

Wokół edukacji moralnej w Polsce na tle doświadczeń i tendencji anglosaskich

ANDRZEJ ZYBAŁA*

Katedra Polityki Publicznej, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa, Polska

Autor poświęcił tekst zagadnieniu miejsca edukacji moralnej w agendzie oświatowej w Polsce, w tym w literaturze naukowej. Opisuje dynamikę debaty wokół tej kwestii, znaczeń, jakie są jej nadawane, ciągłości versus nieciągłości w podejściu do niej.

Wysuwa hipotezę mówiącą o tym, że zagadnienie wychowania moralnego/edukacji moralnej po 1990 r. nie uzyskało wysokiego miejsca w agendzie oświatowej. Wynika to przynajmniej z dwóch czynników: (1) braku historycznej ciągłości w obecności tego wymiaru wychowania/kształcenia w oświacie, a także w życiu publicznym w kształcie, jaki miało on miejsce w krajach zachodnich oraz (2) niestandardowego ukształtowania problematyki moralnej w oświacie (silne przenikanie z problematyką religijną i narodowo-niepodległościową).

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, etyka, kultura, polityka edukacji, polityka publiczna, religia.

Wprowadzenie

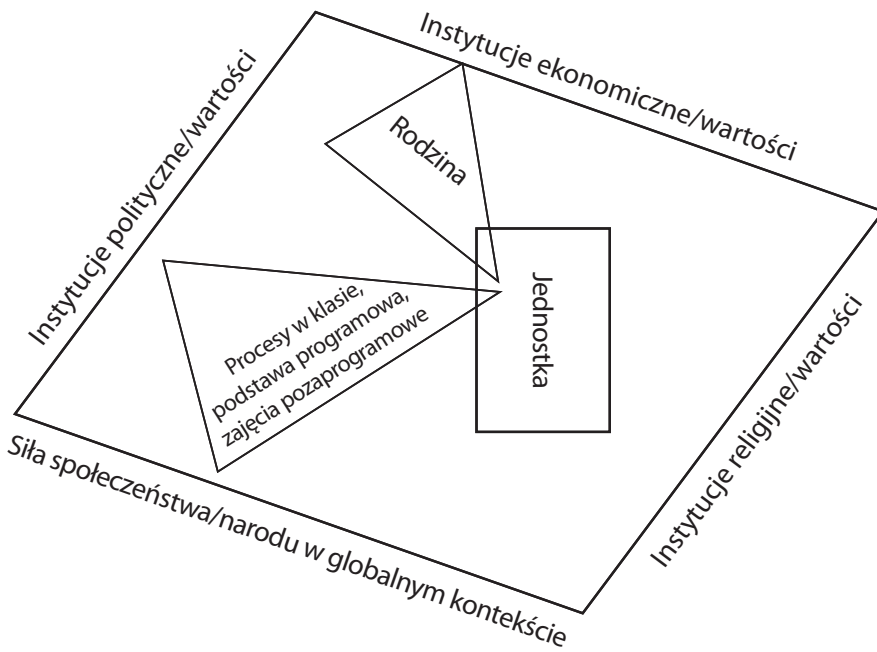
W tekście wskazuję na założenia teoretyczne problematyki edukacji moralnej (EM). Analizuję czynniki, które sprawiły, że zyskała ona znaczenie międzynarodowe w ostatnich 2, 3 dekadach głównie w państwach anglosaskich¹. Przedstawiam dyskusje wokół definicji i ramy teoretyczne. Wskazuję czynniki wpływające na podejście do edukacji moralnej w Polsce oraz elementy historycznej dynamiki w podejściu do tego wymiaru edukacji.

Martin Buber pisał, że w zagadnieniu edukacji moralnej wszystko jest problematyczne, jakkolwiek – jak stwierdził – tylko ona jest warta miana prawdziwej edukacji (2002). Z kolei jeden z amerykańskich nauczycieli stwierdził, że edukacja moralna jest tak złożona, jak złożone jest samo życie (Shields, 1922). Rzeczywiście, jest to obszar wyjątkowej złożoności. Łatwo wyobrazić sobie wielość opinii wśród aktorów tej polityki, wielość koncepcji przez nich wnoszonych, czynionych założeń, wysuwanych odniesień ideowych i historycznych. Złożoność wynika również z tego, że edukacja moralna nasuwa oczywiste skojarzenia ze sferą wartości oraz kwestią ich transmisji. Judith Torney-Purta i H. C. Hahn wskazują, że edukacja

¹ A. Rynio napisała w 1996 r. „w bibliotece kalifornijskiej znajduje się 256 różnorodnych pozycji książkowych dotyczących wychowania moralnego, wydanych w ciągu ostatnich 10 lat” (1996, s. 93).

w dziedzinie wartości uwarunkowana jest zarówno czynnikami instytucjonalnymi (krajowymi i zagranicznymi, ekonomicznymi oraz religijnymi), jak i wzorcami rodzinnymi (1988).

Rysunek 1. Czynniki wpływu na edukację wartości



Źródło: Torney-Purta i Hahn, 1988, s. 32.

Złożoność zagadnienia nie zniechęca jednak władz oświatowych wielu państw, w tym najwyższej rozwiniętych. Wśród badaczy istnieje zgoda, że w wielu krajach, zwłaszcza anglosaskich, ma miejsce swoisty renesans edukacji moralnej, niezależnie od tego, w jakiej formie jest praktykowana w szkołach (Spohrer i Bailey, 2018). Dostrzegane są bowiem korzyści. W brytyjskim kontekście – zdaniem N. Taylora – rządzący i inni aktorzy publiczni dostrzegają związek między kształceniem/wychowaniem moralnym a powstawaniem cech u obywateli, które uważane są za istotne w życiu społecznym i ekonomicznym. EM wzmacnia zdolności do uzyskania wyższego poziomu zatrudnialności na rynku pracy i do społecznej mobilności. Lepiej przygotowane jednostki są w stanie w większym stopniu pokonywać bariery klasowe i piąć się w hierarchiach społecznych (Taylor, 2018).

Edukacja moralna – szeroko rozumiana – ma sprzyjać powiększaniu zasobów tak zwanego kapitału nie-kognitywnego, czyli zbioru umiejętności pozapoznawczych (*non-cognitive skills, social and emotional skills*), które warunkowane są de facto zbiorem cech charakteru, a te są wyrabiane wysiłkami indywidualnymi i zbiorowymi. Są one łatwiejsze do modelowania niż ludzka inteligencja, która w znacznym stopniu pozostaje uwarunkowana biologicznie. Z powyższym nurtem powiązana była również popularność nowego paradygmatu w podejściu do kapitału ludzkiego oraz ustalenia niektórych nauk, takich jak ekonomia behawioralna i psychologia osobowości. Wskazywały one na znaczenie miękkich umiejętności jednostek dla

właściwego funkcjonowania dzisiejszych gospodarek. W tym nurcie intelektualnym dużym wsparciem był autorytet J. Heckmana – laureata nagrody Nobla z ekonomii (2000 r.). Wskazywał on, że właściwie ukształtowane cechy osobowości (charakteru) jednostek warunkują możliwość odnoszenia sukcesów w życiu społecznym i ekonomicznym, w tym takie cechy, jak zdolność do okazywania życzliwości, sumienność, otwartość na nowe doświadczenia (Heckman, Humphries i Kautz, 2015; Heckman i Kautz, 2012; Paterson, Tyler i Lexmond, 2014)².

Nauki społeczne przyniosły obietnicę czy też nadzieję, że właściwie zaprojektowane programy edukacyjne umożliwią realizację potencjałów, które kryją się w jednostkach, zwłaszcza pochodzących z mniej uprzywilejowanych środowisk. Edukacja moralna zaczęła być postrzegana jako obszar inwestycji, które mogą przynieść korzyści w rozwoju społeczno-ekonomicznym.

Badania R. White'a i N. Warfa'y wskazują, że zrealizowanie programów dotyczących kształtowania moralnego charakteru (*character-education programs*) wywiera pozytywny wpływ na klimat szkolny, zachowanie uczniów i zachowania moralne nauczycieli. Mają także pozytywny wpływ na zdolność szkół do sprostania potrzebom uczniów w zakresie społecznym, emocjonalnym i poznawczym. Redukują rozmiar problemów znanych pod nazwą zachowań antyspołecznych (*antisocial behaviour*). Badania udokumentowały wzrost koncentracji uczniów na nauce podczas lekcji, a także poprawę zdolności nauczycieli do koncentrowania swojego czasu na przekazywaniu treści podczas lekcji (White i Warfa, 2011)³.

Czynnikiem sprzyjającym zainteresowaniu edukacją moralną były również mnożące się obawy o obniżanie się standardów moralnych wśród młodego pokolenia. Thomas Lickona – kultowa postać w ruchu wspierającym praktykowanie w szkołach EM – w 1996 r. wymienił 10 kategorii typów negatywnych trendów w zachowaniach młodzieży, m.in. nieuczciwość, okrucieństwo wobec koleżanek i kolegów, brak szacunku dla dorosłych i rodziców, egoizm (*self-centredness*), zachowania autodestrukcyjne, analfabetyzm etyczny (*ethical illiteracy*) (Lickona, 1996). W Wielkiej Brytanii w 2010 r. wybory wygrała formacja, która mówiła o *broken Britain*. Wskazywano na niekorzystne statystyki dotyczące przestępczości, skali przemocy, skutków oddziaływania kultury konsumpcjonizmu (Smith, 2011; Himmelfarb, 1995).

Uznaje się, że edukacja moralna jest także silnie powiązana z edukacją obywatelską i działaniami dążącymi do ukształtowania dojrzałego obywatelstwa. Wskazuje się również na to, że staje się ona też sposobem na odciążenie systemu oświatowego od często krytykowanego wymiaru związanego z testami, mierzeniem poziomu opanowania wiedzy encyklopedycznej itp.⁴

² Powyższe poglądy przypisywane są zwolennikom nurtu neoliberalnego. Według jego założeń istniejące problemy – społeczne i ekonomiczne – można rozwiązywać poprzez poprawianie struktury cech widocznych w osobowości jednostek. Problemy mają bowiem swoje źródła w tej sferze, a nie w strukturze funkcjonowania gospodarki czy systemu społecznego. To cechy części społeczeństwa stają się niedopasowane do zmieniającej się rzeczywistości, głównie w gospodarce. Dlatego edukacja moralna/edukacja charakteru – w swoim najbardziej pragmatycznym wymiarze – miała za zadanie wyposażenie młodych ludzi w cechy, które pozwolą im na zyskania wyższego poziomu powodzenia w życiu.

³ Wyniki badań w USA na temat wpływu programów edukacji charakteru – Sandra J. Goss, Carleton R. Holt, 2014. *Perceived Impact of a Character Education Program at a Midwest Rural Middle School: A Case Study, NCPEA Education Leadership Review of Doctoral Research, Vol. 1, No. 2 – October*; <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105748.pdf>

⁴ <https://www.theguardian.com/commentisfree/2011/sep/18/schools-must-develop-character>

Założenia teoretyczne i kłopoty definicyjne

W poniższych rozważaniach analizuję zjawisko edukacji moralnej (EM) w szkołach w kategoriach pojęciowych specyficznych dla nauki o polityce publicznej i właściwej dla niej subdyscypliny, czyli polityki edukacji. Analizuję zatem rolę i miejsce przyznane procesom edukowania/wychowania moralnego w systemie szkolnym (oświatowym). Opieram się na podejściu teoretycznym, bazującym na teorii strumieniowej wprowadzonej do nauki o polityce publicznej przez amerykańskiego badacza J. Kingdona. Wyjaśnia ona rolę agendy w procesie kształtowania się polityki publicznej. Wskazuje, że dany problem może stać się przedmiotem działań publicznych (polityki publicznej), gdy uzyska odpowiednio wysokie miejsce w agendzie wśród różnych innych istniejących problemów publicznych, których interesariusze również chcieliby, aby rządzący zaczęli je rozwiązywać (Zahariadis, 2007).

Przejdźmy teraz do scharakteryzowania pojęcia edukacji moralnej. Ma ono dwa kluczowe znaczenia. Oznacza ruch edukacyjny podkreślający znaczenie wychowania moralnego w szkołach. Marvin W. Berkowitz, W. Althof i M. C. Bier piszą, że w powyższym znaczeniu EM stanowi rozmyślną próbę wzmacniania rozwoju takiej charakterystyki psychologicznej uczniów, aby w rezultacie byli zmotywowani do działania w sposób etyczny, w oparciu o zasady demokratyczne oraz w sposób społecznie efektywny i produktywny (2012). Innymi słowy, celem tych usiłowań jest podniesienie poziomu kapitału moralnego uczących się (zasobu umiejętności okazywania szacunku innym oraz dorobkowi społecznemu, niekrzywdzeniu, życzliwości itp.).

Z kolei w sensie akademickim EM jest podsystemem polityki edukacji, a jej przedmiotem jest definiowanie i analiza inicjatyw, których celem jest kształcenie/wychowanie moralne. Cechą wspólną wielu podejść definicyjnych jest podkreślanie, że EM oznacza procesy doskonalenia i wzmacniania moralnego rozwoju dzieci i młodzieży. Zakłada się, że zadaniem szkoły w tej dziedzinie jest kompensowanie niedoskonałości wychowania w rodzinach w „wyuczeniu prospołecznych wartości”, co może oznaczać chęć rozwoju w zakresie uznania znaczenia uczciwości, odpowiedzialności, również dążenia do wytworzenia skłonności do kreatywności, hojności, empatii (Joseph i Mikel, 2014).

Warto dodać, że pojęciu edukacji moralnej towarzyszą zbliżone czy powiązane pojęcia, takie jak edukacja charakteru, edukacja wartości (aksjologiczna), edukacja etyczna, edukacja obywatelska.

Zwłaszcza w USA trwają spory o naturę i pożądane czy efektywne formy edukacji moralnej w szkołach. Toczą się one między kluczowymi nurtami posiadającymi odrębne podstawy filozoficzne i pedagogiczne. Wiele głosów wskazuje, że od około 40 lat najpopularniejszą formą EM w tym kraju jest tak zwana edukacja charakteru. Badacze ocenili to po liczbie publikacji i centrów uniwersyteckich jej poświęconych, a przede wszystkim po liczbie szkół, które decydują się na zastosowanie jej metod (McLaughlin i Halstead, 1999; Noddings, 2002⁵). W 2017 r. zajęcia z edukacji charakteru – jako wersji edukacji moralnej – prowadzono w trybie obowiązkowym dla uczniów w 40 z 50 stanów amerykańskich (Santröck, 2017).

Programy szkolne w formule edukacji charakteru opierają się na założeniu, że mają one służyć zaszczepianiu uczniom dobrych cech charakteru – cnót (*virtue*). A sposobem jest umożliwianie praktykowania cnót (*moral training*), aż dobre postępowanie stanie się przyzwyczajeniem – podstawowym odruchem. Zgodnie z założeniami tego nurtu, dzieci należy

⁵ Podobnie twierdzą Howard, Berkowitz i Schaeffer 2004, s. 189 oraz Stengel i Tom, 2006, s. 17.

stymulować do zachowania uznanego za dobre za pomocą różnorodnych systemów bodźców (m.in. „kij i marchewka”, motywowanie, pokazywanie przykładów). Zakłada się tu również, że cnoty są wartościami, które mają obiektywny byt. Wymienia się tu najczęściej – troskę, uczciwość, prawość, odpowiedzialność, szacunek dla siebie i innych.

Thomas Lickona zaproponował definicję edukacji charakteru. Uznał ją za rozmyślnie wysiłki podejmowane w szkole w celu kultywowania cnót/wzorców moralnych (*virtue*) w trzech wymiarach: poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym (2012). Jest to powiązane z jego definicją charakteru. Charakter uznaje za zdolności dziecka do realizacji wartości w działaniu. Jego wyrazem są współzależne elementy: wiedza o moralności, moralne uczucia (*feeling*) i moralne zachowania. Innymi słowy, dobry charakter oznacza zespół cech, które powstają dzięki uzyskaniu wiedzy o zagadnieniach moralnych, odczuwaniu dobra i robieniu rzeczy dobrych. Inaczej można stwierdzić, że charakter jest nawykiem umysłu, nawykiem serca i nawykiem w działaniu (1989)⁶. Jeszcze inaczej można uznać, że dobry charakter wyróżnia się wiedzą o tym, co dobre, pragnieniem dobra i wykonywaniem dobrych rzeczy (2009).

Lickona wraz ze współpracownikami opracował 11 zasad, którymi powinny kierować się szkoły w realizacji programów edukacji charakteru. Za istotne uznał, aby przyjęły one proaktywne podejście do upowszechniania powyższych wartości, a sama szkoła powinna być rozumiana jako troskliwa wspólnota. Jej rolą jest odnajdywanie możliwości praktykowania dobrych cech charakteru, a w dydaktyce powinny być obecne treści moralne. Istotne jest wzmacnianie motywacji moralnej uczniów, cała społeczność szkolna powinna być zaangażowana w programy moralnego charakteru. Ważne jest wyłanianie liderów tych programów, włączanie rodziców i przedstawicieli społeczności lokalnej, ewaluacja programów, aby móc oceniać rezultaty podejmowanych działań (Lickona, Schaps i Lewis, 1995).

Tabela 1.

Odmienne założenia etyczno-teoretyczne specyficzne dla edukacji moralnej i edukacji charakteru

Dziedzina odmienności	Edukacja moralna	Edukacja charakteru
Teoria etyczna, która jest przyjęta jako podstawa	Etyka obowiązku (Kant)	Etyka cnoty (Arystoteles)
Kluczowa kwestia	Co powinienem zrobić? Jaki jest mój obowiązek? Czego wymaga prawo moralne?	Jakiego typu osobą powinienem zostać?
Podstawowe fakty moralne	Ocena obowiązku (<i>judgments of obligation</i>)	Cechy charakteru (<i>qualities of character</i>)
Co jest cenione?	Zachowania – co powinienem zrobić?	Podmiot – kim/czym powinienem być?
Co jest kształcone?	Decydowanie i rozumowanie	Nawyki, cechy, cnoty

Źródło: Lapsley i Yeager (2013).

⁶ *habits of the mind, habits of the heart, and habits of action*

Konkurencyjnym nurtem w EM jest nurt określany jako moralny rozwój (nurt kognitywny)⁷. O ile edukacja charakteru ma źródła arystotelesowskie i zakłada, że należy bezpośrednio oddziaływać na zachowania, stosując różne bodźce, które je kształtują, to ten nurt posiada źródła kantowskie i wskazuje na znaczenie pogłębiania rozumowania moralnego (głównie zrozumienie współodpowiedzialności za innych). Uznaje się tu, że źródłem zachowań moralnych jest myślenie moralne (rozumowanie), zdolności do zrozumienia uniwersalnych praw moralnych i kierowanie się nimi.

Tym samym zajęcia szkolne mają polegać na dyskusowaniu zagadnień moralnych i próbach ich dogłębnego zrozumienia (Noddings, 2005). Istotne są dyskusje o dylematach i konfliktach moralnych, odczytywanie ich struktury, znaczeń, prowadzenie tak zwanych dialogów sokratejskich itp. W efekcie ma rosnąć zdolność uczniów do dojrzałej analizy moralnej i przyjmowania odpowiednich postaw. Jednocześnie w tym nurcie słowo „moralne” kojarzone jest bardziej z tym, co wydaje się odpowiednie (właściwe) niż dobre (czy obiektywnie dobre), jak w nurcie edukacji charakteru.

W tym nurcie podkreśla się, że kształtowanie postaw moralnych uczniów silnie uwarunkowane jest tzw. klimatem szkolnym. Oddziałuje on na uczniów, jeśli zawiera właściwe bodźce. Istotne jest to, aby wzmacniać podmiotowość uczniów, dając im możliwość współkształtowania reguł, w oparciu o które działa szkoła. Uczy ich to odpowiedzialności.

Powyższa teza miała bezpośrednie źródła w koncepcji L. Kohlberga, autora klasycznej koncepcji rozwoju moralnego dziecka. Zakłada ona, że dzieci przechodzą przez kolejne stadia rozwoju moralnego, co następuje wraz z wiekiem i właściwie pokierowanymi wysiłkami. Rozwój moralny oznacza tu przewyższanie egoizmu i stopniowe przyjmowanie postawy altruistycznej (1975).

Z punktu widzenia roli nauczycieli i edukatorów kluczowe jest to, aby zrozumieć, w jaki sposób dzieci konstruują pojęcia moralne i jak myślą za ich pomocą. Dzięki temu mogą pomóc w pogłębianiu ich rozumowania moralnego.

Do nurtu kognitywnego zaliczany jest nurt nazywany klaryfikacją wartości (*values clarification*). Zakłada się tu, że programy szkolne mają polegać na pomocy w wyklarowaniu wartości, które są bliskie uczniom. Zajęcia polegają na zachęcaniu do definiowania swoich wartości i zrozumienia wartości innych osób. W przeciwieństwie do programów z edukacji charakteru tu nie mówi się, co jest dobre, jakie wartości powinno się praktykować. Z założenia mają być neutralne światopoglądowo. W powyższym nurcie mieści się także koncepcja znana pod nazwą sprawiedliwa wspólnota (*just community*). Kładzie się w niej nacisk na wpływ otoczenia, w tym klimatu szkolnego. Istotny jest zaangażowanie uczniów we współtworzenie

⁷ Ciekawa była wymiana argumentów między A. Kohnem (1997) oraz T. Lickoną (1998). Obaj są zwolennikami edukacji moralnej w szkołach, ale preferują inne jej modele. Pierwszy zaatakował główne założenia edukacji charakteru i wysunął argumenty na rzecz edukacji moralnej w postaci klaryfikacji wartości jako nurtu neutralnego światopoglądowo, zorientowanego na wspólnotę, wspieranie podmiotowości i rozumowanie moralne. Jego zdaniem edukacja charakteru jest projektem konserwatywnym (powiązany z religią), zakładającym wyjściowo złą naturę dziecka, którą edukacja ma dopiero „naprawić” (*fix-the-kid approach*). W tym nurcie uznaje, że wartości są obiektywne (cnoty, tzw. worek z cnotami), a rolą nauczyciela jest tylko ich transmisja i wpojenie dobrych przyzwyczajęń za pomocą np. chwalebnych przykładów. Z kolei w praktyce szkolnej preferuje posługiwanie się metodami typu „marchewka i kij” (uznaje je za nieefektywne, nie działają na dłuższą metę). Zdaniem Kohna ten nurt zakłada swoistą induktrynację, a przynajmniej suchy dydaktyzm moralistycznych przypowieści. Edukacja charakteru de facto wymusza na uczniach dostosowanie się do realiów i podległość wobec innych. W efekcie może to rodzić nawet oportunizm, a nie przekonanie do moralnych postaw. Za postawy moralne uznaje się tu raczej bycie podporządkowanym. Zdaniem Kohna niedoceniony został wpływ otoczenia na postawy. Dzieci kłamią nie dlatego, że są urodzonymi kłamcami (z natury są złe), ale dlatego, że otoczenie nie daje im takiego poczucia bezpieczeństwa, aby mówiły prawdę.

zasad, w oparciu o które funkcjonuje szkoła. Tworzone są warunki do współdziałania, współodpowiedzialności, prezentowania swoich przekonań itp. Wyraża się w to regularnych spotkaniach i dyskusjach⁸. Podobne założenia posiada także nurt zwany „uczenie się przez zaangażowanie” na rzecz otoczenia (*service learning*). Szkoły mają za zadanie tworzyć takie warunki, aby uczniowie mieli możliwość doświadczania swojego wpływu na otoczenie, np. realizując projekty we współpracy z lokalnymi organizacjami, władzami, służące rozwiązywaniu określonych problemów (w Tabeli 2 znajduje się szersza lista nurtów/programów w EM).

Tabela 2.

Typy programów szkolnych w obszarze edukacji moralnej realizowanych w USA

Typ programu	Zasadnicze elementy w podejściu pedagogicznym
Rozumowanie moralne – rozwój poznawczy	Programy oparte na dyskusowaniu przykładów dylematów moralnych. Ma to ułatwiać uczniom rozwijanie zdolności do moralnego rozumowania.
Edukacja moralna charakteru	Programy oparte na treści z literatury i historii wykorzystywane do uczenia o moralnych tradycjach. Ma to ułatwiać uczniom uzyskiwanie moralnej rutyny i wewnętrznych cech moralnych (cnót).
Edukacja umiejętności życiowych	Podkreślanie praktycznych umiejętności (komunikacja) i rozwijanie pozytywnych postaw społecznych (poczucie własnej wartości).
Uczenie się poprzez zaangażowanie (<i>service learning</i>)	Programy zapewniające uczniom bezpośrednie doświadczenia zaangażowania w rozwiązywanie problemów społeczności lokalnej, wnoszenie wkładu w dobro tej wspólnoty. Tego typu zajęcia są zintegrowane z podstawą programową.
Trening obywatelski – edukacja obywatelska	Programy mówiące o wartościach obywatelskich jako przygotowaniu do przyszłego obywatelstwa.
Troskliwa wspólnota (<i>caring community</i>)	Programy szkolne mające na celu wzmocnienie troski o dobre relacje w klasie i szkole (klimat szkolny). Uczniowie angażowani są we współtworzenie zasad, w oparciu o które funkcjonuje szkoła. Tworzone są warunki do współodpowiedzialności.
Edukacja zdrowotna – narkotyki, ciąża i zapobieganie przemocy	Programy tworzone z myślą o zapobieganiu zachowaniom, które są uznawane za szkodzące zdrowiu i antyspołeczne.
Rozwiązywanie konfliktów – mediowanie wśród uczniów	Uczniowie ćwiczą mediowanie w konfliktach koleżeńskich jako środki rozwijania konstruktywnych umiejętności rozwiązywania konfliktów.
Etyka – filozofia moralna	Program oparty na nauczaniu etyki jako dyscypliny wiedzy.
Edukacja religijna	Edukacja moralna (charakteru) uczona jest w kontekście tradycji wiary, uzasadniania moralności źródłami transcendentnymi (objawionymi).

Źródło: Howard, Berkowitz i Schaeffer, (2004, pp. 197–198)

⁸ Programy edukacji moralnej wytworzyła organizacja Projekt Rozwoju Dziecka (*Child Development Project*).

Wokół edukacji moralnej w Polsce

Poniżej przechodzę do analizy problematyki edukacji moralnej w systemie oświaty w Polsce. Analizuję jej obecność w agendzie oświatowej, w polityce edukacyjnej, w literaturze przedmiotu. Analizuję wiązkę wybranych zagadnień dotyczących obszaru edukacji moralnej w okresie po przełomie 1990 r. W poniższym fragmencie uzasadniam hipotezę głoszącą, iż powyższa problematyka nie zajęła wysokiego miejsca w agendzie publicznej, zwłaszcza w agendzie ekip rządzących w tym okresie. Uzasadniam to czynnikami historycznymi, a także strukturalnymi.

Zagadnienie moralności w sferze oświaty poruszają uczeni z różnych dyscyplin wiedzy, najczęściej pedagodzy zajmujący się wychowaniem moralnym (ujmują je zwykle w szerokim znaczeniu, czyli w rodzinach, środowisku lokalnym, rówieńniczym itp.). Nie ograniczają się zatem do analizy problematyki moralnej występującej bezpośrednio w samym systemie oświaty. Tym wymiarem zajmują się specjaliści od polityki edukacji. Dyscyplina ta ma za zadanie generowanie wiedzy o możliwościach oddziaływania na postawy moralne w ramach systemu szkolnego za pomocą działań zaplanowanych w polityce edukacji państwa oraz działań, które mogą podejmować różne zorganizowane grupy uczestniczące we współkształtowaniu systemu oświaty (NGO, organizacje zawodowe itp.). Jej zadaniem jest również analiza programowania procesu kształcenia moralnego (np. w podstawie programowej), tworzenia instytucji i instrumentów kształcenia (np. programy wychowawczo-profilaktyczne w szkołach), sposobów implementowania koncepcji kształcenia itp.

Rysunek 2. Obszar problematyki moralnej w oświacie



Źródło: Opracowanie własne.

W powyższym sensie przedmiotem edukacji moralnej są programy kształtowania moralnego w szkołach, a także zagadnienie miejsca problematyki formowania moralnego w regulacjach prawnych. Do tego pola przedmiotowego należałoby również analiza treści debat publicznych na ten temat w różnych środowiskach społecznych (agenda), badanie literatury naukowej, instrumenty oddziaływania na postawy, bariery w ich kształtowaniu, przygotowanie kadr nauczycielskich itp.

Po 1990 r. wielu uczonych wskazywało, że system edukacji i kultura moralna szkół są nieadekwatne w odniesieniu do potrzeb i wartości, jakie żywią jego interesariusze (Niemczyński i Niemczyńska, 1992). Stefan Konstańczak twierdzi, że po 1989 r. edukacja moralna została zepchnięta na margines (2016). Alina Rynio pisała o częstym kwestionowaniu u nas wychowawczej funkcji szkoły (1996). Jednocześnie wielu autorów wskazywało na zaostrzające się problemy moralne widoczne w szkołach. Uważali, że odpowiedzią powinny być programy edukacji moralnej (Gruca-Miąsek, 2008).

W literaturze przedmiotu padają tylko nieliczne głosy dotyczące znaczenia i specyficznego profilu edukacji moralnej w Polsce jako rozmyślnego projektu publicznego. Niektórzy autorzy stawiają nawet pytanie, czy w naszych okolicznościach wychowanie/edukacja moralna powinna odbywać się w szkołach, to znaczy organizowana przez państwo (Stępkowski i Kamińska, 2016). Czynnikiem, który wpływa na ten stan rzeczy jest silna wciąż tradycja rozumienia szkoły jako miejsca przeznaczonego głównie do transmisji wiedzy, a nie utrwalania określonych wzorców postaw (jak to jest rozumiane w krajach anglosaskich). Potwierdza to przekonanie o przeładunku podstawy programowej i braku czasu na realizowanie celów wychowawczych (NIK, 2018; Pracownia Badań i Innowacji Społecznych Stocznia, 2019; Grabski, 1929).

Ostatecznie po 1990 r. i do ostatnich lat nie powstał w tym zakresie system, którego wyrazem byłyby zinstytucjonalizowane programy w tej edukacji, czy przynajmniej podręczniki, rozpowszechnione formy nauczania, określone fora wymiany opinii itp. Najogólniejszym powodem tego stanu rzeczy jest to, że nigdy nie ukształtował się pozytywny konsensus społeczny. Interesariusze rządowi uznawali, że zadanie kształtowania postaw moralnych można pozostawić sferze edukacji religijnej (Konstańczak, 2016). Znaczna część społeczeństwa mogła się z tym zgadzać mniej lub bardziej za zasadzie biernego przyzwolenia. Środowiska nauczycielskie nie wypracowały jednoznacznej postawy. Istotne były również okoliczności. Wolę wprowadzenia elementów edukacji moralnej mogło osłabiać skojarzenia z indoktrynacją specyficzną dla PRL lub pozostałościami po moralności socjalistycznej. Padają także opinie, że po 1990 r. w zakresie podejścia do wychowania i edukacji moralnej zapanowała swoista próżnia. Środowisko nauczycielskie wykorzystało to, aby pomijać ten wymiar w praktyce szkolnej⁹.

W efekcie cele właściwe dla kształtowania moralnego realizowane były pośrednio i w znacznym rozproszeniu – na lekcjach etyki oraz religii, godzinach wychowawczych, a także w zakresie aktywności nauczycieli przedmiotowych, zwłaszcza języka polskiego, historii czy wiedzy o społeczeństwie. Taki trend mogła wzmacniać tradycja dużej roli literatury w wychowaniu, poprzez prezentowania treści wierszy patriotycznych, postaci literackich nawiązujących do walki narodowo-wyzwoleńczej. Nauczyciele stawiają przed uczniami problemy moralne często w postaci kwestii narodowych i ogólnohumanistycznych.

Do systemu oświaty od 1990 r. wprowadzono lekcje religii, a także etyki. Do tej pory nie wiadomo dokładnie, jaki model zajęć z religii realizują katecheci. Można zakładać, że są to zajęcia raczej o charakterze katechizmowym – priorytetem jest poznanie prawd wiary, a nie kształtowanie postaw. Świadczy o tym treść podręczników do lekcji religii¹⁰.

⁹ Takie opinie padały w debacie redakcyjnej na temat edukacji moralnej zorganizowanej przez kwartalnik *Studia z Polityki Publicznej* (24.09.2019). Obyła się ona z udziałem bpa Wojciecha Osiala (Episkopat), Teresy Misiuk (Lubelskie Kuratorium Oświaty), Sławomira Broniarza (Związek Nauczycielstwa Polskiego), Doroty Czyżowskiej (Uniwersytet Jagielloński), Alicji Pacewicz (Centrum Edukacji Obywatelskiej), Michała Federowicza (Polska Akademia Nauk), Andrzeja Zybaly (Szkoła Główna Handlowa).

¹⁰ Przykładem może być podręcznik do klasy V szkoły podstawowej (Umiłowani w Jezusie Chrystusie, red. ks. S. Łabendowicz, Radom 2005).

Z kolei w przypadku etyki, zajęcia z tego przedmiotu prowadzone są w 12,56% szkół, ale najczęściej dla dość małego odsetka uczniów¹¹. Znaczący wzrost liczby szkół nastąpił dopiero w ostatnich latach (Madalińska-Michalak, Jeżowski i Więśław, 2017). Brakuje danych wskazujących na sposób prowadzenia tych lekcji. Typologię form nauczania stworzyła W. Kamińska (2014). Nauczyciele prowadzą te zajęcia jako typ historyczny (wykładają wiedzę o filozofach-etykach i ich koncepcjach), kompetencyjny (stosują metodę pogadanki i dyskusji o problemach moralnych), a także zajęć wychowawczo-formacyjnych. Ten trzeci typ jest najbliższy koncepcji zajęć spotykanych w obszarze anglosaskim (wpływanie na podejście do kształtowania postaw życiowych, norm postępowania itp.). Częstkowe analizy autorki wskazują, że przedmiot etyka nie jest z zasady realizowany w tym ostatnim modelu.

Uczeni wskazują, że problematyka moralna jest generalnie słabo zakorzeniona w praktyce szkolnej. O zaniedbanej sferze we współczesnej edukacji publicznej pisze M. Tytko (2016). Wskazuje, że wprawdzie dostępne są teksty o problematyce charakteru i wychowania moralnego, ale są pomijane w praktyce szkolnej i pozostają nieznanne dla wychowawców. Inne badaczki (Czyżowska i Czyżowska, 2018) wskazują, że o ile dużą uwagę przyciągają zagadnienia związane z treścią programów nauczania, to znacznie mniej mówi się o edukacji moralnej. Padają głosy o kryzysie całego procesu wychowania (Osial, 2012; Zarzecki, 2012).

W 2001 r. grupa uznanych uczonych i ekspertów opublikowała raport pod egidą Rzecznika Praw Obywatelskich. Wskazali na niewielką rolę wychowawczą szkoły. Cele wychowawcze nie są sprecyzowane, podobnie jak narzędzia realizacji. „Wychowawcze funkcje szkoły są redukowane do nabywania umiejętności praktycznych lub wspomagania procesów edukacyjnych w przypadku pojawienia się patologii społecznych” (BRPO, 2001, s. 20). Jednocześnie autorzy zauważają, że coraz częściej patologie dotyczą dzieci i młodzież. Z kolei A. Kłakówna pisała o „dewaluacji wychowawczej pozycji szkoły” (2010, s. 19). Na to, że szkoła nie okazała się środowiskiem wychowawczym, ponieważ nie była sfunkcjonalizowana wobec celów o charakterze wychowawczym i ukierunkowana na uczniów, nauczycieli czy środowisko lokalne wskazywał B. Śliwerski. Według niego została sfunkcjonalizowana wobec potrzeb władz (klasy politycznej) (2010,). Z kolei M. Dulak uznał sferę wychowania i rozwoju indywidualnego ucznia za „najpoważniejszą porażkę reform oświatowych z 1999 r.” (2011, s. 114).

Mariusz Zemło, podsumowując swoje badania pisze, że szkoła poniosła fiasko w sferze kształtowania postaw. Zdaniem większości przebadanych uczniów nauczyciele nie mają skutecznych instrumentów wychowania w przypadku nagannych zachowań (agresja wśród uczniów, wulgaryzmy, uzależnienia) (2006). Szkoły nie realizują zadań wychowawczych. Nauczyciele tracą wolę aktywności i kreatywności. Wybierają strategie przeczekania. Stąd na znaczną skalę ma miejsce problem agresji w szkole (potwierdza to 70% uczniów¹²).

Dla ewentualnego rozwoju edukacji moralnej w szkołach kluczowe znaczenie ma środowisko nauczycielskie. Już na początku lat 90. wskazywano, że przygotowanie nauczycieli nie jest właściwe (Niemczyński i Niemczyńska, 1992). Istotnych danych dostarczyły badania K. Kicińskiego z początku lat 90. (Kiciński, 1993). Wynika z nich, że tylko 12% nauczycieli nadawało wysoki priorytet kształtowaniu postaw i systemów wartości. Zdecydowana większość faworyzowała działania wokół rozwoju inteligencji i myślenia (1993). Kiciński stwierdza, że prawie wszyscy respondenci mówili o niezadowolającym wypełnianiu funkcji wychowawczych w szkołach. Jeden z badanych nauczycieli powiedział, że rzeczywiście szkoła

¹¹ <https://filozofuj.eu/etyka-i-filozofia-w-szkole-krytyczne-myslenie-oparte-na-wiedzy-wywiad-z-jackiem-frydrychem/>

¹² Badania przeprowadzone na grupie 1600 uczniów ze szkół ponadpodstawowych w Białymstoku (2005) .

powinna wychowywać, ale „to wiadomo, że u nas leży zupełnie”. Inny uznał, że „...licea lepiej uczą niż wychowują, natomiast nie uczą wcale aż tak dobrze i prawie nie wychowują” (1993, s. 49). Część badanych wychowanie i powoływanie się na wartości kojarzyło z groźbą indoktrynacji lub przynajmniej paternalizmu. Rozproszone były odpowiedzi na pytanie, czy szkoła ma prawo wpływać na postawy i system wartości. Z kolei M. Zahorska (2009) wskazywała na przykłady zachowań nauczycieli świadczące o niedostatecznych umiejętnościach, które uniemożliwiają podejmowanie właściwych działań pedagogicznych wobec uczniów. W efekcie narastały problemy wychowawcze, zwłaszcza w gimnazjach. Na problemy na tym szczeblu edukacji wskazywały rozległe badania przeprowadzone przez Instytut Spraw Publicznych. K. E. Siellawa-Kolbowska podsumowała je stwierdzeniem „o niskim morale szkolnej pracy” (2001, s. 61).

Powyższe tendencje potwierdzają badania T. Zubrzyckiej-Maciąg z 2018 r.¹³ Wskazała ona, że „nauczyciele i wychowawcy czują się zagubieni wobec potrzeby i obowiązku wychowania moralnego uczniów” (2018, s. 161). Tylko 5% nauczycielek było w pełni przekonanych, że szkoły właściwie wypełniają zadania z dziedziny wychowania moralnego, a 13% badanych było zdania, że szkoły w ogóle nie wprowadzają uczniów w świat wartości moralnych. Z kolei większość psychologów uznała, że w szkołach raczej nie dba się o wychowanie moralne uczniów – 36% twierdziło, że tylko „w jakimś zakresie” mają miejsce te działania w szkole. Natomiast wśród badanych nauczycielek 57% stwierdziło, że ma kompetencje w dziedzinie wychowania moralnego. Z kolei niemal co piąta nauczycielka przyznawała, że brak jej przygotowania do pracy z uczniami w powyższym zakresie.

Agenda moralna w oświacie

O niskiej pozycji edukacji moralnej w agendzie oświatowej świadczy mała liczba publicznych dyskusji na ten temat, poza wyjątkami¹⁴ czy sytuacjami kryzysowymi. W niewielkim stopniu jest to uwzględniane w dokumentach państwowych i samorządowych, w wystąpieniach i inicjatywach edukacyjnych wysuwanych przez różnego typu organizacje pozarządowe i zawodowe (związane z pracownikami oświaty).

W dokumentach strategicznych państwa wskazuje się głównie na narastające problemy wychowawcze, czasami hasłowo wymienione zostają cele wychowawcze. W *Strategii Odpowiedzialnego Rozwoju* (Ministerstwo Rozwoju, 2017) nie padają słowa edukacja/wychowanie moralne ani żadne skojarzone zagadnienia. Dominuje wymiar edukacji jako sposobu lepszego dostosowania młodzieży do potrzeb nowoczesnej gospodarki, przekazania właściwych kompetencji zawodowych. Natomiast minister edukacji narodowej na podstawie przepisów ustawy *Prawo oświatowe* ustanawia kierunki realizacji polityki oświatowej państwa na poszczególne lata. W roku szkolnym 2019/2020 wysoko, bo na drugim miejscu, jest punkt pod nazwą: „Wychowanie do wartości przez kształtowanie postaw obywatelskich i patriotycznych”¹⁵. Powyższemu sformułowaniu nie towarzyszą jednak działania w kierunku ucieleśniania założonego celu.

¹³ Badania przeprowadzono na próbie 63 osób: nauczycielek i psychologów (słuchaczy podyplomowych pedagogicznych studiów kwalifikacyjnych).

¹⁴ Do wyjątków można uznać wydanie specjalne magazynu *Filozofuj!* (nr 5/17 z 2017) poświęcone edukacji moralnej.

¹⁵ file:///C:/Users/Andrzej/Downloads/Podstawowe_kierunki_realizacji_polityki_o%20C5%9Bwiatowej_pa%20C5%84stwa_w_roku_szkolnym_2019-2020.pdf

Władze realizowały ideę okrągłych stołów o edukacji w każdym województwie (reakcja na strajk nauczycieli rozpoczęty w kwietniu 2019 r.). Problematyka wychowania moralnego nie znalazła się wśród priorytetów¹⁶. Z kolei dokument strategiczny rządu z 2005 r. mówi tylko o narastaniu potrzeb wychowawczych, zagrożeniach wychowawczych, przemianach w obyczajowości i postawach (MENiS, 2005)¹⁷.

Instytucje państwowe prowadzą pewne projekty/programy, które można tylko w bardzo szerokim rozumieniu uznać za edukację moralną. Przykładem mogą być działania Ośrodka Rozwoju Edukacji. We współpracy z Centralnym Biurem Antykorupcyjnym ośrodek prowadził projekt „Etyka nie tylko dla smyka”. Jego celem było m.in. wspieranie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w „realizacji zagadnień etycznych i antykorupcyjnych w ramach założeń podstawy programowej dla I etapu edukacyjnego”¹⁸. Powstał poradnik dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako pomoc ułatwiająca wprowadzanie „najmłodszych uczniów w świat wartości oraz (...) kształtowanie ich postaw moralno-etycznych”¹⁹. Pewne elementy edukacji moralnej można odnaleźć w programie „Bezpieczna i przyjazna szkoła”²⁰.

W regulacji oświatowej pochodzącej z 1991 r. i ponad 100 razy nowelizowanej, czyli ustawie o systemie oświaty, nie ma słowa „moralny” w jakichkolwiek odmianach. Problematyka kryje się, w jakimś stopniu, w słowie „wychowanie”. W tekście preambuły do ustawy mówi się nie o misji wychowawczej, ale o pracy dydaktyczno-wychowawczej, co rozważania to pierwsze. Jest mowa o wychowawczych zadaniach nauczyciela (obok dydaktycznych i opiekuńczych) i jego obowiązku troszczenia się o postawę moralną i obywatelską uczniów. Preambuła została usunięta z ustawy po 2015 r. Natomiast zapisy o powyższym charakterze znalazły się w nowej ustawie oświatowej *Prawo oświatowe* z 2016 r. (Dz.U. z 2017 r., poz. 59, ze zm.). Słowo „moralny” pada raz. Jest również mowa o „wychowaniu, które ma służyć rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności” (Kancelaria Sejmu, 2016, s. 1)²¹. Z kolei system oświaty służy „dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej” (Kancelaria Sejmu, 2016, s. 1).

Najwięcej o wychowaniu moralnym można przeczytać w zarządzeniach ministrów dotyczących podstawy programowej (uwzględniam szkoły podstawowe). Były one zmieniane w trakcie rządów koalicji PO-PSL oraz Zjednoczonej Prawicy. W rozporządzeniu w 2008 r. wprowadzającym nową podstawę programową jest mowa o rozwoju moralnym (choć w dość niejasnym kontekście dotyczącym czytania). Akcent położony został na przyswajanie wiadomości i ich wykorzystanie. Ale zostały wymienione wartości, takie jak uczciwość, szacunek dla innych, odpowiedzialność, wiarygodność. Wydaje się jednak, że większy priorytet zdobywa pozyskiwanie wiedzy i edukacja zdrowotna. Pewne elementy edukacji moralnej uwzględnione są w kategorii „edukacja społeczna”²².

¹⁶ <https://www.gov.pl/web/edukacja/ruszaja-wojewodzkie-okragle-stoly-edukacyjne>

¹⁷ Podobna sytuacja dotyczy dokumentu Rządowy program rozwoju edukacji na obszarach wiejskich na lata 2007–2013. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa, sierpień 2007.

¹⁸ <https://www.ore.edu.pl/2013/05/listy-koordynatorow-i-szko/>

¹⁹ <http://www.kpcen-torun.edu.pl/file/get/41101866c64ce6bcabd91f49b0f67ca7>

²⁰ <https://www.gov.pl/web/edukacja/bezpieczna-i-przyjazna-szkola>

²¹ Kancelaria Sejmu. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe. Tekst ujednolicony; <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=W DU20170000059>.

²² Rozporządzenie wyróżnia edukację: polonistyczną, w języku obcym, muzyczną, plastyczną, przyrodniczą, matematyczną, komputerową, techniczną, fizyczną, etyczną (ta ostatnia odnosi się do przedmiotu etyka, który był wówczas rzadko dostępny w szkołach).

Z kolei w rozporządzeniu z 2017 r. również nie istnieje pełna spójność między kwestiami moralnymi a przekazywaniem wiedzy przy określeniu zadań szkoły. Oba typy treści są w różny sposób zmieszane. Priorytetem wydaje się być wprowadzenie dziecka w świat wiedzy, przygotowanie do wykonywania obowiązków ucznia oraz wdrażanie do samorozwoju. Ale jest mowa o wprowadzaniu „uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu” (MEN, 2017, s. 11). Wymienia się rozwój moralny (na ostatnim miejscu po biologicznym, poznawczym, emocjonalnym i społecznym). Autorzy podstawy mówią także o „szacunku dla tradycji, wzorcach postępowania, o budowaniu relacji społecznych, które będą sprzyjały bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele)” (MEN, 2017, s. 11)²³.

Wyrazem pewnej instytucjonalizacji edukacji moralnej w systemie oświaty stały się wspomniane już tu programy wychowawczo-profilaktyczne. W wyniku reform oświatowych w 1999 r. każda szkoła ma obowiązek przygotowania programu wychowawczego, a od 2017 r. – programu wychowawczo-profilaktycznego. Cel ich powstania to zmuszenie szkół do określenia wartości, które przyświecają ich wysiłkom dydaktycznym i wychowawczym. Reformatorzy uznali, że ma miejsce kryzys roli wychowawczej szkoły, który wynika z „dominacji przekazywania informacji nad kreowaniem umiejętności i kształtowaniem osobowości” (Sławiński, 2016). Jednocześnie uznano, że szkoła ma co najwyżej wspierać rodziców w wysiłkach wychowawczych.

Po wprowadzeniu programów kadry szkolne opisywały w nich cele, jakie chcą realizować w zakresie rozwijania postaw i kompetencji moralnych. Badania pokazały, że 62% dyrektorów gimnazjów uznawało te cele za najważniejsze wśród innych celów. Połowa wypowiedzi dotyczyła pozycji „rozwój altruizmu, postaw i działań prospołecznych”, 78% dyrektorów twierdziło, że programy są użyteczne dla szkoły (Siellawa-Kolbowska, 2002). Jednocześnie badania pokazały, że młodzież gimnazjalna wykazuje „deficyty socjalizacyjne w zakresie wychowania moralnego”. Ponadto „słabo wspierana jest jej wrażliwość moralna jako ważna kompetencja w regulowaniu stosunków między ludźmi”. Autorka podsumowuje: „Wygląda na to, że w tej grupie wiekowej silnymi regulatorami zachowań społecznych i ich uzasadnień są obawa przed karą i konformizm” (Siellawa-Kolbowska, 2001, s. 64).

Niektórzy autorzy wskazują jednak na liczne problemy związane z przygotowywaniem i funkcjonowaniem tych dokumentów (Chałas, 2017). Opracowywane są w dość wąskich gronach i nie są punktem odniesienia w toku kształcenia i praktyk wychowawczych.

Problematyka edukacji moralnej/wychowania moralnego rzadko staje się przedmiotem zainteresowania podmiotów pozarządowych. Związek Nauczycielstwa Polskiego w 2012 r. przedstawił rządowi propozycję „Paktu dla edukacji”. Nie została w nim uwzględniona problematyka moralnej edukacji. Raporty zazwyczaj nie wspominają o tym wymiarze edukacji (np. raporty o stanie edukacji wydane przez Instytut Badań Edukacyjnych, tzw. raport Elbanowskich²⁴). Gdy wyłaniają się inicjatywy poprawy standardów działania szkół, nie obejmują one zwykle wymiaru edukacji moralnej czy nawet szeroko pojętych celów wychowawczych²⁵.

²³ Załącznik nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. z 2017 r., poz. 356.

²⁴ *Obszary edukacji wymagające zmian. Raport na podstawie analizy badań, raportów z kontroli i sondaży opinii społecznej.* Warszawa, 2018.

²⁵ Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2011. *Pakt dla szkoły Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji.* Gdańsk.

Z kolei szereg organizacji pozarządowych podejmuje problematykę edukacji moralnej w szerokim rozumieniu, np. wobec problemu przemocy szkolnej, dręczenia²⁶.

Literatura akademicka i ekspercka

Warto również zwrócić uwagę, że literatura ekspercka i akademicka pozostaje od lat niezwykle skromna na temat edukacji moralnej. Zdaniem S. Konstańczaka, edukacja moralna nie została skonceptualizowana jako obszar akademickich roztrząsań (2016). Odzwierciedla to prawdopodobnie niski popyt ze strony środowiska edukacyjnego na wiedzę z tego zakresu, w tym brak zainteresowania klasy politycznej, aby szkoły pełniły większe funkcje związane z kształceniem cech moralnych. Specyficzne jest to, że autorami tekstów są głównie psychologowie, pedagodzy, filozofowie, teolodzy (duchowni), a nie ma tekstów osób specjalizujących się w nauce o polityce edukacji, a więc tych, którzy analizują edukację w kategoriach rozwiązań możliwych do zastosowania w realiach funkcjonowania szkół. Tym samym brakuje tekstów, które ukazywałyby możliwe do zastosowania rozwiązania, które wzmocniłyby wychowanie moralne w szkołach w konkretnych programach i warunkach instytucjonalnych²⁷.

Jak już wyżej wspomniałem, pedagodzy akademicki posiadają znaczny dorobek w zakresie problematyki wychowania moralnego, ten jednak różni się od zakresu przedmiotowego tego, czym jest edukacja moralna. Padają jednak także opinie, że polska pedagogika dopiero od wprowadzenia etyki do szkół w 1990 r. zetknęła się z fenomenem formowania moralności w szkołach (Kamińska i Stępkowski, 2016). Można także usłyszeć opinie, że w pedagogice nie istnieje spójny obraz wychowania moralnego, jakkolwiek to zagadnienie jest stale obecne w tej gałęzi wiedzy – od jej początków jako nauki (druga połowa XIX w.) po dzień dzisiejszy. Zdaniem W. Theissa, problematyka wychowania moralnego pozostaje w stanie wielokrotnego rozproszenia pomiędzy:

- 1) nurtami, subdyscyplinami i splotami idei pedagogiki (takimi jak teoria wychowania, wychowanie estetyczne, wychowanie dla pokoju, edukacja międzykulturowa, pedagogika psychologiczna, edukacja globalna),
- 2) teorią i praktyką pedagogiczną (np. teleologią wychowania, aksjologią wychowania, przygotowaniem nauczycieli, celami i funkcjonowaniem szkoły),
- 3) różnymi obszarami kontekstu (społecznym, kulturowym, politycznym, religijnym)²⁸.

Mimo powyższych zastrzeżeń warto wskazać na silną aktywność nurtu – jak go nazwała M. Steć – pedagogiki charakteru. Kształtowany na początku XX wieku, powiązany jest najsilniej z nurtem pedagogiki katolickiej. Celem działalności wychowawczej jest kształtowanie charakteru. Powiązana jest również z nurtem filozoficznym, znanym jako personalizm chrześcijański. Według ks. J. Niewęglowskiego przełomowe znaczenie miała praca prof. K. Górskiego *Wychowanie personalistyczne* nawiązująca do myśli J. Maritaina (Niewęglowski, 2001).

Aktywne jest spore środowisko teologów i duchownych, którzy formułują swoje stanowiska odnośnie problematyki moralnej w kontekście kształcenia (często nie tylko szkolnego).

²⁶ Np. Program społeczny „Szkoła bez przemocy” prowadzony w szkołach w latach 2006–2013. Finansowany był przez Polskapresse i Media Regionalne oraz Fundację Orange pod patronatem ówczesnego prezydenta RP. <http://www.szko-labezprzemocy.pl/>

²⁷ Dostępny jest tłumaczony z niemieckiego artykuł G. Lind.

²⁸ Wymiana opinii z prof. Wiesławem Theissem z 2.03.2019 (e-mail).

Wśród autorów stricte katolickich istnieje silny nurt nawiązujący do kształcenia charakteru, w tym w aspekcie moralnym. Ma za sobą sporą tradycję w tym zakresie. Była ona bardzo silna przed II wojną światową. Szczególnie aktywne jest tu środowisko konserwatywnego katolicyzmu. Opiera się na koncepcji charakteru w rozumieniu zespołu cnót z nawiązaniem do Arystotelesa.

Część pedagogów posługuje się pojęciem edukacji moralnej, ale de facto prowadzi analizy w nurcie wychowania moralnego (pedagogiki). Przykładem jest obszerna praca W. W. Szczęsnego pt. *Edukacja moralna – logos, antropos, praxis, etos* (2001). Nie zawiera analizy działań podejmowanych w oświacie (szkołach) na rzecz kształtowania postaw moralnych. Natomiast analizuje kwestie moralne od strony filozofii, w tym aksjologii. Opisuje cele i wartości edukacji moralnej (w tym od strony praw człowieka). Podobne podejście stosuje Z. Marek w książce pt. *Postawy wychowania moralnego* (2005) czy A. Rynio w artykule *Szkoła w wychowaniu moralnym* (1996).

Wśród akademickich pedagogów bliska polityce publicznej jest część prac U. Grucy-Miąsik. Kształcenie moralne uznaje za rodzaj praktycznego kształcenia (w tym jako samo-wychowanie), które ma pomóc w uformowania modelu człowieka zdolnego do działania i refleksji (2015). Za cel edukacji moralnej uznaje „wychowanie człowieka refleksyjnego, o jasno określonej hierarchii wartości” (2015, s. 370). Ma on mieć docelowo poczucie wyboru w sytuacjach życiowych, w których uczestniczy, ale przestrzega wówczas uniwersalnych zasad moralnych oraz szanuje godność drugiego człowieka. Wskazuje na konieczność dopasowania metod edukacji moralnej do wieku uczniów, wzbudzanie u uczniów chęci zaangażowania się w życie szkoły, grupy samopomocowe, wolontariat, spowodowanie współpracy szkoły z rodzicami. „Program edukacji moralnej powinien być realizowany systematycznie i mieć swoje stałe, ważne miejsce, zarówno w programach wychowawczych formułowanych przez szkoły, jak i w ich codziennym funkcjonowaniu” (2015, s. 371). Za konieczne uznaje wykonanie diagnozy problemów moralnych danej szkoły, aby dopasować do nich programy edukacji moralnej. Każdego roku powinna być badana skuteczność realizowanych programów edukacji moralnej (mocne i słabe strony szkoły w tym zakresie).

Nieliczni autorzy dotykają problematyki edukacji moralnej w dosłownym znaczeniu tj. analizują procesy kształcenia moralnego specyficznie w szkołach. Tylko część autorów posługuje się tym pojęciem (*moral education*), jakkolwiek bliscy są niej przynajmniej niektórzy autorzy posługujący się pojęciami np. edukacja etyczna²⁹ i edukacja oparta na wartościach³⁰.

Warto wymienić tekst S. Konstańczaka z 2016 r., który jest próbą pokazania dynamiki kształcenia moralnego na przestrzeni dziejów. Mariola Chomczyńska-Rubacha i K. Rubacha opisywali najważniejsze stanowiska teoretyczne w zakresie edukacji moralnej (klaryfikacji wartości, stymulowania rozumowania moralnego, kształtowania charakteru, wspólnoty sprawiedliwościowej) (2016). Podobne zagadnienia porusza tekst D. Czyżowskiej i N. Czyżowskiej (2018).

Najwięcej prac dotyczy etyki jako dziedziny wiedzy i historii etyki. Są teksty dotyczące relacji etyki i religii, etyki i edukacji moralnej (Steć, 2014), roli państwa w zakresie edukacji moralnej. Refleksję uczonych wywołuje kwestia roli nauczania etyki (Stępkowski i Kamińska, 2016). Część autorów posługuje się pojęciem edukacji społeczno-moralnej (Steć, 2014) czy nawet edukacji obywatelskiej (istnieje wymiar moralny w jej obrębie), edukacji aksjologicznej (Chałas, 2018; Żuk, 2016), edukacji dla wartości itp. Autorzy prac z tej dziedziny w różnym

²⁹ *ethical education*

³⁰ *value-based education*

stopniu omawiają problematykę kształcenia moralnego w szkołach. Często analizują wyzwania stojące przed szkołami, formułują zalecenia, omawiają diagnozy i tendencje w obecnych postawach dzieci i młodzieży itp.

Realizowane były nieliczne badania empiryczne. Nie było dyskusji teoretycznej nad metodami analizy i badania tej problematyki. W 2011 r. D. Czyżowska i A. Leśniak zaprezentowały wyniki badań na temat tego, jak nauczyciele oceniają swój wpływ na kształcenie charakteru swoich uczniów. Otóż uznają, że ten wpływ jest dość niski. Jednocześnie uznają, że w ich indywidualnym przypadku wpływ jest wyższy niż wpływ przeciętnie występujący w szkołach. Jest on znacznie niższy niż w przypadku nauczycieli amerykańskich. Ponadto część badaczy realizowała badania, których celem była ocena poziomu rozwoju moralnego młodzieży w oparciu o pojęcia L. Kohlberga (Gruca-Miąsik, 2008). Na przykład U. Gruca-Miąsik realizowała badania w latach 2005–2010 na grupie 1200 uczniów liceów z województwa podkarpackiego, małopolskiego i lubelskiego. Określiła poziom rozumowania moralnego młodzieży. Badania wykazały, że w kolejnych latach maleje odsetek licealistów o wysokim poziomie rozumowania moralnego i wzrasta odsetek tych, których cechuje niski poziom rozumowania (2015). Dodatkowo badaczka przeprowadziła w 2013 r. na Podkarpaciu w grupie 1200 uczniów.

Aleksandra Tłuściak-Deliowska uznawała obszar edukacji moralnej jako właściwy do tego, aby analizować zjawisko dręczenia szkolnego (*bullying*) (2016). Opowiada się za edukacją moralną w szkołach jako świadomym wsparciem rozwoju moralnego. Pisze o podjęciu edukacji charakteru w działaniu, jako przedsięwzięciu priorytetowym, przez które rozumie „kreowanie wspierającej się szkolnej społeczności, tworzonej przez dorosłych, ale także angażujących wszystkich członków społeczności szkolnej” (2016, s. 186). Szkoła powinna promować zarówno uniwersalne zasady etyczne (uczciwość, sprawiedliwość, odpowiedzialność), a także uczestniczyć w kształtowaniu „specyficznych dyspozycji społeczno-moralnych”, wrażliwości moralnej, które pozwoliłyby na łagodzenie zachowań agresywnych (przemocy realnej i cyberprzemocy).

Kontekst historyczny

W porównaniu z krajami anglosaskimi w polskich szkołach programy edukacji moralnej są znacznie mniej zinstytucjonalizowane i przez to mniej obecne jako odrębny i znaczący czynnik w procesie kształcenia i wychowania. Jest wiele powodów takiego stanu rzeczy. Wskazywałem powyżej, że istnieje skłonność wśród znaczących odłamów opinii publicznej, aby problematykę moralną ograniczać do oddziaływania edukacji religijnej. Powodem jest również to, że edukacja moralna nie posiada silnego zakorzenienia historycznego, pryncypalnie w takim kształcie, w jakim występuje w tradycji anglosaskiej. Jak wcześniej zostało stwierdzone, w polskiej tradycji szkoły mniej koncentrowały się na wychowaniu moralnym.

Historycznie szkoły w Polsce powstawały – w przeciwieństwie do krajów anglosaskich – raczej jako instytucje służące transmisji wiedzy, a nie formowania postaw moralnych (Katz, 1987). Kluczowe było także kształtowanie postaw jednostki wobec państwa i narodu, a nie wobec jednostek (Suchodolski, 1983; Łempicki, 1936). Innymi słowy, w przeszłości problematyka moralna była podejmowana na tle dążeń niepodległościowych, w kontekście postaw odnoszących się do relacji z narodem, utrwalenia ojczyzny jako ideału. Problematyka moralnego kształcenia pozostawała długo wtórna wobec celów zbiorowych (zachowania i odzyskania państwa). Bogdan Suchodolski pisał, że wychowanie patriotyczne zastąpiło wychowanie społeczne (Suchodolski, 1983).

Nie bez znaczenia jest również to, że oświata długo pozostawała w rękach państw zaborczych. Szczególnie dramatyczna sytuacja była w zaborze rosyjskim. Tam szkoły nie były naturalnym miejscem kształtowania moralnych charakterów. Szkoły miały wszczepiać dzieciom cechy uległości i posłuszeństwa wobec woli innych. W 1850 r. Narcyza Żmichowska, składając zeznania podczas przesłuchania powiedziała, że w szkołach faworyzowano nie lepszych uczniów, ale denuncjatorów (Niemczyński i Niemczyńska, 1992).

Antoni Chołoniewski twierdził, że polityka zaborców sprawiła, iż w polskiej edukacji nie powstała „złota nić zaufania między wychowawcą a młodzieżą (...) Wychowawcami byli karierowicze, łapownicy, pijacy, psychopaci. Charaktery słabe ulegały deprawacji (...) Młodzież, która w innych krajach była przedmiotem najtroskliwszej i pełnej miłości opieki, w Polsce znajdowała się w ręku oprawców i za to, co rówieśnikom jej na całym świecie poczytywane bywa za objaw szlachetności, wyższości, szła do cel więziennych” (Chołoniewski, 1921, s. 15–16).

Lucjan Zarzecki pisał, że „Można śmiało powiedzieć, że przez cały wiek XIX nie posiadaliśmy, jak inne narody, własnego systemu wychowania. Wprawdzie miały miejsce – jak zaznacza – znaczne wysiłki jednostek, ale nie zmieniło to generalnej sytuacji” (1919, s. 28). Brak państwowości w zarządzaniu szkolnictwem sprawił, że młodzież nie uzyskiwała właściwej formacji moralnej. Nie uzyskała potencjału wewnętrznego, który umożliwiłby jej angażowanie się w przedsięwzięcia społeczne, wyższą kulturę duchową i moralną (1919).

Z kolei w okresie międzywojennym szkoły obarczone były olbrzymim problemami, zwłaszcza na wsiach. Tam sieć szkół była niekompletna, a znaczna część dzieci uczyła się w ciężkich warunkach (zwłaszcza w dawnym zaborze rosyjskim). Kwestionowano jakość kadr nauczycielskich. Istniał problem napiętych stosunków na wsiach między dworem a społecznością wiejską (Grabski, 1929). Dochodziło do przypadków dyskryminacji dzieci chłopskich, co jest widoczne w przekazach, takich jak *Pamiętniki chłopów* (IGS, 1936). Nauczyciele dopuszczali do segregacji uczniów z uwagi na pochodzenie. Inaczej traktowano dzieci zwane dworusami (dzieci służby dworskiej, fernali), dzieci wiejskie (dzieci gospodarzy ze wsi) i dzieci „pańskie” czy „panów” (dzieci leśniczego, gajowego, rządcy, młynarza, organisty). Stosunki szkolne wpływały demoralizująco. Sami chłopcy narzekali na kształcenie i wychowanie dzieci. Jeden z nich oceniał, że młodzież wiejska otrzymuje dzikie wychowanie (Podoleński, 1936). Z kolei J. Chałasiński twierdził, że uczono na wsi błędnymi metodami, które nie były dopasowane do wiejskich realiów (Stróżecka, 1954). Wskazywał na to również W. Grabski (1929).

Zakończenie

Widocznych jest wiele elementów nieciągłości w praktykowaniu edukacji moralnej. W efekcie cele właściwe dla tej dziedziny aktywności realizowane są pośrednio i w znacznym rozproszeniu – na lekcjach etyki oraz religii i w zakresie aktywności nauczycieli przedmiotowych, zwłaszcza języka polskiego, historii, godzin wychowawczych, a także wiedzy o społeczeństwie.

Sprawia to, że trudne są warunki do realizacji programów edukacji moralnej (zwłaszcza w zakresie kształtowania samodyscypliny, osobistych cech sprzyjających postawom moralnym). Kwestią sporną jest to, do jakiego stopnia konsekwencją tego systemowego stanu rzeczy jest zaostrzenie się niektórych kategorii problemów moralnych młodszego pokolenia. Przykładem może być wzrost rozmiarów zjawiska przemocy szkolnej. To jest tylko jednak

wycinkiem. Za problem można uznać także małe zaangażowanie młodzieży w wolontariat oraz niski poziom uczestnictwa w wyborach.

Jest prawdopodobne, że trudno będzie w Polsce w najbliższym okresie uzyskać odpowiednio wysoki poziom zaangażowania w programy edukacji moralnej. Widoczny jest brak woli politycznej, aby nadawać wyższy priorytet zagadnieniom wychowania moralnego. Prawdopodobnie w klasie politycznej istnieje przekonanie, że edukacja moralna jest domeną nauczania religii. Jednocześnie w środowisku nauczycielskim może brakować jasnej wizji roli szkoły w sferze edukacji moralnej.

Znaczenie może mieć również to, że społeczeństwo zostało silnie spolaryzowane. Rośnie ryzyko, że skonfliktowane strony – bardziej konserwatywna i liberalno-lewicowa – nie osiągną wspólnego mianownika w zakresie możliwości i sposobów realizacji programów edukacji moralnej. W konsekwencji może dojść do jednostronnych prób narzucenia ideologicznych wizji albo zupełnego paraliżu i pozostawienie status quo.

Literatura

- Berkowitz, M. W., Althof, W. i Bier, M. C. (2012). The practice of pro-social education. W: P. Brown, M. Corrigan i A. Higgins-D'Alessandro (red.), *The handbook of prosocial education*. Volume 1 (pp. 71–90). Lanham MD: Rowman & Littlefield.
- Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich (2001). *Obywatelska odpowiedzialność za edukację narodową* (Program Edukacja dla Rozwoju) (interdyscyplinarny zespół 30 naukowców i społeczników). Warszawa: BRPO.
- Buber M. (2002). *Between Man and Man* (Translated by R. Gregor-Smith). London, New York: Routledge Classics.
- Chałas, K. (2018). Edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom podstawą budowania szkoły jako wspólnoty życia, pracy i służby. *Prima Educatione* 2, 11–22.
- Chałas, K. (2017). *Wartości w programie wychowawczym szkoły służące integralnemu rozwojowi i wychowaniu ucznia*. Warszawa: ORE.
- Chołoniewski, A. (1921). *Obrachunek stułetni*. Warszawa: Drukarnia L. Bogusławskiego.
- Chomczyńska-Rubacha, M. i Rubacha, K. (2016). Modele szkolnej edukacji moralnej wobec rozwoju kompetencji moralnych. Analiza porównawcza. *Studia Edukacyjne* 42, 7–28.
- Czyżowska, D. i Leśniak, A. (2011). Możliwości kształtowania charakteru uczniów w ocenie nauczycieli. *Psychologia rozwojowa* 2(16), 53–66.
- Czyżowska, D. i Czyżowska, N. (2018). Edukacja moralna czyli o sposobach wspierania rozwoju moralnego uczniów, *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio* 2, 27–39.
- Cunningham, A. C. (2007). Character Education in Public Schools: The Quest for a Suitable Ontology. *Annual meeting of the American Educational (34), Research Association (Moral Education SIG)*.
- Dulak, M. (2011). Co nie wyszło przy reformie oświaty, *Pressje* 21(2), 110–115.
- Górski, K. (1936). *Wychowanie personalistyczne*. Poznań: Naczelny Instytut Akcji Katolickiej.
- Grabski, W. (1929). *Kultura wsi polskiej i nauczanie powszechne*. Warszawa: Księgarnia F. Hoesicka.
- Gruca-Miąsik, U. (2008). Potrzeba edukacji moralnej w działalności szkoły. W: B. Muchacka i M. Szymański (red.), *Szkoła w świecie współczesnym* (s. 171–182). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gruca-Miąsik, U. (2015). *Rozumowanie moralne młodzieży. Wybrane obszary i konteksty*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Halstead, J. M. i Pike, M. A. (2006). *Citizenship and Moral Education. Values in action*. London, New York: Routledge.
- Halstead, Halstead, J. M. i McLaughlin H. T. (1999). *Education in morality*. London, New York: Routledge.
- Heckman, J. J. i Kautz T. (2012). Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics* 19(4), 451–464.
- Heckman, J. J., Humphries, J. E. i Kautz T. (2015). *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life*. Chicago: University of Chicago Press.

- Himmelfarb, G. (1995). *The De-moralization of Society: From Victorian Virtues to Modern Values*. New York: Alfred A. Knopf.
- Howard, W. R., Berkowitz M. W. i Schaeffer F. S. (2004). Politics of Character Education. *Educational Policy* 18(1), 188–215.
- Instytut Gospodarstwa Społecznego (1935). *Pamiętniki chłopów*. Warszawa: IGS.
- Joseph P. B. i Mikel E. (2014). Transformative moral education: challenging an ecology of violence. *Journal of Peace Education* 11(3), 317–333.
- Kamińska, W. (2014). *Metodologiczna konstrukcja dziedziny dydaktyki etyki*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Katz, M. B. (1987). *Reconstructing American Education*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Kiciński, K. (1993). *Wizje szkoły w społeczeństwie posttotalitarnym*. Warszawa: Oficyna OPEN.
- Kłakówna, A. (2010). Reformatorskie sukcesy i porażki w dziedzinie edukacji szkolnej. W: J. Szomburg i P. Zbieranek (red.), *Edukacja dla rozwoju*. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Kohn, A. (1997). How Not to Teach Values. A Critical Look at Character Education. *Phi Delta Kappan* 78(6), 428–39.
- Kohlberg, L. (1975). The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education. *Phi Delta Kappan* 56(10), 670–677.
- Koncańczak, S. (2016). Concepts of moral education in Poland. *Ethics & Bioethics (in Central Europe)* 6(1–2), 59–68.
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education* 25(1) 93–100.
- Lickona, T., Schaps, E. i Lewis, C. (1995). *Eleven principles of effective character education*. Washington D.C.: Character Education Partnership.
- Lickona, T. (1998). A more complex analysis is needed. *Phi Delta Kappan* 79(6), 449–454.
- Lickona, T. (2009). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. (2012). *What is Effective Character Education?* Pobrano z <https://athenaeum.edu/pdf/What%20is%20Effective%20Character%20Education.pdf>
- Lind, G. (2013). Edukacja moralna. Teoria dwuaspektowa, *Principia* 57–58, 41–56.
- Łempicki, S. (1936). *Polskie tradycje wychowawcze*. Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Madalińska-Michalak, J., Jeżowski, J. A. i Więśław, S. (2017). *Etyka w systemie edukacji w Polsce*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Marek, Z. (2005). *Postawy wychowania moralnego*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Niewęglowski, J. (2001). Recenzja książki Stefana Kunowskiego „Problematyka współczesnych systemów wychowania”. *Seminare. Poszukiwania naukowe* 17, 547–549.
- Najwyższa Izba Kontroli (2019). *Zmiany w systemie oświaty*. Warszawa: NIK.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2017). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.* Dz.U. z 2017 r., poz. 356. Warszawa: MEN.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu (2005). *Strategia rozwoju edukacji na lata 2007–2013 (NPR 2007–2013)*. Warszawa: MENiS.
- Ministerstwo Rozwoju (2017). *Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 z perspektywą do 2030 r.* Warszawa: MR.
- Niemczyński, A. i Niemczyńska M. (1992). Perspectives from past and present on moral and citizenship. *Journal of Moral Education* 21(3), 225–234.
- Niemczyński, A. i Czyżowska, D. (1996). Universality of socio-moral development: A cross sectional study in Poland. *Journal of Moral Education* 25(4), 441–453.
- Noddings, N. (2002). *Educating Moral People*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2005). Care and Moral Education. W: H. Svi Shapiro i D. E. Purpel (red.) *Critical social issues in American education. Democracy and Meaning in a Globalizing World* (3th edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Osiat W. (2012). Misja wychowawcza lekcji religii w szkole. *Warszawskie Studia Teologiczne* 25(2), 269–280.

- Paterson, C., Tyler, C. i Lexmond, J., (2014). *Character and Resilience Manifesto*. London: The All-Party Parliamentary Group on Social Mobility, Centre Forum and Character Counts.
- Podoleński, S. (1936). Kryzys naszego szkolnictwa powszechnego. *Przegląd Powszechny*, t. 209, 349–351.
- Pracownia Badań i Innowacji Społecznych Stocznia (2019). Narada Obywatelska o Edukacji. Wstępne podsumowanie – Czerwiec 2019. Pobrano z www.naradaobywatelska.pl
- Rynio, A. (1996). Szkoła w wychowaniu moralnym. *Roczniki Nauk Społecznych* 24 (2), 91–106.
- Santrock, W. J. (2017). *Educational Psychology* (6th edition). New York: McGraw-Hill Education.
- Shields, J. M. (1922). Moral Education in Secondary Schools (concluded). *The High School Journal* 5(8), 224–226.
- Siellawa-Kolbowska, E. K. (2002). Praca wychowawcza w drugim roku działalności gimnazjów – warunki i efekty. W: E. Wosik (red.), *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Siellawa-Kolbowska, E. K. (2001). *Praca wychowawcza w gimnazjum w drugim roku działalność – warunki i efekty (rok szkolny 2000/2001). Raport na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Sławiński, S. (2016). *Reforma systemu edukacji 1997–2001*. Pobrano z www.mimuw.edu.pl/~zbimar/Slawinski.pdf
- Spohrer, K. i Bailey, L. J. P. (2018). Character and Resilience in English Education Policy: Social Mobility, Self-governance and Biopolitics. *Critical Studies in Education* 61(5), 561–576.
- Stec, M. (2014). Edukacja społeczno-moralna młodzieży a nauczanie etyki, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio I – Philosophy and Sociology*, 39(2), 93–105.
- Stengel, S. B. i Tom R. A. (2006). *Moral Matters. Five ways to develop the moral life of schools*. New York, London: Teachers College, Columbia University.
- Stępkowski, D. i Kamińska, W. (2016). Wychowanie moralne czy nauczanie moralno-etyczne? Rozważania o zadaniach oświaty publicznej. *Forum Pedagogiczne* 2, 127–137.
- Stóżecka, L. (red.) (1954). *Pamiętniki chłopów. Wybór*. Warszawa: Książka Wiedza.
- Suchodolski, B. (1983). *Wychowanie i strategię życie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szczepny W. W. (2001). *Edukacja moralna – logos, antropos, praxis, etos*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Śliwowski, B. (2010). O potrzebie uspołecznienia polskiej szkoły, czyli o niedokończonym zmianie oświatowej. W: J. Szomburg i P. Zbieranek (red.) *Edukacja dla rozwoju*. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Taylor, N. (2018). The Return of Character: Parallels Between Late Victorian and Twenty-First Century Discourses. *Sociological Research Online* 23(2), 399–415.
- Torney-Purta, J., Hahn, H. C. (1988). Values Education in the Western European Tradition. W: W. K. Cummings, S. Gopinathan i Y. Tomoda (red.), *The Revival of Values Education Asia and the West*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2016). Moralność i bullying. Edukacja charakteru podstawowym elementem w rozwiązaniu problemu dręczenia rówieśniczego w szkole? *Studia z Teorii Wychowania*, t. VII, 1(14).
- Tytko, M. M. (2016). Wychowanie moralne – kształcenie charakteru dziecka (ujęcie realistyczne). *Polska Myśl Pedagogiczna* 2, 295–310.
- White, R. i Warfa, N. (2011). Building Schools of Character: A Case-Study Investigation of Character Education's Impact on School Climate, Pupil Behavior and Curriculum Delivery. *Journal of Applied Social Psychology* 41(1), 45–60.
- White, R. (2009). *Building Schools of Character: The Development, Implementation, and Evaluation of a School-Based Character Education Programme Designed to Promote Cooperative Learning and Reduce Anti-Social Behaviour*. Durham: Durham University.
- Zahariadis, N. (2007). The Multiple Streams Framework: Structure, Limitations, Prospects. W: Paul A. Sabatier (red.), *Theories of the Policy Process*. Cambridge: Westview Press.
- Zahorska, M. (2009). Sukcesy i porażki reformy edukacji. *Przegląd Socjologiczny* 58(3), 119–142.
- Zarzecki, L. (1919). *O idei naczelnej polskiego wychowania*. Poznań: Wydawnictwo M. Arcta.

Zarzecki, L. (2012). *Teoretyczne podstawy wychowania teoria i praktyka w zarysie*. Jelenia Góra: Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa.

Zemło, M. (2006). *Szkoła w stanie anomii. Raport*. Białystok: Urząd Miejski w Białymstoku.

Żuk, G. (2016). *Edukacja aksjologiczna – zarys problematyki*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

On Moral Education in Poland against the Background of Anglo-Saxon Experiences and Tendencies

The author's text addresses the issue of the place of moral education in the educational agenda in Poland, including in the scientific literature. He describes the dynamics of the debate around this issue, the meanings given to it, the continuity vs. the discontinuity in how it is approached.

The author proposes the hypothesis that the issue of upbringing/moral education has not been a priority in the educational agenda after 1990. This is due to at least two factors: (1) the lack of historical continuity in the presence of this dimension of upbringing/education in the school system as well as in public life, as it has been in Western countries, and (2) the non-standard shaping of moral issues in the school system (strong permeation of religious and national-independence issues).

KEYWORDS: culture, education, education policy, ethics, public policy, religion.