

ETYCZNOŚĆ I RELIGIJNOŚĆ W EDUKACYJNYM DYSKURSIE AKSJOLOGICZNYM

1. Wprowadzenie

Rozważania niniejszego artykułu umieszczone zostały w kontekście problematyki tworzenia współczesnego dyskursu dotyczącego rozpoznania sposobu funkcjonowania w polskim systemie oświatowym lekcji etyki i religii. Jednocześnie pragnę wyeksponować stanowisko, zgodnie z którym przedmioty te nie powinny być promowane jako ekwiwalentne względem siebie. Podtrzymywane w szkołach przekonanie, że lekcje etyki są tylko dla uczniów niewierzących, utrwała mit, że etyka jest wrogiem religii.

Bezpośrednią inspiracją dla przyjętej przeze mnie optyki teoretycznej jest założenie, zgodnie z którym właściwie zorganizowana edukacja – nakierowana na aspekty etyczności i religijności – powinna przyczynić się do udoskonalenia intelektualnego oraz moralnego człowieka. Mając powyższe na uwadze zależy mi na promocji idei kształcenia, rozumianego jako dobro ogólnonarodowe. Kluczowe jest także ekspozowanie oddziaływań edukacyjnych zarządzanych ponad podziałami politycznymi,

ekonomicznymi, religijnymi oraz medialnymi. W tym kontekście uwidacznia się ważność kwestii demitologizacji ukrytych wzorców kulturowych w przestrzeni życia wspólnotowego oraz dekonstrukcji oczywistych dyskursów aksjologicznych w sferze współczesnej oświaty. Pragnę ukazać, że zarówno teoretyczne, jak i praktyczne projekty edukacyjne kształtowane są w ramach historycznie uwarunkowanych systemów reguł. Stąd też przygodność, częściej niż dialogiczność, to główna cecha dyskursów¹.

¹ Pionierskie podejście do dyskursu – relacyjne i antyesencjalistyczne – zaprezentowali postmarksiści, między innymi Antonio Gramsci oraz Louis Althusser. Interesujące refleksje w kwestii istoty dyskursu podejmuje na gruncie polskim Mirosław Patalon, zdaniem którego „istotą dyskursu jest dialogiczność, jest on bowiem – podobnie jak cała ludzka rzeczywistość – zawsze tworzony społecznie, przy czym nie mam tu na myśli jedynie jawnych i bezpośrednich uczestników tego procesu, ale również przedmioty materialne, spuściznę historyczną, a także różnego rodzaju wytwory spekulacji metafizycznych, w tym religijnych, które to elementy są istotnymi uczestnikami dynamicznej procedury negocjowania i nadawania znaczeń przeżywanemu światu”: Mirosław Patalon, *Religia w: Dyskursywna konstrukcja podmiotu: przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Małgorzata Cackowska, Lucyna Kopciwicz, Mirosław Patalon, Piotr Stańczyk, Karolina Starego, Tomasz Szkudlarek, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012, s. 268.

Nieustannie przebywamy wśród edukacyjnych dyskursów i praktyk, a pozostając w interakcji z różnorodnymi zjawiskami, opiniami czy przedmiotami, możemy właśnie dzięki nim konstituować własną tożsamość. W kształtowaniu tożsamości niezwykle ważną rolę odgrywa aspekt moralny. Sam termin kształtowanie interpretuję jako dążenie do świadomego i kreatywnego uczestnictwa w kulturze. Biorę pod uwagę szeroki wachlarz ram konceptualnych, w tym zagadnienia o charakterze aksjologicznym, metafizycznym, epistemologicznym i przede wszystkim logicznym. Specyfika tych zagadnień eksplorowana jest na gruncie wielu dyscyplin naukowych, takich jak: dyscypliny filozoficzne (m.in. aksjologia i antropologia), pedagogika, psychologia, religioznawstwo czy teologia konkretnego kościoła.

Myśl pedagogiczna nie może być bierna wobec kwestii, zgodnie z którą religii jest wiele, ponadto nie wszyscy ludzie są wierzący – a przecież moralność dotyczy każdego człowieka². Piotr Jaroszyński zauważa, iż „dziś wiele kwestii moralnych traktowanych jest wyłącznie jako integralny fragment religii, a więc i wiary. Stąd rzeczą wiary ma być taka, a nie inna postawa moralna. Zapomina się tu jednak o tym, że filozofowie

chrześcijańscy, szczególnie zaś św. Tomasz z Akwinu, bardzo mocno podkreślali istotną różnicę, jaka zachodzi między porządkiem wiary i porządkiem wiedzy”³. Podstawową i konieczną zarazem umiejętnością jest więc zdolność rozpoznania filozoficznej, ideologicznej, a często po prostu politycznej perspektywy prezentowanych nam stanowisk. Nie małą rolę odgrywają w tym wymiarze uwarunkowania edukacyjne, które wspierają nasz rozwój we wszystkich sferach ludzkiego życia, abyśmy w konsekwencji potrafili konstruktywnie formować świat, jak i go poznawać, rozumieć oraz pielęgnować⁴. Sprawy te uwydatniają znaczenie samej pedagogiki, która „[...] ujmuje człowieka w aspekcie stawania się, ale musi ona także poznać, kim człowiek jest, odkryć jego istotę. Dopiero wtedy może stawiać pytania o źródła (skąd?) i cele (dokąd?) oraz udzielać na nie odpowiedzi”⁵. Powyższe konteksty warto poszerzyć o problematykę relacji międzyludzkich oraz międzygatunkowych, co czynię w niniejszym tekście.

2. Uwarunkowania prawne lekcji religii i etyki

Po 1989 roku, na mocy instrukcji Ministra Edukacji Narodowej z 30 sierpnia 1990

² Moralne dylematy zawsze będą odgrywać niezmiernie ważną rolę w refleksyjności człowieka, stąd też naszym zadaniem jest mierzenie się z tym, co nie jest jednoznaczne. W omawianej materii dający do myślenia jest wywód Jerome’a B. Schneewinda zawarty w następującej pracy: Jerome B. Schneewind, *The Invention of Autonomy. A History of Modern Moral Philosophy*, Cambridge University Press, Cambridge 1998; Dodajmy jeszcze w celu uzupełnienia omawianej kwestii kilka słów Zygmunta Baumana: „odpowiedzialność moralna jest najbardziej osobistą i niezbywalną z ludzkich wolności i najcenniejszym z ludzkich praw”: Zygmunt Bauman, *Etyka ponowoczesna*, tłum. Janina Bauman i Joanna Tokarska-Bakir, PWN, Warszawa 1996, s. 341.

³ Piotr Jaroszyński, *Etyka. Dramat życia moralnego* w: *Wprowadzenie do filozofii*, Mieczysław Albert Krapiec, Stanisław Kamiński, Zofia J. Zdybicka, Andrzej Maryniarczyk, Piotr Jaroszyński, Lublin 2003, Wydawnictwo KUL, s. 517.

⁴ Zob. Krzysztof Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin* w: *Pedagogika*. Podręcznik akademicki, tom I, red. nauk. Zbigniew Kwiecieński i Bogusław Śliwerski, PWN, Warszawa 2003, s. 21–33; Marek Czyżewski, *W kręgu społecznej pedagogii*, „Societas/Communitas” nr 2(2013)16, ISNSUW, s. 43–73.

⁵ Jarosław Tomasz Michalski, *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2004, s. 50.

roku, wprowadzona została do polskich szkół lekcja religii. Są to zajęcia prowadzone w przedszkolu, szkole podstawowej, ponadpodstawowej oraz średniej. Kwestie nauczania religii dookreślił konkordat zawarty pomiędzy Stolicą Apostolską i Rzeczypospolitą Polską w 1993 roku. Zgodnie z rozstrzygnięciami tego porozumienia program nauczania religii katolickiej oraz podręczniki opracowuje władza kościelna, po czym podaje je do wiadomości przedstawicielom władzy państwowej. Ponadto w sprawach treści nauczania i wychowania religijnego nauczyciele religii podlegają przepisom i zarządzeniom kościelnym, a w innych sprawach (mniej istotnych) przepisom państwowym. Już na tym poziomie ustawodawstwa widać, iż władze Kościoła rzymskokatolickiego uzyskały niezwykle dogodne warunki dla projektowania i realizowania własnych wizji edukacji religijnej⁶.

Kwestię organizacji zajęć z religii oraz etyki rozpatrywał także Trybunał Konstytucyjny. W 1993 roku uznano, że stopień z religii czy etyki na świadectwie nie narusza konstytucyjnego prawa do milczenia w kwestii wyznania, bowiem nie wiadomo które zajęcia wychowankowie wybierają. W 2009 roku TK stwierdził również, że wliczanie tego stopnia do średniej nie jest sprzeczne z konstytucją, a co więcej – nie uprzywilejowuje wyznawców religii rzymskokatolickiej.

⁶ Zabezpieczenie i promowanie wartości chrześcijańskich widoczne jest chociażby w preambule Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku – *Prawo oświatowe*, w której czytamy: Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniem zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki.

Obecnie prawo organizacji zajęć katechetycznych w placówkach szkolnych gwarantowane jest przepisem art. 53 ust. 4 Konstytucji w następującym brzmieniu: religia kościoła lub innego związku wyznaniowego o uregulowanej sytuacji prawnej może być przedmiotem nauczania w szkole, przy czym nie może być naruszona wolność sumienia i religii innych osób.

Najbardziej przełomowe działania musiały podjąć służby naszego państwa po ogłoszeniu wyroku Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu, dotyczącego zaistnienia w polskim systemie edukacyjnym lekcji etyki. W tej sprawie Trybunał uznał, że doszło do naruszenia art. 14 Konwencji, zakazującego dyskryminacji w związku z art. 9., gwarantującym wolność myśli, sumienia i wyznania⁷. Znowelizowane przepisy, uwzględniające powyższe ustalenia, weszły w życie z dniem 1 września 2014 roku⁸.

Natomiast cele, treści nauczania, zalecane warunki i sposób realizacji zajęć z etyki zostały określone w *Rozporządzeniu MEN z dnia 27 sierpnia 2012 roku* w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Wymagania, jakie powinien spełniać program nauczania etyki, wynikają natomiast z przepisów *Rozporządzenia MEN z dnia 21 czerwca 2012 roku* w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników. Kwalifikacje nauczycieli etyki wynikają z przepisów

⁷ Wyrok Trybunału z dnia 15 czerwca 2010 roku w sprawie rodziny Grzelak przeciwko Polsce (skarga nr 7710/02).

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 marca 2014 r., Dz. U. 2014 poz. 478.

Rozporządzenia MEN z dnia 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół, jak również wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia. Można zauważyć, iż uwarunkowania prawne dla nauczania etyki są precyzyjne i adekwatne do potrzeb praktyki edukacyjnej. Stanowią one fundament do dalszego udoskonalania tego jakże skomplikowanego procesu dydaktycznego.

Obecnie nauka etyki i religii jest organizowana w szkołach na życzenie rodziców bądź pełnoletnich wychowanków⁹. Istotna jest kwestia możliwości udziału zarówno w zajęciach religii, jak i etyki. Jeżeli złożona zostanie deklaracja o uczestniczeniu w którychkolwiek zajęciach, to obecność na zajęciach jest obowiązkowa. Można uczestniczyć w zajęciach z religii, z etyki, z obu przedmiotów, można również odrzucić obie propozycje dydaktyczne. Natomiast jeśli w szkole zgłosi się mniej niż siedmiu wychowanków, dyrekcja przekazuje oświadczenia odpowiedniemu organowi prowadzącemu, który organizuje zajęcia z etyki w grupach międzyszkolnych oraz zajęcia z religii – w porozumieniu z władzami zwierzchnimi wskazanego kościoła lub związku wyznaniowego. Dodam, iż oceny z religii oraz etyki są wliczane do średniej ocen ucznia, jednak nie wpływają na promocję.

Za treści nauczania religii określonego wyznania odpowiadają właściwe władze zwierzchnie kościoła lub związku wyznaniowego. Zatwierdzone przez nie programy i podręczniki do nauki religii są przekazywane ministrowi edukacji wyłącznie

do wiadomości. Kluczowym w tym aspekcie jest fakt, iż dyrekcja szkoły nie ma prawa zatwierdzania bądź odrzucania programów oraz podręczników do nauczania religii. Decyzyjność w tym zakresie należy do Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski oraz każdego biskupa diecezjalnego. Strona państwowa jest jedynie informowana o tym, jakie programy i podręczniki zostały zatwierdzone przez władze kościelne. Wobec tego osoby prowadzące zajęcia z religii jedynie informują dyrekcję o podręcznikach, które będą stosowane w szkole. Jeżeli zaś chodzi o kwalifikacje zawodowe nauczycieli religii to określają je właściwe władze zwierzchnie kościoła lub związku wyznaniowego w porozumieniu z MEN. Dzieję się tak w nawiązaniu do przepisów ogólnych określających kwalifikacje wymagane od wszystkich nauczycieli.

Wskazane powyżej uwarunkowania powinny wzbudzić refleksje na temat niemożliwości ingerencji środowisk naukowych w proces, metody, jak również środki stosowane w ramach każdej pojedynczej lekcji religii. Myśl pedagogiczna powinna mieć pierwszeństwo we wszystkich płaszczyznach praktyki edukacyjnej, a więc także religijnej. Aktualny stan nauczania religii w polskiej szkole jawi się jako nieudolna próba bagatelizowania problematyki konwencjonalności norm moralnych. Jeśli mielibyśmy utrzymać zgodę na prowadzenie edukacji religijnej w szkołach, to wszelkie teoretyczne, jak i dydaktyczne rozwiązania, zaproponowane przez związki wyznaniowe, powinny być spójne z systemem edukacyjnym państwa. Co więcej, państwowy sektor oświatowy powinien mieć prawo do przeprowadzenia kontroli w merytorycznym, metodologicznym, formalnym, jak również praktycznym obszarze. Arcyważnym staje się także pozbawienie tego typu działalności wymiaru normatywno-dogmatycznego (w polskiej praktyce – wyłącznie katolickiego).

⁹ Pragnę nadmienić, iż przyjęte przepisy dotyczą także organizowania lekcji religii innych wyznań niż rzymskokatolickie.

3. Obszary edukacji religijnej

Zacznijmy od przybliżenia zagadnień dotyczących pojęcia religii. Jak zauważa Ewa Wysocka, religia „istnieje bowiem jako fakt psychiczny (przeżycia jednostki, jej wiara, modlitwa), społeczno-kulturowy (wspólnie przeżywana liturgia, kult, wspólnoty i instytucje religijne), a także fakt ontyczny (związek człowieka z transcendentną rzeczywistością)”¹⁰. Z fachowej literatury przedmiotu dowiadujemy się, iż zjawisko religii wyjaśniane jest w kontekście licznych koncepcji naukowych¹¹. Pośród nich wymienić należy między innymi orientację socjologiczną. Z prac Émile’a Durkheima oraz Bronisława Malinowskiego dowiadujemy się, iż rzeczywistość społeczna jest wobec nas pierwotna¹². Analizuje się także religię w perspektywie fenomenologii. Fundamentalne są tutaj prace Maxa Schelera oraz Rudolfa Ottona. Refleksje tych przedstawicieli

koncentrują się na kwestii postrzegania zjawisk religijnych jako aktów autonomicznych, nie dających się metodologicznie zweryfikować¹³. Interesującą propozycją badawczą jest również orientacja naturalistyczna. Przy tym sposobie myślenia możemy wymienić takie osoby jak Zygmunt Freud czy Alfred Adler. Religia i wszelkie jej przejawy interpretowane są jako symptom sublimacji uwarunkowań psychobiologicznych, które dzięki metodom naukowym da się zweryfikować¹⁴. Mając na uwadze bogactwo opracowań na temat religijności nie da się zaprzeczyć, iż zjawisko to bliskie jest człowiekowi w wielu sferach życia prywatnego, jak i publicznego¹⁵.

Omawiane zagadnienia należy dookreślić znaczeniem terminu teologii. Dyscyplina ta znalazła zastosowanie we wszystkich religiach teistycznych, próbując, zgodnie z reprezentowaną wizją interpretacyjną, wyjaśnić świat w relacji do Boga. Mając na uwadze ten kontekst warto przytoczyć opinię Mirosława Patalona, zdaniem którego „wielu teologów postuluje, by różnice, często postrzegane jako wykluczające się opozycje, traktowane były w sposób komplementarny; nie chodzi przy tym o eliminację napięcia pomiędzy różnymi stanowiskami i tworzenie homogenicznych syntez, lecz o usytuowanie biegunów tego napięcia w taki sposób, aby skutkowało ono rozwojem każdego z nich”¹⁶. Uzasadnienie z tym

¹⁰ Ewa Wysocka, *Religijność a tolerancja. Obszary zależności*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2000, s. 17; Etymologia ujawnia różnorodne warianty znaczeniowe, które można przypisać do terminu – religia. Tak więc, „słowo „religia” posiada trzy znaczenia: *relegere* – ponownie czytać, *religare* – związać ze sobą, *religiere* – ponownie wybrać”: J. Michalski, *Edukacja i religia...*, dz. cyt., s. 107; Aby przedstawiony był pełen dodajmy jeszcze jedną interpretację: „w starożytności słowo *religia* łączono przede wszystkim z czasownikami: *relegere* – postrzegać coś z wielką troską i *religare* – ponownie wybierać. Pierwsze znaczenie ma na uwadze przede wszystkim zobowiązania kulturowe i ich sumienne traktowanie. Drugie natomiast dotyczy relacji personalnej człowieka do Boga”: Cyprian Rogowski, *Pedagogika religii. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 89; cyt. za: Hans Zirker, *Religion w: Lexikon für Theologie und Kirche*, red. nauk. Walter Kasper, Konrad Baumgartner i in., Herder Verlag, Freiburg–Basel–Wien 2006, k. 1034–1036.

¹¹ Zob. Zbigniew Pasek, *Problem definicji religii a nowe ruchy religijne. Uwagi na podstawie sytuacji współczesnej Polski*, „Nomos – Kwartalnik Religioznawczy” nr 30(2000)31, IRUJ, s. 27–38.

¹² Zob. Władysław Piwowski, *Socjologiczne teorie religii w: Socjologia religii. Antologia tekstów*, red. nauk. Tenże, Nomos, Kraków 2007, s. 25–130.

¹³ Zob. Tadeusz Gadacz, *Filozofia Boga w XX wieku. Od Lavelle’a do Tischnera*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 55–69.

¹⁴ Zob. Bernhard Grom, *Psychologia religii*, tłum. Henryk Machoń, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009, s. 205–234.

¹⁵ Religia jest przedmiotem badań religijności, natomiast samo pojęcie religijności interpretuję jako różnorodne formy wyrażania religii.

¹⁶ Mirosław Patalon, *Pedagogika ekumenizmu. Procesualność jako paradygmat interkonfesyjnej i interreligijnej*

związane uwidacznia się w podejmowanych działaniach na rzecz kształtowania krytycznej, ale jednocześnie otwartej postawy wobec odmiennych systemów myślowych¹⁷.

Z racji faktu, iż Polskę charakteryzuje monolityczność wyznaniowa – co wpływa bezpośrednio na proces organizowania nauczania religii w szkole – rozpatrywanie tej kwestii ukierunkowane zostanie przede mnie ku rozpoznaniu przedmiotu badań teologii wypracowanej w ramach działalności Kościoła rzymskokatolickiego. Zgodnie z opracowaniami chrześcijańskimi teologia rozumiana jest w kategoriach świadomego wysiłku, podjętego przez osobę wierzącą, w celu słuchania tzw. autentycznego, historycznie ogłoszonego słowa objawienia Bożego. Precyzując dopowiedzmy, iż jest to „wysiłek poznania tego słowa za pomocą metod naukowych i refleksyjnego rozwijania osiągniętych w ten sposób rezultatów. [...] przedmiotem teologii jest Bóg, który sam objawia się (Trójca Święta) w Jezusie Chrystusie poprzez swoje działanie zbawcze wobec ludzi i w swojej własnej, skądinąd zasadniczo ukrytej przed człowiekiem (Tajemnica), chwale i który udziela się w łasce”¹⁸. Horyzont poznawczy odnosi się bezpośrednio do treści tekstu „Pisma Świętego”, interpretowanego zgodnie z wytycznymi Urzędu

Nauczycielskiego Kościoła. Opracowana w tym zakresie teologia moralna również opiera się na tzw. objawieniu Bożym („Pismo Święte”, Tradycja, Urząd Nauczycielski). Mamy tutaj do czynienia z konkretyzacją stanowiska promującego określone normy postępowania człowieka, oczywiście zgodnego z wolą Boga¹⁹.

Powyższe teoretyczne objaśnienia chciałabym ukazać na płaszczyźnie pedagogicznej. Korzystną sytuację edukacyjną wypracować możemy wówczas, gdy religia stanie się uniwersalnym fenomenem, a samo edukacyjne postrzeganie i reprezentowanie określonej religii odbywać się będzie w ramach podejścia hermeneutycznego. Szczególnie cenny jest tutaj wymiar religioznawczy i antropologiczny. Tak wypracowany model jest najmniej zagrożony uwikłaniem ideologicznym, co sprawia, iż religia traktowana jest jako część składowa ogólnospołecznego dyskursu. Promowanym celem wychowawczym jest w tym ujęciu aktywizowanie konstruktywistycznych zdolności poznawczych.

Aby opisane powyżej tendencje zaistniały, nie możemy zapominać o kwestii naukowego rozpoznania kontekstu religioznawstwa – rozumianego jako dyscyplina opisująca i badająca religie we wszystkich ich przejawach²⁰. Istotny jest także kontekst empiryczności, bowiem nauka o religii „[...] musi się opierać na tej metodzie, która, wychodząc od tego, co szczegółowe, wznosi się do tego, co ogólne, a dzięki uzyskanej w taki sposób znajomości zjawisk ujawnia ich przyczyny i ustala kierujące nimi prawa,

hermeneutyki w ujęciu Johna B. Cobba, Jr., Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2007, s. 159.

¹⁷ Pamiętajmy o tym, że teologia nie posiada statusu nauki w znaczeniu scjentyistycznym. Trzeba jednak zauważyć, iż może mieć znaczenie dla nauki poprzez przyjęcie kontekstu hermeneutycznego, jak również historycznego; Zob. Kazimierz Kondrat, *Bogactwo światopoglądów religijnych*, Trans Humana, Białystok 1999; Kazimierz Kondrat, *Filozofia analityczna wobec pluralizmu religijnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2000.

¹⁸ Karl Rahner, Herbert Vorgrimler, *Mały Słownik Teologiczny*, tłum. Tadeusz Mieszkowski, Paweł Pachciarek, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1996, s. 551–554.

¹⁹ Tamże, s. 569–570.

²⁰ O początkach obecności religioznawstwa na uniwersytetach przeczytamy w następującej pracy: Zob. Günter Lanczkowski, *Wprowadzenie do religioznawstwa*, tłum. Andrzej Bronk, Verbinum, Warszawa 1986, s. 93–96.

to znaczy pozwala określić to, co stałe i niezmiennie pośród tego, co zmiennie i przemijające²¹. Znamienne jest także uwzględnienie rezultatów badawczych uzyskanych w takich dziedzinach jak: antropologia, psychologia, socjologia, badania porównawcze oraz historyczne. Mamy tu do czynienia z faktami społecznymi, które są konsekwencją wynikającą z wiary w treści nadprzyrodzone.

Mając powyższe na uwadze powinniśmy mieć na względzie potrzebę wypracowania wiedzy, która będzie ujawniać wielowarstwowe fundamenty edukacji religijnej. W tym zakresie ujawnia się rola i znaczenie kolejnej dyscypliny naukowej, jaką jest pedagogika religii. W literaturze przedmiotu poznajemy trzy sposoby interpretacji omawianej dyscypliny. Zgodnie z pierwszym ujęciem pedagogika religii jest subdyscypliną teologii. Kolejny model promuje niezależność zarówno pedagogiki, jak i teologii. Trzecia propozycja interpretacyjna ujmuje pedagogikę religii jako subdyscyplinę nauk o edukacji. Pedagogicznoreligijna refleksja jest w tym ujęciu zagadnieniem

wieloaspektowym i interdyscyplinarnym, a jego bazą staje się religioznawstwo²². Sądzę, że budowanie procesów edukacyjnych – z uwzględnieniem założeń opracowanych w ramach trzeciego podejścia – pozwala na kreowanie sytuacji sprzyjających samookreśleniu się, zdolności tworzenia sądów wartościujących oraz umiejętności decydowania i poszukiwania sensu egzystencjalnego. W promowanej przeze mnie wizji rozumienia pedagogiki religii kluczowym zadaniem staje się analiza współcześnie rozwijanych nurtów filozoficznych, socjologicznych oraz ekologicznych²³.

²¹ Korneliusz Piotr Tiele, *Zarys religioznawstwa i inne pisma*, tłum. Tomasz Kupś, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 30; Na obecny stan omawianej dyscypliny naukowej mają zasadniczy wpływ uwarunkowania społeczno-kulturowe, jak również niestałe polityczne oraz ekonomiczne przeobrażenia. Sprawy te uwydatniają zmiany w postrzeganiu samego przedmiotu zainteresowań badawczych, które dzieli się współcześnie na dwa wzajemnie przenikające się obszary: „z jednej strony religie tradycyjne, historyczne, które można badać tradycyjnymi metodami socjologii czy psychologii, a z drugiej strony – różnorodne ruchy kulturowe, ruchy pogranicza, pseudoreligie, ruchy New Age, które wyraźnie nie poddają się analizie za pomocą utrwalonego języka i aparatury badawczej”; Włodzimierz Pawluczuk, *Religioznawstwo wobec nowych wyzwań w: Religioznawstwo polskie w XXI wieku*, red. nauk. Zbigniew Stachowski, Wyższa Szkoła Społeczno-Gospodarcza, Tyczyn 2005, s. 45; Ważna jest kwestia zachowania metodologicznego agnostycyzmu, który zapewnić mogą działania uwzględniające ramy konceptualne filozofii (głównie fenomenologii egzystencjalnej).

²² Od kilku lat w ramach pedagogiki religii dostrzegalne są nowe koncepcje, w postaci podejścia hermeneutyczno-egzystencjalnego oraz tematyczno-problemowego. Możemy dotrzeć do alternatywnych opracowań, postulujących otwarcie się poszczególnych instytucji na wspólny dyskurs teologiczny: koncepcja procesualna oraz edukacja międzyreligijna; Zob. Mirosław Patalon, *Pedagogika ekumenizmu. Procesualność jako paradygmat interkonfesyjnej i interreligijnej hermeneutyki w ujęciu Johna B. Cobba, Jr.*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2007; Bogusław Milerski, *Współczesne koncepcje pedagogiki religijnej w: Elementy pedagogiki religijnej*, red. nauk. Tenże, Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Warszawa 1998, s. 119–151; C. Rogowski, dz. cyt., s. 133–167; Szymon Dąbrowski, *Edukacja religijna w Polsce – między tradycją a współczesnością w: Różnice. Edukacja. Inkluzja*, Alicja Komorowska-Zielony, red. nauk. Tomasz Szkudlarek, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015, s. 191–199.

²³ Inspirującym zagadnieniem, które należy koniecznie włączyć w edukacyjno-religijne rozpoznanie badawcze, jest idea postrzegania ludzi w kontekście bytów nie-ludzkich, poprzez wzajemne uznanie oraz współzależność wszystkich istot żywych. Idea tego typu pogłębiania jest w ramach nurtu posthumanistycznego. Mowa tu o potrzebie tworzenia nowej międzygatunkowej etyki opartej na porzuceniu ludzkich przywilejów. Zob. Rosi Braidotti, *Po człowieku*, tłum. Joanna Bednarek, Agnieszka Kowalczyk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014; Red. nauk. Zuzanna Ładyga, Justyna Włodarczyk, *Po humanizmie. Od technokrytyki do animal studies*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2015; Niezwykle uwarżliwiająca i inspirująca jest także koncepcja ahimsy, rozwijana przez Mahatmę Gandhiego, a na gruncie polskim przez kontynuatkę prac Tadeusza Kotarbińskiego – Iję Lazari-Pawłowską. Zgodnie z tą wizją etyczną, „żadnego zwierzęcia, żadnego stworzenia, żadnej rzeczy ożywionej, żadnej istoty nie wolno zabijać, krzywdzić, męczyć ani prześladować”; Magdalena Środa, *Etyka dla myślących. Podręcznik dla szkół*

W tym miejscu wywodu możemy zapytać o konsekwencje takiego podejścia dla szeroko rozumianej problematyki kształtowania religijnej wiedzy współczesnego człowieka. Otóż, przyjęcie powyżej opisanych i promowanych przeze mnie założeń oznacza, że szkolne nauczanie o religii powinno dokonywać się poprzez analizę i interpretację różnorodnych źródeł, przekazów czy doświadczeń ludzkich. Nie możemy przecież zapominać o fakcie istnienia wielu religii, zachodzą również procesy sekularyzacyjne. Niebłaha znaczenie przybiera w tym sposobie myślenia postulat, abyśmy w procesie organizowania edukacji religijnej uwzględniali fakty empiryczne, chociażby z tego względu, iż nie wszystkie aspekty religii mogą być traktowane bezrefleksyjnie²⁴.

Są to kwestie niezwykle ważne, ich celem jest bowiem redukcja jakichkolwiek przejawów ideologicznej manipulacji. W tym podejściu problematyka dotycząca zgodności teologicznej tekstów religijnych pozostawiona zostaje do interpretacji samym teologom. Należy tak prowadzić instytucjonalne, jak i nieformalne procesy edukacyjne w zakresie religii, aby oczekiwany cel nie przerodził się w indoktrynację pod postacią formacji na rzecz przyjęcia określonej wiary – ta decyzja powinna być przecież i przede wszystkim niezależna. Mając powyższe na uwadze możemy przyjąć, iż przekształcanie się

tradycyjnej katechetyki, czy wręcz zniesienie jej na rzecz rozwoju pedagogiki religii – sprzyjać powinno kształtowaniu umiejętności suwerennego i krytycznego oglądu rzeczywistości. Sprawy te widoczne są w tekstach Güntera Lanczkowskiego, zdaniem którego „[...] religioznawstwo jest dla teologii religii i teologii w ogóle niezbędną nauką pomocniczą przy wykonywaniu jednego z jej najważniejszych zadań, jakim jest zajęcie się współczesnym zjawiskiem pluralizmu religii”²⁵.

4. O potrzebie zaistnienia wychowania etycznego

Przejdźmy teraz do zagadnień związanych z pojęciem etyki, która obok estetyki jest działem aksjologii, a więc nauki o wartościach. Ramy konceptualne etyki dotyczą filozoficznych rozważań na temat wartości moralnych, a także zasad moralnego postępowania²⁶. Interesujący wywód w tym temacie podejmuje Vernon J. Bourke, zdaniem którego „od czasów pierwszych filozofów greckich etyka zawsze była metodyczną refleksją nad dobrem i złem tych ludzkich działań, za które człowiek jest w jakimś stopniu odpowiedzialny”²⁷. W polskiej literaturze przedmiotu najbardziej popularne są dwa nurty propozycji etycznych, mianowicie: koncepcje chrześcijańskie oraz tzw. etyki niezależne²⁸. Ponadto odkrywamy dwie wersje interpretacyjne teorii etycznych: obiektywistyczną i subiektywistyczną.

gimnazjalnych, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2016, s. 252; Zob. Iła Lazari-Pawłowska, *Etyka. Pisma wybrane*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1992; Tadeusz Kotarbiński, *Medytacja sentymentalna w: Pisma etyczne*, Tenże, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1987, s. 399–404.

²⁴ Zob. Małgorzata Czekaj, *O mechanizmach kształtowania religijnej tożsamości współczesnego człowieka w: red. nauk. A. Komorowska-Zielony, T. Szkudlarek*, dz. cyt., s. 181–189.

²⁵ G. Lanczkowski, dz. cyt., s. 85–86.

²⁶ Zob. Gerald Lee Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, tłum. Anna Kacmajor, Agata Sulak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 13.

²⁷ Vernon Joseph Bourke, *Historia etyki*, tłum. Aleksander Białek, Wydawnictwo Krupski i S-ka, Toruń 1994, s. 8.

²⁸ Por. Krzysztof Kalka, *Od rozumienia do postępowania (człowiek, filozofia, etyka)*, EWSH, Elbląg 2000, s. 104–106.

Zgodnie z pierwszą strategią kategoria dobra traktowana jest jako niezmienna i niezależna własność świata. Zwolennicy drugiej opcji reprezentują stanowisko, zgodnie z którym wartości widziane są w społecznym oraz historycznym kontekście, zależnym od osobistych bądź grupowych upodobań²⁹.

Etykę, jako subdyscyplinę filozofii, charakteryzują trzy obszary problemowe. Pierwszy sektor dotyczy etyki normatywnej, ukazującej działania uważane za moralne. Etyka opisowa, jako kolejny wymiar refleksyjny, ujawnia różnorodne aspekty życia moralnego. Wielowymiarowe czynniki wpływające na ocenę moralną zachowania, a także próby interpretacji różnych teorii etycznych – to problematyka trzeciego obszaru określanego jako mataetyka³⁰.

Z pojęciem etyki powiązana jest nieodłącznie kategoria moralności. Termin ten postrzegany jest jako zbiór norm społecznych przyjmujących różne formy interpretacyjne. Należą do nich koncepcje moralności społecznej, poruszające problematykę człowieczeństwa. Dla moralności filozoficznej przewodnim założeniem jest idea potrzeby poszukiwania odpowiedzi na zagadnienia związane z przyjmowanymi przez nas legitymizacjami wszelkich działań i zachowań. Ciekawą kategorią jest również moralność religijna. Na tej płaszczyźnie człowiek postrzegany jest jako istota religijna, poszukująca uzasadnień dla swojego postępowania w określonych dogmatach wiary³¹.

Współczesne uwarunkowania społeczno-kulturowe doprowadziły do kształtowania się potrzeby poczucia i realizacji autonomii

moralnej³². Dobrze opisują omawiane kwestie słowa Jana Hartmana:

jeśli dawna etyka, skupiona na zaletach charakteru i wzorcach osobowych przyświecających publicznemu i prywatnemu wychowaniu, służyła dobrze społeczeństwu patriarchalnemu i hierarchicznemu, to ta nowa, indywidualistyczna etyka, czyniąca każdego z osobna podmiotem pewnych praw (osobistych i publicznych), lecz również wolnym sprawcą działań, za które ponosi osobistą odpowiedzialność przed samym sobą i wspólnotą, stała się oparciem dla stosunków właściwych społeczeństwu bardziej egalitarne-
mu i demokratycznemu³³.

Interesującą konsekwencją nowoczesnych rozstrzygnięć aksjologicznych jest promocja idei etycznej równości³⁴. Tego typu myślenie wyrasta z konkretnych zagrożeń, takich jak: brak poszanowania praw mniejszości społecznych, praktyki dyskryminacyjne, dylematy dotyczące równouprawnienia kobiet i mężczyzn, okrucieństwo wobec ludzi i zwierząt. Kluczowa staje się twórcza działalność na rzecz wypracowania konkretnych sposobów przeciwdziałania uprzedzeniom, tworzenia nurtów i koncepcji pedagogicznych promujących równość i tolerancję. Decydujące są działania w kierunku diagnozy roli edukacji w budowaniu społeczeństwa demokratycznego, a także związku edukacji równościowej z edukacją obywatelską

³² Zob. Małgorzata Obrzycka, *Rola etyki niezależnej w procesie kształtowania tożsamości moralnej*, „Forum Oświatowe” nr 28(2016)2, DSW, PTP, s. 223–240.

³³ Jan Hartman, *Etyka! Poradnik dla grzeszników*, Wydawnictwo AGORA, Warszawa 2015, s. 39.

³⁴ Na szeroką skalę powyższe zagadnienia podejmowane są w ramach corocznych konferencji naukowych organizowanych przez Akademię Pomorską w Słupsku; Zob. red. nauk. Katarzyna Błasińska, Sławomir Pasikowski, Grzegorz Piekarski, Justyna Ratkowska-Pasikowska, *Nierówności społeczne w trosce o otwarcie horyzontów edukacji*, Fundacja Instytut Równowagi Społeczno-Ekonomicznej, Gdańsk 2015.

²⁹ Por. G.L. Gutek, dz. cyt., s. 14.

³⁰ Zob. M. Wasilewski, dz. cyt., s. 7.

³¹ Por. K. P. Tiele, dz. cyt., s. 73–74.

i demokratyczną³⁵. Chodzi zatem o kształtowanie postaw otwartych na nowe wartości, nowe znaczenia, jak również na różnorodne sposoby rozumienia oraz doświadczania świata.

Nowoczesność kształtuje więc wyjątkowe w historii ludzkości kryteria wyboru tożsamości. Interesujące konstatacje w tym zakresie czyni Charles Taylor. Badacz stawia fundamentalne pytanie w brzmieniu – „Kim jestem?”, a odpowiada na nie w następujący sposób:

Właściwa odpowiedź polegałaby na zrozumieniu, co ma dla nas podstawowe znaczenie. Wiedza o tym, kim jestem, to w rzeczywistości cała wiązka wiadomości o tym, jaką zajmuję pozycję. Moja tożsamość określona jest przez więzi i identyfikację, stanowiące ramy lub horyzont, wewnątrz których mogę w każdym konkretnym przypadku próbować ustalić, co jest dobre czy wartościowe, co powinienem zrobić, lub co popieram, a czemu się przeciwstawiam³⁶.

Udzielona odpowiedź jest godnym uwagi zasobem wiedzy, szczególnie na płaszczyźnie planowania oddziaływań edukacyjnych. Od nas samych, jak również od naszych edukatorów, zależy czy będzie nam sprawiało satysfakcję życie bez świadomości tego, kim jesteśmy, czym jest (lub może być) nasze życie oraz życie istot nam towarzyszących i zależnych od naszych decyzji.

W tym miejscu wywodu dookreślę płaszczyznę pedagogiczną. Podstawowa różnica pomiędzy etyką a religią dotyczy faktu, iż wychowanie etyczne nie ma na celu

promocji konkretnej, a przez to autorytarnej doktryny moralnej. Nieobojętne są w tej perspektywie następujące aspekty: poznanie prymarnych wartości poprzez analizę różnych systemów etycznych (łącznie z katolickim); analityczne rozważania nad zasadami i kryteriami dobrego, jak i złego postępowania; kształtowanie ogólnoludzkich ideałów dobra; rozumienie potrzeby humanitaryzmu (międzyludzkiego i międzygatunkowego); kształcenie umiejętności krytycznego oglądu rzeczywistości (w tym obowiązujących dogmatów); aktywne doskonalenie siebie; czynienie ludzi bardziej świadomymi, jak również odpowiedzialnymi za swoje postępowanie; działanie na rzecz umocnienia neutralności światopoglądowej państwa³⁷.

Aby uściślić powyższe stanowisko zaakcentuję kwestię, zgodnie z którą warunkiem moralnym szeroko rozumianego nauczania etyki jest suwerenność intelektualna. Tego typu stanowisko wiąże się z kształtowaniem umiejętności zachowywania elastyczności, aby sprawnie rozpoznawać konteksty, szczególnie w sytuacji, gdy realnym problemem staje się konflikt wartości³⁸. Aktywizowana podczas procesów wychowawczych zdolność poznawcza powinna umożliwić jednostce konstytucję własnej tożsamości, poprzez samodzielną interpretację wszechogarniających symboli oraz znaczeń. W tym świetle koniecznością staje się jednoznaczne określenie wytycznych dotyczących organizowania nauczania religii (wytycznych przyjmowanych w dokumentach państwowych).

³⁵ Zob. Leszek Koczanowicz, *Lęk nowoczesny. Eseje o demokracji i jej adwersarzach*, UNIVERSITAS, Kraków 2011, s. 97–110.

³⁶ Charles Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, tłum. Marcin Gruszczyński i inni, PWN, Warszawa 2001, s. 52–53.

³⁷ Kwestie te poruszam w następującym artykule: Małgorzata Obrzycka, *Etyczny intuicjonizm – dylematy etyki niezależnej* w: *Edukacja – Wartości – Kontrowersje*, red. nauk. Szymon Dąbrowski i Małgorzata Obrzycka, Wydawnictwo Katedra, Gdańsk 2017, s. 15–49.

³⁸ Zob. James Davison Hunter, *Culture Wars. The Struggle to Define America*, Basic Books, New York 1991.

Jak zauważa Mirosław Patalon, „najważniejszym kryterium powinny tu być kompetencje i profesjonalna wiedza oraz szacunek dla wolności religijnej”³⁹. Warto empirycznie określić cele, metody, sposoby oraz środki dydaktyczne, aby wychowanie prowadzone zarówno w obrębie domu rodzinnego, szkoły, wspólnoty parafialnej czy teoretycznych rozważań uwzględniało ponadkonfesyjny, międzyreligijny, informujący oraz obiektywny wymiar – w odróżnieniu od zbytnio subiektywnego oddziaływania opartego w dużej części na tradycji.

³⁹ Mirosław Patalon, *Edukacja religijna w Polsce. Katecheza czy religioznawstwo?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 2(2008)8, PTP, s. 48; Zarówno w licznych inicjatywach społecznych (takich jak: „Świecka szkoła”), jak również w debatach publicznych („Tomasz Lis na żywo”: <http://vod.pl/programy-tv/tomasz-lis-na-zywo/lcwd5z#>, z dnia 5 października 2015 roku) problematyka z zakresu etyczności i religijności jest niezwykle wymowna. Różnorodne opinie ujawniają się także w badaniach społecznych. O stosunek Polaków i Polek do wartości oraz norm proponowanych przez religię katolicką w kontekście podstawy wychowania w szkole państwowej zapytano w Centrum Badania Opinii Społecznej. Uzyskano dane w następującym brzmieniu: „W tej kwestii połowa badanych uważa, iż wychowanie w polskiej szkole powinno opierać się na ogólnoludzkim humanizmie, odwołującym się do zasad wspólnych, uznawanych zarówno przez wierzących, jak i przez niewierzących (51%). Jedynie co siódmy badany (14%) sądzi, że podstawę wychowania w szkole powinny stanowić wartości i normy wynikające z etyki katolickiej głoszonej przez Kościół. Zbliżony odsetek respondentów (13%) wskazał w tym kontekście na szerzej rozumianą etykę chrześcijańską, zaś nieliczni normy i wartości propagowane w szkołach państwowych oparliby na etyce wypracowanej w ramach różnych religii (8%). Okazuje się, że bez względu na deklarację wiary i uczestnictwo w praktykach religijnych, badani najczęściej opowiadają się za pozareligijnymi źródłami wartości i norm, które miałyby stanowić podstawę wychowania w szkole państwowej. Oczywiście, im silniejsza deklarowana wiara oraz im częstsze uczestnictwo w praktykach religijnych, tym mocniejsze przeświadczenie o tym, że wychowanie w szkole państwowej powinno się opierać na zasadach moralnych proponowanych przez Kościół katolicki”; Komunikat CBOS „Religijność a zasady moralne”, luty 2014, (oprac. Rafał Boguszewski); Zob. Zbigniew Nosowski, *Czy Polska jest (jeszcze) krajem katolickim?*, „Więź” nr 5(2003)535, TW, s. 39–53.

Jest to horyzont poznawczy umożliwiający wyeksponowanie zagadnień wypracowanych w ramach etyki niezależnej, autorstwa Tadeusza Kotarbińskiego⁴⁰. Istotą tej koncepcji etycznej jest poszukiwanie uzasadnień w przestrzeni antropologiczno-historycznej. W obecnych czasach nie możemy bagatelizować faktu, iż młode pokolenie coraz rzadziej odwołuje się do religii jako podstawy swoich wyborów moralnych. W tej sytuacji etyka Kotarbińskiego może okazać się niezwykle pomocna w procesie wychowania dzieci i młodzieży. Kotarbiński proponuje nam drogowskaz, którego przejawem są aksjomaty etyczne. Czyny oraz motywy określane jako dobre w sensie moralnym przyjmują nazwę – czcigodnych. Na społeczny szacunek i uznanie zasługują natomiast następujące wzory zachowania: ofiarność, życzliwość, uczciwość, opieka nad potrzebującymi, szlachetność, odwaga, dobre serce, wytrwałość w trudach oraz dyscyplina wewnętrzna. Czyny złe w sensie moralnym określone zostają przez filozofa jako – haniebne. Tak więc, niesprawiedliwość,

⁴⁰ Zob. Tadeusz Kotarbiński, *Drogi dociekań własnych. Fragmenty filozoficzne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1986; Tadeusz Kotarbiński, *Dzieła wszystkie. Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1990; Tadeusz Kotarbiński, *Wybór pism: Myśli o myśleniu*, tom II, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1958; Tadeusz Kotarbiński, *Przykład indywidualny kształtowania się postawy wolnomyślicielskiej w: Tadeusz Kotarbiński: Pisma etyczne*, red. nauk. Paweł J. Smoczyński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1987, s. 203–208; Tadeusz Kotarbiński, *Wybór pism: Myśli o działaniu*, tom I, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1957; Tadeusz Kotarbiński, *Życie zaniecie*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1989; Małgorzata Obrycka, *Miejsce etyki niezależnej w procesie kształtowania religijnej tożsamości w: Wychowanie jednostki i wspólnoty do wartościowego życia*, Anna Maria Kola, Piotr Kostyło, Hanna Solarczyk-Szwec, tom I, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2016, s. 51–68.

okrucieństwo, nierzetelność zasługują – zdaniem etyka – na pogardę⁴¹.

W kwestii spraw z zakresu religii oraz moralności Kotarbiński przyjmuje klarowne stanowisko. Ujawniają to wyrażone słowa: „uświadomienie intelektualne, poprzez krytykę tradycyjnych pouczeń z punktu widzenia ich sensowności, zasadności, prawdziwości”⁴². Autor dodaje ponadto, iż „[...] do etyki miłości bliźniego religia nie jest potrzebna”⁴³. Podłożem dla tego sposobu myślenia staje się kategoria motywacji, którą należy postrzegać w perspektywie szeroko rozumianej wiedzy na temat bezwzględnej wartości każdego człowieka oraz zwierzęcia. Jest to pierwszy krok, aby rozumieć, że nie można istot żywych krzywdzić. Nadto nie potrzebne jest tu, zdaniem filozofa, odwoływanie się do kategorii posłuszeństwa Bogu. Z rozpoznania tego typu wyniku, iż wszelkie zakazy i nakazy, rady i sugestie nie powinny być łączone ze źródłami nadprzyrodzonymi, aby przestrzeganie norm nie wynikało jedynie z obawy przed sankcjami lub w nadziei otrzymania nagrody. Wówczas bowiem tracą one charakter norm moralnych i zbliżają się do norm prawnych⁴⁴.

Mając szczególnie na uwadze kontekst edukacyjny należy zaznaczyć, iż dla filozofa ważne było, aby rodzice bezwyznaniowi mieli możliwość posyłania dzieci do szkół bezreligijnych, w których nie wymaga się stopni z religii. Także, „Kościół nie powinien rządzić Nauką, skoro Nauka nie rządzi Kościołem”⁴⁵. Zadaniem wychowawczym staje się wzmacnianie poczucia siły

i odwagi, aby nie ulegać bezmyślnie opinii środowiska.

Uzasadnienia etyki niezależnej nie mają charakteru normatywnego, stąd też nie mamy tutaj do czynienia z narzucaniem odgórnych sposobów postępowania. Nie są to także poglądy ukierunkowane na tzw. życie pośmiertne. Oczywiście takowy zamysł wywołuje kontrowersje, związane z obawami o zaistnienie procesów dezintegracji społeczeństwa, które miałyby konstituować podstawy moralne pomijając nakazy i zakazy religijne. Priorytetowym zadaniem staje się w tym kontekście rozpowszechnianie edukacji ukazującej zasoby świeckiej etyki⁴⁶.

Kotarbińskiemu zawdzięczamy także włączenie zwierząt do wspólnoty moralnej. Jest to opozycyjne podejście względem etyki chrześcijańskiej, która postuluje stanowisko, zgodne z którym to człowiek zajmuje nadrzędne miejsce pośród innych bytów (ponad zwierzętami, ale też niżej od aniołów). Niestety zwierzęta postrzegane są w tej opcji jako osobniki bez rozumu i bez wolnej woli. A więc, istoty żywe istnieją tylko po to, by służyć człowiekowi⁴⁷.

Dlatego też tak ważna jest promocja działań edukacyjnych na rzecz etyki, jako przedmiotu obowiązkowego dla wszystkich wychowanków na każdym etapie kształcenia. Przedmiot ten powinien być dostępny także dla dorosłych w ramach projektów andragogicznych, aby w momencie zapoznawania się z konkretnymi doktrynami religijnymi,

⁴¹ Zob. T. Kotarbiński, *żyć zacnie...*, dz. cyt., s. 23.

⁴² Tenże, *Przykład indywidualny...*, dz. cyt., s. 11.

⁴³ Tenże, *żyć zacnie...*, dz. cyt., s. 30.

⁴⁴ Por. Małgorzata B. Jakubiak, *Tadeusz Kotarbiński: filozof, nauczyciel, poeta*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1987, s. 168–169.

⁴⁵ T. Kotarbiński, *Myśli o działaniu...*, dz. cyt., s. 505.

⁴⁶ Pamiętając o etycznych intencjach Tadeusza Kotarbińskiego niezrozumiałym staje się kwestia nie dopuszczenia do użytku szkolnego podręcznika dla gimnazjum, przedstawiającego metaetykę opartą na założeniach etyki niezależnej; Zob. Maciej Wasilewski, *Pomiędzy jasną a ciemną stroną mocy. Ty wybierasz...* *Etyka. Podręcznik dla gimnazjum*, Wydawnictwo REA, Łódź 2014.

⁴⁷ Zob. T. Kotarbiński, *Medytacja sentymentalna...*, dz. cyt., s. 399–404.

wykreować szansę na zrozumienie tych treści i umiejętne umiejscowienie ich w kulturowo-edukacyjnym kontekście⁴⁸. To właśnie zajęcia z etyki powinny stać się najważniejszym czynnikiem kształtującym system podstawowych wartości.

Wartości takie jak równość, niedyskryminowanie nikogo, poszanowanie odmienności czy praworządność umożliwiają nam konstytucję sfery normatywnej. Uznane dzisiaj za podstawowe nowoczesne i demokratyczne dobra społeczno-kulturowe

wypracowywane były przez stulecia. Ów permanentny proces pokazuje wartość szacunku wobec tradycji i obyczajów, mimo tego, iż poddajemy je krytycznej analizie, a czasem całkowicie je eliminujemy. Wszystkie nasze przedsięwzięcia w tym zakresie pokazują dość czytelnie, iż współzawodnictwo norm nie zapewnia dogodnych warunków do zaistnienia mechanizmów twórczych, kierujących nas w stronę logicznych oraz wyważonych etycznie stosunków społecznych.

⁴⁸ Zaakcentowane w tej części wywodu zagadnienia stanowią centralną treść rekonstrukcji badawczych podjętych przeze mnie w książce: Małgorzata Czekaj, *Doktryna wobec codzienności. Studium fenomenograficzne o wychowaniu religijnym w rodzinie*, Wydawnictwo Nomos, Kraków 2015; Fundamentalne znaczenie przypisałam świadomościowej perspektywie postrzegania oraz rozumienia fenomenu, jakim jest wychowanie religijne. Aby móc określić mapę znaczeń wychowania religijnego zastosowałam podejście metodologiczne w postaci fenomenografii. Twórcą tego typu rozpoznania badawczego jest Ference Marton, zdaniem którego istnieją różnorodne sposoby pojmowania oraz doświadczania zjawisk z otaczającej nas rzeczywistości. Konstytutywnym przedmiotem zainteresowania badawczego jest więc ludzka świadomość – kolektywna świadomość. Podstawowymi kategoriami, w stronę których zwraca się analiza fenomenograficzna są rozumienie oraz indywidualne doświadczenie; Zob. Małgorzata Obrycka, *Etyka niezależna Tadeusza Kotarbińskiego w świetle fenomenograficznych badań nad wychowaniem religijnym*, „Universitas Gedanensis” nr 27(2015)50, PTFT, s. 57–76; Ference Marton, *Phenomenography – A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality*, „Journal of Thought” nr 21(1986), JT, s. 28–49; Ference Marton, *Phenomenography – Describing Conceptions of the World Around Us*, „Instructional Science” nr 10(1981), SIP, s. 177–200.

**Ethics and Religiousness
in the Educational Axiological Discourse**
(Summary)

The reflections contained in this article were placed in the context of problematic issues of producing a contemporary discourse related to the recognition in what way ethics and religion classes function in the Polish educational system. At the same time, I wish to display the attitude that these classes should not be promoted as equal to each other. Maintaining the school belief that ethics lessons are only for atheist students perpetuates the myth that ethics is the enemy of religion. The direct inspiration for the theoretical optics applied by me is the assumption, according to which, the properly organized education – directed towards aspects of ethics and religiousness – should contribute to improving the intellectual and moral human being

Keywords: education, ethics, morality, religiousness, identity.

MAŁGORZATA OBRYCKA: doktor nauk społecznych, adiunkt w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Akademii Pomorskiej w Słupsku. Autorka książki pt.: *„Doktryna wobec codzienności. Studium fenomenograficzne o wychowaniu religijnym w rodzinie”*. Badaczka interesuje się filozofią wychowania, w szczególności problematyką kształtowania moralnej tożsamości współczesnego człowieka w kontekście etyki niezależnej i posthumanizmu.