

TOSHIKO ITO
University of Mie
Mie (Japonia)

**RELIGIJNOŚĆ JAKO NIEZBYWALNY SKŁADNIK
JAPONSKIEJ KONCEPCJI KSZTAŁCENIA
(CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA)¹**

Streszczenie

Religia jest w Japonii ciągle aktualnym przedmiotem dyskursu edukacyjnego. Autorka przedstawia obraz ewolucji tego dyskursu na przestrzeni ostatnich dwóch wieków. Tekst składa się z trzech części. Najpierw zrekonstruowano przemiany, jakie dokonały się w relacji między edukacją a religią w Japonii, ze szczególnym uwzględnieniem okresu japońskiej pedagogiki reformy. Następnie na podstawie dwóch przedmiotów nauczania szkolnego: lekcje moralności i etyki przedstawiono aktualną kontrowersję odnośnie do stosunku między kształceniem a religią. W pierwszej z tych analiz chodzi przede wszystkim o pytanie, w jaki sposób szkoły publiczne obchodzą się z religijnością, a konkretnie z odczuciem religijnym. W drugiej autorka rozważa pytanie, jak te same szkoły przekazują wiedzę na tematy związane z różnymi religiami. Na zakończenie, w trzecim punkcie, wydobyto momenty ciągłości i zmiany, jakie ukazują się odnośnie do roli religijności w edukacji japońskiej.

¹ Wykład otwarty wygłoszony w języku niemieckim na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie w dniu 8 listopada 2011 roku. Tytuł oryginału: *Das Religiöse als unentbehrlicher Bestandteil des japanischen Bildungskonzepts: Wandel und Kontinuität*. Tekst niemiecki opublikowano w czasopiśmie „Seminare” 31(2012), s. 103-118.

Słowa kluczowe: poczucie religijne, edukacja, lekcje moralności i etyki.

Wprowadzenie

„Czy należy Pan/Pani do jakiejś religii?”. Na to pytanie współcześnie odpowiada twierdząco 36,5% mieszkańców Japonii². Dla porównania można podać, że w Polsce liczba osób deklarujących przynależność religijną sięga 97,6%. To, że Japończycy nie przejmują się zbytnio sprawami dotyczącymi wiary, jest głęboko zakorzenione w ich życiu codziennym. Większość z nich ochoczo i z zapałem bierze udział w uroczystościach noworocznych, których źródłem są ceremonie *stricte* religijne. Jednak dla współczesnych mieszkańców Japonii te związki są już w znacznym stopniu niedostrzegalne. Potwierdza to zwyczajna obserwacja zachowań na przełomie starego i nowego roku. Większość Japończyków obchodzi chrześcijańskie Boże Narodzenie. Na zakończenie starego roku słuchają bicia dzwonów w świątyniach buddyjskich – ich głos ma łagodzić namiętności. W pierwszy dzień nowego roku udają się do chramu *shintō*, gdzie błagają bóstwa o pomyślność na nadchodzący czas. Okazuje się więc, że chociaż przeważająca większość Japończyków deklaruje brak przynależności religijnej, to jednak *de facto* kulturową rytuały rozmaitych religii.

Na podobnej zasadzie, jak w życiu codziennym, religia jest obecna w japońskim systemie edukacji. Z łatwością da się zaobserwować fenomen polegający na tym, że polityka oświatowa właśnie w sferze religijnej poszukuje oparcia przeciwko relatywizmowi etycznemu. Dominuje przy tym pogląd, że religijność – należy wyraźnie odróżnić to pojęcie od terminu „religia” – jest istotną siłą umożliwiającą kształtowanie i doskonalenie charakteru. Wpływ ten jest ściśle związany z faktem, że religia pomaga w określeniu tego, kim jest człowiek i jak powinien korzystać ze swojego życia. Z tego powodu, a także w związku z wyraźnie

² Por. *Sekai shuyokoku kachikan deta-buku* (Księga wartości w wiodących krajach świata), oprac. D. Dentsusoken, Tokio 2008.

dostrzegalnym w całym społeczeństwie kryzysem orientacji etycznej, wzmaga się w japońskiej polityce oświatowej tendencja, zgodnie z którą oczekuje się od religijności oddziaływania wychowawczego. Chociaż prawo oświatowe zabrania w Japonii umieszczania symboli religijnych w państwowych instytucjach edukacyjnych, to jednak nieprzerwanie, od początku okresu modernizacji, polityka oświatowa kładzie duży nacisk na kształcenie nie tylko w sensie przekazu wiedzy, lecz również jako poszerzanie horyzontu myślowego z pomocą odniesień religijnych. W związku z tym pedagogiczna *praxis* otwarta na dziedzinę religijną nieuchronnie popada w konflikt z obowiązującymi uregulowaniami prawnymi.

Artykuł 20 japońskiej konstytucji gwarantuje wolność religijną oraz nakazuje państwu i jego organom przestrzeganie neutralności religijnej³. Na tej podstawie instytucje publiczne są zobligowane do zachowania wobec religii powściągliwości. W artykule 15 prawa oświatowego nakazuje się przestrzeganie tolerancji religijnej, prowadzenia kształcenia ogólnego w zakresie różnych religii i respektowania ich roli w życiu społecznym⁴. Z tego zapisu wynika, że chociaż publiczne instytucje oświatowe nie mogą prowadzić edukacji religijnej ani organizować obchodów religijnych, odpowiadających określonej denominacji wyznaniowej, to jednak zleca się im zadanie wspierania religijności jako takiej.

Zgodnie z dominującą opinią na edukację religijną składają się trzy zakresy: nauczanie religii dostosowane do określonej denominacji, formowanie niezwiązanej denominacyjnie religijności i przekaz wiadomo-

³ Artykuł 20 konstytucji Japonii z 1946 roku brzmi następująco: „1. Zapewnia się wolność religijną. Organizacje religijne nie powinny być obdarzane przez państwo żadnymi przywilejami ani nie mogą rozciągać na nie swojego autorytetu. 2. Nie wolno nikogo zmuszać do udziału w czynnościach, świętach, ceremoniach religijnych ani innych formach *praxis*. 3. Państwo i jego organy zrzekają się prawa do prowadzenia nauczania religii oraz innych aktywności w tym zakresie”.

⁴ W artykule 15 prawa oświatowego z 1947 roku zapisano: „W wychowaniu należy brać pod uwagę tolerancję religijną, ogólne kształcenie w zakresie różnych religii i pozycję religii w życiu społecznym. Szkoły, których organem prowadzącym jest państwo lub inne instytucje publiczne, zrzekają się prawa do nauczania religii oraz innych aktywności na rzecz jakiegokolwiek denominacji religijnej”. Fragment zaznaczony drukiem rozstrzelonym został wprowadzony w noweli z 2006 roku.

ści o religiach (dzieje, sztuka, kultura itp.). W Japonii pierwszy z tych obszarów dopuszcza się wyłącznie w szkołach prywatnych. Trzeci obszar jest od strony prawnej możliwy, co więcej, po wprowadzeniu w 2006 roku nowelizacji prawa oświatowego zaleca się go *expressis verbis*. Sporny pozostaje obszar wskazany powyżej jako drugi⁵.

Tok mojego wywodu jest następujący: najpierw w zarysie przedstawie ewolucję relacji między edukacją a religią w Japonii, ze szczególnym uwzględnieniem okresu japońskiej pedagogiki reformy. Następnie na podstawie wybranych przedmiotów nauczania szkolnego przeanalizuję aktualną kontrowersję odnośnie do stosunku między kształceniem a religią. W tej części odniosę się do nauczanego w szkołach podstawowych i średnich pierwszego stopnia przedmiotu dodatkowego pod nazwą „Lekcje moralności” i do etyki, która w szkołach średnich drugiego stopnia jest przedmiotem fakultatywnym (do wyboru). W pierwszej z tych analiz chodzi mi przede wszystkim o odpowiedź na pytanie, w jaki sposób szkoły publiczne obchodzą się z religijnością, a konkretnie z odczuciem religijnym. W drugiej postaram się rozważyć kwestię tego, jak te same szkoły przekazują wiedzę na tematy związane z różnymi religiami. Na zakończenie, w trzecim punkcie wskażę i wyjaśnię momenty ciągłości i zmiany odnośnie do roli religijności w Japonii, różniąc z jednej strony wzmacniający wpływ religijności na poczucie moralne, z drugiej natomiast na kształtowanie tożsamości narodowej.

⁵ Por. K. Yamaguchi, *Shukyo-teki joso kyoiku no gainen to shiteki tenkai (Pojęcie wychowania do wrażliwości religijnej i jego rozwój historyczny)*, Kagaku to Shiso 35(1980), s. 520-535; tenże, *Sengo no shukyo to kyoiku o meguru soten to kadai (Punkt sporny i problemy związane z relacją między religią a wychowaniem po wojnie)*, Ky-oikugaku-Kenkyu 65(1998)4, s. 324-333.

Ewolucja rozumienia religijności w japońskiej koncepcji kształcenia

Powstanie pojęcia „religia” i jego interpretacja: od zakazu religii
do popierania poczucia religijnego

Do zakończenia polityki izolacji, która w latach 1639-1853 odcięła Japonię od jakichkolwiek wpływów zewnętrznych, pojęcie „religia” jako termin zbiorczy, określający różne wierzenia i wyznania, było całkowicie nieznanne. Głównym powodem takiego stanu rzeczy był brak kontaktu z którąkolwiek religią monoteistyczną. W Japonii za tradycyjne uważa się trzy rodzaje wiary opatrzone potocznie mianem religii (w dzisiejszym sensie tego słowa), a mianowicie: shintoizm, konfucjanizm i buddyzm.

Shintoizm, jedyny swojski – jeśli można tak powiedzieć – rodzaj wierzenia w Japonii, łączy animizm, kult przodków i kult cesarza. Jest on niezwykle bogaty i różnorodny, zarówno w odniesieniu do zwyczajów ludowych, jak i związków politycznych⁶.

Konfucjanizm, który bardzo się rozpowszechnił w Azji Wschodniej, jest raczej doktryną moralną zawierającą w sobie patriarchalistyczną etykę społeczną niż wiarę religijną. Jego przepisy służą przede wszystkim zachowaniu istniejącej struktury społecznej⁷.

Buddyzm wyróżnia się natomiast nauką o wyzwoleniu człowieka z cierpienia i wędrówką dusz. Zasady etyczne są w nim wyprowadzane

⁶ W shintoizmie cesarz uchodzi za jedynego prawowitego potomka bogów. Samo słowo *shintō* pojawiło się po raz pierwszy w 720 roku n.e. w najstarszych kronikach japońskich *Nihon-shoki* w rozdziale poświęconym cesarzowi Yomei (?-587 r. n.e.). Yoshio Toda (1918-2006) dopatruje się w tym początku kształtowania się w Japończykach tożsamości narodowej. Por. I. Hori, *Nippon no shukyo (Japońskie religie)*, Daimyodo, Tokio 1985, s. 26.

⁷ Jako datę przyjęcia przez Japonię konfucjanizmu wskazuje się rok 513 p.n.e., kiedy to pięciu mistrzów klasycznego konfucjanizmu przybyło z Chin do Japonii. W konfucjanizmie bowiem etykę dzieli się na pięć kategorii stosunków międzyludzkich: władca – poddani, ojciec – syn, starszy brat – młodszy brat, mężczyzna – kobieta i pokolenie starszych – pokolenie młodszych. Ta oparta na relacjach etyczność była dostosowana do potrzeb systemu feudalnego i regulowała zachowania między tworzącymi go stanami.

z poglądu na świat i życie⁸. Aż do wskazanego powyżej końca polityki izolacji wobec kultury zachodniej i rozpoczęcia procesu modernizacji Japonii w drugiej połowie XIX wieku te trzy religie były ściśle ze sobą powiązane i nie potrzebowały żadnego wspólnego określenia.

Dopiero po ponownym otwarciu kraju weszło do użycia słowo *shukyo* jako termin odpowiadający pojęciu ogólnemu „religia” i sumujący w sobie różne jej rodzaje. W sensie jurydycznym *shukyo* oznacza „przekonanie o istnieniu istoty ponadnaturalnej, ponadludzkiej (istoty absolutnej, Stwórcy, najwyższej egzystencji itd., przede wszystkim bóstw, Buddy, duchów) oraz uczucia i działania wyrażające cześć i szacunek wobec niej”⁹.

Wychowanie szkolne w Japonii w okresie modernizacji, to jest od drugiej połowy XIX wieku, było ukierunkowane z jednej strony na przewyższenie cywilizacyjnego zacofania kraju i dorównanie zachodnim standardom, z drugiej natomiast na wzmocnienie tradycyjnych dalekowschodnich norm etycznych, które opierały się na konfucjanizmie i shintoizmie. Jak już wspomniano powyżej, wywodząca się z Chin doktryna moralna Konfucjusza nakazywała kultywowanie istniejących stosunków społecznych, leżący zaś u podstaw shintoistycznego mitu o stworzeniu kult przodków i kult cesarza ustanawiał tego ostatniego bezpośrednim potomkiem bogów. W omawianym okresie w oficjalnych dokumentach klasyfikowano zarówno konfucjanizm, jak

⁸ Buddyzm przybył do Japonii około roku 538 n.e. z królestwa Paekche, które leżało na terenie dzisiejszej Korei południowo-wschodniej. Znaczny wkład wniósł w to dzieło ówczesny król Song (523-554 r. n.e.), który przesłał japońskiemu cesarzowi Kinmei (531-571 r. n.e.) posąg Buddy z kilkoma sutrami, czyli księgami zawierającymi buddyjskie nauki. Do zadomowienia się buddyzmu w Japonii przyczynił się podział ról, jaki nieoficjalnie panował między nim a shintoizmem. Zgodnie z tym podziałem do buddyzmu należały sprawy związane z życiem na tamtym świecie, do shintoizmu – na tym. Istota tego ostatniego polega bowiem na wierze w ten świat jako realną rzeczywistość, która jednak wiąże się z życiem pozagrobowym. Buddyzm natomiast uważa doczesną rzeczywistość tylko za stan przejściowy; dopiero po śmierci rozpoczyna się prawdziwe życie. Jak widać, w obu religiach istnieją sprzeczne wyobrażenia. Ta sprzeczność jednak uczyniła możliwą ich koegzystencję w Japonii.

⁹ Fragment orzeczenia wydanego 14 maja 1977 roku przez sąd drugiej instancji w Nagoi w słynnej kwestii *Tsu jichinsai soshō*, związanej ze sporem odnośnie do stosunku państwa do religii.

i *kokka shintō*, czyli shintoizm państwowy¹⁰, poza kategorią religii. Ich wzajemne sprzęgnięcie służyło przede wszystkim utrwaleniu systemu władzy opartej na jednowładztwie cesarza i było podstawą wychowania moralnego, które od 1880 roku należało do najważniejszych przedmiotów szkolnych. Jednym z głównych przejawów owego sprzęgnięcia konfucjanizmu i shintoizmu był wydany w 1890 roku przez cesarza Meiji edykt na temat edukacji, który przez ponad pół wieku – aż do zakończenia II wojny światowej – uchodził za podstawowy tekst dotyczący japońskiego poczucia narodowego. Wśród cnót charakterystycznych dla Japończyków wymienia się w nim niezłomną wierność cesarzowi i dziecięcą miłość do rodziców.

Ponieważ cesarski edykt oświatowy opierał się na rzekomo areligijnym konfucjanizmie i shintoizmie państwowym, realizowane na jego podstawie szkolne wychowanie moralne było uważane za niezależne od jakiegokolwiek religii. Wskutek tego, że w formacji moralnej owemu edyktowi przysługiwał status jedynej podstawy prawnej, religie były nie tylko zbędne, lecz nawet niebezpieczne. Celem zachowania na przyszłość tego *status quo* japońskie ministerstwo edukacji wydało w 1899 roku zarządzenie oznaczone numerem 12, w którym przeprowadzono precyzyjne rozróżnienie między edukacją a religią. Na podstawie owego zarządzenia zabroniono we wszystkich szkołach, nie wyłączając szkół prywatnych, nauczania religii i organizowania celebracji religijnych – także poza planem lekcji.

W roku 1935 to samo ministerstwo wydało zarządzenie nr 160 w sprawie pielęgnowania poczucia religijnego. Była to poprawka do poprzedniego zarządzenia z 1899 roku. W nowym dokumencie utrzymano w mocy odnoszący się do wszystkich religii, niezależnie od ich denominacji, zakaz nauczania w szkole prawd wiary i sprawowania ja-

¹⁰ W 1900 roku świątynna (ortodoksyjna) wersja *shintō* została podniesiona do rangi kultu państwowego. Niezależnie od tego istniały nadal różne jej odłamy (sekty), które pełniły funkcję instytucji religijnych. W shintoizmie państwowym cesarz uchodził za bezpośredniego potomka bogów, co służyło legitymizacji jego panowania. Ów shintoizm złączył się na trwałe z procesem krystalizacji świadomości narodowej Japończyków i przyczynił do powstania ideologii ultranacjonalistycznej.

kichkolwiek czynności kulturalnych, jednak wprowadzono pewną uwagę, a mianowicie: pielęgnacja poczucia religijnego przyczynia się do kształcenia charakteru i nie jest sprzeczna z duchem cesarskiego edyktu oświatowego. W związku z tym powstała nowa sytuacja prawna, którą interpretowano w następujący sposób: ministerstwo oświaty częściowo zakazuje wychowania religijnego (w formie nauczania zasad konkretnej religii), częściowo zaś nie (jako pielęgnacji ogólnego poczucia religijnego niezwiązanego z żadną denominacją religijną)¹¹. Tej wykładni towarzyszyło przesłanie oświatowo-polityczne, w myśl którego poczucie religijne mogło funkcjonować w szkolnictwie japońskim wyłącznie w ścisłym powinowactwie z przekonaniami nacjonalistycznymi, pełniąc funkcję bastionu przeciwko marksizmowi i innym niepożądanym ideom Zachodu, które zagrażały cesarskiemu systemowi władzy.

Cesarski edykt oświatowy jako quasi-religia: potrzeba czy zbyteczność religijnego dopełnienia?

W okresie między pierwszą a drugą wojną światową japońscy politycy oświatowi domagali się od nauczycieli takiego wychowania moralnego, które będzie prowadzone w powiązaniu z poczuciem religijnym, przy czym to ostatnie było utożsamiane z shintoizmem państwowym, który – jak zostało powyżej zasygnalizowane – uważany był nie za religię, lecz za przejaw nacjonalizmu japońskiego. Tym samym poczucie religijne miało za zadanie służyć nie tyle kształtowaniu wrażliwości moralnej, ile raczej zachowaniu i utrwaleniu idei cesarstwa.

W tym okresie japońscy pedagodzy reformy stanowili mniejszość, która opatrywała samą siebie i swoje koncepcje przymiotnikiem „religijne”. Ich zasługą jest jednak nie tylko to, że podejmowali wprost problemy religijne, lecz czynili to w sposób programowy. Podobnie jak inni, byli oni zobligowani do przestrzegania wytycznych oficjalnej polityki oświatowej, której podstawą był omówiony w poprzednim pod-

¹¹ Por. J. Shimomura, *Shukyoho (Prawo do religii)*, [w:] *Kyoikugaku-jiten (Słownik pedagogiczny)*, red. K. Mantarao, t. 2, Iwanami, Tokio 1937, s. 1081 i nast.

punkcie edykt cesarski, jednak w swojej praktycznej działalności wychowawczej starali się stawić mu opór przez to, że włączali do niej sferę religijną. Takie właśnie stanowisko prezentował Kuniyoshi Obara (1889-1977). Warto poznać nieco bliżej myśl tego, prawie w ogóle nieznanego w Europie, pedagoga i reformatora wychowania.

W 1919 roku Obara został zatrudniony na stanowisku nauczyciela w szkole *Seijo*, która powstała w 1917 roku jako pierwsza placówka eksperymentalna. Była to kolebka pedagogiki reformy w Japonii. Tym, co przyciągnęło do niej młodego nauczyciela, była przychylność dyrekcji szkoły wobec jego nowatorskiego podejścia do pedagogicznej *praxis*. Ale nawet tutaj niekonwencjonalne pomysły Obary, zwłaszcza z zakresu wychowania religijnego, po pewnym czasie zaczęły prowokować spory, a nawet wywoływać konflikty¹².

Według Obary najważniejszym celem wychowania jest ukształtowanie pełnego człowieka. Z tego z kolei wynika konieczność uwzględnienia religii w rozważaniach pedagogicznych¹³. W ujęciu Obary religia oznacza bycie-w-relacji z Pierwotną Podstawą, Bogiem czy czymś/kimś, co/któ przewyższa człowieka¹⁴. Edykt cesarski był, jego zdaniem, nasycony treściami religijnymi przez sam fakt, że „pochodził od cesarza, istoty na wpół boskiej”¹⁵. Poddani zdołają pojąć jego ducha tylko wówczas, gdy „dopełnią go własną religią”¹⁶. Z tego powodu Obara utyskiwał, że w Japonii w ogóle brakuje zrozumienia dla religii i jej

¹² Por. K. Obara, *Sensei to watashi (Nauczyciel i ja)*, Zenjin 19(1928), s. 89.

¹³ Por. K. Obara, *Kyoiku no Konpon-Mondai toshiten Shukyo (Religia jak podstawowy problem wychowania)*, Shuseisha, Tokio 1919, s. 139 i nast.

¹⁴ Tamże, s. 2. Niewątpliwie na myślenie i *praxis* pedagogiczną Obary ogromny wpływ wywarło chrześcijaństwo. On sam jednak podkreślał, że nie opiera się na chrześcijaństwie, lecz na ogólnie pojmowanej religijności. Wewnętrzny świat Obary ukształtował się w trakcie jego zmagania z różnymi rodzajami religii. W domu rodzinnym został wychowany w buddyzmie. Po śmierci rodziców adoptowała go shintoistyczna rodzina kapłańska. W późniejszym okresie zetknął się z wiarą Chrystusa przez znaczące spotkania osobiste z chrześcijanami. Śladem tej dość zawilej drogi życiowej było jego „elastyczne” nastawienie do religii, zgodnie z którym religia czy wyznanie są rzeczami drugorzędnymi, najważniejsza natomiast jest religijność.

¹⁵ K. Obara, *Shushin oyobi dotoku-kunren to shukyo-kyoiku (Nauczanie i wdrażanie do moralności a wychowanie religijne)*, Shukyo-kyoiku-koza 6(1928), s. 31.

¹⁶ Tamże, s. 29.

wychowawczej funkcji. Jego zdaniem tylko powrót do religii umożliwi wyjście z kryzysu wychowania¹⁷.

Po dziesięciu latach pracy jako nauczyciel w *Seijo*, Obara założył w 1929 roku własną szkołę *Tamagawa*, w której religijności została przypisana główna rola w procesie wychowania całego człowieka¹⁸. Na czoło pedagogicznej *praxis* japoński reformator wychowania wysunął modlitwę i pracę jako przejawy religijności.

Rys historyczny okresu po II wojnie światowej: ciągłość i zmiana

Po drugiej wojnie światowej nastąpił renesans zainteresowania pielęgnowaniem poczucia religijnego. Już we wrześniu 1945 roku ministerstwo edukacji wydało dokument zatytułowany *Główne linie kształcenia przy odbudowie nowej Japonii*. W dokumencie tym zalecano *expressis verbis* pielęgnację poczucia religijnego celem budowania „nowej Japonii”, czyli takiej, która będzie żyła w zgodzie z sąsiednimi narodami i będzie się przyczyniała do umocnienia na całym świecie pokoju¹⁹. W ten sposób potwierdzona została obowiązywalność rozporządzenia ministerialnego z 1935 roku w sprawie pielęgnacji poczucia religijnego. W sprawie tej panował pogląd, że „religia jako jedyna jest w stanie ożywić moralność”²⁰ i „wydobyć państwo z grzęzawiska zepsucia moralnego. Nie istnieje żadna inna droga wyjścia poza tę jedyną: przeniknąć wychowaniem poczuciem religijnym”²¹. Stosowne do tego poczucie religijne stało się wspólnym mianownikiem wszystkich istniejących religii, a ich założyciele, tacy jak Konfucjusz, Budda, Jezus Chrystus, i rodzina cesarska – jego twórcami²².

¹⁷ Por. K. Obara, *Kyoiku no Konpon-Mondai...*, dz. cyt., s. 1.

¹⁸ Obara był przeświadczony, że dzieci są z natury religijne, znacznie bardziej niż dorośli. Por. tamże, s. 144 i nast., s. 166.

¹⁹ Por. *Kindai nihon kyoiku seido shiryō (Materiały do historii systemu kształcenia współczesnej Japonii)*, red. K. Ishikawa, t. 18, Kodansha, Tokio 1957, s. 490.

²⁰ *Kindai nihon kyoiku seido shiryō (Materiały do historii systemu kształcenia współczesnej Japonii)*, red. K. Ishikawa, t. 31, Kodansha, Tokio 1959, s. 492.

²¹ Tamże.

²² Por. tamże, s. 473.

W reaktywacji poczucia religijnego i ustanowieniu go składnikiem japońskiej polityki oświatowej amerykańskie władze okupacyjne dopatrywały się rewizjonistycznego powrotu do shintoizmu państwowego, który co prawda nie uważał siebie samego za religię, *de facto* jednak spełniał jej funkcje. Odpowiadając na to, Amerykanie podjęli działania zmierzające do zlikwidowania tej, ich zdaniem, najważniejszej ostoji japońskiej idei mocarstwowości. Ten właśnie zamysł przyświecał wydanej już w grudniu 1945 roku dyrektywie w sprawie zniesienia wspieranego przez rząd shintoizmu państwowego, (krótko: dyrektywa antyshintoistyczna) *Abolition of governmental Sponsorship, Support, Perpetuation, Control and Dissemination of State Shinto*.

Mimo tych działań (a może właśnie w ich następstwie), japońscy politycy oświatowi uznali za niezbędne zakotwiczenie poczucia religijnego w prawie oświatowym. W podstawowej w tym zakresie ustawie zamierzano umieścić następujące sformułowanie: „Poczuciu religijnemu należy się z pedagogicznego punktu widzenia respekt”²³. Mimo, że zapis ten znajdował się w pierwotnej wersji projektu ustawy, to jednak krótko przed jej zatwierdzeniem zniknął z niej. Wydaje się, że decydujący wpływ miał na to nieprzychylny stosunek aliantów wobec obecności elementu religijnego w japońskim systemie edukacji.

Japońska „konstytucja oświatowa” została uchwalona w 1947 roku. Chociaż nie wskazuje się w niej wprost na poczucie religijne, to jednak konsensus, panujący w tej sprawie między japońskimi politykami, nie uległ zasadniczej zmianie. Byli oni przekonani, że poczucie religijne należy popierać, a działania w tym zakresie leżą z jednej strony w granicach dopuszczalnej poszerzonej interpretacji prawa oświatowego, z drugiej natomiast wymagają tworzenia niepisanych reguł, które umożliwią prawidłowe kształtowanie tej sfery²⁴. Od tego czasu – oczywiście bez

²³ *Shiryō: Kyoiku kihonho sanju-nen (Materiały. Trzydzieści lat prawa oświatowego)*, red. E. Suzuki, Gakuyo, Tokio 1978, s. 145.

²⁴ Por. *Kyoiku sasshin iinkai, kyoiku sasshin shingikai kaigi roku (Protokoły komitetu ds. reformy kształcenia i rady ekspertów)*, red. H. Sato, t. 4, Iwanami, Tokio 1996, s. 120, s. 123.

dosłownego wspomniania o tym – można mówić w nauczaniu szkolnym o zakotwiczeniu poczucia religijnego w wychowaniu moralnym²⁵.

Aby unaocznić zbliżanie się nowej, merytokratycznej epoki, w 1966 roku *chuo-kyoiku-shingikai*, czyli Centralna Rada Kształcenia, organ doradczy japońskiego ministerstwa edukacji, w jednym ze swoich raportów opisała pożądany obraz człowieka. W tym opisie wspieranie poczucia religijnego nie jest już tylko niepisaną regułą, lecz manifestacyjnym postulatem. Poczucie to stoi na równi z „głębokim szacunkiem wobec pierwotnego źródła życia”²⁶, który to szacunek uważany jest za główną podstawę cnoty. Co prawda raport Centralnej Rady Kształcenia został odrzucony pod zarzutem zbyt konformistycznego podejścia do prawa, to jednak utorował drogę do przełomu, jaki wkrótce dokonał się w omawianym zagadnieniu. Od tego raportu bowiem w oficjalnych dokumentach na temat edukacji systematycznie wymienia się poczucie religijne, choć pod różnymi postaciami, np. „odczucie siły, która znajduje się ponad człowiekiem”²⁷ czy „cześć wobec tego, co wykracza poza ludzkie możliwości”²⁸.

W 2006 roku, na krótko przed 60. rocznicą uchwalenia, została po raz pierwszy znowelizowana „konstytucja oświatowa” z 1947 roku. Według pierwotnego planu zamierzano dołączyć do niej osobny artykuł na temat pielęgnacji poczucia religijnego. Zamiar ten jednak natychmiast stał się przedmiotem kontrowersji nie tylko między pedagogami, lecz również

²⁵ Istnienie powiązania między wychowaniem moralnym a wychowaniem religijnym potwierdza następująca regulacja. Gdy w 1958 roku wprowadzono do szkolnego programu nauczania „lekcje moralności” jako przedmiot obowiązkowy, we wskazaniach dotyczących sposobu wykonania prawa oświatowego w tym zakresie uznano, że w prywatnych szkołach nowy przedmiot zastępują lekcje religii.

²⁶ „*Koki chuto kyoiku no kakuju seibi ni tsuite*” toshin (Raport w sprawie „Odnowienia i wzmocnienia kształcenia na poziomie szkoły średniej”), Centralna Rada Kształcenia, „Monbu-jiho” 1072(1966), zeszyt specjalny, s. 220.

²⁷ *Chugakko-gakushu-shido-yoryo: Dotoku* (Wskazania dotyczące planów nauczania w szkole średniej: lekcje moralności), MEXT (skrót od Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology – *monbu-kagaku-sho*) 1969.

²⁸ *Chugakko-gakushu-shido-yoryo: Dotoku* (Wskazania dotyczące planów nauczania w szkole średniej: lekcje moralności), MEXT 1977.

politykami. Ostatecznie projekt upadł z powodu sprzeciwu jednej z partii tworzących wówczas koalicję rządzącą.

Aktualny stan dyskusji. Analiza podręczników szkolnych zatwierdzonych przez ministerstwo edukacji

Zeszyty serca (2002-2011) – stopienie religii i psychologii w ramach „lekcji moralności” w szkołach podstawowych i średnich pierwszego stopnia

Na przełomie XX i XXI wieku wychowanie moralne w Japonii umocniło się w programie nauczania szkolnego dzięki wprowadzeniu przedmiotu określanego mianem „wychowanie serca” (ang. *emotional education*). Korzenie decyzji w tej sprawie sięgają roku 1997, kiedy to ministerstwo edukacji pod wpływem szeroko nagłośnionej przez media zbrodni, jaką popełnił 14-letni uczeń, zwróciło się do Centralnej Rady Kształcenia z prośbą o opinię w sprawie skuteczności prowadzenia „wychowania serca” w wieku dziecięcym. Głównym celem tych zajęć miało być uświadomienie dzieciom wartości i unikatowości życia, zarówno własnego, jak i cudzego.

Raport został przygotowany jeszcze w tym samym roku. Centralna Rada Kształcenia zakończyła go konkretnymi propozycjami zmian. Zgodnie z tymi sugestiami każda rodzina posiadająca dziecko w szkole podstawowej i średniej otrzymała w 1999 roku zeszyt omawiający zasady wychowania rodzinnego, natomiast rodzinom z dziećmi w wieku przedszkolnym wręczono broszurkę wprowadzającą do domowego „wychowania serca”. Jeden z rozdziałów owej broszurki nosi tytuł „Głęboki sens uroczystości rodzinnych”. Nie tylko omawia się w nim przebieg dorocznych świąt, lecz również zachęca do ich obchodzenia w kręgu rodzinnym, gdyż „modlitwa o zdrowie w shintoistycznym храmie na początku Nowego Roku czy w domu w wieczór poprzedzający początek wiosny sprzyjają rozwijaniu poczucia religijnego i pogłębiają

szacunek wobec tego, co ponadludzkie”²⁹. W ten sposób po blisko 30 latach nieoczekiwanie przeżywa swój *comeback* pojęcie „poczucie religijne”, którego ministerstwo edukacji od 1966 roku skrzętnie starało się unikać. Co więcej, obecnie zaleca się je jako skuteczny środek służący przebudzeniu wrażliwości moralnej.

W 2002 roku na polecenie ministerstwa edukacji wszystkim dzieciom w wieku od 6 do 15 lat zostały rozdane *Kokoro no noto*, czyli *Zeszyty serca*. Tworzą one razem cztery tomy materiałów opracowanych odpowiednio do poziomu dojrzałości intelektualnej i emocjonalnej. *Zeszyty* mają za zadanie pomóc dorastającym w poszukiwaniu sensu życia i własnej tożsamości. Praca z nimi polega na tym, że uczniowie najpierw samodzielnie notują, co przeżywają i myślą, a następnie rozmawiają o tym na lekcji z nauczycielem. Niezwykle ważne jest odniesienie do serca, które w Japonii traktuje się jako źródło wrażliwości moralnej. Owe zeszyty są podstawą zajęć na przedmiocie dodatkowym, zwanym „lekcje moralności”, którego głównym zadaniem jest właśnie pielęgnowanie kultury serca. W szczególności chodzi o wyrobienie panowania nad sobą, trening interpersonalny, szacunek dla życia i poczucia przynależności. Poniżej zostaną przeanalizowane niektóre zapisy zawarte w *Zeszytach serca*, odnoszące się do trzeciego z wymienionych obszarów, to znaczy szacunku dla życia, który ma pobudzić w uczniach wrażliwość moralną.

W zeszycie przeznaczonym dla uczniów klasy trzeciej i czwartej szkoły podstawowej znajduje się m.in. następujące zdania: „Całym naszym ciałem wczujmy się w życie! Jakże wielkie i cudowne są przyroda i życie!”³⁰. W zeszycie dla piątej i szóstej klasy omawianemu zagadnieniu poświęcono osobny rozdział zatytułowany „Zachowajmy szacunek!”. Można w nim znaleźć m.in. takie stwierdzenia: „Przyrodę, która pozwala nam żyć, przenika tajemnicze przeznaczenie. Niewidzialny, mistyczny świat egzystuje! Istnieje coś, co wykracza poza możliwości

²⁹ Por. *Katei-kyoiku noto* (*Zeszyt na temat wychowania rodzinnego*), MEXT 1999, s. 57; *Katei-kyoiku techo* (*Broszura na temat wychowania rodzinnego*), MEXT 1999, s. 50.

³⁰ *Kokoro no noto* (*Zeszyt serca*), nr 2, MEXT 2002, s. 51.

człowieka”³¹. „Czy spotkanie z tym, co przerasta siły człowieka, napęłnia cię przejęciem?”³².

Warto zwrócić uwagę, że przedmiotem ostatniego pytania nie jest to, czy uczeń doświadczył już kiedyś czegoś niezwykłego. Wręcz przeciwnie, autorzy zeszytu z góry zakładają to jako rzecz oczywistą. Ten ton staje się jeszcze bardziej natarczywy w zeszycie dla klasy siódmej, ósmej i dziewiątej szkoły średniej pierwszego stopnia: „Nieustannie wzrasta w tobie szacunek wobec tego, co wykracza poza możliwości człowieka. Jakie doświadczenia w tym względzie poruszyły tobą?”³³. Tak więc szacunek dla życia, jaki powinni osiąść uczniowie w trakcie „lekcji moralności”, został w tym zeszycie skonstruowany z uczucia wzruszenia (przejęcia), jakiego uczniowie musieli rzekomo już doświadczyć w kontakcie z niewidzialnym, mistycznym światem przyrody. To uczucie z kolei opiera się na fundamencie poczucia religijnego, które w czasach kryzysu wychowania chce się tym mocniej podkreślić.

Pomysłodawcą i dyrektorem programowym *Zeszytów serca* był Hayao Kawai (1928-2007). W 1965 roku jako pierwszy Japończyk uzyskał on w Instytucie C.G. Junga w szwajcarskim Zurychu dyplom psychoterapeuty i po powrocie do Japonii propagował „wychowanie serca”. Psychologia głębi (psychoanaliza), do której się odwoływał, podkreśla potrzebę poczucia religijnego w wychowaniu moralnym. Z punktu widzenia terapeuty za sprawę najwyższej wagi Kawai uważał to, żeby w każdym człowieku nastąpiło zrównoważenie świadomości i podświadomości. Sądził przy tym, że wiedza naukowa osłabia tę równowagę, a niekiedy prowadzi nawet do całkowitej jej utraty³⁴. Z tego wyprowadzał wnioski, że jeżeli terapia psychologiczna ma być pomocna przy rozwiązywaniu współczesnych „problemów serca”, musi być ona religijna, gdyż sfera religijna jako jedyna jest w stanie pomóc osaczonemu przez różne zagrożenia człowiekowi w doświadczeniu głębszego zwią-

³¹ *Kokoro no noto (Zeszyt serca)*, nr 3, MEXT 2002, s. 68.

³² Tamże, s. 69.

³³ *Kokoro no noto (Zeszyt serca)*, nr 4, MEXT 2002, s. 65.

³⁴ H. Kawai, *Yungu-shinrigaku to bukkyo (Psychologia Junga a buddyzm)*, Iwanami, Tokio 1995, s. 11.

ku między tym, co świadome, a tym, co nieświadome³⁵. Na ten temat pisał następująco: „Nowa nauka połączy się z religiami, które interpretują człowieka jako całość”³⁶. Powiązanie wrażliwości moralnej i formacji religijnej jest niejako wpisane w długą tradycję japońskiego wychowania moralnego. Nowością tego ujęcia jest zastosowanie odwołania do psychoterapii.

Podręcznik *Etyka*: zrównanie religii i filozofii w nauczaniu etyki
w szkole średniej drugiego stopnia

W japońskich szkołach średnich drugiego stopnia etyka jest przedmiotem do wyboru z grupy przedmiotów reprezentujących nauki społeczne. Przyjmuje się, że jest ona nie tylko kontynuacją podobnych przedmiotów z poziomu szkoły podstawowej i średniej pierwszego stopnia, lecz również omówionych w poprzednim podpunkcie „lekcji moralności”. Zgodnie z wydanym przez ministerstwo edukacji programem etyka, jako samodzielny przedmiot nauczania, ma za zadanie pomóc uczniom w kształtowaniu własnej tożsamości jako autonomicznych podmiotów oraz świadomych swoich praw i obowiązków obywateli. Wypełnienie tych zadań polega na wzmocnieniu praktycznej woli uczniów odnośnie do kształcenia swojego charakteru³⁷.

W ramach przedmiotu etyka uczniowie powinni również osiąść umiejętność refleksyjnego namysłu nad samymi sobą. Umiejętność refleksji ma się w nich ukształtować dzięki nauczaniu filozofii i religii, gdyż w ofercie obu tych dyscyplin znajdują się cenne maksymy wspomagające osiągnięcie mądrości życiowej. Na lekcjach etyki filozofia

³⁵ Por. H. Kawai, Sh. Nakazawa, *Bukkyo ga suki (Kochajmy buddyzm!)*, Asahi, Tokio 2003, s. 215.

³⁶ H. Kawai, *Yungu-shinrigaku...*, dz. cyt., s. 209. Kawai bardzo wysoko cenił tradycyjną mentalność japońską, którą interpretował jako złożenie wysublimowanego animizmu z buddyzmem. Na tej postawie sądził, że owa mentalność jest już z natury religijna. Por. H. Kawai, M. Miyuki, *Ugoku bukkyo, jissensuru bukkyo (Buddyzm poruszający, buddyzm praktykowany)*, Hozo, Kioto 2005, s. 110.

³⁷ Por. *Kotogakko-gakushu-shido-yoryo: Rinri (Wskazania programowe dla szkoły średniej drugiego stopnia: etyka)*, MEXT 1999.

i religia mają być przedstawiane w taki sposób, żeby uczący się z łatwością mogli wydobyć z nich to, co istotne dla ich życia. Ponadto w programie etyki nakazuje się, żeby religie były omawiane w sposób neutralny. W związku z tym należy przedstawiać jedynie ich powstanie, rozwój i stan obecny.

Zasygnalizowana powyżej redukcja nauczania religii do przekazu wiadomości, które miałyby pobudzić uczniów do rozwijania w sobie umiejętności samorefleksji, nierzadko spotyka się z zarzutem ukrytego imputowania im wartości religijnych, mimo że *de facto* znajduje się poza obszarem umożliwiającym kształtowanie samodzielnej refleksji³⁸. Już po samych tytułach rozdziałów poświęconych religii w podręcznikach do etyki można łatwo rozpoznać, jakie oceny towarzyszą poszczególnym religiom. W jednym z podręczników zatytułowano je następująco: „Chrześcijaństwo: religia miłości”³⁹, „Buddyzm: religia miłosierdzia i oświecenia”⁴⁰ oraz „Islam: religia objawienia i modlitwy”⁴¹. Wszystkie podręczniki są zgodne co do tego, że za pomocą chrześcijaństwa da się nauczyć miłości bliźniego, natomiast za pomocą buddyzmu – miłosierdzia. Krótko mówiąc: mimo że nieprzerwanie obowiązuje zasada neutralności, podręczniki szkolne proponują określone religie jako wzory do naśladowania, nie zważając w ogóle na przynależność religijną czy konfesyjną samych uczących się⁴².

Zgodnie z wyobrażeniem leżącym u podstaw powyższego zróżnicowania treści dotyczących poszczególnych religii zmieniają się one w zależności od denominacji. A chociaż we wszystkich podręcznikach bez

³⁸ W ostatnim czasie Satoko Fujiwara dokonała analizy porównawczej podręczników wykorzystywanych w nauczaniu przedmiotu etyka, zarówno w Japonii, jak i w wybranych krajach Zachodu. Badaczka doszła do wniosku, że japońskie podręczniki reprezentują z zasady określony system wartości wybranej religii, podczas gdy podręczniki zagraniczne dążą do obiektywnej prezentacji treści dotyczących religii. Por. S. Fujiwara, *Sekai no kyokasho de yomu „Shukyo” (Religia w podręczniku świata)*, Chikuma, Tokio 2011, s. 44.

³⁹ *Shin-rinri (Nowa etyka)*, red. K. Kanno, Shimizu, Tokio 2007, s. 37.

⁴⁰ Tamże, s. 45.

⁴¹ Tamże, s. 47.

⁴² Por. S. Fujiwara, *Kyokasho no naka no shukyo (Religia w podręcznikach szkolnych)*, Iwanami, Tokio 2011, s. 11.

wyjątku omawia się wymienione powyżej trzy wielkie religie świata, to jednak islamowi poświęca się najmniej stron⁴³. Pociąga to za sobą przesłanie, że w zestawieniu z innymi religiami islam jest mniej wartościowy. Niewątpliwie taka ukryta ocena utrudnia – jeżeli w ogóle nie uniemożliwia – pozbawione uprzedzeń obcowanie uczniów z różnymi religiami, które ma być podstawą z jednej strony kształtowania tolerancji religijnej, z drugiej zaś procesu określania własnej tożsamości religijnej⁴⁴.

Zakończenie: próba porównania sytuacji w Japonii i Europie

Friedrich Schweitzer uważa, że religia dla każdego człowieka jest „jednym z najważniejszych źródeł ukierunkowanego na wartości życia i działania”⁴⁵. Z powodu tej funkcji powinna ona również odgrywać

⁴³ Prześledziłam liczbę stron przeznaczonych na religie w najpopularniejszych podręcznikach do etyki różnych wydawnictw. Oto wyniki mojej analizy (w nawiasie podaję liczbę stron poświęconych historii danej religii): wydawnictwo Suken: chrześcijaństwo 8 (1,5), buddyzm 8 (2), islam 2 (por. *Rinri [Etyka]*, red. M. Sato, Tokio 2007); wydawnictwo Daiichi: chrześcijaństwo 9 (2), buddyzm 9 (2), islam 4 (por. *Rinri [Etyka]*, red. M. Ochi, Hiroshima 2007); wydawnictwo Shimizu: chrześcijaństwo 8 (3), buddyzm 9 (2), islam 2 (por. *Shin-rinri [Nowa etyka]*, red. K. Kanno, Tokio 2007); wydawnictwo Kyoiku: chrześcijaństwo 5 (0,5), buddyzm 8 (2), islam 3 (por. *Shin-rinri [Nowa etyka]*, red. K. Washida, Tokio 2007), i wydawnictwo Yamakawa: chrześcijaństwo 8 (2), buddyzm 5 (1), islam 1,5 (por. *Gendai no rinri [Współczesna etyka]*, red. O. Hamai, Tokio 2007).

⁴⁴ Według Dietricha Bennera „do zadań lekcji etyki w szkole nie należy wpajanie uczniom przekonania o jedynej słuszności pewnego systemu wartości ani określonego rozumienia cnoty. Wręcz przeciwnie – głównym celem szkolnego nauczania etyki ukierunkowanego na kształtowanie kompetencji jest wspieranie w uczących się rozwoju umiejętności sądenia moralnego przez konfrontowanie ich z wielością form myślenia etycznego i kształtowanie dzięki temu postawy dialogu, sprzyjającej poszukiwaniu kompromisowych rozwiązań dla problemów moralnych zarówno własnych, jak i cudzych oraz ogólnospołecznych (publicznych)” (D. Benner, M. von Heynitz, S. Ivanov, R. Nikolova, C. Pohlmann, C. Remus, *Ethikunterricht und moralische Kompetenz jenseits von Werte- und Tugenderziehung*, „Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik” 33[2011], s. 305). Na tym tle widać wyraźnie, że przedstawiona powyżej sytuacja japońskiego systemu kształcenia nie jest właściwa.

⁴⁵ F. Schweitzer, *Werteorientierte Erziehung im Elementarbereich. Neue Herausforderungen – neue Chancen*, w: *Bündnis für Erziehung. Unsere Verantwortung für gemeinsame Werte*, red. A. Biesinger, F. Schweitzer, Herder, Freiburg-Basel-Wien 2006,

ważną rolę w wychowaniu i jego teorii – pedagogice. Schweitzer wskazuje na to w następujących słowach: „Pedagogika wyzuta z religii nie tylko lekceważy potrzeby dziecka, lecz również traci dostęp do przekonania wspierających je w życiu”⁴⁶.

W Japonii, gdzie w szkołach publicznych przedmiot religia znajduje się poza programem nauczania, można zaobserwować silne zredukowanie wychowawczego oddziaływania religijności wyłącznie do dziedziny moralności (etyki). Mimo to w japońskim systemie kształcenia niezmiennie dominuje przeświadczenie (swego rodzaju konsensus), że w publicznych instytucjach edukacyjnych religijność należy wspierać, jednak powściągliwie. Otwarcie mówi się o niej zazwyczaj tylko w kontekście kryzysu moralnego. Wówczas jednak religię łączy się z moralnością, a nawet psychologią i filozofią. Często pada wtedy argument, że religijność dodaje szkolnemu uczeniu się głębi. Wciąż sporną kwestią pozostaje to, czy pielęgnowanie religijności, a dokładnie odczucia religijnego, przyczynia się do wzmocnienia wrażliwości moralnej uczniów. Na potwierdzenie tego można przywołać omówione powyżej *Zeszyty serca*.

Na pytanie, czy wiedza w zakresie różnych religii ożywia w uczniach ich świadomość religijną i przyczynia się do wyrobienia umiejętności samodzielnej refleksji, nie da się jednoznacznie odpowiedzieć na podstawie analizy treści zawartych w podręcznikach etyki. Wydaje się, że sposób, w jaki są one prezentowane, odnawia i wzmacnia dawne stereotypy, zamiast przyczyniać się do ich przewyciężenia i otwarcia drogi porozumieniu między religiami⁴⁷. Za pewnego rodzaju ironię należy

s. 78. Inny niemiecki pedagog Hartmut von Hentig proponuje zamiast religii wprowadzić filozofię jako przedmiot szkolny, który z jednej strony będzie spełniał te same zadania co lekcje religii, z drugiej natomiast będzie bardziej dostosowany do wymogów prawnych edukacji publicznej (por. H. von Hentig, *Ach, die Werte!*, Beltz, Weinheim-Basel 2001, s. 135).

⁴⁶ F. Schweitzer, *Werteorientierte Erziehung...*, dz. cyt., s. 78.

⁴⁷ Jak zaznaczono powyżej, Satoko Fujiwara wykazała niewystarczalność przedmiotu etyka w zakresie wspierania wzajemnego uznania między religiami (S. Fujiwara, *Sekai...*, dz. cyt., s. 180). Za bardziej odpowiedni do spełnienia tej funkcji uważa ona przedmiot zwany „godzina uczenia się syntetycznego” (tamże, s. 181).

uznać w tym kontekście fakt, że chociaż w japońskim szkolnictwie publicznym nie dopuszcza się konfesyjnego nauczania religii, to równocześnie hołubi się niektóre religie.

Jednakże tendencja polegająca na bezrefleksyjnym łączeniu etyki z religią nie jest specyficznym rysem Japonii. Wręcz przeciwnie – dominuje ona w Europie, gdzie istnieją już podejścia teoretyczne umożliwiające ich rozróżnienie. Jednym z nich jest prakseologiczna koncepcja Dietricha Bennera, który wyraźnie oddziela zakres religii, etyki, polityki, ekonomii, wychowania i sztuki. Zdaniem niemieckiego pedagoga człowieka spośród innych istot na ziemi wyróżnia to, że „musi poddawać refleksji, rozwijać i afirmować normy i zasady współżycia z innymi”⁴⁸ (etyka), a jednocześnie musi on „szukać odpowiedzi na pytanie o przemijanie innych i swoją własną śmierć”⁴⁹ (religia). Oba te zadania nie dają się ani z siebie wyprowadzić, ani zredukować do jednego z nich. Jak twierdzi autor, są jednakowo fundamentalne dla kształcenia i „skazane” na przekaz za pomocą środków, jakimi dysponuje wychowanie i nauczanie publiczne. Z tego właśnie powodu obu należy się właściwe im miejsce w państwowym systemie oświaty⁵⁰. Wydaje się również, że relacja między religią a etyką była i chyba pozostanie w przestrzeni szkolnej sprawą wywołującą dyskusję, a nawet spór.

Jeszcze nie tak dawno w większości krajów europejskich religia była przedmiotem nauczania szkolnego, pozostającym w ścisłej zależności od określonej religii czy wyznania. W ostatnich dwóch dziesięcioleciach pojawiły się w krajach niemieckojęzycznych nowe przedmioty,

⁴⁸ D. Benner, *Allgemeine Pädagogik*, Juventa, Weinheim-München 1991, s. 20. Przedstawiona przez autora koncepcja stanowi podstawę do badania kompetencji religijnej i etycznej w ramach projektów realizowanych przez niego dzięki wsparciu finansowemu Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG). Ich przedmiotem jest określenie skuteczności nauczania w zakresie tzw. miękkich przedmiotów, to znaczy etyki i religii (por. D. Benner, Sh. Dehghani, R. Nikolova, J. Scharrel, R. Schieder, H. Schluss, Th. Weiss, J. Willems, *Modellierung und Testung religiöser und ethischer Kompetenzen im Interesse ihrer Vergleichbarkeit*, „Zeitschrift für Pädagogik und Theologie” 2[2010], s. 165-174).

⁴⁹ D. Benner, *Allgemeine...*, dz. cyt., s. 20.

⁵⁰ Dziękuję Panu Profesorowi D. Bennerowi za przekazane mi uwagi odnośnie do prawa religii do należącego jej miejsca w publicznej oświacie.

takie jak np. *Lebenskunde, Ethik und Religionskunde* (LER), to znaczy: sztuka życia, etyka, wiedza o religii (Niemcy), czy *Kultur und Religion*, czyli kultura i religia (Szwajcaria), które są nastawione na to, żeby rozważać religię w przestrzeni szkolnej nie tylko jako przedmiot wiary, lecz również przedmiot szkolny. W ten sposób, moim zdaniem, otwierają się między Japonią a Europą nowe możliwości wymiany myśli na temat roli religii w edukacji szkolnej. To zagadnienie jednak wykracza poza ramy mojego referatu i wymaga dogłębnego przestudiowania.

Kończąc, chciałabym zwrócić uwagę na jeszcze jedną sprawę. Często tożsamość religijna i narodowa są ze sobą ściśle splecione⁵¹. Nawet państwa, które uznają się za zsekularyzowane, kreują pewne ideologie spełniające funkcję podobną do religii, aby uzyskać przez to spójność narodową⁵². Zgodnie z tym podejściem żywe jest w Japonii oczekiwanie, że odrodzona religijność przyczyni się nie tylko do wzmocnienia wrażliwości moralnej obywateli, lecz również ich świadomości narodowej. Już na początku modernizacji, to znaczy w drugiej połowie XIX wieku, kiedy to zostało zainicjowane przejście do nowoczesnego i zsekularyzowanego systemu państwowego, shintoizmowi państwowemu przypisano w Japonii rolę katalizatora tożsamości narodowej przez to, że nie interpretowano go wcale jako religię, lecz jako zbiór norm obyczajowych i kulturowych. Taka postać shintoizmu powiązana została ponadto z kultem cesarza. Co prawda, po drugiej wojnie światowej więź między państwem i religią została oficjalnie zerwana, jednak amerykańskie władze okupacyjne tolerowały niektóre przejawy zabronionego kultu cesarza⁵³. Wskutek tego aż do dzisiaj obserwuje się tendencje,

⁵¹ Mark Juergenmeyer podaje Polskę jako przykład kraju, w którym tożsamość narodowa kształtowana jest przez katolicyzm. Por. M. Juergenmeyer, *The New Cold War? Religious Nationalism Confronts the Secular State*, University of California Press, Berkeley 1993.

⁵² Jan Assmann wprowadził pojęcie „pamięć kulturowa” spełniające, jego zdaniem, funkcję podstawy, na której opiera się tożsamość grupy czy narodu. Z ową pamięcią zawsze związany jest element *sacrum*. Por. J. Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis*, Verlag C.H. Beck, München 1992, s. 52.

⁵³ Por. S. Shimazono, *Kokka-shintō to nihon-jin (Państwowy shintoizm i Japończycy)*, Iwanami, Tokio 2010.

zgodnie z którą poczucie religijne jest wykorzystywane do kształtowania tożsamości narodowej i umacniania więzi z cesarzem. Można by nawet zaryzykować tezę, że jest to stała japońskiego systemu państwowego. Wydaje się, że nadszedł wreszcie czas, aby przekazywaną za pomocą tradycji zależność poddać krytycznej rewizji.

tłumaczył z języka niemieckiego Dariusz Stępkowski

RELIGION AS AN INDISPENSIBLE COMPONENT OF THE JAPANESE CONCEPT OF EDUCATION (CONTINUITY AND CHANGE)

Abstract

In Japan religion is still a current subject of educational discourse. The author presents a picture of the evolution of this discourse over the last two centuries. The paper has three sections. The first one deals with the transformations which took place in the relationship between education and religion in Japan, with particular emphasis on the period of Japanese education reform. Then, on the basis of two items of school learning – lessons on morality and ethics – the current controversy is presented with regard to the relation between education and religion. In the first of these analyses, the question is primarily about how public schools deal with religion, and specifically with religious feeling. In the second, the author considers how these same schools transmit knowledge on topics related to different religions. Finally, the third point covers the moments of continuity and change which appear with regard to the role to be attributed to religion in Japanese education.

Key words: religious feeling, education, lessons on morality and ethics.

Toshiko Ito – doktor, kierownik Katedry Filozofii Wychowania na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Mie w Japonii. Wybrane publikacje: *Die*

Kategorie der Anschauung in der Pädagogik Pestalozzis. Theorie und Rezeption im Japan des 19. Jahrhunderts (1995), *Übergänge und Kontinuität. Studien zur Rezeptionsgeschichte westlicher Pädagogik in Japan* (2007). Adres korespondencyjny: Mie University, Kurimamachiya-cho 1577, Tsu 514-8507 Mie, Japan. E-mail: itoshiko@edu.mie-u.ac.jp