of "Ruch Filozoficzny." He belonged to B'nei B'rith, the oldest continuously operating Jewish organization in the world. During World War II, he was relocated to the Lvov Jewish ghetto, where he committed suicide at the beginning of 1942. Cf. S. Konstańczak, *Salomon Igel – zapomniany uczeń Kazimierza Twardowskiego*, "Ruch Filozoficzny" 2023, Vol. 79, No. 3, pp. 7–26.

¹¹² S. Igel, *Dydaktyka propedeutyki filozofii*, op. cit.

¹¹³ The entry is much longer and covers many other topics, but its summary would extend the scope of this paper beyond its intended focus.

¹¹⁴ S. Igel, *Filozofia w liceum ogólnokształcącym*, "Muzeum. Czasopismo Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych" 1935, Nos. 2–3, pp. 88–94.

paper from 1919 use the term “philosophy” in the title and not “propaedeutics of philosophy.” Igel began his article by reminding that, in the 19th century, philosophy had been underestimated due to the impressive progress of science and the neglect of science by German idealism. However, over the past 30 years, philosophy had returned to prominence. Science proved insufficient to take over the role of philosophy or religion in worldview formation. Igel mentioned that students should focus on problems of character, ethics, aesthetics, sociology, epistemology, the theory of state, and metaphysics. Notably, these were new additions to the programme prepared by Twardowski in 1935.¹¹⁵ Although Igel agreed with Twardowski¹¹⁶ that logic and psychology should be taught in every high school, the areas of philosophy mentioned above are the foundation of concepts (relativism, dogmatism, criticism, scepticism, etc.) that educated people use to understand the world and other people. Therefore, students should be able to apply them correctly. “Additionally, struggling with philosophical problems sharpens criticism and often provokes taking an individual stance. Philosophy broadens our mental horizons because it is the only science that introduces us to the *spiritual world*.”¹¹⁷ Moreover, philosophy’s ambiguity is its strength, not weakness, since, like in everyday life, students have to learn to choose between various solutions. It teaches them independence in thinking. Skilfully facilitated philosophical discussion can help practise students’ self-esteem, intuition and correctness of reasoning. It safeguards students against “heartless dogmatism but also against hypercriticism and destructive scepticism,”¹¹⁸ which is a common problem related to demagoguery in public life. Igel recommended another paper by Twardowski.¹¹⁹ Igel emphasized that the country was on the brink of a reform of high schools (interestingly, the reform had started in 1932, so it took time before high schools were included), it was the right moment to change the programme of propaedeutics of philosophy and increase the number of hours to three or four hours per week for two years. Igel also referred to the values underpinning the school reform, which put children’s psychological needs at the centre. In his view, they should also take into consideration youths’ metaphysical needs: “philosophical hunger/anxiety” (*głód/niepokój filozoficzny*) and the “need

¹¹⁵ Cf. K. Twardowski, *Draft of High School Curriculum...*, op. cit.

¹¹⁶ Cf. K. Twardowski, *Philosophy in High School*, op. cit.

¹¹⁷ S. Igel, *Filozofia w liceum ogólnokształcącym*, op. cit., p. 89.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 91.

¹¹⁹ Cf. K. Twardowski, *O wykształcenie logiczne*, op. cit.

to confront oneself with philosophical problems.”¹²⁰ Notably, Igel was in favour of one programme for all types of schools (unlike Sośnicki and Leopold Blaustein) because he believed propaedeutics should support the development of students as future citizens and not to strengthen the position of dominant subjects in specific school types. He believed it would be enough if teachers educated in particular disciplines, like science or the humanities, were sent to similar school types to teach propaedeutics. Finally, Igel stated that propaedeutics should be a *matura* subject (part of final exams). During the exam, there should be a discussion with the student about a general contemporary problem to see if they think independently and critically. It would also be a chance to see if the student is capable of uniting knowledge from different subjects. That would be proof that philosophy is the crown subject of high school education.

Finally, Twardowski’s contribution to the third phase of the discussion is rather different. First of all, we have to remember that it was his programme that was under criticism in the discussion from 1925 until mid-1930. However, this does not mean Twardowski was satisfied with the way the subject was treated and its programme. Therefore, we can observe the following engagements in 1935:

- preparation (but without publication) of *Szkic programu nauczania propedeutyki filozofii w liceach ogólnokształcących* [Draft of High School Curriculum for Teaching Propaedeutics of Philosophy];¹²¹
- publication of *Memoriał Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie w sprawie wytycznych programu “propedeutyki filozofii” w liceach ogólnokształcących (rękopis Kazimierza Twardowskiego)* [Memorial of the Polish Philosophical Society in Lvov on the Guidelines of the Curriculum of Propaedeutics of Philosophy in High Schools (Manuscript by Kazimierz Twardowski)];¹²²
- publication of the article *Więcej filozofii!* [More Philosophy!].¹²³

Więcej filozofii!, published again on the front cover of the journal “Ruch Filozoficzny,” shows the importance that educational matters held for Twardowski

¹²⁰ Igel recommends further reading of his paper: S. Igel, *Dydaktyka propedeutyki filozofii*, op. cit.

¹²¹ K. Twardowski, *Szkic programu nauczania propedeutyki filozofii...*, op. cit.; K. Twardowski, *Draft of High School Curriculum...*, op. cit.

¹²² K. Twardowski, *Memoriał Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie w sprawie wytycznych programu “propedeutyki filozofii” w liceach ogólnokształcących (rękopis Kazimierza Twardowskiego)*, ed. R. Jadcak, “Edukacja Filozoficzna” 1988, Vol. 5, pp. 491–496; K. Twardowski, *Memorial of the Polish Philosophical Society...*, op. cit.

¹²³ K. Twardowski, *Więcej filozofii!*, “Ruch Filozoficzny” 1935, Vol. 13, Nos. 1–4, pp. 1–5.

and the journal. It was his last article on philosophy education. In this text, he emphasized the need to extend the number of hours to four per week for two years, arguing that this was not excessive when compared to the French model. Additionally, he called for a change in teacher nominations. Candidates should be well prepared and not simply graduates of unrelated disciplines, like law or general humanities. These changes would guarantee that future university students would be better equipped intellectually to continue scientific research. At the university level, Twardowski advocated for reform in teaching philosophy to students from other disciplines. He proposed not only lectures but also exercises in small groups. However, he acknowledged a potential problem: the insufficient number of chairs of philosophy. Anticipating resistance from science departments, he urged philosophers to first unite. Next, they should engage representatives of science departments to gather valuable feedback from them and recommendations for improvements. These insights would allow philosophers to prepare a final version of the programme for philosophy teaching at the university. Twardowski believed that the issue was of crucial importance since you cannot do science well without good philosophical foundations. Without them, scientific practice risks falling into routine, lacking critical reasoning, becoming narrowly specialized, and losing connection to other disciplines. "As a result, the overall level of this research suffers, lacking both breadth and depth in grasping the issues and flair in pursuing their solutions. And such a state of affairs reflects negatively on the entire intellectual culture of the nation, especially in those areas whose development remains more closely dependent on the cultivation of science and its results. And that is why it is necessary to fertilize the soil for this cultivation with such an education of the workers preparing for it, in which there would be more philosophy than before."¹²⁴ Interestingly, this text reveals how Twardowski once again downplays the need to teach philosophy outside philosophy departments, including propaedeutics of philosophy. More importantly, it highlights his openness to discussion with science departments.

In 1936, Izydora Dąmbska¹²⁵ published the article *O etykę naukową w szkole średniej* [On Scientific Ethics in High School],¹²⁶ which extended the discussion from the problem of propaedeutics of philosophy to the problem of ethics teach-

¹²⁴ Ibid., p. 5.

¹²⁵ I. Dąmbska, *O etykę naukową w szkole średniej*, "Przegląd Klasyczny" 1936, Vol. 2, No. 9/10, pp. 711–713.

¹²⁶ Ibid.

ing. In this text, Dąmbaska, following Twardowski's views and those of his colleagues on cognitivism in ethics,¹²⁷ argued that ethical issues (especially "justification of ethical norms, the problem of the object of ethical judgement, the problem of the sources of morality, the problem of egoism and altruism, utilitarianism and idealism") are the most interesting for young people since they provoke concern and influence their behaviour and characters. Normally, ethical considerations are addressed within religious education in schools. The danger is that students later associate ethics with religion only, and when rejecting religion, they may also reject ethics in general and moral behaviour. For believers, this is equally problematic as they can become uncritical towards their ethical beliefs, which prevents their improvement. It can also lead to a hostile attitude towards non-believers. Since there is no separate subject for teaching scientific ethics, these issues can be addressed within propaedeutics of philosophy or other humanistic courses. Scientific ethics can be approached as either descriptive ethics (focused on the history of ideas and not normative) or normative ethics (where justification comes not from religion but from inquiry into the "problem of good, nature of human mind, conditions of social life"). Therefore, since high school should educate critical students with a clear vision of the world, they should understand that there are independent ethical values and that "the effort and joy of work on oneself can be undertaken by anybody regardless of their religion, race, or nationality."¹²⁸ Importantly, it is naturally the role of a propaedeutics of philosophy teacher to introduce the students to scientific ethics in a normative sense, encouraging criticism and prudence.

The discussion was probably paused following the publication of the temporary programme issued in 1937 by the MWRiOP. In 1938, as noted earlier, the first Polish textbooks on the subject were published. However, the fact that the programme was designated as "temporary" indicates that the discussion had not been concluded. It ultimately came to an end in the tragic conditions of World War II, and later, after the war, due to the establishment of a communist regime in Poland.¹²⁹

¹²⁷ Cf. A. Drabarek, *Moral Aspects of Instruction and Education in the Lvov-Warsaw School*, "Edukacja Filozoficzna" 2024, Vol. 77, pp. 107–125, <https://doi.org/10.14394/edufil.2024.0005>.

¹²⁸ I. Dąmbaska, *O etykę naukową w szkole średniej*, op. cit., p. 713.

¹²⁹ There were some attempts to discuss the problem during communism in Poland, but most of them failed. See J.J. Jadacki, *Jakiej filozofii uczniowie potrzebują*, op. cit.

5. Conclusions

The teaching of philosophical propaedeutics, most often understood as the building of the logical and philosophical culture of society, became one of Kazimierz Twardowski's most important and long-standing philosophical goals. Both he and a large part of his students considered propaedeutics to be one of the most important contributions that philosophy could offer to society. As a result, sustained interest in this issue persisted throughout almost the entire period of Twardowski's academic activity.

The discussions presented here are of a historical nature, as most of the specific issues addressed have lost their relevance today. This does not mean, however, that the main goals of propaedeutics and the methods outlined here are a thing of the past. The modern career of critical thinking in the United States and Canada has its roots in the concepts of John Dewey. It is striking that Dewey's and Twardowski's views on the role of scientific thinking and the need to teach it are similar. Of course, they differ in their philosophical traditions and in some of their detailed solutions – this is a topic for a separate study. However, the comparison shows that philosophical propaedeutics in Poland had a strong pro-social and pro-developmental potential. The outbreak of World War II and totalitarian persecution largely destroyed that local tradition. However, we think it can be rebuilt. We believe that it should be brought back and adapted to the needs of today.¹³⁰

The analysis of the discussions on philosophical propaedeutics shows that it was an evolving project, both adapting to a changing society and drawing on a variety of inspirations. Returning to the discussions from the beginning of the 20th century is a step in constructing a contemporary concept of philosophical propaedeutics. It is essential to understand not only the basic concepts, but also the values that guided the original initiative. This will make it possible to anchor contemporary solutions in the still-vibrant intellectual traditions of the LWS in Poland.

Importantly, prominent philosophers were involved in the design of philosophical propaedeutics. That activity was not treated as secondary or less impor-

¹³⁰ Cf. A. Brożek, *Jakiej kultury Polacy potrzebują? Antyirracjonalizm wobec dylematów cywilizacyjnych*, in: *Analiza, racjonalność, filozofia religii. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Ryszardowi Kleszczowi*, ed. J. Maciaszek, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020, pp. 155–168, <https://doi.org/10.18778/8220-034-8.11>.

tant. It was certainly an implementation of the social mission of the university. It is also worth mentioning the remarkable activity of the philosophical community at the time, which organized itself around the issue and imposed its agenda on the MWRiOP. The tension between the policy of the MWRiOP and the intentions of the philosophical community was evident. Twardowski, argued, however, that placing the initiative in the hands of officials amounted to a surrender on the part of the philosophers and a misappropriation of their mission.

Another important feature of philosophical propaedeutics should be emphasized here – its aim was to cultivate a rational, open, and strong society. Propaedeutics was an important means of modernizing society and preparing it for the coming changes and the unknown future.

The openness of thinking, which was the goal of philosophical propaedeutics, is closely related to the fact that the subject was created in an interdisciplinary model. The combination of psychology, logic, philosophy, and elements of scientific methodology was certainly important for overcoming the barriers of specialization. And even today, it seems that the experience of interdisciplinarity is one of the most important humanizing factors of teaching.

This study accompanies the first English translation of Twardowski's article *Filozofia w szkole średniej*. When reading Twardowski's publication, it is worth considering it not only as an important voice in the discussion but also as an inspiring proposal for today. It is precisely today that the skills cultivated within the framework of philosophical propaedeutics are more vital than ever, as we face a rising tide of disinformation, manipulation, hatred, and other dangerous phenomena. It seems possible to use many of the important ideas that emerged from Twardowski's heritage to shape contemporary education. We hope that reflecting on the discussions of a century ago, as well as reading Twardowski's writings on propaedeutics, will be a valuable source of inspiration. We also hope that attempts to revive this part of the LWS legacy will stimulate new reflections on philosophical propaedeutics. Philosophy has returned to schools in recent years, but we are far from achieving the patriotic, pro-social, and pro-developmental goals that Twardowski and his students once wrote about.

We want to encourage philosophers to draw on the achievements of such masters as Kazimierz Twardowski. Although our times are different, the foundations of logical, careful, and rational thinking are still the most important basis of a modern and healthy society.

Bibliography

- Ajdukiewicz K., *Główne kierunki filozofii w wyjątkach z dzieł ich klasycznych przedstawicieli. Teoria poznania – logika – metafizyka*, K.S. Jakubowski, Lwów 1923.
- Ajdukiewicz K., *Propedeutyka filozofii dla liceów ogólnokształcących*, Książnica – Atlas, Lwów 1938.
- Ajdukiewicz K., *Propedeutyka filozofii – Wydział humanistyczny, klasyczny, matematyczno-fizyczny, i przyrodniczy*, Materiały Kazimierza Ajdukiewicza, III-141, j.a. 137, PAN Archiwum Warszawa.
- Ankieta w sprawie nauczania propedeutyki filozoficznej w gimnazjach, “Przegląd Filozoficzny” 1903, Vol. 6, No. 2, pp. 241–244.
- Betti A., *Brentano and the Lvov-Warsaw School*, in: *The Routledge Handbook of Franz Brentano and the Brentano School*, ed. U. Kriegel, Routledge, New York 2017, pp. 334–340.
- Betti A., *Twardowski and Brentano*, in: *The Routledge Handbook of Franz Brentano and the Brentano School*, ed. U. Kriegel, Routledge, New York 2017, pp. 305–310.
- Brandl J.L., Woleński J., eds., *Kazimierz Twardowski on Actions, Products and Other Topics in Philosophy*, trans. A. Szylewicz, Rodopi, Amsterdam–Atlanta 1999.
- Brożek A., *Jakiej kultury Polacy potrzebują? Antyirracjonalizm wobec dylematów cywilizacyjnych*, in: *Analiza, racjonalność, filozofia religii. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Ryszardowi Kleszczowi*, ed. J. Maciaszek, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020, pp. 155–168, <https://doi.org/10.18778/8220-034-8.11>.
- Brożek A., *Kazimierz Twardowski. Die Wiener Jahre*, Springer, Wien–New York 2011.
- Brożek A., *The Significance of Kazimierz Twardowski in Philosophy and Culture*, “Pro-Fil” 2014, Vol. 15, No. 1, pp. 32–46.
- Brożek A., *Wiedeńskie lata Kazimierza Twardowskiego*, “Filozofia Nauki” 2009, Vol. 17, No. 3(67), pp. 133–164.
- Brożek A., ed., *Kazimierz Twardowski we Lwowie. O wielkim myślicielu, nauczycielu i obywatelu*, Oficyna Wydawnicza Epigram, Bydgoszcz 2015.
- Brożek A., Będkowski M., Chybińska A., Ivanyk S., Traczykowski D., *Anti-Irrationalism: Philosophical Methods in the Lvov-Warsaw School*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2020.

- Brożek A., Chybińska A., Jadacki J., Woleński J., eds., *Tradition of the Lvov-Warsaw School: Ideas and Continuations*, Brill-Rodopi, Leiden 2016.
- Brożek A., Jadacki J.J., eds., *At the Sources of the Twentieth-Century Analytical Movement: Kazimierz Twardowski and His Position in European Philosophy*, Brill, Leiden–Boston 2022.
- Brożek A., Stadler F., Woleński J., eds., *The Significance of the Lvov-Warsaw School in the European Culture*, Springer, Cham 2017.
- Bykowski L., *Szkic programu ćwiczeń praktycznych z psychologii w gimnazjum*, “Muzeum. Czasopismo Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych” 1921, Vol. 36, Nos. 1–2, pp. 34–51.
- Bykowski L.J., *Podręcznik do zajęć praktycznych z dziedziny psychologii dla gimnazjów i seminarjów nauczycielskich*, Książnica – Atlas, Lwów–Warszawa 1925.
- Czerny J., *Kazimierz Twardowski – współtwórca brentanowskiego programu filozofii*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1990.
- Czerny Z., *Nauka filozofii w francuskiej szkole średniej*, “Ruch Filozoficzny” 1925, Vol. 9, Nos. 3, 4, 5, pp. 33–42.
- Czeżowski T., *Propedeutyka filozofii. Podręcznik dla II klasy wszystkich wydziałów w liceach ogólnokształcących*, K.S. Jakubowski, Lwów 1938.
- Dąmbaska I., *Franciszek Brentano a polska myśl filozoficzna. Kazimierz Twardowski i jego szkoła*, “Ruch Filozoficzny” 1979, Vol. 37, Nos. 1–2, pp. 1–10.
- Dąmbaska I., *O etykę naukową w szkole średniej*, “Przegląd Klasyczny” 1936, Vol. 2, No. 9/10, pp. 711–713.
- Dąmbaska I., *W sprawie nauczania logiki przy sposobności nauczania języka polskiego*, “Przegląd Humanistyczny” 1930, Vol. 5, No. 3, pp. 279–287.
- Dewey J., *How We Think*, D.C. Heath & Co., Boston–New York–Chicago 1910.
- Drabarek A., *Moral Aspects of Instruction and Education in the Lvov-Warsaw School*, “Edukacja Filozoficzna” 2024, Vol. 77, pp. 107–125, <https://doi.org/10.14394/edufil.2024.0005>.
- Fisette D., *Robert Zimmermann and Herbartianism in Vienna: The Critical Reception of Brentano and His Followers*, in: *Herbartism in Austrian Philosophy*, ed. C. Maigñé, De Gruyter, Berlin 2021, pp. 33–62.
- Fisette D., Stadler F., Fréchette G., eds., *Franz Brentano and Austrian Philosophy*, Springer, Cham 2020.
- Frycz S., Tom A., *Wypisy filozoficzne. Podręcznik do użytku przy nauce psychologii i logiki*, Tow. Wyd. Książka Polska, Warszawa 1919.

- Gawecki B., *Propedeutyka filozofii. Podręcznik dla kl. drugiej liceów ogólnokształcących*, Inst. Wydaw. "Biblioteka Polska," Warszawa 1938, URL: <https://pbc.gda.pl/dlibra/publication/88515/edition/79994>.
- Gawecki B., *W sprawie propedeutyki filozofii*, "Przegląd Filozoficzny" 1930, Vol. 33, Nos. 1–2, pp. 135–139.
- Gawecki B.J., *Myślenie i postępowanie*, Pax, Warszawa 1975.
- Głuchowski G., *Propedeutyka filozofii w czasach II Rzeczypospolitej*, "Ruch Filozoficzny" 1988, Vol. 45, No. 3, pp. 241–251.
- Grądzka E., *Kazimierz Twardowski's Philosophy of Education: Attempting a Reconstruction*, "Logos i Ethos" 2020, No. 2, pp. 7–39, <https://doi.org/10.15633/lie.3806>.
- Grądzka E., Polak P., *The Historical, Pedagogical and Philosophical Background of Kazimierz Twardowski's Project of Teaching Philosophical Propaedeutics*, "Edukacja Filozoficzna" 2024, Vol. 77, pp. 37–89, <https://doi.org/10.14394/edufil.2024.0003>.
- Halpern I., *O propedeutyce filozofii w szkole średniej*, "Przegląd Filozoficzny" 1919, Vol. 22, No. 3, pp. 223–250.
- Höfler A., *Grundlehren der Logik und Psychologie. Mit einem Anhang. Zehn Lesestücke aus philosophischen Klassikern*, G. Freytag, Leipzig 1903.
- Höfler A., *Zasady psychologii*, trans. Z. Zawirski, Księgarnia Naukowa, Lwów 1927.
- Igel S., *Dydaktyka propedeutyki filozofii*, in: *Encyklopedia wychowania. Nauczanie*, Vol. 2, ed. S. Łempicki, Nasza Księgarnia, Warszawa 1935, pp. 427–459.
- Igel S., *Filozofia w liceum ogólnokształcącym*, "Muzeum. Czasopismo Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych" 1935, Nos. 2–3, pp. 88–94.
- Igel S., *Pierwsza lekcja psychologii*, "Przegląd Humanistyczny" 1932, Vol. 7, pp. 171–179.
- Jadacki J.J., *From the Viewpoint of the Lvov-Warsaw School*, Rodopi, Amsterdam–New York 2003.
- Jadacki J.J., *Jakiej filozofii uczniowie potrzebują*, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1982, Nos. 3–4, pp. 79–106.
- Jadacki J.J., *Polish Analytical Philosophy: Studies on Its Heritage. With the Appendix Containing the Bibliography of Polish Logic from the Second Half of the 14th Century to the First Half of the 20th Century*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2009.

- Jadczak R., *Z dyskusji nad propedeutyką filozofii w szkole średniej*, "Studia Filozoficzne" 1984, Nos. 11–12, pp. 151–159.
- Kieszkowski B., *Zagadnienie programu propedeutyki filozofii*, "Przegląd Filozoficzny" 1931, Vol. 34, No. 1, pp. 53–60.
- Konstańczak S., *Salomon Igel – zapomniany uczeń Kazimierza Twardowskiego*, "Ruch Filozoficzny" 2023, Vol. 79, No. 3, pp. 7–26.
- Kotarbiński T., *Logika dla nauczycieli a logika matematyczna*, "Ruch Filozoficzny" 1925, Vol. 9, Nos. 9–10, pp. 1–8.
- Kuliniak R., Pandura M., Ratajczak Ł., *Filozofia po ciemnej stronie mocy. Krucjaty marksistów i komunistów polskich przeciwko Lwowskiej Szkole Filozoficznej Kazimierza Twardowskiego. Cz. 1. Lata 1945–1951*, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2018.
- Kuliniak R., Pandura M., Ratajczak Ł., *Filozofia po ciemnej stronie mocy. Krucjaty marksistów i komunistów polskich przeciwko Lwowskiej Szkole Filozoficznej Kazimierza Twardowskiego. Cz. 2. Problem reformy szkolnictwa wyższego w świetle partyjnej ofensywy ideologicznej*, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2019.
- Lelesz H., *Cel nauczania propedeutyki filozofii w szkołach średnich*, "Przegląd Filozoficzny" 1931, Vol. 34, No. 1, pp. 51–52.
- Lelesz H., *Podręcznik propedeutyki filozofii dla klasy drugiej liceów ogólnokształcących*, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów 1938.
- Lubczyńska A., *Tygodnik "Słowa Polskiego". Bezpłatny dodatek niedzielny do "Słowa Polskiego" poświęcony nauce, literaturze i sztuce (1902–1903)*, "Rocznik Historii Prasy Polskiej" 2017, Vol. 20, No. 2, pp. 73–89.
- Mandybur T., *Ignacy Krasicki w stosunku do Lucyana i Erazma z Rotterdamu*, "Ateneum" 1891, Vol. 4, No. 1, pp. 41–56.
- Ministerium für Kultus und Unterricht, *Lehrplan und Instructionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich*, Im k.-k. Schulbücher-Verl., Wien 1900.
- MWRiOP, *Poradnik w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach ogólnokształcących*, Książnica – Atlas, Warszawa 1934.
- MWRiOP, *Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny*, Książnica Polska Tow. Naucz. Szkół Wyższych, Warszawa 1922, URL: <https://polona.pl/preview/c5737d15-2dae-4c03-849c-8fce2cd3d846>.

- MWRiOP, *Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny*, 2nd ed., Książnica Polska Tow. Naucz. Szkół Wyższych, Warszawa 1924, URL: <https://polona.pl/preview/377775b3-1e79-4e94-aabe-0c6a341af767>.
- MWRiOP, *Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny*, 3rd ed., "Książnica-Atlas" Tow. Naucz. Szkół Wyższych, Warszawa 1926, URL: <https://polona.pl/preview/43121dfb-d58c-443c-a18d-7895696ce2b5>.
- MWRiOP, *Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny*, 4th ed., "Książnica-Atlas" Tow. Naucz. Szkół Wyższych, Warszawa 1928, URL: <https://polona.pl/preview/339bd34f-a07a-4d44-b7ab-54404d920d74>.
- MWRiOP, *Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny*, 5th ed., Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów 1931, URL: <https://polona.pl/preview/ec7a2a56-f53e-413c-9b00-ed3b240c9ee2>.
- MWRiOP, *Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. Propedeutyka filozofii*, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów 1937.
- Ossowski S., *Propedeutyka filozofii w szkole średniej*, "Przegląd Filozoficzny" 1926, Vol. 29, pp. 230–234.
- Pechnik A., *Nowa instrukcja ministerialna dla propedeutyki filozoficznej*, "Muzeum. Czasopismo Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych" 1901, Vol. 17, No. 5, p. 577.
- Polskie Towarzystwo Filozoficzne, *Program nauczania psychologii w szkole średniej*, "Muzeum. Czasopismo Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych" 1921, Vol. 36, Nos. 1–2, pp. 28–33.
- Rajchman-Ettingerowa R., *Propedeutyka filozofii w szkole średniej*, "Przegląd Filozoficzny" 1930, Vol. 33, pp. 131–135.
- Rauch M., *Rada Szkolna Krajowa – geneza powstania i pierwszy rok działalności*, "Edukacja–Technika–Informatyka" 2018, Vol. 9, No. 5, pp. 9–14.
- Rechlewicz W., *Basic Concepts and Principles of Didactics according to Kazimierz Twardowski*, "Edukacja Filozoficzna" 2024, Vol. 77, pp. 91–105, <https://doi.org/10.14394/edufil.2024.0004>.
- Rzepa T., *Przedmowa*, in: *Psychologia w szkole lwowsko-warszawskiej*. Twardowski, Witwicki, Baley, Błachowski, Kreutz, Lewicki, Tomaszewski, ed. T. Rzepa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, pp. 5–63.
- Simons P.M., *Logical Philosophy, Anti-Irrationalism, and Gender Equality: Three Positives of the Lvov-Warsaw Enlightenment*, in: *The Significance of the Lvov-*

- Warsaw School in the European Culture, eds. A. Brożek, S. Friedrich, J. Woleński, Springer, Cham 2017, pp. 3–14.
- Sośnicki K., *Propedeutyka filozoficzna w szkole średniej*, “Muzeum. Czasopismo Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych” 1919, Vol. 34, No. 6, pp. 225–237.
- Straszewski M., *Propedeutyka filozoficzna w naszych gimnazjach*, Księgarnia D.E. Friedleina, Kraków 1902.
- Szumilewicz-Lachman I., Zawirski Z., Lachman F., Cohen R.S., Bergo B., *Zygmunt Zawirski: His Life and Work. With Selected Writings on Time, Logic and the Methodology of Science*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 1994.
- Twardowski K., *Alois Höfler. Psychologie*, in: *Myśl, mowa i czyn*, Vol. 2, eds. A. Brożek, J.J. Jadacki, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2014, pp. 171–179.
- Twardowski K., *Draft of High School Curriculum for Teaching Propaedeutics of Philosophy*, trans. E. Grądzka, P. Polak, “Edukacja Filozoficzna” 2024, Vol. 77, pp. 243–248, <https://doi.org/10.14394/edufil.2024.0010>.
- Twardowski K., *Filozofia w szkole średniej*, “Ruch Filozoficzny” 1919, Vol. 5, No. 1, pp. 1–6.
- Twardowski K., *Głos w dyskusji nad nauczaniem propedeutyki filozoficznej w gimnazjach*, in: *Myśl, mowa i czyn*, Vol. 2, eds. A. Brożek, J.J. Jadacki, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2014, pp. 296–298.
- Twardowski K., *Kazimierz Twardowski. Mowy i rozprawy z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych. Księga pamiątkowa, wydana przez Tow. Nauczycieli Szkół Wyższych*, ed. K. Zagajewski, Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów 1912.
- Twardowski K., *Kilka uwag o ministeryalnym projekcie programu nauki filozofii w szkole średniej*, “Ruch Filozoficzny” 1920, Vol. 5, No. 10, pp. 177–181.
- Twardowski K., *Memorial of the Polish Philosophical Society in Lvov on the Guidelines of the Curriculum of Propaedeutics of Philosophy in High Schools (Manuscript by Kazimierz Twardowski)*, trans. E. Grądzka, “Edukacja Filozoficzna” 2024, Vol. 77, pp. 249–254, <https://doi.org/10.14394/edufil.2024.0011>.
- Twardowski K., *Memoriał Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie w sprawie wytycznych programu “propedeutyki filozofii” w liceach ogólnokształcących (rękopis Kazimierza Twardowskiego)*, ed. R. Jadczak, “Edukacja Filozoficzna” 1988, Vol. 5, pp. 491–496.

- Twardowski K., *Nauka propedeutyki filozoficznej w gimnazjach*, "Tygodnik 'Słowa Polskiego'" 1902, Vol. 14, pp. 5–6.
- Twardowski K., *O psychologii, jej przedmiocie, zadaniach, metodzie, stosunku do innych nauk i o jej rozwoju*, Księgarnia Gubrynowicza i Syna we Lwowie, Warszawa–Lwów 1913.
- Twardowski K., *O wykształcenie logiczne*, "Ruch Filozoficzny" 1920, Vol. 5, Nos. 4–5, pp. 65–71.
- Twardowski K., *Philosophy in High School*, trans. E. Grądzka, "Edukacja Filozoficzna" 2024, Vol. 78, pp. 251–257.
- Twardowski K., *Program psychologii*, 1921, AKT T-20-40, Biblioteka im. Kazimierza Twardowskiego w Warszawie, URL: <https://archiwum.polaczonebiblioteki.uw.edu.pl/akt/dokumenty/projekty/program-psychologii/>.
- Twardowski K., *Programy logiki gimnazjalnej (1922)*, in: *Logika. Cz. 1*, ed. J.J. Jadacki, Wydawnictwo Academicon, Lublin 2023, pp. 35–47.
- Twardowski K., *Projekt programu logiki*, 1922, AKT T-20-39, Biblioteka im. Kazimierza Twardowskiego w Warszawie, URL: <https://archiwum.polaczonebiblioteki.uw.edu.pl/akt/dokumenty/projekty/projekt-programu-logiki/>.
- Twardowski K., *Projekt programu propedeutyki filozofii dla liceów ogólnokształcących (1935)*, in: *Dydaktyka*, ed. A. Brożek, Wydawnictwo Academicon, Lublin 2023, pp. 251–256.
- Twardowski K., *Projekt programu psychologii dla szkół średnich (1921)*, in: *Dydaktyka*, ed. A. Brożek, Wydawnictwo Academicon, Lublin 2023, pp. 243–250.
- Twardowski K., *Psychologia*, in: *Encyklopedia wychowawcza*, Vol. 9, ed. J. Nitowski, Gebethner i Wolff, Warszawa–Lwów 1913, pp. 1–47.
- Twardowski K., *Rozprawy i artykuły filozoficzne*, Księgarnia "Książnica-Atlas", Lwów 1927.
- Twardowski K., *Self-Portrait*, in: *Kazimierz Twardowski on Actions, Products and Other Topics in Philosophy*, eds. J.L. Brandl, J. Woleński, trans. A. Szylewicz, Rodopi, Amsterdam–Atlanta 1999, pp. 17–31.
- Twardowski K., *Szkic programu nauczania propedeutyki filozofii w liceach ogólnokształcących*, 1935, AKT T-16-56, Biblioteka im. Kazimierza Twardowskiego w Warszawie, URL: <https://archiwum.polaczonebiblioteki.uw.edu.pl/akt/dokumenty/projekty/skic-programu-nauczania-propedeutyki-filozofii/>.
- Twardowski K., *Więcej filozofii!*, "Ruch Filozoficzny" 1935, Vol. 13, Nos. 1–4, pp. 1–5.

- Twardowski K., *Wypowiedź w sprawie zmniejszenia ilości godzin nauki propedeutyki filozofii w gimnazjach*, in: *Mysł, mowa i czyn*, Vol. 1, eds. A. Brożek, J.J. Jadacki, Copernicus Center Press, Kraków 2013, p. 501.
- Twardowski K., *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*, Towarzystwo Pedagogiczne, Lwów 1901.
- Ueberweg F., et al., *Grundriß der Geschichte der Philosophie*, Vol. 5: *Die Philosophie des Auslandes vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis auf die Gegenwart*, Mittler, Berlin 1928.
- Witwicki W., *Obraz pierwszej lekcji psychologii w klasie ósmej*, Zygmunt Pomażański i Spółka, Zamość 1921.
- Witwicki W., *Zarys psychologii. Podręcznik dla uczniów szkół średnich i seminarjów nauczycielskich*, Książnica – Atlas, Lwów 1928.
- Wojtysiak J., *Edukacja filozoficzna w ujęciu szkoły lwowsko-warszawskiej*, in: *Filozofia i edukacja. Materiały z sympozjum z cyklu "Przyszłość cywilizacji Zachodu" zorganizowanego przez Katedrę Filozofii Kultury KUL*, eds. P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłódna, Fundacja "Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej," Lublin 2005, pp. 189–200.
- Woleński J., *Filozoficzna Szkoła Lwowsko-Warszawska*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Woleński J., *Logic and Philosophy in the Lvov-Warsaw School*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 1989.
- Woźniczka M., *Nauczanie filozofii w Polsce w I połowie XX wieku*, "Studia z Filozofii Polskiej" 2006, Vol. 1, pp. 293–328.
- Zawadzki B., *Propedeutyka filozofii w szkole średniej*, "Przegląd Filozoficzny" 1927, Vol. 30, pp. 207–211.

Kazimierza Sośnickiego koncepcja edukacji filozoficznej. Na pograniczu filozofii i pedagogiki

Joanna Dudek
(Uniwersytet Zielonogórski)

Abstrakt: Kazimierz Sośnicki (1883–1976) – filozof i pedagog, uczeń Kazimierza Twardowskiego – jest uznawany za najwybitniejszego przedstawiciela pedagogiki filozoficznej. Filozoficzny rodowód jego twórczości, na którą wpływ wywarli sam Twardowski i środowisko Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, daje się odczytać w całym dorobku uczonego. Jednym z jego elementów jest propagowanie w okresie dwudziestolecia międzywojennego edukacji filozoficznej na poziomie szkoły średniej i związanej z nią koncepcji wychowania do światopoglądu. Propedeutyka filozoficzna, w oparciu na logice i psychologii, miała przyczyniać się do umiejętności ścisłego myślenia, jednoznaczności i samodzielnego formułowania myśli oraz budowania racjonalnego światopoglądu.

Słowa kluczowe: Kazimierz Sośnicki, Kazimierz Twardowski, filozoficzna Szkoła Lwowsko-Warszawska, propedeutyka filozoficzna, pedagogika filozoficzna

Kazimierz Sośnicki's Concept of Philosophical Education: On the Border of Philosophy and Pedagogy

Abstract: Kazimierz Sośnicki (1883–1976) – philosopher and educator, student of Kazimierz Twardowski – is considered the most outstanding representative of philosophical pedagogy. The philosophical origins of his work, influenced by Twardowski himself and the circles of the Lvov-Warsaw School, can be discerned throughout the scholar's entire oeuvre. One element of this is the promotion of philosophical education at the secondary school level during the interwar period and the related concept of education for a worldview. Philosophical propaedeutics, based on logic and psychology, were intended to contribute to the ability to think precisely, formulate thoughts clearly and independently, and build a rational worldview.

Key words: Kazimierz Sośnicki, Kazimierz Twardowski, philosophical Lvov-Warsaw School, philosophical propaedeutics, philosophical pedagogy

1. Wprowadzenie

W 20. rocznicę śmierci Kazimierza Twardowskiego jego uczeń Kazimierz Sośnicki pisał:

Troska o kształcenie i doksztalcenie nauczyciela towarzyszy całej pracy pedagogicznej Profesora, a więc zarówno, gdy idzie o jego pracę uniwersytecką,

jak też poza nią. Wszakże niemal każdy student ówczesnego Wydziału Filozoficznego we Lwowie był słuchaczem Twardowskiego, w szkolnictwie średnim niemal każdy nauczyciel, wychowanek tego Wydziału, stwierdzał, że właśnie od Profesora Twardowskiego nauczył się, jak logicznie myśleć, i rozumiał, jak wielkie znaczenie dla jego pracy dydaktycznej ta umiejętność posiada¹.

Ta opinia nie jest wyrazem jedynie okolicznościowego wspomnienia o mistrzu i uczonym – Kazimierz Sośnicki, uznawany za najwybitniejszego przedstawiciela tak zwanej pedagogiki filozoficznej, refleksyjnej i humanistycznej, rozwijał swoją ścieżkę naukową, w dużym stopniu inspirując się programem filozoficznym i pedagogicznym swojego nauczyciela. Zarówno przed II wojną światową, jak i w latach powojennych mimo zmieniających się okoliczności historycznych i ideologicznych realizował wzorce Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Jego aktywność obejmowała działalność naukową, dydaktyczną i organizacyjną na poziomie uniwersyteckim, szkolnictwa średniego i podstawowego.

Celem artykułu jest przede wszystkim wyeksponować tę tematykę w bogatej twórczości naukowej Sośnickiego, która bezpośrednio wiąże się z edukacją filozoficzną w szkole średniej i wychowywaniem do światopoglądu w okresie funkcjonowania Szkoły Lwowsko-Warszawskiej do 1939 roku². Dla filozofa ścisłość myślenia, jednoznaczność formułowania myśli, samodzielność w myśleniu, kształtowanie charakteru i wychowanie do światopoglądu łączą w sobie najgłębszy sens nauczania i wychowania. Niemalą rolę odgrywa w tym procesie edukacja filozoficzna i – szerzej – wpływ edukacji filozoficznej na budowanie światopoglądu naukowego i politycznego. W związku z tym zwrócę uwagę na treści tych artykułów i monografii Sośnickiego, które oscylowały pomiędzy filozofią i pedagogiką do 1939 roku i jednocześnie nadały kierunek późniejszej pracy badawczej i aktywności pedagogicznej profesora.

2. Życie i twórczość

Kazimierz Sośnicki urodził się w 1883 roku we Lwowie, gdzie w latach 1902–1906 odbył studia z zakresu filozofii, matematyki i fizyki na Uniwersytecie Jana Kazi-

¹ K. Sośnicki, *Kazimierz Twardowski jako pedagog*, „Nowa Szkoła” 1959, nr 4, s. 26; tenże, *Działalność pedagogiczna Kazimierza Twardowskiego*, „Ruch Filozoficzny” 1959, nr 1, s. 24–29.

² Okres funkcjonowania Szkoły Lwowsko-Warszawskiej podają za J. Woleńskim, *Filozofia szkoły lwowsko-warszawskiej*, Wrocław 1986, s. 120.

mierza. W 1907 złożył egzamin na nauczyciela szkół średnich. W 1910 uzyskał stopień doktora filozofii za rozprawę *Wyjaśnianie i opis w badaniach naukowych*, napisaną pod kierunkiem prof. Kazimierza Twardowskiego. Działalność naukową rozpoczął od opublikowania na łamach „Przeglądu Filozoficznego” w 1910 roku artykułu związanego z tematyką pracy doktorskiej. Od tego czasu w czasopismach filozoficznych i pedagogicznych zaczęły się systematycznie ukazywać jego artykuły, polemiki, recenzje i rozprawy³.

Sośnicki zajmował się pracą naukową przez ponad 60 lat, poczynawszy od wspomnianego artykułu aż do referatu na temat strukturalizmu, przygotowanego na sympozjum cybernetyczne w 1976 roku w Krakowie, które odbyło się dwa tygodnie przed jego śmiercią⁴. Zamierzał też napisać traktat filozoficzny o istocie i naturze człowieka, ale pracy tej nie zdążył zrealizować⁵.

Jak zaznaczają wszyscy badacze spuścizny naukowej Sośnickiego, jego prace charakteryzuje nadzwyczaj jasny język i logiczny układ, a dbałość o ścisłe, logicznie poprawne określanie pojęć występuje we wszystkich jego tekstach. Zostawił po sobie 90 publikacji zwartych i rozpraw⁶. W okresie dwudziestolecia międzywojennego publikował na łamach „Przeglądu Filozoficznego”, „Muzeum. Czasopisma poświęcone sprawom nauczania i szkolnictwa” (dalej: „Muzeum”), „Szkoły i Wiedzy”, „Przeglądu Pedagogicznego”, „Oświaty i Wychowania”, „Kwartalnika Pedagogicznego”, „Kultury i Wychowania” oraz „Nauczycielskiego Poradnika”⁷.

³ H. Gajdamowicz, *Teoria wychowania i nauczania Kazimierza Sośnickiego w świetle założeń pedagogiki filozoficznej*, Łódź 1997, s. 3.

⁴ L. Bandura, *Życie i dzieło prof. Sośnickiego*, w: *Prof. dr Kazimierz Sośnicki*, materiały na sesję naukową, Gdańsk 1977, s. 2.

⁵ S. Nalaskowski, *Pedagogika i dydaktyka w ujęciu Kazimierza Sośnickiego*, Toruń 1992, s. 14.

⁶ J. Podgóreczny, *Prof. dr Kazimierz Sośnicki (1883–1976), działacz społeczno-oświatowy*, w: *Prof. dr Kazimierz Sośnicki*, dz. cyt., s. 52–58.

⁷ Należy zwrócić uwagę na fenomen czasopisma „Muzeum”, w którym często publikował. W Polsce w latach 1918–1939 liczba pism nauczycielskich została oszacowana na 186 tytułów, natomiast warto podkreślić, że znaczna ich część wychodziła w krótkich okresach i tylko 61 czasopism ukazywało się dłużej niż 10 lat, a jedynie kilkanaście przez cały okres międzywojenny; zob. K. Jakubiak, *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji. Kształtowanie i upowszechnianie w periodycznych wydawnictwach społeczno-kulturalnych i pedagogicznych*, Bydgoszcz 1994, s. 76. Tym bardziej warto podnieść znaczenie funkcjonowania „Muzeum”, które było wydawane od 1885 roku we Lwowie przez Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych. W 1939 roku, a był to 54. rok jego istnienia, pismo ukazywało się jako organ Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych (dalej: TNSŚW). Do tego czasu było wydawane staraniem Okręgu Lwowskiego TNSŚW, nakładem zarządu głównego tej organizacji. Jeżeli dodamy, że Kazimierz Twardowski był przewodniczącym TNSŚW we Lwowie, to jego rola w konsekwentnym propagowaniu idei filozoficznych i pedagogicznych staje się oczywista.

W jego bogatym dorobku możemy wyróżnić kilka nurtów: prace z dziedziny filozofii, prace z dziedziny dydaktyki ogólnej, prace z zakresu oświaty dla dorosłych i poradnictwa czytelniczego, prace z pedagogiki porównawczej oraz prace z teorii wychowania. Duże znaczenie dla zainteresowania się Sośnickiego powiązaniem filozofii z pedagogiką odegrało to, że Twardowski w 1901 roku wydał pracę *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*, co z pewnością zachęciło jego ucznia do kontynuacji tej problematyki⁸. Tym bardziej jest to prawdopodobne, ponieważ sam Sośnicki we wspomnieniu o swoim mistrzu zwraca uwagę na to, że chociaż nie zostawił on po sobie jakiegoś obszernego dzieła, w którym można by znaleźć pełny, systematycznie ułożony obraz zamkniętej teorii i systemu pedagogicznego, to z jego licznych rozpraw, przemówień i organizacyjnej pracy można odtworzyć pewną całość, która stanowi zarys takiej konsekwentnej teorii⁹.

Dla Sośnickiego podjęcie działalności pedagogicznej było poważnym wyzwaniem, ponieważ pedagogika nie istniała wówczas jeszcze jako odrębna dyscyplina i należało ją zbudować od podstaw. W przemówieniu z okazji jubileuszu dziewięćdziesięciolecia następująco charakteryzował zastaną sytuację:

Kiedy zaczynałem ten zawód, a było to bardzo wcześnie w moim życiu, to właściwie pedagogiki nie było. Było nauczanie, była szkoła, ale systemu pedagogicznego – nawet mowy o systemie pedagogicznym nigdzie nie znalazłem...¹⁰

Dla pedagogów to przede wszystkim wybitny teoretyk wychowania i nauczania, który konsekwentnie posługiwał się metodą analizy filozoficznej. Należy jednak uwzględnić też inną perspektywę oglądu twórczości Sośnickiego. Filozofia była dominantą w stosunku do dyscyplin pedagogicznych i nie tylko dotyczyła warstwy metodologicznej, ale obejmowała również teorię wychowania i teorię charakteru człowieka. Autor nie tyle odwoływał się bezpośrednio do związków z filozofią i Szkołą Lwowsko-Warszawską, ile realizował swoją pracę naukową zgodnie z charakterystycznymi dla tej szkoły zasadami.

Zob. *Muzeum (czasopismo)*, Wikipedia, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Muzeum_\(czasopismo\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Muzeum_(czasopismo)) (dostęp: 22.10.2024).

⁸ T. Hejnicka-Bezwińska, *Związek Kazimierza Sośnickiego ze szkołą lwowsko-warszawską*, „Przegląd Pedagogiczny” 2018, nr 2, s. 13.

⁹ K. Sośnicki, *Kazimierz Twardowski jako pedagog*, dz. cyt., s. 24–26.

¹⁰ K. Sośnicki, *Przemówienie z okazji 90-lecia urodzin*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika IV, Nauki Humanistyczno-Społeczne” 1974, nr 65, s. 11.

W artykule *Naukowość pedagogiki* z 1976 roku, spisane krótko przed śmiercią, przedstawia pedagogikę jako naukę prakseologiczną. Dla Sośnickiego pedagogika jest teorią norm nauczania i wychowania, opartą w dużej mierze na rezultatach badań teoretycznych psychologii, biologii, socjologii, historii wychowania i filozofii. Pojęcia i prawa teoretyczne tych nauk są jednak w teorii pedagogicznej przekształcane na normy działania pedagogicznego: „Stąd jest ona nauką prakseologiczną. Korzystając z pojęć i praw nauk teoretycznych, wybiera ona te z nich i stosuje w takim porządku, w jakim wymaga tego celowość nauczania i wychowania, [...] w pewnej modyfikacji w stopniu ich użycia”¹¹. Ta filozoficzna perspektywa widoczna jest w dążeniu do zbudowania pedagogiki filozoficznej usytuowanej ponad wszelkimi systemami.

Działalność naukowo-dydaktyczna i organizacyjna Sośnickiego zarówno w okresie międzywojennym, jak i po 1945 roku była imponująca. W latach 1911–1918 pełnił funkcję dyrektora gimnazjum we Lwowie; w latach 1920–1929 był naczelnikiem Kuratorium Okręgu Lwowskiego. Zainicjował różnego rodzaju kursy, seminaria mające na celu podnoszenie kwalifikacji nauczycieli, głównie szkół elementarnych (między innymi opracował dwutomowy przewodnik wydawnictw pedagogicznych i dydaktycznych *Wychowanie i nauczanie*, który miał służyć pomocą w samokształceniu nauczycieli). Należy przy tym zaznaczyć, że rola, jaką myśliciel odegrał w tworzeniu i kształtowaniu szkolnictwa, jest nie do przecenienia. To okres scalania państwa polskiego po okresie zaborów i I wojnie światowej, a więc wyzwanie polegające na tworzeniu od podstaw polskiego systemu szkolnictwa.

Praca nauczycielska skierowała zainteresowania Sośnickiego w stronę propeutyki filozoficznej. Opracował podręcznik dla szkoły średniej, zatytułowany *Zarys logiki*, który doczekał się trzech wydań: w latach 1923, 1929 i 1947 jako *Początki logiki*. Od 1929 roku autor prowadził wykłady z pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim i w Wyższej Szkole Handlu Zagranicznego. Habilitował się w 1934 na podstawie monografii *Podstawy wychowania państwowego*. Należy też zaznaczyć, że sprawa habilitacji stanowi potwierdzenie jego ścisłych związków z Twardowskim, który przez cały ten czas odgrywał rolę jego opiekuna naukowego i zaangażował się w proces uzyskania habilitacji, co zostało odnotowane w jego *Dziennikach*: „na drugim posiedzeniu [Rady Wydziału UJK – J.D.] uchwalono uznać kwalifikacje naukowe Sośnickiego za wystarczające do habilitacji z pedagogiki [...]. W ten sposób uczestniczyłem – chyba już po raz ostatni – w aktach

¹¹ K. Sośnicki, *Naukowość pedagogiki*, „Studia Pedagogiczne” 1976, nr 37, s. 30–31.

tyczących się kariery uniwersyteckiej dwóch moich byłych uczniów”¹². Twardowski pomagał też Sośnickiemu w powierzeniu mu prowadzenia zajęć z dydaktyki na Uniwersytecie, gdzie wykładał w Studium Pedagogicznym¹³.

W celu zapoznania się z ruchem nowego wychowania rozwijającym się w USA i Europie Sośnicki odbył kilka podróży zagranicznych – studiował działalność wybitnych pedagogów we Francji, Szwajcarii i Niemczech. Po II wojnie światowej rozpoczął pracę w Toruniu, gdzie współtworzył Katedrę Pedagogiki i organizował kierunek studiów pedagogicznych na nowo utworzonym Uniwersytecie Mikołaja Kopernika. Pracę naukową i dydaktyczną na UMK zakończył w 1960 roku. Już jako emeryt przeniósł się do Gdańska, gdzie kontynuował wykłady w Wyższej Szkole Pedagogicznej, a od 1970 na nowo utworzonym Uniwersytecie Gdańskim. W tym czasie dokonał systematycznego opracowania swojego dorobku i wydał kilka monografii o fundamentalnym znaczeniu oraz liczne artykuły i rozprawy, między innymi: *Poradnik dydaktyczny* (1963), *Istota i cele wychowania* (1964), *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku* (1966) oraz *Teorię środków wychowania* (1973).

Ważnym rozdziałem biografii Sośnickiego jest jego ogromne zaangażowanie w działalność społeczno-oświatową, co wymaga odrębnego opracowania¹⁴.

Zmarł w Gdańsku w 1976 roku.

3. Miejsce edukacji filozoficznej w twórczości Kazimierza Sośnickiego

W charakterystyce twórczości Sośnickiego filozofię traktuje się przeważnie jako kontekst dla wypracowanej przez uczonego teorii pedagogicznej. Warto natomiast zwrócić uwagę na rolę, jaką przypisywał on filozofii jako przedmiotowi nauczania w szkole średniej, i metodom jej nauczania, a także na znaczenie tego

¹² K. Twardowski, *Dzienniki*, red. R. Jadcak, t. 2, Toruń 1997, s. 332. Dodajmy, że tym drugim uczniem był Bogdan Nawroczyński. Zarówno Sośnicki, jak i Nawroczyński pisali swoje rozprawy doktorskie pod kierunkiem Twardowskiego; obydwaj też w okresie PRL-u byli krytykowani za uprawianie pedagogiki humanistycznej, która nie eksponowała socjalistycznych idei.

¹³ W. Szulakiewicz, *Istota i zakres dydaktyki ogólnej w szkole Kazimierza Twardowskiego*. (Kazimierz Twardowski – Kazimierz Sośnicki – Bogdan Nawroczyński), w: *Inspiracje dla współczesnej edukacji w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, red. D. Drynda, Katowice 2000, s. 25.

¹⁴ Zob. J. Podgóreczny, *Prof. dr Kazimierz Sośnicki...*, dz. cyt., s. 43–51.

kierunku w kształtowaniu światopoglądu oraz stanowisko dotyczące relacji między pedagogiką a filozofią.

Jedną z pierwszych wypowiedzi Sośnickiego na temat nauczania filozofii był artykuł z 1919 roku, który dotyczył projektu ministerialnego wprowadzenia nowego przedmiotu w ostatnich klasach szkół średnich – propedeutyki filozoficznej. W ujęciu myśliciela propedeutika filozoficzna nie tyle miała dostarczyć encyklopedycznej wiedzy z zakresu filozofii, ile powinna stanowić usystematyzowane i teoretyczne zwieńczenie myślowej pracy ucznia, którą praktycznie realizował – „spełnia ona tu rolę owej «czapki» [...] nakrywającej już wypraktykowaną i stworzoną całość”¹⁵.

Zadaniem propedeutyki filozoficznej powinien być również rozwój poziomu duchowego i etycznego ucznia bez względu na profil szkoły średniej. Propedeutika filozoficzna w nowej szkole ma na celu zebranie metod i podkreślenie ducha nauki, które w praktyce wykształciły już poszczególne przedmioty w uczniu. Filozoficzne kształcenie ma zatem służyć przede wszystkim zapoznaniu się z metodą filozoficzną, która jest tą właściwą, stosowaną w każdym przedmiocie o charakterze naukowym. To rozważanie autora prowadzi do wniosku, że naukami propedeutycznymi mogą być jedynie logika i psychologia¹⁶.

Zdaniem Sośnickiego we wszystkich oddziałach szkoły średniej nauka propedeutyki filozoficznej powinna zakończyć się nauką etyki filozoficznej. Jak wskazuje:

Zbieganie różnych metod i kwestyi filozoficznych w jednym ośrodku, we wspólnej etyce będzie właśnie charakterystyką naszej szkoły, która w różnych oddziałach, po różnych drogach dochodzi do jednego rezultatu: moralnego wykształcenia jednostki¹⁷.

W szkole średniej powinny być stosowane takie metody, dzięki którym uczeń będzie zdolny do samodzielnego przeprowadzenia analizy zagadnienia nawet dotąd mu nieznanego. Metoda ta musi zdaniem Sośnickiego zmierzać do wyrobienia „samouctwa” i na tej zasadzie powinna opierać się propedeutika filozoficzna. Dla uczonego „samouctwo” – rozumiane jako umiejętność samodzielnej pracy umysłowej – było, obok „samopoznania” i „samowychowania”, niezbędnym etapem kształtowania charakteru człowieka¹⁸.

¹⁵ K. Sośnicki, *Propedeutika filozoficzna*, „Muzeum” 1919, nr 6(34), s. 226.

¹⁶ Tamże, s. 227.

¹⁷ Tamże, s. 229.

¹⁸ K. Sośnicki, *Samowychowanie*, „Życie Szkoły” 1947, nr 12, s. 381–383.

Propedeutyka jako nowy przedmiot wprowadzony w ostatniej klasie w pełni nadaje się do sprawdzenia umiejętności samodzielnej pracy i dociekania ucznia. Pełni też funkcję terenu dla koncentracji wiedzy zdobytej w innych dziedzinach. Przykłady z literatury i historii mogą służyć za ilustracje i materiał do badań praw psychologicznych. Natomiast ściśle rozumowanie w zakresie matematyki, przyrodoznawstwa czy zagadnień gramatyki będzie tworzyć niewyczerpany materiał dla logiki. Będzie to korzystne zarówno dla samej propedeutyki filozoficznej, której dociekania w obrębie innych przedmiotów już znanych uczniom znajdą konkretne zastosowania, jak i dla nauk szczegółowych, ponieważ otrzymują one pewne oświetlenie, pewien szkielet filozoficzny, wskazując na nie jako twór umysłu człowieka.

Ważne są też propozycje dotyczące metod nauczania propedeutyki, które powinny kłaść nacisk na umiejętność czytania wypisów filozoficznych, specjalnie opracowanych dla szkół średnich. Mają one wdrożyć uczniów w studiowanie podręcznika naukowego i nauczyć umiejętności streszczania, wykrywania logicznego powiązania myśli, krytyki, wykrywania niekonsekwencji w określonych tekstach, a tym samym przyczyniać się do jasnego i jednoznacznego wyrażania swych myśli: „Ta ścisłość rozumienia czytanej rzeczy, a zatem ścisłość własnego myślenia i jednoznaczność w sformułowaniu swych myśli, jest jednym z najistotniejszych celów nauki propedeutyki”¹⁹.

Istotne były dla Sośnickiego także wymagania co do kompetencji nauczyciela propedeutyki filozoficznej. Miałby to być fachowiec, wykształcony filozoficznie, który nie narzuca swoich poglądów i nie występuje arbitralnie, natomiast umie odpowiednio zwrócić uwagę uczniów na możliwość innych rozwiązań: „Chodzi bowiem o kształcenie myślowe ucznia, nie o suggestyjonowanie go przez wpływ nauczyciela”²⁰. Nauczyciel powinien więc odgrywać rolę prowadzącego dyskusję bez ujawniania własnego stanowiska, co wymaga pełnej obiektywności i ścisłego kontrolowania siebie i swoich myśli. Jednocześnie powinien doprowadzić do takiego rozwiązania, które jest uznane naukowo²¹.

Uwagi Sośnickiego dotyczące celów i metod realizacji propedeutyki filozoficznej w szkole średniej są wyraźnie zainspirowane stanowiskiem głoszonym przez

¹⁹ Tamże, s. 235.

²⁰ Tamże.

²¹ Projekt ministerialny przewidywał dwie godziny propedeutyki filozoficznej tygodniowo w klasach o profilu matematyczno-przyrodniczym, a trzy godziny w pozostałych oddziałach, co zdaniem Sośnickiego było zbyt małym wymiarem czasu dla tego przedmiotu; zob. tamże, s. 236.

Kazimierza Twardowskiego z zakresu dydaktyki i wychowania. Twardowski w rozprawie *Jak studiować filozofię* z 1910 roku wskazał, że właściwe podejście do jej studiowania miało przede wszystkim polegać na poznaniu pewnych dziedzin podstawowych, to znaczy logiki i psychologii, które tworzą jej propedeutykę²². Reprezentują one dwa typy metod badania stosowanych również na gruncie nauk filozoficznych.

Jakżeby inaczej wyglądały prace tych „etyków” i „estetyków” – podkreślał Twardowski – gdyby z gruntownego studium logiki byli wynieśli dokładną znajomość warunków stosowania metody apriorycznej i poczucie potrzeby ścisłego określania pojęć, a studium psychologii wyczerpującej wiadomości o prawach rządzących życiem psychicznym i o tych zwłaszcza jego faktach, które leżą na pograniczu między psychologią a uprawianymi przez nich naukami²³.

Zdaniem Twardowskiego studiowanie filozofii powinna poprzedzać praca przygotowawcza, która ma polegać na przyswojeniu sobie znajomości metod naukowych w zakresie innych dziedzin. Studiowanie filozofii ma przede wszystkim polegać na wnikaniu w same zagadnienia filozoficzne zgodnie z metodami naukowymi. Oparcie studiowania głównie na podręcznikach i kompendiach daje tylko powierzchowną wiedzę w zakresie filozofii²⁴.

Sośnicki szerszą wykładnię postulowanych przez siebie metod nauczania, zgodnie z programem dla szkół średnich, przedstawił w przemówieniu skierowanym do nauczycieli w 1922 i opublikowanym w „Muzeum” w 1923 roku. Ponownie zwrócił uwagę na szczególną rolę samodzielnego zdobywania wiedzy, oczywiście pod opieką nauczyciela, co prowadzi do rozwoju i kształcenia wszystkich władz umysłowych ucznia. Tak prowadzona nauka uczy dokładnie obserwować, porównywać i oceniać, każe formułować własne sądy i tworzyć rozumowania, stawiać przypuszczenia i sprawdzać je. Wszystkie te czynności umysłowe są ćwiczone bezpośrednio i samodzielnie, przyczyniając się do wykształcenia takich ludzi, którzy są zdolni do obcowania z rzeczywistością, do realizowania teorii i samodzielnej realnej twórczości²⁵.

²² K. Twardowski, *Jak studiować filozofię*, w: J.J. Jadacki, *Jak studiować filozofię*, wyd. zmien. i uzupeł. *Bańnię o internecie* Witolda Marciszewskiego, Warszawa 1996, s. 10.

²³ Tamże, s. 13–14.

²⁴ Tamże; por. R. Kleszcz, *Kazimierz Twardowski o kształceniu filozofów*, „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria” 2015, nr 1(93), s. 53–71.

²⁵ K. Sośnicki, *Charakterystyka metod nauczania według nowych programów dla szkół średnich*, „Muzeum” 1923, nr 1(38), s. 6.

Zmiana dominacji metody wykładowej na rzecz metody heurystycznej ma również sprzyjać walce z podawaniem gotowej wiedzy i werbalizmem. Należy przekształcać zewnętrzną formę wyrażania wiedzy w wiedzę istotną, posiadającą treść, ponieważ żywe myślenie w pierwszych podstawowych stadiach nauki jest koniecznym warunkiem postępu wiedzy ucznia. To wymaga też kształcenia twórczego nauczyciela²⁶.

4. Idea „nieuprzedzonego rozumu”

Dalszym rozwinięciem kwestii edukacji filozoficznej w poglądach Sośnickiego jest powiązanie metod nauczania z kształtowaniem światopoglądu. Zadaniem szkoły jest przygotowanie umysłowe uczniów przez naukę do budowy światopoglądu²⁷. W rozumieniu autora istotą światopoglądu jest to, że polega na wartościowaniu rzeczywistości i jej praw, które dzięki temu procesowi stają się normami i zasadami naszego postępowania²⁸. Uczony zwraca uwagę na związek przedmiotów matematyczno-przyrodniczych z humanistyką, głównie literaturą, i ich całościowy wpływ na kształtowanie światopoglądu. I chociaż nauki realistyczne dają obraz fizycznego świata przyrodniczego, to jest on tylko częścią pełnej rzeczywistości. Obok niego istnieje jeszcze inna jej strona – świat przeżyć psychicznych. Przeżycia fikcyjnych postaci literackich rozbudowują w nas nowe osobiste doświadczenie psychiczne. Porównywanie naszych przeżyć psychicznych z doznaniem postaci literackich sprzyja uświadomieniu sobie, jacy jesteśmy i jacy być możemy. To porównywanie daje podstawę do postawienia zagadnienia „czym jest człowiek?” i do prób jego rozwiązania. Fikcja literacka, ukazując nam człowieka o różnych właściwościach i w różnych sytuacjach, pozwala chociaż częściowo odpowiedzieć na to pytanie i dzięki temu przygotowuje możliwość budowania światopoglądu. Dzięki literaturze możemy zrozumieć, czym jest kultura, ponieważ ukazuje ona obraz rzeczywistości i realnej, i fikcyjnej w sposób wielostronny, wychodzi poza ciasny punkt widzenia własnego środowiska²⁹.

²⁶ Tamże, s. 8.

²⁷ Tę kwestię, to znaczy wychowanie do światopoglądu, Sośnicki potraktował priorytetowo w *Podstawach wychowania państwowego*, Lwów 1934.

²⁸ K. Sośnicki, *Nauka szkolna a światopogląd*, „Muzeum” 1936, nr 2(51), s. 84.

²⁹ Tamże, s. 89–90.

W związku z tym powinien ulec rozszerzeniu światopogląd budowany jedynie na podstawach przyrodniczych. Kondycja psychiczna człowieka, wyrażająca się w jego ideach, tworzy nowy składnik, wkraczający w rzeczywistość przyrodniczą. Wzbogacenie światopoglądu o treści humanistyczne idzie znacznie dalej, ponieważ postacie literackie nie występują same, w oderwaniu od innych i od uczestniczenia w życiu zbiorowym. Wzajemne oddziaływanie jednostek i grup ukazuje również wielostronność rzeczywistości społecznej, która w sytuacji, gdyby odwoływała się jedynie do własnych doświadczeń młodzieży, ukazywałaby zagadnienia społeczne wyłącznie z perspektywy własnego środowiska.

Kultura obecna w utworach literackich wzbudza potrzebę odpowiedzi na pytanie, jaką rolę odgrywa człowiek w jej powstawaniu i przekształcaniu. Staje się wówczas widoczne, że każdy spełnia wobec niej dwojakie zadanie – jest jej konsumentem i współtwórcą – i że każdy jest odpowiedzialny za jej poziom. W związku z tym, jak podkreśla Sośnicki, pytanie „co mogę dla kultury uczynić?” staje się przygotowaniem do wytworzenia własnego światopoglądu. Jednocześnie samo postawienie tego zagadnienia nadaje przyszłemu światopoglądowi charakter dynamizmu; mieści się w nim troska o to, by idee i wartości światopoglądowe zostały zrealizowane w rzeczywistości.

Zarówno nauki przyrodnicze, jak i humanistyczne mogą i powinny współdziałać w przygotowaniu budowy światopoglądu przez swoje treści i kształtowanie pewnych stron myślenia koniecznych do tej pracy. Mimo że szkoła nie narzuca młodzieży samej treści światopoglądu, przez określone nauczanie wywiera pewien wpływ regulujący jego powstanie. Zostają zatem utrzymane ogólne właściwości światopoglądu, to znaczy realizm, kierunek humanistyczny i historyczno-narodowy.

Postulat realizmu żąda liczenia się z tem, aby światopogląd nie był tylko teoretyczną konstrukcją myślową lub utopią nie do urzeczywistnienia, ale doznawał praktycznego realizowania, pozostając w zgodzie z rzeczywistymi warunkami życia. Postulat humanizmu wskazuje mu jako przedmiot i cel człowieka i społeczeństwo ludzkie oraz ich kulturę. Postulat zaś historycyzmu przeciwstawia się zrywaniu łączności z przeszłością narodu³⁰.

Istotną rolę w rozumieniu rzeczywistości odgrywa również światopogląd polityczny. Fakt, że różne sposoby myślenia politycznego nie mogą być oderwane

³⁰ Tamże, s. 94.

od myślenia w innych dziedzinach, wskazuje ponadto na jego związek z myśleniem naukowym.

Sośnicki w światopoglądzie politycznym wyróżnił trzy rodzaje myślenia: historyczne, przyrodnicze i teologiczne³¹. Po charakterystyce tych światopoglądów postawił pytanie: czy istnieje światopogląd polityczny o charakterze filozoficznym? W odróżnieniu od poprzednich światopoglądów, które w jakimś stopniu są ograniczone, filozofia dąży do wielostronnego ujęcia całości życia i w rzeczywistości dąży do zbudowania teorii tej całości. To całościowe ujęcie prowadzi do jak najdalej idącego obiektywizmu. W związku z tym filozoficzny światopogląd polityczny nie może wykluczać ani liczenia się z przeszłością, ani nieuwzględniania teraźniejszości i przyszłości; musi brać pod uwagę zarówno indywidualne jednostki, jak i społeczeństwo. Unika przy tym skrajności zarówno myślenia historycznego, przyrodniczego, jak i teologicznego³².

Podstawową zasadą filozoficznego myślenia politycznego staje się wnikanie w sens tego, co stanowi rzeczywistość, i wydobywanie z niej praw, które się w niej kryją: praw istotnych i stanowiących jej strukturę, czyli etos. W tym znaczeniu prawda polityczna, którą cechuje wielostronność, przedstawia się jako naczelne hasło tego poglądu. Jest treścią sprawiedliwości stosowanej względem słusznych potrzeb różnych grup i sfer obywateli państwa. Taka sprawiedliwość wspiera się zarazem na ogólnoludzkiej moralności, to znaczy takiej, która

uznaje w drugim człowieka, połączona z dążeniem, aby go rozumieć i zachować dla jego indywidualności tak obszerne granice, jak to jest możliwe; ze względu na istotne interesy całości stałaby się tutaj zasadniczą wskazówką postępowania politycznego³³.

Filozoficzny światopogląd polityczny w dążeniu do prawdy o rzeczywistości nie boi się krytyki i sprzeciwu, co sprzyja jej poszukiwaniu. Edukacja filozoficzna skupiona na nauce budowania światopoglądu zyskuje istotny udział w propagowaniu przez Sośnickiego pedagogiki filozoficznej³⁴.

³¹ K. Sośnicki, *Treść nauki a światopogląd polityczny*, „Kultura i Wychowanie” 1936, nr 3, s. 173.

³² Tamże, s. 181.

³³ Tamże.

³⁴ Zarówno Sośnicki, jak i Nawroczyński posługiwali się terminem „pedagogika filozoficzna” jako synonimem pojęcia „filozofia wychowania/edukacji”. Ten typ badań w okresie międzywojennym był charakterystyczny dla reprezentantów pedagogiki kultury. Sośnicki jako pierwszy skonkretyzował pojęcie pedagogiki filozoficznej, nie tylko przez podanie jej definicji, ale także przez systematyzowanie obszarów, w których się ona przejawia. Była swoistym systemem systemów. Por. S. Sztobryn,

Ukoronowaniem jego analiz dotyczących związku między filozofią a pedagogiką stał się artykuł *Pedagogika filozoficzna* z 1946 roku, który można uznać za manifest programowy. Był on niewątpliwie efektem jego pracy naukowej i kształtowania własnego stanowiska z okresu międzywojennego. W nawiązaniu do dyskusji na temat stosunku pedagogiki do filozofii zdaniem Sośnickiego chodzi głównie o to, czy filozofia ma być nauką pomocniczą pedagogiki i w jakim stopniu ma na nią wpływać. Uczony proponuje przyjęcie takiego pojmowania pedagogiki filozoficznej, które stawia ją ponad wszelkimi systemami pedagogicznymi i ponad kierunkami filozoficznymi. Z filozofii zatrzymałaby metodę obejmującą całość zasad, pojęć, prądów i kierunków pedagogicznych. Badania takie muszą być z natury rzeczy porównawcze i opisowe, ponieważ ich zadaniem nie jest sformułowanie żadnego systemu.

Traktowanie poszczególnych systemów jako podłoża dla ich porównawczego zestawienia i uzyskania na ich podstawie pojęć, zasad i odpowiedzi na główne zagadnienia stwarza nowy rodzaj nauki pedagogicznej, który też można nazwać „pedagogiką filozoficzną”³⁵.

Pedagogika filozoficzna ma za zadanie zestawić różne znaczenia pojęć, porównać je ze sobą, dociec źródeł i powodów różnego ich rozumienia oraz zbadać rozwój ich znaczeń. Ponadto poszukuje ona charakterystycznych właściwości poszczególnych systemów. Bada również związki i zależności pojęć, zasad czy właściwości systemów pedagogicznych od systemów i prądów filozoficznych lub światopoglądowych. Musi odnosić się do wszystkich przedmiotów nauczania i wychowania, na przykład w stosunku do wychowania moralnego, społecznego, religijnego, kulturalnego czy politycznego. To ogólność w odniesieniu do konkretnych systemów dydaktycznych i pedagogicznych. W ten sposób pedagogika filozoficzna staje się jedną z gałęzi nauk filozoficznych, analogicznie do filozofii sztuki, przyrody, prawa, kultury itp. Wobec zjawisk wychowania i ich teorii zajmuje podobne stanowisko jak te gałęzie filozofii wobec metod i wyników badań przyrodniczych, prawnych, twórczości artystycznej itd.³⁶

Badania z zakresu historii wychowania w twórczości Bogdana Nawroczyńskiego i Kazimierza Sośnickiego. *Prekursorzy współczesnej historiografii myśli pedagogicznej*, „Przegląd Filozoficzny” 2014, nr 1, s. 128.

³⁵ K. Sośnicki, *Pedagogika filozoficzna*, „Nowa Szkoła” 1946, nr 10–12, s. 27–35.

³⁶ Tamże, s. 28.

Istnieje jednak poważna różnica między pedagogiką filozoficzną a filozofią przyrody, sztuki czy kultury. Te działy filozofii są znów pewnymi systemami filozoficznymi i nie zajmują stanowiska porównawczego i opisowego do poszczególnych systemów filozofii, prawa, przyrody czy innych. „Tymczasem pedagogika filozoficzna staje ponad poszczególnymi systemami pedagogicznymi”³⁷. Tak rozumiana nie jest tym samym co przegląd współczesnych systemów pedagogicznych – stanowi dla niej przygotowanie materiału myślowego i przygotowanie do jej treści. „W pedagogice filozoficznej bowiem – podkreśla Sośnicki – idzie nie tyle o same systemy i ich kierunki, ile o tę esencję, najgłębszy sens i charakter ich zagadnień i pojęć”³⁸.

W związku z tym zdaniem autora pełne wykształcenie pedagogiczne i przygotowanie zawodowe nauczyciela powinny obejmować, oprócz nauk pedagogicznych i nauk pomocniczych, dwie główne dziedziny: wykształcenie w zakresie pedagogiki filozoficznej w ujęciu, które proponował Sośnicki, oraz znajomość tego konkretnego systemu pedagogicznego, który ma charakter normatywny, ze względu na obecny stan światopoglądowy i ideowy społeczeństwa oraz na całość jego życia i rozwoju³⁹. Program pedagogiki filozoficznej łączy się z projektem unaukowania pedagogiki. To projekt związany z założeniami naukowości i zasadami realizowanymi na gruncie tradycji Szkoły Lwowsko-Warszawskiej⁴⁰.

5. Niezależność myślenia najwyższą wartością kształcenia

Kazimierz Sośnicki przejął od Twardowskiego i środowiska Szkoły Lwowsko-Warszawskiej jeszcze jedną cechę, która zdominowała jego postawę – niezależność myślenia. Konsekwentnie realizował zasady racjonalności, obiektywizmu w uprawianiu nauki i nauczaniu. W jednym z pierwszych artykułów, zatytuło-

³⁷ Tamże.

³⁸ Tamże.

³⁹ Sośnicki swoją twórczość sytuował w ramach tak zwanej pedagogiki refleksyjnej. Podkreślał, że istnieją teorie pedagogiczne, które bezrefleksyjne wychowanie wskazują jako podstawowe, a wychowanie refleksyjne próbują zredukować do bezrefleksyjnego. Jako przykład podaje teorię „wrastania w kulturę dorosłych” Johna Deweya czy teorię „socjologii wychowania” Émile’a Durkheima. Zob. K. Sośnicki, *Teoria środków wychowania*, Warszawa 1973, s. 184.

⁴⁰ Z podobnym projektem mamy do czynienia w programie „małej filozofii” Tadeusza Kotarbińskiego czy w projekcie unaukowania etyki Marii Ossowskiej. Por. K. Sośnicki, *Naukowość pedagogiki*, dz. cyt., s. 27–32.

wanym *Wartości logiczne*, zwrócił uwagę, że wartości logiczne, w odróżnieniu od innych wartości, na przykład etycznych czy estetycznych, były analizowane tylko jako odmiany prawdy i fałszu. Jeżeli jednak zastanowimy się, co oznacza dodatek „naukowy”, to jego zdaniem

naukowość i posiadanie wartości logicznej są to pojęcia identyczne. Wskutek tego, badając, jakie są warunki naukowości, odnajdziemy cały obfity zakres tego, co nazywano wartościami logicznymi, a co ograniczono do pojęcia prawdy, prawdopodobieństwa. Wszakże [...] w recenzjach z naukowych rozpraw spotkać można cały szereg przymiotników określających wartość tych rozpraw, jak: wyczerpujący, głęboki, sumienny, staranny, uzasadniony, prawdziwy, ścisły, systematyczny itd. – przymiotniki, które wcale nie są synonimami tylko dla określenia tej samej wartości⁴¹.

Ta problematyka badawcza, skoncentrowana zwłaszcza na logice, znalazła odzwierciedlenie w podręczniku *Zarys logiki, podręcznik dla klas wyższych szkół średnich* (1923), który doczekał się kolejnych dwóch wydań. Dużą wartość stanowią trafnie ułożone i dobrane ćwiczenia, które miały ogromne znaczenie dla kształtowania myślenia uczniów. Ukazały też znaczenie logiki w zastosowaniu jej zasad w uzasadnianiu prawd nauki w różnych dyscyplinach szczegółowych⁴².

Sośnicki swoje doświadczenia i przemyślenia w nauczaniu logiki przedstawił również we *Wskazówkach do rozwiązywania zadań logicznych* (1926).

Niezależność w myśleniu, tak istotna z perspektywy nauki i nauczania, towarzyszyła uczonemu przez cały okres jego pracy nauczycielskiej. Zdawał sobie sprawę, co może czekać kulturę, naukę, uniwersytety i praktykę edukacyjną sprowadzone do tuby propagandowej. Wyrazem jego poglądów są uwagi zawarte w recenzji pracy Sergiusza Hessena i Mikołaja Hansa *Pedagogika i szkolnictwo w Rosji sowieckiej. Rozwój szkolnictwa sowieckiego i zmiany komunistycznej polityki oświatowej od rewolucji październikowej do końca planu pięcioletniego* (1917–1932) z 1934 roku. W swojej ocenie Sośnicki podkreślał, że szkoła radziecka

została konsekwentnie włączona w fabryki, kołchozy [...]. Do szkoły wnika militaryzacja, obejmuje jej zajęcia i treści nauki. Zaostrza się też „selekcja klasowa”, szkolnictwo średnie roztapia się w szkole 7- lub 9-letniej, a szkolnictwo

⁴¹ K. Sośnicki, *Wartości logiczne*, „Przegląd Filozoficzny” 1912, nr 12, s. 372; zob. też T. Czeżowski, *Elementy filozoficzne w pracach Kazimierza Sośnickiego*, w: Prof. dr Kazimierz Sośnicki, dz. cyt., s. 12.

⁴² L. Bandura, *Życie i dzieło prof. Sośnickiego*, dz. cyt., s. 2.

wyższe w „instytucjach celowych”, które są wcielone do różnych gałęzi wytwórczości [...]. Komunistyczne upolitycznienie szkoły wywiera swój wpływ na pogląd młodzieży na świat. [...] wyznaje pogardę dla wiedzy i wartość nieuctwa, nienawiść do dawnej generacji, wiarę w siłę fizyczną, wzgardę dla osobistej wolności, bojowe i wojenne nastawienie⁴³.

W dziedzinie teorii wychowania istotnym i oryginalnym dziełem jest książka Sośnickiego *Podstawy wychowania państwowego*. Pomijając jej walory naukowe, należy podkreślić, że zawarty w niej przekaz był w wyraźnej opozycji do idei wychowania państwowego propagowanej przez sanację⁴⁴. Przedmiotem dociekań autora była formalna strona wychowania, odkrycie ogólnych zasad wychowania państwowego, które występują wszędzie, niezależnie od ustroju politycznego, epoki historycznej; strukturę tych zasad określił etosem, któremu przynależą dwie własności: powinność i wartość. Analiza tej monografii i zawarte w niej porównania etosów państwowych: liberalnego i autorytarnego wyraźnie wskazują na krytyczny stosunek Sośnickiego do jakiejkolwiek formy zniewalania myślenia i narzucania światopoglądu.

Nie interesowały go merytoryczne treści poglądów sanacji ani jakiegokolwiek stronnictwa politycznego. Jak ocenił tę monografię inny uczeń Twardowskiego, Bogdan Nawroczyński: „nie wytycza ona celów wychowania państwowego, lecz daje teoretyczne aspekty wychowania. Tego rodzaju teoretycznych prac badawczych brakowało naszej pedagogice narodowej”⁴⁵. Przypomnijmy, że książka ta była podstawą habilitacji Sośnickiego, którą uzyskał w 1934 roku⁴⁶.

Ten krytyczny stosunek do zniewalania umysłów w procesie edukacji Sośnicki ujawni również w okresie PRL-u. Znamienny jest tu przykład artykułu uczonego, zatytułowanego *Problem odnowy szkoły polskiej*, który napisał na fali dyskusji wokół odnowy życia politycznego po październiku 1956 roku. Wska-

⁴³ K. Sośnicki, cyt. za: T. Hejnicką-Bezwińską, *Związek Kazimierza Sośnickiego...*, dz. cyt., s. 17.

⁴⁴ L. Bandura, *Życie i dzieło prof. Sośnickiego*, dz. cyt., s. 6.

⁴⁵ B. Nawroczyński, *Współczesne prądy pedagogiczne*, „Encyklopedia Wychowania” 1934, nr 1(9), s. 544–545, cyt. za: T. Hejnicką-Bezwińską, *Związek Kazimierza Sośnickiego...*, dz. cyt., s. 15.

⁴⁶ Jak podkreśla Teresa Hejnicka-Bezwińska (tamże, s. 15), na uniwersytetach II Rzeczypospolitej pomyślnie przeprowadzono tylko pięć procedur habilitacyjnych w zakresie pedagogiki. W ich wyniku prawo do prowadzenia wykładów w państwowych szkołach wyższych otrzymali: Zygmunt Kukulski (UJK), Zygmunt Mysłakowski (UJ), Kazimierz Sośnicki (UJK), Mieczysław Ziemniewicz (UJK) i Bogdan Suchodolski (UW). Liczba procedur habilitacyjnych zwiększyła się po uzyskaniu w 1933 roku uprawnień akademickich przez Wolną Wszechnicę Polską, ale były to habilitacje z węższych zakresów problemowych.

zał w nim na błędy ówczesnej edukacji, która polegała na upodobnieniu procesu wychowania do procesu produkcyjnego, co doprowadziło do różnych wypaczeń w wychowaniu⁴⁷.

Zasadniczo po 1946 Sośnicki nie publikował aż do przejścia na emeryturę w 1960 roku. Przerwę w publikacjach naukowych odnotowujemy nie tylko z uwagi na wrogość ówczesnych władz, ale i fakt, że najistotniejsze osiągnięcia filozoficzne i pedagogiczne uczonego z okresu dwudziestolecia międzywojennego nie mogły uzyskać właściwego rezonansu. Sośnicki, podobnie jak Nawroczyński czy Hessen, uznawani za reprezentantów tak zwanej pedagogiki humanistycznej, zostali bowiem w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych napiętnowani jako przedstawiciele wrogiego nurtu w stosunku do socjalistycznych wzorów nauczania i wychowania⁴⁸.

Autor konsekwentnie jednak bronił przyjętych na początku drogi naukowej idei. Jak wspomina jedna z jego studentek:

często Profesor mówił, że zewnętrzna treść, która się nam po przeczytaniu tekstu nasuwa, to niewiele. Ale to, do czego ona nas pobudza, jaką twórczość wyzwala, w jakie związki wchodzi w naszym myśleniu, w jakim kierunku rozważań teoretycznych prowadzi nas, o ile pogłębia nasze rozumienie rzeczywistości – to jest wartością kształcącą. I praca dydaktyczna na uczelni z Profesorem Sośnickim taki właśnie miała charakter⁴⁹.

W ciągu długiego i aktywnego życia Sośnicki wychował trzy pokolenia młodzieży: sprzed I wojny światowej, okresu międzywojennego i po II wojnie światowej. Jeżeli weźmiemy pod uwagę też jego oddziaływanie przez podręczniki szkolne, to jego wkład w kształcenie młodzieży trudno przecenić. Jako nauczyciel akademicki wykształcił kilkunastu doktorów, a wśród nich dwóch profesorów i czterech docentów⁵⁰. Niezmiennie przyświecała mu idea prawdy w pracy naukowej i nauczaniu.

Z okazji jubileuszu dziewięćdziesięciolecia swoich urodzin w następujący sposób podsumował swoją biografię naukową:

⁴⁷ K. Sośnicki, *Problem odnowy szkoły polskiej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1958, nr 4, s. 85–102.

⁴⁸ W. Czerniewski, *Rozwój dydaktyki polskiej w latach 1918–1954*, Warszawa 1963, s. 47–48, cyt. za: W. Szulakiewicz, *Istota i zakres dydaktyki ogólnej...*, dz. cyt., s. 33.

⁴⁹ M. Lipowska, *Dydaktyka, jako teoria i praktyka w ujęciu prof. dra Kazimierza Sośnickiego*, w: *Prof. dr Kazimierz Sośnicki*, dz. cyt., s. 27.

⁵⁰ L. Bandura, *Życie i dzieło prof. Sośnickiego*, dz. cyt., s. 9.

Poznanie prawdy to jest nie tylko uznanie tej prawdy, to jest życie tą prawdą. Ona tak głęboko wtenczas wrasta w człowieka, że jest kierownikiem jego działania. Wydaje mi się, że Sokrates miał rację, gdy twierdzi[ł], że poznanie prawdy jest jednocześnie wychowaniem charakteru. [...] Jasne pojęcie tego, co jest złe, a co dobre, jest jasnym pojęciem czynów i norm, które człowiek poznaje i które uznaje za prawdziwe, nie tylko w obiektywnym znaczeniu zgodności z rzeczywistością, ale zgodności z moralnością. W ten sposób nabrałem przekonania, że zawód nauczyciela jest jednym z najważniejszych zawodów w społeczeństwie⁵¹.

Kazimierza Sośnickiego można uznać zarówno za filozofa realizującego standardy Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, jak i pedagoga, który stworzył oryginalny system pedagogiki filozoficznej. Na styku filozofii i pedagogiki ugruntowała się koncepcja edukacji filozoficznej wykraczająca poza granice szkolnictwa średniego.

Bibliografia

- Bandura L., *Życie i dzieło prof. Sośnickiego*, w: *Prof. dr Kazimierz Sośnicki*, materiały na sesję naukową, Gdańsk 1977, s. 2–10.
- Czerniewski W., *Rozwój dydaktyki polskiej w latach 1918–1954*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1963.
- Czeżowski T., *Elementy filozoficzne w pracach Kazimierza Sośnickiego*, w: *Prof. dr Kazimierz Sośnicki*, materiały na sesję naukową, Gdańsk 1977, s. 11–17.
- Dziachkowska L., *Axiological problematic aspects in the works by the representatives of Polish General pedagogy: Kazimierz Sośnicki and Stefan Kunowski*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2019, nr 5, s. 93–107.
- Gajdamowicz H., *Teoria wychowania i nauczania Kazimierza Sośnickiego w świetle założeń pedagogiki filozoficznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1997.
- Hejnica-Bezwińska T., *Związek Kazimierza Sośnickiego ze szkołą lwowsko-warszawską*, „Przegląd Pedagogiczny” 2018, nr 2, s. 9–28.
- Honcharenko O., *Philosophy of education in Lviv-Warsaw School. Twardowski's and his student' philosophical conceptions of education*, „Filozoficzne Problemy Edukacji” 2020, nr 3, s. 75–91.

⁵¹ K. Sośnicki, *Przemówienie z okazji 90-lecia urodzin*, dz. cyt., s. 16.

- Jakubiak K., *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji. Kształtowanie i upowszechnianie w periodycznych wydawnictwach społeczno-kulturalnych i pedagogicznych*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1994.
- Kleszcz R., *Kazimierz Twardowski o kształceniu filozofów*, „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria” 2015, nr 1(93), s. 53–71.
- Lipowska M., *Dydaktyka, jako teoria i praktyka w ujęciu prof. dra Kazimierza Sośnickiego*, w: *Prof. dr Kazimierz Sośnicki, materiały na sesję naukową*, Gdańsk 1977, s. 18–27.
- Leś T., *Idee Szkoły Lwowsko-Warszawskiej w pedagogice na przykładzie poglądów Kazimierza Sośnickiego*, „Filozoficzne Problemy Edukacji” 2018, nr 1, s. 55–64.
- Muzeum (czasopismo), Wikipedia, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Muzeum_\(czasopismo\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Muzeum_(czasopismo)).
- Nalaskowski S., *Pedagogika i dydaktyka w ujęciu Kazimierza Sośnickiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1992.
- Nawroczyński B., *Współczesne prądy pedagogiczne*, „Encyklopedia Wychowania” 1934, nr 1(9) s. 544–545.
- Okoń W., *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000.
- Podgóreczny J., *Prof. dr Kazimierz Sośnicki (1883–1976), działacz społeczno-oświatowy*, w: *Prof. dr Kazimierz Sośnicki, materiały na sesję naukową*, Gdańsk 1977, s. 43–51.
- Sośnicki K., *Charakterystyka metod nauczania według nowych programów dla szkół średnich*, „Muzeum” 1923, nr 1(38), s. 3–9.
- Sośnicki K., *Pedagogika filozoficzna*, „Nowa Szkoła” 1946, nr 10–12, s. 27–35.
- Sośnicki K., *Działalność pedagogiczna Kazimierza Twardowskiego*, „Ruch Filozoficzny” 1959, nr 1, s. 24–29.
- Sośnicki K., *Kazimierz Twardowski jako pedagog*, „Nowa Szkoła” 1959, nr 4, s. 24–26.
- Sośnicki K., *Nauka szkolna a światopogląd*, „Muzeum” 1936, nr 2(51), s. 77–94.
- Sośnicki K., *Naukowość pedagogiki*, „Studia Pedagogiczne” 1976, nr 37, s. 27–32.
- Sośnicki K., *Podstawy wychowania państwowego*, Książnica-Atlas, Lwów–Warszawa 1934.
- Sośnicki K., *Problem odnowy szkoły polskiej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1958, nr 4, s. 85–102.
- Sośnicki K., *Propedeutyka filozoficzna*, „Muzeum” 1919, nr 6(34), s. 225–237.

- Sośnicki K., *Przemówienie z okazji 90-lecia urodzin*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika IV, Nauki Humanistyczno-Społeczne” 1974, nr 65, s. 11–16.
- Sośnicki K., *Samowychowanie*, „Życie Szkoły” 1947, nr 12, s. 381–383.
- Sośnicki K., *Teoria środków wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1973.
- Sośnicki K., *Treść nauki a światopogląd polityczny*, „Kultura i Wychowanie” 1936, nr 3, s. 172–182.
- Sośnicki K., *Wartości logiczne*, „Przegląd Filozoficzny” 1912, nr 12, s. 371–378.
- Sośnicki K., *Wskazówki do rozwiązywania zadań logicznych*, Książnica Polska, Warszawa–Lwów 1926.
- Sztobryn S., *Badania z zakresu historii wychowania w twórczości Bogdana Nawroczyńskiego i Kazimierza Sośnickiego. Prekursorzy współczesnej historiografii myśli pedagogicznej*, „Przegląd Filozoficzny” 2014, nr 1, s. 120–130.
- Szulakiewicz W., *Istota i zakres dydaktyki ogólnej w szkole Kazimierza Twardowskiego. (Kazimierz Twardowski – Kazimierz Sośnicki – Bogdan Nawroczyński)*, w: *Inspiracje dla współczesnej edukacji w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, red. D. Drynda, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s. 22–35.
- Szulakiewicz W., *Kazimierz Twardowski – nauczyciel uczonych i nauczycieli*, w: *też, O uczących i uczonych. Szkice z pedeutologii historycznej*, Wydanie Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014, s. 27–102.
- Twardowski K., *Dzienniki*, red. R. Jadczyk, t. 2, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.
- Twardowski K., *Jak studiować filozofię*, w: J.J. Jadacki, *Jak studiować filozofię*, wyd. zmien. i uzupeł. *Baśnią o internecie* Witolda Marciszewskiego, Wydział Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1996, s. 10–15.
- Woleński J., *Filozofia szkoły lwowsko-warszawskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Wrocław 1986.

Logika szkolna według Tadeusza Kotarbińskiego

Marek Lechniak

(Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)

Abstrakt: Artykuł prezentuje główne tezy Tadeusza Kotarbińskiego na temat nauczania logiki w szkołach. Na tle rozważań założyciela Szkoły Lwowsko-Warszawskiej odnośnie do usługowego kursu logiki zaprezentowano zręby Kotarbińskiej koncepcji nauczania sprawności logicznych w szkołach ponadpodstawowych oraz jego uwagi w kwestii usługowego kursu logiki w szkołach wyższych.

Słowa kluczowe: Tadeusz Kotarbiński, logika szkolna, nauczanie logiki

School Logic According to Tadeusz Kotarbiński

Abstract: This article presents Tadeusz Kotarbiński's main theses on teaching logic in schools. Against the backdrop of the founder of the Lvov-Warsaw School's reflections on the service-based logic course, the article presents the framework of Kotarbiński's concept of teaching logical skills in secondary schools and his comments on the service-based logic course in higher education.

Key words: Tadeusz Kotarbiński, school logic, teaching logic

1. Wprowadzenie

W programie dydaktycznym Szkoły Lwowsko-Warszawskiej (dalej: SLW) nauczanie logiki odgrywało zasadniczą rolę jako prowadzące do wyrobienia u uczących się i studiujących kultury logicznej. Co do ważnej funkcji, jaką pełni logika jako podstawa tej kultury logicznej, nie było w Szkole zbyt wielu dyskusji – co do zasady jej wszyscy główni przedstawiciele się zgadzali. Natomiast takiej zgodności nie było już, jeśli chodzi o bliższą determinację tej kwestii. Pojawiały się debaty odnośnie do zakresu tematycznego kursu logiki, podejścia do sposobu jej nauczania oraz tego, czy najlepszym miejscem dla kursu logiki powinien być uniwersytet, czy też szkoła średnia¹.

¹ Można tu wskazać choćby dyskusje na łamach „Studia Logica” 1970, t. 26. Na temat koncepcji dydaktycznych w zakresie kultury logicznej Kotarbińskiego i Ajdukiewicza por. nowsze prace Ryszarda Maciołka (tenże, *Kazimierza Ajdukiewicza postulat logizacji dydaktyki i nauczania*).

Niniejszy artykuł przedstawia podstawowe punkty dyskusji w SLW w kwestii nauczania logiki dotyczące celów nauczania oraz sposobu i zakresu tematycznego kursu logiki. Wyjdę od uwag twórcy Szkoły – Kazimierza Twardowskiego – po czym skupię się głównie na tezach jego ucznia Tadeusza Kotarbińskiego, który szkolnemu nauczaniu logiki poświęcił wiele prac².

2. Twardowski o nauczaniu logiki

Kazimierz Twardowski, twórca Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, wyznaczył zasadniczy kierunek nauczania logiki na wiele dziesięcioleci. Według niego logika, ze względu na to, że kształtuje postawę wydawania prawdziwych sądów i dochodzenia do nich, jest nauką pomocniczą dydaktyki³:

Ponieważ kształcenie intelektualne dąży do tego, aby rozwinąć jak najwięcej zdolność wydawania trafnych, czyli prawdziwych sądów, przeto nauczyciel musi zarówno wiedzieć, na czym polega prawdziwość sądów, jako też w jaki

nia, „Filo-Sofija” 2015, nr 15(28), s. 105–120; tenże, *Stosunek logiki do dydaktyki w poglądach niektórych przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2014, nr 1, s. 74–89), Katarzyny Ossowskiej (taż, *Logiczne podstawy nauczania, czyli rozważania o kulturze logicznej i podstawach rzetelnego myślenia*, „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria” 2013, t. 22, nr 4(88), 531–543; też, *Nauczanie logiki jako realizacja podstawowych dyrektyw prakseologii*, w: *Racjonalność w myśleniu i działaniu. Filozofia Tadeusza Kotarbińskiego*, red. D. Łukasiewicz, R. Mordarski, Bydgoszcz 2017, s. 141–154) czy Marcina Będkowskiego (tenże, „Jasnościowcy”. *O stylu naukowym Szkoły Lwowsko-Warszawskiej z perspektywy idei prostego języka (rekonesans)*, „Oblicza Komunikacji” 2019, nr 11, s. 87–106; tenże, *Nauczyć krytycznego myślenia i jasnej mowy. Postulaty krytycyzmu i jasności a sprawa tzw. logiki ogólnej*, „Studia Semiotyczne” 2019, t. 33, nr 2, s. 167–183).

² Używam tu terminu „logika szkolna” zapożyczonego od Kazimierza Twardowskiego (o czym dalej), rozumiejąc ją jako kurs logiki, którego celem jest wykształcenie u uczniów (zasadniczo szkół średnich) sprawności logicznych. Ponieważ drogą do tego celu jest zarówno bezpośrednie działanie dydaktyczne na uczniów, jak i ukształtowanie logiczne nauczycieli, w Szkole Lwowsko-Warszawskiej rozważania dotyczące nauczania logiki obejmowały oba te obszary dydaktyczne. Dla takiego podstawowego kursu logiki w SLW używano także terminów „logika praktyczna” (tytuł popularnego podręcznika logiki dla prawników napisanego przez Zygmunta Ziemińskiego) czy „logika pragmatyczna”.

³ Podobnie, choć z innego względu, nauką pomocniczą dydaktyki jest psychologia. „Nauczyciel, chcąc wywierać dodatni wpływ na umysł ucznia, podając mu do wiadomości i kształcąc jego zdolności intelektualne, musi znać prawa życia umysłowego, od których zależy przyswajanie sobie wiadomości przez ucznia i rozwój jego zdolności umysłowych” – K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, Warszawa 1992, s. 346.

sposób dochodzi się do prawdziwych sądów. Jednego i drugiego uczy nas logika. Dlatego jest ona nauką pomocniczą dydaktyki⁴.

Dydaktykę zaś Twardowski definiuje jako naukę o nauczaniu: „dydaktyka powinna podawać zasady i sposoby nauczania wszelkiego rodzaju, bez względu na to, w jakim ono się odbywa celu i do jakich się zwraca uczniów”⁵.

W systemie nauk logika ma charakter propedeutyczny i niejako normatywny, gdyż warunki prawdziwości formułowane przez logikę normują postępowanie badawcze w każdej dziedzinie wiedzy. Jest przy tym zarówno nauką teoretyczną (dochodzi do własnych twierdzeń), jak i praktyczną (ponieważ umożliwia rozpoznawanie zasad pozwalających na pozbawione błędów poznanie)⁶. Oczywiście tak określone zadania logiki wskazują, że Twardowski miał na myśli logikę rozumianą pragmatycznie, nieoddzielającą się od refleksji teoriopoznawczej. Autor wskazuje, że logika jest niezbędna dydaktyce jako sztuce nauczania, gdyż

⁴ K. Twardowski, *Logika*, cz. 1, red. J. Jadacki, Lublin 2023, s. 49. Maciołek wskazuje, że Twardowski nie uwzględnił tu współczesnej fazy logiki, czyli „logiki matematycznej, która zrezygnowała z odwoływania się do istności mentalnych czy psychicznych, takich jak pojęcia i sądy, w formułowaniu swoich zasad, a ponadto ukierunkowała się ściśle na kodyfikację relacji wynikania logicznego zachodzącego pomiędzy zdaniem. Widoczna jest w takim ujmowaniu faza psychologiczna logiki, zapoczątkowana przez Kanta, który uważał, że przedmiotem logiki są myśli, jak również uwidacznia się wpływ tradycji kartezjańskiej, która obciążała logikę zadaniami teoriopoznawczymi” – tenże, *Stosunek logiki do dydaktyki...*, dz. cyt., s. 78. Można zgodzić się co do tego, że logika nie rozwinęła się jeszcze w chwili, gdy Twardowski pisał cytowany fragment (1899–1900). Sądzę jednak, że jego późniejsze prace (choćby *Symbolomania i pragmatofobia* z 1927 roku) raczej mogą wskazywać, że jest mało prawdopodobne, żeby Twardowski miał zaakceptować wagę logiki matematycznej większą niż logiki „obciążonej zadaniami teoriopoznawczymi” w dydaktyce szkolnej.

⁵ K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*, Lwów 1901, cyt. za: tegoż, *Wybór pism...*, dz. cyt., s. 344.

⁶ „Logika należy do tzw. ogólnych nauk filozoficznych; jest zaś nauką ogólną dlatego, że warunki prawdziwości sądów, przez logikę podawane, obowiązują wszystkie inne nauki zmierzające właśnie do zdobywania sądów prawdziwych w poszczególnych gałęziach wiedzy. Logika jest dalej nauką teoretyczno-praktyczną, tj. nauką, której jednolitość polega na tym, iż wszystkie jej twierdzenia do jednego ściągają się celu – mianowicie do wynajdywania sposobów i formułowania przepisów, przy pomocy których można najskuteczniej ochronić się w myśleniu od błędu i osiągnąć prawdę. [...] [G]runtowna znajomość logiki ułatwia rozróżnienie prawdy i fałszu zarówno w życiu, jak w nauce – zwłaszcza w wypadkach zawiłych i wątpliwych; nadto przedstawia logika jak każda nauka interes ściśle teoretyczny, tym większy, ile że prawda, będąca przedmiotem logiki, jest jednym z najszczytniejszych ideałów ludzkości” – K. Twardowski, *Logika*, dz. cyt., s. 71.

wnosi nie tylko instrument kontroli poprawności rozumowań, w szczególności wnioskowań dedukcyjnych, które gwarantują prawdziwość sądów drogą pośrednią, ale coś więcej, coś, co zależy od relacji poznawczej, jaka zachodzi pomiędzy podmiotem poznającym a przedmiotem poznania, w wyniku czego tworzy się prawdziwe sądy⁷.

Szczegółowe pomysły co do treści kursu logiki Twardowskiego są zawarte w wydanych dopiero w 2023 roku szkicach do wykładów. Kurs ten (opisany w notatkach zatytułowanych *Kurs logiki szkolnej* z 1899/1900 roku) jest podzielony na dwie części. Część I: *Logika elementarna* opiera się na schemacie przyjętym w *Organonie*, czyli składa się z części o pojęciu, sądzie i wnioskowaniu⁸; część II: *Metodologia* jest natomiast złożona z rozdziałów o definicji, podziale, dowodzie i systemie⁹. Jak widać, sam zestaw zagadnień i sposób ich pogrupowania nie jest szczególnie oryginalny, a wręcz jest typowy dla podręczników scholastycznych czy tych pisanych w czasach Twardowskiego¹⁰.

Ważne dla podejścia Szkoły jest tymczasem uznanie przez Twardowskiego logiki za dyscyplinę bazową dla dydaktyki szkolnej, co – niejako hasłowo – sformułował Kazimierz Ajdukiewicz w tytule swojej pracy z 1934 roku – *Logiczne podstawy nauczania*¹¹. Według niego

dydaktyka jest to teoria nauczania. Metodologia zaś jest teorią nauk. Ponieważ nauki należą do najważniejszych przedmiotów nauczania, przeto jest rzeczą jasną, że metodologia, jako nauka o przedmiotach nauczania, powinna dostarczać podstaw dydaktyce, którą jest teoria nauczania. [...] [Dydaktyki poszczególnych przedmiotów] zwracają przeważnie swą uwagę na materiał nauczania [...], mniej natomiast zajmują się tem, jak nauczyć ucznia dowodzić, definiować, wynajdywać prawa, konstruować hipotezy, tj. mniej zwraca-

⁷ R. Maciołek, *Stosunek logiki do dydaktyki...*, dz. cyt., s. 80.

⁸ Nowa struktura wykładu, do której jesteśmy przyzwyczajeni przez współczesne polskie podręczniki logiki ogólnej (to znaczy podział logiki na semiotykę, czyli słowne wyrażanie myśli, metodologię i logikę formalną), ukształtowała się w Polsce później; przykładowo w podręczniku Kotarbińskiego z 1929 roku *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk* mamy już części: *Uwagi o języku*, *Zagadnienia teorii poznania*, *Elementy logiki formalnej* oraz *Zarys ogólnej metodologii nauk*.

⁹ K. Twardowski, *Logika*, dz. cyt., s. 49–68.

¹⁰ Zob. np. A. Hoeffler, *Logika propedeutyczna*, tłum. Z. Zawirski, Lwów 1927 (oryg. *Grundlehren der Logik*, Wien 1896).

¹¹ Artykuł Ajdukiewicza otwiera *Encyklopedię wychowania*.

ją uwagę na formalną stronę nauczania. Ta zaś jest co najmniej tak ważna jak strona materialna. Uwzględnienie tej strony nauczania jest postulatem, który dydaktyka powinna spełnić, a spełnić ją może jedynie w oparciu o gruntowną znajomość metodologii nauk¹².

Jak wskazuje Maciołek, Ajdukiewicz rozumie tu metodologię jako dyscyplinę normatywną, która „stara się skodyfikować reguły postępowania naukowego poprzez odwołanie się do uznanych i obowiązujących powszechnie wzorców postępowania naukowego. W grę wchodzi np. wzorce definiowania pojęć (wyrażeń), dowodzenia twierdzeń, przeprowadzania eksperymentów itd.”¹³.

Dokonując próby określenia, jakiego rodzaju zależności podlega dydaktyka względem szeroko pojętej logiki (głównie metodologii), Maciołek dowodzi, że jest to dwojaka zależność:

1. metodologiczna, to znaczy logika (zwłaszcza metodologia) dostarcza założeń dydaktyce (przykładowo „to, że czynności wiedzotwórcze, ucieleśnione w regułach np. poprawnego definiowania lub wnioskowania, mogą być wyuczone i nauczane, a także że sposób ich skutecznego nauczania może być ujęty w postaci reguł nauczania”¹⁴; dydaktyka korzysta z pojęć definiowanych w metodologii, takich jak chociażby „nauczanie” i „kształcenie”, definiowanych za pomocą pojęć wiedzy, definicji, klasyfikacji czy dowodu);
2. epistemologiczna, jako że „dydaktyk dzięki metodologii może stwierdzić, czy podane przez niego reguły nauczania pozwalają na usprawnienie czynności wiedzotwórczych, które powinny być przeprowadzane w sposób poprawny, i ewentualnie, która z zasad została naruszona lub na czym polegał błąd”¹⁵.

Wracając do relacji logiki do dydaktyki, należy wskazać, iż Ajdukiewicz podkreślał, że dydaktyka ogólna akcentuje podmiotowy aspekt nauczania (stąd jej uzależnienie od psychologii jako nauki pomocniczej), nie doceniając aspektu przedmiotowego – i tu jest właśnie miejsce dla logiki. Z kolei dydaktyki szczegółowe (metodyki) uwzględniają wprawdzie stronę przedmiotową nauczania, ale akcentują jej aspekt materialny (treściowy) przy pominięciu strony formalnej na-

¹² K. Ajdukiewicz, *Logiczne podstawy nauczania*, w: *Encyklopedia wychowania*, Warszawa 1934, s. 7–8.

¹³ R. Maciołek, *Kazimierza Ajdukiewicza postulat...*, dz. cyt., s. 112.

¹⁴ Tamże, s. 115–116.

¹⁵ Tamże.

uczania, „ta zaś jest co najmniej tak ważna jak strona materialna. Uwzględnienie tej strony nauczania jest postulatem, który dydaktyka powinna spełnić, a spełnić je może jedynie w oparciu o gruntowną znajomość metodologii nauk”¹⁶.

Jak się wydaje, Kotarbiński kontynuował poglądy zarówno Twardowskiego, jak i Ajdukiewicza na relację logiki do dydaktyki.

Z tych nauk [to jest nauk pedagogicznych, takich jak socjologia wychowania, psychologia rozwojowa, psychologia pedagogiczna, teoria wychowania ogólna i szczegółowa, czyli dydaktyka ogólna i metodyki poszczególnych przedmiotów – M.L.] najbliższa łączność z logiką wiąże dydaktykę ogólną [...]. Wszak większość chyba rozważanych powyżej problemów logiki szkolnej to bądź wprost problemy dydaktyczne, bądź interesujące bezpośrednio dydaktykę, z punktu widzenia jej zasadniczych zadań. Nie można wprawdzie powiedzieć, że cała logika mieści się w dydaktyce [...]. Ale wszystkie bodaj zagadnienia logiki szkolnej wchodzą do repertuaru dość głębokiej dydaktyki. Z drugiej strony, to prawda, że do dydaktyki należą również zagadnienia, którymi logicy szkolni jako tacy mało się interesowali albo od których logika jako dyscyplina badawcza odzęgnywała się wyraźnie. Do tych należą wskazania dotyczące np. techniki skupiania i podtrzymywania uwagi albo dobre rady z dziedziny mnemotechniki itp.¹⁷

Innymi słowy, logika zajmuje się przedmiotową, a nie podmiotową stroną nauczania, koncentrując się na jego stronie formalnej. Kotarbiński, kontynuując cytowany wywód, stwierdza wręcz, że „praktycznie dojrzewa problem utworzenia przedmiotu pedagogicznego w postaci logiki jako przedmiotu ogólnokształcącego, złączonego z dydaktyką ogólną”¹⁸, obejmującego liczne treści o charakterze psychologicznym i prakseologicznym. Jak na tym tle przedstawiają się poglądy Kotarbińskiego na samą logikę szkolną? Kwestii tej poświęcona jest następna, zasadnicza, część tego artykułu.

¹⁶ K. Ajdukiewicz, *Logiczne podstawy nauczania*, dz. cyt., s. 8. Autor powtórzył to w pierwszych słowach wstępu do *Logiki pragmatycznej* – swojego ostatniego dzieła: „Zadaniem szkoły jest nie tylko wpojenie w umysły uczniów wiadomości z różnych dziedzin wiedzy, ale również wyrobienie w nich zdolności do poprawnego wykonywania zabiegów poznawczych. Te dwa zadania, realizowane przez nauczycieli przeważnie równolegle, noszą nazwę materialnego i formalnego celu nauczania” – tenże, *Logika pragmatyczna*, wyd. 3, Warszawa 1975, s. 13.

¹⁷ T. Kotarbiński, *Logika szkolna, jej problematyka i znaczenie dla pedagogiki* [1964], w: tegoż, *Prakseologia*, cz. 2, Wrocław–Warszawa–Kraków 2003, s. 616–617.

¹⁸ Tamże.

3. Kotarbiński o nauczaniu logiki

Tadeusz Kotarbiński nauczaniu logiki poświęcił liczne prace pisane na przestrzeni niemal pół wieku. Po latach swoje poglądy w tej kwestii podsumował w postaci dziesięciu tez¹⁹. Ich analiza (wzbogacona uwagami z innych prac Kotarbińskiego oraz odniesiona do ustaleń innych autorów Szkoły) będzie treścią tego podrozdziału.

Teza 1. „Jeżeli istnieje jakaś odrębna nauka i jeżeli uczy się tej nauki w szkole ogólnokształcącej, wówczas problematyka i metoda nauczania różnią się w sposób istotny, gdy porównać ową naukę uniwersytecką i ową tak samo nazywaną dyscyplinę szkolną” (s. 99).

Uwaga ta odnosi się przede wszystkim do logiki, albowiem ta jako dyscyplina naukowa z jej wyrafinowanymi metodami badawczymi dotyczącymi budowania systemów formalnych, badaniami ich własności metalogicznych czy subtelными rozważaniami z zakresu filozofii logiki nie jest, a nawet, jak podkreślał Kotarbiński²⁰, nie powinna być głównym przedmiotem nauczania szkolnego ani nauczania dla nauczycieli. Autor podawał liczne argumenty za taką odrębnością tematyczną i metodologiczną obu tych podejść do logiki. Oto kilka z nich:

1. „Logikę rozumie publiczność i ogół akademicki jako naukę myślenia, lub ciąśniej, jako naukę myślenia naukowego” – w przeciwieństwie do tego dla logików jako naukowców jest ona dyscypliną teoretyczną, a nie praktyczną. Można by tu dodać, że podane przez Kotarbińskiego określenie logiki jako nauki myślenia spotkałoby się z surową krytyką przedstawicieli Szkoły Warszawskiej jako obarczone psychologizmem²¹.
2. Zakres tematyczny logiki użytecznej jako narzędzie „myślenia naukowego” daleko wykracza poza przedmiot logistyki. Ta ostatnia „jest teorią systemu dedukcyjnego”. Tymczasem nauki (poza matematyką i filozofią)

¹⁹ Zob. T. Kotarbiński, *Logika jako szkolny przedmiot pomocniczy (Ze szczególnym uwzględnieniem studiów humanistycznych)*, „Studia Logica” 1970, t. 26, s. 99–105. Dalej w nawiasie za daną tezę podawany jest odpowiedni zakres stron w tym wydaniu.

²⁰ T. Kotarbiński, *Logika dla nauczycieli a logika matematyczna*, „Ruch Filozoficzny” 1925, R. 9–10, s. 123–124. Artykuł ten ma charakter wyraźnie polemiczny względem programu osiągnącej wówczas szczyty zainteresowania logiki formalnej i nabudowanego na tych sukcesach Łukasiewiczowego programu filozofii naukowej.

²¹ T. Kotarbiński, *Zadania swoiste logiki szkolnej*, „Nowa Szkoła” 1951, nr 5, cyt. za: tegoż, *Wybór pism*, t. 2: *Myśli o myśleniu*, Warszawa 1958, s. 528.

mają charakter indukcyjny i użyteczne dla nich są procedury uzasadniania indukcyjnego²².

3. Szkodliwy dla logiki jako dziedziny nauczania jest skrajny formalizm logistyki. Systemy logiczne w stadium aksjomatycznym sformalizowanym abstrahują od wszelkiego sensu wyrazów w nich występujących, będąc układem postulatów znaczeniowych dla tych terminów. Dlatego są to języki sztuczne. Natomiast „w zwykłym języku, a nie w mowie sztucznej wypowiadać się będzie zazwyczaj przyszły nauczyciel. Ta mowa ma swoje narzędzia logiczne w postaci spójników, przymków, form fleksyjnych. Trzeba ich rolę ująć i ustalić. [...] Logistyka jednak po części tylko reguluje mowę zwykłą, gdyż jej zadaniem jest zbudować nowy język drogą sztuczną, a nie poprawić stary drogą interpretacji”²³.
4. Szkodliwe dla logiki szkolnej jest też radykalne oddzielenie logistyki zarówno od metodologii, jak i teorii poznania: „do logika należy urabianie historycznego słownika dziedzin powyższych [...] wszelako logistyka w żadnej części swojego programu nie jest nauką historyczną [...]. Pójdą w zapomnienie: tradycyjna nauka o definicji, nominalnej i realnej, cechach istotnych i przypadkowych [...] w ich rozumieniu staromodnym”²⁴.
5. Logika szkolna powinna także podejmować zagadnienia związane ze sprawnością myślenia, prowadzenia dyskusji i argumentowania czy błędami albo nierzetelnymi sposobami argumentowania; zagadnień tych nie podejmuje oczywiście logika matematyczna, co czyni ją mało użyteczną w kształceniu nauczyciela.

Logika w takim rozumieniu unosi się dokoła Myśli i Nauki, jest to znawstwo jej budowy, dziedzina myśli o niej, o tym, czym jest, jak powstaje, jak robić ją, a jak nie robić. Taka logika nauczycielowi przyszłemu potrzebna, dla takiej też miejsce się znaleźć winno w szkole średniej²⁵.

Teza 2. „[Podobnie do relacji filozofii do innych nauk] ukształtowały się stosunki logiki do filozofii, a w szczególności do tego zbioru tradycyjnie dobranych roztrząsań filozoficznych, który się ukształtował jako kontynuacja

²² Ten punkt jest świadectwem przed-Popperowskiej koncepcji nauki. Po *Logice odkrycia naukowego* trudno zgodzić się z tą tezą, co widać choćby na przykładzie Ajdukiewicza podziału rozumowań na uzasadniające i wyjaśniające.

²³ Tamże, s. 526.

²⁴ Tamże, s. 527.

²⁵ Tamże, s. 531.

dawnego Arystotelesowego, później tak nazwanego *Organonu*. Gdy zaczątki logiki w postaci sylogistyki były traktowane powszechnie jako część tego wstępu do uprawiania nauki, specjalność badawcza powstała z tych zaczątków i urobiona w fazie ostatniej jako współczesna logika matematyczna odżegnywała się od filozoficzności przez usta swych autentycznych przedstawicieli, np. Łukasiewicza” (s. 100).

Kotarbiński zauważa tu znaczącą genetyczną zależność logiki od filozofii ze względu na propedeutyczną rolę, jaką logika odgrywa wobec filozofii. Tymczasem jest to znowu echo cytowanej już jego wczesnej pracy o relacji logistyki do logiki szkolnej – logistyka stara się być raczej dziedziną matematyczną. Przedmiotem tak rozumianej logiki są struktury formalne, nie zaś „myślenie”. Często tak postrzegana logika staje się swego rodzaju sportem intelektualnym, na przykład walką o uzyskanie najkrótszego jedynego aksjomatu systemu, odżegnując się od troski o intuicyjność jej twierdzeń²⁶. Takie podejście jest zupełnie zbyteczne, a nawet szkodliwe dla szkolnego kursu logiki.

Teza 3. „Logika usługowa w szkole ogólnokształcącej ma za swe główne zadanie zaprawić ucznia do uczestnictwa w nauce jako takiej” (s. 100).

Uczeń spotyka się z nauką różnych przedmiotów, różnymi sposobami tworzenia i systematyzowania pojęć, a w konsekwencji i odmiennymi rodzajami błędów w pracy umysłowej. Teza ta wymaga rozwinięcia. Kotarbiński, a także inni przedstawiciele Szkoły, był bowiem przekonany, że zasadnicze znaczenie dla wdrażania kultury logicznej wśród uczniów ma formacja logiczna nauczycieli:

Powiedzmy od razu: gdyby nauczyciele innych przedmiotów szkolnych byli tak wyrobieni, by w toku nauczania tych przedmiotów móc poruszać i rozstrzygać nasuwające się kwestie logiczne, zaprawiać do operacji poprawnych, piętnować i rugować błędy, uświadamiając uczniom ich istotę, wówczas na-

²⁶ Logistyków Szkoły Warszawskiej krytykował w tym aspekcie na przykład Andrzej Grzegorzczak (tenże, *Uzasadnienie aksjomatów teorii matematycznych*, „Studia Logica” 1962, t. 13, s. 197–202), wskazując, że w Szkole przeważał pogląd, że formalno-logiczne cechy systemów są podstawowe dla przyjęcia takiej, a nie innej aksjomatyki. Tymczasem według Grzegorzczaka taka postawa pozostaje w całkowitej niezgodności z praktyką matematyków, dla których zasadnicza jest intuicyjna treść aksjomatyk, a nie ich własności metalogiczne.

uczanie logiki jako odrębnego przedmiotu szkolnego stanęłoby zgoła inaczej, niż stoi obecnie. Przestałaby ona być konieczna²⁷.

Dlatego jego zdaniem powinno się wzmocnić kurs logiki na wszystkich nauczycielskich kierunkach uniwersyteckich²⁸. Autor zauważa jednakże, że w połowie lat pięćdziesiątych zasadniczo wyeliminowano logikę z kształcenia nauczycieli, pozostawiając ją w kursie w formie szczątkowej ze względu na to, że przedstawiciele tych kierunków „utyskiwali na brak związku logiki wykładowanej z zainteresowaniami specjalnymi adeptów tych kierunków i twierdzili, że nawet uznając pożyteczność logiki, należy uznać, że są przedmioty od niej pożyteczniejsze”²⁹. Ten brak (uchwytnego) związku nauczanej logiki z dziedziną przedmiotową dotyczył zwłaszcza logików matematycznych, przywiązujących nadmierną wagę do uczenia wyrafinowanych schematów wnioskowania. Tymczasem, jak podkreśla Kotarbiński, głównym problemem uczniów szkolnych nie są „grzechy przeciwko schematom poprawnego wnioskowania, ile raczej chaos w pojęciach i pospolite defekty mówienia byle jakiego”³⁰.

Teza 4. „Namysł nad sposobami czynienia zadość powyższemu zadaniu prowadzi do następującego projektu. Już poczynając od najpierwszych lat szkoły, przy okazji pracy w zakresie któregośkolwiek z przedmiotów nauczania, obznajmiać młodzież ze spotykanymi zagadnieniami w rodzaju wyróżnionych przed chwilą, korzystając przede wszystkim z następczących się uchybień. W tym sensie każdy nauczyciel, jakiegokolwiek uczy przedmiotu szkolnego, staje się z konieczności rzecznikiem logiki usługowej, a każdy uczeń, nad jakimkolwiek pracuje w danej godzinie przedmiotem, nabiera stopniowo uświadomień w dziedzinie logiki. Po takim przygotowaniu można z pożytkiem przystąpić do rekapitulacji i systematyzacji pouczeń logicznych, przeznaczając w przedostatnim roku szkoły ogólnokształcącej przynajmniej godzinę tygodniowo na logikę jako odrębny przedmiot szkolny” (s. 101).

²⁷ T. Kotarbiński, *Rola logiki w kształceniu ucznia i nauczyciela* [1955], w: tegoż, *Prakseologia*, dz. cyt., s. 600.

²⁸ „Logika jako odrębny przedmiot nauczania stanie się niepotrzebna wtedy i tylko wtedy, kiedy każdy nauczyciel któregośkolwiek innego przedmiotu szkolnego będzie sprawnym, dzielnym logikiem, zdolnym i chętnym do wyjaśnienia każdej kwestii logicznej, wyłaniającej się przy nauczaniu przedmiotu jego specjalności” – T. Kotarbiński, *Logika szkolna...*, dz. cyt., s. 617.

²⁹ T. Kotarbiński, *Rola logiki...*, dz. cyt., s. 602.

³⁰ Tamże, s. 598.

Z jednej strony zatem nauczyciele wszystkich przedmiotów nauczanych w szkole, szczególnie przedmiotów przyrodniczych, powinni praktycznie wdrażać uczniów w kulturę logiczną. Przy tym do zakresu terminu „kultura logiczna” należy nie tylko dbałość o poprawność rozumowań, ale zwłaszcza „kunszt mówienia jasnego, wyraźnego, dobrze uporządkowanego. Jest to pole możliwej kooperacji logików i polonistów na terenie szkoły. Każdy zresztą nauczyciel przedmiotu szkolnego, czy chce, czy nie chce, musi być nauczycielem poprawnego mówienia... Musi być mistrzem na przykład w sztuce wyjaśniania słów i zwrotów nie dość dla ucznia zrozumiałych”³¹. Z drugiej zaś Kotarbiński postuluje logikę jako dodatkowy, odrębny przedmiot szkolny, lecz dopiero jako wieńczący naukę w szkole średniej, będący niejako rekapitulacją wiedzy logicznej. Innymi słowy, nauczanie logiki powinno najpierw mieć charakter praktyczny, w postaci treningu logicznego działania w obrębie uczenia się poszczególnych dyscyplin przedmiotowych³², a dopiero potem należy dokonać wyabstrahowania składników logicznych z owych już wykształconych sprawności w uprawianiu działalności wiedzotwórczej.

Takie podejście pozwoli uniknąć werbalizmu, grożącego nauczaniu logiki młodych ludzi, którzy nie zakosztowali jeszcze smaku rozwiązywania zagadek czy prawidłowego formułowania i uzasadniania twierdzeń na gruncie jakiejś dyscypliny wiedzy przedmiotowej. Jeśli bowiem zaczniemy od uczenia (w najgorszym wypadku) tylko logiki formalnej, narażamy się na zarzut uczenia jakiejś „algebry dla maluczkich”, od której młodym ludziom trudno będzie przejść do ulogicznienia różnych czynności wiedzotwórczych. Idąc zaś drogą wskazaną

³¹ T. Kotarbiński, *Znaczenie logiki w pracy nauczyciela*, „Życie Szkoły” 1964, R. 19, nr 9, cyt. za: tegoż, *Prakseologia*, dz. cyt., s. 619.

³² Jerzy Słupecki, w duchu idei Ajdukiewicza i Kotarbińskiego, podkreślał wagę logicznej poprawności podręczników szkolnych: „Przykładami wytworów wzorowych pod względem logicznym powinny być wszystkie podręczniki szkolne i książki naukowe polecane młodzieży. [...] Książki te i wypowiedzi powinny zawierać jak najmniej terminów niejasnych i wieloznacznych, powinny być poprawnie skomponowane. Definicje, podawane młodzieży w procesie nauczania, powinny być pod względem logicznym poprawne. Podobna uwaga dotyczy klasyfikacji i rozumowań. Najistotniejszym i najpilniejszym zadaniem, które w związku z tym powinno być wykonane, [jest] dokładna analiza poprawności logicznej szkolnych podręczników i polecanej młodzieży lektury naukowej. Powinny być zbadane podręczniki wszystkich przedmiotów nauczanych w szkole. Przed oddaniem też do druku nowego podręcznika należy go sprawdzić pod względem logicznym. Buble logiczne nie mogą do młodzieży docierać. Dokonując analizy podręczników i lektury naukowej, logicy powinni być w kontaktach z metodykami i specjalistami tego przedmiotu, którego podręcznik jest badany” – J. Słupecki, *Kształcenie sprawności logicznej młodzieży szkolnej*, „Studia Logica” 1968, t. 23, s. 151.

przez Kotarbińskiego, uczeń najpierw na różnych etapach edukacji przechodzi trening logiczny w obrębie poszczególnych dyscyplin, potem zaś zmierzając do ukończenia szkoły średniej, może dokonać spojrzenia wstecz, czyli przejść kurs systematyzujący, którego celem jest wydobyć i nazwać czynności logicznych, z którymi uczeń został wcześniej praktycznie obznajomiony³³.

Teza 5. „Problematyka logiki usługowej w szkole ogólnokształcącej powinna być kontynuacją problematyki logiki filozoficznej przystosowaną do współczesnego stanu nauk i nie ma być przeważnie popularyzacją współczesnej logiki matematycznej. Dodam, że nie jest chyba w błędzie, kto sądzi, że jednym z głównych powodów aktualnego zniechęcenia do logiki w świecie jej dydaktycznych użytkowników jest (oprócz licznych przypadków niekompetencji nauczających) obcość poruszanych pod jej nazwą zagadnień z punktu widzenia zainteresowań nie matematyków” (s. 101).

Tu znowu pojawia się swego rodzaju opozycja, jaką Kotarbiński głosił od czasu artykułu z 1925 roku, między logiką filozoficzną a współczesną logiką formalną. Teza ta jest być może z racji perswazyjnych nadmiernie wyostrzona. Mianowicie kurs logiki formalnej niejako dopełnia kurs logiki filozoficznej, jeśli przez tę ostatnią rozumieć epistemologicznie zorientowany kurs logiki ogólnej – nie ma między nimi opozycji. Problematyczne są jedynie przeakcentowywanie technicznej strony kursu logiki formalnej, nadmierna dbałość o jej kształt formalny, zagłębianie się w technalia czy odrzucanie, jako nienaukowego, poszukiwania aplikacji w teorii wiedzy czy metodologii. Dobry kurs logiki formalnej³⁴ uczy

³³ Pokrywa się to z doświadczeniami autora niniejszego artykułu w zakresie nauczania logiki usługowej. Dużo łatwiej prowadzić na przykład uniwersytecki kurs logiki dla studentów prawa zaprawionych w rozwiązywaniu kasusów prawnych, czyli praktycznych zadań na stosowanie logiki, niż dla początkujących studentów, którzy logikę postrzegają jako coś zbytecznego, „abstrakcyjnego” i bez perspektywy aplikacji.

³⁴ Wystarczy przywołać tu chociażby podręczniki logiki formalnej pióra Ludwika Borkowskiego (tenże, *Logika formalna*, Warszawa 1970; J. Słupecki, L. Borkowski, *Elementy logiki matematycznej i teorii mnogości*, Warszawa 1961), będące wzorem precyzji formułowania twierdzeń (każde twierdzenie logiki formalnej wyrażone w jej języku ma w tym podręczniku egzemplifikację wyrażoną w języku naturalnym) i ich uzasadniania w systemie dedukcji naturalnej w języku dostępnym dla studentów filozofii. Nieznański w recenzji tego podręcznika podkreśla, że „podręcznik Borkowskiego – przez trafne rozłożenie akcentów myślowych przy wyborze i przekazie informacji – zdołał uniknąć większej schematowości, mimo że obecnie podręcznikowe ujęcie nadmiernie obszernego już zakresu zasadniczej problematyki logicznej i metalogicznej jest wręcz skazane samą sytuacją przedmiotową na zagadkową skrótność. Również znany konflikt

precyzji wypowiedzi, wyczula na dbałość o jej jasność oraz rozwija sprawność abstrakcyjnego myślenia u uczniów. Pokazuje też formalno-logiczne podstawy poprawności rozumowań, zależność analizy poprawności formalnej od przyjętego systemu formalnego, w którym została dokonana rekonstrukcja rozumowania przeprowadzonego w języku naturalnym³⁵, etc.

Teza 6. „To, co absolwent szkoły średniej ogólnokształcącej winien osiągnąć jako postać kultury logicznej, można scharakteryzować jako opanowanie słownictwa logiki filozoficznej. Ma on być obeznany z terminami tej dyscypliny. Znaczna część tych terminów są to nazwy działań umysłowych. W zakresie tych działań absolwent powinien również zyskać obznajmienie praktyczne, którego głównym zadaniem jest wyzbycie się zwykłych deformacji w ich wykonywaniu” (s. 101).

W tej tezie Kotarbiński podkreśla, że rezultatem kultury logicznej absolwenta szkoły średniej jest nabycie słownictwa logiki filozoficznej, czyli logiki w sensie szerokim. Dokładny zakres materiału jest wskazywany w kolejnej tezie – tu ważne jest jedynie podkreślenie, że terminy te dotyczą działań umysłowych: „nie pobydzimy, jeżeli powiemy, że wszystko się tam obraca wokół sposobów wnioskowania czy to dedukcyjnego, czy indukcyjnego, czy przez analogię”³⁶. Inne zagadnienia to problemy semiotyki logicznej, a więc poprawnego wypowiadania „pomyśleń” i w końcu problemy metodologii (na przykład pojęcia dowodzenia, sprawdzania czy tłumaczenia i wiedza na temat tego, „jak się te funkcje rozumującego umysłu wiążą z podstawowym dla nich wszystkich wnioskowaniem, jak się powinno stawiać zagadnienia, na czym polega badanie naukowe, w którym wszak oprócz rozumowań biorą udział obserwowanie i eksperymentowanie, jak wygląda struktura systemu naukowego itp.”³⁷). Tak określony słownik

jasności ze ścisłością został utrzymany przez Autora przeważnie w «złotym środku» – tenże, „*Logika formalna*”, Ludwik Borkowski, Warszawa 1970 [recenzja], „*Studia Philosophiae Christianae*” 1972, nr 8(1), s. 253.

³⁵ Zagadnienie zasad formalno-logicznej rekonstrukcji zdań języka naturalnego było od lat przedmiotem sporu między logikami formalnymi a językoznawcami (w Polsce między logikiem prof. Andrzejem Grzegorzewskim a językoznawcą prof. Andrzejem Bogusławskim). Zwykle językoznawcy zarzucali rekonstrukcjom formalno-logicznym sztuczność i brak związku z rzeczywistą praktyką językową; zob. M. Lechniak, *Logika a językoznawstwo. Uwagi na marginesie dyskusji logików z językoznawcami*, „*Roczniki Filozoficzne*” 2016, R. 64, nr 2, s. 29–44.

³⁶ T. Kotarbiński, *Rola logiki...*, dz. cyt., s. 594.

³⁷ Tamże, s. 597.

logiczny pozwoli absolwentom nazwać czynności wiedzotwórcze podejmowane przez siebie lub analizować poprawność czynności wiedzotwórczych podejmowanych przez innych. Lepsze światło na zakres tego słownika rzuca teza siódma, omawiająca dokładnie zasięg tematyczny kursu logiki.

Teza 7 zawiera streszczenie programu zarysowanego w tezie szóstej (s. 101). Kotarbiński dzieli tematykę podejmowaną w kursie logiki szkolnej na zagadnienia związane z mówieniem (dobór terminów, ustalanie znaczeń pojęć czy wadliwości logicznej mówienia), rozumowaniem – rodzaje rozumowań ze względu na rolę stosunku racji do następstwa (rozumowania redukcyjne, w których kierunek wnioskowania jest odwrotny do kierunku wynikania, oraz rozumowania dedukcyjne, w których wskazane kierunki wnioskowania i wynikania są zgodne) oraz „problem zaklasyfikowania indukcji”.

Zdaniem Kotarbińskiego dyskusyjny jest zakres wiadomości z logiki formalnej:

dziś musimy się liczyć z trzema zasadniczymi względami: z potrzebą główną w postaci oduczenia błędów rozumowania, z rozkwitem logiki matematycznej i z tą prawdą, że przeważająca liczba tautologii logicznych, składających się na olbrzymi gmach współczesnej logiki matematycznej, nie miewa poza matematyką zastosowań w charakterze form faktycznego rozumowania³⁸.

W kwestii pierwszej Kotarbiński wskazuje jako przykłady błędy związane z odwracaniem zdań podmiotowo-orzecznikowych, błędne koło w dowodzeniu, ekwiwokację i podobne rodzaje błędów, których wykrycie i usunięcie nie wymaga zaawansowanej wiedzy formalno-logicznej. Z kolei gdy chodzi o wiedzę z zakresu logiki formalnej, autor wymienia pewne prawa logiki zdań i kwantyfikatorów (na przykład prawa de Morgana, sylogizmu warunkowego, transpozycji złożonej). Dodatkowo, poza niezbyt licznym katalogiem praw przydatnych w praktyce wnioskowania, Kotarbiński wskazuje na niezbędność wiedzy o syste-

³⁸ T. Kotarbiński, *Logika jako szkolny przedmiot...*, dz. cyt., s. 101. Stanowisko Kotarbińskiego w kwestii zasadniczej zbędności wyrafinowanej wiedzy z logiki formalnej jest zbliżone z poglądami Józefa Bocheńskiego, według którego logika pełni trzy podstawowe funkcje użytecznościowe, mianowicie – *paidagogos* (uczy jasnego i precyzyjnego wypowiedzania się), *organon* (narzędzie analizy) i *meros* (dostarcza nowych twierdzeń rzeczowych o świecie). Szczególnie narzędziowa rola logiki opiera się raczej na rachunku predykatów i nabudowanej na niej logice relacji, a nie na wyrafinowanych schematach rachunku zdań; por. tenże, *Co logika dała filozofii?*, „Studia Filozoficzne” 1988, nr 6–7, s. 7–14.

mach hipotetyczno-dedukcyjnych i o „logice matematycznej, która jest dobrym przykładem podobnego systemu, a zarazem teorią budowy takich systemów”³⁹.

Tu, zgadzając się zasadniczo z autorem, warto wypowiedzieć kilka słów korekty. Jak się wydaje, Kotarbiński, mimo że wypowiadał swe uwagi w 1970 roku, zdawał się nie przyjmować do wiadomości swego rodzaju rewolucji dydaktycznej w nauczaniu logiki, do jakiej doprowadziło wprowadzenie do praktyki nauczania systemów dedukcji naturalnej. Otóż wykład całego kursu logiki (rachunek zdań, kwantyfikatorów, zbiorów i relacji oraz wykład teorii mnogości) w postaci systemu założeniowego⁴⁰ (na przykład systemu Śłupeckiego-Borkowskiego)⁴¹ spowodował, że wykonywanie sformalizowanych dowodów twierdzeń stało się powszechnie dostępne w praktyce szkolnej. Dało to możliwość innego spojrzenia na kurs logiki formalnej – nie jako na zbiór twierdzeń (dowody w postaci aksjomatycznej były zasadniczo niemożliwe do wykonywania w praktyce szkolnej), ale na kurs kształcący umiejętność myślenia dedukcyjnego, praktyczne opanowanie wielu cennych, choć niezwykle prostych do stosowania reguł zarówno struktury dowodu, jak i dołączania nowych wierszy do dowodu czy praktycznego opanowania reguły *reductio ad absurdum*.

Teza 8. „W programie ewentualnego kursu logiki usługowej w jednej z ostatnich klas liceum powinno się znaleźć miejsce na przedyskutowanie najgłówniejszej problematyki epistemologii pragmatycznej, rozważającej naukę jako rozwijającą się dziejowo działalność poznawczą z perspektywą użytkowania powstających uogólnień naukoznawczych dla opieki społecznej nad nauką. Tu miejsce też na wiadomości o systemach klasyfikacji nauk, o specjalizacji i in-

³⁹ T. Kotarbiński, *Logika jako szkolny przedmiot...*, dz. cyt., s. 101.

⁴⁰ „Niewątpliwym osiągnięciem naukotwórczym omawianej książki jest systematyczny pokaz stosowania skodyfikowanej metody założeniowej do wszelkich działów i odmian logiki klasycznej, nieklasycznej i metalogiki (pokaz uniwersalnej stosowności takiej metody). Również wprowadzenie pojęć spełniania dla zdaniowych wyrażeń teorii elementarnych i dla formuł węższego rachunku predykatów odznacza się – godnym uwagi – połączeniem prostoty ze ścisłością” – E. Nieznański, „*Logika formalna*”..., dz. cyt., s. 252.

⁴¹ L. Borkowski, *Logika formalna*, dz. cyt.; J. Śłupecki, L. Borkowski, *Elementy logiki matematycznej...*, dz. cyt. Warto podkreślić, że w latach pięćdziesiątych polscy logicy wykonali ogromną pracę nad dowodami twierdzeń o dedukcji dla wielu systemów logik nieklasycznych, umożliwiając w ten sposób przeprowadzanie dowodów założeniowych także dla tych systemów. Trzeba też dodać, że kurs logiki ujęty jako system założeniowy wpisuje się w program kognitywizmu logicznego, podkreślający wrodzony charakter najbardziej elementarnych reguł logiki; por. np. J. Macnamara, *Logika i psychologia. Rozważania z pogranicza nauk*, tłum. M. Zagrodzki, Warszawa 1993.

tegracji nauk, o dokumentacji zdobyczy nauki i sposobach korzystania z informacji o nich” (s. 104).

To bardzo ciekawy postulat Kotarbińskiego, rozszerzający tradycyjne rozumienie logiki, nawet szeroko traktowanej. Według autora tak pojęty kurs szkolny, będący dla jednych zwieńczeniem ich edukacji, dla innych otwarciem się na edukację uniwersytecką, miałby być otwarty na praktyczne zagadnienia epistemologiczne. Jest to w dużej mierze zgodne z praktyką wielkich logików pragmatycznych Szkoły; trzeba przecież podkreślić, że (wyłączając logików formalnych Szkoły Warszawskiej) wszyscy oni (choćby Ajdukiewicz, Kotarbiński, Czeżowski) twórczo zajmowali się zarówno logiką, jak i epistemologią – wszak problematyki tych dyscyplin dopełniają się, a nie wykluczają. W wielu miejscach oddzielenie logiki pragmatycznej od epistemologii ma charakter jedynie dydaktyczny i systematyzujący, a nie faktyczny; co więcej, nie da się bez szkody dla obu tych dziedzin takiego oddzielenia przeprowadzić (na przykład tematyka definicji i kryteriów prawdy, uznawania, uprawnomocnienia, wyjaśniania, metodologicznych osobliwości poszczególnych rodzajów nauk zmusza logików do rozstrzygnięć epistemologicznych, zaś epistemologom uniemożliwia ignorowanie rozstrzygnięć logicznych)⁴².

Teza 9. „Przy zarysowanej wyżej koncepcji udziału logiki usługowej w szkole ogólnokształcącej każdy nauczyciel, jakiegokolwiek uczy przedmiotu szkolnego, jest powołany do dozoru nad racjonalnym wykonywaniem przez uczniów ich prac umysłowych. Powinien on uważać na usterki w tych pracach i korzystając z popełnianych przez uczniów błędów, udzielać odpowiednich logicznych pouczeń, a także rozbudzać i podtrzymywać zainteresowania kulturą logiczną w miarę ich powstawania u uczniów w toku ich prac i refleksji nad tymi pracami. A jeśli tak, tedy jasnym się staje, że logika powinna być jednym z naczelných przedmiotów pogłębionych studiów we wszystkich szkołach, które przygotowują adeptów zawodu nauczycielskiego” (s. 104).

Tu Kotarbiński powraca do zasadniczego dla Szkoły Lwowsko-Warszawskiej postulatu wychowywania w kulturze logicznej nauczycieli. Jego program ma

⁴² Tu wskazywane są również pewne zagadnienia naukowawcze, które mogłyby być przydatne młodym ludziom dla ich „społecznej opieki nad nauką” – ten postulat ma wręcz „proroczy” charakter w obliczu tak szybkiego dzisiaj rozwoju metod zdobywania wiedzy, posługiwania się osiągnięciami nauki etc.

charakter bardzo radykalny (szczególnie, gdy patrzymy nań dzisiaj), gdyż logika ma być jednym z głównych przedmiotów w kształceniu nauczycieli. To oczywiście wynika z samego pojęcia kultury logicznej⁴³ i było podkreślane także przez innych przedstawicieli Szkoły (na przykład Czeżowskiego czy Ajdukiewicza). Czeżowski wskazywał, że w kształtowaniu kultury logicznej chodzi o coś więcej niż sprawne logicznie myślenie i mówienie, ponieważ wdrażanie do kultury logicznej jest działalnością formacyjną w zakresie cnót intelektualnych:

człowieka o kulturze logicznej poznamy po tym przede wszystkim, że zna granice własnych kompetencji, zdając sobie sprawę z tego, w jakich granicach posiada wiedzę wystarczającą do wygłaszania twierdzeń stanowczych i ich uzasadnienia. Kultura logiczna czyni go wrażliwym na prawdę i fałsz, na poprawność myśli i błędy logiczne, wykształca, moglibyśmy powiedzieć, sumienie logiczne, które jest podstawą krytycyzmu wobec siebie i wobec innych. Ten krytycyzm jest zaś tarczą przeciw zniekształcającemu tak często logiczny tok myśli wpływowi uczuć i wywoływanych przez nie dążeń, uprzedzeń, przesądów⁴⁴.

Teza 10. „Zarysowany powyżej program, jak sądzę, czyniłby zadość potrzebom kultury logicznej humanistów w zakresie zadań szkoły ogólnokształcącej. Z pewnością jednak nie jest wystarczający jako program logiki usługowej dla humanistów w zakresie zadań wydziałów uniwersyteckich historii, filologii, prawa, administracji, ekonomii. Tu byłaby potrzebna dość daleko posunięta specjalizacja, gdyż zainteresowania i zasób niezbędnych pojęć bardzo się różnią w przypadku chociażby historii literatury i sztuki planowania gospodarczego” (s. 105).

⁴³ „Kultura jest to zatem właściwość ludzkiej jednostki, która przez usilną pracę i ćwiczenie uzyskała w pewnej dziedzinie wiedzę i sprawność, drogą spotęgowania swych pierwotnych dążeń i uzdolnień. Kulturę logiczną – analogicznie jak w innych dziedzinach kulturę obyczajową, artystyczną, literacką itp. – posiada, kto ma wiedzę logiczną i sprawność w logicznym myśleniu i wypowiadaniu myśli [...]. Tak pojęta kultura logiczna jest jednym z ważnych celów wychowawczych”, stąd jej rola w pedagogice (potrzebna do dobrego sformułowania celów wychowawczych) i dydaktyce (gdyż kultura logiczna uzdalnia nauczyciela do nauczania w celu wyrobienia owych cnót u uczniów) – T. Czeżowski, *O kulturze logicznej*, w: tegoż, *Odczyty filozoficzne*, Toruń 1958, s. 271.

⁴⁴ Tamże, s. 278.

Dalej Kotarbiński, odwołując się do swoich doświadczeń z logiką dla prawników, zauważa, że pozwalają mu one wskazać szerokie pole specjalistycznych zagadnień prawniczych zastosowań logiki, takich jak na przykład analiza tak zwanych argumentów logiki prawniczej czy sposobów prawniczego uzasadniania twierdzeń albo logika deontyczna⁴⁵.

4. Podsumowanie

W podsumowaniu zaprezentowanych uwag można stwierdzić, że przez przynajmniej pierwsze pokolenia SLW pogląd na logikę szkolną zasadniczo nie ulegał zmianie.

1. Logika (w sensie szerszym) była zgodnie uznawana za podstawę nauczania jako zasadniczy przedmiot dotyczący formalnej strony nauczania, co wprost wskazywał Ajdukiewicz w cytowanym wstępnym artykule *Encyklopedii wychowania*. Logika w takim rozumieniu była uznawana za dyscyplinę pomocniczą względem dydaktyki ogólnej czy wręcz, jak postulował Kotarbiński, jej część⁴⁶.
2. Gruntowny trening logiczny powinni przechodzić kandydaci na nauczycieli, ażeby mogli, już jako nauczyciele, logicznie formować uczniów, wykształcając w nich kulturę logicznego mówienia i myślenia w poszczególnych dyscyplinach wiedzy⁴⁷.

⁴⁵ Chodzi o powszechnie stosowane sposoby wnioskowania prawniczego, takie jak na przykład *argumentum a contrario*, *a simili* etc. Z kolei nie wiadomo, czy gdy Kotarbiński mówi o logice deontycznej, ma na myśli system logiki nieklasycznej, czy też tradycyjne rozważania na temat relacji między zdaniami o normach. Zasadniczo autor nigdzie w swoich tekstach nie odwołuje się do logik nieklasycznych; szkoda, bo logiki nieklasyczne już wtedy znajdowały wiele zastosowań ciekawych nawet z racji dydaktycznych (wystarczy wskazać chociażby na stary program matematyki intuicjonistycznej i powiązaną z nim logikę intuicjonistyczną, pośrednio ukazującą wagę *reductio ad absurdum* w rozumowaniach matematycznych).

⁴⁶ Potwierdzają to prace Kotarbińskiego, Ajdukiewicza, Czeżowskiego, a później na przykład Słupeckiego.

⁴⁷ Warto tu przywołać wnioski sformułowane przez tego Słupeckiego co do zadań związanych z kształceniem sprawności logicznych młodzieży. Autor wskazuje na środki dydaktyczne, które mogłyby się przyczynić do lepszego logicznego wyposażenia nauczycieli: „1. Analiza logiczna podręczników wszystkich przedmiotów szkolnych, zarówno podręczników będących już w użyciu, jak i tych, które mają być oddane do użytku. 2. Opracowanie podręcznika logiki przeznaczonego dla nauczycieli i zaopatrzonego w uwagi metodyczne i liczne ćwiczenia. 3. Opracowanie wypisów logicznych, które byłyby ilustracją wiadomości teoretycznych podawanych

3. Logika jako odrębny przedmiot szkolny nie była ogólnie postulowana⁴⁸. Co najwyżej proponowano krótki kurs zwieńczający logiki w końcowym okresie edukacji w szkole średniej, tak by uczniowie mogli nabyć „samoświadomość” logiczno-metodologiczną, czyli odkryć u siebie, nazwać i usystematyzować sprawności logiczne, które zdobyli w trakcie edukacji szkolnej⁴⁹.
4. Zakres wiedzy i sprawności logicznych potrzebnych uczniom obejmuje zasadniczo wiedzę z semiotyki, logicznej teorii rozumowań oraz metodologię nauki (razem określanych wspólnym mianem „logiki pragmatycznej”), w znacznie mniejszym zaś stopniu wyrafinowaną wiedzę i techniki stosowane w logice formalnej.

Bibliografia

- Ajdukiewicz K., *Logiczne podstawy nauczania*, w: *Encyklopedia wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1934, s. 5–79.
- Ajdukiewicz K., *Logika pragmatyczna*, wyd. 3, PWN, Warszawa 1975.
- Ajdukiewicz K., *Zarys logiki*, wyd. 5, PZWS, Warszawa 1958.
- Będkowski M., „Jasnościowcy”. O stylu naukowym Szkoły Lwowsko-Warszawskiej z perspektywy idei prostego języka (*rekonesans*), „Oblicza Komunikacji” 2019, nr 11, s. 87–106.
- Będkowski M., *Nauczyć krytycznego myślenia i jasnej mowy. Postulaty krytycyzmu i jasności a sprawa tzw. logiki ogólnej*, „Studia Semiotyczne” 2019, t. 33, nr 2, s. 167–183.

uczniom i materiałem ćwiczeń. 4. Opracowanie zestawu błędów logicznych, zawierającego ich klasyfikację i szczegółowe omówienie. 5. Opracowanie testów badających sprawność logiczną młodzieży” – J. Śłupecki, *Kształcenie sprawności logicznej...*, dz. cyt., s. 155.

⁴⁸ Śłupecki całkowicie zgadzał się z poglądem Kotarbińskiego: „podawanie wiadomości logicznych na lekcjach różnych przedmiotów pozwoliłoby na wcześniejsze zapoznanie uczniów z elementami logiki, gdyż logika jako odrębny przedmiot może być nauczana tylko w jednej z dwóch ostatnich klas. Wiadomości z logiki potrzebne są uczniom do głębszego zrozumienia zdobywanych wiadomości znacznie wcześniej” – tamże, s. 154.

⁴⁹ Na przykład podstawowy podręcznik szkolny Ajdukiewicza *Zarys logiki* (1958) ma następującą adnotację od wydawcy: „Książka zatwierdzona do użytku szkolnego pismem Ministerstwa Oświaty [...] jako książka pomocnicza dla uczniów i nauczycieli”.

- Bocheński J.M., *Co logika dała filozofii?*, „Studia Filozoficzne” 1988, nr 6–7, s. 7–14.
- Borkowski L., *Logika formalna*, PWN, Warszawa 1970.
- Czeżowski T., *O kulturze logicznej*, w: tegoż, *Odczyty filozoficzne*, Towarzystwo Naukowe w Toruniu, Toruń 1958, s. 271–279.
- Grzegorzczak A., *Uzasadnienie aksjomatów teorii matematycznych*, „Studia Logica” 1962, t. 13, s. 197–202.
- Hoeffler A., *Logika propedeutyczna*, tłum. Z. Zawirski, Księgarnia Naukowa, Lwów 1927.
- Kotarbiński T., *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Zakład im. Ossolińskich, Lwów 1929.
- Kotarbiński T., *Logika dla nauczycieli a logika matematyczna*, „Ruch Filozoficzny” 1925, R. 9–10, s. 121–128.
- Kotarbiński T., *Logika jako szkolny przedmiot pomocniczy (Ze szczególnym uwzględnieniem studiów humanistycznych)*, „Studia Logica” 1970, t. 26, s. 99–105.
- Kotarbiński T., *Logika szkolna, jej problematyka i znaczenie dla pedagogiki* [1964], w: tegoż, *Prakseologia*, cz. 2, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 2003, s. 603–617.
- Kotarbiński T., *Prakseologia*, cz. 2, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 2003.
- Kotarbiński T., *Rola logiki w kształceniu ucznia i nauczyciela* [1955], w: tegoż, *Prakseologia*, cz. 2, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 2003, s. 593–602.
- Kotarbiński T., *Wybór pism*, t. 2: *Myśli o myśleniu*, PWN, Warszawa 1958.
- Kotarbiński T., *Zadania swoiste logiki szkolnej*, „Nowa Szkoła” 1951, nr 5, s. 533–552.
- Kotarbiński T., *Znaczenie logiki w pracy nauczyciela*, „Życie Szkoły” 1964, R. 19, nr 9, s. 11–13.
- Lechniak M., *Logika a językoznawstwo. Uwagi na marginesie dyskusji logików z językoznawcami*, „Roczniki Filozoficzne” 2016, R. 64, nr 2, s. 29–44.
- Maciołek R., *Kazimierza Ajdukiewicza postulat logizacji dydaktyki i nauczania*, „Filo-Sofija” 2015, nr 15(28), s. 105–120.
- Maciołek R., *Stosunek logiki do dydaktyki w poglądach niektórych przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2014, nr 1, s. 74–89.

- Macnamara J., *Logika i psychologia. Rozważania z pogranicza nauk*, tłum. M. Zagrodzki, PWN, Warszawa 1993.
- Nieznański E., „*Logika formalna*”, Ludwik Borkowski, Warszawa 1970 [recenzja], „*Studia Philosophiae Christianae*” 1972, nr 8(1), s. 246–253.
- Ossowska K., *Logiczne podstawy nauczania, czyli rozważania o kulturze logicznej i podstawach rzetelnego myślenia*, „*Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria*” 2013, t. 22, nr 4(88), 531–543.
- Ossowska K., *Nauczanie logiki jako realizacja podstawowych dyrektyw prakseologii*, w: *Racjonalność w myśleniu i działaniu. Filozofia Tadeusza Kotarbińskiego*, red. D. Łukasiewicz, R. Mordarski, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2017, s. 141–154.
- Pelc J., *Logizacja nauczania w szkole średniej*, „*Studia Logica*” 1969, t. 24, s. 208–220.
- Słupecki J., *Kształcenie sprawności logicznej młodzieży szkolnej*, „*Studia Logica*” 1968, t. 23, s. 149–155.
- Słupecki J., Borkowski L., *Elementy logiki matematycznej i teorii mnogości*, PWN, Warszawa 1961.
- Twardowski K., *Logika*, cz. 1, red. J. Jadacki, Akademikon, Lublin 2023.
- Twardowski K., *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- Twardowski K., *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*, Nakładem Towarzystwa Pedagogicznego, Lwów 1901.

O dwóch koncepcjach wykorzystania edukacji pozaszkolnej do poprawy kondycji moralnej społeczeństwa

Stefan Konstańczak
(Uniwersytet Zielonogórski)

Abstrakt: Autor odwołuje się w artykule do polskich doświadczeń w sferze pozaszkolnej edukacji moralnej młodego pokolenia. Nieinstytucjonalne formy wychowania moralnego obejmujące całe społeczeństwo wprowadzili już pozytywści, którzy za cel obrali przezwyciężenie patologii moralnych w polskim społeczeństwie. Aleksander Świętochowski powołał w tym celu Towarzystwo Kultury Polskiej (TKP). W ramach TKP działała sekcja etyczna, której zadaniem było wykreowanie elity intelektualnej zdolnej do zainicjowania programu budowy nowoczesnego społeczeństwa. Choć projekt Świętochowskiego zakończył się niepowodzeniem, pół wieku później podobną inicjatywę podjął Tadeusz Kotarbiński, powołując do życia Towarzystwo Kultury Moralnej (TKM), które stawiało sobie identyczne cele. Inicjatywy Świętochowskiego i Kotarbińskiego zyskały duże poparcie w środowiskach intelektualistów, które zaangażowały się w działania na rzecz poprawy kondycji moralnej społeczeństwa. W konkluzji autor stwierdza, że doświadczenia wychowawcze zdobyte dzięki działalności TKP i TKM można dziś z powodzeniem wykorzystać również w warunkach współczesnych – w sytuacji, gdy szkoły nie prowadzą jednolitej i powszechnej edukacji moralnej młodego pokolenia.

Słowa kluczowe: edukacja moralna (technologia moralna), edukacja etyczna, pozytywizm, Szkoła Lwowsko-Warszawska, Towarzystwo Kultury Polskiej, Towarzystwo Kultury Moralnej

On Two Concepts of Using Extracurricular Education to Improve Moral Condition

Abstract: In this article, the author draws on Polish experiences in the area of extracurricular moral education for the younger generation. Non-institutional forms of moral education encompassing the entire society were introduced by the positivists, who aimed to overcome moral pathologies in Polish society. For this purpose, Aleksander Świętochowski established the Polish Cultural Society (TKP). Within the TKP, an ethics section operated, tasked with creating an intellectual elite capable of initiating a program for building a modern society. Although Świętochowski's project failed, half a century later, Tadeusz Kotarbiński undertook a similar initiative, establishing the Moral Culture Society (TKM), which pursued identical goals. Both Świętochowski's and Kotarbiński's initiatives gained significant support among intellectual circles, which engaged in efforts to improve the moral condition of society. In conclusion, the author states that the educational experiences gained through the activities of TKP and TKM can be successfully applied today, even in contemporary circumstances – in a situation where schools do not provide uniform and universal moral education for the younger generation.

Key words: moral education (moral technology), ethical education, positivism, Lvov-Warsaw School, Polish Culture Society, Moral Culture Society

1. Wprowadzenie

Każde społeczeństwo wypracowuje własny system wychowania, którego zadaniem jest przygotowanie młodego pokolenia do odgrywania ról społecznych niezbędnych do zapewnienia ciągłości swego istnienia. W demokratycznych społeczeństwach nie istnieje z góry ustanowiony algorytm, według którego ma się to odbywać, ani model osobowości, który należy osiągnąć. Jest to związane z równoległym przygotowaniem, zarówno w środowisku rodzinnym, jak i szkolnym, do pełnienia funkcji społecznych. Powinny być one koherentne, powiązane ze sobą, przy czym zaawansowanie w tym przygotowaniu powinno być etapowe, zgodne z możliwościami percepcyjnymi wychowanka. Oznacza to zarazem, że pomiędzy wychowankami nieraz mogą występować znaczne różnice stosownie do ich dyspozycji naturalnych oraz kompetencji wychowawczych najbliższego otoczenia społecznego.

System szkolny ma w tym procesie za zadanie co najmniej przygotować absolwenta do odgrywania ról pożytecznych dla społeczeństwa. Wspólnota konstytuuje się bowiem wokół zbiorowo aprobowanego systemu wartości. Dlatego edukację można nazwać wprowadzaniem w życie wartościowe. Jej najważniejszą częścią jest wychowanie moralne, które wiąże się z wyprowadzaniem dziecka ze stanu anomii do poziomu, w którym potrafi odkryć własną wartość, dzięki czemu stanie się pełnowartościowym członkiem społeczeństwa.

System oświatowy każdego kraju uznaje wychowanie moralne młodego pokolenia za zadanie priorytetowe¹. Zazwyczaj jest ono realizowane równolegle w ramach zajęć z religii oraz podczas realizacji wszystkich pozostałych przedmiotów szkolnych². Tylko niekiedy prowadzone są odrębne zajęcia w ramach osobnego przedmiotu, jako że ustawodawca nie nakłada na uczniów obowiązku uczestniczenia w takich zajęciach. W społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo i religijnie coraz wyraźniej rysuje się jednak potrzeba ujednolicenia wychowania tego

¹ Takie zapisy znajdują się w dokumentach zarówno państwowych, jak i kościelnych instytucji sprawujących nadzór nad edukacją. Zob. T. Zubrzycka-Maciąg, *Wychowanie moralne we współczesnej szkole*, w: *Edukacja – w stronę kluczowych wartości*, red. J. Górniewicz, Olsztyn–Białystok 2017, s. 9–20 oraz *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim* Gravissimum educationis, w: *Sobór Watykański II: konstytucje, dekryty, deklaracje*, red. J. Grobicki, E. Florkowski, Poznań 1986, s. 313–324.

² Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2020 roku w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach, Dz.U. z 2020 r., poz. 983.

typu, gdyż szkoły przygotowują swoich absolwentów do pełnienia jednakowych funkcji społecznych niezależnie od tego, jaką wychowanek reprezentuje religię, jaki ma poziom sprawności fizycznej oraz w jakiej rodzinie został wychowany. Tymczasem rośnie liczba wychowanków, którzy nie uczestniczą w zajęciach ani z religii, ani z etyki, co przy słabnącej funkcji wychowawczej rodziny musi negatywnie wpływać na kondycję całego społeczeństwa³. Skoro zaś w polskim systemie edukacyjnym nie ma (i w najbliższym czasie nie będzie) miejsca na programowe zajęcia z wychowania moralnego, trzeba się zastanowić nad alternatywnymi sposobami wypełniania tego zadania przez instytucje społeczne.

Okazuje się, że w Polsce mamy bogate doświadczenia w tym zakresie, z których można i należy skorzystać dla dobra wszystkich. Warto zatem przypomnieć dwa, sformułowane przez filozofów i realizowane z powodzeniem w XX wieku w Polsce, modele pozaszkolnego wychowania etycznego, które niestety nie zostały dotąd utrwalone w pracach zarówno historyków polskiej filozofii, jak i historyków wychowania. Zubaża to ewidentnie merytoryczną stronę dyskusji i sporów w kwestii wychowania moralnego młodego pokolenia. Oba modele to bowiem oryginalne przedsięwzięcia wychowawcze, na dodatek dostosowane do polskiej specyfiki, z których doświadczenia warto i należy skorzystać w prowadzeniu współczesnych przedsięwzięć mających na celu poprawę kondycji moralnej polskiego społeczeństwa.

Szczególne zasługi na tym polu miała inicjatywa Aleksandra Świętochowskiego powołująca do życia Towarzystwo Kultury Polskiej (dalej: TKP). Choć ostatecznie zakończyła się niepowodzeniem, drogą wytyczoną przez Świętochowskiego podążała Szkoła Lwowsko-Warszawska, która stawiała przed sobą identyczne cele. Istotne znaczenie mają tu propozycje sformułowane przez Kazimierza Twardowskiego oraz jego ucznia Tadeusza Kotarbińskiego, który w tym celu powołał wzorowane na TKP Towarzystwo Kultury Moralnej (dalej: TKM). Wcześniej cechą charakterystyczną ówczesnych polskich dyskusji na temat kondycji moralnej społeczeństwa było bowiem to, że ich uczestnicy określali stan istniejący jako wybitnie niezadowolający, ale sami nie formułowali żadnych recept na poprawę stanu rzeczy.

Niniejszy artykuł powstał z intencją przypomnienia tych tradycji, aby w sytuacji ciągłego odchudzania programów nauczania przenieść przynajmniej część

³ Zob. J. Madalińska-Michalak, *Etyka jako przedmiot nauczania w szkole w Polsce*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Philosophica. Ethica – Aesthetica – Practica” 2023, t. 43, s. 13–29.

zadań wychowawczych na instytucje społeczne w celu wzmocnienia oddziaływania na dzieci i młodzież. Zawarte jest w nim także ostrzeżenie przed możliwością zniweczenia społecznego zaangażowania, jako że wydaje się, iż taka inicjatywa zyska szerokie wsparcie społeczne ze strony ludzi zatroskanych przyszłością naszego narodu.

W tradycyjnym modelu wychowawczym sprawa jest jedynie pozornie prosta, ponieważ przekaz wartości odbywa się między pokoleniami w rodzinie, a szkoła jedynie uzupełnia ten proces. Dzieci są wówczas „aksjologiczną kopią swoich rodziców”, co wyraża się nie tylko we wspólnie wyznawanej religii, lecz także w zbliżonych poglądach politycznych oraz preferencjach życiowych. Współczesna rodzina nie wywiązuje się już z tego zadania w takim stopniu jak w przeszłości. Nie wynika to z tego, że dzisiejsi rodzice zaniedbują wychowawczo swoje dzieci, ale z tego, że oferowane przez nich drogi osiągania sukcesu życiowego okazują się nieprzydatne dla pokoleń dopiero wkraczających w dorosłe życie. Powoduje to, że obowiązek przekazywania systemu wartości społecznie aprobowanych coraz mocniej spoczywa na szkole oraz pozaszkolnych instytucjach wychowawczych. Rodzice starają się, aby ich dzieci uczestniczyły w różnych formach zajęć pozaszkolnych, zdając sobie sprawę z tego, że dzięki wiedzy i wartościom tam nabytym ich pociechy będą lepiej przygotowane do samodzielnego życia. Zadaniem pozaszkolnych oddziaływań wychowawczych nie jest zatem zastępowanie rodziny ani szkoły, tylko wskazanie alternatywnych ścieżek osiągania sukcesu w samodzielnym życiu. Instytucje te mogą ponadto korygować niedostatki rodzinnego wychowania moralnego.

Społeczeństwo powołuje zatem sformalizowane, a więc dysponujące władzą decyzyjną, instytucje, których zadaniem jest kontrola przebiegu procesu wdrażania młodego pokolenia do systemu społecznego. Robi to we własnym interesie – od skuteczności tych zabiegów zależy bowiem jego dalsze trwanie. Historia dostarcza jednak wielu przykładów, gdy takie sformalizowane instytucje nie działały w interesie społeczeństwa, realizując cele odległe od jego oczekiwań.

W historii Polski mieliśmy przynajmniej dwa takie momenty dziejowe, w których takie zjawisko zaistniało. Pierwszym z nich był okres zaborów, gdy instytucje wychowawcze działały w interesie państw zaborców. Drugi moment wiązał się natomiast z gwałtowną transformacją polityczną, do jakiej doszło zaraz po zakończeniu II wojny światowej, gdy w miejsce tradycyjnego systemu wartości sztucznie zaczęto wprowadzać nowy, przez co bardzo szybko widoczna stała się

rozbieżność między teorią a praktyką. Wówczas to ujawniła się potęga mechanizmów samoregulacji społeczeństwa, które natychmiast wytworzyło alternatywne systemy zastępujące niewydolne instytucje wychowawcze.

Taką sytuację można byłoby potraktować jako element historii wychowania, a więc pedagogiki, gdyby nie to, że zarówno same instytucje alternatywne, jak i ich podstawy prawne i metodyczne były dziełem filozofów: Aleksandra Świętochowskiego oraz Tadeusza Kotarbińskiego. Powołane przez nich Towarzystwo Kultury Polskiej oraz Towarzystwo Kultury Moralnej były nie tylko alternatywą oficjalnego systemu oświatowego, lecz także wyrazem platońskiego przekonania, że sama potęga rozumu jest w stanie zainicjować zaprowadzenie idealnego porządku społecznego. Powstanie obu towarzystw, ich późniejszy rozkwit i upadek do dziś dostarczają zarówno wzorców, jak i przestróg dla współczesnych teoretyków wychowania moralnego.

2. Edukacja moralna a edukacja etyczna

Przy rozważaniach nad wdrażaniem młodego pokolenia do odgrywania samodzielnych ról społecznych nie trzeba sięgać do osiągnięć nauki światowej, ponieważ nasza rodzima tradycja filozoficzna i pedagogiczna dostarcza wystarczających podstaw teoretycznych do organizacji takiego procesu.

Mimo niewątpliwych zasług dla polskiej edukacji Aleksander Świętochowski nie był jednak teoretykiem wychowania i nie pozostawił po sobie żadnej spójnej koncepcji oświatowej. Teoretyczne podstawy wychowania moralnego zawdzięczamy dopiero Kazimierzowi Twardowskiemu, który na Uniwersytecie Lwowskim prowadził zajęcia nie tylko z etyki i filozofii, lecz także z pedagogiki. Twórca najważniejszej polskiej szkoły filozoficznej był przy tym przekonany o nierozzerwalnym związku edukacji etycznej z kształceniem ogólnym. Poglądy Twardowskiego na temat ukierunkowania edukacji etycznej były dodatkowo pochodną jego przekonania o tym, że filozofia jest nauką jednolitą. Przedmiotem zainteresowania filozofii są bowiem trzy rodzajów faktów podlegających recepcji i kontroli rozumu. Należą do nich fakty etyczne, estetyczne i logiczne. Fakty tego rodzaju nie odzwierciedlają konkretnego stanu rzeczy, gdyż wrażenie zmysłowe jest podstawą do nadbudowania na nim treści własnego doświadczenia i nastawienia woli. Choć tego rodzaju sądy dotyczą faktów, rozum musi je oceniać wedle

zasady przeciwności – coś jest lub czegoś nie ma. Odmienne doświadczenia i nastawienia powodują, że ludzie w swych sądach mogą być ze sobą niezgodni. Przekonanie Twardowskiego było zatem zgodne z platońską trójjednią: prawdy, dobra i piękna. Te trzy rodzaje faktów podlegają ocenie jednej z władz rozumu:

po pierwsze ocenianie rzeczy ze stanowiska etycznego, na podstawie sumienia; po drugie ocenianie rzeczy ze stanowiska estetycznego na podstawie smaku, poczucia piękna; po trzecie ocenianie rzeczy ze stanowiska logicznego na podstawie rozumu. Każdy z tych trzech rodzajów oceniania obraca się między dwiema ostatecznościami: pierwszy między dobrem a złem, drugi między pięknem a brzydkiem, trzeci między prawdą a fałszem⁴.

Skoro istnieją fakty moralne, musi istnieć również możliwość ich badania, a zatem także wpływania na ich kształt. Ten wpływ był dwutorowy, co znaczyło, że może je zmieniać zarówno sama jednostka, jak i jej otoczenie społeczne.

Twardowski był pragmatykiem i nie oczekiwał, że wszyscy ludzie są zdolni do stosownej refleksji i wprowadzenia zmian korygujących. Społeczeństwo rozpada się w takim razie na dwie kategorie: tych, którzy są w stanie świadomie wprowadzić modyfikacje do swojego życia, oraz tych, którym posiadane predyspozycje psychofizyczne na to nie pozwalają. Sens edukacji szkolnej sprowadzał się więc do tego, aby jak największa grupa wychowanków potrafiła samodzielnie kształtować swoją kondycję moralną.

W Szkole Lwowsko-Warszawskiej edukacja etyczna pojmowana była jako ostateczny produkt ludzkiej rozumności, a nie jako coś danego czy tylko odkrywanego. W tym drugim wypadku wychowanek nabywał wartości i normy moralne niczym klient kupujący na targowisku, a zatem nie mogło mieć to charakteru trwałych dyspozycji. Podobnie było w przypadku ograniczania się jedynie do odkrywania gotowych rozwiązań, ponieważ wówczas własny wysiłek intelektualny nie byłby nawet konieczny.

Nic zatem dziwnego, że Twardowski rozdzielał edukację moralną od etycznej. Ta pierwsza w zasadzie niewiele różniła się od nauki tabliczki mnożenia i ograniczała się głównie do przekazania tych wartości, które decydują o tym, że ktoś staje się pożyteczny dla społeczeństwa. Nie wymaga to szczególnego wysiłku intelektualnego od ucznia, który się dowiaduje, jak można bezkonfliktowo funk-

⁴ K. Twardowski, *Rozprawy i artykuły filozoficzne*, Lwów 1927, s. 348.

cjonować we wspólnocie. Niemniej jednak dla zbiorowości jest nader ważne, aby młode pokolenie zyskało taką wiedzę i umiejętności.

Popularność religii z tej perspektywy wydaje się czymś naturalnym. Wychowanie religijne w znaczącym stopniu odciąża bowiem społeczeństwo od wypełniania takiego zadania. Twardowski jednak sądził, że religia ogranicza człowieka, który zamiast dążyć do wszechstronnego wykorzystania swojego potencjału podporządkowuje się celom, które mogą być sprzeczne z jego własnym interesem. To ukształtowanie człowieka, który potrafi wykorzystać swój potencjał intelektualny dla dobra swojego i innych, powinno być celem wychowania. Edukacja jednak przygotowuje do tego młode pokolenie dopiero na poziomie studiów wyższych, kiedy powstają pierwsze samodzielne prace naukowe i tworzą się grupy miłośników poszczególnych dyscyplin nauki i sztuki. Zawijają się one spontanicznie, nie mają charakteru nakazowego, a mimo to budują elitę społeczną zdolną kierować innymi ludźmi.

Droga do osiągnięcia takiego statusu społecznego wymaga od wychowanka nabycia umiejętności kierowania własnym życiem. Żeby kierować innymi, trzeba najpierw to samo potrafić zrobić ze sobą. Tym, co to umożliwia, jest właśnie etyka. Zanim się jednak takie umiejętności zdobędzie, trzeba przebyć drogę ucznia, który zapoznaje się z już istniejącymi normami i wartościami wspartymi przykładami z życia, gdy są one zastosowane w praktyce. Na tym etapie istnieje jeszcze mistrz (nauczyciel), który pomaga i podpowiada, aby uczeń dostrzegał potrzebę i pożyteczność bycia moralnym w relacjach z innymi.

Wedle Twardowskiego intelektualna gotowość do samodzielnego określania zasad, którym człowiek dobrowolnie się podporządkowuje, była zwieńczeniem edukacji młodego człowieka. Osiągnięcie autonomii etycznej oznacza zatem moment wejścia w dorosłość. Na wcześniejszych etapach odbywała się więc tylko edukacja, którą Twardowski nazwał technologią moralną, gdyż sprowadzała się do mechanicznego przekazywania uczniom gotowych treści. Przy takim założeniu edukacja w sferze moralnej dydaktycznie nie odbiegała od nauczania pozostałych przedmiotów. W Szkole Lwowsko-Warszawskiej odróżniano w związku z tym edukację moralną od etycznej.

Trzeba także mieć na uwadze, że szkoła Twardowskiego osiągnęła tak wielkie sukcesy, ponieważ środowiska naukowe były już przygotowane do takiego sposobu filozofowania dzięki polskim pozytywistom. Lwów, choć uchodził za

środowisko konserwatywne⁵, był jednym z głównych ośrodków myśli pozytywistycznej na ziemiach polskich. Wystarczy przypomnieć, że na tamtejszym uniwersytecie przez kilka lat pracował jeden z koryfeuszy polskiego pozytywizmu – Julian Ochorowicz. Nie zdołał tam zrobić kariery naukowej, ale ferment intelektualny, jaki spowodował, bez wątpienia ułatwił przeprowadzenie przez Kazimierza Twardowskiego rewolucji w lwowskiej filozofii. Dotyczyła ona także filozofii, w tym edukacji moralnej i etycznej.

Pozytywiści dostrzegali konieczność rozróżnienia obu edukacji, mając świadomość istnienia różnic w przygotowaniu społeczeństwa do odgrywania ról społecznych. Nie można było bowiem tego samego oczekiwać od analfabety i absolwenta szkoły średniej lub wyższej. Powszechność analfabetyzmu skłaniała zatem pozytywistów do podjęcia szeroko zakrojonego projektu objęcia całego narodu nieinstytucjonalną edukacją moralną. Nie liczyli wszak na to, że władze oświatowe państw zaborczych podejmą w tym względzie jakiegokolwiek starania.

Tak zrodziła się u Aleksandra Świętochowskiego, ideowego przywódcy polskich pozytywistów, inicjatywa powołania Towarzystwa Kultury Polskiej. Kierunki jego działania zostały określone przez wyniki studiów społecznych dotyczących rozpowszechnienia różnych form patologii społecznych. Ujawniła się w tym zasadnicza różnica między edukacją moralną a etyczną – pierwsza była skierowana na likwidację istniejących wad moralnych, druga zaś miała kreować nowe społeczeństwo na miarę swoich czasów.

3. Aleksander Świętochowski i Towarzystwo Kultury Polskiej

Z sytuacją istnienia luki w wychowaniu moralnym młodego pokolenia zetknęli się więc już pozytywiści warszawscy, którzy podjęli starania objęcia całego społeczeństwa wychowaniem moralnym, uznając je za najskuteczniejszy sposób modernizacji systemu społecznego i jego konsolidacji wewnętrznej. Gwarancją tego miało być oparcie wychowania etycznego Polaków wyłącznie na naukowych podstawach.

Aleksander Świętochowski, odwołując się do tradycyjnego podziału nauk na teoretyczne i praktyczne, starał się wykazać, że etyka nie może zostać zaliczona

⁵ Zob. np. M. Menz, *Z dziejów polskiego konserwatyzmu. Od Józefa Kalasantego Szaniawskiego do krakowskich stańczyków*, „Galicja” 2021, nr 7, s. 218–237.

do żadnej z nich. Jest ona bowiem nauką pogranicza: „Jest teoretyczną, bo odślania w duszy ludzkiej źródła uczuć i pojęć moralnych, ale również praktyczną, bo ustala reguły postępowania”⁶. Jej nakazowość sprawia przy tym, że jest dyscypliną praktyczną, pod groźbą sankcji zabraniając społecznie niepożądanych zachowań lub nakazując przeciwnie.

Świętochowski zwrócił więc uwagę na kulturowe źródła moralności – w ślad za swoim nauczycielem Wilhelmem Wundtem stał na stanowisku, że jej źródła tkwią w obyczajach. Wynikało z tego, że zmieniając obyczaje, można doprowadzić do poprawy kondycji moralnej społeczeństwa. Przeszkodą w takiej zmianie w jego mniemaniu stawała się tradycja. Wedle Świętochowskiego to tradycja związana z kultywowaniem tego, co jest bądź co już było, czyni z Polaków naród nieszczęśliwy, który tylko rozpacza nad dawną przeszłością zamiast budować nową cywilizację. Przyczyn takiego stanu rzeczy doszukiwał się w tradycyjnych i skostniałych strukturach społecznych, przez które słuszne postulaty i zalecenia nie znajdowały szerszego oddźwięku w społeczeństwie:

My jesteśmy narodem mało i płytko oświeconym, nie mamy urocznych tradycji nauki i zamiłowania do badań, nie przywiązujemy trwale myśli do wielkich zagadnień, nie wytworzyliśmy sobie atmosfery artystycznej, składamy w poważnej części społeczeństwo z ciemnego ludu, sfanatyzowanej i nieukształconej szlachty, zmateralizowanego mieszczaństwa i bezmyślnej, zwyrodnionej arystokracji⁷.

Zakładał zatem, że tylko powstanie nowej instytucji, niemającej nic wspólnego z tymi tradycyjnymi, jest w stanie wyprowadzić zniewolony naród ku świetlanej przyszłości. Jego rozumowanie było na wskroś prześiknięte ideałami pozytywizmu. Sądził, że wystarczy zanieść „kaganek oświaty” pod strzechy, aby automatycznie dokonał się postęp moralny w społeczeństwie. Był także przekonany, że do tego, aby Polska mogła się odrodzić, potrzeba czegoś więcej niż prymitywnej przemocy wynikającej z kolejnych zrywów nieodległościowych, oznaczających tylko marnotrawienie sił i środków. Trzeba najpierw ukształtować elitę polityczną zdolną pociągnąć za sobą masy.

Tak zrodziła się koncepcja „arystokracji ducha”, do której przynależność nie wynikała ani ze statusu majątkowego, ani z urodzenia, ale z posiadanego wy-

⁶ J. Iwanicki, *Moralno-religijne poglądy Świętochowskiego*, „Ateneum Kapłańskie” 1938, t. 42, s. 83.

⁷ A. Świętochowski, *Liberum veto*, t. 2, Warszawa 1976, s. 229.

kształcenia. Z dzisiejszego punktu widzenia powiedzielibyśmy, że miała się ona składać ze zwolenników liberalnej demokracji.

Arystokracja ducha była zawsze, istnieje dziś i najwyższą nigdy być nie przestanie. Jej rody nie są związane z żadną kastą, lecz rozgałęziają się po wszystkich, a jej panowanie nie jest zwycięstwem chwili, ale władzą całego czasu. Taką arystokrację i nasz naród posiada, a o pomnożenie jej wpływów i przywilejów starać się powinniśmy⁸.

W związku z tym w 1906 roku powstała idea utworzenia Towarzystwa Kultury Polskiej, które miało cele szersze niż tylko poprawę stanu moralności społeczeństwa polskiego. Jego zadaniem była modernizacja społeczna przez zburzenie struktur społecznych opartych na sile tradycji. Wymagało to jednak zakwestionowania moralności opartej na tradycji religijnej, co sprawiło, że inicjatywa ta spotkała się z jednej strony z entuzjastycznym przyjęciem, a z drugiej z rozlicznymi głosami potępienia.

Optymistyczne stanowisko pozytywistów, że poprawie warunków życia społeczeństwa będzie towarzyszyć postęp w dziedzinie moralności, nie potwierdzało się jednak w praktyce. Nie sprawdzało się też umoralnianie dzieci i młodzieży na zajęciach z religii oraz zajęciach z filozofii w szkołach średnich. Dlatego Świętochowski był przekonany, że etyki nie można nauczać werbalnie. Taką możliwość dostrzegał dopiero w niepaństwowym instytucjach obywatelskich, które skupiały ludzi zaniepokojonych kondycją polskiego społeczeństwa. Oznaki regresu moralnego dostrzegano wówczas we wszystkich grupach społecznych, co wiązało się z ówczesną popularnością katastrofizmu historiozoficznego. Dlatego TKP zakładało upowszechnianie jednego wzorca moralnego, który każdy rozumny człowiek byłby gotów naśladować w swoim życiu.

Maria Brykalska w monografii poświęconej Świętochowskiemu podkreśla, że powołanie TKP było próbą przeciwstawienia się antypolskiej polityce cara Aleksandra III, której efektem okazał się „wzrost analfabetyzmu i przestępczości w miejskich i wiejskich środowiskach robotniczych”⁹. Być może jednak najważniejszym powodem takiego stanu rzeczy były próby wynarodowienia Polaków pochodzących z niższych warstw społecznych przez tworzone przez zaborców tak zwane kuratoria trzeźwości, które w założeniu miały odgrywać rolę swoistych

⁸ A. Świętochowski, *Wspomnienia*, oprac. S. Sandler, Wrocław 1966, s. 124.

⁹ M. Brykalska, *Aleksander Świętochowski*, t. 2, Warszawa 1987, s. 94.

domów kultury. Towarzystwo powstało zatem w celu nie tylko moralnego uzdrowienia społeczeństwa, lecz także zachowania jego narodowej tożsamości. Nie był to więc cel jawny TKP, ale ze zrozumiałych względów ukrywany przed zaborcami.

Świętochowski dostrzegał zarazem konieczność wsparcia myśli pedagogicznej osiągnięciami psychologii i socjologii, ponieważ zgodnie z postulatami pozytywizmu teoria wychowania powinna iść w parze z praktyką dydaktyczną. Według niego: „Tak niewzruszona jest dziś wiara w potęgę wychowania, że nie tylko uprzedzeniami kierujący się ogół, ale nawet uczeni przypisują mu moc twórczą, tak zaś ona staje się coraz powszechniejszą, że tu i ówdzie dały się słyszeć głosy reflektujące jej przesadę”¹⁰.

Świętochowski był jednocześnie przekonany, że naturalną skłonnością człowieka jest dążenie do pomnażania wiedzy i umiejętności, a rodzice we własnym interesie starają się podnosić swoje umiejętności pedagogiczne, aby jak najlepiej wychować własne potomstwo. Wychodząc z tego optymistycznego punktu widzenia, stwierdził:

Rodzice uważnie przysłuchują się wszelkim rozprawom, troskliwie zbierają i stosują wszelkie naukowe pewniki, wybierają sobie jeden jakiś szemat informacji, stawiają sobie cel, kreślą odpowiedni program, usiłują nie przepuścić ani jednej sekundy bez szczegółowego jej opatrzenia¹¹.

W jego przekonaniu rodzice zawsze działają na rzecz intelektualnej i moralnej edukacji własnych dzieci, ale czynią to przede wszystkim dla dobra społeczności. Taki obowiązek spoczywa także na każdym obywatelu. „Uważał, że każda jednostka powinna poznać kulturę swego narodu, co miało rozwijać uczuciowy stosunek do przeszłości narodowej oraz zachęcać do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym”¹².

Szkoła nie jest w stanie zastąpić rodziców, więc w interesie społeczeństwa jest czuwanie nad tym, aby jak najlepiej wywiązywali się ze swoich obowiązków. Rodzicom jednak w tym zadaniu trzeba pomagać, dlatego Świętochowski koncentrował się na moralizatorskich pouczeniach: „jak postępować winni inteligentni rodzice wychowujący dziecko w pierwszych latach życia? Powinni: 1) ukształcić się do tej roli, 2) dowiadywać się o każdej przestrodze i radzie, jakie

¹⁰ A. Świętochowski, *Nowe drogi*, „Przegląd Tygodniowy” 1874, nr 3, s. 21.

¹¹ Tamże.

¹² D. Mucha, *Poglądy pedagogiczne pozytywistów na wychowanie młodego pokolenia*, „Kultura i Wychowanie” 2012, nr 3, s. 42.

rozwój nauki ustawicznie w tej mierze daje, 3) działać systematycznie”¹³. Ukształtowanie warstwy średniej uważał bowiem za fundament rozwoju społecznego. Rodzice nie kształtują bowiem dzieci chaotycznie, lecz są zobowiązani przygotować je do odgrywania takich ról pożądanых w społeczeństwie, do jakich tylko mają odpowiednie predyspozycje. Tylko rodzice mają wszak możliwość zorientowania się co do wrodzonych predyspozycji własnego dziecka i są w stanie zarówno maksymalnie je wzmoczyć, jak i niwelować szkodliwe skłonności. Dziecko już od urodzenia wymaga zatem szczególnej troski o swój rozwój duchowy, a zadanie to mogą i muszą wypełnić jedynie rodzice¹⁴. W ten sposób umoralniane byłoby również całe społeczeństwo.

W projekcie Świętochowskiego wyraźnie widoczne jest ukierunkowanie edukacji moralnej na zapobieganie złu oraz eliminowanie jego już istniejących form. Działalność TKP skoncentrowała się zatem na tych dziedzinach życia społecznego, w których dostrzegano największe zaniedbania. Odrodzenie dynamiki społecznej miały zapewnić cztery wydziały: społeczny, oświatowy, prawno-moralny oraz przemysłowo-finansowy. Wydział społeczny miał tworzyć narodowe struktury integrujące społeczności lokalne i powoływać instytucje, takie jak szkoły, szpitale, instytucje kultury oraz zrzeszenia sportowe. Wydział oświatowy zaś miał stworzyć narodowy system oświaty i wyposażyć go w pomoce naukowe oraz wydawnictwa prasowe i książkowe. Natomiast z perspektywy historycznej najważniejsze znaczenia miał wydział prawno-moralny, który miał się stać legalną namiastką narodowego resortu sprawiedliwości:

Zadaniem tego wydziału jest szczepienie w społeczeństwie zasad moralnych, poszanowanie praw ludzkich i obywatelskich oraz ochrona tych zasad i praw, gdziekolwiek i jakkolwiek one zostały pogwałcone lub uszczuplone. W tym celu wydział z własnej lub cudzej inicjatywy podejmuje i prowadzi dochodzenia przewinień, procesy, skargi do władz instytucyj ustawodawczych we wszelkich sprawach i wypadkach, w których albo dobro społeczne zostało narażone, albo prawa życia społecznego złamane¹⁵.

¹³ A. Świętochowski, *Nowe drogi IV (Wychowanie klasy średniej)*, „Przegląd Tygodniowy” 1874, nr 19, s. 150.

¹⁴ Zob. D. Mucha, *Wartości wychowawcze w pozytywistycznych powieściach dla dzieci i młodzieży*, Łódź 2012, s. 189–190.

¹⁵ *Ustawa Towarzystwa kultury polskiej*, „Prawda” 1906, nr 37, s. 461.

Takie ograniczenie jego kompetencji najwyraźniej wynikało z rozczarowania Świętochowskiego tym, że jego rodacy nie starali się podnosić swojego wykształcenia ani nie angażowali się w działalność instytucji społeczno-kulturalnych. Stwarzając namiastkę instytucjonalnego przeciwdziałania wszelkim formom patologii, mniemał, że to one są przeszkodą w walce z zacofaniem cywilizacyjnym. Ostatecznie sekcja moralno-prawna, choć miała w składzie wybitnych specjalistów ze Świętochowskim na czele, nie mogła się poszczycić znaczącymi sukcesami, a zamiar wykreowania nowej elity społecznej spalił na panewce. Konsekwencją tego było zawieszenie działalności TKP, co Świętochowski skomentował w iście pozytywistyczny sposób: „Z każdej katastrofy należy wyciągać naukę. Jeżeli kiedykolwiek i komukolwiek uda się dźwignąć nową instytucję tego rodzaju, niechaj będzie baczniejszy przy doborze członków i niechaj trzyma od niej z dala żywioły destrukcji”¹⁶.

Perturbacje wokół TKP uważnie obserwowano we Lwowie, gdzie działał jeden z kilkudziesięciu jego oddziałów.

Niepowodzenie skądinąd bardzo potrzebnego ówczesnej Polsce zamysłu likwidacji cywilizacyjnego zapóźnienia wobec innych europejskich narodów należy wiązać z tym, że Świętochowskiemu nie udało się wykreować elit, czyli narodowej arystokracji ducha. To właśnie oni mieli bowiem bezinteresownie, lecz skutecznie działać na rzecz społeczeństwa. Rzecz jasna musieli to być ludzie wszechstronnie wykształceni, a edukacja etyczna miała dopełniać ten proces. Dla pozytywistów był to proces naturalny – wszystkie nauki stanowiły dla nich bowiem spójny system, a więc głoszone w nich tezy nie mogły być ze sobą sprzeczne.

Problemem okazało się przyciągnięcie do TKP elit intelektualnych. Poza członkami założycielami nie udało się zyskać szerszego poparcia dla tej inicjatywy. Część intelektualistów była wówczas zaangażowana w działalność niepodległościową, a projekt Świętochowskiego, który miał funkcjonować w ramach porządku prawnego ustanowionego przez zaborców, był przez nich traktowany nieomal jak zdrada interesów narodowych. Równie liczna była grupa ugodowców, którzy pełnili rozmaite funkcje w aparacie władzy i zarządzania. Dla odmiany dla nich projekt Świętochowskiego burzył istniejący porządek rzeczy – uznawali go za wichrycielski. Osoby, które włączyły się w działalność TKP, rekrutowały się w związku z tym głównie ze świata medycyny. Sam Świętochowski, choć był wszechstronnie

¹⁶ A. Świętochowski, *Zawieszenie Towarzystwa Kultury Polskiej*, „Myśl Niepodległa” 1913, nr 235, s. 327.

wykształcony i dobrze przygotowany do prowadzenia takiej edukacji, w pojedynkę nie był w stanie wypełnić takiego zadania w skali kraju.

Nietrudno zauważyć, że sposób organizacji i funkcjonowania TKP odzwierciedlał przekonanie towarzyszące pozytywizmowi, że postęp idzie ramię w ramię z każdą działalnością człowieka, a zatem zadaniem Towarzystwa miało być tylko jego przyspieszenie. Ostatecznie się okazało, że szlachetne postulaty są w praktyce niewykonalne, w wyniku czego na skutek wewnętrznych tarć TKP się rozpadło i wkrótce uległo rozwiązaniu. Przesunięcie edukacji etycznej na dalszy plan doprowadziło do zniweczenia ambitnych celów ekonomicznych i społecznych, choć miało być dokładnie odwrotnie.

4. Tadeusz Kotarbiński i Towarzystwo Kultury Moralnej

Jednym ze świadków agonii Towarzystwa Kultury Polskiej był Tadeusz Kotarbiński. Jego nauczycielami byli najpierw pozytywiści w rodzaju Adama Mahrburga, ale doktorat z etyki Kotarbiński zrobił pod kierunkiem Twardowskiego na Uniwersytecie we Lwowie, mimo że był obywatelem imperium carskiego. Była to decyzja racjonalna przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, był on uważany przez urzędników carskich za wywrotowca i zapewne nie miałby szans na dostanie się na uniwersytet w Moskwie lub Petersburgu. Po drugie, doktorat obroniony we Lwowie otwierał przed nim drzwi w zasadzie wszystkich uniwersytetów europejskich, podczas gdy dyplom rosyjski prawie nigdzie nie był honorowany.

Istnieją wyraźne analogie pomiędzy naukowym usytuowaniem Świętochowskiego i Kotarbińskiego. Obaj bowiem działalność naukową zaczynali od etyki i obaj obronili doktoraty u uznanych autorytetów naukowych. Wilhelm Wundt jako promotor Świętochowskiego ukierunkował swego doktoranta na poszukiwanie źródeł moralności, w rezultacie czego powstała rozprawa *Ein Versuch die Entstehung der Moralgesetze zu erklären*, która doczekała się zarówno niemieckiego, jak i polskiego wydania¹⁷. Praca ta, mimo że przecierała szlak dla etyki naukowej, nie tylko nie wzbudziła większego zainteresowania w środowisku naukowym, ale wręcz spotkała się z ostrą krytyką, co najwyraźniej zniechęciło na jakiś czas Świętochowskiego do zajmowania się etyką. Kotarbiński również

¹⁷ A. Świętochowski, *Ein Versuch die Entstehung der Moralgesetze zu erklären. Eine ethische Analyse*, Krakau 1876; tenże, *O powstawaniu praw moralnych*, Warszawa 1876.

wydał swój doktorat drukiem¹⁸ i także zderzył się z brakiem większego zainteresowania środowiska filozoficznego, które hołdowało wówczas tradycji etycznej opartej na religii i nie było jeszcze gotowe do dokonania przewrotu. Nie można przy tym nie dostrzegać, że Spencer jako bohater doktoratu Kotarbińskiego był też pozytywistą i był przekonany, że postęp ludzkości dokonuje się na wszystkich drogach jednocześnie, w związku z czym ludzkość nieuchronnie zmierza w stronę świetlanej przyszłości. Kotarbiński nie dostrzegał więc w poglądach konkurencyjnych żadnego zagrożenia, a nawet widział je jako konieczny etap na drodze dokonującego się postępu moralnego.

Zanim zrodziła się idea powołania Towarzystwa Kultury Moralnej, Kotarbiński zdobywał doświadczenie w działających w okresie międzywojennym stowarzyszeniach wolnomysłicieli, którzy *de facto* kontynuowali pozytywistyczne projekty oświecenia narodu. Kotarbiński bronił założeń tego ruchu przed zarzutami ludzi ukształtowanych przez tradycję kulturową, którzy nie potrafili sobie wyobrazić etyki niepotrzebującej ani religii, ani Kościoła jako instytucji ją upowszechniającej. Z tego też wziął się jego postulat kierowany do działaczy świeckich o upowszechnianie etyki niezależnej od tradycyjnych schematów jako alternatywy dla etyki religijnej, „żeby można było pokazać ludziom czynu, że w wychowaniu moralnym można zastąpić czymś lepszym czynniki irracjonalne, że można obejść się bez irracjonalizacji głów, by doprowadzić do sublimacji serc”¹⁹.

Zapewne pod wpływem obserwowanego niepowodzenia inicjatywy Świętochowskiego Kotarbiński nie widział potrzeby kompleksowego oddziaływania w celu uzyskania zamierzonych rezultatów w poprawie kondycji moralnej polskiego społeczeństwa. Postępował w tym wypadku zgodnie z dyrektywą metodologicznego minimalizmu, charakterystyczną dla całej Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Jego zaangażowanie w ruch wolnomysłicielski było związane z zamysłem rozwiązania problemu, przez który inicjatywa TKP zakończyła się niepowodzeniem. Chodziło tu o kadry, które byłyby w stanie kompetentnie prowadzić działalność edukacyjną w kraju. Przystępując do Polskiego Związku Wolnej Myśli (dalej: PZWM), zapewne już rozważał projekt poprawy kondycji moralnej społeczeństwa; PZWM miał bowiem w swym statucie zapisane:

¹⁸ T. Kotarbiński, *Utylitaryzm w etyce Milla i Spencera*, Kraków 1915.

¹⁹ T. Kotarbiński, *Postulaty wolnomysłicielstwa*, „Argumenty” 1957, nr 1, s. 2.

- a) Wolni myśliciele polscy, tak jak i wszyscy wolni myśliciele całego świata, uważają rozum i jego prawa za naczelną władzę kierowniczą w swym życiu świadomem,
- b) Wolni myśliciele polscy odrzucają wszelkie doktrynerstwo, wszelkie powagi, wszelki dogmatyzm i wszelkie narzucone wierzenia,
- c) Wolni myśliciele polscy, wychodząc z założenia, że wolnomyślność jest świecka, demokratyczna i społeczna, zwalczać będą w imię godności ludzkiej: poleganie na autorytetach pozanaukowych w rzeczach nauki, przywilej w dziedzinie politycznej, a wyzysk w dziedzinie ekonomicznej,
- d) Wolni myśliciele polscy, dążąc do prawdy przez naukę, a do dobra przez etykę, wymagają od swych zwolenników czynnego wysiłku ku urzeczywistnieniu swych ideałów za pomocą środków ludzkich i kulturalnych. Przy czym nie uznają za prawdę nic z tego, co się sprzeciwia ustalonym wynikom nauki, za dobro zaś uważają bezinteresowne stosowanie w życiu takich zasad moralnych, które nie krzywdzą nikogo, a przeciwnie mogą bliźniemu przynieść pomoc i ratunek,
- e) Wolni myśliciele polscy nie zadowolają się li tylko własnymi poglądami i własną filozofią na osobisty użytek, lecz mają za swój moralny obowiązek propagowanie wolnomyślicielskich zasad wśród swego społeczeństwa, starając się zawsze, aby samo życie społeczne we wszystkich jego przejawach oprzeć na zasadach rozumu i sprawiedliwości²⁰.

Dla Kotarbińskiego już wówczas było oczywiste, że tradycyjna etyka zawiodła na całej linii, a oczekiwanie, że sprosta wyzwaniom współczesności, jest pozbawione sensu. Zgodnie z pozytywistycznymi ideałami odrzucał więc tradycję w tej części, w której nie potrafiła się z tych zadań wywiązać. To przekonanie spotęgowały doświadczenia z czasów II wojny światowej, gdy tradycyjne reguły etyczne całkowicie zawiodły.

Bogusław Wolniewicz, analizując założenia antropologii Kotarbińskiego, stwierdził, że jest ona w prostej linii wytworem oświecenia, ale cechuje ją optyzm co do naturalnych skłonności człowieka. Można je bowiem, choćby na drodze edukacji, spotęgować, tłumiąc zarazem skłonności do czynienia zła:

²⁰ *Trzy deklaracje Polskiego Związku Myśli Wolnej przyjęte przez I Ogólnopolski Zjazd delegatów Związku w dniu 29-go grudnia 1929 r. w Warszawie, w: Kalendarz wolnego myśliciela 1935/36, Warszawa 1935, s. 15.*

„Zło w człowieku jest tylko błędem rozumu, nie żadnym «podszeptem szatana», usuńcie ten błąd, a zniknie owo zło”²¹.

Program Kotarbińskiego nie był oderwany od życia, wykorzystał on bowiem swoje studia nad utylitaryzmem, z których wynikało, że walka wyłącznie o pomnażanie dobra jest skazana na niepowodzenie. Realnym zadaniem do wykonania jest tylko reedukacja skali zła. Zmierając w tym kierunku, planował wykorzystać przede wszystkim stan nauczycielski, który i tak realizował takie zadania w swej praktyce pedagogicznej. Problemem było zatem właściwe przygotowanie nauczycieli, aby tę misję wykonywali na jak najwyższym poziomie. Idea opiekuńcza polegająca na istocie była więc tożsama z wzorem osobowym nauczyciela.

Pierwsze próby utworzenia towarzystwa upowszechniającego wartości kultury świeckiej Kotarbiński podjął już w 1945 roku, ale objęcie funkcji rektora Uniwersytetu Łódzkiego nie pozwoliło mu doprowadzić tego zamysłu do końca. Szansa realizacji powstała dopiero po 1956 roku, a podstawą działania w tym zakresie stała się jego koncepcja etyki niezależnej. Stowarzyszenie działało legalnie w całym kraju, miało swój statut, wydawało „Biuletyn Informacyjny”, a co najważniejsze – miało szerokie poparcie stanu nauczycielskiego. Nazwa „Towarzystwo Kultury Moralnej” wyraźnie nawiązywała do pomysłu Świętochowskiego i zarazem wskazywała na ograniczenie się tylko do działania na rzecz poprawienia kondycji moralnej polskiego społeczeństwa.

Kotarbiński starał się do swojego projektu włączyć jak najwięcej instytucji, nie chcąc popełnić błędu Świętochowskiego, który większość zadań TKP wzięł na swoje barki. Stąd brało się zaangażowanie Kotarbińskiego w różne formy wychowania zarówno młodego pokolenia, jak i dorosłych – poza Towarzystwem Kultury Moralnej także Towarzystwa Szkoły Świeckiej czy później Towarzystwa Krzewienia Kultury Świeckiej. Zarazem już w duchu analitycznym Kotarbiński zakładał przy tym, że zadaniem etyki

jest uzasadnianie trafnych zdań normatywnych, tych, które dotyczą dobra i zła. Zdania normatywne są zdaniami warunkowymi dotyczącymi przyszłości. Jednym z członów zdania normatywnego jest zawsze opis ewentualnej czynności. Ten, kto głosi normę, uważa tę czynność za wykonalną²².

²¹ B. Wolniewicz, *Filozofia i wartości*, t. 1, Warszawa 1993, s. 247.

²² T. Kotarbiński, *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Wrocław 1961, s. 149.

Podstawą etyki jest więc zgodność teorii z praktyką, co sprowadza się do zgodności słów z czynami. Wychowanie moralne musi się w związku z tym sprowadzać do umocnienia w wychowankach takiego połączenia. Dlatego tak ważne jest wspieranie tego procesu przykładami z życia. Istnieją zatem ludzie, którzy za taki przykład mogą być stawiani.

W ten właśnie sposób rozwijała się idea spolegliwego opiekuna. Nie powstała ona w oderwaniu od poglądów filozoficznych Kotarbińskiego, ale była ich częścią, co było widoczne zwłaszcza w powiązaniu pracy nauczyciela z jego rozważaniami na temat teorii walki.

Sięgając do doświadczeń Świętochowskiego, Kotarbiński zauważył, że kreowanie elit intelektualnych od podstaw jest niemożliwe i niewykonalne w ramach jednostkowego projektu. Dlatego trzeba do tego celu wykorzystać istniejący system oświatowy, co sam dobitnie podkreślał:

Ujmowałem bowiem swoje zadanie w ten sposób, że moje wykłady i ćwiczenia mają stanowić niejako „organon”, w rozumieniu klasycznym, dla filozofów i dla przyszłych szerzycieli myśli i wiedzy humanistycznej, w szczególności zaś dla przyszłych nauczycieli szkół ogólnokształcących²³.

W szkołach wyposaża się więc ucznia w wiedzę o tym, dlaczego powinien postępować w konkretny sposób, ale nikt nie sprawdza, czy ta wiedza stała się przesłanką dla zgodnego z nią postępowania. Sens edukacji zawiera się w tym, aby wychowanek postępował tak, a nie inaczej, bo jest o tym dogłębnie przekonany. Inaczej mówiąc: nie potrzeba wówczas już żadnych sankcji ani nadzoru, aby dana osoba postępowała moralnie. Dlatego idea spolegliwego opiekuna jest świadectwem intelektualnej drogi Kotarbińskiego, zapoczątkowanej jeszcze w latach dwudziestych XX wieku, prowadzącej przez rozważania nad istotą czynu, osobą jego sprawcy, działaniem i jego uwarunkowaniami, podbudowane studiami nad zasadami i technikami walki. Kotarbiński chciał bowiem uniknąć angażowania do swego projektu ludzi, których nie mógł być pewien, a zatem tych, którym zabraknie siły, wytrwałości i stanowczości w podjętym działaniu. Jak trafnie zauważył jeden z komentatorów:

Obowiązkiem moralnym jest tu podejmowanie działania w interesie naszych bliźnich, którzy cierpią z powodu naszego nieszczęścia, oraz dla tych, którzy

²³ T. Kotarbiński, *Obraz rozmyślań własnych*, w: *Fragmenty filozoficzne. Seria trzecia*, Warszawa 1967, s. 10.

są od nas zależni i wymagają dla swego dobrobytu pełni naszych sił. Dalej uznamy własne prawo do inicjatywy w walce tam, gdzie brak jej równałby się przegranej²⁴.

Takie obowiązki istnieją zawsze i wszędzie, a zatem aby zasłużyć sobie na miano człowieka godnego szacunku, trzeba je po prostu wypełniać. Nie ma tu znaczenia, czy ktoś ma obowiązek formalny sprawowania nad kimś opieki, czy obowiązek ten wynikł sytuacyjnie.

Kotarbiński przez lata dopracowywał model opiekuna spolegliwego, a jego filarami były dyspozycje charakterologiczne, takie jak: dobroć serca, bezinteresowność, prawość, życzliwość, siła charakteru i odwaga²⁵. Ponieważ zaś wyrabianie takich dyspozycji trwa całe lata, filozof doszedł do wniosku, że najlepszymi kandydatami do pełnienia takiej funkcji są nauczyciele. Z dwóch powodów: po pierwsze, sami wybrali zawód, godząc się tym samym na szczególny zakres obowiązków, jakie będą wypełniać; po drugie, przebyli już wystarczająco długą drogę edukacji, aby potrafić zrozumieć zarówno działania jednostek, jak i całych grup społecznych.

Nie potrzeba traktatów etycznych, aby kształtować charaktery ludzkie – do tego celu wystarczy, aby ten, kto naucza i przekazuje wiedzę, sam był żywym przykładem tego, co wpaja uczniom. Nie wystarczy więc wiedzieć, jaki człowiek powinien być, trzeba jeszcze samemu działać w takim kierunku, aby się nim stać. W tym właśnie sensie Kotarbiński mówił o podobieństwie etosu rycerskiego z koncepcją spolegliwego opiekuna²⁶. Cóż z tego bowiem, że rycerz wie, jak należy walczyć, skoro tej walki unika? Żeby zasłużyć na miano spolegliwego opiekuna, trzeba zatem nie tylko walczyć ze wszystkimi przejawami cierpienia, również u innych istot go doznających, lecz także trzeba walczyć o to, aby takie sytuacje się więcej nie powtórzyły. Opiekun musi się bowiem charakteryzować cechami, które wyróżniają go z ogółu i pozytywnie nastawiają do niego otoczenie. Ktoś bierny, unikający walki, z pewnością nigdy takim wzorcem się nie stanie²⁷.

²⁴ R. Jadcza, *Ideał „opiekuna spolegliwego” a „etyka walki” Tadeusza Kotarbińskiego*, „Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy. Studia z Nauk Społecznych” 1985, z. 5, s. 92.

²⁵ Tamże, s. 100.

²⁶ Zob. *Mistrzostwo i humanizm* (Rozmowa „Studiów Filozoficznych” z profesorem Tadeuszem Kotarbińskim), „Studia Filozoficzne” 1976, nr 3, s. 10.

²⁷ Zob. T. Kotarbiński, *Opiekun spolegliwy*, w: tegoż, *Medytacje o życiu godziwym*, Warszawa 1985, s. 60–62.

Kotarbiński podążał zatem śladem Świętochowskiego i wykorzystał już istniejące inicjatywy obywatelskie do stworzenia ogólnopolskiej organizacji stawiającej sobie za cel podniesienie poziomu kultury w polskim społeczeństwie. Tak rozumiana kultura ma wymiar modernizujący, dotyczy bowiem tego wszystkiego, co może zostać zmienione, poprawione, ulepszone. Moralność jako składnik kultury też podlega tej prawidłowości, a zdaniem twórców TKP i TKM wystarczy tylko wskazać ludziom drogę, na jakiej mogą się stać lepsi.

Kotarbiński starał się jednak nadać TKM wymiar praktyczny, inicjując różne formy współdziałania z innymi organizacjami społecznymi, a także inspirując do dyskusji nad zagadnieniami, które uważał za istotne dla poprawy sytuacji w kraju. Przykładem tego było przeprowadzenie konkursu na pracę o etyce zawodowej, na który przysłano jedenaście opracowań, z których pięć zostało wyróżnione niemałymi jak na owe czasy nagrodami pieniężnymi²⁸. Podobny konkurs przeprowadzono później na temat etyki zawodowej nauczyciela. Tym razem rozstrzygnięcie nastąpiło w oddziale PAN w Krakowie²⁹. Specjalnie dla członków TKM wystąpił wówczas Władysław Tatarkiewicz z referatem *Szczęście człowieka a jego zdrowie psychiczne*³⁰.

Kotarbiński nie zaniedbywał także rozpropagowywania zasad etyki niezależnej wśród członków Towarzystwa. To właśnie w „Biuletynie Informacyjnym TKM” opublikował swój artykuł *Opiekun społecznego*; miał bowiem nadzieję, że każdy członek Towarzystwa stanie się takim opiekunem, co doprowadzi do rzeczywistego postępu moralnego w kraju. Organizował też wraz z Towarzystwem Opieki nad Zwierzętami specjalne spotkania i wieczory dyskusyjne poświęcone ochronie praw zwierząt w Polsce³¹. Te aspekty działalności TKM doceniali również ci etycy, którzy nie byli jego członkami.

Jak prawdziwy społecznik Kotarbiński chciał upowszechnić nie tyle teorię etyczną, ile proste porady moralne, które każdy był w stanie zrozumieć i zaakceptować, a do tego celu miało mu właśnie posłużyć TKM. Praca w Towarzystwie nie zjednała mu jednak wielu zwolenników, a raczej przysporzyła przeciwników.

²⁸ Wyniki konkursu na pracę z etyki zawodowej inżynierów i techników rolnictwa, „Biuletyn Informacyjny TKM” 1963, nr 2, s. 4.

²⁹ O etyce zawodowej nauczyciela, „Biuletyn Informacyjny TKM” 1965, nr 15, s. 2.

³⁰ W. Tatarkiewicz, *Szczęście człowieka a jego zdrowie psychiczne*, „Biuletyn Informacyjny TKM” 1964, nr 1, s. 12–14.

³¹ Zob. *Wspólny wieczór TKM i T-wa opieki nad zwierzętami*, „Biuletyn Informacyjny TKM” 1965, nr 15, s. 10–13.

Nawet osoby wyrażające się z szacunkiem o filozofie z przymrużeniem oka wypowiadały się o TKM³².

Niezależnie od takich opinii TKM miało wówczas dziesięć kół i wedle referatu sprawozdawczego ogłoszonego na tym zjeździe liczyło w 1963 roku ponad 500 członków. W szkołach powszechnych działało wtedy wielu aktywnych propagatorów, którzy wdrażali założenia etyki niezależnej do praktyki pedagogicznej. Tego typu ekspansja tak przeraziła ówczesnych decydentów polityki oświatowej, że woleli powrót religii do edukacji młodego pokolenia od propagowania programu postulowanego przez Tadeusza Kotarbińskiego. Po raz kolejny w naszej historii się okazało, że najmniej podatne na zmiany są elity intelektualne, przez co kolejna szlachetna inicjatywa ostatecznie zakończyła się niepowodzeniem.

Kotarbiński był zatem bliski urzeczywistnienia swojego projektu, ponieważ jego koncepcja etyki niezależnej, realizm praktyczny oraz ideał opiekuna społecznego spotkały się z szerokim zainteresowaniem grona nauczycielskiego, a nauczyciele samorzutnie podejmowali konkretne działania w swoich szkołach. To, że ostatecznie ten społeczny zapal został w znacznej mierze zniweczony, nie zależało już od filozofa, ale było skutkiem działań władz politycznych.

5. Zakończenie

Przedstawione w niniejszym artykule dwie koncepcje skoordynowanych działań mających na celu podniesienie kondycji moralnej polskiego społeczeństwa to nie tylko próba wzbogacenia historii polskiej filozofii i oświaty, lecz przede wszystkim źródło informacji o tym, na jakiej drodze można taki cel skutecznie realizować. Tego typu doświadczenia nigdy się nie zdezaktualizują, albowiem zasadniczy trzon wartości przekazywanych młodemu pokoleniu, nawet pomimo upływu ponad wieku od inauguracji działania TKP, pozostaje ciągle ten sam. Jeśli dziś wymaga się od filozofii wykazania swej praktycznej przydatności, to droga, którą podążali zarówno Świętochowski, jak i Kotarbiński, wydaje się bardzo wyrazistym przykładem możliwości takiego wykorzystania potencjału filozofii – zdawałoby się, wyłącznie teoretycznej dyscypliny wiedzy.

Niepowodzenia w realizacji obu omówionych szlachetnych projektów polepszenia kondycji moralnej polskiego społeczeństwa nasuwają liczne wnioski, które

³² Zob. J. Szczepański, *Dzienniki z lat 1945–1968*, oprac. D. Kadłubiec, Ustroń 2013, s. 179.

warto wykorzystać we współczesnej edukacji. Nie wszystkie jednak mają odniesienia we współczesności, zważywszy, że TKP, a po części również TKM, działały w sytuacjach, w których znaczącą częścią polskiego społeczeństwa byli analfabeci. Zasadniczym wnioskiem wypływającym z fiasza tych projektów okazuje się potrzeba uzyskania jak najszerzej zgody co do tego, jakie wartości i normy moralne w ramach edukacji powinno się przekazywać młodemu pokoleniu. Jest to niezbędne z uwagi na to, że taka edukacja w polskiej szkole odbywa się dwutorowo: zarówno na zajęciach z religii, jak i na wszystkich przedmiotach bloku humanistycznego. Jest to możliwe, gdyż przekaz ten zawiera przecież te same wartości i normy – ich ostatecznym celem w obu przypadkach jest bowiem wychowaniek przygotowany do odgrywania roli pełnowartościowego członka społeczeństwa.

Drugi wniosek dotyczy kierunku działania pozaszkolnych instytucji oświatowych. Chodzi o to, aby działały one również w takim samym kierunku jak edukacja etyczna prowadzona w szkole. Nie może przecież być tak, że na przykład na pozaszkolnych zajęciach sportowych promowane są postawy egoistyczne i dążenie do osiągania sukcesów za wszelką cenę.

Trzeci wniosek jest mniej oczywisty – chodzi bowiem o zainteresowanie młodego pokolenia i w ten sposób włączenie go do procesu prowadzenia tego typu edukacji w instytucjach oświatowych. Można do tego wykorzystać doświadczenia Świątochowskiego, który osobiście uczestniczył w łagodzeniu napięć społecznych wynikłych z klęsk żywiołowych czy zdarzeń o masowej skali spowodowanych przez człowieka. Do roli arbitrów w takich sprawach powinni być przygotowywani sami uczniowie, a zadaniem prowadzącego takie zajęcia byłoby jedynie wskazywanie możliwych negatywnych oraz pozytywnych konsekwencji wdrażania w życie takich propozycji. Byłby to być może najlepszy sposób umożliwiający przejście od wyróżnianej przez Twardowskiego technologii moralnej do edukacji etycznej młodego pokolenia.

Wreszcie, po czwarte, nie można osiągnąć sukcesów w edukacji etycznej, posługując się tylko metodami naukowymi, ponieważ taki przekaz jest nieczytelny dla większości społeczeństwa.

Nie zmienia to jednak oczywistego faktu, że każda forma edukacji moralnej wymaga działania praktycznego nakierowanego na zmianę stanu rzeczy, który uważa się za niezadowalający. Dlatego też w przedstawionych rozważaniach nazwy „edukacja moralna” i „edukacja etyczna” zostały umiejscowione w kontekście historycznym jako drogi prowadzące do podniesienia poziomu kultury

narodowej. W takim ujęciu moralność jest jej integralną częścią, i to zapewne częścią najważniejszą. Na pierwszym poziomie zajęcia z etyki mają na celu zarówno przekazanie aprobowanego społecznie pensum wiedzy o zasadach i regułach moralnych, jak i kształtowanie określonych nawyków. Człowiek staje się moralny jednak dopiero wtedy, gdy wie, jak do tego dążyć, i gdy chce tak właśnie postępować. Edukacja etyczna zaś się kończy, kiedy człowiek potrafi sam, bez zewnętrznego wpływu, pokierować swoim życiem i umie to przekonanie przekazywać innym.

Takie rozróżnienie znalazło wyraz w projektach TKP i TKM, które powstały w momentach historycznej próby, gdy zagrożone były fundamenty kultury narodowej, początkowo przez sterowane z zewnątrz procesy germanizacji i rusyfikacji, a potem także sowietyzacji. We współczesnych realiach nie istnieje już paląca potrzeba takiego rozdzielenia edukacji etycznej. Warto jednak przypomnieć dokonania obu towarzystw, ponieważ zapewne bez prób, które podejmowały, nasze społeczeństwo wyglądałoby zupełnie inaczej.

Bibliografia

- Brykalska M., *Aleksander Świętochowski*, t. 1–2, PIW, Warszawa 1987.
- Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim* Gravissimum educationis, w: *Sobór Watykański II: konstytucje, dekryty, deklaracje*, red. J. Grobicki, E. Florkowski, Pallottinum, Poznań 1986, s. 313–324.
- Iwanicki J., *Moralno-religijne poglądy Świętochowskiego*, „Ateneum Kapłańskie” 1938, t. 42, s. 82–87.
- Jadczak R., *Ideał „opiekuna spolegliwego” a „etyka walki” Tadeusza Kotarbińskiego*, „Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy. Studia z Nauk Społecznych” 1985, z. 9, s. 91–109.
- Kotarbiński T., *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Ossolineum, Wrocław 1961.
- Kotarbiński T., *Obraz rozmyślań własnych*, w: *Fragmenty filozoficzne. Seria trzecia*, PWN, Warszawa 1967, s. 7–14.
- Kotarbiński T., *Opiekun spolegliwy*, w: tegoż, *Medytacje o życiu godziwym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985, s. 59–64.

- Kotarbiński T., *Pisma etyczne*, Ossolineum, Wrocław 1987.
- Kotarbiński T., *Postulaty wolnomyślicielstwa*, „Argumenty” 1957, nr 1, s. 1–2.
- Kotarbiński T., *Utylitaryzm w etyce Milla i Spencera*, Nakładem Akademii Umiejętności, Kraków 1915.
- Madalińska-Michalak, *Etyka jako przedmiot nauczania w szkole w Polsce*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Philosophica. Ethica – Aesthetica – Practica” 2023, t. 43, s. 13–29.
- Menz M., *Z dziejów polskiego konserwatyzmu. Od Józefa Kalasantego Szaniawskiego do krakowskich stańczyków*, „Galicja” 2021, nr 7, s. 218–237.
- Mistrzostwo i humanizm* (Rozmowa „Studiów Filozoficznych” z profesorem Tadeuszem Kotarbińskim), „Studia Filozoficzne” 1976, nr 3, s. 3–13.
- Mucha D., *Poglądy pedagogiczne pozytywistów na wychowanie młodego pokolenia*, „Kultura i Wychowanie” 2012, nr 3, s. 30–47.
- Mucha D., *Wartości wychowawcze w pozytywistycznych powieściach dla dzieci i młodzieży*, ASTRA, Łódź 2012.
- O etyce zawodowej nauczyciela*, „Biuletyn Informacyjny TKM” 1965, nr 15, s. 2–5.
- Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2020 roku w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach, Dz.U. z 2020 r., poz. 983.
- Szczepański J., *Dzienniki z lat 1945–1968*, oprac. D. Kadłubiec, Ofsetdruk i Media, Ustroń 2013.
- Świętochowski A., *Liberum veto*, t. 2, PIW, Warszawa 1976.
- Świętochowski A., *Nowe drogi*, „Przegląd Tygodniowy” 1874, nr 3, s. 21–23.
- Świętochowski A., *Nowe drogi IV (Wychowanie klasy średniej)*, „Przegląd Tygodniowy” 1874, nr 19, s. 149–151.
- Świętochowski A., *O powstawaniu praw moralnych*, Nakładem „Przeglądu Tygodniowego”, Warszawa 1876.
- Świętochowski A., *Ein Versuch die Entstehung der Moralgesetze zu erklären. Eine ethische Analyse*, A. Dygasiński Verlagsbuchhandlung, Krakau 1876.
- Świętochowski A., *Wspomnienia*, oprac. S. Sandler, Ossolineum, Wrocław 1966.
- Świętochowski A., *Zawieszenie Towarzystwa Kultury Polskiej*, „Myśl Niepodległa” 1913, nr 235, s. 326–327.
- Tatarkiewicz W., *Szczęście człowieka a jego zdrowie psychiczne*, „Biuletyn Informacyjny TKM” 1964, nr 1, s. 12–14.

- Trzy deklaracje Polskiego Związku Myśli Wolnej przyjęte przez I Ogólnopolski Zjazd delegatów Związku w dniu 29-go grudnia 1929 r. w Warszawie*, w: *Kalendarz wolnego myśliciela 1935/36*, „Wolnomyśliciel Polski”, Warszawa 1935.
- Twardowski K., *Rozprawy i artykuły filozoficzne*, Księgarnia „Książnica-Atlas”, Lwów 1927.
- Ustawa Towarzystwa kultury polskiej*, „Prawda” 1906, nr 37, s. 461–463.
- Wolniewicz B., *Filozofia i wartości*, t. 1, WFiS UW, Warszawa 1993.
- Wspólny wieczór TKM i T-wa opieki nad zwierzętami*, „Biuletyn Informacyjny TKM” 1965, nr 15, s. 10–13.
- Wyniki konkursu na pracę z etyki zawodowej inżynierów i techników rolnictwa*, „Biuletyn Informacyjny TKM” 1963, nr 2, s. 4.
- Zubrzycka-Maciąg T., *Wychowanie moralne we współczesnej szkole*, w: *Edukacja – w stronę kluczowych wartości*, red. J. Górniewicz, Centrum Badań Społecznych UW-M, Olsztyn–Białystok 2017, s. 9–20.

Materiały archiwalne

- Materiały archiwalne Mieczysława Wallisa*, Archiwum Połączonych Bibliotek WFiS UW, IFiS PAN i PTF w Warszawie, Rps PTF 09, t. I.

Józefa Bocheńskiego myśl o patriotyzmie i wychowaniu patriotycznym

Łukasz Cieślakowski

Abstrakt: Józef Bocheński wypracował określoną koncepcję patriotyzmu i wychowania patriotycznego. W artykule *Co to znaczy być Polakiem?* zwraca on uwagę na fundamentalne elementy tożsamości narodowej, wskazując, że polskość to nie tylko kwestia obywatelstwa, ale przede wszystkim uczestnictwa w kulturze, posługiwania się językiem polskim oraz dzielenia wspólnych wartości historycznych i moralnych. Podkreśla, że patriotyzm nie może być jedynie emocjonalnym przywiązaniem do ojczyzny, lecz powinien wyrażać się przez świadome działanie na rzecz wspólnoty, jej rozwoju i ochrony jej dziedzictwa. Niniejszy tekst pokazuje, że koncepcja patriotyzmu i wychowania patriotycznego wypracowana przez Józefa Bocheńskiego, choć w zrozumiały sposób może wydawać się radykalna i nieprzystająca do obecnych czasów i funkcjonowania państwa liberalno-demokratycznego w XXI wieku, zachowuje swoją aktualność w wielu sferach, między innymi w formacjach wojskowych, gdzie z powodzeniem może być realizowana.

Słowa kluczowe: Bocheński, patriotyzm, wychowanie, ojczyzna, kraj, pedagogika, obowiązek

Józef Bocheński's Thought on Patriotism and Patriotic Education

Abstract: Józef Bocheński developed a specific concept of patriotism and patriotic education. In his article, "What Does It Mean to Be Polish?", he highlights the fundamental elements of national identity, pointing out that Polishness is not only a matter of citizenship, but above all, participation in culture, use of the Polish language, and sharing common historical and moral values. He emphasizes that patriotism cannot be merely an emotional attachment to the homeland, but should be expressed through conscious action for the community, its development, and the protection of its heritage. This text demonstrates that the concept of patriotism and patriotic education developed by Józef Bocheński, although understandably radical and inappropriate to the current times and the functioning of a liberal-democratic state in the 21st century, remains relevant in many spheres, including military formations, where it can be successfully implemented.

Key words: Bocheński, patriotism, upbringing, homeland, country, pedagogy, duty

1. Józef Bocheński – życie, dzieło i kontekst historyczny

Józef Franciszek Emanuel Bocheński (używający także imion zakonnych: Innoenty Maria) żył w latach 1902–1995. Był polskim logikiem, historykiem logiki,

filozofem i etykiem, zajmującym się problematyką polityczną i społeczną, w tym kwestiami pedagogicznymi. Był również księdzem katolickim i zakonnikiem należącym do zakonu dominikanów. W młodości Bocheński brał udział w wojnie polsko-bolszewickiej w 1920 roku. Całe dorosłe życie po 1945 roku spędził poza Polską, przede wszystkim we Fryburgu w Szwajcarii, gdzie pracował jako profesor na tamtejszym uniwersytecie. Uczestniczył tam w kształceniu i wychowaniu wielu pokoleń studentów. Przez kilka lat był także rektorem tego uniwersytetu.

W toku swojej działalności naukowej i społecznej Bocheński wypracował określoną koncepcję patriotyzmu i wychowania patriotycznego. Jej źródła należy doszukiwać się w atmosferze religijnej, moralnej i intelektualnej panującej w domu rodzinnym myśliciela, a także w kulturze dwudziestolecia międzywojennego w Polsce. W niniejszej pracy chcę przyrzeć się tej koncepcji z perspektywy niemal 100 lat i zadać pytanie o jej aktualność dzisiaj. Co było istotą patriotyzmu i wychowania patriotycznego według Bocheńskiego? Dlaczego tak właśnie postrzegał te zjawiska? Te pytania są bardzo złożone nie tylko same w sobie, stają się takie również ze względu na wielość doświadczeń, jakich filozof doznał podczas swojego życia. Należy przy tym pamiętać, że był żołnierzem, duchownym i filozofem, jako kapelan uczestniczył w wojennej zawierusze 1939–1945, wykładał na uniwersytetach całego świata, a przede wszystkim był emigrantem żyjącym przez większość życia poza Polską w obawie przed totalitarnym systemem panującym w kraju po zakończeniu II wojny światowej. Ze względu na tę wielość doświadczeń jednoznaczna odpowiedź na postawione pytania okazuje się bardzo trudna. W niniejszej pracy kreślę ścieżkę, którą podążam, śledząc główne tropy w myśleniu Bocheńskiego o patriotyzmie i wychowaniu patriotycznym.

W pracy *Szkice o nacjonalizmie i katolicyzmie polskim* Bocheński podkreśla istotną różnicę między nacjonalizmem konstruktywnym, który wzmacnia wspólnotę narodową przez pozytywne działania, a nacjonalizmem destrukcyjnym, który prowadzi do izolacji i konfliktów. Wskazuje, że katolicyzm w Polsce często był zarówno czynnikiem jednoczącym, jak i narzędziem wykorzystywanym do uzasadniania różnych postaw politycznych, co wymagało zachowania ostrożności w jego interpretacji w kontekście narodowym. Filozof podnosi, że patriotyzm w kontekście politycznym wymaga racjonalnego podejścia. Przestrzega przed populizmem, który często wykorzystuje emocje patriotyczne do mobilizacji społecznej, jednak bez rzeczywistego działania na rzecz dobra wspólnego.

Całościowa rekonstrukcja myśli Józefa Bocheńskiego na temat patriotyzmu i wychowania patriotycznego, a także kwestie związane z aktualnością tej myśli dla współczesnej pedagogiki nie były jak dotąd przedmiotem zainteresowania filozofów edukacji czy teoretyków wychowania. Istnieją liczne prace poświęcone filozofowi, w których podejmowana jest tematyka patriotyzmu i wychowania patriotycznego, niemniej nie jako główny problem badawczy, ale jako temat poboczny, przywoływany przy okazji innych rozważań.

Bocheński wskazuje, że do ojczyzny można mieć dwojakie podejście. Pierwsze odznacza się jej traktowaniem jako czegoś bardzo bliskiego, drugie zaś „jako pewnego narzędzia i odbłasku Boskiej chwały w świecie, z którym jesteśmy szczególnie związani”¹. Zgodnie z katolickim poglądem te dwa podejścia opierają się na tej samej podstawie – jest nią miłość nakierowywana na Stwórcę². Dla Niego ojczyzna jest bowiem narzędziem i Jego chwałę ma reprezentować. Zdaniem Bocheńskiego tak naprawdę chodzi jednak o dwie różne cnoty.

Warto w tym miejscu zauważyć, że oceny, które myśliciel formułuje w tym kontekście, często przyjmują zradykalizowaną formę; dla niektórych mogą być nawet szokujące (jak w kwestii słusznej wojny, zabijania czy przeprowadzania eksperymentów medycznych na zwierzętach)³. Ważna jest myśl Tomasza Olszewskiego, która wyjaśnia przyjmowaną przez polskiego logika postawę następująco:

poprzedza je zawsze żmudna, dokładna i uczciwa refleksja, której owocem jest rzetelny i zapewne wyważony pogląd na dane zagadnienie. Owa refleksja jest w dużej mierze oparta na analizie logicznej, która „jest najświetniejszym środkiem do osiągnięcia jasności umysłu, do rozdzielenia sensu od nonsensu, do usystematyzowania wielu możliwych odpowiedzi na jedno pytanie”. Jeśli analiza wykaże błędność jakiegoś mniemania, to coś dziwnego w tym, że ten błąd zostanie wytknięty; jeśli ktoś wyraża się do tego stopnia mgliście, że nie sposób pojąć, czy i jakie myśli chce przekazać, to od o. Bocheńskiego usłyszy prawdę („bełkot!”), gorzką co prawda, ale jakże cenną dla przyszłych rozważań naukowych. W tych przypadkach, kiedy badania wykazują, że dane stanowisko jest wyrażone zrozumiale, że myśl uchroniła się przed błędami,

¹ J. Bocheński, *O patriotyzmie*, w: tegoż, *Katastrofa pacyfizmu*, Lublin–Śląsk–Warszawa 1989, s. 14.

² Zob. J. Bocheński, *O miłości*, w: tegoż, *Dzieła zebrane. Etyka*, Kraków 1995, s. 215–219.

³ T. Olszewski, *Ojciec Bocheński w Polsce – sprawozdania z jego odczytów w Warszawie*, „Studia Philosophiae Christianae” 1988, nr 24(2), s. 237.

ale że mimo wszystko różni się od stanowiska zajętego przez o. Bocheńskiego, wówczas stwierdzić trzeba, że z dwóch rozwiązań przyjęło się to, które wydaje się w danej sytuacji bardziej uzasadnione: o. Bocheński temu nie zaprzeczy, ale ze względu na własne przemyślenia będzie polemizował z punktu widzenia preferowanych przez siebie, uzasadnionych także, przekonań. Siła jego argumentacji i dosadność niektórych osądów świadczą przecież nie o jakimś szowinizmie filozoficznym, ale raczej o gorliwości, z jaką walczy o prawdziwą, rzetelną i naukową filozofię⁴.

Pierwsza cnota jest podobna do cnoty religii – chodzi tu o miłość rodziców i wdzięczność. Cnotą jest obowiązek, jaki każdy Polak zaciąga wobec swojej ojczyzny. To jej bowiem pośrednio i bezpośrednio Polacy zawdzięczają wszystko to, co miało wpływ na ich kształtowanie się, to znaczy całe życie, od momentu urodzenia⁵. Zawdzięczają ojczyźnie wszystko to, kim są: ideały, w które wierzą i które chcieliby, aby stały się rzeczywistością; cnoty, kulturę estetyczną, specyficzne zwyczaje; wychowanie, a także cechy biologiczne⁶. Miłość ojczyzny należy więc ujmować jako poddział prawości, nie zaś miłości prawdziwej.

W drugim przypadku chodzi o zarządzenie woli Bożej, „które uczyniło nas współodpowiedzialnymi za pewien odbłask Boskiej świetności, przejawiający się we wszystkim, co ojczyznę nazywamy”⁷. Wola Boża ujawnia się więc w konkretnym krajobrazie, dziejach, tradycji, wolności, obyczajach. Zgodnie z pierwszym przykazaniem miłości Polacy powinni – w pierwszej kolejności – miłować Stwórcę. Wszystko, co piękne i dobre, jest częścią chwały Bożej. Służenie swojej kulturze powinno być wynikiem przestrzegania przykazania miłości. Z tej perspektywy patriotyzm jest cnotą pochodną do miłości, a nie sprawiedliwości.

Patriotyzm można także ujmować jako dział sprawiedliwości, który jest posadowiony w woli, a nie w uczuciach. Jacek Jadacki analizuje, w jaki sposób Bocheński rozwijał koncepcję patriotyzmu⁸, porównując podejście Bocheńskiego

⁴ Tamże.

⁵ Ta myśl jest bardzo bliska przekonaniu Émile’a Durkheima, który uważał, że jednostka zawdzięcza społeczeństwu to wszystko, co w niej najszlachetniejsze. Durkheim głosił takie poglądy na przełomie XIX i XX wieku; por. tenże, *Wychowanie moralne*, tłum. P. Kostyło, D. Rybicka, Bydgoszcz 2015.

⁶ J. Bocheński, J. Parys, *Między logiką a wiarą*, Montricher 1988, s. 161–192.

⁷ Tamże, s. 173.

⁸ J. Jadacki, *Patriotism: From Twardowski to Bocheński*, „Studies in East European Thought” 2022, nr 74(2), s. 175.

z Twardowskim, który kładł większy nacisk na indywidualną odpowiedzialność, do bardziej systemowego spojrzenia, w którym patriotyzm jest wartością społeczną i polityczną, a nie jedynie moralnym obowiązkiem jednostki. Tekst Jaddackiego *Patriotism: From Twardowski to Bocheński* pokazuje, że twórca Szkoły Lwowsko-Warszawskiej widział patriotyzm jako cnotę indywidualną, podczas gdy Bocheński dostrzegał w nim też element strukturalny – część organizacji społeczeństwa i instytucji państwowych. Filozof odróżnił od siebie patriotyzm wynikający z rozumnej woli oraz ten wynikający z emocji, jakimi darzą swoją ojczyznę jej obywatele.

Patriotyzm jako dział sprawiedliwości

[j]est pewną sprawnością woli, pozwalającą na energiczne i stosunkowo łatwe pełnienie obowiązku wobec ojczyzny. Nie jest on więc uczuciem – aczkolwiek uczucie patriotyzmu może waleń się przyczynić do jej należytego działania. Nie ten więc jest dobrym patriotą, kto ma najgorętsze uczucia patriotyczne, ale ten, kto potrafi najlepiej swój obowiązek patriotyczny spełnić, innymi słowami ten, kto ma najsilniejszą po temu wolę⁹.

Bocheński postrzega patriotyzm jako nie tylko uczucie, ale również praktyczną odpowiedzialność za dobro wspólne. W jego rozumieniu patriotyzm to przede wszystkim troska o rozwój społeczeństwa, praworządność oraz kulturę narodową. Pomiędzy pospolitą (wyminną) sprawiedliwością a miłością do ojczyzny są jednak dwie zasadnicze różnice. W dziedzinie sprawiedliwości dług jest zawsze ściśle określony i skończony. Z kolei w dziedzinie patriotyzmu każdy patriota jest winien swojej ojczyźnie dosłownie wszystko, czym jest¹⁰. Takiego długu nie można w prosty sposób spłacić. Można zatem w tym przypadku mówić o długu nieskończonym; takim, który pozostanie (zawsze) niespłacony¹¹.

Zarazem osoba pokrzywdzona bądź kontrahent jest zawsze czymś innym, zewnętrznym, obcym. W dziedzinie miłości ojczyzny zachodzi tymczasem szczególny stosunek części do całości: ojczyzny nie można traktować jako obcego kontrahenta, ale coś znacznie większego od obywateli; ci zaś są częściami składa-

⁹ J. Bocheński, J. Parys, *Między logiką a wiarą*, dz. cyt., s. 175.

¹⁰ Szerzej na temat roli autorytetów zob. Z. Perz, „Was ist Autorität?: Einführung indie Logik der Autorität”, J. Bocheński, Freiburg i. Br. 1874 [recenzja], „Collectanea Theologica” 1975, nr 45(3), s. 227–228.

¹¹ Nie ma bowiem żadnych wyznaczników co do tego, w jaki konkretnie sposób trzeba go spłacić oraz w jakim zakresie. Dlatego też Bocheński pisał o długu nieskończonym wobec ojczyzny.

jącymi się na tę wyjątkową całość. W analogiczny sposób należy podchodzić do religii i miłości rodziców. W artykule *Co to znaczy być Polakiem?* Bocheński podkreśla, że tożsamość narodowa powinna być budowana na kulturze i tradycji, a nie na etnicznym ekskluzywizmie. Wskazuje, że wspólnota narodowa powinna być otwarta na tych, którzy podzielają jej wartości i chcą działać na jej rzecz¹².

Obowiązki wobec ojczyzny mogą przyjąć formę „mocy czysto prawnej”, która jest charakterystyczna dla sprawiedliwości. Jednocześnie obowiązki te mają zgoła inny charakter – czegoś, co Bocheński określił jako „bardziej intymne”, co jest związane z osobowością każdego pojedynczego człowieka-obywatela. Równocześnie jest to bardziej „święte”: „wartość reprezentowana przez ojczyznę jest wartością wyżej cenioną niż np. wartość zwykłej uczciwości”¹³.

Relacje między patriotyzmem a uniwersalną sprawiedliwością Bocheński określił w następujący sposób: patriotyzm nie może nakazywać nieprzestrzegania zasad sprawiedliwości uniwersalnej. Filozof wskazuje również na zagrożenia związane ze skrajnym nacjonalizmem, który może prowadzić do wykluczania innych grup społecznych i niezdrowej rywalizacji między narodami. W tym kontekście analizuje, w jaki sposób patriotyzm może harmonizować z wartościami uniwersalnymi, unikając skrajności i popadania w szowinizm. Taka sprawiedliwość należy się każdemu człowiekowi. Przykładowo żołnierz na polu bitwy nie może w imię patriotyzmu łamać zasad sprawiedliwości uniwersalnej, na przykład zabijać lub torturować jeńców, którzy dostali się do niewoli. Bocheński w kontekście etyki wojskowej wyraźnie stwierdza, że każdy rozkaz musi być oceniany nie tylko przez pryzmat jego wykonalności, ale także zgodności z moralnymi i etycznymi zasadami.

W artykule *Etyka wojskowa w ujęciu Józefa Marii Bocheńskiego, O.P.* Krzysztof Brzechczyn podkreśla, że Bocheński postrzegał służbę wojskową jako najwyższą formę poświęcenia na rzecz ojczyzny, ale jednocześnie podnosił, że patriotyzm nie powinien usprawiedliwiać ślepego posłuszeństwa rozkazom, jeśli stoją one w sprzeczności z moralnością¹⁴. Brzechczyn w swojej analizie uwidocznia, że filozof uznawał moralność żołnierza za fundament prawidłowego funkcjonowania armii, a odmowa wykonania rozkazu sprzecznego z normami etycznymi była dla niego obowiązkiem wynikającym z wyższych wartości humanistycznych.

¹² J. Bocheński, *Co to znaczy być Polakiem?*, „Kultura” (Paryż) 1993, nr 4(547), s. 3–18.

¹³ J. Bocheński, J. Parys, *Między logiką a wiarą*, dz. cyt., s. 5.

¹⁴ K. Brzechczyn, *Etyka wojskowa w ujęciu Józefa Marii Bocheńskiego, O.P.*, w: *Kulturowe konteksty wojny*, red. M. Ciesielski, P. Pawlak, S. Szykowska, Poznań–Gniezno 2023, s. 257.

W kontekście rozważań nad patriotyzmem najważniejszym pojęciem była dla Bocheńskiego ojczyzna. Myśliciel uważał, że nie należy mówić o niej w sensie uniwersalnym, gdyż nigdy nie było i nie będzie wspólnej ojczyzny dla wszystkich ludzi. Jak zauważa Ulrich Schrade:

aby wyeliminować ze swojej definicji błędne koło, Bocheński uważał, że trzeba wskazać konkretne wartości narodowe tworzące ojczyznę. Inne przecież wartości, choć wzięte z tej samej kultury, scalają w jeden naród Włochów, inne Francuzów, a jeszcze inne Rosjan czy Polaków. W tej sytuacji trzeba dla każdego narodu budować odrębną definicję ojczyzny¹⁵.

Definiowanie ojczyzny, a więc także patriotyzmu, zależne będzie zatem od tego, jaki naród tego dokonuje. Nie da się opisać patriotyzmu, nie biorąc pod uwagę kultury narodowej, historii narodu oraz innych czynników, które wpłynęły (a niekiedy dalej wpływają) na kształtowanie się świadomości patriotycznej danego społeczeństwa. Dlatego też Bocheński opisuje to, co jego zdaniem jest szczególnie znaczące, gdy mowa o polskim patriotyzmie i o tym, co Polacy nazywają swoją ojczyzną. W tekście *Patriotyzm. Męstwo. Prawość żołnierska* filozof pisze:

nie jest [...] ojczyzną ani sam kraj (choć etymologia zdaje się to sugerować), ani sama grupa ludzka (np. grupa Polaków współczesnych), ani tym bardziej samo państwo polskie, ani inne podobne przedmioty, ale to wszystko razem. [...] Chodzi więc o ustalenie cechy, która sprawia, że do tych wszystkich przedmiotów odnosimy się jako do jedności, jedną prostą postawą, zwaną patriotyzmem¹⁶.

Patriotyzm nie jest więc czymś prostym i jednolitym – na tę postawę czy uczucie składają się różne elementy, zależne i niezależne od nas. Mimo wielości elementów, które powinniśmy szanować i o które powinniśmy się troszczyć, jeśli pragniemy dobra ojczyzny, Bocheński wskazuje, że wszystkie te przedmioty naszej miłości mają jedną wspólną cechę, która odnosi je do patriotyzmu. Trudność według myśliciela sprawia właśnie ustalenie owej cechy. Chodzi bowiem o to, że mówiąc o patriotyzmie, nie możemy brać pod uwagę wszystkich tych elementów z osobna, musimy ująć je w sposób całościowy. Każdy z nich osobno jest ważny, jednakże uzyskana równowaga między nimi, między odczuwaniem żywych uczuć do nich

¹⁵ U. Schrade, *Międzywojenna polska myśl narodowa*, Kraków 2004, s. 134.

¹⁶ J. Bocheński, *Patriotyzm. Męstwo. Prawość żołnierska*, Warszawa–Komorów 1999, s. 10.

sprawia, że wszystkie cechy w nich zawarte łączą się w jedno uczucie – uczucie miłości do ojczyzny, która z kolei wpływa na postawę patriotyzmu, a ta jest przez ową miłość kreowana. Należy zatem świadomie podchodzić do tematu patriotyzmu (szczególnie do wychowania patriotycznego), gdyż pomijanie niektórych elementów może znacząco wpływać na rozumienie tego, co patriotyzmem nazywamy. Brak całościowego podejścia oraz przykładanie większej wagi wyłącznie do wybranych aspektów może skutkować powstawaniem patologii oraz mitów społecznych, które mogą znacząco wpływać na obraz naszego patriotyzmu.

Idąc za myślą św. Tomasza z Akwinu (u którego jednak wyraźnej teorii pod tym względem brak), kraj, gromadę ludzką, historię, kulturę itp. zwane „ojczyzną” ujmujemy, gdy o patriotyzm chodzi, pod kątem widzenia źródła naszego bytu, pojętego wszechstronnie, a więc zarówno fizycznie, jak i duchowo¹⁷.

Bocheński zaznacza, że idąc za myślą św. Tomasza z Akwinu, można odnaleźć dwie różne interpretacje patriotyzmu. Możemy, po pierwsze, mówić o ścieżce interpretacji naturalistycznej – materialnej i biologicznej – oraz po drugie, o ścieżce interpretacji duchowej, czyli niematerialnej.

W pierwszej chwili wydaje się, że naturalne pojmowanie patriotyzmu jest ważniejsze od pojmowania duchowego. Aspekty fizyczne są naturalne, gdyż wpływają na człowieka pierwotnie – często nie wymagają bowiem wysiłku interpretacji i analizy. Prostsze jest w związku z tym zdanie się na środowisko swojego wychowania, miejsce urodzenia, język czy kolor skóry. Ścieżka niematerialna – duchowa – wymaga natomiast wysiłku interpretacji oraz skupienia się na tym, czego nie widać. Kultura (niematerialna), emocje, uczucia czy wartości nie są namacalne. Nie można wziąć ich do ręki i jasno – na podstawie tego, jak wyglądają – opisać tych elementów naszego patriotyzmu. Nierzadko patriotyzm opiera się wyłącznie na tym, że przynależymy do danej grupy; nie przykładamy jednak wagi do tego, co tak naprawdę łączy nas ze wspomnianą grupą, oprócz tego, że „należymy do niej”.

2. Czym jest ojczyzna? Próba zdefiniowania kraju maczynego

Na pojęcie ojczyzny składa się wiele elementów, których poprawna identyfikacja, a także zrozumienie ich wagi wpływają na nasze postrzeganie patriotyzmu. Ele-

¹⁷ Tamże.

menty te mogą być różnego rodzaju, materialne i duchowe, jak zostało to określone wcześniej. Nie możemy mówić tylko o jednym z nich jako wyłącznym czynniku wpływającym na nasz patriotyzm i postrzeganie wychowania patriotycznego. Bocheński wyraźnie zaznacza, że pojęcie narodu nie może być rozumiane w sposób czysto biologiczny czy etniczny, ale musi być on widziany jako wspólnota kulturowa i historyczna. W koncepcji myśliciela naród to nie tylko przynależność krwi, lecz przede wszystkim wspólne doświadczenia, tradycje oraz wartości, które łączyły pokolenia Polaków w różnych epokach historycznych.

Według Bocheńskiego istnieje wiele elementów, które składają się na nasz patriotyzm. Czynniki naturalne sprawiają, że fizyczna więź z naszym krajem ojczystym jest na stałe wpisana w nasze życie i nie możemy się jej wyzbyć – jest to niemożliwe, gdyż to, kim jesteśmy, zostało określone przez czynniki wpływające ze środowiska nam najbliższego – miejsca, w którym żyjemy (środowisko fizyczne oraz społeczne). Nie możemy się więc wyzbyć tego, kim jesteśmy, oraz tego, że pewne elementy patriotyzmu są nieodłączną, niezależną od nas, częścią naszego życia. Nie możemy bowiem zmienić miejsca naszego urodzenia czy kodu genetycznego. Warunki, które zaistniały w chwili naszych urodzin, ukształtowały nasz organizm, układ nerwowy etc. Zdaje się zatem, że więź fizyczna, o której była wcześniej mowa, jest nierozzerwalna – nie da się bowiem zmienić swoich genów... Czynniki fizyczne, jak słusznie zauważa filozof, wpływają na to, kim jesteśmy, także przez swój wpływ na nasze uczucia. Środowisko fizyczne, kształtując naszą osobowość, oddziałuje na nasze postrzeganie patriotyzmu w sposób bezpośredni. W ujęciu „kraju matczynego”, o jakim była mowa, patriotyzm nie może się więc ograniczać tylko do jednego elementu; zarazem jednak różne czynniki działające na patriotyzm będą na nas w różny sposób oddziaływały.

Bocheński postrzega równocześnie, iż nie wszystkie elementy są sobie równe. Stwierdza wyraźnie, że najważniejszymi i przeważającymi nad innymi są czynniki kulturowe. To właśnie one kształtują nasze postrzeganie patriotyzmu, które z kolei wpływa na hierarchię wartościowania przez nas niektórych elementów składowych.

Jednym z argumentów pozwalających stwierdzić wyższość czynników kulturowych jest ich pierwotność, która polega na tym, że były one pierwszymi, które oddziaływały na daną istotę ludzką oraz ją kształtowały. Co prawda człowiek może wrosnąć w inną kulturę, jednakże kultura pierwotna odciska na nim swoje piętno niezależnie od świadomości i chęci ludzkiej. Bocheński wskazuje, iż da

się udowodnić to, że czynniki kulturowe są ważniejszymi od innych, zarówno empirycznie, jak i *a priori*:

Empirycznie przez wskazanie na wielu ludzi urodzonych poza granicami Polski, a jednak przyznających się całą duszą do polskości – albo innych, którzy z obcych rodziców pochodzą, a jednak, żyjąc długo w Polsce, za Polaków szczerze się zaczynają uważać. *A priori* rzecz jest również oczywista, jeśli zważymy, że aczkolwiek człowiek nie jest tylko duchem, to jednak jest przede wszystkim istotą duchową i w jego życiu etycznym główną rolę odgrywają czynniki duchowe – a więc kultura. Choć więc nie będzie to zupełnie ścisłe, możemy powiedzieć, że przyznanie się do określonej ojczyzny jest przede wszystkim przyznaniem się do pewnej kultury¹⁸.

Wynika z tego, że gdy mowa o patriotyzmie, stanowisko, jakie zajmujemy w stosunku do kultury, jest kluczowe. Szeroko rozumiana kultura jest postrzegana przez filozofa jako jeden z głównych determinantów patriotyzmu. Potwierdza to także wcześniejsze stwierdzenie dotyczące wpływu czynników pochodzących z najbliższego nam środowiska. Mimo że fizyczne czynniki sprawiają, że w pewien sposób jesteśmy nieodwracalnie związani z miejscem naszego urodzenia (krajem matczynym), Bocheński podnosi, że wpływ czynników duchowych (wskazanie na to, że człowiek jest istotą duchową, nie sprawia, że pierwotne czynniki fizyczne nie odgrywają w jego życiu żadnej roli – zdaje się, że prostsze w zrozumieniu i łatwiejsze w połączeniu z patriotyzmem będzie użycie w stosunku do istoty ludzkiej określenia „uduchowiona” zamiast „duchowa”) w życiu człowieka oraz w jego drodze do wykształcenia się u niego danych odczuć patriotycznych odgrywają zasadniczą rolę.

Można zauważyć, że niekiedy długotrwałe obcowanie z daną kulturą wpływa na to, że człowiek zaczyna identyfikować się z danym środowiskiem – również z krajem czy narodem. Owe długotrwałe oddziaływanie czynników duchowych (kulturowych) może sprawić, że u obcokrajowców mogą (choć nie muszą) wykształcić się odczucia patriotyczne, identyfikujące daną osobę z kulturą kraju, w którym się znajduje. Należy jednak odróżnić „zachwyt” danym krajem czy też „zauroczenie” określoną kulturą narodową od szczerzej identyfikacji i wrośnięcia w patriotyzm wcześniej obcy. Wyznacznikiem naszego patriotyzmu nie może być to, że lubimy literaturę czy też filmy danego kraju; takim wyznacznikiem

¹⁸ J. Bocheński, *Szkice etyczne*, Londyn 1953, s. 71–72.

kiem nie będzie nawet język, jakim się posługujemy. Zachwyt często szybko się pojawia i równie szybko przemija. Żywe uczucia patriotyczne kształtują się natomiast bardzo długo (choć bywają wyjątki). Człowiek prawdziwie miłujący dany kraj dostrzega jego wady i zalety, pragnie emanować jego kulturą na wszystkie inne kraje – czuje go i kocha całym sobą. Nie można mówić także o patriotyzmie przez zasiedzenie. Czas przebywania kogoś na danym terenie, nawet długotrwały, nie determinuje, że tego kogoś prawdziwym patriotą nazywać możemy.

Warto zwrócić uwagę na to, że dwa cytowane wcześniej teksty przedstawiają różne podejścia do patriotyzmu. W pierwszym z nich (umieszczonym w książce *Patriotyzm. Męstwo. Prawość żołnierska*) Bocheński podkreśla aspekt naturalnego ufundowania patriotyzmu, natomiast w drugim (z publikacji *Szkice etyczne*) akcentuje aspekt kulturowy więzi z ojczyzną. To częściowe przejście od interpretacji naturalistycznej do kulturowej jest interesujące, gdyż pokazuje, jak myślenie o czynnikach determinujących patriotyzm oraz odczucia patriotyczne ewoluowały u myśliciela. Bardzo ciekawe jest, że Bocheński przechodząc od naturalistycznej do kulturowej interpretacji, dokonał tego w sposób operatywny. Należy w tym miejscu zgodzić się z takim podejściem do zagadnienia, ponieważ nie da się przemilczeć tego, iż w życiu ludzkim mogą zachodzić takie zmiany. Możemy w płynny sposób przejść od naszego patriotyzmu „naturalnego”, wynikającego ze środowiska i wpływających na nas czynników fizycznych, do patriotyzmu osiągniętego na drodze oddziaływań kulturowych lub – jakby je nazwał autor – duchowych. Oczywiście w zdecydowanej większości oba te rodzaje czynników będą się uzupełniać, niemniej jednak istnieją sytuacje, w których można mówić o osobach spoza danego obszaru (kraju), które pod względem fizycznym odbiegają od rdzennych mieszkańców, lecz z powodu intensywnych oddziaływań kultury po pewnym okresie zaczynają odczuwać silną więź z daną społecznością (ich kulturą, zwyczajami, obyczajami, obszarem, który zamieszkują etc.).

O opisywanym wpływie dwóch rodzajów czynników można mówić w świetle przynajmniej dwóch ścieżek. Pierwsza z nich dotyczy „uzupełniania” wpływu czynników, kiedy to zachodzić będzie proces „zbierania doświadczeń”, w którym po pierwotnym wpływie nasze poglądy i postrzeganie patriotyzmu uzupełniają się z powodu przesiąkania kultury narodowej (własnej) od rodziny, w szkole, ze środowiska rówieśniczego. Drugą ścieżką jest „modyfikacja”, kiedy następuje zmiana odczuć i przełożenie ich na kraj czy środowisko lokalne, w którym żyjemy. Dzieje się tak przez długotrwały wpływ kultury oraz innych czynników oddziałujących

na nas z najbliższego nam środowiska. Dziać się tak może między innymi przez oddalenie od kraju maczynego, co w połączeniu z zainteresowaniem człowieka danym środowiskiem oraz wielość i intensywność bodźców sprawia, że pojawiają się u niego żywe uczucia do pierwotnie obcego kraju i jego kultury. Zrodzenie się takich odczuć patriotycznych nie musi jednak skutkować porzuceniem miłości do własnej ojczyzny. Bliskość i miłość do obu środowisk (które mogą być powodowane przez różne rzeczy, choćby wielonarodową rodzinę) mogą skutkować odczuciami patriotycznymi do obu krajów. Należy jednak zadać pytanie, czy w obliczu konfliktu taki „wielonarodowy patriota” opowie się po którejś ze stron. Będzie to zależęć od wielu indywidualnych skłonności takiego człowieka (czy też grupy ludzi); możliwe, że zostanie zachowana zasada neutralności, która jednak byłaby sprzeczna z kręgami miłości św. Tomasza z Akwinu, w obrębie których powinniśmy bronić tego, co nam najbliższe, troszcząc się o ogół – czy to społeczności, czy też terytorium, na którym ta społeczność funkcjonuje.

Problem patriotyzmu był przez Bocheńskiego analizowany także w kontekście wezwania religijnego do miłości wszystkich ludzi, bez względu na ich przynależność narodową. Jak filozof rozstrzygnął ten problem? Otóż odwołał się do tomistycznej koncepcji stopni miłości:

istnieje odwieczna nauka o stopniach miłości. Odnosnie do ludzi wiemy wszyscy, że winniśmy bardziej miłować dziecko własne niż brata, bardziej brata niż sąsiada, bardziej sąsiada niż obcego, bardziej rodaka niż cudzoziemca. To samo dotyczy także [...] ojczyzny. Choć wszystko winniśmy miłować, co dobre i piękne, istnieje ścisły obowiązek większej miłości ku tym rzeczom i cechom, które zrządzeniem Opatrzności stały się naszym ściślejszym udziałem. I tu więc miłość ojczyzny [...] każe nam bardziej miłować własną ojczyznę niż cudzą¹⁹.

Możemy zatem stwierdzić, że miłość do własnej ojczyzny przewyższa miłość do innych państw. Wynika to również z tego, o czym była już mowa – ze środowiska, w którym się urodziliśmy, przez co stało się nam najbliższe. Bocheński jednakże wskazuje, że kierując się obowiązkiem miłowania tego, co jest dobre oraz piękne, powinniśmy mieć na względzie kierowanie się większym obowiązkiem, którym jest miłość do naszej ojczyzny, gdyż to Opatrzność połączyła nas z nią na stałe. Obojętnie, co byśmy robili, nie możemy się wyzbyć tego, gdzie się

¹⁹ Tamże, s. 76.

urodziliśmy, nie możemy tego w żaden sposób zmienić – oczywiście można to zataić, zmienić dokumenty, jednakże będzie to tylko kamuflowanie; fakt pozostanie niezmienny.

Ponadto filozof stwierdzeniem „każe nam bardziej miłować własną ojczyznę niż cudzą” nie wyklucza równoległego istnienia większej liczby uczuć patriotycznych niż tylko jedno, musimy jednak w kierowaniu się jednym z nich wykazać się większym zaangażowaniem, większym poświęceniem, którego to uczucie może od nas wymagać. Musimy także określić priorytet naszej miłości, aby móc opowiedzieć się po stronie własnej ojczyzny (nazwijmy ją ojczyzną krwi, gdyż chodzi tu o miejsce, z którego pochodzimy) w chwili, w której dojdzie do hipotetycznego konfliktu interesów. W takiej sytuacji będziemy się musieli opowiedzieć po stronie ojczyzny krwi. Problem w kwestii tego, co bardziej należy miłować, dotyczy nie tylko wspólnot większych, lecz też mniejszych.

Wydaje się, że kultura, najważniejszy składnik ojczyzny, jest zawsze dziełem pewnej określonej jednostki terytorialnej i społecznej, która jako taka znacznie większych nabywa praw do naszej służby niż pozostałe. W Polsce taką jednostką niezmiernie przewyższającą inne swoim znaczeniem kulturalnym, a więc i wpływem na to, czym jesteśmy, i co za tym idzie prawem do nas – jest Polska jako całość. To, czym jesteśmy duchowo (a to jest czynnik w człowieku najważniejszy), jest w znacznej mierze jej zasługą; żadna rodzina, gmina, dzielnica, a także [...] Europa jako całość nie mogą się równać z nią wpływem. Stąd istnieje prymat miłości ojczyzny przed innymi miłościami²⁰.

Widać w przywołanym cytacie niespójność z tomistyczną koncepcją stopni miłości. Zgodnie z tą ideą to bowiem rodzina jako środowisko nam najbliższe powinna być kochana najbardziej przez nas samych. Wyjaśnieniem tego rozżewu może być twierdzenie Bocheńskiego, że to właśnie miłość do naszych najbliższych determinuje nasz patriotyzm. Na przykład w kraju, który znajduje się pod okupacją, bezpośrednie zagrożenie rodziny stanie się z pewnością źródłem patriotycznej gotowości do obrony ojczyzny. Filozof jednoznacznie stwierdza, że wśród wszystkich „miłości” najważniejsza jest ojczyzna, między innymi z tego powodu, że tli się w niej „odblask chwały Bożej”²¹, i także z tego względu powinna być nam ona najbliższa i powinniśmy być zdolni poświęcić dla niej wszystko, co trzeba.

²⁰ J. Bocheński, *Patriotyzm...*, dz. cyt., s. 15.

²¹ J. Bocheński, *Szkice etyczne*, dz. cyt., s. 76.

Również ten pogląd Bocheńskiego został zaczerpnięty z filozofii tomistycznej. Naruszenie bezpieczeństwa ojczyzny, zagrożenie jej istnienia spowoduje wszak zagrożenie bezpieczeństwa kręgów nam najbliższych, przez co bardziej należy kochać większy od rodziny twór, jakim jest właśnie ojczyzna.

Myśliciel nie zgadza się natomiast z koncepcją miłości, którą rozwijano w jego czasach w ramach tak zwanej koncepcji katolicyzmu otwartego. Zgodnie z przekonaniami „katolików otwartych”, na przykład Jacques’a Maritaina, jako chrześcijanie musimy kochać wszystkich z takim samym zaangażowaniem. Bocheński wyróżnia stopnie miłości i twierdzi, że nie można miłować jednocześnie wielu rzeczy z jednakową siłą²². Zawsze w uczuciach pojawia się hierarchizacja i wartościowanie. Jeden aspekt życia (postawy, uczucia czy nawet rzeczy materialne nienależące do tak zwanej kultury duchowej człowieka) będzie mocniej na nas wpływał, będzie nam bliższy, choćbyśmy nawet bardzo się starali; zawsze będzie w nas istniało gorętsze uczucie od innych. Nie można mówić o takich samych odczuciach względem czegoś, co jest nam znane, i co do tego, czego zupełnie nie znamy. Między innymi z tego powodu należy przyznać filozofowi rację w jego krytyce koncepcji katolicyzmu otwartego. Oczywiście jako duchowny wskazywał, że należy szanować wszystkich ludzi, stworzenia i wszelkie inne „Boże stworzenie”, ale nie da się kochać wszystkiego z równą siłą; podejdzie z szacunkiem należy się wszystkim – kochać możemy niewiele, aby miłość ta była prawdziwa, wyjątkowa, a nie stała się wyłącznie deklaracją, z której nic nie będzie wynikało.

Rozpatrując to, jak Bocheński postrzegał patriotyzm, przede wszystkim trzeba zaznaczyć, że sam myśliciel podkreślał, że to, co kryje się za słowem „patriotyzm”, nie jest do końca jasne i istnieje wiele sporów na ten temat. W rozprawie *O patriotyzmie* pisał: „Istnieje dość zawiły spór na temat przedmiotu patriotyzmu, czyli znaczenia słowa «ojczyzna». Spór ten nie tylko nie został rozstrzygnięty [...], ale nie ma odnośnie do niego zgodnego poglądu”²³.

Przedmiotem patriotyzmu jest ojczyzna. Rozpatrując powiązanie ojczyzny i patriotyzmu, należy zwrócić uwagę na to, że oba pojęcia łączą pewne postawy obywatela. Nie do końca jasne jest jednak samo znaczenie słowa „ojczyzna” i – jak wskazuje filozof – budzi ono sporo wątpliwości, które często przeistaczają się w spory, będące w znacznej części przypadków poważnym problemem, złasz-

²² Ł. Cieślakowski, *Patriotyzm i wychowanie patriotyczne w poglądach Józefa Bocheńskiego*, „Zeszyty Naukowe Uczelnianej Rady Doktorantów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego” 2014, nr 3(2), s. 25.

²³ J. Bocheński, *O patriotyzmie*, dz. cyt., s. 15.

cza jeżeli chodzi o dialog społeczny oraz dyskusje prowadzone w sferze polityki społecznej oraz naukowej, gdzie coraz częściej dochodzi do konfrontacji wielu poglądów, które niekoniecznie dopuszczają możliwość istnienia innych koncepcji dotyczących tego, czym jest patriotyzm, jakie są jego wyznaczniki oraz co powinno spotkać jednostki przejawiające zachowania określane mianem patologicznych w tym zakresie.

Bocheński podejmuje pogłębioną analizę pojęcia patriotyzmu, dążąc do usystematyzowania i wyjaśnienia jego znaczenia, a także uchwycenia fundamentalnych elementów, które konstytuują to złożone zjawisko. W swoich rozważaniach stara się rozwiązać najczęstsze wątpliwości interpretacyjne, wskazując zarówno na treści emocjonalne i aksjologiczne, jak i jego zakorzenienie w kontekstach historycznym oraz społecznym.

W pierwszej kolejności należy przedstawić to, w jaki sposób filozof odpowiada na moim zdaniem podstawowe pytanie, mianowicie: czym tak właściwie jest obiekt patriotyzmu – ojczyzna? Staje się ona bowiem punktem wyjścia i zaczepienia, wokół którego budowana będzie teoria patriotyzmu, odczuć wobec niego, a także skutków, które może wywołać, jak i tego, w jaki sposób należy go pielęgnować i wychowywać do niego.

Pod nazwą „ojczyzna” rozumiemy [...] naród wraz z zamieszkanym przez niego terytorium. Naród natomiast pojmujemy nie tylko jako zbiór jednostek obecnie żyjących, lecz przede wszystkim jako społeczeństwo odpowiedzialne za rozwój i szerzenie specyficznych wartości (kultury), stanowiących jego wkład do kultury ogólnoludzkiej. Słowem „miłość” oznaczamy nie uczucie, ale mocne nastawienie woli, która chce dobra ojczyzny²⁴.

Widać, że tutaj także nie ma jednoznacznej odpowiedzi, gdyż „ojczyzna” zawiera w sobie również kilka elementów, takich jak naród, terytorium czy kultura. Dlatego też w rozważaniach nad ojczyzną u Bocheńskiego można odnaleźć nieco różniące się rozwinięcia tego pojęcia, uzupełnione i bardziej rozbudowane niż cytowane wcześniej.

Mimo że precyzyjnego wyjaśnienia w tym obszarze brakuje, filozof podkreśla znaczenie kultury, którą określa mianem „specyficznych wartości”, w kreowaniu patriotyzmu, a także podkreśla jego rolę w funkcjonowaniu narodów. Ponadto nie ogranicza kultury wyłącznie do życia jednego pokolenia. Wyjaśnia, że jest

²⁴ J. Bocheński, *De Virtute Militari – zarys etyki wojskowej*, Kraków 1993, s. 21.

to odpowiedzialność za rozwój społeczności, w której się żyje. Ta zaś nie może ograniczać się tylko do teraźniejszości. Musi brać pod uwagę też przeszłość oraz przyszłość. Skupienie się wyłącznie na chwili obecnej może budować wartości, jednak nie jest w stanie zbudować głębszych relacji, które wiązałyby wszystkie jednostki identyfikujące się z danym obszarem czy kulturą w jeden „organizm”. Ta odpowiedzialność będzie zatem zbiorem doświadczeń przeszłych oraz teraźniejszych, którego celem jest wpływ na przyszłość. Powinien on gwarantować następnym pokoleniom możliwość identyfikacji, odnalezienia swoich korzeni, nie tylko fizycznych, lecz także duchowych. W gwarancji tej dużą rolę odgrywać będzie miłość, którą dominikanin szereguje nie do uczuć, lecz postaw, będących „mocnym nastawieniem woli”, co może oznaczać niezwykłą chęć i determinację, ale również konsekwencję działania w obszarze swojej ojczyzny i narodu.

Zgodnie z teorią polską ojczyzna jest przedmiotem ontologicznie złożonym, choć etycznie prostym. Nie jest więc ojczyzną ani sam kraj (choć etymologia zdaje się to sugerować), ani sama grupa ludzka (np. grupa Polaków współczesnych), ani tym bardziej samo państwo polskie, ani inne podobne przedmioty, ale to wszystko razem. Natychmiast nasuwa się pytanie, pod jakim kątem widzenia jest ten zespół różnorodnych rzeczy i cech ujęty, gdy mówimy o miłości ojczyzny – gdyż nie może ulegać wątpliwości, że cała kompilacja materialna ojczyzny nie zmniejsza w żadnym stopniu jedności formalnej patriotyzmu. Chodzi więc o ustalenie cechy, która sprawia, że do tych wszystkich przedmiotów odnosimy się jako do jedności, jedną prostą postawą, zwaną patriotyzmem²⁵.

Bocheński wskazuje nie tylko na to, czym jest ojczyzna, ale również, czym nie jest. Zaznacza także, że choć etycznie jest prosta, to z punktu widzenia ontologicznego jest przedmiotem złożonym. Łatwo można też wnioskować, że pojedyncze elementy składowe nie stanowią ojczyzny. Dopiero wszystko zebrane w całość staje się czymś, co możemy w ten sposób nazwać. Największy problem stanowi więc ustalenie cechy łączącej wszystkie te elementy, która pozwoliłaby jednoznacznie określić sposób, w jaki powinniśmy do owych pojedynczych rzeczy podchodzić, aby stały się całością.

Myśliciel pisze, że ojczyzna jest złożona. Składa się ona z mnóstwa elementów, które indywidualnie, owszem, mają znaczenie, jednak dopiero ujęte w per-

²⁵ J. Bocheński, *Patriotyzm...*, dz. cyt., s. 10.

spektywie całości tworzą coś, co można nazwać ojczyzną. Równocześnie filozof stawia pytanie, pod jakim kątem można rozpatrywać miłość do ojczyzny, skoro zawiera ona wiele elementów materialnych oraz niematerialnych. O ojczyźnie stanowią bowiem nie tylko rzeczy materialne, ale również odczucia oraz cechy. Bocheński wskazuje także, że mimo wielości elementów, o których była mowa, jedność formalna miłości do ojczyzny, czyli patriotyzmu, nie ulega zmniejszeniu, a głównym problemem w jej rozumieniu oraz postrzeganiu jest ustalenie jednej wspólnej cechy, która odnosiłaby się do tych wszystkich elementów jako całości. Cechę tę należy nazwać właśnie patriotyzmem.

3. Wychowanie patriotyczne i kształtowanie postaw obywatelskich

Józef Bocheński jednoznacznie twierdził, że patriotyzmu nie da się krzewić bez odpowiedniego wychowania – wychowania patriotycznego. Oczywiście jest więc, że z kształtowaniem miłości do ojczyzny nierozzerwalnie związana jest pedagogika. W pedagogice patriotyzmu ważne jest zdobywanie wiedzy na temat swojego kraju, pozwalającej na budowanie głębokich więzi między człowiekiem a jego ojczyzną.

Obok nabycia wiedzy niezmiernie ważnym czynnikiem w rozwoju patriotyzmu jest wychowanie wyobraźni. Celem pracy w tej dziedzinie jest dostarczenie naszej pamięci wielu żywych i silnych wyobrażeń rzeczy, zjawisk itp. kojarzących się z uczuciem patriotycznym. Jest mianowicie rzeczą znaną, że uczucie idzie zawsze za wyobraźnią i im lepiej wyposażona wyobraźnia, a tym z reguły silniejsze będzie uczucie. Znakomitym środkiem do wyposażenia wyobraźni w potrzebne obrazy jest literatura piękna, działająca na nią bezpośrednio. [...] Literatura piękna nie jest jedynym środkiem, jakim rozporządzamy w tej mierze. Samo poznanie krajobrazu, zabytków sztuki, udział w uroczystościach [...] wzbogaca naszą wyobraźnię i przyczynia się do osiągnięcia celu²⁶.

²⁶ Tamże, s. 26.

Przykładem tekstu Bocheńskiego, w którym wskazuje on na wymienione walory literatury, może być książka *Religia w Trylogii*, gdzie autor analizuje wyszczególnione w tytule dzieło w kontekście religii.

Filozof był świadomy, że w XX wieku istnieje wiele przeszkód na drodze do stworzenia silnych oraz trwałych więzi, postaw, a także uczuć patriotycznych. Jedną z nich jest „odbrązownictwo”, czyli praktyka

grzebania w życiu ludzi uchodzących za wielkich Polaków celem wykazania, że byli oni mali i marni. [...] Nie jest wprawdzie złem, jeśli uczeni starają się wydać obiektywny sąd o wszystkich stronach, zarówno dobrych, jak i złych własnej ojczyzny – ale złem jest zasadnicza tendencja do obdzierania jej z blasku cnoty i chwały, gwoli zaspokojenia głodu sensacji u tłuszczy²⁷.

Znakomitym przykładem takich „zabiegów odbrązowniczych” może być stosunek do Józefa Piłsudskiego. Niekiedy jego dokonania w obszarze polityki próbowano (często nadal tak się dzieje) przyćmić zawiłościami jego życia prywatnego. Występowanie „odbrązownictwa” może być również spowodowane tym, że

patriotyzm jest zjawiskiem powszechnym wśród ludów, które pozbawione są komfortu życia we własnym państwie lub które w tym komforcie czują się zagrożone. Co więcej – patriotyzm bardzo często bywa w takich sytuacjach uczuciem obowiązkowym, a podejrzani o jego niedorozwój stawiani są pod pręgierzem patriotycznej opinii i poddawani symbolicznemu ostracyzmowi²⁸.

Wynika z tego, że w chwili zagrożenia naszej suwerenności postaci historyczne poddawane są takiemu „patriotycznemu osądowi”²⁹, który częstokroć obnaża ciemne strony ich życia w celu zapewnienia komuś innemu dogodnej sytuacji do spełnienia jego ambicji lub zmiany jego pozycji w panteonie bohaterów narodowych.

Wskazana norma jest bardzo bliska katolickiej zasadzie indeksu, zabraniającej wiernym – bez względu na ich wykształcenie czy poziom moralny – sięgania do pism przeciwnych ich wyznaniu oraz moralności. Zasada indeksu, innymi słowy, ogranicza wiernych do rozczytywania się wyłącznie w tym, co nakazu-

²⁷ J. Bocheński, *Szkice etyczne*, dz. cyt., s. 87.

²⁸ R. Paradowski, *Patriotyzm a typy kultury*, w: *Patriotyzm*, red. E. Nowicka-Włodarczyk, Kraków 1998, s. 53.

²⁹ Ł. Cieślakowski, *Patriotyzm według Józefa Marii Bocheńskiego*, „Zbliżenia Cywilizacyjne” 2016, nr 12(3), s. 18.

je im ich wiara. Wszelkie publikacje przeciwne ich światopoglądowi, wierze czy moralności odsuwane są na margines. Zasada indeksu była w dodatku przyjęta przez wszystkie państwa walczące, które zakazywały obywatelom czytania „prasy nieprzyjacielskiej”³⁰, a właściwie – poszerzania horyzontów, poszukiwania odpowiedzi na ważne pytania dotyczące ojczyzny, patriotyzmu czy prowadzenia wojen. Dlatego też nie wystarczy tylko wierzyć w to, że się dobrze postępuje, ale również wiedzieć, dlaczego trzeba tak postępować; jakie argumenty – logiczne, racjonalne – za tym, a nie innym postępowaniem przemawiają³¹.

W tej sprawie można było zdaniem Bocheńskiego usłyszeć pospolitą odpowiedź: to albo tamto jest przeznaczone dla „ciemnego tłumu”, który nie odznacza się inteligencją. Ja jestem człowiekiem inteligentnym, w związku z czym nie dla mnie jest przeznaczone „to czy tamto”³². Filozof stwierdził, że takie rozumowanie kompromituje tych, którzy je wygłaszają. To bowiem dowód nieposiadania przez nich odpowiedniej orientacji. Po pierwsze, inteligencja, a tym bardziej wykształcenie, nie mają nic wspólnego z oceną moralną, to znaczy – istnieją ludzie niewykształceni, którzy potrafią postępować w sposób bardziej moralny od wielkich uczonych. Po drugie, nauka nowoczesna, jaką jest niewątpliwie psychoanaliza, udowodniła, że „w duszy ludzkiej nic nie ginie i że każdy element jakkolwiek by był w chwili wchłonięcia wzgardzony, zapada w podświadomość, skąd działa – i to bardzo skutecznie – na bieg życia świadomego, utrudniając nieraz wydatnie spełnienie obowiązku”³³. Dla Bocheńskiego patriotyzm jest tą cnotą, która wymaga przestrzegania zasady indeksu w szczególny, surowy sposób. Polega on na zabronieniu sobie rozczytywania się w pismach, wsłuchiwania się w audycje, które w poniżający sposób odnoszą się do naszej ojczyzny. Ponadto należy odciąć się od wszystkiego, co uderza w zasady patriotyzmu (na przykład działania w imię międzynarodówek).

Warto w tym miejscu zauważyć, że myśliciel nigdy nie zaakceptował nowego układu politycznego, jaki powstał po II wojnie światowej³⁴. Dlatego też działał cały czas poza granicami Polski. Uważał, że nowy układ polityczny w Europie został nam po prostu narzucony. Jego działalność była o tyle specyficzna, że wal-

³⁰ J. Bocheński, *O patriotyzmie*, dz. cyt., s. 25.

³¹ S. Konstańczak, *O obowiązkach filozofii względem narodu i państwa – Józef Maria Bocheński w roli „sumienia” polskiej filozofii powojennej*, „Filo-Sofija” 2013, nr 21(2), s. 231.

³² J. Bocheński, *O patriotyzmie*, dz. cyt., s. 25.

³³ Tamże.

³⁴ S. Konstańczak, *O obowiązkach filozofii...*, dz. cyt., s. 233.

czył nie siłą fizyczną, ale piórem. Piętnował nieludzki charakter systemu oraz wskazywał na szybką degenerację moralną ludzi, którzy w nim uczestniczyli.

Jak pisał, wychowanie do patriotyzmu jest również wychowaniem zachodzącym w sferze wyobraźni. Jest ono tak samo ważne jak nabycie cennej wiedzy dotyczącej patriotyzmu, ojczyzny i narodu. Nadrzędnym celem wychowania wyobraźni jest według Bocheńskiego dostarczenie pamięci wielu „żywych i silnych wyobrażeń” rzeczy, zjawisk, relacji itp., które kojarzą się z uczuciami patriotycznymi. Uczucia bowiem zawsze podążają za wyobraźnią. Dobrze wyposażona wyobraźnia wpływa zaś na pojawienie się silnych uczuć w związku z własną ojczyzną. Filozof uważa przy tym, że najlepszym środkiem dającym wyobraźni właściwe wyposażenie jest literatura piękna. Każdy obywatel powinien być świadomy praw, jakimi kieruje się patriotyzm, oraz mechaniki działania ludzkiej psychiki³⁵. Literatura piękna, literatura największych pisarzy ojczystych (ale też tych całkiem „małych”), powinna być zatem szeroko dostępna, to znaczy dostępna szerokim masom, dostępna każdemu; szczególnie w szkołach.

Bocheński wskazał także na inne środki, które wpływają na prawidłowy rozwój wyobraźni: krajobraz, zabytki czy uroczystości religijne. To wszystko powoduje wzbogacanie wyobraźni i osiąganie celu, jakiemu ona służy. Jako normę negatywną myśliciel wymieniał zakaz zapełniania wyobraźni tymi obrazami, które kojarzą się z uczuciami przeciwnymi do miłości ojczyzny³⁶.

Wychowanie do patriotyzmu łączy się z wychowaniem woli. Według Bocheńskiego istotne jest nabywanie wiedzy, ciągle wzbogacanie wyobraźni oraz wychowanie uczuć. Są to jednak tylko środki służące osiągnięciu kluczowego celu – wychowania samego patriotyzmu, który mieści się w ludzkiej woli. Patriotami nie można nazwać osób, które „rozczułają się w patriotyzmie”, a kiedy przychodzi walczyć za ojczyznę – nie podejmują tej walki. Patriotą jest więc osoba, która rzeczywiście spełni swój obowiązek wobec ojczyzny – myśli, wyobrażenia, wiedzę zamieni w czyn. Dlatego też główny nacisk wychowania do patriotyzmu musi być położony na czyn oraz wolę tego czynu. Innymi słowy, obywatel patriota powinien nie tylko wzniecać, umacniać i porządkować swoje uczucia względem ojczyzny, ale również przemieniać te uczucia w czyn – realną obronę kraju, którego niepodległość (autonomia) została zagrożona.

³⁵ Tamże, s. 240–243.

³⁶ J. Bocheński, *O patriotyzmie*, dz. cyt., s. 26.

W związku z tym Bocheński widzi tylko jedną adekwatną do rzeczywistości metodę wychowawczą. Jest nią praktyka patriotyczna, polegająca na ustawicznej, poprawnej działalności zgodnie z obowiązkiem wobec ojczyzny³⁷. Do wskazówek metodycznych dominikanin zaliczył:

- unikanie wszelkich czynów, które mogłyby zostać uznane za niepatriotyczne (chodzi tutaj nawet o najmniejsze przejawy postawy niepatriotycznej, na przykład negatywne mówienie o ojczyźnie);
- częste uświadamianie sobie zasad etycznych, które rządzą patriotyzmem;
- świadomą skrupulatność w wypełnianiu nakazanych obowiązków patriotycznych (myśliciel kładzie nacisk na to, by wypełnianie obowiązków wobec ojczyzny było przede wszystkim świadome: „czyn patriotyczny, choć zawsze wartościowy, będzie wychowawczo cenniejszy, gdy wykonany będzie w pełnej świadomości, że chodzi o sprawę ojczyzną”³⁸);
- staranie się wypełniać nie tylko obowiązki nałożone przez władzę, ale również spełnianie czegoś przez pewien czas z własnej – nieprzymuszonej – woli; może to być chociażby poszerzanie wiedzy o historii ojczyzny (czyny te zawsze będą świadomym wynikiem patriotyzmu)³⁹.

Ponadto każdy obywatel może we własnym sumieniu odnaleźć drogi, które mogą podnieść poziom jego patriotyzmu. Oznacza to, że oprócz istnienia normy w postaci zasady mówiącej o obowiązku pracy w kierunku wychowania do patriotyzmu każdy z nas może we własnym sumieniu i na podstawie własnego doświadczenia poszukać możliwości podnoszenia swojego patriotyzmu. Istnieją zatem: *primo*, ścisły obowiązek takiego ukierunkowania się dotyczący wszystkich jednostek; *secundo*, sfera samoposzukiwania dokonywana przez poszczególne jednostki.

Warto zauważyć, że Bocheński jest przeciwnikiem pacyfizmu i entuzjastycznym apologetą wojny „słusznej, sprawiedliwej”. Ryszard Mordarski pisał w związku z tym:

Bocheński podejmuje zagadnienie pacyfizmu w kontekście wyłożenia zasad wojny sprawiedliwej, toteż krytyka postawy pacyfistycznej służy mu do

³⁷ Na temat dwóch filozofii zob. M. Lechniak, *Filozofia przez male „f”*, „Filo-Sofija” 2014, nr 26(3), s. 75–83.

³⁸ J. Bocheński, *O patriotyzmie*, dz. cyt., s. 25.

³⁹ J. Bocheński, *Człowiek*, w: tegoż, *Ku filozoficznemu myśleniu. Wprowadzenie do podstawowych pojęć filozoficznych*, Warszawa 1986, s. 52.

przedstawienia takiej koncepcji wojny, która będzie respektowała zasady moralne, określone przez długą tradycję teoretyków wojny sprawiedliwej, od św. Augustyna, poprzez św. Tomasza, do Hugo Grotiusa i dalej aż do konwencji genewskich podpisanych po I wojnie światowej⁴⁰.

Dominikanin nigdy nie uważał jednak, że wojny powinny być celem samym w sobie oraz że wojna sama w sobie może być sprawiedliwa. Wojnę należy traktować jako zło konieczne (które nierzadko ma zastąpić drogę jeszcze większemu złu).

W dobie globalizacji i nowych wyzwań geopolitycznych myśl Bocheńskiego o patriotyzmie i etyce wojskowej nabiera nowego znaczenia. Jego stanowisko wobec „odbrązownictwa” i manipulacji informacyjnej w przestrzeni publicznej jest szczególnie istotne w czasach wojny informacyjnej oraz zjawiska fake newsów, które mają wpływ na kształtowanie opinii publicznej i postaw patriotycznych.

Podsumowując, należy podkreślić, że analiza prac Bocheńskiego wskazuje, że jego koncepcja patriotyzmu jest bardziej złożona, niż może się wydawać na pierwszy rzut oka. Jest to patriotyzm racjonalny, pozbawiony nacjonalistycznych uprzedzeń, a jednocześnie zakorzeniony w idei wspólnoty i kultury narodowej.

Bibliografia

- Bocheński J., *Co to znaczy być Polakiem?*, „Kultura” (Paryż) 1993, nr 4(547), s. 3–18.
- Bocheński J., *Człowiek*, w: tegoż, *Ku filozoficznemu myśleniu. Wprowadzenie do podstawowych pojęć filozoficznych*, PAX, Warszawa 1986, s. 50–57.
- Bocheński J., *De Virtute Militari – zarys etyki wojskowej*, Znak, Kraków 1993.
- Bocheński J., *O miłości*, w: tegoż, *Dzieła zebrane. Etyka*, Philed, Kraków 1995, s. 211–220.
- Bocheński J., *O patriotyzmie*, w: tegoż, *Katastrofa pacyfizmu*, Antyk, Lublin–Śląsk–Warszawa 1989, s. 14–27.
- Bocheński J., *Patriotyzm. Męstwo. Prawość żołnierska*, Antyk, Warszawa–Komórów 1999.
- Bocheński J., *Szkice etyczne*, Veritas, Londyn 1953.

⁴⁰ R. Mordarski, *Józefa M. Bocheńskiego krytyka pacyfizmu*, „Filo-Sofija” 2013, nr 21(2), s. 63.

- Bocheński J., *Szkice o nacjonalizmie i katolicyzmie polskim*, Antyk, Komorów 1991.
- Bocheński J., Parys J. *Między logiką a wiarą*, Les Editions Noir Sur Blanc, Montricher 1988.
- Brzechczyn K., *Etyka wojskowa w ujęciu Józefa Marii Bocheńskiego, O.P.*, w: *Kulturowe konteksty wojny*, red. M. Ciesielski, P. Pawlak, S. Szykowska, Rys, Poznań–Gniezno 2023, s. 253–266.
- Cieślakowski Ł., *Patriotyzm według Józefa Marii Bocheńskiego*, „Zbliżenia Cywilizacyjne” 2016, nr 12(3), s. 8–30, <http://dx.doi.org/10.21784/ZC.2016.015>.
- Cieślakowski Ł., *Patriotyzm i wychowanie patriotyczne w poglądach Józefa Bocheńskiego*, „Zeszyty Naukowe Uczelnianej Rady Doktorantów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego” 2014, nr 3(2), s. 21–27.
- Durkheim É., *Wychowanie moralne*, tłum. P. Kostyło, D. Rybicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2015.
- Jadacki J., *Patriotism: From Twardowski to Bocheński*, „Studies in East European Thought” 2022, nr 74(2), s. 173–196.
- Konstańczak S., *O obowiązkach filozofii względem narodu i państwa – Józef Maria Bocheński w roli „sumienia” polskiej filozofii powojennej*, „Filo-Sofija” 2013, nr 21(2), s. 231–248.
- Lechniak M., *Filozofia przez małe „f”*, „Filo-Sofija” 2014, nr 26(3), s. 75–84.
- Mordarski R., *Józefa M. Bocheńskiego krytyka pacyfizmu*, „Filo-Sofija” 2013, nr 21(2), s. 61–75.
- Olszewski T., *Ojciec Bocheński w Polsce – sprawozdania z jego odczytów w Warszawie*, „Studia Philosophiae Christianae” 1988, nr 24(2), s. 235–248.
- Paradowski R., *Patriotyzm a typy kultury*, w: *Patriotyzm*, red. E. Nowicka-Włodarczyk, Międzynarodowe Centrum Rozwoju Demokracji, Kraków 1998, s. 45–58.
- Perz Z., „Was ist Autorität?: Einführung indie Logik der Autorität”, J. Bocheński, Freiburg i. Br. 1874 [recenzja], „Collectanea Theologica” 1975, nr 45(3), s. 227–228.
- Schrade U., *Międzywojenna polska myśl narodowa*, Arcana, Kraków 2004.
- Stróżewski W., Ślipko T., Sadowski J., *Oblicza patriotyzmu: Jan Paweł II, Józef Maria Bocheński*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2009.

O Tadeusza Kotarbińskiego filozofii wychowania i niektórych związanych z nią poglądach Andrzeja Grzegorzcyka

Maciej Wołkow
(Uniwersytet Warszawski)

Abstrakt: Artykuł przedstawia filozofię wychowania Tadeusza Kotarbińskiego oraz pewne wątki filozofii wychowania Andrzeja Grzegorzcyka, w których autor twórczo kontynuuje refleksję Kotarbińskiego. W tekście zostały ukazane: szerokie rozumienie wychowania przyjęte przez Kotarbińskiego oraz wnioski, jakie na takiej podstawie wyciągali Kotarbiński i Grzegorzcyk. Pokazano w nim też związki filozofii wychowania uprawianej przez Kotarbińskiego z ideałem spolegliwego opiekuna, ukazując przy tym, iż spolegliwy opiekun jest zarówno ideałem wychowawcy, jak i celem działania wychowawczego. Poruszono też kwestię właściwego stosunku wychowawcy wobec zjawiska dyskryminacji według Kotarbińskiego i zaprezentowano poglądy obu filozofów na temat wychowania do uniwersalizmu. Wreszcie przedstawiono związki między stanowiskami, jakie prezentują Kotarbiński i Grzegorzcyk w zakresie filozofii kultury, z tymi, które głoszą w dziedzinie filozofii wychowania.

Słowa kluczowe: filozofia wychowania, wychowanie do uniwersalizmu, opiekun spolegliwy, Tadeusz Kotarbiński, Andrzej Grzegorzcyk

On Tadeusz Kotarbiński's Philosophy of Education and Some of Andrzej Grzegorzcyk's Views Related to It

Abstract: The article presents Tadeusz Kotarbiński's philosophy of education and certain threads of Andrzej Grzegorzcyk's philosophy of education, in which the author creatively continues Kotarbiński's reflections. It presents Kotarbiński's broad understanding of education and the conclusions Kotarbiński and Grzegorzcyk draw from this understanding. It also demonstrates the connections between Kotarbiński's philosophy of education and the ideal of the reliable guardian, demonstrating that the reliable guardian is both the ideal of an educator and the goal of educational activity. It also addresses the issue of the educator's proper attitude toward discrimination, according to Kotarbiński, and presents both philosophers' views on universalism in education. Finally, it examines the connections between Kotarbiński's and Grzegorzcyk's positions in the philosophy of culture and those they espouse in the field of educational philosophy.

Key words: philosophy of education, education for universalism, reliable guardian, Tadeusz Kotarbiński, Andrzej Grzegorzcyk

1. Wprowadzenie

„Filozofia Tadeusza Kotarbińskiego była w dużym stopniu filozofią na użytek pedagoga”¹ – pisał Andrzej Grzegorzczuk w tekście *Filozofia człowieka a pedagogika*. Warto zaznaczyć, że autor podkreśla, iż była ona taką „w dużym stopniu”. Wydaje mi się jednak, że możemy wskazać, że poglądy metafizyczne Kotarbińskiego nie były filozofią na użytek pedagoga, a nawet jeśli były, to w o wiele mniejszym stopniu niż poglądy logiczne, prakseologiczne i etyczne.

Należy przy tym zadać sobie pytanie, co znaczy, że coś jest „filozofią na użytek pedagoga”. Chciałbym na samym początku podkreślić, że „filozofia na użytek pedagoga” nie jest filozofią uprawianą w sposób nierzetelny, która byłaby ukierunkowana nie na prawdę, a na użyteczność. Skoro wiemy, czym nie jest „filozofia na użytek pedagoga”, postaramy się rozważyć, czym ona jest.

Taka filozofia musi być przede wszystkim próbą odpowiedzi na pytania filozoficzne ściśle związane z problemami i bolączkami wychowawczymi. Musi być ponadto uprawiana przez wychowawcę, który jest głęboko, a zarazem refleksyjnie zatroskany swoją pracą. Co więcej, taka filozofia jest nierzadko skierowana do innych wychowawców. Często także rozpatruje problemy filozoficzne ze szczególnej perspektywy wychowawcy.

Taki charakter ma piśmarstwo filozoficzne Kotarbińskiego. Myśliciel po części właśnie po to pisał językiem prostym i zrozumiałym, aby trafić do jak najszerzych rzesz pedagogów; co więcej, niezwykle często publikował swoje teksty na łamach czasopism pedagogicznych. Nierzadko też podkreślał, że wypowiada się z perspektywy wychowawcy².

Tadeusz Kotarbiński ogromną część swojego życia poświęcił pracy wychowawczej, w tym nauczycielskiej. Wychował ogromną liczbę uczniów; wśród nich wielu wybitnych filozofów i pedagogów, w tym Andrzeja Grzegorzczuka, którego bogatej filozofii wychowania przyjrę się w niniejszym tekście w sposób wybór-

¹ A. Grzegorzczuk, *Filozofia człowieka a pedagogika*, w: *Humanizm. Prakseologia. Pedagogika. Materiały konferencji zorganizowanej dla upamiętnienia 100. rocznicy urodzin Tadeusza Kotarbińskiego*, red. K. Doktor, E. Hajduk, Wrocław 1989, s. 208.

² Na przykład w tekście T. Kotarbiński, *Rozmyślenia wychowawcy o łowiectwie sportowym*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, Wrocław 1987, s. 455–457. Podobnie zaczyna swoją wypowiedź na temat kary śmierci od stwierdzenia „Patrzę na zagadnienie kary jako wychowawca” – tenże, *Głos w dyskusji nad artykułem profesora Mariana Cieślaka „Problem kary śmierci”*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 431.

czy, ukazując li tylko te z jego idei, które w twórczy sposób kontynuują rozważania rozpoczęte przez Kotarbińskiego.

Celem tekstu jest w miarę możliwości wszechstronne przedstawienie poglądów Kotarbińskiego z zakresu filozofii wychowania, a także zaprezentowanie związanych z nimi poglądów niektórych innych filozofów, zwłaszcza Grzegorzcyka.

Filozofię wychowania rozumiem jako namysł filozoficzny dotyczący tego, czym wychowanie jest i jak powinno wyglądać. Filozofia ma wiele dyscyplin – filozofia wychowania nie jest tylko etyką wychowania, filozofia wychowania wiąże się także z antropologią filozoficzną, filozofią kultury, filozofią polityki, prakseologią, epistemologią czy estetyką.

Filozofia wychowania Kotarbińskiego jest niezwykle bogata i wszechstronna. Znajdujemy w niej rozważania na temat istoty wychowania, relacji między wychowaniem a wychowaniem moralnym, nauczaniem, kształceniem materialnym i formalnym, a także odnośnie do celu wychowania i wzorca wychowania. Ponadto jego poglądy z zakresu filozofii wychowania bardzo mocno wiążą się z jego filozofią kultury i antropologią filozoficzną.

Z tego też powodu uznałem, że aby oddać ową różnorodność tematyczną filozofii wychowania Kotarbińskiego, a zarazem pokazać, że owe rozważania tworzą pewną większą całość, niczym mozaika ułożona z różnobarwnych kamieni – albowiem, jak podkreślał sam Kotarbiński o swojej filozofii: „To całość, nie konglomerat. To jest system”³, i tak też ma się rzecz z jego filozofią wychowania – należy napisać tekst przekrojowy.

Mimo swojej ambicji przedstawienia całościowego obrazu filozofii wychowania Tadeusza Kotarbińskiego ze względów objętościowych niemal zupełnie zrezygnowałem z zaprezentowania, tak bliskiej sercu autora, prakseologii pedagogiki. Na swoją obronę jednak mogę podać to, że w tekście skupiam się także na poglądach Andrzeja Grzegorzcyka, który raczej mało uwagi zwracał na prakseologię pedagogiki.

Winien jestem jeszcze czytelnikowi wyjaśnienia, dlaczego zestawiam poglądy Kotarbińskiego i Grzegorzcyka. Chciałbym przy tym podkreślić, że poza tym drugim w opracowaniu pojawią się także inni filozofowie, w tym Kazimierz Twardowski, którego obecność w tym artykule jest zrozumiała ze względu na to, jak ogromny miał wpływ na Kotarbińskiego filozofię wychowania i jak bardzo

³ K. Szaniawski, *Styl intelektualny Tadeusza Kotarbińskiego*, w: *Humanizm. Prakseologia. Pedagogika...*, dz. cyt., s. 34.

zrozumienie jego poglądów na wychowanie ułatwia przedstawienie stanowiska, jakie miał na ten temat Twardowski. Mimo tego, ile poświęcę w tej pracy uwagi Twardowskiemu, i tak więcej jej przeznaczę na omówienie poglądów Grzegorzczyka, i to wyróżnienie wymaga zapewne wyjaśnienia.

Jedną z przyczyn wyszczególnienia Grzegorzczyka jest mająca w tym roku miejsce 10. rocznica śmierci filozofa. Ponadto uważam, że czymś wyjątkowo wartościowym w jego twórczości jest jego filozofia wychowania. Zarazem jestem zdania, że owa filozofia wychowania jest trudna do dogłębnego zrozumienia bez zapoznania się z filozofią wychowania Tadeusza Kotarbińskiego. Grzegorzczyk bowiem twórczo kontynuuje i komentuje myśl Kotarbińskiego, o czym świadczy chociażby to, że jeden z najważniejszych jego tekstów z zakresu filozofii wychowania ukazał się w księdze pamiątkowej poświęconej Kotarbińskiemu.

Pomysł zestawienia Kotarbińskiego i Grzegorzczyka jest zrozumiały ze względu na relacje, jakie ich łączyły. Grzegorzczyk był uczniem Kotarbińskiego i tak jak mistrz był jednym z czołowych przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, tak jego podopieczny był jednym z jej głównych kontynuatorów. Z tego też powodu zrozumiałe jest, że jeśli uznamy, że we współczesnej filozofii wychowania (tak samo jak w ogóle we współczesnej filozofii) mamy do czynienia z dwoma nurtami: analitycznym i nieanalitycznym, okaże się, że Kotarbiński i Grzegorzczyk reprezentują ten sam nurt.

Paradoksalnie o zasadności zestawienia poglądów Kotarbińskiego i Grzegorzczyka świadczy jednak także to, co różni owych filozofów – mianowicie ich poglądy religijne i metafizyczne. Koncepcje dotyczące filozofii wychowania i etyki obu myślicieli niezwykle zgodnie współbrzmia mimo tych różnic, co zdaje się dobrą „wizytówką” popieraną przez nich projektu etyki niezależnej.

2. Holizm pedagogiczny Tadeusza Kotarbińskiego

W tej części mam zamiar przedstawić, jak Kotarbiński rozumiał wychowanie i jak jego poglądy w tej kwestii wpłynęły na myśl Grzegorzczyka, jak również pokazać pewne konsekwencje prezentowanej przez nich koncepcji wychowania.

W tym celu wprowadzam termin techniczny „holizm pedagogiczny”, który staram się w miarę precyzyjnie zdefiniować. Jestem przy tym świadom, że istnieje nazwa podobnie brzmiąca – mianowicie „edukacja holistyczna”. Nie chcę jednak zajmować się tu tym, co łączy, a co dzieli holizm pedagogiczny i edukację holi-

styczną, gdyż w ten sposób odszedłbym od głównego tematu tekstu i uczyniłbym go nadmiernie obszernym. Z tych samych powodów nie będę się zajmował tym, od jak dawna głoszone są poglądy, które nazwałem „holizmem pedagogicznym”, choć uważam, że byłoby to ciekawe.

Wprowadzając termin „holizm pedagogiczny”, czuję się winien pewnego wytłumaczenia. Określenie „pedagogiczny” może być przymiotnikiem wywodzonym zarówno od słowa „pedagogia”, jak i „pedagogika”, te zaś Kotarbiński w sposób następujący rozróżnia: „przez pedagogię rozumiem uprawianie wychowania, natomiast przez pedagogikę rozumiem wiedzę o wychowaniu należyтым⁴”. Holizm pedagogiczny jest przy tym całościowym rozumieniem uprawiania wychowania, czyli pedagogii.

Holizm pedagogiczny dzieli się na trzy rodzaje: holizm w rozumieniu istoty wychowania, w rozumieniu czasu wychowania i w rozumieniu wychowawców. Przeciwnieństwo holizmu określam terminem „redukcjonizm pedagogiczny”, który w rozumieniu istoty wychowania sprowadza wychowanie do nauczania, a w wersji radykalnej – nauczanie do kształcenia materialnego. Redukcjonizm w rozumieniu czasu wychowania sprowadza zazwyczaj czas wychowania do czasu, w którym wychowanek jest uczniem. Redukcjonizm w rozumieniu wychowawców zaś sprowadza wychowawców do nauczycieli, ewentualnie w łagodniejszej wersji – nauczycieli i rodziców.

2.1. Holizm w rozumieniu istoty wychowania

Tadeusz Kotarbiński w tekście *Wychowanie i nauczanie* pisze: „Przyjmę tedy jako punkt wyjścia określenie, wedle którego wychowuje ten i tylko ten, kto usiłuje wpłynąć opiekuńczo na kształtowanie się dyspozycji istoty młodocianej⁵”. Autor podkreśla przy tym, że przyjmuje to słowo „jako punkt wyjścia”, gdyż w dalszej partii tekstu, jak zobaczymy, zostanie skorygowany warunek dotyczący wieku wychowanka. Filozof dalej pisze:

A dyspozycje psychiczne bywają różnych rodzajów, tak iż pojęcie wychowania obejmuje pojęcie nauczania. Albowiem o nauczaniu mówię wtedy i tylko wtedy, gdy wychowujący chce uczynić wychowywanego bardziej poinformowanym lub bardziej uzdolnionym do sprawnych działań, w tym – operacyj intelektualnych⁶.

⁴ T. Kotarbiński, *Wychowanie i nauczanie*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 296.

⁵ Tamże.

⁶ Tamże.

Stwierdza zatem, że człowiek ma różnego rodzaju dyspozycje psychiczne. Na część z nich wpływa nauczanie, a na część wychowanie moralne. Zarówno wychowanie moralne (które często jest nazywane po prostu wychowaniem), jak i nauczanie są częścią szeroko rozumianego wychowania. Co więcej, Kotarbiński jest przekonany, że te dwie części mogą, a nawet powinny, się ze sobą splatać. W liście, który napisał po tym, jak zabroniono mu prowadzenia zajęć z innych dziedzin niż logika, podzielił się ze swoją przyjaciółką następującą refleksją:

Mimo to wszystko, uprawiając teraz dyscyplinę o charakterze raczej technicznym (logikę), z zainteresowaniem pracuję i wyczuwam pożyteczność przedmiotu wykładanego dla ukształcenia głów. Serca się nie kształcą przez samą treść logiki, ale się sublimują przez obcowanie z dociekaniem prawd, wszystko jedno w jakiej dziedzinie, byle nie prawd pozornych ani umyślnie cząstkowych⁷.

Warto przy tym podkreślić, że Kotarbiński w ten sposób kontynuuje poglądy Twardowskiego, który w *Zasadniczych pojęciach dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej* pisał o tym, że istnieją dwa rodzaje nauki wychowawczej (czyli właśnie swoistego splotu nauczania i wychowania moralnego) – jednym z nich jest przekazywanie wiedzy etycznej, a drugim „wpływ wychowawczy sposobu nauczania”⁸.

Podobnie wypowiadał się Twardowski w *O dostojęństwie Uniwersytetu*: „Działanie wychowawcze Uniwersytetu polega na budzeniu i pogłębianiu w młodych umysłach zrozumienia olbrzymiej doniosłości, którą posiada dla ludzkości prawda obiektywna i praca około jej zdobywania”⁹ i zaznaczał, że czynnikiem wychowującym młodzież akademicką ku umiłowaniu prawdy jest „naukowa i badawcza atmosfera Uniwersytetu”¹⁰. Swoje rozważania na ten temat autor niejako konkludował w słowach: „W ten sposób pojęta praca **wychowawcza** profesora i docenta nie jest dla niego czemś obcem i zewnętrznym, lecz zlewa się z jego pracą **nauczycielską**”¹¹.

⁷ T. Kotarbiński, M. Kuźnicka, *Pocztą do Karmelu. Korespondencja Tadeusza Kotarbińskiego i Marii Kuźnickiej z lat 1945–1973*, Warszawa 2006, s. 68.

⁸ K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*, Lwów 1901, s. 214–215.

⁹ K. Twardowski, *O dostojęństwie Uniwersytetu*, Poznań 1933, s. 12–13, akapit 9.

¹⁰ Tamże, s. 13.

¹¹ Tamże, s. 14.

Warto przyjrzyć się w tym miejscu definicji nauczania, jaką sformułował Kotarbiński. Twardowski w nauczaniu wyróżnia bowiem kształtowanie materialne, nakierowane na przekazywanie wiadomości i formalne, które „dąży do wyrabiania i ćwiczenia zdolności intelektualnych”¹². To całościowe rozumienie nauczania przejął Kotarbiński.

Młodszy z filozofów, argumentując na rzecz nauczania logiki jako przedmiotu szkolnego, stawiał przy tym w obronie takiego całościowego rozumienia nauczania. Píše on bowiem o potrzebie takich zdolności jak poprawne wnioskowanie (zarówno dedukcyjne, jak i indukcyjne)¹³ i trafne oraz precyzyjne oddawanie myśli w słowach¹⁴. Zdaniem Kotarbińskiego uczniowie mają však problemy „z mówieniem poprawnym, z umiejętnością trafnego wyrażania własnych myśli, z techniką komunikowania ich innym, z kunsztem uzasadniania danej tezy we współpracy lub sporze, i wyjaśniania znaczeń własnych wypowiedzi”¹⁵. Autor postuluje ponadto, aby w programie logiki szkolnej były uczone również „zasady dobrej roboty w pracy umysłowej”¹⁶.

Ktoś przeczytawszy argumenty Kotarbińskiego, może mieć jednak wątpliwości, czy do kształtowania w uczniach kultury i wiedzy logicznej jest potrzebny oddzielny przedmiot. Wątpliwości te filozof przewidział i spróbował dokonać odparcia możliwych argumentów przeciw nim. Pisał o wiedzy i kompetencjach związanych z semantyką logiczną:

Wszystko to pięknie – mógłby ktoś powiedzieć – ale dlaczego dopiero logik ma się tym zajmować w ostatniej klasie liceum. Przecież tego wszystkiego powinien uczyć polonista, nauczyciel języka obcego, a zresztą także każdy nauczyciel takiego czy innego języka... No tak, tak, powinien... Lepiej jednak będzie, by się powstrzymał od udzielania wyjaśnień i porad, jeżeli sam nie przeszedł przez odpowiednie studia przygotowawcze. Teren to śliski, bardzo łatwo na nim samemu popełnić błąd, chcąc pupila wyprowadzić z błędu. W toku lekcji języka polskiego powstała pewnego razu kwestia wieloznaczności: na czym polega wieloznaczność, zwłaszcza wieloznaczność orzecznika.

¹² K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki...*, dz. cyt., s. 8–9.

¹³ T. Kotarbiński, *Rola logiki w kształceniu ucznia i nauczyciela*, w: tegoż, *Sprawność i błąd (z myślą o dobrej robocie nauczyciela)*, Warszawa 1956, s. 16–19.

¹⁴ Tamże, s. 19–21.

¹⁵ Tamże, s. 22.

¹⁶ T. Kotarbiński, *Zasady dobrej roboty w pracy umysłowej*, w: tegoż, *Sprawność i błąd...*, dz. cyt., s. 57.

Z katedry odpowiedziano, że wieloznaczne – to takie nazwy, które mają różne desygnaty. Błędnie! Równoważność podsunęto zamiast równoznaczności, odniesiono się do tożsamości zakresów, nie do tożsamości treści, udzielono pouczenia, z którego by wynikało, że orzeczniki „twórca *Grażyny*” i „autor *Pana Tadeusza*” są równoznaczne, skoro jednym, a wspólnym ich desygna-tem jest Adam Mickiewicz. Nie, nie, tak nie wolno. Logika jest tu potrzebna, niezbędna, konieczna¹⁷.

Podobny, acz bardziej ogólny zarzut, z którym próbował sobie poradzić Kotarbiński, sformułował następująco: „logiki jako osobnego przedmiotu nauczać nie trzeba, gdyż do tego, do czego ona ma wdrażać, dobre nauczanie innych przedmiotów, wspomagane przez zwykły zdrowy rozsądek, samo wdraża dostatecznie”¹⁸. Autor odpowiada sam sobie bardzo dowcipnie: „toć i o języku ojczystym można od biedy powiedzieć, że uczymy się nim władać i tak, po co więc szkoła i gramatyka... A jednak nauczamy gramatyki i dobrze robimy”¹⁹.

O ile przekazywanie wiedzy logicznej należy do tego, co Twardowski nazwał kształtowaniem materialnym, o tyle rozwijanie kultury logicznej jest częścią kształtowania formalnego. To bardzo ważne rozróżnienie. Głównym celem logiki jako przedmiotu szkolnego w wizji Kotarbińskiego jest bowiem kultura logiczna. Warto również zauważyć, że można przekazywać wiedzę logiczną, nie rozwijając bądź bardzo lichy rozwijając kulturę logiczną, na przykład zadając uczniom do „wykucia na pamięć” pewne formuły logiczne, bez wymagania ich zrozumienia.

Twardowski w *Zasadniczych pojęciach dydaktyki i logiki...* napisał o trzech najważniejszych przyczynach zaniedbywania kształcenia formalnego. Uważam, że warto się im przyjrzeć.

Po pierwsze, kształtowanie materialne wymaga mniej trudu od formalnego. W przypadku tego drugiego, jak pisze bowiem Twardowski:

Aby komuś dostarczyć wiadomości, wystarczy je podać w sposób przystępny i starać się o ich należyte utrwalenie w pamięci. Aby zaś kształcić n.p. zmysł obserwacji, nie wystarczy pokazać albo powiedzieć uczniom raz jeden, jak należy obserwować, lecz trzeba ustawicznie kazać uczniom wykonywać obserwacje, ściśle kontrolować, czy istotnie robią je dokładnie i t.d.²⁰

¹⁷ T. Kotarbiński, *Rola logiki w kształceniu...*, dz. cyt., s. 20.

¹⁸ Tamże, s. 24.

¹⁹ Tamże, s. 25.

²⁰ K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki...*, dz. cyt., s. 173.

Po drugie, sukcesy w kształceniu materialnym są łatwiejsze do stwierdzenia niż w formalnym, w którym dostrzeżenie postępów wymaga czasu i uważnej obserwacji ucznia, a nawet wtedy wiedza wychowawcy będzie niedokładna bądź, jak to ujmuje Twardowski, „ogólnikowa”²¹. Jego tekst z 1901 roku uderza wprost swoją aktualnością, gdy założyciel Szkoły Lwowsko-Warszawskiej pisze:

Niebezpieczeństwo to jest wielkiem zwłaszcza wtedy, gdy wkrada się w szkołę wprost **zgubny zwyczaj takiego egzaminowania**, które kładzie wyłączny nacisk na wiedzę pamięciową uczniów, nie dbając wcale o stwierdzenie stopnia ich rozwoju umysłowego²².

Podobną myśl znajdujemy w rozdziale *Filozofii czasu próby* pod tytułem *Postawa wychowawcy*, w którym Andrzej Grzegorzczak przeciwstawia postawę wychowawcy postawom rewolucjonisty, biurokraty i administratora. Autor podkreśla przy tym, że porównania te są pewnego rodzaju przesadą, mającą na celu jaskrawe ukazanie specyfiki postawy wychowawcy²³.

Celem administratora jest „uporządkowanie sytuacji zewnętrznej, stworzenie pewnego stanu fizycznego”²⁴, jednym słowem – dbanie o behavior. Wychowawca chce czegoś innego: „Jego celem nie jest osiągnięcie pewnej sytuacji fizycznej, ale rozegranie wspólnej przygody życiowej w sposób właściwy, czyli taki, który spowoduje jak najdalej posunięty rozwój wewnętrzny”²⁵. Dalej Grzegorzczak pisze:

Przeciwstawienie wychodzi wyraźnie zwłaszcza w szkolnictwie, gdzie administracja oświaty często stawia przed nauczycielem zadania czysto zewnętrzne, bez wnikania w całą strukturę związków wychowawczych. Administrator myśli sobie: „Nic mnie nie obchodzi, co kto przeżywa; to i to ma być zrobione, jak nie, to będę bił”. Wychowawca natomiast pyta: „Jak oni to przeżyją i co powinienem zrobić, żeby przeżyli lepiej; jak w tym celu należy z nimi postępować, bez związku z tym, czy dana czynność zewnętrzna będzie wykonana, czy nie”²⁶.

Autor podkreśla przy tym, że wychowawca w pewnym sensie włada innym językiem niż administrator i nie powinien przejmować jego języka, chociaż za-

²¹ Tamże.

²² Tamże, s. 174.

²³ A. Grzegorzczak, *Filozofia czasu próby*, Warszawa 1984, s. 169.

²⁴ Tamże, s. 171.

²⁵ Tamże.

²⁶ Tamże.

chowywanie się jak administrator jest łatwiejsze. O tej powinności filozof wypowiada się następująco:

Niemniej prawdziwym zadaniem wychowawcy nie jest powielanie administracji, ale twórczy wysiłek przetłumaczenia tekstu z języka administracji na język zabiegów wychowawczych. Na skutek tej twórczości można się oczywiście administracji narazić, ale na to nie ma rady. Niemożliwe jest uczciwe życie bez jakiegokolwiek narażania się. Dobry pedagog wychowuje po trochu wszystkich w obie strony: i uczniów, i swoją administrację²⁷.

Na rzecz wyższości postawy wychowawcy nad postawą administratora przemawia coś, co Grzegorzczuk nazwał „spirytualizmem etycznym”, które to stanowisko wyraża w takich oto słowach:

Po prostu jeśli się przyjmie, że człowiek jest przede wszystkim istotą obdarzoną świadomością, to łatwo można uznać, iż właściwy stan świadomości stanowi coś najcenniejszego, o co powinno się dbać zarówno dla siebie, jak i dla innych²⁸.

Można byłoby sformułować następującą tezę na podstawie tego, co napisał filozof: zwolennicy redukcjonizmu w rozumieniu istoty wychowania w gruncie rzeczy myślą wychowanka z komputerem; twierdzą coś, co byłoby zasadne, gdyby wychowanek był komputerem, ale w tym jest problem, że nim nie jest – jest istotą myślącą. Należy sobie bowiem zadać pytanie, czy celem działań wychowawczych jest człowiek działający jak algorytm, generujący pewne formuły, których sam nawet nie rozumie. Jeśli taki jest cel wychowania, można spokojnie wychowanie utożsamiać z nauczaniem, a nauczanie z kształceniem materialnym.

Po trzecie, wracając do przyczyn zaniedbywania kształcenia formalnego, panuje przekonanie – bardzo podobne do tego, jakie ukazuje Kotarbiński w kwestii potrzeby uczenia logiki jako osobnego przedmiotu – które Twardowski sformułował następująco: „nad rozwojem zdolności intelektualnych uczniów **nie trzeba pracować**, gdyż rozwój ten dokonywa się niejako sam z siebie z wiekiem uczniów oraz pod wpływem kształcenia materalnego”²⁹. Z owym poglądem sam Twardowski polemizuje w taki oto sposób:

Otóż nabywanie wiadomości wpływa niewątpliwie także dodatnio na rozwój intelektualny (ustęp 5) zwłaszcza w kierunku pamięci; że jednak wpływ ten

²⁷ Tamże, s. 172.

²⁸ Tamże, s. 166.

²⁹ K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki...*, dz. cyt., s. 174.

nie wystarcza, dowodzą liczne przykłady dzieci, którym udzielono bardzo starannego wykształcenia materalnego, zaniedbując pracę nad ich kształceniem formalnym; o takich to właśnie dzieciach mówi się, że wprowadzie dużo wiedzę, ale nie umieją „myśleć”³⁰.

Skupienie pracy nauczycielskiej na nauce „myślenia” jest tym bardziej potrzebne, że duża część zwolenników teorii spiskowych to ludzie o całkiem dobrym wykształceniu materialnym, a nawet pewnego rodzaju erudycji, zazwyczaj brakuje im jednak kultury logicznej, a system ich przekonań jest kiepsko ustrukturyzowany i niespójny. Co więcej, Grzegorzczak w tekście o znaczącym tytule *Używanie „rozumu” a stan aktualny ludzkości* twierdzi, że większość fundamentalistów, w tym terrorystów, cechuje „brak właściwej intelektualnej integracji poznawczego systemu”³¹.

Nawet jeśli jednak jakaś osoba nie ma problemu z „używaniem «rozumu»”, to często ma zawężony obszar zainteresowań intelektualnych. Jak pisał Kotarbiński w tekście *Ograniczoność*: „Za tę szeroko po naszym kraju rozlaną ograniczoność odpowiada wprost i bezpośrednio szkoła, której wyniki ogólnokształcące są w naszym kraju notorycznie mizerne”³².

2.2. Holizm w rozumieniu czasu wychowania

W tekście *Wychowanie i nauczanie* Kotarbiński stwierdza, że istnieje potrzeba zmiany definicji wychowania, mianowicie wykreślenie z niej warunku twierdzącego, że wychowanek to dziecko lub człowiek młodociany³³. Autor wskazuje na to, że coraz częściej działania wychowawcze, w tym nauczycielskie, dotyczą także dorosłych i że jest coraz większa potrzeba takich działań, o której filozof pisze:

Wiedza obowiązująca fachowca rośnie i staje się coraz trudniejsza do opanowania i dawno minęły te czasy w kręgu naszej atlantyckiej cywilizacji, kiedy w wieku dość wczesnym nabierało się znawstwa wystarczającego na całe życie. Dziś już mistrz własnej specjalności na dobrą sprawę nigdy nie przestaje

³⁰ Tamże.

³¹ A. Grzegorzczak, *Używanie „rozumu” a stan aktualny ludzkości*, w: Bogdan Suchodolski w stulecie urodzin – trwałość inspiracji, red. I. Wojnar, J. Kubina, Warszawa 2004, s. 269.

³² T. Kotarbiński, *Ograniczoność*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 358. Problem ograniczoności autor porusza także w jednym ze swoich wierszy: „Nauki, humaniora – jakoż w jednej głowie? / Król więc kazał przydzielić stronom po połowie. / Gdy jednak rozłupano głowę na połówki, / Głowa przepadła, w zamian powstały półgłówki” – tenże, *Wesołe smutki*, Warszawa 1966, s. 75.

³³ T. Kotarbiński, *Wychowanie i nauczanie*, dz. cyt., s. 297.

być uczniem i po najchwalebniejszym nawet ukończeniu normalnych studiów wyższych musi się stale doskonalić i coraz natężej daje się we znaki konieczność posiadania przez społeczeństwo w swoim gronie nauczycieli kwalifikowanych do nauczania dorosłych³⁴.

Kotarbiński podaje także argumenty na rzecz możliwości i potrzeby działań wychowawczych skupionych na ludziach dorosłych związane z antropologią filozoficzną. Oto bowiem w *Wychowaniu i nauczaniu* podnosi, że wychowanie dorosłych jest możliwe, dlatego że u osoby dorosłej nadal jest możliwe kształtowanie predyspozycji psychicznych; wprowadzie umysł dziecka czy adolescenta jest bardziej elastyczny, ale jest to li tylko różnica stopnia³⁵. Z kolei w *Medytacjach o życiu godziwym* filozof stwierdza, że dojrzewanie „na dobrą sprawę trwa od samego początku indywidualnego istnienia aż do ostatnich jego godzin”³⁶.

Uzasadnianie holizmu w rozumieniu czasu wychowania oparte na refleksji o człowieku kontynuuje Grzegorzcyk. W tekście *DEKALOG po świecku przeczytany*³⁷, prowadząc rozważania na temat przykazania „nie mów fałszywego świadectwa przeciw bliźniemu twemu”, pisze: „Każdego krytykuj, gdy trzeba, i każdą krytykę przyjmuj. Wszyscy ludzie są bowiem ułomni i muszą się wzajemnie wychowywać”³⁸. Z kolei w rozdziale *Postawa wychowawcy z Filozofii czasu próby* stwierdza: „Wszyscy uczymy się przez całe życie. Prawie przed każdym z nas stoją zadania przekraczające nasze możliwości. Może nawet w tym tkwi sens życia”³⁹.

³⁴ Tamże.

³⁵ Tamże, s. 297.

³⁶ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 373, podrozdz. *Hasło: bądź sobą*.

³⁷ Warto odnotować, że tekst ten zaczyna się od następującej deklaracji: „Jeśli można powoływać się na ustne publiczne wypowiedzi, chciałbym nawiązać do słów Tadeusza Kotarbińskiego, który w dyskusji, w Klubie Krzywego Koła, nad swoim ujęciem etyki powiedział między innymi, że etyka jego głosi ten sam w zasadzie ideał, którym tchną karty Ewangelii. W spostrzeżeniu tym nie tkwi zresztą nic rewelacyjnego. Moralność jest jakoś ogólnoludzka i ideały wszystkich moralizatorów z prawdziwego zdarzenia są podobne. Nasunęło mi to jednak pomysł napisania świeckiego komentarza do pewnych fragmentów Pisma Świętego, mianowicie przede wszystkim do dekalogu. Komentarza, na jaki, jak mi nie mam, powinien się zgodzić każdy ateista, jak i teista. Teista oczywiście wyczyta w dekalogu znacznie więcej. W trzech pierwszych przykazaniach, na przykład, ujrzy pewne wskazówki dotyczące życia religijnego. Celem tego artykułu jest jednakże nie tyle wykrywanie różnic, co właśnie wyczytanie elementów wspólnych, czysto świeckich, a mających moralne znaczenie. Interpretacja tego typu zawiera oczywiście sporo dowolności. Kto inny położyłby może większy nacisk na coś wręcz przeciwnego” – A. Grzegorzcyk, *DEKALOG po świecku przeczytany*, „Więź” 1958, nr 4, s. 20.

³⁸ Tamże, s. 25.

³⁹ A. Grzegorzcyk, *Filozofia czasu próby*, dz. cyt., s. 169.

Skoro potrzebne jest wychowanie dorosłych, to jest potrzebne też wychowanie nauczycieli. Taką potrzebę dostrzega już Twardowski, przestrzegając nauczycieli, że: „Kto nie postępuje naprzód, ten się cofa, a niebezpieczeństwo takiego cofania się zagraża zwłaszcza nauczycielom zajmującym posady samoistne w miejscowościach oddalonych od ruchu umysłowego”⁴⁰.

Warto również wspomnieć, że tekst Kotarbińskiego, z którego cytowałem fragmenty na temat potrzeby logiki jako przedmiotu szkolnego, nosi znaczący tytuł *Rola logiki w kształceniu ucznia i nauczyciela*, a autor podnosi w nim także kwestię braku kultury logicznej u nauczycieli i tego, że kształcenie w kulturze logicznej jest potrzebne nie tylko uczniom, ale i nauczycielom⁴¹.

2.3. Holizm w rozumieniu wychowawców

W tekście *Wychowanie i nauczanie* Kotarbiński wskazuje, że „pedagogia i pedagogika wykraczają coraz dalej poza granice szkoły”⁴², i podkreśla, iż jest to w dużym stopniu spowodowane przez to, że wychowanie w coraz większym stopniu dotyczy także ludzi dorosłych⁴³. W związku z tym autor proponuje poszerzenie rozumienia instytucji wychowawczych, tak aby obejmowały nie tylko szkoły, domy rodzinne i elementarne warsztaty rzemiosła, ale też

przedsiębiorstwa wytwórcze, zrzeszenia współdzielcze, stowarzyszenia, instytucje administracji publicznej, a wśród nich, bodajże *primo loco* w odniesieniu do wychowania moralnego, systemy norm prawnych i sposoby ich egzekwowania⁴⁴.

Dalej pisze:

W ogóle mówiąc, rośnie potrzeba zajęcia się z pedagogicznego punktu widzenia znaczeniem składnika kształtującego osobowość emocjonalną i intelektualną, zawartego w funkcjonowaniu wszelkich pozaszkolnych instytucji i to zarówno w stosunku do ich członków, jak też w stosunku do obywateli od nich zależnych⁴⁵.

⁴⁰ K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki...*, dz. cyt., s. 222–223.

⁴¹ T. Kotarbiński, *Rola logiki w kształceniu...*, dz. cyt., s. 25–28.

⁴² T. Kotarbiński, *Wychowanie i nauczanie*, dz. cyt., s. 297.

⁴³ Tamże, s. 297–298.

⁴⁴ Tamże, s. 298.

⁴⁵ Tamże.

Kotarbiński podkreśla ponadto, że wysokość płac ma też aspekt wychowawczy⁴⁶. Jego myśl jest bliska idei społeczeństwa wychowującego, chociaż wymagałoby to dogłębnierzego zbadania.

Należy przy tym podkreślić, że zdaniem filozofa ani społeczeństwo, ani żadne instytucje nie są podmiotami działania wychowawczego, albowiem – jak pisał w *Traktacie o dobrej robocie*, rozważając na temat instytucji – „Podmiotami działającymi są tylko osobniki”⁴⁷. W związku z tym można przeformułować koncepcję o tym, że instytucjami wychowawczymi są na przykład systemy norm prawnych i instytucje administracji publicznej, w ten sposób, w którym wychowawcami są prawodawcy i urzędnicy administracji publicznej. Dlatego też Kotarbiński stwierdza, że nauczyciel to nie tylko nauczyciel szkolny bądź akademicki, nauczycielami są także publicysta i literat, ale jedynie „o ile chcą się oni – a w moim przekonaniu muszą – poczuwać do uczestnictwa w pełnieniu tej funkcji”⁴⁸.

Warunek, jaki stawia myśliciel literatowi i publicyście, jest ściśle związany z definicją nauczania przyjmowaną przez Kotarbińskiego, w której istotną rolę odgrywa intencjonalność: „o nauczaniu mówię wtedy i tylko wtedy, gdy wychowujący chce uczynić wychowywanego bardziej poinformowanym lub bardziej uzdolnionym do sprawnych działań, w tym – operacji intelektualnych”⁴⁹.

Na koniec rozważań na temat holizmu w rozumieniu wychowawców chciałbym zwrócić uwagę, że w związku ze wzrostem liczby wychowawców wzrasta się problem praktyczny, polegający na uspołnieniu wielu oddziaływań wychowawczych, na współpracy między wychowawcami. Potrzebna jest tedy organiczność zespołu, o której Kotarbiński pisze:

Aby zespół był organiczny, trzeba, by przyświecał całości jego działań jakiś cel, a tym bardziej jest zespół organiczny pod tym względem, im mniej zawiera działań z tym celem czy to rzeczowo, czy to intencjonalnie niezgodnych, a pośród zgodnych z nim – im mniej zawiera działań ze względu na ten cel czy to rzeczowo, czy to intencjonalnie obojętnych⁵⁰.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Łódź 2019, s. 114.

⁴⁸ T. Kotarbiński, *Wypowiedź w dyskusji o etyce zawodowej*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 468.

⁴⁹ T. Kotarbiński, *Wychowanie i nauczanie*, dz. cyt., s. 296.

⁵⁰ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, dz. cyt., s. 109.

3. Społegliwy opiekun jako ideał wychowawcy i cel wychowania

W tej części przedstawię, jakie miejsce w filozofii wychowania Kotarbińskiego ma jego główna koncepcja ogólnoetyczna, mianowicie społecliwne opiekuństwo.

Mam wrażenie, że większość ludzi zastanawiających się nad koncepcją społecliwego opiekuna w filozofii wychowania traktuje tę figurę li tylko (bądź przynajmniej przede wszystkim) jako ideał wychowawcy. To dla mnie dosyć zaskakujące, gdyż Kotarbiński zupełnie jasno ukazuje inny, po części przemilczany, aspekt swojej koncepcji etycznej i przedstawia go nawet bardziej precyzyjnie niż ten, który jest najczęściej roztrząsany. Autor pisze bowiem:

My tu pragniemy zwrócić uwagę na inną dyrektywę. Ma ona charakter pedagogiczny i radzi tak działać społecznie, by powstawał i utrzymywał się jak najbliższy wzorowi społecliwego opiekuna dominujący stan duchowy młodzieży. Nie trzeba nauczycielstwa zjednywać do tej idei, gdyż jest to idea z natury rzeczy nauczycielska. [...] Dobrze byłoby rzucić hasło: Nauczyciele wszystkich krajów łączcie się. Łączcie się pod hasłem wychowania w młodych istotach ludzkich usposobienia dzielnych opiekunów...⁵¹

Społegliwy opiekun to zatem nie tylko ideał wychowawcy, ale i cel działania wychowawczego. Pozwolę sobie w tym miejscu dookreślić różnicę między ideałem a celem. Celem wychowania jest to, co jest godnym pożądanym jego efektem, natomiast ideałem – zestaw godnych pożądanym cech, przejawiających się już w trakcie wychowania.

Rozważając koncepcję opiekuna godnego zaufania i jej związków z usiłowniem wpłynięcia opiekuńczego na kształtowanie się dyspozycji innej osoby (tak bowiem Kotarbiński rozumie wychowanie), warto byłoby zrobić niejako krok do tyłu i zapytać, co filozof ma na myśli, gdy pisze o opiekuństwie.

Można to, jak rozumie Kotarbiński bycie opiekunem, streścić w sposób następujący: zadaniem opiekuna jako takiego jest chronienie od zła, największym złem jest zaś upadek moralny, a zatem chronienie przed nim jest głównym zadaniem opiekuna⁵².

Warto zwrócić tutaj uwagę na dwie kwestie. Po pierwsze, jeżeli chronienie od upadku moralnego jest głównym zadaniem opiekuna, to w ramach całego

⁵¹ T. Kotarbiński, *Problematyka etyki niezależnej* (1), w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 169.

⁵² T. Kotarbiński, *Zasady etyki niezależnej*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 190.

wychowania niejako uprzywilejowane jest wychowanie moralne; myśl taka nie byłaby jednak możliwa do spójnego sformułowania w ramach redukcjonizmu w rozumieniu istoty wychowania. Po drugie, zadanie wychowawcy jest przede wszystkim negatywne – polega na walce ze złem; to myśl typowa dla refleksji etycznej Kotarbińskiego.

Ktoś mógłby powiedzieć, że autor przy takim pojmowaniu zadań opiekuna nie oddaje tego, czym zajmuje się nauczyciel; wszak ten czyni coś pozytywnego – przekazuje wiedzę. Kotarbiński jednakże mógłby na swoją obronę stwierdzić: „pokojuwe spełnianie funkcji pożytecznych (jak np. produkcja żywności, odzież, mieszkań, lekarstw, robota oświatowa) zawiera w sobie jako element istotny zwalczanie różnych postaci zła aktualnego lub potencjalnego (nędzy, choroby, głupoty)”⁵³. Owo skupienie się bardziej na walce ze złem niż na realizacji wartości pozytywnych odsyła nas do koncepcji myśliciela z pogranicza etyki i prakseologii, mianowicie do realizmu praktycznego, którego jedną z głównych tez jest to, iż bardziej priorytetowe jest zwalczanie bądź przeciwdziałanie złu niż realizacja dobra⁵⁴.

Należy przy tym podkreślić, że realista praktyczny bynajmniej nie twierdzi, jakoby w wychowaniu nie zdarzało się także realizować wartości pozytywnych, ani nie uważa, iż należy w wychowaniu wyłącznie chronić wychowanka przed złem i ponadto niczego robić się nie powinno. Sam Kotarbiński w jednym z tekstów o realizmie praktycznym wyłuszczał, że jego koncepcję można ująć w hasło lekarskie: „przede wszystkim – nie szkodzić”⁵⁵.

Realizm praktyczny jest częstokroć kojarzony ze skierowaną przeciwko niemu polemiką Henryka Elzenberga. Bogusław Wolniewicz, będący uczniem Elzenberga, napisał tekst porównujący myśl i osobowości Elzenberga oraz Kotarbińskiego, na początku którego wbrew swojemu mistrzowi broni realizmu praktycznego. W pracy tej Wolniewicz słusznie podkreśla, iż realista praktyczny rozróżnia to, co ważne (to jest to, co likwiduje zło bądź mu przeciwdziała), i to, co cenne (czyli to, co warto robić), i uznaje, że wszystko, co ważne, jest cenne, ale nie wszystko, co cenne, jest ważne; zarazem należy nadać większą priorytetowość temu, co ważne, nad to, co cenne, choć nieważne⁵⁶.

Należy także wspomnieć, że sam Kotarbiński w jednym ze swoich tekstów wskazywał na związek realizmu praktycznego z opiekuństwem, pisząc: „Naj-

⁵³ T. Kotarbiński, *Antynomie zasadnicze*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 282.

⁵⁴ T. Kotarbiński, *Realizm praktyczny (1)*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 124–133.

⁵⁵ T. Kotarbiński, *Realizm praktyczny (2)*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 134.

⁵⁶ B. Wolniewicz, *Kotarbiński i Elzenberg*, w: tegoż, *Filozofia i wartości*, t. 3, Warszawa 2023, s. 84–86.

wyraźniej uwydatniają się zarysy realizmu praktycznego, jeżeli się przystępuje do rzeczy tak, jak gdyby się sprawozdawca znajdował w sytuacji opiekuna istoty kochanej lub istot kochanych, odpowiedzialnego przed własnym sumieniem, i w ogóle za ich losy⁵⁷.

Warto też zwrócić uwagę, że w tekście poświęconym nie tylko Kotarbińskiemu, ale i Grzegorzcykowi Jerzy Pelc pisze o tym drugim jako jednym z najbardziej zdecydowanych, konsekwentnych i radykalnych kontynuatorów realizmu praktycznego, twierdząc, iż ten, właśnie przejęty koncepcją realizmu praktycznego, postanowił porzucić matematykę i logikę matematyczną i zająć się etyką⁵⁸.

Przy byciu wychowawcą bycie spolegliwym opiekunem jest nie tylko godziwe. Jest również skądinąd skuteczne. W swoich rozważaniach na temat książki *Pedagogika resocjacyjna* Kotarbiński podnosił: „Wykazano tam, że młodzi przestępcy są podatni na zabiegi wychowawcze pod warunkiem, że stosunek wychowawców do nich będzie miał charakter opiekuńczy, a nie karalno-odwetowy”⁵⁹.

Trzeba przy tym podkreślić, że pisząc o karalno-odwetowym charakterze zabiegów wychowawczych, filozof nie odrzuca jakichkolwiek kar, lecz poddaje krytyce pewne rozumienie kary jako odwetu, nadmierne stosowanie kar i wręcz traktowanie kary jako podstawowego środka wychowawczego (o takim stosunku do kary autor pisze w dalszej części cytowanego przeze mnie tekstu⁶⁰).

Jakie rozumienie kary odrzuca, a jakie przyjmuje Kotarbiński jako godziwe środki wychowawcze? Myśliciel wskazuje, że istnieją trzy cele kary: odwet, zastraszenie tych, którzy mogliby chcieć postąpić podobnie, i zmuszenie przestępcy do wyrównania wyrządzonej krzywdy⁶¹. W innym tekście, *Młodzi na manowcach*, autor wspomina, że istnieje też rozumienie kary „jako środka pedagogicznego”, ale w dalszej partii tekstu już o nim nie wzmiankuje⁶².

Odwet Kotarbiński uważa za coś niegodziwego i podkreśla, że „[t]o, co jest bodaj najlepsze w etycznej tradycji chrześcijańskiej, to całkowite wyrzeczenie się zemsty”⁶³. O zastraszaniu zaś pisze następująco: „Wychowanie ludzi przez wzbudzanie strachu jest wychowaniem zasadniczo demoralizującym. Porządny czło-

⁵⁷ T. Kotarbiński, *Realizm praktyczny* (2), dz. cyt., s. 134.

⁵⁸ J. Pelc, *Reizm w oczach swego rówieśnika*, „Studia Semiotyczne” 2019, t. 33, nr 2, s. 10–11.

⁵⁹ T. Kotarbiński, *Problem wykołajonych*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 516.

⁶⁰ Tamże, s. 518.

⁶¹ T. Kotarbiński, *Wypowiedź w sprawie stosowania kar cielesnych w szkole*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 432.

⁶² T. Kotarbiński, *Młodzi na manowcach*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 326.

⁶³ T. Kotarbiński, *Wypowiedź w sprawie stosowania kar...*, dz. cyt., s. 432.

wiek powinien być odważny⁶⁴, wychowanie przez zastraszanie jest przeciwno-
we, gdyż celem wychowania jest spolegliwe opiekuństwo, a spolegliwy opiekun
jest odważny⁶⁵. Niemniej filozof aprobeuje w niektórych sytuacjach zastraszanie,
podkreślając, że nie powinno być miejsca na zastraszanie w szkole⁶⁶. Natomiast
w pełni aprobowanym i przez Kotarbińskiego doradzanym rozumieniem kary
jest kara jako przymusowe odrobienie krzywdy⁶⁷.

Kazimierz Twardowski dzielił natomiast czynniki wychowawcze na stałe
i przygodne. Przygodne to takie, z których nauczyciel powinien korzystać w razie
potrzeby, a ze stałych powinien korzystać ustawicznie; do przygodnych zaliczał
między innymi kary, a do stałych przykład nauczyciela. Również u Kotarbińskie-
go o wiele ważniejszym sposobem oddziaływania wychowawczego jest przykład
wychowawcy niż kary.

Wspominałem wcześniej, że przy wychowywaniu bycie spolegliwym opieku-
nem jest nie tylko godziwe, ale i skuteczne. Dlaczego jest skuteczne? Otóż należy
zauważyć, że skuteczne jest coś ze względu na jakiś cel. Celem wychowania jest
bycie spolegliwym opiekunem; wychowawca, będąc spolegliwym opiekunem,
daje zaś przykład spolegliwego opiekuństwa, uwrażliwia na godziwość takiej
właśnie postawy. Należy tedy więcej uwagi poświęcić przykładowi wychowawcy.

Kotarbiński pięknie pisał o tym, jak Twardowski wychowywał własnym przy-
kładem:

Ale bodaj nie to stanowiło największą jego cnotę jako mistrza kunsztu na-
uczycielskiego. To było najważniejsze, że działał własnym przykładem, oka-
zując na sobie samym, jak można urzeczywistniać zalety ogólne dobrej roboty
w zastosowaniu do pracy umysłowej. Był tedy wzorem solidności w dotrzy-
mywaniu umów i terminów, wzorem planowości, wzorem systematyczności
w wykonywaniu zamierzeń, wzorem człowieka, na którego zawsze można li-
czyć we współpracy zorganizowanej⁶⁸.

Przykładem ukazujemy jednak nie tylko, jak można urzeczywistniać coś do-
brego, ale i że można to urzeczywistniać. Píše o tym Grzegorzczak w rozdziale
Filozofii czasu próby pod tytułem *Tworzenie i wyszukiwanie przykładów*:

⁶⁴ Tamże.

⁶⁵ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, dz. cyt., s. 378, podrozdz. *Opiekun spolegliwy*.

⁶⁶ T. Kotarbiński, *Wypowiedź w sprawie stosowania kar...*, dz. cyt., s. 432.

⁶⁷ Tamże.

⁶⁸ T. Kotarbiński, *Nauczyciele sztuki nauczania*, w: tegoż, *Sprawność i błąd...*, dz. cyt., s. 12.

Chcąc, ażeby wszyscy realizowali pewne wartości, nie wystarczy mówić o ich zaletach. Trzeba samemu dać przykład ich realizacji. Póki mówimy, wówczas wyobrażenie stanu przyszłego ma wyłącznie wartość pobożnego życzenia, o którym jednak nie wiadomo, czy da się zrealizować. Jeśli natomiast sami żyjemy zgodnie z propagowanym wzorem, wówczas w odbiorze tych, którzy nam się przyglądają, wzór ten nabiera cech realności⁶⁹.

Autor sformułował także szczególnie wartościową dla filozofii wychowania koncepcję „świadectwa wartości”. Grzegorzcyk definiuje je w następujący sposób:

A daje względem obiektu O świadectwo pewnej wartości wtedy, gdy A realizuje tę wartość w taki sposób, że dla obiektu O jest wyraźnie widoczne zarówno to, że jest to realizacja tej wartości, jak i to, jak A ową wartość przeżywa. W ten sposób O zyskuje doświadczenie potrzebne do odczucia wartości cennej przez A⁷⁰.

Dalej filozof w prosty i przystępny sposób obrazuje swoją koncepcję:

Jeśli dziecko dręczy zwierzęta lub niszczy kwiaty, rodzice, którzy współczują w sposób widoczny dręczonemu pieskowi lub martwią się podeptanymi kwiatami, dają dziecku świadectwo swojego przeżycia szacunku do istot żywych. Natomiast wykrzykiwane rozkazy: „puść!”, „nie deptaj!” nie są świadectwem wartości, tylko są w odbiorze dziecka naciskiem, który może być spowodowany różnymi względami. Gdy ojciec woła: „Puść kotka!”, to oczywiście jest tylko to, że ciągnięcie przez dziecko kotka za ogon ojca drażni. Może np. dlatego, że chciałby dziecku narzucić jakieś inne, zamierzone przez siebie zajęcie, a kotek nic go nie obchodzi. Stąd krzyczenie na dzieci uczy je przede wszystkim, a często wyłącznie i jedynie, krzyczeć na innych w analogicznych emocjonalnie sytuacjach. Podobnie bicie dzieci w wielu sytuacjach uczy tylko bicia słabszych od siebie. Natomiast gdy ojciec powie ze współczuciem: „O biedny kotek, jak go boli, gdy go tak ciągniesz”, wtedy daje świadectwo współczucia. [...] Ojciec jeszcze lepiej wyrazi swoją życzliwość dla kotka, gdy sam kotka pogłaszcze, a może nawet doda: „Dajmy mu teraz mleczka, żeby nie płakał!”⁷¹.

⁶⁹ A. Grzegorzcyk, *Filozofia czasu próby*, dz. cyt., s. 194.

⁷⁰ A. Grzegorzcyk, *Życie jako wyzwanie. Wprowadzenie w filozofię racjonalistyczną*, Warszawa 1995, s. 160.

⁷¹ Tamże.

Grzegorzcyk wyjaśnia także, dlaczego świadectwo wartości jest czymś szczególnie ważnym:

Słowa często ulegają dewaluacji przez przegadanie, niewłaściwe użycia, deprecjonujące powiedzenia, dowcipy lub przez brak przykładów działających na wyobraźnię albo po prostu na skutek zmęczenia wyobraźni. Świadectwo wartości dostarcza obiektowi doświadczeń nadających zdecydowany sens słowu⁷².

Warto zwrócić uwagę, że autor stwierdził, iż bijąc dziecko, uczymy go bicia innych. W wychowaniu ważne jest nie tylko dawanie przykładu, ale też niedawanie „antyprzykładu”. Takim właśnie „antyprzykładom” Kotarbiński poświęcił tekst *Młodzi na manowcach*, w którym pisze:

Chciałbym na samym początku wypowiedzieć od razu to, co mi się wydaje najgłówniejsze, mianowicie wydaje mi się, że tym, co najgłówniejsze, jest coś o charakterze działania pośredniego: trzeba w ogóle polepszyć stan moralny społeczeństwa, społeczeństwa dojrzałego, dorosłego, ludzi w późniejszym, nie młodzieżowym wieku. Bo i to jest chyba wyraźne, że cynizm młodzieży ma źródło w braku szacunku do własnego społeczeństwa⁷³.

W dalszej partii tekstu filozof pokazuje wiele „antyprzykładów”. Pozwolę sobie przywołać dwa:

Młodzież widziała, że siedzą po więzieniach, odsiadując długoletnie wyroki, ludzie o wielkich walorach moralnych, których doprowadzono do tej sytuacji w tzw. majestacie prawa, a pod egidą tego majestatu prawa odbywały się śledztwa urągające wszelkiemu poczuciu słuszności. Było tego dużo do niedawna. I przed wojną zdarzały się też podobne sprawy, a później była wojna, w toku której działały się bezceństwa. Widząc taki świat koło siebie, młody człowiek nie staje się usposobiony w ten sposób, iżby się w nim kształtowała psychika świętego.

Następnie – do niedawna można było stwierdzić częstokroć, że ze źródeł bardzo autorytarnych, źródeł rozstrzygających o życiu publicznym, udzielano informacji fałszywych, wielokrotnie oszczerczych, informacji, co do których nie można było uzyskać publicznego sprostowania – i taki fałsz triumfował. Od nauczycieli wymagano do niedawna głoszenia przekonań niezgodnych z ich

⁷² Tamże.

⁷³ T. Kotarbiński, *Młodzi na manowcach*, dz. cyt., s. 321.

przekonaniami. Wszakże co innego jest żądać od nauczyciela, by on to i owo powiedział tytułem informacji, a co innego żądać, by on to głosił tak, jak gdyby to, co głosi, było jego przekonaniem. Więc nauczycielstwo zaprawiane było do niekultywowania cnoty prawdomówności⁷⁴.

W innym tekście Kotarbiński poruszył kwestię prawdomówności nauczyciela i psucia młodzieży przez dorosłych:

Młodzież chce mieć prawdomówne nauczycielstwo i ma do tego prawo, a nauczycielstwo chce być prawdomówne i uważa to sobie za punkt honoru i za kwintesencję nauczycielskiej etyki zawodowej. Przyjmuje jako pewnik nieulegający wątpliwości, iż nauczyciel, pełniąc swoją funkcję, ma prawo i obowiązek zawsze być w zgodzie z własnym przeświadczeniem i głosić uczniom od siebie tylko to, co sam uważa za prawdę. Inaczej będzie kłamcą i kłamców będzie wychowywał własnym przykładem⁷⁵.

Filozof w związku z tym, jakie miał poglądy na temat prawdomówności w zawodzie nauczycielskim i jakie były naciski na nauczycieli, postulował, aby program nauczania miał charakter bardziej problemowy, zwłaszcza w kwestiach, które są sporne, i aby nauczyciel nie był zobowiązany okazywać, że się zgadza z doktryną, o której musi poinformować⁷⁶.

Kotarbiński uważał, że ideał spolegliwego opiekuna jest wskazywany przez głos serca niezależnie od kręgu kulturowego, aby odeprzeć oskarżenia dotyczące tego, że co innego ludzie różnych epok i kręgów kulturowych aprobowali, filozof zakłada zaś, że różnice te w dużej mierze polegają na tym, że spośród wielu cech spolegliwego opiekuna kładzie się w zależności od miejsca i czasu główny akcent na inne cechy⁷⁷.

Bardzo ciekawe i w o wiele mniejszym stopniu powszechne jest, że myśliciel, zastanawiając się nad specyfiką różnych etyk zawodowych, twierdził coś bardzo podobnego – mianowicie, że swoistość ta polega na tym, że stawia się nacisk na jedną z wielu cech spolegliwego opiekuna, przy czym wysuwa się tę właśnie cechę jako pierwszorzędną ze względu na to, jakie specyficzne problemy etyczne

⁷⁴ Tamże, s. 321–322.

⁷⁵ J. Pelc, *Przedmowa do książki: Tadeusz Kotarbiński „Myśli o ludziach i ludzkich sprawach”*, w: tegoż, *Wizerunki i wspomnienia. Materiały do dziejów semiotyki*, Warszawa 1994, s. 142.

⁷⁶ T. Kotarbiński, *Wychowanie i nauczanie*, dz. cyt., s. 300.

⁷⁷ T. Kotarbiński, *Etyka technika*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 354–355.

są związane z danym zawodem⁷⁸. Za taką cechą wyszczególnioną spośród całego wachlarza cnót spolegliwego opiekuna w nauczycielskiej etyce zawodowej Kotarbiński uważał prawdomówność. Warto przy tym podkreślić, że ma on na myśli prawdomówność jako przeciwieństwo wady polegającej na tym, że ktoś „dla jakichś względów ubocznych świadomie głosi jako prawdę coś, co w jego własnym przeświadczeniu jest tej prawdy zaprzeczeniem”⁷⁹. Filozofowi chodzi więc o coś, co można by nazwać „prawdomównością subiektywną”.

Podobnie w tekście *Ludzie słowa* stwierdza on, że podstawową potrzebą ludzi słowa (w tym nauczycieli) jest głoszenie prawdy, na pytanie zaś o to, wedle czyjego mniemania prawdy, odpowiada: „oczywiście wedle rozumienia jej głosicieli”⁸⁰. Kotarbiński głosi przy tym, że ludzi słowa, tak jak świadka w sądzie, obowiązuje to, aby mówić „prawdę, tylko prawdę i całą prawdę”⁸¹. W związku z tym nauczyciel powinien nie tylko mówić to, co uważa, że jest prawdą, lecz starać się przedstawić cały portret rzeczywistości bez pustych plam, nie powinien zaś nie tylko kłamać, ale i przemilczać pewnych kwestii⁸².

Filozof pisze także, że słowo „professor” nie na darmo wywodzi się od *profiteori, professus sum, profiteri*, co znaczy „jawnie zeznawać, otwarcie twierdzić, publicznie zeznać”⁸³. Jeśli Kotarbiński ma rację, że „kłamie się głównie ze strachu”⁸⁴, to bardzo ważna w zawodzie nauczycielskim jest odwaga.

Wydaje mi się, że mimo zasadniczej zmiany sytuacji społecznej poglądy myśliciela mogą być dobrą podpowiedzią dla współczesnego pedagoga mającego szczęście żyć w państwie demokratycznym. Pozwolę sobie wytłumaczyć, dlaczego tak uważam.

Rozmawiając z pewną grupą młodych ludzi chcących zostać nauczycielami, spotkałem się z następującym stanowiskiem: nauczyciel nie powinien dzielić się z uczniami własnymi poglądami, a nawet gdyby uczniowie zapytali, jakie ma on poglądy, nauczyciel nie powinien udzielać na takie pytanie odpowiedzi. Otóż można by sparafrazować słowa Kotarbińskiego, odpowiadając na taki pogląd

⁷⁸ Tamże, s. 355–356.

⁷⁹ Tamże, s. 356.

⁸⁰ T. Kotarbiński, *Ludzie słowa*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 423.

⁸¹ Tamże.

⁸² Tamże.

⁸³ T. Kotarbiński, *Niektóre sprawy nabrzmiałe*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 428.

⁸⁴ T. Kotarbiński, *Wypowiedź na temat prawdy i na temat patriotyzmu*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 275.

następująco: nauczyciel, który nie chce wyrażać swoich poglądów, wychowuje takich właśnie uczniów.

Jednocześnie rozmawiając na temat filozofii wychowania Kotarbińskiego, spotkałem się z dużą sympatią dla idei problemowości programu nauczania. Podejrzewam, iż sympatia ta była spowodowana tym, że problemowość sprzyja prowadzeniu dyskusji.

Też z tego względu uważam za cenną problemowość w nauczaniu. Otwarte wyrażanie własnych poglądów przez nauczyciela i wprowadzanie dyskusji na zajęcia wbrew pozorom są ze sobą ściśle związane, zamiast się wykluczać. Prawdziwa dyskusja (coś notabene bardzo cennego w demokracji) opiera się bowiem na otwartej i szczerzej wymianie zdań. Jak zaś mamy wychowywać uczniów do tego, aby mówili w taki właśnie sposób, co uważają, jeśli sami robimy coś zupełnie przeciwnego?

Pogląd wyrażony przez owych przyszłych nauczycieli może być związany z myślą, iż nauczyciel szkolny winien li tylko przekazywać wiedzę (i to wiedzę dotyczącą kwestii całkowicie niekontrowersyjnych). Tymczasem nauczyciel powinien też zajmować się kształceniem formalnym, w tym przekazywaniem zdolności brania udziału w dyskusji. Powinien także wychowywać moralnie. Niemniej pogląd ten ma pewne usprawiedliwienie psychologiczne – bierze się zapewne z lęku przed narzucaniem własnych przekonań.

Grzegorzczak, jak śmiem twierdzić, kontynuując myśl Kotarbińskiego, ukazuje niezwykle wyraźnie stanowisko, które zarówno odrzuca narzucanie własnych przekonań, jak i ukrywanie się z poglądami własnymi. Z jednej strony bowiem stwierdza:

Wychowawca musi być tolerancyjny. Musi dobrze wyczuć, kiedy nacisk (nawet najbardziej obiektywny nacisk czystej wiedzy) trzeba zwolnić i dopuścić do indywidualnego wyboru, do samodzielnej próby, która może być próbą nieudaną, może być pierwszą klęską życiową wychowanka⁸⁵.

Z drugiej zaś pisze:

Dla wielu polityków (zwłaszcza z kręgu liberalizmu) najprostszą wydaje się reakcja, ażeby rozwój własny pozostawić samym rozwijającym się jednostkom, w myśl tzw. kainowej zasady, że „Nikt nie musi być «stróżem» (ani wychowawcą) «brata swego»”. Przyjęcie takiej reguły grozi jednak rozprzestrzenianiem się wielu anomalii i konfliktów społecznych. Słabo zintegrowany

⁸⁵ A. Grzegorzczak, *Filozofia człowieka a pedagogika*, dz. cyt., s. 206.

system poznawczy łatwo dopuszcza powstawanie niekontrolowanych odejść od wcześniej uznawanych norm, a brak autonomii oznacza łatwość ulegania skrajnym tendencjom⁸⁶.

Na koniec tej części rozważań chciałbym przyjrzeć się pewnej kwestii dotyczącej relacji między wychowawcą a wychowankiem, związanej z koncepcją społecznego opiekuna. Oto w jednym z listów do swojej przyjaciółki, która została karmelitanką, Kotarbiński napisał:

Jak różnymi drogami zmierzmy do tego, co najwyżej cenimy! A cenimy z pewnością najwyżej to samo, dobro w sensie moralnym. Pani znalazła swoją drogę, ja chyba dopracowałem się do ujęcia istoty tego dążenia (ideał opiekuna, przyjaciela, na którym można polegać w trudnych okolicznościach), ale którędy iść w tym kierunku, to wielka kwestia wobec zawilgości stosunków w świecie istot podległych możliwości cierpienia⁸⁷.

Filozof stwierdza, że jego etyka ze wzorem społecznego opiekuna jest w pewnym sensie etyką przyjaźni. Wprawdzie pisze to do osoby, z którą łączy go taka relacja, niemniej nie uważam za zasadne, aby z tej racji ignorować takie rozumienie etyki społecznego opiekuństwa. Zamiast tego chciałbym się zastanowić, czy w filozofii wychowania Kotarbińskiego jest miejsce na przyjaźń między wychowawcą a wychowankiem.

Wydaje się, że pomiędzy wychowawcą a wychowankiem, a przynajmniej między nauczycielem szkolnym a jego uczniem, nie może być przyjaźni. Wszak Henryk Hiż pisze: „W zwykłym życiu, nie w szkole czy szpitalu, spotykamy przykłady zaufania obustronnego. Nazywamy je przyjaźniami”⁸⁸. Podobnie Grzegorzczuk stwierdza, że przyjaźń to wzajemna życzliwość⁸⁹. Jednakże warunek wzajemności w definicji przyjaźni jest wątpliwy. Już Platon podważał bowiem jego zasadność, wskazując, że jesteśmy skłonni nazywać przyjacielem kogoś, kto darzy innego przyjaźnią, nawet gdy ów inny odpowiada na nią nienawiścią⁹⁰. Można by obrazowo powiedzieć, że jesteśmy skłonni nazwać Mozarta przyjacielem Salieriego, nawet jeśli Salieri zabił Mozarta. Co więcej, Kotarbiński podaje definicję

⁸⁶ A. Grzegorzczuk, *Używanie „rozumu”...*, dz. cyt., s. 259.

⁸⁷ T. Kotarbiński, M. Kuźnicka, *Pocztą do Karmelu...*, dz. cyt., s. 114.

⁸⁸ H. Hiż, *Etyka opiekuna i etyka prawodawcy*, w: tegoż, *Wybór pism*, wyb. B. Stanosz, J. Woleński, tłum. B. Stanosz, Warszawa 2013, s. 570.

⁸⁹ A. Grzegorzczuk, *Filozofia czasu próby*, dz. cyt., s. 158.

⁹⁰ Platon, *Lysis*, tłum. E. Osek, Warszawa 2019, 212b–c, s. 125–127.

przyjaźni i nie ma w niej warunku wzajemności: „Przyjaźń – to wyróżniająca, do określonej osoby skierowana życzliwość czynna i wierna”⁹¹. Zdaje się, że nie ma w tej definicji niczego, co wskazywałoby na niemożność żywienia przyjaźni wychowawcy do wychowanka ani też wychowanka do wychowawcy.

Wychowanie i przyjaźń nie wszystkim jednak wydają się możliwe do połączenia. Taka myśl może do nas dojść, gdy czyta się refleksję Montaigne’a o tym, że między dzieckiem a rodzicem przyjaźni być nie może, jeśli już to szacunek, ale nie przyjaźń, gdyż dzielą ich nierówności. Rodzic nie może dzielić się z dziećmi wszystkimi sekretami, jako że byłaby to zbyt duża poufałość i „dzieci nie mogą rodzicom udzielać przestroż i upomnień, co jest jednym z pierwszych obowiązków przyjaźni”⁹². Rzeczywiście jest problematyczne dzielenie się z dzieckiem wszystkimi sekretami, nie jednak ze względu na poufałość, a z uwagi na to, że zadaniem opiekuna jest chronienie podopiecznego przed złem.

Problem ten dotyczy jednak stosunku do wszystkich przyjaciół, nie tylko wychowanków. Bardzo dobrze rozumiał to Kotarbiński, skoro pisał:

Jeśli w domu wesoło, ciesz się. Gdy ponuro,
Stwarzaj źródła radości sam, wewnętrzzną mocą.
Niech pogoda nad smutkiem zawsze będzie górą,
Jak światło: w dzień od słońca, od latarni nocą⁹³.

Co więcej, filozof nigdzie nie stwierdza, aby przyjaciel miał obowiązek dzielić się wszystkimi sekretami z drugą osobą, i definicja przyjaźni Kotarbińskiego także na to nie wskazuje. Pojawia się tu też problem natury czysto praktycznej: choćbyśmy nie wiem jak bardzo chcieli, nie jesteśmy zdolni zwierzyć się ze „wszystkiego”, gdyż nie starczy nam czasu i talentu w wyrażaniu myśli i uczuć.

Dlaczego jednak dzieci miałyby nie móc udzielać „przestroż i upomnień” rodzicom? Tutaj należy dokonać pewnej korekty. Dzieci mogą to zrobić, tylko – przynajmniej w czasach Montaigne’a – realizacja takiej możliwości mogłaby się dla dziecka źle skończyć. Dlaczego? Dlatego że rodzic patrzy z poczuciem wyższości na dziecko, zamiast traktować je jak równego sobie człowieka. Należy przy tym zwrócić uwagę, że nazywamy X-a przyjacielem Y-eka, nawet gdy Y-ek

⁹¹ T. Kotarbiński, *Miłość i przyjaźń*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 381.

⁹² M. de Montaigne, *Próby*, tłum. T. Boy-Zeleński, E. Cięglewicz, „Wolne Lektury”, akapit 396, <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/proby-ksiega-pierwsza.html#s30> (dostęp: 1.08.2025).

⁹³ T. Kotarbiński, *Wesołe smutki*, dz. cyt., s. 49.

nienawidzi X-a, pod tym tylko warunkiem, że X jest otwarty na taki stan rzeczy, że Y-ek zacząłby darzyć X-a przyjaźnią.

Wydaje mi się, że w filozofii wychowania Kotarbińskiego nie ma miejsca na poczucie wyższości ani na zamkniętość na odwzajemnienie przyjaźni. Trudno mi znaleźć zupełnie zniewalające argumenty na rzecz tego, ale pozwolę sobie zacytować fragment z rozważań filozofa na temat relacji między nauczycielem akademickim a studentem, w których po narzekaniu na to, że w związku z umasowieniem kształcenia akademickiego zatracą się pomiędzy przeciętnym studentem a profesorem osobowy i indywidualny charakter nauczania, stwierdza on:

Zgoła inaczej kształtują się relacje w dziedzinie urabiania czołówki przez czołówkę. Tu nic nie zastąpi kontaktów bezpośrednich, zindywidualizowanych, dialogowych, przy czym w miarę dojrzewania ucznia rozmowa jego z nauczycielem zbliża się coraz bardziej do wymiany pomysłów i wiedzy między równoprawnionymi znawcami przedmiotu⁹⁴.

Kotarbiński ponadto w następujący sposób krytykuje poczucie wyższości związane z posiadaniem większej wiedzy:

Niech młodzież słucha starszych, to natury kolej,
Tak jeno, nie inaczej, spływa do głów olej.
– Starcze! Tyś sam młodszego instruktora uczeń,
Skoro korzystasz z własnej przeszłości pouczeń⁹⁵.

Co więcej, według uczonego postawa wychowawcy w pewien szczególny sposób sprzyja przyjaźni:

Pedagodowie szerzą maksymę: ilekroć masz do czynienia z kim innym, staraj się wejść w jego położenie, spojrzeć na sprawę z jego punktu widzenia. To daje zrozumienie cudzego stanowiska, wzbudza ducha tolerancji, osłabia natężenie konfliktów, zbliża ludzi, a jest już pewną zaczątkową formą pomocy. A dalej harmonijne współdziałanie wywołuje wzajemną pomocną życzliwość, ta zaś ułatwia harmonijne współdziałanie i w ten sposób rodzą się nieraz uczucia przyjaźni⁹⁶.

⁹⁴ T. Kotarbiński, *Niektóre sprawy nabrzmiałe*, dz. cyt., s. 427.

⁹⁵ T. Kotarbiński, *Wesołe smutki*, dz. cyt., s. 76.

⁹⁶ T. Kotarbiński, *Miłość i przyjaźń*, dz. cyt., s. 381–382.

4. Społegliwy opiekun a dyskryminowanie dysydentów. Wychowanie do uniwersalizmu

W niniejszej części chciałbym przedstawić pewne szczególnie ważne konsekwencje koncepcji opiekuna społecznego w filozofii wychowania uprawianej przez Kotarbińskiego i Grzegorzczyka, które zajmują obszerną część ich refleksji dotyczącej wychowania, co świadczy o tym, że sami uważali je za niezwykle istotne – mianowicie dotyczące tego, jaki powinien być stosunek wychowawcy do dysydentów oraz co do wychowania do uniwersalizmu.

Na początek czuję się winny wyjaśnić, co się kryje za słowem „dysydent”. Zaczepnąłem je z tekstu Kotarbińskiego *Typowcy i dysydenci*. „Dysydent” to tyle co przeciwieństwo „typowca”. Oto zaś, jak autor charakteryzuje typowca:

Jak to dobrze być w społeczeństwie typowcem i co do rasy, i co do wyznania, i co do języka domowego, i co do narodowościowego samookreślenia, i co do pochodzenia od typowców pod wszystkimi innymi względami. Człowiek jest wtedy po prostu swój i u siebie, i nikt mu nie ma prawa wytknąć obcości ani utrudnić uczestnictwa w sprawach wspólnych z racji obcości⁹⁷.

Tak więc dysydentem jest X, gdy pod względem Y różni się od większości grupy Z tak, że: Y jest rasą lub wyznaniem, lub tożsamością narodową, lub językiem domowym, lub pochodzeniem i istnieje zagrożenie, że przez część członków grupy Z zostanie X odrzucony jako obcy. Jako że ludzie w dużej mierze dyskryminują innych na podstawie, używając określenia Kotarbińskiego, „trzeciorzędności”⁹⁸, wydaje się uzasadnione uznać, że Y zawiera w sobie więcej cech niż te, które zostały wymienione. Dlatego też uważam, że są podstawy do tego, aby przyjąć, że do Y należy także na przykład orientacja seksualna.

Zanim przedstawię poglądy filozofa na dyskryminowanie dysydentów i związane z tym kwestie wychowawcze, chciałbym zwrócić na coś uwagę. Większość tekstów Kotarbińskiego, na które będę się tutaj powoływał, pochodzi z lat trzydziestych – okresu szczególnego nasilenia antysemityzmu w Polsce – i z czasów nawracającego antysemityzmu w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych.

Wypowiedzi myśliciela chciałbym rozważyć głównie z perspektywy ich treści filozoficznej, niemniej samo to, że Kotarbiński je napisał, było wyrazem spo-

⁹⁷ T. Kotarbiński, *Typowcy i dysydenci*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 340.

⁹⁸ T. Kotarbiński, *Konieczność samoobrony*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 332.

gliwego opiekuństwa, w tym odwagi. Trudno sobie wyobrazić, jak dużej wymagało odwagi, bez zrozumienia skali niegodziwości i tego, w jak dużym stopniu środowiska profesorskie ją wspierały bądź przemilczały. Aby to czytelnikowi uzmysłwić, pozwolę sobie umieścić tu opis niektórych zachowań ówczesnego nauczycielstwa akademickiego, pióra samego Kotarbińskiego:

Dziś jest już jasnym, że powołani i niepowołani wychowawcy nie umieli wychować jak należy masy studenckiej, że natomiast profesura sama została do pewnego stopnia urobiona przez złą atmosferę w kraju, a zwłaszcza wśród młodzieży. Trudno nie stwierdzić ogromnej różnicy między oburzeniem senatów akademickich i rektorów na pierwsze bezeczeństwa w szkołach wyższych a znamienym milczeniem, które towarzyszyło częstokroć bezeczeństwom roku ostatniego. Więcej, nawet profesura weszła na drogę pewnego współudziału w przykrych sprawach. Oto np. w szkole im. Wawelberga i Rotwanda pod egidą zwierzchności uczelnianej zmuszono Żydów szanujących swój honor do utraty roku akademickiego. Gdzie indziej znów kilkudziesięciu prawników i kilku filologów nie doszło do egzaminów dla braku świadectw uczestnictwa w obowiązujących kolegiach. Świadectwa nie otrzymali, bo nie chcieli zająć miejsc ghettowych, a zakazano im stać dla protestu. Katońscy profesorowie działali tu legalnie, stosowali z pedanterią rozporządzenia ghettowe. Taka sprawiedliwość przypomina sposób postępowania pewnego statystyka, który robił fantastycznie wadliwe założenie, a potem obliczał wyniki z mozolną dokładnością do jakiejś tam dziesiątej...⁹⁹

Jednym z przymiotów społecznego opiekuna jest sprawiedliwość. Oto, co pisze na ten temat filozof:

Sytuacje w tej dziedzinie w pełni znamienne powstają dopiero wtedy, gdy przedmiotem naszej opieki jest jakaś zbiorowość indywiduów i kiedy powstaje zagadnienie słusznego podziału świadczeń na ich rzecz i wymaganych od nich świadczeń na rzecz takich, a nie innych instancji. Opiekun musi baczyć wówczas, by nikt nie poczuł się pokrzywdzony przez jakieś niesłuszne negatywne wyróżnienie¹⁰⁰.

⁹⁹ T. Kotarbiński, *Funkcje społeczne szkoły wyższej*, w: tegoż, *Wybór pism*, t. 2: *Myśli o myśleniu*, Warszawa 1958, s. 488.

¹⁰⁰ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, dz. cyt., s. 379, podrozdz. *Opiekun społeczny*.

Dyskryminacja dysydentów jest naruszeniem najbardziej podstawowego obowiązku opiekuna związanego ze sprawiedliwością, czyli tego, aby nie wyróżniać negatywnie nikogo spośród podopiecznych. Tym bardziej jest niegodziwe czynić coś gruntownie niesprawiedliwego z zachowywaniem pozorów rygorystycznej sprawiedliwości. Z podobnych racji Kotarbiński krytykuje sytuacje karania prześladowanych dysydentów przy jednoczesnej bezkarności bojówkarzy:

Tam na dole pośród młodego tłumu ktoś kiedyś w odruchu samoobrony zwy-myślał napastników... Im nic, pozostali nieznan, owa osoba jednak poniosła karę za „obrazę narodu polskiego”. Ktoś inny przesadził w krytyce chwiejności urzędowej i za to ma tarapatów po uszy... Hola! Jeśli bijemy bezkarnie, to pozostawmyż bitemu chociaż prawo wymyślania. To mu da pewną satysfakcję, marny szczątek satysfakcji należącej mu się rzeczywiście. A jeśli źle się dzieje pod naszymi rządami, to nie każmy krytykom tłumaczyć się z przesady, dopóki sami nie wytłumaczymy się z grzechów głównych¹⁰¹.

O tym, że nauczyciel powinien sprawiedliwie traktować uczniów, pisał już Twardowski, antycypując myśl Kotarbińskiego na temat traktowania dysydentów:

Niezmiernie ważnym jest także przykład nauczyciela w kierunku rozbudzania w uczniach poczucia sprawiedliwości. Nauczyciel musi względem wszystkich bez wyjątku uczniów postępować tak, aby żaden z nich nie czuł się pokrzywdzonym, aby zwłaszcza uczniowie w jakimkolwiek kierunku upośledzeni nie powzięli przekonania, że to ich upośledzenie mogłoby skłonić nauczyciela do odmiennego z nimi postępowania. Względy na narodowość i wyznanie, na położenie społeczne uczniów, na osobiste stosunki łączące nauczyciela z rodzicami dzieci do szkoły uczęszczających nie powinny w niczem wpływać na jego zachowanie się. Z chwilą, w której uczniowie słusznie czy niesłusznie posądzą nauczyciela o to, że jest przystępny protekcji, że kieruje się sympatią lub antypatią do pewnych uczniów, szkoła nie tylko straciła swój dodatni wpływ wychowawczy, lecz staje się nadto przyczyną rozgoryczenia uczniów i wzbudza w ich sercach nienawiść i pogardę właśnie dla tych, którzy powinni być zawsze przedmiotem głębokiej czci i wdzięcznego przywiązania¹⁰².

¹⁰¹ T. Kotarbiński, *Konieczność samoobrony*, dz. cyt., s. 333.

¹⁰² K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki...*, dz. cyt., s. 219.

Warte wyjątkowej uwagi jest to, że Twardowski podkreśla aspekt wychowawczy sprawiedliwości bądź niesprawiedliwości nauczyciela. Uczeń docelowo ma być człowiekiem sprawiedliwym, nauczyciel tym bardziej powinien być tedy sprawiedliwym, aby dawać przykład, a jednak niekiedy nauczyciele zamiast wychowywać sami ulegają szkodliwym wpływom uczniów, tak jak w przykładzie podawanym przez Kotarbińskiego. Twórca Szkoły Lwowsko-Warszawskiej stwierdza ponadto, że nauczyciel powinien nie tylko się strzec uzasadnionych, ale i nieuzasadnionych oskarżeń o stronnictwo, a to dlatego, że samo istnienie takich oskarżeń – niezależnie od tego, czy są zasadne – osłabia skuteczność działania wychowawczego.

Skoro poruszyłem kwestię wewnętrznych przeżyć osoby dyskryminowanej w aspekcie wychowawczym, pozwolę sobie przywołać wypowiedź Kotarbińskiego z 1956 roku:

Dodajmy od siebie opis faktu typowego. Dziewczynka sześciolatnia, dziecko serdeczne i myślące, wychowujące się w domu rodziców żydowskiego pochodzenia, zwolenników bojkotu wszelkich różnic w życiu publicznym i w ogóle między obywatelami takiego czy innego pochodzenia. Pewnego dnia dowiaduje się od swych małych kolegów i koleżanek, że nie powinna i nie ma prawa kochać Polski jako swojej ojczyzny, bo jest Żydówką. Dziecko nie orientuje się zrazu, o co chodzi, potem niepokoi się, zasypuje rodziców pytaniami... I od tej chwili zamieszka w jego duszyczce niepokój i rozterka, powstanie uraz, poczucie upośledzenia ze znanymi psychologom smutnymi tego poczucia skutkami. Bo tym koleżeńskim informacjom towarzyszą w takich razach oceny, wypowiedziane tak, jak to dzieci umieją z całą prymitywną bezpośredniością, i akty odsuwania się od zapowietrzonych: ja z tobą nie chcę siedzieć na jednej ławce, bo mamusia mi nie pozwala przyjaźnić się z Żydówkami itp. Fakty tego rodzaju są pono pospolite, a wymowa ich przejmie do głębi. Słyszysz się przy tym o bezradności, ba, o pośrednim współdziałaniu nauczycieli i nauczycielek w takiej akcji „uświadamiającej”. Wstyd, prawdziwy wstyd...¹⁰³

W dalszej partii tekstu autor pisze, że należy działać w następujący sposób:

By nikt nie musiał w godzinach rozgoryczenia zastanawiać się nad tym, czy nie lepiej porzucić tę ziemię i szukać miejsca gdzie indziej, tam gdzie nikt mu

¹⁰³ T. Kotarbiński, *Kwestia drażliwa*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 336.

nie ośmieli się wytykać, że jest przybłądą... A takie myśli nawiedzają niejednego z naszych współobywateli żydowskiego pochodzenia, jeśli się jemu samemu ogłasza narodowe *votum* nieufności, a jego dzieciom wykoszlawia wnętrze duchowe – w szkole, która winna wyrabiać w uczniach i uczennicach pogodną dzielność, a wyrabia przygnębienie i rozprężenie ładu wewnętrznego, ilekroć zdradza hasła jednakowego stosunku do wszystkich ludzi dobrej woli¹⁰⁴.

Opiekun spolegliwy nie może przystać na dyskryminowanie dysydentów także ze względu na to, że jako opiekun jest zobowiązany bronić przed złem, w tym cierpieniem, swoich podopiecznych. Musi też bronić przed zepsuciem moralnym, a to w sytuacji dyskryminowania jest dwojakie – to aktualne zło tych, którzy znęcają się nad dysydentami, i potencjalne zło samych dysydentów.

Dziecko bowiem tak zgnębione poza tym, że cierpi, żyje w strachu, tymczasem opiekun spolegliwy, na którego ma być wychowane, jest kimś odważnym. Jeśli dziecko takie, bojące się wyjawic jakiejś trzeciorzędności, w sprawie pierwszorzędnej wykaże się odwagą, to można będzie powiedzieć, że zrobiło to nie dzięki wychowaniu szkolnemu, ale raczej wbrew niemu. Zło, które grozi takiemu dziecku, to również nienawiść i pogarda wobec wychowawców, o czym wspomniał Twardowski.

W opisach Kotarbińskiego niezwykle plastycznie zostało ukazane skomplikowanie sytuacji pedagogicznej. Z jednej strony nauczyciel oddziałuje na ucznia, ale na nauczyciela z kolei oddziałują uczniowie, jak i ludzie spoza społeczności uczniowskiej, kształtując opinię publiczną i sytuację prawną, na uczniów zaś oddziałują rodzice i inni uczniowie. Oczywiście sytuacja ta bywa bardziej skomplikowana, niemniej w swoich opisach filozof uwrażliwia na jej złożoność. Nie znaczy to jednak bynajmniej, aby umniejszał w ten sposób hańbę nauczycieli, którzy nie sprzeciwiają się dyskryminowaniu dysydentów; powinniśmy raczej wyciągnąć z tego inny wniosek – wychowawcy potrzebą odwagi.

Chciałbym wrócić teraz do kwestii wpływu Twardowskiego na Kotarbińskiego. Jest on dostrzegalny w sposób dosyć jaskrawy we fragmencie *Zasadniczych pojęć dydaktyki i logiki...*, w którym mistrz młodszego filozofa po napisaniu, iż należy krzewić w uczniach patriotyzm, stwierdza: „Przy tem wszystkim należy krzewić w uczniach w imię miłości bliźniego tolerancję narodową i religijną, do czego liczne nadarzą się sposobności zwłaszcza w szkołach, do których

¹⁰⁴ Tamże, s. 336–337.

uczęszczając dzieci różnych narodowości i wyznań”¹⁰⁵. Szczególny wpływ widać natomiast w pewnej myśli, którą Twardowski zawarł w mowie *O dostojęństwie Uniwersytetu*:

A jednak tak samo jak wyniki badań naukowych uwalniają nas coraz skuteczniej od niedomagań cielesnych, tak też cały szereg utrapień moralnych dręczących ludzkość znikłby lub doznałby znacznego złagodzenia, gdyby zechciano się nimi zająć ze stanowiska prawdy obiektywnej. Ileżby to nienawiści, dzielącej ludzkość na zwalczające się namiętnie obozy, straciło grunt pod nogami, gdyby usiłowano będące zarzewiem tej nienawiści kwestye sporne rozpatrywać sposobami naukowemi! Albowiem wtedy albo udałoby się kwestye te rozstrzygnąć obiektywnie, albo przekonałoby się, że różne krzyżujące się zdania są w równej mierze pozbawione uzasadnienia, że więc żadne z nich nie ma prawa żądać dla siebie posłuchu. Tak więc prawda obiektywna, a nawet samo rzetelne dążenie do niej wnosi ukojenie w spory i walki przeciwnych sobie poglądów i usuwając to, co ludzi przeciw sobie podnieca, daje im to, co ich godzi i nastraja ku sobie życzliwie. Tym sposobem służenie prawdzie obiektywnej nabiera znaczenia etycznego i stawać się może w coraz wyższym prawdziwym błogosławieństwem ludzkości¹⁰⁶.

Marian Przełęcki w pracy *Intelektualne przesłanki pokoju*, inspirując się tekstem Kotarbińskiego *Pokój – nasza nadzieja*, podzielił tytułowe przesłanki na etyczne i pozaetyczne oraz wskazał na dużą wagę tych drugich¹⁰⁷. Chciałbym teraz przyrzec się temu, jak Kotarbiński praktykuje rzetelne rozważanie kwestii pozaetycznych podnoszonych w ramach prób uzasadnienia dyskryminacji dysydentów.

Po pierwsze, polscy nacjonaliści przeciwstawiając się wielości etnicznej, językowej czy religijnej w imię polskości, wykazują się nieznajomością polskiej historii i bogactwa swojej kultury. Kotarbiński pisze:

A przecie polskość – to splot i rozmaiłość wszystkiego, co na tej ziemi, rozbrzmiewającej naszym obliczem, składa się na bogactwo naszego kulturalnego oblicza... W języku naszym ileż łaciny, ruszczyzny, niemczyzny, francuszczyzny i hebraizmów, i zapożyczeń z jidyszu... Tak samo we krwi naszych

¹⁰⁵ K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki...*, dz. cyt., s. 218.

¹⁰⁶ K. Twardowski, *O dostojęństwie Uniwersytetu*, dz. cyt., s. 8, akapit 4.

¹⁰⁷ M. Przełęcki, *Intelektualne przesłanki pokoju*, w: tegoż, *Intuicje moralne*, Warszawa 2005, s. 115–119.

twórców ileż przybyłego skądinąd dziedzictwa... A przy takim rozumieniu polskości antysemityzm w stosunku do własnych jej, genetycznie żydowskich składników przestaje być tylko grzechem – staje się absurdem¹⁰⁸.

Bardzo podobny zarzut postawił jeden z największych polskich poetów pochodzenia żydowskiego Antoni Słonimski w zakończeniu wiersza *Dwie ojczyzny*:

Jakże mnie wygnasz z ziemi ojczystej,
Jeśli jej nie znasz?¹⁰⁹

Warto przy tym wspomnieć, że po napisaniu tego utworu Słonimski został publicznie spoliczkowany przez oenerowskiego publicystę Zygmunta Ipohorskiego. Kotarbiński w reakcji na to zdarzenie napisał tekst do „Wiadomości Literacki” broniący Słonimskiego, w którym stwierdza o owym wierszu, że wyraża on „zarówno rzetelną miłość ojczyzny, jak też zrozumiały gorzki żal do tych wszystkich, którzy nieopatrznie wyrrywają tę miłość ze zbolałych serc”¹¹⁰.

Wydaje mi się także, że to, co napisał filozof o istocie polskości, współgra z wypowiedzią Jana Pawła II z książki *Pamięć i tożsamość*:

A więc polskość to w gruncie rzeczy wielość i pluralizm, a nie ciasnota i zamknięcie. Wydaje się jednak, że ten „jagielloński” wymiar polskości, o którym wspominałem, przestał być, niestety, w naszych czasach czymś oczywistym¹¹¹.

Po drugie, Kotarbiński, pisząc o próbach uzasadnienia antysemityzmu przez niektórych Polaków, stwierdzał coś, co można by uogólnić w następujący sposób: gdy ktoś wskazuje listę krzywd wyrządzonych typowcom przez dysydentów, można wskazać również listę krzywd wyrządzonych dysydentom przez typowców, dysydentom przez dysydentów i typowcom przez typowców¹¹².

Po trzecie, typowcy, którzy wskazują na krzywdy wyrządzone im przez dysydentów, których z tej racji chcą dyskryminować, zazwyczaj pomijają dobro, jakie wyrządzili im owi dysydenci, mają przez to zniekształcony i niepełny obraz rzeczywistości¹¹³. Jest to spowodowane przez to, że są ulegli wobec następującego

¹⁰⁸ T. Kotarbiński, *Kwestia drażliwa*, dz. cyt., s. 336.

¹⁰⁹ A. Słonimski, *Dwie ojczyzny*, <https://literatura.wywrota.pl/wiersz-klasyka/16162-antoni-slonimski-dwie-ojczyzny.html> (dostęp: 1.08.2025).

¹¹⁰ H. Markiewicz, *Przeciw nienawiści i pogardzie*, „Teksty Drugie” 2004, nr 6, s. 116.

¹¹¹ Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków 2005, s. 37.

¹¹² T. Kotarbiński, *Trzeba się opamiętać?*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 338.

¹¹³ Tamże.

„mechanizmu” psychologicznego: „Zło jest bez porównania bardziej sensacyjne niż dobro. Bardziej narzuca się ono wyobraźni, bardziej podnieca do działania, energiczniej organizuje sprzeciw, niż dobro organizuje solidarność”¹¹⁴.

Dalej filozof pisze:

Ile Polska zawdzięcza Flatauom, Dicksteinom, Nusbaumom, Hirszfeldom, Natansonom, Handelsmanom, Berensonom, Rajchmanom, Tuwimom... i legionom innych szarych pracowników niezmiernie gorliwych i pracowitych, pełnych inteligentnej inicjatywy, bardzo, a bardzo pożytecznych. Dziś zaczął się run wyjazdowy. Jeśli tak dalej pójdzie, zostaniemy bez inteligencji żydowskiego pochodzenia. Kto źle życzy Polsce, niechaj się cieszy z masowego eksportu kompetencji. A zabierają się do wyjazdu też i ludzie, którzy są Polakami niegorszymi od tak zwanych rdzennych, ale którzy nie mogą tolerować znieskształcania psychiki ich własnych dzieci i nie chcą pozwalać na to, by ich samych traktowano w sposób obelżywy... Trzeba się opamiętać!¹¹⁵

Kotarbiński nie tylko wskazuje na racje, dla których wychowawca nie może przystać na dyskryminację, oraz pewne cenne argumenty, z których mógłby skorzystać nauczyciel, ale proponuje wart uwagi projekt wychowania patriotycznego. Pozwolę sobie nie przedstawiać całej koncepcji patriotyzmu, jaką myśliciel prezentuje, a jedynie wskażę jeden jej element, który uważam za szczególnie ważny w kontekście stosunku do dysydentów i cenny jako cel wychowania. Mam na myśli coś, co w tekście *Typowcy i dysydenci* Kotarbiński określa jako uniwersalizm. Za uniwersalistę filozof uznaje takiego człowieka, który przede wszystkim czuje się „członkiem gromady ludzkiej”, a dopiero potem członkiem konkretnego narodu, na przykład Polakiem¹¹⁶.

Uniwersalizm nie jest odrzuceniem patriotyzmu, ale raczej jego poszerzeniem i uzupełnieniem. Obok tożsamości narodowej żywi się w nim tożsamość ogólnoludzką i ową ogólnoludzką uważa się za główną, ale nie jedyną. Tak jak patriotyzm narodowy nie wyklucza tak zwanego patriotyzmu lokalnego, tak uniwersalizm nie

¹¹⁴ Tamże. Pozwolę sobie przy tym zrobić pewną uwagę na marginesie: z sensacyjności zła można byłoby argumentować przeciwko pewnemu skupieniu się Kotarbińskiego na złu negatywnym i minimalistycznemu rysowi jego etyki, związanemu między innymi z – aby podać przykład już przeze mnie wspomniany – przekonaniem, że zdobywanie mądrości w gruncie rzeczy polega na „odgłupianiu się”.

¹¹⁵ Tamże, s. 339.

¹¹⁶ T. Kotarbiński, *Typowcy i dysydenci*, dz. cyt., s. 340.

wyklucza patriotyzmu narodowego, nadaje mu jednak rozsądne i etyczne ramy, chroniące go przed zniekształceniem w szowinizm i egoizm zbiorowy.

Kotarbiński o uniwersalistach w sposób prosty i zdecydowany stwierdza: „wychowujmy takich u siebie”¹¹⁷. Wychowawca ma więc za zadanie nie tylko przeciwstawiać się wszelkiej dyskryminacji dzielącej wychowanków, ale także wzbudzać w nich poczucie tożsamości ogólnoludzkiej.

Może być dosyć zaskakujące, że myśliciel w tekście *Funkcje społeczne szkoły wyższej*, czyli w tej samej pracy, w której wskazuje, w jakim stopniu społeczność uniwersytecka pogodziła się bądź wręcz zaangażowała się w dyskryminowanie Żydów, żywi nadzieje na to, że uniwersytet może pełnić funkcję swoistego przed-sionka wspólnoty uniwersalistycznej:

Na razie uniwersytety zachowały jeszcze coś z ducha uniwersalizmu, który je cechował w dobie panowania łaciny. Rolę tego języka objęły języki kongresowe. Międzynarodowa wymiana myśli naukowej, oto jeszcze jedna funkcja społeczna szkół wyższych, jakże cenna wobec złorzeczeń wzajemnych, które się stały codzienną rozmową współmieszkańców haniebnie skłóconego globu. Szkoły wyższe należą do najdzielniejszych spośród nielicznych czynników wyższej jedni duchowej (nie tej przymusowo w umysły wtłaczanej jedni duchowej, do której wzdycha cokolwiek jest uduchowionego pośród brył armatniego mięsa). Obyż świat nauczycieli akademickich mógł nadal z większą jeszcze gorliwością pełnić tę funkcję łącznika między różnoplemiennymi ośrodkami kultury¹¹⁸.

Warto przy tym podkreślić, że nadzieje dotyczące takiego charakteru wspólnoty akademickiej są rozwinięciem idei pojawiającej się w mowie Twardowskiego *O dostojęństwie Uniwersytetu*, że członek społeczności akademickiej poza byciem obywatelem określonego państwa i członkiem konkretnego narodu jest także członkiem i obywatelem „wielkiej Rzeczypospolitej uczonych”¹¹⁹.

Teraz pozwolę sobie przejść do refleksji Andrzeja Grzegorzcyka na temat wychowania do uniwersalizmu. Będę przy tym rozpatrywał jego rozważania zawarte w projekcie „humanistycznej utopii przyszłości”, jaki zarysował w *Filozofii czasu próby* oraz w *Wartościach moralnych a postawach grup społecznych*.

¹¹⁷ Tamże, s. 341.

¹¹⁸ T. Kotarbiński, *Funkcje społeczne szkoły wyższej*, dz. cyt., s. 490.

¹¹⁹ K. Twardowski, *O dostojęństwie Uniwersytetu*, dz. cyt., s. 18, akapit 15.

Zanim zacznę opisywać, co o wychowaniu pisał filozof w swojej utopii, muszę wyjaśnić specyfikę owego projektu. Utopia ta jest pewnego rodzaju przepowiedaniem w miarę prawdopodobnych zmian, jakich można się spodziewać w przyszłości¹²⁰. Pod tym względem Grzegorzczak stawia sobie niemalże identyczne zadanie co Kotarbiński w pracy *Wychowanie i nauczanie*¹²¹. Przy czym jest jedna zasadnicza różnica – tekst ucznia Twardowskiego dotyczy przyszłości wychowania i nauczania, podczas gdy publikacja Grzegorzczaka stawia sobie za cel przedstawienie całościowej wizji przyszłości ludzkości. Otwarcie rezygnuje przy tym z zastanawiania się na temat takich kwestii, które są mało prawdopodobne przy obecnym stanie technicznym (na przykład kolonizacji innych planet)¹²². Co więcej, filozof doskonale zdaje sobie sprawę, że to, iż zrealizuje się inna wizja przyszłości, jest nie tylko możliwe, ale i prawdopodobne.

Grzegorzczak bynajmniej nie twierdzi, że to, co przedstawia, zdarzy się w sposób konieczny. Nie wydaje mi się też, aby twierdził, że jest to najbardziej prawdopodobna z możliwości. Nie należy pochopnie oskarżać go o optymizm. Autor pisze utopię, ale tworząc ją w sposób świadomy metodologicznie, dostrzega, że ludzkości grożą katastrofy, które już jej zaczynają dolegać – jako przykład podaje klęskę głodu i wskazuje, że może ona doprowadzić do wojen i migracji¹²³.

Dlaczego więc Grzegorzczak pisze swoją utopię? Wydaje mi się, że powód jest następujący: aby przedstawić zarys prawdopodobnego projektu, dzięki realizacji którego byłyby w miarę duże szanse poradzenia sobie z grożącymi nam katastrofami. Nie jest to więc przewidywanie przyszłości, ale raczej projekt przyszłości niepozbawiony postulatów o charakterze etycznym. Filozof wskazuje:

Dotychczasowe wychowanie młodzieży wszędzie nastawione jest na kult własnego kraju, na apoteozę jego historii, na obronę przed ewentualnymi wrogami, na konkurencję i współzawodnictwo. W wychowaniu przyszłości będzie się dbać o uzyskanie patriotyzmu bez apoteozy, ofiarności bez dążenia do siły, troski o dobre imię narodu bez chęci wyprzedzania innych w materialnych efektach. Tak jak miłość do swojej rodziny nie musi przeszkadzać w miłości ojczyzny, tak samo miłość do swego narodu, czyli patriotyzm, nie musi hamować miłości do innych narodów. Patriotyzm połączony z miłością

¹²⁰ A. Grzegorzczak, *Filozofia czasu próby*, dz. cyt., s. 174–175.

¹²¹ T. Kotarbiński, *Wychowanie i nauczanie*, dz. cyt., s. 296.

¹²² A. Grzegorzczak, *Filozofia czasu próby*, dz. cyt., s. 174–175.

¹²³ Tamże, s. 175–177.

do innych narodów staje się oczywiście inny. Wyzybywa się szowinizmu, uznaje wartości wszystkich i przyznaje się do wad i błędów własnego społeczeństwa. Ludzie szczyć się będą ze współpracy i z pomocy, a nie z wyprzedzania innych. Wszelka konkurencyjność uchodzić będzie za objaw niebezpieczny i niezdrowy, za wyraz braku myślenia generalnego. Główny wysiłek wychowania pójdzie w kierunku umiejętności zrozumienia innych i nawiązywania przyjaźni. Ludzie szczyć się będą ilością poznanych jak najwcześniej przyjaciół w różnych stronach świata¹²⁴.

Grzegorzcyk bardzo jasno wyszczególnia, że uniwersalizm nie wyklucza patriotyzmu, a go pogłębia. Píše też, że dotychczas zazwyczaj nie wychowywano do uniwersalizmu. Jest to całkowicie zgodne z poglądami Kotarbińskiego, który stwierdza, że uniwersaliści są mniejszością, i z tego powodu uznaje nawet, że są oni pewnym szczególnym rodzajem dysydentów¹²⁵.

Grzegorzcyk ponadto postuluje „przyznanie się do wad i błędów własnego społeczeństwa” – coś bardzo ważnego w uniezależnieniu wychowanków od wpływu upraszczających narracji uzasadniającym nienawiść do obcych, potrzebnego także do pojednania z innymi narodami; coś w końcu wymaganego w etyce zawodowej nauczyciela zdaniem Kotarbińskiego, gdyż nauczyciel ma mówić „całą prawdę”, ale zarazem często głośno atakowanego przez różnego rodzaju samozwańczych obrońców dobrego imienia narodu.

Wizja posiadania przez młodzież wielu przyjaciół z różnych stron świata wydaje się łatwiejsza do realizacji dzięki Internetowi. Jednakże Internet może być także platformą szerzenia nienawiści do wszelkich obcych.

Należy podkreślić, że Grzegorzcyk wie, że istnieje wiele przeszkód na drodze do wychowania do uniwersalizmu. W tekście *Wartości moralne a postawy grup społecznych* stwierdza nawet: „Konieczna dziś edukacja w celu utworzenia społeczeństwa globalnego nie ma naturalnych sprzymierzeńców ani w okolicznościach zewnętrznych, ani w naturze ludzkiej”¹²⁶. Jeżeli „[g]łówny wysiłek wychowania pójdzie w kierunku umiejętności zrozumienia innych i nawiązywania przyjaźni”, trzeba będzie zmienić podejście do wychowania, także do nauczania, skupienia się

¹²⁴ Tamże, s. 188.

¹²⁵ T. Kotarbiński, *Typowcy i dysydenci*, dz. cyt., s. 340–341.

¹²⁶ A. Grzegorzcyk, *Wartości moralne a postawy grup społecznych*, w: *Spółczeństwo wychowujące rzeczywistość i perspektywy. Materiały sesji naukowej*, red. B. Suchodolski, Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1983, s. 171.

na wychowaniu moralnym, zwrócenia większej uwagi na umiejętności niż wiedzę, na człowieka i relacje międzyludzkie oraz ich rozumienie. Dlatego filozof pisze:

Zgodnie z tym, co powiedzieliśmy w poprzednim punkcie, w przyszłym systemie wychowania znacznie więcej czasu i energii poświęci się kształceniu postaw aniżeli przyswajaniu wiedzy i przejmowaniu umiejętności. Wiedza i umiejętności pełnić będą rolę wtórną względem postaw. Staną się narzędziem wyrażania postawy lub warunkiem skutecznego pełnienia służby¹²⁷.

Ze względu na skupienie się na człowieku i relacjach międzyludzkich Grzegorzcyk proponuje, aby w nauczaniu podstawowym wprowadzić przedmioty, jak sam je określa, „zaangażowane”; podaje przy tym ich listę: „człowiek w czasie i przestrzeni, życie rodzinne, życie społeczne i stosunki międzynarodowe”¹²⁸. W dalszej części tekstu myśliciel podaje:

Poznawanie innych krajów i ich kultur potraktuje się jako element zbliżenia, zrozumienia i pokochania ludzi spoza własnego otoczenia. Głównym tematem zainteresowań będzie więc los człowieka, na przykład informacje o strefach klimatycznych będą podawane w celu pokazania, jak ludzie sobie radzą w danych warunkach i jak pomagają im inni ludzie z innych regionów¹²⁹.

Grzegorzcyk stwierdza również, że w starszych klasach powinno się wpłacać do przedmiotów takich jak „życie rodzinne”, „życie społeczne” i „stosunki międzynarodowe” elementy psychologii i socjologii¹³⁰. Jest to tak samo jak holizm w rozumieniu istoty wychowania i prymat wychowania moralnego kontynuacja myśli Kotarbińskiego. Ten zaś w tekście *Technika i humanizm* z aprobatą cytuje fragment listu, jaki otrzymał od pewnego inżyniera z Pruszkowa:

Szkolenie w zakresie psychologii dyrektorów, kierowników komórek organizacyjnych i innych pracowników, pracujących i kierujących zespołami ludzi, powinno odbyć się jak najszybciej. Bardzo dużo krzywdy moralnej i materialnej tacy ludzie, przez brak znajomości człowieka, jego pragnień, uzdolnień, zaмиłowań, wyrządzają i mogą wyrządzić ludziom. W związku z tym pożądane byłoby wydanie broszur omawiając[ych] wszelkie możliwości zastosowania tej

¹²⁷ A. Grzegorzcyk, *Filozofia czasu próby*, dz. cyt., s. 189.

¹²⁸ Tamże.

¹²⁹ Tamże, s. 190.

¹³⁰ Tamże.

dziedziny wiedzy w praktyce. Jestem zdania, że na wyższych uczelniach technicznych także powinny znaleźć się w programach wykłady z psychologii¹³¹.

O ileż bardziej przydatne są takie zajęcia, skoro należałoby uzdolnić ucznia w kwestii zrozumienia ludzi z innego kręgu kulturowego, a częstokroć trudno zrozumieć osobę z tego samego kręgu. Zwiększenie wagi socjologii i psychologii jest większym skupieniem się na humanistyce. Grzegorzczuk, pisząc o nauczaniu w szkole średniej, podkreślał, że powinno być ono mniej abstrakcyjne i bardziej humanistyczne niżli techniczne¹³².

W zakończeniu tekstu *Wartości moralne a postawy grup społecznych* filozof pisze o tym, że jego postulaty dotyczące dziedziny wychowania „można ująć w hasło szerzenia **wiedzy współczującej**”¹³³. Tę zaś definiuje w następujący sposób:

Rozumiem przez to wiedzę o całym świecie, ale przepojoną stałymi akcentami: (1) sympatii dla wszystkich narodów; (2) rozumienia problemów wszystkich narodów; (3) współczucia wszystkim cierpiącym narodom; (4) rozwijania wyobraźni nowego, sprawiedliwszego układu wszystkich stosunków światowych; (5) rozwijania postaw etycznych niezbędnych dla skutecznego przyczyniania się do przemiany stosunków światowych i otwarta dyskusja metod działania zdążających w tym kierunku¹³⁴.

Termin „wiedza współczująca” może na pierwszy rzut oka wyglądać na coś podejrzanego. Gdy jednak przyjrzymy się jej z perspektywy uwag Twardowskiego na temat tego, co określał jako „naukę wychowawczą”, ukazuje się, że w hasło wiedzy współczującej nie ma niczego zdrożnego, wprost przeciwnie – jest ono możliwe do realizacji i zasadne.

W wiedzy współczującej przenoszone są zarówno etyczne, jak i pozaetyczne przesłanki pokoju, przekazywanym informacjom towarzyszy kształtowanie umiejętności, w tym – niezwykle cennej zdaniem Kotarbińskiego i Grzegorzczuka – umiejętności rozumienia drugiego człowieka i postaw, zwłaszcza postawy współczucia. Grzegorzczuk podkreśla przy tym, że takie oddziaływanie wychowawcze ma rozwijać wyobraźnię „nowego, sprawiedliwszego układu wszystkich stosunków światowych”. Przykłady realizacji wartości, w tym wspomniane już świadectwo wartości, mają także ten walor, że rozwijają taką wyobraźnię.

¹³¹ T. Kotarbiński, *Technika i humanizm*, w: tegoż, *Pisma etyczne*, dz. cyt., s. 343.

¹³² A. Grzegorzczuk, *Filozofia czasu próby*, dz. cyt., s. 190.

¹³³ A. Grzegorzczuk, *Wartości moralne...*, dz. cyt., s. 173.

¹³⁴ Tamże.

5. Filozofia wychowania a filozofia kultury i antropologia filozoficzna

W ostatniej części artykułu zamierzam zaprezentować związki między przedstawianymi przez Tadeusza Kotarbińskiego i Andrzeja Grzegorzczaka stanowiskami z zakresu filozofii kultury, antropologii filozoficznej i filozofii wychowania, zestawiając koncepcję społecznego opiekuna z ideą człowieka głębokiego i gotowego do poświęceń, wieńcząc w ten sposób porównanie poglądów obu filozofów.

Kotarbiński w *Medytacjach o życiu godziwym* napisał dwa rozdziały, w których poddawał krytyce hasła, które są popularne zarówno w akademickiej, jak i „pocotocznej” pedagogice – mianowicie hasło życia zgodnego z naturą i hasło bycia sobą. Dalej przyjrzyć się temu, co myśliciel napisał na temat pierwszego z tych dwóch haseł, chociaż *Hasło: bądź sobą* jest także niezwykle ciekawe i warte uwagi.

Oba teksty mają taką samą budowę. Autor bierze w nich hasła powszechnie znane, a nawet częstokroć popierane, a rzadko kiedy dogłębnie przemyślane; dokonuje analizy owych haseł, wykazując, że mają one charakter wieloznaczny, wymienia coraz to kolejne ich znaczenia i rozważa z osobna zasadność każdego z nich.

Kotarbiński o hasle życia zgodnego z naturą pisze, że dzieli ono „los wspólny krótkich sentencji obiegowych: zaletę zwięzłości okupują one wadą wieloznaczności, w danym przypadku nader wyraźnej”¹³⁵. Pierwszy sens owego hasła, jaki omawia filozof, można by ująć w następujący sposób: należy dostroić się do kosmosu. Myśliciel uważa, że z takiego hasła możemy wywnioskować jakieś pouczenie, pod warunkiem że przyjmiemy, iż jest jakaś moralna istota, która kieruje wszechświatem i która udziela ludziom rad, które ci są w stanie zrozumieć. Kotarbiński jako ateista odrzuca takie założenie¹³⁶. Bez niego jednak jego zdaniem: „Hasło tak ujęte jest raczej pocieszeniem niż programem”¹³⁷. Nie sposób bowiem doszukać się w nim jakichś rad dotyczących tego, co wybierać w życiu, co robić, a czego nie¹³⁸.

Dalej uczony wskazuje na kolejne rozumienie owego hasła, które można sformułować w następujących słowach: należy naśladować przyrodę pozaludzką. Kotarbiński uważa, że hasło to jest zasadne w kontekście poszukiwania wzorów

¹³⁵ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, dz. cyt., s. 369–370, podrozdz. *Hasło życia zgodnego z naturą*.

¹³⁶ Tamże, s. 370.

¹³⁷ Tamże.

¹³⁸ Tamże.

sprawnego działania, których nam przyroda pozaludzka udziela¹³⁹. Niemniej stwierdza on, że hasło tak pojęte nie jest słuszne, jeśli się je zrozumie jako zalecenie do tego, aby wzorować się na naturze pozaludzkiej, działając w sposób instynktowny. Instynkt, który odziedziczyliśmy na drodze ewolucji, dostosowany jest wszak do warunków przedludzkich i przedkulturowych¹⁴⁰. Rzeczywistość społeczna, w której żyjemy, jest zaś zbyt skomplikowana, aby ją mu powierzyć. Jak pisze filozof: „Rozum do tego jest potrzebny i charakter, odpowiednie, kulturowe usposobienie woli”¹⁴¹. Dlatego też hasło życia zgodnego z naturą jest w pełni słuszne li tylko wtedy, jeśli się je rozumie tak, że: należy żyć w sposób, który jest zgodny z naturą ludzką, realizować człowieczeństwo¹⁴².

Powinniśmy przyjrzeć się tedy filozofii kultury Tadeusza Kotarbińskiego, zwłaszcza tym jej aspektom, które są związane z filozofią wychowania. Warto przy tym nadmienić, że autor na tajnych kompletach, które prowadził w czasie okupacji, realizował zajęcia z filozofii kultury¹⁴³.

Myśliciel w *Rozmyślaniach wychowawcy o łowiectwie sportowym* pisze, że człowieka ciągnie do łowiectwa sportowego pragnienie powrotu do natury, do dżungli¹⁴⁴. Nie osiąga jednak tego, do czego zmierza. Oto bowiem w przyrodzie nie występują strzelby, dżunglą nie jest gospodarstwo leśne zarządzane przez człowieka, a do tego w dżungli nie zabija się dla rozrywki, lecz po to, aby zdobyć pożywienie lub obronić się przed drapieżnikami¹⁴⁵. Przede wszystkim jednak ludzie, praktykując łowiectwo sportowe, nie dają rady powrócić do dżungli z tego powodu, iż nie ma dla nich powrotu do dżungli, gdyż człowiek ma sumienie¹⁴⁶. Przyroda bywa wprawdzie okrutna, ale nie jest niemoralna; moralne bądź niemoralne mogą być tylko działania człowieka, gdyż jedynie on ma świadomość moralną.

¹³⁹ Tamże, s. 370–371.

¹⁴⁰ Tamże, s. 371–372.

¹⁴¹ Tamże, s. 372.

¹⁴² Tamże.

¹⁴³ Dowiedziałem się o tym z referatu prof. Joanny Zegzuły-Nowak, *Postulat walki z cierpieniem w koncepcjach intelektualnych Tadeusza Kotarbińskiego i Mieczysława Wallisa. Rozważania w świetle materiałów archiwalnych*, YouTube, 29.10.2023, <https://www.youtube.com/watch?v=pqJUrmYTkjY&t=3005s> (dostęp: 1.08.2025) – kwestia ta jest poruszana w okolicy 57:57.

¹⁴⁴ T. Kotarbiński, *Rozmyślania wychowawcy o łowiectwie...*, dz. cyt., s. 455.

¹⁴⁵ Tamże.

¹⁴⁶ Tamże, s. 456.

Kotarbiński z jednej strony stwierdza, że wychowanie w dużej mierze polega na wyrwaniu człowieka z natury (w sensie pozaludzkiem) ku kulturze¹⁴⁷, z drugiej zaś, że powrót do natury pozaludzkiej nie jest dla człowieka możliwy. Na pierwszy rzut oka mogłoby się wydawać, że mamy tu do czynienia z niespójnością. Gdy jednak rozpatrzymy, co filozof ma na myśli, okaże się, że nic takiego tu nie występuje.

Zanim to wykażę, chciałbym zacytować fragment rozdziału *Medytacji o życiu godziwym* pod tytułem *Istota kultury*:

Kultura w ten sposób przeciwstawia się naturze, że mieszcząc się w niej, a nie będąc poza nią, zawiera te oto znamiona swoiste: wyrasta ona z dziejów społeczeństw na drodze pracy i współpracy umożliwionej przez porozumienie dochodzące do skutku za pośrednictwem języka; a w toku tych procesów, zmierzających ku zharmonizowaniu współżycia poprzez rozkwit funkcji poznawczych i ich zastosowań w postaci techniki, przedkulturowe motywacje ustępują motywacjom na powyższej drodze wyrobionym, coraz bardziej sublimowanym, impulsy w coraz wyższym stopniu podlegają powściągom, reakcje doraźne ustępują miejsca akcjom planowanym i długodystansowym, emocje agresywne cofają się przed emocjami o życzliwszym raczej obliczu¹⁴⁸.

Kotarbiński jako naturalista uznaje, że wszystko, w tym kultura, jest częścią natury. Niemniej uważa, że kultura jest specyficzną, do pewnego stopnia autonomiczną – żeby użyć jego określenia – „odrębną” częścią szeroko rozumianej natury¹⁴⁹. Człowiek, wyrывая się z natury pozaludzkiej ku kulturze, zmienia główne cele swoich dążeń z tych, które są typowe dla natury pozaludzkiej, na te, które są typowe dla kultury. Natomiast człowiek w tym sensie nie może wrócić do natury, że zdobył świadomość tego, jakie cele powinien wybierać.

Aby to wyrazić w sposób bardziej zrozumiały, chciałbym przyjrzeć się bliżej temu, co napisał Andrzej Grzegorzczuk w tekście *Filozofia człowieka a pedagogika*. Autor wieńczy bowiem ów tekst deklaracją: „Mam wrażenie, że to, co napisałem powyżej, stanowi nieznaczące rozwinięcie pedagogicznej filozofii Tadeusza Kotarbińskiego i dostosowanie do filozoficznego doświadczenia współczesności”¹⁵⁰.

¹⁴⁷ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, dz. cyt., s. 371–372, podrozdz. *Hasło życia zgodnego z naturą*.

¹⁴⁸ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, dz. cyt., s. 368–369, podrozdz. *Istota kultury*.

¹⁴⁹ Tamże, s. 369.

¹⁵⁰ A. Grzegorzczuk, *Filozofia człowieka a pedagogika*, dz. cyt., s. 208.

Uważam, że praca Grzegorzcyka stanowi w większym stopniu kontynuację myśli Kotarbińskiego niżli z nimi polemikę; co więcej, sądzę, że elementy polemiczne w niej zawarte są w większości skutkiem nieporozumienia.

Grzegorzcyk pisze w owym tekście, że „[r]zeczywistość dostępna naszemu poznaniu składa się z luźno rozmieszczonych przestrzennie skupisk materii tworzących astronomiczne układy”¹⁵¹; w owej rzeczywistości znajduje się planeta Ziemia, na której istnieją dwa rodzaje rzeczy: nieożywione i ożywione – jedną z rzeczy ożywionych jest człowiek, który wytworzył kulturę¹⁵².

Warto zwrócić uwagę, że chociaż Grzegorzcyk w przeciwieństwie do Kotarbińskiego nie był naturalistą, to, co pisze w *Filozofii człowieka a pedagogice*, jest tak sformułowane, że może zostać przyjęte zarówno przez zwolennika, jak i przeciwnika naturalizmu.

W następnej partii tekstu filozof wprowadza, bardzo ważne w jego myśli etycznej, rozróżnienie na wartości witalne i wartości duchowe¹⁵³. Oto, co pisze o relacji między wartościami duchowymi a kulturą:

cenienie wartości duchowych zostaje utrwalone i rozpowszechnione przez przekaz kulturowy i kulturowe instytucje: zwyczaje, urządzenia, dzieła sztuki, wierzenia, mity, obrzędy, nauki itp. Wartości duchowe jednakże, nie będąc tak mocno zakorzenione w ludzkim ciele jak wartości witalne, stanowią skarb dość kruchy. Ich braku nie odczuwamy tak intensywnie dojmująco jak braku wartości witalnych. Nie zawsze pojawiają się samoczynnie, wymagają wsparcia i utrwalenia. Mamy jednak tak mocne wyczucie wartości duchowych, że właśnie dla ich podtrzymania tworzymy niektóre zwyczaje, religie, rytuały¹⁵⁴.

To, że wychowanie polega w dużej mierze na wznoszeniu się od natury do kultury, można sformułować w następujący sposób: wychowanie w dużej mierze polega na zmianie głównych celów działań wychowanka z wartości witalnych, wedle których funkcjonuje świat natury pozaludzkiej, na wartości duchowe, który to proces ułatwia nam kultura. Proces tak rozumianego wychodzenia od natury do kultury jest tym bardziej nam potrzebny, zważywszy na to, że łatwiej człowiekowi wybrać wartości witalne niż duchowe. To zaś, że człowiek nie może powrócić do natury, da się wyrazić w takich oto słowach: człowiek nie może prze-

¹⁵¹ Tamże, s. 200–201.

¹⁵² Tamże, s. 201.

¹⁵³ Tamże, s. 204.

¹⁵⁴ Tamże.

stać być tą istotą, która różni się od innych zwierząt tym, że ma wyczucie wartości duchowych.

Czytając opisy destrukcyjnych skutków dążenia ludzi do realizacji wartości witalnych, zarówno u Kotarbińskiego¹⁵⁵, jak i u Grzegorzcyka¹⁵⁶, wydaje mi się, że można w sposób zasadny stwierdzić coś, co nie jest sformułowane *implicite* u żadnego z tych autorów – mianowicie, że człowiek także pod tym względem nie może wrócić do przyrody pozaludzkiej, że ma stępiony instynkt i w związku z tym jego dążenia do realizacji wartości witalnych potrafią nie mieć granic.

Grzegorzcyk po napisaniu tego, co wcześniej przywołałem, stwierdza, że celem wychowania powinno być to, aby wychowanek był „człowiekiem głębokim i gotowym do poświęceń”¹⁵⁷. Należy przyjrzeć się temu postulatowi. Cóż bowiem znaczy ów „człowiek głęboki”? Nie chodzi tu bynajmniej o człowieka zamkniętego w sobie. „Głęboki” jest tu przeciwieństwem słowa „płytki”, a zatem „głęboki” znaczy po prostu „żyjący wedle wartości duchowych i przeżywający te wartości”.

Ideał człowieka głębokiego jest kompatybilny z poglądem Kotarbińskiego na wychowanie i jego związek ze wznoszeniem się od natury do kultury. Cóż z „człowiekiem gotowym do poświęceń”? Czy także mamy tu do czynienia z czymś znajdującym analogię w filozofii wychowania Kotarbińskiego?

Wydaje mi się, że tak – mianowicie z głównym „bohaterem” filozofii wychowania Kotarbińskiego, czyli ze społecznym opiekunem. Ten bowiem musi być człowiekiem gotowym do poświęceń, tak samo zresztą jak musi być człowiekiem głębokim. Dlaczego tedy wśród cech społecznego opiekuna Grzegorzcyk wyszczególnił właśnie takie?

Mam na to pytanie pewną hipotetyczną odpowiedź. Aby ją przedstawić, chciałbym jeszcze przybliżyć polemikę z Kotarbińskim zawartą w omawianym tekście Grzegorzcyka, w którym stawia on dwa zarzuty filozofii Kotarbińskiego. Po pierwsze, że przyjmuje on optymistyczną filozofię człowieka¹⁵⁸; po drugie, że w owej filozofii wychowania jest widoczna ufność wobec instytucji¹⁵⁹. Pierwszą tezę uznaję za nieporozumienie, wprowadzcie nazwy „optymizm” i „pessimizm” mają bogatą paletę znaczeniową (i zasługują na dokładną analizę), ale,

¹⁵⁵ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, dz. cyt., s. 371, podrozdz. *Hasło życia zgodnego z naturą*.

¹⁵⁶ A. Grzegorzcyk, *Filozofia człowieka a pedagogika*, dz. cyt., s. 201–203.

¹⁵⁷ Tamże, s. 205–208.

¹⁵⁸ Tamże, s. 199–200.

¹⁵⁹ Tamże, s. 205.

co do zasady, antropologia filozoficzna Kotarbińskiego wydaje mi się raczej pesymistyczna¹⁶⁰. Jeśli zaś chodzi o ufność wobec instytucji, to nie potrafię niczego odpowiedzieć na ów zarzut. Pamiętając jednak, co napisał Kotarbiński o wyszczególnianiu ze społecznego opiekuństwa cnót naczelnych dla danych etyk zawodowych, możemy sobie wyobrazić pewien analogiczny sposób wyznaczania z palety cnót społecznego opiekuństwa tej najbardziej potrzebnej dla naszych wychowanków.

Jeżeli odrzucimy optymizm antropologiczny i zaufanie do instytucji (jednocześnie nie odrzucając instytucji – takie wszak jest stanowisko Grzegorzcyka¹⁶¹), szczególnie wartą do wpajania cnotą może się okazać gotowość do poświęceń.

Wychowanie ku wartościom duchowym to wspólne dziedzictwo filozofii wychowania Kotarbińskiego i Grzegorzcyka, które jest w obecnych czasach wyjątkowo warte przypomnienia. Pozwolę sobie zatem zakończyć ten tekst fragmentem rozważań prof. Jana Łaszczyka o filozofii wychowania Andrzeja Grzegorzcyka. Myślę bowiem, że słowa te można by powiedzieć także o filozofii wychowania Tadeusza Kotarbińskiego:

Filozofia Andrzeja Grzegorzcyka ułatwia dostrzeżenie, że edukację mogą wyznaczać dwa wektory: taki, który ma grot wyraźnie skierowany w stronę interesu, albo taki, który jest skierowany w stronę wartości [duchowych – M.W.]. Edukacja współczesna coraz wyraźniej służy interesowi. Następuje dominacja tendencji pragmatycznych, a nawet wąsko utylitarnych, często sprowadzających zadania wychowania do zaspokajania podstawowych potrzeb życiowych jednostki.

Głównym miernikiem jakości kształcenia czyni się ostatnio osiąganie sukcesów na rynku pracy. Nietrudno pokazać objawy takiego nastawienia. Zaliczyć do nich można wyniesienie „przedsiębiorczości” na czoło edukacyjnych zabiegów, zanik czytelnictwa, ograniczenie humanistyki w programie kształcenia i wiele innych. Edukację ciągle traktuje się jako instrument zewnętrzny wobec osobistych potrzeb jednostki, rozwijania jej zdolności, rozumienia sensu świata, kształtowania charakteru, kulturowego otwarcia, kształtowania odpowiedzialności za los własny i przyszłość choćby najbliższego otoczenia.

¹⁶⁰ Zupełnie przeciwnego zdania jest Bogusław Wolniewicz; zob. tenże, *Z antropologii Tadeusza Kotarbińskiego*, w: tegoż, *Filozofia i wartości*, t. 1, Warszawa 1993, s. 245–249.

¹⁶¹ A. Grzegorzcyk, *Filozofia człowieka a pedagogika*, dz. cyt., s. 205–208.

Skierowanie na wartości otwiera inną perspektywę. Pokazuje, że wychowanie winno podjąć zadanie zmierzające do urzeczywistnienia ideału człowieka głębokiego, hołdującego w swoim życiu duchowość własną oraz innych ludzi¹⁶².

Bibliografia

- Grzegorzczak A., *DEKALOG po świecku przeczytany*, „Więź” 1958, nr 4, s. 20–26.
- Grzegorzczak A., *Filozofia czasu próby*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1984.
- Grzegorzczak A., *Filozofia człowieka a pedagogika*, w: *Humanizm. Prakseologia. Pedagogika. Materiały konferencji zorganizowanej dla upamiętnienia 100. rocznicy urodzin Tadeusza Kotarbińskiego*, red. K. Doktor, E. Hajduk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich–Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1989, s. 199–208.
- Grzegorzczak A., *Używanie „rozumu” a stan aktualny ludzkości*, w: *Bogdan Suchodolski w stulecie urodzin – trwałość inspiracji*, red. I. Wojnar, J. Kubina, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2004, s. 257–274.
- Grzegorzczak A., *Wartości moralne a postawy grup społecznych*, w: *Społeczeństwo wychowujące rzeczywistość i perspektywy. Materiały sesji naukowej*, red. B. Suchodolski, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1983, s. 163–173.
- Grzegorzczak A., *Życie jako wyzwanie. Wprowadzenie w filozofię racjonalistyczną*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1995.
- Hiż H., *Etyka opiekuna i etyka prawodawcy*, w: tegoż, *Wybór pism*, wyb. B. Stanosz, J. Woleński, tłum. B. Stanosz, Aletheia, Warszawa 2013, s. 565–583.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Znak, Kraków 2005.
- Kotarbiński T., *Funkcje społeczne szkoły wyższej*, w: tegoż, *Wybór pism*, t. 2: *Myśli o myśleniu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1958, s. 478–490.

¹⁶² J. Łaszczyk, *Andrzej Grzegorzczak – inspiracje pedagogiczne*, w: *Andrzej Grzegorzczak. Człowiek i dzieło*, red. A. Góralski, Warszawa 2015, s. 121.

- Kotarbiński T., *Pisma etyczne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1987.
- Kotarbiński T., *Sprawność i błąd (z myślą o dobrej robocie nauczyciela)*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1956.
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019.
- Kotarbiński T., *Wesołe smutki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966.
- Kotarbiński T., Kuźnicka M., *Pocztą do Karmelu. Korespondencja Tadeusza Kotarbińskiego i Marii Kuźnickiej z lat 1945–1973*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2006.
- Łaszczyk J., *Andrzej Grzegorzczak – inspiracje pedagogiczne*, w: *Andrzej Grzegorzczak. Człowiek i dzieło*, red. A. Góralski, Universitas rediviva, Warszawa 2015, s. 113–123.
- Markiewicz H., *Przeciw nienawiści i pogardzie*, „Teksty Drugie” 2004, nr 6, s. 99–119.
- Montaigne M. de, *Próby*, tłum. T. Boy-Żeleński, E. Cięglewicz, „Wolne Lektury”, <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/proby-ksiega-pierwsza.html#s30>.
- Pelc J., *Przedmowa do książki: Tadeusz Kotarbiński „Myśli o ludziach i ludzkich sprawach”*, w: tegoż, *Wizerunki i wspomnienia. Materiały do dziejów semiotyki*, Zakład Semiotyki Logicznej Uniwersytetu Warszawskiego, Polskie Towarzystwo Semiotyczne, Warszawa 1994, s. 137–148.
- Pelc J., *Reizm w oczach swego rówieśnika*, „Studia Semiotyczne” 2019, t. 33, nr 2, s. 7–156.
- Platon, *Lysis*, tłum. E. Osek, Państwowy Instytut Wydawniczy–Teologia Polityczna, Warszawa 2019.
- Przełęcki M., *Intelektualne przesłanki pokoju*, w: tegoż, *Intuicje moralne*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2005.
- Słonimski A., *Dwie ojczyzny*, <https://literatura.wywrota.pl/wiersz-klaszka/16162-antoni-slonimski-dwie-ojczyzny.html>.
- Szaniawski K., *Styl intelektualny Tadeusza Kotarbińskiego*, w: *Humanizm. Prakseologia. Pedagogika. Materiały konferencji zorganizowanej dla upamiętnienia 100. rocznicy urodzin Tadeusza Kotarbińskiego*, red. K. Doktor, E. Hajduk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1989, s. 33–39.

Twardowski K., *O dostojęństwie Uniwersytetu*, Rolnicza Drukarnia i Księgarni Nakładowa, Poznań 1933.

Twardowski K., *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej*, Towarzystwo Pedagogiczne, Lwów 1901.

Wolniewicz B., *Kotarbiński i Elzenberg*, w: tegoż, *Filozofia i wartości*, t. 3, Wydział Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2023, s. 84–90.

Wolniewicz B., *Z antropologii Tadeusza Kotarbińskiego*, w: tegoż, *Filozofia i wartości*, t. 1, Wydział Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993, s. 259–263.

Zegzuła-Nowak J., *Postulat walki z cierpieniem w koncepcjach intelektualnych Tadeusza Kotarbińskiego i Mieczysława Wallisa. Rozważania w świetle materiałów archiwalnych*, YouTube, 29.10.2023, <https://www.youtube.com/watch?v=pqJUrmYTkJY&t=3005s>.

How the Book on the Lviv-Warsaw School Was Created*

Jan Woleński

(University of Information, Technology and Management, Rzeszów)

Abstract: This paper describes the story of my work on the monograph about the Lviv-Warsaw School, including both the book's Polish and English editions. In particular, I address the question, secondary in normal political circumstances, of using the name "Lwów" in the title of the book. The work on the English edition coincided with a growing international interest in the history of the Lviv-Warsaw School.

Key words: analytic philosophy, logic, logical empiricism, Lviv-Warsaw School

1. Introduction

In February 1978, I privately visited Paris. Since I had quite a bit of time, I decided to prepare a talk on Polish interwar philosophical thought to be delivered at the symposium planned for April of that year in Zakopane. I visited the National Library in Paris and fortunately found a volume of the journal "Przegląd Filozoficzny" (Vol. 44, 1948) titled *Pięćdziesiąt lat filozofii polskiej* [Fifty Years of Polish Philosophy] with papers (which I list here in alphabetical order) of Tadeusz Czeżowski (on Vilnius), Izydora Dąmbska (on Lvov), Bolesław Gawecki (on Kraków), Janusz Sawaszkiewicz (on Poznań), Władysław Tatarkiewicz (on Warszawa) and Jacek Woroniecki (on Lublin).¹ I was particularly impressed by Dąmbska's

* The book in question: J. Woleński, *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska* [The Lvov-Warsaw Philosophical School; hereinafter I refer to the book as LWPS], Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985; 2nd ed.: Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2023; Eng. ed.: *Logic and Philosophy in the Lvov-Warsaw School*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 1989.

¹ "Lwów" is the Polish name of the city known as "Lviv" in Ukrainian. Formerly, I used the word "Lvov" as the English translation of "Lwów," but Ukrainian colleagues argued that it is a Russianized version, which should be avoided. Although I am not entirely convinced that we should avoid using "Lvov" in English, I follow the Ukrainian recommendation, with some exceptions, particularly in references to Dąmbska (the reasons for which I explain below).

paper.² It was not only a reliable source of information about the rise of Kazimierz Twardowski's school, but also a very emotional and nostalgic report about intellectual life in Lviv before 1939.

2. Talks with Dąmbska and Decision to Write the Book

After returning to Kraków, I visited Dąmbska and said, "You should write a monograph about the Lvov-Warsaw School. Who, if not you?" She answered, "Oh, no. I am too tired due to my age, but, more importantly, I could not be sufficiently objective. But perhaps you will write it. Of course, I will help you." I immediately realized that Dąmbska was so personally attached to the city and its tradition that writing a book on Twardowski and his school might be too painful for her. It is interesting (I overlooked this fact even in the second edition) that the title of Dąmbska's paper was *Forty Years of Philosophy in Lvov*, not *Fifty Years of Philosophy in Lvov*. Clearly, she considered the year 1939 as the end of the Polish history of Lvov.³ For her, it would be very improper to use the Ukrainian name "Lviv."

I did not respond immediately to Dąmbska's proposal. I did not see myself as a historian of philosophy, and, moreover, I was working on a book on legal analytic philosophy. On the other hand, the proposal was very tempting. As a matter of fact, my knowledge of the Lviv-Warsaw School (hereinafter: LWS) was quite extensive. I began my university studies at the Legal Faculty of the Jagiellonian University in 1958. Andrzej Delorme, who taught exercises in the theory of law and state, noticed my interests in philosophy and recommended four books for me to read, namely Kazimierz Ajdukiewicz, *Zagadnienia i kierunki filozofii* [Problems and Theories of Philosophy] (1949), Tadeusz Czeżowski, *O metafizyce, jej kierunkach i zagadnieniach* [On Metaphysics, Its Directions and Problems] (1948), Tadeusz Kotarbiński, *Elementy teorii poznania logiki formalnej i metodologii nauk* [Elements of Theory of Knowledge, Formal Logic and Methodology of Sciences] (1929) and Henryk Greniewski, *Elementy logiki formalnej* [Elements of Formal Logic] (1955). The first three books belong to the canon of the LWS, but the last

² I. Dąmbska, *Czterdzieści lat filozofii we Lwowie* [Forty Years of Philosophy in Lvov], "Przegląd Filozoficzny" 1948, Vol. 44, pp. 14–25.

³ I return to this question below.

is an advanced textbook of formal logic – a subject which interested me very much. I also began to visit the library of the philosophical departments of the Jagiellonian University, where I systematically read “Przegląd Filozoficzny,” particularly papers of the members of the LWS who worked in logic: among others, Stanisław Leśniewski, Jan Łukasiewicz, Alfred Tarski and Maria Kokoszyńska. In 1960, I began my studies in philosophy. Dąmbska did not speak much about the LWS, but she continued its tradition through her teaching and philosophical work. Roman Ingarden’s attitude towards the LWS was openly critical – in particular, he questioned the claim that logic is the main tool of philosophy. In his last academic year as the acting professor of philosophy, that is, in 1962/1963, he conducted a seminar on Ajdukiewicz’s famous paper *Language and Meaning* (originally published in “Erkenntnis” in German in 1934) and discussions at these meetings were very valuable. I delivered two talks at philosophical student seminars in Poznań, one on the history of logic in the LWS and the second on Ajdukiewicz’s views on logic and the foundations of mathematics. Both were published in the proceedings of these meetings. I drew heavily on Ajdukiewicz’s semantic ideas in my habilitation book, *Logiczne problemy wykładni prawa* [Logical Problems of Legal Interpretation] (1972), and also systematically read books and papers of philosophers and logicians of the LWS. Last but not least, I was immersed in a legal-theoretical environment strongly influenced by the LWS.

Given the circumstances mentioned, I was fairly familiar with main philosophical ideas of the LWS. However, I very soon realized that my knowledge was not sufficient to write a fully adequate monograph about this school, because such a book should also cover the historical and cultural background, less-known views, for instance, in ethics, the significance of the LWS for Polish and international philosophy. From the above-mentioned papers included in “Przegląd Filozoficzny,” Vol. 44, it became quite clear that the widely accepted view of the LWS in Poland – identifying its philosophy solely with logic (even in the broad sense, encompassing semantics, formal logic and the methodology of science) – was inadequate. In other words, the LWS was not only a logical school, but also a broader philosophical group. Another misconception was the tendency to treat the LWS as a branch of logical empiricism.⁴ Finally, the relationship between

⁴ Such an interpretation was proposed by Leszek Kołakowski in his book *Filozofia pozytywistyczna. Od Hume’a do Koła Wiedeńskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966; Eng. ed.: *Positivist Philosophy from Hume to the Vienna Circle*, Penguin, New York 1972. Ingarden was very disappointed by this book. Although, to reiterate, he was very critical about the

Marxists and the LWS also warranted attention. In the years 1948–1955, Marxist philosophers published very critical papers about Twardowski and his students. After 1955, the logical achievements of the LWS were recognized by the Marxist camp, and some representatives of this philosophy, such as Władysław Krajewski or Adam Schaff, came to the view that some semantic or methodological ideas of Ajdukiewicz or Kotarbiński could be integrated into dialectical materialism. However, my sense was that the LWS should be presented as a genuine and original analytic movement, not as a supplement to other positions, like Marxism, or as a branch of logical empiricism. This last point was perhaps the decisive motivation for me to take up Dąmbska's suggestion as a challenge.

3. Negotiations with PWN

I prepared a preliminary plan of the book and consulted it with Dąmbska. She proposed some improvements, and I then submitted the revised book proposal to Polskie Wydawnictwo Naukowe (PWN; Polish Scientific Publisher), specifically to its Philosophical Department, in the autumn of 1978. It was Kazimierz Czarnota, my younger colleague from philosophical studies, who served as the head of philosophy at PWN. He took my proposal to the director of the entire publishing house and presented it. As Czarnota told me, the director was not very satisfied, commenting that the title *The Lviv-Warsaw School* seemed unclear, as potential readers might be confused by the question “What is this school?” Kazimierz suggested, “OK, let's add ‘philosophical’ as a clarification.” The director agreed, but I had to wait almost two years for a positive decision. It soon became clear that the main issue was the word “Lwów” (I had deliberately used the Polish name in this case). Of course, it was impossible to erase Lwów from Polish history. However, Polish authorities tried to limit references to the city as much as possible. While the name “Lwów” was tolerated in specialized papers, its inclusion in the title of a monograph was considered highly suspicious. I was told a story that when Ajdukiewicz mentioned Lwów during a meeting commemorating the 20th anniversary of Twardowski's death, one of the Polish Marxists left the room, saying, “It is a provocation to mention Lwów.” The situation changed in 1980, during

LWS, he said (as I learned from Jerzy Perzanowski) that this school should be regarded as an original and valuable Polish contribution to world philosophy.

the time of the Solidarity movement – the book was officially included in the publishing plan of PWN.

4. Writing and Submitting the Book, 1981–1982

I delayed beginning the writing of the book until the proposal was accepted, but this was also related to some additional circumstances. In 1979, I moved from the Jagiellonian University in Kraków to the Technical University in Wrocław, where I was appointed to the Institute of Social Sciences, in a group working on the philosophy of science. This move was associated with several challenges, in particular, related to securing a new apartment and furnishing it – these circumstances hindered my ability to write the planned book.

I started intensive work on LWPS in 1981. In the years 1979–1985, I also published nine papers (I will skip the bibliographical details) related to the LWS, including works on a comparison of Ajdukiewicz and Willard Van Orman Quine, the relations between the LWS and the Vienna Circle, reism and Stanisław Leśniewski's ontology, the LWS and Polish legal theory, and the Warsaw School of Logic. Living in Wrocław made contacts with Dąmbaska more difficult, but I was able to visit her relatively frequently. The most important task was establishing the list of the members of the LWS. Dąmbaska intended to treat the School very broadly, including not only philosophers but also specialists from other fields, for instance, linguists, such as Jerzy Kuryłowicz, or historians of literature, such as Juliusz Kleiner. The final list featured 79 names. A good thing resulting from moving to Wrocław was that I was able to conduct interviews with Halina Słoniewska, a psychologist, Twardowski's student, and Jerzy Śłupecki, a logician, Łukasiewicz's student. Both provided me with valuable information about the LWS – Śłupecki's insights on the Warsaw School of Logic were particularly significant. I also consulted post-war students of Ajdukiewicz and Kotarbiński, namely Jerzy Pelc, Marian Przełęcki and Klemens Szaniawski. We discussed the question "How long did the LWS exist as an organized intellectual group?" According to Dąmbaska, its definite end occurred in 1939, but I did not entirely rule out the possibility that her opinion was dictated by personal sentiments. Pelc, Przełęcki and Szaniawski shared Dąmbaska's view, although Pelc later changed his evaluation of this historical perspective. They argued that a very radical gap

between philosophy and ideology, recommended by the LWS, cannot be proposed after the terrible experience of World War II. They also invoked the fate of the Vienna Circle, which was not revived after 1945. Of course, several representatives of logical empiricism and the LWS were active in the second half of the 20th century and created important philosophical works, but both movements ceased functioning as compact and institutionally organized groups. Przełęcki told me that, according to his view of the situation, the LWS would not have been reconstructed after 1945 even if Poland had not been a communist country. I was convinced by these arguments and decided to adopt the view that the LWS ended its existence in 1939. However, I must note that this issue is debated, and not everyone agrees with the perspective presented in LWPS.

I finished the typescript in 1982. The text had 15 chapters: I. *Genesis and Development of the Lviv-Warsaw School*; II. *Some Philosophical Views of Kazimierz Twardowski*; III. *Conception of Philosophy in the Lviv-Warsaw School*; IV. *The Development of Logic in the Lviv-Warsaw School*; V. *Classical Propositional Calculus*; VI. *Non-Classical Logics*; VII. *Leśniewski's Systems*; VIII. *Metamathematics and the Semantic Theory of Truth*; IX. *History of Logic, Interpretations of Traditional Logic: Philosophy of Logic and Mathematics*; X. *Logic, Semantics and Knowledge: The Epistemology of Kazimierz Ajdukiewicz*; XI. *Logic, Semantics and the World: The Ontology of Tadeusz Kotarbiński*; XII. *Semantics and the Philosophy of Language*; XIII. *Philosophy of Science*; XIV. *Ethics*; XV. *Conclusion*. Thus, the structure of LWPS is mixed in the sense that some chapters treat systematic issues, but others present individual views. This choice was fairly deliberate, because it would have been very difficult to write such a book without chapters entirely (or almost entirely) devoted to major figures like Ajdukiewicz, Kotarbiński, Leśniewski, Tarski or Twardowski and their views. However, in order to do justice to other members of the LWS, I included additional sections in chapters XII–XIV, describing the views of some “minor” figures. The last chapter discusses some general historical issues, among others, the relation of the LWS to logical empiricism and Marxism. Regarding the former, I argued that despite the numerous similarities between the Vienna Circle and the LWS and influences of the former on the latter, the Polish school was autonomous, in part because it emerged earlier than logical empiricism. I also stressed Franz Brentano's influence on Twardowski and some of his students, particularly Czeżowski.

I brought the typescript (more than 500 pages) to Warsaw in the autumn of 1982. On the way to PWN, located in Miodowa Street 10, I stopped at the Institute of Philosophy (Krakowskie Przedmieście 3). I met Przełęcki and Barbara Stanosz. Marian asked me, "What are you carrying in your bag?" When I answered that I had the book on the LWS with me, he was surprised, "Oh, I expected that you would write 150 pages at most." Barbara was disappointed and commented: "There is no reason to lose time on historical books – we should do systematic works in philosophy in order to develop our field." The publisher decided very soon to work on the book. Dąbmska and Stefan Amsterdamski were appointed as referees. They quickly wrote reviews and the book went into production.⁵ It was published in 1985 and became quite successful. Janina Kotarbiński, Father Józef M. Bocheński, Henryk Hiż and Czesław Lejewski, at the time still alive members of the LWS, received LWPS very positively. In 1987, the journal "Znak" organized a survey on the most important Polish philosophical book of the past decade and LWPS took first place. This recognition convinced me that Stanosz was wrong in her earlier condemnation. Contrary to Przełęcki, the Polish philosophical community was clearly expecting an extensive monograph on the LWS (which spans 392 pages in print).⁶

The book was also a financial success. I received a very considerable honorarium, much higher than I had expected. In fact, it was so high that I wrote to the publisher, suggesting that there had been an error in calculating the amount. I received a reply that everything was correct, as I had been paid for two editions (with 5,000 copies constituting one edition – and the book was printed in 10,000 copies). The money I received allowed me to complete the resources needed to purchase my cooperative flat in Wrocław. I do not feel entitled to assess the real significance of LWPS for the subsequent development of philosophical historiography in Poland. Clearly, it was the first attempt in Polish to present our analytic philosophical movement, its history and achievements. Obviously, it is very risky to make counterfactual assertions of the type "Without Woleński's book, the history of the LWS would still await a monograph on this topic." In fact, much important work (including publications, seminars and conferences) on the LWS and its history was done later in Poland (see, for instance, the activities of the Research

⁵ Dąbmska told me, "I feel that this is my last work." Unfortunately, she was right because she died in June 1983. The book was dedicated to her memory.

⁶ To be fair, LWPS was not the first book on the LWS. See H. Skolimowski, *Polish Analytic Philosophy*, Routledge, London 1967.

Center on the Tradition of the Lviv-Warsaw School, directed by Anna Brożek) as well as abroad. There is no reason to speculate “what would have happened if,” although I suspect that, sooner or later, a similar book to LWPS would have been written. I am very satisfied that my work contributed to this development, which concerns one of the most glorious chapters in Polish intellectual history.

5. A Sketch of My Further Publications on the LWS

I continued writing on the LWS after 1985. In 1986, my lectures on the LWS at the University of Wrocław were published, in 1991 – a book on Kotarbiński and his views, and in 1997 – a book on the LWS in polemics.⁷ I also published many individual and co-authored papers (around 150 in the years 1986–2023, some of which appeared in various languages) in which I touched on various problems related to the LWS, for instance, presenting more detailed analyses of the views of Ajdukiewicz, Czeżowski, Dąbmska, Kotarbiński, Leśniewski, Łukasiewicz, Tarski (due to my systematic interests, I extensively discussed the semantic theory of truth, particularly its philosophical relevance) or Twardowski; I also stressed the relevance of the Polish Mathematical School for the development of logic in Poland.⁸ Perhaps these publications prevented me from focusing on a second edition of LWPS. However, having frequently received complaints about the book being out of print for a long time, I proposed a second edition to PWN. This proposal was accepted, and the book appeared in 2023. Of course, it could not be reprinted in the original form. I decided to keep the text of the first edition and to add a new preface and additions at the end. New fragments explain some historical facts, offer supplements and, last but not least, provide new bibliographical references. I corrected some errors, biographical and substantial. Two more substantial questions are elaborated. In the first edition, I omitted the Cracow Circle, which was a group of Catholic thinkers, including Father Bocheński

⁷ J. Woleński, *Filozofia szkoły lwowsko-warszawskiej* [Philosophy of the Lviv-Warsaw School], Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1986; J. Woleński, *Kotarbiński*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990; *Szkoła Lwowsko-Warszawska w polemikach* [The Lviv-Warsaw School in Polemics], Wydawnictwo Scholar, Warszawa 1997. I will omit discussion of my international activities at this moment.

⁸ One of papers, namely *Uzupełnienia do Filozoficznej szkoły lwowsko-warszawskiej* [Additions to the Book *The Lviv-Warsaw Philosophical School*], “*Studia Filozoficzne*” 1986, Vol. 12, pp. 204–219, contains supplements to LWPS.

(who pointed out this omission), Jan F. Drewnowski, Father Jan Salamucha and Bolesław Sobociński, who wanted to modernize Thomism by means of symbolic logic. Moreover, I added information about Ukrainian philosophers, who studied with Twardowski. Dąmbska was silent on this part of the story of the LWS, probably for sentimental reasons. Until the 1990s this question was not “correct” from a political point of view – particularly, Ukrainians did not like to admit that Twardowski had numerous Ukrainian students who became professional philosophers and played a role in the development of philosophy in Ukraine.⁹ This topic requires further studies.

6. Finnish-Polish Logical Conference in Polanica and Visit to Helsinki

While working on LWPS, I did not consider an English edition. However, in 1982 I visited Helsinki. The story of this visit is a typical example of the role of casual situations in human life. In September 1981, I organized a Finnish-Polish logical conference in Polanica Zdrój, a resort in Lower Silesia. One day Ingmar Pörn, the head of the Institute of Philosophy in Helsinki, asked me for a match. I offered him a lighter, but he explained that cigarillos should only be lit with matches. The next day, as I had to travel to Wrocław, I took a box of matches (at the time it was difficult to buy anything in shops, even matches) from my flat. After returning to Polanica, I gave the matches to Ingmar. He was very grateful and invited me to his room for a glass of whisky, and promised to invite me to Helsinki. Pörn and Georg Henrik von Wright stayed a few extra days in Wrocław, during which my wife prepared a dinner. As a gift, von Wright brought a carton of Marlboros, very good American cigarettes. A carton typically contains 10 boxes, but this only had 8, but I did not ask why (an explanation follows below). The invitation from Helsinki came very soon. I obtained permission from the Rector (as was required by university regulations) and I planned my trip for the spring of 1982. In the meantime (13 December 1981), martial law was introduced in Poland and travelling abroad became fairly complicated. Fortunately, the Rector confirmed his permission and I was able to travel to Finland in May 1982.

⁹ See details in S. Ivanyk, *Filozofowie ukraińscy w Szkole Lwowsko-Warszawskiej* [Ukrainian Philosophers in the Lviv-Warsaw School], Semper, Warszawa 2014.

Von Wright organized a special party in my honour. I noticed two boxes of Marlboros on his desk. Georg Henrik explained that he took them in order to corrupt Soviet soldiers, in case they invaded the Warsaw airport when he planned to fly from Warsaw to Helsinki. I did not comment on this idea, which was more than naïve. In Helsinki, I delivered a talk on the development of logic in Poland. This topic, in particular, interested von Wright. I had previously met him in Kraków in 1967, when he delivered a series on lectures on deontic logic. I had served as his guide during that visit. He had asked me to take him to the Museum of Modern Polish Painting. When he saw a painting signed by Chwistek, he asked, "Perhaps this was made by a relative of the famous Polish logician?" His surprise was enormous when I told him, "No, Leon Chwistek is the author." During the discussion after my talk in Helsinki, von Wright suggested that perhaps Catholic religion and scholasticism had essentially contributed to the development of logic in Poland, but I explained that it was a well-projected and systematically realized scientific enterprise, carried out by mathematicians and philosophers.

7. Meeting Jaakko Hintikka and His Proposal to Publish LWPS in English

In Helsinki I also met Jaakko Hintikka, who visited his home university every May. He invited me for lunch and asked, "What are you currently working on?" When I replied that on a book on the Lviv (I used the name "Lvov")-Warsaw School, he inquired, "Do you plan to publish it also in English?" I answered, "Yes, but where – perhaps in the Synthese Historical Library?" He replied, "Why not in my series?" He was the editor-in-chief of the very prestigious Synthese Library published by D. Reidel Publishing Company, located in Dordrecht, in the Netherlands (it was transformed into Kluwer Academic Publishers in 1987, and has been a part of Springer since 2004). It seemed to be a very good idea, because Kluwer published many philosophical books (also written by members of the LWS) jointly with PWN – the co-operation consisted in providing English translation and printing by the latter. Jaakko immediately wrote to PWN. They were surprised, because the Polish edition was not yet ready at the time – PWN proposed to return to this project after publishing the book in Polish. I do not know the details of further negotiations of the Dutch publisher with PWN, but in the end

the Polish side rejected this offer – I suspect that the title was seen as a cause of troubles once again. Hintikka did not give up and proposed for the contract to be signed between me and Kluwer. However, I had to find a translator and pay him myself. I received help from the Cultural Undergraduate Fund of “Solidarity” (it was arranged by Szaniawski). Olgierd Wojtasiewicz, who had translated many books from Polish for D. Reidel and Kluwer, agreed to translate LWPS.

To complete the story of my trip to Helsinki, I should mention that I benefited from my name. The official version is Hertrich-Woleński, but I use its second part in my academic life, although all my personal official documents employ the full version. I applied for a passport as Hertrich-Woleński, but was prohibited from travelling abroad under the name Woleński. As a result, the passport office, controlled by the Security Service, made a mistake. According to someone from the international relations office at my university, it caused quite a stir when the authorities realized that I had received the passport. They attempted to stop me at the ferry I was travelling on, but it was too late. Upon returning to Wrocław, I was correctly listed (that is, as Hertrich-Woleński) among those prohibited from travelling abroad. However, the issue with my family name, along with the story of the matches for Ingmar Pörn, contributed to the occasional character of my trip to Helsinki, which turned out to be one of the most important professional events in my life. My subsequent academic career, especially in the international realm, was, to a great extent, shaped by meeting Hintikka as well as other Finnish colleagues.

8. Contacts with David Pearce, Kevin Mulligan, Peter Simons and Barry Smith

Although I could not travel abroad in 1982–1986, something important for my further work on the LWS happened during these years. I met David Pearce, an English philosopher, who also participated in the conference in Polanica in 1981. He had studied in Brighton with Jerzy Giedymin, a student of Ajdukiewicz, and became interested in some ideas of the LWS in the philosophy of science. I told him about my work on the LWS.¹⁰ David subsequently informed Kevin Mulligan,

¹⁰ Later, we edited the collection *Logische Rationalismus. Philosophische Schriften der Lemberg-Warschauer Schule*, Athenäum, Frankfurt am Main 1988, consisting of texts of members of the LWS.

his colleague from Oxford, about my planned books. At the time, Kevin lectured in Germany (I believe in Mainz), and he wrote me a letter with the following passage: "Perhaps you will be surprised, but I conduct a seminar on Brentano, Husserl, Leśniewski and Ingarden." I replied that this constellation of philosophers had something in common. Mulligan and two other English philosophers, namely Peter Simons and Barry Smith, formed a group working on, as they called it, Austro-German philosophy. Peter and Barry had studied in Manchester with Lejewski and were quite well oriented in the LWS, particularly in Twardowski (Simons worked at the University of Salzburg, Barry remained in Manchester as a lecturer). Their common idea was that Brentano initiated a German-speaking analytic philosophy, which was continued by the LWS in Poland, and the Vienna Circle in Austria. They also tried to "analyticate" Husserl and phenomenology, and this was the main reason for their interests in Ingarden.¹¹ We began to exchange letters and publications, but, due to the aforementioned issues with my ability to travel abroad, a personal meeting had to be postponed until 1986. First, Simons visited Wrocław in spring, and then all three came to Kraków for a conference on Ingarden in the summer.

9. Conferences in Manchester, Jabłonna and Trento

In Kraków, Barry told me that his university was organizing a conference commemorating the centenary of the birth of Kotarbiński, Leśniewski and Władysław Tatarkiewicz, and invited me to participate. I was sceptical about the chances of obtaining my passport, but thanks to the recommendation of the Technical University of Wrocław and even some party members, I was able to attend this meeting, where I met Father Bocheński for the first time. At that time, the translation of LWPS into English was underway, and it was clear that this book was highly anticipated.

Another important related event was the conference on Polish philosophy in Jabłonna in 1986. It was proposed and organized by the Austrian Institute of Culture in Warsaw. The organizers invited Przełęcki, Szaniawski and me for thematic consultations. Przełęcki suggested that the topic should focus on the LWS

¹¹ See B. Smith, *Austrian Philosophy: The Legacy of Franz Brentano*, Open Court, Chicago 1994, for a general presentation of this historical perspective.

and the Vienna Circle. I remarked that, in light of recent studies, the theme of the conference should be broader. The Austrians agreed, and Barry, Kevin and Peter participated. Other speakers from abroad included Mogend Blegvad (Denmark), Paul Desmond (UK), Guido Küng (Switzerland), Paul Weingartner (Austria) and Gerhard Zecha (Austria). Szaniawski, who took on the role of the editor of the proceedings, searched for a publishing house for a long time (three years), and finally succeeded in 1989.¹² Not all papers presented at the conference were included, but, on the other hand, some new contributions were added, for instance, a joint paper by Simons and myself, *De Veritate: Austro-Polish Contributions to the Theory of Truth from Brentano to Tarski*. Beyond the analytic tasks, we aimed to demonstrate in this study that the relationships between the LWS and Austrian philosophy cannot be reduced to the links of the former and the Vienna Circle – the story of the theory of truth served as a good example of that.

In Manchester, I met Liliana Albertazzi and Roberto Poli, Italian philosophers from Trento. They informed me about the project to establish the Centro studi per la filosofia mitteleuropea (Centre for Studies on Philosophy in Central Europe) and invited me to join the scientific board of this institution. The first conference organized by the Centre took place in Trento and Bolzano in 1987, with the participation of two distinguished philosophers, namely Roderick Chisholm (Brown University) and Rudolf Haller (University of Graz). Both emphasized that the importance of Austrian philosophy for contemporary analytic thought should be considered much more broadly than by focusing solely on logical empiricism. Of course, nobody denies that the Vienna Circle was extremely influential, also for the LWS. At the conference in Jabłonna, I delivered a talk titled *The Lvov-Warsaw School and the Vienna Circle*, based on LWPS, in which I defended the perspective that Polish analytic philosophy should be regarded as an original contribution to philosophy, particularly in terms of the application of logic in philosophical analysis. In any case, my participation in conferences, particularly the individual conversations with people from various countries, provided clear evidence of the growing interest in the LWS.

¹² See K. Szaniawski, ed., *The Vienna Circle and the Lvov-Warsaw School*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 1989. For the reasons given above, I consider this title somewhat inappropriate, as this collection contains only five papers on the Vienna Circle.

10. English Edition Is Ready

Wojtasiewicz finished translating LWPS in 1988. Lee Auspitz from the United States (another person from abroad interested in Polish thought), Barry, David, Kevin and Peter checked the translation and made many valuable comments and suggestions. I am also indebted to (I omit names already mentioned; also, many individuals who helped me have already died) Zdzisław Augustynek, Bolesław Iwanuś, Jacek J. Jadacki, Jacek Kabziński, Tomasz Komendziński, Janina Kotarbińska, Stefan Zamecki, Zbigniew Zwinogrodzki and Jan Zygmunt. The book appeared in the spring of 1989. The structure of the English edition is based on the Polish one, but due to the size limitations imposed by the publisher, I decided to omit Chapter XIV (on ethics). The publisher agreed to include images related to the history of the LWS. The book appeared in 1989.¹³

In September I travelled to the United States for three months. Visiting Berkeley, where Tarski had been a very successful teacher in logic (some people say that he continued the tradition of the Warsaw School of Logic), was part of my route, and I delivered a talk on the development of logic in Poland. After the talk, a doctoral student approached me and said, “Can you tell me something more about Leśniewski. Recently, I read a new book by a Polish author (I forgot his name) that includes a chapter on Leśniewski, but I would like more information.” I smiled and explained that he was probably referring to my book. Such is the fate of Polish names.

11. Final Remarks

Let me add that my book was translated into Russian and partly into French,¹⁴ thus gaining international recognition. There has been an enormous growth in

¹³ See note 1 for bibliographical details.

¹⁴ J. Woleński, *Lvovsko-warszawska filozofska škola*, trans. W.N. Porus, Rossijskaja Politiczeskaja Enciklopedia, Moskva 2004; J. Woleński, *L'École de Lvov-Varsovie. Philosophie et logique en Pologne (1895–1939)*, trans. A. Zielińska, Vrin, Paris 2011 (the French publisher demanded that chapters on technical formal logic should be omitted) – both translations are from the Polish edition. As far as I know, Romanian and Ukrainian translations are in preparation. In 2013, I was awarded the Foundation for Polish Science Prize for introducing the LWS into the international discursive circulation.

interest in the LWS worldwide, as documented by numerous conferences and publications. However one should be cautious in maintaining optimism about the international recognition of the LWS. In a relatively recent historical work, only one Polish name is mentioned – Tarski.¹⁵ I wrote to the author, pointing out that there were several important Polish analytical philosophers. He replied that he knew that Poland had logicians, but was not aware of Polish philosophers. Even if we view this response as a typical example of American historical ignorance, we must acknowledge that we are largely responsible for the popularization of Polish culture.

Bibliography

- Dąbmska I., *Czterdzieści lat filozofii we Lwowie* [Forty Years of Philosophy in Lvov], "Przegląd Filozoficzny" 1948, Vol. 44, pp. 14–25.
- Ivanyk S., *Filozofowie ukraińscy w Szkole Lwowsko-Warszawskiej* [Ukrainian Philosophers in the Lviv-Warsaw School], Semper, Warszawa 2014.
- Kołąkowski L., *Filozofia pozytywistyczna. Od Hume'a do Koła Wiedeńskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966.
- Kołąkowski L., *Positivistic Philosophy from Hume to the Vienna Circle*, Penguin, New York 1972.
- Pearce D., Woleński J., eds., *Logische Rationalismus. Philosophische Schriften der Lemberg-Warschauer Schule*, Athenäum, Frankfurt am Main 1988.
- Schwartz S., *A Brief History of Analytic Philosophy: From Russell to Rawls*, Blackwell, Oxford 2012.
- Skolimowski H., *Polish Analytical Philosophy*, Routledge, London 1967.
- Smith B., *Austrian Philosophy: The Legacy of Franz Brentano*, Open Court, Chicago 1994.
- Szaniawski K., ed., *The Vienna Circle and the Lvov-Warsaw School*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 1989.
- Woleński J., *L'école de Lvov-Varsovie. Philosophie et logique en Pologne (1895–1939)*, trans. A. Zielińska, Vrin, Paris 2011.

¹⁵ S. Schwartz, *A Brief History of Analytic Philosophy: From Russell to Rawls*, Blackwell, Oxford 2012.

- Woleński J., *Filozofia szkoły lwowsko-warszawskiej* [Philosophy of the Lviv-Warsaw School], Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1986.
- Woleński J., *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska* [The Lviv-Warsaw Philosophical School], Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Woleński J., *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska* [The Lviv-Warsaw Philosophical School], 2nd ed., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2023.
- Woleński J., *Kotarbiński*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990.
- Woleński J., *Logic and Philosophy in the Lvov-Warsaw School*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 1989.
- Woleński J., *Lwowsko-warszawska filozoficzna szkoła* [Lviv-Warsaw Philosophical School], trans. W.N. Porus, Politicheskaja Enciklopedia, Moskva 2004.
- Woleński J., *Szkoła lwowsko-warszawska w polemikach* [The Lviv-Warsaw School in Polemics], Scholar, Warszawa 1997.
- Woleński J., *Uzupełnienia do Filozoficznej szkoły lwowsko-warszawskiej* [Additions to the Book *The Lviv-Warsaw Philosophical School*], "Studia Filozoficzne" 1986, Vol. 12, pp. 204–219.

Philosophy in High School*

Kazimierz Twardowski

Due to the construction of the new Polish high school system, numerous academic projects and ideas for various types of high schools have recently appeared. In many aspects divergent, those projects and ideas almost without exception agree in underestimating the significance of propaedeutics of philosophy as a subject taught in these schools. This subject is granted two or three hours per week in the last grade of high school, prescribing the teacher to present in such a limited time frame elements of psychology and the main concepts of logic. Sometimes logic is taught separately, one hour per week in the penultimate grade, and psychology two hours in the final grade.

Whoever grants propaedeutics such a scarce amount of time does not know or forgets that teaching logic can be efficient only when combined with activities and exercises, and that teaching psychology properly without using experiments is impossible. And, strangely, this is not known or not remembered by one of the most famous projects for the new high school, which rightly pays much attention to exercises and practical classes in school and constantly emphasizes that school learning without such didactic resources misses the point not only didactically but also pedagogically, killing all interest, undermining thoroughness, developing superficiality and shallowness.

And yet propaedeutics of philosophy deserves to be taught in every way thoroughly. It is one of the most significant subjects in the high school curriculum. And its significance lies in the following moments:

- I. Contact of the youth with propaedeutics of philosophy has a similar meaning in their cognitive development as the emergence of philosophy had in human history for the cognitive development of the whole of humanity: it is a moment of the emergence of scientific self-awareness, it

* K. Twardowski, *Filozofia w szkole średniej*, "Ruch Filozoficzny" 1919–1920, Vol. 5, pp. 1–6.

is a moment of turning from the sensual world, that had attracted the investigative thought until then, towards one's spirit and how it works and creates. Obviously, this turn is prepared beforehand, but it becomes fully conscious and systematic here.

- II. This way propaedeutics of philosophy makes the youth aware of some theoretically and practically significant issues and teaches them how to capture those issues. A student in high school has already encountered those issues in lower grades and within other subjects – for example, the problem of the relationship between thought and speech while learning languages, the problems of the existence of the external world during physics, the issues of the influence of various motivations on human behaviour while reading and analysing literature and studying history – but this had happened accidentally. Now they realize how to formulate such and comparable issues and what is intended to solve them methodically.
- III. Thanks to the issues that converge in teaching propaedeutics, until then spread across various subjects and only accidentally discussed, as well as thanks to the fact that propaedeutics of philosophy teaches a student about the forms within which any scientific study develops and the laws that guide any human psychological activity, properly conducted teaching of this subject can concentrate, in the minds of students who are just about to finish high school, all the previously taught school knowledge, embracing all that they had learned and found out, from the point of view of categories and logical criteria and in the illumination of the human psyche, this definitive source for all the humanities and natural sciences, as well as any works of literature, and any human actions recorded in history.
- IV. Presenting to the youth a philosophical stance on all products and issues of the human spirit, propaedeutics of philosophy accustoms them to the critical way of thinking, protecting them from narrow dogmatism and destructive scepticism. A matter not only significant for scientific activity but also for practical life, as only thanks to criticism can one protect themselves from too much self-assurance and from disregarding the opinions of others, and at the same time keep the proper measure between exuberant emotionality and infertile dryness.

- V. Criticism goes hand in hand with exactness in reasoning. Indeed, many people reason exactly, although they have never learned logic and have not found out from psychology about the causes and reasons for errors and mistakes in thinking. But those who had learned logic or psychology, will, *ceteris paribus*, possess more sensitivity to errors and mistakes.¹ And is the fact that people can speak their native language a serious argument against the need to teach the grammar of that language? Therefore, propaedeutics of philosophy is not unnecessary when talking about developing exactness in reasoning. Indeed, it is one of the most efficient means for that. And exactness in reasoning is not only necessary for a philosopher or a scientist. Practical life cannot also do without the spirit of exactness, about which Hume speaks as follows: "... in every art or profession, even those which most concern life or action, that a spirit of accuracy, however acquired, carries all of them nearer their perfection, and renders them more subservient to the interests of society ... the genius of philosophy ... must gradually diffuse itself throughout the whole society, and bestow a similar correctness on every art and calling. The politician will acquire greater foresight and subtility, in the subdividing and balancing of power; the lawyer more method and finer principles in his reasonings; and the general more regularity in his discipline, and more caution in his plans and operations. The stability of modern governments above the ancient, and the accuracy of modern philosophy, have improved, and probably will still improve, by similar gradations."²
- VI. Finally, considering that high school is a general education school, one must not forget that propaedeutics of philosophy acquaints the student with a whole range of concepts, the knowledge of which is essential for a generally educated person. For only a systematic, though elementary,

¹ In the compilation of Twardowski's philosophical texts published by his students in 1927, when he was still alive, this sentence was changed to: "But those who had never learned logic or psychology, will, *ceteris paribus*, possess less sensitivity to errors and mistakes." K. Twardowski, *Filozofia w szkole średniej*, in: *Rozprawy i artykuły filozoficzne*, Księgarnia "Książnica-Atlas", Lwów 1927, p. 179 [translator's note].

² D. Hume, *An Enquiry Concerning Human Understanding*, Oxford University Press, Oxford-New York 2007, p. 6. This book was translated by Twardowski and Jan Łukasiewicz in 1905; in the present article, Twardowski cited its 2nd ed.: D. Hume, *Badania dotyczące rozumu ludzkiego*, trans. J.Ł. Łukasiewicz, K. Twardowski, Polskie Towarzystwo Filozoficzne, Lwów 1919 [translator's note].

learning of logic and psychology can explain precisely what is meant by definition or proof, contradiction and opposition, deduction and induction, hypothesis and theory, images and concept, memory and attention, association, instinct, passion, impulse, will, etc., etc.

Given all these moments, which clearly emphasize the significance of propaedeutics of philosophy as a subject taught in high schools, it seems strange that in projects and ideas concerning the new organization of learning in the Polish high school, this importance is seldom appreciated. Instead, one can often encounter the opinion that teaching propaedeutics of philosophy does not produce any results, and that time devoted to this subject is wasted.

Unfortunately, this is indeed the case. But this is not the fault of the subject. Several other factors are to blame here. Firstly, there are not enough qualified teachers of this subject; as a result, propaedeutics is taught in high school by teachers who do not have the appropriate professional background. It is conducted by Polish-language teachers and historians, physicists and mathematicians, natural sciences teachers, and classical philologists. Generally, it is taught by anyone who wants to and can be convinced by the headmaster to do it, but rarely by someone who has an understanding of it. Such a situation would not be tolerated in any other school subject. In propaedeutics of philosophy, it is acceptable – why, we will see below. Secondly, there are no appropriate textbooks – which I have broadly commented on in *O potrzebach polskiej filozofii* [On the Needs of Polish Philosophy].³ Thirdly – even if only qualified teachers taught it and excellent textbooks existed, the teaching of propaedeutics of philosophy could not prosper precisely because there are not enough hours dedicated to it. What can the best teacher using the best textbook teach if, in our sanctified by so many free days of school laziness he disposes of one hour per week for logic in the seventh grade and two hours per week for psychology in the eighth grade, where systematic learning ends – and at the latest – with the date of the written part of the graduation exam, that is, in May?

Therefore, one cannot be surprised by the complaints about the unproductiveness of teaching propaedeutics of philosophy in high school. But neither can the current situation be left unchanged. And it can be changed. But for this, apart from energy, goodwill is also necessary.

³ K. Twardowski, *O potrzebach polskiej filozofii*, “Nauka Polska. Jej Potrzeby, Organizacja i Rozwój” 1918, Vol. 1, pp. 453–486 [translator’s note].

Well, in many cases, this goodwill is missing, especially in those who do not understand the significance of propaedeutics of philosophy as a school subject. Usually, the only experience they possess is their own, gained during their school years when they were taught in a dull, dry, rote way by a teacher asking them to memorize passages “from here – to there” from a problematic textbook. The teacher had neither a PhD in philosophy nor a teacher’s certificate, but was still in the process of preparing for such an exam, not in philosophy but, for example, in history or chemistry. In light of such memories, they serve – in good faith – a sentence of condemnation on propaedeutics of philosophy. However, if they had really learned and knew the conditions for the proper justification of judgements, they would see that they lack a rational basis for their claims. And this lack of understanding of the significance of the propaedeutics of philosophy education, which high school should provide, often connects with a disregard for philosophical education in general and philosophy itself. This symptom is frequent among representatives of the natural scientists in the broadest sense of the word. The considerable development of the natural sciences led some representatives of these sciences to look down on all other sciences – except for mathematics – and, at most, they accept only this philosophy which they – usually in a dilettante way – create themselves.

It is remarkable that representatives of philosophy and the humanities, even classical philology, unreservedly recognize the significance of the natural sciences and education in this field, while the opposite is seldom the case. Is it not proof that one-sided scientific education easily leads to the closing of the mind and narrow-mindedness? Anyway, it is not surprising that in projects and ideas concerning high school education offered by representatives of the natural sciences, propaedeutics of philosophy does not occupy the position it rightly deserves.

This lack of goodwill concerning propaedeutics of philosophy, stemming from a lack of understanding, does not exclude the hope for change. With time, argumentation, persuasion, and, in exceptionally favourable conditions, also experience may prove that the negative opinions about the significance of this subject in school teaching and the value of this science itself are not duly justified. Therefore, anyone who, because of a lack of understanding of its significance, does not grant propaedeutics of philosophy its due place in high school may eventually be converted. Worse, much worse, is the case with those who do not grant propaedeutics of philosophy its due place in high school because they understand its significance. Here, we encounter not only a lack of goodwill but explic-

itly bad will towards propaedeutics of philosophy. This is characteristic of any type of obscurantism, which is unwelcoming of any criticism and, consequently, fights – openly or covertly – anything that prepares youth for independent and exact logical thinking. Therefore, it also undermines propaedeutics of philosophy, sometimes using interesting methods. Being unable to eliminate it from the school curriculum, it was at least managed that, for example, the National School Council in the former Austrian partition did not announce at all – except Dr E. Płazak's short period of vice-presidency – competitions for teachers of that subject. This way, the school governance itself implied that high school does not need qualified teachers at all, which obviously did not encourage young people to gain teaching qualifications for this subject. Indeed, it must have convinced them that candidates to teach this subject have fewer prospects of getting a position in school than qualified candidates for any other subjects. Due to such an artificially created lack of qualified teachers of propaedeutics of philosophy, its teaching was "out of necessity" handed over to unqualified people. This is mainly because an unqualified teacher of propaedeutics is a less dangerous opponent of obscurantism than a qualified one. They are less interested in the fight against obscurantism than qualified teachers and, above all, less prepared for this fight.

Therefore, there is a severe risk that nowadays, in the moment of building a new high school system, obscurantism, which keeps the teaching of propaedeutics of philosophy at such an unbelievably low level by the means mentioned above, will use, among others, precisely the argument of propaedeutics' low level and its inefficiency, to try to get rid of this subject from high school. Those attacks will be supported by means which cannot be blamed for bad will in this case, but they fail to understand the significance of the matter and, consequently, lack goodwill towards propaedeutics of philosophy. And once removed from school, propaedeutics of philosophy will not be easily restored.

The first step to eliminate propaedeutics was when the number of hours dedicated to it was reduced from four hours per week to – taking both final high school grades together – three hours per week. In some projects and ideas for new plans, these three hours are further reduced to two. So the danger is great. And as I have tried to demonstrate here, it is not about some indifferent or of-little-importance matter. Propaedeutics of philosophy, which should develop sensitivity and conscientiousness in using logic while accustoming to independent reflection on one's own mental life, is therefore of immense significance not only in

didactic terms but also in upbringing and, thus, social terms. Being a systematic consolidation and deepening of all the factors that teach high school students to think independently and critically, it provides the generations to which the future belongs with one of the most potent weapons to fight against obscurantism and one of the most powerful levers of mental progress. Therefore, the scope of propaedeutics of philosophy in high school should not be narrowed but broadened; three hours per week should be dedicated to it in the two final grades so that there is time for exercises and discussions, so that the teaching of psychology can use experiments, and so that students have the opportunity to become accustomed to this, in many aspects, totally new school subject.

Only when the teaching of propaedeutics of philosophy is treated seriously, when it is taught by teachers imbued with a philosophical spirit, with adequate professional education, and when those teachers have enough time to breathe at least part of that spirit into their students, will the teaching of propaedeutics of philosophy be able to fulfil its immeasurably important task and contribute to educating a large legion of truly enlightened citizens!

Translated by Ewelina Grądzka

Bibliography

- Hume D., *Badania dotyczące rozumu ludzkiego*, trans. J.L. Łukasiewicz, K. Twardowski, 2nd ed., Polskie Towarzystwo Filozoficzne, Lwów 1919.
- Hume D., *An Enquiry Concerning Human Understanding*, Oxford University Press, Oxford–New York 2007.
- Twardowski K., *O potrzebach polskiej filozofii*, “Nauka Polska. Jej Potrzeby, Organizacja i Rozwój” 1918, Vol. 1, pp. 453–486.

Education in the Lvov-Warsaw School as a Path to Independent Thinking: Introduction to the Archival Texts

Krzysztof Nowicki
(University of Warsaw)

The overarching theme of the archival texts collected in this volume is the relationship of members of the Lvov-Warsaw School¹ to education in the broad sense. The selected contributions thus form an organic continuation of the previous volume, which presented the profiles of two great philosophers and teachers: Kazimierz Twardowski and Izydora Dąmbska. In this volume, readers encounter accounts by pupils of Kazimierz Ajdukiewicz, Janina Kotarbińska, Tadeusz Kotarbiński, Stanisław Ossowski, Władysław Tatarkiewicz, and Władysław Witwicki. As in the previous volume, the English translations² of these texts are intended to provide the international research community with insights into the vision of education and teaching activities within the Lvov-Warsaw School.

A distinctive text is Tadeusz Czeżowski's *On the Ideal of the University*, which – unlike the others – is not a memoir but offers a general reflection on the state of university education, its aims, and the role of the academic teacher in shaping young minds. It is worth starting this brief discussion with this very text, as it provides a framework within which the teaching activity of the School's other members can be situated.

¹ It should be noted here that Władysław Tatarkiewicz's affiliation to the Lvov-Warsaw School is a matter of dispute. However, there is no doubt that he was in the orbit of the School's influence, and his works are marked by a methodological style typical of this formation, which at least allows one to call him an author closely associated with the School. Cf. J. Zegzuła-Nowak, *Spór o tożsamość filozoficzną Władysława Tatarkiewicza*, "Edukacja Filozoficzna" 2010, Vol. 49, pp. 93–112.

² As before, the translations of these texts were prepared by the author of this introduction. The goal was to preserve the original tone and style while ensuring accessibility for an international scholarly audience.

In his essay, Czeżowski discusses the challenges facing the contemporary university in light of dynamic cultural changes. Despite these challenges, he points to certain enduring characteristics of the university that make it an essential component of culture. In his view, the university should fulfil a twofold function: a research institution and a professional school preparing students for academic professions that require mastery of scientific methods. Czeżowski sees the difference between the university and the higher professional school in the different aims of education. While the latter is supposed to educate standardized professionals, the university is supposed to educate creative individuals. Accordingly, the curriculum and teaching method at universities should be of a different character than at higher professional schools – it should emphasize the student's active attitude and self-education and, above all, cultivate the habit of independent thinking.

However, the student achieves independent thinking only by developing three cultures – intellectual culture, moral culture, and aesthetic culture. The formation of intellectual culture consists, in Czeżowski's view, not only in teaching a given scientific discipline, but above all in awakening in students a "logical conscience". This logical conscience includes sensitivity to truth and falsehood, clarity and precision in formulating and justifying theses, integrity and objectivity in thinking, as well as a rational tolerance that seeks to persuade an opponent rather than to destroy them. The formation of this intellectual culture in students fosters a number of virtues that extend beyond the field of science into social life and that possess moral significance. Among these, Czeżowski mentions perseverance in overcoming adversity, systematicity, conscientiousness, reliability and courage of conviction. The formation of a truly creative personality must, however, be at the same time the formation of moral and aesthetic culture. The former manifests itself in the fact that a person knows what is good and what is bad, while in their behaviour they strive for the good and avoid the bad. The latter kind of culture, in turn, involves knowledge of beauty and striving for that beauty in action and in life. In the final part of his lecture, Czeżowski comments on the role of the professor at the university and focuses in particular on the relationship between supervisor and doctoral student.

The picture sketched by Czeżowski of the capacities that lead to the cultivation of independent thinking in students also indirectly delineates what a good teacher should teach and what a good teacher should be like. This ideal ethos,

as I will try to show, shines through quite visibly in the memoirs collected here, albeit with varying intensity and differing emphases. It is worth noting that the model of a teacher which emerges from Czeżowski's remarks overlaps with the pedagogical practice of Kazimierz Twardowski, whose portrait was painted in different strokes by his students in the preceding volume. It is not an overly bold supposition that Czeżowski regarded him as the person who came closest to fulfilling the ideal he outlined. In the following pages, a brief account of each text is presented, with particular attention to how the protagonist of each account fits within the framework outlined by Czeżowski.

Jan Strzelecki opens his reminiscences about Stanisław Ossowski (*A Remembrance of Stanisław Ossowski*) with the following words:

These words will be about Stanisław Ossowski as a teacher, as he was one of the people who linked their life's project with this task, saw their social calling in this role, and in it achieved a form that would arouse gratitude and a kind of reverence from all those who had the opportunity to encounter him.
(J. Strzelecki, *A Remembrance of Stanisław Ossowski*)

In Strzelecki's eyes, then, Ossowski was above all a teacher – someone whose social vocation lay in educating others, and the subsequent parts of the text detail how he enacted that vocation in practice. Strzelecki emphasizes that Ossowski not only imparted knowledge and taught how to acquire and develop it, but was also a model of conduct. He showed through his actions how to realize the values he professed in individual life and how to pursue them in social life – hence understanding his values is indispensable for understanding his teaching activity.

Strzelecki emphasizes that Ossowski was a humanist in the broad sense of the word – concerned not only with works of art and our interactions with them, but also with social matters. The latter manifested itself in various ways – from his participation in the work of the board of the Workers' Society for the Care of Children, through his studies on socialist democracy centred on human development, to his lecturing at the Underground University of Warsaw during the war. For Strzelecki, Ossowski's socialism was an extension of his humanism: working to rebuild institutions was a means to ensure that all are treated with the dignity human beings deserve. Strzelecki describes Ossowski's pursuit of truth and emphasis on the importance of non-conjunctural values as those fundamental human acts which confer dignity to human life. This fundamental dimension of

non-conjunctural values means that the restriction of them by political authorities inevitably leads to errors in the organization of social life. This approach is well reflected in the words of Ossowski cited by Strzelecki at the end of this text:

Life itself is not something so very important, and the transition into an inorganic state is not something so very important. Life is important as an opportunity for experiencing and for doing things worth living for. (S. Ossowski, cited after J. Strzelecki, *A Remembrance of Stanisław Ossowski*)

This specific linkage of the transmission of knowledge and responsible ways of acquiring it with a moral and social attitude aligns with the teacher's ethos captured in Czeżowski's text, and which was embodied to a greater or lesser extent by members of the Lvov-Warsaw School. Ossowski's actions reveal the civic courage to teach amid the turmoil of war, the persistence and systematic effort maintained despite adverse circumstances, and a selfless dedication to the cause of social life, regardless of any immediate personal gain. All of those personal qualities reveal an outstanding teacher.

In his text (*A Remembrance of Professor Ajdukiewicz*), Stefan Swieżawski describes the role that Ajdukiewicz played in his intellectual formation.

According to Swieżawski's account, Ajdukiewicz exerted a significant and unique influence on his scholarly work, although he himself was not a researcher of medieval philosophy, which interested Swieżawski. What particularly impressed Swieżawski in Ajdukiewicz was, on the one hand, his uncompromising fight against all manifestations of verbalism and, on the other, his attempts to understand theses in their context most accurately – something he calls, following Tadeusz Kotarbiński, "profoundism." These elements of craft, which he took over from Ajdukiewicz during their joint discussions on the texts of his doctoral and postdoctoral theses, taught him to express historical philosophical concepts in a more comprehensible language and not to settle for a superficial grasp of a given concept but to strive for a thorough understanding of the issue. These discussions made Swieżawski realize that:

All in all, I had to increasingly accept the truth of the Professor's saying that one of the most important "steps to Parnassus" is to be able to admit "I don't understand" when trying to grasp the views of the author I was studying. (S. Swieżawski, *A Remembrance of Professor Ajdukiewicz*)

In his memoir, Swieżawski emphasizes that Ajdukiewicz did not try to steer him towards his own interests but instead allowed him to develop in the direction that genuinely engaged him. Moreover, despite Swieżawski's medievalist interests, Ajdukiewicz made him his assistant at the chair alongside the logician Zygmunt Schmierer. Although all of Ajdukiewicz's colleagues at the chair held different worldviews, a deep friendship formed among them. Swieżawski further mentions that, although Ajdukiewicz himself had an aversion to institutionalized religion, he respected the religious beliefs of his student, whose philosophical content they sometimes discussed. In the final parts of the text, he describes what Ajdukiewicz was like in personal contacts – his kindness and sociable character.

It is not hard to see that the portrait of Ajdukiewicz sketched by Swieżawski coincides to a large extent with the ideal of the teacher that can be indirectly gleaned from Czeżowski's text, discussed earlier. Ajdukiewicz taught Swieżawski to state theses clearly and precisely, to be candid about one's knowledge and ignorance, and at the same time, by his example, he bore witness to the role of rational tolerance towards people with different convictions. It cannot be overemphasized that it was precisely this attitude of Ajdukiewicz that overcame the particular alienation felt by the religious Swieżawski within the Lvov philosophical milieu. Although the text places less emphasis on Ajdukiewicz's moral culture, it also underscores that he was a kind, selfless person, sensitive to social matters. As Swieżawski says: "He was the antithesis of a scholar who sees nothing beyond academia and scholarly work."

Andrzej Nowicki's text, *Benedict, or, About Teachers*, is a rather unusual text among the reminiscences collected in this volume. It is an excerpt from his book *Uczeń Twardowskiego. Władysław Witwicki* [A Student of Twardowski: Władysław Witwicki], in which he presents his recollections of conversations with the titular figure – Władysław Witwicki, his "beloved teacher," as he calls him in the book's introduction. These are not, however, mere reports of these conversations, but dialogues in which the author supplements the deficiencies of his memory with his imagination. This form immediately brings to mind Platonic dialogues and, I believe, this is not an accidental choice on the author's part. Although Władysław Witwicki was a highly prolific and original intellectual and artist, there is little doubt that his greatest gift to Polish culture was his translations of nearly all of Plato's dialogues. In this literary form, Nowicki evokes Witwicki himself through

the very vehicle most closely associated with him in Polish cultural memory, rendering homage not only in content but also in form.

In this short dialogue, Fryderyk – the author’s literary emanation – discusses with Witwicki the latter’s teachers. The entire exchange is prompted by a lecture in which Witwicki commemorated the recently deceased Kazimierz Twardowski. The course of the dialogue, as well as the changes in Witwicki’s appearance described in the text, make it plain that Twardowski was among his most important teachers. Fryderyk, however, presses him about other teachers – both those with whom he had actual personal contact and the spiritual ones separated by the abyss of time. Of particular note is the titular Benedict – Benedykt Tadeusz Nałęcz Dybowski, a naturalist and social activist – whom Witwicki regards as a teacher as important as Twardowski himself. Although the guiding theme of the dialogue is Witwicki’s teachers, the conversation also clearly reveals the virtues to which he adhered: objectivity, an intellectual distance towards matters under examination, clear and critical thinking, as well as respect for people of different convictions and views. This text is half memoir, half psychobiographical miniature, which – like Nowicki’s piece – may be taken as a kind of tribute to Witwicki. It is so because Witwicki himself dealt with such reflections in his writings, to mention only his psychological remarks on Socrates or the psychobiography of Jesus of Nazareth.

Mieczysław Wallis briefly sketches Witwicki’s scholarly path and notes the great role played in shaping his outlook by Kazimierz Twardowski, from whom he took the cult of clarity and of substantive knowledge. He points out that the subject of Witwicki’s first scholarly work – *Analiza psychologiczna ambicji* [Psychological Analysis of Ambition] – was hardly a coincidence, as it was one of the feelings that was the driving force of his psychic life. He further notes that despite his extensive knowledge, manifold talents, and pedagogical gift, Witwicki did not obtain a chair for over a dozen years, which, in light of his great ambition, bred an outwardly suppressed bitterness.

Wallis also does not omit that Witwicki sometimes had difficulties in dealings with others – he would enter into conflicts with family, and in discussions he could be intransigent and sarcastic. This latter trait stood in stark contrast to his proclaimed goal of discussion, namely, a common pursuit of truth. These circumstances also place in context the fact that in his dialogue Nowicki ascribes a mocking tone to Witwicki, even though Witwicki himself vehemently denies

this and explicitly states that it is only scientific distance on his part. The fact that both authors attest to this attribute of Witwicki significantly increases the likelihood that this is what he was like. In such a case, it would be easy to charge Witwicki with duplicity and hypocrisy. There is, however, an important nuance here, which Wallis makes clear at the end of his text, where he applies the concept of the “soul with an actor’s background” introduced by Witwicki to himself. He writes thus:

Well, it’s hard to resist the impression that Witwicki himself was also a “soul with an actor’s background.” He created in his imagination an ideal figure of himself, some features of which he took from the Platonic Socrates, and he “played” this character, more or less consciously, before others. (M. Wallis, *Memories and Remarks about Władysław Witwicki*)

Perhaps Witwicki’s behaviour was not conscious duplicity but rather a dissonance between the inborn dispositions of his personality and the ideal to which he aspired. Witwicki’s innate ambition drove him to work tirelessly on his various projects, but he paid the price in the form of an uncontrollable need to dominate everything and everyone. This specific weave of ideals and personality traits could make Witwicki seem insincere in his attitude.

Wallis makes also no secret of the fact that Witwicki had various prejudices and antipathies, among which he mentions an aversion to modern art. At the same time, he underscores Witwicki’s tireless work on further treatises and translations despite illness and the raging war. He recalls Witwicki’s psychological research, within which the most original theoretical idea is the theory of interpersonal relations, premised on the assumption that every person avoids humiliation and strives for a sense of power. He praises Witwicki’s textbook for its vivid, plastic style and a special gift for spotting the humorous elements of human nature. In his text, Wallis also mentions Witwicki’s work on translations of Plato’s dialogues, his replies to criticism of the colloquial style of those translations, and the Platonic perspective he adopted on the figures of Socrates and the sophists. He further notes that despite his religious upbringing, Witwicki faced a youthful religious crisis and arrived at rationalist and atheist views, and that his interest in people reconciling scientific convictions with religious faith prompted him to write *Wiara oświeconych* [The Faith of the Enlightened]. The text concludes with

the aforementioned remark about Witwicki's personality and his role in reviving the Platonic dialogues intellectually, aesthetically and morally.

In both texts about Witwicki, his role as a teacher may not be as visible as in the other contributions collected in this volume devoted to teachers associated with the Lvov-Warsaw School. In Nowicki's piece, the accent falls rather on Witwicki's own teachers, while in Wallis's text we learn more about what Witwicki was like and what he did. Yet from these texts one can reconstruct that, like other members of the School, he attached great importance to clarity of expression, and that his ideals were scientific distance towards analysed phenomena and a common pursuit of truth. At the same time, he was ready for hard work despite adversity. It is also impossible to overlook here the fact that he was an unparalleled popularizer. His translations made Plato's dialogues accessible to a wide audience, and Witwicki himself brought them to life by reading them in public (including on the radio). He also wrote popularizing books on psychology or ancient art. It can thus be said that Witwicki fostered intellectual and aesthetic culture among broad audiences, which certainly warrants calling him a great teacher.

In his memoir *Władysław Tatarkiewicz (3 April 1886–4 April 1980)*, or, *On the Hidden Philosophy*, Andrzej Nowicki presents his first encounter with the subject of his text. As a high school student, he attended Tatarkiewicz's lecture, which captivated him not only with its content but also with its construction and performance. For Tatarkiewicz's lecture on aesthetics was not only clear, lucid and well-organized, but also interwoven with fragments of poetry that immediately made present to the listeners the very thing under discussion. This lecture was also what ultimately set the philosophical path the author chose to follow.

In his reminiscences, Nowicki recounts a series of conversations with Tatarkiewicz in which the teacher's genuine care for his pupil's intellectual development is made vivid – he proposes various readings, discourages overloading oneself with classes, and even assigns a very young student a report on Kant's *Critique of Pure Reason*. He also encourages the young student of philosophy to think independently in analysing and interpreting texts. He motivates him to continue working by pointing out the positive aspects of his written work and by setting ever new challenges – from the aforesaid report on Kant to a piece for "Przegląd Filozoficzny" [Philosophical Review]. Tatarkiewicz, however, did not privilege students on the basis of their extensive knowledge, but assessed them

consistently on the basis of the material he required, as the course of Nowicki's examination with Tatarkiewicz indicates. Nor should one overlook the fact that Tatarkiewicz's lectures were extraordinarily popular – as the hall for over 800 people was overflowing.

Nowicki also notes that Tatarkiewicz tolerated people with different world-views, including the author himself, who sympathized with currents calling for a revolutionary transformation of man and the conditions of human life. When faced with his pupil's intellectual attacks, he responded either with merciful silence or with calm understanding. Nowicki's reminiscences also document that Tatarkiewicz carried out his professorial service with civic courage – he conducted clandestine university teaching despite the brutal penalties imposed by the Nazi occupier on those who engaged in such undertakings. Nor should the teacher's concern for his students escape our attention – not only did Tatarkiewicz declare his availability in times of peace, but during the war, when his student stopped attending classes, he personally sought him out and convinced him to return.

In the final sections of the text, the author recapitulates the aforementioned traits of Tatarkiewicz as a teacher and casts them in a different light. In particular, he draws attention to the elements of the historian of philosophy's craft that Tatarkiewicz taught him. Once again, he draws attention to Tatarkiewicz's extraordinary tolerance, this time extending its scope to the historical philosophical positions he analysed. Although he stresses forcefully that he shares virtually none of Tatarkiewicz's views, he nevertheless singles out one very important idea that he took from Tatarkiewicz and developed in his own work. Namely, the conviction that aesthetic conceptions are not only formulated explicitly in treatises on art but are also contained implicitly in the very works of art themselves. Tatarkiewicz's idea can, moreover, be further extended to the matter at hand: the philosophy of education and upbringing is sometimes set out in theoretical treatises, but just as often it is embodied in the actions and stances of great teachers and in the effects of their work – that is, in students who, as Czeżowski says, have become truly creative individuals.

Although Nowicki's account is full of the author's personal experiences and reflections, it nonetheless provides a richer characterization of Tatarkiewicz's teaching activity than the other texts collected here about teachers of the Lvov-Warsaw School. From the portrait sketched by Nowicki there emerges an image

of a teacher who guided his student in a methodical manner while exerting no intellectual coercion on him. He cared for his student's well-being yet remained tolerant of his revolutionary convictions, which he did not share. Finally, he lectured in a clear and methodical way, yet could tastefully and sensitively adorn his lecture with poetry. His teaching activity thus fits perfectly into Czeżowski's programme of educating creative and independent individuals – he trained his students both by word and by example in the domains of intellectual, moral, and aesthetic culture.

Jerzy Pelc's brief reminiscences (*From the History of the Underground University of Warsaw*) from the period when he attended classes at the underground University of Warsaw essentially present an image of Tatarkiewicz's educational work consistent with Nowicki's account. We learn a bit more about the locations in which the classes conducted by Tatarkiewicz were held. Like Nowicki, Pelc emphasizes the extraordinary popularity of Tatarkiewicz's lectures, which, even during the war, attracted people who not only were not studying philosophy but were not students at all. Pelc also points out that this popularity was associated with a greater risk of repression by the occupier, as larger gatherings were easier to detect. He also depicts, in a more vivid and poignant way, the general atmosphere of dread and danger that accompanied functioning within an underground university.

In the same text, more attention is devoted to Tadeusz Kotarbiński. Pelc recounts the course of the first lecture conducted by Kotarbiński which he attended. He mentions the extraordinary clarity and precision of the lecturer's formulation of his thoughts, which posed a certain problem for the young students of philosophy, as every word spoken in the lecture seemed equally important and significant. He adds that there was no literary embellishment or excessive erudition in the way Kotarbiński lectured; instead, simplicity and economy of expression reigned. The text captures also the first impressions of peers after that lecture, vividly conveying the kind of agitation typical for young people on first encountering such an unusual lecturer.

In his memoir, Pelc reveals to us Kotarbiński's unusual meticulousness and tact, illustrated by his proposal to meet students for the next class on the Epiphany (Feast of the Three Kings). In Pelc's account, this stemmed from Kotarbiński's desire not to have the young people lose a class they had paid for and, at the same time, to spare them the awkwardness of having him return the money. Like Tatarkiewicz, Kotarbiński attracted with his person people with various interests,

not only philosophical – though perhaps not in numbers as great as Tatarkiewicz. He taught across many philosophical disciplines, and in his ethics seminars he discussed with students not only theoretical questions but also practical ones that arose in their minds from the gruesome reality they had to face.

Pelc further notes that Kotarbiński had a particular gift for extracting what was accurate or original from his students' remarks. This unusual capacity emboldened those only just learning the craft of philosophical discussion to speak up in the company of older colleagues. Pelc observes as well that Kotarbiński's seminar was a school that not only teaches but also educates: not merely by dry theoretical formulas but because the professor gave a living example of how one ought to speak and think, awakening in students the need to express themselves as the professor did – clearly and distinctly.

Pelc says more about Kotarbiński's teaching activity in *Tadeusz Kotarbiński – Teacher: On the 75th Anniversary of His Birth*. In particular, he stresses that for Kotarbiński teaching was not only a profession but above all a calling. Moreover, according to Pelc, all who had ever been Kotarbiński's students never ceased to consider themselves such, even long after their formal education had ended. He even claims that a specific intellectual and emotional bond formed between Kotarbiński's students, of which their professor was, so to speak, the centre.

Pelc underscores that Kotarbiński taught his students more by his example than by his theoretical works. That practical example served as a point of reference in hard moral and life decisions, since in such cases they asked themselves what their professor would do. Moreover, he epitomized the ideal of a guardian one can rely on, manifested in matters both small and great. And above all, he was an outstanding creator – he produced scientific works and shaped pedagogical ones through the lives and minds of his students.

In her address on Kotarbiński, Maria Ossowska in turn takes a closer look at the values that guided him. She recalls the motto proposed by Kotarbiński for the emblem of the University of Łódź, namely "Freedom and Truth," and emphasizes that these were values for which he did not hesitate to fight when need arose. He displayed tireless civic courage in this respect.

She then turns to a characterization of the liberalism he upheld. And it was a liberalism that opposed both economic exploitation and political oppression by the state. A liberalism which was not, however, individualism, but which was imbued with a spirit of solidarity. For Kotarbiński emphasized the impor-

tance and role of collective action, but one that is not driven by coercion. It was Kotarbiński's commitment to freedom that led him to place great emphasis on the role of freedom of expression in scientific research. In this vein, he criticized the participation of priests in the education of young people, because they solve issues according to preconceived positions, rather than according to the truth. Although this generalization is perhaps overly unjust, there is no doubt that the rationale behind it is by all means correct. One cannot be a good teacher if one's preconceived convictions – be they religious or secular – prohibit one from considering a certain problem or other ways of solving it. His personality and principledness are perhaps best summarized in the final words of Ossowska's address:

One could hear discussions regarding whether, from the standpoint of the goals he himself set, this steadfast insistence on freedom and truth was justified. I believe that today no one questions this justification. The years behind us have made us all aware of the immense social value of a person in whom one can place absolute trust. (M. Ossowska, *Speech at the Jubilee Celebration at the University of Warsaw on 5 April 1956*)

Taken together, these three texts paint the portrait of an educator who taught responsibility for words – both by his example and by the content of his teaching. He was awakening in students what Czeżowski called a “logical conscience,” one that, once awakened, as Pelc's account suggests, would never again fall asleep. However, he awakened not only the logical conscience but also the moral one, giving an example of how to act and how to stand in defence of truth and freedom even under adverse circumstances. He thus exemplified the intellectual and moral virtues that an academic teacher should possess in order to form in students the capacities that, in Czeżowski's account, enable authentic independent thinking.

Marian Przełęcki's text on Janina Kotarbińska, *Janina Kotarbińska (1901–1997)*, was written shortly after her death. The author was one of her first students. Przełęcki briefly presents her scholarly path and philosophical interests. He highlights her scientific achievements in the logical theory of language and the logical theory of science, while stressing that her manner of philosophizing exemplified the style characteristic of the Lvov-Warsaw School. Her works are written in clear and precise language and are marked by the School's hallmark responsibility for words; nowhere do we find rhetorical showiness or intellectual shortcuts. As Przełęcki sums it up: “With all her theoretical activity, Janina Kotarbińska taught us scientific integrity.”

The philosophical sources of this stance, Przełęcki locates in her critical rationalism – eschewing dogmatic resolutions, consistent, and above all universal. Her rationalism did not confine itself to theoretical matters but extended to practical ones, and her judgements on these matters, as Przełęcki notes, were always sober and free of prejudice. Przełęcki also underscores her role in sustaining the tradition and ethos of the Lvov-Warsaw School in the difficult postwar reality, which she passed on to her listeners, students, and colleagues.

This rationalist and secularist outlook did not stand in any opposition to the highly noble morality that characterized her. Her moral stance embodied Tadeusz Kotarbiński's guardianship ethics and practical realism, and in particular the "ethics of mercy". As Przełęcki notes, these moral ideals were hardened by her exceptionally difficult and tragic life – the early death of her father and the burden of supporting her family, her stay in the ghetto and concentration camps, the loss of loved ones and the serious illness and death of her husband, Tadeusz Kotarbiński. In Janina Kotarbińska we thus once again see the conjunction of traits that characterize the ideal teacher and that can be indirectly gleaned from Czeżowski's account – educating intellectual and moral culture, both by word and by the example of one's life.

In the light of this brief overview, it seems well founded to hold that the teachers of the Lvov-Warsaw School in many respects embodied – or at least strove to embody – the virtues Czeżowski mentions in his text. They did so in different ways and with different distributions of emphasis depending on their talents and personality traits. It should not escape our attention that, like everyone else, they had their flaws and limitations – perhaps too often ignored by the laudatory tone imposed by the circumstances of many texts collected here. Overlooking these flaws can at times lead to an apotheosis of these figures, and, in turn, to perceiving their achievements – both intellectual and educational – as something beyond the reach of ordinary mortals. The consequence of such a perspective can be discouragement, even among those with the talent to equal or even surpass those remarkable accomplishments. At the same time, one should avoid the opposite extreme – an insistent debunking of everything that seems in their actions and stances too laudable to be true. In line with the demands fundamental to the Lvov-Warsaw School, we should, above all, always assess them fairly and on a duly justified ground, which in itself may be treated as a tribute to their memory.

The foregoing discussion certainly does not exhaust all the relevant themes to be found in these texts, for I have concentrated here only on sketching, from

a bird's-eye view, the picture of the educational activity of the thinkers discussed here. Some of these contributions contain much more – valuable and interesting information about the authors' experiences and stories, various colourful anecdotes about the protagonists of the memoirs, and other information that yield a better and more complete picture of the relations that prevailed in this scientific milieu. I hope that this unavoidable incompleteness and other shortcomings of this introduction will be all the more an encouragement to read these texts.

It is worth, in closing, to return once more to Czeżowski's text, which summarizes his vision of university education as follows:

I may be exposing myself to the objection that I am painting an idealized picture, far from reality, and indulging in fantasy. To this, I would reply: let us not dismiss dreams, for they often contain a potential correction to an imperfect reality. (T. Czeżowski, *On the Ideal of the University*)

In light of this brief survey, one can probably agree with Czeżowski and complement his thought with the following conclusion: living by that fleeting dream – when joined with enough effort and sober selection of means – yields greater and more beautiful results than reams of laments about yet another alleged collapse of education.

On the Ideal of the University*

Tadeusz Czeżowski

After hearing the beautiful speeches, full of praise, I feel a slight dizziness. To regain my balance, I ask myself who and why is being praised. So, praise is given to rulers to endear oneself to them. Fortunately, I hold no power, and there is nothing to fear from me. Praise is also given to those from whom something can be gained, but I do not possess any goods to distribute. Finally, praise is given to those whom one likes; thus, I believe that this is how I can explain today's ceremony. I wish to confess that I care deeply about human kindness and respect, and I strive to deserve them; if I can receive them, I seek to reciprocate with sincere and deep gratitude. Therefore, I thank our University from the bottom of my heart for the precious medal as a visible sign of my connection with the University; I thank all the older and younger colleagues and friends who contributed to the beautiful Commemorative Book that I received today; I also thank the Scientific Society in Toruń, of which I have the honour of being a member, for publishing it; I also thank those who organized today's ceremony, those who attended and spoke, and finally, those who, unable to be with us now, sent written wishes and expressions of friendship. I also value the bonds of mutual trust, kindness, and understanding that connect me with people of different convictions, as I believe that with goodwill, what unites us is more important than what divides us.

Ceremonies like today's are, in a sense, a summary of one's accumulated life experiences; with this thought, I ask you to grant a little more of your attention to reflect on matters that have always been particularly dear to me.

I wish to speak about some issues regarding the role and activities of universities, as I envision them. I have been fortunate to be connected with the university from an early age, first as a student, then working in its administration as the Sec-

* T. Czeżowski, *O ideale uniwersytetu*, in: T. Czeżowski, *Pisma z etyki i teorii wartości*, Ossolineum, Wrocław 1989, pp. 237–243.

retary of Jan Kazimierz University in Lvov, later as an official in the Department of Higher Education at the Ministry of Religious Affairs and Public Education in Warsaw, and finally as a professor at Stefan Batory University in Vilnius and Nicolaus Copernicus University in Toruń. I have observed up close the transformations that universities have undergone over the past few decades, from the Polish university system before World War I, when it was still under foreign rule; I actively collaborated in organizing higher education in the newly established Polish state, and worked with students in two different and, in many respects, contrasting centres. This has provided me with a basis for much reflection on the organization and activities of higher education institutions, especially universities, and I wish to share some of these reflections with the esteemed audience today.

Our universities have undergone a long process of transformation before my eyes and are undoubtedly facing further evolution. This evolution is, in fact, occurring worldwide. It is driven by numerous causes, of which I will mention a few here. The first is the so-called massification of culture, which is manifested in our field as a significantly increased influx of young people eager to learn and who undoubtedly have the moral right to do so, while the existing facilities are often unable to accommodate them. Secondly, the tremendous expansion of science, with the emergence of ever-new specialized fields, research methods, discoveries, and an overwhelming flood of scientific literature, has meant that the traditional university system and its methods of operation have long ceased to be adequate, necessitating the search for new structural forms. Finally, the relationship between science and other areas of social life has changed. Science is increasingly involved in solving problems arising from the complexities of social, political, and economic relationships, and its applications are becoming more diverse and increasingly dependent on emerging needs. All these factors culminate in an atmosphere of general anxiety gripping humanity in the face of the cultural and civilizational changes that are taking place before our eyes and are signs of the birth of a new era. This anxiety particularly affects the youth of many countries, who sense the emerging shape of the world more than consciously understand it. Yet, even in this new configuration of relationships, we must recognize the characteristics that are permanently inherent to the university that enable it to fulfil its tasks, and thanks to which it remains an indispensable component of modern culture.

The fundamental assumption of the university structure is its dual role as a research institution and a professional school, preparing students for so-called academic professions that require mastery of scientific methods. This dual role was inherent in medieval universities from their inception – an excellent embodiment of this was the figure of the precursor of the university idea, Abelard. However, this role was later lost as universities lagged behind the development of modern science. Hugo Kołłątaj clearly recognized and reinstated this dual role when, in his reform of the Kraków University and the University of Vilnius on behalf of the Education Commission, he gave them the character of scholarly societies. Later, after Kołłątaj, Wilhelm von Humboldt, the organizer of the University of Berlin in 1811, implemented the same idea, contributing to its widespread acceptance across Europe. Yet, this seemingly indisputable assumption has been challenged from two sides. On one hand, various types of higher professional schools have emerged, with a tendency to integrate them into common organizational frameworks with universities. A poor beginning in this direction in our country was the 1920 framework law on academic schools, whose negative consequences persist to this day despite numerous reorganizations; these common organizational frameworks burden universities, lowering them to the level of higher professional schools, primarily at the expense of research tasks. On the other hand, research institutes that focus solely on research are thriving in competition with universities, attracting highly qualified staff and funding, thereby weakening the creative potential of universities.

I believe the difference between a higher professional school and a university should be linked to the difference in educational goals: a higher professional school primarily aims to educate standardized professionals, while a university focuses on cultivating creative individuals – which, of course, does not mean that there are no creative individuals among graduates of higher professional schools, as this also depends on individual abilities, nor does it mean that university graduates cannot become good professionals; there will be both creative individuals and those who, lacking a spark of creative talent, will still acquire a solid education, though in a different manner than at a higher professional school. The teaching methods at universities differ from those at higher professional schools: the latter generally follow a strict programme, while universities should – at least in theory – feature a variety of methods and programmatic flexibility, and to maintain uniform knowledge levels among graduates of different universities,

it is sufficient to set examination requirements, as was the case in our pre-war universities, particularly in the humanities and mathematical-natural sciences faculties. Due to the educational goals of higher professional schools, students are burdened with mandatory classes, especially various exercises, while at universities, students should be given more freedom, with an emphasis on their active attitude, self-directed learning, and guidance in this direction. Lectures on so-called auxiliary subjects, where textbook knowledge from readily available books is presented, are often unnecessary; students should consult textbooks and master the material through their own work. Likewise, excessive exercises combined with lectures as review sessions, where students are guided step by step, are also unnecessary; they consume time that could be better used for independent student work.

I used the phrase “creative individuality,” which now needs to be refined. Creators come in various forms, and so do individualities. Therefore, it is important to agree on what types of creative individuality can and should be the goal of university education. People differ from each other in temperament and abilities, which from a young age lead to differences in inclinations and preferences; we are naturally drawn to what we can do smoothly, effectively, and effortlessly, while we tend to avoid tasks that are cumbersome, difficult, and laborious. The university receives young people who have already been shaped and selected to some extent through primary and secondary education; the university further educates them, primarily – though not exclusively – intellectually. Educating individuality means comprehensively developing its potential, with creativity achieved through fostering independent thinking; a person will not be creative if they merely adopt established patterns of thought. On the contrary, a unique, independent perspective on reality and a well-reasoned personal opinion are signs of a creative mind. To achieve such independent thinking, three things are required: intellectual culture, moral culture, and aesthetic culture.

Intellectual culture: It is provided by the university in the chosen field of study, not only in terms of subject knowledge but, more importantly, by immersing students in scientific research methods that require precision in formulating and justifying scientific statements – this precision being a crucial component of this culture. University education should also offer insight into the general theory of science through the study of philosophical sciences, particularly logic in its broadest sense, which includes the logical theory of language and methodology

of sciences. The intellectual culture developed through such education makes the person who has acquired it sensitive to truth and falsehood, the correctness of thought, and logical errors; it awakens – one could say – “logical conscience,” which is the basis for self-criticism as well as criticism of others. This criticism serves as a shield against the often distorting influence of emotions and ambitions, prejudices, and superstitions they provoke. It guards against the temptation to use dishonest rhetorical tricks, sophisms, or insinuations, thus instilling integrity and righteousness in thinking. It allows one to rise above what clouds objectivity with biased elements and to overcome dogmatic obstinacy. It provides the ability to understand opposing positions and opens the path to rational tolerance, which seeks not to destroy the opponent but to win them over. In this way, intellectual culture is linked with social culture. It elevates people above their divisive differences and connects them through bonds of universal human solidarity.

However, scientific training, grounded in intellectual culture, also fosters other social virtues and moral qualities. These are especially: (a) perseverance in overcoming obstacles, which counters discouragement and indifference, (b) systematicity in work, as opposed to casualness, involving consistent and methodical effort according to a carefully considered plan, (c) precision – the opposite of superficiality – meaning thorough attention to detail without leaving gaps or oversights, (d) diligence – the opposite of carelessness – entailing taking responsibility for the completion of tasks that need to be done, (e) integrity – the opposite of deceit – meaning avoiding presenting pretence and clichés as valuable things, and closely related to this, (f) modesty, a brake on vanity and the desire for cheap success, (g) courage of conviction, which does not yield to authority but seeks the truth, even if it requires overcoming laziness, comfort, and involves sacrifice, loss of benefits, and exposure to persecution and hardship.

However, intellectual culture alone is not sufficient to shape a complete personality; it must be complemented by moral culture and aesthetic culture. Both remain closely linked to intellectual culture. I have already mentioned that scientific training also develops certain social virtues and moral qualities; furthermore, it cultivates sensitivity to the beauty of research subjects and the beauty of scientific theories themselves. Culture in both of these areas is developed by fostering moral and aesthetic attitudes; these attitudes involve the readiness to make moral and aesthetic judgements, meaning to perceive what is good and beautiful,

just as attention is the readiness to perceive what exists. Culture is knowledge and skill. Moral culture is possessed by those who understand what is good and what is bad, and can evaluate one's own and others' behaviour accordingly, while striving to do good and avoid evil. Similarly, aesthetic culture involves knowledge of what is beautiful and a concern for beauty in action and throughout life – beauty being order, moderation, and harmony.

Creative personality, in the outlined sense – active, not passive, pioneering new paths rather than merely following established ones – is needed in every social domain, especially in leadership positions. Creative personalities should first and foremost be university professors and docents because only such individuals will be able to nurture creative personalities among their students. The role of a professor encompasses three main responsibilities: research, teaching, and administration. Depending on their interests and abilities, one or another of these responsibilities may take precedence, but none should be neglected. I do not delve into well-known details because I want to focus on one issue that I consider worthy of attention due to tendencies already noticeable before the war, which occur more often and more clearly today. When does a student cease to be a student and become ready for scientific work? The answer seems simple: when they obtain their diploma. However, the issue is not so straightforward institutionally. Various types of supplementary studies have emerged, such as doctoral programmes, which can be seen as extensions of university studies. It is understandable that a mature but novice researcher needs and seeks guidance from their academic supervisors, but the important issue is what kind of guidance this should be. The answer seems simple: helpful but not restrictive. In the past, there may have been times when this help was insufficient; a professor would review a candidate's completed dissertation for a doctoral degree and their role was limited to approval or critique. Today, there is a tendency towards the opposite: supervision often takes on part of the tasks that a beginning but scientifically mature researcher should solve independently. This primarily concerns the doctoral dissertation, its topic formulation, and development. The main topic of a doctoral dissertation is an essential element of the work and, as such, should be the responsibility of the author. The professor's role here is merely supportive as an experienced senior colleague, who can offer advice if, for example, the candidate cannot access necessary literature or lacks the experimental apparatus. Is the issue perhaps too difficult? Let the young researcher find out for

themselves by facing failure and potentially abandoning the topic; this is also a useful and educational trial. I recall a recent example where a professor was firmly opposed to the topic chosen by a doctoral student, claiming it would not yield results. However, the student persisted, and the result was an elegant dissertation. I consider it entirely inappropriate for a professor to forbid a doctoral student from working on a particular research topic simply because the professor intends to pursue it themselves – whether it be a historical figure, event, social phenomenon, etc. Research topics are free and are not proprietary; dealing with a subject someone else has explored is not plagiarism. Authorship only becomes relevant once a topic is framed as a research question; thus, formulating the research question is an act of creativity. As mentioned, framing the research question is the doctoral student's responsibility and is an indicator of their independence. And, above all, it is wholly inappropriate to impose a topic and research question on a candidate, as sometimes happens when a professor wishes to use doctoral students as assistants in their own research. I consider such behaviour to be a restriction of the freedom a doctoral student deserves, and in such cases, it is difficult to determine to what extent they are independent. The professor's help during the writing of the dissertation should primarily involve discussing the issues raised by the doctoral student, either directly in conversation or at seminar meetings; under no circumstances should the professor impose their own ideas. Requiring corrections or revisions also has its limits, exceeding which may turn the dissertation from an individual work into a joint work of the author and their professor. It is even worse when such demands undermine the completion of the dissertation, as there are regrettable examples of this. If a dissertation is to serve as evidence of the doctoral student's abilities and achievements, it fulfils this role with its errors, not when it is polished by the professor. It is then the task of the reviewers to assess the dissertation's value and point out the deficiencies that the author should address before submitting it for publication, thus acknowledging their debt to the reviewers.

Eventually, there comes a time when a young researcher not only becomes fully independent as a scholar but also begins to surpass their professor in knowledge and achievements. This is natural; the progress of science involves the new generation surpassing its predecessors. However, this is also a critical moment in the relationship between the student and the professor. The professor must understand and accept this situation, and if they possess enough inner substance –

or simply wisdom – a lasting and close relationship with the student can develop, the kind of relationship that fosters a research school, the highest reward that can come to a teacher.

It is time to conclude these reflections. I may be exposing myself to the objection that I am painting an idealized picture, far from reality, and indulging in fantasy. To this, I would reply: let us not dismiss dreams, for they often contain a potential correction to an imperfect reality.

A Remembrance of Stanisław Ossowski*

Jan Strzelecki

These words will be about Stanisław Ossowski as a teacher, as he was one of the people who linked their life's project with this task, saw their social calling in this role, and in it achieved a form that would arouse gratitude and a kind of reverence from all those who had the opportunity to encounter him; he fulfilled this role to the end with unwavering willingness and readiness, giving it a special beauty with his captivating humanity; it was the central form of his friendship with people, it was his gift given to those near and far.

It is difficult to free oneself from solemn words, which he disliked so much, but let the manner in which he faded away be a justification; in a solemn manner, because the solemn matter was the spiritual strength with which he fulfilled his calling until his last days, despite his body being consumed by illness.

This man was a teacher in a diverse, rich sense of the word; starting from the moment he began to fulfil – for ten years – the duties of a teacher in high schools in Warsaw, preparing at the same time, often at night, his scientific works, until the moment when, ten days before his death, he appeared for the last time in the building of the University of Warsaw, entrusting his collaborators and listeners with an extensive programme of work he wanted to conduct with them. He was a teacher in the most literal sense of the word, as well as in the sense in which its content goes beyond the act of mediating between people and the body of knowledge, beyond the act of perfecting and transmitting ways of developing science – and reaches into the realm called wisdom and becomes giving an example of attitude towards certain values and providing care for the development of these values in the life of society.

Therefore, it is impossible, while attempting to write down words about his teaching, not to try to define the values associated with his vocation. Then one

* J. Strzelecki, *Wspomnienie o Stanisławie Ossowskim*, "Życie Warszawy," 19.11.1963, p. 3.

enters the circle of symbols often used in not always unambiguous sense, symbols whose historical adventures Stanisław Ossowski masterfully followed and depicted. But there is no other way, so let us try to stick only to the meaning that he imparted to these symbols with his words and life.

So he was a humanist; he was one when he wrote *U podstaw estetyki* [At the Foundations of Aesthetics], trying to organize and explain the issues that “were imposed on us by our interaction with works of visual arts and with the beauty of nature, were imposed on us by concerts and theatre, and cinema, were imposed on us by reflections on literary works and the history of art,” and when he took an active part in the work of the board of the Workers’ Society for the Care of Children, overseeing the Society’s schools in Żoliborz. He was one when he accompanied from afar the fate of Republican Spain and rejoiced in the achievements of the Spanish left, that “here, in the areas of Spain and Catalonia not occupied by fascists, during heroic fights, amidst the roar of cannons and aeroplane bombs, new cultural values were emerging, there were carried out basic reforms in matters of education and cultural organization, broad plans were being drawn up to revive the exuberance of intellectual life” – just as when he wrote during the occupation the study *Ku nowym formom życia społecznego* [Towards New Forms of Social Life], reflecting on the issues of socialist democracy, in which the development of the human would be undertaken based on institutions overcoming the “impersonal character of economic forces,” characteristic of the era of bourgeois liberalism.

He was one as a lecturer at the Warsaw Underground University, an institution that, in the depths of the era of furnaces, gave poignant expression to the intellectual vitality of a mortally threatened nation; he was one as a member of the Institute of Social Planning, which worked on the issues of post-war reconstruction of Warsaw, in which the division into the beautiful districts and streets like Miła was to disappear; he was a humanist when, after the war, he wrote about the theoretical tasks of Marxism, analysing the burden of the past on common concepts; he did so with a deep sense of responsibility for “the cause of the intellectual activity of the leftist camp in Poland,” he was one when, after his reinstatement as a university professor, he wrote in 1957:

A research worker, who is guided in his professional activity by social motivation and significantly associates their task with the cause of socialism, will not easily give up the conviction that political pressure distorting research results

or hindering their development was not a necessity in building socialism, but a mistake stemming from underestimating far-reaching effects. The future of socialist culture depends on recovering the squandered capital of faith in non-conjunctural values.

This man saw in intellectual activity, called the pursuit of the truth, one of the acts that bestow dignity upon human existence – and the recognition of this dignity was his profession of faith. If he defended this dignity, he did not do it to spite anyone, but he did it for all of us; he also did it with a sense of shared responsibility for the sphere of affairs and tasks called the construction of a socialist society, for which the issue of human dignity is to be a constructive concern, giving reason and purpose to all other concerns.

If one were to characterize his value system with further symbols, the next one would be the word “socialist.” And to provide the meanings of this word specific to Stanisław Ossowski, the same facts and quotes could be cited. For those who became close to him as his students during the occupation, he was like a link between matters related to these two concepts. He was, in the circle of the problematic of traditional humanism, an advocate of the recognition of the closest connection between the issue of human development and the issue of the radical reconstruction of institutions created in the era of capitalism. He was, in the circle of the problematic of socialist society, an advocate of human diversity, and creative freedom, advocate of treating humanistic values, such as truth, beauty and goodness, as non-instrumental values, that is, ones that are a measure, not a tool. As a man of the 1930s, the years of the victorious offensive of fascism, which posed a threat to everything that he considered valuable in human life, he knew well that one does not emerge from the conflicts accumulated by the decline of the era with mere good words alone; but he was troubled by social consequences of such tactics of political struggle which would treat all areas of life and values as permanently subordinated to itself.

In his last years, Stanisław Ossowski devoted himself entirely to the pedagogical and creative tasks of a professor of sociology and the University of Warsaw. The fruit of this dedication is another of his books, which is being translated into several languages. The fruits of this focus are interrupted plans for works of a polyhistorical scope. His manner of dying recalled the words he wrote during the occupation:

Life itself is not something so very important, and the transition into an inorganic state is not something so very important. Life is important as an opportunity for experiencing and for doing things worth living for.

His life, therefore, was a very important life.

A Remembrance of Professor Ajdukiewicz*

Stefan Swieżawski

Everyone who was once a student develops a very special attitude towards teachers. There is a relationship here that is unique and different from the many other relationships that we establish throughout our life journey. Even more unique is our memory of the professors who directed our higher studies. Many images remain in memory, sometimes small and seemingly insignificant but specific snapshots; various fragments of conversations, statements, parts of lectures come to mind – and through it all we can see the personality of the one who taught us, educated us, and through whose mediation a specific, unique and therefore priceless message of truth reached us.

An indelible memory dominated by elements of clarity, pedagogical mastery, and absolute honesty in scientific work remains with me from all of the didactic activities of Kazimierz Twardowski. Also, etched in my memory is the beautiful head of Mścisław Wartenberg, set on a frail and so small body that during the lecture it protruded only slightly above the lectern, and the lecture proceeded complete in its beauty, impeccable form, and fully imbued with love for philosophy and its problems. The same conviction of the greatness of philosophy and classical philosophical topics characterized already the first lectures of Roman Ingarden. His later seminar, where we read Aristotle's *Metaphysics*, I count among the finest I have had the opportunity to participate in. From the study of history, I vividly remember Łucja Charewicz's perfectly conducted paleographic exercises and Jan Ptaśnik's lectures and seminars full of wise erudition. I was deeply impressed by the famous lectures of Étienne Gilson at the Collège de France and his seminar at the École Pratique des Hautes Études. It was an unparalleled introduction to direct contact with the masters of medieval thought, just as the intimate meetings with Jacques and Raissa Maritain in their villa in Meudon near Paris were an

* S. Swieżawski, *Wspomnienie o Profesorze Ajdukiewiczu*, "Tygodnik Powszechny" 1973, Vol. 27, No. 16, p. 3.

excellent exercise in reading the text of Thomas Aquinas. In Poland, Dominican friar Jacek Woroniecki taught us responsibility for words and initiated us into the skill of rendering in Polish the thoughts of an author (in this case, St Thomas) writing in Latin, and in a precisely, technically developed language.

Everything fell into place in such a way that in this – so rich and diverse – set of factors shaping my mind and preparing me for scientific work, it was Kazimierz Ajdukiewicz who played a unique role. We touch upon a paradox that will allow for a better understanding of the deeper reasons for the undeniable fact that it was Professor Ajdukiewicz – seemingly having nothing to do with philosophical medieval studies – who supervised both my doctoral thesis and my habilitation process to completion at the University of Poznań in 1946. He was the one – among many mentors – who strongly influenced the way I gave [final shape] to the texts I was working on. He influenced me not so much through the views he held and proclaimed regarding radical conventionalism or specific logical, semantic, methodological, epistemological issues, or those from within other philosophical disciplines, but rather through his approach to the scientific questions he considered. From the very first moments of contact between us, when as a young student I signed up for his exercises and began attending his lectures, Prof. Ajdukiewicz impressed me in many ways. I was struck by his remarkable memory and insightful reasoning, not only the excellent, lively form of his lectures but above all what Tadeusz Kotarbiński once called “profoundism,” which – in the negative aspect – was an uncompromising struggle against all manifestations of verbalism, and positively it was an attempt at the most accurate understanding of the proposition under consideration, both as read in the studied text and as upheld by the interlocutor in discussion.

There was certainly something of a mathematical-physical formation in this, which inclined Ajdukiewicz at a certain stage towards neopositivism and the guidelines proclaimed by the so-called Vienna Circle; there was a tendency here to eliminate all ambiguities and introduce unambiguous expressions everywhere. This tendency in textual research is dangerous if one does not keep in mind the ambiguities intended or allowed by the author being studied, but it is also beneficial, as it forces the historian of philosophy, or the philosopher reading philosophical texts, to make an uncompromising effort to express incomprehensible concepts and judgements through words and sentences belonging to a more understandable language.

Despite the tradition of philosophical inquiry originating from Brentano and maintained by Twardowski, which highly esteemed the philosophy of Aristotle and its scholastic continuation, especially in Thomas Aquinas, the atmosphere at the Lvov School was not conducive to the study of medieval philosophy. Medieval philosophy was often evaluated as confessionally oriented ideological thinking. I have often heard bitter and sharp remarks about the fact that “confessional” philosophy ceases to be philosophy – and it was often difficult for me to maintain myself in an environment that I highly valued, while remaining faithful to my scientific interests and worldview beliefs. And it was here, in this delicate and difficult point, that I found understanding and help from Professor Ajdukiewicz. He was a product of excellently educating Galician gymnasias, he went through the “old school of riding” there, and being an excellent mathematician and physicist, he also had a great understanding of humanities and a deep respect for Latin and Greek. He used to say that he did not know Latin well enough to read scholastic texts – but he read them with precisely that “degree of incomprehension” that guards against the illusions of facile understanding and the temptations of verbalism. I am also convinced that, as an expert in logic and as a “spiritual grandson” of Brentano, he was fascinated by classical scholasticism.

This is why, after Kazimierz Twardowski retired and I was “inherited” from him by Ajdukiewicz, and after writing two works (on Hume and Locke) under Twardowski, when it came to discussing the topic of my doctoral dissertation with Ajdukiewicz, he fully took into account my medieval interests and proposed a topic that referred, as a matter of fact, to one of the central concepts of Brentano’s philosophy. It is known that Franz Brentano, in his *Psychologie vom empirischen Standpunkt*, derives the concept of intention, which is essential in his philosophy and later in phenomenology, from the scholastic tradition. Ajdukiewicz suggested to me that I should research this medieval genesis of “intentio,” and the working title of the dissertation was then established as *Pojęcie intencji w wiekach średnich* [The Concept of Intention in the Middle Ages].

The professor held the self-sustained awareness that he was neither a historian nor a historian of philosophy, and therefore, he immediately emphasized that he would read my work “as an intelligent man,” and in the historical field, he wanted me to follow the best medievalists. For this purpose, he first directed me to consult with Father Konstanty Michalski, from whom I received many valuable insights (and I presented a study of his scholarly work as a seminar paper

under Prof. Ptaśnik), and then – when the work was already advanced – with Étienne Gilson, and later also with Father Jan Salamucha. Gilson acknowledged the importance of the chosen topic but advised focusing solely on Duns Scotus, hence the dissertation – written in Paris and Lvov – ultimately received the title *Pojęcie intencji w filozofii Jana Duns Szkota* [The Concept of Intention in the Philosophy of John Duns Scotus].

The period before the defence of my doctoral thesis was a very difficult time for me – but also extremely valuable in terms of my contacts with the Professor. I gave the text of the dissertation to Ajdukiewicz in parts and discussions took place over these parts. I do not know if I have ever had such a thorough and inquisitive interlocutor about my own scholarly writing as I did during the editing of my doctoral thesis and later my habilitation thesis. Our conversations were often long and tiring. The professor would not relent until I had clarified his doubts thoroughly. What irritated him the most was when I claimed that a certain matter was clear and understandable when, for him, it was anything but, and when it turned out that my interpretation was too hasty, too superficial, and what I thought was already understandable was only understandable verbally, not substantively. I learned many things during these conversations; I often defended myself fiercely and did not want to get trapped by proposed solutions in the spirit of “dichotomous divisions,” when I was convinced that a third option had to be adopted. Many times, I had to concede, admitting that my interpretation was too superficial and not inquisitive enough. All in all, I had to increasingly accept the truth of the Professor’s saying that one of the most important “steps to Parnassus” is to be able to admit “I don’t understand” when trying to grasp the views of the author I was studying. After several such discussions about the completed work, I still didn’t know what the “verdict” would be, because the individual stages of the meetings never ended with any decisive statement. I will never forget what a great experience it was for me when the phone rang one evening and when I heard the Professor’s voice announcing that he had finally accepted my work.

Two years after my doctorate, following a period of peregrination, I returned to Lvov again, and for several years, I was the Professor’s assistant. Ajdukiewicz’s decision to appoint me as his assistant was fully conscious and deliberate: he knew well that I was not deepening my studies in the direction of his interests, but continuing my medieval research. The fact that I became his assistant does not seem to me to be just a coincidence. Ajdukiewicz was a man deeply concerned

with the problems of “great philosophy,” although he himself was a representative of philosophical minimalism; he was also someone who did not dismiss with disdain or contempt fundamental worldview questions. For several years, under the fatherly and truly caring wing of the Professor, there lasted – despite the malicious currents of extreme nationalism rearing its head at that time – a truly beautiful symbiosis he had with his two assistants: the Jew Zygmunt Schmierer, a rising star of logic, who was later murdered by the Nazis – and with me, a medievalist and a Christian. The three of us shared a true, deep friendship. As was customary, every day we would walk the Professor home after morning classes, passing through the entire centre of Lvov and engaging in the most interesting conversations we played a role similar to those three debaters from Peter Abelard’s famous treatise *Dialogus inter Philosophum, Judaeum et Christianum*.

My contacts with the Professor continued to deepen. The experiences discussed together regarding the work on Duns Scotus clearly showed that it was impossible to thoroughly understand Scotus’s theory without knowing well the views of his predecessors. At that time it seemed to us that the one whose knowledge was necessary for understanding Scotism [was] [...] Thomas Aquinas. However, it soon turned out that one cannot know Thomas well without a good understanding of Aristotle, whom Thomas comments on. Our conversations together led to the specific conclusion that in order to write a valuable work on Scotus’s philosophy one day, one must devote oneself to thorough studies of Aristotle. It was the Professor who again provided me with the proper research topic. Once, during his philosophical lectures or exercises, Ajdukiewicz touched upon the problem of the soul – and he told us how he disturbed the student nuns when he showed to what extent believers and the educated do not know what they believe in and use the term “soul” without realizing what this word is supposed to mean and can mean. So he strongly encouraged me to delve into what Aristotle, Thomas, Scotus, and others thought on this matter. This encouragement became the starting point for my studies on this issue in Aristotle (I wrote then an article titled *Nauka o duszy w Metafizyce Arystotelesa* [The Science of the Soul in Aristotle’s *Metaphysics*]) and for my habilitation thesis on *commensuratio animae ad hoc corpus* (the adaptation of the soul to this body) in Thomas Aquinas.

On the one hand, Ajdukiewicz repeated with a smile that I was more of a student of the Church Fathers than of him, but on the other hand, he clearly encouraged me to study medieval philosophy – and in fact, he was most interested in

the issues that lie at the intersection of philosophy and faith. Sometimes he teased me kindly, but more often he was pleased with my interests and was intrigued that while delving into philosophy, I remained a believer. Once, when I visited the Ajdukiewicz family at their home, I found one of the distinguished Polish logicians there. The professor introduced me and said, "This is my assistant, who wants to reconcile rationalism with faith." I was left alone for a moment with that logician, who wanted to talk to what he considered a "strange creature." I expected severe blows aimed at the very core of Christianity – and I was astonished when my interlocutor said, "How can you be a Christian and still think rationally, since a believing Christian is obliged to acknowledge the infallibility of Holy Scripture, in which, after all, the hare is mentioned as a ruminant animal!" (Leviticus, 11:5). If the professor and I sometimes touched on these borderline matters, the level of the subject matter was fundamentally different and incomparably deeper. Even if he had an aversion to confessional institutionalism, he treated the person of Christ with the utmost respect, and he probably had no doubts about the existence of the Absolute. Moreover, he was undergoing some deep, indiscernible transformations. Once, when Mr Ajdukiewicz and Mrs Ajdukiewicz visited us during the nightmarish wartime period, he signed our "guest book" with the strange adjective "transformed"; I never asked him what it meant.

I won't even mention the habilitation itself, for which I owe so much to him, or our sporadic meetings in recent years. In this final period of his life, the voice of Professor Ajdukiewicz could be heard many times, supported by his long and multifaceted life experience. He spoke on matters of fundamental importance for the development of science, and his words carried the weight of true wisdom. I think primarily of his article published in 1957, entitled *O wolności nauki* [On the Freedom of Scholarly Research²]. Here is what we read there, among other things:

The policy of supporting scholarly research, which would make the degree of material support for various directions of its research and for various issues dependent on whether these issues can justify their practical significance,

² The Polish word "nauka" encompasses all disciplines of scholarly research, including physics, biology, history, linguistics, literature studies, etc. It could also be translated as "science," in the older sense of the term, where one might refer to "the science of music" or "the science of painting." However, because this older meaning is now rather rare, I have chosen to translate "nauka" as "scholarly research" [translator's note].

would be clearly harmful to the development of scholarly research. It can be stated that the development of theoretical scholarly research, the connection of which with practice is invisible, often contributes more to the further development of scholarly research than progress in research with practical significance.

When I recall the image of Kazimierz Ajdukiewicz in my memory, there is a strange combination of a certain severity and even horror with a powerful note of kindness and effusive, truly Lvovian cordiality. We were certainly afraid of the Professor, we, his students, of his merciless, sharp critical approach to all matters that concerned honesty in the field of truth. But at the same time, he was a man full of unique charm and possessing the ability to approach another human being in a very human way. He was the antithesis of a scholar who sees nothing beyond academia and scholarly work. Moreover, he had a woman of extraordinary value as his life companion. Mrs Maria Ajdukiewicz, the daughter of Kazimierz Twardowski, is not only a seasoned classical philologist but also someone who melts away all the seeds of crustiness, apathy, and alienation with a warm heart. In the first years of my marriage, we often felt a kind and cordial interest in our affairs from the Ajdukiewicz family.

The non-academic interactions and conversations with the Professor were always full of cheerfulness and charm. I wish everyone had a superior like Ajdukiewicz was to his assistants. In addition to all this, he was a great storyteller. He could excellently recall old times. He was an inexhaustible source of stories from the time of the Austro-Hungarian Monarchy, his artillery service in the Austrian army on the Italian front, and from the whole world of eastern Galicia province during the reign of Francis Joseph I. But he was also able to fully experience the present moment. He was not ashamed of his weakness, which was to make long hours of work more enjoyable with chocolates. He was happy to live in a city as beautiful as Lvov. He liked the atmosphere of the countryside, the mountains, trips, music, gatherings with friends, the atmosphere of warm cheerful conversation, even hunting, and then evenings by the fireplace. Yet he was by no means a sybarite or egoist. He had a very acute sense of social injustices and highly – even very highly – valued the practice of genuine human kindness and sacrificial love. For me, Kazimierz Ajdukiewicz will always remain an example of a man with a great heart and a true philosopher-humanist.

Benedict, or, About Teachers*

Andrzej Nowicki

Characters:

KAZIMIERZ, age 72

WŁADYSŁAW, age 60

FRYDERYK, age 19

Warsaw, Psychological Institute, February 1938.

For many months, Witwicki had come to lectures dressed in a grey suit. So I was surprised to see him in black. His face lacked the usual smile; instead, it bore an expression of sorrow. This was in mid-February, a few days after the death of Kazimierz Twardowski.

Upon stepping up to the lectern, Witwicki announced that he would interrupt the regular course of the general psychology lecture for one day due to exceptional circumstances, which compelled him to dedicate the entire hour to presenting the figure of Twardowski, as “on 12 February 1938, his body ceased to live.” From the further course of the lecture, it became clear that “he himself,” meaning Twardowski, continued to live on in his students. The lecture was so evocative that one could feel his presence in the room and perceive the “lights he had kindled.”

However, it turned out that the 45-minute lecture was not sufficient to say everything about Twardowski that Witwicki himself considered most important. Thus, at the end of the lecture, he self-critically assessed its content and pointed out the numerous gaps.

After the lecture, I approached Witwicki and mentioned that I had many questions regarding the lecture, but, of course, I was aware that it was not the best day

* A. Nowicki, *Benedykt albo o nauczycielach*, in: A. Nowicki, *Uczeń Twardowskiego. Władysław Witwicki*, Wydawnictwo “Śląsk”, Katowice 1983.

for a lengthy conversation and clarification of doubts, but I would be extremely grateful if he would be willing to discuss Twardowski with me at another time.

A few days passed. Witwicki resumed attending lectures in his old suit, and one day he invited me to his office for a conversation.

WŁADYSŁAW:

I'm glad that the lecture on Twardowski piqued your interest. Do you still remember the questions you wanted to ask me regarding that lecture?

FRYDERYK:

I have four questions. The first one concerns the "Lucifers." Professor, you said something along the lines of Twardowski's teacher being the ex-Dominican Brentano, who was in close intellectual contact with Thomas Aquinas, who, in turn, was connected to Aristotle, and through Aristotle, to Plato and Socrates. Through Brentano, Twardowski also became part of this long chain of "Luciferian" minds, who considered their life's mission to be awakening others from slumber, "lighting the lights," and separating science from poetry and waking dreams. In this context, Descartes was also mentioned.

Regarding this, the following question arises in my mind: Is this the gallery of your philosophical ancestors, Professor? I repeat: Socrates, Plato, Aristotle, Thomas Aquinas, Descartes, Brentano, and Twardowski – are these the seven teachers you carry within you, just as Socrates once carried his daimonion within himself?

Second question: If so, how did Thomas Aquinas end up among them? I find it difficult to believe that this medieval theologian could also "separate science from waking dreams."

Third question: This list is missing many important links. If I were asked about your philosophical ancestors, Professor, I certainly wouldn't omit Callicles, Hippias, and Lucian, and, among modern thinkers, Voltaire and Nietzsche.

Fourth question: Or perhaps I've confused two entirely different things: Twardowski's philosophical genealogy with your genealogy, Professor? Perhaps you carry entirely different teachers within you than he did? Maybe Twardowski was just one of your many teachers, with others balancing out his influence?

WŁADYSŁAW:

Those are interesting questions. I'll try to answer them briefly.

Regarding the first question: I consider myself a student of Twardowski, and this means that his predecessors are also my philosophical predecessors, and – in some sense – I do carry them within me – meaning, I remember them and try to follow their guidance.

The second question exhibits some unwarranted prejudice against Thomas, or maybe just a lack of familiarity with his philosophy. I encourage you to read Twardowski's series of lectures on medieval philosophy, as well as to look through Aquinas's *Summa theologiae*. Do you know, sir, that Thomas posed several thousand questions in his works? This man knew how to ask questions and clearly formulate thoughts – both his own and those of others. When he considered a problem, he thoroughly presented different perspectives and weighed the arguments for and against.

In answer to the third question, I readily admit that I have omitted many important links. However, I'd like to know what leads you, sir, to believe that my philosophical ancestors include sophists, Lucian, Voltaire, and Nietzsche.

FRYDERYK:

In your commentary on *Gorgias*, Professor, you clearly side with Callicles, asserting that Socrates fails to counter him with rational arguments and must resort to religious beliefs to support his own position. From the commentary on *Hippias*, one could infer that you admire the fact that this sophist never encountered anyone who surpassed him in any respect. He was not only interested in everything but also capable of doing everything himself. That seems to be your ideal, Professor.

Next. What struck me the most while studying your *Psychologja* [Psychology]² textbook – and what also stands out when listening to your lectures – is detachment from the phenomena you analyse. For you, nothing is taboo. You don't acknowledge any sanctities or altars. In every statement you make, one senses irony, even scoff. This is precisely the attitude of Lucian and Voltaire.

Finally, regarding the philosophical sources of your theory of cratism, Professor – which is the foundation on which the entire edifice of your *Psychology* is built – there's no doubt that these should be sought in Friedrich Nietzsche's philosophy, and you yourself point to it.

² W. Witwicki, *Psychologja dla użytku słuchaczy wyższych zakładów naukowych*, 2 vols., Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Lwów 1925–1927 [translator's note].

As for Thomas Aquinas, I'm still not entirely convinced. It's not quite true that Thomas thoroughly presents different viewpoints, treating the arguments "for" and "against" equally objective. Only from a distance it looks so pretty that Thomas, after presenting a certain position, looks for what argues against it and always finds some "sed contra." In reality, however, the very structure of each chapter in his *Summa* predetermines the assessment of the positions considered. What is placed under the heading "videtur quod," even before it is presented, is stigmatized as something that "only appears" true, and thus will be refuted in further discussion. Meanwhile, what is found under "sed contra" is not just another, equally valid position but is preemptively granted the authority to interrupt the discussion with its verdict.

WŁADYSŁAW:

I must firmly protest against the imputation that I have the attitude of Lucian, an infidel and a scoffer, who wants to demolish altars. The detachment you're referring to is the most ordinary and normal thing in the scientific work of any chemist, botanist, or geologist. If a biologist describes the behaviour of monkeys during a lecture, one shouldn't accuse them of mocking monkeys. As a psychologist, I describe the behaviour of various people, and it's not my fault if someone silly finds it funny. I have never mocked – neither in my textbook, nor in my lectures, nor in *Wiara oświeconych* [Faith of the Enlightened] – people of faith, nor any sanctities. My task was to describe, and if you, sir, found that description amusing, then the laughter is yours alone, not mine.

But never mind that. Let's move on to the fourth question. Your guess is correct. Twardowski was not my only teacher.

FRYDERYK:

Professor, will you allow me to start taking notes? I'd like to jot down the names of your teachers and get more acquainted with their lives and works.

WŁADYSŁAW:

Go ahead. Take notes if you like, sir. So, in gymnasium, I was taught history and geography by an outstanding historian, a corresponding member of the Academy of Learning, Professor Ludwik Kubala; natural history by Ludomir Sykutowski; religion and Latin by Dr Jan Ślósarz, a theologian and priest; Greek by Stanisław Romański; and mathematics and physics by Łucjan Czechowicz. I had the worst grades in mathematics, barely good enough in Greek, and the best in

natural sciences, drawing, religion, Latin, Polish, history, and later in logic and psychology. I generally learned easily and willingly; engaging subjects I studied out of curiosity, and boring ones out of a sense of duty, though never anything, I think, out of ambition.

I only happened to be an honour student once in gymnasium, in third grade. In all other years, my math grade was a hindrance – only satisfactory, despite my best efforts. I always had a lot of private lessons – I had to earn a living, so I could devote little time to my own studies.

At the University of Lvov, I initially studied the natural sciences. I had seven teachers there: the botanist Teofil Ciesielski; the geologist Emil Dunikowski; the anthropologist Benedykt Dybowski; the zoologist Józef Nusbaum; the chemist Bronisław Radziszewski; the paleontologist Józef Siemiradzki; and also Rudolf Zuber, the discoverer of medicinal springs. On 4 December 1900, I passed the state exam to become a teacher of natural history as my main subject, and mathematics and physics as subsidiary subjects. After that, I taught these subjects in Lvov high schools for several years.

Is that enough? Or is there something else you'd like to know?

FRYDERYK:

I'll explain what I mean. Unlike Freud and Adler, who believe that the foundations of personality are formed in early childhood, somewhere by the age of five, I suppose that a much more significant period for the process of personality formation is the later years, between the ages of fourteen and twenty-two – the final years of high school and the university years. If during this period one has not just one teacher, but many, and among these teachers are some outstanding individuals, differing in interests, views, temperament, and lifestyle, it creates a field of tension in the student's inner world – beneficial for intellectual development.

The diversity of teachers causes a splitting of personality, that is, a certain kind of disintegration, which is a beneficial phenomenon because it enables the achievement of a higher level of integration, encompassing a greater number of developed components.

In this context, I'd like to ask a question: Which of the mentioned teachers was the strongest individual? Whose influence could be compared to the impact of Twardowski's personality? And if there was such a teacher, I'd like to hear more about him.

WŁADYSŁAW:

Such a teacher was Benedykt Tadeusz Nałęcz Dybowski, a participant in the January Uprising, a prisoner of the Tsar, an exile, a researcher of Siberia, a geographer, topographer, climatographer, limnologist, geologist, paleontologist, botanist, zoologist, anthropologist, ethnographer, linguist, physician, social activist, philanthropist, freethinker, moralist – a man who worked creatively for over 80 years and lived almost an entire century.

Initially, I thought he was born on the same day as I was, namely 30 April, but these were dates from two different calendars. His calendar differed from mine by 12 days, so according to my calendar, his true birth date was 12 May 1833. The age difference between us was 45 years.

There was something fascinating about his views. He was a passionate defender of Darwin's theory, a champion of free thought, a critic of superstitions, and a pioneer of secular ethics.

FRYDERYK:

Did being caught between the conflicting influences of philosopher Twardowski and natural scientist Dybowski create any internal conflicts, a sense of division or inner turmoil?

WŁADYSŁAW:

And why should it?

FRYDERYK:

I recall your commentaries on *The Apology of Socrates*. It was written there that "Socrates discouraged young people from studying the natural sciences [...] and directed their minds towards psychological, ethical, and social issues." It's well known that after studying the natural sciences, you turned to psychology and ethics – this is evidenced by the titles of the works: first, *Analiza psychologiczna ambicji* [Psychological Analysis of Ambition], then *Analiza psychologiczna objawów woli* [Psychological Analysis of Manifestations of Will], followed by *Analiza psychologiczna pragnień jako podstawa etyki* [A Psychological Analysis of Desires as the Basis for Ethics] and *Z psychologii stosunków osobistych* [On the Psychology of Personal Relationships], and finally *W sprawie przedmiotu i podziału psychologii* [On the Subject Matter and Division of Psychology] – but there are no works on birds or fish.

WŁADYSŁAW:

Twardowski believed that scientific philosophy is, above all, a theory of science. He held the natural sciences in high regard, and certainly cannot be accused of trying to dissuade anyone from studying the natural sciences.

FRYDERYK:

And what about Dybowski?

WŁADYSŁAW:

He considered philosophy a relic of a lower stage of humanity's intellectual development, something that hinders the progress of science. That's why he would hurl unflattering insults at philosophers – he called Kant a mammoth, Spinoza a forger, and Paulsen a dyed-in-the-wool fox.

When he found out that I was working on Plato's texts, translating his dialogues from Greek into Polish and writing extensive commentaries, he didn't hesitate to let me know what he thought of Plato.

I remember that back then he called Plato an ichthyosaur and a complete fool. I then defended the Greek philosopher, and as a result, we ended up falling out.

FRYDERYK:

So, did having such different teachers have a splitting effect on you?

WŁADYSŁAW:

That's not the right word. I have never stopped appreciating Dybowski's vast knowledge, his genuine scientific achievements, or his moral courage. I remained a proponent of Darwinism. I continued to engage with the natural sciences. I gave lectures on botany and zoology, including topics like what happens in leaves during autumn and the habits of beavers. At the same time, I kept working on Plato and had no intention of stopping just because a 70-year-old professor preferred illiterate Kamchadals to educated Athenians.

Memories and Remarks about Władysław Witwicki*

Mieczysław Wallis

Władysław Witwicki was born in Lubaczów, a small town in eastern Lesser Poland [Małopolska]. He attended gymnasium in Lvov. I do not know what the people who taught him Greek were like, but it is certain that later he felt deep gratitude towards them. They enabled him to come into direct contact with the rich world of Greek thought. Subsequently, he studied philosophy at the University of Lvov under Twardowski. From him, he adopted the cult of clarity and substantive knowledge, as well as an aversion to treating philosophical issues in a journalistic manner. He supplemented his studies in Vienna and Leipzig. After returning, he obtained his habilitation in Lvov, specializing in psychology. Between 1900 and 1907, he published a series of psychological studies. They are titled: *Analiza psychologiczna ambicji* [Psychological Analysis of Ambition] ("Przegląd Filozoficzny" [Philosophical Review] 1900), *Analiza psychologiczna pragnień jako podstawa etyki* [Psychological Analysis of Desires as the Basis of Ethics] ("Muzeum" [Museum] 1900), *Analiza psychologiczna objawów woli* [Psychological Analysis of Manifestations of Will] (Lvov 1904), *Z psychologii stosunków osobistych* [On the Psychology of Personal Relationships] ("Przegląd Filozoficzny" 1907). It is noteworthy that Witwicki's first psychological treatise was devoted to ambition. Later, he also explored ambition as the "main spiritual spring" of Socrates (commentary on the translation of *Euthyphro*), ambition, moreover, in a broader and more refined sense, in the sense of "the need for independence, equality, superiority not only in relation to others but above all to the factors within one's own inner self." Great ambition was also one of the main driving forces of Witwicki's mental life, both in the scientific field and in the literary and artistic fields.

Young Witwicki was pulled in various directions. Not only did he write psychological dissertations, but he also drew, painted, practised various graphic tech-

* M. Wallis, *Wspomnienia i uwagi o Władysławie Witwickim*, "Ruch Filozoficzny" 1975, Vol. 33, No. 1, pp. 15–22.

niques, sculpted, photographed and translated from many languages into Polish. In 1909, the first of his masterful translations of Plato appeared: a translation of the *Symposium*, preceded by an extensive introduction and supplemented by an equally extensive commentary. Witwicki was aware that with his pedagogical and popularizing abilities, he would be a great university professor. Meanwhile, he waited for a chair for over a dozen years – in vain. He had to earn a living as a gymnasium teacher, earning extra money by translating and reviewing, writing prefaces, and designing book covers. Hence the externally suppressed bitterness. Add to this difficult family experiences and painful quarrels with the closest and most beloved ones, and we will have an image of the unbearable situation in which Witwicki found himself in his prime years of adulthood.

Witwicki was freed from this situation only when he was appointed professor of psychology at the University of Warsaw in 1919. I met him precisely at that time. He was then a 40-year-old tall, broad-shouldered, very handsome man with soft chestnut hair and a carefully groomed beard, wearing round spectacles in a golden frame, which during conversations he alternately took off and put on. His voice had a very pleasant timbre and rich modulation – a deep baritone. He was dressed with visible care for the coordination of the colours of individual parts of clothing, hair and eyes. In his speech, in his gestures, there was a certain affectation; he spoke slowly, and clearly, emphasizing the more important words with appropriate voice modulation, as if he wanted to make them as clear as possible for the interlocutor. Over time, the chestnut mane first became speckled, then grey. The beard turned into a goatee, and later Witwicki shaved off the facial hair completely. Then the magnificent structure of his head was fully revealed, the great, almost monumental shapes of his forehead, nose and chin appeared in all their glory. Apart from appearance, voice, gestures and attire, a person's apartment speaks volumes about them. Witwicki's study was like Faust's workshop: a room crammed with books, plaster casts, animal skeletons, stuffed birds, vessels for developing photographic plates, painting easels, boxes of paints, canvases and scrolls of drawing. Greek dictionaries with countless bookmarks neighboured artistic publications in various languages; a textbook of psychiatry lay next to a topographic atlas of Athens.

A few more memories. During the interwar period, at the meetings of the Philosophical Society, which were held in the evenings in one of the smaller auditoriums of the University of Warsaw, in the Kazimierzowski Palace on the first

floor, Witwicki always sat – tall, broad-shouldered, massive – in the last row, usually next to Dr Bogdan Zawadzki and a group of his female admirers-students, he smoked a pipe, listened, and sometimes sketched the heads of those present with a fountain pen. He almost always took part in the discussion, usually starting by asking the presenter a question: “Can you summarize this in one sentence?” Discussions with him were not easy. He had his own preconceived views on various matters, and often no arguments could sway him. In theory, he proclaimed that the aim of the discussion should be a common pursuit of truth, but in practice, he treated a discussion as a fight, and he wanted to defeat his opponent in this fight. He did not shy away from using irony and sarcasm as weapons.

In closer contact, Witwicki was often difficult. He had his prejudices and resentments, antipathies and idiosyncrasies. One of them was his aversion to modern art, which he expressed at every opportunity – in private conversations, in public discussions, and in his writings. For him, the history of painting ended with moderate Impressionism. The illusionistic pastels by Wyczółkowski, depicting the regalia of the Wawel Treasury, were for him the “peaks of art.” In the works of modern non-realistic artistic movements, he saw only incompetence and ignorance, if not deliberate mystification, blague, humbug. Similarly, he did not recognize non-European arts, “What concern is Chinese or Negro art to me? Am I Chinese or a Negro?” – he used to say.

In closer contact, as I have already mentioned, Witwicki was often difficult. However, when one caught him in a good moment, he could be nice and charming. I came across such a happy moment one evening in 1924. I visited him in his apartment on Brzozowa Street. He was sitting in his study, lost in thought, smoking his pipe. He had just finished translating *Phaedo* and said he would be glad to read me some fragment of it. I asked him to read me the final passages of the dialogue with the account of the last moments of Socrates. Witwicki, with his usual mastery, read these passages, bringing out all the finesse of the piece through changes in tempo and intonation. When he finished, we both remained silent for a long time. We were both deeply moved.

I saw Witwicki for the last time in June 1945. At that time, he lived with his wife in the “Stamary” villa, on the so-called Royal Hill [Królewska Góra] in Konstancin near Warsaw, under the caring supervision of his student and admirer, the novelist and poet Kazimiera Jeżewska (who, after the Warsaw Uprising, at the risk her own life, rescued his manuscripts from burning Warsaw). He was

already very sick, he had cataracts in both eyes, so he could barely recognize objects. He said about me that he saw me as two spots: pink and green (I was still in a military uniform at that time). Outwardly, he had changed little: he still had a luxuriant grey mane. His conversation retained its former liveliness, his voice – its former richness of modulation. He told me that during the war, despite his illness, he had worked a lot. He completed a translation of Plato's *Republic* and a commentary on it. He wrote the essay *Platon jak pedagog* [Plato as Educator]. He translated selected dialogues of Lucian of Samosata and the Gospels according to Matthew and Mark. Rejecting the solemn tone of the Vulgate and translations influenced by it, he attempted to convey the simplicity and liveliness of the original. He said that he was currently working on a translation of the Gospel according to Luke – that “little poem,” that “charming idyll” (this translation, it seems, was never completed). At my request for an autograph, he wrote in my notebook with large, crooked letters, which, however, retained something of their former beauty of shape.

From the psychology lectures that Witwicki held over the years at the University of Warsaw, emerged over time a two-volume textbook of this science (Vol. 1, 1925; Vol. 2, 1927; 2nd edition, 1930, supplemented with a chapter on the sources of knowledge of emotions). The versatility of Witwicki's talents and interests, his fascination with both natural sciences and humanities and his drawing and writing talent gave this textbook primary didactic and literary qualities. As a psychologist, Witwicki is an eclectic. He attempts to combine the concepts of descriptive psychology of Brentano (recognition of judgements as a separate class of mental objects) and Twardowski (distinction between act, content, and object of representation, division of representations into images and concepts) with the achievements of Wundt's experimental psychology schools (especially in the field of psychology of the senses) and Kulpe (in the field of the psychology of will) as well as James's concept of the stream of consciousness. He also owes much to Krafft-Ebing (in the field of sexual psychopathology), Bleuler (in the field of psychiatry), and Kretschmer (in the field of characterology).

Particularly interesting in the textbook are the remarks on artistic creativity and aesthetic experiences, as well as the analysis of comedy, jokes, humour, and shame. However, the most original and valuable part of the book is undoubtedly the reflections on interpersonal relationships. Witwicki assumes that “every person avoids the feeling of humiliation and strives to gain a sense of power,” and he

divides relationships between people not only into friendly and hostile, but also into relationships with individuals of greater, equal, or lesser power than us. We thus obtain a division of feelings towards other people (heteropathic feelings) into feelings towards stronger friendly people, friendly equals and friendly weaker ones, as well as towards stronger enemies, hostile equals, and hostile weaker individuals. This view, according to which each person strives for advantage over another person, for power, connects Witwicki with Nietzsche and Adler. (One of the forerunners of this view was Hobbes). Witwicki's students maintain that Witwicki expressed and developed his theory independently of Adler.

Young psychologists today shrug their shoulders when one speaks of Witwicki's textbook, claiming it is no longer up to date, that neither the newer methods nor the achievements of experimental research, nor the biological basis of mental life are adequately addressed in it. But that's the usual fate of all textbooks – after a certain time. Even if Witwicki's textbook has aged, it still retains, I believe, its lasting value due to two circumstances. Firstly, thanks to a great number of subtle psychological insights. The wealth of personal transitions and experiences, the abundance of repressions and complexes, proved beneficial for Witwicki as a psychologist, making him sensitive to the similar states and dispositions of others. It has been proven here that a good psychologist can only be someone who has at least once seen life from below, who has been both on the wagon and under it. Witwicki also has a particular ability to observe funny aspects of human nature and present them in a slightly caricatural manner. Secondly, thanks to his style, Witwicki is an artist of words, he has his own writing style – vivid, flexible, varied, enriched with picturesque phrases taken from everyday speech, rich in sensory elements, especially visual ones – sculptural and painterly.

In parallel with developing the psychology textbook, Witwicki was translating Plato. The average level of Polish translations at that time was rather low. But we could boast of a certain number of excellent translations. Antoni Lange's translations of Indian poems, Porębowicz's translation of the *Divine Comedy*, Boy's translations from French literature are among the masterpieces of translation literature. Alongside them, as something equivalent, stood Witwicki's translation of Plato. To fully assess Witwicki's achievement, we must place it against the backdrop of the history of Polish Hellenism. The adoption of Christianity from Rome and the entry into the orbit of Western European civilization resulted

in the fact that, of both ancient cultures, it was primarily Roman culture that operated in Poland and only through it did Greek culture. Polish-Latin literature flourished in the 16th and 17th centuries; Polish Vergilians, such as Janicki and Klonowic, and Polish Horatians, like Kochanowski and Sarbiewski, enjoyed European fame; Poland, alongside Hungary, was a country where Latin remained as a colloquial language longer than elsewhere. However, despite *Odprawa posłów greckich* [The Dismissal of the Greek Envoys], despite the *Grób Agamemnona* [Tomb of Agamemnon], translations of several songs from the *Iliad* and the drama *Agis* by Słowacki, despite Norwid's *Quidam*, Ujejski's *Maraton* [Marathon], and Wyspiański's Greek tragedies, despite Lutosławski's research on Plato's style and Zieliński's on Greek religion, knowledge, love, and enthusiasm for Greek wisdom and beauty were always rather rare and unique in Poland. Witwicki's contribution seems to be even greater – the adaptation of most of Plato's dialogues into beautiful Polish in his translation. There was indeed a Polish translation of most of Plato's dialogues by A. Bronikowski from the second half of the 19th century (*Dzieła Platona* [Works of Plato], Vol. 3, 1858/84), not devoid of certain stylistic merits, but monotonous and linguistically outdated today. There were several more or less correct translations of some of the more important dialogues. But Witwicki's translation surpasses all these translations with a subtle knowledge of the original and the artistry of the Polish word.

The language and style of Witwicki's translations are so lively, fresh, colourful, and straightforward that sometimes he was accused of exaggerating and vulgarizing Plato. Witwicki defended himself against this accusation in the introductions to his translations and in oral discussions. He argued that the solemn, anointed tone of Plato's earlier translator arose from a misunderstanding and that Plato's authentic style was precisely so free, lively and colourful. In the preface to one of the dialogues, he says: "The language of the dialogue has the colour of colloquial speech, not a fluid literary treatise. In the Polish translation, the translator tried to preserve those features of style that constitute the colloquial nature of the language. [...] In Socrates' mouth, expressions are often 'juicy.' However, Socrates himself in the first chapter of the *Apology* characterizes his way of speaking as entirely non-literary and common: '...I defend myself with the same words that I usually use both in the market square near the stalls, where many of you have heard me, and wherever else...' [...] His language [Socrates'] in the realistic passages of the dialogues is a perfect reflection of everyday, common, living speech

with all its disorder and colorfulness” (commentary on *Eutyphro*). Witwicki also said in oral discussions something like this: “For hundreds of years people repeated *Plato divus*, and translators, influenced by this, gave Plato’s style an artificial monumentality. Something similar happened to him as to the marble statues of the Greeks: we got used to seeing them white, whereas once they were vividly coloured.” He also compared his work as a translator to making a mosaic: “each word, like a pebble, must be turned over in the hand for a long time, looked at, listened to, smelled.” I also remember how once Witwicki defended the translator’s right to use words of foreign origin where there is a Polish word with the same meaning, but with a different emotional tone. “In my translation of the *Symposium* there was the following phrase: ‘Let’s not use solemn words: after all, we are at dinner.’ The proofreader, who was none other than Jan Kasprowicz, crossed out the word ‘dinner’ [*kolacja*] and wrote ‘supper’ [*wieczera*]. Please imagine what came out of it.” When Witwicki was accused of using provincialisms, especially Lvovianisms, Witwicki replied that he would be grateful for pointing out these Lvovianisms to him, but he would not erase them, because they add colour to the language.

“The written words of Platonic dialogues,” Witwicki maintained, “are like notes of musical passages. They must be played with living words: only then do we truly engage with the poet’s work” (commentary on *Eutyphro*). Witwicki publicly read Plato’s dialogues in his translation (also on the radio), attempting to bring out all the finesse of the original using an appropriate intonation and modulation of voice. For the listeners, these were unforgettable experiences. Witwicki preceded his translations with extensive introductions and commentaries. In them, he interprets, almost sentence by sentence, each dialogue. However, he is mainly concerned with Platonic Socrates in these commentaries. He is interested in him primarily as an artist: as a splendid, picturesque, rich and psychologically complex, and at the same time humanly sympathetic.

However, here several reservations arise. Plato, a student of Socrates, and Aristotle, a student of Plato, painted for us in the darkest colours a picture of the disastrous activities of the sophists, presenting them to us as unscrupulous tricksters and jugglers of ideas, peddlers of pseudo-knowledge, empty orators, pompous conceits, masters of self-promotion, greedy for money and honours, and against this background they placed the radiant figure of Socrates, a poor and selfless man, an untiring seeker of reliable, methodically justified knowledge

and an uncompromising vanquisher of all apparent knowledge, a worshipper of reason and at the same time the most perfect embodiment of reason, a sage whose entire external and internal life was governed and controlled by reason, who even overcame his fear of death through rational arguments. According to them, Socrates was the one who saved Greek science and culture from the disruptive, decadent activity of the sophists, and with his life, he set the example of a complete sage. This is how Plato and Aristotle, the Stoa and the Garden, and after them all the ages that venerate reason saw Socrates. Such an image of Socrates can also be found at the end of the 19th century, for example, in Windelband's *Preludes*. Witwicki also captures Socrates and his role in the history of Greek culture in this way. However, it should be stated that the aforementioned depiction of the sophists is today already an anachronism, and the traditional depiction of Socrates is no longer the only one today. Already in the first half of the 19th century, Hegel and then the English historian of Athenian democracy George Grote (*History of Greece*, 1850) rehabilitated the sophists. Today we know that they made great contributions to the development of Greek philosophy and culture. They initiated several humanistic disciplines – the theory of law and state, grammar, poetics, rhetoric, and were Aristotle's predecessors in the field of logic. They were the creators of the philosophy of culture and pedagogy. Due to their extreme relativism in epistemology and ethics, they had a stimulating effect on later thought. Positivists and pragmatists saw them as their predecessors. Moreover, the sophists were the first fighters for the equal rights of slaves and barbarians and the liberation of women. They were the first socialists. They were the main representatives of the Greek "Enlightenment," which, like the Enlightenment of the 18th century, revised traditional values and sought to rationalize life.

In the second half of the 19th century, the value of reason as a tool of knowledge and as a creator of culture was called into question. "Experience," "drive," "will to power," "instinct," "intuition," and "life momentum" become the watchwords of the day. The wave of irrationalism, beginning with the Romantics and Schopenhauer, reached its peaks in Nietzsche, Bergson, and the pragmatists. Due to these irrational tendencies in European philosophy of the late 19th and early 20th centuries, the role of Socrates in the history of Greek thought and culture was also revisited. The main advocate of this re-evaluation was Nietzsche in *The Birth of Tragedy*, *Twilight of the Idols*, and *The Will to Power*. Nietzsche saw in the early Greek thinkers great bold spirits, true representatives of the Old Hellenic

tradition, while in Socrates – a man with morbid excess of reason and theoretical sense, a representative of Greek “decadence,” who through his intellectualism dealt a mortal blow to the Old Hellenic culture, which was based primarily on tradition and instinct. The dispute over Socrates, the “Socrates problem,” is still alive in the history of philosophy and culture. But we would look in vain for an echo of these intellectual struggles in Witwicki. He looked at Socrates through the eyes of Plato and those who followed Plato’s lead.

One more thing. The dark foundation, not devoid of terrible and cruel features, from which Greek culture emerged and which we are increasingly becoming aware of, did not exist for Witwicki. For him, Greece remained a serene, radiant Hellas of German neohumanism – the Hellas of Winckelmann and Goethe.

Witwicki grew up in an environment deeply attached to the religious beliefs and practices of Catholicism. One of his beloved sisters became a nun. However, while still in school, he experienced his religious crisis and became a staunch rationalist, freethinker, and atheist. However, he was preoccupied by the question of how rationally thinking and scientifically educated people could believe in religious dogmas that were contradictory with each other and experience. He dedicated a book to this topic titled *Wiara oświeconych* [Faith of the Enlightened] written around 1930. During the interwar period, it could not be published in Poland, but it was released in French in 1939 under the title *La foi des éclairés* (it was not published in Polish until 1959).

Masterpieces of popularizing art are three books by Witwicki: *O widzeniu przedmiotów* [On Seeing Objects] – a lecture on the principles of perspective (published in 1954), *Wiadomości o stylach* [Information on Styles] – an outline of the history of art in the Mediterranean-European circle (1934, 2nd edition in 1959), and *Przechadzki ateńskie* [Athenian Strolls] – talks on Athenian monuments and an outline of the history of Greek sculpture (broadcast on Warsaw radio in 1938/39, published in 1947).

Witwicki was also an artist of words of considerable measure in his letters (some of them are cited by Kazimiera Jeżewska in the prefaces to the 19 volumes of the *Zbiorowe wydanie spuścizny piśmienniczej Władysława Witwickiego* [Collective Edition of Władysław Witwicki’s Literary Legacy], 1957–1960).

In the introduction to the translation of the *Symposium*, there is one passage that concerns Socrates but, as it seems to me, sheds light on the psyche of Witwicki himself. Witwicki says about Socrates: “A great prototype of souls with an

actor's background, who, wanting to free themselves from some sense of internal humiliation because fate or necessity has cast it upon them, lie to their human nature: they want to reach a certain ideal, gain an indispensable sense of power in the struggle with themselves; they create themselves in their imagination and they play this created ideal more or less skillfully before themselves and before the world. A prototype of souls keeping accounts of their inner life, feeling their own movements, expressions, glances; souls 'working' on themselves." Well, it's hard to resist the impression that Witwicki himself was also a "soul with an actor's background." He created in his imagination an ideal figure of himself, some features of which he took from the Platonic Socrates, and he "played" this character, more or less consciously, before others.

We read the *Symposium*, *Phaedrus*, and *Apology* in Witwicki's translations with pounding hearts and shining eyes. For many of us – I am talking especially about the representatives of the Polish generation that came of age during World War I – Platonic Socrates and Plato himself became, thanks to Witwicki, a profound experience – intellectual, aesthetic, moral. Whoever experienced this will be grateful to Witwicki until death.

Woldenberg–Dobiegniew 1942, Warsaw 1974

Władysław Tatarkiewicz (3 April 1886–4 April 1980), or, On the Hidden Philosophy

Andrzej Nowicki

[W]hich aesthetics is more important: the one explicitly proclaimed,
but only in theory, or the one applied in practice and guiding creativity?

W. Tatarkiewicz, *History of Aesthetics: Modern Aesthetics* (1967)

§ 34 Apollo in the Temple of the Muses

I was in the sixth grade at the time. On Monday, 27 May, I turned 16, and on Friday, 31 May 1935, I went – for the first time in my life – to the university to attend a lecture by Professor Władysław Tatarkiewicz.¹ Although I had made the decision to dedicate my life to Philosophy (with a capital “P”) at the age of 13,

¹ While speaking at the jubilee ceremony in honour of Prof. Tatarkiewicz, I incorrectly stated the date of that lecture (the year 1936). It turned out that my memory failed me. Thanks to the preservation of my letters to my parents from the years 1934–1939, I can now provide that date, as well as many others, accurately. See A. Nowicki, *Garść wspomnień z lat 1935–1944 z okazji 90 rocznicy urodzi prof. dra Władysława Tatarkiewicza* [A Handful of Memories from the Years 1936–1944 on the Occasion of the 90th Birthday of Prof. Dr. Władysław Tatarkiewicz], “*Studia Filozoficzne*” 1976, no. 4 [125], pp. 243–246.

Władysław Tatarkiewicz was born on 3 April 1886, in Warsaw. He studied, among other places, in Zurich, Berlin, and Marburg (his recollections of studying at the University of Marburg were published in the Preface to W. Tatarkiewicz, *Układ pojęć w filozofii Arystotelesa* [The System of Concepts in Aristotle’s Philosophy], Warszawa, 1978, pp. 5–14). From 1915 to 1919, he was the head of the Department of Philosophy at the University of Warsaw, from 1919 to 1921, a professor of philosophy at Vilnius University, and from 1921 to 1923, a professor of aesthetics and modern art history at the University of Poznań. Finally, from 1923 to 1948 and again from 1956 to 1960, he was a professor of philosophy at the University of Warsaw. From 1923 to 1948, he was the editor-in-chief of “*Przegląd Filozoficzny*” [Philosophical Review], and from 1960 to 1963, the editor of “*Estetyka*” [Aesthetics].

before officially “enrolling” in philosophy, I preferred to see and hear for myself what a university lecture looked like and whether it would be what I had expected from the university.

The task of “smuggling” me into Tatarkiewicz’s lecture was taken on by my companion from the socialist youth organization, a psychology student named Bożydar Saloni. I entered the Casimir Palace as if it were a church (at that time, and perhaps not only then, the university was a temple of Knowledge to me, a place more sacred than any other temple). At first, I felt very uncertain, like a passenger riding a train without a ticket; after all, I did not have a student ID. I was still a school student, with two full years of high school ahead of me before entering university. “With my heart on my sleeve,” fearing they would discover my “illegal” presence at the lecture and remove me from the university, I did not hear the first sentences of the lecture. However, the hall was full, and no one paid any attention to me, and soon the swift current of the lecture on aesthetic experiences drew me into its pure waves. This happened not only because of the fascinating content but also, and above all, thanks to the extraordinary art of constructing and “performing” the lecture. After all, the point was to make the problem arise in the listeners’ minds: why does a poetic work evoke aesthetic experiences in us? To achieve this, it was necessary, first and foremost, to summon Poetry itself into the hall, to shake the listeners, to evoke aesthetic experiences in them so that they would understand the phenomenon being analysed. And so, at a certain point in the lecture, the Professor began to recite from memory a poem by Julian Tuwim, which contained the following words:

behold, a whirlwind of joy
into pyramids grows out of the space

And then a “miracle” happened. The entire auditorium was truly filled with a “whirlwind of joy.” From the “space” created by the lecture, “pyramids” indeed began to rise (those from Horace’s poem about Poetry more enduring than bronze and higher than pyramids). An “experience” emerged, along with the problem of explaining its mysteries.

I then made three significant life decisions. The first was that I would “enroll” in philosophy. The second was that – like Professor Tatarkiewicz – I would strive throughout my life to combine a love for Philosophy with a love for Poetry, Painting, and Music. The third was that it would be precisely Professor Tatarkiewicz

whom I would ask to guide my first steps on my “path to Philosophy”: my readings, my master’s thesis, and my doctoral work.

I learned from Bożydar that Tatarkiewicz had a nickname in the student community: Apollo. Apparently, female students thought he was as beautiful as the Greek god. To me, Apollo was associated not with appearance but with the role of the Guide of the Muses.

Apollo in the temple of the muses, a personification of the union of Philosophy with Poetry, Painting, and Music – this is the image of Tatarkiewicz that I have carried with me since the spring of 1935.

§ 34 The Wonderful Colours of the Days of the Week

Two years passed, and finally, October 1937 arrived. I found myself “at home” at the University. My happiness seemed boundless.

One of the greatest attractions of the university, for me, was the freedom to choose professors, lectures, and seminars. With this wonderful right in hand, I thoroughly studied the printed copy of the catalogue of all the lectures and seminars available at all the faculties of the University of Warsaw for the academic year 1937–1938 and attended various lectures “on trial” to make sure I had made the right choices. Alas! There were far more interesting lectures and seminars than there were hours in a week. Several lectures I wanted to attend were scheduled on the same day and at the same time, and I could neither split myself into two nor three. Choosing a specific lecture meant giving up others that interested me, and sometimes this was a cruel decision. I was especially sorry about missing art history, classical philology, and German literature history.

Ultimately, my schedule for the first year at the university shaped up as follows: at the centre, philosophy, with a two-hour seminar and three hours of Tatarkiewicz’s lectures, along with a two-hour proseminar with Kieszkowski and lectures by Kotarbiński; psychology was in second place, with three hours of lectures by Witwicki; third was Italian studies, with lectures by Stanghellini and classes with Verdiani – seven hours in total; fourth place went to the history of French literature, with several hours of lectures by Fabre (one on Voltaire, another on late 19th-century French poetry); fifth was Czapiński’s study of the history of philosophy as the main subject, with two hours of lectures and two seminars;

in sixth place, three hours of English. In total, 27 hours a week. Naturally, I spent all my “free slots” in the library, and from various libraries, I would bring home up to 15 volumes at a time. Sundays were dedicated to Poetry and Music.

Each class gave the days of the week a distinct colour. The location of the lecture also mattered to me. Lectures held in university halls had one colour, those at the Department of Psychology another; a different colour still belonged to those at the Italian Cultural Institute, and yet another to those with Czapiński at the “Ateneum” Theatre. In a letter to my parents dated 26 October 1937, I wrote that I most “enjoy Stanghellini’s lectures at the Institute; he speaks in a room with dim lighting, black curtains, and white marble columns. The listeners sit in arm-chairs. He speaks very softly, but every word of his melodic and rather declaimed speech is heard – this is exactly how the teaching of literature history should be.”

Characterizing Tatarkiewicz’s lectures in the same letter, I wrote: “For me, the entire lecture is alive – it gives me what I was looking for. The study of Beauty: how different eras have felt it, what they valued in Art, what goals they set for it. Furthermore, Tatarkiewicz lectures in a clear, transparent manner, dividing the material into sections, points, and subpoints – illustrating each definition with texts in various languages and drawings on the board. He makes note-taking easier by writing down foreign words, names, and book titles.”

This joy of being at the university began to be disrupted by the actions of ONR (National Radical Camp) militias, which were directed not only against Jews but also against the entire progressive faculty and all leftist students – communists, socialists, agrarians, democrats, and the youth of working-class and peasant backgrounds. At rallies they organized, they spoke of an alleged “overproduction of intellectuals” in Poland, demanding the removal of all Jews, as well as the children of workers, peasants, and craftsmen, from university studies. Peasant children, they claimed, should work on the land, and the cobbler’s son should stick to the cobbler’s last. The ONR militias would disrupt lectures, throw tear-gas bombs that filled the halls with thick smoke, vandalize university facilities, and attack professors, and male and female students.

At both school and university, I was friends with Jewish colleagues. Anti-Semitism was always something foolish and shameful to me. I primarily saw ONR activists as foolish imitators of Hitler’s racism, disgracing the nation’s honour with their actions. It pained me that, once, the word “student” was synonymous with Philomath, democrat, or revolutionary, and now – when I am part of

the student community – the ONR militias want to make this word synonymous with thug, half-wit, and fascist. It doesn't matter as much that I was attacked by those militias a few times. Ultimately, I was their political opponent and tried to oppose them. What hurt me far more was that they could beat someone for their mere appearance, the sound of their name, their religion, or their origin. Above all, I despised them for their attacks on professors, the destruction of university premises, and the disruption of studies. After all, the university was for me a "sacred place," a temple of Knowledge – so the activities of the ONR militias were not only a manifestation of stupidity and political reactionism but also, and above all, something akin to sacrilege – a mindless and criminal assault on the highest sanctity.

I was also hurt by the fact that the Rector and the Senate were succumbing to the pressure of these thugs, introducing the shameful bench and religious stamp ghettos in student indexes – because I wanted to show respect to the entire academic body, and only a small part of the faculty had the courage to oppose the fascization of the university.

§ 35 Recorded Conversations

I always regarded my conversations with Tatarkiewicz as such significant events in my life that I would immediately describe them in great detail in letters to my parents. These "minutes" of our conversations, in my opinion, hold the value of a pedagogical document, showing in a concrete example how a professor can guide a student's first steps.

The first conversation took place on 7 October 1937. After his lecture, Tatarkiewicz held office hours at his office and accepted applications for his seminar. There was a long queue. From people leaving his office, I learned that he only accepted candidates from the third and fourth years of study, and only after they had passed their exams well. Nevertheless, I decided to try to apply, bolstering my courage with the ancient maxim, "Fortune favours the bold."

"I would like to enroll in the Kant seminar."

"Which year are you in?"

"The first."

Tatarkiewicz raised his eyebrows high, expressing disapproving surprise at my audacity.

"The first? And do you at least know German?"

"Enough to be able to read philosophical books."

I noticed disbelief in Tatarkiewicz's gaze.

"Philosophical books? For example, which ones have you read?"

"*Wille zur Macht*, *Also sprach Zarathustra*, and the rest of Nietzsche's works in Polish, *Die griechische und die römische Welt* by Hegel..."

"Even Hegel! And, for example, Kant's *Prolegomena*?"

"I presented a report on it in school during philosophy propaedeutics."

"Which school did you finish?"

"Staszic Gymnasium in Warsaw."

"Well, all right, but to understand Kant, you need to know logic. Did you study it in school?"

"A bit, but during the holidays, I studied Stanley Jevons."

"Very well, I will accept you. Your surname? First name? Are you attending my lectures at the university?"

"Yes."

"Then please come to the seminar on Wednesday. We will be reading the *Critique of Pure Reason*. My only problem is that the others enrolled do not know German, so we will probably have to read it in Polish."

Thus, the first day of classes at the university immediately brought me great success. I managed – in my first year – to become a student of the Professor whom I had admired for several years and "chosen" as my Teacher.

The second conversation took place on 8 February 1938.

"What are you working on right now?"

"I am studying Kant, and then I intend to study post-Kantian philosophy. I want to start with Schopenhauer."

"Hmm. Perhaps you should change your plan a bit. I do not recommend reading Hegel and Fichte right now. Schopenhauer, maybe a little later. [...] How about we set aside post-Kantian philosophy for a while, and instead, you review some aspects of ancient philosophy? This will be useful for your exam. You do intend to prepare with more than just my book, don't you? It's better to have a broader perspective; I would even suggest you familiarize yourself directly with the surviving fragments. You will find them in Diels. It would also be worthwhile

to look into Windelband and Gomperz – this for the pre-Socratics, this for Plato, this for Aristotle. Have you read any other textbooks?”

“Überweg, Lange.”

“That’s good as well. Now, it would be worthwhile to get acquainted with *Phaedo*, *Gorgias*, and Natorp’s interpretation. We have all these books here. Are you attending my lectures?”

“Yes, I have notes from all the lectures on the history of aesthetics.”

“And aesthetic issues in literature probably interest you less?”

“Quite the opposite. In fact, I have a few comments on today’s lecture. I think there is no poem that does not evoke images. If such a case occurs, it does not deserve the name of poetry [...]. I even believe that not only a poem but every word carries an image with it. I have especially thought a lot about abstractions and believe that every abstraction corresponds to an image. For example, Liberty: the figure of a beautiful woman breaking her chains.”

“That’s an interesting theory. But, while we were talking just now, did you see Kant?”

“Oh, I see him very clearly, especially when reading his texts – so much so that he has even appeared in my dreams.”

“Yes, that could happen. It is very interesting to me.”

“May I ask what you will cover in the seminar next year, Professor?... I ask because our work this year on the *Critique of Pure Reason* felt like groping in the dark and guessing. If we knew beforehand, we could read the entire text over the summer and be better prepared for the seminar.”

“You’re right. In about a month, I will know, and I’ll be sure to let you know. For now, read something from antiquity. It’s good to think about a plan.”

“I remember. Diels, Gomperz, Windelband.”

“And don’t overwork yourself with too many seminars. It’s better to read a few good books.”

I got up to leave. At the end of our conversation, Tatarkiewicz said:

“If you ever have the slightest doubt, please come to me, and we will discuss it.”

On the margins of this conversation, four thoughts come to mind. First, it is evident that Tatarkiewicz skillfully orchestrated my encounter with ancient philosophy. I read all the books he recommended, and even more, as I also studied the complete works of Diogenes Laertius and the anthologies of the Socratics and post-Socratics by Nestle. I even began to learn Greek by meticulously copying

the Greek texts of those thoughts that particularly appealed to me. Second, it was during this reading, in mid-February 1938, that I became fascinated by the philosophy of Heraclitus, which would become the subject of my master's thesis a few years later. Third, even during the conversation with Tatarkiewicz, I knew I would not heed his advice to postpone my studies of post-Kantian philosophy. Not to mention the subsequent volumes of Schopenhauer and Nietzsche, which no force could pull me away from, I also took up Max Stirner and Hans Vaihinger's extensive commentary on the *Critique of Pure Reason*. Fourth, and most importantly, even during this conversation – 40 years before *Portraits of Philosophers* – I expressed thoughts that would later become the foundation of that book; even then, I noticed that when reading the *Critique of Pure Reason*, I saw Kant and that every word carried an image with it.

The third conversation took place on 23 February 1938. It was very brief, but it brought me great joy. After a seminar where I spoke extensively about Leibniz, Kant, and Schopenhauer, suggesting that we find opposites for all the key terms of these three systems, Tatarkiewicz asked me to come to his office and said he had noticed my method of “reading ahead” of those texts that were yet to be covered. In this context, he proposed that at the next seminar, I should give a lecture, presenting the next 200 pages of the *Critique of Pure Reason*. Could I take it on?

“Also, what a question! Now, this is something I really like! – I wrote in a letter to my parents. – I thanked him and got down to work. I'll show how to teach Kant in an engaging and captivating way! This is something Tatarkiewicz has never offered to anyone before. I will do everything to enchant the seminar [...]. Reading the *Critique of Pure Reason* for the second time, I discover how much escaped my attention the first time [...]. I am tired, but the passion for reading and writing is stronger than the fatigue. The most exhausting part is having to choose among so many fascinating books – I want to read them all at once.”

It's no wonder that while working on preparing the lecture, I dreamed about Kant again, and since it was one of the most beautiful dreams of my life, I will allow myself to recount it.

I dreamed that the *Critique of Pure Reason* was the score of a powerful symphony, based on the contrast between a quiet, delicate minuet and the loud avalanche of a powerful mass of sound from the entire orchestra. The main character of the dream was Lady Metaphysics, with whom Kant was – as he himself said – madly in love. Metaphysics had the features of my music teacher, and her

leitmotif was entwined around the note “mi.” On stage, there were tall towers of metaphysical systems, and Kant – dressed in a black velvet outfit with a white Enlightenment-era wig, complete with a braid and a black bow – was a mole digging underground tunnels beneath these towers, causing them to collapse. And suddenly... a lightning bolt revealed a breathtaking secret. Now I know why Kant called himself a mole! Just as the leitmotif of Metaphysics was built on the note “mi,” Kant’s leitmotif was built on the royal note “re,” and from the equation $Kant = kret \text{ (mole) or } K + an + t = k + re + t$, it followed that the hero of this dream, the note RE, actually had my initials: AN!

The fourth conversation took place on 11 May 1938. After reading my remarks on various interpretations of Kant, Tatarkiewicz “revealed himself to me as a man of a completely different temperament than Witwicki (who did not spare insults, filling the margins of my text with malicious comments). Tatarkiewicz spoke in compliments, but ones that at times aroused my suspicion. For example: – “I really like your way of taking notes” (and I thought he would be impressed by my text and accept it for publication! But he only noticed the “way of taking notes”!). You extracted from the book everything that could be extracted from something as chaotic as *Che cosa è la metafisica* by Carabellese. But – Tatarkiewicz continued – neither Carabellese nor Kulpa particularly interested me. Only Vaihinger, because I suspect you sympathize with Vaihinger, of course. But his approach is very one-sided. I would like you to think through his fictions. It’s very simple for him, too simplified. You have the ability to reflect on whether Vaihinger’s system is consistent. For Vaihinger, all concepts are fictions, but if everything is fiction, then nothing is fiction.”

Then we talked about ancient philosophy. He asked what I had read.

“Diels, Diogenes Laertius, Gomperz, Windelband, Nestle, Zeller, Wilamowitz-Moellendorff, *Gorgias*, *Phaedo*, *Phaedrus*, *Meno*, *Laches*, *Euthyphro*...”

“Enough. Leave Plato for next year, and for now, read another dozen or so books on pre-Platonic philosophy [he listed the titles]. And what about medieval philosophy?”

I said I was reading Gilson.

“That’s a very good book but put it aside.”

“I wanted to prepare for the exam.”

“Oh, the exam is a fiction. I know that you study a lot and how you study. Don’t let the exam bother you.”

Of course, right after the conversation, I started studying the books he recommended. But while reading them, I could feel Schopenhauer and Nietzsche slipping away from me – and my heart was pulling me towards them. “I comfort myself with just one thought,” I wrote in a letter to my parents dated 11 May 1938, “that I am following in Nietzsche’s footsteps, who also started with ancient philosophy. In the history of social thought, only Plato is usually mentioned, yet in antiquity, there were many socialists, communists, anarchists, and individualists, opposing slavery, private property, and social inequality; they saw progress in discoveries and inventions that liberated people from forced labour. There were also many atheists and free-thinkers – a wealth of ideas known only to a few.”

On 20 June 1938, I took the exam. I believed I was perfectly prepared because I had mastered an enormous amount of material and memorized everything that had caught my interest. I didn’t even realize that I had skipped large sections of the textbook that “didn’t speak to me.” I even used this expression during the exam, which provoked Tatarkiewicz’s indignation:

“The purpose of a history of philosophy textbook is not at all to ‘speak’ to you!”

I suffered a great defeat. I was expecting a Roman five with a plus (the highest grade), but I only got a four.

To lift my spirits, I went to Świętokrzyska Street and spent all my money, buying six books in English for what was then a large sum for me – seven złoty: the complete works of Longfellow in one beautifully bound volume, the poetry of Browning and Tennyson, Poe’s *Grotesques*, and *Children of the Night* by Bulwer-Lytton. I looked with regret at the works of Byron and Shelley, the purchase of which was beyond my financial means.

§ 36 Cookies, Wine and an Article in “Philosophical Review”

Immersing myself in English poetry for several months (after being enchanted in previous years by Russian, Latin, German, French, and Young Poland poetry) soon proved very useful to me.

During the summer of 1938, I also neatly copied my notes from the lectures of Tatarkiewicz, Witwicki, Stanghellini, and Fabre, and I approached the scheduling of the 1938–1939 academic year in a systematic and thoroughly thought-

out manner. At the university, I decided to limit myself to my three professors: Tatarkiewicz, Witwicki, and Kotarbiński. I also intended to attend Zygmunt Łempicki's lectures because he taught Nietzsche's philosophy, but after the first lecture, I was discouraged by him, and even today, when I read his extremely valuable works from the two volumes of *Selected Writings*, I find it hard to believe that it's the same person: the author of beautiful, profound works on literary theory and the lecturer whose lecture irritated me. I would have attended Kieszkowski's lectures, but he went to England for a year. I gave up on Italian and French literature because I came to the conclusion that I benefited more from dedicating that time to reading in those languages. Of course, besides my three university professors, I also had Czapiński.

On my first meeting with Tatarkiewicz in the new academic year, I wrote to my parents in a letter dated 11 October 1938: "Tatarkiewicz's popularity has soared. Today, at the first lecture in a hall with 804 seats, it was overcrowded, with almost 900 people. Afterwards, these crowds went to sign up for the seminar. It would have been hopeless if they hadn't immediately turned away those who were not specializing in philosophy and if the former attendees hadn't been given priority in registration. He not only accepted me into the ethics seminar but also invited me to what is called a *privatissimum*, or private Friday meetings with master's degree holders. For these meetings – which are only for invited individuals – he didn't invite students from the first three years, and even those in their fourth year were required to submit their master's theses first and attend a few more of his lectures." A few days later, on 15 October 1938, I wrote: "Yesterday, there was a Tatarkiewicz *privatissimum* from 8 p.m. to 10 p.m. The name refers to a 'harmonized group' of invitees. These will be philosophical discussions on happiness. Tatarkiewicz presented the plan for his book, and we subjected that plan to critique. I am extremely fond of both the atmosphere and the subject of the discussions." I also enjoyed the distinction. I was there – among doctoral and master's degree holders – the only student, and only a second-year one at that, except for Kasiński, a fourth-year student who had already completed his master's thesis on Szaniawski, and Father Aleksander Kisiel, who, like me, was a second-year student but had completed seminary training.

On 2 December 1938, the Friday *privatissimum* took place not at the University but in Tatarkiewicz's private apartment. In a letter to my parents dated 5 December 1938, I described my impressions as follows: "He lives at 25 Marszałkowska

Street – an old building with columns and angel heads, on the third floor, I presume. The apartment is decorated with splendour and opulence. The Baroque ceiling is very high – from it hang crystal chandeliers, sparkling with all the colours of the rainbow. On all the walls are carpets, tapestries, and paintings from the 18th and 19th centuries – a large Baroque library – all the books in gilded leather bindings. Around the Baroque table are 20 armchairs – on the table are vases in the style of Louis XIV, gilded from the inside – on the floor, carpets – on the windows, huge curtains [...]. When everyone had gathered, Tatarkiewicz began to discuss our written works. He divided them into three groups. In the third group, which he discussed last, there was only one work, mine, which opposed all the others [...]. After a discussion that proceeded like a Platonic banquet, there was a reception. Tea in a silver service, sandwiches, cakes – until eleven in the evening. Tatarkiewicz's dog was also there, an English terrier, rolling around on the carpet, sniffing everyone, and teasing the assistants."

It was a charming evening, a foretaste of what was to come in half a year. Distinguished by Tatarkiewicz, I was waiting for some great opportunity to appear, one that would allow me to fully demonstrate what I was capable of. Such an opportunity soon arose, and I was quick to notice and seize it. On Friday, 27 January 1939, Tatarkiewicz mentioned during a privatissimum that it would be good to study a chapter from a certain book in English at the next meeting. The author – William McDougall. The title of the book – *Social Psychology*.

That day, I returned home at eleven in the evening, but the very next day at eight in the morning, I found the book at the Institute of Psychology and began studying it. Within a few hours, I made extensive notes, and on Sunday, I wrote a paper discussing this work, adding a lengthy and vehement critique of my own. On Monday, I handed the text to Tatarkiewicz.

The days passed, filled to the brim with studies. Thursday, 9 February, arrived. Thirty-five people attended the meeting of the Philosophical Society, and Kasiński suggested that I take the chairmanship. It was a great honour for me. Before the meeting, there was much laughter because Miss Irena Krzemicka (later the wife of Tadeusz Kroński) decided to play a joke on me and made a bet with her friends that when she greeted me, I would immediately ask her: "What are you reading?"

Of course, she won the bet because, at that time, the main current of my life was filled with reading philosophical books, and I believed that this was the most important thing for all my colleagues as well.

As they were making fun of me, Krzemicka asked:

“Are you also, like all of us, enchanted by Tatarkiewicz?”

“And even if I were,” I replied, “what difference does it make since Professor Tatarkiewicz is not enchanted by me at all?”

“He’s not?” said Krzemicka. “Then why does he tell all of us about you? You’ll find out for yourself tomorrow.”

You can easily imagine that after such a conversation, I couldn’t wait for the next day, trying to guess what surprise awaited me.

And so came the evening of Friday, 10 February 1939. The *privatissimum* began with an exceptionally dull paper about some Kruger. Everyone was bored, including Tatarkiewicz. Since I had notes from Kruger’s book, I spoke up and made several remarks. However, all of this was just the backdrop for what was most important. After the discussion about Kruger ended, Tatarkiewicz reminded everyone that they were supposed to read a chapter from McDougall’s book, but only one person completed the task and brought a written paper – and that, just a few days after the previous *privatissimum*. He then asked me to read my paper and instructed the other participants to pay attention to my critique of McDougall’s reflections on happiness. And finally, the surprise, the reward for completing the task: after the *privatissimum*, Tatarkiewicz invited me to his office for a conversation and offered me the opportunity to collaborate with “*Philosophical Review*”! To start, I was to read the entire book by McDougall and write a review – in the form of an obituary, since the philosopher had passed away on 28 November 1938.

However, this cup of happiness was tinged with a drop of bitterness, because at the end of the conversation – during which such an honourable proposal was made – Tatarkiewicz said:

“You must see that I am favouring you and making exceptions for you, but that comes with obligations. Surely, you understand that it is your elementary duty to attend my lectures. I understand that one could spend that time more pleasantly and much more usefully, but I want you to attend my lectures.”

This was a blow straight to my heart. If I had stopped attending Tatarkiewicz’s lectures, there must have been a very serious reason. However, I couldn’t tell Tatarkiewicz about it. The reason was that I had been accepted into Witwicki’s psychology seminar, which took place at the same time as Tatarkiewicz’s lecture. I was overwhelmed with despair: How would I tell Witwicki about this?

In any case, the proposal to write for “Philosophical Review” was such an incredible opportunity for an early start – especially for me, a second-year student – that I decided to do everything possible to make the most of it. I therefore read not only *An Introduction to Social Psychology* but also *An Outline of Psychology*, *Modern Materialism and Emergent Evolution*, *Autobiography*, *The Psychology of Groups*, and posthumous memoirs from “The Psychological Review.” In successive letters to my parents, I described each stage of the work. Finding time wasn’t easy, as lectures and seminars, along with mandatory shifts at the Philosophical Seminar and the Institute of Psychology, occupied 25 hours a week, to which I had to add 4 hours of Czapiński’s classes and meetings of the Philosophical Society. Besides working on McDougall, I was simultaneously preparing several other papers: one on the hedonism of the Cyrenaics for Tatarkiewicz’s ethics seminar, another on Berkeley for Kotarbiński’s proseminar, and a third on Marx for Czapiński (based on Cornu’s book). Besides that, I delivered papers at the Philosophical Circle and attended meetings of the Polish Philosophical Society. I had only started learning English in the fall of 1937, but after 16 months, I reached the point where I could read up to 150 pages of McDougall’s text in a single Sunday. I could have read more, but from time to time, I paused my reading to reflect on the emerging issues, take notes, and write down my comments.

On 20 February 1939, I informed my parents that I had finished reading McDougall’s works. Besides the five of his works that I read in full, I skimmed through several others. I then began writing. “I think carefully about every sentence I write because this is, after all, the first philosophical work that will appear under my name, so every word must be well-founded.” In order to properly evaluate McDougall’s views on the relationship between thought, emotion, and will, I “devoured” dozens of psychological works by other authors.

With all this workload, I experienced many successes during this time. One of them was my presentation on the Cyrenaics at the ethics seminar – I based it on Diogenes Laertius, but I also utilized chapters from all the available German, French, and English philosophy history textbooks available in the seminar’s library. I had the most important texts in the original Greek. I also achieved great success at the privatissimum that took place on 24 February 1939. As usual, Tatarkiewicz reviewed our written works, asking for the best ones to be read aloud. First, he had the work read by Michał Wasilewski, M.A., then by Tadeusz Kroński, M.A., followed by Mrs. Bystrzanowska, M.A., and then by Mieczysław Milbrandt, M.A. I was

overcome with despondency. But after these four papers, Tatarkiewicz explained that he had saved the “deepest and closest to him” – meaning mine – for last.

Finally, in a letter to my parents dated 6 March 1939, I wrote that I “worked on McDougall for half of Friday, all of Saturday, all of Sunday (from 6:30 a.m. to 11:30 p.m.), and half of Monday,” to discuss what I had gleaned from McDougall’s books – totaling over 2,000 pages – in a short article, the form of which was intended to imitate a chapter from Tatarkiewicz’s *Historia filozofii* [History of Philosophy] textbook. On Monday, I handed the text to Tatarkiewicz – after neatly rewriting it, it came to 11 foolscap pages. Tatarkiewicz was surprised; he thought the task was too difficult and that I wouldn’t manage it. I was worried about whether my handwriting was legible.

“But I can read your writing perfectly well,” Tatarkiewicz said. (These were times when manuscripts, not typescripts, were submitted to the printer.)

What I did was an abuse of the professor’s kindness. I was supposed to write a short obituary and a review of one book, but instead, I brought in a discussion of McDougall’s entire philosophy and psychology, spanning a dozen or so pages. As a result, Tatarkiewicz suggested that I give a presentation on McDougall at the Philosophical Circle. I did so on 16 March 1939. Many people attended because I gave it an intriguing title: *Hormic Psychology*.

On 12 May, I spent the day “from 7:30 a.m. to 11:30 p.m. in the city. First Witwicki’s lecture, then Tatarkiewicz’s lecture, then Greek with Witwicki, then I worked on psychological tasks, followed by three hours of classes with Kotarbiński, and finally, to end the day, the Philosophical Circle,” once again with my presentation on philosophical issues in psychology. “I spoke about the concept of the soul in primitive humans, in religious beliefs, and concluded with a discussion of the concept of the soul in Leibniz, Kant, Schopenhauer, Freud, Jung, James, and McDougall, summarizing it all with my own assertion that one organic body corresponds not to one soul, but to many souls, many conflicting tendencies, many subjects, and our ethical task is to harmonize them [...]; the discussion lasted a very long time, then it moved to the street,” and seven people walked with me – engaged in lively discussion – from Krakowskie Przedmieście to Żoliborz.

Since 7 March, I had been impatiently waiting for the proofs. March, April, and May passed – everyone was talking about the war. It seemed it would break out before my article was published. Finally, the day arrived – 7 June 1939 – which, thanks to Tatarkiewicz, became one of the happiest days of my life.

The privatissimum was to be held for the second time at the Professor's apartment. It was scheduled to last from seven to nine in the evening, and at nine – marking the end of the academic year – the most beautiful philosophy students (Mrozowska, Swinarska, Krzeszewska, Cieślińska) were to come for wine, cakes, and coffee. Before the privatissimum, I handed Tatarkiewicz a note with Greek quotes from *Alcibiades*, confirming what the professor had deduced from other dialogues of Plato. He said he didn't expect to find in this little-known dialogue what was missing in the more famous ones, and thus had not read it. But he had accurately arrived at the same ideas through reasoning. Then he handed me the proofs of my article on McDougall, saying: "Well, you must feel happy. I remember how, many years ago, it brought me immense joy when my first article was published in 'Philosophical Review.' But I was not, like you, in my second year; I already had a doctorate, and it wasn't an article, but a review, and it wasn't printed in Garamond but in Petit."¹

A detailed account of this gathering would take up a lot of space. There were group discussions about happiness, Aristotle, Dostoevsky, Pushkin and Russian anarchists, liberalism, fascism, socialism, biology, metaphysics, religion, education, and normative ethics. There was also plenty of mockery. For example, the secretary of the editorial board of "Philosophical Review," Dr Bolesław Sobociński, mocked – with his usual lisp – the "strange top hat" of Miss Krystyna Swinarska, and Tadeusz Kroński, M.A., made fun of my three names (since, in addition to my two given names, Andrzej and Rusław, I had adopted a third: Fryderyk, in honour of Nietzsche and Chopin) and the fact that I was the only one who came to this formal gathering without a tie. And when I was discussing *The Demons* with Dr Siwecki and Dr Mosdorf, listing the three reasons why, in my opinion, Shatov slapped Stavrogin and asked Mosdorf if he knew Garshin's short stories, Miss Swinarska interrupted our conversation, saying to Mosdorf: "Just admit you haven't read Garshin. There's no shame in it because Mr. Nowicki has read more books not only than you and Professor Tatarkiewicz but more than everyone gathered here combined."

¹ Unfortunately, today I understand that such an early success means nothing. What good is it that I published my first academic work as a second-year student – several years earlier than Tatarkiewicz did – when I lost "in the subsequent competitions"? I earned my doctorate at the age of 29 (Tatarkiewicz did it at 23, six years earlier), I started giving lectures at 33 (Tatarkiewicz at 29, four years earlier), and I became a full professor at 57 (Tatarkiewicz at 41 – beating me by sixteen years!).

No wonder that when the gathering ended, after midnight, I walked this pleasant colleague home. It was a warm night, the sky full of stars, and we walked along Marszałkowska Street, Jerusalem Avenue, Nowy Świat, and Krakowskie Przedmieście. I asked her, as usual, “What are you reading?” and she told me about her work on Descartes. She lived with a friend – probably on Krakowskie Przedmieście – in a small attic room, where it was very cold in winter and very hot in May and June. So, in winter, to warm up a bit, she read books about Africa, and in June, when she was reading Descartes in her swimsuit, her friend would sprinkle her with cold water.

In the first half of 1939, two other significant events occurred. One was the second exam with Tatarkiewicz. This time, it was on the history of modern philosophy. I remember only one amusing episode from that exam. Among the many questions asked, there was one about Voltaire that I couldn’t answer. Tatarkiewicz became irritated:

“Why don’t you know this? Everyone knows that.”

I then said that I could talk at length about Voltaire because I had read several of his works in the original and had attended Fabre’s lectures on the philosopher systematically throughout the previous year. I also remembered his birth year: 1694.

“And how did you remember that date?”

“It’s very simple. Just subtract 75 years from my birth year (1919), and you get Friedrich Nietzsche’s birth year (1844). Subtract another 75 years, and you get Napoleon’s birth year (1769), and subtract another 75 years, and you get Voltaire’s birth year...”

Had Tatarkiewicz allowed me to continue, I would have added that subtracting 75 years from Voltaire’s birth year gives us Vanini’s death year – 1619. Similarly, if he had asked me about Spinoza or Schopenhauer, I would have replied that Schopenhauer was born in 1788, exactly 111 years after Spinoza’s death (1677). In this way, I memorized hundreds of dates. Needless to say, this method of preparing for the exam did not win Tatarkiewicz’s approval. Nevertheless, I received an A.

The second event – of far more significant consequences – was the “fascinating series of lectures by Tatarkiewicz on worldviews,” which I mentioned in a letter to my parents dated 30 April 1939. I sat – in the vast auditorium for 800 people – as usual in the front row, next to my friend Mrozowska. Each lecture was dedicated to a specific worldview, and it happened that I was most deeply shaken by two

lectures that were relatively close to each other: one on Saint Augustine and the other on the worldview of Giordano Bruno. Perhaps Professor Tatarkiewicz felt a closer affinity for Saint Augustine, but he poured a great deal of heart and fire into both lectures. Even if there were printed transcripts of these lectures, the text alone would have been merely a shadow of the living word, which sounded like wonderful music and evoked magnificent images. In the lecture on Saint Augustine, the infinite abyss between God's boundless perfection and the boundless misery, smallness, sinfulness, and vanity of man – who finds himself in a tragic situation because the goal of his life is to do everything to deserve grace, and this goal is unattainable, as human efforts are of no consequence, and God grants grace "gratis" to whom He wills – was portrayed in all its astounding horror. How starkly this grim and cruel worldview contrasted with the joyful, Renaissance vision of Matter smiling upon man, giving birth to an infinite variety of forms and infinitely many worlds in the infinite Universe – a polycentric vision where every being is something "divine" and where there is no God outside the bounds of infinite Nature.

I cannot answer how other listeners perceived these lectures. In any case, for me, these two lectures made me a lifelong opponent of Saint Augustine and drove me into the arms of Giordano Bruno. It was probably then, during Tatarkiewicz's lecture in April or May 1939, that I made the profound decision to dedicate the best years of my life to studying the philosophy of Giordano Bruno.

Between 1937 and 1939, I accrued many debts of gratitude to Tatarkiewicz. Ignoring the regulations of the academic programme, the Professor accepted me into his seminar for higher-year students, and through him, even as a first-year student, I was introduced to the labyrinth of the *Critique of Pure Reason*, and the following year, I had the honour of participating in an exclusive *privatissimum*. I was able to appreciate this distinction, as from our first conversation (during a break between lectures in October 1937), the Professor recognized that he was dealing with a "revolutionary" dreaming of a global "Revolution." With admirable tolerance, he treated my presentations at seminars, believing that a diversity of perspectives invigorates and enriches academic discussions.

At the end of the summer of 1939, the postman delivered a copy of "Philosophical Review" with my article – printed right next to Roman Ingarden's essay on Husserl. I read it again and was most pleased that I had woven in several of my most favoured "personal" themes while discussing McDougall's views, for in-

stance: “The content of the concept ‘horme’ corresponds to the Freudian ‘libido,’ Bergson’s ‘élan vital,’ Schopenhauer’s ‘Wille zum Leben,’ and Nietzsche’s ‘Wille zur Macht.’”² Additionally, the “being” in Marxist sociology defining consciousness corresponds to McDougall’s understanding of “horme.”³ “It is difficult to discuss and subject to psychological analysis phenomena that are sacred to many. One can easily become hated by objectively analysing race, nation, state, or religion. The psychology of groups has more of a journalistic than scientific character. What is decisive here is not logical arguments, but ‘beliefs’ whose source is an alogical ‘horme.’ However, for a philosopher free from prejudices, both bold scientific analysis and the general ideals of Freedom, Progress, Humanity, and Brotherhood of nations should be amiable.”⁴

Of course, the “philosopher free from prejudices” referred to in the text was myself. Had the article not been signed with my name, anyone who knew me would have immediately guessed my authorship from the neo-Romantic exaltation of values that I wrote about using capital letters as if they were proper names. For my comrades in the Polish Socialist Party, the greatest value of this article was, as they said, “the red paint,” which they noticed in the reference to Marx on page 185 and the clearly anti-fascist conclusion.

The publication of “Philosophical Review” did not bring me as much joy as receiving the proofs for correction from Tatarkiewicz. At that time, I was with my parents, and there was neither the need nor the opportunity to express my joy in writing. I think this is one of the most characteristic features of my “way of experiencing life.” It is important to me not only to have experiences but also, and above all, to have the opportunity to “record” them, to preserve them in written text. Only then do they attain, for me, their full existence.

After receiving “Philosophical Review” – probably in the last days of August 1939 – I prepared a preliminary list of people to whom I intended to give author’s reprints with dedications. I remember that one of the first names on this list was Czapiński’s. On 14 August 1939, I dreamt that I was handing a reprint to Drzewiecki. But these reprints never arrived. Apparently, one of the first German bombs dropped on Warsaw destroyed the warehouse of the printing house on Miodowa Street, where the authorial reprints intended for dispatch were stored.

² A. Nowicki, *William McDougall*, p. 179.

³ *Ibid.*, p. 185.

⁴ *Ibid.*, p. 186.

§ 37 On Heraclitus and Heroism

Thus, in the last days of August 1939, my heart was filled with boundless gratitude towards Professor Tatarkiewicz – and also towards William McDougall – thanks to whom I had already ascended to Olympus in 1939.

As an expression of gratitude to McDougall, I drew his likeness – in 1939 – and carefully preserved this drawing until today. I consider this drawing to be the pinnacle of my unfortunately rather modest drawing skills.

The nightmarish five-year period of Nazi occupation had begun. On 14 November 1939, I travelled to Warsaw and arrived at Professor Tatarkiewicz's apartment. He received me as warmly as ever and agreed to allow me to work simultaneously on my master's thesis and my doctoral dissertation (the master's thesis on Heraclitus and the doctoral dissertation on the concept of heroism). He opened his beautiful library to me, allowing me to take any books I desired to read, as well as those he thought I should read. I left with a full folder of valuable books. And this was always the case whenever I visited Warsaw. I remember that Professor Tatarkiewicz gave me to read two volumes of *The Principles of Psychology* by William James, some *Foundations* by A.F. Shand, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik* by Max Scheler, *Die Kategorienlehre* by A. Trendelenburg, *Das Problem des geistigen Seins* by N. Hartmann, and many others. I read all these books "cover to cover," taking numerous notes and writing my own observations in many notebooks.

Between 1942 and 1944, while hiding in Warsaw under a false name, I attended lectures, seminars, and conversation classes led by Tatarkiewicz. Once, I missed several sessions, partly due to concerns about whether my presence might endanger the underground university. At that time, Professor Tatarkiewicz found me at my apartment at Forteczna Street 13 and urged me to return to the seminar. It is known that the Hitlerite occupiers imposed cruel penalties on secret university "classes": the gallows, execution, or concentration camps. I admired Professor Tatarkiewicz's courage in conducting the classes and guiding our work.

I especially remember three types of activities. First, we continued the privatissimum related to the book *O szczęściu* [Analysis of Happiness; literally: On Happiness] that Professor Tatarkiewicz was writing. In this book, each participant of these meetings will probably find some part of their own presence. Second, we worked on the *Słownik filozoficzny* [Philosophical Dictionary], to which

I contributed entries on terms such as “nature” and “categories” (especially the work on the concept of categories had significant importance for my later academic work, laying the foundation for the so-called “method of central categories,” which I applied in works such as *Centralne kategorie filozofii Giordana Bruna* [Central Categories in the Philosophy of Giordano Bruno] and *Centralne kategorie filozofii Vaniniego* [Central Categories in the Philosophy of Vanini]. Third, Tatarkiewicz proposed that, in response to the occupier’s repressions and his attempt to destroy Polish culture, we should undertake a collective project to reconstruct the history of philosophy in Poland. Unfortunately, I did not take on any topic at that time, for two reasons. First, I wanted to write about a Polish atheist but did not remember Kazimierz Łyszczyński (1634–1689), whose figure I had encountered by chance in October 1934 but only began working on in 1957. Second, I wanted to complete my master’s thesis on Heraclitus.

Working on Heraclitus was a source of great joy for me. Primarily, I was fascinated by the depth and ambiguity of his thoughts. They were a pliable material that – as I believed then – could be interpreted in any way, showcasing my own creativity. Second, I was enchanted by the written and audible form of Greek words, which, during my work on Heraclitus, created an atmosphere of a sunny world akin to some Eutopia, a complete contrast to the nightmarish reality of the occupation. Third, all the performed activities were pleasant and almost “festive”: reading books, finding interesting information, making notes, organizing collected materials, interpreting texts, noting my own thoughts, and even typing up the work cleanly. One might add to this that in contrast to the work on McDougall, which had to be accompanied by exhausting haste to meet the set deadline, I worked slowly on Heraclitus, without setting any deadlines, and enjoyed every task. I became so familiar with the material that I could recite all Heraclitus’s aphorisms in Greek from memory. Heraclitus became a thinker who “dwelled in me” permanently. Meeting this thinker was a great fortune, and I felt immense gratitude to Tatarkiewicz for bringing Heraclitus into my life forever. I find it hard to imagine any other topic for a master’s thesis. I am happy that Tatarkiewicz directed my interests toward the pre-Socratics. There could not have been a better way to start my career as a historian of philosophy than with a master’s thesis on Heraclitus.

Finally, the memorable day arrived when (in September 1943, I think) I completed the final handwritten copy of my thesis (naturally, in blue and red ink; this

time, Polish words were in blue, while Greek words danced in red letters on each page; I also remember that the final sections were written in verse, and in a few places, there were even musical notes – to clarify the difference between vertical and horizontal connections) and after binding it by hand, I took it to Professor Tatarkiewicz's apartment. Tatarkiewicz reviewed my work with great understanding; he pointed out that it was rather unusual to write a philosophy thesis in verse in the 20th century and that one should adhere to the distinctions between such "genres" of writing as political manifesto, lyrical poem, and master's thesis, especially since the thesis was to be reviewed by Professor Tadeusz Kotarbiński. Nevertheless, he accepted the thesis, and when I completed all my exams in October 1943, he informed me that I had become a Master of Philosophy.

The master's thesis on Heraclitus became one of the elements constituting my personality due to one thought contained in it, which at the time might have seemed like a minor remark of little significance but, after 15 years, turned out to be the seed of one of the most important matters of my life. By a twist of fate, only fragments of the notes from that work survived to this day in the form of two scraps of paper on which – in 1942 – that most important idea of the thesis was noted. I will quote it, preserving the peculiar spelling:

HERAKLITIANA

ATHANATOI THNETOI (N-62). In this sentence, JÓZEF DIETZGEN saw the germ of the euhemeristic philosophy of religion. For EUHEMER, the "immortal" (athanatoi) gods were "mortals" (thnetoi) who had been apotheosized for their heroism. This pre-Euhemerism is one more reason why Heraclitus's philosophy was felt to be godless (hos asebe – Scholia to *Theaetetus* ad 181 B).

From this thought emerged – 15 years later – in 1957, the title of the journal I founded, the religious studies review "EUHEMER." By the time I am writing these words, 112 issues have been published, with a total volume exceeding 14,000 pages over 22 years. Just as Euhemer's theory had its roots in Heraclitus's thought, my Euhemerism began to take shape in 1942 during my work on Heraclitus.

Memorable, dreadful October of 1943 in Warsaw! The intensification of Nazi terror, round-ups, executions. This dark night was brightened by the joy of obtaining my "underground master's degree." And two and a half years later, the war was over, I was in Naples, and with emotion, I viewed the bronze bust of

Heraclitus in the museum. A few days later, I managed to buy several good photographic reproductions of that bust from Alinari, and I sent one of them – with expressions of gratitude – to Tatarkiewicz in Warsaw.⁵

Upon returning from Italy in mid-1947, I began the final editing of my doctoral thesis. Over the course of eight years, I wrote perhaps four different versions of the thesis, presenting its fragments at various wartime meetings and gatherings. By the end of 1947, I had passed my doctoral exams and defended my thesis, with the ceremonial promotion taking place at the University of Warsaw on 18 February 1948. That same year, a summary of the thesis was published in “Philosophical Review” titled *Co to są bohaterskie czyny i czy zawsze należy je spełniać?* [What Are Heroic Deeds and Should They Always Be Performed?].

In the doctoral thesis – as in the master’s thesis – what was most important was, of course, the joy of the performed activities: reading, collecting materials, thinking, and writing. Writing both of these works was a greater happiness for me than the final outcomes. Naturally, I was pleased with the title of Master, and then Doctor, and also with the publication of the summary of the doctoral thesis in “Philosophical Review.” However, the joy of the article about McDougall was immeasurably greater. An article published by a second-year student was truly a great success, after which one could expect a most splendid doctoral thesis. Unfortunately, it did not take the form that would make me proud. I like some of the ideas contained in that work, but I would have preferred to have something more fundamental in my academic career. Such a foundation, of which I was and still am proud, was only achieved with the habilitation thesis on the philosophy of Giordano Bruno in 1962.

From this dissatisfaction with the forms of the master’s and doctoral theses arose a desire to replace the foundations with others, more substantial. I dream of some great expanse of free time that will suddenly – in a few decades – appear before me, so I can rewrite the “master’s thesis” on Heraclitus, after reading thousands of books and articles written worldwide on him. I would like to relive

⁵ Unfortunately, the publisher of *History of Philosophy* identified the reproduction as a bust of Democritus (see W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii* [History of Philosophy], 6th ed., Warszawa 1968, after p. 64). In my works, I have several times reproduced this photo as a portrait of Heraclitus (see A. Nowicki, *Heraclitus*, “Głos Wolnych” 1948, No. 28 [41] (25 July) – a large reproduction on the title page; A. Nowicki, *Wypisy z historii krytyki religii* [Excerpts from the History of Criticism of Religion], Warszawa 1962, p. 30). Also, on an anniversary postage stamp issued in Romania, this bust was recognized as a bust of Heraclitus.

the hours spent working on Heraclitus and heroism once more, to complete the same tasks a second time, but differently, using the knowledge and tools I have developed over the years.

§ 38 The Struggle for Vanini

I value the kindness I received from Tatarkiewicz even more because – as I only notice today – I was quite a “difficult” student. Tatarkiewicz had many problems with me because, as a young man, I was very aggressive, did not acknowledge any authorities, ignored the guidance given to me, and often disagreed with the Professor, even going so far as to launch violent attacks on his views and books. Against Tatarkiewicz’s book *Analysis of Happiness*, I wrote a scathing poem in mid-1944 (developing Nietzsche’s idea: what matters is not happiness, but the work; happiness is “a slowly descending to the firehouse – an unnecessary old-fashioned junk – covered with jangling trash”; one should not strive for happiness but for creating perfect works; instead of caring about one’s own happiness, one should jump “into the black ocean – to explore the universe to the bottom”), and I sent this poem to the Professor. It was an unfair poem because Tatarkiewicz neither cared about his own happiness (but about supra-personal matters, such as the development of philosophy and Polish culture, as well as the academic growth of his students), nor claimed that one should strive for happiness, and as for “exploring the universe,” he did a great deal to equip us with philosophical tools useful for undertaking that task.

Above all, however, I attacked Tatarkiewicz – without sparing words – for a certain gap in his three-volume *History of Philosophy*. How could one – I exclaimed and wrote, consumed with righteous indignation – not even mention the name of Vanini, the greatest and most brilliant thinker of the 17th century? Not only was he burned at the stake for atheism, but does he still need to be erased by silence after so many centuries? I will not forgive the Professor “until the end of the world,” shouting loudly that the history of philosophy without Vanini is not a true history of philosophy, but a distorted image of it!

Therefore, I decided, contrary to and to spite the Professor, to do everything possible to introduce Vanini into Polish culture, to the pages of all academic journals, and using all means: lectures, talks, exhibitions, books and scientific papers,

as well as a novel (*Ostatnia noc Vaniniego* [The Last Night of Vanini]), painting (paintings and drawings by my students and friends), and music (dreaming of encouraging some prominent Polish composer to write a Vaninian work).

I must admit, however, that in response to my attacks, Tatarkiewicz offered a certain noble and wise argument. At a public discussion in Nieborów (May 1965), Tatarkiewicz – whom I had criticized for omitting Vanini – said that I should actually be grateful to him because if he had written about everything in his *History of Philosophy*, then there would be nothing left for me and other historians of philosophy to do. By leaving such gaps and empty spaces, he left us extensive areas to explore, providing a free space for our scientific and research activities. It was a response worthy of Vanini.

Eventually, joy came to me. In Tatarkiewicz's lectures and the works he published, the name Vanini began to appear. In his beautiful book *O doskonałości* [On Perfection], published in 1976, Vanini's name appears in six paragraphs. Tatarkiewicz recalls his paradoxical concept of perfection, which contrasts with Aristotle's view. According to Vanini – writes Tatarkiewicz – “true perfection lies in constant improvement, continual completion, enrichment, and the emergence of new things, properties, and values. If the world were so perfect that it left no room for new things, it would not possess the greatest perfection,”⁶ which consists of movement, life, and development. Similarly, “the perfection of a work of art lies in forcing the recipient to activity, to complete the work with the effort of reason and imagination.”⁷

Although Tatarkiewicz recalled only one idea from the rich diversity of Vanini's thoughts, it is undoubtedly the deepest idea, which presents Vanini well to the readers of Tatarkiewicz's books.⁸ I was also fortunate that the copy of this book given to me by the Professor contained a wonderful dedication:

To Andrzej Nowicki, without whom this little book would not exist.

April 1976 W.T.

⁶ W. Tatarkiewicz, *O doskonałości* [On Perfection], Warszawa 1976, p. 16.

⁷ Ibid., p. 17.

⁸ See A. Nowicki, *Vanini i paradoks Empedoklesa* [Vanini and the Paradox of Empedocles], “Euhemer” 1970, No. 1 [75], pp. 103–112.

§ 38 Tatarkiewicz as a Personal Model of Teacher

My meeting with Tatarkiewicz was not a matter of chance. If I decided to become a historian of philosophy, studying under Tatarkiewicz – the most distinguished among Polish historians of philosophy – was a logical consequence of that decision.

Of course, there were many circumstances that could have prevented this meeting. For instance, in May 1935, I could have been expelled from school with a “wolf ticket.”⁹ More active political activities could have ended in imprisonment. If my parents’ financial situation had worsened in 1937, I would have had to abandon my dream of studying and take up a wage-earning job after finishing school (as one of my closest friends did). Had the war broken out two years earlier, it is uncertain whether and when I would have found myself at the university.

It might also have happened that although I had completed two years of university studies before the war, I would not have become Tatarkiewicz’s student if I had lacked the courage to sign up for his seminar in my first year, or if Tatarkiewicz had rigidly adhered to the study regulations and had responded to my request: “Please come back in two years, after completing two years of study and passing all the exams.”

Thus, the circumstances of the meeting can be precisely defined: first, I had been moving in this direction for five years; second, it happened happily without obstacles that could have thwarted the meeting; third, at the decisive moment, I gathered the courage to ask Tatarkiewicz – as an exception – to agree to accept me as his student; and fourth and most importantly, Tatarkiewicz agreed to become my Teacher.

Why did I care so much about becoming Tatarkiewicz’s student? What did I expect from him as my teacher?

I certainly did not mean for him to “replace” direct contact with the texts of philosophers with his lectures and textbooks. For two reasons: first, because I did not want to accept anything “on faith,” and even before starting my university studies, I knew that knowledge of philosophers should not be drawn from commentaries, textbooks, or lectures but should be gained through independent work on their texts; second, because even during my school years, I had discovered the “delight of intellectual engagement” with the works of great thinkers (such as

⁹ A term referring to expulsion and being barred from further education.

Lucretius, Helvétius, Kant, Schopenhauer, Nietzsche) and I was not interested in seeking easier ways to familiarize myself with their thoughts, which would deprive me of that pleasure. Nor was my intention to find, amidst the stormy sea of various philosophical systems, the calm haven of a single philosophy by which I could judge all other philosophical systems. I did not feel the need for an Authority from whom I could confidently adopt “true views,” protecting me from the multitude of potentially threatening “errors.” The multitude of different philosophical views did not unsettle me, nor did it deter me from philosophy; on the contrary, it was the greatest attraction of the field.

So what did I need a teacher for? I needed a guide to learn what one does with philosophical texts. How should they be studied? How does one distinguish what is essential from what is less important? What questions should be asked about the text being read? How to take notes? How to gather and organize materials? How to present acquired knowledge clearly, transparently, and systematically?

Both the first lecture I listened to in 1935, when I was still a sixth-grade student, and the *History of Philosophy* textbook I read at the beginning of 1937, when I was an eighth-grade student, as well as my participation in seminars during my first and second years as a student, convinced me that Tatarkiewicz possessed not only immense knowledge but was precisely the kind of teacher I needed.

And then, throughout my life, I admired his extraordinary ability to organize philosophical material, isolate problems and subproblems, distinguish what is essential from what is less important, divide selected material into chapters, paragraphs, points, and subpoints, and integrate all of this into a coherent whole. Among the great philosophers, only Aristotle and Thomas Aquinas had such skills, and among historians of philosophy, Kuno Fischer, Eduard Zeller, and Carl Prantl.

I realized that Tatarkiewicz was not only able to organize material well and clearly present what he, in an exemplary manner, had arranged but also that he could teach his students to do the same if they followed his guidance. However, learning this requires many years, and in the meantime, the outbreak of war interrupted my normal studies after two years. If only I could have worked under his guidance for not two years, but ten! How excellent my preparation for the profession of a historian of philosophy would have been then!

Let us try to enumerate more precisely, in the following points, what characterized Tatarkiewicz’s work as my teacher and educator during my studies:

1. Identifying problems and the ability to present them to students in such a way that the student, fascinated by such a problem, begins to feel an inner need to investigate it.
2. Clearly defining the goal of each task before starting; understanding why it is being done and what it is supposed to achieve.
3. Checking whether the task we are undertaking has already been accomplished by someone else, earlier and better, to avoid undertaking socially unnecessary work; in other words, taking on a specific task only when
 - no one has studied this problem before us,
 - although others have studied this problem before us, they did so poorly and it needs to be corrected,
 - although the problem was studied, it was done on different material, and discovering new material requires verifying the results,
 - although the problem was studied, it was done using different methods, and there is an opportunity to investigate the problem using a new method.
4. Skillfully selecting conceptual tools and constantly improving them by more accurate definitions and making necessary conceptual distinctions.
5. When analysing a specific philosophical text, extracting the terms contained within it and determining the meaning in which they were used.
6. To adequately grasp the meaning of the statement being examined, identifying against whom and against what it is directed.
7. When organizing philosophical views, applying the method I called the “Tatarkiewicz Square”; this method consists of each view – as a certain elementary unit – always consisting of two principal elements, which along with their opposites give four possible combinations. This encourages viewing each view in the context of three other complementary views. From this, it follows that any problem can be broken down into such fundamental subproblems, each of which will have four different solutions.

The utility of the “Tatarkiewicz Square” can be illustrated with an example. Consider a discussion on the following issue: What determines a student’s personality – innate factors or the influence of teachers? Several people have voiced their opinions on this matter, and now it is necessary to summarize them. It turns out that the most transparent way to organize the viewpoints expressed during the discussion is to place them into four squares: one square for view-

points emphasizing the decisive role of innate factors (A.nonB), a second square for viewpoints emphasizing the decisive role of teachers (nonA.B), a third square for viewpoints recognizing the significant role of both innate factors and the influence of teachers (A.B), and a fourth square for all other viewpoints highlighting the role of some other factors (nonA.nonB).

Among the various methods of organizing material used by Tatarkiewicz, this one particularly stayed with me because Tatarkiewicz clearly derived pleasure from seeing all four possible positions emerge during seminar discussions. This was, in fact, the theoretical foundation of his tolerance. He tolerated differences in philosophical viewpoints at his seminars because he saw the benefit of viewing each philosophical problem from four different perspectives. In this way, Tatarkiewicz's seminars became a great school of methodological pluralism for me during my university years, which powerfully influenced my habilitation work on the philosophy of Giordano Bruno (1962), *Filozofia włoskiego Odrodzenia* [Philosophy of the Italian Renaissance] (1967), and also in my last work on Bruno (1979).

I did not adopt Tatarkiewicz's "views." They were foreign to me, and I did not want to adopt them. In this respect, I regarded my Professor as a "negative pole," useful precisely because of the contrast for clarifying my own position. Even today, after 40 years, it is quite difficult (with one single exception, which will be mentioned in the next paragraph) to point to the adoption of any specific view held by Tatarkiewicz. Also, in terms of practising the history of philosophy, it is easy to see that I try to emulate Tatarkiewicz in what I consider an unsurpassed model in terms of skill in organization and clarity of exposition, while simultaneously always striving to approach the history of philosophy somewhat differently, not only by entering different areas but also by employing different methods.

The most lasting influence exerted by Tatarkiewicz – of course, after about 25 years – was on my attitude as a historian of philosophy and academic teacher, one who delights in the diversity of human minds¹⁰ and, therefore, strives to be

¹⁰ Explaining – in August 1970 – why he became a historian of philosophy, Tatarkiewicz wrote that one of the reasons was "a fondness for the multitude, diversity, and variety of human minds, aspirations, and outcomes." W. Tatarkiewicz, *Droga do filozofii* [The Road to Philosophy], Warszawa 1971, p. 9.

I did not know Kazimierz Twardowski personally and never had much sympathy for his views. However, if my teachers, Władysław Witwicki and Tadeusz Kotarbiński, regarded him with such great reverence and considered him an excellent teacher, it was likely because – as Kotarbiński says – "he valued individuality and knew how to adapt the tasks he set to the distinct interests

tolerant not out of indifference to the subjects of dispute or from “respect for others’ views,” but from a deep conviction that the objective diversity and multi-dimensionality of the world can only be adequately grasped by approaching it from multiple perspectives. This pluralistic stance is by no means contradictory to the principle of materialist partisanship and atheistic principledness that I uphold but is related to the very essence of the dialectical method, which distinguishes comprehensive materialism from all forms of idealism and one-sided materialism.

§ 38 Searching for the “Hidden Philosophy”

Regarding the claim that I did not adopt Tatarkiewicz’s views, I mentioned in parentheses that this statement is true “with one single exception.” There is indeed a particular thought that I undoubtedly owe to Tatarkiewicz and which I cherish as a treasure taken precisely from him. And even if it truly concerns only “one single thought,” it is as profound and rich as that “one single thought” (*ein einziger Gedanke*) to which Schopenhauer once reduced the entire content of several thousand pages of his philosophical works.

The thought in question is this: aesthetics, that is, a certain philosophy of art, is not only found in philosophical texts that explicitly discuss views on beauty and art but is also implicitly present in works of art, meaning in poetic, pictorial, musical creations, as well as in sculpture and architecture and practice, that is, in the creative activities of the artist.¹¹

A great task for historians of 20th-century Polish philosophy is to thoroughly study all of Tatarkiewicz’s works from this single perspective and precisely determine: a) the actual scope and all branches of this one thought, b) the moment it first appears in Tatarkiewicz’s work and the subsequent stages in which it undergoes significant modifications, c) the possible sources of this thought’s emergence and any potential precursors of Tatarkiewicz in this field, d) the consequences to

of young people, enjoying the diversity of minds and their creations, as long as they were jointly subjected to the objective rigors of rationality” (T. Kotarbiński, *Nauczyciele sztuki nauczania* [Teachers of the Art of Teaching], speech from 5 May 1956, in: *Sprawność i błąd* [Efficiency and Error], Warszawa 1970, p. 19). I believe these words can be repeated to describe Tatarkiewicz as a teacher.

¹¹ See especially W. Tatarkiewicz, *Estetyka nowożytna* [Modern Aesthetics], Wrocław 1967, pp. 7 and 8.

which this thought leads. I have assigned this task to one of my students – let us see if and how she manages to fulfil it.

At this point, I would like to add a conclusion to the characterization of Tatarkiewicz as my teacher. As a student, I owe the most to his skill in presenting me with increasingly challenging tasks. This was clearly evident from discussions about exams. He continually suggested new readings, encouraging me to use not just one, but many different textbooks and not only textbooks but also, and most importantly, the original texts in their original languages. He also presented increasingly difficult tasks at seminars. There were times when, while preparing a paper and presenting its outline at the beginning, Tatarkiewicz would “turn” the outline upside down, demanding that I present the same material in a different order on the spot. In February 1938, when I was a first-year student, he proposed that I give a lecture at the seminar on Kant’s categories. A brilliant didactic idea was to initiate a *privatissimum* and involve us in working on the book he was writing at that time. This allowed us to learn not only about “finished products” but also about the process of creating a philosophical book. I am most grateful to Tatarkiewicz for suggesting that I write an article for “Philosophical Review.” This was infinitely more important than an exam testing memorization of a textbook; it was about developing the skill of contributing to the field by starting collaboration with a serious philosophical journal. Later, involving us in collaboration on the *Philosophical Dictionary* was also an excellent didactic idea.

In addition to tasks related to writing my master’s and doctoral theses, Tatarkiewicz assigned me many other challenging tasks. In 1947, he encouraged me to write – for “Philosophical Review” – a note on contemporary Italian philosophy. This was the initial seed of the book on this subject that I published 30 years later. In the same year, 1947, he encouraged me to write a book titled *Początki filozofii greckiej* [The Beginnings of Greek Philosophy], which he accepted, submitted to the printer, and which after his proofreading – due to reasons beyond the Professor’s control – was “scattered,” as someone overzealously saw a threat to the construction of socialism in Poland in my information about Heraclitus and Empedocles.

Many fascinating tasks arose for me in connection with Tatarkiewicz’s textbook, whose fragments aroused my objections, and the gaps I noticed (such as the previously mentioned lack of a chapter on Vanini) spurred the energy needed to venture into “empty fields” left for my research activity.

In 1961, Tatarkiewicz prompted me to tackle the issue of aesthetics in the works of Giordano Bruno,¹² and a few years later, thinking of Tatarkiewicz, I delved into the problem of aesthetics in Vanini.¹³

The most important and challenging task was not directly set before me by Tatarkiewicz but emerged from reflections on his *Historia estetyki* [History of Aesthetics]. If – I thought to myself – Tatarkiewicz was not satisfied with analysing philosophical treatises where aesthetics is laid out “on the surface,” but was searching for hidden aesthetics in works of art and in the process of creating these works by artists, then for historians of philosophy, there are distant horizons of unexplored areas, as the same could and certainly does apply to many other fields of philosophy, particularly axiology, philosophy of man, and philosophy of culture. It follows that to investigate these histories, I should also move beyond the analysis of philosophical texts, entering the realms of poetry, painting, music, and the vast area of transformative actions in the world to uncover philosophy hidden in works of art and in practice – poetic, pictorial, compositional, socio-political, and scientific.

Reflections on Tatarkiewicz’s role as a teacher and educator confirm the truth that the best teacher is the one who challenges us to undertake great, difficult, and significant tasks.

¹² A. Nowicki, *Problematyka estetyczna w dziełach Giordana Bruna* [Aesthetic Issues in the Works of Giordano Bruno], “Estetyka” 1962, Vol. 3, pp. 219–234. The fact that Tatarkiewicz later cited this work of mine several times brought me great joy.

¹³ A. Nowicki, *Uwagi Vaniniego o pięknie i niezwykłości* [Vanini’s Remarks on Beauty and Rarity], “Studia Estetyczne” 1967, Vol. 4 (a volume dedicated to Tatarkiewicz on the occasion of his 80th birthday), pp. 39–44.

From the History of the Underground University of Warsaw*

Jerzy Pelc

VII

The underground philosophy studies in Warsaw were neither as numerous nor as well organized as Polish studies. Groups were not formed by an administration because such an administration did not exist; they formed “themselves.” Through acquaintances, colleagues, and partially through professors, young people eager to study together found each other, went to the lecturers, and discussed the terms and dates of meetings with them. It may have been a less convenient and efficient way of functioning, but it had a certain advantage. Like everywhere where organization and administration cannot intervene, the valuable privacy of meetings and the direct, personal contact between the master and students were preserved.

The first lecture on *Elementy* [Elements]² was given to us by Tadeusz Kotarbiński in Morysiński’s family apartment on Smolna Street. In the corner of the room, there was a large, imposing armchair waiting for the professor. Soon we were about to realize how unsuitable it was for the person who would sit in it. He entered, a very slim, small, as if weary, grizzled elderly man. After a quick greeting, he approached the chair indicated by the hostess and perched on the edge.

* J. Pelc, *Z dziejów podziemnego Uniwersytetu Warszawskiego*, in: J. Pelc, *Wizerunki i wspomnienia. Materiały do dziejów semiotyki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa 1994, pp. 39–51. The translated text is an excerpt from sections VII and VIII.

² Pelc is referring to Kotarbiński’s seminal textbook, which served as the basis for his lectures: T. Kotarbiński, *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1961 [English translation: T. Kotarbiński, *Gnosiology: The Scientific Approach to the Theory of Knowledge*, Pergamon Press, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Oxford–Wrocław 1966] [translator’s note].

Great modesty, simplicity, and directness emanated from his entire figure. The old-fashioned, moustached gentleman took out a large silver watch from the pocket of his dark clothing, perhaps a keepsake from his father. He looked around and not finding a table near the armchair, he placed the watch on the floor by his feet. Then he leaned forward, stretched his long, thin neck from under the loose collar – as was the fashion at that time – closed his eyes and, leaning even further towards his watch from time to time, he began to speak: “Today I will talk about what it means to ‘express directly,’ ‘indirectly,’ ‘to articulate,’ ‘to articulate a thought.’” This is how, without unnecessary introductions, Tadeusz Kotarbiński’s first lecture in the first semester of our secret university studies began, in the fall of 1942.

Right after the first sentences, we noticed how difficult it was to take notes during this lecture, even though the professor spoke slowly and thoughtfully. But in what he said there were no superfluous words that could be safely omitted. And at the same time, great concentration and effort were required to understand it, although at first everything seemed simple, clear and even obvious. In addition, the ordinary curiosity about the new face was also a hindrance. Above the notes, we glanced at a focused, serious, kind face, somewhat out of place today because of the long, old-fashioned moustache. We glance even more boldly because the professor’s eyelids are constantly lowered, so his eyes are probably closed, and thanks to that, he can be observed freely, without hindrance.

Kotarbiński always lectures with lowered eyelids, as if he wants to isolate himself from external distractions and remain alone with the problem. One might think that he is not addressing his listeners, but his own thoughts, with which he engages in a focused conversation. So many times over the 17 years that have passed since that evening, I have seen him as a lecturer, presenter, and speaker. Always with completely lowered eyelids. But to this day, I don’t know if his eyes are completely closed when he speaks, or just lowered. I never dared to ask him about it. Maybe now, when he learns about my doubts, he will reveal a bit of the mystery!

As a listener of Polish studies lectures, sometimes brilliant, sometimes charming with the merits of literary form, mostly verbose, usually not requiring much intellectual effort from the lecturer in formulating ideas or from the audience in understanding them, I was captivated by the uniqueness of what Kotarbiński said. It was not the dominion of memory, erudition, or mastery of words here,

but the adequacy of formulations and the mastery of thought. One witnessed the effort to come up with the proper thought and its most apt verbal counterpart. One was impressed by the economy of expression, devoid of harsh simplicity, cool, deliberate laconicism. The unknown beauty of precise thinking and speaking was revealed.

What made a great impression on everyone was that as the hands of the watch lying on the floor reached seven o'clock, the final word of the lecture was uttered – the very one that was meant to conclude the topic – everything having been covered exactly as planned and within the allotted time.

After the professor left, the room buzzed and swarmed as if not a few, but dozens of people had gathered for the lecture that had just ended. Comments were exchanged about what was said and about what he was like. An hour of great concentration and mental effort now demanded a reaction. The thing about Kotarbiński's lectures is that after they end, thoughts start racing. The accumulation of intellectual stimuli in a relatively short time later unleashes mental energy. There were also comments about him. The sonorous and resonant voice of Kryśia Sznerrowna dominated over others, probably the only actress and singer today who has thorough philosophical studies under her belt, with exams passed and papers written with excellent results. It was said that Kotarbiński, before the secret university classes were established, taught Latin and Greek – to earn a living. It was also mentioned how, before the war, a letter arrived at the Philosophical Seminar at the University of Warsaw addressed from abroad to "Prof. Tatarbiński" – a completely untrue anecdote – and what confusion ensued because, as you can imagine: Tatarkiewicz and Kotarbiński! Young adepts of philosophy did not yet know that despite great differences in views, the collegial environment of philosophers is exceptionally harmonious and agreeable and that neither that fictional address, intended to unite "two in their suns opposed – gods," nor other real and serious events, could ignite discord or ill will.

October and November had passed. The first weeks of lectures were already behind us. Christmas was approaching. After the last pre-Christmas lecture, Professor Kotarbiński took out his calendar and said, "The next lecture falls on 1 January, New Year's Day, and the seminar on 6 January, Three Kings' Day. If you wish, I can come on both of those days."

There was a moment of silence. We were embarrassed. It is known that students all over the world prefer holidays to even the most interesting lecture. On

the other hand, how could it be appropriate to tell the professor that we would take a break when he had declared his readiness to come? Miss Morysińska, flustered, mumbled, "We would be obliged."

When Kotarbiński left, there were exchanges of reproach among the classmates and explanations from the well-bred hostess: "Well, you understand. I couldn't tell him not to come."

In a whisper, as if talking about a great scandal, one of them, very concerned, informed the others: "Did you know he's an atheist? He doesn't believe in God! He said so. In one of the classes. They asked him, and he said himself: 'I don't think there is such a thing as a personal God.'"

In reality, regardless of Kotarbiński's atheistic views, the genesis of this event was different. His great meticulousness was decisive here. We paid a fixed amount for education each month. The professor didn't want us to lose two lectures after paying, and refunding the money already paid seemed awkward to him for both parties. So he preferred to come and conduct the classes, although, according to tradition, to which he is sincerely and – as is usually the case with people of the older generation – more attached to than the young, he himself considers New Year's Day and Three Kings' Day to be holidays.

In addition to the *Elementy* lectures, in the first year, we had seminars on the philosophy of history and culture. They were held in different groups, in accordance with the loose structure of philosophical studies, which allowed for fairly free combinations of classes. In this second group, the ones who stood out clearly in intellectual terms and were already promising as real academics, which the future would fully confirm, were Klemens Szaniawski, my childhood friend and colleague from Batory junior high school, who studied mathematics alongside philosophy, and Jan Białostocki, who divided his time between philosophy and art history. After a period of internships as an ethicist as an assistant under Professor Ossowska, and then after several years of work in Professor Kotarbiński's department and in Professor Ajdukiewicz's institute, where he distinguished himself with abilities and diligence among his fellow logicians, Szaniawski is now preparing to take over the statistics department of sociology. Białostocki is gaining recognition as an associate professor of art history. Both names are known and appreciated outside of Poland as well.

The meetings took place in the old-town apartment of the Białostocki family on Brzozowa Street. Mr Jan's small room was filled with artworks and beautiful

books. Some of the woodcuts, drawings, and sculptures were made, quite well, by the host himself, impressive in the versatility of his talents and interests, as well as his achievements – astounding, considering he was not yet 20 years old at the time. The presentations and discussions in this circle were captivating. The seminar's topics were broad, but above all, the personality of Kotarbiński attracted people from various fields of study to this group, giving the gatherings a humanistic character in the broadest sense of the word. I believe that, as I do, the mentioned colleagues might also remember these meetings today, as well as Mrs Julia Hartwig, a poet, translator, and journalist, who, as a participant in the same group, often hosted us in her maiden room, in the annex at 75 Wspólna Street, in the immediate vicinity of the apartment where Krzysztof Baczyński, the poet of the days of occupation, spent his childhood, my playmate when we were a few years old, and later a classmate from Batory High School.

Professor Kotarbiński's seminar was held in a slightly different group during the second year of studies. The former group was joined by: Isia Cierniakówna, Tazbirówna (tragically deceased a few years ago), Marcin Czerwiński, then a student of secret sociology, now a well-known journalist, and a few others. The meeting place was often the large living room of the old-fashioned apartment of the Czerwiński family on Skorupki Street. The participants' interests – on one hand sociological-ethical, on the other aesthetic – influenced the topics of the meetings and the nature of the discussions, enlivened by the participation of the young host, whose somewhat unhealthy appearance, great subtlety, refined sensitivity, and over-intellectualization combined with the radicalism of his views, rebelliousness against his wealthy domestic environment, and the conservatism of his elderly father.

These discussions were not always academic. I remember one that erupted during a period of intense street executions, fresh from the slaughter of a large group of small children by the Germans. It revolved around ethical problems, initially theoretical. The question was what ethical ideal could take the place of the Gospel's moral directives in the worldview of a decent person, ultimately based on non-rational motivations, and therefore unacceptable to non-believers. The spark for the debate was a proposal by Kotarbiński, the advocate of the ethics of "reliable" guardianship.

The response came from current events, swollen with tragic conflicts. Soon, the problem was concretized in the form of a question, so characteristic of those

days: How should a German soldier act when ordered to shoot children, knowing that if he refuses to carry out this order, the execution will still take place, but the execution – and the moral problem – will fall on another person? It can be assumed that among the speakers, with that painful fervour that arises whenever we touch on very personal matters, there was someone, perhaps more than one, who fought with a weapon in hand as a participant in an underground LC (liquidation cell) and experienced the moral conflict associated with taking another person's life.

It was particularly remarkable that discussions on topics so distant from then-current events that they seemed unreal were approached with no less emotion and interest. Among such topics were, against the backdrop of the dangerous present, issues related to aesthetics and art theory.

Proof of the liveliness of those discussions is that I still remember the remarks made after Sznerrowna's excellent presentation on Bell's book on art, a book published when the war was raging across the world. Similar contradictions – the overly significant and painful relevance of some theoretical issues juxtaposed with the seemingly complete unreality of others – were common and ordinary in those times. The vitality of interest in the latter had something of Polish disregard for reality. This extended beyond the realm of theory as well. I myself participated in meetings organized by the programming cell of the underground Polish Radio, which ordered and compiled materials in the form of reports, short talks of five, ten, and fifteen minutes, and scripts for radio plays, intended to be aired from the first minutes of regained independence until the following two or three years. This was in 1943 and 1944. Fortunately, the authors were recruited from financially needy students, members of the military conspiracy circles, so the fees for the broadcasts could be treated as highly desirable scholarships with a clear conscience.

I don't remember the exact date. Suffice it to say that illness prevented Professor Kotarbiński from personally participating in the seminars. Like many people during the occupation, he suffered from avitaminosis, which led to serious purulent complications, culminating in surgery. Once, Professor Kotarbiński was replaced by Dr Janina Kamińska, later to become his wife, but shortly thereafter, she was arrested and taken to a camp. For several consecutive weeks, the seminars were led by the unofficial assistant of Professor Kotarbiński, Henryk Hiż, the son of a well-known old Warsaw journalist, who is now a mathematics professor at one of the universities in Western America. About the old Hiż, an unforgettable figure of old

Warsaw that begs for a monograph, it is said that he belonged to that generation of journalists for whom the workplace, but real work in the full sense of the word, was more often a café table or – more secluded and conducive to concentration – a restaurant table rather than the editorial desk. Allegedly, once, the wife of one of Hiż's editorial colleagues, friends and companions, who was less patient than Mrs Hiż, unable to find her husband neither in the editorial office nor in the printing press, sent the errand boy on an expedition to the Warsaw taverns. After some time, the messenger returned without the editor, but with a reassuring letter or certificate that Hiż, as a fellow reveller, scribbled on a piece of paper, apparently not wanting to lose his drinking buddy and work companion too early: "Mr X lives and drinks – the certificate read – and so does Hiż."

Young Hiż, Henryk, was different from his father. The charm of extraordinary intellect, which characterized both, manifested itself in a different way in the speeches of the young, already eminent mathematician and philosopher. Although only a few years older, he impressed us greatly, perhaps even more than the master himself. For the Kotarbińskian traits were condensed in him and accentuated consciously. When speaking, he, like the professor, would stretch his neck and tilt his head to emphasize important thoughts with a nod, and although he did not have such a long or thin neck at his disposal, it made an impression of a deliberate, purposeful gesture with great tradition behind it. The intonation of his speech echoed the characteristic tone of the professor's lectures through individual drops in his voice. He did not wear a tie, did not button his shirt at the neck, walked in sneakers, and could justify why he did so. He was not only a rationalist but also a rationalized person. He addressed Kotarbiński as "Tadeusz." This impressed us the most. Teaching *Elementy*, he proved to be a more radical adherent of the doctrine than its author. In what he said and how he said it, he tried to avoid apparent names, although these were not final formulations. It was evident that precision of formulations was not only a tool for him but also a goal, achieving which pleased and amused him. Great clarity of thought, great intellectual boldness, great liveliness of associations, along with knowledge, scholarly talent, and pedagogical talent.

It's no wonder that they quickly found a common language and became friends with Klemens Szaniawski. Besides their many similar traits of outstanding intellect and related interests, what must have brought them closer together was the fact that Klemens's father, Władysław Junosza-Szaniawski, a brilliant and

popular humorist – “Aramis” from “Kurier Warszawski” [The Warsaw Courier] – was a colleague and contemporary of the old Hiż.

Taking advantage of the opportunity to communicate with the professor’s assistant, after each lecture, we bombarded Hiż with questions and requests for further explanation of the more difficult passages in *Elementy*. He explained in an extremely suggestive way. I remembered his remarks about the set in the distributive and collective senses and about antinomies, including the so-called barber’s antinomy: the barber who shaves all men who do not shave themselves.

Soon we also became familiar with the Hiż family house on Kredytowa Street, opposite Hersy, where the lectures moved. Professor Kotarbiński, after his illness, did not leave his apartment, and several times we gathered at his place, on Brzozowa Street, in the office with a beautiful expansive view of the Vistula River and its opposite bank with a bluish line of forests on the horizon. Later, when he recovered, very disturbing news and warnings came that he was facing serious danger. His activity attracted not only the attention of the Germans. Also, native extreme right-wing conspiracy groups looked hostilely at such a serious and active ideological and political opponent, who attacked and was attacked even in the heated years before the war. There were real and justified fears, supported by analogous, fresh examples from the surroundings, that informing to the Gestapo or a fanatic assassin’s bullet executing a “sentence” on “communists, Masons, and Jewish lackeys” might interrupt such a valuable and necessary existence. Therefore, the professor had to minimize his walks on the streets full of dangers. We considered the premises temporarily compromised: mine at 4 Jerusalem Avenue, and later at 9 Warecka Street, Czerwiński’s on Skorupki Street, Jeziorański’s at 4 Jasna Street, Morysińska’s on Smolna Street. The friendly Hiż house, relatively not far from the Old Town on Kredytowa Street, seemed convenient, especially since the relations between the professor and the hosts facilitated organizing accommodation if necessary, and in the case of an investigation, explaining the visit with friendly considerations.

We sat at Hiż’s dining room around a long table. Joining our group was a man about 20 years older than us, an experienced educator and psychologist, Mr Konstanty Lech (later the director of the Department of Education), whom Professor Kotarbiński knew from the pre-war period, recalling him as a distinguished Polish activist, in Parana, I believe, and now invited him to seminar sessions on praxeological topics. Lech’s imposing figure, a man of athletic build, towered

over the surroundings; from the very first moment, he showed great activity in the discussion, and together with the host of the apartment, Henryk Hiż, they formed a duo of mature thinkers, possessing their own capital of thoughts and experiences, creative and ready for debate, often very inventive, always full of intellectual passion.

We, second-year philosophy students, were just taking our first steps in theoretical considerations and discussions, and the superiority of our older colleagues greatly intimidated us. I think this could have led to the paralysis of discussion and a freezing of the atmosphere if it weren't for the fact that the seminars were led by Professor Kotarbiński, an educator who, like no other, knows how to be a teacher to weaker students. He could accept any contribution to the discussion from someone inexperienced, young, or shy in such a way that the speaker would forget about their own stage fright, and the listeners would abandon the attitude of high judgement of the colleague's mistakes and focus on what was being said. It was not always successful. Not always wise. Sometimes, for the first few seconds after one's or a colleague's speech, the thought crossed our minds: "There was no need to rush with that." Sometimes, there were some critical smiles on the faces of peers. But it only lasted for a moment because Professor Kotarbiński, in such moments, without delay, rushed to the rescue. In a brief summary of the student's speech, he extracted something that turned out to be very accurate, important, or original. He always practised nurturing criticism: friendly, uplifting – a remarkable pedagogical technique. Lech, a good teacher and educator, and Hiż, a known student and assistant to the professor, excellently seconded him in this regard. Thanks to this, the atmosphere of these gatherings was excellent and conducive to diligent intellectual effort, the development of emerging interests, passions, and abilities.

The fate that allowed me to apprentice with Kotarbiński under conditions different from those of a regular, crowded university seminar, I consider exceptionally fortunate for me. The frequent, direct, semi-private contact with the professor, the social bond, personal, stronger in the apartment than in the lecture hall, the camaraderie of conspiracy, and those times that brought people together almost as dangers on the front lines bring comrades-in-arms closer together – all of this allows my generation of Kotarbiński's students to be considered privileged in a particular way. I believe that my colleagues, participants in his seminars and lecture listeners, feel and remember it similarly. Among them are many who have drifted

away from philosophy; there are those who practise it in ways that deviate from the principles of reism, the professor's doctrine. Yet, about each of them – I mean not only my peers but also those who studied years before me and after me – one can say: they are Kotarbiński's students; although each of them had other teachers, they are also his students. But always in a different sense of the word.

The seminar of Tadeusz Kotarbiński is a school that not only teaches but also educates. It educates not by instilling principles but by demonstrating a living example of intellectual behaviour, practising philosophy, and resolving worldview issues. This demonstration is natural and spontaneous because the living example is how the professor himself thinks and speaks. Therefore, those afternoons and evenings – spent at gatherings under the direction of Tadeusz Kotarbiński, on Jerusalem Avenue, Warecka, Jasna, Wspólna, Brzozowa, Dobra, and Kredytowa streets, in the restless years of 1942, 1943 and 1944 – I consider important and pivotal in my life. They determined my further intellectual path because, at that time, my mental attitude was shaped, I simply learned to think. Before that, as perhaps to many students of Polish studies, writing and speaking came too easily and smoothly to me. Modelling words was not always modelling thoughts. Since then, I have learned to have difficulties in formulating what I want to convey to others. Words began to resist me. Similarly, I believe other participants of these seminars experienced it when, under the influence of the professor, they began to demand from their own statements that instead of being a shield for unclear and indistinct thoughts, they would inform others skillfully and faithfully about what was thought concisely and precisely. Responsibility for our own words and respect for those of others – this is what we learned at those seminars.

Previously admiring the beauty and artistry of written or spoken words, we began to see a new ideal: clarity of speech. This was a consciously set direction. Moving forward, we were to develop that style of thinking (yes, simply thinking, not philosophizing) appropriate to Tadeusz Kotarbiński's school.

VIII

During the years of occupation, Warsaw, in addition to other higher education institutions, like the Lipiński School and the Zaorski School, had as many as two underground universities: the University of Warsaw and the University of Western Lands. Professor Władysław Tatarkiewicz lectured at both, always at-

tracting such a large audience that it is surprising how the professor and his students emerged unscathed from these meetings, which can hardly be properly described as clandestine. The history of philosophy, ethics, aesthetics, lectures for philosophers, and so-called “service” lectures for humanists of other specialties – this was the rich and industrious programme of the tireless lecturer. Private apartments, the boarding house of the grey-haired as a pigeon Father Kurzyna on Nowogrodzka Street, the halls of the Boduen house for dropouts, an authentic school on Świętokrzyska Street, and finally, the women’s monastery in Kraków on St John Street, already after the Uprising, towards the end of the occupation, successively provided shelter for the professor and his students.

I attended the first lecture at the University of Western Lands, in Father Boduen’s department. In those walls, a group of noisy youth and university lectures were – even under occupation conditions – quite a remarkable phenomenon. Then Professor Tatarkiewicz directed me to the clandestine lectures of the University of Warsaw. For philosophers, he taught ethics and the history of philosophy from 1942 to 1944, and for Polish studies students, at the aforementioned Tynelski School, in the academic year 1943/44, he taught aesthetics. Classes were held at my place at 9 Warecka Street, at Jeziorański’s at 4 Jasna Street, at Miller’s on Dobra Street, at the Zieliński’s on Kopernik Street, at Neumann’s villa on Malczewski or Lenartowicz Street, at Pniewski’s villa on Prezydencka Street, and at the villa on Langiewicz Street, on the even side of the street.

These study groups were larger than others. While normally consisting of six, seven, at most ten people, these counted a dozen or more, sometimes up to twenty. They brought together people from various specialties. Alongside philosophers, there were art historians, philologists, historians, and even medical professionals, like Zofia Greulich and Ludwik Barcz, who, alongside medicine, studied philosophy, only to return to their medical profession years later. Among the students, there were also those who attended as auditors, solely out of interest and pleasure, with no intention of taking these classes or exams. Tatarkiewicz’s lectures always enjoyed great popularity. Their topics, approach, and attractive literary form, not to mention the charming and immensely popular persona of the well-known and eminent professor, attracted people with various interests and career and life plans. However, this diverse audience was characterized at first glance by certain external features: generally well-dressed youth, mostly from affluent intelligentsia, perhaps landowners, partly gilded, somewhat snobbish, sometimes presumably treating their participation in such activities as a matter of good taste – on

a par with Sunday attendance at the elite chapel “Przytulisko” on Wilcza Street, and later at the morning music session at Wojtowicz’s café on Nowy Świat Street.

But let’s not generalize. There were also those whose genuine and already crystallized interest brought them, and who were easily recognizable as future academic workers. Undoubtedly, among them, Klemens Szaniawski stood out due to his extraordinary abilities. The rumour of his excellent exam in the history of philosophy, prepared in record time, spread widely and reached other study groups despite the barriers of the underground. Miller stood out for the breadth and boldness of his views, tall, slender, with a powerfully arched forehead and bright, cheerful eyes. His ground-floor apartment on Dobra Street was the site of many long and heated discussions. He is currently living in Switzerland and working in academia.

Since Professor Tatarkiewicz did not conduct seminars during this period, only lectures – which suited him better as a type of class – we got to know each other personally in our group of colleagues through conversations after the lectures, as during them our role by nature had to be passive. Usually, for these conversations – interesting in a group of cultured, intelligent youth with various interests – we would arrive much earlier, long before the lecture started, and often leave an hour or more after it ended. The hospitable host often served “tea,” or more precisely, so-called herbatorium or a brew made from synthetic “Tonga” cubes (herbs plus carrots) or caramel essence. Depending on the wealth of the household, there would be saccharin or sugar, sometimes oatmeal cookies or even potato pound cake. Alcohol – never.

The atmosphere of these post-lecture social gatherings, which soon became a tradition, was pleasant, and the conversations led by people with diverse interests – future writers, journalists, actors, visual artists, philosophers, sociologists, Polish philologists – were a valuable complement to the lecture, which – as always with Tatarkiewicz – was characterized by a broad historical perspective, richness of associations, allusions, and quotes from the best literature, good taste, high culture, and beautiful literary form. The atmosphere of the pre- and post-lecture social gatherings “infected” the lectures themselves, and the whole thing took on the character of scholarly and cultural events, very attractive, which, in addition to usefulness, provided satisfaction and social enjoyment.

Sometimes, however, the atmosphere was disrupted by incidents in occupied Warsaw. For example, Szaniawski told me – although I wasn’t a member of that group – that during a class at Miss Pniewska’s on Prezydencka Street, an armed

attack took place in the neighbouring villa. Shots were heard just a few steps away. Rapid closing of windows and gates in nearby houses. Everyone froze in fear. They waited from minute to minute, expecting the Gestapo to burst in and shoot, or at best, to apprehend the entire group of young people, gathered in the immediate vicinity of the action, and take them away in “bud” vans. I don’t know by what stroke of luck the professor and the students survived that ordeal and were able to leave the dreadful location after some time.

Often, chance and minutes decided people’s lives. I remember how half an hour before one of Professor Tatarkiewicz’s lectures, the screech of gendarme car brakes echoed in front of my house at 9 Warecka Street. Armed soldiers in helmets poured out of the cars, filled the gate and courtyard, and quickly spread out through all the annexes and staircases, swiftly taking control of the six-story tenement building. The Gestapo directed their main action towards Professor Zaorski’s apartment, whose son and nephew were denounced as possessing weapons and pamphlets. However, because the affair was considered serious, the Germans decided to search the entire building, and three-person patrols went from apartment to apartment, conducting searches. When there was a loud knocking on our door, I didn’t know if several young people rushing to my place for the group meeting had already been detained at the gate or on the stairs. Fortunately, it turned out that no one had entered yet. The patrol conducted a fairly detailed search, paying particular attention to the kitchen cupboard, where every bag of groats or peas was touched, every tin can opened and overturned. They only stopped in the room at the bookshelves, picking up every pamphlet. The patrol leader, a young gendarme with a helmet and a ready-to-fire “schmeiser” machine gun, attached himself to the large Latin dictionary by Kruczkiewicz, bought the day before and still unopened. He stood with it for about ten minutes, leafing through it carefully. I was sure that among the book’s pages, he was looking for secret pamphlets. Imagine my surprise when, as he placed the volume back on the shelf, he pointed with his hand to two other Latin dictionaries standing nearby – the old Koncewicz and the Langenscheidt edition of Mengo-Kopia – and said that although he wasn’t familiar with that particular dictionary, he thought it was probably much better than Koncewicz’s and no worse than Langenscheidt’s *Fonolexicon*. This philological digression from my armed interlocutor made me even more embarrassed for that humanist with a “sprayer” in hand. That day, Professor Tatarkiewicz’s lecture did not take place.

Tadeusz Kotarbiński – Teacher

On the 75th Anniversary of His Birth*

Jerzy Pelc

A week ago, I was at the Polish Philosophical Society for a lecture by Professor Kotarbiński titled “O sprawności działania” [On the Efficiency of Action]. Sitting next to me was a student from one of the higher years of philosophy studies. It turned out that it was the first time in his life he had seen and heard the Professor. At that moment, I thought to myself that the older students from the Faculty of Humanities, and later the Faculty of Philosophy, were in a better position than my neighbour. They regularly attended the lectures on *Elementy* [Elements]¹ and participated in Kotarbiński’s seminars. And that’s much more than just knowing him from books or articles...

The fact that it was much more, was so obvious to me that only after a while did I ask myself – actually, why. After all, there are outstanding minds and personalities that rise above the rest, with whom the best form of contact is the kind of intellectual bond that connects the author with the reader. There are other great creators and thinkers whom you just need to know through their works. However, it is different in the case of Tadeusz Kotarbiński: reading his books and articles – it is not enough. Gaining knowledge from his works – it is still not everything. One has to be his student. And then I realized that people generally don’t seem to know this.

* J. Pelc, *Tadeusz Kotarbiński – Nauczyciel. W 75. Rocznicę urodzin*, in: J. Pelc, *Wizerunki i wspomnienia. Materiały do dziejów semiotyki*, Uniwersytet Warszawski, Polskie Towarzystwo Semiotyczne, Warszawa 1994, pp. 81–84.

¹ Pelc is referring to Kotarbiński’s seminal textbook, which served as the basis for his lectures: T. Kotarbiński, *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1961 [English translation: T. Kotarbiński, *Gnosiology: The Scientific Approach to the Theory of Knowledge*, Pergamon Press, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Oxford–Wrocław 1966] [translator’s note].

For what does someone not associated with philosophy or science, an average newspaper reader, radio listener, cinema or television viewer in Poland, know about Tadeusz Kotarbiński? They know he is an eminent scholar, the president of the Polish Academy of Sciences, that he is an author of books, that he is a university professor... They briefly see his slender figure in a film or television newsreel, perhaps retaining an image of his distinctive face, outmoded – due to his fairly long, now grey mustache. Or maybe they hear on the radio that at some ceremony or academy “among the outstanding personages,” the president of the Polish Academy of Sciences, Tadeusz Kotarbiński, also took part. But they don’t really know, because how could they know, how much the term “outstanding personage” does not fit the Professor, even though he is outstanding and even though he is a personage. And they do not know how much he himself dislikes such terms, or tributes, or fanfare in his honour; how uncomfortable and embarrassed he is when confronted with this, how far he does not feel and does not want to feel like a dignitary – even though he is one.

Someone who reads Kotarbiński and about Kotarbiński knows, of course, much more about him and his views. They know, for example, that he is a member of foreign academies and societies, a doctor honoris causa of Polish and foreign universities, the president of the Polish Philosophical Society – for many years now – that he holds the highest state honours, that he often speaks out as a publicist on educational, ethical, and worldview issues, that currently in his research and scientific work he focuses on praxeological issues, and until recently, he also pursued philosophy, general logic, and the history of logic.

That as a philosopher, he is a representative of the materialistic and nominalistic strand of the so-called Lvov-Warsaw School, whose roots grow out of philosophy with a positivist or neo-positivist taint. That, as a result, Kotarbiński’s own philosophy is minimalistic, advocating clarity, distinctness, and conciseness in formulating thoughts, and requires thinking to be scientific, in line with the rigorous and challenging demands of objectivity and verifiability. That it combats all delusions, phantasms, and hypostases, and proclaims the demand “that all sensible assertions containing the so-called names of qualities, relations, events, etc., be able to translate into a language containing no other names except the names of some things.” That such ideas characterize so-called somatic reism, or concretism, a philosophical direction introduced and developed precisely by Kotarbiński. Finally, that in ethics, he advocates, in accordance with his atheistic

attitude, a secular ideal, somewhat similar to the evangelical: providing good and effective care for those we should care for and for whom one is responsible, due to social, familial, friendly, or educational ties.

But how much richer were these experiences for those who not only read Kotarbiński but were also his students. When I think about it, two reflections come to mind. The first one – how ambiguous the word “teacher” is. Among its many meanings, there is one that deserves to be highlighted among others and be written with a capital letter. Due to its moral and social values. Teaching in this sense is not a profession but a calling. It evokes an emotional response. It yields results that are different and incomparably richer than ordinary teaching. Only rarely, as a high degree of perfection, it is achieved by those who are professionally engaged in teaching and educating; it also happens, albeit rarely, in the case of non-teachers or non-educators.

The second reflection is this: Each of us has had many teachers – in school, in high school, or at university. We often meet them later. Sometimes we work together with them, becoming their younger colleagues. And most often our attitude towards them changes. A former student, when he grows out of childhood or adolescence and becomes an adult, a family man, a mature specialist in his profession, while still maintaining respect and sentiment for his former teacher, he usually stops seeing him as someone who should guide him, set an example and give advice, correct mistakes even today.

Well, it is different with Professor Kotarbiński’s students. First and foremost, they are his students today, just as they were a few decades ago. They never become former students. One significant thing: Although each of them surely has had more than one teacher, professor, educator in life, they always consider themselves students – precisely of Kotarbiński, and when they say briefly “Professor” – it’s him they have in mind.

There exists – everyone feels it vividly – a kind of community among the Professor’s students. An emotional and intellectual bond connects people of different ages and specialties, different positions and different views. It is neither codified nor captured within the framework of any convention, nor shaped into concepts. Yet it is strong enough to survive years and distances – spatial and non-spatial. [...]

Pedagogical recommendations – it’s not enough for them to be right. They must also not be “cheap,” meaning there must be a visible high price paid by the one who delivers them, shaping oneself to be able to deliver them honestly.

Kotarbiński's students know that the one they apprenticed under indeed in this way understands and applies the old principle *Verba docent, exempla trahunt*.

These exempla – that's what makes the Professor's students richer than the readers of his works. The power of these examples must be significant, since – as one of Kotarbiński's students wrote abroad – in a conflict situation, when a decision had to be made according to the dictates of honour and duty, the first thought that came to mind was: What would the Professor say about this?

But there is yet something more that students experience: In line with the moral ideal of a guardian one can rely on, such a guardian they find in the person of the Professor. It is a care exercised through rational friendship. All the more valuable because it always reveals itself then and mainly then when it is particularly needed and expected. That is, in moments of failure. Both minor and major ones. He knows it, the student who blurted out some nonsense in a discussion, helplessly and anxiously awaiting the laughter or irony of those present, only to receive assistance from the Professor, who just extracted something worthy of attention from his words. And the mature person, when bending under the weight of adversity, came to ask for advice, and received advice as well as assistance, as well as encouragement to persevere.

The works of a scholar live on the pages of his writings. The works of a teacher also live on. In the conduct of those whose personality he shaped according to the ideals he set for himself. The latter works are equally enduring.

Tadeusz Kotarbiński created and continues to create both the first and the second. It's been quite a few years of this work. Certainly enough to say that it is "a good job." [...]

Speech at the Jubilee Celebration at the University of Warsaw on 5 April 1956*

Maria Ossowska

I cannot dare to attempt a characterization of the entire body of Tadeusz Kotarbiński's work here, nor can I try to enumerate all the theoretical achievements that his students owe to him. The bibliography of Tadeusz Kotarbiński's writings, which includes over 100 items, reveals the full richness and multifaceted nature of his subject matter. The central thread runs through considerations in the field of practical philosophy, particularly dear to the Author's heart, initiated in 1913 with the book *Szkice praktyczne* [Practical Sketches] and culminating in 1955 with *Traktat o dobrej robocie* [Treatise on Good Work].¹ The second major thread consists of issues in theoretical philosophy: issues of logic, theory of cognition (knowledge), and ontology. The third thread comprises didactic works of a textbook nature, as well as reflections related to organizing philosophical life in Poland over the past 40 years. Interspersed with works intended for a narrower circle of specialists are considerations seeking contact with a broader readership and direct responses to social issues prompted by current events.

Tadeusz Kotarbiński's students chose various aspects of his work to pursue. Some followed the path of theoretical philosophy, while others – a rarer few – adopted issues of practical philosophy. In both cases, they accepted certain suggested solutions while often resisting others. Some of his students, from the beginning of their studies, did not intend to devote themselves to philosophy at all, instead considering mathematics, biology, law, or medicine as their primary fields. But

* M. Ossowska, *Przemówienie na uroczystości jubileuszowej w Uniwersytecie Warszawskim 5 kwietnia 1956 roku*, in: *Maria Ossowska (1896–1974) w świetle nieznanych źródeł archiwalnych*, eds. J. Dudek, S. Konstańczak, J. Zegzuła-Nowak, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011, pp. 113–116.

¹ Published in English translation in 1965 as *Praxiology: An Introduction to the Science of Efficient Action* [translator's note].

regardless of professional diversity, differences in interests, or views, Tadeusz Kotarbiński's students were always united by a lasting bond of the highest regard for his approach to science and teaching. I would like to dwell on it here.

When Tadeusz Kotarbiński assumed the rectorship of the University of Łódź in 1945, the academic youth approached him regarding the funding of a banner for the newly established university and the selection of an emblem to be embroidered on it. The emblem proposed by the Rector was the words "Freedom and Truth." These are grand words, which naturally evoke distrust among those who know that grand words are often invoked by those who have the least right to do so. However, these words carry a different weight when backed by the life of a man who never hesitated to fight for freedom and truth when it was necessary. People who threatened these values changed over the years, but the need to defend them remained. And Tadeusz Kotarbiński considered himself called to this defence, both as a representative of science and as an educator. For such people, the concepts of freedom and truth are inextricably linked, for it is the fundamental duty of a scholar and teacher to defend the form of freedom that is the freedom to speak the truth.

The mature years of Tadeusz Kotarbiński coincided with periods, as he himself wrote, when "liberalism was sidelined, with some claiming it was merely going in for repairs, while others claimed it had been scrapped" (1936).

What was this liberalism that Tadeusz Kotarbiński steadfastly upheld over the years, despite all attempts to discredit it?

This liberalism had nothing to do with the liberalism in the name of which the industrial laissez-faire advocate defended his interests. This liberalism, as he wrote in 1932, finds repugnant "the freedom to oppress the individual through money, but cherishes the freedom of the individual from the oppression of money." This liberalism does not seek, as he wrote four years later, freedom for capital but rather freedom from capital. "It has become too blatant," Tadeusz Kotarbiński wrote in 1936, "the exploitation of freedom of hiring and contracts in general, to pay a pittance, demand work to the last drop, discard workers after draining their strength, form trusts, and strip the consumer of his last penny." While economic liberalism pursued profits unrestrained by state oversight, his liberalism opposed exploitation as the negation of freedom.

But defending against economic terror did not exhaust the matter. Tadeusz Kotarbiński's liberalism, while demanding protection of the individual from eco-

nomic oppression, also defended against political oppression by the state. And during that period, civil liberties were increasingly shrinking. "Another noose tightens around the neck of the Independent Man," he observed in 1933. "Deputies, associations, local governments, judges, teachers, and professors are being put on a leash." For Tadeusz Kotarbiński, liberalism, which fought against political terror, stood in opposition to servility, in line with the etymological sense of these terms.

Tadeusz Kotarbiński is well aware of the criticisms levelled against this understanding of liberalism. It is said that liberalism is tolerance, and tolerance helps the enemy and paralyzes one's own actions. The liberal is seen as a representative of a fragmented intelligentsia, incapable of disciplined, collective action. Tadeusz Kotarbiński protested against equating a liberal with a brawler. If a liberal were to be considered a brawler, then all those who have ever fought against tyranny would have to be counted as brawlers. And those who claim that an independent person is incapable of solidarity, in his view, confuse two different things: walking hand in hand and marching in lockstep.

As a praxeologist, Tadeusz Kotarbiński warned that the pinnacle of uniformity is not necessarily the pinnacle of efficiency. Disorder *can* kill creativity, but absolute order kills it *for sure*. To blow well in a harmonized orchestra, one must first of all breathe freely. Whatever criticisms may be directed at an independent person, one must – as he reminded – remember that from their ranks come "the most magnificent creators, the vanquishers of false authorities, the pointers of new paths, the guardians of personal dignity, the defenders of the oppressed against oppressors."

Certainly, freedom has its dangers, but when one compares those dangers with the dangers that come with stifling it, it is difficult not to stand for freedom. One loves freedom, as he wrote in 1936, not because it is free from sin, but because without it, life loses all charm. How grim would the world be if human faces were as alike as human backsides, he remarked three years later at the Congress of the Polish Teachers' Union. Among the charms of freedom, in his opinion, the most precious is the awareness of it. For greater works are born of enthusiasm rather than fear, and enthusiasm carries the spirit of conscious freedom, while fear reeks of the stifling air of conscious enslavement.

As a man whose work revolved around words, the ability to maintain his own integrity was inextricably linked to freedom of speech for Tadeusz Kotarbiński.

So he returned to this issue repeatedly. "To step on a professor's freedom," he wrote in 1933, "is like stepping on an officer's honour." Priests cannot be teachers of the youth because they have sworn allegiance – not to the truth, but to doctrine, and it is impossible to solve problems according to the truth if they are resolved according to orders. Obscuring the truth by avoiding the difficult questions that trouble the youth is ineffective pedagogy: for those who think, these questions will return on their own, and for those who are sluggish, it is a pity that they won't return. To avoid issues is to remain silent, and the life of a person who cannot live by truth, yet does not want to live by falsehood, and thus must live in silence, is terrifying.

Kotarbiński wrote these words in 1936. Times changed, systems changed, but the causes he fought for remained vital. Tadeusz Kotarbiński's views also evolved in certain respects under the influence of life experiences and the continuously growing body of social knowledge. During the occupation, he established relationships with Żoliborz socialists to discuss social issues with them. After the war, he set about organizing a university in the working-class city of Łódź.

Those who have worked with Tadeusz Kotarbiński over the past 11 years know that he remained ever faithful to the principles inscribed on the banner of the University of Łódź. There were those who found him to be a particularly troublesome figure due to the independence of his thought, made even more troublesome by the respect he commanded. One could hear discussions regarding whether, from the standpoint of the goals he himself set, this steadfast insistence on freedom and truth was justified. I believe that today no one questions this justification. The years behind us have made us all aware of the immense social value of a person in whom one can place absolute trust.

Janina Kotarbińska (1901–1997)*

Marian Przełęcki

In 1995, the Polish philosophical world solemnly celebrated the centenary of the founding of the Lvov-Warsaw School of Philosophy, generally considered one of the most significant movements in contemporary Polish philosophy. Today, we bid farewell to Janina Kotarbińska, who was among the outstanding representatives of this school; her works may be considered as perhaps the purest exemplar of the philosophical style characteristic of that school, and she herself – as a symbol of this glorious tradition of our philosophy.

Born in 1901, she earned her doctorate and habilitation at the University of Warsaw, where she also worked at the philosophical seminar led by Tadeusz Kotarbiński until 1939. After the war, she was a professor and head of the Department of Logic, first at the University of Łódź and then from 1951 to 1972 at the University of Warsaw. I was fortunate to be one of her first students and closest collaborators, so I know how much all those who had the opportunity to listen to her lectures, participate in her seminars, and study her remarkable works owe to her.

Janina Kotarbińska's area of interest encompassed broadly understood logic – logical theory of language and logical theory of science. In this field, she achieved valuable and widely appreciated results (recognized, among others, with the Jurzykowski Foundation Award). Engaging in the main issues discussed in contemporary semantics and methodology, she contributed proposals that were noteworthy in every respect – meticulously balanced and convincingly justified. However, perhaps as valuable as those concrete results is the very model of philosophizing – the model of thinking and writing – that she conveyed to us through those works. Each of these works is the fruit of profound reflection and extraordinary theoretical conscientiousness. Each is characterized by a tremendous responsibility for words,

* M. Przełęcki, *Janina Kotarbińska (1901–1997)*, “Ruch Filozoficzny” 1997, Vol. 54, No. 4, pp. 529–531.

conciseness, clarity, and simplicity. We never encounter clichés, showiness, or superficiality. Behind each phrase lies an authentic thought. Through her entire theoretical activity, Janina Kotarbińska taught us scholarly integrity.

Her analytical-critical style of philosophizing was an expression of a general intellectual attitude that can be described as rationalism. It was critical rationalism, free from any dogmatism, and at the same time extremely consistent and universal. It manifested itself not only in the field of theoretical reflection – scientific and philosophical – but encompassed the entirety of Janina Kotarbińska's thoughts and views. We were always astonished by the rationality of her perspective on matters of politics, ideology, and religion – a perspective that was sober, rational, free from any prejudices, extremes, or emotions. While professing and advocating a deeply rationalistic worldview, Janina Kotarbińska safeguarded the intellectual tradition of the Lvov-Warsaw School in the difficult conditions of our post-war reality. By passing on the most precious values of this tradition, she was an unwavering bastion of rational thought – reliable, enlightened and reasonable – in the turbulent history of post-war Polish philosophy. And in this spirit, she educated and raised numerous generations of listeners, students, and collaborators. There are no words today to express our deep gratitude to her for this.

But not only for that. There is something equally important that must be said today. Janina Kotarbińska's view of the world was – as I emphasized – a deeply rationalistic and consequently thoroughly secular view. Well, contrary to what is sometimes claimed about such a possibility, this view and the associated intellectual attitude were, in Janina Kotarbińska's case, accompanied by highly commendable moral convictions and behaviours. The morality represented by Janina Kotarbińska – professed and consistently realized by her – is an incredibly noble morality and highly rigorous in its demands. The moral ideals she professed corresponded to the principles of guardianship ethics and practical realism advocated by Tadeusz Kotarbiński. Particularly close to her was – opposed by Tadeusz Kotarbiński to utilitarianism – the “ethics of mercy”. She remained faithful to these ideals throughout her life.

And it was an exceptionally difficult and tragic life. The early death of her father, which placed the burden of supporting the entire family on her shoulders, followed by the war with all its horrors. Her stay in the ghetto, from which she miraculously managed to escape thanks to the help of friends, her arrest in 1943 and imprisonment at the Pawiak, followed by internment in concentration camps

in Auschwitz and Ravensbruck until liberation. The loss of loved ones – victims of the Holocaust. And finally, in the last period of her life – severe illness and the death of her husband, Tadeusz Kotarbiński, and her own long-term weakness.

This difficult task that life placed before her, Janina Kotarbińska fulfilled in a manner that evokes the highest admiration and respect. She was someone whom one could always rely on, everywhere and at all times. Not only her closest ones, to whom she was deeply attached, but also all those whom fate brought into contact with her, could rely on her: her colleagues and students, her fellow prisoners in the camps, who remained sincerely grateful to her until the end. The Auschwitz Cross was, moreover, the distinction she valued most highly. She was a faithful and devoted companion to Tadeusz Kotarbiński throughout his life, dedicated after his death entirely to the care of his scholarly and ideological legacy. She fulfilled all social functions – be it head of the department or dean's duties – often in difficult conditions, with remarkable conscientiousness and integrity. She was a person of great intellect and great rectitude, with a tremendous sense of responsibility for her words and actions. She was characterized by genuine modesty, yet at the same time, principledness and steadfastness in fundamental matters. She left us all a model of clear and independent thought, as well as a model of a dignified and just life.

Dedykacje na publikacjach ze zbiorów Biblioteki im. Kazimierza Twardowskiego jako obraz relacji interpersonalnych w Szkole Lwowsko-Warszawskiej

Katarzyna Jarzyńska
(Uniwersytet Warszawski)

Biblioteka im. Kazimierza Twardowskiego (dawne Połączone Biblioteki WFiS UW, IFiS PAN i PTF) w swoich zbiorach ma księgozbiory wybitnych filozofów i socjologów. Wśród nich można wyróżnić księgozbiory członków Szkoły Lwowsko-Warszawskiej (dalej: SLW): Kazimierza Twardowskiego, Kazimierza Ajdukiewicza oraz Stanisława Leśniewskiego. Księgozbiór Kazimierza Twardowskiego trafił do biblioteki Instytutu Filozofii i Socjologii PAN (dalej: IFiS PAN) w 1959 roku. Liczy ponad 2400 egzemplarzy publikacji zwartych oraz kilkaset woluminów czasopism. Księgozbiór Kazimierza Ajdukiewicza, liczący ponad 1200 książek, pozyskano do zbiorów IFiS PAN w 1963 roku. Najmniej liczny księgozbiór Stanisława Leśniewskiego do biblioteki zakupiono w 1953 roku – tworzy go 120 egzemplarzy.

Na wielu pozycjach wchodzących w skład tych zbiorów znajdują się dedykacje od obdarowującego (najczęściej ucznia) dla obdarowanego (mistrza) egzemplarzem książki lub nadbitką artykułu. Zestawione w tym tekście przykłady tych dedykacji ukazują relacje łączące uczniów pierwszej i drugiej generacji SLW z założycielem Szkoły – Kazimierzem Twardowskim. Zaprezentowano także kilka ilustracji obrazujących stosunki Kazimierza Ajdukiewicza z jego uczniami. Natomiast dedykacje dla Stanisława Leśniewskiego są przyczynkiem do obrazu relacji koleżeńskich i przyjacielskich między uczonymi.

Autorem najbardziej serdecznej osobistej dedykacji dla Twardowskiego jest Ajdukiewicz, który przy okazji podkreślił dwojaki charakter łączących ich wię-

zów: dziękuje mu jako swojemu nauczycielowi, ale też teściowi za udzieloną pomoc i życzliwy stosunek (il. 1). W wypadku pozostałych wpisów dedykowanych założycielowi Szkoły Lwowsko-Warszawskiej przeważają dedykacje oficjalne, wyrażające szacunek i wdzięczność wobec profesora i najdroższego nauczyciela (il. 2–4, 10, 12). Dedykacje te często podpisywane są słowem „uczeń” (il. 3, 4).

Szczególny typ relacji między mistrzem a uczniem jest widoczny w kilku dedykacjach od Władysława Witwickiego dla Twardowskiego. Ich prześledzenie pozwala wykryć pewną ewolucję stosunków między naukowcami. Pierwsza z dedykacji – z 1911 roku – jest jeszcze dość oficjalna, zawiera bowiem zwrot „Czcigodnemu Panu Profesorowi” (il. 5). Jednocześnie Witwicki nawiązuje tu do rozmowy, którą miał odbyć z Twardowskim w kawiarni szkockiej – przedwojennym miejscu spotkań lwowskich uczonych. Kolejne dedykacje od niego pełne są wyrazów wdzięczności od ucznia dla nauczyciela (il. 6, 7). Dedykacja z 1934 roku zawiera przy tym podziękowanie za „naukę, zachętę, nastawienie, dopilnowanie i korektę” (il. 8).

Ostatnią zachowaną i zarazem najbardziej znamiennej dedykacją od Witwickiego dla Twardowskiego są napisy na *Księdze pamiątkowej ku czci Władysława Witwickiego* (1935). Pod swoim nazwiskiem jako adresata publikacji Witwicki z dumą umieścił miano „ucznia Kazimierza Twardowskiego”. Za stroną tytułową tej książki została wydrukowana dedykacja uczniów (autorów tekstów zamieszczonych w publikacji) dla Witwickiego: „Kochanemu Profesorowi Władysławowi Witwickiemu dla uczczenia piętnastolecia pracy nauczycielskiej w Uniwersytecie Warszawskim (1919–1934) z wyrazami głębokiej wdzięczności ofiarowują tę księgę uczniowie”. Witwicki natomiast robi pod nią odręczny dopisek następującej treści: „A Witwicki swemu kochanemu Mistrzowi Kazimierzowi Twardowskiemu tę księgę posyła, wdzięczny za wszystko, co wziął i co za najlepsze u siebie i swoich uczniów uważa. Z Ciebie to wyszło i do Ciebie wraca nieśmiało w Warszawie 10 X 1935”.

Warta podkreślenia jest także dedykacja od Ludwiki Dobrzyńskiej-Rybickiej z 1925 roku, w której nazywa ona Twardowskiego „przywódcą ruchu filozoficznego w Polsce” (il. 11). Z kolei wśród uczniów drugiej generacji Szkoły Lwowsko-Warszawskiej ważną dedykację zamieściła na swojej publikacji Irena Schiller (z domu Filozofówna), określając mistrza jako „nauczyciela swoich nauczycieli” (il. 13).

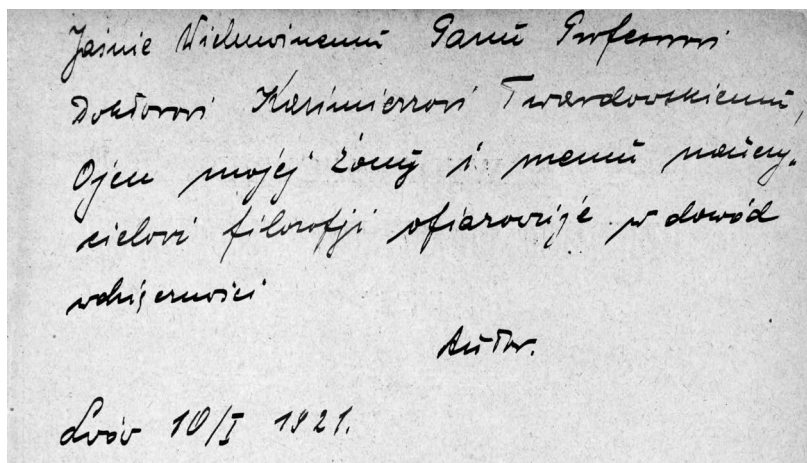
Wśród dedykacji dla Kazimierza Ajdukiewicza wyróżnia się wpis autorstwa Stanisława Leśniewskiego, który wyraża „uznanie dla [...] fascynującej umysło-

wości” swojego kolegi (il. 14). Janina Hosiasson-Lindenbaum zapewnia natomiast w swojej dedykacji o uznaniu i sympatii dla Ajdukiewicza (il. 15). Leopold Blaustein zaś dziękuje mu za długie godziny miłej i pożytecznej gawędy filozoficznej (il. 16), a Zygmunt Czerwiński – „za wszystko, czego się od Niego nauczył” (il. 17).

Dedykacje dla Stanisława Leśniewskiego mają najbardziej osobisty charakter, gdyż najczęściej są formułowane z pozycji równego mu kolegi – filozofa. Jan Łukasiewicz w 1918 roku cieszył się z powrotu Leśniewskiego do kraju, co wyraził w dedykacji (il. 19). Z kolei Tadeusz Kotarbiński w 1931 roku pozwolił sobie na nieco żartobliwą dedykację, ofiarowując Leśniewskiemu „z serdecznym uściskiem broszurę tę jako dodatek do pipki, będącej dodatkiem do papierosa”, co z pewnością nawiązuje do stosowanych przez obu używek (il. 19). Kazimierz Twardowski określa natomiast Leśniewskiego jako „kochanego kolegę”, któremu ofiarowuje swoją książkę z serdecznymi wyrazami (il. 20).

Uczniowie pierwszej generacji

„Jaśnie Wielmożnemu Panu Profesorowi // doktorowi Kazimierzowi Twardowskiemu, // Ojcu
mojej żony i memu nauczycielowi filozofji ofiarowuje w dowód // wdzięczności // Autor //
Lwów 10 I 1921”



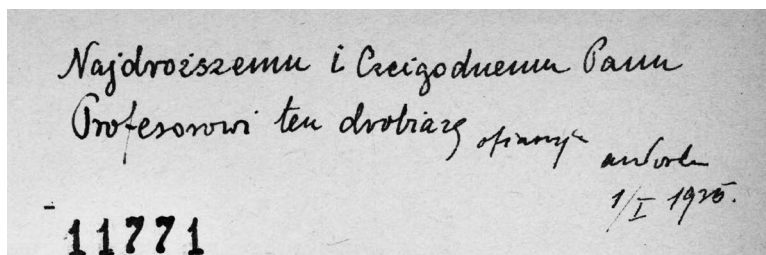
Jaśnie Wielmożnemu Panu Profesorowi
doktorowi Kazimierzowi Twardowskiemu,
Ojcu mojej żony i memu nauczycielowi
filozofji ofiarowuje w dowód
wdzięczności

A. D.

Lwów 10/I 1921.

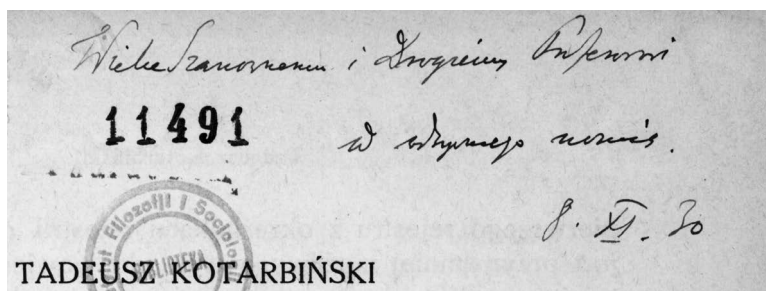
Ilustracja 1. K. Ajdukiewicz, *Z metodologii nauk dedukcyjnych*, Lwów 1921, sygn. P.11317

„Najdroższemu i Czcigodnemu Panu // Profesorowi ten drobiazg // oferuje //
autorka // 1 I 1935”



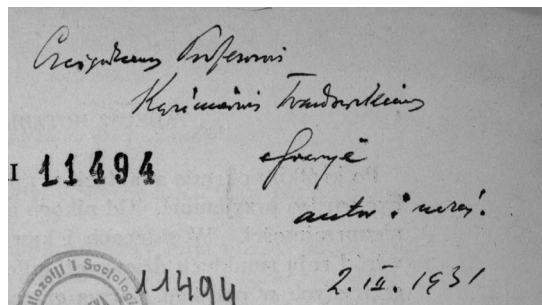
Ilustracja 2. I. Dąmbaska, *Emil Meyerson (1859–1933). Główne założenia jego epistemologii*, Warszawa 1934, sygn. P.11771

„Wielmożnemu i Drogiemu Profesorowi // od wdzięcznego ucznia // 8 XI 1932”



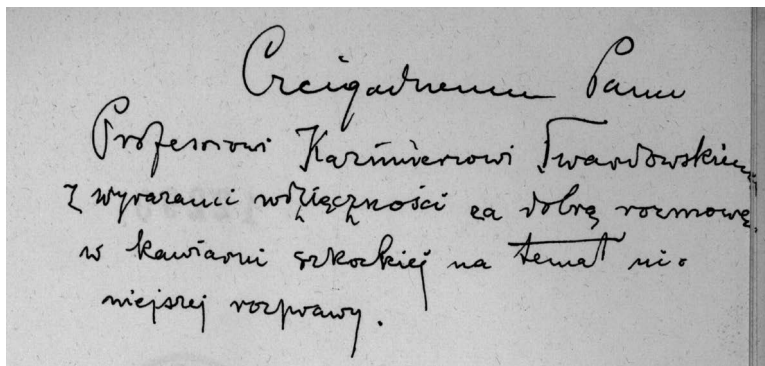
Ilustracja 3. T. Kotarbiński, *O różnych znaczeniach słowa „materyalizm”*, Lwów 1931, sygn. P.11491

„Czcigodnemu Profesorowi // Kazimierzowi Twardowskiemu // ofiaruje // autor i uczeń //
2 III 1931”



Ilustracja 4. T. Kotarbiński, *Wspomnienia z VII Międzynarodowego Zjazdu Filozoficznego w Oxfordzie (1–4.IX.1930)*, Warszawa 1931, sygn. P.11494

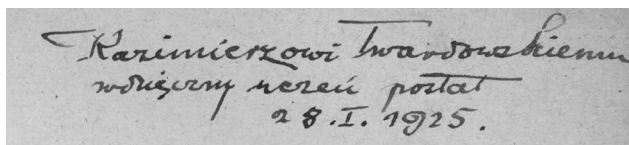
„Czcigodnemu Panu // Profesorowi Kazimierzowi Twardowskiemu // z wyrazami wdzięczności
za dobrą rozmowę // w kawiarni szkockiej na temat ni- // niejszej rozprawy”



Czcigodnemu Panu
Profesorowi Kazimierzowi Twardowskiemu
z wyrazami wdzięczności za dobrą rozmowę
w kawiarni szkockiej na temat ni-
niejszej rozprawy.

Ilustracja 5. W. Witwicki, *W sprawie przedmiotu i podziału psychologii*,
Kraków 1911, sygn. P.12290

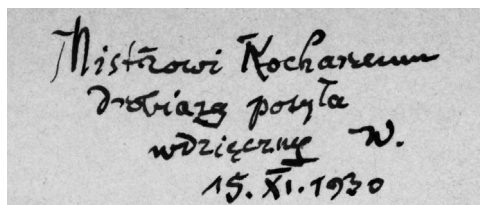
„Kazimierzowi Twardowskiemu // wdzięczny uczeń posłał // 28 I 1925”



Kazimierzowi Twardowskiemu
wdzięczny uczeń posłał
28.I.1925.

Ilustracja 6. W. Witwicki, *Rozmowa z pesymistą*,
Tomaszów Lubelski 1925, sygn. P.12288

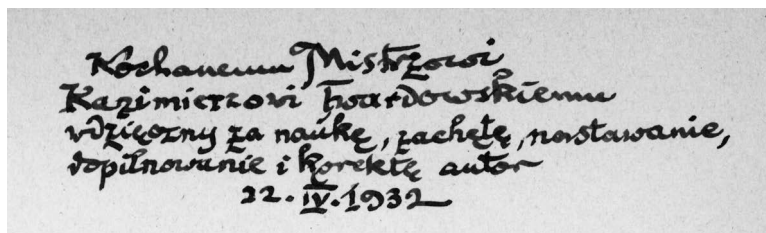
„Mistrzowi Kochanemu // drobiazg posyła // wdzięczny W. // 15 XI 1930”



Mistrzowi Kochanemu
drobiazg posyła
wdzięczny W.
15.XI.1930

Ilustracja 7. W. Witwicki, *O pewnej psychologii sukcesu*,
Warszawa 1930, sygn. P.12284

„Kochanemu Mistrzowi // Kazimierzowi Twardowskiemu // wdzięczny za naukę, zachętę,
nastawienie, // dopilnowanie i korektę autor // 22 IV 1932”

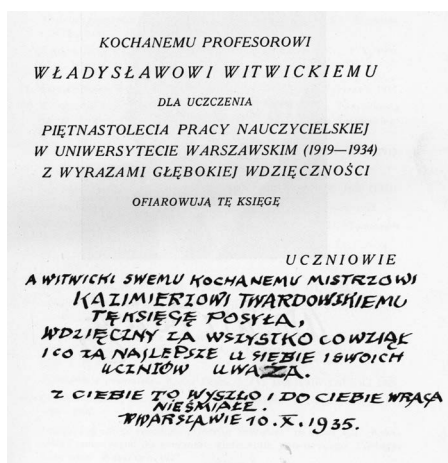
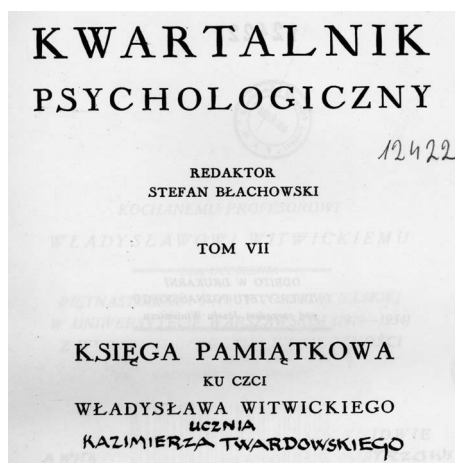


Ilustracja 8. W. Witwicki, *O źródłach poznania życia uczuciowego*,
Lwów 1931, sygn. P.12287

Księga pamiątkowa ku czci Władysława Witwickiego „ucznia Kazimierza Twardowskiego”

„Kochanemu Profesorowi // Władysławowi Witwickiemu // dla uczczenia //
piętnastolecia pracy nauczycielskiej // w Uniwersytecie Warszawskim (1919–1934) //
z wyrazami głębokiej wdzięczności // ofiarowuję tę księgę // uczniowie”

„A Witwicki swemu kochanemu Mistrzowi // Kazimierzowi Twardowskiemu // tę księgę posyła, //
wdzięczny za wszystko co wziął // i co za najlepsze u siebie i swoich // uczniów uważa. //
Z Ciebie to wyszło i do Ciebie wraca // nieśmiało // w Warszawie 10 X 1935”



Ilustracja 9. „Kwartalnik Psychologiczny” 1935, t. 7: *Księga pamiątkowa ku czci Władysława Witwickiego*, red. S. Błachowski, sygn. P.12422

„J. Wielmożnemu Panu // Prof. K. Twardowskiemu // ten egzemplarz ofiarowuje // w dowód czci i poważania // autor”

J. Wielmożnemu Pan
Prof. K. Twardowskiemu
ten egzemplarz ofiarowuje
w dowód czci i poważania
Autor.

Ilustracja 10. Z. Zawirski, *Przyczynowość a stosunek funkcjonalny. Studium z zakresu teorii poznania*, Warszawa 1912, sygn. P.12318

„Panu profesorowi Twardowskiemu // przywódcy ruchu filozoficznego w Polsce // z wyrazem hołdu pozwala sobie złożyć // autorka // Poznań 26.06.1925”

Panu profesorowi Twardowskiemu
przywódcy ruchu filozoficznego w Polsce
z wyrazem hołdu pozwala sobie złożyć
autorka
Poznań 26/6 1925

Ilustracja 11. L. Dobrzyńska-Rybicka, *Wybory powszechne w świetle psychologii społecznej i etyki*, Poznań 1925, sygn. P.11788

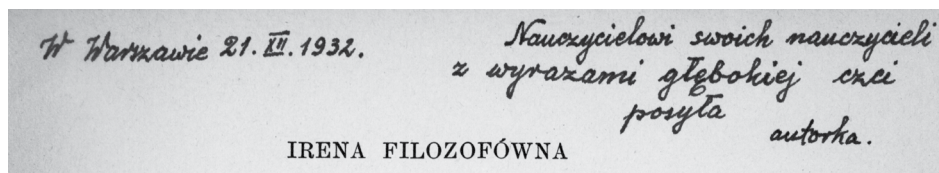
„Jaśnie Wielmożnemu Panu Prof. Drowi Kazimierzowi // Twardowskiemu z wyrazami głębokiej czci i wdzięczności // 14 lipca 1923 // Autor”

Jaśnie Wielmożnemu Panu Prof. Drowi Kazimierzowi
Twardowskiemu z wyrazami głębokiej czci i
wdzięczności 14 lipca 1923
Autor

Ilustracja 12. S. Igel, *O przedmiocie psychologii. Odczyt wygłoszony na I. Polskim Zjeździe Filozoficznym we Lwowie w roku 1923*, Lwów 1927, sygn. P.11461

Uczniowie drugiej generacji

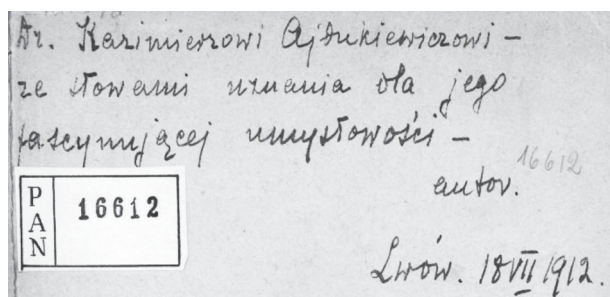
„Nauczycielowi swoich nauczycieli // z wyrazami głębokiej czci // posyła // autorka //
W Warszawie 21 XII 1932”



Ilustracja 13. I. Filozofówna, Uwagi o t. zw. „systemie” Stanisławskiego,
Warszawa 1932, sygn. P.11813

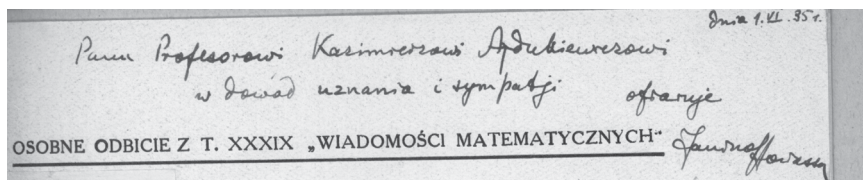
Dedykacje dla Kazimierza Ajdukiewicza

„Dr. Kazimierzowi Ajdukiewiczowi – // ze słowami uznania dla jego //
fascynującej umysłowości – // autor // Lwów, 18 VII 1912”



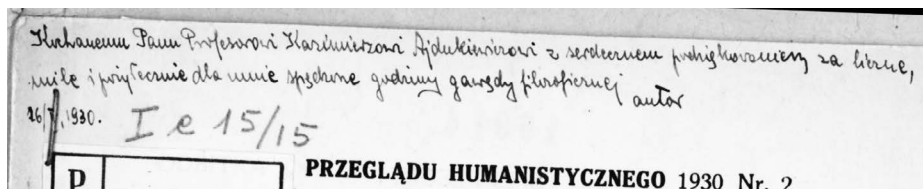
Ilustracja 14. S. Leśniewski, Próba dowodu ontologicznej zasady sprzeczności,
Warszawa 1912, sygn. P.16612

„Panu Profesorowi Kazimierzowi Ajdukiewiczowi // w dowód uznania i sympatii // ofiaruje //
Janina Hosiasson // dnia 1 VI 35 r.”



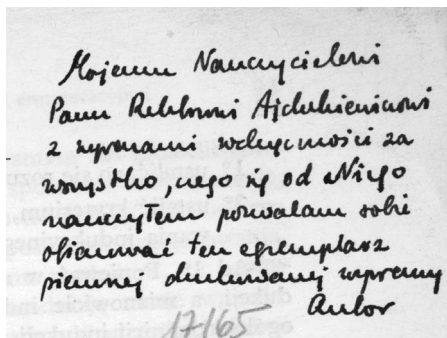
Ilustracja 15. J. Hosiasson, Przyczynek do pojęcia prawdopodobieństwa jako granicy częstości,
Warszawa 1935, sygn. P.16598

„Kochanemu Profesorowi Kazimierzowi Ajdukiewiczowi z serdecznym podziękowaniem za liczne, // miłe i pożyteczne dla mnie spędzone godziny gawędy filozoficznej // autor // 26 I 1930”



Ilustracja 16. L. Blaustein, *Edmund Husserl*, Lwów 1930, sygn. P.11359

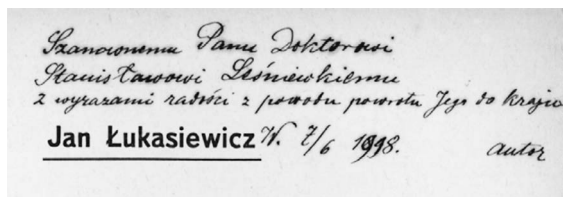
„Mojemu Nauczycielowi // Panu Rektorowi Ajdukiewiczowi // z wyrazami wdzięczności za // wszystko, czego się od Niego // nauczyłem pozwalam sobie // ofiarować ten egzemplarz // pisemnej drukowanej rozprawy // Autor”



Ilustracja 17. Z. Czerwiński, *Zagadnienie probabilistycznego uzasadnienia indukcji enumeracyjnej*, Warszawa 1957, sygn. P.17165

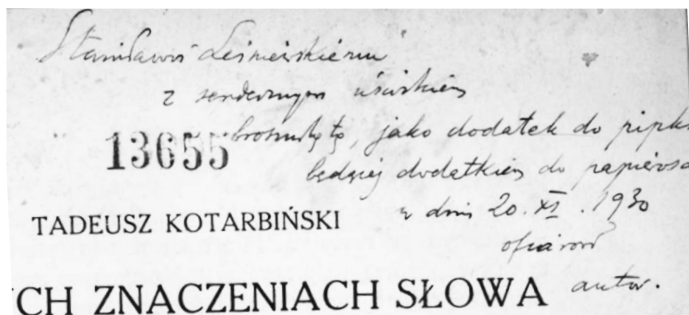
Dedykacje dla Stanisława Leśniewskiego

„Szanownemu Panu Doktorowi // Stanisławowi Leśniewskiemu // z wyrazami radości z powodu powrotu Jego do kraju // W. 7.06.1918 // Autor”



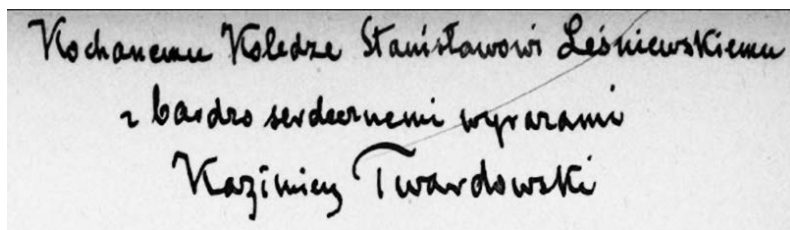
Ilustracja 18. J. Łukasiewicz, *O pojęciu wielkości*, Warszawa 1916, sygn. U.13529

„Stanisławowi Leśniewskiemu // z serdecznym uściskiem // broszurę tę, jako dodatek do pipki // będącej dodatkiem do papierosa // w dniu 20 XI 1931 // ofiarował // autor”



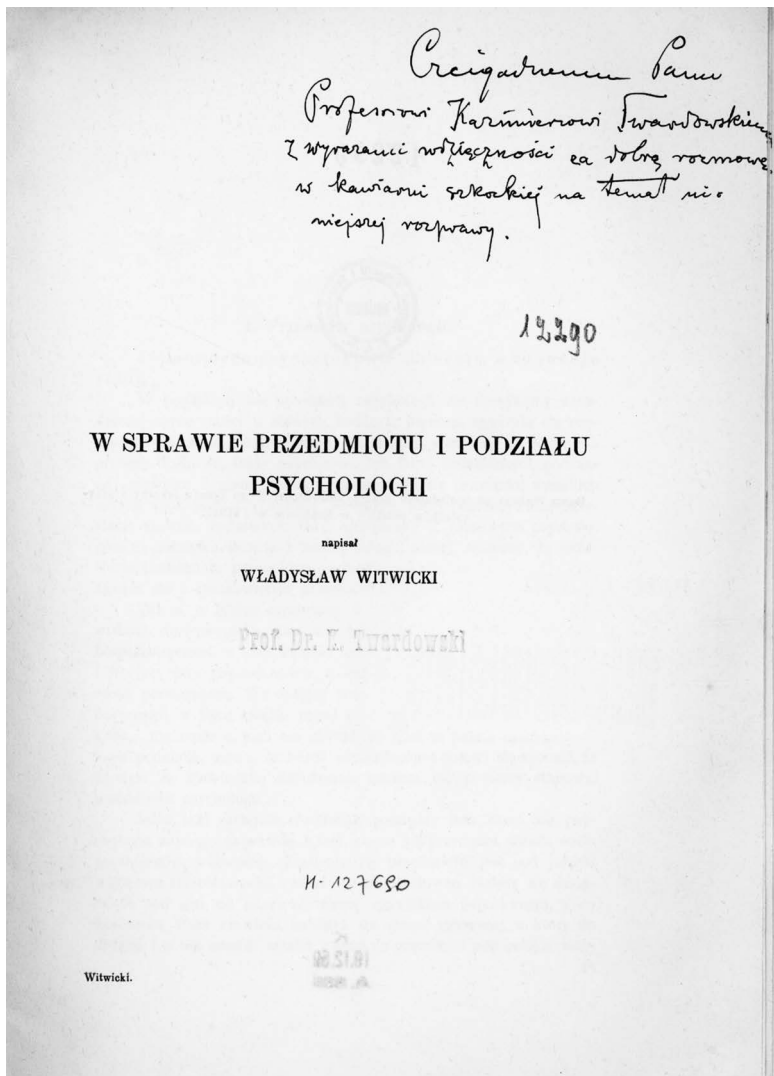
Ilustracja 19. T. Kotarbiński, *O różnych znaczeniach słowa „materyalizm”*,
Lwów 1931, sygn. U.13655

„Kochanemu Koledze Stanisławowi Leśniewskiemu // z bardzo serdecznymi wyrazami //
Kazimierz Twardowski”



Ilustracja 20. K. Twardowski, *Przemówienie wygłoszone na obchodzie dwudziestopięciolecia
Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie, dnia 12. lutego 1929*, Lwów 1931, sygn. U.13611

Selected Dedications of the Lvov-Warsaw School Members



Władysław Witwicki's dedication to Kazimierz Twardowski on a copy of the text
On the Concept and Division of Psychology:

"To the venerable Professor Kazimierz Twardowski, with expressions of gratitude
for the pleasant conversation in the Scottish Café about this paper. Witwicki."

Szanowny Kochany Profesorze
 Kazimierz Twardowski ten
 pierwszy egzemplarz Pierwszej
 Lekcji Psychologii ofiaruję
 2. VIII. 1921. W. Witwicki
 Swoje ślady znajdziesz — daryj,
 jeżeli kiedy nie trafisz.

Obraz pierwszej lekcji psychologii
 w klasie ósmej

Władysław Witwicki's dedication to Kazimierz Twardowski on a copy of the text
The Picture of the First Psychology Lesson in the Eighth Grade:

"To my beloved Professor Kazimierz Twardowski, I offer this first copy of The First Psychology
 Lesson. 1 August 1921. Witwicki.

You will find your traces here — forgive me if I ever failed to capture them accurately."

Kochanemu Mistrzowi
Kazimierzowi Twardowskiemu
Wdzięczny za naukę, zachętę, nastawianie,
dopilnowanie i korektę autor
22. IV. 1932

WŁADYSŁAW WITWICKI

O ŹRÓDŁACH POZNANIA ŻYCIA UCZUCIOWEGO

ODBITKA Z KSIĘGI PAMIĄTKOWEJ
POLSKIEGO TOWARZYSTWA FILOZOFICZNEGO WE LWOWIE
12. II. 1904. — 12. II. 1929.

Prof. Dr. K. Twardowski

H-127634

LWÓW 1931.

SKŁAD GŁÓWNY W KSIĘGARNI S. A. KSIĄŻNICA-ATLAS.

Władysław Witwicki's dedication to Kazimierz Twardowski on a copy of the text
On the Sources of the Cognition of Emotional Life:

"To my beloved Master Kazimierz Twardowski,
grateful for the teaching, encouragement, insistence,
supervision, and correction — the author.
22 April 1932."

WŁADYSŁAWOWI WITWICKIEMU

DLA UCZCZENIA

PIĘTNASTOLECIA PRACY NAUCZYCIELSKIEJ
W UNIWERSYTECIE WARSZAWSKIM (1919–1934)
Z WYRAZAMI GŁĘBOKIEJ WDZIĘCZNOŚCI

OFIAROWUJĄ TĘ KSIĘGĘ

UCZNIOWIE

A WITWICKI SWEMU KOCHANEMU MISTRZOWI
KAZIMIERZOWI TWARDOWSKIEMU
TĘ KSIĘGĘ POSYŁA,
WDZIĘCZNY ZA WSZYSTKO COWZIAK
I CO ZA NAJLEPSZE U SIEBIE I SWOICH
UCZNIÓW UWAŻA.

Z CIEBIE TO WYSZŁO I DO CIEBIE WRAÇA
NIESKĄDZIE.
WARSZAWIE 10.X.1935.

Dedication from the students to Władysław Witwicki and meta-dedication from Władysław Witwicki to Kazimierz Twardowski on a copy of a special issue of *Kwartalnik Psychologiczny* [Psychological Quarterly]:

“TO THE BELOVED PROFESSOR WŁADYSŁAW WITWICKI, IN HONOR OF THE FIFTEENTH ANNIVERSARY OF HIS TEACHING WORK AT THE UNIVERSITY OF WARSAW (1919–1934), WITH EXPRESSIONS OF DEEP GRATITUDE, THIS BOOK IS PRESENTED BY HIS STUDENTS.”

“And Witwicki sends this book to his beloved teacher Kazimierz Twardowski, grateful for everything he received, and for what he considers best in himself and in his students. From you it came, and to you it timidly returns. Warsaw, 10 October 1935.”

Jemu Wichomani: Pocz. Prof. Kazimierzowi
Twardowskiemu z wyrazami głębokiej wdzięczności
14 lipca 1927 Autor

SALOMON IGEL.

O przedmiocie psychologii.

11461

Odczyt wygłoszony na I. Polskim Zjeździe filozoficznym
we Lwowie w roku 1923.

Prof. Dr. K. Twardowski

Salomon Igel's dedication to Kazimierz Twardowski on a copy of the text
On the Subject of Psychology:

"To the Most Noble Professor Kazimierz Twardowski,
with expressions of deep reverence and gratitude — The Author.
14 July 1927."

Najdroższemu i Cieszącu się Panu
Profesorowi ten drobiazg ofiaruję
1 I 1930.

11771



EMIL MEYERSON

(1859 — 1933).

GŁÓWNE ZAŁOŻENIA JEGO EPISTEMOLOGJI *).

Niezawście uświadamiają sobie uczeni obopólne korzyści, płynące ze ścisłej współpracy filozofii i nauk specjalnych. I dziś jeszcze można spotkać filozofów, którzy snują przedzę swych metafizycznych spekulacji, nie troszcząc się o pozytywne zdobycze nauki, oraz przedstawicieli nauk szczegółowych, którzy odzęgnają się od filozofii. Pierwsi pozbawiają filozofję charakteru naukowego, drudzy powinni by zrezygnować z analizy podstawowych pojęć i założeń, uprawianych przez siebie gałęzi wiedzy. Nie brak jednak uczonych, którzy wychodzą poza zakres swej naukowej specjalności, by rozwiązywać ogólne zagadnienia filozoficzne, tkwiące u podstaw poznania naukowego. Sam zresztą rozwój nauk szczegółowych zmusza ustawicznie badacza do rewizji aparatu pojęciowego i metod, którymi się posługuje. Przeprowadzanie zaś tej rewizji jest rzeczą filozofii nauk, będącej kamieniem węgielnym ogólnej teorii poznania.

Do rzędu uczonych, którzy od zagadnień nauk szczegółowych przeszli do rozważań natury filozoficznej, należy niedawno zmarły myśliciel francuski Emil Meyerson. Meyerson pochodził z Polski i, jakkolwiek większą część życia spędził we Francji, nie zapomniał o pierwszej swej ojczyźnie. Z zawodu chemik, rychło rozpoczął też pracę nad zagadnieniami epistemologicznymi. Nie spieszył się jednak z ogłaszaniem jej wyników. Czytał, rozmyślał, gromadził materjały. Gdy w roku 1908 ogłosił pierwsze swe dzieło filozoficzne, jego system epistemologiczny w głównych zarysach był całkowicie gotów. System ten wyłożył Meyerson w czterech, imponujących erudycja, dziełach: „*Identité et réalité*” (1908), „*De l'explication dans les sciences*” (1921), „*La deduction relativiste*” (1925) i „*Du cheminement de la pensée*” (1931). Wszystkie te dzieła zajmują się tym samym kręgiem zagadnień i służą uzasadnianiu tych samych niełącznych tez, różnią się tylko sposobem uzasadniania i wykładania tych tez oraz zasięgiem ich stosowania. Trzy pierwsze zajmują się poznaniem naukowym, ostatnie poznaniem wogóle.

Filozofję swą nazwał Meyerson „filozofją intelektu” [Por. artykuł „*Philosophie de la nature et de l'intellect*” — *Revue de métaphysique et de morale*,

*) Biograficzne dane, dotyczące Meyersona, znaleźć można w artykule Jerzego Stępmowskiego, drukowanym bezpośrednio po śmierci Meyersona w numerze 527 (z 31 grudnia 1933) *Wiadomości literackich* p. t. „Wspomnienie o Emilu Meyersonie”, tudzież w artykule Joachima Metallmana p. t. „Emil Meyerson (1859—1933)”, ogłoszonym w numerze 142 *Przeglądu współczesnego* w r. 1934.

19.12.50
A. 90.

Kazimierz Twardowski

Izydora Dąmbska's dedication to Kazimierz Twardowski
on a copy of the article Emil Meyerson:

“To the dearest and most venerable Professor Kazimierz Twardowski,
the author offers this trifle.

1 January 1935.”

Jaśnie Wielmożnemu Panu Profesorowi
Kazimierzowi Twardowskiemu,
Ojcu mojej żony i mojemu nauczycielowi,
wieloletni filozofji ofiaruję w dowód
wdzięczności

Aut. A.

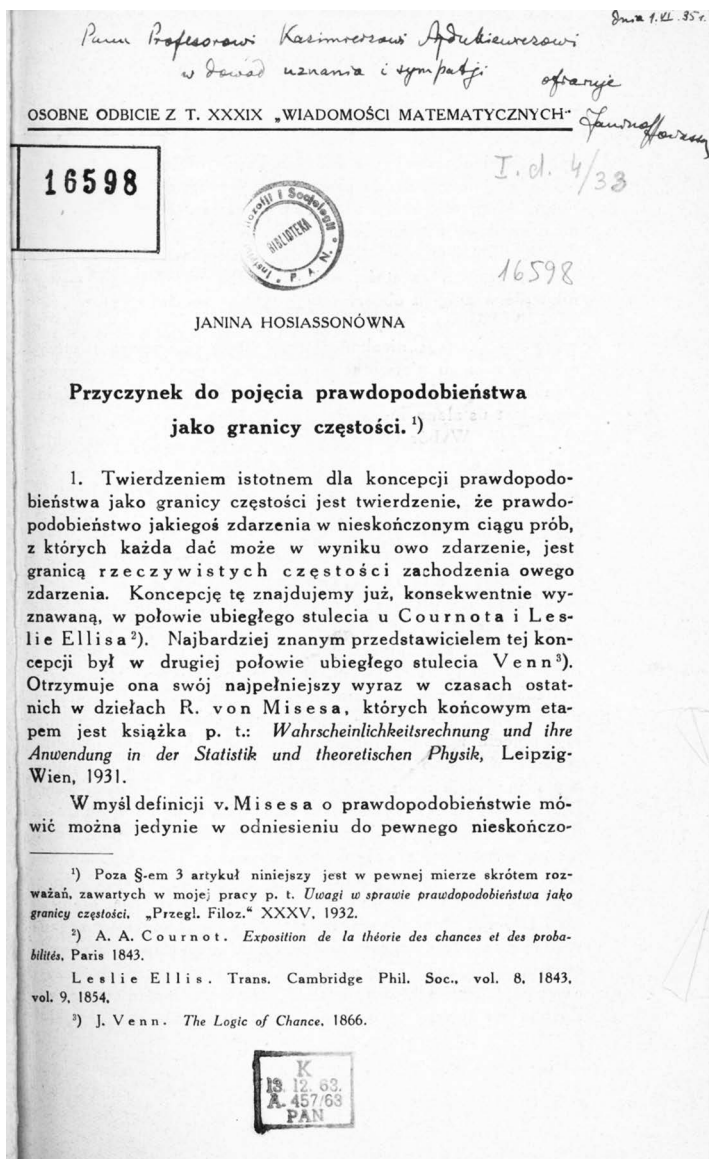
Lwów 10/I 1921.

Z METODOLOGII NAUK DEDUKCYJNYCH.

Kazimierz Ajdukiewicz's dedication to Kazimierz Twardowski on a copy of the work
From the Methodology of the Deductive Sciences:

"To the Most Noble Professor Kazimierz Twardowski,
the father of my wife and my teacher of philosophy,
the author offers this as a token of gratitude.

Lwów, 10 January 1921."



Janina Hosiasson's dedication to Kazimierz Ajdukiewicz on a copy of the text
A Contribution to the Concept of Probability as a Limit of Frequency:

“To Professor Kazimierz Ajdukiewicz, as a token of esteem and affection,
 presented by Janina Hosiasson.

1 June 1935.”

17165

STUDIOLÓGICA
Tom V — 1957

Kojemu Nauczycielowi
Pani Kabanowi Ajdukiewiczowi
z wyrazami wdzięczności za
wszystko, czego się od niego
nauczycielom powołam sobie
ofiarować ten exemplarz
pięknej drukowanej pracy
17165 Autor

ZBIGNIEW CZERWIŃSKI

ZAGADNIENIE PROBABILISTYCZNEGO UZASADNIENIA INDUKCJI ENUMERACYJNEJ*

1. Od dawna już spotyka się wśród logików różne wątpliwości dotyczące zasadności wnioskowania indukcyjnego. Czy i kiedy usprawiedliwione jest wnioskowanie indukcyjne? Czy wnioskowanie indukcyjne jest poprawnym wnioskowaniem? Czy i kiedy przesłanki wnioskowania indukcyjnego uzasadniają przyjęcie wniosku? Takie to i podobne im pytania, które stawiają sobie logicy, to właśnie pytania o zasadność¹ indukcji.

Zagadnienie zasadności indukcji powstaje wobec faktu, że wnioskowanie indukcyjne nie jest wnioskowaniem niezawodnym, może więc prowadzić od prawdziwych przesłanek do fałszywych wniosków. Wnioskowanie jest zabiegiem metodologicznym, którego celem jest odkrywanie nowych prawd na podstawie prawd już uprzednio poznanych. Tymczasem przy wnioskowaniu indukcyjnym — w przeciwieństwie do dedukcji — grozi nam zawsze niebezpieczeństwo, że do zasobu znanych już prawd dołączymy fałsz, mimo że chcielibyśmy tego uniknąć.

Z drugiej strony wiadomo, że pewne twierdzenia wyprowadzone na drodze indukcyjnej skłonni jesteśmy w praktyce uważać za dostatecznie uzasadnione, że więc w pewnych przynajmniej przypadkach gotowi jesteśmy przyznać indukcji zdolność uzasadniania swych wniosków, mimo że nie jest ona wnioskowaniem niezawodnym. Stąd właśnie bierze się pytanie, czy i kiedy wnioskowanie indukcyjne jest zasadne.

Aby móc w ogóle przystąpić do próby rozwiązania problemu zasadności indukcji, trzeba wyraźniej sformułować sam problem. Trzeba w tym celu:

* Referat ten jest przerobionym nieco fragmentem przygotowywanej przez autora rozprawy kandydackiej.

¹ Używam w referacie terminu „zasadność” (ang. „justification”) zamiast bardziej rozpowszechnionego w polskiej literaturze przedmiotu terminu „prawomocność” (por. np. J. HOSIASSONÓWNA: *Zagadnienie prawomocności indukcji hipotetycznej*. Fragmenty filozoficzne. Warszawa 1934). Termin „prawomocność”, zaczerpnięty z prawoznawstwa, nie wydaje mi się szczęśliwy. Można by — zamiast o zasadności — mówić o uzasadnieniu indukcji. Termin „uzasadniony” orzeka się jednak o zdaniach i nie chciałbym tego samego terminu używać również do orzekania o wnioskowaniach, ponieważ mogłoby to prowadzić do pewnych nieporozumień.



[91]

Zbigniew Czerwiński's dedication to Kazimierz Ajdukiewicz on a copy of the text
The Problem of the Probabilistic Justification of Enumerative Induction:

“To my Teacher, Professor Kazimierz Ajdukiewicz, with expressions of gratitude for everything I have learned from him, I take the liberty of offering this copy of my first published paper. The Author.”

W Warszawie 21. XII. 1932.

*Nauczycielowi swoich nauczycieli
z wyrazami głębokiej cześci
posyła autorka.*

IRENA FILOZOFÓWNA

Uwagi
o t. zw. „systemie“ Stanisławskiego.

H-136834

11813

Odbitka z Księgi Pamiątkowej
Koła Filozoficznego Słuchaczy
Uniwersytetu Warszawskiego

RO CZ N I K
XXXV PRZEGLĄDU FILOZOFICZNEGO

W A R S Z A W A

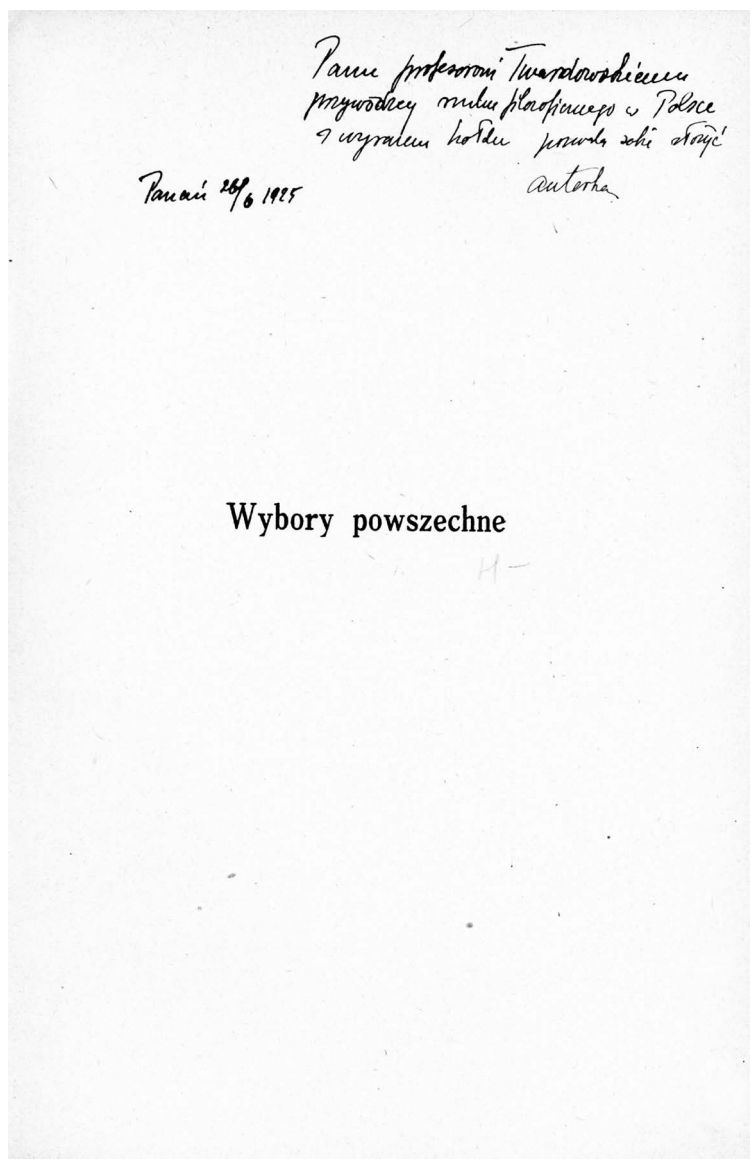
1 9 3 2

K. Twardowski

Irena Filozofówna's dedication to Kazimierz Twardowski on a copy of the text
On the So-Called Stanislawski System:

“To the Teacher of my teachers, with expressions of deep reverence,
the author sends this.

Warsaw, 21 December 1932.”



Ludwika Dobrzyńska-Rybicka's dedication to Kazimierz Twardowski on a copy of the book
Universal Elections:

"To Professor Kazimierz Twardowski, the leader of the philosophical movement in Poland,
the author takes the liberty of presenting this as an expression of homage.
Poznań, 26 June 1925."

Izzy, Dania

22/iii 98

IZYDORA DĄMBSKA

L'HOMME ANONYME

Etude de psychologie et d'histoire de la culture

A la mémoire de mon Père.

§ 1

Le rôle sémantique, psychologique et social du nom propre.

Le nom propre sert à désigner les structures objectives individuelles. En employant le nom commun nous envisageons l'objet désigné comme un exemplaire parmi maints autres semblables, comme un des éléments de la classe. Ce qui nous intéresse alors dans l'objet, ce n'est pas son caractère spécifique et irréductible, mais ce qu'il a en commun avec d'autres objets. Le nom propre au contraire nous présente l'objet sous son aspect individuel, comme tel justement. Et c'est en cela aussi que consiste la différence entre le nom propre et le nom commun *individuel* (p. e. une description). Si je dis: „le prisonnier n° 46“, „le présent pape“, ou „la ville située le plus au nord de l'Europe“, je nomme aussi certains individus, mais je le fais en les retrouvant — pour ainsi dire — parmi maints autres. Dans la signification de ces noms reste aussi impliqué, ainsi que dans la signification des noms généraux, le concept d'individu comme élément d'une classe, comme exemplaire du genre. Le nom propre se rapporte à l'individu et à lui seul uniquement. On ne peut pas désigner par le nom propre ni attributs, ni relations, ni objets idéaux. Il sert à nommer les objets qui 1° ont une individualité, 2° sont objets indépendants, 3° existent dans le temps et possèdent leur propre histoire. Les noms propres conviennent donc 1° en premier lieu aux personnages réels ou fictifs (noms propres d'hommes, de dieux, de personnages littéraires etc.); 2° aux êtres vivants impersonnels réels ou fictifs que l'on traite comme des personnes (noms propres donnés aux animaux, aux arbres); 3° aux individus topographiques (noms de villes, de fleuves); 4° aux certains objets

Izydora Dąmbaska's dedication to Daniela Gromska on a copy of the paper

L'homme Anonyme:

“To dear Dania. Iza.

22 June 1978.”

śli do języka — w szczególności trzeba tu przypomnieć jego analizę pojęcia rozumienia. Tak przeto inicjował u nas, a czasem i wyprzedzał późniejszy rozwój badań semantycznych.

To rezultaty pracy badawczej Twardowskiego wydają nam się dzisiaj proste i zrozumiałe same przez się, gdyż oswoiliśmy się z nimi i stały się one narzędziem naszej własnej pracy. Ale trzeba dać sobie sprawę z tego, że mamy je właśnie od Niego i że On je zdobywał swoim systematycznym wysiłkiem twórczym. To jest tytuł Jego zasługi i to — obok Jego pracy nauczycielskiej i organizacyjnej — sprawia, że czcimy Jego pamięć.

Kochanej Izy

Daniela Gromska

Poglądy etyczne Kazimierza Twardowskiego

(Rozszerzony tekst przemówienia)

Mówić o poglądach etycznych Kazimierza Twardowskiego jest rzeczą niezupełnie prostą. Jego spuścizna w postaci prac drukowanych jest w tej dziedzinie niewielka: cztery artykuły w periodykach nie wyłączając filozoficznych, autoreferaty trzech odczytów, cztery recenzje. Z publikacji tych trzy tylko pochodzą z w. XX, reszta jest dziewiętnastowieczna; a więc z okresu bardziej lub mniej młodzieńczego. Nadto należą tu jeszcze pewne partie rozprawy *O tzw. prawdach względnych* (1900). Składają jednak etyka była dziedziną, która dawała najlepszy wgląd w osobowość Twardowskiego, ponieważ tu zbiegły się jego zainteresowania teoretyczne z jego pasją wychowawczą — połączenie znamienne a nieczęste w dziejach filozofii. Szukając prócz prac drukowanych innych jeszcze źródeł, znalazłam się w sytuacji o tyle szczęśliwej, że na prośbę moją zostały mi wspaniałomyślnie udostępnione maszynopisy niektórych jego wykładów, a mianowicie *Głównych kierunków etyki naukowej* i *Sceptycyzmu etycznego*. Z pozostałych kart tych maszynopisów przemawia do nas uczony, nauczyciel i wychowawca w jednej osobie.

Ujętym w ten sposób dwójki, bardzo niejednolity, materiał źródłowy obejmuje lata 1894—1928. Na przestrzeni tych trzydziestu pięciu lat jesteśmy świadkami pokaznej ewolucji stanowiska Twardowskiego w kwestiach etycznych; podobna ewolucja dokonała się u niego w kwestiach logiki, psychologii i wzajemnego ich stosunku; podobna też w kwestiach metafizyki i jej stosunku do nauk filozoficznych. Reecz to więcej niż naturalna, bo żaden wszak filozof nie opuszcza murów uniwersytetu z nieodwołalnie gotowym systemem poglądów. Rozwój, w którym znalazły swój wyraz i własne dociekania Twardowskiego, i stały jego kontakty z postępiami współczesnej myśli etycznej, obserwujemy w obu rodzajach naszych źródeł: zarówno w pracach publikowanych, jak w wykładach. Te drugie — jak wartełkie pisma akroamatyczne, tj. przeznaczone do wysłuchania — przedstawiają swoisty rodzaj literacki. Swoistość polega tu na miejscach niedookreślonych, niekiedy jednym tylko wyrazem zaznaczonych, na częstym braku — zbędnej w tym wypadku — dokumentacji,

Daniela Gromska's dedication to Izydora Dąmbska on a copy of the paper
Ethical Views of Kazimierz Twardowski:

"To beloved Iza - D."

*Kochanemu lam doklorni
J. Perzanowskiemu z myslami
systematycznymi i problemami
18. 3 x 77*

Izydora Dąmbska (Pologne)

LES IDEES KANTIENNES DANS LA PHILOSOPHIE DES MATHÉMATIQUES DE WITTGENSTEIN

La philosophie des mathématiques de Wittgenstein de même que sa philosophie générale font l'objet de diverses interprétations parfois incompatibles. On voyait en Wittgenstein un représentant du néopositivisme, un champion de la philosophie linguistique, un logicien doublé de mystique. Quelqu'un s'est même trouvé qui, contre toute évidence, a caractérisé Wittgenstein comme un métaphysicien dogmatique¹. Ces différences sont dues dans une certaine mesure au style de l'écrivain lui-même: aphoristique et laconique dans le *Traité* et autodestructeur dirait-on dans les œuvres postérieures. Car dans sa "seconde" philosophie Wittgenstein — pareil au parfait sceptique — met sans cesse en doute ses propres assertions pour chercher une nouvelle explication des problèmes qui l'inquiètent; pour poser à la place d'une réponse à la question donnée une nouvelle question — conformément d'ailleurs à une de ses règles de méthode philosophique².

Fidèle à son idée des fonctions thérapeutiques de la philosophie, consistant à analyser la signification des problèmes que l'esprit humain cherche en vain à résoudre et des opérations cognitives qu'il entreprend, Wittgenstein tout en se défendant contre l'acceptation d'un point de vue déterminé (contre le choix d'un "isme" quelconque) ne cesse pas d'analyser les formes du langage dans lesquelles s'exprime l'activité cognitive et axiologique de la conscience humaine. Il est vrai

¹ J. Bouveresse dans son essai *Wittgenstein et la philosophie* ("Bulletin de la Société Française de Philosophie" 61, 1973, 3) se penche sur différents malentendus causés par les essais d'enfermer dans un système la pensée de Wittgenstein. C'est dans le même numéro du "Bulletin" que M. Matschiński parle de *Wittgenstein dogmatique et métaphysicien*, p. 138.

² "In der Philosophie ist es immer gut, statt einer Beantwortung einer Frage, eine Frage zu setzen" (*Bemerkungen* II, 5, p. 68).

Izydora Dąmbska's dedication to Jerzy Perzanowski on a copy of the article
Les idées kantienues dans la philosophie des mathématiques de Wittgenstein:

"To the dear Dr. J. Perzanowski, with my best thoughts
and a request for acceptance. I.D.
3 October 1977."

RUCH FILOZOFICZNY

Kwartalnik założony przez

KAZIMIERZA TWARDOWSKIEGO

wydawany przez Polskie Towarzystwo Filozoficzne

Komitet Redakcyjny: Zarząd Polskiego Towarzystwa Filozoficznego

Redaktor: Leon Gumański

Sekretarz Redakcji: Lech Witkowski

Izydora Dąmbska

*Drogiemu Panu Doktorowi
J. Perzanowskiemu z wyrazami
serdecznej wdzięczności za kolportaż
16.3.81*

Aksjologia moralna
Tadeusza Czeżowskiego

W jubileuszowym numerze „Studiów Filozoficznych”, wydanym przed paru laty ku czci Profesora Tadeusza Czeżowskiego, zamieszczono na wstępie wybór aforyzmów Jego pióra. „Aforyzmy te — jak Autor pisze — powstające doraźnie, nie tworzą zwartej całości, ale wydaje się niewątpliwe, że są one wyrazem pewnej postawy wobec życia i otoczenia”. Jako wprowadzenie do dalszych rozważań zacytuję dwa z nich — jak mi się wydaje — bardzo charakterystyczne dla tej postawy Profesora Czeżowskiego: „Aby pogodzić chęci z obowiązkiem, pomyśl najpierw o tym, co powinienes, a później dopiero o tym, czego chcesz” (af. 7) i „Nie wymagaj od innych wszystkiego, czego wymagasz od siebie; tym bardziej nie wymagaj też więcej, niż wymagasz od siebie”. Obie te maksymy są wyrazem zarówno pewnej postawy moralnej, jak i zasad etycznych, które ją ukształtowały.

Tadeusz Czeżowski, który znany jest w Polsce przede wszystkim jako logik i teoretyk nauki, zajmował się też żywo — zwłaszcza w późniejszych latach swego życia — problematyką aksjologiczną, a w szczególności etyczną i tym jego poglądom poświęcony będzie mój artykuł. Składają się na niego dwie części. W pierwszej omówię metateoretyczne poglądy Tadeusza Czeżowskiego na temat etyki jako nauki, jej budowy i podstaw poznawczych, w drugiej przedstawię niektóre Jego koncepcje z zakresu samej etyki.

Zagadnieniom metaetyki i etyki poświęcił Czeżowski około dwudziestu zwięzłych rozpraw. W każdej z nich na kilkunastu stronach z największą oszczędnością słowa, Autor formułuje w sposób jasny i pre-

Izydora Dąmbska's dedication to Jerzy Perzanowski on a copy of the article
The Moral Axiology of Tadeusz Czeżowski:

“To dear Dr. J. Perzanowski, with expressions of heartfelt gratitude
for the collaboration. I.D.
16 March 1981.”

*Drogiemu Panu Jerzemu
z wdzięcznością
za wszystko I.D. 27. 9. 79*

Izydora Dąmbska

Podziękowanie

Gdy dowiedziałam się przed paru tygodniami — i to dość przypadkowo — o zamierzeniu przyjaciół i kolegów ofiarowania mi pamiątkowej księgi, rzecz ta wydała mi się tak nieprawdopodobna, że niełatwo mi było w nią uwierzyć. Bo i za co, z jakiej racji miałby mnie spotkać ten zaszczytny dar. A jeszcze większym zaskoczeniem stała się uroczysta forma i treść dzisiejszego posiedzenia Krakowskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Filozoficznego. Tak niewiele przecież w długim swym życiu umiałam dokonać w służbie filozofii — tak mało — z wymuszonymi przerwami — dane mi było w bezpośrednim kontakcie z młodymi dzielić się z nimi swoimi przemyśleniami i wynikami naukowymi. Ale potem pomyślałam sobie: po pierwsze, że życzliwość ludzka jest darem, a nie sprawą zasługi nią obdarzanego, a po drugie, że istnieje taka przyjacielska konwencja, że się ludziom starym, gdy odchodzą z czynnej służby, w ten właśnie sposób wyraża owe życzliwe względem nich uczucia. Jest to też dla człowieka starego okazją, by mógł wyrazić swoją wdzięczność tym, którzy go formowali, i tym, z którymi dane mu było współpracować i wspólnym sprawom służyć, a także okazją pewnego spojrzenia na sens własnej pracy. W niewielu słowach pragnę i ja z tej okazji skorzystać.

Zaczynając od pierwszej sprawy: wyrażenia swej podziękacji — nie sposób wymienić tych wszystkich, którym zawdzięczam swój naukowy rozwój. Trzeba by mówić o rodzinnym domu, o ośnieniu Platońskim Sokratesem, o wielu spotkaniach i przeżyciach. Nie czas na to. Chcę tu tylko z wdzięcznością pokłonić się nisko osobie mego mistrza Kazimierza Twardowskiego, który dla mnie — tak samo jak dla wielu moich kolegów — ucieleśnia ideał mędrca i nauczyciela. Chcę wspomnieć z wdzięcznością lwowskich profesorów filozofii: Wartenberga, Ajdukiewicza i Ingardena, których wykłady otwierały przed nami bogactwo filozoficznych zagadnień. Dziękuję też z głębi serca profesorom innych uniwersytetów, których dzieła, a także bezpośrednie z nimi kontakty, wywarły w różnych momentach mego życia wpływ na kształtowanie się moich poszukiwań. Z nieżyjących już pragnę wymienić Władysława Witwickiego, Henryka Elzenberga i Maurycego Schlicka.

Spośród żyjących niech zechce przyjąć słowa gorącej podziękacji zaszczycający dziś swą obecnością i swym przemówieniem to spotkanie — profesor Tatarkiewicz, a z nieobecnych profesorowie Czeżowski i Kotarbiński. Pamiętam, jak zazdrościliśmy o kilka lat młodszemu kolegom, że mogą do egzaminów uniwersyteckich uczyć się ze wspaniałej *Historii filozofii* profesora Tatarkiewicza, podczas gdy moja generacja wkuwać jeszcze mu-

Izydora Dąmbska's dedication to Jerzy Perzanowski on a copy of the speech
Acknowledgements:

"To dear Dr. J. Perzanowski, with thanks for everything.
I.D. 27 September 1979."

Notes about the Authors

- Anna Brożek – prof. dr hab., University of Warsaw, Faculty of Philosophy,
ul. Krakowskie Przedmieście 3, 00-927 Warszawa, abrozek@uw.edu.pl,
ORCID: 0000-0003-1807-7631.
- Łukasz Cieślakowski – mgr, l.cieslakowski@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2815-8016.
- Joanna Dudek – dr hab., prof. UZ, University of Zielona Góra, Institute of Philosophy,
al. Wojska Polskiego 71A, 65-762 Zielona Góra, j.dudek@ifil.uz.zgora.pl,
ORCID: 0000-0002-5219-6151.
- Ewelina Grądzka – mgr, Pontifical University of John Paul II in Kraków,
Doctoral School, ul. Bobrzyńskiego 10, 30-348 Kraków,
ewelina.gradzka@doktorant.upjp2.edu.pl, ORCID: 0000-0002-3048-3002.
- Katarzyna Jarzyńska – mgr, University of Warsaw, University of Warsaw Library,
ul. Dobra 56/66, 00-312 Warszawa, k.jarzynska2@uw.edu.pl,
ORCID: 0000-0001-8181-963X.
- Stefan Konstańczak – prof. dr hab., University of Zielona Góra, Institute of Philosophy,
al. Wojska Polskiego 71A, 65-762 Zielona Góra, S.Konstanczak@ifil.uz.zgora.pl,
ORCID: 0000-0001-8911-1257.
- Marek Lechniak – dr hab. prof. KUL, John Paul II Catholic University of Lublin,
Faculty of Philosophy, Al. Racławickie 14, 20-950 Lublin, marek.lechniak@kul.pl,
ORCID: 0000-0002-0768-7963.
- Krzysztof Nowicki – mgr, University of Warsaw, Faculty of Philosophy,
ul. Krakowskie Przedmieście 3, 00-927 Warszawa, k.nowicki8@student.uw.edu.pl,
ORCID: 0009-0006-1723-1130.
- Paweł Polak – dr hab., prof. UPP2, Pontifical University of John Paul II in Kraków,
Faculty of Philosophy, ul. Kanonicza 9, 31-002 Kraków, pawel.polak@upjp2.edu.pl,
ORCID: 0000-0003-1078-469X.
- Jan Woleński – prof. dr hab., University of Information, Technology and Management
in Rzeszów, ul. Sucharskiego 2, 35-225 Rzeszów, jwolenski@wsiz.edu.pl,
ORCID: 0000-0001-7676-7839.
- Maciej Wołkow – lic., University of Warsaw, Faculty of Philosophy, ul. Krakowskie
Przedmieście 3, 00-927 Warszawa, m.wolkow@student.uw.edu.pl,
ORCID: 0009-0007-3301-6606.
- Urszula Wybraniec-Skardowska – prof. dr hab., Cardinal Stefan Wyszyński University
in Warsaw, Institute of Philosophy, ul. Wóycickiego 1/3, 01-938 Warszawa,
skardowska@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9539-7482.