

Janina Filek

## ETYKA W SZKOLE – UWAGI PRAKTYKA

**S** tworzenie specjalnego działu „Etyka w szkole” w tak znaczącym piśmie jak „Etyka” uważam za przedsięwzięcie niezwykle cenne. Sądzę, iż otwarcie się pisma o dużym autorytecie naukowym na problemy wynikające z wprowadzenia etyki do szkół stworzy potrzebny pomost pomiędzy teorią etyki a praktycznym wymiarem jej „nauczania”, nadając edukacji etycznej właściwą i należną jej rangę.

Głównie jako praktyk (w zeszłym roku było mi dane prowadzić lekcje etyki dla ośmioklasistów w jednej z krakowskich szkół podstawowych) chciałabym podzielić się swoimi spostrzeżeniami, bowiem „doświadczenie szkolne” nie tylko pełniej uświadomiło mi sytuację etyki w szkole, ale ponadto odpowiedziało na zasadnicze pytanie (stawiane również przez etyków) o zasadność wprowadzania etyki do szkół, w szczególności do szkół podstawowych.

Kiedy rozpoczęłam lekcje etyki, a stało się to na skutek pewnego zbiegu okoliczności, docierały do mnie jedynie odgłosy sporów profesjonalnych etyków co do możliwości i sensowności prowadzenia takich lekcji dla uczniów szkół podstawowych i gdyby wtedy zapytano mnie o zdanie w tej kwestii, nie potrafiłabym zająć stanowiska. Dzisiaj, po rocznej pracy, jestem więcej niż przekonana, jestem pewna, iż nie tylko można, ale i trzeba prowadzić zajęcia z etyki (co najmniej dla czternasto- i piętnastolatków<sup>1</sup>, jednakże pod pewnymi, określonymi warunkami).

Zanim przystąpię do ich omówienia, konieczne wydaje się postawienie zasadniczego pytania: czym właściwie powinna być etyka w szkole podstawowej? Skoro jednak pytanie zostaje postawione w sytuacji, kiedy formalnie etyka została już wprowadzona do szkół, warto najpierw przyrzeć się jej aktualnemu statusowi, aby odpowiadając na owo zasadnicze pytanie skorzystać

<sup>1</sup> Osobiście jestem zwolennikiem koncepcji M. Lipmana, czyli nauki filozofii dla dzieci. Jednakże nie sądzę, aby dzisiaj w Polsce były jakiegokolwiek możliwości realizacji tej idei.

z nabytych właśnie doświadczeń. Zatrzymajmy się zatem na chwilę przy pytaniu, czym aktualnie jest etyka w szkole, komu i czemu służy? Według moich obserwacji (poczynionych nie tylko w jednej szkole), etyka jest czymś, czego szkoła nie chce albo – w najlepszym razie – nie bardzo wie, co z tym począć. W takiej sytuacji nawet najlepszy program, napisany przez najlepszych etyków, na nic się nie zda<sup>2</sup>. Co zaś jest źródłem takiego stanu rzeczy? Sądzę, że malutkie słówko „albo”, użyte w zarządzeniu MEN wprowadzającym do szkół religię albo etykę. W rzeczywistości etyka została wprowadzona jedynie jako rozwiązanie kłopotliwego problemu, który zrodziła demokracja: co bowiem począć z uczniami nie uczęszczającymi na religię? Nauka religii w Polsce jest *de facto* nauką religii katolickiej. Pozostając w „przestrzeni religijnej” alternatywą wobec niej mogłyby być inne wyznania. Jednakże obok religii katolickiej postawiono w owym związku „albo” właśnie etykę (zapewne z myślą o tych, którzy nie są wyznawcami żadnej religii), sądząc, że alternatywność stanie się najlepszym rozwiązaniem wszystkich problemów, jakie mogłyby pojawić się wraz z powrotem religii do szkół. Z logicznego punktu widzenia nie można temu rozwiązaniu nic zarzucić, bowiem alternatywa pozostaje prawdziwa zarówno wtedy, kiedy jeden z elementów jest prawdziwy, jak i wtedy, kiedy oba okażą się prawdziwe, a zatem obie te dziedziny nie muszą się wykluczać. Jednakże nie wzięto pod uwagę, iż w potocznym rozumieniu alternatywa pojmowana jest jako wybór pomiędzy dwoma wykluczającymi się możliwościami: albo jedno, albo drugie (albo religia, albo etyka), czyli przyjmuje postać dysjunkcji<sup>3</sup>. Nie zamierzam oczywiście obwiniać MEN za fakt, iż zaproponowane przez nich rozwiązanie alternatywne zamieniło się w dysjunktywne, gdyż złożyło się na to bardzo wiele czynników. Aczkolwiek nie można nie zauważyć, iż zaproponowany sposób realizacji przyjętego rozwiązania przyczynił się w dużej mierze do owego popadnięcia w dysjunktywność. Po pierwsze, dlatego że nie dostarczono szkołom środków na uruchomienie lekcji etyki, a po drugie, że nie zadbano o nauczycieli, mogących prowadzić je we właściwy sposób. Nadano tym samym praktycznej realizacji charakter raczej dysjunktywny. Zdecydowanie silniej dysjunktywność można zobaczyć analizując zapis na świadectwie ukończenia klasy, gdzie uczeń nie może mieć wpisanych dwóch ocen: jednej z religii, drugiej z etyki (co potwierdzałoby alternatywny charakter rozwiązania), ale tylko jedną ocenę albo z religii, albo z etyki, nawet jeśli uczestniczy w obu lekcjach. A zatem na dokumencie państwowym religia i etyka się wykluczają.

Dlatego też etyka jako raczej dysjunktywna niż alternatywna wobec religii jest dla większości szkół problemem. Boją się jej rodzice, bowiem w ich

<sup>2</sup> „Moja” szkoła nie dysponowała nawet programem nauczania z etyki. Musiałam go zdobyć we własnym zakresie.

<sup>3</sup> Dysjunkcja wyraża stosunek przeciwieństwa wyrażony za pomocą wyrazów lub zdań wzajemnie się wykluczających, połączonych spójnikiem „albo”.

rozumieniu jest przedmiotem, który został wprowadzony jedynie dla podniesienia moralności uczniów niewierzących, czyli jako „reedukacja moralna”. Boją się jej kuratoria i dyrekcje, gdyż ustawienie etyki w opozycji do religii sugeruje jej ideologiczny charakter<sup>4</sup>. Boją się jej nauczyciele, bowiem wymaga ona zasadniczej zmiany nastawienia nauczyciela do ucznia. Boją się jej także katecheci. Natomiast młodzież wydaje się nie podzielać niepokojów dorosłych, bowiem jej podejście pozbawione jest jakichkolwiek uprzedzeń. Jedynym kryterium, jakie uczniowie stosują (bez względu na fakt, czy należą do nielicznej garstki nie uczęszczających na lekcje religii, czy uczęszczają na lekcje obu tych „przedmiotów”), jest kryterium poznawcze. O ile lekcje etyki przynoszą im możliwość pełniejszego zrozumienia siebie samych lub otaczającego ich świata dorosłych, o tyle wzbudzają ich zainteresowanie<sup>5</sup>.

Podsumowując, sytuacja etyki w większości naszych szkół, a szczególnie w szkolnictwie podstawowym, nie wydaje się najszcześniejsza. Dorośli raczej jej się boją, a jedyna grupa, która wydaje się mieć do niej właściwy stosunek nie może samodzielnie decydować o uczestnictwie w lekcjach z tego przedmiotu<sup>6</sup>. Sytuacja ta prawdopodobnie nie powstałaby, gdyby etykę wprowadzono jako przedmiot niezależny od problemu religii, a jej wprowadzenie opierałoby się na przekonaniu o doniosłości refleksji etycznej w rozwoju każdego młodego człowieka i o przydatności lekcji etyki do wykształcenia takiej refleksji.

Powróćmy teraz do pytania, czym powinna być etyka w szkole? Sądzę, że właśnie od odpowiedzi na to pytanie zależą dalsze losy etyki w polskiej szkole. W ramach dyskusji nad tym problemem zarysowują się dwa stanowiska.

Pierwsze zakłada, iż chodzi o nauczanie etyki. A zatem na lekcjach etyki uczniowie powinni, podobnie jak na lekcjach z innych przedmiotów, zdobywać konkretną wiedzę z zakresu nauki o moralności<sup>7</sup>. W związku z tym stanowiskiem pojawiają się słuszne głosy krytyczne, stawiające pod znakiem zapytania możliwości intelektualne uczniów (przede wszystkim szkół podstawowych) w kwestii przyswojenia sobie wiedzy z zakresu nauki o moralności.

<sup>4</sup> Sytuacja stała się paradoksalna. Kiedy nastąpił wreszcie czas odideologizowania filozofii i wzorem lat przedwojennych można by jej nauczać już w liceach, dysjunktywne ustawienie etyki wobec religii, nie tylko że nadało etyce charakter ideologiczny, ale spowodowało rozszerzenie tego charakteru także na filozofię, tym samym zamykając jej drogę do większości szkół.

<sup>5</sup> Niestety, na poziomie szkoły podstawowej, zgodnie z ustawą, o uczestnictwie ucznia w lekcjach etyki decydują jego rodzice.

<sup>6</sup> Pragnę w tym miejscu zaznaczyć, iż powyższe rozważania nie dotyczą w żadnym wypadku problemu zasadności religii w szkole. Przedmiotem refleksji była jedynie próba ustalenia rzeczywistej sytuacji etyki w szkole i jej źródeł.

<sup>7</sup> U. Schrade mówi o „wpajaniu” uczniom – nawet wbrew ich woli – zasad, które staną się dla nich „busolą postępowania” oraz o „zaordynowaniu” uczniom zasad logicznego myślenia, aby ich system wartości mógł uzyskać logiczną zwartość. Zob. U. Schrade *Etyka, główne systemy*, „Etyka” 26, 1993, s. 181.

Drugie stanowisko odrzuca nauczanie etyki, w powyżej zaprezentowanym sensie, proponując w to miejsce – o wiele skromniejsze zadanie – „wzbudzenie wrażliwości etycznej” poprzez stawianie problemów i ich dyskutowanie. W ramach tego stanowiska problem możliwości intelektualnych dzieci i młodzieży nie pojawia się<sup>8</sup>.

Oczywiście nie sędzę, aby ktokolwiek w trakcie prowadzenia lekcji z etyki mógł realizować założenia któregoś z wymienionych stanowisk w czystej postaci, jednakże wystarczy, aby jeden z elementów: czy to „nauczanie”, czy to „wzbudzenie wrażliwości”, uzyskał znaczną przewagę, abyśmy mogli mówić o dwóch, zupełnie odmiennych sposobach przekazu etyki.

Zanim rozpoczęłam prowadzenie lekcji etyki w szkole, sama stałam przed dylematem czy „nauczać”, czy raczej „uwrażliwiać”. Przyznaję, iż początkowo skłaniałam się ku „nauczaniu”. Przyzwyczajenia nauczyciela akademickiego, prowadzącego wykłady z filozofii, odgrywały tu prawdopodobnie główną rolę. Nie mogłam się oprzeć pokusie opowiedzenia uczniom o postawie Sokratesa, o różnicy pomiędzy koncepcją stoików i epikurejczyków, o racjonalności „złotego środka” czy imperatywie kategorycznym Kanta. Dlatego na pierwszych lekcjach próbowałam zapoznać uczniów z greckimi początkami etyki. Szybko jednak zorientowałam się, że oni tego nie akceptują, bowiem zbyt im to przypomina naukę innych przedmiotów. Natomiast możliwość przedyskutowania konkretnych, ważnych dla nich problemów etycznych wzbudzała ich niezwykle aktywność. Im w większym stopniu dyskutowany przykład dotyczył przez nich samych przeżywanych problemów, tym dyskusja była żywsza i ku memu zaskoczeniu obfitowała w niezwykle głębokie przemyślenia, których – trzeba przyznać – nie spodziewałam się u czternastolatków. Dlatego też zdecydowałam się ostatecznie na zmianę pierwotnie założonego programu zajęć. Do następnej lekcji zaproponowałam nową formułę – budowanie „małej etyki”. Nakłoniłam uczniów, aby zbudowali „etykę dla siebie”, tzn. etykę, która miałaby obowiązywać w naszej małej społeczności, a także służyć w rozwiązywaniu problemów pojawiających się w ich najbliższym otoczeniu (w rodzinie i w szkole). Początkowo starałam się pełnić jedynie funkcję moderatora, rzadko zabierając głos *ex cathedra*. O ile włączałam się do dyskusji, to tylko po to, aby ją pogłębić, a nie rozstrzygnąć. Unikałam nadużywania władzy nauczycielskiej. Na uczniach zatem spoczywał obowiązek podawania rzeczowej argumentacji zarówno wtedy, kiedy chcieli przyjąć nową zasadę, jak i wtedy, kiedy starali się nie dopuścić do wpisania którejś z proponowanych zasad do „naszego” systemu etycznego. Kiedy uczniowie zrozumieli, że to oni pełnią rolę „prawo-

<sup>8</sup> M.S. Pritchard w referacie wygłoszonym na Konferencji na rzecz Filozofii i Dzieci stwierdził, opierając się na badaniach empirycznych, że choć dzieci wykazują niewielkie refleksyjne zrozumienie swej wiedzy moralnej, to posiadają jednak „intuicyjną kompetencję moralną”.

dawców moralnych” i od nich przede wszystkim zależy, które z zasadetycznych będą obowiązywać w naszej małej społeczności, wyraźnie wzrosło ich poczucie odpowiedzialności, a poziom ich refleksji etycznej stawał się coraz głębszy<sup>9</sup>.

Najciekawsze okazały się rozważania uczniów przy okazji dyskusji nad jedną z pierwszych przyjętych zasad, zasadą „Nie zabijaj” i związanym z nią problemem „prawa człowieka do samobójstwa”, a także dyskusja wokół zaproponowanej zasady, iż „każdy ma prawo do czynienia z sobą tego, co zechce”. Fakt odrzucenia przez uczniów „prawa do samobójstwa” i „prawa do czynienia z sobą tego, co się zechce”, wraz z użytą argumentacją, potwierdzają, moim zdaniem, tezę M.S. Pritcharda, iż dzieci posiadają „intuicyjne kompetencje moralne”, a także wystarczające możliwości intelektualne, aby rozważać nawet trudne kwestie moralne. O swoich uczniach mogę z całą pewnością powiedzieć, że posiadali „zarodki moralnej wnikliwości”. Jeśli zatem przyjąć, iż wszystkie dzieci je posiadają, to zadaniem dorosłych winno być ich „troskliwe uprawianie”. Zatem metoda przyjmująca za cel podstawowy „wzbudzenie wrażliwości etycznej” wydaje się bardziej naturalna niż „nauczanie etyki”, a prawdopodobnie także metodą bardziej efektywną, bowiem odwołującą się do indywidualnego doświadczenia ucznia. Ponadto, będąc bliższa metodzie Sokratesa<sup>10</sup>, nie pozostaje tak niebezpiecznie narażona na uwikłanie się w dyskusje światopoglądowe jak metoda opierająca się na „nauczaniu”, gdzie zadaniem nauczyciela jest wpoić uczniom pewną ilość zasad. Warto także zauważyć, iż przyjęcie metody „wzbudzania wrażliwości” chroni lekcje etyki przed narzucaniem jej zbyt licznych wygórowanych celów.

Przykładem owego nadmiaru celów wydaje się być, skądinąd ciekawa, propozycja programowa J. Stanisławka<sup>11</sup>. We wstępie do „Programu zajęć z etyki dla szkoły podstawowej” autor wymienia aż pięć celów, jakie powinny być realizowane w czasie lekcji etyki. Są to: cel wychowawczy – „wprowadzenie dzieci w dorosłe życie”, cel opiekuńczy – „pomoc w kłopotach osobistych i minimalizacja przykrości”, cel moralny – „uszlachetnienie

<sup>9</sup> Wydaje się, iż taki właśnie sposób przekazu etyki nie był obcy M. Ossowskiej, bowiem w jednej ze swych prac napisała: „Absolutyzacja ocen i wspartych na nich norm była nie tylko wyrazem głodu absolutu. Popierała ją nadto взгляд pedagogiczny: przekonanie, że można wyrobić w ludziach szacunek dla norm tylko wtedy, gdy się je podaje w sposób bezwzględny, wykluczający dyskusję (...). Temu przekonaniu, z gruntu fałszywemu, poświęcić musimy chwilę uwagi, jest to bowiem sprawa istotna dla wyjaśnienia sobie stylu wszystkich naszych dalszych rozważań, które wychodząc będą ze stanowiska, że w sprawach moralnych trzeba chodzić po ziemi, trzeba rozważać wszystkie za i przeciw, dopuszczać ograniczenia reguł ogólnych, samodzielnie myśleć nie szukając jakiś punktów oparcia, które by nas z tego obowiązku zwolniły”. M. Ossowska *Normy moralne*, Warszawa 1970, s. 20.

<sup>10</sup> Wprawdzie – jak zauważa M. Ossowska – „Sokrates wierzył, że cnoty można się nauczyć, ale to »nauczyć« się znaczyło co innego niż »nauczyć się geografii«”, ibidem, s. 23.

<sup>11</sup> J. Stanisławek *Program zajęć z etyki dla szkoły podstawowej*, MEN, wrzesień 1992. Cytowane dalej sformułowania pochodzą z tego programu.

uczniów poprzez przezwycięzenie skłonności utylitarno-materialnych”, cel intelektualny – „zapoznanie młodzieży z filozofią”, cel rekreacyjno-terapeutyczny – „stwarzanie uczniom okazji do porozmawiania o własnych sprawach, podnoszenie uczniów na duchu, odrywanie od spraw codziennych”. Jak na jedne zajęcia z etyki chyba zbyt duże wymagania i nieco sprzeczne wewnętrznie, ale przede wszystkim niemożliwe do zrealizowania w praktyce.

Wyróżnienie celu wychowawczego obok celu moralnego wydaje mi się nieporozumieniem. Skłonna byłabym je połączyć w jeden, bowiem czym miałyby być wprowadzenie dzieci w dorosłe życie, gdyby tak naprawdę nie chodziło o ich przygotowanie w sferze moralnej. Ponadto sformułowanie celu moralnego jako „uszlachetnianie uczniów”, choć rozumiem intencje autora, może wzbudzać uzasadniony niepokój, bowiem zakłada ich nieszlachetność. Uszlachetnia się zazwyczaj to, co jest posledniego gatunku. W takim kontekście zajęcia z etyki sprowadzałyby się do „reedukacji moralnej”. Jeśli przyjąć, że już małe dzieci posiadają „intuicyjną kompetencję moralną”, to nie uszlachetniać je trzeba, ale raczej pobudzić do rozwoju tkwiące w każdym z nich „zarodki moralnej wnikliwości”. Lecz zdumienie wzbudza także dalszy ciąg tej myśli: „przede wszystkim ułatwić młodzieży przezwycięzenie skłonności utylitarno-materialnych”, dać „porcję bezinteresowności”. Muszę się przyznać, iż w tym przypadku nie rozumiem nawet intencji autora. Pomijam kwestię jej niezgodności z tendencją dokonujących się przemian ustrojowych, które spowodowały dość istotne zmiany w obowiązującej hierarchii wartości, ale nie wiem dlaczego mielibyśmy uczyć bezinteresowności, którą „doświadczenia wieku dorosłego będą – jak pisze sam autor – nieustannie ścierać”. Wydaje mi się, iż pozostaje to w sprzeczności z intencją „wprowadzania uczniów w dorosłe życie”.

Jeśli chodzi o cel opiekuńczy, to niewątpliwie dobrze by było, gdyby w trakcie lekcji etyki udało się pomóc niektórym uczniom w ich kłopotach osobistych, tym bardziej kiedy poruszana na lekcjach problematyka stwarza rzeczywistość taką okazję. Szkolnictwo polskie jest jednak zbyt represyjne, aby owa „opiekuńczość” mogła stać się regułą powszechną, a bez tego przyjęcia celu opiekuńczego pozostanie zamiarem czysto teoretycznym.

Wyróżnienie celu intelektualnego wydaje się słuszne, o ile przyjęcie go nie spowoduje przekształcenia się etyki w kolejny przedmiot do nauki dla uczniów<sup>12</sup>.

Co do celu rekreacyjno-terapeutycznego, to należałoby zapytać, dlaczego powiązано tutaj rekreację z terapią. Pytam o to dlatego, gdyż powierzenie „etyce w szkole” obok funkcji wychowawczo-moralnej również funkcji terapeutycznej mogłoby stanowić już odpowiedź na pytanie: czym powinna być etyka w szkole. Właśnie owa funkcja terapeutyczna, która notabene jest jednym

<sup>12</sup> Nie rezygnując całkowicie z „nauczania”, zapoznałam uczniów z niektórymi koncepcjami etycznymi, ale tylko z tymi, których elementy odnajdywałam w ich własnych rozważaniach.

z zasadniczych celów w systemie Lipmana, wystarczająco – w mojej opinii – uzasadnia wprowadzenie etyki do szkół. Zaś dopisanie do niej funkcji rekreacyjnej obniża jej powagę.

Lekcje etyki powinny nie tylko „wzbudzać wrażliwość etyczną” uczniów, ale także stwarzać uczniom możliwość rozmowy o każdym z niepokojących ich problemów, a szczególnie o tych, z którymi nie potrafią sobie poradzić. Dorastanie jest zawsze procesem trudnym i złożonym<sup>13</sup>, ale dojrzewanie w czasie transformacji ustrojowej, kiedy następuje przewartościowanie dotychczasowych systemów wartości, jest niezwykle trudne, a do tego pełne niebezpieczeństw. Kiedy my, dorośli, nie zawsze potrafimy dzisiaj odróżnić, co jest dobre a co złe, to jak możemy wymagać tego od naszych dzieci. Kiedy to, co mówi szkoła, nie zawsze pozostaje w zgodzie z tym, co dzieci słyszą w domach, kiedy telewizja codziennie pokazuje, jak „zakłamany” jest świat dorosłych, to jedyną słuszną naszą postawą jest rozmawiać z nimi poważnie o tym, co ich niepokoi. Zachęcić ich do refleksji nad sobą samym i do oceny własnego postępowania, zanim zaczną krytycznie oceniać świat dorosłych, odrzucając przy tym wszelkie wartości. Nie chodzi tu wcale – jak określił to U. Schrade – o „zintegrowanie nauczania wokół naturalnych potrzeb ucznia”<sup>14</sup>, bo to nie potrzeby ucznia powinny być w centrum zainteresowania, ale jego przyszłe świadome życie. Jeśli teraz uda nam się młodym ludziom pokazać, iż jest wiele pytań, które człowiek, jeśli nie chce pozostać jedynie obiektem indoktrynacji innych, musi sobie zadać, to być może przyczynimy się do tego, że niejeden z nich przeżyje swe życie bardziej świadomie, z większym otwarciem na świat wartości moralnych. Nie powinniśmy urabiać uczniów, ale jedynie pokazać im możliwe drogi, a każdy z nich dokona wyboru.

Reasumując: w perspektywie mego „doświadczenia szkolnego” postawienie „etyce w szkole” dwóch celów: wychowawczo-moralnego i terapeutycznego uważam za wystarczające uzasadnienie dla niej. Oba cele wydają się możliwe do zrealizowania jedynie poprzez metodę „wzbudzania wrażliwości etycznej” uczniów. Pozostaje tylko pytanie: kto powinien te lekcje prowadzić? Pytanie to nabiera wagi ze względu na doniosłość przyjętych celów. Jeśli lekcje etyki mają spełniać jakąś istotną rolę w rozwoju duchowym dzieci czy młodzieży, to nie mogą je prowadzić osoby przypadkowe (np. historyczka lub wf-ista, którym brakuje godzin do pensum), gdyż prowadzenie tych lekcji wymaga przygotowania merytorycznego z zakresu etyki, doświadczenia dydaktycznego, jak i wiedzy psychologicznej. Posiadanie umiejętności tylko w jednej z tych dziedzin jest

<sup>13</sup> Nie zgadzam się z opinią U. Schrade, że „prawdziwe problemy pojawiają się nie w szkole, a zaraz po jej zakończeniu i narastają wraz z upływem lat kumulując się na starość”, chyba że coś innego niż on rozumiem pod pojęciem „problemów egzystencjalnych”. Zob. U. Schrade *Etyka...*, op. cit., s. 180.

<sup>14</sup> Ibidem.

niewystarczające. W tej sytuacji, sędzę, iż dobrze by się stało, gdyby – wzorem nauczania filozofii przed wojną – środowiska akademickie wspomogły polskie szkolnictwo, choćby na poziomie licealnym. Nadałoby to etyce odpowiednią rangę, a także przyspieszyło stworzenie pewnego wzorca, który łatwiej byłoby rozpowszechnić w pozostałych szkołach. Tego życzę polskiej szkole.