

# Józef Dębowski

---

## Logos czy ethos : spór o prymat

---

Humanistyka i Przyrodoznawstwo 21, 401-408

---

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

*Józef Dębowski*

## **LOGOS CZY ETHOS – SPÓR O PRYMAT**

Jakiś czas temu, a konkretnie 2 kwietnia 2011 r. w Olsztyńskiej Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania im. Profesora Tadeusza Kotarbińskiego w Olsztynie, uczestniczyłem w dyskusji panelowej, której hasłem przewodnim była formuła: „Etos edukacji – Etos pracy”, oczywiście – z mocnym akcentem nie tylko na słowo „etos”, ale i na nasze współczesne polskie realia. Skupiłem się wówczas na etosie edukacji. Nie mogło być inaczej, bo przecież przez lata prowadziłem zajęcia z przedmiotu o wdzięcznej nazwie „filozofia edukacji”. W trakcie swego panelowego wystąpienia (a było ono wystąpieniem otwierającym) sformułowałem kilka tez, które u jednych wywołały zrozumienie i aplauz, u innych zaś wyraźną rezerwę, a może nawet niechęć. Nie będę zdradzał „kto był kim”, choć zasada podziału była bardzo wyrazista i bardzo znamienita. W tej sprawie powiem tylko tyle, że to wcale nie tytułowa dychotomia ów podział spowodowała. Z tego powodu do dziś zresztą odczuwam pewien intelektualny niedosyt i pewien emocjonalny dyskomfort. Bo przecież główna myśl mojej wypowiedzi, tak mocno zaznaczona w jej tytule, jakimś dziwnym trafem całkiem umknęła uwadze słuchaczy. Tymczasem, jak sądziłem wówczas i jak sądzę dzisiaj, tytułowa kontrowersja ilustruje chyba jeden z najbardziej dramatycznych dylematów, z jakim ciągle zmagają się nasze współczesne szkolnictwo (wszystkich szczebli, bez wyjątku), nasza współczesna polityka edukacyjna i wreszcie także nasza młodzież – ta gimnazjalna, ta licealna i ta akademicka. Od niedawna, ale za to wyjątkowo intensywnie, zaczęła nim żyć bodaj cała społeczność akademicka. Kryzys współcześnie obowiązującego modelu edukacji szczególnie boleśnie odczuwa jednak humanistyka, a w niej, chyba najboleśniej, filozofia. Publikując tekst swojego panelowego wystąpienia sprzed czterech lat (mam wrażenie, ciągle aktualny), chciałem zaprosić czytelników „Humanistyki i Przyrodoznawstwa” do otwartej dyskusji nad stanem (i modelem) naszej rodzimej edukacji, w szczególności zaś edukacji akademickiej, a także specjalnie nam bliskiej edukacji filozoficznej. Oczywiście, najpierw idzie o zdiagnozowanie tego, co jest. Ale, co wcale nie mniej istotne, idzie też o to, co być powinno. Na dziś i na jutro.

### **1. W poszukiwaniu modelu**

„Uczyć się należy w szkole, a nie na błędach!” – głosi znane porzekadło. I oczywiście jest to prawda, a może nawet „święta prawda”, jak można by powiedzieć za Józefem Tischnerem, wszelako pod warunkiem, że szkolna edukacja, zwłaszcza zaś edukacja młodzieży, będzie elementarnie **skuteczna**.

Naturalnie, każda edukacja musi być zorientowana na człowieka i na zaspokajanie jego elementarnych potrzeb – potrzeb życiowych i potrzeb umysłowych.

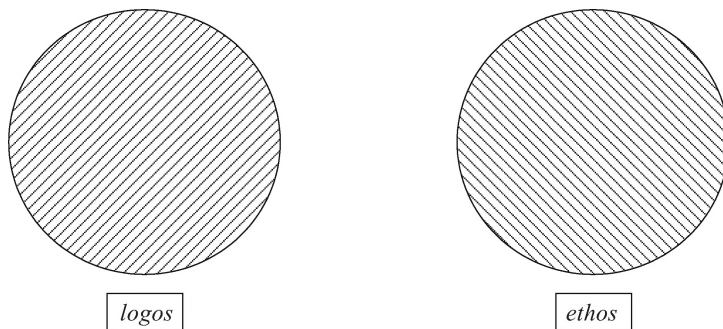
To oczywiste. Poza tym jednak musi być skuteczna. Ażeby zaś była skuteczna, nie wystarczy sam *logos*. Musi być także *ethos*.

Gdy mówię *logos* i *ethos*, zwłaszcza w odniesieniu do edukacji, to o czym mówię?

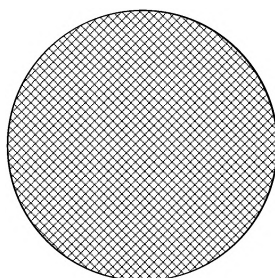
Ano, mówiąc krótko, chodzi mi o uchwycenie i wydobywanie podstawowego sensu edukacji. To zaś, że, próbując ów sens uchwycić i sprecyzować, odwołuję się do *ethosu* i *logosu*, ma znaczyć, iż uważam, że ten podstawowy **sens edukacji** zasadniczo współokreślają **dwa** główne czynniki: jeden o charakterze aksjologicznym, emocjonalnie zaangażowanym, obyczajowym i moralnym, drugi zaś natury wąsko racjonalnej, czysto informacyjnej i, nade wszystko, utylitarnej. Zapewne nie będzie całkiem od rzeczy, gdy ktoś w tym kontekście odwoła się do symboliki „serca i rozumu”. „Kształcę się w takiej lub innej specjalności (np. w marketingu lub informatyce), bo mi się to opłaca” (np. ekonomicznie albo prestiżowo) – powie jeden. „Studiuję filozofię i nauki o kulturze, choć mi się to nie opłaca, ale za to bardzo mnie pochłania” – powie drugi. I już na przykładzie tej sytuacji dobrze widać, że raz górę bierze *logos*, innym razem przeważa *ethos*.

Wzajemne relacje i napięcia między edukacyjnym *logosem* a edukacyjnym *ethosem* równie dobrze widać na przykładzie wielu innych sytuacji, często bardzo prozaicznych, np. podczas przygotowywania się do egzaminów lub gdy jeden kierunek studiów ktoś podejmuje po to, by zadowolić rodziców („Bo chce tego moja mama”), drugi zaś po to, by zadowolić siebie („Bo wiedza o kulturze jest moją pasją”). Intuicje potoczne dość dobrze trafiają tutaj w sedno, co widać np. w wypowiedziach typu „Ten to nie ma serca do nauki, ale jest inteligentny” lub „Zna się na tej robocie jak mało kto, ale nie ma do niej serca” itp.

Zapewne byłoby ideałem, gdyby edukacyjny *logos* zawsze był organicznie zrośnięty z edukacyjnym *ethosem*. Niestety, w realnym życiu relacja pomiędzy *ethosem* a *logosem* edukacji na ogół bywa znacznie bardziej skomplikowana. Raz się rozluźnia – aż po idealną granicę skrajnej rozłączności i wykluczania. Innym razem związek jednego i drugiego staje się tak ścisły, że zachodzi między nimi pełna tożsamość – to druga radykalnie idealna granica. Te dwie biegunowo skrajne sytuacje łatwo można zilustrować np. za pomocą kół Eulera, a więc tak, jak czasami ilustruje się stosunki pomiędzy zakresami nazw. Rysunek 1 odpowiada tutaj relacji wykluczania, natomiast rysunek 2 – relacji pokrywania się zakresów (równoważności zakresowej).

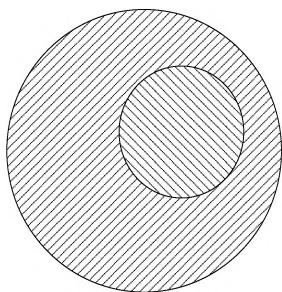


Rys. 1. Wykluczanie

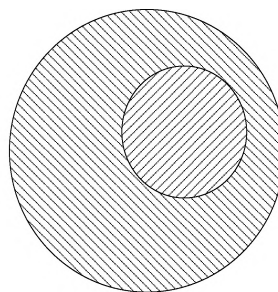


Rys. 2. Pokrywanie się

Często jednak zdarza się tak, że raz *logos* dominuje nad *ethosem* (stosunek nadrzędności), innym razem, całkiem na odwrót, *logos* jest podporządkowany *etosowi* (stosunek zakresowej podrzędności). Graficznie daje się to przedstawić tak, jak to widać na rysunkach 3 i 4.



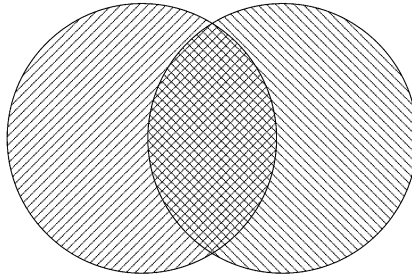
Rys. 3. Stosunek nadrzędności logosu nad ethosem



Rys. 4. Stosunek podrzędności logosu względem ethosu

Najczęściej chyba jednak bywa tak, że zakresy *logosu* i *ethosu* jak gdyby krzyżują się ze sobą i, jak się zdaje, właśnie wówczas można by mówić o względnej między nimi harmonii. Przy czym ogólna prawidłowość byłaby taka, że im większy jest obszar wspólny, tym tej harmonii więcej i tym samym mniej

poła do różnego typu napięć i wzajemnego skonfliktowania. Im zaś obszar wspólny mniejszy, tym więcej pojawia się powodów do przygnębienia, bo więcej jest powodów do powstawania rozmaitego rodzaju dysonansów, rozbieżności i realnych konfliktów. Tę sytuację – skądinąd optymalną (także z punktu widzenia realnej polityki edukacyjno-oświatowej), jeśli tylko obszar wspólny nie jest zbyt wąski, a pomiędzy elementami rozłącznymi nie występuje jakaś drastyczna asymetria lub sprzeczność – ilustruje rysunek 5.



**Rys. 5.** Krzyżowanie się zakresów *logosu* i *ethosu* (z tendencją do poszerzania się obszaru wspólnego)

## 2. Diagnoza

Gdy chodzi o dzień dzisiejszy naszej rodzimej edukacji, to – jak sądzę – póki co mamy w niej do czynienia z drastyczną nierównowagą na niekorzyść *ethosu*. Niekiedy nawet ta nierównowaga staje się osobliwie dramatyczna, m.in. dlatego, że **wiedza i edukacja stały się elementem rynku towarów i usług** – zarówno w skali lokalnej, jak i w skali globalnej. A wobec tego nabywanie, wzbogacanie i doskonalenie wiedzy w coraz mniejszym stopniu i coraz rzadziej jest wartością samą w sobie (wartością autoteliczną), a w coraz większym stopniu i coraz częściej staje się czymś jedynie **instrumentalnym**. Wszechobecna **komercjalizacja edukacji** (także oświaty, sztuki i, w ogólności, kultury) – komercjalizacja, która może uchodzić za uosobienie i kwintesencję edukacyjnego *logosu* (w wymiarze społecznym, zawodowym, rodzinnym, a nawet osobistym) – z reguły prowadzi tedy do osłabiania, nadkruszania, a może i wyniszczania edukacyjnego *ethosu*. A dzieje się tak, ponieważ w skrajnie skomercjalizowanych strukturach naszego szkolnictwa o celach, przebiegu, organizacji i treściach procesu edukacji najczęściej decyduje **cena** (a więc racja czysto ekonomiczna), a nie np. kompetencja, **jakość** świadczonych usług, solidność, tradycja czy poczucie misji. O cenie zaś, jak wiadomo, przesądzają różne czynniki, m.in. prąwo podaży i popytu, a także inne prawa rynku, w tym przede wszystkim zasada minimalizacji kosztów.

O szalejącej **biurokratyzacji** tym razem w ogóle nie będę mówił, choć to oczywiście interesujący temat. Podobnie jak nie będę też mówił o zjawiskach związanych z tzw. poprawnością polityczną (*political correctness*), globalizacją i unifikacją.

### 3. Co dalej?

Czym tedy jest edukacyjny *ethos*, a czym edukacyjny *logos*? I jak winna wyglądać właściwa relacja między nimi? Raz jeszcze postawmy sobie te pytania. Raz jeszcze spróbujmy się z nimi zmierzyć. Nie jest łatwo na nie odpowiedzieć. Ale spróbujmy. Przy tym, by nadmiernie nie wydłużać swojej wypowiedzi, własne refleksje w tej sprawie ograniczę do zaledwie kilku wyjściowych tez.

**Teza 1:** Aby edukacja miała sens, jej treść, formę i cele (zarówno w wymiarze społecznym, jak i osobowym) winny współokreślać obydwie te czynniki jednocześnie: tak edukacyjny *logos*, jak i edukacyjny *ethos*. Postulat ten można uzasadniać na wiele różnych sposobów, ale podstawowe znaczenie ma tutaj **holistyczna wizja człowieka** – wizja, która zabrania redukowania człowieka do jakiejś jednej funkcji (np. zawodowej) lub jednej społecznej roli (np. ojca rodziny). Zachowanie odpowiedniej równowagi między *ethosem* a *logosem*, zwłaszcza gdy jest motywowane holistyczną wizją bytu ludzkiego (w opozycji np. do koncepcji człowieka jednowymiarowego), w praktyce oznacza konieczność edukacji **wszechstronnej** (wielostronnej) i **permanentnej**.

Na pierwszy rzut oka teza ta może wydać się banalna. Ktoś powie: „To przecież truizm!”. Istotnie, na gruncie rozmaitych teorii pedagogicznych i dydaktycznych twierdzenie to może uchodzić za trywialne. Jednak gdy przejdziemy do edukacyjnej praktyki, trywialne ono być przestaje. Zresztą w wymiarze społecznym też zewsząd słyszymy wołanie, iż nade wszystko „potrzebujemy specjalistów” – potrzebuje ich społeczeństwo, potrzebuje ich kraj albo naród, potrzebuje region, miasto, konkretny zakład pracy *etc.*

W takich przypadkach czasami dodaje się również, iż „potrzeba nam specjalistów wysokiej klasy”. W związku z tym dodatkiem „wysokiej klasy” [specjalistów nam trzeba] chciałbym sformułować tezę drugą. A brzmi ona:

**Teza 2:** Aby móc wykształcić specjalistę naprawdę wysokiej próby, trzeba nam kształcić nie jednostronnie i powierzchownie, lecz wielostronnie i głęboko. Znaczy to, że – po pierwsze – poza wiedzą **stosowaną**, potrzebna jest także wiedza **teoretyczna** – wiedza o mechanizmach i prawidłowościach, wiedza typu „dlaczego”, nie zaś jedynie typu „jak”. Ponadto, w procesie edukacji stale winna nam towarzyszyć troska o wyposażenie absolwenta w niezbędne minimum



wiedzy humanistycznej. Twierdzą zatem, że specjalistą „najwyższej klasy” nie może się stać, mówiąc krótko, „**bezдушny technokrata**”. Dlaczego? Ot, choćby z tego powodu, że takiego można szybko i łatwo zdeprawować. A zdeprawowany, choćby był „najwybitniejszym specjalistą w swoim fachu”, przyniesie więcej szkody niż pożytku.

Ale jak praktycznie uniknąć tej pułapki? Otóż, aby uniknąć tej pułapki i tego typu zagrożeń, trzeba kształcić nie tylko w technologii, lecz nie mniej intensywnie także w **aksjologii**. Trzeba otwierać uczniom/studentom oczy na **wartości**, i to nie tylko na wartości użyteczne lub ekonomiczne (praktyczne, instrumentalne), lecz również na wartości bardziej uniwersalne i autoteliczne – aż po wartości moralne, poznawcze i estetyczne, czyli te, dla których naprawdę warto żyć.

Innymi słowy, jeśli edukacyjny *logos* ma pozostawać w harmonii (a nie w konflikcie) z edukacyjnym *ethosem*, **technologia nie może nam przesłaniać aksjologii**. Podobnie jak **środki nigdy nie powinny zdominować celów**. Doskonale wiedział o tym zarówno „królewiecki mędrzec”, czyli Immanuel Kant, jak i mędrzec nasz rodzimy – Tadeusz Kotarbiński. Zresztą na pozór zdają się to rozumieć bodaj... wszyscy. W każdym razie wielu tak deklaruje. Tylko czy oni na pewno to rozumieją? Czy rzeczywiście wiedzą, o czym mówią? I czy naprawdę tego chcą? Czy wiedzą i rozumieją, że – dla przykładu – władza, stanowiska albo funkcje to zawsze tylko środki, nigdy cele.

Oczywiście, możliwe jest również, że się tak wyrażę, „przejęcie w drugą stronę”, a więc sytuacja, w której aksjologia dominuje nad technologią. Pierwszą (i bezpośrednią) konsekwencją takiego stanu rzeczy będzie wówczas **doktrynerstwo**, a dalej: dogmatyzm metodologiczny, dogmatyzm normatywny, fanatyzm, zastój, kulturowe zasklepienie i cywilizacyjny regres. To są również bardzo realne zagrożenia, także dzisiaj, także u nas, także z powodu takich lub innych zmian na scenie politycznej.

**Teza 3:** Aby edukacja miała sens (i by mogła być osiągnięta harmonia między *ethosem* i *logosem*) obowiązujący (i realizowany!) **kanon edukacyjny** winien zarówno intelektualnie uskrzydlać, jak i intelektualnie dyscyplinować. Za Franciszkiem Baconem (ojcem nowożytnego empiryzmu) można by w związku z tym powiedzieć, iż: „Myśli ludzkiej nie tyle skrzydeł trzeba, co ołowiu!”.

W odróżnieniu od F. Bacona, mnie jednak nie tyle chodzi tutaj o **respekt dla faktów**, ile raczej o **respekt dla logiki**. Nie tyle o rzeczowość naszego myślenia i poznania (choć tę też trudno przecenić!), co raczej o tego myślenia i poznania porządek, ład, konsekwencję i zdyscyplinowanie. Chodzi o to, abyśmy w każdym czasie i w każdych okolicznościach byli świadomi pewnych **poznawczych niezmienników**, pewnych uniwersalnych (= obowiązujących w każdym świecie możliwym) prawidłowości i zasad.

W imię czego? Mówiąc krótko, w imię tego, by rozum partykularny (zawsze stronniczy i interesowny) nie tryumfował nazbyt łatwo i nazbyt często nad rozumem uniwersalnym (bezstronnym i bezinteresownym).

Schodząc do konkretności, można by powiedzieć, iż nasze myślenie, poznanie i działanie winno być **logicznie zdyscyplinowane w imię jego skuteczności** – w imię skutecznego demaskowania niepoprawności w cudzym i własnym myśleniu, poznaniu, wypowiedzaniu się i działaniu. W imię skutecznego demaskowania błędów w rozumowaniu i wypowiedzaniu się, skutecznego demaskowania intelektualnej hochsztaplerki i intelektualnych nadużyć. W imię skutecznego demaskowania „specjalistów od połowów w mętnej wodzie”.

Przy tym: to, co tu mówię, jest nie tyle afirmacją *logosu* (takie wrażenie jako pierwsze może tutaj powstać), co raczej obroną pewnego niezbywalnego elementu edukacyjnego *ethosu*. W szczególności mam tutaj na myśli nieobecność logiki w realizowanych współcześnie programach nauczania – logiki jako obowiązkowego przedmiotu kształcenia ogólnego. Uważam ten stan rzeczy za wyjątkowo szkodliwy (podobnie jak do niedawna nieobecność matematyki na egzaminie dojrzałości), a próby jego legalizacji przy użyciu jakiejś przewrotnej ideologii *quasi-liberalnej* za intelektualnie niedojrzałe, krótkowzroczne i może nawet nieuczciwe.

W czym rzecz? Ano, krótko mówiąc, rzecz m.in. w tym, by – jak ktoś całkiem niedawno arcytrafnie zauważył – nie zasłużyć sobie na taką oto ocenę: „Wykształcenie ma wyższe, ale brakuje mu podstawowego”. Wszak w edukacji, jak też w życiu nie o przemądrzałych efekciarzy lub zmanierowanych pozerów nam chodzi. Chodzi nam o ludzi mądrych, ludzi solidnie wykształconych, ludzi z charakterem i ludzi z zasadami. Na dłuższą metę i *per saldo* tylko tacy są skuteczni. Jestem przekonany, że w tym punkcie mimo wszystko – mimo marnej pogody i dla logików, i dla etyków – mam po swojej stronie nie tylko Tadeusza Kotarbińskiego i nie tylko prakseologów.



