

Aldona Pobjewska

Zajęcia warsztatowe z filozofii a relatywizm (sytuacjonizm) : część II

Analiza i Egzystencja 25, 125-145

2014

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

ALDONA POBOJEWSKA*

ZAJĘCIA WARSZTATOWE Z FILOZOFII
A RELATYWIZM (SYTUACJONIZM)
Część II

Słowa kluczowe: zajęcia warsztatowe z filozofii, program Lipmana, relatywizm, sytuacjonizm, wychowanie Sokratejskie

Keywords: philosophical workshops, the Lipman's program, relativism, situationism, Socratic education

Problemem wychowania nie jest to, jak dobrze pokierować człowiekiem, jak skłonić go, aby podążał za najlepszymi rozwiązaniami. Problemem jest to, jak obudzić w nim ducha wolności, jak sprawić, aby chciał swobodnie, mądrze i odpowiedzialnie stanąć sam o sobie.

Józef Tischner

* Aldona Pobjewska – dr hab. profesor UŁ w Katedrze Filozofii Współczesnej Instytutu Filozofii Uniwersytetu Łódzkiego. Absolwentka biologii i filozofii. Stypendystka Fundacji Alexandra von Humboldta oraz Fundacji Walthera Rathenaua. Autorka kilkudziesięciu publikacji z zakresu epistemologii i filozofii edukacji. Rzeczoznawczyni MEN ds. szkolnych podręczników filozofii. Od wielu lat prowadzi zajęcia dla studentów i nauczycieli z warsztatowych metod nauczania filozofii oraz opracowuje ich teorię. E-mail: aldonap@uni.lodz.pl.

Address for correspondence: Aldona Pobjewska, Department of Contemporary Philosophy, University of Lodz, ul. Kopcińskiego 16/18, 90-242 Łódź, Poland. E-mail: aldonap@uni.lodz.pl.

Niniejszy artykuł jest drugą, niewyłoszoną z powodu ograniczonego czasu wystąpienia, częścią mojego referatu przygotowanego na posiedzenie Sekcji dydaktyki IX Polskiego Zjazdu Filozoficznego. Całość rozważań koncentruje wokół zarzutu, że przywołane w tytule zajęcia (w skrócie ZWF¹) propagują ceniący „beztreściową wolność” relatywizm (Zdunowski 2009: 174), a w szczególności sytuacionizm, który promuje, jak się go obwinia, życie wygodne, przyjemne i użyteczne w danym momencie (Zdunowski 2009: 185). Takie przesłanie niesie jakoby podstawa teoretyczna ZWF i miałyby ono być realizowane również na poziomie ich metodyki.

Krytycy twierdzą, że do „praktycznej akceptacji relatywizmu” (Zdunowski 2009: 179) młodzież jest skłaniana przez wycofanie się prowadzącego ZWF z merytorycznej warstwy dialogu. Pierwszą (I), już publikowaną, część rozważań (Pobjewska 2012) poświęcam dokładnemu omówieniu tej ważnej dyrektywy metodycznej, tzn. ukazuję jej podstawy, tłumaczę status i celowość. Przypomnę, kluczową kompetencję, którą chce się kształtować w toku ZWF, stanowi intelektualna i moralna samodzielność ich uczestników. Narzędziem służącym realizacji tego celu jest dialog intelektualny (nazywany tu także dociekaniem filozoficznymi), który uczestnicy zajęć prowadzą między sobą. Jego zaistnienie i prawidłowy przebieg stają się możliwe między innymi dzięki przestrzeganiu metodycznego zalecenia: niezajmowania przez prowadzącego stanowiska w kwestiach merytorycznych. Stwarza to uczestnikom miejsce do wyrażania własnych poglądów i nieskrępowanej rozmowy na tematy o naturze filozoficznej (np. etycznej, poznawczej czy społecznej). Natomiast prowadzący ani nie zabiera głosu w sprawach merytorycznych, ani nie wskazuje „właściwego” ich rozwiązanie na zakończenie zajęć (nawet w sytuacji pojawienia się bardzo kontrowersyjnych sądów uczniów). Jego zadanie polega tylko (a może „aż”) najpierw na skłonieniu grupy do dociekań, a następnie na specyficznym sposobie ich „moderowania”². Żywi się przy tym nadzieję, że „[...] w miarę rozwoju toczącego się w klasie dialogu [lub później w wyniku własnej refleksji

¹ Nazwą „zajęcia warsztatowe z filozofii”/„warsztaty filozoficzne” obejmuję tu zarówno pionierski projekt Matthew Lipmana *Filozofia dla dzieci*, jak i jego polskie wersje, których autorami są członkowie Stowarzyszenia Edukacji Filozoficznej „Phronesis”.

² Obok porządkowania pojawiających się wypowiedzi prowadzący parafrazuje je, dba o ich spójność i uzasadnienie. Zachęca uczestników do dalszej refleksji na dany temat i sugeruje wiążące się z nim wątpliwości.

– przyp. A.P.] dziecko samo zrozumie, dlaczego jego idea jest niewłaściwa” (por. Lipman, Sharp, Oscanyan 1997: 118)³.

Odnosząc się do zarzutu krzewienia przez zajęcia warsztatowe z filozofii „beztreściowej wolności relatywizmu”, w pierwszej (I) części pracy koncentruję się na stronie metodycznej tych zajęć. Natomiast w niniejszej, drugiej (II) części, zajmuję się teorią tworzącą ich fundament i czynię to w kontekście przypisywanego jej sytuacjonizmu. Najpierw rozważam, czym jest sytuacjonizm oraz czy twórcy ZWF go reprezentują. Następnie zastanawiam się, czy propagują oni relatywizm ceniący „beztreściową wolność” (Zdunowski 2009: 174) oraz życie użyteczne w danym momencie (Zdunowski 2009: 185).

1. Co to jest sytuacjonizm?

Mało mówi ogólnie sformułowana konstatacja, że twórcy ZWF są relatywistami. Relatywizm jest bowiem kategorią bardzo szeroką, odnoszącą się nie tylko do jednej koncepcji, ale obejmującą całą ich rodzinę⁴. Chcąc zatem podjąć dyskusję na temat przytoczonego zarzutu, niezbędne są znaczące doprecyzowania.

Uściślenie pierwsze. W niniejszym tekście zajmuję się wyłącznie **relatywizmem etycznym**, ponieważ to jemu przeciwnicy ZWF poświęcają najwięcej uwagi (por. Zubelewicz 2001; Zdunowski 2009). Utrzymują, że program Lipmana w znacznym stopniu jest nim obciążony, gdyż zawiera – jeżeli nie jawne, to jego ukryte przesłanie, tzn. Lipman choć wprost odżegnuje się od tego stanowiska, to *implicite* niekonsekwentnie opowiada się po stronie relatywizmu (Zdunowski 2009: 177–178).

Z pojęciem relatywizmu etycznego łączy się wiele stanowisk, sformułowanych na odmiennych poziomach teoretycznych (Pawłowska 1985: 109; Majcherek 2004: 133) oraz kwestionujących niepodważalny charakter różnych aspektów tych poglądów. „Można być bowiem relatywistą pod jednym względem, a nie być pod innym” (Pawłowska 1985: 120). Jako

³ Dalej odniesienia do tej książki będę podawała, ograniczając się do wskazania w nawiasie numeru jej strony, np. (118).

⁴ <http://plato.stanford.edu/entries/relativism/> (dostęp: sierpień 2012).

punkt wyjścia do dalszych zawężeń przyjmuję wykładnię relatywizmu etycznego (łac. *relativus* – względny; od: *referre* – odnosić, oddawać) zawartą w *Powszechnej Encyklopedii Filozoficznej*, według której – jest to „pogląd głoszący, że sądy etyczne, oceny wartościujące, normy moralne oraz przedmiot tych ocen i norm, czyli dobro, wartości i powinności moralne mają charakter względny, uzależniony bądź od podmiotów wypowiadających te sądy (relatywizm subiektywistyczny, czyli subiektywizm, psychologizm, emotywizm i autonomizm etyczny), bądź od obyczajów, kultury czy zachowań społecznych w danym okresie historycznym (relatywizm społeczny czy kulturowy, socjologizm etyczny, historycyzm, deontonomizm społeczny)” (Biesaga 2007: 718).

Uściślenie drugie. Polemiści Lipmana nie zajmują się jego stanowiskiem w sprawie zależności sądów etycznych od czynników kulturowych, społecznych czy historycznych. Nie obwiniają Lipmana o relatywizm kulturowy, lecz stawiają mu zarzutu **subiektywizmu**. Biorąc to pod uwagę, nie czynię tu przedmiotem mojego zainteresowania społecznego czy kulturowego relatywizmu etycznego, a wyłącznie relatywizm subiektywistyczny (subiektywizm). Powtórzę, głosi on, że sądy etyczne (oceny i normy) oraz dobro zależą od poszczególnych **podmiotów** wypowiadających te sądy (czyli od indywidualów ludzkich). Ponadto nie chodzi mi o podejście opisowe, zdające sprawę, jak ludzie w pewnych środowiskach traktują normy, lecz o podejście normatywne, wskazujące, jak powinni oni normy i wartości traktować oraz jakie postępowanie jest słuszne (por. Pawłowska 1985: 114).

Twórcy programu *Filozofia dla dzieci* zajmują stanowisko w sprawie uzależnienia wartości i norm od jednostki. Piszą, że godny ubolewania jest pogląd, „wedle którego w sferze wartości wszystko jest względne (to, co jest dobre dla ciebie, może być złe dla mnie)” (184). Dalej zauważają, że wartości nie powinno się identyfikować „z osobistymi pragnieniami, ale z czymś, co dzięki refleksji i dociekaniu okazuje się być znaczące” (185). Podkreślają też, że proponowana przez nich metoda ma za zadanie skłonienie dzieci do wyjścia poza subiektywizm w kierunku obiektywizmu (184–185) i ma prowadzić od pluralizmu do zbieżności poglądów (61).

Przytoczone powyżej cytaty przemawiają za tym, że ich autorzy **nie są subiektywistami** w tym sensie, że relatywizują wartości do jednostkowo ujętego podmiotu i identyfikują je z osobistymi pragnieniami. Przeciwnie, dzięki stosowaniu metody dociekań filozoficznych i prowokowanego przez

nią podjęcia przez uczestników zajęć racjonalnego namysłu, chcą u nich spowodować odejście od utożsamienia własnych pragnień z wartościami, tj. przekroczenie indywidualnego nastawienia do wartości w kierunku obiektywizmu. Wolno zatem stwierdzić, że Lipman uznaje pozajednostkową ważność wartości, są one – według niego – obiektywne. Nie rozumie jednak obiektywności absolutnie, lecz intersubiektywnie, tj. specyficznie dla danego społeczeństwa (181).

Omawiani amerykańscy autorzy przyznają, że nie daje się wskazać zasad moralnych, „których nie można by zakwestionować”. „Gdy przypatrujemy się samemu aktowi kłamstwa, bez wyobrażenia jego związków z innymi czynami i przekonaniem, a zatem nie umieszczając tego czynu w kontekście, okazuje się, że rozmawiamy o czymś czysto abstrakcyjnym” (199–200). Zwróć uwagę, że nie neguje się tu istnienia i konieczności uwzględniania w działaniu zasad/norm moralnych, czyli ponadindywidualnych nakazów/zakazów postępowania. Kwestionuje się natomiast absolutny zakres ich obowiązywania, mówiąc inaczej, niezależną od okoliczności bezwyjątkowość ich obligatoryjności. Otóż wypracowana z życia norma „nie kłam” wyjaśnia tylko w sposób formalny, jaki typ zachowania zaleca, poza tym jest abstrakcją (184). Natomiast nabiera treści i sensu rozpatrywana w odniesieniu do **całości realnej sytuacji**, na którą oprócz **wartości i norm** uznawanych w danej społeczności, składają się uprzednie **czyny** (199), **przekonania** (199) i **motywy** działania określonego podmiotu moralnego, rzeczywiste **okoliczności** i **warunki** (49), jak również **konsekwencje**, do których prowadzi respektowanie bądź odejście od danej zasady (97, 186). Lipman nie reprezentuje zatem subiektywizmu i w tym znaczeniu, że uznaje jednostkę za twórcę norm jej postępowania moralnego (jeżeli można takie wytyczne nazwać „normami”). Indywiduum przypada natomiast rola podjęcia decyzji, jak należy postąpić w konkretnych okolicznościach, tj. z uwzględnieniem wszystkich aspektów składających się na ich całość. Zagorzali przeciwnicy Lipmanowskiego programu z dezaprobatą klasyfikują stanowisko etyczne wyrażone w przytoczonych powyżej sądach jako „etykę sytuacjonizmu, a więc relatywizm” (Zdunowski 2009: 179).

Uściślenie trzecie. Zgoda, etyczne stanowisko Lipmana zalicza się do relatywizmu. Chcąc powiedzieć, czy jest sytuacjonizmem, należy wyjaśnić: czym jest ten pogląd i jaki typ relatywizmu etycznego prezentuje, tzn. co

uznaje się w nim za uwarunkowane. Poniżej koncentruję się na odpowiedzi na te pytania.

W słownikach znajdujemy różne wykładnie sytuacjonizmu⁵, nazywanego również etyką sytuacyjną czy relatywizmem sytuacyjnym (Pawłowska 1978: 43, przyp. 5). Także i w tym wypadku nie interesuje mnie opisowa wersja tego poglądu, zdająca sprawę z tego, jak ludzie traktują normy, lecz jego odmiana normatywna, zalecająca określone traktowanie norm jako słuszne (Pawłowska 1985: 113). Przytaczam **trzy wykładnie** tego stanowiska.

W *Słowniku terminów i pojęć filozoficznych* czytamy: „Sytuacjonizm (etyka sytuacyjna) stanowisko wg którego człowiek powinien kierować się w swym działaniu **jedynie** [podkr. A.P.] rozeznaniem konkretnej sytuacji, każdorazowo zawierającej niepowtarzalny zespół cech o istotnym znaczeniu moralnym. Z tego względu nie sposób sformułować jakiegokolwiek ogólnie ważne prawo moralne, które mogłoby pełnić rolę kryterium dobra i zła” (Podsiad 2001: 858). Powyższa charakterystyka wyraża skrajny indywidualizm etyczny zbliżony do partykularyzmu moralnego Jonathana Dancy’ego. Według niego nie istnieją żadne uzasadnione zasady moralne (nakazy i zakazy), a działanie moralne nie polega na zastosowaniu jakichkolwiek norm do konkretnej sytuacji (Dancy 2009), osąd moralny należy wydawać **wyłącznie** w odwołaniu do ujętej holistycznie konkretnej sytuacji. Jest to zatem radykalny relatywizm aksjologiczny, uznający, że opinie „moralne” zależą tylko od jednostki.

Sytuacjonizm bywa określany również inaczej. W *Małym słowniku etycznym* uznaje się go za „sposób uprawiania refleksji moralnej, polegający na rezygnacji z formułowania ogólnych reguł postępowania («etyka bez kodeksu»); pogląd kwestionujący potrzebę narzucania ludziom dokładnych prawideł zachowania, apelujący, by przy podejmowaniu decyzji moralnych opierać się na rozumie, faktach i sumieniu, gdyż każda praktyczna sytuacja jest inna i ze względu na jej niepowtarzalność **normy kodeksowe okazują się zbędne** [podkr. A.P.], czasem nawet mogą zwalniać od moralnej odpowiedzialności [...]. Jego przeciwieństwem jest kodeksualizm” (Jedynak 1994: 220–221). Według tej definicji sytuacjonizm nie zaleca – jak to ma miejsce w pierwszej z przytoczonych jego wykładni – kierowania się w podejmowaniu działań moralnych wyłącznie sytuacją, lecz oprócz brania pod uwagę

⁵ Pomijam sytuacjonizm jako stanowisko psychologiczne, według którego okoliczności determinują działanie jednostki.

okoliczności nakazuje odwoływanie się do rozumu i sumienia. Jednak i tu uznaje się, że **normy moralne są zbędne**. Natasza Szutta twierdzi, że do tej pory, tj. do 2012 roku, wszystkie wersje tego stanowiska kwestionują jakiegokolwiek uniwersalne zasady moralne (Szutta 2012: 95, przyp. 16).

Istnieje jednak jeszcze inna wykładnia etyki sytuacyjnej, w której zaznacza się, że jej reprezentanci **nie odrzucają norm moralnych, przeciwnie, aprobują je, lecz przyznają im warunkowe obowiązywanie**. Wskazuje na to Pawłowska, kiedy zwraca uwagę, że rodzaj obowiązywania norm nie jest cechą przez nie immanentnie posiadaną, lecz w stosunku do nich postulowaną. Sama określa sytuacjonizm jako typ relatywizmu etycznego, którego zwolennicy uznają względną obligatoryjność norm moralnych, a ich obowiązywanie uzależniają od sytuacji, tj. odstępują od normy, jeżeli okazuje się to „z takich czy innych względów korzystne (niekoniecznie dla nich osobiście)” (Pawłowska 1978: 46). Pogląd ten przeciwstawia ona pryncypializmowi, w którym wszystkim normom przypisuje się bezwarunkowe obowiązywanie (Pawłowska 1978: 43; Pawłowska 1985: 112).

2. Czy program Lipmana zakłada i propaguje sytuacjonizm?

Dwie pierwsze przytoczone w niniejszym tekście charakterystyki sytuacjonizmu nie odnoszą się do zapatrywań Lipmana. Czym innym jest bowiem jego stwierdzenie, że żadnej normie nie można przypisać absolutnego obowiązywania i przy podejmowaniu decyzji etycznej, leżącej u podstaw danego czynu, należy uwzględnić warunki tej konkretnej sytuacji, niż przekonanie, że **nie są potrzebne żadne normy moralne**, a każde działanie moralne powinno być kierowane jedynie rozeznaniem danej sytuacji przez jednostkę. Gdyby zatem poprzestać na dwu pierwszych z przytoczonych tu ujęć sytuacjonizmu, można by z pełnym przekonaniem stwierdzić, że Lipman nie jest sytuacjonistą. W postępowaniu moralnym uznaje bowiem za konieczne uwzględnienie wartości i norm. Uważa, że dane zachowanie jest „właściwe wtedy, gdy bierze się pod uwagę relacje zachodzące pomiędzy jakimś działaniem a jego kontekstem, całością, której to działanie jest częścią” (96), a jak wskazałam powyżej, na całość tę – według tego autora – składają się również ponadindywidualne wartości i normy. O uznaniu przez Lipmana ich niezbędności przy podjęciu decyzji w kwestiach moralnych świadczy również jego zalecenie, że w kształceniu etycznym jedną z funkcji

nauczyciela jest zaznajomienie wychowanków „z obowiązującymi wartościami i moralnością społeczeństwa, w którym żyją” (181, 186).

Pozostaje odpowiedzieć na pytanie, czy Lipman jest relatywistą sytuacyjnym w rozumieniu wskazanym przez Pawłowską, tzn. *primo* – akceptuje obiektywne wartości i normy, lecz ich zastosowanie odnosi do konkretnych okoliczności; *secundo* – za kryterium podporządkowania się danej normie przyjmuje **korzyść**. W poprzednim akapicie była mowa o tym, że wypełnia pierwszy z tych warunków. Przechodzę zatem do wyjaśnienia, co w jego poglądach stanowi podstawę dla respektowania danej normy w realnej sytuacji, czy jest to jakkolwiek rozumiana korzyść.

Według Lipmana generalną wskazówkę do podjęcia konkretnego działania moralnego, które winno być „**pewne i mądre**” (184)⁶, stanowi jego **sensowność, właściwość, poprawność** (96). Ocen tych nie przypisuje danemu czynowi jako takiemu, na przykład kłamstwu, rozpatrywanemu w oderwaniu od kontekstu, bowiem wtedy rozważania mają – według niego – charakter abstrakcyjny. Uważa, że uczynek zyskuje określony sens (ocenę) wyłącznie w relacji do całości konkretnej sytuacji (199). Ów sens trzeba odkryć, a tego każdy musi dokonać sam (24) na drodze rozumienia, którego nie można nikomu ofiarować, gdyż zdobywa się go samodzielnie (31). Podkreślę, że mowa tu o „odkrywaniu”, a nie o „tworzeniu”, co wskazuje na ponadindywidualny charakter sensu, do którego się dociera. Znaczy to, że konkretny element danej całości (np. czyn) ma intersubiektywny sens, wyznaczony relacjami z innymi jej częściami i przy pobieżnym, wyrwykowym oglądzie sytuacji nie odczytujemy go prawidłowo (właściwie).

W związku z powyższym moralne postępowanie nie może być działaniem rutynowym (187) i nie polega – według Lipmana – na automatycznym podporządkowaniu zachowania jakiejś normie, lecz wymaga: wiedzy o całości tej sytuacji, tj. o wielu/wszystkich jej częściach (97, 208–209), dostrzeżenia związków między potencjalnym czynem a innymi elementami danej całości oraz zrozumienia natury kryteriów podejmowania decyzji moralnych. Do wypełnienia takich warunków nie potrzeba posłuszeństwa, lecz samodzielności moralnej. Składa się na nią wiele kompetencji, z których bardzo ważną jest samodzielność myślenia. Zachowując cechy wszelkiego poprawnego myślenia (jak systematyczność, uzasadniony charakter sądów (166), ocenę według kryteriów logicznych, prawidłowość wyciągania

⁶ Lipman nie używa w tym kontekście ocen „dobre” i „złe”.

wniosek z przesłanek itp.), przebiega ono z punktu widzenia jednostki, tj. ugruntowanym w jej indywidualności. Tę zaś tworzą między innymi kognitywne predyspozycje⁷ (167), motywy (186), zainteresowania, wrażliwość (97, 182) i wyobraźnia moralna (187), hierarchia wartości (225), jak również doświadczenie (58, 174) oraz filozofia życia tego indywiduum (97). Postępowanie moralne jest również postępowaniem wolnym, gdzie wolność to „czynienie tego, co w oparciu o odpowiednią refleksję i badanie pragnie się czynić w danej sytuacji” (193).

Podejmowanie decyzji moralnych – w koncepcji Lipmana – jest więc uwarunkowane z jednej strony niepowtarzalnością każdej sytuacji, zaś z drugiej – indywidualnością (tożsamością) podmiotu działania. Zatem żadna reguła nie zdoła określić właściwego postępowania (185), lecz jednostka winna zdecydować o nim sama. Powstaje pytanie: co stanowi kryterium uznania przez podmiot konkretnego sądu i opartego na nim działania za właściwe, poprawne czy sensowne. Lipman nie podaje tu kryterium jednoznacznego, lecz bardzo ogólnikowe, formalne: mianowicie sąd i obiektywizujące go działanie są właściwe, gdy są **zgodne** z całością sytuacji (z uwzględnieniem wszystkich jej składowych) i integralnie związane z rzeczywistą osobą oraz jej życiem (200–201). Kryterium to pozwala ocenić, jak określone postępowanie wpływa na samego sprawcę i jego los, na innych ludzi i instytucje społeczne, których jest on częścią (186). Nie precyzując bliżej, czym ta zgodność miałaby być, Lipman pozostawia wypełnienie jej treścią danemu podmiotowi moralnemu, zaznaczając, że proces ten wymaga ciągłej rekonstrukcji (186).

Można się obawiać, że stosowanie tak skonstruowanego kryterium prowadzi do koniunkturalizmu i ostatecznie jednostka rozwiązuje problematyczną kwestię, kierując się „wymierną”, „praktyczną” korzyścią (zyskiem). Jest to jednak wniosek pochopny, wynikający z wybiórczego, skoncentrowanego na samym kryterium, potraktowania omawianej koncepcji. Pomija się w nim konieczne do podejmowania decyzji moralnych kompetencje podmiotu, które ma kształtować u wychowanków zalecana przez Lipmana edukacja etyczna. Kwalifikacje te można ująć trójdzielnie jako umiejętności,

⁷ Są to według Lipmana predyspozycje do myślenia w określony sposób, który nazywa stylem myślenia, np. myślenie przebiegające intuicyjne, twórcze, logiczne (167–168). Mimo że nie każde z nich przebiega według reguł logiki, to są one – jego zdaniem – uprawnione (173).

postawy i motywacje oraz wiedzę. Do wyrabianych **umiejętności** zalicza się: racjonalne, krytyczne myślenie (192) przebiegające z zachowaniem reguł logiki, odkrywanie relacji między częścią i całością, przewidywanie związków między celami a konsekwencjami (188), ustalanie własnych i cudzych potrzeb (192), wyrażanie swoich sądów (196). W ramach **postaw i motywacji** kształtuje się: wyobraźnię moralną, wrażliwość na moralne aspekty sytuacji, troskę, empatię, obiektywność i bezstronność (193), otwartość i giętkość intelektualną (193), wyzbycie się egocentryzmu (182), wzmocnienie pewności siebie oraz poczucie własnej wartości i godności, poczucie związku z całością społeczeństwa (198), zrozumienie, czym jest moralność (199), odwagę podjęcia odpowiedzialności za własne działanie (193), nawyk samorefleksji i określania własnych uwarunkowań, dystans do siebie i zaufanie do innych (196), obudzenie pozytywnej energii do działań moralnych (191). Ponadto należy wyposażyć wychowanków w odpowiednią **wiedzę**: ontologiczną (czym są: osoba, przyroda, zwierzę, społeczeństwo itp.), epistemologiczną (na temat prawdy, poznania), etyczną (czym są dobro oraz wolność (192), jaki system wartości i norm obowiązuje w danej społeczności). Dopiero takie wielostronne, wymagające systematyczności i czasu, połączone z praktyką przygotowanie – zalecane przez Lipmana – pozwala podmiotowi moralnemu właściwie ocenić, czy jego sąd i oparte na nim działanie są zgodne z całością sytuacji. Uwzględniając warunki, jakie musi spełnić podmiot, aby dokonać tej oceny, wnioskuje, że kryterium zgodności ma tu **treść moralną**, a nie utylitarną.

Jak w każdym procesie edukacyjnym, tak i tu nie ma gwarancji pełnego powodzenia. Może się zdarzyć, że w pewnych wypadkach i takie staranne wychowanie etyczne okaże się nieskuteczne i jego absolwent nie będzie się kierował w działaniu pobudkami moralnymi, lecz innymi. Nie zmienia to faktu, że przesłanie autorów *Filozofii dla dzieci* **nie jest** utylitarystyczne czy pragmatyczne. Sceptycznie odnoszą się do zasady użyteczności klasycznego utylitaryzmu, według której nasze postępowanie winno przynieść „możliwie najwięcej szczęścia możliwie największej liczbie osób” (213). Nie używają też słów „korzyść” i „użyteczność” w kontekście rozstrzygnięć i działań moralnych. Wychowanie moralne realizowane z zastosowaniem dociekań filozoficznych nie ma prowadzić do zdobycia sukcesu czy prestiżu, lecz jest filozoficzną praktyką, która kształtuje charakter i uczy, jak zachowywać się moralnie. Podobne cele realizuje filozofa w projekcie Sokratesa (por. Hadot 1992).

Wszystko to razem składa się na odpowiedź, że Lipman nie łączy kryterium podejmowania decyzji w sferze moralności z celem praktycznie użytecznym, mierzalną skutecznością czy wymierną korzyścią, jak utrzymują jego krytycy (Zdunowski 2019: 180–181). Jednak „korzyść” w pewnej wersji sytuacjonizmu jest rozumiana subtelniej niż te nazwane w poprzednim zdaniu. Pawłowska jako przykład etyki sytuacyjnej przywołuje poglądy George’a E. Moore’a (Pawłowska 1978: 42), który uważa, że słuszność czynu zależy nie od jego natury i motywów, ale od powodowanych przez niego konsekwencji, które winny być najlepsze z możliwych, gdzie ich oceny dokonuje się według kryterium **minimalizacji zła w świecie**. Ponieważ skutki danego postępowania zależą od okoliczności, w jakich ma ono miejsce, okoliczności zaś są bardzo zróżnicowane, to jest niemożliwe, aby bezwyjątkowe przestrzeganie danych reguł przynosiło zawsze najlepsze z możliwych konsekwencje (Moore 1980: 116–119). Moore kwestionuje więc, jakoby istniały czyny, „które absolutnie zawsze są słuszne i takie, które są absolutnie zawsze niesłuszne” (Moore 1980: 115). W efekcie uznaje zasady moralne i uważa, że należy się do nich stosować, jednak nie bezwyjątkowo. W rzadkich, szczególnych okolicznościach należy odstąpić od ich respektowania z uwagi na to, że działanie według nich nie przyniosłoby najlepszych z możliwych rezultatów. Ocena sytuacji i podjęcie postanowienia o przestrzeganiu (lub nie) danej normy spada na jednostkę. Złamanie zasady nie powoduje jednak jej odrzucenia (por. Hare 1986: 7–8), lecz zawieszenie w konkretnej sytuacji.

Ten sposób odejścia od pryncypializmu w kwestii obowiązywania zasad jest zbieżny z koncepcją Lipmana. Również on, jak pisałam wcześniej, aprobuje funkcjonujące zasady moralne, lecz zaprzecza ich bezwyjątkowej obligatoryjności, uznając, że o odstępstwie od nich wyrokuje jednostka. O ile jednak Moore utrzymuje, że o wartości czynu decydują jego konsekwencje, czyli przyczynianie się do maksymalizacji dobra czy minimalizacji zła, to według Lipmana o moralnej wartości czynu rozstrzyga jego zgodność z całością sytuacji, w której konsekwencje czynu są tylko jednym z elementów. Można więc uznać, że oba omawiane poglądy cechuje teleologiczne podejście w kwestii określania wartości moralnej czynu, tj. decyduje o niej realizowany przez ten czyn cel. Jednak w poglądach Moore’a czyn ma charakter moralny, jeżeli jest w pewnym sensie użyteczny czy korzystny, ponieważ dzięki niemu zaistnieje mniej zła (stanowisko to nazywane jest utylityzmem „idealnym” (Jedynak 1994: 237)); natomiast w przypadku

koncepcji Lipmana kategoria zgodności z całością sytuacji nie ma nic wspólnego z użytecznością/korzyścią.

Reasumując, Lipman nie łączy kryterium podejmowania decyzji w sferze moralności z jakkolwiek rozumianą korzyścią. Zatem jego koncepcja **nie jest sytuacjonizmem** również według trzeciej z wymienionych w tym tekście, sformułowanej przez Pawłowską, wykładni tego stanowiska. Powtórzę, twórcy programu *Filozofia dla dzieci* respektują w działaniu moralnym intersubiektywne wartości i normy, nie uznają wszakże ich bezwarunkowej obligatoryjności, lecz ich zastosowanie uzależniają od sytuacji. Jednak, wbrew definicyjnym wymogom stawianym sytuacjonizmowi, kryterium zastosowania danej normy nie jest jakkolwiek rozumiana korzyść, lecz zgodność działania z szeroko ujętą całością danych okoliczności, zgodność, która nie posiada wymiaru utylitarnego.

3. Czy program Lipmana propaguje „beztreściową wolność” w sferze etycznej?

Krytycy zarzucają programowi *Filozofii dla dzieci*, że propaguje „beztreściową wolność”, co kojarzy się z dowolnością i niefrasobliwością podejmowania decyzji moralnych. Analizując ten zarzut, należy ustosunkować się do dwu spraw. Jedna wiąże się ze **zbieżnością działań moralnych różnych podmiotów**, druga dotyczy **podstawy obiektywnego/intersubiektywnego uzasadnienia działań odbiegających od społecznych oczekiwań**.

Zaczynam od pierwszej kwestii. Otóż przy bardzo ogólnym i formalnym charakterze kryterium oceny podejmowanej decyzji moralnej – tzn. jej zgodności z wieloskładnikową całością danych okoliczności, a więc wobec faktu, że decyzja ta jest uwarunkowana między innymi niepowtarzalnością danej sytuacji (209), jak również indywidualnością podmiotu działania, od którego wymaga się odkrywczych rozwiązań oraz dopuszcza łamanie zasad (200)⁸ – można by się spodziewać dużej różnorodności zachowań dzieci w okolicznościach jawiących się z zewnętrznego punktu widzenia jako podobne. Jednak tak nie jest, Lipman wyraża bowiem przekonanie, że decyzje

⁸ Odstępstwo od intersubiektywnego wymiaru rozstrzygnięć Lipman próbuje wyłączać w sferze prywatnej jednostki, i to pod warunkiem, że nikomu nie wyrządzają one krzywdy (214–215).

te w miarę trwania edukacji etycznej zostaną **ujednolicone** i powielą wzory prezentowane przez wychowawców, szczególnie rodziców, oraz będą uznane przez innych za słuszne (61, 184–185, 215).

W programie *Filozofia dla dzieci* można wskazać kilka narzędzi używanych do nadawania wspólnego kierunku moralnym decyzjom jednostek. Przede wszystkim jest nim logika (184), której twórcy omawianego programu – wzorem Sokratesa – przypisują ważną rolę w rozważaniach moralnych, gdyż jej zastosowanie pozwala na poprawne wnioskowanie i powiązanie poszczególnych części danej sytuacji. Zaznaczają przy tym, że sama logika ani nie wyczerpuje zakresu refleksyjnego myślenia (172), ani nie wystarcza do rzetelnego rozważenia kwestii moralnych. Tym samym sygnalizują udział w tym procesie czynników pozalogicznych (211). Kolejnym środkiem pozwalającym zmniejszyć rozrzut decyzji od pluralizmu do jedności jest, w koncepcji Lipmana, wyrabianie u dzieci kompetencji moralnych, takich jak: wrażliwość na moralne aspekty sytuacji, troska, empatia, wyzbycie się egocentryzmu (182), poczucie związku z całością społeczeństwa (198). Pozwalają one zrozumieć, czym jest moralność (199). Mimo wszystko pozostaje otwarte pytanie, stawiane również koncepcji Sokratesa, co skłania jednostkę do pójścia drogą moralności, dlaczego ma chcieć postępować moralnie. W poglądach Lipmana odpowiedzią na tę kwestię będzie odwołanie się do tego, że dzieci – o czym już wspominałam – gorliwie naśladują dorosłych (176) oraz do roli edukacji etycznej, która polega na wyzwalaniu w wychowankach pozytywnych aspektów ich osobowości⁹. Przejawia się w tym miejscu założenie tej koncepcji o rozwijaniu się potencji dziecka adekwatnych do danych warunków (175)¹⁰.

Kolejnym narzędziem edukacji moralnej zalecanym przez Lipmana do uzyskania zbieżności decyzji moralnych dzieci jest ich udział w dociekaniach filozoficznych (184–185), które jak pisałam (Pobojewska 2012), stanowią rdzeń ZWF. Oprócz tego, **że wyrabiają one u uczestników pożądane kompetencje, są też swoistym przygotowaniem, praktyką, ćwiczeniem się jednostki w samodzielnym dostrzeganiu złożoności i specyfiki sytuacji**

⁹ Zatem wychowanie Lipmanowskie etyczne opiera się nie tylko na wierze w skuteczność narzędzi myślowych (por. Piłat 1993: 143).

¹⁰ Lipman odrzuca koncepcje zarówno o złej, jak i o dobrej naturze człowieka. Według niego dziecko posiada potencjał do czynienia zarówno dobra, jak i zła. Zrealizuje te możliwości, która znajdzie sprzyjające warunki.

cji moralnych, rozważaniu ich oraz podejmowaniu decyzji. Natomiast brak wiary wychowawcy w moralne kompetencje dzieci, wyrażający się w moralizowaniu (182), nieustannym zwracaniu uwagi i pouczeniu, wzbudza w podopiecznych przekorę i sprzeciw wobec wpajanych natrętnie zasad oraz prowokuje do walki z nauczycielem (192).

Trudność druga dotycząca **podstawy obiektywnego/intersubiektywnego uzasadnienia działań odbiegających od społecznych oczekiwań** sprowadza się do problemu, jak pogodzić zalecaną przez program *Filozofia dla dzieci* samodzielność myślenia, zapośredniczoną tożsamością jednostki, owocującą jej własnymi rozstrzygnięciami (100) dylematów moralnych, z wymogiem obiektywnie ważnego usprawiedliwienia tych rozstrzygnięć (203). Staje się to – jak myślę – możliwe przy założeniu, że Lipman rozumie indywidualność w sposób numeryczny, tj. kiedy unikalność każdego człowieka polega na jednorazowym **zestawie i natężeniu cech**, posiadających charakter ogólny. Nie ma dwóch identycznych przedstawicieli jakiegokolwiek gatunku. Żadne dwa krzesła nie mają takiego samego układu słojów, jednak zarówno „słoje”, jak i „układ” są kategoriami ogólnymi. Podobnie przedstawia się w tym ujęciu niepowtarzalność osoby ludzkiej, której unikalności nie tworzą cechy właściwe tylko jej¹¹, lecz tworzy ją niepowtarzalna kompozycja cech ogólnych. W takiej sytuacji sensowna decyzja podmiotu moralnego, choć samodzielna (tj. podjęta z udziałem jego niepowtarzalnej tożsamości), daje się intersubiektywnie uzasadnić i zrozumieć. W tym celu należy wskazać jednostkowe preferencje i specyfikę danej sytuacji, które choć indywidualne, to zawierają się w tym, co ogólne. Następnie z użyciem logiki oraz innych intersubiektywnych procedur trzeba przeprowadzić wnioskowanie uzasadniające kontrowersyjne rozstrzygnięcie (172).

Reasumując, program Lipmana nie upowszechnia stylu życia beztrojskiego, nakierowanego na wygodę, w którym jednostka podejmuje korzystne (patrząc z jej punktu widzenia), lecz społecznie nieakceptowane decyzje.

¹¹ Jak przyjmują to filozofie jednostki, zakładające, że człowieczeństwo nie spełnia się w ogólności, lecz sytuuje poza nią. Przyjmują, że tożsamość ludzkiej osoby konstituują niepowtarzalne czynniki (nie zaś niepowtarzalna kompozycja cech ogólnych) właściwe wyłącznie jej, które składają się na tzw. swojość, sobość (*Selbst, Selbstheit, Selbstsein, Ichheit*) (por. Piórczyński 2006: 100). Tak rozumiana tożsamość nie daje się ani poznać, ani nawet wyrazić w języku, co skutkuje tym, że ona sama, jak też podejmowane z jej udziałem decyzje oraz działania, są nieprzekładalne na kategorie ogólne i z tego powodu irracjonalne.

Nie proponuje **żadnej postaci amoralizmu** – ani jako bezrefleksyjnej postawy, której efektem są działania pozbawione zasad i skrupułów, ani jako poglądu podważającego sens respektowania wartości oraz norm moralnych (por. Jedynak 1994: 11–12).

4. Zakończenie

Stanowisko etyczne prezentowane w programie *Filozofia dla dzieci* jest swoistym relatywizmem. Wymaga się tu od jednostki wysokich kompetencji moralnych, kształtowanych przez edukację etyczną, której stawia się zadania: zapoznania wychowanków z wartościami i normami moralnymi obowiązującymi w danym społeczeństwie, nauczania ich rozumienia sytuacji moralnych oraz przewidywania możliwych konsekwencji swojego działania (97). Dzięki temu mają oni zachowywać się moralnie (i to bez zewnętrznego nadzoru) zarówno w zwykłych, jak i w niestereotypowych sytuacjach życiowych. Za niezbędne do tego uznaje się tu całościowe rozpoznanie danej sytuacji (której elementami są między innymi związane z nią wartości oraz normy, a również konsekwencje potencjalnego czynu) i podjęcie na tej podstawie właściwej decyzji o działaniu. Konieczność uwzględnienia przy rozstrzygnięciu obowiązujących wartości i norm oraz brak powiązań kryterium właściwości decyzji z korzyścią odróżnia to stanowisko od różnych wersji sytuacjonizmu, który przypisują Lipmanowi przywołani w tekście krytycy¹². Na marginesie zauważę, że w odniesieniu do tych oponentów trafne jest spostrzeżenie: „uznanie kogoś za relatywistę ma charakter zarzutu czy obelgi i świadczy, iż relatywizm jest pojmowany jako coś negatywnego, czego należy unikać i [...] czego można w ogóle uniknąć” (Chmielewski 1997: 27).

Program Lipmana można kwestionować w punktach usytuowanych na różnych poziomach teoretycznych tej koncepcji: poczynając od założeń antropologicznych w kwestii natury ludzkiej, poprzez przesłanki dotyczące celu i roli wychowania, a kończąc na doborze stosowanych do realizacji tych celów narzędzi oraz środków metodycznych. Truizmem jest, że rozwiązania

¹² Relatywizm etyczny reprezentowany przez program Lipmana zbliżony jest – jak myślę – do „etyki bez kodeksu” Leszka Kołakowskiego (Kołakowski: 2009). Jest to jednak temat na inny tekst.

te mają charakter opcjonalny, jednak w omawianej koncepcji tworzą razem zwartą całość i kwestionując jeden jej element, podaje się w wątpliwość również inne. Na przykład wątpiąc w zasadność wycofania się prowadzącego warsztaty filozoficzne z merytorycznej warstwy dialogu (dyrektywa metodyczna), podważa się sensowność zastosowania dialogu w wychowaniu (przesłanka metodologiczna), którego urzeczywistnieniu ta zasada służy, a jednocześnie celowość wdrażania młodzieży do moralnej i intelektualnej samodzielności (przesłanka antropologiczno-pedagogiczna).

Ze względu na opcjonalny charakter poszczególnych ustaleń programu Lipmana nie daje się przytoczyć rozstrzygających argumentów na ich rzecz (tak samo jak we wszystkich innych koncepcjach etycznych i proponowanych przez nie programach wychowawczych). Racjami decydującymi o moim akcesie do tego programu są: wizja wychowanka jako podmiotu oraz płynące z historii wnioski dewaluujące wychowanie oparte na posłuszeństwie. Hannah Arendt zwróciła uwagę, że właśnie ono stanowiło podstawę tego, że zbrodniarze hitlerowscy działali tak a nie inaczej (Arendt 1985: 173–174, 357, 371). Natomiast „nieliczni, którzy nadal zdolni byli odróżniać dobro od zła, kierowali się w istocie jedynie własnym rozeznaniem, formułując swe sądy samodzielnie” (Arendt: 1985: 380–381).

Poglądy etyczne Lipmana nie są nowością czy ekstrawagancją, lecz wpisują się w tradycję myślenia o człowieku, zarówno dorosłym, jak i tym znajdującym się w początkowych fazach życia, zainicjowaną w V wieku p.n.e. przez Sokratesa. Do jego stanowiska twórcy *Filozofii dla dzieci* nawiązują *explicit* (15–17). Sokrates – pionier refleksji etycznej – nie nawołuje do łamania obowiązujących zasad postępowania, przeciwnie, akceptuje je i żywi do nich szacunek (Jaspers 2000: 12). Niemniej postuluje ich zapośredniczenie przez jednostkową świadomość. Hegel mówi tu o przejściu **od obyczajności do moralności** (Hegel 1994: 542). W pierwszej – uznaje się istnienie praw, ich prawdziwość, sprawiedliwość i respektuje je; innymi słowy, jednostka zostaje poinformowana, co należy czynić i wedle tego postępuje. Natomiast w drugiej – wymaga się indywidualnej refleksji, dzięki której każdy **sam** (i nie można tu nikogo zastąpić) dociera do wiedzy, jak należy postępować w sytuacjach moralnych (intelektualizm etyczny). Manifestuje się tu moralna suwerenność jednostki. Podjęta na drodze indywidualnego, racjonalnego namysłu decyzja (racjonalizm etyczny) nie jest przypadkowa czy partykularna, lecz ugruntowana w tym, co prawdziwe i obiektywne (absolutnie). Prawda, Dobro, Rozum stanowią dla Sokratesa

stałe punkty odniesienia (Jaspers 2000: 13), przy tym odrzuca on zewnętrzne kryteria oceny moralnego postępowania jednostki, a wprowadza kryterium wewnętrzne – indywidualny, świadomy osąd (Krońska 2001: 76), prowadzący do uzyskania obiektywnie ważnego rozstrzygnięcia.

Również Lipman łączy moralność z wiedzą zdobytą przez jednostkę na drodze refleksji. Zatem i według niego moralność nie może być zwykłym dostosowaniem się do obowiązujących norm, lecz musi wiązać się z indywidualnym rozpoznaniem sytuacji, rozważeniem wszystkich jej aspektów i podjęciem uzasadnionej/właściwej decyzji. Tyle że obiektywność uzasadnienia rozumie nie w sposób klasyczny, czyli posiadający wymiar absolutny, lecz w sposób intersubiektywny, ważny dla danego społeczeństwa. Takiej zmianie ujęcia obiektywności sprzyja pluralizm systemów moralnych widoczny wyraźnie w społeczeństwach multikulturowych. Ukazuje on brak uniwersalności wartości i norm moralnych, a przez to podważa ich absolutność. Stwierdzenie istnienia wielu kultur i uznanie ich równocześnie nie podważa jednak systemu etycznego konkretnej kultury i konieczności przestrzegania jej norm przez jej uczestnika. „Relatywizm kulturowy musi być wyraźnie odróżniony od przekonania, że wszystkie zachowania jednostkowe są względne” (Herskovits za: Hołówka 1981: 96). Lipman jest relatywistą kulturowym, jednak nie uznaje dowolności postępowania moralnego przedstawicieli danej kultury, winni oni opanować swoje pragnienia i przestrzegać intersubiektywnie uznanych zasad. Ich obligatoryjność jest względna, uwarunkowana sytuacją, a o zastosowaniu danej normy w działaniu decyduje jednostka po rozpoznaniu i wnikliwej analizie realnych okoliczności.

Podobnie jak w koncepcji Sokratesa, również u Lipmana fundament podejmowanych działań moralnych stanowi czynnik intelektualny, a wolność (udział woli) ogranicza się do podporządkowania pragnień i impulsów rozumowi (por. Reale 1993: 340). Jednak, według Lipmana, przy jego numerycznym – jak sadzę – rozumieniu jednostkowości, indywidualna, racjonalna analiza danej sytuacji zdaje się wyczerpywać środki zastosowane do podjęcia decyzji moralnej, tzn. wiedza tworzy jej warunek konieczny i wystarczający (pomijam tu ukształtowane w wychowaniu pozaracjonalne kompetencje danej osoby). Sokrates uznaje natomiast, że obiektywne, racjonalne narzędzia są niekiedy niedostateczne; zaleca zatem, aby słuchać swojego *daimonion* (Platon, *Obrona* 31 D, 40 B–C), czyli głosu, uznawanego za prototyp kategorii sumienia. Jest to sfera na wskroś subiektywna

(jednostkowa) i niepowtarzalna¹³. Jej pojedynczość powoduje, że staje się ona niewerbalizowalna i niepoznawalna, a podjęte z jej udziałem rozstrzygnięcia nie dają się uzasadniać na drodze racjonalnej (Jaspers 2000: 14–15). Przy całym rygorystycznie racjonalistycznym nastawieniu Sokratesa stanowi to irracjonalny element jego koncepcji (Krońska 2001: 98), którego w koncepcji Lipmana nie ma.

Przedstawiony powyżej obraz moralnych powinności jednostki leży u podstaw edukacji etycznej proponowanej przez Lipmana. Jej celem **nie** jest zapoznanie wychowanków z obowiązującymi zasadami postępowania (181) po to, aby wyrabiać u nich skrupulatność w stosowaniu ich w życiu (181, 199). Rola wychowawców ograniczałaby się wtedy do podawania przepisów na określone zachowania (96) i ćwiczenia w uczniach nawyku ich przestrzegania (175), czyli do tresury. Kształcenie moralne w wydaniu *Filozofii dla dzieci* stawia w centrum nie zasady moralne, lecz dziecko. Nie traktuje go jako „istoty niższej” wymagającej udomowienia (175), lecz jako podmiot moralny z własną tożsamością i zdolnością do rozważania problemów oraz podejmowania usprawiedliwionych działań moralnych. Zatem przyjmuje, że potrafi ono rozumować i zachowywać się w sposób oparty na pewnych zasadach, a następnie jest w stanie swoje postępowanie uzasadnić, potrafi filozofować (175, 185). Mimo że ma indywidualne skłonności i impulsy, to nie determinują one jego działań, lecz to dziecko odpowiada za ich kontrolowanie (176). Zadanie pedagogów polega na przygotowaniu podopiecznego do samodzielnego radzenia sobie w sytuacjach moralnych. Wymaga to zapoznania go z wartościami i normami danej społeczności oraz stymulowania pozytywnego potencjału jego ludzkiej natury. Winno to zaowocować ukształtowaniem danej jednostki jako integralnej całości, która dzięki refleksyjnej postawie będzie autonomicznie myśleć i działać moralnie (200–202). Taki tryb wychowania konweniuje z obrazem stale zmieniającego się świata, w którym życie nieustannie stawia człowieka wobec nowych, nieprzewidywalnych, często konfliktowych, sytuacji moralnych. Sprawia to, że nie można podać reguł właściwych dla każdej sytuacji ani wskazać autorytetów, które zawsze będą miały rację (200).

¹³ Sokratejski daimonion może być uznany za archetyp koncepcji „swojności”, które istnienie zakładają antropologie o proveniencji egzystencjalistycznej, o czym była mowa w przypisie 12.

Kończąc: Lipman idzie drogą wytyczoną przez Sokratesa, według którego moralność wymaga samoświadomości i autonomii jednostki. Konieczność indywidualnego namysłu oraz odniesienia swoich decyzji moralnych do tego, co ponadjednostkowe (obiektywne) weszły do europejskiego kanonu rozumienia moralności. Pomijając kwestię, że w toku dziejów rozmaity status nadawano temu, co obiektywne, i w różny sposób je ujmowano. Postulując posłuszeństwo w kwestiach etycznych, wraca się do presokratycznego ujęcia człowieka i jego powinności moralnej, w której nie trzeba myśleć, wystarczy być karnym.

Bibliografia

- Arendt H. (1987), *Eichmann w Jerozolimie. Rzecz o banalności zła*, tłum. A. Szostkiewicz, Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Biesaga T. (2007), *Relatywizm etyczny*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozoficzna*, t. 8, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, s. 718–720.
- Chmielewski A. (1997), *Niewspółmierność, nieprzekładalność, konflikt. Relatywizm we współczesnej filozofii analitycznej*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Dancy J. (2009), *Moral Particularism*, [w:] *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <http://plato.stanford.edu/entries/moral-particularism/> (dostęp: sierpień 2012).
- Hadot P. (1992), *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, tłum. P. Domański, Warszawa: IFiS PAN.
- Hare R.M. (1986), *Warunkowe i bezwarunkowe obowiązywanie norm moralnych*, tłum. I. Lazari-Pawłowska, „Etyka” 22.
- Hegel G.W.F. (1994), *Sokrates*, [w:] tenże, *Wykłady z historii filozofii*, t.1, tłum. Ś.F. Nowicki, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hołówka J. (1981), *Relatywizm etyczny*, Warszawa: PWN.
- Jaspers K. (2000), *Sokrates*, [w:] tenże, *Autorytety. Sokrates, Budda, Konfucjusz, Jezus*, tłum. P. Bentkowski, R. Flaszak, Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Jedynak S. (red.) (1994), *Mały słownik etyczny*, Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza BRATNA.
- Kołakowski L. (1962 [2009]), *Etyka bez kodeksu*, [w:] tenże, *Kultura i fetysze. Eseje*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 137–173.

- Krońska I. (2001), *Sokrates*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Lazari-Pawłowska I. (1978 [1992]), *Problemy etyki sytuacyjnej*, [w:] też, *Etyka. Pisma wybrane*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 42–58.
- Lazari-Pawłowska I. (1985 [1992]), *Relatywizm etyczny*, [w:] też, *Etyka. Pisma wybrane*, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S. (1997), *Filozofia w szkole*, tłum. B. Elwich, A. Łagodzka, Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Majcherek J.A. (2004), *Źródła relatywizmu w nauce i kulturze. Od teorii względności do postmodernizmu*, Kraków: Universitas.
- Moore G.E. (1980), *Etyka*, tłum. Z. Szawarski, Warszawa: PWN.
- Platon (1982), *Obrona Sokratesa*, [w:] tenże, *Uczta. Eutyfron. Obrona Sokratesa. Kriton. Fedon*, tłum. Witwicki, Warszawa: PWN.
- Podsiad A. (2001), *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Piłat R. (1993), „*Filozofowanie z dziećmi*” M. Lipmana jako program etyki dla szkół podstawowych, „*Etyka*” 26, s. 135–143.
- Pobjewska A. (2012), *Zajęcia warsztatowe z filozofii a relatywizm. Dyrektywa wycofania się prowadzącego z merytorycznej części dialogu*, „*Przegląd Filozoficzny*” 3, s. 351–363.
- Piórczyński J. (2006), *Pierwszy egzystencjalista. Filozofia absolutnej skończoności Fryderyka Jacobiego*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Reale G. (1993), *Historia filozofii starożytnej*, tłum. I. Zieliński, t. 1, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Szutta N. (2012), *Dyskusja z sytuacjonistyczną krytyką etyki cnót. Odpowiedź na zarzuty Gilberta Harmana*, „*Diametros*” 31, s. 88–112.
- Zdunowski Z. (2009), *Edukacja filozoficzna wobec wyzwania relatywizmu na przykładzie programu Matthew Lipmana „Filozofia w szkole”*, „*Analiza i Egzystencja*” 10, s. 173–185.
- Zublewicz J. (2001), *Lipmana filozofia dla dzieci – analiza krytyczna*, „*Kwartalnik Pedagogiczny*” 2 (180), s. 67–100.

Strona internetowa

<http://plato.stanford.edu/entries/relativism/> (dostęp: sierpień 2012).

PHILOSOPHICAL WORKSHOPS AND RELATIVISM (SITUATIONISM)**Part II****Summary**

In this text, referring to the allegation that the Philosophical Workshops preach “empty freedom of relativism”, I deal with the theory which forms the foundation of the Matthew Lipman’s program. I do so in the context that attributes situationism to it. First, I consider what is situationism (analyzing three of its versions), and whether the creators of the philosophical workshops represent situationism. Then, I wonder if they promote the “useful life at the moment” and explain what tools they propose to achieve the convergence of moral behavior of different entities, as well as what is, according to them, the basis of objective/intersubjective justification of individual entity actions that deviate from social expectations. At the end, I point at the Socratic roots of this concept.