



Studia z Polityki Publicznej

ISSN: 2391-6389

aklimcz@sgh.waw.pl

Szkoła Główna Handlowa w Warszawie

Polonia

Zybaa, Andrzej

Edukacja moralna w oświacie – trendy i bariery

Studia z Polityki Publicznej, vol. 6, núm. 4, 2019, pp. 81-98

Szkoła Główna Handlowa w Warszawie

Winiowa, Polonia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=663771577004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Edukacja moralna w oświacie – trendy i bariery

Streszczenie

Artykuł ma charakter przeglądu kluczowych zagadnień występujących w obrębie dyscypliny wiedzy znanej jako edukacja moralna. Traktowana jest tu jako podsystem w polityce edukacji i szerzej w polityce publicznej. Omówione zostały główne zjawiska, trendy, trwające dyskusje i spory teoretyczne w dwóch krajach anglosaskich i w Polsce.

Charakter artykułu wynika z faktu, iż w polskiej literaturze przedmiotu nie ma praktycznie tekstów poświęconych edukacji moralnej w szkołach. Problematyka jest tylko częściowo podejmowana w obrębie pedagogiki, ale jej ramy koncepcyjne są inne niż polityki publicznej. W tej ostatniej są one widziane z punktu widzenia tego, co działaniami zbiorowymi można osiągnąć w oddziaływaniu na zachowania oraz postawy dzieci i młodzieży.

Słowa kluczowe: polityka publiczna, edukacja, edukacja moralna, kultura

DOI: 10.33119/KSzPP/2019.4.4

Moral education: trends and barriers

Abstract

The article presents a review focusing on key issues discussed within the discipline of moral education. It is regarded as a subsystem of education policy, and in a wider sense, public policy. It shows the main phenomenon, trends, ongoing discussions as well as conceptual disputes in two Anglo-Saxon countries as well as in Poland.

The type and content of the article results from the fact that the Polish scientific literature almost lacks the texts dedicated to moral education. This kind of issues is partially analysed with pedagogy but its conceptual frame is different from that of public policy. The latter is focused on the school perspective and its potential to influence students' attitudes and values.

Keywords: public policy, education, moral education, culture

¹ Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Kolegium Ekonomiczno-Społeczne, Katedra Polityki Publicznej

Poniższy tekst zawiera kilka elementów składowych. Najpierw przedstawiam przedmiot edukacji moralnej jako subdziedziny polityki publicznej (polityki edukacji). Rozpatruję założenia i spory teoretyczne, elementy historii problemów, które wchodziły w obręb przedmiotu omawianej wiedzy. Analizuję doświadczenia dwóch krajów anglosaskich (USA, W. Brytania²), a także wybrane elementy polskich tradycji oświatowych związanych z edukacją moralną. Zestawienie krajów anglosaskich i Polski ma pokazać istotną odmienność w rozumieniu, na czym polegają główne funkcje edukacji i jak to się przekłada na podejście do subsystemu edukacji moralnej. Wskazuję także na odmienne źródła historyczne, z których wyłaniają się tradycje edukacyjne.

Przedmiot edukacji moralnej obejmuje zagadnienia kształtowania postaw/charakteru moralnego wśród młodzieży w szkołach za pomocą różnego typu programów i projektów publicznych. Zajmuje się również analizą sposobu powiększania zasobów tak zwanego kapitału niekognitywnego, czyli zbioru umiejętności pozapoznawczych (*non-cognitive skills, social and emotional skills*), które warunkowane są *de facto* zbiorem cech charakteru, a te są wyrabiane zarówno wysiłkami indywidualnymi, jak i zbiorowymi.

W ostatnich kilku dekadach w wielu krajach widoczny jest wzrost zainteresowania edukacją moralną (edukacją charakteru moralnego), a wynika to z tego, że część uczonych wskazała na znaczenie cech pozapoznawczych w kształtowaniu efektywności ludzkich działań i zachowań. Zaczęto głosić, że jako mniej uwarunkowane biologicznie, umożliwią one jednostkom realizację ich potencjału, zwłaszcza osobom pochodzącym z mniej uprzywilejowanych środowisk. W tym nurcie intelektualnym dużym wsparciem był autorytet Jamesa Heckmana, laureata Nagrody Nobla z ekonomii (2000 r.). Wskazywał on, że możliwość odnoszenia sukcesów w życiu społecznym i ekonomicznym warunkują właściwie ukształtowane cechy osobowości (charakteru) jednostek, w tym zdolność do okazywania życzliwości, sumienność, otwartość na nowe doświadczenia itp. (Heckman et al., 2015; Heckman, Kautz, 2012; Paterson et al. 2014: 12)³.

Edukacja moralna ma długą historię. W przypadku USA jej początki sięgają już czasów kolonialnych, gdy zakładano pierwsze szkoły na zasiedlonym lądzie⁴. W dużej

² Uwzględniona jest Anglia. W Wielkiej Brytanii poszczególne jej elementy składowe prowadzą w dużej mierze niezależną od siebie politykę edukacyjną, choć ze śladami podobieństw.

³ Powyższe poglądy przypisywane są zwolennikom nurtu neoliberalnego. Według jego założenia istniejące problemy – społeczne i ekonomiczne – można rozwiązywać, poprawiając strukturę 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/charakteru – w swoim najbardziej pragmatycznym wymiarze – miała za zadanie wyposażenie młodych ludzi w cechy, które pozwolą im na uzyskanie wyższego poziomu powodzenia w życiu.

⁴ Pierwsze amerykańskie szkoły w okresie kolonialnym w Massachusetts, ale także w stanach Floryda, Luizjana, Wirginia, zwracały uwagę na znaczenie moralnego kształcenia. W stanach Massachusetts

części krajów w okresie Oświecenia zwielokrotniano nacisk, aby szkoły miały właściwy potencjał do kształtowania charakterów moralnych młodzieży. W tym okresie wzrosła nadzieja (optymizm antropologiczny), że interwencja edukacyjna przyczyni się do złagodzenia wielu problemów społeczno-ekonomicznych, których początki dostrzegano w postawach widocznych wśród dzieci i młodzieży. Reformatorzy edukacyjni zakładali – nie tylko w USA – że rolą szkoły jest niemal ucywilizowanie dzieci i wyzwolenie ich spod działania złych (zwierzęcych) impulsów. Dostrzegano, że zwłaszcza życie w warunkach miejskich sprzyja złym postawom. Dlatego nie można dzieci pozostawić samym sobie, zwłaszcza biednych i emigranckich.

W kolejnych dekadach programy edukacji moralnej miały podobne cele. Formułowano je z nadzieją, że złagodzą obniżanie się standardów moralnych. Thomas Lickona, kultowa postać w ruchu wspierającym praktykowanie w amerykańskich szkołach EM, wymienił w 1996 r. 10 kategorii typów negatywnych trendów w zachowaniach młodzieży, m.in. okrucieństwo wobec kolegów; brak szacunku dla dorosłych i rodziców; egoizm (*self-centredness*); samodestrukcyjne zachowania, analfabetyzm etyczny (*ethical illiteracy*) (Lickona, 1996).

Edukacja moralna uznawana jest także za silnie powiązaną z edukacją obywatelską i działaniami nad wytworzeniem dojrzałego obywatelstwa. Wskazuje się na to, że staje się ona także sposobem na odciążenie systemu oświatowego od – często krytykowanego – wymiaru związanego z testami, mierzeniem poziomu opanowania wiedzy encyklopedycznej itp.

Edukacja moralna najsilniej i najwcześniej kształtowana była w krajach anglosaskich⁵. Ma to związek z cechami tamtejszej kultury – pragmatyzmem, utylitaryzmem, optymizmem antropologicznym (wiara w zdolność do modelowania ludzkiej natury). To właśnie tam najsilniej w polityce edukacji czyniono priorytetem kształtowanie moralne. Konfigurowano bodźce, które miały w zamierzeniu w sposób rozmyślny kształtować charaktery moralne uczniów. W tym obszarze kulturowym szybciej doceniano zatem, że funkcje szkoły nie ograniczają się do wymiaru przekazywania wiedzy. Innymi słowy, szkołom przypisywano odpowiedzialność nie tylko za transfer wiedzy, ale za kształcenie cech charakteru. M.B. Katz, wybitny historyk edukacji, pisał, że dla wczesnych promotorów szkół publicznych w USA (np. w XVII w.) „rozwijanie i transmisja umiejętności poznawczych, zdolności intelektualnych” nie były

i Wirginia już na początku lat 40. XVII w. powstały przepisy prawne wspierające edukację moralną w szkołach (Vardin, 2003: 32–34).

⁵ Polityka edukacji ma w zasadzie starożytne korzenie, ale została przyjęta współcześnie w różnym stopniu w różnych krajach. W starożytnej Grecji istniał powszechny pogląd głoszący, że edukacja powinna zajmować się wytwarzaniem szlachetnego i dobrego człowieka, czyli kształtować „osobę o moralnym charakterze, osobę uczciwości albo moralnie prawą jednostkę” (Barrow, 2007: 160).

priorytetem. Istotniejsze było zadanie „kształtowania zachowania i postaw, łagodzenie problemów społecznych i rodzinnych oraz wzmocnienie struktury społecznej”. (...) Charakter uczniów budził większą troskę niż ich umysł” (Katz, 1987: 22–23).

Założenia teoretyczne i kłopoty definicyjne

Pojęciu edukacji moralnej towarzyszą zbliżone czy powiązane pojęcia, jak edukacja charakteru, edukacja wartości (aksjologiczna), edukacja etyczna, edukacja obywatelska. Jednocześnie powyższe pojęcia mogą mieć i często mają odmienne punkty wyjścia i założenia. Łączy je słowo „edukacja”, co ma oznaczać, że odnoszą się do oświaty i interwencji edukacyjnych (nie dotyczą np. wychowania realizowanego w rodzinach).

Poniżej pozostajemy przy pojęciu edukacji moralnej i edukacji (moralnego) charakteru. Mają one wiele różnych znaczeń. W sensie akademickim edukacja moralna (EM) jest podsystemem polityki edukacji, a jej przedmiotem jest definiowanie i analiza interwencji edukacyjnej w oświacie w sferze kształcenia/wychowania moralnego. 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 można oznaczać chęć rozwoju w zakresie uznania znaczenia uczciwości, odpowiedzialności, może oznaczać również dążenia do wzmocnienia skłonności do kreatywności, hojności, empatii (Joseph, Mikel, 2014: 318).

Edukacja moralna oznacza również ruch edukacyjny. Jego rzecznicy podkreślają znaczenie programów wychowania moralnego w szkołach i w środowisku lokalnym. M. W. Berkowitz, W. Althof, M. C. Bier piszą, że w powyższym znaczeniu EM stanowi rozmyślną próbę wzmacniania rozwoju takiej charakterystyki psychologicznej uczniów, aby w rezultacie byli oni zmotywowani do działania w sposób etyczny, w oparciu o zasady demokratyczne oraz w sposób społecznie efektywny i produktywny” (Berkowitz et. al., 2012: 72). Chodzi zatem o wzmocnienie zasobu umiejętności niekrywdzenia, życzliwości, okazywania szacunku innym oraz dorobkowi społecznemu itp.

Zwłaszcza w USA trwają spory o naturę i formy edukacji moralnej w szkołach. Toczą się one między kluczowymi nurtami reprezentującymi odrębne podstawy filozoficzne i pedagogiczne, kognitywne. Stosowanie pojęcia edukacji charakteru najczęściej oznacza, że autor/autorka sytuuje się w postarystotelesowskim nurcie edukacji moralnej, który pozostaje w opozycji do nurtu poznawczego (kognitywnego).

Programy szkolne w formule edukacji charakteru opierają się na założeniu, że mają one służyć zaszczepianiu uczniom dobrych cech charakteru (cnót – *virtue*)

poprzez umożliwianie praktykowania cnót (*moral training*), aż dobre postępowanie stanie się przyzwyczajeniem (podstawowym odruchem). Zgodnie z założeniami tego nurtu dzieci należy 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 najczęściej troskę, uczciwość, prawość, odpowiedzialność, szacunek dla siebie i innych.

Według Thomasa Lickona, edukacja charakteru w szkołach oznacza sferę rozmyślnych wysiłków, które są podejmowane 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 wyraz zdolności dziecka do realizacji wartości w działaniu⁶. Jego wyrazem są współzależne elementy: moralna wiedza, moralne uczucia (*feeling*) i moralne zachowania. Innymi słowy, dobry charakter oznacza zespół cech, które powstają dzięki uzyskaniu moralnej wiedzy, odczuwaniu dobra i robieniu rzeczy dobrych. Inaczej można stwierdzić, że charakter jest – nawykiem umysłu, nawykiem serca i nawykiem w działaniu (1989)⁷. Jeszcze inaczej można uznać, że dobry charakter wyróżnia się wiedzą o tym co dobre, pragnieniem dobra i wykonywaniem dobrych rzeczy (Lickona, 2009: 51).

T. Lickona, wraz ze współpracownikami, opracował 11 zasad, którymi powinny się kierować 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, 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, Lewis, 1995).

W Wielkiej Brytanii pojęcie edukacji charakteru jest inaczej rozumiane niż w USA. W Stanach Zjednoczonych jest często kojarzone z wartościami konserwatywnymi (konserwatywnej prawicy). Nie odpowiada to jednak rzeczywistości. Tymczasem w Wielkiej Brytanii zyskało status modnego słowa (*buzzword*), którym posługują się różnego typu polityczni i progresywni działacze oświatowi. Czerpią oni z dorobku

⁶ Pojęcie charakteru wykorzystywane było i jest w psychologii. Przed II wojną charakteryzował je m.in. Gordon Allport jako zewalutowaną osobowość. Od tego czasu charakter uznawany jest za podzbiór w zbiorze cech osobowości, które podlegają moralnej edukacji. Zob. Kristjánsson (2013: 269–287).

⁷ *Habits of the mind, habits of the heart, and habits of action.*

nurtu intelektualnego tzw. szkockiego oświecenia drugiej połowy XVIII w. (Arthur, 2003: 10). Jego przedstawiciele kładli nacisk na wymiar moralny i cechy charakteru.

Konkurencyjnym nurtem w EM jest nurt określany jako kognitywny. 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 (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.

Powyższa teoria miała bezpośrednie źródła w idei L. Kohlberga, psychologa, który wysunął koncepcję moralnego rozwoju. Jego zdaniem, dzieci przechodzą przez kolejne stadia rozwoju moralnego, co następuje z wiekiem i właściwie pokierowanymi wysiłkami. Rozwój moralny oznacza tu przewyższanie egoizmu i stopniowe przyjmowanie postawy altruistycznej.

Do nurtu kognitywnego zaliczany jest nurt nazywany klaryfikacją wartości (*values clarification*). Zakłada się, że programy szkolne mają pomagać w wyklarowaniu wartości, które są bliskie uczniom. Zajęcia zachęcają 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 one 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. Istotne jest zaangażowanie uczniów we współtworzenie zasad, na podstawie których funkcjonuje szkoła. Tworzone są warunki do współudziału, współodpowiedzialności, wyrażania swoich przekonań itp. Wyraża się w to regularnych spotkaniach i dyskusjach⁸. Podobne założenia ma także nurt zwany „uczenie się przez zaangażowanie” na rzecz otoczenia (*service learning*). Szkoły mają za zadanie tworzyć warunki, aby uczniowie mieli możliwości doświadczać swojego wpływu na otoczenie, np. realizując projekty we

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

współpracy z lokalnymi organizacjami, władzami, które służą rozwiązywaniu określonych problemów (w tabeli 1 znajduje się szersza lista nurtów/programów w EM).

Ciekawe bywają wymiany argumentów między zwolennikami różnych nurtów teoretycznych. A. Kohn (1997) polemizował z założeniami nurtu edukacji charakteru opartego na podejściu arystotelesowskim (koncepcja cnót). Zareagował T. Lickona (1998) uchodzący za autorytet w tej dziedzinie wiedzy. Kohn zaatakował główne założenia edukacji charakteru i wysunął argumenty na rzecz edukacji moralnej w postaci klaryfikacji wartości jako nurtu neutralnego światopoglądowo i zorientowanego na wspólnotę, wspieranie podmiotowości, na 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 się, 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 „kij i marchewka”.

Tabela 1. Typy programów szkolnych w obszarze edukacji moralnej realizowanych w USA

Typ programu	Zasadnicze elementy w podejściu pedagogicznym
Rozumowanie moralne – rozwój poznawczy	Programy oparte na dyskutowaniu przykładów moralnych dylematów. Ma to ułatwiać uczniom rozwijanie zdolności do moralnego rozumowania
Edukacja moralna charakteru	Programy oparte na treści z literatury, 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 rozwijania 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 ich wkładu w dobro tej wspólnoty. Tego typu zajęcia są zintegrowane z podstawą programową
Trening obywatelski – edukacja obywatelska	Programy mówiące o wartościach obywatelskich jako przygotowanie do przyszłego obywatelstwa
Troskliwa wspólnota (<i>caring community</i>)	Programy szkolne mają na celu wzmocnienie troski o dobre relacje w klasie i szkole (klimat szkolny). Uczniowie angażowani są we współtworzenie zasad, na których opiera się funkcjonowanie szkoły. Tworzone są warunki do współodpowiedzialności
Edukacja zdrowia – 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 za pomocą środków 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 ze źródeł transcendentálnych (objawionych)

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

Zdaniem Kohna, ten nurt zakłada swoistą indoktrynację, 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 bardziej oportunizm niż przekonanie do moralnych postaw. Za postawę moralną uznaje się tu raczej bycie podporządkowanym. Zdaniem Kohna niedoceniony został wpływ otoczenia na postawy. Dzieci kłamią nie dlatego, że są urodzonymi kłamcami (z natury złe), ale dlatego, że otoczenie nie daje im poczucia bezpieczeństwa, aby mówić prawdę.

Anglosaskie doświadczenia

W krajach anglosaskich współcześnie edukacja moralna/charakteru realizowana jest w różnej postaci, na różnym poziomie instytucjonalizacji. Zarówno w USA, jak i w Wielkiej Brytanii przybiera ona postać ogólnoszkolnych programów, jak i projektów realizowanych przez zewnętrznych wobec szkół specjalistów i organizacji.

W Wielkiej Brytanii w najbardziej zinstytucjonalizowanej formie EM zaczęła być realizowana po ustanowieniu w 1988 r. ogólnokrajowego *curriculum* (Education Reform Act, 1988). Stworzono wówczas ramy dla edukacji w sferze moralnej. Szkoły zostały zobowiązane do tworzenia uczniom warunków do rozwoju duchowego, moralnego, społecznego i kulturalnego (SMSC). Education Act zakładał, że szkolne *curriculum* powinno być zbalansowane i mieć szeroką podstawę treściową⁹. Za cel działania szkół uznano: (a) promowanie rozwoju duchowego moralnego, społecznego i kulturalnego; (b) przygotowanie uczniów, aby umieli wykorzystywać szanse życiowe (*opportunities*), ponosić odpowiedzialności oraz doświadczać dorosłego życia (Best, 2000).

Agencja rządowa National Curriculum Council (NCC) – odpowiadająca za kształtowanie podstawy programowej (*curriculum*) – wytworzyła liczne zalecenia dla szkół dotyczące wartości związanych z SMSC. Z kolei instytucja kontrolna/kuratorska (Ofsted)¹⁰ została zobowiązana do ewaluowania działań szkół w zakresie SMSC, w tym edukacji moralnej. Education (Schools) Act 1992 wymagał, aby inspektor główny szkół informował ministra edukacji o rozwoju duchowym, moralnym, społecznym i kulturalnym¹¹. Podkreślono znaczenie etosu szkolnego¹². Ofsted zdefiniował rozwój moralny uczniów jako ich zdolność do rozróżniania tego co dobre,

⁹ *Broadly-based curriculum.*

¹⁰ The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted).

¹¹ School Curriculum and Assessment Authority (1995).

¹² "Schools are judged according to their impact on pupils' development of SMSC aspects".

a co złe, ich zdolność do wcielania tego w życiu praktycznym, ale także zdolność do respektowania regulacji prawnych, zrozumienia konsekwencji swojego zachowania i działania, zainteresowanie badaniem i wyrażaniem przemyślanych opinii dotyczących zagadnień moralnych i etycznych, a także zdolność do zrozumienia i doceniania punktów widzenia innych na te zagadnienia (Ofsted, 2018: 40).

Ruch edukacji moralnej zdynamizowało ustanowienie swoistego konsensusu narodowego (*The statement of Values*) w zakresie zestawu wartości, które szkoły powinny promować, realizując szkolne programy edukacji moralnej. Z inicjatywy jednej z rządowych agencji oświatowych (SCAA¹³) w 1996 r. powstało National Forum for Values in Education and the Community¹⁴. Forum składało się ze 150 członków wyłonionych przez organizacje ogólnonarodowe zajmujące się problematyką młodzieży i edukacji. Uzgodniono, że konsensus obejmuje uszeregowanie wartości na potrzeby praktycznego działania szkół, a nie dotyczy kwestii źródeł wartości (np. boskie czy inne). Zadaniem Forum było wytworzenie rekomendacji w zakresie sposobu, w jaki szkoły mogą wspierać rozwój moralny uczniów, czy do jakiego stopnia istnieje porozumienie dotyczące wartości, postaw i zachowań, które szkoły powinny promować w imieniu społeczeństwa (SCAA, 1996b:1).

Forum zaproponowało zestaw wartości (tabela 2), a dotyczą one kilku sfer: (1) uznania wyjątkowości człowieka jako osoby, (2) relacji międzyludzkich (nieinstrumentalne traktowanie), (3) współodpowiedzialności za społeczeństwo, (4) środowiska naturalnego (zobowiązanie, aby zachować trwałe środowisko dla przyszłości).

Z badań z 2017 r. wynika, że niemal wszystkie szkoły (97%) podejmują działania w zakresie EM, a polegają one na promowaniu pożądanych cech charakteru i dokonań swoich uczniów, w tym dojrzałego obywatelstwa (*good citizenship*), osiągnięć w nauce (85%), cech zapewniających szanse na zatrudnienie (*employability*) (50%) itp. Większość szkół realizowała edukację charakteru w systemie programów ogólnoszkolnych i zintegrowanych z systemem lekcyjnym, 41% szkół oferuje odrębne lekcje z edukacji charakteru. Ponadto 97% szkół posiadało dokumenty mówiące o wartościach, które tkwią u podstaw sposobu ich działania (*mission statement*), ich priorytetach itp.; 97% szkół realizuje pozalekcyjne programy, które sprzyjają rozwojowi pożądanych cech charakteru (zajęcia sportowe, artystyczne, kluby, kółka przedmiotowe itp.).

¹³ School Curriculum and Assessment Authority.

¹⁴ Zawiązanie Forum zaproponował dyrektor SCAA podczas konferencji „*Education for Adult Life: The Spiritual and Moral Development of Young People*” zorganizowanej w styczniu 1996 r. Forum powstało w marcu 1996 r. Deliberacja miała miejsce wśród nauczycieli, dyrektorów, przedstawicieli mediów, badaczy, grup religijnych, lokalnych władz i grup rodziców. Przeprowadzono również badania sondażowe dotyczące poglądów na edukację moralną: 59% badanych uznało, że młodzież w wieku 11–16 lat powinna być pokierowana w szkole w zakresie tego co dobre, a co złe, z kolei 24% uznało, że trzeba im powiedzieć, co jest dobre, a co złe, 15% uznało, że młodzież sama powinna decydować co dobre, a co złe, zob. Franci (2001).

Tabela 2. Wartości uzgodnione w procesie ogólnonarodowej deliberacji w Wielkiej Brytanii dla edukacji w ramach działania Narodowego Forum Wartości w Edukacji i Społeczności (1996)¹⁵

Obszary, w których wyłoniono wartości	Wprowadzenie	Rozwinięcie
Człowieka (osoba)	Cenimy każdą osobę jako wyjątkową istotę ludzką (<i>human being</i>) o wrodzonej wartości, z potencjałem do duchowego, moralnego, intelektualnego i fizycznego rozwoju oraz zmiany	Na podstawie tych wartości należy: <ul style="list-style-type: none"> • rozwijać zrozumienie własnego charakteru, siły i słabości • rozwijać szacunek do siebie i samodyscyplinę • wyjaśniać sens i cel w życiu oraz decydować na podstawie naszych przekonań, jak nasze życie powinno wyglądać • odpowiedzialnie wykorzystywać nasze talenty, prawa i szanse • dążyć przez całe życie do wiedzy, mądrości i zrozumienia • brać odpowiedzialność w ramach naszych możliwości za własne życie
Relacje z innymi	Cenimy innych dla nich samych, nie tylko dla tego, co mają albo co mogą zrobić dla nas oraz cenimy te relacje z innymi jako fundamentalne dla naszego rozwoju i dobra wspólnoty	Na podstawie tych wartości, powinniśmy: <ul style="list-style-type: none"> • szanować innych, w tym dzieci • troszczyć się o innych i okazywać dobrą wolę w stosunkach z innymi • okazywać innym, że ich cenimy • zaskarbić sobie lojalność, zaufanie i własną wiarygodność • pracować wspólnie z innymi • szanować prywatność i własność innych • rozwiązywać spory pokojowo
Społeczeństwo	Cenimy prawdę, prawa człowieka, prawo, sprawiedliwość i zbiorowe wysiłki na rzecz wspólnego dobra społeczeństwa. Szczególnie cenimy rodziny jako źródło miłości i wsparcia dla wszystkich swoich członków i jako podstawę społeczeństwa, w którym ludzie troszczą się o innych	Na podstawie tych wartości powinniśmy: <ul style="list-style-type: none"> • rozumieć i ponosić naszą odpowiedzialność jako obywatele • odmawiać wspierania wartości czy działań, które mogą być szkodliwe dla jednostek i społeczności • wspierać rodziny w wychowywaniu dzieci i troszczeniu się o osoby niesamodzielne (<i>dependants</i>) • wspierać instytucje małżeństwa • uznawać, że miłość i zaangażowanie potrzebne dla bezpiecznego i szczęśliwego dzieciństwa mogą być również znajdowane w rodzinach różnych typów • pomagać ludziom w poznaniu prawa i procesów prawnych • szanować rządy prawa i wspierać w tym innych • szanować różnorodność religijną i kulturową • promować szanse dla wszystkich • wspierać tych, którzy sami nie mogą wzmacniać godnego stylu życia • promować uczestnictwo w procesach demokratycznych przez wszystkie części społeczności • przyczyniać się do wiedzy, jak odpowiednio korzystać z zasobów ekonomicznych i kulturowych • czynić priorytetami prawdę, prawość, uczciwość i dobrą wolę w życiu publicznym oraz prywatnym

¹⁵ National Forum for Values in Education and the Community.

Obszary, w których wyłoniono wartości	Wprowadzenie	Rozwinięcie
Środowisko naturalne	Cenimy świat natury jako źródło zachwyty i inspiracji i akceptujemy nasz obowiązek, aby zachować trwałe środowisko dla przyszłości	<p>Na podstawie tych wartości powinniśmy:</p> <ul style="list-style-type: none"> • akceptować naszą odpowiedzialność za zachowanie nienaruszonego środowiska dla przyszłych generacji • rozumieć miejsce ludzi w naturze • rozumieć naszą odpowiedzialność za inne gatunki • zapewnić, że rozwój może być uzasadniony • zachować równowagę i różnorodność w naturze, gdziekolwiek jest to możliwe • zachować obszary piękna na rzecz przyszłych generacji • naprawiać, gdzie to możliwe, naturalne siedliska zniszczone przez ludzki rozwój i inne środki

Źródło: National Forum for Values in Education and the Community (1999).

Szkoły najbardziej wspierały takie cechy jak uczciwość, prawość, szacunek dla innych (to priorytety dla 94% szkół). Stawiano je wyżej niż wspieranie cech intelektualnych (ciekawość, rozwiązywanie problemów). Szkoły ponadpodstawowe silniej niż podstawowe łączyły edukację charakteru z dążeniami do wsparcia tych cech młodzieży, które mogą zapewnić im zatrudnialność. W badanych szkołach kładziono nacisk również na odporność na sytuacje kryzysowe (*resilience*), wysoką samoocenę, zdolność do samodyscypliny, pokonywanie barier w uczeniu się (White et al., 2017; Marshall, 2017).

Z kolei w USA edukacja moralna, podobnie jak w Wielkiej Brytanii, ma źródła u samego zarania państwowości. Niezwykle dynamiczny rozwój nastąpił w ciągu pierwszych 3–4 dekad XX wieku. John M. Rich pisał, że do wczesnych początków XX wieku edukacja moralna stała się obowiązkowa w szkołach większości stanów i tylko nieliczne szkoły pozostawały bez programów w tym zakresie (Rich, 1991). W kolejnych dziesięcioleciach występowały okresy pewnego zwątpienia, ale i powroty wraz z pojawianiem się nowych pomysłów i metod edukacyjnych (np. pojawienia się koncepcji kognitywnych). Z kolei w ostatnich kilku dekadach odnotowuje się renesans programów szkolnych w tym zakresie. Rośnie liczba szkół, które decydują się na zastosowanie różnych programów (McLaughlin, Halstead, 1999: 131; Noddings 2002: XIII¹⁶). W 2017 r. zajęcia z edukacji charakteru – jako wersji edukacji moralnej – prowadzono w trybie obowiązkowym dla uczniów w 40 stanach amerykańskich (Santrock, 2017: 101), a niemal wszędzie jako programy ogólnoszkolne. Jednocześnie rozwija się ona jako dyscyplina wiedzy akademickiej. Badacze oceniali to po liczbie publikacji centrów uniwersyteckich poświęconych edukacji charakteru.

¹⁶ Podobnie twierdzą Howard et al. (2004: 189) oraz Stengel (2006: 17).

W 1993 r. T. Lickona napisał wpływowy tekst *Powrót edukacji charakteru* (1993). Wskazał na trendy, które uzasadniają intensyfikację działań szkoły w obszarze moralnym. Zaliczył do nich zmierzch tradycyjnej rodziny i jej oddziaływania, indywidualizację itp. (1993: 313). Wzrastał dyskurs mówiący o kryzysie moralnym, który tworzył różnego typu zagrożenia dla społeczeństw (White, Shin, 2017). Ożywienie w edukacji charakteru wiązano zatem m.in. z narastaniem licznych problemów wychowawczych, zdarzeń typu przemoc szkolna (Nash, 1988; Pritchard, 1988; Lockwood, 1988; Prestwich, 2004). Badania wskazywały, że znaczna większość rodziców, edukatorów, obywateli dostrzegała potrzebę programów wspierających kształtowanie charakterów moralnych. Przejawiano nadzieję na przeciwdziałanie – jak niektórzy określali – fali moralnego zachwiania w życiu zbiorowym, a nawet moralnego upadku (*moral decline*). Dlatego znaczna część szkół angażowała się w realizację programów typu *Character's Counts!*, czy *Ethics Curriculum for Children* (Pritchard, 1988)¹⁷.

Pod koniec lat 90. XX w. niemal wszystkie stany posiadały programy kształcenia w zakresie edukacji charakterów. Powstawały akty prawne wymagające tego od szkół (Milson, 2000: 89). Rosła liczba organizacji rozwijających i upowszechniających *curriculum* dla zajęć z edukacji moralnej (Person et al., 2009: 1)¹⁸. Na poziomie stanów wzmacniano przedsięwzięcia na rzecz edukacji moralnej. W stanie Północnej Karoliny uchwalono Student Citizen Act (2001), w którym założono wsparcie dla edukacji moralnej w szkołach publicznych.

Ruch edukacji charakteru był silnie zinstytucjonalizowany, miał swoich liderów na czele z Thomasem Lickoną, psychologiem rozwojowym (Clarck, 2008: XXXV). Ruchowi moralnej edukacji towarzyszyło często hasło Martina Luthera Kinga, Jr. *"Intelligence plus character – that is the goal of true education"*. Kolejne administracje angażowały się w finansowanie programów edukacji moralnej (republikańskie i demokratyczne). Na podstawie ustawy Improving America's Schools Act z 1994 r. rząd powołał *"Partnerships in Character Education Pilot Project"*. W jego ramach rząd finansował wiele programów szkolnych w 45 stanach. Ustawa określała, jakie cechy uczniów powinny być doskonałe w trakcie realizacji programów w szkołach¹⁹. Środki publiczne dostawały te organizacje, których programy zakładały włączanie rodziców, uczniów, członków lokalnej społeczności w fazę projektowania i implementowania działań. Szkoły uzyskiwały certyfikaty szkoły z charakterem (Schools of

¹⁷ Wypracowany przez Heartwood Institute.

¹⁸ https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCR-CharacterEducation_FINAL_27Feb2015.pdf; <http://characterfirsteducation.com/c/about.php>

¹⁹ W ustawie Improving America's Schools Act of 1994: „...incorporate the following elements of character: (A) Caring. (B) Civic virtue and citizenship. (C) Justice and fairness. (D) Respect. (E) Responsibility. (F) Trustworthiness. (G) Any other elements deemed appropriate by the members of the partnership”.

Character Certification²⁰)²¹. Prezydenci USA np. wspierali przedsięwzięcie pod nazwą „Narodowy tydzień: charakter się liczy”²². W 2017 r. Senat ogłosił rezolucję na ten temat²³. Wiele działań odwoływało się do tego, co powiedział prezydent Theodore Roosevelt: „w dłuższym terminie charakter jest decydującym czynnikiem w życiu zarówno jednostki, jak i narodu”²⁴.

Polskie tradycje oświatowe

Z kolei w polskiej tradycji oświatowej czy raczej jej praktyce, w porównaniu z krajami anglosaskimi, szkoły rozumiane były bardziej jako instytucje służące transmisji wiedzy, a nie formowania postaw moralnych. Przykładem jest to, że podstawa programowa była zwykle uważana za przeładowaną, co nie pozostawia miejsca i czasu na realizowanie celów wychowawczych (NIK, 2018: 42; Pracownia, 2019: 19; Kopińska, 2018: 150; Chrupek, 1924: 45; Grabski, 1929: 9, 14).

Lucjan Zarzecki, pedagog, pisał: „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 (Zarzecki, 1919: 28). Znaczenie miał brak państwowości i zdolności do zarządzania szkolnictwem. Młodzież nie otrzymywała odpowiednio silnego wsparcia w kształtowaniu właściwej formacji moralnej. Nie uzyskała potencjału wewnętrznego, który umożliwiłby jej angażowanie się w przedsięwzięcia społeczne, wyższą kulturę duchową i moralną (Zarzecki, 1919: 29). Przedmiotem dodatkowych analiz powinien być wpływ na postawy młodzieży nurtów ze strony tradycyjnej, ludowej religijności czy ruchów antykościelnych itp.

W Polsce – z uwagi na rozbiory – miał miejsce specyficzny proces kształtowania agendy edukacyjnej. Upadek państwa spowodował, że edukacja moralna w rozumieniu anglosaskim miała historycznie niższy priorytet wobec innych czynników. Wiele danych wskazuje, że w licznych środowiskach za kluczowe uznawano kształtowanie postaw patriotycznych, czyli postaw gotowości do czynnej walki za państwo i naród. Mniejszy nacisk kładziono na postawy odpowiedzialności wobec jednostek (jakość

²⁰ <https://characterplus.org/schools-of-character/>

²¹ Raport o rządowych programach z lat 1995–2001 – U.S. Department of Education Office of Safe and Drug-Free Schools (2008). Partnerships in Character Education State Pilot Projects, 1995–2001 Lessons Learned.

²² <https://charactercounts.org/character-showcase/>

²³ <https://b3vj2d40qhgsjw53vra221dq-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2017/10/CHARACTER-COUNTS-WEEK-2017.pdf>

²⁴ *“Character, in the long run, is the decisive factor in the life of an individual and of nations alike”.*

wzajemnych relacji) (Suchodolski, 1983; Łempicki, 1936). Innymi słowy, w przeszłości problematyka moralna była wtórna wobec dążeń niepodległościowych. B. Suchodolski pisał, że wychowanie patriotyczne zastąpiło wychowanie do właściwych relacji społecznych (Suchodolski, 1983: 325).

Z kolei w okresie międzywojennym szkoły również nie posiadały silnej agendy wychowania moralnego, jakkolwiek stawiano przed nimi cele wychowania moralnego (Nawroczyński, 1938; Kabzińska). W okresie PRL oficjalna doktryna moralności socjalistycznej była uznawana za element indoktrynacji. Jej oddziaływanie było ograniczone. Z kolei po 1990 r. również wytworzyła się sytuacja niesprzyjająca pełnieniu przez szkoły funkcji wychowawczych. Szkoły odrzuciły zasady „moralności socjalistycznej”, ale jednocześnie nie przyjęły wprost określonych zasad. Powstała próżnia. Mogło się wydawać, że wprowadzenie lekcji religii do szkół jest tą nową treścią moralną w szkołach. Jak to ujął Michał Federowicz, (...) „wobec faktu, że nowe pluralistyczne społeczeństwo nie ustanowiło konsensusu oświatowego, czyli nie określono, na co szkoła ma przyzwolenie w kwestiach wychowawczych, szkoła – mając tradycję unikania trudnych sytuacji – chętnie pozbyła się funkcji wychowawczej”²⁵. Stefan Konstańczak (2016) twierdzi, że po 1989 r. edukacja moralna została zepchnięta na margines. Adam Niemczyński i Małgorzata Niemczyńska wskazywali na to, że edukacja, w tym kultura moralna szkół, były nieadekwatne wobec jej interesariuszy, ich potrzeb i wartości, jakie żywią (1992). Alina Rynio (1996: 91) pisała o częstym kwestionowaniu u nas wychowawczej funkcji szkoły.

Można uzasadnić tezę, że problematyka edukacji moralnej w systemie oświaty w Polsce po przełomie 1990 r. nie zajęła wysokiego miejsca w agendzie edukacyjnej. Dotyczy to również agendy akademickiej (zainteresowania tym zagadnieniem uczonych). Świadczy o tym mała liczba publicznych dyskusji na ten temat, poza wyjątkami²⁶ 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 2019 r. 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 priorytetów²⁷. Z kolei dokument strategiczny rządu z 2005 r. mówi tylko o narastaniu

²⁵ Głos sformułowany podczas dyskusji panelowej zamieszczonej w bieżącym numerze *Studiów z Polityki Publicznej*.

²⁶ Do wyjątków można uznać wydanie specjalne *Magazynu Filozofuj!* (2017, 5) poświęcone edukacji moralnej.

²⁷ <https://www.gov.pl/web/edukacja/rusza-ja-wojewodzkie-okragle-stoly-edukacyjne>

potrzeb wychowawczych, zagrożeniach wychowawczych, przemianach w obyczajowości i postawach (MENiS, 2005: 28)²⁸.

Za pewną odmianę EM można uznać wprowadzenie do systemu oświaty od 1990 r. lekcji religii, a także etyki. Mają one jednak odmienny profil niż EM w krajach anglosaskich. Nie było i nie jest wiadome, 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 religii²⁹.

Z kolei w przypadku etyki zajęcia z tego przedmiotu prowadzone są w 12,56% szkół i do tego dla dość małego odsetka ich uczniów³⁰ (znaczący wzrost liczby szkół dopiero w ostatnich latach) (Madalińska-Michalak, Jeżowski, Więśław, 2017: 40–45). Brakuje danych wskazujących, jaka część nauczycieli prowadziła te lekcje według określonego w literaturze przedmiotu wzorca czy modelu.

Uczeni wskazują, że problematyka moralna jest generalnie słabo zakorzeniona w praktyce szkolnej. M.M. Tytko pisze o zaniedbanej sferze we współczesnej edukacji publicznej (Tytko, 2016: 296). Podkreśla, że wprawdzie dostępne są teksty o problematyce charakteru i wychowania moralnego, ale pomija się je w praktyce szkolnej i pozostają nieznane dla wychowawców. D. Czyżowska i N. Czyżowska wskazują, że o ile dużą uwagę przyciągają zagadnienia związane z treścią programów nauczania, to znacznie mniej mówi się o edukacji moralnej (Czyżowska, Czyżowska, 2018). Padają głosy o kryzysie całego procesu wychowania (Osiał, 2012: 271; Zarzecki, 2012). Mariusz Zemło (2006: 43), podsumowując badania, pisze, że szkoła poniosła fiasko w sferze kształtowania postaw. Zdaniem większości przebadanych uczniów, nauczyciele nie posiadają skutecznych instrumentów wychowania w przypadku nagannych zachowań (agresja wśród uczniów, wulgaryzmy, uzależnienia) (Zemło, 2006:42). Szkoły nie realizują zadań wychowawczych. Nauczyciele tracą wolę aktywności i kreatywności. Wybierają strategie przeczekania. Stąd na znaczną skalę występuje w szkole problem agresji (potwierdza to 70% uczniów³¹).

Edukacja moralna jest ciekawym przykładem swoistej ewolucji, jakiej ulega polityka publiczna. Tradycyjnie kojarzona była często z działaniami państwa, które dotyczą zwykle wielkich, kosztownych przedsięwzięć związanych z infrastrukturą, dużymi

²⁸ Podobna sytuacja była w zakresie dokumentu Rządowy program rozwoju edukacji na obszarach wiejskich na lata 2007–2013(2007).

²⁹ Przykładem może być podręcznik do klasy V szkoły podstawowej (Łabendowicz, 2005).

³⁰ <https://filozofuj.eu/etyka-i-filozofia-w-szkole-krytyczne-myslenie-oparte-na-wiedzy-wywiad-z-jackiem-frydrychem/>

³¹ Badania młodzieży z Białegostoku (2005) ze szkół ponadpodstawowych (1600 uczniów).

systemami społecznymi i ekonomicznymi (np. system emerytalny, zdrowia, wsparcie przedsiębiorczości, system kształcenia itp.). Są to zwykle działania wymagające stworzenia skomplikowanych ram prawnych, wyrafinowanego procesu programowania i implementowania, wyasygnowania dużych kwot, zaplecza eksperckiego itp.

Tymczasem w ostatnich dekadach działania publiczne zaczynają obejmować specyficzną sferę coraz mniej uchwytnych wymiarów. Dotyczą one współkształtowania ludzkich zachowań, postaw, sposobów radzenia sobie z codziennymi sprawami. Okazuje się bowiem, że sfera oddziaływania szkół na postawy moralne czy szerzej oddziaływania na cechy charakteru uczniów, ma znaczenie dla zdolności szkół do osiągania przypisanych im zadań. Badania wskazują, że jest takie sprzężenie. Przede wszystkim istnieją korelacje między nauczaniem w sferze zagadnień moralnych a postawami uczniów (Hart, Matsuba, Atkins, 2008: 484–499).

Polityka publiczna musi zatem rekonfigurować swoje ramy koncepcyjne. Chcąc współkształtować ludzkie postawy, musi się zastanowić, jak to robić przy założeniu, że nie może być propagandą ani odbierać wolności. Stąd powstała rozległa wiedza oparta na koncepcji bodźców/bodźcowania jako istotnego i skutecznego narzędzia implementowania programów i polityki publicznej. To podejście zakłada znaczenie tzw. „miękkich mechanizmów”, które wywierają wpływ na decyzje/wybory zachowań i postaw, które podejmują zarówno instytucjonalni interesariusze, jak i obywatele.

Bibliografia

- Arthur, J. (2003). *Education with Character: The Moral Economy of Schooling*. London: Routledge.
- Arthur, J., Revell, L. (2007). Character education in schools and the education of teachers. *Journal of Moral Education*, 36(1): 79–92.
- Arthur, J., Carr, D. (2013). Character in learning for life: a virtue-ethical rationale for recent research on moral and values education. *Journal of Beliefs & Values*, 34(1): 26–35.
- Arthur, J., O'Shaugnessy, J. (2014). *Character and Attainment: Does Character Education make the grade?* Birmingham: Jubilee Centre for Character and Virtues.
- Barrow, R. (2007). *An Introduction to Moral Philosophy and Moral Education*. Routledge.
- See, B.H., Arthur, J. (2011). The potential role of schools and teachers in the character development of young people in England: perspectives from pupils and teachers. *Evaluation & Research in Education*, 24: 2, 143–157.
- Best R. (red.) (2000). *Education for spiritual, moral, social and cultural development*. London: Continuum.
- Chrupek, W. (1924). *O reformę wychowania moralnego w naszej szkole*. Warszawa: Towarzystwo Wydawnicze „IGNIS” (E. WEN DE i S-k a).
- Czyżowska, D., Leśniak, A. (2011). Możliwości kształtowania charakteru uczniów w ocenie nauczycieli. *Psychologia Rozwojowa*, 2(16): 53–66.

- Czyżowska, D., Czyżowska, N. (2018). Edukacja moralna, czyli o sposobach wspierania rozwoju moralnego uczniów. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 2(34): 27–39.
- Franci, L.J. (2001). *The Values Debate: A Voice from the Pupils*. Routledge.
- Grabski, W. (1929). *Kultura wsi polskiej i nauczanie powszechne*. Warszawa: Nakładem Księgarni F. Hoesicka.
- Halstead, J.M., McLaughlin H.T. (1999). *Education in morality*. London and New York: Routledge.
- Hart, D., Matsuba, M.K., Atkins, R. (2008). The moral and civic effects of learning to serve, w: L. Nucci, D. Narvaez (red.), *Handbook on Moral and Character Education*: 484–499. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heckman, J.J., Humphries, J.E., Kautz, T. (2015). *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life*. Chicago: University of Chicago Press.
- Heckman, J.J., Kautz, T. (2012). Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics*, 19(4): 451–464.
- Howard, W.R., Berkowitz, M.W., Schaeffer, F.E. (2004). Politics of Character Education. *Educational Policy*, 18(1): 188–215.
- Kabzińska, Ł. (2000). *Recepcja poglądów J. Deweya w polskiej pedagogice okresu międzywojennego*.
- Katz, M.B. (1987). *Reconstructing American Education*, Harvard University Press.
- Kohn, A. (1997). How Not to Teach Values. A Critical Look at Character Education. *Phi Delta Kappan*, 78(6): 428–39.
- Konstańczak, S. (2016). Concepts of moral education in Poland. *Ethics & Bioethics* (in Central Europe), 6 (1–2): 59–68.
- Kopińska, V. (2018). Zmiana polskich podstaw programowych kształcenia ogólnego w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich. Analiza krytyczna. *Parezja*, 1(9).
- Kristjánsson, K. (2013). Ten myths about character, virtue and virtue education – plus three well-founded misgivings. *British Journal of Educational Studies*, 61(3): 269–287.
- Lapsley, K.D., Yeager, D. (2013). *Moral-Character Education*. In *Handbook of Psychology* (2ed edition), W. Reynolds, G. Miller (red.). New York: John Wiley and Sons Inc.
- 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., Schaps, E., Lewis, C. (1995). *Eleven principles of effective character education*. Washington, D.C.: Character Education Partnership.
- Łabendowicz, S. (red.) (2005). *Umiłowani w Jezusie Chrystusie*. Radom.
- Łempicki, S. (1936). *Polskie tradycje wychowawcze*. Warszawa: Związek Nauczycielstwa Polskiego, Nasza Księgarnia.
- Madalińska-Michalak, J., Jeżowski J.A., Więśław, S. (2017). *Etyka w systemie edukacji w Polsce*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Marshall, L., Rooney, K., Dunatchik, A., Smith, N. (2017). *Developing Character Skills in Schools. Quantitative Survey*. NatCen Social Research. Department of Education, UK.
- Narvaez, D., Khmelkov, V., Vaydich, J.L., Turner, J.C. (2008). Measuring teacher selfefficacy for moral education. *Journal for Research in Character Education*, 6(2): 3–13.

- National Forum for Values in Education and the Community (1999), *Qualifications and Curriculum Authority. The National Curriculum Primary/Secondary Teachers' Handbook*.
- Nawroczyński, B. (1938). *Program szkolny*. Warszawa–Wilno: Nasza Księgarnia.
- NatCen (2017). Developing character skills in schools. Summary report. Social Research & the National Children's Bureau Research and Policy Team, Department for Education.
- Noddings, N. (2005). Care and Moral Education. In Critical social issues in American education, w: H. Svi Shapiro, D.E. Purpel (red.), *Democracy and Meaning in a Globalizing World Third Edition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ofsted (2018). *School inspection handbook. Handbook for inspecting schools in England under section 5 of the Education Act 2005*. Manchester.
- Osiał, W. (2012). Misja wychowawcza lekcji religii w szkole. *Warszawskie Studia Teologiczne* XXV/2: 269–280.
- Peterson, A., Lexmond, J., Hallgarten, J., Kerr, D. (2014). *Schools with Soul: A new approach to Spiritual, Moral, Social and Cultural Education*. RSA.
- Pracownia Badań i Innowacji Społecznych Stocznia (2019). Narada Obywatelska o Edukacji. Wstępne podsumowanie, www.naradaobywatelska.pl
- Rich, J.M. (1991). The conflict in moral education: Teaching principles or virtues? *Clearing House*, 64/5.
- Rynio, A. (1996). Szkoła w wychowaniu moralnym. *Roczniki Nauk Społecznych*, t. XXIV, zeszyt 2.
- Rządowy program rozwoju edukacji na obszarach wiejskich na lata 2007–2013 (2007). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Santrock, W.J. (2017). *Educational Psychology* (6th edition). New York: McGraw-Hill Education.
- School Curriculum and Assessment Authority (1995). *Spiritual and Moral Development*. SCAA Discussion Papers: No. 3. London: SCAA.
- Suchodolski, B. (1983). Społeczeństwo wychowujące – rzeczywistość i nadzieje, w: *Wychowanie i strategie życia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Tytko, M.M. (2016). Wychowanie moralne – kształcenie charakteru dziecka (ujęcie realistyczne). *Polska Myśl Pedagogiczna*, 2: 295–310.
- Winch, C., Gingell, J. (2008). *Philosophy of education. The Key Concepts* (second edition). Routledge.
- White, C., Gibb, J., Lea, J., Street, C. (2017). *Developing Character Skills in Schools. Qualitative case studies*. Final report – August 2017. NCB Research and Policy Team. Department of Education, UK.
- Vardin P.A. (2003). Character education in America. *Montessori Life*, 15(2): 32–34.
- 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.