

Małgorzata Lewartowska-Zychowicz

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.45.02>

ORCID: 0000-0002-3695-6579

Uniwersytet Gdański

malgorzata.lewartowska-zychowicz@ug.edu.pl

W poszukiwaniu (neo)liberalnych tropów w celach wychowania moralnego wskazanych w podstawie programowej dla I etapu edukacyjnego

Summary

In the search for (neo)liberal tropes in the goals of moral education indicated in the core curriculum of general education for the first stage of education

The issue of the article concerns the ideological foundation of the moral education goals formulated in the core curriculum of general education for the first stage of education. The analyzes undertaken are focused on the search for values indicating the presence of liberal and neoliberal moral assumptions in the Regulation of the Minister of National Education of 14 February 2017 on the core curriculum of pre-school education and the core curriculum of general education for primary school.

Keywords: neoliberalism, moral education, civic education, core curriculum

Słowa kluczowe: neoliberalizm, wychowanie moralne, wychowanie obywatelskie, podstawa programowa

Inspiracją powstania tego tekstu stało się postawione przez Maksymiliana Chutorąńskiego pytanie, czy „związki pomiędzy wychowaniem moralnym a moralnością są konieczne; innymi słowy, czy możliwe jest nienormatywne wychowanie moralne, a więc takie, które umożliwiłoby rozwój moralny, nie sugerując przy tym moralności, ku której miałby on postępować” (Chutorąński 2012: 103). Maksymilian Chutorąński odpowiada na to pytanie negatywnie, wskazując, że: „Rozwój moralny i wychowanie moralne należą do zagadnień, których opis, wyjaśnianie, projektowanie itp. wymagają przyjęcia pewnych założeń” (Chutorąński 2012: 105). W nawiązaniu do przytoczonej tezy warto zadać pytanie o to, jakie założenia ideowe kryją się w obowiązującej dla I etapu edukacyjnego podstawie programowej. Analiza określającej ją rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej¹ (Dz. U., poz. 365)

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej nie wprowadza zmian w analizowanych w artykule treściach.

zostanie poprzedzona charakterystyką podstawowych założeń liberalnego i neoliberalnego projektu edukacji moralnej, która dostarczy wskazań do badania podstawy programowej. Przyjęcie takiego porządku wyводу uzasadniam przekonaniem o tym, że praktyki edukacyjne są inspirowane przez dominujące w społecznej przestrzeni dyskursy, stąd warto przyjrzeć się ideom, które zdają się w znacznym stopniu organizować aktualnie przyjmowane przesłanki stanowienia prawa oświatowego. Teoretyczną ramę tej analizy stanowić będzie perspektywa przecięcia charakterystycznych dla współczesnej etyki podejść do sposobów jej uprawiania. Pierwsze z nich jest skoncentrowane na moralnie słusznym działaniu, co prowadzi do formułowania moralnych zasad postępowania stanowiących dla ludzi wskazania podczas podejmowania przez nich decyzji. Drugie natomiast koncentruje uwagę na sprawcy działania i jego moralnej kondycji i osadza postępowanie moralne w charakterze owego sprawcy działania, na który składają się wartościowe moralnie dyspozycje (cnoty etyczne) (Szutta 2017: 12).

Istota i cel wychowania moralnego w liberalnym programie edukacyjnym

Współczesna myśl liberalna rodziła się na tle doświadczenia dwudziestowiecznych totalitaryzmów, w którego wyniku ludzie dobitnie uświadomili sobie niebezpieczeństwa związane z uruchamianiem wielkich projektów moralnej naprawy jednostek i społeczeństw (Lewartowska-Zychowicz 2010: 36). W odniesieniu do nich w liberalizmie wyodrębnił się nurt etyczny, zgodnie z którym ład polityczny społeczeństwa liberalnego opiera się na indywidualizmie etycznym i wprowadza w życie zasadę, że ludzkie życie ma samoistną wartość (udane życie jednostki jest politycznym celem wspólnoty) (Dworkin 1996: 65). Pojmowany neutralistycznie liberalizm zdefiniowano w tym kontekście jako nurt filozoficzno-polityczny postulujący stworzenie takich warunków, w których ludzie i grupy mogą wieść „dobre życie, tak jak sobie je zdefiniują, ale nie stara się określać bądź promować jakiegokolwiek idei mówiącej o tym, czym owo dobro jest” (Heywood 2007: 42). W jego kontekście liberalizm uwolnił się (jakoby) od konieczności przedstawienia jakiegokolwiek katalogu wartości, z którego można by wyprowadzić cele liberalnego wychowania moralnego.

Nadzieje na neutralistyczną koncepcję pozostawiającą jednostce swobodę co do określania własnej hierarchii wartości okazały się jednak płonne, ponieważ liberalizm w każdej ze swoich odmian cechuje się wiernością wyraźnie nakreślonemu zbiorowi wartości. Pierre Manent wymienia w tym kontekście indywidualistyczną i racjonalistyczną koncepcję jednostki oraz osadzoną w teoriach prawnonaturalnych ideę wolności i moralności (Manent 1994: 83). Jan Lutyński dodaje jeszcze atomistyczną koncepcję społeczeństwa oraz ideę państwa neutralnego (Lutyński 1957: 173–174), a Barbara i Marek Sobolewscy – wiarę w postęp i wynoszenie prywatnej własności (Sobolewska, Sobolewski 1978: 9). Z liberalnego katalogu wartości wyprowadzono liberalne reguły społeczne i polityczne: wolność, równość, sprawiedliwość i tolerancję wobec pluralizmu i różnorodności, które należy traktować jako zestaw zasad moralnych, wskazujących moralnie słusne sposoby postępowania.

W nawiązaniu do nich liberalny indywidualizm stał się równocześnie pojęciem etyczno-politycznymi etyczno-psychologicznym (Branden 2000: 164). W pierwszym znaczeniu głosi bowiem zasadę, że każdy człowiek jest celem, nigdy zaś środkiem do celu. W drugim natomiast domaga się dla jednostki prawa do autonomii intelektualnej i samodzielności w działaniu (Lewartowska-Zychowicz 2010: 39).

Leżąca u podłoża współczesnego liberalizmu tradycja brytyjska jest identyfikowana jako indywidualizm sceptyczny wobec możliwości ludzkiego rozumu, akceptujący emocjonalną stronę jednostki i jej moralną niedoskonałość, skoncentrowany na analizie podmiotowej wolności i moralności pod rządami prawa i w warunkach *oeconomia libre* (Lewartowska-Zychowicz 2010: 40). Człowiek jest w jej obrębie traktowany jako z natury leniwy, opieszły i rozrzutny; tylko przymus okoliczności sprawia, że zachowuje się on racjonalnie w różnych sytuacjach, dobierając właściwe środki do postawionych sobie celów, i moralnie, stosując zasady społecznie uznane za słuszne (Hayek 2006: 18–19). Pod jej wpływem została wypracowana empiryczna i niesystematyczna filozofia moralności, stanowiąca oparcie dla projektu edukacyjnego, zakładającego nieprzesądony, chociaż traktowany jako zobowiązanie wobec siebie i innych charakter ludzkiego rozwoju (Lewartowska-Zychowicz 2010: 40–41). Projekt ów, traktując jednostkę jako istotę niedoskonałą moralnie, dąży więc do takiego zorganizowania życia społecznego, które uniemożliwi złym czynienie zła, a dobrym pozwoli na czynienie dobra (Friedman, Friedman 1993: 25), nie ma natomiast ambicji tworzenia planów powszechnego doskonalenia moralnego zgodnie z ogólnie stanowionymi celami. Sprowadza się on do kształcenia dającego dostęp do narzędzi indywidualnego rozwoju (Berlin 1991: 109).

W dyskursie liberalnym celem kształcenia moralnego jest w istocie udane życie prywatne i publiczne jednostki, które zdaniem liberałów jest możliwe tylko wówczas, gdy dziecko nabędzie cnót stanowiących podstawę jego funkcjonowania w społeczeństwie liberalnym. Bez owych cnót nie jest bowiem możliwa współpraca z innymi (Tercheck 1986), podobnie jak bez cnót liberalnych nie jest możliwe funkcjonowanie instytucji liberalnych i sfery publicznej (Shklar 1997). Postulat kształcenia dojrzałości moralnej dziecka stanowił w tym kontekście sposób uzgodnienia autonomii jednostkowej i jednostkowego angażowania się na rzecz wspólnoty. Powinności społeczne nie były jednak mocowane w czynniku transcendentnym, lecz w fakcie, że człowiek egzystuje w społeczeństwie liberalnym, które wymaga moralnego minimum, czyli przestrzegania praw (nienaruszania praw innych) i pielęgnowania cnót nie z powodu zewnętrznego imperatywu, lecz ze względu na interesy osobiste. John Dewey uważał, że napięcia występujące między impulsami typu indywidualnego a integracyjno-zbiorowego są rozwiązywane za pośrednictwem opartego na cnotach liberalnych współdziałania między ludźmi (cyt. za: Melosik 1995: 101). W jego kontekście jednostkowa, moralnie zorientowana indywidualność powstaje jako rezultat życia społecznego, a wspólnota jest budowana na fundamencie cnót indywidualnych (Dewey 1959: 187).

Liberalna edukacja nie jest w tym ujęciu projektem aksjologicznie neutralnym, ponieważ realizuje ona wyraźnie zarysowaną wizję dobra, opartą na praktykowaniu wybranych

cnót (Galston 1997: 34). W liberalnej edukacji treścią zorganizowanego kształcenia jest zatem nabycie racjonalnych podstaw życia moralnego, na które składają się takie cnoty, jak „sprawiedliwość, roztropność, poszanowanie praw” (Mill 1995: 369). Nie oznacza to jednak, zdaniem Deweya, że dziecku należy mówić, co jest dla niego dobre – raczej powinno się mu stworzyć takie okoliczności, by samo dzięki wykorzystaniu swojego intelektu mogło znaleźć dobro (Dewey 1963: 132) i przynosić innym pożytek (Smith 1985).

Istota i cel wychowania moralnego w neoliberalnym programie edukacyjnym

Dyskurs neoliberalny zaczął zyskiwać na świecie pozycję hegemoniczną w latach 80. ubiegłego wieku. Został on ukształtowany przez wolnorynkowo zorientowane siły społeczne i polityczne, a następnie wchłonięty przez szerszy projekt ideologiczny Nowej prawicy. Nowa prawica próbuje łączyć leseferystyczną ekonomię z konserwatywną polityką społeczną (Heywood 2007: 41), opowiadając się w tym kontekście za kluczowymi wartościami liberalnymi: indywidualizmem, wolnością jednostkową i wolnym rynkiem, ale równocześnie diagnozując ogólny upadek wartości i postulując wzmocnienie autorytetu rodziny, Kościoła, rządu i elit ekonomicznych.

W Polsce neoliberalizm z niewielkim opóźnieniem ujawnił się jako „paralelne występowanie w «realnym postkomunizmie» (...) dwóch zjawisk: naszego przechodzenia od socjalizmu do kapitalizmu oraz nakładania się na to przejście wewnętrznej przemiany samego kapitalizmu z jego odchodzeniem od zasad liberalnych i uzyskiwaniem jakości neoliberalnej, wyznaczającej zarazem zmianę ogólnokulturową” (Rutkowiak 2010b: 15). Najważniejsze decyzje, określające kształt zakorzeniających się wówczas w Polsce idei społecznych, zapadały pod wpływem założeń teorii Friedricha Augusta von Hayeka i Milтона Friedmana, zwolenników radykalnej wersji indywidualizmu, minimalnej teorii państwa i wolnego rynku, który „uznaje się za fenomen stanowiący wszechogarniającą, ogólnie motywującą siłę regulacyjną” (Rutkowiak 2010b: 16). Na tle tej koncepcji radykalnej zmianie uległo myślenie o człowieku, który zyskując miano „ludzkiego kapitału”, stał się czynnikiem wzrostu gospodarczego wartym szczególnej uwagi sił ekonomicznych.

W tym kontekście Joanna Rutkowiak zdiagnozowała pojawienie się kultury neoliberalnej i edukacyjnego programu ekonomii korporacyjnej, w którym jednym z kluczowych elementów był nowy wzorzec edukacji moralnej. Jego podstawową cechą było „unikanie intencjonalnego określania celów kształcenia, co bywa odbierane jako postępowanie dodatnie, gdyż zabezpiecza przed jakąkolwiek dominacją ideologiczną” (Rutkowiak 2010a: 114). Związane z wyeksponowaniem regulatywnego potencjału wolnego rynku unikanie określania jakiegokolwiek hierarchii wartości dało neoliberalom legitymację do uwolnienia jednostek od charakterystycznego dla liberalizmu moralnego zobowiązania do angażowania się w sferę publiczną. „Skoro bowiem *oeconomia libre* i chroniące ją prawo były wystarczającymi warunkami podtrzymania wolności, to nie ma powodu, aby naruszać autonomię jednostek przez narzucanie jej zobowiązań moralnych” (Lewartowska-Zychowicz 2010: 177). Ludwig von Mises uważa nawet, że konstruowanie projektów eduka-

cyjnych mających na celu kształcenie moralne ludzi jest szkodliwe, ponieważ zakłóca działanie wolnego rynku, który jest najbardziej efektywnym mechanizmem nabywania moralności, chociaż sam w sobie jest strukturą amoralną, nagradza bowiem ludzi nie za reprezentowane przez nich wartości czy walory moralne, lecz za indywidualne zdolności i ambicję (Mises 1999: 16). Stąd nie kształcenie moralne, ale idea wolnego wyboru jest podstawą neoliberalnie pojmowanego człowieczeństwa. W tym kontekście kodeks moralny jednostki tworzą wartości akceptowane przez nią z wyboru, a w związku z tym atrofii ulega liberalna edukacja moralna oparta na cnotach obywatelskich. Zastępuje ją zaś indywidualizm ekspresyjny, promujący zdobywanie niezależności w sferze publicznej, wzmacnianie kultury siebie i odkrywanie własnej indywidualności. Ten indywidualizm przybrał postać opartej na konsumpcji ekspozycji różnicy, odrębności, inności, swoistości (Środa 2003: 54–60), zagrażających zarówno wartościom liberalnym, jak i konserwatywnym, co stanowiło podłoże dla wzrostu wpływów nowej – neokonserwatywnej – wersji dyskursu liberalnego.

O ile krytyczna analiza edukacyjnego potencjału ideologii neoliberalnej wydaje się już dobrze osadzona w literaturze pedagogicznej, o tyle jego neokonserwatywna odmiana pozostaje dość słabo rozpoznana, chociaż zdaje się ona w kilku ostatnich latach zyskiwać na znaczeniu. W interesującej mnie sferze wychowania moralnego jej istotą jest sceptycyzm co do możliwości przewyższenia przez instytucje społeczeństwa obywatelskiego demoralizującego wpływu ponowoczesności, owocujący skupieniem się na ochronie najbardziej znaczących z perspektywy moralnej instytucji spoza sfery polityki i gospodarki, takich jak rodzina, Kościół i szkoła. Neoliberalizm o konserwatywnej orientacji jest bowiem wrogo nastawiony do wszelkiego relatywizmu kulturowego i moralnego i postuluje doskonalenie moralne człowieka, nawet wbrew jego woli (Kristol 2007: 73). Wnosi do społecznego dyskursu wyraźnie nakreślony katalog wartości odnoszących się do sfery społeczno-politycznej i moralno-obyczajowej, który przeciwstawia ponowoczesnej wolności. Gertrude Himmelfarb pisze, że „wolność oderwana od tradycji i zwyczaju, od moralności i religii, która czyni z jednostki jedyne deponariusza i arbitra wszelkich wartości (...), to wielkie zagrożenie dla liberalizmu” (Himmelfarb 1996: 137). Stąd edukacyjny program tej ideologii wzmacnia w programie kształcenia wartości religijne, narodowe i etniczne. Dla neokonserwatystów ważne jest bowiem to, by dziecko stało się członkiem społeczności, która podziela pewne wspólne wartości (du Vall 2011: 84).

Cele wychowania moralnego w podstawie programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego

Cele kształcenia ogólnego zadeklarowane w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz. U. 2017, poz. 365) stanowią trzynastopunktowy zbiór, z czego pięć punktów odnosi się wprost do wartości o charakterze moralnym:

- „1) wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele);
- 2) wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej;
- 3) formowanie u uczniów poczucia godności własnej osoby i szacunku dla godności innych osób;
- 4) rozwijanie kompetencji, takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość [...];
- 11) kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość [...];
- 13) ukierunkowanie ucznia ku wartościom” (Dz. U. 2017, załącznik 2: 11).

Wymienione cele wydają się zorientowane na trzy kręgi wartości: wartości indywidualne, wspólnotowe i ogólnoludzkie. W obrębie pierwszej grupy wymieniono: godność własną i tożsamość indywidualną oraz kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość; w drugiej: tradycję, patriotyzm i tożsamość etniczną, regionalną, kulturową oraz narodową; a w trzeciej: godność innych osób i otwartość wobec innych ludzi. Na liście celów umieszczono także takie wartości, jak współpraca, solidarność, altruizm i ofiarność, które intuicyjnie bylibyśmy skłonni osadzać w trzecim kręgu wartości, jednak sąsiedztwo, w jakim zostały ulokowane, nie pozwala na takie proste przyporządkowanie. Tak oto współpraca, solidarność, altruizm oraz ofiarność są zestawione z patriotyzmem i szacunkiem do tradycji, co nasuwa przypuszczenie, że mają dotyczyć takich grup, jak wspólnota etniczna, regionalna, kulturowa czy narodowa, a nie ludzi w ogóle. Jeśli tak było, to wartości te raczej wzmacniałyby konserwatywne niż liberalne systemy normatywne. Podobnie można interpretować rozumienie wartości, jaką są relacje społeczne, które w rozporządzeniu zostały osadzone w kontekście dość wąskiej kwestii zapewnienia bezpiecznego rozwoju ucznia za pośrednictwem budowania relacji z rodziną i przyjaciółmi, czyli grupami pierwotnymi. Z kolei takie wartości, jak kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość, można powiązać wprost z indywidualną aktywnością typu rynkowego, co odsyła do ideologii neoliberalnej, w której obrębie są to podstawowe walory jednostkowe. Najogólniejsze sformułowanie znalazło się w punkcie 11, w którym w pierwszej części zdania jest odniesienie do postawy otwartości wobec innych ludzi (bez wyszczególnienia, o jakich ludziach mowa); w drugiej części zdania jednak odpowiedzialność jest scentrowana na zbiorowość, co sprawia, że jej zakres zdaje się zawężać do konkretnej grupy.

Jeśli brać pod uwagę stopień nasycenia poszczególnymi wartościami cytowanego fragmentu, okazuje się, że mocniej reprezentowane są wartości konserwatywne niż liberalne, co może skłaniać do wniosku, że autorzy skłaniali się ku ideologii konserwatywnej. Wniosek ten wydaje się jednak przedwczesny, ponieważ wartości konserwatywne zostały sprzężone z wyraźnie wyakcentowaną tożsamością indywidualną i godnością osobistą, które mają rodowód liberalny, oraz kompetencjami znaczącymi z punktu widzenia przy-

szłego udziału ucznia w grze rynkowej, które z kolei wskazują na zakorzenienie w ideologii neoliberalnej. Całkowicie brakuje natomiast odniesienia do wspólnoty obywatelskiej, która jest docelowa dla liberalnego projektu edukacji moralnej. Można zatem zasadnie podejrzewać, że dobór celów nie jest wynikiem przypadkowego zmieszania wartości konserwatywnych i liberalnych, lecz odsłania posiłkowanie się przez autorów rozporządzenia założeniami ideowymi konserwatywnej wersji neoliberalizmu, który stanowi fuzję intencjonalnie wyselekcjonowanych wartości liberalnych i konserwatywnych. Wyłaniająca się z niej tożsamość ma wprawdzie charakter zindywidualizowany, ale owa indywidualność ogranicza się do aktywności typu rynkowego, natomiast w sferze moralnej jest hamowana przez przynależność do pozytywnie waloryzowanych zbiorowości: wspólnoty lokalnej, regionalnej, narodowej czy kulturowej, które są źródłowe dla jednostkowych hierarchii wartości. W tej części rozporządzenia nie ma wzmianki o autonomii czy samostanowieniu przez ucznia o własnej hierarchii wartości. Wskazany jest natomiast cel wychowawczy, jakim jest „ukierunkowanie ucznia ku wartościom”, trzeba dodać – z góry zaplanowanym (Dz. U. 2017, załącznik 2: 11).

Postawy obywatelskie jako wartość pojawiają się dopiero w dalszej części rozporządzenia: „wychowanie w szkole podstawowej sprzyja rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów. Zadaniem szkoły jest wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej, przywiązania do historii i tradycji narodowych, przygotowanie i zachęcanie do podejmowania działań na rzecz środowiska szkolnego i lokalnego, w tym doangażowania się w wolontariat” (Dz. U. 2017, załącznik 2: 14). Postawy, które ma kształtować szkoła, zostały uporządkowane w kolejności: obywatelskie, patriotyczne, społeczne. W drugim zdaniu cytowanego fragmentu nie ma już odniesienia do pierwszej z wymienionych postaw, natomiast jest mowa o tożsamości narodowej, przywiązaniu do historii i tradycji narodowych oraz aktywności na rzecz najbliższego środowiska. Nasuwa to pytanie o sposób rozumienia kategorii „obywatel” i „postawa obywatelska”. Wydaje się, że terminy te mogą mieć źródło w słownikowej definicji, w której kontekście obywatel to „członek społeczeństwa danego państwa mający określone prawa i obowiązki zastrzeżone przez konstytucję” (*Słownik języka polskiego*). Dzięki temu ujęciu w rozporządzeniu eksponowana jest kwestia obywatelskości jako przynależności do państwa oraz wynikających z niej obowiązków, słabo natomiast zaznacza się problematyka obywatelskości jako przynależności do zjednoczonej wspólnymi celami wspólnoty politycznej i wynikających stąd praw. Zupełnie zaś nieobecne jest liberalne podejście, zgodnie z którym dla demokratycznego porządku społecznego rdzeniowa jest kategoria obywatelskości, rozumiana jako wyraz autonomicznego, politycznego sprawstwa (Przyszczykowski 1999: 47).

Na ten kierunek interpretacji wskazuje kolejny fragment rozporządzenia: „Działalność wychowawcza szkoły należy do podstawowych celów polityki oświatowej państwa. Wychowanie młodego pokolenia jest zadaniem rodziny i szkoły, która w swojej działalności musi uwzględniać wolę rodziców, ale także i państwa, do którego obowiązków należy stwarzanie właściwych warunków wychowania. Zadaniem szkoły jest ukierunkowanie procesu wychowawczego na wartości, które wyznaczają cele wychowania i kryteria jego

oceny. Wychowanie ukierunkowane na wartości zakłada przede wszystkim podmiotowe traktowanie ucznia, a wartości skłaniają człowieka do podejmowania odpowiednich wyborów czy decyzji” (Dz. U. 2017, załącznik 2: 15). W jego kontekście wychowanie moralne jest traktowane jako zadanie rodziny i szkoły, podporządkowanych woli państwa. Autorzy pomijają natomiast szczebel pośredni między grupą pierwotną a państwem, jakim jest wspólnota obywatelska. Stanowi to wyraźne odejście od liberalnej tradycji wychowania moralnego w kierunku orientacji konserwatywnej, wzmacniane przez kolejny fragment rozporządzenia: „W realizowanym procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoła podejmuje działania związane z miejscami ważnymi dla pamięci narodowej, formami upamiętniania postaci i wydarzeń z przeszłości, najważniejszymi świętami narodowymi i symbolami państwowymi” (Dz. U. 2017, załącznik 2: 15).

Wskazane w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej cele wychowania moralnego znajdują dość lakoniczne uszczegółowienie na poziomie celów odnoszących się do I etapu edukacyjnego:

„Do zadań szkoły w zakresie edukacji wczesnoszkolnej należy:

7) organizacja zajęć:

- e) umożliwiających poznanie wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, społeczność szkolna, społeczność lokalna i regionalna, naród, oraz rozwijanie zachowań wynikających z tych wartości, a możliwych do zrozumienia przez dziecko na danym etapie rozwoju,
- f) wspierających poznawanie kultury narodowej” (Dz. U. 2017, załącznik 2: 17).

Jak widać, dla tego etapu edukacyjnego również rodzina, społeczność szkolna, społeczność lokalna i regionalna oraz naród są podawane jako jedyne źródło wartości i norm. Nie wymieniono wspólnoty obywatelskiej. Zgodnie z tradycją Heglowską społeczeństwo obywatelskie jest zaś zasadniczą strukturą nowoczesnego społeczeństwa, podmiotem politycznym pośredniczącym między rodziną a państwem. Jest zarówno terenem walki o dominację i władzę, jak i obszarem spontanicznej aktywności politycznej wolnych podmiotów, które, łącząc się w grupy, mogą stanowić źródło różnorodnych artykulacji politycznych (Dybel, Wróbel 2008: 169–172). Wyrugowanie z edukacji celów wychowania odnoszących się do bycia obywatelem tej wspólnoty przekłada się w życiu społecznym na słabnięcie poczucia odpowiedzialności za sferę publiczną jako przestrzeń artykułowania jednostkowych i zbiorowych interesów i wzmocnienie z jednej strony kultury „ja” transponowanej w konsumpcję, a z drugiej – grup przynależności genetycznej jako źródłowych w konstruowaniu tożsamości ucznia. Niesie to za sobą ryzyko takiej edukacji moralnej, która pomija obszar wspólny dla wszystkich członków wspólnoty bez względu na zachodzące między nimi różnice. Pielęgnowanie natomiast modelu wsobny, oparty na eksponowaniu *naszości*, akcentującej różnicę, odmienność i dystans. Jest on odległy od modelu mającego sprostować wyzwaniom różnicy, przed którymi staną aktualni uczniowie znajdujący się na I etapie edukacyjnym.

W odniesieniu do modelu liberalnego jest to radykalnie zredukowana koncepcja edukacji moralnej, „wykastrowana” z autonomii traktowanej jako centralna właściwość

człowieczeństwa oraz z najważniejszej płaszczyzny uzgadniania różnic, jaką jest sfera publiczna. Z kolei w odniesieniu do modelu neoliberalnego jest to edukacja moralna z osłabionym potencjałem niezależności jednostkowej. Jej najbardziej wyrazistym rysem jest pula konserwatywnych wartości ukierunkowanych na poszanowanie tradycji i autorytetów. O takiej mentalnej zależności od innych (autorytetów) Jean-Jacques Rousseau pisał jako o tym, co „wytwarza występki” (Rousseau 1955: 14).

Podsumowując, za Johnem Deweyem można stwierdzić, że moralność konstituuje się w konkretnych praktykach społecznych (Dewey 1959: 196). Edukacja jest więc tylko egzemplifikacją dyskursów wychowania moralnego, które ukształtowały się na bazie pewnych praktyk społecznych, z którymi od pewnego czasu mamy do czynienia. Warto podkreślić na koniec, że przeprowadzona analiza ma charakter bardzo wstępny i prowizoryczny i z pewnością wymaga pogłębienia. Sformułowane konkluzje traktuję w tym kontekście jedynie jako wyraz pewnych podejrzeń, jakie mi się nasuwają podczas lektury podstawy programowej.

Literatura

- Berlin I. (1991), *Dwie koncepcje wolności*. W: *idem, Cztery eseje o wolności*. Warszawa, Res Publica.
- Branden N. (2000), *Falszywy indywidualizm*. W: A. Rand, *Cnota egoizmu. Nowa koncepcja egoizmu*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Chutorański M. (2012), *Moralność, rozwój moralny, wychowanie moralne*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2(58).
- Dewey J. (1959), *Reconstruction in Philosophy*. Boston, The Beacon Press.
- Dewey J. (1963), *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*. Warszawa, Książka i Wiedza.
- Dybel P., Wróbel S. (2008), *Granice polityczności. Od polityki emancypacji do polityki życia*. Warszawa, Aletheia.
- Dworkin R. (1996), *Wolność, równość, wspólnota*. W: *Spółczesność liberalna. Rozmowy w Castel Gandolfo*, przygotował i przedmową opatrzył K. Michalski. Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Friedman M., Friedman R. (1993), *Kapitalizm i wolność*. Warszawa, Centrum im. Adama Smitha, „Rzeczpospolita”.
- Galston A.W. (1997), *Cele liberalizmu*. Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Hayek A.F. von (2006), *Konstytucja wolności*. Warszawa, PWN.
- Heywood A. (2007), *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*. Warszawa, PWN.
- Himmelfarb G. (1996), *Granice liberalizmu*. W: *Spółczesność liberalna. Rozmowy w Castel Gandolfo*, przygotował i przedmową opatrzył K. Michalski. Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Kristol I. (2007), *Neokonserwatywne przekonania. Dawniej i dziś*. W: I. Stelzer (red.), *Neokonserwatyzm*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lewartowska-Zychowicz M. (2010), *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Lutyński J. (1957), *Pojęcie liberalizmu w badaniach nad myślą społeczną XIX wieku*. „Przegląd Socjologiczny”, 11.
- Manent P. (1994), *Intelektualna historia liberalizmu*. Kraków, Arcana.
- Melosik Z. (1995), *Pragmatyzm i edukacja w Stanach Zjednoczonych: między poglądami J. Deweya a współczesną rzeczywistością*. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mill S.J. (1995), *Poddaństwo kobiet*. W: *idem, O rządzie reprezentatywnym. Poddaństwo kobiet*. Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Mises L. von (1999), *Mentalność antykapitalistyczna*. Kraków, Arcana.
- Przyszczykowski K. (1999), *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*. Toruń–Poznań, Edytor.
- Rousseau J.J. (1955), *Emil, czyli o wychowaniu*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz. U. 2017, poz. 365).
- Rutkowiak J. (2010a), *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?* W: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rutkowiak J. (2010b), *Duchowość jednostki a neoliberalne upolitycznienie edukacji*. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Shklar J. (1997), *Zwyczajne przywary*. Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/obywatel;2492375.html>.
- Smith R. (1985), *Liberalism and American Constitutional Law*. Cambridge, Harvard University Press.
- Sobolewska B., Sobolewski M. (1978), *Myśl polityczna XIX i XX wieku. Liberalizm*. Warszawa, PWN.
- Szutta N. (2017), *Edukacja charakteru moralnego*. „Filozofuj”, 5(17).
- Środa M. (2003), *Indywidualizm i jego krytycy. Współczesne spory między liberalami, komunitarianami i feministkami na temat podmiotu, wspólnoty i płci*. Warszawa, Aletheia.
- Tercheck R. (1986), *The fruits of success and crisis of liberalism*. W: A. Damico (ed.), *Liberals of Liberalism*. Totowa, New York, Rowman and Littlefield.
- du Vall M. (2011), *Neokonserwatyzm w Stanach Zjednoczonych. Od Żywotnego Centrum do epoki Reagana*. Kraków, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.