

**Joanna Kiereś-Łach**

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

## Trudności w nauczaniu filozofii i sposoby ich pokonywania

### **Tytułem wstępu**

Rzeczywistość, która dostępna jest w naszym poznaniu, nie jest samozrozumiała. Jest złożona z bytów, które łączą się w związki przyczynowo-skutkowe. Często, aby zrozumieć jakieś zjawisko, należy sięgnąć po jego przyczynę. Dopiero wówczas odsłania nam się ono w całości. Osoba, która to rozumienie osiągnęła albo przynajmniej wie, w jaki sposób należy to robić, ma przed sobą trudne zadanie przekazania wiedzy innym w taki sposób, aby – po pierwsze – nie zrazili się do dalszego poszukiwania prawdy oraz – po drugie – aby rozpoczęli ten trudny proces we właściwym punkcie wyjścia. Nauczyciel jest więc kimś potrzebnym, bo dzięki wykształceniu, które odebrał, posiada o wiele bardziej zaawansowaną wiedzę, rozumienie świata i narzędzia, umożliwiające właściwą i celową komunikację. Jeśli jednak jego słowa, środki i metody edukacyjne będą dla ucznia niezrozumiałe, wówczas zniechęci go to do poznawania prawdy i skieruje drogą „na skróty”. Inaczej mówiąc, jeśli język, którym będzie on mówił o świecie, nie będzie dla ucznia zrozumiałym, wówczas niezrozumiałym będzie również świat, który jest za pomocą tego języka opisywany. Jasne, precyzyjne i dorzeczne komunikaty oraz wskaza-

nie, że nauczyciel (a zwłaszcza nauczyciel filozofii) jest kimś koniecznym dla poznania i zrozumienia świata, to kryteria bez których proces edukacyjny zostaje pozbawiony sensu.

Kompetencje interpersonalne nauczyciela filozofii, jak również sposób w jaki przekazuje wiedzę, to niezwykle istotne kwestie. Pamiętać należy o tym, że jeżeli osoba, która chce coś przekazać innym, nie trzyma się prawdy o rzeczywistości, nie posługuje się językiem dorzecznym, ale stara się za wszelką cenę zwrócić wypowiedzianymi słowami uwagę ucznia na samego siebie, wówczas nie tylko staje się niezrozumiała dla innych, ale co więcej buduje model komunikacji polegającej na pobudzaniu innych do konstruowania własnego, subiektywnego obrazu świata, w którym można dowolnie zmieniać znaczenia wypowiedzianych słów – w zależności od własnych preferencji, od kontekstu czy wreszcie celu, jaki chce się osiągnąć<sup>1</sup>.

Kiedy wypowiedziane słowa nie mają zakorzenienia w bycie, przestają być narzędziem komunikacji, a stają się jedynie *flatus vocis*, czyli nazwą bez odpowiednika, pustosłowiem. Kryterium ich oceny nie jest wówczas odniesienie do prawdy, ale to czy są one przyjemne i atrakcyjne dla odbiorcy. Takie słowa są ulotne, wprowadzają chaos i zmuszają uczestników komunikacji do wysiłku polegającego na wymyślaniu ciągle czegoś nowego – wcale nie odnoszącego się do prawdy o świecie. Sama zaś filozofia przestaje być dyscypliną dostarczającą wiedzy o świecie, a staje się przestrznią do wymyślania świata<sup>2</sup>.

Współczesny hiszpański filozof i teolog, Francisco Canals zauważył, że ten brak zakorzenienia słowa w bycie i dążenie do tworzenia nowych i atrakcyjnych słów jest zwłaszcza domeną mediów. Dostrzegamy często, jak bardzo tzw. fakty zaprezento-

---

<sup>1</sup> J.M. Barrio Maestre, *Crítica filosófica al constructivismo*, w: *Actas del Congreso Internacional: ¿Una sociedad despersonalizada? Propuestas educativas*, red. E. Martínez, Editorial Balmes, Barcelona 2012, s. 25-40.

<sup>2</sup> E. Martínez, *Verba Doctoris: La fecundidad educativa de las palabras del maestro*, w: "Sapientia" LXXI (237), Pontificia Universidad Católica Argentina, Santa María de los Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 2015, s. 50-51.

wane w serwisach informacyjnych różnią się od rzeczywistego stanu rzeczy. Dziennikarze przykładają większą wagę do tego, aby ich komunikat być ciekawy i szokujący, aniżeli do tego, aby odzwierciedlał rzeczywistość, do której się odnosi<sup>3</sup>. Wszystko to sprawia, że coraz bardziej staje się powszechne zjawisko pustosłowa i werbalizmu – dostrzegalne również w edukacji. Zwracał na to uwagę Jacques Maritain, który pisał, że środki, które stają się celami samymi w sobie, a nie czymś, co ma do tego celu doprowadzić, przestają mieć jakąkolwiek praktyczną wartość. Mnożą się one wówczas w nieskończoność i poszerzają tylko zakres, co prowadzi do konfuzji i zagubienia. Jest czymś normalnym i związanym z naturalnym dynamizmem rzeczywistości, że powstają nowe środki prowadzące do celu. Jest to przejaw pewnego postępu. Rzecz w tym, aby faktycznie do tego celu prowadziły. Nowe słowa powinny odnosić się do nieodkrytego dotąd aspektu rzeczywistości, powinny przysparzać nowej wiedzy i rozumienia świata, a nie tylko poszerzać zakres słownictwa i znaczeń, których interpretacja jest dowolna lub umowna<sup>4</sup>.

Nauczyciele, jako te osoby, które mają kluczowy wpływ na proces uczenia (to oni za pomocą rozmaitych technik perswazyjnych, decyzji co do wyboru tematu i sposobu jego zaprezentowania, kształtują w uczniu jego podejście do edukacji), tym bardziej powinni starać się mówić w sposób jasny i uporządkowany. Mają wówczas większe szanse na przekazanie treści nauczania tak, aby były one ciekawe i zrozumiałe. Dbałość o wyjaśnienie trudnych pojęć, sformułowanie odpowiednich przykładów i klarowne przekazanie treści nie tylko sprzyjają ich zrozumieniu i zapamiętaniu,

---

<sup>3</sup> F. Canals, *Teoría y praxis en la perspectiva de la dignidad del ser personal*, w: *Actas del Congreso...*, dz. cyt. s. 17.

<sup>4</sup> J.J. Maritain, *Pour une Philosophie de l'Éducation*, wcześniej: *L'Éducation à la croisée des chemins*, w: Maritain J. and R., „Oeuvres complètes”, vol. VIII, Editions Universitaires Paris, Editions Saint-Paul, Friburg 1988, s. 771-772.

ale zwiększając motywację uczniów do nauki oraz przynosząc satysfakcję z poszerzenia zakresu swojej wiedzy<sup>5</sup>.

Świadomość odpowiedzialności, jaka leży po stronie nauczyciela, a także dbałość o jakość przekazywanej wiedzy oraz odpowiednie metody nauczania, to elementy kluczowe dla procesu edukacji. Dzięki nim nauczyciel ma szansę sprostać wyzwaniom, jakie niesie z sobą jego rola, a także pokonać trudności, które napotyka. Wskażmy kilka z nich, które uwidaczniają się zwłaszcza w kontekście nauczania filozofii.

### **Trudność pierwsza – język**

Konsekwencją wyżej wskazanego zjawiska werbalizmu i pustosłowia, jaką możemy zaobserwować również w języku naukowym dotyczącym szeroko rozumianej edukacji, jest mnogość przepisów i ustaw, które wcale nie pomagają i porządkują, ale wprowadzają chaos i przysparzają bezsensownej pracy polegającej na mnożeniu kolejnych przepisów, programów, raportów, sprawozdań, etc. Nauczyciele poświęcają cały swój wysiłek na sprostanie nowym oczekiwaniom ministerialnym, pilnują, aby język którym się posługują w swojej pracy zawierał określone i wyszukane słowa, które w ogóle nie odnoszą się do rzeczywistości, ale są jedynie rodzajem pustej semantycznie nowomowy, która brzmi mądrze, ale zamiast wyjaśniać, wprowadza w konfuzję i zniechęca. Uczniowie, zasypani tymi nic nieznaczącymi słowami i wyrażeniami, zniechęcają się do nauki, ograniczają swój przekaz do prostych komunikatów i utwierdzają się w przekonaniu, że język stanowi barierę w pojmowaniu świata, a nie środek do jego zrozumienia.

Wbrew temu, powszechnemu dziś zjawisku, zagadnienia z zakresu filozofii oraz edukacja filozoficzna powinny być osadzone na gruncie filozofii realistycznej, gdzie język stanowi na-

---

<sup>5</sup> J.C. McCroskey i J.L. McCroskey, *Instructional communication: The historical perspective*, w: T.P. Mottet, V.P. Richmond, J.C. McCroskey (red.), "Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives", Allyn and Bacon, Boston 2006, s. 33-47.

rzędzie, za pomocą którego angażuje się odbiorcę poprzez uwierzytelnienie nadawcy. Owo uwierzytelnianie przybiera postać schematów komunikacyjnych, poprzez które możliwa staje się perswazja. Innymi słowy mówiąc, uwierzytelnianie jest rodzajem dowodzenia, które opiera się na wynajdywaniu tego, co przekonujące, na posługiwaniu się słowami, które dają się zweryfikować skonfrontowane z rzeczywistym stanem rzeczy, które mają sens i znaczenie nie dlatego, że ktoś je im nadał, ale dlatego, że odnoszą się do realnie istniejącej rzeczywistości<sup>6</sup>.

Edukacja filozoficzna jako forma wsparcia drugiego człowieka w poznaniu świata, w odkryciu prawdy o samym sobie, powinna być budowana na komunikacji, w której wyrażana jest obiektywna prawda o świecie, w której słowo ukazuje byt, odnosi się do niego i odsłania go. Pisał o tym św. Tomasz z Akwinu, który wskazywał, że nauczyciel, jako osoba posiadająca większą wiedzę o świecie, musi tę wiedzę odpowiednio przekazać. Słowa, którymi się posługuje powinny dawać wyraz jego intelektowi i przybliżać do poznania prawdy o świecie. Język, opisujący dany fragment rzeczywistości, powinien przybliżać do jej zrozumienia bardziej niż ona sama. Słowo, podobnie jak rzecz, ma prowadzić do wiedzy<sup>7</sup>.

### **Trudność druga – wybór zagadnień**

Nauczanie filozofii to wyzwanie, które zmierza do tego, aby w sposób przystępny i interesujący zaprezentować uczniom co to w ogóle jest filozofia i czym zajmują się filozofowie. Już sam wybór zagadnień może stanowić wyzwanie. Nie da się zaprezentować dziejów filozofii od czasów starożytnych po współczesne w ciągu jednej godziny lekcyjnej w tygodniu (w dodatku jedynie

---

<sup>6</sup> J.M. Gondek, *Ethos jako forma perswazji retorycznej w ujęciu Arystotelesa*, w: *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: теорія культури і філософія науки*, Випуск 49–1 (2013), s. 114–120.

<sup>7</sup> Martínez, *Verba Doctoris*, dz. cyt., 44–46.

w pierwszej klasie szkoły ponadpodstawowej). Pojawia się zatem pokusa, aby zaprezentować uczniom jak najwięcej, ale w telegraficznym skrócie. Należy jednak pamiętać, że w przypadku takiego przedmiotu jak filozofia istnieje duże ryzyko, że przytłoczy się wtedy uczniów trudnymi pojęciami, abstrakcyjnym żargonem, „izmami” i mnogością poglądów na to samo zagadnienie. W konsekwencji filozofia stanie się dla nich nudną, niepraktyczną i zbędną lekcją, a filozof kimś, kto jest mądry, bo dużo wie, chociaż nic z tej wiedzy nie wynika. Można też wybrać te najbardziej „nośne” czy „przełomowe” idee i koncepcje, których znajomość świadczy o dużej erudycji i odczytaniu. Lekcja filozofii będzie wtedy pewnego rodzaju *show*, obfitującym w zabawy dla intelektualistów. O ile jednak pierwsza droga – zdecydowanie mniej spektakularna i efektowna – może co najwyżej do filozofii zniechęcić, to ta druga niesie ze sobą ryzyko błędnego rozumienia nie tylko samej filozofii, ale również świata i człowieka.

### **Trudność trzecia – literatura**

Nauczyciel filozofii znajdzie na rynku wydawniczym wiele książek i podręczników będących potencjalnym narzędziem w jego pracy. Niestety, jak się okazuje, słabością większości spośród nich jest brak rozstrzygnięć i powierzchowne ujęcie zagadnień, które wymagają głębszego spojrzenia. Trudno byłoby polecić którąś z publikacji z pełnym przekonaniem. Na pewno warto się z nimi zapoznać, bo każda stanowi propozycję podejścia do nauczania filozofii i jest mniej lub bardziej udaną ilustracją filozoficznych problemów, „rzutem oka” na zagadnienia, które wywołały wiele dyskusji i zaowocowały różnymi koncepcjami. Dla nauczycieli, którzy posiadają zaawansowaną wiedzę filozoficzną i którzy znajdują przyjemność w ćwiczeniach intelektualnych oraz będą potrafili dostrzec zastosowanie filozoficznych koncepcji w problemach praktycznych, każda z dostępnych na rynku wydawniczym propozycji, okaże się pomocnym narzędziem. Zw-

łaszcza że w wielu z nich znajdziemy na ogół nawet trafnie dobrane i interesujące przykłady, dzięki którym dość abstrakcyjne i skomplikowane idee filozoficzne stają się nieco bardziej przystępne i zrozumiałe. Dla nauczyciela filozofii jest to pomoc pod warunkiem, że będzie wiedział, jak z niej skorzystać. Częstym i łatwym do popełnienia błędem jest sprowadzenie nauczania filozofii do zaprezentowania dość abstrakcyjnych i nierozstrzygniętych zagadnień. Zostawiamy wtedy ucznia z przekonaniem, że filozofia to zbiór różnych i równych sobie koncepcji, a nawet propozycji, które nie zmerają do wyjaśnienia problemu, ale jedynie do zaprezentowania go z różnych perspektyw. W nauczaniu filozofii nie chodzi o to, aby zaprezentować uczniom pytania, jakie na gruncie filozofii stawiano i milion odpowiedzi, jakich udzielano, w dodatku potraktowanych jako „równosilne”, ale o to, aby pokazać, że filozofowanie to naturalny dla człowieka sposób poznania i wyjaśnienia świata.

### **Trudność czwarta – nastawienie uczniów**

Szkoła ponadpodstawowa ma bardzo rozbudowany program. Przedmiotów, które muszą znaleźć się w planie lekcji jest naprawdę dużo. To sprawia, że każda kolejna lekcja, która się w tym planie pojawia, spotyka się z niechęcią uczniów – zwłaszcza jeśli wymaga ona skupienia i zaangażowania. Uczniowie, pytani o to, czym jest filozofia i kto to jest filozof, udzielają różnych, jednak na ogół podobnych odpowiedzi: filozofia to wymyślanie, filozof to ktoś, kto piętzy trudności, ktoś, kto komplikuje proste sprawy, ktoś, kto za dużo myśli. W nastawieniu uczniów do lekcji filozofii uwidaczniają się na ogół dwie skrajne postawy: jedni są już na początku znudzeni i zniechęceni, a drudzy oczekują, że na lekcji filozofii będą mogli podywagować o tym, czy świat nie jest wielką symulacją, czy butelka, która przed nimi stoi, naprawdę przed nimi stoi, albo czy coś jest możliwe? Jeśli nauczyciel postanowi wejść w tę drugą konwencję, to być może na

jakiś czas zaciekawi swoimi lekcjami kilkoro uczniów. Pobudzi ich intelektualnie, zachwyci swoją kreatywnością i utwierdzi w błędnym przekonaniu, że filozofia nie wyjaśnia, tylko komplikuje to, co proste. Drugą drogą, jaką może taki nauczyciel obrać, jest przegląd historii filozofii. Uczniowie poćwiczą dzięki temu pamięć, będą znali nazwiska słynnych filozofów, w przyszłości wykażą się erudycją. Zresztą podstawa programowa do filozofii jest, jak się wydaje, realizacją takiego kierunku kształcenia. Należy jednak zapytać, czy w filozofii na pewno o to chodzi? To, jak uzasadnimy potrzebę zgłębiania filozofii, jest sprawą kluczową. Na początku należy uświadomić uczniom, że filozofia nie jest dziełem przypadku, ale że zrodziła się z potrzeby wyjaśnienia świata – jego genezy, rządzących nim praw i zasad, żyjących na nim istot. Uczniowie rozpoczynający naukę filozofii powinni usłyszeć od swojego nauczyciela, że filozofowanie zaczęło się od zdziwienia, a zdziwienie to stan, w którym znalazł się każdy z nas. Najpierw uświadomiamy sobie, że nie rozumiemy jakiegoś zjawiska, a potem chcemy je zrozumieć. Druga kwestia, na którą należy zwrócić uwagę to przekonanie, że świat sam w sobie nie jest zrozumiały. Wymaga wyjaśnienia, obserwacji, postawienia pytań i udzielenia odpowiedzi. Zdarza się jednak, że pojawiają się różne – nawet wykluczające się – odpowiedzi. Uczniowie powinni usłyszeć od nauczyciela, że logika nakazuje odrzucić jedną z nich.

### **Trudność piąta – filozofia a inne nauki**

Uczniowie często pytają, czy filozofia jest faktycznie potrzebna? Istnieją przecież konkretne dyscypliny naukowe, jak np. fizyka, biologia, psychologia, które podają nam informacje i gotowe odpowiedzi na konkretne pytania dotyczące świata i człowieka. Warto wówczas wyjaśnić im, że wiedza, której dostarczają nam dyscypliny szczegółowe, jest wiedzą aspektywną, czyli informuje nas o pewnym wycinku rzeczywistości widzianym



z określonej perspektywy, a tym samym nieuwzględniającym szerszego kontekstu potrzebnego do rozumienia rzeczywistości. Fizyk wyjaśni budowę atomu, bądź też zasady mechaniki kwantowej, jednak wówczas gdy zacznie formułować argumenty za tym, że umów należy dotrzymywać lub też, że bycie lojalnym wobec przyjaciela jest dobre, staje się już filozofem i wypowiada twierdzenia filozoficzne, a nie twierdzenia z zakresu fizyki. Filozofia jest nie tylko potrzebna, ale wręcz jest ona naturalnym sposobem poznania i zrozumienia świata oraz – czy raczej przede wszystkim – człowieka. Nie chodzi o to, aby zakwestionować sens istnienia innych nauk poza filozofią, ale o to, aby nie zapominać, że poznanie filozoficzne obejmuje najbardziej podstawowe, ogólne i fundamentalne zagadnienia, bez zrozumienia których nie da się uprawiać nauki.

### **Trudność szósta – przydatność wiedzy teoretycznej**

We współczesnym świecie, a co za tym idzie w przekonaniu współczesnej młodzieży, dominuje pogląd, zgodnie z którym największą wartość ma wiedza praktyczna, która bezpośrednio prowadzi do zysku. W związku z tym, gdy usłyszą oni, że filozofia to dążenie do mądrości jako do wiedzy dla niej samej, mogą uznać ją za bezużyteczną. Z takim zresztą nastawieniem początkowym często przychodzą na lekcje filozofii.

Warto im wówczas uświadomić, że wiedza praktyczna, o której jest tutaj mowa, dotyczy bardzo konkretnych zagadnień. Na przykład może to być wiedza, która pozwala pełnić wysokie stanowiska, np. być menadżerem, wziętym prawnikiem, wybitnym lekarzem lub inżynierem. Dotyczy ona bardzo konkretnego obszaru działalności człowieka, daje mu pewne uprawnienia, wyposaża w konkretne umiejętności. Natomiast żadna wiedza „dyplomowana” nie mówi nam, jak należy żyć. Przywołajmy popularne dziś rozróżnienie tzw. kompetencji miękkich i twardych: kompetencje twarde to te, które uzyskujemy poprzez zdobycie

dypłomu, natomiast kompetencje miękkie to te, które są związane z życiem społecznym i umiejętnością kontaktu z drugim człowiekiem. Można stwierdzić, że mądrość to najwyższy stopień kompetencji miękkich. Obejmuje ona teoretyczne rozumienie świata, osób i różnych prawidłowości społecznych, a zarazem uzdalnia do właściwego działania i funkcjonowania. Człowiek powinien rozwijać zarówno kompetencje miękkie, jak i twarde. Wówczas jego rozwój osobowy i osobisty staje się komplementarny. Co więcej, mądrość sprzymierzona z praktycznymi umiejętnościami, a zatem z kompetencjami twardymi, prowadzi do sukcesu, gdyż pozwala na doskonałe realizowanie swojej profesji. Ponadto każdy człowiek, niezależnie od pracy zawodowej, statusu społecznego czy talentów, zastanawia się nad tym, jaki jest sens życia, jaka jest właściwa droga do szczęścia, jak należy układać relacje międzyludzkie. Pytania te zakładają teoretyczne rozumienie rzeczywistości i praktyczną umiejętność wykorzystania posiadanej wiedzy. Osoba odznaczająca się mądrością w każdym z tych zagadnień potrafi sobie poradzić, lepiej rozpoznaje swoje zasoby i skutecznie działa.

### **Podsumowanie**

Nauczanie filozofii to – w dużym uproszczeniu – mówienie o rzeczach trudnych w możliwie prosty sposób. Wypracowanie w uczniu przekonania, że sam, bez pomocy nauczycieli, nie osiągnie wiedzy, jest kluczowym elementem jego dalszego rozwoju. Średniowieczny filozof i teolog Bernard z Chartes wypowiedział następujące słowa, które wskazują jak ważne jest korzystanie z wiedzy i rozumienia osób, które dążyły do poznania prawdy przed nami: „jesteśmy jak karły, które wspinają się na ramiona gigantów, by widzieć więcej od nich i dalej sięgać wzrokiem, i to nie za sprawą bystrości swojego wzroku, czy wysokości ciała,

lecz dzięki temu, że wspinamy się w górę i wznosimy na wysokość gigantów”<sup>8</sup>.

Słowa te, traktowane w dyskursie kulturowym jako tzw. skrzydlate myśli (gr. ἔπεα πτερόεντα, epea pteroenta), a więc wypowiedzi powszechnie znane i często przytaczane z uwagi na swoją obrazowość, barwność i aluzyjność, stały się przedmiotem interpretacji wielu myślicieli, w tym Umberto Eco. Stwierdził on, że bazując na wielkich osiągnięciach naszych przodków i dodając nawet małą cegiełkę do tego, co odkryli, w pewien sposób ich przerastamy, ale nasze odkrycia są efektem wspólnego wysiłku<sup>9</sup>.

Gdyby jednak to, co odkryli nasi poprzednicy, nie znajdowało potwierdzenia w rzeczywistości, a byłoby jedynie ich subiektywną interpretacją uwarunkowaną jakimś indywidualnym celem, wówczas za każdym razem zaczynalibyśmy poznanie świata od zera, a nauka nie znajdowałaby się w tym punkcie, w którym jest współcześnie. Nauczyciel to ktoś, kto posiada wyższy poziom wiedzy od swoich uczniów, ale także ktoś, kto powinien pokazać, że nauka jako poznanie metodycznie zorganizowane nie może odbywać się chaotycznie i w oderwaniu od sformułowanej już wiedzy. Jest to zgodne z zasadą historyzmu, która głosi konieczność respektowania dorobku tradycji, a zatem odkrytych przez nią prawd i zdemaskowanych przez nią błędów<sup>10</sup>.

Nauczanie filozofii w szkole powinno mieć charakter problemowy – aporetyczny. Już na samym początku warto pokazać uczniom, że filozofia ma za zadanie wyjaśnić zastany świat i udzielić odpowiedzi na pytania, które pojawiają się w związku z naszym życiem. Problemy, które podejmujemy, powinny być realne. Następnie należy je – na tyle na ile jest to możliwe – wyjaśnić i rozstrzygnąć. Uczniowie powinni dowiedzieć się już na sa-

---

<sup>8</sup> S. Swieżawski, *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, PWN, Warszawa-Wrocław 2000, s. 487.

<sup>9</sup> U. Eco, *Na ramionach olbrzymów. Wykłady na festiwalu La Milesiana w latach 2001-2015*, tłum. K. Zaboklicki, Noir Sur Blanc, Warszawa 2019.

<sup>10</sup> H. Kiereś, *Filozofia współczesna*, w: *U źródeł tożsamości kultury europejskiej*, red. T. Rakowski, Lublin 1994, s. 219-232.

mym początku, że w filozofii nie chodzi o to, żeby myśleć o świecie, ale żeby ten świat rozumieć i poprawnie w nim działać.

Wnioski te są efektem obserwacji popartych doświadczeniem w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Pozwalają nie tylko zainteresować uczniów filozofią, ale pomagają właściwie ukierunkować ich wysiłki intelektualne i dać poczucie, że lekcje filozofii mogą być nie tylko ciekawe, ale przede wszystkim pożyteczne. Dodajmy na zakończenie, że w aspekcie efektów kształcenia nauczanie filozofii to nie tylko przekazywanie wiedzy, ale również wspomaganie ucznia w wypracowaniu umiejętności oraz kształtowaniu określonych postaw. Filozofia to nie zabawa intelektualna, tylko droga do zrozumienia świata i nas samych, droga wiodąca właściwym torem, droga realizacji ludzkiej – rozumnej i wolnej – natury.

### **Difficulties in Teaching Philosophy and Ways to Overcome them**

#### Summary

This article deals with teaching philosophy at school, the difficulties that arise in connection with this activity, and the ways of overcoming them. In the introduction, the author indicates why philosophical education is needed and what competences a teacher should have in order for his/her educational methods to be effective and meaningful. Then she points out some difficulties that may arise in teaching philosophy and offers suggestions for overcoming them. These are: the philosophical language, the choice of topics, literature, students' attitudes, the position of philosophy in relation to the empirical sciences and practical sciences. In the conclusions, the author indicates what philosophy is, why it is important to respect the principle of historicism and why teaching philosophy should be problematic (has an aporetic character), and not just a review of ideas and philosophical conceptions.

**Keywords:** teaching philosophy, philosophy at school, wisdom, realism, philosophical language, teacher, human development, human nature

**Bibliografia:**

Barrio Maestre José M., *Crítica filosófica al constructivismo*, w: *Actas del Congreso Internacional: ¿Una sociedad despersonalizada? Propuestas educativas*, red. Enrique Martínez, Editorial Balmes, Barcelona 2012, s. 25-40.

Canals Francisco, *Teoría y praxis en la perspectiva de la dignidad del ser personal*, w: *Actas del Congreso Internacional: ¿Una sociedad despersonalizada? Propuestas educativas*, red. Enrique Martínez, Editorial Balmes, Barcelona 2012, s. 17.

Eco Umberto, *Na ramionach olbrzymów. Wykłady na festiwalu La Milesiana w latach 2001-2015*, tłum. Krzysztof Żaboklicki, Noir Sur Blanc, Warszawa 2019.

Gondek Joanna M., *Ethos jako forma perswazji retorycznej w ujęciu Arystotelesa*, w: *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Серія: теорія культури і філософія науки, Випуск 49–1 (2013), s. 114-120.

Kiereś Henryk, *Filozofia współczesna*, w: *U źródeł tożsamości kultury europejskiej*, red. T. Rakowski, Lublin 1994, s. 219-232.

Maritain Jean J., *Pour une Philosophie de l'Éducation*, w: *L'Éducation à la croisée des chemins*, Maritain J. and R., "Oeuvres complètes", vol. VIII, Éditions Universitaires Paris, Éditions Saint-Paul, Fribourg 1988, s. 771-772.

Martínez Enrique, *Verba Doctoris: La fecundidad educativa de las palabras del maestro*, "Sapientia" LXXI (237), Pontificia Universidad Católica Argentina, Santa María de los Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 2015, s. 50-51.

McCroskey James C. i Joseph L. McCroskey, *Instructional communication: The historical perspective*, T.P. Mottet, V.P. Rich-

---

mond, J.C. McCroskey (red.), “Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives”, Allyn and Bacon, Boston 2006, s. 33-47.

Swieżawski Stefan, *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, PWN, Warszawa-Wrocław 2000, s. 487.