

Małgorzata Obrycka

*Gdańska Szkoła Wyższa*

## Rola etyki niezależnej w procesie kształtowania tożsamości moralnej

**ABSTRAKT:** Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na problematykę statusu etyczności w odniesieniu do zagadnień związanych z kształtowaniem tożsamości moralnej współczesnego człowieka. Punktem wyjścia do tego typu rozważań jest analiza skutków, jakie niosą ze sobą różnorodne procesy kulturowe, co przejawia się między innymi poprzez laicyzację polskiego społeczeństwa. Biorąc pod uwagę przede wszystkim kontekst pedagogiczny, teza, która zostaje poddana analizie, dotyczy utraty racji bytu tradycyjnie ufundowanej etyki. Tak więc tekst odnosi się do możliwości ufundowania etyki na podstawach innych niż religijne. Dążenie do tego jest potrzebne z wielu względów, takich jak laicyzacja przejawiająca się utratą wiary. Konfesyjnie ufundowana moralność zagrożona jest wówczas nihilizmem moralnym czy egzystencjalnym. I tutaj pojawia się etyka niezależna autorstwa Tadeusza Kotarbińskiego, niepomijająca w swej treści wątków etyki poszukującej uzasadnienia na płaszczyźnie antropologiczno-historycznej. W sytuacji, gdy pod wpływem różnych czynników kulturowych młode pokolenie coraz rzadziej odwołuje się do religii jako podstawy swoich wyborów moralnych, tego typu etyka może okazać się niezwykle pomocna w procesie wychowania dzieci i młodzieży.

**SŁOWA KLUCZOWE:** etyka niezależna, tożsamość, wychowanie moralne, religijność, pedagogika religii.

Kontakt:	Małgorzata Obrycka rosesopot@interia.pl
Jak cytować:	Obrycka, M. (2016). Rola etyki niezależnej w procesie kształtowania tożsamości moralnej. <i>Forum Oświatowe</i> , 28(2), 223–240. Pobrano z: <a href="http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/394">http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/394</a>
How to cite:	Obrycka, M. (2016). Rola etyki niezależnej w procesie kształtowania tożsamości moralnej. <i>Forum Oświatowe</i> , 28(2), 223–240. Retrieved from <a href="http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/394">http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/394</a>

## WPROWADZENIE

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na problematykę statusu etyczności w odniesieniu do zagadnień związanych z kształtowaniem tożsamości moralnej współczesnego człowieka. Punktem wyjścia do tego typu rozważań jest analiza skutków, jakie niosą ze sobą różnorodne procesy kulturowe, co przejawia się między innymi poprzez laicyzację polskiego społeczeństwa. Jest to próba przemyślenia i zrozumienia ogromnych zmian, jakie zaszły w naszej kulturze na przełomie XX i XXI wieku. Biorąc pod uwagę przede wszystkim kontekst pedagogiczny, teza, która zostaje poddana analizie, dotyczy utraty racji bytu tradycyjnie ufundowanej etyki. To, na co warto zwrócić szczególną uwagę, łączy się z faktem, zgodnie z którym religii jest wiele, ponadto nie wszyscy ludzie są wierzący – a przecież moralność dotyczy każdego z nas. Tak więc tekst odnosi się do możliwości ufundowania etyki na podstawach innych niż religijne. Dążenie do tego jest potrzebne z wielu względów, chociażby takich jak wspomniana laicyzacja przejawiająca się utratą wiary. Konfesyjnie ufundowana moralność zagrożona jest wówczas nihilizmem moralnym i egzystencjalnym, a tożsamość wielu osób w takich warunkach może ulec decentracji, dehierarchizacji, rozproszeniu oraz deformacji. I tutaj pojawia się nurt etyki niezależnej autorstwa Tadeusza Kotarbińskiego, niepomijającej w swej treści wątków etyki poszukującej uzasadnienia na płaszczyźnie antropologiczno-historycznej. W sytuacji, gdy pod wpływem różnych czynników kulturowych młode pokolenie coraz rzadziej odwołuje się do religii jako podstawy swoich wyborów moralnych, tego typu etyka może okazać się niezwykle pomocna w procesie wychowania dzieci i młodzieży. Jak zauważa Piotr Jaroszyński (2003),

dziś wiele kwestii moralnych traktowanych jest wyłącznie jako integralny fragment religii, a więc i wiary. Stąd rzeczą wiary ma być taka, a nie inna postawa moralna. Zapomina się tu jednak o tym, że filozofowie chrześcijańscy, szczególnie zaś św. Tomasz z Akwinu, bardzo mocno podkreślali istotną różnicę, jaka zachodzi między porządkiem wiary i porządkiem wiedzy (s. 517).

Jeśli zatem nie będziemy potrafili określić filozoficznej i ideologicznej perspektywy prezentowanych nam stanowisk, wówczas nie będziemy mogli krytycznie się do nich ustosunkować.

Etyka (obok estetyki) jest działem aksjologii, a więc nauki o wartościach. Ramy konceptualne etyki dotyczą filozoficznych rozważań na temat wartości moralnych, a także zasad moralnego postępowania (Gutek, 2003, s. 13). Jak zauważa Vernon J. Bourke (1994), „od czasów pierwszych filozofów greckich etyka zawsze była metodyczną refleksją nad dobrem i złem tych ludzkich działań, za które człowiek jest w jakimś stopniu odpowiedzialny” (s. 8). Jeśli przyjrzymy się polskiej literaturze przedmiotu, to widoczne stają się dwa nurty propozycji etycznych, mianowicie: koncepcje chrześcijańskie (autorytet Ewangelii) oraz tzw. etyki niezależne, których reprezentantami są między innymi: Tadeusz Kotarbiński, Tadeusz Czeżowski oraz Leszek Kołakowski (Kalka, 2000, s. 104–106). Ponadto można wskazać dwie teorie etyczne: obiektywistyczną i subiektywistyczną. Zgodnie z pierwszą z nich kategoria dobra traktowana jest jako niezmienna i niezależna własność świata. Zwolennicy drugiego stanowiska reprezentują pogląd zgodnie z którym wartości widziane są w społecznym oraz historycznym kontekście, zależnym od osobistych bądź grupowych upodobań (Gutek, 2003, s. 14).

Przejdźmy teraz do zagadnień empirycznych. Aby naszkicować stan badań związany z omawianym tematem warto odnieść się do danych dotyczących religijności i zasad moralnych. Zgodnie z wynikami badań z grudnia 2013 roku, uzyskanymi przez Centrum Badania Opinii Społecznej: 57% osób badanych sądzi, że rozstrzygnięcie o dobru i złu powinno być przede wszystkim wewnętrzną sprawą każdego człowieka. Z kolei 39% osób opowiada się za koniecznością obowiązywania pewnej, niezależnej od jednostek, kodyfikacji zasad i w związku z tym ustalenia jasnych kryteriów dobra i zła. W tej grupie respondentów i respondentek niemal taki sam odsetek stanowią te osoby, zdaniem których normy takie powinno stanowić prawo ustalone przez Boga (19%), jak i ci, którzy jako normodawcę w tej kwestii chcą widzieć społeczeństwo (20%). Zgodnie z przytaczanym komunikatem:

od 2005 roku dość wyraźnie zmalała liczba badanych, którzy sądzą, że o tym, czym jest dobro, a czym zło, powinny decydować przede wszystkim prawa Boże, i zarazem znacząco zwiększyła się grupa tych, którzy są przekonani, iż rozstrzygnięcie o dobru i złu powinno być przede wszystkim wewnętrzną sprawą każdego człowieka (Boguszewski, 2014).

W ramach uzupełnienia odwołam się do kolejnych badań dotyczących orientacji moralnych polskiego społeczeństwa. Irena Borowik i Tadeusz Doktor (2001) uwidocznili między innymi przemiany pokoleniowe. Tak więc „młodszy badani cechują się wyższym poziomem rozwoju moralnego, większą orientacją na konsekwencje w postępowaniu moralnym (a zwłaszcza te dotyczące własnego szczęścia) oraz wyższym poziomem moralnego relatywizmu” (s. 250). Przedstawione zagadnienia

bezpośrednio łączą się z refleksją etyczną, której znaczenie jest niezwykle istotne w kształtowaniu tożsamości współczesnego człowieka.

#### ETYKA NIEZALEŻNA – OGÓLNE ZAŁOŻENIA

Tadeusz Kotarbiński wiele uwagi poświęcił zagadnieniom etyki i wychowania moralnego. Jest autorem ponad trzystu prac naukowych, a do najważniejszych z zakresu poruszanej przez mnie problematyki możemy zaliczyć między innymi takie pozycje, jak: *Utylitaryzm w etyce Milla i Spencera*, *Życie zaczyna się, Sprawy sumienia*, *Medytacje o życiu godziwym*, *O tak zwanej miłości bliźniego*, *O etyce niezależnej*, *Problematyka etyki niezależnej*, *Traktat o dobrej robocie*.

Uczony był twórcą systemu filozoficznego zwanego reizmem (konkretyzm), o którym pisał w następujący sposób: „[...] głosiłem i głoszę nadal pogląd, że jedynymi właściwymi, niepozornymi przedmiotami poznania są, mówiąc popularnie, ciała fizyczne, istniejące niezależnie od obserwatorów i że, co więcej, sami owi obserwatorzy i w ogóle istoty myślące są ciałami fizycznymi” (Kotarbiński, 1970, s. 30).

Ponadto w pismach filozofa czytamy: „[...] nie ma innych przedmiotów oprócz rzeczy, inaczej – każdy przedmiot jest rzeczą, cokolwiek jest, jest rzeczą. [...] Stanowisko zwolenników takiej redukcji można by nazwać reizmem” (Kotarbiński, 1990, s. 65). Skoro istnieją tylko rzeczy, wówczas wartości ujawniają się w momencie spotkania podmiotu z przedmiotem. Wartość nie istnieje więc poza podmiotem. Co więcej, dla Kotarbińskiego samo istnienie oznacza bycie realne, bycie rzeczą, bycie czasowo-przestrzenne. Istnieją tylko rzeczy konkretne, a świat jest ich ogółem. Stąd też egzystencja cech, stosunków i zdarzeń została przez filozofa odrzucona (Jakubiak, 1987, s. 56, 62).

Kotarbiński (1989) definiuje etykę jako mądrość życiową, a więc „ogół dorad – oczywiście usiłujących być racjonalnymi, a odpowiadających na pytanie, jak żyć” (s. 23). Należy zaakcentować, iż dzieli on etykę tradycyjną na trzy subdyscypliny, mianowicie na: prakseologię, felicytologię (filozofię szczęścia) oraz etykę w ścisłym znaczeniu. Filozof przyjmuje stanowisko, zgodnie z którym „w etyce można wyróżnić zagadnienia moralne i biochemiczne. W pierwszych idzie o to, jak żyć uczciwie, w drugich – jak żyć szczęśliwie. Całość odpowiedzi składa się dopiero na osobistą mądrość życiową” (Kotarbiński, 1958, s. 463). Etyka jest dla niego procesem badania fundamentalnych danych sumienia, jest wręcz studium analitycznym sumienia, bowiem „wychodząc od sumienia, analizując jego dane fundamentalne, można rozwiązać problem moralny, to znaczy odpowiedzieć na pytanie, co to jest dobro moralne, jak należy postępować, by zasłużyć sobie na szacunek moralny, i jaka jest naczelną normą postępowania” (Choroszy, 1997, s. 129).

Jan F. Choroszy (1997) zauważa, że dla Kotarbińskiego „[...] sumienie nie jest ani instynktem, ani właściwością rozumu, ani elementem przeżyć woliwanych, ani uczuciem. Jest ono zdolnością specyficzną, którą człowiek nabył w ciągu swych dziejów” (s. 167). Uczony pragnął wzbudzić u wychowanków szacunek do pewnych

wartości etycznych, a więc można przyjąć, iż postrzegał edukację jako realną szansę na kształtowanie tego typu sprawności.

Kotarbiński (1989) proponuje konkretną terminologię, zgodnie z którą czyny, zamiary, motywy określane jako dobre w sensie moralnym przyjmują nazwę – czci-godnych, natomiast czyny złe w sensie moralnym określone zostają jako – haniebne. Na szacunek zasługują takie zachowania, jak: ofiarność, życzliwość, uczciwość, opieka nad potrzebującymi, szlachetność, odwaga, dobre serce, wytrwałość w trudach oraz dyscyplina wewnętrzna; natomiast: niesprawiedliwość, okrucieństwo, nierzetelność zasługują – zdaniem etyka – na pogardę. Jeśli zaś chodzi o sprawy religijno-moralne, tutaj kluczowe było „uświadomienie intelektualne, poprzez krytykę tradycyjnych pouczeń z punktu widzenia ich sensowności, zasadności, prawdziwości” (Kotarbiński, 1962, s. 11). Zdaniem Kotarbińskiego (1989), „[...] do etyki miłości bliźniego religia nie jest potrzebna” (s. 30). Ważnym aspektem jest więc motywacja, która wiązać się powinna z wiedzą, iż wartość drugiego człowieka oraz zwierząt jest wystarczająco duża, aby ich nie krzywdzić i niepotrzebne jest tu, zdaniem filozofa, odwoływanie się do kategorii posłuszeństwa Bogu. Wszelkie zakazy i nakazy, rady i sugestie nie powinny być łączone ze źródłami nadprzyrodzonymi, aby przestrzeganie norm nie wynikało jedynie z obawy przed sankcjami, wówczas bowiem tracą one charakter norm moralnych i zbliżają się do norm prawnych (Jakubiak, 1987, s. 168–169). Szczególnie ważną kwestią w czasach postępującej laicyzacji jest to, aby ludzie rozumieli, że czynić należy dobrze przede wszystkim przez wzgląd na dobro tych, których los zależy od naszego działania. Aspekt bezinteresowności jest w tej perspektywie kluczowy.

Jak zauważa Choroszy (1997), etyka Kotarbińskiego budowana jest na pewnych „aksjomatach” etycznych, takich jak: „dobroć jest wyższa od złośliwości, prawość od bezprawia, odwaga od tchórzostwa, panowanie nad sobą od braku woli, dynamizm moralny od marazmu” (s. 249). Zgodnie z tym podejściem istnieje „wspólne poczucie moralne”, które w konsekwencji tworzy pewien godny naśladowania wzorzec postępowania, stały oraz niezależny od różnic światopoglądowych występujących pomiędzy ludźmi. Wspólne sumienie jest więc odzwierciedleniem uczuć osób wyznających wartości naczelną i mających jednocześnie rozeznanie realiów życiowych. Naczelny wartościami dla Kotarbińskiego są – życie oraz unikanie cierpień. Motywacja do przestrzegania tak opisywanych wartości powinna być uwarunkowana względem na szeroko rozumiane pojęcie współtowarzyszy istnienia. Powyższe twierdzenie odnosi się do zagadnienia *heterozy*, a więc problematyki naszego (ludzkiego) współistnienia z innymi: gr. *heteiros* – towarzysz; *heteros* – inny (Jakubiak, 1987, s. 179). Zdaniem Kotarbińskiego istota oceny etycznej tkwi przede wszystkim w prostych, częstych i niezwykle skomplikowanych wewnętrznych stosunkach międzyludzkich, niemających nic wspólnego z jakimikolwiek zagadnieniami transcendentnymi. Warto dodać, że zdaniem uczonego ocena etyczna jest efektem dziejów społeczeństw. Jeżeli chodzi zaś o moralny obowiązek jednostki, to dotyczy on wskazówki, wedle której powinniśmy przede wszystkim unikać czynów haniebnych.

Przejdźmy teraz do omówienia zagadnień związanych z prakseologią, a więc ogólną teorią sprawnego działania. Zgodnie z tą dyscypliną, „tym sprawniej ktoś działa, im skuteczniejsze jest jego działanie oraz im jest bardziej ekonomiczne, tzn. im większy osiąga stosunek zamierzonych nabytków do zużytych dla ich uzyskania zasobów” (Jakubiak, 1987, s. 107). Filozof w swoich tekstach podkreśla potrzebę przyjęcia realistycznej postawy, tak aby nasze działania w efekcie doprowadziły nas do celu. Ważna jest więc umiejętność przewidywania następstw naszych czynów. Dla Kotarbińskiego formą czynu jest myślenie, jak również świadome powstrzymywanie się od podjęcia działań. W tym wypadku liczy się wiedza na temat ogólnych praw rządzących światem. Jeżeli chodzi o wspomniane wcześniej związki między prakseologią a etyką, to trzeba zasygnalizować, że obie te dyscypliny zajmują się problemami ludzkiego działania. Jak zauważa Małgorzata Jakubiak (1987),

prakseologia nakazuje tak dobierać środki do celów, aby działanie było skuteczne, ekonomiczne, precyzyjne. Etyka zaś ocenia ludzkie czyny stosując miarę godziwości, sprawiedliwości i dobrotliwości itp. [...] Prakseologia beznamyślnie ocenia techniczne walory czynów, etyka normatywna nie obywa się w zasadzie bez emocjonalnego zaangażowania (s. 136–137).

Filozof w swoich analizach dążył do pogodzenia tych dwóch sposobów postępowania, poprzez wzajemne przenikanie się tego co etyczne, jak również pożyteczne. Na tym polu badawczym uczony doszedł do wniosku, zgodnie z którym normy etyczne „nie są [...] ani prawdami, ani fałszami, gdyż nie są w ogóle zdaniem oznajmującymi. Niepodobna ich zatem ani uzasadniać, w sensie okazywania prawdziwości, ani obalać, w sensie okazywania fałszywości. Można je tylko zwalczać lub propagować” (Kotarbiński, 1990, s. 408).

Widziałabym tutaj niezwykle aktualny postulat, aby stale poszerzać horyzonty umysłowe, co w praktyce życia codziennego może przyczynić się do ukształtowania permanentnej potrzeby pogłębiania wrażliwości moralnej. Ważne jest, aby nigdy nie zgubić autentycznej i życzliwej troski o dobro ludzi oraz zwierząt.

#### **ETYKA NIEZALEŻNA W PERSPEKTYWIE KONCEPCJI CHRZEŚCIJAŃSKIEJ**

Odniesienie do wspomnianego w powyższym podtytule obszaru badawczego motywowane jest kilkoma czynnikami. Po pierwsze, Kościół rzymskokatolicki jest nadal największą w Polsce wspólnotą religijną (Główny Urząd Statystyczny, 2016). Ponadto zgodnie z tym nurtem kwestie wychowania etycznego budowane są na płaszczyźnie religijnej. Tak poprowadzone postępowanie badawcze ułatwi wskazanie zbieżnych i rozbieżnych obszarów rozumienia oraz interpretowania zagadnienia, jakim jest etyka niezależna.

Na początek warto wspomnieć o wysokiej randze metodologicznej przyznanej etyce niezależnej, o której wspomina między innymi Tadeusz Styczeń (2012, s. 255). Autor przyznaje, że przyjmuje autonomię metodologiczną etyki, bowiem wyrażane

sądy w tej dyscyplinie stają się prawomocne poprzez doświadczalne rozstrzygnięcie, uzyskując wówczas status niezależnych od konkretnych systemów filozoficznych czy religijnych. Tak więc

[...] naczelną zasadą etyczną legitymuje się w oparciu o *sui generis* doświadczenie. Jako taka jest więc ona w swej ważności od innych dyscyplin, jakiegokolwiek by one były, niezależna. W tym sensie teza Czeżowskiego i Kotarbińskiego o metodologicznej niezależności etyki, czyli jej autonomii, pozostaje w mocy (Styczeń, 2012, s. 334).

Badacz zauważa natomiast zależność etyki od antropologii, co wynika z potrzeby pozyskiwania aksjologicznej teorii człowieka. Dodatkowo w jego tekstach pojawia się postulat uściślenia omawianego stanowiska w postaci rozróżnienia w strukturze sądu etycznego następujących wymiarów: powinnościowego, słusznościowego, a także egzystencjalnego (Styczeń, 2012, s. 325). Styczeń odrzuca tezę o niezależności etyki w wymiarze moralnej słuszności, wówczas gdy nie uwzględnione zostaną wspomniane trzy perspektywy. Ponadto, polemizując ze zwolennikami etyki niezależnej zwraca uwagę na pogląd, zgodnie z którym „[...] etyka ta zdaje się zupełnie ignorować fakt istnienia przeciwstawnych poglądów etycznych i autentycznie etycznych sporów o treść norm postępowania bądź rezygnuje w ogóle z możliwości ich racjonalnego rozstrzygnięcia” (Styczeń, 2012, s. 325).

Biorąc powyższe pod uwagę, wydaje się zasadne promowanie postawy wewnętrznej kontroli własnych poglądów moralnych, podnoszenie kultury sumienia (Styczeń, 2012, s. 310). Jest to powiązane z potrzebą uzyskania wiarygodności treści i rzetelności komunikatu, jaki niesie ze sobą sumienie. Nasze działania mogą być przeciw zgodne z odczuciami naszego sumienia, lecz nie gwarantuje to jednoczesnej moralności danego czynu. Przytoczmy w tym miejscu refleksje Karola Wojtyły (1969): „Wiadomo zresztą, że nie zawsze sumienie jest pewne – i nie zawsze jest też prawdziwe czyli zgodne z rzeczywistością dobra. Ale właśnie to również potwierdza, że należy je związać z porządkiem prawdziwości, a nie tylko samej świadomości” (s. 167–168). Odnosząc omawianą kwestię do zagadnień związanych z wychowaniem, warto zaakcentować pojawiające się w tym zakresie rozróżnienie. Wojtyła postrzega religijne wychowanie jako moralnie słuszne, Kotarbiński tej tezie zaprzecza. Jak zauważa Styczeń (2012), „[...] podstawa tych przeciwstawnych sądów o słuszności tkwi w odpowiednio przeciwstawnych tezach antropologiczno-filozoficznych. [...] Jest już rzeczą samego Kotarbińskiego pokazać, na co innego jeszcze – poza filozofią człowieka – mógłby się powołać dla uzasadnienia etycznej tezy o słuszności krzewienia postawy laickiej” (s. 344).

Styczeń ukazuje więc kwestie niemożności odwołania się przez przedstawiciela szkoły lwowsko-warszawskiej do rozstrzygnięć filozoficznych.

Reprezentanci orientacji chrześcijańskich opowiadają się w kwestiach etycznych za konkretną racją, mającą za zadanie legitymizację konkretnych działań. Mowa tutaj o godności osoby ludzkiej, rozumianej jako autorytet moralnie prawodaw-

czy. I w tym miejscu Styczeń uznaje stanowisko wypracowane przez Kotarbińskiego, a przejawiające się w postulacie kształtowania postawy opiekuna społecznego. Należy dodać, iż koncepcje etyczne ufundowane na poglądzie chrześcijańskim również akcentują – choć nie w tak wyrazisty sposób jak koncepcje niezależnej etyki – fakt, iż „[...] względem bytów pozaosobowych można postąpić moralnie źle lub dobrze. Byty te, o ile reprezentują określoną wartość wsobną, domagają się po prostu zaafirmowania” (Szostek, Styczeń, 2012, s. 524–525).

Ostatecznie jednak, przez wzgląd na godność osoby, moralność zawężono do relacji interpersonalnych, a tylko w ramach określonych proporcji – do relacji osobowo-rzeczowych.

#### ETYKA NIEZALEŻNA W PERSPEKTYWIE PEDAGOGICZNEJ

Poniższe rozważania zacznę od interpretacji użytego przeze mnie w podtytule hasła sformułowania – perspektywa pedagogiczna. Dla mnie oznacza ono wszelkie procesy i uwarunkowania edukacyjne, które wspierają nasz rozwój we wszystkich sferach ludzkiego życia, abyśmy w konsekwencji potrafili zarówno konstruktywnie formować świat, jak i go poznawać, rozumieć oraz pielęgnować, a to wszystko postrzegam w kontekście relacji międzyludzkich i międzygatunkowych.

Biorąc powyższe pod uwagę, perspektywa pedagogiczna widoczna jest w założeniu Kotarbińskiego, zgodnie z którym powinniśmy postępować tak, „by w społeczeństwie przez nas kształtowanym wzbudzać, rozwijać i utrzymywać motywację, charakterystyczną dla postawy dobrego opiekuństwa” (Kotarbiński, 1989, s. 38). Tutaj pojawia się niezwykle ważna kategoria, nazwana przez filozofa – opiekun społeczny (autor odwołuje się do niemieckiego terminu *zuverlässig* – godny zaufania, niezawodny, wypróbowany). Tak więc „opiekunem będzie dla nas każdy, kto ma jako zadanie dbać o kogoś poszczególnego lub o taką czy inną gromadę istot, pilnując takiego lub innego ich dobra” (Kotarbiński, 1989, s. 79). Należy szczególnie podkreślić, że według Kotarbińskiego nasze uczucia powinniśmy kierować do wszystkich istot zdolnych do przeżywania cierpień. Tak więc etyka niezależna związana jest z koncepcją społecznego opiekuna, którego postawę charakteryzują wszystkie zasadnicze wartości moralne, takie jak dobroć, odwaga, prawość czy panowanie nad sobą. Etyka w tym rozumieniu sprowadza się do danych pochodzących z sumienia. Jest to także etyka realizmu praktycznego, poprzez który filozof promuje takie cechy, jak roztropność, rozważa, wiarygodność oraz ostrożność. Można przyjąć, iż u Kotarbińskiego zagadnienia etyczne krążą wokół haseł uczuciowości oraz racjonalności, wzajemnie się przenikających. Wszystkie nasze wysiłki mają w konsekwencji uczynić życie znośniejszym. Ważny jest tutaj jeszcze jeden postulat, mianowicie, aby nie pomnażać zła, które już w naturze istnieje. Aby tak się stało należy za Kotarbińskim akcentować potrzebę zwracania większej uwagi w procesach wychowawczych na rozwój emocjonalny jednostki.

Zdaniem Kotarbińskiego, celem wychowania w duchu etyki niezależnej powinno być ukształtowanie świadomości o tym, że światem człowieka są wartości i bez ak-



ceptacji tychże wartości oraz dążenia do niektórych z nich nasze życie może zostać pozbawione sensu. Należy pamiętać, iż proponowane przez Kotarbińskiego propozycje etyczne nie oferują nam gotowych rozwiązań. Tego typu stanowisko wiąże się z wyrabianiem umiejętności zachowywania elastyczności, aby sprawnie rozpoznawać konteksty, szczególnie w sytuacji, gdy realnym problemem staje się konflikt wartości (Hunter, 1991). Refleksje te można odnieść bezpośrednio do praktyk stosowanych w ramach edukacji religijnej, mającej miejsce zarówno w domu rodzinnym, jak i szkole czy konkretnej wspólnocie kościelnej. Aktywizowana podczas procesów wychowawczych zdolność poznawcza powinna bowiem umożliwić jednostce budowę własnej tożsamości, poprzez samodzielną interpretację powszechnych symboli oraz znaczeń. Koniecznością staje się jednoznaczne określenie wytycznych dotyczących organizowania nauczania religii (wytycznych przyjmowanych w dokumentach państwowych), aby uniknąć mechanizmów tworzenia zwyczajnej fikcji. Jak zauważa Mirosław Patalon (2008): „najważniejszym kryterium powinny tu być kompetencje i profesjonalna wiedza oraz szacunek dla wolności religijnej” (s. 48). Wspomniana problematyka jest obecnie niezwykle aktualna zarówno w podejmowanych inicjatywach społecznych (takich jak: „Świecka szkoła”, „List Polskiego Stowarzyszenia Racjonalistów do Komitetu Ministrów Rady Europy”), jak i w debatach publicznych („Tomasz Lis na żywo”).

Tadeusz Kotarbiński pragnął stworzyć wspólną płaszczyznę dla potrzeb społecznych oraz jednostkowych. I jak czytamy w literaturze przedmiotu, „filozof przyznawał, a nawet podkreślał konieczność rezygnacji jednostki z niektórych swobód, traktując to jako warunek życia w gromadzie, ale sprzeciwiał się gorąco całkowitemu pozbawieniu człowieka jego własnych poglądów, myśli” (Jakubiak, 1987, s. 278).

Dla etyka wartościowi ludzie to tacy, którzy potrafią myśleć krytycznie.

## ETYKA NIEZALEŻNA A PEDAGOGIKA RELIGII

Pedagogika religii, jako dyscyplina naukowa, ma na uwadze wychowanie religijne, nauczanie religijne oraz przekaz treści religijnych. Jej zakres badawczy obejmuje takie obszary, jak wychowanie religijne w rodzinie, katecheza rodzinna i parafialna, nauczanie religii w szkole, formacja młodzieży i dorosłych, religijny przekaz medialny oraz szeroko rozumiana socjalizacja religijną (Rogowski, 2011, s. 55). Ukonstytuowanie się pedagogiki religii jako dyscypliny naukowej dokonało się w XX wieku (Milerski, 2008, s. 261). Mając na uwadze to, że refleksję pedagogicznoreligijną zaczęto rozwijać w środowiskach chrześcijańskich, obecnie niezwykle ważna staje się promocja pedagogiki religii jako dyscypliny znacznie szerszej w swych ramach conceptualnych od katechetyki czy też pedagogiki chrześcijańskiej, tak aby dyscyplina ta nie była utożsamiana wyłącznie z pedagogiką katolicką czy też z pedagogiką każdego innego Kościoła, funkcjonującego w Polsce i na świecie. Możemy zatem zaakcentować w tym miejscu wyraźne dążenia przedstawicieli pedagogiki religii w kierunku rozpowszechniania idei ekumenizmu oraz dialogiczności.

Zacznijmy od przedstawienia współczesnych modeli pedagogiki religii. Zgodnie z propedeutyką tej dyscypliny można mówić o trzech jej postaciach (Milerski, 2008, s. 261–277). Bogusław Milerski wskazuje, iż pedagogikę religii ujmuje się jako subdyscyplinę teologii pastoralnej – wówczas przedmiotem badań jest tzw. pedagogia religijna. Następnie omawiana dziedzina postrzegana jest jako dyscyplina teologiczno-pedagogiczna i staje się ona nauką humanistyczną, podejmującą problematykę społecznych, politycznych oraz kulturowych uwarunkowań edukacji religijnej – mającej miejsce zarówno w domu rodzinnym, jak i w szkole czy Kościele. Trzecim modelem jest projekt, zgodnie z którym pedagogika religii jest nauką pedagogiczną, a więc subdyscypliną nauk o edukacji. Co kluczowe, punktem odniesienia jest tutaj religioznawstwo (zamiast teologii konkretnego Kościoła). Za przedmiot badań uznaje się – w tym trzecim alternatywnym modelu – opis oraz analizę ideowo-religijną. Religia staje się więc uniwersalnym fenomenem, a samo jej postrzeganie odbywa się w ramach podejścia hermeneutycznego.

Pragnę uściślić, że opisany jako trzeci wzorzec uprawiania pedagogiki religii stanowi dla mnie horyzont interpretacyjny kontekstu edukacyjno-religijnego. Dzieje się tak dlatego, że szczególnie cenny jest tutaj wymiar religioznawczy, ponadkonfesyjny i antropologiczny, dzięki czemu w konsekwencji jest to model najmniej zagrożony uwikłaniem ideologicznym, co sprawia, iż religia traktowana jest jako część składowa ogólnospołecznego dyskursu; natomiast promowanym celem wychowawczym jest tutaj aktywizowanie krytycznych oraz konstruktywistycznych zdolności poznawczych.

W tym miejscu wywodu możemy zapytać o konsekwencje tego modelu dla szeroko rozumianej problematyki kształtowania tożsamości współczesnego człowieka. Otóż przyjęcie powyżej opisanych założeń oznacza, że nauczanie religii powinno dokonywać się poprzez analizę i interpretację różnorodnych źródeł, przekazów czy doświadczeń ludzkich. Nie możemy bowiem zapominać zarówno o fakcie istnienia wielu religii, jak i o zachodzących procesach sekularyzacyjnych.

Mając na uwadze powyższe wprowadzenie w problematykę pedagogiki religii, wróćmy teraz do poglądów Kotarbińskiego. Jeżeli chodzi o religijny kontekst edukacyjny, to należy zaznaczyć, iż dla filozofa ważne było, aby rodzice bezwyznaniowi mieli możliwość posyłania dzieci do szkół bezreligijnych, w których nie wymaga się stopni z religii. Ponadto – jak pisał – „Kościół nie powinien rządzić Nauką, skoro Nauka nie rządzi Kościołem” (Kotarbiński, 1957, s. 505). Filozof postulował rozdział Kościoła od państwa, a także był orędownikiem pełnej wolności sumienia (Kotarbiński, 1987, s. 91–208). Jakże niezwykle aktualne są refleksje filozofa.

Obecny program nauczania religii w polskiej szkole, w tym wystawianie ocen z religii na świadectwie szkolnym, wywołuje ostre polemiki. Można w tym miejscu odwołać się do takich dokumentów, jak art. 53 ust. 4 Konstytucji z 1997 roku, Konkordat z 1993 roku, liczne przepisy, rozporządzenia czy instrukcje wydane przez Ministerstwo Edukacji; jak również do wyroków Trybunału Konstytucyjnego z lat 1993 i 2009. Istotna zmiana w zaproponowanych oraz stosowanych w praktyce rozwiązaniach edukacyjnych nastąpiła wraz z ogłoszeniem wyroku Europejskiego Trybunału

Praw Człowieka (ETPC) w Strasburgu, dotyczącego pojawienia się w polskim systemie edukacyjnym lekcji etyki. W tej sprawie Trybunał uznał, że doszło do naruszenia art. 14 Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności (Rzym, 4 listopada 1950 roku), zakazującego dyskryminacji w związku z art. 9., gwarantującym wolność myśli, sumienia i wyznania. Dodajmy, iż w dokumentach przygotowanych w ramach tego procesu dla ETPC przez Skarżącego Posiłkowego – Helsińską Fundację Praw Człowieka zebrane dane statystyczne z tego okresu wskazują na ogromną dysproporcję dostępności w Polsce do nauki etyki. Na podstawie danych udostępnionych przez Ministerstwo Edukacji: 27 500 spośród 32 136 szkół (85,57%) prowadziło zajęcia z religii (wszystkich wyznań), a nauczanie etyki prowadzono tylko w 334 szkołach (1,03%). Szkoły zatrudniały wówczas 21 370 nauczycieli religii i tylko 412 nauczycieli etyki. Znowelizowane przepisy, uwzględniające powyższe ustalenia, weszły w życie z dniem 1 września 2014 roku.

O stosunek Polaków i Polek do wartości oraz norm proponowanych przez religię katolicką w kontekście podstawy wychowania w szkole państwowej zapytano w lutym 2014 roku w Centrum Badania Opinii Społecznej. Uzyskano dane w następującym brzmieniu:

W tej kwestii połowa badanych uważa, iż wychowanie w polskiej szkole powinno opierać się na ogólnoludzkim humanizmie, odwołującym się do zasad wspólnych, uznawanych zarówno przez wierzących, jak i przez niewierzących (51%). Jedynie co siódmy badany (14%) sądzi, że podstawę wychowania w szkole powinny stanowić wartości i normy wynikające z etyki katolickiej głoszonej przez Kościół. Zbliżony odsetek respondentów (13%) wskazał w tym kontekście na szerszej rozumianą etykę chrześcijańską, zaś nieliczni normy i wartości propagowane w szkołach państwowych oparliby na etyce wypracowanej w ramach różnych religii (8%). Okazuje się, że bez względu na deklaracje wiary i uczestnictwo w praktykach religijnych, badani najczęściej opowiadają się za pozareligijnymi źródłami wartości i norm, które miałyby stanowić podstawę wychowania w szkole państwowej. Oczywiście, im silniejsza deklarowana wiara oraz im częstsze uczestnictwo w praktykach religijnych, tym mocniejsze przeświadczenie o tym, że wychowanie w szkole państwowej powinno się opierać na zasadach moralnych proponowanych przez Kościół katolicki (Boguszewski, 2014).

Ponadto, jak czytamy w dalszej części przytoczonego komunikatu:

W Polsce coraz wyraźniej uwidaczniają się symptomy „sekularyzacji moralności”, która wyraża się w tym, że Polacy w coraz mniejszym stopniu odczuwają potrzebę religijnego uzasadniania własnych zasad moralnych i w wielu kwestiach deklarują poglądy moralne niezgodne z wyznawaną przez siebie religią. Nierzadko dotyczy to osób określających się jako wierzące (a nawet głęboko wierzące) oraz regularnie praktykujące religijnie. [...] Niemniej jed-

nak zasady moralne proponowane przez Kościół katolicki, choć przez większość katolików uznawane często za niezbyt dobrze przystające do dzisiejszej rzeczywistości i wymagające uzupełnienia, w wielu kwestiach znajdują uznanie i akceptację również osób określających się jako niereligijne lub niewierzące (Boguszewski, 2014).

Dane te potwierdzają postawioną w niniejszym artykule tezę o potrzebie poszukiwania fundamentów etyki o podstawach innych niż wyłącznie religijne. Przy tak ogromnych zmianach społeczno-kulturowych religijnie ufundowana moralność zagrożona jest niebezpieczeństwem utraty celu, sensu i znaczenia.

Ujawnia się tutaj również podstawowa różnica między etyką a religią. Dotyczy ona faktu, iż wychowanie etyczne nie ma na celu promocji konkretnej, a przez to autorytarnej i obowiązującej doktryny moralnej. Istotne są tutaj takie kategorie, jak poznanie oraz przyswojenie wartości poprzez analizę różnych systemów etycznych (łącznie z katolickim); systematyczne oraz analityczne rozważania nad zasadami i kryteriami zarówno dobrego, jak i złego postępowania; kształtowanie ogólnoludzkich ideałów dobra; rozumienie potrzeby humanitaryzmu (międzyludzkiego i międzygatunkowego); kształcenie umiejętności krytycznego oglądu rzeczywistości (w tym dostępnych dogmatów); aktywne doskonalenie siebie; czynienie ludzi bardziej świadomymi, jak również odpowiedzialnymi za swoje postępowanie; działanie na rzecz umocnienia neutralności światopoglądowej państwa. Warto empirycznie określić cele, metody, sposoby oraz środki wychowawcze, aby wychowanie prowadzone w obrębie domu rodzinnego, szkoły, wspólnoty parafialnej czy teoretycznych rozważań miało charakter ponadkonfesyjny, międzyreligijny, informujący oraz obiektywny, w odróżnieniu od zbyt subiektywnego oddziaływania opartego w dużej części na tradycji (Czekaj, 2015). Tego typu podejście wiąże się przede wszystkim z promocją na rzecz etyki jako przedmiotu obowiązkowego dla wszystkich wychowanków w szkołach podstawowych i gimnazjach. To właśnie zajęcia z etyki powinny stać się najważniejszym czynnikiem kształtującym system podstawowych wartości. Obecna sytuacja, związana z nauczaniem religii w polskiej szkole jest przejawem permanentnego bagatelizowania problematyki konwencjonalności norm moralnych. Jeśli już edukacja religijna prowadzona jest w szkołach, to powinna ona być kompatybilna z systemem edukacyjnym państwa, istotne staje się również pozbawienie tego typu działalności wymiaru normatywno-dogmatycznego (w polskiej praktyce – wyłącznie katolickiego). Pracujmy więc na rzecz nowych alternatywnych koncepcji, biorąc pod uwagę zagadnienia hermeneutyczno-egzystencjalne czy tematyczno-problemowe (Milerski, 1998, s. 119–151; Rogowski, 2011, s. 133–167). Ważne jest także kształtowanie umiejętności otwarcia się poszczególnych instytucji, specjalistów oraz osób zaangażowanych na wspólny dyskurs etyczno-teologiczny, wypracowany obecnie w ramach koncepcji procesualnej oraz edukacji międzyreligijnej (Patalon, 2007).

Naszkicowane powyżej zagadnienia wiążą się bezpośrednio z problematyką tożsamości. Do najważniejszych źródeł tożsamości zaliczamy: narodowość, etniczność, klasę społeczną, płeć, orientację seksualną, cele, wartości, doświadczenia (Giddens, 2008, s. 51–53). Zaczniemy od tego, iż w otaczającej nas rzeczywistości działają określone grupy, które dążą do usankcjonowania reprezentowanych przez siebie interesów. Jako uczestnicy życia społecznego jesteśmy zaangażowani w szereg praktyk (w tym praktyk edukacyjnych i religijnych), które wpływają na podejmowane przez nas decyzje, również i te dotyczące kształtowania własnej tożsamości. Powyższe refleksje przedstawiam odwołując się do analiz Charles'a Taylor'a. Filozof ten postrzega nowoczesność jako szczególny okres wyboru tożsamości. Swoje rozważania w tym zakresie odnosi do pytania – „Kim jestem?” i odpowiada w następujący sposób:

Właściwa odpowiedź polegałaby na zrozumieniu, co ma dla nas podstawowe znaczenie. Wiedza o tym, kim jestem, to w rzeczywistości cała wiązka wiadomości o tym, jaką zajmuję pozycję. Moja tożsamość określona jest przez więzi i identyfikację, stanowiące ramy lub horyzont, wewnątrz których mogę w każdym konkretnym przypadku próbować ustalić, co jest dobre czy wartościowe, co powinienem zrobić, lub co popieram, a czemu się przeciwstawiam (Taylor, 2001, s. 52–53).

Dodajmy w celu uściślenia, iż według badacza

[...] nie można być podmiotem całkowicie samodzielnie. Jestem podmiotem jedynie w relacji do pewnych rozmówców: w pewnej relacji do tych, którzy odegrali kluczową rolę w procesie mojego samookreślenia; w innej znów relacji – do tych, którzy obecnie mają decydujące znaczenie dla mego dalszego władania językami samorozumienia (s. 70).

Jak widzimy u socjologia pojęcie tożsamości łączy się bezpośrednio z takimi kategoriami jak: wiedza, więzi, identyfikacja, wybór, artykulacja.

W pracach Taylora czytamy o potrzebie tworzenia hermeneutycznej nauki o człowieku. Najróżniejsze grupy społeczne wypracowują bowiem odmienne sposoby funkcjonowania, spełnienia, pojmowania samego siebie – co w konsekwencji umożliwia kreowanie nowych wyobrażeń oraz definicji niezbędnych do permanentnego kształtowania w pełni akceptowalnej tożsamości. Tak więc ukierunkowanie na dobro jest warunkiem tożsamości podmiotowej, a jej cechą konstytutywną jest permanentne potwierdzanie aktu autointerpretacji. Zgodnie z tym rozumieniem jakościowe rozróżnienia dostarczają racji dla naszych moralnych i etycznych stanowisk, dzięki czemu w sposób pełniejszy ujmujemy sens naszego postępowania. Jest to umiejętność orientacji w przestrzeni moralnej, a więc w przestrzeni tego, co jest dla nas najistotniejsze. Autor w swoich pracach zwraca uwagę na rozróżnianie po-

między podzielanymi lokalnie i globalnie znaczeniami wspólnymi danej grupie oraz znaczeniami subiektywnymi. Tak więc precyzyjne rozumienie tych znaczeń może stać się sposobem na ogarnięcie zjawisk kryzysowych. Z kolei brak właściwego ich wyjaśnienia prowadzić może do sytuacji konfliktowych, napięć, załamania się postaw obywatelskich, alienacji, podejmowania działań destrukcyjnych, fundamentalizmu (Taylor, 2006, s. 948–957). A przecież we współczesnym świecie pojawiają się różnorodne ruchy społeczne, niestety również ekstremistyczne, począwszy od anarchizmu aż po terroryzm (Bauman, 2016; Olszewski, 2004).

Sama moralność postrzegana jest przez socjologa jako domena silnych wartościowań, stanowiących dla nas miarę przyjętych celów i wymogów. Są to tzw. dobra nadrzędne czy koncepcje dobra, a wśród nich – na co wyczuła nas socjolog – mogą ujawnić się także stosunki panowania. Ochronę przed tego typu zagrożeniami zapewnić może interpretacja ich genezy. W tym zakresie pojawia się argumentacja na rzecz zasad, które możemy uzasadnić użytecznością, dotyczącą chociażby aspektów przetrwania i poczucia satysfakcji. Badacz kwestionuje utożsamianie zadań teorii moralności wyłącznie z określeniem treści obowiązku – liczy się dla niego także natura dobrego życia, ujawniająca się poprzez takie kategorie, jak codzienność oraz przedmioty naszej miłości i przywiązania. Jednym z najważniejszych celów dla podmiotu nowoczesnego jest, zdaniem Taylora, podtrzymanie trudnego konsensusu dóbr poprzez nieodrzućanie tego, co niosą ze sobą takie nurty, jak teizm, doktryny spod znaku naturalizmu (użyteczność, scjentyzm, racjonalizm) czy romantyczny ekspresywizm (Bielik-Robson, 2012, s. 14–15). Ważne staje się harmonizowanie wszelkich konfliktów, napięć oraz podziałów, co wymusza konieczność autentycznego zaangażowania się jednostki w świecie.

Nasze życie jest procesem dynamicznym, relacyjnym, stale stykającym się z nowymi alternatywami oraz doświadczeniami, stąd też wydaje się właściwe promowanie w pedagogice rozumienia podmiotu jako tożsamości niedomkniętej, niedogmatycznej, tak aby – mimo przyjętej identyfikacji – była ona otwarta na przekształcenia. Jak zauważa Tomasz Szkudlarek (2012), „[...] ponowoczesna humanistyka uznała coś, co w pedagogice stanowiło od wielu lat dość podstawowe (choć nie zawsze jasno werbalizowane) kategorie myślenia: mianowicie to, iż podmiot to raczej zadany niż dany wymiar człowieczeństwa, raczej problem niż podstawa działania” (s. 9–10).

Chodzi o to, żeby nasze funkcjonowanie było czymś więcej niż tylko kopią zwyczajów i nawyków pochodzących z otaczającej nas rzeczywistości. Wiedza pomaga lepiej zrozumieć takie kwestie, jak odpowiedzialność zarówno za własną grupę identyfikacyjną, jak i za tych, którzy w tym złożonym procesie zostali wykluczeni. Ważnym aspektem staje się ukazanie złożoności ludzkiego współistnienia (o czym pięknie pisał Kotarbiński). Warto pamiętać, że współpraca międzyludzka wpływa nie tylko na nas samych i na naszą tożsamość, ale także na sensowność przyjętych przez nas wartości, norm oraz zwyczajów, które w swoich skutkach promieniują na pozostałe istoty żywe. Taki horyzont poznawczy eksponuje wartość modelu funkcjonowania szkoły promującej niezależność, inicjatywę, wzięcie odpowiedzialności

za własne czyny, bogactwo bodźców oraz chęć permanentnego rozwijania własnych kompetencji (Erikson, 2004).

#### DLACZEGO WARTO MÓWIĆ O ETYCE NIEZALEŻNEJ?

Zacznijmy od tego, iż etyka Kotarbińskiego zawiera myśli, które mogą być interesujące dla bardzo wielu odbiorców, niezależnie od ich przekonań filozoficznych czy religijnych. Ważność tej etyki ujawnia się obecnie w sytuacji, gdy młode pokolenie coraz rzadziej odwołuje się do religii jako podstawy swoich wyborów moralnych, a wynikiem tych procesów bywa kryzys tożsamości o przerażających rozmiarach. Warto mówić o etyce niezależnej również dlatego, że obecnie w Polsce etyka bardzo często oparta jest na religii, w tym (przede wszystkim) chrześcijańskiej (katolickiej). Natomiast podstawową cechą etyki niezależnej Kotarbińskiego jest świeckość, przejawiająca się w przyjęciu postawy niezależnej od religii. Etyka ta jest także niezależna od wielorakich koncepcji filozoficznych świata, jak również od czynników zewnętrznych (Szmyd, 2004, s. 261). Dodajmy, że zgodnie z tym rozumieniem nawet zmiany ustrojowe nie powinny naruszać podstawowych wartości funkcjonujących w społeczeństwie. Nasze czyny powinny odzwierciedlać należyte postępowanie, którym nie kierują opłacalność i kryteria zewnętrzne, takie jak kary i nagrody. Poza tym, jak zauważa Jakubiak (1987), „Tadeusz Kotarbiński głosił przekonanie o tym, że ludzie wciąż potrzebują mądrych rad i wskazań o tym, jak żyć lepiej, szczęśliwiej i nie przestają oceniać siebie nawzajem w kategoriach dobra i zła, czyli w kategoriach etycznych” (s. 157).

Uściślając temat, można stwierdzić, iż etyka przedstawiciela szkoły lwowsko-warszawskiej stara się zachować własną autonomię, budowana jest bowiem na wewnętrznym nakazie sumienia, nie zaś na zewnętrznych regulacjach. Tutaj liczy się przede wszystkim odpowiedzialność za siebie i innych, co przejawiać się powinno w zasadach sprawiedliwości, bezinteresowności oraz empatii. Właściwie postępujący człowiek odznacza się odwagą w zwalczaniu i minimalizowaniu wszechobecnego cierpienia. Filozof pisał: „czynna dobroć ma swoje dostateczne uzasadnienie w oczywistościach serca” (Kotarbiński, 1987, s. 106). To właśnie sumienie nakazuje nam przyjęcie postawy opiekuna spolegliwego i to nie tylko w stosunku do ludzi, ale także zależnych od człowieka zwierząt. Wedle zasad tej etyki przewaga jednej istoty nad drugą jest źródłem obowiązku wobec słabszego. To, że Tadeusz Kotarbiński tak pięknie i z całą mocą zajmuje się kwestią cierpienia istot pozaludzkich, wymaga szczególnej pochwały i uznania. Filozof „wychodził [...] z założenia, że nie mogąc zmienić mechanizmów przyrody, trzeba przynajmniej starać się o łagodzenie ich skutków, a przede wszystkim minimalizację cierpienia istot czujących” (Jakubiak, 1987, s. 189).

Na zakończenie chciałabym szczególnie mocno zaakcentować współcześnie rozwijaną ideę postrzegania ludzi w kontekście bytów nie-ludzkich, poprzez wzajemne uznanie oraz współzależność i odpowiedzialność pomiędzy nami wszystkimi. Tego typu światopogląd promuje nurt określany mianem posthumanizmu, gdzie podmiotowość definiowana jest w kontekście ekofilozofii. Mowa tu o witalnej sile życia

wszelkich istot określanych mianem zoe (zoe-centryczny egalitaryzm), co w konsekwencji budzi refleksje o próbie tworzenia nowej międzygatunkowej etyki opartej na porzuceniu ludzkich przywilejów (Braidotti, 2014; DeGrazia, 2014; Margulis, Sagan, 1995; Singer, 1975).

Mając na uwadze poruszony w niniejszej pracy temat powtórzę radę Kotarbińskiego, mianowicie – „stawaj się tym, czym jesteś” (Kotarbiński, 1989, s. 124). „Streszcza się to – zdaniem filozofa – w postulacie godności osobistej, a kulminuje w prawie do własnego osądu etycznego, w którym nikt nigdy nikogo zastąpić nie potrafi” (s. 128). Od nas samych zależy, czy będzie nam sprawiało satysfakcję życie bez świadomości tego, kim jesteśmy, czym jest (lub może być) nasze życie oraz życie istot z towarzyszącymi. W tym świetle ujawnia się rola edukacji etycznej jako jednego z ważniejszych aspektów w procesach samopoznania, samorealizacji oraz kształtowania logiki sprawnego działania.

#### BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. (2016). *Obcy u naszych drzwi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bielik-Robson, A. (2012). Wstęp. W: C. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej* (s. 7–54). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Boguszewski, R. (2012, kwiecień). Komunikat CBOS „Zmiany w zakresie wiary i religijności Polaków po śmierci Jana Pawła II”.
- Boguszewski, R. (2014, luty). Komunikat CBOS „Religijność a zasady moralne”.
- Borowik, I., Doktór, T. (2001). *Pluralizm religijny i moralny w Polsce: raport z badań*. Kraków: Nomos.
- Braidotti, R. (2014). *Po człowieku*. Warszawa: PWN.
- Bourke, V. J. (1994). *Historia etyki*. Toruń: Krupski i S-ka.
- Choroszy, J. F. (1997). *Poglądy etyczne Tadeusza Kotarbińskiego*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Czekaj, M. (2015). *Doktryna wobec codzienności: fenomenograficzne studium o wychowaniu religijnym w rodzinie*. Kraków: Nomos.
- DeGrazia, D. (2014). *Prawa zwierząt. Bardzo krótkie wprowadzenie*. Kraków: Nomos.
- Erikson, E. H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Giddens, A. (2008). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Główny Urząd Statystyczny. (2016). *Wyznania religijne w Polsce (2012–2014)*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Gutek, G. L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hunter, J. D. (1991). *Culture Wars. The Struggle to Define America*. New York: Basic Books.
- Jakubiak, M. B. (1987). *Tadeusz Kotarbiński: filozof, nauczyciel, poeta*. Warszawa: Krajowa Agencja Wydawnicza.



- Jaroszyński, P. (2003). *Etyka: dramat życia moralnego*. W: M. A. Krąpiec, S. Kamiński, Z. J. Zoybicka, A. Maryniarczyk, P. Jaroszyński, *Wprowadzenie do filozofii* (s. 515–586). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kalka, K. (2000). *Od rozumienia do postępowania (człowiek, filozofia, etyka)*. Elbląg: EWSH.
- Kotarbiński, T. (1957). *Wybór pism, t. 1: Myśli o działaniu*. Warszawa: PWN.
- Kotarbiński, T. (1958). *Wybór pism, t. 2: Myśli o myśleniu*. Warszawa: PWN.
- Kotarbiński, T. (1962). Przykład indywidualny kształtowania się postawy wolnomyślicielskiej. W: K. Sokół (red.), *Religia i ja: Tadeusz Kotarbiński, Leopold Infeld, Bertrand Russell*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Kotarbiński, T. (1986). *Drogi dociekań własnych. Fragmenty filozoficzne*. Warszawa: PWN.
- Kotarbiński, T. (1987). O istocie i zadaniach etyki. W: P. J. Smoczyński (red.), *Pisma etyczne* (s. 91–208). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kotarbiński, T. (1989). *Życie zaczyna*. Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Kotarbiński, T. (1990). *Dzieła wszystkie. Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*. Wrocław: Ossolineum.
- List Polskiego Stowarzyszenia Racjonalistów do Komitetu Ministrów Rady Europy z dnia 21 czerwca 2012 roku. (2012). Pobrane 20 września 2016, z: <http://www.psr.org.pl/item/329-lekcje-etyki-list-psr-do-komitetu-ministrow-rady-europy>.
- Margulis, L., Sagan, D. (1995). *What is Life?* Berkeley: University of California Press.
- Mariański, J. (2004). *Religijność społeczeństwa polskiego w perspektywie europejskiej. Próba syntezy socjologicznej*. Kraków: Nomos.
- Milerski, B. (1998). Współczesne koncepcje pedagogiki religijnej. W: B. Milerski (red.), *Elementy pedagogiki religijnej* (s. 119–151). Warszawa: Chrześcijańska Akademia Teologiczna.
- Milerski, B. (2008). Pedagogika religii. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika: podręcznik akademicki* (s. 261–277). Warszawa: PWN.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak.
- Olszewski, E. (2004). *Doktryny i ruchy współczesnego ekstremizmu politycznego*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Patalon, M. (2007). *Pedagogika ekumenizmu: procesualność jako paradygmat interkonfesyjnej i interreligijnej hermeneutyki w ujęciu Johna B. Cobba, Jr.* Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Patalon, M. (2008). Edukacja religijna w Polsce. Katecheza czy religioznawstwo? *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(8), 45–52.
- Rogowski, C. (2011). *Pedagogika religii: podręcznik akademicki*. Toruń: Adam Marszałek.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 marca 2014 r. (Dz. U. 2014 poz. 478).
- Singer, P. (1975). *Animal Liberation*. New York, NY: Random House.
- Styczeń, T. (2012). Etyka niezależna? W: K. Krajewski (red.), *Etyka niezależna* (s. 247–373). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

- Szkudlarek, T. (2012). Wstęp. W: M. Cackowska, L. Kopciwicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, T. Szkudlarek, *Dyskursywna konstrukcja podmiotu: przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury* (s. 7–25). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szmyd, J. (red.). (2004). *Leksykon filozofów współczesnych*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Szostek, A., Styczeń, T. (2012). Uwagi o istocie moralności. W: K. Krajewski (red.), *Etyka niezależna* (s. 513–529). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Świecka szkoła – projekt ustawy. (2015). Pobrane 20 stycznia 2016, z: <http://liberte.pl/swiecka-szkola-projekt-ustawy>.
- Tomasz Lis na żywo. (b.d.). Pobrane 5 listopada 2015, z: <http://vod.pl/programy-tv/tomasz-lis-na-zywo/lcwd5z#>.
- Taylor, C. (2001). *Źródła podmiotowości: narodziny tożsamości nowoczesnej*. Warszawa: PWN.
- Taylor, C. (2006). Interpretacja i nauki o człowieku. W: A. Jasińska-Kania, L. M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, *Współczesne teorie socjologiczne* (s. 948–957). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Wojtyła, K. (1969). *Osoba i czyn*. Kraków: Polskie Towarzystwo Teologiczne.
- Wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka z dnia 15 czerwca 2010 w sprawie Grzelak przeciwko Polsce (skarga nr 7710/02).

#### THE ROLE OF INDEPENDENT ETHICS IN THE PROCESS OF SHAPING MORAL IDENTITY

**ABSTRACT:** The aim of this article is to draw attention to the problem of the status of ethics in relation to issues concerning the process of shaping moral identity in a modern human being. The starting point for those considerations was the analysis of the consequences resulting from various cultural processes which are visible in, for example, laicisation of the Polish society. Taking into account mainly the pedagogical context, the thesis which was subjected to analysis concerns the lack of *raison d'être* of traditionally funded ethics. Therefore, the paper refers to the possibility of establishing ethics on a basis different than religion. It is very necessary to attempt to achieve this target due to such reasons as the society's laicisation expressed through loss of faith. Confessional morality is endangered by moral and existential nihilism and that is where an independent ethics created by Tadeusz Kotarbinski comes in, which includes ethics trying to find justification of actions at an anthropological and historical level. In a situation when the young generation influenced by various cultural factors refers to religion as the basis for their moral choices less and less frequently, this kind of ethics can prove to be very useful in the process of raising children and teenagers.

**KEYWORDS:** independent ethics, identity, moral education, religion, pedagogy of religious education.