

EDMUND FRYCKOWSKI
ELŻBIETA IWANIAK-JELENIOWA
Bydgoszcz

O NAUCZANIU ETYKI W SZKOŁACH WYŻSZYCH KSZTAŁCĄCYCH NAUCZYCIELI

1. Wstęp

Autorzy niniejszego artykułu pragną podzielić się niektórymi uwagami dotyczącymi nauczania etyki marksistowskiej. Celem artykułu jest w szczególności analiza zainteresowań problematyką etyczną wśród studentów oraz metod prowadzenia zajęć tego przedmiotu. Artykuł jest wynikiem świadomej obserwacji i osobistych doświadczeń autorów w trakcie nauczania marksistowskiej etyki w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bydgoszczy w latach 1975–1976, jak również nauczania działu etyki w realizacji programu marksistowskiej filozofii i socjologii w Wyższej Szkole Nauczycielskiej (1970–1974), a następnie w Wyższej Szkole Pedagogicznej (1974–1977). W latach 1970–1974 przeprowadzono badania ankietowe obejmujące łącznie 378 studentów, dotyczące recepcji różnych metod prowadzenia ćwiczeń i zainteresowania studentów filozofią, a w tym i problematyką etyczną¹.

W 1976 r. przeprowadzono ankietę wśród 305 studentów na temat zainteresowań etyką i metod prowadzenia zajęć z tego przedmiotu.

Wyniki tych badań zostały wykorzystane w niniejszym artykule.

2. Cele nauczania etyki

Termin „etyka” nie jest w literaturze definiowany jednoznacznie, stąd też dla uniknięcia nieporozumień pragniemy na wstępie wyjaśnić, że będziemy przezeń rozumieć dyscyplinę naukową, której przedmiotem badań jest moralność. Moralność to całokształt wyobrażeń ludzi o tym, co dobre i złe, ogół ocen ludzkiego zachowania, norm określających ludzkie powinności, wzorów i ideałów regulujących postępowanie ludzi i ich wzajemne stosunki. Moralność jest swoistą formą świadomości społecznej.

Postawa moralna jednostki, jej ideały i uznawana hierarchia wartości kształtowane są przez jej środowisko społeczne. Powstają one w rezultacie wychowania, współzycia społecznego i są uwarunkowane w ostatecznej instancji przez ustrój społeczno-ekonomiczny danego społeczeństwa.

W ramach etyki jako nauki o moralności zwykło się wyróżniać dwa tradycyjne już działy: etykę opisową, zwaną też etologią, nauką o moralności lub teorią moralności oraz etykę normatywną, zwaną etyką właściwą i filozofią praktyczną. Etyka opisowa zajmuje się zagadnieniami historycznymi, socjologicznymi i psychologicznymi, czyli historią, socjologią i psychologią moralności. W obrębie etyki normatywnej uprawiana jest aksjologia etyczna, tj: nauka o wartościach moralnych, oraz deontologia, czyli

teoria powinności zajmująca się obowiązkami i zasadami postępowania ludzi. Należy w tym miejscu podkreślić, że na gruncie etyki marksistowskiej występuje ściśle, dialektyczne powiązanie etyki opisowej i normatywnej. Wyłaniające się w etyce normatywnej różnorakie trudności natury metodologicznej związane z uzasadnieniem wypowiedzi normatywnych i oceniających spowodowały ostatnio narodziny nowego działu etyki – metaetyki, zwanej także teorią etyki, etyką krytyczną, logiką etyki bądź filozofią moralności². Metaetyka zajmuje się gnoseologicznymi, logicznymi i metodologicznymi zagadnieniami etyki normatywnej, analizując możliwości i podejmując próby weryfikacji twierdzeń etycznych oraz znalezienia uzasadnień dla konstruowanych systemów etyczno-normatywnych.

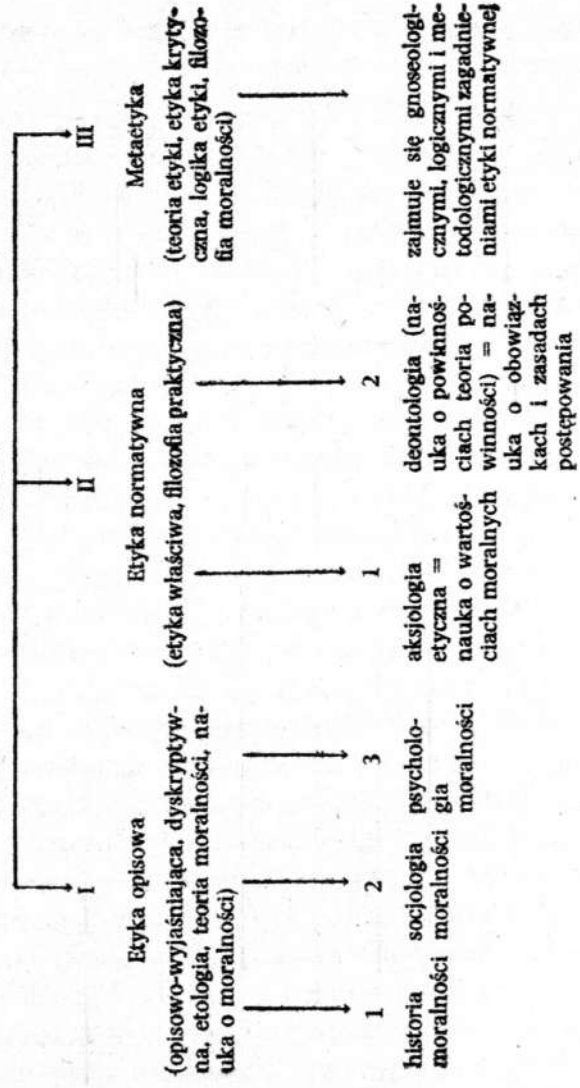
Etyka należy niewątpliwie do kręgu przedmiotów ideologicznych, które są nie tylko podstawowym źródłem wiedzy ideologicznej dla studentów, ale mają również bezpośredni wpływ na kształtowanie wśród studentów naukowego poglądu na świat i opartych na nim przekonań. W warunkach społeczno-politycznych Polski Ludowej najważniejszym zadaniem nauczania tych przedmiotów jest kształtowanie u młodzieży dyspozycji do przyjęcia takich postaw obywatelskich, które są zgodne z potrzebami naszego ustroju oraz gwarantują świadomy i zaangażowany udział ludzi w budownictwie socjalizmu.

Cele nauczania etyki można rozpatrywać odrębnie dla jej dwóch podstawowych działów, tj. etyki normatywnej i opisowej, zwłaszcza gdy pod uwagę bierzemy możliwości ich wpływu na moralność³. Ten wpływ przypisuje się zwykle etyce normatywnej. Pedagogicznej roli etyki normatywnej nie można oczywiście kwestionować, byle nie sprowadzała się ona do moralizatorstwa. Jakkolwiek moralność, jako forma świadomości społecznej jest w ostatecznej instancji określana przez materialne warunki bytu społecznego, to przecież na treść moralnej świadomości ludzi wpływają również różnego rodzaju zjawiska kulturowe i przekonania filozoficzne. A więc i etyka normatywna może być skutecznym instrumentem oddziaływującym na kształtowanie się moralnej świadomości. Rzecz jasna, jesteśmy tu dalecy od woluntarystycznego ujęcia, upatrującego bezpośredni związek między wiedzą moralną a moralnym postępowaniem.

Jak słusznie zauważa Alicja Glińska, „nie należy przeceniać ani też niedoceniać wpływu znajomości etyki normatywnej na ludzkie postawy moralne”⁴. Jesteśmy jednak przekonani, iż właściwie wykładana etyka normatywna może mieć duży wpływ na wybór celów życiowych studentów, na kształtowanie wszechstronnie i harmonijnie rozwiniętej osobowości ludzkiej świadomej celów swego życia oraz jego powiązań z życiem innych ludzi i z walką o rewolucyjne przeobrażenia całego społeczeństwa, na kształtowanie socjalistycznej koncepcji życia i stosunków międzyludzkich.

Etyce opisowej – w przeciwieństwie do etyki normatywnej – przypisuje się raczej funkcje teoretyczno-poznawcze i nie zawsze dostrzega się stwarzane przez nią możliwości praktycznego oddziaływania na moralność⁵. Tymczasem, jak stwierdza A. Glińska, „dyscyplina ta, odkrywając prawidłowości dotyczące moralności, badając wpływy wywierane na nią przez różnorodne czynniki, stać się może narzędziem służącym swymi teoretycznymi ustaleniami praktyce inżynierii społecznej w dziedzinie moralnego wychowania społeczeństwa. Dzięki jej dorobkowi stwarzane zostają podstawy ukierunkowanego i skutecznego oddziaływania na moralność, aczkolwiek oddziaływanie

ETYKA



to nie może przebiegać dowolnie, lecz zakreślone jest granicami funkcjonowania ogólnych prawidłowości rozwoju społecznego”⁶. Dodać chcemy tu od razu, że wiedza taka jest nieodzowna dla tych, którzy profesjonalnie zajmują się kształtowaniem socjalistycznych postaw i stosunków między ludźmi, a więc w pierwszym rzędzie dla nauczycieli. Wynika stąd pilna potrzeba szerokiego upowszechnienia etyki w szkołach wyższych kształcących nauczycieli.

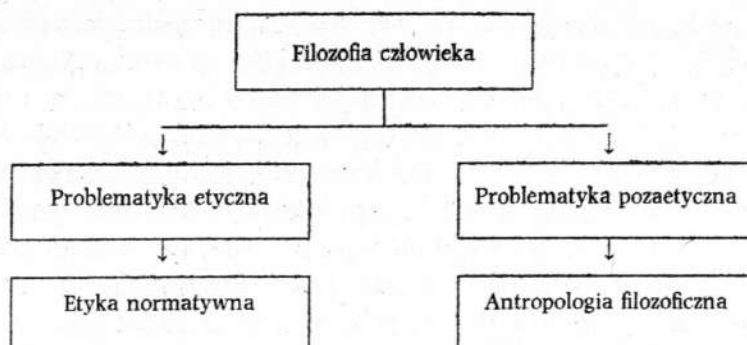
3. Zagadnienia etyczne w realizacji programów nauczania przedmiotów filozoficznych

W wyższych szkołach pedagogicznych etyka nie jest ujęta w planach kształcenia jako odrębna dyscyplina dydaktyczna. W programie marksistowskiej filozofii i socjologii⁷ w jednym z dwudziestu ośmiu działów programowych, zatytułowanym: „Formy świadomości społecznej” występuje moralność obok światopoglądu, nauki, ideologii i sztuki. Autorzy programu podają następujące hasła: „Moralność jako system wartości, ocen i norm. Istota i geneza moralności. Klasowy charakter moralności. Ogólnoludzkie pierwiastki moralne. Klasa robotnicza jako współczesny bojownik o ogólnoludzkie humanistyczne wartości moralne. Moralność socjalistyczna”⁸. Dobór haseł uznać należy za słuszny, lecz ich realizacja napotyka trudności, gdyż nauczyciel w praktyce poświęca temu zagadnieniu 1 godzinę wykładu i 1–2 godzin ćwiczeń. Można więc tylko naszkicować niektóre problemy i odesłać studenta do literatury przedmiotu. Autorzy niniejszego artykułu widzą ponadto konieczność uwzględnienia w wyższych szkołach pedagogicznych hasła: „Etyka nauczycielska”. Jest rzeczą oczywistą, iż ilość czasu, jaką można poświęcić problematyce etycznej w ramach realizacji programu filozofii, nie może zapewnić osiągnięcia celów, o których mówiono w poprzednim paragrafie niniejszego artykułu.

Stosunkowo lepiej przedstawia się sprawa realizacji zagadnień etycznych w ramach programu „Współczesnej filozofii człowieka”, obejmującej 30 godzin wykładów i 60 godzin ćwiczeń na kierunkach pedagogicznych. Trzeba jednak od razu stwierdzić, że przedmiot ten wykładany jest jedynie na tzw. studiach drugiego stopnia, tzn. na dwuletnich studiach magisterskich dla absolwentów wyższych szkół nauczycielskich. Tym niemniej poświęćmy kilka uwag związkom tego przedmiotu z etyką.

Próby określenia wzajemnego stosunku etyki i filozofii człowieka należy rozpocząć od uzgodnienia rozumienia terminów „filozofia człowieka”, „antropologia filozoficzna”, „etyka”, albowiem brak jest zgodności co do zakresu zagadnień wchodzących w skład tych dyscyplin⁹. Pewną próbę precyzacji zakresu tych pojęć podjął M. Fritzhand¹⁰. W związku z polemiką Schaffa z Komanem w sprawie filozofii człowieka M. Fritzhand proponuje, aby w analizowaniu tej kwestii widzieć dwa wzajemnie się uzupełniające i przenikające składniki: etykę normatywną i antropologię filozoficzną. Wśród zagadnień z zakresu filozofii człowieka znajdują się zagadnienia czysto etyczne, np.: jak powinniśmy żyć, aby żyć w sposób wartościowy, lub jak powinniśmy postępować w konfliktowych sytuacjach moralnych. Ale katalog problemów filozofii człowieka obejmuje też zagadnienia pozaetyczne, takie jak: co należy rozumieć przez wyrażenie „jednostka ludzka”, w jakim sensie człowiek jest twórcą swego losu, czy w swych wyborach moralnych skazany jest na samotność, czy też znajduje pomoc

i oparcie w innych ludziach, w społeczeństwie¹¹. Tę pozaetyczną część problematyki filozofii człowieka M. Fritzhand proponuje określić mianem antropologii filozoficznej. Przedstawia to poniższy schemat:



Z. Cackowski¹² wyodrębnia następujące trzy działy filozofii:

- 1) ontologię,
- 2) teorię poznania,
- 3) filozofię człowieka, zwaną inaczej filozofią rozwoju społecznego lub filozofią społeczną.

Odnosząc ten podział do struktury filozofii marksistowskiej termin „filozofia człowieka” jest tożsamy z terminem „materializm historyczny”.

J. Grudzień w ramach szeroko pojętej ontologii wyróżnia filozofię przyrody, czyli kosmologię filozoficzną, oraz filozofię społeczną, zwaną inaczej filozofią dziejów lub histożofią, a w filozofii marksistowskiej – materializmem historycznym. W ramach filozoficzno-ontologicznych rozważań na temat społeczeństwa – stwierdza J. Grudzień – wyróżnia się jeszcze ten typ refleksji, który odnosi się do człowieka, mianowicie filozofią człowieka, którą określa się niekiedy mianem antropologii filozoficznej. Przez antropologię filozoficzną rozumie się rozważania skupione wokół pytań dotyczących miejsca człowieka w świecie, powołania człowieka, jego esencji i egzystencji, stosunku człowieka do wytworów własnych działań, stosunku do jednostki, do gatunku ludzkiego, społeczeństwa i historii. Rozważa się tu problematykę wolności i osobowości człowieka¹³.

Podobnie ujmuje tę kwestię J. Ładyka, traktując filozofię człowieka, czyli antropologię filozoficzną, jako część materializmu historycznego. Píše on: „W zakres materializmu historycznego wchodzi też problematyka filozoficzna, dotycząca problemów człowieka, jego swoistości, miejsca w przyrodzie, w społeczeństwie, zagadnienia osobowości ludzkiej, sensu życia i humanizmu socjalistycznego. Jest to dziedzina określana mianem antropologii filozoficznej czy filozofii człowieka”¹⁴.

Tendencję do zamiennego używania terminów filozofia człowieka i antropologia filozoficzna można też zauważyć w podręczniku L. Kasprzyka i A. Węgrzeckiego¹⁵.

Interesujące stanowisko w tej sprawie zajmuje B. Suchodolski. Uważa on, że filozofii człowieka nie można traktować jako wyodrębnionej dziedziny filozofii, tak jak wyodrębnia się ontologię lub teorię poznania, filozofię przyrody lub filozofię dziejów, ale należy ją

pojmować jako „antropologiczne odczytanie ogólnej filozoficznej problematyki”. Więcej, filozofia człowieka nie może ograniczyć się jedynie do dzieł czysto filozoficznych, ale winna korzystać również z różnorodnych źródeł o charakterze artystycznym¹⁶.

Nie chcąc rozszerzać i tak już przydługiej listy różnych sposobów rozumienia filozofii człowieka (antropologii filozoficznej) i jej miejsca w strukturze filozofii, trzeba stwierdzić jej bliski związek z etyką. W rejestrach problemów, którymi zajmuje się (czy też winna zajmować się) filozofia człowieka, są problemy dwuaspektowe: etyczne i filozoficzno-antropologiczne. Jak mówi M. Fritzhand, pewne kwestie „odznaczają się dwoistą naturą, są dwupłaszczyznowe, to znaczy zależnie od kontekstu mogą być traktowane już to jako zagadnienia etyczne, już to jako zagadnienia teoretyczne. Do nich należy, na przykład, problem stosunku jednostki do społeczeństwa, sensu życia ludzkiego lub nawet zagadnienie: człowiek a śmierć. Wszak zagadnienie to wchodzi w domenę etyki wtedy, gdy próbujemy odpowiedzieć na pytanie, jaką powinien człowiek zajmować postawę wobec konieczności śmierci własnej i najbliższych, przestaje być natomiast kwestią etyczną, gdy rozpatrujemy je np. od strony wpływu świadomości nieuchronnej śmierci na życie i postępowanie ludzi”¹⁷.

Powyższe rozważania teoretyczne implikują ważny postulat metodyczny w zakresie tzw. korelacji w nauczaniu poszczególnych przedmiotów. Nie chodzi tu tylko o korelację między etyką i filozofią człowieka, ale również między etyką a filozofią, socjologią, psychologią i teorią wychowania. Wspomniany postulat domaga się nie przypisania „na siłę” poszczególnych zagadnień (tematów) jednej tylko dyscyplinie, ale raczej ustalenia sposobu ujęcia danego zagadnienia w poszczególnych dyscyplinach¹⁸.

4. Etyka jako samodzielny przedmiot nauczania

Stwierdziliśmy w poprzednim paragrafie, iż w wyższych szkołach pedagogicznych etyka nie jest ujęta w planach kształcenia jako samodzielna dyscyplina dydaktyczna. Istnieje jednak możliwość wprowadzenia przez uczelnię etyki jako odrębnego przedmiotu nauczania w ramach dyscypliny zwanej „filozofią szczegółową” w semestrze siódmym (w poprzednich latach w semestrze piątym) w wymiarze 15 godzin wykładów i 15 godzin ćwiczeń na studiach stacjonarnych (na studiach zaocznych plan kształcenia możliwości takiej nie przewiduje). Wyboru takiego dokonano w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bydgoszczy. Uważamy, że studenci którzy w przyszłości będą pedagogami, winni być wyposażeni w podstawowy co najmniej zasób wiedzy z zakresu etyki opisowej i normatywnej. Stoimy przy tym na stanowisku, że etykę marksistowską należy wykładać w konfrontacji z zarówno historycznie odległymi, jak i z współczesnymi niemarksistowskimi nurtami myśli etycznej, przy równoczesnym dążeniu – jak stwierdza A. Glińska – do wywołania wśród studentów racjonalnej akceptacji teorii marksistowskiej¹⁹.

Wśród nauczycieli prowadzących zajęcia z przedmiotów filozoficznych słyszy się nieraz zdanie, że wykładanie filozofii marksistowskiej (a dotyczy to też etyki) w konfrontacji z kierunkami niemarksistowskimi wymaga przyjęcia programu zbudowanego na zasadzie problemowej, a nie historycznej. Zdanie to uzupełniane bywa często opinią, iż program oparty na zasadzie historycznej jest bardziej tradycyjny. Nie podzielamy tego stanowiska. Opowiadamy się w tej sprawie za historyczną konstrukcją programu,

widząc potrzebę przedstawienia studentom zwięzłego zarysu historii filozofii czy etyki. Naszym zdaniem problemowa konstrukcja programu zubaża konfrontację z nurtami niemarksistowskimi do okazjonalnych, doraźnych porównań, natomiast konstrukcja historyczna, nie wykluczając potrzeby takich doraźnych porównań, pozwala na globalne porównanie całej przedmarksowskiej myśli filozoficznej (w tym i etycznej) z marksistowską, na ukazanie, że filozofia i etyka marksistowska wyrosła na gruncie dorobku przeszłości, że wchłonęła zastane dziedzictwo myśli racjonalistycznej, podjęła wątki rozstrząsane już nieraz w poprzednich epokach, a więc rozwiązuje problemy, które od dawna nurtowały ludzkość, że ukształtowała się ona na podstawie krytycznego prze wartościowania przez Marksa i Engelsa całokształtu szczytowych osiągnięć dawnej i współczesnej im myśli filozoficznej. Znajomość – przynajmniej w najbardziej ogólnym zarysie – głównych wątków tematycznych pozwala studentom dostrzec związki między myślą współczesną a tradycją, którą przecież marksizm kontynuuje i wzbogaca, a więc w sumie przyczynia się do lepszego zrozumienia marksizmu. Stąd też wypowiadamy się za umieszczeniem w programie nauczania etyki krótkiego zarysu dziejów myśli etycznej.

Mówiąc o programach, stwierdzić należy, iż wciąż jeszcze brak w tym zakresie wzorów przystosowanych do profilu studiów²⁰. Opracowując program nauczania etyki w WSP w Bydgoszczy, oparliśmy się na wydawanych przez Wydział Propagandy i Agitacji KC PZPR (obecnie Wydział Pracy Ideowo-Wychowawczej KC PZPR) programach szkolenia partyjnego z etyki marksistowskiej, podręczniku dla uczestników szkolenia partyjnego²¹. Wprowadzeniu do etyki S. Soldenhoffa²² oraz podręczniku: *Etyka* pod red. H. Jankowskiego²³.

Na podstawie powyższych materiałów opracowano program, który uwzględniał następujące tematy: pojęcie i przedmiot etyki, krótki zarys historii etyki, marksistowska teoria etyczna o pochodzeniu, istocie i społecznej funkcji moralności, marksizm o klasowych i ogólnoludzkich elementach moralności, ideały i zasady etyki marksistowskiej, przemiany moralne w Polsce Ludowej, wzór osobowy człowieka epoki socjalizmu, etyka nauczycielska, problematyka celów i sensu życia, marksizm a etyka i moralność religijna, marksizm a problemy moralne współczesnego świata. W programie umieściliśmy temat dotyczący etyki zawodowej nauczyciela, albowiem zawód ten, obok zawodu lekarza, wymaga rozstrzygnięcia szczególnie wielu doniosłych problemów moralnych. Jest to przecież zawód, który wywiera bezpośredni wpływ na losy jednostek i całego społeczeństwa i wymaga wyraźnie określonej postawy społecznej, a w jego wykonywaniu występują często konfliktowe sytuacje moralne, których rozstrzygnięcie ma istotne znaczenie społeczne. Dlatego uważamy, że we wszystkich wyższych szkołach pedagogicznych należy wprowadzić zajęcia na temat etyki zawodowej nauczyciela.

5. Zainteresowanie etyką wśród studentów

Jak wynika z badań przeprowadzonych w WSN i WSP w Bydgoszczy w latach 1970/71–1973/74, zainteresowanie studentów problematyką etyczną, realizowaną w ramach zajęć z filozofii i socjologii marksistowskiej, jest stosunkowo bardzo duże. Wśród 378 respondentów zainteresowania poszczególnymi działami (zakresami tematycznymi) rozłożyły się bowiem następująco:

- 1) teoria rozwoju społecznego – 30,9% wskazań;
- 2) etyka – 23,6% wskazań;
- 3) historia filozofii – 20,3% wskazań;
- 4) teoria poznania – 15,5% wskazań;
- 5) filozofia przyrody – 9,7% wskazań.

Jak widać, problematyka etyczna zajęła tu drugie miejsce (23,6%). Dodać ponadto należy, że szereg zagadnień etycznych mieści się w ramach teorii rozwoju społecznego i historii filozofii. Potwierdza to pośrednio rozkład zainteresowań w ramach filozofii społecznej (łącznie z etyką i estetyką), który przedstawia się następująco:

- 1) religioznawstwo – 33,0% wskazań;
- 2) etyka – 30,0% wskazań (w tym problemy etyki nauczycielskiej 48,3%);
- 3) marksistowska antropologia filozoficzna – 15% wskazań (w tym problematyka sensu życia – 21,4%, teoria szczęścia – 29,6%);
- 4) byt społeczny i świadomość społeczna – 10,5% wskazań;
- 5) marksistowska koncepcja klas i walki klasowej – 3,5% wskazań;
- 6) marksistowska koncepcja państwa – 3,5% wskazań;
- 7) estetyka – 2,0% wskazań;
- 8) problematyka narodu – 1,5% wskazań;
- 9) rewolucja społeczna – 1,0% wskazań.

Pewne zagadnienia, jak np. problem sensu życia, ze względu na ich dwuaspektowość znalazły się zarówno w ramach etyki jak i antropologii filozoficznej (rozumianej jako filozofia człowieka). Problematyka religioznawcza, etyczna i antropologiczna miała też największy wpływ na kształtowanie naukowego światopoglądu studentów. Wśród 378 ankietowanych studentów 87 stwierdziło, że określone problemy filozoficzne miały wpływ na krystalizowanie się ich materialistycznego światopoglądu. Spośród tych 87 ankietowanych 12 (13,8%) wskazało na problematykę etyczną jako na źródło przemian światopoglądowych. Zagadnienie to ilustruje tabela 1.

TABELA 1. Dziedziny (tematy) filozoficzne wpływające na kształtowanie się światopoglądu studentów (wyniki ankiety)

Lp.	Tematyka	Liczba osób	%
1	religioznawstwo	30	34,5
2	ontologia	24	27,6
3	etyka	12	13,8
4	teoria poznania	9	10,3
5	marksistowska koncepcja człowieka	6	6,9
6	całokształt zagadnień materializmu historycznego	3	3,4
7	prawa rozwoju społecznego	2	2,3
8	komunistyczny samorząd społeczny	1	1,2
	ogółem	87	100,0

Przytoczone zestawienia wskazują na zbieżność, jaka występuje we wskazywaniu problematyki budzącej zainteresowanie studentów i problematyki wpływającej na rozwój ich światopoglądu. Biorąc pod uwagę nikłą ilość godzin przeznaczonych na realizację zagadnień etycznych w ramach programu filozofii marksistowskiej, uderza stosunkowo duży procent studentów zainteresowanych tą dyscypliną.

W 1976 r. staraliśmy się zbadać, jaka tematyka w ramach realizacji etyki marksistowskiej jako odrębnego przedmiotu nauczania, najbardziej interesuje studentów. Rozkład tych zainteresowań przedstawia tabela 2.

TABELA 2. Tematyka etyczna budząca szczególne zainteresowanie studentów (wyniki ankiety)

Lp	Dział, problem, który mnie najbardziej zainteresował	Liczba osób	%
1	etyka zawodowa nauczyciela	144	47,2
2	problematyka szczęścia i sensu życia	95	31,1
3	wzór osobowy człowieka epoki socjalizmu	24	7,9
4	moralność jako forma świadomości społecznej	17	5,6
5	problemy moralne współczesnego świata	13	4,3
6	moralność a obyczaje	7	2,3
7	marksizm a etyka i moralność religijna	3	1,0
8	problemy metaetyki	1	0,3
9	żaden temat szczególnie mnie nie zainteresował	1	0,3
	ogółem	305	100,0

Jak wynika z badań ankietowych, wśród 305 respondentów aż 144 (47,2%) uznało problemy etyki zawodowej nauczyciela za najbardziej interesujące spośród wszystkich zagadnień etyki. W wypowiedziach motywujących ten wybór stwierdzono między innymi:

- 1) etyka zawodowa nauczyciela będzie mi przydatna w przyszłej pracy nauczycielskiej;
- 2) etyka zawodowa nauczyciela interesuje mnie nie tylko z praktycznego, ale i teoretycznego punktu widzenia, jest ona bardzo złożona i skomplikowana;
- 3) jako przyszły nauczyciel muszę znać obowiązki moralne wobec uczniów i społeczeństwa;
- 4) słyzy się nieraz ujemne opinie o postępowaniu nauczycieli, powinniśmy więc troszczyć się o godność zawodu nauczycielskiego, a pomoże nam w tym z pewnością znajomość zasad etyki wybranego przez nas zawodu;
- 5) w czasie praktyk pedagogicznych spotkałam się z różnymi konfliktami wśród nauczycieli, myślę więc, że należy upowszechniać zasady etyki zawodowej nauczyciela;
- 6) niejednokrotnie spotkałam się z opinią, że nauczyciele nie są sprawiedliwi, myślę więc, że za mało znają swoje obowiązki moralne.

Wśród tematyki budzącej szczególne zainteresowanie drugie miejsce uzyskała problematyka szczęścia i sensu życia. Wskazało na nią 95 badanych, tj. 31,1%. Ciekawe wypowiedzi uzasadniają ten wybór. Oto niektóre z nich:

- 1) tematyka szczęścia oraz celów i sensu życia ułatwi nam ułożenie własnego życia;
- 2) zagadnienie sensu życia może mieć duży wpływ na postawy młodzieży;
- 3) najciekawsze były zajęcia o sensie życia, uważam, że przecież sprawa, jak żyć, to dla człowieka rzecz najważniejsza;
- 4) po zajęciach o sensie życia długo dyskutowaliśmy z koleżankami w domu studenckim;
- 5) zajęcia o marksistowskiej teorii szczęścia zachęciły mnie do przeczytania ciekawej książki Władysława Tatarkiewicza: O szczęściu;
- 6) ćwiczenia na temat sensu życia pozwoliły mi spojrzeć samokrytycznie na moje własne życie;
- 7) po lekcji o szczęściu zrozumiałem, że życie szczęśliwe to życie zaangażowane.

Powyższe wypowiedzi świadczą niewątpliwie o wielkich walorach ideowo-wychowawczych problematyki szczęścia oraz celów i sensu życia. Ma ona duży wpływ na kształtowanie się postaw ideowych studentów.

O zainteresowaniu studentów etyką świadczy też fakt, iż w 1977 r. jeden ze studentów pedagogiki, Andrzej Mikulski napisał wysoko ocenianą pracę magisterską nt. „Analiza wybranych poglądów moralnych młodzieży akademickiej (na przykładzie Wydziału Pedagogicznego WSP w Bydgoszczy)”. Autor dokonał próby znalezienia struktur aksjologicznych występujących wśród badanej młodzieży akademickiej. Empiryczna znajomość tych struktur powinna umożliwić pewne optymalne działania socjotechniczne, zmierzające w kierunku ukształtowania właściwych postaw studentów z punktu widzenia etyki socjalistycznej.

6. Metody prowadzenia zajęć

Przejdźmy obecnie do omówienia niektórych problemów związanych z metodami prowadzenia zajęć z etyki marksistowskiej.

Realizacja ideowo-wychowawczych celów nauczania etyki zależy w dużej mierze od sposobu przekazywania wiedzy przez nauczyciela, od umiejętności stosowania przez niego właściwych zespołów metod, zabiegów, posunięć, czynności dydaktycznych i środków metodycznych. Chodzi przy tym o takie metody, które sprzyjają kształtowaniu samodzielnego myślenia studentów, a więc o metody poszukujące. Nie oznacza to oczywiście lekceważenia metody wykładowej, która ma również istotne znaczenie dla kształtowania postaw ideowych młodzieży²⁴. Metoda wykładowa pozwala na twórcze stosowanie zasady logiczności i systematyczności. Sama logika wykładu ma duże znaczenie ideowo-wychowawcze. Metoda wykładowa pozwala też na szerokie stosowanie zasady dostępności. Możemy bowiem dostosować treści i słownik do możliwości recepcyjnych słuchaczy. Przede wszystkim jednak wykład stwarza duże możliwości wprowadzenia czynnika emocjonalnego. Wiemy z biografii i relacji różnych osób, że są wykłady, które pamięta się na całe życie. Dobrze przeprowadzony wykład oddziałuje na uczucia i wyobraźnię oraz zapala do działania.

W przeciwieństwie do wykładu na ćwiczeniach przeważają różne metody poszukujące, które dają większe możliwości uaktywnienia studenta i organizowania jego samodzielnej pracy.

W opinii ankietowanych 305 studentów oceniło jako najlepsze następujące metody prowadzenia ćwiczeń (patrz tabela 3):

TABELA 3. Ocena poszczególnych metod prowadzenia ćwiczeń z etyki (wyniki ankiety)

Lp	Metoda	Liczba osób	%
1	metoda dyskusyjna	214	70,2
2	metoda seminaryjna	54	17,7
3	metoda referatów studenckich	29	9,5
4	metoda analizy tekstu	4	1,3
5	brak odpowiedzi	4	1,3
	ogółem	305	100,0

Jak widać, pierwsze miejsce zajęła metoda dyskusyjna (70,2%). W swych wypowiedziach uzasadniających studenci wskazywali na następujące walory dyskusji:

- 1) dyskusja pozwala na lepsze zrozumienie materiału z wykładu;
- 2) dyskusja ułatwia zapamiętanie materiału;
- 3) przy tej metodzie studenci przygotowują się do ćwiczeń, gdyż chcą zabrać głos;
- 4) na ćwiczeniach prowadzonych metodą dyskusyjną może zabrać głos duża liczba osób;
- 5) w czasie dyskusji cała grupa się uaktywnia;
- 6) w trakcie dyskusji trudne pojęcia przez częste operowanie nimi stają się zrozumiałe;
- 7) gdy często zajęcia odbywają się metodą dyskusyjną, to nawet nieśmiali studenci uczą się powoli zabierać głos;
- 8) w czasie dyskusji nauczyciel może lepiej poznać swych uczniów;
- 9) dyskusja uczy samodzielnego myślenia;
- 10) jeżeli zajęcia z etyki nie mają polegać tylko na przekazywaniu wiadomości, ale kształtować moralność socjalistyczną, to dyskusja jest nieodzowna.

W wypowiedziach badanych studentów znalazły się też pewne wymagania wobec metody dyskusyjnej. Oto one:

- 1) prowadzący dyskusję winien wygłosić krótkie wprowadzenie do dyskusji, w którym między innymi wyjaśni podstawowe terminy;
- 2) prowadzący dyskusję powinien ją podsumować, rozstrzygając sprawy sporne;
- 3) dyskusja musi być nieskrępowana i rzeczowa;
- 4) do dyskusji należy się przygotować; na poprzednim zajęciu należy podać zagadnienia do dyskusji;
- 5) w czasie dyskusji musi istnieć partnerstwo nauczyciela ze studentami;
- 6) dyskusję należy łączyć z metodą problemową.

Trzeba przyznać, że postulaty te są słuszne, a niektóre bardzo interesujące. W świetle naszych doświadczeń uważamy dyskusję za najwartościowszą metodę prowadzenia ćwiczeń. Warunkiem prowadzenia tej metody jest uprzednie zapoznanie się studentów z odpowiednią literaturą. Może to być jedna praca, którą przeczytają wszyscy studenci, lub kilka prac przeczytanych przez poszczególne zespoły. Dyskusja musi być umiejętnie kierowana i podsumowana przez prowadzącego ćwiczenia. Zajęcia z etyki marksistowskiej muszą być przepełnione atmosferą szczerości. Chodzi o taką atmosferę zajęć, która będzie zachęcała do zadawania pytań i zgłaszania wątpliwości.

Każde pytanie i każdą wątpliwość należy bezwzględnie traktować poważnie i udzielać rzeczowych odpowiedzi. Zgłaszanie pytań (nie tylko na ćwiczeniach, ale i na wykładach) powinno stać się czymś zupełnie oczywistym i naturalnym. Student nie może dopuszczać nawet myśli, że zgłoszone przez niego nurtujące go wątpliwości mogą być „źle widziane”.

Najbardziej ożywione dyskusje toczyły się na temat etyki zawodowej nauczyciela. Studenci zapoznali się z pracami H. Muszyńskiego²⁵ i M. Kozakiewicza²⁶. Na ćwiczeniach wykorzystano też książeczkę: Nauczyciele o etyce swego zawodu²⁷ oraz tekst Kodeksu Etyki Nauczyciela PRL opracowanego przez M. Kozakiewicza²⁸. Przedyskutowano obowiązki moralne nauczyciela wobec wychowanków, wobec społeczeństwa i wobec swojej grupy zawodowej.

Liczny był udział dyskutantów na ćwiczeniach dotyczących problematyki szczęścia i sensu życia. W przygotowaniu się do dyskusji na temat marksistowskiej teorii szczęścia oparto się na pracach H. Jankowskiego²⁹, J. Kuczyńskiego³⁰, W. Tatarkiewicza³¹. Przy omawianiu problematyki celów i sensu życia studenci zapoznali się z fragmentami prac M. Fritzhanda³², H. Jankowskiego³³, S. Kozyra-Kowalskiego i J. Ładosza³⁴, J. Kuczyńskiego³⁵, S. Soldenhoffa³⁶ i W. P. Tugarinowa³⁷.

Drugie miejsce w opinii ankietowanych studentów zyskała metoda seminaryjna (17,7%). W swoich wypowiedziach studenci wskazywali na następujące cechy tej metody:

- 1) umożliwia włączenie większej liczby studentów do udziału w zajęciach;
- 2) zmusza do uprzedniego zapoznania się z literaturą wszystkich uczestników seminarium;
- 3) uczy układania nowych wypowiedzi w większe, logiczne całości;
- 4) uczy problemowego ujmowania wypowiedzi.

Metodą seminaryjną przeprowadziliśmy głównie zajęcia z etyki opisowej, jak: historia etyki, pochodzenie, istota i społeczna funkcja moralności, klasowe i ogólnoludzkie elementy moralności, przemiany moralne w Polsce Ludowej.

Metoda referatów studenckich uzyskała 9,5% głosów. Jest to procent stosunkowo wysoki, gdyż w poprzednich badaniach³⁸ metoda referatów studenckich spotkała się z żywiołową i bardzo ostrą krytyką respondentów, którzy opowiedzieli się za dyskusją i innymi metodami prowadzenia ćwiczeń. Jeden ze studentów pisał wówczas: „Najwyższą cenę dyskusję. Wszyscy są wtedy zajęci, gdy natomiast jest referat opracowany przez studenta, to zazwyczaj tylko on zna daną partię materiału”. Jeszcze ostrzej zarzut ten sformułowała jedna ze studentek: „Najlepsza jest dyskusja i analiza tekstów. Nie lubię referatów. Są to nudne zajęcia. Jeden się męczył w domu i jeden się męczy na ćwiczeniach. Mało, kto uważa...”. W badaniach z 1976 r. takie zarzuty nie wystąpiły. Zdawaliśmy sobie sprawę, że referaty indywidualne nie aktywizują w dostatecznej mierze całej grupy. Dlatego też stosowaliśmy metodę referatów zespołowych oraz zespołowe opracowywanie referatów i koreferatów.

Analiza tekstu nie uzyskała wielu zwolenników (1,3%). W poprzednich badaniach, które dotyczyły ćwiczeń z filozofii, metoda ta uzyskała 15,3% wskazań. Na zajęciach z etyki sposób ten był stosowany rzadziej. Analizowano przede wszystkim tekst Projektu Kodeksu Etycznego Nauczyciela, opracowanego przez M. Kozakiewicza. Ponadto wy-

korzystywano doraźnie takty źródłowe z wyboru A. Ochockiego i S. Sarnowskiego³⁹ oraz H. Maślińskiej i M. Michalika⁴⁰. Przy stosowaniu tej metody staraliśmy się przestrzegać następujących zasad:

- 1) podawania krótkiej informacji o autorze tekstu,
 - 2) poddawania analizie większej ilości tekstów na ten sam temat,
 - 3) bezwzględnego unikania upraszczania stanowiska przeciwnika przy porównywaniu poglądów marksistowskich z innymi teoriami, zwłaszcza konkurencyjnymi,
 - 4) umożliwienia każdemu studentowi bezpośredniego korzystania z tekstu.
7. Wnioski i uwagi końcowe

Nauczanie etyki może mieć duży wpływ na wybór celów życiowych studentów, na kształtowanie się moralnej świadomości studentów. W związku z tym istnieje potrzeba upowszechnienia tej dyscypliny w dydaktyce uczelni akademickich. W szczególności zachodzi konieczność wprowadzenia odrębnych i właściwie ukierunkowanych zajęć z etyki we wszystkich wyższych szkołach pedagogicznych. Program nauczania etyki winien być przystosowany do poszczególnych kierunków studiów i powinien uwzględniać zajęcia z etyki zawodowej nauczyciela. Do czasu wprowadzenia etyki do planów kształcenia jako samodzielnej dyscypliny należy rozszerzyć tematykę etyczną w obrębie programu zajęć z filozofii.

Jak wynika z badań, zainteresowanie problematyką etyczną jest stosunkowo duże. Stanowiła ona też nieraz źródło przemian światopoglądowych studentów. Największe zainteresowanie wzbudziły zajęcia z etyki zawodowej nauczyciela oraz problematyka szczęścia i sensu życia.

Najwartościowszą metodą prowadzenia ćwiczeń z etyki okazała się dyskusja. Należy doskonalić tę metodę pracy i upowszechniać.

PRZYPISY

¹ Wyniki tych badań zostały częściowo wykorzystane w artykule E. Fryckowskiego „O nauczaniu teorii rozwoju społecznego w szkołach wyższych kształcących nauczycieli”, opublikowanym w Zeszytach 1 Studiów z Nauk Społecznych WSP. Bydgoszcz 1976.

² Por. M. Fritzhand, *Główne zagadnienia i kierunki metaetyki*, Warszawa 1970.

³ Interesujące rozważania o funkcjach nauczania etyki zawiera artykuł A. Glińskiej, *Nauczanie etyki w szkołach wyższych*, *Studia Filozoficzne* 1972, Nr 6/79, s. 142 i in.

⁴ Ibidem, s. 143.

⁵ Ibidem, s. 144.

⁶ Ibidem, s. 144.

⁷ Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, *Marksistowska filozofia i socjologia*, Warszawa lipiec 1977.

⁸ Ibidem, s. 6.

⁹ Zwraca na to uwagę A. Glińska, op. cit., s. 141–142.

¹⁰ M. Fritzhand, *W kręgu etyki marksistowskiej. Szkice i polemiki etyczne*, Warszawa 1966, s. 238–248.

¹¹ Ibidem, s. 238–239.

¹² Z. Cackowski, *Główne zagadnienia i kierunki filozofii*, wyd. 5, Warszawa 1973, s. 65.

¹³ J. Grudzień, *Wybrane zagadnienia z filozofii i socjologii*, wyd. 2., Warszawa 1968, s. 14.

¹⁴ *Filozofia marksistowska. Podręcznik akademicki do przedmiotu filozofia i socjologia marksistowska*, wyd. 2. poprawione, Warszawa 1971, s. 25.

- ¹⁵ L. Kasprzyk, A. Węgrzecki, *Wprowadzenie do filozofii*, Warszawa 1970, s. 199–204.
- ¹⁶ B. Suchodolski, *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka*, wyd. 2, Warszawa 1968, s. 7–24.
- ¹⁷ M. Fritzhand, op. cit., s. 238.
- ¹⁸ Por. A. Glińska, op. cit., s. 141–142.
- ¹⁹ Ibidem, s. 141.
- ²⁰ Por. ibidem, s. 148.
- ²¹ *Podstawowe problemy moralności socjalistycznej*, pod red. H. Maślińskiej, Warszawa 1975.
- ²² S. Soldenhoff, *Wprowadzenie do etyki*, Warszawa 1972.
- ²³ *Etyka*, pod red. H. Jankowskiego, Warszawa 1973.
- ²⁴ Na walory metody wykładowej w nauczaniu filozofii mające istotne znaczenie dla kształtowania naukowego światopoglądu wskazuje E. Fryckowski, op. cit., s. 107–108. Wiele z tych uwag odnosi się również do nauczania etyki.
- ²⁵ H. Muszyński, U podstaw etyki zawodowej nauczyciela (w:) *Etyka zawodowa*, pod red. A. Sarapaty, Warszawa 1971.
- ²⁶ M. Kozakiewicz, Z problemów etyki zawodowej nauczyciela, (w:) *Etyka zawodowa*, op. cit.,
- ²⁷ *Nauczyciele o etyce swego zawodu*, wybór i opracowanie H. Kowalewska i L. Porembski, Warszawa 1971.
- ²⁸ Kodeks Etyki Nauczyciela PRL opracowany przez M. Kozakiewicza został po raz pierwszy opublikowany w 1964 r. w jego książce pt. *Niezbadane ścieżki wychowania*, Warszawa 1964, s. 181–239. Ponownie zamieszcza go autor w swym artykule: *Z problemów etyki zawodowej nauczyciela*, op. cit., s. 164–170.
- ²⁹ H. Jankowski, *Drogowskazy*, Warszawa 1964, rozdz. VI pt. *Względność szczęścia*, s. 202–211; tenże, *Jednostka – moralność – socjalizm*, Warszawa 1963.
- ³⁰ J. Kuczyński, *Życie i filozofować*, Warszawa 1969, rozdz. VII pt. *W kręgu poszukiwań i pewności*, s. 459–537.
- ³¹ W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*, Warszawa 1965.
- ³² M. Fritzhand, *Człowiek, humanizm, moralność*, ze studiów nad Marksem, Warszawa 1961, rozdz. V pt. *Marks o wartości życia i powołaniu człowieka*, s. 155–161.
- ³³ H. Jankowski, *Drogowskazy*, op. cit., rozdz. IV pt. *Śmierć*, s. 181–190, tenże, *O właściwy wybór moralny*, Warszawa 1960, rozdz. V pkt 8 pt. *Problem sensu życia*, s. 305–316.
- ³⁴ S. Kozyr-Kowalski, J. Ładosz, *Dialektyka a społeczeństwo. Wstęp do materializmu historycznego*, Warszawa 1972, rozdz. XIII, pkt 2. pt. *Teoretyczna problematyka celów i sens życia* (pióra J. Ładosza), s. 495–501; J. Ładosz, *Materializm dialektyczny*, Warszawa 1969, rozdz. V pkt 3., s. 121–124.
- ³⁵ J. Kuczyński, op. cit., rozdz. V pt. *Jak żyć?* s. 295–378.
- ³⁶ S. Soldehoff, op. cit.
- ³⁷ W. P. Tugarinow, *O wartościach życia i kultury*, Warszawa 1964, rozdz. III pkt 3. pt. *Sens życia*, s. 60–67.
- ³⁸ Patrz E. Fryckowski, op. cit., s. 110. Były to badania przeprowadzone w latach 1970–1974 i objęły łącznie 378 studentów.
- ³⁹ *Materializm historyczny. Etyka, wybór tekstów* pod red. A. Ochockiego i S. Sarnowskiego, Warszawa 1969.
- ⁴⁰ *Podstawowe problemy moralności socjalistycznej. Teksty źródłowe*, wyd. 2, uzupełnione, wyboru dokonali H. Maślińska i M. Michalik, Warszawa 1975.

ON TEACHING MORAL SCIENCE IN TEACHERS TRAINING COLLEGES

Summary

The authors of the article discuss the aims of teaching moral science in higher school, the place of ethical questions in realization of programmes of teaching philosophical subjects and they also analyse students' interests in moral problems and methods of teaching the subject on the basis of investigations done in Higher Pedagogi-

cal School in Bydgoszcz. The authors come to conclusion that teaching moral science may have great influence on the choice of aims of life and on formation of students' moral consciousness. In this connection they postulate generalization of this discipline in didactics of higher schools, and especially introduction of separate and properly directed lessons on moral science.

The programme of teaching moral science should be adapted to different specializations and should include lessons on professional ethics of the teacher. The authors of the article show that the most valuable method of teaching moral science is discussion. This method should be improved and generalized.

О ОБУЧЕНИИ ЭТИКИ В ВУЗАХ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ

Резюме

Авторы статьи обсуждают цели обучения этики в вузе, роль этических вопросов в реализации программ обучения философским проблемам, а также делают анализ заинтересованности этикой среди студентов и метод ведения занятий этого предмета на основе исследований в Пединституте в Быдгощи.

Авторы говорят, что обучение этики может иметь большое влияние на избрание жизненной цели и формирование морального сознания студентов.

В связи с этим предлагается распространение этой дисциплины в дидактике вузов, введение отдельных занятий по этике.

Программа обучения этики должна быть приспособлена к отдельным факультетам и должна учитывать занятия по профессиональной этике учителя.

Авторы статьи считают, что самым ценным методом ведения упражнений по этике является дискуссионный метод. Надо улучшать этот метод и распространять его.