



Ani lepsi ani gorsi? Analiza etyczna eksperymentu edukacyjnego Trzeciej Fali

Paweł Neumann-Karpiński

(Uniwersytet Szczeciński, Instytut Historyczny, Szkoła Doktorska)

Abstrakt: W niniejszym artykule rozważa się możliwość zastosowania metody „wejścia w rolę świadka zła” jako narzędzia dydaktycznego w ramach edukacji obywatelskiej. Punktem wyjścia są tu postulaty edukacji obywatelskiej proponowane przez Marthę C. Nussbaum oraz eksperyment Trzeciej Fali przeprowadzony przez Rona Jonesa. Na podstawie relacji z realizacji tego eksperymentu dydaktycznego autor dokonał oceny moralnej zastosowania takiej metody oraz innych potencjalnych sposobów nauczania obywatelskiego nieposłuszeństwa przez konfrontowanie uczniów ze złem, któremu powinni się przeciwstawić, w odniesieniu do postulatów etyki nauczycielskiej, a także etyki prowadzenia badań naukowych z udziałem ludzi.

Słowa kluczowe: filozofia edukacji, eksperymenty edukacyjne, etyka w dydaktyce, wychowanie obywatelskie, nauka przez wejście w rolę

Neither Better nor Worse? An Ethical Analysis of the Third Wave Educational Experiment

Abstract: In this, article the possibility of using the “taking on the role of a witness to evil” method as a didactic tool in civic education has been discussed. The starting point are the postulates of civic education proposed by Martha C. Nussbaum and the Third Wave experiment conducted by Ron Jones. Based on the report from the implementation of this didactic experiment, the author made a moral assessment of the use of such a method and other potential ways of teaching civil disobedience by confronting students with evil that they should oppose, in relation to the postulates of teaching ethics, as well as the ethics of conducting scientific research with the participation of human beings.

Key words: philosophy of education, educational experiments, ethics in didactics, civic education, learning by taking on the role of a witness

1. Wstęp

Liczni badacze wskazują na konieczność wprowadzenia do systemu szkolnictwa edukacji obywatelskiej, opartej na naukach aksjologicznych, antropologicznych i filozoficznych, w celu zapewnienia mieszkańcom kraju wiedzy i umiejętności

niezbędnych do właściwego decydowania o wspólnocie, w której żyją¹. Jednym z istotnych głosów w tej dyskusji są ustalenia Marthy C. Nussbaum, która podkreśla konieczność zmian w sposobie przekazywania wiedzy, pomocnej między innymi w szerszym zastosowaniu narzędzi sztuki i teatru, czyli **wejścia w rolę** drugiego człowieka z chęcią lepszego poznania go, a także dostrzeżenia w nim równego nam podmiotu moralnego².

Mówiąc o nauczaniu przez wchodzenie w rolę, Nussbaum odnosi się do tradycji związanej z myślą filozoficzną i dydaktyczną, której przedstawicielami byli między innymi John Dewey i Rabindranath Tagore. Pierwszy z nich w odpowiedzi na – jego zdaniem – mechaniczny i nieadekwatny dla wychowania społeczeństwa demokratycznego system edukacji proponował odejście od szkolnych ław na rzecz działań związanych z aktywnością społeczną uczniów³. Postulował też zwiększenie nacisku na dziedziny i metody promujące wyobraźnię, empatię i współdziałanie, takie jak muzyka i teatr⁴. Podobne metody edukacyjne promował Tagore, wpływowy bengalski dydaktyk i filozof, który wejście w rolę rozumiał nie tylko jako zastosowanie teatru do rozbudzania wyobraźni i empatii uczniów. W celu lepszego zrozumienia drugiego człowieka zlecał swoim uczniom zadania typowe dla przedstawicieli różnych grup społecznych, w tym dawnych niższych kast i zawodów nieprestżowych⁵.

Działania te chwalone są dziś, chociażby właśnie przez Nussbaum, za to, że pozwalały uczniom zarówno na lepsze zrozumienie potrzeb ludzi, w których rolę wchodzili, jak i na zrozumienie moralnej równości wszystkich ludzi. Owa równość – bez względu na przynależność klasową i kastową – jest wszak fundamen-

¹ Zob. m.in. *Promises to Keep, Cultural Studies, Democratic Education, and Public Life*, red. G. Dimitriadis, D. Carlson, New York 2003; *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens*, red. M. Print, D. Lange, Rotterdam 2012; *Civic Education and Competences for Engaging Citizens in Democracies*, red. M. Print, D. Lange, Rotterdam 2013; *Educating "Good" Citizens in a Globalising World for the Twenty-First Century*, red. M. Print, Ch. Tan, Rotterdam 2015; M. Nussbaum, *Not for Profit – Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton 2010 oraz też, *Political Emotions – Why Love Matters for Justice*, Cambridge 2013; a także S. Kwiatkowski, *Kompetencje przyszłości*, w: *Kompetencje przyszłości*, red. S. Kwiatkowski, Warszawa 2018, s. 14–29 i K. Chałas, *Przyszłość należy do świadomych i aktywnych obywateli. Jakie kompetencje są im niezbędne? Jak skutecznie je kształtować? (Perspektywa aksjologiczna)*, w: *Kompetencje przyszłości...*, dz. cyt., s. 30–67.

² M. Nussbaum, *Not for Profit...*, dz. cyt., s. 70–71, 178–182.

³ Tamże, s. 64.

⁴ Tamże, s. 64–67.

⁵ Tamże, s. 251–252; M. Nussbaum, *Political Emotions...*, dz. cyt., s. 164–165.

tem równego społeczeństwa demokratycznego⁶. Amerykańska filozofka wielokrotnie wskazywała, że jeśli uczniowie mają nauczyć się bycia odpowiedzialnymi obywatelami, muszą przyjąć rolę innego i ponieść odpowiedzialność⁷.

W niniejszym artykule podjęto opisany problem potrzeby prowadzenia edukacji obywatelskiej przez „wejście w rolę” na podstawie eksperymentu Trzeciej Fali Rona Jonesa. W oparciu na relacjach z realizacji tego doświadczenia dydaktycznego dokonana zostanie ocena moralna eksperymentu Jonesa oraz innych potencjalnych sposobów nauczania obywatelskiego nieposłuszeństwa przez konfrontowanie uczniów ze złem, któremu powinni się przeciwstawić. Argumentacja bazuje na literaturze związanej z filozofią edukacji, została ona także uzupełniona o przesłanki pochodzące z uznanych badań psychologicznych. Relacje dotyczące eksperymentu Trzeciej Fali staną się zaś fundamentem rozważań teoretycznych na temat dopuszczalności stosowania metody wchodzenia w rolę świadka zła jako narzędzia dydaktyczno-wychowawczego oraz analizy filozoficznych i psychologicznych argumentów dotyczących tej kwestii.

2. Eksperyment Trzeciej Fali

W 1967 roku Ron Jones, nauczyciel historii w liceum w Palo Alto w Kalifornii, został zapytany przez swoich uczniów o to, jak to możliwe, że Niemcy mogli utrzymywać, że byli nieświadomi zbrodni nazistowskich w czasie II wojny światowej. Młodzi ludzie pytali: „Jak mieszczanie, kierownicy pociągów, nauczyciele, lekarze mogli twierdzić, że nic nie wiedzieli o obozach koncentracyjnych i rzezi ludzi?”⁸.

Aby wyjaśnić ten problem, dydaktyk postanowił przeprowadzić eksperyment mający na celu pokazanie młodzieży, jak łatwo ulec wpływowi totalitaryzmu⁹. Swoją relację z pięciodniowego eksperymentu spisał dopiero po trzech latach, przez co można podważyć rzetelność tego opisu, jednak sam eksperyment bez wątplenia się odbył, o czym świadczą nie tylko relacje Jonesa, ale i jego uczniów oraz społeczności lokalnej. Ponieważ jednak można zauważyć poważne rozbież-

⁶ M. Nussbaum, *Not for Profit...*, dz. cyt., s. 67–72; też, *Political Emotions...*, dz. cyt., s. 164–165.

⁷ M. Nussbaum, *Not for Profit...*, dz. cyt., s. 70–71, 251.

⁸ R. Jones, *1976_The-Third-Wave_Story*, The Wave Home, 1972, https://www.thewavehome.com/1976_the-third-wave_story/ (dostęp: 13.04.2024); jeśli nie wskazano inaczej, tłum. P.N.K.

⁹ Tamże.

ności między różnymi relacjami z tych zdarzeń¹⁰, wydaje się, że najlepiej odnosić się do Trzeciej Fali jako do ogólnego zarysu idei pokazania uczniom, „jak to jest być członkiem systemu totalitarnego”.

Proponowana w ramach tego artykułu ocena dopuszczalności eksperymentu nie ma służyć wyrażeniu aprobaty moralnej konkretnych działań Jonesa, ale całościowej ocenie dopuszczalności moralnej stosowania metody „wejścia w rolę świadka zła” w praktyce dydaktyczno-wychowawczej.

W ramach eksperymentu Jones przez pięć dni w coraz większym stopniu narzucał swojej klasie dyscyplinę oraz zbiór zasad, wobec których wymagał pełnego posłuszeństwa. Podkreślając zalety dyscypliny i jedności wspólnoty klasowej, prowadził zajęcia nakierowane na jak najgłębsze zunifikowanie klasy przez zestaw imperatywów i zawołań oraz sekretny salut, które konstituowały to, co nazwał „ruchem Trzeciej Fali”. Podczas zajęć nieistotne stały się umiejętności zadawania pytań i rozumowania, a ich miejsce zajęły takie wartości jak lojalność względem grupy i określonych przez nauczyciela zasad.

Jones poza wprowadzeniem żołnierskiej musztry wyznaczył poszczególnych uczniów, którzy mieli donosić na kolegów i koleżanki nieprzestrzegających zasad. Uzasadnił to koniecznością całkowitego poświęcenia się członków grupy dla zbiorowości, a więc także wzajemnej kontroli prawomocności pozostałych¹¹. W kolejnych dniach ruch rozszerzył się na osoby spoza klasy, a według relacji dydaktyka w szczytowym momencie liczył ponad 200 osób. Eksperyment został

¹⁰ Por. także; N.R. Aron, *This 1967 Classroom Experiment Proved How Easy It Was for Americans to Become Nazis, The ‘Terrifyingly Normal’ Urge to Conform*, Medium, 26.01.2017, <https://medium.com/timeline/this-1967-classroom-experiment-proved-how-easy-it-was-for-americans-to-become-nazis-ab63cedaf7dd> (dostęp: 1.02.2019). Ron Jones w swoim opisie nie wspomina o tym, że – jak relacjonuje przywołany przez Ninę Aron uczeń – w pewnym momencie eksperymentu uczniom przedstawiono następującą alternatywę: w wypadku gotowości do kontynuowania eksperymentu mieli otrzymać ocenę bardzo dobrą, a w przypadku próby „obalenia reżimu” Jonesa – ocenę niedostateczną. Autor pisze jedynie o trzeciej opcji: odesłaniu do biblioteki osób niezainteresowanych dalszym uczestnictwem w projekcie. Z kolei w artykule Lindy Taaffe na stronie szkoły w Palo Alto jeden z uczniów wspomina „sąd koleżeński” na osobie, która nie przestrzegała zasad, o czym Jones również nie wzmiankuje (zob. też, *The Wave That Changed the World: Fifty Years Ago, a Palo Alto Teacher’s Lesson on Fascism Took On a Life of Its Own*, Palo Alto online, 17.03.2017, <https://www.paloaltoonline.com/news/2017/03/17/the-wave-that-changed-history>, dostęp: 13.04.2024). Te rozbieżności sugerują, że Jones mógł pominąć lub zmienić w swoim opisie inne zdarzenia, przez co jego relacja nie może być traktowana jako rzetelny zapis obserwacji eksperymentu.

¹¹ Jones wspomina jednak, że donosiciele było znacznie więcej niż tylko trzy osoby wyznaczone do tego zadania; por. tenże, *1976_The-Third-Wave_Story*, dz. cyt.

zakończony piątego dnia, gdy Jones stwierdził, że nie jest w stanie kontrolować rozszerzającego się ruchu, którego członkowie zaczęli zbyt mocno identyfikować się z jego wartościami, a nawet znęcali się nad tymi, którzy nie traktowali Trzeciej Fali dostatecznie poważnie.

Ostatniego dnia, podczas zainscenizowanego wiecu politycznego, który miał być spotkaniem z liderem ogólnokrajowego ruchu Trzeciej Fali, Jones dokonał odkłamania eksperymentu – wyjawiał uczniom, że celem jego działań było sprowokowanie postawy współuczestniczenia w systemie quasi-totalitarnym: „Zostaliście wykorzystani. Zmanipulowani. Wepchnięci przez własne pragnienia do miejsca, w którym zaczynacie się teraz odnajdywać. Nie jesteście lepsi ani gorsi od niemieckich nazistów, o których się czytaliście”. Następnie mówił: „Jak daleko byście zaszli? Pozwólcie, że pokażę wam waszą przyszłość”¹², wyświetlił im nagrania dotyczące działalności NSDAP i reżimu hitlerowskiego oraz późniejsze, obrazujące usprawiedliwiających się Niemców podczas ich procesów. Wyjawiał, że jego celem było stworzenie „symulacji mentalności faszystowskiej” i zobrazowanie łatwości popadnięcia w konformizm wobec niebezpiecznych idei. Niestety w swojej relacji Jones nie opisuje, w jaki sposób rozmawiał ze swoimi uczniami o eksperymencie po jego zakończeniu, choć wspomina, że podczas kolejnych zajęć prowadził z młodzieżą analizy swoich i ich działań w ramach tego doświadczenia¹³.

Eksperyment Jonesa bez wątpienia nie był badaniem naukowym – jego celem nie było zdobycie pewnej wiedzy na temat psychologii, natury ludzkiej lub efektywnych metod nauczania. W swojej relacji nauczyciel przyznaje, że jego motywacją było uświadomienie uczniom, jak trudno oprzeć się konformizmowi, sile autorytetu i presji grupy, a zatem jego cel był wyłącznie dydaktyczny. Jones nie zachował rygoru naukowego ani metodologicznego – nie opracował z wyprzedzeniem metodologii ani nie spisywał swoich obserwacji od razu. Wydaje się jednak, że warto rozpatrzeć pewne aspekty jego działań nie tylko od strony etyki zawodu nauczyciela, ale również etyki prowadzenia badań naukowych zarówno z uwagi na innowacyjność jego działań, jak i problematyczność etyki zawodu nauczyciela.

¹² Tamże.

¹³ Poza „zawstydzającym” ostatnim dniem, o którym nigdy nie rozmawiali; por. tamże.

3. Problemy związane z etyką zawodu nauczyciela

Od nauczycieli wymagamy, aby nie tylko przekazywali wiedzę i uczyli właściwych postaw. Zarówno filozofowie¹⁴, jak i pedagogowie¹⁵ zwracają szczególną uwagę na komponent wychowawczy, który nauczyciele realizują przez edukację etyczną i aksjologiczną. Mimo iż właśnie nauka wartości i postaw demokratycznych była celem Jonesa, ze względu na metodę ich przekazywania nasuwają się pytania, czy i w jaki sposób przekroczył on granice dozwolonego działania jako nauczyciel.

Nie jest jednak łatwo odpowiedzieć na te pytania z uwagi na to, że choć zawód nauczyciela jest jedną z profesji zaufania publicznego, niewiele spośród publikacji poświęconych dydaktyce i filozofii edukacji skupia się na etyce tego zawodu, która nie jest tematem szeroko omawianym w najnowszej literaturze dotyczącej pedagogiki. Pomimo pojawiania się licznych opracowań służących efektywnemu nauczaniu i innowacjom w praktyce dydaktycznej nie poświęca się wiele miejsca samemu zagadnieniu granic etycznych. Także w aktualnych pracach na temat edukacji etycznej i obywatelskiej, chociaż sporo mówi się o wartościach, jakie nauczyciele powinni wpajać uczniom, niewiele pisze się o wymogach etycznych wobec działań dydaktyków.

Przykładowo na trzy tomy poświęcone politycznej i obywatelskiej edukacji pod redakcją Murraya Printa nie ma ani jednego artykułu związanego bezpośrednio z zagadnieniami etyki nauczycielskiej¹⁶. To osobliwe zjawisko w kontekście obserwacji Ivana Snooka, który zwraca uwagę, że ze względu na charakter bliskiej, osobistej relacji nauczyciela z uczniem oraz realną moc ich interakcji centralnym aspektem nauczania jest moralność, rozumiana jako szacunek dla autonomii ucznia i jego rozumowań mimo funkcjonowania w ramach systemu kontroli i hierarchii¹⁷.

¹⁴ Już najstarsze pisma filozoficzne dotyczące wiedzy i rozwoju człowieka podkreślały istotność komponentu wychowawczego i etycznego. Zwracali na to uwagę zarówno egipscy mędrcy, jak i greccy klasycy filozofii z Platonem i Arystotelesem na czele. Współcześnie w tym kontekście warto wspomnieć o takich postaciach jak Martha C. Nussbaum, Rabindranath Tagore, John Dewey i John Rawls.

¹⁵ Zob. m.in. S. Kwiatkowski, *Kompetencje przyszłości*, dz. cyt.; K. Chałas, *Przyszłość należy do świadomych i aktywnych obywateli...*, dz. cyt.

¹⁶ Por. *Schools, Curriculum and Civic Education...*, dz. cyt.; *Civic Education and Competences for Engaging Citizens...*, dz. cyt.; *Educating "Good" Citizens...*, dz. cyt.

¹⁷ I. Snook, *The Ethical Teacher*, Palmerston North 2003, cyt. za: J. Hattie, H. Roger, H. Swaminathan, *The Role of Meta-Analysis in Educational Research*, w: *A Companion to Research in Education*,

Można więc zauważyć problem niejasnych granic i wymogów etycznych wobec dydaktyków – przykładowo w Polsce kodeksy etyczne nauczycieli i pracowników oświaty są rozdrobnione. Nie istnieje jeden oficjalny kodeks etyczny i choć dość powszechnie przyjęte są różne wariacje kodeksu zaproponowanego przez Polskie Towarzystwo Nauczycieli (PTN) w 1995 roku, jest to jedynie wzór, którego nie ma obowiązku uznać dana placówka oświatowa¹⁸. Oznacza to, że wymagania etyczne nie są obecne w dyskusji nad zawodem nauczyciela i kierunkami jego rozwoju, a wyłącznie w aktach prawnych określających jego uprawnienia i zobowiązania względem uczniów.

W konsekwencji można odnieść się tylko do dość ogólnych wytycznych, jak te wymienione w kodeksie PTN. Przyrównując eksperyment Jonesa do takich wytycznych, można jednoznacznie wskazać na naruszenie przezeń takich wymogów jak „poszanowanie godności ucznia jako osoby przez rozwijanie samodzielności myślenia i refleksyjność, pozwalanie na wyrażanie własnych poglądów”¹⁹, ponieważ cały eksperyment zasadał się właśnie na ograniczeniu refleksyjności i możliwości wyrażania własnych opinii. Można także zakwestionować spełnienie przez Jonesa wymogu zachowania postaw sprawiedliwości, obiektywności i szacunku²⁰.

Należy jednak zwrócić uwagę, że owe naruszenia wymogów etycznych były działaniami jednorazowymi i instrumentalnymi, mającymi miejsce jedynie w czasie trwania eksperymentu, po którym Jones „podjął się działań mających na celu usunięcie skutków swojego postępowania i naprawienie powstałych szkód”²¹ przez odkłamanie eksperymentu i późniejszą analizę tych działań z uczniami, mającą na celu lepsze zrozumienie problemu. To zaś służyło efektywnemu zrealizowaniu postulatów zgodnych z kodeksem PTN: wychowania uczniów do odpowiedzialności za własne czyny i ponoszenia konsekwencji dokonanych wyborów²² oraz przeciwdziałania dyskryminacji²³.

red. A. Reid, E. Hart, M. Peters, New York 2014, s. 203–204. Co ciekawe, *The Ethical Teacher* jest jedną z nielicznych książek poświęconych etyce nauczycielskiej obecnych na rynku (choć oczywiście nie polskim).

¹⁸ Polskie Towarzystwo Nauczycieli, *Kodeks Etyki Nauczycielskiej*, Warszawa 1997, <https://docplayer.pl/6676397-Kodeks-etyki-nauczycielskiej.html> (dostęp: 13.04.2024).

¹⁹ Tamże, rozdz. *Zasady szczegółowe etyki zawodowej Nauczyciela – Nauczyciel wobec ucznia*, pkt 1.

²⁰ Por. tamże, rozdz. *Zasady ogólne etyki zawodowej*, pkt 1.

²¹ Tamże, pkt 11.

²² Por. tamże, pkt 7.

²³ Por. tamże, pkt 9.

Zdaje się zatem, że kodeks PTN nie daje jednoznacznych przesłanek do odpowiedzenia na pytanie o dopuszczalność etyczną metody Jonesa, pozostawiając szerokie pole do interpretacji takich wymogów jak zachowanie postawy „sprawiedliwości” przez nauczyciela. Nie odpowiada on przy tym na pytania, które nasuwa eksperyment – o dopuszczalność kreowania sytuacji konfliktu i transgresji moralnej w celu pokazania ich niesłuszności oraz o dopuszczalność stosowania przekazów tak wyrazistych jak porównania uległości uczniów do uległości nazistów, gdy zadaniem jest uświadomienie młodzieży ogromu odpowiedzialności jednostki.

Ponieważ teksty poświęcone etyce nauczycielskiej, jak kodeks PTN, w niedostateczny sposób odpowiadają na dylematy związane z eksperymentem Trzeciej Fali, wydaje się, że należy skierować się do podobnych dziedzin, które w większym i lepszym stopniu zostały opracowane od strony etycznej.

4. Eksperyment Trzeciej Fali w kontekście etyki badań naukowych

Etyka prowadzenia badań naukowych jest tematem częściej opracowywanym niż etyka pedagogiki. Ponieważ zaś eksperyment Jonesa – choć nie można go nazwać badaniem naukowym – był działaniem innowacyjnym i opartym na relacji podobnej do relacji między badaczem a badanymi, odniesienie do etyki badań z udziałem ludzi wydaje się zasadne i potencjalnie wartościowe.

Włodzimierz Galewicz, odnosząc się do raportu belmonckiego, wskazuje, że oceniając dopuszczalność moralną badań naukowych z udziałem ludzi, należy zwrócić uwagę na:

reguły określające właściwy sposób traktowania uczestników tych badań. Najogólniej mówiąc, trzeba wówczas sprawdzić, czy przeprowadzając te badania, nie wyrządzą się jakiejś krzywdy osobom lub istotom w nich uczestniczącym. Krzywda w wielu wypadkach polega na nieuprawnionej szkodzie, którą wyrządza się komuś, czyniąc mu coś złego²⁴.

Ów autor za wyszczególnionym raportem wyróżnia trzy względy przemawiające za uznaniem badania za krzywdzące: wyrządzanie fizycznej lub psycholo-

²⁴ W. Galewicz, *O etyce badań naukowych*, „Diametros” 2009, nr 19, s. 50.

gicznej szkody uczestnikom, naruszenie ich autonomii lub wiązanie się badania z pewną niesprawiedliwością²⁵.

Eksperyment Jonesa z założenia musiał naruszyć autonomię jego uczestników, a zaistniała w szkole sytuacja prześladowania uczniów nieprzestrzegających zasad Trzeciej Fali oraz radykalny sposób zakończenia doświadczenia mogły być przyczynami szkody psychicznej lub fizycznej młodzieży. Można tu też mówić o pewnej niesprawiedliwości, wiążącej się z postawieniem uczniów w sytuacji konfliktu między wymogiem posłuszeństwa wobec nauczyciela i systemu szkolnego oraz oczekiwaniem stawiania przez nich oporu wobec działań Jonesa. Można zatem wskazać na przesłanki na rzecz stanowiska, że eksperyment Trzeciej Fali w Palo Alto spełnił wszystkie trzy warunki uznania go za krzywdzący wobec jego uczestników.

Rozbieżność między wskazaniem etycznymi kierowanymi do dydaktyków a tymi dotyczącymi badań naukowych może sugerować, że nie poświęca się dostatecznej uwagi zagadnieniu etyki nauczycielskiej, przez którą może dojść do tego, co w przypadku badania naukowego byłoby niedopuszczalne.

Mimo to eksperyment Jonesa był próbą spełnienia jednego z istotnych i powszechnie uznanych celów edukacji – rozwoju moralnego uczniów i kultywowania w nich postaw demokratycznych²⁶. Miał on ponadto służyć jako odpowiedź na ważne pytania dotyczące trudności w stawieniu oporu systemowi totalitarne- mu. Jonesowi można jednak zarzucić, że obrazując mechanizm uległości, ukazał przede wszystkim słabość ludzkiej psychiki, a odpowiedzi udzielił wyłącznie nie wprost – wskazując po fakcie, że właściwą postawą, jaką powinno się przyjąć, było obywatelskie nieposłuszeństwo, gotowość do stawienia oporu wobec niebezpiecznych idei, nawet jeśli są one promowane przez osoby, wobec których zobowiązani jesteśmy do posłuszeństwa.

Jones nie zadbał także o dwie fundamentalne kwestie, jakimi są świadoma zgoda uczestników oraz możliwość wycofania się z badania w każdym momencie bez podania przyczyny. Współcześnie American Psychological Association (APA) przyjmuje, że świadoma zgoda obejmuje wiedzę o prawdziwym celu eksperymentu przy dopuszczalności maskowania tego celu w badaniach psychologicznych w takich sytuacjach jak: (1) uzasadnienie znaczącą wartością naukową, edukacyjną lub stosowaną badania oraz (2) brak skutecznych alternatywnych

²⁵ Por. tamże.

²⁶ S. Kwiatkowski, *Kompetencje przyszłości*, dz. cyt.; M. Nussbaum, *Not for Profit...*, dz. cyt.

procedur, niewymagających zwodzenia uczestników. Zarazem jednak APA zaznacza, że nie wolno oszukiwać potencjalnych uczestników w sprawie badań, co do których można zasadnie oczekiwać, że spowodują ból fizyczny lub poważny stres emocjonalny. Zapisy te służą zapobieganiu sytuacji, w których uczestnicy zgodziliby się na udział w badaniu, na które nie wyraziliby zgody, gdyby znali jego prawdziwy cel i metody²⁷. Dodatkowym problemem jest wiek uczestników, a w konsekwencji konieczność otrzymania zgody nie tylko od nich, ale także od ich opiekunów prawnych, którzy w przypadku działań Jonesa nie mieli nawet świadomości przeprowadzania eksperymentu.

Czy zatem warto byłoby spróbować raz jeszcze wykonać takie doświadczenie i postawić uczniów w sytuacji, w której powinni stawić opór, aby nauczyć się tej zdolności w kontrolowanych, szkolnych warunkach? Cel Jonesa był doniosły – chciał pokazać, jak niebezpieczny jest konformizm i jak łatwo pozwolić na to, by wokół nas pojawiła się zinstytucjonalizowana przemoc. Można się spodziewać, że jeżeli takie doświadczenie rzeczywiście pozwoliłoby uczniom nauczyć się stawiania oporu, a dzięki zachowaniu odpowiedniej ostrożności udałoby się zminimalizować ryzyko szkody psychicznej uczestników, to na podstawie postulatu **proporcji ryzyka i korzyści**²⁸ możliwe byłoby uznanie tej metody za dopuszczalną z uwagi na zadanie, jakim jest uchronienie siebie i otoczenia przed możliwą przemocą.

5. Eksperyment Trzeciej Fali w kontekście psychologii społecznej

Psychologowie wskazują, że najważniejszym elementem kształtującym nasze postawy jest doświadczenie społeczne oparte na komponentach emocjonalnych, poznawczych (faktach) i behawioralnych (percepcji i autorefleksji na temat własnych zachowań)²⁹. Ponieważ uczenie się jest procesem zmiany opartym na doświadczeniu³⁰, a misją nauczania jest zmienianie ludzi w określony sposób³¹, zrozumiałe jest, że dla osiągnięcia celów dydaktycznych i wychowawczych należy

²⁷ American Psychological Association, *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*, 2017, <https://www.apa.org/ethics/code> (dostęp: 16.07.2024).

²⁸ W. Galewicz, *O etyce badań naukowych*, dz. cyt., s. 51–52.

²⁹ E. Aronson, T. Wilson, R. Akert, *Psychologia społeczna*, tłum. J. Gilewicz, Poznań 2012, s. 187–188.

³⁰ P. Zimbardo, R. Gerrig, *Psychologia i życie*, tłum. E. Czerniawska i in., Warszawa 2012, s. 226.

³¹ J. Hattie, H. Roger, H. Swaminathan, *The Role of Meta-Analysis...*, dz. cyt., s. 203.

odnieć się do metod, które dając najsilniej oddziałujące doświadczenia, wywołują pożądaną zmianę w uczniach i ich postawach. Jako taką metodę wskazuje się właśnie „wejście w rolę”³².

Widoczna jest jednak różnica między metodami edukacyjnymi wykorzystującymi ten mechanizm w koncepcjach Tagore’a i Deweya a eksperymentem Jonesa. Bengalski filozof przez wejście w rolę starał się pokazać równość i uczyć poszanowania godności innych³³. Dewey zaś przez sztukę i teatr dążył do rozbudzenia w uczniach wyobraźni i empatii potrzebnych do zrozumienia drugiego człowieka³⁴. Obaj uczyli zatem wartości w sposób pozytywny – przez ich afirmację.

Tymczasem metoda zaproponowana przez Jonesa zdaje się prezentować zupełnie odmienne podejście, polegające na wskazaniu negatywnego wzorca, ukazania wartości uważanych za niewłaściwe i wyraźnym ich odrzuceniu. Metoda ta wydaje się niebezpieczna, gdyż wymaga zainicjowania sytuacji, w której odrzucana wartość lub postawa muszą zaistnieć – nie można się bowiem przeciwstawić czemuś, czego nie ma. Kalifornijski nauczyciel chciał doprowadzić do odrzucenia przez uczniów konformizmu wobec systemu totalitarnego i w tym celu wprowadził quasi-totalitarne rządy, w pewnym stopniu oparte na systemie przemocy. W celu potwierdzenia, że postawa, do której przyjęcia namówił swoich uczniów, to postawa biernych członków systemu totalitarnego, zakończył eksperyment przez bezpośrednie (choć zapewne będące nadużyciem) porównanie uczestników doświadczenia do ludności Trzeciej Rzeszy.

Przyjęcie takiej metody dydaktycznej – niezależnie od jej skuteczności – polegałoby zatem na tworzeniu sytuacji, w których uczniowie powinni przeciwstawić się złu, a w razie bierności byliby potępiani i uświadamiani, że to właśnie oni – pośrednio, przez swoją bierność – przyczynili się do jego negatywnych konsekwencji. Można więc wyobrazić sobie podobne „scenki pedagogiczne”, w których uczniowie uczyliby się o wartości nietykalności cielesnej przez bycie świadkami inscenizowanego napadu lub gwałtu. Nadal jednak nie byłaby to sytuacja, w której sam uczeń miałby doświadczyć zła przez stanie się oprawcą (co wydaje się samo w sobie niedopuszczalne), a jedynie poprzez ukazanie mu mechanizmu uległości i łatwości współuczestniczenia w złym systemie i trudności stawienia oporu wobec niego.

Dodatkowo, jak twierdzi Jones w swojej relacji, z działania tego płynie nauka służąca pokazaniu moralnej równości ludzi podatnych na czynienie zła, mająca

³² Zob. m.in. M. Nussbaum, *Not for Profit...*, dz. cyt.; też, *Political Emotions...*, dz. cyt.

³³ M. Nussbaum, *Not for Profit...*, dz. cyt., s. 251–252; też, *Political Emotions...*, dz. cyt., s. 164–165.

³⁴ M. Nussbaum, *Not for Profit...*, dz. cyt., s. 64–67.

zwiększyć zrozumienie dla ofiar systemu, takich jak ludność niemiecka, która została zmanipulowana przez reżim hitlerowski, oraz wyczulić ostrożność uczniów na możliwość stania się jedną z takich ofiar.

Wydaje się jednak, że oczekiwanie stawiania przez uczniów oporu wobec nauczyciela nie jest rozsądne. Wiele badań dowiodło bowiem, że konformizm ma ogromną siłę zarówno z uwagi na niechęć odbiegania od opinii otoczenia³⁵, jak i trudność w sprzeciwianiu się autorytetom³⁶. W skrajnych przypadkach, jak w eksperymencie Stanleya Milgrama, może to prowadzić nie tylko do bierności wobec dokonywanego przez innych zła, ale i do stania się oprawcą³⁷. Wobec tego można zadać pytanie, czy jeżeli dzięki staniu się oprawcą lub współwinnym uczestnikiem systemu przemocy ludzie mogliby zyskać świadomość swojej odpowiedzialności i w konsekwencji nauczyliby się stawiać opór, kiedy trzeba, to czy warto podjąć taką próbę.

Można szukać uzasadnienia dopuszczalności metody Jonesa w tym, że daje ona bezpośrednie doświadczenie odpowiedzialności za zło. Można też twierdzić, że koszty, jakie poniesiemy, jeżeli nie będziemy stawiać oporu wobec realnego zła, będą duże – zaistnieje faktyczna sytuacja przemocy. Nauczenie się nonkonformizmu jest jednak istotne nie tylko dla jednostek, ale również dla zbiorowości, których są częścią.

Jednocześnie w kontekście danych, jakich dostarczają nam obserwacje psychologów, można dojść do wniosku, że oczekiwanie od dzieci stawienia oporu nauczycielowi jest skazane na porażkę, skoro często dorośli, samodzielnie myślący ludzie są skłonni ulec mocy autorytetu. Jeżeli zatem założymy, że młodzież jest podatna na wpływ otoczenia w jeszcze większym stopniu niż badani przez Milgrama dorośli (co wydaje się mało kontrowersyjnym założeniem), będziemy w stanie dostrzec, że metoda Jonesa może prowadzić jedynie do transgresji moralnej uczniów, z której nauka zostanie wyciągnięta dopiero po ich ukaraniu za uleganie manipulacji dydaktyka³⁸.

³⁵ Zob. eksperyment Solomona Ascha w: P. Zimbardo, R. Gerrig, *Psychologia i życie*, dz. cyt., s. 728–730 oraz E. Aronson, T. Wilson, R. Akert, *Psychologia społeczna*, dz. cyt., s. 224–228.

³⁶ Por. P. Zimbardo, R. Gerrig, *Psychologia i życie*, dz. cyt., s. 733–737 oraz E. Aronson, T. Wilson, R. Akert, *Psychologia społeczna*, dz. cyt., s. 241–249.

³⁷ Por. P. Zimbardo, R. Gerrig, *Psychologia i życie*, dz. cyt., s. 734–736 oraz E. Aronson, T. Wilson, R. Akert, *Psychologia społeczna*, dz. cyt., s. 242–244.

³⁸ Opór nie był jednak celem nieosiągalnym – w swojej relacji Jones zwraca uwagę na trzy uczennice, które do końca nie podporządkowały się jego reżimowi, a nawet poskarżyły się na jego metody rodzicom. Ci jednak nie podjęli zdecydowanych działań mających na celu zakończenie

Można także zauważyć, że oczekiwanie od uczniów oporu stawia ich w sytuacji konfliktu między wymaganym od nich posłuszeństwem i zaufaniem wobec nauczycieli a intuicjami i wartościami moralnymi, których powinni bronić właśnie poprzez opór względem szkolnego opiekuna. W tej sytuacji uczniowie byliby karani za działanie zgodne ze stawianymi im oczekiwaniami posłuszeństwa wobec systemu szkolnego. Takim ukaraniem było porównanie przez Jonesa działania jego uczniów do zachowania Niemców w czasach reżimu hitlerowskiego. Jednocześnie kalifornijski dydaktyk, jak sam przyznaje, karał uczniów niechętnych uczestniczeniu w eksperymencie przez wydalenie ich z klasy, a w konsekwencji uniemożliwienie im spełnienia obowiązku uczestnictwa w zajęciach obowiązkowych.

Choć Jones chciał pokazać, jak wielkie są trudności związane ze stawieniem oporu zinstytucjonalizowanej przemocy, można się spodziewać, że jego uczniowie w konsekwencji nie tylko nauczyli się, jak istotny jest opór, nawet wobec tych, którym zobowiązani jesteśmy posłuszeństwo (o ile w ogóle do takiego wniosku doszli), lecz również utracili zaufanie do nauczyciela – zarówno do konkretnego dydaktyka, jak i do systemu dydaktycznego – a także do samych siebie jako podmiotów podatnych na manipulacje, mogących bezmyślnie stać się sprawcami przemocy.

Można próbować argumentować, że to właściwa droga – że jest to nauka sceptycyzmu wobec zastanych norm i oczekiwań społeczeństwa, mająca prowadzić do świadomego i odpowiedzialnego działania przez gotowość stawienia oporu nawet wobec tych, którym zobowiązani jesteśmy posłuszeństwo. Nie wydaje się jednak słuszne pozostawienie uczniów samych ze świadomości słabości i niemożliwości pełnego zaufania otaczającemu ich światu. Jones nie mówi, czy nagrodził te nieliczne osoby, które ostatecznie stawily opór jego działaniom³⁹, co wyraźnie wskazałoby, że właśnie to było pożądaną i właściwą postawą. Metoda amerykańskiego nauczyciela, choć mogłaby zapewne doprowadzić do wzbudzenia oporu, może też skutkować samym wywołaniem strachu przed odpowiedzialnością, jaką nieopatrznie, przez zaufanie instytucjom zaufania publicznego, można przyjąć na swoje barki.

eksperymentu, co dodatkowo obrazuje, jak niewielki był opór otoczenia wobec zaistniałej sytuacji; por. R. Jones, 1976 *The-Third-Wave-Story*, dz. cyt.

³⁹ Tamże.

6. Eksperyment „pedagogiki antyrasistowskiej” Jane Elliott

Podobny eksperyment edukacyjny został przeprowadzony w 1968 roku przez Jane Elliott, nauczycielkę ze stanu Iowa, która po zamachu na Martina Luthera Kinga Jr. postanowiła pokazać swoim uczniom mechanizmy stojące za dyskryminacją na tle rasowym. Elliott podzieliła klasę na „niebieskookich” i „brązowookich”, po czym wskazała, że brązowookie dzieci są mądrzejsze, bardziej odpowiedzialne i pracowite od niebieskookich, którym z kolei przypisała cechy negatywne, jak lenistwo i powolność uczenia się. Następnie nadała przywileje grupie brązowookich, którzy byli przez nią zachwalani z błahych powodów, podczas gdy grupę niebieskooką oznaczyła wstążkami zawiązywanymi na szyi, a także wytykała jej członkom najdrobniejsze potknięcia i pomyłki⁴⁰.

Oczekiwaniem i (niespodziewanie szybko) osiągniętym rezultatem było przyjęcie przez członków grup odpowiednio mentalności dominującej i aroganckiej (brązowooocy) oraz przestraszonej, wycofanej i niepewnej (niebieskoocy). Następnego dnia Elliott odwróciła role, co skutkowało tym samym rezultatem. Wreszcie wyjaśniała, że uprzedzenia, jakie pojawiły się między grupami uczniów, były bezzasadne i stanowiły wyłącznie rezultat eksperymentu. Co więcej, nauczycielka wskazała, że przemocowy, opresyjny charakter ich relacji nie wynikał z jej namowy, lecz był ich własną inwencją.

Podsumowując eksperyment, Elliott uznała, że rasizm jest zjawiskiem wyuczonym i łatwym do nauczenia. Skoro jednak jest on wyuczony, to również – jak stwierdziła – można się go oduczyć. Pedagożka wielokrotnie powtarzała eksperyment, który zyskał rozgłos i uznanie wśród amerykańskiej opinii publicznej. Sama twierdziła, że jej działania mają służyć jak szczepionka – miały działać jak „wprowadzenie do organizmów młodych ludzi bakcyli rasizmu”, a w zależności od grupy wiekowej, którą aktualnie uczyła, bakcyl ten miał mieć różną moc, a zatem zajęcia mogły być mniej lub bardziej upokarzające dla członków grupy „gorszej”⁴¹.

Jak wskazuje jednak Ingrid Erickson, metoda Elliott jest pełna sprzeczności i mimo uznania w mediach, a nawet przyznania jej nagród, takich jak National Mental Health Association Award for Excellence in Education za działania na

⁴⁰ S.G. Bloom, *Lesson of a Lifetime*, „Smithsonian Magazine” 2005, <https://www.smithsonianmag.com/science-nature/lesson-of-a-lifetime-72754306/> (dostęp: 17.07.2024).

⁴¹ I. Erickson, *Fighting Fire with Fire: Jane Elliott’s Antiracist Pedagogy*, „Counterpoints” 2004, t. 240: *Democratic Dialogue in Education: TROUBLING Speech, DISTURBING Silence*, s. 145–146.

rzecz równości rasowej, jej eksperymenty opierają się na fundamentalnym problemie, jakim jest modelowanie wśród uczestników zachowania, które w wyniku zastosowania tego ćwiczenia mają zostać wyeliminowane. Co więcej, takie działania nie tylko wiążą się z koniecznością dokonania transgresji moralnej i z ryzykiem wyrządzenia szkody drugiemu, ale również – jak zaznacza Erickson – dramatycznie spływają problem rasy i relacji władzy, które wykraczają daleko poza samo sztucznie zaindukowane przez nauczyciela poczucie wyższości jednej grupy względem drugiej⁴².

Wreszcie należy zauważyć, że eksperymenty zarówno Jonesa, jak i Elliott zawierają komponenty mogące prowadzić do traumy uczestników, wzbudzać poczucie upokorzenia, bezsilności i wstydu, które mogą w przyszłości prowadzić do unikania podobnych sytuacji jak te, które są źródłem tych emocji, nie będąc jednocześnie przyczyną przemiany moralnej uczestnika eksperymentu, a zatem osiągnięty efekt nie wydaje się tu zinternalizowany i w pozytywny sposób wkomponowany w indywidualny system moralny człowieka. Zarazem jednak warsztaty Elliott zyskały uznanie jako doniosłe, a – co więcej – skuteczne narzędzia w walce z rasizmem właśnie z uwagi na dyskomfort, jaki wywołują w ich uczestnikach⁴³.

7. Wnioski

Analiza eksperymentu Trzeciej Fali może nas prowadzić do wielu interesujących wniosków z zakresu filozofii edukacji, szczególnie w kontekście coraz częściej pojawiającego się w najnowszej literaturze postulatu prowadzenia edukacji obywatelskiej. Próba dokonania oceny dopuszczalności moralnej działań Jonesa uwidoczniła jednak liczne problemy związane z zagadnieniem edukacji obywatelskiej, spośród których najważniejszy wydaje się konflikt, jaki generują sprzeczne wymogi przyjęcia postawy nonkonformizmu i gotowości stawienia oporu złu oraz oczekiwanie zaufania i posłuszeństwa wobec szkoły czy konkretnego nauczyciela. Zdaje się, że niemożliwe jest pogodzenie tych dwóch wymogów, a zatem konieczne jest zrezygnowanie z jednego na rzecz drugiego. Być może roz-

⁴² Tamże, s. 151.

⁴³ Por. tamże; M. Zembylas, C. McGlynn, *Discomforting Pedagogies: Emotional Tensions, Ethical Dilemmas and Transformative Possibilities*, „British Educational Research Journal” 2012, t. 38, nr 1, s. 41–59.

wiązaniem tego konfliktu byłoby odejście od relacji opartej na posłuszeństwie ucznia wobec nauczyciela na rzecz relacji partnerskiej, pozbawionej przymusu, choć nadal pozostaje tutaj problem zaufania⁴⁴.

Wydaje się również, że eksperyment Jonesa pokazuje interesujący wariant działania, które promują współcześni dydaktycy i filozofowie. Chociaż jego zachowania miały na celu edukację obywatelską uczniów, w tym uodpornienie ich na pokusy bierności wobec przemocy, a obraną metodą było wejście w rolę, to nie była to rola, w której uczeń realizował pożądane wartości i uczył się empatii do drugiego człowieka. Rola, jaką przyjmował uczeń, realizowała wartości niepożądane, a jego zadaniem było ją odrzucić lub ponieść konsekwencje jej przyjęcia. Zdaje się, że jest to aspekt, na który nie zwraca się uwagi w dyskusji nad edukacją przez wchodzenie w rolę, a który niesie w sobie nie tylko ryzyko, ale i możliwości dydaktyczne, których żadne inne, bezpieczniejsze, ćwiczenie nie ma.

Zapewne większość ludzi byłaby gotowa intuicyjnie potępić eksperyment kalifornijskiego dydaktyka. I zapewne niewiele osób uważałoby za właściwą metodę dydaktyczną zmanipulowanie uczniów do przyjęcia roli faszystów, nawet jeśli miałyby to służyć jako przestroga przed łatwością stawania się częścią systemu przemocy. Bez wątpienia ryzyko, które wiąże się z takim działaniem, jest ogromne – zarówno szanse zaistnienia przemocy – do czego doszło u Jonesa – jak i ryzyko wywołania traum, utraty zaufania do siebie i szkoły, które niosłaby ze sobą taka nauka, byłyby nie do przyjęcia dla większości pedagogów.

Tymczasem, jak wskazuje Erickson omawiająca przykład Elliott, nie jest jasne, jak dalece możemy łączyć pedagogikę z bólem i dyskomfortem psychicznym⁴⁵. Nie wydaje się zatem rozsądne, by bezwarunkowo odrzucać naukę przez wejście w rolę świadka zła, jeżeli może ona kształtować słuszny opór. Pozostaje jednak pytanie, na ile moglibyśmy sobie wówczas pozwolić przy inicjowaniu sytuacji konfliktu lub przemocy, pozornych lub nie. Jeżeli bowiem za cel edukacji obywatelskiej uznamy wychowanie dobrych obywateli, to może się okazać, iż musimy przygotować ich na konfrontację ze złem, które w warunkach niekontrolowanych nie będzie się powstrzymywać.

⁴⁴ Co było między innymi postulatem Tagore'a; por. C. Thriveni, *Rabindranath Tagore's Philosophy on Indian Education*, „Bhoomi Magazine”, 6.02.2018, <http://bhoomimagazine.org/2018/02/06/rabindranath-tagores-philosophy-on-indian-education/> (dostęp: 13.04.2024).

⁴⁵ I. Erickson, *Fighting Fire with Fire...*, dz. cyt., s. 155.

Bibliografia

- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna*, tłum. J. Gilewicz, Zysk i S-ka, Poznań 2012.
- Chałas K., *Przyszłość należy do świadomych i aktywnych obywateli. Jakie kompetencje są im niezbędne? Jak skutecznie je kształtować? (Perspektywa aksjologiczna)*, w: *Kompetencje przyszłości*, red. S. Kwiatkowski, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018, s. 30–67.
- Civic Education and Competences for Engaging Citizens in Democracies*, red. M. Print, D. Lange, Sense Publishers, Rotterdam 2013.
- Educating “Good” Citizens in a Globalising World for the Twenty-First Century*, red. M. Print, Ch. Tan, Sense Publishers, Rotterdam 2015.
- Erickson I., *Fighting Fire with Fire: Jane Elliott’s Antiracist Pedagogy*, „Counterpoints” 2004, t. 240: *Democratic Dialogue in Education: TROUBLING Speech, DISTURBING Silence*, s. 145–157.
- Galewicz W., *Etyczne aspekty badań z udziałem ludzi*, w: *Antologia bioetyki*, red. W. Galewicz, t. 3: *Badania z udziałem ludzi*, Universitas, Kraków 2011, s. 9–50.
- Galewicz W., *O etyce badań naukowych*, „Diametros” 2009, nr 19, s. 48–57.
- Hattie J., Roger H., Swaminathan H., *The Role of Meta-Analysis in Educational Research*, w: *A Companion to Research in Education*, red. A. Reid, E. Hart, M. Peters, Springer, New York 2014, s. 197–207.
- Kwiatkowski S., *Kompetencje przyszłości*, w: *Kompetencje przyszłości*, red. S. Kwiatkowski, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018, s. 14–29.
- Nussbaum M., *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Cambridge 1997.
- Nussbaum M., *Not for Profit – Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton 2010.
- Nussbaum M., *Political Emotions – Why Love Matters for Justice*, Harvard University Press, Cambridge 2013.
- Promises to Keep, Cultural Studies, Democratic Education, and Public Life*, red. G. Dimitriadis, D. Carlson, Routledge, New York 2003.
- Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens*, red. M. Print, D. Lange, Sense Publishers, Rotterdam 2012.
- Snook I., *The Ethical Teacher*, Dunmore Press, Palmerston North 2003.

Zembylas M., McGlynn C., *Discomforting Pedagogies: Emotional Tensions, Ethical Dilemmas and Transformative Possibilities*, „British Educational Research Journal” 2012, t. 38, nr 1, s. 41–59.

Zimbardo P., Gerrig R., *Psychologia i życie*, tłum. E. Czerniawska, M. Guzowska-Dąbrowska, A. Jaworska-Surma, J. Radzicki, PWN, Warszawa 2012.

Źródła internetowe

American Psychological Association, *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*, 2017, <https://www.apa.org/ethics/code>.

Aron N.R., *This 1967 Classroom Experiment Proved How Easy It Was for Americans to Become Nazis, The ‘Terrifyingly Normal’ Urge to Conform*, Medium, 26.01.2017, <https://medium.com/timeline/this-1967-classroom-experiment-proved-how-easy-it-was-for-americans-to-become-nazis-ab63cedaf7dd>.

Bloom S.G., *Lesson of a Lifetime*, „Smithsonian Magazine” 2005, <https://www.smithsonianmag.com/science-nature/lesson-of-a-lifetime-72754306/>.

Jones R., *1976_The-Third-Wave_Story*, The Wave Home, 1972, https://www.thewavehome.com/1976_the-third-wave_story/.

Polskie Towarzystwo Nauczycieli, *Kodeks Etyki Nauczycielskiej*, Warszawa 1997, <https://docplayer.pl/6676397-Kodeks-etyki-nauczycielskiej.html>.

Taaffe L., *The Wave That Changed the World: Fifty Years Ago, a Palo Alto Teacher’s Lesson on Fascism Took On a Life of Its Own*, Palo Alto online, 17.03.2017, <https://www.paloaltoonline.com/news/2017/03/17/the-wave-that-changed-history>.

Thrivani C., *Rabindranath Tagore’s Philosophy on Indian Education*, „Bhoomi Magazine”, 6.02.2018, <http://bhoomimagazine.org/2018/02/06/rabindranath-tagores-philosophy-on-indian-education/>.