

Kultura i Wartości

ISSN 2299-7806

Nr 32 (2021)

<http://dx.doi.org/10.17951/kw.2021.32.27-51>

Polskie doświadczenia z dwutorowością edukacji etycznej

Stefan Konstańczak

 <https://orcid.org/0000-0001-8911-1257>

Autor omawia historyczne doświadczenia związane z próbami wprowadzania do procesu wychowania dzieci i młodzieży w polskich szkołach alternatywnej wobec religii edukacji etycznej. Realną szansę powodzenia takich prób stwarzała dopiero możliwość wykorzystania w takiej edukacji treści etyki niezależnej sformułowanej przez Tadeusza Kotarbińskiego. Zamiarem autora jest przeanalizowanie problemów, jakie napotykali nauczyciele w okresie tzw. realnego socjalizmu, którzy uważali edukację moralną za nieodłączną część procesu wychowania prowadzonego w szkołach. Na podkreślenie zasługuje zwłaszcza fakt, że mimo niesprzyjających warunków politycznych, kadra nauczycielska dzięki odwołaniu się do przesłania takiej etyki osiągnęła niemałe sukcesy wychowawcze. Autor sądzi, że można również odnaleźć szereg analogii pomiędzy ówczesną sytuacją w sferze edukacji etycznej a współczesnością. Zdaniem autora, warto sięgnąć do tych doświadczeń w celu doskonalenia form tej edukacji we współczesnym systemie oświatowym.

Słowa kluczowe: edukacja etyczna, religia, etyka niezależna

Wprowadzenie

Edukacja etyczna w polskiej oświacie do dziś nie zyskała należnego statusu, gdyż zdarza się, że nawet sami filozofowie kwestionują potrzebę jej obecności

STEFAN KONSTAŃCZAK, doktor habilitowany, prof. Uniwersytetu Zielonogórskiego; adres do korespondencji: Instytut Filozofii UZ, al. Wojska Polskiego 71A, 65-762 Zielona Góra; e-mail: s.konstanczak@ifil.uz.zgora.pl

w szkołach. Zajmując takie stanowisko, niejako wbrew zdrowemu rozsądkowi, niektórzy intelektualisci wyłączają etykę z obszaru nauki, gdyż nie posiada ona własnego przedmiotu zainteresowania ani nawet własnej terminologii. Jak można zatem nauczać etyki, skoro nie jest ona nauką, a zatem nie ma prawa pretendowania do roli samodzielnego przedmiotu nauczania? W takiej sytuacji edukacja w tym zakresie nie stanowi priorytetu w polskim szkolnictwie. Z takich też powodów, gdy w polskiej oświacie toczy się dyskusja na temat potrzeby prowadzenia programowej edukacji etycznej, to jej zwolennicy nie mogą nawet liczyć na to, że sami nauczyciele poprą ich zabiegi. W toczących się dyskusjach podkreśla się też fakt, że w naszym szkolnictwie nie ma tradycji prowadzenia odrębnej edukacji etycznej, a jednak negatywnie nie wpłynęło to na postawy społeczeństwa, nawet w chwilach najcięższych prób dziejowych.

Nie można też zapominać, że w międzywojennej filozofii polskiej także głoszone postulaty prowadzenia takiej edukacji w szkołach. Wśród uczniów Kazimierza Twardowskiego głosy kwestionujące naukowość etyki w ogóle nie występowały. Sam założyciel szkoły zaś był przekonany o nierozzerwalnym związku edukacji etycznej z kształceniem ogólnym. W jego mniemaniu, skoro istnieją fakty moralne, to musi także istnieć metoda ich badania, a nawet istnieje możliwość wpływania na nie. W szkole Twardowskiego etyka pojmowana była bowiem jako produkt ludzkiego rozumności, a nie jako coś danego czy może raczej okrywanego. Odkrywca dowolnej etyki, byłby bowiem tylko szczęśliwym znalazcą lub kimś, kto z góry wiedział czego szuka. Własny wysiłek intelektualny w takiej sytuacji nie byłby nawet konieczny, bo wystarczyłyby rozwiązania gotowe.

Wedle samego Twardowskiego, zdolność do samodzielnego sformułowania zasad etyki stanowiła zwieńczenie edukacji młodego człowieka. Wymagało to jednak wcześniejszej długotrwałej edukacji ogólnej, których finalizacją byłyby dopiero studia uniwersyteckie. Dlatego sądził, że tylko ludzie wykształceni są w stanie świadomie decydować za siebie i innych. W społeczeństwie stanowią oni tym samym intelektualną elitę, która zyskuje prawo nauczania innych w tym zakresie. Na wcześniejszych etapach odbywała się więc tylko edukacja, którą nazwał technologią moralną, gdyż sprowadzała się do mechanicznego przekazywania gotowych treści uczniom. Przy takim założeniu edukacja w sferze moralnej metodycznie nie odbiegała więc od nauczania pozostałych dyscyplin. Poglądy Twardowskiego na temat edukacji etycznej były konsekwencją jego przekonania, że filozo-

fia jest jednolitą nauką. Stanowi to rezultat wyodrębnienia przez niego trzech rodzajów faktów, które podlegają władzy tylko rozumu. Są to fakty etyczne, estetyczne i logiczne. Tylko rozum wydaje o nich sądy, a więc tylko od niego zależą. Choć tego rodzaju sądy dotyczą faktów, to rozum musi je oceniać wedle zasady przeciwieństwa; coś jest lub czegoś nie ma. Ludzie w zależności od swego wyposażenia biologicznego i intelektualnego mogą być zatem w swych sądach ze sobą niezgodni. Twardowski był więc platonikiem, a jego pogląd był tylko uwspółcześnioną wersją platońskiej trójjedni: prawdy, dobra i piękna. Był bowiem przekonany, że musi tak być, bo inaczej teoria ewolucji nie miałaby sensu. Te trzy rodzaje faktów podlegają ocenie jednej z władz rozumu:

po pierwsze ocenianie rzeczy ze stanowiska etycznego, na podstawie sumienia; po drugie ocenianie rzeczy ze stanowiska estetycznego na podstawie smaku, poczucia piękna; po trzecie ocenianie rzeczy ze stanowiska logicznego na podstawie rozumu. Każdy z tych trzech rodzajów oceniania obraca się między dwiema ostatecznościami: pierwszy między dobrem a złem, drugi między pięknem a brzydkiem, trzeci między prawdą a fałszem¹.

Z tego właśnie powodu człowiek musi „szukać etyki”, bo nigdzie jej w postaci gotowej nie znajdzie, a możliwość jej wypracowania zależy wyłącznie od tego, czy w ogóle się jej poszukuje. Nie wszyscy jednak tego chcą. Jedni z tego powodu, że nie potrafią, a inni z czystego wygodnictwa. Skazują się wówczas wyłącznie na naśladownictwo, na powielanie tego, co już było i jest znane. Wedle Twardowskiego, gdyby wszyscy ludzie tacy byli, to ludzkość nigdy by nie wytworzyła cywilizacji. Oczywistym dla niego było, że chcieć to móc, a zatem można pożądać własnych rozwiązań wyłącznie wówczas, gdy się potrafi je zaprojektować w postaci celu możliwego do osiągnięcia. Wymagało to, w jego przekonaniu, ukończenia całego cyklu nauczania, czyli zdobycia wykształcenia na poziomie akademickim. W ten sposób moralne postępowanie może być wynikiem albo zewnętrznego nacisku lub rezultatem własnego wyboru. Z punktu widzenia celów edukacji jej rezultatem powinien być absolwent zdolny do samodzielnego podejmowania decyzji, gdyż na uczelni nabył wystarczającej wiedzy pozwalającej przewidywać skutki własnych

¹ Kazimierz Twardowski, *Rozprawy i artykuły filozoficzne* (Lwów: Księgarnia „Książnica – Atlas”, 1927), 348.

poczynać. Grupą zawodową, która nabyła dostatecznych kompetencji w takim zakresie są nauczyciele, a stąd są oni żywotnie zainteresowani wszelkimi formami prowadzenia edukacji etycznej w społeczeństwie. Nic zatem dziwnego, że kształtowanie zdolności do postępowania niezależnie od zewnętrznych wzmocnień u wychowanków, stanowi podstawowy cel zabiegów edukacyjnych. Rodzi to także społeczne zapotrzebowanie na angażowanie do procesów wychowawczych osób, które potrafią takim procesem pokierować.

Sam Twardowski nie zajmował się technologią moralną, ale zajął się nią jego uczeń, Tadeusz Kotarbiński. To właśnie jego propozycje, znane pod nazwą etyki niezależnej, inspirowały i inspirują pokolenia polskich nauczycieli w pracy na rzecz kształtowania charakterów podopiecznych. Wydaje się, że najważniejszą cechą tej propozycji jest optymizm pedagogiczny, który zakłada, że nauczyciel jako opiekun spolegliwy, posługując się tylko własnym przykładem, jest w stanie wszystkich swoich podopiecznych wyprowadzić na użytecznych członków społeczeństwa. Idąc dalej tym tokiem rozumowania, jeżeli ktoś nie osiąga sukcesów pedagogicznych, to znaczy to zarazem, że nie potrafi on stać się takim wzorem dla wychowanków. Taka zależność mobilizuje nauczycieli do wyłożonych wysiłku i staje się także podstawą do oceniania ich przydatności do zawodu. Dla nauczycieli etyka niezależna stała się przez to atrakcyjną propozycją dydaktyczną, gdyż za pomocą prostych wskazań i nieskomplikowanego języka oferowała duże prawdopodobieństwo osiągnięcia pożądaných efektów wychowawczych.

Temat poniższego opracowania dotyczy zatem doświadczeń związanych z próbami wykorzystania etyki niezależnej w wersji sformułowanej przez Tadeusza Kotarbińskiego w wychowaniu dzieci i młodzieży. Jest to także okazja do przeanalizowania problemów, jakie napotykali nauczyciele w okresie tzw. realnego socjalizmu, którzy uważali edukację moralną za nieodłączną część procesu wychowania prowadzonego w szkołach. Warto zwłaszcza zwrócić uwagę na fakt, że mimo niesprzyjających warunków politycznych, nauczyciele dzięki wykorzystaniu przesłania tej etyki osiągnęli znaczące sukcesy wychowawcze. Co istotne, sami nauczyciele wymieniali się doświadczeniami w tym względzie, zwłaszcza na łamach prasy specjalistycznej. Dzięki temu, ich doświadczenia można wykorzystać nawet we współczesnej szkole. Etyka niezależna formalnie wyrosła z „materialistycznego” reizmu Kotarbińskiego i ówcześni decydenci w oświacie nie mieli podstaw, by formułować zarzut o jej niepostępowym charakterze. Niemniej, cała szkoła lwowsko-warszawska uznawana była za przeciwnika marksizmu, a stąd

zwolennicy tej etyki otrzymywali wówczas minimalne wsparcie ze strony władz oświatowych, przez co w swoich zabiegach mogli liczyć głównie na pomoc społecznych stowarzyszeń oświatowych – w rodzaju Towarzystwo Kultury Moralnej. Można także znaleźć szereg analogii pomiędzy ówczesną sytuacją w sferze edukacji etycznej a współczesnością. Wiele wskazuje na to, że warto sięgnąć do tych doświadczeń w celu doskonalenia form takiej edukacji we współczesnym szkolnictwie w Polsce.

Okres monopolu edukacji religijnej

Zwolennicy marksizmu zapewne we wszystkich państwach na świecie ulegli oświeceniowemu złudzeniu, że wystarczy zlikwidować analfabetyzm, aby religijna tradycja samoistnie zanikła. Także w naszym kraju wydawało się, że wystarczy upowszechnić oświatę i wszystkim chętnym udostępnić możliwość kształcenia na każdym poziomie, aby usunąć ze świadomości społecznej pozostałości kultury z poprzedniej epoki. To przekonanie zyskało dodatkowe wsparcie w tezie marksizmu, że baza kształtuje nadbudowę, a zatem przyspieszona industrializacja kraju spowodować musi korzystne dla tej ideologii zmiany w tej świadomości. Przekonanie takie musiało być wyjątkowo silne, skoro nie podjęto nawet żadnych prób instytucjonalizacji edukacji moralnej młodego pokolenia zgodnie z nowymi porządkami politycznymi. W powojennej Polsce aż do 1948 roku formalnie zatem obowiązywało przedwojenne prawo oświatowe, stąd edukacja etyczna dzieci i młodzieży odbywała się nie tylko w ramach zajęć z religii – bo w szkołach średnich również na obowiązkowych zajęciach z filozofii. Co prawda od roku 1945 nauka religii stała się fakultatywna, ale to rodzice decydowali o tym za swoje dzieci. „Minister Oświaty zarządził w okólniku z 13 września 1945 roku, iż nauczanie religii ma się odbywać w stosunku do tych uczniów, których rodzice nie zadeklarują swojego sprzeciwu”². Fakultatywność religii w szkołach niczego jednak nie zmieniła, bo władze oświatowe nie zaproponowały nic w zamian i dlatego prawie wszyscy rodzice zapisywali swoje dzieci na religię. Paradoks ówczesnej sytuacji w polskiej oświacie polegał na tym, że władze polityczne w ogóle nie do-

² Marek Sobolewski, „Ustawodawstwo laickie w dwudziestolecie Polski Ludowej. Wolność sumienia”, *Zeszyty Argumentów* 3, nr 2 (1964): 15–16.

strzeżały potrzeby prowadzenia edukacji etycznej w szkołach, choćby jako przeciwwagi dla edukacji religijnej. A przecież marksizm postulował kształtowanie nowej świadomości społecznej, co stało w jaskrawej sprzeczności z tym, jak wyglądała praktyka oświatowa. Istniała bowiem z każdym rokiem rosnąca grupa dzieci i młodzieży, która na zajęcia z religii nie uczęszczała. Żadna instytucja państwowa nie miała prerogatyw do prowadzenia zajęć z etyki, a zatem stale powiększała się luka w oddziaływaniach wychowawczych. Dlatego to sami rodzice i nauczyciele zaczęli postulować wprowadzenie do szkół świeckiej alternatywy dla lekcji religii. Celem takiej edukacji miało być uwrażliwianie wychowanków na wartości ważne w życiu społecznym, a więc zarazem kształtowanie wewnętrznej instancji oceniającej, którą utożsamia się z sumieniem.

Sytuacja zatem wyglądała co najmniej dziwnie, gdyż w kraju toczyła się coraz ostrzejsza walka ideologiczna, w której etyce przypisywano znaczącą rolę. Wyglądało jednak na to, że cały ciężar tej walki w sferze edukacji przeniesiono na forum uczelni akademickich, niejako walkowerem oddając szkolnictwo powszechne. W zasadzie nie podjęto wówczas próby wprowadzenia do programów szkół nawet namiastki edukacji etycznej. Taki stan rzeczy da się wytłumaczyć zwłaszcza tym, że w marksizm ówczesny w ogóle nie oferował własnej koncepcji etyki. Nie było ponadto w Polsce wykształconej kadry marksistowskiej zdolnej do podjęcia tego typu problematyki z pozycji filozofii, za którą się opowiadali. Zauważyli to szybko przeciwnicy marksizmu, tacy jak ks. Piwowarczyk, wytykający brak w nim przesłania etycznego. Nieudolna próba marksistów podjęcia dyskusji na ten temat i obrony swej ideologii podjęta przez Adama Schaffa sprowadzała się do wygłaszania niczym nie uzasadnionych komunałów w rodzaju: „Marksizm posiada swą etykę i swą normę etyczną. Jest nią mianowicie postulat postępowania zgodnie z interesem proletariatu, czy pośrednio zgodnie z interesami większości narodu”³. Prawie nikt w Polsce jednak nie znał wówczas marksizmu, a zatem owe cele nie były znane. Pomimo braku przygotowanych kadr najbardziej jednak brakowało pomysłów na to, jak zainteresować filozofią młodzież szkolną.

Sytuację w oświacie zmienia zasadniczo rok 1948. Dawny pracownik Uniwersytetu we Lwowie Stefan MękarSKI (1895–1985), jeden z najbardziej znanych członków Polskiego Towarzystwa Naukowego na Obczyźnie, stwierdził trafnie:

³ Adam Schaff, „Ks. Piwowarczykowi w odpowiedzi”, *Kuźnica* 1, nr 16 (1945): 5.

okres ten, trwający od początku rządów agentury tj. od lata 1945 do jesieni 1948, polegał na współlistnieniu, a raczej tolerowaniu cech dawnego ustroju wolnościowego obok cech ustroju nowego, mających wedle propagandowej terminologii stanowić «polską drogę do socjalizmu». Ten dualizm [...] «demokracji ludowej», miał nawet celowo odróżnić ustroje tych krajów od ustroju Związku Sowieckiego i świadczyć o rzekomo odrębnej własnej drodze ich rozwoju narодно-państwowego⁴.

Od 1949 roku sytuacja ulega zmianie, gdyż wszystkie państwa bloku sowieckiego zaczynają wdrażać w życie zasady polityczne i kulturowe wzorowane na ZSRR. Momentem inicjującym takie przemiany w Polsce było połączenie PPR i PPS w nową partię – PZPR. Wedle środowisk emigracyjnych: „Grudniowy kongres bolszewików w Polsce w roku 1948 stał się w ten sposób inauguracją stosowania form i zasad systemu bolszewickiego w całości ustroju dzisiejszej Polski”⁵. W wyniku wprowadzenia nowego prawa oświatowego zlikwidowano obowiązkowe zajęcia z religii, a przy okazji także filozofię w szkołach średnich. Sytuację zmienił bowiem Dekret Prezydenta RP Bolesława Bieruta w sprawie ochrony wolności sumienia i wyznania, który w art. 3 głosił: „Kto w jakikolwiek sposób zmusza inną osobę do udziału w czynnościach lub obrzędach religijnych albo ją od tego udziału bezprawnie powstrzymuje podlega karze więzienia do lat 5”⁶. W interpretacji władz oświatowych rozciągało się to także na naukę religii w szkołach, która stała się przedmiotem wyboru przez uczniów.

Okrojenie programu nauczania w szkołach średnich wiązało się z wprowadzeniem w latach 1949–1953 w najstarszych klasach liceum propedeutyki filozofii. Okazało się jednak, że władze oświatowe nie potrafiły zabezpieczyć odpowiednio przygotowanej kadry dydaktycznej do prowadzenia zajęć z tego przedmiotu. Realizowali je nadal nauczyciele wykształceni w okresie międzywojennym, którym później zarzucano, że nie chcą lub nie potrafią włączyć się do nurtu dokonujących się przemian społecznych. Mimo to 14 kwietnia 1954 roku doszło do podpisania kolejnego porozumienia pomiędzy rządem a Episkopatem, „w którym stwierdza

⁴ Stefan MękarSKI, *Prawda o kraju. Referat wygłoszony na Zjeździe Ligi Niepodległości Polski w dniu 26 listopada 1949 r. w Londynie* (Londyn: Wydawnictwo Czasopisma „Za Wolność i Niepodległość”, 1950), 1.

⁵ Tamże.

⁶ „Dekret z dnia 5 sierpnia 1949 r. o ochronie wolności sumienia i wyznania”, *Dziennik Ustaw*, nr 45 (1949): poz. 334.

się, że obok szkół z nauczaniem religii, będą w Polsce istnieć także szkoły bez nauczania religii⁷. W przypadku rezygnacji szkoły z nauki religii rodzice mogli przenieść swoje dziecko do szkoły, w której katecheza była prowadzona. Liczba szkół, w których usunięto z programów nauczania religię stale rosła, aby w 1954r. sięgnąć ok. 18%. Proces ten był wspierany przez władze polityczne i w efekcie „pod koniec 1956 roku w 22% szkół nauczano religii jako przedmiotu obowiązkowego”⁸. O tym, czy szkoła prowadziła religię decydowała wola większości rodziców.

W zawartym porozumieniu Episkopat ustąpił w wielu swoich postulatach, ale władza także. Sądzić należy, że ofiarą tego porozumienia stała się propedeutika filozofii, którą wycofano ze szkół z końcem roku szkolnego w roku 1953. Trzy lata później na podstawie porozumienia pomiędzy rządem a Episkopatem Polski na fali październikowej odwilży religia ponownie wraca do wszystkich szkół. Zgodnie z tym porozumieniem, „dopuszczono ponownie fakultatywne nauczanie religii we wszystkich szkołach, w godzinach pozalekcyjnych, bez udziału w tym państwowego personelu nauczającego. Porozumienie to doprowadziło do przywrócenia nauczania religii nawet w tych szkołach, w których uprzednio została praktycznie zniesiona”⁹. Porozumienie to obowiązywało zaledwie dwa lata, gdyż już w 1958r. „usunięte zostały religijne emblematy, uporządkowany tok procesu religijnego nauczania, zlikwidowano religijne praktyki w szkole, usunięto także ze szkół elementy najbardziej fanatyczne pozbawiając zakonników prawa nauczania religii”¹⁰. Proces rugowania religii ze szkół na nowo nabrał więc rozpędu. W efekcie, w roku szkolnym 1960/61 „w wyniku dalszego procesu zeświecczenia szkoły – na 28 tysięcy szkół tylko w 8,5 tysiąca nauczano jeszcze religii”¹¹. Dzieci i młodzież nieuczęszczające na religię do 1961 r. miały wolne od zajęć godziny – szkoła nie miała im nic do zaoferowania w zamian. W tymże samym roku władze oświatowe przeprowadziły kolejną reformę szkolną i ustawa sejmowa z 15 lipca 1961 roku ostatecznie wyprowadziła religię ze szkół. Minister Oświaty wydał na podstawie tej ustawy rozporządzenie na temat organizacji punktów katechetycznych. Państwo

⁷ Wiesław Mysiek, „Walka o charakter szkoły”, *Głos Nauczycielski* 47, nr 6 (1964): 4.

⁸ Stanisław Markiewicz, „Walka o świecką szkołę w Polsce Ludowej (1945/61)”, *Zeszyty Argumentów* 2, nr 5 (1963): 178.

⁹ Sobolewski, „Ustawodawstwo”, 22.

¹⁰ Mysiek, „Walka”, 4.

¹¹ Tamże.

traktowało zatem punkty katechetyczne jako instytucje oświatowe, a katechetom wypłacano nawet stosowne wynagrodzenie. Wraz ze zmianami statusu nauczania religii do szkół średnich ponownie wraca propedeutika filozofii. Wprowadzając ten przedmiot do szkół, zlekceważono po raz kolejny problem braku odpowiednio przygotowanych kadr pedagogicznych. W rezultacie, edukacja etyczna została potraktowana po macoszemu, bo została zredukowana do tematyki z zakresu logiki, ekonomii i zagadnień społecznych. Tak ukierunkowana edukacja filozoficzna nie stanowiła żadnej atrakcyjnej oferty konkurencyjnej wobec nauczania religii. Nadal zatem edukacja etyczna nie zyskała wsparcia ze strony władz oświatowych.

Dyskusja o tym, w ramach jakich zajęć prowadzić edukację etyczną była jednak prowadzona, gdyż nauczyciele uważali to za jeden z najważniejszych problemów w szkołach. Był to też dylemat filozofii marksistowskiej lekceważącej dotąd treści moralne. Najpierw w szkołach niepodzielnie panowała religia, a potem, po fiasku edukacji filozoficznej, próbowano wprowadzić religioznawstwo specjalnie po to, aby religię zwalczać. Postulaty wprowadzenia religioznawstwa do szkół pojawiły się na fali głosów wykazujących brak postępów w laicyzacji młodego pokolenia, a także z niedostosowania programu propedeutyki filozofii do oczekiwań i potrzeb młodzieży¹². Co interesujące, w ramach proponowanego religioznawstwa przewidywano prowadzenie bloku tematycznego porównującego etykę świecką z etyką religijną. Argumenty, jakie padały na rzecz religioznawstwa, często dotyczyły zastąpienia przez nie propedeutyki filozofii: „O ile problematyka filozoficzna jest niekiedy w rozumieniu społeczeństwa pojmowana jako «wiedza tajemna», to religioznawstwo, odnoszące się obiektywnie do każdej religii, stanowi dla słuchacza bardzo interesujący przedmiot”¹³. Można stąd wysunąć wniosek, że proces edukacji młodego pokolenia nie stanowił żadnego priorytetu dla władz politycznych, skoro takie pomysły pojawiały się pomimo ewidentnego fiaska prób wprowadzenia edukacji filozoficznej. Niepowodzenie to związane było z brakiem odpowiednio przygotowanych kadr pedagogicznych, co w przypadku religioznawstwa byłoby jeszcze dotkliwiej odczuwane.

W najstarszych klasach nowej 8-klasowej szkoły podstawowej wprowadzono później wychowanie obywatelskie, ale zajęcia te też nie oferowały problematyki

¹² Józef Czerwiński, „Potrzeba religioznawstwa”, *Argumenty* 4, nr 26 (1961): 5.

¹³ Fabian Waligórski, „Religioznawstwo interesuje wszystkich”, *Głos Nauczycielski* 45, nr 37 (1962): 6.

etycznej. Pozostałe dzieci i młodzież także nie były objęte jakąkolwiek formą instytucjonalnego wychowania moralnego. Treści etyczne, w założeniu twórców reformy, miały przekazywać zajęcia z języka polskiego. Taki stan rzeczy przetrwał aż do roku 1989, gdy religia ponownie wróciła do wszystkich szkół. Z formalnych powodów, tak jak została rozporządzeniem ministerialnym usunięta ze szkół, tak też na mocy kolejnego rozporządzenia, do szkół powróciła. Bez znajomości uwarunkowań historycznych trudno dziś zrozumieć, dlaczego tak ważna kwestia ogólnospołeczna została uregulowana na mocy aktu prawnego tak niskiej rangi.

Etyka niezależna jako konkurencyjna oferta dydaktyczna

W świetle dotychczasowych rozważań może pojawić się pytanie o stanowisko polskich elit intelektualnych wobec dokonujących się zmian w polskiej oświacie. Trudno bowiem uwierzyć, że tak kontrowersyjne ustalenia nie zaowocowały ożywioną dyskusją toczoną w tym gronie. W początkowym okresie w Polsce nie było jednak w ogóle warunków do swobodnej wymiany myśli, a wszelkie dyskusje były w zarodku tłumione.

Próba podporządkowania sobie humanistyki przez ówczesne władze polityczne przybrała wręcz karykaturalny charakter, a wyrazem tego były zwłaszcza obrady I Kongresu Nauki Polskiej (29.VI – 2.VII.1951). Humanistów po prostu spacyfikowano, a niezależnych i niepokornych odsunięto od możliwości wpływu na młodzież i społeczeństwo. To wszystko odbywało się w «jedwabnych rękawiczkach», bez procesów politycznych, wyroków, pogromów itp. Nauka polska po Kongresie istniała bowiem nadal, ale kierunki jej rozwoju były już ściśle reglamentowane przez państwo.

Instytucjonalne skrupowanie wolności uprawiania nauki szczególnie dotkliwie było odbierane przez przedwojenną profesurę, która została ukształtowana w warunkach zgoła odmiennych. Tadeusz Kotarbiński, jak wielu jemu podobnych, traktował wolność podobnie do klasyków liberalizmu:

kiedy pozwoli się jej zatryumfować, uwolni od zbędnych ograniczeń i arbitralnych regulacji, będzie kwitła niejako własnymi siłami. Nie wymaga szczególnych starań, nie może też zanadto się rozpleniać. Stanowi swoje własne uzasadnienie, podobnie

jak tryumf równości był wystarczającym uzasadnieniem, by uznać pasję, z jaką pożądamy jej ludzie demokracji¹⁴.

Warunek dokonania rzeczywistych przemian społecznych widział więc w likwidacji totalitarnych ograniczeń aktywności jednostek. W odróżnieniu od innych ludzi nauki, totalitarnych rozwiązań upatrywał nie tylko w porządku politycznym państw tzw. realnego socjalizmu, ale także w organizacjach stojących w opozycji do niego, jak np. w instytucjach religijnych. Przenosił przy tym swoje własne doświadczenia życiowe na płaszczyznę ogólnospołeczną: „Z chwilą załamania się wiary religijnej zaczęło rzucać się w oczy, że przecież naczelne hasło etyczne w postaci miłości bliźniego jest nadal słuszne i musi być zatem inne uzasadnienie niż jawnie urojony mit religijny”¹⁵. Można nawet sądzić, że podobnie jak czerpiący z inspiracji Oświecenia pozytywiści był przekonany, że wystarczy ludziom przekazać odpowiednią wiedzę, aby ci zaczęli zachowywać się moralnie.

W przekonaniu Kotarbińskiego, nadmiernie teoretyczny charakter istniejących doktryn etycznych uniemożliwiał ich zastosowanie w zwykłych codziennych sytuacjach życiowych. Dlatego zaproponował nową etykę, która nie miała mnożyć wątpliwości na temat trafności dokonywanego wyboru, ale te wątpliwości minimalizować. W takim też kierunku należało uwrażliwiać sumienie wychowanków, aby zawsze reagowali na niezasłużoną krzywdę innych. Stanowisko takie było zgodne z postulatem metodologicznego minimalizmu, który praktykowano w szkole Twardowskiego. „Minimalizm jest [...] filozofią «rozważnej abstynencji», rozwiązuje jedynie zagadnienia o tyle tylko, o ile jest przekonany, że może je rozwiązać w sposób pewny. Przyjmuje więc pewne minimum, na które wszyscy się godzą”¹⁶.

Można sądzić zasadnie, że to sytuacja wewnętrzna spowodowała, że z chwilą, gdy w ramach Biblioteki *Po prostu* ukazała się niewielka broszura zatytułowana *Sprawy sumienia*, którą otwierał tekst *Zagadnienia etyki niezależnej*¹⁷, dla wielu

¹⁴ Paweł Marczewski, *Uczynić wolność nieuchronną. Wątki republikańskie w myśli Alexis de Tocqueville'a* (Warszawa: IFiS PAN, 2012), 80.

¹⁵ Tadeusz Kotarbiński, *Studia z teorii poznania i filozofii wartości* (Wrocław: Ossolineum, 1978), 151.

¹⁶ Ryszard Palacz, *Klasyki filozofii polskiej* (Zielona Góra: Zachodnie Centrum Organizacji, 1999), 395.

¹⁷ Zob. Tadeusz Kotarbiński, *Sprawy sumienia* (Warszawa: Książka i Wiedza, 1956).

ludzi nauki i publicystów pojawiła się możliwość uzewnętrznienia długo tłumionej potrzeby dyskusji i wypowiedzania się w sprawach dla ludzi najważniejszych. Zarówno osoba autora, jak i temat do toczenia takich polemik i dysput nadawały się idealnie. Dyskusje i polemiki naukowe, jakie przetoczyły się wówczas w polskich czasopismach i publikacjach naukowych, nie tylko zawierały własne stanowiska oponentów, ale także stwarzały wyjątkową okazję do krytyki ówczesnego porządku społecznego i politycznego. Z uwagi na społeczne usytuowanie autora etyki niezależnej ówczesnym władzom nie było łatwo go krytykować, gdyż był uważany za zwolennika materializmu filozoficznego, a ponadto nie można mu było zarzucić bierności w sprawach społecznych. Jeszcze przed wojną aktywnie występował bowiem przeciwko próbom wprowadzania tzw. getta ławkowego na polskich uczelniach oraz był zaangażowany w działalność wolnomyślicielską. Władze chciały traktować go jako swego sojusznika, gdyż po wojnie pełnił funkcję rektora Uniwersytetu Łódzkiego, a nadto został nawet posłem do sejmu. Tymczasem etyka niezależna w wydaniu Kotarbińskiego nie miała nic wspólnego z marksizmem, a za to wiele z liberalizmem.

Jeden z czołowych przedstawicieli etyki marksistowskiej w Polsce, Henryk Jankowski, w swoim artykule *Dlaczego etyka świecka?* omawiał trzy wersje etyki, jakie, jego zdaniem, dominowały na początku lat 60-tych w Polsce. Były to w jego przekonaniu: etyka katolicka, etyka niezależna oraz etyka socjalistyczna. Kryterium rozstrzygnięcia, która z nich jest ofertą najlepszą stanowiło pytanie: „Czy dana etyka odpowiada na problemy naszej epoki, pozwala rozstrzygnąć jej konflikty?” Przy analizie etyki katolickiej zarzucał jej anachronizm, sprzyjanie nietolerancji oraz mnożenie podziałów pomiędzy ludźmi. Etyka niezależna spotkała się z jego aprobatą, gdyż uważał ją za sprzyjającą integracji społeczeństwa, wspieranie postępu, racjonalność oraz podkreślał jej sprzeciw wobec przejawów nietolerancji i fanatyzmu¹⁸. Jako marksista najwyżej, rzecz jasna, oceniał etykę socjalistyczną, niemniej jednak aprobatą wskazań etyki niezależnej była jednoznaczna. Marksisci mieli bowiem niemały problem ze swoją wersją etyki, gdyż tak naprawdę nikt z pierwszego pokolenia polskich marksistów nie był etykiem. Musiało jeszcze upłynąć wiele lat, nim zwolennicy nowych porządków byli gotowi do uporządkowania tej problematyki i sformułowania jej w postaci jakiejś spójnej koncepcji.

¹⁸ Zob. Henryk Jankowski, „Dlaczego etyka świecka?”, *Zeszyty Argumentów* 1, nr 6 (1962). 7-11

Ponadto konfrontacyjny charakter marksizmu powodowałby antagonizmy już na poziomie szkoły podstawowej. Nic zatem dziwnego, że nawet w czasach stalinowskich nikt nie próbował etyki wprowadzać do szkół. Podejmowane początkowo próby wypracowania takiej koncepcji nadawały jej przeteoretyzowany charakter, gdyż wiązano je z treściami ekonomicznymi oraz politycznymi.

Sami marksiści zauważali, że religia w szkole zajmuje pozycję niepodważalną z tej choćby racji, że dostarcza dzieciom i młodzieży systemu orientacyjnego w świecie wartości, czego żaden inny przedmiot nie realizuje. Znany filozof marksistowski Jerzy Ładyka pisał wprost: „W szkole właściwie jedynie lekcje religii zajmują się sprawami etyki jako określonym przedmiotem. Nie posiadają bowiem odpowiednika ze strony przeciwnej”¹⁹. Okazuje się zatem, że już wówczas były takie same problemy z prowadzeniem zajęć z filozofii, jak dziś z etyki. Autor ten wspomina, że skoro zajęcia z propedeutyki filozofii obejmują tylko dwie najstarsze klasy licealne, to praktycznie żaden nauczyciel, realizując ten przedmiot, nie będzie w stanie uzyskać pełnego etatu. Przekłada się na nikłe zainteresowanie filozofów zdobywaniem uprawnień do ich prowadzenia, a zatem szkoła skazana jest na kadry przyuczone tylko do ich prowadzenia. Po wtóre, autor wskazywał na brak odpowiedniego podręcznika do prowadzenia tych zajęć. W efekcie wprowadzenie propedeutyki filozofii było w zasadzie tylko pedagogicznym eksperymentem, który szybko zarzucono. Ministerstwo Oświaty ogłosiło wprawdzie konkurs na opracowanie takiego podręcznika, ale nim on został wydrukowany, przedmiot już zlikwidowano²⁰. Rozwiązanie problemu z etatem, które zaproponował Ładyka, może być także z powodzeniem zastosowane i dziś. Propozycja ta głosiła, „aby studenci filozofii robili dodatkowo tzw. półfakultet z dowolnie obranej dyscypliny (historia, matematyka). Uzyskaliby w ten sposób prawa nauczania w szkole również tego przedmiotu, co rozwiązywałoby trudności z otrzymaniem całego etatu”²¹. Oczywiście, pociągałoby to za sobą stosowne zmiany w programach studiów, które musiałyby dostarczać także kwalifikacji nauczycielskich. Ładyka wspomina także o tym, że w Studium Nauczycielskim w Szczecinie uczestniczył

¹⁹ Jerzy Ładyka, „Etat etyki świeckiej”, *Argumenty* 2, nr 48 (1959): 11.

²⁰ Zob. Jan Legowicz, *Propedeutyka filozofii* (Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1966).

²¹ Ładyka, „Etat etyki świeckiej”, 11.

w dyskusji nad referatem o podstawach etyki niezależnej Kotarbińskiego. Dyskutowanci podkreślali wówczas wagę i potrzebę zajęć z etyki, ale wskazywali również na to, że musi prowadzić takie zajęcia ktoś profesjonalnie przygotowany.

Tadeusz Kotarbiński zdawał sobie jednak sprawę z tego, że jego koncepcje pozostaną tylko swoistą deklaracją, jeśli nie zostaną upowszechnione wśród dzieci i młodzieży. Ponieważ studia filozoficzne w Polsce z początkiem lat pięćdziesiątych zostały znacznie zredukowane i można było je podejmować tylko na Uniwersytecie Warszawskim, utworzył stowarzyszenie pod nazwą Towarzystwo Kultury Moralnej (TKM). Choć pierwsze próby jego utworzenia podejmował już w 1945 roku, to jednak prawdziwy rozkwit przeżywało ono dopiero po 1956 roku, gdyż podstawą jego działania została właśnie etyka niezależna. Stowarzyszenie działało legalnie w całym kraju, miało swój statut, wydawało swój *Biuletyn Informacyjny*, a co najważniejsze – nie popełniało błędu marksistów, którzy zaniedbali kwestię przygotowania merytorycznego nauczycieli do prowadzenia edukacji etycznej.

Towarzystwo Kultury Moralnej już w latach sześćdziesiątych we współpracy z Instytutem Pedagogiki Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, Towarzystwem Szkoły Świeckiej, wydawnictwami oraz instytucjami społeczno-kulturalnymi, ogłosiło i przeprowadziło konkurs na prace o etyce zawodowej nauczyciela. Cel konkursu został precyzyjnie określony: „W celu pogłębienia zainteresowań w kierunku etyki zawodowej wśród nauczycielstwa oraz przyjsicia z pomocą w rozwiązywaniu praktycznych zagadnień wychowawczych”²². Wyniki konkursu ogłoszono w *Głosie Nauczycielskim*. Można dziś się zastanawiać, dlaczego konkurs dotyczył tylko etyki nauczycielskiej, a pomijał metodykę prowadzenia zajęć, ale stanowiło to pokłosie idei spolegliwego opiekuństwa, na której oparta była koncepcja upowszechniania moralnych dyrektyw wśród dzieci i młodzieży. Rolę taką miał spełniać właśnie nauczyciel, którego autorytet musiał być niepodważalny. Nic zatem dziwnego, że organizatorzy określając ramy konkursu preferowali wskazania odwołujące się do osobistych doświadczeń nauczycieli, dotyczące eliminowania negatywnych zjawisk podważających autorytet nauczyciela.

Atrakcyjność etyki niezależnej nie polegała jednak na tym, że była zamiennikiem religii, lecz na tym, że zbijała zasadniczy argument przeciwników prowadzenia edukacji filozoficznej, którą uważano za narzędzie do walki z religią. Etyka ta

²² „Konkurs na prace o etyce zawodowej nauczyciela”, *Głos Nauczycielski* 48, nr 4 (1965): 8.

jednak nie walczyła z religią, tylko starała się wykazać, że jest możliwe prowadzenie wychowania moralnego bez potrzeby odwoływania się do religii. Dlatego etyka niezależna przez nauczycieli została uznana za atrakcyjną propozycję, gdyż naturalnym wydawało się, że każdy wychowanek chce i powinien zostać porządnym człowiekiem.

Nauczyciele zaangażowani w proces świeckiego wychowania dzieci i młodzieży mieli jeszcze wsparcie ze strony zrzeszeń ateistów i wolnomyślicieli, a także organizacji programowo zaangażowanych w proces laicyzacji. Nie mogły się one jednak poszczycić większymi osiągnięciami w realizacji celów programowych. Powstałe w 1957 r. Towarzystwo Szkoły Świeckiej (TSS) wyraźnie jednak inspirowało się etyką niezależną Tadeusza Kotarbińskiego.

Nauczycielskie dylematy

Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z 15 lipca 1961 r. wprowadziła 8-klasową szkołę podstawową a problematykę etyczną umieściła w nowych programach w ramach wychowania obywatelskiego²³. Ustawa deklarowała również świecki charakter szkoły. Aktem wykonawczym do tej ustawy było wydane wkrótce rozporządzenie ministerialne, które nauczanie religii przeniósł ze szkół do sal katechetycznych²⁴. TSS przypisywało sobie nieomal wyłączną zasługę w tej sprawie, co znalazło wyraz w licznych publikacjach na ten temat. Nie omieszkało także pochwalić się swoim tryumfem na łamach *Głosu Nauczycielskiego* wskazując na cel główny, jakim miało być „sprawa wyzwolenie człowieka z atmosfery przesądów, ciemnoty i zabobonów”²⁵. Niemniej, były to tylko deklaracje, które nie znajdowały potwierdzenia w rzeczywistości. Nie było ponadto żadnej koordynacji pomiędzy oddolnym ruchem TSS a instytucjami państwowymi. Dla przykładu, w szkołach podstawowych reforma programów nauczania przeprowadzona

²³ Stanisław Dobosiewicz, „Wychowanie obywatelskie w nowej szkole”, *Wychowanie Obywatelskie* 1, nr 1 (1977): 1–2.

²⁴ „Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 19 sierpnia 1961 r. w sprawie prowadzenia punktów katechetycznych”, *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty*, nr 10 (1961): poz. 124.

²⁵ Helena Robliczkowa, „Akcję laicyzacji poszerzyć i pogłębić”, *Głos Nauczycielski* 44, nr 39 (1961): 3.

w roku 1963 r. problematykę moralną umieściła tym razem w ramach zajęć z języka polskiego²⁶.

Co istotne jednak, dla uniknięcia luki w dziedzinie wychowania moralnego powstałej po usunięciu religii ze szkół, na wniosek TSS do szkół średnich wprowadzono ponownie propedeutykę filozofii²⁷. Nowy przedmiot miał sferę wychowania moralnego uczynić działalnością instytucjonalną, która miała zagwarantować zgodność celów ideologicznych z wychowawczymi.

Nauczyciele postulowali dostosowanie treści etycznych w programach propedeutyki filozofii do zainteresowań i możliwości percepcyjnych młodzieży. Zwracano uwagę na to, że w okresie dojrzewania fizycznego naturalne byłoby wprowadzenie treści dotyczących ludzkiej seksualności, tak przecież ważnej w życiu każdego człowieka. Podkreślano też, że okres dojrzewania intelektualnego charakteryzuje się poszukiwaniem odpowiedzi na pytania „jak żyć” oraz „jak postępować”²⁸. Jest to okres podejmowania wyborów życiowych i zastanawiania się nad miejscem, jakie zamierza się osiągnąć w przyszłości. Naturalne byłoby wówczas przekazywanie informacji o charakterze orientacyjno-aksjologicznym. Na potrzebę edukacji filozoficznej właśnie w takim zakresie zwracali także uwagę czytelnicy, którzy mieli za złe władzom oświatowym to, że w czasie, gdy sami byli uczniami, nikt nie prowadził z nimi zajęć na tematy filozoficzne²⁹.

Ciekawe były wypowiedzi uczniów na temat propedeutyki filozofii prowadzonej w ostatnich klasach szkoły średniej. Choć w zasadzie wszyscy podkreślali potrzebę tych zajęć, to jednak ich oczekiwania różniły się z programem. Krytykowano ją zwłaszcza za bezpośrednią nieprzydatność w przygotowaniu się do matury, bo jej treści w ogóle na maturze nie występują. Zatem krytyczne głosy podnosiły jej zbędność i zabieranie czasu na to, co dla maturzystów najważniejsze, a treści logiki uważano często za zbyt trudne do zrozumienia. Oczekiwano też konkretnych informacji, których jednak zajęcia te nie zawsze dostarczały³⁰.

²⁶ Stanisław Dobosiewicz, „Pierwszy rok reformy”, *Głos Nauczycielski* 46, nr 2 (1963): 3.

²⁷ Tamże.

²⁸ Zob. np. Władysław Pluta, „Contra »requiem« propedeutyki filozofii”, *Głos Nauczycielski* 45, nr 14 (1962): 1.

²⁹ A.B., „Dlaczego nie było filozofii?”, *Argumenty* 4, nr 53 (1961): 10.

³⁰ Gotfryd Pyka, „Pomóc nauczycielom!”, *Argumenty* 4, nr 5 (1961): 9.

Sami nauczyciele starali się sobie pomóc na różne sposoby, aby mogli się właściwie przygotować do zajęć. „Głos Nauczycielski” przyszedł w sukurs nauczycielom rozpoczynając edycję cyklicznego dodatku *Materiały pomocnicze do programu samokształcenia nauczycieli „Problemy moralne współczesnego człowieka”*. Opracowania w nich zawarte miały pomóc nauczycielom, ale nie wyręczać ich, we właściwym przygotowaniu się do zajęć. Obok opracowań merytorycznych w rodzaju *Świadomość społeczno-moralna a postępowanie człowieka*, przygotowywano również publikacje o charakterze indoktrynacyjnym, jak na przykład *Religia jako złudne rozwiązanie problemów moralnych*³¹.

Rozwiązaniem braku podręczników w pewny zakresie był wypróbowany przez „Głos Nauczycielski” sposób dostarczania zwięzłych informacji do tematów z etyki przewidzianych w procesie samokształcenia nauczycieli. Mikołaj Kozakiewicz publikował w tym czasopiśmie dobrane stosownie do potrzeb dydaktycznych krótkie opracowania pod wspólnym tytułem *Uwagi o moralności nauczyciela*³². Co ważne, artykuły Kozakiewicza wykorzystywano nawet na zajęciach ze studentami, co wyraźnie podkreśla ich walory dydaktyczne³³. W 1965 roku „Głos Nauczycielski” zaczął nawet prowadzić specjalne wkładki *Materiały pomocnicze do programu samokształcenia nauczycieli*, z których wiele dotyczyło zagadnień *stricte* etycznych³⁴.

Nauczyciele w latach 60-tych znajdowali się jednak w niekomfortowej sytuacji, gdyż propedeutyka filozofii nie miała nic wspólnego z tą, którą poznali na studiach. Programy zostały zorientowane na popularyzację filozofii marksistowskiej, w której wówczas zagadnienia etyczne nie znajdowały się w centrum zainteresowania. Przewaga zagadnień z zakresu filozofii przyrody, logiki czy epistemologii czyniły przedmiot trudnym zarówno do wykładania, jak i do odbioru przez

³¹ „Materiały pomocnicze do programu samokształcenia nauczycieli »Problemy moralne współczesnego człowieka«, *Głos Nauczycielski* 48, nr 4 (1965). Autorami artykułów byli Czesław Kowal oraz Józef Keller.

³² Poszczególne tematy były drukowane w kolejnych numerach „Głosu Nauczycielskiego” z 1961 roku (numery: 7, 9, 13, 15, 17, 19).

³³ Zob. np. Józef Galant, „Głos pomaga w pracy. Lekcja o moralności nauczycielskiej”, *Głos Nauczycielski* 44, nr 41 (1961): 3.

³⁴ Dla przykładu w numerze 4 z 1965 roku wkładka dotyczyła tematyki *Problemy moralne współczesnego człowieka*.

młodzież. Szybko pojawiły się więc głosy nauczycieli nawołujących do wzbogacenia programu o treści, które szczególnie interesowały ówczesną młodzież, czyli o zagadnienia z zakresu etyki i religioznawstwa. „Należy więc w programie więcej miejsca poświęcić etyce i religioznawstwu. Trzeba ukazać młodzieży różne systemy etyczne, by bez uprzedzeń zaczęła się interesować etyką świecką, dostrzegała jej humanistyczną treść, mogła stwierdzić, że nie jest ona «wymysłem» naszych czasów”³⁵.

Rywalizacja etyki z religią ma więc w polskiej szkole określoną, i to nie zawsze pozytywną, konotację. Wyprowadzeniu religii ze szkół towarzyszyła próba wypełnienia luki w oddziaływaniu wychowawczym na młodzież przez wprowadzenie obowiązkowego przedmiotu – propedeutyki filozofii. Nie było to w zasadzie wprowadzenie, ale przywrócenie tego przedmiotu, gdyż w latach 1949-1953 był on już realizowany w szkołach średnich. Program propedeutyki filozofii realizowany od roku 1960 także oddawał wszystkie niedoskonałości programu wcześniejszego, w którym dużo miejsca poświęcono logice, jako tematyce neutralnej ideologicznie. Wycofanie z programów szkolnych propedeutyki filozofii było bowiem wynikiem słabości kadrowej marksistów, którzy nie dysponowali wystarczającą liczbą przygotowanych merytorycznie nauczycieli do prowadzenia tego przedmiotu. Musieli się zdać na absolwentów szkół przedwojennych, którzy nie tylko nie znali marksizmu, ale w ogóle nie uznawali go za filozofię.

Działania władz oświatowych na rzecz wyprowadzenia religii ze szkół spotkały się ponadto z krytycznymi głosami publicystów katolickich. Polemizowali oni zwłaszcza z argumentacją stosowaną dla uzasadnienia tego typu działań. Dla przykładu, ks. Andrzej Bardecki na łamach *Tygodnika Powszechnego* wprost zarzucił marksistom i państwowym instytucjom oświatowym, że nie mają do zaoferowania społeczeństwu żadnego programu pozytywnego, a ich działalność sprowadza się wyłącznie do krytyki stanu istniejącego lub stanów z przeszłości. Oznaaczało to również krytykę wszelkich prób wyręczenia religii w wychowaniu moralnym dzieci i młodzieży. Tylko Kościół, zdaniem autora, miał do zaoferowania pozytywny program wychowania moralnego³⁶. Polemiści marksistowscy zarzucali natomiast Kościołowi zajęcie wygodnego fotela moralizującego arbitra w każdej sprawie, a zatem odwracali ostrze zarzutu w drugą stronę:

³⁵ Pluta, „Contra »requiem« propedeutyki filozofii”, 1.

³⁶ Andrzej Bardecki, „Czy klerykalizacja Polski?”, *Tygodnik Powszechny* 14, nr 18 (1960): 2.

Kościół w rzeczywistości w życiu praktycznym niczego nie rozwiązuje – zajmuje jedynie wygodną pozycję moralisty, który cały ciężar wykonania rzeczywistej pracy społecznej i odpowiedzialności wobec ludzi zrzuca na innych. [...] Jest to wygodna pozycja, pozwalająca gromić i nauczać, grozić i chwalić i beztrudnie zajmować się abstrakcyjnymi sprawami nieśmiertelnej duszy, łaski bożej, boskiej miłości i nieśkończoności³⁷.

Dalej polemista starał się wykazać, że oferta wychowawcza Kościoła jest tylko mistyfikacją, a więc w nic nie wyposaża człowieka, co mu byłoby pożyteczne w rozwiązywaniu realnych problemów życiowych.

Co istotne, środowiska związane z instytucjami kościoła nie czuły się specjalnie zagrożone. Dominowało przekonanie, że: „Laicyzm, zawsze w Polsce słaby, w latach ostatnich jeszcze osłabł. Katolicyzm, pomimo bardzo silnej ofensywy ateistycznej i pomimo dużych ograniczeń administracyjnych, w ostatnich latach wzrósł w siłę”³⁸.

Zakończenie

W przedstawionych rozważaniach terminy edukacja etyczna i edukacja moralna były używane zamiennie wcale nie dlatego, że są to synonimy, ale właśnie dlatego, że w praktyce szkolnej nikt takich rozróżnień nie przeprowadza. Zajęcia z etyki miałyby zatem na celu przekazanie odpowiedniego pensum wiedzy, jak i kształtowanie wrażliwego sumienia. Człowiek stawałby się moralnym dlatego, że dowiedział się, iż tak właśnie należy postępować, choćby nie rozumiał dlaczego. Nie uwzględniało to postulatu głoszonych w szkole lwowsko-warszawskiej, że edukacja etyczna rozpoczyna się dopiero wówczas, gdy zadaje sobie pytanie „dlaczego” i sam potrafi na nie odpowiedzieć.

Obecne polskie spory o kształt edukacji etycznej młodego pokolenia przypominają w wielu istotnych punktach sytuację z przełomu lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych. Spór ten został jakby przeniesiony z płaszczyzny merytorycznej do ideologicznej. W istocie bowiem chodzi o to, czy samo nauczanie religii w szkole

³⁷ Dionizy Tanalski, „A jednak klerykalizacja”, *Argumenty* 4, nr 21 (1961): 8.

³⁸ Ludwik Stomma, „Katolicyzm polski w chwili obecnej”, *Znak* 9, nr 2-3 (1957): 114.

nie wyczerpuje już tego, co można byłoby powiedzieć podczas zajęć z etyki. Różnica pomiędzy tym okresem a sytuacją obecną oczywiście istnieje i ma znaczenie fundamentalne. Wówczas bowiem to państwo było zaangażowane w ten spór i za pomocą działań administracyjnych wspomagało zwolenników uniwersalizmu etycznego. Ich zwycięstwo było jednak pyrrusowe, bo tak naprawdę usunąwszy religię ze szkół nie wprowadzono w to miejsce etyki tylko zajęcia z propedeutyki filozofii a potem nawet z niej zrezygnowano, przenosząc treści etyczne do zakresu wychowania obywatelskiego. W taki sposób władze oświatowe milcząco uznały, że nie ma wychowania moralnego bez religii. W dyskusjach nad przeszłością edukacji etycznej w polskiej szkole nie można tych doświadczeń zlekceważyć, bo obecna sytuacja w wielu momentach przypomina ówczesny stan rzeczy. Nie mówimy bowiem, czego powinniśmy uczyć wszystkie dzieci i młodzież, ale staramy się właściwie tylko uzasadniać, dlaczego niektórych mamy prawo uczyć inaczej niż pozostałych. Powołujemy się na hasła tolerancji, wolności sumienia, ale nie dla wzbogacenia tej edukacji, a tylko po to, aby znaleźć racje uzasadniające własne stanowisko.

Z dzisiejszej perspektywy negowania dorobku okresu PRL aż trudno uwierzyć, że na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych toczyła się w Polsce dyskusja na temat tego, jak ma wyglądać wychowanie moralne młodzieży. Dyskutantów było w zasadzie tylko dwóch, a ich spór dotyczył tego, czy w ogóle istnieje jakaś możliwość prowadzenia edukacji etycznej dzieci i młodzieży poza religią, a więc bez udziału Kościoła. Stanowisko instytucji religijnych dobitnie wyraził kard. Wyszyński w swym kazaniu wygłoszonym 30 czerwca 1957 roku do uczestników I Ogólnopolskiej Pielgrzymki Nauczycielskiej, w którym podkreślił, że organizacje zrzeszające nauczycieli: „Nie mogą patronować bezbożnictwu, nie mogą patronować walce z religią, nie mogą patronować walce o szkołę bez Boga”³⁹. Chodziło rzecz jasna o Związek Nauczycielstwa Polskiego, który jako przybudówka jedynych wówczas funkcjonujących legalnie związków zawodowych, wspierał poczynania Towarzystwa Szkoły Świeckiej.

Nauczycielom od lat sześćdziesiątych wydawało się, że znaleźli drogę dla pokonania tego dylematu, a wydawała nią etyka niezależna, która postulowała usunięcie religii w imię uniwersalizmu etycznego. I na dodatek odwoływała się do

³⁹ Marcei Antoniewicz, *Częstochowa. Dzieje miasta i klasztoru Jasnogórskiego*, t. 4 (Częstochowa: Urząd Miasta Częstochowy, 2007), 287. Do tego kazania nawiązywał także polemista, z pozycji zwolennika świeckości szkoły Tanalski, „A jednak klerykalizacja”, 9.

racji naukowych. Zatem jej postulaty dotyczyły objęcia wszystkich dzieci i całej młodzieży powszechną edukacją etyczną, ale choć program wydawał się realny, to jednak nigdy nie miał okazji zostać wdrożony w życie oświatowe. Warto zastanowić się nad przyczynami dlaczego w klimacie politycznym sprzyjającym przecież takim dążeniom, program ten nie został zrealizowany. Wydaje się, że problem nie tkwi w tym, czy w ogóle prowadzić edukację etyczną, ale o to czy w polskich warunkach jest możliwe rywalizowanie w szkole etyki z religią.

Dziś mamy w pewnym sensie sytuację zbliżoną do tej z lat czterdziestych, gdyż edukację etyczną traktuje się jako konkurencję dla nauczania religii. Przekonanie takie jest rozpowszechnione, choć przecież etyka „świecka” (niereligijna) upowszechnia w zasadzie ten sam zestaw wartości i norm moralnych. To, co jest „dobrem” dla ateisty, niczym się nie różni od dobra pożądanego przez osoby wierzące. Tym bardziej więc wydaje się, że etyka niezależna w wydaniu Kotarbińskiego mogłaby stanowić atrakcyjną propozycję kończącą wieloletni spór, który przecież nie toczy się wokół kwestii społecznie ważnych, ale dla zapewnienia sobie swego monopolu w dziedzinie wychowania młodego pokolenia. Ostatecznie bowiem absolwent szkoły dowolnego szczebla, który ukończył cały cykl katechezy, jest wyposażony w takie same wartości, co absolwent, który nigdy nie chodził na zajęcia z religii, ograniczając się tylko do uczestniczenia w zajęciach z etyki. Tymczasem sama młodzież jest żywotnie zainteresowana problematyką etyczną i z relacji nauczycieli prowadzących zajęcia z przedmiotu wynika, że niemałą grupę uczestników ich zajęć stanowi młodzież, która równolegle bierze udział w zajęciach z etyki i uczestniczy w katechezie. To młodzi ludzie chcą więc świadomie wybierać, czym w życiu się będą się kierować. Nie oznacza to przecież wcale, że staną się ateistami, chcą zapewne zasłużyć na miano „porządnego człowieka”, co jako program minimum proponuje etyka niezależna Tadeusza Kotarbińskiego.

Wydaje się zatem, że największym nieszczęściem dla edukacji etycznej w szkołach jest jej alternatywność wobec religii oraz fakultatywność. Ciągłość procesu dydaktycznego wymaga, aby objąć wszystkie dzieci i młodzież jedną z form wychowania moralnego. Warto kontynuować rozwiązania, jakie stosuje się w tych krajach europejskich, gdzie każdy, kto nie uczęszcza na religię, musi brać udział w zajęciach z etyki czy też wychowania moralnego. Przecież etyka nie musi oferować konkurencyjnej oferty programowej wobec religii, ale usytuowanie zajęć z etyki w szkołach jest takie, że w zasadzie nie ma się innego wyboru.

Warto na zakończenie przypomnieć najczęściej wysuwane przez nauczycieli postulaty dotyczące usprawnienia wychowania moralnego w szkołach. W zasadzie można je sprowadzić do trzech sugestii. Po pierwsze, nie rezygnować z prowadzenia studiów na kierunkach przygotowujących nauczycieli do zajęć z filozofii i etyki. Rozwiązaniem byłaby „dwufakultetowość” kształcenia nauczycieli (np. jednocześnie na kierunkach filozofia i historia), aby mogli sobie zapewnić cały etat. Po drugie, dostosowanie treści etycznych w programach propedeutyki filozofii do zainteresowań i możliwości percepcyjnych młodzieży. Zwracano uwagę na to, że w okresie dojrzewania fizycznego naturalnym byłoby wprowadzenie treści dotyczących ludzkiej seksualności. I wreszcie trzeci postulat to nie walczyć z religią, tylko starać się wykazać, że jest możliwe wychowanie moralne bez potrzeby uczestniczenia w zajęciach z religii.

Na koniec trzeba jeszcze podkreślić, że etyka niezależna była w Polsce popularna do momentu upadku realnego socjalizmu. Pomimo popularności w minionych latach, to w Polsce nie ma teraz jej kontynuatorów i nikt nie jest zainteresowany jej upowszechnianiem. Nie można jednak zapominać, że traktowano ją jako alternatywę dla religii. W dzisiejszych realiach żadna nieosadzona w programach nauczania edukacja etyczna nie jest w stanie skutecznie konkurować z religią, prowadzoną już od przedszkola.

Decyzje o tym, jak ma wyglądać nauczanie etyki w szkołach nie mają bowiem uzasadnień naukowych, lecz są pochodną arbitralnych decyzji politycznych. Tak było w przeszłości i nie inaczej jest teraz. Doświadczenia z przeszłości można i należy więc wykorzystać do usprawnienia działalności współczesnej wychowawczej, zwłaszcza po to, by uniknąć błędów, które już popełniano.

Bibliografia

- A.B. „Dlaczego nie było filozofii?”. *Argumenty* 3, nr 53 (1961): 10.
- Antoniewicz, Marcei. *Częstochowa. Dzieje miasta i klasztoru Jasnogórskiego*, t. 4. Częstochowa: Urząd Miasta Częstochowy, 2007.
- Bardecki, Andrzej. „Czy klerykalizacja Polski?”. *Tygodnik Powszechny* 14, nr 18 (1960): 2-3.
- Czerwiński, Józef. „Potrzeba religioznawstwa”. *Argumenty* 4, nr 26 (1961): 5.
- „Dekret z dnia 5 sierpnia 1949 r. o ochronie wolności sumienia i wyznania”. *Dziennik Ustaw*, nr 45 (1949): poz. 334.

- Dobosiewicz, Stanisław. „Pierwszy rok reformy”. *Głos Nauczycielski* 46, nr 2 (1963): 3.
- Dobosiewicz, Stanisław. „Wychowanie obywatelskie w nowej szkole”. *Wychowanie Obywatelskie* 1, nr 1 (1977): 1-2.
- Galant, Józef. „Głos pomaga w pracy. Lekcja o moralności nauczycielskiej”. *Głos Nauczycielski* 44, nr 41(1961): 3.
- Jankowski, Henryk. „Dlaczego etyka świecka?”. *Zeszyty Argumentów* 1, nr 6 (1962): 7–11.
- „Konkurs na prace o etyce zawodowej nauczyciela”. *Głos Nauczycielski* 48, nr 4 (1965): 8.
- Kotarbiński, Tadeusz. *Studia z teorii poznania i filozofii wartości*. Wrocław: Ossolineum, 1978.
- Kotarbiński, Tadeusz. *Sprawy sumienia*. Warszawa: Książka i Wiedza, 1956.
- Legowicz, Jan. *Propedeutyka filozofii*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1966.
- Ładyka, Jerzy. „Etat etyki świeckiej”. *Argumenty* 2, nr 48 (1959): 11.
- Marczewski, Paweł. *Uczynić wolność nieuchronną. Wątki republikańskie w myśli Alexisa de Tocqueville'a*. Warszawa: IFiS PAN, 2012.
- Markiewicz, Stanisław. „Walka o świecką szkołę w Polsce Ludowej (1945/61)”. *Zeszyty Argumentów* 2, nr 5 (1963): 173–198.
- „Materiały pomocnicze do programu samokształcenia nauczycieli »Problemy moralne współczesnego człowieka«”. *Głos Nauczycielski* 48, nr 4 (1965): 5-8.
- Męgarski, Stefan. *Prawda o kraju. Referat wygłoszony na Zjeździe Ligi Niepodległości Polski w dniu 26 listopada 1949 r. w Londynie*. Londyn: Wydawnictwo Czasopisma „Za Wolność i Niepodległość”, 1950.
- Mysiek, Wiesław. „Walka o charakter szkoły”. *Głos Nauczycielski* 47, nr 6 (1964): 3-4.
- Palacz, Ryszard. *Klasyki filozofii polskiej*. Zielona Góra: Zachodnie Centrum Organizacji, 1999.
- Pluta, Władysław. „Contra »requiem« propedeutyki filozofii”. *Głos Nauczycielski* 45, nr 14 (1962): 1.
- Pyka, Gotfryd. „Pomóc nauczycielom!”. *Argumenty* 4, nr 5 (1961): 9.
- Robliczkowa, Helena. „Akcję laicyzacji poszerzyć i pogłębić”. *Głos Nauczycielski* 44, nr 39 (1961): 3.
- Schaff, Adam. „Ks. Piwowarczykowi w odpowiedzi”. *Kuźnica* 1, nr 16 (1945): 4-5.
- Sobolewski, Marek. „Ustawodawstwo laickie w dwudziestolecie Polski Ludowej. Wolność sumienia”. *Zeszyty Argumentów* 3, nr 2 (1964): 7–26.
- Stomma, Ludwik. „Katolicyzm polski w chwili obecnej”. *Znak* 9, nr 2-3 (1957): 106–125.
- Świątkowski, Henryk. *Rozdział kościoła od państwa jako instytucjonalne zabezpieczenie wolności sumienia*. Warszawa: Zarząd Główny TKŚ, 1960.
- Tanalski, Dionizy. „A jednak klerykalizacja”. *Argumenty* 4, nr 21 (1961): 1, 8-9.
- Twardowski, Kazimierz. *Rozprawy i artykuły filozoficzne*. Lwów: Księgarnia „Książnica-Atlas”, 1927.
- Waligórski, Fabian. „Religioznawstwo interesuje wszystkich”. *Głos Nauczycielski* 45, nr 37 (1962): 6.
- „Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 19 sierpnia 1961 r. w sprawie prowadzenia punktów katechetycznych”. *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty*, nr 10 (1961): poz. 124.

Summary

Polish Experiences with Dual-Track Ethical Education

The author discusses historical experiences related to the attempts to introduce, as an alternative to the teaching of religion, the teaching of ethics to Polish schools. A real chance of success of such attempts was created only by the opportunity to employ the principles of independent ethics formulated by Tadeusz Kotarbiński. It is the author's intention to analyze the problems encountered by teachers in the period of the so-called "real socialism" who regarded moral education as an inseparable part of the process of education at school. It is especially worth emphasizing that, despite the unfavorable political conditions, the teaching staff achieved considerable educational success by appealing to the message of such ethics. The author believes that a number of analogies can be found between the situation of ethical education at that time and today. According to the author, it is worth drawing on these experiences in order to perfect the form of this education in the contemporary educational system.

Keywords: ethical education, religion, independent ethics

Zusammenfassung

Polnische Erfahrungen mit der Dualität der ethischen Erziehung

Der Autor bespricht historische Erfahrungen, die mit den Versuchen zusammenhängen, ethische Bildung als Alternative zur Religion in den Prozess der Erziehung von Kindern und Jugendlichen in polnischen Schulen einzuführen. Eine echte Erfolgchance solcher Versuche wurde erst durch die Möglichkeit geschaffen, in einer solchen Ausbildung die Inhalte der von Tadeusz Kotarbiński formulierten unabhängigen Ethik zu nutzen. Die Absicht des Autors ist es, die Probleme zu analysieren, mit denen die Lehrer in der Zeit des sogenannten Realsozialismus konfrontiert waren, die die moralische Erziehung für untrennbaren Bestandteil des in den Schulen durchgeführten Bildungsprozesses hielten. Besonders hervorzuheben ist, dass das Lehrpersonal trotz ungünstiger politischer Bedingungen dank des Verweises auf die Botschaft einer solchen Ethik beachtliche Bildungserfolge erzielt hat. Der Autor glaubt, dass man auch eine Reihe von Analogien zwischen der damaligen Situation im Bereich der ethischen Erzie-

hung und der Gegenwart finden kann. Dem Autor zufolge lohnt es sich, nach diesen Erfahrungen zu greifen, um die Formen dieser Bildung im modernen Bildungssystem zu vervollkommen.

Schlüsselworte: ethische Bildung, Religion, unabhängige Ethik

Information about Author:

STEFAN KONSTAŃCZAK, habilitated doctor, professor of University of Zielona Góra; address for correspondence: Institute of Philosophy, UZ, 71A Wojska Polskiego Avenue, PL 65-762 Zielona Góra; e-mail: s.konstanczak@ifil.uz.zgora.pl

