

ALINA RYNIO
Lublin

Nasza Ojczyzna stoi dzisiaj przed wieloma trudnymi problemami społecznymi, gospodarczymi, a także politycznymi. Trzeba je rozwiązywać mądrze i wytrwale. Jednak najbardziej podstawowym problemem pozostaje sprawa ładu moralnego. Ten ład jest fundamentem życia każdego społeczeństwa, dlatego Polska woła dzisiaj przede wszystkim o ludzi sumienia.

Jan Paweł II z homilii wygłoszonej w Skoczowie 22. 05. 1995 r.

SZKOŁA W WYCHOWANIU MORALNYM

Mówienie o miejscu i roli szkoły w wychowaniu, i to w aspekcie wychowania moralnego, domaga się przede wszystkim uznania często kwestionowanej wychowawczej funkcji szkoły i uświadomienia sobie istoty zarówno samego wychowania, jak i moralności. Jest to istotne, ponieważ zjawisko deprywacji ludzkich sumień stało się czymś nader powszechnym, a granice między dobrem a złem ulegają zatrwajającemu i przerażającemu zatarciu. Między innymi stało się to na skutek świadomego rozwijania liberalizmu, indywidualizmu, relatywizmu, nihilizmu, hedonizmu, scjentyzmu i wielu innych, podobnych kierunków myślenia.

Wszelkie dyskusje prowadzone wokół wychowania, i to niezależnie od tego, czy dotyczą samej jego koncepcji, prawa, modelu, polityki, teologii, socjologii czy moralności, nieuchronnie sprowadzają nas do podstawowych zagadnień filozoficznych. Wychowujący jako pierwsi muszą zdać sobie sprawę z tego, kim są ci, którym mają towarzyszyć w wychowaniu.

Podstawowe i odwieczne pytania o to, co przynależy do istoty człowieka, co go konstytuuje i czyni jego życie sensownym i szczęśliwym, stanowiąc o celu wychowania i jego metodach, wymagają konkretnych odpowiedzi. Znaczenie tych pytań i waga prawdziwości odpowiedzi na nie udzielanych jest czymś, co wyznacza kierunek wychowania i gwarantuje jego autentyczność. Bo przecież jeśli wie się, kim jest ludzki podmiot, jakie są jego pragnienia i po-

trzeby, kim jest człowiek jako człowiek i co w jego życiu jest najważniejsze, wówczas wszelkie działania, jakie się podejmuje i wszelkie relacje przez niego nawiązywane są jego. Wszystko, co robi może być przez niego świadomie opanowane, kierowane i określone. Co więcej, ma on szansę b y ć prawdziwie moralnym, gdyż moralność rodzi się jako doświadczenie autentycznego człowieczeństwa, świadomego własnej odpowiedzialności, ale i własnych ograniczeń. Moralność wyznacza relacje pomiędzy działaniem, jakie człowiek podejmuje, a przeznaczeniem wszystkiego. Ludzkie działanie – wszak moralność w akcie się wyraża – mówiąc najkrócej, jest moralne wtedy, gdy służy całości życia ludzkiego i jest w nim otwartość na rzeczywistość, z którą – i w której – stwarza człowieka Bóg. Skutki odrzucania prawdy o zależności człowieka od swojego Stwórcy są wielorakie i przejawiają się w różnych formach „piekła na ziemi”, na jakie ludzie skazują siebie i swoich bliźnich. Stąd, chcąc, by szkoła była szkołą wychowującą, nie można nie widzieć tych problemów i ograniczać ich jedynie do obowiązków szkół katolickich. Wszak wychowanie, jeśli ma być prawdziwe niezależnie od tego, gdzie się odbywa, jest wprowadzaniem w prawdę, dobro i piękno. Chcąc obudzić człowieka w człowieku, winno być ono zgodne z właściwie pojmowaną naturą, rozumem i wolnością. Powinno zawierać jakiś projekt życia i uczyć odpowiedzialnej wolności. Jego model nie może być abstrakcyjny ani uniformistyczny. Mówiąc jeszcze prościej, winno w nim chodzić o to, by człowiek był tym, kim z natury swego człowieczeństwa być powinien. By znał swoją własną formułę, tak jak pszczoła zna formułę swojego ula, i nie tylko znał, ale umiał ją także obronić. Zadanie to jest szczególnie istotne, od czasu, kiedy – jakby to określił C. K. Norwid – „rzeczywistość zaczęła być nikczemną, czyli raczej nikczemność stała się u nas rzeczywistością”¹, a człowiek, ponieważ zagubił swą własną tożsamość, stanął wobec groźby antropologicznej katastrofy.

Szkoła zaś, by mogła właściwie spełniać swoją rolę, wychowując, musi uszanować podstawowe i fundamentalne prawa osoby ludzkiej, wśród których najważniejsze jest prawo do prawdy, wolności, sprawiedliwości i miłości. I nie tylko uszanować. Proces wychowawczy uda się o tyle, o ile będzie się opierał na tych prawach i o ile będzie się szanować zasadę pomocniczości, dobra wspólnego i ogólnoludzkiej solidarności.

¹ *List do Antoniego Celińskiego z 1845 r.*, [w:] C. N o r w i d, *Pisma wszystkie*, t. VIII: *Listy 1839-1861*, Warszawa 1971, s. 18.

Aby jednak zrealizować proces właściwie pojętego umoralniania, za niezbędne należy uznać przyjęcie całościowej strategii wychowawczej, adekwatnej do tego celu.

Chcąc zgłębić problem znaczenia i funkcji szkoły w wychowaniu moralnym, należy zacząć od uświadomienia sobie ogólnej teorii dotyczącej wychowania moralnego, możliwej do zastosowania tak w środowisku szkolnym, jak i innych środowiskach wychowawczych, np. w rodzinie czy w Kościele. Warto też zdać sobie sprawę, iż w ostatnich latach, zwłaszcza w krajach języka angielskiego, widać wyraźny wzrost zainteresowania problematyką wychowania moralnego². I nie może być inaczej. W rzeczywistości wychowanie moralne było zawsze przedmiotem zainteresowań każdego szanującego się wychowawcy, mędrca, pedagoga, nie mówiąc o papieżach, biskupach, opatach, duszpasterzach, filozofach, poetach czy świętych. By nie być gołosłowną, w samym tylko średniowieczu mamy do czynienia z ludźmi tej miary, co: św. Benedykt, Boecjusz, Kasjodor, św. Grzegorz Wielki, Izydor z Sewilii, Beda i Alkuin, oraz święci: Piotr Damian, Anzelm, Bernard, Bonawentura czy Tomasz.

Mając na celu pokazanie roli szkoły w wychowaniu moralnym, posłużę się przesłankami z literatury obcojęzycznej, dostępnej głównie we Włoszech. Spośród licznych publikacji poświęconych problemowi wychowania moralnego uprzywilejowaną pozycję przyznaję hiszpańskiemu moralistce M. Vidalowi, którego podręcznik *Moral Fundamental* – wydany w Madrycie w 1990 r. – doczekał się włoskiego tłumaczenia w 1994 r. Autor ten, wykazując znajomość problematyki wychowania moralnego, cytuje znanych teoretyków podejmujących w swych pracach ten problem. Są to m.in. N. J. Bull³, M. Downey, A. V. Kelly⁴, W. Kay⁵, L. Kohlberg⁶, A. Mifsud⁷, J. Piaget⁸, R. R. Peters⁹, M. Whe-

² Na przykład w samej tylko bibliotece kalifornijskiej znajduje się 256 różnorodnych pozycji książkowych dotyczących wychowania moralnego, wydanych w ciągu ostatnich 10 lat.

³ *Moral Education*, London [b.r.].

⁴ *Moral Education: Theory and Practice*, London 1978.

⁵ *Moral Education*, London 1975.

⁶ *Collected Papers on Moral Development and Education*, Harvard Univ. 1973.

⁷ *El desarrollo moral según* [b.m.r.].

⁸ *Il giudizio morale nel fanciullo*, Firenze [b.r.]; *Dove va l'educatione*, Roma 1986⁴.

⁹ *Ethics and Education*, London 1966.

lan, H. Duska¹⁰, J. Wilson¹¹, A. Williams, B. Sugarman¹², P. Aechambault¹³, A. Berset¹⁴, P. Furter¹⁵, D. Isaacs¹⁶, J. de Du¹⁷, E. Alberich¹⁸.

Celem niniejszej publikacji jest próba przybliżenia teoretycznego wymiaru interesującego mnie zagadnienia, bez krytycznej jego oceny.

I. WYCHOWANIE MORALNE. ZAŁOŻENIA WSTĘPNE

Wychowanie moralne tkwi u podstaw autentyczności każdego wychowania. Dlatego nie można mówić o wychowaniu moralnym, jeśli jednocześnie nie akceptuje się właściwej koncepcji wychowania jako takiego. Tym niemniej w niniejszym opracowaniu nie chciałabym zbyt wiele analizować informacji o charakterze ogólnym, lecz jedynie to, co jest specyficzne dla wychowania moralnego. Abstrahuję jednak od teorii, które były zamknięte na ten aspekt wychowania.

Sam termin „wychowanie” sytuuje istotę wychowania moralnego w znaczeniu greckiej *paidei*. Wychowanie moralne jest jednym z aspektów „formacji ludzkiej”, za pośrednictwem której kształtuje się oczekiwany ideał człowieka, nie alienującego się indywiduum, i pożądanego obywatela. Z kolei przymiotnik „moralny” bądź „etyczny” określa wychowanie bazujące na wartościach moralnych. Przymiotnik ten – podobnie jak sformułowanie „etyczny” – należy rozumieć ściśle w odniesieniu do rzeczywistego świata moralności. Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż nie jest rzeczą właściwą mieszanie i utożsamianie autentycznego wychowania moralnego z wychowaniem obywatelskim czy religijnym. Jakkolwiek religijność czy obywatelskość zakładają niemożność ominięcia etyki, to jednak się do niej nie redukują.

Rzeczywistość wychowania moralnego zakłada wychowanie człowieka w duchu wartości etycznych. Używając terminów ogólnych w wychowaniu moral-

¹⁰ *Lo sviluppo morale nell' eta evolutiva. Una guida a Piaget e Kohlberg*, Casole Monferrato [b.r.].

¹¹ *Moral Education and the Curriculum*, Pergamon 1969.

¹² *Introduction to Moral Education*, Harmonsforth 1967.

¹³ *La formation morale de la jeunesse*, Paris [b.r.].

¹⁴ *Orientación moral no directiva de los jóvenes de dieciséis-veinte años*, Santaner 1977.

¹⁵ *La vida moral del adolescente. Bases de una pedagogia para la juventud contemporánea*, Buenos Aires 1968.

¹⁶ *L'educazione della qualità umane*, Firenze 1981.

¹⁷ *Dove vogliono arrivare?*, Leuman/To 1981.

¹⁸ *Educazione morale oggi*, red. E. Alberich, Roma 1983.

nym, idąc za Vidalem można wyróżnić dwie dopełniające się dymensje: przekaz wartości etycznych i formację zmysłu etycznego¹⁹. W pierwszym przypadku wychowanie moralne przyjmuje formę nauczania, które inaczej jest realizowane w rodzinie, gdzie w sposób mniej lub bardziej naturalny odbywa się przekaz wartości etycznych, inaczej w społeczności, gdzie dokonuje się uspołecznienie moralne, a jeszcze inaczej w szkole, gdzie może przybrać formę przedmiotu nauczania lub przekazu treści etycznych. Poprzez formację w sensie etycznym w wychowaniu moralnym dąży się do uformowania dojrzałego podmiotu, zachowującego się w sposób wolny i odpowiedzialny. Sposób realizacji tych dwóch dymensji wychowania jest charakterystyczny dla zdefiniowania typu wychowania moralnego. W znaczeniu ogólnym formacja zmysłu moralnego, zdaniem cytowanego wyżej autora, jest ważniejsza aniżeli przekaz wartości etycznych. Te ostatnie pełnią funkcję znaków lub środków dla wychowania moralnego. Większość znaków osiąga jednak decydujące znaczenie na ostatnim etapie rozwoju moralnego. Zmysł zaś moralny jest kształtowany od początku życia człowieka.

Z drugiej strony, zdaniem Vidala, wychowanie moralne nie może nie uwzględniać ewolucji zmysłu moralnego. Wszak percepcja reguł zachowań moralnych zależy od rozwoju inteligencji, modelu wychowania, środowiska życia, rozwoju społecznego, szeroko rozumianego poczucia przynależności czy wpływu osób znaczących. Ten charakter odniesienia do wymiaru psychicznego w rozwoju jest kolejnym z aspektów definiujących rzeczywistość omawianego zagadnienia w ujęciu Vidala.

Mając na względzie dotychczasowe spostrzeżenia, można wnosić co do istnienia następujących elementów charakteryzujących strukturę wychowania moralnego.

Po pierwsze, wychowanie moralne – dążąc do etycznego ukształtowania podmiotu – winno iść w parze z czystą informacją lub nauczaniem typu intelektualnego, nie wyłączając istnienia specjalnej materii nauczania.

Po drugie, wychodząc od wartości rozwijających świadomość, winno bardziej dbać o rozwój wrażliwości etycznej niż o przekaz treści w postaci norm i zasad, aczkolwiek tych ostatnich pomijać nie należy.

Po trzecie, warto pamiętać, że wychowanie to jest procesem trwającym całe życie, niemniej jednak jest okres – od wczesnego dzieciństwa po kres młodości – w którym ma ono znaczenie szczególne.

¹⁹ *Manuale di etica teologica. Morale fondamentale*, Assisi 1994. Problemom związanym z wychowaniem moralnym autor ten poświęca ostatni rozdział swojego podręcznika (s. 889-923).

Po czwarte, procedura wychowania moralnego (cele, techniki, treści itp.) winna być planowana z uwzględnieniem bazy rozwoju moralnego i jego charakterystyki.

Bez wątpienia są jeszcze inne elementy charakterystyczne dla wychowania moralnego, na które zarówno teoretycy, jak i praktycy wychowania zwracają uwagę. Ze względu jednak na ograniczone ramy niniejszego artykułu zostaną one tylko krótko zasygnalizowane.

II. FORMY I ŚRODOWISKA WYCHOWANIA MORALNEGO

Wychowanie moralne dokonuje się na różne sposoby. Mając na uwadze ich klasyfikacje, za Vidalem²⁰ możemy mówić o formie wychowania bezpośredniej i pośredniej. Pierwsza zakłada specyficzne zaplanowanie wychowania moralnego i jest w punkcie wyjścia krytyczna. Odbywa się w takich środowiskach, jak rodzina, szkoła, Kościół itp. Druga jest połączona z procesami formacyjnymi wychowania i nauczania i musi być programowana w sposób autonomiczny i systematyczny.

Inną proponowaną przez Vidala kategorią wychowania jest podział na formę pierwotną i powracającą. Wychowanie pierwotne jest tym, które realizuje się na etapie strukturalizacji rozwoju i zbiega się z tzw. okresem formacji. Z kolei forma wychowania powracającego wyraża się w formacji permanentnej i dotyczy dorosłych. Chodzi oczywiście o wychowanie w aspekcie moralnym.

W procesie wychowania moralnego Vidal wyróżnia też formę początkową i reedukatywną. Forma początkowa wpisuje się w naturalne kanały rozwoju moralnego i poprzez umiejętność przewidywania błędów zmierza drogą ascezy aż do dojrzałości. Forma reedukatywna zaś opiera się na możliwości korygowania błędów wychowania, stosując w tym samym czasie metodę terapeutyczną i konstruktywną.

Ostatnią propozycją Vidala dotyczącą klasyfikacji procesu wychowania jest jego podział na formę cywilną i religijną. Wychowanie moralne cywilne idzie w kierunku etyki racjonalnej i laickiej, natomiast religijne jest związane z religijną wizją świata. I chociaż obie te formy różnią się, to jednak mogą się uzupełniać.

Wskazane wyżej formy są wartościowe i powinny się harmonijnie dopełniać. Zdaniem cytowanego autora, mając na uwadze wychowanie moralne w szkole,

²⁰ Dz. cyt., s. 892.

należałoby w sposób szczególny wyakcentować wartość formy bezpośredniej, pierwotnej, inicjacyjnej i cywilnej. Nie znaczy to jednak, że pozostałe formy są mniej istotne, tym bardziej mając świadomość, iż strategia wychowania moralnego jest wybierana według odpowiedniego profilu metodologicznego, nie mówiąc o światopoglądowym. Biorąc zaś pod uwagę środowisko wychowawcze, w którym odbywa się wychowanie moralne, można mówić o środowisku rodzinnym, szkolnym, grupach pokoleniowych, rozumianym szeroko środowisku społecznym i środowisku wspólnot religijnych. Mając zaś charakter autonomiczny i specyficzny, winny one integrować się we wspólnym froncie wychowawczym. Zdaniem Vidala trudno jednak określić, jak duże jest znaczenie każdego z tych środowisk w wychowaniu. Natomiast tym, co stabilizuje relacje między nimi i czyni wychowanie skutecznym nie jest fragmentaryczność, ale integralność²¹.

III. WYCHOWANIE MORALNE W ŚRODOWISKU SZKOLNYM

Nie pomniejszając znaczenia któregośkolwiek ze środowisk uczestniczących w wychowaniu moralnym, należy zaakcentować rolę szkoły. Chodzi o podkreślenie decydującego wpływu, jaki dla wychowania zmysłu moralnego może i powinna mieć szkoła. Potwierdzając tę wyjątkowość, Vidal wskazuje m.in. na spadek kontroli społecznej i utratę decydującego wpływu moralnego rodziny i wspólnoty religijnej. Jego zdaniem, współczesne społeczeństwo ma jasne komponenty o charakterze antyautorytarnym i antytradycyjnym. Zmniejszona też została siła procesów socjalizujących, dlatego wychowanie etyczne do odpowiedzialności jest bardzo potrzebne i zyskuje większe znaczenie. Wobec takiego stanu rzeczy, mając świadomość wagi i potrzeby etyki w życiu ludzkim we wszystkich jego wymiarach, wychowanie moralne w szkole staje się obecnie niezbędne. Wszak z doświadczenia wiemy, iż technika nie rozwiąże wszystkich problemów. Weźmy np. choćby problem rosnącego nie tylko w Polsce, ale i na świecie bezrobocia. Z kolei człowiek nie przestanie też pytać o cele i znaczenie wszystkiego, co życie niesie. Rozwój techniki bez etyki prowadzi do nieracjonalności i dehumanizacji. Jeśli więc pretenduje się do budowania świata służącego człowiekowi rozumnemu i szczęśliwemu, wychowanie etyczne jest nie do pominięcia. Jednak w społeczności pluralistycznej otwartej na inne opcje kulturowe i światopoglądowe, zakłada się przynajmniej minimalny wpływ etyki na życie społeczne. Nie ulega wątpliwości, iż etyka pełni rolę decydującą dla

²¹ Tamże, s. 893.

przyszłości dziejów ludzkości i nie może być w żaden sposób wyeliminowana. Wszak substytutami i nowościami człowiek zadowoli się tylko na krótko, natomiast nigdy nie przestanie szukać sensu swego życia i jego znaczenia, ponieważ to jest wpisane w formułę bycia człowiekiem.

Omawiając założenia i cele wychowania moralnego, chciałabym zasygnalizować najczęściej popełniane błędy, które zdaniem Vidala należałoby wyeliminować z każdej formy wychowania moralnego.

IV. BŁĘDY W WYCHOWANIU MORALNYM

Nie sposób opisać wszystkie błędy spotykane tak w teorii omawianego zagadnienia, jak i w jego praktyce. Biorąc pod uwagę te występujące najczęściej, Vidal sprowadza je do trzech kategorii: błędy atmosfery wychowawczej, błędy dotyczące proponowanych treści etycznych, błędy tkwiące w metodzie²². Jego zdaniem, największym błędem w wychowaniu moralnym jest niewłaściwa atmosfera wychowawcza. Jeśli środowisko ma cechy autorytaryzmu i przemocy, wychowanie etyczne zostaje zniweczone u samych korzeni. Autorytaryzm, kary fizyczne i doktrynerstwo są rzeczywistością przeciwną wychowaniu moralnemu. Jedynie środowisko wolne i odpowiedzialne może dokonać formacji sumienia człowieka szanującego prawo do wolności innych.

Biorąc pod uwagę drugą kategorię błędów dotyczących treści etycznych, zdaniem Vidala należy zdać sobie sprawę z tego, iż każda epoka ma swoje preferencje i swoją specyfikę ocen aksjologicznych, stąd wychowanie moralne winno być uważne, by nie dopuścić do dominacji etosu konwencjonalnego. Wychodząc od treści historyczno-społecznych, program wychowania moralnego winien pomagać w kształtowaniu postawy krytycznej, opartej na akceptacji podstawowych wartości²³.

Z kolei oczywistymi błędami w przekazie treści etycznych są:

1. Zredukowanie wychowania moralnego do przekazania wychowankowi pewnej „walizeczki cnót” wierząc, że w ten sposób wyposaża się go na moralną wędrówkę przez życie.

2. Przesadne obstawanie przy wartościach tradycyjnych w sensie konserwatywnym czy reaktywnym, co w nieuchronny sposób prowadzi do maksymalnego zrelatywizowania kodeksów moralnych. W wyniku tego życie ludzkie jest odar-

²² Por. tamże, s. 895-896.

²³ Tamże.

te ze znaczenia etycznego. I nie chodzi tu bynajmniej o oderwanie się od tradycji, ale o porzucenie tradycjonalizmu.

3. Niewłaściwe motywowanie zachowania moralnego. Chodzi o podtrzymywanie tabu poznawczego i nieracjonalnych autorytaryzmów. Dzieje się to z powodu lęku przed karą bądź utratą nagrody.

4. Wyrażanie treści moralnych w formie niewłaściwego kazuizmu zamiast ukierunkowania; kategorii aktów zamiast podawania opcji i postaw; wskazywania zasad i norm zamiast wartości i nastawienia na nie itp.

Odnosnie do trzeciej kategorii błędów dotyczących metod wychowania moralnego, należy zdać sobie sprawę, iż postępowanie pedagogiczne i dydaktyczne w tym zakresie jest narażone na pewne niebezpieczeństwa, wśród których zagrożeniem jest przekształcenie wychowania moralnego w czystą instrukcję przy równoczesnym nacisku na szukanie możliwości zwiększenia bogactwa informacji. W ten sposób pozostawia się miejsce na szkodzenie wychowaniu poprzez zaakceptowanie złudnego przecież intelektualizmu moralnego. Błędem jest też opieranie wychowania moralnego na uzależnieniu, używając jako persfrazji jedynie pochwały i nagany bądź nagrody i kary. W wychowaniu moralnym metodą dominującą nie może być też dyrygowanie moralne. Wyraża się to w tendencji do preferowania wychowania odniesionego do litery prawa. Błędem też jest faworyzowanie automatyzmu moralnego poprzez wyrabianie przyzwyczajenia do pewnego typu zachowania zdeterminowanego.

Inny znany teoretyk wychowania moralnego, N. J. Bull, wskazuje na błędy o charakterze abstrakcji, dedukcjonizmu, pasywizmu, irracjonalizmu, negatywizmu i unikania konfliktu w tradycyjnym ujęciu wychowania moralnego.

V. CELE WYCHOWANIA MORALNEGO

Właściwie cele wychowania moralnego można zredukować do jednego: uzyskania dojrzałości moralnej. Jest ona warunkiem dojrzałości człowieka jako osoby. Zdobywa się ją na drodze harmonijnego – aczkolwiek nie zawsze – rozwoju potencjalności etycznych tkwiących w naturze człowieka. W niniejszym artykule pomijam jednak szeroko analizowany na gruncie literatury przedmiotu psychologiczny i teologiczny aspekt celów wychowania moralnego, a ograniczę się jedynie do syntetycznego ujęcia ich aspektu pedagogicznego.

Idąc za stanowiskiem Vidala²⁴ przedstawię teraz założenia dotyczące celów.

²⁴ Tamże, s. 900-901.

1. W wychowaniu moralnym istotny jest cel *g l o b a l i z u j ą c y*. Polega on na dowartościowaniu naturalnego i harmonijnego rozwoju moralności, tak by człowiek osiągnął dojrzałość podmiotową.

2. Rozwój i dojrzałość realizują się w dwóch różnych dynamizmach: konfiguracji struktury moralnej podmiotu i obiektywnej oceny moralnej; syntezą jest wrażliwość subiektywno-obiektywna podmiotu.

3. Uwrażliwienie etyczne (subiektywno-obiektywne) winno być rozwijane w następujących aspektach:

a) aspekt *k o g n i t y w n y* – wyraża się on w dostrzeżeniu związku między czynem a jego konsekwencją, możliwości przewidywania rezultatów czynów, a także integracji pomiędzy konkretem a abstrakcją (szczegół-ogół, reguła-wyjątek) i realizacją osądu moralnego poprzez mądre postępowanie etyczne;

b) aspekt *e m o c j o n a l n y* – jego wyrazem jest ukierunkowanie na dobro, tworzenie postaw, uczciwe postępowanie bądź przekonania etyczne;

c) aspekt *m o t y w a c y j n y* – jego symptomem jest integracja realizmu z intencjonalnością, jak też hierarchizacja motywów etycznych;

d) aspekt *p r a k t y c z n y* – wyraża się w tym, iż czyn jest traktowany jako doświadczenie etyczne, a przeciwnieństwa tkwiące w rzeczywistości są akceptowane.

Sposoby etycznego uwrażliwiania funkcjonują dobrze jedynie wówczas, gdy w tym samym czasie tworzy się warunki sprzyjające etycznemu rozwojowi, uwzględniając trzy elementy: podmiotowość, wzajemność i zobowiązania społeczne.

Autentyczne wychowanie moralne nie może nie interesować się celami, do których osiągnięcia zmierzają wszystkie wysiłki wychowawcze na obszarze wartościowej pedagogii. Cel aktywnie obecny w założeniach stanowi punkt przeznaczenia procesów wychowania moralnego. W wychowaniu moralnym zadaniem pedagogicznym pozostającym w funkcji rozwoju moralnego jest – jak to już zostało zasygnalizowane – osiągnięcie dojrzałości moralnej. Stanowi ona cel zabiegów wychowawczych wielu środowisk i samego wychowanka.

Jak zatem na gruncie teorii wychowania jest rozumiana treść pojęcia „dojrzałość moralna”? Na przykład dla Key’a jedynie zachowanie autonomiczne, rozumne, altruistyczne i odpowiedzialne można nazwać zachowaniem autentycznie moralnym. Z kolei Bull utrzymuje, że autonomia musi być prawdziwą „meta” wychowania moralnego i nawet jeśli by nie wszyscy byli zgodni co do tego, wychowanie moralne winno stać się punktem centralnym tak treści, jak i metod wychowania. Dla J. Wilsona dojrzałość moralna wyraża się w zachowaniu równouprawnienia. Jego zdaniem, przejawem tej dojrzałości jest traktowanie innych jako równych sobie. Z kolei dla Vidala problemem najbardziej funda-

mentalnym i finalizującym wychowanie moralne jest takie formowanie osób, które będąc przedstawicielami zdrowo pojętej autonomii i respektując uzasadniony pluralizm, potrafią przekształcać otaczający świat, tworzyć społeczność bardziej sprawiedliwą, wcielając w życie ideały i wartości etyczne. Cytowany przez Vidala J. Piaget przyjmuje za cel wychowania moralnego tworzenie osobowości autonomicznych, zdolnych do współpracy. W jego rozumieniu, autonomia osobowa jest przeciwna i nieredukowalna do autorytaryzmu, dyscypliny fizycznej czy doktrynerstwa. Z powyższego tekstu wynika, iż autonomia etyczna jako ideał moralności jest przyjmowana przez wielu moralistów i pedagogów. Przy czym zarówno jedni, jak i drudzy sytuują dojrzałą strukturę zachowania moralnego w realizowaniu odpowiedzialności osobiście podejmowanej. Uwzględniając stanowisko Piageta, treść autonomii etycznej można wyrazić następująco.

Autonomia moralna pociąga za sobą jako przyczynę, a zarazem efekt, „tworzenie osobowości”. Dlatego można powiedzieć, iż wychowanie moralne i wychowanie jako takie mają te same cele. Autonomia moralna może być realizowana dopiero wtedy, gdy człowiek żyje w relacjach z innymi ludźmi, kieruje się należnym im respektem, współpracą i wzajemnością.

Ujmowana syntetycznie autonomia moralna jest strukturą antropologiczną podmiotu, gdy podmiot w swoim postępowaniu, zachowując się etycznie, kieruje się zasadą dobra wspólnego, pomocniczości i solidarności. Tak rozumiana autonomia moralna dla niektórych teoretyków wychowania moralnego stanowi jedyny jego cel. W przeważającej mierze obiektywnie jest wyrażana w kategoriach sprawiedliwości. Kategoria etyczna sprawiedliwości jest punktem, który jednoczy subiektywną strukturę podmiotu i obiektywną ocenę moralną. Uczenie się postępowania sprawiedliwego jest wyrazem autonomii moralnej i konsekwencją praktycznego realizowania celu wychowania moralnego.

Warto też zauważyć, pisze Vidal, iż jakkolwiek jest prawdą, że pojęcie dobra jest szersze od pojęcia sprawiedliwości, a wymiar etyczny wyraża się bardziej poprzez dobroć niż sprawiedliwość, to jednak sprawiedliwość ujmowana w kategoriach etyki daje niezwykle możliwości formułowania struktury konkretnej oceny moralnej ujmowanej szczególnie w relacji do zadań moralnych. Stanowisko to podziela wielu autorów. Ich zdaniem, sprawiedliwość stanowi podstawową treść aksjologii moralnej, moralność zaś konkretnego człowieka wyraża się w rozwoju bądź aplikacji tego principium. Vidal twierdzi np., iż podstawowe znaczenie tej kategorii etycznej jest ukonstytuowane przez dwa odniesienia aksjologiczne:

– r ó w n o ś ć wyrażającą się w dążeniu do rozwiązywania wszystkich problemów życia (wychodząc od równości między ludźmi);

– w z a j e m n o ś ć, czyli pojmowanie relacji ludzkich według klucza bezstronnego w nich uczestnictwa.

Zdaniem wielu teoretyków, reprezentujących zwłaszcza podejście empiryczne, autonomia i sprawiedliwość integrują się w formie podstawowego celu wychowania moralnego. Te dwie zasady orientują wysiłki wychowawcze wokół jednego ideału, jakim jest wychowanie człowieka etycznego, potrafiącego przekształcać rzeczywistość w kierunku jej większej humanizacji.

VI. TREŚCI WYCHOWANIA MORALNEGO

Okazuje się, iż najbardziej istotnym pytaniem wychowawców z zakresu wychowania moralnego jest to, które odnosi się do jego treści. Odpowiedź na nie nie jest łatwa. Jest tak dlatego, ponieważ nie ma jednomysłności między teoriami etycznymi a wychowaniem w jego treściach etycznych. Analiza problemu nie może pominąć faktu istnienia różnych wizji człowieka i jego miejsca w świecie. Treści wychowania z pewnością w inny sposób będzie rozumiał wierzący, inaczej agnostyk czy ateista.

Mając więc świadomość istnienia dużych rozbieżności w teoriach zarówno etycznych, pedagogicznych, jak i metaetycznych dotyczących treści wychowania moralnego, chcąc sformułować optymalny program dla wszystkich, często w miejsce ideologicznej wojny proponuje się trudny konsensus. Polega on na szukaniu tego, co jest prawdziwe dla wszystkich. Stanowisko takie podziela również preferowany przeze mnie autor, Vidal. Jego zdaniem, w tym programie przede wszystkim trzeba zwrócić uwagę na priorytetowe treści moralne oraz kryteria ich doboru.

1. PRIORYTETOWE TREŚCI MORALNE

W procesie wychowania moralnego należy zdać sobie sprawę z faktu, iż podstawowym źródłem treści wychowania moralnego jest etyczna struktura podmiotu, podstawowym zaś jego celem jest uwrażliwienie moralne człowieka, które za punkt dojścia postępowania moralnego obiera umiejętność oceny moralnej. Cel wychowania moralnego z tego punktu widzenia sprowadza się do ukształtowania zmysłu etycznego.

Istotne jest też zwrócenie uwagi na to, iż w sensie moralnym wychowania nie można realizować w oderwaniu od rzeczywistości. Niezbędne jest adekwatne do treści wychowania moralnego i zgodne z rozwojem wprowadzanie w kon-

kretnie treści moralne. I o ile na początkowym etapie tego procesu ma znaczenie „znak” wprowadzający w sens moralny, to na ostatnim etapie winno ono przybierać formę pomocy udzielanej wychowywanym w celu znalezienia nie tyle zamkniętej co otwartej „syntezy moralnej”. Nie należy jednak mylić tego procesu z nauczaniem. Konkretnie treści moralne winny być ukazywane nie jako dewizy zewnętrzne czy abstrakcyjne pryncypia, ale jako ukierunkowanie na wartości wyrażające się konkretnych postawach i zachowaniu. Ponadto – oprócz powyższych wskazań – mając na względzie priorytetowe treści moralne, za niezbędne należy uznać właściwe posługiwanie się specyficznym dla świata moralnego językiem i technikami pracy. Chodzi o umiejętność analizowania problemu, obiektywizację moralnych dylematów itp. Te aspekty świadczą o poziomie kultury etycznej. Jest też właściwe uświadomienie sobie, że w praktyce wychowania moralnego nie zawsze przyznaje się im należne miejsce. Należy też pamiętać, iż przekazywanie treści moralnych powinno być dostosowane do możliwości rozwojowych wychowanka i uwzględniać różnice wynikające z tego rozwoju. W celu właściwej percepcji przekazywanych treści moralnych niezbędna jest znajomość rozwoju poznawczego, emocjonalnego, motywacyjnego i uznanie specyfiki zachowania dzieci i młodzieży.

2. KRYTERIA PROGRAMOWANIA TREŚCI WYCHOWANIA MORALNEGO

Wychowanie moralne winno być programowane i realizowane na wiele sposobów. Tym zaś, co pomaga w tym procesie jest znajomość kryteriów; można je zredukować do trzech.

Pierwszym kryterium jest umoralnienie środowiska szkolnego i właściwe zaprogramowanie specyfiki wychowania moralnego. Jak wiadomo, nie tylko na świecie, ale i u nas nie brakuje teoretycznych i praktycznych postaw dążących do wyeliminowania jakiegokolwiek programowania wychowania moralnego. Jednak okazuje się, że całościowe programowanie uwzględniające cele wychowania i właściwie orientujące jego siły jest słusznym i podstawowym kryterium wychowania etycznego.

Drugim kryterium jest podejście interdyscyplinarne i programowanie autonomiczne wychowania. Są stanowiska uznające potrzebę programowania wychowania moralnego, lecz uwzględniając jego własną istotę, zwracają też uwagę na potrzebę programowania autonomicznego o charakterze otwartym i interdyscyplinarnym. Zwolennicy tej opcji akceptują fakt, iż wychowanie moralne winno być realizowane w obrębie nauczania czegoś innego niejako mimochodem, np. nauczając nauk ścisłych, historii, literatury itp. Podkreślając interdyscyplinar-

ność jako perspektywę metodologiczną i oceniając ją jako lepszą od ujęć redukcjonistycznych z punktu widzenia teoretycznego uważają, iż w celu skoordynowania i usystematyzowania wysiłków, jest też niezbędne autonomiczne programowanie wychowania moralnego.

Trzecim kryterium, które wymieniam za cytowanym wcześniej Vidalem, jest dostosowanie się do poziomu psychopedagogicznego wychowanków. Otóż wychodząc od wskazanych kryteriów, w konkretnym programowaniu winno się ją realizować, uwzględniając różnicę poziomów i etapów rozwojowych wychowanków. Vidal proponuje uwzględnienie następujących wskazań dotyczących tego kryterium. Uważa, iż na pierwszym etapie nie jest konieczne autonomiczne programowanie. Wymiar etyczny winien być elementem bądź rodzajem nauczania jako takiego. Na etapie pośrednim wychowanie moralne winno wejść jako zaprogramowane, uwzględniając kompleks treści o charakterze społecznym. Zdaniem Vidala, nie należy jednak łączyć wychowania etycznego z wychowaniem cywilnym. Swoje stanowisko uzasadnia on doświadczeniami, jakie miały miejsce w Hiszpanii, gdzie wychowanie cywilne „wchłonęło” etyczne. Jako znawca problemu przestrzega, iż w tej sytuacji wychowaniu etycznemu zagraża bycie zasymilowanym do wychowania cywilnego bądź może służyć za alibi w usprawiedliwianiu istniejącego porządku społecznego. Przekazywane treści domagają się konfiguracji w etycznej strukturze podmiotu, przekazujący zaś winien też zdawać sobie sprawę, iż jego uczniowie mogą znajdować się na różnym poziomie uspołecznienia. Dlatego programowanie konkretnych treści winno być minimalne i selektywne, a nie przesadne i niedostatecznie zorganizowane. Na etapie najwyższym wychowania Vidal proponuje wprowadzenie do nauczania etyki jako odrębnego przedmiotu obowiązującego wszystkich uczniów. Jego zdaniem, etyka nie może być alternatywą dla religii. Uważa też, iż na tym etapie właściwe jest uwzględnienie harmonijnej i systematycznej prezentacji podstawowych wartości etycznych, posiadanie odpowiednich umiejętności posługiwania się językiem etycznym i technikami analiz etycznych, położenia fundamentów pod racjonalną etykę jako bazę wspólnego bycia uzasadnionego pluralizmem, niezapominania o formacji etycznej podmiotu, dokonującej się zarówno na etapie socjonomii, jak i autonomii.

*

Uważam, że w programowaniu wychowania moralnego w szkole nie można zapomnieć o otwartości względem społeczeństwa i narodu żyjącego w określonej historii i tradycji kulturowej. Szkoła nie może być zamknięta na wartości moralne i kształtowanie ludzi sumienia. Być zaś człowiekiem sumienia to zna-

czy – jak powiedział Jan Paweł II w Skoczowie – „wymagać od siebie, podnosić się z własnych upadków, ciągle na nowo się nawracać. Być człowiekiem sumienia to znaczy angażować się w budowanie królestwa Bożego: królestwa prawdy i życia, sprawiedliwości, miłości i pokoju w naszych rodzinach, w społecznościach, w których żyjemy, i w całej Ojczyźnie. To znaczy także podejmować odważnie odpowiedzialność za sprawy publiczne: troszczyć się o dobro wspólne i nie zamykać oczu na biedę i potrzeby bliźnich, w duchu ewangelicznej solidarności: «Jedni drugich brzemiona noście» (Ga 6, 2)”²⁵.

W wychowaniu moralnym realizowanym w szkole buduje się pewne mosty etyczne osłaniające przed tak groźną w skutkach alienacją społeczną i emigracją wewnętrzną i zewnętrzną. Przede wszystkim jednak, wskazując na wartość życia jako takiego, wychowanie moralne czyni je bardziej sensownym i użytecznym.

Sądzę, iż wychowanie moralne można uznać za element integralny wychowania należnego każdemu człowiekowi. Winno ono być częścią systemu wychowawczego obowiązującego w każdej szkole, a także uwzględniać ciągle nie doceniane i spychane na margines nauczanie i wychowanie religijne.

Niewątpliwie interesujące i ważne byłoby też ukazanie metod i technik wychowania moralnego w odniesieniu do środowiska i przyjętego systemu wychowawczego. Jest to jednak zagadnienie tak obszerne, iż wymagałoby odrębnego przeanalizowania.

SCHOOL IN MORAL FORMATION

S u m m a r y

Moral formation, being an integral part of education which is due to each man, makes up a part of the educative system binding in every school, which aspires not only to teach but also to educate. In order to form people in a moral way, one should, above all, be aware both of the very essence of education and of morality. The latter bears from the awareness of one's own responsibility, yet also from one's own limitations. Morality sets forth the relation between action, which a man takes up, and the destiny of everything.

The present publication aims at bringing closer the theoretical dimension of moral formation at school, and it is an attempt to show the standpoint of M. Vidal, the contemporary Spanish moralist.

²⁵ Por. *Polska potrzebuje dzisiaj ludzi sumienia*, „L'Osservatore Romano”, 16(1995), nr 7 s. 26-30.

Analyzing the theoretical aspect of the issue in question, I put forward its structure and draw attention to the form and environment in which this education takes place. I also make precise its aims and priority contents, as well as the governing criteria. I emphasize the errors which in moral formation should be avoided. I pinpoint the elements constituting the process of this formation. I also stress the value of proper atmosphere and style of education. Briefly speaking, I show the framework of a general theory “inside” moral formation, a theory which may be used both in school milieu and in other educative milieus, e. g. in the family or Church.

Translated by Jan Kłos