

Mgr Natalia Czyżowska
*Doktorantka w Instytucie Psychologii
Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie
pracownik Katedry Psychologii
Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie*

Dr hab. Dorota Czyżowska
*Instytut Psychologii
Uniwersytet Jagielloński
Kraków*

Edukacja moralna czyli o sposobach wspierania rozwoju moralnego uczniów

Abstract:

Moral education or methods of stimulating moral development of students

The aim of this article is to pay attention to a problem of moral education and indicate why it is so important and how teacher and other school staff can stimulate moral development of their students. We describe two main contemporary approaches to moral development: cognitive – developmental approach initiated by J. Piaget and developed by L. Kohlberg and character education inspired by E. Durkheim. Some examples of school programs are given. We also analyze the study results of moral education efficiency.

Wprowadzenie

Zdecydowana większość rodziców pragnie wychować swoje dzieci na osoby posiadające silny kompas moralny, które w trudnych i krytycznych sytuacjach będą w stanie postępować słusznie i kierować się właściwymi powodami, nawet jeśli będą miały inklinacje do zachowania się w inny sposób (Lapsley, 2008). W badaniach przeprowadzonych przez CBOS w 2009 roku respondenci mieli wskazać jakie cechy chcieliby widzieć u dzieci w przyszłości. Najwięcej ankietowanych (64% wskazań) uznało za szczególnie ważne, aby dzieci kiedy dorosną postępowały moralnie. Uznano to za ważniejsze od umiejętności walki o swoje prawa czy stawiania sobie ambitnych celów życiowych. Formacja moralna dzieci jest również jednym z podstawowych celów formalnej edukacji (Goodlad, 1992; McClellan, 1999). Co więcej, rodzice mają nadzieję, iż szkoła będzie kształtowała w dzieciach postawy moralne. Z badań przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych wynika, iż społeczeństwo oczekuje, że szkoła będzie miejscem wspierającym kształtowanie w dzieciach takich

wartości jak uczciwość (97%) czy szacunek dla innych (94%) (Public Agenda, 1994). Podobne oczekiwania obecne są również w polskim społeczeństwie. Ankietowani pytani o to, jakie ich zdaniem zadania, oprócz przekazywania wiedzy, powinna realizować szkoła na pierwszym miejscu wskazali „wychowywanie na uczciwych, dobrych ludzi, uczenie co jest dobre, a co złe” – 80% badanych uznało to za bardzo ważne, a 18% za raczej ważne zadanie (OBOP, 1998). Zdajemy sobie sprawę z tego, że aby społeczeństwo mogło się prawdziwie rozwijać potrzebuje obywateli, którzy będą dbali o wspólne dobro oraz interesy słabszych i, że żadne, nawet najbardziej twarde i przejrzyste prawo nie jest w stanie „zmusić” obywateli do postępowania w sposób moralny i przyzwoity (Althof, Berkowitz, 2006). Dostrzega się, więc potrzebę wspierania rozwoju moralnego dzieci. Jednak wydaje się, że o ile wiele miejsca poświęca się na dyskusję nad programami nauczania, treściami, które powinny być w nich zwarte oraz poziomem edukacji, o tyle o kwestiach związanych z szeroko pojętą edukacją moralną mówi się dużo rzadziej. Jest to w pewien sposób niepokojące, jeśli weźmiemy pod uwagę, iż bez względu na to czy kwestie związane z moralnością są przedmiotem głębszej refleksji w danym środowisku szkolnym czy też nie, to i tak dochodzi do przekazywania uczniom pewnych wzorców związanych z moralnością. „Uczenie się” moralności w szkole wynika między innymi z tego w jaki sposób nauczyciele organizują swoją pracę, reagują na zachowania uczniów, posługują się karami, egzekwują dyscyplinę etc. Pewne postawy moralne są możliwie do wychwycenia w prawie każdej interakcji pomiędzy nauczycielami a uczniami (Chaudhary, Dagar, Sabharwal i in., 2017).

1. Dojrzałość moralna

Głównym celem edukacji moralnej jest stymulowanie rozwoju moralnego uczniów i kształtowanie w nich postaw szacunku względem innych ludzi oraz określonych wartości, co w przyszłości ma pozwolić im stać się jednostkami dojrzałymi pod względem moralnym. Z racji tego, iż dojrzałość moralna jest czymś więcej niż sama wiedza dotycząca tego co jest słuszne, w raporcie z panelu ASCD (*Association for Supervision and Curriculum Development*) poświęconemu edukacji moralnej i zatytułowanemu „Edukacja moralna w życiu szkoły” (*Moral Education in the Life of the School*) (1988) eksperci wyróżnili sześć głównych charakterystyk, które powinna posiadać osoba dojrzała moralnie:

1) *szacunek dla ludzkiej godności* (zawiera on w sobie: poszanowanie wartości i praw wszystkich ludzi; unikanie oszustwa i nieuczciwości; promowanie stanowiska, iż wszyscy ludzie są równi; poszanowanie wolności sumienia; współpracę z osobami o odmiennych punktach widzenia; powstrzymywanie się od uprzedzeń);

2) *troska o dobro innych* (zawiera ona w sobie: świadomość tego, iż ludzie są od siebie współzależni; troskę o dobro kraju; dążenie do sprawiedliwości społecznej; czerpanie przyjemności z pomagania innym oraz pomaganie innym w osiągnięciu dojrzałości moralnej);

3) *integracja indywidualnych interesów i zobowiązań społecznych* (zawiera ona w sobie: angażowanie się w życie społeczne; sprawiedliwy podział pracy w danej społeczności; wywiązywanie się ze zobowiązań; rozwijanie samooceny poprzez relacje z innymi osobami);

4) *integralność* (obejmuje ona: przywiązywanie wagi do staranności; opowiadanie się po stronie zasad moralnych; wykazywanie się odwagą moralną; wiedzę dotyczącą tego kiedy należy iść na kompromis, a kiedy stanąć do konfrontacji; przyjmowanie odpowiedzialności za własne wybory);

5) *refleksja nad wyborami moralnymi* (obejmuje ona: dostrzeganie problemów moralnych w konkretnych sytuacjach; stosowanie zasad moralnych przy wydawaniu sądów/formułowaniu ocen moralnych; zastanawianie się nad konsekwencjami podejmowanych decyzji; poszukiwanie informacji dotyczących ważnych problemów moralnych w swojej społeczności i na świecie);

6) *szukanie pokojowych rozwiązań konfliktów* (zawiera ono w sobie: dążenie do sprawiedliwego rozwiązania konfliktów osobistych i społecznych; unikanie agresji fizycznej i słownej; uważne słuchanie innych; zachęcanie innych do komunikacji; działanie na rzecz pokoju).

Przedstawione powyżej charakterystyki stanowią pewną uogólnioną propozycję, która może posłużyć jako punkt odniesienia przy planowaniu oddziaływań w ramach szeroko pojętej edukacji moralnej. Należy jednak podkreślić, iż w ramach edukacji moralnej możemy wyróżnić co najmniej kilka podejść, które różnią się między sobą między innymi tym jak rozumiane jest samo pojęcie moralności, a co za tym idzie i dojrzałości moralnej. Należy dodać, iż z racji wagi problemu jakim jest określenie co stanowi o istocie osoby moralnej, na przestrzeni kolejnych dziesięcioleci podejmowano liczne próby odpowiedzi na to pytanie, co znajduje swoje odzwierciedlenie w zróżnicowanych propozycjach teoretycznych.

W niedawnej pracy przeglądowej poświęconej analizie badań dotyczących edukacji moralnej na przestrzeni ostatnich 40 lat, zauważono, iż prawie wszystkie dominujące tradycje psychologiczne ustosunkowują się w jakiś sposób do tej kwestii (Lee, Taylor, 2013).

2. Podejścia w edukacji moralnej

Przyjmuje się, że współcześnie dwa główne sposoby pojmowania edukacji moralnej mają swoje źródła w koncepcjach Jeana Piageta oraz Emilié'a Durkheima. Pierwsze podejście, zazwyczaj określane jako Edukacja Moralna (*Moral Education*), koncentruje się na procesie rozwoju poznawczego i podkreśla rolę jaką w formacji moralnej odgrywa sama jednostka oraz jej środowisko rówieśnicze. Drugie podejście, nazywane Edukacją Charakteru (*Character Education*), skupia się na bezpośrednim przekazywaniu określonych cnót i wzmacnianiu u dzieci tych cech i zachowań, które są pożądane. W przeciwieństwie do pierwszego podejścia odpowiedzialność za formację moralną dzieci spoczywa tutaj przede wszystkim w rękach rodziców, nauczycieli oraz innych autorytetów moralnych (Snarey, Samuelson, 2008). W tym miejscu warto zwrócić uwagę, iż część badaczy zajmujących się problematyką wspierania rozwoju moralnego posługuje się terminem edukacja moralna w szerszym znaczeniu niż to przytoczone powyżej. Mianem edukacji moralnej określają oni wszelkie działania mające na celu przybliżanie dzieciom świata norm i wartości i w tym ujęciu edukacja charakteru jest obok dziedzictwa kulturowego (*cultural heritage*) czy edukacji dla pokoju (*peace education*) jednym z możliwych podejść obecnych w edukacji moralnej (Joseph, Efron, 2005).

2.1. Podejście poznawczo-rozwojowe

Podejście poznawczo-rozwojowe zapoczątkowane przez J. Piageta (1932, 1947) podkreśla znaczenie procesów poznawczych dziecka, które pozwalają mu na tworzenie i organizowanie struktury myśli i działania. Dziecko jest tutaj postrzegane jako „moralny filozof”, który bierze aktywny udział w konstruowaniu sposobów myślenia o tym co dobre i złe. W toku rozwoju dzięki interakcjom z otoczeniem jednostka jest w stanie dokonywać coraz bardziej użytecznych i złożonych operacji poznawczych. Piaget wyróżnił dwa typy rozumowania moralnego - moralność heteronomiczną i moralność autonomiczną – które różnią się między sobą

odmiennym sposobem pojmowania takich kwestii jak szacunek, uczciwość czy kara. Rozwój moralny rozumiany jest tutaj jako przechodzenie od moralności heteronomicznej, w której dominuje podporządkowywanie się autorytetom i przekazywanym przez nie zasadom ze względu na obawę przed karą, do moralności autonomicznej, która oparta jest na wzajemnym szacunku, równości i uczciwości rozumianej jako przestrzeganie wspólnie ustalonych zasad, które równocześnie stają się zasadami samej jednostki. Piaget uważał, że wychowawcy mogą promować rozwój dojrzałego rozumowania moralnego, rozmawiając z dziećmi jako równorzędnymi partnerami i pozwalając im w ten sposób współuczestniczyć w procesie poszukiwania wiedzy. Warto jednak pamiętać, że zdaniem Piageta rolę szczególną w rozwoju moralnym dzieci odgrywa grupa rówieśnicza i zdobywane tam doświadczenia. Relacje rówieśnicze oparte na wzajemnym szacunku i równości w znacznym stopniu przyczyniają się do przechodzenia w kierunku autonomii moralnej. Jednym z czołowych przedstawicieli podejścia poznawczo – rozwojowego, który czerpiąc z idei Piageta stworzył własną koncepcję rozwoju moralnego, był Lawrence Kohlberg. Kohlberg (1976, 1981, 1984) w swojej teorii również zakładał, iż rozwój rozumowania moralnego przechodzi przez niezmienną sekwencję kolejnych stadiów ku coraz lepszemu rozumieniu tego co słuszne i sprawiedliwe. Był on zdania, że celem wychowawców i pedagogów powinno być stwarzanie warunków, które będą wspierały naturalny postęp osądu moralnego poprzez dostarczanie uczniom bogatych etycznie i stymulujących doświadczeń edukacyjnych (Kohlberg, Meyer, 1972). Kohlberg wraz ze swoimi współpracownikami przedstawił kilka pomysłów dotyczących tego w jaki sposób można w szkołach stwarzać takie warunki, które będą sprzyjały osiąganiu przez uczniów wyższych poziomów rozwoju rozumowania moralnego. Wśród tych propozycji warto wymienić: dyskusje dylematów moralnych oraz wspólnotę sprawiedliwościową (*Just Community*).

Prace nad metodą wykorzystującą dylematy moralne rozpoczęły się od eksperymentu przeprowadzonego przez jednego z doktorantów Kohlberga – Mosha Blatta, który przez dwanaście tygodni prezentował w klasie kolejne hipotetyczne dylematy moralne, zachęcając uczniów do dyskusji nad nimi, ale równocześnie pozostawiając im jak najwięcej swobody w jej prowadzeniu (Blatt, Kohlberg, 1975). Blatt rozpoczynał dyskusję, opowiadając na przykład historię pana Jonesa, którego syn został poważnie ranny i który chciał jak najszybciej zawieźć go do szpitala. Pan Jones nie posiadał jednak samochodu, więc podszedł do nieznanego, opowiedział mu o swojej sytuacji i poprosił o pożyczenie samochodu. Kiedy nieznamy

odmówił, tłumacząc, że musi dotrzeć na ważne spotkanie, pan Jones odebrał mu samochód siłą. Następnie padało pytanie czy bohater historii powinien był postąpić w taki sposób (Craine, 1985). Badania wykazały, iż u jednej trzeciej uczniów, biorących udział w dyskusjach nad dylematami, w przeciągu roku zaobserwowano przesunięcie się na wyższy poziom rozwoju rozumowania moralnego. Metoda dyskusji dylematów była w dalszym ciągu rozwijana przez Kohlberga i jego współpracowników, który wdrażali ją jako element programu szkolnego w ramach zajęć z zakresu nauk humanistycznych (np. zajęcia z literatury) i społecznych (np. lekcje historii). Stworzone zostały wskazówki dla nauczycieli w jaki sposób należy prowadzić dyskusje oraz jakie pytania warto zadawać w trakcie ich trwania (Fenton, Kohlber, 1976; Kohlberg, Lickona, 1987). Pytanie zadawane w trakcie dyskusji miały na celu przede wszystkim uzyskanie odpowiedzi dotyczących tego jak przebiegało rozumowanie uczniów i dlaczego zajmowali oni określone stanowisko, ale również doprecyzowanie co uczniowie rozumieją pod takimi pojęciami jak np. „sprawiedliwość”. Zachęcano także uczniów, aby własnymi słowami próbowali opowiedzieć o tym jak rozumieją stanowisko prezentowane przez inne osoby w klasie oraz, aby odnosili się do ich wypowiedzi, próbując przyjąć ich perspektywę. Zwracano również uwagę, iż korzystne dla przebiegu dyskusji może być zadawanie pytań odwołujących się do metody sokratycznej np. „czy łamanie prawa zawsze jest czymś złym?”; „co by się stało gdyby wszyscy łamali prawo, kiedy mieliby na to ochotę?” (Snarey, Samuelson, 2008). Wyniki przeprowadzonej metaanalizy, która objęła 55 różnych badań, wskazują, iż programy edukacji moralnej oparte o dyskusje dylematów przynoszą efekty w zakresie rozwoju moralnego uczestników (Schlaefli, Rest, Thoma, 1985). Jak zwróciła uwagę Ann Higgins (1980) najlepsze interwencje stymulujące rozwój rozumowania moralnego to te, które opierają się na dyskusjach realnych, a nie hipotetycznych, problemów pojawiających się w rodzinie czy klasie szkolnej. Wydaje się więc, że projektując nowe programy warto byłoby wziąć to pod uwagę. Należy dodać, iż obecnie metoda obejmująca dyskusje dylematów moralnych jest w dalszym ciągu obiektem zainteresowania badaczy, którzy w oparciu o nią tworzą autorskie metody edukacji moralnej (Lind, 2013).

Inną propozycją Kohlberga były szkoły oparte na wspólnocie sprawiedliwościowej (*Just Community Schools*). W tym podejściu szkoła jest miejscem, w którym uczniowie mogą swobodnie zastanawiać się nad dylematami moralnymi i współuczestniczyć w podejmowaniu ważnych decyzji. Uczniowie, nauczyciele, jak również pracownicy administracji szkolnej otwarcie dyskutują o problemach, które

są obiektem ich wspólnej troski i tworzą zasady, które przez wszystkie zainteresowane strony postrzegane są jako słuszne i sprawiedliwe. Założenie leżące u podstaw edukacji moralnej wykorzystującej wspólnoty sprawiedliwościowe opiera się na przekonaniu, że uczniowie mogą wpływać na swój własny rozwój moralny poprzez wspólne rozważanie konfliktów moralnych i poszukiwanie ich rozwiązań. Interakcje społeczne oraz dyskusje nad realnymi problemami moralnymi mogą stymulować rozwój osądu moralnego uczniów, gdyż mają oni wtedy możliwość doprecyzowywania oraz przekształcania własnych sądów moralnych poprzez słuchanie i odpowiadanie na inne punkty widzenia (Joseph, Efron, 2005). Kohlberg założył pierwszą szkołę opartą na wspólnocie sprawiedliwościowej w 1974 roku. W tym samym czasie w Cambridge (miasto w stanie Massachusetts) pojawił się pomysł stworzenia alternatywnej szkoły i Kohlberg został zaproszony do uczestniczenia w tym procesie jako konsultant. W projektowaniu szkoły wzięli również udział uczniowie, rodzice oraz nauczyciele i w efekcie powstała placówka oparta o następujące zasady (Power, Higgins, & Kohlberg, 1989, str. 64 za: Snarey, Samuelson, 2008):

1) Szkoła będzie zarządzana w oparciu o zasady demokracji bezpośredniej. Wszystkie problemy będą omawiane na cotygodniowych spotkaniach społeczności podczas których każdy z uczestników (zarówno uczniów jak i nauczycieli) będzie miał jeden głos.

2) Dodatkowo będą istniały stałe komisje, w których będą zasiadali uczniowie, nauczyciele i rodzice.

3) Zostanie zawarta umowa pomiędzy członkami społeczności szkolnej, która będzie określała prawa i obowiązki wszystkich jej członków.

4) Uczniowie i nauczyciele będą mieli takie same podstawowe prawa, w tym: wolność słowa; szacunek dla innych oraz wolność od doznawania krzywd fizycznych i słownych.

Cotygodniowe spotkania całej społeczności, poprzedzone spotkaniami stałych komisji (grup doradczych) stanowiły przestrzeń dla wymiany poglądów, dyskusji nad moralnymi dylematami oraz budowania wspólnoty. Pozwalało to uczniom na osiągnięcie poczucia wspólnotowej solidarności i tworzenie w szkole „moralnej atmosfery” poprzez praktykę demokratycznego zarządzania, która obejmuje nie tylko wspólne podejmowanie decyzji, które postrzegane są jako sprawiedliwe, ale również wdrażanie ich w życie, oraz jeśli pojawi się taka konieczność, ich modyfikację. Szkoły oparte o wspólnotę sprawiedliwością funkcjonują obecnie np.

w Nowym Yorku (Pablo Neruda Academy for Architecture and World Studies oraz Scarsdale Alternative School). Obie wymienione szkoły średnie kładą nacisk na przedkładanie współpracy ponad rywalizację, dyskusję dylematów moralnych w rzeczywistych sytuacjach i znajdowanie równowagi pomiędzy potrzebami jednostek a całej społeczności. W szkołach odbywają się wspólne spotkania, na których podejmowane są decyzje dotyczące polityki szkoły, funkcjonują gremia rozwiązujące spory zarówno pomiędzy uczniami jak i uczniami i nauczycielami oraz grupy doradcze, które omawiają aktualne problemy i ustalają program kolejnych zebrań społeczności szkolnej (Joseph, Efron, 2005).

2.2. Edukacja charakteru

Centralną kwestią w podejściu prezentowanym przez E. Durkheima (1925) jest socjalizacja grupowa czy też transmisja kulturowa, czyli proces w którym jednostka uczy się norm społecznych i oczekiwań dotyczących tego co powinna myśleć i czuć oraz w jaki sposób postępować w określonych sytuacjach poprzez otrzymywane instrukcje i wyjaśnienia, dostępne wzory do naśladowania oraz informacje zwrotne pochodzące od grupy. Durkheim wyróżnił trzy elementy moralności, które równocześnie należy traktować jako trzy główne cele edukacji moralnej: *dyscyplinę* (obejmującą spójne i konsekwentne zachowanie oraz szacunek dla norm społecznych - warto zauważyć, iż nie ma ona charakteru ograniczającego, spełnia raczej funkcję „uwalniającą” poprzez to, iż jednostka nie musi w każdej sytuacji samodzielnie szukać rozwiązania, zaczynając niejako od zera), *przywiązanie do grup społecznych* (gdyż egoistyczne działania mające służyć tylko i wyłącznie jednostce nie są postrzegane jako moralne) oraz *autonomię* (która pociąga za sobą osobistą decyzję oraz świadomość konsekwencji wiążących się z różnymi kierunkami podejmowanych działań). Chociaż niektórzy wskazują prace Durkheima jako główne źródło inspiracji dla edukacji charakteru (Snarey, Samuelson, 2008), to warto podkreślić, iż termin ten, podobnie jak edukacja moralna, stosowany jest w różnych kontekstach i miewa nieco odmienne znaczenie. Część badaczy podkreśla, iż termin *edukacja charakteru* stosowany był głównie w Stanach Zjednoczonych i jest on znacznie straszny niż pojęcie *edukacji moralnej*. Problematyka edukacji charakteru była tam przedmiotem zainteresowania od końca XIX wieku, jak również przez kolejne cztery dekady XX wieku. Wtedy pojmowana była ona przede wszystkim jako wpajanie dzieciom pożądanym nawyków (McClellan, 1999). John Dewey (1922)

definiował charakter jako wzajemne przenikanie się nawyków oraz efekt konsekwencji działań podejmowanych w oparciu o te nawyki. Współcześnie jednak w edukacji charakteru można znaleźć również podejścia odwołujące się np. do Arystotelesa oraz wskazywanych przez niego cnót, których posiadanie ma umożliwić jednostce dobre życie (Kristjánsson, 2015).

Choć nie istnieje jeden ogólny sposób postępowania wydaje się, iż można wskazać kilka zasad efektywnej edukacji charakteru. Przede wszystkim u podłoża edukacji charakteru leży przekonanie, iż istnieją pewne, podzielane przez większość ludzi, fundamentalne wartości etyczne takie jak: troska, uczciwość, odpowiedzialność i szacunek, które stanowią podstawę dobrego charakteru. Szkoła zaangażowana w edukację charakteru powinna nazywać te wartości wprost, dyskutować o nich, promować je wśród uczniów, definiować je w kategoriach zachowań, które mogą być obserwowane w życiu szkoły oraz nagradzać ich przejawy. Należy również zaznaczyć, iż programy dotyczące edukacji charakteru powinny zwracać uwagę zarówno na poznawcze, emocjonalne jak i behawioralne aspekty moralności. Dobry charakter obejmuje bowiem nie tylko zrozumienie oraz troskę o podstawowe wartości etyczne, ale również podejmowanie działań zgodnych z tymi wartościami. Najlepszym rozwiązaniem w tym przypadku wydaje się być uczenie poprzez działanie. Aby rozwinąć w sobie dobre cechy charakteru, uczeń potrzebuje wielu różnorodnych doświadczeń związanych z możliwością stosowania promowanych wartości. W trakcie zmagania się z codziennymi wyzwaniem takimi jak: podział pracy w grupie, osiąganie porozumienia w trakcie dyskusji klasowej czy szukanie rozwiązania, które pozwoliłoby na zmniejszenie liczby bójek na boisku szkolnym uczniowie mogą rozwijać praktyczne rozumienie uczciwości, współpracy czy szacunku. Odpowiednio ukierunkowane, wielokrotne doświadczanie tego typu sytuacji pozwala uczniom wypracowywać pewne nawyki, które związane są ze wspomnianym wcześniej behawioralnym aspektem moralności. Badacze zajmujący się edukacją charakteru zwracają także uwagę, iż cały personel szkolny - od nauczycieli, przez pracowników administracyjnych aż po osoby sprząające - musi być zaangażowany w proces kształtowania charakteru uczniów, gdyż wszystkie te osoby powinny swoim zachowaniem w codziennych sytuacjach modelować podstawowe wartości. Te same wartości, które stanowią podstawę funkcjonowania uczniów w społeczności szkolnej muszą obowiązywać wszystkich pracowników szkoły. Jeśli bowiem oni nie mieliby okazji na co dzień doświadczać wzajemnego szacunku, uczciwego traktowania oraz harmonijnej współpracy, to jest mało

prawdopodobne, że zaangażują się oni w przekazywanie tych wartości uczniom. Szkoła powinna również cyklicznie przeprowadzać ewaluację prowadzonych przez siebie działań, zadając sobie pytania: jakie pozytywne, budujące charakter doświadczenia zapewnia swoim uczniom; jakie negatywne doświadczenia w obszarze moralności są aktualnie udziałem uczniów, czy są jakieś problemy, których nie udało się do tej pory rozwiązać (np. przypadki przemocy rówieśniczej; ściągania czy też traktowanie uczniów z wyższością przez personel szkoły); czy procedury/zasady obowiązujące w szkole nie są w jakiś sposób sprzeczne z promowanymi wartościami, czy i jakie budujące charakter doświadczenia, które do tej pory nie były obecne w życiu szkoły można by wprowadzić (np. stworzenie uczniom możliwości interakcji z osobami z innych kultur) (Lickona, Schaps, Lewis, 2002).

Jedna z nowojorskich szkół wzmacnia pozytywne cechy charakteru u dzieci poprzez wychwytywanie u poszczególnych uczniów zachowań, które są oznakami dobrego charakteru, a następnie umieszczanie nazwisk tych osób na tablicy tak, aby cała społeczność szkolna mogła je zobaczyć. W każdy piątek osoby, których nazwiska znalazły się na tablicy mogą odebrać nagrodę (Joseph, Efron, 2005). Jak pokazują badania programy związane z edukacją charakteru implementowane w odpowiedni sposób, które kładą bezpośredni nacisk na etykę oraz rozwój kompetencji emocjonalnych i społecznych przynoszą satysfakcjonujące efekty (Berkowitz, Bier, 2007).

Podsumowanie

Przedstawione propozycje oddziaływań mających na celu stymulację rozwoju moralnego oraz kształtowanie w uczniach szacunku do podstawowych wartości nie są jedynymi możliwymi drogami, które szkoła może wybrać, pragnąc zadbać o moralne wychowanie uczniów. Nie są one również pozbawione wad. W przypadku podejścia poznawczo-rozwojowego zwraca się uwagę na to, iż proponowane rozwiązania dobrze sprawdzają się jedynie w mniejszych placówkach edukacyjnych, a dodatkowo ich implementacja jest dość kosztowna i czasochłonna. Przeciwnicy edukacji charakteru często podkreślają natomiast, iż metoda ta związana jest z nadmierną indoktrynacją, uczy ona dzieci przede wszystkim podporządkowywania się regułom i niejednokrotnie myli „dobre zachowanie” z „dobrym charakterem” (Kohn, 1997). Wydaje się jednak, iż kluczowe jest samo uświadomienie sobie, iż edukacja moralna powinna być obecna w środowisku szkolnym, gdyż dopiero to pozwoli na

poszukiwanie rozwiązań, które byłyby odpowiednie dla danej placówki. Nie ma również przeciwwskazań, aby łączyć różne podejścia i wykorzystywać z nich te elementy, które wydają się szczególnie wartościowe, ważne i możliwe do zrealizowania w określonych szkolnych warunkach. Ważne jest natomiast, aby dostrzegać potrzebę wspierania rozwoju moralnego uczniów i pamiętać o tym, że środowisko szkolne kształtuje w nich pewne postawy nawet wtedy, kiedy nie robi tego w sposób świadomy i zaplanowany.

Ukryte programy (ang. *hidden curriculum*) mają niejednokrotnie większy wpływ na to jakimi osobami stają się wychowankowie, aniżeli programy deklarowane i zapisywane w szkolnych dokumentach. Docenienie edukacji moralnej i świadome jej realizowanie w szkołach ma ogromne znaczenie zarówno dla jednostki i jej rozwoju moralnego jak również dla społeczeństwa. Wszak o jakości życia społecznego w znacznym stopniu decyduje to na ile członkowie danej społeczności są gotowi do działania na rzecz wspólnego dobra oraz przestrzegania norm i zasad rządzących życiem społecznym.

Bibliografia:

- 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.
- Association for Supervision and Curriculum Development (1988), *Moral Education in the Life of the School. A Report from the ASCD Panel on Moral Education*.
- Berkowitz M. W., Bier M. C (2007), What works in character education, *Journal of Research in Character Education*, 5(1), 29 – 48.
- 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.
- Centrum Badania Opinii Społecznych (2009), *Opinie Polaków o wychowaniu i roli szkół w procesie wychowawczym, Komunikat z badań BS/121/2009*.
- Chaudhary S. V. S, Dagar B. S. Sabharwal, Nirwal, Singh I. V. (2017), Unit-16 Models of Moral Education, *Block-4 Value Oriented Education*.
- Crain W. C. (1985), *Theories of Development: concepts and applications*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Durkheim E. (1925), *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education*, New York: Free Press.
- Fenton, E., Kohlberg, L. (1976), *Teacher training in values education*, New York: Guidance Associates.
- Goodlad J. (1992), The moral dimensions of schooling and teacher education, *Journal of Moral Education*, 21 (2), 87–98.

- Higgins, A. (1980), Research and measurement issues in moral educational interventions, (w:) *Moral education: A first generation of research and development*, R. Mosher (red.), (92–107), New York: Praeger.
- Jospeh P. B., Efron S. (2005), Seven Worlds of Moral Education, *Phi Delta Kappan*, 86(7), 525 – 533.
- Kristjánsson K. (2015), *Aristotelian character education*, London: Routledge.
- Kohlberg L. (1976), Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach, (w:) *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues*, T. Lickona (red.), (31–53), New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohlberg, L. (1981), *Essays on moral development: Vol. 1, The philosophy of moral development: the nature and validity of moral stages*, San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984), *Essays on moral development: Vol. 2, The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*, San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg L., Mayer R. (1972), Development as the aim of education, *Harvard Educational Review*, 42(4), 449–496.
- Kohlberg L., Lickona, T. (1987), Moral discussion and the class meeting, (w:) *Programs of early education: The constructivist view*, R. DeVries, L. Kohlberg (red.), (143–181), New York: Longman.
- Kohn A. (1997), How Not to Teach Values: A Critical Look at Character Education, *Phi Delta Kappan*, 436.
- Lapsley D. K. (2008), Moral Self-Identity as the Aim of Education, (w:) *Handbook of Moral and Character Education*, L. P. Nucci, D. Narvaez (red.), (30 – 52), New York: Routledge.
- Lee C. M., Taylor M. J. (2013), Moral education trends over 40 years: A content analysis of the *Journal of Moral Education* (1971–2011), *Journal of Moral Education*, 42(4), 399– 429.
- Lickona T., Schaps E., Lewis C. (2002), Eleven Principles of Effective Character Education, *Special Topics, General*. 50.
- Lind G. (2013), Edukacja moralna. Teoria dwuaspektowa, *PRINCIPIA LVII-LVIII*, 41–56.
- McClellan, B. W. (1999), *Moral education in America: Schools and the shape of character from colonial times to the present*. New York: Teachers College Press.
- Ośrodek Badań Opinii Publicznej (1998), *Ocena możliwości kształcenia i opinie o zadaniach szkoły na początku nowego roku szkolnego sondaż z 8-17.08.1998 r.*, Warszawa.
- Piaget J. (1932), *The moral judgment of the child*, New York: Free Press.
- Piaget, J. (1947), *The psychology of intelligence*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Power F. C., Higgins A., Kohlberg L. (1989), *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*, New York: Columbia University Press.
- Public Agenda (1994), *First things first: What Americans expect from public schools*. <http://www.publicagenda.org>.
- Schlaefli A., Rest J., Thoma S. (1985), Does moral education improve moral judgment?: A meta-analysis of intervention studies using the Defining Issues Test, *Review of Educational Research*, 55, 319–352.

Snarey J., Samuelson P. (2008), Moral Education in the Cognitive Developmental Tradition: Lawrence Kohlberg's Revolutionary Ideas, (w:) *Handbook of Moral and Character Education*, L. P. Nucci, D. Narvaez (red.), (53–79), New York: Routledge.