

# Zbigniew Zdunowski

---

## Edukacja filozoficzna wobec wyzwania relatywizmu na przykładzie programu M. Lipmana Filozofia w szkole

---

Analiza i Egzystencja 10, 173-185

---

2009

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.

---

---

ZBIGNIEW ZDUNOWSKI

EDUKACJA FILOZOFICZNA  
WOBEC WYZWANIA RELATYWIZMU  
NA PRZYKŁADZIE PROGRAMU MATTHEW LIPMANA  
*FILOZOFIA W SZKOLE*

1. Spotkanie z relatywizmem<sup>1</sup>

Zajmując się od dwudziestu lat nauczaniem filozofii i etyki, spotykam się coraz częściej z różnymi przejawami relatywistycznej kultury, która w znacznym stopniu kształtuje świadomość moich uczniów. *Wszystko jest względne, Wszystko jest subiektywne, Wszystko zależy od punkty widzenia, Każdy ma swoją prawdę, Pan tak uważa, a ja tak* – słyszałem od nich wielokrotnie.

---

<sup>1</sup> *Relatywizm*, jak większość pojęć filozoficznych, jest terminem notoryjnie wieloznacznym. Na użytek niniejszej pracy przyjmuję, że oznacza ono stanowisko filozoficzne głoszące względność podstawowych wartości, takich jak prawda (relatywizm epistemologiczny) i dobro (relatywizm etyczny). Względne są wartości, które są wartościami dla kogoś lub do czegoś. Klasyczną rozprawą na temat relatywizmu etycznego jest w polskiej literaturze W. Tatariewiczza *O bezwzględności dobra* (1919); przedruk m.in. [w:] tenże *Pisma z etyki i teorii szczęścia*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum 1992. Krytykę relatywizmu epistemologicznego przeprowadził K. Twardowski w słynnej pracy *O tak zwanych prawdach względnych* (I wyd. Lwów 1900). Na temat współczesnego kształtu relatywizmu epistemologicznego i możliwości jego „rozbrojenia” por. cenną pracę A. Groblera *Prawda a względność*, Kraków: Auerus 2002.

Pochwałę ceniącego beztreściową wolność relatywizmu, zgodną z postmodernistycznymi standardami, uważam za postawę intelektualnie jałową, a życiowo szkodliwą<sup>2</sup>. Z przyjęcia relatywistycznych założeń wynika m.in. niemożność obiektywnego odróżnienia prawdy od fałszu, dobra od zła, sensu od bezsensu. Nie da się żyć w świecie, w którym nie ma powszechnie uznawanych wartości, stałych punktów odniesienia, niezmiennych praw.

Współczesny relatywizm wywiera wpływ nie tylko na kulturę masową adresowaną głównie do młodzieży. Ma on swoich wybitnych przedstawicieli także w sferze zjawisk zaliczanych do tzw. kultury wysokiej, ambitnej, np. w filozofii, naukach humanistyczno-społecznych, literaturze, filmie. Również pedagogika i dydaktyka, w tym dydaktyka filozofii, nie uniknęły wpływów tego sposobu pojmowania i kształtowania świata.

Teraz, w ten i tak już pozostający pod wpływem relatywistycznej kultury świat młodzieży<sup>3</sup>, wchodzi ze swoim przekazem edukacyjnym nauczyciel filozofii.

Obecność ukrytego przesłania relatywizmu we współczesnych sposobach nauczania filozofii pragnę omówić na przykładzie amerykańskiego programu *Filozofia w szkole* autorstwa Matthew Lipmana i grona współpracowników. Opracowali oni nowoczesny, ciekawy przewodnik metodyczny dla nauczyciela, wzbogacony o liczne materiały do pracy z uczniem<sup>4</sup>. Swoją

<sup>2</sup> Od relatywizmu właściwego, którego pojęcie zostało wyjaśnione w przypisie 1, proponuję odróżnić relatywizm w sensie psychologicznym. Rozumiem przez niego postawę intelektualną, będącą wyrazem słusznego krytycyzmu, która ceniąc pluralizm *ujęć* poznawczych, nie wyciąga jednak z niego wniosków relatywistycznych lub sceptycznych. Tak rozumiany relatywizm psychologiczny może odegrać pożyteczną rolę, chroniąc naszą wiedzę przed dogmatyzmem i absolutyzowaniem aktualnych *ujęć* poznawczych prawdy. Odróżnienie obiektywnej prawdy od subiektywnych *ujęć* poznawczych prawdy jest jednym z najważniejszych środków, przy pomocy których można prowadzić efektywną krytykę relatywizmu w sensie właściwym.

<sup>3</sup> W ciągle zmieniającym się, nieuporządkowanym świecie kultury współczesnej uczeń, który potrzebuje wyraźnej orientacji, zamiast niej otrzymuje zachętę do *samodzielnego* myślenia i wyrażania *samemu sobie*, pogłębia tylko chaos nieokreśloności. Hasła *bądź sobą, myśl konsekwentnie, wybieraj samodzielnie* nie mogą zastąpić tego, co etyka klasyczna nazywała mądrze sztuką życia.

<sup>4</sup> Por. M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, CODN 1997. Uzupełniającymi publikacjami do tego programu są m.in.: M. Lipman, A.M. Sharp, *Dociekania etyczne*, Warszawa 1994; M. Lipman, A.M. Sharp, *Rozważania o społeczeństwie; Konspekty lekcji. Materiały pomocnicze do programu „Filozofia w szkole”*, Warszawa 1994; „Dzieci i Świat. Materiały pomocnicze do pracy z programem *Filozofia dla dzieci*,

uwagę skupię na analizie wybranych idei książki *Filozofia w szkole*, jako głównego źródła inspirującego zalecane metody pracy z uczniem. Będę je omawiał i oceniał bardziej z perspektywy nauczyciela praktyka, który zajmuje się edukacją na co dzień, niż naukowca zaangażowanego w tworzenie i badanie nowych teorii dydaktycznych. Zamierzam uzasadnić tezę głoszącą, że **jest to program w znacznym stopniu obciążony relatywizmem**, który nie jest głoszony jawnie. Autorzy się do niego nie przyznają, a nawet się od niego odzegnują. Czynią to między innymi w następujących wypowiedziach:

„Stwierdzenie, że dzieci należy zachęcać do myślenia samodzielnego, i że nauczyciel powinien zachować otwartość na różnorodne punkty widzenia, może zaniepokoić niektórych pedagogów jako nakłanianie do przemyślanego relatywizmu, jeszcze bardziej szkodliwego niż relatywizm płynący z bezmyślności. Może budzić obawę, że pod sztandarem *pluralizmu* uniemożliwia się zbieżność poglądów i wspólne akceptowanie pewnych przekonań, a na pierwszym planie stawia się intelektualną różnorodność”<sup>5</sup>.

„Modna dziś doktryna, wedle której w sferze wartości wszystko jest względne (to, co jest dobre dla ciebie, może być złe dla mnie), jest godna ubolewania. Sformułowanie takiego stwierdzenia jest równoznaczne z przekonaniem, że wszystko, cokolwiek robimy, jest dobre. Nacisk, jaki kładziemy na logikę i dociekanie, stanowi próbę wyjścia poza subiektywizm. Jest to możliwe dzięki wyposażeniu dzieci w narzędzia, pozwalające dokonywać im analizy sytuacji tak, by rozwiązanie, do którego dochodzą było pewne i mądre”<sup>6</sup>.

„Wartości nie powinny być identyfikowane z osobistymi pragnieniami, ale z czymś, co dzięki refleksji i dociekananiu okazuje

---

Warszawa 1994. Dla potrzeb niniejszej pracy nazw *Filozofia w szkole* oraz *Filozofia dla dzieci* na określenie programu będę używał zamiennie.

<sup>5</sup> Tamże, s. 61.

<sup>6</sup> Tamże, s. 184.

się być znaczące. Proces dociekania prowadzi więc od postawy subiektywnej do obiektywnej<sup>7</sup>.

Mimo tych deklaracji autorów podtrzymuję twierdzenie, że wymieniony **program zawiera ukryte przesłanie relatywizmu i w dalszych częściach przedstawionej pracy spróbuję to wykazać**. Program jest znany i popularny w wielu krajach, jego oddziaływanie jest więc już dziś ogólnoswiatowe, doczekał się także polskich odpowiedników<sup>8</sup>.

W artykule spróbuję uzasadnić swoje ostrożne podejście i krytyczny sceptycyzm wobec tej stosunkowo nowej i skutecznie propagowanej (dzięki wielkiemu wysiłkowi wielu ofiarnych ludzi) propozycji metodycznej. Niżej przedstawiam wybrane argumenty.

## 2. Etyka sytuacyjna w programie *Filozofia w szkole*

Stosunek do relatywizmu autorów programu nie jest wyrażony jednoznacznie. Z jednej strony wydaje się, że zależy im na tym, by programu tego nie kojarzono z relatywizmem. Są jednak i inne wypowiedzi, które uzasadniają hipotezę, że przekaz przy użyciu proponowanych metod i technik nie jest neutralny aksjologicznie, i że służy kształtowaniu postaw sprzyjających relatywizmowi etycznemu.

### Argument I

Ukryte przesłanie relatywizmu najwyraźniej daje się zauważyć w partiach programu poświęconych rozwojowi myślenia o sprawach moralnych.

---

<sup>7</sup> Tamże, s.185. Nie zgadzam się z tym stwierdzeniem. Proces dociekania w sensie logicznym prowadzi od zdań występujących w roli przesłanek do zdań występujących w roli wniosków; w sensie psychologicznym proces dociekania, w zaproponowanej wersji, przyczynia się, wbrew deklarowanym intencjom, do pojawienia się lub utrwalenia postaw subiektywistycznych i relatywistycznych. W mojej pracy będę się starał uzasadnić to ostatnie stwierdzenie.

<sup>8</sup> Polska wersja amerykańskiego programu *Philosophy for Children* nosi nazwę *Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą*. Jej Autorki – B. Elwich, A. Łagodźka i B. Pytkowska-Kapulkin, zarejestrowały go w MEN w 1999 r. O ciekawych europejskich doświadczeniach z realizacją programu filozofowania z dziećmi piszą H. Diduszko, B. Elwich, K. Gutowska i B. Pytkowska-Kapulkin, *Filozoficzna europejska gazeta dzieci*, „Edukacja Filozoficzna” 41 (2006).

Komentując przykłady używane na zajęciach kształtujących to myślenie, Lipman przyznaje:

„Każdy z tych przykładów pozwala zrozumieć, że coś nie jest właściwe [dobre, słuszne – Z.Z.] samo w sobie. Jest natomiast właściwe wtedy, gdy bierze się pod uwagę relacje zachodzące pomiędzy jakimś działaniem, a jego kontekstem i całością, której to działanie jest częścią. Zachęcając dzieci do refleksji moralnej, musimy im pomagać dostrzec relacje pomiędzy tym, co robią, a sytuacją, w której to będą robić”<sup>9</sup>.

Nie ulega wątpliwości, że, mimo licznych zapewnień o neutralności i nieingerencji w myślenie uczniów, **mamy tu do czynienia z opowiedzeniem się autorów programu po stronie sytuacjonizmu, który jest przecież jedną z typowych współczesnych wersji relatywizmu etycznego.**

Nauczyciel, do czego zachęcają Autorzy, ma pomóc dziecku zrozumieć, że właśnie sytuacjonizm, będący odmianą relatywizmu, jest tą najwłaściwszą postawą etyczną. Jak to podpowiedziane odkrycie ma się do ciągle powtarzanych w książce deklaracji, że nauczyciel tylko pomaga myśleć, dopuszcza wielość punktów widzenia, a w szczególności nie manipuluje, nie sugeruje właściwych rozwiązań?

Autorzy programu zalecają, aby jakąś szczegółową kwestię moralną rozpatrywać zawsze we wzajemnych relacjach, związkach z innymi działaniami, które tworzą kontekst, bez uwzględnienia którego nie można postępować *właściwie*. Problematyką moralną i kwestią związku logiki z moralnością zajmuje się jedna z powieści przeznaczonych do realizacji programu w klasach 7–9: *Lisa (Iza)*. Możemy się z niej dowiedzieć, jak rozumieć (czy na czym polega?) *właściwie* postępowanie. Komentując dylemat, przed którym stanęła bohaterka powieści<sup>10</sup>, Autorzy stwierdzają, że tym, co jest niezmiernie ważne, a co często się lekceważy, jest dostrzeżenie, iż kluczowym momentem moralności mogą być nie tyle pojedyncze wartości, ile panujące między nimi relacje. Dla wzmocnienia swego stanowiska dodają: „Powie [ktoś], że albo kłamstwo jest rzeczą właściwą lub niewłaściwą. Podobnie kradzież. [...] Skupianie uwagi na samym czynie przywodzi

<sup>9</sup> M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, s. 96.

<sup>10</sup> Problem moralny, który uczniowie mają rozważać wraz z bohaterami powieści, jest następujący: czy można, tak jak Lisa, lubić („kochać”) zwierzęta, a jednocześnie zjadać kurczaki, a więc przyzwalać na ich zabijanie? Na tym przykładzie dzieci zastanawiają się nad zgodnością przekonań i postępowania oraz nad konsekwencjami praktycznymi, które wynikają z przyjętych przekonań.

na myśl patrzenie przez teleskop [...]: obserwowany przedmiot wydaje się duży, pozbawiony proporcji oraz kontekstu. Gdy przypatrujemy się samemu aktowi kłamstwa, bez wyobrażania sobie jego związków z innymi czynami i przekonaniami, a zatem nie umieszczając tego czynu w kontekście, okazuje się, że rozmawiamy o czymś czysto abstrakcyjnym”<sup>11</sup>. Taką samą wymowę mają dalsze rozważania:

„Rozpatrując pojedyncze działania, a więc nie odwołując się do ich powiązań z innymi działaniami, które mogłyby ujawnić głębsze znaczenie popełnionego czynu, obcujemy z czymś, co nie zasługuje ani na pochwałę, ani na naganę. [...] **Nie znajdziemy autorytetu, który byłby nie do podważenia. Podobnie ma się rzecz z zasadami moralnymi – nie możemy wskazać takich, których nie można by zakwestionować** (podkr. – Z.Z). [...] Czasami naruszenie reguł gramatycznych jest uzasadnione, ponieważ reguły te nie są nieugięte. Podobnie ma się rzecz z praktyką moralną: powinna się ona rozwijać w sposób konsekwentny i kształtować jednostkę jako integralną całość”<sup>12</sup>.

Te cytaty wydały mi się konieczne, aby wiernie odtworzyć myśl autorów. W porównaniu z wypowiedziami cytowanymi wcześniej, utrzymanymi jednoznacznie w tonie sprzeciwu wobec relatywizmu i subiektywizmu, razi wyraźna niekonsekwencja<sup>13</sup>, jakby różne fragmenty pisały różne osoby<sup>14</sup>. Tak czy inaczej, programowi brak w tej materii pożądanej zgodności. Na tym etapie rozważań można już mieć uzasadnione wątpliwości co do spójności tez głoszonych przez autorów.

Czas na krótkie podsumowanie.

**1) Jeśli ktoś uważa, że nie ma zasad i norm niepodważalnych, bezwzględnie obowiązujących, daje tym samym podstawy, aby w sporze relatywizmu z antyrelatywizmem uważać go właśnie za relatywistę.**

<sup>11</sup> M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, s. 199.

<sup>12</sup> Tamże, s. 200.

<sup>13</sup> Choć właśnie spójność, zgodność i konsekwencję Autorzy cenią jako warunki (kryteria) poprawnego myślenia oraz dokonywania prawidłowych ocen w sferze moralności.

<sup>14</sup> Co nie jest wykluczone, biorąc pod uwagę, że dzieło, z którego pochodzą przytoczone cytaty, jest pracą zbiorową.

**2) Jeśli ktoś twierdzi, że nie ma czynów samych w sobie dobrych lub samych w sobie złych, że wszystko zależy od relacji (stosunku do innych elementów sytuacji i do całości), od kontekstu (warunków, sytuacji) – nie można go uważać za przeciwnika relatywizmu. Wręcz przeciwnie – jest to wyraźne opowiedzenie się za etyką sytuacjonizmu, a więc za relatywizmem.**

W perspektywie przyjętej przez autorów programu nie ma prawd (norm, wartości) bezwzględnych, niepodważalnych, za które warto byłoby nawet oddać życie, kiedyś – w dorosłym życiu. Taka postawa może być konsekwencją założenia, że aksjologiczny pluralizm i równorzędność wartości są czymś w rodzaju aksjologicznego *a priori*. Jego przyjęcie praktycznie oznacza to, że nauczyciel pozostaje bezradny w obliczu najistotniejszych sporów moralnych. Nie powinien on wskazywać jednego stanowiska, nawet jeśli uważa je za lepiej uzasadnione, słuszne, właściwe. Nie może wyraźnie opowiedzieć się po żadnej ze stron, aby nie narażać się na zarzut indoktrynacji. Może, co najwyżej, „zachować milczenie w nadziei, że w miarę rozwoju toczącego się w klasie dialogu dziecko samo zrozumie, dlaczego jego idea jest niewłaściwa”<sup>15</sup>.

Przy zajęciu takiej postawy realizacja programu musi doprowadzić uczniów do praktycznej akceptacji relatywizmu, która to doktryna, co przyznają sami autorzy, rzeczywiście „jest godna ubolewania”. Dzieci, co również potwierdzają twórcy programu, gorliwie naśladują dorosłych. Z tego stwierdzenia spróbujmy jednak wyprowadzić inne niż oni wnioski praktyczne. Jeśli dzieci uczą się tego, co najlepsze przede wszystkim przez dobry przykład, jeśli żywa świadomość moralna jest kształtowana również przez budzący zaufanie autorytet i praktykę życia swoich zasługujących na miłość i szacunek rodziców (i nauczycieli), nie musimy tak wielkiej roli przypisywać samodzielnemu odkrywaniu i uzasadnianiu wartości. W obliczu najważniejszych problemów i kontrowersji moralnych nakaz neutralności pod pretekstem zachowywania bezstronności sędziego, czuwającego tylko nad formalną stroną dyskusji, nie wydaje się usprawiedliwiony. Dzieci na początku potrzebują wyraźnych wzorców i odpowiedzi, aby zyskać orientację w świecie, który dopiero zaczynają poznawać i próbują oswoić. Niezaspokojenie tego pragnienia to błąd, który może być przyczyną wielu

---

<sup>15</sup> Tamże, s. 118.



niepowodzeń wychowawczych, konfliktów w rodzinie, poważnych problemów naszych wychowanków w ich późniejszym życiu.

### 3. Kłopoty z prawdą: prawda czy użyteczność?

#### Argument II

Ujawnienie koncepcji prawdy zakładanej przez autorów programu *Filozofia w szkole* jest jedną z fundamentalnych kwestii, od których zależy przeprowadzenie jego oceny, co będzie miało decydujący wpływ na ostateczną decyzję o jego stosowaniu lub odrzuceniu przez nauczyciela. Zarówno zwolennicy, jak i krytycy tego programu zgodzą się chyba ze stwierdzeniem, że przyjęta w nim koncepcja prawdy oparta jest na założeniach filozofii pragmatycznej<sup>16</sup>, choć sami twórcy unikają wyraźnej deklaracji akcesyjnej, łączącej ich z tą tradycją. Ogólne założenia pragmatyzmu wyznaczają też ramy, w świetle których można lepiej zrozumieć deklarowane intencje autorów, a także cele i metody programu, oraz ocenić rzeczywiste skutki, do których może prowadzić jego realizacja.

**O pragmatycznym, a tym samym relatywistycznym<sup>17</sup> charakterze prawdy przyjętej w analizowanym programie świadczy najdobitniej rozumienie procesu rozumienia, myślenia, które to umiejętności ma kształtować program. Pytanie, na czym polega rozumienie, myślenie, w ujęciu autorów sprowadza się do posiadania wiedzy operatywnej.**

„Wiedzy nie zdobywa się ucząc się czegoś na pamięć, osiąga się ją poprzez interakcje z otoczeniem i rozwiązywanie trudnych problemów. Dzieci przyswajają sobie wiedzę, kiedy poprzez dyskusje i *działania* dowiadują się, w jaki sposób mogą ją *zastosować do tego, co robią* [...]. Gdy dzieci wypowiadają słowa, lecz nie

<sup>16</sup> Zbieżna z tą opinią jest wypowiedź M. Malinowskiego. Por. *Filozofia nie tylko dla dorosłych*, [w:] tamże, s. 11.

<sup>17</sup> Świadczy o tym najbardziej chyba znana myśl W. Jamesa, wskazująca na relatywny charakter prawdy, jej zależność od okoliczności ją tworzących: „Prawda przytrafia się idei, okoliczności czynią ją taką”. Na gruncie takiej koncepcji prawdy żadna „prawda” nie obroni na stałe swej prawdziwości.

potrafią *stosować* wyrażonej w tych słowach wiedzy, oznacza to, że wiedza nie została przyswojona” [kursywa – Z.Z.]<sup>18</sup>.

Czy uczeń potrafi myśleć, czy rozumie filozoficzne pojęcia, możemy się przekonać sprawdzając, czy potrafi na podstawie posiadanej wiedzy działać sprawnie, skutecznie. Wiedza, którą cenią autorzy, jest wiedzą typu *Jak?* – wiedzą, która swą wartość demonstruje, gdy jest skutecznym środkiem osiągnięcia celów praktycznie użytecznych, „niezależnie od tego, czy chodzi o wymyślanie sylogizmu, czy o rozwiązywanie konfliktu interpersonalnego na placu zabaw”<sup>19</sup>.

O tym, że filozofia narodziła się z dążenia do uzyskania wiedzy, która jest wartością dla niej samej, o bezinteresownym poszukiwaniu prawdy dla samej prawdy, a nie dla praktycznych korzyści, przy omawianiu celów i metod programu *Filozofia dla dzieci* w ogóle się nie wspomina. Dla autorów liczy się tylko wiedza operacyjna, ważne są tylko jej aspekty formalne, chodzi o to, *jak* działać najbardziej efektywnie. „System edukacyjny, co jest dzisiaj częstym zjawiskiem, zakłada, że nauczanie winno mieć przede wszystkim cel praktyczny, tj. ma służyć zwłaszcza przygotowaniu młodego człowieka do życia w określonych warunkach społeczno-gospodarczych”<sup>20</sup>.

Obawiam się, że ta jednostronna koncentracja na mierzalnej skuteczności, użyteczności, praktyczności stosowanych metod nie uwzględnia w dostatecznym stopniu złożoności procesu dydaktycznego i bogactwa osobowości ucznia, z którym spotyka się nauczający. Konsekwencją zajęcia takiego stanowiska jest, w moim odczuciu, niedocenianie niemierzalnych lub trudno mierzalnych aspektów związanych z nauczaniem i kształtowaniem właściwych postaw wychowanków. Bezkrytyczny kult praktycznej wiedzy, która musi zawsze przynosić wymierne korzyści, mija się z prawdą o tym, że te najważniejsze oddziaływania – na psychikę i duchowość – przynoszą zazwyczaj skutki oddalone w czasie, a do tego niewymierne lub wymykające się ścisłym pomiarom.

*Filozofia w szkole* sprzyja rozwijaniu myślenia *samodzielnego*, a nie prawdziwościowego. Nauczyciel ma ośmielać ucznia do wyrażania *włas-*

---

<sup>18</sup> M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, s. 99–100.

<sup>19</sup> Tamże, s. 99.

<sup>20</sup> T. Mazur, *Nauczanie filozofii a rzeczywistość duchowa studentów*, „Edukacja Filozoficzna” 41 (2006), s. 104. Sam autor jednak nie jest zwolennikiem tego paradygmatu.

nego zdania, *osobistego* punktu widzenia. Program ma zachęcić dzieci do *samodzielnego* myślenia i pomagać im w odkrywaniu *własnej* filozofii życia<sup>21</sup>. Taka koncepcja ćwiczeń łatwo przekłada się na myślenie ucznia, że obiektywny horyzont prawdy nie istnieje, a przynajmniej jest nieosiągalny. Subiektywna opinia ma przysłonić walor obiektywnej prawdy.

#### 4. Etyka rad zamiast etyki norm i wartości

Na koniec chciałbym zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt programu *Filozofia w szkole*, który chyba dość łatwo można przeoczyć<sup>22</sup>.

##### Argument III

A oto stosowny cytat:

„Procedur myślowych pozwalających rozważać kwestie moralne nie wolno mylić z tym, co bywa uważane za **absolutne pryncypia moralne** – np. że należy zawsze czynić to, co byłoby właściwe dla wszystkich ludzi w podobnych okolicznościach<sup>23</sup>, albo że zawsze należy dążyć do tego, by nasze postępowanie przyniosło możliwie najwięcej szczęścia możliwie największej liczbie osób. Owe «pryncypia» **mogą funkcjonować jako użyteczne uogólnienia** przeszłych doświadczeń i jako takie stanowić pomocne **wskazówki** dla przyszłych poczynań. **Nie są one jednak niezawodne i nie sposób w pełni na nich polegać**<sup>24</sup> [podkr. – Z.Z.]

<sup>21</sup> Tamże, s. 16, 17, 29, 52, 96 i *passim*.

<sup>22</sup> Sam zwróciłem na niego uwagę dopiero przy ponownej lekturze książki Lipmana.

<sup>23</sup> Jest to jeszcze jedna wersja imperatywu kategorycznego Kanta.

<sup>24</sup> W tym krótkim zdaniu pojawiają się co najmniej dwie kwestie sporne: 1) czy wszystkie normy są tylko uogólnieniem minionych doświadczeń? Czy jakiegokolwiek uogólnienie faktów, a więc tego, **co było**, pozwala na sformułowanie normy, która dotyczy przecież porządku **powinności**? Jaka procedura logiczna pozwala na uprawomocnienie takiego przejścia? 2) Czy **normy**, które pretendują do roli **bezwzględnie obowiązujących wzorów zachowań**, możemy traktować tylko jako pomocne **wskazówki, propozycje**?

Według Autorów pryncypia moralne nie mają charakteru bezwzględnie obowiązującego. Pełnią tylko funkcję wskazówek<sup>25</sup>. Są raczej zachętą, poradą, propozycją, zaproszeniem niż rozkazem, imperatywem moralnym. Żadne wskazówki, zachęty, rady, propozycje, zaproszenia nie mają charakteru bezwzględnie obowiązującego. Mogą być przyjęte lub odrzucone. W tym ujawnia się ich względność, a więc cecha przysługująca relatywizmowi.

## 5. Postulaty i propozycje

W związku z przedstawionymi uwagami, których przedmiotem było ukazanie niektórych problemów związanych z kulturowym zjawiskiem relatywizmu na gruncie dydaktyki filozofii, słuszne wydają się następujące postulaty pod adresem i edukacji filozoficznej w szkole:

– Teoria i praktyka nauczania filozofii powinny nadal szukać takiego sposobu przekazu nauczanych treści, aby przesłanie pluralizmu nie prowadziło do relatywistycznych wniosków i konsekwencji.

– Dydaktyka filozofii przy formułowaniu celów nauczania powinna wyraźnie i jednoznacznie skupić się na ukazywaniu filozofii jako poznania typu prawdziwościowego. Analiza recenzowanego programu, a w szerszym zakresie obowiązujących dokumentów prawa oświatowego (w tym podstawy programowej ścieżki edukacyjnej do liceum), wskazuje, że przy formułowaniu celów, którym powinna służyć filozoficzna edukacja, akcentuje się przede wszystkim potrzebę kształcenia umiejętności myślenia *krytycznego*, *samodzielnego*. Doceniając wagę rozwijania tego sposobu aktywności intelektualnej ucznia, należy dopowiedzieć, że krytycyzm i samodzielność nie są wartościami samoistnymi. Bez uzupełnienia, że ważne jest także (i przede wszystkim) podążanie ucznia wraz z nauczycielem ku prawdzie, nie można uznać takiego sposobu określania celów za słuszny.

– Nie kwestionując potrzeby ukazywania związków między teorią (czystym, bezinteresownym myśleniem) i praktyką życia, należy z równą dbałością zachować więź między filozofią rozumianą jako myślenie o my-

---

<sup>25</sup> Jeśli pryncypia moralne pełnią rolę wskazówek, to, w ujęciu Lipmana, tym bardziej będzie to dotyczyło norm szczegółowych. Przemawiają za tym dwa argumenty: 1) to, co szczegółowe, zawiera się w tym, co ogólne; 2) to, co szczegółowe, jest bardziej zależne od zmiennych okoliczności niż to, co ogólne.

śleniu (na co głównie zwracają uwagę Autorzy lipmanowskiego programu), a koncepcją filozofii jako realistycznego myślenia o rzeczywistości przedmiotowej i niezależnej istnieniowo od poznającego podmiotu.

– Edukacja szkolna, włączając w nią różne formy edukacji filozoficznej, powinna zmienić swój negatywny stosunek do metod opartych na autorytecie nauczyciela oraz uczyć szacunku dla autorytetu rodziców i wychowawców. Osobisty przykład mądrej, darzonej zaufaniem lub kochanej osoby jest niezastąpionym źródłem kształtowania wrażliwości aksjologicznej i postaw moralnych. Metody oparte tylko na kształceniu samodzielnego myślenia, dialogu i partnerstwie w warunkach kryzysu instytucjonalnej edukacji mogą pełnić w procesie wychowawczym rolę wspomagającą, ale nie jedyną czy dominującą. Należy zaniechać indoktrynacji polegającej na negatywnym kojarzeniu wychowania opartego na autorytecie wychowawcy poprzez umieszczanie tego pojęcia w pejoratywnym kontekście nauczania autorytarnego, przeciwstawianego pozytywnemu nauczaniu podmiotowemu. Niedostrzeganie pozytywnej i niezastąpionej roli rodziców w wychowaniu, socjalizacji, uczeniu dialogu i myślenia, niedoceniając jej zadań we współpracy ze szkołą jest poważnym brakiem, który świadczy chyba o jednostronności przedstawionych propozycji programowych. Takie podejście nie jest nowoczesne – w swej niepełności jest anachroniczne i nieskuteczne. Integralny program uczenia dzieci filozofii i filozofowania powinien o wiele większą uwagę zwracać na potrzebę „relacji i kooperacji” wielu podmiotów uczestniczących w procesie kształcenia.

– Dydaktyka filozofii i praktyka jej nauczania powinny łączyć świeżość nowoczesności z wiernością tradycji, powinny być w równej mierze oparte na aktywnym, śmiałym eksperymencie oraz na spokojnym szacunku dla rozumu i przywiązaniu do autorytetu. Wydaje się, że mimo podobnie brzmiących zapewnień<sup>26</sup>, program *Filozofia w szkole* nie jest w stanie sprostać realizacji tych postulatów.

## 6. Refleksje końcowe

Główną tezę, którą starałem się uzasadnić, było stwierdzenie, że program *Filozofia w szkole* zawiera ukryte przesłanie relatywizmu. Takiemu

---

<sup>26</sup> Tamże, s. 207.

przesłaniu należy się przeciwstawić ze względu na jego jałowość intelektualną i szkodliwość społeczną. Choć program *Filozofia dla dzieci* nie głosi relatywizmu wprost, a werbalnie nawet odnosi się do niego krytycznie, to w praktyce oswaja on uczniów z moralnością sytuacyjną, co ostatecznie może doprowadzić wielu z nich do przyjęcia postaw sprzyjających relatywizmowi etycznemu<sup>27</sup> i epistemologicznemu.

Nie twierdzę, że wskazane przeze mnie trudności, niekonsekwencje, ukryte założenia i przesłania całkowicie dyskwalifikują program *Filozofia w szkole*. Jednak ich dostrzeżenie pozwala podejść do niego z większą ostrożnością i realizmem, co może pomóc w uniknięciu wielu rozczarowań w trakcie jego realizacji i wielu szkodliwych skutków, które mogą się ujawnić po wielu latach od zakończenia edukacji prowadzonej na jego podstawie. Próby adaptacji amerykańskiego programu do polskich warunków wskazują, że zachowując jego walory, być może uda się uniknąć wielu zawartych w nim wad i zagrożeń<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Praktykowanie relatywizmu jest postawą łatwiejszą; zamiast zabiegać o sprostanie autentycznym wymaganiom moralnym, dochowywać wierności wartościom „z najwyższej półki”, można orientować swoje życie na to, co wygodne, przyjemne, użyteczne w danym momencie.

<sup>28</sup> Por. np. cykl ciekawych podręczników *Edukacja filozoficzna* A. Aduszkiewicza, P. Marciszuka i R. Piłata do nauczania na poziomie klas gimnazjalnych. Podręczniki uzupełnia przewodnik metodyczny H. Diduszko. Całość ukazała się w wydawnictwie Stentor w latach 2001–2005. Cennym dla mnie doświadczeniem był udział w *Warsztatach z dociekań filozoficznych*, prowadzonych tą metodą przez prof. A. Pobjewską w ramach przedmiotu „Wprowadzenie do filozofii”. Refleksje dotyczące zajęć uczących myślenia i dialogu przy zastosowaniu metody opartej na programie *Filozofia w szkole* – por. m.in. A. Pobjewska, *Warsztaty z dociekań filozoficznych*, „Edukacja Filozoficzna” 25 (1998), przedruk [w:] *Filozofia – sztuka myślenia i dobro wspólne. Sposoby uczenia się i nauczania filozofii*, red. M. Woźniczka, Częstochowa: Apeiron 1998, s. 133–149; też, *Filozofowanie – nowy wymiar edukacji*, [w:] *Pasja czy misja? O uczeniu filozofii*, red. D. Probuca, A. Olech, M. Woźniczka, Częstochowa: Apeiron 2001, s. 23–32; też, *Dociekania filozoficzne a propedeutyka filozofii. Nauczanie filozofii w szkolnictwie średnim*, [w:] *Dydaktyka filozofii. Doświadczenia, dylematy, osiągnięcia*, red. E. Piotrkowska, J. Wiśniewski, Poznań 2001, s. 133–143.