

<http://dx.doi.org/10.18778/0208-6107.29.05>

Włodzimierz Andrzej Rostocki

Uniwersytet Łódzki

Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny

Instytut Socjologii

rostower@gmail.com

ETYKA W POLSKIEJ SZKOLE W OPINIACH NAUCZYCIELI PRAKTYKÓW (ANALIZA DANYCH JAKOŚCIOWYCH)

Abstrakt

W artykule zostały przedstawione wyniki empirycznej analizy transkrypcji dwudziestu dwóch pogłębionych wywiadów swobodnych przeprowadzonych z nauczycielami etyki, uczącymi tego przedmiotu w polskich szkołach na różnych poziomach edukacji. Pierwsza część artykułu opisuje społeczno-polityczny i ideologiczny kontekst wprowadzania przedmiotu etyka do polskich szkół. Kolejna przedstawia motywacje uczniów wybierających ten przedmiot oraz krytyczną czasami ocenę podstaw programowych do tego przedmiotu dokonaną przez nauczycieli. Podstawy programowe nie uwzględniają wrażliwości etycznej uczniów, skoncentrowanej raczej na problemach etyki praktycznej niż etyki filozoficznej. W ostatniej części tekstu opisano „figurę samotności” nauczyciela etyki w polskiej szkole oraz hipotezę dotyczącą aksjologicznej ciszy panującej w polskich rodzinach.

Słowa kluczowe:

etyka, podstawa programowa, etyka praktyczna, etyka filozoficzna, wrażliwość etyczna, „figura samotności” nauczyciela, cisza aksjologiczna

ROZWAŻANIA WSTĘPNE – HISTORYCZNE I TEORETYCZNE

Niniejszy artykuł powstał na podstawie analizy danych jakościowych zebranych w badaniach realizowanych w ramach projektu „Etyka w systemie edukacji w Polsce i wybranych krajach świata zachodniego (Niemcy, Wielka Brytania, Hiszpania, Portugalia, Francja, USA, Norwegia, Finlandia)”, sfinansowanego ze środków Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki Ministerstwa Nauki

i Szkolnictwa Wyższego (kierownik projektu dr hab. Andrzej Maciej Kaniowski, prof. UŁ). Badania empiryczne przeprowadzone w ramach projektu obejmowały wykorzystanie kilku, wzajemnie się uzupełniających, technik badawczych: ankiety przeprowadzonej online, pogłębionych wywiadów swobodnych z nauczycielami prowadzącymi etykę i wywiady z ekspertami, czyli pracownikami wyższych uczelni, którzy uczestniczyli (lub byli kierownikami) w przygotowaniu i realizacji studiów podyplomowych z filozofii i etyki.

Efektom badań przeprowadzonych za pomocą ankiety internetowej była publikacja książki *Etyka w systemie edukacji w Polsce* przygotowanej przez troje autorów: Joannę Madalińską-Michalak, Antoniego J. Jeżowskiego i Szymona Wiesława (2017). Ankieta internetowa wykorzystana w tych badaniach poza pytaniami standaryzowanymi zawierała także kilka pytań otwartych wymagających od respondentów pogłębionych odpowiedzi, rozszerzających odpowiedź na pytanie zamknięte. Jak to się często zdarza w badaniach tego typu, nie wszyscy respondenci (do czego mieli pełne podmiotowe prawo) skorzystali z tej możliwości, niemniej znaczna ich część, wyraźnie zainteresowana problematyką badań, udzielała rozszerzonych odpowiedzi. Dzięki takiemu metodologicznemu podejściu uzyskano dużą bazę empiryczną, zawierającą wiele rozbudowanych, przemyślanych wypowiedzi nauczycieli. W tych opiniach pojawiło się wiele wątków intelektualnych i emocjonalnych, wykorzystanych nie tylko w interpretacji tabel wynikowych, mających charakter statystyczny, lecz także składających się na autonomicznie traktowaną syntetyczną narrację dotyczącą funkcjonowania przedmiotu etyka w polskim systemie edukacji.

Tę ekspercką narrację można potraktować zresztą znacznie bardziej ogólnie, wpisując ją w wieloletnią debatę publiczną dotyczącą budowania wiedzy na temat etyki i wrażliwości etycznej uczniów polskiej szkoły. Używając militarnych metafor i wyprzedzając nieco rozważania prowadzone w dalszej części artykułu można powiedzieć, że zmiany technologiczne i kulturowe zachodzące we współczesności nieustannie „atakują” uczniów polskiej szkoły, a na niewielu przedmiotach mogą oni uzyskać wyczerpujące odpowiedzi lub przynajmniej krótkie objaśnienia dręczących ich pytań i wątpliwości etycznych. Szczególnie dotyczy to uczniów gimnazjum i liceum, którzy – zgodnie z koncepcją Erika Eriksona dotyczącą budowania tożsamości – znajdują się w jej piątej fazie: adolescencji. Przebiega ona, co zgodnie podkreślają psychologowie społeczni i rozwojowi, czasami bardzo burzliwie. Wiele na ten temat mogą powiedzieć rodzice i doświadczeni nauczyciele, nie tylko zresztą etyki. Co więcej, w tej również fazie dochodzi do ostatecznego kształtowania się moralnego sumienia dojrzewającego człowieka, czego najważniejszym wskaźnikiem jest zdolność rozróżniania dobra od zła.

Uwagi te, traktowane ogólnie, można jednak rozszerzyć na grupę wszystkich uczniów, na wszystkich czterech poziomach edukacyjnych wyodrębnionych w polskiej szkole. Na każdym poziomie edukacyjnym bowiem (o czym świadczą mogą różne podstawy programowe obowiązujące na każdym z tych poziomów, uwzględniające zarówno rozwój systemu pojęciowego uczniów, ich społeczne kompetencje i emocjonalne cechy charakterystyczne dla wieku) pojawiają się dylematy moralne, nie zawsze łatwe do rozwiązania. Zaryzykować można nawet, w odniesieniu do tego problemu, hipotezę, że w wielu polskich rodzinach z rozmaitych powodów panuje stan „aksjologicznej ciszy”. Rodzice nie zawsze mogą lub nie zawsze chcą rozmawiać o moralnych problemach współczesności, używając nieco patetycznej frazy. A szczególnie teraz, kiedy tolerancja wobec etnicznie obcych, problemy aborcji, zapłodnienia in-vitro, stosunku do kobiet i do homoseksualizmu stały się, niestety, kryterium światopoglądowej i politycznej tożsamości obywatela. Obserwowana od wielu lat w Polsce, i zaskakująca socjologów, pedagogów i etyków, dychotomia postaw moralnych wobec wymienionych wyżej zagadnień (a są one tutaj przywołane na zasadzie przykładu, gdyż jest ich znacznie więcej) sprawia, że wielu rodziców nie tylko z powodów intelektualnych trudności w ich objęciu unika dyskusji ze swoimi dziećmi, przerzucając te obowiązki na szkołę. W niej z kolei nauczyciele etyki od kilkunastu lat, w dynamicznie zmieniającym się kontekście społeczno-ekonomicznym i przy ciągle przekształcanej podstawie programowej, heroicznie starają się utrzymać zainteresowanie uczniów przedmiotem. Znowu, wyprzedzając dalej prowadzone rozważania, można powiedzieć, że przepisy organizacyjne ustawy wprowadzającej religię i etykę do polskiego systemu edukacyjnego niestety pozwoliły etykę traktować jako przedmiot konkurencyjny dla religii. Trudno jednak przypisywać autorom tej ustawy i wynikających z niej rozporządzeń wykonawczych złe intencje lub złą wolę. Wynikało to raczej, na co wskazują artykuły poświęcone temu historycznemu momentowi, z prawnego niechlujstwa, tempa pracy i zaskoczenia, że są rodzice i uczniowie, którzy nie deklarują chęci uczestnictwa w lekcjach religii¹.

Trzeba pamiętać, że etyka jako przedmiot w polskiej szkole pojawiła się w roku szkolnym 1992/93, rok po pierwszych wolnych wyborach parlamentarnych, w czasie wielkiej jeszcze transformacyjnej euforii i patriotycznego nasilenia. Były to czasy ważnych dla wielu polskich obywateli światopoglądowych i politycznych tożsamościowych deklaracji. Można zatem w miarę racjonalnie wytłumaczyć pojawienie się organizacyjnych błędów. W wielu środowiskach społecznych, a szczególnie w mediach katolickich, etyka była nawet traktowana jako symbol ponownego wprowadzania do szkół laickiego światopoglądu². Trzeba przypomnieć, że był to bardzo trudny czas dla polskiego społec-

¹ Julian Andrzej Kultys, *Etyka w szkole – teoria i praktyka*, „Ślupskie Studia Filozoficzne” nr 3, 2001.

² Tamże.

czeństwa i wielu socjologów słusznie używała do jego opisanie teoretycznych kategorii „wielka transformacyjna zmiana”, a nawet „trauma wielkiej zmiany”. Ta fraza pojawia się nawet w tytule książki wybitnego polskiego socjologa Piotra Sztompki. Pełny jej tytuł sygnalizuje zresztą zjawiska poddane analizie w książce – *Trauma wielkiej zmiany. Społeczne koszty transformacji*³.

Był to również okres zasadniczych przewartościowań w sferze politycznej aksjologii i wielkich światopoglądowych debat. Odrzucenie poprzedniego systemu społeczno-ekonomicznego i rytualnie głoszonej w jego ramach socjalistycznej ideologii wiązało się z emocjonalną i intelektualną potrzebą obywateli poszukiwania nowych zbiorowych tożsamości – narodowych, kulturowych i politycznych. Polski Kościół katolicki, którego wspierającą rolę w mrocznych czasach stanu wojennego i późniejszym okresie rozkładu socjalizmu realnego doceniała zdecydowana większość społeczeństwa, wprowadzenie religii jako przedmiotu nauczania w polskim systemie edukacyjnym widział jako element zasadniczej przemiany polskiej sfery publicznej. Religia miała, w opinii wielu jego przedstawicieli, wyjść z „kościelnej kruchty” i stać się ważną częścią tej sfery. Etyka chrześcijańska zbudowana na fundamencie dziesięciorga przykazań, „Katechizmu Kościoła katolickiego” i papieskich encyklik miała stać się najważniejszym elementem etycznej socjalizacji dzieci i młodzieży prowadzonej już na zawsze w polskiej szkole. Etyka przez skrajnie niefortunny sposób zapisu w rozporządzeniu z 1992 roku została uznana za opozycyjną wobec religii:

Już jedno z pierwszych rozporządzeń Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobów organizowania nauki religii w szkołach publicznych z 14.04.1992 w §1 wykreowało opozycję: religia – etyka. Ostatecznie takie właśnie rozumienie tego aktu prawnego jako całości potwierdziła Minister Edukacji cytowanym rozporządzeniem z 1.06.2016⁴.

Można też przyjąć, iż etykę już w roku szkolnym 1992/1993, jako przedmiot szkolny, zupełnie niesłusznie i zaskakująco wpisano w dynamicznie wtedy poszukiwaną nową narodową narrację tożsamościową, w część światopoglądu laickiego charakterystycznego dla socjalistycznej ideologii, odrzuconej dopiero kilka lat temu. Doszło zatem do niepotrzebnej, jak się potem okazało, ideologizacji przedmiotu, którego realizacja w szkole była ważna dla wielu polskich obywateli jako część ich indywidualnego światopoglądu i prawa do budowania własnej podmiotowości, obejmującej także ich dzieci. I jak to często

³ Piotr Sztompka, *Trauma wielkiej zmiany. Społeczne koszty transformacji*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2000.

⁴ Joanna Madalińska-Michalak, Antoni Józef Jeżowski, Szymon Więśław, *Etyka w systemie edukacji w Polsce*, Wolters Kluwer Polska SA, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Warszawa–Łódź 2017, s. 38.

bywa w punktach zwrotnych dla społeczeństwa, w debacie publicznej etyka zaczęła być traktowana nie tylko jako konkurencja, lecz również istotne zagrożenie dla etyki chrześcijańskiej.

Taki dziwny, eufemistycznie mówiąc, sposób wprowadzenia etyki do polskiej szkoły, w warunkach radykalnej zmiany podstaw programowych dla wielu przedmiotów, można uznać za „grzech pierworodny” niezwykle ciekawej idei, która miała dać szansę uczniom wyboru przedmiotu innego niż religia. Mogło to zbliżyć polską szkołę do wymagań idealnej (można by tu nawet użyć terminu „nowoczesnej”) instytucji edukacyjnej spełniającej kryteria światopoglądowego pluralizmu. Zarzut stawiany przedmiotowi, iż kształtuje laicki światopogląd, można traktować w świetle zawartości współczesnych podręczników etyki wykorzystywanych w szkole jako publicystyczny i nawet mało poważny. Jednakże ślady takiego pesymistycznego myślenia pojawiały się w wielu wypowiedziach osób badanych za pomocą pogłębionego wywiadu swobodnego, właśnie nauczycieli etyki. I nie były to wypowiedzi mające wartość tylko historyczną, choć odnosiły się przede wszystkim do teraźniejszości, zachowały one aktualność, mimo że od roku 1992 minęło już dwadzieścia sześć lat. Choć zmieniły się od tego czasu, o czym zawsze trzeba pamiętać, cechy systemu społeczno-ekonomicznego, uczniowie z tamtych lat stali się już rodzicami, a procesy laicyzacji zachodzą nie tylko w Europie, lecz także w Polsce, to jednak debata publiczna w kwestii relacji między religią a etyką ciągle ma podobny i mało merytoryczny, emocjonalny klimat, jak w tamtym okresie. Potwierdza to zresztą znaną socjologiczną tezę o swoistości mechanizmów rozwoju świadomości potocznej, względnie niezależnej wobec dynamicznych nawet zmian systemu technologicznego i kulturowego. Ale jest to temat na zupełnie inny artykuł.

O problemach z etyką, które ciągle się pojawiają w debacie publicznej, świadczy także ważny komentarz autorów książki *Etyka w systemie edukacji w Polsce*, dotyczący wprowadzonej z dniem 1 czerwca 2016 roku zmiany w rozporządzeniu z dnia 28 maja 2010 roku w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych, określającej zasady wpisywania ocen na świadectwie szkolnym promocyjnym i świadectwie ukończenia szkoły (chodzi o miejsce przeznaczone na wpisanie ocen klasyfikacyjnych z religii/etyki):

Wprawdzie minister sankcjonuje tu trzy modele korzystania z omawianych przedmiotów, wychodząc tym samym naprzeciw oczekiwaniom rodziców i nauczycieli, a także uczniów, zwłaszcza klas starszych, ale wciąż jednym z modeli jest alternatywa etyki wobec religii. Przedmioty te postrzegane są w opozycji wobec siebie, tak jakby wiedza z zakresu którejś z religii wykluczała potrzebę czy możliwość poznania norm etycznych, często etyki normatywnej powiązanej z określoną koncepcją człowieka i wizją świata, niekoniecznie natomiast z kon-

kretną religią. Jednak, powiedzmy to wyraźnie, tak właśnie postrzega to zestawienie większość społeczeństwa, w tym uczniowie i nauczyciele, także nauczyciele etyki⁵.

Bardziej szczegółowa analiza wypowiedzi badanych w wywiadach swobodnych, traktowanych samoistnie, nie tylko pokazuje rozmaite, czasami zaskakujące badaczy konteksty funkcjonowania etyki w polskiej szkole, lecz również osobiste (emocjonalne i intelektualne) odczucia nauczycieli, od lat konsekwentnie zabiegających o przyznanie etyce, jako przedmiotowi szkolnemu, należnego jej znaczenia. W wielu wypowiedziach często pojawiały się odniesienia do ciągle niejasnego, zdaniem nauczycieli, statusu tego przedmiotu w porównaniu z przedmiotem religia. Trudno było oczekiwać od nauczycieli w ich wypowiedziach optymizmu, ale pesymistyczne diagnozy i prognozy dotyczące miejsca i statusu etyki w polskiej szkole mogą zaskakiwać. Nie wynikają z nich jednak strategie polegające na „opuszczeniu rąk” czy „wYWieszeniu białej flagi” będącej oznaką bezradności.

METODOLOGIA BADAŃ

Tak jak napisano we wstępie artykułu ważną empiryczną częścią realizowanego przez zespół projektu badawczego były pogłębione wywiady swobodne przeprowadzone z nauczycielami prowadzącymi przedmiot etyka na różnych poziomach szkolnych: szkoły podstawowej, gimnazjum i w szkołach ponadgimnazjalnych. Chodziło o to, by uzyskać informacje od nauczycieli praktyków, realizujących dosyć ogólne, jak wykazały wywiady, podstawy programowe. Pogłębione wywiady swobodne zostały przeprowadzone w latach 2015–2016, ale ich empiryczne wykorzystanie poprzedzał długi okres konceptualizacji i transkrypcji. Badaczom zależało bowiem na tym, by narzędzie niestandardyzowane, jakim jest pogłębiony wywiad swobodny, zakresem informacji i modułami badawczymi odpowiadał kwestionariuszowi ankiety internetowej, a więc narzędziu standaryzowanemu, użytemu w badaniach przeprowadzonych w latach 2015–2016 przez inną grupę zespołu badawczego.

Decyzja dotycząca zastosowania w badaniach pogłębionych wywiadów swobodnych oparta była na przekonaniu większości członków zespołu badawczego, z których część miała za sobą praktyczne doświadczenie nauczania przedmiotu etyka, że to ciekawe jakościowe narzędzie badawcze da możliwość w miarę pełnego i spontanicznego wypowiedzenia się nauczycieli-praktyków na tematy interesujące zespół badawczy i uwzględnione w koncepcji badawczej projektu. Jak wiadomo, wprowadzaniu przedmiotu etyka towarzyszyła długa

⁵ Tamże.

i czasami nawet dramatyczna debata publiczna, dotycząca również jej relacji do religii jako przedmiotu szkolnego. Doświadczenie członków zespołu badawczego oraz rozmaite wątki i tropy dyskursu medialnego świadczyły o tym, iż wokół etyki, jako przedmiotu szkolnego, narosło wiele negatywnych stereotypów nie tylko wykorzystywanych w dyskusji publicznej przez polemistów, ale również podzielanych przez nauczycieli religii w szkołach i – niestety – rodziców dzieci, szczególnie niepełnoletnich, za które decyzje szkolne podejmują rodzice. Z posiadanych przez zespół badawczy informacji wynikało także, że nauczyciele etyki mają nie tylko różne, ciekawe przemyślenia, lecz także wielką motywację do ich artykulacji. Rezygnacja z tak ciekawych informacji byłaby, w opinii całego zespołu, poważnym, badawczym zaniechaniem. Nikt z nas jednak nie przypuszczał, iż w wywiadach swobodnych respondenci wykażą aż tak duże zaangażowanie informacyjne. Wystarczy powiedzieć, że w wyniku przeprowadzenia dwudziestu dwóch wywiadów swobodnych, nagrywanych na dyktafon (po uzyskaniu świadomej zgody respondentów), uzyskano czterysta osiemnaście stron ich transkrypcji. Najdłuższy z wywiadów został zapisany na trzydziestu pięciu stronach, najkrótszy – z nauczycielką, która prowadziła etykę dopiero od kilku miesięcy i zastrzegła się, że jej doświadczenie jest niewielkie – liczył dziewięć stron zapisu. Średnia transkrypcji wyniosła zatem ponad dwadzieścia stron na jeden wywiad.

Próba zrealizowana w omawianych badaniach była próbą celową, bardzo często zresztą stosowaną w podejściu jakościowym. Nasi respondenci pracowali w różnych szkołach w Polsce, gdyż część wywiadów została przeprowadzona w czasie konferencji zorganizowanej przez Instytut Filozofii Uniwersytetu Łódzkiego (wraz z warsztatami dydaktycznymi) w Łodzi dla nauczycieli etyki. Analiza wywiadów i transkrypcji pokazała, że problemy pojawiające się w wywiadach i refleksja nauczycieli ich dotycząca spełniły kryterium „teoretycznego wysycenia” (nasycenia). Kryterium to jest stosowane wprawdzie przede wszystkim do wywiadów narracyjnych i biograficznych, ale można powiedzieć, że powtarzalność problemów oraz zaskakujące czasami podobieństwo refleksji rozmówców pozwala wprowadzić ten parametr do „naszych” wywiadów swobodnych. Oznacza on, mówiąc najogólniej, że pewne obszary tematyczne, teoretyczne sposoby ich ujęcia, używanie określonego systemu pojęciowego zaczynają się powtarzać i kolejne wywiady nie wnoszą już nic nowego do problematyki badawczej. Takie „teoretyczne wysycenie” pojawia się najczęściej, kiedy osoby badane żyją w podobnych społecznych światach, mają podobne doświadczenie zawodowe, używają do opisu otaczającej rzeczywistości podobnego języka. Tak nazwany parametr może być też pośrednio traktowany jako wskaźnik adekwatności przyjętego sposobu konceptualizacji badanych zjawisk i postawienia właściwych pytań problemowych oraz wyprowadzonych z nich informacji poszukiwanych – dyspozycji wywiadu swobodnego.

W rekonstrukcji definicji wywiadu swobodnego wykorzystano kilka zasadniczych jakościowych podejść spotykanych w socjologii, związanych z tak znanymi badaczami, jak Jan Lutyński, Krzysztof Konecki, Steinar Kvale, Earl Babbie. W najczęstszym rozumieniu

Wywiad swobodny (...) zwany także pogłębionym wywiadem etnograficznym stanowi jedną z jakościowych technik uzyskiwania danych opartą na bezpośrednim akcie komunikacji (...) o zróżnicowanym stopniu standaryzacji. Może przybierać postać mniej lub bardziej ukierunkowanego dialogu, przy czym udział osoby przeprowadzającej wywiad sprowadza się do roli słuchacza, a respondenta do mówcy⁶.

Kvale definiuje wywiad jako „specyficzną formę rozmowy, w trakcie której wiedzę tworzy się w toku interakcji między osobą prowadzącą wywiad a respondentem”⁷. „Earl Babbie przyrównuje wywiad swobodny do rozmowy, w której osoba prowadząca nadaje ogólny kierunek i kładzie szczególnie nacisk na pewne tematy poruszane przez respondenta”⁸. W cytowanej wyżej definicji wywiadu swobodnego w *Słowniku socjologii jakościowej* czytamy dalej:

Przed przystąpieniem do wywiadu badacz przygotowuje listę poszukiwanych informacji, ważnych dla niego ze względu na badany problem. Jednak w trakcie wywiadu musi być otwarty na nowe wyłaniające się okoliczności oraz informacje. Przeprowadzający wywiad ma swobodę w aranżowaniu sekwencji wywiadu, a także w sposobie ich formułowania w zależności od sytuacji wywiadu, interesując się nie tylko tym co, ale jak mówi badany, a więc obserwując (...) jego zachowanie⁹. Język wywiadu swobodnego nie jest sformalizowany ani ujednolicony dla wszystkich respondentów¹⁰. Wywiad swobodny cechuje się elastycznością i pewnym zakresem niezależności, jaki pozostaje badaczowi podczas pracy w terenie, nie jest jednak spontaniczną wymianą poglądów na dowolne tematy; to badacz ustala temat rozmowy, dopytuje, pyta o konteksty (...) a więc w dużej mierze kontroluje sytuację rozmowy (...). Właściwe przeprowadzenie wywiadu swobodnego wymaga od badacza przygotowania i przemyślenia wielu kluczowych kwestii oraz podjęcia odpowiednich decyzji, a także posiadania umiejętności dostosowywania projektu wywiadu, formy i kolejności pytań do dynamiki rozmowy¹¹.

⁶ *Słownik socjologii jakościowej*, red. K. Konecki, P. Chomeczyński, Difin SA, Warszawa 2012, s. 335.

⁷ Steinar Kvale, *Prowadzenie wywiadów (Niezbędnik badacza)*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 19–20.

⁸ Cyt. za *Słownik socjologii jakościowej...*, s. 335.

⁹ Tamże. Por. Barbara Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003, s. 46.

¹⁰ Krzysztof Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 169.

¹¹ *Słownik socjologii jakościowej...*, s. 335.

I w końcu:

Wywiad swobodny, umożliwiając rozmówcom zaprezentowanie sposobów, w jaki postrzegają i definiują świat, a w rezultacie pozwala badaczowi na poznanie i zrozumienie podzielanej przez nich perspektywy¹².

W naszych badaniach zastosowany został jeden z trzech typów wywiadu swobodnego, czyli wywiad swobodny ukierunkowany, w którym badacz dysponuje listą poszukiwanych informacji, zwanych dyspozycjami. Użycie w badaniach, za zgodą rozmówców, dyktafonu umożliwiło zapis dosłowny wywiadu, czyli jego pełną transkrypcję. Transkrypcja pozwala nie tylko na stały i pełny dostęp do materiału empirycznego zgromadzonego w trakcie wywiadu, lecz także uchwycenie dynamiki wywiadu, sposobu narracji respondenta i strategii myślenia o nauczonym przedmiocie. Jest oczywiste, że badacz przed przeprowadzeniem wywiadu zapewniał badanego o pełnej konfidencjonalności i użyciu w opracowaniu materiału takich parametrów jego analizy, które uniemożliwiały ustalenie miejsca pracy nauczyciela. Łatwa do zauważenia szczerść wypowiedzi badanych świadczyła o spełnieniu tak ważnego dla tego typu wywiadów kryterium pełnego zaufania do badacza.

Warto zaznaczyć, że przed rozpoczęciem właściwej fazy badań z wykorzystaniem wywiadów zespół badawczy bardzo długo je omawiał, szczególnie intensywnie w fazie przeprowadzania wywiadów pilotażowych. Ta niezmiernie ciekawa i intelektualnie refleksyjna faza badań pozwoliła nie tylko dokonać oceny przydatności dyspozycji – informacji poszukiwanych, lecz także skorygować błędy popełniane w pierwszych wywiadach pilotażowych przez ankietarów, szczególnie w zakresie sondowania. Powiedzmy otwarcie, że ukierunkowany wywiad swobodny jest metodą bardzo trudną i mało doświadczeni na początku badań ankietarzy nie zawsze sobie radzili ze spontanicznością swoich rozmówców. Ale o ich jakości może też świadczyć fakt, iż zdecydowana większość wywiadów traktowanych przez zespół jako pilotażowe została także poddana ostatecznej interpretacji. Wielka w tym zasługa naszych rozmówców, których motywacja i zaangażowanie przerosła nasze oczekiwania. Już wstępna analiza transkrypcji przeprowadzonych wywiadów wykorzystywanych w tym artykule pokazuje, jak ważnym z jednej strony przedmiotem jest dla niektórych uczniów etyka i jak wiele, z drugiej strony, występuje nieporozumień w jej interpretacji w wielu środowiskach, nie tylko zresztą związanych ze szkołą.

¹² Tamże, s. 336.

CZEŚĆ EMPIRYCZNA – ANALIZA DANYCH JAKOŚCIOWYCH

Struktura części empirycznej artykułu odpowiada strukturze modułów problemowych, które zawsze zawierały kilka lub nawet kilkanaście dyspozycji (informacji poszukiwanych w wywiadzie), gdyż one, przede wszystkim, wyznaczały sposób narracji wykorzystywany w rozmowie. Problemowe bogactwo zgromadzonego materiału empirycznego jednak sprawia, że bardzo trudno jest przytaczać wszystkie ciekawe fragmenty wywiadów, które mogłyby pełnić ważną egzemplifikującą rolę. Ograniczę się zatem tylko do wybranych, które są najbardziej charakterystyczne lub, co trzeba również przyznać, najbardziej zaskakujące dla badacza. Dodajmy na koniec tych uwag metodologicznych i wstępnych, że badania zostały przeprowadzone w czasie, kiedy obowiązywały jeszcze poprzednie podstawy programowe. Uwagi respondentów mają zatem w jakimś sensie walor tylko refleksyjny, chociaż na pewno nie historyczny, gdyż trudno przyjąć, że nowe podstawy programowe zostały entuzjastycznie przyjęte przez doświadczonych nauczycieli. Struktura modułów problemowych była następująca:

Informacje wstępne, metryczka nauczyciela;

I. Przedmiot „etyka” w szkole. Kwestie praktyczno-organizacyjne;

II. Podstawa programowa, program nauczania i jego realizacja;

III. Kształcenie nauczycieli etyki;

IV. Pytania ogólne o etykę jako przedmiot – propozycje problemów do dyskusji.

Łatwo dostrzec, iż moduły problemowe (grupy zagadnień) różniły się poziomem ogólności, trzy pierwsze dotyczyły przede wszystkim konkretnych doświadczeń badanego związanych ze szkołą (lub szkołami), w których uczy lub uczył. Innymi słowy, intencją badaczy było, by konsekwencją swobodnej rozmowy o tych trzech modułach problemowych okazała się w miarę pełna rekonstrukcja „biografii zawodowej” nauczyciela etyki poprzez odwołanie się do przeszłości i terażniejszości. Analiza transkrypcji wywiadów wykazała, że ten ważny cel badawczy został zrealizowany, uzyskano bowiem bardzo dużo nie tylko konkretnych informacji dotyczących tych trzech grup zagadnień, lecz także wiedzę, którą można nazwać „kontekstową”. Składały się na nią wiadomości o społecznym systemie szkoły oraz środowisku społecznym, w jakim funkcjonuje. Dla socjologa (i chyba nie tylko dla niego) takie informacje mają ogromną wartość interpretacyjną.

Ostatni, najbardziej ogólny moduł, w największym stopniu odwoływał się do eksperckiej roli badanego, czyli roli nauczyciela etyki jako praktyka, który może przedstawić swoje modelowe wizje przedmiotu, jego znaczenie w budowaniu „wrażliwości etycznej” uczniów, zmian treści kształcenia i roli etyki w kształtowaniu obywatelskiej podmiotowości oraz społeczeństwa obywatelskiego. Dla pełnego pokazania intencji badacza wynikających z koncepcji badawczej oraz zakresu poruszanych tematów warto, jak się zdaje, odwołać do tej części dyspozycji:

1. Ustal, jakie zadania stoją przed nauczycielami etyki i przedmiotem „etyka” (indywidualny rozwój moralny, wzbudzania postaw obywatelskich, poprawa jakości życia społecznego).
2. Ustal, w jaką wiedzę i umiejętności winien zostać wyposażony nauczyciel etyki.
3. Ustal, jakie przymioty można uznać za konieczne dla zbudowania etosu nauczyciela tego przedmiotu. Czy nauczyciel etyki może być bezstronny?
4. Ustal, na ile nauczanie etyki da się skorelować z nauczaniem innych przedmiotów w szkole np. języka ojczystego, historii, biologii/przyrody?
5. Ustal, czy etyka ma być przedmiotem poprzestającym na historycznym lub systematycznym przeglądzie dokonań filozofii moralnej, czy też ma mieć wymiar wychowawczy – bezpośrednio/pośrednio wzbudzanie pewnych postaw. Jeśli tak, to jakich? Jakie wartości/postawy ma wzbudzać nauczanie etyki? Czy jest to określone w podstawie programowej – jak dokładnie?
6. Ustal, czy kształtowanie wrażliwości moralnej i wzbudzanie pewnych pożądanych postaw da się pogodzić z neutralnością aksjologiczną szkoły jako instytucji?
7. Ustal, czy pluralizm światopoglądowy wpisany w samą strukturę etyki jako dziedziny filozoficznej sam w sobie jest wartością? Jakie ma to znaczenie dla funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego?
8. Ustal, czy przedmiot „etyka” jest konkurencją dla przedmiotu „religia”? Czy raczej kursy te mogą się dopełniać? Na ile etyka wpisuje się w proces sekularyzacji? Na ile sprzyja to utrwalaniu się modelu kultury postsekularnej?
9. Ustal możliwość wystąpienia ewentualnego konfliktu wartości pomiędzy szkołą a domem rodzinnym ucznia. Jak wobec takiej sytuacji mają postępować nauczyciele?

Treść dyspozycji i ich problemowy zakres pokazuje, że oczekiwano, by w tej części wywiad swobodny przekształcił się w spontaniczną obywatelską rozmowę nie tylko o powinnościach dydaktycznych nauczyciela, ale także o strategiach realizacji innej niż dotychczas wizji etyki jako przedmiotu. Trudno ukryć, że dyspozycje te pokazują także założenia aksjologiczne badaczy oraz modelowe sposoby widzenia roli etyki w przyszłej polskiej szkole.

PRZEDMIOT „ETYKA” W SZKOLE. KWESTIE PRAKTYCZNO-ORGANIZACYJNE

Analiza wywiadów wykazała, że wbrew naszym obawom, z opinii nauczycieli wynikało, że w prawie z żadnej szkół etyka nie jest „spychana” na ostatnie lekcje jako przedmiot niechciany lub mało dla uczniów interesujący. Można powiedzieć, że już wstępna analiza transkrypcji nie potwierdziła pesymistycznego obrazu etyki, traktowanej czasami nie tylko w dyskursie medialnym jako gorsza od innych przedmiotów. Nie została także potwierdzona pesymistyczna teza, która pojawiła się w cytowanym wyżej artykule Juliana Andrzeja Kultysa

opublikowanym w roku 2001, a więc dziewięć lat po wprowadzeniu etyki do szkół: „Przeciwstawienie etyki religii spowodowało, że praktycznie etyka w szkołach nie istnieje”¹³. Od opublikowaniu tego bardzo pesymistycznego w swoim diagnostycznym przesłaniu artykułu naukowca badającego konsekwentnie i wnikliwie miejsce etyki w polskiej szkole, wiele się, jak pokazuje analiza danych jakościowych zebranych za pomocą wywiadu swobodnego, w polskiej szkole zmieniło. Oczywiście z wypowiedzi nauczycieli etyki nie wynika, że sytuacja jest bliska ideałowi, ale pozytywne zmiany należy odnotować. Wyraźnie z materiałów empirycznych wynika, że w szkołach z wielkich i średnich miast status etyki jest, jak się zdaje, wyższy i nauczyciele deklarują też większą satysfakcję z jej uczenia. Biorąc pod uwagę prawno-formalne aspekty rozporządzeń regulujących miejsce etyki jako przedmiotu w polskim systemie edukacyjnym, a nawet uwzględniając skomplikowane nieraz zasady funkcjonowania szkoły w jej społecznym kontekście (rola proboszcza lub szerzej parafii w małym mieście, partyjne umocowanie burmistrza lub wójta, religijność jego mieszkańców), różnice powinny być jednak jeszcze mniejsze.

Zdecydowana większość szkół podchodzi do zajęć z etyki w sposób elastyczny, biorąc pod uwagę przede wszystkim względy regulaminowe (lekcje muszą się kończyć o określonej godzinie). Właściwie żaden z nauczycieli nie skarżył się na „godzinowe restrykcje”, a większość nawet chwali starania dyrekcji, by lekcje odbywały się w dogodnym dla uczniów terminie. W niektórych szkołach lekcje etyki odbywają się równoległe z religią, ale nie jest to reguła stała.

Problemem jest jednak dla szkół zasada braku obowiązku uczęszczania na etykę lub religię. Ta zasada, powiązana z możliwością rezygnacji z etyki w każdym okresie roku szkolnego, jest uznawana za jedną z najbardziej destrukcyjnych, używając mocnych słów. Co więcej, bardziej wymagający nauczyciele etyki, łagodnie nawet próbujący skłonić uczniów do lektury fragmentów podręcznika lub zalecanego ważnego artykułu, muszą zawsze liczyć się z tym, że spowoduje to rezygnację ucznia z przedmiotu. Z kolei jednak, „marketing szeptany”, zwany również inaczej „fama” o ciekawych i żywych, nieskrępowanych dyskusjach toczonych na etyce, skłania uczniów do rezygnacji z mniej czasami ciekawych lekcji religii. Najbardziej jednak, jak wynika z wielu wywiadów, nauczyciele etyki prowadzący małe liczebnie grupy obawiają się „utrąty” uczniów w czasie roku szkolnego. Wtedy tylko dyrektor szkoły podejmuje decyzje o kontynuacji przedmiotu. Na szczęście żaden z dwudziestu dwóch badanych nigdy nie był postawiony w takiej sytuacji. To także może świadczyć o zmieniającej się postawie rodziców i uczniów wobec tego przedmiotu.

¹³ Julian Andrzej Kultys, *Etyka w szkole – teoria i praktyka*, dz. cyt., s. 99.

Malkontenci zawsze mogą stwierdzić w tym kontekście, że tak deklarowany optymizm autora oparty na materiale empirycznym tego artykułu trzeba traktować jako zdecydowanie zbyt duży, biorąc pod uwagę prawie trzydziestoletnią historię przedmiotu w polskiej szkole. Jako kontrargument można jednak przywołać wnioski z dyskusji zespołu badawczego, w których często stawiane były robocze hipotezy o bardzo trudnej sytuacji etyki jako przedmiotu w polskim systemie edukacyjnym. Jeszcze raz warto zatem powtórzyć wnioski z tej części badań jakościowych – status etyki w przebadanych szkołach jest daleki do ideału, który zawsze jest trudny do realizacji. Uwzględniając jednak cechy polskiej obyczajowości religijnej i ciągle obecny w polskim dyskursie publicznym wątek zagrożenia, jaki podobno światopogląd laicki stanowi dla etyki chrześcijańskiej, przedmiot obronił swoją problemową autonomię. Dla równowagi dodajmy jednak, że w Polsce współczesnej nigdy niestety nie wiadomo, co przyniosą kolejne reformy edukacji. Badaczowi bardzo trudno występować w roli profetycznej, tym bardziej, iż wielu twórców teorii w naukach społecznych zrezygnowało z jej do niedawna definicyjnej cechy, jaką była funkcja prognostyczna, obok funkcji opisowej i diagnostycznej.

pozytywnym elementem, który łatwo w lekturze transkrypcji zauważyć, są z reguły dwie godziny tygodniowo przeznaczone na etykę w liceach i gimnazjach, co więcej, „zablokowane” jedna po drugiej. To także świadczy pozytywnie o staraniach dyrekcji szkół, by ten przedmiot był sensownie zorganizowany. Tylko w jednej szkole obowiązuje zasada etyki „jednogodzinnej”. Jednocześnie jednak musimy zauważyć, że w ankiecie *online* w odpowiedziach na pytanie otwarte, bardzo ładnie nazwane w niej „Pytaniem na zakończenie” można było spotkać informacje o jednogodzinnych lekcjach etyki przynajmniej w kilkunastu szkołach. A było to pytanie, które miało skłonić badanych nauczycieli do krótkich, esencjonalnych w treści wypowiedzi o problemach dydaktycznych i organizacyjnych, które, kolokwialnie mówiąc, najbardziej leżą im na sercu.

Nauczyciele zgodnie podkreślali, że taka liczba godzin, czyli dwie, w tygodniu na etykę umożliwia nie tylko realizację programów autorskich (ich związek z podstawą programową czasami jest bardzo formalny), lecz wprowadzanie do zajęć ciekawych filmów i dyskusji.

W szkołach najczęściej są dwie grupy „etyczne” niestety w większości szkół klasy nie tylko są łączone, ale także występują, z konieczności, grupy międzyoddziałowe. W tych szczególnie grupach, spotykanych najczęściej w gimnazjach i nielicznych technikach, powoduje to duże trudności w organizacji zajęć. Przede wszystkim jednak ważne są różnice w szeroko rozumianych zainteresowaniach etycznych, klasy trzecie w liceum domagają się – na przykład – by na zajęciach pojawiały się tematy dotyczące aborcji, eutanazji, samobójstw, procedur in-vitro, problemów homoseksualizmu, a nie tylko etyka filozoficzna.

Wyprzedzając nieco wnioski z badań empirycznych warto zauważyć, że młodzież gimnazjalna i licealna chce dyskutować o problemach, które mieszczą się w ich doświadczeniach codzienności, wynikają ze specyficznego czasami postrzegania świata, o problemach egzystencjalnych związanych z samotnością, brakiem akceptacji przez otoczenie, niską samooceną oraz konfliktami w rodzinie wywołanymi dojrzewaniem i przemianami tożsamości (jeszcze raz warto przypomnieć wspomnianą wyżej fazę adolescencji w koncepcji tożsamości Eriksona). Klasyczna etyka filozoficzna zdecydowanie nie wchodzi w obszar ich zainteresowań.

Liczebność grup, jak można było oczekiwać, jest różna w różnych szkołach. W jednych grupy liczą od siedmiu do dziewięciu osób, a więc tylko nieznacznie przekraczają limit określony przepisami, ale są też szkoły, najczęściej licea, w których liczebność „grup etycznych” przekracza dwadzieścioro uczniów, a nawet sięga czasami dwudziestu pięciu osób. W jednej ze szkół dyrektorka zgodziła się nawet na prowadzenie przez nauczyciela grupy dwuosobowej. Co więcej, optymistycznie należy dodać, iż tylko jeden nauczyciel (dr filozofii) prowadzi przedmiot etyka na umowę zlecenie, dwudziestu jeden zaś respondentów pracuje na pełen etat, najczęściej łącząc zajęcia z etyki z zajęciami z innych przedmiotów. Dwie nauczycielki pracują na etacie nauczycielek-bibliotekarek, od niedawna (od roku, czy dwóch) prowadząc zajęcia z etyki. Zdecydowana większość nauczycieli prowadzi zajęcia z etyki od trzech lat, kilka osób dłużej. Nauczyciele o najdłuższym stażu mają, co łatwo stwierdzić, najbardziej wyraziste opinie dotyczące szerokiego kontekstu funkcjonowania etyki w polskiej szkole, podstawy programowej, wykorzystywanych w nauce podręczników, braku łatwo dostępnych scenariuszy lekcji, materiałów dydaktycznych, braku metodyków i dydaktyków etyki w szkole, z którymi można konsultować występujące trudności i kłopoty. Oni podnoszą też najczęściej problem dezintegracji środowiska nauczycieli etyki w polskich szkołach oraz wynikające z tego zjawisko „dojmującej samotności”. W wywiadach przeprowadzonych z nimi pojawiają się też najciekawsze pomysły programowe i problemowe oraz refleksja na temat dydaktyki etyki w szkole.

MOTYWACJE UCZNIÓW WYBIERAJĄCYCH PRZEDMIOT ETYKA

Z analizy transkrypcji wywiadów czytelnie wynika, co decyduje o wyborze przez uczniów etyki zamiast religii albo (co się jednak zdarza rzadko) razem z religią:

- 1) indywidualne zainteresowania ucznia, jego intelektualne potrzeby, otwartość poznawcza;
- 2) decyzja rodziców, którzy nie chcą, by dziecko chodziło na religię;
- 3) autorytet nauczyciela etyki, czyli „marketing szeptany”;
- 4) nacisk, perswazja grupy kolegów, zasada „trzymania się razem”;

- 5) agnostycyzm ucznia, jego krytyczny stosunek do Kościoła instytucjonalnego;
- 6) uniknięcie zbyt wymagającego nauczyciela przedmiotu religia;
- 7) wyznanie inne niż katolickie.

Nauczyciele prowadzący etykę w gimnazjach i liceach nad wyraz zgodnie podkreślają, że uczniowie często „wykruszają się” w trzeciej klasie gimnazjum, kiedy zbliża się bierzmowanie (najczęściej jest to spowodowane naciskiem rodziców) oraz w trzeciej klasie liceum, co z kolei spowodowane jest dużą liczbą zajęć pozalekcyjnych, organizacją studniówki oraz przygotowaniem do matury. Z analizy wywiadów wynika także, że łatwiej zauważalną prawidłowością w badanych szkołach jest „proces wykruszania się” uczniów z zajęć etyki w trakcie roku szkolnego, niż pojawianie się nowych. Można zatem wnioskować, iż liczebność grup w roku szkolnym jest płynna, co znacznie gorzej emocjonalnie znośną nauczyciele grup mniej licznych.

PODSTAWA PROGRAMOWA, PROGRAM NAUCZANIA I JEGO REALIZACJA

Ta część wywiadów przyniosła, naszym zdaniem, najwięcej ciekawych informacji. Otwartość i szczerłość respondentów w przedstawianiu swoich krytycznych uwag o podstawach programowych poza ich merytoryczną wartością pokazywała, przy okazji, że w pełni zaakceptowali oni „zasadę poufności” wprowadzoną na początku wywiadu przez prowadzącego rozmowę. Niektóre opinie i wypowiedzi należy nawet uznać za zaskakujące w kontekście szkoły jako instytucji i regulaminów w niej obowiązujących:

Powinienem się przyznać, że nie znam tej podstawy (...) Co prawda staram się korzystać z podręcznika (...) To jest OPERON-u „Etyka...”, bo do innego nie dotarłem. Ale to wynika z tego, że... Ani nikt nie kładzie nacisku do realizacji tej podstawy programowej (wywiad nr 9, M, 38 lat, uczy etyki od trzech lat w gimnazjum i w szkole ponadgimnazjalnej, mgr historii, ma uprawnienia do nauczania etyki zdobyte na studium podyplomowym w Instytucie Filozofii UŁ, pełen etat, s. 6 transkrypcji).

Ona jest zresztą strasznie krótka. To są tylko dwie strony. Jest to dla mnie zaskakujące, bo do filozofii jest dziewięć, a do etyki dwie (...) Bardzo krótko. Bardzo lakoniczna. No i tu jest tylko tak naprawdę dwanaście tematów. To jest strasznie mało (...) Na szczęście ja mam tylko rok i te dwanaście tematów, które są dość ogólne... (wywiad nr 8, K, uczy etyki od pięciu lat, liceum ogólnokształcące państwowe, ma uprawnienia do nauczania etyki zdobyte na studium podyplomowym w Instytucie Filozofii UŁ, pełen etat).

Podstawa programowa dla szkół ponadgimnazjalnych jest repetytorium z filozofii, a nie czymś, co ma rozwijać wrażliwość moralną, umiejętność stawiania pytań i szukania odpowiedzi (wywiad nr 5, M, 33 lata, dr filozofii, umowa zlecenie, uczy w kilku szkołach, s. 2 transkrypcji).

Pierwsze skojarzenie jest... daje dużo swobody, wydaje się. To jest jej plusem. (...) Ale co się rzuca w oczy, jednak pewna nadreprezentacja treści związanych, nie mówię, że jest to złe jakoś, z chrześcijaństwem czy katolicyzmem. To widać. (...) i podręcznika trzymam się jedną ręką (wywiad nr 7, dr filozofii, uczy etyki od pięciu lat, w gimnazjum i liceum ogólnokształcącym).

Już z tych kilku cytatów, a można by ich przytoczyć znacznie więcej (w każdym bowiem wywiadzie nauczyciele oceniali podstawy programowe), wynika, iż nauczyciele podchodzą dosyć krytycznie do obowiązujących od kilku lat zapisów. Dokładna i kontekstowa analiza wywiadów pokazuje jeszcze jedną charakterystyczną cechę podejścia nauczycieli do podstaw programowych. Traktują je zazwyczaj bardzo formalnie i najpewniej, co też wynika z wywiadów, zapisują ją w programie zajęć, a realizują te tematy, które najbardziej interesują młodzież. W ich interesie leży, by uczniowie na lekcjach etyki dyskutowali, uczyli się sztuki argumentacji i tolerancji. Nauczyciele kierują się bowiem w prowadzeniu przedmiotu etyka jedną, podstawową zasadą – chodzi o uniknięcie nudnych zajęć, uczenia się definicji, wykuwania na pamięć etycznych filozoficznych koncepcji. Znacznie ważniejsze jest dla nich kształcenie umiejętności argumentacji i kształtowanie albo przynajmniej korygowanie moralnych postaw uczniów. To dlatego jeden z nauczycieli sarkastycznie pyta, jak on ma uczniów zainteresować problematyką „zła ontycznego” występującego w podręczniku wydawnictwa OPERON, a inny nie dziwi się, że jedna z jego uczennic uznała po filozoficznej prezentacji starożytnej koncepcji cyników, że „oni chyba muszą być chorzy psychicznie”.

Mając zatem do wyboru ścisłe i formalne trzymanie się obowiązującej podstawy programowej, i w konsekwencji świadomość zagrożenia ucieczką uczniów z nudnych zajęć, oraz tematy interesujące młodzież, związane z ich życiowym doświadczeniem lub emocjonalnym przeżywaniem społecznego świata, prawie zawsze nauczyciele wybierają tę drugą możliwość. To nie tylko zapewnia im poczucie intelektualnego bezpieczeństwa, ale przede wszystkim satysfakcję, że w czymś pomagają swoim uczniom, uciekając od ministerialnych wymagań:

Żeby jakaś nauka wyszła fajna. Etykę traktuję jako możliwość kształtowania postaw. Próby zrozumienia czegoś, co dla mnie było niezrozumiałe, nieakceptowane, tak. Więc w tą stronę, w tą stronę idę (...) Dla mnie najważniejsze jest zainteresowanie lekcją. A jak ja mam czymś zainteresować, do czego ja sam nie jestem przekonany, tak? No i wiem, że zawsze lekcje, które mnie interesują,

temat, wychodzą lepiej. Bo jak wiadomo, nauczyciel też jest nakręcony. Powinien być nakręcony. Nie może być suchym (wywiad nr 9, M, 38 lat, mgr historii, uczy etyki od trzech lat, uprawnienia do nauczania etyki uzyskane na studium podyplomowym w Instytucie Filozofii UŁ).

I kolejna ciekawa wypowiedź:

Oni mniej potrzebują tej może historii etyki, w czym ja bym się czuła lepiej i pewniej z racji wykształcenia. Natomiast bardziej ich interesują tematy, no typu właśnie eutanazja, przerywanie ciąży, samobójstwo, no takie mocno drażniące no, ale wiadomo, że to są tematy, o których oni z nikim nie mogą porozmawiać, prawda, więc przynajmniej się tutaj na etyce wygadają i pod kierunkiem trochę nauczyciela, bo pewne rzeczy im skoryguje, nadam kierunek dyskusji. Także tutaj zdecydowanie w tym kierunku to idzie, zwłaszcza te klasy pierwsze (wywiad nr 19, K, mgr filologii klasycznej, kurs podyplomowy na UŁ, dwa lata uczy etyki).

W dwudziestu dwóch transkrypcjach wywiadów swobodnych tylko w jednej można znaleźć wyraźne odwołanie do obecnej w podstawie programowej etyki filozoficznej. Można jednak decyzję tej nauczycielki zrozumieć, gdyż uczy ona etyki dopiero do kilku miesięcy i przebieg wywiadu pokazuje jej dużą merytoryczną niepewność i swoiste dydaktyczne zagubienie:

Wzięłam podstawy etyki, te wszystkie tam definicje i to jakieś takie wprowadzenie (...) Ciężko właśnie tą teorią do nich. Oni tak na to patrzą, nie rozumieją specjalnie i tak... oni wolą o takich życiowych sprawach mówić. To, co widzą, tak, to, co odbierają, w czym uczestniczą. A ta teoria jest ciężka. Ale ja mówię tej teorii musi być chociaż trochę, tak (wywiad nr 10, K, nauczyciel – bibliotekarz, mgr bibliotekoznawstwa, uprawnienia do uczenia etyki zdobyte na studium podyplomowym z etyki, filozofii i wiedzy o kulturze w Wyższej Szkole Gospodarki, filia w Słupsku, uczy etyki pierwszy rok, „dopiero do kilku miesięcy”).

Trzeba zatem właściwie zrozumieć mechanizmy obronne i strategie racjonalizacji, do których odwołują się nauczyciele, by wytłumaczyć przed sobą i ankieterem różne sposoby adaptacji podstawy programowej do oczekiwań i zainteresowań uczniów:

Oni by przeczytali, co tam jest napisane, no generalnie nie wszyscy byliby skłonni pozostać. W pierwszy klasach jest jeszcze ten ruch. Kombinują, żeby zmienić coś. Właśnie próbowałem, trzy lata temu, z moją klasą, rozpoczęłem realizację tego podręcznika. Tam na początku jest zło ontyczne, o zlu właśnie. I kurcze i tak patrzyłem na nich, na te zmęczone twarze. To do nich nie trafia. To jest niepraktyczne dla nich w życiu. (...)

Znaczy wiadomo jest, że na etyce on odważnie położy nogę na krześle. Czuję się swobodniej. To jest kwestia tego typu, że on nie ma zeszytu przed sobą, nie musi pisać, notować, tak. Jest po prostu swoboda zachowania, zachowania się na etyce jest bardzo ważna, bo to nie blokuje dzieciaków, tak. W mojej opinii tak i to się sprawdza i to się sprawdza. Jaka lekcja? O hipokryzji. O hipokryzji mi wyszło fajnie, nam wyszło. Jeszcze wrócę do tej, uciekło mi. Rozmawialiśmy o tej komercjalizacji w medycynie, i pamiętam, to też robiliśmy w sali audio-wizualnej. Na podstawie obrazu grupa wybrała, anonimowych wypowiedzi pracowników, którzy byli kiedyś przedstawicielami handlowymi. Jak pracowali z lekarzami. Pracowali w cudzysłowie, tak. Próbowali ich przekonać do swojego produktu. Jakie to jest dziwne, że lekarz nigdy nie widział produktu na oczy, a przekonał się (wywiad nr 9, M, 38 lat, mgr historii, trzy lata uczy etyki, uprawnienia do nauczania etyki uzyskane na studium podyplomowym w Instytucie Filozofii Uniwersytetu Łódzkiego).

Najbardziej krytycznie nauczyciele oceniają w podstawach programowych, a także w dostępnych podręcznikach, części opisujące teorie i szkoły etyczne, ogólnie nazywane przez nich częściami historycznymi lub etyką filozoficzną i metaetyką. Podkreślają, że dla uczniów są one nie tylko zbyt trudne, ale także bardzo nużące. Z wywiadów wynika czytelnie, że odwołują się do nich bardzo rzadko lub nawet wcale, zdecydowanie wybierając podejście nazwane przez nich etyką praktyczną, w więc zagadnienia bioetyki, etyki środowiskowej, etyki zawodowej – na przykład zajęcia poświęcone klauzuli sumienia lekarzy, tolerancji religijnej i społecznej, problematyce uchodźców, a ogólniej uprzedzeniom etnicznym. Takie tematy proponują sami uczniowie. Można to nazwać etyką współczesności i tej odmianie etyki podstawy programowe (obowiązujące w momencie przeprowadzania badań – jeszcze raz wprowadźmy tutaj to ważne zastrzeżenie) oraz podręczniki wykorzystywane w szkołach poświęcają zbyt mało uwagi.

Krytyczna refleksja nad podstawami programowymi i podręcznikami etyki, na szczęście nie zawsze fundamentalna, ściśle się wiąże z dbałością o to (przynajmniej dbałością deklarowaną w wywiadach), by lekcje były jak najbardziej problemowe i budziły ciekawość poznawczą wykraczającą poza lekcyjne godziny etyki. Z tych właśnie względów nauczyciele bardzo mocno podkreślali konieczność wykorzystywania materiałów dydaktycznych, nieograniczających się do podręcznika oraz stosowania metod aktywizujących. Częstość takich wypowiedzi i ich asertywność pozwala przypuszczać, że metody takie rzeczywiście są w praktyce stosowane. Nie można wykluczyć oczywiście występowania u naszych rozmówców w wywiadzie specyficznego mechanizmu obronnego związanego z ich samooceną jako nauczyciela, a nie tylko jako nauczyciela etyki. Trzeba bowiem pamiętać o tym, że większość z nich więcej godzin pracy w szkole poświęcała swoim przedmiotom (najczęściej była to historia lub język polski). Zdecydowana większość nauczycieli podnosiła też w wywiadach

problem pracochłonności procesu przygotowania się do zajęć z etyki, obejmującego poszukiwanie właściwych materiałów dydaktycznych i opracowania ciekawego scenariusza lekcji:

Wszystkie lekcje metodami aktywizującymi i staram się, żeby metody były różne. Staram się ich nie powtarzać albo rzadko powtarzać. Często proponuję tą metodę pracy w grupach. Na przykład metoda grup rotacyjnych. Albo podział na grupy owszem, ale inne zadania są. Pracuję dramą. Pracuję tymi warsztatami filozoficznymi z dziećmi i młodzieżą. Dyskusja! Metoda problemowa. Heureka rzadko (...) Ale okazuje się, że... Często okazuje się, że uczniowie, którzy nie zawsze mają wiele do powiedzenia na polskim albo nie blysczą na polskim, na etyce świetnie dyskutują. (...) Tak. Świetnie dyskutują i mają dużo do powiedzenia. Odkrywa się inne oblicze tych uczniów. To jest fascynujące. Choć najbardziej takie doświadczenia mam z kółkiem teatralnym. Wtedy już w ogóle jest świetnie (wywiad nr 8, K, 40 lat, dr polonistyki, uprawnienia uzyskane na studiach podyplomowych w zakresie nauczania etyki w szkole w Instytucie Filozofii Uniwersytetu Łódzkiego, uczy etyki pięć lat).

Metodą pracy z uczniami, o której często wspominają nauczyciele, jest też „burza mózgów”. Czasami jednak nawet uważny analityk kolejnych transkrypcji nie ma jasności, jak jest ona rozumiana. Ze skrótowych czasami wypowiedzi wynika, że jej celem jest skłonienie uczniów do proponowania – na przykład – definicji wybranych pojęć i późniejsza dyskusja nad nimi; inne rozumienie nasuwające się z lektury wywiadów to intelektualna prowokacja nauczyciela dotycząca jakiegoś problemu po to, by skłonić uczniów do szczerych wypowiedzi, nie zawsze politycznie poprawnych, jak stwierdzają sami nauczyciele. Na marginesie omawiania tej aktywizującej metody, tak chętnie przez nauczycieli stosowanej, trudno nie zauważyć ich ogólnych uwag dotyczącej „niskiej kultury filozoficznej” uczniów, ubogiego słownictwa (jeden z nauczycieli użył nawet frazy – „skrajnie ubogiego słownictwa”), niechęci do czytania tekstów źródłowych i rosnącego, deklarowanego przywiązania do ideałów i wartości narodowościowych. Niepokoi ich również mała tolerancja wobec mniejszości seksualnych i deklarowania – zwłaszcza u uczniów szkół łódzkich – postaw antysemitycznych. Z tych powodów wielu nauczycieli etyki rezygnuje z problematyki metaetycznej, starając się, jak niektórzy mówią dokonywać, mimo światopoglądowej neutralności, korekty postaw.

Innymi metodami dydaktycznymi, relatywnie często wykorzystywanymi na zajęciach z etyki, jest konstrukcja map mentalnych ludzi od nas kulturowo, etnicznie i religijnie odmiennych, rekonstrukcja ich systemów wartości i cech kultury, w jakich ci ludzie żyją. Te wszystkie efektywne, jak się zdaje, narzędzia dydaktyczne, zwiększają szanse, zdaniem nauczycieli, zaproponowania uczniom różnych mechanizmów zwiększających tolerancję dla różnego typu odmienności. Musimy mieć jednak świadomość, że w tej części wywiadów swobodnych,

duże znaczenie mogą mieć deklaracje nauczycieli dotyczące wykorzystywanych metod aktywizujących, częściowo tylko potwierdzające ich rzeczywiste stosowanie. Ta uwaga wynika z metodologicznych doświadczeń autora artykułu dotyczących roli wartości i postaw deklarowanych w czasie socjologicznego badania¹⁴. Z wypowiedzi nauczycieli wynika również (a mówili to z intelektualną i emocjonalną pasją), że bardzo dużą rolę przywiązują na zajęciach z etyki do rozwijania zdolności empatii i budowania tego, co prawie wszyscy nazywali „wrażliwością moralną”, słusznie od razu zastrzegając, iż jest trudne, lub wręcz niemożliwe, osiągnięcie jej poprzez czytanie filozoficznych tekstów źródłowych, nawet kanonicznych, w rodzaju Sokratesa, Platona, Arystotelesa czy Nietzschego. Rekonstruując nieco metaforycznie sens wypowiedzi przynajmniej części nauczycieli moglibyśmy powiedzieć, że przypominałoby to „bicie głową o ścianę”. A pamiętajmy, że cały czas muszą oni walczyć z negatywnymi stereotypami dotyczącymi przedmiotu występującymi w niektórych środowiskach.

Jednocześnie nauczyciele przyznają, że lekcje etyki przez ich odmiennosc, wysoko cenioną możliwość nieskrępowanej dyskusji, stają się przestrzenią emocjonalnych rozmów o konfliktach w rodzinie, która, jak się okazuje, stanowi dla młodzieży dużą wartość. Na takie traktowanie zajęć z etyki zwracało uwagę przynajmniej kilku respondentów, podkreślając własną bezradność wobec zarysowanych przez uczniów problemów. Można te problemy nazwać egzystencjalnymi, a rolę nauczyciela etyki jako terapeuty i specjalisty od sytuacji kryzysowych. Nauczyciele są stawiani w bardzo trudnej sytuacji, gdyż zgłaszane przez młodzież egzystencjalne problemy nie tylko wykraczają poza ich zawodowe kompetencje, lecz także zmuszają ich do rezygnacji z intelektualnej i emocjonalnej neutralności. A ta wartość jest wysoko ceniona w zrekonstruowanym w wywiadach idealnym modelu nauczyciela etyki.

Zaskakująco mocno z transkrypcji przeprowadzonych dwudziestu dwóch wywiadów wynika też teza o ostrożności badanych w podejściu wobec dostępnych podręczników etyki. Z kilku dostępnych w księgarniach, zalecanych do zajęć z etyki, podręczników najwyżej została oceniona książka Magdaleny Środy *Etyka dla myślących. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, mniej zwolenników znalazła książka Pawła Kołodzińskiego i Jakuba Kapiszewskiego zatytułowana *Etyka – podręcznik z serii Odkrywamy na nowo* specjalizującego się w tym obszarze wydawnictwa OPERON, również zalecany dla szkół ponadgimnazjalnych

¹⁴ Włodzimierz Andrzej Rostocki, *Kłamstwo obronne w ujęciu M. Ossowskiej a etyczne problemy wywiadu kwestionariuszowego w socjologii*, w: *Analizy i próby technik badawczych w socjologii*, Tom IX: *Problemy humanizacji procesu badawczego*, red. Z. Gostkowski, IFiS PAN, Warszawa 1992; Anna Kubiak, Ilona Przybyłowska, Włodzimierz Andrzej Rostocki, *Badania ankietowe*, w: *Encyklopedia Socjologii*, Tom 1 (A – J), Oficyna Naukowa, Warszawa 1998.

Analiza pozwoliła wykryć kilka ciekawych prawidłowości związanych z wykorzystaniem podręczników etyki szkołach: 1) po pierwsze, po podręczniki te sięgają nauczyciele na początku swoich dydaktycznych doświadczeń z tym przedmiotem; 2) po drugie, stosunkowo szybko, zdobywając dydaktyczne doświadczenie, częściowo lub nawet całkowicie z niego rezygnują, wybierając inne teksty źródłowe, różne materiały dydaktyczne, filmy, artykuły naukowe, reportaże i filmy dokumentalne; 3) po trzecie, niewielu z badanych nauczycieli zdecydowało się na zaproponowanie swoim uczniom kupna jakiegokolwiek z tych podręczników. Takie działanie należy także interpretować w szerszym kontekście, albowiem tylko kilku nauczycieli wymagało od uczniów prowadzenia zeszytów, zapisywania tematów zajęć i robienia notatek. Zdecydowana większość ograniczała się do „czystej wymiany myśli”, wykorzystującej tylko język mówiony. Pokazuje to jednak, z drugiej strony, konsekwencję w stosowaniu metod aktywizujących.

Należy również zauważyć, analizując swoistość lekcji etyki pojawiających się w wypowiedziach nauczycieli, iż podobną dydaktyczną ostrożność deklarowali opisując metody oceny uczniów. Prawie wszyscy, szczególnie osoby z większym stażem w nauczaniu etyki, twierdzili, iż konsekwentnie oceniają aktywność, zaangażowanie uczniów w dyskusję, kreatywność wykazywaną na lekcjach, zdolność argumentacji itp. W nielicznych tylko przypadkach nauczyciele stosowali sprawdziany czy kartkówki, gdyż o klasycznych klasówkach nikt nawet nie wspominał. Przy większej ilości nieobecności lub dyskusyjnej (intelektualnej) bierności nauczyciel proponował uczniom esej na interesujący ich temat. Zazwyczaj zasady oceny pracy uczniów były proponowane na pierwszych zajęciach, stając się częścią społecznej umowy między nauczycielem a grupą. Czasami, wykorzystując kreatywność uczniów, nauczyciel proponował społeczną grę w budowanie kodeksów ucznia i nauczyciela.

Jak wyżej już zostało odnotowane, nauczyciele bardzo często wspominali w wywiadach o samotnym zmaganiu się z nowym dla nich przedmiotem. Podkreślali, iż przede wszystkim odczuwali brak ciekawych scenariuszy lekcji, a nawet w ogóle brak takich scenariuszy. Ich zdaniem scenariusze lekcji proponowane w podręcznikach nie zawsze spełniały swoje cele, gdyż w małym stopniu odpowiadały dynamikom zjawisk składających się na „etykę współczesności” i zainteresowaniom uczniom stymulowanym wydarzeniami moralnymi, społecznymi i politycznymi zachodzącymi w Polsce i świecie. Stąd ciągle poszukiwanie ciekawych materiałów dydaktycznych, przeglądanie Internetu i pism w rodzaju „Charakter” a nawet pism kobiecych, by przygotować się do zajęć – na przykład – z etycznych problemów chirurgii kosmetycznej. Prawie wszyscy nauczyciele etyki, nawet ci, którzy mieli wielkie doświadczenie dydaktyczne z uczenia innych przedmiotów – języka polskiego i historii, deklarowali, iż przygotowanie ciekawych zajęć z etyki zajmuje im bardzo dużo

czasu i wymaga wielkiego wysiłku intelektualnego. W tym kontekście pojawiało się także przekonanie, iż w takich trudnych sytuacjach nauczyciel „może liczyć tylko na siebie”.

Niezmiernie interesującym elementem, który wyniknął z wywiadów, okazała się ocena studiów podyplomowych etyki i filozofii, dzięki którym nauczyciele uzyskali uprawnienia do nauczania przedmiotu etyka. Ocena niektórych przedmiotów wypadła niezwykle krytycznie. Bez względu na to, na jakiej uczelni te studia się odbywały, ich program był oceniany jako przypadkowy, niepotrzebnie przeładowany logiką i historią filozofii; nastawiony na to, zdaniem respondentów, by dać nauczycielom akademickim „brakujące godziny do pensum”. Zdaniem nauczycieli zbyt mało było na tych studiach zajęć warsztatowych z dydaktyki etyki, mało również było odniesień do etyki współczesności. Tylko jedna z badanych wyraziła entuzjastyczne opinie o zajęciach prowadzonych na Uniwersytecie Warszawskim, które nazwała właśnie „etyką współczesności”. Podkreśliła, iż „sala była pełna, mimo iż zajęcia prowadzone były rano”. Nauczyciele nadzwyczaj zgodnie podkreślali, że wybrali studia podyplomowe i starali się je ukończyć ze względu na zdobycie uprawnień potrzebnych do uczenia etyki jako przedmiotu szkolnego. Z drugiej jednak strony nauczyciele etyki, którzy ukończyli ten typ studiów, nie rezygnując z prawa do krytycznej oceny, bardzo konsekwentnie podkreślali ich niezbędną do kompetentnego pełnienia tej dydaktycznej roli.

Analiza transkrypcji wywiadów dotyczących relacji między etyką a religią przyniosła zaskakujące informacje. Okazało się, że respondenci konsekwentnie relatywizowali pytania o te relacje do przestrzeni swojej szkoły i odpowiadali na nie, biorąc pod uwagę stosunek do przedmiotu etyka księży pracujących w szkole. Pozytywne było to, że tylko w dwóch (spośród dwudziestu dwóch wywiadów) przypadkach księża lub nauczyciele religii w szkołach traktowali etykę jako konkurencję. Ale nawet ci księża nie odnosili się wrogo lub niechętnie ani do nauczycieli, ani do uczniów uczęszczających na etykę. Można przypuszczać, że podobnie jak nauczyciele etyki, obawiali się zawsze przecież możliwej rezygnacji uczniów („przeptywu” – na przykład – na zajęcia z etyki) ze swoich lekcji. Być może należy, na wyższym niż szkoła poziomie podejmowania decyzji, zastanowić się, czy tak wielka wolność wyboru tych przedmiotów (etyka lub religia) zbyt nie odbiega od dosyć formalnego, a nawet, jak twierdzą niektórzy eksperci, zbyt autorytarnego charakteru polskiej szkoły. Co więcej, i to także uznać za niezmiernie pozytywne społeczne zjawisko, również uczniowie chodzący na etykę nie byli stygmatyzowani przez uczniów wybierających religię jako przedmiot nauki. Niepokojące jest jednak to, że negatywne stereotypy dotyczące etyki utrzymują się wśród niektórych rodziców i szeroko rozumianego otoczenia społecznego szkoły. Szczególnie odczuwalne jest to, zdaniem nauczycieli, w mniejszych miejscowościach lub mówiąc jeszcze ogólniej, poza wielkimi i średnimi ośrodkami miejskimi. Ich

konsekwencją może być czasami nieformalne ograniczanie prawa wyboru etyki jako przedmiotu przez wielu młodych, wrażliwych uczniów, którzy nie radzą sobie z moralnymi wyzwaniem współczesnymi. A jak to wynika ze wspomnianych wyżej diagnoz psychologicznych i pedagogicznych nauczycieli nie jest to, mówiąc ostrożnie, zjawisko rzadkie.

ZAKOŃCZENIE – WNIOSKI Z BADAŃ

Z bardzo wielu wypowiedzi (kilkadziesiąt stron zapisów odpowiedzi otwartych w ankiecie online oraz czterysta osiemnaście stron transkrypcji dwudziestu dwóch wywiadów swobodnych) można, w ogólnym zarysie, zrekonstruować postawę polskiego nauczyciela etyki zaangażowanego w przedmiot, szukającego poprzez dyskusję z uczniami duchowego porozumienia, nieustannie zastanawiającego się nad materiałami, które mogą, oprócz podręczników, zainteresować młodych ludzi (filmy, reportaże, studia przypadków, wydarzenia medialne zawierający interesujący problem moralny itp.).

Warto też dodać, iż niektóre zastrzeżenia nauczycieli sformułowane wobec podręczników etyki stosowanych w szkołach, jako zbyt ogólnych i nastawionych na budowanie wiedzy o etyce filozoficznej, są stawiane ze względu na ich praktyczne doświadczenie wyniesione czasami z setek godzin dyskusji prowadzonych z uczniami na lekcjach. Powiedzmy otwarcie, broniąc autorów tych podręczników, że „dynamika moralna” współczesnego świata jest tak wielka, że trudno dokonywać nieustannych zmian w ich treści. Poza tym można wśród młodzieży, w ciągu kilku nawet lat, zaobserwować zmieniające się zainteresowanie różnymi problemami moralnymi, które czasami są „echem” medialnych komunikatów o dramatycznym charakterze. Kilkanaście lat temu niezwykle żywe dyskusje wśród moich studentów na zajęciach z psychologii społecznej wywoływał problem klonowania zwierząt (a w domyśle ludzi) i mój moralny sceptycyzm wobec takich naukowych dokonań znacznie odbiegał od deklarowanego wyraźnie entuzjazmu studentów. Nic więc dziwnego, że zwykle obydwie strony pozostawały przy swoich moralnych intuicjach i dla studentów była to sytuacja zupełnie zrozumiała.

Nauczyciel etyki w szkole postawiony jest przez uczniów często w sytuacji wymagających szybkich moralnych rozstrzygnięć, a przecież w realizacji jego dydaktycznej roli nie pomaga mu wyraźnie sformułowana przez niektórych dydaktyków etyki zasada aksjologicznej neutralności. Bardzo trudno przecież ją zachować, kiedy jedna strona – nauczyciel – posługuje się precyzyjnymi kategoriami etyki opisowej a druga – uczniowie – mało precyzyjnymi pojęciami języka potocznego, obsadzonymi w roli języka moralnej perswazji skierowanej zarówno do prowadzącego zajęcia, jak i swoich kolegów. Wielki wysiłek, jaki wkładają nauczyciele etyki, w wypracowanie i przekazanie uczniom języka

bardziej neutralnego, lecz zdolnego opisać rozmaite moralne imponderabilia terażniejszości, zasługuje nie tylko na szacunek, ale wart jest odrębnej, ciekawej analizy. Wymagałoby to jednak przekroczenia ograniczeń materiału empirycznego, jakim dysponujemy i bezpośredniego uczestnictwa (oczywiście po uprzednim uzyskaniu świadomej zgody uczniów – w ramach etycznej zasady *informed consent*) w co najmniej kilkudziesięciu lekcjach prowadzonych na różnych poziomach edukacji.

Z badań jakościowych (transkrypcji pogłębionych wywiadów swobodnych) wynika, iż wiele w polskich szkołach zmieniło się na lepsze, ale efektywna wychowawczo realizacja etyki jako przedmiotu szkolnego wymaga wielu spójnych i konsekwentnych działań w ramach całościowo pojmowanego systemu edukacji oraz poza nim. Cechy badanych nauczycieli, zrekonstruowane na podstawie transkrypcji dwudziestu dwóch wywiadów swobodnych, ich zawodowa pasja, intelektualne zaangażowanie i wrażliwość dają nadzieję na utrwalenie się przedmiotu etyka na stałe w polskiej szkole.

To jedna, optymistyczna strona przeprowadzonych badań jakościowych. Jest jednak i druga – mniej pozytywna, jeśli nie chce jej się nazwać pesymistyczną. Z zebranego materiału empirycznego wyłania się jednak, stosunkowo łatwa do opisanie, „figura samotności” nauczyciela etyki w polskiej szkole. Czuje się on pozostawiony sam sobie, poszukujący na własną rękę ciekawych materiałów, które mogą zainteresować dzieci i młodzież, niepewny dalszego losu przedmiotu etyka w szkołach. Wielu nauczycieli podkreślało, jak trudno jest przekonać sceptycznych wobec przedmiotu rodziców, słusznie uznając brak konsekwentnej i systemowej socjalizacji moralnej całego społeczeństwa za jedno z największych edukacyjnych zaniedbań. Nauczyciele trafnie podnosili w wywiadach, że uczona przez nich młodzież z czasem będzie pełnić rolę rodziców i zaniedbania w jej moralnej socjalizacji będą odczuwalne w przyszłości. Kolejny raz, na przykładzie tych badań, widać iż koncentracja polskiego modelu edukacyjnego na przeszłości, tradycji, historycznym heroizmie, a nieuwzględnianie w dyskursywny sposób współczesności i przyszłości może zostać wpisana ogólnie w historyczną i psychologiczną interpretację czasu przez Polaków. Pisała o tym w sposób niemalże profetyczny w roku 1992 nieżyjąca już, nieodżałowana Elżbieta Tarkowska, ale jej diagnozy i prognozy, mimo upływu ponad dwudziestu pięciu lat, są nadal aktualne¹⁵.

Nawet idealistycznie przyjmując, że lekcje religii w polskich szkołach są prowadzone mało schematycznie i ciekawie, to dla etyki ze względu na jej otwartość dyskusyjną i argumentacyjną rolę w kształtowaniu, poprzez użycie metod dialogicznych, wrażliwości moralnej młodzieży, powinno znaleźć się miejsce obok, a nie zamiast religii. Co więcej, zdecydowana większość badanych nauczycieli przyznawała etyce znacznie większą uniwersalność niż

¹⁵ Elżbieta Tarkowska, *Czas w życiu Polaków. Wyniki badań, hipotezy, impresje*, IFiS PAN, Warszawa 1992.

religii. Dokonując w miarę trafnej syntezy wielu wypowiedzi na ten temat można stwierdzić, że, w opinii nauczycieli, wiedza o religiach to wyłącznie wiedza o systemach religijnych funkcjonujących w świecie. Dotyczy to etyki poszczególnych systemów religijnych. Etyka jako nauka filozoficzna, aksjologiczna obejmuje całość wiedzy na temat moralności, nie skupiając się wyłącznie na wybranych etykach, jak w przypadku wiedzy o religiach. Zakres etyki jest bardzo szeroki i w takim też szerokim zakresie należy tę wiedzę przekazywać uczniom.

Nauczyciele konsekwentnie podkreślali również znaczenie etyki w kształtowaniu postaw charakterystycznych dla podmiotów żyjących w społeczeństwie obywatelskim oraz wskazywali trudną do przecenienia rolę, jaką może ona pełnić w budowaniu wiedzy o moralnych dylematach współczesności, którą nazywali trafnie etyką współczesności. Jest to tym bardziej ważne, że młodzież takimi tematami najbardziej się interesuje i o nich najchętniej, często emocjonalnie i w sposób mało filozoficzny, stara się dyskutować. Można zasadnie przypuszczać, że uczenie się zasad symetrycznej dyskusji z nauczycielem i grupą szkolną prowadzi do szacunku dla dialogu i pluralizmu światopoglądowego. Trzeba pamiętać, że polska szkoła skupia się raczej, co wynika zresztą z systemowej istoty każdej szkoły, na przedstawianiu jednej, pożądanej wizji świata. Teoretyczna wielość koncepcji moralnych omawianych na lekcjach etyki może podważyć przekonania uczniów o wyjątkowości jednej koncepcji świata i otworzenia pojęciowej bramy do innych. Wiele razy w tym artykule odwoływano się do intelektualnego i socjalizacyjnego potencjału tkwiącego w etyce. Jednak, czy potencjał ten zostanie wykorzystany nie zależy tylko do nauczycieli, nawet najbardziej zaangażowanych i wypełniających swoją rolę autentyczną pasją. O jednym z zasadniczych ograniczeń pisali już wcześniej cytowani autorzy w książce *Etyka w systemie edukacji w Polsce*, w której opisane zostały wyniki badań wykonanych również w ramach projektu:

Badani zwracali uwagę, iż w społeczeństwie dominuje wiele uproszczonych przeświadczeń dotyczących etyki, wiele nadmiernych, acz nieuzasadnionych uogólnień. W stereotypach tych pojawiają się fałszywe przekonania, np. porównywanie etyki do antyreligii, antykatechezy. Nierzadkie jest traktowanie ucznia, który uczęszcza na etykę, jako osoby niewierzącej, gorszej. W społeczeństwie były i są obecne wrogie nastawienia do przedmiotu, ale też do nauczycieli etyki oraz do uczniów uczęszczających na zajęcia. Zdarzają się przypadki ostentacyjnego wypisywania dzieci z lekcji etyki. Obawa przed etykietą deprecjonującą środowiskowo była determinantą określonych wyborów dokonywanych przez rodziców i dzieci¹⁶.

¹⁶ Joanna Madalińska-Michalak i inni, *Etyka w systemie edukacji w Polsce...*, s. 356.

Wspomniana wyżej w zakończeniu „figura samotności” nauczyciela etyki powinna być rozbudowana jeszcze o jeden wymiar – dydaktyczny. I nie chodzi tutaj o wyliczanie kłopotów, żalów czy braków, o których mówią badani w wywiadach. Z ich eksperckich komentarzy, którym należy okazać zaufanie, wyraźnie wynika, że oczekują oni zasadniczych zmian w liczbie podręczników szkolnych dostosowanych do poziomu edukacji, zbiorów scenariuszy lekcyjnych uwzględniających zasadnicze problemy „etyki współczesności”, propozycji szkoleń, konferencji i warsztatów dydaktycznych, dobrze zaprojektowanych oraz efektywnych intelektualnie i pedagogicznie studiów podyplomowych. Te oczekiwania kierowane są przede wszystkim wobec podmiotów instytucjonalnych odpowiedzialnych za systemowe rozwiązania moralnej socjalizacji dzieci i młodzieży. Niebawem będą oni przecież rodzicami kształtującymi postawy etyczne swoich dzieci. Wspomniana wyżej w artykule hipoteza o „aksjologicznej ciszy” panującej w większości polskich rodzin powinna być traktowana jako bardzo pesymistyczna prognoza.

BIBLIOGRAFIA

- Babbie Earle, *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Konecki Krzysztof Tomasz, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Kubiak Anna, Przybyłowska Ilona, Rostocki Włodzimierz Andrzej, *Badania ankietowe, w: Encyklopedia Socjologii*, Tom 1 (A – J), Oficyna Naukowa, Warszawa 1998.
- Kultys Julian Andrzej, *Etyka w szkole – teoria i praktyka*, „Słupskie Studia Filozoficzne” nr 3, 2001.
- Kvale Steinar, *Prowadzenie wywiadów (Niezbędnik badacza)*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Lutyński Jan, *Ankieta i jej rodzaje na tle podziału technik otrzymywania materiałów*, w: *Analizy i próby technik badawczych w socjologii*, red. Z. Gostkowski, J. Lutyński, t. 2, Ossolineum, Wrocław 1968.
- Madalińska-Michalak Joanna, Jeżowski Józef Antoni, Więśław Szymon, *Etyka w systemie edukacji w Polsce*, Wolters Kluwer Polska SA, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Warszawa–Łódź 2017.
- Rostocki Włodzimierz Andrzej, *Kłamstwo obronne w ujęciu M. Ossowskiej a etyczne problemy wywiadu kwestionariuszowego w socjologii w: Analizy i próby technik badawczych w socjologii*, Tom IX: *Problemy humanizacji procesu badawczego*, red. Z. Gostkowski, IFiS PAN, Warszawa 1992.
- Słownik socjologii jakościowej*, red. K. Konecki, P. Chomczyński, Difin SA, Warszawa 2002.
- Szacka Barbara, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.
- Sztompka Piotr, *Trauma wielkiej zmiany. Społeczne koszty transformacji*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2000.
- Tarkowska Elżbieta, *Czas w życiu Polaków. Wyniki badań, hipotezy, impresje*, IFiS PAN, Warszawa 1992.

**ETHICS IN POLISH SCHOOLS IN THE OPINION OF PRACTICING TEACHERS
(ANALYSIS OF QUALITATIVE DATA)**

The article presents the results of empirical analysis of the transcription of twenty-two in-depth free interviews conducted with ethics teachers, teaching this subject in Polish schools at various levels of education. The first part of the article describes the socio-political and ideological context of introducing the subject of ethics to Polish schools. The next one presents motivations of students choosing this subject and a sometimes critical evaluation of the core curriculum for this subject made by teachers. The core curriculum does not take into account the ethical sensitivity of students focused rather on the problems of practical ethics than philosophical ethics. The last part of the text describes a “figure of loneliness” of an ethics teacher in a Polish school and presents a hypothesis regarding the axiological silence prevailing in Polish families.

Keywords:

ethics, core curriculum, practical ethics, philosophical ethics, ethical sensitivity, “figure of loneliness” of an ethics teacher, axiological silence