

Edukacja moralna – koncepcje i badania

„Człowiek bez poczucia moralnego jest najniegodziwszym i najdzikszym stworzeniem”.
Arystoteles

„Bezpieczeństwo i dobro zapewnia społeczeństwu tylko moralność jego członków”.
Lew Tołstoj

„Discenda est virtus”
Sokrates

Streszczenie

Artykuł ma charakter przeglądu dostępnych w literaturze przedmiotu sposobów myślenia i koncepcji, które są podstawą do tworzenia szkolnych programów moralnej edukacji. Opisuje, na jakich założeniach aksjologicznych i antropologicznych oraz teoriach psychologicznych są one oparte. Analizuje wybrane badania, które ewaluują programy i ich oddziaływanie na kształtowanie moralne młodzieży.

Słowa kluczowe: edukacja moralna, psychologia, polityka publiczna

DOI: 10.33119/KSzPP/2019.4.7

Moral education: concepts and research

Abstract

The article is a review of ways of thinking and concepts available in the literature that are the basis for creating school syllabi of moral education. It describes what axiological and anthropological assumptions and psychological theories those syllabi are based on and analyses selected studies that evaluate their effectiveness and impact on the moral formation of young people.

Keywords: moral education, psychology, public policy

¹ Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński

² Instytut Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Pytanie o to, czy szkoła powinna się zajmować edukacją/wychowaniem moralnym, wydaje się być pytaniem retorycznym, zwłaszcza jeśli zgodzimy się z krakowskim filozofem i pedagogiem Władysławem Cichoń, że „problematyka człowieka jako osoby realizującej wartości wiąże się bezpośrednio z szeroko rozumianym wychowaniem. (...)” (Cichoń, 1996: 74), a „patrzeć na człowieka, nie widząc w nim i wokół niego wartości – to po prostu wcale go nie dostrzegać w jego swoistości i oryginalności ontycznej” (Cichoń, 1996: 83).

W tym kontekście zatem kwestia, czy szkoła powinna w ogóle zajmować się edukacją/wychowaniem moralnym, wydaje się nie budzić wątpliwości. Można zapytać, czy jako społeczeństwo stać nas na to, aby nie wykorzystać możliwości szkoły w zakresie kształtowania ludzi prawych, zaangażowanych obywateli, dbających o dobro poszczególnych osób i pomyślność całej społeczności, przestrzegających reguł życia społecznego, zdolnych do troski i odpowiedzialności za innych, umiejących żyć w demokratycznym społeczeństwie i przyczyniać się do jego rozwoju i dobrobytu.

Celem niniejszego artykułu jest przyjrzenie się różnym możliwym podejściom i propozycjom pojawiającym się w zakresie edukacji moralnej, zarówno z perspektywy koncepcji leżących u ich podstaw, jak i w świetle badań empirycznych, co ma zachęcić do świadomej refleksji nad tą problematyką oraz wskazać pewne rozwiązania, które mogłyby zostać wykorzystane także w polskich szkołach.

Kluczowe jest uświadomienie sobie złożoności powyższej materii w zakresie np. kształtowania moralnych kompetencji, budowania moralnego charakteru, moralnych nawyków i moralnej wrażliwości. Istotna jest refleksja nad generalnym celem edukacji moralnej. Zdaniem Johna Deweya, amerykańskiego filozofa i pedagoga, przedstawiciela progresywizmu (1963), celem edukacji powinien być rozwój, chcąc zatem określić cel edukacji moralnej, należałoby uznać, iż jest nim rozwój moralny. Wyłania się jednak pytanie, czy uzgodnienie celu edukacji moralnej oznacza zgodność co do tego, ku czemu i jakimi sposobami będziemy zmierzać.

Edukacja moralna z perspektywy trzech ideologii edukacyjnych

W rozwoju zachodniej myśli edukacyjnej wyróżnia się trzy główne nurty, które Lawrence Kohlberg i Rochelle Mayer (1993) nazywają ideologiami edukacji. Jak zauważają bowiem autorzy: „(...) recepta na praktykę wychowawczą nie może być otrzymana jedynie z teorii lub wiedzy psychologicznej. W uzupełnieniu teoretycznych założeń na temat tego, jak dzieci uczą się lub rozwijają (...), ideologie wychowania zawierają wartościujące założenia na temat tego, co jest wychowawczo dobre lub

warte zachodu. Nazwać wzorzec myśli wychowawczej ideologią, oznacza wskazać, że jest ona dość systematycznym połączeniem teorii psychologicznych i znajomości społecznych faktów ze zbiorem zasad aksjologicznych” (Kohlberg, Mayer, 1993: 65). Taki sam pogląd prezentuje Władysław Cichoń, który twierdzi, że: „Należy uzasadniona teoria wychowania nie może się (...) obejść bez założeń antropologicznych i bez oparcia o rzetelną wiedzę o człowieku. Już sama idea wychowania zależy przecież bezpośrednio od przyjętej koncepcji człowieka, zaś różnice programów i metod wychowawczych w istotnym stopniu uwarunkowane są odmiennością zakładanych teorii antropologicznych” (Cichoń, 1996: 78).

Ideologie edukacji umożliwiają uporządkowanie wielości nurtów prezentujących różne spojrzenia na edukację, w tym zwłaszcza edukację moralną. Opierają się one na istotnych różnicach w zakresie przyjmowanych założeń antropologicznych, zasad aksjologicznych, jak i sposobu myślenia o rozwoju i jego związku z edukacją.

Pierwsze podejście określane jest mianem ideologii romantycznej, a wywodzi się ono od Jana Jakuba Rousseau. Za najważniejszy aspekt rozwoju przyjmuje się w nim to, co pochodzi od samego dziecka. U podłoża tej ideologii leży metafora rozwoju określana mianem metafory organicznego wzrostu (Langer, 1969; za: Trempała, Czyżowska, 2002). Rozwój rozważany jest tu jako wynik dojrzwania, rolą zaś środowiska jest stworzenie odpowiednich do tego warunków. Środowisko ma dawać szansę rozwoju wewnętrznego „dobra” i kontrolowania wewnętrznego „zła” (Kohlberg, Mayer, 1993). W tym nurcie za wartość nadrzędną uznaje się wolność jednostki, którą można pogodzić z wolnością innych osób. Cele wychowania definiowane są w kategoriach „zasobu cnót” i „pożądanych cech”, a podstawowymi kategoriami pojęciowymi służącymi do określania efektów są: rozwój „ja”, samorealizacja, zdrowie psychiczne i fizyczne. Ideologię romantyczną buduje się na założeniu, że człowiek jest z natury dobry, a dziecko przejawia naturalną skłonność do rozwoju. Nie należy zatem zanadto na niego wpływać, ograniczać go i kierować nim. To co najważniejsze ma charakter jednostkowy i osobisty, ważne są wewnętrzne uczucia i stany dziecka, a tym co szczególnie znaczące w kontekście rozwoju i wychowania, jest szczęście jednostki (Kohlberg, Mayer, 1993).

Opierając się na ideologii romantycznej, Aleksander N. Neill założył działającą do dziś szkołę Summerhill. Neill na pytanie „Jak można podarować szczęście?” odpowiadał: „Znieść autorytet. Pozwolić dziecku być sobą. Nie pomiatać nim. Nie pouczać go. Nie wyklądać mu. Nie pchać go w górę. Nie zmuszać go do robienia czegokolwiek” (Neill, 1960; za: Kohlberg, Mayer, 1993: 69). Twórca Summerhill stał na stanowisku, że w szkole nie ma miejsca na trening moralny i dyscyplinowanie dzieci czy też wywieranie na nie nacisku.

W obrębie tej ideologii sytuuje się również nurt wychowania humanistycznego ze swoją ideą kształtowania osoby dojrzałej czy w pełni funkcjonującej. Z przekonania, iż: „Natura ludzka, gdy człowiek funkcjonuje w pełni swobodnie i nieskrępowanie, jest konstruktywna i godna zaufania” (Rogers, 1961 za: Żylicz, 1995: 80) płynnie postulat wolności i przeciwstawiania się restryktywnej kulturze oraz ograniczającym jednostkę wpływom społecznym (Rogers, 1961; 1975 za: Żylicz, 1995). Kładąc nacisk na autonomię osoby i potrzebę uniezależnienia się od wpływów środowiska, w tym również wartości i norm moralnych, podkreśla się równocześnie znaczenie relacji interpersonalnych. Dla Rogersa głębokie relacje z innymi mają wartość osobotwórczą, sprzyjając rozwojowi i samoaktualizacji, co w konsekwencji skutkuje postawą prospołeczną, otwartością na innych i chęcią niesienia im pomocy.

W ideologii romantycznej dyskusyjna jest sprawa edukacji moralnej, stawia ona bowiem na to co jednostkowe i osobiste oraz na wolność, zdrowie i szczęście. Zdaniem niektórych (por. Kohlberg, Mayer, 1993) zagrożona jest relatywizmem. Z jednej strony wynikać on może z tego, iż każda jednostka indywidualnie odkrywa/określa, ku czemu zmierza, a zatem posiada własny „worek cnót”, z drugiej z faktu, że cel wychowania formułowany jest w odniesieniu do zdrowia psychicznego i charakterystyki osoby zdrowej psychicznie, a te określane są w sposób dość arbitralny i dowolny, co prowadzić może do relatywizowania owego celu (por. Kohlberg, Mayer, 1993).

Ideologii romantycznej bliski się wydaje (w pewnych aspektach mocno wolnościowy rys) nurt edukacji moralnej nazywany wyjaśnieniem wartości (*values clarification*) przedstawiony przez Louisa Rathsa, Merril Harmin i Sidneya Simona w książce *Values and Teaching* (1966). W programie tym dzieci zachęcane są do wyboru i wyrażania własnych wartości oraz kierowania się nimi, a nauczyciel ma stwarzać jedynie warunki do odkrywania tych wartości, uświadamiania sobie przez uczniów ich znaczenia, refleksji nad nimi i dyskusowania o nich, ale nie powinien wskazywać żadnych z nich jako bardziej pożądanych od innych (Damon, 2008; Kohlberg, 1981). Walorem tego programu miała być neutralność (program ten określany jest jako *values neutral*) oraz poszanowanie wolności i autonomii ucznia. Był on jednak mocno krytykowany za relatywizm oraz, jak wskazywano, nieskuteczność (Lockwood, 1978). Wyniki badań prowadzonych w ostatnich latach pokazują jednak, że także programy oparte na klaryfikacji wartości mogą przynosić pozytywne rezultaty (Lisiewici, Andronie, 2016).

Należy wyraźnie zaznaczyć, że w ideologii romantycznej uznaje się, iż najważniejszym celem edukacji jest indywidualizacja (emancypacja, oznaczająca stwarzanie szansy znalezienia własnej drogi rozwoju i pełnego wykorzystania posiadanego potencjału), a nie socjalizacja (przygotowanie dziecka do życia w społeczeństwie, wprowadzanie go w świat norm i wartości społecznie podzielanych) (Rorty, 1993).

Transmisja kulturowa

Drugim nurtem wśród trzech wymienionych wyżej ideologii edukacyjnych jest transmisja kulturowa. To podejście opiera się na metaforze maszyny, znanej również jako metafora pieczęci i wosku, w której rozwój traktowany jest jako efekt uczenia się i nauczania, a rolę zasadniczą odgrywa tu środowisko. Odciska ono swoje ślady/znaki w wychowanku, formując go zgodnie ze społecznie ustalonym wzorcem. Podejście to wywodzi się od Jana Fryderyka Herbarta, niemieckiego filozofa, psychologa i pedagoga. Teoriami psychologicznymi stanowiącymi podstawę ideologii transmisji kulturowej są teorie uczeniowe (teorie asocjacionistyczne, teorie społecznego uczenia się). Zadaniem wychowania w tym nurcie jest przekazywanie wiedzy i umiejętności, norm i wartości nagromadzonych w przeszłości, stanowiących dorobek poprzednich pokoleń. Wychowanie oznacza „transmisję zdobyczy kulturowych” (Kohlberg, Mayer, 1993).

Rozwój moralny rozumie się tu jako wchodzenie w świat norm i wartości moralnych stanowiących wytwór danej kultury i ich stopniową internalizację. Rozwój moralny jest w tym ujęciu efektem uczenia się tego co kulturowo ustalone. W podejściu tym akcent położony jest na społeczeństwo, a w wychowaniu stawia się na dyscyplinę i poszanowanie porządku społecznego (Kohlberg, Mayer, 1993). W edukacji niezmiernie ważne jest określanie pożądanych wzorców zachowań i przekonanie, że zachowanie dziecka może być kształtowane poprzez powtarzanie określonych reakcji, któremu towarzyszą nagrody oraz informacje zwrotne przekazywane w różnej postaci. Podejście to krytykowane bywa za relatywizm, promowane wartości zrelatywizowane są bowiem względem kultury i społeczeństwa. Pojawia się również zarzut indoktrynacji z racji nacisku na przyswajanie przez uczniów zestawu uzgodnionych społecznie wartości i braku przestrzeni dla aktywności własnej ucznia, który staje się jedynie odbiorcą tego, co proponuje mu szkoła (Kohlberg, Mayer, 1993). Odnosząc się do wyróżnionych przez Rorty'ego (1993) funkcji wychowania, stwierdzić należy, że w ideologii transmisji kulturowej wyraźnie preferowana jest funkcja socjalizacyjna.

Formą edukacji moralnej wpisującą się w ideologię transmisji kulturowej jest tzw. edukacja charakteru (*character education*). W podejściu tym bardzo mocno akcentuje się rolę nawyku, uznając go często za istotniejszy w codziennych sytuacjach od moralnej refleksji (Benett, 1980; za: Damon, 1988). Podejście to bliskie jest idei Arystotelesa, który twierdził, że „Jesteśmy tym, co w swoim życiu powtarzamy. Doskonałość nie jest jednorazowym aktem, lecz nawykiem”. Nauczyciele mają być autorytetami i modelami dla swoich uczniów, stąd tak ważne jest, aby kierowali się na co dzień wyznawanymi i promowanymi wartościami. Szkoła ma sprzyjać budowaniu lojalności grupowej poprzez podkreślanie znaczenia przynależności do grupy

(klasa, drużyna sportowa) i identyfikowania się z nią. Zwraca się tu uwagę zarówno na wspólne normy, zasady, cele, jak i grupowe rytuały czy zewnętrzne oznaki przynależności do grupy, jak np. mundurki (Wynne, 1986; za: Damon, 1988).

W edukacji charakteru podkreśla się znaczenie zarówno środowiska szkolnego, jak i środowiska rodzinnego, które powinno wspierać wysiłki szkoły w kształtowaniu charakteru uczniów. „Edukacja charakteru to zamierzony wysiłek szkoły, rodziny i społeczności, którego celem jest niesienie pomocy młodym ludziom w zrozumieniu, dbaniu i stosowaniu się do podstawowych zasad etycznych” (Berkowitz, Schaeffer, Bier, 2001). Warto zaznaczyć, że programy kształtowania charakteru (*character education*) z czasem ewoluowały, otwierając się na wpływy teorii poznawczo-rozwojowych. Myśląc o formowaniu charakteru i kształtowaniu cnót etycznych, zaczęto również dostrzegać rolę moralnej refleksji. Licona, Shaps i Lewis (2002), opracowując zasady efektywnej edukacji charakteru, obok promowania określonych wartości i zachowań, a także stwarzania okazji do ich trenowania, zwracają uwagę na myślenie moralne i potrzebę jego rozwijania.

Progresywizm w edukacji

Trzeci nurt jest nazywany za J. Deweyem (1938) progresywizmem. Za cel edukacji przyjmuje podtrzymywanie naturalnych interakcji dziecka ze środowiskiem stanowiących źródło jego rozwoju. John Dewey i Jean Piaget, uznawani za twórców „dialektycznej metafory wychowania progresywnego” (Kohlberg, Mayer, 1993), twierdzą, że rozwój nie jest ani efektem dojrzewania, ani bezpośrednim uczeniem się, ale efektem wzajemnych oddziaływań organizmu i środowiska. Za prekursora tej metafory uznaje się Platona (Kohlberg, Mayer, 1993). Ideologia progresywna pozostaje w związku z metaforą opisującą rozwój jako postępowanie w dyskursie i konwersacji, w której dziecko przyrównywane jest do naukowca lub filozofa aktywnie konstruującego własną wiedzę, w tym wiedzę społeczno-moralną.

Progresywiści podkreślają związek między rozwojem poznawczym i moralnym, uznając ten pierwszy za warunek konieczny, choć niewystarczający dla rozwoju moralnego (Kohlberg, 1973; 1976). Rozwój poznawczy rozważany jest w kategoriach zmian w strukturach poznawczych, przez które rozumie się zasady opracowywania informacji i organizacji myślenia. Rozwój myślenia logicznego i krytycznego znajduje swoje odzwierciedlenie w odnoszeniu się do wartości moralnych, norm i zasad. „Moralność nie jest ani internalizacją ustalonych wartości kulturowych, ani rozwinięciem spontanicznych impulsów i emocji. Jest ona sprawiedliwością, wzajemnością pomiędzy jednostką i innymi osobami w jej środowisku społecznym”

(Kohlberg, Mayer, 1993: 56). Celem edukacji jest pobudzanie rozwoju moralnego, który zachodzi zgodnie z ustaloną sekwencją rozwoju.

Środowisko wychowawcze ma aktywnie stymulować rozwój, stwarzając możliwość mierzenia się z konfliktami i dylematami moralnymi. Doświadczenia wychowawcze mają prowadzić do reorganizacji struktur myślenia, co w myśleniu moralnym przejawia się w zmianach perspektywy społeczno-moralnej określającej sposób rozumienia i interpretowania sytuacji społecznych oraz rozwiązywania moralnych konfliktów. Rozwój przebiega od perspektywy egocentrycznej, dbałości o siebie i własne interesy poprzez perspektywę członka społeczeństwa dostrzegającego innych, ich potrzeby i oczekiwania oraz dążącego do utrzymania ładu i porządku społecznego, zmierzając ku perspektywie uniwersalnych wartości moralnych, pełnej moralnej autonomii i szacunku dla podstawowych praw ludzkich (charakterystykę stadiów zawiera tabela 1).

Tabela 1. Charakterystyka stadiów rozwoju moralnego wyróżnionych przez L. Kohlberga

<p>Poziom przedkonwencjonalny</p> <p><i>Stadium 1. Egocentryczny punkt widzenia</i> Koncentracja na własnych potrzebach i interesach. Nieumiejętność przyjęcia perspektywy innej osoby. Unikanie czynienia szkód i krzywdzenia innych z racji posłuszeństwa autorytetom i obawy przed karą. Normy i zasady traktowane jako „zewnątrzne” i „narzucone”.</p> <p><i>Stadium 2. Perspektywa instrumentalnych celów i wzajemności</i> Dążenie do zaspokojenia własnych potrzeb i interesów, czemu podporządkowane są relacje z innymi. Osoba uznaje zasadę wzajemności i jest zdolna do działań na rzecz innych, jeśli służy to jej celom. Słuszne jest dbanie o siebie ze świadomością, że inni czynią to samo oraz kierowanie się zasadą własnej korzyści i równej wymiany.</p>
<p>Poziom konwencjonalny</p> <p><i>Stadium 3. Perspektywa relacji interpersonalnych i wzajemnych oczekiwań</i> Świadomość istnienia oczekiwań względem osób pełniących określone role społeczne. Dążenie do utrzymywania dobrych relacji poprzez zaspokajanie potrzeb innych osób, troskę i wypełnianie obowiązków wynikających z pełnionej roli.</p> <p><i>Stadium 4. Perspektywa członka społeczeństwa</i> Nadrzędnym celem jest dbałość o dobro i pomyślność społeczeństwa. Osoba darzy zaufaniem uznane autorytety oraz instytucje społeczne, kierując się w swoich działaniach ich wskazaniem. Uważa, że słuszne jest wypełnianie obowiązków wynikających z bycia członkiem danej społeczności, a także kierowanie się nakazami sumienia.</p>
<p>Poziom postkonwencjonalny</p> <p><i>Stadium 5. Perspektywa podstawowych praw i umowy społecznej</i> Świadomość istnienia wielości wartości, norm i zasad, które zrelatywizowane są względem grupy, do której się należy. Źródłem uznawanych wartości i obowiązujących zasad jest umowa społeczna, której należy przestrzegać. Wylania się świadomość istnienia podstawowych ogólnych wartości i praw, które muszą być przestrzegane w każdym społeczeństwie niezależnie od zdania większości.</p> <p><i>Stadium 6. Perspektywa uniwersalnych zasad etycznych</i> Słuszne jest postępowanie w zgodzie z własnym sumieniem, które buduje się na osobistym zobowiązaniu do kierowania się ogólnymi zasadami etycznymi (złota reguła, imperatyw kategoryczny) i uniwersalnymi wartościami moralnymi. Przestrzeganie prawa i społecznych umów jest ważne, jeśli stoją one na straży owych wartości i zabezpieczają podstawowe prawa człowieka jak: równość, szacunek dla godności istot ludzkich, sprawiedliwość. W przypadku konfliktu między prawem moralnym i uniwersalnymi wartościami moralnymi a prawem stanowionym słuszne jest kierowanie się prawem moralnym i zasadami etycznymi.</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kohlberg (1969; 1981).

W progresywizmie postuluje się rozwój, wolność i demokrację. W procesie wychowania dąży się do umożliwiania wychowankowi nabywania doświadczeń sprzyjających osiągnięciu coraz wyższych stadiów rozwoju. Stosunki demokratyczne mają sprzyjać rozwojowi moralnemu, stąd jedną z form edukacji moralnej jest tworzenie wspólnot sprawiedliwościowych (*just community*) opartych na zasadach demokracji. Wskazując na związek między wychowaniem i demokracją, warto zwrócić uwagę, że wspieranie rozwoju moralnego stanowi również element przygotowania do życia w demokratycznym społeczeństwie. Nie ulega bowiem wątpliwości, że o jakości demokracji i życia społecznego decyduje między innymi poziom rozwoju perspektywy społecznej członków danej społeczności, to, czy troszczą się oni przede wszystkim o siebie i własne interesy, czy też potrafią kierować się pożytkiem ogółu, mając na względzie dobro poszczególnych osób i całej społeczności (Kohlberg, Reimer, 1989; por. Czyżowska, 2009). Jeśli zgodzić się z Deweyem, że „(...) rząd opierający się na powszechnym głosowaniu nie może mieć powodzenia, dopóki ci, którzy wybierają (...) nie zostaną wychowani” (Dewey, 1963: 96) i przyjmując za nim, że „Demokracja musi się odradzać w każdym pokoleniu, a edukacja jest jej akuszerką” (Dewey, 1980, s. 139), to rola i znaczenie wychowania moralnego nie podlegają dyskusji.

Programami edukacji moralnej osadzonymi w ideologii progresywizmu są programy wyprowadzone z teorii rozwoju moralnego Kohlberga: dyskusja hipotetycznych dylematów moralnych (Blatt, Kohlberg, 1975) oraz wspomniane już wcześniej wspólnoty sprawiedliwościowe (*just community*) (Kohlberg, 1985; Power, Higgins, Kohlberg, 1989). Oba ukierunkowane są na stymulowanie rozwoju moralnego i wspieranie uczniów w przechodzeniu ku wyższym stadiom rozwoju.

Zaproponowany przez ucznia Kohlberga Mosha Blatta program edukacji moralnej oparty jest na sokratejskim sposobie dyskusji i rozważaniach hipotetycznych dylematów moralnych. Zadaniem nauczyciela jest aranżowanie sytuacji, w których uczniowie mają możliwość dyskusji i wyrażania własnych sądów moralnych, a także poznawania odmiennych opinii i sposobów rozwiązywania dylematu. Nauczyciel, zadając pytania, zachęca uczniów do krytycznego spojrzenia na proponowane rozwiązania, uświadomienia sobie ich ograniczeń i poszukiwania bardziej słusznych i sprawiedliwych rozwiązań. Dyskusja stwarza możliwość przeżywania konfliktów poznawczo-moralnych oraz okazję do poznawania różnych stanowisk i przyjmowania różnych perspektyw, poszukiwania uzasadnień dla formułowanych sądów moralnych, a także poznawania dojrzałych od własnych rozumowań moralnych. Zgodnie z założeniami teorii poznawczo-rozwojowej wszystkie te okoliczności powinny sprzyjać rozwojowi myślenia moralnego. Badania prowadzone przez Blatta (Blatt, Kohlberg, 1975), a także innych badaczy (Rest, 1986; Snarey, Samuelson, 2008) potwierdziły skuteczność tej metody.

Program edukacji moralnej oparty na idei wspólnot sprawiedliwościowych (*just community approach*) opracowany przez Kohlberga i współpracowników (Kohlberg, 1985; Power, Higgins, Kohlberg, 1989) nawiązuje do koncepcji demokratycznej szkoły Deweya (1961) i moralnej edukacji kolektywnej Durkheima (1973). Drogą rozwoju moralnego i odkrywania zasad sprawiedliwości oraz wartości, na których buduje się demokratyczne społeczeństwo, jest udział w demokratycznej szkolnej społeczności. Uczniowie tworzą szkolną społeczność na podstawie wspólnie ustalanych i dyskutowanych zasad. Kolektywnie podejmują decyzje w ważnych dla społeczności sprawach i wspólnie rozwiązują problemy. Decyzje podejmowane w sposób demokratyczny poprzedza dyskusja, w której istnieje możliwość głębszego zrozumienia problemu i rozważenia różnych rozwiązań. Oczekuje się, że w związku z tym, iż w szkołach budowanych na wzór wspólnot sprawiedliwościowych uczeń ma więcej okazji do mierzenia się z konfliktami, przyjmowania różnych perspektyw oraz godzenia odmiennych punktów widzenia, powinno to przełożyć się na jego rozwój moralny. Doświadczenia zebrane w wyniku realizacji projektów opartych na idei wspólnot sprawiedliwościowych potwierdziły te oczekiwania i wskazały na efektywność tego programu (Kohlberg, 1985; Power, Higgins, Kohlberg, 1989), o czym będzie mowa również w dalszej części artykułu. Sukcesem szkół realizujących ten program był nie tylko wzrost poziomu rozumowania moralnego uczniów, ale również wzrost ich poczucia jedności z grupą, przynależności do niej oraz odpowiedzialności za nią.

Walorem programów zasadzających się na stymulacji rozwoju jest opieranie się na uniwersalnych celach i zasadach, co pozwala przezwyciężyć relatywizm towarzyszący programom związanym z ideologią romantyczną i transmisji kulturowej. Fakt, że edukacja ma sprzyjać osiągnięciu wyższych stadiów myślenia moralnego wydaje się chronić ją również przed ryzykiem indoktrynacji (Kohlberg, Mayer, 1993). Podejmowane przez nauczyciela działania mają bowiem ułatwiać uczniom przechodzenie ku bardziej dojrzałym formom myślenia, a więc zmierzanie ku temu, co w naturalny sposób wynika z rozwojowych przekształceń, a nie spełnianie oczekiwań nauczyciela i akceptację jego moralnych standardów. Problemem, który może się pojawić w szkołach organizowanych na wzór wspólnot sprawiedliwościowych, jest ryzyko podjęcia przez wspólnotę decyzji mogących przynieść niekorzystne lub nawet niebezpieczne dla poszczególnych uczniów czy całej wspólnoty konsekwencje.

Edukacja moralna w kontekście etyki troski

W pewnej opozycji do etyki sprawiedliwości leżącej u podłoża teorii Kohlberga sytuuje się etyka troski, na którą uwagę zwróciły Carol Gilligan (1982) i Nel Noddings (1984), która opracowała jej teorię normatywną. Noddings, uznając troskę za istotny element relacji międzyludzkich i podstawę moralności, wskazuje na potrzebę jej rozwijania i istotną w tym rolę środowiska szkolnego. Podczas gdy etyka sprawiedliwości wyraźnie nawiązuje do myśli Kanta i jego etycznego formalizmu oraz racjonalizmu, etyka troski ma swoje korzenie w myśli Hume'a, który wskazuje na sympatię jako naturalne, biologiczne zjawisko solidarnego reagowania (Hume, 2015). Zdaniem filozofa dbałość o innych to postawa pierwotna, a nie wypracowana na drodze rozumowania zasada moralna. Zasadą wtórną jest zajmowanie się samym sobą.

Cechami osoby najbardziej zasługującymi na podziw i uznanie są te wpływające z prawdziwej sympatii i troski o innych, czyli: życzliwość, przyjaźń, serdeczność, duch obywatelski (Ślęczek-Czakon, 1994). Życzliwość, która zdaniem Hume'a stanowi ma w dużej mierze o wartości człowieka, ma znaczenie szczególne, bo przyczynia się do dobra ogółu i szczęścia społeczeństwa. Sprawiedliwość, która stanowi filar życia społecznego, jest cnotą wtórną, sztuczną, wypracowaną przez ludzi, wynikiem rozumowania i refleksji nad pożytkiem społecznym i tym, co mu służy. Nie ma, zdaniem Hume'a, naturalnej, pierwotnej cnoty sprawiedliwości, jest to zasada moralna wytworzona przez społeczeństwo (Hume, 2015).

Podążając tym tropem, Noddings (1984; 1992) uznaje, że troska zakorzeniona jest we wrażliwości i odpowiedzialności, a impuls do działania dla dobra innych ma charakter wrodzony, rozwija się natomiast poprzez relacje okazywania troski. Fakt, że troska jest naturalną skłonnością człowieka, czyni etykę troski uniwersalną i podstawową, uzasadniając dodatkowo jej znaczenie. Dokonując rozróżnienia między „naturalną troską” i „etyką troski”, Noddings (1984) zwraca uwagę, że etyka opiera się i pozostaje w zależności od naturalnej skłonności do dbałości o dobro innych. Naturalna troska czy też troskliwość to postawa moralna, utrzymywanie relacji charakteryzującej się wrażliwością, pokrewieństwem i skupieniem na innych. „Relację naturalnej troskliwości można scharakteryzować jako pewną ludzką potencję (*condition*), którą świadomie lub nieświadomie postrzegamy jako coś dobrego” (Noddings, 1984; za: Putnam Tong, 2002).

Etyka troski dąży do utrzymania postawy troskliwości i uczynienia jej powinnością odnoszącą się do ludzi w ogóle, ogólną zasadą moralną. W tym ujęciu powinność moralna opiera się na naszym pierwotnym pragnieniu, „powinieniem” wpływającym z naszego „chcę”. Obowiązek troski o innych wynika z powszechnej współzależności

ludzi. Zdaniem Annette Baier (1993) to, co czyni nas ludźmi, to właśnie zdolność do troski o innych. Brak troski leży u podstaw różnych społecznych patologii. Eva Kittay (1999) stawia tezę, że społeczeństwo przestałoby istnieć, gdyby ludzie zaniechali troszczenia się o siebie, wyprowadzając wniosek, że troska jest ogólnym obowiązkiem pozwalającym przetrwać społeczeństwu.

Kittay (2001) dochodzi ostatecznie do wniosku, że obowiązek troski powinien być widziany jako imperatyw kategoryczny wynikający ze zrozumienia faktu, że jesteśmy bezradni i w wielu sytuacjach nie możemy poradzić sobie sami. Troska stanowi podstawę życia zarówno jednostek, jak i całych społeczeństw (Noddings, 2002a). Również Martin Hoffman (2006: 205) uznaje zasadę troski za „(...) imperatyw moralny, podstawową wartość, ideał filozoficzny”.

W kontekście edukacji warto zwrócić uwagę na rozróżnienie poczynione przez Noddings między *caring for* i *caring about*. *Caring for* oznacza spotkanie twarzą w twarz, konkretną relację z inną osobą. To rozwojowo wcześniejsza forma troski, której doświadczamy i uczymy się przede wszystkim w rodzinie. *Caring about* ma charakter bardziej uogólniony, to postawa troski wobec ludzi w ogóle, niewymagająca bezpośrednich relacji z obiektem troski.

Szkoła to środowisko, w którym dziecko może, doświadczając troski i mając sposobność do okazywania i wzmacniania postawy troski, uczyć się równocześnie uogólnionej postawy, moralnego imperatywu troski, dochodzić do jej pełnego rozumienia i doceniania jej roli w budowaniu relacji społecznych i szczęśliwego społeczeństwa. Uczymy się troski o inne osoby, doświadczając jej od innych. Dochodzimy do rozumienia sensu troski, doświadczając jej najpierw w domu, potem w bliskich relacjach, a w końcu dochodzimy do troski o osoby, którymi nie możemy zaopiekować się bezpośrednio (np. głodujący mieszkańcy ubogich krajów, ofiary klęsk żywiołowych w odległych regionach świata). Postawa troski oznacza uważność, wrażliwość na drugą osobę i jej potrzeby. To postawa zbliżona do empatii, jakkolwiek sama autorka woli używać określenia „pochłonięcie” (*engrossment*), rozumiejąc przez nie afektywny stan uważności, bycia w relacji troski, przejmowania perspektywy drugiej osoby celem odpowiedzi na jej potrzeby (Noddings, 1984; 1995).

Istotą relacji troski jest wzajemność i asymetria. Opiekun pozostaje otwarty na komunikaty płynące od podopiecznego, wyrażając gotowość do wsparcia go w zaspokajaniu jego potrzeb. Troskę poprzedza zatem adekwatne odczytanie potrzeb. Między osobami zachodzi relacja wzajemności, w której troszczący się, wykazując się uważnością i wrażliwością na osobę będącą obiektem troski, podejmuje działania sprawiające, iż osoba ta ma świadomość doświadczania troski. W każdym akcie troski jest dawanie i branie. Moralna współzależność oznacza docenianie wkładu zarówno troszczącego się, jak i tego, który jest odbiorcą troski. Pierwszym krokiem

w moralnej edukacji winno być zatem uczenie się bycia obiektem troski i biorcą w tej relacji, bycia w relacji współzależności (Noddings, 2002a).

W etyce troski podstawą obowiązku moralnego jest naturalna troska i wartość, jaką jej przypisujemy. Celem edukacji moralnej w tym ujęciu jest kształtowanie etycznego ideału wychowanków, którego uniwersalny komponent stanowi podtrzymywanie relacji troski i wspieranie ucznia w budowaniu etycznego „Ja” (Nodding, 2002). Źródłem motywacji do działania na rzecz innych osób, do okazywania troski jest uczucie, jakie do nich żywimy i etyczne „Ja”, które buduje się w relacjach z innymi, doświadczeniach będących efektem spotkań i refleksji, która im towarzyszy.

Pojawia się pytanie, jak należy nauczać troski, jak wspierać budowanie etycznego „Ja” w środowisku szkolnym? Noddings (1984, 1995, 2002a) wskazuje na dialog, modelowanie, praktykę oraz afirmację (*confirmation*).

Dialog stanowiący otwarcie na drugiego człowieka, jego wewnętrzny świat, jego interpretację i rozumienie rzeczywistości, uczucia i potrzeby służyć ma budowaniu etycznego „Ja” i promowaniu moralnego ideału troski. Dialog pozwala przyjąć drugiego w postawie empatii, otwartości na niego i jego punkt widzenia, poszukiwania wzajemnego zrozumienia i uznania. To forma komunikacji z wychowankiem prowadząca do obopólnego poznania i stanowiąca równocześnie sposób modelowania komunikacji opartej na trosce i ideału troski (Noddings, 1992; 1995).

Rozumiejąc istotę troski i jej pierwotne źródło, nie mamy wątpliwości, że troski można i należy nauczać przez modelowanie. Nauczyciele powinni być dla swoich uczniów modelami, troszcząc się o nich, wskazują na istotę i znaczenie troski w relacjach międzyludzkich, pokazują jak ma wyglądać autentyczna troska o drugiego człowieka. Własny przykład i pełne zaangażowanie w relacje troski są zdecydowanie bardziej skuteczne niż jedynie opowiadanie o nich (Noddings, 2002a).

Zadaniem dla nauczyciela jest budowanie w szkole wspólnoty osób wzajemnie się o siebie troszczących i rozumiejących wartość etyki troski. Jak pokazują badania, nauczyciele, którzy przejawiają zachowania świadczące o ich trosce i zainteresowaniu uczniami, są przez nich postrzegani jako bardziej kompetentni, wiarygodni, a także godni zaufania (Teven, Hanson, 2004; Teven, 2007), a to zwiększa prawdopodobieństwo, że uczniowie będą chcieli ich naśladować.

W koncepcji etyki troski zakłada się możliwość praktykowania troski, co należy uwzględnić w programach edukacyjnych (Noddings, 1984). Jest tak, kiedy uczniowie zostają zaangażowani w relacje oparte na trosce zarówno na terenie szkoły (pomoc młodszym uczniom, pomoc w kuchni, pomoc w utrzymaniu porządku w szkole), jak i poza jej murami (wolontariaty w domach opieki, schroniskach dla zwierząt) (Noddings, 1984). Dzieci powinny wchodzić w takie relacje pod okiem dorosłego, który będąc modelem, pokazuje, jak należy się troszczyć, stanowiąc równocześnie

wsparcie w sytuacjach trudnych, z którym można porozmawiać (dialog) o efektach takich działań i zyskach z nich płynących (Noddings, 1995). Uczeń, angażując się w takie działania, potwierdza, że ideał troski jest dla niego znaczący, budując równocześnie etyczne „Ja”. Komunikaty kierowane do ucznia mogą wspierać go w podejmowanych wysiłkach, motywować oraz pobudzać rozwój etycznego „Ja”. Nauczyciel ma zatem ogromną rolę do odegrania zarówno jako model, osoba będąca w dialogu z uczniem, tworząca warunki dla praktyki etycznej oraz przekazująca mu informacje zwrotne prowadzące go do odkrycia sensu troski, jej wartości oraz ciągłego budowania etycznego „Ja”. Badania potwierdzają, że włączanie się w wolontariat przynosi u dzieci i młodzieży pozytywne rezultaty, przyczyniając się do rozwoju empatii i myślenia moralnego (Boss, 1994; Moore, Allen, 1996).

Zdaniem Noddings (1984; 1995), działania nauczyciela mają zmierzać do odkrywania pozytywnych aspektów osobowości u każdego z uczniów oraz zachęcania podopiecznych do ich eksplorowania i rozwijania (*confirmation*). Noddings (2002b: za Bergman, 2004) podkreśla, że tylko poprzez tworzenie właściwej atmosfery w szkole, wzajemną troskę, wrażliwość na innych i ich potrzeby możemy skutecznie nauczać cnót. W nawiązaniu do Hume’a uznaje, że powinny to być cnoty relacyjne, np. zaufanie, równość, czyli takie, które będą się przekładać na sposób budowania więzi z innymi oraz budowania społeczeństwa, w którym ludzie będą o siebie dbać i będą odpowiedzialni za innych i ich dobro (Noddings, 2002b za: Bergman, 2004).

Z powyższego płyną rekomendacje dla nauczycieli i szkół. Z perspektywy etyki troski szkoła powinna się stać miejscem, w którym uczeń kształtuje świadomość wartości relacji z innymi i wzajemnej współzależności, doświadcza troski, będąc jej obiektem i sam troszcząc się o innych, nieustannie rozwija etyczne „Ja”, przygotowując się do budowania i utrzymywania relacji międzyludzkich.

Warto nadmienić, że Noddings (1989; za: Putnam, Tong, 2002) redefiniuje zło, wiążąc je z zadawaniem bólu, oddzieleniem i zaniedbywaniem relacji. Zło proponuje rozważać w kontekście relacji międzyludzkich. Jej zdaniem zło istnieje realnie, ma charakter interaktywny, wymaga zrozumienia i stałej kontroli i nie sposób przezwyciężyć go raz na zawsze. Świadomość realności zła daje szansę mierzenia się z nim, a zrozumienie jego istoty motywuje nas do troski o innych. Wydaje się, że uświadamianie istoty i charakteru zła oraz wskazywanie na możliwość przeciwstawiania się mu i przezwyciężania go, również stanowić winno element edukacji moralnej.

O znaczeniu wspólnoty w świetle badań empirycznych

Zastępy uczonych i edukatorów poszukują recepty na efektywną edukację moralną w szkołach. Szczególne znaczenie wydaje się mieć orientacja ku wspólnotocie. To ona jest bardzo istotna w budowaniu etycznego ideału, w kształtowaniu „Ja” oraz wspomaganiu rozwoju moralnego. Istnieje zasadniczo zgoda odnośnie do tego, jak powinna być ona budowana, co stanowić ma jej rdzeń czy jakie mają w niej obowiązywać zasady (np. Brandt, 1992; Hallinger, Murphy, 1986; Schaps, Solomon, 1990; Solomon, Battistich, Watson, Schaps, Lewis, 2000). Wspólnota buduje się na podstawie podzielanych norm, zasad i wartości, oznacza wzajemną troskę, członkowie wspólnoty identyfikują się z nią i mają udział w podejmowaniu decyzji, czują się odpowiedzialni za jej funkcjonowanie i pomyślność.

Już E. Durkheim zwracał uwagę na znaczenie przynależności do klasy szkolnej dla budowania poczucia odpowiedzialności i kształtowania postawy altruistycznej (1973). Podkreślał, że cechy te mogą się budować tylko poprzez udział w życiu grupy i bez tego typu doświadczeń trudno byłoby wypracować cnoty tak istotne z punktu widzenia życia społecznego. Dewey (1963) z kolei przekonywał, jak ważna jest szkolna demokracja stanowiąca wstęp do życia społecznego i zaangażowania członków społeczności na rzecz demokracji. Jego zdaniem szkoła, która powinna wychowywać ludzi zdolnych do budowania sprawiedliwego społeczeństwa, winna stanowić model takiego społeczeństwa. Nie ma innej drogi do wychowania dla demokracji jak poprzez budowanie szkolnej demokratycznej społeczności. Demokracji możemy się nauczyć, jedynie jej doświadczając. Także obecnie badacze zwracają uwagę, że aby społeczeństwo mogło naprawdę dobrze funkcjonować, potrzebuje świadomych i zaangażowanych obywateli, co wymaga podejmowania w edukacji działań mających na celu wspieranie rozwoju młodzieży (Berkowitz i in., 2006; Althof, Berkowitz, 2006).

Badania prowadzone w latach 90. XX w. w izraelskich kibucach, stanowiących przykład dobrowolnie tworzonych wspólnot, wykazały, że zamieszkujące w nich dzieci osiągały wyższe stadia rozwoju moralnego zarówno w zakresie rozumowania moralnego opartego na sprawiedliwości (Dror, 1995), jak i rozumowania prospołecznego (Eisenberg, Hertz-Lazarowitz, Fuchs, 1990). Rola demokratycznej wspólnoty w kontekście edukacji jest szczególnie widoczna w omawianym już wcześniej podejściu opartym na wspólnotach sprawiedliwościowych (*just community approach*). Istotna jest tutaj atmosfera moralna (klimat moralny) szkoły, która odnosi się do norm i wartości regulujących relacje społeczne oraz stopnia, w jakim owe zasady podzielane są przez uczniów (Power, Higgins, Kohlberg, 1989). Wyniki badań wskazują, że sposób postrzegania przez uczniów atmosfery moralnej szkoły

jest dobrym predyktorem zarówno zachowań prospołecznych, jak i tych związanych z przekraczaniem norm/łamaniem zasad (Brugman i in., 2003).

W podejściu opartym na wspólnotach sprawiedliwościowych większość decyzji mających znaczenie dla funkcjonowania szkolnej społeczności jest podejmowana w sposób demokratyczny. Taki proces podejmowania decyzji ma na celu osiągnięcie jak największego konsensusu poprzez ciągły dialog, w którym wszyscy zachęceni są do uczestnictwa oraz dzielenia się krytycznymi spostrzeżeniami, a co za tym idzie wypracowywania rozwiązań uznawanych przez wszystkich za sprawiedliwe. Wspólnota sprawiedliwościowa poprzez zachęcanie uczniów do identyfikowania się ze społecznością szkolną i partycypowania w podejmowaniu decyzji buduje także poczucie odpowiedzialności (Power, Higgins-D'Alessandro, 2005). Sprzyja to również rozwijaniu postaw obywatelskich, bowiem jak pokazują badania, zaangażowanie obywatelskie wiąże się z przekonaniem uczniów, iż mogą oni skutecznie wraz ze swoimi rówieśnikami poprawić sytuację w szkole (Torney-Purta, 2002; Torney-Purta, Lopez, 2006). Chociaż programy oparte na wspólnotach sprawiedliwościowych nie są szczególnie powszechne, to kolejne wyniki badań potwierdzają duże znaczenie poszczególnych elementów, które są w tym podejściu kluczowe – takich jak wspólne dyskusje wokół dylematów moralnych, udział uczniów w podejmowaniu decyzji, integracja czy tworzenie społeczności (Catalano i in., 2004; Campbell, 2005).

Program oparty na ideach wspólnot sprawiedliwościowych był wprowadzany m.in. w kilku szwajcarskich szkołach podstawowych. Działania podejmowane w ramach programu zakładały udział uczniów w planowaniu i kształtowaniu życia szkolnego (włączano ich w procesy decyzyjne w istotnych kwestiach dotyczących organizacji pracy w szkole oraz obowiązujących w niej zasad itd.), uczenie się oparte na współpracy (np. poprzez organizowanie aktywności w ramach danego przedmiotu, w których brali udział uczniowie z kilku klas oraz wykorzystywanie kooperatywnego uczenia się w trakcie lekcji), promowanie rozumienia społecznego oraz rozumowania moralnego (np. poprzez rozmowy na temat działań i motywów bohaterów literatury dziecięcej czy dyskusje nad dylematami), rozwiązywanie konfliktów za pomocą mediacji i podkreślanie znaczenia wartości prospołecznych (takich jak dzielenie się, niesienie pomocy, pocieszanie). Rolą nauczycieli było również jednoznaczne określanie postaw związanych z opiekuńczością czy rozważą jako pożądaných, a wszelkich zachowań aspołecznych (np. przemocowych) jako niepożądanych. W ankiecie przeprowadzonej wśród rodziców uczniów szkół, w których był wdrażany program oparty na wspólnotcie sprawiedliwościowej, 97% respondentów oceniło go pozytywnie i uznało za ważny/znaczący. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele zauważyli poprawę w stosunkach między uczniami – byli oni do siebie bardziej przyjaźnie nastawieni i okazywali sobie więcej szacunku. Z racji tego, że w trakcie trwania programu aranżowano sytuacje,

w których uczniowie z różnych klas mieli ze sobą współpracować, a w szkołach tych obok zwykłych klas funkcjonowały również klasy, do których uczęszczały dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, pytano także, czy w tym obszarze dało się zaobserwować jakieś zmiany. 87% rodziców stwierdziło, że relacje pomiędzy dziećmi ze zwykłych klas oraz ich rówieśnikami z klas dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych zdecydowanie się poprawiły (Althof, 2003).

W kontekście programów opartych na wspólnotach sprawiedliwościowych warto zwrócić uwagę, że przyczyniają się one także do rozwoju nauczycieli. Badania longitudinalne wykazały, iż nauczyciele pracujący w szkole opartej na tej idei, przeszli ze stadium konwencjonalnego myślenia moralnego do stadium postkonwencjonalnego (Higgins-D'Alessandro, 2002). Co więcej, dzięki tej zmianie, która zaszła u nich w zakresie perspektywy społeczno-moralnej, stali się oni także lepszymi liderami oraz potrafili lepiej kierować dyskusją na spotkaniach szkolnej społeczności.

Nie ulega wątpliwości, że wprowadzanie do szkół programów opartych na wspólnotach sprawiedliwościowych wymaga dobrego przygotowania nauczycieli oraz innych osób zaangażowanych w życie szkoły, ogromnych nakładów pracy oraz znaczących zmian w funkcjonowaniu danej placówki, co sprawia, iż w niektórych przypadkach może być to wręcz niemożliwe do zrealizowania (szczególnie w szkołach z bardzo dużą liczbą uczniów). Możliwe jest jednak stymulowanie rozwoju myślenia moralnego u uczniów poprzez wprowadzanie odpowiednich elementów również w ramach pojedynczych przedmiotów. Jak pokazują badania, skuteczne są między innymi interwencje wdrażane w ramach zajęć z wychowania fizycznego. Związkami pomiędzy uczestnictwem w grach i aktywnościach fizycznych a wspieraniem rozwoju moralnego przyglądano się już w latach 80. XX w. (Wandzilak, 1985; Bredemeier i in., 1986; Wandzilak, Carroll, Ansorge, 1988; Ross, 1989). Zwraca się uwagę, że konstrukty takie jak sportowa postawa/sportowe zachowanie, sprawiedliwa gra (*fair play*) czy empatia są powiązane z moralnością (Mouratidou, Goutza, Chatzopoulos, 2007). Sportowa postawa/sportowe zachowanie odnoszą się bowiem do rozumienia oraz poszanowania zasad, rytuałów i sportowych tradycji, jak również do rozróżniania dobrych i złych praktyk w tym obszarze, natomiast *fair play* oznacza nie tylko granie według zasad, ale także szanowanie innych, docenianie równych szans oraz odpowiedzialne zachowanie w stosunku do członków swojej drużyny i innych graczy (Siedentop, Hastie, Van der Mars, 2019).

Istotną rolę w rozwoju moralnym odgrywają także interakcje społeczne, szczególnie te w grupie rówieśniczej (Kohlberg, 1984; Kurtines, Gewirtz, 1987), a zajęcia wychowania fizycznego stwarzają wiele okazji do wchodzenia w takie interakcje, zwłaszcza podczas gier zespołowych. Dotychczasowe badania potwierdzają, że zajęcia wychowania fizycznego pozytywnie wpływają na rozwój umiejętności społecznych uczniów (Hastie, Sharpe, 1999; Petitpas i in., 2005). Nauczyciele w trakcie zajęć

wychowania fizycznego mogą stymulować rozwój moralny uczniów poprzez stawianie ich w sytuacjach, które wymagają od nich rozwiązywania dylematów (np. czy wybrać mniej, czy bardziej agresywną strategię gry); pozwalanie uczniom na podejmowanie decyzji związanych z tokiem lekcji (np. poprzez proszenie uczniów o wcielenie się w rolę trenera zespołu lub poprowadzenie rozgrywek sportowych); wspieranie i chwalenie uczniów, którzy wykazują się sportowym zachowaniem (Figley, 1984).

Skuteczne we wspieraniu rozwoju moralnego uczniów okazały się te interwencje, w ramach których nauczyciele wymagali od uczniów angażowania się w zadania związane z dylematami moralnymi (Gibbons, Ebbeck, Weiss, 1995; Gibbons, Ebbeck, 1997), dyskusje (Hassandra i in., 2007) oraz takie, w których uczniowie byli współodpowiedzialni za przebieg zajęć i angażowali się we wspólne zadania (Mouratidou, Goutza, Chatzopoulos, 2007; Hassandria i in., 2007).

W przypadku wprowadzania elementów mających na celu stymulowanie rozwoju moralnego uczniów w ramach jednego przedmiotu zasadne wydaje się pytanie, czy poprawa ich zachowania będzie widoczna także w innych sytuacjach, niezwiązanych bezpośrednio z kontekstem, w którym było ono nabywane. Problem ten wymaga z pewnością głębszych analiz, ale dane, którymi aktualnie dysponujemy, pokazują, iż poprawa funkcjonowania społeczno-moralnego osiągnięta na zajęciach wychowania fizycznego może pozytywnie wpływać na kształtowanie odpowiedzialnych zachowań w klasie szkolnej (możliwych do zaobserwowania także poza zajęciami sportowymi) oraz do zmniejszenia liczby zachowań niepożądanych (takich jak np. wykorzystywanie innych dzieci dla osiągnięcia własnych celów bądź uniemożliwianie rówieśnikom wypowiedzania się na forum klasy) (Proios i in., 2015). Oznacza to, że nawet wprowadzanie pojedynczych inicjatyw wzmacniających rozwój społeczno-moralny uczniów ma sens, a co więcej, nie pociąga ono za sobą konieczności znacznego przeorganizowania sposobu pracy szkoły, co w wielu przypadkach mogłoby zniechęcać do podejmowania takich działań.

Sprawiedliwość naprawcza

Interesującą ideą z punktu widzenia tworzenia klimatu sprzyjającego rozwojowi moralnemu jest sprawiedliwość naprawcza. To „filozofia, która karanie zastępuje pojednaniem, zemstę na sprawcach – pomocą dla ofiar, alienację i nieczułość – wspólnotą i zjednoczeniem, negatywizm i destrukcję – naprawą, przebaczeniem i łaską” (Consedine, 2004).

Sprawiedliwość naprawcza wydaje się dobrze korespondować z etyką troski. W obu bowiem koncentrujemy się na osobie, troszczymy się o nią i jej dobro, dążymy

do tego, aby nikt nie został skrzywdzony, a jeśli taka sytuacja już nastąpi, to staramy się doprowadzić do jej naprawienia. Istotą sprawiedliwości naprawczej jest bowiem skupienie się zarówno na ofierze, jak i sprawcy, z chęcią udzielenia im pomocy. Pragniemy zrozumieć każdą ze stron i dać im szansę wspólnego znalezienia rozwiązania. Chcemy jak najpełniej zrozumieć sytuację ofiary, poniesioną przez nią stratę, jej poczucie krzywdy. W kręgu naszego zainteresowania pozostaje również sprawca, którego także pragniemy zrozumieć, dotrzeć do motywów, które nim kierowały, dać mu szansę zrozumienia wyrządzonego zła i wyrażenia prawdziwej skruchy oraz wynagrodzenia wyrządzonej krzywdy. W sprawiedliwości naprawczej dbamy o to, aby osoba dopuszczająca się czynu, który krzywdzi innych, nie została wykluczona ze wspólnoty, ale mogła liczyć na jej wsparcie w odbudowywaniu zerwanych wskutek wyrządzonej krzywdy relacji. Sprawiedliwość naprawcza opiera się na dobrowolności i obejmuje mówienie prawdy (Normore, 2017).

W obliczu tej prawdy stanąć ma ofiara, sprawca i wspólnota. Drogą naprawienia wyrządzonego zła jest bowiem zrozumienie tego, co się zdarzyło. Wspólnota może zrozumieć, co się zdarzyło, sprawca może uświadomić sobie w pełni wyrządzone zło, a ofiara może dostrzec w sprawcy osobę. Doświadczenia szkół, które oparły życie wspólnoty szkolnej na sprawiedliwości naprawczej pokazują, że prowadzi ona do wzmocnienia szkolnych więzi, pozwala zarówno uczniom, jak i dorosłym radzić sobie z przemocą, a także zwiększa u uczniów poczucie autonomii i odpowiedzialności (Sumner, 2010). Wiele wyników badań wskazuje, iż wdrażanie praktyk opartych na sprawiedliwości naprawczej w szkołach niesie ze sobą wiele korzyści, m.in. sprzyja poprawie atmosfery, zmniejsza odsetek uczniów zawieszonych z powodu złego zachowania, jak również wpływa na poprawę frekwencji (Mirsky, 2007; Gonzalez, 2012; Gregory i in., 2016).

Opieranie życia szkoły na idei sprawiedliwości naprawczej może budować atmosferę sprzyjającą rozwojowi moralnemu. Przede wszystkim sprawiedliwość naprawcza uwrażliwia na drugą osobę i jej perspektywę, zachęcając do przyjmowania i koordynowania różnych punktów widzenia. Skłania do refleksji nad znaczeniem danego czynu, motywami jego realizacji oraz jego konsekwencjami, a także sposobem restytucji. Buduje poczucie więzi z innymi i odpowiedzialności za nich, a także poczucie autonomii i sprawstwa. Wszystko to może stymulować zarówno rozwój perspektywy społeczno-moralnej, jak również przyczyniać się do rozwoju troski i ideału moralnego. Idea sprawiedliwości naprawczej w naturalny sposób bliska etyce troski może dobrze się komponować ze wspólnotami sprawiedliwościowymi i ich dążeniem do kolektywnego rozwiązywania problemów oraz budowania u uczniów postawy odpowiedzialności i poczucia sprawczości.

Kwestie dotyczące edukacji moralnej są tyleż ważne, co złożone. Z jednej strony nie mamy wątpliwości, jak istotne są działania szkół we wspieraniu dzieci i młodzieży w stawianiu się odpowiedzialnymi i zaangażowanymi na rzecz dobra wspólnego obywatelami oraz przygotowaniu ich do życia w demokratycznym społeczeństwie. Z drugiej, niełatwo nam osiągnąć zgodność co do tego, jakimi drogami powinniśmy do tego zmierzać. W kontekście edukacji moralnej podkreślane jest znaczenie kształtowania moralnego charakteru czy też etycznego „Ja”, uwrażliwianie na wartości, otwieranie na potrzeby innych, budowanie postawy troski i odpowiedzialności, wspomaganie w rozwoju perspektywy społeczno-moralnej, która pozwoli wyjść poza własny punkt widzenia czy partykularne interesy i spojrzeć szerzej, odkrywając znaczenie dobra wspólnego, społeczny punkt widzenia, aż w końcu odkryć uniwersalne wartości moralne oraz ich znaczenie w życiu jednostki i ogółu. W artykule zaprezentowano różne sposoby myślenia i programy moralnej edukacji, próbując wskazać, na jakich założeniach aksjologicznych i antropologicznych oraz teoriach psychologicznych się opierają.

Myśląc o edukacji moralnej, dobrze uświadomić sobie wachlarz możliwości zarówno, jeśli idzie o obszar oddziaływań, jak i stosowane metody. Istotne jest zrozumienie, że edukacja moralna nie musi oznaczać dodatkowych godzin zajęć w szkole i specjalnych lekcji, a raczej świadome działania wychowawcze oraz wykorzystywanie różnych szkolnych sytuacji i zajęć przedmiotowych w celu uwrażliwiania na wartości, dyskusowania moralnych dylematów i mierzenia się z moralnymi konfliktami, zachęcania do dbałości o innych czy budowania dobrych z nimi relacji, wzmacniania zachowań prospołecznych i wzajemnej troski, budowania szkolnej wspólnoty. Warto pamiętać, że nawet wykorzystanie tylko pewnych elementów programów edukacji moralnej może przynieść pozytywne efekty, na co wskazują wyniki przywoływanych wcześniej badań. Ważna jest jednak świadomość, ku czemu zmierzamy oraz dlaczego wybieramy takie, a nie inne środki do realizacji wyznaczonego celu.

Bibliografia

- Althof, W. (2003). Implementing just and caring communities in elementary schools: A Deweyan perspective. *Teaching in Moral and Democratic Education*: 153–172.
- Althof, W., Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4): 495–518.
- Baier, A. C. (1993). Moralism and cruelty: Reflections on Hume and Kant. *Ethics*, 103(3): 436–457.

- Bar-Yam, M., Kohlberg, L., Naame, A. (1980). Moral reasoning of students in different cultural, social, and educational settings. *American Journal of Education*, 88(3): 345–362.
- Bergman, R. (2004). Caring for the ethical ideal: Nel Noddings on moral education. *Journal of Moral Education*, 33(2): 149–162.
- Berkowitz, M.W., Schaeffer, E.F., Bier, M.C. (2001). Character education in the United States. *Education in the North*: 52–59.
- Berkowitz, M.W., Sherblom, S., Bier, M.C., Battistich, V. (2006). Educating for positive youth development, w: M. Killen, J.G. Smetana (red.), *Handbook of moral development*. London: Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum & Associates: 683–701.
- Blatt, M.M., & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4(2): 129–161.
- Brandt, R. (1992). On Building Learning Communities: A Conversation with Hank Levin. *Educational Leadership*, 50(1): 19–23.
- Bredemeier, B.J., Weiss, M.R., Shields, D.L., Shewchuk, R.M. (1986). Promoting moral growth in a summer sport camp: The implementation of theoretically grounded instructional strategies. *Journal of Moral Education*, 15(3): 212–220.
- Boss, J.A. (1994). The effect of community service work on the moral development of college ethics students. *Journal of Moral Education*, 23(2): 183–198.
- Brugman, D., Podolskij, A., Heymans, P., Boom, J., Karabanova, O., Idobaeva, O. (2003). Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behaviour in adolescents: An intervention study. *International Journal of Behavioral Development*, 27(4): 289–300.
- Campbell, F. (2005). *Voice in the classroom: How and open classroom environment facilitates adolescents' civic engagement*. Circle Working Paper 28. College Park, MD: Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement, University of Maryland.
- Catalano, R.F., Haggerty, K.P., Oesterle, S., Fleming, C.B., Hawkins, J.D. (2004). The importance of bonding to school for health development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74: 252–261.
- Cichoń, W. (1996). *Wartości, człowiek, wychowanie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Consedine, J. (2004). *Sprawiedliwość naprawcza: przywrócenie ładu społecznego*. Polskie Stowarzyszenie Edukacji Prawnej.
- Czyżowska, D. (2009). O związkach między demokracją a rozwojem społeczno-moralnym w ujęciu Lawrence'a Kohlberga, w: L. Dziewięcka-Bokun, J. Kędzior (red.), *Wartości w służbie publicznej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek: 150–167.
- Damon, W. (2008). *Moral child: Nurturing children's natural moral growth*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1963). *Demokracja i wychowanie*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Dewey, J. (1980). The Need of an Industrial Education in an Industrial Democracy, w: J.A. Boydston (red.), *The Middle Works of John Dewey. 1899–1924* (vol. 10, 1916–1917).\ Carbondale: Southern Illinois University Press: 137–143.

- Durkheim, E. (1973). *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education* (Tr. Everett K. Wilson, Herman Schnurer). New York: The Free Press.
- Dror, Y. (1995). The Anne Frank Haven in an Israeli kibbutz. *Adolescence*, 30(119): 617–629.
- Eisenberg, N. (1990). Rozwój wartości prospołecznych, w: J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub (red.), *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich: 99–116.
- Eisenberg, N., Hertz-Lazarowitz, R., Fuchs, I. (1990). Prosocial moral judgment in Israeli kibbutz and city children: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982): 273–285.
- Figley, G.E. (1984). Moral education through physical education. *Quest*, 36(1): 89–101.
- Gibbons, S.L., Ebbeck, V. (1997). The effect of different teaching strategies on the moral development of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17: 85–98.
- Gibbons, L.S., Ebbeck, V., Weiss, M.R. (1995). Fair play for kids: Effects on the moral development of children in physical education. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 66(3): 247–255.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice*. Harvard University Press.
- González, T. (2012). Keeping kids in schools: Restorative justice, punitive discipline, and the school to prison pipeline. *Journal of Law and Education*, 41: 281.
- Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., Gerewitz, J. (2016). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(4): 325–353.
- Hallinger, P., Murphy, J.F. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3): 328–355.
- Hassandra, M., Goudas, M., Hatzigeorgiadis, A., Theodorakis, Y. (2007). A fair play intervention in school Olympic education. *European Journal of Psychology of Education*, 2: 99–114.
- Hastie, P.A., Sharpe, T. (1999). Effects of a sport education curriculum on the positive social behavior of at-risk rural adolescent boys. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 4: 417–430.
- Higgins-D'Alessandro, A. (2002). The necessity of teacher development, w: A. Higgins-D'Alessandro, A. Jankowski, K. Jankowski, K. (red.), *Science for society: informing policy and practice through research in developmental psychology. New directions for child and adolescent development series*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hoffman, M.L. (2006). *Empatia i rozwój moralny*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hume, D. (2015). *Traktat o naturze ludzkiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kittay, E. (1999). *Love's Labor. Essays of Woman, Equality and Dependency*. Nowy York: Routledge.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence; The cognitive-developmental approach to socialization, w: D.A. Goslin (red.), *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago: Rand Mc Nally.
- Kohlberg, L. (1973). Continuities in Childhood and Adult Moral Development Revisited, w: P.B. Baltes, K.W. Schaie (red.), *Life – Span Developmental Psychology: Personality and Socialization*. New York: Academic Press.

- Kohlberg, L. (1976). *Moral Stages and Moralization: The Cognitive Development Approach*, w: T. Lickona (red.), *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issue*. New York: Holt, Reinhart and Wiston: 31–53.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays in Moral Development, vol. I: The Philosophy of Moral Development*. New York: Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays in Moral Development, vol. II: The Psychology of Moral Development*. New York: Harper and Row.
- Kohlberg, L., Mayer, R. (1993). Rozwój jako cel wychowania, w: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kurtines, W.M., Gewirtz, J.L. (1987) *Moral Development through Social Interaction*. New York: Wiley.
- Lickona T., Schaps E., Lewis C. (2002). Eleven Principles of Effective Character Education, *Special Topics, General*, 50.
- Lisievici, P., Andronie, M. (2016). Teachers assessing the effectiveness of values clarification techniques in moral education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217: 400–406.
- Lockwood, A.L. (1978). The effects of values clarification and moral development curricula on school-age subjects: A critical review of recent research. *Review of Educational Research*, 48(3): 325–364.
- Mirsky, L. (2007). SaferSanerSchools: Transforming school cultures with restorative practices. *Reclaiming Children and Youth*, 16(2): 5.
- Moore, C.W., Allen, J.P. (1996). The effects of volunteering on the young volunteer. *Journal of Primary Prevention*, 17(2): 231–258.
- Mouratidou, K., Goutza, S., Chatzopoulos, D. (2007). Physical education and moral development: An intervention programme to promote moral reasoning through physical education in high school students. *European Physical Education Review*, 13(1): 41–56.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- Petitpas, A.J., Cornelius, A.E., Van Raalte, J.L., Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19(1): 63–80.
- Power, F.C., Higgins, A., Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Power, F.C., Higgins-D'Allessandro (2005). Character, responsibility, and the moral self, w: D.K. Lapsely, F.C. Power (red.), *Character psychology and education*. South Bend, IN: University of Notre Dame Press.
- Proios, M., Proios, M.C., Siatras, T., Patmanoglou, S. (2015). Students' perceived behaviors at school: a relation between behaviors in physical education lessons and the classroom. *Journal of Human Sport and Exercise*, 10(1): 113–125.

- Putnam Tong, R. (2002). *Mysł feministyczna. Wprowadzenie*. Warszawa.
- Raths, L.E., Harmin, M., Simon, S.B. (1966). *Values and Teaching*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company and A. Bell & Howell company, 1: 978.
- Reimer, J. (1989). The Just Community approach: democracy in a communitarian mode. *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*.
- Rest, J.R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger.
- Rogers, C.R. (1961/2018). *O stawaniu się osobą*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Rogers, C.R. (1975). *Person to Person: The Problem of Being Human*. New York: Souvenir Press.
- Rorty, R. (1993), Edukacja i wyzwanie postnowoczesności, w: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ross, S. (1989). Locus of responsibility: Ethical behavior in sport. *International Journal of Physical Education*, 26(4): 19–22.
- Schaps, E., Solomon, D. (1990). Schools and classrooms as caring communities. *Educational Leadership*, 48(3): 38–42.
- Siedentop, D.L., Hastie, P., Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education*. Human Kinetics.
- Snarey J., Samuelson P. (2008), Moral Education in the Cognitive Developmental Tradition: Lawrence Kohlberg's Revolutionary Ideas, (w:) L.P. Nucii, D. Narvaez (red.), *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge: 53–79.
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the Child Development Project. *Social Psychology of Education*, 4: 3–51.
- Teven, J.J. (2007). Teacher caring and classroom behavior: Relationships with student affect and perceptions of teacher competence and trustworthiness. *Communication Quarterly*, 55(4): 433–450.
- Teven, J.J., Hanson, T.L. (2004). The impact of teacher immediacy and perceived caring on teacher competence and trustworthiness. *Communication Quarterly*, 52(1): 39–53.
- Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Development Science*, 6: 202–211.
- Torney-Purta, J, Lopez, S.V. (2006). Developing citizenship competencies from kindergarten through grade 12: A background paper for policymakers and educators. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Trempała, J., Czyżowska, D. (2002). Rozwój moralny, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN: 106–130.
- Ślęczek-Czakon, D. (1994). Etyka Davida Hume'a: założenia, wnioski, możliwości interpretacyjne. *Folia Philosophica*, 12: 125–142.
- Wandzilak, T. (1985). Values development through physical education and athletics. *Quest*, 37(2): 176–185.

- Wandzilak, T., Carroll, T., Ansorge, C.J. (1988). Values development through physical activity: Promoting sportsmanlike behaviors, perceptions, and moral reasoning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(1): 13–22.
- Żylicz, P.O. (1995). Problematyka moralna w psychologii humanistycznej. *Roczniki Filozoficzne*, XLIII, 4: 75–88.