

A c t a Universitatis Lodziensis

FOLIA PHILOSOPHICA
ETHICA – AESTHETICA – PRACTICA

43
2023

Etyka w szkole – od religii do edukacji etycznej i obywatelskiej

pod redakcją
Joanny Miksy

A c t a
Universitatis
Lodziensis

FOLIA PHILOSOPHICA
ETHICA - AESTHETICA - PRACTICA

43
2023



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

A c t a Universitatis Lodziensis

FOLIA PHILOSOPHICA
ETHICA - AESTHETICA - PRACTICA

43
2023

Etyka w szkole – od religii do edukacji etycznej i obywatelskiej

pod redakcją
Joanny Miksy

 **WYDAWNICTWO**
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO
Łódź 2023

 **COPE**
Member since 2019
JM14485

Redaktor naczelny

Andrzej M. Kaniowski

Międzynarodowa Rada Naukowa

Jan C. Joerden (European University Viadrina, Frankfurt (Oder)), *Antonio Remesar* (University of Barcelona), *Gunnar Skirbekk* (University of Bergen), *Richard Shusterman* (Florida Atlantic University), *Florian Steger* (Universität Ulm), *Richard Wolin* (City University NY)

Rada Programowa

Marek Gensler (Uniwersytet Łódzki), *Piotr Gutowski* (Katolicki Uniwersytet Lubelski)
Marzenna Jakubczak (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie)
Marek Kozłowski (Uniwersytet Łódzki), *Roman Kubicki* (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), *Józef Piórczyński* (Prof. em. Uniwersytetu Łódzkiego)

Redakcja naukowa numeru

Joanna Miksa

Sekretarz redakcji

Agnieszka Rejniak-Majewska

Redaktor inicjujący

Katarzyna Smyczek

Skład i łamanie

Wioletta Kazimierska-Jerzyk, Jędrzej Janicki, Bartosz Pokorski

Korekta techniczna

Elżbieta Rzymkowska

Projekt okładki

efectoro.pl agencja komunikacji marketingowej

Publikacja recenzowana. Lista recenzentów dostępna jest na stronie internetowej pisma

https://czasopisma.uni.lodz.pl/philosophica/_recenzenci_

© Copyright by Authors, Lodz 2023

© Copyright for this edition by University of Lodz, Lodz 2023

ISSN 0208-6107

e-ISSN 2353-9631

Wydrukowano z gotowych materiałów dostarczonych do Wydawnictwa UŁ

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.11388.24.0.Z

Ark. druk. 7,625

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-237 Łódź, ul. Jana Matejki 34A

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 635 55 77

SPIS TREŚCI

Joanna Miksa , <i>Wstęp. Etyka w szkole – od religii do edukacji etycznej i obywatelskiej</i>	7
Joanna Madalińska-Michalak , <i>Etyka jako przedmiot nauczania w szkole w Polsce</i>	13
David Carr , <i>Etyka wartości, edukacja moralna i nauczanie etyczne</i>	31
Joanna Miksa , <i>Przedmiot obywatelstwo (Citizenship) jako forma edukacji etycznej w Wielkiej Brytanii</i>	45
Francisco T. Baciero Ruiz , <i>Jaką rolę powinna odgrywać edukacja emocjonalna w wychowaniu moralnym?</i>	75
Natascha Kienstra , <i>Metody nauczania w edukacji etycznej w Holandii</i> ...	95
Tomás Domingo Moratalla , <i>Edukacja obywatelska a miejsce religii w szkole. Obserwacje z perspektywy doświadczeń w Hiszpanii</i>	107

ETYKA W SZKOLE – OD RELIGII DO EDUKACJI ETYCZNEJ I OBYWATELSKIEJ

Prezentowany Czytelnikom tematyczny numer czasopisma *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Philosophica. Ethica – Aesthetica – Practica* nosi tytuł „Etyka w szkole – od religii do edukacji etycznej i obywatelskiej” i zawiera teksty poświęcone nauczaniu etyki w Polsce i w Europie. Jest to zagadnienie, którego złożoności na ogół sobie nie uświadamiamy. Wymaga ono bowiem nie tylko znajomości prawa oświatowego, ale i także realiów kulturowo-obyczajowo-politycznych. Zebrane tutaj teksty przybliżają wybrane aspekty tych zagadnień.

W niektórych krajach europejskich, w tym także w Polsce, istnieje oddzielny przedmiot etyka czy też wychowanie moralne lub filozofia praktyczna. W krajach języków romańskich, takich jak uwzględniona w tym numerze Hiszpania, zajęcia z etyki realizowane są pod nazwą edukacji obywatelskiej. Przegląd doświadczeń europejskich pokazuje, że zainteresowanie edukacją etyczną w szkołach jest zjawiskiem o stosunkowo krótkiej tradycji, a to ze względu na fakt, iż w Europie – tradycyjnie – wychowanie moralne było w szkole cedowane na zajęcia z religii. Chodziło przy tym o przedmioty pomyślane jako katechizacja, czyli nauczanie skierowane do wiernych. Działo się tak z kilku powodów. Przede wszystkim, rozwój administracji państwowej i rozwijanie się szkolnictwa finansowanego z podatków zostało poprzedzone okresem, w którym szkoły prowadzone były przez kościoły różnych wyznań. Ponadto postępujący w nowożytności proces sekularyzacji stosunkowo późno przełożył się na zakwestionowanie obecności religii w szkołach. Wylomem było z pewnością powstanie laickiej szkoły republikańskiej w latach 80. XIX wieku we Francji. Jednak dopiero w połowie XX wieku możemy mówić o sytuacji, w której obecność zajęć z religii pomyślanych jako katechizacja przestała być powszechnie akceptowana lub przynajmniej niekwestionowana. Złożyły się na to następujące czynniki. Przede wszystkim jedną z postaci sekularyzacji kultury stała się prywatyzacja religii, a więc zjawisko opisane przez niemieckiego socjologa Thomasa Luckmanna jako sytuacja, w której osoby wierzące realizują



swoją potrzebę wiary czy duchowości z pominięciem instytucji, w tym kościołów. Ponadto zaczęła rosnąć liczba ludności deklarująca się jako indyferentna religijnie. Dodatkowo w wielu krajach europejskich skład wyznaniowy ludności stał się zbyt zróżnicowany, by obecność zajęć konfesyjnych w publicznej szkole pozostawała uzasadniona. Działo się tak początkowo z powodu postępowania procesu dekolonizacji i napływu pracowników z krajów innych niż europejskie w okresie powojennego boomu gospodarczego. Największą napływową grupę wyznaniową stanowili wyznawcy islamu, stąd przestało być zasadne założenie, że uczniowie powinni chodzić na zajęcia z religii w szkole w sytuacji, kiedy są to zajęcia z religii chrześcijańskiej.

Wobec zarysowanych tu krótko zmian można było wybrać kilka rozwiązań na styku edukacji i religii. Przede wszystkim same zajęcia z religii zaczęły ewoluować w stronę przedmiotów pomyślanych jako religioznawstwo czy wiedza o różnych wyznaniach. Można też było poprzestać na organizowaniu zajęć pomyślanych jako katechizacja obowiązkowa dla większości uczniów i pozostawić przedstawicieli niechrześcijańskich wyznań bez zajęć z religii w szkole. Jeszcze innym rozwiązaniem było uznanie szkoły za przestrzeń świecką i rezygnacja z prowadzenia oddzielnych zajęć z zakresu wychowania moralnego. Z czasem zaczęto jednak rozważać możliwość prowadzenia zajęć z etyki. Opracowanie projektu lekcji z etyki okazało się nie lada wyzwaniem dla każdego z krajów, który podjął się tego wysiłku. Warto jednak podkreślić w tym miejscu, że proces wprowadzania edukacji etycznej do szkół poszczególnych krajów europejskich stanowił odzwierciedlenie przemian zachodzących w społeczeństwach europejskich na wielu poziomach. Należy bowiem uwzględnić procesy przemiany kultury europejskiej i procesy sekularyzacji oraz przemiany społeczne i demograficzne zachodzące po 1945 roku.

Wprowadzenie zajęć z etyki do szkół oznacza szereg decyzji do podjęcia. Zacząć należy od kwestii organizacyjnych. Etyka najczęściej jest przedmiotem fakultatywnym, choć w krajach języków romańskich, gdzie realizowana jest w postaci edukacji obywatelskiej, ma charakter obligatoryjny. Poza określeniem ram prawnych funkcjonowania etyki w szkole wyzwaniem jest zapewnienie samej kadry do prowadzenia przedmiotu, na który często przeznaczona jest stosunkowo mała liczba godzin i stąd bywa nauczany przez nauczycieli innych przedmiotów. Kolejnym wyzwaniem jest podjęcie decyzji o treściach nauczania przewidzianych dla przedmiotu etyka. Zajęcia etyki mogą służyć przekazywaniu wiedzy, ale można też spodziewać się, że w ramach tego przedmiotu będzie się kształtować postawy, których określenie jest następnym zadaniem dla twórców podstaw programowych. Bazą programu nauczania etyki może być etyka filozoficzna, ale niewykluczone jest także uwzględnienie osiągnięć innych dyscyplin naukowych, takich jak na przykład socjologia lub psychologia. Etyka może też przybrać kształt edukacji obywatelskiej, gdzie za źródło wartości przyjmuje się tradycję praw człowieka, tak jak ma to miejsce w krajach języków

romańskich. Wprowadzenie zajęć z etyki stanowi też okazję do prowadzonej w przestrzeni publicznej dyskusji na temat wartości czy też zasad, które są uważane za podstawowe dla wszystkich członków społeczności, ale edukacja etyczna stale też zagrożona jest upolitycznieniem. O jej kształcie decydują nauczyciele, przedstawiciele świata naukowego i politycy, jasne jest więc, że ryzyko częstej i nadmiernej ingerencji zwłaszcza tych ostatnich jest permanentnym zagrożeniem w przypadku zajęć z etyki.

Zawarte w tym tomie teksty stanowią wyraz poszukiwań i dylematów, w których mogą się odnaleźć przedstawiciele różnych krajów. Cztery spośród pięciu tekstów zebranych w niniejszym tomie są rozszerzonymi wersjami referatów zaprezentowanych na dwóch konferencjach zorganizowanych w latach 2016 i 2017 przez Katedrę Etyki UŁ, a które poświęcone były edukacji etycznej w Polsce i w Europie. Pierwsza z nich odbyła się w dniach 27–28 maja 2016 roku i została zorganizowana pod hasłem „Ethical Education/ Ethische Bildung/ Edukacja etyczna”. Jej współorganizatorem było Międzynarodowe Stowarzyszenie Nauczycieli Filozofii (*Association Internationale des Professeurs de Philosophie* (AIPPh)), które powstało w 1964 roku w celu umożliwienia współpracy nauczycieli filozofii z różnych krajów. Uczestnicy konferencji zaprezentowali ogółem 28 referatów, 10 z nich zostało przedstawionych przez gości z Niemiec, Belgii, Holandii, Słowacji, Hiszpanii i Wielkiej Brytanii. Druga z konferencji odbyła się 16 grudnia 2017 roku i została zorganizowana pod hasłem „Modele edukacji etycznej i kierunki ich rozwoju/ Models of moral education and their further development”. Była to także międzynarodowa konferencja z udziałem referentów z Hiszpanii, Portugalii i Finlandii. Spotkanie odbyło się w Warszawie, a jego organizatorem obok Katedry Etyki UŁ była Katedra Dydaktyki i Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego. W ramach tego spotkania zorganizowano warsztaty dydaktyczne dla nauczycieli, wygłoszone zostały wykłady gości zagranicznych oraz zaprezentowane zostały referaty nauczycieli etyki i wykładowców akademickich.

Te dwa spotkania licznego grona nauczycieli i naukowców zajmujących się edukacją etyczną uświadomiły ich uczestnikom, że wiele spośród problemów, z którymi spotykają się na co dzień, jest niezwykle podobnych pomimo faktu, że pochodzą oni z krajów o różnych tradycjach. Zwróciliśmy się do Autorów z prośbą o rozwinięcie ich wystąpień i przedstawienie wniosków, ufając że mogą okazać się inspirujące dla osób zainteresowanych nauczaniem etyki, reformowaniem programów nauczania, jak i osobistym rozwojem.

Tom otwiera artykuł prof. Joanny Madalińskiej-Michalak poświęcony polskim doświadczeniom w zakresie nauczania etyki („Etyka jako przedmiot nauczania w szkole w Polsce”). W tekście znajdują się szczegółowe informacje na temat regulacji prawnych dotyczących obecności etyki w szkole oraz rzeczywistej dostępności tego przedmiotu i obecności w szkołach w latach 2006–2015. Jest to okres, kiedy etyka z przedmiotu możliwego, obecnego jako

zagwarantowana w prawie alternatywa dla religii, staje się częścią szkolnej rzeczywistości, a to dzięki zainteresowaniu uczniów i ich rodziców oraz zaangażowaniu nauczycieli uczących najczęściej innych przedmiotów, którzy zdecydowali się na poprowadzenie zajęć z dodatkowego przedmiotu.

Kolejny tekst to artykuł prof. Davida Carra, emerytowanego wykładowcy z University of Edinburgh i badacza w Jubilee Centre for Character and Virtue w Birmingham. Autor zawarł w nim propozycję wykorzystania klasycznej tradycji filozoficznej, a konkretnie tradycji starożytnej etyki cnoty jako podstawy dla programu nauczania etyki. Artykuł jest jednocześnie głosem na rzecz obecności edukacji etycznej w szkołach, ponieważ w Wielkiej Brytanii zasadniczo nie ma obowiązkowych zajęć z etyki filozoficznej. Bez wątplenia za jedną z form edukacji etycznej w tym kraju można uznać edukację religijną (*Religious Education*), w której uwzględnia się refleksję nad wartościami wspólnymi różnym religiom. Warto dodać, że przedmiot ten ma charakter obligatoryjny, a to dzięki niekonfesyjnemu charakterowi tych zajęć, w programie których uwzględnia się także duchowość osób deklarujących się jako indyferentne religijnie bądź ateści. Warto dodać, że idea edukacji moralnej opartej na dziedzictwie etyki cnoty, która zawarta jest w tekście prof. Carra, stanowi element szerszego projektu, jakim jest działalność Jubilee Centre for Character and Virtues działającego przy Birmingham University. Cechą szkolnictwa w Wielkiej Brytanii jest duża autonomia poszczególnych centrów edukacyjnych i silna obecność sektora prywatnego przy stosunkowo niskiej, jak na warunki europejskie, ingerencji centralnych władz oświatowych w program nauczania poszczególnych szkół. Obecność edukacji etycznej w brytyjskich szkołach jest jedną z możliwych opcji i może wynikać z oddolnych inicjatyw podejmowanych w szkołach i inicjowanych przez środowiska akademickie. Przedstawiony w tomie artykuł jest wyrazem propagowanego przez Jubilee Centre programu edukacji moralnej w szkołach. Za inną formę edukacji etycznej w Wielkiej Brytanii można uznać przedmiot obywatelstwo (*Citizenship*), wprowadzony do programu kształcenia szkół państwowych w 2002 roku. Geneza wprowadzenia tego przedmiotu i jego kształt jest tematem artykułu Joanny Miksy zatytułowanego „Przedmiot obywatelstwo (*Citizenship*) jako forma edukacji etycznej w Wielkiej Brytanii”.

Autorem czwartego artykułu jest prof. Francisco Baciero Ruiz z Universidad de Salamanca, który przedmiotem swojego zainteresowania uczynił miejsce edukacji emocjonalnej, jaką można skutecznie realizować w ramach edukacji moralnej na lekcjach etyki. W tekście tym pojawia się pomysł wykorzystania wiedzy zaczerpniętej z psychologii na zajęciach z etyki, co jest jedną z możliwych, a zarazem bardzo interesujących dróg, jakimi można podążać w projektowaniu programu tego przedmiotu, tradycyjnie zdominowanego przez treści zaczerpnięte z historii etyki jako dyscypliny filozoficznej.


Dopełnieniem artykułów są dwa teksty formułujące konkretne postulaty i opisujące konkretne metody. Pierwszy z nich to tekst „Edukacja obywatelska a miejsce religii w szkole. Obserwacje z perspektywy doświadczeń w Hiszpanii” autorstwa prof. Tomasa Domingo Moratalli (podówczas pracownika Universidad Complutense de Madrid, a obecnie wykładowcy Universidad Nacional de Educación a Distancia w Hiszpanii). Artykuł zawiera omówienie losów przedmiotu etyka w hiszpańskich szkołach od momentu wprowadzenia tego typu zajęć po śmierci generała Franco i upadku dyktatury aż do czasów wprowadzenia obowiązkowego przedmiotu edukacja obywatelska przez rząd José Rodrigueza Zapatero. Tekst ten jest niesłychanie pouczający, ponieważ daje wgląd w skalę trudności, jakie mogą towarzyszyć samemu procesowi wprowadzania edukacji etycznej do szkół, ze szczególnym uwzględnieniem roli polityków. Zawiera także jasno sformułowane postulaty zmian w podejściu etyki jako przedmiotu nauczania.

Autorką ostatniego tekstu tomu jest Natascha Kienstra, która aktualnie pracuje jako wykładowca w Tilburg University w Holandii. W artykule pod tytułem „Metody nauczania w edukacji etycznej w Holandii” autorka zadaje pytanie o powody, które składają się na skuteczność procesu dydaktycznego na lekcjach etyki. Wnioski przedstawione w tekście prof. Kienstry są zapisem jej doświadczeń i pracy w obszarze dydaktyki etyki. Za szczególnie ważne należy uznać zwrócenie uwagi na pracę i rolę samych nauczycieli etyki w procesie nauczania. W debatach na temat edukacji etycznej można znaleźć wiele głosów poświęconych celom i programowi nauczania etyki, cennym wydaje się być zatem zapoznanie się z wypowiedzią poświęconą samym nauczycielom.

Wszystkim Autorkom i Autorom pragnę podziękować za ich wkład i zaangażowanie oraz życzliwość, z jaką przyjęli zaproszenie do pracy nad niniejszym tomem. Mam nadzieję, że przedstawione materiały okażą się inspirujące i zachęcą Czytelników do udziału w dyskusji o przyszłości edukacji etycznej.

Joanna Miksa

Joanna Madalińska-Michalak

 <https://orcid.org/0000-0001-9980-6597>

Uniwersytet Warszawski
j.madalinska@uw.edu.pl

ETYKA JAKO PRZEDMIOT NAUCZANIA W SZKOLE W POLSCE

Streszczenie

Artykuł prezentuje cząstkowe wyniki ogólnopolskich badań, poświęconych nauczaniu etyki. Omawia miejsce etyki w polskim systemie szkolnictwa i tendencje rozwojowe widoczne od momentu jej wprowadzenia (1991). Analizie poddano akty prawne z poziomu ustaw, rozporządzeń Ministra Edukacji Narodowej oraz, uzupełniająco wobec aktów prawnych, orzeczenia Trybunału Konstytucyjnego, regulujące zasady nauczania przedmiotu etyka oraz jego oceniania. Ważnym aspektem tych regulacji, ze względu na ich praktyczne konsekwencje, jest lokowanie etyki jako alternatywy dla przedmiotu religia. Przeanalizowane zostały również dane statystyczne, pozwalające w skali ogólnopolskiej ocenić rozwój zainteresowania przedmiotem etyka – przyrost liczebności szkół, w których realizowany jest przedmiot etyka, w zależności od etapu kształcenia oraz rodzaju szkoły, a także przyrost etatów przeliczeniowych przypadających na nauczycieli etyki. Ten ostatni wzrost, choć od roku 2014 skokowy, jest mimo wszystko w liczbach bezwzględnych niewielki; etyka pozostaje nadal przedmiotem niszowym. Na przestrzeni lat można obserwować poprawę jej statusu i wzrost społecznego zapotrzebowania; niemniej, obecne definiowanie etyki jako przedmiotu fakultatywnego sprawia, że poziom uczestnictwa wciąż pozostaje niewielki.

Słowa kluczowe:

etyka, system edukacji w Polsce, etyka a religia, analiza statystyczna

W niniejszym artykule prezentuję wybrane wyniki badań dotyczących etyki jako przedmiotu nauczania w szkole¹. W badaniach tych odniesiono się do polskich doświadczeń w obszarze nauczania etyki ze zwróceniem szczególnej uwagi

¹ Badania zostały zrealizowane przez zespół w składzie: Joanna Madalińska-Michalak, Antoni J. Jeżowski i Szymon Więśław w latach 2015–2016 w ramach projektu naukowego „Etyka w systemie edukacji w Polsce i w wybranych krajach świata zachodniego (Niemcy, Wielka Brytania, Hiszpania, Portugalia, Francja, USA, Norwegia, Finlandia)”. Projekt sfinansowano ze środków Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Projekt został pomyślany jako wkład w budowanie etyki jako przedmiotu szkolnego w systemie edukacji w Polsce oraz kształcenie nauczycieli. Założono w nim, że ze względu na stosunkowo krótką historię nauczania etyki w polskich szkołach należy podjąć namysł nad kształtem, jaki ów przedmiot winien lub mógłby przybrać, jak również nad jego teoretycznymi podstawami.



na funkcjonowanie etyki jako przedmiotu obecnego w polskim systemie szkolnictwa. W artykule położono nacisk na analizę systemową, funkcjonalną i celowościową aktów prawnych sytuujących etykę w programach nauczania, oraz ocenę stopnia realizacji nauczania etyki w szkołach w Polsce w latach 2006–2015. Prezentowane w tym artykule rozważania koncentrują się na odpowiedzi na dwa podstawowe pytania, a mianowicie na pytaniach o to, jak regulacje prawne określają warunki i sposób organizowania nauczania etyki w szkołach w Polsce, oraz o to, w jakim stopniu jest realizowane nauczanie etyki w szkołach w Polsce.

Odpowiedź na pierwsze pytanie była możliwa na podstawie analizy aktów prawa regulujących funkcjonowanie etyki w systemie edukacji. Natomiast odpowiedzi na drugie pytanie udzielono na podstawie analizy informacji pozyskanych z Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz danych powszechnie dostępnych z Systemu Informacji Oświatowej. Przedmiotem badań uczyniono zatem analizę treści aktów prawa oraz analizę informacji pozyskanych z Ministerstwa Edukacji Narodowej i powszechnie dostępnych danych z Systemu Informacji Oświatowej.

Analiza i interpretacja pozyskanych danych surowych (zastanych) pozwoliła na stworzenie obrazu ogólnego etyki jako przedmiotu nauczania w polskich szkołach w ujęciu statystycznym za lata 2006–2015. Badania przyczyniły się do określenia wartości takich wskaźników, jak chociażby: liczba szkół realizujących zajęcia z etyki, liczba nauczycieli zatrudnionych do nauczania etyki w szkołach, liczba etatów przeliczeniowych, liczba etatów nauczycieli etyki przypadających przeciętnie na jedną szkołę i średnia tygodniowa wielkość etatu nauczyciela etyki przypadająca na jedną szkołę.

Wyniki badań dotyczące takich kwestii, jak chociażby: (i) kształtowania się zmienności w zakresie dostępu do tego przedmiotu w latach 2006–2015, (ii) tendencji jego przekształceń (dynamiki i kierunku zmian), aktualnego stanu nauczania etyki i przygotowania nauczycieli do jej nauczania w Polsce, (iii) opinii nauczycieli etyki na temat obowiązujących podstaw programowych z zakresu etyki pod kątem określonych w nich celów i treści kształcenia, zalecanych warunków i sposobów realizacji zajęć z etyki na różnych poziomach kształcenia, jak i ocenę rozwiązań organizacyjnych przyjętych na rzecz prowadzenia lekcji etyki w szkołach, (iv) opinii i doświadczeń nauczycieli etyki na temat realizacji programu nauczania etyki, a zwłaszcza na temat podręczników i materiałów edukacyjnych, (v) wyzwań, z jakimi mierzą się nauczyciele etyki w nauczaniu tego przedmiotu, (vi) opinii, przekonań, doświadczeń nauczycieli związanych z relacją między etyką i religią w szkole jako przedmiotami nauczania, czy też (vii) opinii i doświadczeń nauczycieli etyki na temat funkcjonującego obecnie w Polsce systemu kształcenia nauczycieli etyki są szeroko omówione w książce „Etyka w systemie edukacji w Polsce” (Madalińska-Michalak, Jeżowski i Więśław, 2017).

ETYKA JAKO PRZEDMIOT NAUCZANIA W POLSKIEJ SZKOLE REGULACJE PRAWNE

Analiza treści dokumentów prawnych zakładała, by z jednej strony przyjrzeć się, jak zostały w nich wytyczone podstawy dla funkcjonowania etyki w szkołach. Z drugiej strony chcieliśmy zbadać, jak zmieniała się koncepcja tego przedmiotu wraz z wprowadzeniem nowych regulacji prawnych. Analizą objęliśmy podstawowe akty prawa za okres 1991–2016, czyli od momentu wprowadzenia do polskiego systemu szkolnego możliwości nauczania etyki aż po zakończenie prac analitycznych nad niniejszym opracowaniem. W badaniach zaplanowano i przeprowadzono analizę następujących aktów prawnych:

- ustawa z 7.09.1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425) z kolejnymi nowelizacjami i tekstami jednolitymi (uwzględniono zmiany ujęte w tekstach jednolitych: Dz.U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329; Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zm., Dz.U. z 1998 r. Nr 117, poz. 759);
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14.04.1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych (Dz.U. z 1992 r. Nr 36, poz. 155; uwzględniono zmiany: Dz.U. z 1993 r. Nr 83, poz. 390; Dz.U. z 2014 r., poz. 478);
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 28.05.2010 r. w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych (Dz.U. z 2010 r. Nr 97, poz. 624; uwzględniono zmianę: Dz.U. z 2016 r., poz. 787);
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7.02.2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. z 2012 r., poz. 204);
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27.08.2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2012 r., poz. 977 ze zm.);
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 25.03.2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach (Dz.U. z 2014 r., poz. 478);
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30.06.1999 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych (Dz.U. z 1999 r. Nr 67, poz. 753).

Ponadto przeanalizowane zostało na potrzeby artykułu orzeczenie Trybunału Konstytucyjnego z 20.04.1993 r. w sprawie gwarancji wolności sumienia i wyznania (U 12/92; OTK ZU 1993, poz. 9).

Analiza powyżej wskazanych aktów prawnych oraz wspomnianego orzeczenia pokazuje, że historia etyki jako przedmiotu szkolnego w Polsce ma swój początek w tekście pierwotnym ustawy o systemie oświaty (*Ustawa z 7.09.1991 r. o systemie oświaty*), w którym zapisano, iż:

Uznając prawo rodziców do religijnego wychowania dzieci, szkoły publiczne podstawowe organizują naukę religii na życzenie rodziców, szkoły publiczne ponadpodstawowe – na życzenie bądź rodziców, bądź samych uczniów; po osiągnięciu pełnoletności o pobieraniu nauki religii decydują uczniowie.

Treść tę powtórzono w pierwszym tekście jednolitym ustawy o systemie oświaty z 1996 r. Kluczowy dla tej historii był fakt, iż art. 12 ust. 2 cytowanej ustawy stał się podstawą wydania przez Ministra Edukacji Narodowej stosownych rozporządzeń, ale też przedmiotem szeroko komentowanego *Orzeczenia Trybunału Konstytucyjnego z 20.04.1993 r. w sprawie gwarancji wolności sumienia i wyznania*. Jednym z pierwszych aktów prawnych regulujących nauczanie religii i etyki w szkołach w Polsce było rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14.04.1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej*, 1992). Rozporządzenie to już w § 1 usytuowało etykę jako przedmiot alternatywny dla religii w szkołach publicznych (szerzej zob. Madalińska-Michalak, Jeżowski i Więśław, 2017, s. 32–39).

W rozporządzeniu stwierdzono, iż:

W publicznych szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, zwanych dalej szkołami, organizuje się w ramach planu zajęć szkolnych naukę religii i etyki dla uczniów, których rodzice (opiekunowie prawni) wyrażą takie życzenie, a w szkołach ponadpodstawowych – dla uczniów, których rodzice lub sami uczniowie wyrażą takie życzenie. Po osiągnięciu pełnoletności o pobieraniu nauki religii i etyki decydują uczniowie. [...] Uczestniczenie lub nieuczestniczenie w szkolnej nauce religii lub etyki nie może być powodem dyskryminacji przez kogokolwiek w jakiegokolwiek formie (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej*, 1992, § 1 ust. 1).

Analiza tak określonego zapisu pokazuje, że mimo, iż w zdaniu pierwszym, odnoszącym się do powinności szkoły, między religią a etyką jest spójnik łączny „i”, podobnie w kolejnym zdaniu, gdy mowa o decyzyjności uczniów wobec wskazywanego przedmiotu, to jednak w ostatnim zdaniu, gdzie jest mowa o zjawiskach niepożądanych w szkole – dyskryminacji jako skutku uczestniczenia lub nieuczestniczenia w zajęciach etyki lub religii – pojawia się spójnik przeciwstawny „lub”. W innych przepisach tego rozporządzenia prawodawca pisze, że: „nie są objęci nauką religii **lub** etyki uczniowie” (*Rozporządzenie*

Ministra Edukacji Narodowej, 1992, § 3 ust. 3) i „ocena z religii **lub** etyki umieszczana jest na świadectwie szkolnym” (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej*, 1992, § 9 ust. 1). Już takie zróżnicowanie w jednym tylko paragrafie powoduje nie tylko różnice w zakresie wykładni przepisów. Przyczynia się także do poważnych konsekwencji językowych i wynikające z nich konsekwencji natury – można powiedzieć – mentalnej. Jeśli chodzi o te drugie, to w naszym społeczeństwie utarło się myśleć o religii (religiach) **lub** etyce w szkole.

Rozporządzenie ustaliło także kilka zasad organizowania lekcji etyki jako przedmiotu nauczania w szkole. Zgodnie z treścią rozporządzenia należy przyjąć, że:

- uczestniczenie lub nieuczestniczenie w szkolnej nauce religii lub etyki nie może być powodem dyskryminacji przez kogokolwiek w jakiegokolwiek formie;
- szkoła organizuje lekcje etyki na podstawie programów dopuszczonych do użytku szkolnego;
- szkoła ma obowiązek zorganizowania lekcji etyki dla grupy nie mniejszej niż siedmiu uczniów, dla mniejszej liczby uczniów lekcje etyki w szkole powinny być organizowane w grupie międzyklasowej lub międzyoddziałowej;
- nie są objęci nauką etyki uczniowie, którzy wedle oświadczenia rodziców lub ich samych pobierają naukę poza systemem oświaty lub świadomie z niej rezygnują;
- tygodniowy wymiar godzin etyki ustala dyrektor szkoły;
- ocena z etyki umieszczana jest na świadectwie szkolnym bezpośrednio po ocenie ze sprawowania;
- w celu wyeliminowania ewentualnych przejawów nietolerancji nie należy zamieszczać danych, z których wynikałoby, że uczeń uczęszczał na zajęcia z etyki;
- ocena z etyki nie ma wpływu na promowanie ucznia do następnej klasy;
- ocena z etyki jest wystawiana według skali ocen przyjętej w szkole dla danej klasy;
- nadzór pedagogiczny nad nauczaniem etyki, w zakresie metodyki nauczania i zgodności z programem, prowadzi dyrektor szkoły oraz pracownicy nadzoru pedagogicznego.

W roku 1999 nastąpiła zmiana strukturalna polskiego systemu oświaty, a wraz z nią wprowadzono gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne. Tym samym zmianie uległa sieć szkół w Polsce. Nowe brzmienie omawianego przepisu uwzględniało tego rodzaju efekty reformy. Przepis został sformułowany następująco:

Uznając prawo rodziców do religijnego wychowania dzieci, szkoły publiczne przedszkola, szkoły podstawowe i gimnazja organizują naukę religii na życzenie rodziców, szkoły publiczne ponadpodstawowe – publiczne szkoły ponadgimnazjalne na życzenie bądź rodziców, bądź samych uczniów; po osiągnięciu pełnoletności o pobieraniu nauki religii decydują uczniowie (*Ustawa z o zmianie ustawy o systemie oświaty*, 1998).

W nowym tekście jednolitym *Ustawy o systemie oświaty* ustęp ten ostatecznie przyjął postać:

Publiczne przedszkola, szkoły podstawowe i gimnazja organizują naukę religii na życzenie rodziców, publiczne szkoły ponadgimnazjalne na życzenie bądź rodziców, bądź samych uczniów; po osiągnięciu pełnoletności o pobieraniu nauki religii decydują uczniowie.

Jak widać, zrezygnowano z określenia „uznając prawo rodziców do religijnego wychowania”, zaś sam ustęp został sformułowany z zachowaniem należytego dystansu prawnego. Kluczowe w zaakceptowanych rozwiązaniach tekstowych było przyjęcie, iż nauka religii organizowana jest na wniosek rodziców lub uczniów. Ustęp drugi tegoż artykułu dawał Ministrowi Edukacji Narodowej delegację, by w porozumieniu z władzami Kościoła katolickiego i Polskiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego oraz innych kościołów i związków wyznaniowych określił, w drodze rozporządzenia, warunki i sposób wykonywania przez szkoły tych zadań.

Kwestia nauczania religii w szkołach publicznych, po dekadach walki z religią i zakazów jej istnienia w systemie szkolnym, budziła wiele wątpliwości i kontrowersji. Rzecznik Praw Obywatelskich skierował w tej sprawie w dniu 19.08.1992 roku wniosek do Trybunału Konstytucyjnego o zbadanie kilku spraw legislacyjnych, które spotkały się ze sporym zainteresowaniem społecznym i medialnym. Pomimo tego, że wniosek Rzecznika koncentrował się na nauczaniu religii, to faktycznie alternatywne traktowanie w rozporządzeniu ministra przedmiotów religia i etyka spowodowało, że wniosek dotyczył także nauczania etyki. Należy odnotować, iż w orzeczeniu Trybunału uznano, że:

po pierwsze – ustawa o systemie oświaty w preambule stwierdza m.in., że nauczanie i wychowanie „za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki [...]”. Po drugie – Minister Edukacji Narodowej otrzymał delegacje do regulowania różnych spraw nie tylko w cytowanym przez Rzecznika Praw Obywatelskich art. 12 ust. 2 ustawy o systemie oświaty, lecz także w innych przepisach. Np. art. 22 ust. 2 pkt 1 tej ustawy zobowiązuje Ministra Edukacji Narodowej do ustalania ramowych planów nauczania. W obrębie tych ramowych planów nauczania Minister Edukacji Narodowej określa przede wszystkim przedmioty obowiązkowe, a zatem tym bardziej może wprowadzić przedmioty fakultatywne,

do których zalicza się etykę. Dodatkowo warto zauważyć, że etyka jako przedmiot fakultatywny, wprowadzona została do szkół już w 1990r. (*Orzeczenie Trybunału Konstytucyjnego*, 1993).

W orzeczeniu Trybunału uwypuklono także fakt, że etyka pozostaje w ścisłym związku z organizacją nauki religii w szkołach publicznych, zaś przepis § 1 ust. 1 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 14.04.1992 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych należy rozumieć w ten sposób, że każdy z uczniów ma prawo pobierania zarówno nauki religii, jak i etyki. W orzeczeniu stwierdzono, że

Rozwiązane zostają w ten sposób obawy Rzecznika Praw Obywatelskich, iż interpretacja wymienionego przepisu, jako alternatywy uczęszczania albo na lekcję religii, albo etyki – prowadzić może do ewidencji podziału uczniów na wierzących i niewierzących (*Orzeczenie Trybunału Konstytucyjnego*, 1993).

W sierpniu 1993 roku Minister Edukacji nowym rozporządzeniem uzupełnił obowiązujące, tym samym obligując każdą szkołę do zapewnienia w czasie trwania lekcji religii lub etyki opieki lub zajęć wychowawczych „uczniom, którzy nie korzystają z nauki religii lub etyki w szkole” (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej*, 1993, § 1 pkt 2). Kolejne rozporządzenie (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej*, 1999) w tej sprawie niewiele zmieniło w podejściu systemowym i w rozwiązaniach stosowanych już od kilku lat, uzupełniając treść aktu o typy szkół wprowadzane do systemu w związku z reformą struktury oświaty. Uzupełnione treści koncentrowały się na:

- uczniach, których rodzice lub którzy sami wyrażą takie życzenie, wówczas szkoła organizuje zajęcia z etyki w oparciu o programy dopuszczone do użytku w szkole;
- w zależności od liczby zgłoszonych uczniów zajęcia z etyki organizowane są w grupach międzyoddziałowych lub międzyklasowych.

Kolejna zmiana rozporządzenia (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej*, 2014) ujednoliciła i nieco uporządkowała omówione już problemy i zagadnienia, wyraźnie w § 1 określając, że „życzenie (rodzica lub pełnoletniego ucznia w sprawie uczestniczenia w lekcjach religii **lub** etyki) jest wyrażane w formie pisemnego oświadczenia. Oświadczenie nie musi być ponawiane w kolejnym roku szkolnym, może jednak zostać zmienione”. W dalszym tekście podtrzymywana była wciąż dychotomia, wyrażona choćby w § 9: „Uczniowie korzystający z nauki religii **lub** etyki...”

Warto odnotować także fakt, że z dniem 1.06.2016 roku Minister Edukacji Narodowej zmienił rozporządzenie z 28.05.2010 roku w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych. W rozporządzeniu tym

czytamy o zmianach w załączniku nr 1 do tytułowego rozporządzenia, polegających m.in. na tym, że po ust. 11a dodaje się ust. 11b w brzmieniu:

11b. Na świadectwie szkolnym promocyjnym i na świadectwie ukończenia szkoły, w miejscu przeznaczonym na wpisanie ocen klasyfikacyjnych z religii/etyki, wpisuje się:

- 1) poziomą kreskę, jeżeli uczeń nie uczęszczał na żadne z tych zajęć;
- 2) ocenę z religii **albo** etyki, jeżeli uczeń uczęszczał na jedno z tych zajęć, bez wskazywania, z jakich zajęć jest to ocena;
- 3) ocenę z religii i ocenę z etyki, jeżeli uczeń uczęszczał zarówno na zajęcia z religii, jak i zajęcia z etyki (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej*, 2016).

Wprawdzie minister sankcjonuje tu trzy modele korzystania z omawianych przedmiotów, ale wciąż jednym z modeli jest alternatywa etyki wobec religii. Przedmioty te postrzegane są w opozycji wobec siebie, tak jakby wiedza z zakresu religii wykluczała potrzebę czy możliwość poznania wartości i norm etycznych, powiązanych z określoną koncepcją człowieka i wizją świata.

ETYKA JAKO PRZEDMIOT NAUCZANIA W SZKOLE W POLSCE – UJĘCIE STATYSTYCZNE

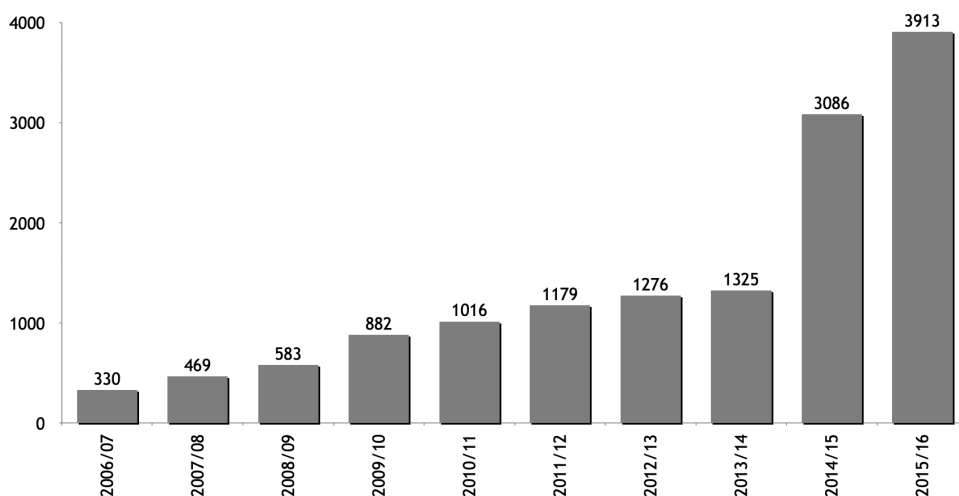
W tej części niniejszych rozważań ukazany jest obraz ogólny etyki jako przedmiotu nauczania w polskich szkołach². Badaniem objęto lata 2006–2015, gdyż był to okres, w którym odnotowano znaczący wzrost zainteresowania etyką jako przedmiotem nauczania w szkole ze strony rodziców i uczniów.

Analizie poddano wartości takich wskaźników, jak liczba szkół realizujących zajęcia z etyki, liczba nauczycieli zatrudnionych do nauczania etyki w szkołach, liczba etatów przeliczeniowych, liczba etatów nauczycieli etyki przypadających przeciętnie na jedną szkołę i średnia tygodniowa wielkość etatu nauczyciela etyki przypadająca na jedną szkołę. Osiągane wartości wskaźników zostały omówione w zależności od typu szkoły (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum

² Szerzej na temat obrazu etyki jako przedmiotu nauczania w polskich szkołach można przeczytać w pracy „Etyka w systemie edukacji w Polsce” (Madalińska-Michalak, Jeżowski i Więśław, 2017). Ukazano w niej funkcjonowanie tego przedmiotu nauczania w ujęciu dynamicznym w szkołach podstawowych i gimnazjach (w szkołach realizujących obowiązek szkolny) oraz w szkołach ponadgimnazjalnych (w szkołach realizujących obowiązek nauki). W badaniu przedstawiono kształtowanie się takich wskaźników, jak liczba szkół realizujących zajęcia z etyki, liczba nauczycieli zatrudnionych do nauczania etyki w szkołach, liczba etatów przeliczeniowych, liczba etatów nauczycieli etyki, przypadających przeciętnie na jedną szkołę i średnia tygodniowa wielkość etatu nauczyciela etyki przypadająca na jedną szkołę. Opisany stan dotyczy lat szkolnych 2014/15 i 2015/16. W książce bardzo szczegółowo ukazano zwłaszcza dostępność lekcji etyki w zależności od typu szkoły, jej usytuowania (województwo, gmina, miasto na prawach powiatu) i roku szkolnego.

ogólnokształcące, technikum, zasadnicze szkoły zawodowe i inne) i jej rodzaju (szkoły publiczne i niepubliczne), przy ukazaniu także ich dynamiki wzrostu.

Uzyskane dane pokazują, że w Polsce między latami szkolnymi 2006/07 a 2015/16 nastąpił stopniowy, choć nieliniowy wzrost liczby szkół oferujących zajęcia z etyki. I o ile w roku szkolnym 2006/07 takich szkół było w Polsce 330, to w roku szkolnym 2015/16 takich szkół było już 3913. Można zauważyć, zatem prawie dwunastokrotny wzrost liczby szkół realizujących zajęcia z etyki w stosunku do roku 2006/07, a prawie trzykrotny w odniesieniu do roku 2013/14 (zob. wykres 1). Zdecydowany nagły wzrost liczby szkół oferujących w swoich planach nauczania etykę można zaobserwować w latach 2014/15 i 2015/16.



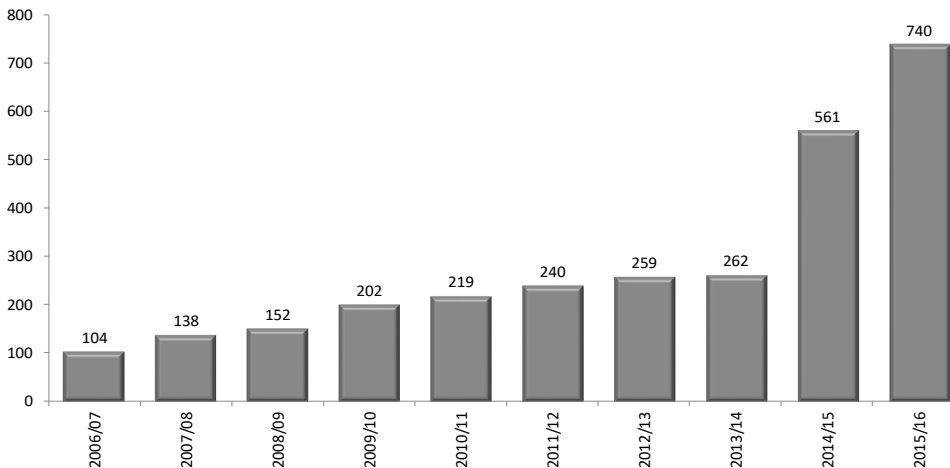
Wykres 1. Liczba szkół ogółem realizujących zajęcia z etyki w latach 2006–2015. Źródło: opracowanie własne na podstawie danych uzyskanych z Ministerstwa Edukacji Narodowej – System Informacji Oświatowej na 30 września 2014 i 2015 r.

Jeśli weźmiemy pod uwagę typ szkoły, to zebrane dane pokazują, że do roku 2014 najwyraźniejszy, bo dwudziestopięciokrotny, wzrost (z 48 do 1217 szkół) nastąpił w szkołach podstawowych, choć wzrost ten był także dość wyraźny w grupie gimnazjów (dwunastokrotny) i techników (dziesięciokrotny). W obrębie szkół zasadniczych zawodowych liczba szkół, w których nauczano etyki, wzrosła z 14 do 94. Natomiast w liceach ogólnokształcących odnotowano wzrost ze 120 do 503, w szkołach artystycznych z pionem ogólnokształcącym z 16 do 50, zaś w szkołach specjalnych z 2 do 9 szkół oferujących etykę jako przedmiot nauczania.

Z badań wynika zatem, że we wprowadzaniu do oferty edukacyjnej lekcji etyki czołowe miejsce zajmowały te szkoły, w których uczniowie realizowali obowiązek szkolny – były to zatem szkoły podstawowe i gimnazja. W szkołach

tych decyzję o wyborze etyki jako przedmiotu nauczania podejmowali rodzice i prawni opiekunowie uczniów.

W badaniach wzięto pod uwagę liczbę etatów nauczycieli etyki w latach 2006/07–2014/15. Zebrane dane pokazały, że w analizowanym okresie nastąpił pięciokrotny wzrost tych etatów, co przy prawie dwukrotnie większym wzroście liczby szkół dowodzi, że ten przyrost był wolniejszy, choć realizowany z podobną dynamiką – w roku ostatnim do przedostatniego znów wzrost był ponad dwukrotny.



Wykres 2. Wzrost ogólnej liczby przeliczeniowych etatów nauczycieli etyki we wszystkich szkołach w Polsce w latach 2006–2015.

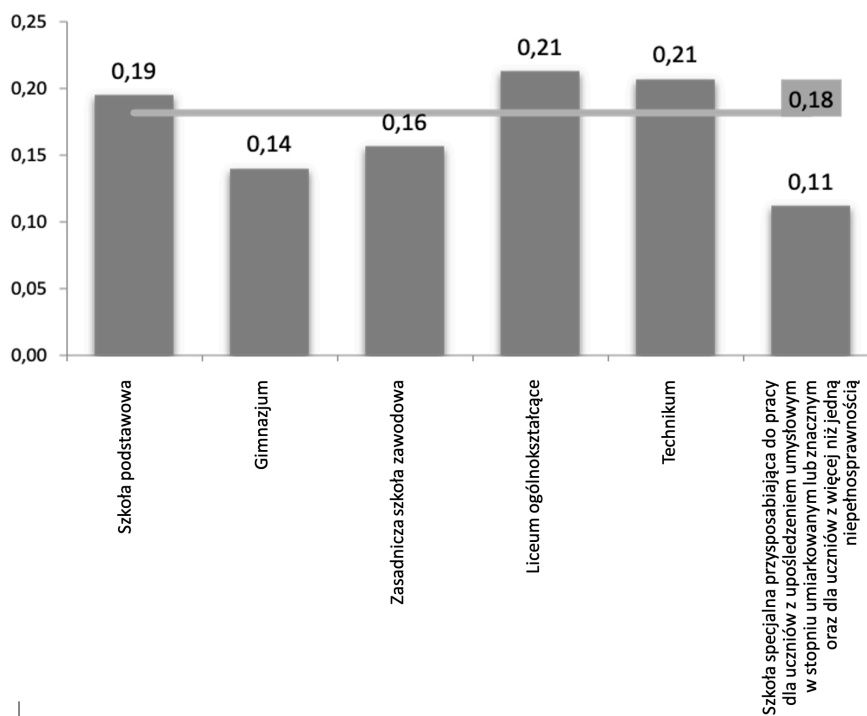
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych uzyskanych z Ministerstwa Edukacji Narodowej – System Informacji Oświatowej na 30 września 2014 i 2015 r.

Ponieważ liczba godzin etyki w stosunku do innych przedmiotów w ramach planów nauczania jest w polskiej szkole niewielka, stąd wzrost liczby szkół nie przekłada się wprost na liczbę zatrudnionych do nauczania tego przedmiotu nauczycieli. W praktyce mamy do czynienia z tego rodzaju sytuacją, że zlicza się ogólną liczbę godzin realizowanych w ramach przedmiotu i dzieli się ją przez pensum dydaktyczne nauczyciela (18 godzin na tydzień), otrzymując w ilorazie tzw. etaty przeliczeniowe.

Liczba nauczycieli etyki wyrażona tak rozumianymi etatami przeliczeniowymi wzrosła z 18 do 237 (trzynastokrotnie) w szkołach podstawowych, z 21 do 128 (sześciokrotnie) w gimnazjach, z 46 do 107 (ponad dwukrotnie) w liceach ogólnokształcących, z 6 do 62 (dziesięciokrotnie) w technicach, oraz z 3 do 15 w szkołach zawodowych i z 4 do 11 w szkołach artystycznych.

Wielkości te, gdy weźmiemy pod uwagę dane ukazujące ogólną liczbę szkół w Polsce (24397) i ogólną liczbę nauczycieli (654184 etatów, 670461 osób)³, to widzimy, że mimo iż w liczbie szkół oferujących nauczanie etyki w Polsce i w liczbie nauczycieli etyki wyrażonej etatami przeliczeniowymi pojawia się wzrost, to jednak wzrost ten stanowi zaledwie niewielki odsetek całości (odpowiednio: 12,65% szkół i 0,09% etatów nauczycielskich)⁴.

W roku szkolnym 2014/15 i 2015/16 nastąpił – jak pokazano powyżej – znaczący wzrost w liczbie szkół oferujących nauczanie etyki oraz wyraźny wzrost przeliczeniowej liczby nauczycieli i to aż o 180 etatów.



Wykres 3. Średnia tygodniowa wielkość etatu nauczyciela etyki przypadająca na jedną szkołę w roku szkolnym 2014/15.

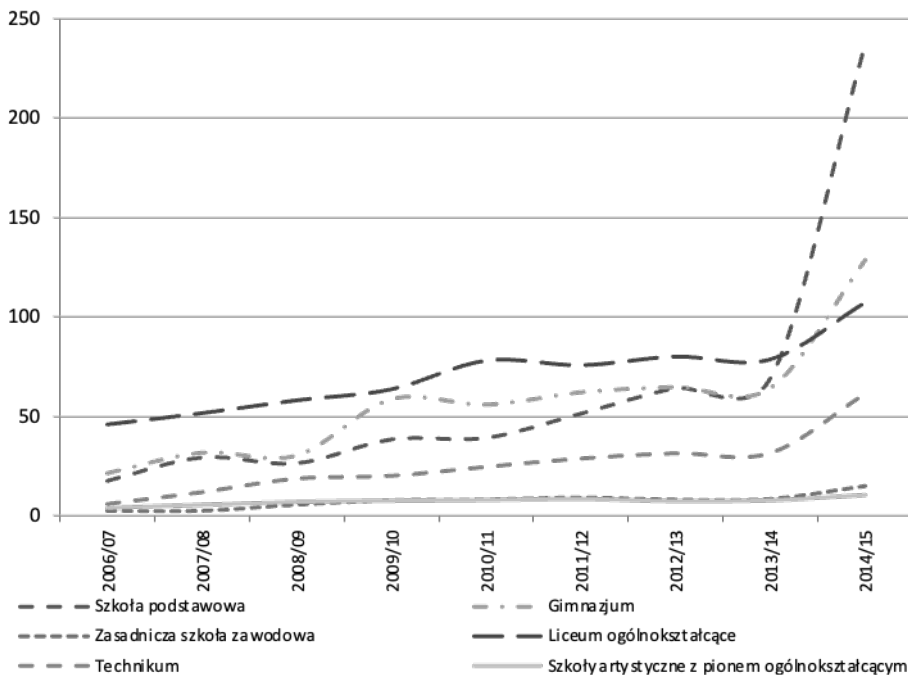
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych uzyskanych z Ministerstwa Edukacji Narodowej – System Informacji Oświatowej na 30 września 2014 r.

³ Dane Systemu Informacji Oświatowej MEN ukazujące stan liczby szkół i liczby nauczycieli w Polsce na dzień 30 września 2014 roku.

⁴ W społeczeństwie polskim przyzwyczajonym do lekcji religii jako jednego ze szkolnych przedmiotów, wprowadzenie etyki jako z założenia przedmiotu neutralnego światopoglądowo dla wielu dyrektorów szkół stanowiło nowe jakościowo i środowiskowo wyzwanie.

Wielkość etatu, a właściwie jego część w roku szkolnym 2014/15 stanowiła średnio 0,18, przy czym w poszczególnych typach szkół odchylenia od niej w górę odnotowano w szkołach podstawowych (0,19) oraz w liceach ogólnokształcących i technikach (0,21); natomiast w szkołach specjalnych (0,11), gimnazjach (0,14) i zasadniczych szkołach zawodowych (0,16) wartości te były poniżej średniej krajowej (wykres 3).

Wzrost liczby etatów przeliczeniowych nauczycieli uczących etyki w latach 2006–2015 był zróżnicowany w zależności od typu szkoły, co obrazuje wykres 4. Do badania wybrano typy szkół, w których liczba etatów była/jest łącznie większa niż kilka.

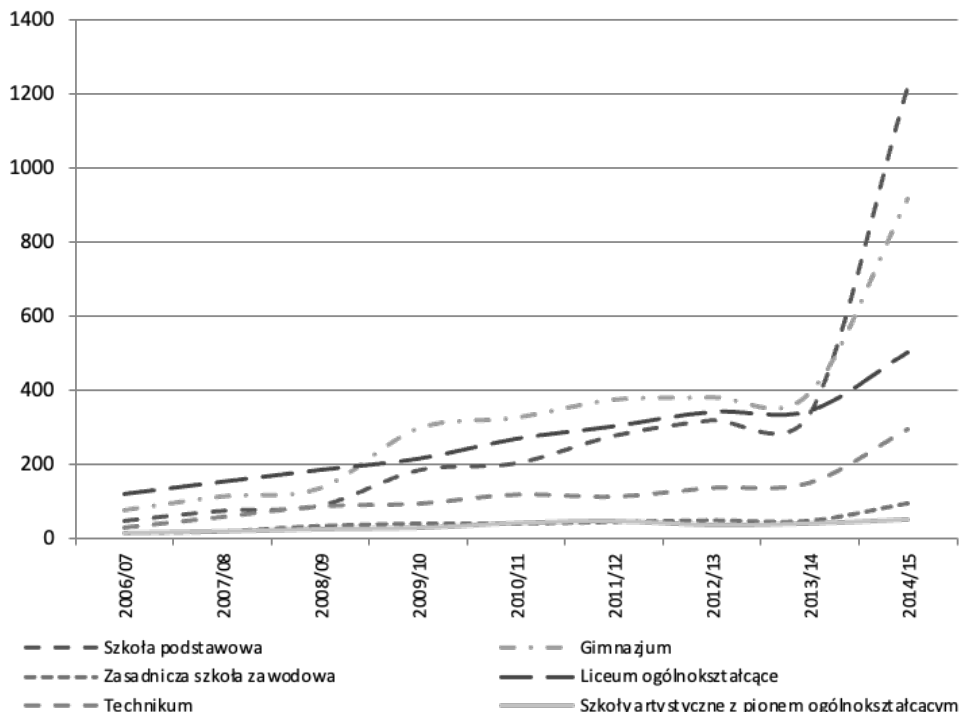


Wykres 4. Wzrost liczby etatów nauczycieli etyki we wszystkich szkołach realizujących przedmiot w latach 2006–2015.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych uzyskanych z Ministerstwa Edukacji Narodowej – System Informacji Oświatowej na 30 września 2014 r.

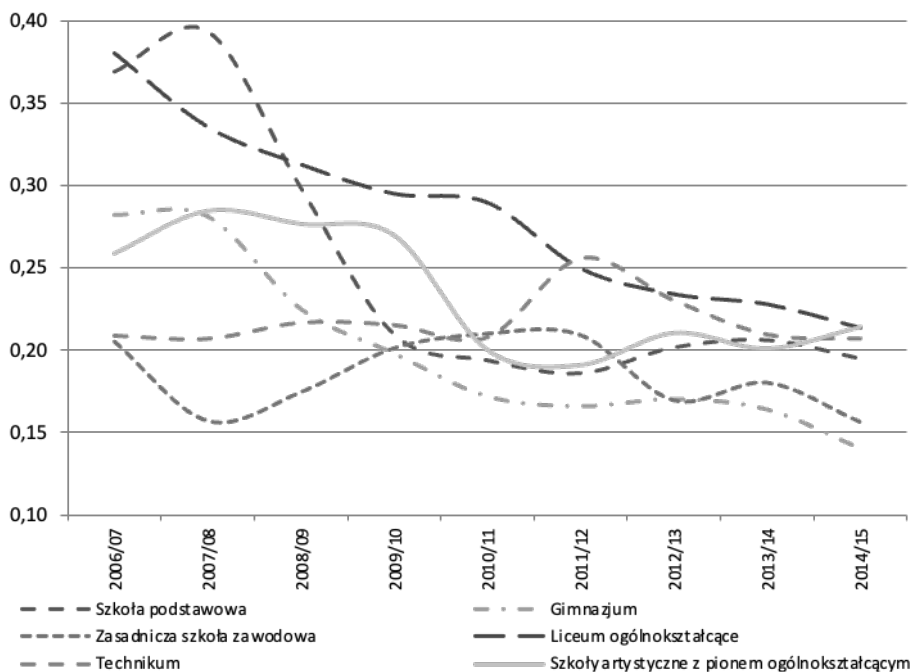
Uzyskane dane – zobrazowane na powyższym wykresie – mówią, iż sama dynamika wzrostu ogólnej liczby etatów w poszczególnych typach szkół była zróżnicowana. W szkołach zasadniczych zawodowych i artystycznych wartość ta wzrosła z 3–4 w roku 2006 do 15–11 w roku 2015, odnotowano więc wzrost cztero-, pięciokrotny. Podobną dynamikę uzyskały gimnazja (przyrost z 21 do 128, przy dynamice wynoszącej sześciokrotność wzrostu wartości) i licea

ogólnokształcące (przyrost z 46 do 107, dynamika 2), zaś dość spektakularny w tych warunkach przyrost odnotowano w technikach (6 do 62, dynamika 10) i w szkołach podstawowych (18 do 237 z dynamiką wynoszącą 13).



Wykres 5. Przyrost liczby szkół nauczających etyki wg typów w latach 2006–2015. Źródło: opracowanie własne na podstawie danych uzyskanych z Ministerstwa Edukacji Narodowej – System Informacji Oświatowej na 30 września 2014 r.

Największą dynamikę wzrostu liczby szkół realizujących nauczanie etyki odnotowano w grupie szkół podstawowych (przyrost z 48 do 1217, przy dynamice wynoszącej 25) i w gimnazjach (z 96 do 916, dynamika 12). W szkołach tych odnotowano największy wzrost zainteresowania nauczaniem etyki między rokiem szkolnym 2013/14 a 2014/15, bo przyrost liczby placówek oferujących zajęcia z etyki wyniósł odpowiednio 360 i 230%. Natomiast, jeśli chodzi o szkoły zasadnicze zawodowe i artystyczne, to dynamika ta jest niewielka (odpowiednio 7 i 3) przy niewielkiej liczbie szkół zaangażowanych. Licea ogólnokształcące i technika uzyskały dynamikę podobną (odpowiednio 4 i 10), choć zaangażowanych szkół było zdecydowanie więcej (wzrost ze 120 do 503 w liceach ogólnokształcących i z 29 do 297 w technikach).



Wykres 6. Zmiany w liczbie etatów nauczycieli etyki przypadających przeciętnie na jedną szkołę 2006–2015.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych uzyskanych z Ministerstwa Edukacji Narodowej – System Informacji Oświatowej na 30 września 2014 r.

Zebrane dane pokazują ciekawe tendencje w zakresie zmiany w liczbie etatów nauczycieli etyki przypadających przeciętnie na jedną szkołę w latach 2006–2015. I tak, największe spadki wartości odnotowano w gimnazjach (50%), szkołach podstawowych (47%) i liceach ogólnokształcących (44%). W szkolnictwie zawodowym spadki te były odpowiednio mniejsze: w zasadniczych szkołach zawodowych o 24%, w szkołach artystycznych o 17% i w technikum zaledwie o 1%.

Pojawia się pytanie o powód rysujących się tendencji. Jedną z prawdopodobnych przyczyn można upatrywać w wielkości szkoły, choć i tu rodzą się wątpliwości. W roku szkolnym 2014/15 przeciętna szkoła podstawowa w Polsce liczyła 160 uczniów, gimnazjum 165, liceum ogólnokształcące 201, technikum 245 uczniów, a szkoła zasadnicza – 116 i trudno znaleźć korelację między tymi danymi a danymi zaprezentowanymi wyżej. Różnic można też upatrywać w tym, że technikum i szkoły zasadnicze funkcjonują na ogół w zespołach szkół i dane dotyczące nauczycieli różnych przedmiotów nauczanych jednocześnie w obu typach szkół bywają dość nieprecyzyjne.

PODSUMOWANIE

W krajach europejskich etyka funkcjonuje w szkolnictwie jako samodzielny przedmiot lub wchodzi w obręb innego, jest przedmiotem obowiązkowym bądź też fakultatywnym (zob. Pépin, 2009; Robbers, 2013). W Polsce, podobnie jak w Niemczech, Hiszpanii, Finlandii i na Słowacji, etyka jest obecnie rozumiana jako samodzielny, fakultatywny przedmiot, którego nauczanie zostało wprowadzone jako alternatywa dla zajęć religii.

Relatywnie dość krótka historia tego przedmiotu pokazuje, że zmiany w obszarze prawa pozwoliły na zaistnienie etyki w systemie edukacji, wyznały formalne ramy jego realizacji oraz zdecydowanie pomogły w jego umacnianiu się. Szczególne znaczenie dla losów tego przedmiotu miały: wprowadzenie nauki religii do szkół, orzeczenie Trybunału Konstytucyjnego z 20.04.1993 roku oraz wdrożenie nowych podstaw programowych od 1.09.2012 roku. Jedno z pierwszych rozporządzeń Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych z 14.04.1992 roku już w § 1 wykreowało opozycję: religia – etyka. Ostatecznie takie właśnie rozumienie tego aktu prawnego jako całości potwierdził Minister Edukacji cytowanym rozporządzeniem z 1.06.2016 roku.

Etyka jak przedmiot nauczania w polskich szkołach – jak pokazują przywołane w tym artykule wyniki badań – początkowo zajmowała raczej marginalne miejsce w polskim systemie edukacji, jednak z roku na rok powoli zyskuje uznanie wśród uczniów i ich rodziców. O umacnianiu się etyki w szkolnictwie świadczy przede wszystkim wzrost zainteresowania tym przedmiotem oraz adekwatna odpowiedź szkół na to wzmożone zapotrzebowanie, zwłaszcza od września 2014 roku. Niemniej jednak, mimo nominalnego wzrostu w latach 2006–2016 liczby szkół oferujących uczniom etykę i zwiększania zatrudnienia nauczycieli etyki należy stwierdzić, że zainteresowanie tym przedmiotem w skali kraju jest jednak marginalne. Warto także zaznaczyć, że wzrostowi liczby szkół, w których nauczana jest etyka, zwiększeniu się liczby przeliczeniowych etatów nauczycieli, nie towarzyszył wzrost wymiaru pracy nauczycieli, liczony przeciętną wielkością zatrudniania nauczycieli w szkołach – wymiar ten uległ zmniejszeniu.

W niniejszym artykule przywołano tylko niektóre z uzyskanych danych obrazujących stan realizacji przedmiotu etyka w polskich szkołach. Dość oczywistym wydaje się fakt, że wartości bezwzględne przypisane do ukazanych mierników nie uwzględniają wielu istotnych czynników wpływających na samą realizację materiału przedmiotowego. Wśród tych czynników ważne miejsce zajmują chociażby takie, jak przygotowanie merytoryczne nauczycieli do pracy (wykształcenie główne czy dodatkowa specjalizacja, praca w jednej szkole czy w kilku itd.), liczebność grup, z którymi pracowali nauczyciele, czy były to grupy oddziałowe, międzyoddziałowe czy międzyklasowe, czy też jaki odsetek

stanowili nauczyciele etyki w swoich szkołach i jaka była przeciętna frekwencja uczniów na zrealizowanych zajęciach. Oczywiście owych zmiennych można by wymienić jeszcze wiele, gdyż należy pamiętać, że sama liczebność tej grupy zawodowej nie jest jedynym wyznacznikiem sukcesu bądź porażki przy wdrażaniu zajęć z tego przedmiotu do praktyki szkolnej.

Przedstawiane tutaj badania, niejako z założenia, mogą stać się punktem wyjścia do namysłu nad kształtem, jaki etyka jako przedmiot nauczania w szkołach winien lub mógłby przybrać w Polsce.

BIBLIOGRAFIA

Literatura przedmiotu

- Madalińska-Michalak, J., Jeżowski, A. J. i Więśław, S. (2017). *Etyka w systemie edukacji w Polsce*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Pawlik, W., Sobolewski, W. i Żurkowska, D. (2015). Dostępność lekcji religii wyznań mniejszościowych i lekcji etyki w ramach systemu edukacji szkolnej. Analiza i zalecenia. *Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich*, 6. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Pépin, L. (2009). *Teaching about Religions in European School Systems: Policy issues and trends – NEF Initiative on Religion and Democracy in Europe*. London: Alliance Publishing Trust.
- Robbers, G. (2013). *Edukacja religijna w systemach szkół publicznych w Europie*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14.04.1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych (Dz.U. z 1992 r. Nr 36, poz. 155; uwzględniono zmiany (Dz.U. z 1993 r. Nr 83, poz. 390; Dz.U. z 2014 r., poz. 478).*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 25.08.1993 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych (Dz.U. z 1993 r. Nr 83, poz. 390).*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30.06.1999 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych (Dz.U. z 1999 r. Nr 67, poz. 753).*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 12.03.2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. z 2013 r., poz. 1207).*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 28.05.2010 r. w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych (Dz.U. z 2010 r. Nr 97, poz. 624; uwzględniono zmianę; Dz.U. z 2016 r., poz. 787).*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 15.12.2010 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz.U. z 2010 r. Nr 244, poz. 1626 ze zm.).*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7.02.2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. z 2012 r., poz. 204).*

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27.08.2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2012 r., poz. 977 ze zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 25.03.2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach (Dz.U. z 2014 r., poz. 478).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30.05.2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2014 r., poz. 803).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 1.06.2016 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych (Dz.U. z 2016 r., poz. 787).

Ustawa z 7.09.1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425) z kolejnymi nowelizacjami i tekstami jednolitymi (uwzględniono zmiany ujęte w tekstach jednolitych: Dz.U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329; Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zm. Dz.U. z 1998 r. Nr 117, poz. 759).

Ustawa z 25.07.1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz.U. z 1998 r. Nr 117, poz. 759).

Orzecznictwo

Orzeczenie Trybunału Konstytucyjnego z 20.04.1993 r. w sprawie gwarancji wolności sumienia i wyznania (U 12/92; OTK Zu 1993, poz. 9).

ETHICS AS A SUBJECT OF SCHOOL TEACHING IN POLAND


Abstract

The article presents partial results of nationwide research devoted to teaching ethics. It discusses the place of ethics in the Polish education system and the development trends visible since its introduction (1991). When it comes to legislature, acts and ordinances of the Minister of National Education were analyzed. Next to legal acts also judgments of the Constitutional Tribunal, regulating the principles of teaching and assessing the subject of ethics, were discussed. An important aspect of these regulations, due to their practical consequences, is the positioning of ethics as an alternative to the religious education. Statistical data were also analyzed, allowing for a nationwide assessment of the development of interest in the ethics as a subject of school teaching – an increase in the number of schools in which the subject of ethics is taught (depending on the stage of education and the type of school), as well as an increase in the number of full-time equivalent for ethics teachers. The last-mentioned increase, although significant since 2014, is nevertheless small in absolute numbers; ethics still remains a niche subject. Over the years, one can observe an improvement in its status and an increase in social demand. However, the current definition of ethics as an optional subject means that the level of participation still remains low.

Keywords:

ethics, education system in Poland, ethics vs religion, statistical analysis

David Carr

 <https://orcid.org/0000-0002-1323-6165>

Uniwersytet Edynburski
davidcarr@ed.ac.uk

ETYKA WARTOŚCI, EDUKACJA MORALNA I NAUCZANIE ETYCZNE

Streszczenie

Nauczanie etyki w szkole uznawane jest za ważne i potrzebne. Ale czy etyki można się nauczyć? I czy nauczanie jej powinno polegać na przekazywaniu wiedzy o koncepcjach etycznych, ewentualnie dyskusji wokół nich, czy raczej na kształtowaniu moralnych postaw uczniów i właściwych zachowań? Artykuł podejmuje namysł nad tymi problemami w nawiązaniu do różnych tradycji myśli etycznej i teorii moralności. Za główny punkt odniesienia i podstawę praktyki edukacyjnej proponuje przyjąć odnowioną współcześnie Arystotelesowską etykę cnót. Koncepcja *phronesis* jako rozumności praktycznej, pozwalającej tworzyć sądy moralne wrażliwe na kontekst i uwzględniające złożoność trudnych do uzgodnienia interesów i dóbr, wydaje się dla edukacji moralnej wciąż aktualnym modelem. Nauczanie i dyskusja nastawione na rozważanie konkretnych przypadków i opowieści, czyli kształcenie umiejętności tego typu osądu, pozwala uniknąć zagrożeń, jakie niesie nauka skupiona na zagadnieniach teoretycznych: uwikłania w definicyjne niejasności w określaniu wartości moralnych, czy myślenia oderwanego od emocji i od doświadczenia. Nauka polegająca na analizie filozoficznej tradycji wiąże się z ryzykiem, iż przekazywana wiedza okaże się nieadekwatna do wieku i poziomu osobistego rozwoju ucznia, generując moralny subiektywizm i relatywistyczny sceptycyzm. Argument ten nie jest jednak skierowany przeciwko teoretyzowaniu i wprowadzaniu abstrakcyjnych rozważań w procesie kształcenia, nawet na najwcześniejszych etapach: teoretyzowanie i budowanie racjonalnych uzasadnień jest potrzebne, ale powinno wynikać z inspiracji i rozwoju intelektualnych predyspozycji, a nie z przekazu gotowej wiedzy.

Słowa kluczowe:

etyka cnót, Arystoteles, *phronesis*

EDUKACJA MORALNA I NAUCZANIE ETYCZNE

Znaczenie krzewienia wartości i postaw moralnych dla jakości związków między ludźmi i dobrostanu społeczeństwa doceniano, jak się zdaje zawsze i wszędzie, z pewnością zaś od czasów antycznych prowadzono na ten temat dyskusje o charakterze politycznym i filozoficznym. Starożytny grecki filozof



Sokrates uznawał pytanie czym jest dobre życie i jak powinno się je przeżyć (co było dla niego również kwestią moralną) za najważniejsze z pytań filozoficznych (Platon, 1961). Niemniej jednak trudniejsze okazało się pytanie o to, jak upowszechniać określone postawy i wartości, dręczy ono filozofów do dnia dzisiejszego. Być może kluczowym tutaj jest status epistemiczny perspektywy moralnej: dokładniej mówiąc chodzi o to, czy postawy moralne i wartości oddają dające się racjonalnie uzasadnić przekonania, które można by uznać za formę wiedzy w odniesieniu do której może być mowa o edukacji, instruktażu, czy nauce. Możliwe, że główną przeszkodą dla uznania przekonań moralnych za wiedzę było pojawienie się konfliktów o charakterze moralnym pomiędzy jednostkami a całymi społecznościami, co jak się zdaje stało na przeszkodzie osiągnięciu jakiegoś jednoznacznego i niekwestionowanego rozwiązania filozoficznego. Z tego powodu część myślicieli (moralnych sentymentalistów i nie-kognitywistów) twierdzi, że przekonania i sądy moralne są jedynie odzwierciedleniem światopoglądu i uczuć jednostki, inni zaś (relatywiści moralni) utrzymują, że u ich podstaw tkwią normy społeczne, który to pogląd, choć czasem poręczny, nie jest uniwersalnie prawdziwy. Widać też, że druga z tych postaw pozwala w jakimś ograniczonym stopniu na prowadzenie zabiegów edukacyjnych, w przypadku pierwszej z nich pola do takich działań nie ma prawie w ogóle.

Możliwe jednak, że skala nieporozumień w kwestii sądów jest wyolbrzymiana, a u ich źródła leży pewne pomieszanie pojęć. Fakt, że ludzie czasem nie zgadzają się względem tego, czy należy mówić prawdę w danych okolicznościach lub czy należy odbierać ludziom życie (w kontekście różnych postaw względem kary śmierci) nie oznacza, że którakolwiek ze stron tych sporów wątpi w moralną słuszność mówienia prawdy lub w to, że ogólnie rzecz biorąc nie należy ludziom odbierać życia: jest wręcz przeciwnie – trudno jest zrozumieć sens tych sporów nie przyjmując, że są to dość powszechne i podstawowe założenia moralne – i rzeczywiście są to takie przekonania moralne, które jednostki wyrażają mówiąc, że kłamstwo i mordowanie są moralnie złe. Stąd wiele tego rodzaju rozbieżności w sądach moralnych nie wynika wcale z niezgody na temat zasad moralnych, różnice dotyczą jedynie konkretnych przypadków, w których rzeczywiście imperatywy moralne często wzajemnie się wykluczają. Dlatego na przykład zwolennicy kary śmierci nie sądzą wcale, że zabijanie innych jest słuszne samo w sobie, miast tego sądzą oni, że nie ma takiej kary za (dajmy na to) okrutne morderstwa, która lepiej czyniłaby zadość wymogom ludzkiej sprawiedliwości.

Można także chyba stwierdzić, że większość najwybitniejszych teoretyków moralności w filozofii zachodniej – takich jak choćby Platon, Arystoteles, św. Tomasz z Akwinu, Kant czy John Stuart Mill – próbowała, nawet niekoniecznie uznając sądy moralne za wyraz wiedzy w ścisłym tego słowa znaczeniu, stworzyć podstawy czegoś, co można określić jako obiektywne, racjonalne

podwaliny dociekań i sądów moralnych. W ten oto sposób dwa dominujące obozy we współczesnej filozofii moralności stworzyli zwolennicy deontologicznej (podejście kantowskie) powinności i utilitarystycznego dobrobytu. Pierwszy z tych poglądów – niezwykle wpływowy w kontekście dwudziestowiecznego kontraktualizmu moralnego i społecznego Rawlsa (1985) i innych – wywodzi ludzkie prawo moralne i inne prawa ze wzajemnie powziętych zobowiązań: podstawowa idea jest taka, że jeśli prawa nie pochodzą z natury, ale mają status normy, to powinny być zdobywane lub nadawane, a w takim przypadku warunkiem koniecznym nadania komuś prawa – takiego jak choćby wolność – jest przyznanie tego samego prawa innym. Nie można bowiem (o ile jest się istotą rozumną) domagać się praw nie uznając jednocześnie istnienia obowiązków. Dla Kanta (1967) i późniejszych deontologów to właśnie ta racjonalna wzajemność stanowi podstawę wszelkich najważniejszych imperatywów moralnych: jak bowiem mogę oczekiwać od innych dotrzymania danych przez nich obietnic, jeśli nie jestem gotów dotrzymać tych, które sam im dałem? Z drugiej strony utilitaryzm (Mill, 1970) ugruntowuje zobowiązania moralne w tym, co podnosi ogólny ludzki dobrostan (uwzględniając przy tym wiedzę empiryczną) i pozwala społecznościom rozkwitać.

Oczywiście obie te teorie moralne mają w sobie nieco prawdy i nie ulega też wątpliwości, że w obu zwraca się uwagę na istotne aspekty rozważań i wyborów moralnych: ludzkie sprawstwo moralne opiera się zarówno na uznaniu, że jestem winny innym to, czego mogę w granicach zdrowego rozsądku od nich oczekiwać w zamian jak i na przekonaniu, że moje działania powinny mieć najlepszy możliwy (z moralnego lub innego punktu widzenia) skutek lub konsekwencje. Problem jednak polega na tym, że ponieważ teorie moralności mają różne fundamenty, nie zawsze da się je uzgodnić, nie zawsze też ich zgodność jest oczywista. I rzeczywiście, nietrudno jest skonstruować przykłady, w których zwolennicy kantowskiej deontologii i utilitaryści mogą formułować zupełnie różne, nierzadko wzajemnie wykluczające się sądy lub sugestie na temat tego co należałoby czynić w danych okolicznościach. Jest to powód do zmartwień, ponieważ każda z tych teorii ma od jakiegoś czasu wpływ na edukację oraz etykę stosowaną. I tak wydaje się, że kantowska deontologia miała silniejszy wpływ na powstałe po II wojnie światowej teorie dotyczące rozwoju moralnego i kształcenia formułowane przez takich (brytyjskich) filozofów jak R. S. Peters (Londyn), John Wilson (Harvard) oraz prawdopodobnie najbardziej spośród nich rozpoznawalnego amerykańskiego specjalisty z zakresu psychologii rozwojowej Lawrence'a Kohlberga (Harvard) i jego licznych naśladowców. Chociaż można przyklasnąć wysiłkom zmierzającym do znalezienia racjonalnych podstaw kształcenia moralnego, to jednak za niepokojącą należy uznać sytuację, w której w podejściu deontologicznym broni się kwestionowanej skądinąd koncepcji, w centrum której stawia się refleksję moralną i wydawanie sądów moralnych.

Wobec powyższego, o ile można dopatrywać się pewnych korzyści płynących z nakłaniania uczniów do rozważania Kohlbergowskich dylematów (Kohlberg, 1984), można mieć jednak wątpliwości co do słuszności zachęcania ich by spodziewali się, że istnieje jedna uniwersalna zasada rozwiązywania problemów tego rodzaju (szczególnie przy braku szczegółowego opisu kontekstu). Przyznać jednak trzeba, że nauka refleksji moralnej w szkołach i przy okazji działań edukacyjnych innego rodzaju stawiały już czoła dużo większym niebezpieczeństwom. Mam tu na myśli na przykład wyjaśnianie wartości (*values clarification*) czyli metodę, która jak się zdaje oparta była na relatywistycznym rozumieniu norm, gdzie to od jednostki zależy, jak można i należy rozumieć kluczowe pojęcia moralne. Tu dotykamy problemu troski jaką żywi autor niniejszego tekstu, a która dotyczy skali możliwych nieporozumień jakie mogą wynikać z różnorodności pojęć używanych we współczesnej edukacji moralnej i etycznej. W krajach anglojęzycznych wyrażenie „edukacja moralna” zazwyczaj oznacza pozainstytucjonalne w dużej mierze procesy, w ramach których dzieci i młodzież zaczynają stosować się do powszechnie obowiązujących norm społecznych, edukację etyczną rozumie się natomiast jako pewien rodzaj sformalizowanego nauczania etyki, który ma miejsce na uniwersytetach i w innych placówkach ponadobowiązkowej oświaty. W kontekście szkolnictwa kontynentalnej Europy zaś edukacja etyczna oznacza którykolwiek z wyżej wymienionych rodzajów nauczania lub swojego rodzaju połączenie ich obu. Bez cienia wątpliwości uwzględnia elementy instytucjonalnego nauczania etyki na przeduniwersyteckich szczeblach edukacji.

Źródłem wielu obaw jest wątpliwość czy – w co, by poprzestać na jednym przykładzie, wątpił Arystoteles (1941a) – młodzi ludzie są ogólnie gotowi na ten rodzaj abstrakcyjnego teoretyzowania i myślenia o kwestiach moralnych w takim wieku i na tak wczesnych szczeblach edukacji. Zdaje się, że ten specyficzny zdystansowany, pozbawiony emocji sposób wnikania w podstawy moralności, który to akademicy wykładowcy etyki często starają się upowszechniać na swoich zajęciach, może powodować niepożądane skutki u uczniów. Może się bowiem okazać, że takie podejście skłoni ich – poprzez nieco może płytkie odczytanie filozofów takich jak Hume (choć subiektywizm, nonkognitywizm i sentymentalizm zdają się trzymać całkiem niezłe w najwyższych kręgach współczesnej etyki analitycznej) – z pewnego (choć nie wynikającego z namysłu) do porzucenia przekonania, że istnieją jasne, obiektywnie ugruntowane słuszne i niesłuszne wybory moralne na rzecz (być może wcale nie popartego refleksją) przekonania, że poza subiektywnymi preferencjami nie ma żadnej podstawy sądów moralnych. „Zbrodnia i kara”, wielka powieść Fiodora Dostojewskiego, w bardzo obrazowy sposób przedstawia tragiczne konsekwencje takiej właśnie „intelektualnej” konwersji. Z takiego punktu widzenia odbywające się w ramach instytucji edukacyjnej nauczanie moralnego sceptycyzmu – którego nie sposób uniknąć, jeśli tylko

miało się kontakt z etyką akademicką – powinno odbywać się przy zachowaniu najwyższych środków ostrożności na dowolnym szczeblu edukacji, a niebezpieczeństwa przedwczesnego wprowadzenia tematu są chyba oczywiste dla wszystkich. W tym kontekście wyraźnie zdaje się zarysowywać paląca potrzeba znalezienia innego podejścia do nauczania i edukacji w zakresie refleksji moralnej.

ODRODZENIE ETYKI CNOTY

Odrodzenie etyki cnoty, prawdopodobnie najważniejsze wydarzenie w filozofii moralnej drugiej połowy dwudziestego wieku, zazwyczaj przypisuje się pracy zatytułowanej *Współczesna filozofia moralności* autorstwa brytyjskiej filozofki Elizabeth Anscombe (1958), w której autorka podważa etykę obowiązku i etykę u użyteczności, które zdominowały teorię moralności w tamtych czasach. Anscombe odrzuciła racjonalistyczny rys obu perspektyw etycznych – ich zorientowanie na ufundowanie teorii moralnej na abstrakcyjnych uniwersalnych zasadach – i wezwała filozofów do zwrócenia większej uwagi na psychologiczną złożoność prawdziwego życia i wyborów moralnych oraz ich zależność od kontekstu. W tym celu zaleciła ona powrót do bogactwa rozważań na temat cnót moralnych zawartych w etyce Arystotelesa, szczególnie do jego ujęcia *phronesis* (wiedzy moralnej) jako podstawowego źródła porządku dla tych nieracjonalnych, afektywnych, popędowych aspektów ludzkiego życia, w które nieodwołalnie wpisane jest dokonywanie wyborów moralnych. Najważniejszą cechą mądrości praktycznej jest to, że nie odnosi się ona ani nie działa zgodnie z ogólnymi zasadami – jak to ma miejsce w przypadku kantowskiej deontologii czy utilitaryzmu – ale wymaga wrażliwości i ostrożności w podejmowaniu namysłu w (moralnie) zawiłych okolicznościach, do których trudno jest stosować abstrakcyjne reguły. Arystoteles (1941a, s. 969) sam powiedział, że nie potrzeba namysłu w sytuacjach, gdzie prawdę widzimy wyraźnie, ale właśnie tam, gdzie spotykamy się ze złożonością i brakiem pewności.

Chociaż Anscombe sama nie była etyczką cnoty, ani z pewnością nie starała się zaproponować żadnego wyczerpującego opisu cnót, to jednak za jej radą by ponownie przyjrzeć się kwestii cnoty poszli wkrótce inni filozofowie (wraz z jej nie mniej wybitnym małżonkiem Peterem Geachem) i od czasu publikacji jej artykułu etyka cnoty szybko rozwinęła się jako ważny trend w filozofii moralności. Trzeba jednak pamiętać, że współcześni etycy cnoty nie są jednogłośni w jej rozumieniu. Dlatego, chociaż niemało poczynił z zakresu etyki cnoty podejmowanych w ostatnim czasie ma wyraźnie neoarystoteleski rodowód (Geach, 1977; Foot, 1978; Wallace, 1978; Dent, 1984; Nussbaum, 1988; 1995; Hursthouse, 1999; Annas, 2011), neoarystotelicy rzadko kiedy się ze sobą zgadzają i na najnowsze prace nad cnotą miały też wpływ inne dawne

systemy filozoficzne, takie jak na przykład myśl św. Tomasza (MacIntyre, 1981; 1988; 1992), Hume'a (Slote, 1983; 1992; 2010), Kanta (Sherman, 1989; 1997), Nietzschego (Foot, 1978; Taylor, 2002; Swanton, 2003), dziewiętnastowieczny idealizm Hegla i Marksa (MacIntyre, 1981; 1988; 1992), utylitaryzm (Driver, 2001) i realizm moralny ukształtowany pewnie w tym samym stopniu przez Sokratesa Platona co i Arystotelesa (McDowell, 1992). W takiej sytuacji współcześni etycy cnoty nie mogą zgodzić się ze sobą w najbardziej podstawowych kwestiach dotyczących tego, jak psychologicznie, społecznie i/lub kulturowo kształtowane i warunkowane są cnota i cnoty.

Poszukując wytrwale wyraźnego śladu etyki cnoty we współczesnej etyce jak i takich form namysłu nad życiem moralnym w kategoriach cnoty i charakteru, które mogłyby być wykorzystane w edukacji i nauczaniu moralnym stwierdzić należy, że niektóre z tych propozycji są szczególnie interesujące i można też uznać, że są one wystarczająco spójne z punktu widzenia naszych potrzeb. Jak już wspomniałem, najważniejsza jest chyba różnica w sposobie i celu działania rozumu lub mądrości praktycznej, arystotelesowskiego *phronesis*, a sposobem prowadzenia rozważań moralnych w większości współczesnych systemów z obszaru filozofii moralności. Arystoteles wyraźnie dystansował się od racjonalizmu swoich poprzedników, Sokratesa i Platona. Dla Arystotelesa (1941a, s. 1026–1027) namysł moralny, czyli *phronesis*, nie jest poszukiwaniem powszechnych reguł lub zasad, które mogą mieć uniwersalne zastosowanie w dowolnych okolicznościach w jakich może pojawić się dylemat moralny, ponieważ – chociaż wyraźnie zaznaczał, że pewne działania są zawsze (z definicji) złe – nie sądził, że istnieją takie reguły. Po pierwsze, nawet w przypadku cnoty sprawiedliwości (dla której racjonalności szukali jakiejś ogólnej zasady), choć broni się w niej ujęcia równego podziału sprawiedliwości, Arystoteles odrzuca pomysł jakoby sprawiedliwe traktowanie ludzi zakładało traktowanie ich w ten sam sposób. Stwierdza otwarcie w *Polityce* (Arystoteles, 1941c, s. 1113–1316), że nie jest wcale mniej niesprawiedliwie traktować nierównych równo niż traktować równych nierówno. I dlatego, w jego ujęciu, nie byłoby sprawiedliwym dać tę samą ilość jedzenia komuś zatrudnionemu przy lekkiej pracy umysłowej i temu, kto ciężko pracuje fizycznie.

Co więcej, chociaż Arystoteles uważa cnoty męstwa i umiaru za obiektywnie sprzyjające ludzkiemu dobrostanowi, nie sądzi jednak, że podpadają one pod jakiś ogólny wzór czy definicję różną od zasady środka, której zastosowanie zawsze zależy od kontekstu. Oczywiście nie uważa przy tym, że odwaga i umiar są brakiem lub pohamowaniem (odpowiednio) lęku i popędu (rozumienie bliskie Sokratesowi i Platonowi), ponieważ z uwagi na ogólną ludzką potrzebę żywienia racjonalnego strachu i wykazywania umiarkowanego popędu całkowity brak takich naturalnych ludzkich instynktów i skłonności należałoby interpretować jako wadę a nie cnotę. W świetle racjonalnego odczytania teorii

środka, cnotę moglibyśmy znaleźć w wyliczonym w wyniku namysłu punkcie – w zgodzie z danym kontekstem i okolicznościami – pomiędzy brakiem żądy i popędu a ich nadmiarem. Ale, idąc tą drogą, odwagi nie da się zdefiniować jako konfrontacji z namacalnym zagrożeniem, a raczej jako doprowadzenie do jego uniknięcia, ponieważ, jak głosi angielskie przysłowie, „najważniejszym składnikiem odwagi jest rozsądek” i czasami mądrzej i odważniej jest wycofać się w obliczu przeważających sił niż ryzykować pewną porażkę czy upokorzenie. Ponownie więc to, co uznaje się jako działanie cnotliwe lub występne podlega modyfikacji po uwzględnieniu czynników psychologicznych, praktycznych i logistycznych. Aby określić co można uznać za cnotliwe w danej sytuacji, potrzebna jest mądrość praktyczna, czyli *phronesis*.

Pomimo tych trudności wiele powszechnie uznawanych cnót, jak na przykład szczerść, sprawiedliwość i uprzejmość, da się jednak dość łatwo zdefiniować. I tak na przykład szczerść można określić jako mówienie prawdy, sprawiedliwość za traktowanie innych uczciwie, uprzejmość za bycie życzliwym albo nieranianie uczuć innych. Czyż nie jest więc oczywiste, że jeśli szczerść, sprawiedliwość i uprzejmość uznać za cnoty, to koniecznie złe moralnie musi być kłamanie i nietraktowanie innych sprawiedliwie czy nieuprzejmie? Abstrahując jednak od powyższej uwagi, że często niełatwo jest określić w jakiś ogólny sposób co uznać można za sprawiedliwe (lub niesprawiedliwe) traktowanie, pozostaje poważny problem, bo imperatywy moralne oparte na takich cnotach bywają w sposób mniej lub bardziej tragiczny rozbieżne ze sobą. I tak na przykład, chociaż istnieją imperatywy moralne zgodne z nakazami cnoty w myśl których należy mówić prawdę, ratować życie i nie ranić uczuć innych, nietrudno jest pomyśleć o okolicznościach, w których ktoś może uniknąć zranienia czyichś uczuć, albo nawet uratować komuś życie nie mówiąc prawdy. Innymi słowy, ktoś może musieć skłamać, żeby zapobiec moralnie dużo gorszym skutkom (Carr, 2003). Trzeba dodać, że to nie usprawiedliwia kłamstwa ani nie czyni go moralnie słusznym. Arystoteles też tak nie uważał, i jest prawdopodobnie kardynalnym błędem utilitaryzmu zakładać, że korzyści płynące z kłamstwa lub zadania śmierci czynią je moralnie słusznymi. W kontekście etyki cnót kłamstwo i wszelka nieszczerść nadal są niemoralne i każdy działający w myśl cnoty musi je za takowe uznać. Niemniej jednak taka ujmą na moralności jest nieuniknionym następstwem burzliwego życia moralnego człowieka i niezależnie od nastawienia czasem nie pozostaje nic innego jak jej doznać.

Najbardziej ogólnym wynikiem tych spostrzeżeń dotyczących życia w moralnej cnotie jest uznanie, że rozsądek, czyli *phronesis*, lub inaczej mówiąc działanie mądrości praktycznej polega raczej na wydawaniu złożonych sądów moralnych niż ślepym posłuszeństwie jakimś ogólnym czy powszechnym regułom – jak ma to miejsce w przypadku niemałej części współczesnych

systemów etycznych, co krytykowała Anscombe – oraz że cnotliwa edukacja etyczna powinna być dziedziną właściwego nauczania takiego sądenia. Jak i za pomocą jakich środków można to osiągnąć?

ETYKA CNÓT I EDUKACJA MORALNA

Od zarania współczesnej psychologii¹ zwykło się postrzegać procesy uczenia się u ludzi w kategoriach rozwojowych: jasnym jest, że nie wszystkie zdolności i umiejętności, które ludzie mogą nabyć, w tym szczególnie te zakładające używania mowy i rozumu, posiadamy od urodzenia. Chociaż nie wszystkie teorie rozwoju skupiają się na rozwoju myślenia, rozumienia i/lub racjonalności, to pewnie te najbardziej wpływowe w edukacji, szczególnie te związane ze słynnymi osobistościami psychologii jak Jean Piaget, Jerome Bruner czy Lawrence Kohlberg, właśnie na tym bazują i próbują one opisać przebieg rozwoju poznawczego człowieka w kategoriach wyraźnie jakościowo od siebie różnych etapów. Takie teorie, jak już wspomniałem, miały również wpływ na rozważania dotyczące rozwoju moralnego i edukacji etycznej i zarówno Piageta (1997) jak i Kohlberga (1984). Ten drugi, pozostając pod wyraźnym wpływem pierwszego, rozwinęli specyficzne „poznawcze” teorie rozwoju i edukacji moralnej, które wpłynęły silnie na obecną praktykę wychowania moralnego, realizowanego zarówno w nauczaniu zinstytucjonalizowanym jak i nieformalnym. W ramach niniejszych rozważań nad etyką cnoty i refleksji nad tym co wartościowego ma ona do zaoferowania edukacji moralnej, warto jest zastanowić się jak podchodzi ona do kwestii rozwoju moralnego i co możemy znaleźć na ten temat w myśli etycznej Arystotelesa.

Po pierwsze, warto zauważyć niedawną próbę rozwinięcia neoarystotelejskiej teorii szczebli rozwoju cnoty. Została ona podjęta w dziedzinie filozofii i teorii edukacji (Sanderse, 2014) i oparta była na formalnym badaniu przez Arystotelesa różnych rodzajów deficytów w 6 rozdziale *Etyki Nikomachejskiej*. Taką teorię można by traktować jako potencjalnie empirycznie umocowaną alternatywę lub konkurencję dla systemów rozwiniętych przez myślicieli zajmujących się rozwojem poznawczym. W obecnym ujęciu jednak ta próba opiera się na pewnym braku umiejętności rozróżnienia pomiędzy prezentowaną przez Arystotelesa psychologią moralną czy filozoficzną a psychologią empiryczną uprawianą przez badaczy zajmujących się współcześnie rozwojem poznawczym. Arystoteles we wspomnianym rozdziale *Etyki Nikomachejskiej* rozpoznał logiczne i pojęciowe wyznaczniki różnego rodzaju odstępstw od stanu pełnej cnotliwości. Jest jednak dalece niejasnym czy zakładał on, że ogólnie

¹ Lub może raczej od czasu J. J. Rousseau (1974).

wskazują one kierunek rozwoju tym, którzy chcą cnotliwości dostąpić: osiągnięcie cnoty jest z pewnością procesem dużo bardziej złożonym, jego przebieg zależy też każdorazowo od konkretnej jednostki. Ponadto ludzie mogą czynić postępy w rozwijaniu niektórych cnót nie czyniąc postępów (lub nawet cofając się) w rozwijaniu innych. Tak jak błędem zdaje się zakładanie, że cnoty są pewnymi prawidłami postępowania – które, choć moralnie akceptowalne może, ale nie musi być cnotliwe – tak też ryzykowne jest twierdzenie, że istnieją jakieś proste behawioralne wyznaczniki moralności czy cnotliwości, których z takim uporem poszukują psychologowie empiryczni. I rzeczywiście w pewnym istotnym sensie cnota zależy prawdopodobnie – z pewnymi wyjątkami – od psychologicznej kondycji jednostki i jej rozumowania moralnego, w mniejszym stopniu zaś da się ją poznać na podstawie empirycznie obserwowalnych zachowań i często trzeba kogoś poznać z bardzo bliska, by móc ocenić stan jego cnotliwości (nie wspominając o posiadaniu samemu cech potrzebnych do tego, by taki stan rozpoznać).

Uwzględnivszy powyższe zastrzeżenia, w *Etyce Nikomachejskiej* (i innych dziełach Arystotelesa) znajdziemy ciekawe spostrzeżenia dotyczące edukacji moralnej. Musimy jednak zastanowić się na ile są one przydatne. Co ciekawe, można zauważyć, że pozostają one w zgodzie ze współczesną psychologią rozwojową przynajmniej o tyle, że sugerują one, że nauczanie i rozumienie u małych dzieci różni się jakościowo od tego, jak procesy te przebiegają u uczniów starszych od nich i osób dorosłych. I tak Arystoteles twierdzi, że (dla niego niezbywalną) podstawą rozwoju cnoty jest sposób wczesnego tworzenia nawyków lub treningu, które nie są szczególnie racjonalne: właściwie Arystoteles otwarcie deklaruje, że ponieważ rozwój rozumności stojącej u podstaw cnotliwości oraz rozsądku, *phronesis*, wymaga doświadczenia życia w świecie, którego młodzi ludzie nie posiadają, nie możemy zatem oczekiwać, że takie zdolności pojawią się na długo przed osiągnięciem dorosłości. Taki pogląd współbrzmi nieco z teoriami współczesnych myślicieli nurtu rozwoju poznawczego – jak na przykład Piaget i Bruner – którzy twierdzili, że (na przykład) bardzo młode dzieci nie są zdolne rozumować przy użyciu pojęć abstrakcyjnych lub w oparciu o zasady normatywne, które to formy rozumowania często przywoływane są jako charakterystyczne dla wyższych i dojrzałych form (racjonalnego i autonomicznego) sprawstwa moralnego. Jednak takie myślenie w kategoriach „etapów moralnych” wywołuje problemy związane z przechodzeniem od „niższych”, nieracjonalnych etapów działania moralnego do „wyższych” stadiów racjonalności², którymi zajmowały się komentujące Arystotelesa osoby z dziedziny edukacji etycznej i współcześni psychologowie.

² Por. w kontekście „paradoksu edukacji moralnej” takie prace jak Peters (1981), Haydon (2009) czy Carr (2015).

We współczesnym ujęciu (Carr, 2015) najszybciej można uporać się z tym problemem czy „paradoksem” odrzucając sztywne opisy stadiów rozwoju rozumu moralnego i cnoty, sugerujące istnienie poważnej luki między wczesną edukacją moralną a rozumnością moralną i zdolnością do dokonywania namysłu, a to ze względu na ich nieintuicyjność i fakt, że pozostają one w sprzeczności z potocznymi doświadczeniami z zakresu edukowania młodzieży w dziedzinie moralnych pojęć, zasad i sądów. Cokolwiek współcześni psychologowie poznawczy by nie powiedzieli czy zasugerowali na temat niezdolności najmłodszych uczniów do rozumowania abstrakcyjnego, zdaje się to stać w sprzeczności z (między innymi) doświadczeniami współczesnego ruchu filozofii dla dzieci (ang. *Philosophy for children*, P4C)³, które pokazują, że całkiem małe dzieci nie tylko są w stanie dokonać abstrakcyjnych analiz pojęć takich jak sprawiedliwość i wolność (co dawno temu uprawiał Sokrates z dorosłymi), ale także zdaje się je to pociągać. I tak też niezależnie od tego, co Arystoteles sugerował względem niezdolności niedoświadczonej młodzieży do prowadzenia rozumnej dyskusji lub zgłębiania zawichości doświadczeń moralnych, jasne jest jak się zdaje, że dobrzy rodzice włączają swoje pociechy w tego rodzaju dyskusje od momentu wystąpienia u nich przejawów rozumności (zazwyczaj wraz z pojawieniem się zdolności mówienia i dzięki niej właśnie). Prawdą jest bez wątpienia, że młodzi ludzie nie mają więcej ani moralnego, ani innego rodzaju doświadczenia niż osoby dorosłe, ale nie oznacza to, że nie mają żadnego doświadczenia, na którym mogliby oprzeć swoje rozumne rozważania, a dobrzy rodzice niezmiennie będą zachęcać dzieci do takiego myślenia i wydawania sądów od najwcześniejszych lat. Rzeczywiście zdolność młodzieży do takich rozważań najprawdopodobniej zależy dużo bardziej od postawy rodziców niż jakiegokolwiek domniemanego i zależnego od wieku etapu rozwoju. Jeśli się na to zgodzimy, to każde twierdzenie, że istnieje jakaś istotna różnica między wczesnymi nierozumnymi lub mniej rozumnymi etapami rozwoju moralnego czy też rozwoju cnoty a późniejszymi rozumnymi stadiami trzeba by odrzucić na rzecz takiego opisu rozwoju, który przedstawia go jako stopniowy wzrost lub progres zdolności rozumowania moralnego, nabywanej we wczesnych latach rozwoju mowy. Nie jest prawdą, jakoby edukacja moralna dzieci z dnia na dzień nagle zamieniała się z bezrozumnego ćwiczenia nawyków w zdolność dokonywania namysłu i rozumność, rozumność rozwija się bowiem stopniowo dzięki zdobywaniu coraz to większego doświadczenia. Jednak z (neoarystotelejskiego) punktu widzenia etyki cnoty rozumność i namysł, które rozwijają się od niemowlęctwa przez całe życie człowieka nie wywodzą się z formalnej edukacji etycznej, lecz mniej lub bardziej wyszukanej formy działania mądrości praktycznej, rozumowania i osądu (*phronesis*). Zazwyczaj nie jest to coś, czego uczą nas w szkole, ale coś co nabywamy – choć niewątpliwie

³ Więcej o filozofii dla dzieci (P4C) można przeczytać w pracach takich autorów jak McCall (2009).

dzieje się tak dzięki pomocy rodziców, nauczycieli, przyjaciół i innych mentorów – w normalnej, codziennej interakcji z ludźmi w domu, szkole, na placu zabaw i w pracy.

Powinno być jasne, że takiego w dużej mierze nieformalnego nauczania (dla Arystotelesa *phronesis* jest w dużej mierze nieformalnej natury) mogą do pewnego stopnia dostąpić wszyscy, może być też ono dobre lub złe z uwagi na zmienność ludzkiego doświadczenia i okoliczności życiowych. Czy istnieją zatem sposoby jakimi można wspierać dzieci i młodzież (jak i osoby nieco starsze) w lepszym i skuteczniejszym przyswojeniu tej wiedzy? Cóż, po pierwsze, co podkreślał sam Arystoteles, wiele w kontekście późniejszego rozwoju cnoty moralnej zależy od wsparcia i pomocy dobrych rodziców, nauczycieli i innych opiekunów pod względem kultywowania tych nawyków dobrego i społecznie akceptowanego zachowania – dyspozycji do szczerości, sprawiedliwości, zachowania prospołecznego, samokontroli, odwagi, itp. – które stanowią warunek konieczny wszelkiego przyzwoitego ludzkiego zachowania. Bez tego żadne dziecko nie może liczyć na dobry start. Dobre przykłady i formowanie nawyków mają tutaj bez wątpienia kluczowe znaczenie. Cóż jednak począć ze zinstytucjonalizowanym nauczaniem etyki, które pojawiło się w szkołach w różnych częściach cywilizowanego świata? We współczesnym ujęciu nie powinno się postrzegać go jako czegoś niewłaściwego – dla (jak Arystoteles mógłby powiedzieć w duchu *phronesis*) właściwych uczniów, na właściwych etapach, we właściwych okolicznościach. Ale tutaj właśnie, jak wspomniano, kryje się prawdziwe niebezpieczeństwo przedwczesnego nauczania – szczególnie w kontekście moralnie subiektywnego albo relatywistycznego sceptycyzmu przeszłych filozofów moralności – uczniów, którzy nie są intelektualnie albo emocjonalnie zdolni by podołać sobie z tym zadaniem.

Ponadto istnieje jeszcze przynajmniej jeden silny literacki i intelektualny pretendent do roli nauczyciela moralności poza teoretyczną literaturą przeszłości i współczesną filozofią i teorią moralności: konkretnie dawne opowieści literackie i współczesne dziedzictwo kulturowe i artystyczne. Bo chociaż jest możliwe, że potencjał twórczej literatury pod względem dawania wglądu w złożoność i problematykę ludzkiej moralności zdaje się być mocno zaniedbywany we współczesnym świecie zdominowanym przez podejście empiryczne, gdzie badania oparte na dowodach są często brane za jedyną drogę do prawdziwej wiedzy o świecie natury i człowieka, to jest dość jasne – jak przypominali nam teoretycy od Arystotelesa (1941b, s. 1453–1487) do (nieco bliżsi naszym czasom) Iris Murdoch (1970; 2003) i Alasdair MacIntyre (1981, rozdziały 14 i 15) – że niemało jeśli nie większość takiej literatury zajmuje się właśnie eksploracją konsekwencji czynienia przez ludzi dobra i zła i ludzkich cnót i wad. W tym kontekście wystarczy przypomnieć klasyczne tragedie starożytnych Greków, prace autorów renesansu jak takich Szekspir, Marlowe czy Cervantes oraz nowożytnej i współczesnej literatury, takich jak Jane Austen, Charles Dickens

czy Thomas Hardy. W tym duchu Centrum Charakteru i Cnoty Uniwersytetu w Birmingham (*The Jubilee Centre for Character and Virtues*) uruchomiło niedawno wielce skuteczny i popularny program w brytyjskich szkołach – obecnie powstają na jego wzór podobne na całym świecie – mający na celu zaprzęgnąć klasyczne teksty literackie do wspierania młodych uczniów uczeniu się i kształtowaniu moralnego charakteru i cnot⁴.

Tłumaczył Wojciech Szymański
Przekład przejrzała Joanna Miksa

BIBLIOGRAFIA

- Annas, J. (2011). *Intelligent Virtue*. Oxford: Oxford University Press.
- Anscombe, E. (1958). Modern moral philosophy. *Philosophy*, 124 (33), s. 1–16.
- Arystotles. (1941a). Nicomachean Ethics. W: McKeon, R. (red.), *The Basic Works of Aristotle*. New York: Random House, Księga 1, Część 3, s. 936.
- Arystotles. (1941b). Poetics. W: McKeon, R. (red.), *The Basic Works of Aristotle*. New York: Random House, s. 1453–1487.
- Arystotles. (1941c). Politics. W: McKeon, R. (red.), *The Basic Works of Aristotle*. New York: Random House, s. 1113–1316.
- Bohlin, K. (2005). *Teaching Character Education through Literature*. Oxon and New York: RoutledgeFalmer.
- Carr, D. (2003). Character and moral choice in the cultivation of virtue. *Philosophy*, 78, s. 219–232.
- Carr, D. (2015). The paradox of gratitude. *British Journal of Educational Studies*, 63 (4), s. 429–446.
- Carr, D. i Harrison, T. (2014). *Educating Character through Stories*. Exeter: Imprint Academic.
- Dent, N. (1984). *The Moral Psychology of the Virtues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Driver, J. (2001). *Uneasy Virtue*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foot, P. (1978). *Virtues and Vices*. Oxford: Blackwell.
- Geach, P. (1977). *The Virtues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haydon, G. (2009). Reason and virtues: the paradox of R. S. Peters on moral education. *Journal of Philosophy of Education*, 43 (suplement do wydania 1), s. 173–188.
- Hursthouse, R. (1999). *On Virtue Ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kant, I. (1967). *The Critique of Practical Reasoning and Other Works on the Theory of Ethics*. Tłum. T. K. Abbott. London: Longmans.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development*, New York: Harper Row, t. 1.
- MacIntyre, A. (1981). *After Virtue*. Notre Dame: Notre Dame Press.
- MacIntyre, A. (1988). *Whose Justice, Which Rationality?* Notre Dame: Notre Dame Press.
- MacIntyre, A. (1992). *Three Rival Versions of Moral Enquiry*. Notre Dame: Notre Dame Press.
- McCall, C. (2009). *Transforming Thinking: Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom*. London: Routledge.
- McDowell, J. ([1979] 1992). Virtue and reason. W: Crisp, R., Slote, M. (red.), *Virtue Ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Mill, J. S. (1970). Utilitarianism. W: Warnock, M. (red.), *Utilitarianism*. London and Glasgow: The Fontana Library.
- Murdoch, I. (1970). *The Sovereignty of the Good*. London: Routledge and Kegan Paul.

⁴ Zobacz w związku z tym prace Carra i Harrisona (2014) czy Bohlina (2005).

- Murdoch, I. ([1988] 1993). *Non-relative virtues: An Aristotelian approach*. W: Nussbaum, M. C., Sen, A. (red.), *The Quality of Life*. Oxford: Oxford University Press.
- Murdoch, I. (2003). *Metaphysics as a Guide to Morals*. London: Vintage Classics.
- Nussbaum, M. (1995). Aristotle on human nature and the foundations of ethics. W: Altham, J. E. J., Harrison, R. (red.), *World, Mind and Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peters, R. S. (1981). *Moral Development and Moral Education*. London: George Allen and Unwin.
- Piaget, J. (1997). *The Moral Judgement of the Child*. New York: Free Press Paperbacks.
- Plato. (1961). Gorgias and Republic. W: Hamilton, E., Cairns, H. (red.), *Plato: The Collected Dialogues*. Princeton: Princeton University Press.
- Rawls, J. (1985). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rousseau, J. J. (1974). *Emile*. London: Everyman's Library.
- Sanderse, W. (2014). An Aristotelian model of moral development. *Journal of Philosophy of Education*, 49(3), s. 382–398.
- Sherman, N. (1989). *The Fabric of Character: Aristotle's Theory of Virtue*. Oxford: Oxford University Press.
- Sherman, N. (1997). *Making a Necessity of Virtue: Aristotle and Kant on Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slote, M. (1983). *Goods and virtues*. Oxford: Clarendon Press.
- Slote, M. (1992). *From Morality to Virtue*. New York: Oxford University Press.
- Slote, M. (2010). *Moral Sentimentalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Swanton, C. (2003). *Virtue Ethics: A Pluralistic View*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, R. (2002). *Virtue Ethics: An Introduction*. New York: Prometheus Books.
- Wallace, J. (1978). *Virtues and Vices*. Ithaca and London: Cornell University Press.

VALUE ETHICS, MORAL EDUCATION AND ETHICAL EDUCATION


Abstract

The teaching of ethics in school is considered important and necessary. But can ethics be taught? And should its teaching consist in conveying knowledge about ethical concepts, possibly a discussion around them, or rather in shaping students' moral attitudes and appropriate behaviour? The article engages in reflection on these problems with reference to various traditions of ethical thought and moral theory. It proposes to take the contemporary renewed Aristotelian virtue ethics as the main point of reference and basis for educational practice. The concept of *phronesis* as practical rationality, allowing the formation of moral judgements that are both context-sensitive and take into account the complexity of interests and goods that are difficult to agree upon, seems to be a still valid model for moral education. Teaching and discussion oriented towards the consideration of concrete cases and stories, i.e. training the skills of this type of judgement, avoids the dangers of learning focused on theoretical issues: becoming entangled in definitional ambiguities in defining moral values, or thinking detached from emotion and experience. Learning that consists of analysing a philosophical tradition runs the risk that the knowledge imparted will prove inadequate to the age and level of personal development of the student, generating moral subjectivism and relativistic scepticism. However, this argument is not directed against theorising and the introduction of abstract considerations in the educational process, even at the earliest stages: theorising and the construction of rational justifications are necessary but should result from the inspiration and development of intellectual predispositions, not from the transmission of ready-made knowledge.

Keywords:

virtue ethics, Aristotle, *phronesis*

Joanna Miksa

 <https://orcid.org/0000-0002-3517-7856>

Uniwersytet Łódzki

joanna.miksa@filhist.uni.lodz.pl

PRZEDMIOT OBYWATELSTWO (*CITIZENSHIP*) JAKO FORMA EDUKACJI ETYCZNEJ W WIELKIEJ BRYTANII

Streszczenie

W artykule przedstawiam genezę wprowadzenia w 2002 roku do brytyjskich szkół sektora państwowego przedmiotu obywatelstwo (*Citizenship*), omawiam jego założenia oraz prezentuję tłumaczenie jego sylabusu. Klasyfikuję przy tym ten przedmiot jako formę edukacji etycznej. W liberalnej tradycji angielskiej państwo unikało wpływania na rozstrzygnięcia aksjologiczne w obszarze wychowania, stąd wykazanie inicjatywy w sferze edukacji etycznej jest faktem znaczącym. W pierwszej części artykułu, odwołując się do historii państwowego szkolnictwa w Wielkiej Brytanii, rekonstruję kontekst historyczny, w którym sytuuję wprowadzenie przedmiotu obywatelstwo i wskazuję na czynniki, które doprowadziły do przełamania powściągliwości państwa w tej kwestii. W części drugiej wskazuję na bezpośrednie okoliczności wprowadzenia nowego przedmiotu przez brytyjską Partię Pracy. W części trzeciej analizuję teoretyczne podstawy programu przedmiotu obywatelstwo, które zostały przedstawione w dokumencie znanym jako „Raport Cricka”, opublikowanym w 1998 roku. Moim celem jest pokazanie, że edukacja obywatelska jest wartym rozważenia wariantem edukacji etycznej, a casus angielski może stanowić okazję do przyjrzenia się wyzwaniom, ograniczeniom i możliwościom, jakie wiążą się z wdrażaniem tego rodzaju edukacji.

Słowa kluczowe:

edukacja etyczna, edukacja obywatelska, obywatelstwo, Raport Cricka

WPROWADZENIE

W 2002 roku labourzystowski rząd Wielkiej Brytanii, na czele którego stał Tony Blair, podjął decyzję o wprowadzeniu do szkolnego programu nauczania przedmiotu obywatelstwo (*Citizenship*). W moim artykule chcę pokazać, że przedmiot ten stanowi jedną z możliwych form edukacji etycznej. W tym celu przedstawię analizę ogłoszonego w 1998 roku dokumentu zwanego „Raportem Cricka”, który jest wynikiem prac powołanej w tymże roku Grupy Doradczej



ds. Obywatelstwa (*Advisory Group on Citizenship*), na czele której stanął uznany politolog sir Bernard Crick. W dokumencie tym znajduje się lista powodów, dla których warto wprowadzić przedmiot obywatelstwo do szkół, sugestie dotyczące możliwych treści kształcenia, a także pewne deklaracje dotyczące natury polityki oraz definicja obywatelstwa przyjęta jako punkt wyjścia w pracy nad kształtem całego przedmiotu. Ważną część „Raportu Cricka” stanowią odwołania do klasycznego, a konkretnie arystotelejskiego rozumienia polityki jako dziedziny refleksji oraz pewnego wymiaru działania opisywalnego za pomocą pojęć zaczerpniętych z etyki jako filozofii praktycznej. Ponadto cała inicjatywa zmierzająca do wprowadzenia nowego przedmiotu do szkół wynika z przekonania, że demokracja jako pewna forma rządów nie może istnieć w próżni aksjologicznej, a w szczególności nie może funkcjonować bez obywateli gotowych bronić wartości, na których wspiera się ta forma rządów. Jednym z zadań stojących przed mną w tym artykule, który realizować będę w części poświęconej analizie wizji obywatelstwa w „Raporcie Cricka” będzie zrekonstruowanie porządku wartości, który według pomysłodawców nowego przedmiotu jest fundamentalny dla demokracji i których upowszechniania można oczekiwać od szkół.

Powoływanie się na porządek wartości, na którym wspiera się demokracja stanowi w zamierzeniu uniwersalnie ważnym wymiarze przedmiotu obywatelstwo. Decyzja o jego powołaniu do życia została jednak podjęta przez polityków Partii Pracy w określonym momencie historycznym i wynikała z szerszych założeń programowych realizowanych przez tę partię od lat 90. XX wieku. Na program obywatelstwa jako przedmiotu realizowanego w szkołach składają się więc także wybory wynikające z określonego kontekstu politycznego. W połowie lat 90. XX w. Partia Pracy przeszła dość poważną ewolucję programową, co między innymi sprawiło, że w 1997 roku wygrała wybory po 18 latach spędzonych w opozycji. W moim artykule przedstawię zarys zmian w systemie edukacji wprowadzonych przez konserwatywny rząd Margaret Thatcher i pokażę, w jaki sposób wprowadzenie przedmiotu obywatelstwo można interpretować jako wyraz ewolucji politycznej Wielkiej Brytanii na przełomie wieków. Ten aspekt obywatelstwa jako edukacji etycznej wydaje mi się szczególnie ciekawy, ponieważ wywołuje najwięcej kontrowersji w dyskusjach dotyczących etyki w szkole.

Sfera aksjologiczna, stanowiąca część wychowania, budzi oczywiście obawy o zagrożenie indoktrynacją ze strony państwa czy też partii sprawujących władzę w danym momencie oraz wywołuje lęk o wkroczenie państwa w obszar zarezerwowany dla rodziców. Jest interesujące, że przedmiot obywatelstwo nie wywołał kontrowersji ani sprzeciwów, a zakres treści programowych nie budzi poważniejszych zastrzeżeń pomimo faktu, że sam proces wprowadzania nowego przedmiotu był zainicjowany przez polityków. Postaram się udzielić częściowej choćby odpowiedzi na pytanie, dlaczego w przypadku Wielkiej Brytanii udało

się wprowadzić edukację obywatelską, która dotyczy sfery wartości i jest formą edukacji etycznej, przy aprobacie opinii publicznej. Odpowiedź na to pytanie przyniesie po części uwzględnienie wybranych elementów historycznej ewolucji brytyjskiego systemu oświaty, w ramach którego, ze względu na silną tradycję liberalną, decydowanie o wartościach, w jakich wychowywano dzieci pozostawiano przede wszystkim rodzinie. Wykazanie inicjatywy przez państwo w tym zakresie jest faktem bezprecedensowym i zrozumienie tego faktu wymaga sięgnięcia do historycznych korzeni szkolnictwa brytyjskiego.

Układ artykułu będzie inny niż kolejność, w jakiej wymieniłam najważniejsze zagadnienia, które chcę omówić w tym tekście. W pierwszej kolejności podam najważniejsze informacje dotyczące funkcjonowania obywatelstwa w systemie szkolnictwa Wielkiej Brytanii, a następnie przedstawię te elementy historycznego rozwoju brytyjskich szkół, które są istotne dla zrozumienia przyjętego w 2002 roku kształtu przedmiotu obywatelstwo. Następnie przedstawię zmiany w szkolnictwie wprowadzone w 1988 roku przez konserwatywny rząd Margaret Thatcher. W trzeciej części przedstawię analizę teoretycznych podstaw obywatelstwa zawartych w „Raporcie Cricka” oraz zaprezentuję tłumaczenie sylabusu przewidzianego dla tego przedmiotu. W podsumowaniu artykułu skomentuję krótko sytuację przedmiotu obywatelstwo po ponad dwóch dekadach jego istnienie w brytyjskich szkołach oraz wskażę, w jaki sposób istnienie tego przedmiotu może być inspirujące dla polskich dyskusji na temat nauczania etyki. Przedmiot etyka istnieje w Polsce od trzydziestu lat, w miarę upływu czasu jego popularność rosła, lecz aż do 2018 roku podstawa programowa dla tego przedmiotu była dość zdawkowa, a liczba opublikowanych przez trzy dekady podręczników bardziej niż skromna. Debata nad kształtem edukacji etycznej jest nadal otwarta, a jedną z dróg jej wzbogacenia może być rozpatrzenie doświadczeń innych krajów w tym obszarze. Edukacja obywatelska jest nieoczywistym wariantem edukacji etycznej, ale może być źródłem inspiracji w momencie wyboru treści kształcenia wartych choćby częściowego uwzględnienia w nauczaniu etyki.

PRZEDMIOT OBYWATELSTWO W SZKOŁACH BRYTYJSKICH

Przedmiot obywatelstwo od 2002 roku funkcjonuje w brytyjskich szkołach państwowych jako obowiązkowy element Krajowych Ram Nauczania (*National Curriculum*) dla uczniów między 11. a 16. rokiem życia oraz jako przedmiot zalecany dla uczniów między 5. a 11. rokiem życia. Nie jest on obowiązkowy w szkołach prywatnych, chociaż zachęca się do jego wprowadzania także w tego rodzaju instytucjach. Nie jest też obowiązkowy we wszystkich szkołach brytyjskich, ponieważ w latach 90. szkoły podlegają różnym przepisom w zależności od statusu prawnego podmiotu zarządzającego szkołą. W zależności od sposobu

finansowania część szkół, które mają status wolnej szkoły (*free school*) lub akademii (*academy*) może skorzystać z prawa do zaproponowania programu nauczania innego niż ten zaproponowany w ramach Krajowych Ram Nauczania, choć jednocześnie podlega ocenie w zgodzie ze standardami wynikającymi z zapisów określonych w tym dokumencie (zob. Roberts i Danechi, 2019). W kontekście tego artykułu jest to o tyle ważne, że ustalenie ilu uczniów faktycznie uczestniczy w zajęciach z obywatelstwa na różnych poziomach kształcenia jest możliwe tylko po uwzględnieniu danych Ministerstwa Edukacji z poszczególnych lat (zob. Jerome et al., 2022, s. 9–10). W 2014 roku przyjęty został sylabus dla obywatelstwa w wersji, która istnieje do dziś i tłumaczenie tej wersji załączam na końcu tekstu. Dokument ten jest niestety krótki, ponieważ ustalenie szczegółowego programu nauczania jest zadaniem każdej ze szkół.

HISTORIA SZKOLNICTWA BRYTYJSKIEGO A WPROWADZENIE EDUKACJI OBYWATELSKIEJ DO SZKÓŁ

Moim celem w tej części artykułu jest zwrócenie uwagi na te elementy historii edukacji publicznej w Wielkiej Brytanii, które pozwalają zrozumieć kontekst wprowadzenia przedmiotu obywatelstwo w 2002 roku. Uwagę należy zwrócić przede wszystkim na niechęć do wprowadzania elementów edukacji etycznej do szkolnictwa publicznego, motywowaną obawami przed oskarżeniem o próbę indoktrynacji. W pierwszej kolejności należy zwrócić uwagę na fakt, że Wielka Brytania jest krajem o wyjątkowo silnej tradycji szkolnictwa prywatnego. Dokonywanie wyborów aksjologicznych określających proces wychowawczy jest traktowane w tradycji liberalnej jako uprawnienie rodziny. Przyjmuje się też, że opłacana z prywatnych pieniędzy i wybierana przez rodziców ucznia szkoła realizuje cele wychowawcze bez ingerencji państwa. Szkolnictwo publiczne natomiast rozwinęło się ze szkół przykościelnych prowadzonych przede wszystkim przez Kościół anglikański. Etyczny wymiar wychowania w sposób naturalny pozostawał w ten sposób w gestii Kościoła Anglikańskiego oraz w dużo mniejszej mierze, Kościoła katolickiego. Należy pamiętać, że Kościół anglikański jest kościołem państwowym, a jego głową jest król lub królowa. Wobec przynajmniej nominalnej powszechnej przynależności większości obywateli Zjednoczonego Królestwa do Kościoła Anglikańskiego państwo nie miało motywacji do zastanawiania się nad aksjologicznym wymiarem procesu wychowawczego, ponieważ do połowy XX wieku problem edukacji etycznej rozwiązywały lekcje religii pojmowane jako katechizacja, a więc nauczanie adresowane do wiernych.

Tradycyjnie organizacja szkolnictwa angielskiego na każdym poziomie pozostawała w gestii instytucji kościelnych (przede wszystkim Kościoła

Anglikańskiego) oraz osób prywatnych. Było ono dostępne przede wszystkim dla osób posiadających jakikolwiek majątek czy też własność. Od okresu Reformacji i początków kapitalizmu bogate mieszczaństwo zaczęło jednak organizować własny system szkół dla swoich dzieci, uniezależniając się od instytucji Kościoła, zarówno anglikańskiego jak katolickiego (Suwalska, 2017, s. 54–55). W ten sposób zaczęło powstawać szkolnictwo prywatne i upowszechniać przekonanie, że wychowanie jest obowiązkiem, ale też obszarem wolności rodziny. Rozwój szkolnictwa prywatnego niezależnie od związków wyznaniowych jest istotny w kontekście edukacji obywatelskiej, ponieważ pozwala zrozumieć, dlaczego w Wielkiej Brytanii państwo z taką ostrożnością odnosiło się do akcentowania swojej obecności w obszarze wychowania.

Współczesne powszechne szkolnictwo angielskie zaczęło powstawać wraz z postęпами rewolucji przemysłowej, która doprowadziło do znacznego wzrostu ludności, ale też zwiększyła znacznie liczbę mieszkańców miast, w szczególności tych najbiedniejszych (Gillard, 2018, rozdział 5). W 1802 roku przyjęto Ustawę o zdrowiu i moralności terminatorów, czyli uczniów odbywających naukę zawodu u majstra (*Health and Morals of Apprentices Act 1802*), która to ustawa nakładała na pracodawców między innymi obowiązek nauczania przyjmowanych nieletnich pracowników sztuki czytania, pisania i podstaw arytmetyki (*three R's: reading, writing and 'rythmetics*) w ciągu pierwszych czterech z siedmiu lat terminowania. Zakładano, że na ten cel będzie się przeznaczać trzy pierwsze godziny z dwunastogodzinnego dnia pracy (zob. Gillard, 2018, rozdział 5).

Potrzebę edukacji biednych uświadomił klasom rządzącym także proces postępującej demokratyzacji, którego pierwszym etapem była zmiana prawa wyborczego przeprowadzona w 1832 roku. Prawo głosu uzyskało wtedy milion nowych wyborców. Powstanie powszechnego systemu szkolnictwa dla chłopców ze wszystkich klas społecznych nastąpiło w 1870 roku, po zwycięstwie Prus w wojnie z Francją. Militarna i przemysłowa potęga Prus z pewnością w dużej mierze była zasługą rozwiniętego systemu szkolnictwa gwarantowanego przez państwo. 9 sierpnia 1870 roku została przyjęta Ustawa o szkolnictwie powszechnym (*Elementary Education Act*), zwana czasami „ustawą Forstera” (*Forster Act*) od nazwiska posła Williama Forstera, który był autorem projektu. Ustawa, której obowiązywanie ograniczało się do terytorium Anglii i Walii, wprowadzała wymóg zwiększenia liczby szkół publicznych dla dzieci od 5 do 13 roku życia i poddanie ich jednolitej formie kontroli. Szkoły były płatne, ale miały obowiązek zapewnić edukację także tym dzieciom, których rodzice byli zbyt biedni by opłacić czesne (Gillard, 2018, rozdział 6). Ustawa oznaczała też w praktyce ograniczenie roli Kościoła anglikańskiego i innych kościołów, ponieważ w sytuacji, kiedy parafia nie mogła stworzyć i utrzymać nowej szkoły obowiązek ten przejmowało państwo. Wprowadzenie ustawy z 1870 roku oznaczało zatem pewien spadek liczby szkół parafialnych na rzecz

szkół prowadzonych przez rady wybierane przez społeczność lokalną do prowadzenia szkoły w imieniu lokalnej administracji (*board schools*). Owo istnienie ciał kolegialnych zrzeszających przedstawicieli zarządu szkoły i nauczycieli, rodziców i władz lokalnych jest do dziś wyjątkowo ważnym elementem życia szkół brytyjskich.

W 1880 roku przyjęto kolejną Ustawę o szkolnictwie powszechnym (*1880 Elementary Education Act*), której przyjęcie oznaczało wprowadzenie obowiązku edukacyjnego. Kolejną ważną zmianę wprowadzono za pomocą Ustawy oświatowej z 1902 roku, zwanej też „ustawą Balfoura” (*1902 Education Act, The Balfour Act*). Na mocy ustawy z 1902 roku ujednociono system zarządzania szkołami, rozwiązano rady szkolne, a szkoły prowadzone przez kościoły poddano kontroli nowych instytucji o nazwie „lokalne władze szkolne” (*Local Education Authorities, LAE's*). Instytucja ta miała kontrolę nad świeckimi treściami nauczania, a jeśli dany kościół chciał prowadzić edukację religijną, musiał płacić za utrzymanie budynków szkoły (zob. Gillard, 2018, rozdział 6). W tym miejscu warto podkreśli rolę lokalnych władz szkolnych, czyli LAE. Aż do reformy rządu Margaret Thatcher z roku 1988 ciała te pozwalały przedstawicielom społeczności lokalnych odgrywać ogromną rolę w zarządzaniu szkołą, wpływając także na kształt szkolnego programu nauczania i wpływając na wybór metod wychowawczych.

Podwaliny współczesnego systemu szkół w Wielkiej Brytanii został stworzony wraz z przyjęciem w 1944 roku nowej Ustawy o prawie oświatowym (*Education Act 1944*), zwanej „ustawą Butlera” (*Butler Act*). Po pierwsze wprowadzono istniejący do dziś podział podstawowe, nauka w których miała trwać do jedenastego roku życia, oraz szkoły średnie (Gillard, 2018, rozdział 6). Powołano do życia Ministerstwo Edukacji w miejsce Rady Edukacji (*Board of Education*), by podnieść prestiż systemu szkolnictwa Państwo zwiększyło zakres kontroli nad szkołami prowadzonymi dotąd przez kościoły – w zależności od zasobów szkoły mogła dostać status szkoły wspomaganej (*aided*) lub kontrolowanej (*controlled*) przez państwo. W tym drugim przypadku państwo przejmowało kontrolę nad szkołą i jej programem nauczania. Zmienił się też status edukacji religijnej – w szkołach utrzymywanych przez państwo w obrębie każdego hrabstwa związku wyznaniowe – poza Kościołem katolickim – ustalały wspólny sylabus dla wychowania religijnego. Wychowanie religijne stało się jedynym przedmiotem obowiązkowym w każdej szkole. Ponadto wprowadzono także obowiązek codziennej modlitwy, która do tej pory była opcjonalna (zob. Seaman, 1993, s. 450–451).

Na koniec należy wspomnieć o podziale szkół średnich na trzy rodzaje, w których nauka miała trwać do szesnastego roku życia. Po jedenastym roku życia wszystkie dzieci kończące szkołę podstawową podchodziły do egzaminu, którego wynik decydował o kierunku dalszej edukacji. Po egzaminie można było iść do liceum ogólnokształcącego, szkoły o profilu technicznym

lub do szkoły zawodowej. W 1965 roku Labourzystowski rząd Harolda Wilsona wprowadziła Zarządzenie 10/65 (*Circular 10/65*). Na jego pomocy ujednociono bezpłatne państwowe szkoły średnie w szkoły jednego rodzaju, bez egzaminu wstępnego (*comprehensive schools*) – w odróżnieniu od tzw. „grammar schools”, gdzie płaci się czesne i obowiązują egzaminy wstępne. W 1973 roku podniesiono wiek obowiązkowej nauki do szesnastego roku życia, co było oczywistą zmianą wynikającą z faktu, że wszystkie dzieci były już *de facto* objęte nauczaniem ponadpodstawowym. Ten podział na etapy nauczania obowiązuje do dziś, stąd w uproszczeniu można dodać odnosząc się do tego podstawowego schematu, że obywatelstwo jako przedmiot jest zalecane dla dzieci szkół podstawowych i obowiązkowe dla finansowanych przez państwo szkół średnich.

Po wymienieniu tych podstawowych etapów rozwoju szkolnictwa Wielkiej Brytanii można powtórzyć opinię, że państwo w dość ostrożny sposób angażowało się w wychowanie i unikało rozstrzygnięć aksjologicznych w tym obszarze, pozostawiając tę sferę w gestii rodziny lub związków wyznaniowych. W momencie wprowadzenia ustawy oświatowej w 1944 roku obecność edukacji religijnej w duchu chrześcijańskim w szkołach państwowych było na tyle naturalne, że uczestnictwo w codziennej modlitwie nie wzbudzało kontrowersji. Ze względu na różnice programowe wynikające z autonomii szkół i braku obowiązkowych, narzucanych przez Ministerstwo Edukacji programów nauczania, wspólna obowiązkowa modlitwa była w zasadzie jedynym elementem szkolnej edukacji o którym można było powiedzieć, że jest wspólny wszystkim brytyjskim uczniom. Sytuacja ta zaczęła się zmieniać po II Wojnie Światowej. Wraz z procesem dekolonizacji od lat 60. XX w. na Wyspy Brytyjskie zaczęła napływać ludność zróżnicowana etnicznie i wyznaniowo, często wyznająca islam. Z drugiej strony ludność brytyjska, podobnie jak inne społeczeństwa europejskie, uległa procesowi określonemu przez socjologa Thomasa Luckmanna jako prywatyzacja religii, czyli oderwanie zjawiska wiary od uczestnictwa w zorganizowanych przez kościoły różnego rodzaju formach kultu. Jak podkreśla Luckmann, nie oznacza to, że religia zanika, ale religijność przestaje być urzeczywistniania czy przeżywana w ramach zapewnianych tradycyjnie przez kościoły różnych wyznań (1996, s. 134–144). Pojawiła się też rosnąca grupa osób deklarujących się indyferentyzm religijny. Wobec zachodzenia powyższych zmian zajęcia pomyślane jako katechizacja w szkołach państwowych zaczęły tracić rację bytu. W tej sytuacji interesującym zjawiskiem, choć trudnym do uchwycenia, jeśli chodzi o jego zasięg i skutki były podejmowane w latach 70. XX w. inicjatywy czy też raczej namysł przedstawicieli nauk społecznych, w szczególności pedagogów i socjologów na temat możliwości wprowadzenia edukacji opartej na ustaleniach współczesnej socjologii i psychologii społecznej do szkół. Temat ten wykracza poza ramy przyjęte w niniejszym tekście, warto jednak zasygnalizować istnienie

zainteresowania świata akademickiego dla tego rodzaju pomysłów skoncentrowanych wobec możliwości świadomej pracy nad kompetencjami społecznymi w edukacji szkolnej (Arthur i Davison, 2011, s. 12).

SZKOLNICTWO W CZASACH RZĄDÓW TORYSÓW W LATACH 1979–1996

Czasy niemal dwóch dekad nieprzerwanych rządów konserwatystów, a zwłaszcza czasy, w których na czele rządu stała premier Margaret Thatcher, miały ogromne znaczenie z punktu widzenia późniejszej inicjatywy wprowadzenia do szkół przedmiotu obywatelstwo. W 1988 roku, niejako na półmetku rządów torysów, została przyjęta nowa Ustawa o prawie oświatowym (*1988 Education Reform Act*), zwana czasami także „ustawą Bakera” (*Baker Act*). Zacznę od krótkiej prezentacji ustawy Bakera, by wyjaśnić następnie w jaki sposób jest ona istotna z punktu widzenia historii wprowadzenia i samego kształtu przedmiotu obywatelstwo. Przed jej przyjęciem rady (LAE) poszczególnych szkół miały stosunkowo dużą swobodę w określaniu jakich przedmiotów będzie się w nich uczyć i jakie treści kształcenia złożą się na szczegółowy program każdego z przedmiotów. Reforma nauczania z 1988 roku wprowadziła Krajowe Ramy Kształcenia (*National Curriculum*), na które składały się wskazania dotyczące edukacji religijnej i właściwe ramy kształcenia. Tekst został zredagowany przy użyciu następujących pojęć: wiedza, umiejętności i rozumienie (zob. Gillard, 2018, rozdział 15). W dokumencie ustalono cztery etapy edukacji dla różnych grup wiekowych – było to ważne ze względu na system testów organizowanych po każdym etapie edukacyjnym. Wynik tych testów nabrał ogromnego znaczenia jako sposób mierzenia wyników poszczególnych szkół, rząd Margaret Thatcher postanowił bowiem wprowadzić zasady rynkowe do szkolnictwa i uzależnić wielkość dotacji od jakości kształcenia, a dokładniej od wyników zestandaryzowanych testów. System edukacji miał działać na podobieństwo rynku rządzonego przez zasadę wolnej konkurencji, lepsze szkoły miały walczyć o uczniów jak o klientów w celu pozyskania większej ich liczby. Niewielkim zaskoczeniem jest fakt, że skutkiem reformy po latach okazało się być niedofinansowanie szkół z biedniejszych dzielnic, zwłaszcza emigranckich, których złe wyniki w zestandaryzowanych testach nie wynikały z jakości pracy nauczycieli ani nawet uczniów, a zależały od kapitału kulturowego wyniesionego przez uczniów z domu (zob. tamże).

W erze Margaret Thatcher konserwatyści dokonali opisu systemu szkolnictwa posługując się pojęciami zaczerpniętymi z ekonomii, za pomocą których analizowano gospodarke. Innymi słowy przyjęto, że edukacja nie ma autonomicznego statusu i można ją zarządzać w taki sam sposób, w jaki zarządza się innymi sektorami gospodarki, na przykład traktując nakłady na edukację jako

inwestycję, która powinna przełożyć się na mierzalne efekty, traktowane jako pewien produkt. Polska badaczka Arleta Suwalska zwraca uwagę, że w odczuciu części społeczeństwa reformy Margaret Thatcher oznaczały powrót do myślenia o szkolnictwie w duchu dziewiętnastowiecznym, gdzie edukacja sprowadza się do nabycia podstawowych umiejętności, dzięki którym można stać się siłą roboczą przydatną na rynku pracy (Suwalska, 2017, s. 101–102). Podstawowymi słowami, które oddają ducha wprowadzonych zmian stała się wolność wyboru i konkurencyjność, czyli wartości w myśleniu neoliberalnym kluczowe dla gospodarki. W ujęciu tym rodzice, a pewnym sensie także uczniowie traktowani są jak konsumenci czy też klienci wybierający pewien produkt, czyli szkoły uczące na pewnym poziomie (zob. Dorey, 2014, s. 111). Ponadto za istotny skutek rządów torysów w czasach Żelaznej Damy należy uznać rosnącą centralizację w zarządzaniu wieloma sektorami społeczeństwa, polegającą na wzroście wpływu rządu i osłabieniu znaczenia stowarzyszeń i organizacji obywatelskich, co może wydawać się paradoksem biorąc pod uwagę tradycyjną filozofię konserwatystów, którzy upatrywali w aktywności obywateli i ich zdolności do organizowania się zabezpieczenia przed arbitralnością władzy centralnej (zob. Kavanagh, 1990, s. 284–287).

Badacz edukacji z Uniwersytetu w Cardiff, Peter Dorey wskazuje, że jednym z powodów wprowadzenia reformy edukacji w 1988 roku była chęć ograniczenia wpływów LAE na szkoły właśnie, którą należy rozumieć jako chęć ograniczenia autonomii lokalnej w zarządzaniu szkołami. Po dojściu torysów do władzy w 1979 roku LAE stały się obszarem, w którym politycy lokalni mogli brać udział w zarządzaniu szkołami. Politycy pochodzący z opozycyjnej w tym czasie Partii Pracy brali udział w opracowywaniu programu nauczania dla konkretnych szkół i dokładali przy tym starań, by wprowadzać treści programowe promujące walkę z rasizmem, homofobią i dyskryminacją ze względu na płeć. W reakcji na tę sytuację torysi uznali, że rozwiązaniem będzie ograniczenie zadań szkoły do przekazywania wiedzy z obszaru tradycyjnie definiowanych dyscyplin akademickich i mierzenie efektów nauczania za pomocą zestandaryzowanych testów (zob. Dorey, 2014, s. 111–112). Za sprawą reformy z 1988 roku w ocenie pedagogów Arthura i Davisona położono kres wysiłkom wprowadzania do szkół elementów edukacji opartej na osiągnięciach nauk społecznych, jakie podejmowano od połowy lat 70. Sensem nauczania stało się przekazywanie treści kształcenia z tradycyjnie pojmowanych dyscyplin akademickich. Zagadnienia dotyczące wychowania do życia w społeczeństwie nie zniknęły co prawda zupełnie ze szkół, ale straciły na znaczeniu (zob. Arthur i Davison, 2010, s. 12–13).

WPROWADZENIE OBYWATELSTWA A POLITYKA EDUKACYJNA PARTII PRACY

Edukacja stała się ważną częścią programu Partii Pracy. Zaraz po wyborach z 1997 roku Labourzystowski rząd Tony'ego Blaira rozpoczął debatę na temat edukacji, kładąc szczególny nacisk na wychowawczą funkcję szkoły. Jeszcze w 1997 roku ogłoszono raport zatytułowany „Biała księga. O najwyższe standardy w szkolnictwie” (*White Paper: Excellence in Schools*, 1998). W dokumencie zawarto ocenę ówczesnego stanu szkolnictwa i zakresiono plany zmian. W trakcie kampanii przed wyborami z 1996 roku, które dały Partii Pracy wygraną po 18 latach spędzonych w opozycji edukacja była jednym z ważnych motywów kampanii wyborczej – jednym z jej ważniejszych haseł było wyrównanie szans edukacyjnych (Gould, 1998, s. 210). W Białej Księdze ogłoszono także plan wprowadzenia edukacji obywatelskiej. W ocenie labourzystów bowiem czasy rządów konserwatystów, szczególnie w czasach, kiedy premierem była Margaret Thatcher, doprowadziły do atomizacji społecznej, zaniku ducha obywatelskiego i spadku szans biedniejszych grup ludności na dobrą edukację. Poza podkreśleniem roli wykształcenia i równych szans w dostępie do niego we współczesnym społeczeństwie, pada deklaracja zwiększenia wychowawczej roli szkoły.

W pierwszej części raportu stwierdza się, że „Szkoła jest na równi z rodziną odpowiedzialna za dopilnowanie, by dzieci i młodzież uczyły się szacunku zarówno wobec siebie, jak i wobec innych. Dzieci i młodzież powinny doceniać i rozumieć kodeks moralny, na którym wspiera się cywilizowane społeczeństwo oraz szanować kulturę, z której wywodzą się inni. Powinni także rozwinąć siłę charakteru oraz stosunek do życia i pracy oparty na wartościach takich jak odpowiedzialność, determinacja, troska o innych i szczodrość, co pozwoli im na stanie się obywatelami dobrze funkcjonującego społeczeństwa demokratycznego” (*White Paper: Excellence in Schools*, 1998). W tekście dokumentu pada stwierdzenie, że edukacja ma dla rządu pierwszorzędne znaczenie, co jest odpowiedzią na smutne doświadczenia XIX wieku, w trakcie którego brytyjski system edukacji publicznej rozwijał się stosunkowo wolno w porównaniu z systemami szkolnictwa Francji i Niemiec, a to z powodu zbyt małej troski o edukację mniej zamożnych warstw społeczeństwa. Według deklaracji labourzystów miało się to zmienić: „Naszą pierwszą troską będzie dbałość o to, by edukacja była zawsze na pierwszym miejscu. Premier oświadczył jasno, że edukacja będzie naszym najważniejszym celem” (tamże), a za zasadę numer dwa uznaje się deklarację wprowadzenia takich zmian, które będą korzystne dla jak największej liczby osób, a nie tylko dla nielicznych – w domyśle: uprzywilejowanych (zob. tamże). W istocie właściwe cały dokument jest zbiorem propozycji wyrównania standardów w biedniejszych

szkołach oraz pomocy uczniom w trudnej sytuacji, między innymi po to, żeby zmniejszyć liczbę uczniów kończących edukację przedwcześnie.

W ocenie Arthura i Davisona program i późniejszą politykę edukacyjną rządu labourzystów można zakwalifikować jako wyraz myślenia w kategoriach komunitaryzmu w tym sensie, że centralną rolę w projekcie edukacyjnej Partii Pracy odgrywa pojęcie dobra społecznego. Rezygnuje się natomiast z myślenia w kategoriach egoistycznie pojmowanego interesu jednostki, co było właściwe czasom Margaret Thatcher. W ramach projektu edukacyjnego labourzystów uważa się, że nie tylko edukacja szkolna, ale także aktywne uczestnictwo w życiu innych sektorów życia społecznego pełni funkcję wychowawczą. Z tego powodu uważa się, że aktywne uczestniczenie w życiu społeczności jest najlepszą formą urzeczywistniania ducha demokracji (Arthur i Davison, 2011, s. 15–16).

POJĘCIE OBYWATELSTWA W „RAPORCIE CRICKA”

Przed omówieniem rozumienia w „Raporcie Cricka” pojęcia obywatelstwa jako pewnej instytucji oraz zadań przewidzianych dla planowanego przedmiotu, należy skomentować kwestię jego autorstwa. W skład grupy pracującej nad tekstem rekomendacji dotyczącej edukacji obywatelskiej w szkole wchodziło poza samym przewodniczącym 15 osób, które reprezentowały Kościół Anglikański, wybrane instytucje publiczne oraz centra edukacyjne i organizacje zajmujące się edukacją. Wśród tych organizacji niezmiernie ważne zajmuje grupa ekspertów DEMOS. DEMOS jest ponadpartyjną grupą ekspercką powstałą w 1993 roku, a więc zaledwie 5 lat przed powołaniem do życia grupy doradczej, na czele której stanął Crick. Uważa się, że w początkach swojego istnienia DEMOS była grupą światopoglądowo bliską Tony’emu Blairowi, a jej prace były inspiracją przy tworzeniu programu Partii Pracy przed zwycięskimi wyborami z 1996 roku. Nie zmienia to jednak faktu, że dokument powstały w wyniku obrad tego dość licznego grona firmowany jest nazwiskiem wybitnego i uznanego politologa, jakim niewątpliwie był zmarły w 2008 roku sir Bernard Crick. Jak zwraca uwagę Tristan McCowan, poglądy Cricka ewoluowały w ciągu półwiecza jego działalności naukowej i nie można ich traktować jako monolitu (2006, s. 58). Z całą jednak pewnością rekomendacje przedstawione przez zespół, na czele którego stanął Crick są naznaczone jego poglądami i jego wizją polityki. Warto w tym kontekście wspomnieć, że wieloletni wykładowca politologii między innymi w tak prestiżowych ośrodkach jak London School of Economics czy University of London był też przez większą część swojego życia zawodowego zaangażowany w politykę. Crick był w latach 80. doradcą ówczesnego przywódcy Partii Pracy, Neila Kinnocka. Przywództwo Kinnocka przypadło na czasy triumfów torysów pod rządami

Margaret Thatcher, stąd polityk ten stał się na wiele lat przywódcą partii opozycyjnej bez powodzenia walczącej o powrót do władzy po przegranej w wyborach z 1979 roku¹.

Przegląd autorów „Raportu Cricka” daje pewien klucz interpretacyjny. Przede wszystkim należy zauważyć, że w tekście dokumentu można dostrzec trzy grupy zagadnień, które składają się zarówno na rozumienie obywatelstwa jako instytucji oraz wizję planowanego przedmiotu. Uwzględnia się po pierwsze wymiar polityczny obywatelstwa i można zaryzykować twierdzenie, że ta właśnie część pozostaje pod największym wpływem osoby samego Cricka. Elementy składające się na polityczny wymiar obywatelstwa są zbieżne z jego wypowiedziami na temat polityki zawartymi w jego pracach, wśród których znajduje się przywołany w tym artykule esej „W obronie polityki”. Poza wymiarem politycznym uwzględnia się także wymiar społeczny edukacji obywatelskiej określanej mianem „social literacy”². Powrót do uwzględnienia na

¹ Można w tym miejscu wspomnieć, że podstawowym wkładem Kinnocka w historię labourystów było obranie pragmatycznego kierunku rządów. Oznaczało to zdystansowanie się wobec wpływów związków zawodowych na politykę Partii Pracy oraz wzmocnienie tendencji do rezygnacji z tzw. Klauzuli IV (*Clause IV*), czyli jednego z najważniejszych elementów programu labourystów od powstania tej partii w 1918 roku. W oryginalnej wersji Klauzuli IV deklarowano się, że celem zakładanym do osiągnięcia przez tę partię jest doprowadzenie do nacjonalizacji środków produkcji (zob. Sassoon, 1996, s. 701–702). W 1995 roku Klauzula IV została zmieniona przez Tony Blaira. Co prawda w nowej wersji Klauzuli IV Partia Pracy określa się jako partia socjalistyczna, ale mowa jest już tylko o dążeniu do stanu, w którym wielu członków społeczeństwa będzie miało status posiadacza tak, że nie będzie on zarezerwowany dla nielicznych.

² Należy tu poczynić uwagę terminologiczną. Zarówno w „Raporcie Cricka” jaki w sylabusie przedmiotu Obywatelstwo, gdy mowa jest o społecznym i politycznym wymiarze wychowania obywatelskiego pojawiają się odpowiednio terminy „social literacy” i „political literacy”. Warto przytoczyć uwagę profesorów Jamesa Arthura i Jona Davisona, którzy zauważają, że są to neologizmy o rosnącej popularności w literaturze naukowej i dyskusjach prowadzonych w przestrzeni publicznej, które jednak rzadko są starannie definiowane. Człon „literacy” jest dodawany do wielu pojęć i w ten sposób w literaturze z dziedziny szeroko rozumianych nauk społecznych obserwuje się rosnącą obecność serii neologizmów, takich jak na przykład „emotional literacy” (ze swojej strony dodałabym, że warto jest postawić pytanie, na ile termin ten pokrywa się z pojęciem „inteligencja emocjonalna” zdefiniowanym przez Davida Golemana), „visual literacy”, „media literacy”, „intellectual literacy”. Brytyjscy pedagodzy Arthur i Davison dodają, że „W wielu przypadkach używa się tych terminów bez podania definicji albo używa w sposób, który pokazuje, że różni autorzy rozumieją te pozornie identyczne terminy zupełnie odmiennie” (2010, s. 11). Przypadek terminu „social literacy” jest jednak szczególnie. Jak podają Arthur i Davison, został on zaproponowany w latach 80. XX w. przez australijskich pedagogów Kalantzisa i Cope’a w kontekście dyskusji o edukacji w warunkach wielokulturowości w szkołach. W trakcie dyskusji o tym zagadnieniu wyłonił się bowiem pomysł, że rozwiązaniem wielu trudności edukacyjnych będzie odwołanie się do wiedzy zaczerpniętej z nauk społecznych. Termin „social literacy” używany jest dziś jako pojęcie szersze niż pojęcie „kompetencje społeczne”, które ma dłuższą tradycję, ale które okazało się niewystarczające z punktu widzenia uczestników dyskusji o edukacji. Uważam, że dalsza dyskusja terminologiczna wykracza poza granice tego artykułu, konieczne jest jedynie odnotowanie trudności wpisanych w używanie terminów takich jak „social literacy” i „political literacy” zawartych w „Raporcie Cricka”, które choć

szerszą skalę wychowawczej funkcji szkoły i uznania, że jest ona miejscem, w którym powinno się przygotowywać do bycia aktywnym członkiem społeczeństwa stało się częścią programu politycznego Partii Pracy. Zauważyć ponadto należy, że dostrzeżenie społecznego wymiaru obywatelstwa i konieczność aktywności szkoły w tym obszarze było jedną z rekomendacji grupy DEMOS i związanych z nią intelektualistów. Tą samą uwagę można poczynić o trzecim elemencie wizji obywatelstwa jako instytucji i planowanego przedmiotu, jakim jest zaangażowanie w życie społeczności, czy też dostrzeżenie wspólnotowego wymiaru obywatelstwa.

Niejako pomimo faktu, że przedmiot Obywatelstwo został zaproponowany przez rząd labourzystowski, którego tradycyjnym elektoratem byli robotnicy i niższa klasa średnia, „Raport Cricka” odwołuje się w sposób systematyczny do antycznych korzeni polityki oraz powołuje się na rolę uniwersytetu jako miejsca, które jest niezbędne dla dobrego funkcjonowania polityki oraz instytucji obywatelstwa. Pojęcie obywatelstwa zawarte w „Raporcie Cricka” oznacza 1) prawo do uczestniczenia w debacie publicznej oraz pośredni i bezpośredni udział w stanowieniu prawa i podejmowaniu decyzji, a także 2) podleganie ochronie prawnej (1998, s. 9–10). W dokumencie podkreśla się, że dwa pierwsze elementy rozumienia pojęcia obywatelstwa są zakorzenione w tradycji grecko-rzymskiej: „W tradycji politycznej wywodzącej się od greckich miast państw i republiki rzymskiej obywatelstwo oznacza zaangażowanie w sprawy publiczne osób, którym przysługują prawa obywatelskie, a więc prawo do brania udziału w debatach publicznych oraz pośredniego i bezpośredniego kształtowania prawa, a także podejmowania decyzji politycznych” (Crick, 1998, s. 9). Dodaje się przy tym, że osiągnięciem nowożytności jest rozciągnięcie praw obywatelskich na kobiety, niezależnianie bycia podmiotem tych praw od stanu posiadania i wykształcenia oraz narodziny wolnej prasy i uczynienie polityki procesem otwartym na większą niż kiedykolwiek ilość podmiotów (zob. tamże). W „Raporcie Cricka” dostrzega się zatem ewolucję instytucji obywatelstwa od przywileju dostępnego tylko osobom zamożnym i dysponującym wychowaniem niezbędnym do uczestniczenia w polityce, do instytucji dostępnej dla wszystkich dorosłych mieszkańców państwa.

Warto zauważyć, że w „Raporcie Cricka” wspomina się jako jedno ze źródeł inspiracji myśl socjologa T. H. Marshalla. Pochodził on z arystokratycznej

powszechnie używane, są jednak dość nieostre, a ich rozumienie bywa różne w zależności od autora wypowiedzi. W niniejszym artykule tłumaczę pojęcia „social literacy” i „political literacy” umownie, rozumiejąc je jako „opanowanie zespołu kompetencji społecznych” i „opanowanie zespołu kompetencji niezbędnych do uczestnictwa w życiu politycznym”. W ten sposób unikam zlenia się tych terminów z pokrewnym im pojęciem „kompetencje” i jednocześnie uwzględniam fakt, że „social literacy” i „political literacy” to coś więcej niż kompetencje, które można opisać za pomocą abstrakcyjnych terminów, ponieważ elementem składowym tych pojęć jest sam proces nabywania tych kompetencji.

rodziny sam głosił lewicowe, progresywne poglądy, a nawet – co prawda bez powodzenia – zabiegał o mandat posła z ramienia Partii Pracy w 1922 roku. Jego najbardziej rozpoznawalnym tekstem jest opublikowany w 1950 roku zbiór wykładów „Citizenship and Social Class”. W pierwszym wykładzie podaje definicję obywatelstwa, wskazując na trzy elementy: cywilny, czyli prawa gwarantujące wolność jednostki (wolność słowa, myśli i wyznania, prawo własności i zawierania kontraktów, prawo do odwołania się do systemu sprawiedliwości), polityczny (bierne i czynne prawo do uczestniczenia w sprawowaniu władzy) oraz społeczny (zob. Marshall, 1950, s. 10–11). Ten ostatni element instytucji obywatelstwa Marshall definiuje jako prawo obywatela do dostępu do jakiejś porcji dóbr ekonomicznych (*the right to a modicum of economic welfare*) czy też cieszenia się określoną porcją dobrobytu ekonomicznego oraz do życia zgodnie ze standardami dominującymi w danym społeczeństwie (zob. tamże, s. 11).

Autorzy „Raportu Cricka” świadomie rezygnują z odwoływania się do socjalnego wymiaru instytucji obywatelstwa i powołują się na wypowiedź na temat edukacji obywatelskiej, jaka padła w trakcie jednej z debat parlamentarnych dotyczących planów wprowadzenia nowego przedmiotu. W wypowiedzi tej stwierdza się, że „zapewnienie dobrobytu nie zależy jedynie od państwa, jest on bowiem także wynikiem tego, co ludzie robią dla siebie nawzajem w ramach grup i organizacji wolontariuszy na poziomie lokalnym i krajowym” (Marshall, 1950, s. 10). W tym miejscu dodać należy, że choć w „Raporcie Cricka” pomija się socjalny wymiar obywatelstwa, obecne są za to treści uwzględniające życie ekonomiczne, zachęca się bowiem do dyskusji na temat podatków i budżetu. Warto zauważyć przy tym, że w samym sylabusie dla przedmiotu obywatelstwo poświęca się nieco miejsca potrzebie wykształcenia umiejętności planowaniu swojego budżetu i oszczędzania. Zalecenia te jednak są równoznaczne z dostrzeżeniem potrzeby przygotowania uczniów do życia w gospodarce wolnorynkowej, nie ma natomiast w treściach sylabusu zachęty do uczestnictwa w dyskusji na temat wad i zalet różnych modeli gospodarczych (Marshall, 1950, s. 13).

Wśród zadań, jakie stawia się przed przedmiotem obywatelstwo wysoko sytuuje się rolę refleksji intelektualnej w życiu obywatelskim. Pomimo uznania faktu, że zajęcia z edukacji obywatelskiej powinny kształcić umiejętności i nawyki, uznaje się, że polityka wymaga zdolności do refleksji oraz nabycia wiedzy, której opanowanie można oceniać tak samo, jak wiedzę z innych dziedzin (zob. tamże, s. 8). Przy okazji wskazuje się, że „Badania nad polityką i życiem obywatelskim, poświęcone zarówno instytucjom jak ideom, zaczęły się z Arystotelesem, nie ustają od tego czasu i mają się doskonale na naszych uniwersytetach” (tamże). W tym miejscu należy dodać, że za jedno z zadań obywatelstwa uznaje się intelektualne przygotowanie uczniów do dyskusji nad pojęciem sprawiedliwości, ponieważ zdobycie odpowiednich kompetencji

w tym obszarze jest warunkiem koniecznym korzystania z tak ważnego uprawnienia obywateli, jakim jest udział w procesie stanowienia prawa: „W demokracji parlamentarnej edukacja powinna pomóc przyszłym obywatelom rozróżniać prawo od sprawiedliwości. Tego rodzaju rozróżnienie dało początek myśli politycznej w starożytnych Atenach. Obywatele muszą być wyposażeni w narzędzia polityczne, które pozwalają im zmieniać prawa w sposób pokojowy i odpowiedzialny” (tamże, s. 10).

Odwołanie się do Arystotelesa można przypisać wpływowi samego Cricka, dla którego to ten właśnie filozof jest odkrywcą polityki. W eseju „W obronie polityki” Crick, który powołuje się przy tym na Arystotelesa właśnie, stwierdza, że polityka jest pewnym rozwiązaniem problemu ładu w państwie, które składa się z grup czy też osób, które reprezentują odmienne interesy. Polityka wymaga zaakceptowania dzielących ludzi różnic i tolerancji dla odmiennych prawd – z tego powodu Platon, opisującego idealne państwo, w którym panuje jedność i niemożliwe są spory, nie jest przez Cricka traktowany jako filozof zajmujący się polityką (zob. 2004, s. 22–24). Definiując politykę Crick stwierdza, że „polityka jest po prostu działaniem umożliwiającym sprawowanie władzy, gdy na podległym jej terytorium sprzeczności między interesami różnych grup są na tyle duże, że zachodzi konieczność ich uzgodnienia” (tamże, s. 40–41). Oczywiście, kontynuuje Crick, polityka nie jest jedynym sposobem uzgadniania sprzecznych interesów, ale „polityka pojawia się po prostu wtedy, kiedy dochodzi do ich uzgadniania – jest takim rozwiązaniem problemu ładu, które wybiera ugodę, a nie przemoc i przymus” (tamże, s. 41). Crick wielokrotnie podkreśla, że alternatywę wobec budowania ładu za pomocą polityki jest przemoc realizująca się w postaci tyranii lub wojny domowej. Ze względu na fakt, że polityka daje szansę na pokój oraz umożliwia wolność i tolerancję, ponieważ umożliwia ludziom współistnienia bez rezygnowania z dzielących ich różnic, Crick nazywa politykę „doniosłą działalnością człowieka, która czyni zeń istotę cywilizowaną” (tamże, s. 20).

Crick uważa przy tym, że polityka jest pewną praktyką, jej istnienie jest pewnym faktem. Przewodniczący komisji rekomendującej wprowadzenie edukacji obywatelskiej do szkół posuwa się do stwierdzenia, że jest nieredukowalna do innych dziedzin ludzkiej aktywności i właściwej im refleksji, takich jak prawo, etyka czy religia (zob. Crick, 1998, s. 20) oraz ogłasza „Być może nie ma żadnego ostatecznego uzasadnienia dla polityki. Bądźmy bezczelni i powiedzmy: *my wolimy politykę*” (tamże, s. 41). Nie uważa, żeby konieczne było fundowanie polityki w czymś wobec niej zewnętrznym i nie sądzi też, żeby możliwość uprawiania polityki zależała od posiadania przez członków wspólnoty politycznej zbieżnych intuicji moralnych bądź podzielania tej samej koncepcji dobra wspólnego (zob. tamże, s. 31–32).

Poza przygotowaniem do uczestnictwa w debatach publicznych, które przekładają się na zmienianie i stanowienie prawa oraz podejmowanie decyzji

politycznych w „Raporcie Cricka” za drugi element obywatelstwa uważa się podleganie ochronie prawa. Wpajanie szacunku dla prawa uważa się za jeden z celów, jakim powinien służyć przedmiot obywatelstwo (1998, s. 10). W „Raporcie Cricka” pojawia się ponadto wyliczenie umiejętności, kształcenie których powinno uwzględnić się w sylabusie planowanego przedmiotu. Proces kształcenia dla przedmiotu Obywatelstwo powinien obejmować według autorów „Raportu” trzy elementy: 1) kształtowanie odpowiedzialności społecznej i moralnej (*social and moral responsibility*), 2) rozwijanie zaangażowania w życie społeczności (*community involvement*) i 3) nabywanie wiedzy i kompetencji niezbędnych do uczestnictwa w życiu politycznym (*political literacy*). Omówię teraz krótko, w jaki sposób rozumie się te trzy elementy i kształcenie jakich umiejętności zaleca się w ramach planowanego przedmiotu.

Pierwszy element to rozwój moralny i nabywanie kompetencji społecznych. Chodzi z jednej strony o rozwój własny, a więc nabywanie pewności siebie, ale także umiejętność życia w grupie. Ta ostatnia traktowana jest jako przygotowanie do życia we wspólnocie lokalnej (zob. Crick, 1998, s. 11). Zwraca się ponadto uwagę na fakt, że okres nauki w szkole podstawowej daje wychowanie, które jest fundamentem dla późniejszego bycia obywatelem, ponieważ jest to okres doświadczania i zaznajamiania się z takimi pojęciami i zjawiskami jak podejmowanie decyzji, przestrzeganie reguł, odpowiedzialność wobec środowiska lokalnego, władza (zob. tamże). Szkoła podstawowa jest okresem, w którym „przewodnictwo po wartościach moralnych i rozwoju osobistym stanowią warunek wstępny stawania się obywatelem” (tamże). Gdy mowa jest o rozwoju moralnym często pojawiają się też odwołania do etyki cnoty i potrzebie rozwijania cnót obywatelskich (zob. tamże, s. 10–11). Jest to ciekawe zestawienie, w tekście „Raportu Cricka” widać, jak język zaczerpnięty z nauk społecznych przeplata się z językiem klasycznej filozofii politycznej.

Drugi element to przygotowanie do aktywnego uczestnictwa w życiu wspólnoty poprzez zachęcanie do wolontariatu. W ramach tego rodzaju działalności uczniowie mogą nauczyć się wchodzenia w relację z władzami lokalnymi, zdobywania poparcia dla swoich inicjatyw oraz zbierania pieniędzy na ich urzeczywistnienie (zob. Crick, 1998, s. 12). Niezwykle interesujący jest fakt, że gdy mowa jest o roli zaangażowania w życie wspólnotowe dla demokracji przywoływani są tak klasycy autorzy jak Thomas Jefferson, Alexis de Tocqueville czy John Stuart Mill, a to ze względu na rolę, jaką myśliciele ci przypisywali aktywności obywateli w stowarzyszeniach dla jakości życia demokratycznego (zob. tamże, s. 11). Pojawienie się wśród autorów uważanych za patronów intelektualnych planowanej przez labourzystowski, a więc lewicowy i określający się jako socjalistyczny rząd edukacji obywatelskiej Tocqueville’a może być pewnym zaskoczeniem i pokazuje skalę ewolucji, jaką przeszła polityka brytyjska od czasu dojścia w 1979 roku konserwatystów do władzy na 18 lat. Z całą pewnością można mówić o znacznym zmniejszeniu

różnic światopoglądowych między dwoma dominującymi w brytyjskiej polityce partiami, co przełożyło się na brak konfliktu, jeśli chodzi o wizję obywatelstwa i umożliwiło wprowadzenie przedmiotu zawierającego edukację obywatelską do programu nauczania.

Ostatni element zajęć z obywatelstwa powinien polegać na nabywaniu wiedzy niezbędnej do uczestnictwa w życiu politycznym. Ta kategoria ma najbardziej ogólny charakter, obejmuje wiedzę o wydarzeniach z życia społecznego i o ekonomii, przygotowanie do wejścia na rynek zatrudnienia i nabywanie umiejętności podejmowania decyzji. Bardzo dużo miejsca poświęca się jednak zaangażowaniu politycznemu w części „Raportu” w której wymienia się problemy życia społecznego, które przedmiot obywatelstwo może pomóc rozwiązać. Szczególnie dużo miejsca poświęca się apatii politycznej młodzieży. Autorzy „Raportu” powołują się między innymi na dane statystyczne, z których wynika, że najmłodszy wyborcy byli w latach 90. grupą najrzadziej uczestniczącą w wyborach parlamentarnych (zob. Crick, 1998, s. 14), a także badania uznanego brytyjskiego politologa Ivora Crewa, z których wynika, że 80% uczniów deklaruowało, że nie ma doświadczenia uczestniczenia w rozmowach o polityce poza środowiskiem szkolnym. Ponadto młodzież z badań Crewa wynika, że młodzież miała większą świadomość potrzeby walki o prawa zwierząt niż o prawa człowieka (zob. tamże). Z danych wyłania się obraz pokolenia niezainteresowanego uczestnictwem w polityce, w szczególności zaś uczestniczeniem w działalności partii politycznych.

Nadmienić należy, że w „Raporcie Cricka” wspomina się też problem wielokulturowości (1998, s. 16–19). Z perspektywy ćwierćwiecza widać jednak, jak bardzo zmieniła się waga tego konkretnego zagadnienia, które dziś zajmuje miejsce centralne wśród wyzwań stojących przed wieloma społeczeństwami europejskimi. Z tego choćby powodu zagadnienie to wykracza poza zakres moich zainteresowań w niniejszym artykule. W tym miejscu można jedynie zasygnalizować, że problem wielokulturowości jest w „Raporcie Cricka” wyartykułowany językiem klasycznego liberalizmu jakim tradycyjnie mówiono o stosunkach grup wyznaniowych: „Osoby należące do większości powinny szanować, rozumieć i tolerować mniejszości, a osoby należące do mniejszości muszą poznać i szanować prawa, niepisane normy zachowania i umowy w taki sam sposób, jak większość – nie tylko dlatego, że jest to użyteczne, ale dlatego, że proces ten przyczynia się do rozwoju wspólnego wszystkim obywatelstwa” (tamże, s. 16–17). Potrzeba dyskusji na temat tego, jak instytucja obywatelstwa i edukacja obywatelska może pomóc w rozwiązywaniu kryzysów typowych dla społeczeństw wielokulturowych jest w „Raporcie Cricka” dostrzeżona, ale treści dokumentu z pewnością jej nie wyczerpuje. Temat ten jednak jest zbyt obszerny, by móc go uwzględnić w niniejszym artykule.

PODSUMOWANIE

Obywatelstwo jest przedmiotem, który stanowi formę edukacji etycznej w jej szczególnym wariantcie, jakim jest edukacja obywatelska. Wprowadzenie tego rodzaju przedmiotu, którego program nie jest po prostu kompendium wiedzy o prawach i obowiązkach obywatela i systemie politycznym swojego kraju, ale zawiera deklaracje dotyczące wartości i postaw, które mogą być podzielane przez wszystkich mieszkańców kraju nie jest proste. W przypadku Wielkiej Brytanii wprowadzenie tego przedmiotu było możliwe dzięki temu, że na przełomie XX i XXI wieku dwie spośród posiadających reprezentację w Parlamencie partii politycznych osiągnęły wysoki poziom zgodności w wielu obszarach. Z całą pewnością zbieżność ta obejmowała stosunek do prawa i do demokracji. O ile w latach 70. dyskusja na temat istoty obywatelstwa mogłaby doprowadzić do sporów w obszarze socjalnego wymiaru obywatelstwa i zobowiązań państwa do zapewniania obywatelom minimalnego dobrostanu w wymiarze materialnym, w latach 90. labourzyści nie uważali już, by państwo odpowiadało za dobrobyt materialny ludności. Z drugiej strony docenianie roli aktywności obywatelskiej w życiu społeczeństwa i promowanie zaangażowania w działalność stowarzyszeń, które było tak ważnym elementem ideologii labourzystów w czasach Tony Blaira i jego następcy Gordona Browna, odpowiadało dużej części konserwatystów. Podejście torysowskiej premier Margaret Thatcher, która za wartość naczelną uważała wolność definiowaną w kategoriach zaczerpniętych z ekonomii, a więc wolność konsumenta, miało swoich przeciwników także wśród konserwatystów, którzy nieufni wobec instytucji rządu centralnego i niechętni podnoszeniu podatków doceniają jednak aktywność stowarzyszeń obywatelskich i ich znaczenie dla demokracji.

Wprowadzenie obywatelstwa do szkół Zjednoczonego Królestwa ma dość ograniczony zasięg oddziaływania ze względu na ogromne znaczenie różnego rodzaju szkół prywatnych lub częściowo opłacanych przez rodziców, w których nie jest ono przedmiotem obowiązkowym. Nawet w przypadku szkół, w których obywatelstwo jest obowiązkowe, szczegółowy sylabus jest opracowywany na poziomie szkoły. Dokument zaproponowany przez ministerstwo edukacji jako władzę centralną jest bardzo ogólnikowy, poszczególne szkoły mają daleko idącą swobodę w planowaniu lekcji, stąd istnienie tego przedmiotu nie jest odczuwane jako przymus wywierany przez centralne władze oświatowe. Można uznać, że jest wręcz przeciwnie, obywatelstwo zwiększa bowiem przestrzeń, jaką mają szkoły na realizowanie zadań wychowawczych. Jest to szczególnie cenne po czasach reformy Margaret Thatcher z 1988 roku, która w odczuciu wielu osób zmieniła szkoły w przedsiębiorstwa produkujące wiedzę mierzalną za pomocą zestandaryzowanych testów.

Koncepcja obywatelstwa zawarta w „Raporcie Cricka” i później uwzględniona w sylabusie opisana jest w dość klasycznych terminach zaczerpniętych

z historii filozofii politycznej oraz za pomocą pojęć zaczerpniętych z nauk społecznych. Doświadczenie brytyjskie może być zachętą do uwzględniania w jakimś zakresie elementów edukacji obywatelskiej w edukacji etycznej w Polsce. Z pewnością przypadek brytyjski pokazuje, że polityka jest obszarem, który ma część wspólną z etyką, nawet jeśli się z nią nie pokrywa. Samo uwzględnienie pojęcia obywatelstwa sprzyja budowaniu kultury prawnej i zachęca do dbania o jakość życia w społeczeństwie, sprzyja budowaniu kultury pokoju i dialogu. W przypadku edukacji etycznej w Polsce widać tendencję do organizowania nauczania wokół pojęć zaczerpniętych z historii etyki filozoficznej, wymiar obywatelski edukacji etycznej jest uwzględniany dość rzadko. W przypadku Wielkiej Brytanii dotykane tematu polityki w edukacji budziło obawy o oskarżenie o próby indoktrynacji. Lęki te okazały się płonne, choć w dużej mierze wynikało to z faktu, że ewolucja polityki brytyjskiej w latach 80., a w szczególności rządy Margaret Thatcher uczyniły tak wiele, by pozbawić szkoły ich funkcji wychowawczej i w tej sytuacji wprowadzenie elementów edukacji etycznej, nawet w powiązanej z polityką formie edukacji obywatelskiej, było łatwo zaakceptować.

SYLABUS PRZEDMIOTU OBYWATELSTWO POZIOM 1 i 2 (Department for Education, 2015)

Realizowanie poniższego programu nie jest obowiązkiem ustawowym i szkoły nie są zobowiązane do jego wdrażania. Przedstawia się go po to, ażeby szkoły mogły zaplanować swoje programy kształcenia.

Poziom 1

Na tym poziomie nauki uczniowie, czerpiąc z własnych doświadczeń oraz opierając się na celach kształcenia początkowego przewidzianych dla obszaru rozwoju osobistego, społecznego i emocjonalnego, rozumieją siebie jako rozwijające się jednostki i członków wspólnot lokalnych.

Przyswajają sobie podstawowe zasady i umiejętności, dzięki którym będą w stanie zadbać o swoje zdrowie i bezpieczeństwo oraz będą potrafili dobrze się zachować. Mają sposobność pokazania, że są zdolni do wykazywania odpowiedzialności za siebie i swoje otoczenie. Zaczynają rozumieć uczucia własne i uczucia innych ludzi oraz nabierają świadomości opinii, potrzeb i praw swoich rówieśników i dorosłych.

Jako uczniowie swoich klas i członkowie społeczności szkolnej nabywają kompetencji społecznych takich jak dzielenie się, ustępowanie kolejki innym, zabawa, pomoc innym, rozwiązywanie prostszych konfliktów i odporność na zaczepki. Zaczynają aktywnie uczestniczyć w życiu szkoły i otoczenia.

Wiedza, umiejętności i rozumienie

1. Rozwijanie zaufania i poczucia odpowiedzialności oraz optymalne wykorzystywanie swoich zdolności

Uczniowie powinni być uczeni jak:

- a. rozpoznawać, co im się podoba, a co nie, co jest fair, a co nie, co jest dobre, a co złe;
- b. dzielić się opiniami o rzeczach dla nich ważnych i wyjaśniać swoje stanowisko;
- c. rozpoznawać swoje uczucia, nazywać je i radzić sobie z nimi w pozytywny sposób;
- d. dokonywać autorefleksji, uczyć się na własnym doświadczeniu i rozpoznawać, w czym są dobrzy;
- e. wyznaczać sobie proste cele.

2. Przygotowanie do aktywnego obywatelstwa

Uczniowie powinni być uczeni:

- a. jak brać udział w wymianie zdań z jedną osobą oraz w dyskusjach na forum klasy;
- b. jak brać udział w prostych dyskusjach na temat aktualnych zagadnień;
- c. jak rozpoznać, jakich wyborów mogą dokonywać oraz rozpoznawać różnicę między dobrem a złem;
- d. jak przyjmując reguły obowiązujące w ich grupie i klasie oraz jak ich przestrzegać i jak zrozumieć, że reguły są czymś pomocnym;
- e. jak uświadomić sobie, że inni ludzie i inne żywe stworzenia mają potrzeby, a uczniowie są do pewnego stopnia odpowiedzialni za ich zaspokojenie;
- f. o tym, że wchodzą w skład różnych grup oraz przynależą do różnych środowisk, takich jak rodzina i szkoła;
- g. o tym, co ulepsza, a co szkodzi ich środowisku lokalnemu, zarówno naturalnemu jak i stworzonemu przez człowieka oraz o sposobach, na jakie ludzie dbają o swoje otoczenie;
- h. jak uczestniczyć w życiu klasy i szkoły;
- i. o tym, że pieniądze pochodzą z różnych źródeł i mogą być przeznaczane na różne cele.

3. Dążenie do wypracowania zdrowego i bezpiecznego stylu życia

Uczniowie powinni być uczeni:

- a. jak dokonywać prostych wyborów, które służą ich zdrowiu i przyczyniają się do ich dobrostanu;

- b. jak dbać o higienę osobistą;
- c. o tym, jak rozprzestrzeniają się niektóre choroby i jak można temu zapobiegać;
- d. o procesie dorastania i zmianach, jakim ulegają ludzkie potrzeby;
- e. nazewnictwa najważniejszych części ciała;
- f. o tym, że wszystkie produkty używane w domu, w tym lekarstwa, mogą być szkodliwe, jeśli używa się ich niezgodnie z przeznaczeniem;
- g. o zasadach i sposobach dbania o bezpieczeństwo, uwzględniając podstawowe zasady ruchu drogowego oraz o ludziach, którzy mogą pomóc zadbać o bezpieczeństwo.

4. Praca nad dobrymi relacjami i poszanowanie różnic między ludźmi

Uczniowie powinni być uczeni:

- a. rozpoznawania, jak ich zachowanie wpływa na innych ludzi;
- b. słuchania innych ludzi, zabawy i współpracy;
- c. jak rozpoznawać i szanować różnice i podobieństwa między ludźmi,
- d. tego, że rodzina i przyjaciele powinni dbać o siebie nawzajem;
- e. o różnych rodzajach zaczepek i nękania oraz o tym, że nękanie jest złe i jak pomagać w stawianiu mu czoła.

5. Korzystanie ze sposobności

Na tym etapie uczniom należy przekazywać wiedzę, umiejętności oraz rozwijać ich zdolność rozumowania korzystając ze sposobności:

- a. do brania na siebie zobowiązań i dzielenia się odpowiedzialnością (na przykład branie odpowiedzialności za swoje zachowanie, udział w określaniu reguł obowiązujących w klasie i ich przestrzeganie, prawidłową opiekę nad zwierzętami).
- b. do czucia się dobrze ze sobą (na przykład dzięki pochwałom dla swoich osiągnięć oraz pozytywnej informacji zwrotnej na swój temat);
- c. do udziału w dyskusjach (na przykład na tematy z życia szkoły i te o zasięgu lokalnym, krajowym, europejskim i globalnym, o sprawach Zjednoczonej Wspólnoty, na przykład „skąd bierze się nasze jedzenie oraz surowce dla potrzeb przemysłu?”);
- d. dokonywania rzeczywistych wyborów (na przykład korzystanie z opcji zdrowych posiłków na stołówce szkolnej, wybór programów telewizyjnych, gier, decydowanie o tym, jak sensownie wydawać pieniądze i jak je oszczędzać);
- e. do spotykania innych ludzi i rozmów z nimi (na przykład z gośćmi spoza społeczności klasowej, takimi jak przywódcy religijni, policjanci czy szkolna pielęgniarka);

f. do budowania relacji poprzez naukę i zabawę (na przykład poprzez dzielenie się wspólnym sprzętem z innymi uczniami albo przy okazji pracy w grupie);

g. do zastanawiania się nad społecznymi i moralnymi problemami, z którymi można się spotkać w życiu codziennym (na przykład agresja, uczciwość, co jest słuszne a co złe, proste zagadnienia z obszaru polityki, proste zagadnienia dotyczące środowiska naturalnego);

h. do proszenia o pomoc (na przykład rodziny, przyjaciół, woźnych, starszych uczniów, policji).

Poziom 2

Na tym poziomie nauki uczniowie rozumieją siebie jako dorastające i zmieniające się jednostki, które mają już własne doświadczenia i światopogląd oraz jako członków społeczności, do których przynależą. Stają się bardziej dojrzały, niezależni i mają do siebie większe zaufanie. Zdobywają wiedzę o świecie i o wzajemnych zależnościach, w jakich pozostają społeczności, które ten świat tworzą. Rozwijają się u nich poczucie sprawiedliwości społecznej i odpowiedzialności moralnej oraz zaczynają rozumieć, w jaki sposób ich wybory i zachowanie mogą wpływać na zjawiska zachodzące na poziomie lokalnym, krajowym albo globalnym oraz na instytucje społeczne i polityczne. Uczą się, jak pełniej brać udział w działaniach podejmowanych przez szkołę i społeczność lokalną.

W miarę wchodzenia w okres dojrzewania stają w obliczu wynikających z tego powodu zmian i przy wsparciu szkoły rozpoczynają naukę w szkole średniej. Uczą się dokonywać bardziej świadomych i lepiej przemyślanych wyborów dotyczących ich zdrowia oraz środowiska naturalnego, brania na siebie większej odpowiedzialności za naukę zarówno jako jednostki jak i jako część grupy, a także stawiania czoła nękananiu.

Wiedza, umiejętności i rozumienie

1. Rozwijanie zaufania i poczucia odpowiedzialności oraz optymalne wykorzystywanie swoich zdolności

Uczniowie powinni być uczeni:

a. jak wyrażać swoje zdanie w mowie i na piśmie, wyjaśniać swoje stanowisko w kwestiach, które dotyczą ich samych oraz są istotne dla społeczeństwa;

b. jak, dzięki dostrzeganiu swoich pozytywnych cech i osiągnięć, dostrzeganiu błędów, dążeniu do poprawy i stawianiu sobie własnych celów, rozpoznać swoją indywidualną wartość;

- c. jak, dzięki zbieraniu informacji, zwracaniu się o pomoc, odpowiedzialnemu zachowaniu i podejmowaniu działania konstruktywnie stawiać czoła nowym wyzwaniom;
- d. jak, będąc u progu dorosłości, rozpoznawać zmiany, jakie zachodzą we własnych emocjach i jak konstruktywnie radzić sobie z emocjami żywionymi wobec siebie samych, swojej rodziny i innych ludzi;
- e. o znaczeniu pracy wykonywanej przez innych, znanych im ludzi oraz wglądu w to, jak mogą rozwijać swoje umiejętności, by móc mieć swój wkład w budowanie przyszłości;
- f. jak zarządzać pieniędzmi i tego, że przyszłe zachcianki i potrzeby mogą być zaspokojone dzięki oszczędnościom.

2. Przygotowanie do aktywnego obywatelstwa

Uczniowie powinni być uczeni:

- a. jak zbierać informacje o bieżących zagadnieniach, problemach i wydarzeniach oraz jak je omawiać i brać udział w debatach na ich temat;
- b. o tym, dlaczego i jak tworzy się i wprowadza w życie reguły i prawa, a także o tym, dlaczego różne sytuacje wymagają odmiennych zasad i jak uczestniczyć w tworzeniu i zmienianiu reguł;
- c. rozpoznawać skutki, jakie antyspołeczne i agresywne zachowania, takie jak nękanie i rasizm, przynoszą jednostkom i całym społecznościom;
- d. o istnieniu różnych rodzajów zobowiązań, praw i obowiązków występujących w domu i w środowisku lokalnym oraz o tym, że czasami mogą wchodzić ze sobą w konflikt;
- e. dokonywać namysłu nad zagadnieniami z obszaru duchowości, moralności, życia społecznego i kultury, używając przy tym wyobraźni w celu zrozumienia doświadczeń innych ludzi;
- f. jak rozwiązywać spory biorąc pod uwagę alternatywne rozwiązania, podejmując decyzje i wyjaśniając swoje wybory;
- g. o tym, czym jest demokracja i o najważniejszych instytucjach, które budują ją na poziomie lokalnym i krajowym;
- h. rozpoznawania roli wolontariatu, stowarzyszeń lokalnych i grup nacisku;
- i. doceniania całego zakresu narodowych, regionalnych i etnicznych tożsamości obecnych w Wielkiej Brytanii;
- j. tego, że zasoby mogą być rozdzielane na różne sposoby oraz tego, że wybory natury ekonomicznej mają wpływ na jednostki, różnego rodzaju społeczności i środowisko naturalne;
- k. odkrywania, w jaki sposób środki masowego przekazu przedstawiają informacje.

3. Dążenie do wypracowania zdrowego i bezpiecznego stylu życia

Uczniowie powinni być uczeni:

a. na czym polega zdrowy tryb życia, wliczając w to korzyści wynikające z ćwiczeń fizycznych i zdrowego jedzenia oraz o tym, co ma wpływ na nasze zdrowie psychiczne oraz jak dokonywać świadomych wyborów;

b. o tym, że bakterie i wirusy mogą wpływać na zdrowie i o tym, że przestrzeganie prostych i bezpiecznych reguł może ograniczyć zasięg ich rozprzestrzeniania się;

c. o tym, jak ciało się zmienia wraz z wchodzeniem w dorosłość;

d. o tym, które powszechnie dostępne substancje i leki są legalne, a które nie, oraz o tym jakie wywołują skutki i jakie ryzyko wiąże się z ich zażywaniem;

e. rozpoznawać różne rodzaje zagrożeń, jakie pojawiają się w różnych sytuacjach oraz podejmowania decyzji, jak zachowywać się w sposób odpowiedzialny, wliczając w to odpowiedzialne zachowanie na drodze oraz oceny tego, jakiego rodzaju kontakt fizyczny i psychiczny jest akceptowalny, a jaki nie;

f. o tym, że naciski na podejmowanie niebezpiecznych lub ryzykownych zachowań mogą pochodzić z bardzo różnych źródeł, w tym osób im znanych oraz tego, jak prosić o pomoc i podstawowych technik stawiania oporu naciskom na czynienie złych rzeczy;

g. o szkolnych zasadach dotyczących zdrowia i bezpieczeństwa, zasadach udzielenia pierwszej pomocy oraz tego, skąd uzyskać pomoc.

4. Praca nad dobrymi relacjami i poszanowanie różnic między ludźmi

Uczniowie powinni być uczeni:

a. tego, że ich działania mają wpływ na nich samych i innych, jak mieć baczność na uczucia innych ludzi i jak starać się spojrzeć na świat z perspektywy innych osób;

b. dokonywania namysłu na temat ludzi żyjących w innych miejscach i w innych czasach oraz o ludziach, którzy mają inny system wartości i inne obyczaje;

c. o różnych typach związków międzyludzkich, takich jak małżeństwo, relacje przyjacielskie i związki rodzinne oraz tego, jak rozwijać zdolności, które pozwalają skutecznie angażować się w relacje;

d. na czym polegają rasizm, dręczenie, zaczepki inne rodzaje agresywnych zachowań oraz jakie są ich konsekwencje, a także tego, jak na nie reagować i gdzie można prosić o pomoc;

e. czym są stereotypy, jak je rozpoznawać i jak stawiać im czoła;

f. o tym, że różnice i podobieństwa między ludźmi są rezultatem wielu czynników, takich jak różnorodność kulturowa, etniczna, rasowa i religijna oraz płeć i niepełnosprawność;

g. o tym, gdzie jednostki, rodziny i całe grupy mogą uzyskać pomoc.

5. Korzystanie ze sposobności

Na tym etapie uczniom należy przekazywać wiedzę, umiejętności oraz rozwijać ich zdolność rozumowania korzystając ze sposobności:

a. by brać odpowiedzialność – na przykład za robienie planów i za środowisko szkolne, poprzez dbanie o cudze potrzeby, to jest stając się wsparciem dla rówieśników, zaprzyjaźniając się z nimi lub stając się mediatorem w sporach młodszych uczniów a także poprzez należyte dbanie o zwierzęta, poprzez wybieranie bezpiecznych i niezagrażających środowisku środków transportów przy planowaniu drogi do szkoły;

b. by czuć się dobrze samemu ze sobą, na przykład dzięki pisaniu pamiętnika, tworzeniu *dossier* i portfolio z osiągnięciami oraz by uczniowie mogli pokazać, co potrafią zrobić i jaki zakres odpowiedzialności mogą na siebie przyjąć;

c. do uczestnictwa, na przykład w procesach podejmowania decyzji na terenie szkoły, które z kolei są pomyślane na podobieństwo procesu demokratycznego zachodzącego w radach, parlamencie, rządzie i w procesie głosowania;

d. do dokonywania prawdziwych wyborów, na przykład w kwestiach dotyczących ich zdrowia i dobrostanu, takich jak palenie papierosów, korzystanie z rzadkich zasobów, wydawanie pieniędzy – z uwzględnieniem kieszonkowego, dawanie pieniędzy na cele charytatywne;

e. by spotykać się i rozmawiać z ludźmi, takimi jak na przykład członkowie grup nacisku zajmujący się sprawami środowiska naturalnego albo przedstawiciele międzynarodowych organizacji humanitarnych, pracownicy szkoły i osoby pracujące w środowisku lokalnym – duchowni, lokalna policja;

f. by budować relacje z ludźmi w miejscu pracy i zabawy, na przykład poprzez udział w zajęciach odbywanych w grupach o specjalnych potrzebach, na przykład dzieci ze specjalnymi potrzebami albo osoby starsze, a także poprzez komunikowanie się z dziećmi z innych kontynentów przez satelitę, maile lub listownie;

g. by pochylić się nad problemami społecznymi i dylematami moralnymi zaczerpniętymi z życia uczniów, takimi jak na przykład wspieranie postawy szacunku i porozumienia między osobami różnej rasy oraz radzenie sobie z nękaniami;

h. by szukać informacji i rady, na przykład korzystając z infolinii oraz poznając budowę systemu pomocy społecznej;

i. by przygotowywać się do zmiany, takiej jak na przykład przejście do szkoły średniej.

TREŚCI KSZTAŁCENIA DLA OBYWATELSTWA: POZIOM 3 i 4
(Department for Education, 2013a)

KRAJOWE RAMY KSZTAŁCENIA DLA ANGLII

Ogólny cel kształcenia

Wysokiej jakości edukacja przyczynia się do wyposażenia uczniów w wiedzę, umiejętności i rozumienie potrzebne do odgrywania aktywnej roli w społeczeństwie. Edukacja obywatelska powinna w szczególności wspierać wykształcanie u uczniów pogłębionej świadomości i rozumienia, czym jest demokracja, rząd, jak tworzy się prawo i jak stać na jego straży. Nauczanie powinno wyposażać uczniów w narzędzia i wiedzę niezbędne do krytycznego badania zagadnień dotyczących polityki i społeczeństwa, szacowania wagi dowodów, brania udziału w debatach i formułowania racjonalnych argumentów. Powinno też przygotować uczniów do tego, by mogli zająć w społeczeństwie należne im miejsce jako odpowiedzialni obywatele, umieli zarządzać swoimi pieniędzmi i podejmować dobre decyzje finansowe.

Cele

Nauczanie Obywatelstwa zgodnie z Krajowymi Ramami Kształcenia powinno sprawić, że uczniowie:

- nabeżdą solidnej wiedzy o tym, jak sprawowane są rządy w Zjednoczonym Królestwie, o systemie politycznym swojego kraju oraz o tym, jak obywatele angażują się w jego demokratyczny system rządzenia,
- zdobędą solidną wiedzę o roli prawa i systemu sprawiedliwości w naszym społeczeństwie oraz o procesie stanowienia prawa i utrzymywania go w mocy, a także będą rozumieć te zagadnienia,
- rozwiną zainteresowanie zaangażowaniem w wolontariat i innymi formami odpowiedzialnego działania oraz zachowają postawę zaangażowania w dorosłym życiu,
- zostaną wyposażeni w umiejętność krytycznego namysłu oraz uczestniczenia w debacie na tematy z obszaru polityki, a także umiejętność zarządzania swoimi pieniędzmi w życiu codziennym i planowania w celu zaspokojenia przyszłych potrzeb finansowych.

Zakładane osiągnięcia

Na koniec każdego etapu uczniowie powinni znać określone w stosownym programie kształcenia zagadnienia, potrafić wykorzystać wymienione w nim umiejętności i rozumieć wskazane procesy.

Treści kształcenia

Etap 3

Kształcenie powinno rozwinąć u uczniów zrozumienie, czym jest demokracja, rząd oraz prawa i obowiązki obywateli. Uczniowie powinni korzystać z wiedzy i dokonywać namysłu rozwijając jednocześnie umiejętność analizowania dowodów, uczestnictwa w dyskusji i oceniania różnych punktów widzenia, formułowania racjonalnych argumentów i podejmowania świadomych działań.

Uczniowie powinni być uczeni o:

- rozwoju demokratycznego systemu rządu w Zjednoczonym Królestwie, z uwzględnieniem roli obywateli, parlamentu i osoby monarchy,
- działaniach parlamentu, z uwzględnieniem głosowania i wyborów oraz roli partii politycznych,
- cennych wolnościach, jakie przysługują obywatelom Zjednoczonego Królestwa,
- naturze zasad oraz praw, a także o systemie sprawiedliwości z uwzględnieniem roli policji oraz sposobu funkcjonowania sądów i trybunałów,
- roli, jaką w społeczeństwie odgrywają instytucje publiczne i organizacje oraz o sposobach współpracy, dzięki którym obywatele mogą wspólnie ulepszać życie społeczności, do których należą, z uwzględnieniem działań, jakie można podejmować w szkole,
- o funkcjach i sposobach używania pieniędzy, roli i praktyce planowania wydatków oraz zarządzania ryzykiem.

Etap 4

Kształcenie na tym etapie powinno czerpać z osiągnięć z trzeciego etapu kształcenia w celu pogłębienia u uczniów zrozumienia, czym jest demokracja, rząd oraz prawa i obowiązki obywateli. Uczniowie powinni rozwijać umiejętność korzystania z szerokiego wachlarza strategii badawczych, oceniania wartości dowodów, formułowania przekonujących argumentów i uzasadniania wniosków. Powinni doświadczać i poddawać ocenie różne sposoby, na jakie obywatele mogą działać wspólnie by rozwiązywać problemy i przyczyniać się do poprawy jakości życia społecznego.

Uczniowie powinni być uczeni o:

- demokracji parlamentarnej i podstawowych elementach składających się na ustrój Zjednoczonego Królestwa, w tym o władzy, jaka przysługuje rządowi,
- o roli obywateli i parlamentu w zakresie rozliczania rządu z tej władzy oraz różnych funkcjach, jakie pełnią władza wykonawcza, ustawodawcza i sądownicza oraz wolna prasa,
- różnych systemach wyborczych, zarówno w Zjednoczonym Królestwie jak i poza nim oraz działaniach, jakie można podjąć w ramach wyborów i procesów demokratycznych w celu wywarcia wpływu na proces podejmowania decyzji zarówno w wymiarze lokalnym, krajowym, jak i poza granicami kraju,
- innych systemach i sposobach sprawowania rządów, zarówno demokratycznych jak i nie, spoza Zjednoczonego Królestwa,
- zarządzaniu na poziomie lokalnym, regionalnym i międzynarodowym oraz o stosunkach Zjednoczonego Królestwa z Europą, Wspólnotą Narodów, Organizacją Narodów Zjednoczonych i resztą świata,
- o prawach człowieka i prawie międzynarodowym,
- systemie prawnym Zjednoczonego Królestwa, różnych źródłach prawa oraz o tym, jak prawo pomaga społeczeństwu radzić sobie ze złożonymi problemami,
- różnych rodzajach tożsamości narodowej, regionalnej, religijnej i etnicznej, jakie występują w Zjednoczonym Królestwie oraz o potrzebie wzajemnego szacunku i zrozumienia,
- różnych sposobach, na jakie obywatel może przyczynić się do ulepszenia życia w jej lub jego społeczności, w tym o możliwości brania udziału w wolontariacie oraz o innych rodzajach odpowiedzialnego działania,
- przychodach i wydatkach, kredycie i zadłużeniu, ubezpieczeniach, oszczędnościach i świadczeniach emerytalnych, usługach i produktach finansowych oraz o tym, skąd biorą się publiczne pieniądze i jak są wydawane.

BIBLIOGRAFIA

Literatura przedmiotu

- Arthur, J. i Davison J. (2010). Social literacy and citizenship education in the school curriculum. *The Curriculum Journal*, 11 (1), s. 9–23.
- Crick, B. (2004). *W obronie polityki*. Tłum. A. Waśkiewicz, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dorey, P. (2014). *The Legacy of Thatcherism for Education Policies: Markets, Managerialism and Malice (towards Teachers)*. W: *The Legacy of Thatcherism: assessing and exploring Thatcherite social economic policies*, ed. S. Farrall, C. Hay. Oxford: Oxford University Press, s. 108–135.
- Gould, Ph. (1998). *The Unfinished Revolution. How The Modernisers Saved the Labour Party*. London: Little, Brown and Company.
- Jerome, L., Britton, A., Emerson, L., James, S., Milliken, M. i Sant, E. (2022). Citizenship Education in the United Kingdom: Comparing England, Northern Ireland, Scotland and Wales. *Journal of Social Science Education*, 21 (4), <https://doi.org/10.11576/5853>
- Kavanagh, D. (1990). *Thatcherism and British Politics. The End of Consensus?* Oxford: Oxford University Press.
- Luckmann, T. (1996). *Niewidzialna religia. Problem religii we współczesnym społeczeństwie*. Tłum. L. Bluszcz. Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCowan, T. (2006). Approaching the political in citizenship education: The perspectives of Paulo Freire and Bernard Crick. *Educate Journal*, 6 (1), s. 57–70.
- Sassoon, D. (1996). *One Hundred Years of Socialism. The West European Left in the Twentieth Century*. London: Fontana Press.
- Seaman, L. C. B. (1993). *Post-Victorian Britain 1902–1951*. London–New York: Routledge.
- Suwalska, A. (2017). *English Educational Policy. Contemporary Challenges in a Historical-Comparative Context*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Źródła internetowe

- Crick, B. (1998). *Education for Citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship 22 September 1998*. Online: <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4385/1/crickreport1998.pdf> [dostęp: 21.11.2023].
- Department for education (2013a). *Citizenship programmes of study: key stages 3 and 4. National curriculum in England*. Online: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5f324f7ad3bf7f1b1ea28dca/SECONDARY_national-curriculum_-_Citizenship.pdf [dostęp: 22.11.2023].
- Department for education (2013b). *Guidance about teaching personal, social, health and economic (PSHE) education in England*. Online: <https://www.gov.uk/government/publications/personal-social-health-and-economic-education-pshe/personal-social-health-and-economic-pshe-education> [dostęp: 20.11.2023].
- Department for education (2015). *Citizenship programmes of study for key stages 1 and 2. Guidance about teaching citizenship in England*. Online: <https://www.gov.uk/government/publication/citizenship-programmes-od-study-for-key-stages-1-and-2> [dostęp: 22.11.2023].
- Gillard, D. (2018). *Education in the UK: a history*. Online: <https://www.education-uk.org/history> [dostęp: 20.11.2023].

Robers, N., Danechi, S. (2019). *FAQs: Academies and free schools*. Online: <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/sn07059> [dostęp: 20.11.2023].

White Paper: Excellence in Schools. (1998). Online: <https://education-uk.org/documents/official-papers/1997-wp-excellence-in-schools.html> [dostęp: 20.11.2023].

CITIZENSHIP AS A FORM OF ETHICS EDUCATION IN THE UNITED KINGDOM


Abstract

In my article, I present the historical origins of the introduction of the subject of Citizenship in 2002 to British schools in the state sector, discuss its assumptions and present a translation of its syllabus. I also want to show that the subject of Citizenship is a form of ethical education. In the liberal English tradition, the state avoided influencing axiological decisions in the area of education, hence showing initiative in the sphere of ethical education is a significant fact. In the first part of the article, referring to the history of state education in Great Britain, I reconstruct the historical context in which I situate the introduction of the subject of Citizenship. In the second part, I point out the immediate circumstances of the introduction of the new subject by the Labour Party. In the third part, I examine the theoretical foundations of the Citizenship curriculum as presented in a document known as the „Crick Report”, published in 1998.

Keywords:

ethical education, civic education, citizenship, Crick Report

Francisco T. Baciero Ruiz

 <https://orcid.org/0000-0003-3055-8040>

Uniwersytet w Salamance

fbaciero@usal.es

JAKĄ ROLEŻ POWINNA ODGRYWAĆ EDUKACJA EMOCJONALNA W WYCHOWANIU MORALNYM?

Streszczenie

Artykuł dostarcza argumentów na rzecz uwzględnienia w wychowaniu moralnym edukacji społeczno-emocjonalnej. W pierwszej części artykułu przedstawia się analizę pojęcia „inteligencja emocjonalna” uwzględniając przy tym historię jego powstania i trudności metodologiczne, jakimi pojęcie to jest obciążone. W drugiej części artykułu sformułowane zostały oczekiwania, jakie można wysuwać pod adresem zajęć z edukacji emocjonalnej. Punktem wyjścia są przy tym badania empiryczne, które dotyczyły skuteczności podejmowanych w przeszłości prób prowadzenia edukacji emocjonalnej u młodzieży i osób dorosłych. W ostatniej części artykułu omawia się założenia powstałego w latach 90. ruchu pedagogicznego, który postuluje prowadzenie zajęć z zakresu tak zwanego „kształtowania charakteru” (*Character Education*). Omawiane są doświadczenia z zajęć z edukacji emocjonalno-społecznej (*Social-Emotional Learning, SEL*) opracowane przez Uniwersytet Illinois. W tekście uwzględnione zostały także krótko pierwsze doświadczenia Hiszpanii w zakresie edukacji emocjonalnej.

Słowa kluczowe:

wychowanie moralne, edukacja społeczno-emocjonalna, kształtowanie charakteru, inteligencja emocjonalna

Na co się zdadzą postępy wiedzy, jeżeli serce pozostaje w tyle?

Baltasar Gracián (1993, s. 14)

WPROWADZENIE

W latach 60. XX wieku kognitywistyczna pedagogika moralna (mamy tu na myśli Lawrence’a Kohlberga i nurt „objaśniania wartości”) zakwestionowała tradycyjną pedagogikę moralną, której fundamentem było przekazywanie i odtworzenie przez dzieci wartości uznawanych za społecznie pożądane, takich jak nacechowane odpowiedzialnością podejście do pracy, uczciwość, poszanowanie



władzy, patriotyzm czy też, ogólnie rzecz biorąc, nabywanie cnót. W miejsce tego tradycyjnego wychowania moralnego, wobec którego wysuwano zarzut „indoktrynowania” dzieci bez poszanowania należnej im wolności, Kohlberg i Rath zaproponowali edukację „wolną od wartości”. Podejście to koncentruje się na wspomaganiu procesu rozwoju inteligencji moralnej przez praktykowanie ćwiczeń takich jak dyskusja na temat dylematów moralnych (Kohlberg) albo „objaśnianie wartości” (zob. Kohlberg, 1984; Rath, Harmin i Simon, 1966; Howe i Kirschenbaum, 1972). Tak zwany „sokratyczny” nurt wychowania moralnego przyczynił się ponadto do wprowadzenia w życie „demokracji edukacyjnej”, w ramach której podejmowanie decyzji w obszarze wartości i dotyczących dyscypliny zachodzi w warunkach pełnej równości przysługującej nauczycielom i uczniom (Kohlberg i Mayer, 1972, s. 474).

To podejście kognitywistyczne zdominowało wychowanie moralne w krajach zachodnich praktycznie aż do końca XX wieku. Ze względu na fakt, że w tym samym okresie rodzice i nauczyciele zaczęli obserwować u uczniów szereg niewłaściwych zachowań różnego typu, takich jak narkomania i alkoholizm, nieodpowiedzialne zachowania seksualne, opuszczanie zajęć szkolnych, przedwczesne rezygnowanie z nauki, przemoc w środowisku szkolnym i poza nim, podejście to zaczęto kwestionować. Są to zachowania niewłaściwe, których występowaniu sprzyjał i sprzyja ponadto rozpad tradycyjnych mechanizmów socjalizacji, takich jak rodzina, często dysfunkcyjna lub pozbawiona właściwej struktury, postępujący zanik religii w procesie wychowania moralnego oraz ekspozycja na dysfunkcyjne lub patologiczne modele zachowania w wielu środkach masowego przekazu (w szczególności w telewizji, a w ostatnich czasach także w nieuporządkowanym i chaotycznym świecie Internetu i mediów społecznościowych). Psychologia rozwoju moralnego, zwłaszcza nurty alternatywne Jamesa Rest, Anne Colby, Williama Damona czy Augusto Blasiego¹ powstające od lat 80. ubiegłego wieku pozwoliły potwierdzić naiwną jednostronność nurtu kognitywistycznego czy też „platońskiego” Piageta i Kohlberga, powołując się na znaczenie empatii i afektywnego wymiaru zachowań moralnych poza wymiarem kognitywnym (Rest) oraz wskazując na rolę dostrzeganej przez podmiot własnej tożsamości moralnej (Bergman, 2004, s. 21–46).

W odpowiedzi na wskazane problemy, pedagodzy i pracownicy sektora edukacji zrozumieli potrzebę powrotu do edukacji moralnej, która wyposażałaby uczniów nie tylko w umiejętność namysłu czy też przygotowała do racjonalnej dyskusji na tematy moralne („prawidłowe *myślenie* moralne”), ale także do podejmowania moralnie dobrych *działań*. Do edukacji moralnej, w ramach

¹ Przy okazji takiego wyliczenia autorów nurtu alternatywnego, w tym wyrosłych na krytyce podejścia Kohlberga, nie sposób nie wspomnieć o Nel Noddings czy Carol Gilligan, czyli o zwolenniczkach ujmowania moralności w kategoriach troski i odpowiedzialności, a więc moralności opartej na fundamentach afektywnych, w tym na empatii i relacji.

której uczono by wartości i kompetencji koniecznych do zrównoważonego rozwoju afektywnego i moralnego. Celem nie jest przy tym narzucanie uczniom pewnego sposobu zachowania czy też jego modelowanie, nie chodzi o indoktrynację w duchu wartości uważanych za mniej lub bardziej „konserwatywne”, ale nauczanie tych wartości i sposobów zachowania, które przez wieki okazały się skuteczne i które są ważne w wielu kulturach – są to na przykład szczerłość, dotrzymywanie zobowiązań, samokontrola, odpowiedzialność w pracy, solidarność z osobami słabszymi, czyli wartości i cnoty, należące do zestawu wartości i cnót, które składają się idealny podmiot moralny obecny w najważniejszych tradycjach moralnych, a ponadto stanowią bazę zdrowego życia społecznego². W społeczeństwie, które charakteryzuje „politeizm wartości” (Max Weber), ten rodzaj „etyki minimalnej”, która nie narzuca obowiązkowego ideału szczęścia lub ideału dobrego życia wszystkim jego członkom, pozwoliłby jednak chociaż na przyjęcie podstawowych zasad zachowania, które umożliwiają owocne interakcje społeczne oraz przyjęcie niektórych fundamentalnych zasad sprawiedliwości, takich jak równość praw i solidarność³.

Ta nowa świadomość potrzeby wpajania solidnych wartości moralnych, w połączeniu z narastającym kryzysem legitymacji zachodniego modelu demokracji i gospodarki, któremu towarzyszy pojawianie się prawicowych i lewicowych populizmów, skłoniły w 2010 roku Radę Europy do zgłoszenia potrzeby wprowadzenia do szkolnego programu nauczania przedmiotu poświęconego edukacji moralnej i obywatelskiej, któremu nadano nazwę „Edukacja Obywatelska i Edukacja o Prawach Człowieka” (ang. *Education for Citizenship and Human Rights Education*) (Council of Europe, 2010a)⁴. W przyjętej w tym samym roku Karcie Edukacji Obywatelskiej i Edukacji o Prawach Człowieka Rady Europy zachęca się państwa członkowskie Unii Europejskiej do wprowadzania programów nauczania edukacji społecznej i politycznej, która przygotowałaby uczniów do „realizowania oraz obrony praw i obowiązków, poszanowania różnorodności wraz z odgrywaniem aktywnej roli w społeczeństwie demokratycznym przy jednoczesnym promowaniu i ochronie demokracji oraz rządów prawa” (Council of Europe, 2010b)⁵.

² Do takich samych konkluzji dochodzi się w ramach tzw. „psychologii pozytywnej” M. Seligmana (Seligman i Peterson, 2004). Od tego momentu będziemy używać terminów „wartości” i „cnoty” jako synonimów, zgodnie ze zwyczajem panującym w codziennym użyciu języka i pomimo świadomości faktu, że z filozoficznego punktu widzenia pojęcia te bynajmniej nie są ze sobą tożsame.

³ „Etyka minimalna, która chroni solidarną autonomię człowieka” (Cortina, 2000, s. 10).

⁴ Istnieje również polska wersja tego dokumentu (Departament ds. Edukacji Rady Europy, 2010).

⁵ W Karcie zalecano wprowadzenie Edukacji obywatelskiej na wszystkich poziomach edukacji szkolnej, od nauczania wczesnoszkolnego aż po uniwersytet oraz zapewnienie odpowiedniego kształcenia w tym zakresie dla nauczycieli, by możliwe było sprostanie temu zadaniu (zob. 3 rozdział Karty). W Stanach Zjednoczonych w 1998 roku powołano do życia w podobnym celu Narodowe Centrum Nauczania i Zaangażowania Obywatelskiego (ang. *National Center for Learning and Civic Engagement*, NCLC) (Education Commission of the States, 1994).

Zalecenia Rady Europy były wprowadzane na wiele sposobów do programów nauczania w wielu krajach członkowskich. O ile wiele z krajów zdecydowało się zaproponować swoim uczniom edukację społeczno-polityczną, w ramach której zgodnie z rekomendacjami zawartymi w Karcie zwraca się szczególną uwagę na prawa człowieka (przypadek Francji, Portugalii i Szwecji), o tyle inne kraje, takie jak Hiszpania, Finlandia czy Anglia uwzględniły w swoich programach wychowania obywatelskiego i moralnego także problemy z zakresu edukacji społeczno-emocjonalnej czy też społeczno-afektywnej (Torrente et al., 2015, s. 556–587).

W przypadku Hiszpanii przyjęta przez socjalistyczny rząd *Ustawa organiczna o edukacji* z 2006 roku (*Ley Orgánica de la Educación*, LOE) zakładała wprowadzenie przedmiotu Edukacja obywatelska (*Educación para la Ciudadanía*), który miał być realizowany w trakcie jednego z dwóch lat ostatniego cyklu nauczania szkoły podstawowej (klasy 5. i 6., uczniowie w wieku 10 i 11 lat) w wymiarze 50. godzin w ciągu roku. Wśród przewidzianych dla tego przedmiotu celów nauczania wymienia się *expressis verbis* kilka bezpośrednio z obszaru kompetencji społeczno-afektywnych, a konkretnie na przykład „rozwijanie autonomii, szacunku do siebie i rozwój emocjonalny” czy też „rozwój kompetencji emocjonalnych i komunikacyjnych” (LOM, 2006, s. 43081). W późniejszej *Ustawie organicznej mającej na celu poprawę jakości kształcenia* (*Ley Orgánica de la Mejora Educativa*, LOMCE), przyjętej w 2013 roku przez konserwatywny rząd Partii Ludowej, pomimo zmiany nazwy przedmiotu na „Wartości społeczne i obywatelskie” (*Valores sociales y cívicos*) i rezygnacji z jego obowiązkowego charakteru, zachowano jednak jego cele oraz pozostawiono w zasadzie niezmienione treści nauczania, z treściami z obszaru edukacji emocjonalnej i społeczno-afektywnej włącznie⁶.

Aż do przyjęcia ustawy z 2006 roku edukacja emocjonalna nie była uwzględniana jako odrębny element programu kształcenia w hiszpańskiej szkole, między innymi dlatego, że nie było materiałów dydaktycznych do jej realizacji, nauczyciele nie byli też szkoleni do takiego zadania. W edukacji dominował „model tradycyjny”, którego fundament stanowiło nauczanie teorii oraz wyrabianie dobrych nawyków (w szczególności właściwe zachowanie się uczniów w klasie), co wpisywało się w tak zwany model „indywidualny” lub „autonomiczny”, którego celem był rozwój moralnej władzy sądenia oraz tak zwany model „społeczny”, którego celem było rozwijanie myślenia w kategoriach społecznych i obywatelskich oraz w którego centrum znajdowała się praca grupowa jak również wprowadzanie w życie praktyk demokratycznych w klasie szkolnej (De la Caba, 1999, s. 361–382). Od 2006 roku zaczęto wprowadzać na

⁶ Od tego momentu będziemy używać zamiennie terminów „edukacja emocjonalna” i „edukacja społeczno-afektywna” lub „społeczno-emocjonalna” ponieważ edukacja emocjonalna oraz rozwijanie umiejętności społecznych jest ze sobą, jak zobaczymy, ściśle powiązane.

dużą skalę do programów edukacji moralnej edukację społeczno-afektywną, którą uważano za konieczne uzupełnienie podejścia bardziej tradycyjnego, aż stało się to pewnego rodzaju modą pedagogiczną, zarówno na poziomie szkoły podstawowej jak i ponadpodstawowej.

Teoretyczny fundament edukacji społeczno-afektywnej stanowią badania nad inteligencją emocjonalną prowadzone w Stanach Zjednoczonych od lat 90. ubiegłego wieku. Z tego powodu w kolejnej części artykułu przedstawimy krótko podstawowe teorie dotyczące inteligencji emocjonalnej, niektóre zarzuty krytyczne, jakie wysunięto pod adresem tego pojęcia oraz omówimy kilka spośród metod rozwijania inteligencji emocjonalnej, jakie w ciągu ostatnich lat zaproponowano dla szkół.

INTELEGENCJA EMOCJONALNA I JEJ ZNACZENIE MORALNE

Krótką historia pojęcia „inteligencja emocjonalna” i właściwe mu trudności

Chociaż to opublikowany w 1995 roku bestseller „Inteligencja emocjonalna” amerykańskiego psychologa i dziennikarza Dawida Golemana (1995) sprawił, że zawarte w tytule tej książki pojęcie obrosło imponującą liczbą publikacji oraz stało się prawdziwym fenomenem społecznym, samo pojęcie jest starsze o kilka lat (Vallés Arandiga i Vallés Tortosa, 2003, s. 27–45; Extremera Pacheco i Fernandez Berrocal, 2015, s. 9–36; Zeidner, Roberts i Matthews, 2002)⁷. Jak wiadomo, pierwszy test na inteligencję został opracowany przez francuskiego pedagoga Alfreda Bineta w 1905 roku. Ten test mierzył tylko zdolności w obszarze, który można nazwać inteligencją teoretyczną. Jak jednak wiadomo, w życiu potrzebne są nie tylko wiedza teoretyczna czy techniczna, a nawet więcej niż teoretyczna i praktyczna wiedza z obszaru moralności, ale także wiedza o emocjach i motywach, które kierują własnym i cudzym postępowaniem, a także umiejętność poprawnego rozpoznawania przyczyn cudzego zachowania, co z kolei przekłada się na umiejętność wchodzenia w skuteczne i satysfakcjonujące interakcje. Od wspomnianych przed chwilą umiejętności społeczno-emocjonalnych zależy także szczęście i dobrostan psychiczny, a wiedza teoretyczna staje się bez nich sterylna i spada jej użyteczność.

Już w roku 1920 amerykański psycholog Edward Lee Thorndike wskazywał na te społeczno-emocjonalne składowe inteligencji, które pominął Binet, a które określił mianem „inteligencji społecznej” (*social intelligence*). Pod pojęciem „inteligencji społecznej” Thorndike rozumiał „zdolność do rozumienia

⁷ Warto wymienić także takie klasyczne prace poświęcone neurologicznym podstawom inteligencji emocjonalnej jak: *The Emotional Brain. The mysterious understanding of emotional life* (Le Doux, 1996) czy *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain* (Damasio, 1994).

i postępowania z mężczyznami i kobietami, chłopcami i dziewczynkami, do mądrego działania w relacjach międzyludzkich” (*the ability to understand and manage men and women, boys and girls – to act wisely in human relations*) (Thorndike, 1920, s. 227). Ta nowa kategoria psychologiczna i rzeczywistość, do której się odnosiła popadła w zapomnienie aż do ostatniego ćwierćwiecza XX wieku, kiedy psycholog Howard Gardner wprowadził je ponownie do debaty psychologicznej w swojej teorii „inteligencji wielorakich” (*multiple intelligence*). Według Gardnera ludzie dysponują siedmioma typami inteligencji, z których każda ma właściwy sobie obszar zastosowania: inteligencja logiczno-matematyczna, językowa, przyrodnicza, muzyczna, przestrzenna, ruchowa i w końcu interpersonalna i intrapersonalna (Gardner, 1983)⁸. W roku 1983 dwa ostatnie typy inteligencji, interpersonalna i intrapersonalna stanowiły pewną nowość. Pod pojęciem inteligencja interpersonalna Gardner rozumiał „zdolność rozumienia innych ludzi, ich motywacji, sposobu ich funkcjonowania i umiejętność współpracowania w nimi” (Extremera Pacheco i Fernández Berrocal, 2015, s. 13). Inteligencja intrapersonalna natomiast to „rozumienie własnego życia emocjonalnego, umiejętność tworzenia dokładnego i realistycznego obrazu siebie samego i zdolność skutecznego używania go w życiu” (Extremera Pacheco i Fernández Berrocal, 2015, s. 12). Dzięki teorii Gardnera umiejętność rozumienia własnych emocji i umiejętność skutecznej współpracy z innymi stały się częścią kompetencji właściwych osobie inteligentnej.

Twórcami samego terminu „inteligencja emocjonalna” są psychologowie amerykańscy Peter Salovey i John D. Mayer, którzy w słynnym artykule „Inteligencja emocjonalna” (*Emotional Intelligence*) z 1990 roku określili jej elementy składowe (1990, s. 185–211)⁹. We wspomnianym artykule Salovey i Mayer zdefiniowali inteligencję emocjonalną jako „umiejętność zarządzania emocjami swoimi i cudzymi tak, by umieć je rozróżnić i używać tej wiedzy do kierowania swoimi myślami i postępowaniem” (1990, s. 189). Rozwinięta w 1997 roku przez tych autorów definicja zawierała w formie załączkowej cztery podstawowe zdolności, które składają się na inteligencję emocjonalną, z których dwie miały charakter poznawczy, a dwie behawioralny. Do zdolności poznawczych należy zaliczyć spostrzeganie emocji, to jest zdolność rozpoznawania emocji własnych i cudzych, ich trafnego wyrażania, komunikowania swoich potrzeb emocjonalnych oraz rozumienie emocji, czyli zdolność dostrzegania związku między emocjami i tym, co je wywołało, co powinno pozwolić rozpoznać sprzeczne emocje (na przykład miłości i niechęci w stosunku do tej samej osoby) po to, by dostrzec przejście od jednej emocji do drugiej.

⁸ W okresie późniejszym Gardner dodał dwa inne rodzaje inteligencji – egzystencjalną (potrzebna do refleksji nad pytaniami egzystencjalnymi) i przyrodniczą (potrzebna do poznawania i rozumienia natury).

⁹ Jak się wydaje termin „inteligencja emocjonalna” pojawił się w literaturze psychologicznej po raz pierwszy w artykule niemieckiej lekarki i psychoanalizy Barbary Leuner (1966).

Wśród zdolności behawioralnych, które zakładają opanowanie zdolności pierwszego typu, znajduje się *wspomaganie naszego myślenia za pomocą emocji*, czyli wiedza o tym, jak nasze emocje wpływają na nasze zdolności poznawcze upośledzając je lub wzmacniając, a w konsekwencji, umiejętność zarządzania emocjami tak, rozwiniąc wspomniane zdolności (na przykład dzięki samomotywacji) oraz regulowanie emocji, to jest świadome regulowanie emocji negatywnych w celu osłabienia ich szkodliwych efektów oraz wzmacnianie emocji pozytywnych, zarówno w wymiarze indywidualnym jak i w ramach interakcji społecznych (umiejętność załagodzenia napiętej sytuacji, dokonywania mediacji w konfliktach, dodawania ducha, pocieszania, motywowania etc.).

Choć zaproponowano inne modele inteligencji emocjonalnej, które stanowią alternatywę dla modelu Saloveya i Mayera – na przykład model Golemana z 1995 roku (Goelman, 1999), lub model Bar-On z 1997 roku (1997), to jednak różnice w stosunku do modelu Saloveya i Mayera nie były szczególnie istotne i nie mają szczególnego znaczenia z punktu widzenia praktyki edukacyjnej¹⁰. W ostatnim czasie Petrides i Fuhrman wprowadzili rozróżnienie na inteligencję emocjonalną rozumianą jako zdolność poznawcza (*ability emotional intelligence, information processing*) i jako cecha osobowości (*trait emotional intelligence*). Pierwsza z nich oznaczałaby zdolność poznawczą, odnosiłaby się do poznania teoretycznego, podczas gdy inteligencja emocjonalna oznaczałaby skuteczność w zarządzaniu emocjami własnymi, przy czym korelacja między nimi byłaby dość słaba (Perides i Furnham, 2003, s. 39–57). Podejmowano próby zoperacjonalizowania pojęcia inteligencja emocjonalna za pomocą różnego rodzaju testów psychometrycznych, lecz testy te były wadliwe w porównaniu z testami na inteligencję poznawczą (Zeidner, 2002, s. 175).

Konstrukt teoretyczny, jakim jest inteligencja emocjonalna spotkał się z krytyką ze strony wielu autorów, którzy zwracali uwagę na wieloznaczność tego pojęcia, „najbardziej proteuszowego spośród znanych konstrukcji psychologicznych” (Zeidner, 2002, s. 9). Zarzuty dotyczą w pierwszej kolejności nieostrości pojęcia inteligencji emocjonalnej, zwłaszcza w mierze, w jakiej poszczególne proponowane definicje inteligencji emocjonalnej uwzględniają jednocześnie zdolności czy też kompetencje natury kognitywnej, emocjonalnej oraz motywację, cechy osobowości, charakter i umiejętności społeczne. Należałoby dodać jeszcze sygnalizowane już niedostatki psychometryczne oraz zbyt małą ilość badań empirycznych na temat skuteczności rozwijania inteligencji emocjonalnej w procesie nauczania zarówno w szkołach, jak i w pracy (zob. Zeidner, 2002; Humphrey, 2013).

¹⁰ Obydwa modele łączą poznawczy i behawioralny wymiar inteligencji, przez co słusznie uważa się, że posługują się one źle zdefiniowanymi pojęciami, co prowadzi do niejasności (Zeidner, 2002, s. 11–12). Zarzut ten jest bez wątpienia trafny w przypadku Golemana, który definiuje inteligencję emocjonalną w następująco: „Inteligencja emocjonalna obejmuje zdolności takie jak zdolność motywowania siebie i trwania w postanowieniu pomimo niepowodzeń, kontrolowania impulsów i odraczania nagrody, regulowania nastrojów oraz niedopuszczania do sytuacji, w której frustracja upośledza zdolność myślenia, empatię i żywienie nadziei” (1995, s. 34).

Inni autorzy postawili zarzut braku wystarczająco poważnego powiązania pojęcia inteligencji emocjonalnej z którąś spośród wielu istniejących dobrze zdefiniowanych teorii dotyczących natury samych emocji i ich wpływu na nasze zachowania moralne (Kristjánsson, 2010, s. 259–274).

Wydaje się, że w podejściu uwzględniającym istnienie inteligencji emocjonalnej przyjmuje się, że emocji można nauczać i da się je korygować oraz ponadto zakłada się, że istnieją obiektywne kryteria pozwalające odróżniać moralne zło i dobro. Biorąc to pod uwagę, można stwierdzić, że ani ścisły racjonalizm (Platon, Kant, Kohlberg), w obrębie którego zakłada się, że sama znajomość normy moralnej dostarcza motywacji, by wprowadzić ją w życie, ani sentymentalizm czy też „twardy” emotywizm (Jesse Prinz), który *explicite* zakłada subiektywizm i relatywizm moralny, w myśl którego prawdy moralne zależą od emocji, nie dają się pogodzić z zasadami rządzącymi wychowaniem moralnym w obszarze inteligencji emocjonalnej. Tylko „racjoniści emocjonalni” lub „umiarkowani” (jak sam Arystoteles), którzy uważają, że same reakcje emocjonalne mogą być wadliwe lub cnotliwe¹¹, a sama teoretyczna znajomość pojęcia dobra nie zawsze jest wystarczającą motywacją do jego realizacji, ponieważ często potrzebna jest motywacja różna od samego sądu moralnego, która jest powiązana z życiem afektywnym, tylko oni zatem dostarczają propozycji zgodnej z założeniami wychowania moralnego w obszarze inteligencji emocjonalnej¹².

Pomimo wszystkich wspomnianych poważnych zarzutów wobec pojęcia inteligencji emocjonalnej jako pewnego konstruktu teoretycznego, by móc uzasadnić założenia teoretyczne niniejszego tekstu wierzymy, że wystarczy stwierdzić, że po pierwsze, emocje wpływają na postępowanie moralne na co najmniej dwa sposoby: po pierwsze emocje mają wpływ na wydawanie sądów moralnych jeszcze na poziomie przedracjonalnym, zgodnie z założeniami

¹¹ Chodzi tu o słynny fragment 1106b *Etyki nikomachejskiej*, w którym Arystoteles stwierdza, że „Owóż dzielność etyczna dotyczy doznawania namiętności i postępowania, w którym nadmiar jest błędem, niedostatek – przedmiotem nagany, środek zaś przedmiotem pochwał i czymś właściwym; jedno i drugie zaś jest związane nierozłącznie z dzielnością etyczną. Jest tedy dzielność etyczna pewnego rodzaju umiarem, skoro zmierza do środka jako swojego celu” (Arystoteles, 1996, s. 112).

¹² W słabszej wersji emotywizmu emocje są warunkiem koniecznym (choć niewystarczającym) zarówno do tego, by móc wydawać sądy moralne oraz by móc rozwinąć sumienie moralne (Cabezas, 2014, s. 204). Intuicjonizm społeczny Jonathana Haidta zakłada natomiast, że sądy moralne pochodzą z przedrefleksyjnej intuicji, która następnie usiłuje się, *a posteriori* i często z niełatwym wysiłkiem, racjonalnie uzasadnić (Haidt, 2001, s. 814). Augusto Blasi natomiast stwierdza, że „emocje mogą nas naprowadzić na właściwe rozwiązanie w trudnych przypadkach, kiedy zawodzi analityczna władza sądenia” oraz dodaje, że reakcja moralna „nie jest w pełni prawidłowa, jeśli nie towarzyszą jej właściwe emocje, takie jak litość, współczucie czy wdzięczność” (1999, s. 15–16).

„słabego emotywizmu”. Po drugie emocje wpływają także na motywację do działania moralnego – stwierdzenie to zostało uznane przez wszystkie teorie rozwoju moralnego¹³.

Emocje i zachowanie

Zgodnie z naszymi wcześniejszymi ustaleniami, gruntowna wiedza o tym, w jaki sposób funkcjonują nasze emocje wpływa na nasze zachowanie zarówno w obszarze intelektualnym, jak moralnym, ponieważ emocje, zwłaszcza kiedy są silne, wpływają na nasze zachowanie na obu poziomach.

A) *Wpływ emocji na procesy poznawcze*. Emocje wpływają na procesy poznawcze co najmniej na dwa spośród dalej wskazanych sposobów: pozytywny stan emocjonalny sprzyja myśleniu i je ułatwia, zwłaszcza w przypadku myślenia twórczego. Stres natomiast utrudnia wykonywanie dowolnego zadania, ponieważ uniemożliwia skoncentrowanie się na nim w wymaganym stopniu.

Emocje mają wpływ także na sposób, w jaki interpretujemy i oceniamy przeszłe, teraźniejsze i przyszłe zdarzenia. W obu przypadkach depresyjny stan emocjonalny sprawia, że skupiamy się na negatywnych aspektach rzeczywistości, co dotyczy także sposobu, w jaki postrzegamy samych siebie, co przyczynia się do utrwalenia tego stanu. Kiedy nasze nastawienie jest pozytywne, sprawy mają się dokładnie odwrotnie (Aguado, 2005, s. 153–154)¹⁴.

B) *Wpływ emocji na zachowanie moralne*. Emocje mają decydujący wpływ na nasze działanie moralne, zarówno na poziomie poznawczym jak behawioralnym. Na poziomie poznawczym emocje działają jako niemal automatyczne kryterium oceny danych zachowań, wyprzedzając świadomą refleksję na ich temat. Wiele zachowań uważamy za odrażające lub godne pochwały z moralnego punktu widzenia niemal instynktownie czy też automatycznie, bez konieczności poświęcania czasu na wydanie sądu moralnego

¹³ Sam Kohlberg przyznawał, że „siły afektu stanowią element decyzji moralnych” (1971, s. 151–235). Blasi uznaje znaczenie emocji dla motywacji i twierdzi, że „nie da się pomyśleć w pełni przeżywanego życia moralnego bez uwzględnienia w nim istotnej roli emocji” (1999, s. 16). Słusznie przytacza się przypadek psychopatów, by uwidocznic rolę, jaką odgrywają emocje w zachowaniu moralnym. Na poziomie intelektu psychopata „wie”, co jest złe, a co jest dobre z teoretycznego punktu widzenia, wie też, co jest społecznie przyjęte i wie, jakich zachowań powinien unikać, ale z powodu swojego zaburzenia osobowości nie „rozumie” tego na poziomie emocjonalnym. Z powodu zupełnego braku empatii czyni zło bez okazywania skruchy lub wyrzutów sumienia (w obu przypadkach mowa jest o emocjach moralnych). Osoby narcystyczne, makiaweliczne i psychopaci charakteryzują się oziębłością emocjonalną i agresją właśnie ze względu na patologiczną niezdolność do odczuwania empatii (Paulhus i Williams, 2022, s. 556–563).

¹⁴ Temat wzajemnych relacji między emocjami a zachowaniem, z uwzględnieniem świadomych i nieświadomych procesów psychicznych został przedstawiony w sposób ogromnie przystępny w pracach Roewa i Kriesela (2017, s. 93).

(na przykład czujemy odrazę widząc na ulicy dorosłych znęcających się nad dzieckiem i taką samą reakcją wywołuje w nas znany przykład pomysłu włożenia kota do mikrofalówki, żeby zobaczyć, jak się będzie palił)¹⁵.

Na poziomie zachowania emocje działają jako potężna motywacja do złych i dobrych czynów, ułatwiając lub utrudniając dobre moralnie działanie. Jest mało prawdopodobne by, na przykład, osoba, która łatwo odczuwa poczucie winy krzywdziła w jakikolwiek sposób inne osoby. Rozważanie czynów o wyjątkowej wartości moralnej zaś łączy się u większości osób z uczuciem „wzniosłości” (*elevación*) moralnej, która z kolei przyczynia się do otwartości na innych, motywuje do udzielania pomocy i ogólnie rzecz biorąc, wzbudza chęć stania się „lepszym człowiekiem” (Tangney, Stuewig i Mashek, 2007, s. 345–372, 361–362). Uczucie wdzięczności wobec osób, które spełniają wobec kogoś dobry uczynek wzbudza u osób, które są adresatami tych czynów chęć bycia pomocnym w ten sam sposób oraz wzmacnia zachowania prospołeczne u dobroczyńcy (Tangney, Stuewig i Mashek, 2007, s. 362). Empatia nakierowana na inną osobę jest zawsze pozytywnie skorelowana z zachowaniami prospołecznymi (Eisenberg, Valiente i Champion, 2004, s. 386–415). Emocje pozytywne (nawet te wywołane oglądaniem zabawnego filmiku) wzmacniają zdolność samokontroli.

Wydaje się więc jasne, że emocje mają wpływ na zachowanie i w dużej mierze je warunkują, w szczególności zaś warunkują zachowania moralne. Innymi słowy dobre i złe zachowanie moralne zależy w pewnym stopniu od dobrostanu czy też równowagi emocjonalnej podmiotu, stanowiąc tym samym psychologiczną podstawę moralnie dobrej woli. Ujmując sprawę odwrotnie: jest bardzo trudno (by nie powiedzieć niemożliwe) zachowywać się moralnie dobrze bez odpowiedniej równowagi psychicznej. By działać moralnie dobrze, należy nie tylko dobrze myśleć, ale także dobrze czuć¹⁶.

Z tego powodu, zważywszy na to, że emocje są zawsze w jakiś sposób zaangażowane w działanie moralne oraz uwzględnivszy fakt, że emocje mogą sprzyjać działaniu lub je zakłócać, właściwe rozumienie emocji i edukacja w obszarze życia emocjonalnego same są zatem wymogiem moralnym (w taki sam sposób, w jaki wymogiem moralnym jest wychowanie do cnoty i teoretyczna znajomość norm moralnych) oraz powinny one stanowić część globalnej czy też całościowej edukacji moralnej (nawet jeśli nie są jej podstawowym elementem).

¹⁵ Należy tu przywołać przypadek Haidta i „słabego emotywizmu”. W „mocnej” wersji emotywizmu sąd moralny tak silnie zależy od emocji, że to owe emocje stanowią kryterium konieczne i wystarczające do wydawania sądów na temat moralnej wartości jakiegoś działania (Cabezas, 2009, s. 195–217).

¹⁶ Nie należy przy tym zapominać, że zachowanie moralnie dobre z reguły wywołuje uczucie satysfakcji i powoduje dobrostan, podczas gdy działania moralnie złe rodzą cynizm i powodują uczucie oddalenia się od ludzi i zniechęcenia do życia. Można zatem stwierdzić istnienie wzajemnego wpływu między działaniem moralnym a emocjami. Chcąc działać stosownie do wymogów moralności i cieszyć się dobrostanem psychicznym należy zadbać o obie te sfery.

Zważywszy na to, że chociaż można przecież na poziomie abstrakcji (i do pewnego stopnia także w rzeczywistości) rozróżnić rozpoznawanie emocji i działanie czy też umiejętności społeczne (na przykład dobre zrozumienie uczuć zagniewanej osoby jest warunkiem koniecznym do tego, by móc współpracować z nią w skuteczny sposób) oraz zważywszy na to, że obie te umiejętności są ze sobą ściśle powiązane (jak widzieliśmy, da się to dostrzec nawet w definicji inteligencji emocjonalnej), dostępne programy edukacji emocjonalnej mają w zwyczaju promować oba te wymiary edukacji społeczno-afektywnej w sposób niezróżnicowany. Stąd mówi się zazwyczaj o wychowaniu „społeczno-emocjonalnym”, a nie o samej „edukacji emocjonalnej” i takiej terminologii będziemy od tej pory używać także w tym tekście.

MOŻLIWOŚĆ NAUCZANIA INTELIGENCJI SPOŁECZNO-EMOCJONALNEJ

Formalne nauczanie inteligencji społeczno-emocjonalnej

Aż do pojawienia się badań nad inteligencją emocjonalną rozwój społeczno-emocjonalny był wynikiem nauczania realizowanego jedynie incydentalnie. Nauczanie to polegało zasadniczo na spontanicznych interakcjach z otoczeniem szkolnym, bezpośredniej ekspozycji na emocje rodziców, edukacji emocjonalnej realizowanej przez rodziców w sposób pośredni i bezpośredni, a w niektórych przypadkach także na korzystaniu z porad dotyczących emocji zaczerpniętych z mądrości ludowej, a wyrażonych w popularnych przysłowiach¹⁷. Chodziło w każdym razie o edukację nieformalną, która mogła mieć miejsce lub nie i która miała charakter niesystematyczny, z wszystkimi niedogodnościami właściwymi dla tego stanu rzeczy.

Ponieważ dziś lepiej rozumiemy funkcjonowanie inteligencji emocjonalnej i znamy jej podstawy neurologiczne, jesteśmy w stanie uczynić z edukacji emocjonalnej element formalnie określonego programu nauczania, a jest tym

¹⁷ Na przykład popularne porzekadło hiszpańskie „ojos que no ven, corazón que no siente” (co z oczu, to i z serca) wyraża tę psychologiczną prawdę, według której mamy skłonność by zapominać te osoby i sytuacje, które są fizycznie nieobecne. Porzekadło to ma swoje prawie literalne odpowiedniki w wielu językach europejskich: w angielskim – „out of sight, out of mind”; w niemieckim – „aus den Augen, aus dem Sinn”; we francuskim – „loin des yeux, loin du coeur”; czy we włoskim – „lontano dagli occhi, lontano dal cuore”. Także w księgach dydaktycznych Biblii można znaleźć dyskretnie wskazówki dotyczące emocji we fragmentach, w których opisuje się skutki niektórych stanów emocjonalnych lub doradza się skuteczne sposoby radzenia sobie w emocjonalnie trudnych sytuacjach. W *Księdze Przysłów* można wśród wielu rad przeczytać następujące słowa „Troska w sercu człowieka przygnębia je, a dobre słowo rozwesela” (Prz 12, 25 BT) oraz „Łagodna odpowiedź uśmierza zapalczywość, a przykre słowa wzniecają gniew” (Prz 15, 1 BT).

bardziej pożądane, że dobrze ukształtowana inteligencja emocjonalna wzmacnia dobrostan psychiczny i sprzyja integracji społecznej, co potwierdza rosnąca liczba badań empirycznych. Na przykład w przypadku edukacji podstawowej i średniej dobry poziom inteligencji emocjonalnej jest na dłuższą metę pozytywnie skorelowany z pozytywnym stosunkiem do siebie, zaufaniem, wytrwałością, empatią i zaangażowaniem w życie szkolne, lepszymi relacjami z rówieśnikami i z dorosłymi, obniżoną liczbą zachowań ryzykownych (spożywanie alkoholu i narkotyków), obniżonym złym samopoczuciem oraz poprawą wyników w nauce i lepszą frekwencją (Weissberg et al., 2015, s. 3–19). W dłuższej perspektywie rozwinięta inteligencja emocjonalna zwiększa prawdopodobieństwo ukończenia z powodzeniem szkoły średniej oraz prawdopodobieństwo rozpoczęcia i ukończenia studiów wyższych, podnosi szanse na dobre relacje zarówno w obrębie rodziny jak i w środowisku pracy, obniża liczbę przestępstw, daje lepsze zdrowie psychiczne i przekłada się na większe zaangażowanie obywatelskie (Hawkins et al., 2008, s. 1133–1141).

Istnieją ponadto empiryczne dowody na skuteczność systematycznie prowadzonych programów edukacji zmierzających do poprawy inteligencji emocjonalnej uczniów oraz podniesienia ich umiejętności społecznych. Według metaanalizy przeprowadzonej w 2011 roku przez badaczy zaangażowanych w amerykański program CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), którzy przeanalizowali wyniki badań poświęconych skuteczności 213 programów SEL (*Social and Emotional Learning*) w szkołach wszystkich poziomów na terenie Stanów Zjednoczonych, od nauczania wczesnoszkolnego po nauczanie zawodowe, uczniowie biorący udział w programach edukacji społeczno-afektywnej uzyskiwali średnio 11 punktów więcej w testach inteligencji emocjonalnej niż uczniowie z grup kontrolnych (Durlak et al., 2011, s. 405–432).

Oznacza to, że inteligencji emocjonalnej da się nauczać¹⁸, o czym świadczy także wyższa inteligencja emocjonalna dzieci rodziców kompetentnych w zakresie prowadzenia edukacji emocjonalnej (Eisenberg, Fabes i Murphy, 1996, s. 2227–2247). Choć szkoła nie może w tym obszarze – jak i wielu innych – zastąpić rodziny, może jednak zaradzić pewnym deficytom.

Ogólna metodologia edukacji społeczno-emocjonalnej

Wychowanie emocjonalne w szkole może być realizowane za pomocą następujących metod nauczania (Vallés-Arandiga, 2003, s. 272–273):

1. Bezpośrednia ekspozycja na model emocjonalny i behawioralny nauczycieli, ze względu na mechanizmy nauczania przez dawanie przykładu, odgrywa

¹⁸ Sami twórcy pojęcia „inteligencja emocjonalna” Salovey i Mayer zaprojektowali swoje programy edukacji emocjonalnej (zob. Ciarrochi, Mayer, 2007).

fundamentalną rolę w nauczaniu pożądanych zachowań emocjonalnych poprzez naśladownictwo. Im młodszy uczeń, tym większa będzie skłonność do pełnego odtwarzania modelu przekazywanego przez nauczycieli.

2. Teoretyczne nauczanie inteligencji emocjonalnej dopasowane do poziomu rozwoju umysłowego dziecka. Można to osiągnąć na różne sposoby. W przypadku młodszych dzieci (6 i 7 lat) bardzo użyteczna okazuje się lektura krótkich opowiadań zaadaptowanych do potrzeb prowadzonej bezpośrednio edukacji emocjonalnej, w trakcie której nauczyciel dokonuje analizy tych opowiadań oraz wykonywanie ćwiczeń. Chodzi o opowiadania, których tematem są emocjonalne doświadczenia dzieci (obraza, płacz, gniew, zazdrość) i które wskazują, jakie reakcje są odpowiednią (lub nie) odpowiedzią na nie¹⁹.

W przypadku dzieci poniżej 7 roku życia można ponadto wykonywać różne ćwiczenia teoretyczno-praktyczne zwarte w kompletnych programach edukacji emocjonalnej, o których więcej powiemy w dalszej części artykułu.

3. Trenowanie, w miarę możliwości, treści przyswojonych w nauczaniu teoretycznym, poprzez regularne ćwiczenia w środowisku szkolnym. W przypadku niektórych umiejętności społecznych (na przykład komunikacji werbalnej, empatycznego słuchania, pokojowego rozwiązywania konfliktów) bardzo użyteczne mogą się okazać debaty przeprowadzane w klasie i „zebrania klasowe” prowadzone przez nauczyciela, w trakcie których omawiane będą zagadnienia dotyczące dobrego zachowania w klasie (Puig Rovira, 2009; Martín García i Rubio Serrano, 2010). W celu rozwijania zdolności do empatii bardzo użyteczna jest wspólna praca uczniów, zwłaszcza na poziomie szkoły podstawowej (na przykład sprzątanie szkoły w grupach lub całymi klasami jest bardzo użyteczne, a poza tym z reguły przypada dzieciom do gustu). Ogólnie rzecz biorąc, dla rozwoju szerokiego wachlarza kompetencji społeczno-emocjonalnych bardzo użyteczne jest nauczanie przez wyświadczenie przysług (*aprendizaje servicio*), a więc rodzaj uczenia się przez wspólną pracę, którego celem jest wykorzystanie nauczania szkolnego do poprawy jakości życia w bezpośrednim otoczeniu szkolnym (Elias et al., 1997).

Systematyczne programy edukacji społeczno-emocjonalnej

Programy edukacji emocjonalnej dla szkół pojawiły się w niedługim czasie od narodzin pojęcia „inteligencja emocjonalna”. W przypadku Stanów Zjednoczonych pierwsze wiadomości o tego rodzaju programie pochodzą z roku 1997²⁰.

¹⁹ W przypadku Hiszpanii warto polecić teksty opracowane przez Begonię Ibarrolę (2003, 2011).

²⁰ Można polecić stronę internetową www.characyer.org [data dostępu: 16.09.2023]. Korzystając z linku <https://charactercounts.org/overview/aspen.html> [data dostępu: 16.09.2023] można przeczytać „Deklarację w sprawie kształtowania charakteru z Aspen” (*The Aspen Declaration of Character Education*) ogłoszona w 1992 roku, czyli w momencie narodzin tego ruchu pedagogicznego.

Są to programy, które uwzględniają wszystkie lub większość aspektów edukacji emocjonalnej w sposób systematyczny i w precyzyjnie ustalonym porządku.

Najbardziej systematyczne i rozbudowane programy edukacji społeczno-emocjonalnej w Stanach Zjednoczonych należą do kategorii „kształtowanie charakteru” (*character education*), programu powstałego w 1992 roku i promowanego przez *Josephson Institute for Youth Ethics* i założoną w 1994 roku grupę CASEL²¹. Programy kształcenia charakteru, oparte na arystotelesowskiej koncepcji dobrego życia mają na celu kształtowanie tradycyjnie pojmowanego „charakteru”, który rozumie się jako praktykowanie pewnych wartości i cnót uznawanych w różnych kulturach, a konkretnie chodzi o szacunek, odpowiedzialność, uczciwość, sprawiedliwość, bezstronność, troskę (o słabszych), cnoty obywatelskie i zaangażowanie obywatelskie. Programy grupy badawczej CASEL, której siedzibą jest od 1997 roku Uniwersytet Illinois w Chicago, mają na celu edukację społeczno-ekonomiczną (*Social and Emotional Skills, SEL*), która obejmuje 5 następujących grup umiejętności:

- 1) Samoświadomość (*self-awareness*), w skład której wchodzi kompetencje takie jak rozumienie swoich emocji, wartości i celów, trafna ocena swoich mocnych i słabych stron, poczucie sprawczości i optymizm;
- 2) odpowiedzialność za własne życie (*self-management*), które obejmuje kompetencje takie jak odporność na stres, kontrolowanie popędów, znajdowanie motywacji i wytrwałość w dążeniu do celów w szkole i w pracy;
- 3) świadomość społeczna (*social-awareness*), która obejmuje umiejętność uwzględnienia cudzej perspektywy, a więc zdolność współodczuwania z inną osobą oraz rozumienia cudzych emocji i postępowania;
- 4) umiejętność tworzenia relacji (*relationship skills*), w skład której wchodzi nawiązywanie i podtrzymywanie zdrowych relacji społecznych, zdolności w obszarze komunikacji werbalnej, zdolność rozwiązywania konfliktów i szukania pomocy oraz
- 5) odpowiedzialne podejmowanie decyzji (*responsible decision making*), które obejmuje wiedzę i umiejętności niezbędne do dokonywania odpowiedzialnych i realistycznych wyborów w obszarze życia prywatnego i zawodowego, przy uwzględnieniu dobrostanu własnego i osób postronnych.

Wśród programów, które stworzono w Hiszpanii za szczególnie dobry i kompleksowy należy uznać program Antonio Vallesa Arandigi i Consol Vallés Tortosy (1999). Jest on opisany w pięciu tomach i zawiera proste ćwiczenia dla uczniów, poprzedzone krótkim wyjaśnieniem teoretycznym dopasowanym do poziomu rozwoju umysłowego uczniów, które można wykonać z użyciem papieru i ołówka i które obejmują różne kompetencje społeczno-emocjonalne. Najważniejsze cele programu dzielą się na cztery podstawowe grupy:

- 1) osiągnięcie samoświadomości emocjonalnej, co obejmuje uznanie i rozpo-

²¹ CASEL – Collaborative SEL (Social and Emotional Learning), czyli edukacja społeczna i emocjonalna oparta na współpracy.

znawanie przez dzieci emocji, rozumienie ich przyczyn oraz rozumienie różnicy między tym, co się czuje a tym, co się myśli i co się robi; 2) osiągnięcie odpowiedniej kontroli nad emocjami, co obejmuje wypracowanie tolerancji na niepowodzenia, polepszenie zarządzania emocjami negatywnymi (stres, niepokój, gniew, smutek), eliminacja emocji negatywnych lub destrukcyjnych (zazdrość, zawiść, żądza zemsty) oraz zmniejszenie liczby konfliktów w życiu szkolnym (wylimitowanie agresji werbalnej i fizycznej, wypracowanie asertywnego stylu w relacjach międzyludzkich w miejsce agresji, także biernej); 3) rozwijanie empatii i rozumienie cudzych emocji, co obejmuje wrażliwość na cudze uczucia, rozwijanie umiejętności aktywnego słuchania rozmówcy, którego światopogląd jest nam znany i którego stan emocjonalny szanujemy, okazywanie zainteresowania problemami przyjaciół, kolegów i osób w naszym otoczeniu oraz 4) ulepszanie relacji międzyludzkich, co obejmuje identyfikowanie sytuacji problemowych, konfliktów i ich przyczyn oraz umiejętność proponowania odpowiednich rozwiązań oraz poprawiania zdolności efektywnej komunikacji okazując takie sprawności społeczne jak uprzejmość i kompetencje emocjonalne (Vallés Arandiga i Vallés Tortosa, 1999, s. 6–7).

WNIOSKI

Chociaż wychowanie moralne nie sprowadza się do edukacji społeczno-emocjonalnej, a tradycyjne wychowanie do wartości i cnót poprzez wpajanie uczniom dobrych nawyków, zarówno w wymiarze teoretycznym jak i praktycznym odgrywa w nim zasadniczą rolę, wydaje się jednak jasne, że zarówno teoria jak i wiedza empiryczna dostarczają argumentów na rzecz wprowadzenia do programu nauczania zajęć z edukacji moralnej. Niektórzy autorzy poddawali krytyce nadmierne faworyzowanie emocji w nowych programach nauczania po wprowadzeniu edukacji społeczno-emocjonalnej. To faworyzowanie emocji miałyby sprawiać, że w kontekście wyznaczonym przez coraz bardziej narcystyczną kulturę dobrostanu edukacja staje się działaniem przede wszystkim „terapeutycznym”, a jej zadaniem miałyby się stać wyłącznie zapobieganie możliwym problemom emocjonalnym u uczniów, koncentracja na wspieraniu ich dobrostanu psychicznego przy jednoczesnym zapominaniu o tradycyjnych treściach nauczania i wymaganiach wpisanych w programy kształcenia, zwłaszcza w obszarze wychowania moralnego (Ecclestone, 2009, s. 75–99; Furedi, 2004). Tendencja do sprowadzania edukacji, w szczególności wychowania moralnego, do samej edukacji społeczno-emocjonalnej może mieć skutki odwrotne od zamierzonych, prowadząc do wychowania dzieci o słabej psychice, skoncentrowanych na swoim dobrostanie psychicznym i zdominowanych przez „pasywny narcyzm wynikający z kultury fetyszowania *ego*”

(Solé Blanch i Moyano Mangas 2017, s. 113)²². Z tego powodu edukacja społeczno-ekonomiczna powinna stanowić jedynie część wychowania moralnego i musi opierać się na solidnych podstawach aksjologicznych i normatywnych, ponieważ tylko dzięki ich uwzględnieniu może stać się naprawdę użytecznym narzędziem rozwoju psychicznego, a pośrednio sprzyjać upowszechnieniu się dobrych zachowań, także w wymiarze moralnym.

Thumaczyła Joanna Miksa

BIBLIOGRAFIA

- Aguado, R. (2005). *Manual práctico de terapia de interacción recíproca. Hipnosis clínica en psicoterapia*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Arystoteles (1996). *Etyka nikomachejska*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Baciero Ruiz, F. T. (2017). The role of Social and Emotional Learning in Moral Education. *Europa Forum Philosophie*, 66, s. 48–54.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i). A Test of Emotional Intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Baumeister, R. F., Schmeichel, B. J. i Vohs, K. D. (2007). Self-Regulation and the Executive Function. The Self as Controlling Agent. W: Kruglanski, A. W., Higgins, E. T. (red.), *Social Psychology. Handbook of basic Principles*. New York–London: The Guilford Press, s. 516–539.
- Bernal Martínez de Soria, A. (2013). La relación educativa, identidad y emociones. W: Flamarique, L. i D'Oliveira-Martins, M., (red.), *Emociones y estilos de vida*. Madrid: Biblioteca Nueva, s. 75–99.
- Bergman, R. (2004). Identity as motivation: Toward a theory of the moral self. *Moral development, self, and identity*, 2, s. 21–46.
- Cabezas, M. (2009). The emotional basis of morality. Is autonomy still possible? *Universitas Philosophica*, 53, s. 195–217.
- Cabezas, M. (2011). Moral Judgments, Emotions, and some Expectations from Moral Motivation. *Public Reason*, 3 (1), s. 50–59.
- Carr, D. (2002). Feelings in moral conflict and the hazards of moral intelligence. *Ethical Theory and Moral Practice*, 5, s. 3–21.
- Ciarrochi, J. i Mayer, J. D. (red.) (2007). *Applying Emotional Intelligence. A Practical Guide*. Philadelphia: Psychology Press.
- Cortina, A. (2000). *Ética mínima*. Madrid: Tecnos.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Putnam Publishing.

²² W kontekście edukacji emocjonalnej zapomina się często, że emocje typowe dla dysforii (takie jak na przykład poczucie winy w stosunkach międzyludzkich z powodu niemoralnego działania podjętego z własnego wyboru, uczucie frustracji, ból emocjonalny) mogą także pełnić funkcję wychowawczą w moralnym wymiarze życia i są niezbędne dla rozwoju osobistego (zob. Carr, 2002, s. 3–21).

- De la Caba, M. Á. (1999). Intervención educativa para la prevención y el desarrollo socioafectivo en la escuela. W: Sánchez, F. L., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. F. i Ortiz, M. J., (red.), *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide, s. 361–382.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. B. i Schelling, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child development*, 82, s. 405–432.
- Ecclestone, K. (2009). *The dangerous rise of therapeutic education*. London: Routledge.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. i Murphy, B. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child development*, 67, s. 2227–2247.
- Eisenberg, N., Valiente, C. i Champion, C. (2004). Empathy-related responding: moral, social, and socialization correlates. W: Miller, A. G. (red.), *The Social Psychology of Good and Evil*. New York: Guilford, s. 386–415.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T. i Haynes, N. M. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for Educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Extremera Pacheco, N. i Fernández Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*, Madrid: Grupo 5.
- Furedi, F. (2004). *Therapy culture. Cultivating vulnerability in an uncertain age*. London–New York: Routledge.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2011). *The brain and emotional intelligence. New insights*. Florence: More than Sound.
- Gracián y Morales, B. (1993). *Obras completas de Baltasar Gracián. Vol. II: El héroe; El político; El discreto; Oráculo manual y arte de prudencia; Agudeza y arte de ingenio; El comulgatorio; Escritos menores*. Madryt: Biblioteca Castro Turner.
- Haidt, J. (2001). The Emotional Dog and Its Rational Tie. *Psychological Review*, 108 (4), s. 814–834.
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G. i Abott, R. D. (2008). Effects of social development intervention in childhood 15 years later. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 162 (12), s. 1133–1141.
- Ibarrola, B. (2011). *Cuentos para sentir. Educar las emociones*. Madrid: SM.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development*. T. 2. San Francisco: Harper and Row.
- Kohlberg, L. i Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Education Review*, 42 (4), s. 449–496.
- Kristjánsson, K. (2010). Emotion Education without ontological commitment?, *Studies in Philosophy and Education*, 29, s. 259–274. <https://doi.org/10.1007/s11217-009-9165-z>
- LeDoux, J. E. (1996). *The emotional Brain: The mysterious understanding of emotional life*. New York: Simon and Schuster.
- Leuner, B. (1966). Emotionale Intelligenz und Emanzipation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, s. 196–203.
- Mayer, J. D. i Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, s. 185–211.
- Mayer, J. D. i Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? W: Salovey, P. i Sluyter D. (red.), *Emotional Development and Emotional Intelligence. Implications for Educators*. New York: Basic Books.

- Paulhus, D. i Williams, K. M. (2022). The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36 (6), s. 556–563.
- Petrides, K. V. i Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17 (1), s. 39–57.
- Prinz, J. J. (2010). The moral emotions. W: Goldie, P. (red.), *The Oxford Handbook of Philosophy of emotion*. Oxford: Oxford University Press, s. 510–538.
- Puig Rovira, J. M., Garcia, X. M., Tejeira, S. E. i Novella Cámara, A. M. (2000). *Cómo fomentar la participación en la escuela: propuestas de actividades*. Barcelona: Graó.
- Raths, L., Harmin, M. i Simon, S. B. (1966). *Values and teaching. Working with values in the classroom*. Ohio: C. E. Merrill Books.
- Roew, R. i Kriesel, P. (2017). *Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Seligman, M. i Peterson, C. (2004). *Character, strenghts and virtues*. Washington: American Psychological Association.
- Simon, S. B., Howe, L. W. i Kirschenbaum, H. (1972). *Values clarification*. New York: Hart Pub. Co.
- Solé Blanch, J. i Moyano Mangas, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, 15 (23), s. 101–120.
- Tangney, J. P., Stuewig, J. i Mashek, D. (2007). Moral Emotions and Moral Behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, s. 345–372.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, s. 227–235.
- Torrente, C., Alimchandani, A. i Aber, J. L. (2015). International Perspectives on SEL. W: Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. i Gullotta, T. P. (red.), *Handbook of social and emotional Learning. Research and Practice*. New York–London: The Guilford Press, s. 566–587.
- Vallés Arándiga, A. i Vallés Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la Inteligencia emocional*. Madrid: Eos, 5 tomów.
- Vallés Arándiga, A. i Vallés Tortosa, C. (2003). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. Valencia: Promolibro, s. 27–45.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. i Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning. Past, Present and Future. W: Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. i Gullotta, T. P. (red.), *Handbook of social and emotional Learning. Research and Practice*. New York–London: The Guilford Press, s. 3–19.
- Zeidner, M., Roberts, R. D. i Matthews, G. (2002). Can Emotional Intelligence Be Schooled? A Critical Review. *Educational Psychologist*, 37 (4), s. 215–231.

Akty prawne

Ley Orgánica de Educación (LOE) [Ustawa organiczna o edukacji z 3.05.2006 r.].

Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) [Ustawa organiczna o poprawie jakości edukacji z 9.12.2013 r.].

Źródła internetowe

Council of Europe (2010a). *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Online: <http://www.coe.int/en/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education> [dostęp: 16.09.2023].

- Council of Europe (2010b). *What is EDC/HRE*. Online: <https://www.coe.int/en/web/edc/what-is-edc/hre> [dostęp: 16.09.2023].
- Departament ds. Edukacji Rady Europy (2010). *Karta Edukacji Obywatelskiej i Edukacji o Prawach Człowieka Rady Europy*. Online: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804884ce> [dostęp: 18.09.2023].
- Education Commission of the States (1994). *National Center for Learning and Civic Engagement (NCLC)*. Online: <https://www.ecs.org/initiatives/national-center-for-learning-civic-engagement/> [dostęp: 16.09.2023].
- Character Counts! (1996). *The Aspen Declaration of Character Education* z 1992 roku. Online: <https://charactercounts.org/overview/aspen.html> [dostęp: 16.09.2023].

WHAT ROLE SHOULD EMOTIONAL EDUCATION PLAY IN MORAL EDUCATION?


Abstract

The article provides arguments for including social-emotional education in moral education. The first part of the article presents an analysis of the concept of “emotional intelligence”, considering the history of its creation and the methodological difficulties with which this concept is burdened. In the second part of the article, the expectations that can be placed on emotional education classes are formulated. The starting point is empirical research that examined the effectiveness of past attempts to provide emotional education to adolescents and adults. The last part of the article discusses the assumptions of the pedagogical movement that emerged in the 1990s, which calls for conducting classes in the field of so-called “character education”. Furthermore, experiences from social-emotional learning (SEL) classes developed by the University of Illinois are discussed. The text also briefly takes into account Spain’s first experiences in the field of emotional education.

Keywords:

moral education, social-emotional education, character education, emotional intelligence

Natascha Kienstra

 <https://orcid.org/0000-0002-5458-9194>

Universiteit van Tilburg
n.h.h.kienstra@tilburguniversity.edu

METODY NAUCZANIA W EDUKACJI ETYCZNEJ W HOLANDII

Streszczenie

Artykuł przybliży umiejscowienie etyki w programach edukacji szkolnej w Holandii oraz cele i praktyki jej nauczania. Omawia wyniki badań przeprowadzonych w szkołach holenderskich, mających na celu sprawdzenie jakie metody dydaktyczne najlepiej służą rozwijaniu wiedzy i kompetencji uczniów. Jaki model interakcji w pracy uczniów z nauczycielem jest najkorzystniejszy? W badaniu wykorzystane zostały formy nauczania oparte na technice *scaffolding* (rusztowania). Opiera się ona na wspólnym rozwijaniu problemów i dyskusji filozoficznej, poprzez porządkowanie pytań, szukanie alternatywnych odpowiedzi oraz zróżnicowanych przykładów. Obserwacje z badań potwierdzają dobrą skuteczność tej metody, zwłaszcza gdy proces rozumowania jest jasno uporządkowany, konstrukcja pytań źle sformułowanych jest korygowana i pojawiają się metakoncepcje. Porównawcza analiza wybranych lekcji pozwala stwierdzić, że wybór formy nauczania decydująco wpływa na poziom zaangażowania uczniów i w konsekwencji na rozwój ich kompetencji; istotny jest też aktywny udział nauczyciela jako koordynatora dyskusji, uruchamiającego dialog i nadającego mu czytelną logicznie strukturę. Z tego względu istotne jest, by nauczyciele prowadzący zajęcia mieli odpowiednie kompetencje filozoficzne i metodyczne.

Słowa kluczowe:

nauczanie etyki w Holandii, technika *scaffolding*, metody nauczania etyki, efektywność uprawiania filozofii

WSTĘP

W szkołach średnich w Holandii etyka jest obecna zarówno w edukacji filozoficznej, jak i edukacji religijnej i światopoglądowej. Ważnym sposobem nauczania w holenderskich szkołach jest uczenie przez działanie. Moim celem jest ukazać, jak uprawianie filozofii i etyki działa w praktyce szkolnej, a bardziej konkretnie skupiam się na związku między czynnościami uczniów związanymi z uczeniem się a zachowaniem nauczyciela. W tym celu zaprojektowałam szereg



ćwiczeń, używając przy tym zasad stosowanych w metodzie projektowej¹ które mogą stymulować uprawianie etyki/filozofii. Podczas warsztatów² przeanalizowałam i wypróbowałam skuteczność niektórych ćwiczeń.

ZAMYŚL BADAŃ

Wszystkie kraje Unii Europejskiej powinny poprawiać osiągnięcia edukacyjne młodzieży i wspierać ją w rozwoju moralnym. Edukacja etyczna pozwala uczynić zadość temu wymogowi. Zajęcia z etyki przeprowadzane są jednak na różne sposoby. Edukacja etyczna musi uporać się z co najmniej trzema problemami. Pierwszy problem polega na tym, że nie jest do końca jasne, czy edukacja etyczna to akademicka *nauka* o życiu moralnym czy *wychowanie* moralne, to znaczy, próba sprawienia by uczniowie zachowywali się w określony sposób (Carr, 2003). Drugi problem dotyczy przyporządkowania edukacji etycznej do różnego rodzaju programów nauczania (Goucha, 2007) – wszak lekcje etyki oferowane są w ramach nauczania przedmiotów takich jak filozofia moralności, edukacja religijna, edukacja światopoglądowa czy filozofia ogólna. Trzeci problem dotyczy tego, że nie wiadomo, czy nauczanie etyki powinno opierać się na tradycji studiowania przypadków (obecnej w filozofii anglosaskiej) czy też na tradycji filozofii kontynentalnej, w ramach której w centrum nauczania stawia się teorię. Ten trzeci problem dotyczy pewnego rozróżnienia w obrębie samej filozofii, to jest podziału na filozofię kontynentalną i analityczną. Podsumowując tę część, edukacja etyczna może przejawiać się w wielu postaciach.

W mojej dotychczasowej pracy prowadziłam badania empiryczne oraz badania polegające na obserwacji sposobu, w jaki uprawia się filozofię na lekcjach w szkołach średnich (Kienstra et al., 2016). W swoich badaniach pracowałam w przeważającej większości z uczniami klas dziesiątych, jedenastych i dwunastych (mających zazwyczaj od 16 do 18 lat). Uprawianie filozofii przybierało różne formy, wśród których wyróżnić można etapy rozumowania, analizowania, testowania, krytykowania i deliberacji. Jedno z pytań na jakie próbowałam odpowiedzieć poprzez prowadzenie tych badań dotyczyło okoliczności w jakich osiągnano poprawę jakości nauczania filozofii. Inne pytania dotyczyły tego, czy uczniowie uprawiają etykę/filozofię w odniesieniu do ich interakcji z osobą prowadzącą zajęcia i jej zachowaniami oraz co czyni uprawianie etyki/filozofii efektywnym?

¹ Chodzi o metodę *Project-based learning* (PBL), ilekroć autorka odwołuje się do zasad projektowych, ma na myśli własną wersję tej metody (przyp. tłum.).

² Przedmiotem niniejszego opracowania są warsztaty dla nauczycieli etyki przeprowadzone w trakcie konferencji „Ethische Bildung/Ethical Education/Edukacja etyczna”, która odbyła się na Uniwersytecie Łódzkim w dniach 27–28 maja 2017 roku (przyp. tłum.).

W badaniu polegającym na obserwacji zajęć z filozofii uwzględniono osiem lekcji, w trakcie których zbierane były informacje przy użyciu następujących narzędzi:

- ankiet rozdanych nauczycielom przed zajęciami,
- nagrań zajęć oraz ich transkrypcji,
- obserwacji zajęć,
- ankiet dotyczących działań edukacyjnych rozdawanych niektórym uczniom po zajęciach,
- nagrań i transkrypcji wywiadów z nauczycielami stymulowanych nagraniami zajęć; w trakcie wywiadów sporządzono odręczne notatki, które stały się również częścią aparatu narzędziowego.

Odkryto związek pomiędzy sposobem nauczania wybieranym przez nauczyciela a jakością uprawiania filozofii przez uczniów. Gdy nauczyciel wybierał formę dyskusji filozoficznej (zamiast, na przykład, pogadanki, w której to osoba prowadząca zadaje wszystkie pytania lub takiej debaty, w której praca została odgórnie rozdzielona między uczniów), prowadziło to do poprawy efektywności uprawiania filozofii/etyki (Kienstra i Van Der Heijden, 2015, s. 5–22).

Celem niniejszej pracy jest zaproponowanie odpowiedzi na pytanie w jaki sposób uczniowie mogą efektywniej uczyć się etyki. Do tego celu używam wyników z badania projektowego, w którym uczestniczyłam (*design research*), a które przeprowadzono po badaniu polegającym na obserwacji lekcji. Celem było stworzenie takiej metody nauczania, która pozwoliłaby uczniom uczyć się filozofowania i myślenia moralnego w bardziej wszechstronny sposób.

NAUCZANIE ETYKI W HOLANDII – OPIS

W szkołach średnich w Holandii etyka jest uwzględniana na zajęciach z filozofii oraz edukacji religijnej i światopoglądowej (Van der Kooij, De Ruyter i Miedema, 2013). Choć etykę filozoficzną można znaleźć w Narodowym Programie Nauczania³ i pojawia się na maturze, to etyka prowadzona w ramach edukacji religijnej i światopoglądowej nie ma ani programu obowiązkowego, ani nie kończy się też egzaminem. W kształceniu filozoficznym etyka jest jedną z jej pięciu głównych dziedzin, obok Antropologii Filozoficznej, Filozofii Społecznej, Teorii Wiedzy i Filozofii Nauki.

Możemy wyróżnić trzy stadia historycznego rozwoju programu nauczania filozofii w edukacji drugiego stopnia w Holandii (Oosthoek, 2007). W fazie

³ Narodowy Program Nauczania to zestaw dokumentów zawierających treści kształcenia dla poszczególnych przedmiotów szkolnych na wszystkich etapach nauki określonych przez holenderskie Ministerstwo Edukacji (przyp. tłum.).

pionierskiej (1973–1990) filozofię oferowano jako przedmiot do wyboru w niektórych szkołach. Od roku 1990 na każdym szczeblu edukacji przeduniwersyteckiej można było podjąć decyzję, czy uczniom wolno było zdawać filozofię na Egzaminie Państwowym. Oprócz wiedzy o problemach natury filozoficznej, uczący się musieli posiadać umiejętności takie jak: operowanie argumentami zaczerpniętymi z szerokiego spektrum perspektyw filozoficznych, tworzenie argumentacji i formułowanie kryteriów oceny argumentacji. W drugim stadium, od roku 1991 do 1998, nastąpił niewielki wzrost i liczba szkół oferujących filozofię jako przedmiot fakultatywny wzrosła z 12 w roku 1990 do 42 w 1998.

Po roku 1998, w trzecim stadium, liczba szkół nadal rosła i nauczanie filozofii jako dodatkowego tematu rozkwitało. W roku 2010 uczący się filozofii zdawali ją na Egzaminie Państwowym w około 160 szkołach, a nauczało ich 150 nauczycieli filozofii (Marsman, 2010). W roku 2015 liczba zdających Egzamin Państwowy z filozofii wzrosła do 4909 (Alberts i Erens, 2015). Na szczeblu edukacji przeduniwersyteckiej program obejmuje 480 godzin nauczania, a na poziomie szkolnictwa wyższego 320 godzin, w tym 80 godzin etyki.

BADANIE PROJEKTOWE

W naszym badaniu projektowym za cel postawiliśmy sobie stworzenie metod nauczania mających poprawić poziom nauczania etyki/filozofii. W literaturze przedmiotu udało się znaleźć dwa możliwe narzędzia prowadzące do poprawy wyników uczniów: stosowanie odpowiednich ćwiczeń przez nauczycieli i odpowiedni dobór przerabianego materiału (Thijs i Van Den Akker, 2009; Van Den Akker, 2003).

Projekt *Schoolbook*

W ramach współpracy z wydawcą, redaktorami, dziesięcioma autorami akademickimi, osiemnastoma nauczycielami filozofii i ich uczniami zaprosiliśmy nauczycieli do zaprojektowania:

1. ćwiczeń (pytania do tekstu, polecenia do ćwiczeń z zakresu filozofii/etyki, egzaminy końcowe i testy),
2. planów lekcji w technice *scaffolding* (rusztowania)⁴ (odpowiedzi, opisy ćwiczeń etycznych/filozoficznych, arkusze egzaminacyjne, tematy ważne z punktu widzenia sylabusu dla przedmiotu filozofia).

⁴ Technika *scaffolding* to metoda nauczania która polega na dzieleniu materiału na małe, przystępne dla uczniów fragmenty i opracowywaniu każdego fragmentu lekcji przy pomocy innych narzędzi dydaktycznych (przyp. tłum.).

Nauczyciele mogli również przedstawić własne, zebrane przez lata pracy ćwiczenia i materiały dla nauczycieli. W wyniku wspólnych wysiłków wypracowano sześć zasad, które zostały przedstawione nauczycielom, co miało na celu wsparcie ich w tworzeniu materiałów do nauki przedmiotu. Tabela 1 przedstawia przykładowe zasady.

Tabela 1. Karta pracy dla nauczycieli filozofii/etyki (fragment)

Wywoływanie wartościowych dyskusji u uczniów
– Zadawaj pytania, które skłonią ich do rozumowania, analizowania, sprawdzania, refleksji i krytycyzmu
– Stymuluj ich myślenie przez zachęcanie do dawania alternatywnych odpowiedzi
– Stymuluj umiejętność tworzenia koncepcji za pomocą budowania zdań i poszukiwania kontrprzykładów/badania granic
Obserwowanie procesu tworzenia przez uczniów koncepcji filozoficznych
– Nadaj zadaniu strukturę
– Ciągłe monitoruj pracę:
• obserwuj, słuchaj, zadawaj i odpowiadaj na pytania
• proś o wyjaśnienie i oceniaj odpowiedzi uczniów
• próbuj nawiązać rozmowę z uczniami i twórz strukturę tej dyskusji wraz z nimi
Łącz różne spojrzenia na filozofię (zorientowanie na problem, na osobę, perspektywa historyczna)
Uczynń naukę widoczną („mózgi na stół”)
– skup się na nauczaniu przez filozofowanie
– proś uczniów o ciągłe nadawanie informacji struktury („mapy pojęciowe”)
– wybieraj dyskusje filozoficzne kosztem wykładów

Źródło: Meester, Meester i Kienstra (2014).

Druga⁵ zasada projektowa – zachęcanie do uprawiania filozofii

Istota tej zasady projektowej polega na tym, że poprzez zachęcanie uczniów do prowadzenia dyskusji otwieramy ich na uprawianie filozofii. Nie oznacza to jednak, że wszystkie elementy będą obecne na równi. Praca na lekcji wymaga

⁵ Pierwszą z zasad projektowych omówiłam w: *Europa Forum Philosophy* (Kienstra, 2016a).

ciągłego i skutecznego nadzoru nauczyciela. Na dobrze przeprowadzonej lekcji filozofii nauczyciel kieruje tworzeniem koncepcji filozoficznych i wspiera uczniów przez ukazywanie czy też objaśnianie tych koncepcji.

Van de Pol, Volman i Beishuizen (2010) stwierdzają, że w tego typu wspieraniu uczniów w procesie myślenia kluczową rolę powinna odgrywać technika *scaffoldingu* (rusztowania). W jej ramach można zaproponować dawanie informacji zwrotnej, podpowiedzi, instruktaż, wyjaśnianie, modelowanie i zadawanie pytań. W tym miejscu zagadnienie wspierania uczniów omówię w kontekście tworzenia koncepcji filozoficznych na lekcjach filozofii (Kienstra, van Dijk-Groeneboer i Boelens, 2018).

Havekes i inni (2012) pokazali, że można wesprzeć uczniów na początku lekcji za pomocą techniki rusztowania, a to poprzez poprawianie konstrukcji źle sformułowanych pytań. Takie uporządkowanie przynosi efekty w dwóch wymiarach: pytanie otwarte daje możliwość rozważenia różnych możliwych odpowiedzi; dodatkowo proces ten zwraca uwagę na koncepcje filozoficzne zaczerpnięte z historii filozofii.

W przeszłości przeprowadziłam badanie empiryczne, dzięki któremu ustaliłam korelację między prowadzeniem lekcji przy wykorzystaniu metody rusztowania a efektywnością uprawiania filozofii (Kienstra et al., 2016b). Ten związek sugeruje, że ciągłe poszukiwanie alternatywnych odpowiedzi pomaga stymulować proces uprawiania filozofii. Dotyczy to zarówno wymagania wyjaśnień i pytania innych uczących się o ich własne pomysły (Ebbens, Ettehoven i van Rooijen, 1996), jak i oceniania wypowiedzi uczniów oraz pobudzania ich myślenia poprzez „elastyczne zadawanie pytań” (Chin, 2006). Sytuacja, w której nauczyciel próbuje nawiązać z klasą dialog i wraz z uczniami nadać dyskusji strukturę zdaje się podnosić skuteczność procesu uczenia się.

Za Van der Leeuw i Mostert (1991) proponuję kombinację trzech stylów uczenia filozofii w zależności od wymogów sylabusu, potrzeb uczniów oraz rodzaju omawianego materiału: chodzi o orientację na problem, orientację historyczną i orientację osobową. W stylu nauczania zorientowanym na problem uprawianie filozofii oznacza rozwiązywanie problemów filozoficznych lub znajdowanie odpowiedzi na filozoficzne pytania. W stylu zorientowanym historycznie najważniejszym zadaniem filozofa jest interpretacja i reinterpretacja dorobku filozoficznego przy użyciu istniejących tekstów filozoficznych. W stylu zorientowanym na osobę uprawianie filozofii jest wysiłkiem zmierzającym do ukształtowania osobistych, jednostkowych uzasadnionych sądów o świecie.

Według Cerbin i Kopp (2006) nauczyciel powinien uczynić proces uczenia się widocznym (por. metoda „mózgi na stole”, znana jako *brains-on-the-table*⁶). W kontekście filozofii edukacji należy to rozumieć jako ciągłe skupianie się

⁶ O metodzie *brains-on-the-table* zob. Havekes et al. (2012).

na uczeniu filozofii przez uprawianie filozofii (Kessels, 1989). Zakłada się, że w toku dyskusji idee filozoficzne uczniów powinny być rozwijane i uwidaczniane. Ponadto, dzięki naciskowi na ciągłe nadawanie wiadomościom określonej struktury przez uczniów nie tylko pomagamy im stworzyć wspólny dyskurs, ale także wspólny kształt lekcji (Kessels, 2009).

Wytyczne: „nadaj problemowi strukturę”, „uczyn naukę widoczną” i „ciągłe wymagaj od uczniów nadawania informacjom struktury” prowadzą do budowania materiału z otwartymi i zamkniętymi pytaniami do tekstów filozoficznych i otwartymi pytaniami do dyskusji (Kessels, 1989, s. 15). Oczekuję także, że pojawią się w nim ćwiczenia, w których uczniowie mogą stopniowo pracować pod okiem nauczyciela i w ramach których budowanie koncepcji filozoficznych przez uczniów jest uwidaczniane – przykładowo, służyć temu może tzw. mapa pojęciowa (Aulls, 2002; Kirschner, Sweller i Clark, 2006).

Na warsztacie przeprowadzonym podczas zorganizowanej w Łodzi w 2016 roku konferencji AIPPh⁷ dotyczącej edukacji etycznej przedstawiłam cztery przykłady tego typu zadań. W tej pracy omawiam jeden z nich.

Przykład zadania

„Karuzela logiczna” (Meester, Meester i Kienstra, 2014) jest przykładem ćwiczenia filozoficznego, które może pomóc nauczyć lepszego (jaśniejszego, pełniejszego, bardziej dogłębnego) wyrażania swoich myśli. Wersja podstawowa: *QAREPR*⁸ składa się z sześciu części: 1) Pytanie, 2) Odpowiedź, 3) Powód, 4) Przykład, 5) Krytyka, 6) Namysł.

Ad. 1) Ktoś zaczyna od postawienia pytania. Musi być to pytanie zamknięte i (najlepiej) związane z treściami filozoficznymi.

Przykład: „Czy istnieje różnica między dużym i małym szczęściem?”

Ad. 2) Ktoś odpowiada na właśnie zadane pytanie. Ponieważ jest to pytanie zamknięte, odpowiedź będzie brzmiała „tak”, lub „nie”.

Przykład: „Tak”.

Ad. 3) Następny uczestnik szuka powodu, który wyjaśniałby odpowiedź.

Przykład: „Ponieważ niektóre rzeczy dają w życiu więcej szczęścia, które może też trwać dłużej”.

⁷AIPPh, czyli *Association internationale des professeurs de Philosophie*. Jest to międzynarodowa organizacja zrzeszająca nauczycieli filozofii, założona we Francji w 1964 roku, a od 1971 roku mająca swoją siedzibę w Belgii, w Brukseli (przyp. tłum.).

⁸Rozwinięcie skrótu nazwy w j. angielskim brzmi: *Question, Answer, Reason, Example, Produce criticism, Reflection* (przyp. tłum.).

Ad. 4) Następny uczestnik podaje przykład, który ilustruje zaproponowany powód i podaje jakiś (bardziej) konkretny przykład. Może być on zaczerpnięty z obszaru wiedzy ogólnej albo pochodzić z czyjegoś własnego doświadczenia. Ważne, by był konkretny.

Przykład: „Szczęście, które daje czytanie (np. książki) trwa dłużej”.

Ad. 5) Kolejny uczestnik poddaje wcześniejsze wypowiedzi krytyce. Może ona dotyczyć kilku kwestii: być może użyty przykład nie będzie najlepszy, rozumowanie może być wadliwe, samo sformułowanie pytania może okazać się niewłaściwe.

Przykład: „Ta sama idea została przedstawiona dwukrotnie, podany przykład niczego nie wnosi”.

Ad. 6) Ostatni uczestnik dokonuje namysłu nad całością dyskusji. Ta osoba ma za zadanie spojrzeć na karuzelę logiczną jako całość i zastanowić się nad tym, co dyskusja wniosła do jej oglądu sprawy. Czy będzie ona teraz myśleć inaczej? Co było intrygujące? Jaki jest teraz jej stosunek do omawianej kwestii?

Przykład: „Ja też myślałam, że istnieje różnica między dużym i małym szczęściem. Rzeczywiście ta sama idea została przedstawiona dwukrotnie, ale uważam, że rzeczy, których osiągnięcie kosztuje nas więcej wysiłku skutkują bardziej długotrwałym szczęściem”.

Tabela 2. QAREPR – przykład

Q Pytanie: Czy istnieje różnica między dużym i małym szczęściem?
A Odpowiedź: <i>Tak.</i>
R Powód: Ponieważ niektóre rzeczy dają w życiu więcej szczęścia, które może też trwać dłużej.
E Przykład: Szczęście, które daje czytanie (np. dobrej książki) trwa dłużej.
P Krytyka: Ta sama idea została przedstawiona dwukrotnie, podany przykład niczego nie wnosi.
R Namysł: Ja też myślałam, że istnieje różnica między dużym i małym szczęściem. Rzeczywiście ten sam pomysł został przedstawiony dwukrotnie, ale uważam, że rzeczy, których osiągnięcie kosztuje nas więcej wysiłku skutkują bardziej długotrwałym szczęściem.

Źródło: opracowanie autorki

Opracowanie przykładu tego zadania ilustruje drugą zasadę projektową. Pytanie z przykładu zostało ustrukturyzowane i proces tworzenia idei filozoficznej został uwidoczniiony (Tabela 2). Na arkuszu rozdany uczniom (Tabela 3) mogą oni

robić notatki pomocne w dalszym porządkowaniu zarówno materiału wykorzystywanego na zajęciach jak i wyników przeprowadzonej dyskusji filozoficznej.

Tabela 3. Arkusz rozdany uczniom

PYTANIE [?]:
ODPOWIEDŹ [tak/nie]:
POWÓD [ponieważ/gdyż...]:
PRZYKŁAD [na przykład...]:
KRYTYKA [aczkolwiek/ale...]:
NAMYŚL [Jak ta karuzela wpłynęła na twoje myślenie?]:

Źródło: opracowanie autorki

WNIOSKI I DYSKUSJA

W moim badaniu projektowym porównywałam efektywność uprawiania filozofii na końcu i początku badania oraz po wprowadzeniu zasad projektowych (Kienstra, 2016c). W tym celu obejrzałam 20 lekcji filozofii: 10 lekcji na początku i 10 na końcu badania. Na bardziej efektywnych lekcjach zauważyłam częstsze angażowanie uczniów w prowadzenie dyskusji filozoficznej. Ogólnie lekcje okazały się skuteczniejsze pod koniec projektu niż na jego początku. Nauczyciele, którzy zbudowali efektywny projekt lekcji uczyli skuteczniej i częściej dzielili się prowadzeniem zajęć z uczniami. Dzielenie się prowadzeniem lekcji okazało się warunkiem koniecznym, ale nie wystarczającym do skutecznego filozofowania. Ogólnie rzecz biorąc można stwierdzić, że uczniowie udoskonaliли swój poziom uprawiania filozofii a projekt przyczynił się do zwiększenia skuteczności nauczania.

Przedstawię teraz syntezę naszych dwóch badań (obserwacja i projekt). Wypracowane wyniki pokazują, że oba badania dały wgląd w pytanie o to, które zmienne przyczyniają się do skuteczniejszego uprawiania filozofii. Sposób prowadzenia zajęć przez nauczyciela i wybór formy dyskusji filozoficznej okazały się ważniejsze niż wybór konkretnego ćwiczenia. Nauczanie filozofii metodą jasno i otwarcie prowadzonej refleksji ma, jak się zdaje, fundamentalne znaczenie dla efektywności uprawiania tejże dyscypliny na lekcjach w klasie.

Podzieliłam ponadto różne ćwiczenia filozoficzne na trzy grupy, które określiłam jako różne podejścia do filozofii (Kienstra, Karskens i Imants, 2014). Dwa z nich były już wcześniej znane, ale podejście oparte na dyskusji jest

czymś nowym. Definicja tego trzeciego podejścia pozwoliła na pełniejszy wgląd w sposoby uprawiania filozofii w klasie. Lista 30 ćwiczeń dostarcza (przyszłym) nauczycielom filozofii użyteczny przegląd zadań do wykorzystania w klasie. Konkretnie ćwiczenie filozoficzne może, jak pokazały nasze badania, być bardzo cenne. Ponieważ dyskusja ma zawsze w sobie element refleksji, zdaje się, że to podejście pozwala na skuteczniejsze uprawianie filozofii. Odkryłam jednak, że wybór danego ćwiczenia/podejścia nie wystarczy by uczynić lekcję efektywniejszą. Musi temu towarzyszyć dyskusja filozoficzna i dzielone prowadzenie lekcji (metoda rusztowania). Stąd ostateczny wniosek, że zachowanie nauczyciela jest ważniejsze niż wybrane ćwiczenie.

W procesie projektowania użyłam metod *Działania, Spojrzenia wstecz i Świadomości głównych aspektów* (Korthagen, 1985). W wywiadach, które przeprowadziłam po lekcjach omawiane były przykłady uprawiania filozofii. Nauczyciele opowiadali o swoich pierwszych wrażeniach, a w dalszej rozmowie omawialiśmy te wrażenia wspierając się pytaniami, które miały na celu nakierować rozmówców na najważniejsze elementy lekcji. Takie działanie tworzyło doświadczenie edukacyjne.

Użyłam zasad projektowania jako narzędzia w tworzeniu efektywniejszych lekcji filozofii. Odkryłam, że ich zastosowanie prowadziło do zwiększenia skuteczności nauczania. Nasze doświadczenie z zasadami projektowymi z badania projektowego poskutkowało szeregiem usprawnień. Te usprawnienia są częścią lokalnej teorii nauczania zajmującej się pytaniem o to, jak nauczany materiał i sami nauczyciele przyczyniają się do nauczania filozofii na najwyższym możliwym poziomie. Zasady projektowe dostarczają wskazówek na poziomie koncepcyjnym i zapewniają konkretne zalecenia dla codziennej praktyki uprawiania filozofii w klasie.

W mojej pracy doszłam do wniosku, że podstawową rolę w procesie nauczania filozofii odgrywają sami nauczyciele. Ważnym jest, żeby posiadali oni odpowiednie umiejętności uprawiania filozofii z uczniami. Na przykład, nie powinni starać się zmuszać uczniów, by ci robili ćwiczenia z książki przez całą lekcję, ale starać się poprawić efektywność nauczania przez uprawianie z nimi filozofii. Istotne jest jak się zdaje, by nauczyciele sami posiadali biegłość w filozofii (zaświadczoną na przykład tytułem magistra filozofii) wraz z przygotowaniem metodycznym do nauczania (dzięki magisterium z nauczania filozofii). To sugeruje, że władze szkolne nie powinny przydzielać zajęć filozoficznych niewykwalifikowanym nauczycielom. Wyniki moich badań podpowiadają, że nauczyciele filozofii powinni mieć czas na rozwijanie swoich metod nauczania, ponieważ prowadzi to do zwiększenia efektywności procesu edukacyjnego.

*Thumaczył Wojciech Szymański
Przekład przejrzała Joanna Miksa*

BIBLIOGRAFIA

- Alberts, R. V. J. i Erens, B. J. M. (2015). *Verslag van de examencampagne 2015 voortgezet onderwijs*. Online: https://cito.nl/media/3wgffiyyp/cito_verslag_examencampagne_2015.pdf [dostęp: 23.12.2023].
- Aulls, M. W. (2002). The contributions of co-occurring forms of classroom discourse and academic activities to curriculum events and instruction. *Journal of Educational Psychology*, 94, s. 520–538.
- Carr, D. (2003). *Making Sense of Education: An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching*. London: Routledge.
- Cerbin, W. i Kopp, B. (2006). Lesson Study as a Model for Building Pedagogical Knowledge and Improving Teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18 (3), s. 250–257.
- Chin, C. (2006). Classroom Interaction in Science: Teacher Questioning and Feedback to Student's Responses. *International Journal of Science Education*, 28 (11), s. 1315–1346.
- Ebbens, S., Ettekoen, S. i Van Rooijen, J. (1996). *Effectief leren in de les. Basisvaardigheden voor docenten*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Goucha, M. (2007). *Philosophy, a School of Freedom: Teaching Philosophy and Learning to Philosophize; Status and Prospects*. UNESCO Digital Library. Online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154173> [dostęp: 24.12.2023].
- Havekes, H. G. F., Coppen, P. A. J. M., Luttenberg, J. M. i Van Boxtel, C. A. M. (2012). Knowing and doing history: A conceptual framework and pedagogy for teaching historical contextualisation. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 11 (1), s. 72–93.
- Kessels, J. (1989). *Kennis van kennis. Een ontwikkelingsonderzoek in didactiek van filosofie*. Utrecht: Innovatiefonds van de Rijksuniversiteit.
- Kessels, J. (2009). Philosophy for Children as Educational Reform. W: Marsal, E., Dobashi, T., i Weber, B. (red.), *Children Philosophize Worldwide. Theoretical and Practical Concepts*. New York: Peter Lang, s. 117–126.
- Kienstra, N. (2016a). Doing Philosophy is Learning a Language (The Pearl Model). *Europa Forum Philosophie*, 2016, s. 115–125.
- Kienstra, N. (2016c). *Effectief filosoferen in de klas: Docenten zelf lesontwerpen laten maken in het schoolvak filosofie (Proefschrift Radboud Universiteit)*. Enschede: Ipskamp.
- Kienstra, N. i Van der Heijden, P. G. M. (2015). Using correspondence analysis in multiple case studies. *Bulletin de Methodologie Sociologique (Bulletin of Sociological Methodology)*, 128, s. 5–22.
- Kienstra, N., Imants, J., Karskens, M. i Van der Heijden, P. G. M. (2016b). *Doing philosophy effectively: Student learning in classroom teaching*. Online: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4574705/> [dostęp: 10.02.2016].
- Kienstra, N., Karskens, M. i Imants, J. (2014). Three approaches to doing philosophy: A proposal for grouping philosophical exercises in classroom teaching. *Metaphilosophy*, 45 (2), s. 288–319.
- Kienstra, N., van Dijk-Groeneboer, M. i Boelens, O. (2018). Religious-Thinking-Through Using Bibliodrama: An Empirical Study of Student Learning in Classroom Teaching. *Religious Education*, 113 (2), s. 203–215.

- Kirschner, P. A., Sweller, J. i Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41 (2), s. 75–86.
- Korthagen, F. A. J. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 9 (3), s. 317–326.
- Marsman, P. (2010). *Vakdossier Filosofie*. Enschede: SLO.
- Meester, F., Meester, M. i Kienstra, N. (2014). *Durf te denken! Werkboek havo 4: Wetenschapsfilosofie*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Oosthoek, D. H. (2007). Balans van 35 jaar filosofie in het voortgezet onderwijs in Nederland. *Tijdschrift voor Filosofie*, 69, s. 783–809.
- Thijs, A. i Van den Akker, J. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum Perspectives. An Introduction. W: Van den Akker, J., Kuiper, W. i Hameyer, U. (red.), *Curriculum Landscapes and Trends*. Dordrecht: Springer, s. 1–11.
- Van der Kooij, J. C., De Ruyter, D. J. i Miedema, S. (2013). “Worldview”: the Meaning of the Concept and the Impact on Religious Education. *The Official Journal of the Religious Education Association*, 108, s. 210–228.
- Van der Leeuw, K. i Mostert, P. (1991). Filosofie-opvatting en onderwijsstijl. *VIC Tijdschrift voor Filosofieonderwijs*, 20 (1), s. 15–24.
- Van de Pol, J., Volman, M. i Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, s. 271–296.

TEACHING METHODS IN ETHICAL EDUCATION IN THE NETHERLANDS


Abstract

The article presents the position of ethics in school education programmes in the Netherlands and the goals and the practice of teaching it. The article discusses the results of research conducted in Dutch schools, aimed at examining which teaching methods are best for developing students’ knowledge and skills. It is also important to determine which model of interaction between students and teachers is the most beneficial one? The study used forms of teaching based on the *scaffolding* technique. It is based on collective development of problems and philosophical discussion by organizing questions, searching for alternative answers and providing diverse examples. Observations gathered in research confirm the good effectiveness of this method, especially when the reasoning process is clearly structured, the structure of wrongly formulated questions is corrected and metaconcepts appear. A comparative analysis of selected lessons allows me to conclude that the choice of teaching form has a decisive impact on the level of students’ involvement and, consequently, on the development of their skills. The active participation of the teacher as a coordinator of the discussion, initiating the dialogue and giving it a logically clear structure is also important. For this reason, it is important that teachers conducting classes have proper philosophical and methodological background.

Keywords:

teaching ethics in the Netherlands, scaffolding technique, methods of teaching ethics, effectiveness of practicing philosophy

Tomás Domingo Moratalla

 <https://orcid.org/0000-0002-3237-9540>

Universidad de Educación a Distancia
tdmoratalla@fsf.uned.es

EDUKACJA OBYWATELSKA A MIEJSCE RELIGII W SZKOLE. OBSERWACJE Z PERSPEKTYWY DOŚWIADCZEŃ W HISZPANII

Streszczenie

Artykuł poświęcony jest współczesnej sytuacji nauczania etyki w szkołach ponadpodstawowych w Hiszpanii. Naświetla konteksty historyczne i systemowe, związane z wprowadzeniem tego przedmiotu do programu nauczania w latach osiemdziesiątych dwudziestego wieku, a także jego usytuowaniem w programie jako alternatywy dla nauki religii. Diagnostuje też problemy i deficyty, wynikające z wielokrotnych zmian legislacyjnych, niekonsekwentnego, instrumentalnego traktowania tego przedmiotu przez prawodawców oraz widocznego wciąż niedowartościowania go w hiszpańskim systemie edukacji. Na koniec proponuje szereg rozwiązań praktycznych, związanych z metodyką nauczania etyki oraz rolą, jaką w procesie kształcenia może odgrywać nauczyciel. Sugestie te stanowią próbę odpowiedzi na sformułowane w ustawie założenia dotyczące celów nauczania przedmiotu wartości etyczne, a przede wszystkim podkreślają bliski związek etyki z kształceniem postaw obywatelskich, praktycznym rozwijaniem dyspozycji krytycznego myślenia oraz odpowiedzialności.

Słowa kluczowe:

etyka, dydaktyka etyki, hermeneutyka, edukacja etyczna

Kiedy zmagamy się ze wspólnymi problemami, staje się widoczne, jak ważne jest budowanie mostów pomiędzy różnymi kulturami, podejściami i perspektywami oraz szukanie kontaktu. Wierzę, że dialog, zarówno jako pewna postawa i jako praktyka, daje w przypadku tego rodzaju spotkań naprawdę ciekawe rezultaty. Polskę i Hiszpanię różni tradycja i historia, możemy więc uczyć się od siebie nawzajem i uczyć się razem, zarówno ze względu na wszystkie łączące nas podobieństwa, często zaskakujące i być może niespodziewane, jak i różnice, które są mniejsze niż mogłoby się wydawać na pierwszy rzut oka.



Przedstawię to, co możemy nazwać „przypadkiem hiszpańskim” w nauczaniu etyki (i religii) w szkołach. Skupię się na nauczaniu obowiązkowym na poziomie szkoły średniej (*Educación Secundaria Obligatoria*, dalej jako ESO) dla uczniów od dwunastego do szesnastego roku życia¹. Okres ten jest najbardziej dla nas interesujący, jest też najważniejszy dla wychowania i edukacji w danym kraju. Przyszły kształt kraju zależy od tego, czego i jak naucza się na tym etapie. Skupię się na treściach nauczania, ale niesłuchanie ważne są też sposoby i metody nauczania. Będę omawiać pewien szczególny przypadek, jakim jest Hiszpania, ale traktować będę o doświadczeniach (zarówno udanych, jak i niefortunnych), które mogą mieć charakter uniwersalny. Poza tym doświadczenia hiszpańskie mogą zawierać doświadczenia innych krajów, Hiszpania zaś może też uczyć się na cudzych doświadczeniach. Analizując te sprawy będziemy przechodzić od uwag szczegółowych do ogólnych, a także od ogólnych do szczegółowych, co jest nierzadkim sposobem postępowania, ale szczególnie często zdarza się, gdy mowa jest o etyce i filozofii.

Jeżeli chodzi o strukturę tekstu, to dzieli się on na trzy części:

- 1) Zarys historii edukacji etycznej (która powiązana jest z nauczaniem religii) w Hiszpanii od momentu historycznego znanego jako transformacja ustrojowa (*la transición*, 1975–1984) do roku 2013.
- 2) Prezentacja sytuacji aktualnej (stan w roku 2018²) w nauczaniu etyki.
- 3) Zaprezentowanie autorskiej koncepcji (opartej na deliberatywności) sposobu nauczania etyki (a także religii) na poziomie obowiązkowej szkoły ponadpodstawowej (ESO).

Zanim przejdę do krótkiego przedstawienia wymienionych wyżej kwestii, chciałbym już na samym początku wskazać na błędy popełnione w Hiszpanii, by można było czerpać z nich naukę. Na tym etapie jedynie o nich wspomnę, a więcej uwagi poświęcę temu problemowi w części trzeciej. Oto ich lista:

- 1) Kilkukrotnie propozycje dotyczące nauczania etyki były splecione z propozycjami dotyczącymi nauczania religii (a dokładniej religii katolickiej). Uważam, że nie służyło to ani nauczaniu religii, ani etyki. Był to pierwszy błąd, który dotyczył systemu oświaty, a więc był to błąd z obszaru edukacji.

¹ W 1990 roku socjalistyczny rząd Felipe Gonzalesa dokonał reformy organizacji szkół. Nauka w szkole podstawowej zaczyna się w wieku sześciu lat i kończy w dwunastym roku życia. Następny etap stanowi szkoła średnia czy też ponadpodstawowa, która dzieli się na dwa etapy. Od dwunastego do szesnastego roku życia uczniowie chodzą do obowiązkowej szkoły średniej czy też ponadpodstawowej (*Educación Secundaria Obligatoria*, ESO). Po zakończeniu nauki w obowiązkowej szkole średniej (ponadpodstawowej) można przez kolejne dwa lata przygotowywać się do matury (*Bachillerato*) i pójść na studia albo uczyć się w szkole zawodowej (*Formación Profesional de Grado Medio*). W tłumaczeniu używam określenia „obowiązkowa szkoła ponadpodstawowa” mówiąc o ESO, ponieważ określenie „szkoła średnia” w polskim systemie jest zarezerwowane dla szkół przygotowujących do matury lub egzaminu branżowego (przyp. tłum.).

² Niniejszy tekst pochodzi z 2018 roku, publikowany jest ze zmianami i uzupełnieniami (przyp. red.).

- 2) Edukacja w Hiszpanii (zwłaszcza na poziomie szkoły ponadpodstawowej) jest podporządkowana zmianom politycznym, w szczególności zaś zmianom obejmującym działalność najważniejszych hiszpańskich partii politycznych pozostających u steru władzy (a są nimi: Partia Socjalistyczna jako reprezentant lewicy³ i Partia Ludowa jako reprezentant centro-prawicy). Edukacja, a w szczególności nauczanie religii i etyki, jest traktowana jako broń w wyborach i jest używana dla osiągnięcia interesów danej partii. Jest to błąd z obszaru polityki.
- 3) Politycy obu opcji politycznych uważali zawsze, że rozwiązaniem jest nowe prawo. Historia edukacji w ciągu ostatnich czterdziestu lat stała się historią ciągłych zmian legislacyjnych i tego, co się z nimi wiąże, czyli historią zgłaszania protestów, przedstawiania żądań, domagania się praw itd. Nastąpił proces „jurydyzacji”⁴ zarówno edukacji, jak i samego systemu kształcenia. Ostatnie słowo należy teraz do prawa, a raczej do konkretnego ustawodawstwa. Ciągłe odwoływanie się do prawa i przekształcenie systemu oświaty w wojnę na ustawy sprawiło, że utracony został głębszy wymiar, który dotyczy postaw, czyli tego, co pozostaje w większym związku z wychowaniem etycznym oraz religijnym. Problemów z obszaru etyki i moralności czy też problemów społecznych, a także edukacyjnych nie da się sprowadzić do kwestii legalności. Prawo wykroczyło poza właściwe mu granice. Mamy zatem do czynienia z błędem z zakresu instrumentalizacji prawa.

Wszystkie te trzy błędy dają się sprowadzić do wspólnego mianownika, jakim jest błąd perspektywy. Doszło do pomieszenia i pomylenia obszarów edukacji, polityki i prawa. Prawo, zmieniane zgodnie z bieżącymi interesami politycznymi, podporządkowane zmianom koniunkturalnym stało się ważniejsze od tego, co powinno mieć zasadnicze i kluczowe znaczenie, a mianowicie od edukacji. To, co najdonioślejsze i najważniejsze, a mianowicie edukacja moralna i religijna, zostało podporządkowane temu, co koniunkturalne i przypadkowe, czyli procesom legislacyjnym i polityce. Są one ważne i mają znaczenie, ale nie stanowią fundamentu aktywnego i odpowiedzialnego obywatelstwa, nie stanowią o konstrukcji państwa. Do kwestii wyżej popełnionych błędów przejdę na koniec mojego artykułu.

³ Pełna nazwa Partii Socjalistycznej to Hiszpańska Socjalistyczna Partia Robotnicza (*Partido Socialista Obrero Español*, PSOE), dla wygody używa się skróconej nazwy „Partia Socjalistyczna” lub akronimu „PSOE”.

⁴ Słowo „jurydyfikacja” w polszczyźnie jest kalką językowa z angielskiego, która nie jest uwzględniana w Słowniku Języka Polskiego, choć bywa używana w dyskusjach prawników. Słowo to występuje w hiszpańskim (*la juridificación*) i oznacza poddawanie regulacjom prawnym nowych obszarów życia społecznego, które uprzednio nie podlegały regulacjom prawnym. Jako odpowiednik hiszpańskiego pojęcia *la juridificación* używam słowa „jurydyzacja” (przyp. tłum.).

KRÓTKA HISTORIA RELIGII, ETYKI I EDUKACJI OBYWATELSKIEJ W HISZPAŃSKICH SZKOŁACH PONADPODSTAWOWYCH

Nauczanie religii i etyki jest powiązane z najnowszą historią społeczną i polityczną. W tym obszarze powstało wiele modeli i propozycji⁵. Dokonam teraz ich krótkiej prezentacji wraz ze skrótowym zarysowaniem ówczesnej sytuacji politycznej.

Pierwszy model – Unia Demokratycznego Centrum

W pierwszej fazie transformacji ustrojowej, pod koniec lat 70. ubiegłego wieku (należy pamiętać, że dyktator Francisco Franco zmarł w 1975 roku), nauczano przedmiotu „Religia i moralność katolicka”, dla którego alternatywę stanowił przedmiot „Etyka”. Model ten został ustanowiony przez rząd stworzony przez Unię Demokratycznego Centrum (*Unión de Centro Democrático*, UCD) z Adolfo Suárezem na czele. W tym modelu można było utrzymać pozycję i miejsce religii katolickiej (takie rozwiązanie stanowiło dziedzictwo dyktatury), a jednocześnie dopuszczano etykę, która wprowadzała perspektywę obywatelską, laicką, otwartą oraz pluralistyczną. Religia katolicka stanowiła jeden z przedmiotów podstawowych. Rozwiązanie to utrwaliło się wraz z podpisaniem umów z Watykanem w 1979 roku⁶, w których postanawia się, że religia będzie nauczana w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych oraz stwierdza się nawet, że będzie ona obecna „na takich samych zasadach, jak inne przedmioty podstawowe”⁷. W ten sposób uznaje się, że nie będzie ona obowiązkowa, ale będzie stworzona dla niej alternatywa (etyka) oraz uznaje się, że „władze podejmą stosowne środki w celu zapewnienia, że uczestniczenie lub nie w lekcjach religii nie będzie pociągało za sobą żadnego rodzaju dyskryminacji w życiu szkolnym”⁸. To rozwiązanie wpłynęło na całą historię nauczania etyki i religii aż po dziś. Model ten był obciążony licznymi problemami. Przede

⁵ Więcej informacji na temat historii etyki w Hiszpanii w ostatnich latach można znaleźć w tomie zbiorowym pod redakcją Agustína Domingo Moratalli (2006).

⁶ W 1979 roku Hiszpania podpisała cztery umowy z Watykanem, w których modyfikuje się postanowienia konkordatu z 1953 roku. Powodem podpisania tych umów było wpisanie do przyjętej w 1978 roku Konstytucji Hiszpanii bezwyznaniowego charakteru państwa. Jedną z tych umów dotyczyła edukacji i kultury (pozostałe trzy dotyczyły odpowiednio kwestii prawnych, statusu duchownych wchodzących w skład sił zbrojnych i kwestii ekonomicznych) (przyp. tłum.).

⁷ *Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales (de 15 de diciembre de 1979)* [Porozumienie między państwem hiszpańskim a Stolicą Apostolską w kwestii nauczania i spraw kulturalnych (z 15 grudnia 1979 roku)].

⁸ Jak wyżej.

wszystkim jedyną nauczaną religią była religia katolicka. Ponadto programy nauczania przewidziane dla etyki były dużo ciekawsze niż te, które realizowano na zajęciach religii, które sprowadzały się do pewnego rodzaju katechizacji. Wielokrotnie padały głosy broniące tezy, że etyka powinna być obowiązkowa dla wszystkich uczniów i nie powinna być jedynie „alternatywą”.

Drugi model – LOGSE, Partia Socjalistyczna

Pod koniec lat 90. ubiegłego wieku, wraz z triumfem Partii Socjalistycznej, model nauczania religii i etyki uległ zmianie. Nauczanie religii i moralności katolickiej zostało utrzymane, ale alternatywą dla niej stała się „Praca wspomagana” (*Estudio asistido*). Rozwiązanie to nie spotkało się z aprobatą, ponieważ uważano, że jest to przedmiot pozbawiony wartości i stanowi zbyt słabą alternatywę dla lekcji religii. „Praca wspomagana” był to czas, w którym uczniowie, którzy nie uczęszczali na religię, mieli czas na naukę albo odrabiali lekcje. W celu zaradzenia temu problemowi władze zaproponowały „Zajęcia alternatywne” (*Actividades alternativas*), próbując nadać większe znaczenie alternatywie dla religii. Na koniec szkoły ponadpodstawowej, to jest dla dzieci między trzynastym a szesnastym rokiem życia, wprowadzono przedmiot o nazwie „Społeczeństwo, kultura i religia” (*Sociedad, cultura y religión*), który zawierał treści z obszaru historii, filozofii, socjologii i religii. Jednocześnie zajęcia z etyki zaczęły zyskiwać na popularności i na koniec szkoły ponadpodstawowej, dla uczniów między piętnastym a szesnastym rokiem życia, wprowadzono przedmiot o sugestywnej nazwie „Życie moralne i refleksja etyczna” (*Vida moral y reflexión ética*). Dla tego przedmiotu nie było alternatywy i prowadzili go nauczyciele filozofii. Te rozwiązania zostały zawarte w nowej ustawie o szkolnictwie, zaproponowanej przez Partię Socjalistyczną, znanej jako LOGSE⁹. Rozwiązania dotyczące pozycji religii są jasne: „przedmiot, który placówki edukacyjne mają obowiązek mieć w swojej ofercie”, ale uczęszczanie na który zależy od „wolnego wyboru” uczniów. Wprowadzenie „Zajęć alternatywnych” i rezygnacja z powiązania etyki z religią zostały odebrane jako atak na obecność religii w szkole. Religia jako przedmiot zaczęła tracić swój status przedmiotu również wartościowego pod względem akademickim jak inne.

⁹ *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España* (LOGSE) [Ogólna ustawa organiczna o systemie oświaty w Hiszpanii] – jest to akt prawny z 3 października 1990 r. ogłoszony w hiszpańskim Dzienniku Ustaw [*Boletín Oficial del Estado* (BOE)] 4 października tegoż roku, czyli w trakcie trwania rządów Partii Socjalistycznej, kiedy premierem był Felipe González Márquez (1982–1996). Ustawa wprowadzała nową organizację systemu oświaty – m.in. obowiązkowe szkoły średnie (ESO), dzięki czemu obowiązek szkolny został wówczas wydłużony do szesnastego roku życia (przyp. tłum.).

Trzeci model – LOCE, Partia Ludowa

Ten model, wprowadzony przez Partię Ludową, stanowił wyraz poszukiwań rozwiązania konfliktu. Nowe prawo oświatowe wprowadzone w 2002 roku, znane jako ustawa LOCE¹⁰, wprowadzało grupę treści znanych jako „Religia”, realizowanych w dwóch wariantach. Pierwszy z nich to nauczanie konfesyjne (była to przede wszystkim religia katolicka, poszerzona o wyznania, których przedstawiciele podpisali stosowne umowy z państwem), w drugim zaś uwzględniono treści objęte nazwą „Społeczeństwo, kultura, religia” (*Sociedad, cultura, religión*). Treści nauczania miały bardzo szeroki zakres, a celem było szeroko pojęte wychowanie do religii (historia, socjologia, filozofia religii), czy też wyrobienie „kultury religijnej”. Model ten wydawał się zasadny i spójny, ale nigdy nie wszedł w życie, ponieważ w 2004 roku wybory wygrała Partia Socjalistyczna. Nowy rząd José Luisa Rodrígueza Zapatero uchylił wcześniej przyjęte prawo i zaproponował w jego miejsce nową ustawę, która zmieniła sytuację religii i etyki.

Czwarty model – LOE, Partia Socjalistyczna

Wprowadza się nowy przedmiot, który zastępuje przedmiot „Życie moralne i refleksja etyczna”. Przedmiot ten nazywa się „Edukacja obywatelska” [*Educación para la ciudadanía*]. Decyzja stała się jednym ze znaków rozpoznawczych rządu Rodrígueza Zapatero, przede wszystkim z powodu polemik, które wywołała oraz ze względu na wszystko, co przedmiot ten zaczął z czasem symbolizować. W 2006 roku Kortezy przyjęły nową ustawę o szkolnictwie (LOE)¹¹. W tej ustawie religia ma z powrotem status przedmiotu fakultatywnego, a dla uczniów, którzy nie wybrali tych zajęć przewiduje się dwie opcje jako alternatywę: udział w zajęciach na temat historii religii albo praca samodzielna lub nauka w bibliotece. Planowany przedmiot nigdy nie doczekał się określenia treści nauczania, stąd uczniowie chodzili na lekcje religii lub spędzali ten czas w bibliotece. Wprowadzono ponadto obowiązkowy przedmiot

¹⁰ *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE), Ustawa organiczna o jakości kształcenia – akt prawny z 23 grudnia 2002 roku. Ustawa została przyjęta w trakcie trwania rządów Partii Ludowej, kiedy na czele rządu stał José María Aznar (1996–2004). Ustawa nie weszła w życie (przyp. tłum.).

¹¹ *Ley Orgánica de Educación* (LOE), Ustawa organiczna o edukacji – akt prawny z 3 maja 2006 roku, przyjęta przez Kortezy 6 kwietnia tegoż roku, czyli w trakcie rządów Partii Socjalistycznej, kiedy premierem był José Rodríguez Zapatero (2004–2011).

o nazwie „Edukacja obywatelska”¹². Nowa sytuacja wywołała wiele problemów. Problem zajęć z religii nie został rozwiązany, z drugiej strony zaś treści nauczania dla nowego przedmiotu „Edukacja obywatelska” wywołały szereg dyskusji oraz niezadowolenie. Dotyczy to w szczególności Kościoła katolickiego, ponieważ, jak twierdzono, można było odnieść wrażenie, że w ramach nowego przedmiotu zakładano i broniono szczególnej wersji moralności, która radykalnie różniła się od moralności tradycyjnej, wpisanej w nauczanie Kościoła. Konflikt stał się faktem¹³.

Model aktualny – LOMCE, Partia Ludowa

Po zwycięstwie w 2013 roku Partia Ludowa wprowadziła w życie nową ustawę o szkolnictwie (LOMCE)¹⁴. W nowym prawie rezygnuje się z obowiązkowych zajęć z filozofii¹⁵, a zostawia bez zmian zajęcia z religii. Wybiera się zatem model mieszany, który co do zasady nie powinien powodować konfliktów. Są zajęcia z religii (przede wszystkim katolickiej, ale mogą to też być inne wyznania, których przedstawiciele podpisali stosowne umowy z państwem). Alternatywę wobec tych zajęć stanowią fakultatywne zajęcia o nazwie „Wartości etyczne” (*Valores éticos*). Jest to edukacja etyczna, którą zgodnie z założeniami prowadzić powinni nauczyciele filozofii. W chwili obecnej, to jest w roku 2018 (zob. przypis 2), obowiązuje właśnie ten model. Napiszę o nim więcej w dalszej części mojego artykułu. Przedmiot, który stanowi alternatywę dla zajęć z religii nazywa się „Wartości społeczne i obywatelskie” (*Valores sociales y éticos*) dla szkoły podstawowej¹⁶ i „Wartości etyczne” (*Valores éticos*) dla obowiązkowej szkoły ponadpodstawowej (ESO). Nie istnieje już przedmiot „Edukacja obywatelska”, który wywołał tak wiele polemik.

¹² Przedmiot „Edukacja obywatelska” stanowił formę edukacji etycznej, dla której za punkt odniesienia przyjęto wartości wpisane w Powszechną Deklarację Praw Człowieka oraz prawa obywatelskie wpisane w Konstytucję Hiszpanii i ustawodawstwo hiszpańskie oraz europejskie (przyp. tłum.).

¹³ Podstawowym źródłem niechęci episkopatu Kościoła katolickiego w Hiszpanii była kwestia etyki seksualnej, w szczególności uznanie małżeństw jedнопłciowych (zalegalizowanych w Hiszpanii w 2005 roku) (przyp. tłum.).

¹⁴ *Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE), Ustawa organiczna o poprawie jakości edukacji – akt prawny z 9 grudnia 2013 roku, przyjęty w trakcie rządów Partii Ludowej, kiedy premierem była Mariano Rajoy Brey (2011–2018) (przyp. tłum.).

¹⁵ Chodzi o likwidację przedmiotu „Edukacja obywatelska” (przyp. tłum.).

¹⁶ Przedmiot ten, choć planowany, nie doczekał się stworzenia podstawy programowej i nie wszedł w życie (przyp. tłum.).

Sytuacja aktualna – uszczegółowienie

Aktualnie istnieje możliwość wyboru między religią a „Wartościami etycznymi” w szkołach ponadpodstawowych (dla uczniów między dwunastym a szesnastym rokiem życia). Powstały dwa sylabusy, jeden dla klas 1–3 szkoły ponadpodstawowej (ESO, uczniowie między dwunastym a piętnastym rokiem życia), a drugi dla czwartej klasy szkoły ponadpodstawowej (ESO). Warto przytoczyć wstęp do treści nauczania „Wartości etycznych”, jakie zawarte są w tekście podstawy. Zacytuję teraz kilka paragrafów ze wstępu by pokazać, w jakim tonie napisany jest tekst aktualnie obowiązującej ustawy i przedstawić jej fragment:

Punkt ciężkości refleksji etycznej, jaką proponuje się w ramach przedmiotu wartości etyczne powinien spoczywać na celu, jakim jest wyposażenie uczniów i uczennic w narzędzia takie jak racjonalność i obiektywizm, niezbędne do tego, by sądy uczniów i uczennic cechował rygor, spójność oraz by opierały się one na racjonalnym fundamencie, co jest niezbędne do dokonywania wyborów godnych tego, by kierowały ich postępowaniem, życiem osobistym i relacjami społecznymi. Strukturę programu kształcenia wyznaczają trzy cele. Po pierwsze, dąży się do wypełnienia zadania określonego w Konstytucji Hiszpanii, która stanowi, że celem kształcenia jest pełny rozwój osobowości człowieka, przy poszanowaniu demokratycznych zasad współżycia oraz podstawowych praw i wolności¹⁷. Interpretacja tych praw i wolności powinna być zgodna z zapisami Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka oraz umowami międzynarodowymi ratyfikowanymi przez Hiszpanię w celu ich rozpowszechniania i rozwijania, co powinno gwarantować ich urzeczywistnienie dla całej ludzkości. Po drugie, program kształcenia powinien sprzyjać rozwojowi autonomii nastolatka i przygotować go do decydowania o sobie poprzez wyrabianie w nim, dzięki wolnemu i racjonalnemu, wspartemu na wartościach etycznych wyborowi oraz dzięki jego własnym staraniom, samodzielności myślenia i umiejętności formułowania planów życiowych tak, by mógł w sposób świadomy, krytyczny i poparty namysłem korzystać z wolności i sprawować kontrolę nad własnym życiem. Na koniec, program kształcenia przyczynia się do budowania społeczeństwa wolnego, opartego na zasadzie równości, zamożnego i sprawiedliwego, powstałego dzięki zaangażowaniu świadomych obywateli, którzy szanują wartości etyczne na których powinno opierać się współżycie i zaangażowanie demokratyczne i w ramach którego prawa człowieka przyjmuje się za uniwersalny punkt odniesienia przy rozwiązywaniu konfliktów oraz za środek obrony równości, pluralizmu politycznego i sprawiedliwości społecznej (...) Treści kształcenia ułożone są w kolejności od najmniej do najbardziej złożonych w każdym

¹⁷ W tym miejscu Ustawodawca odwołuje się do artykułu 27.2 Konstytucji Hiszpanii (przyp. tłum.).

z sześciu bloków tematycznych, poczynając od zagadnień konkretnych w pierwszej klasie szkoły średniej, by później stopniowo przechodzić do zagadnień coraz bardziej ogólnych i abstrakcyjnych¹⁸.

Warto podkreślić obecne w przytoczonym fragmencie dążenie do neutralności. Zaczyna się od stwierdzenia, że chodzi o wyposażenie uczniów w podstawowe narzędzia („obiektywizm i racjonalizm”), a oś sylabusa wyznaczają: a) wartości wpisane w konstytucję (Konstytucja z 1978 roku), b) idea autonomii, c) wymiar społeczny. Z drugiej strony wskazuje się stopniowość procesu nauczania – mamy te same treści nauczania, ale zaczyna się od konkretów (pierwsze lata nauki) ku treściom bardziej abstrakcyjnym (szesnastolatki). Jest to prosty zamysł, który nie prowokuje do debat i nie wywołuje polemik. Bloki zawierające kolejne treści nauczania są następujące (choć treści nauczania są zawsze te same, za każdym razem wzrasta stopniowo poziom abstrakcji):

Blok 1: Godność osoby.

Blok 2: Zrozumienie. Szacunek i równość w stosunkach międzyludzkich.

Blok 3: Refleksja etyczna.

Blok 4: Sprawiedliwość i polityka.

Blok 5: Wartości etyczne, prawo i Powszechna Deklaracja Praw Człowieka.

Blok 6: Wartości etyczne a nauka i technologia.

Obecny model nauczania obarczony jest szeregiem problemów, które warto jest tutaj wymienić:

- 1) Czy, skoro ten przedmiot jest tak interesujący i ma tak zasadnicze znaczenie, powinien być jedynie alternatywą dla religii? Czy nie powinien być uwzględniany w programie nauczania przeznaczonym dla wszystkich uczniów? Czy w ten sposób nie przyczyniamy się do wychowywania obywateli? Co z uczniami, którzy nie wybiorą tego przedmiotu? W ten sposób wróciliśmy do stanu rzeczy z okresu transformacji ustrojowej (wybór między religią a etyką).
- 2) Jeśli ten przedmiot jest tak ważny i interesujący, to dlaczego przewiduje się tylko jedną godzinę tygodniowo?
- 3) Przedmiot jest tak interesujący i ważny, że przewiduje się, że z racji swojego wykształcenia i usposobienia nauczać go będą nauczyciele filozofii, ale:
 - a) w części placówek nie ma zatrudnionych nauczycieli filozofii – chodzi o szkoły, które nie przygotowują do matury (*Bachillerato*);

¹⁸ *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* – Dekret Królewski nr 1105 z 26 grudnia 2014 roku, na mocy którego ustala się minima programowe dla obowiązkowych szkół ponadpodstawowych i średnich. Tłumaczenie polskie za Miksa, 2024, s. 153–154 (przyp. red.).

- b) są to godziny „wypełniacze”, a lekcje w większości przypadków prowadzą nauczyciele bez odpowiedniego przygotowania. W ten sposób lekcje te często zamieniają się w zajęcia, na których robi się inne rzeczy – odrabia prace domowe, odbywa konsultacje lub organizuje dyskusje.
- 4) Nie prowadzi się kursów kształcących nauczycieli tego przedmiotu. Na studiach magisterskich dla nauczycieli (na kierunku filozofia) nie wspomina się prawie o kształceniu w zakresie tego przedmiotu. Nauczycielom brakuje przygotowania, zainteresowania przedmiotem i narzędzi pracy. Być może za pewien wyjątek należy uznać studia magisterskie dla nauczycieli prowadzone na Universidad Complutense w Madrycie, gdzie istnieje oddzielny przedmiot (seminarium z etyki), na którym uwzględnia się zagadnienia wpisane w przedmiot wartości etyczne.
- 5) Sytuacja jest niestabilna i panuje przekonanie, że wszystko wkrótce ulegnie zmianie i z tego powodu nie ma kursów dokształcających, a wydawnictwa nie angażują się w tworzenie materiałów oraz opracowywanie szeroko zakrojonych projektów edukacyjnych i dydaktycznych.

W obecnej sytuacji, która jest etycznie wymagająca i nagła, oraz biorąc pod uwagę przeszły bieg zdarzeń konieczne jest opracowanie i wdrożenie nowych projektów. W ostatniej części mojego wystąpienia skupię się na tym zagadnieniu. Co robimy? Co możemy zrobić?

I CO DALEJ? PROPOZYCJE ROZWIĄZAŃ NA PRZYSZŁOŚĆ

Opisałem wyżej aktualny stan rzeczy. Co robić dalej? Jakie są propozycje? Jest kilka spraw, które – według mnie – mają znaczenie podstawowe i które wynikają z chęci uniknięcia błędów przeszłości i teraźniejszości:

- 1) W Hiszpanii potrzebny jest „wielki pakt dla edukacji”, który pozwoliłby ustabilizować system oświaty i sprawić, by był czymś więcej niż polityką partii sprawujących władzę w danym momencie tak, że będzie możliwa ciągłość polityki w sprawach najbardziej podstawowych, zarówno w polityce ogólnokrajowej jak i w kwestiach edukacji. Tylko jeśli dojdzie do „paktu dla edukacji”, czyli powszechnego konsensusu w kwestii tak zasadniczej jak edukacja, będzie możliwe wprowadzenie w sposób trwały i spójny przedmiotu takiego jak etyka, niezależnie od tego jaką nazwę się dla niego wybierze z całej różnorodności możliwych określeń.
- 2) Należy odróżnić etykę od religii. Losy jednego z tych przedmiotów nie mogą zależeć od losów drugiego. Należy zastanowić się nad obecnością religii w szkole, nawet jeśli wymagałoby to zrewidowania umów podpisanych przez państwo hiszpańskie z Watykanem (co jest zadaniem trudnym). Skończenie

z sytuacją, w której jeden przedmiot stanowi alternatywę dla drugiego, a religia jest pomyślana wyłącznie jako specyficzna forma katechezy byłoby korzystne dla edukacji etycznej i wychowania religijnego.

- 3) Jest miejsce dla edukacji religijnej w szkolnictwie (ponadpodstawowym), ale powinna ona inaczej wyglądać: edukacja religijna – tak, ale nie w ten sposób. Potrzeba przedmiotu, który był już przecież w przeszłości planowany, takiego jak historia i filozofia religii, socjologia religii czy też kultura religijna. Warto jest podjąć ten wysiłek. Nie chodzi o to, by nasi uczniowie uczyli się o mitologii greckiej, rzymskiej itd., nie znając tradycji judeo-chrześcijańskiej czy tradycji innych wyznań. Jest na przykład bardzo trudno zrozumieć naszą kulturę (malarstwo, literatura itd.), bez uwzględnienia odniesień do świata religii.
- 4) Należy pomyśleć inaczej edukację etyczną. Powinien być to przedmiot obowiązkowy, z odpowiednią liczbą godzin i odpowiednio wykształconymi nauczycielami.

Chciałbym teraz przedstawić krótko propozycję edukacji etycznej, której podstawą jest deliberacja. Metoda deliberatywna nie ma długiej historii. Pracowałem nad nią i rozwijałem ją wychodząc od tradycji hermeneutycznej, odwołując się do Hansa-Georga Gadamera i Paula Ricœura, którzy z kolei nawiązywali do myśli Arystotelesa. Korzystałem też z metody deliberatywnej, którą zaproponował Diego Gracia¹⁹, jeden z największych autorytetów w dziedzinie bioetyki zarówno w Hiszpanii jak i w Ameryce Łacińskiej. Dodał on także propozycję metody narracyjnej. Wszystkie te prace zostały zebrane w projekcie „Etyka i obywatelstwo” (*Ética y ciudadanía*). Jego efektem stała się zarówno publikacja wielu materiałów, jak i zorganizowanie kursów dla nauczycieli (Garcia, 2016a, Garcia, 2016b). W ramach mojej propozycji (metoda hermeneutyczno-deliberatywna) dążę do stworzenia programu etyki skupionego bardziej na metodzie niż na treściach nauczania. Kluczowe jest rozwijanie modelu deliberatywnego. Ważniejsze jest, *jak* uczymy niż *czego* uczymy. W ramach tego projektu zasadnicze znaczenie ma kształcenie nauczycieli oraz poszukiwanie strategii, które odwołują się czy też odnoszą do nastawienia uczniów i nauczycieli. Ważne jest by „kształtować umysły” (*formar mentes*), a nie „napęłniać umysły” (*llenar mentes*) czy też dostarczać uczniom rozrywki (*entretener a los alumnos*).

¹⁹ Diego Gracia (ur. 1941) jest lekarzem i filozofem, absolwentem Universidad de Salamanca, który przez wiele lat kierował Katedrą Historii Medycyny w Universidad Complutense de Madrid. Jest autorem licznych opracowań z dziedziny bioetyki, pionierem tej dyscypliny w Hiszpanii i Ameryce Łacińskiej, zob. np. Gracia, 2007 (przyp. tłum.).

Co daje praktykowanie deliberacji?

Praktykowanie deliberacji rozwija nawyki poznawcze i emocjonalne oraz strategię myślenia, a także postawy życiowe tak istotne jak:

- konieczność posługiwania się wiarygodnymi informacjami i danymi, korzystanie z potwierdzonych informacji, korzystanie z wielu źródeł informacji, poddawanie krytyce informacji i relatywizowanie tych spośród nich, które przedstawiają się jako jedyne i jedynie wiarygodne z pominięciem reszty,
- umiejętność słuchania i związane z tym otwarcie się na innych,
- konieczność bronięcia własnych interesów i własnego zdania w sposób pokojowy,
- ciekawość intelektualna i zmysł krytyczny,
- konieczność brania pod uwagę konsekwencji swoich decyzji i, co za tym idzie, rozważania skutków naszych wypowiedzi (co mówimy, jak mówimy, jakimi kryteriami się posługujemy, do kogo mówimy etc.) – problem odpowiedzialności,
- nauka formułowania swoich celów, opinii lub punktu widzenia z uwzględnieniem innych, co zawsze prowadzi do uwzględnienia różnych aspektów tego samego zagadnienia,
- wiara w to, że własne zdanie, poparte dowodami i argumentami może wpłynąć na życie innych osób (pomoc, kwestionowanie cudzych wypowiedzi etc.),
- poparte namysłem ćwiczenie w komunikacji językowej, w wolnej wymianie racji i argumentów,
- budowanie idei wspólnoty stworzonej dzięki solidarności i wymianie słów oraz doświadczeń,
- podejmowanie racjonalnych, rozsądnych i odpowiedzialnych decyzji,
- logiczne, spójne, uporządkowane myślenie dążące do bezstronności dzięki rozpatrywaniu różnych możliwości przed wypracowaniem konkluzji,
- zdolność do przyjęcia do wiadomości, że można nie mieć racji,
- kwestionowanie własnych wierzeń – nie po to, żeby przestać w coś wierzyć, ale żeby być krytycznym w wierze,
- rozwój i konstruowanie świata wartości.

Punkt wyjścia praktykowania deliberacji – typologia nauczycieli i uczniów

Wiele błędów edukacji etycznej nie wynika z tego, co rozumie się pod pojęciem „etyka”, a z tego, jak pojmuje się edukację. Edukacja etyczna powinna być ćwiczeniem w deliberacji oraz ciągłym, krytycznym i odpowiedzialnym poszukiwaniem autonomii. Przy takim rozumieniu etyki postacie nauczyciela i ucznia muszą podlegać ciągłym zmianom. Klasyczny model nauczyciela zakłada, że nauczyciel jest ekspertem, który dokonał wysiłku opanowania wiedzy

ze swojej dziedziny, a potem w najlepszy z możliwych sposobów przekazuje zdobytą wiedzę swoim uczniom, którzy z kolei ograniczają się do powtarzania przekazywanych im treści. W nauczaniu etyki, choć to samo możemy powiedzieć w zasadzie o prawie każdym przedmiocie – choć w przypadku etyki i filozofii zasada ta ma największe zastosowanie – nauczyciel może przekazać stosunek (nigdy domknięty), w jakim on sam pozostaje do swojego przedmiotu lub do określonych uczniów (grupa uczniów w jednym miejscu nie równa się uczniom w innym miejscu i czasie). Stąd to, czego mogą i powinni nauczyć się uczniowie jest stworzenie osobistej relacji z przedmiotem, którym w tym przypadku jest etyka. Nie jest ważne przekazanie określonych treści nauczania. Chodzi bardziej o pytania, które poruszyły uczniów, niepokój, który doprowadził ich do odnalezienia określonych odpowiedzi oraz jasność, z jaką formułowali określone problemy. Zaproponowana typologia jest dość krótka i prosta. W każdym z typów odnaleźć możemy dobrych i złych nauczycieli. Sądzę jednak, że podział ten może być pomocny w opracowaniu nowego modelu edukacji. Spójrzmy na tę typologię:

- 1) Nauczyciel „wspólnotowy” (*comunitarista*) – dość tradycyjny. Odpowiada mu model doktrynalny, w którym narzuca się wiele rzeczy, bliski modelowi katechizacji. W procesie dydaktycznym nauczyciel musi przekazać pewną prawdę czy też wiedzę, którą nabył z dużym wysiłkiem i którą teraz musi przekazać swoim uczniom, którzy tego potrzebują. Nauczanie polega na przekazywaniu wiedzy przez tego, który wie tym, którzy nie wiedzą. Obraz, który pozwala przedstawić ten model w sposób symboliczny to pulpit (w kościele, w parafii).
- 2) Nauczyciel „liberalny” (*liberal*) jest świadom zagrożeń, jakie czyhają na nauczyciela „wspólnotowego” (dogmatyka, katechetę) i unika jakiegokolwiek zaangażowania po stronie prawdy. Będzie bronił przede wszystkim wolności i edukacji. Dla niego edukacja polega na przekazaniu i przedstawieniu wielu opcji. Jest silnie przeniknięty duchem tolerancji i cechuje go pewne zdystansowanie i neutralność wobec tego, czego naucza. Ogranicza się do informowania o istnieniu wielu opcji. Obraz, który go reprezentuje to rynek – jednak nie chodzi o rynek jako pojęcie zaczerpnięte z ekonomii, a targ z żywnością lub owocami. To sprzedawca, który pokazuje nam bogactwo swoich produktów. Kiedy jako uczniowie stajemy przed nauczycielem z pierwszego modelu wiemy, że będzie źle, jeśli nie będziemy powtarzać jego słów. Jednak możemy czuć się nieco zdezorientowani także w obliczu nauczyciela liberała. Uczniowie, nie bez pewnej ironii i roztropności, mogą go spytać: „To wszystko jest bardzo ciekawe! Ale co ty o tym myślisz?”. Nauczyciel z trzeciego modelu, czyli nauczyciel deliberatywny, dąży do rozwiązania problemów dwóch poprzednich. Jest to niełatwe zadanie, które wymaga poświęceń i które nieco inaczej widzi cel edukacji moralnej.

- 3) Nauczyciel (i uczeń) w modelu deliberacji szuka nie tyle rozwiązań i odpowiedzi, jakie niosą ze sobą różne ujęcia teoretyczne i paradygmaty, ile zastanawia się nad pytaniami, które doprowadziły do ich sformułowania. Chodzi o to, by zarówno nauczyciel jak i uczniowie postawili się w pewnej sytuacji. Każdy z uczniów powinien udzielić odpowiedzi, każdy powinien ją odnaleźć, a nauczyciel powinien wspomagać uczniów w procesie szukania rozwiązania. Nie uczy samych sądów, a wydawania sądów. Będzie to robił wydając sądy, formułując argumenty, poszukując w tym złożonym procesie odpowiedzi, za narodziny której musi odpowiadać uczeń, który musi dokonać „porodu” odpowiedzi. Jest to zadanie majeutyczne, sokratyczne, a więc deliberatywne. Jeśli mielibyśmy posłużyć się obrazem, najbardziej przydatny byłby obraz greckiej agory jako miejsca, gdzie wymienia się słowa, miejsca logosu i intersubiektywnego dochodzenia do prawdy.

Autonomia i odpowiedzialność: przekonania krytyczne

Edukacja do deliberacji jest trudnym zadaniem. Przynosi jednak rewolucyjną zmianę w nauczaniu etyki. Jest to zmiana konieczna, ponieważ większość praktyk edukacyjnych nie spełnia wymogów stawianych przez nasze czasy. Zadaniem edukacji, a zwłaszcza edukacji etycznej, jest przygotowanie uczniów do świata przyszłości, a nie do świata już minionego. Realizacja tego zadania obejmuje paradoksalnie odwołanie się do wiedzy z przeszłości i dostrzeżenie jej potencjału, ale celem nie jest jej powtarzanie, a kontynuowanie i danie nowego życia. Wprowadzenie deliberacji do sal szkolnych, do naszego systemu kształcenia oznacza otwarcie klas szkolnych na świat. Nauka nie może okopać się i zamknąć w wiedzy oraz postawach już wypracowanych i koniecznych. Musi otworzyć się na ryzyko, podejmowane bez lęku, a także z krytycznym zaufaniem. Edukacja obywatelska jest wychowaniem do odpowiedzialności oraz autonomii, co można osiągnąć dzięki krytycznej trosce o przekonania, które żywymy i których chcemy bronić. Celem edukacji etycznej jest kształtowanie autonomicznych osobowości, to jest sprawienie, byśmy stali się zdolni myśleć samodzielnie i podejmować decyzje w sposób rozsądny i odpowiedzialny. Działanie autonomiczne jest czymś różnym od ślepego posłuszeństwa lub działania na podstawie arbitralnego kaprysu. Autonomia zakłada, że sami będziemy w stanie działać krytycznie i posługiwać się refleksją w poszukiwaniu najlepszej możliwej decyzji. Autonomia jest punktem dojścia i celem edukacji moralnej. Nie jest łatwa do osiągnięcia, a refleksja własna zawsze implikuje obecność innych osób – najlepszej decyzji zawsze towarzyszy niepewność. Autonomia jest czymś, czego się uczymy. Jest zadaniem, celem, nie jest nam dana od początku. Nie rodzimy się jako osoby autonomiczne, stajemy się osobami autonomicznymi dzięki edukacji i cudzej pomocy.

Konkluzje

Zarówno w Hiszpanii, jak i w Europie znajdujemy się w decydującym momencie i musimy działać na rzecz wartościowej edukacji etycznej na poziomie szkół ponadpodstawowych, ponieważ to wtedy decyduje się przyszłość krajów i społeczeństw Europy. Albo zapewnimy dobre wychowanie etyczne, albo nie będziemy mieli przyszłości ani jako społeczeństwo, ani jako kultura, ani jako projekt życia wspólnego.

Thumaczyła Joanna Miksa

BIBLIOGRAFIA

Literatura przedmiotu

- Domingo Moratalla, A. (red.) (2006). *Ciudadanía, religión y educación moral. El valor de la libertad religiosa en el espacio público educativo*. Madrid: PPC.
- Gracia, D. (2007). *Fundamentos de bioética*. Madrid: Editorial Triacastela.
- Gracia, D. (2016a). *Ética y ciudadanía. 1: Construyendo la ética*. Madrid: PPC Editorial, Fundación X. Zubiri.
- Gracia, D. (2016b). *Ética y ciudadanía. 2: Deliberando sobre valores*. Madrid: PPC Editorial, Fundación X. Zubiri.
- Miksa, J. (2024). *Etyka w systemie edukacji w wybranych krajach świata zachodniego (Francja, Hiszpania, Portugalia)*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Akty prawne

- Konstytucja Hiszpanii* z 27.12.1978 r.
- Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales* [Porozumienie między państwem hiszpańskim a Stolicą Apostolską w kwestii nauczania i spraw kulturalnych z 15.12.1979 r.].
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España* (LOGSE) [Ogólna ustawa organiczna o systemie oświaty w Hiszpanii z 3.10.1990 r.].
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE) [Ustawa organiczna o jakości kształcenia z 23.12.2002 r.].
- Ley Orgánica de Educación* (LOE) [Ustawa organiczna o edukacji z 3.05.2006 r.].
- Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE) [Ustawa organiczna o poprawie jakości edukacji z 9.12.2013 r.].
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* [Dekret Królewski nr 1105 z 26 grudnia 2014 roku, na mocy którego ustala się minima programowe dla obowiązkowych szkół ponadpodstawowych i średnich].

**CIVIC EDUCATION AND THE PLACE OF RELIGION AT SCHOOL
OBSERVATIONS FROM THE PERSPECTIVE OF EXPERIENCES IN SPAIN**

Abstract

The article presents the contemporary situation of teaching ethics in secondary schools in Spain. It highlights the historical and systemic contexts related to the introduction of this subject into the curriculum in the 1980s, as well as its position in the curriculum as an alternative to religious education. It also diagnoses problems and deficits resulting from multiple legislative changes, inconsistent and instrumental treatment of this subject by legislators and its still visible undervaluation in the Spanish education system. Finally, it proposes a number of practical solutions related to the methodology of teaching ethics and the role that a teacher can play in the education process. These suggestions are an attempt to respond to the assumptions formulated by law regarding the objectives of teaching the subject “Ethical Values”, and above all, they emphasize the close connection of ethics with the development of civic attitudes, practical development of critical thinking skills, responsibility, and autonomy.

Keywords:

ethics, didactics of ethics, hermeneutics, ethical education