

Wartości w świecie edukacji na początku XXI wieku



DANUTA ANNA MICHAŁOWSKA

**Wartości w świecie edukacji
na początku XXI wieku**



Poznań 2013

KOMITET NAUKOWY SERII WYDAWNICZEJ
MONOGRAFIE WYDZIAŁU NAUK SPOŁECZNYCH UAM
Jerzy Brzeziński, Zbigniew Drozdowicz (przewodniczący),
Rafał Drozdowski, Piotr Orlik, Jacek Sójka

RECENZENT
Prof. dr hab. Janusz Wiśniewski

PROJEKT OKŁADKI
Adriana Staniszevska

REDAKCJA I KOREKTA
Michał Staniszevska

© Copyright by Danuta Anna Michałowska, 2013

Publikacja finansowana z funduszu statutowego
Instytutu Filozofii i Wydziału Nauk Społecznych
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ISBN 978-62243-61-7

WYDAWNICTWO NAUKOWE WYDZIAŁU NAUK SPOŁECZNYCH
UNIwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
60-569 Poznań, ul. Szamarzewskiego 89c

DRUK: ZAKŁAD GRAFICZNY UAM
61-712 Poznań, ul. Wieniawskiego 1

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie: Wartości a edukacja	7
Edukacja a wartości	10
Przemiany globalizacyjne we współczesnym świecie – wpływ na hierarchię wartości jednostki i edukację szkolną	12
Neoliberalna wizja człowieka – wartości promowane w dyskursie neoliberalnym	13
Rozdział I: Zmiany wartości w okresie globalizacji – kontekst edukacyjny	17
Wstęp	17
1. Orientacja kolektywizm <i>versus</i> indywidualizm	18
1.1. Czynniki kulturowe	21
1.2. Czynniki polityczno-ekonomiczne	21
1.3. Czynniki osobowościowe	22
2. Orientacja materializm – postmaterializm – duchowość	23
3. Konsumpcjonizm i hedonizm	25
4. Wolność <i>versus</i> bezpieczeństwo	29
5. Wartości tradycyjne a nowoczesność w kontekście dyskursu neoliberalnego	34
Rozdział II: Metodologiczne podstawy badań własnych	43
1. Cele badań	43
2. Problematyka badawcza	47
3. Metody i techniki badawcze	51
4. Przebieg badań – grupa badawcza	53
4.1. Grupa badawcza – badania ilościowe – ankieta	53
4.2. Grupa badawcza – wywiad	54
Rozdział III: Nauczyciele wobec wartości	57
Wstęp	57
1. Postreganie zawodu nauczyciela w kontekście cenionych wartości	61
2. Indywidualizm – wspólnotowość	67

3. Materializm – niematerializm	81
4. Bierność – zaangażowanie	87
5. Nauczyciele wobec wartości promowanych w dyskursie neoliberalnym	91
Rozdział IV: Wartości cenione przez uczniów w opinii nauczycieli	95
Wstęp	95
1. Indywidualizm – wspólnotowość	102
2. Materializm – niematerializm	103
3. Aspiracje i obawy uczniów w opinii nauczycieli	104
4. Wartości ważne dla uczniów w kontekście dyskursu neoliberalnego ...	105
Rozdział V: Wartości promowane w polityce oświatowej a wybrane elementy procesu kształcenia	109
1. Program nauczania a kontekst nauczania	109
2. Program nauczania a czas wykorzystany na kształcenie	114
3. Neoliberalna polityka oświatowa	117
Rozdział VI: Nauczyciele o edukacji etycznej i przedmiocie etyka	123
1. Edukacja etyczna w całokształcie oddziaływań szkoły	123
1.1. Rzeczywistość szkolna w obszarze edukacji etycznej	126
1.2. Cele kształcenia w zakresie edukacji etycznej w szkole	129
2. Etyka – przedmiot w programie nauczania: wybrane kwestie problemowe	132
2.1. Program nauczania i wychowania w zakresie przedmiotu etyka ..	132
2.2. Efektywność kształcenia: formy kształcenia w zakresie etyki	137
2.3. Efektywność kształcenia: metody kształcenia w zakresie etyki ...	140
2.4. Polityka oświatowa a przedmiot etyka	144
2.5. Nauczyciele etyki – kwalifikacje zawodowe	147
Zakończenie	151
Załączniki	155
Spis tabel	173
Spis wykresów	175
Bibliografia	177

WPROWADZENIE

WARTOŚCI A EDUKACJA

Etos współczesnej szkoły, duch społeczności szkolnej, manifestuje się poprzez postawy, wartości i aspiracje poszczególnych jednostek funkcjonujących w jej obrębie. Innymi słowy stanowi on zbiór cech charakterystycznych dla środowiska szkolnego – nauczycieli, uczniów i innych osób współegzystujących w rzeczywistości szkolnej jako ważnej części życia publicznego (Cern, Nowak 2008). Dominujący w szkole dyskurs¹ jest z jednej strony odzwierciedleniem procesów zachodzących w szerszym, pozaszkolnym środowisku, z drugiej zaś – jednym z czynników formułujących system wartości poszczególnych osób. Rozprzestrzenianie się określonego dyskursu, będącego wynikiem procesu komunikacyjnego, który zawiera się w sferze „pośredniej między językiem rozpatrywanym w sposób abstrakcyjny i formalny (*la langue*) a konkretnymi faktami mówienia (*la parole*)” oraz zbiorem doświadczeń obserwowalnych „poza językowymi kontekstami mówienia” (Szacki 2005, s. 905), może znacząco wpływać na uznanie tego, co jest ważne i cenne dla jednostki oraz społeczności. Aby profesjonalnie, czyli na podstawie licznych danych empirycznych, świadomie i odpowiedzialnie kształtować etos współczesnej szkoły, warto uważnie obserwować zmiany w systemie wartości jednostek i społeczeństw oraz diagnozować czynniki, które je warunkują. Takie jest też założenie tej publikacji.

Wartości to nieodzowny i stały, choć dynamicznie zmieniający się na przestrzeni dziejów, element kultury. Obecne są w życiu każdego człowieka jako istoty społecznej, wyznaczają bliższe i dalsze cele życia ludzkiego, jako trwałe przekonania wpływają na preferencje aktywności i zainteresowań. Stanowią kryterium, zgodnie z którym przyjmowany jest określony sposób

¹ Łac. *discursus* (od *discurrere*) – dyskusja, przemowa; logiczny, refleksyjny, oparty na wnioskowaniu z uprzednio przyjętych twierdzeń (przesłanek), poparty racjonalną argumentacją.

myślenia i zachowania. Wartości określają pożądane końcowe stany ludzkich dążeń, które „wykraczają poza konkretne sytuacje, są uporządkowane według względnej ważności i kierują wyborem środków oraz oceną zachowania i wydarzeń” (Miluska 2012, s. 5). Pojęcia „wartość” i „cnota” nie oznaczają tego samego. Jasper Ungood-Thomas (1996) przyjmuje, za Alasdaiem MacIntyre’em (1985), rozumienie cnoty jako zalety lub waloru, odnoszących się do człowieka, które muszą spełniać określone warunki, ponieważ nie każdy atrybut lub dyspozycja może być uznany za cnotę. **Wartości** to te ludzkie cechy, które są niezbędne do osiągnięcia celów (wraz z odpowiadającymi im standardami doskonałości) oraz ściśle powiązane z cenionymi rodzajami aktywności. **Cnoty** zaś to cechy, które są niezbędne, by podtrzymywać i wzmacniać jednostkę w jej poszukiwaniach dobra, oraz nie stanowią przeszkody, a wręcz przeciwnie – umożliwiają rozwinięcie humanistycznych, racjonalistycznych i teologicznych idei najważniejszych wartości. Cnoty, dzięki którym jednostka może osiągnąć wartościowe cele, są zdobywane i kształtowane na podstawie społecznej tradycji.

Według Wolfganga Brezinki (2007, ss. 179–184) pojęcie „wartości” można wyjaśniać jako:

1) normatywne dobra punktów orientacyjnych, dobra, normy – obiekty mające wartość, np. normy moralne, wartości dóbr obyczajowych; normatywne dobra kultury, np. normy, ideały, idee przewodnie, zasady, obdarzające sensem treści przeświadczeń;

2) abstrakcyjne „treści pojęciowe”, „ideowe jednostki znaczeniowe” lub kategorie. Sposób, w jaki coś może być wartościowane, zostaje pojęciowo uchwycony i zróżnicowany. W rozumieniu empiryzmu filozoficznego owe sposoby pojęcia wartości stanowią ogólne właściwości (atrybuty), które w procesie wartościowania są przypisywane nośnikom wartości lub też dobrom, np. prawdziwy, obyczajowo właściwy, piękny, korzystny, zdrowy; wśród filozofów zwolennicy idealizmu poprzez wartość nie rozumieją jedynie sposobu oceny czy też wartościujących punktów widzenia, lecz obiekty idealne, trwałe istotowości w sensie platońskich idei prawdy, dobra, piękna itd.

3) dyspozycje psychiczne bądź nastawienia, postawy, przekonania, postawy względem cenionych dóbr, np. nastawienia do wartości, wartościowe postawy, przekonania o wartościach lub też subiektywne zorientowanie na wartości; w psychologii i socjologii przez wartości rozumie się cechy osobowości; nastawienia na wartości, które są szczególnie bliskie „ja” i niezwykle istotne dla samorozumienia osoby oraz jej sposobu życia, nazywane są postawami życiowymi;

4) cele (sens) działania, treści dążeń. Wartości same w sobie mogą stanowić cel dążeń ludzkich.

Niezaprzeczalnie typowo ludzka cecha to posiadanie wartości, zdolność do „odkrywania wartości”, kierowanie się nimi i wartościowanie. W. Brezinka

uważa wartościowanie za „podstawowy fenomen psychiczny” pojawiający się często spontanicznie i trwający nieustannie.

Ten, kto przeżywa i działa, ten też wartościuje. W naturalnej świadomości nie istnieje żadne zupełnie wolne od wartości nastawienie do rzeczy (Brezinka 2007, s. 179).

Nasz światopogląd (*Weltbild*) jest zawsze także naszym poglądem na wartości (*Wertbild*) (Reininge 1947, s. 26, za: Brezinka 2007, s. 179).

J. Mark Halstead przyjmuje, że „kiedy coś wartościujemy, nadajemy wysoką ocenę wartości tej rzeczy. [...] Wartości (w liczbie mnogiej) zdają się w tym kontekście spełniać rolę kryterium, według którego dokonywana jest taka ocena, czy też rolę zasad, na podstawie których sędzenie bazuje” (Halstead 1996b, s. 6). Wartości są zatem pewnymi standardami i zasadami dla osądzania wartości danej rzeczy, ludzkiego zachowania czy zjawiska społecznego. Wartości stanowią subiektywne kryteria oceniania. Mowa tu o relatywizmie postrzegania. Jest to jeden z krańców continuum, podczas gdy na drugim znajdują się wartości postrzegane jako obiektywne czy też jako absolutne, „funkcjonujące wszędzie i o każdym czasie” (Halstead 1996b, s. 6), ostateczne. Pomiędzy tymi różnymi sposobami postrzegania wartości istnieją jeszcze pewne wartości, m.in. równe szanse, odwaga, „stanowiące rodzaj obiektywnej jakości, tak daleko jak »pewne społeczne porozumienie i funkcjonujące modele zachowań promują pewną jakość życia (*well-being*) bardziej niż inną«,” natomiast to, co jest równie istotne, to fakt, że owe obiektywne wartości są społecznie kształtowane i mogą być „badane w systematyczny i obiektywny sposób” (Beck 1990, s. 3, za: Halstead 1996b, s. 6). Można więc zaobserwować różne konstrukcje wartości w zależności od danej grupy społecznej, narodowościowej, religijnej czy kulturowej, jak również od danego okresu historycznego. W niniejszej pracy zostaną zaprezentowane wyniki badań, których celem było określenie zbioru wartości cenionych przez nauczycieli oraz takich, które są według nich zauważalne w świecie edukacji, czyli w środowisku szkolnym na początku XXI wieku.

Przyjmuje się różne typologie (rodzaje) wartości: intelektualne, moralne, estetyczne, ekologiczne, religijne (Max Scheler), hedonistyczne, witalne. Jest też podział na wartości materialne i niematerialne, indywidualne i kolektywistyczne. Wyróżnia się także wartości polityczne, a wśród nich wartości konserwatywne, demokratyczne, liberalne i neoliberalne. Dokładne określenie granic pomiędzy tymi grupami wartości wydaje się zadaniem trudnym choćby z tego powodu, że przenikają się one nawzajem i oddzielenie ich od siebie będzie czysto teoretycznym zabiegiem, nieodpowiadającym rzeczywistości. Niemniej dla wyżej wymienionych podziałów można wskazać pewien charakterystyczny zbiór wartości i ich uporządkowanie. Uzyskany materiał badawczy zostanie zaprezentowany w niniejszym opracowaniu w kontekście wartości promowanych w dyskursie neoliberalnym oraz widocznych w neo-

liberalnych przeobrażeniach polityki oświatowej, które z kolei wpływają na codzienne doświadczenia nauczycieli i uczniów.

Dynamiczne zmiany społeczne, polityczne, technologiczne i ekonomiczne w skali globalnej oraz współwystępowanie, mieszanie się i ścieranie różnorodności kulturowej i religijnej wpływają na codzienne funkcjonowanie młodego człowieka w pluralistycznym społeczeństwie, utrudniając określenie ram edukacyjnych wartości, jakie szkoła ma promować. Jest to jednak ważne zadanie dla zarządzających oświatą, aby określić system wartości lansowany w edukacji, który byłby korzystny dla kognitywnego i afektywnego rozwoju każdego ucznia oraz sprzyjał dążeniu do pełni człowieczeństwa i budowaniu społeczeństwa pokoju. Niełatwo osiągnąć ten rezultat, jeśli przyjmiemy założenie, że polityka oświatowa – określająca cele i treści kształcenia, metody nauczania i uczenia się, sposoby organizacji systemu szkół i ewaluacji wyników edukacji – jest uwarunkowana przez czynniki „historyczne, moralne, społeczne, demograficzne i ekonomiczne, a także ideologiczne”, przy czym każdy z nich, a zwłaszcza „udział tych ostatnich powinien być kontrolowany” (Miluska 2005, s. 80). Dlatego tak ważne jest systematyczne prowadzenie badań nad zmianami w preferowanych i przejawianych wartościach, czyli nad ewolucją procesu kształtowania się tożsamości kolejnych pokoleń w wyniku oddziaływań różnych czynników i przemian cywilizacyjnych.

Edukacja a wartości

Obszerna literatura na temat wartości w edukacji nie przeczy konieczności podejmowania kolejnych nowych ujęć wartości. Obraz etyki szkolnej zmienia się wraz z przemianami społeczno-cywilizacyjnymi, a w ostatnich dekadach – wraz z intensywną globalizacją. Pewne jednak kwestie dotyczące wartości i edukacji sygnalizowane zarówno przed wiekami (np. w *Paideii* Wernera Jaegera, znawcy starożytności), jak i w niedalekiej przeszłości są nadal ważne i aktualne (np. w *Edukacji moralnej* Wojciecha W. Szczęsnego, *Wychowaniu dzisiaj. Zarysie problematyki* Wolfganga Brezinki, *Ideale i celach wychowania* Heliodora Muszyńskiego, w książce *Wartości, człowiek, wychowanie...* Władysława Cichonia i wielu innych pozycjach z zakresu pedagogiki i filozofii wychowania). Wystarczy przywołać kilku polskich i zagranicznych twórców tak ważnych dla myśli pedagogicznej i aksjologicznej: Ludwika Bandurę, Kazimierza Kwiecińskiego, Helenę Radlińską, Kazimierza Sośnickiego, Bogusława Śliwerskiego, Lecha Witkowskiego, Floriana Znanieckiego oraz Pierre’a Bourdieu, Henry’ego Giroux, Petera McLarena, Richarda Rorty’ego, Riccarda Massę.

W niniejszej książce będzie mowa o wartościach reprezentowanych przez nauczycieli i ich uczniów, które są możliwe do zaobserwowania nie tylko w relacjach pomiędzy nimi, a także o wartościach przekazywanych w szkole, które przejawiają się m.in. w sposobie organizacji pracy nauczycieli i nauki

uczniów, w programie nauczania, metodach i formach kształcenia, zasadach ewaluacji efektów kształcenia uczniów oraz sposobach nagradzania za społecznie aprobowane postawy i indywidualne osiągnięcia. Reprezentowane wartości składają się na etos szkoły – instytucji, w której przecinają się trajektorie młodszego i starszego pokolenia, będącej ważną częścią życia publicznego. Przyjmuje się, że funkcjonowanie instytucji oświatowych oparte jest na pewnej wizji celów, z których część bazuje na wartościach zgodnych z okresem rozwoju danej kultury czy społeczności, zgodnych z tradycją oraz wytyczane jest poprzez uznanie nowych zadań i celów pod wpływem różnorodnych okoliczności zewnętrznych, np. politycznych, ekonomicznych, religijnych, wpływu środowiska naturalnego, odkryć i osiągnięć w poszczególnych dziedzinach nauki. Część celów edukacyjnych jest sformułowana w języku wartości. To one stanowią sedno ludzkich wysiłków intelektualnych i pozaintelektualnych.

We współczesnym świecie istnieje tendencja do wyrazistego określania wartości i przekonań oraz celów leżących u podstaw systemów szkolnych (Anglia, Niemcy, Australia; Kerr 2002). Szczegółowość ich precyzowania jest zróżnicowana w zależności od kraju. Można wyróżnić trzy kategorie państw ze względu na różny sposób odwoływania się do wartości:

- w minimalny sposób odwołują się do wartości w legislacji dotyczącej edukacji: Kanada, Anglia, Węgry, Holandia, Stany Zjednoczone,
- wartości wyrażają w terminach ogólnych na poziomie kraju, a szczegóły określają władze edukacyjne: Australia, Nowa Zelandia, Włochy, Hiszpania,
- wartości narodowe dotyczące edukacji i społeczeństwa wyrażają w szczegółach: Japonia, Korea, Singapur, Szwecja (Kerr 2002, s. 205).

Zarówno teoria edukacji (teoria kształcenia i wychowania), jak i praktyka edukacyjna jest przesiąknięta wartościami. Etos szkoły odzwierciedla wartości, które ujawniają się również w szerszym kontekście społecznym. Szkoła jako instytucja istnieje właśnie dzięki przyznaniu edukacji przez społeczeństwo wysokiej pozycji w hierarchii wartości, a jej jakość wpływa na rozwój jednostek, społeczeństw i kultur. Z tej perspektywy edukacja rozumiana w szerokim znaczeniu, jako rozwój, zdobywanie wiedzy, umiejętności i doskonalenie uzdolnień, jest wartością samą w sobie. Warto jednak zaznaczyć, że jest to jedna z możliwych interpretacji wartości edukacji.

W kontekście przemian neoliberalnych i procesów globalizacji, które rozpoczęły się w Polsce po 1989 r. nasuwają się **trzy istotne pytania o wartości**:

1. Jakie wartości są ważne dla grupy badanych nauczycieli oraz dla ich uczniów w opinii tychże nauczycieli i jak bardzo są oni zaangażowani w dbanie o nie w codziennym życiu?

2. Które z wartości promowanych w dyskursie neoliberalnym są ważne dla badanych osób i jak bardzo są one zaangażowane w dbanie o nie w codziennym życiu?

3. W jaki sposób lub za pomocą jakich działań i metod oraz obecnych/nieobecnych dyskursów wartości neoliberalne są promowane w środowisku szkolnym i jakie są tego efekty?

Odpowiedzi na powyższe pytania o preferowane wartości badanych nauczycieli i ich uczniów oraz o stopień ich zaangażowania w codzienne dbanie o nie stanowią podstawę dalszych rozważań nad rzeczywistością edukacyjną i polityką oświatową w Polsce. Etos współczesnej szkoły może być umiejętnie i z powodzeniem kształtowany dopiero wtedy, gdy będzie postrzegany z różnych perspektyw. Jedną z nich są wartości uznane przez nauczycieli i ich uczniów w kontekście społeczno-kulturowych i gospodarczych przemian, jakie mają miejsce na początku XXI wieku. Inną perspektywę tworzy charakter polityki oświatowej, lansujący konkretne wartości poprzez oficjalne i nieoficjalne elementy programu szkoły.

Przemiany globalizacyjne we współczesnym świecie – wpływ na hierarchię wartości jednostki i edukację szkolną

Tadeusz Buksiński mówi o czwartej fazie globalizacji², inaczej moderności globalnej, jako „epoce nowożytniej, rozpatrywanej pod kątem tworzenia się nowych typów zjawisk, struktur i procesów” lub też uznania ich jako cech typowych dla „społeczeństw moderności”, które „mogą występować również poza epoką nowożytną, rozumianą kalendarzowo oraz poza Zachodem. Model moderności posiada więc uniwersalny charakter, ma pewien program normatywny: zbiór dążeń, norm, wartości, kryteriów ocen” (Buksiński 2001, s. 136). W tym kontekście dominujący **dyskurs neoliberalny** jest pewnym programem normatywnym, czyli zbiorem zasad, norm i wartości o zasięgu globalnym, uniwersalnym. Ulrich Beck nazywa globalizmem (*globalismus*) teorię neoliberalną, która – jak pisze Krzysztof Przybyszewski – „asymiluje zmiany dokonujące się we współczesnym świecie, zwłaszcza zmiany mające miejsce w gospodarce” (Przybyszewski 2010, s. 201). **Globalizm** to przekonania i bazujące na nich teorie związane z ideą wolnego rynku oraz tworzeniem społeczeństwa rynkowego. Globalizacja jest postrzegana jako faza gospodarki rynkowej – dominacja świata nad państwem. Neoliberalizm jest często utożsamiany z globalizacją, lecz należy go raczej rozumieć jako strategię zarządzania zglobalizowanym światem (Munck 2009, s. 113).

Neoliberalne transformacje, najbardziej widoczne w gospodarce i rozwoju wolnego rynku, zauważalne są również w rzeczywistości szkolnej i odzwierciedlają się w polityce oświatowej, m.in. w celach edukacji oraz zawartej w nich wizji jednostki i społeczeństwa, w programie kształcenia (jawnym

² O procesach globalizacji pisali: Roland Robertson (1992), Zygmunt Bauman (2002), Edmund Wnuk-Lipiński (2004, ss. 13, 93, 242), Jolanta Miluska (2007, ss. 7–8), Anthony Giddens (2006, s. 31) i George Ritzer (2004).

i ukrytym), w sposobach ewaluacji efektów kształcenia i procesach selekcyjnych, w sposobach organizacji systemu szkół, a także w relacjach między nauczycielami a uczniami i w ich codziennym funkcjonowaniu.

W preambule Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. zawarte są takie wartości, jak: odpowiedzialność, samoopanowanie, prospołeczność i gotowość do działania na rzecz wspólnoty oraz niesienia pomocy, prawość, wolnościowe nastawienie demokratyczne narodów i nastawienie pokojowe, a także „prawda, sprawiedliwość i równość, dobro i piękno”, „poszanowanie wolności i godności człowieka we współdziałaniu władz i w dialogu społecznym”, jak i „w wypełnianiu obowiązku solidarności z innymi”. Jak stwierdza W. Brezinka, „są to cnoty, które nauczyciele muszą afirmować, gdyż w przeciwnym razie nie są oni w stanie z powodzeniem do nich wychowywać” (Brezinka 2007, ss. 257–258). Jednak większość tych cnót nie pokrywa się z tymi, które są wdrażane wraz z wolnorynkowymi transformacjami. Co więcej, wydaje się, że przemiany globalizacyjne hamują edukację zorientowaną na te „bezsporne cnoty »zwyczajnej obyczajowości«” (Brezinka 2007, s. 258), które są wyraźnie zalecane jako ustawowe cele wychowania lub też wynikają z celów szkoły. Należą do nich takie cnoty, jak: „pilność, posłuszeństwo, punktualność, schludność, zgodliwość oraz uprzejmość” (Brezinka 2007, s. 258).

Etos współczesnej szkoły kształtuje się wraz z zachodzącymi zmianami kulturowymi, społecznymi, politycznymi oraz ekonomicznymi. Procesy globalizacji, w tym intensywny rozwój nauki, postęp technologiczny i komunikacyjny, wpływają na ustanawianie nowej hierarchii wartości współczesnego człowieka, które ujawniają się w postawach i zachowaniach nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Coraz bardziej widoczne są wartości neoliberalne i konsumpcyjny styl życia. Sfera zinstytucjonalizowanej edukacji poddawana jest globalizacyjnym przeobrażeniom, a polityka oświatowa coraz częściej odzwierciedla neoliberalne tendencje. Obserwacja rzeczywistości szkolnej oraz dane z badań stanowią podstawę do udzielenia odpowiedzi na pytanie o to, jak silna jest dominacja neoliberalizmu i wartości promowanych w dyskursie neoliberalnym w codziennym funkcjonowaniu nauczycieli i uczniów oraz w wybranych elementach programu kształcenia w zakresie edukacji etycznej.

Neoliberalna wizja człowieka – wartości promowane w dyskursie neoliberalnym

Warto zaznaczyć, że inne jest rozumienie liberalizmu i neoliberalizmu. Liberalizm³ utożsamiany jest z wolnością jednostki i jej prawami, natomiast

³ Termin „liberalizm” pochodzi od nazwy hiszpańskiego stronnictwa Liberales (Wolnościowców) z początków XIX wieku, walczącego o ustanowienie konstytucji praw człowieka. Przedstawiciele myśli liberalnej: XVII wiek – Thomas Hobbes, John Lock; XIX wiek – Charles-Louis de Montesquieu, Adam Smith, Claude Frederic Bastait, Jeremy Bentham, Benjamin Constant, John Stuart Mill; XX wiek: Isaiah Berlin, Salvador de Madariaga, Jarl Poper, Ralf

neoliberalizm jest rozumiany jako doktryna (z łac. *doctrina* – nauczanie, nauka, wiedza) lub teoria odwołująca się zarówno do założeń liberalnych, jak i teorii ekonomiczno-społecznych, teorii wolnorynkowej, mająca realne odzwierciedlenie w globalnej polityce, gospodarce, kulturze i edukacji. Zawiera w sobie elementy odnoszące się do różnych ekonomiczno-społecznych ujęć teoretycznych (monetaryzm, teoria transakcji społecznych, teoria kapitału ludzkiego, teoria publicznego wyboru, teoria agencji, teoria kosztów transakcyjnych) oraz wykorzystuje wiedzę o naturze człowieka i mechanizmach kształtujących jego funkcjonowanie we współczesnym świecie, opierając się na doniesieniach z zakresu neurobiologii i kognitywistyki.

Neoliberalizm, rozumiany jako całościowy kształt idei i poglądów typowy dla danej grupy ludzi oraz spełniających określoną funkcję w społeczeństwie, jest ideologią, czyli – zgodnie z definicją ideologii Piotra Sztompki – stanowi zbiór lub „system idei, które dostarczają uzasadnienia, legitymizacji, wsparcia jakimś partykularnym interesom grupowym lub utwierdzają grupową tożsamość” (Sztompka 2002, s. 296). Neoliberalizm jest ideologią globalnego kapitału i ekonomii wolnorynkowej, ponieważ pozytywne i normatywne założenia teorii wolnorynkowej, a zwłaszcza te normatywne, przeczą rzeczywistości i doświadczeniom wielu ludzi na świecie.

W dyskursie neoliberalnym wizja człowieka budowana jest na takich wartościach, jak: wolność negatywna jako brak przymusu, wolność indywidualna i wolny wybór, indywidualizm, indywidualna odpowiedzialność, równość, racjonalność ekonomiczna (rynkowa) i przedsiębiorczość. Wolność indywidualna jest rozumiana jako prawo do samostanowienia i własności materialnej. Odpowiedzialność rozpatruje się tylko w kategoriach indywidualnych. Równość każdego człowieka oznacza równość wobec prawa, w tym prawa naturalnego. Racjonalność jest o tyle wartością, o ile przynosi jednostce wymierne korzyści, przede wszystkim ekonomiczne. W realiach gospodarki wolnorynkowej ceni się wartości rynkowe, czyli zdolności intelektualne, wytrwałość i gotowość do ciężkiej pracy, dyspozycyjność, konformizm, posłuszeństwo i lojalność wobec pracodawcy. W dyskursie neoliberalnym deklarowanymi wartościami są także sprawiedliwość oparta na kryterium pracy i jej wartości rynkowej oraz praworządność wobec reguł prawnych równych dla wszystkich. Wartości w życiu publicznym, cenione w realiach wolnego rynku, czyli wartości rynkowe, to zdolności intelektualne, a oprócz nich: wytrwałość, gotowość do ciężkiej pracy, dyspozycyjność, posłuszeństwo, lojalność. Najmocniej podkreślane i centralnie umiejscowione w neoliberalizmie są: wolność i wolny wybór, indywidualizm, wartości materialne

Dahrendorf, Raymond Aron, John Rawls, Friedrich von Hayek, Robert Nozick. Dwie ostatnie wymienione osoby są różnie postrzegane – zarówno jako zwolennicy liberalizmu, jak i przedstawiciele neoliberalizmu.

(pieniądz i zysk) oraz inne wartości instrumentalne⁴ (m.in. spryt i przedsiębiorczość), które umożliwiają osiągnięcie tych pierwszych, bardziej ogólnych. Indywidualny zysk i interes własny to cel aktywności, przy czym „dążenie do realizacji interesów jest związane z orientacją hedonistyczną, utylitarystyczną, instrumentalną. Wartość natomiast stanowi cel uznawany za słuszny, właściwy czy też usprawiedliwiony, wyznaczający orientację normatywną, aksjologiczną” (Ziółkowski 1999, s. 40). Wydaje się, że promowane w neoliberalizmie wartości sytuują się zdecydowanie w ramach tej pierwszej orientacji nastawionej na zaspokajanie indywidualnych potrzeb i zachcianek. Jednocześnie obserwowalne są neoliberalne praktyki wolnorynkowe odsłaniające mity neoliberalizmu dotyczące deklarowanych wartości, zwłaszcza wolności, sprawiedliwości i równości. Efekty neoliberalnych transformacji wzbudzają coraz większy globalny niepokój i bunt przeciw drastycznie pogarszającej się jakości życia większości społeczeństw. Idee neoliberalne oraz sposób artykulacji wartości – tzw. nowomowę neoliberalną – można uznać za zjawisko ideologiczne. Obserwowalne są one zarówno w polityce oświatowej, jak i w życiu publicznym. Człowiek w dyskursie neoliberalnym opisywany jest językiem ekonomii i rynku. Ta nowomowa neoliberalistów odzwierciedla ich sposób postrzegania istoty człowieczeństwa. Jednostkę ogranicza się, narzucając jej rolę producenta i konsumenta. Z jednej strony promowana jest wizja człowieka pracy, jednostki angażującej wiele wysiłku i ogrom czasu w swój rozwój zawodowy i sukces finansowy, co stanowi o sensie i wartości życia. Z drugiej strony lansuje się wzór konsumenta – jednostki, dla której ważne są odpowiednio wysokie zarobki, pozwalające na konsumpcyjny styl życia jako formę samorealizacji. Pojawia się pytanie: Na ile etos współczesnej szkoły wspomaga ten wzór osobowy zgodny z tendencjami neoliberalnymi?

W niniejszej publikacji przedstawiam wyniki badań empirycznych, co do których nie można stosować generalizacji, jednakże dzięki nim odsłania się pewien ważny fragment świata edukacji postrzegany przez pryzmat wartości, które do niego wnoszą nauczyciele i ich uczniowie. Nie mniej ważne dla określenia tego świata okazują się efekty dominującego dyskursu w polityce oświatowej, jego wpływu na organizację i program nauczania, zwłaszcza w zakresie edukacji etycznej, rozumianej zarówno jako całość oddziaływań szkoły, jak i obecny/nieobecny przedmiot: etyka.

Niezbędną podstawę dla omawianej problematyki aksjologicznej i wyników badań własnych zawartych w niniejszej pracy stanowi autorska książka *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne* (2013), w której została dokonana analiza wartości obecnych w dyskursie neoliberalnym oraz etycznych efektów oddziaływań tej doktryny. Jest to tym bardziej istotne,

⁴ Zgodnie z klasyfikacją wartości według M. Rokeacha wyróżnia się wartości ostateczne i instrumentalne (por. Brzozowski 1989; Czerniawska 2010).

że omawiane zagadnienia zostały zaprezentowane z innej perspektywy badawczej niż w poniższej publikacji. W pracy *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne* zastosowano Krytyczną Analizę Dyskursu (KAD), co pozwoliło ukazać konsekwencje neoliberalizmu we współczesnym świecie i jego wpływ na politykę oświatową, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji etycznej i problemów wychowania. We wspomnianej monografii dokonana została analiza projektu etycznego i globalnej ekspansji neoliberalizmu. Ukazała ona rzekome wartości neoliberalne i edukacyjne konsekwencje praktyki systemu neoliberalnej ekonomii i polityki. Jednocześnie podjęto próbę znalezienia alternatyw dla edukacji etycznej, a także poszukiwania sposobów na uniknięcie negatywnych konsekwencji i zagrożeń wynikających z wpływ dyskursu neoliberalnego na politykę oświatową, jakość edukacji etycznej oraz system wartości współczesnego człowieka. *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne* jest pozycją źródłową dla Czytelnika pragnącego zgłębić pełen kontekst prac badawczych zaprezentowanych w niniejszych rozdziałach.

ROZDZIAŁ I

ZMIANY WARTOŚCI W OKRESIE GLOBALIZACJI – KONTEKST EDUKACYJNY

Wstęp

Przegląd literatury z zakresu problematyki aksjologicznej i doniesień z badań pozwoli naszkicować zmiany, jakie dokonały się w sferze wartości pokolenia ostatnich kilku dekad. Procesy globalizacji wywierają na nie znaczący wpływ, a obecność dyskursu neoliberalnego w sferze życia publicznego, zwłaszcza środowiska szkolnego i polityki oświatowej, jest jednym z czynników warunkujących określone zmiany w sferze wartości nauczycieli i młodego pokolenia, które można umieścić na skali continuum: kolektywizm – indywidualizm bądź materializm – postmaterializm – duchowość. Charakterystyczna jest grupa takich wartości, jak: wolność jednostki, hedonizm, czerpanie satysfakcji z własnej pracy w postaci materialnych zysków i sukcesu w karierze edukacyjnej, zawodowej i społecznej.

Edukacja jest ceniona we współczesnym świecie, zwłaszcza gdy jest rozumiana jako proces nauki szkolnej, którego efektem jest dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe, dzięki którym można osiągnąć sukces materialny i prestiż społeczny.

Poziom wykształcenia skorelowany jest z rozwojem indywidualistycznych standardów wartościowania, ponieważ im wyższe wykształcenie, tym lepsze rozumienie abstrakcyjnych pojęć, a także większe zainteresowanie kwestiami społeczno-politycznymi, ekonomicznymi i kulturowymi oraz bardziej adekwatna analiza doświadczanej lub obserwowanej sytuacji. Wskazują na to wyniki badań: Joanny Mandrosz (2002), Krystyny Skarżyńskiej (1991, 1998, 1995), Janusza Reykowskiego (1995), Honoraty Jakubowskiej (2004), Janusza Czapińskiego (1996) i Wojciecha Gasparskiego (2004).

Rodzaj wykształcenia implikuje orientację na wartości indywidualistyczne bądź kolektywistyczne. Wykształcenie ekonomiczne, technologiczne, jak również marketingowe i biznesowe (kierunki studiów przygotowujące do zarządzania i przedsiębiorczości w gospodarce) przyczynia się do kształtowania mentalności cechującej się wartościami indywidualistycznymi na bazie zdobytych informacji w procesie kształcenia zawodowego. Natomiast wykształcenie humanistyczne może skłaniać do większego zainteresowania kwestiami społecznymi oraz wyboru wartości w zakresie orientacji kolektywistycznej (Miluska 2005). Badania potwierdzają związek między pełnionymi rolami zawodowymi a preferowanymi wartościami, np. amerykańscy adwokaci wysoko cenią wolność (Rokeach 1973; Misztal 1982; Rokeach, Ball-Rokeach 1989; Loges, Ball-Rokeach 1996). Osoby, które pracują w zawodach wymagających zdolności intelektualnych, przeważnie cenią wartości odwołujące się do nich, takie jak: logiczność, kreatywność, racjonalność. Ekonomisci z kolei bardziej cenią efektywność, władzę i sukces niż humaniści, dla których cenną wartością jest uniwersalizm. Jednym z motywów podjęcia autorskich badań, przedstawionych w niniejszej książce, było określenie wartości cenionych przez grupę nauczycieli etyki i innych przedmiotów humanistycznych w czasach przemian globalizacyjnych oraz poznanie opinii nauczycieli na temat aktualnych spraw i wartości ważnych w środowisku szkolnym, szczególnie tych, które są wyrażane przez uczniów.

1. Orientacja: kolektywizm *versus* indywidualizm

Kiedy mowa o wartościach zorientowanych kolektywistycznie lub indywidualistycznie, warto zadać pytanie: Czym jest dobro publiczne, a czym dobro prywatne? Dobro publiczne może być świadczone i używane tylko wspólnie, przez grupę współdziałających osób, np. powszechny system edukacji, prowadzenie badań naukowych, dbanie o dziedzictwo kulturowe, system prawny, bezpieczeństwo. W obszarach tych można znaleźć wiele przykładów na to, że jednoczenie sił przynosi więcej korzyści niż działanie w pojedynkę. Z perspektywy przemian globalizacyjnych nad wyraz aktualne i ważne jest pytanie o kierunek zmian w sferze wartości na continuum: dobro indywidualne – dobro wspólne.

Jedną z różnic między orientacją kolektywistyczną a indywidualistyczną stanowi system wartości, a zwłaszcza kierowanie się dobrem indywidualnym i/lub wspólnym. Dla pierwszej z nich typowe wartości stanowią: szczerść, uprzejmość, posłuszeństwo, skromność, umiejętność współodczuwania (Schwartz, Bilsky 1990; Markus, Kitayama 1998), dla drugiej zaś charakterystyczne są wartości związane ze statusem i prestiżem społecznym jednostki, wolnością wyboru, niezależnością myślenia i działania, osobistym sukcesem,

sprawnością zadaniową, samodzielnością, kompetencjami intelektualnymi, zapotrzebowaniem na stymulację i hedonizm (Schwartz 1990; por. Czerniawska 2010, s. 27).

Janusz Reykowski (1990, 1992, 1993) uznał orientację: kolektywizm – indywidualizm za dwa odmienne sposoby myślenia o rzeczywistości i wynikające z tego przekonania o sferach życia społeczno-politycznego. Jest ona kategorią, która ma istotne znaczenie dla opisu zmian społecznych i bywa określana jako syndrom kulturowy, składający się z wartości, przekonań, postaw i zachowań (Triandis i in. 1988, 1990; por. Czerniawska 2010, s. 78). Mentalność¹ człowieka uzależniona jest od jego orientacji indywidualistycznej bądź kolektywistycznej. J. Reykowski wskazuje na ukryte założenia normatywne² jako podstawę bardziej szczegółowych przekonań normatywnych³, które z kolei determinują sposób postrzegania i ocenę rzeczywistości (społecznej, politycznej, kulturowej, ekonomicznej), w tym stopień zadowolenia ze swojego funkcjonowania w danym ustroju społeczno-politycznym. Szczegółowe przekonania normatywne, jako bardziej konkretne, stanowią dwa rodzaje oceny: ocenę afektywną (stany emocjonalne) i sądy ewaluatywne (Reykowski 1990, 1992) w takich sprawach, jak podział dóbr, odpowiedzialność, prawa jednostki a prawa grupy, zadania władzy prawomocnej, a także w kwestiach związanych z polityką oświatową. Orientacja indywidualistyczna (indywidualizm – idiocentryzm) przejawia się w dużej potrzebie indywidualnych osiągnięć, rywalizacji i poznawania świata, nastawieniu na zysk i korzyść własną w oderwaniu od grupy, czyli niezależnie od innych, oraz w wyższym cenienu norm merytokratycznych. Orientacja kolektywistyczna (kolektywizm – allocentryzm) wyraża się poprzez troskę o innych, dążenie do kooperacji, równości i uczciwości, życie w solidarności i harmonii z innymi (Skarżyńska 2005a, 2005b; Czerniawska 2010). Indywidualizm opiera się na założeniu, że człowiek to przede wszystkim autonomiczny, niezależny i wolny byt, natomiast kolektywizm polega na tym, że poszczególne osoby są w głównej mierze wszystkim członkami grupy i w niej oraz przez nią mogą się w pełni realizować.

Również wśród wartości wyróżnionych przez Milтона Rokeacha pojawia się kryterium podziału indywidualizm – kolektywizm, które zostało zapro-

¹ Mentalność jest rozumiana jako sądy, przekonania i preferencje ludzi funkcjonujących w danej rzeczywistości społecznej, kulturowej, politycznej i ekonomicznej.

² Ukryte założenia normatywne to system ogólnych zasad, czyli przekonań o znacznym stopniu ogólności, które wpływają na sposób postrzegania rzeczywistości społeczno-politycznej i którymi człowiek kieruje się w przetwarzaniu informacji i podejmowaniu aktywności. Nabywane są w procesie uczenia się i funkcjonowania w danej kulturze, nie muszą być przez jednostkę uświadamiane (Reykowski 1990).

³ Szczegółowe przekonania normatywne to uznane przez człowieka kryteria sprawiedliwości i słuszności, które wyznaczają sposoby postrzegania i diagnozowania zjawisk społeczno-politycznych, a także rozumienia i interpretacji pojęć, decyzji i przewidywań co do przyszłości (Reykowski, Bielicki 1997).

ponowane przez Wolfganga Bilsky'ego i Shaloma H. Schwartza⁴ (1987), zaś w polskich badaniach przez Mirosławę Czerniawską (2010), a także analogiczne kryterium wartości „zorientowanych na jednostkę” (władza, osiągnięcia, stymulacja, hedonizm, samodzielność) i wartości „zorientowanych na inne obiekty społeczne”, czyli społeczeństwo (tradycja, konformizm, bezpieczeństwo, życzliwość, uniwersalizm) (Schwartz 2007)⁵.

Orientacja indywidualistyczna jest identyfikowana na podstawie wartości wchodzących w skład sfery motywacji: przyjemność, osiągnięcia i kierowanie sobą, orientacja kolektywistyczna z kolei na podstawie wartości wchodzących w skład sfery motywacji: prospołeczność, ograniczenie siebie i konformizm oraz bezpieczeństwo (Bilsky, Schwartz 1987, cyt. za: Czerniawska 2010, s. 96).

W. Bilsky i S. H. Schwartz wyróżnili trzecią grupę mieszaną na skali orientacji: indywidualizm – kolektywizm, do której zaliczyli wartości będące przejawem zarówno interesów indywidualnych, jak i grupowych (typ motywacji: dojrzałość): mądrość, o szerokich horyzontach, dojrzała miłość, świat piękna i odważny.

Uznanie wartości, idei i przekonań za ważne i cenne skutkuje podjęciem przez człowieka zgodnych z nimi decyzji i wyborów, a efektem jest działanie i zachowanie, dzięki któremu powstają wytwory materialne i niematerialne. Jednak inne czynniki, zewnętrzne z punktu widzenia jednostki, również wpływają na dokonywane przez nią wybory. Należą do nich czynniki kulturowe, polityczne, ekonomiczne oraz religijne, a także wpływ rodziny i osób znaczących. Warto pokrótce przytoczyć wybrane wyniki prac badawczych, które potwierdzają przewidywania co do zmian w funkcjonowaniu współczesnego człowieka zgodnie z dyskursem neoliberalnym.

Wolność i niezależność bardziej cenią mieszkańcy krajów, w których dominuje dyskurs neoliberalny (Wielka Brytania, Stany Zjednoczone, Włochy), a konformizm i posłuszeństwo – członkowie kultur promujących wartości kolektywistyczne, czyli przeciwstawne neoliberalizmowi (Chiny, Japonia i inne kraje azjatyckie) (Segall 1986; Hadiyono 2007; Hahn 2007; Argyle 2007, za: Matsumoto, Juang 2007).

Różnice kulturowe co do preferowanych wartości mogą być czynnikiem, który ułatwia lub utrudnia wprowadzenie zmian neoliberalnych. Kultury

⁴ S. H. Schwartz zajmował się m.in. badaniem czynników warunkujących preferencje co do wartości. M. Rokeach i S. H. Schwartz badali związki wartości z ideologią, postawami i zachowaniem w obszarze politycznym i społecznym. Jak pisze M. Czerniawska, „według tych autorów, wartości są przekonaniem (strukturami poznawczymi), które pełnią funkcje drogowskazów ukierunkowujących szeroko rozumianą aktywność jednostki” (Czerniawska 2010, s. 39).

⁵ S. H. Schwartz i W. Bilsky (1987, 1990) oraz M. Rokeach (1973) zgadzają się, że wartości są „pojęciami lub przekonaniem; odnoszą się do pożądanego celu (stanów lub zachowań); są uporządkowane według ich relatywnej ważności; są transcendentne w stosunku do sytuacji; wychodzą poza specyficzne sytuacje; kierują oceną lub selekcją zachowania”. Cyt. za: Czerniawska 2010, s. 45.

Zachodu są zdecydowanie bardziej podatne na rozwój tendencji neoliberalnych. Nie jest to jednak zjawisko na tyle zbadane, by móc orzekać o wpływie dyskursu neoliberalnego na zmiany w systemie wartości ludzi i ich większej podatności ze względu na środowisko kulturowe.

1.1. Czynniki kulturowe

W wyniku badań międzykulturowych prowadzonych przez m.in. S. H. Schwartza, W. Bilsky'ego i M. Rokeacha stwierdzono, że „właściwe danej kulturze modele socjalizacji – wzmacniane zazwyczaj przez system społeczny, polityczny i ekonomiczny – przyczyniają się do formowania odmiennych systemów wartości” (Schwartz, Bilsky 1987, 1990; Rokeach 1973, cyt. za: Czerniawska 2010, s. 46).

Orientacja indywidualistyczna w systemach wartości cechuje przede wszystkim społeczeństwa zamieszkujące Europę Zachodnią i Północną oraz Stany Zjednoczone Ameryki Północnej. Wyższe preferencje wartości kolektywistycznych stwierdzono w Azji, Ameryce Południowej i Łacińskiej (Bond 1988; Kwan i in. 1997; Bontempo i in. 1990; Triandis i in. 1985, 1988, 1995, cyt. za: Czerniawska 2010, s. 47).

Polakom bliższe są wartości typu „konserwatyzm” niż „autonomia”, wartości typu „harmonia” niż „mistrzostwo” oraz wartości typu „hierarchia” niż „egalitaryzm” (Schwartz 2003; Boski 2009, cyt. za: Czerniawska, 2010, s. 48).

Na podstawie międzykulturowych badań stwierdzono uniwersalny charakter wyodrębnionych typów wartości, ponieważ „z tą ponadkulturową hierarchią wartości było skorelowanych 83% indywidualnych hierarchii wartości osób badanych”. Należą do nich następujące wartości: zycżliwość, samokierowanie i uniwersalizm (tolerancja), niżej lokowały się wartości: bezpieczeństwo, konformizm, osiągnięcia, hedonizm, zaś najniżej: władza, tradycja, stymulacja (Schwartz, Bardi 2001, za: Czerniawska 2010, s. 48).

1.2. Czynniki polityczno-ekonomiczne

Wartości indywidualistyczne częściej występują w społeczeństwach zindustrializowanych, posiadających wyższy status ekonomiczny (Brindley 2011; Feather 1996), dla których charakterystyczny jest rozwój instytucji demokratycznych (Lipset 1995; por. Brindley 2011, Schwartz, Sagie 2000). System demokratyczny promuje: niezależność myślenia i działania, otwartość na zmiany, a także równość, której konsekwencją jest uniwersalizm jako przeciwieństwo różnych form indywidualizmu oraz tolerancja odmienności (Czerniawska 2010, s. 50).

Seymour M. Lipset (1995, 2008) uważał, że istnieje wzajemna zależność czynników makrospołecznych i aksjologicznych (system wartości, mental-

ność), podobnie Maria Lewicka (2005). Poglądy S. M. Lipseta o większym znaczeniu w społeczeństwach liberalno-demokratycznych takich wartości indywidualistycznych, jak: niezależność osobista, równe szanse dla wszystkich, wolność obywatelska, dążenie do osiągnięć i sukcesu, są zgodne z wynikami badań S. H. Schwartza i A. Bardiego (1997; por. Feldman 2008), którzy stwierdzili, że ideologia komunistyczna mogła mieć wpływ na przedkładanie wartości konserwatywnych (konformizm, tradycja, bezpieczeństwo) i kolektywistycznych (dobro wspólne, związki międzyludzkie) nad indywidualistyczne (autonomia emocjonalna, autonomia intelektualna, samodzielność, stymulacja) i związane z egalitaryzmem (Czerniawska 2010, s. 50).

W wyniku uwarunkowań kulturowych dokonywany jest wybór wartości i zgodnie z nimi podejmowane są decyzje co do kierunku aktywności i zachowania, a wyniki własnych doświadczeń wpływają na kształtowanie obrazu własnej osoby i poczucia własnej wartości.

1.3. Czynniki osobowościowe

Związek między sposobem rangowania wartości a szeroko pojmowanymi wymiarami osobowości polega na tym, że określone właściwości osobowości warunkują treściowy obraz systemu wartości, np. ekstrawertyzm i związana z nim silna potrzeba stymulacji wpływa na wysoką preferencję wartości związanych z pasjonującym i pełnym wrażeń życiem (Furnham 1984). Preferencje co do wartości allocentrycznych (zorientowanych interpersonalnie) są skorelowane z poczuciem winy i takimi cechami osobowości, jak empatia i ugodowość, natomiast wartości idiocentryczne (zorientowane intrapersonalnie) – z makiawelizmem, dyrektywnością, agresją i otwartością na doświadczenie (Czerniawska 2010, s. 60).

Ekstrawersja koreluje pozytywnie z typami wartości: osiągnięcia, stymulacja, hedonizm, a negatywnie z typami wartości: tradycja i konformizm (Roccas, Savig, Schwartz, Knafo 2002). Otwartość na doświadczenie koreluje pozytywnie z wartościami: uniwersalizm, samodzielność, stymulacja, a negatywnie z wartościami: bezpieczeństwo, konformizm i tradycja. Osoby ugodowe bardziej cenią takie wartości, jak: życzliwość, tradycja, konformizm, a mniej – sprawowanie/poczucie władzy. Sumienność koreluje pozytywnie z typem wartości: osiągnięcia, konformizm, a negatywnie ze stymulacją. Badania wskazują na zgodność cech osobowości i typów wartości. Związek inteligencji z systemem wartości uwidacznia się w uznaniu funkcjonowania intelektualnego jako wartościowego oraz w zależności: im wyższy iloraz inteligencji, tym bardziej spójną i wyraźną strukturę formalną systemu wartości posiada dana jednostka (por. Oleś 1989; Czerniawska 2010, s. 61).

Wyniki badań przeprowadzonych zgodnie z teoriami opracowanymi przez M. Rokeacha (1973), S. H. Schwartza i W. Bilsky'ego (1987) oraz wyżej wy-

mienionymi czynnikami wpływającymi na system wartości, odnoszące się do wybranych aspektów mentalności młodzieży (systemów wartości i postaw społeczno-politycznych), wskazują na rozwój „w postulowanym – z punktu widzenia przeobrażeń ustrojowych – kierunku, tj. od »kolektywizmu« do »indywidualizmu«” (Czerniawska 2010, s. 273). Mentalność indywidualistyczna sprzyja rozwojowi ekonomicznemu. Badania nad hierarchią wartości i celów młodzieży polskiej wskazują na silniejszą tendencję do wyboru wartości kolektywistycznych niż indywidualistycznych (Czerniawska 2010, ss. 106–118; Cybal-Michalska 2006, ss. 179–184). Z kolei Janusz Mariański pisze o deficycie solidarności (Mariański 2010, ss. 44–45).

2. Orientacja: materializm – postmaterializm – duchowość

Niepokojący i sprzeczny z tendencją w krajach zachodnich, jak słusznie zauważa M. Czerniawska, jest niewielki wzrost w zakresie niematerialnych, prorozwojowych wartości indywidualistycznych („wyjątek stanowi wartość: ambitny”). Widoczny jest natomiast wzrost „wartości związanych ze statusem społecznym i materialnym” oraz dążeniem do zaspokojenia „potrzeby bogacenia się, konsumpcji i »korzystania z życia«, a nie „rozwoju własnych kompetencji i efektywności działań” (Czerniawska 2010, s. 118).

Zmienna osobowościowa, jaką jest poczucie sensu życia, wiąże się z preferencją wartości religijnych, natomiast zmienna: poczucie bezsensownego życia związana jest z preferencją wartości hedonistycznych (przyjemność, życie pełne wrażeń, życie komfortowe) (Czerniawska 2010, s. 61).

Jednostki z wysokimi wskaźnikami wartości »uniwersalizm« jako źródło satysfakcji sprzeciwiają aktywność obywatelską, podczas gdy osoby wysoko ceniące wartość »władza« uznają za satysfakcjonujące kupowanie drogich ubrań (Czerniawska 2010, s. 61).

Opierając się na badaniach, które uwzględniają uwarunkowania osobowościowe w preferowaniu danej wartości, można przyjąć, że „źródłem satysfakcji życiowej jest podejmowanie aktywności zgodnej z wartościami” (Czerniawska 2010, s. 61).

Pogląd, że moralność jest związana z etyką religijną prezentowało około 50% „studentów 2003” i niemalże 40% „studentów 2008” [...], wzrósł odsetek respondentów przekonanych, że trudno jest określić jednoznacznie pryncypia moralne („badanie 2003” – 50,46%, „badanie 2008” – 62,43%) (Czerniawska 2010, s. 143).

Jeżeli obserwuje się istotną statystycznie tendencję do przyjmowania relatywizmu moralnego⁶, a więc odchodzenia od zastanych wzorców etycz-

⁶ Relatywizm moralny, rozumiany jest jako przekonanie, że kryteria dobra i zła są zależne od sytuacji. Wskazują na to badania R. Ingleharta prowadzone w krajach europejskich (Inglehart 2009; por. Mariański, Smyczek 2008).

nych, należy zapytać, co takiego w zakresie wartości i etyki oferuje młodemu człowiekowi współczesna kultura? Czym zostanie zastąpiony dotychczasowy system zasad i norm etycznych? Czy program polityki oświatowej zawiera przemyślaną ofertę zmian? Jeśli założymy, że zmiany neoliberalne, których doświadczają wszystkie rozwinięte kraje świata, są zaplanowane, to odpowiedź na wcześniejsze pytanie będzie zdecydowanie twierdząca. Odpowiedź jest twierdząca – przemyślana oferta dyskursu neoliberalnego jest z powodzeniem wprowadzana w życie. Wskazują na to dane z badań dotyczących przemian poziomu jakości materialnej życia ludzi, ich zachowań konsumenckich, konsumpcyjnego stylu życia, skoncentrowania uwagi na jednostce, z jednoczesnym odsunięciem na margines wartości budujących solidarność międzyludzką i wspólnotowość. Przemiany o zasięgu międzynarodowym idące w kierunku ustroju kapitalistycznego z dominującą polityką ekonomiczną są wprawdzie lansowane jako zmiany demokratyczne, ale demokracja jest tu rozumiana w specyficzny sposób, który polega na akcentowaniu takich wartości, jak: wolność, i to przede wszystkim w wymiarze indywidualnym, oraz prawa osobiste: prawa do samoposiadania własnej osoby i praw do własności materialnej. Równość jest plasowana na zdecydowanie niższej pozycji w systemie wartości niż wolność. Postępujący proces sekularyzacji (zwiększająca się liczba zwolenników wyzwolenia życia publicznego spod wpływu instytucji religijnych) oraz pluralizacji społeczno-kulturowej wytycza kierunek od etyki opartej na trwałych i uniwersalnych kryteriach dobra i zła do etyki indywidualnego sumienia lub etyki sytuacyjnej, a „konstituowanie współczesnej moralności w znacznym zakresie opiera się na rosnącej potrzebie wolności” (Czerniawska 2010, s. 144; por. Mariański, Smyczek 2008; Kopka 2008). Słabnie również przekonanie o pozytywnej roli instytucji religijnych w procesach demokratyzacji społeczeństwa. W Polsce słabnie pozytywne postrzeganie roli Kościoła katolickiego w procesie budowania społeczeństwa demokratycznego, jak i zaufanie do Kościoła jako instytucji, a obawy respondentów związane są z ingerencją Kościoła w sferę życia publicznego i politykę. Jednocześnie wzrasta przekonanie, że religia ogranicza myślenie demokratyczne: o 7 punktów procentowych wzrosła liczba osób (z 45,85% badanych w 2003 r. do 51,98% w 2008 r., $p = 0,105$), które uważają, że „życie publiczne powinno być zdecydowanie świeckie i światopoglądu religijnego nie należy w żadnej mierze mieszać z życiem toczącym się poza murami Kościoła” (Czerniawska 2010, ss. 143–145).

Studenci badani w 2003 r. w około 50% za priorytetową uznają etykę religijną. Wskaźnik ten obniża się jednak w drugim badaniu (37,56%) i „studenci 2008” częściej (62,43%) dostrzegają relatywność pryncypiów moralnych (różnice wyborze opcji postawy między grupami wynoszą ponad 10%; $p = 0,0001$) (Czerniawska 2010, s. 147).

Orientacja na cele osobiste i dobro własne pomija zarazem realizację celów społeczności i dobro ogółu. Do przyjmowanych w ramach tej orientacji

założeń należą: realizacja celów indywidualnych, celów zsumowanych, które mają składać się na dobro ogólne. Jednak nie zawsze może być tak, że suma, czy raczej zlepek osobistych sukcesów będzie budować sukces wspólny, ponieważ całość to coś więcej niż suma poszczególnych elementów. Z tego powodu część zadań i celów państwa powinna mieć charakter kolektywistyczny. W badaniach przeprowadzonych przez M. Czerniawską „pogląd, że pragmatycznie rozumiane interesy powinny wyznaczać ludzkie zachowania, dotyczył mniejszej części studentów” [...], „wysoko wartościowano natomiast »człowieczeństwo«, relacje między ludźmi, zaangażowanie dla »dobra ogółu«, czyli jest to wizja „»Polski solidarnej«, a nie »Polski liberalnej«” (Czerniawska 2010, s. 230). Jednakże sposób rozumienia pojęcia kraju liberalnego według M. Czerniawskiej, w którym „bez ograniczeń akceptuje się reguły gospodarki rynkowej i przyjmuje zasadę indywidualnej odpowiedzialności za własny los”, jest bardziej zbliżony do nurtu neoliberalnego niż liberalnego. Potwierdza to rozumienie kraju solidarnego jako przeciwieństwo neoliberalnych praktyk, czyli dbałość państwa o interes wspólnoty oraz zapewnienie opieki i wsparcia socjalnego potrzebującym, egalitaryzm w podziale dóbr, a także ponoszenie społecznej odpowiedzialności za los jednostek.

Coraz więcej ludzi nauki – zarówno ekonomistów, jak i humanistów – wyraża przekonanie, że rynek sam w sobie nie rozwiąże problemów z wielu sfer życia publicznego.

Koniecznością staje się rozwijanie społecznej gospodarki rynkowej, takiej, w której jest konkurencyjny rynek, ale jednocześnie bezpieczne i godziwe warunki życia (Czerniawska 2010, s. 230, por. Morawski 2006).

Tymczasem wysoka pozycja wartości: wolność wraz ze wzrostem preferencji co do indywidualistycznie zorientowanego systemu wartości – jako predyktor akceptacji ideologii neoliberalnej – wskazuje na dostosowanie się do przeobrażeń kapitalizmu wolnorynkowego, czyli zmianę mentalności polegającą na „obniżeniu znaczenia wartości kolektywistycznych”, a wzroście indywidualistycznych, takich, które lansują konsumpcyjny styl życia oraz „związane są ze statusem społecznym, sukcesem materialnym i potrzebą osiągnięć (uznanie społeczne, dostatnie życie, ambitny), hedonizmem i zapotrzebowaniem na stymulację, tj. ciekawym, przyjemnym i urozmaiconym życiem (szczęście, pogodny, przyjemność, życie pełne wrażeń)” (Czerniawska 2010, s. 116).

3. Konsumpcjonizm i hedonizm

Do wartości materialistycznych zalicza się grupę wartości konsumpcyjnych oraz ściśle z nimi związanych hedonistycznych. Pojęcie konsumpcji można rozpatrywać w kategoriach ekonomicznych, społecznych, psychologicznych

i kulturowych⁷. W każdym z nich kierowanie się wartościami wydaje się być stałym i trwałym wyznacznikiem tego, do czego dąży dany człowiek. W perspektywie kulturowej zjawisko konsumpcji odnosi się do: przekonań, norm, zwyczajów, obrzędów, symboli, ale przede wszystkim wartości występujących w danej kulturze. Podstawę kultury konsumpcyjnej stanowią bowiem takie wartości, jak: hedonizm, materializm i indywidualizm. Współczesny człowiek częściej i chętniej spędza czas na konsumowaniu usług i towarów, jeżdżeniu do centrum handlowego, „zwiedzaniu sklepów”, nawet gdy nie ma potrzeby zakupu towaru lub skorzystania z usługi. Jednocześnie maleje stopień zaangażowania w praktyki religijne, o czym pisali Benjamin Barber (2008) i George Ritzer (2001). Zygmunt Bauman (2009a) twierdzi, że podstawową wartością staje się szczęście osiągnięte dzięki konsumpcji dóbr. Felicjan Byłok (2005a, s. 239), analizując poglądy innych badaczy, pisze o rosnącej tendencji do przejawiania wartości hedonistycznych oraz sublimacji i indywidualizacji, a także indywidualizmu, autonomii, tożsamości jednostkowej oraz wartości postmaterialistycznych: emancypacji, autonomii, przyjemności. Wartością staje się również posiadanie pięknego ciała (Jakubowska 2009). Kultura i ekonomia są we współczesnym świecie w szczególny sposób ze sobą połączone, bowiem coraz częściej występują takie zjawiska, jak komercjalizacja kultury i symbolizacja ekonomii (Marciniak 2011, s. 29; Wątroba 2009, ss. 293–294), a także „zaciera się granica między *sacrum* a *profanum* (Marciniak 2011, s. 29; Postman 2004, ss. 199–208; Romaniszyn 2007). Dla Z. Baumana współczesna kultura płynnej nowoczesności przesycona jest „niezaangażowaniem” jej członków, „nieciągłością i zapomnieniem” (Bauman 2004, s. 182), innymi słowami: ucieczką przed zobowiązaniami wobec innych, nastawieniem na przemijalność i nietrwałość rzeczy, relacji międzyludzkich czy sytuacji. Ponadto „wartości są wartościami, dopóki nadają się do natychmiastowej konsumpcji »na miejscu«” (Bauman 2007b, s. 280). Wygoda jest wyznacznikiem przyjmowania lub odrzucania danej wartości. Życie tu i teraz, według zasady *carpe diem*, jest postrzegane jako etyka konsumpcji zamiast etyki pracy. Z. Bauman pisze o estetyce konsumpcji, której celem jest wzbudzenie pozytywnych wrażeń i dostarczanie przyjemności, bez zobowiązań, bez zaangażowania i natychmiast (Bauman 2006b, ss. 53–84, 68, 71).

Jaką wizję rzeczywistości prezentują przeprowadzone dotąd badania w tym zakresie?

Jerzy Szacki postrzega zmiany ustrojowe w Polsce po 1989 r. zgodnie z dyskursem neoliberalnym, przy jednoczesnym braku ograniczeń ze strony

⁷ Ujęcie ekonomiczno-społeczne opisują: Bywalec, Rudnicki 2002, s. 15; Greser, Kępiński 2007; Kieźel 2010; Kieźel, Smyczek 2011; ujęcie socjologiczne i kulturowe: Byłok 2005b; Sztompka 2002; Giddens 2008; Babbie 2007; Melosik 1999, 2006; Aldridge 2006, ujęcie pedagogiczne: Dudzikowa 2007, 2008; Kwiatkowska 2005; publicyści: Hahne 2007; Jackowski 2007; Ostaszewski 2005.

państwa w korzystaniu z nieskrępowanej wolności ekonomicznej, co doprowadziło do niekorzystnej dla większości obywateli sytuacji, czyli do ich zubożenia (Szacki 2002).

Mateusz Marciniak na podstawie analizy wyników badań własnych twierdzi, że „przeciętny, »średni« student jest w 40% zorientowany konsumpcyjnie wobec rzeczywistości, tak jak Baumanowski konsument w pełni opanowany syndromem konsumpcyjnym”, czyli „stopień nasilenia orientacji konsumpcyjnej⁸ jest raczej niski” i bardziej „odległy niż zbieżny z modelem Baumana” (Marciniak 2011, ss. 184–185). Ponadto okazuje się, że „stopień ukształtowania komponentów struktury orientacji konsumpcyjnej [...] wobec innych i wobec wartości” jest najbardziej odległy od modelu Baumana (Marciniak 2011, s. 186). Proces socjalizacji staje się istotnym czynnikiem kształtowania nastawienia konsumenckiego młodego człowieka, który wzoruje się na rodzicach, ucząc się od nich, ale także na nich oddziałuje (Mead 2000). Z badań M. Marciniaka wynika, że „osoby, które wskazywały podstawowe lub zawodowe (w porównaniu z wyższym lub średnim) wykształcenie ojców, mają w mniejszym stopniu ukształtowaną orientację konsumpcyjną wobec wartości”, podobnie wykształcenie matek wyższe niż podstawowe pozwala przypuszczać, że „im wyższy poziom wykształcenia rodziców, tym wyższy stopień ukształtowania orientacji konsumpcyjnej studenta (według kryterium Baumana)” (Marciniak 2011, ss. 189, 201). Potwierdzona została także teza o spójności syndromu konsumpcyjnego⁹, którego przeciwstawnym biegunem jest syndrom produkcyjny (wytwórca). Ponadto badani studenci „są w raczej niskim niż wysokim stopniu zorientowani konsumpcyjnie. Logika rynku nieznacznie wpływa na ich racjonalność i raczej nie określa ich ustosunkowania do samych siebie i do otaczającej rzeczywistości” (Marciniak 2011, s. 220). Wynik taki może zależeć od doboru grupy badawczej, która jest wyselekcjonowana ze względu na „sukces edukacyjny” i „pochodzi ze środowiska uprzywilejowanego” (Marciniak 2011, s. 220), a także dotyczy tej grupy Polaków, którzy po 1989 r. doświadczają stopniowych zmian w gospodarce i polityce kraju, zmian stosunkowo krótko trwających w porównaniu z krajami rozwiniętymi, takimi jak Stany Zjednoczone i Wielka Brytania. Okazuje się, że osoby niewierzące w porównaniu z wierzącymi (praktykującymi, jak i niepraktykującymi) wykazują wyższy „stopień ukształtowania orientacji konsumpcyj-

⁸ M. Marciniak przyjmuje, że „orientacja konsumpcyjna jest charakterystyczną dla członków społeczeństwa konsumpcyjnego epoki płynnej nowoczesności, zgeneralizowaną tendencją do postrzegania, wartościowania, odczuwania i reagowania na rzeczywistość (według Zygmunta Baumana)” (Marciniak 2011, s. 73).

⁹ Syndrom konsumpcyjny (z przemijalnością i nietrwałością) to „zestaw właściwości, cech umysłowości (postaw, wizji świata, programu życiowego itd.) »modelowego« konsumenta (członka płynnonowoczesnego społeczeństwa konsumpcyjnego), wyznaczających jego ustosunkowanie się wobec rzeczywistości” (Marciniak 2011, s. 35). Natomiast „syndrom wytwórczy (z powściągliwością i odracaniem) jest typowy dla społeczeństwa producentów.

nej (m.in. takich zakresów, jak orientacje konsumpcyjne: wobec przestrzeni, wobec siebie, wobec wartości oraz wobec społeczeństwa)” (Marciniak 2011, s. 190). Natomiast religia i wiara, poprzez lansowanie w procesie socjalizacji odmiennego od konsumpcyjnego zastawu wartości, hamuje nastawienie i zachowania konsumpcyjne (Hostyński 2006; Ritzer 2001, ss. 250–251; Szlendak 2008, ss. 129–134). O krytykowaniu konsumpcjonizmu z punktu widzenia religii pisali m.in.: Jerzy Kaczmarek (2004, ss. 163–175), Marian Golka (2004, s. 36), Tomasz Zarycki (2004), Urie Bronfenbrenner (1988, s. 179), a w kontekście wartości kulturowych – Grzegorz Dziamski (2002, s. 69) i Jan Grad (1977, s. 30).

Zgodnie z aktualnymi poglądami na temat szkolnictwa oraz wynikami analizy dokumentów strategicznych należy stwierdzić, że również polityka oświatowa ujawnia logikę rynkową, o czym świadczą: „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 roku” i ministerialny „Raport Polska 2030. Wyzwania rozwojowe”. Można zatem oczekiwać wzrostu nasilenia syndromu konsumpcyjnego w następnych pokoleniach, ponieważ „członkowie społeczeństwa konsumpcyjnego są przekształcani w konsumentów, a w procesie tym kluczową rolę odgrywają siły rynkowe sprzyjające konsumpcyjnym postawom, wartościom” (Marciniak 2011, ss. 221–222). Jest to niepokojąca tendencja dostrzegana przez wielu badaczy, zmierzająca do zubożenia potencjału kapitału ludzkiego i zaniku społeczeństwa obywatelskiego w Polsce, ponieważ obywatel zostaje przekształcony w konsumenta (Bauman 2006a, 2007a, 2007b, 2009a; Barber 2008; Baudrillard 2006; Aldridge 2006; Jawłowska, Kempny 2005; Macnaghten, Urry 2005; Whybrow 2006; Giroux 2010; Dudzikowa 2008).

Według Marii Dudzikowej (2008, ss. 216–221), zgodnie z wynikami badań, obserwowalne są zmiany polegające na coraz częściej występującej orientacji konsumpcyjnej, której jedną z właściwości jest egoistyczne, zindywidualizowane nastawienie do życia, przy jednoczesnym zaniku działań na rzecz wspólnoty, społeczeństwa czy narodu.

Wzmacnianie osiągnięć edukacyjnych uczniów nagrodami materialnymi (np. stypendia finansowe) może przyczynić się do nasilenia orientacji konsumpcyjnej, czyli materialistycznej, jeśli ich cele są w większym stopniu nastawione na pozyskiwanie dóbr materialnych (kapitał ekonomiczny) niż niematerialnych. Rozwój kapitału ludzkiego może być efektem ubocznym czy drugoplanowym, podczas gdy pierwszoplanowym będzie zysk i korzyść materialna. Psychologowie społeczni, tacy jak David G. Myers (2003, ss. 464–472) i Hanna Brycz (2004, s. 45), zwracają uwagę na to, że osiągnięcia naukowe i rozwój intelektualny mogą być środkiem do innego celu, np. sukcesu materialnego, a nie być celem samym w sobie. Dowodzi tego pogoń za świądectwami ukończenia renomowanych szkół i dyplomami pierwszorzędnymi w rankingach uczelni, czyli ukierunkowanie na prestiż społeczny i dobra ma-

terialne, a nie na wiedzę, rozwijanie pasji i zainteresowań w różnych dziedzinach nauki czy rozwój osobowości.

Orientacja wartościująca, podobnie jak inne kierunkowe dyspozycje osobowościowe (zamiłowania, zainteresowania, pasje, postawy, poglądy, przekonania), jest kształtowana w procesie socjalizacji i oddziaływania instytucji, w którym jednostka aktywnie uczestniczy (Marczuk 2001, ss. 40–45). Jeśli wziąć ten fakt pod uwagę oraz to, że u podstaw nastawienia na mniej lub bardziej konsumpcyjną orientację znajdują się wartości, to nie można pomijać i nie doceniać całokształtu oddziaływań szkoły w zakresie edukacji etycznej. Jest to, a raczej można by sobie życzyć, by był to jeden z priorytetów dzisiejszej polityki oświatowej.

Nasila się tendencja do przeobrażeń systemu wartości młodzieży w dobie transformacji polityczno-ekonomicznych w kierunku indywidualizmu, który odnosi się – według badań M. Czerniawskiej – do specyficznej kategorii wartości. Młodzi ludzie coraz częściej bowiem akceptują wartości hedonistyczne „związane z zapotrzebowaniem na stymulację (ciekawe, przyjemne i urozmaicone życie) oraz wartości związane ze statusem społecznym i materialnym”, jednak „nadal dominują wartości wspólnotowe i nadal przedkładane są one nad wartości skoncentrowane na własnej osobie” (Czerniawska 2010, s. 274).

Inne wyniki badań pokazują, że wartości hedonistyczne nie są na szczycie hierarchii ważności, lecz pozostają na zdecydowanie niskich, ewentualnie środkowych pozycjach (Czerniawska 2010, s. 109; Kubika-Szymborska 2003, s. 189; Hajduk 2000, s. 145; Hejnicka-Bezwińska 1991; Cudowska 1997). Jednak najnowsze badania i opinie ekspertów (np. Janusza Mariańskiego) pokazują, że „dla współczesnej młodzieży coraz większe znaczenie mają wartości przeżyciowe (doznaniowe), przyjemnościowe i postmaterialistyczne” (Mariański 2010, s. 45). Ponadto „wzrosła akceptacja wzorców kulturowych Zachodu”, a zmalało „znaczenie etyki religijnej i integrującej funkcji instytucji religijnych”, z jednoczesnym wzrostem poglądów relatywistycznych w obszarze etyki oraz poparcia dla wolności ekonomicznej przedsiębiorstw, inwestycji obcego kapitału, merytokratycznego zróżnicowania wynagrodzeń i wolnego rynku w sferze zatrudnienia, a także zmniejszenie krytycyzmu, czyli większa tolerancja wobec bezrobocia i ograniczeń socjalnych ze strony państwa na bezpłatne szkolnictwo i opiekę zdrowotną (Czerniawska 2010, s. 275).

4. Wolność *versus* bezpieczeństwo

Neoliberalizm, tak jak inne ideologie, odwołuje się do wartości, przede wszystkim do wolności. Wartości legitymizują ideologię. „Polityczne ideologie zakorzenione są w wartościach i determinują postawy polityczne” (Czerniawska 2010, s. 64). Oznacza to, że ludzie interpretują założenia danej ideologii

poprzez zwracanie uwagi na to, jakie wartości są przez nią manifestowane i postulowane. Kierują się w swoich wyborach własną preferencją co do określonych wartości i jeśli jest ona spójna z daną ideologią lub hasła odwołujące się do przewodnich wartości ideologii są pozytywnie kojarzone z własnym systemem wartości (spójność indywidualnej hierarchii wartości z ideologicznymi założeniami co do wartości i hasłami reklamowanymi odwołującymi się do nich), to jednostka jest bardziej skłonna zaakceptować i uznać daną ideologię za właściwą czy słuszną. W dyskursie neoliberalnym bardzo silnie akcentowane są wolność i sprawiedliwość. Druga z nich jest inaczej rozumiana niż w myśli demokratycznej – jako równość szans wynikających z naturalnych praw człowieka i i sprawiedliwość jako prawo do posiadania dóbr materialnych, będących efektem własnej pracy lub uzyskanych drogą dziedziczenia. Osoba, która wysoko ceni te wartości, będzie preferować dyskurs neoliberalny w odróżnieniu od osoby, która wyżej ceni równość. Według wyników badań wolność i równość wiążą się z postawami konserwatywnymi i liberalnymi.

Konserwatyzm koreluje pozytywnie z wartościami z listy Rokeacha związanymi z obroną ego i autorytetem, jak na przykład: zbawienie, bezpieczeństwo, czystość, a negatywnie z wartościami: równość, wolność, miłość, przyjemność, a także z wartościami intelektualnymi (Czerniawska 2010, s. 65).

Rozumienie odpowiedzialności społecznej i indywidualnej jest tu kwestią kluczową i determinuje sposób postrzegania problemów społecznych i ich rozwiązywania. Constance A. Flanagan i Corinna J. Tucker (1999) wskazują na merytokratyczne podejście do ubóstwa i bezrobocia, jako typowe dla społeczeństw Zachodu zorientowanych indywidualistycznie oraz takich, które znajdują się pod wpływem ideologii partii konserwatywnych. Natomiast społeczeństwa kolektywistyczne, typowe dla państw opiekuńczych i ideologii partii socjaldemokratycznych, charakteryzują się rozwiniętym poczuciem odpowiedzialności społecznej za losy poszczególnych osób. Granica między odpowiedzialnością indywidualną a grupową jest często bardzo niejasna i trudna dla precyzowania zasad i norm postępowania, jak również dla ich egzekwowania. Z merytokratycznego punktu widzenia to przede wszystkim jednostka jest odpowiedzialna za rodzaj pracy i związaną z nią wysokość dochodu, a więc własny sukces i powodzenie. Dbanie o rozwój zdolności i zdobywanie kompetencji, czyli uzyskanie jak najlepszego wykształcenia, bezpośrednio przekłada się na zamożność, inaczej mówiąc – najlepsi odnoszą sukces. W tym miejscu pojawia się pytanie o granicę sprawiedliwego traktowania zarówno tych, którzy są zdolni i mają materialne i niematerialne wsparcie ze strony najbliższych na drodze swojej kariery edukacyjnej, zawodowej i społecznej, jak i tych, którzy nie posiadają ani takich naturalnych zdolności, ani też kompetencji z powodu braku dostępu do odpowiedniego poziomu edukacji. Gdzie leży granica między sprawiedliwym a niesprawiedli-

wym traktowaniem różnie uzdolnionych ludzi i z różnymi możliwościami lub zupełnym ich brakiem? Czy ci nieuzdolnieni i niewykształceni sprawiedliwie doświadczają ubóstwa zarówno materialnego, jak i intelektualnego? Czy obecna polityka oświatowa jest w stanie zapewnić takie warunki każdemu młodemu człowiekowi, by umożliwić mu maksymalne zaspokojenie podstawowych potrzeb poznawczych, rozwinąć ciekawość poznawczą oraz wyedukować na możliwie wysokim poziomie grupę gorzej uposażonych uczniów tak bogatych w wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne, jak to tylko możliwe? Wydaje się, że nie, czego przykładem jest sukcesywne, z każdym rokiem, obniżanie wymagań programowych na wszystkich szczeblach edukacji.

Według neoliberalizmu wolność polityczna i ekonomiczna implikuje przyjęcie osobistej odpowiedzialności za własny sukces i dobrobyt, a także za jakość edukacji. David Harvey (2008) pisze, że zasada ta dotyczy również organizowania pomocy społecznej i opieki zdrowotnej. Każdy człowiek ma być odpowiedzialny za zaspokojenie swoich podstawowych potrzeb, a rolą państwa jest zapewnienie wszystkim równych praw, które zagwarantują korzystanie z wolności osobistej (Konieczna 2002).

Istnieje tendencja do przenoszenia odpowiedzialności za edukację i opiekę zdrowotną z państwa i społeczeństwa na jednostkę. Ekonomiczne zmiany wolnorynkowe nie sprzyjają podstawowej dla demokracji zasadzie, jaką jest zapewnienie każdemu obywatelowi równych szans w dostępie do edukacji zinstytucjonalizowanej. Powolny, ale zauważalny spadek zaangażowania w ideę państwa opiekuńczego i socjalnego idzie w parze z rosnącą tolerancją i akceptacją neoliberalnych zasad, w tym osobistej odpowiedzialności jako wyznacznika rozumienia pojęcia sprawiedliwości. Relacje pomiędzy obywatelem a państwem umacniają się, jeśli odpowiedzialność jest rozłożona równomiernie, co oznacza, że rządzący państwem kierują się troską o sprawy bytowe i kondycję materialną społeczeństwa, które z kolei wykazuje odpowiedzialne zaangażowanie w pełnienie obowiązków wobec wspólnoty tworzącej państwo. Na tę kwestię zwracali uwagę m.in. David O. Sears, Leonie Huddy, Robert Morris Jervis i Orit Ichilov (2008).

W ustroju demokratycznym równość szans w dostępie do edukacji jest często akcentowana jako jeden z ważniejszych aspektów (Brzeziński, Kwieciński 2000; Witkowski, Brzeziński 1994; White 2008). W rozważaniach na temat wolności, bezpieczeństwa i równości wolność edukacji i równość szans na starcie edukacyjnym młodych ludzi oraz odpowiedzialność państwa za politykę oświatową nadal jest kwestią wysoce problematyczną. Wolność i odpowiedzialność indywidualna, która wytycza ścieżkę sprawiedliwej redystrybucji dóbr i dostępu do nich, to przewodnie hasła neoliberalne. Dla ustroju demokratycznego ważna jest również wartość, jaką jest równość każdego obywatela, jednak w neoliberalnym rozumieniu równości plasuje się ona na tyle nisko w hierarchii cenionych wartości, że nie może być mowy o budowa-

niu ustroju demokratycznego. M. Czerniawska na podstawie wyników badań studentów uczelni białostockich wnioskuje o wzrastającej akceptacji ustroju demokratycznego i malejącej akceptacji ustroju socjalistycznego (Czerniawska 2010, s. 163), należy jednak zaznaczyć, że rozumienie demokracji w oparciu o hasła wolności, równości, odpowiedzialności osobistej i indywidualizmu jest zdecydowanie bardziej nasycone dyskursem neoliberalnym, w którym stosuje się demokratyczne etykiety, a rozszyfrowanie ich treści w połączeniu z praktyką ma już o wiele mniej wspólnego z ideą demokracji. Dlatego też M. Czerniawska słusznie zauważa, że choć „demokracja i większość jej zasad uzyskały wysoką (lub przynajmniej umiarkowaną) aprobatę”, to „hasła wolności i równości nabierają innego sensu dopiero w zestawieniu z pryncypiami gospodarki liberalnej” (Czerniawska 2010, s. 164). Dążenie do wolności osobistej łączy się często z zerwaniem więzów między jednostką a kulturą narodową czy też religijną, z odejściem od tradycji i zwyczajów. Ten proces transformacji kulturowej skutkuje kryzysem objawiającym się w zakwestionowaniu wartości kultury narodowej lub religijnej, a w badaniach M. Czerniawskiej przybrał bardziej łagodną postać „obniżenia się wśród studentów znaczenia przypisywanego rodzimej kulturze”, jak również „religii i instytucjom religijnym w życiu publicznym oraz etyce religijnej” (Czerniawska 2010, ss. 164–165).

Linda J. Skitka i Philip E. Tetlock (1993) wykorzystali w swoich badaniach Skalę Wartości Schwartza¹⁰ i „dowiedli, że akceptacja ideologii politycznej liberalizmu bądź konserwatyzmu wiąże się z wymiarami wartości: otwartość na zmiany i konserwatyzm. Skłonność do akceptacji konserwatyzmu (rozumianego jako ideologia polityczna) jest pozytywnie skolerowany z wartościami typu: konformizm i bezpieczeństwo, zaś negatywnie z wartościami typu: stymulacja, samodzielność, hedonizm i uniwersalizm” (Czerniawska 2010, ss. 65–66). Cecha osobowości, jaką stanowi autorytaryzm, jest zaś pozytywnie skolerowana z niezmiennością systemu wartości (Czerniawska 2010, s. 66).

M. Czerniawska (2010, s. 70) przytacza wyniki badań za P. Tetlockiem i współbadaczami (1986, 1996; por. Jakubowska 2005), który określając model pluralizmu wartości, zwrócił uwagę na podstawę wszystkich systemów politycznych przekonań, którą stanowią wartości ostateczne (terminalne). Przedstawił on różne formy wartości, np. „efektywność ekonomiczna, równość społeczna, wolność indywidualna, kontrola nad przestępczością, bezpieczeństwo narodowe i czystość rasowa”. Wyróżnił ideologie ekstremistyczne, czyli takie, które „odwołują się do jednej wartości (np. wolności osobistej)

¹⁰ Skala Wartości Schwartza – skonstruowana w celu zbadania powiązania ideologii z dwoma podstawowymi wymiarami wartości: 1) otwartość na zmiany *versus* konserwatyzm – związek z ideologią klasycznego liberalizmu, 2) przekroczenie własnego ja *versus* wzmocnienie własnego ja – związek z ideologią egalitaryzmu ekonomicznego (Schwartz 1994).

oraz „ideologie centrowe – do kilku wartości, którym przypisuje się wysokie znaczenie (np. wolność osobista i równość społeczna)”.

Za ustrojem demokratycznym częściej opowiadały się te osoby, które podkreślały znaczenie wartości o charakterze indywidualistycznym, związanych z aktywnością własną podmiotu, takich jak: autonomia intelektualna, autonomia emocjonalna, mistrzostwo (perfekcjonizm), sprawowanie kontroli nad sobą i otoczeniem, samorealizacja (Skarżyńska 2005a).

Polacy po 1989 r. doświadczyli dwojakiego rodzaju wolności: dostępu i wyboru w sferze konsumpcji, co zaowocowało dwoma stylami konsumpcji: masową i indywidualną (Terada 2004, ss. 24–25). Wolność dla konsumenta to możliwość wyborów konsumpcyjnych. O takim rozumieniu wolności pisał Zygmunt Bauman (2006b, s. 26; 2007a, ss. 80–92; 229–235; 2009a, s. 155), Benjamin Barber (2008) i wielu innych. Nowoczesna egzystencja „charakteryzuje się podstawowym żądaniem [...], iż według prawa naturalnego wszyscy ludzie rodzą się z zasady wolnymi”, a „każdy człowiek jest *sui iuris*, przynależy do siebie, sam sobą rządzi” i jednocześnie dźwiga ciężar podlegania „*ab initio* własnemu zwierzchnictwu” (Redondo 2009, s. 109). Nowoczesna wolność jest rozumiana w kontekście „wolności człowieka» i »autonomii obywatelskiej«, w terminach, w jakich Immanuel Kant rozumie »Deklarację praw człowieka i obywatela« z 1789 roku, tzn. w terminach »wolności podług powszechnego prawa«” (Redondo 2009, s. 120).

Rola czynników społeczno-politycznych ma znaczący wpływ na to, jaki system wartości będzie charakterystyczny dla współczesnego człowieka.

Państwo opierające się na zasadach kolektywistycznych promuje egalitaryzm, dobro wspólne i solidaryzm społeczny. Państwo opierające się na zasadach indywidualistycznych – typowych dla liberalizmu ekonomicznego – promuje nastawienie pragmatyczne, w którym absolutyzowany jest interes jednostkowy (Czerniawska 2010, s. 229).

Poczucie bezpieczeństwa jednostek zapewnia państwo opiekuńcze w wymiarze omawianych wartości: wolność – bezpieczeństwo. Tymczasem badania wskazują na „spadek poparcia dla poglądów etatystyczno-egalitarnych i słabnącą (choć nie niską) aprobatę idei państwa opiekuńczego” (Czerniawska 2010, s. 275). Przejawia się ona m.in. w tym, że „większość badanych za słuszne uznaje zapewnienie przez państwo bezpłatnego kształcenia na wszystkich szczeblach oraz bezpłatnej opieki medycznej”, jednak w badaniu przeprowadzonym pięć lat później takie poglądy prezentowało już mniej osób (Czerniawska 2010, s. 228). Wskazuje to na wzrost znaczenia wolności indywidualnej w stosunku do wartości: bezpieczeństwo.

W neoliberalizmie wolność jest na szczycie hierarchii wartości i zajmuje zdecydowanie wyższą pozycję niż równość (wysoka preferencja wartości: wolność i niska preferencja wartości: równość). Podobne usytuowanie ich w hierarchii wartości jest charakterystyczne dla obu grup białostockich stu-

dentów badanych przez M. Czerniawską w latach 2003 i 2008, a mianowicie „poparcie dla wolności przewyższa poparcie dla równości i wartości te nie zmieniły lokalizacji w systemie w okresie pięciu lat”, co wskazuje na „syndrom ideologii politycznej, która jest określana mianem kapitalizmu” i „akceptację ideologii kapitalizmu” (Czerniawska 2010, ss. 115, 117).

Zdaniem M. Czerniawskiej wartości przyjęte przez danego człowieka warunkują dobór przekonań społeczno-politycznych, a mianowicie „wyraźne i konsekwentne zależności stwierdzono pomiędzy orientacją indywidualistyczną w systemie wartości a liberalnymi przekonaniami w sferze gospodarki”, czyli poparcie dla wolności ekonomicznej, prywatyzacji, inwestycji obcego kapitału, wolnego rynku w sferze zatrudnienia, a także akceptację kapitalistycznych form organizacji społeczeństwa, nierówności społecznych w podziale dóbr i pragmatyzm (Czerniawska 2010, s. 231). Natomiast preferencja wartości kolektywistycznych współwystępuje z przyznawaniem państwu roli opiekuńczej (pomoc dla biedniejszych, bezpłatna opieka zdrowotna i edukacja szkolna) oraz roli regulacyjnej w sferze dochodów i zatrudnienia.

5. Wartości tradycyjne a nowoczesność w kontekście dyskursu neoliberalnego

Wartości materialistyczne (m.in. praca i dobra materialne) oraz niematerialistyczne (rodzinne, religijne, narodowe, np. rodzina, bliskie relacje międzyludzkie, rozwój intelektualny i osobowościowy, duchowość) są uznawane za tradycyjne, podobnie jak zdrowie, miłość, wolność, dobro i szczęście. Intensywny rozwój technologii informacyjnych oraz nauk medycznych, a także przemiany społeczno-kulturowe, polityczne i ekonomiczne niosą ze sobą konieczność nieustannej weryfikacji tego, co współczesny człowiek uznaje za ważne w swoim codziennym życiu. Jakie tradycyjne wartości są cenione i najwyżej umieszczone w hierarchii wartości? Jakie zmiany w sferze wartości niesie nowoczesność? Czy starsze pokolenie, reprezentowane m.in. przez nauczycieli, w porównaniu do młodszego, czyli dzieci i młodzieży objętych edukacją szkolną, charakteryzuje się podobnymi zmianami w systemie wartości? Częściową odpowiedź na te trzy pytania zawierają wyniki badań przeprowadzone przez autorów z różnych dyscyplin nauki.

Mimo nasilającego się zainteresowania głównie własną osobą i najbliższym otoczeniem, można mówić o rodzinie oraz związkach miłości i przyjaźni jako najważniejszych wartościach w hierarchii współczesnego człowieka. Wyniki badań wskazują, że o ile ta najbliższa jednostce sfera „ja” i kontaktów z najbliższymi jest nadal znacząca, o tyle coraz mniej istotne, w środku lub na końcu hierarchii, są wartości dotyczące dalszych relacji międzyludzkich,

w tym społeczeństwa, narodu i ludzi na całym świecie. Przeważają więc wartości egocentryczne, indywidualistyczne nad socjocentrycznymi.

Chris Barker pisze o kulturze hybrydycznej z różnymi, często skrajnie odmiennymi stylami życia i systemami wartości (Barker 2005, ss. 293–294). Relatywizm moralny, tj. pluralistyczne systemy wartości lub indywidualne systemy aksjologiczne, jest znamioną cechą współczesnych społeczeństw, co podkreślają psychologowie, socjologowie, filozofowie, pedagodzy i kulturoznawcy (Mariański 2010, ss. 22–27; Giddens 2006; Beck 2002). Współczesna młodzież ma tendencję do indywidualizacji i prywatyzacji systemów wartości czy inaczej – własnych norm i zasad postępowania. Wyniki badań potwierdzają, że coraz bardziej indywidualizuje się sposób określania priorytetów i norm w takich sferach życia, jak rodzina, religia, naród (Koralewicz, Ruszkowski, Bieliński, Figiel 2009, s. 243; Chodakowska 2010, s. 131; Fatyga 1999; Szlendak 2008). Z badań Mateusza Marciniaka wynika, że dorośli młodzi „nie traktują »wartości« jako oferty, z której można dowolnie budować własny zestaw zasad” (Marciniak 2011), co można tłumaczyć tym, że „być może wobec niejednoznaczności świata studenci poszukują korzeni i tradycji” (Plopa 2009, s. 55). Wartości indywidualistyczne dominują. Paweł Rudnicki na podstawie wyników badań podaje, że młodzi ludzie wzorują się na ikonach kultury popularnej: osobach bogatych i pięknych (Rudnicki 2004, ss. 70–74). Praca staje się coraz ważniejszą wartością (Kowalik 2010, s. 120), ale wzrasta też znaczenie konsumpcji i ekologicznego podejścia (Kieźel 2010, ss. 187–189).

Nawiązując do omówionych wcześniej wartości, jakimi są wolność i bezpieczeństwo, na podstawie danych empirycznych można stwierdzić, że pierwsza z nich jest bardzo wysoko usytuowana w systemie wartości współczesnego człowieka. Zarówno starsze, jak i młodsze pokolenie ceni sobie wolność, na pierwszym miejscu sytuuje ją również młodzież i młodzi dorośli. Wolność indywidualna i prawo do samostanowienia to wartości znajdujące się wysoko w hierarchii. Jak pisze Robert D. Putnam, wzrasta indywidualizm wyrażający się w cenieniu samorealizacji i samospełnienia, a jednocześnie maleje znaczenie wspólnoty. Badani zapytani o to, w jaki sposób zyskują poczucie przynależności, wskazywali na rodzinę, przyjaciół i współpracowników.

Na początku nowego stulecia młodsze pokolenie odczuwało mniej związków ze wspólnotami obywatelskimi – wspólnotami mieszkańców, wspólnotami religijnymi i organizacyjnymi – bez żadnego wyraźnego, równoważącego kręgu przynależności (Putnam 2008, ss. 450–456).

Pokolenie X (osoby urodzone między 1965 a 1980 r.), zdaniem R. Putnama, „stanowi pod wieloma względami kontynuację trendu pokoleniowego zapoczątkowanego tuż po II wojnie światowej”, charakteryzującego się dążeniem do materializmu i indywidualizmu.

Między latami 1958/1986 a 1998/1999 o blisko jedną trzecią zmniejszyła się skłonność Amerykanów do nawiązywania nowych przyjaźni. Taka forma kapitału społecznego, jak wzajemne wizyty u przyjaciół, znajduje się obecnie na liście gatunków zagrożonych wyginięciem (McDonald 2009, s. 167).

Presja czasu i zabieganie czy też zapracowanie, „niepokój związany z sytuacją materialną ani wejście kobiet na rynek pracy nie są główną przyczyną obywatelskiej demobilizacji ostatnich 20 lat XX wieku” (Putnam, 2008, s. 341). Uważni obserwatorzy życia społecznego i politycznego w czasach transformacji w Polsce po 1989 r. dostrzegają podobne tendencje jak w Stanach Zjednoczonych. Trwa proces destrukcji normatywności, rozpad norm społecznych, atrofia zaufania, a chaos normatywny przyczynia się do braku partycypacji społecznej. Nie sprzyja to budowaniu i umacnianiu poczucia bezpieczeństwa, tym bardziej że odnotowuje się wzrost przestępczości i używania narkotyków, „ilość wykroczeń przeciw mieniu indywidualnemu prawie się podwoiła [...], a liczba przestępstw przeciwko życiu i zdrowiu zwiększyła się o 3/4 [...] o niemal 110% zwiększyła się liczba najmłodszych skazanych w wieku 17–20 lat [...], o 2/3 natomiast wzrosła liczba nieletnich ukaranych przez sądy powszechne [...], wzrasta bezrobocie, a państwo wycofuje się z funkcji opiekuńczych i zabezpieczeń socjalnych”, sukcesywnie następuje wycofanie z życia politycznego, udziału w wyborach (Kojder 1999, ss. 21–25). Inne badania nad wartościami w polskim społeczeństwie wskazują z kolei na niepokoje i lęki z nimi związane, np. młodzież akademicka obawia się samotności (Rudowski 2005, ss. 32–37).

Dyskurs neoliberalny odwołuje się do wartości, które zostały ujęte w klasyfikacji M. Rokeacha na skali wartości ostatecznych¹¹. Są to: 1) bezpieczeństwo rodziny (troska o najbliższych), 2) dostatnie życie (dobrobyt), 3) przyjemność (miłe uczucia, brak nadmiernego pośpiechu), 4) równość (braterstwo, jednakowe szanse dla wszystkich) – rozumiana w neoliberalizmie odmiennie, nie jako braterstwo, lecz jako równość szans w drodze do indywidualnego sukcesu, nie w oparciu o współpracę, lecz rywalizację, jednakże równość szans jest w rzeczywistości ograniczona grupą pochodzenia i jej zamożności, 5) uznanie społeczne (poważanie, podziw), 6) wolność (niezależność osobista, wolność wyboru), 7) życie pełne wrażeń (podnie-

¹¹ Wartości ostateczne na skali Rokeacha (36), podzielone według kryterium indywidualizm – kolektywizm: 1) bezpieczeństwo narodowe (zabezpieczenie przed napaścią), 2) bezpieczeństwo rodziny (troska o najbliższych), 3) dojrzała miłość (bliskość seksualna i duchowa), 4) dostatnie życie (dobrobyt), 5) mądrość (dojrzałe rozumienie życia), 6) poczucie dokonania (wniesienie własnego wkładu), 7) poczucie własnej godności (samopoważanie), 8) pokój na świecie (świat wolny od wojny i konfliktów), 9) prawdziwa przyjaźń (bliskie koleżeństwo), 10) przyjemność (miłe uczucia, brak nadmiernego pośpiechu), 11) równowaga wewnętrzna (brak konfliktów wewnętrznych), 12) równość (braterstwo, jednakowe szanse dla wszystkich), 13) szczęście (radość, zadowolenie), 14) świat piękna (piękno natury i sztuki), 15) uznanie społeczne (poważanie, podziw), 16) wolność (niezależność osobista, wolność wyboru), 17) życie pełne wrażeń (podniecające, aktywne).

cające, aktywne). Wymienione wartości (7 z 17), określone przez Rokeacha jako ostateczne, silnie zaznaczają się w dyskursie neoliberalnym. Wolność zajmuje najwyższą pozycję w hierarchii wartości. Wartości na skali Rokeacha (w liczbie 36) zostały wyodrębnione też w grupę wartości instrumentalnych (4 z 17)¹², wśród których również znajdują się wartości promowane przez dyskurs neoliberalny: 1) ambitny (pracowity, z aspiracjami), 2) niezależny (niepodporządkowany nikomu, samodzielny), 3) odpowiedzialny (niezawodny, rzetelny) – odpowiedzialność w dyskursie neoliberalnym odnosi się do osobistej, jednostkowej odpowiedzialności, czyli wyłącznie za siebie samego, nie zaś za innych, 4) uzdolniony (o dużych umiejętnościach), ale takich, które są dostosowane do wymogów rynku pracy; chodzi tu o inwestycję w kapitał ludzki, czyli rozwój zdolności i umiejętności, dzięki którym jednostka może odnieść sukces i korzyść materialną lub zyskać prestiż społeczny. Nasuwa się pytanie, których wartości brakuje lub które zostały w hierarchii wartości dyskursu neoliberalnego zepchnięte na dalsze pozycje? Są to przede wszystkim wartości nastawione na rzeczywistość pozamaterialną i wychodzące poza świat jednostki, poza koncentrację na sobie samym, ściśle łączące się z humanistyczną wizją człowieka, intelektualisty o szerokich horyzontach myślowych, jednostki kreatywnej, takiej, dla której związek międzyludzki nie opiera się na kryterium osobistych zysków i strat, lecz bazują na życzliwości, współpracy, wzajemnej pomocy; cechuje ją ponadto dążenie nie do zaspokajania własnych, głównie materialnych i zmysłowych potrzeb, lecz do dbania o siebie i innych, o relacje przyjaźni i miłości i to zdecydowanie bardziej w kategoriach jakości istnienia niż posiadania.

Wartości promowane przez dyskurs neoliberalny znajdują się jednocześnie w grupie wartości ostatecznych na skali Rokeacha. Wszystkie wartości ostateczne zostały zakwalifikowane do indywidualistycznych, za wyjątkiem 2 z 7 wyłonionych: równości i bezpieczeństwa rodziny. Jednak rozumienie ich, tak jak to jest przyjęte w dyskursie neoliberalnym i w praktyce, zdecydowanie bardziej przechyla się na stronę orientacji indywidualnej niż kolektywistycznej, ponieważ rodzina, czy też najbliższe osoby, może być traktowana jako przedłużenie dbania o sferę „ja”, a nie ma miejsca w neoliberalizmie na budowanie wspólnot i dbanie o przynależność do grup wychodzących poza

¹² Wartości instrumentalne na skali Rokeacha: 1) ambitny (pracowity, z aspiracjami), 2) czysty (zadbany, schludny), 3) intelektualista (inteligentny, myślący), 4) kochający (czuły, delikatny), 5) logiczny (konsekwentny, rozumny), 6) niezależny (niepodporządkowany nikomu, samodzielny), 7) obdarzony wyobraźnią (śmiały, twórczy), 8) odpowiedzialny (niezawodny, rzetelny), 9) odważny (broniący swoich przekonań), 10) opanowany (powściągliwy, zrównoważony), 11) o szerokich horyzontach (o otwartym umyśle), 12) pogodny (wesoły, niefrasobliwy), 13) pomocny (pomagający, niosący pomoc), 14) posłuszny (wypełniający polecenia, pełny szacunku), 15) uczciwy (niezdolny do oszustwa, szczerzy, prawdomówny), 16) uprzejmy (życzliwy, grzeczny wobec innych), 17) uzdolniony (o dużych umiejętnościach), 18) wybaczący (gotowy do wybaczenia innym).

grono najbliższych osób. Podobnie wygląda sytuacja w kwestii wartości instrumentalnych, gdzie trzy z nich: ambicja, niezależność i uzdolnienia odnoszą się do orientacji indywidualistycznej, zaś jedna wartość: odpowiedzialność – do kolektywistycznej, jednak tak jak w przypadku wartości ostatecznych: równość i bezpieczeństwo rodziny, także odpowiedzialność jest rozumiana w dyskursie neoliberalnym jako wartość zaliczająca się zdecydowanie do tych z grupy indywidualnych. Dyskurs neoliberalny zdecydowanie promuje orientację indywidualistyczną. W centrum uwagi jest jednostka, pojedynczy byt oddzielony od innych bytów i ukierunkowany na cele niezmiernie do ucieleśnienia wartości kolektywistycznych, humanistycznych czy duchowych, czyli pozamaterialnych, lecz przede wszystkim na zaspokojenie własnych potrzeb, zachcianek, na „konsumpcję rzeczy i ludzi” dla własnej satysfakcji i przyjemności, z jednoczesnym zwolnieniem siebie z obowiązku dbania o ludzi poza najbliższym kręgiem, ponieważ każdy odpowiedzialny jest tylko za samego siebie, z obowiązku, czy może raczej potrzeby dbania o wartości pozamaterialne, które wymagają podjęcia wysiłku i często nie są opłacalne w sensie ekonomicznym.

Neoliberalizm lansuje określony zestaw wartości, w którym naczelną wartością jest wolność indywidualna, samostanowienie i prawo do własności dóbr materialnych. Wydaje się, że dominacja tendencji neoliberalnych jest równoważona przez alternatywne i coraz częściej zauważalne tendencje promujące wartości humanistyczne, które nie zawężają rozumienia istoty człowieczeństwa do jednostkowego bytu kierującego się racjonalnością ekonomiczną i wartościami materialnymi, a ponadto nie ograniczają myślenia o człowieku jako indywidualium, którego jakość życia uwarunkowana jest prawem naturalnym, jak to określa Murray Rothbard¹³ – prawem naturalnego porządku, zarówno fizycznego, jak i etycznego, czyli prawem natury człowieka (Rothbard 2010) oraz mechanizmami zgodnymi z neodarwinistyczną koncepcją świata. Zwolennicy neoliberalizmu¹⁴ odwołują się do tego prawa naturalnego porządku oraz mechanizmów konkurencji, rywalizacji międzypersonalnej i międzygatunkowej, prezentując pogląd, że wolnorynkowe procesy są naturalnym środowiskiem ujawniania się natury człowieka, a wynikające z tego prawa – argumentem za prowadzeniem polityki ekonomicznej. Ich zdaniem wszystkie sfery życia publicznego, w tym system oświatowy, muszą funkcjonować według tych praw i mechanizmów o samoregulujących się możliwościach. Jednakże neoliberalny sposób myślenia ma własne alter-

¹³ M. N. Rothbard, twórca systemu filozofii społecznej i politycznej opartej na ekonomii i etyce, określił etykę jako „zbiór reguł radzenia sobie z przemocą”, która aby była ważna i obowiązująca, musi być prawdziwa dla wszystkich ludzi bez względu na czas i miejsce – „jest to jeden z najdostojniejszych atrybutów prawa naturalnego” (Rothbard 2010, s. 125).

¹⁴ Obok M. N. Rothbarda, wymieniani są także następujący myśliciele: Robert Nozick, Friedrich Hayek, Milton Friedman i Ricardo Boaz.

natywy. Jedną z nich jest koncepcja współdzielonej intencjonalności, oparta na wartościach humanistycznych i mechanizmach prospołecznych.

Myślenie i zachowania, które można określić jako typowo ludzkie, to myślenie w kategoriach indywidualnych korzyści, dbania tylko o własny interes, o zapewnienie sobie niezbędnych warunków do przetrwania, a następnie do komfortowego życia. Można by uznać, zgodnie z dyskursem neoliberalnym, że powyższe cechy, czyli walka z innymi osobnikami o dobra i pozycję w grupie, a potem ich utrzymanie, są naturalnie przypisane człowiekowi, podobnie jak wielu innym gatunkom zwierząt, a zwłaszcza ssakom wyższym. Jednocześnie zachowanie prospołeczne mogłoby być postrzegane jako mniej korzystne, mniej przydatne i usprawiedliwione wyłącznie poczuciem moralności. Okazuje się, że w długoterminowej perspektywie bezwzględne zachowania, ukierunkowane na indywidualny zysk i własną korzyść kosztem innych ludzi, nie przyczyniają się do poczucia satysfakcji z życia, a raczej prowadzą do osamotnienia i nieumiejętności odczuwania pełnego zadowolenia z osiągniętych sukcesów. Jest to zaprzeczeniem sensowności działań nasyconych ideą neoliberalną, w której jednostka i jej sukces są wynoszone ponad wspólnotę społeczności lokalnej, kulturowej, narodowej, aż po globalną.

W rodzinie dziecko uczy się współpracy i modeluje zachowania prospołeczne. Nie można nie zgodzić się z twierdzeniem, że „przeformułowanie pierwotnych żądań i potrzeb w kulturowo zrozumiałe, powiązane zasadami i normami formy społeczne umożliwiło osiągnięcie znacznej przewagi ludzkich dokonań nad dokonaniem innych naczelnych czy reszty ssaków” (Kroeber 2012, s. 33).

Według Michaela Tomasello, autora *Why we cooperate*, współdzielenie intencjonalności lub wspólna intencjonalność oznacza motywację do współpracy i jej zaangażowane doświadczanie oraz myślenie ukierunkowane na wspólny cel w oparciu o ewolucyjne zdobycze w ramach grupy kulturowej, w której jednostce dane było się urodzić (Tomasello 2009). Język danej społeczności oraz różne materialne i niematerialne osiągnięcia są bazą dla rozwoju zdolności i kompetencji jej członków. Efekt przystosowania jest korzystny zarówno w perspektywie indywidualnej, jak i grupowej. Kulturowo kształtowane umiejętności społeczno-poznawcze wykorzystywane są w pracy zawodowej i innych działaniach, które przynoszą wzajemne korzyści w procesie podążania za wspólnym celem. Proces komunikacji międzyludzkiej spełnia ważną rolę we wzajemnie korzystnym działaniu.

Charakteryzuje się: 1. Społeczno-poznawczymi możliwościami tworzenia wspólnych zamiarów i uwagi, 2. Prospołecznymi motywami, a nawet normami pomocy i dzielenia się z innymi (Kroeber 2012, s. 34).

U podstaw powyższego stwierdzenia tkwi założenie o ludzkiej „silnej skłonności do spontanicznego dzielenia się informacjami” (Kroeber 2012,

s. 34), co zdaniem M. Tomasello prowadzi do umocnienia i rozszerzenia więzi międzyludzkich oraz tworzenia wspólnych planów działania, które również przyczyniają się do budowania silniejszej społeczności kulturowej w oparciu o wspólną wiedzę i doświadczenia (Tomasello 2009). Jak twierdzi Alfred L. Kroeber, powołując się na teorię zachowań M. Tomasello, nie ogólne normy, ale porządek kulturowy, który jest zgodny z rozwojem danej grupy, wpływa na ustanowienie obowiązujących zasad społecznych.

Postawa prospołeczna, kształtowana pod wpływem czynników kulturowych, nabywana w procesie uczenia się zasad społecznych i poznawania rzeczywistości, bazuje na następujących wartościach: wzajemnym szacunku, życzliwości i tolerancji oraz na umiejętności komunikowania się i współpracy. A. L. Kroeber promuje koncepcję indywidualnej korzyści zachowań prospołecznych na podstawie badań etologicznych i rozwoju człowieka. Konflikt między potrzebami jednostki a kulturowo-społecznymi potrzebami grupy jest rozwiązany przez mocne zaakcentowanie znaczenia procesu socjalizacji, a szczególnie świadomego wychowania. Ma ono przede wszystkim stworzyć warunki do dostrzeżenia własnego interesu w zaniechaniu przyjemności na rzecz grupy społecznej.

W pięcioczynnikowym modelu osobowości Paula T. Costy i Roberta R. McCrae (2005)¹⁵ jedną z trzech ważnych umiejętności na skali charakteru jest kooperatywność, czyli zainteresowanie innymi ludźmi, akceptacja ich i współpraca z nimi. Ten kooperatywny model osobowości tworzy pięć głównych obszarów kompetencji:

- cechy określające stosunek do siebie (*self-esteem*), czyli poczucie własnej wartości,
- samokontrola (*self-control*),
- pozytywne nastawienie emocjonalne (*positive affect*),
- umiejętność podejmowania adekwatnych decyzji (*decision making*),
- kontakt społeczny (*social connectedness*) oraz umiejętności psychiczne (pozytywny afekt, podejmowanie decyzji, samokontrola i kontakt społeczny).

Warto więc zastanowić się, czy współczesna kultura, w tym środowisko kulturowe szkoły, czyli także całość oddziaływań w zakresie edukacji etycznej, jest bardziej zorientowana na tendencje neoliberalne czy tendencje wspólnotowe i demokratyczne? Czy preferowane wartości prezentowane przez starsze (nauczyciele i rodzice) oraz młodsze pokolenie (uczniowie, dzieci i młodzież) wskazują na dominację którejś z tych dwóch tendencji? Zamierzeniem autorskich badań było znalezienie odpowiedzi również i na to pytanie.

Różnice międzypokoleniowe w preferencjach dotyczących wartości są naturalnym stanem rzeczy. „Osoby dorastające i młodzi dorośli są bardziej chętni niż starsi dorośli do przyjmowania nowych wartości i postaw lub modyfikowania starych” (Costa, McCrae 2005, ss. 248–249). Powodem tego

¹⁵ http://pl.wikipedia.org/wiki/Wielka_piątka [18.06.2013].

jest po pierwsze to, że wcześniejsze doświadczenia i ugruntowana struktura wartości powodują, iż nie tak łatwo znaleźć nowe idee i pomysły, które rzeczywiście są nowatorskie i nie są powieleniem bądź niefortunną modyfikacją wcześniejszych. Po drugie, zburzenie stabilnej struktury życia może spowodować negatywne konsekwencje w wyniku przyjęcia nowych wartości, które mogą wydać się atrakcyjne, ale zmiana w wyniku ich przyjęcia może wymusić wysiłek niewspółmierny do korzyści. W tym sposobie myślenia otwartość na doświadczenie, postrzegana jako pożądana cecha osobowości, może przynieść zmiany, które niekoniecznie oznaczają poprawę jakości życia, w tym funkcjonowania społecznego.

Otwartość na doświadczenie nie gwarantuje, że nowe opinie i postawy będą zawsze lepsze, mądrzejsze, bardziej zróżnicowane i bliższe współczesnej rzeczywistości (Costa 2005, s. 249).

Jak słusznie zauważają P.T. Costa i R.R. McCrae, wiele osób może uchronić się przed katastrofą przez połączenie otwartości na doświadczenie ze zdolnością do krytyki, co ułatwi przystosowanie się do zmieniającego się świata (Costa, McCrae 2005, s. 249). Otwartość na doświadczenie jest postrzegana w psychologii jako względnie trwała dyspozycja osobowości, zdecydowanie mniej niż bardziej podatna na wpływy społeczne i kulturowe. Natomiast zdolność do krytycznego myślenia jest umiejętnością, którą można wzmacniać i doskonalić za pomocą różnych technik kształcenia. Jest to cenna wskazówka dla edukatorów. Jest to tym bardziej ważne, gdy zdamy sobie sprawę z tego, jak każdy członek społeczeństwa jest bezwzględnie uwikłany w przemiany globalizacyjne i wystawiony na wpływ kultury masowej. Jeśli zależy nam na mądrych zmianach zarówno w aspekcie jednostki, jak i społeczeństwa, to uczenie młodych ludzi racjonalnego, logicznego myślenia i krytycyzmu musi stanowić priorytet współczesnej edukacji.

ROZDZIAŁ II

METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ WŁASNYCH

1. Cele badań

Prezentowane badania na temat wartości w świecie edukacji w pierwszych dekadach XXI wieku były ukierunkowane na dwa główne cele:

1. Diagnoza i charakterystyka wartości przejawianych przez nauczycieli i ich uczniów jako osób tworzących środowisko szkolne i jednocześnie znajdujących się w obszarze bezpośrednich wpływów polityki oświatowej (programu nauczania), w tym:

- a) poznanie wartości cenionych przez nauczycieli,
- b) poznanie stopnia zaangażowania nauczycieli w dbanie o wartości uznawane w codziennym życiu,
- c) poznanie opinii nauczycieli na temat wartości cenionych przez ich uczniów.

2. Poznanie opinii nauczycieli na temat wartości promowanych w polityce oświatowej na przykładzie wybranych elementów procesu kształcenia, takich jak:

- a) program nauczania a kontekst nauczania,
- b) program nauczania a czas wykorzystany na kształcenie,
- c) priorytety – cechy i wartości dotyczące osoby ucznia, które są postrzegane jako ważne w całokształcie oddziaływań szkoły,
- d) priorytety w edukacji etycznej w szkole i jej kształt w opinii nauczycieli etyki.

Pierwszym celem badań było określenie wartości, które są cenione przez nauczycieli etyki (grupa badawcza) i nauczycieli innych przedmiotów humanistycznych (grupa kontrolna) oraz ich uczniów w opinii tychże nauczycieli,

a także zbadanie, czy istnieją różnice w zakresie preferowanych wartości między tymi dwiema grupami. Celem było również określenie stopnia zaangażowania nauczycieli w dbanie o wartości w codziennym życiu. Wartości umiejscowione najwyżej w hierarchii wyznaczają zachowania i postawy człowieka, nadają charakter relacjom międzyludzkim, a przede wszystkim pełnią rolę czynnika organizującego i motywującego w dążeniu do wyznaczonych celów lub też same w sobie stanowią cel. Wiedza na temat dynamiki zmian w preferowanych wartościach nauczycieli i ich uczniów jest jednym z ważniejszych komponentów tworzących etos środowiska edukacyjnego. Motywem do podjęcia badań była potrzeba określenia współczesnego obrazu szkoły na podstawie wartości przejawianych przez nauczycieli i ich uczniów w opinii tychże nauczycieli, przy czym istotne było doprecyzowanie różnic między nauczycielami etyki a nauczycielami innych przedmiotów w badanym zakresie, ze szczególnym uwzględnieniem kontekstu transformacji neoliberalnych. Na podstawie otrzymanych danych można wskazać główną zmienną, jaką jest edukacja filozoficzno-etyczna kandydatów do zawodu nauczyciela.

Drugim głównym celem badań było poznanie opinii badanych i różnic między dwiema grupami nauczycieli na temat wartości promowanych w polityce oświatowej w kontekście przemian neoliberalnych na przykładzie dwóch elementów procesu kształcenia, które stanowią:

- program nauczania a kontekst nauczania,
- program nauczania a czas wykorzystany na kształcenie.

Zamierzenia badawcze ukierunkowano na cel, jakim było wyodrębnienie priorytetów z całokształtu oddziaływań szkoły odnoszących się do cech i wartości uczniów oraz priorytetów edukacji etycznej w szkole i jej kształtu w opinii nauczycieli etyki. Przyjęto założenie, że wartości promowane w dyskursie neoliberalnym, przeniesione na grunt polityki edukacyjnej, mogą przejawiać się m.in. w powyżej wskazanych fragmentach programu nauczania, które są jednocześnie dość łatwe do zmierzenia, oraz w uznawanych priorytetach wychowawczych i kształcących zinstytucjonalizowanej edukacji. Ten cel badawczy został również uszczegółowiony w postaci określenia priorytetów obecnych w programie kształcenia w zakresie edukacji etycznej rozumianej jako całokształt etyczno-wychowawczych oddziaływań szkoły oraz jako przedmiot nauczania – etyka – w opinii nauczycieli etyki.

Diagnoza tego fragmentu środowiska szkolnego pozwoli na przewidywanie dynamiki rozwoju aksjologicznego w kontekście dominujących tendencji neoliberalnych. Na tej podstawie będzie można podjąć próbę określenia nowej wizji szkoły, a dokładniej – nowego kształtu edukacji etycznej oraz metod i strategii, które pozwalałyby na tworzenie nowej jakości procesów nauczania i uczenia oraz relacji międzyludzkich w szkole lub na umacnianie istniejących już jakości, schematów i reguł.

Przedstawione wyżej cele badań są interpretowane w kontekście przemian neoliberalnych doświadczanych w ostatnich dekadach przez polskie społeczeństwo i obecnych w polityce oświatowej. Jest to ważna perspektywa dla interpretacji otrzymanego materiału empirycznego. Analiza wartości preferowanych przez nauczycieli i ich uczniów w kontekście neoliberalnych przemian jest pośrednim, ale istotnym celem badań. Trzecim celem, wynikającym pośrednio z dwóch pierwszych, stanowiącym sedno dociekań badawczych, jest określenie na podstawie opinii nauczycieli obecności i stopnia natężenia neoliberalnego dyskursu, który odzwierciedla się w preferowaniu danych wartości i dbaniu o nie w codziennym funkcjonowaniu badanych nauczycieli i ich uczniów. Interesujące jest to, czy wartości promowane w dyskursie neoliberalnym zaliczają się do tych preferowanych przez nauczycieli i ich uczniów oraz odzwierciedlają się w wybranych elementach polityki oświatowej. Jeśli tak jest, to warto również odpowiedzieć na pytanie o stopień nasilenia tendencji neoliberalnych w sferze aksjologicznej nauczycieli i ich uczniów oraz w środowisku szkoły.

Zgodnie z teorią Miltona Rokeacha wartości odnoszą się do istotnych dla człowieka standardów funkcjonowania i stanowią o systemie przekonań jednostki, a przede wszystkim kształtują strukturę osobowości jednostki, stanowią o dążeniach i aspiracjach. Spośród wartości ostatecznych Milton Rokeach wskazał dwie: wolność i równość, które istotnie zmieniają podejście do wielu kwestii życia publicznego, w zależności od dominacji jednej z nich. W neoliberalizmie zdecydowanie promowana jest wolność – wolność jednostki do samostanowienia i prawa własności dóbr materialnych. Równość jest rozumiana jako równość wobec podstawowego i naturalnego prawa człowieka do samoposiadania i dokonywania wyborów oraz równość wobec prawa do własności materialnej. Jeżeli deklarowane wartości osób badanych oraz ich opinie na temat programu nauczania znajdują się bardziej po stronie wolności lub równości, to można przypuszczać, jaki będzie kierunek rozwoju aksjologicznego w świecie edukacji. Warto przy tym podkreślić, że choć uzyskane wyniki dotyczą tylko konkretnej grupy badanych osób, wystarczająco jednak licznej, by dokonywać statystycznych porównań, to uprawniają do wskazywania nowych tendencji i zjawisk aksjologicznych, jakkolwiek nie powinno się ich generalizować. Problematyka ta wymaga kolejnych, prowadzonych na szerszą skalę badań.

Realizując pierwszy cel, zastosowano ankiety (badania ilościowe), w których badani deklarowali stopień ważności danej wartości i stopień zaangażowania w dbanie o nią w codziennym życiu (cele 1a i 1b). W przypadku drugiego celu przeprowadzono zarówno ankietę na całej populacji badawczej (cele 2a, 2b, 2c), jak również wywiady z kilkoma nauczycielami etyki (badania jakościowe) na temat ich pracy zawodowej i edukacji etycznej w szkole oraz wybranych cech ich uczniów (cel 2d). Zarówno w pierwszym, jak i drugim

przypadku badania miały charakter eksploracyjny i nie stawiano hipotez kierunkowych, a jedynie ogólne pytania problemowe. Przedsięwzięcie badawcze miało zatem na celu określenie obecnego stanu rzeczy w obszarze teorii wartości i ewentualny zarys możliwych zmian w tej kwestii w świecie edukacji.

Badania ilościowe dostarczają względnie obiektywnego poglądu na dany wycinek rzeczywistości. Ich wyniki, jeśli dotyczą odpowiednio dużej grupy badanych, można do pewnego stopnia generalizować. Z tego powodu podjęto próbę doboru grupy badawczej: nauczycieli etyki i grupy kontrolnej, tj. nauczycieli innych przedmiotów humanistycznych. Nie było to łatwe zadanie z powodu małej liczby nauczycieli etyki zatrudnionych w szkołach. Mimo to dzięki życzliwości wielu osób udało się zebrać grupę chętnych i współpracujących osób. W rezultacie dobór osób do badań był na tyle liczny (69 osób), aby dokonać porównań statystycznych.

Ich istotnym uzupełnieniem były wywiady przeprowadzone z nauczycielami etyki. Niektórzy z nich uczestniczyli również w części ankietowej badań. Wybrany rodzaj pozyskiwania danych empirycznych, czyli badania jakościowe, charakteryzują się fragmentarycznością danych, nie można więc dokonywać na ich podstawie generalizacji, tym niemniej odsłaniają pewien fragment rzeczywistości, który zestawiony z szerszym społeczno-kulturowym i ekonomicznym kontekstem pokazuje dynamikę przeobrażeń w systemie wartości osób, nauczycieli i ich uczniów na początku XXI wieku. Ten mikrowycinek świata doświadczanego przez konkretne jednostki jest w istocie cenną informacją, która w połączeniu z innymi danymi tworzy podstawę i punkt wyjścia do określania większych całości rzeczywistości oraz definiowania tendencji społecznych co do preferowanych wartości. Zgodnie z myślą socjologiczną Raymonda Boudona indywidualizm metodologiczny odgrywa istotną rolę, ponieważ aby określić zmiany w makrowymiarze społeczno-kulturowym, nie można pominąć danych z mikropoziomu (Boudon 2009, s. 83), np. takich jakich dostarczają zaprezentowane w niniejszej książce wyniki badań o wartościach preferowanych przez konkretnych nauczycieli etyki oraz ich opiniach i przekonaniach na temat przebiegu edukacji etycznej w szkole.

Celem całego przedsięwzięcia badawczego było więc określenie wartości obecnych w świecie edukacji i weryfikacja ich zgodności z wartościami promowanymi w dyskursie neoliberalnym.

Celem ankietowej części badań było:

- dokonanie diagnozy, a następnie charakterystyki porównawczej dwóch grup nauczycieli: etyki i innych przedmiotów szkolnych w zakresie preferowanych wartości, zwłaszcza tych, które są promowane w dyskursie neoliberalnym, oraz stopnia zaangażowania w codzienne dbanie o nie. Główną zmienną był rodzaj wykształcenia tych dwóch grup nauczycieli: wykształcenie filozoficzno-etyczne i inne. Przypuszczano, że mogą wystąpić istotne różnice pomiędzy wyróżnionymi grupami nauczycieli w preferowaniu wartości

neoliberalnych. Celem było testowanie hipotezy o związku wykształcenia filozoficzno-etycznego z sytuowaniem wyżej w hierarchii innej grupy wartości niż te, które są promowane w neoliberalizmie;

– dokonanie diagnozy, a następnie charakterystyki porównawczej opinii nauczycieli należących do dwóch badanych grup: etyki i innych przedmiotów szkolnych na temat wartości cenionych przez ich uczniów;

– dokonanie diagnozy, a następnie charakterystyki porównawczej opinii nauczycieli należących do dwóch badanych grup: etyki i innych przedmiotów szkolnych na temat cech i wartości dotyczących osoby ucznia, które są postrzegane jako ważne w całokształcie oddziaływań szkoły;

– dokonanie diagnozy, a następnie charakterystyki porównawczej opinii nauczycieli należących do dwóch badanych grup: etyki i innych przedmiotów szkolnych na temat wartości promowanych w polityce oświatowej na przykładzie wybranych elementów procesu kształcenia, takich jak: program nauczania a kontekst nauczania, program nauczania a czas wykorzystany na kształcenie.

Celem wywiadu informacyjnego z nauczycielami etyki było dokonanie diagnozy, a następnie charakterystyki zebranych opinii na temat polityki oświatowej – aktualnych priorytetów edukacji etycznej w szkole i jej kształtu oraz na temat przedmiotu etyka w zakresie wybranych elementów programu kształcenia, takich jak: cele, treści, formy, metody kształcenia. W wyniku obserwacji neoliberalnych praktyk w polityce oświatowej zaistniała potrzeba określenia etosu współczesnej szkoły w wymiarze aksjologicznym, tak by na podstawie otrzymanej diagnozy planować korzystne zmiany zarówno z punktu widzenia jednostkowego, jak i społecznego, które wytyczałyby współczesne cele wychowania i edukacji etycznej w szkole, z uwzględnieniem przemian globalizacyjnych.

2. Problematyka badawcza

Przedsięwzięcie badawcze, złożone z dwóch części: badań ankietowych i wywiadu, było ukierunkowane na określenie obecnego stanu rzeczy w obszarze teorii wartości oraz na naszkicowanie możliwych zmian w tej kwestii w rzeczywistości szkolnej. Główny problem badawczy został sformułowany następująco: Jakie wartości dominują w świecie edukacji na początku XXI wieku w kontekście neoliberalnych przemian?

Szczegółowe problemy badawcze odnoszące się do pierwszej części badań w zakresie pierwszego celu badań są następujące:

1a) Jakie wartości są charakterystyczne dla nauczycieli?

1b) Jaki jest stopień zaangażowania nauczycieli w dbanie o wartości w codziennym życiu?

1c) Jakie wartości są charakterystyczne dla uczniów w opinii ich nauczycieli?

W przypadku drugiego celu badań, odnoszącego się do określenia wartości promowanych w polityce oświatowej, szczegółowe problemy badawcze zostały sformułowane następująco:

2a) Jakie są opinie nauczycieli na temat wartości promowanych w polityce oświatowej na przykładzie wybranego elementu procesu kształcenia, takiego jak: program nauczania a kontekst nauczania?

2b) Jakie są opinie nauczycieli na temat wartości promowanych w polityce oświatowej na przykładzie wybranego elementu procesu kształcenia, takiego jak: program nauczania a czas wykorzystany na kształcenie?

2c) Jakie są opinie nauczycieli na temat priorytetów – cech i wartości dotyczących osoby ucznia, które są postrzegane jako ważne w całokształcie oddziaływań szkoły?

2d) Jakie są opinie nauczycieli etyki na temat aktualnych priorytetów edukacji etycznej w szkole? Jakie są opinie nauczycieli etyki na temat wybranych elementów programu kształcenia w zakresie przedmiotu etyka, takich jak: cele, treści, formy, metody kształcenia?

Ponadto dla każdego celu badań ankietowych (1a, 1b, 1c, 2a, 2b, 2c) i odpowiadających im szczegółowych problemów badawczych sprecyzowano pytanie problemowe: Czy, a jeżeli tak, to jakie są różnice między nauczycielami etyki (grupa badawcza) a nauczycielami innych przedmiotów (grupa kontrolna) w badanym zakresie?

Ostatni cel badań (2d) i odpowiadające mu szczegółowe problemy badawcze nie były analizowane pod kątem porównywania badanych grup, ponieważ dotyczyły drugiej części badań – wywiadu przeprowadzonego z siedmioma nauczycielami etyki. W części ankietowej tylko osoby z grupy badawczej (etycy) zostały poproszone o odpowiedź na pytanie: Jakie są opinie nauczycieli etyki na temat wybranych elementów polityki oświatowej i programu nauczania w zakresie przedmiotu etyka, takich jak:

- cele wychowania i kształcenia,
- treści kształcenia zawarte w podręcznikach,
- formy i metody kształcenia.

Na podstawie wyników tak sformułowanych szczegółowych problemów badawczych sprecyzowano kolejne dwa problemy odnoszące się do trzeciego celu badań – zdiagnozowania obecności i stopnia natężenia neoliberalnego dyskursu w sferze aksjologicznej wyrażanej wartościami, które cenią nauczyciele i ich uczniowie, oraz odzwierciedlonej w wybranych elementach programu nauczania. Były to następujące pytania badawcze:

3a) Czy wartości lansowane w dyskursie neoliberalnym są ważne dla nauczycieli, a jeżeli tak, to w jakim stopniu?

3b) Czy wartości lansowane w dyskursie neoliberalnym są ważne dla uczniów w opinii ich nauczycieli, a jeżeli tak, to w jakim stopniu?

3c) Czy wartości lansowane w dyskursie neoliberalnym są odzwierciedlane w polityce oświatowej wybranego elementu procesu kształcenia, takiego jak:

- program nauczania a kontekst nauczania,
- program nauczania a czas wykorzystany na kształcenie, oraz
- priorytetów – cech i wartości dotyczących osoby ucznia, które są postrzegane jako ważne w całokształcie oddziaływań szkoły,
- priorytetów edukacji etycznej w szkole,
- wybranych elementów programu kształcenia w zakresie przedmiotu etyka, takich jak: cele, treści, formy i metody kształcenia?

Zakłada się, że w opiniach badanych nauczycieli wartości neoliberalne (prorynkowe) oraz podejmowane działania, zgodne z dyskursem neoliberalnym, są obecne w codziennym funkcjonowaniu nauczycieli oraz ich uczniów. Można się spodziewać, że są one także zauważalne w całokształcie oddziaływań edukacyjnych szkoły. Wysoki stopień ważności poszczególnych wartości i działań zgodnych z dyskursem neoliberalnym może świadczyć o dominacji tendencji neoliberalnych w przekonaniach nauczycieli na temat tego, co jest dla nich ważne, wartościowe i co odzwierciedla się w sposobie ich codziennego funkcjonowania. Podobnie opinie nauczycieli o wartościach preferowanych przez uczniów oraz o tym, które z nich są ważne i warte promowania w całokształcie oddziaływań edukacyjnych szkoły, mogą świadczyć o niskiej bądź wysokiej tendencji do przyjęcia neoliberalnego sposobu myślenia. Stopień nasilenia tendencji neoliberalnych w sferze wartości i odpowiadających im działań deklarowanych przez badanych nauczycieli może wskazywać na obecność i siłę oddziaływania dyskursu neoliberalnego w ich codziennym życiu i pracy zawodowej.

Przyjmuje się, że jeśli dany nauczyciel wysoko ceni wartości zgodne z dyskursem neoliberalnym oraz jest w dużym stopniu zaangażowany w dbanie o te wartości w codziennym życiu, to można założyć obecność dyskursu neoliberalnego w sferze wartości i jego znaczący wpływ. Należy jednocześnie spodziewać się, że nauczyciel będzie zachowywał się zgodnie z tymi wartościami i w ten sposób mniej lub bardziej świadomie będzie promował te wartości, a tym samym modelował nastawienia swoich uczniów w ich zakresie. Jest to szczególnie ważne w przypadku edukacji etycznej (lekcje etyki) oraz całokształtu oddziaływań wychowawczych szkoły. Zakłada się, że nauczyciel etyki, z racji specyfiki merytorycznego przygotowania, ma wysoką samoświadomość przyjętej hierarchii wartości oraz wiedzę o różnych współczesnych dyskursach, w tym o dyskursie neoliberalnym lub ideologiach oraz o stopniu ich dominacji we współczesnym świecie. W porównaniu z grupą

nauczycieli innych przedmiotów może być to istotna zależność. Zakłada się, że mogą występować istotne różnice między tymi dwiema grupami nauczycieli pod względem stopnia ważności poszczególnych wartości, które są zgodne z dyskursem neoliberalnym. Jeśli taka zależność występuje, to można przypuszczać, że istnieją pewne czynniki, które sprzyjają przyjęciu lub odrzuceniu neoliberalnych przekonań o tym, co należy uznać za ważne i wartościowe.

Wymiary (dymensje) wartości zgodne z dyskursem neoliberalnym to:

- 1) materialne i konsumpcyjne nastawienie do życia,
- 2) wolność indywidualna,
- 3) sprawiedliwość i równość w oparciu o kryterium pracy i jej wartości rynkowej,
- 4) inwestycja w kapitał ludzki – rozwój jednostki,
- 5) konformizm,
- 6) indywidualizm – wspólnotowość.

W ramach ostatniego wymiaru: indywidualizm – wspólnotowość zostały wyróżnione wartości i odpowiadające im działania:

- 1) odpowiedzialność indywidualna – odpowiedzialność wspólna,
- 2) dobro indywidualne – dobro wspólne,
- 3) indywidualny sukces, korzyść, zysk – wspólny sukces, korzyść, zysk,
- 4) indywidualna przedsiębiorczość/zaradność – grupowa przedsiębiorczość/zaradność,
- 5) indywidualna sprawiedliwość – grupowa sprawiedliwość,
- 6) zaangażowanie i aktywność w sferach funkcjonowania ja – świat.

Zgodnie z tymi wymiarami zostały ustalone twierdzenia dla części ankietowej badań, które odnosiły się do pojedynczych wartości (załącznik 6). Do statystycznego opracowania wskaźników preferencji pojedynczych wartości została zastosowana w przeważającej liczbie stwierdzeń 6-stopniowa skala odpowiedzi: stopień zgodności z opinią (od 0 – zupełnie się nie zgadzam do 5 – całkowicie się zgadzam) oraz skala 7-stopniowa: stopień ważności (od 0 – zupełnie nieważne do 6 – bardzo ważne).

Planując badania jakościowe, dość często pomija się tworzenie hipotez (Flick 2010, s. 14; 2011). Tak też stało się w przypadku omawianych badań, czyli wywiadu przeprowadzonego z nauczycielami etyki. Szczegółowe problemy badawcze dla tej części badań w zakresie drugiego celu badań (2d), którym było zdiagnozowanie wartości promowanych w polityce oświatowej na przykładzie wybranych elementów procesu kształcenia, brzmią:

Jakie są opinie nauczycieli etyki na temat obecnych priorytetów edukacji etycznej w szkole?

Jakie są opinie nauczycieli etyki na temat wybranych elementów programu kształcenia w zakresie przedmiotu etyka, takich jak:

- cele wychowania i kształcenia,
- treści kształcenia zawarte w podręcznikach,

– formy, metody kształcenia?

Aby znaleźć odpowiedź na te pytania, zastosowano autorską ankietę pomocną przy prowadzeniu wywiadu, która zawierała stwierdzenia odnoszące się do powyższych pytań.

Wszystkie wywiady zostały przeprowadzone przeze mnie, co jak sądzę miało taką zaletę, zgodnie z metodologiczną myślą Uwe Flicka (2010, s. 14), że pozwoliło na sumienne podejście do znanego mi obszaru rzeczywistości szkolnej, jak również na refleksyjną i odpowiedzialną interpretację zebranych danych. Wywiad opierał się na ustrukturyzowanym schemacie pytań, zawierał także pytania półotwarte i otwarte.

Moim głównym zamiarem było przyjęcie dwóch perspektyw badawczych: jakościowej (wywiad) i ilościowej (badania ankietowe), ze względu na szansę uzyskania takiego materiału badawczego, który z jednej strony będzie wyrazem nieograniczonego standardowymi pytaniami spotkania dwóch osób, a z drugiej – dostarczy statystycznych danych, obiektywnie zweryfikowanych. Podstawową zaletą wywiadu jest uzyskiwanie danych o indywidualnych prawdach reprezentowanych przez niepowtarzalne w swym tożsamościowym wymiarze jednostki. Inną zaletą wywiadu – jak określa to Agnieszka Gromkowska-Melosik – jest „otwartość na różnicę i »odcienie sensu, które nie są ani policzalne, ani współmierne w przekroju kontekstów i modalności«” (Gromkowska-Melosik 2012, s. 274). Wspomniana autorka, badaczka z zakresu socjologii edukacji i gender studies, przytacza definicję reprezentacji autorstwa Stuarta Halla, którą warto tu zacytować z tego względu, że odnosi się do ważnego aspektu autorskiego badania jakościowego, którego celem jest przedstawienie opinii nauczycieli etyki o kształceniu edukacji etycznej w szkole, czyli ich reprezentacji, oraz dokonanie interpretacji tych jednostkowych reprezentacji w kontekście zmian społeczno-kulturowych i ekonomicznych zachodzących na początku XXI wieku. Przedstawione poniżej wyniki i wnioski z otrzymanego materiału badawczego stanowią autorską reinterpretację społecznej rzeczywistości, skoncentrowaną na wartościach w świecie edukacji. W rozumieniu Stuarta Halla:

[reprezentacje] stanowią »schematy interpretacji«, szeroko dostępne, uzyskane przez doświadczenie struktury służące do organizowania i nadawania znaczenia codziennemu życiu. Schematy [...] reprezentują społeczne formy lub struktury naszego życia [...]. Negocjują indywidualną biografię i interpersonalne relacje, odzwierciedlając i potwierdzając kulturowo propagowane sposoby pojmowania [...] codziennego doświadczenia” (cyt. za: Gromkowska-Melosik 2012, s. 277).

3. Metody i techniki badawcze

Trzeci cel badań odnoszący się do neoliberalnego kontekstu wartości obecnych w świecie edukacji stał się głównym wyznacznikiem doboru metod

i technik badawczych zastosowanych w badaniach. Celem tym było ustalenie, czy wartości promowane w dyskursie neoliberalnym są obecne w świecie edukacji, czyli odzwierciedlane w wartościach cenionych przez nauczycieli i ich uczniów w opinii tychże nauczycieli oraz w wybranych elementach programu nauczania, a także w oddziaływaniach środowiska szkolnego w zakresie edukacji etycznej. Tak sformułowany cel wymagał zaplanowania różnych metod i technik badań oraz skonstruowania takich narzędzi badawczych, które pozwoliłyby na zebranie danych i ich weryfikację.

Metodą badań ilościowych była autorska ankieta, natomiast metodą badań jakościowych – wywiad zawierający zarówno otwarte, jak i ustrukturyzowane pytania.

Techniki badań – ankiety oraz wywiad – zostały opracowane na podstawie analizy treściowej dyskursu neoliberalnego i analizy praktyk edukacyjnych będących jego wyrazem. Spis wymiarów wartości, które zostały wykorzystane w przeprowadzonych badaniach ankietowych oraz prezentację stwierdzeń zawartych w ankietach, uporządkowanych według dymensji wartości, zawiera załącznik 6.

W badaniach wykorzystano następujące techniki:

1. Ankieta: *WARTOŚCI w funkcjonowaniu codziennym nauczycieli* (część A i część B) – wszyscy z grupy głównej i kontrolnej – zmienne oraz wskaźniki zmiennych (odpowiedzi na pytania).

2. Ankieta: *WARTOŚCI w szkole w opinii nauczycieli. Wybrane elementy systemu kształcenia* – wszyscy z grupy głównej i kontrolnej – zmienne i wskaźniki zmiennych (odpowiedzi na pytania).

3. Ankieta: *Edukacja etyczna. Wybrane elementy systemu kształcenia w szkole w opinii nauczycieli nauczających etyki* – część ankiety dotycząca tylko nauczycieli, którzy nauczają etyki – zmienne i wskaźniki zmiennych (odpowiedzi na pytania).

4. Wywiad: *Edukacja etyczna i przedmiot etyka. Wybrane elementy systemu kształcenia w szkole w opinii nauczycieli nauczających etyki* – wywiad z siedmioma nauczycielami nauczającymi etyki – badania jakościowe.

Stwierdzenia zawarte w ankiecie dotyczą wartości, które są preferowane zarówno w neoliberalnym podejściu, jak i w innych, np. w podejściu demokratycznym. W zależności od podejścia ich rozumienie, interpretacja i realizacja może być skrajnie różna. Jest to wymiar (dymensja) wartości i działań na kontinuum: indywidualizm – wspólnotowość, w którym wyróżnione są następujące wymiary orientacji:

- 1) odpowiedzialność indywidualna – odpowiedzialność wspólna,
- 2) dobro indywidualne – dobro wspólne,
- 3) indywidualna przedsiębiorczość/zaradność – grupowa przedsiębiorczość/zaradność,
- 4) indywidualna sprawiedliwość – grupowa sprawiedliwość,

5) zaangażowanie i aktywność w sferach funkcjonowania ja – świat (indywidualizm – wspólnotowość).

Pytania skonstruowane dla potrzeb wywiadu dotyczyły realizacji procesu kształcenia i programu szkolnego w zakresie edukacji etycznej w szkole. Pytania problemowe zawarte w punkcie 2d oddają sedno pytań zadawanych w wywiadzie. Stworzono kwestionariusz, który zawierał pytania dotyczące edukacji etycznej jako ogółu oddziaływań wychowawczych, jak również pytania odnoszące się do węższego znaczenia tego terminu, czyli do przedmiotu nauczania – etyki. Osoby udzielające wywiadu zostały poinformowane, że celem badania jest zebranie informacji, które mogą przyczynić się do poprawy jakości kształcenia w polskiej szkole. Następnie poproszono o udzielenie odpowiedzi zgodnie z własnymi poglądami i doświadczeniami edukacyjnymi oraz o przedstawienie własnego sposobu myślenia o edukacji etycznej.

4. Przebieg badań – grupa badawcza

W prezentowanym badaniu wzięli udział nauczyciele poznańskich szkół. W pierwszej części badań zostały przeprowadzone ankiety¹, a w drugiej – siedem wywiadów standaryzowanych z nauczycielami etyki. W trakcie realizacji badań w okresie od czerwca do października 2012 r. (Poznań) odbyłam także swobodne rozmowy z nauczycielami, którzy byli zainteresowani tematyką, co potwierdziło ważność i aktualność problemów natury aksjologicznej w kontekście neoliberalnych przemian odwzorowujących się w mentalności młodego pokolenia oraz w polityce oświatowej. Oprócz grupy nauczycieli etyki metodą ankietową przebadalam kontrolną grupę nauczycieli innych przedmiotów humanistycznych w różnych typach szkół, porównywalną co do liczby osób. Cała grupa badawcza objęła w sumie 69 osób.

4.1. Grupa badawcza – badania ilościowe – ankietą

W badaniach ankietowych na temat wartości w świecie edukacji brali udział nauczyciele, którzy zostali podzieleni na dwie grupy. Grupę 34 osób stanowili nauczyciele etyki, a grupę kontrolną 35 nauczycieli innych przedmiotów w zakresie nauk humanistycznych i społecznych. Wspólnym elementem tych

¹ W usprawnieniu badań wsparło mnie kilkunastu studentów specjalności nauczycielskiej III roku licencjatu (w roku akademickim 2012/2013) na kierunku filozofia Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Dziękuję im za to wsparcie, a także za bezinteresowną pomoc okazaną przez nauczycieli, którzy byli w tym czasie opiekunami praktykantów na terenie szkół. Podziękowania za pomoc w przeprowadzeniu ankiet kieruję również do doktorantki Instytutu Filozofii WNS mgr Joanny Chrzanowskiej, która jako nauczyciel w jednej z poznańskich szkół istotnie usprawniła badania.

dwóch grup badawczych był wykonywany zawód nauczyciela o podobnym ukierunkowaniu przedmiotowym, czyli humanistyczno-społecznym. Przyjęto, że rodzaj wykształcenia badanych nauczycieli jest ważną zmienną, która może odgrywać znaczącą rolę w kształtowaniu mentalności. W grupie kontrolnej nauczyciele posiadali również wykształcenie humanistyczne (w pojedynczych przypadkach zbliżone do niego), ale nie było to wykształcenie filozoficzno-etyczne. Była to główna zmienna charakteryzująca badane grupy nauczycieli. Założono, że grupa nauczycieli etyki będzie przejawiać silniejszą inklinację kolektywistyczną i demokratyczną. Z racji wykształcenia grupa ta może się również charakteryzować większą uważnością i wrażliwością na zmiany mentalności w społeczeństwie i wpływy różnych dyskursów, zwłaszcza neoliberalnego na politykę oświatową. Można przypuszczać, że system wartości nauczycieli etyki jest bardziej zorientowany na kwestie dobra wspólnego i odpowiedzialności społecznej, wolności i autonomii jednostki, ale także równości i sprawiedliwości społecznej niż system wartości nauczycieli bez wykształcenia filozoficzno-etycznego. Tego typu wrażliwość aksjologiczna i wiedza filozoficzno-etyczna mogą okazać się istotnym predyktorem większej świadomości zmian w mentalności współczesnego człowieka i wpływów globalizacyjnych.

Uczestnicy badań w trakcie ich przeprowadzania w większości pracowali w poznańskich szkołach (w dwóch przypadkach w sąsiadujących z Poznaniem gminach). Deklarowane przez nauczycieli wartości i opinie dotyczące ich codziennego funkcjonowania były anonimowe, oznaczone tylko kodem nadanym przez respondentów.

4.2. Grupa badawcza – wywiad

W wywiadzie uczestniczyli pracujący w zawodzie nauczyciele etyki. Niektórzy z nich brali udział również w ankietowej części badań. Podstawowym kryterium doboru osób był wykonywany zawód nauczyciela etyki. Zakładano, że tak dobrana celowo próba uczestników badań jakościowych może okazać się zróżnicowana pod względem typu szkoły na danym etapie edukacyjnym, w której pracują badani nauczyciele. Cztery osoby pracowały z młodzieżą w wieku ponadgimnazjalnym, a trzy – z dziećmi w wieku 9–12 lat, czyli w szkole podstawowej w klasach IV–VI. Różnica miała odnosić się również do wieku i liczby lat przepracowanych w zawodzie nauczyciela. Były to informacje istotne dla wyników badań, które pozwoliły określić stopień zróżnicowania grupy. Okazał się on nieznaczny w tym zakresie.

Jednorodność grupy uczestniczącej w badaniach jakościowych pod tym względem, jak i płci (kobiety) oraz wykonywanego zawodu nauczyciela etyki pozwala na wykluczenie innych czynników społeczno-kulturowych, ale także tych związanych z wykształceniem, które mogą mieć wpływ na odpowiedzi

uczestniczek badania dotyczące ich wiedzy i doświadczeń odnoszących się do edukacji etycznej w szkole, np. nauczyciele innych przedmiotów bez wykształcenia filozoficznego i etycznego mogą postrzegać zagadnienia z tego obszaru edukacji z innej perspektywy i według innych kryteriów.

ROZDZIAŁ III

NAUCZYCIELE WOBEC WARTOŚCI

Wstęp

Sposób postrzegania wykonywanego zawodu zależy od preferowanych wartości. Indywidualny zestaw wartości jest z kolei warunkowany różnymi czynnikami. Jednym z nich jest rodzaj uzyskanego wykształcenia. Grupa badawcza, którą stanowią nauczyciele etyki, i grupa kontrolna, czyli nauczyciele innych przedmiotów humanistycznych, wykazują pewne różnice na skali wartości indywidualistycznych i wspólnotowych oraz materialistycznych i postmaterialistycznych, a także pod względem stopnia zaangażowania w codzienne dbanie o deklarowane wartości. Innym, silnie akcentowanym w prezentacji wyników badań czynnikiem są dokonujące się przemiany globalizacyjne oraz obecność dyskursu neoliberalnego promującego określony zestaw wartości. Uzyskane dane o deklarowanych wartościach osób z dwóch grup badanych są podstawą określenia, na ile te przeobrażenia odwzorowują się w preferowanych wartościach.

Wszystkie pozycje wchodzące w skład ankiety A zostały poddane analizie czynnikowej w celu redukcji wymiarów. Zastosowano metodę głównych składowych z rotacją varimax. Macierz zrotowanych składowych (załącznik 1: tabela 1) stała się podstawą wyodrębnienia wymiarów wartości preferowanych przez osoby badane. Analiza treściowa pozycji doprowadziła do stworzenia dziewięciu wymiarów wartości. Nazwano je wymiarami wartości promowanymi w neoliberalizmie, czyli takimi, które w mniejszym lub większym stopniu odpowiadają zapotrzebowaniom gospodarki wolnorynkowej i są obecne w dyskursie neoliberalnym. Jeden z empirycznie uzyskanych wymiarów nie został włączony do dalszych analiz ze względu na brak sensownej interpretacji treściowej (wymiar 9). Współczynniki rzetelności dla tak sformowanych skal zawiera tabela 2.

Tabela 2. Współczynniki rzetelności alfa-Cronbacha dla wymiarów wartości

Wymiary	alfa-Cronbacha	n-itemów
wymiar 1	0,930	19
wymiar 2	0,926	18
wymiar 3	0,848	18
wymiar 4	0,875	8
wymiar 5	0,744	8
wymiar 6	0,846	14
wymiar 7	0,740	8
wymiar 8	0,724	4
wymiar 10	0,817	8

Źródło: badania własne (2012).

Wyodrębnione w ten sposób wymiary wartości promowanych w neoliberalizmie zostały nazwane zgodnie z dominującym występowaniem określonych wartości składowych poszczególnych wymiarów. Są to następujące wymiary:

- 1) materializm – hedonizm – rywalizacja o pozycję społeczną,
- 2) materializm – hedonizm – konsumpcjonizm,
- 3) indywidualizm – wolność i rozwój osobisty,
- 4) wspólnotowość – dobro i współodpowiedzialność,
- 5) wolność indywidualna i związki międzyludzkie – egocentryzm,
- 6) tendencje konformistyczne,
- 7) wolność indywidualna i związki międzyludzkie – nastawienie na sukces,
- 8) praworządność i sprawiedliwość – wartość rynkowa pracy,
- 10) dobro i sukces indywidualny.

Sześć spośród dziewięciu tak utworzonych wymiarów zyskało bardzo dobre parametry rzetelności (alfa-Cronbacha powyżej 0,8). Pozostałe trzy są akceptowalne – wymiary 5, 7 i 8 (tabela 2).

Utworzone wymiary wartości stały się podstawą analizy różnic między uwzględnianymi w studium grupami badanymi. Przeprowadzono testy istotności różnic międzygrupowych dla danych niezależnych *t*-Studenta. Okazało się, że grupa badawcza i grupa kontrolna różnią się istotnie w zakresie dwóch wymiarów. Są to: wymiar 3: indywidualizm – wolność i rozwój osobisty oraz wymiar 4: wspólnotowość – dobro i współodpowiedzialność. Na obu tych wymiarach etycy uzyskali wyższą średnią niż nauczyciele z grupy kontrolnej (tabela 3).

Każdy z wyodrębnionych wymiarów zawiera grupę wartości, które określają szczególnie i charakterystyczny rodzaj nastawienia do życia, wskazujący

Tabela 3. Test istotności różnic międzygrupowych –
wymiary wartości promowanych w neoliberalizmie

Wymiary	Grupa badawcza		Grupa kontrolna		Test <i>t</i> równości średnich		
	średnia	odch. std.	średnia	odch. std.	<i>t</i>	df	istotność (dwustronna)
wym1	3,5448	0,79246	3,7099	0,97018	-0,773	67	0,442
wym2	3,8900	0,79479	3,9720	1,01981	-0,371	67	0,711
wym3	5,3695	0,40340	5,1411	0,53472	1,999	67	0,050
wym4	4,5331	0,78715	4,0143	0,84223	2,642	67	0,010
wym5	4,9796	0,64562	5,0000	0,45661	-0,152	67	0,880
wym6	3,9228	0,88013	4,0714	0,76414	-0,750	67	0,456
wym7	4,1371	0,66393	3,9934	0,74611	0,844	67	0,401
wym8	5,3333	0,67669	5,2952	0,63540	0,241	67	0,810
wym10	4,4706	0,66870	4,5959	0,93773	-0,641	61,539	0,524

Źródło: badania własne (2012).

w mniejszym lub większym stopniu na akceptację wartości neoliberalnych. Wartości składowe każdego z wymiarów oznaczają uznanie określonych celów życiowych. W każdym z nich pojawiają się wartości składowe dotyczące orientacji na własną osobę oraz na innych ludzi (indywidualizm – wspólnotowość). Związki i więzi międzyludzkie stanowią wartość, która równie często pojawia się w wyodrębnionych wymiarach, podobnie jak nastawienie na wartości indywidualistyczne, czyli w sześciu wymiarach (wymiary: 1, 2, 3, 5, 6, 7). Zatem wartość, jaką stanowi indywidualne dobro materialne, współwystępuje z wartością, jaką jest więź międzyludzka, np. jednostka może wysoko cenić zarówno komfort materialny, jak i związki rodzinne, przyjacielskie, a dalej poczucie więzi ze społecznością lokalną, narodową, globalną.

Następnymi wartościami składowymi, które często występują w wyodrębnionych wymiarach, są w kolejności od najczęstszych: zaradność życiowa, obejmująca następujące wartości instrumentalne: przedsiębiorczość (wymiary: 1, 2, 3, 6, 7, 10), spryt (wymiary: 1, 2, 7), rywalizacja (wymiary: 1, 6, 10), sukces zawodowy (wymiary: 1, 10), pieniądze (wymiary: 1, 2, 3, 5, 10) i indywidualny rozwój – samodoskonalenie się (wymiary: 3, 4, 5, 7, 10); następnie: odpowiedzialność: odpowiedzialność indywidualna (wymiary: 1, 3, 6, 8) – współodpowiedzialność (wymiary: 1, 3, 6, 10); praworządność (wymiary: 3, 7, 8) oraz hedonizm – konsumpcjonizm (wymiary: 1, 2).

Wolność jako wartość, choć prezentowana w różnych ujęciach, pojawia się również w każdym z wymiarów. Zaskakujące jest to, że wolność jako wartość centralna w neoliberalizmie jest wyrażona i bezpośrednio nazwana tylko w czterech wymiarach (wymiary: 2, 3, 5, 7). Można to tłumaczyć tym, że przejawia się ona w wartościach indywidualistycznych, które są dominujące

w prawie wszystkich wymiarach oraz w wartościach materialistycznych. Jest to zatem zgodne z dyskursem neoliberalnym, w którym rozumienie pojęcia wolności dotyczy jednostki, a nie społeczeństwa i jest mocno osadzone w kontekście wolnego rynku oraz dążenia do powiększania własności materialnej.

Inną wartością widoczną w każdym wymiarze jest materialistyczne podejście do życia. Można tu wskazać znaną z innych badań orientację materializm – postmaterializm lub materializm – niematerializm (duchowość). Na skali tej orientacji wartości materialne reprezentowane są przez dwie kategorie: indywidualne dobro materialne – obecne w sześciu wymiarach (wymiary: 1, 2, 3, 5, 6, 10) oraz wspólne dobro materialne – w zaledwie jednym wymiarze (wymiar: 10). Wartości niematerialne (duchowe) zostały również podzielone na dwie kategorie: indywidualne dobro pozamaterialne oraz wspólne dobro pozamaterialne. Pierwsza kategoria zawarta jest w siedmiu wymiarach (wymiary: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10), a druga – w trzech (wymiary: 2, 4, 10). Okazuje się, że indywidualne dobro materialne i pozamaterialne jest wartością często występującą w porównaniu do wartości wspólnego dobra pozamaterialnego, a tym bardziej materialnego. Wartość indywidualne dobro materialne i pozamaterialne pojawia się najczęściej spośród innych wartości składowych w dziewięciu wyodrębnionych wymiarach wartości. Jest to charakterystyczne dla tendencji neoliberalnych, silnie zorientowanych na indywidualizm.

Często występującymi wartościami w wyodrębnionych wymiarach są także odpowiedzialność, hedonizm oraz indywidualny rozwój.

W dalszym postępowaniu badawczym dokładna analiza treściowa wartości składowych poszczególnych dziewięciu wymiarów pozwoliła określić ich charakter jako mniej lub bardziej neoliberalny. Zostanie to omówione w ramach interpretacji uzyskanych wyników. Warto jednak podkreślić, że tylko jeden wymiar – 4: wspólnotowość – dobro i współodpowiedzialność – wyróżnia się minimalnym nasileniem tendencji neoliberalnych. Jest to war- te zaakcentowania, gdyż należy on do jednego z dwóch wymiarów wartości wskazujących na istotne różnice między grupami badanych osób.

Poniżej przedstawię opisy wyodrębnionych zestawów wartości oraz dane empiryczne uzyskane z dwóch grup nauczycieli: badawczej (etycy) i kontrolnej (nauczyciele innych przedmiotów humanistycznych). Wymiary wartości zostaną omówione według porządku tematycznego (nie zaś liczbowego) odnoszącego się do kwestii postrzegania zawodu nauczyciela, następnie orientacji na wartości indywidualistyczno-kolektywistyczne oraz materialistyczno-niematerialistyczne. Skala pomiarowa wszystkich zmiennych wyrażanych poprzez konkretne pytania ankiet A i B ma charakter porządkowy, dlatego właściwy do porównań międzygrupowych okazał się nieparametryczny test dla danych niezależnych Manna-Whitneya. Za właściwy do testowania hipotez uznano poziom istotności $\alpha = 0,05$.

1. Postrzeganie zawodu nauczyciela w kontekście cenionych wartości

Jaka jest opinia nauczyciela o wykonywanym zawodzie w kontekście neoliberalnych przemian? Czy obecność dyskursu neoliberalnego, dominacja konsumpcyjnego stylu życia i coraz częstsze traktowanie pracy zawodowej w kategoriach ekonomicznych wpływa na postrzeganie zawodu nauczyciela? Czy sposób traktowania swojej pracy zawodowej jest zgodny z myślą neoliberalną? Czy, a jeżeli tak, to w jaki sposób nauczyciel traktuje swoją pracę zawodową i czy jest on zgodny z myślą neoliberalną, że praca zawodowa może być uważana za formę zdobywania środków finansowych, czy też inwestycję we własny rozwój – rozwój kapitału ludzkiego?

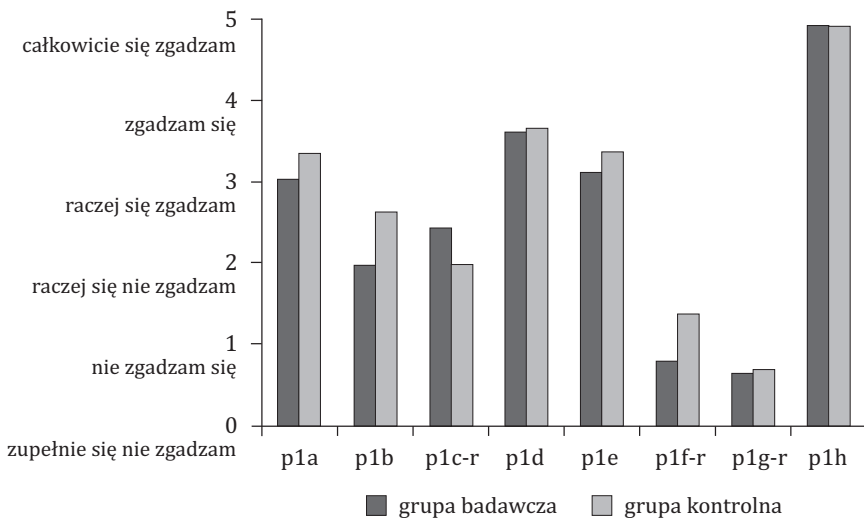
W kontekście neoliberalnych przemian zawód nauczyciela jest coraz częściej postrzegany i traktowany w kategoriach rynkowych – nauczyciel jako wytwórca/producent zasobów o charakterze niematerialnym, usługodawca, zaś jego praca jako sposób na pozyskanie środków do zaspokajania indywidualnych potrzeb materialnych i/lub niematerialnych, zgodnie z konsumpcyjnym stylem życia. Natomiast coraz rzadziej praca nauczyciela stanowi dla niego szansę na budowanie wspólnotowości międzyludzkiej oraz formę realizowania pasji i zainteresowań, zwłaszcza tych, które nie sprzyjają sukcesowi materialnemu.

Przyjęto założenie, że preferowanie wartości neoliberalnych może wpływać na sposób postrzegania pracy zawodowej nauczyciela. Sposób traktowania własnej pracy zawodowej przez nauczyciela jest w dużym stopniu zgodny z dyskursem neoliberalnym, w którym człowiek podejmuje pracę w celu zyskania środków umożliwiających zaspokajanie indywidualnych potrzeb materialnych i/lub niematerialnych oraz zapewniających subiektywnie wysoką pozycję (w perspektywie nauczyciela) w hierarchii społecznej.

Na sposób postrzegania pracy zawodowej przez nauczyciela w znacznym stopniu wpływają przemiany ekonomiczne, a w efekcie również społeczno-kulturowe. Jakie są to przemiany w kontekście omawianego dyskursu neoliberalnego? Dominacja dyskursu neoliberalnego wyraża się m.in. poprzez: rywalizację na rynku pracy, walkę o sukces materialny i prestiż społeczny – traktowanie pracy zawodowej jako sposobu na pozyskanie środków finansowych do zaspokajania własnych potrzeb materialnych i/lub potrzeb społecznych, takich jak wysoki prestiż społeczny. Praca zawodowa może być również postrzegana jako inwestycja w siebie. Praca nauczyciela z perspektywy teorii wolnego rynku to praca usługodawcy, czyli profesjonalnego wytwórcy/producenta zasobów/towarów o charakterze niematerialnym, tj. wiedzy, umiejętności i kompetencji uczniów, które mają wartość na rynku pracy.

W autorskich badaniach ankietowych pytano nauczycieli o sposób traktowania roli zawodowej. Okazało się, że wśród wypowiedzi badanych nauczycieli odnoszących się do sposobu traktowania własnego zawodu w dwóch przypadkach zaobserwowano istotne różnice. Było to pytanie dotyczące traktowania zawodu nauczyciela jako sposobu zdobycia pieniędzy, które można przeznaczyć na różne przyjemności i zachcianki wybrane spośród towarów i usług oferowanych na rynku (p1b). Z odpowiedzi na nie wynika, że nauczyciele etyki (grupa badawcza) wykazują mniejszą tendencję do traktowania zawodu nauczyciela jako sposobu zdobycia pieniędzy na przyjemności i zachcianki niż nauczyciele innych przedmiotów (grupa kontrolna). Ta tendencja jest istotnie różna w porównywanych grupach (test Mana-Whitneya – $M-W = 441,5$; $p = 0,031$). Tym samym etycy wykazują mniejszą tendencję neoliberalną w sposobie traktowania pracy zawodowej jako środka do zdobycia dóbr materialnych dla własnej korzyści i przyjemności (por. wykres 1).

Wykres 1. Sposób traktowania zawodu nauczyciela a tendencje neoliberalne



Źródło: badania własne (2012).

Istotną różnicę w odpowiedziach obu grup zanotowano także w odniesieniu do pytania p1f, dotyczącego traktowania zawodu nauczyciela jako powołania lub misji wynikającej z wewnętrznej potrzeby działania dla dobra młodych ludzi i polegającej na stymulowaniu ich rozwoju poprzez realizację różnych edukacyjnych i społecznych pomysłów. Nauczyciele etyki częściej zgadzali się z tą opinią niż nauczyciele innych przedmiotów. Oznacza to, że etycy bardziej niż inni traktują własną pracę nie jako narzędzie służące do

uzyskania osobistych korzyści, lecz jako sposób działania dla dobra nie tylko swojego, ale też innych ludzi. W tym przypadku osoby z grupy badawczej (nauczyciele etyki) istotnie częściej udzielają odpowiedzi wskazującej na mniejsze nasilenie tendencji neoliberalnych ($M-W = 451,0; p = 0,036$) (zdania o odwrotnym punktowaniu: w pytaniu nr 1: stwierdzenie nr 3, 6, 7).

Pojawiły się także inne wypowiedzi nauczycieli na temat traktowania roli zawodowej, które można było dowolnie ująć w wypełnianej ankiecie. Warto zacytować jedną z opinii nauczyciela z grupy etyków:

Zawód nauczyciela to misja i powołanie, to budowanie osobowości młodego człowieka i dbanie o jego wszechstronny rozwój. Uczymy innych wrażliwości na krzywdę i niedolę ludzką. Rozmawiamy o wartościach. Pedagog to przede wszystkim człowiek, a potem nauczyciel. Być Człowiekiem przez wielkie „C” to rzecz dzisiaj najważniejsza (PAJAADA; 14).

W grupie kontrolnej, czyli nauczycieli innych przedmiotów pojawiły się podobne sformułowania: „Zawód nauczyciela jest moim powołaniem” (KL 13; 53) i „Pasja + sposób na zdobycie pieniędzy + profesjonalizm” (MT 76; 60) oraz „dobra zabawa” (sm 70; 69). Potwierdzają one częściowo różnice w sposobie postrzegania zawodu nauczyciela w obu grupach badanych osób.

Podsumowując istotne statystycznie różnice pomiędzy badanymi grupami nauczycieli etyki i innych przedmiotów, należy stwierdzić, że odnoszą się one do dwóch sposobów postrzegania zawodu nauczyciela: po pierwsze, jako narzędzia do uzyskania korzyści finansowych w celu korzystania z przyjemności konsumowania dóbr i usług dostępnych na rynku ($M-W = 441,5; p < 0,031$, po drugie, jako powołania i misji wynikających z wewnętrznej potrzeby działania dla dobra innych ludzi ($M-W = 451,0; p = 0,036$). O specyfice zawodu nauczyciela decydują inne wartości niż materialne. Można założyć, że osoby decydujące się na pracę nauczyciela kierują się innymi motywami niż te czysto ekonomiczne i zarobkowe, choćby z tego względu, że zawód nauczyciela nie jest powszechnie postrzegany jako intratny w porównaniu z innymi zawodami. Istotne jest jednak pytanie, czy w czasach nadmiernej konsumpcji i pogoni za dobrobytem zmienia się także sposób podejścia samych nauczycieli do pracy zawodowej. Okazuje się, że etycy bardziej niż inni traktują własną pracę zawodową nie jako narzędzie służące uzyskaniu osobistych korzyści, lecz jako sposób działania dla dobra nie tylko swojego, ale też innych ludzi. Warto dodać, że nauczyciele innych przedmiotów bardziej niż etycy zgadzali się z opinią na temat własnego zawodu jako:

- sposobu na zdobycie pieniędzy, aby zaspokoić niezbędne potrzeby (p1a),
- konieczności – „praca jak każda inna” (p1c),
- profesjonalnego wytwórcy/producenta zasobów/towarów o charakterze niematerialnym, czyli wiedzy, umiejętności i kompetencji uczniów, które mają wartość na rynku pracy (p1d),
- profesjonalnego usługodawcy na rynku oświatowym (p1e),

– pasji, gdyż lubią uczyć w swojej profesji i mieć kontakt z młodymi ludźmi – dla własnej przyjemności i korzyści, a nie ze względu na innych (p1g).

Uzyskane wyniki mogą sugerować zależność między poziomem wiedzy filozoficznej, zwłaszcza aksjologicznej, a poziomem nastawienia materialnego w pracy zawodowej nauczyciela. Można założyć, że nauczyciele etyki, w porównaniu do innych, mają bogatsze zasoby wiedzy aksjologicznej, co ma znaczenie dla jakości wglądu we własny system wartości i świadomość celów życiowych, w tym celów zawodowych, czyli nauczania, a jednocześnie przekłada się na jakość nauczania. Sposób podejścia do własnej pracy zawodowej może służyć za wskaźnik preferowanych wartości: mniej lub bardziej indywidualistycznych oraz mniej lub bardziej materialistycznych.

WYMIAR 6: TENDENCJE KONFORMISTYCZNE

Można przypuszczać, że mechanizmy uruchomione w edukacji szkolnej (m.in. konkurencja i rywalizacja) z jednej strony są ukierunkowane na kontrolę jednostek i społeczeństwa, a z drugiej – na kształtowanie tożsamości łatwo podporządkowujących się, konformistycznych.

Badania własne wskazują na występowanie tego typu tendencji w sferze wartości. Jak wspomniano, analiza statystyczna i treściowa odpowiedzi pozwoliła określić położenie dziewięciu wyodrębnionych wymiarów wartości, składających się z wartości składowych, na skali wartości promowanych w neoliberalizmie. Jednym z nich jest wymiar 6: tendencje konformistyczne. Określa on typowe wartości cenione na wolnym rynku, a zwłaszcza w środowisku korporacyjnym. Pożądanymi wartościami na rynku pracy są: lojalność wobec pracodawcy, dyspozycyjność, dostosowanie się do reguł i zaleceń przełożonych w pracy/autorytetów, przedsiębiorczość, której celem jest osobisty sukces materialny. Wartości składające się na ten wymiar (tabela W6) są charakterystyczne dla jednostek, które cenią bezpieczeństwo wynikające z poczucia więzi z najbliższą społecznością oraz z odwoływania się do autorytetów. Nie jest zaskakujące, że w tym wymiarze pojawiły się wartości z obszaru związków międzyludzkich: poczucie więzi ze wspólnotą religijną, poczucie więzi z rodakami/ze społecznością narodowościową, a także łącząca się z tą ostatnią wartością – współodpowiedzialność za ważne sprawy społeczności narodowej. Wspólne cele, tak jak we wspólnocie religijnej albo w korporacji, nadają sens życiu. Osoby pracujące w zespole potrafią być lojalne i gotowe do wielu wyrzeczeń (np. do nieustannej dyspozycyjności w pracy). Odpowiednio stymulowane mogą cenić przedsiębiorczość, której celem jest sukces materialny, jednocześnie są skłonne ponosić indywidualną odpowiedzialność za porażkę lub sukces, za decyzje, które wpływają na materialny komfort ich życia. Osoby ceniące wartości z tego wymiaru są pożądanym kapitałem ludzkim do pomnażania korporacyjnych zysków.

Tabela W6. Wartości składowe wymiaru 6: tendencje konformistyczne

Nr pytania ankieta A	Wartości
a15	współodpowiedzialność za ważne sprawy społeczności narodowej
a19	odpowiedzialność za skutki własnych decyzji
a29	dostosowanie się do reguł i zaleceń przełożonych w pracy/autorytetów
a33	przedsiębiorczość, której celem jest sukces materialny
a34	siła walki w pokonywaniu konkurencji na rynku pracy
a36	dyspozycyjność w pracy
a37	lojalność wobec miejsca pracy
a52	poczucie więzi ze wspólnotą religijną
a53	poczucie więzi z rodakami/ze społecznością narodową

Źródło: badania własne (2012).

Z badań wynika, że dla obu grup nauczycieli wartości konformistyczne są raczej ważne, zgodnie z tym, co wskazują średnie wyników wymiaru 6. Okazało się, że **konformizm**, rozumiany jako dostosowanie się do reguł i zaleceń przełożonych w pracy bądź autorytetów, jest dla całej grupy badawczej **raczej ważny** (odpowieź 4 na skali 0–6), choć dla nauczycieli innych przedmiotów jest istotnie bardziej ważny niż dla nauczycieli etyki (a29; M-W = 434,0; $p = 0,043$). Badani nauczyciele deklarowali, że wykazują raczej duże zaangażowanie w podejmowaniu konformistycznych zachowań w pracy. Osoby przejawiające wysokie tendencje do cenięcia wartości z tego wymiaru są pożądanym kapitałem ludzkim do pomnażania korporacyjnych zysków. Praca w oświacie i sama praca nauczycieli nie była dotąd rozpatrywana w kontekście działań korporacji i wydaje się, że nadal tak jest, choć przemiany w polityce oświatowej prowadzące do prywatyzacji szkół mogą sugerować nastawienie bardziej utylitarystyczne, przynoszące zyski właścicielom przedsiębiorstw usługowych, bo tak w ogólnopolskim rejestrze działalności gospodarczej określa się prowadzenie prywatnych szkół. Można oczekiwać, że w niedalekiej przyszłości cechy charakterystyczne dla działań korporacji będą również zauważalne w funkcjonowaniu instytucji edukacyjnych. Problematyka ta wymaga jednak dodatkowych badań. Tymczasem, jak pokazują dostępne dane, wartości te dla badanych nauczycieli są raczej ważne. Okazuje się, że nauczyciele etyki uważają wartości wyróżnione w tym wymiarze za mniej istotne niż nauczyciele innych przedmiotów. Mimo że nie było wyraźnych różnic między grupą badawczą i kontrolną, z wyjątkiem stopnia nasilenia konformizmu w zakresie dostosowywania się do reguł i zaleceń przełożonych w pracy/autorytetów (a29), to obie grupy raczej wysoko oceniają znaczenie tych wartości, aczkolwiek wykazują umiarkowanie wysoki stopień zaangażowania w dbanie o nie w codziennym życiu.

Jeśli weźmiemy pod uwagę powyższe wyniki badań oraz aktualne trendy w polityce oświatowej, to wydaje się uzasadnione, że wolnorynkowe mechanizmy działające w szkołach (m.in. konkurencja, rywalizacja, testowanie wyników i ich ranking, przy jednoczesnym wysokim nastawieniu indywidualistycznym i małym zaangażowaniu w budowanie wspólnot, rzadkim uczestnictwie w szerszym życiu publicznym) promują zachowania odpowiadające neoliberalizmowi.

WYMIAR 8: PRAWORZĄDNOŚĆ I SPRAWIEDLIWOŚĆ – WARTOŚĆ RYNKOWA PRACY

Sprawiedliwość i równość wobec prawa – praworządność to wartości składowe dominujące w wymiarze 8 wyodrębnionych grup wartości. Odnoszą się do jednostki, ale w kontekście społeczeństwa i reguł w nim ustanowionych wzmocnione są dwiema indywidualistycznymi wartościami składowymi: indywidualną odpowiedzialnością za skutki jednostkowych decyzji, które mają wpływ na funkcjonowanie społeczne i psychiczne, oraz zarządzaniem własnym rozwojem w wybranej dziedzinie. O ile równość i praworządność to wartości, które można uznać za neoliberalne, ale wchodzące także w skład innych opcji światopoglądowych, to wartość, jaką jest sprawiedliwość, tak jak została podana w ankiecie w badaniach, jest typowo neoliberalną wartością, jeśli rozpatruje się ją głównie według kryterium pracy i jej wartości rynkowej, zgodnie z regułą: „jak i ile pracuję, tyle zarobię, tyle mam prawo oczekiwać”. Wymiar wartości: praworządność i sprawiedliwość – wartość rynkowa pracy można uznać za cechujący się znacznym nasileniem tendencji neoliberalnych. Charakteryzuje on osoby o dużej potrzebie przestrzegania prawa, podkreślania sprawiedliwości i równości, zwłaszcza w sferze zawodowej, w której sukces lub porażka są całkowicie zależne od starań jednostki (tabela W8).

Badani w 2012 r. nauczyciele etyki i innych przedmiotów humanistycznych (69 osoby) stwierdzili, że ważna jest dla nich jedna z neoliberalnych zasad: sprawiedliwość oparta na kryterium pracy i jej wartości rynkowej („jak i ile pracuję, tyle zarobię, tyle mam prawo oczekiwać”). Nie było różnic między grupą badawczą i kontrolną, wszyscy badani w dużym stopniu zgadzali się z tą opinią. Jednocześnie zadeklarowali, że stopień ich zaangażowania w realizację neoliberalnej zasady sprawiedliwości jest raczej duży. Oznacza to, że uważają tak rozumianą sprawiedliwość za ważną wartość i jednocześnie w raczej dużym stopniu potwierdzają ją w codziennym funkcjonowaniu. Za ważną uznają również praworządność, rozumianą jako reguły prawne równe dla wszystkich (a44). Jeśli grupa nauczycieli uznaje tego typu wartości, które są promowane w neoliberalnym dyskursie, to można przypuszczać, że inne grupy zawodowe o bardziej ekonomicznym profilu będą odznaczać się jeszcze silniejszym tego rodzaju nastawieniem. Praworządność oraz spra-

Tabela W8. Wartości składowe wymiaru 8:
praworządność i sprawiedliwość – wartość rynkowa pracy

Nr pytania ankieta A	Wartości
a20	odpowiedzialność za skutki własnych decyzji, które wpływają na funkcjonowanie społeczne i psychiczne
a27	zarządzanie własnym rozwojem w wybranej dziedzinie
a44	praworządność – reguły prawne równe dla wszystkich
a61	sprawiedliwość oparta na kryterium pracy i jej wartości rynkowej („jak i ile pracuję, tyle zarobię, tyle mam prawo oczekiwać”)

Źródło: badania własne (2012).

wiedliwość w pracy (a44, a61) są oceniane przez badanych nauczycieli jako jedne z najważniejszych wartości, obok takich jak: wolność indywidualna (a31, a32, a57, a58, a59), indywidualny rozwój i samodoskonalenie się (a08, a09, a27, a28, a35, a45), indywidualna odpowiedzialność (a18, a20) i materializm (a24), związki międzyludzkie – z partnerem, z najbliższymi osobami z rodziny, z przyjacielem (a46, a47, a48) (załącznik 3, tabele 9–11, wykresy 9–11). Wszystkie te wartości wpisują się w dyskurs neoliberalny i są lansowane przez etykę neoliberalną.

2. Indywidualizm – wspólnotowość

Co cenią nauczyciele? Materiał empiryczny uzyskany z badań własnych wskazuje na takie wartości ważne dla badanej grupy nauczycieli, jak: wolność, dobro, odpowiedzialność, więzi międzyludzkie, rozwój osobisty i edukacja jako wartość (załącznik 3 zawiera zestaw tabel i wykresów z danymi z przeprowadzonej ankiety A – stwierdzenia a1–a62). Zostaną one omówione wraz z opisem i prezentacją otrzymanego materiału badawczego w dziewięciu wyszczególnionych wymiarach wartości.

WYMIAR 3: INDYWIDUALIZM – WOLNOŚĆ I ROZWÓJ OSOBISTY

W wymiarze 3: indywidualizm – wolność i rozwój osobisty najwięcej wartości składowych odnosi się do orientacji na indywidualny aspekt życia ludzkiego, widziany przez pryzmat rozwoju osobistego. Są to następujące wartości składowe: własny rozwój intelektualny, własny rozwój emocjonalny, samodoskonalenie, realizacja twórczości własnej. Są one wzmacniane innymi wartościami składowymi, świadczącymi o zaangażowaniu w proces indywidualnego rozwoju. Wymienić tu można: wytrwałość w osiągnięciu celów, zarzą-

dzanie własnym rozwojem w wybranej dziedzinie oraz samodzielność. Inny rodzaj wzmocnienia indywidualnego rozwoju to obecność dwóch składowych z obszaru indywidualnej odpowiedzialności: odpowiedzialność za pozamaterialne dobro indywidualne, za jakość własnej edukacji oraz odpowiedzialność za skutki własnych decyzji, które wpływają na jednostkowe funkcjonowanie społeczne i psychiczne, jak i za skutki własnych decyzji, które wpływają na materialny komfort życia.

Wartości składowe związane ze współodpowiedzialnością, które cechuje bardzo niska tendencja neoliberalna, co oznacza, że są one pomijane wśród wartości promowanych w dyskursie neoliberalnym, to: współodpowiedzialność za pozamaterialne publiczne dobro wspólne, które nie jest dobrem prywatnym, np. za jakość edukacji publicznej, oraz współodpowiedzialność za ważne sprawy społeczności narodowej (tabela W3).

Podobnie jest w przypadku wartości odwołujących się do związków międzyludzkich. Są to dwie wartości składowe nieobecne w dyskursie neoliberalnym: związki ze społecznością lokalną oraz poczucie więzi ze społecznością globalną, z ludźmi na całym świecie. Orientacja na indywidualizm, opisywany przez takie wartości, jak: rozwój intelektualny, emocjonalny, twórczość własna i samodoskonalenie, jest wyrazem wartości postmaterialistycznych. Należy zwrócić uwagę, że w tym wymiarze nie pojawia się żadna składowa wartość z obszaru dóbr materialnych, konsumpcji i nastawienia hedonistycznego. Nie pojawiają się również rywalizacja, konkurencja, przedsiębiorczość czy spryt. Dominują zaś w tym wymiarze wartości niematerialne i niekonsumpcyjne: wolność indywidualna, sprawiedliwość i praworządność oraz indywidualna odpowiedzialność, a także wspólnotowa odpowiedzialność. W tym wymiarze dominują jednak wartości promowane w neoliberalizmie. Należą do nich wolność jednostki, rozumiana jako prawo do wolności indywidualnych wyborów w pomnażaniu swoich zasobów niematerialnych (np. rozwój umiejętności, kompetencji) oraz prawo do samostanowienia i praworządność, która w dyskursie neoliberalnym jest interpretowana jako reguły prawne równe dla wszystkich, czyli równość ludzi wobec prawa, zwłaszcza naturalnego, oraz podstawowego prawa do samostanowienia i własności materialnej. Można zatem stwierdzić, że wymiar 3 cechują wartości promowane w neoliberalizmie, jak również wartości postmaterialistyczne, które znacznie rzadziej pojawiają się w dyskursie neoliberalnym (tabela W3).

Osoba, która osiągnęła wysoki wynik w tym wymiarze, czyli zadeklarowała wymienione wartości jako ważne i bardzo ważne, cechuje się wysokim indywidualizmem nastawionym na wszechstronny rozwój, zarówno intelektualny i emocjonalny, a nie tylko – jak się interpretuje w dyskursie neoliberalnym – rozwój racjonalny w kategoriach użytkowych, czyli jako inwestycję w kapitał ludzki dla pomnażania zysków materialnych. O nadmiernym indy-

Tabela W3. Wartości składowe wymiaru 3:
indywidualizm – wolność i rozwój osobisty

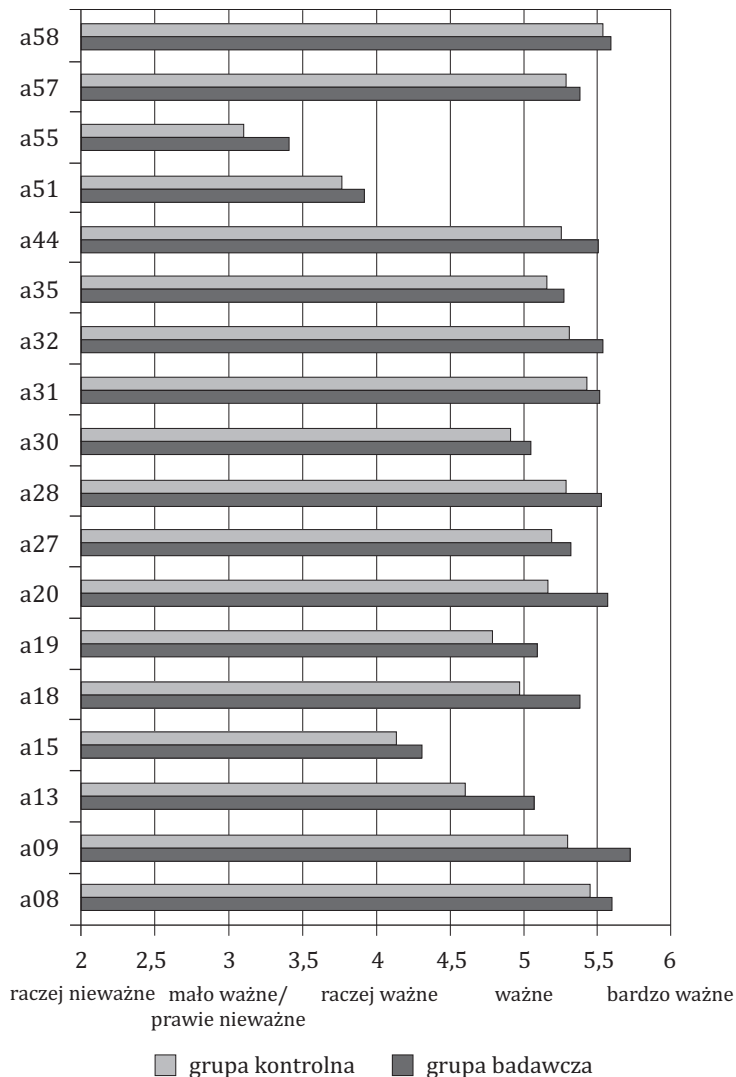
Nr pytania ankieta A	Wartości
a08	własny rozwój intelektualny
a09	własny rozwój emocjonalny
a13	współodpowiedzialność za pozamaterialne publiczne dobro wspólne, które nie jest dobrem prywatnym, np. za jakość edukacji publicznej
a15	współodpowiedzialność za ważne sprawy społeczności narodowej
a18	odpowiedzialność za pozamaterialne dobro indywidualne, np. za jakość własnej edukacji
a19	odpowiedzialność za skutki własnych decyzji, które wpływają na materialny komfort życia
a20	odpowiedzialność za skutki własnych decyzji, które wpływają na funkcjonowanie społeczne i psychiczne
a27	zarządzanie własnym rozwojem w wybranej dziedzinie
a28	samosdoskonalenie
a30	realizacja własnej twórczości
a31	samodzielność
a32	autonomia
a35	wytrwałość w osiągnięciu celów
a44	praworządność – reguły prawne równe dla wszystkich
a51	związki ze społecznością lokalną: sąsiedzi i inne osoby w miejscu zamieszkania
a55	poczucie więzi ze społecznością globalną, z ludźmi na całym świecie (związki/znajomości z osobami z innych krajów poza Europą)
a57	prawo do wolności indywidualnych wyborów w pomnażaniu swoich zasobów niematerialnych, np. rozwój umiejętności, kompetencji
a58	prawo do samostanowienia i wolności osobistej

Źródło: badania własne (2012).

widualizmie można natomiast mówić wtedy, gdy w ramach poszczególnych składowych wartości niepromowanych w dyskursie neoliberalnym, m.in. wartości postmaterialistycznych, uzyskano wyniki świadczące o niskim i bardzo niskim stopniu ich ważności. Na przykład osoba, która uznaje za nieważne takie wartości, jak współodpowiedzialność za dobro wspólne, zwłaszcza to niematerialne, np. edukacja publiczna i niematerialne wytwory kultury, oraz nisko ceni związki ze społecznością lokalną i/lub globalną, jak również traktuje swój rozwój intelektualny jako wartość cenioną na rynku, a nie wartość samą w sobie, może uznać bardziej neoliberalny charakter tego wymiaru.

Podsumowując, wymiar 3: indywidualizm – wolność i rozwój osobisty sytuuje się na skali promowania wartości neoliberalnych jako raczej wysoki, cechujący się typowymi dla neoliberalizmu wartościami.

Wykres 2. Wartości składowe wymiaru 3:
indywidualizm – wolność i rozwój osobisty



Źródło: badania własne (2012).

Wykres 2 prezentuje rozkład uzyskanych wyników dla poszczególnych wartości składowych w grupie nauczycieli etyki i w grupie nauczycieli innych przedmiotów (załącznik 2, tabela 4).

Obie grupy badanych osób wysoko oceniają wartość: własny rozwój emocjonalny (a09) w hierarchii ważności. Własny rozwój emocjonalny, podobnie

jak intelektualny (a08), okazuje się być dla nich ważny (odpowiedź 5 na skali 0–6). Jednak etycy bardziej cenią rozwój emocjonalny niż pozostali nauczyciele i jest to istotna różnica (a09; $M-W = 448,00$; $p = 0,032$).

Podobnie jest w przypadku kolejnych pięciu wartości tego wymiaru. Dwie z nich bezpośrednio odnoszą się do rozwoju osobistego: samodoskonalenie (a28) i realizacja własnej twórczości (a30). Trzy kolejne świadczą o zaangażowaniu w proces indywidualnego rozwoju: wytrwałość w osiąganiu celów (a35), zarządzanie własnym rozwojem w wybranej dziedzinie (a27) oraz samodzielność (a31). Są one uznawane za ważne (nota 5 na skali 0–6) i podobnie jak poprzednio – bardziej przez etyków niż innych nauczycieli, lecz nie zanotowano istotnych różnic w ocenie tych wartości pomiędzy grupami.

Dwie wartości, które wzmacniają indywidualny rozwój i dotyczą indywidualnej odpowiedzialności, są ważne dla badanych (odpowiedź 5 na skali 0–6): odpowiedzialność za pozamaterialne dobro indywidualne, za jakość własnej edukacji (a18), odpowiedzialność za skutki własnych decyzji, które wpływają na jednostkowe funkcjonowanie społeczne i psychiczne (a20). Wartość dotycząca odpowiedzialności za skutki własnych decyzji, które wpływają na materialny komfort życia, okazała się raczej ważna (a19). Każdą z tych wartości etycy znów ocenili jako ważniejszą niż nauczyciele z grupy kontrolnej, jednak w przypadku dwóch pierwszych jest to różnica istotna statystycznie (a18; $M-W = 465,00$; $p = 0,046$ i a20; $M-W = 426,00$; $p = 0,012$).

Współodpowiedzialność jako wartość jest ceniona bardziej przez etyków, lecz nie ma tu istotnej różnicy – obydwie grupy uważają tę wartość za raczej ważną (odpowiedź 4 na skali 0–6). Mowa tu o wartościach nieobecnych w dyskursie neoliberalnym: współodpowiedzialność za pozamaterialne publiczne dobro wspólne, które nie jest dobrem prywatnym, np. za jakość edukacji publicznej (a13), oraz współodpowiedzialność za ważne sprawy społeczności narodowej (a15). Oznacza to, że badani, ceniąc współodpowiedzialność, wykazują inne tendencje niż neoliberalne.

Odpowiedzialność okazała się wartością, która istotnie różni obie grupy badanych. Tabela 6 i wykres 4 obrazują rozkład otrzymanych wyników w grupie nauczycieli etyki i w grupie nauczycieli innych przedmiotów. We wszystkich wartościach składowych grupa badawcza wskazywała średnio na uznanie odpowiedzialności za ważniejszą wartość w porównaniu z grupą kontrolną. Okazało się, że współodpowiedzialność za ważne sprawy społeczności lokalnej, europejskiej i globalnej jest bardziej istotna dla etyków niż dla innych nauczycieli, a w przypadku indywidualnej odpowiedzialności obie grupy badanych osób, bez znaczących różnic między sobą, określiły tę wartość jako ważną (odpowiedź 5 na skali 0–6).

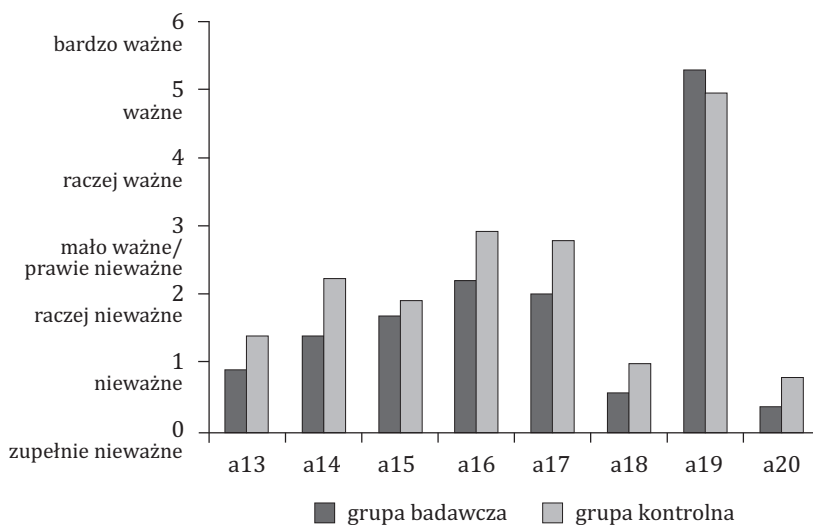
Średnio osoby badane podawały, że za mało ważne lub prawie nieważne uważają związki i więzi międzyludzkie: ze społecznością lokalną (a51) i globalną z ludźmi na całym świecie (a55), co jest wyrazem tendencji neoli-

Tabela 6. Rozkład wyników dla wartości odpowiedzialność

Odpowiedzialność	Średnia ranga		Statystyki testu			
	grupa badawcza (n=34)	grupa kontrolna (n=35)	U Manna-Whitneya	W Wilcoxona	Z	istotność asympt. (dwustr.)
a13	38,69	31,41	469,500	1099,500	-1,593	0,056
a14	41,28	28,90	381,500	1011,500	-2,644	0,004
a15	36,69	33,36	537,500	1167,500	-0,730	0,233
a16	39,96	30,19	426,500	1056,500	-2,123	0,017
a17	40,57	29,59	405,500	1035,500	-2,402	0,008
a18	38,82	31,29	465,000	1095,000	-1,683	0,046
a19	37,62	32,46	506,000	1136,000	-1,133	0,129
a20	39,96	30,19	426,500	1056,500	-2,251	0,012

Źródło: badania własne (2012).

Wykres 4. Rozkład wyników dla wartości odpowiedzialność



Źródło: badania własne (2012).

beralnych. W przypadku nauczycieli etyki tendencje te są mniejsze niż w przypadku innych nauczycieli, lecz nie jest to istotna różnica.

Indywidualna wolność jest postrzegana jako ważna (nota 5 na skali 0-6) w zakresie: prawa do wolności indywidualnych wyborów w pomnażaniu swoich zasobów niematerialnych (a57) oraz prawa do samostanowienia i wolno-

ści osobistej (a58), a także równość rozumiana jako praworządność – reguły prawne równe dla wszystkich (44). Są one cenione – podobnie jak poprzednio – bardziej przez etyków niż innych nauczycieli, lecz nie zanotowano istotnych różnic w ocenie tych wartości pomiędzy grupami.

Podsumowując, średnia dla całej grupy badawczej wskazuje na uznanie wymiaru 3: indywidualizm – wolność i rozwój za ważny, przy czym istotnie ważniejszy jest on dla etyków niż dla nauczycieli z grupy kontrolnej. Wyniki między grupą kontrolną a badawczą wskazują na istotne różnice w uznaniu trzech wartości składowych: rozwoju emocjonalnego (a09), odpowiedzialności za pozamaterialne dobro indywidualne – za jakość własnej edukacji (a18), odpowiedzialność za skutki własnych decyzji, które wpływają na jednostkowe funkcjonowanie społeczne i psychiczne (a20). Jak się okazuje, bardziej cenią te wartości etycy, a jednocześnie wykazują mniejsze nasilenie tendencji neoliberalnych w tym wymiarze w porównaniu z nauczycielami innych przedmiotów.

WYMIAR 4: WSPÓLNOTOWOŚĆ – DOBRO I WSPÓŁODPOWIEDZIALNOŚĆ

Ten wymiar wartości jako jedyny ze wszystkich wyodrębnionych na podstawie analizy treściowej charakteryzuje się brakiem lansowanych w neoliberalizmie wartości, czyli maksymalnie niskim natężeniem tendencji neoliberalnych. Żadna z jego składowych wartości nie jest obecna w dyskursie neoliberalnym (tabela W4). Odnoszą się one do orientacji na dobro: dobro publiczne i interes/sukces publiczny; dobro innych ludzi (pomaganie, wspieranie), cechujące się brakiem nastawienia na zdobycie zewnętrznych czy wewnętrznych nagród oraz działanie dla dobra innych ludzi, które umożliwiają osiągnięcie także własnych indywidualnych celów. Orientacja na wspólną odpowiedzialność zawiera takie wartości składowe, jak: współodpowiedzialność za pozamaterialne publiczne dobro wspólne, które nie jest dobrem prywatnym, np. za jakość edukacji publicznej, oraz współodpowiedzialność za ważne sprawy społeczności lokalnej, narodowej, europejskiej, jak i wszystkich ludzi na świecie.

Ostatnia składowa wartość to samodoskonalenie. Wymiar wspólnotowość – dobro i współodpowiedzialność jest w dużym stopniu odmienny od wszystkich pozostałych. Charakteryzuje się zestawem wartości niematerialistycznych, brakiem nastawienia indywidualistycznego, a dominacją wartości ukierunkowanych na wspólnotowość. Nie ma w nim wartości neoliberalnych, oprócz wartości: samodoskonalenie, która w kontekście innych składowych wartości może być interpretowana jako rozwój ku dobru wspólnotowemu, czyli również jako wartość niepromowana w dyskursie neoliberalnym. Ciekawe jest to, że tylko ten jeden wymiar z dziewięciu wyodrębnionych jest całkowicie nieobecny wśród wartości promowanych w neoliberalizmie.

Tabela W4. Wartości składowe wymiaru 4:
wspólnotowość – dobro i współodpowiedzialność

Nr pytania ankieta A	Wartości
a05	dobro publiczne i interes/sukces publiczny (dobro wspólne, poza najbliższymi, np. rodziną)
a06	dobrowolnie podjęte działania (aktywności) dla dobra innych ludzi (pomaganie, wspieranie), które umożliwiają osiągnięcie także własnych indywidualnych celów
a07	dobrowolnie podjęte działania wyłącznie dla dobra innych (pomaganie, wspieranie), a nie dla zdobycia zewnętrznych czy wewnętrznych nagród
a13	współodpowiedzialność za pozamaterialne publiczne dobro wspólne, które nie jest dobrem prywatnym, np. za jakość edukacji publicznej
a14	współodpowiedzialność za ważne sprawy społeczności lokalnej
a15	współodpowiedzialność za ważne sprawy społeczności narodowej
a16	współodpowiedzialność za ważne sprawy społeczności europejskiej
a17	współodpowiedzialność za ważne sprawy społeczności wszystkich ludzi na świecie
a28	samosdoskonalenie

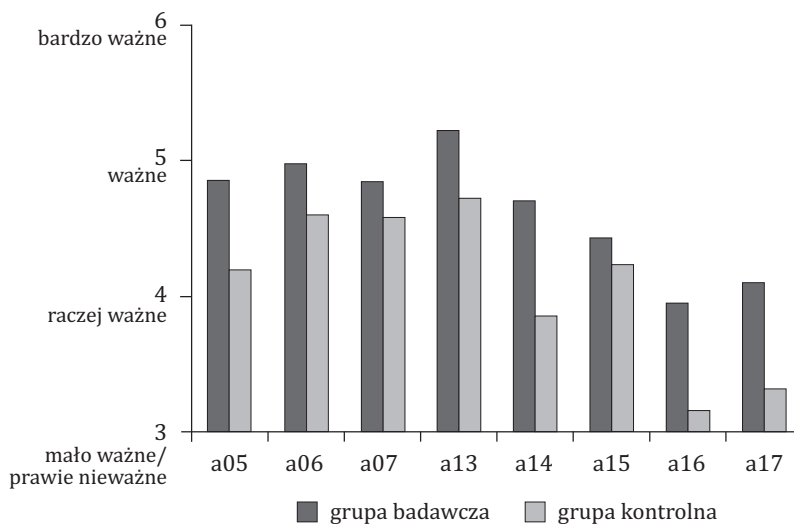
Źródło: badania własne (2012).

Opisywany wymiar wartości: wspólnotowość – dobro i współodpowiedzialność charakteryzuje osobę z zdecydowanym nastawieniem nieindywidualistycznym. Dobro innych jest tu bardziej akcentowane niż indywidualne, przy czym samodoskonalenie może być w tym kontekście uznane za pośredni, chociaż ważny cel w dążeniu do wyższej wartości, jaką jest wspólnotowość i dobro wspólne. Znaczenie więzi międzyludzkich jest wzmocnione wartościami składowymi tego wymiaru w zakresie współodpowiedzialności – na dziewięć składowych jest ich aż pięć. Dobro i odpowiedzialność jako dominujące wartości, ale zrównoważone samodoskonaleniem, cechują osoby nastawione na tworzenie wspólnot i dbanie o nie w szerokim zakresie, nie tylko lokalnym, ale globalnym. Wymiar wartości: wspólnotowość – dobro i współodpowiedzialność sprzyja demokracji, a przeciwstawia się wartościom wolnorynkowym, głównie ze względu na swój niematerialistyczny i niezindywidualizowany charakter.

Wykres 3 i tabela 5 obrazują rozkład wyników poszczególnych wartości składowych wymiaru 4: wspólnotowość – dobro i współodpowiedzialność w grupie badawczej (nauczycieli etyki) i w grupie kontrolnej (nauczycieli innych przedmiotów humanistycznych).

W wymiarze 4: wspólnotowość – dobro i współodpowiedzialność nauczyciele etyki bardziej cenią wszystkie wartości składowe niż nauczyciele innych przedmiotów. Dla całej grupy badawczej ten wymiar wartości zyskał jednak

Wykres 3. Wartości składowe wymiaru 4:
wspólnotowość – dobro i współodpowiedzialność



Źródło: badania własne (2012).

Tabela 5. Średnie wyników dla wartości składowych wymiaru 3:
indywidualizm – wolność i rozwój osobisty oraz wymiaru 4:
wspólnotowość – dobro i współodpowiedzialność

Pytania	Grupa badawcza	Grupa kontrolna	Ogółem
a05	4,74	4,11	4,42
a06	4,85	4,51	4,68
a07	4,74	4,49	4,61
a13	5,09	4,63	4,86
a14	4,62	3,80	4,20
a15	4,32	4,14	4,23
a16	3,88	3,14	3,51
a17	4,03	3,29	3,65
a28	5,56	5,32	5,43

Źródło: badania własne (2012).

średnią niższą niż w wymiarze 3 wartości. Nauczyciele z obu grup uznają go za raczej ważny (wartość 4 na skali 0–6), co oznacza, że ważniejsze dla obu grup są wartości indywidualistyczne niż wspólnotowe. Jest to dość oczywisty i przewidywalny wynik, gdy ma się na uwadze cechy kultury zachodniej w porównaniu z kulturą krajów Wschodu.

Wartość, jaką jest dobro publiczne i interes/sukces publiczny (a05) oraz działanie dla dobra innych ludzi, które umożliwiają osiągnięcie także własnych indywidualnych celów (06), obie grupy badanych osób oceniają raczej wysoko w hierarchii ważności (wartość 4 na skali 0–6). Niemniej etycy bardziej cenią te dwie wartości niż nauczyciele innych przedmiotów i jest to istotna różnica (a05; M-W = 418,50; $p = 0,013$; a06; M-W = 454,00; $p = 0,035$). Podobnie jest w przypadku wartości, jaką jest bezinteresowne działanie dla dobra innych ludzi (a07), choć nie ma tu istotnych różnic pomiędzy grupami. Współodpowiedzialność za ważne sprawy społeczności lokalnej (a14), narodowej (a15), europejskiej (a16), jak i wszystkich ludzi na świecie (a17) oraz współodpowiedzialność za pozamaterialne dobro wspólne (a13) to kolejne wartości składowe tego wymiaru, przy czym ostatnia z nich jest także zawarta w wymiarze 3 wartości: indywidualizm – wolność i rozwój. Współodpowiedzialność za ważne sprawy społeczności lokalnej jest najwyżej oceniana przez etyków – jako ważna (wartość 5 na skali 0–6), podczas gdy inni nauczyciele oceniają ją jako raczej ważną (wartość 4 na skali 0–6) i jest to istotna różnica między tymi grupami (a14; M-W = 381,50; $p = 0,004$). Podobnie jest w przypadku współodpowiedzialności za sprawy społeczności narodowej, choć nie ma tu istotnych różnic pomiędzy grupami. Współodpowiedzialność za sprawy europejskie i globalne są dla obu grup mało ważne lub prawie nieważne (wartość 3 na skali 0–6), przy czym etycy istotnie bardziej cenią te wartości niż inni nauczyciele (a16; M-W = 426,50; $p = 0,017$; a17; M-W = 405,50; $p = 0,008$).

WYMIAR 5: WOLNOŚĆ INDYWIDUALNA I ZWIĄZKI MIĘDZYLUDZKIE – EGOCENTRYZM

Wartości składowe wymiaru 5: wolność indywidualna i związki międzyludzkie – egocentryzm cechują się dużą zgodnością co do tendencji neoliberalnych w zakresie wolności, dóbr materialnych oraz egocentrycznego nastawienia do życia. Wymiar ten zawiera również wartości antyneoliberalne, jest ich najwięcej – sześć z czternastu składowych, a odnoszą się one do związków międzyludzkich: od intymnych, rodzinnych, przyjacielskich po koleżeńskie, związane z pracą zawodową, jak i związki ze społecznością lokalną (tabela W5, załącznik 2, wykres 5). Mimo że dość dużo jest wartości składowych świadczących o znaczeniu więzi międzyludzkiej, to wszystkie pozostałe wartości stanowią mocny fundament indywidualizmu, a nawet egocentryzmu. Zgodnie z wizją neoliberalną związki z innymi ludźmi są ważne, jeśli gwarantują wolność i brak przymusu, oraz są utrzymywane nie ze względu na innych, lecz na jednostkowe potrzeby. Ponadto współwystępowanie tych wartości z uważaniem za istotną potrzebę własnego rozwoju emocjonalnego może świadczyć o silnej potrzebie otaczania się innymi w celu zaspokajania

Tabela W5. Wartości składowe wymiaru 5:
wolność indywidualna i związki międzyludzkie – egocentryzm

Nr pytania ankieta A	Wartości
a01	pieniądze na własne potrzeby
a09	własny rozwój emocjonalny
a24	zabezpieczenie finansowe – stały dochód
a45	osobiste sprawy – wewnętrzny świat
a46	związek z partnerem życiowym
a47	związki z osobami najbliższymi, np. z rodziny
a48	związki z przyjacielem/przyjaciółmi
a49	związki z osobami znaczącymi (znajomi, koledzy), ale niezwiązanymi z pracą zawodową
a50	związki z osobami znaczącymi (znajomi, koledzy) z pracy
a51	związki ze społecznością lokalną: sąsiedzi i inne osoby w miejscu zamieszkania
a57	prawo do wolności indywidualnych wyborów w pomnażaniu swoich zasobów niematerialnych, np. rozwój umiejętności, kompetencji
a58	prawo do samostanowienia i wolności osobistej
a59	brak przymusu robienia czegoś, np. pomagania innym, pracy zarobkowej
a62	wolność ekonomiczna (rynkowa) nieograniczonego kupowania lub sprzedawania

Źródło: badania własne (2012).

egocentrycznych pragnień. Druga co do liczby wartości składowych orientacja na wolność indywidualną zawiera takie składowe, jak: wolność negatywna, czyli brak przymusu robienia czegoś (np. pomagania innym, pracy zarobkowej), wolność pozytywna, tj. prawo do wolności indywidualnych wyborów w pomnażaniu swoich zasobów niematerialnych, np. rozwój umiejętności, kompetencji, prawo do samostanowienia i wolności osobistej oraz wolność ekonomiczna (rynkowa), czyli wolność nieograniczonego kupowania lub sprzedawania. Są to charakterystyczne wartości neoliberalne. W tym wymiarze dwukrotnie występuje pieniądź jako wartość, co jest typowe dla wartości prorynkowych.

Osoba preferująca powyższe wartości, a zwłaszcza prawo do samostanowienia, indywidualną wolność jako brak przymusu oraz wolność nieograniczonego kupowania lub sprzedawania, zdecydowanie przejawia tendencje w kierunku wartości neoliberalnych, szczególnie gdy koncentruje się na własnej osobie i sprawach osobistych oraz ceni własny wewnętrzny świat i bliskie relacje, w tym rozwój psychospołeczny. Ważne są dla niej również związki międzyludzkie, przy jednoczesnym niezauważaniu spraw szerszej społeczności. Brak natomiast wartości prorynkowych: racjonalności ekonomicznej i rozwoju intelektualnego jako inwestycji w kapitał ludzki oraz brak silnego

Tabela W7. Wartości składowe wymiaru 7: wolność indywidualna i związki międzyludzkie – nastawienie na sukces

Nr pytania ankieta A	Wartości
a11	spryt w osiągnięciu własnych celów
a22	wolność jako brak przymusu robienia czegoś, np. pomagania innym, pracy zarobkowej
a27	zarządzanie własnym rozwojem w wybranej dziedzinie
a46	związek z partnerem życiowym
a53	poczucie więzi z rodakami/ze społecznością narodowościową
a57	prawo do wolności indywidualnych wyborów w pomnażaniu swoich zasobów niematerialnych, np. rozwój umiejętności, kompetencji
a60	sprawiedliwość oparta na kryterium pracy i jej wartości rynkowej („jak i ile pracuję, tyle zarobię, tyle mam prawo oczekiwać”)

Źródło: badania własne (2012).

akcentowania znaczenia dóbr materialnych, jak ma to miejsce w innych wymiarach, osłabia tendencje neoliberalne w sferze wartości.

Okazało się, że badane grupy istotnie różnią się między sobą w zakresie niektórych wartości składowych tego wymiaru: nauczyciele etyki bardziej niż inni nauczyciele uważają za ważny własny rozwój emocjonalny (a09; M-W = 448,50; $p = 0,016$). Z kolei nauczyciele z grupy kontrolnej bardziej niż etycy za ważne uznają pieniądze na własne potrzeby (a01; M-W = 402,50; $p = 0,009$). Dane te mogą wskazywać na tendencje rozwojowe w zakresie wartości postmaterialistycznych w grupie badanych nauczycieli etyki w odróżnieniu do grupy kontrolnej, która bardziej ceni wartości materialistyczne. Nie należy jednak w grupie zawodowej nauczycieli oczekiwać silnego nastawienia na dobra materialne w porównaniu z innymi zawodami o bardziej ekonomicznym charakterze.

Inne różnice między grupami okazały się nieistotne statystycznie, warto jednak podkreślić, że wszyscy badani nauczyciele bardzo wysoko cenią zabezpieczenie finansowe – stały dochód (a24); osobiste sprawy – własny wewnętrzny świat (a45) oraz związki z najbliższymi (a46, a47, a48), ale już mniej, choć również wysoko – związki z dalszym kręgiem społecznym związanym z pracą zawodową (a49, a50), natomiast za mało ważne uważają związki ze społecznością lokalną (a51). Bardzo wysoko plasują zaś wartość: wolność indywidualna, również ekonomiczna, co jest typowe dla etyki neoliberalnej.

Na podstawie uzyskanych danych z tego wymiaru wartości można stwierdzić, że tendencje indywidualne, egocentryczne są charakterystyczne dla całej grupy badanych osób.

WYMIAR 7: WOLNOŚĆ INDYWIDUALNA I ZWIĄZKI MIĘDZYLUDZKIE – NASTAWIENIE NA SUKCES

Wolność indywidualna jako brak przymusu i prawo do wolnego wyboru, mocno lansowane w dyskursie neoliberalnym, stanowią sedno wymiaru 7: wolność indywidualna i związki międzyludzkie – nastawienie na sukces. Spryt, samodzielność i zarządzanie własnym rozwojem w wybranej dziedzinie wzmacniają zdolność jednostki do osiągnięcia założonych celów. Indywidualizm i sprawiedliwość według kryterium pracy i jej wartości rynkowej („jak i ile pracuję, tyle zarobię, tyle mam prawo oczekiwać”) są istotnymi wartościami w neoliberalizmie. Jednak wysokie wartościowanie więzi i związków międzyludzkich: bliskich – partnerskich i dalszych – poczucie więzi z rodakami/ze społecznością narodowościową osłabia neoliberalne tendencje tego wymiaru. Dlatego też można założyć, że cechuje się on raczej wysokim ich natężeniem (średnia 4,7; por. tabela 3). W tabeli W7 zostały zaprezentowane wartości składowe tego wymiaru.

Wysoki indywidualizm, samodzielność i nastawienia na zarządzanie własnym rozwojem w wybranej dziedzinie oraz dążenie do indywidualnych korzyści, wraz z wysokim wartościowaniem sprytu, to cechy i wartości opisujące osobę, której wzorzec aksjologiczny jest promowany w dyskursie neoliberalnym.

Czy taki wzorzec jest charakterystyczny dla badanych nauczycieli? Okazało się, że w tym wymiarze obie grupy istotnie różniły się między sobą w zakresie cenięcia jednej tylko wartości: wolność jako brak przymusu robienia czegoś, np. pomagania innym, pracy zarobkowej (a22; M-W = 429,50; $p = 0,018$). Etycy bardziej niż inni uznawali tę wartość za ważną (na skali 0–6 stopień ważności 4,9, czyli prawie 5).

Wszystkie osoby badane wysoko cenią wartości w tym wymiarze za wyjątkiem jednej: poczucie więzi z rodakami/ze społecznością (a53), co tylko potwierdza tendencje do uznawania wartości promowanych w neoliberalizmie, zorientowanych na indywidualny sukces materialny i społeczny oraz wysoko cenią wolność indywidualną.

WYMIAR 10: DOBRO I SUKCES INDYWIDUALNY

Ostatni z wyróżnionych wymiarów odnosi się do wartości: dobro, opisywanej przez następujące trzy wartości składowe: dobro osobiste i interes/sukces osobisty; dobrowolnie podjęte działania (aktywności) dla dobra innych ludzi (pomaganie, wspieranie), które umożliwiają osiągnięcie także własnych indywidualnych celów; dobrowolnie podjęte działania wyłącznie dla dobra innych (pomaganie, wspieranie), a nie dla zdobycia zewnętrznych czy wewnętrznych nagród. Dwie pierwsze wartości to dobro rozumiane w kategoriach osobi-

stych – indywidualnych, podczas gdy trzecia wartość jest ukierunkowana na innych ludzi i w odróżnieniu od poprzednich charakteryzowana jako wartość antyneoliberalna. Zorientowanie na sukces indywidualny jest opisywane przez cztery wartości wchodzące w skład tego wymiaru: sukces na rynku pracy – awans zawodowy, realizacja własnej twórczości, przedsiębiorczość, której celem jest sukces materialny, siła walki w pokonywaniu konkurencji na rynku pracy. Potwierdzają one orientację na indywidualny sukces, na dobro indywidualne. Wzmacniają je dwie inne składowe wartości wyodrębnione w tym wymiarze: pieniądze na własne potrzeby oraz materialna własność i prawo do tej własności, czyli wartości typowo neoliberalne. Spis wszystkich wartości składowych tego wymiaru zawiera tabela W10. Wymiar ten wskazuje na raczej wysokie nasilenie tendencji neoliberalnych w zakresie preferowanych wartości.

Tabela W10. Wartości składowe wymiaru 10:
dobro i sukces indywidualny

Nr pytania ankieta A	Wartości
a01	pieniądze na własne potrzeby
a03	materialna własność i prawo do tej własności
a04	dobro osobiste i interes/sukces osobisty
a06	dobrowolnie podjęte działania (aktywności) dla dobra innych ludzi (pomaganie, wspieranie), które umożliwiają osiągnięcie także własnych indywidualnych celów
a07	dobrowolnie podjęte działania wyłącznie dla dobra innych (pomaganie, wspieranie), a nie dla zdobycia zewnętrznych czy wewnętrznych nagród
a10	sukces na rynku pracy – awans zawodowy
a30	realizacja własnej twórczości
a33	przedsiębiorczość, której celem jest sukces materialny
a34	siła walki w pokonywaniu konkurencji na rynku pracy

Źródło: badania własne (2012).

Ostatni z wyodrębnionych wymiarów wartości: dobro i sukces indywidualny charakteryzuje osobę o dość silnym nastawieniu na sukces osobisty, zwłaszcza w sferze zawodowej i jednocześnie materialnej. Jednakże indywidualizm, jako istotna wartość tego wymiaru, wydaje się być zrównoważony dwiema składowymi wartościami dotyczącymi dobra nie tylko indywidualnego, ale także innych ludzi, łącznie z przejawianiem postawy bezinteresowności. Mimo to należy podkreślić, że osoba uzyskująca w tym wymiarze wysokie wyniki w poszczególnych wartościach wchodzących w jego skład, za wyjątkiem wartości określanej jako bezinteresowność w czynieniu dobra innym, przejawia raczej wysokie preferencje co do wartości neoliberalnych.

Takie wartości składowe należące do omawianego wymiaru, jak: pieniądze na własne potrzeby (a01) oraz dobro wspólne (a06), istotnie różnicują grupy badanych osób. Etycy istotnie niżej od innych oceniają ważność pieniędzy, choć jest to również dla nich ważne. Odwrotnie jest w przypadku drugiej wartości, którą z kolei mniej cenią nauczyciele innych przedmiotów. W ich opinii dobro wspólne jest raczej ważne, ale istotnie bardziej cenią tę wartość nauczyciele etyki.

W zakresie pozostałych wartości składowych z tego wymiaru nie było istotnych różnic między grupą kontrolną a badawczą. Najwyżej uznawanymi wartościami są: sukces na rynku pracy (a10) oraz realizacja własnej twórczości (a30). Są one ważne dla badanych (nota 5 na skali 0–6). Pozostałym wartościom składowym przypisano przeciętny stopień ważności (nota 4), czyli raczej ważny.

Istotna różnica międzygrupowa w zakresie dwóch wartości składowych tego wymiaru oraz pozostałych wartości, które nie stanowią istotnego czynnika różnicującego nauczycieli etyki i innych przedmiotów, wskazują, że wszystkie osoby wyrażają tendencje do umiarkowanie wysokiego uznawania wartości neoliberalnych związanych z indywidualnym sukcesem materialnym i pozamaterialnym, niemniej etycy cechują się istotnie słabszym nasileniem tendencji neoliberalnych.

3. Materializm - niematerializm

Co cenią nauczyciele? Z badań własnych na temat wartościowania roli pieniądza wynika, że pieniądź jest traktowany jako wartość. Pieniądze na potrzeby życiowe (a01) są ważne zarówno dla nauczycieli etyki, jak i dla nauczycieli innych przedmiotów. Natomiast pieniądze na różne zachcianki (a02) okazują się już w mniejszym stopniu istotne – raczej ważne. Choć obie grupy nauczycieli: badawcza (etycy) i kontrolna (nauczyciele innych przedmiotów) uzyskały wysoki wynik na skali ważności, to okazało się, że nauczyciele etyki w istotnie mniejszym stopniu cenią pieniądze niż inni nauczyciele. Wykazali zatem istotnie mniejszą tendencję neoliberalną w stosunku do innych nauczycieli (a01; M-W = 402,5; $p = 0,009$ oraz a02; M-W = 452,0; $p = 0,039$). Różnicę tę można wytłumaczyć m.in. tym, że specyfika wykształcenia filozoficznego, w tym etycznego, bardziej uwrażliwia na inne, pozamaterialne wartości niż inny typ wykształcenia. Warto przypomnieć, że w grupie kontrolnej nauczyciele mieli również wykształcenie humanistyczne lub – w pojedynczych przypadkach – zbliżone do niego, ale nie było to wykształcenie filozoficzno-etyczne. Jednocześnie badani deklarowali, że są w raczej dużym stopniu zaangażowani w zdobywanie pieniędzy zarówno na własne potrzeby, jak i na przyjemności.

Ponadto wszyscy badani nauczyciele uważają życie w bogactwie za raczej mało ważne (prawie nieważne) i deklarują znikomy stopień zaangażowania w zdobywanie i gromadzenie bogactwa. Jest to więc grupa zawodowa w niewielkim stopniu wartościująca tę wolnorynkową, korporacyjną tendencję do bogacenia się. Można sądzić, że badani nauczyciele cenią sobie wygodne życie i jest to dla nich ważne. Stanowią jednak potencjalnie dość istotną grupę nabywców towarów i usług. Jak pokazują dane z badań, wartością dla nauczycieli jest pieniądź. Praca zawodowa ma bowiem wymiar finansowy. Człowiek współczesny pracuje, by mieć pieniądze i móc je wydawać na swoje potrzeby i zachcianki. Należy zaakcentować, że to są pieniądze wyłącznie konkretnej osoby na jej indywidualne potrzeby i nikogo więcej lub prawie nikogo, poza bliską osobą. Tak trudno zdobyte, na drodze selekcji szkolnej, rywalizacji i konkurencji w szkole, a potem na rynku pracy, prawo do samostanowienia i własności prywatnej, czyli do pieniędzy, jest chronione przez lansowaną w neoliberalizmie wartość indywidualnej odpowiedzialności. Zwalnia ona z konieczności pomagania innym, z życia wspólnotowego i życia w społeczności demokratycznej obywateli. Jednocześnie usprawiedliwia nadmierne zakupy oraz brak wrażliwości na innych ludzi, zwłaszcza biednych, gorzej sytuowanych. Zgodnie z regułą neoliberalnej sprawiedliwości każdemu należy się bowiem tyle, na ile sobie zasłużył. W obecnych czasach wolnorynkowych przemian i globalizacji pieniądź jest wartością – sposobem dotarcia do celu i celem samym w sobie.

Spośród wyodrębnionych dziewięciu wymiarów wartości promowanych w neoliberalizmie dwa z nich (wymiary 1 i 2) charakteryzują się zdecydowaną orientacją materializm – niematerializm (duchowość/postmaterializm). Są to wymiary największe pod względem liczby składowych (tabela W1 i W2).

WYMIAR 1: MATERIALIZM – HEDONIZM – RYWALIZACJA O POZYCJĘ SPOŁECZNĄ

W wymiarze tym nie pojawia się żadna wartość dotycząca dobra wspólnego. Jej brak jest zgodny z tendencją do rywalizacji o indywidualną pozycję społeczną, a zwłaszcza materialną korzyść. Wartość: dobro materialne jest charakteryzowane przez sześć wartości składowych: pieniądze na własne potrzeby; pieniądze, dzięki którym mogę zaspokoić różne zachcianki; materialny komfort życia; bogactwo; dobro osobiste i interes/sukces osobisty, który może łączyć się z dobrem materialnym (w zależności od interpretacji). Hedonizm jest określany przez cztery wartości składowe, z których wszystkie odnoszą się do konsumpcji: kupowanie atrakcyjnych dla mnie rzeczy; przyjemność z codziennej konsumpcji dóbr materialnych; przyjemność z codziennego korzystania z usług komercyjnych; posiadanie modnych rzeczy, nowości z interesujących mnie gałęzi handlu i usług, bycie na topie; rozrywka

Tabela W1. Wartości składowe wymiaru 1: materializm – hedonizm – rywalizacja o pozycję społeczną

Nr pytania ankieta A	Wartości
a01	pieniądze na własne potrzeby
a02	pieniądze, dzięki którym mogą zaspokoić różne zachcianki
a04	dobro osobiste i interes/sukces osobisty
a10	sukces na rynku pracy – awans zawodowy
a11	spryt w osiąganiu własnych celów
a12	materialny komfort życia
a15	współodpowiedzialność za ważne sprawy społeczności narodowej
a19	odpowiedzialność za skutki własnych decyzji, które wpływają na materialny komfort życia
a23	bogactwo
a25	kupowanie atrakcyjnych dla mnie rzeczy, np. ubrania, elektroniczne gadżety
a26	posiadanie modnych rzeczy, nowości z interesujących mnie gałęzi handlu i usług, bycie na topie
a33	przedsiębiorczość, której celem jest sukces materialny
a34	siła walki w pokonywaniu konkurencji na rynku pracy
a38	wysoka pozycja w hierarchii społecznej (poczucie bycia ważnym)
a39	wysoka pozycja zawodowa
a40	przyjemność z codziennej konsumpcji dóbr materialnych
a41	przyjemność z codziennego korzystania z usług komercyjnych
a42	rozrywka w codziennym życiu
a53	poczucie więzi z rodakami/ze społecznością narodowościową

Źródło: badania własne (2012).

w codziennym życiu. Charakterystyczną cechą tego wymiaru jest rywalizacja o pozycję społeczną, opisywana przez pięć wartości składowych: spryt w osiąganiu własnych celów; przedsiębiorczość, której celem jest sukces materialny; siła walki w pokonywaniu konkurencji na rynku pracy; wysoka pozycja w hierarchii społecznej (poczucie bycia ważnym), wysoka pozycja zawodowa oraz przez wartość z obszaru odpowiedzialności: odpowiedzialność za skutki własnych decyzji, które wpływają na materialny komfort życia, ważna dla osiągania sukcesu indywidualnego, a także przez cel określony jako sukces na rynku pracy – awans zawodowy. Dwie wartości składowe, które jako jedyne ze wszystkich 19 składowych nie odnoszą się do wartości neoliberalnych, to: współodpowiedzialność za ważne sprawy społeczności narodowej oraz poczucie więzi z rodakami/ze społecznością narodowościową. Ten wymiar zawiera zdecydowaną większość cech i wartości promowanych w dyskursie neoliberalnym.

Tabela W2. Wartości składowe wymiaru 2:
materializm – hedonizm – konsumpcjonizm

Nr pytania ankieta A	Wartości
a02	pieniądze, dzięki którym mogą zaspokoić różne zachcianki
a03	materialna własność i prawo do tej własności
a04	dobro osobiste i interes/sukces osobisty
a05	dobro publiczne i interes/sukces publiczny (dobro wspólne, poza najbliższymi, np. rodziną)
a11	spryt w osiąganiu własnych celów
a12	materialny komfort życia
a21	wolność ekonomiczna (rynkowa), np. nieograniczonego kupowania lub sprzedawania
a23	bogactwo
a24	zabezpieczenie finansowe – stały dochód
a25	kupowanie atrakcyjnych dla mnie rzeczy, np. ubrania, elektroniczne gadżety
a26	posiadanie modnych rzeczy, nowości z interesujących mnie gałęzi handlu i usług, bycie na topie
a33	przedsiębiorczość, której celem jest sukces materialny
a40	przyjemność z codziennej konsumpcji dóbr materialnych
a41	przyjemność z codziennego korzystania z usług komercyjnych
a43	materialna własność i prawo do tej własności
a51	związki ze społecznością lokalną: sąsiedzi i inne osoby w miejscu zamieszkania
a55	poczucie więzi ze społecznością globalną, z ludźmi na całym świecie (związki/znajomości z osobami z innych krajów poza Europą)
a56	prawo do wolności indywidualnych wyborów w pomnażaniu swoich dóbr materialnych

Źródło: badania własne (2012).

W omawianym wymiarze na skali wartości promowanych przez neoliberalizm wartość: dobro materialne jest charakteryzowana przez pięć wartości składowych. Są nimi: pieniądze na własne potrzeby, pieniądze na przyjemności i zachcianki, materialny komfort życia, bogactwo, materialny sukces osobisty. Hedonizm jest określany przez cztery wartości składowe, które odnoszą się do konsumpcji: kupowanie atrakcyjnych rzeczy, przyjemność z codziennej konsumpcji dóbr materialnych, przyjemność z codziennego korzystania z usług komercyjnych, posiadanie modnych rzeczy. Do wartości hedonistycznych należy ponadto rozrywka w codziennym życiu. Nie pojawia się w nim natomiast żadna wartość składowa dobra wspólnego. Jej brak jest zgodny z tendencją do rywalizacji o indywidualną pozycję społeczną, a zwłaszcza materialną korzyść, z jednoczesnym brakiem ukierunkowania na dobro wspólne i wspólnotowość. Charakterystyczną cechą tego wymiaru jest

rywalizacja o pozycję społeczną, opisywana przez pięć wartości składowych, z których dwie: sukces na rynku pracy (awans zawodowy) oraz przedsiębiorczość (nastawienie na sukces materialny) okazały się raczej ważne dla całej grupy badawczej. Inne wartości składowe są mało ważne dla badanych: spryt w osiąganiu własnych celów, siła walki w pokonywaniu konkurencji na rynku pracy, wysoka pozycja w hierarchii społecznej (poczucie bycia ważnym) oraz wysoka pozycja zawodowa. Rywalizacja o pozycję społeczną opisywana jest również przez wartość z obszaru odpowiedzialności: odpowiedzialność za skutki własnych decyzji, które wpływają na materialny komfort życia – jest ona ważna w osiąganiu sukcesu indywidualnego, badani oceniali ją jako ważną. Cały wymiar wartości: materializm – hedonizm – rywalizacja o pozycję społeczną zawiera większość wartości/cech, łącznie z wyżej wymienionymi, które określają wysokie natężenie tendencji neoliberalnych. Nauczyciele uzyskali w tym wymiarze wynik świadczący o raczej wysokim stopniu tendencji neoliberalnych (Michałowska 2013). Wydaje się całkiem możliwe, by badani nauczyciele mniej lub bardziej świadomie stymulowali swoich uczniów w kierunku tendencji neoliberalnych, czyli m.in. podejmowania rywalizacji i konkurencji w dążeniu do indywidualnego sukcesu, skoro dla nich te wartości są raczej znaczące, a zwłaszcza ważny okazuje się sukces zawodowy i przedsiębiorczość nastawiona na dobro materialne. Z punktu widzenia wcześniejszych rozważań jest to niekorzystny trend dla budowania edukacji demokratycznej oraz harmonijnego utrzymywania równowagi między interesami jednostki a interesami życia publicznego.

Dwie wartości składowe istotnie różnicują obie grupy badanych: pieniądze na własne potrzeby i przyjemności (a01, a12). Można założyć, że etyków istotnie mniej niż innych nauczycieli cechuje nasilenie tendencji neoliberalnych w tym zakresie, na co wskazuje mniejsza skłonność do cenięcia pieniądza. Chociaż nie są to istotne różnice w zakresie innych wartości składowych tego wymiaru, to należy zaakcentować, że nauczyciele o wykształceniu filozoficzno-etycznym przywiązują większą wagę do wartości nieobecnych w dyskursie neoliberalnym, takich jak dobro wspólne i współodpowiedzialność za ważne sprawy społeczności narodowej (a15), podczas gdy nauczyciele innych przedmiotów bardziej cenią wszystkie wartości z pierwszego wymiaru, promowane w dyskursie neoliberalnym.

WYMIAR 2: MATERIALIZM – HEDONIZM – KONSUMPCJONIZM

Drugi wymiar jest podobny do pierwszego pod względem orientacji na wartości materialne i hedonizm, ale został wyodrębniony jako osobny wymiar ze względu na dwie różnice. Pierwsza odnosi się do rywalizacji o pozycję społeczną, która jest charakteryzowana przez sześć wartości składowych w pierwszym wymiarze, a w drugim tylko przez dwie: spryt i przedsiębior-

czość. Druga różnica dotyczy większej liczby wartości składowych w drugim wymiarze w porównaniu z pierwszym, które opisują konsumpcyjny styl życia. Zalicza się do nich te same składowe, co w pierwszym wymiarze oraz nową wartość, którą jest zabezpieczenie finansowe – stały dochód. Cechą charakterystyczną tego wymiaru są:

- wartości odnoszące się do związków międzyludzkich, w tym dwie składowe: związki ze społecznością lokalną, np. sąsiadami i innymi osobami w miejscu zamieszkania; poczucie więzi ze społecznością globalną, z ludźmi na całym świecie (związki/znajomości z osobami z innych krajów poza Europą);

- dobro: indywidualne i wspólne: interes/sukces publiczny (dobro wspólne, poza najbliższymi, np. rodziną) – jest to jedyna wartość składowa z 19 niepromowana w dyskursie neoliberalnym.

W omawianym wymiarze wartości nie pojawia się, jak w poprzednim, wartość odnosząca się do pozycji społecznej i związanej z nią odpowiedzialności i rywalizacji z innymi. Obecna jest natomiast wartość: wolność opisywana przez dwie składowe. Każda z nich ściśle łączy się z wartościami konsumpcyjnymi i hedonistycznymi. Pierwsza to wolność ekonomiczna (rynkowa), np. nieograniczonego kupowania lub sprzedawania, druga to uznanie prawa do wolności indywidualnych wyborów w pomnażaniu swoich dóbr materialnych. Wartości składowe tego wymiaru można określić jako orientację indywidualistyczną na posiadanie i konsumpcję dóbr materialnych oraz czerpanie z nich przyjemności. W odróżnieniu od pierwszego, omawiany wymiar cechuje brak wartości nastawionych na walkę o sukces zawodowy i społeczny. Wartości składowe, takie jak spryt i przedsiębiorczość, wspierają te, z którymi współwystępują, czyli indywidualne dobro materialne, indywidualną wolność w zdobywaniu dóbr materialnych i nieograniczoną konsumpcję oraz utrzymywanie związków międzyludzkich w najbliższej społeczności (tabela W2).

Można założyć, że ten wymiar wartości opisuje jednostkę nastawioną na konsumpcyjne przyjemności i towarzystwo innych ludzi, bez potrzeby sukcesu zawodowego i prestiżu społecznego, jak w przypadku wcześniejszego wymiaru, ale za to z dużą potrzebą komfortu materialnego.

Wartość, jaką stanowi dobro wspólne, rozumiane jako korzyści obejmujące grupy ludzi poza najbliższymi, np. rodziną (a05), jest w pewnym sensie wartością przeciwstawną wartościom materialistycznym i hedonizmowi, który wyraża się m.in. w wyborach zakupowych. Okazuje się, że nauczyciele etyki uważają tak rozumiane dobro i wspólny sukces za raczej ważne, podczas gdy nauczyciele innych przedmiotów mniej cenią tę wartość i jest to istotna różnica pomiędzy grupami ($M-W = 418,50$; $p = 0,013$). Podobnie jest w przypadku cenięcia związków i więzi międzyludzkich wychodzących poza sferę najbliższych osób. Etycy uważają te wartości (a51, a55) za ważniejsze niż inni

nauczyciele, chociaż nie jest to istotna różnica między badanymi grupami. Niemniej świadczy to o silniejszych tendencjach do wyznawania wartości promowanych w neoliberalizmie przez osoby nieposiadające filozoficzno-etycznego wykształcenia. Hipotezę tę potwierdzają dane świadczące o przejawianiu przez nauczycieli z grupy kontrolnej tych wartości składowych wymiaru: materializm – hedonizm – konsumpcjonizm, które są charakterystyczne dla wartości lansowanych w dyskursie neoliberalnym. Są to wartości materialistyczne i hedonistyczno-konsumpcyjne wyrażone przez większość wartości składowych tego wymiaru, za wyjątkiem wcześniej wspomnianych, tj. dobra wspólnego i więzi międzyludzkich, nieograniczonych do najbliższych osób.

Podobnie jak w kwestii pierwszego wymiaru, także w drugim: materializm – hedonizm – konsumpcjonizm nauczyciele z grupy kontrolnej nieposiadający wykształcenia filozoficzno-etycznego zdecydowanie częściej niż etycy deklarowali wartości promowane w dyskursie neoliberalnym.

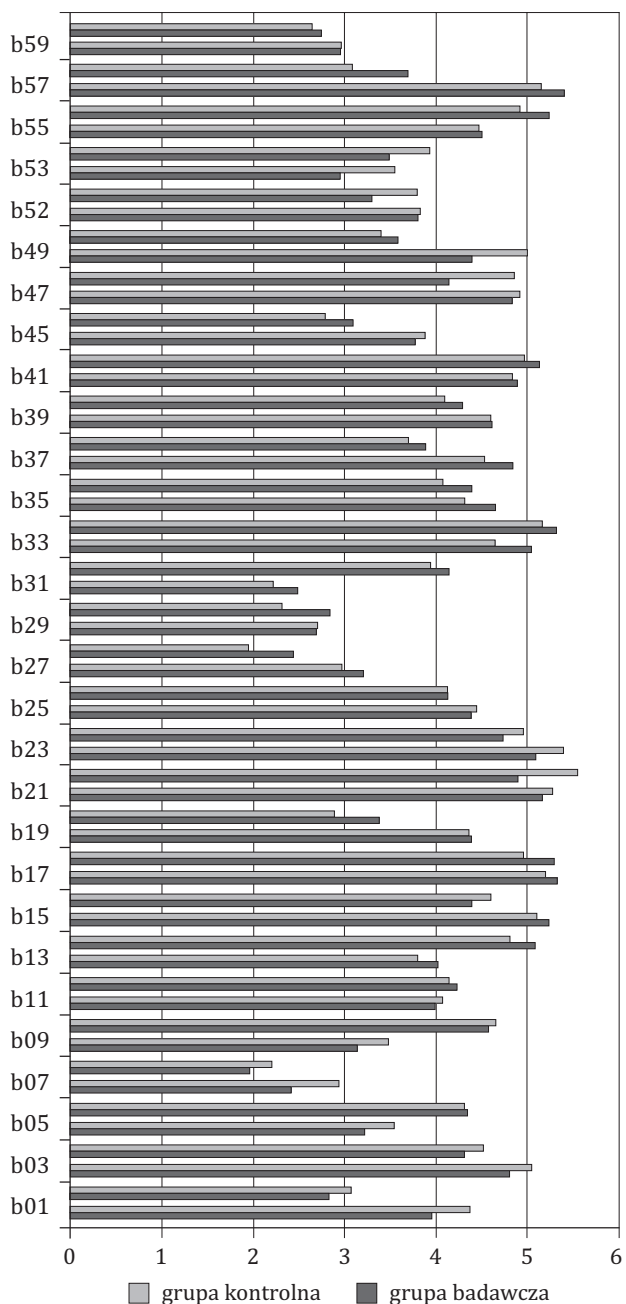
4. Bierność – zaangażowanie

Oprócz deklaracji badanych co do cenionych przez nich wartości i spraw, interesujące jest również to, na ile badani są zaangażowani w dbanie o te wartości i sprawy.

Istotne różnice między nauczycielami etyki i nauczycielami innych przedmiotów pojawiły się w stopniu zaangażowania w realizację następujących wartości lub spraw: pieniądź jako wartość – pieniądze na własne potrzeby (b01; M-W = 459,50; $p = 0,047$); kupowanie atrakcyjnych rzeczy (b07; M-W = 457,50; $p = 0,046$); dbanie o związek z partnerem życiowym (b22, 422,50; $p = 0,011$); dbanie o związki z najbliższymi, np. z rodziną (b23, 464,0; $p = 0,043$); dbanie o związki ze społecznością europejską (b30; M-W = 0455,5 $p = 0,043$); korzystanie z prawa do wolności indywidualnych wyborów w pomnażaniu swoich zasobów niematerialnych, np. rozwój umiejętności, kompetencji (b33; M-W = 457,5 $p = 0,040$); starania o bycie dyspozycyjnym w pracy (b46; M-W = 383,5; $p = 0,004$); starania o bycie lojalnym wobec pracodawcy (b47; M-W = 410,5; $p = 0,017$); korzystanie z przyjemności usług komercyjnych w codziennym życiu (b51; M-W = 405,5; $p = 0,009$); podejmowanie współodpowiedzialności za ważne sprawy społeczności lokalnej (b56; M-W = 448,5; $p = 0,035$) (załącznik 4, tabela 12, wykres 6).

Badani nauczyciele deklarowali, że w raczej dużym stopniu zaangażowani są w dbanie o materialny komfort życia, o własną sytuację finansową, choć nauczyciele etyki istotnie mniej angażują się w to niż inni nauczyciele (b01; M-W = 459,50; $p = 0,047$). To dość duże zaangażowanie w dbanie o jakość materialnej egzystencji nie pojawia się w przypadku kupowania dla siebie atrakcyjnych rzeczy. Cała grupa oceniła stopień swojego zaangażowania

Wykres 6. Zaangażowanie w realizację spraw i wartości



0 - zupełny brak zaangażowania	3 - ani mały, ani duży stopień zaangażowania
1 - mały stopień zaangażowania	4 - raczej duży stopień zaangażowania
2 - raczej mały stopień zaangażowania	5 - duży stopień zaangażowania
	6 - bardzo duży stopień zaangażowania

w tego rodzaju konsumpcję jako bardzo mały, chociaż etycy, tak jak poprzednio, deklarują, że istotnie mniej angażują się niż pozostali (b07; M-W = 457,50; $p = 0,046$). Korzystanie z przyjemności usług komercyjnych w codziennym życiu okazało się ani małe, ani duże, aczkolwiek bardziej zaangażowani okazali się ponownie nauczyciele z grupy kontrolnej (b51; M-W = 405; $p = 0,009$). W każdej z tych trzech materialnych spraw nauczyciele z grupy kontrolnej istotnie bardziej angażują się niż ci z grupy badawczej. Oznacza to, że etycy są w istotnie mniejszym stopniu zaangażowani w dbanie o kwestie materialne niż inni nauczyciele.

Osoby badane podały, że w dużym stopniu angażują się w korzystanie z prawa do wolności indywidualnych wyborów w pomnażaniu swoich zasobów niematerialnych, np. rozwój umiejętności, kompetencji (b33; M-W = 457,5; $p = 0,040$), lecz nauczyciele etyki bardziej angażują się w to niż inni nauczyciele.

Duży stopień zaangażowania w dbanie o związki z partnerem i z najbliższymi (np. z rodziną) charakteryzuje całą grupę osób udzielających odpowiedzi i są to jedne ze spraw o największym stopniu zaangażowania, aczkolwiek etycy istotnie mniej się w nie angażują niż pozostali nauczyciele (b22; 422,50; $p = 0,011$ i b23; 464,0; $p = 0,043$).

Mimo że obie grupy cechowały się raczej dużym stopniem starania się o bycie dyspozycyjnym w pracy oraz lojalnym wobec pracodawcy (b46; M-W = 383,5; $p = 0,004$); (b47; M-W = 410,5; $p = 0,009$), to nauczyciele z grupy kontrolnej wskazywali na istotnie wyższy stopień zaangażowania niż etycy.

Choć cała grupa odpowiadających uzyskała podobne wyniki w kwestii podejmowania współodpowiedzialności za ważne sprawy społeczności lokalnej (b56; M-W = 448,5; $p = 0,035$), to tym razem etycy w większym stopniu deklarowali zaangażowanie się.

Badani nauczyciele deklarowali, że na co dzień najbardziej zaangażowani są w realizację dziesięciu wartości bądź cech, którym przypisywali najwyższe noty: 5 lub 6 (na skali 0–6). Te sprawy i wartości przedstawia tabela 7.

Badani są najbardziej zaangażowani w dbanie o następujące wartości: wolność rozumiana jako indywidualne prawo do samostanowienia, autonomia i niezależność (b34, b42); indywidualizm rozumiany jako zorientowanie na indywidualny rozwój i samodoskonalenie (b15, b17, b18, b21); indywidualna odpowiedzialność (b54, b55); związki międzyludzkie – z partnerem i z najbliższymi osobami z rodziny (b22, b23). Wszystkie te wartości wpisują się w dyskurs neoliberalny, są promowane przez etykę neoliberalną.

Na drugim krańcu kontinuum badani wskazali bardzo mały lub zupełny brak zaangażowania w realizację wymienionych w tabeli 8 spraw i wartości. Stopień zaangażowania określały noty poniżej 3 (na skali 0–6).

Badane osoby wykazują najniższy poziom zaangażowania lub jego zupełny brak w następujących sprawach: zdobywanie lub gromadzenie bogactwa

Tabela 7. Wykaz spraw i wartości, w które najbardziej angażują się nauczyciele

Nr pytania ankieta B	Sprawy i wartości
b34	korzystanie z prawa do samostanowienia i wolności osobistej
b42	dbanie o własną autonomię/niezależność
b15	samosdoskonalenie
b17	dbanie o własny rozwój intelektualny
b18	dbanie o własny rozwój emocjonalny
b21	dbanie o osobiste sprawy – własny wewnętrzny świat
b22	podtrzymywanie/dbanie o związek z partnerem życiowym
b23	podtrzymywanie/dbanie o związki z najbliższymi osobami, np. z rodziną
b54	odpowiedzialność za pozamaterialne dobro indywidualne, np. za jakość własnej edukacji
b55	odpowiedzialność za skutki własnych decyzji

Źródło: badania własne (2012).

Tabela 8. Wykaz spraw i wartości, w które najmniej angażują się nauczyciele

Nr pytania ankieta B	Sprawy i wartości
b02	zdobywanie lub gromadzenie bogactwa
b07	kupowanie atrakcyjnych dla mnie rzeczy, np. ubrania, elektroniczne gadżety
b08	nabywanie modnych rzeczy, nowości z interesujących mnie gałęzi handlu i usług, jestem na topie
b28	podtrzymywanie/dbanie o związki ze wspólnotą religijną
b29	podtrzymywanie/dbanie o związki z społecznością narodowościową (poczucie więzi z rodakami)
b30	podtrzymywanie/dbanie o związki ze społecznością europejską (związki/znajomości z osobami z innych krajów europejskich)
b31	podtrzymywanie/dbanie o związki ze społecznością globalną, z ludźmi na całym świecie (związki/znajomości z osobami z innych krajów poza Europą)
b44	siła walki w pokonywaniu konkurencji na rynku pracy
b57	współodpowiedzialność za ważne sprawy społeczności narodowej
b58	współodpowiedzialność za ważne sprawy społeczności europejskiej
b59	współodpowiedzialność za ważne sprawy społeczności wszystkich ludzi na świecie

Źródło: badania własne (2012).

(b02); konsumpcja (b07, b08); związki ze wspólnotą religijną, ze społecznością narodową, europejską, globalną (b28–b31); współodpowiedzialność za sprawy społeczności narodowej, europejskiej, globalnej (b57–59). Badani nauczyciele zadeklarowali, że nie rywalizują ze współpracownikami (b44).

Istotne różnice między badanymi grupami ujawniły się w kilku kwestiach. Etycy w dużo mniejszym stopniu angażują się w dbanie o kwestie materialne niż inni nauczyciele, ponadto mniej zabiegają o materialny komfort i zabezpieczenie finansowe (są w umiarkowanym stopniu zaangażowani). Mniej energii przeznaczają na przyjemności konsumpcyjne, korzystanie z usług czy kupowanie modnych rzeczy (są w bardzo małym stopniu zaangażowani w te sprawy). Mniej też angażują się w dbanie o związki z najbliższymi osobami, choć są to jedne z tych spraw, o które wszyscy badani troszczą się najbardziej. W mniejszym stopniu również podejmują starania o bycie dyspocyjnym w pracy oraz lojalnym wobec pracodawcy niż nauczyciele innych przedmiotów.

5. Nauczyciele wobec wartości promowanych w dyskursie neoliberalnym

Postrzeganie zawodu nauczyciela a tendencje neoliberalne to kwestia, którą warto rozważyć w kontekście obserwowanych zmian w sferze wartości w ramach procesów globalizacyjnych i transformacji neoliberalnych.

Jakie wartości promowane w dyskursie neoliberalnym są cenione w badanych grupach nauczycieli? Zanim zostanie znaleziona odpowiedź na tak postawione pytanie, należy dokładnie przeanalizować wyniki grupy kontrolnej i grupy badawczej w tych wymiarach, które w rezultacie analizy statystycznej istotnie je różnicują: wymiar 3: indywidualizm – wolność i rozwój osobisty i wymiar 4: wspólnotowość – dobro i współodpowiedzialność. Dokonanie analizy treściowej wartości składowych danego wymiaru pozwoli scharakteryzować badane osoby pod kątem zgodności preferowanych przez nich wartości z tymi, które są lansowane w dyskursie neoliberalnym. Każdy z wymiarów 3 i 4 zawiera po dwie wartości składowe, które nie są oczywiste co do określenia tej zgodności. Dla wymiaru 3 są to: związki ze społecznością lokalną i związki ze społecznością globalną, a dla wymiaru 4 – współodpowiedzialność za pozamaterialne publiczne dobro wspólne i współodpowiedzialność za ważne sprawy społeczności narodowej.

Wśród wartości wyodrębnionych w wymiarze 3: indywidualizm – wolność i rozwój średnia wyników wszystkich badanych co do wartości składowej: związki ze społecznością lokalną (sąsiedzi i inne osoby w miejscu zamieszkania) (załącznik 3, stwierdzenie a51, tabela 11) wskazuje na ocenianie jej jako raczej ważnej i oznacza jednocześnie raczej niski stopień nasilenia tendencji neoliberalnych, czyli zgodności z wartościami promowanymi w neoliberalizmie. Grupa badawcza (nauczyciele etyki) uzyskała przy tym wynik mówiący, że ceni ona związki ze społecznością lokalną bardziej niż grupa kontrolna (nauczyciele innych przedmiotów). A zatem nauczyciele etyki wykazują mniejszą

zgodność cenionych wartości z wartościami promowanymi w neoliberalizmie niż nauczyciele innych przedmiotów w zakresie tej wartości. Wartość składowa: związki ze społecznością globalną (załącznik 3, stwierdzenie a55, tabela 11) wskazuje na ocenianie tej wartości jako raczej nieważnej i oznacza jednocześnie raczej wysoki stopień zgodności z wartościami promowanymi w neoliberalizmie. Grupa badawcza uzyskała przy tym wynik mówiący, że ceni ona związki ze społecznością globalną bardziej niż grupa kontrolna. A zatem nauczyciele etyki wykazują ponownie mniejsze tendencje neoliberalne, inaczej – zgodność z wartościami promowanymi w neoliberalnym dyskursie, niż nauczyciele innych przedmiotów w zakresie tej wartości. Mając więc na uwadze analizę tych dwóch wartości składowych: związki ze społecznością lokalną i globalną w wymiarze 3: indywidualizm – wolność i rozwój, należy stwierdzić, że nauczyciele etyki cechują się mniejszym nasileniem tendencji neoliberalnych, czyli zgodnością cenionych przez nich wartości z tymi promowanymi w neoliberalizmie, w porównaniu z grupą nauczycieli innych przedmiotów.

Wśród wartości wyodrębnionych w wymiarze 4: wspólnotowość – dobro i współodpowiedzialność średnia wyników wszystkich badanych co do wartości składowej: współodpowiedzialność za pozamaterialne publiczne dobro wspólne (a13, średnia: 4,8) wskazuje na ocenianie tej wartości jako raczej ważnej i oznacza jednocześnie raczej niski stopień nasilenia tendencji neoliberalnych, przy czym grupa badawcza uzyskała wynik mówiący, że współodpowiedzialność za pozamaterialne publiczne dobro wspólne uważa za ważniejszą niż grupa kontrolna. A zatem nauczyciele etyki wykazują mniejsze tendencje neoliberalne niż nauczyciele innych przedmiotów w zakresie tej wartości.

Kolejna wartość składowa: współodpowiedzialność za ważne sprawy społeczności narodowej uzyskała średnią odpowiedzi wskazującą na uznanie jej jako ważnej (a20; średnia: 5,3 na skali 0–6) (załącznik 3, tabela 10) i oznacza jednocześnie niski stopień nasilenia tendencji neoliberalnych, przy czym grupa badawcza uzyskała wynik mówiący, że współodpowiedzialność za ważne sprawy społeczności narodowej jest dla niej ważniejsza niż dla grupy kontrolnej i jest to istotna różnica ($p = 0,024$). A zatem nauczyciele etyki wykazują mniejsze tendencje neoliberalne niż nauczyciele innych przedmiotów w zakresie tej wartości.

Mając na uwadze analizę tych dwóch wartości składowych w wymiarze 4: współodpowiedzialność za pozamaterialne publiczne dobro wspólne i współodpowiedzialność za ważne sprawy społeczności narodowej, należy stwierdzić, że nauczyciele etyki cechują się mniejszym nasileniem tendencji neoliberalnych w porównaniu z grupą nauczycieli innych przedmiotów w zakresie wymiaru: wspólnotowość – dobro i współodpowiedzialność i jest to istotna różnica ($p = 0,024$). Nauczyciele innych przedmiotów etyki wyka-

zują istotnie silniejszą tendencję do przejawiania wartości neoliberalnych w porównaniu z nauczycielami etyki. Nauczyciele etyki cechują się większym zorientowaniem na wspólnotowość, solidarność społeczną i wartości demokratyczne.

Można stwierdzić, że nauczyciele etyki wykazują mniejsze nasilenie tendencji neoliberalnych, o czym świadczy wysoki wynik w wymiarze wartości niepromowanych w neoliberalizmie: wspólnotowość – dobro i współodpowiedzialność w porównaniu do nauczycieli innych przedmiotów, którzy zdecydowanie bardziej uznają za ważne wartości promowane w dyskursie neoliberalnym.

O ile w przypadku wymiaru: wspólnotowość – dobro i współodpowiedzialność istnieje jasność co do jego lokacji na kontinuum mniejszej lub większej zgodności z wartościami promowanymi w neoliberalizmie, czyli stopnia nasilenia tendencji neoliberalnych, o tyle w przypadku wymiaru wartości: indywidualizm – wolność i rozwój już takiej jasności nie ma, ponieważ w wymiarze tym znajdują się zarówno te wartości, które są promowane w dyskursie neoliberalnym, jak i te, które nie są w nim obecne. Jednak patrząc na wysokie wyniki w grupie badawczej dwóch wartości niepromowanych w neoliberalizmie, wchodzących w skład tego wymiaru: współodpowiedzialność za pozamaterialne publiczne dobro wspólne (a13; średnia 5,0) i współodpowiedzialność za ważne sprawy społeczności narodowej (a20; średnia 5,6) oraz raczej niskie wyniki tendencji neoliberalnych w zakresie dwóch wartości składowych: związki ze społecznością lokalną (sąsiedzi i inne osoby w miejscu zamieszkania) (a51; średnia 5,3) i społecznością globalną (a55; średnia 3,3), należy uznać, że nauczyciele etyki raczej w niskim stopniu wykazują tendencje neoliberalne w zakresie omawianych wartości. W porównaniu do grupy badawczej nauczyciele z grupy kontrolnej uzyskali w zakresie tych samych czterech wartości składowych niższe wyniki dwóch wartości składowych niepromowanych w neoliberalizmie (a13 i a20) oraz wyższe wyniki dwóch wartości promowanych w neoliberalizmie (a51 i a55). Innymi słowy etycy wykazują tendencje mniej neoliberalne w sferze wartości niż nauczyciele innych przedmiotów. Wszyscy badani nauczyciele deklarowali taki stopień uznawania wartości składowych w zakresie wymiaru 3: indywidualizm – wolność i rozwój oraz wymiaru 4: wspólnotowość – dobro i współodpowiedzialność, który potwierdza obecność promowanych w neoliberalizmie wartości i ich ważność dla badanych osób. System wartości badanych nauczycieli odzwierciedla tendencje do przejawiania wartości neoliberalnych w stopniu umiarkowanym: ani niskim, ani wysokim. Jednak stopień zgodności tendencji neoliberalnych w tych dwóch wymiarach jest wyższy u nauczycieli innych przedmiotów niż u nauczycieli etyki.

Można zatem stwierdzić, że stopień nasilenia tendencji neoliberalnych jest niższy w grupie nauczycieli etyki niż w grupie nauczycieli innych przed-

miotów. Tę zależność obrazują wykresy 2 i 3. Obie grupy wykazują umiarkowany (ani niski, ani wysoki) poziom nasilenia tendencji neoliberalnych w odniesieniu do wymiaru: indywidualizm – wolność i rozwój oraz niski w wymiarze wartości: wspólnotowość – dobro i współodpowiedzialność, które spośród dziewięciu wyodrębnionych okazały się istotnie ważne w porównaniach między grupami badawczymi. Chociaż stopień nasilenia tendencji neoliberalnych jest umiarkowany, to grupa kontrolna przejawia skłonność do większego, a grupa badawcza do mniejszego nasilenia tych tendencji w sferze wartości i jest to istotna różnica między nimi.

Podsumowując, analiza wyników wskazuje na raczej wysoki stopień występowania tendencji konformistycznych u badanych nauczycieli. Rozpatrując problem nasilenia kontroli neoliberalnej w sferze polityki oświatowej, można stwierdzić, że wynik ten nie jest optymistyczny. W szerszym kontekście pozostałych wymiarów wartości, które okazały się istotne dla badanych nauczycieli i w których pojawiły się istotne różnice między grupami (wymiar 3 i 4), może to sugerować podatność na wpływy zewnętrzne, w tym ideologiczne, w codziennym funkcjonowaniu badanych nauczycieli. Okazało się, że etycy wykazują mniejsze nasilenie tendencji konformistycznych w stosunku do nauczycieli innych przedmiotów. Uzyskali oni równocześnie wysoki wynik w wymiarze 4 wartości: wspólnotowość – dobro i współodpowiedzialność w porównaniu do nauczycieli innych przedmiotów, u których stopień nasilenia tendencji neoliberalnej jest nieco wyższy niż u etyków i jest to zależność istotna. W przypadku wymiaru 3 wartości: indywidualizm – wolność i rozwój okazało się, że stopień nasilenia tych tendencji jest raczej wysoki i jest również niższy w grupie nauczycieli etyki niż w grupie innych nauczycieli. Innymi słowy, nauczyciele etyki wykazują mniejsze tendencje konformistyczne i indywidualistyczne oraz bardziej cenią współodpowiedzialność i dbanie o dobro wspólne niż nauczyciele innych przedmiotów. Szczegółowa analiza wartości wchodzących w skład wyłonionych z analiz statystycznych i treściowych wymiarów wskazuje, że wszyscy badani są bardziej skłonni do naturalnego ulegania nasilającej się kontroli w edukacji. Biorąc pod uwagę niski poziom wiedzy i zainteresowania istotą neoliberalnych wpływów (zob. rozdział VI), badani nauczyciele mogą stać się łatwiejszym celem ideologicznych działań. Wyniki te są tym bardziej niepokojące, im bardziej procesy globalizacyjne i mechanizmy wolnorynkowe zawłaszczają poszczególne sfery życia publicznego.

ROZDZIAŁ IV

WARTOŚCI CENIONE PRZEZ UCZNIÓW W OPINII NAUCZYCIELI

Wstęp

Etos szkoły odzwierciedla się w tym, co i w jaki sposób prezentują uczniom nauczyciele w procesie kształcenia i wspólnego dzielenia przestrzeni i czasu, w procesie systematycznego, mniej lub bardziej świadomego oddziaływania. Nie mniej ważne dla całościowego oglądu świata edukacji jest to, co wnosi młode pokolenie. Program szkoły oraz nauczyciele i ich system wartości stanowią istotny wkład w budowanie etosu szkoły, jednak wpływy zewnętrzne, zwłaszcza te o zasięgu globalnym, są w stanie modyfikować rzeczywistość edukacyjną, podobnie jak uczniowie wraz z całym swym zasobem kulturowo-społecznym, intelektualnym i psychofizycznym nadają niepowtarzalny charakter światu edukacji. Z tego też powodu ważne jest, aby systematycznie i uważnie obserwować zmiany w reprezentacjach rzeczywistości wszystkich osób zaangażowanych w proces szkolnego kształcenia.

Ciekawe spojrzenie na etos szkoły stanowią opinie nauczycieli o młodym pokoleniu. Część pytań ujętych w ankietach odnosiła się do cech i wartości dotyczących osoby ucznia, które badani nauczyciele postrzegają jako ważne w całokształcie oddziaływań edukacyjnych szkoły oraz ważne dla uczniów w opinii nauczycieli.

Nauczyciele zostali poproszeni o określenie, jak bardzo ważne są wymienione w ankiecie cechy i wartości dotyczące ucznia w całokształcie oddziaływań szkoły. Badani zaznaczali na skali 0–6 stopień ważności danej cechy/wartości – na ile jest ona ważna we współczesnych realiach szkoły. W odniesieniu do pierwszej kwestii, czyli ważności poszczególnych cech i wartości dotyczących osoby ucznia w opinii badanych, istotne różnice między

nauczycielami etyki (grupa badawcza) a pozostałymi nauczycielami (grupa kontrolna) pojawiły się w ocenie ważności następujących cech:

- wspólne podejmowanie decyzji przez uczniów (p4f; M-W = 445,0; $p = 0,015$),
- pieniądź jako symbol sukcesu (p4i; M-W = 451,00; $p = 0,019$),
- wartości niematerialne (zdolności ucznia: wiedza i umiejętności) (p4l-p4r; M-W = 417,5; $p = 0,011$) (załącznik 5, tabela 13, wykres 7).

Mimo że obie grupy oceniają wspólne podejmowanie decyzji przez uczniów jako bardzo ważne, to nauczyciele etyki uznają tę cechę za istotnie ważniejszą niż inni. Pieniądź jako symbol sukcesu to wartość oceniana przez obie grupy jako stosunkowo mało ważna (p4i), jednak w ocenie całokształtu oddziaływań szkoły jest wyżej oceniana przez etyków niż pozostałych nauczycieli. Wartości niematerialne (zdolności ucznia: wiedza i umiejętności) są przez etyków oceniane jako mniej ważne w całokształcie oddziaływań szkoły, choć obie grupy badanych oceniły tę wartość jako bardzo ważną. Wyniki te wskazują również na wysoką ocenę wartości niematerialnych, czyli oznaczają niskie tendencje neoliberalne – prorynkowe (załącznik 5, tabela 13, wykres 7).

Wszyscy badani nauczyciele uznają, że najwyżej cenione są wartości:

- indywidualna wolność wypowiedzi (p4a),
- wartości niematerialne (jakim ktoś jest człowiekiem – jego cechy) (p4k),
- zdolności ucznia: wiedza i umiejętności (p4l),
- współpraca między uczniami (p4w).

Są to obecnie najważniejsze w realiach szkoły i jednocześnie warte promowania w całokształcie oddziaływań edukacyjnych wartości dotyczące ucznia w opinii nauczycieli. Na przeciwległym krańcu lokuje się:

- docenianie statusu materialnego (co ktoś ma – przedmioty) (p4h),
- pieniądź jako symbol sukcesu, np. edukacyjnego, społecznego (zamożność rodziny ucznia) (p4i),
- wysoka pozycja społeczna rodziców ucznia jako symbol sukcesu, np. edukacyjnego, społecznego (p4j),
- konkurencja między uczniami (p4u).

Te cechy ucznia zostały uznane za najmniej ważne i jednocześnie najmniej warte promowania w całokształcie oddziaływań edukacyjnych szkoły. Obie wyróżnione grupy wartości, które w opinii nauczycieli są obecne najintensywniej i najrzadziej w środowisku szkolnym, są wskaźnikiem niskiej tendencji neoliberalnej, a zatem wartości obecne i nieobecne w środowisku szkoły w niewielkim stopniu są zgodne z tymi, które są promowane w dyskursie neoliberalnym.

Zgodnie z tym, co przedstawia wykres 7, w nasileniu tendencji neoliberalnych istotne różnice występują między nauczycielami etyki a pozostałymi nauczycielami w zakresie trzech wspomnianych cech/wartości:

- wspólnego podejmowania decyzji przez uczniów (p4f),
- wartościowania osoby ucznia przez pryzmat wartości materialnych: pieniądź jako symbol sukcesu (zamożność jego rodziny) (p4i),
- wartościowania osoby ucznia przez pryzmat wartości niematerialnych: zdolności ucznia, posiadanej wiedzy i umiejętności (p4l).

Nauczyciele etyki uznają wspólne podejmowanie decyzji za cechę ważniejszą niż pozostali i jest to zależność istotna statystycznie (załącznik 5; tabela 13, stwierdzenie p4f). Ta sama grupa w porównaniu z grupą kontrolną twierdzi, że w szkole częściej ocenia się ucznia przez pryzmat zamożności jego rodziny oraz przez pryzmat jego zdolności, wiedzy i umiejętności. Inne odpowiedzi dotyczące postrzegania danej cechy/wartości jako ważnej w całości oddziaływań szkoły okazały się nieistotne statystycznie w porównaniach wyników między dwiema badanymi grupami. Tymczasem statystyki opisowe dowodzą, że w większości przypadków badani nauczyciele wskazują na to, co jest ważne w szkole – zgodnie z tym, co jest uznawane za ważne w neoliberalizmie. Nasilenie tych tendencji obrazuje wykres 7. Jest to orientacja na indywidualizm i materialne korzyści, chociaż w opiniach nauczycieli etyki w porównaniu z grupą nauczycieli innych przedmiotów częściej pojawiała się odpowiedź, że w całości oddziaływań szkoły obecna jest orientacja na wspólnotowość i niematerialne korzyści.

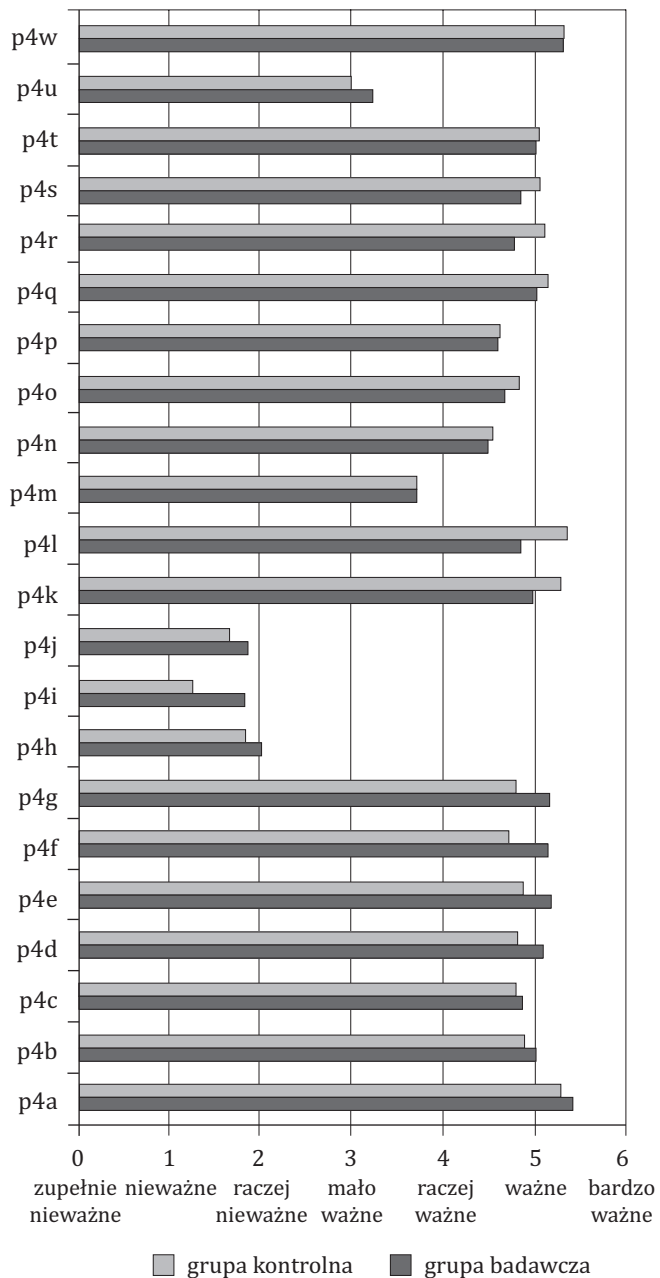
W obu grupach pojawia się tendencja do uznawania, że indywidualna wolność wypowiedzi (p4a), indywidualna sprawiedliwość (p4q), wspólne dobro (p4t), grupowa sprawiedliwość (p4r), wartości niematerialne (p4l, p4k) to aktualnie najważniejsze w całości oddziaływań szkoły cechy i wartości dotyczące ucznia. Na przeciwnym krańcu sytuacji znajduje się współpraca między uczniami.

Poniższe wykresy obrazują rozkład opinii nauczycieli etyki (grupa badawcza) i nauczycieli innych przedmiotów humanistycznych (grupa kontrolna) na temat spraw i wartości, które są obecnie cenione w całości oddziaływań szkoły (wykres 7) oraz takie, które cenią uczniowie (wykres 8). Zdania o odwrotnym punktowaniu w pytaniu 4 i 5 zawierają stwierdzenia nr 5, 6, 7, 11, 12, 18, 20, 22. Dokonano odwrócenia ich punktacji w celu zobrazowania zgodności cenionych spraw i wartości z tymi, które są promowane w dyskursie neoliberalnym.

Jakie wartości i w jakim stopniu są ważne dla uczniów w opinii nauczycieli? W jakim stopniu, według badanych nauczycieli, wartości i podejmowanie działań, które są zgodne z dyskursem neoliberalnym (prorynkowych), jest ważne dla większości uczniów?

Interesujące było to, czy w opiniach badanych nauczycieli wartości neoliberalne (prorynkowe) oraz podejmowane działania, które są zgodne z dyskursem neoliberalnym, są wysoko cenione i warto je promować w całości oddziaływań edukacyjnych szkoły. Wysoki stopień ważności poszczególnych

Wykres 7. Cechy i wartości dotyczące ucznia – stopień ich ważności w procesie kształcenia w opinii nauczycieli



Źródło: badania własne (2012).

wartości i działań zgodnych z dyskursem neoliberalnym może świadczyć o dominacji dyskursu neoliberalnego. Przyjęłam więc hipotezę, że dla większości uczniów wartości neoliberalne (prorynkowe) oraz podejmowane działania zgodne z dyskursem neoliberalnym są wysoko cenione w następujących wymiarach (dymensjach) wartości i działań:

- materializm – antymaterializm/duchowość,
- indywidualizm – wspólnotowość.

Kolejne odpowiedzi dotyczyły więc określenia tego, co jest cenne dla obecnego młodego pokolenia w opinii nauczycieli. W obu grupach (badawczej i kontrolnej) nauczyciele wyrazili opinię, że najważniejsze dla ich uczniów cechy i wartości (skala ocen od 0 – zupełnie nieważne do 6 – bardzo ważne) to:

- indywidualne dobro (p5s),
- indywidualna sprawiedliwość (p5q),
- indywidualna wolność wypowiedzi i wyboru (p5a i p5b),
- indywidualna wolność działania (p5c), a w dalszej kolejności działania nastawione na indywidualny sukces, korzyść, zysk (p5m) (najwyżej oceniane w pytaniu 5 były kolejno: p5a, p5b, p5c, p5q i p5s).

Na przeciwległym końcu, uznane za najmniej ważne, znalazły się:

- działania nastawione na wspólny sukces, korzyść, zysk (p5n),
- grupowa przedsiębiorczość/zaradność (p5p),
- grupowa sprawiedliwość (domaganie się/dbanie o nią) (p5r),
- dbanie o wspólne dobro (p5t),
- współpraca między rówieśnikami (p5w),
- wspólne podejmowanie decyzji z rówieśnikami (p5w),
- tworzenie wspólnoty z rówieśnikami (najniżej oceniane w pytaniu 5 były kolejno: p5n, p5p, p5r, p5t, p5w i p5f; załącznik 5, tabela 14, wykres 8).

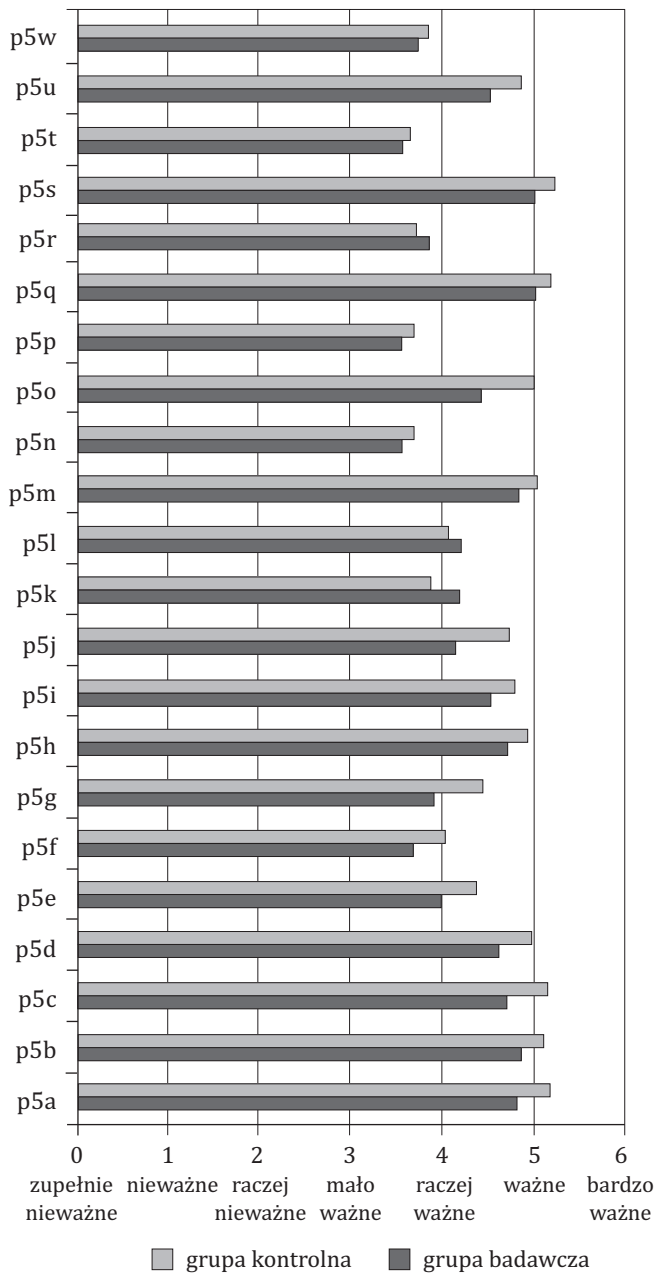
Według nauczycieli uczniowie najbardziej cenią wartości indywidualistyczne. Są zorientowani na własną osobę, co potwierdza również wynik o uznaniu za najmniej ważne dla uczniów wspólnych spraw i wartości. Dominuje zatem indywidualizm jako jedna z najbardziej charakterystycznych cech etyki neoliberalnej.

Zgodnie z wykresem 8 w opiniach badanych nauczycieli na temat wartości ważnych dla uczniów istotne są różnice między nauczycielami etyki a nauczycielami innych przedmiotów. Ci ostatni w porównaniu z etykami częściej uważają, że ich uczniowie cenią następujące sprawy i wartości:

- wysoka pozycja społeczna rodziców ucznia jako symbol sukcesu, np. edukacyjnego, społecznego (P5j; M-W = 420,00; $p = 0,008$),
- indywidualna przedsiębiorczość/zaradność (P5o; M-W = 401,00; $p = 0,004$)
- konkurencja między rówieśnikami (P5u; M-W = 431,00; $p = 0,010$).

Wymienione sprawy i wartości są zgodne z tym, co jest promowane w dyskursie neoliberalnym. Można zatem stwierdzić, że nauczyciele etyki

Wykres 8. Cechy i wartości, które są ważne dla uczniów w opinii nauczycieli oraz zgodne z wartościami promowanymi w neoliberalizmie



Źródło: badania własne (2012).

w porównaniu z innymi nauczycielami w mniejszym stopniu uważają, że ich uczniowie cenią te trzy wartości, które są zgodne z neoliberalizmem. Potwierdza to kolejny wynik, który mówi, że etycy częściej wskazują jako cenne dla uczniów wspólne działania z kolegami i koleżankami ($p=0,009$), można więc wskazać na brak reprezentacji tej wartości w dyskursie neoliberalnym. Występuje zatem zależność, że ci nauczyciele, którzy wykazują mniejszą zgodność cenionych wartości z tymi, które są promowane w neoliberalizmie, również postrzegają w ten sposób swoich podopiecznych.

Przedstawione poglądy nauczycieli na temat cech i wartości dotyczących uczniów, które można uznać za ważne w całokształcie oddziaływań edukacyjnych szkoły, wskazują na obecność wartości promowanych w neoliberalizmie, zwłaszcza takich jak indywidualizm, w tym wolność indywidualna i nastawienie na sukces społeczny i materialny oraz własną korzyść z wykorzystaniem mechanizmów wolnorynkowych, takich jak konkurencja i rywalizacja. Podobny wynik odnosi się do cech i wartości ważnych dla uczniów w opinii ich nauczycieli. Obraz młodego pokolenia na przykładzie tej grupy badanych osób zawiera mocne akcenty aksjologiczne, zgodne z etyką neoliberalną. Można przypuszczać, że etos współczesnej szkoły będzie się zmieniać w kierunku charakterystycznym dla neoliberalizmu i takim, który odpowiada przemianom w sferze gospodarki wolnorynkowej. Problematyka ta jednak wymaga szerszych badań, na większą skalę, ponieważ badana grupa osób, choć wystarczająco liczna dla opracowania statystyk i przewidywań, jest jednak zbyt mała, by dokonać generalizacji otrzymanych wyników. Kolejnym ważnym etapem badań powinno być bezpośrednie dotarcie do dzieci i młodzieży w celu obserwacji zmian w obszarze wartości i spraw uznawanych przez nich za ważne. W wyniku analiz materiału empirycznego różnica, jaka ujawnia się między pokoleniem reprezentowanym przez nauczycieli a pokoleniem ich uczniów w sferze wartości, wskazuje na przemiany w kierunku zgodnym z neoliberalizmem. Należy jednak podkreślić, że grupa nauczycieli etyki, czyli osób, których zasobem jest bogate wykształcenie humanistyczne, zwłaszcza filozoficzne i etyczne, stanowi ważną siłę w działaniach oporowych wobec dominacji neoliberalizmu we współczesnym świecie edukacji szkolnej. Promowanie w całokształcie oddziaływań szkoły orientacji na zdobywanie i pogłębianie wiedzy humanistycznej oraz na rozwój myślenia, krytycyzmu i refleksyjności jest sposobem przeciwstawiania się programowemu sprowadzaniu młodych ludzi do roli użytecznych obiektów w świecie handlu i nadmiernemu koncentrowaniu się na wartościach indywidualistycznych, materialistycznych i niepohamowanej konsumpcji.

1. Indywidualizm – wspólnotowość

Z przedstawionych wyżej danych wynika, że w opinii badanych nauczycieli z obu grup, kontrolnej i badawczej, wspólne podejmowanie decyzji przez uczniów jest oceniane jako bardzo ważne w całokształcie oddziaływań szkoły, przy czym nauczyciele etyki uznają tę cechę za istotnie ważniejszą niż pozostali ($p4f$; $M-W = 445,0$; $p = 0,029$). Rezultat ten wskazuje jednak na małą skłonność badanych nauczycieli do zachęcania uczniów do konkurencji, przy czym nauczyciele etyki są bardziej nastawieni na wspólnotowość w zakresie wspólnego podejmowania decyzji. Obie grupy nauczycieli (etyki i innych przedmiotów) wyraziły bardzo podobną opinię, że współpraca między rówieśnikami dla większości uczniów jest nieważna, jednak dla nauczycieli jest to bardzo istotna cecha, warta promowania w całokształcie oddziaływań szkoły. Natomiast konkurencja między rówieśnikami jest dla uczniów raczej ważna. Nauczyciele uważają ją zaś za mało ważną lub prawie nieważną. Istnieje więc w tej kwestii różnica między młodym a starszym pokoleniem. Jednocześnie, biorąc pod uwagę choćby taki element systemu edukacji, jak testowalność wyników kształcenia i popularne rankingi rezultatów nauczania uczniów i szkół, te tendencje rywalizacyjne będą się nasilać.

Wartości zorientowane na indywidualizm są wysoko cenione. Dominuje wolność, w tym indywidualna wolność wypowiedzi, decydowania i działania. Równie ważne jest dbanie o indywidualny rozwój, własną korzyść i sukces oraz indywidualną sprawiedliwość. Jest to związane z silnym naciskiem na karierę szkolną, efekty kształcenia i stymulowanie uczniów do zdobywania jak najlepszych ocen. Dobro indywidualne jest jedną z najwyższej cenionych wartości. Logicznie komponuje się tu także instrumentalna wartość, jaką jest indywidualna przedsiębiorczość i zaradność. W opinii nauczycieli cechy i wartości ucznia odnoszące się do wartości zorientowanych na wspólnotowość, m.in. wspólne dobro, grupowa sprawiedliwość, podejmowanie wspólnych działań i współodpowiedzialność, są ważne w całokształcie oddziaływań edukacyjnych szkoły (wykres 7). Okazuje się jednak, że uczniowie w opinii swoich nauczycieli nie cenią tak wysoko wartości zorientowanych na wspólnotowość (wykres 8). Są one dla nich raczej nieważne. U uczniów dominuje nastawienie indywidualistyczne, natomiast nastawienie na związki i relacje międzyludzkie okazuje się być mało ważne. W opinii opiekunów uczniowie niejednokrotnie wyżej cenią wartości indywidualistyczne niż nauczyciele z perspektywy celów kształcenia. Obraz, jaki się z tego wyłania, ukazuje tendencje do osłabiania relacji międzyludzkich, rozkład i degradację kapitału społecznego.

Należy oczekiwać, że w miarę rozwoju i ugruntowywania się przemian społecznych, politycznych, a przede wszystkim ekonomicznych tendencja ku wartościom indywidualnym będzie stopniowo, ale sukcesywnie wzrastać,

a nastawienie wspólnotowe – słabnąć. Coraz większa aprobatą wolności i autonomii jest zgodna z wartościami indywidualistycznymi i egocentrycznym sposobem myślenia.

Równowaga między indywidualnym rozwojem a zaangażowaniem w życie wspólnoty sprzyja budowaniu społeczeństwa obywatelskiego i jednostki, która dzięki zakorzenieniu w kulturze może rozwijać swoje możliwości, kierując się dobrem własnym i dobrem ogółu. Poszukiwanie tej wspólnej płaszczyzny dla „ja” i „my” jest niełatwym zadaniem, dlatego przygotowanie młodego człowieka do sprostania temu wyzwaniu zależy m.in. od jakości wsparcia i wpływu osób znaczących, rodziców, a później rówieśników, w szczególności zaś instytucji wychowania, na których powinna spoczywać odpowiedzialność za równowagę między dążeniem do dobra indywidualnego i dobra wspólnego. Ważnym zadaniem szkoły jest także dbanie o ukierunkowanie poglądów społeczno-politycznych dzieci i młodzieży. Wolność i równość są wartościami, które w szczególny sposób ukierunkowują młodego człowieka na świat wewnętrzny i zewnętrzny. Jedną z propozycji podążania w tym kierunku stanowi dwuwartościowy model ideologii politycznej Milтона Rokeacha (1973, 1979b). Zgodnie z tym Philip E. Tetlock uważa, że „wartości ostateczne są podstawą wszystkich systemów politycznych i określają bilans stanu polityki publicznej” (Tetlock, Peterson i Lerner 1996).

2. Materializm – niematerializm

Co cenią uczniowie w zakresie wartości na skali materializm – niematerializm w opinii ich nauczycieli? Wartości niematerialne (zdolności ucznia: wiedza i umiejętności) są przez etyków oceniane jako mniej ważne w całokształcie oddziaływań szkoły być może z tego powodu, że nadają oni większe znaczenie rozwojowi umiejętności poznawczych, krytycznemu myśleniu i nastawieniu na kształtowanie relacji międzyludzkich niż inni nauczyciele.

Podobnie jak w przypadku orientacji na wspólnotowość, w kwestii wartości materialistycznych pojawiają się różnice między pokoleniem nauczycieli i uczniów. Pierwsi z nich uważają, że wartości związane z dobrem wspólnym są ważne i powinny być promowane w szkole. Wydaje się, że nauczyciele, wyrażając taką opinię, uznają, iż wartości te są obecne i powinny być wzmacniane w środowisku szkolnym. Okazuje się jednak, że uczniowie zdecydowanie różnią się w tej kwestii. Odmiennie od grupy nauczycieli postrzegani są przez wychowawców jako jednostki nastawione nie tylko indywidualistycznie, ale też silnie materialistycznie. Wartości niematerialne, takie jak: zdolności, wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne (p5l), oraz cechy osobowości – to, jakim ktoś jest człowiekiem (p5k), są dla uczniów nieważne. Natomiast wysoko cenią oni wartości materialne i pieniądz jako symbol sukcesu (p5h, p5i).

Trzeba podkreślić, że jest to wynik negatywnie rokujący w kwestii rozwoju społeczeństwa wiedzy, a także demokracji. Można raczej mówić o natężeniu konsumpcyjnych tendencji charakteryzujących młode pokolenie, dla których ważna jest wolność samostanowienia, lecz już nie rozwój ku bardziej duchowym i wspólnotowym wartościom.

Uzyskane wyniki odnoszące się do uczniów, by służyć generalizacji i planowaniu zmian oświatowych, muszą zostać zweryfikowane kolejnymi badaniami, wymagają więc podjęcia trudu dokładnego i szerszego dookreślenia zjawiska.

3. Aspiracje i obawy uczniów w opinii nauczycieli

Materiał empiryczny zebrany na podstawie wywiadów z siedmioma nauczycielami etyki pozwolił na wyłonienie wartości najczęściej wyrażanych przez uczniów w opinii ich nauczycieli. Okazało się, że badani nauczyciele na podstawie zachowań i wypowiedzi swoich uczniów wymieniają:

- na pierwszym miejscu: przyjaźń i związki międzyludzkie (TOK23); własne dobro (kk25); własne zdanie (31); miłość i rodzinę (ajmz); wolność i życzliwość (001); rodzinę (00), (END12);

- na drugim miejscu: wolność i sprawiedliwość; koleżeństwo (TOK23); szacunek dla rodziny (kk25); poszanowanie rozmówców (31); przyjaźń (END12), (ajmz) i zdrowie (ajmz) (END12); pożądanie przedmiotów (001); dobrą pracę (00);

- na trzecim miejscu: idealizm (TOK23); zainteresowanie innymi (kk25) i przyjaźń (kk25), (END12); szczęście (ajmz); ciekawość świata, zazdrość i pychę (001); wspólnotę (00); pieniądze (END12).

Aspiracje/dążenia/cele najczęściej wyrażane przez uczniów w opinii ich nauczycieli to:

- na pierwszym miejscu: wolność (END12); spotkania z przyjaciółmi i dostatnie życie (00); zabawa (001); rodzina i dobra praca (ajmz); zdrowie i koleżeństwo (kk25); rozrywka, zdanie egzaminów i matury (TOK23);

- na drugim miejscu: wiedza (END12); podróże (00); wyjście ze szkoły (001); ukończenie szkoły w terminie (ajmz); pieniądze (kk25); akceptacja przez grupę (TOK23);

- na trzecim miejscu: sukces (END12); kontakt z rówieśnikami i podążanie za modą (001); zdobycie wykształcenia (ajmz); dobre oceny (kk25); dobre wykształcenie i praca (TOK23).

Obawy/lęki, które były najczęściej wyrażane przez uczniów w opinii ich nauczycieli, to:

- na pierwszym miejscu: lęk przed egzaminami i opinią innych (TOK23); choroba (END12); nieobecność rodziców (00); wykluczenie z grupy/samot-

ność (001); śmierć (ajmz); obawa przed wyśmianiem i wykluczeniem/brak kolegów (kk25);

– na drugim miejscu: obawy związane z wyborem dalszej drogi w życiu i brakiem akceptacji ze strony innych (TOK23); utrata pracy przez rodzica, konflikty w rodzinie (END12); presja ze strony rówieśników (00); mnogość obowiązków (001); strata bliskich, ciężka choroba, ukończenie szkoły (ajmz); złe oceny (kk25);

– na trzecim miejscu: samotność (00); agresja dorosłych, nienadążanie za modą (001); (ajmz); choroba/śmierć, utrata zaufania (kk25); poradzenie sobie na studiach (TOK23).

Wnioski z informacji uzyskanych od nauczycieli etyki potwierdzają przedstawione wcześniej dane z przeprowadzonych ankiet dotyczące wartości indywidualistycznych, dobra osobistego i sukcesu. Istotna kwestia, jaka tu się wyłania, to często akcentowane znaczenie bliskich związków i dobrych relacji, które umożliwią jednostce doświadczenie poczucia szczęścia osobistego. Natomiast w niewielkim stopniu ważne są wartości kolektywistyczne ukierunkowane na dobro innych ludzi. Potwierdza się również orientacja na wartości materialistyczne związane z konsumpcją i podążaniem za nowościami świata mody. Zdrowie jest wartością, która była kilkakrotnie wymieniana, a o którą badane osoby nie były pytane w części ankietowej. Utrata zdrowia bądź śmierć bliskich osób jest podstawą do obaw. Charakterystyczne jest również to, że uczniowie obawiają się o swoje osiągnięcia w nauce i dalszą karierę edukacyjną, a następnie zawodową. Jest to pewien rys sytuacji młodego człowieka w świecie edukacji zmieniającym się w wyniku czynników społecznych, ekonomicznych i politycznych kształtujących środowisko edukacyjne. Młody człowiek nie ma wyboru, jeśli chce w życiu osiągnąć sukces i prestiż społeczny, musi podjąć już na etapie edukacji szkolnej trud zabiegania o dobre stopnie i najlepsze wyniki testów zewnętrznych (po szkole podstawowej, gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej), ponieważ jest to jedyny sposób, by dostać w przyszłości pracę, która zapewni mu finansową stabilizację oraz poczucie szczęścia w życiu, warunkowanego z jednej strony dobrobytem materialnym, a z drugiej – bliskimi związkami z innymi ludźmi.

4. Wartości ważne dla uczniów w kontekście dyskursu neoliberalnego

Wolność indywidualna jako przewodnia wartość promowana w dyskursie neoliberalnym jest również wysoko notowana w systemie wartości uczniów w opinii ich nauczycieli. Stanowi jedną z najważniejszych wartości cenionych przez młode pokolenie (załącznik 5, tabela 14, wykres 8). Wyraża się m.in. przez indywidualną wolność wypowiedzi, decydowania i działania

oraz podkreślanie niepowtarzalności ucznia jako istoty ludzkiej i jego praw do samostanowienia. Wyniki badań jakościowych (wywiady z nauczycielami etyki) potwierdzają to ukierunkowanie na wartości indywidualistyczne oraz wolność. W pierwszej kolejności uczniowie cenią sobie wolność, własne dobro i szczęście postrzegane przez pryzmat bliskich relacji międzyludzkich (rodzina, sympatia, przyjaciel, koleżeństwo). Jednocześnie wartości te są aspiracjami uczniów. Można założyć, że młode pokolenie ukierunkowane jest w swoich dążeniach na indywidualne dobro i satysfakcję płynącą z zaspokajania potrzeb wolności osobistej i bliskości relacji interpersonalnych. Zdaniem nauczycieli ich uczniowie najczęściej obawiają się nie tyle utraty wolności osobistej, ile samotności i wykluczenia z atrakcyjnej dla nich grupy. Indywidualizm i wolność jednostki, które w dyskursie neoliberalnym promuje się jako najważniejsze wartości, reprezentowane są także przez młode pokolenie w opinii starszych.

Inną wartością, która pojawia się wśród najwyżej ocenianych, jest dobro materialne, czyli posiadanie rzeczy, zamożność, pieniądź jako symbol sukcesu oraz indywidualny sukces, który jest z kolei wspierany innymi ważnymi dla uczniów wartościami instrumentalnymi, a mianowicie przedsiębiorczością i zaradnością. W opinii nauczycieli ich uczniowie wyżej cenią wartości materialne, postrzegane jako ważne (stwierdzenie p5h, p5i; załącznik 5; tabela 14, wykres 8), niż niematerialne zdolności, takie jak wiedza i umiejętności, osobowość, ocenione jako raczej ważne (stwierdzenie p5k, p5l; załącznik 5, tabela 14, wykres 8). Co ciekawe, zarówno nauczyciele etyki, jak i nauczyciele innych przedmiotów (grupa badawcza i kontrolna) nie różnią się między sobą opinią na ten temat. Podobnie wszyscy odpowiadający na pytania ankietowe twierdzą, że młode pokolenie bardziej ceni swój indywidualny świat niż wartości kolektywistyczne. Wspólne dobro (p5t), grupowa sprawiedliwość (p5r), wspólne podejmowanie decyzji (p5f) okazują się mniej ważne niż osobisty sukces, korzyść i zysk (p5f) (załącznik 5, tabela 14, wykres 8). Dane te zostały potwierdzone w wywiadach. Podobnie jak w dyskursie neoliberalnym, również w grupie wartości cenionych przez uczniów nieobecne są wartości wspólnotowe, kolektywistyczne. Wprawdzie zdaniem nauczycieli biorących udział w wywiadzie ich uczniowie postrzegają rodzinę i bliskie relacje międzyludzkie jako wysoko cenione wartości, są one jednak silnie związane z dobrem osobistym i ograniczają się do wąskiej grupy osób, nie wychodząc poza nią. Ponadto, jak się okazuje, uczniowie nisko wartościują dobro wspólne i działania na rzecz innych osób. Orientację indywidualistyczną wzmacnia wysoka ocena takich wartości, jak indywidualna sprawiedliwość i dbanie o dobro indywidualne.

Pozytywnym aspektem podejścia pragmatycznego jest stymulowanie racjonalnego i praktycznego rozwiązywania problemów codziennego życia oraz podkreślanie wagi osobistej odpowiedzialności za jego jakość i kształt.

Negatywnym przejawem pragmatyzmu o wysokim nasyceniu jest instrumentalne traktowanie nie tylko rzeczy, ale i ludzi w osiąganiu osobistych celów, a także rozbitcie wspólnoty społecznej i zanik więzi międzyludzkich, które bazują na takich wartościach, jak solidarność i dobro wspólne. W rezultacie człowiek dąży do celów zorientowanych na własne „ja” i ewentualnie na najbliższe osoby, od których osiągnięcie owych celów zależy. Poświęca dużo czasu i energii walce o te dobra, np. dobrobyt materialny i wysoki status społeczny, który wynika z zajmowanej pozycji zawodowej, nie dbając przy tym o krąg rzeczywistości społecznej, która wykracza poza jego najbliższe sprawy i otoczenie. Zawężenie związków z innymi ludźmi czy wręcz stronięcie od nich bądź nawiązywanie relacji wyłącznie z powodów egoistycznych (model życia w pojedynkę) skutkuje znużeniem, poczuciem wyalienowania, braku sensu życia i głębokim odczuciem smutku i przygnębienia, aż po jego skrajną formę zmierzającą do samozagłady jednostki. Natomiast przesycenie etyką osobistej odpowiedzialności, czyli postrzeganie spraw i problemów wyłącznie z własnego, indywidualnego punktu widzenia, a nie dobra wspólnoty ludzi zamieszkujących to samo miasto czy kraj, jest czynnikiem sprzyjającym rozwojowi gospodarki wolnorynkowej i kapitalizmu zgodnie z dyskursem neoliberalnym.

ROZDZIAŁ V

WARTOŚCI PROMOWANE W POLITYCE OŚWIATOWEJ A WYBRANE ELEMENTY PROCESU KSZTAŁCENIA

1. Program nauczania a kontekst nauczania

Czy, a jeżeli tak, to jak często nauczyciel odwołuje się do różnych sfer funkcjonowania jednostki w świecie (od społeczności lokalnej do globalnej) w zakresie wydarzeń kulturalnych, kontekstu społecznego, wydarzeń ekonomicznych, i gospodarczych oraz politycznych? Jaki jest stopień zaangażowania nauczyciela w kierowanie uwagi uczniów na sfery funkcjonowania jednostki w świecie (od społeczności lokalnej do globalnej) w zakresie wydarzeń kulturalnych, kontekstu społecznego, wydarzeń ekonomicznych i gospodarczych oraz politycznych?

Przyjęto założenie, że kształcenie i wychowanie do życia w społeczeństwie demokratycznym wymaga częstego odwoływania się do różnych sfer funkcjonowania człowieka w świecie (od społeczności lokalnej do globalnej) w zakresie wydarzeń kulturalnych, kontekstu społecznego, wydarzeń ekonomicznych i gospodarczych oraz politycznych. Gloryfikacja indywidualizmu w dyskursie neoliberalnym stanowi przeszkodę w procesie uczenia się życia we wspólnocie ludzkiej rozumianej zarówno w wąskim (najbliższe osoby), jak i w szerokim, globalnym kontekście. Częste przywoływanie bliższych i dalszych perspektyw postrzegania roli jednostki we wspólnocie ludzkiej może przyczynić się do zrozumienia obcych społeczności i innych kultur świata oraz zwiększyć zaangażowanie ucznia w życie społeczności lokalnej oraz globalnej. Rzetelny przekaz informacji i podkreślanie pozytywnego znaczenia różnorodności międzykulturowej może wzmocnić demokratyczne nastawienie uczniów, a jednocześnie osłabić indywidualizm i egocentryzm.

Częstość przytaczania na lekcjach aktualnych wydarzeń z poszczególnych zakresów: 1) kulturalnych, 2) społecznych, 3) ekonomicznych i gospodarczych oraz 4) politycznych wskazuje na stopień zaangażowania nauczyciela i uznanie przez niego ważności owych spraw (stopień ważności) w kształceniu etycznym ucznia, które odnoszą się do różnych sfer funkcjonowania jednostki w świecie (od społeczności lokalnej do globalnej). Można również przyjąć, że częstość odwoływania się do aktualnych wydarzeń przez nauczyciela może przyczynić się do zaangażowania ucznia w różne sfery życia społecznego (kulturalną, społecznościową, ekonomiczną i gospodarczą, polityczną). Wysoki stopień zaangażowania w przekazywaniu informacji z danego zakresu w poszczególnych sferach: lokalnej, narodowej, europejskiej i globalnej może być wskaźnikiem silnego przekonania nauczyciela o dużym znaczeniu celu kształcenia, jakim jest rozwijanie świadomości uczniów związanej z ich przynależeniem do różnych sfer społecznego funkcjonowania jednostki (od lokalnej do globalnej) i wynikającej z tego konsekwencji, jaką jest znacząca i odpowiedzialna rola każdego człowieka.

Wszyscy badani nauczyciele, zarówno prowadzący zajęcia z etyki, jak i ci, którzy nauczają innych przedmiotów, zostali poproszeni o odpowiedź na pytanie, jak często w procesie nauczania odwołują się do różnych kontekstów życia publicznego, a zwłaszcza do aktualnych wydarzeń:

- kulturalnych (np. koncerty, wystawy, przedstawienia) (p6w),
- społecznych (np. festyn, inicjatywy społeczne, manifestacje) (p6s),
- ekonomicznych i gospodarczych związanych z pracą zarobkową i konsumpcją (np. nowe miejsca pracy, nowości na rynku usług i towarów, kryzysy finansowe) (p6e),
- politycznych (np. wybory, działalność władz państwowych, programy i działalność partii politycznych, manifestacje) (p6p) (tabela 17).

We wszystkich czterech kontekstach: kulturalnym, społecznym, ekonomiczno-gospodarczym i politycznym w całej grupie badawczej średnie odpowiedzi sytuowały się na poziomie umiarkowanym – raczej częstym (tabela 17; p6w, p6s, p6e, p6p). Na skali częstości odwoływania się do tych kontekstów życia publicznego [skala: 0 – bardzo rzadko (raz na semestr), 5 – bardzo często (prawie na każdej lekcji)] zaznaczano przeważnie odpowiedzi: raczej często (3 na skali 0–5), czyli dwa lub trzy razy w miesiącu (raz na dwa tygodnie). Oznacza to, że badani nauczyciele odwołują się do aktualnych spraw publicznych niezbyt często, ale też nie za rzadko, choć można powiedzieć, że jest to bardziej sporadyczne niż systematyczne i częste nawiązywanie do aktualnych wydarzeń.

Każda z czterech kategorii była rozpatrywana pod kątem zasięgu występowania tych spraw – od lokalnego po globalny. Nauczyciele mieli określić, jak często odwołują się w danej kategorii do spraw:

- w swojej miejscowości i regionie (p6_1),

- w kraju (p6_2),
- w Europie (p6_3),
- na świecie, czyli poza Europą (p6_4) (tabela 17 i 18).

Respondenci deklarowali, że najczęściej, tj. około raz w tygodniu (czyli na co drugiej lekcji), odwołują się do aktualnych spraw z życia publicznego we wszystkich czterech kontekstach (tabela 17) odnoszących się do najbliższego otoczenia, czyli w miejscu zamieszkania i regionie, a raczej często, tj. średnio dwa lub trzy razy w miesiącu (raz na dwa tygodnie) – w kraju i Europie. Natomiast najrzadziej, tj. raz na miesiąc, nawiązują do spraw życia publicznego w tych czterech kontekstach dziejących się poza Europą, czyli na świecie. Można więc mówić o tendencji do koncentrowania się na sprawach życia publicznego dotyczących najbliższej społeczności w miejscu zamieszkania i regionie, przy braku uwagi dla aktualnych kwestii i problemów o charakterze globalnym. Są one zbyt rzadko brane pod uwagę, zaledwie średnio raz na semestr.

Bardziej szczegółowa analiza materiału empirycznego na podstawie udzielonej przez całą grupę badawczą odpowiedzi wskazuje, że nauczyciele często, czyli raz w tygodniu (odpowiedź 4 na skali 0–5) odwołują się w czasie lekcji do:

- aktualnych wydarzeń kulturalnych w swojej miejscowości i regionie oraz w kraju,
- wydarzeń społecznych w swojej miejscowości i regionie.

Są to konteksty życia publicznego o zasięgu lokalnym i krajowym, do których badani nauczyciele odwołują się najczęściej ze wszystkich czterech kontekstów: kulturalnego, społecznego, ekonomiczno-gospodarczego i politycznego.

Odpowiedzi nauczycieli wskazują, że raczej często (odpowiedź 3 na skali 0–5) nawiązują w procesie kształcenia do:

- aktualnych wydarzeń kulturalnych w Europie,
- aktualnych wydarzeń społecznych w kraju,
- aktualnych wydarzeń ekonomiczno-gospodarczych i politycznych w swojej miejscowości i regionie oraz w kraju.

Najniższa średnia odpowiedzi dla całej grupy (odpowiedź 1 na skali 0–5) oznacza, że raczej rzadko nauczyciele odwołują się do następujących kategorii życia publicznego i ich zasięgów (na skali lokalny – globalny):

- aktualnych wydarzeń kulturalnych i społecznych w Europie i na świecie,
- aktualnych wydarzeń ekonomiczno-gospodarczych i politycznych w Europie i na świecie.

Okazało się, że etycy różnią się istotnie od innych nauczycieli w kwestii odwoływania się w procesie nauczania do aktualnych wydarzeń ekonomicznych i gospodarczych (p6e; M-W = 430,5; $p = 0,024$). Średnia ranga odpowiedzi w grupie kontrolnej była niższa niż w grupie badawczej. Oznacza to, że

nauczyciele etyki częściej podejmują tematy dotyczące sfery ekonomii i gospodarki niż pozostali badani.

Można ten fakt interpretować tak, że etycy skupiają się w nauczaniu na innych, nie tylko humanistycznych kwestiach życia publicznego, ponieważ kwestie etyczne i problemy tej natury są obecne w każdej sferze działań ludzkich, także w ekonomii i gospodarce. Zdecydowanie częściej akcentują zjawiska gospodarcze w najbliższym środowisku, w regionie, ponieważ postrzegają te kwestie jako ważne w edukacji etycznej lub też są bardziej świadomi istnienia związków między zmianami globalizacyjnymi w gospodarce i polityce a edukacją młodego pokolenia.

Tabela 17. Odwoływanie się do czterech kontekstów życia publicznego w nauczaniu – średnie rangi i statystyki testu

Konteksty życia publicznego i ich zasięg	Średnia ranga		Statystyki testu			
	grupa badawcza (n = 34)	grupa kontrolna (n = 35)	U Manna-Whitneya	W Wilcoxon	Z	istotność asympt. (dwustr.)
p6w1	32,51	37,41	510,500	1105,500	-1,052	0,147
p6w2	30,57	39,30	444,500	1039,500	-1,853	0,032
p6w3	33,28	36,67	536,500	1131,500	-0,718	0,237
p6w4	34,28	35,70	570,500	1165,500	-0,300	0,382
p6s1	33,10	36,84	530,500	1125,500	-0,802	0,212
p6s2	32,09	37,83	496,000	1091,000	-1,218	0,112
p6s3	36,63	33,41	539,500	1169,500	-0,677	0,250
p6s4	37,50	32,57	510,000	1140,000	-1,039	0,150
p6e1	30,00	39,86	425,000	1020,000	-2,076	0,019
p6e2	29,41	40,43	405,000	1000,000	-2,320	0,010
p6e3	32,69	37,24	516,500	1111,500	-0,964	0,168
p6e4	31,96	37,96	491,500	1086,500	-1,283	0,100
p6p1	31,35	38,54	471,000	1066,000	-1,514	0,065
p6p2	31,72	38,19	483,500	1078,500	-1,362	0,087
p6p3	32,19	37,73	499,500	1094,500	-1,168	0,122
p6p4	33,06	36,89	529,000	1124,000	-0,807	0,210
p6w	31,82	38,09	487,000	1082,000	-1,302	0,097
p6s	34,88	35,11	591,000	1186,000	-0,048	0,481
p6e	30,16	39,70	430,500	1025,500	-1,984	0,024
p6p	31,50	38,40	476,000	1071,000	-1,434	0,076
p6_1	30,71	39,17	449,000	1044,000	-1,757	0,040
p6_2	30,16	39,70	430,500	1025,500	-1,980	0,024
p6_3	33,69	36,27	550,500	1145,500	-0,535	0,296
p6_4	34,15	35,83	566,000	1161,000	-0,350	0,364

Źródło: badania własne (2012).

Wśród poszczególnych kategorii kontekstów życia publicznego w trzech przypadkach zaobserwowano istotne różnice pomiędzy nauczycielami obu grup badawczych. Były to pytania o częstość odwoływania się w nauczaniu do aktualnych wydarzeń kulturalnych w kraju (p6w2; M-W = 444,5; $p = 0,032$) oraz do wydarzeń ekonomicznych i gospodarczych w swojej miejscowości i regionie (p6e1; M-W = 425,0; $p = 0,019$) oraz w kraju (p6e2; M-W = 405,0; $p = 0,010$). W każdym przypadku średnia ranga odpowiedzi w grupie kontrolnej była niższa niż w grupie badawczej. Odpowiedzi udzielone przez nauczycieli etyki wskazują, że częściej niż inni nauczyciele nawiązują oni w nauczaniu do aktualnych wydarzeń kulturalnych w kraju oraz do wydarzeń ekonomicznych i gospodarczych w swojej miejscowości, regionie i kraju.

Ponadto okazało się, że występują istotne różnice między grupą badawczą a kontrolną w zakresie odwoływania się w nauczaniu do dwóch kontekstów życia publicznego:

- aktualnych wydarzeń kulturalnych (p6_1; M-W = 449,0; $p = 0,079$);
- aktualnych wydarzeń społecznych (np. festyn, inicjatywy społeczne, manifestacje) (p6_2; M-W = 430,5; $p = 0,024$).

Zarówno w pierwszym, jak i w drugim przypadku średnia ranga odpowiedzi w grupie kontrolnej była niższa niż w grupie badawczej. Etycy częściej niż nauczyciele innych przedmiotów nawiązywali do aktualnych wydarzeń kulturalnych i społecznych w procesie nauczania. Różnice pomiędzy badanymi grupami wskazują na to, że nauczyciele etyki częściej niż inni przekazują wiedzę i analizują w procesie kształcenia aktualne sprawy i problemy ze świata kultury, odwołują się do aktualnych wydarzeń kulturalnych, takich jak koncerty, wystawy, przedstawienia. W czasie lekcji etyki częściej przywołują znany uczniom kontekst społeczny. Wydarzenia z życia publicznego, różnego rodzaju inicjatywy społeczne lub manifestacje są okazją do podjęcia dyskusji o tematyce aksjologicznej. Proces kształcenia w szkole jest przez nich prowadzony w powiązaniu z szerszym kontekstem społecznym, który jest mniej lub bardziej bezpośrednio znany bądź doświadczany przez uczniów, a sytuuje się poza wydarzeniami świata edukacyjnego. Wynika to zapewne z braku konieczności koncentrowania się na sprostaniu wymogom testów i egzaminów zewnętrznych. Nauczyciele etyki mają większą autonomię w planowaniu i realizacji treści kształcenia, aby były one dostosowane do rzeczywistych potrzeb ucznia i obejmowały jednocześnie aktualne problemy społeczności w kontekście lokalnym i globalnym. Taka edukacja jest szansą dla współczesnej szkoły, by nauczyciele i uczniowie z zaangażowaniem i dyskursywnym nastawieniem podejmowali wspólnie próbę poznania samych siebie i otaczającego ich świata oraz przekształcali zastaną rzeczywistość z poszanowaniem praw każdego człowieka, mając na uwadze zarówno dobro jednostki, jak i dobro wspólne w lokalnym i globalnym kontekście.

2. Program nauczania a czas wykorzystany na kształcenie

W odniesieniu do programu nauczania a czasu wykorzystanego na kształcenie pytania badawcze koncentrowały się wokół następujących kwestii:

1. Jak dużo czasu nauczyciel przeznaczą na opanowanie przez uczniów niezbędnej wiedzy i umiejętności koniecznych do zaliczeń i testów wewnętrznych i zewnętrznych, a ile czasu na przekazywanie informacji i kształtowanie umiejętności poza minimum programowym?

2. Jak dużo czasu nauczyciel przeznaczą na kształtowanie u uczniów tolerancyjnej postawy i konstruktywnych wzorów komunikacji międzyludzkiej? Jaki jest stopień nastawienia demokratycznego nauczyciela?

3. Czy, a jeżeli tak, to w jakim stopniu, widoczny jest wpływ polityki oświatowej na obowiązki nauczyciela (konieczność realizowania podstawy programowej i przygotowania uczniów do testów wewnętrznych i zewnętrznych)?

Zgodnie z przyjętą hipotezą obecność i wpływ dyskursu neoliberalnego w polityce oświatowej nie sprzyja efektywnemu kształceniu, lecz uczeniu się głównie w celu zaliczenia testów. Nauczyciel ma mało czasu, aby realizować inne treści wykraczające poza obowiązującą podstawę programową. Nie ma również dostatecznej ilości czasu na kształtowanie tolerancyjnej postawy i kompetencji komunikacyjnych uczniów. Przewiduje się jednak, że nauczyciel o nastawieniu demokratycznym będzie przeznaczał na zajęciach z etyki porównywalną ilość czasu na wiedzę, umiejętności, tolerancyjną postawę i kompetencje komunikacyjne uczniów. Można to uzasadnić specyfiką kształcenia etycznego w szkole, której cele w równym stopniu dotyczą kształcenia i wychowywania, czyli wiedzy i umiejętności poznawczych ucznia, co kompetencji społecznych, m.in. wzmocnienia tolerancji międzyludzkiej i międzykulturowej. Można założyć, że nauczyciel, który przeznaczą dużo czasu na kształtowanie tolerancyjnej postawy i kompetencji komunikacyjnych uczniów, jest pozytywnie nastawiony do kształtowania społeczeństwa na bazie zasad demokracji. Przychylność wobec edukacji demokratycznej będzie mniejsza u tych nauczycieli, którzy przeznaczają bardzo mało czasu na kształtowanie postaw tolerancyjnych i konstruktywnych wzorów komunikacji międzyludzkiej.

Badani nauczyciele etyki (grupa badawcza) i innych przedmiotów (grupa kontrolna) byli pytani o ilość czasu przeznaczanego na nauczanie nastawione na zdobywanie przez uczniów wymaganej i niezbędnej wiedzy i umiejętności do zaliczeń, testów wewnętrznych i zewnętrznych oraz o ilość czasu przeznaczanego na wiedzę i umiejętności wykraczające poza wymagania programowe. Cele te zostały ujęte w cztery kategorie odnoszące się do czasu wykorzystanego w procesie kształcenia ucznia w zdobywaniu przez niego:

- wiedzy niezbędnej do zaliczeń oraz testów wewnątrzszkolnych i zewnątrzszkolnych (p9a),
- umiejętności koniecznych do zaliczeń oraz testów wewnątrzszkolnych i zewnątrzszkolnych (p9b),
- wiedzy niezbędnej do zaliczeń oraz testów wewnątrzszkolnych i zewnątrzszkolnych, a także wiedzy wykraczającej poza niezbędne wymagania programowe (p9c),
- umiejętności koniecznych do zaliczeń oraz testów wewnątrzszkolnych i zewnątrzszkolnych, a także umiejętności wykraczających poza wymagania programowe (p9d) (tabela 18, wykres 12).

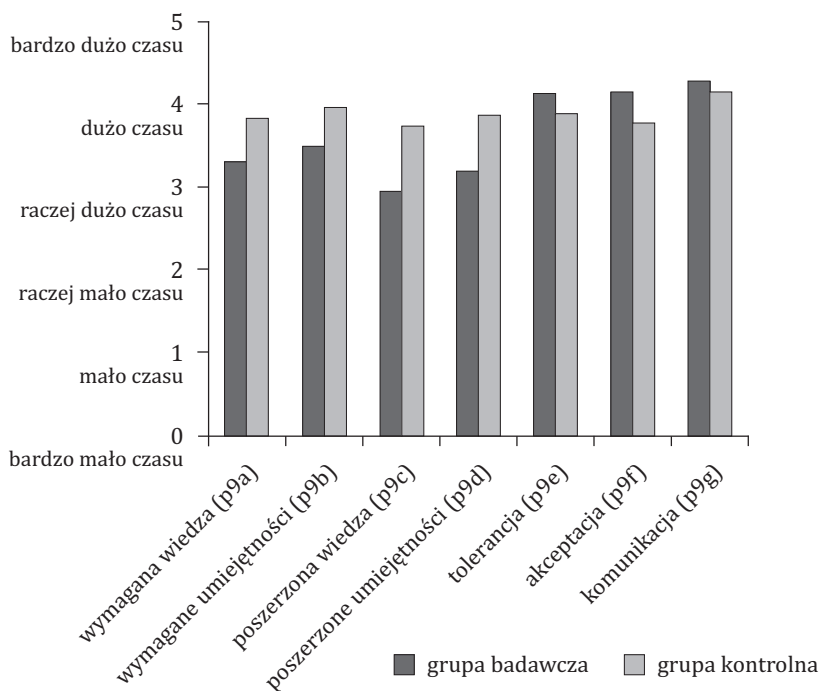
Nauczyciele z grupy badawczej i kontrolnej wskazywali na ilość rzeczywistego czasu nauczania, jaki przeznaczają na realizację celów kształcenia. Zaznaczali na skali od 0 do 5 ilość wykorzystanego czasu (0 – bardzo mało czasu, 5 – bardzo dużo czasu). W każdym przypadku dotyczącym celów kształcenia odnośnie do wiedzy i umiejętności pojawiały się istotne różnice między nauczycielami etyki i nauczycielami z grupy kontrolnej w ilości wykorzystania rzeczywistego czasu nauczania. Uzyskane dane obrazują tabela 18 i wykres 12. Wskazują one na istotne różnice między tymi grupami w ilości rzeczywistego czasu wykorzystanego na nauczanie: niezbędnej wiedzy do zaliczeń oraz testów wewnątrzszkolnych i zewnątrzszkolnych (p9a; $M-W = 430,0$; $p = 0,019$), jak i wiedzy wykraczającej poza wymagania programowe (p9c; $M-W = 342,5$; $p = 0,001$), a także niezbędne umiejętności do zaliczeń oraz testów wewnątrzszkolnych i zewnątrzszkolnych (p9b; $M-W = 435,0$; $p = 0,022$), jak i umiejętności wykraczające poza niezbędne wymagania programowe (p9d; $M-W = 355,5$; $p = 0,001$) (tabela 18, wykres 12). W przypadku spożytkowania czasu na wiedzę i umiejętności konieczne do opanowania podstaw programowych wszyscy badani twierdzą, że przeznaczają dużo czasu (średni wynik na skali 0–5 lokuje się blisko poziomu 4), a nieco mniej czasu na zdobywanie przez ucznia wiedzy i umiejętności dodatkowych (choć jest to wynik 3 na skali 0–5). W pewnym sensie nieoczekiwany wynik odnosi się do istotnej różnicy w odpowiedziach etyków w stosunku do nauczycieli innych przedmiotów. Ci pierwsi, z grupy badawczej, przeznaczali w procesie nauczania istotnie mniej czasu na wiedzę i umiejętności zarówno te niezbędne, czyli określone w minimum programowym, jak i te wykraczające poza konieczne wymagania programowe, choć ich odpowiedzi mówiły o raczej dużej lub dużej ilości czasu wykorzystanego na ten cel (wyniki odpowiednio: 3 i 4 na skali 0–5), co oznaczało odpowiedź odpowiednio między: raczej dużo a dużo czasu wykorzystanego na ten cel. Można to tłumaczyć tym, że nauczyciele etyki, w odróżnieniu do innych nauczycieli, nie czując presji związanej z koniecznością przygotowania uczniów do testów zewnętrznych, mogą przeznaczyć go na stymulowanie myślenia uczniów oraz kształtowanie relacji i więzi społecznych w procesie wzajemnej komunikacji.

Tabela 18. Czas wykorzystany w nauczaniu a cele kształcenia

Cele kształcenia	Średnia ranga		Statystyki testu			
	grupa badawcza (n = 34)	grupa kontrolna (n = 35)	U Manna-Whitneya	W Wilcoxon	Z	istotność asympt. (jednostr.)
p9a	30,15	39,71	430,000	1025,000	-2,074	0,019
p9b	30,29	39,57	435,000	1030,000	-2,014	0,022
p9c	27,57	42,21	342,500	937,500	-3,181	0,001
p9d	27,96	41,84	355,500	950,500	-3,033	0,001
p9e	37,46	32,61	511,500	1141,500	-1,069	0,143
p9f	38,94	31,17	461,000	1091,000	-1,707	0,044
p9g	35,38	34,63	582,000	1212,000	-0,175	0,431

Źródło: badania własne (2012).

Wykres 12. Czas wykorzystany w nauczaniu a cele kształcenia



Źródło: badania własne (2012).

Potwierdza to inny wynik, wskazujący na przeznaczanie przez etyków istotnie więcej czasu na kształtowanie kompetencji społecznych. Podobnie jak w przypadku wiedzy i umiejętności, badani nauczyciele i w tym przypadku

określili ilość czasu przeznaczanego na kształtowanie u ucznia następujących kompetencji społecznych:

- tolerancyjnej postawy wobec poglądów innych ludzi (p9e),
- akceptacji różnic w poglądach pomiędzy ludźmi (p9f),
- konstruktywnych wzorów komunikacji międzyludzkiej, które w naszej kulturze są powszechnie oczekiwane i akceptowane, np. umiejętności prowadzenia rozmowy i dyskusji, wyrażania własnych opinii (p9g) (tabela 18, wykres 12).

Można stwierdzić, że nauczyciele etyki bardziej niż inni, ze względu na specyfikę nauczanego przedmiotu, opierają się tendencjom polityki oświatowej nastawionej na testowalność wyników kształcenia. Jednocześnie przeznaczają oni czas na kształtowanie u ucznia tolerancyjnej i akceptującej postawy wobec poglądów innych ludzi oraz konstruktywnych wzorów komunikowania, co sprzyja wspólnotowości i budowaniu demokratycznych społeczności już na etapie szkolnym. Nauczyciele etyki mogą zatem stanowić grupę, która promując wartości humanistyczne, przeciwstawia się neoliberalnej polityce oświatowej. Między grupą badawczą a grupą kontrolną wystąpiły istotne różnice w ilości rzeczywistego czasu nauczania wykorzystanego na kształtowanie postaw akceptacji różnic w poglądach pomiędzy ludźmi (p9f; $M-W = 461,0$; $p = 0,044$). Wszyscy badani nauczyciele deklarowali, że dużo czasu przeznaczają na realizację tego celu, ale etycy istotnie bardziej zaangażowali się w kształtowanie postawy akceptacji u uczniów niż pozostali nauczyciele. W odpowiedziach dotyczących dwóch pozostałych celów kształcenia, odnoszących się do kompetencji poznawczych, nie zanotowano istotnych różnic między grupami badanych nauczycieli. Ich odpowiedzi wskazują na przeznaczanie w nauczaniu dużej ilości czasu na kształtowanie tolerancyjnej postawy wobec poglądów innych ludzi oraz uczenie konstruktywnych wzorów komunikacji. Choć nie były to różnice istotne statystycznie, to jednak etycy więcej czasu poświęcali na kształtowanie tych dwóch kompetencji społecznych (tabela 18, wykres 12). Wyniki te wskazują więc na ich skłonność do realizowania celów edukacji nastawionej na wspólnotowość i edukacji demokratycznej, a jednocześnie oznaczają niskie nastawienie neoliberalne, prorynkowe. Należy jednak zaznaczyć, że tylko jedna z tych trzech odpowiedzi odnośnie do wykorzystanego czasu na realizację celów kształcenia w zakresie kompetencji społecznych – akceptacja różnic w poglądach pomiędzy ludźmi – okazała się istotna w porównaniu z grupą kontrolną.

3. Neoliberalna polityka oświatowa

Istnieje założenie, potwierdzone empirycznie, że obecność zasad merytokracji w życiu publicznym wpływa na pojawienie się współzawodnictwa między jednostkami (por. Rich i DeVitis 1992, s. 102; Gromkowska-Melosik 2012,

ss. 290–291). Dzieci i młodzież przyzwyczajane są do konieczności ciągłego zdobywania nagród. Można by rzec, że są przymuszane do sukcesu i w ten sposób przygotowywane do uczestnictwa w społeczeństwie dorosłych jednostek zabiegających o własną korzyść i zysk.

Joanna Rutkowiak tak opisuje sytuację pracy nauczyciela w rzeczywistości neoliberalnej: „deprofesjonalizacja” zawodowa nauczyciela „pod szyldem ideologii profesjonalizacji” polega na przekształceniu go w „technika nauczania realizowanego według wewnętrznych standardów typu informacyjnego”, w biurokratę poświęcającego czas i energię na prace formalno-dokumentacyjne i obowiązki techniczno-administracyjne. Ponadto „wyczerpuje swoje siły na osiągnięcie konkurencyjnych, standardowo testowanych efektów nauczania” (Rutkowiak 2010a, s. 251). Zmiany w podejściu do edukacji i roli nauczyciela oraz jego awansu zawodowego mogą być postrzegane jako „pośrednie naciski”, które „zmieniają radykalnie charakter ich aktywności, co wynika z naporu merytorycznej jakości kolosalnego zaplecza kultury neoliberalnej i z odpowiedniego, skrupulatnie teoretycznie wypracowanego i empirycznie testowanego programu przekształcania jakości życia ludzi oraz przerabiania ich przede wszystkim w nierefleksyjnych producentów – konsumentów, zaślepionych perspektywą zwiększenia stanu posiadania” (Rutkowiak 2010a, s. 251).

System awansu zawodowego nauczyciela i coraz większa liczba zbiurokratyzowanych obowiązków powodują taką organizację pracy zawodowej, że nie starcza czasu na refleksję i sił na walkę o zmiany. Pośpiech i lęk przed bezrobociem powodują, że coraz bardziej cyniczne staje się nastawienie tej grupy zawodowej. Nałożenie na nauczycieli obowiązku przygotowania uczniów do testów zewnętrznych czyni z nich bardziej rzemieślników bądź treserów dzieci i młodzieży, a także demotywuje i ogranicza autonomiczne myślenie o procesie nauczania.

Orientacja na system wartości indywidualistycznych *versus* kolektywistycznych różnicuje wyraźnie treść poglądów w kwestiach gospodarki i ustroju ekonomicznego, roli kultury narodowej i etyki religijnej w życiu społeczeństwa oraz ustosunkowanie się do zasady wolności. Orientacja na wartości indywidualistyczne jest łączona „z poparciem dla gospodarki rynkowej”, a na wartości kolektywistyczne – „z akceptacją szeroko rozumianej rodzimej tradycji”. Jak stwierdza Mirosława Czerniawska na podstawie badań własnych, „wartości indywidualistyczne pozwalają zatem przewidzieć postawy odnoszące się do zasady wolności, ale już nie do zasady równości”, ponieważ „postawy, w których ujawniła się aprobata zasady wolności (otwarcie na świat, podejmowanie samodzielnych decyzji w kwestii aborcji, legalizacja eutanazji) współwystępowały z indywidualistycznie zorientowanym systemem wartości”, „zaś równość ujmuje się jako »środek rozszerzający lub utrwalający wolność«” (Such 2006, s. 36, cyt. za: Czerniawska 2010, s. 219). Orientacja

indywidualistyczna w sferze wartości z dominującą w hierarchii wartością: wolność sprzyja postawom społeczno-politycznym, które typowe są dla – jak to określa M. Czerniawska – „demokracji liberalnej”, czyli neoliberalnego dyskursu. Słuszne jest również spostrzeżenie, że „akceptacja równości ludzi – bez względu na ich atrybuty i przynależność grupową – uwarunkowana była inną niż indywidualistyczna konfiguracją wartości”, a z dużym prawdopodobieństwem, które należałoby jednak dokładnie zbadać, preferowanie zasady równości jest charakterystyczne dla orientacji na wartości określone jako humanistyczne, czyli „prospołeczne zaangażowanie w sprawy publiczne, autoteliczny stosunek do ludzi – przeciwieństwo materializmu, który wiąże się z dbałością o sprawy materialne i instrumentalnym traktowaniem ludzi” (Czerniawska 2010, ss. 219–220; por. Boski 1995; Boski, Miluska 1999).

Indywidualizm jest negatywnym predyktorem orientacji prodemokratycznej, chociaż pozytywnym – orientacji prokapitalistycznej (Czerniawska 2010, s. 220).

Neoliberalne zasady w sferze gospodarki i ekonomii nie przekładają się na troskę o demokratyczny ustrój oparty na równości obywateli, braterstwie, solidarności i wspólnotowości. Podzielałam opinię, jaką na podstawie własnych badań sformułował Paweł Boski, że podejście humanistyczne sprzyja budowaniu ustroju demokratycznego opartego na idei solidarności i wspólnotowości, natomiast podejście liberalne jest motorem napędowym gospodarki wolnorynkowej na bazie wartości o orientacji indywidualistycznej. Należy więc podkreślić, że nieaktualny jest pogląd o nierozłączności demokracji społeczno-politycznej i ekonomii wolnego rynku (Boski 1995, Boski, Miluska 1999; por. Czerniawska 2010, s. 220). W sferze szeroko rozumianej edukacji (instytucjonalnej oraz pozainstytucjonalnej) oznacza to, że lansowanie wartości o orientacji indywidualistycznej, zgodnych z prawami rządzącymi gospodarką rynkową będzie przynosić efekty antydemokratyczne: rodzić nierówności materialne i niematerialne (społeczne, kulturowe), agresję i osłabiać wspólnotowość, co ostatecznie będzie skutkowało w odległej, lecz nieuchronnej przyszłości nie tylko grupową, ale indywidualną porażką objawiającą się brakiem poczucia bezpieczeństwa, przynależności, samotnością, poczuciem braku sensu życia i dominacją negatywnego emocjonalnie stosunku do siebie, innych oraz otaczającej rzeczywistości. Pogoń za nieumiarkowanym dobrobytem materialnym, uzależniające pożądanie bogactwa, władzy i nieograniczonej wolności oraz nadmierna koncentracja na stałym doświadczaniu egocentrycznych przyjemności, zarówno tych zmysłowych, jak i psychospołecznych, związanych z prestiżem społecznym, prowadzą do zagłady człowieczeństwa, a w najlepszym razie do zastoju i zahamowania rozwoju.

Tymczasem demokrację o nastawieniu nie prorynkowym, lecz społeczno-kulturowym i politycznym buduje humanizm i orientacja na wartości kolektywistyczne. Wspólnotowość, która opiera się na solidarności skierowanej na

cel, skupiający cele jednostkowe, ale będący nie tylko sumą tych pojedynczych, indywidualnych celów, lecz stanowiący nową jakość, czyli system wzajemnie powiązanych układów i zależności, który tworzy nowy konstrukt o charakterze materialnym i niematerialnym, jest podjęciem szlachetnej próby dążenia do kolejnego etapu rozwoju i przeobrażania się konstruktu, jakim jest istota człowieczeństwa. Na ile ta próba będzie korzystna dla rozwoju cywilizacji, pokaże czas, zgodnie z drogowskazem „po owocach ich poznacie”. Jednak w przypadku neoliberalnego dyskursu i doświadczania wartości neoliberalnych w praktyce wielu społeczności na całym świecie owoce, czy też efekty, jakie są możliwe do zaobserwowania, wskazują na drogę ku klęsce i złu.

Młodzi ludzie coraz częściej przyjmują zasadę odpowiedzialności każdego człowieka za własne życie, w tym za pracę zawodową, co ściśle łączy się z przyjęciem indywidualnej odpowiedzialności za bycie bezrobotnym.

Pewnym sposobem uratowania idei demokracji i sprawiedliwości jest dbanie o równowagę między rozwojem i wykorzystaniem potencjału kapitalizmu jako siły napędowej rozwoju ekonomicznego a rozwojem lokalnych społeczności, wspólnot kulturowych i narodowych, opartych na idei dobra wspólnego, gdzie zasoby ludzkie mogą być spożytkowane zarówno dla celów jednostkowych, jak i grupowych.

Wojciech Morawski (2006) podważa przekonanie o onnipotencji konkurencyjnego, wolnego rynku, rozwiązującego większość problemów materialnych i społecznych. Akcentuje konieczność jednoczesnego prowadzenia polityki i działań prospołecznych, które zapewnią godziwe warunki życia wszystkim obywatelom, obok polityki konkurencyjnego rynku.

System wartości warunkuje sposób postrzegania i oceniania rzeczywistości społeczno-politycznej oraz przyjęcia zgodnych z nim postaw (Skarżyńska 2005a; Feldman 2008; Czerniawska 2010). Orientacja indywidualistyczna w systemie wartości stymuluje zmiany i rozwój w opozycji do orientacji kolektywistycznej sprzyjającej konformizmowi wobec norm grupowych i utrzymaniu ładu społeczno-politycznego zgodnego z tradycją kulturową i religijną. W pierwszej z nich, indywidualistycznej, wysoką pozycję w hierarchii wartości zajmuje: dobro indywidualne i wolność (osobista; słowa i zrzeczenia się; ekonomiczna i wolnorynkowa), a ponadto wartość, jaką jest otwarcie na świat. Wszystko to sprzyja akceptacji zasad wolnej konkurencji na rynku, zasad merytokratycznego podziału dóbr i zarobków, a także ograniczeniu roli państwa w kwestii zatrudnienia i bezrobocia oraz opieki socjalnej, m.in. bezpłatnej opieki zdrowotnej i bezpłatnego kształcenia. W drugiej orientacji, kolektywistycznej, preferowanie wartości: dobro wspólne i równość zwiększa szansę na wzrost roli państwa w zapewnieniu egalitarnych zasad korzystania ze świadczeń socjalnych związanych z pracą zarobkową czy też opieką medyczną oraz dostępu do edukacji publicznej, a także dbania o bezpieczeństwo i godne warunki życia każdego obywatela oraz kultywowanie tradycji

religijnej i kulturowej. Dyskurs neoliberalny zdecydowanie opowiada się za orientacją indywidualistyczną w systemie wartości, bez której cele polityki monetarnej nie byłyby możliwe, ponieważ zysk i indywidualna korzyść oraz zachłanność w zdobywaniu dóbr i wspinaniu się na szczyt prestiżu społecznego wymaga przyjęcia strategii działania nastawionej na zwalczanie konkurencji, a nie na życie we wspólnocie wzajemnie wspierających się obywateli. Chciwość, egoizm i niewrażliwość na innego człowieka poza sobą samym i bliskimi, którzy często traktowani są jak kolejne narzędzia zaspokajania egoistycznych potrzeb, funkcjonują w dyskursie neoliberalnym jako wartości, a konsumpcja staje się przywilejem, nagrodą, ale także niewolniczym obowiązkiem człowieka, czy też jedynie słuszną drogą do życia i strategią osiągnięcia, cennego w neoliberalnym porządku, uznania w swoim własnym mniemaniu, jak i w opinii innych ludzi. Człowiek, który nie dąży do sukcesu, owocem którego jest dobrobyt materialny i prestiż społeczny, lub z różnych powodów go nie osiąga, jest skazany na wykluczenie ze społeczeństwa. Dzieje się tak, ponieważ zgodnie z zasadą indywidualnej odpowiedzialności to jednostka ponosi całkowitą winę za swój los, za zapewnienie sobie godnego poziomu materialnego funkcjonowania oraz społecznego uznania. Neoliberalny dyskurs rozprzestrzeniający się w polityce ekonomicznej, w funkcjonowaniu współczesnych społeczeństw powoduje umacnianie i wzrost poparcia dla materialnego, konsumpcyjnego stylu życia. Sprzyja przy tym również pogoni za sukcesem i władzą.

ROZDZIAŁ VI

NAUCZYCIELE O EDUKACJI ETYCZNEJ I PRZEDMIOCIE ETYKA

W niniejszym rozdziale zostaną przedstawione dane empiryczne, które zostały pozyskane w wyniku przeprowadzonych ankiet z 34 nauczycielami etyki (badania ilościowe) oraz z wywiadów z 7 nauczycielami etyki (badania jakościowe). Odzwierciedlają one pewien wycinek rzeczywistości edukacyjnej odnoszący się do całokształtu oddziaływań szkoły w zakresie edukacji etycznej oraz wybranych elementów programu kształcenia w ramach przedmiotu etyka w opinii nauczycieli, którzy go nauczają.

1. Edukacja etyczna w całokształcie oddziaływań szkoły

Można przyjąć, że etos współczesnej szkoły odzwierciedla się w systemie wartości uznawanym przez nauczycieli i uczniów. Nauczyciel przekazuje swój światopogląd poprzez wybór określonej wersji programu nauczania i jej interpretacji lub tworzenie jego autorskiej wersji z uwzględnieniem podstawy programowej MEN.

Edukacja etyczna może być różnie rozumiana i definiowana, np. jako:

– teoria – część nauki filozoficznej (T) – edukacja etyczna definiowana jest jako teoria w obrębie filozofii, a zwłaszcza filozofii moralnej, lub innej nauki, niepowiązana ściśle z zadaniami nauczyciela ani wpływami środowiska szkolnego (zamierzonymi i niezamierzonymi) – definicja teoretyczna;

– teoria i praktyka ukierunkowana na rozwój (R) – edukacja etyczna rozumiana jest jako teoria powiązana z praktyką, jako proces rozwoju jednostki: jej wiedzy i kompetencji intelektualno-emocjonalnych (wyrażanie opinii, argumentowanie, wartościowanie), rozwijania refleksyjności, poszerzania samoświadomości oraz kształtowania postaw moralnych (świadomość prze-

konań, emocji z nimi związanych oraz zachowań jako wyrazu własnych opinii – definicja teoretyczno-praktyczna;

- etyka w szkole jako przedmiot szkolny (PS) – kształtowanie wiedzy, np. poznawanie różnych teorii etycznych, i umiejętności, takich jak: krytyczne myślenie, wydawanie sądów, argumentowanie;

- etyka w szkole jako przedmiot szkolny oraz oddziaływanie wszystkich elementów środowiska szkolnego (PSO) – przedmiot w szkole (jak poprzednio) plus całość oddziaływań środowiska szkolnego na kształtowanie się przekonań i postaw moralnych;

- etyka w szkole jako przedmiot szkolny oraz oddziaływanie wszystkich elementów środowiska szkolnego i pozaszkolnego (PSOO) – przedmiot w szkole (jak poprzednio) plus całość oddziaływań środowiska szkolnego i pozaszkolnego na kształtowanie się przekonań i postaw moralnych.

Definicje zebrane w wywiadzie informacyjnym z 7 nauczycielami etyki na temat sposobów rozumienia edukacji etycznej (od 1 do 5 kategorii: T, R, PS, PSO, PSOO) wskazują na częste występowanie drugiej kategorii spośród powyższych, odnoszącej się do aspektu rozwojowego tego obszaru kształcenia. Praktycznie bowiem w każdej z zaprezentowanych niżej definicji edukacji etycznej akcentowany jest indywidualny i wspólnotowy aspekt rozwoju:

Kształtowanie refleksyjnej postawy wobec człowieka, jego natury, powinności moralnych wobec różnych sytuacji życiowych, dostrzeganie różnorodności postaw i zachowań ludzi, wyrażanie opinii i wartościowanie zjawisk społecznych (END12;24) R.

Przygotowywanie dzieci do życia w świecie wielu wartości, problemów, wyzwań, konfliktów, w świecie odkryć naukowych, nowych technologii (TOK23;11) PSO.

Kształcenie ku wartościom, głównie moralnym (KK25) PSOO/R.

Kształcenie i wychowanie dojrzałego obywatela (00. 2012.06.23) PSOO.

Uwrażliwianie na potrzeby innych, nauka tolerancji i szacunku dla odmienności (ajmz1970;21) R.

Zagadnienie idei oraz potrzeba kształcenia w myśleniu krytycznym (IK56;31) R.

Na podstawie przykładów wyjaśniania terminu „edukacja etyczna” przez nauczycieli etyki można stwierdzić, że kształcenie w zakresie etyki spełnia funkcję socjalizującą oraz uczy rozwiązywania problemów natury aksjologicznej, które z jednej strony koncentrują się na rozwoju jednostki, z drugiej – na rozwoju społeczności i wspólnot ludzkich opierających się na wartościach reprezentowanych w Deklaracji Praw Człowieka, takich jak szacunek i tolerancja. Ponadto pojawia się w nich ważny aspekt całościowego rozwoju młodego człowieka, zarówno w sferze afektywnej, który polega na procesie uwrażliwiania na wartości i innych ludzi oraz na procesie kształcenia umiejętności racjonalnego, krytycznego i refleksyjnego myślenia. Celem tak rozumianej edukacji etycznej jest jednostka autonomiczna, dbająca o własny rozwój kognitywny, afektywny i etyczny, ale także o jakość życia wspólnotowego.

Tak sformułowany cel – autonomia jednostki i życie w społeczeństwie pielęgnującym wartości demokratyczne – wymaga zdobycia określonych kompetencji do samokształcenia. Nauczyciele odpowiadali na pytanie o sposób rozumienia terminu „samokształcenie etyczne”. Na podstawie zebranych odpowiedzi wyróżniono kategorie definicji pojęcia „samokształcenie etyczne” [od 1 do 4: P (OU, OW, OUW), C (W, U, NW), ZP (S, O, SO), ZC (DM, CŻ)]. Może być ono rozumiane różnie w zależności od orientacji na osobę, cel, miejsce i czas edukacji. Są to:

- a) orientacja na podmiot samokształcenia – P (podmiot):
 - orientacja na ucznia OU,
 - orientacja na własną osobę, czyli na siebie jako nauczyciela OW,
 - orientacja na ucznia i na własną osobę OUW;
- b) orientacja na cel rozwoju – C (cel):
 - wiedza W,
 - umiejętności U,
 - normy i wartości NW;
- c) orientacja na miejsce – zakres przestrzenny ZP (miejsce):
 - w szkole S,
 - poza szkołą O,
 - w szkole i poza szkołą SO;
- d) orientacja na zakres czasowy ZC (czas):
 - w dzieciństwie i młodości DM,
 - przez całe życie CŻ.

Zebrane w wywiadzie informacyjnym definicje terminu „samokształcenie etyczne” przedstawiają się następująco:

Samodzielne zdobywanie wiadomości, umiejętności i sprawności etycznych, czytanie literatury udoskonalającej (END12) OW W U.

Samodzielne lektury bieżącej prasy, książek, uczestnictwo w kursach, refleksja, spotkania z koleżankami i kolegami, wspólne dyskusje, spory. Także zaznajamianie się z nowymi technikami informacyjnymi i doskonalenie posługiwania się nimi (TOK23) OW W U.

Praca nad pełnym własnym rozwojem osobowościowym – człowieczeństwem (00.2012.06.23) OW W U NW.

Wymiana poglądów, czytanie wartościowych czasopism, książek (KK25) OW W U.

Czytanie fachowej literatury, udział w szkoleniach, konferencjach przedmiotowych (ajmz19070) OW W.

Po zaznajomieniu się z pewnymi stanowiskami etycznymi, problemami sami zaczynamy decydować o własnym poglądzie (IK56;31) OW W.

Wśród wypowiedzi nauczycieli najbardziej reprezentatywna jest orientacja na własną osobę jako istota procesu samokształcenia etycznego. W zakresie orientacji na cel przeważa zdobywanie i poszerzanie wiedzy, następnie kształcenie umiejętności, a tylko w jednym przypadku rozwijanie kompeten-

cji społecznych, które są rozumiane jako rozwój moralny w zakresie norm i wartości. Orientacja na miejsce i czas w definiowaniu istoty samokształcenia etycznego jest w zebranych wypowiedziach niezauważalna. Nauczyciele zapytani ogólnie o to, co rozumieją pod pojęciem samokształcenia etycznego, reprezentują myślenie ukierunkowane nie na uczniów, lecz na własną osobę. Nie sytuują tego procesu w konkretnym środowisku, nie wspominają o szkole i relacjach szkolnych jako środowisku sprzyjającym samokształceniu. Nie ma także informacji na temat rozumienia samokształcenia jako procesu rozciągniętego w czasie. Jest to być może efekt ogólnie sformułowanego pytania w wywiadzie, ale takie było zamierzenie badań, by respondenci nie sugerowali się innymi pytaniami ze strony przeprowadzającego wywiad i udzielali spontanicznych odpowiedzi. Uzyskane dane na temat rozumienia terminu „samokształcenie etyczne” wymagają zapewne dodatkowej empirycznej weryfikacji. Niemniej na podstawie przeprowadzonego badania jakościowego można stwierdzić, że ogólny cel kształcenia, jaki jest promowany w systemie edukacji szkolnej, czyli wdrażanie uczniów do samokształcenia, elastyczne uczenie się przez całe życie w różnych miejscach i przy wsparciu różnych instytucji i osób, jest w zakresie edukacji etycznej zaledwie naszkicowany.

1.1. Rzeczywistość szkolna w obszarze edukacji etycznej

Według osób udzielających wywiadu na temat stopnia realizowania zadań w szkole w zakresie edukacji etycznej (tabela 19) obraz oddziaływań edukacyjnych szkoły z perspektywy kształtowania idei społeczeństwa demokratycznego oraz wspólnotowości rozumianej jako równowaga pomiędzy dobrem jednostki a dobrem szerszej społeczności nie jest zbyt korzystny. Tak sformułowane cele znajdują się w opozycji do neoliberalnych wartości: indywidualizmu, w tym odpowiedzialności indywidualnej, oraz racjonalności rynkowej i materializmu. Można więc założyć, że edukacja etyczna w szkole jest świadomą formą oporu wobec ideologicznych praktyk oraz ważną formą dbania o jakość społeczeństwa demokratycznego.

Koncentracja na tak sformułowanych celach oraz wzbudzanie motywacji do działania mogą okazać się mądrą odpowiedzią na nasilające się tendencje do neoliberalnej kontroli w edukacji. Jest to szczególnie ważne, gdy wskazuje się na trudności ze strony nauczycieli w przyjmowaniu wysoce zaangażowanej postawy wobec intensywnych zmian w zglobalizowanym świecie. Joanna Rutkowiak wymienia dwie najczęściej występujące strategie radzenia sobie nauczycieli z problemami. Pierwsza z nich to strategia „pomijania bądź minimalizowania w pracy problemów wychowawczych”, druga polega na „absolutyzującym eksponowaniu wartości, przybierającym wówczas formę wynoszenia w wychowaniu dodatniego sensu jednej linii aksjologicznej, bez podejmowania kwestii jej relacji wobec innych” (Rutkowiak 2010b, ss. 231–

Tabela 19. Szacowany stopień realizacji celów edukacji etycznej w opinii nauczycieli

Cele edukacji etycznej w opinii nauczycieli	Stopień realizacji w %
Kształtowanie umiejętności budowania relacji międzyludzkich z poszanowaniem drugiego człowieka; zdolność do uczestniczenia w dyskusji oraz odważnego formułowania i uzasadniania własnych opinii	80
Poznawanie historii idei oraz kształcenie w myśleniu krytycznym	70
Przygotowanie dzieci do życia w świecie wielu wartości, problemów, wyzwań, konfliktów, w świecie odkryć naukowych, nowych technologii	50
Kształtowanie refleksyjnej postawy wobec człowieka, jego natury, powinności moralnych wobec różnych sytuacji życiowych; dostrzeganie różnorodności postaw i zachowań ludzi. Wyrażanie opinii i wartościowanie zjawisk społecznych	50
Kształcenie ku wartościom, głównie moralnym	30
Kształcenie i wychowanie dojrzałego obywatela	30
Uwrażliwienie na potrzeby innych, nauka tolerancji i szacunku dla odmienności	10

Źródło: badania własne (2012).

232). Nauczyciele raczej biernie przyjmują zmiany, które pogarszają jakość kształcenia i nasilają problemy wychowawcze. Wydają się być bezradni wobec hegemonii neoliberalnej, np. choć większość z nich krytykuje zmiany związane z wprowadzeniem tzw. systemu bolońskiego i kolejnych reform oświatowych, to biernie im się poddaje. Są jednak także coraz bardziej słyszalne głosy sprzeciwu, zwłaszcza dzięki staraniom i aktywności przedstawicieli Związku Nauczycielstwa Polskiego. Natomiast sensowne, czyli efektywne przeciwstawienie się dominacji ideologii neoliberalnej w polityce oświatowej wymaga świadomej aktywności większej liczby nauczycieli.

Nauczyciele udzielający wywiadu zostali poproszeni o odpowiedź na następujące pytanie: Jakie cele wychowawcze są realizowane w zakresie edukacji etycznej w całokształcie oddziaływań szkoły? (wywiad cz. I, p5).

Przyjmuje się, że zadania wychowawcze w zakresie edukacji etycznej mogą odnosić się do takich kategorii, jak:

a) wiedza (W):

- deklaratywna (Wd),
- proceduralna (Wp);

b) umiejętności (U):

- rozwój zdolności i zainteresowań poznawczych, czyli umiejętności: recepcji (pogłębiania świadomości, odbierania wrażeń, koncentracji) (Ur),
- rozwój umiejętności dyskursywnych (dialogicznych, wypowiedziania się) i wyrażania własnych opinii (Ud)

- umiejętności badawczo-eksploracyjne (Ube),
 - pamięć (p),
 - umiejętności myślenia krytyczno-refleksyjnego (Ukr),
 - umiejętności twórcze (Ut);
- c) wrażliwość na wartości (WW):
- wartościowanie (WWw): akceptacja wartości, wybór wartości, zaangażowanie w wybrane wartości,
 - konceptualizacja, czyli pojęciowe ujęcie wartości, tworzenie systemu wartości (WWo)
 - wybór własnego systemu wartości – podporządkowanie postępowania wartościom, przekształcenie systemu wartości na pogląd na świat (WWsw);
- d) podmiotowość (autonomia, wolny wybór, poczucie sprawczości, godność osobista) (P);
- e) kompetencje społeczne (KS):
- przystosowanie (przyjęcie obowiązujących reguł i zasad, wypełnianie ról społeczno-zawodowych) (KSp),
 - współdziałanie (praca na rzecz społeczności, budowanie relacji, więzi międzyludzkich, wspólnoty) (KSw),
 - komunikacja (KSk),
 - działania innowacyjne – postępowość (KSr).

Wypowiedzi nauczycieli etyki na temat realizowanych celów w zakresie edukacji etycznej w całokształcie oddziaływań szkoły odnoszą się najczęściej do efektów kształcenia dotyczących:

- umiejętności dyskursywnych (Ud): „aktywizowanie uczniów do wyrażania własnych sądów/opinii”; „zaszczepienie potrzeby uzasadniania własnych sądów/opinii” (OO1);
- umiejętności myślenia krytyczno-refleksyjnego (Ukr): „umiejętność wypowiadania się na dany temat/problem”, „krytyczne podejście do zjawisk społecznych” (ff); „zaszczepienie potrzeby uzasadniania własnych sądów/opinii”, „zachęta do rozważania dylematów moralnych” (OO1).

Równie często wskazywano na realizację celów kształcenia w zakresie kompetencji społecznych odnoszących się do:

- socjalizacji i przystosowania (KSp): „wyjaśnianie sensu praw i obowiązków, zasad i reguł, nakazów i zakazów obowiązujących” (TOK23); „rozpoznanie swoich obowiązków wobec najbliższego otoczenia, rodziny i szkoły” (END12);
- współdziałania (KSw): „asertywność” (END12); „wrażliwość społeczna” (END12).

Wśród siedmiu osób udzielających wywiadu odnotowano trzy wypowiedzi na temat wrażliwości na wartości i zaangażowania w ich przejawianie: „raczkująca tolerancja” (ajmz19070); „równe traktowanie” (KK25); „uwrażli-

wienie na wartość słuchania drugiego człowieka" (001). Dwie osoby wskazały na realizację efektu kształcenia dotyczącego podmiotowości (P): „ukazywanie uczniom konieczności samokształcenia” (TOK23); „samokontrola” (END12). Tylko jeden nauczyciel wskazał na realizację celów w zakresie wiedzy deklaratywnej: „spotkania z profesjonalistami” (ff) i proceduralnej: „uświadamianie ważnych problemów moralnych i sposobów ich rozwiązywania” (ff).

Żaden z wypowiadających się nauczycieli nie wskazał na to, by w szkole były realizowane cele odnoszące się do:

- umiejętności, w tym rozwoju zdolności i zainteresowań poznawczych (Ur), umiejętności badawczo-eksploracyjnych (Ube), pamięci (p), umiejętności twórczych (Ut),
- wrażliwości na wartości w zakresie: wartościowania (WWw), konceptualizacji (WWo), wyboru własnego systemu wartości (WWsw),
- komunikacji (KSk),
- działań innowacyjnych (KSr).

Obraz, jaki wyłania się z danych empirycznych pochodzących z badań jakościowych, wskazuje na duże braki w zakresie realizacji celów edukacji etycznej w całokształcie oddziaływań szkoły. Niepokojący jest brak kształcenia w zakresie umiejętności badawczo-eksploracyjnych i twórczych, wrażliwości na wartości i komunikowania się. Na podstawie opinii nauczycieli udzielających wywiadu można jednak stwierdzić, że realizacja wyznaczonych celów w zakresie edukacji etycznej w szkole przejawia się przede wszystkim w kształtowaniu umiejętności dyskursywnych i myślenia krytyczno-refleksyjnego oraz w socjalizacyjnej funkcji szkoły jako dostosowania się do obowiązujących norm i zasad życia społecznego. Uzupełnienie otrzymanych danych i ich weryfikacja jest możliwa dzięki badaniom ankietowym, w których wzięło udział 34 nauczycieli etyki poznańskich szkół w 2012 r.

1.2. Cele kształcenia w zakresie edukacji etycznej w szkole

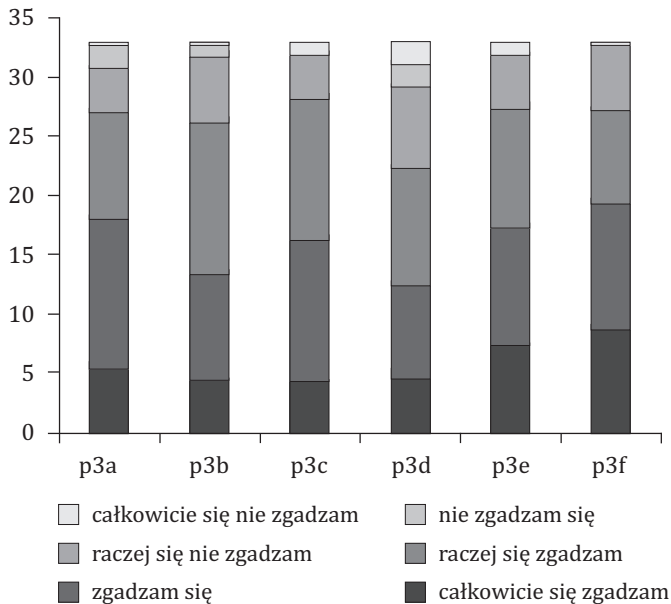
W jakim stopniu program kształcenia w zakresie edukacji etycznej w szkole umożliwia zdobywanie wiedzy, umiejętności ważnych dla kształtowania społeczeństwa demokratycznego oraz ukierunkowuje na wartości demokratyczne w opinii nauczycieli etyki? Czy demokratyczne nastawienie jest zauważalne w programie kształcenia w szkole, zwłaszcza w zakresie edukacji etycznej w opinii nauczycieli etyki? Czy, a jeżeli tak, to w jakim stopniu dyskurs neoliberalny jest obecny w programie kształcenia w szkole, zwłaszcza w zakresie edukacji etycznej w opinii nauczycieli etyki?

Powodem poszukiwania odpowiedzi na te pytania były dotychczasowe obserwacje mające określić etos współczesnej szkoły. Dominujący wpływ dyskursu neoliberalnego jest zauważalny w programach nauczania i wychowania w zakresie edukacji etycznej w całokształcie oddziaływań szkolnych

nie tylko poprzez to, co jest, ale również poprzez to, co nie jest w szkole obecne. Przyjęto założenie o niskim stopniu nastawienia demokratycznego w programie kształcenia w zakresie edukacji etycznej. Zdobywanie wiedzy i umiejętności ważnych dla kształtowania społeczeństwa demokratycznego oraz ukierunkowywanie na wartości demokratyczne jest w małym stopniu realizowane w polskiej szkole.

W pytaniu trzecim (wykres 13) respondenci z grupy badawczej ustosunkowywali się do różnych możliwości zawartych w programie kształcenia w zakresie edukacji etycznej. Wyrazili opinie co do możliwości, jakie stwarza edukacja etyczna w szkole w następujących kwestiach: 1) poznanie różnych perspektyw światopoglądowych (p3a); 2) zrozumienie różnych perspektyw światopoglądowych (p3b); 3) ukierunkowanie na wartości demokratyczne (p3c); 4) wybór różnych systemów wartości (p3d); 5) rozwój zdolności poznawczych (p3e); 6) rozwój krytycznego myślenia (p3e).

Wykres 13. Program kształcenia w zakresie edukacji etycznej w szkole a możliwości rozwoju



Źródło: badania własne (2012).

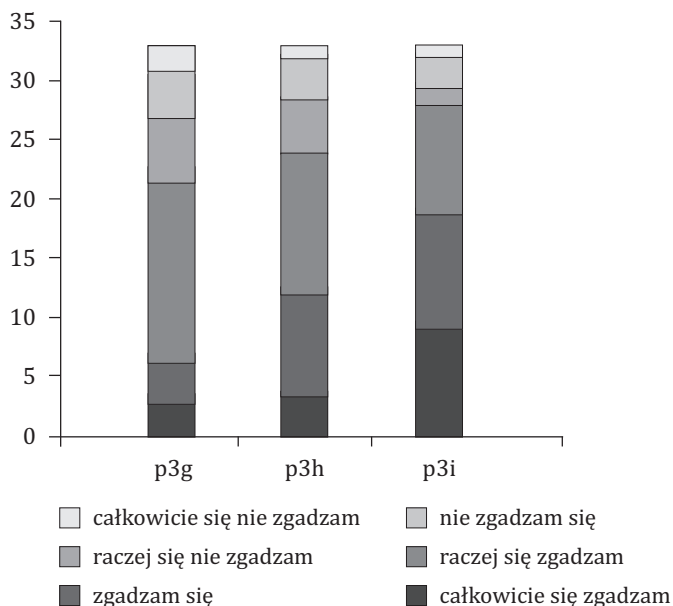
Druga część pytania dotyczyła zawartych w programie kształcenia możliwości wyboru odnoszących się do następujących kwestii:

– nauczyciel ma swobodę i autonomię w obszarze kształtowania etycznego światopoglądu ucznia (p3g),

- nauczyciel ma swobodę i autonomię w tworzeniu programu kształcenia w zakresie edukacji etycznej (p3h),
- uczeń ma możliwość świadomego wyboru stanowiska/opinii spośród poznanych w procesie kształcenia etycznego (p3i).

Okazuje się, że nauczyciele etyki najlepiej oceniają możliwość rozwoju krytycznego myślenia (p3f), a w następnej kolejności rozwój zdolności poznawczych (p3e). Przeciętna ocena dotyczy zarówno możliwości poznania różnych perspektyw światopoglądowych, jak i ukierunkowania ucznia na wartości demokratyczne. Spośród pozostałych kategorii najsłabszą ocenę zyskuje możliwość wyboru różnych systemów wartości, choć i w przypadku tej kategorii ponad połowa respondentów uznała, że program kształcenia stwarza takie możliwości. Na skali od 0 do 5 (gdzie 0 – zupełnie się nie zgadzam, a 5 – całkowicie się zgadzam) oceniono program kształcenia w zakresie edukacji etycznej w szkole i stwierdzono, że stwarza on dość dobre (średnia 4,2) możliwości rozwoju uczniów w opinii badanych nauczycieli.

Wykres 14. Program kształcenia w zakresie edukacji etycznej w szkole a możliwości wyboru



Źródło: badania własne (2012).

W tym obszarze respondenci uznali, że uczeń ma większe możliwości świadomego wyboru opinii (najwyższe rangi odpowiedzi). Najsłabiej oceniono zaś swobodę i autonomię nauczyciela w obszarze kształtowania świa-

topoglądu ucznia. W opinii badanych nauczycieli etyki istnieją dość dobre możliwości rozwoju ucznia oraz możliwości autonomicznego, a zarazem świadomego dokonywania wyboru. Ich ocena okazuje się raczej pozytywna, choć jak pokazuje wykres 14 – stosunkowo niewielu nauczycieli całkowicie zgadzało się z tymi opiniami. Możliwości, jakie stwarza program kształcenia, wskazują na nasilenie tendencji prorozwojowych i demokratycznych, w mniejszym zaś stopniu – tendencji neoliberalnych, które pomijają wartości demokratyczne lub interpretują je na korzyść jednostki, a nie wspólnego dobra oraz wykazują niechęć do promowania rozwoju krytycznego myślenia i niezbyt pozytywnie odczytują warunki, w których jednostka może dokonywać wyboru systemów wartości.

2. Etyka – przedmiot w programie nauczania: wybrane kwestie problemowe

Z powodu dużej ilości i różnorodności informacji uzyskanych w ramach dwóch rodzajów badań: jakościowych i ilościowych zdecydowałam się przedstawić tylko wybrane zagadnienia, które mogą pomóc w nakreśleniu pełniejszego obrazu etosu współczesnej szkoły i wartości obecnych w świecie edukacji na początku XXI wieku.

2.1. Program nauczania i wychowania w zakresie przedmiotu etyka

Czy nauczyciele nauczający etyki wiedzą/potrafią wskazać/określić, jaki dyskurs bądź dyskursy polityki oświatowej są obecne we współczesnym programie nauczania i wychowania w szkole, zwłaszcza w zakresie przedmiotu etyka, i który z nich dominuje? Jeśli tak, to jakie ideologie/dyskursy wymieniają? Planując badania, przyjęto hipotezę, że nauczyciele mają bardzo małą wiedzę i świadomość dominującego dyskursu bądź ideologii we współczesnym programie nauczania i wychowania w szkole, zwłaszcza w zakresie dyskursu neoliberalnego. Można jednak oczekiwać, że ci nauczyciele, którzy zdobyli wykształcenie filozoficzne i/lub etyczne, będą mieć większą świadomość i wiedzę na ten temat. Wynika to z ich przygotowania merytorycznego oraz kompetencji odnoszących się do myślenia krytycznego i umiejętności postrzegania rzeczywistości szkolnej z różnych perspektyw, również z perspektywy różnych teorii systemów wartości, systemów etycznych i politycznych.

Ciekawy rozkład odpowiedzi uzyskano w pytaniu o to, czy program nauczania i wychowania w zakresie etyki jest nasycony jedną ideologią lub dominującym dyskursem. Ilościowe wyniki dla całej grupy prezentuje tabela 20.

Tabela 20. Program kształcenia w zakresie etyki a występowanie dominującego dyskursu/ideologii

Odpowiedzi	Częstość	%
Tak	4	11,8
Nie	12	35,3
Nie wiem	18	52,9
Ogółem	34	100,0

Źródło: badania własne (2012).

Na pytanie, czy program nauczania i wychowania w ramach edukacji etycznej, a zwłaszcza lekcji etyki, jest programem o nasyceniu jedną ideologią/dyskursem, uzyskano przeczące odpowiedzi od ponad 35% badanych nauczycieli etyki (12 osób), większość z nich stanowiły jednak osoby, które stwierdziły, że nie wiedzą i nie potrafią odpowiedzieć na to pytanie. Była to ponad połowa badanych nauczycieli etyki (prawie 53%, tj. 18 osób), co oznacza, że średnio co druga osoba nie orientuje się, jakie dyskursy są obecne w programie nauczania i wychowania w szkole, a zwłaszcza w nauczonym przez nich przedmiocie. Ilościowe zestawienie twierdzących odpowiedzi na pytanie o dominującą ideologię zaprezentowano w tabeli 21.

Tabela 21. Program kształcenia w zakresie etyki a obecne dyskursy/ideologie – próba ich określenia

Dyskursy/ ideologie	Brak odpowiedzi		Odpowiedź twierdząca	
	liczba	%	liczba	%
NK	34	100,0	0	0,0
NL	34	100,0	0	0,0
D	34	100,0	0	0,0
R	34	100,0	0	0,0
I	32	94,1	2	5,9
IK	33	97,1	1	2,9
IECH	34	100,0	0	0,0

Źródło: badania własne (2012).

Z tabeli 21 wynika, że niecałe 12% badanych nauczycieli etyki (4 osoby) uważa, iż dominuje jedna ideologia lub jeden dyskurs. Dwie z tych osób podały, że w programie nauczania etyki dominuje dyskurs ukierunkowany na „samorozwój, krytyczne myślenie, wyciąganie obiektywnych wniosków” (21mm; 5) oraz „postmodernizm, filozofia krytyczna”(AL007; 29). Jedna osoba stwierdziła, że „w tej chwili jest to etyka oparta o wartości katolickie” (0703; 23), a kolejna podała „postmodernizm” (dam72; 32).

Analiza ilościowego i jakościowego rozkładu wykazała, że odpowiedzi na otwarte pytanie o współwystępujące ideologie/dyskursy, które zostały następnie ujęte w jedną kategorię „inne” (oznaczoną jako I) są najczęstsze (20,6%) ze wszystkich wypowiedzi (7 osób z 34). Warto je przytoczyć również po to, by wskazać sposób rozumienia pojęcia dyskursu i/lub ideologii. Zebrane w tej kategorii odpowiedzi to np.:

Podstawa programowa ma charakter bardzo ogólny (JC88).

Nie ma czegoś takiego jak program nauczania etyki (IK 56; 31).

Nie ma edukacji etycznej w szkole, a podstawa programowa ma charakter bardzo ogólny (JC 88; 26).

Program zakłada różnorodność (BAK 83; 19).

Były też osoby, które odpowiadając, że nie wiedzą, jaki dyskurs dominuje, podzieliły się jednocześnie swoimi opiniami:

Etyka i jej nauczanie ma polegać na wzajemnym dyskursie i umiejętności słuchania i rozumienia innych (PAJAADA; 14).

Jedna osoba wskazała na etykę chrześcijańską jako dominujący dyskurs:

Czasami wydaje się być zdominowany przez etykę chrześcijańską. Zabija się etykę w szkole, ucząc historii filozofii, zamiast prowadzić praktyczne ćwiczenia, np. metodą *living values*, metodą pięciu palców czy KMDD (m 46; 18).

Ponadto dwie osoby z tych, które uważają, że nie istnieje jeden dominujący dyskurs lub ideologia w programie nauczania etyki (12 osób z 34), odpowiedziały, że obowiązuje dyskurs demokratyczny:

Nauka o różnych religiach, o wartościach, tolerancja, sprawiedliwość, poszanowanie dla wszystkich istot żyjących, idea demokracji (MP; 10).

Umiejętności: szacunku, argumentacji, dyskusji, a za tym idzie wielość możliwości (IŚ 99; 12).

Ponadto w całej grupie badanych nauczycieli etyki, oprócz odpowiedzi zakwalifikowanych do kategorii „inne” (7 osób), na drugim miejscu pod względem liczby wypowiedzi (4 osoby) pojawiły się sformułowania ujęte w kategorię „R” (11,8%) – oznaczającą współwystępowanie różnych dyskursów (tabela 22):

Racjonalizm, liberalizm światopoglądowy, multikulturalizm (I-23; 25).

Dyskurs chrześcijański i ateistyczny (BAD3R; 35).

Demokratyczne, liberalno-demokratyczne, tradycjonalistyczne, patriarchalne (am 75; 33).

Zaczerpnięte z innych dyscyplin i dziedzin nauki (pp 30; 34).

W żadnym przypadku nie wspomniano o neoliberalizmie. Znaczy to, że w tej grupie badanych nie ma świadomości oddziaływań neoliberalnych. Ba-

Tabela 22. Program kształcenia w zakresie etyki a współwystępowanie dyskursów

Dyskursy	Brak odpowiedzi		Odpowiedź twierdząca	
	liczba	%	liczba	%
NK	34	100,0	0	0,0
NL	34	100,0	0	0,0
D	32	94,1	2	5,9
R	30	88,2	4	11,8
I	27	79,4	7	20,6
IK	33	97,1	1	2,9
IECH	33	97,1	1	2,9

Źródło: badania własne (2012).

dane osoby nie orientują się w dominujących lub współobecnych dyskursach w programie nauczania i wychowania szkolnego lub mają trudność z ich nazwaniem i dookreśleniem. Jest to kwestia bardzo niepokojąca. Uzyskany w trakcie badań materiał empiryczny ze względu na małą grupę badawczą nie upoważnia do generalizowania, niemniej stanowi istotny fakt stymulujący do podjęcia dalszych badań oraz dyskusji w tej kwestii. Jest to ważne w kontekście rozważań nad nasileniem kontroli w polityce oświatowej – brak świadomości obecnych tendencji w polskiej edukacji jest zagrożeniem dla autonomii jednostkowych bytów ludzkich i społeczeństwa demokratycznego. Z jednej strony trudno krytykować edukatorów, pedagogów, nauczycieli, że nie dostrzegają w swoim obszarze zawodowym wpływu idei ekonomii wolnorynkowej i neoliberalizmu. Rzeczywistość edukacyjna kieruje się jednak innymi prawami i jest to w pewnym sensie inny świat. Z drugiej jednak strony nieumiejętność dostrzeżenia wpływu ekonomicznych wydarzeń o charakterze lokalnym i zarazem światowym na proces wychowania może świadczyć choćby o tym, że wpływ neoliberalizmu jest na tyle niewidoczny, że nawet ta grupa zawodowa nie zauważa zmiany w postrzeganiu i respektowaniu wartości wychowawczych. A to przecież od nauczycieli, wychowawców wymaga się obywatelskiej odpowiedzialności i wysokiej wrażliwości na moralność, zasady i normy etyczne. Bez ich respektowania i prezentowania we własnych postawach nie są w stanie w procesie wychowania przekazywać ich kolejnym pokoleniom.

Etyczne problemy neoliberalizmu nazbyt często są obecne w polityce oświatowej zarówno w Polsce, jak i na świecie. Jednak – jak pokazują wyniki badań własnych – raczej rzadko są zauważane przez nauczycieli. Ten brak świadomości i siła oddziaływania dyskursu neoliberalnego są zagrożeniem dla demokratycznej edukacji etycznej. Świadczy o tym wiele elementów

współczesnego systemu szkolnego, a także codzienne funkcjonowanie nauczycieli i uczniów oraz ich rodziców, pojedynczych jednostek i społeczeństw. Dyskurs neoliberalny i jego implikacje edukacyjne kreują specyficzną wizję istoty człowieczeństwa, jaką jest *homo neoliberalis*, będący połączeniem *homo oeconomicus* i *homo consumans*.

Doświadczenia z przeprowadzanych ankiet (badanie statystyczne) i wywiadów (badanie jakościowe) oraz swobodnych rozmów z nauczycielami (czerwiec – październik 2012, Poznań), którzy byli zainteresowani tematyką badawczą, potwierdzają ich brak wiedzy o neoliberalizmie. W wywiadach jakościowych przeprowadzonych z siedmioma nauczycielami etyki nie odnotowano także znajomości neoliberalnych tendencji w edukacji, mimo że w trzech przypadkach wskazywali na nie, lecz nie utożsamiali ich z ideologią czy dyskursem neoliberalnym. Nader często wykazywali brak wiedzy na temat samego pojęcia neoliberalizmu. Niestety, jak podaje J. Rutkowiak, „edukatorzy nie zauważają narastającego problemu i nie myślą o zmianie”, o której myślą już ekonomiści, „wydają się nadal nie dostrzegać całego dotychczasowo i ciągle trwającego neoliberalnego uwikłania współczesnej edukacji” (Rutkowiak 2010b, s. 244). Pogląd ten jako jeden z nielicznych głosów eksperckich w edukacji został wypowiedziany już w pierwszej dekadzie XXI wieku i można przewidywać, na podstawie ostatnich obserwacji i badań, że ten stan będzie się utrzymywał. Jest to tym bardziej niepokojące, gdyż – jak przewiduje współautorka książki *Neoliberalne uwikłania edukacji* (2010) – kiedy pojawi się nowa ekonomiczna doktryna poneoliberalna, „a pedagodzy – znowu wtórnie – do niej się przystosują, będzie to oznaczało autodestrukcję pedagogicznej tożsamości i wycofania się z emancypacyjnych statusów edukacji” (Rutkowiak 2010b, s. 245).

Należy więc podkreślić wagę poziomu świadomości poszczególnych nauczycieli, która dotyczy ich samych jako jednostek narażonych na wpływy etyki neoliberalizmu oraz ich podopiecznych funkcjonujących w różnych kontekstach pozaszkolnych i tym samym wnoszących nowe trendy, style zachowania, myślenia i odczuwania do szkolnej atmosfery relacji międzyludzkich. Trudno jest znaleźć usprawiedliwienie dla nauczycieli, jeśli powodem niedostrzegania przez nich zmian zachodzących w mentalności wychowanków jest bierność, lenistwo lub niekompetencja, odpowiedzialne za brak reakcji z ich strony. Być może jest to niedbalstwo zawodowe, a być może brak dostatecznych umiejętności konstruktywnego kształtowania tożsamości ucznia i uwrażliwiania go na sferę wartości. Częściowo można usprawiedliwić nauczycieli, gdyż jest to wada systemu oświatowego przygotowującego oraz szkolącego kadrę nauczycieli i wychowawców bez zapewnienia mocnej podstawy w postaci wiedzy teoretycznej o wartościach, tożsamości i etyce, a przede wszystkim szkolenia strategii, a także umiejętności twórczego wykorzystania tej wiedzy w praktyce.

Spostrzeżenia te potwierdzają dane z badań jakościowych zebranych w 2012 r. (wywiad cz. II, p1, p2). Nauczyciele etyki udzielający wywiadu (7 osób) zostali poproszeni o wyrażenie opinii na temat treści kształcenia w podręcznikach do etyki. Analiza informacji zebranych dzięki przeprowadzonym wywiadam z nauczycielkami etyki pozwoliła stwierdzić, że w dostępnych podręcznikach do nauczania etyki brak jest treści „związanych z edukacją demokratyczną” czy „analizy codziennych zachowań rządzących narodami w kontekście wartości (deontologia)”, brak też treści odnoszących się do „dziedzictwa polskiej myśli etycznej”, „w niektórych brakuje rzetelności i prawdziwości informacji”, „zadań angażujących nie tylko intelekt, lecz również zmysły”. Natomiast występuje nadmiar treści: „związanych ze światopoglądem chrześcijańskim”, „zbyt wiele materiału do »wkucia«”, „mało ciekawa forma przekazu informacji” (wywiad: badania własne, 2012).

2.2. Efektywność kształcenia: formy kształcenia w zakresie etyki

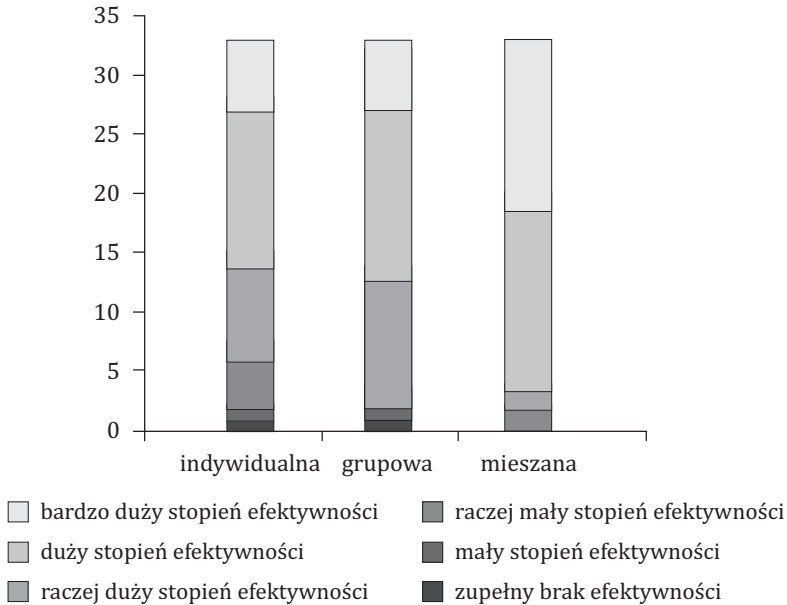
Jednym z celów badań ankietowych było uzyskanie informacji o tym, jakie czynniki, zdaniem nauczyciela etyki, przyczyniają się do zwiększenia efektywności nauczania przedmiotu etyka w szkole. Formy edukacji etycznej zostały podzielone według czterech kryteriów: indywidualizm – zespołowość, wiek uczniów, wielkość grupy, płeć uczniów. Przyjęto hipotezę, że na efektywność kształcenia etycznego wpływają przede wszystkim: mieszana forma nauczania (indywidualna i zespołowa), jednorodność wieku uczestników oraz mała grupa (10–16 osób), mieszana pod względem płci.

Nauczyciele etyki zostali poproszeni o określenie stopnia efektywności różnych form organizacji i prowadzenia kształcenia w zakresie edukacji etycznej według kryterium indywidualizmu i zespołowości (p7i), wieku uczniów (p7u), wielkości grupy (p7w) oraz płci (p7p).

W zakresie pierwszego kryterium – indywidualizm i zespołowość (p7i) – spośród form zorientowanych na nauczanie: indywidualne (p7i1), grupowe (p7i2) i mieszane (nauczanie grupowe i indywidualne) (p7i3) jako najbardziej efektywne nauczyciele wymieniają nauczanie mieszane, a najmniej – indywidualne (niecałe 3% badanych) (załącznik 7: wykres 15, tabela 23). Uznają oni nauczanie etyki w grupie jako formę zdecydowanie najbardziej efektywną.

Forma edukacji etycznej wyróżniona ze względu na wiek uczniów (p7u) odnosi się do formy mieszanej, cechującej się tym, że na lekcje etyki uczęszczają uczniowie w różnym wieku (np. uczniowie z klas gimnazjalnych I–III odbywają lekcje etyki razem) (p7u1) oraz jednorodnej pod względem wieku (p7u1). W tej drugiej formie kształcenia lekcje etyki są zorganizowane dla uczniów z tej samej klasy lub z klas równoległych. Badani nauczyciele opowiadali się za organizowaniem lekcji etyki dla uczniów w tym samym wieku. Prawie połowa (44,1%, tj. 15 osób) badanych uznała za raczej mało efektywne

Wykres 15. Efektywność nauczania etyki a forma kształcenia według kryterium: indywidualizm – zespołowość



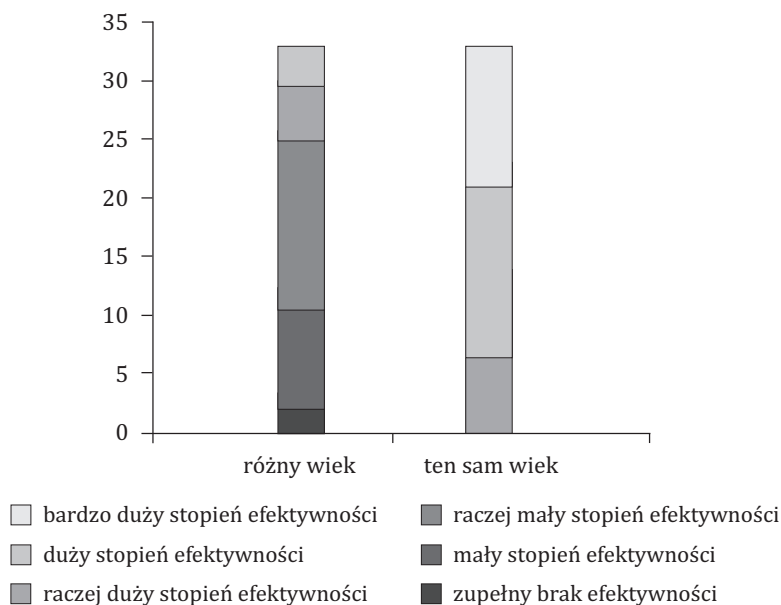
Źródło: badania własne (2012).

nauczanie uczniów w grupach różnorodnych pod względem wieku, a tyle samo przyznało, że nauczanie w grupie jednorodnej wiekowo jest w dużym stopniu efektywne (15 osób). Równie dużą grupę (32,4%, tj. 11 osób) stanowiły osoby, które uważały kryterium jednorodności pod względem wieku za w bardzo dużym stopniu przyczyniające się do efektywnego nauczania etyki [załącznik 7: wykres 16, tabela 23 (p7u)].

Kolejne kryterium stanowiła wielkość grupy (p7w). Z trzech form organizacji lekcji etyki: w małych grupach (10–16 osób) (p7w1), w średnich grupach (17–24 osób) (p7w2) i w dużych grupach (powyżej 25 osób) (p7w3) badani nauczyciele wybierali najczęściej opcję pierwszą jako najbardziej sprzyjającą efektywnemu kształceniu. Zdecydowana większość uznała grupy do 16 osób za sprzyjające bardzo dobrym efektom: 64,7% badanych (22 osoby) przyznało, że ta liczba uczniów w grupie sprzyja w bardzo dużym stopniu efektywności nauczania, a 23,5% (8 osób) określiło ten stopień jako duży, podczas gdy 9% badanych (3 osoby) – jako raczej duży [załącznik 7: wykres 17, tabela 23 (p7w)]. Większość badanych uznała więc, że małe grupy (10–16 osób) są najbardziej efektywną formą kształcenia w zakresie edukacji etycznej.

Płeć uczniów (p7p) była ostatnim kryterium w zakresie form edukacji etycznej, ujętym w badaniu. Większość nauczycieli (58,8%, tj. 20 osób) wyra-

Wykres 16. Efektywność nauczania etyki w jednej grupie a wiek uczniów

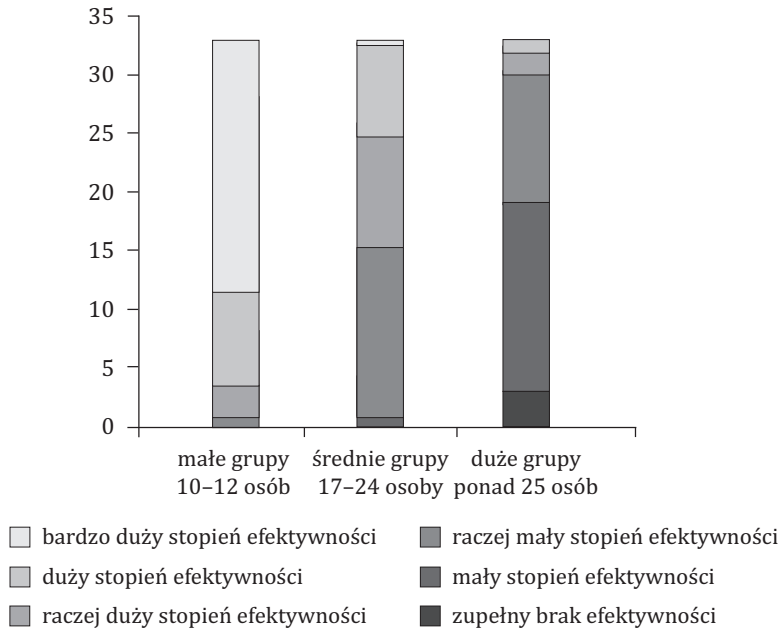


Źródło: badania własne (2012).

ziła opinię, że mieszane pod względem płci grupy (p7p2) są w dużym stopniu efektywne, a 7% badanych (7 osób) uznało tę formę nauczania za w bardzo dużym stopniu efektywną. Podobny rozkład odpowiedzi uzyskano w przypadku uznania, że na duży i bardzo duży stopień efektywności ma wpływ organizowanie zajęć w grupach, które czasem są jednorodne, a czasem różnorodne pod względem płci (p7p3). W opinii badanych nauczycieli grupy koedukacyjne zdecydowanie sprzyjały większej efektywności kształcenia, choć także grupy jednorodne pod względem płci jej sprzyjały: 47,1% (16 osób) badanych uznało tę formę za w dużym stopniu efektywną, a 26,5% (9 osób) badanych – za w raczej dużym stopniu efektywną [załącznik 7: wykres 18, tabela 23 (p7p)]. Z uzyskanych danych wynika, że nauczyciele opowiadają się za elastycznym organizowaniem zajęć z edukacji etycznej: czasami w grupach koedukacyjnych, a czasami jednorodnych, co ma sprzyjać znacznej efektywności kształcenia. Forma kształcenia w zakresie etyki z uwzględnieniem kryterium płci powinna więc być elastycznie dostosowywana do grupy i tematu zajęć.

Odnosząc się do kryterium wieku uczniów, jeden z nauczycieli podał, że najbardziej wskazane są „małe różnice wiekowe do 2–3 lat” (BAD3R; 35). Dwóch nauczycieli uznało, że jeśli chodzi o wielkość grupy, to w nauczaniu etyki najbardziej odpowiednie są małe grupy (BAK83; 19), a „do 10 osób naj-

Wykres 17. Efektywność nauczania etyki a wielkość grupy



Źródło: badania własne (2012).

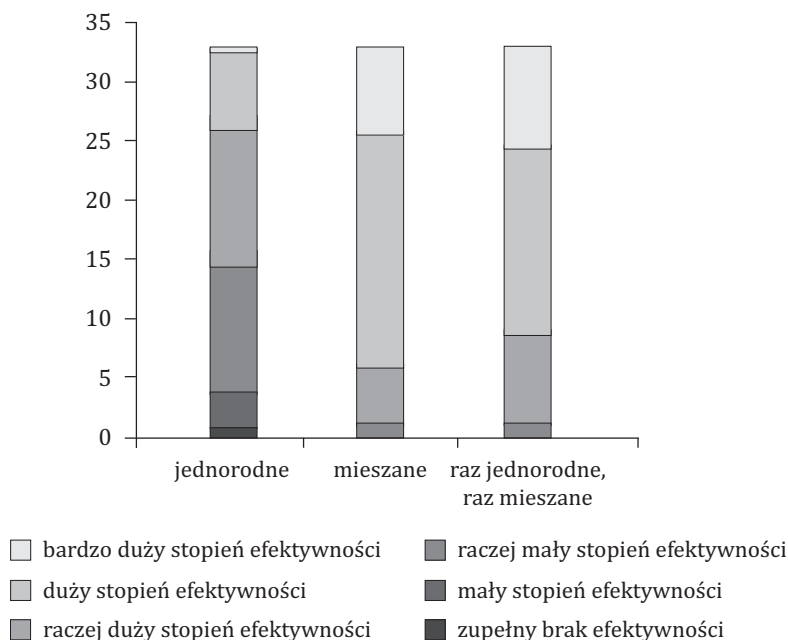
bardziej efektywna” (BAD3R; 35). Dwie osoby zaznaczyły w odpowiedziach „inne”, że „płeć uczniów nie ma wpływu na efektywne nauczanie” (JEDEN-DWA; 22), „płeć nie ma znaczenia!” (BAD3R; 35).

Uzyskane dane na temat form edukacji etycznej i ich znaczenia dla efektywnego kształcenia wskazują, że według kryterium indywidualizmu i zespołowości (p7i), wieku uczniów (p7u), wielkości grupy (p7w) oraz płci (p7p) nauczanie etyki jest najbardziej efektywne: w grupie (niż indywidualnie), w grupie, która jest mała (10–16 osób), jednorodna pod względem wieku i elastycznie organizowana (czasem w grupach koedukacyjnych, a czasem jednorodnych).

2.3. Efektywność kształcenia: metody kształcenia w zakresie etyki

Jakie metody kształcenia i w jakim stopniu, zdaniem nauczycieli etyki, przyczyniają się do zwiększenia efektywności nauczania w zdobywaniu wiedzy, umiejętności i kształtowaniu kompetencji społecznych? Badania miały na celu zweryfikowanie hipotezy, że na efektywność kształcenia w zakresie etyki w największym stopniu mają wpływ metody podające i problemowe, jeśli

Wykres 18. Efektywność nauczania etyki a płeć uczniów

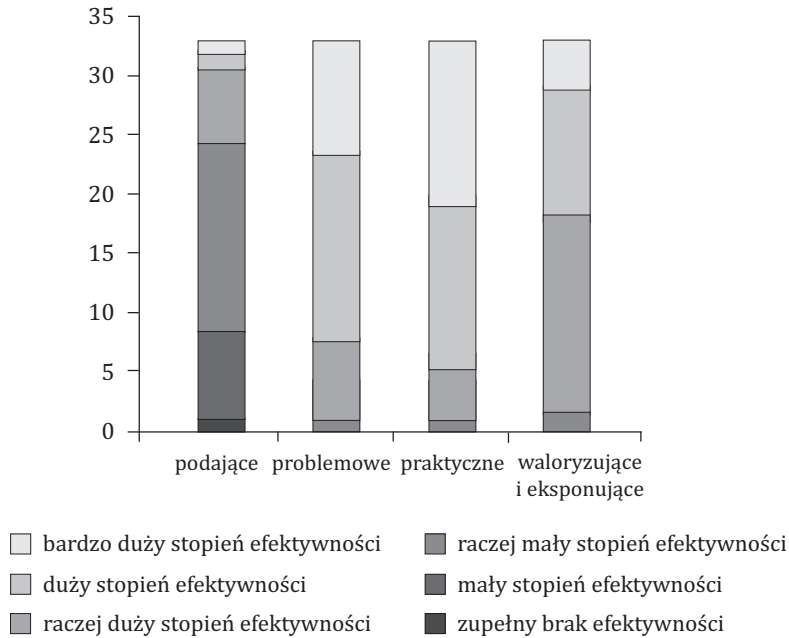


Źródło: badania własne (2012).

celem kształcenia jest wiedza. Natomiast metody problemowe oraz waloryzująco-eksponujące są najbardziej efektywne w kształtowaniu umiejętności (np. komunikacyjnych) i kompetencji społecznych.

Nauczyciele etyki zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu metody kształcenia: podające, problemowe, praktyczne lub inne wymienione przez badanych okazują się być efektywne w nauczaniu etyki w zakresie wiedzy (p8w), umiejętności (p8u) i kompetencji społecznych (p8k). Odpowiedzi na pierwszą z trzech składowych powyższego pytania wskazują, że najbardziej efektywną grupą metod kształcenia w procesie zdobywania wiedzy przez uczniów są metody problemowe – 50% badanych (17 osób) podało, że są one w dużym stopniu efektywne; następnie praktyczne – 41% badanych (14 osób) uznało, że są one w dużym stopniu efektywne, tyle samo uznało, że są one w bardzo dużym stopniu efektywne. Mniejszy stopień efektywności w zdobywaniu wiedzy przyznano metodom waloryzująco-eksponującym – 32% badanych (11 osób) uznało, że są one w dużym stopniu efektywne, najwięcej badanych (53%, tj. 18 osób) zaś twierdziło, że stopień ich efektywności jest raczej duży [załącznik 7: wykres 19, tabela 24 (p8)]. Z kolei aż 47% badanych (16 osób) uznało, że metody podające są

Wykres 19. Wiedza a efektywność metody kształcenia

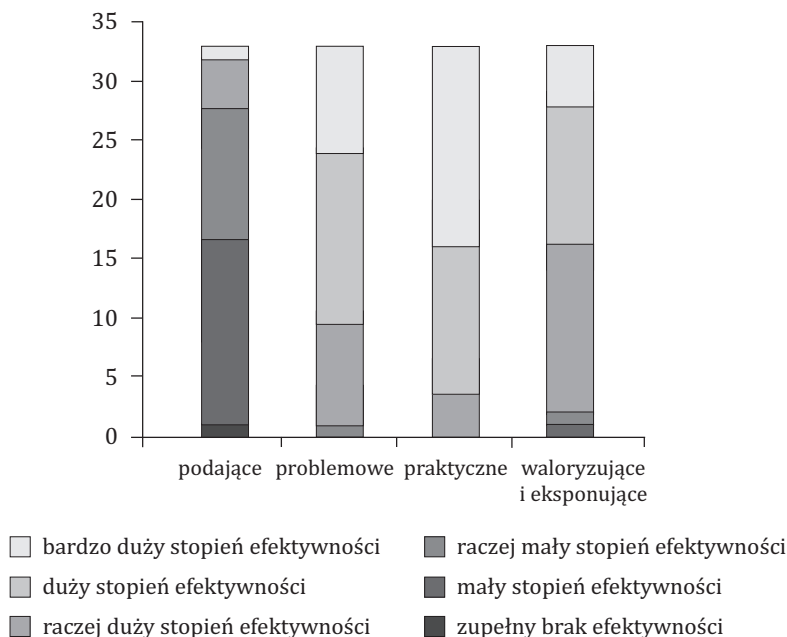


Źródło: badania własne (2012).

raczej w małym stopniu efektywne, w sumie tylko 2 osoby z 34 badanych uznały ich duży (1 osoba) i bardzo duży stopień efektywności (1 osoba). Z kolei 14% badanych (5 osób) wskazało na inne metody, które uważają za wysoko efektywne. Są to: metoda KMDD (Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem Moralnym) oraz analiza tekstu filozoficznego metodą „pięciu palców” Martensa.

Najmniej efektywną grupą metod kształcenia w kształtowaniu umiejętności przez uczniów w opinii ich nauczycieli są metody podające, podobnie jak w wynikach dotyczących wiedzy. Na skali 0–5 (0 – zupełny brak efektywności, 5 – bardzo duży stopień efektywności) na mały (1 na skali) stopień efektywności wskazało 44% badanych (15 osób), a na raczej mały (2 na skali) – 32% badanych (11 osób). Najbardziej efektywną grupą metod są metody praktyczne – na bardzo duży i duży stopień efektywności wskazało odpowiednio 50% (17 osób) i 38% (13 osób) badanych, następnie problemowe – na bardzo duży i duży stopień efektywności wskazało odpowiednio 26% (9 osób) i 44% (15 osób) badanych, a w przypadku metod waloryzująco-problemowych na bardzo duży i duży stopień efektywności wskazało odpowiednio 14% (5 osób) i 35% (12 osób) badanych (załącznik 7: wykres 20, tabela 24).

Wykres 20. Umiejętności a efektywność metody kształcenia



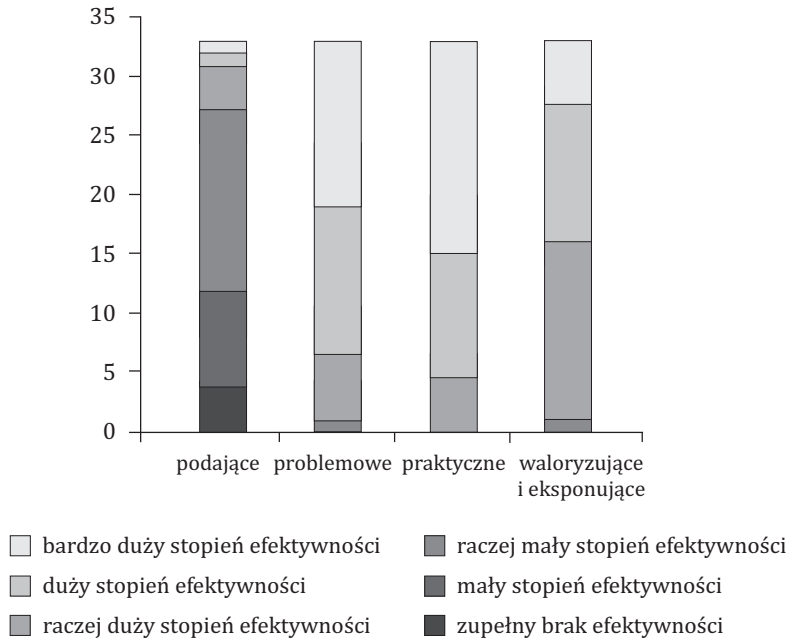
Źródło: badania własne (2012).

Podobnie jak w przypadku wiedzy i umiejętności metody podające są uznawane za najmniej efektywne w kształtowaniu kompetencji społecznych – 46% badanych (16 osób) podało, że są one w raczej małym stopniu efektywne (wynik 2 w skali 0–6). Metody praktyczne są w bardzo dużym stopniu efektywne w opinii ponad połowy badanych 52% (18 osób). Na duży stopień efektywności tych metod wskazało 32% badanych (11 osób). Metody problemowe są również wysoko oceniane jako efektywne – 41% badanych (14 osób) wskazało na ich bardzo duży stopień efektywności i prawie tyle samo (38%, tj. 13 osób) – na duży (załącznik 7: wykres 21, tabela 24).

Podsumowując, w opinii badanych nauczycieli etyki efektywność kształcenia nauczanego przez nich przedmiotu zależy od stosowania metod nauczania i uczenia się z grupy w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Grupy metod kształcenia uznane za najbardziej efektywne w edukacji etycznej to: metody praktyczne (średnia 4,3) i problemowe (średnia 4,0), następnie waloryzująco-eksponujące (średnia 3,6), a najmniej efektywne – metody podające (średnia 1,8) (wykres 22).

W odpowiedziach ankietowych badani nauczyciele w rubryce „inne” mogli również wyrazić pogląd, który nie mieścił się w zamkniętych pytaniach

Wykres 21. Kompetencja a efektywność metody kształcenia



Źródło: badania własne (2012).

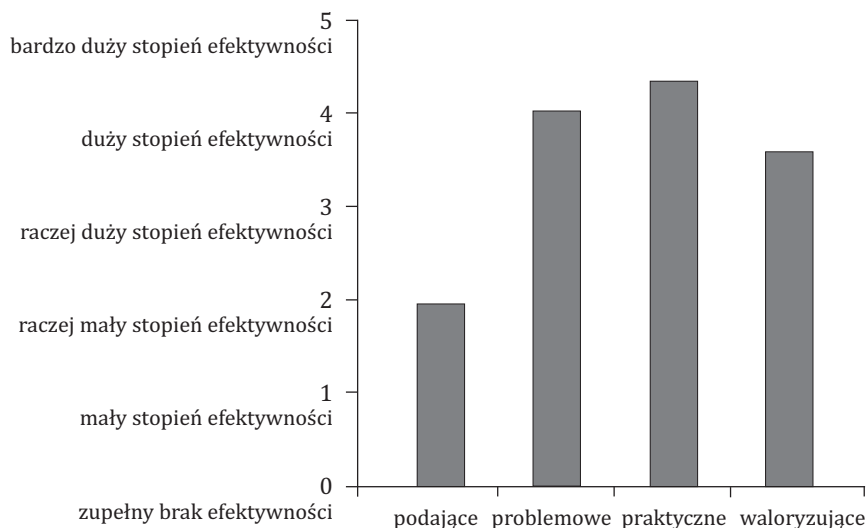
ankietowych. W zakresie wiedzy badani wskazali na inne metody, takie jak: „lego – logos, inne metody aktywnego stymulowania ucznia” (21mm; nr 5); „mieszane” (KK25; 13); „dyskusja, burza mózgów” (PAJAADA; 14); Konstanczka Metoda Dyskursywna KMDD (M46; 18); metody aktywizujące (IK56; 31).

Wszystkie dodatkowe wypowiedzi nauczycieli na temat metod kształcenia wskazują, że wysoka aktywność ucznia, zarówno intelektualna, jak i emocjonalna, jest czynnikiem wpływającym na efekty kształcenia w zakresie wiedzy. Podobnie jest w przypadku efektów kształcenia dotyczących umiejętności i kompetencji społecznych – najbardziej efektywne metody nauczania i uczenia się to „mieszane”, czyli różnorodnie i elastycznie stosowane sposoby kształcenia spośród wielu możliwych (KK25; 13), a zwłaszcza metody aktywizujące (IK56; 31), praca grupowa (PAJAADA; 14) oraz metoda konstanczka KMDD (M46; 18).

2.4. Polityka oświatowa a przedmiot etyka

Istotne decyzje dotyczące zmian w edukacji w zakresie podstaw programowych i procesów prywatyzowania szkół publicznych są podejmowane przez

Wykres 22. Efektywność kształcenia w zakresie edukacji etycznej a metody nauczania i uczenia



Źródło: badania własne (2012).

ekonomistów, przedsiębiorców i korporacje. Akademiczne autorytety w dziedzinie nauk humanistycznych, a zwłaszcza: pedagogiki, psychologii, socjologii i filozofii, są zwykle marginalizowane w procesie planowania i realizowania polityki oświatowej. Ich głos bywa wprawdzie wysłuchany, ale rzadko ma rozstrzygające znaczenie w procesie decydowania i zarządzania oświatą. Kto zatem ma obecnie wpływ na konstruowanie programu nauczania etyki, a kto powinien go mieć? Jakie, zdaniem nauczycieli, wykształcenie powinien posiadać nauczyciel etyki? Są to ważne pytania, choćby z tego powodu, że dyskurs neoliberalny jest zauważalny w sposobie podejścia do konstruowania programu nauczania etyki. Dobór osób decydujących o jego kształcie, w opinii nauczycieli, jest nieodpowiedni, ponieważ profesjonalnie przygotowane osoby są często eliminowane z procesu podejmowania ministerialnych decyzji, a ich miejsce zajmują politycy i specjaliści z innych dziedzin. Nie ma również dokładnych wytycznych co do uznania merytorycznych kwalifikacji niezbędnych do nauczania etyki.

Nauczyciele etyki zostali poproszeni o wskazanie przedstawicieli różnych zawodów, którzy są odpowiedzialni za skonstruowanie programu nauczania etyki, a także wskazanie odpowiedzi na drugie, podobne pytanie: Kto powinien mieć wpływ na konstruowanie tego programu? Na podstawie otrzymanych odpowiedzi wyznaczono pięć kategorii (od A do E) określających grupy eksperckie, mające wpływ na konstruowanie programu nauczania etyki lub

też takie grupy, które powinny mieć wpływ. Kategorie te posłużyły do uporządkowania udzielonych odpowiedzi. Oto one:

A) grono specjalistów z jednej dziedziny – filozoficznej, humaniści: filozofowie, etycy, teolodzy oraz przedstawiciele religii wyznawanych przez mieszkańców kraju,

B) grono specjalistów z jednej dziedziny – pozafilozoficznej (niezwiązanej ściśle z filozofią): pedagodzy, psychologodzy, poloniści, politycy,

C) grono ekspertów różnych profesji z przewagą polityków i ekonomistów,

D) grono ekspertów różnych profesji z przewagą etyków, filozofów i pedagogów,

E) inni.

W odpowiedziach na pytanie pierwsze o to, kto ma wpływ na konstruowanie programu nauczania etyki, najczęściej pojawiały się odpowiedzi zaklasyfikowane do kategorii A. Takich odpowiedzi udzieliło 26 osób, a 22 osoby wskazały na kategorię B, 18 osób na kategorię D. Najrzadziej zaś wskazywano na kategorię C – 4 osoby i E – 9 osób (tabela 25).

Tabela 25. Opinie nauczycieli o tym, którzy eksperci mają wpływ na konstruowanie programu nauczania etyki

Grupy ekspertów	Brak odpowiedzi		Odpowiedź twierdząca	
	liczba	%	liczba	%
A	8	23,5	26	76,5
B	12	35,3	22	64,7
C	30	88,2	4	11,8
D	16	47,1	18	52,9
E	25	73,5	9	26,5
F	28	82,4	6	17,6

Źródło: badania własne (2012).

Wyniki odpowiedzi na drugie pytanie o to, kto zdaniem badanych powinien mieć wpływ na konstruowanie programu nauczania etyki, lokowały się podobnie. Najczęściej wskazywano również w podobnej kolejności kategorię A (30 osób), następnie D (25 osób) oraz B (23 osoby) (tabela 26). Wskazanie na kategorię D jako drugą co do częstości, czyli na grono ekspertów różnych profesji z przewagą etyków, filozofów i pedagogów, ukazuje różnice w ocenie pomiędzy rzeczywistością a tym, jak powinno być.

Zdaniem nauczycieli etyki wpływy ekspertów, m.in. polityków i ekonomistów, na konstruowanie programu nauczania etyki, są zbyt duże w stosunku do stanu pożądanego (idealnego) (tylko jedna osoba stwierdziła, że decyzje powinny należeć do grona ekspertów różnych profesji z przewagą polityków

Tabela 26. Opinie nauczycieli o tym, którzy eksperci powinni mieć wpływ na konstruowanie programu nauczania etyki

Grupy ekspertów	Brak odpowiedzi		Odpowiedź twierdząca	
	liczba	%	liczba	%
A	4	11,8	30	88,2
B	11	32,4	23	67,6
C	33	97,1	1	2,9
D	9	26,5	25	73,5
E	28	82,4	6	17,6
F	33	97,1	1	2,9

Źródło: badania własne (2012).

i ekonomistów). Badani wskazali także na udział ekspertów nauk humanistycznych w zakresie filozofii (filozofów, etyków, teologów) oraz przedstawicieli religii jako odpowiedzialnych za obecny program nauczania etyki (76% odpowiedzi). Według nich konstruowanie programu nauczania etyki należy do kompetencji ekspertów z dziedziny filozofii, ale także pedagogiki (uważa tak odpowiednio 88% i 73% badanych). Jest to właściwy sąd. Decyzje o celach, programach nauczania i przebiegu procesu kształcenia powinny być podejmowane przez grono ekspertów: pedagogów, psychologów, socjologów, a w przypadku edukacji etycznej – etyków i filozofów. To oni, a nie pracownicy administracyjni, ekonomiści czy politycy są i powinni stanowić główną siłę decyzyjną, ustalającą kryteria przyjęcia danego programu kształcenia. Współpraca w gronie specjalistów ma przestrzec przed ewentualnymi niekorzystnymi dla jednostki i społeczeństwa skutkami zarówno w skali lokalnej, jak i globalnej. Odpowiedzialność za sukcesy i porażki ponosi bowiem to grono ekspertów, ale także każdy nauczyciel i każdy uczeń, ponieważ odpowiedzialność jest nie tylko prywatna, ale publiczna czy wspólnotowa.

2.5. Nauczyciele etyki – kwalifikacje zawodowe

Ostatnie z pytań, na które odpowiadali badani, dotyczyło kwalifikacji nauczycielskich i uprawnień do wykonywania zawodu nauczyciela etyki. Spośród uzyskanych odpowiedzi wyodrębniono następujące kategorie (od 1 do 7: A, B, C, D, E, F, G, H):

- A) nauczyciel z wykształceniem polonistycznym,
- B) nauczyciel z wykształceniem polonistycznym i ukończonymi studiami podyplomowymi z etyki,
- C) nauczyciel z wykształceniem etycznym,
- D) nauczyciel z wykształceniem teologicznym,

E) nauczyciel z wykształceniem teologicznym i ukończonymi studiami podyplomowymi z etyki,

F) nauczyciel z wykształceniem humanistycznym (absolwent innych kierunków studiów poza wyżej wymienionymi),

G) nauczyciel z wykształceniem humanistycznym (absolwent innych kierunków studiów poza wyżej wymienionymi) i ukończonymi studiami podyplomowymi z etyki,

H) inne propozycje.

Najwięcej takich samych odpowiedzi udzieliło 29 osób, a mianowicie nauczyciel etyki powinien posiadać wykształcenie etyczne (C). 25 osób zaznaczyło również odpowiedź G, czyli wykształcenie humanistyczne inne niż filozoficzne i dodatkowo studia podyplomowe z etyki dla nauczycieli. Trzecia co do wielkości grupa (12 osób) uznała, że wykształcenie polonistyczne i ukończone studia podyplomowe z etyki są również wystarczające, by uznać kwalifikacje nauczycielskie (tabela 27).

Tabela 27. Opinie nauczycieli o kwalifikacjach nauczycielskich nauczyciela etyki

Rodzaj kwalifikacji do nauczania etyki	Brak odpowiedzi		Odpowiedź twierdząca	
	liczba	%	liczba	%
A	31	91,2	3	8,8
B	22	64,7	12	35,3
C	5	14,7	29	85,3
D	32	94,1	2	5,9
E	27	79,4	7	20,6
F	34	100,0	0	0,0
G	9	26,5	25	73,5
H	27	79,4	7	20,6

Źródło: badania własne (2012).

W opinii badanych kwalifikacje zawodowe nauczycieli etyki powinny wynikać z ich wykształcenia humanistycznego oraz etycznego. Zdecydowana większość respondentów wskazała na niezbędny warunek przygotowania do nauczania etyki, jakim jest długofalowe kształcenie w zakresie filozofii i etyki, potwierdzone dyplomem ukończenia studiów. Jest to słuszny osąd. Należy jednak przyjąć i uprawomocnić postulat o wytycznych kwalifikacji nauczycielskich, wymaganych nie tylko od nauczycieli etyki, ale także od każdego innego nauczyciela przedmiotowego w zakresie jego edukacji etycznej.

Wyłaniający się obraz rzeczywistości szkolnej w zakresie polityki oświatowej i edukacji etycznej w szkole oraz codziennego funkcjonowania badanych osób pozwala przewidywać i projektować strategię działania. Kwestia edukacji etycznej, rozwoju poznawczego, afektywnego i moralnego oraz

kształtowania wrażliwości na wartości, które składają się na owo sedno bycia człowiekiem, jest sprawą najwyższej wagi w kontekście neoliberalnych transformacji o ponadnarodowym zasięgu, działalności ponadnarodowych korporacji i instytucji finansowych, zmian gospodarczych, ekonomicznych i politycznych, a także technologicznych, komunikacyjnych i kulturowych. Zaprezentowane w niniejszej publikacji dane empiryczne wskazują na to, co jest ważne dla najmłodszego pokolenia (uczniowie), ale i dla pokolenia starszego/dojrzałego (nauczyciele), pozwalając na wyodrębnienie dominującego dyskursu i wartości oraz dalszych przewidywań natury etycznej i edukacyjnej czy też zmian w polityce oświatowej. Nie przeceniając znaczenia edukacji etycznej, należy jednak podkreślić, że jest ona ważnym budulcem społeczeństwa demokratycznego. Z tego powodu odpowiednie przygotowanie nauczycieli do pełnionych funkcji dydaktyka i wychowawcy jest bardzo ważnym i pilnym zadaniem w szybko zmieniającym się świecie neoliberalnych przemian. Stanowi to wyzwanie do podjęcia kolejnego etapu prac, w którym na podstawie przedstawionych wyników badań, również tych zawartych w niniejszej publikacji, będzie możliwe sprecyzowanie postulatów w zakresie polityki oświatowej na początku XXI wieku, a zwłaszcza programu kształcenia nauczycieli.

ZAKOŃCZENIE

Obserwacja, zrozumienie i wyjaśnienie czynników, które wpływają na zmiany w systemie wartości młodego pokolenia, są podstawą konstruowania rzeczywistości szkolnej, tak by stanowiła wspierające środowisko w określaniu i wytyczaniu sensownych zarówno dla jednostki, jak i społeczeństwa celów rozwojowych oraz umożliwiała ich zdobywanie.

Przedstawione wyniki badań ankietowych przeprowadzonych na grupie 69 nauczycieli oraz wyniki badań jakościowych – wywiadów z 7 nauczycielkami etyki dostarczają danych empirycznych na temat cenionych wartości wśród nauczycieli i młodszego pokolenia, czyli uczniów tych nauczycieli. Materiał empiryczny jest obrazem małego wycinka rzeczywistości edukacyjnej w obszarze aksjologii i edukacji etycznej w Polsce na początku XXI wieku i nie należy traktować uzyskanych danych jako reprezentatywnych dla całej populacji nauczycieli w kraju. Niemniej może on mieć istotne znaczenie dla określenia zmian dokonujących się w uznawanych wartościach osób uczestniczących w zinstytucjonalizowanej edukacji oraz dla diagnozy aktualnego stanu edukacji etycznej na przykładzie opinii wybranej grupy nauczycieli.

Otrzymane dane, w porównaniu z wynikami innych badań przeprowadzonych w Polsce i na świecie, do których odwoływałam się w rozdziale II, wskazują na podobne przeobrażenia w sferze cenionych wartości na początku XXI wieku. Wolność i wartości indywidualistyczne zajmują wysokie pozycje w hierarchii wartości. Zauważalną cechą współczesnego społeczeństwa, co potwierdzają także autorskie badania, jest występowanie aspiracji ukierunkowanych na sukces, korzyść i zysk indywidualny, przy czym kariera edukacyjna stanowi istotny i niezbędny etap osiągnięcia satysfakcji i zadowolenia w dorosłym życiu. Prestiż społeczny, który jest wysoko oceniany przez respondentów wielu współczesnych badań w zakresie wartości, może być postrzegany z jednej strony jako sukces materialny, komfortowe i dostatnie życie, a z drugiej – jako sukces związany z pełnieniem wysoko cenionej roli społecznej lub zawodowej. Kariera edukacyjna jest zatem niezbędnym

czynnikiem umożliwiającym osiągnięcie tych wartości i aspiracji. Etos szkoły w pierwszej dekadzie XXI wieku odzwierciedla się więc m.in. w wysoko cenionej wartości, jaką jest wolność indywidualna i dobro jednostki oraz jej sukces na polu edukacyjnym, prowadzący do uzyskania dyplomów najlepszych w rankingu szkół, które z kolei stanowią przepustkę do kariery zawodowej, sukcesu materialnego i uznania społecznego. Te wartości i aspiracje są jednocześnie dla uczniów w opinii ich nauczycieli źródłem stresu i obaw, które młodzi ludzie najczęściej sygnalizują lub które najczęściej są zauważane przez nauczycieli w ich zachowaniach (dane z wywiadu). Przy czym – jak pokazują badania ankietowe – w świetle opinii nauczycieli uczniowie w mniejszym stopniu cenią wartości niematerialistyczne, czyli zalety osobowościowe, wiedzę i umiejętności.

Uzyskane wyniki badań autorskich dotyczących młodego pokolenia nie potwierdzają zatem danych dostępnych z innych badań o zmianach charakterystycznych dla społeczeństw kultury zachodniej ku wartościom postmaterialistycznym. Młodzi Polacy w opinii ich nauczycieli koncentrują się na wartościach materialnych. Wysoko cenią posiadanie różnych rzeczy i pieniądź jako symbol sukcesu. Jednakże dużą wartością są dla nich także bliskie relacje międzyludzkie: rodzina, przyjaźń i miłość, koleżeństwo, akceptacja grupy rówieśniczej i towarzystwo (dane z wywiadu z nauczycielami). Potwierdzona została przy tym tendencja do wysokiego cenięcia wartości indywidualistycznych kosztem wartości kolektywistycznych, podobnie jak w innych badaniach.

Wyniki badań na grupie nauczycieli etyki i innych przedmiotów humanistycznych, przeprowadzonych w 2012 r. na terenie Wielkopolski, stanowią ważne informacje dla planowania kolejnych badań w zakresie zmian wartości i postaw młodszego i starszego pokolenia oraz zmian zachodzących w środowisku szkolnym. Moim zdaniem należałoby przeprowadzić kolejne badania, najlepiej podłużne, które koncentrowałyby się na pomiarze zmian w systemie wartości nauczycieli etyki i innych przedmiotów humanistycznych, np. z wykorzystaniem skali systemu wartości Rokeacha (lista wartości ostatecznych i instrumentalnych). Grupa objęta badaniami powinna być na tyle liczna, żeby można było dokonać diagnozy środowiska pedagogicznego o maksymalnym zasięgu. Do badań mogłoby być włączeni również nauczyciele uczestniczący w już przeprowadzonych badaniach. Byłby to sposób na weryfikację i konfrontację otrzymanych danych z badań w 2012 r. za pomocą autorskich narzędzi pomiaru. Kolejne badania powinny koncentrować się na młodym pokoleniu, dzieciach i młodzieży, w celu zbadania systemu ich wartości oraz czynników obecnych w świecie edukacji, w rzeczywistości szkolnej, które mogą okazać się istotne dla kształtu edukacji etycznej w szkole. Kwestią priorytetową jest zbadanie wybranych elementów środowiska szkolnego, które mogą okazać się istotne dla kształtowania się etosu współczesnej szkoły. Autorskie badania zaprezentowane w tej publikacji wskazują

na kilka z nich. Okazuje się, że program nauczania nastawiony na testowość wyników w zakresie zdobywania wiedzy i umiejętności oraz przygotowania do egzaminów zewnętrznych nie sprzyja kształtowaniu wartości postmaterialistycznych, które koncentrują się na rozwoju intelektualnym, rozwijaniu pasji i zainteresowań oraz świadomym kształtowaniu własnej osobowości. Należałoby oczekiwać, że w zakresie polityki oświatowej promowany będzie taki sposób kształcenia młodych ludzi w szkole, który nie będzie ograniczony jedynie do przygotowania uczniów do testów i egzaminów, lecz będzie polegać na komunikacji, dialogu, dyskursywności, rozwijaniu zdolności poznawczych, w tym krytycznego myślenia, oraz bazować na budowaniu relacji międzyludzkich na bazie ustalonych zasad i norm życia publicznego. Rzeczywisty czas, jaki nauczyciel przeznaczona na nauczanie i uczenie się uczniów, może być istotnym czynnikiem wpływającym na efekty kształcenia, zwłaszcza w obszarze kompetencji społecznych. Jest to sposób na świadome, intencjonalne budowanie etosu współczesnej szkoły.

Inną istotną kwestią jest kontekst nauczania, do którego odwołuje się nauczyciel w trakcie realizacji programu kształcenia. Takie wymiary, jak lokalność i globalność, powinny być brane pod uwagę, jeśli nauka w szkole ma być naturalnym procesem uczestniczenia w szeroko rozumianym życiu publicznym, a co więcej – naturalnym procesem wdrażania dzieci i młodzieży do uczestnictwa w społeczeństwie demokratycznym. Tymczasem – jak pokazują wyniki badań – nauczyciele deklarowali, że zwykle odwołują się do kontekstu lokalnego i regionalnego, lecz nie czynią tego zbyt często, zaledwie dwa lub trzy razy w miesiącu. Niepokojący jest także wynik odnoszący się do wszystkich badanych nauczycieli, a dotyczący bardzo rzadkiego odwoływania się w realizacji programu kształcenia do kontekstu pozanarodowego, europejskiego i globalnego, chociaż nauczyciele etyki istotnie częściej niż pozostali omawiali z uczniami aktualne wydarzenia kulturalne i społeczne, a także ekonomiczne i gospodarcze.

W kontekście szybkich przemian globalizacyjnych współczesna szkoła musi się zmienić, jeśli ma spełniać istotne funkcje dla rozwoju afektywnego i kognitywnego, a także psychospołecznego jednostki oraz dla rozwoju życia publicznego w demokratycznym społeczeństwie. Pewnym kierunkiem zmian, jaki wyłania się z zebranego materiału empirycznego, jest kształtowanie etosu współczesnej szkoły poprzez budowanie środowiska sprzyjającego stymulacji ciekawości poznawczej uczniów, nauce na wysokim poziomie, warunków sprzyjających rozwojowi zdolności poznawczych i psychospołecznych jednostki oraz budowaniu małych wspólnot uczniowskich. W tak określonych celach edukacji szkolnej istotną rolę odgrywa umiejętnie prowadzona edukacja etyczna w szkole, która nie ograniczałaby się tylko do lekcji etyki, ale byłaby obecna w codziennym życiu szkoły. Jej rola polegałaby m.in. na kształtowaniu wrażliwości na wartości w kontekście procesów globalizacji.

Kolejnym ważnym wnioskiem z przeprowadzonych analiz materiału empirycznego jest zgodność co do wartości promowanych w dyskursie neoliberalnym z wartościami uznawanymi za ważne przez badanych nauczycieli, a także przez młodsze pokolenie, czyli uczniów w opinii respondentów. Zauważalna jest tendencja do cenięcia wartości indywidualistycznych i materialistycznych, chociaż nauczyciele etyki różnią się pod tym względem od innych nauczycieli przedmiotów humanistycznych – wysoko bowiem cenią wartości kolektywistyczne i współodpowiedzialność i jest to istotna różnica pomiędzy badanymi grupami. Nauczyciele innych przedmiotów częściej niż etycy deklarują uznanie wartości, które są promowane w dyskursie neoliberalnym. Można stwierdzić, że grupa nauczycieli etyki stanowi alternatywę dla promowanego modelu neoliberalnych wartości w obecnej polityce oświatowej. Jednocześnie – co należy mocno zaakcentować – etycy częściej niż inni nauczyciele dbają o edukację swoich uczniów zgodną z wartościami humanistycznymi i kolektywistycznymi, które są podstawą budowania społeczeństwa demokratycznego. Niepokojący jednak jest brak zaangażowania wszystkich badanych w uświadomienie sobie zachodzących procesów globalizacyjnych, obecności tendencji neoliberalnych i ich wpływu na codzienne życie, w tym sferę wartości.

cd. tabeli 1

Pytania	Składowa									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
a26	0,704	0,330								
a27			-0,522							
a28			0,607	-0,313				-0,342	-0,372	
a29						0,680				-0,318
a30			0,707							0,347
a31			0,757							
a32			0,672							
a33	0,471	0,361				0,362				0,423
a34	0,588					0,333				0,323
a35			0,457							
a36						0,831				
a37						0,692				
a38	-0,879									
a39	-0,837									
a40	0,655	0,506								
a41	0,707	0,368								
a42	0,378									0,550
a43		0,794								
a44			0,304					0,792		
a45					-0,540					
a46				-0,365	0,514		0,358			
a47					0,661				0,375	
a48					0,742					
a49					0,705					
a50					0,821					
a51		-0,331	0,325	0,327	0,569					
a52				0,332		-0,555				
a53	0,412			0,307		-0,643	0,364			
a54				0,681						
a55		0,382		0,659						
a56		0,728								
a57			-0,425		0,474		-0,362			
a58			0,403		-0,563					
a59					-0,349		0,714			
a60							0,392	0,514		
a61					0,308			-0,740		
a62		0,829								

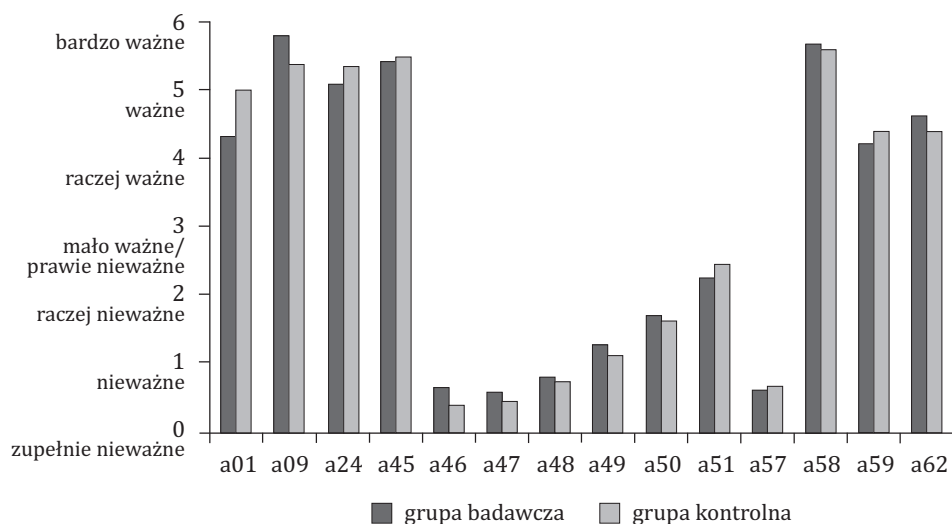
Metoda wyodrębniania czynników – głównych składowych: metoda rotacji – Varimax z normalizacją Kaisera (rotacja osiągnęła zbieżność w 12 iteracjach).

Załącznik 2

Tabela 4. Średnie wyników dla wartości składowych wymiaru 3:
indywidualizm – wolność i rozwój osobisty

Pytania	Grupa badawcza	Grupa kontrolna	Ogółem
a08	5,65	5,49	5,57
a09	5,76	5,34	5,55
a13	5,09	4,63	4,86
a15	4,32	4,14	4,23
a18	5,41	5,00	5,20
a19	5,12	4,80	4,96
a20	5,62	5,17	5,39
a27	5,35	5,23	5,29
a28	5,56	5,31	5,43
a30	5,06	4,91	4,99
a31	5,53	5,46	5,49
a32	5,56	5,37	5,46
a35	5,29	5,20	5,25
a44	5,53	5,29	5,41
a51	3,93	3,77	3,85
a55	3,38	3,09	3,23
a57	5,41	5,34	5,38
a58	5,65	5,57	5,61

Wykres 5: Rozkład wyników dla wartości składowych wymiaru 5:
wolność indywidualna i więzki międzyludzkie – egocentryzm



Załącznik 3

Tabela 9. Statystyki – ankieta A (a1–a12)

Pytania	Średnia ranga		Statystyki testu			
	grupa badawcza (n = 34)	grupa kontrolna (n = 35)	U Manna-Whitneya	W Wilcoxon	Z	Istotność asympt. (dwustr.)
a01	29,34	4,50	402,500	997,500	-2,397	0,009
a02	3,79	39,09	452,000	1047,000	-1,760	0,039
a03	35,43	34,59	58,500	121,500	-0,179	0,429
a04	34,88	35,11	591,000	1186,000	-0,051	0,480
a05	4,19	29,96	418,500	1048,500	-2,227	0,013
a06	39,15	3,97	454,000	1084,000	-1,815	0,035
a07	38,79	31,31	466,000	1096,000	-1,626	0,052
a08	37,53	32,54	509,000	1139,000	-1,223	0,110
a09	39,31	3,81	448,500	1078,500	-2,143	0,016
a10	32,93	37,01	524,500	1119,500	-0,887	0,188
a11	35,96	34,07	562,500	1192,500	-0,396	0,346
a12	31,59	38,31	479,000	1074,000	-1,469	0,071

Wykres 9. Rozkład wyników dla wartości – ankieta A (a1–a12)

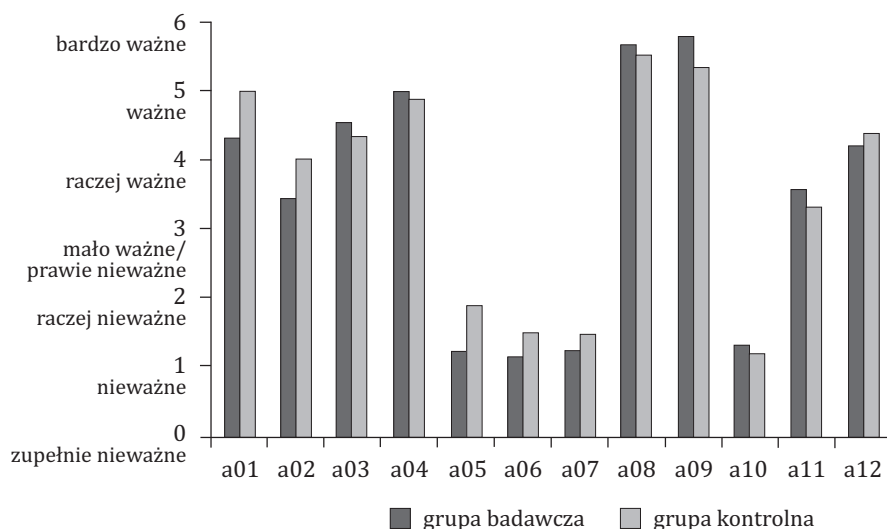


Tabela 10. Statystyki – ankieta A (a13–a20)

Pytania	Średnia ranga		Statystyki testu			
	grupa badawcza (n = 34)	grupa kontrolna (n = 35)	U Manna-Whitneya	W Wilcoxon	Z	istotność asympt. (dwustr.)
a13	38,69	31,41	469,500	1099,500	-1,593	0,056
a14	41,28	28,90	381,500	1011,500	-2,644	0,004
a15	36,69	33,36	537,500	1167,500	-0,730	0,233
a16	39,96	3,19	426,500	1056,500	-2,123	0,017
a17	4,57	29,59	405,500	1035,500	-2,402	0,008
a18	38,82	31,29	465,000	1095,000	-1,683	0,046
a19	37,62	32,46	506,000	1136,000	-1,133	0,128
a20	39,96	3,19	426,500	1056,500	-2,251	0,012

Wykres 10. Rozkład wyników dla wartości – ankieta A (a13–20)

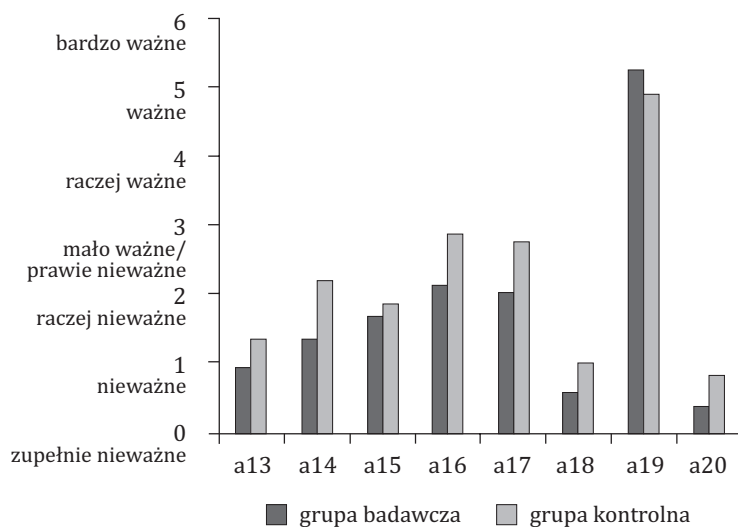
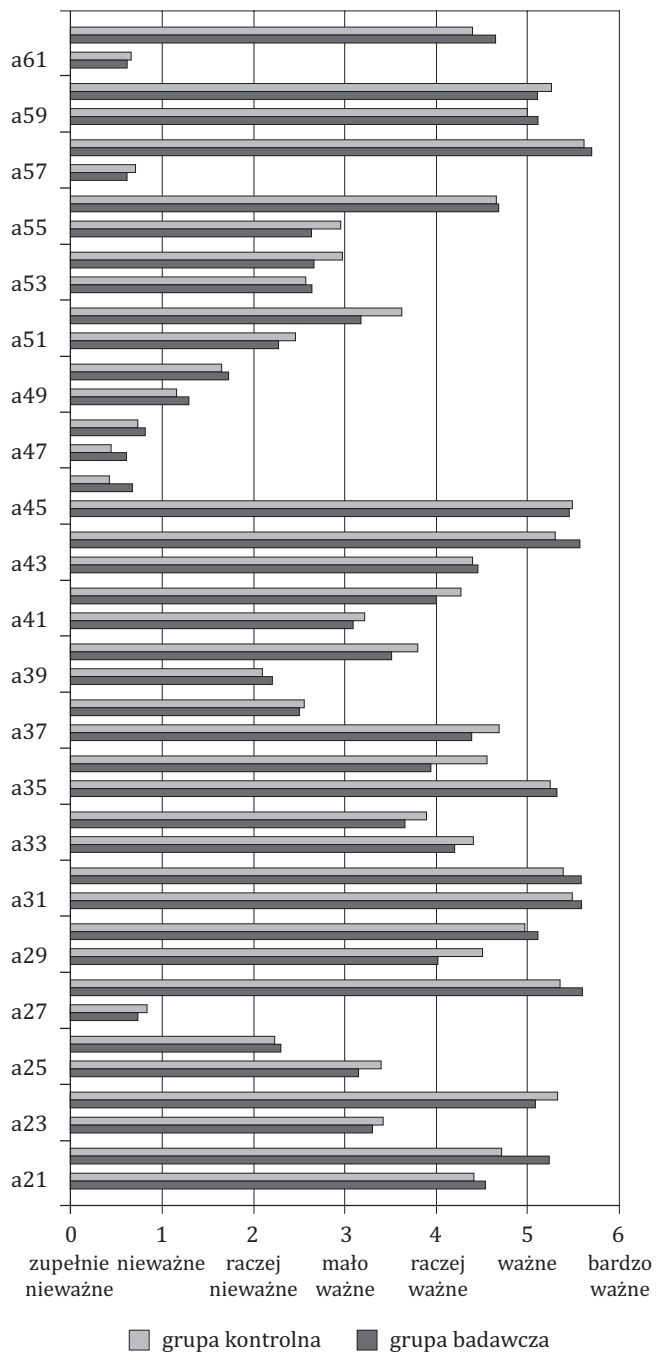


Tabela 11. Statystyki – ankieta A (a21–a62)

Pytania	Średnia ranga		Statystyki testu			
	grupa badawcza (n = 34)	grupa kontrolna (n = 35)	U Manna-Whitneya	W Wilcoxon	Z	istotność asympt. (dwustr.)
a21	35,18	34,83	589,000	1219,000	-0,075	0,470
a22	39,87	3,27	429,500	1059,500	-2,092	0,018
a23	33,22	36,73	534,500	1129,500	-0,756	0,225
a24	33,38	36,57	54,000	1135,000	-0,713	0,238
a25	32,31	37,61	503,500	1098,500	-1,131	0,129
a26	35,09	34,91	592,000	1222,000	-0,037	0,485
a27	36,82	33,23	533,000	1163,000	-0,827	0,204
a28	38,04	32,04	491,500	1121,500	-1,396	0,082
a29	3,26	39,60	434,000	1029,000	-2,027	0,022
a30	36,41	33,63	547,000	1177,000	-0,615	0,270
a31	36,50	33,54	544,000	1174,000	-0,702	0,242
a32	37,66	32,41	504,500	1134,500	-1,231	0,109
a33	33,12	36,83	531,000	1126,000	-0,795	0,213
a34	33,35	36,60	539,000	1134,000	-0,691	0,245
a35	36,78	33,27	534,500	1164,500	-0,789	0,215
a36	31,40	38,50	472,500	1067,500	-1,563	0,059
a37	33,18	36,77	533,000	1128,000	-0,802	0,211
a38	34,93	35,07	592,500	1187,500	-0,031	0,488
a39	33,75	36,21	552,500	1147,500	-0,527	0,299
a40	32,25	37,67	501,500	1096,500	-1,169	0,122
a41	34,21	35,77	568,000	1163,000	-0,334	0,369
a42	32,28	37,64	502,500	1097,500	-1,162	0,123
a43	34,71	35,29	585,000	118,000	-0,124	0,451
a44	37,97	32,11	494,000	1124,000	-1,348	0,089
a45	34,96	35,04	593,500	1188,500	-0,020	0,492
a46	32,60	37,33	513,500	1108,500	-1,165	0,122
a47	33,43	36,53	541,500	1136,500	-0,771	0,221
a48	34,78	35,21	587,500	1182,500	-0,099	0,461
a49	33,18	36,77	533,000	1128,000	-0,822	0,206
a50	34,24	35,74	569,000	1164,000	-0,334	0,370
a51	36,68	33,37	538,000	1168,000	-0,731	0,233
a52	36,88	33,17	531,000	1161,000	-0,783	0,217
a53	34,49	35,50	577,500	1172,500	-0,219	0,414
a54	37,46	32,61	511,500	1141,500	-1,033	0,151
a55	37,79	32,29	50,000	113,000	-1,183	0,119
a56	33,51	36,44	544,500	1139,500	-0,634	0,263
a57	35,84	34,19	566,500	1196,500	-0,379	0,353
a58	37,07	32,99	524,500	1154,500	-1,027	0,153
a59	37,29	32,77	517,000	1147,000	-0,999	0,159
a60	33,94	36,03	559,000	1154,000	-0,467	0,321
a61	35,21	34,80	588,000	1218,000	-0,094	0,463
a62	35,90	34,13	564,500	1194,500	-0,380	0,352

Wykres 11. Rozkład wyników dla wartości – ankieta A (a21–a62)



Załącznik 4

Tabela 12. Statystyki – ankieta B

Pytania	Średnia ranga		Statystyki testu			
	grupa badawcza (n=34)	grupa kontrolna (n=35)	U Manna-Whitneya	W Wilcoxon	Z	istotność asympt. (dwustr.)
B01	31,01	38,87	459,500	1054,500	-1,679	0,093
B02	33,62	36,34	548,000	1143,000	-0,578	0,563
B03	33,12	36,83	531,000	1126,000	-0,807	0,419
B04	32,85	37,09	522,000	1117,000	-0,912	0,362
B05	32,03	37,89	494,000	1089,000	-1,246	0,213
B06	34,16	35,81	566,500	1161,500	-0,351	0,725
B07	30,96	38,93	457,500	1052,500	-1,689	0,091
B08	32,90	37,04	523,500	1118,500	-0,883	0,377
B09	32,15	37,77	498,000	1093,000	-1,191	0,234
B10	33,93	36,04	558,500	1153,500	-0,454	0,650
B11	34,40	35,59	574,500	1169,500	-0,256	0,798
B12	36,15	33,89	556,000	1186,000	-0,486	0,627
B13	37,16	32,90	521,500	1151,500	-0,918	0,359
B14	37,97	32,11	494,000	1124,000	-1,280	0,200
B15	36,88	33,17	531,000	1161,000	-0,825	0,409
B16	32,93	37,01	524,500	1119,500	-0,887	0,375
B17	36,51	33,53	543,500	1173,500	-0,680	0,496
B18	37,65	32,43	505,000	1135,000	-1,177	0,239
B19	35,07	34,93	592,500	1222,500	-0,031	0,975
B20	37,51	32,56	509,500	1139,500	-1,038	0,299
B21	34,35	35,63	573,000	1168,000	-0,286	0,775
B22	29,93	39,93	422,500	1017,500	-2,308	0,021
B23	31,15	38,74	464,000	1059,000	-1,716	0,086
B24	33,54	36,41	545,500	1140,500	-0,621	0,534
B25	34,26	35,71	570,000	1165,000	-0,317	0,752
B26	35,38	34,63	582,000	1212,000	-0,164	0,870
B27	37,16	32,90	521,500	1151,500	-0,922	0,357
B28	37,28	32,79	517,500	1147,500	-0,960	0,337
B29	35,54	34,47	576,500	1206,500	-0,229	0,819
B30	39,10	31,01	455,500	1085,500	-1,722	0,085
B31	36,62	33,43	540,000	1170,000	-0,677	0,498
B32	35,26	34,74	586,000	1216,000	-0,112	0,911
B33	39,04	31,07	457,500	1087,500	-1,756	0,079
B34	36,79	33,26	534,000	1164,000	-0,801	0,423
B35	37,31	32,76	516,500	1146,500	-0,977	0,329

cd. tabeli 12

Pytania	Średnia ranga		Statystyki testu			
	grupa badawcza (n=34)	grupa kontrolna (n=35)	U Manna-Whitneya	W Wilcoxona	Z	istotność asympt. (dwustr.)
B36	36,59	33,46	541,000	1171,000	-0,672	0,501
B37	37,97	32,11	494,000	1124,000	-1,267	0,205
B38	35,62	34,40	574,000	1204,000	-0,261	0,794
B39	35,07	34,93	592,500	1222,500	-0,031	0,975
B40	35,66	34,36	572,500	1202,500	-0,277	0,782
B41	36,31	33,73	550,500	1180,500	-0,574	0,566
B42	37,43	32,64	512,500	1142,500	-1,062	0,288
B43	32,57	37,36	512,500	1107,500	-1,018	0,309
B44	36,37	33,67	548,500	1178,500	-0,570	0,569
B45	34,96	35,04	593,500	1188,500	-0,019	0,985
B46	28,78	41,04	383,500	978,500	-2,659	0,008
B47	29,57	40,27	410,500	1005,500	-2,379	0,017
B48	35,56	34,46	576,000	1206,000	-0,234	0,815
B49	34,15	35,83	566,000	1161,000	-0,359	0,720
B50	31,34	38,56	470,500	1065,500	-1,544	0,123
B51	29,41	40,43	405,000	1000,000	-2,374	0,018
B52	31,26	38,63	468,000	1063,000	-1,574	0,115
B53	35,26	34,74	586,000	1216,000	-0,114	0,909
B54	38,04	32,04	491,500	1121,500	-1,323	0,186
B55	37,74	32,34	502,000	1132,000	-1,217	0,223
B56	39,31	30,81	448,500	1078,500	-1,815	0,069
B57	35,46	34,56	579,500	1209,500	-0,192	0,848
B58	36,06	33,97	559,000	1189,000	-0,448	0,654
B59	35,82	34,20	567,000	1197,000	-0,344	0,731

Załącznik 5

Tabela 13. Statystyki testu A. Cechy i wartości dotyczące ucznia – stopień ich ważności w procesie kształcenia w opinii nauczycieli

Pytania	Średnia ranga		Statystyki testu			
	grupa badawcza (n = 34)	grupa kontrolna (n = 35)	U Manna-Whitneya	W Wilcoxon	Z	istotność asympt. (dwustr.)
p4a	36,88	33,17	531,000	1161,000	-0,852	0,394
p4b	36,88	33,17	531,000	1161,000	-0,814	0,416
p4c	36,18	33,86	555,000	1185,000	-0,516	0,606
p4d	37,28	32,79	517,500	1147,500	-0,998	0,318
p4e	31,85	38,06	488,000	1083,000	-1,361	0,173
p4f	30,59	39,29	445,000	1040,000	-1,905	0,057
p4g	31,82	38,09	487,000	1082,000	-1,371	0,170
p4h	36,75	33,30	535,500	1165,500	-1,734	0,463
p4i	39,24	30,89	451,000	1081,000	-1,779	0,075
p4j	36,25	33,79	552,500	1182,500	-0,527	0,598
p4k	37,49	32,59	510,500	1140,500	-1,105	0,269
p4l	40,22	29,93	417,500	1047,500	-2,307	0,021
p4m	35,51	34,50	577,500	1207,500	-0,216	0,829
p4n	33,38	36,57	540,000	1135,000	-0,685	0,493
p4o	33,25	36,70	535,500	1130,500	-0,753	0,452
p4p	33,88	36,09	557,000	1152,000	-0,477	0,634
p4q	33,79	36,17	554,000	1149,000	-0,526	0,599
p4r	37,56	32,51	508,000	1138,000	-1,103	0,270
p4s	32,87	37,07	522,500	1117,500	-0,924	0,356
p4t	34,71	35,29	585,000	1180,000	-0,127	0,899
p4u	36,01	34,01	560,500	1190,500	-0,427	0,669
p4w	35,50	34,51	578,000	1208,000	-0,228	0,820

Tabela 14. Statystyki testu A. Cechy i wartości ważne dla uczniów w opinii nauczycieli oraz zgodne z wartościami promowanymi w neoliberalizmie

Pytania	Średnia ranga		Statystyki testu			
	grupa badawcza (n=34)	grupa kontrolna (n=35)	U Manna-Whitneya	W Wilcoxona	Z	istotność asympt. (dwustr.)
p5a	31,96	37,96	491,500	1086,500	-1,337	0,181
p5b	33,35	36,60	539,000	1134,000	-0,718	0,473
p5c	31,41	38,49	473,000	1068,000	-1,547	0,122
p5d	31,63	38,27	480,500	1075,500	-1,438	0,150
p5e	37,85	32,23	498,000	1128,000	-1,205	0,228
p5f	37,63	32,44	505,500	1135,500	-1,107	0,268
p5g	40,03	30,11	424,000	1054,000	-2,131	0,033
p5h	31,82	38,09	487,000	1082,000	-1,372	0,170
p5i	31,68	38,23	482,000	1077,000	-1,435	0,151
p5j	29,85	40,00	420,000	1015,000	-2,186	0,029
p5k	32,13	37,79	497,500	1092,500	-1,231	0,218
p5l	33,87	36,10	556,500	1151,500	-0,483	0,629
p5m	32,07	37,84	495,500	1090,500	-1,260	0,208
p5n	33,87	36,10	556,500	1151,500	-0,489	0,625
p5o	29,29	40,54	401,000	996,000	-2,451	0,014
p5p	33,24	36,71	535,000	1130,000	-0,755	0,450
p5q	32,59	37,34	513,000	1108,000	-1,065	0,287
p5r	34,40	35,59	574,500	1169,500	-0,253	0,800
p5s	31,51	38,39	476,500	1071,500	-1,543	0,123
p5t	36,43	33,61	546,500	1176,500	-0,604	0,546
p5u	30,18	39,69	431,000	1026,000	-2,091	0,037
p5w	37,18	32,89	521,000	1151,000	-0,933	0,351

Załącznik 6

Spis wymiarów wartości, które wykorzystane zostały w przeprowadzonych badaniach ankietowych (tabela 15) oraz prezentacja stwierdzeń zawartych w ankiecie na temat preferowanych wartości (tabela 16)

Tabela 15. Wartości i odpowiadające im działania – podział na wymiary

Wymiar	Wartości i odpowiadające im działania
1	Materialne i konsumpcyjne nastawienie do życia
2	Wolność
3	Sprawiedliwość i równość w oparciu o kryterium pracy i jej wartości rynkowej
4	Inwestycja w kapitał ludzki – rozwój jednostki
5	Konformizm
6	Indywidualizm – wspólnotowość:
	1) odpowiedzialność indywidualna – odpowiedzialność wspólna
	2) dobro indywidualne – dobro wspólne
	3) indywidualny sukces, korzyść, zysk – wspólny sukces, korzyść, zysk
	4) indywidualna przedsiębiorczość/zaradność – grupowa przedsiębiorczość/zaradność
	5) indywidualna sprawiedliwość – grupowa sprawiedliwość
	6) zaangażowanie i aktywność w sferach funkcjonowania ja – świat.

Tabela 16. Prezentacja stwierdzeń zawartych w ankiecie
na temat preferowanych wartości

Wartości/sprawy	Stopień ważności w opinii badanych nauczycieli						
	0	1	2	3	4	5	6
<p>1. Materialne i konsumpcyjne nastawienie do życia</p> <ul style="list-style-type: none"> - materialny komfort życia - materialna własność i prawo do tej własności - bogactwo - zabezpieczenie finansowe – stały dochód 							
<ul style="list-style-type: none"> - kupowanie atrakcyjnych dla mnie rzeczy, np. ubrania, elektroniczne gadżety - posiadanie modnych rzeczy, nowości z interesujących mnie gałęzi handlu i usług, bycie na topie - przyjemność z codziennej konsumpcji dóbr materialnych - przyjemność z codziennego korzystania z usług komercyjnych - rozrywka w codziennym życiu - przedsiębiorczość, której celem jest sukces materialny - pieniądze: <ul style="list-style-type: none"> • pieniądze na niezbędne potrzeby • pieniądze na przyjemności 							
<p>2. Wolność</p> <ul style="list-style-type: none"> - prawo do wolności ekonomicznej (rynkowa), np. nieograniczonego kupowania lub sprzedawania - wolność jako brak przymusu robienia czegoś, np. pomagania innym, pracy zarobkowej - autonomia – indywidualna wolność wypowiedzi, decydowania i działania - prawo do wolności indywidualnych wyborów w pomnażaniu swoich dóbr materialnych - prawo do wolności indywidualnych wyborów w pomnażaniu swoich zasobów niematerialnych, np. rozwój umiejętności, kompetencji - prawo do samostanowienia i wolności osobistej - brak przymusu robienia czegoś, np. pomagania innym, pracy zarobkowej 							
<p>3. Sprawiedliwość i równość oparte na kryterium pracy i jej wartości rynkowej</p> <ul style="list-style-type: none"> - sprawiedliwość oparta na kryterium pracy i jej wartości rynkowej („jak i ile pracuję, tyle zarobię, tyle mam prawo oczekiwać“) 							

cd. tabeli 16

Wartości/sprawy	Stopień ważności w opinii badanych nauczycieli						
	0	1	2	3	4	5	6
4. Inwestycja w kapitał ludzki – rozwój jednostki <ul style="list-style-type: none"> – własny rozwój intelektualny – własny rozwój emocjonalny – sukces na rynku pracy – awans zawodowy – spryt w osiągnięciu własnych celów – zarządzanie własnym rozwojem w wybranej dziedzinie – samodoskonalenie – realizacja twórczości własnej – samodzielność – wytrwałość w osiągnięciu celów – przedsiębiorczość, której celem jest sukces materialny – rywalizacja 							
5. Konformizm <ul style="list-style-type: none"> – dostosowanie się do reguł i zaleceń przełożonych w pracy/autorytetów – dyspozycyjność w pracy – lojalność wobec przełożonych w pracy – związki z osobami dla mnie znaczącymi (znajomi, koledzy) z pracy 							
6. Indywidualizm – wspólnotowość <ul style="list-style-type: none"> – odpowiedzialność indywidualna <ul style="list-style-type: none"> • odpowiedzialność za pozamaterialne dobro indywidualne, np. za jakość własnej edukacji • odpowiedzialność za skutki własnych decyzji, które wpływają na materialny komfort życia • odpowiedzialność za skutki własnych decyzji, które wpływają na moje funkcjonowanie społeczne i psychiczne – odpowiedzialność wspólna <ul style="list-style-type: none"> • współodpowiedzialność za pozamaterialne publiczne dobro wspólne, które nie jest dobrem prywatnym, np. za jakość edukacji publicznej • współodpowiedzialność za ważne sprawy społeczności lokalnej • współodpowiedzialność za ważne sprawy społeczności narodowej • współodpowiedzialność za ważne sprawy społeczności europejskiej • współodpowiedzialność za ważne sprawy społeczności wszystkich ludzi na świecie 							

cd. tabeli 16

Wartości/sprawy	Stopień ważności w opinii badanych nauczycieli						
	0	1	2	3	4	5	6
<ul style="list-style-type: none"> • sukces osobisty i własne dobro/własna korzyść; interesowność • wysoka pozycja w hierarchii społecznej (poczucie bycia ważnym) • wysoka pozycja zawodowa • dobrowolnie podjęte działania (aktywności) dla dobra innych ludzi (pomaganie, wspieranie), które umożliwiają osiągnięcie także własnych indywidualnych celów • docenianie niepowtarzalności i ważności własnej osoby - dobro wspólne <ul style="list-style-type: none"> • dobro publiczne i interes/sukces publiczny (dobro wspólne, poza najbliższymi, np. rodziną) • dobrowolnie podjęte działania wyłącznie dla dobra innych (pomaganie, wspieranie), a nie dla zdobycia zewnętrznych czy wewnętrznych nagród - przedsiębiorczość indywidualna <ul style="list-style-type: none"> • siła rywalizacji w pokonywaniu konkurencji na rynku pracy • działania nastawione na indywidualny cel, sukces, korzyść, zysk - przedsiębiorczość grupowa <ul style="list-style-type: none"> • współpraca • działania nastawione na wspólny cel, sukces, korzyść, zysk - sprawiedliwość w wymiarze indywidualnym - sprawiedliwość w wymiarze wspólnotowym - zaangażowanie i aktywność w sferach funkcjonowania ja – świat: indywidualizm i zaangażowanie w sprawy innych ludzi - moje osobiste sprawy – mój wewnętrzny świat <ul style="list-style-type: none"> • związek z partnerem życiowym • związki z osobami najbliższymi, np. z rodziną, związki z przyjacielem/przyjaciółmi - zaangażowanie i aktywność w sferach funkcjonowania ja – świat: wspólnotowość i zaangażowanie w sprawy innych ludzi <ul style="list-style-type: none"> • związki z osobami znaczącymi (znajomi, koledzy), ale niezwiązanymi z pracą zawodową • związki z osobami znaczącymi (znajomi, koledzy) z pracy 							

cd. tabeli 16

Wartości/sprawy	Stopień ważności w opinii badanych nauczycieli						
	0	1	2	3	4	5	6
<ul style="list-style-type: none"> • poczucie więzi ze wspólnotą religijną • poczucie więzi z rodakami/ze społecznością narodowościową • poczucie więzi ze społecznością europejską (związki /znajomości z osobami z innych krajów europejskich) • poczucie więzi ze społecznością globalną, z ludźmi na całym świecie (związki/znajomości z osobami z innych krajów poza Europą) 							

0 – zupełnie nieważne, 1 – mało ważne, 2 – raczej nieważne, 3 – mało ważne/prawe nieważne, 4 – raczej ważne, 5 – ważne, 6 – bardzo ważne.

Załącznik 7

Tabela 23. Efektywność nauczania etyki
a wybrane elementy procesu kształcenia w opinii nauczycieli

Numer pytania	N ważne	N braki danych	Średnia	Odch. std.	Minimum	Maksimum
p7i1	34	0	3,412	1,1837	0,0	5,0
p7i2	34	0	3,588	1,0479	0,0	5,0
p7i3	34	0	4,176	0,9035	2,0	5,0
p7i4	1	33	5,000		5,0	5,0
p7u1	34	0	1,941	1,0133	0,0	4,0
p7u2	34	0	4,088	0,7535	3,0	5,0
p7u3	1	33	5,000		5,0	5,0
p7w1	34	0	4,500	0,7882	2,0	5,0
p7w2	34	0	2,735	0,8637	1,0	4,0
p7w3	34	0	1,412	0,8916	0,0	4,0
p7w4	1	33	5,000		5,0	5,0
p7p1	34	0	2,618	1,0155	0,0	4,0
p7p2	34	0	3,971	0,7171	2,0	5,0
p7p3	34	0	3,912	0,7927	2,0	5,0
p7p4	2	32	0,000	0,0000	0,0	0,0

Tabela 24. Wiedza, umiejętności i kompetencje
a efektywność metod kształcenia w opinii nauczycieli

Numer pytania	N ważne	N braki danych	Średnia	Odch. std.	Minimum	Maksimum
p8w1	34	0	2,059	0,9829	0,0	5,0
p8w2	34	0	4,059	0,7762	2,0	5,0
p8w3	34	0	4,206	0,8083	2,0	5,0
p8w4	34	0	3,529	0,7481	2,0	5,0
p8w5	5	29	4,400	0,8944	3,0	5,0
p8u1	34	0	1,676	1,0067	0,0	5,0
p8u2	34	0	3,912	0,8658	2,0	5,0
p8u3	34	0	4,382	0,6970	3,0	5,0
p8u4	34	0	3,559	0,8941	1,0	5,0
p8u5	4	30	4,250	0,9574	3,0	5,0
p8k1	34	0	1,794	1,0949	0,0	5,0
p8k2	34	0	4,176	0,8338	2,0	5,0
p8k3	34	0	4,382	0,7392	3,0	5,0
p8k4	34	0	3,618	0,7791	2,0	5,0
p8k5	2	32	3,500	0,7071	3,0	4,0
p8w	5	29	3,5200	0,36332	3,0	4,0
p8u	4	30	3,2500	0,34157	2,80	3,60
p8k	2	32	3,1000	0,42426	2,80	3,40
p8_1	34	0	1,8431	0,91466	0,0	5,0
p8_2	34	0	4,0490	0,72536	2,0	5,0
p8_3	34	0	4,3235	0,59451	3,0	5,0
p8_4	34	0	3,5686	0,72255	1,67	5,0
p8_5	2	32	3,500	0,70711	3,0	4,0

SPIS TABEL

Tabela 1. Macierz rotowanych składowych	153
Tabela 2. Współczynniki rzetelności alfa-Cronbacha dla wymiarów wartości	58
Tabela 3. Test istotności różnic międzygrupowych – wymiary wartości promowanych w neoliberalizmie	59
Tabela 4. Średnie wyników dla wartości składowych wymiaru 3: indywidualizm – wolność i rozwój osobisty	155
Tabela 5. Średnie wyników dla wartości składowych wymiaru 3: indywidualizm – wolność i rozwój osobisty oraz wymiaru 4: wspólnotowość: dobro i współodpowiedzialność	75
Tabela 6. Rozkład wyników dla wartości odpowiedzialność	72
Tabela 7. Wykaz spraw i wartości, w które najbardziej angażują się nauczyciele	90
Tabela 8. Wykaz spraw i wartości, w które najmniej angażują się nauczyciele	90
Tabela 9. Statystyki – ankieta A (a1–a12)	156
Tabela 10. Statystyki – ankieta A (a13–a20)	157
Tabela 11. Statystyki – ankieta A (a21–a62)	158
Tabela 12. Statystyki – ankieta B	160
Tabela 13. Statystyki testu A. Cechy i wartości dotyczące ucznia – stopień ich ważności w procesie kształcenia w opinii nauczycieli	162
Tabela 14. Statystyki testu A. Cechy i wartości ważne dla uczniów w opinii nauczycieli oraz zgodne z wartościami promowanymi w neoliberalizmie	163
Tabela 15. Wartości i odpowiadające im działania – podział na wymiary ..	164
Tabela 16. Prezentacja stwierdzeń zawartych w ankiecie na temat preferowanych wartości	165
Tabela 17. Odwoływanie się do czterech kontekstów życia publicznego w nauczaniu – średnie rangi i statystyki testu	112

Tabela 18. Czas wykorzystany w nauczaniu a cele kształcenia	116
Tabela 19. Szacowany stopień realizacji celów edukacji etycznej w opinii nauczycieli	127
Tabela 20. Program kształcenia w zakresie etyki a występowanie dominującego dyskursu/ideologii	133
Tabela 21. Program kształcenia w zakresie etyki a obecne dyskursy/ ideologie – próba ich określenia	133
Tabela 22. Program kształcenia w zakresie etyki a współwystępowanie dyskursów	135
Tabela 23. Efektywność nauczania etyki a wybrane elementy procesu kształcenia w opinii nauczycieli	170
Tabela 24. Wiedza, umiejętności i kompetencje a efektywność metod kształcenia w opinii nauczycieli	171
Tabela 25. Opinie nauczycieli o tym, którzy eksperci mają wpływ na konstruowanie programu nauczania etyki	146
Tabela 26. Opinie nauczycieli o tym, którzy eksperci powinni mieć wpływ na konstruowanie programu nauczania etyki	146
Tabela 27. Opinie nauczycieli o kwalifikacjach nauczycielskich nauczyciela etyki	148

Tabele wyodrębnionych wymiarów wartości

Tabela W1. Wartości składowe wymiaru 1: materializm – hedonizm – rywalizacja o pozycję społeczną	83
Tabela W2. Wartości składowe wymiaru 2: materializm – hedonizm – konsumpcjonizm	84
Tabela W3. Wartości składowe wymiaru 3: indywidualizm – wolność i rozwój osobisty	69
Tabela W4. Wartości składowe wymiaru 4: wspólnotowość – dobro i współodpowiedzialność	74
Tabela W5. Wartości składowe wymiaru 5: wolność indywidualna i związki międzyludzkie – egocentryzm	77
Tabela W6. Wartości składowe wymiaru 6: tendencje konformistyczne..	65
Tabela W7. Wartości składowe wymiaru 7: wolność indywidualna i związki międzyludzkie – nastawienie na sukces	78
Tabela W8. Wartości składowe wymiaru 8: praworządność i sprawiedliwość – wartość rynkowa pracy	67
Tabela W10. Wartości składowe wymiaru 10: dobro i sukces indywidualny	80

SPIS WYKRESÓW

Wykres 1. Sposób traktowania zawodu nauczyciela a tendencje neoliberalne	62
Wykres 2. Wartości składowe wymiaru 3:indywidualizm – wolność i rozwój osobisty	70
Wykres 3. Wartości składowe wymiaru 4: wspólnotowość – dobro i współodpowiedzialność	75
Wykres 4. Rozkład wyników dla wartości odpowiedzialność	72
Wykres 5. Rozkład wyników dla wartości składowych wymiaru 5: wolność indywidualna i związki międzyludzkie – egocentryzm	155
Wykres 6. Zaangażowanie w realizację spraw i wartości	88
Wykres 7. Cechy i wartości dotyczące ucznia – stopień ich ważności w procesie kształcenia w opinii nauczycieli	98
Wykres 8. Cechy i wartości, które są ważne dla uczniów w opinii nauczycieli oraz zgodne z wartościami promowanymi w neoliberalizmie	100
Wykres 9. Rozkład wyników dla wartości – ankieta A (a1–a12)	156
Wykres 10. Rozkład wyników dla wartości – ankieta A (a13–a20)	157
Wykres 11. Rozkład wyników dla wartości – ankieta A (a21–a62)	159
Wykres 12. Czas wykorzystany w nauczaniu a cele kształcenia	116
Wykres 13. Program kształcenia w zakresie edukacji etycznej w szkole a możliwości rozwoju	130
Wykres 14. Program kształcenia w zakresie edukacji etycznej w szkole a możliwości wyboru	131
Wykres 15. Efektywność nauczania etyki a forma kształcenia według kryterium: indywidualizm – zespołowość	138
Wykres 16. Efektywność nauczania etyki w jednej grupie a wiek uczniów	139
Wykres 17. Efektywność nauczania etyki a wielkość grupy	140
Wykres 18. Efektywność nauczania etyki a płeć uczniów	141
Wykres 19. Wiedza a efektywność metody kształcenia	142

Wykres 20. Umiejętności a efektywność metody kształcenia	143
Wykres 21. Kompetencja a efektywność metody kształcenia	144
Wykres 22. Efektywność kształcenia w zakresie edukacji etycznej a metody nauczania i uczenia	145

BIBLIOGRAFIA

- Adamczyk T. (2008). Postawy moralne studentów w warunkach zmiany społecznej. W: J. Mariański, L. Smyczek (red.). *Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*. Kraków: Polskie Towarzystwo Socjologiczne, WAM.
- Aldridge A. (2006). *Konsumpcja*. Warszawa: Sic!
- Babbie E. (2007). *Istota socjologii. Krytyczne eseje o krytycznej nauce*, tłum. M.A. Miernik. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Barber B. R. (2008). *Skonsumowani*. Warszawa: Muza.
- Barker C. (2005). *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, tłum. A. Sadza. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Baudrillard J. (2006). *Spółeczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*. Warszawa: Sic!
- Bauman Z. (2002). *Globalizacja*. Warszawa: PIW.
- Bauman Z. (2004). *Życie na przemiał*. Kraków: Wyd. Literackie.
- Bauman Z. (2006a). *Moralność w niestabilnym świecie*. Poznań: Drukarnia i Księgarnia Świętego Wojciecha.
- Bauman Z. (2006b). *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*. Kraków: WAM.
- Bauman Z. (2007a). *Spółeczeństwo w stanie obłączenia*. Warszawa: Sic!
- Bauman Z. (2007b). *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*. Kraków: Znak.
- Bauman Z. (2009a). *Konsumowanie życia*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bauman Z. (2009b). *Sztuka życia*, tłum. T. Kunz. Kraków: Wyd. Literackie.
- Beck U. (2002). *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Scholar.
- Bilsky W., Schwartz S.H. (1987). Toward a psychological structure of human Values, *Journal of Personality and Social Psychology*, t. 53, ss. 550–562.
- Boni M. (red.) (2009). *Raport Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, <http://zds.kprm.gov.pl/raport-polska-2030-wyzwania-rozwojowe> [20.08.2013].
- Boski P. (1995). Humanizm, indywidualizm – kolektywizm a rozumienie i preferencje ładu demokratycznego. W: J. Reykowski (red.). *Potoczne wyobrażenia o demokracji. Psychologiczne uwarunkowania i konsekwencje*. Warszawa: IP PAN.
- Boski P. (2009). *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN, Wyd. SWPS Academica.

- Boski P., Jarymowicz M., Malewska-Peyre H. (red.) (1992). *Tożsamość a odmiennosc kulturowa*. Warszawa: IP PAN.
- Boski P., Miluska J. (red.) (1999). *Męskość – kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne, IP PAN.
- Boudon R. (2009). *Logika działania społecznego: wstęp do analizy socjologicznej*, tłum. K. Kowalski. Kraków: Nomos.
- Bradley H. (2008). *Płeć*, tłum. E. Chomicka. Warszawa: Sic!
- Brezinka W. (2007). *Wychowanie dzisiaj. Zarys problematyki*. Kraków: WAM.
- Brindley E. (2011). *Individualism in Classical Chinese Thought*, w: *Internet Encyclopedia of Philosophy*, <http://www.iep.utm.edu/ind-chin/> "www.iep.utm.edu/ind-chin/ [17.06.2013].
- Bronfenbrenner U. (1988). *Dwa światy wychowania: USA i ZSRR*, tłum. J. Banasiak. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Brycz H. (2004). *Trafność spostrzegania własnych i cudzych zachowań*. Kraków: Impuls.
- Brzeziński J., Kwieciński Z. (red.) (2000). *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*. Toruń: Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Brzozowski P. (1989). *Skala Wartości (SW). Polska adaptacja Value Survey M. Rokeacha*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Wydział Psychologii UW.
- Budzyńska E. (2008). *Podzielane czy dzielące? Wartości społeczeństwa polskiego*. W: J. Mariański, L. Smyczek (red.). *Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*. Kraków: Polskie Towarzystwo Socjologiczne, WAM.
- Buksiński T. (2001). *Moderność*. Poznań: Wyd. Naukowe IF UAM.
- Byłok F. (2005a). Model społeczeństwa konsumpcyjnego. W: M. Kempny, A. Jałowska (red.). *Konsumpcja – istotny wymiar globalizacji kulturowej*. Warszawa: IFiS PAN.
- Byłok F. (2005b). *Konsumpcja w Polsce i jej przemiany w okresie transformacji*. Częstochowa: Wyd. Politechniki Częstochowskiej.
- Bywalec Cz., Rudnicki L. (2002). *Konsumpcja*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Ekonomiczne.
- Cern K. M., Nowak E. (2008). *Ethos w życiu publicznym*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Chodkowska M. (red.) (2010). *Młodzież wobec moralności w zawodach kreujących sferę publiczną*. Lublin: Wyd. UMCK.
- Cichoń W. (1996). *Wartości, człowiek, wychowanie, Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Costa P. T., McCrae R. R. (2005). *Osobowość dorosłego człowieka. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej*, tłum. B. Majczyna. Kraków: WAM.
- Cudowska A. (1997). *Orientacje życiowe współczesnych studentów*. Białystok: Trans Humana.
- Cybał-Michalska A. (2006). *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata – studium socjopedagogiczne*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Czapiński J. (1996). *Cywilizacyjna rola edukacji: dlaczego warto inwestować w wykształcenie*. Warszawa: Instytut Studiów Społecznych, Uniwersytet Warszawski.
- Czerniawska M. (1995). *Inteligencja a system wartości*. Białystok: Trans Humana.
- Czerniawska M. (2010). *Kolektywizm versus indywidualizm – zmiany wartości i postaw młodzieży w okresie przeobrażeń ustrojowych. Studium interdyscyplinarne*. Białystok: Oficyna Wydawnicza Politechniki Białostockiej.

- Dobrołowicz J. (2013). *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*. Kraków: Impuls.
- Dudzikowa M. (2007). Uczyć się od idola. O istotnym źródle wiedzy potocznej uczniów. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.). *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. I. Gdańsk: GWP.
- Dudzikowa M. (2008). *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.). *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. IV. Gdańsk: GWP.
- Dziamski S. (2002). *O świadomości aksjologicznej podmiotu*. Poznań: Wyd. Naukowe IF UAM.
- Fatyga B. (1999). *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*. Warszawa: Ośrodek Badań Młodzieży, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski.
- Feather N. T. (1979). Value correlates of conservatism, *Journal of Personality and Social Psychology*, nr 37, ss. 1617–1630, <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1981-01173-001> [17.06.2013].
- Feldman S. (2008). Wartości, ideologia i strukturyzacja postaw politycznych. W: D. Sears, L. Huddy, R. Jervis (red.). *Psychologia polityczna*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Flanagan C. A., Tucker C. J. (1999). Adolescents' explanations for political issues: Concordance with their views of self and society, *Developmental Psychology*, nr 35 (5), ss. 1198–1209.
- Flick U. (2010). *Projektowanie badań jakościowych*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Flick U. (2011). *Jakość w badaniach jakościowych*, tłum. P. Tomanek. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Frąckowiak T. (2002). Liberalizm a męstwo bycia. Pytania o niepowinność. W: A. Radziewicz-Winnicki, E. Bielska (red.). *Edukacja a życia codzienne*. Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Frąckowiak T., Marzec-Holka K., Radziewicz-Winnicki A. (red.) (2010). *Funkcje pedagogiki społecznej czasu teraźniejszego (mitu, wolności i młodej demokracji)*. Poznań – Środa Wlkp.: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, WWSSE, Zakład Pedagogiki Społecznej WSE UAM, Wielkopolska Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna.
- Furnham A. (1984). Personality and Values, *Personality and Individual Differences*, nr 5, ss. 483–485.
- Gasparski W. (2004). *Wykłady z etyki biznesu*. Warszawa: Wyd. Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego.
- Giddens A. (2006). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Giddens A. (2008). *Socjologia*, tłum. A. Szulżycka. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Giroux H. A. (2010). Naga pedagogia i przekleństwo neoliberalizmu: przemysłać edukację wyższą jako praktykę wolności. W: H. A. Giroux, L. Witkowski (red.). *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Impuls.
- Golka M. (red.) (2004). *W cywilizacji konsumpcyjnej*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Grad J. (1997). *Badania uczestnictwa w kulturze artystycznej w polskiej socjologii kultury – analiza metodologiczno-teoretyczna*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Greser J., Kępiński J. (2007). *Problemy konsumenckie w ujęciu interdyscyplinarnym*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.

- Gromkowska A. (2002). *Kobiecość w kulturze globalnej: rekonstrukcje i reprezentacje*. Warszawa: Wolumin.
- Gromkowska-Melosik A. (2012). *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*. Kraków: Impuls.
- Hahne P. (2007). *Dość tej zabawy. Koniec społeczeństwa przyjemności*, tłum. A. Pradela. Katowice: Księgarnia Św. Jacka.
- Hajduk B. (2000). *Socjalizacja studentów w małym ośrodku akademickim*. Zielona Góra: Wyd. Politechniki Zielonogórskiej.
- Halstead J. M. (1996a). Liberal Values and Liberal Education. W: J. M. Halstead, M. J. Taylor (red.). *Values in Education and Education in Values*. Londyn: The Falmer Press.
- Halstead J. M. (1996b). Values and Values Education in Schools. W: J. M. Halstead, M. J. Taylor (red.). *Values in Education and Education in Values*. Londyn: The Falmer Press.
- Halstead J. M., Taylor M. J. (red.) (1996). *Values in Education and Education in Values*. Londyn: The Falmer Press.
- Harvey D. (2008). *Neoliberalizm: historia katastrofy*. Warszawa: KiP.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1991). *Orientacje życiowe młodzieży*. Bydgoszcz: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Hildebrandt-Wypych D., Kabacińska K. (red.) (2010). *Młodzież i sukces życiowy. Studium z pedagogiki porównawczej na przykładzie młodzieży polskiej, czeskiej, niemieckiej i holenderskiej*. Kraków: Impuls.
- Hostyński L. (2006). *Wartości w świecie konsumpcji*. Lublin: Wyd. UMCS.
http://pl.wikipedia.org/wiki/Wielka_piątka [dostęp: 18.06. 2013].
- Ichilov O. (2008). Edukacja i obywatelstwo demokratyczne w zmieniającym się świecie. W: D. O. Sears, L. Huddy, R. Jervis (red.). *Psychologia polityczna*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Inglehart R. (2009). *Cosmopolitan communications: cultural diversity in a globalized world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jackowski J. M. (2007). *Czas rodzin*. Szczecinek: Fundacja „Nasza Przyszłość”.
- Jaeger W. (2001). *Paideia*. Warszawa: Fundacja Altheia.
- Jakubowska H. (red.) (2009). *Socjologia ciała*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Jakubowska U. (2004). Ocena państwa i demokracji a przystosowanie Polaków do nowego systemu. W: T. Maruszewski (red.). *Adaptacja do zmian. Kolokwia Psychologiczne*, t. 12. Warszawa: IP PAN.
- Jasińska-Kania A. (2002). Przekształcenie moralności w Polsce i w Europie. W: M. Marody, *Wymiary życia społecznego – Polska na przełomie XX i XXI wieku*. Warszawa: Scholar.
- Jasińska-Kania A. (2008). Wartości i normy moralne a procesy przemian w Polsce i Europie. W: J. Mariański, L. Smyczek (red.). *Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*. Kraków: Polskie Towarzystwo Socjologiczne, WAM.
- Jawłowska A., Kempny M. (red.) (2005). *Konsumpcja – istotny wymiar globalizacji kulturowej*. Warszawa: IFiS PAN.
- Kaczmarek J. (2004). *Cywilizacja konsumpcji w społecznym nauczaniu Kościoła*. W: M. Golka (red.). *W cywilizacji konsumpcyjnej*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Kerr D. (2002). Citizenship education: an international comparison. W: D. Lawton, J. Cairns, R. Gardner (red.). *Education for citizenship*. Londyn: Continuum.

- Kieźel E. (red.) (2010). *Konsument i jego zachowania na rynku europejskim*. Warszawa: PWE.
- Kieźel E., Smyczek S. (red.) (2011). *Zachowania polskich konsumentów w warunkach kryzysu gospodarczego*. Warszawa: Placet.
- Kojder A. (1999). *Spojrzenie na przemiany ustrojowe w Polsce w latach 1989–1997*. W: P. Sztompka (red.). *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Konieczna J. (2002). Wartości polityczne w okresie transformacji w Polsce, na Ukrainie i innych krajach Europy Wschodniej. W: A. Jasińska-Kania, M. Marody (red.). *Polacy wśród Europejczyków – wartości społeczeństwa polskiego na tle innych krajów europejskich*. Warszawa: Scholar.
- Kopka J. (2008). Jednostka wobec moralności – subiektywna wizja przyszłości. W: J. Mariański, L. Smyczek (red.). *Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*. Kraków: Polskie Towarzystwo Socjologiczne, WAM.
- Koralewicz J., Ruszkowski P., Bieliński J., Figiel A. (red.) (2009). *Pokolenie JP II – dylematy światopoglądowe młodzieży*. Poznań – Warszawa: Zysk i S-ka, Collegium Civitas.
- Kowalik T. (2010). Kapitalizm nie jedno ma imię. W: W. Godzic, A. Zeidler-Janiszewska (red.). *Zrozumieć nowoczesność: księga jubileuszowa Zygmunta Baumana*. Łódź: Oficyna.
- Kroeber H. L. (2012). Osobowość prospołeczna – dlaczego zachowanie zorientowane na współpracę i normę stanowi o normalności, *Psychiatria po Dyplomie*, t. 9, ss. 33–37.
- Kubika-Szyborska E. (2003). *Podmiotowość młodzieży akademickiej: studium statusu podmiotowego studentów okresu transformacji*. Bydgoszcz: Wyd. AB im. Kazimierza Wielkiego.
- Kwiatkowska H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomia a autonomią*. Gdańsk: GWP.
- Lewicka M. (2005). „Polacy są wielkim i dumnym narodem”, czyli nasz portret wielce zróżnicowany. W: M. Drogosz (red.). *Jak Polacy przegrywają, jak Polacy wygrywają*. Gdańsk: GWP.
- Lipset S. M. (1995). *Homo politicus – społeczne podstawy polityki*, tłum. G. Dziurdzik-Kraśniewska. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Lipset S. M. (2008). *Wyjątkowość amerykańska – broń obosieczna*, tłum. B. Piasecki. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Loges W. E., Ball-Rokeach S. J. (1996). Making Choices: Media Roles in the Construction of Value-Choices. W: C. Seligman, J. M. Olson, M. P. Zanna (red.). *Values: The Ontario Symposium*, t. 8. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Macnaghten P., Urry J. (2005). *Alternatywne przyrody. Nowe myślenie o przyrodzie i społeczeństwie*, tłum. B. Baran. Warszawa: Scholar.
- Mandrosz J. (2002). Czynniki ograniczające racjonalność poglądów i zachowań politycznych. W: K. Skarżyńska (red.). *Podstawy psychologii politycznej*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Marciniak M. (2011). *Orientacje konsumpcyjne młodzieży akademickiej – perspektywa Baumanowska*. Kraków: Impuls.
- Marczuk S. (2001). *Orientacje wartościujące nauczycieli w III Rzeczypospolitej. Studium z socjologii edukacji*, Rzeszów: Wyd. WSP.

- Mariański J. (2010). *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym. Studium socjologiczne*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Mariański J., Smyczek L. (red.) (2008). *Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*. Kraków: Polskie Towarzystwo Socjologiczne, WAM.
- Mariański J. (2006). *Socjologia moralności*. Lublin: Wyd. KUL.
- Mariański J. (red.) (2002). *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*. Kraków: WAM.
- Markus H. R., Kitayama S. (1998). The cultural psychology of personality, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, nr 29, ss. 63–87.
- Matsumoto D., Juang L. (2007). *Culture and Psychology*. Belmont: Thomson Higher Education.
- McDonald P.J. (2009). *The Invisible Hand of Peace: The War Machine, and International Relations Theory*. Nowy Jork: Cambridge University Press.
- Mead M. (2000). *Kultura i tożsamość: studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Melosik Z. (1999). Ponowoczesny świat konsumpcji. W: Z. Melosik (red.). *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*. Poznań – Toruń: Edytor.
- Melosik Z. (2006). *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Kraków: Impuls.
- Michałowska D.A. (2013). *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Miluska J. (2005). Iluzoryczna obecność tożsamości społecznej w edukacji politycznej w społeczeństwie obywatelskim. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.). *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowanie się tożsamości*. Kraków: Impuls.
- Miluska J. (2007). Proces globalizacji w sferze demograficzno-antropologicznej, kulturowej i społeczno-psychologicznej a jakość życia człowieka, *Przegląd Politologiczny*, nr 2, ss. 7–8.
- Miluska J. (red.) (2012). *Wartości w świecie polityki*. Poznań: Wyd. Poznańskie.
- Misztal M. (1982). Zawód – rola zawodowa – system wartości. W: X. Gliszczyńska (red.). *Systemy wartości w środowisku pracy*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Morawski W. (2006). Sprawiedliwość społeczna a transformacja ustrojowa. W: J. Wasilewski (red.). *Współczesne społeczeństwo polskie. Dynamika zmian*. Warszawa: Scholar.
- Munck R. (2009). *Globalization and Migration: New Issues, New Politics*. Londyn: Routledge.
- Muszyński H. (1972). *Ideał i cele wychowania*. Warszawa: PWZS.
- Myers D. G. (2003). *Psychologia społeczna*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Newman J. (1991). Enterprising Women: Image of Success. W: S. Franklin, C Lury, J. Stacey (red.), „Off-Centre”. *Feminism and Cultural Studies*. Nowy Jork: Harper Collins.
- Oleś P. (1989). *Wartościowanie a osobowość : psychologiczne badania empiryczne*, Lublin: Wyd. KUL.
- Ostaszewski R. (2005). *Dola idola i inne bajki z raju konsumenta*. Kraków: Wyd. Literackie.
- Płopa W. (2009). *Wartości a politycy – perspektywa młodzieży akademickiej*. Kraków: Impuls.
- Postman N. (2004). *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, tłum. A. Tanalska-Dulęba. Warszawa: Muza.

- Przybyszewski K. (2010). *Prawa człowieka w kontekstach kulturowych*. Poznań: Wyd. Naukowe IF UAM.
- Putnam R. D. (2008). *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, tłum. P. Sadura, S. Szymański. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Redondo M. J. (2009). O etyce, władzy oraz pieniądzu. W: K. M. Cern, P. W. Juchacz, E. Nowak (red.). *Etyka życia publicznego*. Poznań: Wyd. Naukowe IF UAM.
- Reykowski J. (1990). Ukryte założenia normatywne jako osiowy składnik mentalności. W: J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski (red.). *Orientacje społeczne jako element mentalności*. Poznań: Nakom.
- Reykowski J. (1992). Kolektywizm i indywidualizm jako kategorie opisu zmian społecznych, *Przegląd Psychologiczny*, nr 35, ss. 147–171.
- Reykowski J. (1993). *Zmiany systemowe a mentalność polskiego społeczeństwa*. W: J. Reykowski (red.). *Wartości i postawy Polaków a zmiany systemowe. Szkice z psychologii politycznej*. Warszawa: IP PAN.
- Reykowski J. (1995). Subiektywne znaczenie pojęcia demokracja a ujmowanie rzeczywistości politycznej. W: J. Reykowski (red.). *Wartości i postawy Polaków a zmiany systemowe. Szkice z psychologii politycznej*. Warszawa: IP PAN.
- Reykowski J., Bielicki T. (red.) (1997). *Dylematy współczesnej cywilizacji a natura człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Rich J. M., DeVitis J. L. (1992). *Competition in Education*. Springfield.
- Ritzer G. (2001). *Magiczny świat konsumpcji*, tłum. L. Stawowy. Warszawa: Muza.
- Ritzer G. (2004). *Globalization or nothing*. Londyn: Sage.
- Robertson R. (1992). *Globalization. Social Theory and Global Culture*. Aberdeen: Sage.
- Roccas S., Sagiv L., Schwartz S. H., Knafo A. (2002). The Big Five Personality Factors and Personal Values, *Personality and Social Psychology Bulletin*, nr 28, ss. 789–759.
- Rokeach M. (1973). *The Nature of Human Values*. Nowy Jork: Free Press.
- Rokeach M., Ball-Rokeach S. J. (1989). Stability and change in American Value priorities, 1968–1981, *American Psychologist*, nr 44, ss. 775–874.
- Romaniszyn K. (2007). *Rzecz o pracy i konsumpcji. Analiza antropologiczna*. Kraków: Nomos.
- Rothbard M. (2010). *Etyka wolności*. Warszawa: Fijorr Publishing Company.
- Rudnicki P. (2004). *Ikony popkultury w świadomości studentów Uniwersytetu Wrocławskiego*. Kraków: Impuls.
- Rudowski T. (2005). *Czego obawiają się studenci? Identyfikownie zagrożeń z pomocą introspekcji pytaniowej i działań plastycznych*. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Rutkowiak J. (2010a). Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Impuls.
- Rutkowiak J. (2010b). Nauczyciel w dramacie wartości wychowawczych. Problem na pograniczu pedeutologii i ekonomii. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Impuls.
- Schwartz S. H. (1990). Individualism – collectivism. Critique and proposed refinements, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, nr 21, ss. 139–157.
- Schwartz S. H. (1994). Are the universal aspects in the structure and contents of human values?, *Journal of Social Issues*, nr 50, ss. 19–45.

- Schwartz S.H. (2003). Mapping and interpreting cultural differences around the world. W: H. Vinken, J. Soeters, P. Ester (red.). *Comparing culture, dimensions of culture in comparative perspective*. Leiden: Brill.
- Schwartz S.H. (2007). Universalism values and the inclusiveness of our moral universe, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, nr 38, ss. 711–728.
- Schwartz S.H., Bardi A. (1997). Influences of adaptation to communist rule on value priorities in Eastern Europe, *Political Psychology*, nr 18, ss. 385–410.
- Schwartz S.H., Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities in Eastern Europe, *Political Psychology*, nr 32, ss. 268–290.
- Schwartz S.H., Bilsky W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications, *Journal of Personality and Social Psychology*, nr 58(5). ss. 878–891.
- Schwartz S.H., Sagie G. (2000). Value consensus and importance. A cross-national study, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, nr 31, ss. 465–497.
- Sears D.O., Huddy L., Jervis R. (red.) (2008). *Psychologia polityczna*, tłum. R. Andruszko. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Segall M.H. (1986). Culture and behavior: Psychology in global perspective, *Annual Review of Psychology*, nr 37, ss. 523–564.
- Skarżyńska K. (1991). *Konformizm i samokierowanie jako wartości (struktura i źródła)*. Warszawa: IP PAN.
- Skarżyńska K. (1995). *Potoczna percepcja i ewaluacja rzeczywistości społeczno-politycznej*, w: J. Reykowski (red.). *Potoczne wyobrażenia o demokracji. Psychologiczne uwarunkowania i konsekwencje*. Warszawa: IP PAN.
- Skarżyńska K. (1998). Percepcja rodziców przez dorosłe dzieci. Spostrzegane wartości i oddziaływania rodziców a właściwości ich dorosłych dzieci, *Psychologia Wychowawcza*, nr 4, ss. 12–19.
- Skarżyńska K. (2005a). *Człowiek a polityka. Zarys psychologii politycznej*. Warszawa: Scholar.
- Skarżyńska K. (2005b). Czy jesteśmy prorozwojowi? Wartości i przekonania ludzi a dobrobyt i demokracja kraju. W: M. Drogosz (red.). *Jak Polacy przegrywają. Jak Polacy wygrywają*. Gdańsk: GWP.
- Skitka L., Tetlock P.E. (1993). Providing public assistance: Cognitive and motivational processes underlying liberal and conservative policy preferences, *Journal of Personality and Social Psychology*, nr 65, ss. 1205–1224.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 roku*. Warszawa.
- Szacki J. (2002). Nowe wyzwanie, nowe problemy, *Przegląd Polityczny*, nr 55, ss. 12–17.
- Szacki J. (2005). *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Szczęsny W.W. (2001). *Edukacja moralna*. Warszawa: Żak.
- Szlendak T. (2008). *Supermarketyzacja – religia i obyczaje seksualne młodzieży w kulturze konsumpcyjnej*. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Sztompka P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Terada Y. (2004). *Rozwój społeczeństwa konsumpcyjnego i różne koncepcje wolności*. W: M. Golka (red.), *W cywilizacji konsumpcyjnej*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Tetlock P.E. (1986). A value pluralism model of ideological reasoning, *Journal of Personality and Social Psychology*, nr 50, ss. 365–375.
- Tetlock P.E., Peterson R.S., Lerner J.S. (1996). Revising the value pluralism model: Incorporating social content and context postulates. W: C. Seligman, J.M. Olson,

- M. P. Zanna (red.). *The psychology of values: The Ontario Symposium*, t. 8. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.
- Tomasello M. (2009). *Why we cooperate*. Londyn – Cambridge MA: MIT Press.
- Triandis H. C. (1990). *Multimethod probes of Individualism And Collectivism*, *Journal of Personality and Social Psychology*, nr 59, ss. 1006–1020.
- Triandis H. C. i in. (1988). Individualism And Collectivism, Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships, *Journal of Personality and Social Psychology*, nr 54, ss. 323–338, <http://www-pmhs.stjohns.k12.fl.us/teachers/higginj/S0DBE81F6-0DBF1F22.3/Individualism%20and%20Collectivism%20Cross-Cultural%20Perspectives%20.pdf> [dostęp: 17.06.2013].
- Ungoed-Thomas J. (1996). *Vision, Values and Virtues*. W: J. M. Halstead, M. J. Taylor (red.). *Values in Education and Education in Values*. Londyn: The Falmer Press.
- Wątroba W. (2009). *Społeczeństwo konsumpcyjne*. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Ekonomicznego.
- Weiner I. B., Tennen H. A., Suls J. M. (2013). *Handbook of Psychology, Personality and Social Psychology*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- White S. (2008). *Równość*, tłum. M. Wilk. Warszawa: Sic!
- Whybrow P. C. (2006). *American mania, ciągle więcej ale nigdy dość*, tłum. F. Rybakowski. Poznań: Wyd. Medyczne Termedia.
- Witkowski L., Brzeziński J. (red.) (1994). *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Warszawa – Poznań – Toruń: Wydział Humanistyczny UMK, Wydział Nauk Społecznych i Wydział Studiów Edukacyjnych UAM, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie.
- Wnuk-Lipiński E. (2004). *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwo narodowe*. Kraków: Znak.
- Zarycki T. (2004). Kapitał społeczny a trzy polskie drogi do nowoczesności, *Kultura i Społeczeństwo*, t. XLVIII, nr 2, ss. 45–65.
- Ziółkowski M. (1999). O imitacyjnej modernizacji społeczeństwa polskiego. W: P. Sztompka (red.). *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Akty prawne

- Europejska Konwencja Praw Człowieka i Podstawowych Wolności.
Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka.
Deklaracja Praw Człowieka ONZ; Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności; Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych
Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. preambuła.
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r., Dz. U. z 2009 r., nr 4, poz. 17.
Dz. U. z 2009 r., nr 4, poz. 17, zał. 2 i 4.
Dz. U. z 2004 r., nr 256, poz. 2572 z późn. zm.

