

Biografistyka Pedagogiczna
Rok 6 (2021) nr 1
ISSN 2543-6112; e-ISSN 2543-7399
DOI: 10.36578/BP.2021.06.25

Jarema Drozdowicz*

Karl R. Popper i Ludwig Wittgenstein jako nauczyciele Dwie biografie, dwie koncepcje filozofii edukacji

Karl R. Popper and Ludwig Wittgenstein as Teachers Two Biographies and Two Concepts of Philosophy of Education

Abstract: This article explores lesser known facts about two most prominent twentieth-century philosophers: Karl R. Popper and Ludwig Wittgenstein. It reconstructs their practices as school teachers and puts them in the context of the models of philosophy of education described by them in some of their works. Their teaching experiences, however, differed in many respects, and these differences might serve the purpose of presenting how their conceptual work was put by them into practice and how it worked out for them. It also brings the historical context of the school reform introduced in Austria in the 1920s and shows how this very reform affected their concepts of education and how they introduced them in the schools in which they worked.

Keywords: Ludwig Wittgenstein, Karl R. Popper, school, teaching experience, philosophy of education.

* Jarema Drozdowicz (ORCID: 0000-0003-1060-6324) – dr hab. prof. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, kontakt: drozd23@wp.pl.

Wprowadzenie

Spory filozoficzne przybierają niekiedy nad wyraz dosłowny przebieg, nie przestając jednak być formą zderzenia nie tylko partykularnych poglądów, ale również dwóch koncepcji sposobu uprawiania filozofii. Toczone czy to w rejestrze interpersonalnym, środowiskowych sojuszy i niechęci, czy niekiedy wręcz osobistej awersji lub sympatii polemiki tego typu zachowują swoją dynamikę w kontekście szerszych modeli myśli filozoficznej reprezentowanych przez adwersarzy. W ten sposób dynamika ta napędza nie tylko historyczne przebiegi samych debat, lecz wytwarza specyficzny rodzaj „legendy” otaczającej je i wraz z upływem czasu obrastającej nowymi szczegółami, pikantnymi niuansami lub formuje ona pewne sposoby odczytywania wybranych faktów z życia i całych biografii określonych autorów. Niniejszy tekst przywołuje jeden z przykładów takich sporów i wskazuje, jak związane z nim wydarzenia mogą w określonej perspektywie stanowić przyczynek do refleksji nad asymetrycznością poglądów głównych bohaterów tej filozoficznej opowieści. Jej protagonistami jest dwoje filozofów pierwszej połowy XX w., którzy w istotny sposób wpłynęli na recepcję swych własnych tez poprzez uczestnictwo w znamienym dla nich i dla całej współczesnej filozofii wydarzeniu. Mowa tu o Ludwigu Wittgensteinie i Karlu Rajmundzie Popperze. Tych dwóch myślicieli reprezentuje bowiem w dużej mierze nie tylko przeciwstawne modele myśli i charaktery, lecz także dwa odmienne wzory podejścia do problemu edukacji w swoich systemach filozoficznych. Prezentowany tekst przybliży zatem zarówno konteksty kluczowego dla takiego postawienia obu filozofów wydarzenia, jakim było ich spotkanie w Cambridge, jak również wybrane elementy ich filozofii wskazujące na reprezentowane przez każdego z nich idee edukacyjne oraz swoistą refleksję pedagogiczną.

Pogrzebacz, którym rozsierzony Ludwig Wittgenstein rzekomo wymachiwał przed nosem Karla Rajmunda Poppera, stał się z czasem symptomatyczny jako metafora polaryzacji wszelkich współczesnych sporów filozoficznych. Feralny piątkowy wieczór w 1946 r., kiedy to w jednej z sal Uniwersytetu w Cambridge zaaranżowano spotkanie dwóch postaci z niewielkiego grona najbardziej rozpoznawalnych filozofów tamtych lat w ramach cyklu debat Klubu Nauk Moralnych, miał w tym względzie znaczenie przełomowe. Oto postawiono naprzeciw siebie dwóch myślicieli reprezentujących jakże odmienne poglądy nie tylko w sprawach szczegółowych, lecz w największej mierze w odniesieniu

do samej wizji miejsca, roli i sposobu uprawiania refleksji filozoficznej. Konfrontacja w Cambridge, jak wiemy z relacji około 30 uczestników, nie przebiegała spokojnie, niemniej ci sami świadkowie nie są też zgodni co do tego, jak ten archetypiczny już dziś konflikt i użycie wspomnianego pogrzebacza miały w rzeczywistości przebiegać. David Edmonds i John Eidinow przedstawiają w swej książce poświęconej temu wydarzeniu różne relacje, niemniej pośród wszystkich wysuwa się na plan pierwszy relacja zamieszczona w protokolarzu spotkania przez Wasfiego Hidżaba i mieszcząca się w zwięzłym i jednocześnie esencjonalnym stwierdzeniu, że „atmosfera spotkania była naelektryzowana jak rzadko kiedy”¹. To lapidarne stwierdzenie jest dla opowieści o dwóch filozofach znamienne. Ścierające się w sali nr H3 w budynku im. Gibbisa w King’s College charaktery odbiegały od siebie pod wieloma względami, lecz maniera prowadzenia sporów przez Poppera i Wittgensteina była jednym najbardziej dystynktywnych nie tylko dla zrozumienia ich personalnych rysów, ale przede wszystkim dla modelu proponowanej przez każdego z nich filozofii. Wybuchowa reakcja Wittgensteina (jakąkolwiek z wersji tej historii byśmy nie przyjęli) nie była przypadkowa. Austriacki filozof języka i matematyk, nawet po zaadoptowaniu się w Anglii i wejściu w środowisko tamtejszych intelektualistów, znany był z niskiego progu tolerancji na krytykę swoich własnych poglądów i dość radykalnych, jak na kondycję ówczesnej filozofii, twierdzeń. Niemała zasługa we wprowadzeniu Wittgensteina do angielskiej *society* intelektualnej lat międzywojennych należała zresztą do Bertranda Russella – postaci w momencie przybycia Wittgensteina do Anglii uznanej i kluczowej dla dalszych jego losów w tym kraju. Russell wspomina także, że po pierwszym spotkaniu z późniejszym autorem *Tractatus logico-philosophicus* nabrał przekonania, że ma do czynienia z szaleńcem, a dopiero później rozpoznał w nim geniusza. Gdy w 1929 r. Wittgenstein przyjechał ponownie do Cambridge, jego status był już jednak pewny. John Maynard Keynes tak w listach do żony Lydii Lopokovej wspomina okoliczności jego przybycia: „Cóż, Bóg właśnie przybył. Spotkałem go w pociągu o 5.15”².

- 1 D. Edmonds, J. Eidinow, *Pogrzebacz Wittgensteina. Opowieść o dziesięćminutowym sporze między dwoma wielkimi filozofami*, tłum. L. Niedzielski, Warszawa 2002, s. 21.
- 2 R. Monk, *Ludwig Wittgenstein: The Duty of Genius*, London 1991, s. 269, wszystkie cytaty z opracowań anglojęzycznych w tłumaczeniu autora artykułu.

Idee edukacyjne Wittgensteina i Poppera w kontekście biograficznym

Model filozofii analitycznej proponowany przez Wittgensteina jest niejedno-
lity i należy wprowadzić rozróżnienie pomiędzy jego wczesnymi i późnymi
dziełami, w szczególności pomiędzy *Traktatem logiczno-filozoficznym* a póź-
niejszymi *Dociekaniami filozoficznymi*. Niezaprzeczalnie jednak, co przynajmą
także Edmonds i Edinow, zarówno na pierwszym, jak i drugim etapie swej
twórczości rozpościerał on niezaprzeczalny urok intelektualny, przyciągając
wielu słuchaczy zafascynowanych niezwykle przenikliwością umysłu wiedeń-
skiego filozofa. Obaj autorzy tak oto starają się oddać ten fenomen: „Po części
jego żar emanuje z błysku w oczach i duchowego ożywienia jego dawnych stu-
dentów w chwili, gdy wspominają swojego mistrza i władzę, w jakiej wciąż ich
jeszcze trzyma”³. Wpływ Wittgensteina na późniejsze kierunki, w jakich roz-
wijala się kontynentalna filozofia języka, jest istotnie spory, choć jego poglądy
wyeksplikowane również podczas spotkania z Popperem, są na tyle złożone,
iż odnaleźć możemy elementy jego wpływu i ideowego ducha także w wielu
innych obszarach kultury. Marjorie Perloff w pracy *Wittgenstein's Ladder* [Dra-
bina Wittgensteina] poświęconej temu właśnie aspektowi jego dziedzictwa
wskazuje na liczne sztuki teatralne, powieści, tomiki poezji czy dzieła sztuki
poświęcone tej postaci⁴. Wspomnieć można też o na poły biograficznym filmie
z 1993 r. w reżyserii Dereka Jarmana, w którym odnajdujemy bez trudu tropy
znane ze spotkania obu filozofów. Jakby zatem nie patrzeć, Wittgenstein wrósł
na stałe w kanon dyskursywny związany z nowoczesną filozofią w tym sen-
sie, iż niezależnie, czy podzielamy jego poglądy, czy też nie, jego dzieła zawsze
pozostają na horyzoncie zdarzeń każdej debaty poświęconej językowi, zasadom
logiki, dychotomii indukcji/dedukcji, a niekiedy nawet form etycznych. Jego
metoda filozoficzna opiera się na stawianiu twierdzeń w formie zdań oznajmia-
jących, tez powiązanych kumulatywnie jedna z drugą, a także poszukiwaniu
takich wyrażeń językowych, które nie są wieloznaczne. Inspirację w tej kwestii
czepie skądinąd z języka nauk przyrodniczych mówiącego, w jego przekonaniu,

3 D. Edmonds, J. Edinow, *Pogrzebacz Wittgensteina*, s. 30.

4 M. Perloff, *Wittgenstein's Ladder. Poetic Language and the Strangeness of the Ordinary*, Chicago 1996.

nie o podlegających dyskusji przypuszczeniach, ale o faktach niepozostawiających wiele miejsca na domysły. Tak też, oznajmiając swoje racje zebranim, Wittgenstein uczestniczył w debacie w sali H3. Słynny pogrzebacz mógł zaś tu służyć za znak interpunkcyjny w wypowiedzi gwiazdy z Cambridge.

Zasiadający naprzeciw stojącego przy kominku Wittgensteina Karl Popper reprezentował zgoła odmienne podejście zarówno w sposobie prowadzenia sporów filozoficznych, jak i artykułowania swoich poglądów. Fakt, iż w odpowiedzi na zarzut Wittgensteina o niemożność przedstawienia przykładu formułowania twierdzeń moralnych odpowiada on, że przykładem takim jest chociażby „niewymachiwanie współrozmówcy przed nosem pogrzebaczem” (co ucina debatę, po czym Wittgenstein opuszcza rozsierzony salę H3), doskonale obrazuje styl argumentacji i kontrkrytyki przez niego stosowanej nie tylko podczas omawianego spotkania, lecz w każdej debacie. Popper jako filozof identyfikowany z krytycznym racjonalizmem szczególną atencją obdarza aspekt metodologiczny odnoszony do możliwości wniesienia przez daną teorię nowej wartości naukowej. W tej mierze to pojęcie treści i falsyfikacji teorii ustanowione zostają przez niego w centrum metodologicznego zamysłu⁵. Wartość naukowa każdej z propozycji teoretycznych wypływa zaś z analizy związków logicznych zachodzących pomiędzy poszczególnymi zdaniem takiej teorii. Trzymając się tej formuły, Popper zwykł zatem w debatach, w których uczestniczył, w pierwszej kolejności przyglądać się analitycznie temu argumentowi swojego oponenta, który pod względem logicznym wydaje się być najmocniejszy, a dopiero po jego obaleniu i stwierdzeniu jego ewentualnej fałszywości przejść do dekonstruowania kolejnych. Możliwość falsyfikacji teorii naukowych i weryfikacji twierdzeń przez teorie te formułowanych stanowi dla Poppera instrument służący takiej esencjonalizacji treści, które zezwala na wydobycie z prezentowanych twierdzeń ich prawdziwości względem świata, który opisują. Twierdzenia filozoficzne zawsze związane są w takim układzie z właściwym sobie modelem filozoficznym. Popper zakłada przy tym, że „podczas formułowania pytania brzmiącego: «czym są problemy filozoficzne?» lepiej spytać «czym jest filozofia?»”⁶. Takie podejście Poppera w ocenie teorii filozoficznych uzmysławia

5 T. Mendelski, *Karl R. Popper. Metodolog czy ideolog?*, Warszawa 1978, s. 55.

6 K. R. Popper, *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*, New York 2002, s. 66.

nam, jak dalece kompleksowo autor *Społeczeństwa otwartego i jego wrogów* podchodził do stawianych przed nim wyzwań teoretycznych. Wskazywał nie-logiczności i rysy pojawiające się na powierzchni takich konceptualnych konstrukcji i bezlitośnie punktował ich słabości. Być może to ten specyficzny typ nonszalancji wobec nawet najbardziej złożonych systemów myśli, zwłaszcza będących jakąś odmianą historyzmu, zaważył na przebiegu wydarzeń w Cambridge. Z pewnością jednak Wittgenstein nie był przygotowany na tak bezpardonowe rozprawienie się z jego własną, od długiego czasu misternie konstruowaną, wizją tego, jak się mają rzeczy.

Postawienie Poppera i Wittgensteina w koncepcyjnej opozycji, przynajmniej w takiej, jaka jest sugerowana przez słynny incydent z pogrzebaczem, może być niemniej mylące. Ich wizje filozofii i sposoby jej uprawiania dzieliło wiele, lecz możemy wskazać także na kilka istotnych punktów stycznych wyznaczających nieśmiało nic podobieństwa pomiędzy tymi myślicielami. Należy do nich m.in. rozgraniczenie metafizyki i nauki w porządkowaniu pojęć i metod poznania filozoficznego⁷. Niechęć wobec filozofii opartej na uznaniu zasadności epistemologii ugruntowanej w metafizyce odnajduje swoje odzwierciedlenie w przypadku Wittgensteina w kontekście problemu reprezentacji i dostarczania empirycznych dowodów twierdzeń filozoficznych. Jakkolwiek w przekonaniu Wittgensteina systemy metafizyczne, a do takowych zalicza on chociażby filozofię Martina Heideggera, nie spełniają warunku falsyfikowalności, pozostając jedynie błędną z gruntu konwencją językową, to swoją niemoc poznawczą i eksplanacyjną wiążą z mylnymi i wieloznacznymi pojęciami stosowanymi przez metafizycznych filozofów w relacji do przedmiotu swych dociekań, niepotrzebnie komplikując go przy tym i wprowadzając fałszywy obraz rzeczywistości. Dla austriackiego myśliciela filozofia nie jest bowiem teorią, ale rodzajem specyficznej aktywności. Polega ona na korygowaniu stwierdzeń odnoszących się do rzeczywistości w sensie ich nielogiczności. Jak zresztą sam przyznaje we fragmencie *Tractatus logico-philosophicus*: „Tezy i pytania, jakie formułowano w kwestiach filozoficznych, są w większości nie fałszywe, lecz niedorzeczne. Stąd na pytania tego rodzaju nie można w ogóle odpowiedzieć; można jedynie stwierdzić ich niedorzeczność. Pytania i tezy filozofów biorą się prze-

7 H. Smit, *Popper and Wittgenstein on the Metaphysics of Experience*, „Journal for General Philosophy of Science”, 46 (2015) s. 319, DOI: 10.1007/s10838-015-9296-6.

ważnie z niezrozumienia logiki naszego języka”⁸. Wtórzuje mu w tym względzie także Popper, ze swym antymetafizycznym nastawieniem, uwidaczniającym się w przyjmowanym przez niego ujęciu metodologicznym, w którym zakłada on odrzucenie tych z tez, które nie spełniają warunku falsyfikowalności (w sensie pozytywistycznym), są niesprawdzalne oraz stanowią wszelkie uogólnienia na temat natury rzeczywistości⁹. Warto jednakże zauważyć, że nie wszystkie teorie, których twierdzenia nie poddają się falsyfikacji, mają charakter metafizyczny. Są one niekiedy pozornie weryfikowalne, lecz zawarte w nich błędne idee stawiają je bardziej w rzędzie koncepcji pseudonaukowych niż metafizyki. Ta ostatnia definiowana demarkacyjnie jest przez Poppera jako teoria, której stopień uniwersalności jest na tyle wysoki, że odbiega ona znacząco od uznanego w danym kontekście historycznym rozumienia nauki¹⁰.

Łącząca Poppera i Wittgensteina awersja wobec filozofii wyrosłej na refleksji metafizycznej i kontynuującej ją nie jest zresztą jedynym wspólnym mianownikiem. Obu cechuje również pewien wspólny im rys biograficzny, który sytuuje ich w zbliżonym *milieu* intelektualnym sugerującym przecinanie się i krzyżowanie konceptualnych wpływów, które finalnie doprowadziły do zbudowania przez każdego z nich z osobna odmiennych i autorskich modeli filozoficznych. Jako Austriacy z pochodzenia, podzielali oni zatem pewne doświadczenia wynikające z przemian tamtejszych środowisk naukowych. Jednym z kręgów intelektualnego fermentu pierwszych dekad XX wieku, w których Popperowi i Wittgensteinowi przyszło się obracać było Koło Wiedeńskie – nieformalna grupa filozofów i myślicieli skupionych od 1918 r. wokół Moritza Schlicka. Mając na względzie fakt, iż działalność Koła Wiedeńskiego trwała do momentu Anszlusu Austrii w 1938 r. (gdzie lata 1918–1928 to okres niepubliczny Koła jako grupy dyskusyjnej, a 1929–1938 to okres działalności publicznej), wpływ, jaki wywarł na to środowisko przede wszystkim Ludwig Wittgenstein, jest nie do przecenienia. Jak stwierdza w tej materii Friedrich Stadler, relacja łącząca

8 L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, tłum. i wstęp B. Wolniewicz, Warszawa 1997, s. 20–21.

9 C. Ribeiro, *Karl Popper's Conception of Metaphysics and its Problems*, „Principia an International Journal of Epistemology”, 18 (2014) nr 2, s. 210, DOI: 10.5007/1808-1711.2014v18n2p209.

10 K. R. Popper, *Logika odkrycia naukowego*, tłum. U. Niklas, Warszawa 2002.

go z Kołem jest w gruncie rzeczy jednostronna, lecz jego przemożny wpływ na nie niezaprzeczalny¹¹. W szczególności Rudolf Carnap i Otto Neurath wyrażali swoje inspiracje Wittgensteinowskie przy wielu okazjach. Kontakt Wittgensteina z Kołem rozpoczął się w 1927 r., kiedy to poprzez Schlicka zorganizowano spotkanie poświęcone problematyce logiki, na które na życzenie Wittgensteina zaproszeni zostali psychologowie Karl i Charlotte Bühler. Ten pierwszy kontakt zostawił po sobie jednak na tyle duże wrażenie na zgromadzonych, iż mimo obustronnego uznania siebie za osoby co najmniej szalone, zaowocował on wyraźnym zbliżeniem intelektualnym i trwał aż do momentu zamordowania Schlicka w 1936 r. Spotkania dyskusyjne w kolejnych latach zostały poszerzone o grono kolejnych uczestników takich jak m.in. Friedrich Waisman, Rudolf Carnap i Herbert Feigl. Trudny charakter Wittgensteina uwidocznił się w również w tych relacjach, prowadząc do burzliwego opuszczenia kręgu chociażby przez Carnapa w 1932 r. (z którego poglądami Wittgenstein nie zgadzał się zresztą już wcześniej i okazywał to w nader bezpośredni sposób w trakcie obustronnych dyskusji). Polami fundamentalnych sporów filozoficznych toczonych wśród członków Koła z autorem *Niebieskiego i brązowego zeszytu* była kwestia fizykalizmu, problem mentalności czy uznania całej filozofii jako jednej z możliwych gier językowych.

O ile Wittgenstein odcisnął trwałe piętno na historii Koła Wiedeńskiego, to Popper również jest postacią, która wpisała się znacząco w historię tego środowiska. Jego działalność intelektualną w Austrii do drugiej wojny światowej jest zresztą wiązana głównie z Kołem i to ten epizod biografii Poppera pozostaje do dziś najbardziej znanym jego wkładem do debaty filozofii ogólnej, zanim rozwinął on w pełni swoją koncepcję filozofii społecznej na emigracji, najpierw do Nowej Zelandii, a później osiadł na stałe w Anglii¹². Związek Poppera z Kołem pozostaje jednak kluczowy, gdy przyjrzymy się jego uformowanemu, dzięki styczności z należącym też do Koła Heinrichowi Gomperzowi (będącemu synem innego znanego filozofa Theodora Gomperza, jak też byłym pacjentem Zygmunta Freuda), filozoficznemu *Weltanschauung*, a w szczególności logicznym aspektom użycia języka. Odślaniając bliskość swoich poglądów w tej

11 F. Stadler, *The Vienna Circle: Studies in the Origins, Development and Influence of Logical Empiricism*, Vienna 2015, s. 219.

12 Tamże, s. 241.

i innych materiałach zarówno Gomperzowi, jak i Karlowi Polanyi'emu, Popper wyrażał odmienne wobec Wittgensteina antyesencjonalistyczne przekonanie, iż możemy jednak bezspornie mówić o faktycznie istniejących w świecie problemach filozoficznych, niepodlegających językowemu konwencjonalizmowi. Jego pełniejsze tezy odzwierciedlone zostały kilka lat później w najbardziej dojrzałym dziele, tj. *Logice odkrycia naukowego*. Śmiało rzecz można zatem, że w kontekście charakteru filozofii członków Koła Wiedeńskiego Popper wprowadził demarkację realistyczną w miejscu, w którym Wittgenstein poprzestawał na różnicach pomiędzy poszczególnymi gramami językowymi.

W omówieniu problemu splatania się biografii obu myślicieli warto wskazać na jeszcze jedną, często pomijaną koincydencję. Mało kto dziś przywołuje bowiem fakt o znaczeniu dla nich obu o różnorodnym ciężarze, lecz ważnym, jeśli pragniemy zrozumieć nie tylko podstawowe założenia filozoficzne przez nich prezentowane za życia i w swych dziełach, ale również mówiące wiele o ich koncepcji, roli i znaczeniu problemu edukacji. Przypomnieć zatem należy, że zarówno Popper, jak i Wittgenstein pełnili w swym życiu przez pewien czas rolę zawodową nauczyciela. Ich epizody pedagogiczne są jednak równie odmienne w swym przebiegu oraz wpływie na dalsze losy, jak reprezentowane przez nich modele filozoficzne. W podobnym stopniu jednak odślaniają to, w jaki sposób uznawali oni uprawianie refleksji filozoficznej jako proces intelektualnego komunikowania, upowszechniania i umacniania partykularnych poglądów oraz całościowych światopoglądów. W konsekwencji, edukacyjna praktyka Poppera i Wittgensteina w roli nauczyciela dobrze oddaje związek między rzeczywistością a poglądami w niej osadzonymi lub innymi słowy – między koncepcjami a działaniem pozostającym w zgodzie z nimi lub im przeczącym. Ów związek biograficznego uwikłania w praktykę pedagogiczną obu bohaterów XX-wiecznej filozofii logiki i języka jest także przykładem, jak dalece filozoficzne teoretyzowanie różnić się może od praktykowania własnych idei. Co więcej, pokazuje także, jak praca nauczycielska wpłynęła na rozwinięcie filozofii edukacji jednego z nich lub została zmarginalizowana u drugiego do wcale nie kluczowego wątku biograficznego, skądinąd nierzadko skrycie pomijanego z różnych względów. Aspekt edukacyjny rozwinięty został bowiem teoretycznie przez obu w różnym stopniu, przy czym Popperowska idea edukacji jest wyraźnie bardziej uwypuklona aniżeli w przypadku Wittgensteina. Zdaniem Davida Corsona jej kardynalnym przesłaniem jest u Poppera twierdze-

nie, że bezosobowa natura współczesnego szkolnictwa uniemożliwia nauczanie polegające na transmisji wyższych wartości, a w skrajnych przypadkach przeczy im i bywa wręcz szkodliwa¹³. Nauczanie według wzoru Popperowskiego opiera się zatem na dążeniu do ustanowienia wartości pracy (rąk bądź umysłu) jako naczelnego imperatywu rozwoju podmiotu, który uznaje ją za nadrzędną nie tylko (lub pomimo) ze względu na otrzymywaną dzięki niej gratyfikację. Uczeń jako swoisty rzemieślnik dążący do mistrzostwa w swym fachu ustanawiać ma w centrum swych działań naukę, co z kolei stanowi cel nie tylko edukacji szkolnej, ale też wysiłku intelektualnego jako takiego. Postulat „unaukowania” programów nauczania rozpatrywać możemy zaś jako próbę zreformowania istniejących ówczesnych systemów szkolnych, takich jak chociażby austriacki. Jak zauważa w tej materii Stephanie Chitpin, użyteczność proponowanej przez Poppera teorii edukacji wypływa z przekonania, iż procesy uczenia się są tożsame z procesami myślowymi odnoszącymi się do rozwiązywania określonych problemów, tj. metody prób i błędów¹⁴. Uczeń w tym procesie zachęcany zostaje do eksperymentowania i odkrywania także fałszywych dróg i mylnych odpowiedzi. Oznacza to, że potencjalne zmiany dokonywane w programach nauczania muszą uwzględniać przyczynowość omawianych problemów, a więc odpowiadać nie tylko, jak np. działa dany mechanizm, ale przede wszystkim dlaczego działa on tak, a nie inaczej.

Jednocześnie idee edukacyjne zawarte w myśli Wittgensteina również niosą ze sobą potencjał istotnej zmiany, chociażby dzięki samemu osadzeniu ich w formule filozofii analitycznej. Zaliczyć do nich należy takie idee jak: antyesencjalizm, podejście antyepistemologiczne, zachowanie podejrzliwości wobec wszelkich metanarracji, odrzucenie słowników składających się z pojęć ostatecznych, krytyka argumentacji transcendentnych i związanych z nimi takowych perspektyw czy też odrzucenie założenia, iż pojęcie prawdy koresponduje w jakiś sposób z rzeczywistością. Sytuują one Wittgensteina jako filozofa nie tyleż wprost omawiającego określone modele pedagogiczne, ileż raczej myślącego w sposób pedagogiczny o filozofii, tj. oferującego nam możliwość docie-

13 D. Corson, *Popper on Education*, „ACCESS: Contemporary Issues in Education”, 4 (1985) nr 2, s. 87.

14 S. Chitpin, *Leading School Improvement: Using Popper's Theory of Learning*, „Open Review of Educational Research”, 3 (2016) nr 1, s. 192, DOI: 10.1080/23265507.2016.1217742.

kania znaczeń kryjących się za kanonem terminów uznawanych powszechnie za oczywiste. Perspektywa analityczna jest bowiem, zdaniem Stefaana Cuy-pesa i Christophera Martina, jednym z najbardziej znaczących paradygmatów w nowoczesnej refleksji edukacyjnej¹⁵. Wzorzec analityczny stanowi w tej mierze podstawę, na której możliwe jest zbudowanie refleksji filozoficznej pełniącej m.in. funkcję terapeutyczną. W *Dociekaniach filozoficznych* Wittgenstein nierzadko odwołuje się do tej analogii, mówiąc, że „nie ma metody filozoficznej, lecz zaiste są metody, jak istnieją różne formy terapii”¹⁶. Jak zauważa Gordon Baker, uwalnia ona czytelnika od metafizyki i zezwala na ukonstytuowanie się dialogu, w którym zachęca się go do samodzielnego myślenia i krytycznego zwątpienia w przedstawiane w danej rozprawie treści¹⁷. W podobnym tonie utrzymane są interpretacje myśli Wittgensteina ze strony innych autorów takich jak Stanley Cavell, James Conant czy Cora Diamond¹⁸. Dzięki takiemu paraterapeutycznemu podejściu Wittgenstein dekonstruuje różne filozoficzne schematy i pozwala swym czytelnikom na uwolnienie się od rozmaitych nieporozumień typowych dla prac wielu myślicieli, a co za tym idzie, odczytanie ich w sensie nieoczywistym, aczkolwiek nadal logicznym. Jak skądinąd konstatuje Michael Peters: „ten nowy styl odczytywania Wittgensteina kładzie mniejszy nacisk na radykalny przełom, jaki nastąpił pomiędzy jego filozofią odzwierciedloną w *Traktacie* a wydanymi pośmiertnie *Dociekaniem*, w celu podkreślenia znaczących ciągłości jego myśli skupionych wokół terapeutycznej koncepcji uprawiania filozofii”¹⁹. Konsekwencją ustanowienia powyższej perspektywy

15 S. E. Cuypers, C. Martin, *Reading R. S. Peters on Education Today*, „Journal of Philosophy of Education”, 43 (2009) s. 3–7.

16 L. Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, Oxford 1958, s. 11E.

17 G. Baker, *Wittgenstein's Method: Neglected Aspects*, Hoboken 2006.

18 S. Cavell, *Declining Decline: Wittgenstein As a Philosopher of Culture*, „Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy”, 31 (1988) nr 3, s. 253–264, DOI: 10.1080/00201748808602153; J. Conant, *Wittgenstein on Philosophy, Objectivity, and Meaning*, Cambridge 2019; C. Diamond, *Reading Wittgenstein with Anscombe, Going On to Ethics*, Cambridge 2019.

19 M. A. Peters, *Subjectivity after Descartes: Wittgenstein as a Pedagogical Philosopher*, w: *A Companion to Wittgenstein on Education: Pedagogical Investigations*, red. M. A. Peters, J. Stickney, Singapore 2017, s. 36.

jest wysunięcie na plan pierwszy interpretacji filozofii wittgensteinowskiej osadzonej w kontekście kulturowym, literackim i biograficznym.

Przypomnieć zatem w tym miejscu należy, że niniejszy tekst składa się jednak na próbę zrekonstruowania wybranych fragmentów życiorysu obu filozofów w celu nakreślenia nie tylko szerszego kontekstu historycznego ich modeli filozoficznych, ale również aby zrozumieć, jak fakt bycia nauczycielem w przedwojennej Austrii wpłynął na późniejsze strategie przedstawiania i argumentowania tych modeli, co w nader szczególnej manierze zostało wyrażone w trakcie wspomnianej na początku konfrontacji w sali H3 w Cambridge. Spójrzmy zatem, jak biografie jednego i drugiego filozofa potoczyły się, prowadząc każdego z nich do sal lekcyjnych.

Wittgenstein jako nauczyciel

Urodzony w 1889 r. w Wiedniu Ludwig Wittgenstein dorastał w warunkach, których nie tylko Popper mógłby mu pozazdrościć. Rodzina Wittgensteinów bowiem należała do jednych z najbardziej majątnych rodzin kupieckich w mieście, a ojciec Ludwiga, Karl Wittgenstein, był uznanym wśród austriackiej *society* potentatem w przemyśle stalowym. Ich dom przy ulicy Alleegasse 16 (dziś Argentinierstrasse) gościł wiele znanych osobistości, w tym Ryszarda Straussa i Gustawa Mahlera. Pod względem obyczajowym, dzieci Wittgensteinów wraz z Ludwigiem, uznać można za swoisty produkt świata wiedeńskiej kultury przełomu wieków, wraz z wszelkimi tego faktu konsekwencjami. Wittgenstein wykazywał też od najmłodszych lat uzdolnienia techniczne, co w dorosłym życiu przełożyło się na zainteresowanie lotnictwem i architekturą. Świat ten zniszczony został jednak przez pierwszą wojnę światową. Wiedziony entuzjazmem pierwszych dni wojny, pchającym wielu innych Europejczyków na drogę wprost ku zabłoconym okopom pod Sommą i Marną, także Wittgenstein zaciągnął się w 1914 r. na ochotnika do armii austriackiej. Przez większość okresu służby stacjonował w Krakowie, będąc najpierw członkiem załogi monitora rzeczno- „Goplana” i patrolując Wisłę, a potem trafiając do regularnej służby okopowej. Czas wojny spędził na doskonaleniu i redagowaniu wydanego w 1921 r. *Tractatus logico-philosophicus* oraz uważnym studiowaniu znalezionej w jednym z antykwariatów egzemplarza *Ewangelii* według Lwa Tołstoja. Ten ostatni fakt miał istotne znaczenie dla zrozumienia stosunku

Wittgensteina w sprawie idei transcendencji. Głęboko przekonany o znaczeniu doświadczenia duchowego do końca życia uważał on się za człowieka religijnego, choć nie okazywał tego w sposób nadmiernie gorliwy. W *Uwagach o religii i etyce* stwierdza skądinąd, że „Bóg byłby po prostu losem, lub światem niezależnym od naszej woli”²⁰. W czasie wojny trafił także do włoskiej niewoli jeńckiej, doświadczając boleśnie, jak wielu jego rodaków, końca starego porządku habsburskiego – *Finis Austriae*²¹. Powolne powroty żołnierzy z frontu skutkują poznaniem w międzyczasie niejakiego Franza Paraka, którego opowieści i wykonywany w cywilnym życiu zawód nauczyciela wydają się fascynować²². Przyjaźń ta zostaje jednak zerwana wraz z rozejściem się obu byłych jeńców w swoje strony na jednym z dworców. Gdy w sierpniu 1919 r. Wittgenstein zostaje zwolniony z obozu w okolicach jeziora Como i, jako odznaczony za męstwo bohater wojenny (był m.in. obserwatorem artyleryjskim podczas ofensywy Brusilowa), udaje się do rodzinnego Wiednia, zastaje już dom niepodobny do tego, który opuścił w 1914 r. Dużym rozczarowaniem okazała się też korespondencja z Bertrendem Russellem, dzięki której nabrał przekonania, że zarówno Russell, jak i spora część filozoficznego środowiska nic nie rozumie z jego notatek, stanowiących w gruncie rzeczy wczesną wersję *Traktatu...* Rozczarowany wydaje się poszukiwać nowej drogi. Już wcześniej, poprzez rozmowy z Ludwigiem Hänselem, podjął decyzję, iż w tej chwili najlepszym rozwiązaniem dla niego będzie kariera nauczyciela na austriackiej prowincji²³.

Wittgenstein wykonywał zawód nauczyciela w latach 1920–1926, najpierw w miejscowości Trattenbach w Dolnej Austrii, a później we wsiach Hassbach, Puchberg i Otterthal w tym samym kraju związkowym. Zanim przystąpił do pracy w szkole, rozpoczął w 1919 r. w Wiedniu kurs pedagogiczny, podczas którego zyskał uprawnienia do wykonywania zawodu wraz z 1920 r. To wtedy w liście do Russella zwierzył mu się z poczucia niepewności nadchodzących lat w nowej roli. Jak pisał w liście z dnia 7 lipca 1920 r.: „Dziś otrzymałem swój dyplom i mogę zostać już nauczycielem. Jak mi pójdzie oraz jak to wszystko

20 L. Wittgenstein, *Uwagi o religii i etyce*, tłum. M. Kawecka, W. Sady, W. Walentukiewicz, wprowadzenie W. Sady, Kraków 1995, s. 62.

21 B. McGuinness, *Wittgensteins frühe Jahre*, Frankfurt am Main 1988, s. 412.

22 Tamże, s. 418.

23 W. Sady, *Wittgenstein. Życie i dzieło*, Lublin 1993, s. 33.

zniosę – wie jedynie sam Bóg. Najlepiej byłoby gdybym tego wieczora się po prostu położył i już nigdy miał się nie obudzić (być może czeka tam na mnie coś lepszego). Cóż, zobaczymy. Pozdrawiam serdecznie. Twój wierny Ludwig Wittgenstein”²⁴. Z tym nastawieniem rozpoczął we wrześniu 1920 r. swoje obowiązki w Trattenbach, nauczając dzieci z klas podstawowych matematyki. W kolejnych listach zwierzał się także Rusellowi z pierwszych doświadczeń w nowym miejscu, podkreślając rozdźwięk pomiędzy prowincjonalnymi realiami a jego wcześniejszymi akademickimi doświadczeniami i podróżami²⁵. Zaznaczał jednak także, że odczuwa narastającą nadzieję związaną z tym faktem i postępującymi pracami nad wydaniem *Traktatu...* Dni spędzone w Trattenbach w latach 1920–1922 były dla Wittgensteina także okresem, kiedy to mógł poświęcić się przemyśleniom związanym z filozofią matematyki, co coraz bardziej rzutowało na jego własną praktykę pedagogiczną, wprowadzając jej coraz bardziej złożone elementy w trakcie realizacji, bądź co bądź, podstawowego programu szkolnego. Używał on kreatywnych metod nauczania, np. poprzez wytłumaczenie dzieciom zasad perspektywy przy zastosowaniu desek podłogowych w pomieszczeniu klasowym, a jego wcześniejsze przygotowanie techniczne zaowocowało samodzielną budową modeli i pomocy naukowych²⁶. Wśród mieszkańców wioski również zapisał się pozytywnie, dzięki interwencji w lokalnej przędzalni, w której nastąpiła awaria maszyny parowej, unieruchamiając produkcję. Odpowiednio instruując pracowników uderzających we wskazanych uprzednio miejscach i odstępach czasu w maszynę, zdołał uruchomić ją ponownie. Wydarzenie to zostało być może zapamiętane, gdyż miejscowy zakład włókienniczy przyczyniał się istotnie do polepszenia warunków życia okolicznych mieszkańców, czym Wittgenstein nie wydawał się być szczególnie zainteresowany, skupiając się raczej na rozwoju ich ducha. Tego typu rozdźwięk pomiędzy wysoce wysublimowanymi oczekiwaniami intelektualnymi wobec lokalnych uczniów a rzeczywistością stać miał się już niedługo dla wiedeńskiego filozofa zgubny. W szczególności ogromny nacisk, jaki kładł on na nauczanie wyższej matema-

24 Wittgenstein in Cambridge. *Letters and Documents 1911–1951*, red. B. McGuinness, Malden, Oxford, Victoria 2008, s. 121.

25 Tamże, s. 123.

26 J. Bremer, *Ludwiga Wittgensteina teoria odwzorowania: w filozofii, mechanice, muzyce i architekturze*, Kraków 2018, s. 43.

tyki, również dziewcząt (czego od niego nie oczekiwano), spotykał się z coraz większym niezadowoleniem mieszkańców.

Wprowadzane w Austrii od początku lat dwudziestych XX wieku reformy edukacyjne Otto Glöckela zmieniły system kształcenia w tym kraju, a następnie także w Niemczech okresu Republiki Weimarskiej. Ich zasadniczy zamysł polegał na ostatecznym odsunięciu Kościoła od wpływu na nauczanie (zgodnie z wykładnią dominującej na ówczesnej scenie politycznej austriackiej socjaldemokracji skupionej w kręgach tzw. czerwonego Wiednia), a następnie upowszechnienie szkół ogólnokształcących w całym kraju na wzór działań podejmowanych w stolicy (uznawanej za tzw. *Musterschulstadt*)²⁷. Eksperymentując w nowym i wykształcającym się dopiero systemie, Wittgenstein pozwalał sobie na podejmowanie kroków balansujących na granicy przyjętego programu nauczania oraz próby implementacji jego własnej wizji procesów uczenia się bliższej poziomowi dyskusji w Cambridge niż debatom prowadzonym w wiejskiej szkole oddalonej o cztery godziny jazdy od Wiednia. Jak już wskazałem wcześniej, początek kariery nauczycielskiej Wittgensteina cechował entuzjazm. W listach skierowanych do Bertranda Russella, Paula Engelmana i Ludwiga Hänsela wyraża on zachwyt nowym miejscem. W szczególności w korespondencji z tym ostatnim prosi on o przestanie książek dla swoich uczniów, w tym takich tytułów jak bajki braci Grimm, baśnie Lessinga czy *Podróże Guliwera* Jonathana Swifta oraz, co ważne, teksty Tolstoja²⁸. Kształtując ich wyobraźnię, podejmował także wysiłki aby tak ukierunkować uczniowskie umysły, iż będą oni w stanie pojąć podstawy wymagań im stawianych. Odwiedziny wiedeńskich przyjaciół takich jak Georg Berger jedynie utrzymywały Wittgensteina w przekonaniu, że jest on osobą dla mieszkańców wsi obcą i stojącą ponad nimi w sensie zarówno pochodzenia, jak i umysłowości. Co ciekawe, w ocenie innych miejscowych nauczycieli uznawany był za osobę wprawdzie bardzo wymagającą, lecz posiadającą skądinąd naturalne predyspozycje do nauczania. Części uczniów oferował dodatkowe korepetycje, osiągając przy tym dobre wyniki z grupą chłopców upatrujących w nim

27 W. Göttlicher, *Otto Glöckels Schulreform, das Rote Wien und die deutsche Reformpädagogik. Zur Einordnung der Glöckelschen Schulreform, 1919–1934*, w: 1918 in *Bildung und Erziehung Traditionen, Transitionen, Visionen*, red. A. De Vincenti, N. Grube, A. Hoffmann-Ocon, Bad Heilbrunn 2020, s. 232.

28 R. Monk, *Ludwig Wittgenstein*, s. 208.

postać mentorską i inspirującą. W swojej własnej działalności pedagogicznej stosował elementy reformy szkolnej Glöckela (np. kształtowanie dziecięcej refleksyjności w miejsce prostego powtarzania przekazywanych treści), a zapisał się w historii austriackiej edukacji jako autor słownika ortograficznego *Wörterbuch für Volksschulen*. O ile jednak Wittgenstein miał być figurą dla miejscowych uczniów na poły ojcowską, o tyle szybko okazał się być także tyranem.

Ci z uczniów, którzy nie mogli sprostać jego oczekiwaniom intelektualnym, traktowani byli przez niego surowo. Stosowanie kar cielesnych stało się z czasem metodą przez niego nie tylko akceptowaną, ale też nadużywaną (czym przeczył oczywiście zasadom nowej reformy). Byli wychowankowie filozofa z Trattenbach wspominają takie incydenty jak pociąganie za włosy (niem. *Haarezien*) czy uderzenia w uszy (niem. *Ohrfeigen*)²⁹. W szczególności wzburzenie rodziła przemoc wobec dziewczynek, gdyż o ile ówczesna ludowa obyczajowość austriackiej prowincji zezwalała ukarać fizycznie ucznia mającego problemy z pojmowaniem algebry, o tyle jednak było to niedopuszczalne w stosunku do uczennic (negowano zresztą w ogóle sens nauczania dziewcząt matematyki). Abstrakcyjne obliczenia dokonywane podczas szkolnych zajęć uznawano zaś jako całkowicie nieprzydatne w wyliczeniach ilości mleka. Narastające niezadowolenie rodziców, poczucie alienacji i frustracja spowodowana niską pojętnością uczniów sprawiły, że Wittgenstein porzucił Trattenberg na rzecz szkół w innych miejscowościach w Dolnej Austrii. Po przeniesieniu się do wsi Hassbach w 1922 r., a dalej do Puchberg i ostatecznie do Otterthal w 1924 r. jedynie utwierdził się on w przekonaniu o byciu nie na swoim miejscu. Trwające równoległe końcowe prace wydawnicze nad publikacją *Traktatu...* i kontakt z siostrą Hermine Wittgenstein podsyciły to uczucie. Będąc w Otterthal, za sprawą wcześniejszej znajomości z dyrektorem tamtejszej szkoły Josefem Putre, ponownie zajął stanowisko nauczyciela matematyki. Jego pobyt w tej miejscowości i okres nauczania w lokalnej szkole przyćmiewa jednakże jedno z kluczowych dla jego kariery pedagogicznej, ale też późniejszych kolei losu wydarzenie.

Okoliczności sprawy, znanej jako tzw. incydent heidbauerski (niem. *der Vorfall Heidbauer*), rzucają istotne światło na kwestie filozofii moralności oraz prywatnych rozliczeń Wittgensteina ze swoją przeszłością dokonywanych z różnym natę-

29 Tamże, s. 210–211.

żeniem w kolejnych latach. Incydent ten miał miejsce w kwietniu 1926 r. i dotyczy jednego z uczniów w Otterthal, jedenastoletniego Josefa Heidbauera, który został przez niego uderzony podczas lekcji tak silnie, iż stracił przytomność. Widząc efekt swoich działań i panikując, Wittgenstein odesłał pozostałych uczniów do domu, a następnie zaniósł młodego Josefa do gabinetu dyrektora, pozostając tam w oczekiwaniu na przybycie lekarza³⁰. Gdy Heidbauer doszedł do siebie, Wittgenstein opuścił budynek szkoły, lecz na swoje nieszczęście spotkał po drodze niejakiego pana Piribauera, którego córka nierzadko również bywała ofiarą wybuchów wściekłości nauczyciela i osobiście nie darzył go sympatią. Obrzucając wyzwiskami Wittgensteina, Piribauer rozpoczął gorączkowe poszukiwania lokalnego policjanta, aby zgłosić całą sprawę. Nie znajdując go jednak, nie zauważył, iż Wittgenstein się w międzyczasie oddalił. Incydent nie pozostał bez konsekwencji. W maju 1926 r. wezwano go do sądu w niedalekim Gloggnitz w celu wyjaśnienia oskarżeń. Sędzia zarządził wówczas natychmiastowe sporządzenie badań psychiatrycznych Wittgensteina, którym ten się poddał. Interesujące wydaje się, że raport z tych badań został utajniony i nie zachował się do dziś. W efekcie reputacja Wittgensteina, jego własne poczucie niespełnienia w warunkach prowincjonalnej szkoły i społeczności, upokorzenie przed sądem oraz coraz intensywniejsze kontakty z Rusellem sprawiły, iż podjął on decyzję o powrocie do filozofii³¹. Realnie jednak rzecz biorąc, o ile Wittgenstein sam formalnie zrezygnował z pracy nauczyciela, składając dymisję na ręce kuratora szkolnego Wilhelma Kundta 28 kwietnia 1928, o tyle faktycznie opuścił on szkołę w niesławie³².

Popper jako nauczyciel

W kontraście do praktyki pedagogicznej i kolei życia Wittgensteina związek Karla Rajmunda Poppera z edukacją formalną pozostaje dużo bardziej enigmatyczny i dużo mniej kontrowersyjny. Jest jednakże też w symboliczny sposób

³⁰ Tamże, s. 247.

³¹ Warto jednak przypomnieć, iż po 10 latach wrócił on do wsi, w których nauczał, prosząc dawnych uczniów o wybaczenie. Spotkał się niemniej z chłodnym przyjęciem.

³² M. Cohen, *Philosophical Tales. Being an Alternative History Revealing the Characters, the Plots, and the Hidden Scenes That Make Up the True Story of Philosophy*, Malden, Oxford, Victoria 2008, s. 216.

symetryczny i komplementarny wobec epizodu pedagogicznego Wittgensteina. W momencie gdy Wittgenstein porzuca bowiem instytucję szkoły na rzecz nauki akademickiej, Popper wkracza w tę samą sferę zawodową, pracując w latach 1929–1934 jako nauczyciel fizyki w szkole średniej. Również biografia Poppera różni się od jego adwersarza z sali H3. Urodził się w 1902 r. w Wiedniu w rodzinie zasymilowanych Żydów, lecz o ile warunki, w jakich Popper dorastał, można uznać za komfortowe, z pewnością nie cieszył się tyloma przywilejami i wpływami jak członkowie rodziny Wittgensteinów. Od młodych lat wyrażał sympatię wobec idei marksizmu, a później związał się nawet z ruchem austriackiej socjaldemokracji³³. Obserwując jednakże w 1919 r. burzliwe starcia młodych austriackich marksistów z bojówkami nacjonalistycznymi, stracił zainteresowanie tą filozofią, upatrując w idei rewolucji klasowej i dorobku Karola Marksa przejawów historycznego determinizmu. Rozczarowany marksizmem nadal interesował się jednak działalnością społeczną i nauczaniem dzieci, pracując m.in. w wiedeńskim Towarzystwie Prywatnych Wykonań Muzycznych oraz jako wolontariusz w jednej z klinik kierowanych przez Alfreda Adlera. Przez krótki czas zajmował się również pracą fizyczną, jako cieśla, w jednym z sierocińców, głównie za sprawą namowy swojego przyjaciela Paula Oстера. W okresie studiów matematycznych (które przerywał z różnych powodów, aby ostatecznie poświęcić się studiowaniu filozofii i psychologii) zainteresował się kwestią wspomnianej już reformy edukacyjnej³⁴. To wówczas podjął decyzję o zostaniu nauczycielem i w 1925 r. wstąpił do nowoutworzonego wiedeńskiego Instytutu Pedagogicznego w celu przygotowania do zawodu³⁵. Co ciekawe, tam poznał swoją przyszłą żonę Josefinę Annę Henninger. Rozprawę doktorską poświęcił problemowi aksjomatyki w geometrii, a uzyskanie stopnia doktora było warunkiem koniecznym, aby mógł rozpocząć pracę w zawodzie nauczyciela przedmiotów ścisłych. Rozpoczął ją po pewnych perturbacjach formalnych i ostatecznym otrzymaniu uprawnień zawodowych w jednym z gimnazjów w Wiedniu w 1929 r.

33 B. Magee, *Popper*, tłum. P. Dziliński, Warszawa 1998, s. 11.

34 H. M. Hacoheh, *Karl Popper – The Formative Years, 1902–1945: Politics and Philosophy in Interwar Vienna*, Cambridge, New York 2000, s. 106.

35 E. Döring, *Karl R. Popper. Einführung in Leben und Werk*, Hamburg 1987, s. 37.

Popper, pracując w szkole, określał siebie mianem „nieortodoksyjnego realisty i zwolennika Kanta”³⁶. Deklaracja ta znajdowała przełożenie na praktykę pedagogiczną w tym sensie, iż język fizyki i matematyki wydawał się być – nie tylko dla niego samego, ale i wielu bliskich mu neopozytywistów z kręgu wiedeńskiego – pozwalającą na opisanie rzeczywistości w manierze niepozostawiającej wątpliwości, gdzie leży granica pomiędzy faktem a faktem pozornym. Warto zauważyć, że Popper w swojej autobiografii bardzo oszczędnie wspomina ten okres swojego życia, który spędził, pracując jako nauczyciel, w praktyce zupełnie go pomijając. Mówi jednakże wiele o procesach uczenia się, ich roli i wadze, jaką w tym procesie odgrywa zasada rozumowania indukcyjnego. Dzięki temu zyskujemy wgląd w jego filozofię edukacji, która pod wieloma względami wykazuje zbieżność z szerzej przez niego pojmowaną filozofią wiedzy. Poprzez wcześniejsze inspiracje psychologiczne i fakt wprowadzenia reformy szkolnictwa w Austrii mógł on istotnie nie tylko uformować swój własny pogląd na edukację, lecz również wkomponować go w znacznie szerszy projekt społeczeństwa otwartego, który rozwinął w pełni w swym znamienym dziele z 1945 r. Jego rozczarowanie istniejącym wówczas modelem edukacji progresywnej i reformą Glockela wynikało z uznania jego nieefektywności, a przekonanie to wyniósł z poprzednich lat pracy społecznej³⁷. Nie uznawał też (w wyniku swych doświadczeń w tej mierze) sensowności działań mających na celu wprowadzenie rozwiązań opartych na założeniu o samoistnym niejako kształtowaniu się wspólnot uczenia się. W zamian bowiem sugerował potrzebę nieustannego stymulowania wysiłku edukacyjnego poprzez rozmaite działania pozwalające wychowankom zrozumieć znaczenie ich własnego uczestnictwa w tym procesie. Przykładem takiego podejścia może być fakt, iż Popper wyzwał pewnego dnia lidera grupy uczniów na pojedynek bokserski³⁸. Edukacja nastawiona na przyszłość i definiowana jako stały proces formowania aktywnych postaw i zdolności w jego filozofii zajmuje miejsce centralne jako koncepcja, która może zostać aplikowana w wielu różnorodnych obszarach społeczeństwa otwartego, jako narzędzie służące umacnianiu określonych zachowań społecznych i obywatelskiej partycypacji. Jak stwierdza w swoich

36 Tamże, s. 45.

37 M. H. Hacohen, *Karl Popper – The Formative Years, 1902–1945*, s. 113.

38 Tamże.

wspomnieniach Popper: „proces uczenia się jest niepowtarzalny, chociaż może trwać pewien czas (krótki czas), i często wymaga od organizmu pewnej aktywności lub ‘wysiłku’: może zatem implikować sytuację niezbyt oddaloną od sytuacji normalnych”³⁹.

Prawdziwie efektywna edukacja w jego ujęciu jest refleksyjna i jako taka musi wyjść naprzeciw tendencjom społecznym prowadzącym do osłabienia podstaw społeczeństwa otwartego dzięki samowyzwoleniu przez wiedzę od tego, co sprzeczne jest z ideą nauki⁴⁰. Jak kluczowy jest to postulat, uświadamia nam powiązanie go z filozofią liberalną i wzorami społecznego zaangażowania wymaganymi w modelu otwartym, zwłaszcza w kontekście wpływu czynników mu zagrażających takich jak autorytaryzm, antyintelektualizm, czy wszelkie formy pseudonaukowej szarlatanerii. Jak zatem widzimy, edukacja osadzona w tym modelu nie rodzi w efekcie jedynie ekspertów w danej dziedzinie, ale absolwentów wyposażonych w narzędzia poznawcze pozwalające im odróżnić prawdę od kłamstwa⁴¹. Kompetencja ta jest podstawowym efektem kształcenia w edukacji wyrastającej na imperatywie demarkacji. Odróżnienie nauki od pseudonauki w dobie ponowoczesnego stanu rzeczy, w którym problem post-prawdy staje się palący, sprawia jedynie, iż tezy Poppera nabierają nowej aktualności. W sensie psychologicznym i kognitywnym natomiast ich zastosowanie w praktyce edukacyjnej sprawia, że proces uczenia utożsamiony zostaje z formowaniem zdolności do rozwiązywania przeróżnych problemów⁴². Edukacja taka jest zatem nie tylko otwarta w swej naturze, lecz również wysoce indywidualistyczna.

Otwarta i zamknięta koncepcja edukacji

Zderzenie ideowych podstaw filozofii edukacji reprezentowanej przez Poppera i Wittgensteina z wątkami biograficznymi prowadzi nas do konstatacji, że przebieg wydarzeń w Cambridge był wysoce znamienny z powodu ścierania się dwóch

39 K. R. Popper, *Nieustanne poszukiwania. Autobiografia intelektualna*, tłum. A. Chmielewski, Kraków 1997, s. 61.

40 K. R. Popper, *W poszukiwaniu lepszego świata: wykłady i rozprawy z trzydziestu lat*, tłum. oraz przypisami opatrzył A. Malinowski, Warszawa 1997, s. 174.

41 D. Corson, *Popper on Education*, s. 86.

42 S. Chitpin, *Leading School Improvement*, s. 190.

odmiennych wizji nauki oraz rzeczywistości edukacyjnej w odniesieniu do poglądów obu myślicieli na temat fundamentów skonstruowania nowej formy relacji pomiędzy twierdzeniami uznawanymi dotąd za fakty a tymi będącymi albo przejawami rozumowania metafizycznego, albo nauką fałszywą. Biografie obu filozofów, w szczególności pewne szczegóły z tych etapów ich życia, które poświęcili oni na pracę w zawodzie nauczyciela, pokazują, jak wizje te w zderzeniu z ich własną praktyką edukacyjną artykułowane były w skrajnie odmiennych postaciach. Jakkolwiek trudno, będąc kuszoną chęcią systematyzacji i podkreślenia kontrastów, nazwać filozofię edukacji Wittgensteina zamkniętą, Poppera otwartą, to wiele wskazuje na to, iż oba modele umieszczone mogą zostać na przeciwległych biegunach, jeśli chodzi o cele kształcenia z nich wypływającego. Wittgensteinowska koncepcja gier językowych redukowałaby bowiem nie tylko filozofię, ale wszelką naukę lub rodzaj refleksji nad światem do lingwistycznych konwencji w taki sam sposób wartościowanych, niezależnie od swej prawdziwości względem rzeczywistości. Użycie języka zaś warunkowałoby, np. jako typ praktyki społecznej, możliwości eksploracji tego, co poza ów językowy system wykracza (jak przecież sugeruje ostatnie zdanie *Traktatu...*). Z kolei wzorzec Popperowski, będąc w gruncie rzeczy podejściem procesualnym, wysuwa na plan pierwszy jednostkową interakcję ze światem, w tym poprzez stawianie się naprzeciw wszelkim zjawiskom konceptualnie niejednoznaczny i trudny do nazwania w kategoriach języka. Ostatecznie natomiast biograficzne zawłości obu bohaterów spotkania w sali H3 pokazują również, jak dalece ich programy edukacji odbiegały od siebie w wymiarze konceptualnym, pomimo nawet kilku zbieżnych poglądów przez nich prezentowanych w najważniejszych ich dziełach.

W tym względzie filozofia edukacji wyrażana przez Wittgensteina wydaje się wyrażać pewną analogię wobec analizy zorientowanej na obiekty (*Object Oriented Analysis – OOA*), tj. analizy opartej na koncepcjach wyuczonych na początkowych etapach edukacji odnoszących się do obiektów i ich atrybutów, całości i ich części, lub klas obiektów i ich partykularnych reprezentacji. Związek ten dostrzega Christian Halmbdoe, wskazując na cel kryjący się za treścią *Traktatu...*, w którym Wittgenstein „stara się dostarczyć opisu warunków, które muszą zostać spełnione przez język doskonale logiczny”⁴³. OOA stanowi w dużym stop-

43 C. Holmboe, *A Wittgenstein Approach to the Learning of OO-modeling*, „Computer Science Education”, 14 (2004) nr 4, s. 280, DOI: 10.1080/0899340042000303447.

niu taki właśnie rodzaj doskonale logicznego komunikatu, a koncepcje języka w ujęciu bardziej pragmatycznym, wyrażone z kolei w *Dociekaniach...*, utwierdzać mogą nas w przekonaniu, że wspomniane warunki odnoszą się do przestrzeni interakcji społeczno-kulturowych i rządzących nimi konwencji językowych. Wskazany typ analizy określa zatem wszelkie relacje społeczne, w których zachodzi jakikolwiek stopień interakcji, jak również ma miejsce proces uczenia się reguł użycia języka zgodnie z obowiązującymi normami kulturowymi. Myśl ta jest bezpośrednio związana z tezą Wittgensteina, zawartą w *Dociekaniach...*, iż znaczenie słów wypływa z ich użycia w obrębie języka⁴⁴. Użycie OOA w sensie zbliżonym do gier językowych zezwala w tym świetle na odsłonięcie różnorodnych konwencji komunikowania się i transmisji wiedzy, która w perspektywie społecznej pozostaje logiczna i spójna, a co za tym idzie, wytwarza również zborne całościowe ontologie. Co więcej, w praktyce takie podejście zezwala na nauczanie bazujące na modelowaniu pewnych danych i przedstawianiu ich z ścisłym związkiem do systemu znaczeń, w jakim dane te funkcjonują.

Powyższe porównanie OOA z elementami filozofii języka odsłania nam, jak dalece możemy zastosować obecnie owe elementy w praktyce edukacyjnej współczesnej szkoły. Wymaga ona jednak implementacji ważnej składowej, która w przypadku filozofii Wittgensteina pozostaje na drugim planie. Każda interakcja, w szczególności w rozumieniu językowym, pociąga za sobą konieczność dialogicznego wyjścia naprzeciw interlokutora lub innego uczestnika, chociażby w celu zainicjowania samego aktu komunikacji, opierającego się o podzielane przez wszystkich zaangażowanych systemy znaczeń. Styl nauczania samego Wittgensteina daleki był od spełnienia tego warunku, nie tylko w trakcie jego epizodu nauczycielskiego, lecz także w trakcie wykładania filozofii podczas jego pobytu w Cambridge⁴⁵. Ów specyficzny styl uprawiania kształcenia filozoficznego w połączeniu z cechami charakterologicznymi Wittgensteina umożliwia nam usytuowanie tego autora w ramach modelu zamkniętego, tj. takiego wzoru edukacyjnego, w którym nie tylko złożoność treści przekazywanych podczas procesu edukacyjnego, ale też hermetyczność obiegu znaczeń kardynalnych dla danego systemu myśli prowadzi nie-

44 L. Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, s. 4.

45 R. Monk, *Ludwig Wittgenstein*, s. 422.

uchronnie do braku dialogu i konfrontacji nieprzystawalnych do siebie poglądów. Wzorzec ten opiera się jednak przede wszystkim na formułowaniu wizji rzeczywistości na wskroś zbernej i niepozostawiającej wiele miejsca na błędy w drodze do osiągnięcia właściwego wyniku. Model zamknięty stoi rzecz jasna w sprzeczności z powszechnym dziś wzorem nowoczesnego nauczania otwartego, w którym to zasadnicze upodmiotowienie uczestników procesów kształcenia służy za punkt wyjścia dla efektywnej edukacji czy to w wymiarze instytucjonalnym, czy w innych polach nieformalnej transmisji i upowszechniania wiedzy⁴⁶. Jakkolwiek odmiennosc podejścia reprezentowanego przez Wittgensteina w *Traktacie...*, w którym przede wszystkim stawia szereg tez, a tym widocznym w *Dociekaniach...*, w których przede wszystkim formułuje pewne pytania, nie dostarczając na nie ostatecznych odpowiedzi, jest wyraźna. To formuła zamknięta w powyższym sensie cechuje większość jego praktyki w nauczaniu szkolnym i akademickim, jest też znamieną dla reprezentowanej przez niego filozofii. Praktyka ta, jak wynika ze wspomnień jego studentów, opierała się w dużym stopniu na uczeniu się poprzez przykłady stanowiące egzemplifikację wykładanych przez Wittgensteina i systematycznie prezentowanych tez⁴⁷. Jego metoda pedagogiczna koncentrowała się na użyciu szerokiego „repertuaru niepoddających się kontrargumentacji form niedyskursywnych, takich jak zdjęcia, rysunki, analogie, podobieństwa, dowcipy, równania, rozmowy z samym sobą, drobne narracje, pytania i błędne odpowiedzi, eksperymenty myślowe, gnomiczne aforyzmy itd.”⁴⁸. Co za tym idzie, edukacja realizowana w formule zamkniętej proponuje nierzadko bogaty wachlarz narzędzi podtrzymujących jeden wzór refleksji i tym samym niepozostawiającym marginesu dialogicznego. Edukacja tego typu formuje wychowanka, ale nie pozwala mu rozwinąć podmiotowych zdolności i potencjalnie dokonać transgresji istniejącego paradygmatu edukacyjnego. Jak stwierdza sam Wittgenstein: „współczesny nauczyciel filozofii nie wybiera potraw dla swych uczniów w celu schlebienia ich gustom, lecz w celu ich zmiany”⁴⁹.

46 P. Ramsden, *Learning to Teach in Higher Education*, New York 2003.

47 K. T. Fann, *Wittgenstein's Conception of Philosophy*, Oxford 1969, s. 109.

48 M. A. Peters, J. Marshall, *Wittgenstein: Philosophy, Postmodernism, Pedagogy*, London 1999, s. 175.

49 L. Wittgenstein, *Culture and Value*, Chicago 2006, s. 17.

W kontrze do modelu zamkniętego model otwarty wyraża potrzebę wejścia w dialog z powodu kluczowego jego znaczenia dla zbudowania wiedzy wpływającej nie z monokultury myśli, lecz z nieustającego zderzania ze sobą przeciwstawnych poglądów, ich weryfikacji i falsyfikacji, a następnie wskazania tych, które są wiarygodne naukowo. Model ten jest właściwy dla Poppera. Cechuje go zorientowanie na rozwiązanie danej kwestii czy uzyskanie odpowiedzi na pytania filozoficzne na drodze wymiany argumentów i ich stopniowej redukcji do tych najbardziej przekonujących. Dzięki ustanowieniu centralnego problemu w dyskusji i takie dążenie na rzecz jego wyjaśnienia, aby jego rozwiązanie stało się wynikiem produktywnego intelektualnie sporu, a nie przyjęcia pewnych schematów refleksji (jakkolwiek nie wydawałyby się one wykładnią jakiegoś systematycznego modelu filozoficznego) otrzymujemy również możliwość opracowania formuły uczenia się zorientowanej na proces dialogicznego wyjścia naprzeciw innym perspektywom aniżeli te dominujące. Otwarty charakter takiego podejścia polega zatem na zdolności do nieustannego włączenia w cykl uczenia się idei lub twierdzeń mogących podważać nasze własne światopoglądy i takiej ich analizy, która pozwala na akumulację wartościowej naukowo wiedzy poprzez logiczną eliminację też nieznajdujących potwierdzenia w rzeczywistości. Wpływ Poppera na ten typ perspektywy edukacyjnej zauważony został przez Grahama Partona i Richarda Baileya, którzy identyfikują jego implikacje w modelu uczenia się opartego na problemach (*Problem Based Learning – PBL*)⁵⁰. Uznają oni filozofię Poppera za teoretyczną podstawę takiego stylu nauczania, a w szczególności te jej elementy, które odnoszą się do wzrostu poziomu wiedzy. PBL stanowi w tym względzie podejście opierające się na kilku zasadniczych etapach pozwalających ostatecznie na poszerzenie zakresu wiedzy nie tylko na temat partykularnego problemu będącego przedmiotem dyskusji, lecz także całego kompleksu danych otaczających go. Do etapów tych zalicza się: 1) początkową analizę problemu bez zastosowania jakichkolwiek apriorycznie przyjętych założeń, 2) interakcję całej grupy w celu ustaleniu obecnego stanu wiedzy na temat problemu, 3) debatę grupową na temat problemu pozwalającego rozwinąć zdolność członków grupy do zastosowania posiadanej wiedzy i argumentacji na jej rzecz tak, aby możliwe

50 G. Parton, R. Bailey, *Problem-Based Learning: a Critical Rationalist Perspective*, „London Review of Education”, 6 (2008) nr 3, s. 281–292, DOI:10.1080/14748460802528475.

stało się jej podważenie ze strony innych uczestników, 4) końcowej identyfikacji dalszych obszarów, w których wiedza na dany temat musi zostać poszerzona w celu uzyskania postępu poznawczego⁵¹. Efektywność takiego wzoru kształcenia jest, jak uważają Parton i Bailey, widoczna przede wszystkim w schemacie uczenia się przez całe życie oraz kształceniu zawodowym, w którym rozwiązania zazwyczaj empirycznie pojmowanych problemów zyskują wymiar pragmatyczny. Inspiracje Popperowskie w PBL są ulokowane, ich zdaniem, w dwóch kluczowych obszarach koncepcyjnych typowych dla tego filozofa – krytycznym racjonalizmie i teorii wiedzy. Oba obszary odnoszą się bowiem do krytyki formułowanej przez Poppera zarówno wobec racjonalizmu, jak i empiryzmu, opartej m.in. na tezie, iż nie istnieją żadne nieomyłne podstawy wiedzy wypływającej czy ze sfery zmysłowej, czy pewnych przyjmowanych często bezkrytycznie oczywistości⁵². Innymi słowy nie istnieje w ujęciu Poppera żadne źródło wiedzy, które uznać możemy po prostu odgórnie za niepodważalne⁵³. Wymagane jest jednak od nas w procesach budowania wiedzy stałe wchodzenie w dyskusję z tymi źródłami, co rodzi z kolei pole do poszerzenia debaty na temat istoty i dynamiki omawianych problemów o źródła dotąd pomijane czy wykluczane z głównego nurtu refleksji z różnych względów. Konstatacja ta w kontekście edukacji utrzymanej w modelu otwartym stanowi też uwagę natury postulatycznej, a więc również pociągającej za sobą możliwość podjęcia pewnych działań reformatorycznych i autorefleksyjnie odślanających kluczowe idee, na których opiera się każdy zinstytucjonalizowany system kształcenia.

Zawarte w niniejszym tekście porównanie otwartej i zamkniętej koncepcji edukacji oraz kryjących się za nimi inspiracji Wittgensteinowskich i Popperowskich jest rzecz jasna jedynie przyczynkiem do dalszych dociekań na temat poszukiwania takich formuł kształcenia, w których nasz kolektywny zasób wiedzy na temat rzeczywistości ulega istotnym transformacjom i bywa negocjowany w ramach ważnych debat intelektualnych i publicznych. Częścią owego aktu negocjowania jest jednak również historia rozumiana nie tylko jako zespół czynników i procesów zmiany, ale także jednostkowych biografii wpływających

51 Tamże, s. 282–283.

52 A. Musgrave, *Common Sense, Science and Scepticism: A Historical Introduction to the Theory of Knowledge*, Cambridge 1993.

53 K. R. Popper, *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*, Oxford 1972, s. 172.

niekiedy na bieg głównej debaty w stopniu istotnym dla jej późniejszej recepcji. Biografie Karla Poppera i Ludwiga Wittgensteina, zwłaszcza podzielane przez obu filozofów doświadczenie nauczycielskie, wydają się mieć takie właśnie znaczenie dla ich późniejszych poglądów i reprezentowanych przez każdego z nich perspektyw edukacyjnych.

Streszczenie: Niniejszy artykuł poświęcony jest mniej znanym faktom z życia dwóch najślynniejszych filozofów dwudziestowiecznych: Karlowi R. Popperowi i Ludwigoowi Wittgensteinowi. Tekst ten dokonuje rekonstrukcji ich praktyki jako nauczycieli i umieszcza ten fakt w kontekście modelu filozofii edukacji przez nich prezentowanych w wybranych dziełach. Doświadczenie nauczycielskie cechuje w obu omawianych przypadkach wiele różnic pod wieloma względami, a różnice te służą mogą prezentacji ich dzieł koncepcyjnych oraz tego, jak koncepcje te popularyzowali w swoich dziełach i działalności jako filozofowie. Artykuł ten przywołuje również kontekst reformy szkolnej wprowadzonej w Austrii w latach dwudziestych XX w. i odsłania, w jakim stopniu wpłynęła ona na ich koncepcje edukacji i praktyczne jej zastosowanie w szkołach, w których pracowali.

Słowa kluczowe: Ludwig Wittgenstein, Karl R. Popper, szkoła, doświadczenie nauczycielskie, filozofia edukacji.

Bibliografia

- Baker G., *Wittgenstein's Method: Neglected Aspects*, Hoboken 2006.
- Bremer J., *Ludwiga Wittgensteina teoria odwzorowania: w filozofii, mechanice, muzyce i architekturze*, Kraków 2018.
- Cavell S., *Declining Decline: Wittgenstein As a Philosopher of Culture*, „Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy”, 31 (1988) nr 3, s. 253–264, DOI: 10.1080/00201748808602153.
- Chitpin S., *Leading school improvement: using Popper's theory of learning*, „Open Review of Educational Research”, 3 (2016) nr 1, s. 190–203, DOI: 10.1080/23265507.2016.1217742.
- Cohen M., *Philosophical Tales. Being an Alternative History Revealing the Characters, the Plots, and the Hidden Scenes That Make Up the True Story of Philosophy*, Malden, Oxford, Victoria 2008.
- Conant J., *Wittgenstein on Philosophy, Objectivity, and Meaning*, Cambridge 2019.
- Corson D., *Popper on Education*, „ACCESS: Contemporary Issues in Education”, 4 (1985) nr 2, s. 84–101
- Cuypers S. E; Martin, C., *Reading R. S. Peters on Education Today*, „Journal of Philosophy of Education”, 43 (2009) s. 3–7.

- Diamond C., *Reading Wittgenstein with Anscombe, Going On to Ethics*, Cambridge 2019.
- Döring E., *Karl R. Popper. Einführung in Leben und Werk*, Hamburg 1987.
- Edmonds D., Edinow J., *Pogrzebacz Wittgensteina. Opowieść o dziesięciominutowym sporze między dwoma wielkimi filozofami*, tłum. L. Niedzielski, Warszawa 2002.
- Fann K. T., *Wittgenstein's conception of philosophy*, Oxford 1969.
- Göttlicher W., *Otto Glöckels Schulreform, das Rote Wien und die deutsche Reformpädagogik. Zur Einordnung der Glöckelschen Schulreform, 1919–1934*, w: 1918 in *Bildung und Erziehung Traditionen, Transitionen, Visionen*, red. A. De Vincenti, N. Grube, A. Hoffmann-Ocon, Bad Heilbrunn 2020, s. 229–250, DOI: 10.25656/01:20471.
- Hacohen M. H., *Karl Popper – The Formative Years, 1902–1945: Politics and Philosophy in Interwar Vienna*, Cambridge, New York 2000.
- Holmboe C., *A Wittgenstein Approach to the Learning of OO-modeling*, „Computer Science Education”, 14 (2004) nr 4, s. 277–296, DOI: 10.1080/0899340042000303447.
- Magée B., *Popper*, tłum. P. Dziliński, Warszawa 1998.
- McGuinness B., *Wittgensteins frühe Jahre*, Frankfurt am Main 1988.
- Mendelski, T., *Karl R. Popper. Metodolog czy ideolog?*, Warszawa 1978.
- Monk R., *Ludwig Wittgenstein: The Duty of Genius*, London 1991.
- Musgrave A., *Common Sense, Science and Scepticism: A Historical Introduction to the Theory of Knowledge*. Cambridge 1993.
- Parton, G., Bailey R., *Problem-Based Learning: a Critical Rationalist Perspective*, „London Review of Education”, 6 (2008) nr 3, s. 281–292, DOI:10.1080/14748460802528475.
- Perloff M., *Wittgenstein's Ladder: Poetic Language and the Strangeness of the Ordinary*, Chicago 1996.
- Peters M. A., *Subjectivity after Descartes: Wittgenstein as a Pedagogical Philosopher*, w: *A Companion to Wittgenstein on Education: Pedagogical Investigations*, red. M. A. Peters, J. Stickney, Singapore 2017.
- Peters M. A., Marshall J., *Wittgenstein: Philosophy, Postmodernism, Pedagogy*, London 1999.
- Popper K. R., *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*, New York 2002.
- Popper K. R., *Logika odkrycia naukowego*, tłum. U. Niklas, Warszawa 2002
- Popper K. R., *Nieustanne poszukiwania. Autobiografia intelektualna*, tłum. A. Chmielewski, Kraków 1997.
- Popper K. R., *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*, Oxford 1972.
- Popper K. R., *W poszukiwaniu lepszego świata: wykłady i rozprawy z trzydziestu lat*, tłum. oraz przypisami opatrzył A. Malinowski, Warszawa 1997.
- Ramsden P., *Learning to Teach in Higher Education*, New York 2003.
- Ribeiro C., *Karl Popper's Conception of Metaphysics and its Problems*, „Principia an International Journal of Epistemology”, 18 (2014) nr 2, s. 209–226, DOI: 10.5007/1808-1711.2014v18n2p209.

- Sady W., *Wittgenstein. Życie i dzieło*, Lublin 1993.
- Smit H., *Popper and Wittgenstein on the Metaphysics of Experience*, „Journal for General Philosophy of Science”, 46 (2015) s. 319–336.
- Stadler F., *The Vienna Circle: Studies in the Origins, Development and Influence of Logical Empiricism*, Vienna 2015.
- Wittgenstein in Cambridge. Letters and Documents 1911–1951*, red. B. McGuinness, Malden – Oxford – Victoria 2008.
- Wittgenstein L., *Culture and Value*, Chicago 2006.
- Wittgenstein L., *Philosophical Investigations*, Oxford 1958.
- Wittgenstein L., *Tractatus logico-philosophicus*, tłum. i wstęp B. Wolniewicz, Warszawa 1997.
- Wittgenstein L., *Uwagi o religii i etyce*, przeł. M. Kawecka, W. Sady, W. Walentukiewicz, wprowadzenie W. Sady, Kraków 1995.