

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

DARIUSZ STĘPKOWSKI

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Warszawa

WANDA KAMIŃSKA

Warszawa

Forum Pedagogiczne
2016/2 cz. 1

Wpłynęło: 2.01.2016

Zatwierdzono do druku: 24.05.2016

DOI: 10.21697/fp.2016.2.08

WYCHOWANIE MORALNE CZY NAUCZANIE MORALNO- -ETYCZNE? ROZWAŻANIE O ZADANIACH OŚWIATY PUBLICZNEJ

Streszczenie: W prezentowanym tekście autorzy zastanawiają się nad zadaniami oświaty publicznej w zakresie edukacji moralnej. Szukają rozstrzygnięcia dylematu między domowym wychowaniem moralnym a szkolnym nauczaniem moralno-etycznym. W ich rozważaniach kluczową rolę odgrywa usytuowanie edukacji moralnej w sferze publicznej i koncepcja nauczania wychowującego J.F. Herbarta. Na tym tle analizują teoretyczne wskazania dotyczące prowadzenia lekcji etyki w gimnazjum.

Słowa kluczowe: edukacja moralna, wychowanie, nauczanie, lekcje etyki.

W niniejszym artykule chcemy rozważyć kwestię zawartą w tytule i wskazać kierunek, w którym naszym zdaniem należy poszukiwać jej rozstrzygnięcia. Oczywiście nasze spojrzenie nie zawęży się tylko do państwowych placówek oświatowych, lecz obejmuje również te prowadzone przez podmioty niepaństwowe. Za pomocą zwrotu „oświata publiczna” chcemy wskazać na społeczny mandat, jaki mają do wypełnienia instytucje oświatowe niezależnie od tego, przez jakie organy są prowadzone.

Szukając odpowiedzi na tytułowe pytanie, zaprezentujemy nasze przemyślenia w czterech punktach. Najpierw odwołamy się do – jak nam się wydaje – wciąż żywej starogreckiej tradycji myślenia o edukacji, zgodnie z którą wychowanie prywatne (rodzinne) i wychowanie państwowe (oświata publiczna) stanowią odrębne obszary działania pedagogicznego. W drugim punkcie przedstawimy Herbartowską ideę nauczania przez wychowanie, inaczej mówiąc, nauczania wychowującego, jako próbę pogodzenia obu tych obszarów. Następnie zostaną zrekonstruowane trzy typy nauczania etyki, które dominują w polskich gimnazjach. Na tej podstawie w czwartym punkcie sformułujemy kilka postulatów odnośnie do wychowania moralnego i nauczania moralno-etycznego w warunkach szkolnych.

Interes prywatny czy publiczny?

Wbrew pozorom kwestie tego, czy trzeba podejmować jakiegokolwiek działania pedagogiczne w zakresie moralności, czy też nie, i kto właściwie jest za nie odpowiedzialny, dyskutowane są dopiero od niedawna (Benner i in. 2015, s. 183–189). Korzenie tematu sięgają jednak starożytności greckiej. Wśród utrwalonych na piśmie koncepcji warto zwrócić uwagę na tę opracowaną przez Artystotelesa (Benner 2008a, s. 32–36).

Sprzeciwiając się bierności państwa wobec zadania kształtowania odpowiednich postaw obywateli, autor „Polityki” stwierdza: „Nie ulega [...] żadnej wątpliwości, że prawodawca powinien się zająć w **pierwszym rządzie** [podkr. W.K., D.S.] wychowaniem młodzieży. Jeśli się tak w państwach nie dzieje, to cierpią na tym ustroje, gdyż obywatele muszą być odpowiednio do każdego ustroju wychowani” (Arystoteles 2001, s. 214 [1337a 6–7]). A zatem według Arystotelesa wychowanie powinno być państwowe i zgodne z ustrojem. Odnośnie do tego ostatniego poglądu pisze on następująco: „Każda forma ustroju ma przecież swoisty charakter, który zazwyczaj zapewnia jej trwałość, tudzież stanowi zasadniczo o jej rodzaju, a więc np. cechy demokratyczne [tworzą i utrzymują] demokrację, oligarchiczne oligarchię” (Arystoteles 2001, s. 214 [1337a 9–11]).

Powyższe stwierdzenia nie świadczą bynajmniej o tym, że zamysłem Stagiryty było manipulowanie moralnością obywateli, lecz jej rozwijanie. W *Etyce nikoma-chejskiej* Arystoteles zastanawia się nad fundamentalnym pytaniem, czy w ogóle jest możliwe kształtowanie dzielności etycznej (gr. *arete*). Jego zdaniem dzielność ta nie może być produktem oddziaływania pedagogicznego, lecz tylko i wyłącznie własnych czynów spełnianych przez osoby już w pełni dojrzałe. Tym jednak, co można i właściwie należy zrobić, aby pomóc dorastającemu w osiągnięciu dojrzałości moralnej, jest „za pomocą przyzwyczajenia **przygotować duszę ucznia** [podkr. W.K., D.S.] do odczuwania właściwej radości i nienawiści” (Arystoteles 2000, s. 296 [1179b 27–28])¹. Temu właśnie przygotowaniu ma służyć nauczanie publiczne, które z jednej strony koncentruje się na przekazie podstawowych umiejętności kulturowych, takich jak pisanie, czytanie, liczenie czy sprawności fizyczne, z drugiej natomiast ma wdrażać młodych do obowiązujących w *polis* zachowań i standardów społecznych. Odnośnie do tego ostatniego Artystoteles jest zdania, że „młodzieniec nie jest odpowiednim słuchaczem wykładów nauki o polityce [i etyce – dop. W.K., D.S.]; brakuje mu bowiem doświadczenia w kwestiach życia praktycznego” (Arystoteles 2000, s. 79–80 [1095a 3–5]).

Innym jeszcze, być może ważniejszym powodem absencji kształcenia moralno-etycznego w *curriculum*, jakie zaproponował Arystoteles, było jego przekonanie, że żaden mieszkaniec miasta-państwa nie należy wyłącznie do siebie. Co więcej, w pierwszym rządzie jest on członkiem społeczności obywatelskiej, w której życiu

¹ Oczywiście chodzi tutaj o odczucia moralne spowodowane dobrymi *resp.* złymi czynami.

uczestniczy. Ponieważ cel tego ostatniego utożsamia się z najwyższym dobrem etycznym – szczęśliwością (gr. *eudaimonia*), wszyscy muszą stawiać w swoim życiu na pierwszym miejscu interes polityczny. Ten interes jest czymś znacznie bardziej pierwotnym niż dobro własne. „Państwo bowiem z natury jest pewną wielością, jeśli więc rozwijać się będzie ku coraz większej jedności, to z państwa powstanie rodzina, a z rodziny zaś jednostka” (Arystoteles 2001, s. 45 [1261a 17–19]). Tak więc zasady etyczne trzeba znać i należy ich przestrzegać, nie zastanawiając się zbytnio nad tym, dlaczego są takie, a nie inne. Jeżeli zaś ktoś świadomie nie chce prowadzić życia „cnotliwego” lub z jakichś innych powodów nie jest do tego zdolny (np. wskutek niepełnosprawności intelektualnej), musi zostać do tego przymuszony: „Ludzie bowiem na ogół [...] słuchają nakazów nie wstydu, lecz tylko strachu, a od złych postępów powstrzymuje ich nie to, że przynoszą one hańbę, lecz obawa kary” (Arystoteles 2000, s. 295 [1179b 12–14]).

Zgodnie z tym ujęciem sfera (dzisiaj powiedzielibyśmy) prywatna czy rodzinna znajdowała się poza politycznie zdefiniowaną etycznością. Paradoksalnie jednak Arystoteles stosunki panujące w rodzinie wyjaśnia za pomocą pojęcia zapożyczonego z dziedziny polityki i specyficznego właśnie dla niej, a mianowicie „władza” (gr. *eksousia*). Pełnię władzy w rodzinie powierza on ojcu rodziny (gr. *pater familias*). Uwolnienie spod władzy rodzicielskiej mogło się dokonać tylko przez emancypację (łac. *emancipatio*). To z kolei zmuszało syna do całkowitego podporządkowania się woli ojca, aż ten uzna go za godnego miana człowieka dorosłego. Wydaje się więc, że w starogreckim wychowaniu rodzinnym afirmacyjne przyzwyczajanie odgrywało dominującą rolę i dotyczyło przede wszystkim moralności.

W przedstawionym powyżej, oczywiście bardzo skrótowo, obrazie starożytnej troski o kształtowanie moralności wyraźnie zaznacza się rozpad na dwie sfery: prywatną i państwową. Narzędziem realizacji tej drugiej była edukacja polegająca na mimetycznym przekazie obowiązującej tradycji przez przyzwyczajanie i nauczanie ograniczone do pielęgnowania zastanego *status quo*. Tak rozumiane rodzinne wychowanie moralne i państwowe kształcenie etyczne nie miały w ogóle na celu przygotowania dorastających do krytycznego myślenia i odpowiedzialnego działania (Benner 2008b). I w domu, i w *polis* chodziło bowiem o to samo, a mianowicie o wyrobienie ślepego posłuszeństwa. W czasach już znacznie nam bliższych na to właśnie zwrócił uwagę Jean Jacques Rousseau w swojej słynnej powieści edukacyjnej pt. *Emil* (Rousseau 1955, s. 12–13). Z perspektywy nowożytności brakowało antykowi wyodrębnienia sfery publicznej, która ani nie utożsamia się z władzą polityczną, ani z góry nie wyklucza podejścia do podmiotu działania jako suwerennego sprawcy czynu moralnego. Jednak na ślad takiego właśnie usytuowania edukacji moralnej naprowadzają dalsze nasze rozważania poświęcone ciągle jeszcze tradycji starożytnej.

Przełomem w dychotomicznym traktowaniu domowego wychowania moralnego i państwowego nauczania zasad etycznych była „sprawa” Sokratesa. Jak wiadomo, społeczność ateńska obwiniła go o demoralizowanie młodzieży i nakłanianie jej do

bezbożności. W mowie obronnej Sokrates tłumaczył swoje postępowanie, wskazując na dajmoniona, czyli głos wewnętrzny, który dociera do niego od najmłodszych lat. Głos ten – jak twierdził Sokrates – „ilekroć się zjawia, zawsze mi coś odradza, cokolwiek bym przedsiębrał, a nie doradza mi nigdy” (Platon 1999, s. 570 [31d 3–5]).

Wyrażone tutaj kryterium moralności – indywidualne sumienie – pozwala w nowym świetle ocenić zasadność separowania sfery prywatnej i państwowej. Głos Sokratejskiego dajmoniona dotyczy w jednakowym stopniu czynów wynikających z interesu prywatnego, jak i państwowego. Wobec tego zaciera się rozdział między życiem rodzinnym a życiem państwowym. W powstającej przestrzeni da się zauważyć to, co nowożytność określa mianem „publiczne”. Dowodem tego jest argument, za pomocą którego Sokrates odpiera zarzut demoralizowania młodzieży. Mówi on: „Ja nie byłem nigdy niczym nauczycielem” (Platon 1999, s. 572 [33a 5]). Zdanie to oznacza, że ateński mędrzec nie tylko nie rościł sobie pretensji do pełnienia państwowej funkcji nauczyciela, lecz również to, że ćwicząc się ze swoimi rozmówcami w myśleniu, nie naruszał granicy etyczności wyznaczonej przez nauczanie państwowe. W taki sam sposób dążył również do odparcia drugiego zarzutu i wykazania jego bezpodstawności. Bezbożność, o którą go posądzano, miała polegać na publicznym wyrażaniu wątpliwości co do istnienia bóstw i ich wszechmocy (jak wiadomo, ich rolą było strzeżenie etycznego porządku *polis*). Oskarżony zbija to posądzenie wskazaniem na głos dajmoniona, którego nie mógł nie posłuchać. Posłuszeństwo owemu głosowi leży jednak poza sferą państwową i w tym sensie nie podlega normom prawnym oraz zwyczajom religijnym obowiązującym we wspólnocie państwowej.

Jak wiemy, Sokrates został skazany na śmierć. Wyrok ten świadczy o tym, że Ateńczycy nie przyjęli jego argumentacji – głos sumienia i posłuszeństwo mu uznali za interes prywatny, natomiast działalność na ulicach Aten za czynności nauczycielskie, czyli interes państwowy, w którym obowiązuje bezwzględne podporządkowanie się etyczności. Było to zgodne z opisanym powyżej dychotomicznym rozdziałem sfer życia rodzinnego i państwowego. Należy zwrócić uwagę, że nieuznanie głosu dajmoniona było podyktowane nie tylko względami politycznymi, lecz również pedagogicznymi. Jak bowiem można nauczyć słuchania, co ów głos mówi (jeżeli oczywiście założymy, że w ogóle istnieje)? Czy i jak wchodzić z nim w dyskusję oraz dlaczego należy spełniać jego nakazy? Oto przykładowe pytania, na które starożytne nauczanie nie było w stanie odpowiedzieć. Bez wątplienia natrafiamy w tym miejscu na granicę starogreckiej *paidei*, na którą na początku minionego stulecia zwrócił uwagę Martin Heidegger (Sosnowska 2015, s. 22–64). Granica ta wynika nie tylko z jej charakteru ontologicznego, lecz również „konserwatywnego”. Przypomnijmy, że kształcenie w *polis* było odpowiedzialne za wdrażanie młodego pokolenia do zastanej rzeczywistości, a nie za jej innowacyjne modyfikowanie.

Naszym zdaniem w świetle zaprezentowanej powyżej „sprawy” Sokratesa pod znakiem zapytania staje edukacja moralna, w której radykalnie oddziela się sferę prywatną i państwową. W związku z tym rodzi się pytanie: Czy i w jaki sposób da

się połączyć obie te przestrzenie działania pedagogicznego? Pomocą w rozwiązaniu tego problemu jest koncepcja nauczania wychowującego, autorstwa Johanna F. Herbarta. Aspektem, pod kątem którego prześledzimy tę wciąż aktualną teorię, będzie zależność między wychowaniem i kształceniem.

Kształcić czy wychowywać?

Gdyby oba terminy: „wychowanie” i „kształcenie” porównać można ze względu na ich zakresy konotacyjne, to o jednym i o drugim można by mówić zarówno w wąskim, jak i szerokim znaczeniu. Z wychowaniem w szerokim znaczeniu mamy do czynienia wówczas, gdy czynność tę traktuje się jako nadrzędną nie tylko względem kształcenia, lecz także wszystkich rodzajów czynności pedagogicznych. Te ostatnie są *implicite* w nim już zawarte. Tak właśnie ujmuje termin „wychowanie” Bogusław Śliwerski (2012, s. 16–19). Wychowanie rozumiane wąsko dotyczy natomiast pozbawionych wzajemności i nieegalitarnych interakcji między dorosłymi a dorastającymi, w których ci pierwsi nie tylko ponoszą odpowiedzialność za procesy uczenia się tych drugich, lecz mogą tymi procesami zarządzać przez odpowiednie działania – wspierające lub hamujące.

Przy tej próbie zdeterminowania, czym jest wychowanie wąsko rozumiane, milcząco zakłada się, że uczenie się jest „niedającym się do końca wyjaśnić pierwotnym fenomenem” (Prange 2005, s. 59) i nikogo nie da się z niego wyręczyć ani od niego zdyspensować. Takie właśnie uczenie się nie tylko warunkuje wychowanie intencjonalne (np. szkolne), lecz również umożliwia określenie treści, które powinny być jego przedmiotem. Poza tym jest ono podstawą do wyznaczenia odpowiedzialności samego uczącego się za własne uczenie lub nieuczenie się, co z kolei może prowadzić do zbudowania prakseologicznej etyki pedagogicznej (Prange 2010, s. 87–101).

W odniesieniu do terminu „kształcenie” da się również wyodrębnić dwa zakresy znaczeniowe: wąski i szeroki. Z kształceniem w pierwszym sensie mamy do czynienia w procesie nauczania–uczenia się, którego miejscem są specjalnie do tego wyznaczone instytucje społeczne, w tym przede wszystkim szkoła. Treści szkolnego procesu nauczania–uczenia się są jednak w ścisły sposób związane z kształceniem rozumianym szeroko. Powstaje ono wszędzie tam, gdzie uczący się podmiot kształtuje siebie samego dzięki zależnościom istniejącym i powstającym między nim a światem, który go otacza. Z naciskiem należy podkreślić, że ten rodzaj kształcenia ma spontaniczny charakter i jest bardziej pierwotny wobec wąsko rozumianego kształcenia szkolnego (Benner, Stępkowski 2014, s. 10–11).

Z powyższego rozróżnienia między kształceniem a wychowaniem wynika, że podstawowym zadaniem szkoły jest wspieranie w uczących się procesu kształcenia w szerokim sensie tego słowa przez odpowiednie interwencje pedagogiczne zwane nauczaniem (wychowanie w wąskim sensie). To właśnie jest Herbartowska idea nauczania wychowującego, czyli takiego, w którym dyrektywne interakcje

pedagogiczne mają stymulować uczącego się do podejmowania własnej aktywności, która jedynie umożliwi kształtowanie siebie samego. Niemożliwe jest ukształtowanie kogokolwiek od zewnątrz – wbrew woli uczącego się, jak wierzyli starożytni, i nie jest wystarczające jedynie poinformowanie go o czymś. Podstawą nauczania wychowującego jest zaangażowanie woli wychowawcy, ale nie przez zwykłą tylko zachętę, lecz również przez odpowiednie działanie pedagogiczne, to jest dostosowane do jego możliwości.

Warto teraz zwrócić uwagę na przestrzeń, w której dokonuje się opisane powyżej nauczanie wychowujące. Tą przestrzenią jest instytucja specjalnie do tego powołana – szkoła. Zdaniem Dietricha Bennera nauczanie i uczenie się szkolne odnoszą się do tego (i tylko tego!), czego uczący się nie jest w stanie nauczyć się na drodze bezpośredniego doświadczenia życiowego. Píše on na ten temat następująco: „Nauka przez doświadczenie i obcowanie [z innymi – dop. W.K., D.S.] jest realizowana jako integralny moment innych czynności, czy to indywidualnych, czy społecznych, takich jak: praca, życie moralne, udział w działaniach politycznych, spełnianie praktyk religijnych itp. Ponieważ w życiu codziennym nie ma miejsca ani czasu na uczenie się rozszerzające zakres doświadczenia i interakcji osobowych, musi być ono przekazywane przez specyficzne czynności dydaktyczne, tworzące lekcję jako wyodrębniony obszar pedagogicznej *praxis*” (Benner 2008c, s. 129).

Ze względu na swoje wyizolowanie z kontekstu życiowego i specyficzne zadanie rozszerzania wiedzy uzyskanej do tej pory przez doświadczenie codzienne, nauczanie–uczenie się szkolne ma, zdaniem Bennera, z konieczności charakter „sztuczny”. Na czym on polega? Na trop odpowiedzi naprowadza nas następujące stwierdzenie sformułowane przez omawianego autora: „«Sztuczne» nauczanie nie wywiera tutaj kształcącego wpływu w oparciu o zasadę jedności uczenia się i działania, lecz musi być zagwarantowane w zupełnie inny sposób” (Benner 2008c, s. 130). Jaki? Celowo zorganizowane procesy nauczania–uczenia się w szkole powinny być ukierunkowane na rozszerzanie i uzupełnianie tych wiadomości i umiejętności, których uczący się nie jest w stanie nabyć nigdzie indziej, a bez których nie będzie zdolny kontynuować samodzielnego kształcenia we wskazanym powyżej szerokim sensie tego słowa. W tak rozumianym kształceniu szkolnym chodzi nie tyle o nabycie tzw. wiedzy ogólnej, co raczej o wyposażenie uczącego się w elementarne techniki, które umożliwią mu „podjęcie samodzielnego i odpowiedzialnego działania. Kontrolowanie tego działania nie jest jednak rolą nauczyciela, lecz trzeciej sfery pedagogicznej *praxis*, w której następuje przejście do współdziałania między pokoleniami” (Benner 2008c, s. 143).

W świetle powyższych rozważań wyraźnie widać, że przednowożytny (starożytny) podział na sferę rodzinną i sferę państwową, w której należało znać i przestrzegać zasad etycznych, we współczesnej edukacji moralnej nie może mieć zastosowania. Edukacja ta musi, z jednej strony, wprowadzać w pozaszkolne obszary działania, a z drugiej uzupełniać braki – mówiąc językiem współczesnym – rodzinnej socjalizacji moralnej. Czy prowadzone od 25 lat w polskich szkołach

lekcje etyki są zgodne z ideą nauczania wychowującego? Na to pytanie postaramy się odpowiedzieć poniżej.

Typologia szkolnego nauczania etyki

Przedstawiając specyfikę edukacji moralnej w szkole polskiej, chcemy przeanalizować tylko dwa elementy. Chodzi nam o ukazanie wypracowanych do tej pory koncepcji kształcenia moralno-etycznego i różnic między nimi. Na wstępie koniecznych jest kilka słów na temat kontekstów historyczno-kulturowego i metodologicznego, w jakich odbywa się w Polsce edukacja etyczno-moralna. Gdy chodzi o pierwszy z nich, należy zaznaczyć, że pedagogika polska zetknęła się z problemem formowania moralności w szkole dopiero niedawno, a mianowicie po wprowadzeniu do szkół publicznych etyki jako przedmiotu alternatywnego wobec religii, co miało miejsce w roku 1990. Do tego czasu edukacja moralna dzieci i młodzieży realizowana była w szkołach w ramach innych przedmiotów, takich jak język polski, wychowanie plastyczne, historia czy wiedza o społeczeństwie. Tak realizowany program pozostawiał wiele do życzenia, stanowił bowiem element socjalistycznego programu totalnego wychowania społeczeństwa (Stępkowski 2016).

Drugi element kontekstu, który w tym miejscu musi zostać wyraźnie podkreślony, dotyczy statusu dydaktyki etyki traktowanej jako dyscyplina naukowa. Nauczanie etyki wciąż oczekuje na poważne opracowanie naukowe. W Polsce nie można (jeszcze) mówić o osiągnięciu przez dydaktykę etyki statusu naukowego. Istnieją natomiast koncepcje kształcenia w zakresie tego przedmiotu. Te koncepcje da się posegregować na trzy typy: historyczny, kompetencyjny i wychowawczo-formacyjny (Kamińska 2014).

Typ historyczny polega na zapoznawaniu uczniów z poglądami sławnych mędrców, w szczególności ich wypowiedziami dotyczącymi problemów etycznych. W tym przypadku proces dydaktyczny obejmuje płaszczyznę informacyjną i hermeneutyczną, w ramach których uczeń przyswaja sobie poglądy sławnych filozofów i uczy się je interpretować. Uczestnicząc w tym procesie, ma on okazję kształtować swoje własne poglądy, postawy i przekonania. Przy okazji rozszerza swoje słownictwo etyczne, filozoficzne, pogłębia świadomość kulturową i historyczną, a jednocześnie – jak zwracają uwagę niektórzy metodycy – oddala się od stosowania tej wiedzy w konkretnych sytuacjach życiowych. W ten sposób poznane stanowiska zamykają uczącego się w poglądach innych, najczęściej historycznych już osób.

Zwolenniczką opisanego powyżej typu kształcenia etycznego jest Magdalena Środa. Podkreśla ona refleksyjny charakter lekcji etyki, które „mają pobudzać do myślenia, uwrażliwiać na problemy moralne, kształcić umiejętności ich rozumienia i rozwiązywania” (Środa 2000, s. 214). W tej koncepcji wyeksponowana jest temporalność etyki. Podkreśla się również aspekt informacyjny, który zawiera selektywną interpretację poglądów i modeli etycznych. Tego, czego brakuje, to aspekt formacyjny.

Typ kompetencyjny charakteryzuje się analizą zagadnień wyodrębnionych z historii etyki. Treści programowe mają służyć przede wszystkim rozwojowi u uczniów kompetencji etycznych. Nauczyciele wybierają tę formułę, wykorzystując metodę pogadanki lub dyskusji, wprowadzając uczniów w arkana analizy treści moralno-etycznych. Szkoła Matthew Lipmana, spopularyzowana w Polsce przez Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej „Phronesis”, wpisuje się w tę linię dydaktyczną. Rozwija ją również Jacek Hołówka (2001), orędownik namysłu nad sferą przekonań moralno-etycznych, których racjonalne uzasadnienie podlega procesom rozwojowym. Uczniowie analizują zagadnienia i problemy etyczne ze względu na wiarygodność, logikę i spójność przekonań.

Trzeci typ nauczania etyki w szkole traktuje lekcje z tego przedmiotu jako zajęcia wychowawczo-formacyjne o charakterze osobotwórczym. Nauczyciele decydujący się na ten model prowadzenia zajęć stawiają sobie za cel kształtowanie charakteru moralnego i przekonań swoich podopiecznych. Nie eliminuje się z góry żadnych treści programowych, jednak pojawienie się ich lub nie zależy przede wszystkim od tego, jakie korzyści przyniosą one działaniu i myśleniu moralnemu ucznia uczestniczącego w zajęciach. Program i podręcznik Anny Ziemskiej i Łukasza Malinowskiego (brw) są egzemplifikacją takiego właśnie ujęcia. Orędowniczką podobnego nauczania etyki jest również Katarzyna Olbrycht (1999). Według niej celem wychowawczym jest kształtowanie określonych postaw przez ćwiczenie świadomego wyboru wartości. Cel ten jest możliwy do zrealizowania nie tylko podczas lekcji etyki, lecz również na innych zajęciach szkolnych. Przy okazji omawiania lektur, dylematów moralnych podmiotów lirycznych, podstaw społeczeństwa obywatelskiego dzieci i młodzież powinny nauczyć się rozpoznawać, które działania są słuszne i dobre, a które nie. Poza tym mają zdobyć umiejętność dyskusowania na temat uznawanych przez siebie wartości i śledzić w losach postaci literackich skutki podejmowanych przez nie decyzji moralnych. W ten sposób powinny zostać zachęczone do refleksji nad własnym działaniem i zmotywowane do tego, żeby to działanie nabierało charakteru moralnego. Jak widać, proces ten jest skierowany nie na teoretyczną wiedzę etyczno-moralną, lecz na kształtowanie postaw.

W świetle przedstawionej w drugim podrozdziale idei nauczania wychowującego należy z naciskiem stwierdzić, że stawianie alternatywy: wychowanie moralne czy kształcenie moralno-etyczne jest błędem i to nie tylko logicznym, lecz przede wszystkim pedagogicznym. Wychowanie nie jest bowiem przyzwyczajaniem, natomiast kształcenie ma już w sobie zapowiedź przyszłego działania (Stępkowski 2015). To właśnie staraliśmy się uwypuklić w dotychczasowych rozważaniach. Z takiego podejścia wynikają możliwości i ograniczania lekcji etyki, którym poświęcamy ostatni podrozdział naszego artykułu.

Możliwości i ograniczania szkolnych lekcji etyki

Edukacja moralna bywa niekiedy trywializowana przez to, że uważa się ją z góry za niemożliwą. Przeciwnieństwem takiego podejścia jest pogląd, zgodnie z którym szkolne lekcje etyki są w stanie nie tylko uzupełnić braki powstające w środowisku rodzinnym, lecz nawet je zastąpić. Chcemy tutaj wskazać przynajmniej na niektóre możliwości i ograniczenia szkolnego nauczania etyki, wynikające z zaprezentowanej powyżej herbartowskiej idei nauczania wychowującego.

W nauczaniu wychowującym punktem wyjścia jest doświadczenie codzienne i wiedza uzyskana dzięki byciu z innymi. Odnośnie do obu tych obszarów trzeba przyznać, że życie stawia przed dorastającymi w każdej epoce, a w naszej chyba szczególnie, wiele pytań, na które muszą nauczyć się znajdowania odpowiedzi. Może i powinno się to dokonywać na lekcjach etyki, podczas których uczniowie będą nie tylko poznawać możliwe stanowiska teoretyczne, lecz również uczyć się przeprowadzania rozumowania etycznego.

Nauczanie wychowujące proponuje rozszerzenie dotychczasowego horyzontu myślenia przez konfrontację z takimi obszarami, jak: nauka, sztuka, polityka i religia. To oznacza, że treści kształcenia moralno-etycznego nie są zarezerwowane wyłącznie dla lekcji etyki. Co więcej, dla tych ostatnich przyniesie niewątpliwie korzyść podejmowanie na innych przedmiotach zagadnień z obszaru moralności. W tym kontekście trwający co najmniej od 25 lat spór między etyką a religią wydaje się tylko jałowy i w gruncie rzeczy kontraproduktywny.

Otwartość nauczania wychowującego polega na przygotowaniu do życia. W zakresie lekcji etyki chodzi tutaj nie tylko o uczenie strategii rozumowania etycznego, lecz również o kształtowanie „tu i teraz” odpowiedzialności za własne czyny oraz uczenie umiejętności planowania swojego działania, uwzględniającego różnice poglądów i stanowisk.

Największe ograniczenie nauczania wychowującego wynika ze „sztucznego” charakteru lekcji etyki. Jakie bowiem będzie rzeczywiste działanie ucznia w praktyce życiowej, to nie zależy od nauczyciela. Mimo tego ograniczenia lekcje etyki stwarzają szanse na odkrycie sposobu uczenia (się) moralności. Jest to problem czekający ciągle na pedagogiczne opracowanie.

Bibliografia

- Arystoteles (2000). *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska. W: tenże. *Dzieła wszystkie*, t. 5. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 77–300.
- Arystoteles (2001). *Polityka*, tłum. L. Piotrowicz. W: tenże. *Dzieła wszystkie*. T. 6. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 25–226.
- Benner D. (2008a). *Przekaz moralności przez doświadczenie negatywne i etyka eksperymentalna jako adekwatne formy współczesnego wychowania moralnego*, tłum. D. Stępkowski. W: tenże. *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie*.

- Moralność–kultura–demokracja–religia*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 29–60.
- Benner D. (2008b). *Wychowanie a przekaz tradycji. Główne problemy innowacyjnej teorii i praxis transmisji kultury*, tłum. D Stępkowski. W: tenże. *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność–kultura–demokracja–religia*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 103–126.
- Benner D. (2008c). *Nieprzemijające znaczenie herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego*, tłum. D. Stępkowski. „Horyzonty Wychowania”, nr 7, s. 129–144.
- Benner D., Oettingen von A., Peng Zh., Stępkowski D. (2015). *Bildung–Moral–Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik*. Paderborn–München–Wien–Zürich: Schöningh.
- Benner D., Stępkowski D. (2014). *Pedagogika filozoficzna i badania edukacyjne. Próba zrekonstruowania ich powiązań w kontekście aktualnych tendencji rozwojowych*. „Kultura i Wychowanie”, nr 1, s. 9–21.
- Hołówka J. (2001). *Etyka w działaniu*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Kamińska W. (2014). *Metodologiczna konstrukcja dziedziny dydaktyki etyki*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Olbrycht K. (red.) (1999). *Edukacja aksjologiczna*. T. 4: *Wybrane problemy przekazu wartości*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Platon (1999). *Obrona Sokratesa*, tłum. W. Witwicki. W: tenże. *Dialogi*. T. 1. Kęty: Wydawnictwo Antyk, s. 551–583.
- Prange K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn–München–Wien–Zürich: Schöningh.
- Prange K. (2010). *Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns*. Paderborn–München–Wien–Zürich: Schöningh.
- Rousseau J.J. (1955). *Emil, czyli o wychowaniu*, tłum. W. Husarski. T. 1. Wrocław: Zakład im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.
- Sosnowska P. (2015). *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii*. Kraków: Universitas.
- Stępkowski D. (2015). *Szkoła miejscem kształtowania kompetencji moralno-etycznej i kompetencji religijnej*. „Paedagogia Christiana”, nr 1, s. 215–233.
- Stępkowski D. (2016). *Moralność – edukacja – polityka we współczesnej polskiej teorii wychowania moralnego*. „Kultura i Wychowanie”, nr 1, s. 5-14.
- Śliwerski B. (2012). *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Środa M. (2000). *Program lekcji etyki dla gimnazjum*. „Etyka”, nr 33, s. 214–224.
- Ziemska A., Malinowski Ł. (brw). *Ludzkie ścieżki. Kompleksowy program nauczania etyki na II, III i IV poziomie edukacyjnym*. Dostępny na: <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/500/ludzkie+sciezki-kompleksowy+program+nauczania+etyki+na+ii+iii+iv+poziomie+edukacyjnym+%281%29.pdf> (otwarto 8.07.2016).

MORAL EDUCATION OR ETHICAL INSTRUCTION? A DISCUSSION ABOUT THE TASKS OF PUBLIC EDUCATION SYSTEM

Abstract: In this paper the authors consider about the tasks of public education system as regards moral instruction. They attempt to solve the dilemma between moral upbringing at home and moral and ethical instruction at school. The key role in these considerations is placing moral education in the public sphere and J.F. Herbart's concept of upbringing education (German: *erziehender Unterricht*). Within this framework the authors analyse the theoretical indications to teach Ethics in lower high schools.

Keywords: moral education, upbringing, teaching, ethics.

Dariusz Stępkowski – salezjanin, doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie pedagogiki, zatrudniony na stanowisku profesora nadzwyczajnego w Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie na Wydziale Nauk Pedagogicznych, kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej i Filozofii Wychowania. Zainteresowania badawcze: pedagogika ogólna, dydaktyka szkoły wyższej, teoria wychowania moralnego. Autorskie publikacje książkowe: *Pedagogika ogólna i religia* (2010), razem z D. Bennerem, A. von Oettingenem, Z. Pengiem, *Bildung–Moral–Demokratie* (2015). Adres mejlowy: d.stepkowski@uksw.edu.pl.

Wanda Kamińska – doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie filozofii, absolwentka Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, doradczyni zawodowa, wieloletnia nauczycielka filozofii i etyki, trenerka biznesu, organizatorka cyklu konferencji naukowych pt. „Jak uczyć, by nauczyć?”. Prowadzi w Warszawie pracownię pedagogiczną „Hipokamp”. Adres mejlowy: wandakam700@interia.pl.