

P
A
N

11582

11582

Prof. Dr. K. Twardowski

KILKA UWAG
O NOWYM PODRĘCZNIKU
LOGIKI

NAPISAŁ

X. JAN NUCKOWSKI T. J.



CHYRÓW.

NAKŁADEM AUTORA. — Z Drukarni J. STYPIEGO W PRZEMYSŁU.

1904.

Prof. Dr. K. Twardowski

KILKA UWAG
O NOWYM PODRĘCZNIKU
LOGIKI

11=82

NAPISAŁ

X. JAN NUCKOWSKI T. J.



CHYRÓW.

NAKŁADEM AUTORA. — Z Drukarni J. STYFIEGO W PRZEMYSŁU.

1904.

11582



41-103-12

K
18.12.59
A 509



ie mieliśmy i nie mamy jeszcze wielkiego szczęścia do podręczników szkolnych, a chyba żadnego szczęścia nie mieliśmy do podręczników logiki. Pokazało się to już wtenczas, kiedy za czasów Polski zaczęto po raz pierwszy i niestety po raz ostatni powszechnie i na seryo myśleć o dobrych podręcznikach dla młodzieży szkolnej. Sekretarz Komisji edukacyjnej, ks. Grzegorz Piramowicz, zdając w r. 1777. sprawę z działalności Towarzystwa do ksiąg elementarnych, tak się wyraża o prospektach logiki, Towarzystwu nadesłanych: „Przysłane na logikę, po większej części szkolnych logik przywarami skażone, żadnego z obwieszczeniem we wszystkim zgodnego układu nam nie dały.“¹⁾ A w rok później narzeka podobnie. „Upłynął już rok drugi, kiedy po wydanym względem ksiąg elementarnych obwieszczeniu nie odebraliśmy w niektórych naukach nic takowego, coby układowi i żądaniom naszym czyniło zadość. Taka mianowicie była Logika...“²⁾ Z tego powodu Komisya edukacyjna poleciła Ignacemu Potoc-

¹⁾ II. Mowa. Wyd. krakowskie 1889. Str. 20 in.

²⁾ III. Mowa. Tamże. Str. 38.

kiemu, pisarzowi w. lit., ażeby zaprosił Condillaca „przez list do przedsięwzięcia Logiki elementarnej dla szkół polskich“.¹⁾ Condillac zaproszenie przyjął i w krótkim stosunkowo czasie zamówiony podręcznik napisał. Już w IV. mowie 1779. r. składa z niej sprawozdanie Piramowicz. „J. P. Kondillak przysłał nam Logikę swoją, wypełniając z równym pośpiechem jako i doskonałością przyrzeczenia swoje i oczekiwania nasze. Zebrany dzieła tego obraz i krótki rozbiór da poznać zamierzenie, użytek i cenę jego.“²⁾ Z przedstawionej dość obszernie w dalszym ciągu treści widać, że Piramowicz z logiki tej był zadowolony. Czy wszyscy członkowie Towarzystwa do ksiąg elementarnych byli również z niej zadowoleni, tego Sekretarz Komisyi nie mówi, to jednak dziwna, że chociaż w następnych sprawozdaniach aż do r. 1788. nie zapomina o najdrobniejszych nawet przeróbkach, tłumaczeniach, wprowadzeniach rozmaitych podręczników, o logice Condillaca nie wspomina już ani razu.

Że nie wszyscy w kraju zachwycali się doskonałością tego podręcznika, dowodem tego choćby ostrzy sąd o nim Jana Śniadeckiego. „Logika Kondyllaka, mówi on w swej rozprawce o *logice i retoryce*, jest rozprawianiem krytycznem o logice, ale nie logiką. Gadać po całej książce o sposobie analitycznym nie wyłożywszy co on jest? na czem zależy? gdzie i kiedy użyty być może? jakie jego być mogą zalety i wady? nie jest to młodego uczyć. Powiedzieć znowu, że sposób ana-

¹⁾ Tamże.

²⁾ Tamże. Str. 51.

lityczny jest językiem dobrze zrobionym, i język sposobem analitycznym: jest to powiedzieć sentencję niezrozumianą, ciężką do pojęcia, a jeszcze cięższą do wytłumaczenia młodemu: jest to widzieć we wszystkim algebrę, nawet tam, gdzie ona być nie może. Z jednego danego przykładu wnosić zdanie tak ogólne, jest to prowadzić młodego do skorego upowszechniania myśli, a zatem do źródła tysięcznych błędów, w które zawsze wpadali i wpadać będą metafizycy. Kondyllak idąc za mniemaniem, że działania umysłowe są tylko materjalnem wywieraniem czucia, zamiast traktatu jasnego logiki, napisał traktat fizyologiczny ciemny i niedokładny o władzach duszy.“¹⁾

Nastaly wkrótce dla Polaków czasy dziwnie smutnych metamorfoz i smutniejszych jeszcze nadziei. Trudno było wtenczas myśleć o pisaniu podręczników szkolnych, zresztą rzadko gdzie zachodziła tego potrzeba. W Galicyi potrzeba taka wyłoniła się dopiero, kiedy pozwolono w szkołach na wykładowy język ojczysty. Mimo to na oryginalny podręcznik musieliśmy czekać spory kawał czasu. „Początki logiki“ Kremera zjawiają się w r. 1876. Książka pod wielu względami bardzo dobra, grzesząca jednak zbyt i wyłączną prawie formalistyką. Zaczęło się więc powoli objawiać i wzrastać niezadowolenie i z tego podręcznika. W r. 1891. wydano „Logikę elementarną“ Kozłowskiego i zaprowadzono ją w gimnazjach. Książka, która chyba nikogo od początku swego istnienia zadowolić naprawdę nie mogła. W r. 1897. wydał również X. Pechnik Logikę elementarną, odpo-

¹⁾ Pisma. T. III. Str. 188. Wyd. wileńskie.

wiedniejszą bezwątpienia do na iki gimnazjalnej od logiki Kozłowskiego, podręcznik ten jednak nie potrafił wyjednać sobie wstępu do klas szkolnych. Dlatego musimy do chwili obecnej z niezadowoleniem zadowalać się uczeniem według logiki Kozłowskiego, choćby w rocznym sprawozdaniu tylko.

Kiedy przed sześciu laty poruczono mi uczenie logiki w kl. VII., powziąłem od razu zamiar napisania po kilku latach treściwego podręcznika szkolnego. Skoro zaś przekonałem się, że nikt z bardziej ode mnie powołanych nie zabiera się do tej roboty, wydałem w roku zeszłym „Początki logiki ogólnej.“¹⁾

O ile mi wiadomo, nikt jeszcze publicznie książki mej wszechstronnie nie zaatakował;²⁾ prywatnie natomiast spotkałem się już z rozmaitemi uwagami, a z wielu stron poważnych wyrażono życzenie, bym sam napisał kilka uwag o swej książce, jakby ją pojmować, jakby z niej uczyć należało — coś w rodzaju wstępu obszerniejszego. Nie bardzo to przyjemna rzecz występować pro domo sua, na donkichoteryę zakrawa walka z wiatrakami czyli z zarzutami, których nikt publicznie nie podniósł — gdyby jednak uwagi, które tu podaję, wyszły chociaż w części na dobro szkoły, przyjmę chętnie na siebie zarzut samochwalstwa i donkichoteryi.

¹⁾ Początki logiki ogólnej dla szkół. Napisał X. Jan Nuckowski T. J. Kraków 1903.

²⁾ Znane mi są dotychczas tylko dwie oceny, nie bardzo obszerne a zresztą dosyć pochlebne: X. Pechnika w Gazecie kościelnej i X. Steuera w Przeglądzie kościelnym.

I.

Do niedawna jeszcze podnosiły się raz po raz sceptyczne pytania, czy tzw. propedeutyka filozoficzna jest wogóle potrzebna w gimnazyum. Dziś głosy tego rodzaju przycichły, zaczyna się niemal powszechnie przyznawać propedeutyce ważne zadanie i znaczenie w zaokrągleniu wykształcenia gimnazjalnego i w bezpośrednim przygotowaniu do studyów uniwersyteckich; co więcej nawet w Niemczech, gdzie obecnie nauczanie propedeutyki jest właściwie zniesione, odzywają się bardzo poważni mężowie za przywróceniem tej nauki w szkole średniej.¹⁾ Jest natomiast i dzisiaj niemała jeszcze różnica zdań w pojmowaniu propedeutyki, a co za tem idzie, są dosyć częste skargi na brak odpowiednich podręczników. Odnosi się to przedewszystkiem do logiki. Wobec tego może nie będzie od rzeczy, jeśli krótko zaznaczę, czegobym sam wymagał od podręcznika logiki dla dzisiejszej szkoły polskiej w Galicyi.

W ciągu zastanawiania się nad planem logiki nagabywała mię wielokrotnie myśl, ażeby zamiast zwyyczajnego podręcznika napisać coś w rodzaju *Analityk*

¹⁾ Np. Eucken, Rehnke, R. Jonas, F. J. Schmidt, Jünemann..

Arystotelesa z zastosowaniem, rzecz naturalna. tła dzisiejszego i uwzględnieniem potrzeb społecznych. Zdawało mi się, że taka książka musiałaby mieć z natury rzeczy wybitne cechy niezależności od innych podręczników i indywidualności autora, a mogłaby być dla uczniów świetnem wprowadzeniem w krytyczne i logiczne myślenie. Przeciwno temu atoli przemawiało to, że taka książka nie mogłaby objąć systematycznej całości zasad i praw logicznych, nie mogłaby podać w dostatecznej ilości wielu pozytywnych a koniecznych szczegółów z dziedziny logiki, tak iż uczniowie po przestudyowaniu tej książki braliby do ręki każdy podręcznik logiki jako rzecz nową dla siebie i zgoła niezrozumiałą. A zresztą, taką książką w znacznej mierze może być i być powinien każdy dobry podręcznik szkolny: czy algebry, czy geometryi, czy fizyki, czy innej nauki. — Odpędzałem więc zawsze wszelkie myśli o Analityce logicznej, a wracałem do starego planu, powziętego przed sześciu laty. Powiedziałem sobie już wtedy, w czym się później tylko utwierdzić mogłem, że dobry podręcznik logiki powinien najpierw uwzględnić dzisiejszy stan badań logicznych, powtóre powinien uwzględnić to, że ma być podręcznikiem szkolnym i to dla szkoły średniej przeznaczonym, potrzebie powinien uwzględnić wymagania szkoły austriackiej, poczwarte zastosować się do specjalnych wymagań szkoły polskiej. Prawda, że to wszystko są komunały aż nadto oklepane, stąd jednak nie wynika, że można na nie nie zwracać uwagi, raczej przeciwnie, że przede wszystkim winny bez przerwy stać przed oczyma.

Uwzględnienie pierwszego warunku jest bez porównania trudniejsze, niżby się to z pewnej odległości

wydawać mogło. Do literatury logicznej bowiem należą nie tylko podręczniki logiki, ale też całe mnóstwo rozpraw szczegółowych, rozsianych po najrozmaitszych czasopismach filozoficznych. Wobec tej obfitości i tego rozrzucenia literatury logicznej wprost niemożliwe jest, u nas zwłaszcza, nie już przestudyowanie, ale samo jej zgromadzenie w całości. Lecz mało co inaczej rzecz się ma z samymi podręcznikami logiki. Trudność powiększa się bardzo przez to, że wiele podręczników dzisiejszych jest pomiędzy sobą biegunowo niemal przeciwnych, że nawet te, które w całym układzie materiału są bardzo podobne do siebie, różnią się często zasadniczo swoimi kierunkami i dążeniami. Mógł wprawdzie w swoim czasie powiedzieć Kant z niewielką przesadą, że logika od Arystotelesa nawet na krok jeden ani nie postąpiła naprzód, ani się wstecz nie cofnęła — dzisiaj powiedzenie takie jest zgoła niemożliwe, chyba że ktoś przez to zechce zaznaczyć tylko jedność i tożsamość prawdy: dzisiaj, za Kanta i za Stagiryty.

Dlatego, chcąc wystarczająco uwzględnić stan dzisiejszych badań logicznych, nie można się zadowolić najwybitniejszymi dziełami z czasów ostatnich, ale potrzeba koniecznie poznać i ważniejsze prace dawniejsze, tak z czasów pokantowskich jak przedkantowskich; trzeba poznać rozwój logiki od czasów Arystotelesa; jej modyfikacje dodatnie z czasów panowania Scholastyki, z których naprawdę wszyscy dzisiaj korzystamy, bo korzystają i ci, co samej Scholastyki nie znając, na jej karb wszelkie zło zwalają; trzeba wreszcie poznać jej rozmaite wahania się i kierunki w wieku 19., czy rozbieżne, czy przecinające się, czy równoległe.

W średnich wiekach trzymano się dość powszechnie logiki Arystotelesa, starano się tylko o praktyczniejsze sformułowanie różnych prawideł logicznych i o ustalenie wygodniejszej terminologii. Logiczną wartość poznania, jego przedmiotowość, przyjmowano najczęściej jako założenia konieczne i przez się zrozumiałe, a broniono jej tylko zawzięcie i wytrwale, kiedy chodziło o rozmaite ataki nominalistów lub o przesadne uroszczenia ultrarealistów. Od czasów Bacona Werulamskiego i Descartesa zaczęto już pogłębiać mnóstwo zasadniczych kwestyi o wartości poznania ludzkiego i jego metod, badania te jednak wpłynęły stosunkowo mało na pojmowanie logiki. Dopiero „Krytyka czystego rozumu“ wytwarza niemały przełom i zwrot w badaniach logicznych, bo zmusza wszystkich filozofów do zajęcia wyraźnego stanowiska wobec kwestyi prawdziwości i wartości poznania. Odtąd wyróżnia się pospolicie stronę formalną poznania czyli jego prawidłowości od strony materialnej czyli od prawdziwości poznania — konsekwentnie wyróżnia się logikę od teorii poznania. Logikę nazywa się często logiką formalną albo też logiką czystą, teorię zaś poznania logiką materialną, logiką krytyczną, krytyką, kryteryologią, noetyką, epistemologią. Z powodu tego wyróżnienia logika formalna zaczyna się wyradzać w jałową i suchą formalistykę, a u nowoscholastyków bywa traktowana najczęściej bez pogłębienia filozoficznego pod nazwą dyalektyki. W tym samym czasie, w pierwszej połowie 19. stulecia, zjawia się pod wpływem bujniejszego rozwoju i postępu badań przyrodniczych i innych nauk nowe pojmowanie logiki materialnej — jako metodologii nauk,

i w tem znaczeniu utrzymuje się logika materialna w wielu podręcznikach francuskich aż do dnia dzisiejszego. Powoli jednak zaczynają częściej metodologię nazywać logiką szczegółową albo logiką stosowaną.

W drugiej połowie ubiegłego wieku zmieniają się stosunki ponownie. Zniechęcono się do spekulacyi filozoficznych, z pogardą i lekceważeniem odwrócono się od logiki formalistycznej — przez jakiś czas obszerne rozlegi filozofii leżały bezczynnie, jak ugory wyjąłwione lub zawadzające nieużytki. Rzucono się natomiast z niebywałym i niesłychanym dotąd zapalem do tzw. nauk pozytywnych. Dziwna rzecz, że zapal ów odnosił się przedewszystkiem do nauk biologicznych, więc najmniej ścisłych na owe czasy. Myśl ewolucyi biologicznej miała zastąpić wszystkie nauki, wszystko miała wytłumaczyć, wszystkie potrzeby umysłowości ludzkiej miała zaspokoić. Prawda, że ewolucya nie ziściła ani w części zapowiadanych rozgłószonej nadziei; zrobiła jednak to, co w rzeczywistości zrobić mogła i miała. Zapłodniła bowiem powoli wszystkie niemal nauki, wprowadzając wszędzie kierunek badań genetyczny, rozwojowy, historyczny; ponadto przyczyniła się wraz z biologią w wysokim stopniu do podniesienia badań psychologicznych. — Zaczęli więc znowu podnosić coraz śmielej głowę filozofowie, tylko że teraz każdy niemal filozof był przedewszystkiem psychologiem. Psychologia stała się modną i zaczęła nadawać ton wszystkiemu. Jak niedawno ewolucya, tak teraz psychologia przeniknęła wszystkie nauki. Zrobiwszy zaś swoje, wyemancypowała się, uwolniła się z zależności od filozofii, stała się nauką oddzielną i samoistną.

Różne te zmiany wywarły wpływ niemały i na samą logikę. Zarzucono najpierw formalistykę, a wtrącono do logiki formalnej liczne kwestye noetyczne czyli teoryopoznawcze, jak je u nas najczęściej nazywają; następnie zaczęto wyjaśniać i uzasadniać tak kwestye logiki formalnej jak i zagadnienia noetyczne zapomocą warunków i praw psychologicznych. W ten sposób pozbyto się wprawdzie w logice przesadnego formalizmu, lecz wprowadzono zato modny psychologizm. Jednocześnie z powodu olbrzymiego rozrostu nauk specjalnych zaczęto poddawać krytyce logicznej i szczegółowe metody badania naukowego, tak iż metodologia stała się walną i większą częścią każdego całokształtu logiki. Skutkiem tego samego wpływu zmieniono nieco pojmowanie dawniejszej logiki czyli pierwszej części logiki dzisiejszej, tzw. logiki ogólnej. Kiedy bowiem dawniej za przedmiot logiki uważano prawidłowość i prawdziwość poznania ludzkiego wogóle, teraz w logice bierze się na uwagę tylko poznanie refleksyjne, namysłowe, oczywiste i uzasadnione, czyli poznanie naukowe w szerszem tego słowa znaczeniu.

Wszystkie te zmiany odbywały się do pewnego stopnia samorzutnie, naturalną siłą faktów, skutkiem niejako sugestyi tłumowych — w ostatnich dopiero latach zaczęto refleksyjnie zdawać sobie sprawę ze współczesnych kierunków i dążeń, z obecnego stanu logiki. I cóż się pokazało? Na razie wszczęła się walka, która najprawdopodobniej potrwa dość długo. Jedni występują bardzo ostro przeciw psychologizmowi w logice i starają się wykazać, że jest to pomoc dla logiki bardzo wątpliwa, bardzo niebezpieczna, ba nawet zabójcza, bo psy-

chologizm wiedzie koniecznie do podkopania samych zasadniczych podstaw i praw logiki, do rozpaczego sceptyzyzmu noetycznego — drudzy obstają za zatrzymaniem modnego psychologizmu, a często twierdzą nawet, że jedynie psychologia może wytłumaczyć i rozwiązać wszelkie zagadnienia i trudności logiczne. Dochodzi do tego, że jedni nawołują energicznie do logiki czystej i formalnej, drudzy jeszcze głośniejszą zachęcają do poświęcenia logiki na rzecz psychologii.¹⁾

W tem świetle dopiero nie trudno zrozumieć, dlaczego tak wielka panuje różnaitość w najnowszych dziełach logicznych i wogóle w logikach 19. stulecia, jednocześnie rozumiałą jest rzeczą, dlaczego uwzględnienie obecnego stanu badań logicznych przy układaniu podręcznika nastęrcza na każdym kroku niepokolalne prawie trudności.

Z trudności tych zdawałem sobie sprawę w ciągu pisania, ile tylko mogłem, nie przypuszczam atoli, ażebyk się ze wszystkich zadowalająco wywiązał. Postąpiłem w następujący sposób. Oto starałem się z grubsza przynajmniej poznać najwybitniejsze dążenia i kierunki w rozwoju logiki, zwłaszcza w ostatniem stuleciu, przetrwać nieco najważniejsze dzieła logiczne, starsze i nowsze.

¹⁾ Por. E. Husserl. *Logische Untersuchungen* I. Halle 1900, II. 1901. — M. Palágyi. *Der Streit der Psychologisten u. der Formalisten in der modernen Logik*. Leipzig 1902. — Idem. *Die Logik auf dem Scheidewege*. Berlin 1903. — K. Heim. *Psychologismus oder Antipsychologismus?* Berlin 1902. — Schuppe. *Zum Psychologismus*. *Archiv f. syst. Philosophie* VII. 1. — E. Dürr. *Ueber d. Frage des Abhängigkeitsverhältnisses der Logik von der Psychologie*. *Archiv f. d. ges. Psychologie* I. 4.

Uwzględniłem w tej mierze i literaturę polską¹⁾ (Kremer, Trentowski, Struve, Twardowski, Pechnik, Gabryl) i łacińską²⁾ (T. Pesch, Urraburu, Tongiorgi, Palmieri, Schiffini, De Maria, Zigliara, Frick...) i niemiecką (Sigwart, Wundt, Erdmann, Cohen, Husserl, Schuppe, Hartmann, Ueberweg, Bergmann, Gutberlet, Hagemann, Lehmen, Commer, Jerusalem, Höfler, Lindner-Leclair, Maier, Mach, Willmann, Zimmermann...) i francuską (Rabier, Janet, Sortais, Taine, Brunschvicg, Brochard, Fonsegrive, Lachelier, Mercier...) i angielską (Mill, Jevons, Welton, Read, Bosanquet, Bradley, Hobhouse, Creighton, Ladd, Sidgwick, Stout...)³⁾

Głównem dążeniem mojem było trzymać się drogi

¹⁾ Zasady logiki ogólnej W. Bieganskiiego (Warszawa, 1903) opuściły prasę prawie równocześnie z moją książeczką. Podręcznik ten zawiera dużo dobrych myśli; szkoda, że przesiąknięty jest w całości psychologizmem i może zbytnią niechęcią do logiki tradycyjnej.

²⁾ Dzieła łacińskie należą prawie bez wyjątku do szkoły nowoscholastycznej, dlatego w zasadniczych rzeczach wszystkie się bardzo do siebie zbliżają. Najpoważniej się przedstawia dzieło T. Pescha, *Institutiones logicales. Friburgi Brisgoviae, Herder, w trzech tomach. 1838—1890.* Do najlepszych podręczników szkolnych zaliczają obecnie C. Frick. *Logica.* Herder.

³⁾ Nauczycielom naszym poleciłbym z literatury niemieckiej prócz Sigwarta, Wundta, Erdmanna, podręczniki Gutberleta (*Logik u. Erkenntnisstheorie. Münster 1898*) i Lehmena (*Lehrbuch der Philosophie. I. Herder, 1899.*), nadto Husserla *Logische Untersuchungen*; z francuskiej Janet, Rabiera, Sortais (*Traité de philosophie-Paris, 1902.*), z angielskiej znane dzieła Jevonsa, dalej C. Reada (*Logic deductive and inductive — London 1898.*) i Weltona (*A manual of logic — London, Clive, I. 1896²; II. 1901².*)

środkowej, a unikać wszelkiej krańcowości.¹⁾ Uwzględniłem więc logikę tradycyjną, tak jednak, żeby jednocześnie nie tracić z oczu badań najnowszych, korzystałem zaś z prac najświeższych tak, żeby nie zrywać łączności z pracami dawniejszemi. Unikałem wszelkimi siłami jałowej formalistyki, tak jednak, żeby najglówniejsze kwestye logiki formalnej dość dokładnie przerobić; kwestye formalne wiązałem z odpowiedniami noetycznemi, tak znowu, żeby nie popaść w sceptyczny psychologizm; czasami nawet poruszałem z umysłu w zagadnieniach logicznych stronę psychologiczną, lecz na to tylko, ażeby przeciwstawność i niezależność od niej strony logicznej jaskrawiej uwydatnić.

Dobry podręcznik logiki powinien powtórę uwzględnić to, że ma być podręcznikiem szkolnym i to dla szkoły średniej przeznaczonym. Co wynika z uwzględnienia tego warunku? Najpierw, że nie ma to być wcale książka do czytania. Nie można zatem żądać od takiego podręcznika, żeby dał się czytać, jak fejleton literacki lub dzieło historyczne, ani nawet, jak rozprawa naukowa. Owszem przy czytaniu powinno się od razu poznać, że się ma do czynienia z treścią, którą studyować trzeba i w którą się wmyślić należy, a nie z lekturą zwyczajną, chociażby poważną, a tem mniej lekką, beletrystyczną. Nie ma też to być zbiór wykładów gotowych,

¹⁾ „Idąc więc śródkiem między ślepym do starych zwyczajów przywiązaniem a niebezpiecznym nowości chwytniem, nie ustępując od żywości w działaniu a nie wpadając w nierozmyslną skwapliwość, zewsząd potrzebne światła zabierać, a na doświadczeniu, na poznaniu dziecięcia i człowieka wszystko zasadzać mieliśmy sobie za powinność“ X. G. Piramomicz. I. Mowa. I. c. str. 13.

inaczej nie potrzebaby szkoły ani pomocy nauczyciela. Konsekwentnie nie ma też to być podręcznik dla samouków, któryby musiał uwzględniać całe mnóstwo szczegółów historycznych i podawać wiele uwag informacyjnych i bibliograficznych.— Natomiast musi to być książka, zawierająca krótką a dokładną treść jakiejś przynajmniej całości, żeby nauczyciel mógł na jej podstawie wiele materiału przerobić a niektóre kwestye odpowiednio pogłębić, uczniowie zaś żeby mogli kwintesencję tego materiału w książce znaleźć i choć w części sobie go przyswoić. Zwięzłość zatem bez ciemności, jasność bez płytkości, przejrzystość bez powierzchowności powinny być zasadniczymi przymiotami takiej książki. Lecz znowu łatwiej to wszystko powiedzieć, nawet na wszystko się zgodzić, niż to samo w czyn wprowadzić. Staralem się jednak, o ile tylko mogłem, wszystkim tym warunkom zadość uczynić. Zwracałem więc baczną uwagę na krótkość i jasność w określeniach wszelkich, rozróżnieniach i podziałach. Chodziło mi również bardzo o przejrzystość, i to nie tylko w układzie całej książki i każdej części z osobna, ale nawet każdego paragrafu. Rozkładałem mianowicie każdy paragraf na ustępy mniejsze, a każdemu z tych ustępów dawałem odpowiedni napis. Skutkiem tego musiałem się starać, żeby każdy ustęp posiadał nie tylko pewną ilość wierszy, ale i określoną treść swoją. Książka zyskała przez to na treściwości i zwięzłości, uczniowie zaś tę wygodę, że przy powtarzaniu znanych sobie dokładniej paragrafów mogą przelatywać oczyma same nagłówki, tłusto wydrukowane.

Czy jednak w tem wszystkim nie kryje się jakie

poważne niebezpieczeństwo? Staranie się bowiem o zwięzłość, jasność, przejrzystość z jednoczesnem unikaniem pobieżności, powierzchowności, płytkości, szablonowości — mogłoby łatwo spowodować za wielką trudność podręcznika. Jest to rzeczywiście, o ile mi wiadomo, jeden z najczęstszych zarzutów, podnoszonych przeciwko mej książce. Jest dosyć dobra — mówią — tylko za trudna. Przypatrzmy się nieco temu zarzutowi. Może się okaże, że ta trudność książki, o ile jest prawdziwa, jest dobrą i pożądaną zaletą podręcznika logiki, o ile zaś miałyby być wadą, jest w znacznej części rzekoma.

Znany angielski myśliciel, Bernard Bosanquet, zaczyna swoje popularne wykłady o najważniejszych zasadach logiki wielce ciekawem zdaniem: Niema trudniejszej nauki nad naukę logiki.¹⁾ Lecz większa jeszcze od ciekawości jest prawdziwość tego zdania. I ktokolwiek oddawał się choćby przez czas krótki studjom logicznym, zgodzi się bez trudności i wahania na powyższe zapamiętywanie.

Jeśli zatem logika z natury swej jest co najmniej tak trudna jak nauki matematyczne — to jakim może być, a więc i powinien być podręcznik logiki? łatwym czy trudnym? Na razie zamiast odpowiedzi postawię najpierw inne pytanie. Czy wolno w nauczaniu logiki, która na każdym niemal kroku wymaga znacznego wysiłku myślenia, a tem samem przedstawia niemałe trudności, ukrywać te trudności przed uczniami? Otóż nie waham się odpowiedzieć na to stanowczem: nie wolno, nie można — chyba że ktoś zechce głębokość logiki

¹⁾ The Essentials of Logic. London 1897. str. 1.

sprowadzić do minimum, do zera, a tem samem zniweczyć całkowicie i spaczyć jej wychowawcze znaczenie. „Ukrywając przed nim (młodym człowiekiem), słusznie nawoływał Śniadecki, trudność nauki, przyzwyczajamy go raczej do lekkomyślności i wielkiego o sobie rozumienia, niż do skromności i ostrożności w sądzeniu.“¹⁾ Dlatego, mojem przynajmniej zdaniem, powinni uczniowie już po pierwszych godzinach logiki odnieść to wrażenie, że mają do czynienia nie z jakąś igraszka umysłową, ale z przedmiotem poważnym i trudnym prawdziwie. Osobiście zadowolony jestem z logiki pod koniec września wtenczas, kiedy uczniowie zaczynają twierdzić, że ta logika to rzecz wcale nie łatwa, może trudniejsza od matematyki. Znak to bowiem najlepszy, że zaczynają patrzeć nie tylko szeroko i daleko, co i dotychczas w ciągu nauki gimnazjalnej czynili, ale także blisko a głęboko. — Kiedy przed kilku laty na początku października zarzuciłem żartem jednemu z celujących uczniów VII. klasy, że strasznie ciężko i leniwo myśli, odpowiedział mi na to: Jak ksiądz może wymagać ode mnie prędkiego myślenia, kiedy ja myślę po raz pierwszy w życiu? — Przecież od pierwszej klasy wymaga się od was myślenia i to poprawnego myślenia — odrzekłem mu na to. W duszy jednak pomyślałem sobie, że ma w pewnej mierze zupełną słusność. Co innego bowiem myśleć logicznie, a co innego zdawać sobie namysłowo sprawę z logicznego myślenia.

Po odpowiedzi na drugie pytanie nie trudno się domyślić odpowiedzi na pierwsze. Podręcznik logiki i ja-

1) O logice i retoryce — I. c. str. 187.

ko podręcznik i jako logika nie może być łatwy, zaś łatwy podręcznik logiki, chociażby nawet był bezwzględnie możliwy, nie będzie dobrym i odpowiednim podręcznikiem.¹⁾

Dwa ostatnie warunki mniej już następczą trudności. Wymagania szkoły austriackiej to trzeci warunek. Wiadoma rzecz, że Zarys organizacyjny postawił w planie wyraźnie „logikę formalną“. Instrukcyje z r. 1884. opuszczają przydawkę „formalna“, a polecają stanowczo unikanie formalistyki, natomiast w uwagach swoich popierają usilnie psychologizm w logice — nawet z ogromną szkodą i ujmą dla samej psychologii. Najnowsze Instrukcyje z r. 1900. mówią również tylko o logice bez przydawki, rozgraniczają logikę od psychologii, pozwalają na wciąganie do niej kwestyi noetycznych, z największym naciskiem domagają się unikania pobieżności i powierzchowności. Znamienne jest również zapatrywanie tych Instrukcyi na rozmiary podręczników propedeutyki. Osobnej wprawdzie i wyraźnej o tem wzmianki nie znajdujemy, z tego jednak, co mówią o stosunku nauczyciela do podręcznika, nie trudno odgadnąć, jakby w ich myśl powinien wyglądać taki

¹⁾ Przyszłą jednak pod tym względem możebność wyjątku. Gdyby się mianowicie logiki musiało nauczać już w niższem gimnazjum, należałoby się starać o łatwy czyli powierzchowny podręcznik logiki. W takim razie jednak logika miałaby inny cel i nie byłaby wcale pomostem między nauczaniem średnim a uniwersyteckiem. Do zrobienia tej uwagi spowodował mię F. Bieliński, który żądał za czasów Komisji edukacyjnej, ażeby początków logiki uczono w trzecim roku szkoły języków tj. w 13. roku życia uczniów! Por. Sposób edukacyi w XV. listach opisany. Kraków 1888. Str. 61

podręcznik. I tak zaznaczają Instrukcye bardzo słusznie, że w nauczaniu propedeutyki całkowite wyczerpanie materiału nie jest tak konieczne, jak w innych przedmiotach, że więc nauczyciel może pewne rzeczy dokładniej przerabiać i pogłębiać z uczniami, inne natomiast całkowicie opuszczać, chociaż są w podręczniku. Powtórę przyznają taką samą swobodę nauczycielowi w traktowaniu oddzielnych części podręcznika, przyczem dodają: „Das Lehrbuch darf nur sozusagen das feste Rückgrat bilden einerseits für den systematischen Gang des Unterrichtes im groszen und ganzen, anderseits für die häusliche Tätigkeit des Schülers. Unter letzterer ist aber nicht nur mitunter gewisz notwendige gedächtnismässige Aneignung von Lernstoff gemeint, sondern ebenso gut das selbständige Bearbeiten von Beispielen, die in der Schule nicht zur Sprache gebracht wurden, und nicht am wenigsten auch das gelegentliche Lesen und Durchdenken solcher Partien, die etwa im Unterrichte weggelassen wurden“. ¹⁾ Kończy się zaś ten ustęp następującem zdaniem: „Hier noch mehr als in anderen Lehrgegenständen müsste es als der erfreulichste Erfolg einer guten Unterrichtsweise bezeichnet werden, wenn der Schüler aus freiem Interesse das Lehrbuch auch in sein späteres Leben oder wenigstens auf die Hochschule als Berater und Wegweiser mitnähme“. ²⁾ Przecież to wszystko będzie możebne tylko wtenczas, jeśli podręcznik będzie co do treści dość obszerny, jeśli pod względem naukowym stać będzie rzeczywiście na poziomie spól-

¹⁾ Str. 273.

²⁾ Ibid. Str 273 in.

czesnych badań logicznych, jeśli w swym układzie tworzyć będzie jednolitą całość zaokrągloną.

Jeszcze silniej przemawia za tem wszystkim czwarty warunek — wzgląd na szkołę polską. Wzgląd ten wymaga, rzecz oczywista, odpowiedniej terminologii polskiej, dobierania przykładów i rzeczy polskich — przede wszystkim jednak nakazuje mieć na oku potrzeby młodzieży polskiej. Potrzeb takich możnaby odkryć czy stwierdzić wiele; na dwie tylko zwrócę uwagę, te mianowicie, które mi w ciągu pisania nigdy nie dawały spokoju. Z jednej strony zbytnia łatwość pojmowania wszystkiego u większości młodzieży polskiej, a co za tem idzie, wielka skłonność do powierzchownej rozlewności i niemalże lenistwo do sondowania głębin wszelkich, gotowość do rozprawiania o najtrudniejszych zagadnieniach bez ich poprzedniego przestudyowania; z drugiej strony dziwnie wielkie ubóstwo naszej literatury logicznej.

Brak odpowiednich dzieł logicznych w języku polskim nakłaniał mię do tego, ażeby napisać książeczkę o treści w pewnym zakresie bogatej, całkowitej i zaokrąglonej, któraby mogła posłużyć naszej młodzieży za jakiś przynajmniej punkt oparcia i poza murami gimnazjalnymi. Dlatego z umysłu wtrąciłem tu i ówdzie krótkie uwagi o rzeczach, które uważałem za potrzebne dla całości materji, chociaż je w nauczaniu gimnazjalnem stale opuszczać można. Za takie uważam np. uilościowienie orzeczenia, prawidła odwracania sądów, redukcya trybów syllogistycznych i t. p. Szczególne znowu usposobienie młodzieży polskiej pchało mię do tego, żeby treść książki nie była zbyt lekka, mialka, pobieżna, jeno w głąb idąca, chwytająca samo jądro i trzon rzeczy,

któraby żadną miarą nie popierała lenistwa myśli ani płytczynny umysłowej, lecz zmuszała do refleksyi nad trudnościami, do pogłębiania rzeczy, do skromnego uznania własnej niemocy i ignorancyi. Mimo to wszystko starałem się wszelkimi sposobami o jasność i przejrzystość materiału, a unikałem troskliwie zawilej gmatwaniny i niepotrzebnych ciemności. Żeby zaś zapobiedz niebezpieczeństwu płytkości i powierzchowności, użyłem następującego środka. Umieściłem na końcu paragrafów lub na końcu całej grupy paragrafów pewną ilość pytań. Poszedłem w tej mierze za wzorem większej części podręczników angielskich, odstąpiłem od nich o tyle tylko, że pytania umieszczam w ciągu książki, nie na końcu, i że pomijam całkowicie pytania łatwiejsze, jakie się same przez się narzucają, a podaję tylko trudniejsze tj. takie, które albo wymagają dokładnego zrozumienia i przetrawienia poprzedniego materiału, albo też zmuszają do przypatrzenia się tej samej rzeczy z nowego punktu widzenia, w tekście samym wcale nie napomkniętego. Prawda, że niektóre pytania są może za trudne na młode umysły. Do takich pytań dołączyłem na końcu książki krótkie wskazówki, podające zazwyczaj kierunek, ale tylko kierunek, w którym należy szukać odpowiedzi czy rozwiązania. O tych wskazówkach powiedział ktoś, trochę dowcipnie a trochę może złośliwie, że one nie ułatwiają bynajmniej odpowiedzi na postawione pytania, lecz są raczej nowemi pytaniami, również trudnemi. Chętnie przyznaję, że dużo jest w tem prawdy; a jednak zdaje mi się, że i takie pytania mogą się nie bez racyi znajdować w szkolnym podręczniku logiki. Tłumacząc się. Dla uczniów słabszych sama treść książki będzie

dostatecznie trudna, i od tych uczniów niema potrzeby domagać się odpowiedzi na zagadnienia trudniejsze. Inaczej rzecz się ma z uczniami zdolniejszymi. Dla nich materyal, jasno i dokładnie w klasie przerobiony, będzie bardzo często za łatwy, i dlatego nieraz mógłby nie budzić ich zajęcia. A wiadoma rzecz, co znaczy dla poziomu klasy w trudniejszych przedmiotach zajęcie się nimi choćby kilku wybitniejszych uczniów. Otóż zdaje mi się, że pytania trudniejsze mogą być dla takich właśnie uczniów dzielnym bodźcem do żywego zainteresowania się przedmiotem, koniecznym warunkiem do pogłębienia ścisłości i krytycyzmu zdrowego, nieodzownym środkiem do uświadomienia sobie własnego ograniczenia i ignorancyi własnej. Niech się uczniowie, zwłaszcza zdolniejsi, zawczasu przyzwyczajają do tego, że mogą się spotkać w życiu z zarzutami i dowodami, którym fałszu sami wykazać nie potrafią, które nawet mogą się im wydać zupełnie przekonywającymi, a które jednak będą w gruncie rzeczy solizmatami albo paralogizmami. Dlaczego młodzież nasza, która wynosi z gimnazyów na dalszą drogę niewątpliwie dobre i prawe zasady, tak łatwo idzie później na lep solizmatów najlichszego gatunku? Czy nie dlatego, że często gęsto żywi w duszy przekonanie, zapewne nie zupełnie uświadomione, jakoby każde dowodzenie było prawdziwe, któremu fałszu dowieść nie potrafi? Dlaczego u nas ludzie, którzy w gimnazyum uczyli się matematyki przez ośm lat po trzy godziny tygodniowo, nie mają pretensyi do łatwego rozumienia dzieł matematycznych, a mają nieraz wielkie pretensye do oceniania dzieł logicznych, chociaż się logiki uczyli tylko przez jeden rok i to po dwie godzinki tygodniowo?

Zresztą przyznaję się, że mam pewną słabość autorską do pytań w logice umieszczonych, i o ileby to ode mnie zależało, powiększyłbym znacznie ich ilość. Jestem bowiem przekonany, że od takich pytań, odpowiednio kierowanych, lecz nie rozwiązywanych przez samego nauczyciela, może więcej zależeć pogłębienie rzeczy i samodzielność w myśleniu uczniów, niż od samego tekstu, choćby najlepszego. Jednakowoż zgodziłbym się ostatecznie na zupełne nawet opuszczenie pytań, gdyby większość nauczycieli tego zażądała, ażeby w taki sposób pozostawić pod tym względem całkowitą swobodę indywidualności każdego nauczyciela. — Możliwyby jeszcze tak postąpić. Umieścić w podręczniku pytań jak najwięcej, lecz nie dawać do nich żadnych wskazówek; przygotować natomiast do wszystkich niemal pytań odpowiedzi dokładne wraz z krótkimi uzasadnieniami, a nieraz i z podaniem dzieł i miejsc, w których można znaleźć obszerniejsze wytłumaczenie odpowiednich zagadnień; tak jednak, żeby klucz ten do pytań mógł się dostać wyłącznie tylko do rąk nauczyciela. Tego sposobu używają dosyć często Anglicy w swoich podręcznikach.¹⁾

Tak mniej więcej pojmowałem w ciągu pracy zadanie swoje. Wykonałem je zaś według następującego planu.

¹⁾ Do logiki np. Weltona wydali Holman i Irvine zbiór pytań p. t. *Questions on logic* — London, 1897.² Klucz do tych pytań przygotował znowu Holman wraz z samym Weltonem p. t. *A key to Holman and Irvine's questions on logic*, który jednak do rąk uczniów zwyczajnych dostać się nie może.

II.

Książka składa się ze wstępu i pięciu części.

Wstęp rozpoczyna się w myśl Instrukcyi od różnicy między zjawiskami fizycznymi a psychicznymi (§ 1.) W § 2. mamy pobieżny przegląd zjawisk poznania od najprostszycch czuć aż do najzawilszych rozumowań. Chodzi tu nie o psychologię poznania, ale raczej o uświadomienie terminologii, w dalszym ciągu ustawicznie potrzebnej. Dlatego bardzo doniosłą rzeczą jest, żeby uczniowie zaraz na początku umieli dobrze odróżniać wyobrażenia od pojęć właściwych, kojarzenie wyobrażeń od myślenia ścisłego, stronę psychologiczną od strony logicznej poznania. Zestawienie poznania z mową (§ 3.) uwydatnia jeszcze dokładniej ostatnią różnicę. Najwięcej jednak światła rzuca na stronę logiczną poznania prawda logiczna (§ 4). Konieczną więc tu rzeczą jest, żeby uczniowie zdali sobie dokładnie sprawę z tego, że ani poznanie zmysłowe, ani pojęcia same nie mogą być, ściśle rzecz biorąc, logicznie prawdziwe, że prawda logiczna, podobnie jak fałsz logiczny, może się tylko w sądach znajdować. — Ponieważ umysł ludzki wydaje sądy nie tylko wtenczas, kiedy niewątpliwie

prawdę poznaje, może się znaleźć w wielorakim stanie względem poznawanej prawdy. Stany te charakteryzuje krótko § 5. Ostatni paragraf wstępu (§ 6.) zajmuje się określeniem i podziałem logiki. Najważniejszy to ustęp dla poznania planu podręcznika.

Najpierw króciutki niejako wyciąg z tego, co było szczegółowiej przerobione w paragrafach poprzednich — że sąd jest najbardziej zasadniczą i najpowszechniejszą formą poznania wogóle, a poznania naukowego w szczególności. Następuje określenie logiki wogóle, w najszerszym i dzisiejszym tego słowa znaczeniu. „Każda nauka dąży do wykrycia pewnych praw, do wytworzenia w swoim zakresie pewnej systematycznej całości. Każda też nauka, jakikolwiekby przedmiot miała, używa w dążeniu do swego celu tych samych lub podobnych środków, mianowicie różnych sposobów i form poznania, rozumowania, badania. Żadna zaś specjalna nauka nie bada sama przez się swoich sposobów i form poznania i badania, bo one są środkiem, a nie przedmiotem tej specjalnej nauki. Jednakowoż i te środki i te narzędzia rozmaitych nauk są jakimś przedmiotem, są naprawdę podstawą i założeniem koniecznym wszystkich nauk — mogą zatem stanowić odrębny przedmiot dla osobnej nauki, nauki drugiego, wyższego niejako rzędu. Taką nauką jest logika. Można więc powiedzieć: *logika jest to nauka o naukowem poznaniu*“.

„Naukowe poznanie ma przede wszystkim prawdę na celu. Najbardziej zaś zasadniczą i powszechną formą poznania naukowego jest sąd namysłowy lub zdanie w logicznym znaczeniu. Logice więc powinno przede wszystkim chodzić o prawdziwość sądu wogóle, na-

stępnie zaś o prawdziwość i prawidłowość różnych sposobów czyli metod badania, właściwych różnorodnym kierunkom specjalnym naukowego poznania. Dlatego można logikę wygodnie podzielić na

- a) *logikę ogólną*, to jest *naukę o prawdziwości sądu*, i
- b) *logikę szczegółową*, to jest *metodologię nauk*.

W naszej książeczce zajmiemy się tylko logiką ogólną". (Str. 12.)

Wiem, że niektórym ludziom nie podoba się pojmowanie logiki jako nauki o naukowem poznaniu, a to głównie z tego powodu, że inaczej definiuje logikę większość podręczników logiki. Dla wyjaśnienia tej rzeczy zrobię dwie uwagi. Najpierw, że w ostatnim czasie większość myślicieli tak pojmuje logikę,¹⁾ i że to pojmowanie jest mojem zdaniem lepsze i ściślejsze od dawniejszego. Dodać jednak należy, że z takiego pojmowania nie wynika bynajmniej, jakoby logika dzisiejsza nie miała wcale na oku poznania zwyczajnego. Co innego bowiem przedmiot właściwy, którym się jakaś nauka zajmuje, a co innego cel, do którego dąży. Otóż logika społeczna, jako nauka teoretyczna, bierze za punkt wyjścia i za swój przedmiot właściwy nie jakiegokolwiek poznanie, lecz tylko poznanie refleksyjne, namysłowo prawdziwe, filozoficzne — słowem naukowe, w najszerszem, arystotelesowskim tego słowa znaczeniu; jednocześnie zaś ta sama logika jest nauką normującą,

¹⁾ Por. rozprawkę H. Maiera, *Logik u. Erkenntnistheorie*, w *Philosophische Abhandlungen* Chr. Sigwart gewidmet, Tübingen, 1900. — Husserl, *Logische Untersuchungen*, II. — Natorp, *Philosophische Propädeutik*, Marburg 1903. — Struve, *Wstęp krytyczny do filozofii*, passim. — Jerusalem, *Einleitung*. — Külpe, *Einleitung* — i wielu innych.

i z tego względu odnosi się i do zwyczajnego poznania, dostarcza wzorów i wskazówek nie tylko badaniom naukowym, lecz i każdemu poznaniu. — Powtóre zaznaczyć muszę, że chcąc zestawiać moją definicję logiki z określeniami innych podręczników szkolnych, trzeba wziąć z mojej książki nie definicję logiki wogóle, jeno definicję logiki ogólnej, za czem przemawia już sam tytuł książki. Wtenczas będzie się można przekonać, że wielkiej różnicy między temi definicyami niema, jeśli się tylko pamiętać będzie o tem, że u logików sąd i myśl bywają uważane za pojęcia równoznaczne lub przynajmniej blizkoznaczne.

Koniec szóstego paragrafu podaje podział logiki ogólnej, więc ogólny plan podręcznika. „Przedmiotem logiki ogólnej jest sąd logiczny i jego prawda. Sądy jedne wydajemy bezpośrednio na podstawie własnej świadomości, postrzeżeń, pojęć; do innych dochodzimy drogą pośrednią rozumowań i badań różnych. Jedna więc część logiki ogólnej mówić będzie o prawdziwości sądów bezpośrednich, druga o prawdziwości sądów pośrednich. Obie te części musi poprzedzić dokładny rozbiór strony logicznej sądu wogóle, analizę zaś sądu musi poprzedzić analiza pojęć, które są elementami sądów. Ponieważ zaś na każdym kroku chodzić nam będzie o sądy istotnie namysłowe, a żadnego kroku bez sądu zrobić nie możemy, więc na pierwszym miejscu wypadnie nam zdać sobie dokładnie sprawę z tego, co jest niezbędnem założeniem i podwaliną każdego sądu. W ten sposób mieć będziemy następujące części logiki ogólnej.

I. O podstawowych założeniach sądu.

II. O elementach sądu (o pojęciu).

III. O sądzie wogóle.

IV. O prawdziwości sądów bezpośrednich.

V. O prawdziwości sądów pośrednich (o wniosku)*. (str. 13.)

Podział ten, jak widoczna, zrywa po części z dotychczasową tradycją, według której logika powinna mieć trzy części: o pojęciu, o sądzie, o wniosku. Czy zerwanie to nie jest za grubym uchybieniem przeciw czci, należyj tradycyi i instrukcyom? czy nie jest wprost popsuciem prostoty i przejrzystości logiki? — Ministerjum oświaty nie uważa tego widocznie za wielką zbrodnię, skoro już po wydaniu najnowszych instrukcyi zatwierdziło logikę Willmanna¹⁾. Prócz tego podział tradycyjny ma tę wielką niedogodność, że łatwo prowadzi do suchego i nudnego formalizmu, a jeśli chce uniknąć formalistyki, popaść musi w ciemny psychologizm. Sama też prostota i przejrzystość tego podziału są nieco podejrzanę; bo są trochę za sztuczne, więc może za mało prawdziwe. Myślenie bowiem naukowe, jak i myślenie ludzkie wogóle, nie polega w rzeczywistości na pojęciach, sędach i wnioskach — jeno na ciągłym wydawaniu sądów i ich zespalaniu; w sądy zaś wchodzi pojęcia jako ich elementy, do sądów jako do swojego celu zmierzają wszelkie rozumowania. Dlatego podział, przyjęty w „Początkach logiki“, wydaje mi się i lepszym i stosowniejszym, nawet z powodu swej jednolitości, połączonej z dostateczną przejrzystością. Z tego bowiem,

¹⁾ Philosophische Propädeutik. I. Logik. Wien 1901. — Plan: Einleitung, 1. Die Denkhätigkeiten, 2. Die Denkformen, 3. Die Denkgesetze, 4. Die Denkopoperationen.

że sądy występują jako podstawowa forma myślenia, pojęcia jako składniki materyjalne sądów, a rozumowania jako drogi do nowych sądów, nie wynika wcale zatarcie różnicy między temi głównemi formami myśli, lecz raczej to tylko, że wszystkie trzy formy stają we właściwym sobie i jedynie prawdziwym oświeceniu. Zresztą, gdyby się kto koniecznie uparł, mógłby i z „Początków“ uczyć logiki według zwyczajem uświęconego podziału, musiałby tylko pominąć zupełnie część pierwszą i czwartą.

Nie trzeba jednak sądzić, jakobym w swoim podziale logiki żadnej już skazy ani niedogodności nie widział. Na jedną sam zwrócę uwagę. Chodzi mi o założenia podstawowe sądu, które obecnie zajmują miejsce naczelne w książce. Prawda, że one tworzą pierwsze podwaliny w olbrzymim gmachu umiejętności ludzkich, lecz może niemniej prawdą jest, że w poznaniu naukowym do fundamentów dochodzi się zazwyczaj na ostatku. Dalej nie ulega najmniejszej wątpliwości, że z temi prawdami podstawowemi związane są najtrudniejsze kwestye nocteczniczne — więc znowu nasuwa się pytanie, czy ze samych względów dydaktycznych nie należałoby przesunąć części pierwszej na sam koniec logiki. Te i inne racye przemawiały już w ciągu układania planu bardzo silnie za tem, by z części pierwszej zrobić część piątą. Mimo to wszystko zostawiłem założenia podstawowe w części pierwszej, a uczyniłem to głównie w tym celu, żeby od samego początku mieć niezachwiany punkt wyjścia i oparcia i żeby w dalszym ciągu można było zawsze stąpać tem pewniejszą nogą. Jednakowoż i dziś jeszcze niejasną mi jest rzeczą, co z dwojga jest naprawdę lepsze.

Wejdźmy teraz nieco w szczegóły, przypatrzmy się niektórym przynajmniej przekrojom całości.

Część pierwsza rozpoczyna od stwierdzenia i analizy faktu pewności, przez co same założenia podstawowe sądu, tak noetyczne jak logiczne, występują od razu w całej swej jasności, pewności i doniosłości (§§ 7. 8. 9.), następnie w świetle tych prawd zasadniczych rozpatruje przesadne i skrajne poglądy przeciwne: sceptycyzm rzeczywisty (§ 10. i 11.) i sceptycyzm metodyczny (§ 12. i 13.). Wprawdzie kwestya sceptycyzmu bywa w podręcznikach francuskich stale zaliczana do metafizyki, zdaje mi się jednak, że sceptycyzm noetyczno-logiczny, o jaki tu jedynie chodzić może, wolno i trzeba omawiać w logice, posiadającej tło noetyczne. Prócz tego jestem silnie przekonany, że przystępny acz nie powierzchowny rozbiór rozmaitych racyi, za sceptycyzmem przywodzonych, może wpłynąć bardzo dodatnio na modne i nie dość głębokie zapędy agnostyczne dojrzewających lub świeżo dojrzałych umysłów.

Część druga zawiera najważniejsze wiadomości o pojęciu logicznem: jego naturze (§ 14.), podziale (§ 15.), zasadniczych formach powszechności (§ 16.), kategoriach (§ 17.), przedmiotowości (§ 18.). Dołączyłem nadto do tej części, idąc za innymi autorami i za Instrukcyami, trzy paragrafy: o stosunkach pojęć, definicyi i podziale logicznym. — Najnudniejszą tę część logiki starałem się, jak mogłem, ożywić i urozmaicić uwagami historycznemi i dość licznymi przykładami. Wiele rozróżnień, z któremi się spotkać można w podręcznikach łacińskich, angielskich i francuskich pominąłem zupełnie; uważałem je bowiem za mało pouczające.

jące i nie bardzo potrzebne; a zresztą część ta i bez tego przeładowana jest terminologią terminów.

Część trzecia zajmuje się nasamprzód wyświetle-
niem natury sądu. Stara się zaś skutecznie to w na-
stępujący sposób: podaje najpierw najrozmaitsze spo-
soby widzenia sądu z punktu psychologicznego (§ 22.),
następnie przechodzi pokrótce najważniejsze teorye lo-
giczne sądu (§ 23.), wreszcie zestawia sąd logiczny ze
zdaniem gramatycznym (§ 24.). Dla uczniów najważ-
niejszą tu niewątpliwie rzeczą jest zrozumienie dokładne
logicznej natury sądu, na czym polega istotna forma
czyli tzw. łącznik sądu, na czym tłumaczenie jakości-
owe sądu czyli oparte na jego treści, na czym tłumacze-
nie ilościowe czyli opierające się na zakresie pojęć
w sąd wchodzących.

W dalszym ciągu omawia część trzecia podział
sądów. Nie mamy obecnie ustalonego i powszechnie
przyjętego podziału sądów. Podziału tradycyjnego nie
trzymają się ściśle sami Nowoscholastycy; znany podział
Kanta, podobny zresztą pod wielu względami do trady-
cyjnego, krytykują nieraz surowo sami Nowokantyści;
a u najnowszych logików spotykamy niekiedy podziały
tak różnorodne, w kunsztowności przesadnej tak daleko
posunięte, że niepodobna ich wciągać do podręcznika
gimnazjalnego. Ponieważ chodziło mi bardzo o jak naj-
większą prostotę i jak najjaśniejszą przejrzystość w tej
rzeczy, zdecydowałem się na wprowadzenie do swej
książki następującego podziału. Wyróżniłem przede-
wszystkiem sądy pojedyncze od połączeń sądów. W są-
dach pojedynczych przyjąłem podział trojaki, wylaniający
się wprost z analizy logicznej sądu: ze względu na

formę czyli na sądy twierdzące i przeczące (§ 25.),¹⁾ ze względu na podmiot czyli na sądy jednostkowe, ogólne, powszechne i szczegółowe (§ 26.), ze względu na orzeczenie czyli na sądy istnienia, opisujące, opowiadające i określające (§ 27.). W połączeniach sądów znowu wyróżniłem, idąc za Erdmannem, trzy grupy: skupienia sądów czyli sądy kojarzące, łączące i dzielące (§ 28.), sądy o sądach czyli rozmaite sądy modalne [sposobowe] (§ 29.) i sploty sądów czyli sądy warunkowe i rozjemcze (§ 30.).

Jak już z tego krótkiego przeglądu widać, poszedłem i w tej rzeczy drogą środkową; nie trzymałem się bezwzględnie starych podziałów, ale też nie przyjmowałem na ślepo najnowszych klasyfikacji. Co do jednego zasadniczego podziału woląłem pozostać po stronie dawniejszych myślicieli mimo energiczne protesty wielu najnowszych i poważnych logików. Odnosi się to do podziału sądów na twierdzące i przeczące. Że wydajemy sądy jedne i drugie, o tem nikt nie wątpił dawniej i nikt nie wątpi dzisiaj. Kiedy jednak dawniej pojmowano te sądy jako równorzędne i dlatego dzielono sądy wogóle na twierdzące i przeczące, to od czasu wystąpienia Sigwarta wielka część logików, zwłaszcza niemieckich, uznaje taki podział za wadliwy.¹⁾ Według szkoły Sigwarta sąd wogóle, więc sąd pojedynczy, może być tylko twierdzący, natomiast każdy sąd przeczący jest sądem o sądzie, a tem samem jest połączeniem dwu sądów. Nie mogłem się na tym punkcie przyłączyć

¹⁾ Por. znane logiki Sigwarta i Erdmanna, nadto Jerusalema *Die Urtheilsfunction*.

do zwolenników Sigwarta, mam bowiem przekonanie, że zapatrywanie powyższe pod względem logicznym nie wytrzyma krytyki, a wykielkowało i przyjęło się jedynie na gruncie psychologizmu w logice. Zresztą w ostatnich latach zaczynają się podnosić głosy za równorzędnością logiczną sądów twierdzących i przeczących, nawet w samych Niemczech.¹⁾

Część czwarta — o prawdziwości sądów bezpośrednich. Sądy bezpośrednie wydawać możemy na podstawie własnej świadomości, na podstawie postrzeżeń zmysłowych, na podstawie gotowych już pojęć, wreszcie na podstawie gotowych już sądów. Na tem opiera się rozkład tej części. Pierwszy jej paragraf (§ 31.) zajmuje się bezpośrednimi sądami świadomości. Następne trzy paragrafy (32.—34.) poświęcone są postrzeżeniom zmysłowym. Jak się odbywają nasze postrzeżenia, w jaki sposób na ich podstawie tworzymy wyobrażenia, jak na podstawie postrzeżeń i wyobrażeń tworzą się pierwsze pojęcia umysłowe — wszystko to wraz z licznymi teoryami empiryzmu, racjonalizmu i tłumaczeniami pośrednimi należy do psychologii. Do logiki należy jedynie pytanie: które sądy postrzeżeniowe i kiedy bywają niewątpliwie prawdziwe. Wielka doniosłość tej kwestyi wystąpi w całej pełni wtenczas dopiero, kiedy zwrócimy uwagę na to, że łączy się z nią nierozzerwalnie kwestya idealizmu i realizmu noetycznego. Dlatego uważałem za rzecz konieczną poprzedzić samą analizę sądów postrzeżeniowych krótkim przeglądem krytycznym najważniejszych

¹⁾ Szkoła austriacka. — Husserl w *Archiv f. syst. Philosophie*. T. IX. str. 241. — Cohen, *Logik der reinen Erkenntnis*, Berlin 1902 — Natorp, *Phil. Propädeutik*, str. 18.

zapatrywań idealistycznych i realistycznych. A ponieważ przy omawianiu tego rodzaju zagadnień można być łatwo fałszywie zrozumianym, musiałem w kilku miejscach tych ustępów być mniej skąpym w słowach, niż w innych częściach podręcznika. — Dwa dalsze paragrafy omawiają sądy analityczne (§ 35.) i sądy syntetyczne a priori Kanta (§ 36.), ostatni zaś paragraf tej części (§ 37.) podaje najjistotniejsze rzeczy o tzw. wnioskowaniu bezpośrednim z uwzględnieniem przeciwstawności i odwracania sądów.

Najobszerniejsza treścią i rozmiarami część piąta rozpada się na trzy działy: dedukcya, indukcyja, wiara.

Dedukcyi poświęconych jest siedm paragrafów (§§ 38.— 44.). Staralem się w nich o zwięzłe, lecz ile możności nie płytkie i nie szablonowe przedstawienie najważniejszych rzeczy z syllogistyki i dowodzenia dedukcyjnego wogóle. Nie przywiązuję wprawdzie zbyt wielkiej wagi do różnych trybów syllogistycznych, dlatego nawet ograniczam się przy nich do szczegółów najniezbędniejszych w podręczniku, sadzę jednak, że wyrządziłoby się niemałą krzywdę uczniom, gdyby się z nimi nie pogłębiło logicznej natury i konieczności, właściwej rozumowaniom i dowodom dedukcyjnym. Bez dokładnego bowiem przerobienia zasadniczych praw i założeń dedukcyi, bez przeprowadzenia logicznej analizy ważniejszych form wnioskowania dedukcyjnego nie można zgoła dojść do prawdziwego krytycyzmu wobec własnych i cudzych rozumowań. A to jest chyba najgłówniejszy cel w gimnazyalnem nauczaniu logiki! Jak bardzo natomiast przyczynia się do ułatwienia i zaostżenia tego krytycyzmu przerobienie syllogistyki, o tem

może się bez trudności przekonać każdy nauczyciel logiki na swojej klasie. Niech tylko przedłoży uczniom do rozwiązania kilka paralogizmów trudniejszych przed wzięciem syllogistyki, a następnie uczyni to samo po jej przerobieniu. Tego samego zapatrywania są widocznie najnowsze Instrukcye, które każą unikać tylko szablonowości w syllogistyce a starać się o jak największą ścisłość logiczną; wszyscy niemal autorowie angielscy z lat ostatnich, którzy nie żałują wcale miejsca syllogistyce w logikach swoich; podobnie postępują autorowie podręczników dla szkół austriackich.¹⁾ Dlatego nie radziłbym nikomu z nauczycieli logiki pójść za nawoływaniem profesora Straszewskiego, „aby raz narzeczcie zerwać z nauczaniem średniowiecznej syllogistyki, która w dzisiejszych warunkach już żadnej dla umysłów nie przedstawia wartości“.²⁾ A mogę to uczynić tem łatwiej i śmielej, że sam p. Straszewski w dalszym ciągu swej rozprawy³⁾ poleca gorąco książkę Lindnera-Leclaira,⁴⁾ która poświęca syllogistyce stron 31, a więc o pięć stronic więcej od mojej książki.

Indukcya opracowana jest w ośmiu paragrafach, i to w następujący sposób. Nasamprzód rozebrana jest nieco sama podstawa badania indukcyjnego, przyczynowość i zasada przyczynowości (§ 45.). Dalej omówione są środki, służące przedewszystkiem do przygoto-

¹⁾ Por. np. podręczniki Höflera, Lindnera-Leclaira, Willmana, Krejciego, Mandybura.

²⁾ Propedeutyka filozoficzna w naszych gimnazyach. Kraków 1902. — Str. 37.

³⁾ Tamże, Str. 54.

⁴⁾ Lehrbuch der allgemeinen Logik. Wien 1898. Str. 93—123.

wania materiału dla badania indukcyjnego, do naukowej analizy doświadczenia: obserwacja i eksperyment (§ 46.), oraz same metody doświadczalne, zwłaszcza podawane powszechnie metody Milla (§ 47.). Do badania indukcyjnego w ciaśniejszym znaczeniu, a więc do samej interpretacji doświadczenia, należy indukcja właściwa (§ 48. i 49.), której zazwyczaj idą w pomoc analogia (§ 50.) i hipoteza (§ 51.). § 52. podaje ilustrację badania indukcyjnego zapomocą teorii rosy według logiki Milla i rozwoju mechaniki ciał niebieskich podług Höflera.

Najtrudniwszym zagadnieniem pod względem noetyczno-logicznym, nie koniecznie pod względem dydaktycznym, jest w tym dziale kwestya indukcji właściwej. Poświęciłem w tej mierze dużo czasu i na szukanie po rozmaitych dziełach i na znużone ślęczenie refleksyjne — jasnego i pewnego rozwiązania nie znalazłem. Podałem więc krótko w dwu paragrafach to, na co mię stać było i co uważałem za najlepsze. Sam jednak z tego, co podałem, całkowicie zadowolony nie jestem.

Wiarą w świadectwo ludzkie zajmuje się ostatni paragraf książki. Uważałem za rzecz konieczną i z punktu logicznego i z punktu pedagogicznego podać kilka uwag i o tej rzeczy. Chodziło mi mianowicie o zaznaczenie niezmierniej doniosłości, jaką ma świadectwo ludzkie nie tylko dla życia codziennego, lecz także dla postępu naukowego, następnie o przestrzeżenie młodzieży przed niekrytycznym wierzeniem byle komu i byle czemu, a jeszcze bardziej przed niedorzeczną i głupią prawdziwie pogardą wszelkiego świadectwa i wszelkiej powagi ludzkiej.

Jeszcze jedna uwaga. Większość podręczników austriackich podaje w swej drugiej części sporo szczegółów z metodologii, nazywając to Wissenschaftslehre albo Methodenlehre. Nie poszedłem w ich ślady i z umysłu wyłączyłem metodologię z zakresu swego podręcznika. Ponieważ tu i ówdzie uznano to za niemałą wadę mej książki, muszę się krótko z tego wytłumaczyć.

Najpierw zdaje mi się, że metodologii zgoła uczyć nie można, nie przerobiwszy poprzednio gruntownie logiki ogólnej. Kto zaś w gimnazyum zechce zachować sobie na końcu roku choćby kilkanaście godzin na metodologię, ten będzie musiał traktować bardzo pobieżnie i najważniejsze rzeczy z logiki ogólnej. A rezultat z tego taki, że uczniowie nie odniosą ani z logiki ogólnej ani z tych ułamków metodologii najmniejszej korzyści.

Powtórę zdaje mi się, że metodologii można się uczyć z pożytkiem wtenczas dopiero, kiedy się już pewne nauki poznało choć w części samoistnie. A przecież tego nie można powiedzieć nawet o początkujących uczniach uniwersytetu! I znana jest rzecz, że profesorem wszechnic nie przyjmują zazwyczaj słuchaczów pierwszego roku na swoje seminaria.

Potrzenie przyznaję, że uczniowie gimnazyalni powinni wynieść z logiki znajomość pewnych terminów i zasad metodologicznych, lecz to można, więc może i trzeba, bardzo wygodnie skutecznie w samej logice ogólnej, bez wprowadzania w błąd uczniów, jakoby się rzeczywiście uczyli metodologii nauk. To też jeśli chodzi o metodologię w takim znaczeniu, książka moja uwzględnia ją w zupełności. Już w pierwszej części jest mowa o wątpleniu metodycznym i jego znaczeniu w badaniach

naukowych; najważniejsze wiadomości o definicyi i klasyfikacyi zebrane są w części drugiej; raz po raz wspomina się o analizie i syntezie; dowodzenie dedukcyjne i indukcyjne omawia część piąta; w tej samej części znajdują się wystarczające uwagi o obserwacyi naukowej i eksperymentowaniu, o hipotezie i teoryi, o różnych metodach doświadczalnych.

Zdaje mi się wreszcie, że tak postępując nie miałem się wcale z myślą i duchem najnowszych Instrukcyi. Oto ich słowa: „Ob der Lehrer auch noch die Methodenlehre zusammenhängend durchnehmen kann und soll, hängt davon ab, wieviel schon bei der Behandlung der Elementarlehre da und dort vorweg genommen wurde, ausserdem aber auch von der Schülerzahl und der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit der Klasse. Jedenfalls wäre es nicht ratsam, um der Methodenlehre willen die unbedingt notwendige Hauptgebiete der Elementarlehre irgend zu verkürzen, zumal ja auch der alsbald folgende Psychologie-Unterricht ganz ungezwungen und oft Gelegenheit bietet, auf einschneidende Fragen der Methodenlehre: induktive, deduktive Forschung; Beschreiben, Erklären; Wahrnehmen, Beobachten, Experimentieren; Tatsache, Hypothese u. dgl. — nach Bedarf einzugehen“. (str. 276).

III.

Na zakończenie — kilka wskazówek praktycznych.

Jak należy prowadzić lekcje logiki? Tak niewątpliwie, żeby można uczniów nie tylko zająć, ale i zmusić do refleksyjnego myślenia. — Lecz w jaki sposób cel ten osiągnąć? Nie łatwa na to odpowiedź. Nie łatwa zaś z tego głównie powodu, że tu przepisy ogólnikowe wcale nie wystarczą albo nawet są wprost niemożliwe, że dla każdego nauczyciela, dla każdej niemal klasy nawet, odpowiedź musiałaby być inna. Wogóle więc można tylko tyle powiedzieć, że każdy nauczyciel musi do pewnego stopnia trzymać się swojej drogi i metody t. j. sobie właściwej i sobie najlepiej odpowiadającej.

Mówi się dzisiaj wiele o metodzie indukcyjnej w nauczaniu, zalety jej podnosi się tak wysoko, że wartość metody dedukcyjnej wobec niej maleje do zera, a nawet przechodzi w wartość ujemną. Czy słusznie? Czy lekcya indukcyjna nie może być równie niedołączna jak dedukcyjna? Czy naprawdę niemożliwą jest rzeczą, żeby ten sam materiał przerobił jeden nauczyciel z uczniami indukcyjnie, a drugi dedukcyjnie, i żeby obie

lekcye były wzorowe? — Co więcej, czy ci, co w teorii domagają się wszędzie wyłącznie indukcji, praktycznie trzymają się jej zawsze? Jestem jak najmocniej przekonany, że wielu rzeczy nikt absolutnie nie potrafi nauczyć sposobem indukcyjnym, a w wielu innych przypadkach można dedukcyjnie nauczyć prędzej, pewniej, łatwiej i lepiej. Po cóż w takich razach tracić czas niepotrzebnie dla pięknych oczu modnej indukcji? Jak wszędzie, i tu przesada szkodliwa. Używajmy więc chętnie drogi indukcyjnej, jeśli tylko łatwiej i prędzej prowadzi do celu; nie bójmy się jednak dedukcji, skoro tylko pokaże się wygodniejszą od indukcji. Być może, że spadną za to na mnie gromy potępienia ze strony niektórych pedagogów — ale nie lubię głośić w teorii prawideł, których się sam w praktyce nie trzymam.

To samo da się powiedzieć o metodzie heurystycznej, dyalogenicznej, wykładowej. Przecież kiedy chodzi o pogląd historyczny na jakąś kwestję, nauczyciel musi to uczniom sam krótko wyłożyć, i byłoby stratą czasu wprowadzać tu dyalog jakikolwiek; gdy chodzi o wyjaśnienie i rozwiązanie kwestyi trudniejszych, to wydobywanie i wyciąganie z uczniów nie jakichkolwiek, ale potrzebnych odpowiedzi może wywołać, zwłaszcza w słabszej klasie, iście egipskie ciemności w umysłach wszystkich, a konsekwentnie sprowadzić całkowite stępienie i uśnięcie uwagi.

Nie potępiłbym więc bezwzględnie nauczyciela, któryby używał przeważnie metody wykładowej; jeśli tylko potrafi tak zająć uczniów, że każdej chwili będą gotowi do rozwiązywania trudności na podstawie tego, co było właśnie wyłożone. Jednakowoż wykład taki po-

winien być koniecznie popularny w najlepszym tego słowa znaczeniu; rzeczy ważniejsze powinny być silnie podkreślone i uwydatnione, zwłaszcza przez częste ich powtórzenie; co zaś najważniejsza, zrozumienie przez uczniów powinno być ich odpowiedziami stwierdzone. Wykład zwyczajny zatem nie powinien przechodzić w ciągłą prelekcję uniwersytecką, jakkolwiek w pewnych materyach i w pewnych czasach i wykład na sposób uniwersytecki może być rzeczą bardzo dobrą.

Metoda heurystyczna w wielu kwestyach logicznych może być używana z bardzo pomyślnym skutkiem, używać jej jednak stale prawie niepodobna. Pamiętać bowiem trzeba, że metoda heurystyczna jest tylko wtenczas dobra, jeśli bez marnowania czasu podnosi i skupia uwagę uczniów, podnieca i rozwija samodzielność myślenia. Otóż utrzymanie metody na wysokości tego poziomu wymaga od nauczyciela i wszechstronnego przetrawienia materiału i dokładnej znajomości ustroju duszy młodzieńczej — co zresztą nieraz pomimo jednego i drugiego nie udaje się wcale. Gdyby zatem u którego z nauczycieli metoda ta miała się stać powodem rozprószenia uwagi w klasie, to należałoby takiemu nauczycielowi, przynajmniej przez czas jakiś, tej metody stanowczo zaniechać, nawet w kwestyach dla niej odpowiednich.

Popularny wykład zatem, przeplatany pytaniami, powtórzeniami, trudnościami, wątpliwościami, możeby był najodpowiedniejszy dla większej części nauczycieli i uczniów. Wygoda z tego i ta, że w ten sposób można wielu uczniów, zdolniejszych zwłaszcza, klasyfikować z owych właśnie odpowiedzi śródwykładowych, a często

nawet ze stawianych przez nich samych pytań i zarzutów.

Niejeden nauczyciel mógłby również trzymać się następującej metody. Jeden z uczniów czyta krótki ustęp z książki; nauczyciel zwraca uwagę na to, co jest najważniejsze; wyjaśnia, co uważa za ciemniejsze i trudniejsze; stwierdza pytaniami zrozumienie kwestyi przez uczniów; żąda od nich przedłożenia trudności i wątpliwości. Nie radziłbym jednak nikomu, żeby się od pierwszej lekcji do ostatniej w roku szkolnym trzymał tej metody.

Wszystkim nauczycielom natomiast radziłbym zaprowadzenie na próbę jednej rzeczy w nauczaniu logiki: polecać uczniom, żeby przed każdą lekcją przeczytali raz, ale uważnie, następną kartkę czy paragraf z podręcznika. Przez takie przypatrzenie się rzeczy, która ma być dopiero wyłożona i rozebrana, może się u wielu uczniów obudzić większe zajęcie dla przedmiotu, może się przygotować uwaga bardziej natężona na miejsca dla nich ciemne i niezrozumiałe, może wejść na normalne tory podnoszenie ze strony uczniów wątpliwości i zarzutów, tak iż będą rzeczywiście z treścią ściśle związane, a więc będą mogły być roztrząsane z korzyścią dla całej klasy. Jest to stara praktyka jezuicka, która może i dzisiaj jeszcze okazałaby się pożyteczną.

Co się więc metody prowadzenia lekcji logicznych tyczy, jestem stanowczo za pozostawieniem całkowitej swobody indywidualności nauczyciela. Wszelkie bowiem metody są środkami do celu, nie zaś celem nauki; dobre są zatem o tyle tylko, o ile wiodą do celu, złe są natomiast, jeśli do celu wytyczonego nie prowadzą. Musi być zato obowiązkiem każdego nauczyciela, ażeby pracą

refleksyjną nad sobą, nad swoją indywidualnością, nad średnim uzdolnieniem klasy, doszedł do jasnego poznania, który z rozmaitych sposobów nauczania jest w danych warunkach i w danej materji dla niego najodpowiedniejszym. Tem zaś samem dojdzie nauczyciel do tego, że nie popadnie w szablonową rutynę i bezduszny mechanizm, lecz będzie raz po raz zmieniał stosownie do materji metodę wykładania, konsekwentnie wlewać będzie zapal i życie i w przedmiot i w uczniów.

Za taką samą swobodą i wolnością jestem również, gdy chodzi o traktowanie lub opuszczanie rozmaitych szczegółów w logice. Nie chciałbym więc bynajmniej krępować niczyjej swobody w tym względzie, owszem pragnąłbym raczej ośmielić ją nieco i wskazać jej pewne kierunki. W tym też tylko celu dorzucam kilka uwag o różnych ustępach swego podręcznika.

Od czego rozpocząć wykłady logiki w gimnazyum? — Może najlepiej przystąpić od razu do rzeczy i wziąć na uwagę zestawienie zjawisk fizycznych i psychicznych (§ 1.). Moznaby atoli równie dobrze zacząć od mowy, albo raczej od zdania, zwracając uwagę na jego znaczenie, jak to czyni wielu autorów angielskich. Nie potępiłbym także nauczyciela, któryby pierwszą lekcję poświęcił na popularne wytłumaczenie, co to jest propedeutyka filozoficzna — ażeby uczniowie nie nabrali fałszywego przekonania, jakoby się już właściwej filozofii uczyli. — W § 2. dobrze byłoby wspomnieć pokrótce o kojarzeniu wyobrażeń, następnie zaś zaznaczyć ważną różnicę między kojarzeniem a myśleniem logicznem. Zresztą można brać wstęp w całości nic nie opuszczając, z wyjątkiem chyba uwagi na końcu § 6.;

należy tylko z początku postępować krokiem bardzo powolnym, a domagać się od uczniów dokładnego zdania sprawy ze wszystkiego, ażeby od razu weszli na właściwe tory myślenia ściśle logicznego.

Po przerobieniu wstępu można przejść do części pierwszej, chyba że kto zechce odłożyć ją na sam koniec roku szkolnego. Pierwsze trzy paragrafy tej części (7. 8. i 9.) są bardzo krótkim wyciągiem mojej obszerniejszej rozprawki „Zasadniczy punkt wyjścia w badaniu filozoficznym“ (Kraków 1899.), która była również drukowana w Sprawozdaniu tutejszego gimnazjum za rok szkolny 1898. i 1899. Nauczycieli, którzyby sami pragnęli rzecz tę pogłębić, odsyłam do powyższej rozprawy, jakoteż do literatury w niej dostatecznie podanej. Z trzech tych paragrafów § 7. i § 8. można przerobić z każdą klasą, natomiast § 9. skutkiem swej zwięzłości za nadto obfitej mógłby być za trudny dla klasy słabszej; należałoby go zatem w tym przypadku zupełnie pominąć.

§ 10., który podaje króciutki przegląd historyczny sceptycyzmu, jest bardzo łatwy. Dlatego nauczyciel, któremu odpowiedni wykład tej rzeczy zająłby za wiele czasu, mógłby ten paragraf zadać jedynie na lekturę domową. Nawiasowo zwracam uwagę na błąd drukarski w tym paragrafie, który w korekcie przeczyłem. Na str. 21. wiersz 4. od góry powinno być dziesięć zamiast dziewięć.

§ 12. i § 13. o Kartezjuszu możnaby dla braku czasu lub innych względów wygodnie opuścić, albo zostawić uczniom do przestudyowania prywatnego, w klasie zaś zadowolić się ogólnymi uwagami o wątpieniu metodycznym, podanymi na str. 25.

Z części drugiej, o pojęciach, należałoby pierwsze dwa paragrafy (14. i 15.) przerobić dokładnie i to z każdą klasą; §§ 16. i 17. może każdy nauczyciel dowolnie poskracać, a z § 18. wystarczy nieraz wziąć tylko n. 1.

Pierwszy paragraf części trzeciej (§ 22.), zajmujący się psychologią sądu, możnaby całkowicie opuścić, a skorzystać z niego tylko przy omawianiu sądu w § 2. Paragraf następny o teoriach logicznych sądu możnaby uprościć sobie w ten sposób: pominąć szczegółowe różnice między poglądami rozmaitych filozofów, a zwrócić uwagę na to tylko, że jedni logicy kładą główny nacisk na treść pojęć w sądzie, drudzy zaś na ich zakres. § 24., zestawiający sąd logiczny i zdanie gramatyczne, jest w gruncie rzeczy wcale łatwy do zrozumienia, można go więc w danym razie zadać uczniom do przeczytania lub przestudyowania w domu, albo też można z niego skorzystać już na samym wstępie przy omawianiu § 3. i pytania 9.

§§ 25.—30., omawiające podział sądów, albo można przechodzić z uczniami zupełnie dokładnie, z pominięciem co najwyżej niektórych szczegółów (jak np. § 25, 4. 5. — § 27, 5. — § 29, 6. — § 30, A. 4.), albo też można bez wielkich zachodów cały materiał odpowiednio skrócić; a nawet możnaby w pewnych razach wziąć cały podział sądów tabellarycznie w jednej godzinie, zwłaszcza gdyby chodziło komu o zyskanie czasu na pogłębienie innych części logiki.

Część czwarta o sądach bezpośrednich jest dosyć trudna, zawiera bowiem mnóstwo zasadniczych zagadnień noetycznych, a więc znaczną część teorii pozna-

nia. Trudności pewne może napotkać w tej części i niejedynemu nauczyciel, bo w zwyczajnych logikach formalnych kwestyi noetycznych nie porusza się wcale. Każdy jednak nauczyciel może te trudności z łatwością pokonać, musi tylko pilnie uważać na to, żeby kwestyami i niejasnościami psychologicznymi nie zaciemniać uczniom strony logicznej tych zagadnień, nadto zaś musi się sam starać o prawdziwe pogłębienie rozmaitych kwestyi, żeby na wątpliwości uczniów mógł dawać odpowiedzi pewne, jasne, zgodne z rzeczywistym stanem rzeczy. Możliwość w tym celu użyć do pomocy Noetyki X. Gabryła (Kraków 1900), podręczników niemieckich Gutberleta albo Lehmana, albo też którego z podręczników francuskich, uwzględniających teorię poznania.

Ktoby więc z nauczycieli nie żałował trochę trudów a miał przytem klasę zdolniejszą, temu radziłbym poprzednie części logiki wziąć krócej, tę zaś przerobić z uczniami obszerniej i dokładniej. Na podstawie bowiem kilkuletniego doświadczenia mogę zapewnić każdego, że część ta jest bardzo zajmująca dla ogromnej większości uczniów. Jednakowoż i w tym przypadku można rozmaite drobiazgi pominąć albo zostawić je nauce prywatnej, § 36. o sądach syntetycznych a priori można wziąć pobieżniej, a § 37. jako czysto formalny można nawet zupełnie opuścić.

Gdyby zaś który z nauczycieli chciał przerobić dokładniej podział sądów, a następnie zatrzymać się dłużej i gruntowniej nad dedukcją i indukcją, ten mógłby część czwartą zupełnie pominąć; musiałby tylko przechodząc do wnioskowania czyli do sądów pośrednich zaznaczyć pokrótce, że posiadamy całe mnó-

stwo sądów bezpośrednio oczywistych, wydawanych bądźto na podstawie doświadczenia wewnętrznego i zewnętrznego (sądy syntetyczne), bądźto na podstawie samej analizy pojęć (sądy analityczne), i że te właśnie sądy stanowią punkt wyjścia i oparcia dla sądów pośrednio oczywistych.

Części piątej nie można nigdy całkowicie pominąć w nauczaniu szkolnem. Należy zatem materiał poprzednich części logiki tak sobie rozłożyć, żeby można było przynajmniej ważniejsze rzeczy z części ostatniej przerobić nieco gruntowniej. Z pomiędzy kwestyi odnoszących się do dedukcyi uważałbym za najważniejsze: budowę syllogizmu (§ 38.), prawa i prawdziwość syllogizmu (§ 39.). Dlatego nie potrzeba mojem zdaniem żalować czasu na pogłębienie tych rzeczy i na stwierdzenie, że uczniowie nie tylko wyuczyli się tego, ale też naprawdę zrozumieli, tak iż potrafią ze wszystkiego zdać istotnie sprawę. Odnosi się to przedewszystkiem do rzeczy w tej materji najbardziej zasadniczej, do praw konsekwencyi. Niekiedy uczniowie ludzą się po prostu, jakoby rzecz tę już całkiem posiadli, dlatego że była im zupełnie jasną, kiedy ją nauczyciel po raz pierwszy wyłożył. Wypada więc dowodnie im wykazać, że to do zrozumienia właściwego bynajmniej nie wystarcza, że tu konieczną jest rzeczą gruntowne i wszechstronne przemyślenie i przetrwanie materiału. I nie powinno się nawet wiele zwracać uwagi na chwilowe narzekania niektórych uczniów, jakoby to była najtrudniejsza i najgorsza kwestya w logice. Jeśli bowiem ogół klasy dojdzie do jasnego i gruntownego zrozumienia konsekwencyi logicznej, wszystkie dalsze kwestye o dowodzeniu de-

dukcyjnym, wszystkie solizmaty i paralogizmy, pójdą bardzo gładko i nie będą już nastęrczać żadnych poważniejszych trudności. Mniejszej niewątpliwie wagi są dwa dalsze paragrafy (40. i 41.) o figurach i trybach syllogistycznych, które w pewnych razach można częściowo albo całkowicie opuścić. Można wtenczas zadowolnić się kilku krótkimi uwagami, najważniejsze zaś szczegóły można wydobyć z samych uczniów w czasie pytania na podstawie zrozumianych i pogłębionych praw konsekwencji. Podobnie można postąpić z § 42. i 43., gdy się dedukcyi nie przerabia obszernie; wystarczy bowiem wyjaśnić różne rodzaje wniosków na odpowiednio dobranych przykładach. Nie radziłbym natomiast nigdy przechodzić do porządku dziennego nad paragrafem o wartości dedukcyi (§ 44.).

Traktowanie indukcyi w szkole, zwłaszcza co się tyczy drobniejszych szczegółów i przykładów, zależy bardzo od indywidualności nauczyciela. Inaczej bowiem pod tym względem postępować będzie przyrodnik, inaczej nieco matematyk, jeszcze inaczej filolog. Na tym więc punkcie nie można nikomu przepisywać dokładnie wytyczonej drogi. Co do zasadniczych rzeczy wypada na początku choćby po krótko zwrócić uwagę na podstawę i założenie badania indukcyjnego, zasadę przyczynowości (§ 45.), wyjaśnić następnie różnicę między obserwacją a eksperymentem (§ 46.), podać najpowszechniejsze metody doświadczalne (§ 47.), wytłumaczyć naturę indukcyi właściwej (§ 48.). Rozwój teoryi indukcyi (§ 49.) może rzucić dużo światła na naturę wnioskowania indukcyjnego, jednakowoż przerobienie tego paragrafu zależy musi od czasu i woli nauczyciela. O analogii

(§ 50.) i hipotezie naukowej (§ 51.) powinni uczniowie wynieść jakieś przynajmniej pojęcie ze szkoły. Długi paragraf 52. ma służyć wyłącznie do czytania, więc może też służyć do czytania w domu.

Na ostatniej godzinie logiki, która prawie zawsze wypadnie już po klasyfikacji, można wyjaśnić nieco znaczenie wiary w życiu człowieka. Najpraktyczniej może postąpiłby nauczyciel, gdyby po gruntownem i dokładnem przygotowaniu się wygłosił formalny wykład o tej materii.

Kończąc te urywkowe uwagi praktyczne, reasumuję je jeszcze w krótkości. Bardzo pożądaną byłoby mojem zdaniem rzeczą, żeby nauczyciel logiki starał się sam w różnych latach różne jej części wszechstronnie przestudyować i pogłębić, następnie zaś żeby te właśnie części przerabiał dokładniej w szkole. Wtenczas sam będzie niewątpliwie zajęty przedmiotem, łatwiej więc obudzi zajęcie w swych uczniach. Od zapału bowiem nauczyciela zależy w znacznej części zapal uczniów, a z drugiej strony zazwyczaj nauczyciel, który sam przestaje się uczyć, zaczyna źle uczyć.

Chyrow w marcu 1904.

