

Piotr Domeracki
ORCID: 0000-0003-1339-9500
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Prowizoryczny (substytutowo-dyspersyjny) status etyki w polskim systemie edukacji

Provisional (Substitute-Dispersive) Status
of Ethics in the Polish Educational System

ABSTRACT

The subject of this article is the actual – not only formal, but also factual – location of ethics as a school subject in the supervisory, managerial and organisational structure of the Polish education system. The research aim of the text is to argue – based on the domestic and foreign scientific literature, opinion-forming publications, and the author’s own work – that ethics is for some reason the only subject in the Polish education system whose rachitic and nebulous status can be described as institutional dispersion, or in other words, as dispersive (in)presence. The methodological instrumentarium of my paper consists of complementary methods of analysis and synthesis of sources and data, the method of comparative analysis, the method of contextual interpretation, the constructivist method and the method of exemplification. The line of argumentation of the article leads from demonstrating and analysing the location of ethics in the legal and education systems in force in Poland, with its consequences for the “ordopractic” functioning of ethics in the realities of Polish schools. In the next step, I discuss the issue of asynchronously differentiating the ethical domain in the education system, which causes it to

KEYWORDS

ethics, education system, substitutability, dispersion, alienation of ethics in the education system

SŁOWA KLUCZOWE

etyka, system edukacji, substytutowość, dyspersyjność, alienacja etyki w systemie edukacji

SPI Vol. 25, 2022/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2022.3.003
Nadesłano: 30.06.2022
Zaakceptowano: 2.08.2022

be parcelled out and disintegrated between three uncoordinated domains: the subject matter, occasional ethical content, moral education and ethics lessons proper. The main line of argumentation of the article is the pivotal nature of ethics in Polish education. Its most serious consequence is its merely *ersatz* status, involving not only law and school *usus*, but also public perception.

ABSTRAKT

Przedmiotem niniejszego artykułu jest rzeczywiste – nie tylko formalne, ale i faktualne – usytuowanie etyki jako przedmiotu szkolnego w strukturze nadzorczo-zarządczo-organizacyjnej polskiego systemu edukacji. Celem badawczym tego tekstu jest wykazanie, za pomocą argumentacji opartej na rodzimej i zagranicznej literaturze naukowej, opiniotwórczych publikatorach oraz autorskiej eksploracji, że etyka jest – nie wiedzieć czemu – jedynym przedmiotem w systemie oświaty w Polsce, którego rachityczno-mgławicowy status można określić jako instytucjonalne rozproszenie lub inaczej jako dyspersyjną (nie)obecność. Metodologiczne instrumentarium mojej pracy stanowią komplementarne wobec siebie metody analizy i syntezy źródeł oraz danych, metoda analizy komparatystycznej, metoda interpretacji kontekstowej, metoda konstruktywistyczna oraz metoda egzemplifikacji. Linia argumentacyjna artykułu wiedzie kolejno od wykazania i analizy usytuowania etyki w obowiązującym w Polsce systemie prawn-oświatowym z jego konsekwencjami dla „ordopraktycznego” funkcjonowania etyki w realiach polskiej szkoły. W kolejnym kroku omawiam zagadnienie asynchronicznej dyferencjacji domeny etycznej w systemie oświaty, która powoduje jej parcelację i rozpad pomiędzy trzy nieskoordynowane ze sobą dziedziny: przedmiotowe, okazjonalne treści etyczne, wychowanie moralne oraz właściwe lekcje etyki. Oś artykułu stanowią rozważania poświęcone piwotalnemu charakterowi etyki w realiach polskiej edukacji. Najpoważniejszą jego konsekwencją jest jej zaledwie erzacowy status, obejmujący nie tylko prawo i uzus szkolny, ale również odbiór społeczny.

Introdukcja etyki do systemu edukacji: preliminaria

Na początku chciałbym zastrzec, że analizy i refleksje, którymi pragnę się w niniejszym tekście podzielić – otwarty na rzetelną krytykę i twórczą dyskusję – nie są wyłącznie produktem czysto akademickich rozważań, lecz w nie mniej istotnej mierze stanowią

one pokłosie mojej wieloletniej praktyki zawodowej w charakterze nauczyciela etyki na poziomie szkoły średniej.

Przedmiotem niniejszego artykułu jest rzeczywiste – nie tylko formalne, ale i faktualne – usytuowanie etyki jako przedmiotu szkolnego w strukturze nadzorczo-zarządczo-organizacyjnej polskiego systemu edukacji. Celem badawczym tego tekstu jest wykazanie, za pomocą argumentacji opartej na rodzimej i zagranicznej literaturze naukowej, opiniotwórczych publikatorach oraz autorskiej eksploracji, że etyka jest – nie wiedzieć czemu – jedynym przedmiotem w systemie oświaty w Polsce, którego rachityczno-mgławicowy status można określić jako instytucjonalne rozproszenie lub inaczej jako dyspersyjną obecność.

Metodologiczne instrumentarium mojej pracy stanowią komplementarne wobec siebie metody analizy i syntezy źródeł oraz danych, metoda analizy komparatystycznej, metoda interpretacji kontekstowej, metoda konstruktywistyczna oraz metoda egzemplifikacji (Judycki 1993; Szatur-Jaworska 2001: 85; Bronk 2006: 62; Besler 2007: 163–164).

Sposób, w jaki oficjalnie w majestacie obowiązującego prawa oraz powszechnie utrwalonych praktyk zarządzania edukacją traktuje się lekcje etyki w polskiej szkole budzi wiele uzasadnionych zastrzeżeń. Można odnieść wrażenie, niestety nie najzupełniej mylne, jakoby edukacja etyczna w Polsce stanowiła przysłowiową kulę u nogi, względnie kwiatek do kożucha (Stolarski 2007: 415). Wydaje się, że sens istnienia etyki w polskiej szkole jest zasadniczo jeden – ma ona uprawomocnić obecność lekcji religii w krwiobieg publicznej edukacji formalnej, legitymizując jej republikańsko-laicki charakter. W moim przekonaniu jednak, wyrastającym z historycznych oraz prawnych przesłanek, sytuacja wygląda zgoła zupełnie odwrotnie – wprowadzenie do systemu powszechnej edukacji lekcji religii usankcjonowało potrzebę parawanowego włączenia do niego również pomyślanych z góry jako edukacyjna alternatywa (Madalińska-Michalak, Jeżowski 2018: 221) dla tamtych lekcji etyki. Dzięki temu rozwiązaniu nader zrećznie udało się, po pierwsze, zaspokoić roszczenia strony kościelnej, a dokładnie mówiąc episkopatu Polski, domagającego się od początku transformacji ustrojowej w Polsce, to jest od maja 1990 r., przywrócenia nauczania religii w szkołach – co nastąpiło już 1 września 1990 r. z mocy Instrukcji Ministerstwa

Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 1990 r. (Krzywkowska 2017: 355; Janczarek 2021) – relegowanej z nich na mocy Ustawy z 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania (Art. 1–2) (Pyter 2015: 113–114; Madalińska-Michalak, Jeżowski 2018: 220). Po drugie, przynajmniej w pewnym zakresie, usatysfakcjonowano progresywne aspiracje rodzącego się podówczas społeczeństwa obywatelskiego (Wałdoch 2008: 5, 12–13; Tomczyk 2018: 11, 14, 17–18), transformującego stopniowo w społeczeństwo informacji (Szewczyk 2007: 10; Goliński 2011: 28, 31, 118, 138; Rozkrut 2017).

Dystynkcje pojęciowe: treści etyczne – wychowanie moralne – lekcje etyki

Odróżnijmy najpierw, dla porządku i zachowania precyzji, pojęcia: treści etycznych, wychowania moralnego oraz etyki jako autonomicznej jednostki dydaktycznej. Treści etyczne i wychowanie moralne stanowią trwały element szkolnego krajobrazu. Te pierwsze w rozparcelowanej, okazjonalnej, acz punktowo (*scilicet* problemowo) skonkretyzowanej formie, dawkiwane są uczniom jako nierozdzielnie związane z treściami programowymi, realizowanymi w ramach przede wszystkim takich obligatoryjnych przedmiotów szkolnych, jak: język polski (w mniejszym zakresie języki obce), wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, historia, edukacja dla bezpieczeństwa. Występują one również jako integralny komponent przedmiotów fakultatywnych, takich jak filozofia (o ile znajduje się on w ofercie dydaktycznej szkoły, niezastąpiony muzyką, plastyką lub językiem łacińskim) czy religia.

W aspekcie funkcjonalnym etyka stanowi składnik wychowania moralnego, realizowanego przez placówki oświatowe w ramach szkolnego programu wychowawczo-profilaktycznego, za pośrednictwem szeregu działań, wśród których wyróżnioną pozycję zajmują lekcje wychowawcze, w mniejszym wymiarze zaś lekcje wychowania do życia w rodzinie, lekcje biblioteczne, zajęcia świetlicowe, zajęcia opiekuńczo-wychowawcze, indywidualne ścieżki wsparcia uczniów, pedagogizacja (Ziółkowski 2016: 17–18, 51, 73, 88, 91, 109 et al.) i bieżąca współpraca szkoły z rodzicami w analizie i rozwiązywaniu problemów wychowawczych napotykanych przez uczniów oraz

oferta zajęć pozalekcyjnych, obejmująca przede wszystkim szkolne koła filozofii lub etyki, koła społeczne, psychologiczne i biblijne (religijne), szkolne koła wolontariatu, a także dyskusyjne kluby filmowe.

Transmitterami organizowanego lub koordynowanego przez szkołę wychowania moralnego są również programy i akcje edukacyjne, takie na przykład, jak „Szkoła z Klasą”, „Szkoła Dialogu”, Międzynarodowy Dzień Tolerancji, Światowy Dzień Życzliwości i Pozdrowień, Dzień Ziemi, Światowy Dzień Zwierząt, Tydzień Szczęścia w Szkole, Dzień Praw Człowieka, Międzynarodowy Dzień Osób z Niepełnosprawnościami, Międzynarodowy Dzień Wolontariusza, Światowy Dzień Zdrowia, Dzień Pluszowego Misia, Dzień Bezpiecznego Internetu, Międzynarodowy Dzień Języka Ojczystego, Dzień Flagi i wiele innych.

Wychowanie moralne zapewniane jest przez szkołę także poprzez obchody wspomnieniowe, upamiętniające ważne wydarzenia historyczne i narodowe o zasięgu krajowym, regionalnym lub lokalnym. Najważniejsze z nich to Dzień Edukacji Narodowej, Narodowe Święto Niepodległości, rocznica uchwalenia Konstytucji 3 Maja oraz Święto Patrona Szkoły.

Wychowanie moralne w szkole dokonuje się wreszcie za pośrednictwem aktywizacji dzieci i młodzieży na niwie wolontariackiej, włączając ją w działalność między innymi Szkolnego Koła Caritas, lokalnych hospicjów, marszów „NEUCA dla Zdrowia”, schronisk dla zwierząt, ogólnopolskiego projektu społecznego „Szlachetna Paczka”, dorocznego finału Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy, doraźnych i cyklicznych akcji pomocowych, polegających na zbiórce funduszy, materiałów, produktów, plastikowych nakrętek czy makulatury z przeznaczeniem na cele charytatywne, wewnątrzszkolne lub klasowe.

Tę imponującą, choć przecież siłą rzeczy niekompletną i mającą charakter egzemplifikacyjny, listę dopełniają ze swej strony takie formy wychowania moralnego, zabezpieczanego przez szkołę, jak udział w akcjach honorowego krwiodawstwa (organizowanych na przykład przez Europejską Fundację Honorowego Dawcy Krwi „Krewniacy”); uczestnictwo w zyskującym sobie w ostatnich latach coraz większą popularność i rezonans Młodzieżowym Strajku Klimatycznym; angażowanie się dzieci i młodzieży szkolnej, często – co niezwykle chwalebne – z własnej inicjatywy, w charytatywne loterie fantowe,

kiermasze szkolne i świąteczne, zbiórki żywności i darów rzeczowych, akcje społeczno-edukacyjne „Żonkile”, „Żółte Mikołaje” itp.; zakładanie i prowadzenie lub wspieranie działalności jadłodzielni, szafodzielni oraz stacjonarnych lub mobilnych punktów bookcrossingowych (służących nieodpłatnej wymianie książek, podręczników i czasopism).

W tym punkcie warto odnotować jeszcze liczne działania podejmowane w obszarze współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym, a także coraz powszechniejsze zaangażowanie uczniów w tworzenie i prowadzenie autorskich projektów społecznych w ramach pierwszej w Polsce olimpiady praktycznej, funkcjonującej pod nazwą „Zwolnieni z Teorii”.

W świetle §1 ust. 1 rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej z 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach (Dz.U. 1992, nr 36, poz. 155) etyka stanowi przedmiot nauczania w publicznych szkołach podstawowych (na życzenie rodziców) oraz w publicznych szkołach ponadpodstawowych (na życzenie rodziców lub samych uczniów po osiągnięciu przez nich pełnoletności). Ustawodawca z niejasnych przyczyn, abstrahując od oczywistego faktu, że zajęcia z etyki łączą w sobie z nawiązką zintegrowane i usystematyzowane, a nie rozproszone fragmentarycznie po różnych przedmiotach szkolnych treści etyczne i wychowanie moralne, zastrzegł je wyłącznie dla szkół podstawowych i ponadpodstawowych, zapominając zupełnie o przedszkolach. Oto pierwszy namacalny przykład dyspersyjności rozumianej tu jako programowe rozdrobnienie i rozproszenie, prowadzące do trywializacji i marginalizacji etyki w polskim systemie edukacji.

Tym, co narzuca się *prima fronte*, jest brak w Polsce jakiegokolwiek aktu prawnego, dedykowanego nominalnie etyce. Regulacje określające formalny status oraz umocowanie etyki w strukturze organizacyjnej oświaty występują w przepisach precyzujących warunki i sposoby organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach. Tytularnie nie ma tam mowy o etyce. Wzmiankowana okoliczność zakrawa na wielowymiarowy absurd. Władze wykonawcze, jak widać, we wskazanym rozporządzeniu, wydanym na podstawie art. 12 ust. 1 i 2 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2019, poz. 1481, 1818 i 2197), koncentrują się wyłącznie na zagadnieniu

organizacji nauki religii w publicznym systemie edukacji. Z trudnych do wyjaśnienia powodów zarówno ustawodawca, jak i władza wykonawcza, reprezentowana przez ministerstwo edukacji narodowej, nie tylko wprost łączy etykę z religią – i to nierozzerwalnymi więzami – ale podporządkowuje tę pierwszą drugiej, tym uzasadniając sens jej wprowadzenia i podtrzymywania w polskiej szkole.

Regulacje prawne dotyczące oświaty w Polsce od początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku podlegają, jak wiadomo, ustawicznym zmianom – od roku 2015 corocznym (sic!). System informacji prawnej Legalis C.H.Beck ewidencjonuje aż dziewięć zmian (stan na 06.08.2022.) tekstu jednolitego ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425). Następowaly one kolejno:

- 16 maja 1996 r. (Dz.U. 1996, nr 67, poz. 329),
- 19 listopada 2004 r. (Dz.U. 2004, nr 256, poz. 2572),
- 4 grudnia 2015 r. (Dz.U. 2015, poz. 2156),
- 31 października 2016 r. (Dz.U. 2016, poz. 1943),
- 8 listopada 2017 r. (Dz.U. 2017, poz. 2198),
- 5 lipca 2018 r. (Dz.U. 2018, poz. 1457),
- 5 lipca 2019 r. (Dz.U. 2019, poz. 1481),
- 18 czerwca 2020 r. (Dz.U. 2020, poz. 1327),
- 16 września 2021 r. (Dz.U. 2021, poz. 1915).

Niezależnie od tego wciąż obowiązującego w pewnych zakresach¹ aktu prawnego, w związku z wprowadzaną w 2017 r. reformą systemu oświaty polski parlament wprowadził nowe akty prawne. Wśród nich należy wspomnieć ustawę z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59), ze szczególnym uwzględnieniem rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla

1 Przepisy ogólne, zarządzanie szkołami i placówkami publicznymi, ocenianie, klasyfikowanie i promowanie uczniów w szkołach publicznych, egzamin ósmoklasisty, egzamin maturalny i egzamin zawodowy, pomoc materialna dla uczniów, przepisy szczególne, przepisy karne.

szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356 ze zm.), a zwłaszcza rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 8 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2022, poz. 609). Pomimo że wzmiankowana ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59) jest stosunkowo świeżej daty – obowiązuje ona bowiem raptem od sześciu lat – to już zdążyła doczekać się czterech, bez mała rokrocznych nowelizacji:

- z dnia 10 maja 2018 r. (Dz.U. 2018, poz. 996),
- z dnia 21 maja 2019 r. (Dz.U. 2019, poz. 1148),
- z dnia 7 maja 2020 r. (Dz.U. 2020, poz. 910),
- z dnia 18 maja 2021 r. (Dz.U. 2021, poz. 1082).

Okazuje się jednak, że dokument ten w żaden sposób nie odnosi się do umocowania prawnego lekcji etyki w systemie edukacji. Ono nadal pozostaje w gestii wcześniejszej ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. w wersji z 16 września 2021 r. (Dz.U. 2021, poz. 1915). W kolejnych brzmieniach tej ustawy tyleż newralgiczny pod kątem usytuowania prawnego etyki w systemie oświaty, ile enigmatycznie sformułowany art. 12 ust. 1 i 2, nie zmienił się zupełnie. Zauważmy precyzyjnie, że ustęp 1 tegoż artykułu nader ogólnikowo odnosi się wyłącznie do kwestii organizacji nauki religii w publicznych przedszkolach oraz szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. O etyce nie ma tu ani słowa. Ustęp 2 z kolei stanowi jedynie uzupełnienie poprzedniego. Stwierdza się w nim za ledwie, że „warunki i sposób wykonywania przez szkoły zadań, o których mowa w ust. 1” określa „Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania w porozumieniu z władzami Kościoła Katolickiego i Polskiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego oraz innych kościołów i związków wyznaniowych” w drodze rozporządzenia. Ujęcie oraz pozycję etyki w strukturze organizacyjnej systemu oświaty wyznacza zatem, jak z tego wynika, akt normatywny niższego rzędu.

Wbrew nadziejom niczego w tej sprawie nie zmieniła ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59)

w wersji z dnia 18 maja 2021 r. (Dz.U. 2021, poz. 1082). Nie znajdzie się w niej najdrobniejszych śladów prawnej rekonstrukcji etyki. Jakby tego było mało, termin „etyka” pojawia się w tym dokumencie tylko jeden raz – w preambule, gdzie się stwierdza, że „Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki”. Samo to zdanie zasługuje na osobne potraktowanie w odrębnym studium. Tu poddam je jedynie szkicowej egzegezie. Świadczy ono niestety o silnie zinternalizowanym – i to na poziomie ustawodawcy – zamęcie pojęciowym oraz lukach kompetencyjnych, wypełnianych bezpardonowo powielanymi, zestereotypizowanymi przeświadczeniami, należącymi do społecznego imaginarium.

Jeśli tak się rzeczy mają z wiedzą o etyce w szeregach decydenckich na samych szczytach aparatu władzy, to właściwie trudno się dziwić temu, jak w rodzimym ustawodawstwie opisywana i pozycjonowana jest etyka, a w konsekwencji tego, jak funkcjonuje ona na co dzień w systemie edukacji oraz w odbiorze społecznym, nawet wśród niektórych nauczycieli etyki, co wydaje się zgoła wręcz szokujące. Alarmująco w tym kontekście przedstawiają się wyniki badań dotyczących „realizacji nauczania etyki w szkołach w Polsce w latach 2006–2015” (Madalińska-Michalak, Jeżowski, Więśław 2017: 15), opublikowane w roku 2017 przez Joannę Madalińską-Michalak, Antoniego J. Jeżowskiego i Szymona Więśława w monografii pt. *Etyka w systemie edukacji w Polsce*. Czytamy tam między innymi, że „tylko co drugi respondent [spośród uczestniczących w badaniu nauczycieli etyki – uzup. P.D.] w większym lub mniejszym stopniu ocenia, że nauczyciele etyki są przygotowani do prowadzenia zajęć” (Madalińska-Michalak, Jeżowski, Więśław 2017: 139).

Co więcej, „Prawie co trzeci badany ma wątpliwości co do jakości przygotowania nauczycieli etyki do prowadzenia zajęć w ramach tego przedmiotu i postanowił stwierdzić, że «nie ma zdania» na ten temat, a 18% badanych uznaje, że nauczyciele etyki nie są przygotowani do prowadzenia zajęć z tego przedmiotu w szkole [...]” (Madalińska-Michalak, Jeżowski, Więśław 2017: 140). Przy czym, jak dalej piszą autorzy badania, „o wiele lepiej oceniają swoje przygotowanie nauczyciele w miastach niż na wsi”, natomiast „Bardziej krytyczni w ocenie swojego przygotowania są nauczyciele szkół niepublicznych”

w porównaniu z nauczycielami pracującymi w szkołach publicznych (Madalińska-Michalak, Jeżowski, Więśław 2017: 142).

Ciekawe i zastanawiające jest również to, że nauczyciele etyki, legitymujący się wykształceniem filozoficznym lub etycznym, a więc z definicji najbardziej predysponowani do nauczania tego przedmiotu, swoje kwalifikacje w tym zakresie oceniają „ze sporą rezerwą”. Jedyne 47% wśród nich stwierdza, że czuje się dobrze przygotowane do nauczania etyki, z czego zaledwie 11% oceniło swoje przygotowanie zdecydowanie wysoko, 14% wysoko, a 22% umiarkowanie wysoko. Na tym tle zaskakująco lepiej oceniają swoje kwalifikacje nauczyciele etyki rekrutujący się spośród nauczycieli języków obcych, „którzy uzyskali kwalifikacje w różnych formach dokształcających” (67% ocen pozytywnych)², nauczyciele religii (64% ocen pozytywnych) oraz innych przedmiotów humanistyczno-społecznych (60% ocen pozytywnych), z wyjątkiem przekwalifikowanych do nauczania etyki historyków, którzy swoje kwalifikacje ocenili najbardziej krytycznie, choć i tak wyżej niż nauczyciele będący absolwentami studiów filozoficznych lub etycznych (49% ocen pozytywnych) (Madalińska-Michalak, Jeżowski, Więśław 2017: 144–145).

Znamienne, że „nauczyciele z najniższym poziomem wykształcenia” (posiadający tytuł zawodowy licencjata) aż w 80% wypowiedzi „najwyżej oceniają swoje przygotowanie do pracy” w charakterze nauczyciela etyki. W przypadku nauczycieli z wyższymi kwalifikacjami, szczególnie wśród nauczycieli z doktoratem, panuje większy krytycyzm w odniesieniu do tej kwestii, którego odzwierciedleniem jest 47% wypowiedzi pozytywnie oceniających swoje przygotowanie do zawodu (Madalińska-Michalak, Jeżowski, Więśław 2017: 144, 151).

Stopień zadowolenia z posiadanych przez nauczycieli etyki kwalifikacji do nauczania tego przedmiotu w szkole okazuje się, co zrozumiałe, wprost proporcjonalny do wyrażanego przez nich stosunku wobec potrzeby zmian w zakresie sposobu kształcenia osób uprawiających tę profesję – znów z wyjątkiem historyków. Takich zmian najbardziej oczekują nauczyciele etyki będący absolwentami studiów filozoficznych lub etycznych (40%), a najmniej nauczyciele

2 Mniej optymistyczni w tym zakresie są przekwalifikowani do nauczania etyki poloniści, którzy w 52% wypowiedzi uznają swoje przygotowanie do wykonywania tej pracy za satysfakcjonujące (Madalińska-Michalak, Jeżowski, Więśław 2017: 144).

etyki legitymujący się wykształceniem filologicznym (poloniści – 27%, nauczyciele języków obcych – 19%), pedagogicznym (23%), historycznym (22%). W tej drugiej grupie zdecydowany prym wiodą nauczyciele posiadający wykształcenie teologiczne. Wśród nich zaledwie 17% badanych opowiada się za systemową reorganizacją kształcenia nauczycieli etyki, 32% jest temu przeciwnych, a aż 51% nie ma zdania w tej sprawie (Madalińska-Michalak, Jeżowski, Więśław 2017: 151).

Zawarte w preambule ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59) w wersji z dnia 18 maja 2021 r. (Dz.U. 2021, poz. 1082) sformułowanie mówiące o tym, że „Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki”, powieli obiegowe i symptomatyczne nieporozumienie, wikłając się w dodatku w logiczne sprzeczności.

Primo, żaden system wartości nie może *a priori* przyjmować za swoją podstawę zasad wyrażających jakiegokolwiek powinności lub obowiązki, ponieważ zgodnie z klasycznymi już dzisiaj ustaleniami Henryka Elzenberga, powinności implikowane są nie przez zasady, lecz przez wartości, które te pierwsze uzasadniają (Elzenberg 2002b: 81–85, 88, 90). W tym sensie zasady pozostają wtórne, wszak pochodne wobec wartości, na których są ufundowane.

Secundo, z kontekstu, a więc jedynie *implicite*, można wywnioskować, że autor tego zapisu prawnego system wartości, czyli aksjologię, myli z systemem wartości, norm i ocen moralnych, jakim jest etyka. Jakby tego było mało, zawęży on pojęcie aksjologii – domyślnie zredukowane do pojęcia etyki – do aksjologii konfesyjnej, a ściślej do aksjologii chrześcijańskiej.

Tertio, nie istnieje nic takiego, jak „uniwersalne zasady etyki”. Etyka jako każdorazowo ukonkretniony, koherentny system wartości, norm i ocen moralnych, z definicji ma charakter partykularny. Wyrażenie „etyka uniwersalna” to ambicjonalny relikwyt przeszłości, bezprzedmiotowy oksymoron, akademicka abstrakcja (Grenz 1997: 21–22; Hołówka 2010: 50–51, 57–59). Owszem, etyka może aspirować do uniwersalności, ale wyłącznie w znaczeniu ongiś nadanym jej przez Immanuela Kanta, to znaczy jako aprioryczny system formalny (Finnis 1983: 74; MacIntyre 1996: 472). W tym i tylko tym znaczeniu możemy mówić, na przykład, o powszechnym obowiązywaniu

etycznej zasady sprawiedliwości. Kiedy jednak przychodzi do formułowania rozstrzygnięć szczegółowych, polegających na wypełnieniu tej ogólnikowej zasady konkretną, życiową treścią, wówczas potencjalna uniwersalność etyki niknie w oczach, ustępując miejsca ukontekstwowionym precyzacjom. Partykularne ze swojej istoty systemy etyczne wysuwają uniwersalne postulaty i dyrektywy, niepostrzeżenie zapoznając bądź też celowo przemilczając własną nieprzekraczalną partykularność (MacIntyre 1978: 107–108, 167; 1984: 498–500; 1996: 470; 2007: 247; 2010: 64–65; Zdrenka 2003: 12, 25, 44, 115, 129, 133, 159, 163–164, 168; Gałęcki 2020: 60, 112, 425–426, 470, 559, 561–562, 563, 564, 566–567, 570). Nader sugestywnie pobrzmiewa w tym kontekście dictum jednego z najwybitniejszych współczesnych etyków, Alasdaira MacIntyre’a, który w rozprawie pt. *Czyja sprawiedliwość? Jaka racjonalność?* niedwuznacznie stwierdza, że „nie ma miejsca na odwoływanie się do racjonalności-praktycznej-jako takiej lub do sprawiedliwości-jako-takiej, za którymi wszystkie racjonalne osoby, na mocy samej swej racjonalności musiałyby się opowiadać. Istnieje jedynie praktyczna-racjonalność-tej-lub-owej-tradycji oraz sprawiedliwość-tej-lub-owej-tradycji” (MacIntyre 2007: 467; zob. również MacIntyre 1983: 454; 1987: 10–11).

Quattro, równie problematyczna, jak uprzednio wskazane, jest konstatacja, że nauczanie i wychowanie w Polsce opiera się na „uniwersalnych zasadach etyki”, respektujących jednak „chrześcijański system wartości”. Trudność leży w tym, że prócz tego, co zostało dowiedzione powyżej w punkcie pierwszym i drugim, zakładana uniwersalność zasad etyki nie może być ograniczana do partykularnej – w tym przypadku chrześcijańskiej (Cackowski 1993; Woleński 1993) – aksjologii, niezależnie od jej arbitralnych roszczeń do uniwersalności i absolutności.

Nieco więcej konkretów, choć ani słowa wprost na temat pozycji etyki w systemie edukacji, poza oczywistym wskazaniem jej jako jednego z przedmiotów nauczania szkolnego, przynosi rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej

do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356 ze zm.). Mamy tu już do czynienia z opartą na profesjonalnej wiedzy naukowej próbą sformułowania celów kształcenia, treści nauczania oraz warunków i sposobów realizacji podstawy programowej w zakresie edukacji etycznej.

Jak zatem z powyższego widać, ulokowanie etyki jako przedmiotu nauczania szkolnego w polskim systemie prawnym jest nad wyraz mizerne, a to ono przecież decyduje o instytucjonalnej „ordopraksji”³, a więc porządku funkcjonowania oraz percepcji i aksjometrii (hierarchicznej mierze wartości) w systemie społecznym.

W obronie godności etyki: paralela Mackinderowska

Przypomina mi to, *mutatis mutandis*, przypadek opisywany przed laty, w roku 1913, w czasopiśmie „The Geographical Teacher” przez wybitnego brytyjskiego geografa i jednego z twórców geopolityki, Halforda Johna Mackindera. Dotyczy on akurat zupełnie innych przedmiotów szkolnych – bo geografii i historii, oraz innego, bo brytyjskiego systemu edukacji, ale porusza podobną kwestię do tej, która wydaje mi się nader istotna w kontekście problemu prowizorycznego statusu etyki w polskim systemie edukacji.

Pomimo zróżnicowania i odrębności przedmiotowo-metodycznej geografii i historii, Mackinder postuluje – aczkolwiek wyłącznie w nauczaniu na poziomie szkoły podstawowej – w miejsce rozdzielności połączenie ich w jeden przedmiot (*a combined subject*) o nazwie „geografia i historia” (Mackinder 1913: 4, 5). Z kolei w odniesieniu do nauczania uniwersyteckiego, w kolegiach nauczycielskich i w szkołach średnich, szczególnie w starszych klasach, Mackinder opowiada się za rozłącnością geografii i historii (Mackinder 1913: 5). Jednakże w obu formułach nauczania domaga się on, by geografii zsyntetyzowanej z historią (Potocki 2009: 5) nauczał edukator, „który uczył

3 Termin ten utworzyłem z połączenia łacińskiego rzeczownika *ordo* – „prawidłowość”, „ustalony porządek” oraz starogreckiego *πραξις* – „działanie”, przez analogię do terminu „ortopraksja”, wprowadzonego do posoborowej teologii rzymskokatolickiej przez Johanna Baptistę Metza jako dyptykowe uzupełnienie terminu „ortodoksja” (Haker 2001: 59–60; Klinger 2001; Czekański 2013: 224–225, 227; Feliga 2014: 174, 205, 207–213, 271; Królikowski 2018: 83; Pokrywiński 2022: 17, 145, 204–205, 207).

się zarówno geografii, jak i historii, i to uczył się ich oddzielnie” (Mackinder 1913: 5).

Mackinder argumentuje ponadto, że zauważalne w ówczesnym szkolnictwie brytyjskim uprzywilejowanie historii, podyktowane jej „większą i bardziej ugruntowaną godnością” (Mackinder 1913: 4), rozmija się z jej charakterem jako „przedmiotu literackiego” w porównaniu z geografią jako „przedmiotem naukowym” (Mackinder 1913: 5). Nie przeszkadzało to jednak twórcom brytyjskiego ładu edukacyjnego w początkach XX w. traktować właśnie geografię jako zaledwie ilustrację i element ledwo pomocniczy dla nauczania historii (Mackinder 1913: 4–5), odzierając ją z należnej jej powagi i autonomii jako równoprawnego w stosunku do historii przedmiotu szkolnego. Toteż Mackinder, jako geograf, za punkt honoru stawia sobie obronę godności geografii, wykazując równocześnie gotowość do uznania godności historii (Mackinder 1913: 5), kładąc tym samym kres systemowemu antagonizowaniu obu przedmiotów, obniżającemu rangę tego pierwszego. Jej podniesieniu, prócz autonomizacji i równouprawnieniu wobec historii, służyć ma delegowanie do nauczania geografii wyłącznie kierunkowo wykształconych nauczycieli (Mackinder 1913: 5).

Moje odwołanie się do Mackindera ma charakter jedynie pogłębiony i stanowi paralelę obrazującą usytuowanie religii i etyki w polskim systemie edukacji oraz pozycję, jaką w nim realnie zajmują – religia Mackinderowskiej historii o „większej i bardziej ugruntowanej godności”, etyka zaś spauperyzowanej oświatowo geografii. Po trzech dekadach powrotu religii do szkół, z równoległym wprowadzeniem do nich etyki, nieco ponad sto lat po pamiętnym i przełomowym tekście Mackindera, nadszedł czas, by oprócz właściwych takim okolicznościom rozliczeń i podsumowań, powtórzyć jego apel, tym razem jednak upominając się o sponiewieraną systemowo, edukacyjnie i społecznie godność etyki; lecz nie po to, by atakować religię lub dołączać do chóru krytyków antagonizujących oba te przedmioty, wygrywając jeden przeciwko drugiemu.

Piwotalny charakter etyki

Intencje mojego tekstu są jasne: uznając godność i autonomię religii, chciałbym obronić godność i autonomię etyki. Opowiadam

się przeciwko kategoryzowaniu tych przedmiotów odpowiednio jako symetrycznych, antagonistycznych, ekwiwalentnych czy substytutowanych, są one bowiem – tak jak pozostałe przedmioty szkolne – w pełni autonomiczne. Dowodnie świadczą o tym historia, natura, cele oraz funkcje przypisane osobno etyce i religii. Moim zamiarem badawczym nie jest jedynie rehabilitacja etyki i perswadowanie na rzecz jej równoprawności wobec religii, lecz wykazanie – w nawiązaniu do wyłuszczonych powyżej tez Mackindera i wypływającego z nich wniosku – że jak geografia dla historii, tak też etyka dla religii jest dziedziną podstawową, nie zaś jedynie ilustracją czy elementem pomocniczym. Tak jak Mackinder zwraca uwagę na „geograficzną oś historii”, naświetlając determinujący wpływ czynnika geograficznego na bieg historii powszechnej (Mackinder 2009: 17), tak też i ja – przy zachowaniu wszystkich oczywistych różnic – zgłaszam do dyskusji tezę o istotowo piwotalnym charakterze etyki zarówno wobec religii, jak i wobec całego korpusu przedmiotów szkolnych, poruszających lub odnoszących się do kwestii moralnych, co sygnalizowałem wcześniej.

Zaskakująca ze względu na ewidentne różnice paralela statusów geografii i etyki – dyscyplin, które poza wszystkim należałoby do siebie zbliżyć, co pozwoliłoby wyeksplikować wpływy i zależności społecznych systemów moralnych i naukowych teorii etycznych od czynnika geograficznego i odwrotnie – znajduje interesujące kontynuacje także w nowszych pracach rodzimych autorów. W roku 2012 w „Przeglądzie Geograficznym” Andrzej Lisowski zamieścił znamieny artykuł pt. *O miejscu geografii społeczno-ekonomicznej w geografii i systemie nauki* (Lisowski 2012). Właściwie wszystko, co on pisze tam na temat historycznych i obecnych perypetii, związanych z ulokowaniem oraz rangą geografii w systemie nauki – zresztą nie tylko w tym miejscu i nie on jeden (Lisowski 2004; Liszewski 2004; Maik 2004, 2016: 28–30; Wójcik, Suliborski 2021: 10), bez wahania i w zbliżonych proporcjach można odnieść do etyki.

Podzielał obawy, wyrażone w imieniu środowiska polskich geografów przez Lisowskiego, dotyczące najważniejszych zagrożeń, na które narażona jest geografia (Lisowski 2012: 172), readresując je wszakże, rzecz jasna, do etyki. Okazują się one zaskakująco zbieżne, choć niewykluczone, że obejmują znacznie szerszy krąg dyscyplin.

Jednym z najpoważniejszych zmartwień etyki jest przejmowanie tradycyjnie przynależnej jej problematyki przez inne dyscypliny, określane zbiorczo przez Józefa Pietera jako „nauki o zjawiskach moralnych” (Pieter 1967: 141).

Należą do nich: (1) psychologia (Rest 1982; Flanagan 1993; Banyard, Flanagan 2006; Bloom 2015, 2017; Neill 2016; Colacicchi 2021; Vargas, Doris 2022), przechodząca w psychologię etyki, jak u Ericha Fromma (Fromm 1999), a ponadto zorientowana etycznie psychologia humanistyczna/egzystencjalna (Szasz 1967, 2001; Rogers, Stevens 1971; Maslow 1986; May 1989; Żylicz 1995); (2) psychologia moralności (Ossowska 2002), w związku z charakterystyką której, podaną przez Piotra Olafa Żylicza, zyskujemy pełen pogląd na temat autoidentyfikacji oraz stosunku tej dyscypliny do etyki: „Etyka dla psychologii moralności jest [...] jak starszy brat w wierze. Jest konieczna, bo dostarcza kluczowych kategorii i wielu uniwersalnie ważnych refleksji i rozstrzygnięć, a zarazem jest przez nią albo negowana, albo ignorowana. Psychologia moralności, poszukując swej tożsamości, chce być niezależna, a zarazem uchodzić za naukę empiryczną, którą etyka z definicji nie jest” (Żylicz 2010: 26–27). Tę aspirującą do naukowej niezależności wobec etyki dyscyplinę dopełnia (3) tzw. społeczna psychologia moralności, forsowana m.in. przez Philipa Zimbardo (Zimbardo 2008), rozwijającego na jej gruncie psychologię zła (Zimbardo 2004), Jonathana Haidta (Haidt 2007, 2014), Elliota Aronsona i Carol Tavis (Aronson, Tavis 2008), Stevena Pinkera (Pinker 2005, 2015), Josepha P. Forgasa, Lee Jussima oraz Paula Alphonsa Marię van Langego (Forgas, Jussim, van Lange 2016).

Spektrum zawłaszczanej przez psychologię problematyki etycznej obejmuje również powstałą w 1949 r., inspirowaną psychologią głębi Carla Gustava Junga i przeciwstawioną „starej” „nową etykę”. Jej twórcą i propagatorem był uczeń Junga, Erich Neumann (Neumann 1969).

Postępująca pod koniec XIX i na początku XX wieku psychologizacja etyki (Lubomirski 1989; Olech 2001; Rabiński 2004: 26; Krajewski 2010: 428) znalazła wyraz także w powstałym wówczas dynamicznie i ekspansywnie rozrastającym się nurcie psychoanalitycznym, przybierając ostatecznie postać „etyki psychoanalizy” (*the ethics of psychoanalysis*), zgodnie z określeniem, jakie nadał jej Jacques Lacan

(Lacan 1992). Istotny wkład do etyki psychoanalizy wnieśli: Lawrence Friedman (Friedman 1956), Thomas Stephen Szasz (Szasz 1974), Ernest Wallwork (Wallwork 1991), Don S. Browning (Browning 1997) i wspomniany już Jacques Lacan (Lacan 1992).

Podbój etyki przez psychologię dokonał się również na odcinku tzw. psychologii pozytywnej, rozumianej wprost jako nauka o szczęściu, pomyślności i cnotach człowieka (Seligman, Csikszentmihaly 2000; Seligman 2002; Carr 2004; Czapiński 2004; Martin 2007; Compton, Hoffman 2020) oraz psychologii emocji w nurcie emocjonizmu (Prinz 2007: 13–49), funkcjonującego w Polsce pod niefortunną, moim zdaniem, gdyż zbyt wąską i nacechowaną wartościująco nazwą emocjonalizmu (Krajewski 2010). Emocjonizm wyodrębniła samodzielną klasę emocji, klasyfikując je jako emocje moralne (Weiner 2012; Klebaniuk 2018).

Tendencje, o których mowa, nader trafnie, wyraziście i wnikliwie opisał w książce pt. *Od moralności do zdrowia psychicznego*, opublikowanej w 2006 roku, amerykański etyk, Mike W. Martin. W przedmowie do tej pracy odnajdujemy niezwykle ważne spostrzeżenie na temat nurtu terapeutycznego w etyce jako tendencji do „ujmowania zagadnień moralnych w kategoriach zdrowia psychicznego, np. poprzez patologizację wad (alkoholizm jako choroba), psychologizację cnót (szacunek dla siebie jako poczucie własnej wartości), liberalizację postaw (seks jako dobry, wina jako podejrzana) [wyróżnienia – P.D.]. Tendencja ta rozwijała się przez cały XX wiek, choć jej korzenie sięgają Platona i stoików. W najgorszym przypadku jest to zagmatwana i niebezpieczna próba zastąpienia moralności terapią. W najlepszym przypadku tendencja ta integruje rozumienie moralne i terapeutyczne, co przynosi twórcze rozwiązania problemów, które w innym przypadku byłyby nie do rozwiązania” (Martin 2006: VII; przeł. P.D.).

Oprócz psychologii dziedzinę Pieterowskich nauk o zjawiskach moralnych, coraz szerzej i skuteczniej wywłaszczających etykę z jej naukowej schedy, tworzą kolejno:

- pedagogika: w jej ramach aneksja domeny etycznej dokonuje się głównie w obszarze tzw. pedagogiki etycznej (Kansanen 2003; Gregory 2013: 73–94), zamiennie nazywanej pedagogiką moralną (Huff, Frey 2005; Nowicka 2010);

- politologia wysuwająca własne, znacznie skromniejsze od pozostałych nauk, przyznajmy, roszczenia wobec etyki (Ossowski 2008; Bevir, Blakely 2017);
- kognitywistyka: dokonuje przemianowania etyki w neuroetykę (Churchland 2013), neuronaukę pozytywną (Greene, Morrison, Seligman 2016) bądź też w etykę empatii (Baron-Cohen 2014; Keysers 2017: 285–325).
- socjologia, ze szczególnym uwzględnieniem wywodzącej się ze szkoły socjologicznej Émile’a Durkheima etyki socjologicznej, częściej spotykanej pod nazwą socjologizmu etycznego (Mariański 2006a: 16), gdy tymczasem Durkheim posługiwał się jeszcze anachronicznym określeniem „fizyka moralności” [*physique des mœurs* – (Durkheim 1950)]. Z tej inspiracji powstała autonomiczna wobec etyki dyscyplina, którą przyjęło się nazywać socjologią moralności (Ossowska 1963, 1983: 539; Piwowarski 1966, 1970; Mariański 2006a, 2006b, 2020; Abend 2008; Hitlin, Vaisey 2010; Tarczyński 2015).
- teologia, podobnie jak psychologia, posiada rozbudowane instrumentarium pojęciowo-badawcze, programowo skoncentrowane na zagadnieniach etycznych. Ekspansywność i operatywność teologii w tym zakresie przyczyniła się do powstania kilku jej subdyscyplin, wywołując w konsekwencji terminologiczny zamęt i metodologiczne pomieszanie. Dotyczą one przede wszystkim newralgicznej kwestii, wyrażającej się w pytaniu, jaka zachodzi relacja między teologią moralną a etyką. Czy mianowicie – by odwołać się do leciwej, acz wciąż atrakcyjnej i niezmiennie trafnej dystynkcji Helmuta Jurosa – teologia moralna podlega procesowi etyzacji, redukującej ją finalnie do etyki teologicznej (a konkretnie etyki chrześcijańskiej lub ściślej etyki rzymskokatolickiej, bo o nią tu w głównej mierze chodzi), której bliżej do filozofii niż do teologicznej macierzy, czy też podporządkowuje ona sobie bez reszty etykę, poddając ją procesowi teologizacji (Juros 1980: 160–164, 169, 177, 183, 204, 220, 230, 234, 237). Raczej nikogo nie zaskoczę, jeśli wspomnę, że na Soborze Watykańskim II i po nim w Kościele rzymskokatolickim oficjalnie zwyciężyła ta druga tendencja (Wojtyła 1967; Inlender 1968; Styczeń 1967, 1998; Dura 1998: 175–177; Giertych 2004; Ślipko 2009: 19–25).

Istnienie obok, a najchętniej zamiast etyki teologii moralnej bynajmniej, wbrew pozorom – tak jak i w pozostałych omawianych tu przypadkach – nie ugruntowuje pozycji etyki ani jej nie wzbogaca, lecz programowo dąży do jej marginalizacji i osłabienia, nie kryjąc się nierzadko ze swoją niechęcią wobec niej ani nie tając swojej wobec niej besserwiskerskiej wyższości. Ta maniera jest szczególnie widoczna, jak już wspomniałem, w pracach psychologów moralności, z którymi konkurować mogą pod tym względem jedynie teologowie moralni. Podam dwa pogładowe przykłady. Pierwszy pochodzi z artykułu naukowego pt. *Zur moraltheologischen Methodenlehre heute* [O metodologii teologii moralnej dzisiaj] Gustava Petera Ermeckego, niemieckiego teologa moralnego, uważanego za ważnego przedstawiciela późnej neoscholastyki w okresie po Soborze Watykańskim II. Nie przebierając w słowach, Ermecke stwierdza tam między innymi, że teologia moralna nie może być rozumiana jako „bękart etyki stoickiej i kodeksu prawa kanonicznego” (Ermecke 1966: 75). Użycie przez autora w odniesieniu do zapożyczającej się w etyce stoickiej teologii moralnej słowa „bękart” oddaje w sposób wystarczająco jaskrawy naturę dyskutowanego problemu.

Inny współczesny niemiecki teolog moralny, Klaus Demmer, we *Wprowadzeniu do teologii moralnej* wygłasza nader popularny wśród teologów chrześcijańskich osąd, podług którego „najlepsze elementy filozofii pogańskiej zostały przejęte przez chrześcijaństwo, gdzie poddane zostały krytycznemu i selektywnemu oczyszczeniu, przekształceniu i uwzniośnieniu” (Demmer 1996: 13). Skoro etyka jest nauką *par excellence* filozoficzną, tak w aspekcie genezy (Diogenes Laertios 2006: w. 18, 16–17), jak problematyki, technik argumentacyjnych oraz metod uzasadniania twierdzeń, wobec tego z przytoczonej uwagi należy wnosić, że przejęta przez chrześcijaństwo została poddana „krytycznemu i selektywnemu oczyszczeniu, przekształceniu i uwzniośnieniu”, przyjmując finalnie postać teologii moralnej. Wydaje się, że i ten kazus jest na tyle obrazowy, że nie wymaga dodatkowych objaśnień.

Stan rzeczy, o którym mowa, wytworzył pokutujące do dzisiaj nie tylko w części kręgów naukowych (szczególnie w środowisku teologów), ale szerzej – w całym systemie społecznym i państwowym – redukcjonistyczne łączenie etyki z teologią, a moralności z religią. Skutkiem tego w polskim społeczeństwie utrwalił się

stereotyp Polaka-katolika – różnie zresztą interpretowany, zwłaszcza pod kątem jego oceny w kontekście dążenia do ukonstytuowania się społeczeństwa obywatelskiego, republikańskiego ustroju państwa z usankcjonowaną prawnie rozdzielnością instytucji Kościoła i państwa, wolności przekonań, słowa oraz wyznania, a także w odniesieniu do zestandaryzowanej w społeczeństwach i państwach należących do kolektywnego Zachodu doktryny neutralności światopoglądowej, politycznej poprawności, wielokulturowości i tolerancji. Często można się zetknąć z poglądem, że osoba religijna z racji już choćby samej tylko przynależności do instytucji religijnej stoi moralnie wyżej od osób przyjmujących odmienne systemy wierzeń, w szczególności zaś od osób niewierzących.

Etyczny erzac

Z ubolewaniem stwierdzam, że przywołane powyżej rozstrzygnięcia prawne, regulujące kwestię obecności religii i etyki w polskiej szkole, z jednej strony utrwalają bezpośrednio w systemie oświaty, a pośrednio w społeczeństwie hegemonizm, arbitralizm i monopolizację etyki przez związki i doktryny wyznaniowe, z drugiej strony zaś czynią z etyki już to egzotyczny dodatek do religii, już to jej ekwiwalent, już to – co jest w tym wszystkim najbardziej kontrowersyjne i budzące najwięcej dyskusji – jej wątpliwy surogat, wybrakowaną namiastkę, tanią podróbkę religii, produkt drugiej kategorii, przedmiot (dla ludzi) gorszego sortu.

Egzemplifikacji naszkicowanej sytuacji mógłbym podać bez liku. Wspomnę jedynie o pewnym zdawałoby się detalu, a jednak wielce znaczącym. Szkolna katechizacja powszechnie, nagminnie i zupełnie otwarcie wychodzi poza właściwe przedmiotom szkolnym ramy transferu wiedzy. Niewykluczone, że powszechność i nagminność tej praktyki pociąga za sobą rozległe i trwałe przyzwolenie społeczne, nie wywołując refleksji. Można odnieść wrażenie, że funkcja formatywna (*respective* mentorsko-moralistyczna) – w znaczeniu zbliżonym do nadanego temu terminowi przez Luigiego Pareysona (Pareyson 2009: 25–31, 326) – generalnie dominuje w nauczaniu religii nad kształcącą (informacyjno-kognitywną), ono samo zaś staje się, w najlepszym razie, przedłużonym ramieniem oddziaływań socjalizacyjnych i kontrolnych ze strony instytucji religijnych sprawujących pieczę nad

katechizacją szkolną. Instytucjonalna podpora oraz ścisła symbioza i wzajemne lewarowanie, zachodzące między organizacjami oświatowymi i religijnymi, przyczyniają się do legitymizacji i petryfikacji takich praktyk, jak na przykład obligowanie uczniów szkół podstawowych do uczestniczenia w katechizacji szkolnej w związku z przygotowaniem do obrzędu przyjęcia przez nich poza szkołą pierwszej komunii świętej. Podobnie rzecz się ma z uczniami szkół średnich, przygotowujących się do przyjęcia w rodzimych kościołach parafialnych sakramentu bierzmowania. Nakłada się na nich często wymóg obowiązkowego – pomimo formalnie fakultatywnego charakteru – udziału w katechizacji szkolnej. Z autopsji wiem, w ilu przypadkach tego rodzaju uzus powodował zgryzoty u uczniów uczęszczających lub chcących uczęszczać na lekcje etyki, którzy w związku z koniecznością partycypacji w lekcjach religii rezygnowali bądź też odraczali w czasie zamiar korzystania z lekcji etyki.

Przypomnę, że drenaż historycznie należącego do etyki materiału badawczego, łącznie z wypracowaną przez tę naukę terminologią, dokonywał się sukcesywnie, poczynając od pierwszych, przypadających na II wiek n.e. (Pietras 2007: 17–18; Myszor 2010: 145; McGrath 2013: 2) transferów do kształtującej się podówczas teologii chrześcijańskiej. W tym sensie opisywane przeze mnie zjawisko nie jest ani nowe, ani specjalnie zaskakujące. Marna to jednak pociecha dla etyki, zważywszy na fakt wciąż postępującej dyspersji jej terminologii i problematyki. W moim tekście skupiłem się zasadniczo na teoretycznej stronie tego zjawiska. Nieocenione kompendium przybliżające jego stronę praktyczną stanowi przywoływana już książka Joanny Madalińskiej-Michalak, Antoniego J. Jeżowskiego i Szymona Więśława pt. *Etyka w systemie edukacji w Polsce*. Jej lektura nie napawa niestety optymizmem, lecz zdaje się przelewać czarę goryczy w kontekście prawnego umocowania i praktycznej organizacji nauczania etycznego w polskim systemie oświaty, które pod każdym względem wciąż pozostawia wiele do życzenia.

Pytanie, na ile tę sytuację poprawi, przynajmniej w pewnym zakresie, zapowiadana przez Ministerstwo Edukacji i Nauki z początkiem 2022 r. reforma, która z etyki ma sukcesywnie – poczynając od 1 września 2023 r., a skończywszy na 1 września 2027 r. – uczynić przedmiot obowiązkowy, realizowany w wymiarze dwóch jednostek dydaktycznych tygodniowo (z wyjątkiem klas 1–3 szkoły

podstawowej oraz placówek przedszkolnych), pozostaje otwarte. Mój niepokój, już na tym etapie, budzi jednak ewidentna kontynuacja w zapowiadanych zmianach legislacyjnych i organizacyjnych⁴ tego, co stanowi grzech pierworodny ustawodawstwa oświatowego w Polsce, a mianowicie alternatywizacja⁵ etyki i religii, której skutkiem jest niekorzystne dla obu i kontrproduktywne stawianie ich wobec siebie w opozycji (Madalińska-Michalak, Jeżowski, Więśław 2017: 35–39). Oto bowiem etyka ma się stać docelowo przedmiotem obowiązkowym, ale tylko w jednym przypadku: gdy uczeń nie będzie uczestniczył w zajęciach z religii (Rzymkowski 2022: 2).

Odroczony w czasie termin wprowadzenia zmian w nauczaniu etyki sekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji i Nauki, Tomasz Rzymkowski, tłumaczy koniecznością zapewnienia kadry nauczycielskiej (Rzymkowski 2022: 3). Z tego tytułu Minister Edukacji i Nauki, Przemysław Czarnek, zlecił w trybie art. 464 ust. 1 ustawy z 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2020, poz. 85) siedmiu uczelniom wyższym w Polsce realizację kwalifikacyjnych studiów podyplomowych z etyki dla nauczycieli (Rzymkowski 2022: 3). Wybór jednostek, które takie zlecenie otrzymały, przyniósł liczne, roztrząsane na forum debaty publicznej kontrowersje. Ich powód zasadniczo był jeden. Otóż na liście wytypowanych przez MEiN uczelni znalazły się z dwoma wyjątkami (Uniwersytet Szczeciński i Uniwersytet Wrocławski) same uczelnie rzymskokatolickie: Akademia Ignatianum w Krakowie, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Katolicki Uniwersytet Lubelski im. Jana Pawła II w Lublinie, Akademia Kultury Społecznej i Medialnej w Toruniu oraz Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie.

4 Zapowiadane zmiany mają objąć następujące akty prawno-oświatowe: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. 2019, poz. 639); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2020 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach (Dz.U. 2020, poz. 983); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 września 2002 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2002, nr 155, poz. 1289) (Rzymkowski 2022).

5 Terminem „alternatywizacja” w dyskursie naukowym posługuje się m.in. literaturoznawczyni dr hab. Natalia Lemann, profesor Uniwersytetu Łódzkiego (Lemann 2019: 108, 184, 267, 370, 394).

Krytykom ministerialnego pomysłu bynajmniej nie chodziło o podważenie naukowej jakości kościelnych uczelni. Rzecz cała rozbiła się wyłącznie o to, że etyka i tym razem stała się przedmiotem administracyjno-środowiskowych rozgrywek, padając łupem instytucji religijnych, których anektywny stosunek do niej został powyżej z grubsza zarysowany. Nie należy zapominać jednak, że studia podyplomowe w zakresie etyki, nadające uprawnienia nauczycielskie, prowadziły już wcześniej państwowe uczelnie, chlubiące się renomowanymi ośrodkami etycznymi, takie jak Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie⁶ czy Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu⁷. W ostatnim czasie, a dokładnie 1 marca 2022 r., również Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie powołał do istnienia trzysemestralne studia podyplomowe „Etyka dla nauczycieli”⁸. Takie studia, tyle że w formie zdalnej (e-learningowej), pod nazwą „Nauczanie etyki i filozofii”, oferuje wrocławska Wyższa Szkoła Kształcenia Zawodowego⁹.

Jeden z najznakomitszych polskich aksjologów, etyków i filozofów kultury, Henryk Elzenberg, współtwórca toruńskiej szkoły aksjologii i etyki, w wydanym pierwotnie w Krakowie w 1963 r. przez Wydawnictwo Znak dzienniku intymnym, pisany na przestrzeni kilku dziesiątków lat, pt. *Kłopot z istnieniem*, zawarł uderzające swoją prostotą i trafnością spostrzeżenie, zgodnie z którym „Etyka jest nauką o męznym zachowaniu się wobec bytu” (Elzenberg 2002a: zapisek z 23.08.1922.). Idea etyki jako walki jest zrozumiała i szczytna. Pytanie tylko, o co to jest walka? Czy jest to, jak być powinno, walka o naprawę obyczajów, czy też najpierw trzeba się bić o samo jej usensownione istnienie w edukacyjnej przestrzeni polskiej szkoły?

6 Zob. <https://www.umcs.pl/pl/wyszukiwarka-studiow,118,etyka,10451.chtm?token=5b78032ef5cdd7ff2f97eba52e0f686e> [dostęp: 12.04.2022.].

7 Zob. https://etyka.umk.pl/pages/main_page/ [dostęp: 12.04.2022.].

8 Zob. <https://ifis.up.krakow.pl/2022/01/14/etyka-dla-nauczycieli-nowe-studia-podyplomowe/>, <https://studiapodyplomowe.up.krakow.pl/direction/etyka-dla-nauczycieli/> [dostęp: 12.04.2022.].

9 Zob. https://studia-pedagogiczne.pl/kursy/128/studia/podyplomowe/nauczanie-etyki-i-filozofii-w-szkolach-podstawowych-i-ponadpodstawowych?gclid=EAIaIQobChMIy9GjtNe_-QIVA7ayCh2cBAEBEAAAYASAAEgI6A_D_BwE [dostęp: 12.04.2022.].

Bibliografia

- Abend G. (2008). *Two Main Problems in the Sociology of Morality*, „Theory and Society”, t. 37, nr 2, s. 87–125.
- Aronson E., Tavis C. (2008). *Błądzą wszyscy (ale nie ja)*, przeł. A. Nowak, Sopot–Warszawa: Smak Słowa; Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.
- Banyard Ph., Flanagan C. (2006). *Ethical Issues and Guidelines in Psychology*, London–New York: Routledge.
- Baron-Cohen S. (2014). *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*, przeł. A. Nowak, Sopot: Smak Słowa.
- Besler G. (2007). *Problemy związane z określeniem metody filozoficznej*, „Folia Philosophica”, t. 25, s. 160–172.
- Bevir M., Blakely J. (2017). *Why Political Science Is an Ethical Issue*, „Political Studies”, t. 66, nr 2, s. 425–441, <https://doi.org/10.1177/0032321717723503>.
- Bloom P. (2015). *To tylko dzieci. Narodziny dobra i zła*, przeł. E. Wojtych, Sopot: Smak Słowa.
- Bloom P. (2017). *Przeciw empatii. Argumenty za racjonalnym współczuciem*, przeł. M. Chojnacki, Kielce: Wydawnictwo Charaktery.
- Bronk A. (2006). *Metoda naukowa*, „Nauka”, t. 1, s. 47–64.
- Browning D.S. (1997). *Can Psychoanalysis Inform Ethics? If So, How? Psychoanalysis and Ethics by Ernest Wallwork*, „The Journal of Religion”, t. 77, nr 2, s. 278–282.
- Cackowski Z. (1993). *Wartości chrześcijańskie nie są uniwersalne*, „Przegląd Filozoficzny”, t. 5, nr 1, s. 165–171.
- Carr A. (2004). *Positive Psychology: The Science of Happiness and Human Strengths*, Hove–New York: Brunner-Routledge [edycja polska: A. Carr (2009). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, przeł. Z.A. Królicki, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka].
- Churchland P. (2013). *Moralność mózgu. Co neuronauka mówi o moralności*, przeł. M. Hohol, N. Marek, Kraków: Copernicus Center Press.
- Colacicchi G. (2021). *Psychology as Ethics: Reading Jung with Kant, Nietzsche and Aristotle*, London–New York: Routledge.
- Compton W C., Hoffman E. (2020). *Positive Psychology: The Science of Happiness and Flourishing*, Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Czapiński J. (2004). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, przeł. J. Kowalczevska i in., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czekalski R. (2003). „*Compassio*” jako etyczny program dla świata, „Warszawskie Studia Teologiczne”, t. 26, nr 2, s. 223–231.
- Demmer K. (1996). *Wprowadzenie do teologii moralnej*, przeł. A. Baron, Kraków: Wydawnictwo WAM.

- Diogenes Laertios (2006). *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, przeł. I. Krońska, K. Leśniak, W. Olszewski, B. Kupis, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dura A. (1998). *O wieloznaczności pojęcia „etyka chrześcijańska”*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego. Prace z Nauk Społecznych. Folia Philosophica”, t. 16, s. 175–191.
- Durkheim É. (1950). *Leçons de sociologie: physique des mœurs et du droit*, Paris: Presses universitaires de France.
- Elzenberg H. (2002a). *Kłopot z istnieniem. Aforyzmy w porządku czasu*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Elzenberg H. (2002b). *Konstrukcja pojęcia wartości*, L. Hostyński (oprac.), [w:] tegoż, *Pisma aksjologiczne*, L. Hostyński, A. Lorczyk, A. Nogal (oprac.), Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 71–95.
- Ermecke G. (1966). *Zur moraltheologischen Methodenlehre heute*, „Theologische Revue”, t. 62, s. 73–84.
- Feliga P. (2014). *Czas i ortodoksja. Hermeneutyka teologii światła „Prawdy i metody” Hansa-Georga Gadamera* (seria Monografie Fundacji na rzecz Nauki Polskiej), Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Finnis J. (1983). *Fundamentals of Ethics*, Washington (D.C.): Georgetown University Press.
- Flanagan O.J. (1993). *Varieties of Moral Personality: Ethics and Psychological Realism*, Cambridge (MA)–London: Harvard University Press.
- Forgas J.P., Jussim L., van Lange P.A.M. (2016). *In Search of „Homo moralis”: The Social Psychology of Morality*, [w:] J.P. Forgas, L. Jussim, P.A.M. van Lange (red.), *The Social Psychology of Morality*, New York–London: Routledge, s. 1–18.
- Friedman L. (1956). *Psychoanalysis and the Foundation of Ethics*, „The Journal of Philosophy”, t. 53, nr 1, s. 15–20.
- Fromm E. (1999). *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, przeł. R. Saciuk, Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gałecki S. (2020). *Etyka chrześcijańska dla postchrześcijańskiej epoki*, Kraków: Universitas.
- Giertych W. (2004). *Etyka teologiczna czy teologia moralna?*, [w:] tegoż, *Rachunek sumienia teologii moralnej*, Kraków: Wydawnictwo M, s. 93–115.
- Goliński M. (2011). *Spółczesność informacyjna – geneza koncepcji i problematyka pomiaru*, Warszawa: Szkoła Główna Handlowa – Oficyna Wydawnicza.
- Greene J.D., Morrison I., Seligman M.E.P. (red.) (2016). *Positive Neuroscience*, New York: Oxford University Press.
- Gregory M. (2013). *Teaching Excellence in Higher Education*, M.V. Gregory (red.), New York: Palgrave Macmillan.

- Grenz S.J. (1997). *Christian Integrity in a Postmodern World*, „Vox Evangelica”, t. 27, s. 7–26.
- Haidt J. (2007). *Szczęście. Od mądrości starożytnych po koncepcje współczesne*, przeł. A. Nowak, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Haidt J. (2014). *Prawy umysł. Dlaczego dobrych ludzi dzieli religia i polityka?*, przeł. A. Nowak-Młynikowska, Sopot: Smak Słowa.
- Haker H. (2001). *Compassion as a Global Programme for Christianity*, „Concilium”, t. 4, s. 55–70.
- Hitlin S., Vaisey S. (red.) (2010). *Handbook of the Sociology of Morality*, New York: Springer.
- Hołówska J. (2010). *Dwie koncepcje moralności*, „Etyka”, t. 43, s. 46–63.
- Huff Ch., Frey W. (2005). *Moral Pedagogy and Practical Ethics*, „Science and Engineering Ethics”, t. 11, s. 389–408.
- Inlender B. (1968). *Dwie koncepcje stosunku etyki filozoficznej do teologii moralnej*, „Studia Theologica Varsaviensia”, t. 6, nr 1, s. 71–86.
- Janczarek P. (2021). *Religia od zakrystii. Jak doszło do tego, że lekcje religii wróciły do polskich szkół?*, <https://ciekawostkihistoryczne.pl/2021/05/17/religia-od-zakrystii-jak-doszlo-do-tego-ze-lekcje-religii-wrocily-do-polskich-szkol/> [dostęp: 06.05.2022.].
- Judycki S. (1993). *Czy istnieją specyficzne metody filozoficzne?*, „Kwartalnik Filozoficzny”, t. 21, z. 4, s. 15–41.
- Juros H. (1980). *Teologia moralna czy etyka teologiczna? Studium z metateologii moralności*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej.
- Kansanen P. (2003). *Pedagogical Ethics in Educational Research*, „Educational Research and Evaluation”, t. 9, nr 1, s. 9–23.
- Keysers Ch. (2017). *Empatia. Jak odkrycie neuronów lustrzanych zmienia nasze rozumienie ludzkiej natury*, przeł. Ł. Kwiatek, Kraków: Copernicus Center Press.
- Klebaniuk J. (2018). *Emocje moralne jako wyznacznik pomagania członkom grup o niższym statusie*, „Forum Oświatowe”, t. 30, nr 1, s. 119–135.
- Klinger E. (2001). *Prymat ortodoksji czy ortopraksji?*, [w:] M. Rusecki, K. Kaucha, Z. Krzyszowski, I.S. Ledwoń, J. Mastej (red.), *Chrześcijaństwo jutra. Materiały II Międzynarodowego Kongresu Teologii Fundamentalnej (Lublin, 18–21 września 2001)*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 565–589.
- Krajewski K. (2010). *Emocjonalizm w życiu moralnym*, [w:] A. Maryniarczyk, K. Stępień, P. Gondek (red.), *Osoba i uczucia*, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, s. 427–441.
- Królikowski J. (2018). *Credo – Credimus. Wymiary przedmiotowe aktu wiary*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie.
- Krzywkowska J. (2017). *Uregulowania prawne i praktyka w zakresie nauczania religii w szkołach publicznych w Polsce*, „Studia Prawnoustrojowe”, t. 38, s. 355–367.

- Lacan J. (1992). *The Seminar of Jacques Lacan, t. 7: The Ethics of Psychoanalysis 1959–1960*, J.-A. Miller (red.), przeł. D. Porter, New York–London: W.W. Norton & Company, Inc.
- Lemann N. (2019). *Historie alternatywne i steampunk w literaturze. Archipelagi badawczo-interpretacyjne*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Lisowski A. (2004). *Refleksje nad rozwojem geografii. Od problemu dezintegracji do problemu tożsamości dyscypliny*, [w:] A. Jackowski (red.), *Geografia u progu XXI wieku*, Kraków: Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 77–85.
- Lisowski A. (2012). *O miejscu geografii społeczno-ekonomicznej w geografii i systemie nauki*, „Przegląd Geograficzny”, t. 84, nr 2, s. 171–198.
- Liszewski S. (2004). *Stan dyskusji polskich geografów na temat jedności i zakresu pojęciowego współczesnej geografii (na początku XXI wieku)*, [w:] A. Jackowski (red.), *Geografia u progu XXI wieku*, Kraków: Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 11–26.
- Lubomirski A. (1989). *Dwa antypsychologizmy: Husserl i Frege*, „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej”, t. 34, s. 299–310.
- MacIntyre A. (1978). *Against the Self-images of the Age: Essays on Ideology and Philosophy*, Notre Dame (IN): University of Notre Dame Press.
- MacIntyre A. (1983). *Moral Rationality, Tradition, and Aristotle: A Reply to Onora O'Neill, Raimond Gaita, and Stephen R.L. Clark*, „Inquiry. An Interdisciplinary Journal of Philosophy”, t. 26, nr 4, s. 447–466.
- MacIntyre A. (1984). *Does Applied Ethics Rest on a Mistake?*, „The Monist”, t. 67, nr 4: *Ethics and the Modern World*, s. 498–513.
- MacIntyre A. (1987). *Traditions and Conflicts*, „Liberal Education”, t. 73, nr 5, s. 6–13.
- MacIntyre A. (1996). *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, przeł. A. Chmielewski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- MacIntyre A. (2007). *Czyja sprawiedliwość? Jaka racjonalność?*, przeł. A. Chmielewski i in., Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- MacIntyre A. (2010). *On Not Knowing Where You Are Going*, „Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association”, t. 84, nr 2, s. 61–74.
- Mackinder H.J. (2009). *Geograficzna oś historii*, przeł. M. Radoszko, M. Szymuś, Częstochowa: Instytut Geopolityki.
- Mackinder H.J. (1913). *The Teaching of Geography and History as a Combined Subject*, „The Geographical Teacher”, t. 7, nr 1, s. 4–19.
- Madalińska-Michalak J., Jeżowski A. (2018). *Etyka i religia jako przedmioty nauczania. Konkurencyjność czy komplementarność?*, „Forum Oświatowe”, t. 30, nr 2, s. 219–241.
- Madalińska-Michalak J., Jeżowski A., Więśław Sz. (2017). *Etyka w systemie edukacji w Polsce*, Warszawa: Wolters Kluwer.

- Maik W. (2004). *Główne problemy i pojęcia geografii*, [w:] A. Jackowski (red.), *Geografia u progu XXI wieku*, Kraków: Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 27–45.
- Maik W. (2016). *Geografia człowieka – tożsamość dyscypliny oraz jej stan i perspektywy rozwojowe w Polsce*, [w:] A. Suliborski (red.), *Stan, perspektywy i strategia rozwoju geografii społeczno-ekonomicznej w najbliższych latach (do 2030 r.). Dyskusja międzypokoleniowa*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 27–38.
- Mariański J. (2006a). *Nauka o moralności Marii Ossowskiej w opinii środowisk katolickich*, „Principia”, t. 45–46, s. 15–42.
- Mariański J. (2006b). *Socjologia moralności*, Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.
- Mariański J. (2020). *Socjologia i moralność. Czym jest i dokąd zmierza socjologia moralności?*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Martin M.W. (2006). *From Morality to Mental Health: Virtue and Vice in a Therapeutic Culture*, Oxford–New York: Oxford University Press.
- Martin M.W. (2007). *Happiness and Virtue in Positive Psychology*, „Journal for the Theory of Social Behaviour”, t. 37, nr 1, s. 89–103.
- Maslow A.H. (1986). *W stronę psychologii istnienia*, przeł. I. Wyrzykowska, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- May R. (1989). *Psychologia i dylemat ludzki*, przeł. T. Mieszkowski, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- McGrath A.E. (2013). *Historical Theology: An Introduction to the History of Christian Thought*, Malden (MA): Wiley-Blackwell.
- Myszor W. (2010). *Teologia akademicka. Jej granice i ograniczenia*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne”, t. 43, z. 1, s. 141–150.
- Neill C. (2016). *Ethics and Psychology: Beyond Codes of Practice*, London–New York: Routledge.
- Neumann E. (1969). *Depth Psychology and a New Ethic*, przeł. E. Rolfe, London: Hodder and Stoughton.
- Nowicka A. (2010). *Pedagogika moralna Immanuela Kanta jako wyraz wychowania do odpowiedzialności*. „Biuletyn Historii Wychowania”, t. 26, <https://doi.org/10.14746/bhw.2010.26.7>.
- Olech A. (red.) (2001). *Psychologizm – antypsychologizm. W setną rocznicę wydania „Logische Untersuchungen” Edmunda Husserla*, Kraków: Wydawnictwo Aureus.
- Ossowska M. (1963). *Socjologia moralności. Zarys zagadnień*, Warszawa: PWN.
- Ossowska M. (1983). *Szkic autobiograficzny*, [w:] tejże, *O człowieku, moralności i nauce. Miscellanea*, zebrały i oprac. M. Ofierska i M. Smoła, Warszawa: PWN.
- Ossowska M. (2002). *Motywy postępowania. Z zagadnień psychologii moralności*, Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.

- Ossowski S. (2008). *Problematyka etyki politycznej w badaniach politologicznych*, „Środkowoeuropejskie Studia Polityczne”, t. 1, s. 205–236, <https://doi.org/10.14746/ssp.2008.1.10>.
- Pareyson L. (2009). *Estetyka. Teoria formatywności*, przeł. K. Kasia, Kraków: Universitas.
- Pieter J. (1967). *Etyka a nauki o zjawiskach moralnych*, „Etyka”, t. 2, s. 141–171.
- Pietras H. (2007). *Początki teologii Kościoła*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Pinker S. (2005). *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*, przeł. A. Nowak, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pinker S. (2015). *Zmierzch przemocy. Lepsza strona naszej natury*, przeł. T. Bieroń, Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka.
- Piwowski W. (1966). *Sojologia moralności*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne”, t. 13, nr 3, s. 67–74.
- Piwowski W. (1970). *Sojologia moralności a „prawo naturalne”*, „Roczniki Filozoficzne”, t. 18, nr 2, s. 91–105.
- Pokrywiński R. (2022). *Objawienie Boże a praxis*, Pelplin: Wydawnictwo Bernardinum.
- Potocki R. (2009). *Śródziemie Halforda Mackindera*, [w:] H. Mackinder, *Geograficzna oś historii*, przeł. M. Radoszko, M. Szymuś, Częstochowa: Instytut Geopolityki, s. 4–13.
- Prinz J.J. (2007). *The Emotional Construction of Morals*, Oxford: Oxford University Press.
- Pyter M. (2015). *Prawne zasady funkcjonowania oświaty w Polsce Ludowej*, „Studia Iuridica Lublinensia”, t. 24, nr 4, s. 105–122.
- Rabiański R. (2004). *Stanowisko Edmunda Husserla w sporze: psychologizm – antypsychologizm*, „Sztuka i Filozofia”, t. 25, s. 21–45.
- Rest J.R. (1982). *A Psychologist Looks at the Teaching of Ethics*, „The Hastings Center Report”, t. 12, nr 1, s. 29–36.
- Rogers C.R., Stevens B. (1971). *Person to Person. The Problem of Being Human: A New Trend in Psychology*, New York: Real People Press.
- Rozkrut D. (2017). *Zjawiska i procesy kształtujące rozwój społeczeństwa informacyjnego i gospodarki cyfrowej w Polsce*, [w:] K. Flaga-Gieruszyńska, J. Gołaczyński, D. Szostek (red.), *E-obywatel, e-sprawiedliwość, e-usługi*, Warszawa: C.H. Beck, s. 3–14.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych (Dz.U. 1992, nr 36, poz. 155).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 września 2002 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2002, nr 155, poz. 1289).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stop-

niu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356 ze zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. 2019, poz. 639).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2020 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach (Dz.U. 2020, poz. 983).

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 8 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2022, poz. 609).

Rzymkowski T. (2022). *Odpowiedź w imieniu Ministra Edukacji i Nauki na wystąpienie rzecznika praw obywatelskich Marcina Wiącka nr VII.5600.43.2021.MM/MK z dnia 08.11.2021.*, sygnatura: DKO-WOKO.4073.5.2022, https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2022-02/Odpowiedz_MEN_1.2.2022.pdf.

Seligman M.E.P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*, New York: The Free Press.

Seligman M.E.P., Csikszentmihaly M. (2000). *Positive Psychology. An Introduction*, „American Psychologist”, t. 55, nr 1, s. 5–14.

Stolarski G. (2007). *Dylematy nauczania etyki w środowisku szkolnym*, „Studia Ecologiae et Bioethicae”, t. 5, s. 415–426.

Styczeń T. (1967). *Etyka czy teologia moralna?*, „Znak”, t. 19, nr (9)159, s. 1083–1095.

Styczeń T. (1998). *Dlaczego Bóg chlebem? Etyka a teologia moralna. Między doświadczeniem winy a Objawieniem Odkupiciela*, „Ethos”, t. 11, nr 41–42, s. 31–60.

Szasz Th.S. (1967). *Moral Man: A Model of Man for Humanistic Psychology*, [w:] J.F.T. Bugental (red.), *Challenges of Humanistic Psychology*, New York: McGraw-Hill, Inc., s. 45–51.

Szasz Th.S. (1974). *The Ethics of Psychoanalysis: The Theory and Method of Autonomous Psychotherapy*, New York: Basic Books.

Szasz Th.S. (2001). *The Person as Moral Agent*, [w:] K.J. Schneider, J.F.T. Bugental, J.F. Pierson (red.), *The Handbook of Humanistic Psychology: Leading Edges in Theory, Research, and Practice*, Thousand Oaks (CA)–London–New Delhi: Sage Publications, s. 77–80.

- Szatur-Jaworska B. (2001). *Analiza pamiętników jako metoda badawcza w nauce o polityce społecznej*, „Problemy Polityki Społecznej”, t. 3, s. 83–94.
- Szewczyk A. (2007). *Społeczeństwo informacyjne – nowa jakość życia*, [w:] A. Szewczyk (red.), *Społeczeństwo informacyjne – problemy rozwoju*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Ślipko T. (2009). *Zarys etyki ogólnej*, wyd. 5, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Tarczyński A. (2015). *Socjologia moralności – empiryczna nauka o zjawiskach i procesach moralnych zachodzących w zbiorowościach różnej skali*, „Roczniki Nauk Społecznych”, t. 43, nr 2, s. 119–132.
- Tomczyk J. (2018). *Społeczeństwo obywatelskie jako idea i praktyka społeczna. Wybrane paradygmaty teoretyczno-ideowe*, [w:] R. Boguszewski (red.), *Społeczeństwo obywatelskie w teorii i praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo SGGW, s. 11–19.
- Ustawa z 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania (Dz.U. 1961, nr 32, poz. 159 i 160, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19610320160/O/D19610160.pdf>).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 1991, nr 95 poz. 425.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz.U. 2017, poz. 59.
- Vargas M., Doris J.M. (red.) (2022). *The Oxford Handbook of Moral Psychology*, Oxford: Oxford University Press.
- Wallwork E. (1991). *Psychoanalysis and Ethics*, New Haven (CT)–London: Yale University Press.
- Wałdoch M. (2008). *Krótką historią idei społeczeństwa obywatelskiego*, „Słowo Młodych”, nr 1(4), s. 5–19.
- Weiner B. (2012). *Emocje moralne, sprawiedliwość i motywacje społeczne. Psychologiczna teoria atrybucji*, przeł. Z. Mijakowska, Sopot: Smak Słowa.
- Woleński J. (1993). *Trudności z rozpoznawaniem wartości chrześcijańskich*, „Przegląd Filozoficzny”, t. 5, nr 1, s. 182–186.
- Wojtyła K. (1967). *Etyka a teologia moralna*, „Znak”, t. 19, nr 9(159), s. 1077–1082.
- Wójcik M., Suliborski A. (2021). *Geografia człowieka. W poszukiwaniu pojęcia „miejsce”*, „Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna”, t. 56, s. 9–29.
- Zdrenka M.T. (2003). *Problem uniwersalizacji etosu mieszczańskiego*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Zimbardo Ph.G. (2004). *A Situationist Perspective on the Psychology of Evil: Understanding How Good People Are Transformed into Perpetrators*, [w:] A.G. Miller (red.), *The Social Psychology of Good and Evil*, New York–London: The Guilford Press, s. 21–50.
- Zimbardo Ph.G. (2008). *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?*, przeł. A. Cybulko, J. Kowalczevska, J. Radzicki, M. Zieliński, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



- Ziółkowski P. (2016). *Pedagogizacja rodziców – potrzeby i uwarunkowania*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy.
- Żylicz P.O. (1995). *Problematyka moralna w psychologii humanistycznej*, „Roczniki Filozoficzne”, t. 43, nr 4, s. 75–89.
- Żylicz P.O. (2010). *Psychologia moralności. Wybrane zagadnienia*, Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr hab. Piotr Domeracki, prof. UMK
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Instytut Filozofii
adres e-mail: domp@umk.pl