ANNALES
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA
LUBLIN - POLONIA
VOL. VIII SECTIO J 1995

Wydział Pedagogiki i Psychologii
Zakład Teorii Wychowania

MIECZYSŁAW ŁOBOCKI

Z problematyki wychowania moralnego w szkole

The Problems of Moral Education at School

Podnoszone obecnie zarzuty pod adresem szkoły, że nie spełnia ona wystarczająco swych zadań wychowawczych, okazują się wyjątkowo trafne wobec łatwo dającego się zaobserwować tam niedoceniania lub całkowitego pomijania wychowania moralnego. Na ogół nie przywiązuje się do niego większego znaczenia – zarówno na godzinach wychowawczych, jak i na lekcjach z różnych przedmiotów nauczania, a także podczas zajęć pozalekcyjnych. Pewien wyjątek pod tym względem stanowią lekcje religii i etyki. Ale i na tych lekcjach – jak wynika z wielu wypowiedzi uczniów – wychowanie moralne zajmuje co najwyżej miejsce drugorzędne. Pierwszeństwo daje się również tutaj zadaniom *stricte* dydaktycznym zamiast wychowawczym. Taki stan rzeczy nie wypływa na pewno ze złej woli nauczycieli. Jest prawdopodobnie wynikiem braku ich dokładnego doinformowania w sprawach moralnych w ogóle i wychowania moralnego w szczególności. Dlatego warto by podjąć próbę uprzystępnienia im problematyki moralnej i związanego z nią wychowania moralnego.

W artykule ograniczam się do ukazania niektórych jedynie aspektów wychowania moralnego w warunkach życia szkolnego. Najpierw wyjaśniam pojęcie wychowania moralnego łącznie z zasygnalizowaniem jego dwojakiego rodzaju, tj. w wersji opisowej i oceniającej. Następnie omawiam potrzebę wychowania moralnego i jego wykorzystania na lekcjach z niektórych przynajmniej przedmiotów nauczania. Wreszcie ukazuję rolę uzasadniania autorytetu w procesie wychowawczym oraz sygnalizuję różne inne możliwości wychowania moralnego i jego ograniczenia.

OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA WYCHOWANIA MORALNEGO

Odpowiedź na pytanie, czym jest wychowanie moralne, nie jest z pewnością ani prosta, ani łatwa. Nawet sama nazwa wychowania moralnego może budzić pewne wątpliwości, ponieważ wszelkie wychowanie kojarzy się w istocie rzeczy ze świadomym i celowym oddziaływaniem także na zachowanie i postawy wychowanków zgodnie z obowiązującymi normami, zasadami i wartościami moralnymi. Toteż niektórzy wolą mówić raczej o „wychowaniu do wartości", „kształceniu charakteru", „wychowaniu do moralności" lub „wychowaniu etycznym" niż o „wychowaniu moralnym". Nadal jednak najbardziej popularna jest nazwa wychowania moralnego. Bywa wyraźnie preferowana i na trwale – zdaje się – weszła do słownictwa pedagogiki i psychologii.

Najczęściej – oprócz wychowania moralnego – mówi się obecnie o wychowaniu do wartości i wychowaniu etycznym. Nazw tych niejednokrotnie używa się zamiennie, pomimo różnego ich zabarwienia znaczeniowego. Wychowanie do wartości kojarzy się w szczególności z zapoznawaniem wychowanków z określonymi wartościami i umożliwianiem ich praktycznej realizacji, wychowanie etyczne z przekazywaniem wiedzy z zakresu etyki i budzeniem refleksji nad postępowaniem moralnym, a wychowanie moralne ze wzmożonym wywieraniem wpływu na zachowania i postawy zgodnie z uznawaną powszechnie moralnością (U. Baumann 1987, s. 49). Wbrew różnym akcentom, jakie zawarte są *implicite* w wymienionych terminach, nadaje się im takie same znaczenie. Jest to możliwe i wręcz wskazane choćby z tego powodu, iż wychowanie oddziaływające na postępowanie moralne dzieci i młodzieży jest zazwyczaj zjawiskiem nader złożonym, wymagającym wielokierunkowego podejścia wychowawczego. Żadne więc z przytoczonych tu pojęć, odnoszących się do tego rodzaju wychowania, nie oddaje w gruncie rzeczy jego pełnego sensu.

Na ogół przez wychowanie moralne rozumie się wychowanie, którego głównym celem jest rozwój moralny dzieci i młodzieży lub – inaczej mówiąc – przyswajanie im wiedzy o problemach moralnych i umiejętności odróżniania tego, co moralnie dobre i godziwe, od tego, co złe, niegodziwe czy wręcz nikczemne z moralnego punktu widzenia. Chodzi zatem o rozwój moralny zarówno w sferze poznawczej, tj. w uświadomieniu sobie tego, co dobre lub złe, jak i w sferze emocjonalnej, tzn. w rozwijaniu wrażliwości moralnej i w sferze behawioralnej, czyli w konkretnym postępowaniu moralnym. Szczególną wagę w wychowaniu tym przywiązuje się do dokonywania trafnej oceny własnych i cudzych zachowań i postaw w kategorii dobra i zła.

W wychowaniu moralnym zabiega się o zapoznanie dzieci i młodzieży z ocenami moralnego postępowania ludzi, normami określającymi ludzkie powinności i wartościami moralnymi, będącymi zarazem istotnym odniesieniem do wyrażania swych ocen moralnych i akceptowania określonych norm moralnych (por. J. Mariański 1989, s. 137–175). Ponadto wychowując moralnie,

staramy się występować w obronie uznawanej powszechnie moralności, czyli ogółu obowiązujących ocen i norm oraz zasad i wartości moralnych, w tym zwłaszcza wartości uniwersalnych i ponadczasowych, a także pewnych wzorców i ideałów moralnych. Nade wszystko więc umożliwiamy wychowankom uwewnętrznienie określonych ocen, norm i wartości, tj. przyjęcie ich na własność i kierowanie się nimi w swym codziennym postępowaniu. Oznacza to, iż pozwalamy nie tylko na rozpoznawanie i analizę zachowań i postaw moralnych, lecz także na w miarę dobrowolny wybór norm czy wartości i podejmowanie samodzielnych decyzji co do rzeczywistego, a nie jedynie deklaratywnego ich wprowadzania w życie. Oczywiście, miarą naszego sukcesu będzie przynajmniej częściowa zgodność zachowań i postaw moralnych uczniów z akceptowaną powszechnie moralnością.

O wychowaniu moralnym mówi się w dwóch różnych znaczeniach, mianowicie w znaczeniu opisowym i oceniającym, czyli w wersji neutralnej i normatywnej (por. R. Straughan 1988).

Wychowanie moralne w znaczeniu opisowym (neutralnym) zmierza głównie do zapoznania, zwłaszcza młodzieży, z różnymi sposobami postępowania moralnego i ich oceną wedle dowolnych kryteriów, także tych przyjętych przez osoby oceniające. Dużą wagę przywiązuje się do rozwijania świadomości moralnej wychowanków, czyli rozumienia złożoności problemów moralnych, umiejętności racjonalnego uzasadniania akceptowanych przez siebie norm, zasad czy wartości moralnych i posługiwania się przy tym językiem np. etyki lub psychologii. Od nauczyciela (wychowawcy) wymaga się nieujawniania swych preferencji szczególnie wobec kontrowersyjnych problemów moralnych. Zadanie jego polega głównie na zaaranżowaniu dyskusji na temat tego rodzaju zagadnień i dbałości o wysoki jej poziom; nacisk kładzie się szczególnie na pogłębiony sposób argumentowania zajmowanych w dyskusji stanowisk przez poszczególnych uczniów.

Wychowanie moralne w znaczeniu oceniającym (normatywnym) stawia sobie za cel wpojenie dzieciom i młodzieży norm, zasad i wartości moralnych, których aprobata i realizacja ma zapewnić im to, żeby były moralne. Zakłada się tu, iż nauczyciel wie najlepiej, jakie wskazania moralne są przydatne i konieczne w życiu uczniów. Stąd też przekazywane im normy czy wartości uważa się za obowiązujące. Tak więc zadaniem nauczyciela jest nade wszystko przekonanie uczniów o słuszności przyswajanej im moralności oraz nakłanianie ich do jej akceptacji i stosowania się do niej. W ten sposób zobowiązywanie uczniów do specjalnie wyselekcjonowanych wskazań moralnych jest nie tylko podstawowym zadaniem wychowania moralnego w znaczeniu wartościującym, lecz również poniekąd wskaźnikiem jego efektywności.

Zasygnalizowane rodzaje wychowania nigdy na ogół nie występują w swej czystej postaci; przeważnie zachodzą na siebie i wzajemnie się uzupełniają. Nic więc dziwnego, iż – jak dotąd – nie ma jednomyślności co do dawania

ewentualnego pierwszeństwa jednemu z nich. Ostatnio jednak w wielu krajach Europy Zachodniej, a w niemałej mierze także w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie, wyraźnie preferuje się wychowanie moralne w sensie opisowym. Wychodzi się tam z założenia, że aby ocenić określone normy, zasady czy wartości moralne i móc się za nimi opowiedzieć, trzeba je najpierw dokładnie poznać i zrozumieć. Stanowisko takie nie wydaje się jednak słuszne choćby z tego powodu – na co zwrócił uwagę już Owidiusz – iż *video meliora proboque, deteriora sequor* (widzę i pochwalam to, co lepsze, lecz wybieram gorsze).

Prawdopodobnie w praktyce pedagogicznej obie wersje wychowania moralnego odgrywają istotną rolę. Zależy to m. in. od wieku chłopców i dziewcząt, ich stopnia dojrzałości umysłowej i społecznej oraz sytuacji wychowawczej, w jakiej ma ono miejsce. Na przykład w stosunku do dzieci poniżej 10–11 lat – zgodnie z wynikami badań J. Piageta (1967) – wychowanie moralne w wersji wartościującej nabiera bezsprzecznie pierwszorzędnego znaczenia.

POTRZEBA WYCHOWANIA MORALNEGO

Obecnie istnieje ogromne zapotrzebowanie na wychowanie moralne, i to niezależnie od jego wersji oceniającej lub opisowej. Potrzeba taka wynika niejako z samej jego istoty. Wychowanie moralne bowiem jest zwykle częścią składową wszelkiego społecznego i moralnego oddziaływania wychowawczego. Decyduje ono o wyjątkowej wartości dokonywanych poczynań wychowawczych i stanowi bodajże najwyższą miarę sukcesu pedagogicznego. Podobnie wysoką ocenę wychowaniu moralnemu wystawili tacy wybitni pedagogowie, jak J. H. Pestalozzi i J. P. Herbart, a także I. Kant – znakomity filozof i moralista. Stanowisko takie podziela również wielu współczesnych pedagogów, psychologów, socjologów i filozofów, według których wychowanie moralne jest rdzeniem i ukoronowaniem zarówno wychowania w jego wąskim, jak i szerokim rozumieniu. Dlatego nie sposób nie doceniać go również w czasach dzisiejszych.

Wydaje się, że zwłaszcza w dobie postępu naukowo-technicznego wychowanie moralne zyskuje szczególnie na wartości. W miarę bowiem osiągania coraz lepszych wyników w nauce i technice pojawiają się przeróżne problemy natury moralnej. Czekają one na rozwiązanie nie tylko w skali globalnej (z zaangażowaniem państw, narodów, instytucji), lecz także i jednostkowej (z udziałem poszczególnych ludzi). Są to problemy związane m. in. z narastającym obecnie bezrobociem i stale zwiększającą się przepaścią między krajami bogatymi i biednymi, a co za tym idzie – ludźmi cierpiącymi nędzę i głód. Oceny moralnej wymagają również problemy, jakie stwarza kara śmierci, eutanazja czy tzw. inżynieria genetyczna; domagają się jej też różnego rodzaju zagrożenia spowodowane zanieczyszczeniem środowiska naturalnego i bezradnością medycyny wobec niektórych chorób lub odmową pełnienia służby wojskowej. Są to

problemy, obok których nie wolno przejść obojętnie w organizowanym w szkole procesie wychowawczym. Omawianie i analizowanie ich jest niejednokrotnie źródłem inspiracji do przedyskutowania również konkretnych zachowań i postaw moralnych uczniów.

Ze szczególną ostrością potrzeba wychowania moralnego uczniów jawi się w warunkach demokracji i pluralizmu. W warunkach tych jednostka – pozbawiona umiejętności odróżniania dobra od zła – może łatwo poczuć się zagrożona i niepewna, a tym samym niezdolna do odczuwania szczęścia. Zagubienie i niepewność jej idą bowiem nierzadko w parze z przeżywanym przez nią lękiem i brakiem poczucia sensu swego istnienia. To z kolei bywa przyczyną wielu zachowań obronnych, a niekiedy także nadużywania alkoholu, oddawania się narkotykom, szukania ukojenia w różnego rodzaju sektach religijnych i ugrupowaniach spirytystycznych, a nawet jest źródłem boleśnie przeżywanej rezygnacji i bezczynności, co może prowadzić również do prób samobójczych (J. Rekus 1993, s. 13–15).

Skutki zagubienia i niepewności mają miejsce zwłaszcza w społeczeństwie pluralistycznym, w którym niemal wszystko, co nie jest wyraźnie zakazane, wydaje się dozwolone. Stąd też wychowanie moralne może odegrać w życiu uczniów szczególną rolę. Bez niego bowiem pozbawieni byliby oni cennych drogowskazów w sprawie dokonywanych przez siebie wyborów i czynów moralnych. Pozostawiono by ich – używając przenośni – „bez kompasu na łasce fal w morzu relatywizmu" (W. Kilpatrick 1993, s. 128), a tym samym niejako skazano by ich na analfabetyzm moralny. Dzięki takiemu wychowaniu uczniowie działają w sposób bardziej świadomy (refleksyjny) i odpowiedzialny.

Ponadto niebagatelnym uzasadnieniem potrzeby wychowania moralnego w szkole jest fakt pewnej niedoskonałości człowieka. O tym łatwo przekonać się nie tylko w czasach wojny, lecz także pokoju. Przeżywany obecnie kryzys moralny również potwierdza wymownie ową niedoskonałość. Warto pamiętać też o tym, iż świat bez moralności nie miałby większych szans na przetrwanie i nie byłby chyba tego godzien. Toteż wychowanie moralne staje się dziś pilną potrzebą, której niezaspokojenie grozi dalszym spadkiem zachowań i postaw moralnych ludzi, a tym samym brakiem szybkiego wyjścia z obecnie istniejącego kryzysu moralnego. Czas więc najwyższy, aby problematyce moralnej poświęcić więcej – niż dotychczas – miejsca zarówno w teorii, jak i praktyce pedagogicznej.

WYCHOWANIE MORALNE PODCZAS LEKCJI

W warunkach pracy szkolnej zajęcia lekcyjne są najlepszą okazją do zajmowania się wychowaniem moralnym. Umożliwiają one przede wszystkim zapoznawanie uczniów z uznawanymi powszechnie ocenami, normami, zasadami i wartościami moralnymi, czyli tzw. wiedzą moralną. Odbywa się to zwykle

w związku z omawianym na lekcji tematem. Oczywiście, nie sposób zakładać, iż wszystkie lekcje stwarzają jednakowe możliwości w tym zakresie. Pierwszeństwo mają tu nade wszystko godziny wychowawcze oraz lekcje religii i etyki. Ale nie oznacza to, iż na pozostałych zajęciach lekcyjnych można całkowicie rezygnować z wychowania moralnego. Byłby to kardynalny błąd wychowawczy. Na każdej bowiem lekcji, nie wyłączając nawet lekcji matematyki, powstają od czasu do czasu sytuacje wymagające wyjaśnień w świetle obowiązujących wskazań i powinności moralnych. Dzięki temu omawianie na zajęciach lekcyjnych pewnych moralnych aspektów postępowania ludzi, tj. zastanawianie się nad tym, czy jest ono zgodne z niepodważalnymi wymaganiami etycznymi, sprzyja uwrażliwianiu uczniów na problemy moralne oraz pogłębia w nich gotowość do refleksyjnego i odpowiedzialnego zachowania się.

Na ogół przyjmuje się, iż doraźne omawianie nasuwającej się problematyki moralnej na lekcjach z poszczególnych przedmiotów nauczania może wywrzeć skuteczniejszy wpływ na zachowania i postawy moralne uczniów niż lekcje specjalnie poświęcone wybranym aspektom moralności (por. D. Ravitch 1985, s. 22–24). Na tych ostatnich lekcjach nie zawsze bowiem istnieje wystarczająca motywacja do głębszej refleksji nad omawianymi zagadnieniami moralnymi. Doraźne natomiast ich omawianie jest przeważnie osadzone w określonym kontekście spraw, którymi naprawdę interesują się uczniowie. Słabą jednak stroną zdania się w wychowaniu moralnym głównie na nadarzającą się okazję rozpatrywania spraw moralnych podczas lekcji (z każdego przedmiotu nauczania) jest fakt, że nie wszyscy nauczyciele mają wystarczający zasób wiedzy moralnej i są kompetentni w tym zakresie. Trudno się temu dziwić, ponieważ wychowanie moralne – oprócz osobistych zalet (w wymiarze moralnym) prezentowanych przez nauczycieli – wymaga gruntownej wiedzy z dziedziny moralności, i to bynajmniej nie o mniejszym zasięgu, niż zalecane jest to w odniesieniu do treści poszczególnych przedmiotów szkolnych. Poza tym nie ma pewności, czy nauczyciele – nawet ci dobrze obeznani w sprawach moralnych – zechcą poświęcić im więcej czasu w związku z omawianym tematem lekcyjnym.

Niemniej warto zdać sobie sprawę z tego, że każdy nauczyciel ponosi odpowiedzialność za szkolne efekty wychowania moralnego. Dzieje się tak niezależnie od przedmiotu, jakiego naucza i kwalifikacji zawodowych. Przybliża on lub oddala uczniów od moralnie pożądanych zachowań i postaw nie tylko dzięki bezpośredniemu zaangażowaniu się w proces wychowania moralnego, lecz także w wyniku tego, co im przekazuje i jak się do nich odnosi, za co ich nagradza lub karze, z czego się śmieje, a z czego smuci (R. Straughan 1988, s. 13 i 125). W ten sposób, nie zdając sobie często z tego sprawy, oddziałuje niezawodnie na poglądy, przekonania i postawy moralne swych uczniów.

Trudno jednak zgodzić się z twierdzeniem, iż doraźne i przypadkowe oddziaływania nauczycieli podczas lekcji na sferę moralną uczniów mogłyby zastąpić specjalnie organizowane wychowanie moralne. Byłoby to równoznacz-

ne z niedocenieniem doniosłej roli moralności w życiu każdego człowieka i jej wyjątkowej złożoności, a także niemałej zawiłości związanej z rozwiązywaniem konkretnych problemów moralnych.

Błędem zatem byłoby nie uwrażliwiać wszystkich nauczycieli na sprawy moralne swych uczniów. Szczególne zadania pod tym względem spoczywają na wychowawcach klasowych, katechetach i nauczycielach etyki. Doniosłą rolę spełnić mogą także nauczyciele języka polskiego, historii, geografii oraz takich przedmiotów nauczania, jak przysposobienie do życia w rodzinie i wychowanie seksualne. Na lekcjach z innych przedmiotów również są okazje do tego, by przybliżyć uczniom problematykę moralną. Na przykład na lekcji biologii nie sposób chyba uniknąć dyskusji na temat moralnych aspektów inżynierii genetycznej, eutanazji i aborcji, a na lekcjach fizyki i chemii nie zwrócić uwagi na moralne problemy dotyczące zanieczyszczania środowiska naturalnego i groźby tragicznego w skutkach wykorzystania energii nuklearnej.

Można więc stwierdzić, że potrzeba i konieczność wychowania moralnego w szkołach, w tym zwłaszcza podczas zajęć lekcyjnych nie budzi żadnych wątpliwości. Problemem jednak są metody wychowania moralnego i zakres powinności moralnych, o których rozumienie i spełnienie należałoby w szczególności zabiegać podczas lekcji z każdego niemal przedmiotu nauczania.

ROLA UZASADNIANIA W WYCHOWANIU MORALNYM

W warunkach pracy szkolnej – zgodnie z zasygnalizowanym wcześniej wychowaniem w wersji oceniającej i opisowej – można wyróżnić dwojakiego rodzaju podejście nauczyciela wobec rozstrzygania nurtujących uczniów problemów moralnych. W pierwszym z nich, utożsamianym z podejściem tradycyjnym, wszelkie wskazania i powinności moralne traktuje się jako składową część dziedzictwa kulturowego. Uważa się je za niezmienne i niepodważalne. Toteż według tego podejścia głównym zadaniem nauczyciela jest przekazywanie uczniom ocen, norm, zasad i wartości moralnych, usankcjonowanych długoletnią i powszechną tradycją lub znajdujących swe uzasadnienie w religii i filozofii. Nie dostrzega się tutaj celowości świadomego uzasadniania głoszonych wskazań i powinności moralnych. Czyni się to tylko za pomocą odwoływania się do dziedzictwa kulturowego i autorytetów moralnych, w tym zwłaszcza znanego od wieków Dekalogu.

W drugim podejściu, charakterystycznym dla wychowania moralnego w wersji opisowej i upowszechnianym dopiero od lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych obecnego stulecia, zakłada się konieczność nieustannego niemal poszukiwania, rozpoznawania i wykrywania norm czy wartości dostosowanych odpowiednio do aktualnych warunków i potrzeb danej jednostki ludzkiej. W takim podejściu nie wymaga się od uczniów akceptowania określonych

powinności moralnych na mocy ich oczywistości lub zgodności z tradycją albo religią. Istotnym sposobem wyboru i uznania wspólnie rozważanych powinności jest odwołanie się bądź to do tzw. metody „klaryfikowania wartości" (*values clarification*), bądź metody „rozumowania moralnego" (*moral reasoning*).

Metoda „klaryfikowania wartości", propagowana zwłaszcza przez Sidneya Simona (1966 i 1972), polega głównie na uświadamianiu sobie przez uczniów własnych uczuć związanych z głoszonymi wartościami (także wartościami moralnymi). Tak więc w tym przypadku argumentem uzasadniającym akceptację i wybór określonej wartości jest samo upodobanie jej sobie przez uczniów czy – mówiąc inaczej – odczuwana wobec niej bliskość uczuciowa. O tym, co jest dla nich wartością, decydują oni przeważnie w wyniku swego udziału w (sugerowanych im przez nauczyciela) atrakcyjnych ćwiczeniach praktycznych. Ćwiczenia te połączone są nierzadko także z dyskusją i głosowaniem w sprawie preferowanych lub odrzucanych przez uczniów wartości. Słowem, zakłada się tu, iż nie ma wartości samych w sobie, tj. prawdziwych w sensie obiektywnym i nie podlegającym żadnej dyskusji; każdą wartość uważa się za względną, czyli zasługującą zarówno na akceptację, jak i odrzucenie. Toteż słusznie zarzuca się metodzie „klaryfikowania wartości", iż prowadzi do skrajnego relatywizmu moralnego i dlatego z wychowawczego punktu widzenia może budzić uzasadnione wątpliwości.

Metoda zaś „rozumowania moralnego", której twórcą jest Lawrence Kohlberg (1978), umożliwia głębszą refleksję nad ocenami, normami, zasadami i wartościami moralnymi dzięki uzasadnianiu ich za pomocą argumentacji logicznej. W tym celu najpierw zapoznaje się uczniów z pewnym dylematem moralnym i umożliwia poszukiwanie jego rozwiązania. Następnie uczniowie zastanawiają się nad konsekwencjami znalezionego rozwiązania i wnioskami praktycznymi wynikającymi z tej metody (por. J. Trempała 1989, s. 20–23). Liczy się tutaj – w przeciwieństwie do metody „klaryfikowania wartości" – nie osobisty punkt widzenia uczniów w omawianych sprawach moralnych, lecz siła argumentów, opartych na poprawnym rozumowaniu logicznym.

Metoda „rozumowania moralnego" okazuje się na ogół użyteczna w pracy wychowawczej z uczniami. Pomaga bowiem w umacnianiu ich świadomości moralnej. Dzięki temu pożądane moralnie zachowania i postawy uczniów są nie tyle wyrazem ich posłuszeństwa, uległości i konformizmu wobec stawianych im wymagań przez nauczycieli, ile przede wszystkim rozumienia swych powinności moralnych. Ale i ta metoda ma swoje słabe strony. Jedną z nich jest przesadne i niemal wyłączne poleganie na argumentacji logicznej uczniów, tj. bez specjalnego pomagania im w poszukiwaniu rozwiązań i zgadzaniu się z nimi nawet wtedy, gdy nauczyciel jest całkowicie innego zdania w omawianych sprawach moralnych. Inną stroną ujemną metody „rozumowania moralnego" jest również formalny niemal zakaz powoływania się na autorytety moralne. Jest nią także koncentrowanie uwagi uczniów przeważnie na dylematach dotyczących nie-

zwykłych i niecodziennych sytuacji życiowych, z którymi się oni prawie nigdy nie spotkają w swym życiu. Nie wydaje się też metodą wskazaną do zastosowania wobec dzieci, dla których racjonalne uzasadnianie reguł postępowania moralnego jest rzeczą wręcz zbędną i niepożądaną.

Niemniej jednak metoda „rozumowania moralnego" wychodzi naprzeciw lepszemu poznaniu i rozumieniu wielu wskazań i powinności moralnych, o które warto zabiegać w procesie wychowania moralnego. Może być ona – jak sądzę – udanym uzupełnieniem i ubogaceniem podejścia tradycyjnego w rozwiązywaniu problemów moralnych młodzieży. Wymaga jedynie nieznacznych ustępstw na rzecz pełnego pogodzenia jej z podejściem tradycyjnym. Nade wszystko należałoby zrezygnować z przemilczania przez nauczyciela własnego stanowiska w sprawie omawianych problemów wychowawczych i z podjęcia próby wyczerpującego jego uzasadnienia, a także z powoływania się na uznawane autorytety moralne. Dobrze byłoby również analizować dylematy pochodzące z podpowiedzi uczniów, a nie tylko nauczyciela. Zmodyfikowana w ten sposób metoda „rozumowania moralnego" może być z pewnością przykładem możliwości racjonalnego uzasadniania niektórych przynajmniej wskazań i powinności moralnych, a tym samym ważnym przyczynkiem do pomyślnego rozwoju moralnego młodzieży zarówno w wieku dorastania, jak i w wieku dojrzałym.

MOŻLIWOŚCI I GRANICE WYCHOWANIA MORALNEGO

Propagowane obecnie metody wychowania moralnego, w tym zwłaszcza metoda „rozumowania moralnego" i metoda „klaryfikowania wartości", w niczym nie pomniejszają ani tym bardziej nie eliminują tradycyjnych metod tego rodzaju. Mam tu na myśli szczególnie takie metody wychowania moralnego, jak: dawanie uczniom dobrego przykładu i związane z tym okazywanie im należnego szacunku i zrozumienia; stwarzanie sytuacji sprzyjających konkretnym zachowaniom i postawom moralnym uczniów; oddziaływanie na świadomość moralną uczniów w sposób perswazyjny; aranżowanie rozmów i dyskusji w klasie na tematy moralne, np. w związku z przeczytaną lekturą, obejrzaną audycją telewizyjną czy radiową, sztuką teatralną, zachowaniem uczniów itp.; odwoływanie się do uznawanych autorytetów moralnych.

Żadna z wymienionych metod nie ma zasięgu uniwersalnego oraz nie oddziałuje w izolacji od pozostałych tego rodzaju metod i określonego kontekstu sytuacyjnego. Każda wymaga swoistego wsparcia wychowawczego, bez którego jest zwykle mało skuteczna, a niekiedy nawet może okazać się szkodliwa w dalszych swych skutkach. Na przykład powoływanie się w wychowaniu jedynie na autorytety moralne może sprawić, iż uczeń będzie postępował nie w poczuciu odpowiedzialności za to, co robi, lecz raczej z obowiązku i przekonania o swym posłuszeństwie wobec uznanego przez siebie autorytetu. Po-

stępowanie takie pozbawione jest większego związku z moralnością, ponieważ nie bierze się pod uwagę głębszej oceny moralnej, i nosi w sobie znamię postępowania narzuconego z zewnątrz. Zyskuje ono natomiast na moralnym charakterze, gdy bywa sprzężone np. z uświadomieniem sobie przez ucznia szkodliwości, jaką pociąga za sobą brak takiego postępowania, lub z doznaniem osobistej satysfakcji z zachowania się w ten właśnie sposób albo z przekonaniem, iż nie jest on odosobniony w swym postępowaniu, tj. że podobnie postępują również jego nauczyciele.

Byłoby jednak znacznym uproszczeniem i niedorzecznością rezygnowanie ze stosowanych dotąd metod wychowania moralnego tylko z powodu wysuwanych pod ich adresem pewnych zastrzeżeń i wątpliwości. Sądzę, iż nawet metoda „klaryfikowania wartości", stosowana z umiarem i krytycznym do niej podejściem, może okazać się użyteczna także w naszych szkołach, zwłaszcza gdy wykorzystuje ją nauczyciel o niezawodnych kwalifikacjach pedagogicznych.

Nie ma zresztą metody wychowania, wobec której nie można by postawić jakiegoś zarzutu. Także więc metody wychowania moralnego mają swoje ograniczenia: jedne z nich oddziałują przede wszystkim na sferę umysłową uczniów, jak w przypadku metody „rozumowania moralnego", inne zaś głównie na sferę uczuciową, jak ma to miejsce w metodzie „klaryfikowania wartości". Istnieją też metody, które z powodzeniem stosuje się wobec dzieci, jak perswazyjne nauczanie powinności moralnych i powoływanie się na autorytety moralne, oraz te, które raczej zalecane są w pracy wychowawczej z młodzieżą, np. metoda „rozumowania moralnego" i aranżowanie dyskusji w klasie na interesujące uczniów problemy moralne. Każda metoda ograniczana jest również sposobem jej wykorzystania przez nauczycieli. Nie zawsze bowiem są oni należycie przygotowani do zajmowania się wychowaniem moralnym i uchodzą w oczach uczniów za prawdziwe autorytety moralne. Skuteczność stosowania metod wychowania moralnego uzależniona jest także od rozwoju umysłowego dzieci i młodzieży, na co szczególną uwagę zwrócili J. Piaget i L. Kohlberg. Nie wszyscy też zdają sobie sprawę, jak zawodne być może łączenie zalecanych metod wychowania moralnego z nadmiernym nagradzaniem i karaniem uczniów (por. R. Straughan 1988, s. 113 i n.).

Należy podkreślić fakt, iż jakkolwiek moralny wymiar wychowania był od dawna doceniany zwłaszcza przez filozofów (co najmniej przez 2500 lat) to w tej dziedzinie jest wciąż jeszcze wiele do zrobienia. Na dobrą sprawę nie wiemy dotąd dokładnie, czym istotnie różni się wychowanie moralne od wychowania w jego ogólnym rozumieniu i co jest najbardziej niezbędnym warunkiem jego efektywności. Warto również zastanowić się nad tym, jak należałoby kształcić i doskonalić nauczycieli, przygotowując ich do wykonywania zadań związanych z wychowaniem moralnym. Należałoby więc problemom wychowania moralnego poświęcić nie tylko więcej miejsca w opracowaniach teoretycznych, lecz także podjąć szeroko zakrojone badania na ten temat.

BIBLIOGRAFIA

Baumann U., *Ethische Erziehung und Wertwandel*, Weinheim 1987.
Kilpatrick W. K., *Why Johnny Can't Tell Right from Wrong*, New York 1993.
Kohlberg L., *Essays on Moral Development*, San Francisco 1978.
Mariański J., *Wprowadzenie do socjologii moralności*, Lublin 1989.
Piaget J., *Rozwój ocen moralnych dziecka*, Warszawa 1967.
Ravitch D., *The Schools We Deserve. Reflections on the Educational Crisis of Our Times*, USA 1985.
Rekus J., *Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht*, Weinheim–München 1993.
Simon S., *Values Clarification. A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*, USA 1972.
Simon S., Raths L., Harin M., *Values and Teaching*, Columbus 1966.
Straughan R., *Can We Teach Children to Be Good? Basic Issues in Moral, Personal and Social Education*, Milton Keynes 1988.
Trempała J., *Niedyrektywna edukacja moralna: strategie prowadzenia dyskusji i klasyfikowania wartości*, „Edukacja" 1989, 2.

SUMMARY

The paper discusses selected problems of moral education in the conditions of school life. The author first explains the notion of moral education and he outlines two of its types, namely in a descriptive and evaluative versions. Next, he discusses the need for moral education at school and using it during the lessons in various subjects, especially during tutorials, lessons of religion and ethics, but also during the lessons of the native language, history, geography nad others. The paper gives a little more attention to the methods of "values clarification" and "moral reasoning". Moderation and a critical approach is recommended towards these methods on the part of the teacher, especially as far as values clarification is concerned. The final part of the paper presents other possibilities of moral education and outlines certain limitations concerning effectiveness of this education of children and youth.