

# O potrzebie filozofii we współczesnej edukacji

JACEK BANAS<sup>✉\*</sup>

Ministerstwo Edukacji i Nauki, Polska

Autor omawia współczesne problemy edukacji (takie jak eliminacja mądrościowego wymiaru kształcenia, silne zsubiektywizowanie wszelkich sfer aktywności człowieka, brak zasady integrującej aspekty poznawcze, brak spójnego modelu kształcenia humanistycznego, bezradność wychowawcza systemu edukacji), stawiając tezę, że w ich rozwiązaniu dużą rolę powinna odegrać filozofia, która wraz z należącą do niej etyką są dziś dla edukacji wielką szansą na to, by odbudować współcześnie edukację klasyczną.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, edukacja klasyczna, filozofia, system edukacji.

**P**odejmując refleksję nad znaczeniem filozofii w edukacji, w sposób szczególny chcę pokazać, jaką rolę filozofia ma szansę odegrać w odniesieniu do najważniejszych problemów, z jakimi od lat boryka się współczesna edukacja. Na początek chciałbym przypomnieć oczywistą prawdę na temat filozofii, która dla wielu nauczycieli brzmi sensacyjnie: filozofia jest matką i jednocześnie królową nauk, a ponadto jest dziedziną nieeliminowalną do tego stopnia, że każda świadoma, przemyślana próba kwestionowania filozofii jest też filozofią. Znany francuski filozof Etienne Gilson zauważył, że „filozofia zawsze grzebie swoich grabarzy” (Gilson, 1965, s. 306) – odradza się, zanim jeszcze umrą ci, którzy ogłaszali jej koniec.

Przejdźmy do naszego głównego zagadnienia: dlaczego edukacja współczesna potrzebuje filozofii? Otóż kultura świata zachodniego po przekroczeniu progu XXI wieku znajduje się w stanie, który przypomina okresy wielkich przesileń kulturowych w Europie (przypomnijmy choćby ogromny przełom, jakim stał się wiek XV, kiedy doprowadzono do upadku średnio-wieczny obraz świata). Współczesna kultura, pełna sprzeczności, stała się problemem sama dla siebie. Zagubiwszy swój właściwy cel – jakim jest uprawa natury, co starożytni Grecy nazywali paideią – staje się w coraz większej mierze kulturą anty- albo wprost antykulturą. Sprzeciwia się bowiem całemu dziedzictwu intelektualnemu Europy. Co gorsza, ta kultura zdominowana jest przez antyintelektualizm oraz bliski mu irracjonalizm.

To uderzenie w rozum jest jednym z najważniejszych wyróżników dominującego dziś w kulturze nurtu zwanego postmodernizmem. To właśnie na jego gruncie możliwe stało się lansowanie tak radykalnych postulatów, jak: śmierć filozofii, śmierć sztuki, a nawet Boga i religii. Ma to oznaczać, że te rozumiane na sposób tradycyjny kwestie są skompromitowane i martwe, nie są także w stanie twórczo wpływać na kulturę (Kiereś, 1998). Wszystko to wywiera przemożny wpływ na edukację, która stoi dziś wobec poważnych dylematów. Do najistotniejszych problemów współczesnej edukacji należy zaliczyć:

\* E-mail: : jacek.banas@mein.gov.pl

1. Po pierwsze zapoznanie, czyli świadome, niestety, wyeliminowanie mądrościowego, sapiencjalnego wymiaru kształcenia na rzecz wszelkiej maści redukcjonizmów. Te zawężone, wypaczone lub całkiem zdeformowane koncepcje kształcenia mają dziś wspólny mianownik – jest nim fetysz użyteczności. Mądrość przegrywa z szukaniem doraźnych korzyści. Takim podejściem kieruje się wielu, może większość nauczycieli w szkołach. Mądrość jest bowiem postrzegana co najwyżej jako abstrakcyjny ideał, niezyciowy cel, tyleż wzniosły, co anachroniczny, do którego miałby dążyć – nie wiedzieć czemu – cały proces edukacji. Poznanie mądrościowe to jednak nie sprawa ilości wiedzy, erudycji, lecz kwestia fundamentalnego rozumienia rzeczywistości, opartego na znajomości najgłębszych jej przyczyn. A to ma decydujące znaczenie dla edukacji.
2. Kolejny problem to silne zsubiektywizowanie wszystkich sfer aktywności człowieka: poznawczej – w odniesieniu do prawdy; moralnej – do dobra; wytwórczej – do doskonałości dzieła i piękna; i wreszcie: religijnej – by przywołać klasyczny podział kultury. To zsubiektywizowanie dotyczy całej wiedzy humanistycznej, ale również edukacji filozoficznej, wciąż za mało obecnej w polskiej szkole.
3. Następnym problemem to brak zasady integrującej aspekty poznawcze młodego człowieka w spójny obraz świata.
4. Z powyższym zagadnieniem łączy się kolejny problem, a mianowicie brak spójnego modelu kształcenia humanistycznego; obserwujemy ponadto u uczniów coraz większe trudności w posługiwaniu się językiem: zastąpienie czytania wielkich dzieł literatury atrapą streszczeń, bryków i opracowań, nieobecność sztuki mówienia, zanik kultury słowa oraz brak kultury logicznej (kultury myślenia).
5. I wreszcie ostatni wielki problem – bezradność wychowawcza systemu edukacji mimo deklarowanej w przepisach prawa oświatowego funkcji wychowawczej szkoły.

Przechodzę teraz do omówienia tych problemów i roli, jaką może w ich rozwiązywaniu odegrać filozofia. Dlaczego tak ważne okazuje się przywrócenie polskiej szkole dawno zagubionego wymiaru edukacji, jakim jest sapiencjalny, czyli mądrościowy, wymiar kształcenia? Edukacja oderwana od gruntownej wiedzy filozoficznej pozbawiona jest swego fundamentu, jakim zawsze było poznanie metafizyczne. Wśród dziedzin poznania filozoficznego metafizyka określana była jako *prote philosophia* – filozofia pierwsza; to od niej miało się zaczynać i na jej fundamencie dokonywać wszelkie poszukiwanie i odkrywanie prawdy i mądrości. Metafizyka, jako wiedza mądrościowa, od samego początku stała się synonimem filozofii (Maryniarczyk, 2005). Tak rozumiana filozofia była bezinteresowną kontemplacją rzeczywistości w celu odkrycia ostatecznych jej przyczyn. Ten rodzaj poznania jest warunkiem absolutnie koniecznym (*conditio sine qua non*) – powiedzieliby scholastycy kształcenia filozoficznego i kształcenia w ogóle. Bez znajomości najgłębszych przyczyn (ostatecznych, tj. ostatnich) człowiek nie rozumie siebie, nie rozumie świata, w którym przyszło mu żyć, a jego działanie w świecie skazane jest na przypadkowość.

Wśród znaczeń przypisywanych współcześnie terminowi: metafizyka często spotyka się utożsamienie go z tym, co mroczne, tajemnicze, pozaracjonalne i ponadmysłowe. Towarzyszy temu przenoszenie nazwy: metafizyka do dziedzin pozafilozoficznych (stąd określenia: poezja metafizyczna, sztuka metafizyczna czy przestrzeń metafizyczna) (Świeżawski 1960). To podejście, dominujące wśród humanistów, w tym nauczycieli języka i literatury polskiej, czyni z metafizyki jej przeciwieństwo.

Przypomnijmy zatem, że metafizyka – w podstawowym rozumieniu, jakie nadał jej Arystoteles – jest jak najbardziej nauką empiryczną (realistyczną), gdyż jej przedmiotem

jest rzeczywistość fizyczna, jest też nauką teoretyczną (theoria), gdyż jej celem jest ogląd i kontemplacja prawdy dla niej samej (scire propter scire), którą to prawdę rozum odczytuje w rzeczach danych nam w doświadczeniu empirycznym” (Świeżawski, 1960, s. 34).

Metafizyka dotyczy więc realnie istniejącej rzeczywistości i jest sztuką czytania tejsze, tzn. odkrywania natury rzeczy, najgłębszych (bo ostatecznych) przyczyn istnienia bytów, odnajdywania ich racjonalności, celowości i doskonałości (Świeżawski, 1960). Filozofia rodzi się ze zdziwienia światem i to zdziwienie ma charakter metafizyczny, bo jest to zdumienie faktem istnienia świata i siebie samego. Aby jeszcze lepiej to zrozumieć, przytoczmy ważny cytat:

Każdy człowiek powinien choć raz w życiu przeżyć autentyczne zdumienie nad faktem istnienia rzeczy. [...] Dla Tomasza z Akwinu, filozofii bytu, fundamentalną rolę metafizyki, owej scientia divina, rozumie dopiero ten, którego wstrząsnęła do głębi świadomość faktu istnienia nas samych i tego, co nas otacza [...]. Współczesne warunki życia nie ułatwiają człowiekowi przeżycia tego ‘wstrząsu’ lub ‘szoku’ spowodowanego przez fakt istnienia. (Świeżawski, 1960, s. 108–109)

Ja i świat istniejemy, a nie musieliśmy zaistnieć, to rodzi najważniejsze, głęboko egzystencjalne pytanie o przyczyny – zwłaszcza sprawczą i celową – naszego pojawienia się na świecie. Tylko konieczność istnienia nas samych oraz istnienia świata czyniłaby te pytania niezasadnymi.

Kolejnym wyzwaniem, przed jakim stoi dziś edukacja, jest powrót do realizmu i obiektywizmu. Obserwuje się bowiem postawę ucieczki w subiektywizm (relatywizm), agnostycyzm, sceptycyzm i irracjonalizm. Należy podkreślić, że stanowiska te jako wewnętrznie sprzeczne (tzn. głoszące to, czemu jednocześnie zaprzeczają) są nie do przyjęcia z punktu widzenia rozumu i należy je zdecydowanie odrzucić (Kiereś, 1998).

Sposób odnoszenia się do prawdy w życiu społecznym (w kulturze) rzutuje na sposób traktowania tej sprawy w murach szkoły. Nauczycielom, którzy realizują edukację filozoficzną w szkołach (ale i inne przedmioty), proponuje się programowy minimalizm teoriopoznawczy, który czyni problem prawdy wyłącznie osobistym (względny) bądź nierozstrzygalnym. Tylko nieliczni nauczyciele – wykazując się dużą odwagą (podobnie jak w Atenach słynny Sokrates) – gotowi są bronić absolutyzmu poznawczego (absolutyzmu prawdy), który sprzeciwiając się relatywizmowi, głosi, że człowiek ma zdolność dotarcia do prawdy obiektywnej, która nie jest zmienna, nie jest stopniowalna i nie jest zależna od tego, kto i w jakich okolicznościach ją głosi.

W funkcjonującym dziś modelu edukacji zajęcia z filozofii sprowadza się ostatecznie do przeglądu stanowisk (to redukcja do historii filozofii) lub problemów, jakie filozofia rozważa. Niezależnie od atrakcyjności stosowanych metod nauczania oraz środków dydaktycznych, uczniowi wpaja się przekonanie o równości wszystkich tzw. opcji w dyskusji, a to pogłębia jeszcze relatywizm (subiektywizm). Należy mocno podkreślić, że prawdziwy obraz rzeczywistości może odkryć umysł, który cechuje się realizmem, obiektywizmem i uniwersalizmem. Co to oznacza? „Nastawienie realistyczne można by scharakteryzować jako: uznanie poza swoim ‘ja’ otaczającej mnie rzeczywistości” (Świeżawski, 1993, 30). [Świat wokół mnie istnieje naprawdę, nie jest iluzją czy pozorem – J.B.]. „Obiektywizm łączący się ściśle z realizmem to głęboko wryta zasada i przeświadczenie, że w zdobywaniu poznawczym rzeczywistości ja jestem od niej zależny i muszę ją z trudem zdobywać, że nie jestem miarą i ośrodkiem świata” (Świeżawski, 1993, 30). [Człowiek w poznaniu nie kształtuje rzeczywistości, lecz z wielkim wysiłkiem odkrywa to, co w rzeczach już jest i to ściśle określone – J.B.]. „Uniwersalizm wreszcie intelektu objawia się w tym, że umysł celowo nie eliminuje ze swej świadomości, ze swego pola obserwacji i badań żadnego odłamku tej rzeczywistości; stara się [...] uwzględnić wszystkie dane, nie przymykać oczu na żadne dziedziny” (Świeżawski, 1993, 30). [Zawężenie poznania, np. do zjawisk, głęboko zubażało rozumienie człowieka oraz jego życia].

Filozofia realistyczna, obiektywistyczna i uniwersalistyczna, czyli filozofia klasyczna (arystotelesowsko-tomistyczna), realizuje wielkie zadanie przywracania „mowy rzeczom”. Ta właśnie filozofia ukazuje i wykazuje (uzasadnia), że każda rzecz w świecie jest nosicielem prawdy (inteligibilność rzeczy), którą człowiek jest zdolny odkryć. Rzeczy są również dobrami i jako takie mogą stać się celem naszego działania. Dobra można uporządkować hierarchicznie, w klasycznym ujęciu wskazuje się na trzy rodzaje dobra: dobro przyjemnościowe (*bonum delectans*), użytkowe (*bonum utile*) oraz dobro godziwe (*bonum honestum*). Dobra przyjemnościowe i użytkowe są środkami do osiągnięcia innych niż one same celów, zaś dobro godziwe, jako dobro osobowe człowieka, musi być zawsze celem. Bez tego rozróżnienia dóbr nauczanie etyki pozbawione jest swego istotnego elementu.

Obecnie w etyce, czyli nauce badającej moralną stronę natury ludzkiej, dobro, które ma wymiar obiektywny, zastępuje się subiektywnym pojęciem wartości. Subiektywizm tego pojęcia widać wyraźniej, kiedy używamy określenia, że coś jest wartościowe (również np. wartościowy człowiek), bo wówczas mamy na myśli jedno z trzech znaczeń tego słowa: 1. Wartość jako cena czegoś, 2. Wartość jako użyteczność czegoś, 3. Wartość jako ideał do zrealizowania lub coś już zrealizowanego (coś, co w mniejszym lub większym stopniu ucieleśnia ten ideał, tj. jakieś idealne właściwości; Kiereś, 2001).

Wartość każdej rzeczy jest zatem stopniowalna, zależna od indywidualnych ocen oraz wyborów. Dla Immanuela Kanta, który był jednym z ojców tradycji wartości (czyli aksjologii), wartość była tylko postulatem woli, tzn. założeniem, bo nie była uchwytana na drodze poznania intelektualnego (Kowalczyk, 1986). Wybór wartości polega więc na akcie woli, przy czym wartością, jak się szybko okazało, może być wszystko – stąd np. u Maxa Schelera podział na wartości pozytywne oraz wartości negatywne, które są pozytywnych przeciwieństwem. Rozumienie dobra uniemożliwia tworzenie tego typu konstruktów, nie do pomyślenia jest zatem dobro negatywne, które miałyby być swoistym nie-dobrem.

W wykładzie etyki pozostaje ciągle nieobecna klasyczna teoria cnót, jedna z pereł kultury filozoficznej Europy. Opracowano ją już w starożytności i przez wieki stanowiła ona podstawę wychowania moralnego. Dziś w etyce dominuje natomiast postawa permissywności, czyli pobłażliwości, oraz tzw. etyka sytuacyjna, które sprowadzają etykę na głębokie intelektualne peryferia i czynią ją wychowawczo bezużyteczną. Z kolei konieczne jest również uporządkowanie wielkiego zamętu w teorii prawa naturalnego, przywrócenie klasycznego, realistycznego ujęcia sumienia ludzkiego oraz ukazanie ostatecznej perspektywy (i spełnienia się) osobowego życia człowieka (także ostatecznej instancji moralności); Jaroszyński, 1996a).

W dziedzinie sztuki konieczny jest powrót do greckiej teorii aspektu, by wyodrębnić i odróżnić sferę sztuki od dziedziny poznania i moralności. Nauczyciel, zwłaszcza nauczyciel filozofii, musi umieć odpowiedzieć na pytanie, czym jest sztuka i dlaczego istnieje, umieć określić relację sztuki do prawdy (tzn. odróżnić prawdę artystyczną i logiczną w dziele sztuki), pokazać piękno jako syntezę prawdy i dobra etc. (Kiereś, 1993, 1998, 2000). Samo postawienie problemu, czy i w jakim sensie sztuka odnosi się do prawdy, już wymaga odwołania się do filozofii.

W dziedzinie sztuki mamy dziś nieobecność teorii sztuki (z uwagi na głoszoną śmierć sztuki) i w związku z tym brak kryterium oceny sztuki, a w konsekwencji niemożność rozwiązywania problemów, jakie rodzi np. antysztuka – przykładowo dylematów natury moralnej, kiedy artysta performer w ramach tzw. sztuki autodestrukcji – na oczach widzów – dokonuje drastycznych aktów okaleczania swojego ciała. Dziedzinę sztuki uczyniono bowiem sferą autonomiczną i zerwano jej związki z moralnością i prawdą, odrzuciwszy również uniwersalne

reguły i tzw. smak, które miały zniewalać sztukę dawną. Współczesny artysta (antyartysta) kieruje się wyłącznie wyborem, bo sztuka według niego to wolność i kreacja (Kiereś, 2001).

W dziedzinie religii (filozofii religii) powrót do filozofii realistycznej (obiektywistycznej i uniwersalnej) – metafizyki jest absolutną koniecznością, jeżeli świat ma stanowić księgę, która mówi również o swoim stwórcy. Filozoficzne wyjaśnianie świata – ostatecznych przyczyn jego istnienia – doprowadza do konieczności przyjęcia jego pierwszej i ostatecznej zasady, jakim jest Absolut (Zdybicka, 1993). Jest to prawda, którą może poznać każdy człowiek, niezależnie od tego, gdzie i jak żyje i czy ma jakieś przekonania na temat istnienia Boga.

Filozofia wyjaśnia też sam fakt istnienia religii, tj. międzyosobowej relacji religijnej. Wyjaśnieniem tego faktu (od strony podmiotowej) jest status bytowy człowieka-osoby w świecie, a mianowicie jego przygodność, tzn. bytowa niedoskonałość (Zdybicka, 1993). Człowiek ze względu na swą naturę szuka zatem Boga i chce z nim obcować – jest religijny z natury, a nie wyłącznie ze względu na jakieś czynniki zewnętrzne, np. kulturę, w jakiej żyje, wychowanie czy warunki materialne. Doniosłe znaczenie na gruncie filozofii religii (ze względu na poznanie natury Absolutu i jego relacji do świata) ma również teoria partycypacji, czyli uczestnictwa, o której nie można mówić poza metafizyką (Zdybicka, 1993, 1972). Relacja bytowej partycypacji Boga do świata ukazuje Boga „jako źródło istnienia, transcendentny wzór oraz cel, czyli naczelne dobro poruszające osobowy dynamizm człowieka i stanowiące o osobowym spełnieniu bytu ludzkiego” (Powszechna Encyklopedia Filozofii, bdw, s. 7). Religia łączy wszystkie działania kulturotwórcze, wskazując kierunek, cel i ostateczny sens tych działań.

Kolejny problem, z jakim spotyka się dziś edukacja, to brak zasady integrującej wiedzę z różnych dziedzin w jeden spójny obraz świata. Absolwent ogólnokształcącego liceum (abiturient) posiada wiedzę, często szeroką i dogłębną, z różnych dziedzin poznawczych. Najczęściej jednak, zwłaszcza jeżeli nie zetknął się z filozofią, jego wiedza to zbiór różnych aspektów dotyczących rzeczywistości i siebie samego, który nie tworzy jednego obrazu świata. Takiego obrazu, który dawałby dogłębne wyjaśnienie rzeczywistości oraz tłumaczyłby człowieka i jego obecność w świecie.

Filozofia może pełnić funkcję scalającą zarówno dla nauk humanistycznych, jak i przyrodniczych, ponieważ tworzy (na gruncie metafizyki) jeden filozoficzny obraz świata i człowieka, do którego winny odnosić się wszystkie nauki w swych działaniach poznawczych. Chcą czy nie, nauki i tak odwołują się do jakiejś wizji rzeczywistości (w tym i człowieka). Ponadto na gruncie każdej nauki rodzą się problemy filozoficzne – stąd odwołanie się tych nauk do filozofii może stać się zasadą integracji wiedzy.

Filozofia człowieka (antropologia filozoficzna) i filozofia jego wytworów, tj. filozofia kultury, filozofia poznania, filozofia moralności, filozofia sztuki, filozofia religii, dają podstawę integracji nauk humanistycznych. Metafizyka ogólna, filozofia przyrody mogą pełnić rolę zasady jednoczącej całe przyrodznawstwo. Filozofia przyrody, która w odróżnieniu od szczegółowych nauk przyrodniczych bada przyrodę jako całość (a nie tylko jej obiekty), pełni również wobec tych nauk funkcję dopełniającą i krytyczną (krytyka założeń, metod i pojęć – pojęcie związku przyczynowego, zasady przyczynowości etc.; Roskał, 2005).

Filozofia służy również naukom teologicznym. Dostarcza teologii najogólniejszej i najgłębiej (ostatecznościowo) uzasadnionej teorii rzeczywistości, ponadto języka i stylu myślenia, a także metod naukowych (Kamiński, 1992). Znany polski logik Tadeusz Czeżowski rolę filozofii ujmował następująco:

...] matematyk, przyrodnik lub humanista nie może bez szkody dla siebie odgradzić się od filozofii [pisownia oryginalna]. Posługuje się on bowiem pojęciami podstawowymi i metodami postępowania,

których badanie nie należy do zakresu jego nauki, lecz do filozofii. Filozofja zatem dopiero daje mu należyty pogląd na podstawy jego nauki, jej stanowisko wśród innych nauk, ona pozwala mu poznać należycie metodę naukową, której używa, ona wreszcie czyni go zdolnym do oceny osiągniętych wyników i ich roli w budowie gmachu wiedzy” (Czeżowski, 1923, s. 5).

Problem czwarty to brak pomysłu. Wypadałoby, niestety, dodać: jakiegokolwiek pomysłu na kształcenie humanistyczne, które nawiązywałoby w jakiś sposób do wielkiej europejskiej tradycji. Zauważmy, że humanistyka ze swej istoty związana jest z kulturą i jest niemalże jej synonimem. Jej zadaniem jest zatem uprawa ludzkiej natury, tzn. pełny rozwój osobowy człowieka, tak by mógł on – w sposób rozumny i wolny – kierować swoim życiem w oparciu o poznane cele, aż do osiągnięcia celu ostatecznego.

Obecnie jednak humanistykę sprowadza się do ideologii, co jest pokłosiem podejścia występującego w systemach totalitarnych, które ją zniewalały i traktowały jako narzędzie walki ideologicznej. Ponadto, wiedzę humanistyczną traktuje się jako ekspresję uczuć humanisty, czyli bardzo osobistą wizję świata. Ostatecznie więc humanistyka stanowi dziś jakiś zbiór wiadomości o charakterze ideologiczno-światopoglądowym, który ma przedstawiać wielość punktów widzenia i możliwości wyboru. Uczeń może z tego hipermarketu idei wybierać wszystko (nawet rzeczy wzajemnie się wykluczające) i ma kierować się przy tym regułą własnych upodobań. Oznacza to w istocie likwidację humanistycznego kształcenia i wychowania oraz skazuje młodego człowieka na przysłowiowe błądzenie w labiryncie, bez nadziei na nić Ariadny (Kiereś, 1998).

Wiele ważnych elementów tradycyjnego kształcenia humanistycznego oferowały gimnazja w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Program nauczania wydziału klasycznego gimnazjum w okresie II Rzeczypospolitej oprócz propedeutyki filozofii obejmował także przedmiot: kultura klasyczna oraz w dużym wymiarze godzin – język łaciński i język grecki, niezależnie od uczonego języka nowożytnego.

Nie ma chyba potrzeby uzasadniania kulturotwórczej (i wychowawczej) roli, jaką spełniały języki klasyczne (Jaroszyński, 2001). Podkreślmy tylko, że znajomość tych języków oraz wiedza zdobywana na zajęciach z filozofii i kultury klasycznej umożliwiały bezpośredni dostęp i rozumne (krytyczne) ubogacanie się dwuipółtysiącletnim dziedzictwem kulturowym Europy. To z kolei gwarantowało zachowanie ciągłości cywilizacyjnej naszego narodu.

Wielkim problemem współczesności jest brak kultury myślenia i związany z tym głęboki chaos na poziomie języka (sensów pojęć). Ważną rolę w tym zakresie może odegrać roztropne wprowadzenie do szkolnictwa średniego logiki. Musiałaby to być logika dostosowana do poziomu i potrzeb ucznia, ponadto prawa, reguły i katalog błędów logicznych muszą być podawane w takiej formie, aby wiedza o nich mogła być zastosowana w sferze słowa mówionego i pisanego. Nie może to być tylko sucha logika formalna, czyli logika czysto zakresowa, ale logika uwzględniająca treściowo-egzystencjalny aspekt naszego języka (Jaroszyński, 1996b).

Wielką pomocą w odniesieniu do wskazanych w wykładzie problemów dotyczących używania języka może być również powrót do retoryki klasycznej. Retoryka przez ponad dwa tysiące lat była obecna w kanonie podstawowego wykształcenia (w ramach trivium) jako sztuka mówienia, czytania i pisanie, służąca przekonywaniu, ale nie w sposób dowolny lecz stosownie do tematu, adresata i okoliczności (Jaroszyński, 1996b).

Sztuka retoryki pełni tak ważną rolę, bo – jak przekonywał jej twórca Isokrates – „nic, co jest czynione z rozmysłem, nie dzieje się bez udziału mowy: mowa jest przewodnikiem wszystkich naszych działań i wszystkich naszych myśli” (Nicocles, III 9: za: Jaroszyński, b.d.w.). Retoryka wychodzi naprzeciw obserwowanej współcześnie tendencji do rozwijania umiejętności,

takich jak: pisanie i wygłaszanie mów (prezentacja, autoprezentacja), negocjowanie (techniki negocjacji), przekonywanie, motywowanie etc.

Nie jest tajemnicą, że system szkolny w Polsce od lat boryka się z bezradnością wychowawczą. Jest to oczywiście problem złożony i trudny do rozwiązania. Rolę swobodnego koła ratunkowego dla rachitycznej pedagogii szkolnej pełni dziś w polskiej oświacie katecheza, mimo że w ciągu ostatnich lat obserwuje się wyraźny proces rezygnacji z lekcji religii. Edukacja filozoficzna przynosi ze sobą problematykę etyczną i estetyczną, a są to dziedziny, których wychowawcze oddziaływanie (Śleziński, 2000) jest oczywiste i wyraźne. Wychowawcza funkcja filozofii ma szczególnie duże znaczenie w okresie adolescencji (dojrzwania) młodego człowieka. Na tym etapie rozwoju potrzeba filozofowania ujawnia się z dużą intensywnością (Florek, 2002). Psychologowie wskazują na powszechnie występujący wówczas u młodego człowieka niepokój filozoficzny (Walkiewicz, 1992). W tym właśnie czasie, przechodząc proces konfrontowania się z dorobkiem kulturowym, kształtuje on w sobie dwa fundamentalne elementy dojrzałości osobowej: poczucie niezależności (autonomii) oraz swoją tożsamość (Florek, 2002).

Wprowadzenie na szeroką skalę zajęć szkolnych z etyki może odegrać znaczącą rolę w procesie rozwoju intelektualnego i moralnego ucznia, pod warunkiem jednak, że etyka nie będzie oparta na takiej lub innej formie relatywizmu. Trzeba wyraźnie stwierdzić, że relatywizm czyni edukację i wychowanie czymś nieistotnym. Pełny rozwój osobowy człowieka bez trwałego fundamentu prawdy i dobra nie jest możliwy. Przekonuje o tym wielki klasyk wychowania, niemiecki etyk i pedagog Fryderyk Foerster:

Pytaniem Piłata: Co to jest prawda? nie można wychowywać ani siebie, ani innych. Jeśli cała etyka jest tylko wytworem czasu i wraz z tym czasem znika, jeśli dziś jest nowa moralność, a jutro przyjdzie jeszcze nowsza, to po co miały się ktokolwiek poświęcać. Hipotezom nikt się nie poświęca” (Foerster, 1930, s. 238)

Podsumowanie mojego tekstu chcę zawrzeć w jednym zdaniu: Filozofia wraz z należąca do niej etyką są dziś dla edukacji wielką szansą, szansą, by stała się ona bardziej tym, co nazywamy edukacją klasyczną, a takiej szansy nie było od czasów II wojny światowej.

## Bibliografia

- Czeżowski, T. (1923). *O filozofii. Wykład wstępny wygłoszony na Uniwersytecie Wileńskim*. Wilno: J. Zawadzki.
- Florek, S. (2002). Nauczanie filozofii w szkole średniej jako forma zaspokojenia potrzeb w okresie adolescencji. W: E. Piotrowska i J. Wiśniewski (red.), *Dydaktyka filozofii: doświadczenia, dylematy, osiągnięcia*. Poznań: Humaniora. Fundacja dla humanistyki.
- Foerster, F. W. (1930). *Wychowanie i samowychowanie: wskazania zasadnicze dla rodziców i nauczycieli, duszpasterzy i piastunów młodzieży* (tłum. J. Kreutz-Mirski). Warszawa–Lublin–Łódź: Gebethner i Wolff.
- Gilson, É. (1965). *The Unity of Philosophical Experience*, New York: Charles Scribner's Sons.
- Jaroszyński, P. (bdw). Isokrates. W: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*. Pobrano z <http://www.ptta.pl/pef/pdf/i/Isokrates.pdf> (22.11.2021).
- Jaroszyński, P. (1996a). Etyka – dramat życia moralnego. W: M. A. Krąpiec, S. Kamiński, Z. J. Zdybicka i A. Maryniarczyk, P. Jaroszyński (red.), *Wprowadzenie do filozofii* (s. 515–586). Lublin: Wyd. KUL.
- Jaroszyński, P. (1996b). Elementy retoryki klasycznej. W: M. A. Krąpiec, S. Kamiński, Z. J. Zdybicka i A. Maryniarczyk, P. Jaroszyński (red.), *Wprowadzenie do filozofii*. Lublin: Wyd. KUL.
- Jaroszyński, P. (2001). *Ocalić polskość!* Lublin 2001: Instytut Edukacji Narodowej.
- Kamiński, S. (1992). Czy filozofia służy teologii? W: Z. J. Zdybicka (red.), *Zadania filozofii we współczesnej kulturze*. Lublin: RW KUL.
- Kiereś, H. (1993). *Czy sztuka jest autonomiczna? (W związku z tzw. antyszuką)*. Lublin: RW KUL.
- Kiereś, H. (1998). *Służyć kulturze*. Lublin: Instytut Edukacji Narodowej.

- Kiereś, H. (2000). *Trzy socjalizmy: tradycja łacińska wobec modernizmu i postmodernizmu*. Lublin: Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej”.
- Kiereś, H. (2001). *U podstaw życia społecznego: personalizm czy socjalizm?* Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
- Kowalczyk, S. (1986). Filozoficzne koncepcje wartości. *Collectanea Theologica* 56, 1, 37–51.
- Maryniarczyk, A. (2005). Potrzeba kształcenia metafizycznego. W: P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz i I. Chłodna (red.), *Filozofia i edukacja. Materiały z sympozjum z cyklu „Przyszłość cywilizacji Zachodu”, zorganizowanego przez Katedrę Filozofii Kultury KUL*. Lublin: Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej”.
- Moskal, P. (bdw). Zdybicka Zofia Józefa. W: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*. Pobrano z <http://www.ptta.pl/efp/pdf/z/zdybickaz.pdf> (22.11.2021).
- Roskal, Z. E. (2005). Edukacyjna ścieżka filozoficzna a filozofia przyrody. W: P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz i I. Chłodna (red.), *Filozofia i edukacja. Materiały z sympozjum z cyklu „Przyszłość cywilizacji Zachodu”, zorganizowanego przez Katedrę Filozofii Kultury KUL*. Lublin: „Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej”.
- Śleziński, K. (2000). *Zarys dydaktyki filozofii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Świeżawski, S. (1960). *Rozum i tajemnica*. Kraków: Znak.
- Świeżawski, S. (1993). *Istnienie i tajemnica*. Lublin: RW KUL.
- Walkiewicz, R. (1992). Nauczanie propedeutyki filozofii w szkołach średnich w okresie II Rzeczypospolitej, *Edukacja Filozoficzna*, 13, s. 109.
- Zdybicka, Z. J. (1972). *Partycypacja bytu. Próba wyjaśnienia relacji między światem a Bogiem*, Lublin: TN KUL.
- Zdybicka, Z. J. (1993). *Człowiek i religia. Zarys filozofii religii*. Lublin: RW KUL.