

Agnieszka Karczewska

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

„Nawiasowy” kurs logiki: logika na języku polskim w szkołach średnich II RP

Logika
jako część propedeutyki filozofii

Niniejszy artykuł jest przyczynkiem do historii dydaktyki logiki w szkołach średnich w II Rzeczypospolitej. Naszym celem jest zaprezentowanie projektu nauczania logiki jako przedmiotu „nawiasowego”, to jest w ramach innych przedmiotów, w szczególności lekcji języka polskiego. Logika była nauczana w międzywojniu w gimnazjach wyższych jako część (obok psychologii) przedmiotu propedeutyka filozofii. Opracowany przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w roku 1922 program dla gimnazjum wyższego przewidywał realizację przedmiotu pragmatyka filozofii w klasie ósmej (ostatniej) o nachyleniach: humanistycznym, humanistycznym z łaciną i klasycznym w wymiarze 3 godzin tygodniowo, a w gimnazjach o nachyleniu matematyczno-przyrodniczym – w wymiarze 2 godzin (później zwiększono do trzech).

Wśród celów nauczania propedeutyki dokument wskazuje uświadomienie, rozwinięcie i uporządkowanie wątków filozoficznych, obecnych w innych przedmiotach szkolnych, zapoznanie uczniów z podstawowymi pojęciami z zakresu logiki i psychologii,

wzbudzenie zainteresowania uczniów problematyką filozoficzną oraz wyćwiczenie uczniów w ścisłym myśleniu i jasnym wyrażaniu się. W zamyśle twórców programu, kurs logiki ma przybliżyć uczniom kryteria naukowego myślenia, zmierzającego do ścisłego formułowania twierdzeń i odpowiedniego ich uzasadniania, ale też uwrażliwić na nieodzowność rzetelnego (logicznego) myślenia w życiu codziennym. Z uwagi na te cele, zachęca się nauczycieli do czerpania materiału do ćwiczeń w zakresie logiki z nauk wykładanych w ramach innych przedmiotów szkolnych, jak również z wygłaszanych na co dzień poglądów.

Zakres zagadnień omawianych w ramach logiki obejmował podstawowe problemy metodologii nauk i metafizologii, elementy semiotyki i teorii rozumowań. Program wylicza następujące zagadnienia:

- Pojęcie nauki. Podział nauk według ich przedmiotów i metody.
- Pojęcia i sądy jednostkowe i ogólne.
- Definicja i klasyfikacja.
- Stosunki logiczne, zachodzące między sądami, zwłaszcza stosunek racji do następstwa.
- Wnioskowanie bezpośrednie i pośrednie, pewne i prawdopodobne.
- Dowodzenie; argumenty, nie podlegające dowodzeniu.
- Wykrywanie, sprawdzanie i wyjaśnianie praw naukowych.
- Potrzeba uzupełnienia badań, dokonywanych w poszczególnych naukach, przez badania filozoficzne.
- Główne zadania filozofii¹.

Kształt edukacji filozoficznej w szkole średniej był w okresie II Rzeczypospolitej przedmiotem ożywionej dyskusji w środowisku filozoficznym. Treść tej dyskusji, do której włączyli się m.in. Kazimierz Twardowski i Kazimierz Ajdukiewicz, przedstawia szczegółowo Ryszard Jadcak². Wśród zgłaszanych uwag krytycz-

¹ Program gimnazjum państwowego, Warszawa 1922.

² R. Jadcak, *Z dyskusji nad propedeutyką filozofii w szkole średniej*, „Studia Filozoficzne” nr 11–12: 1984, s. 151–159.

nych powtarza się konstatacja o niedostatecznej liczbie godzin przeznaczonych na nauczanie propedeutyki filozofii. Pomysł nawiasowego kursu logiki jest propozycją zaradzenia tej trudności.

Logika na lekcjach języka polskiego

Opublikowany w 1925 roku zbiór artykułów o. Jacka Woronieckiego, zadedykowany został „Pierwszemu pokoleniu polonistów w odrodzonej Ojczyźnie, z gorącym życzeniem, aby uwierzyli w siebie, w swą moc i swe posłannictwo”. Woroniecki, wychodząc od „obiektywnego filozoficznego punktu widzenia”³, występuje przeciwko „przyrodomani” i (co sam podkreśla) jako nie-polonista dostrzega, że „(...) od opanowania mowy ojczystej zależy coś więcej, niż sama tylko łatwość poprawnego wyrażania się w mowie i w piśmie, że z nim związane jest całe opanowanie świata myśli, całe wyrobienie umysłowe, a co za tym idzie i zdolność oddziaływania na innych”⁴. Mowie ojczystej stawia zadanie bycia ośrodkiem, wokół którego krystalizuje się kultura ojczysta. Stawia również tezę, że „prawdziwy postęp wiedzy przyrodniczej jest w najwyższym stopniu zależny od tego ogólnego rozwoju umysłowego, który jedynie kult mowy ojczystej dać nam może”⁵.

W dalszej części wywodu można dostrzec jeszcze jeden, być może nawet ważniejszy, powód wzięcia udziału w dyskusji o sposobie nauczania języka polskiego w czasie odbudowy państwa i systemu szkolnego po zakończeniu pierwszej wojny światowej. Jako filozof, teolog i pedagog, Woroniecki upomina się o dowartościowanie i dołączenie do kształcenia na języku polskim w szkole średniej formalnej strony języka. Owa formalna strona języka ma rozwinąć najważniejszą dla procesu nauczania umiejętność myślenia. Tymczasem „językowość” w ówczesnych dokumentach

³ J. Woroniecki, *Okolo kultu mowy ojczystej*, Lwów-Warszawa 1925, s. 3.

⁴ Tamże, s. 1.

⁵ Tamże, s. 3.

oświatowych była rozumiana – jak podaje Woroniecki – jako poznawanie, powtarzanie i zapamiętywanie zasad gramatyki języka. Takie ujęcie języka, nie wzbudza ciekawości uczniów, którzy wolą stronę „ideową” przedmiotu i znacznie ciekawsze ich zdaniem poznawanie literatury.

Głównym postulatem autora omawianego zbioru jest wspomaganie, uczenie procesu poznawczego we wszystkich jego przejawach, a więc myśleniu, pisaniu i czytaniu. Nauczanie języka jako narzędzia procesu poznawczego jest w tym ujęciu centralnym zadaniem szkoły i jako takie powinno się odbywać od pierwszej do ostatniej lekcji. „Gramatyka to materiał, literatura to wzory, nauka zaś języka to coś więcej niż wyuczenie się prawideł gramatyki i przestudiowanie arcydzieł literatury” – pisze Woroniecki⁶.

Rozwijając myśl na temat związku między językiem a procesem poznawczym, Woroniecki podkreśla, że nauka języka ojczystego powinna być narzędziem rozwoju umysłowego tak, by kształcenie językowe uczyło „ściśłego” myślenia i poznawania wszelkich nowych zagadnień. Wymienia tutaj „zagadnienia z dziedziny intelektualnej, moralnej i religijnej lub społecznej”⁷, ale w dzisiejszym rozumieniu są to treści poruszane na wszystkich – humanistycznych i ścisłych – przedmiotach w szkole. Jak zaznacza Woroniecki, głównym przedmiotem kształcącym umiejętność rozumowania była wówczas wykładana na końcowym etapie szkoły średniej „propedeutyka filozoficzna, obejmująca podstawowe wiadomości psychologii i logiki”. Celem wykładu logiki nie było jednak nauczanie ścisłego rozumowania, a nazwanie i usystematyzowanie nieświadomych praw logiki, nazywanych w przeszłości „logika utens”. Woroniecki widzi konieczność stalego ćwiczenia się w rozumowaniu, poznawaniu i ugruntowywaniu owych nieświadomych praw w sposób świadomy – tego, co w przeszłości nazywano „logiką docens”.

⁶ Woroniecki, *Okolo kultu mowy ojczystej*, dz. cyt., s. 9.

⁷ Tamże.

W szkołach, w których wymieniany wyżej przedmiot propedeutyki filozofii nie był nauczany (i nie tylko w tych placówkach), ćwiczenia w rozumowaniu miał – według Woronieckiego – do pewnego stopnia zastąpić język ojczysty. Jako wspólne „obszary” logiki i języka polskiego wskazuje zwłaszcza składnię, tworzenie wypracowań oraz lekturę klasycznych tekstów: „Sama gramatyka w składni przerabia już materialnie wiele z tego, co formalnie roz-biera logika; po zatem wypracowania są ciąglem ćwiczeniem w rozumowaniu, podobnie jak lektura klasyków literatury dostar-cza wciąż wzorów rozumowania”⁸. Nauce języka polskiego, a także języków w ogóle, daje zatem Woroniecki zadanie znacznie bar-dziej doniosłe i podstawowe niż ujmowali to ówcześni poloniści. Opanowywanie języka jest dla niego w istocie opanowywaniem rozumowania, przeprowadzania właściwego pod względem logicznym procesu myślowego i przedstawiania sądów w sposób uporządkowany i precyzyjny. Na potwierdzenie swojej tezy przy-tacza opinie uczniów szkół, w których propedeutika filozofii była wykładana. Zdaniem autora tekstu, ich nieumiejętność zauważenia korzyści z nauczania logiki wynika z nieodpowiedniego nauczania języka ojczystego⁹.

„Nawiasowy” kurs logiki:
Wiktor Wąsik

Problematykę nauczania logiki na innych niż kurs specjalnie do tego przeznaczony podejmuje Wiktor Wąsik w „rozprawce dydak-tycznej” *Nawiasowy kurs logiki formalnej przy nauczaniu języ-ka polskiego w szkole średniej metodą dyskusyjną*. Punktem wyjścia dla autora tekstu jest przekonanie, że osiągnięcie celów kursu logiki przeprowadzanego w ostatniej klasie szkoły średniej będzie dużo bardziej prawdopodobne (o ile nie jedynie możliwe),

⁸ Woroniecki, *Okolo kultu mowy ojczystej*, dz. cyt., s. 38.

⁹ Tamże, s. 27–28.

jeśli uczniowie będą zaznajamiani z elementami logiki także na innych przedmiotach szkolnych „(...) w sposób nawiasowy, możliwe prosty, atoli metodyczny”¹⁰, już od niższych klas. Podejście takie jest tym bardziej uzasadnione, iż uczniowie w sposób nieświadomy (co podkreślał także wspomniany wyżej Woroniecki) posługują się pojęciami logicznymi i wykonują operacje logiczne już od wczesnych lat szkolnych. Artykuł poświęcony jest włączaniu elementów kursu logiki formalnej na języku polskim, ale jak podkreśla Wąsik, systematyczne nauczanie logiki powinno się odbywać także na innych przedmiotach. Główną ideę „nawiasowego kursu” błyskotliwie wyraża przywołany przez Wąsika bohater komedii *Mieszczanin szlachcicem* Moliera – Pan Jourdain – który uświadamia sobie, że „przeszło czterdzieści lat mówi[ę] prozą, nie mając o tym żywnego pojęcia!”. Celem nawiasowego nauczania logiki jest uświadomienie uczniom i uwrażliwienie ich na zagadnienia logiczne przy okazji nauczania języka polskiego.

Po charakterystyce programu nauczania języka polskiego Wąsik wskazuje takie jego punkty, które szczególnie sprzyjają omówieniu zagadnień logicznych. Taką możliwość widzi zarówno przy nauczaniu gramatyki, teorii literatury, jak i historii literatury, a więc przez cały okres trwania kursu języka polskiego w szkole średniej. Podkreśla przy tym, że nauczanie jest sztuką, a jego propozycja nie ma charakteru recepty; jest pomysłem do rozwinięcia, ma – jak to określa – charakter didaskaliów do metodyki nauczania polskiego i indywidualnego stylu każdego nauczyciela.

Wąsik wychodzi od omówienia sposobów wyjaśniania terminologii związanej z pojęciami. Podstawową zasadą jego propozycji jest opieranie się na uczniowskich obserwacjach i przykładach z życia codziennego. I tak, rozróżnienie na wyobrażenie i pojęcie można wprowadzić zaczynając od dyskusji, podczas której zostaną zanalizowane bliskie uczniom wspomnienia różnego rodzaju domów i domy pojawiające się w czytanych przez nich tekstach

¹⁰ W. Wąsik, *Nawiasowy kurs logiki formalnej przy nauczaniu języka polskiego metodą dyskusyjną*, „Przegląd Pedagogiczny”, XXXVII, nr 9–10: 1918, s. 475.

literackich i dowiedzą się, że uogólnienie domu w czytankach jest pojęciem, a wspomnienia domów to wyobrażenia. Analogię tę można przenieść na omówienie różnych kategorii gramatycznych. Systemowe ujęcie języka jest też okazją do omówienia cech pojęć, to jest ich zakresu, treści i ich wzajemnego stosunku. Podobnie jak poprzednio, terminy te można wyjaśnić, wychodząc od omówienia różnic w znaczeniu pojęć: człowiek, Europejczyk, Polak, Mazur, warszawiak, a następnie wskazać na analogię zachodzącą między omówionymi nazwami a terminami gramatycznymi, np. część mowy, część mowy odmienna, rzeczownik, rzeczownik oderwany¹¹. Rozróżnienie to jest niezbędne między innymi do nauki składni, gdzie odróżnia się i klasyfikuje zdania składowe w zdaniu złożonym. Taką samą metodologię, wychodzącą od obserwacji z otoczenia uczniów, proponuje wykorzystać do wyjaśniania rozróżnienia na pojęcia proste i złożone oraz na pojęcia ogólne i szczegółowe. Sposobność do omawiania pojęć w ujęciu logicznym daje omawianie homonimów i synonimów i ich wykorzystanie podczas tworzenia własnych tekstów, kiedy to szczególnie ważne staje się precyzyjne posługiwanie się pojęciami.

Wąsik proponuje by wprowadzać logiczne zagadnienia sądu i zdania przy okazji omawiania składni. Wykład na temat zdań bezpodmiotowych, z wyraźnym podmiotem logicznym lub eliptycznym można uzupełnić o ćwiczenia ujawniające obecność podmiotu logicznego przy przeformułowaniu zdania. Ćwiczenia takie sprzyjają lepszemu rozumieniu składni: „[...] w jaki sposób każde zdanie może mieć postać sądu logicznego (stylizacja), i jak należy rozumieć elementy logiczne sądu, a więc podmiot, orzeczenie i łącznik, gdy zdanie jest bardzo rozwinięte [...]” (s. 480). W tym samym czasie można wyjaśnić stosunek podmiotu i orzeczenia w sensie gramatycznym do tychże elementów sądu logicznego.

¹¹ Według dawnej klasyfikacji, rzeczownik oderwany, czyli umysłowy (*abstracta*), w przeciwieństwie do rzeczownika zmysłowego (*concreta*), oznacza nazwę czynności lub stanu. Zob. <https://shtg.uw.edu.pl/entry/1022>.

Wąsik proponuje dalej, by przy rozbiórce zdań, omówić stosunek między różnymi typami zdań gramatycznych i klasyfikacją sądów w logice. Chodzi tu o logiczne sądy (co do zakresu) szczegółowe i ogólne oraz (co do jakości) twierdzące i przeczące. Nauczanie składni daje także możliwość uświadomienia uczniom różnicy pomiędzy sądami stanowczymi (kategorycznymi), warunkowymi (hipotetycznymi) i rozjemczymi (mającymi postać alternatywy rozłącznej) oraz zagadnienia modalności sądów.

Wprowadzanie elementów teorii definicji (określenia logicznego), powinno być poprzedzone ćwiczeniami w samodzielnym urabianiu definicji, na przykład definicji części mowy. Powinno się zwrócić szczególną uwagę na odnajdywanie specyficznych cech istotnych oraz zachęcić uczniów do meta-refleksji nad budową utworzonych definicji. Takie ćwiczenia są wstępem do omówienia warunków dobrej definicji, a także podstawowych błędów definicji. Warto przedyskutować też zabiegi zastępujące definiowanie – wskazać, że niektóre pojęcia łatwiej jest określić, opisać lub scharakteryzować niż zdefiniować. Czytanka lub wypracowanie może dostarczyć okazji do ćwiczenia się w tego rodzaju zabiegach.

W odniesieniu do zagadnienia klasyfikacji, należy od początku skłaniać uczniów do refleksji nad logicznym znaczeniem dokonywanych podziałów i klasyfikacji, wprowadzając np. podział części mowy czy podział głosek. Warto uświadomić uczniom znaczenie zasady podziału i że różne zasady mogą skutkować różnymi podziałami (zasada różnorodności pojęć): dobrą ilustracją jest tu dzielenie wyrazów, ze względu na fonetykę na sylaby, w etymologii – na przedrostek, pień i przyrostek, ze względu na fleksję – na osnowę (obecnie: temat fleksyjny) i końcówki. Biorąc pod uwagę dobrze znane podziały, warto omówić ponadto błędy podziału, a w dalszej kolejności warunki dobrego podziału. Wąsik włącza do zagadnienia klasyfikacji „oboczne formy klasyfikacyjne”: plan, układ treści, spis rzeczy i układ encyklopedyczny i słownikowy. Zauważa, że szczególnie ważna jest umiejętność planowania wypowiedzi, dlatego zachęca do ćwiczenia sporządzania planów o różnej szczegółowości. Ćwiczenia te należy rozpocząć od

układania planu czytanek, by następnie doskonalić umiejętność planowania własnych wypracowań.

Chociaż systematyczny wykład teorii wnioskowania powinien być, zdaniem Wąsika, odłożony do ostatniej, ósmej, klasy gimnazjum, to elementy tej teorii można z pożytkiem włączyć do nauczania już na wcześniejszych etapach edukacji. Wąsik proponuje, by omówić podstawowe przykłady rozumowań bezpośrednich (z jedną przesłanką), podział wnioskowań pośrednich na dedukcyjne (od ogółu do szczegółu) i indukcyjne (od szczegółu do ogółu). Świadomość rozróżnienia na dedukcję i indukcję będzie jego zdaniem przydatna przy omawianiu rozumowania jako formy literackiej w czwartej klasie gimnazjum. Należy zaznajomić też uczniów z ogólnymi zasadami sylogistyki, ograniczając się do trybów pierwszej figury, wnioskowaniami przez analogię, łańcuchowymi¹² oraz sofizmatami.

W końcu, Wąsik zaleca by zaznajomić studentów z podstawowymi prawami logiki, które uważa za „podstawę gmachu logiki”: z prawem tożsamości przy okazji omawiania definicji, nawiązać do prawa sprzeczności, mówiąc o zaprzeczeniu w określeniu (*contradictio in adiecto*), oraz prawa wyłączonego środka – przy wykładzie sylogizmów. Do praw logiki zalicza Wąsik również prawo dostatecznej zasady, rozumiane jako wymóg dostarczenia uzasadnienia dla głoszonych tez¹³. Rekomenduje więc, by wprowadzenie tego prawa poprzedzić refleksją, np. przy analizie utworów literackich nad uzasadnieniem poglądów uczniów i uświadamianiem im siły tego uzasadnienia.

¹² *Logika przerobiona podług Becka dla użytku gimnazjalnego*, Lwów 1873 podaje następujące rozumienie wnioskowań łańcuchowych: „Pod wnioskiem łańcuchowym, albo Sorites rozumiemy taki wniosek gdzie opuszczają się premissy, i wywód wyprowadza się bezpośrednio z sądów sobie pod- albo nadrzędnych” (s. 73) wraz z przykładem „wniosku łańcuchowego”: „Organiczne istoty są nikłe, rośliny są organiczne, drzewa są roślinami, dęby są drzewami, a więc dęby są nikłe” (s. 74).

¹³ K. Twardowski, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki*, Lwów 1901, s. 24.

Izydory Dąbskiej logika na polskim

Izydora Dąbska zwraca uwagę na dwojaki wymiar ogólnego wykształcenia logicznego – jest ono niezbędnym narzędziem rzetelnej pracy naukowej, ale i nieodzowne w odpowiedzialnej i celowej aktywności życiowej. Wskazuje ponadto na trzy obszary, dla których kompetencje logiczne mają kluczowe znaczenie: formułowanie twierdzeń, rozumowanie i wyrażanie myśli. W tym pierwszym aspekcie kompetencje logiczne kształtują krytycyzm i ostrożność, w drugim – upodobanie do ścisłości i ostatecznie – wyrabiają dbałość o jasność i precyzję wypowiedzi¹⁴.

Wykształcenie w wychowankach wymienionych cnót logicznych, przez zapewnienie im ogólnego wykształcenia logicznego, jest zadaniem szkoły średniej. Autorka ocenia przewidziany programem zakres godzin edukacji logicznej jako niewystarczający i proponuje, by uzupełnić logiczną edukację uczniów, wprowadzając logikę w sposób „nawiasowy”, przy okazji dydaktyki innych przedmiotów. Zauważa bowiem, że każda nauka jest „w swej formalnej stronie zastosowaniem logiki formalnej”¹⁵. I tak, równoległe do gramatyki, jak również przy okazji lektury tekstów literackich, Dąbska zaleca podawać elementy semiotyki logicznej (logicznej teorii języka). Z kolei przygotowywanie i omawianie wypracowań pisemnych oraz lektura i interpretacja tekstów literackich dostarczają sposobności do zapoznania uczniów z rudymetami teorii rozumowań.

Dąbska proponuje, by wprowadzając składniowe pojęcie podmiotu, nauczyciel omówił pochodzącą z logiki klasyfikację nazw ze względu na ich zakres. Analiza stosunków między zakresami nazw: niezgodności, sprzeczności, podrzędności, nadrzędności, krzyżowania się i tożsamości zakresów, a następnie przejście od nazw o zakresie identycznym, przez nazwy równoznaczne

¹⁴ I. Dąbska, *W sprawie nauczania logiki przy sposobności nauczania języka polskiego*, „Przegląd Klasyczny” 3:1930, s. 279.

¹⁵ Tamże, s. 280.

i równoważne, do bliskoznacznych pozwala na zbudowanie wiedzy z pogranicza gramatyki oraz logiki, zatem kultury logicznej umożliwiającej uczniom bardziej świadome posługiwanie się językiem. Innym podawanym tutaj przez Dąbmską przykładem jest analiza składniowa zdania warunkowego i określenie stosunku racji do następstwa, które to prowadzi, do „[...] sformułowania jednej z naczelných zasad logiki, że z prawdziwością racji łączy się nieuchronnie prawdziwość następstwa, a z fałszywością następstwa fałszywość racji, a nie na odwrót”¹⁶.

Tworzenie wypowiedzi pisemnych wymaga stawiania tez, udowadniania, wnioskowania, argumentowania czy uzasadniania. Wszystkie te czynności są obarczone ryzykiem popełniania błędów logicznych: sprzeczności, wysuwania błędnych lub niezamierzonych wniosków. Poprawianie błędów gramatycznych i stylistycznych, omawianych zwykle na języku polskim tuż po ocenie prac, powinno być poprzedzone wyjaśnieniem konsekwencji popełnionych błędów logicznych dla znaczenia całego tekstu.

Ciężar budowania kultury logicznej Dąbmska kładzie jednak na ćwiczeniach, które można prowadzić przy okazji omawiania lektur. Podkreśla w pierwszej kolejności, znaczenie odpowiedniego doboru lektur. Można tu posłużyć się nie tylko lekturami podejmującymi wprost zagadnienia z zakresu logiki czy metodologii, ale w ogóle „teksty pisane jasno i ściśle, o wyraźnie sformułowanych tezach i przejrzystej argumentacji”¹⁷.

Jako pierwsze opisuje ćwiczenia semantyczne, które mają przeciwdziałać pustosłowiu. Ich istotą jest analiza sensu czytanych zdań. Zdecydowanie, czy jest ono jedno- lub wieloznaczne oraz sprawdzenie, co jest źródłem ewentualnej wieloznaczności: wieloznaczność wyrażen czy składnia zdania. Badaczka przekonuje, że czasami analiza nawet pozornie prostego zdania może wskazać błędy biorące się z użycia niewyraźnych, niejasnych nazw i w dalszej kolejności prowadzić do dyskusji na temat poprawnego budowania definicji. Ćwiczenia semantyczne, jak pisze

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże, s. 284.

Dąbska, można niekiedy przeprowadzać także na utworach lirycznych, by uzmysłowić uczniom, że „[...] niektóre wiersze liryczne warto czytać nie dlatego, by czerpać z nich jakieś poglądy, lecz dlatego, że w wierszach tych kryją się pewne wartości, np. estetyczne i że na ich tle przeżywać można pewne pożądane uczuciowe nastroje”¹⁸.

Drugim rodzajem ćwiczeń logicznych przy lekturze tekstów literackich proponowanych przez autorkę artykułu są ćwiczenia dotyczące rozumowań i definicji. Celem takich ćwiczeń jest wyrobienie nawyku refleksji nad logiczną poprawnością wywodu. Uczniowie powinni nauczyć się odróżniać dowód od innych rodzajów wypowiedzi, dowód od paralogizmu, zdawać sobie sprawę ze stopnia uzasadnienia konkluzji przez przesłanki, a w odniesieniu do rozumowań eliptycznych (entymematycznych) – odnajdywać ich ciche przesłanki. Dąbska wskazuje nawet konkretne przykłady tekstów literackich wraz z zagadnieniami logicznymi, które należałoby poruszyć przy ich omawianiu. I tak fragment dialogu Stanisława Orzechowskiego *Quincunx, to jest wzór Korony Polskiej na cynku wystawiony* może posłużyć do analizy błędów w rozumowaniu, *Kazania Sejmowe* Piotra Skargi są bogatym źródłem rozumowań z analogii, a *Dworzanin polski* Łukasza Górnickiego może posłużyć do refleksji nad poprawnością definicji. ■

A Parenthetical Course in Logic:
Logic in Polish Language Classes in Secondary Schools
during the Second Polish Republic

SUMMARY

The article analyses the concept of teaching logic in secondary schools in the Second Polish Republic, focusing on the idea of the so-cal-

¹⁸ Dąbska, *W sprawie nauczania logiki przy sposobności nauczania języka polskiego*, dz. cyt., s. 287.

led parenthetical logic course, which was implemented as part of other subjects, mainly Polish language lessons. During the interwar period, logic formed part of an introduction to philosophy, with the aim of teaching precise thinking and clear expression. Due to the limited time available for this subject, educators and philosophers, including Jacek Woroniecki, Wiktor Wąsik, and Izydora Dąmbska, proposed integrating logic into language teaching. Woroniecki emphasised the connection between language and intellectual development; Wąsik developed a methodology for systematically presenting logical concepts in grammar and syntax teaching; and Dąmbska emphasised the educational and cognitive aspects of logical education by analysing literary texts and conducting semantic exercises. The concepts presented are united by the belief that the teaching of logic should permeate all aspects of general education to help students develop their linguistic, intellectual, and cultural skills.

Keywords: teaching logic in the Second Polish Republic, Polish language, interdisciplinary teaching, Wiktor Wąsik, Izydora Dąmbska, Jacek Woroniecki, logical culture, humanities education

BIBLIOGRAFIA

- Dąmbska Izydora, *W sprawie nauczania logiki przy sposobności nauczania języka polskiego*, „Przegląd Klasyczny” 3:1930, s. 279–287.
- Jadczak Ryszard, *Z dyskusji nad propedeutyką filozofii w szkole średniej*, „Studia Filozoficzne” 11-12: 1984, s. 151–159.
- Logika przerobiona podług Becka dla użytku gimnazjalnego*, przez B.J. (Wasył Ilnicki), Lwów 1873.
- Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny, Warszawa 1922.
- Program gimnazjum państwowego. Wydział klasyczny, Warszawa 1922.
- Program gimnazjum państwowego. Wydział matematyczno-przyrodniczy, Warszawa 1922.

Twardowski Kazimierz, *Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki*, Towarzystwo Pedagogiczne, Lwów 1901.

Wąsik Wiktor, *Nawiasowy kurs logiki formalnej przy nauczaniu języka polskiego metodą dyskusyjną*, „Przegląd Pedagogiczny” 1918, XXXVII, nr 9-10, s. 475-494.

Woroniecki Jacek, *Okolo kultu mowy ojczystej*, Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1925.