

Etyka w szkole podstawowej

Komentarz dydaktyczny do podstawy programowej



Autorzy: dr Jacek Frydrych
dr Łukasz Malinowski
Beata Sikorska-Dutka
dr Anna Trzcińska
Patryk Zaremba

Redakcja merytoryczna: Katarzyna Olejnik

Redakcja językowa: Barbara Ziemer (At Once)

Skład: Wacław Krysztal (At Once)

Okładka: Michalina Walusiak

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

Copyright © Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy

Wzór cytowania:

Frydrych, J., Malinowski, Ł., Sikorska-Dutka, B., Trzcińska, A., Zaremba, P. (2026). *Etyka w szkole podstawowej. Komentarz dydaktyczny do podstawy programowej*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Materiał przygotowany przez Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy w ramach zadania: „Tworzenie, aktualizacja i monitoring podstaw programowych oraz innych kluczowych regulacji systemu oświaty”, finansowanego ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej na podstawie umowy nr MEN/2025/DIR/89 z dnia 30 stycznia 2025 roku.

Warszawa 2026

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

Wstęp	7
1. Idea przedmiotu i jego znaczenie w edukacji szkolnej	8
1.1. Etyka jako dziedzina wiedzy akademickiej i przedmiot szkolny	8
1.2. Praktyczny charakter edukacji etycznej	8
1.3. Idea dialogiczności w edukacji etycznej	9
1.4. Elementy edukacji aksjologicznej – wychowanie do wartości	9
1.5. Potencjał edukacyjny etyki – funkcje edukacji etycznej	10
2. Główne założenia i cele przedmiotu	13
2.1. Założenia podstawy programowej etyki	13
2.2. Cele kształcenia w podstawie programowej etyki	14
2.2.1. Podejmowanie refleksji moralnej	14
2.2.2. Rozwijanie wrażliwości aksjologicznej i interioryzacja wartości	15
2.2.3. Rozwijanie postawy dialogicznej	16
2.2.4. Rozwijanie sprawczości i odpowiedzialności moralnej	16
2.2.5. Rozwijanie postaw szacunku i troski o dobro własne, innych oraz przyrody	17
2.2.6. Rozwijanie kompetencji poznawczych i językowych ważnych w refleksji moralnej	18
3. Struktura wymagań szczegółowych	19
3.1. Przybornik etyki	19
3.2. Działy oparte na relacjach	20
3.3. Sposób realizacji wymagań szczegółowych	20
3.4. Sposób formułowania wymagań szczegółowych	21
4. Rozwój kompetencji fundamentalnych na etyce	24
4.1. Kompetencje językowe	24
4.1.1. Kompetencje językowe w wymaganiach szczegółowych	24
4.1.2. Kompetencje językowe w doświadczeniach edukacyjnych	25
4.2. Kompetencje matematyczne	26
4.3. Kompetencje cyfrowe	26
4.4. Podsumowanie	27

5. Rozwój kompetencji przekrojowych na etyce	28
5.1. Kompetencje poznawcze	28
5.1.1. Rozwiązywanie problemów	28
5.1.2. Krytyczne myślenie	29
5.1.3. Kreatywne myślenie	29
5.2. Kompetencje społeczne	29
5.2.1. Współpraca	29
5.2.2. Dbanie o innych.....	30
5.3. Kompetencje osobiste	30
5.3.1. Kierowanie sobą.....	30
5.3.2. Dbanie o siebie.....	31
5.4. Doświadczenia edukacyjne a rozwijanie kompetencji przekrojowych.....	31
5.5. Podsumowanie	33
6. Rozwój sprawczości uczniów na etyce	34
6.1. Nauczanie przedmiotowe	34
6.2. Sprawczość a doświadczenia edukacyjne	36
6.3. Wychowanie do sprawczości	36
7. Doświadczenia edukacyjne na etyce	39
7.1. Podział doświadczeń edukacyjnych	39
7.2. Obowiązkowe doświadczenia edukacyjne	40
7.2.1. Dociekania filozoficzne	40
7.2.2. Mowa argumentacyjna	42
7.2.3. Wizualizacja refleksji etycznej w formie artystycznej	42
7.2.4. Debata	43
7.3. Doświadczenia edukacyjne do wyboru	43
7.3.1. Wolontariat	43
7.3.2. Scenka dramatowa	44
7.3.3. Regulamin/dobre praktyki.....	44
7.3.4. Celebracja święta o charakterze moralnym.....	44
7.3.5. Prezentacja/lekcja dla młodszych klas	45
7.3.6. Zapis refleksji moralnych	45
7.3.7. Prezentacja problematyki moralnej w wybranym dziele kultury	46
7.4. Podsumowanie	46

8. Rekomendowane strategie, metody i techniki w nauczaniu etyki	47
8.1. Studium przypadku	48
8.2. Metoda inscenizacji (techniki dramowe i symulacyjne)	48
8.3. Metoda projektu (projekty uczniowskie i działania społeczne)	49
8.4. Dyskusja i dialog	50
8.5. Debata oksfordzka	51
8.6. Dyskusja nad tekstami i filmami	52
8.7. Podsumowanie	53
9. Najważniejsze wyzwania dydaktyczne i sposoby ich uwzględniania w pracy nauczyciela	54
9.1. Wyzwania związane z warunkami realizacji przedmiotu	54
9.1.1. Etyka jako przedmiot nieobowiązkowy	54
9.1.2. Zróżnicowanie grupy	55
9.1.3. Godziny realizacji	55
9.2. Wyzwania metodyczne	56
9.2.1. Zróżnicowanie wiekowe i grupy mieszane	56
9.2.2. Rozumienie możliwości i zainteresowań grupy	56
9.2.3. Podmiotowość w relacji	58
9.2.4. Kompetencje nauczyciela	59
9.2.5. Motywacja uczniów	60
9.2.6. Podręczniki	61
9.3. Podsumowanie	62
10. Sposoby organizowania środowisk uczenia się określone w części ogólnej podstawy programowej a nauczanie etyki	63
10.1. Wszechstronny rozwój	63
10.2. Aktywność poznawcza	63
10.3. Wychowanie	64
10.4. Dobrostan	64
10.5. Przestrzeń edukacyjna	64
10.6. Edukacja włączająca	64
10.7. Metody nauczania	65
10.8. Wykorzystanie wiedzy	65
10.9. Wspólnota	65

10.10. Rodzice i opiekunowie	65
10.11. Interdyscyplinarność i relacje ze światem zewnętrznym	66
10.12. Podsumowanie.....	66
11. Ocenianie na etyce wspierające realizację celów przedmiotu	67
11.1. Ocenianie kształtujące jako narzędzie realizacji celów etyki.....	68
11.1.1. Samoocena jako wsparcie refleksji i rozwoju	68
11.1.2. Ocena rówieśnicza – uczenie się dialogu	68
11.2. Podsumowanie.....	68
12. Korelacje międzyprzedmiotowe	70
12.1. Język polski	70
12.2. Historia i edukacja obywatelska.....	71
12.3. Przyroda i nauki ścisłe.....	72
12.4. Informatyka.....	72
Wybrana literatura i źródła dla nauczycieli etyki.....	73
Publikacje książkowe	73
Zasoby internetowe.....	78
Bibliografia	79

Wstęp

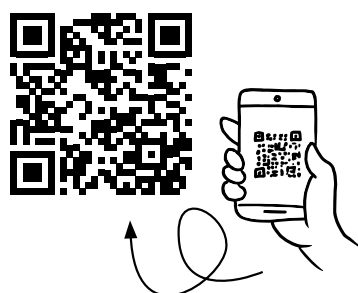
Oddajemy w Państwa ręce komentarz dydaktyczny do podstawy programowej określonej w Rozporządzeniu Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym (Dz.U. 2026 poz. 378).

O ile sama podstawa programowa określa, czego uczniowie uczą się w szkole, z jaką wiedzą i z jakimi umiejętnościami kończą dany etap edukacji, o tyle sposób osiągnięcia opisanych wymagań pozostaje w gestii nauczyciela. Komentarz przygotowany przez autorów podstawy programowej ma pomóc nauczycielom i nauczycielkom w przełożeniu jej na praktykę. Może być także przydatny dla osób przygotowujących programy nauczania czy podręczniki. Komentarz wyjaśnia założenia podstawy programowej, precyzuje niektóre jej zapisy i podpowiada, w jaki sposób można je realizować z uczniami.

Realizacja nowej podstawy programowej w każdym z przedmiotów powinna opierać się na ustaleniach współczesnej psychologii poznawczej, pedagogiki, psychologii rozwojowej i kognitywistyki oraz wykorzystywać strategie faktycznie wspierające proces uczenia się. Szczególny nacisk kładziemy na konieczność stosowania metod dydaktycznych o potwierdzonej skuteczności, w tym takich, które rozwijają u uczniów strategie metapoznawcze i samoregulację – jedne z najlepiej udokumentowanych i najskuteczniejszych interwencji edukacyjnych.

Zachęcamy nauczycieli i nauczycielki do korzystania z metod, które charakteryzują się wysoką efektywnością, takich jak umiejętnie udzielana informacja zwrotna, przywoływanie z pamięci (*retrieval practice*), przeplatanie (*interleaving*) czy uczenie się w odpowiednich odstępach czasu (*spaced practice*). Ich systematyczne stosowanie znacząco zwiększa trwałość i jakość przyswajanej wiedzy.

Ważnym uzupełnieniem komentarzy jest [Przewodnik po strategiach edukacyjnych](#), który porządkuje i w przystępny sposób przedstawia najskuteczniejsze, oparte na dowodach rozwiązania dydaktyczne. Zachęcamy do korzystania z *Przewodnika*:



Zespół IBE PIB

1. Idea przedmiotu i jego znaczenie w edukacji szkolnej

1.1. Etyka jako dziedzina wiedzy akademickiej i przedmiot szkolny

Etyka jako dyscyplina akademicka jest uprawiana przede wszystkim w ramach filozofii, przyjmując na ogół postać refleksji (lub teorii) najpierw o charakterze normatywnym, a zatem zorientowanej na rozstrzyganie, które działania lub postawy są moralnie wartościowe. Należy podkreślić, że filozoficzny namysł nad moralnością jest zazwyczaj powiązany z rozstrzygnięciami z innych dziedzin filozofii, w szczególności antropologii filozoficznej. Moralność jest jednak również przedmiotem badań niektórych nauk szczegółowych.

Mimo elementu uteoretycznienia obecnego w refleksji etycznej o charakterze akademickim niemal powszechnie podkreśla się, że etyka jest nauką praktyczną, zorientowaną na kierowanie własnym działaniem oraz kształtowanie postaw moralnych. Aby to podkreślić, zazwyczaj dodaje się, że ma ona również charakter wychowawczy i jest doniosła egzystencjalnie, co znajduje wyraz w wypracowywaniu różnych koncepcji dobrego życia oraz teorii rozwoju moralnego.

1.2. Praktyczny charakter edukacji etycznej

Wielość sposobów rozumienia i uprawiania etyki oraz niezwykle bogata problematyka sprawiają, że zapoznanie uczniów z takim dorobkiem wymagałoby czasu znacznie przekraczającego wymiar godzin określony w przepisach oświatowych oraz ogromnego wysiłku uczniów. Mając na względzie tak zarysowaną trudność oraz status etyki jako przedmiotu nieobowiązkowego, zdecydowano, by w podstawie programowej etyki skoncentrować uwagę na konkretnych aspektach: rozwijaniu umiejętności typowych dla refleksji moralno-etycznej, kształtowaniu określonych postaw moralnych oraz doskonaleniu sprawczości moralnej i kompetencji istotnych z perspektywy integralnie pojętego rozwoju uczniów. Zrezygnowano z prezentowania w podstawie programowej określonego układu zagadnień typowych dla refleksji akademickiej i ograniczono do minimum wymóg opanowania tego typu wiedzy.

1.3. Idea dialogiczności w edukacji etycznej

Zarysowane podejście do edukacji etycznej w szkole podstawowej znalazło swój wyraz w celach ogólnych podstawy programowej etyki, wśród których centralną rolę odgrywa rozwijanie postawy dialogu. Jej wyrazem jest przede wszystkim angażowanie się uczniów w różne formy dialogu oraz gotowość – bazująca na określonych przekonaniach, umiejętnościach i nastawieniach emocjonalnych – do tworzenia wartościowych relacji międzyludzkich. Warto podkreślić, że widoczne w tak zarysowanej idei dialogiczności odniesienia do współczesnych koncepcji etycznych, takich jak etyka dialogu, etyka dyskursu, etyka odpowiedzialności czy personalizm etyczny, traktuje się jedynie jako inspiracje do nauczania etyki. Podstawa programowa nie zawiera tak sformułowanych wymagań szczegółowych, aby ich realizacja wymagała opanowania jednej z wymienionych teorii etycznych, na gruncie której byłyby prezentowane i rozstrzygane poszczególne zagadnienia etyczne.

1.4. Elementy edukacji aksjologicznej – wychowanie do wartości

Podstawa programowa etyki skupia się na kształtowaniu postaw moralnych, rozwijaniu sprawczości, kompetencji i wrażliwości aksjologicznej, wpisując się tym samym w szeroko rozumiane wychowawcze zadania szkoły. Zawiera odniesienia do licznych wartości, w tym do tych wymienionych w części ogólnej podstawy programowej kształcenia ogólnego w szkole podstawowej: wolności, odpowiedzialności, wspólnoty, szacunku, sprawiedliwości, solidarności, prawdy, dobra i piękna, wokół których ma się koncentrować praca wychowawcza każdego nauczyciela. Warto podkreślić, że w podstawie programowej etyki nie prezentuje się jednej koncepcji wartości, która zawierałaby określone rozstrzygnięcia z zakresu innych dziedzin filozofii i *de facto* promowałaby określony model światopoglądu. W zamyśle autorów lekcje etyki mają stwarzać uczniom przestrzeń do namysłu nad sferą wartości i ich rolą w życiu człowieka. Nauczyciel etyki może nie tylko pomóc uczniom w rozumieniu specyfiki i roli poszczególnych wartości, ale także ma możliwość systematycznej pracy nad rozwijaniem wrażliwości aksjologicznej i moralnej uczniów, umożliwiając im nieprzypadkową – bo poprzedzoną namysłem i dialogiem z innymi – interioryzację wartości. Aby proces poznawania, wybierania i uwewnętrzniania przez uczniów określonych wartości mógł się dokonywać z poszanowaniem ich autonomii, wymagane jest uwzględnienie szerokiej gamy wartości i wykorzystanie bogatego dorobku etyki. Mając to na uwadze, w podstawie programowej etyki sformułowano stosowne wymagania szczegółowe odnoszące się również do wartości niewymienionych w części ogólnej podstawy programowej kształcenia ogólnego, które są szczególnie mocno związane

z refleksją etyczną. Szczególnie wiele miejsca poświęcono godności człowieka, życiu, zdrowiu, wiedzy oraz świętości (*sacrum*).

Podsumowując ten fragment komentarza, należy raz jeszcze podkreślić, że w podstawie programowej etyki nie przesądza się jednej filozoficznej koncepcji hierarchii wartości (przy zachowaniu wartości wskazanych w Konstytucji RP i w części ogólnej podstawy programowej), lecz daje się uczniom możliwość pogłębionego rozumienia wyszczególnionych w niej wartości oraz ich roli w ludzkim życiu. Pozwala to pełniej zrozumieć specyfikę ludzkiego działania, a tym samym własne wybory i siebie jako swoiste centrum decyzyjne – jako podmiot moralny.

1.5. Potencjał edukacyjny etyki – funkcje edukacji etycznej

Przyjęte w podstawie programowej etyki założenia, sformułowane w niej cele ogólne, wymagania szczegółowe i doświadczenia edukacyjne ujawniają ogromny potencjał edukacji etycznej. Może on zostać wykorzystany nie tylko do intensyfikowania rozwoju moralnego uczniów, ale również do pracy edukacyjnej w obrębie pozostałych sfer integralnie pojętego rozwoju ucznia: poznawczej, społecznej, emocjonalnej, a w pewnym zakresie nawet fizycznej (troska o zdrowie i życie).

Aby wykorzystać potencjał edukacji etycznej, autorzy programów nauczania etyki oraz nauczyciele tego przedmiotu powinni uwzględniać jej wszystkie podstawowe funkcje. Spośród nich szczególnie mocno należy wyeksponować funkcję wychowawczą, ponieważ podejmowana na lekcjach etyki problematyka oraz wykonywane przez uczniów zadania edukacyjne umożliwiają systematyczną i intensywną pracę wychowawczą, ukierunkowaną na kształtowanie społecznie akceptowalnych zachowań i postaw uczniów, ze szczególnym naciskiem na upodmiotowienie podejmowanych przez nich działań.

Planując pracę z uczniami i realizując poszczególne tematy, nie należy zaniedbać integrującej (korelacyjnej) funkcji edukacji etycznej, która szczególnie mocno sprzęga się z jej funkcją wychowawczą. Etyka obejmuje niemal pełne spektrum zagadnień wychowawczych, które w różnych zakresach są podejmowane na innych przedmiotach. Warto podkreślić, że lekcje etyki nie tylko dają możliwość dopełniania i integrowania działań wychowawczych podejmowanych przez nauczycieli innych przedmiotów, wpisując się tym samym w realizację szkolnych programów profilaktyczno-wychowawczych, ale także umożliwiają nawiązywanie do wielu tematów poruszanych na innych przedmiotach, dając uczniom okazję do utrwalenia i pogłębienia wiedzy.

Omówione pokrótce dwie funkcje edukacji etycznej powinny być powiązane z trzema pozostałymi: poznawczą, praktyczną i egzystencjalną, których realizacja wyraźniej wykracza poza typowe doświadczenia i praktyki szkolne. Lekcje etyki dają uczniom sposobność do namysłu nad potoczną wiedzą moralną, umożliwiając im – przez krytyczną refleksję wykorzystującą elementy wiedzy etycznej o charakterze akademickim (funkcja poznawcza) oraz dialog – interioryzację określonych wartości i formułowanie solidnie uzasadnionych przekonań moralnych. Podejmowanie przez uczniów podstawowego pytania etycznego: „Jak pokierować własnym życiem?” jest okazją do dostrzegania rozmaitych wyzwań moralnych – zarówno takich, przed którymi stają poszczególni uczniowie, jak i wielkich wyzwań ludzkości. Tak zarysowana perspektywa poznawcza stanowi bazę dla funkcji praktycznej i egzystencjalnej szkolnej edukacji etycznej. Pierwsza z wymienionych ujawnia się w podejmowanych przez uczniów próbach rozwiązywania konfliktów lub problemów moralnych, druga jest skorelowana z realizacją potrzeby sensu, uznawanej nierzadko za najważniejszą z ludzkich potrzeb. Z perspektywy tej funkcji lekcje etyki można pojmować jako cykl wielu doświadczeń, które pozwalają odkrywać lub nadawać sens poszczególnym działaniom podejmowanym przez uczniów w szkole i poza nią.

Tabela 1 pokazuje zmiany w modelu edukacji etycznej w stosunku do podstawy programowej obowiązującej do roku szkolnego 2025/2026.

Tabela 1.

Zmiany w podstawie programowej etyki dla szkoły podstawowej od 1 września 2026 roku

Jak było?	Jak jest?
Koncentracja na ogólnych celach i treściach nauczania	Formułowanie wymagań szczegółowych w języku precyzyjnie sformułowanych efektów uczenia się (co uczeń potrafi zrobić); zmiana paradygmatu: z przyswajania wiedzy na aktywne kształtowanie umiejętności i postaw moralnych przez konkretne działania (w dużej mierze dostosowanie zapisów podstawy programowej do praktyki nauczycielskiej)
Dyskusowanie jako jedna z ważnych umiejętności, którą należy rozwijać u uczniów (bez podkreślenia wyjątkowego statusu metodologicznego dialogu)	Dialog podniesiony do rangi wymaganej, kluczowej metody nauczania (kształtowanie postawy dialogiczności, rozwijanie kompetencji językowych i społecznych)

Jak było?	Jak jest?
W celach ujęto kształtowanie postaw, ale bez pełnego przełożenia na treści przedmiotowe <i>Tabela 1. cd.</i>	Koncentracja na praktyczno-wychowawczym charakterze przedmiotu (rozwój postawy dialogicznej, szacunku oraz troski); nacisk na umiejętności praktyczne, np. nazywanie i rozpoznawanie emocji oraz zarządzanie nimi, a także identyfikowanie, rozumienie i rozwiązywanie konfliktów
Ogólne zwrócenie uwagi na właściwe i niewłaściwe wykorzystywanie nowoczesnych technologii informacyjnych oraz problem plagiatu	Działy tematyczne odnoszące się do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości („Człowiek w relacji do wiedzy”, „Człowiek w relacji do świata cyfrowego”), uwzględniające nowe wyzwania etyczne związane z dezinformacją, wiarygodnością informacji, cyberprzemocą czy wpływem sztucznej inteligencji na życie człowieka

Źródło: opracowanie własne.

Sformułowane w podstawie programowej etyki cele kształcenia, wymagania szczegółowe i doświadczenia edukacyjne dają możliwość tworzenia wielu różnorodnych programów nauczania etyki. Jak starano się wykazać, edukacja etyczna może stanowić swoisty zwornik pracy dydaktyczno-wychowawczej każdej społeczności szkolnej, który – ze względu na nieobowiązkowy charakter zajęć z etyki – wykorzystywany jest relatywnie rzadko. Mając na względzie użyteczność i życiową doniosłość edukacji etycznej, należy starać się o jej upowszechnianie w każdej szkole.

2. Główne założenia i cele przedmiotu

2.1. Założenia podstawy programowej etyki

Zaprezentowana powyżej idea etyki jako przedmiotu nauczanego w szkole podstawowej wstępnie odsłoniła kluczowe założenia podstawy programowej etyki. W nawiązaniu do przedstawionych już treści należy w tym miejscu wskazać pięć kluczowych założeń przyjętych przez twórców podstawy programowej etyki:

1. Ograniczono liczbę wymagań szczegółowych zorientowanych na przyswajanie przez uczniów wiedzy deklaratywnej o charakterze akademickim, przenosząc akcent z transferu wiedzy na rozwijanie określonych umiejętności, postaw i kompetencji, eksponując równocześnie racjonalny i krytyczny charakter refleksji etycznej.
2. Centralne miejsce zarezerwowano dla idei dialogiczności, wokół której sformułowano cele ogólne kształcenia etycznego oraz wymagania szczegółowe i doświadczenia edukacyjne. Idea ta istotnie wpłynęła na sposób formułowania wymagań szczegółowych i ich uporządkowanie.
3. Uwzględniono wszystkie podstawowe funkcje edukacji moralno-etycznej, ze szczególnym wyeksponowaniem jej funkcji wychowawczej, zmierzającej do kształtowania określonych postaw moralnych, rozwijania sprawczości moralnej i określonych kompetencji oraz interioryzacji szczególnie cenionych wartości.
4. Zadbano o to, aby przyjęte w podstawie programowej etyki rozwiązania dawały możliwość tworzenia zróżnicowanych programów nauczania etyki, wpisujących się w różne modele dyskursu pedagogicznego, wykorzystujące rozliczne koncepcje edukacji etycznej i dające możliwość nawiązywania do odmiennych tradycji moralnych i etycznych.
5. Założono, że realizacja wymagań szczegółowych i doświadczeń edukacyjnych będzie się dokonywać zgodnie z dydaktyczną ideą spiralności kształcenia. W myśl tej idei poszczególne wymagania szczegółowe etyki – w szczególności te z działu pierwszego podstawy programowej – powinny być realizowane wielokrotnie, w różnych konfiguracjach i na różnych etapach kształcenia etycznego, stosownie do potrzeb uczniów i poziomu ich zaawansowania w edukacji etycznej. Uwzględnienie tak rozumianej idei spiralności jest wyrazem określonych preferencji dydaktycznych, a także odpowiada na szereg trudności związanych z nieobligatoryjnym statusem etyki w szkole.

2.2. Cele kształcenia w podstawie programowej etyki

W podstawie programowej etyki wyróżniono sześć celów kształcenia – wymagań ogólnych:

1. Podejmowanie refleksji moralnej.
2. Rozwijanie wrażliwości aksjologicznej i interioryzacja wartości.
3. Rozwijanie postawy dialogicznej.
4. Rozwijanie sprawczości i odpowiedzialności moralnej.
5. Rozwijanie postaw szacunku i troski o dobro własne, innych oraz przyrody.
6. Rozwijanie kompetencji poznawczych i językowych ważnych w refleksji moralnej.

Ze względu na poziom ogólności sformułowanych celów kształcenia etycznego, specyfikę edukacji etycznej oraz występujące w poszczególnych formułach terminy o bogatym znaczeniu każdy z nich należy stosownie objaśnić.

2.2.1. Podejmowanie refleksji moralnej

Pierwszy z celów należy uznać za podstawowy w tym znaczeniu, że jego realizacja stanowi warunek konieczny efektywnej pracy nad każdym z pozostałych celów ogólnych. Z jednej strony podejmowanie przez uczniów refleksji moralnej stanowi wyraz najogólniej rozumianego myślenia dotyczącego moralności w jej rozmaitych przejawach. Z drugiej strony – dzięki kształtującej się w uczniach postawie refleksyjności – realnie możliwa staje się praca nad rozwijaniem ich moralnej podmiotowości i ściśle z nią związanej sprawczości, w szczególności w obszarze zarządzania własnym rozwojem. Należy zaznaczyć, że niemal wszystkie sformułowane w podstawie programowej etyki wymagania szczegółowe służą realizacji omawianego celu kształcenia etycznego w szkole podstawowej.

Termin „refleksja moralna” jest w podstawie programowej rozumiany szeroko. Jego znaczenie odnosi się nie tylko do sfery przedmiotowej (moralność), ale także metapredmiotowej. W pierwszym przypadku refleksja moralna wyraża się przez podejmowane przez uczniów próby opisywania, interpretowania i wyjaśniania różnorodnych doświadczeń moralnych; w drugim przypadku wiąże się z namysłem uczniów nad językiem używanym do poznawczego ujmowania różnych przejawów moralności. Dobrze ilustrują to te wymagania szczegółowe, w których mowa jest o objaśnianiu przez uczniów kluczowych pojęć moralnych i korzystaniu z nich podczas dyskusji nad różnymi zagadnieniami moralnymi lub podczas ich analizowania.

2.2.2. Rozwijanie wrażliwości aksjologicznej i interioryzacja wartości

Drugi z celów ogólnych kształcenia etycznego związany jest z edukacją aksjologiczną, której elementy znajdują się w podstawie programowej etyki. Jego realizacja wiąże się z pracą nad szeroko rozumianą wrażliwością aksjologiczną, której istotnym dopełnieniem jest interioryzowanie wybranych wartości. Zakłada się, że wrażliwość aksjologiczna jest rozwijana zarówno przez aktywny namysł uczniów nad sferą wartości i ich znaczeniem w życiu człowieka – ze szczególnym uwzględnieniem wartości moralnych – jak też przez ich przeżywanie, któremu zwykle towarzyszą (lub którego są istotną treścią) różnorodne stany afektywne. Wrażliwość aksjologiczna jest zdolnością umożliwiającą rozpoznawanie i reagowanie na ten aspekt rzeczywistości, który nazywa się „światem wartości”. Zdolność ta, jak każda zdolność, jest rozwijana przez stosowne praktyki, w tym te o charakterze edukacyjnym. Jej kształtowanie wymaga swoiście rozumianej uważności aksjologicznej, dzięki której podmiot w bogactwie codziennych doświadczeń wyodrębnia te ich rodzaje, które nazywane są „doświadczeniami aksjologicznymi” lub „moralnymi”. Istotną treścią doświadczeń tego typu jest przeżywany przez podmiot moment nazywany „normatywnością”, która „sprawia”, że doświadczana wartość (moralna lub innego rodzaju) „domaga się” od podmiotu swojej realizacji. Z tak zarysowanym doświadczeniem normatywności wiąże się powszechna praktyka formułowania ocen i norm aksjologicznych, których bogactwo zwykle staje się przedmiotem dyskusji lub sporów.

Nie przesądza się, czy istotą tak rozumianej wrażliwości aksjologicznej jest jej „intelektualność” czy „emocjonalność”. Na potrzeby edukacji etycznej realizowanej w szkole podstawowej przyjmuje się, że w pracy nad rozwijaniem wrażliwości aksjologicznej należy mieć wzgląd zarówno na kwestie *stricte* poznawcze, jak też motywacyjno-emocjonalne, czemu dano wyraz w stosownych formułach wymagań szczegółowych. Z doświadczaniem przez uczniów wartości idzie w parze ich interioryzowanie.

Należy podkreślić, że interioryzacja wartości w tym kontekście to dynamiczny proces ich „uwewnętrzniania”, którego istotą jest intencjonalne uznawanie pewnych wartości za bardziej doniosłe od innych. Efektem tego jest tworzenie się „horyzontu wartości” lub „hierarchii wartości”. Należy zaznaczyć, że ten proces jest ściśle związany z socjalizacją i wychowaniem. Lekcje etyki dają wiele możliwości świadomego włączenia się ucznia w interioryzowanie wartości. Dzięki temu ważną w tym procesie rolę wychowawczą szkoły uzupełnia się aktywnością samowychowawczą ucznia.

2.2.3. Rozwijanie postawy dialogicznej

Rozumienie i sposób realizacji trzeciego celu kształcenia etycznego wiąże się z omówioną już ideą dialogiczności. W tym miejscu wystarczy jedynie dodać, że idea ta – w ramach edukacji etycznej realizowanej w szkole podstawowej – ma się ziścić w postaci kształtującej się postawy (dialogicznej). Jej kształtowanie jest długim procesem i wymaga przede wszystkim aktywności uczniów, którzy na lekcjach etyki mogą zdobyć stosowną wiedzę, rozwinąć umiejętności i zebrać szereg pozytywnych doświadczeń, których rezultatem będą określone zachowania będące wyrazem postawy dialogicznej. Osiągnięcie tak rozumianego celu dokona się w dużej mierze dzięki realizacji tych wszystkich wymagań szczegółowych, w których mowa jest o angażowaniu się uczniów w różne postaci dialogu, we wspólne podejmowanie działań oraz w umiejętne pielęgnowanie relacji z innymi osobami.

2.2.4. Rozwijanie sprawczości i odpowiedzialności moralnej

Przez sprawczość moralną rozumie się tutaj ten aspekt działania człowieka, który określa się na ogół mianem świadomego i dobrowolnego. Należy podkreślić, że ze względu na stopniowalność świadomości i dobrowolności ludzkich działań stopniowalna jest również sprawczość moralna. Praca nad rozwijaniem sprawczości moralnej uczniów będzie zatem polegała na tym, aby podejmowane przez nich działania były w jak największym stopniu świadome oraz wolne. Praca edukacyjna wymaga zarówno wiedzy na temat czynników, które ograniczają lub nawet eliminują sprawczość, jak i sprawnie działającej woli. Jest to zdolność ściśle sprzężona z rozumnością, umożliwiającą podmiotowi wybór tych działań, które on sam uznaje za akceptowalne, w tym ze względów moralnych. Tak rozumiana sprawczość jest warunkiem koniecznym odpowiedzialności moralnej. Niezbędne jest, aby uczniowie podejmowali namysł nad tym, czym jest odpowiedzialność, ze szczególnym uwzględnieniem tego jej wymiaru, który wyrażany jest pytaniem: „za co” jest się odpowiedzialnym. W niektórych filozoficznych charakterystykach odpowiedzialności za jedną z jej postaci uznaje się zaproponowane w tym komentarzu rozumienie sprawczości moralnej. W ramach filozoficznie zorientowanej refleksji etycznej podkreśla się niejednokrotnie, że w sensie ścisłym odpowiedzialnym moralnie można być jedynie za siebie, gdyż tylko moralnie sprawczy podmiot może – przez własne decyzje i ich realizację lub przez zaniechanie działań – stawać się moralnie dobrym lub złym człowiekiem.

Jako że dosyć często odpowiedzialność uznawana jest za szczególnie cenioną postawę, to realizacja omawianego celu kształcenia etycznego będzie wymagała uwzględnienia jej charakterystyki jako względnie stałej dyspozycji podmiotu do podejmowania działań, do których

się zobowiązał lub do których został zasadnie zobowiązany, oraz do ponoszenia negatywnych skutków podjętych lub niezrealizowanych działań, w tym do ewentualnego zadośćuczynienia szkodom powstałym na skutek własnych działań lub zaniechań.

2.2.5. Rozwijanie postaw szacunku i troski o dobro własne, innych oraz przyrody

Występujące w przyjętej formule tego celu terminy „szacunek” i „troska” traktuje się jako bliskoznaczne. Rozumie się je szeroko, bez eksponowania żadnego z występujących w literaturze etycznej technicznego sensu dowolnego z nich. Zrozumiały wydaje się przedmiot szacunku i troski – sam podmiot, inny człowiek i świat przyrody. W ramach działań edukacyjnych zorientowanych na rozwijanie postaw szacunku i troski – jak w przypadku pracy nad dowolną postawą moralną – chodzi o długi proces oddziaływań edukacyjnych, które jedynie w pewnym zakresie realizowane są w szkole. Dzięki lekcjom etyki można zadbać o adekwatne rozumienie postaw określanych mianem szacunku bądź troski, nade wszystko jednak o identyfikowanie przez uczniów źródeł tych postaw, rozpoznawanie ich przejawów oraz o zachęcanie do podejmowania działań, które są wyrazem szacunku i troski o siebie, innych i przyrodę.

Pojawienie się w formule tego celu zarówno kategorii szacunku, jak i troski uzasadnia się tym, że żadna z nich nie pozwala w pojedynkę uchwycić zadowalająco pełnego zakresu odniesień aksjologiczno-moralnych, które uznawane są za wyraz najogólniej rozumianej postawy moralnej. W pojęciu szacunku zazwyczaj eksponuje się racjonalny charakter tak nazywanej postawy i wiąże się ją w pierwszej kolejności z ideą sprawiedliwości jako bezstronności i sferą obowiązków, których nakładanie wymaga wskazywania stosownych racji. Nieco upraszczając sprawę, postulat szanowania innych łączy się nade wszystko ze sferą przestrzegania stosownych reguł interpretowanych uniwersalistycznie, co – w przeciwieństwie do postulatu troski – nadaje postawie szacunku charakter dosyć abstrakcyjny. Z kolei pojęcie troski na ogół bywa wiązane ze sferą moralnych intuicji, których podstawą są pozytywne emocje lub uczucia oraz wzgląd na potrzeby własne oraz innych osób, a za jej paradygmatyczną postać uznaje się relację między matką i jej dzieckiem. Należy dodać, że tak dookreślone pojęcia można traktować jako dwie kluczowe idee związane z funkcjonującymi na gruncie psychologii moralnej i etyki dwiema teoriami rozwoju moralnego: teorią L. Kohlberga oraz teorią C. Gilligan.

2.2.6. Rozwijanie kompetencji poznawczych i językowych ważnych w refleksji moralnej

Rozumienie ostatniego, szóstego celu kształcenia etycznego nie nastręcza trudności, o ile operuje się przyjętymi w dokumentach prawa oświatowego sposobami rozumienia kompetencji poznawczych i językowych. W tym miejscu wypada jedynie podkreślić, że wyróżnienie obu tych kompetencji wiąże się z jednej strony z uznaniem dialogiczności za kluczowy punkt odniesienia dla tworzenia różnych strategii edukacji etycznej oraz dla większości poszczególnych działań edukacyjnych, z drugiej zaś strony z faktem, iż działania edukacyjne związane z kognitywnym wymiarem edukacji etycznej są podstawą do efektywnej pracy nad jej dwoma pozostałymi wymiarami: motywacyjno-afektywnym i behawioralnym. Należy także zwrócić uwagę na to, że sformułowane w podstawie programowej etyki liczne wymagania szczegółowe i niektóre doświadczenia edukacyjne wprost odnoszą się do idei rozwijania wszystkich wymienionych w części ogólnej podstawy programowej kształcenia ogólnego kompetencji poznawczych, w szczególności krytycznego myślenia. W świetle przygotowanej podstawy programowej etyki można bez trudu wyobrazić sobie program nauczania etyki, którego strategicznym założeniem byłoby podnoszenie kultury logicznej uczniów, stanowiącej fundament i przejaw kompetencji krytycznego myślenia.

3. Struktura wymagań szczegółowych

W związku ze specyfiką etyki jako przedmiotu nauczanego w szkole, w tym ze względu na jej nieobowiązkowy status mający istotny wpływ na planowanie i realizację procesu dydaktycznego, wymagania szczegółowe uporządkowano w taki sposób, aby ich realizacja w naturalny sposób wpisywała się w ideę spirality kształcenia, która powinna się ujawniać zarówno w strukturze programów nauczania etyki, jak też w corocznych planach dydaktyczno-wynikowych i codziennej praktyce nauczycielskiej. Mając to założenie na uwadze, wymagania szczegółowe zebrano w ośmiu działach, przy czym szczególną rolę – narzędziowo-propedeutyczną – przypisano wymaganiom szczegółowym z najobszerniejszego działu pierwszego.

Wydzielając poszczególne części podstawy programowej etyki i formułując poszczególne wymagania szczegółowe, nawiązano do centralnej dla edukacji etycznej w szkole podstawowej idei dialogiczności, w której kluczową rolę – poza dialogiem jako praktyką językową – pełni pojęcie relacji. Mając na uwadze relacyjność jako istotny aspekt funkcjonowania człowieka w świecie, wyodrębniono kluczowe wymiary rzeczywistości, w stosunku do których sytuuje się człowiek jako podmiot poznający rzeczywistość, wartościujący ją i działający w niej. Wybór wskazanych aspektów rzeczywistości był podyktowany przede wszystkim ich doniosłością, dostępnością poznawczą i realnym wpływem na życie uczniów. Do każdego z ośmiu działów podstawy programowej etyki dołączono centralne pytanie, wokół którego koncentrować się powinny namysł i dialog uczniów; każdy dział został też opatrzony tytułem określającym dany typ relacji.

3.1. Przybornik etyki

W ramach działu pierwszego zatytułowanego „Człowiek w świecie dobra i zła – przybornik etyki” umieszczono 15 obowiązkowych wymagań szczegółowych oraz 8 do wyboru. Treść poszczególnych wymagań szczegółowych odnosi się bezpośrednio lub pośrednio do wiodącego dla podejmowanej tematyki pytania: „Jak myśleć i rozmawiać o dobru i złu?”. Ujawnia ono swoiście narzędziowy charakter działu pierwszego podstawy programowej etyki. Należy przez to rozumieć, że wskazane w poszczególnych wymaganiach szczegółowych treści powinny być podstawą do tworzenia wielu zadań edukacyjnych zorientowanych na opanowanie i doskonalenie umiejętności o charakterze poznawczo-językowym, umożliwiających uczniom podejmowanie refleksji nad wieloma zagadnieniami szczegółowymi zaprezentowanymi w podstawie programowej etyki. Poza tak rozumianym narzędziowym charakterem działu pierwszego należy także wyeksponować jego charakter ogólny i propedeutyczny – realizacja

wymagań szczegółowych z tego działu pozwala uczniom uzyskać najogólniejsze rozumienie etyki, jej przedmiotu (moralności) oraz podmiotu moralnego jako sprawcy działań ocenianych z perspektywy dobra i zła moralnego. Propedeutyczno-narzędziowy charakter tej części podstawy programowej oraz wysoki poziom ogólności niektórych z obecnych w niej zagadnień przesądza o tym, iż znajdujące się w tym dziale wymagania szczegółowe powinny być realizowane wielokrotnie, na różnych etapach uczenia się etyki, w powiązaniu z wymaganiami szczegółowymi z innych działów podstawy programowej.

3.2. Działy oparte na relacjach

Podstawą dla wyróżnienia pozostałych siedmiu działów podstawy programowej etyki był typ relacji zachodzącej między podmiotem moralnym (moralnie sprawczym „ja”) a wyodrębnionym przedmiotem jego odniesień poznawczych, wartościujących i sprawczych. Są to w kolejnych działach:

- dział drugi: sam podmiot („Człowiek w relacji do siebie”, pytanie wiodące: „Jak kształtować własną tożsamość i dbać o swój dobrostan?”),
- dział trzeci: drugi człowiek („Człowiek w relacji z innym”, pytanie wiodące: „Jak budować i pielęgnować relację z drugim człowiekiem?”),
- dział czwarty: wspólnota („Człowiek w relacji do wspólnoty”, pytanie wiodące: „Jak budować wspólnotę i w niej funkcjonować?”),
- dział piąty: wiedza („Człowiek w relacji do wiedzy”, pytanie wiodące: „Jakie znaczenie ma wiedza w dobrym życiu?”),
- dział szósty: rzeczywistość wirtualna i praktyki bazujące na technologiach informatyczno-cyfrowych („Człowiek w relacji do świata cyfrowego”, pytanie wiodące: „Jak odpowiedzialnie funkcjonować w świecie cyfrowym?”),
- dział siódmy: przyroda („Człowiek w relacji do przyrody”, pytanie wiodące: „Jaka powinna być relacja człowieka z przyrodą?”),
- dział ósmy: *sacrum* („Człowiek wobec *sacrum*”, pytanie wiodące: „Jaką rolę w życiu człowieka odgrywa sfera *sacrum*?”).

3.3. Sposób realizacji wymagań szczegółowych

Przedstawione wyjaśnienia pokazują, iż zaprezentowana w podstawie programowej etyki kolejność działów i poszczególnych wymagań szczegółowych nie przesądza o określonym sposobie tworzenia programów nauczania etyki i realizacji poszczególnych lekcji. Warto

podkreślić, że jest to podyktowane nie tylko przyjętymi założeniami uwzględniającymi specyfikę etyki, ale przede wszystkim jej nieobligatoryjnym charakterem, który – z jednej strony – powoduje znaczne trudności w długoterminowym planowaniu zajęć i ich określonej realizacji, z drugiej jednak strony pozwala elastycznie realizować podstawę programową, dając sposobność do realnego upodmiotowienia zarówno uczniów, jak i nauczycieli etyki zaangażowanych w proces dydaktyczno-wychowawczy. Jednym z wyrazów zasygnalizowanej autonomii jest bogaty i różnorodny zestaw wymagań szczegółowych do wyboru, a jedynym w tej materii obowiązkiem nauczycieli jest realizacja przynajmniej jednego wymagania szczegółowego w obrębie każdego działu podstawy programowej etyki.

Zaprezentowana kolejność wymagań szczegółowych jest mocno skorelowana z zarysowanym sposobem realizacji podstawy programowej etyki. Na ogólnym poziomie jej właściwa realizacja powinna się wyrażać w tym, iż centralne dla rozumienia przedmiotu i podmiotu etyki zagadnienia powinny być podejmowane na lekcjach wielokrotnie, z zastosowaniem wielu różnych technik i metod dydaktycznych, z uwzględnieniem potrzeb uczniów, stopnia ich zaawansowania w edukacji etycznej oraz poziomu ich dojrzałości intelektualnej i aksjologiczno-moralnej. Zastosowanie zarysowanego sposobu wykorzystania idei spiralności w kształceniu etycznym powinno być powiązane z realizacją poszczególnych wymagań szczegółowych, które przede wszystkim ukierunkowane zostały na rozwijanie określonych umiejętności, postaw i kompetencji. Oczekiwanym rezultatem takiej koncepcji realizowania podstawy programowej etyki powinny być nie tylko określona wiedza i określone umiejętności, lecz także wzrastająca w każdym uczestniku lekcji etyki świadomość siebie jako podmiotu moralnego, czego wyrazem są zinterioryzowane wartości, kształtujące się pozytywne postawy i kompetencje oraz osiągnięty na danym etapie kształcenia poziom rozwoju – przede wszystkim w jego wymiarze moralnym.

3.4. Sposób formułowania wymagań szczegółowych

Wyrazem przedstawionej wykładni wymagań szczegółowych etyki są używane do ich wyartykułowania czasowniki operacyjne, wśród których najczęściej występują: „rozważa”, „wyjaśnia”, „charakteryzuje”, „analizuje”, „ocenia”, „dyskutuje”. Należy podkreślić, że nie zakłada się rozumienia wymienionych czasowników w wąskich, technicznych sensach, pozostawiając nauczycielom swobodę ich dookreślania. Zatem realizacja wymagania 2.2): „Uczeń rozważa zagadnienie godności osoby ludzkiej jako źródła należnego człowiekowi szacunku i przysługujących mu praw” – zgodnie z podstawowym znaczeniem czasownika „rozważać” – wymaga stworzenia uczniom warunków oraz zadań umożliwiających im uważne zastanawianie się nad godnością jako źródłem należnego człowiekowi szacunku i przysługujących mu praw.

Proces namysłu uczniów może być jednak ukierunkowywany na różne sposoby, ze względu na wyodrębnione przez nauczyciela w procesie operacjonalizacji etapy założonego celu edukacyjnego lub ze względu na podejmowane działania samych uczniów – może zatem koncentrować się na rozumieniu wyrażonego w określony sposób wymagania szczegółowego, którego pogłębiona postać będzie wymagała wyszczególnienia różnych znaczeń słowa „godność”, i wskazaniu, które z nich może zasadnie pełnić funkcję źródła należnego człowiekowi szacunku i przynależnych mu praw. Namysł uczniów może jednak skoncentrować się na roli godności jako wartości, której respektowanie wpływa na określone praktyki – zarówno poszczególnych osób jako podmiotów moralnych, jak też instytucji wypracowujących akty normatywne różnego typu. Tak szerokie rozumienie przywołanego wymagania daje możliwość łączenia go z wieloma innymi wymaganiami szczegółowymi. W podobny sposób należy rozumieć wymagania szczegółowe wyrażone za pomocą takich czasowników jak: „wyjaśniać”, „charakteryzować” czy „analizować”.

Ze względu na ważną dla rozumienia podstawy programowej etyki ideę dialogiczności należy poświęcić uwagę tym wymaganiom szczegółowym, które zostały wyrażone za pomocą czasownika operacyjnego „dyskutować”. W podstawie programowej etyki sformułowano kilkanaście wymagań szczegółowych, których realizacja wymaga angażowania się uczniów w czynność nazywaną „dyskutowaniem”. Należy zdawać sobie sprawę ze złożoności i trudności tej umiejętności, równocześnie nie można zapominać o wartości poznawczej, społecznej i moralnej dyskusowania, które stanowi szczególnie istotny składnik postawy dialogicznej, uznanej za jeden z celów ogólnych kształcenia etycznego w szkole podstawowej. Realizacja wyrażonych za pomocą czasownika „dyskutować” wymagań szczegółowych etyki wymaga od nauczycieli stosownego nastawienia oraz przygotowania merytorycznego i *stricte* dydaktycznego. Po pierwsze, należy zaznaczyć, że szeroko rozumiany czasownik „dyskutować” w podstawie programowej etyki jest odpowiednikiem czasownika „dialogować” („brać udział w dialogu”). Zdecydowano się na używanie czasownika „dyskutować” ze względu na jego swoistą rozpoznawalność i silny związek z umiejętnością argumentowania. Po drugie, zaleca się, aby nauczyciele realizujący wymagania szczegółowe omawianego typu traktowali doskonalenie umiejętności dyskusowania jako cel rozpisany na miesiące i lata. W związku z tym powinni sukcesywnie rozbudowywać wiedzę uczniów na temat dyskusowania i ćwiczyć z nimi jego umiejętności składowe, mając na uwadze konieczność tworzenia takich warunków podczas zajęć, aby uczniowie chętnie i często angażowali się w szeroko rozumiane dyskusowanie. Po trzecie, mając na względzie, że na dyskusowanie składa się wiele działań, że można w tym procesie wyróżnić stosowne etapy, a uczestnicy dyskusji mogą realizować wiele strategii i pełnić

różne role, uznaje się, że ten rodzaj wymagania szczegółowego jest zrealizowany wówczas, gdy podczas zajęć uczeń aktywnie uczestniczy w którymś z etapów dyskusowania i ćwiczy przynajmniej jedną z umiejętności występujących w dyskutowaniu, np. formułuje lub precyzuje pytanie w trakcie dyskusji, prezentuje tezę lub argument, wyjaśnia kluczowe dla dyskusji wyrażenia, analizuje lub ocenia przedstawiony argument czy podsumowuje jakiś etap dyskusji.

4. Rozwój kompetencji fundamentalnych na etyce

Wprowadzenie nowej podstawy programowej etyki w szkole podstawowej otwiera przed nauczycielami i uczniami szerokie pole możliwości nie tylko w zakresie rozwoju postaw etycznych i refleksji moralnej. Uczniowie na lekcjach etyki kształtują również kompetencje fundamentalne – językowe, matematyczne i cyfrowe. Choć etyka tradycyjnie kojarzy się głównie z wychowaniem do wartości, dobrze zaprojektowane i prowadzone zajęcia mogą realnie wspierać ogólny rozwój uczniów w obszarach kluczowych dla ich dalszej edukacji i życia – zarówno w sferze prywatnej, jak i publicznej.

4.1. Kompetencje językowe

Spośród kompetencji fundamentalnych na zajęciach z etyki najpełniej rozwijane mogą być kompetencje językowe. Już samo uczestnictwo w rozmowie, słuchanie innych oraz formułowanie własnych przemyśleń w sposób zrozumiały stanowi ćwiczenie wspierające rozwój umiejętności związanych z komunikacją. Przedmiot ten w naturalny sposób sprzyja kształtowaniu umiejętności wypowiadania się, argumentowania, uzasadniania swojego zdania, a także zadawania trafnych pytań, co znalazło wyraz w stosownych wymaganiach szczegółowych i doświadczeniach edukacyjnych.

Zgodnie z założeniami nowej podstawy programowej etyki kluczową formą pracy z uczniami powinien być dialog – rozmowa o wartościach, problemach moralnych, relacjach i decyzjach moralnych. W tym kontekście rozwój kompetencji językowych obejmuje zarówno umiejętność aktywnego słuchania innych, jak i tworzenia wypowiedzi w duchu szacunku i otwartości. Dialogiczność nie polega na biernym odbieraniu informacji, lecz na współtworzeniu przestrzeni do refleksji i wymiany myśli, co znacząco wpływa na rozwój umiejętności komunikacyjnych.

4.1.1. Kompetencje językowe w wymaganiach szczegółowych

Nowa podstawa programowa etyki zawiera liczne wymagania szczegółowe, w których wyraźnie obecne są kompetencje językowe. Przykładem może być wymaganie 3.3): „Uczeń dyskutuje o roli i wpływie emocji oraz uczuć na kształtowanie relacji z drugim człowiekiem”.

Słowo „dyskutuje” wskazuje na konieczność nie tylko znajomości tematu, ale przede wszystkim kształtowania u uczniów umiejętności komunikacyjnych – od formułowania myśli po aktywne uczestnictwo w rozmowie. Również inne wymagania, w których pojawia się czasownik

operacyjny „dyskutuje”, bezpośrednio angażują kompetencje językowe. Inne czasowniki operacyjne wskazujące na ich rozwój to: „wyjaśnia”, „charakteryzuje”, „podaje przykłady”, „uzasadnia” czy „ocenia”.

Istotnym elementem zajęć z etyki jest rozwój zdolności komunikowania się w sposób odpowiedzialny i etyczny. Szczególnie wartościowe są w tym zakresie wymagania z działu pierwszego „Człowiek w świecie dobra i zła – przybornik etyki”, a zwłaszcza:

- 1.12) Uczeń stosuje reguły efektywnej komunikacji: regułę akceptacji rozmówcy, regułę aktywnego i życzliwego słuchania, regułę odpowiedzialności za wypowiedziane słowa, wyrażającą się w wypowiedzaniu twierdzeń istotnych, wiarygodnych i sformułowanych w zrozumiały sposób.
- 1.13) Uczeń stosuje w codziennym życiu zasady porozumienia bez przemocy.
- 1.14) Uczeń podczas tworzenia wypowiedzi stosuje umiejętności logiczno-językowe, takie jak: wyjaśnianie terminów, formułowanie pytań, uzasadnianie przekonań, w tym argumentowanie.

Zadania związane z uzasadnianiem swoich przekonań, nauką wyrażania siebie w sposób jasny i empatyczny, a także ćwiczenia z zakresu porozumienia bez przemocy budują trwałe fundamenty świadomego i skutecznego komunikowania się.

4.1.2. Kompetencje językowe w doświadczeniach edukacyjnych

Kompetencje językowe są intensywnie rozwijane w ramach doświadczeń edukacyjnych przewidzianych w podstawie programowej etyki. W starszych klasach szkoły podstawowej szczególnie zalecanym formatem jest debata oksfordzka – forma dyskusji o określonej strukturze, w której uczniowie uczą się trudnej sztuki argumentowania, a jej istotnymi elementami są: jasne wyrażanie tez i argumentów, uważne słuchanie, formułowanie zarzutów i ich zbijanie. Ważna jest też nauka dyskutowania w sposób kulturalny. Ten model ćwiczenia kompetencji językowych nie tylko rozwija umiejętności logicznego myślenia i formułowania wypowiedzi, ale także uczy dyscypliny językowej oraz retoryki. Takie zajęcia sprzyjają również budowaniu pewności siebie podczas wypowiedzi publicznych.

Dociekania filozoficzne jako ustrukturyzowana forma dialogu również pozwalają ćwiczyć istotne elementy komunikacji, nie mają jednak charakteru rywalizacyjnego. Nastawione są na znalezienie tego, co wspólne, i akceptację różnic. Wstępna faza dociekań rozwija umiejętności związane z zadawaniem pytań oraz przyjmowaniem rozwiązań przyjętych przez grupę.

Część właściwa ćwiczy budowanie wypowiedzi rozumiane jako przekładanie myśli na słowa i aktywne słuchanie, a podsumowanie sprzyja rozwojowi umiejętności wyciągania wniosków oraz dzielenia się swoimi przekonaniem z innymi przy poszanowaniu różnic. Pozostałe doświadczenia edukacyjne również sprzyjają rozwojowi kompetencji językowych.

4.2. Kompetencje matematyczne

Choć zajęcia z etyki nie rozwijają kompetencji matematycznych w sposób bezpośredni, to jednak pośrednio wspierają je przez akcentowanie rozumienia, analizy i wnioskowania. Kompetencje te są rozwijane m.in. przez wymagania oparte na czasowniku operacyjnym „rozważa” takie jak wymaganie 3.2): „Uczeń rozważa pojęcie wolności i tolerancji, ich znaczenie i granice w relacjach z innymi”.

Rozważanie to proces wymagający analizy pojęć, porównywania, wyciągania wniosków – a więc działań pokrewnych tym, które kształtuje się podczas nauki matematyki. Umiejętność analizy logicznej, dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych oraz argumentacji opiera się na podobnych mechanizmach poznawczych co rozumowanie matematyczne. Przedmiot etyka, przez stawianie pytań i podejmowanie refleksji, przyczynia się do kształtowania nawyków myślowych niezbędnych w nauce przedmiotów ścisłych.

4.3. Kompetencje cyfrowe

Ważnym obszarem, w którym zajęcia z etyki mogą rozwijać kompetencje fundamentalne, są kompetencje cyfrowe. W nowej podstawie programowej etyki zapisano odrębny dział szósty „Człowiek w relacji do świata cyfrowego”, który porusza kwestie takie jak:

- rozpoznawanie cyberprzemocy i przeciwdziałanie jej,
- świadome i krytyczne korzystanie ze świata cyfrowego,
- refleksja nad zagrożeniami i korzyściami płynącymi z nowych technologii.

Uczniowie uczą się nie tylko rozpoznawać nieetyczne zachowania w sieci, ale także stają się bardziej świadomi tego, jak technologia wpływa na ich życie i relacje z innymi. W ten sposób etyka przyczynia się do budowania dojrzałych postaw w świecie cyfrowym – co stanowi integralny element kompetencji cyfrowych.

4.4. Podsumowanie

Przedmiot etyka, jeśli jest realizowany zgodnie z nową podstawą programową w duchu dialogu, oferuje bogate możliwości rozwijania kompetencji fundamentalnych uczniów. Przede wszystkim wspiera rozwój językowy – przez dyskusję, dociekania, debatę, komunikację bez przemocy i naukę o zasadach komunikacji. Wspomaga także myślenie analityczne i logiczne, ważne w kształtowaniu kompetencji matematycznych, oraz umożliwia refleksję nad obecnością człowieka w świecie cyfrowym. W ten sposób etyka staje się nie tylko lekcją o wartościach, ale również przestrzenią kształtowania siebie jako człowieka świadomego własnych przekonań i komunikującego się sprawnie z innymi w coraz bardziej złożonym współczesnym świecie.

5. Rozwój kompetencji przekrojowych na etyce

Etyka w szkole podstawowej ma szczególny charakter, ponieważ pełni istotną rolę w rozwoju osobistym i społecznym uczniów, przede wszystkim w kontekście moralnym. Jej podstawowym celem jest wspieranie ucznia w integralnym rozwoju, zwłaszcza w zakresie refleksji moralnej, wrażliwości aksjologicznej oraz budowania postaw. Zgodnie z częścią ogólną podstawy programowej każdy przedmiot powinien przyczyniać się nie tylko do rozwoju kompetencji fundamentalnych (językowych, matematycznych, cyfrowych i ruchowych), ale także do rozwoju kompetencji przekrojowych (poznawczych, społecznych i osobistych) oraz sprawczości.

Lekcje etyki są wyjątkowo predysponowane do rozwijania tych kompetencji, ponieważ koncentrują się na pytaniach egzystencjalnych, wartościach i relacjach międzyludzkich. Fundamentem nauczania etyki jest dialog i uczenie się przez doświadczenie, a nie transmisja wiedzy akademickiej. Dzięki temu uczniowie rozwijają umiejętności i postawy, które można bezpośrednio odnieść do życia codziennego – zarówno w wymiarze osobistym, jak i społecznym.

5.1. Kompetencje poznawcze

5.1.1. Rozwiązywanie problemów

Na etyce uczeń analizuje wybrane problemy moralne, w tym konflikty wartości i dylematy moralne. Ćwiczy ocenę różnych rozwiązań, rozważając ich konsekwencje. Doświadczenia edukacyjne takie jak debata czy dociekania filozoficzne pomagają uczniowi przejść przez cały proces: od analizy problemu, przez rozważenie możliwych rozwiązań i ocenę każdego z nich, po wybór optymalnego rozwiązania.

Wymagania szczegółowe zostały sformułowane w taki sposób, by na etyce wspierać rozwój kompetencji rozwiązywania problemów, np.:

- 1.2) Uczeń rozważa różne odpowiedzi na podstawowe pytanie etyczne: „Jak należy żyć?”.
- 1.6) Uczeń analizuje i ocenia działania lub postawy, stosując różne kryteria moralnego wartościowania, m.in. złotą regułę, zasadę niekrzywdzenia i zasadę użyteczności, oraz następujące terminy: działanie nakazane, działanie zakazane, działanie dozwolone, zasada moralna, obowiązek moralny, cnota moralna, wada moralna, charakter moralny.
- 1.9) Uczeń rozpoznaje i analizuje problemy moralne, w tym konflikty i dylematy moralne, oraz proponuje sposoby ich rozwiązania.

5.1.2. Krytyczne myślenie

Lekcje etyki uczą dostrzegania manipulacji, formułowania argumentów i odróżniania faktów od opinii. Udział w dyskusji lub debacie czy praca z tekstami filozoficznymi pozwalają uczniowi rozwijać zdolność oceny źródeł informacji oraz formułowania wniosków.

Również wymagania szczegółowe zostały sformułowane w taki sposób, by na etyce wspierać rozwój krytycznego myślenia, np.:

- 1.1) Uczeń charakteryzuje etykę jako naukę o moralności i jako sztukę dobrego życia, a także wyjaśnia różnice między moralnością, prawem stanowionym, obyczajowością i religią.
- 5.6) Uczeń odróżnia informacje wiarygodne od niewiarygodnych i wskazuje racje dokonanego odróżnienia.
- 5.7) Uczeń odróżnia poznanie naukowe od pozanaukowego (np. poznania zdroworozsądkowego).

5.1.3. Kreatywne myślenie

Twórcze projekty (np. przygotowanie opowiadania, scenariusza filmowego, pracy plastycznej o tematyce moralnej) stymulują ciekawość, myślenie abstrakcyjne i wytrwałość twórczą.

Również wymagania szczegółowe zostały sformułowane w taki sposób, by na etyce wspierać rozwój kreatywnego myślenia, np.:

- 1.3) Uczeń dyskutuje o roli etyki w życiu człowieka oraz relacjach między moralnością, szczęściem i sensem życia.
- 4.6) Uczeń rozważa problematykę stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji, rozpoznaje typy oraz przejawy dyskryminacji i sposoby przeciwdziałania im, odnosząc je do zagadnienia tolerancji i równego traktowania.
- 7.7) Uczeń dyskutuje na temat wybranych form aktywizmu ekologicznego i proponuje działania, w które sam byłby skłonny się zaangażować.

5.2. Kompetencje społeczne

5.2.1. Współpraca

Większość zalecanych na etyce metod pracy oraz doświadczeń edukacyjnych (m.in. dialog, debaty, projekty) zasadza się na współpracy. Dzięki temu uczniowie uczą się przyjmowania ról, harmonizowania współpracy oraz rozwiązywania konfliktów.

Również wymagania szczegółowe zostały sformułowane w taki sposób, by na etyce wspierać rozwój współpracy, np.:

- 1.12) Uczeń stosuje reguły efektywnej komunikacji: regułę akceptacji rozmówcy, regułę aktywnego i życzliwego słuchania, regułę odpowiedzialności za wypowiedziane słowa, wyrażającą się w wypowiedzianiu twierdzeń istotnych, wiarygodnych i sformułowanych w zrozumiały sposób.
- 1.13) Uczeń stosuje w codziennym życiu zasady porozumienia bez przemocy.
- 3.4) Uczeń analizuje czynniki, które odgrywają istotną rolę w tworzeniu udanych relacji międzyludzkich.

5.2.2. Dbanie o innych

Refleksja nad wartościami takimi jak solidarność czy troska o dobro wspólne, w połączeniu z praktycznymi działaniami (np. wolontariat czy lekcje dla młodszych klas), pozwala uczniom rozwijać empatię i odpowiedzialność za innych.

Również wymagania szczegółowe zostały sformułowane w taki sposób, by na etyce wspierać rozwój kompetencji dbania o innych, np.:

- 3.1) Uczeń wyjaśnia, dlaczego szacunek jest podstawą relacji dialogicznej, oraz rozważa rolę dialogu i kompromisu w tworzeniu relacji z drugim człowiekiem.
- 3.3) Uczeń dyskutuje o roli i wpływie emocji oraz uczuć na kształtowanie relacji z drugim człowiekiem.
- 3.5) Uczeń dyskutuje o znaczeniu bliskich relacji, w tym koleżeństwa, przyjaźni i miłości.

5.3. Kompetencje osobiste

5.3.1. Kierowanie sobą

Na etyce uczniowie dokonują autorefleksji, rozważają pytania: „Kim jestem?“, „Czego potrzebuję?“, „Czego pragnę?“, „Co jest dla mnie ważne?“, „Czym się kieruję w moim postępowaniu?“. Natomiast np. doświadczenie edukacyjne polegające na zapisie osobistych refleksji moralnych wspiera rozwój samodzielności i naukę wyciągania wniosków z własnych doświadczeń.

Również wymagania szczegółowe zostały sformułowane w taki sposób, by na etyce wspierać rozwój kompetencji kierowania sobą, np.:

- 2.6) Uczeń wskazuje czynniki wpływające pozytywnie i negatywnie na własną autonomię oraz sprawczość.
- 2.7) Uczeń wyjaśnia, czym jest sumienie i jaką pełni funkcję w życiu moralnym człowieka, oraz jak się je kształtuje przez analizę i ocenę własnych działań lub zamierzeń.
- 2.8) Uczeń rozważa swoje mocne i słabe strony oraz podaje przykłady działań na rzecz własnego rozwoju.

5.3.2. Dbanie o siebie

Na etyce możliwy jest udział w dialogu na temat dobrostanu, samoakceptacji, radzenia sobie ze stresem czy granic w relacjach, co uczy uczniów m.in. rozpoznawania emocji i troski o własny rozwój.

Również wymagania szczegółowe zostały sformułowane w taki sposób, by na etyce wspierać rozwój kompetencji dbania o siebie, np.:

- 2.3) Uczeń odróżnia zachowania będące i niebędące wyrazem szacunku i troski wobec siebie.
- 2.4) Uczeń dyskutuje o roli odpowiedzialności za siebie i podaje przykłady zachowań będących i niebędących jej wyrazem.
- 2.5) Uczeń odróżnia zachowania asertywne od agresywnych i uległych oraz wyjaśnia ich związek z dbaniem o siebie.

5.4. Doświadczenia edukacyjne a rozwijanie kompetencji przekrojowych

Doświadczenia edukacyjne zostały szczegółowo omówione w rozdziale siódmym. Poniżej przedstawiono opis, jak wybrane doświadczenia edukacyjne wspierają rozwój kompetencji przekrojowych:

- Dociekania filozoficzne – kształtują wszystkie kompetencje przekrojowe. Jeśli chodzi o kompetencje poznawcze, w zakresie rozwiązywania problemów uczniowie uczą się rozpoznawać i analizować sytuacje moralne, rozważać różne możliwe ich rozwiązania i oceniać konsekwencje tych rozwiązań. Dociekania kształtują też umiejętność modyfikowania własnego stanowiska w odpowiedzi na argumenty formułowane przez innych uczestników dyskusji. W obszarze krytycznego myślenia uczniowie ćwiczą gromadzenie informacji,

analizę i syntezę argumentów, rozpoznawanie manipulacji i błędów w rozumowaniu, a także formułowanie własnych wniosków na podstawie uzasadnionych przesłanek. Kreatywne myślenie rozwija się przez formułowanie pytań i hipotez, tworzenie nowych interpretacji pojęć oraz odwagę w poszukiwaniu nieoczywistych odpowiedzi. Jeśli chodzi o kompetencje społeczne, dociekania uczą współpracy, budowania relacji wokół wspólnego celu poszukiwania prawdy i prowadzenia dialogu opartego na szacunku. Natomiast w zakresie kompetencji osobistych sprzyjają autorefleksji i samopoznaniu. Uczniowie uczą się kierować sobą przez świadome kształtowanie postaw, wytrwałość w dociekaniu i dbałość o własny rozwój intelektualny.

- Udział w debacie – rozwija przede wszystkim kompetencje poznawcze i społeczne, ale również osobiste. W zakresie rozwiązywania problemów debata uczy identyfikowania kluczowych kwestii, formułowania argumentów oraz oceniania skutków proponowanych rozwiązań. Krytyczne myślenie przejawia się w analizie informacji, logicznym porządkowaniu argumentacji i rozpoznawaniu manipulacji w wypowiedziach oponentów. Kreatywne myślenie rozwija się w procesie przygotowywania niekonwencjonalnych argumentów oraz poszukiwania nowych sposobów prezentacji własnego stanowiska. W obszarze społecznym debata doskonali współpracę – uczniowie uczą się skutecznej komunikacji, przyjmowania ról, wspólnego podejmowania decyzji i harmonizowania pracy zespołu. W wymiarze dbania o innych kształtuje się empatia i szacunek wobec uczestników dyskusji – słuchanie z uwagą, reagowanie w sposób wspierający, unikanie agresji słownej. Jeśli chodzi o kompetencje osobiste, debata wspiera kierowanie sobą – uczy samodyscypliny, odporności emocjonalnej, refleksji nad własnym stylem komunikacji oraz rozwija pewność siebie w sytuacjach stresowych.
- Przygotowanie pracy artystycznej będącej wizualizacją myślenia o problemie etycznym – wspiera wszystkie trzy obszary kompetencji – poznawcze, społeczne i osobiste. W sferze kreatywnego myślenia uczniowie rozwijają wyobraźnię, myślenie abstrakcyjne, zdolność do kreowania i udoskonalania pomysłów, a także wytrwałość twórczą. Rozwiązywanie problemów przejawia się w planowaniu działań, dobieraniu środków artystycznych i reagowaniu na trudności pojawiające się w procesie twórczym. Jeśli chodzi o kompetencje społeczne, projekt artystyczny – zwłaszcza gdy jest realizowany w zespole – wymaga współpracy z innymi: ustalenia wspólnego celu, dzielenia się zadaniami, wspólnej odpowiedzialności za efekt końcowy. Dbanie o innych ujawnia się w refleksji nad etycznym przesłaniem pracy, we wrażliwości na ludzkie problemy i w trosce o dobro wspólne przez przekaz artystyczny. W obszarze kompetencji osobistych proces twórczy wspiera kierowanie sobą – planowanie pracy, utrzymywanie motywacji, rozwijanie samodzielności i zdolności autorefleksji. Jednocześnie służy dbaniu o siebie, ponieważ ekspresja artystyczna pomaga

w rozpoznawaniu i wyrażaniu emocji, redukuje stres i sprzyja dobremu samopoczuciu psychicznemu.

- Wolontariat – pozwala przełożyć refleksję etyczną na działanie, rozwija kompetencje społeczne i osobiste, a także praktyczne aspekty kompetencji poznawczych. W zakresie rozwiązywania problemów uczniowie uczą się diagnozować potrzeby społeczności, planować działania pomocowe i elastycznie reagować na zmieniające się warunki. W obszarze kompetencji społecznych wolontariat to przestrzeń intensywnej współpracy – budowania relacji, komunikacji w zespole i wspólnego podejmowania decyzji. Rozwija również dbanie o innych – rozpoznawanie potrzeb osób wymagających wsparcia, troskliwe reagowanie, budowanie trwałych relacji oraz aktywne działanie na rzecz dobra wspólnego i środowiska lokalnego. W zakresie kompetencji osobistych wolontariat uczy kierowania sobą – planowania, samodzielności, wytrwałości oraz refleksji nad własnymi motywacjami i wartościami. Pomaga także dbać o siebie przez kształtowanie odporności emocjonalnej, umiejętność radzenia sobie ze stresem i rozwijanie poczucia sensu, które wzmacnia dobrostan psychiczny.

5.5. Podsumowanie

Przedmiot etyka stwarza przestrzeń, w której kompetencje przekrojowe rozwija się w sposób naturalny i wszechstronny. Specyfika przedmiotu – oparta na dialogu, doświadczeniu i refleksji – pozwala uczniom zdobywać nie tylko wiedzę, ale przede wszystkim umiejętności życiowe. W ten sposób etyka staje się nie tylko przedmiotem szkolnym, lecz także laboratorium życia społecznego i moralnego, przygotowując uczniów do odpowiedzialnego i świadomego funkcjonowania w świecie.

6. Rozwój sprawczości uczniów na etyce

Zgodnie z definicją zawartą w części ogólnej podstawy programowej sprawczość to podejmowanie działań mających pozytywny wpływ na osobę, która je podejmuje, i innych oraz branie za te działania odpowiedzialności. W języku filozofii sprawczość oznacza przede wszystkim zdolność bycia podmiotem intencjonalnego działania, a nie tylko biernym odbiorcą rzeczywistości, co implikuje wspomnianą wyżej odpowiedzialność. Tak rozumiana sprawczość jest warunkiem przejścia od zdolności do faktycznej aktywności przez autonomiczne formułowanie celów i podejmowanie działań. Sprawczość obejmuje także aktywność ucznia w procesie uczenia się.

6.1. Nauczanie przedmiotowe

Podstawą nauczania etyki jest dialog w różnych jego formach, w szczególności tzw. dialog intelektualny, a zalecanymi metodami do wykorzystania na zajęciach są dociekania filozoficzne i studium przypadku.

Ponadto lekcje etyki mają na celu tworzenie bezpiecznego środowiska, w którym uczniowie mogą wyrażać swoje przekonania, rozważać eksperymenty myślowe, podejmować decyzje i doświadczać sukcesów, co wzmacnia ich poczucie własnej wartości i zdolności do wpływania na rzeczywistość. Za główne formy rozwijania sprawczości w nauczaniu etyki możemy uznać:

- Przejmowanie odpowiedzialności za proces uczenia się i podejmowanie decyzji w sprawach związanych z uczeniem się. Podstawa programowa etyki w prezentowanej postaci pozwala na elastyczną realizację poszczególnych wymagań szczegółowych, w różnych ich konfiguracjach. Zaleca się, by nauczyciel przy tworzeniu i realizacji planu nauczania podążał za potrzebami grupy. Jednocześnie grupy zajęciowe są często mniej liczne, a uczęszczający uczniowie mają wyższą motywację do nauki przedmiotu, co ma pozytywny wpływ na realizację podstawy programowej, zwłaszcza w kontekście roli, jaką mogą odgrywać metody wykorzystujące różne postaci dialogu. Dzięki temu etyka jest jednym z nielicznych przedmiotów, na których uczeń może dodatkowo doświadczać swojej sprawczości przez wpływanie na wybór tematyki lekcji i jej przebieg. Uczeń za zgodą nauczyciela może proponować tematy oraz samodzielne rozwiązania, oceniane również przez rówieśników, a nie wyłącznie przez nauczyciela.
- Samodzielne pogłębianie wiedzy i umiejętności oraz rozwijanie zainteresowań powiązanych z nauczaniem przedmiotowym. Nauczyciel etyki wraz z uczniami może zdecydować o realizacji wymagań szczegółowych do wyboru. Ma to służyć rozwijaniu zainteresowań, również filozoficznych, oraz pogłębianiu wiedzy i doświadczeń uczniów, przy czym realizacja

tych wymagań szczegółowych ma w zamyśle zależeć od potrzeb uczniów i specyfiki danej grupy. Głębokie rozumienie pozwala także na odkrywanie w sobie pokładów sprawczości wyrażających się w umiejętności postawienia się w sytuacji drugiej osoby oraz przyjmowania innego punktu widzenia.

- Dbanie o stosowanie reguł efektywnej komunikacji. Jest to dodatkowy element kształtujący sprawczość, zgodnie z przekonaniem, że efektywna komunikacja jest elementem sprawczości. Postulat maksymalnej aktywizacji uczniów wymaga, aby możliwie często ćwiczyli oni opisywanie doświadczeń moralnych oraz analizowanie zagadnień etycznych, z wykorzystaniem stosownej terminologii, która powinna być sukcesywnie wprowadzana i objaśniana. Tłumaczenie terminów nie powinno polegać na podawaniu przez nauczyciela rozróżnień i definicji, lecz na angażowaniu w ten proces uczniów, którzy mogą przedstawiać potoczne znaczenia stosowanych terminów oraz precyzować je na podstawie źródeł. Zaleca się, aby nauczyciele zachęcali uczniów do częstego wypowiadania się oraz sukcesywnie wdrażali ich do poznawania i przestrzegania zasad efektywnej i życzliwej komunikacji.
- Wykorzystywanie wiedzy zdobytej w szkole do rozwiązywania codziennych problemów. Kluczowe w nauczaniu etyki jest wspieranie uczniów w podejmowaniu decyzji, wyrażaniu własnych potrzeb i opinii oraz w dokonywaniu wyborów dostosowanych do ich możliwości.
- Samodzielne lub zespołowe prowadzenie namysłu i przeżywanie doświadczeń moralnych (w tym eksperymentów myślowych).
- Prezentowanie własnej wiedzy i umiejętności oraz efektów swojej pracy, a także dzielenie się wiedzą i umiejętnościami, w tym wzajemne nauczanie (prezentacje dla młodszych klas).
- Samoocena oraz przyjmowanie i udzielanie informacji zwrotnej.
- Odejście od wykładu na rzecz dialogu, dociekań filozoficznych i projektów, co samo w sobie wspiera sprawczość: uczeń przestaje być biernym odbiorcą, a staje się współtwórcą procesu edukacyjnego.

Wybrane przykłady wymagań szczegółowych zawartych w podstawie programowej etyki sprzyjających budowaniu sprawczości uczniów:

- 2.6) Uczeń wskazuje czynniki wpływające pozytywnie i negatywnie na własną autonomię oraz sprawczość.
- 4.5) Uczeń podaje przykłady zachowań będących i niebędących wyrazem odpowiedzialności i troski o dobro wspólne, a także podejmuje działania prowsłotnotowe.
- 7.1) Uczeń na podstawie codziennego doświadczenia wyjaśnia, dlaczego należy dbać o przyrodę i brać odpowiedzialność za ingerencję w jej funkcjonowanie oraz troszczyć się o nią.
- 8.3) Uczeń [...] okazuje szacunek zarówno osobom wierzącym, jak i niewierzącym.

6.2. Sprawczość a doświadczenia edukacyjne

Doświadczenia edukacyjne wspierają realizację określonych wcześniej wymagań szczegółowych, opisując sytuacje edukacyjne, w których można je zdobywać, oraz uzupełniają te wymagania o elementy rozwijania kompetencji przekrojowych i sprawczości. W nauczaniu etyki szczególnie ważne są:

- dociekania filozoficzne – uczą samodzielnego stawiania pytań, argumentowania i uczestnictwa w dyskusji, gdzie głos ucznia jest kluczowy,
- debata oksfordzka – rozwija przekonanie o własnej skuteczności oraz samoregulację (przygotowanie, panowanie nad emocjami podczas wystąpienia),
- wolontariat – pozwala uczniowi realnie doświadczyć, że jego działania mają znaczenie dla innych i wspólnoty,
- praca artystyczna – daje uczniowi możliwość wyrażenia siebie i współtworzenia przestrzeni szkolnej,
- zapiski z refleksji etycznej – wspierają autorefleksję i samoregulację, czyli warunki wewnętrzne sprawczości,
- prezentacje dla młodszych klas – uczą odpowiedzialności za przekaz i wzmacniają poczucie wpływu na innych.

6.3. Wychowanie do sprawczości

Rozwijanie sprawczości jest zadaniem wszystkich nauczycieli. Szczególną rolę może odegrać w tym procesie nauczyciel etyki. W podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej zapisane jest, że działania wychowawcze szkoły wzmacniają sprawczość uczniów, o ile kształtują postawy proaktywne oraz pokazują, że indywidualny i zbiorowy głos ma znaczenie. Lekcje etyki są szczególnie predysponowane do wzmacniania tych aspektów, ponieważ ich istotą jest refleksja nad wartościami i stosowanie ich w praktyce. Etyka nie ogranicza się do teorii moralnych – staje się przestrzenią rozwijania postawy odpowiedzialności, która jest swoistym zwieńczeniem uczenia się przez doświadczenie, gdzie uczniowie podejmują decyzje, działają w grupie i mają okazję do realnego wpływu na rzeczywistość szkolną i społeczną. W procesie tym kluczową rolę odgrywa budowanie relacji opartych na zaufaniu, wzajemnym szacunku i empatii. Z tego względu ważne jest także, by nauczyciel własną postawą modelował pożądane zachowania i postawy u dzieci. Oto najważniejsze sposoby rozwijania sprawczości na lekcji etyki odgrywające znaczącą rolę w procesie wychowawczym:

- Rozwijaniu samoregulacji sprzyja: indywidualizacja podejścia do uczniów, uczenie się przez doświadczenie, odkrywanie i przeżywanie, powiązanie nauki z potrzebami uczniów oraz wyzwaniami świata – na lekcji etyki uczniowie ćwiczą zdolność do kierowania sobą, co jest rozwijane m.in. przez refleksję nad własnymi emocjami, radzenie sobie ze stresem podczas wystąpień czy planowanie działań w projektach artystycznych. Samoregulację wzmacniają także gry kooperacyjne, które wymagają kontrolowania emocji i podejmowania przemyślanych decyzji.
- Rozwijanie przekonania o własnej skuteczności odbywa się przez: wspieranie uczniów w wyznaczaniu celów edukacyjnych i ich osiąganiu, wzmacnianie ich odpowiedzialności i decyzyjności w nauce i codziennym życiu klasy i szkoły – wystąpienia publiczne, takie jak mowa argumentacyjna czy udział w debacie oksfordzkiej, pozwalają uczniom doświadczyć sukcesu i przekonać się, że ich głos się liczy. Również prezentacje dla młodszych klas wzmacniają poczucie, że uczniowie potrafią uczyć innych i wpływać na ich sposób myślenia.
- Rozwijanie nastawienia na rozwój wymaga: kształtowania nastawienia „jeszcze nie umiem, ale dalej się uczę”, kultury prób i błędów, kultury wsparcia i współpracy, a nie rywalizacji – etyka stwarza przestrzeń do refleksji nad błędami – np. analiza sytuacji, w których niepowodzenie jest okazją do uczenia się. Wspólne dociekania uczą, że rozwój to proces, a błędy są wartościowym elementem rozwoju i nauki. Lekcje etyki są również przestrzenią dla procesu samowychowania, gdzie uczniowie dzięki refleksji mają wpływ na kształtowanie własnych przekonań i postaw.
- Rozwijanie poczucia przynależności do wspólnoty odbywa się w szczególności przez: wzmacnianie i celebrowanie więzi, tradycji i szkolnych rytuałów, docenianie różnorodności, budowanie relacji opartych na zaufaniu, a nie kontroli – na etyce można je rozwijać zwłaszcza przez doświadczenie bycia częścią wspólnoty dociekającej. Wartościowe są również działania grupowe, np. wspólne tworzenie tablicy wartości w szkole czy opracowanie regulaminu internetowej grupy klasowej. Uczniowie widzą, że są częścią większej całości i mogą realnie wpływać na jej kształt. To poczucie jest wzmacniane również w wolontariacie, gdzie doświadczają się współodpowiedzialności.

Ponadto rozwijanie sprawczości uczniów w obszarze działalności wychowawczej odbywa się w szczególności przez umożliwianie uczniom różnych form zaangażowania podczas lekcji.

W nauczaniu etyki mogą to być:

- praca z indywidualnymi celami rozwojowymi,
- wolontariat i inne formy zaangażowania na rzecz dobra wspólnego,
- rozwijanie własnych pasji i zainteresowań pozaszkolnych (w tym uczestnictwo w konkursach filozoficznych),

- samodzielne lub wspólnie z innymi dostrzeganie i rozwiązywanie problemów w klasie lub szkole,
- uczestnictwo w procesach konsultacyjnych lub podejmowaniu decyzji dotyczących klasy lub szkoły.

7. Doświadczenia edukacyjne na etyce

Zgodnie z podstawą programową kluczowym narzędziem rozwijania kompetencji przekrojowych i sprawczości ucznia są doświadczenia edukacyjne, które:

- mają charakter zamknięty (wyraźny początek i koniec),
- są nierutynowe i różnorodne,
- łączą refleksję z działaniem,
- rozwijają kompetencje poznawcze, społeczne i osobiste oraz sprawczość,
- pozwalają uczniom dostrzec praktyczne zastosowanie refleksji etycznej w życiu codziennym.

Doświadczenia edukacyjne wpisują się w cele ogólne edukacji: wspierają wszechstronny rozwój ucznia, wprowadzają w świat wartości, uczą dokonywania odpowiedzialnych wyborów i rozwijają poczucie sprawczości. Ich rola na etyce polega w szczególności na tym, że:

- wzmacniają dialog i współpracę – przez wspólne projekty, dociekania filozoficzne, debaty i działania w grupie,
- rozwijają krytyczne i kreatywne myślenie – przez dociekania filozoficzne, mowę argumentacyjną czy ekspresję artystyczną,
- uczą empatii i troski o innych – przez wspólne inicjatywy typu wolontariat czy przygotowanie lekcji lub prezentacji dla młodszych klas,
- wzmacniają autorefleksję i samoregulację – np. przez prowadzenie zapisów osobistych refleksji moralnych.

Znaczenie doświadczeń edukacyjnych w nauczaniu etyki polega zatem przede wszystkim na tym, że czynią z lekcji etyki laboratorium myślenia, działania i współpracy, w którym uczeń uczy się w sposób autentyczny i angażujący.

7.1. Podział doświadczeń edukacyjnych

Ze względu na nieobowiązkowy charakter przedmiotu w wymiarze jednej godziny tygodniowo oraz związaną z nim zmienną liczebność i niestały skład grup uczniów uczęszczających na zajęcia zdecydowano o podziale doświadczeń edukacyjnych na obowiązkowe i do wyboru, a także o sposobie ich realizacji w następujący sposób:

- uczeń realizuje przynajmniej jedno doświadczenie edukacyjne w każdym roku nauki,
- w pełnym cyklu kształcenia w klasach IV–VIII uczeń powinien zrealizować wszystkie obowiązkowe doświadczenia edukacyjne i przynajmniej jedno doświadczenie do wyboru.

Do obowiązkowych doświadczeń edukacyjnych należą: dociekania filozoficzne, przygotowanie mowy argumentacyjnej, udział w debacie oraz praca artystyczna będąca wizualizacją myślenia o problemie etycznym.

Do doświadczeń edukacyjnych do wyboru zaliczono: wolontariat, przedstawienie scenki dramowej, opracowanie regulaminu internetowej grupy klasowej, zaplanowanie celebracji wybranego święta związanego z zagadnieniem moralnym, przygotowanie i przeprowadzenie lekcji w młodszych klasach, zapis osobistych refleksji moralnych oraz prezentację problematyki moralnej w wybranym dziele kultury.

7.2. Obowiązkowe doświadczenia edukacyjne

7.2.1. Dociekania filozoficzne

Uczeń co najmniej dwa razy w każdym roku nauki bierze udział w dociekaniach filozoficznych – dialogu prowadzonym w grupie złożonej z uczniów i nauczyciela; punktem wyjścia dialogu są pytania samodzielnie formułowane przez uczestników na podstawie literatury pięknej, tekstów filozoficznych i mądrościowych z różnych kultur, filmy, prace plastyczne i różnego typu ćwiczenia inspirujące do myślenia.

Jak przyjęto, podstawą nauczania etyki jest dialog w różnych jego formach, w szczególności tzw. dialog intelektualny, który stanowi sedno dociekań filozoficznych. Ponadto udział w dociekaniach filozoficznych wspiera u uczniów rozwój niemal wszystkich kompetencji, zarówno fundamentalnych, jak i przekrojowych, oraz sprawczości, począwszy od rozwijania i respektowania podmiotowości i sprawczości uczniów po włączanie ich w podejmowanie decyzji już na etapie wyboru lektury będącej punktem wyjścia do dociekań filozoficznych. Podczas dyskusji uczeń rozważa pytania i refleksje dotyczące zagadnień filozoficznych, przedstawiane przez siebie i swoich rówieśników.

Podstawowy model zajęć obejmuje następujące etapy:

- utworzenie kręgu przez uczestników zajęć,
- czytanie tekstu na głos, oglądanie materiału wizualnego lub wykonanie ćwiczenia,
- sformułowanie pytań przez uczniów,
- wybór pytania do dyskusji,
- dyskusja: próba znalezienia możliwie najbardziej przemyślanej, uzasadnionej i wszechstronnej odpowiedzi na to pytanie, porównywanie jej z innymi odpowiedziami proponowanymi

przez uczestników dyskusji, badanie zasadności odmiennych stanowisk i formułowanie argumentów za i przeciw, szukanie ich wzajemnych powiązań i związków z innymi pytaniami filozoficznymi, odkrywanie założeń i implikacji pytań oraz odpowiedzi, niekiedy znalezienie czegoś, co łączy odmienne opinie i uzgodnienie wspólnego stanowiska.

„Jest to schemat lekcji otwartej na wielość możliwych tematów dyskusji. Kierunek dialogu wyznacza grupa jako całość, a nie nauczyciel. Mamy tu do czynienia ze zmianą modelu komunikacji w klasie: sformułowanie i wygłoszenie wypowiedzi nie jest komunikatem skierowanym do nauczyciela, lecz do wszystkich, którzy biorą udział w dociekaniu. Relacje poznawcze decydujące o kształtowaniu się wiedzy i umiejętności przebiegają nie między nauczycielem i poszczególnymi uczniami, lecz między wszystkimi uczestnikami zajęć. Zadaniem nauczyciela nie jest dostarczanie uczniom treści poznawczych, czyli to, co się tradycyjnie określa mianem przekazywania wiedzy, lecz zachęcanie do myślenia, śledzenie procedur myślowych stosowanych podczas dociekania, pomoc w ich stosowaniu oraz ułatwianie procesów komunikacji w grupie.

Dialog filozoficzny we wspólnocie dociekającej jest metodą, która pozwala rozwijać filozoficzne myślenie już od pierwszych klas szkoły podstawowej. Dociekania filozoficzne odbywają się w języku dostępnym uczniom i umożliwiają stopniowe odkrywanie i badanie coraz bardziej złożonych idei i koncepcji filozoficznych dotyczących wielu różnych zagadnień: etycznych, estetycznych, poznawczych, logicznych, społecznych. Samodzielne zadawanie pytań przez uczniów, które stanowi jeden z najważniejszych elementów zajęć polegających na dociekaniu, umożliwia rozwijanie indywidualnych zainteresowań oraz rozważanie idei tworzonych przez uczniów. W miarę rozwoju umiejętności uczniów filozofowanie zmienia się w coraz bardziej wszechstronne dociekanie, w którym coraz większą rolę odgrywa uwzględnianie we własnym myśleniu wypowiedzi innych osób”
(Elwich i in., 1999, s. 8–9).

Warunki brzegowe: aranżacja klasy w kręgu, materiały inspirujące do zadawania pytań, nauczyciel jako moderator.

Rekomendacje: zachęcać do stawiania pytań problemowych, ćwiczyć aktywne słuchanie i reguły komunikacji bez przemocy, kończyć podsumowaniem wspólnych wniosków.

Wybrane efekty: rozwój kompetencji językowych, kompetencji przekrojowych, w tym krytycznego i kreatywnego myślenia, współpracy, kierowania sobą oraz dbania o siebie i innych, a także sprawczości.

7.2.2. Mowa argumentacyjna

Uczeń indywidualnie przygotowuje i wygłasza mowę argumentacyjną; mowa jest wypowiedzią autorską: uczeń dzieli się w niej tym, co sam sądzi na dany temat, prezentuje swoje własne stanowisko i formułuje argumenty na rzecz bronionej tezy.

Warunki brzegowe: określony, uzgodniony z uczniem czas na indywidualne przygotowanie, temat związany z wybranym zagadnieniem moralnym, określony czas wystąpienia, czyli wygłoszenia mowy (w zależności od wieku i możliwości uczniów, np. w klasach IV–VI – 5 minut, w klasach VII–VIII – do 10 minut), możliwość prezentacji na forum klasy lub szkoły.

Rekomendacje: wspólna analiza przykładowych mów, praca nad jasnością i logiką argumentacji, udzielanie konstruktywnej informacji zwrotnej, mowy mogą się również stać punktem wyjścia do dociekań filozoficznych.

Wybrane efekty: rozwój kompetencji językowych, krytycznego i kreatywnego myślenia, umiejętności komunikacyjnych oraz sprawczości.

7.2.3. Wizualizacja refleksji etycznej w formie artystycznej

Uczeń indywidualnie lub w grupie angażuje się w wybraną formę ekspresji artystycznej, będącej wizualizacją refleksji etycznej (np. przedstawienie teatralne, opowiadanie twórcze, scenariusz filmowy, reportaż fotograficzny, film, pracę plastyczną) wykonaną w dowolnej technice.

Warunki brzegowe: wybór medium dostosowanego do zainteresowań uczniów, określony, uzgodniony z uczniem czas na przygotowanie pracy, zadbanie, by praca była związana z pytaniem etycznym, możliwość prezentacji publicznej.

Rekomendacje: wspieranie procesu grupowego (podział ról, współodpowiedzialność), użycie nowych technologii.

Wybrane efekty: rozwój kreatywnego myślenia, współpracy oraz sprawczości.

7.2.4. Debata

Uczeń uczestniczy w zorganizowanej debacie (np. oksfordzkiej, „za i przeciw”, sokratejskiej, panelowej) na wybrany wspólnie temat związany z etyką.

Warunki brzegowe: wybór angażującej tezy, podział ról, ściśle określony i uzgodniony z drużynami czas na przygotowanie wystąpień.

Rekomendacje: uczyć zasad debaty i technik retorycznych, podkreślać wagę współpracy w drużynie, prowadzić refleksję po debacie (co było trudne, jakie argumenty były przekonujące).

Wybrane efekty: rozwój kompetencji językowych, krytycznego myślenia, współpracy oraz sprawczości, w tym samodzielności i skuteczności, a także kształtowanie postawy szacunku wobec innych uczestników.

7.3. Doświadczenia edukacyjne do wyboru

7.3.1. Wolontariat

Uczeń, pracując w grupie, angażuje się w działanie wolontariackie, a po zakończeniu wolontariatu dyskutuje o swoich doświadczeniach i wnioskach.

Warunki brzegowe: realny cel działania, opieka nauczyciela, refleksja po akcji.

Rekomendacje: umożliwić uczniom wybór formy działania, zadbać o ewaluację, wskazywać związek z wartościami etycznymi.

Wybrane efekty: rozwój kompetencji społecznych i osobistych, w tym współpracy, a także empatii i poczucia odpowiedzialności.

7.3.2. Scenka dramowa

Uczeń, pracując w grupie, przygotowuje scenkę dramową, prezentującą rozwiązanie problemu etycznego znanego z codziennego doświadczenia.

Warunki brzegowe: podział ról, czas na próby, możliwość prezentacji przed grupą.

Rekomendacje: dobierać tematy bliskie doświadczeniu uczniów, zachęcać do kreatywności, omawiać różne możliwe rozwiązania problemu.

Wybrane efekty: rozwój krytycznego i kreatywnego myślenia, umiejętności rozwiązywania konfliktów, kompetencji społecznych i osobistych, w tym współpracy.

7.3.3. Regulamin/dobre praktyki

Uczeń, pracując w grupie, opracowuje regulamin lub zbiór dobrych praktyk obowiązujących w internetowej grupie klasowej.

Warunki brzegowe: wspólne ustalenie obszarów działania, praca zespołowa.

Rekomendacje: odwoływać się do wartości etycznych, włączać wszystkich uczniów, monitorować skuteczność zasad.

Wybrane efekty: rozwój odpowiedzialności, poczucia sprawczości, kompetencji społecznych, w tym współpracy i dbania o innych.

7.3.4. Celebracja święta o charakterze moralnym

Uczeń, pracując w grupie, wybiera święto związane z zagadnieniem moralnym i przygotowuje sposób jego upamiętnienia lub celebracji.

Warunki brzegowe: wspólny wybór święta, zaplanowanie działań, zaangażowanie całej grupy.

Rekomendacje: powiązać temat ze szkolną społecznością, zadbać o symbolikę i przekaz, podkreślić wartości wspólnotowe.

Wybrane efekty: rozwój poczucia wspólnoty, odpowiedzialności i wrażliwości aksjologicznej, a także kompetencji społecznych, zwłaszcza współpracy.

7.3.5. Prezentacja/lekcja dla młodszych klas

Uczeń, pracując w grupie, przygotowuje i wygłasza prezentację lub prowadzi dla klas młodszych zajęcia dotyczące problemu związanego z etyką w codziennych sytuacjach.

Warunki brzegowe: wybór tematu dostosowanego do wieku odbiorców, czas na przygotowanie, zapewnienie możliwości przeprowadzenia zajęć.

Rekomendacje: stosować proste przykłady, angażować młodszych uczniów, korzystać z pomocy wizualnych.

Wybrane efekty: rozwój kompetencji poznawczych, społecznych i osobistych oraz umiejętności komunikacyjnych, odpowiedzialności i sprawczości.

7.3.6. Zapis refleksji moralnych

Uczeń przez ustalony z nauczycielem czas prowadzi notatki na temat osobistych refleksji moralnych.

Warunki brzegowe: regularność wpisów, prywatność zapisu (nauczyciel może sprawdzić, czy doświadczenie zostało zrealizowane na podstawie wybranych fragmentów, które uczeń zgodzi się udostępnić).

Rekomendacje: proponować pytania pomocnicze, wspierać autorefleksję, doceniać proces zamiast poprawności językowej.

Wybrane efekty: rozwój kompetencji językowych, autorefleksji, krytycznego myślenia, świadomości własnych przekonań, samooceny i samoregulacji.

7.3.7. Prezentacja problematyki moralnej w wybranym dziele kultury

Uczeń indywidualnie lub w grupie przygotowuje i przedstawia prezentację o problematyce moralnej z wybranego dzieła kultury.

Warunki brzegowe: wybór dzieła, przygotowanie materiałów, możliwość publicznej prezentacji.

Rekomendacje: zachęcać do samodzielnej analizy, powiązać refleksję z doświadczeniami uczniów, stosować różne formy prezentacji.

Wybrane efekty: rozwój krytycznego myślenia, wrażliwości aksjologicznej, umiejętności prezentacji.

7.4. Podsumowanie

Doświadczenia edukacyjne w nauczaniu etyki dopełniają proces kształcenia i stanowią istotny sposób realizacji celów przedmiotu. To one pozwalają uczniowi przejść od wiedzy o wartościach do ich realnego przeżycia i zastosowania. Ich rola polega na: rozwijaniu kompetencji przekrojowych, uczeniu współpracy, kształtowaniu odpowiedzialności i sprawczości, wspieraniu autorefleksji i rozwoju osobistego.

Rekomendowany sposób ich realizacji to: dialog zamiast wykładu, aktywne zaangażowanie uczniów, łączenie refleksji z praktyką oraz podkreślanie wartości współpracy i wspólnoty. Dzięki temu etyka staje się nie tylko przedmiotem szkolnym, ale także przestrzenią autentycznego rozwoju moralnego i społecznego ucznia.

8. Rekomendowane strategie, metody i techniki w nauczaniu etyki

Kształcenie w szkole ma za zadanie oddziaływać na ucznia w trzech zasadniczych obszarach: przekazywania wiedzy, nabywania umiejętności i kształtowania postaw. Chociaż każdy przedmiot powinien odnosić się zawsze do wszystkich trzech obszarów, to w zależności od jego specyfiki akcenty oraz kierunki wzajemnego oddziaływania między nimi będą rozłożone odmiennie. Na matematyce za wiedzą będą postępowały umiejętności, zaś na etyce to raczej umiejętności (np. dyskusji) czy postawy (np. chęć działań z obszaru wolontariatu) będą wspierały poszukiwanie i zdobywanie wiedzy. Świadomość tych niuansów pozwala dobrać najlepsze metody nauczania w taki sposób, by korzyść z zajęć była dla uczniów jak największa.

Metody nauczania wykorzystywane na większości przedmiotów mogą być z sukcesem stosowane również na etyce, warto jednak wskazać kilka takich, które szczególnie dobrze wspierają nauczanie etyki. Należy przy tym pamiętać, że dobór metody powinien zależeć od charakterystyki zajęć, składu grupy i jej potrzeb, jak też preferencji i oceny nauczyciela. Choć zaprezentowane poniżej propozycje koncentrują się na metodach aktywizujących i dynamicznych, warto pamiętać, że niekiedy (choć zapewne będą to rzadsze przypadki) uczniowie chętnie skorzystają z wykładowej metody podawczej. Nie zawsze należy dążyć do korzystania z metod aktywizujących wszystkich uczniów podczas zajęć, ponieważ niektóre tematy mogą być na tyle trudne, że będą się oni czuli bardziej komfortowo, jeśli to nauczyciel najpierw zarysuje tło i najważniejsze aspekty analizowanego zagadnienia, a nie będzie oczekiwał, by każdy uczeń od razu dzielił się swoimi przemyśleniami na poruszany temat.

Poza tym zastrzeżeniem należy jednak przyjąć, że na zajęciach etyki najcenniejsze będą metody pracy oparte na dyskusji, debacie, inscenizacji, dramie, metodzie projektu lub nawet powszechnie stosowanej burzy mózgów. Należy podkreślić, że proponowane metody mają wspierać obszary najbardziej istotne w nauczaniu etyki, a są nimi: dialog i wymiana opinii, nauka samodzielnej analizy i argumentowania, doświadczanie wartości w praktyce oraz rozwijanie kompetencji przekrojowych (krytycznego i kreatywnego myślenia, współpracy, autorefleksji). Poniżej znajduje się kilka rekomendowanych metod wraz z opisem ich wykorzystania podczas zajęć.

8.1. Studium przypadku

Metoda studium przypadku to jedna z najskuteczniejszych form pracy na etyce z uczniami klas IV–VIII. Polega na analizie konkretnej sytuacji problemowej, która pozwala im zetknąć się z realnym dylematem i poszukać możliwych rozwiązań. Uczniowie otrzymują krótki opis zdarzenia, z którego czerpią niezbędne informacje, jednocześnie poznając nowe treści. Następnie, na podstawie własnej wiedzy, wspólnie z nauczycielem starają się zdefiniować problem, zaproponować rozwiązania i wyciągnąć wnioski.

W metodzie opierającej się na studium przypadku kluczowe jest, aby dyskusja koncentrowała się na przedstawionym materiale, bez zbędnych dygresji czy zbyt szerokich dopowiedzeń. Dzięki temu uczniowie uczą się precyzyjnego formułowania argumentów oraz adekwatnego uzasadniania swojego stanowiska. Warto przed rozpoczęciem rozmowy upewnić się, że wszystkie słowa i zwroty istotne do przeprowadzenia analizy są uczniom znane, chyba że zadaniem ćwiczenia jest właśnie wyjaśnienie nowego terminu. Metoda ta kształci umiejętność rozpoznawania dylematów moralnych i analizowania konsekwencji różnych decyzji. Pozwala także rozwijać wrażliwość etyczną i świadomość wartości. Przykładem sytuacji do omówienia może być pytanie: „Uczeń zauważa, że kolega ściąga na sprawdzianie. Co powinien zrobić?” albo podobne, choć w nieco odwróconej strukturze: „Kolega prosi mnie, bym pozwolił mu spisać pracę domową. Co należy wówczas zrobić?”. Dyskusja nad takim przypadkiem prowadzi do refleksji nad uczciwością, lojalnością i odpowiedzialnością, a także nad skutkami podjętych decyzji.

8.2. Metoda inscenizacji (techniki dramowe i symulacyjne)

Metoda inscenizacji oraz gier symulacyjnych jest przez uczniów szczególnie ceniona ze względu na jej dynamikę i możliwość ekspresji. Polega na odgrywaniu scenek, które pozwalają uczestnikom wejść w role i spojrzeć na problem z różnych perspektyw. Dzięki temu uczniowie doświadczają konfliktów moralnych „od środka”, uczą się rozumienia emocji, postaw i konsekwencji podejmowanych działań. Techniki dramowe, oparte na odgrywaniu roli, pozwalają utrwalić i przetestować w działaniu zachowania i reakcje, co sprzyja ich uwewnętrznieniu, a w konsekwencji budowaniu postaw. Jest to metoda atrakcyjna i angażująca, jednak przed jej wykorzystaniem warto dokładnie przeanalizować celowość jej zastosowania, aby dopasować ją do tematu lekcji i możliwości grupy.

Jednym z wariantów szczególnie dobrze sprawdzających się w nauczaniu etyki jest inscenizacja sądu. Można do niej wybrać przykład z literatury aktualnie omawianej przez uczniów na lekcjach języka polskiego. W tym przypadku należy jednak pamiętać o specyfice tej metody, gdyż nie

powinno się utożsamiać żadnego ucznia z rolą oskarżonego. Problemem do rozstrzygnięcia mogą być zarówno konkretne sytuacje, jak i pojęcia abstrakcyjne, które podczas inscenizacji można ukazać z różnych stron, co ułatwia uczniom ich zrozumienie. Nauczyciel pełni w tej metodzie rolę moderatora, może zatrzymać scenę w kluczowym momencie i poprosić o zaproponowanie alternatywnych rozwiązań, co dodatkowo rozwija umiejętność krytycznego myślenia. Metoda inscenizacji sprzyja aktywizacji uczniów, rozwijaniu empatii i kształtowaniu umiejętności argumentowania. Uczy, że wartości moralne bywają niejednoznaczne i wymagają refleksji.

Tematy scenek mogą proponować sami uczniowie, można je też czerpać z bajek, z tekstów kultury, z życia codziennego. Jednym z przykładów jest sytuacja, w której dwóch przyjaciół spiera się, czy powiedzieć prawdę nauczycielowi, wiedząc, że zaszkodzi to osobie trzeciej. Po zakończeniu inscenizacji klasa dyskutuje nad konsekwencjami różnych wyborów, analizując wartości takie jak prawdomówność, lojalność czy troska o drugiego człowieka.

8.3. Metoda projektu (projekty uczniowskie i działania społeczne)

Metoda projektu to forma pracy szczególnie polecana, ponieważ łączy refleksję etyczną z praktyką i umożliwia uczniom doświadczenie sprawczości przez podejmowanie działań na rzecz dobra wspólnego. Projekty mogą mieć charakter artystyczny, badawczy lub społeczny. Dzięki nim uczniowie rozwijają umiejętność współpracy, samodzielnego myślenia i odpowiedzialnego działania. Aby metoda ta była skuteczna, nauczyciel powinien jasno określić cel projektu, zakres i etapy jego realizacji, a także monitorować postępy uczniów. Ważne jest, aby akcent został położony bardziej na proces poszukiwań, analizę problemu i refleksję nad wartościami niż na sam efekt końcowy. Nieprzemyślana realizacja mogłaby bowiem prowadzić do uproszczeń lub błędnych wniosków. Natomiast dobrze przygotowany projekt pozwala uczniom wcielać w życie idee etyczne, rozumieć znaczenie współpracy i doświadczać odpowiedzialności za dobro wspólne.

Planując działania bazujące na metodzie projektu, należy pamiętać, że w odróżnieniu od opisywanych poprzednio form pracy projekt niemal zawsze będzie wykraczał poza ramy jednych zajęć. Jest to istotne dla zaplanowania działań nauczyciela i uczniów oraz uwzględnienia zakresu tematycznego, jaki nauczyciel chciałby poruszyć z uczniami w ciągu całego roku szkolnego.

Przykładem działań projektowych są różnego rodzaju akcje i działania realizowane na terenie szkoły lub w społeczności lokalnej, koncentrujące się na obszarach związanych z etyką. Projekt

może dotyczyć np. działań na rzecz niemarnowania żywności, wsparcia dla seniorów lub stworzenia akcji promującej właściwe zachowania w Internecie. Wszystkie one nie tylko mają charakter projektowy, ale dotyczą także zagadnień bliskich uczniom. Działania takie wpisują się wprost w realizację doświadczeń edukacyjnych.

Metoda projektu rozwija samodzielność, inicjatywę, planowanie i konsekwencję w działaniu. Uczy pracy zespołowej, komunikacji i podejmowania decyzji w grupie. W obszarze etyki pozwala uczniom doświadczyć, że wartości i zasady moralne można realizować w praktyce, a każdy ma wpływ na kształtowanie otaczającej rzeczywistości.

8.4. Dyskusja i dialog

Dyskusja to jedna z najczęściej stosowanych metod pracy na lekcjach etyki. Jej istotą jest wspólne poszukiwanie odpowiedzi na pytania, które uczniowie sami formułują lub które podsuwa im nauczyciel. Metoda ta rozwija umiejętność krytycznego myślenia, argumentowania i uważnego słuchania innych. Wpisuje się także w podstawę programową jako forma dociekań filozoficznych, które stanowią obowiązkowe doświadczenie edukacyjne. Rola nauczyciela polega tu na moderowaniu rozmowy, czuwaniu nad przestrzeganiem zasad dialogu i zachęcaniu uczniów do samodzielnego wyrażania opinii. Nauczyciel powinien unikać sformułowań zamykających dyskusję (np. pytań zamkniętych), aby nie podważać poszukiwań uczniów. W młodszych klasach sprawdza się dyskusja swobodna o otwartym charakterze, natomiast starsi uczniowie mogą uczestniczyć w bardziej zorganizowanych formach takich jak debata czy panel dyskusyjny, również z udziałem zaproszonych gości, np. filozofa, lekarza czy prawnika. Warunkiem powodzenia jest staranne przygotowanie uczniów do rozmowy, w tym wcześniejsze sformułowanie przez nich pytań i określenie stanowisk.

Metoda dociekań filozoficznych może być stosowana w dyskusji nad bieżącymi problemami wskazywanymi przez uczniów, jak też bazować na tekstach, w tym lekturach, które stanowią wtedy źródło inspiracji. Jest to dodatkowo cenne, ponieważ ukazuje uczniom lektury w kontekście, którego nie mieli okazji doświadczyć na innych lekcjach. Podczas czytania fragmentu *Małego Księcia* uczniowie mogą zadać pytania: „Czy odpowiedzialność zawsze oznacza poświęcenie?”, „Czy przyjaźń może być obowiązkiem?”. Klasa wybiera jedno z nich i prowadzi dyskusję. Nauczyciel moderuje rozmowę, dbając, by każdy miał możliwość zabrania głosu i aby zachowana była kultura dialogu.

Metoda dyskusji uczy otwartości na różne punkty widzenia, rozwija umiejętność jasnego wyrażania myśli i posługiwania się argumentami. Kształtuje postawę dialogu, wrażliwość etyczną

i szacunek dla opinii innych. Daje uczniom poczucie, że ich pytania i przemyślenia są ważne, a poszukiwanie odpowiedzi ma niekiedy większą wartość niż jej znalezienie.

8.5. Debata oksfordzka

Debata oksfordzka to uporządkowana i sformalizowana forma dyskusji, która znajduje szczególne zastosowanie w klasach VII i VIII. Jest ceniona za walory dydaktyczne, ponieważ kształci umiejętności retoryczne, krytyczne myślenie, a także uczy współpracy w grupie. Uczniowie muszą spojrzeć na problem z różnych perspektyw, zarówno obrońców, jak i przeciwników tezy, co sprzyja rozwijaniu elastyczności intelektualnej oraz wrażliwości na odmienność argumentów.

Debata przebiega według jasno określonych zasad. Klasa dzieli się na dwie drużyny: propozycji (broniącej tezy) i opozycji (podważającej tezę). Uczniowie nie wiedzą z góry, którą stronę będą reprezentować (losowanie ról uczy ich otwartości i gotowości do przyjęcia różnych stanowisk). Każdy z mówców ma przydzieloną rolę i ograniczony czas na wypowiedź, co sprzyja klarowności argumentacji. Obok mówców występują także sędziowie (może to być nauczyciel), którzy oceniają przebieg debaty, oraz publiczność, która może zadawać pytania i wskazywać zwycięską drużynę. Rolą nauczyciela jest przygotowanie tezy, czuwanie nad przestrzeganiem reguł i wspieranie uczniów w budowaniu argumentów.

Metoda ta na ogół znajduje duże uznanie wśród uczniów. Jeśli jednak jej nie znają i dla nauczyciela także jest ona nowością, warto poświęcić jedną lub dwie lekcje na dokładne poznanie, jak wygląda klasyczna debata oksfordzka, jakie są jej zasady, role mówców i czynniki wpływające na ocenę sędziów. W sieci jest dużo materiałów opisujących debaty, z których nauczyciel może korzystać.

Debata oksfordzka rozwija umiejętność budowania logicznych i spójnych wypowiedzi, uczy kultury dyskusji i poszanowania zasad dialogu. Wzmacnia kompetencje społeczne, pracę zespołową, odpowiedzialność za wspólny wynik i umiejętność przyjmowania różnych ról, a także przyjęcia porażki, ponieważ jednym z warunków realizacji debaty jest zawsze wskazanie drużyny wygranej i przegranej. Warto, by nauczyciel poświęcił nieco czasu na omówienie tej kwestii, ponieważ czasami uczniom trudno jest się pogodzić z porażką i oddzielić role z debaty od ich własnych, szkolnych relacji. W obszarze etyki metoda debaty oksfordzkiej pozwala uczniom dostrzec, że wiele problemów moralnych nie ma prostych odpowiedzi, a istotne jest krytyczne rozważanie argumentów i szacunek wobec odmiennych stanowisk.

8.6. Dyskusja nad tekstami i filmami

Analiza dzieł kultury, np. filmów, książek czy seriali, to metoda, która pozwala uczniom spojrzeć na kwestie moralne przez losy bohaterów i fabułę opowieści, które znają lub które mają okazję zobaczyć w szkole. Dzięki tej metodzie uczniowie rozwijają empatię, krytyczne myślenie i zdolność dostrzegania etycznych aspektów codziennych sytuacji. Jest to forma pracy zalecana jako doświadczenie edukacyjne do wyboru w nauczaniu etyki.

Przebieg zajęć polega na wspólnym obejrzeniu filmu lub przeczytaniu fragmentu literackiego, a następnie przeprowadzeniu dyskusji. Ze względów praktycznych (jedna godzina etyki tygodniowo) materiał powinien być krótki lub podzielony na części, w optymalnym układzie obejrzany np. na kółku filmowym, w domu lub podczas zajęć dodatkowych, które mogą wesprzeć realizację lekcji etyki. Uczniowie analizują postawy bohaterów oraz podejmowane przez nich decyzje i ich konsekwencje. Nauczyciel pełni rolę moderatora, kieruje rozmową, zadaje pytania problemowe i zwraca uwagę na pojawiające się konflikty wartości. Ważne jest, aby uczniowie nie tylko formułowali oceny moralne, ale również uzasadniali swoje stanowiska, co uczy ich argumentacji opartej na refleksji, a nie na emocjach.

Przy wyborze filmów lub tekstów do analizy należy kierować się preferencjami uczniów (zbyt trudne mogą ich zniechęcić). Warto zadbać o to, by wątki etyczne, poruszane przez nauczyciela, były w danym dziele stosunkowo łatwo widoczne dla uczniów i możliwe do poddania wspólnej analizie. Szczególnie w młodszych klasach uczniowie mogą nie w pełni rozumieć ideę klubu dyskusyjnego. Celem dla nich może się stać samo oglądanie, a jeśli film nie będzie umożliwiał pogłębienia analizy w obszarze moralnym, metoda ta się nie sprawdzi. Warto więc szukać takich produkcji, które są dla uczniów zarówno fabularnie atrakcyjne, jak też poruszają złożone wątki relacji społecznych i wyzwań moralnych. Należy również pamiętać, by film był dostosowany do wieku i wrażliwości uczniów.

Dyskusja nad tekstami i filmami rozwija wrażliwość etyczną oraz uczy interpretacji dzieł kultury w kontekście wartości i dylematów moralnych. Kształtuje empatię, umiejętność rozpoznawania motywacji bohaterów i przewidywania skutków ich działań. Wzmacnia także zdolność krytycznego myślenia, formułowania sądów i prezentowania ich w grupie w sposób uporządkowany i rzeczowy.

8.7. Podsumowanie

Najskuteczniejsze metody w nauczaniu etyki to te, które aktywizują uczniów, zachęcają ich do współpracy i dialogu, a także pozwalają doświadczać wartości w praktyce. Dzięki nim lekcje etyki stają się przestrzenią refleksji, ćwiczeniem krytycznego i twórczego myślenia oraz okazją do rozwijania empatii i poczucia odpowiedzialności.

Do najczęściej stosowanych i najbardziej adekwatnych metod należą: dociekania filozoficzne, studium przypadku, debata oksfordzka, techniki dramowe i symulacyjne, projekty uczniowskie oraz dyskusje nad tekstami i filmami. Każda z nich umożliwia uczniom nie tylko poznawanie różnych systemów wartości, ale także praktyczne uczenie się, jak kierować się nimi w życiu codziennym i relacjach z innymi. Ich regularne stosowanie wzmacnia u uczniów poczucie sprawczości, uczy odpowiedzialności za własne wybory i decyzje oraz buduje fundamenty dojrzałego uczestnictwa w życiu społecznym. W ten sposób etyka przestaje być jedynie przedmiotem teoretycznym, a staje się realnym doświadczeniem kształtującym postawy i kompetencje niezbędne w dorosłym życiu.

9. Najważniejsze wyzwania dydaktyczne i sposoby ich uwzględniania w pracy nauczyciela

Każdy przedmiot szkolny ma swoją specyfikę w zakresie metod czy też warunków realizacji. Choć niekiedy nie jest ona bezpośrednio związana z merytoryczną stroną nauczanego przedmiotu, w pewien sposób narzuca nauczycielowi ograniczenia lub formy pracy, które z konieczności będą miały wpływ na warunki realizacji przedmiotu. Nie inaczej jest z etyką, której wyzwania dydaktyczne, w tym warunki realizacji, kształtowane są przez wiele zmiennych: zarówno tych związanych z treściami nauczania, jak i z uwarunkowaniami danej grupy klasowej, a także tych wynikających z uwarunkowań systemowych. Na poziomie merytorycznym zapewne istotniejsze będą wewnątrzprzedmiotowe wyzwania metodyczne, jednak szczególnie w przypadku etyki uwarunkowania systemowe mają równie silny wpływ na proces nauczania. Warto mieć tego świadomość i uwzględnić je w swoich założeniach pracy.

Poniżej zostaną omówione wyzwania metodyczne i związane z nimi sugestie do pracy. W pierwszej części będą to wyzwania strukturalne, na które nauczyciel ma niewielki wpływ, a następnie – właściwe wyzwania metodyczne, których istotność w procesie nauczania warto rozumieć oraz dla których nauczyciel w swojej pracy powinien poszukiwać rozwiązań.

9.1. Wyzwania związane z warunkami realizacji przedmiotu

9.1.1. Etyka jako przedmiot nieobowiązkowy

Etyka jest przedmiotem nieobowiązkowym, co istotnie wpływa na strukturę grupy uczniów biorących udział w zajęciach. W praktyce oznacza to, że na etykę nie będą raczej uczęszczali całe oddziały klasowe, lecz uczniowie, których rodzice świadomie zdecydowali o udziale swoich dzieci w zajęciach, zapewne konsultując z nimi tę decyzję. Można więc założyć, że uczniowie traktują go nie jako przymus, ale raczej jako szansę udziału w zajęciach z ich perspektywy wartościowych. Jest to atut nie do przecenienia, który już na wstępie otwiera nauczycielowi możliwość budowania pozytywnych relacji z uczniami. Ważne też, by nauczyciel docenił ten wybór oraz podkreślił jego wartość i korzyści, jakie daje uczestnictwo w tych zajęciach.

Dobrowolny udział w zajęciach etyki wiąże się także z potencjalnymi trudnościami w organizacji pracy, ponieważ grupa uczniów może być zróżnicowana wiekowo. Ma to swoje korzyści związane z rozwojem kompetencji społecznych i budowania otwartości, ale może też stanowić dla nauczyciela trudność dotyczącą wyboru proponowanych tematów zajęć. Może także

dochodzić do sytuacji, kiedy skład grupy będzie się zmieniał w ciągu roku szkolnego – uczniowie mogą się z zajęć wypisywać lub do nich dołączać. Ważne jest, by nauczyciel zdawał sobie sprawę, że taka dynamika grupy może mieć miejsce, i zadbał o to, by nie odbierać takich zmian jako czynników torpedujących przygotowany plan zajęć. W praktyce uczeń, który dołączy do zajęć w połowie roku szkolnego, zmieni zapewne w jakimś stopniu już wypracowaną dynamikę i metodę pracy z grupą, warto jednak zawczasu mieć świadomość możliwości takich zmian.

9.1.2. Zróżnicowanie grupy

Drugim czynnikiem wiążącym się z praktyką uczenia etyki i organizacją zajęć jest możliwość łączenia grup uczniów z różnych klas – zarówno na tym samym poziomie, jak też pomiędzy poziomami klasowymi. W praktyce oznacza to, że nauczyciel etyki może mieć np. grupę złożoną z uczniów z dwóch klas VII oraz dwóch klas VIII. Z jednej strony stwarza to wyzwania, z drugiej jednak daje możliwości, o które trudno na innych zajęciach.

Wyzwania związane z łączeniem grup wiekowych dotyczą kilku kwestii, a najważniejsze z nich to dostosowanie zagadnień poruszanych na zajęciach do wieku uczniów oraz ciągłość nauczania w kolejnych latach.

Pierwsza kwestia wymaga od nauczyciela zastanowienia się, jakie tematy zajęć w ramach łączonej grupy można z uczniami omawiać, tak by były dla nich adekwatne. W opisanej grupie uczniów z klasy VII i VIII mogą być zarówno trzynastolatkowie, jak i piętnastolatkowie. Taka różnica wieku w tym okresie życia jest bardzo duża i sprawia, że należy zaproponować takie tematy, które będą uwzględniać wiek wszystkich uczestników.

Drugim istotnym wyzwaniem może być zmiana struktury grup w kolejnych latach. W powyższym przykładzie, kiedy grupa składa się z uczniów klasy VII i VIII, a nauczyciel dostosuje tematy do jej możliwości wiekowych, może się okazać, że w kolejnym roku nauki dołączą do niej uczniowie, którzy już rok wcześniej (w klasie VII) uczęszczali na zajęcia etyki, a teraz stali się uczniami klasy VIII. Konieczne jest więc zaplanowanie tematów w taki sposób, by w perspektywie kilkuletniej scenariusze lekcji się nie powtarzały.

9.1.3. Godziny realizacji

Etyka jako jeden z niewielu przedmiotów szkolnych nie jest dla uczniów obowiązkowa i mają prawo nie brać w niej udziału. W związku z tym rozporządzenie (MEN, 2025) wskazuje, by lekcje etyki organizować bezpośrednio przed rozpoczęciem obowiązkowych zajęć edukacyjnych albo

bezpośrednio po zakończeniu tych zajęć, aby uczniowie nieuczęszczający na etykę nie mieli tzw. okienek.

Brzegowe, a zazwyczaj ostatnie godziny w planie lekcji oznaczają, że poziom skupienia uczniów, z którymi nauczycielowi etyki przyjdzie pracować, oraz ich gotowość do wytężonej pracy intelektualnej po całym dniu zajęć będą siłą rzeczy mniejsze niż na początku dnia. Nauczyciel etyki powinien uwzględniać ten kontekst i za każdym razem dostosowywać zajęcia do poziomu funkcjonowania grupy. Można to zrobić np. przez planowanie lekcji w taki sposób, by były one wewnętrznie zróżnicowane (zmieniały rodzaj aktywności), odpowiadały zainteresowaniom uczniów, a także angażowały ich do udziału w zajęciach (formy aktywizujące zamiast podających).

9.2. Wyzwania metodyczne

9.2.1. Zróżnicowanie wiekowe i grupy mieszane

Nauczyciel, planując swoją pracę, powinien uwzględnić możliwość pracy z grupami zróżnicowanymi pod względem wieku oraz fakt, że na etykę mogą być zapisani uczniowie z różnych klas. Podstawa programowa etyki celowo zakłada spiralność uczenia się, m.in. po to, by niemal wszystkie zagadnienia można było poruszać na każdym poziomie wiekowym. Tym, co będzie jednak różniło ich realizację, jest dobór przykładów, pomysł na metodę pracy nad danym tematem czy sposób zaangażowania grupy.

Z tego względu nauczyciel powinien zaplanować swoją pracę już na początku roku szkolnego. W pierwszej kolejności powinien dowiedzieć się, jak będzie kształtowała się liczebność grupy lub grup oraz jakie jest ich zróżnicowanie pod względem klas i wieku. Na początku zajęcia etyki mogą być prowadzone w formie rozmowy o tym, czym zajmować się będzie grupa na lekcjach, jaki jest pomysł na zajęcia (np. formuła rozmowy, praca metodą dociekań, działania projektowe) oraz jakie są potrzeby samych uczniów. W toku tych rozmów nauczyciel powinien móc ocenić, co interesuje uczniów oraz jakie zagadnienia są dla nich szczególnie istotne. Te wszystkie czynniki powinny pozwolić nauczycielowi wypracować plan pracy na nadchodzący rok, tak by zarówno pod względem tematów, jak i metod pracy dostosować zajęcia do możliwości grupy.

9.2.2. Rozumienie możliwości i zainteresowań grupy

Sama struktura grupy, zarówno pod względem wieku, jak i różnych klas, do których uczniowie uczęszczają, będzie miała wpływ na plan pracy. Inny powinien być również sposób realizacji

tematów proponowanych uczniom interesującym się informatyką czy projektowaniem gier, a inny tym, którzy pasjonują się sportem, modą, zwierzętami, naukami ścisłymi czy historią. Natomiast uczniowie młodsi, z klas IV i V, mogą jeszcze nie w pełni rozumieć, że etyka ma charakter rozważań i niekiedy będzie im trudno dostrzec różnicę pomiędzy mówieniem o czymś w rozumieniu zdobywania wiedzy na dany temat a mówieniem o czymś z poziomu refleksji o danym zagadnieniu. Przykładem takiej sytuacji może być grupa, która na pierwszych zajęciach wskaże, że interesuje się sportem, a kiedy prowadzący zaproponuje zajęcia o etyce w piłce nożnej (dotyczącej takich zagadnień jak fair play, ale i wysokich zarobków piłkarzy, problemu korupcji, poświęcenia dla sportu kosztem np. nauki lub czasu z przyjaciółmi), uczniowie mogą na początku nie potrafić oddzielić kwestii etycznych dotyczących tej dziedziny sportu od samych sportowych wydarzeń. Jest to jednak niezwykle cenny moment, by na przykładach bliskich uczniom pokazywać wielopoziomowość i złożoność tych zagadnień oraz uczyć ich, że sukces sportowy to nie tylko okłaski, medale i wysokie zarobki, ale też wyrzeczenia, ciężka praca, presja społeczna, hejt w Internecie, wybory moralne i inne zagadnienia, często uczniom mniej znane lub nieuwzględniane przez nich jako elementy sukcesu sportowego.

Powyższy przykład – jeden z wielu – pokazuje, jak w konkretnej grupie uczniów nauczyciel powinien uwzględnić ich wiek, a co za tym idzie również dokonać wyboru odpowiednich tematów. W niektórych klasach zapewne będzie można rozmawiać o prawach zwierząt, jednak dobór konkretnych przykładów, poziom analizy tego zagadnienia, problemy cierpienia zwierząt i podejścia ludzi do ich ochrony muszą być cały czas przedmiotem refleksji nauczyciela, by dostosowywać treści do wieku uczniów. Czasem bowiem może się okazać, że ciekawe, ale trudne zagadnienie będzie zbyt złożone dla uczniów na pewnym etapie, natomiast inny, potencjalnie dla uczniów interesujący temat może zostać niepotrzebnie spłycony z powodu ograniczonej możliwości refleksji danej grupy.

Wreszcie – z pewnością inaczej będzie przebiegała rozmowa w grupie licznej, a inaczej w kameralnej, liczącej tylko kilkoro uczniów. W przypadku grupy kilkusobowej zapewne łatwiej będzie uczniom prowadzić rozmowę o bliższych im zagadnieniach. Ponadto należy zawsze pamiętać, by dbać o komfort wszystkich uczestników, zarówno pod względem poruszanych tematów, jak i tego, czy chcą się wypowiadać czy nie. Wymaga to dużego wyczucia, ale jest niezwykle ważne dla zachowania wzajemnego szacunku podczas zajęć i nienarażania któregokolwiek z uczniów na potencjalny dyskomfort. Jako przykład może posłużyć rozmowa o wartości relacji z bliskimi, z rodziną najbliższą i dalszą. Warto bowiem pamiętać, że indywidualne doświadczenia uczniów bywają pod tym względem bardzo różne, np. jeden z uczniów może nie mieć rodziców, rodzice drugiego ucznia mogą być w trakcie rozstania, być może w rodzinie trzeciego ucznia zmarł ktoś bliski. Tego typu sytuacje mogą mieć miejsce

i należy zawsze pamiętać o pozostawieniu uczniom komfortowej przestrzeni komunikacji, by na jakiś temat mogli się nie wypowiadać lub nie odnosić do poruszanych zagadnień. Wreszcie ważne jest też – jeśli nauczyciel wie, że dla któregoś ucznia jakiś temat może być zbyt trudny – aby pewnych zagadnień w danym momencie nie poruszać.

9.2.3. Podmiotowość w relacji

Z powyższymi rozważaniami dotyczącymi doboru tematów nierozzerwalnie wiąże się niezwykle istotny w nauczaniu etyki aspekt podmiotowości w relacjach z uczniami. Zazwyczaj uczniowie przyzwyczajeni są do pewnego modelu relacji z nauczycielem, który jest dostawcą w zakresie wiedzy i umiejętności. Nauczanie etyki, jako przede wszystkim sztuki dobrego życia, ale też sztuki rozumienia złożoności zagadnień moralnych, oparte na dialogu i rozmowie, siłą rzeczy powinno przełamywać ten tradycyjny schemat.

Zajęcia etyki są szczególnie istotne w szkole również – jeśli nie przede wszystkim – dlatego, że stwarzają uczniom możliwość zrealizowania niezwykle ważnej potrzeby – aby ich głos, nie sprawozdawczy, lecz płynący z ich refleksji, pragnień i przemyśleń został wysłuchany. Etyka dotyka sedna tej potrzeby i jest to szczególnie ważne, by nauczyciel wyszedł jej naprzeciw. Warto zatem na samym początku, podczas kilku pierwszych lekcji zapoznających uczestników z tematyką zajęć, zapewnić uczniom przestrzeń na sformułowanie ich własnych pytań i obszaru zagadnień, które byłyby dla nich na tyle cenne, by chcieli poświęcić im swój czas i uwagę. Nawet jeśli w początkowej fazie będzie im trudno określić własne potrzeby w tym zakresie, należy ich zachęcać, by nieustannie poddawali je refleksji, a także by uczyli się z szacunkiem wysłuchiwać potrzeb innych.

Etyka jest pod tym względem wyjątkowym przedmiotem, ponieważ właśnie na tych zajęciach głos każdego ucznia będzie miał swoją wagę i istotność, a jednocześnie otwarta formuła dialogu powinna umożliwić uczniom uczenie się otwartości w komunikacji z innymi oraz budowanie odwagi w formułowaniu i wypowiadaniu własnych opinii. W szkole często rozmowa z uczniami odbywa się raczej w formule przekazywania wiedzy oraz odpowiedzi na zadane przez nauczyciela pytania, udzielane przez osoby z najrozleglejszą wiedzą. Zagadnienia poruszane na etyce dotyczą każdego człowieka i w tym znaczeniu stanowią dla uczniów obszar doświadczeń i przemyśleń równorzędnych dla wszystkich uczestników zajęć. Budowanie na zajęciach etyki podmiotowych relacji, opartych na szacunku, zrozumieniu i umiejętności słuchania, jest wartością samą w sobie, której nie sposób przecenić. Jednocześnie stwarza możliwość rozumienia wartości lekcji etyki oraz postrzegania ich jako wyjątkowego miejsca refleksji

i wymiany myśli na tematy niezwykle ważne dla wszystkich ludzi, na które jednak w innych obszarach życia szkolnego nie ma miejsca i czasu.

Aby osiągnąć ten efekt, niezwykle ważne jest nieustanne podkreślanie wagi podmiotowości każdego z uczestników, przez choćby cierpliwe wysłuchanie każdego ucznia. Warto przy tym posłużyć się np. metodą poznawania się za pomocą pytań wykraczających poza kanon rozmów szkolnych. Zarówno w przypadku, kiedy grupa nie zna się zbyt dobrze, jak i wtedy, gdy tworzą ją przyjaciele z tej samej klasy, warto rozpocząć zajęcia od pytań związanych z etyką, ale zapewne dla uczniów nowych, bo sformułowanych w sposób rzadko w szkole spotykany, np.: Z czego byłeś ostatnio dumny? Co to znaczy dla ciebie „zrozumieć coś”? W czym jesteś dobry, ale niewiele osób o tym wie? Pytania takie pozwalają uczniom zastanowić się chwilę nad samymi sobą oraz sformułować odpowiedzi. Taka formuła służy pokazaniu uczniom wyjątkowej przestrzeni, jaka powstaje na lekcjach etyki, oraz pozwala uczyć się poddawania własnych myśli i własnej osoby refleksji, co w rezultacie pomaga budować większą sprawczość i doceniać efekty swojej pracy.

9.2.4. Kompetencje nauczyciela

Dzieci uczą się przez naśladowanie, obserwację i doświadczanie, dlatego tak ważne jest, by to nauczyciele własną postawą modelowali pożądane postawy uczniów. Według J. Juula i H. Jensen nawet niewielka zmiana w zachowaniu nauczyciela może mieć ogromny wpływ na rozwój dziecka i dzięki temu zaczyna ono bardzo szybko uczyć się na wszystkich poziomach: osobistym, szkolnym i emocjonalnym. Osobowość nauczyciela to czynnik, który ma największy wpływ na wyzwania pojawiające się w relacjach z uczniami.

Ponieważ edukacja etyczna ma służyć rozwojowi nie tylko intelektualnemu, ale również społecznemu i emocjonalnemu, a rolą nauczycieli jest tworzenie do niego warunków, kluczowe w tym procesie jest budowanie relacji opartych na zaufaniu, wzajemnym szacunku i empatii – dlatego rekomendowana jest praca nauczyciela w nowym paradygmacie wychowania, który jest wyrazem dążenia dorosłych do nowej kultury budowania relacji z dziećmi (Juul i Jensen, 2023). Nauczyciel powinien rozwijać w sobie zdolność do postrzegania każdego dziecka na jego własnych warunkach oraz odpowiedniego kształtowania swojego zachowania bez rezygnacji z roli przywódczej w klasie. Ważna jest umiejętność utrzymywania kontaktu z uczniem w sposób autentyczny oraz zdolność i chęć przyjęcia na siebie odpowiedzialności za jakość tych kontaktów.

Podkreślenia wymaga, że fundamentalnym pojęciem w tym nowym paradygmacie wychowania jest „równa godność”, która nie oznacza, że dzieci są lub powinny być równe dorosłym pod względem władzy. Pojęcie „równej godności” kieruje uwagę na fakt, że poznawcze, werbalne,

niewerbalne i emocjonalne reakcje dzieci są pełnymi znaczenia sygnałami, które trzeba traktować równie poważnie jak słowa i zachowania dorosłych. Sygnały wysyłane przez dzieci ujawniają istotne aspekty relacji z dorosłymi, przez co pomagają nauczycielom zapewnić odpowiednią jakość wzajemnych kontaktów. Cele dydaktyczne najłatwiej osiągnąć, jeśli nauczycielom zależy na dobrych relacjach z uczniami.

W tym kontekście często używa się także określenia „kompetencje społeczne”. Słowo „społeczne” oznacza przede wszystkim, że dziecko potrafi współpracować, jest uprzejme, umie nawiązywać przyjaźnie – innymi słowy: jest konstruktywnym członkiem społeczności. Od czasu wprowadzenia tego terminu kwestia kompetencji społecznych dzieci skupia na sobie coraz większą uwagę i zyskuje na znaczeniu. Ale to jakość relacji tworzonej w głównej mierze przez dorosłych zapewnia dzieciom niezbędną bazę do rozwoju kompetencji społecznych.

Zmiana paradygmatu wychowawczego pociąga za sobą nowe spojrzenie na sposób porozumiewania się z uczniami, tak by z komunikacji uczynić narzędzie, które pomaga rozumieć dzieci, a przez to nawiązywać z nimi relacje oparte na szacunku, zrozumieniu i empatii. Takiego właśnie modelu komunikacji dostarcza M. Rosenberg, twórca metody porozumienia bez przemocy (Rosenberg, 2018). Istotne jest, aby nauczyciele komunikowali się z uczniami w taki sposób, żeby dzieci otrzymywały od nich przekaz szacunku, troski i empatii. Ważne jest, by nasze słowa nie były nawykową, automatyczną reakcją, ale stanowiły zamierzoną wypowiedź, która wynika ze świadomości tego, co spostrzegamy, co czujemy i czego chcemy. Chodzi o to, żeby nauczyciel wyrażał siebie szczerze i jasno zarazem, aby z szacunkiem i empatią poświęcał dzieciom uwagę oraz by w wymianie zdań potrafił usłyszeć własne głębokie potrzeby i oczekiwania, a także głębokie potrzeby i oczekiwania uczniów.

9.2.5. Motywacja uczniów

Ze względu na dobrowolny charakter lekcji etyki uczestniczący w nich uczniowie przychodzą na zajęcia zazwyczaj z własnej chęci i ciekawości, co jest niezwykle cenne i pozwala nauczycielowi budować atmosferę dialogu i partnerstwa. Wymaga to jednocześnie od nauczyciela zrozumienia, że dla większości uczniów sytuacja ta jest nowa i idzie nieco w poprzek utartym szkolnym wzorcem. To wielki atut dla pracy nauczyciela, jednocześnie wymaga dużej rozwagi i umiejętności w prowadzeniu zajęć. Nauczyciel powinien wykazać się zdolnością znalezienia równowagi pomiędzy partnerskim i wspólnotowym rozważaniem z uczniami kwestii etycznych oraz rozwijaniem umiejętności i budowaniem sprawczości, opierając się na ich motywacji wewnętrznej i pokazując, że jest ona cenniejsza od motywacji zewnętrznych takich jak np. oceny. Jednocześnie jednak ważne jest, by nauczyciel nieustannie kierował uczniów w stronę treści

merytorycznych. Uczniowie mogą bowiem nie w pełni rozumieć charakteru zajęć opartych na dyskusji i refleksji w oderwaniu od systemowych rozwiązań w postaci materiału do przyswojenia, jego sprawdzania w formie kartkówki czy sprawdzianów i tym podobnych wzorców znanych z innych lekcji. To, co zatem istotne, to wskazanie i podkreślanie uczniom, co jest źródłem ich motywacji, jaka wartość kryje się w ukierunkowanej dyskusji oraz że brak zewnętrznych kryteriów oceny nie jest jednoznaczny z dowolnością tematów i zachowań na zajęciach.

Mając to na uwadze i planując lekcje, nauczyciel powinien uwzględnić taki rodzaj aktywności, który będzie pokazywał i wzmacniał te wartości i motywacje, z jakimi uczniowie przyszli na zajęcia. Dlatego niezwykle istotne jest pozostawienie im przestrzeni na wypowiedź, otwartą refleksję o ich własnych potrzebach czy też stwarzanie warunków do realizacji konkretnych działań (np. w formie wolontariatu), które będą angażowały uczniów i pokazywały im realne przełożenie ich zainteresowań i refleksji na aktywności podczas zajęć, a optymalnie także w życiu codziennym.

9.2.6. Podręczniki

Chociaż na rynku można znaleźć podręczniki do nauczania etyki, warto zwrócić uwagę, że wobec powyższych zaleceń dotyczących uczenia się powinny one stanowić jedynie ewentualne rozszerzenie czy też wzbogacenie planu pracy nauczyciela. Jak wskazano wyżej, dla nauczania etyki niezwykle istotne jest rozumienie potrzeb i charakteru grupy, z którą przyjdzie nauczycielowi pracować, oraz zaplanowanie działań na zajęciach w oparciu o dialog i potrzeby samych uczniów. Podręcznik może więc stanowić źródło inspiracji lub pomysłów na zajęcia, w żadnej jednak mierze nie powinien definiować kierunku całych zajęć i narzucać nauczycielowi kolejności realizowanych zagadnień lub większych bloków tematycznych. W przypadku nauczania etyki kluczowe jest, by fundamentem zajęć była relacja pomiędzy uczniami i nauczycielem, ich wzajemny dialog i zrozumienie, a nie zewnętrzne ramy wymuszające kolejne treści.

Warto korzystać z wielu materiałów i scenariuszy dostępnych zarówno w formie materialnej, jak i cyfrowej oraz sięgać po materiały źródłowe mogące być podstawą dyskusji na zajęciach (od samych źródeł filozoficznych, jak historia procesu Sokratesa czy refleksje o szczęściu szkół hellenistycznych po współczesne filmy czy seriale znane uczniom, w których można odnaleźć uniwersalne problemy etyczne). Nauczyciel powinien być gotowy korzystać z nich wszystkich, warto też, aby uwzględniał propozycje samych uczniów, pokazując im, że etyka jest obecna w każdej przestrzeni naszego życia.

9.3. Podsumowanie

Nauczanie etyki wiąże się z wyzwaniami, które wynikają z faktu, że są to zajęcia nieobowiązkowe, często realizowane w grupach mieszanych. Drugim obszarem wyzwań metodycznych jest zrozumienie konieczności wyjścia poza utarty schemat relacji, w którym nauczyciel jest podawcą wiedzy, a uczniowie jej biorcami. Wymaga to zbudowania podmiotowych relacji i nauczania uczniów wykorzystania tej wyjątkowej przestrzeni zajęć. Wreszcie trzeci obszar wyzwań stanowi tematyka, która powinna być wypracowana razem z uczestnikami i dostosowana do ich potrzeb i możliwości rozumienia. Część zagadnień będzie zbyt trudna dla uczniów, a w przypadku niektórych osób pewne tematy mogą nie wpisywać się w ich wrażliwość. Nauczyciel powinien zaproponować taki model pracy, aby uwzględnić te wszystkie aspekty i wykorzystać ogromny potencjał budowania podmiotowości, relacji i sprawczości, jaki dają lekcje etyki.

10. Sposoby organizowania środowisk uczenia się określone w części ogólnej podstawy programowej a nauczanie etyki

Przedmiot etyka w szkole podstawowej zajmuje szczególne miejsce w procesie edukacyjnym, ponieważ łączy kształcenie z wychowaniem, rozwój intelektualny z rozwojem moralnym, a wiedzę z umiejętnościami społecznymi. Zajęcia te nie ograniczają się do przekazywania treści, lecz kształtują postawy, uczą dialogu i wrażliwości na wartości, dzięki czemu stają się przestrzenią wszechstronnego rozwoju. Nowa podstawa programowa etyki została przygotowana z uwzględnieniem zasad organizowania środowiska edukacyjnego, które wzmacniają skuteczność nauczania i wychowania, a także zapewniają uczniom warunki do pełnego rozwoju.

10.1. Wszechstronny rozwój

Etyka wspiera rozwój poznawczy uczniów przez wprowadzanie ich w świat pojęć moralnych oraz ćwiczenie umiejętności logicznego myślenia, analizy argumentów i poszukiwania uzasadnień. Rozwój społeczny odbywa się w toku dyskusji i współpracy, kiedy dzieci uczą się dostrzegać perspektywę innych i współdziałać w grupie. Aspekt emocjonalny rozwijany jest przez refleksję nad własnymi przeżyciami i empatyczne podejście do emocji innych. W wymiarze etycznym uczniowie stopniowo uczą się rozpoznawać wartości, podejmować odpowiedzialne decyzje i oceniać konsekwencje działań. Nawet rozwój fizyczny, choć nie jest celem bezpośrednim, bywa wspierany przez kształtowanie postaw sprzyjających trosce o zdrowie i dobrostan własny oraz innych.

10.2. Aktywność poznawcza

Zajęcia etyki zakładają aktywną rolę ucznia, który nie jest biernym odbiorcą treści, lecz podmiotem procesu uczenia się. Uczniowie biorą udział w dialogu, zadają pytania i poszukują rozwiązań, przez co stają się współtwórcami lekcji. Taka forma pracy kształtuje w nich poczucie sprawczości i odpowiedzialności za własny rozwój. Podstawa programowa została zaprojektowana tak, aby uczeń znajdował się w centrum procesu uczenia się, a jego głos miał realne znaczenie.

10.3. Wychowanie

Etyka jako przedmiot nie tylko kształci, ale przede wszystkim wychowuje. Wprowadza uczniów w świat wartości, uczy rozpoznawania dobra i zła oraz zachęca do refleksji nad konsekwencjami wyborów moralnych. Dyskusja o wartościach rozwija wrażliwość aksjologiczną i pozwala dzieciom dostrzegać znaczenie zasad w życiu codziennym. Podstawa programowa zawiera także elementy sprzyjające rozwojowi kompetencji społecznych takich jak współpraca, komunikacja i rozwiązywanie konfliktów, a także kompetencji osobistych. Dzięki temu etyka wspiera proces wychowania w pełnym znaczeniu.

10.4. Dobrostan

Dobrostan uczniów jest warunkiem skutecznej nauki, dlatego etyka kładzie nacisk na tworzenie atmosfery bezpieczeństwa i szacunku. Lekcje oparte na dialogu uczą komunikacji bez przemocy, konstruktywnego wyrażania opinii i słuchania innych. Uczniowie odczuwają, że ich głos jest ważny, co wzmacnia poczucie własnej wartości. Dodatkowo obecne w programie elementy edukacji antydyskryminacyjnej zwracają uwagę na potrzeby osób zagrożonych wykluczeniem takich jak uczniowie z niepełnosprawnościami. Dzięki temu każdy ma szansę poczuć się częścią wspólnoty, co bezpośrednio przekłada się na dobrostan psychiczny i społeczny.

10.5. Przestrzeń edukacyjna

Lekcje etyki nie wymagają specjalistycznych pomocy dydaktycznych, lecz potrzebują przestrzeni sprzyjającej rozmowie. Ważne jest, aby można było ustawić ławki w kręgu, co ułatwia wzajemny kontakt i podkreśla równość uczestników dialogu. Korzystne jest także wykorzystanie multimediiów, np. filmów, prezentacji czy materiałów internetowych, które wzbogacają dyskusję i otwierają uczniów na różne perspektywy.

10.6. Edukacja włączająca

Podstawa programowa etyki silnie akcentuje ideę dialogu, a dialog z natury jest inkluzywny – zakłada otwartość na inność i gotowość do wysłuchania każdego. Rolą nauczyciela jest czuwanie nad przebiegiem dyskusji, tak aby każdy uczeń miał możliwość zabrania głosu i poczuł, że jego zdanie ma znaczenie. Dzięki temu lekcje etyki stają się przykładem realizacji zasad edukacji włączającej, uwzględniającej różnorodne potrzeby i możliwości uczniów.

10.7. Metody nauczania

Skuteczność nauczania etyki opiera się na wykorzystaniu metod aktywizujących. W nowej podstawie programowej szczególnie zaleca się dociekania filozoficzne, które uczą stawiania pytań i krytycznego myślenia, oraz studium przypadku, które umożliwia analizę konkretnych sytuacji moralnych. Wskazane jest ograniczenie wykładu do niezbędnego minimum – zamiast tego preferowane są metody oparte na rozmowie takie jak debata, dyskusja czy pogadanka sokratejska. Tego typu metody rozwijają umiejętności dialogiczne i pozwalają lepiej zrozumieć omawiane zagadnienia. W tym miejscu kwestie związane z metodami nauczania wskazane są jedynie szkicowo, więcej informacji znajduje się w rozdziale ósmym.

10.8. Wykorzystanie wiedzy

Jednym z celów etyki jest praktyczne zastosowanie wiedzy zdobytej w szkole. Refleksje nad doświadczeniami moralnymi uczniów pozwalają im przenosić wnioski z zajęć na codzienne sytuacje – zarówno w relacjach z rówieśnikami, jak i w życiu rodzinnym. Dzięki rozwijanym kompetencjom komunikacyjnym uczniowie uczą się lepiej wyrażać swoje zdanie i działać w zgodzie z wartościami, a dzięki temu rozwiązywać konflikty, co ma bezpośrednie znaczenie poza murami szkoły.

10.9. Wspólnota

Niniejszy komentarz zaleca tworzenie na lekcjach etyki wspólnoty dociekającej, w której uczniowie razem poszukują odpowiedzi na pytania dotyczące wartości i życia moralnego. Wspólne dociekania budują więzi między uczestnikami i uczą, że każdy może mieć wkład w myślenie oraz tworzenie wiedzy i rozumienia. W ten sposób klasa staje się wspólnotą uczącą się, w której równoważy się cele indywidualne z dobrem wspólnym.

10.10. Rodzice i opiekunowie

Proces edukacyjny jest najbardziej skuteczny wtedy, gdy istnieje spójność działań szkoły i rodziny. Etyka może odgrywać w tym względzie rolę pomostu – dyskusje w szkole nad zagadnieniami moralnymi mogą być kontynuowane w rozmowach w domu. Dzięki temu rodzice otrzymują dodatkowe narzędzie w procesie wychowania moralnego, a dzieci doświadczają większej spójności i konsekwencji w kształtowaniu postaw. Warto zachęcać uczniów uczęszczających na zajęcia etyki do kontynuowania dociekań w gronie najbliższych osób.

10.11. Interdyscyplinarność i relacje ze światem zewnętrznym

Etyka nie jest przedmiotem oderwanym od innych dziedzin wiedzy. Silnie wiąże się z językiem polskim, rozwijając kompetencje językowe i umiejętność argumentacji, z historią i edukacją obywatelską – przez refleksję nad wartościami społecznymi i demokratycznymi oraz z przyrodą i naukami ścisłymi, kiedy porusza kwestie odpowiedzialności człowieka wobec środowiska i metod poznawczych. W podstawie programowej obecne są także elementy edukacji psychologicznej, wspierające samoświadomość, rozwój emocjonalny i kompetencje społeczne uczniów. Dzięki temu lekcje etyki wpisują się w ideę interdyscyplinarności i otwierają uczniów na świat zewnętrzny.

10.12. Podsumowanie

Podsumowując, etyka w szkole podstawowej stanowi nie tylko naukę o wartościach, lecz przede wszystkim przestrzeń do praktykowania dialogu, rozwijania kompetencji społecznych i budowania wspólnoty. Zajęcia te wspierają wszechstronny rozwój ucznia oraz zapewniają mu poczucie bezpieczeństwa i podmiotowości w procesie uczenia się. W ten sposób etyka realizuje wszystkie zasady organizowania środowiska edukacyjnego i przygotowuje dzieci do świadomego, odpowiedzialnego i pełnego kierowania własnym rozwojem oraz do uczestnictwa w życiu społecznym.

11. Ocenianie na etyce wspierające realizację celów przedmiotu

W kontekście realizacji celów przedmiotu etyka ocenianie należy postrzegać przede wszystkim jako proces wspierający rozwój ucznia, a nie wyłącznie jako mechanizm wystawiania stopni. Etyka jako przedmiot refleksyjny, oparty na pracy z wartościami, dialogu i kształtowaniu postaw moralnych wymaga odejścia od sztywnych, testowych form sprawdzania wiedzy. Ocenianie wewnętrzne powinno pełnić funkcję informacyjną i wspierającą: pomagać uczniowi w rozpoznawaniu mocnych stron i obszarów do rozwoju, a nauczycielowi – w dostosowywaniu metod pracy do indywidualnych potrzeb uczniów.

W praktyce szkolnej ocena powinna pełnić trzy podstawowe funkcje:

- informacyjną – dostarcza uczniowi konstruktywnej informacji zwrotnej: co robi dobrze, nad czym jeszcze powinien popracować i w jaki sposób może to zrobić,
- motywacyjną – powinna zachęcać do dalszej pracy nad sobą, a nie zniechęcać nadmiernym formalizmem czy surowością,
- refleksyjną – umożliwia uczniowi spojrzenie na własny rozwój i kształtowanie postaw.

Wystawienie stopnia, choć formalnie wymagane, powinno być elementem wtórnym wobec procesu kształcenia kompetencji i rozwijania sprawczości ucznia.

Etyka to przedmiot nieobowiązkowy, co oznacza, że zbyt formalistyczne lub rygorystyczne podejście do oceniania może prowadzić do rezygnacji uczniów z uczestnictwa w zajęciach. Dodatkowo fakt, że ocena z etyki nie jest wliczana do średniej, sprawia, iż bywa traktowana jako mniej znacząca. Tym bardziej istotne jest, aby model oceniania w etyce opierał się na motywacji wewnętrznej uczniów, a nie na zewnętrznej presji.

W etyce szczególne znaczenie ma ocenianie pozytywne i wspierające. Koncentracja na błędach, definicjach czy poprawności formalnej może prowadzić do zamykania się uczniów i niechęci do podejmowania prób komunikacji. Tymczasem fundamentem przedmiotu jest wspólne, procesowe dochodzenie do rozumienia wartości, prowadzenie otwartego dialogu i kształtowanie refleksyjności. Ocenianie powinno być zatem narzędziem wspierającym ten proces, a nie mechanizmem karania czy weryfikacji.

11.1. Ocenianie kształtujące jako narzędzie realizacji celów etyki

Najbardziej adekwatnym podejściem do oceniania w etyce jest ocenianie kształtujące. Daje ono przestrzeń na rozwój refleksji moralnej, wspiera proces interioryzacji wartości oraz kształtuje sprawczość i odpowiedzialność uczniów. Dzięki konstruktywnej informacji zwrotnej, pytaniom otwartym, autorefleksji czy wyznaczaniu indywidualnych celów ocenianie kształtujące wspiera rozwój zarówno kompetencji przekrojowych (poznawczych, społecznych, osobistych), jak i fundamentalnych (językowych).

11.1.1. Samoocena jako wsparcie refleksji i rozwoju

W przebiegu edukacji etycznej niezwykle cenne jest włączanie uczniów w proces samooceny. Refleksyjność, rozwój wrażliwości i uwewnętrznianie wartości to procesy, których nie da się w pełni ocenić z zewnątrz. Samoocena daje uczniowi możliwość zastanowienia się nad własnym rozwojem moralnym, nad relacjami z innymi czy nad zaangażowaniem w dobro wspólne. Może przybierać formę dziennika refleksji, kart pytań otwartych lub rozmów indywidualnych.

Ocenianie w etyce powinno w szczególności koncentrować się na doświadczeniach edukacyjnych ucznia – co było dla niego ważne, co go poruszyło lub zaskoczyło, jakie trudności napotkał i co uznał za wartościowe. Takie podejście wzmacnia poczucie sensu uczenia się, angażuje emocjonalnie i intelektualnie, a przede wszystkim motywuje do dalszego rozwoju.

11.1.2. Ocena rówieśnicza – uczenie się dialogu

Ocenianie rówieśnicze, odpowiednio prowadzone, wspiera rozwój postaw dialogicznych. Uczniowie uczą się nie tylko wyrażania konstruktywnej opinii, ale też przyjmowania informacji zwrotnej z szacunkiem i otwartością. Tego rodzaju ocenianie może dotyczyć np. współpracy w grupie, zaangażowania w dyskusję, empatii czy umiejętności słuchania. Sprzyja to budowaniu odpowiedzialności za wspólne uczenie się i rozwijaniu kompetencji społecznych.

11.2. Podsumowanie

Najbardziej adekwatnym modelem oceniania w etyce jest ocenianie kształtujące, pozytywne, oparte na samoocenie, ocenie rówieśniczej i refleksji nad własnym doświadczeniem. Takie podejście jest spójne z celami przedmiotu i sprzyja rozwijaniu kompetencji przekrojowych oraz

sprawczości uczniów. W centrum procesu oceniania powinien stać uczeń – jako osoba, która rozwija swoją autonomię, odpowiedzialność, refleksyjność i wrażliwość moralną, a nie bierny odbiorca wiedzy podlegający weryfikacji.

12. Korelacje międzyprzedmiotowe

Podstawa programowa etyki w wielu miejscach zazębia się z podstawami z innych przedmiotów. Przy pracach nad nową podstawą postarano się, by odnotować takie korelacje międzyprzedmiotowe. Etyka jako wyjątkowy przedmiot – łączący praktykę z teorią, nauki humanistyczne, społeczne, a nawet przedmioty ścisłe – jest powiązana z wieloma zagadnieniami poruszonymi na pozostałych przedmiotach. Niestety owe korelacje ze względu na nieobowiązkowy charakter lekcji etyki i jej systemową specyfikę (potencjalną międzyoddziałość, zmienną strukturę grupy osób uczęszczających na zajęcia) ciężko wykorzystać w praktyce szkolnej.

Warto jednak, by osoby prowadzące zajęcia etyki były świadome głównych korelacji z innymi przedmiotami. Dzięki temu mogą odwoływać się do wiedzy i umiejętności rozwijanych na innych lekcjach oraz na nich bazować. Jako że często nauczyciele etyki prowadzą również inne zajęcia, mogą w szczególny sposób wykorzystać powiązania między nimi. Poniżej znajduje się wykaz, na które wymagania szczegółowe z podstawy programowej etyki szczególnie warto zwrócić uwagę w kontekście pozostałych przedmiotów szkolnych.

12.1. Język polski

Obowiązkowe wymagania szczegółowe powiązane z podstawą programową języka polskiego:

- 1.8) Uczeń przy opisie doświadczeń moralnych posługuje się nazwami uczuć i emocji.
- 1.9) Uczeń rozpoznaje i analizuje problemy moralne, w tym konflikty i dylematy moralne, oraz proponuje sposoby ich rozwiązania.
- 1.12) Uczeń stosuje reguły efektywnej komunikacji: regułę akceptacji rozmówcy, regułę aktywnego i życzliwego słuchania, regułę odpowiedzialności za wypowiedzane słowa, wyrażającą się w wypowiedzaniu twierdzeń istotnych, wiarygodnych i sformułowanych w zrozumiały sposób.
- 1.13) Uczeń stosuje w codziennym życiu zasady porozumienia bez przemocy.
- 1.14) Uczeń podczas tworzenia wypowiedzi stosuje umiejętności logiczno-językowe, takie jak: wyjaśnianie terminów, formułowanie pytań, uzasadnianie przekonań, w tym argumentowanie.

Wymagania szczegółowe do wyboru powiązane z podstawą programową języka polskiego:

- 1.1) Uczeń rozpoznaje i rozważa problematykę moralną w wybranych tekstach kultury, a także ocenia decyzje, działania i postawy postaci w nich występujących.

- 1.3) Uczeń rozpoznaje i charakteryzuje wybrane błędy logiczno-językowe w wypowiedziach dotyczących zagadnień moralnych.
- 1.8) Uczeń tworzy pisemną wypowiedź argumentacyjną dotyczącą zagadnień etycznych.

Wymienione powyżej wymagania szczegółowe zawarte w podstawie programowej etyki dotyczą kwestii związanych z komunikacją, co mocno wiąże je z wymaganiami szczegółowymi z podstawy programowej języka polskiego. Warto międzyprzedmiotowo odnosić się do standardów komunikacji, tego, by była efektywna, otwarta na rozmówcę i w miarę możliwości wolna od błędów, które wpływają na jej jakość i zrozumiałość. Uwadze osób prowadzących zajęcia z języka polskiego i etyki poleca się zwłaszcza wymagania do wyboru, które mogą wzmacniać rozwój kompetencji i umiejętności na obu przedmiotach.

12.2. Historia i edukacja obywatelska

Z historią oraz edukacją obywatelską koreluje duża część wymagań szczegółowych z działu trzeciego „Człowiek w relacji z innym”, a także niemal wszystkie wymagania z działu czwartego „Człowiek w relacji do wspólnoty” – przykładowo:

- 3.9) Uczeń na podstawie codziennych doświadczeń dyskutuje o roli błędów i wybaczeniu w relacjach z innymi.
- 4.4) Uczeń dyskutuje o roli zaufania w relacjach społecznych.
- 4.6) Uczeń rozważa problematykę stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji, rozpoznaje typy oraz przejawy dyskryminacji i sposoby przeciwdziałania im, odnosząc je do zagadnienia tolerancji i równego traktowania.

Wymagania szczegółowe ze wspomnianych działów nadają głębi i ułatwiają rozumienie celu nauki historii i edukacji obywatelskiej, zwłaszcza jeśli nauczyciele tych przedmiotów chcieliby rozwinąć umiejętności krytyczne u uczniów, np. w duchu historii ludowej, rozumienia trudnej historii lub teraźniejszości czy herstorii. Jeśli osoby uczestniczące w zajęciach z etyki są bardzo zainteresowane historią, zwłaszcza starożytną, uwadze poleca się dwa wymagania do wyboru:

- 1.7) Uczeń wykorzystuje pojęcia i twierdzenia charakterystyczne dla wybranych stanowisk etycznych, w szczególności Sokratesa, Arystotelesa, Tomasza z Akwinu, Immanuela Kanta, Johna Stuarta Milla i Tadeusza Kotarbińskiego, do analizowania i oceniania przykładowych problemów moralnych.
- 2.2) Uczeń dyskutuje na temat wybranych starożytnych koncepcji szczęścia (np. sokratejskiej, platońskiej, arystotelesowskiej, cyrenejskiej, cynickiej, epikurejskiej i stoickiej).

12.3. Przyroda i nauki ścisłe

Choć etyka i nauki ścisłe są dziedzinami z zupełnie innego porządku, warto zwrócić uwagę na korelację związaną m.in. z metodologią naukową i samym pojęciem wiedzy i jej wartością. Kluczowe dla rozwoju społecznego jest, by praktyka społeczna, jaką jest uprawianie nauki, była zrozumiała i ceniona. Te zagadnienia od strony metodologicznej poruszane są na zajęciach z przedmiotów ścisłych, a od strony społecznej i etycznej właśnie na etyce w dziale piątym „Człowiek w relacji do wiedzy”.

12.4. Informatyka

Warto również zwrócić uwagę, że w nowej podstawie programowej etyki wyróżniono dział szósty „Człowiek w relacji do świata cyfrowego”, którego wymagania szczegółowe silnie korelują z treściami poruszonymi na informatyce. Warto, by nauczyciele informatyki mieli świadomość, że na lekcjach etyki jest możliwość pogłębienia treści takich jak cyberbezpieczeństwo i rozważania nad technologią informatyczną ze wspomnianej perspektywy społecznej i etycznej. Może to pomóc osobom uczęszczającym na etykę zrozumieć, że świat cyfrowy nie funkcjonuje w próżni, lecz jest ściśle powiązany z innymi sferami życia i działalności człowieka.

Wybrana literatura i źródła dla nauczycieli etyki

Podstawa programowa przedmiotu Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych jest dostępna w [Dz.U. 2026 poz. 378](#).

Cele kształcenia oraz wymagania szczegółowe dla przedmiotu etyka znajdują się w Załączniku nr 2 na stronach 310–320.

Publikacje książkowe

Armitage, D., McQuerry, M. (2023). *Prawda i Sokrates. Wielkie idee dla małych filozofów* (Z. Raczek, tłum.). Mamina.

Armitage, D., McQuerry, M. (2023). *Szczęście i Arystoteles. Wielkie idee dla małych filozofów* (Z. Raczek, tłum.). Mamina.

Armitage, D., McQuerry, M. (2023). *Wyobraźnia i Kartezjusz. Wielkie idee dla małych filozofów* (Z. Raczek, tłum.). Mamina.

Armitage, D., McQuerry, M. (2024). *Równość i Simone de Beauvoir. Wielkie idee dla małych filozofów* (Z. Raczek, tłum.). Mamina.

Bayarri, J. (2021). *Najwybitniejsi Naukowcy. Arystoteles. Głód wiedzy* (A. Ostrowska, tłum.). Wydawnictwo Egmont Polska.

Bayarri, J. (2021). *Najwybitniejsi Naukowcy. Darwin. Ewolucja teorii* (A. Ostrowska, tłum.). Wydawnictwo Egmont Polska.

Bayarri, J. (2021). *Najwybitniejsi Naukowcy. Newton. Grawitacja w akcji* (A. Ostrowska, tłum.). Wydawnictwo Egmont Polska.

Bayarri, J., Seijas, D. (2021). *Najwybitniejsi Naukowcy. Galileusz. Połaniec gwiazd* (A. Ostrowska, tłum.). Wydawnictwo Egmont Polska.

Bayarri, J., Seijas, D. (2021). *Najwybitniejsi Naukowcy. Hypatia: prawda w matematyce* (A. Ostrowska, tłum.). Wydawnictwo Egmont Polska.

Bayarri, J., Seijas, D. (2021). *Najwybitniejsi Naukowcy. Kopernik. Centrum wszechświata* (A. Ostrowska, tłum.). Wydawnictwo Egmont Polska.

Bayarri, J., Seijas, D. (2021). *Najwybitniejsi Naukowcy. Pierwiastki promieniotwórcze. Maria Skłodowska-Curie* (A. Ostrowska, tłum.). Wydawnictwo Egmont Polska.

- Biedroń, R. (2018). *Włącz demokrację*. Znak Emotikon.
- Bloch, S., Brenifier, O. (2004). *Uczucia, co to takiego?* (M. Kamińska-Maurugeon, tłum.). Zakamarki.
- Bloch, S., Brenifier, O. (2005). *Dobro i zło, co to takiego?* (M. Kamińska-Maurugeon, tłum.). Zakamarki.
- Boizard, S. (2011). *Filozofowie do dzieci* (T. Skowroński, tłum.). Muchomor.
- Boizard, S. (2019). *Mędracy do dzieci* (T. Skowroński, tłum.). Muchomor.
- Brenifier, O. (2005). *Ja, co to takiego?* (M. Kamińska-Maurugeon, tłum.). Zakamarki.
- Brenifier, O. (2010). *Prawda według Niny* (M. Wałachowska-Sobczak, tłum.). Czarna Owca.
- Brenifier, O. (2010). *Szczęście według Niny* (M. Wałachowska-Sobczak, tłum.). Czarna Owca.
- Brenifier, O., Ruillier, J. (2005). *Życie, co to takiego?* (M. Kamińska-Maurugeon, tłum.). Zakamarki.
- Brett, A. (2022). *Myśli, które zmieniły świat. Karol Darwin. O powstawaniu gatunków* (P. Pieńkowski, tłum.). Wydawnictwo Znak Emotikon.
- Brian, R. (2021). *Martw się mniej: jak odnaleźć siłę, spokój i owoić lęk* (M.A. Jaszczurowska, tłum.). Debit.
- Bukowska, I. (1997). *Kacper w Krainie Filozofów*. Wydawnictwo W Drodze.
- Bukowska, I. (2016). *Kacper na tropie zła*. Wydawnictwo Impuls.
- Buregren, S. (2007). *Mała książka o demokracji* (I. Jędrzejewska, tłum.). Jacek Santorski & Co.
- Corrigan, S. (2021). *Stop plotkom: cała prawda o zwierzętach* (M. Korobkiewicz, tłum.). Nasza Księgarnia.
- Courgeon, R., Brenifier, O. (2004). *Piękno i sztuka, co to takiego?* (M. Kamińska-Maurugeon, tłum.). Zakamarki.
- Davies, J. (2023). *Mity, potwory i awantury starożytnej Grecji* (K. Marcinkowska, tłum.). Wydawnictwo Kropka.
- Daynes, K. (2017). *Czas: pytania i odpowiedzi* (A. Czerska, tłum.). Wydawnictwo Olesiejuk.
- Di Marco, E. (2008). *Najmądrzejszy człowiek świata* (A. Stefańska, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Di Marco, E. (2008). *Platon w krainie paradoksów* (A. Stefańska, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Di Marco, E. (2008). *Tajemnicza jaskinia* (A. Stefańska, tłum.). Wydawnictwo WAM.

- Di Marco, E. (2008). *Uczta Platona* (A. Stefańska, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Di Marco, E. (2008). *Zemsta Ateny* (A. Stefańska, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Ekberg, P., Nordqvist, S. (2011). *Wielka księga młodego filozofa* (I. Kościelniak, tłum.). Czarna Owieczka.
- Filliozat, I. (2019). *Strach – wróg czy przyjaciel?: akceptuję, co czuję* (A. Wolna, tłum.). Egmont Polska.
- Filliozat, I., Limousin, V., Veillé, E. (2019). *Moje emocje: akceptuję, co czuję* (A. Wolna, tłum.). Egmont Polska.
- Filliozat, I., Riefolo, V., Rojzman, C. (2021). *Kłócimy się, godzimy się* (A. Wolna, tłum.). Harperkids.
- Filliozat, I., Veillé, E. (2020). *Bracia i siostry* (A. Wolna, tłum.). Harperkids.
- Gaarder, J. (2006). *Świat Zofii* (I. Zimnicka, tłum.). Jacek Santorski & Co.
- Galarowicz, J. (2011). *Nowy elementarz etyczny*. Wydawnictwo Petrus.
- Galimberti, U. (2025). *Dlaczego? 100 opowieści o filozofach dla młodych czytelników* (E. Mirek, tłum.). Wydawnictwo Andrea
- Gifford, C., Kalda, S. (2022). *Myśli, które zmieniły świat. Wielcy filozofowie* (P. Pieńkowski, tłum.). Wydawnictwo Znak Emotikon.
- Henel, Ł. (2010). *Wśród mędrców starożytności. Materiały do lekcji filozofii i etyki*. Wydawnictwo eSPe.
- Henel, Ł. (2017). *Lekcja filozofii. Od Sokratesa do Heideggera*. Wydawnictwo eSPe.
- Isern, S. (2021). *Uczuciometr inspektora Krokodyla: rozpoznaj, zmierz i kontroluj swoje uczucia* (B. Bardadyn, tłum.). Dwukropek: Wydawnictwo Juka-91.
- Iwanicki, M. (2020). *Sokrates i syreny. 55 podróży filozoficznych po świecie podksiężycowym i nadksiężycowym*. Wydawnictwo Academicon.
- Janeczek, S., Starościc, A. (red.) (2016). *Dydaktyka filozofii. Etyka. Część I. Koncepcje etyki*. Wydawnictwo KUL.
- Janeczek, S., Starościc, A. (red.) (2016). *Dydaktyka filozofii. Etyka. Część II. Filozoficzna etyka życia spełnionego*. Wydawnictwo KUL.
- Janiszewski, B. (2021). *Emocje. To, o czym dorośli Ci nie mówią*. Wydawnictwo Publicat.
- Janiszewski, B. (2024). *Dojrzewanie. To, o czym dorośli Ci nie mówią*. Wydawnictwo Publicat.

- Janiszewski, B. (2024). *Klimat. To, o czym dorośli Ci nie mówią*. Wydawnictwo Publicat.
- Janiszewski, B. (2024). *Śmieci. To, o czym dorośli Ci nie mówią*. Wydawnictwo Publicat.
- Jędrzejewska-Wróbel, R. (2007). *Elementarz demokracji: jak to działa?* Wydawnictwo Literatura.
- Kamińska, W. (2014). *Metodologiczna konstrukcja dziedziny dydaktyki etyki*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Kaye, S. (2022). *Wielcy myśliciele i wielkie idee: wschodnia i zachodnia filozofia dla dzieci* (J. Dadlez, tłum.). Wydawnictwo PWN.
- Kołąkowski, L. (2015). *Kto z was chciałby rozweselić pechowego nosorożca?* Muchomor.
- Kołyшко, W., Tomaszewska, J. (2022). *Złość i smok Lubomił*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Krzywoń, Ł. (2019). *Filozofuj z dziećmi. Poradnik do prowadzenia filozoficznych dociekań z dziećmi i młodzieżą*. Wydawnictwo Academicon.
- Lacey, M., Firth, R., Akpojaro, J. (2023). *Filozofia dla początkujących* (P. Kielan, tłum.). Wydawnictwo Publicat.
- Mirza, S. (2023). *Mitologia Greków i Rzymian w komiksie* (M.M. Lemańczyk, tłum.). Nasza Księgarnia.
- Nelsen, J., Lott, L., Glenn, S. (2017). *Pozytywna dyscyplina w klasie*. Wydawnictwo Pozytywna Rodzina.
- Onfray, M. (2009). *Antypodręcznik filozofii, lekcje sokratejskie i alternatywne* (E. Anduszkiewicz, A. Aduszkiewicz, tłum.). Czarna Owca.
- Pałka, A. (2023). *Świat Zosi. Opowiadania filozoficzne dla dzieci*. Wydawnictwo Świat Książki.
- Pałka, A. (2025). *Niesamowity świat Zosi. Opowiadania filozoficzne dla dzieci*. Wydawnictwo Świat Książki.
- Pastorini, C., Barrier, P. (2023). *Wielcy filozofowie. Prawdziwi mędrcy to buntownicy*. Nasza Księgarnia.
- Patton, M.F., Cannon, K. (2016). *Komiksowe wprowadzenie do filozofii* (P. Borkowski, tłum.). Instytut Wydawniczy Pax.
- Piquemal, M. (2010). *Bajki filozoficzne* (M. Braunstein, M. Krasicki, tłum.). Muchomor.
- Piquemal, M. (2010). *Opowieści mędrca Sofiosa* (H. Sobieraj, tłum.). Muchomor.
- Piquemal, M. (2015). *Bajki filozoficzne: jak żyć na Ziemi?* (M. Braunstein, tłum.). Muchomor.

- Piquemal, M. (2016). *Bajki filozoficzne: świat mitologii* (H. Sobieraj, tłum.). Muchomor.
- Plantel, E. (2016). *Co to właściwie jest demokracja?* (T. Pindel, tłum.). Wydawnictwo Tako.
- Pobojewska, A. (2019). *Edukacja do samodzielności. Warsztaty z dociekań filozoficznych. Teoria i Metodyka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pobojewska, A. (2022). *Edukacja do samodzielności. Warsztaty z dociekań filozoficznych. Scenariusze zajęć*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Praca zbiorowa. (2025). *Filozofia. Wielkie idee prosto wyjaśnione*. Wydawnictwo Bellona.
- Raters, M.L. (2010). *Filozof bez brody czyli jak polubić myślenie* (E. Drzazgowska., tłum.). Instytut Wydawniczy Pax.
- Reynolds, E., Oldham, M., Bryan, L. (2021). *Pieniądze dla początkujących* (P. Kielan, tłum.). Wydawnictwo Publicat.
- Rodrigues, A., Ribeiro, L., Desgualdo, P., Markun, P. (2020). *Głosuj na prezydenta!: kogo wybiorą zwierzęta?* (P. Nęcka, tłum.). Dwukropek: Wydawnictwo Juka-91.
- Rooney, A. (2020). *Dlaczego nie da się żyć bez internetu?* (K. Nowakowska, tłum.). Wydawnictwo Edipresse.
- Singer, P. (red.) (2002). *Przewodnik po etyce*. Książka i Wiedza.
- Spychała, J.M. (2018). *Jaskinia. Droga rebeliantów*. Wydawnictwo: Tako.
- Spychała, J.M. (2024). *Filozofia jako kontemplacja deszczu*. Wydawnictwo: Tako.
- Spychała, J.M., Marzewski, G. (2020). *Mali rebelianci*. Wydawnictwo: Tako.
- Stawiszyński, T. (2022). *Misja Sowy: Tosia, Franek i sekrety filozofii*. Słowne Młode.
- Stawiszyński, T. (2023). *Spotkanie z Filozofią*. Harperkids.
- Strathie, C. (2019). *Myślisz, że tak ci źle? Życie dzieci w starożytnej Grecji* (P. Zarawska, tłum.). Wydawnictwo Wilga.
- Środa, M. (2021). *Etyka dla myślących*. Czarna Owca.
- Tillman, D. (2004). *Wychowanie w duchu wartości. Poszerzanie świata 8–14 lat*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Tillman, D. (2004). *Wychowanie w duchu wartości. Wchodzenie w dorosłość*.

Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Wilkinson, C. (2022). *Myśli, które zmieniły świat. Albert Einstein. Teoria względności* (P. Pieńkowski, tłum.). Wydawnictwo Znak Emotikon.

Wojtysiak, J., Iwanicki, M. (2020). *Źródła mądrości*. Wydawnictwo Academicon.

Woleński, J., Hartman, J. (2008). *Wiedza o etyce*. Wydawnictwo Szkolne PWN.

Zasoby internetowe

– dotyczące dociekań filozoficznych z dziećmi i młodzieżą

<http://phronesis.org.pl/literatura-przedmiotu/publikacje-metodyczne/>

– dotyczące debat oksfordzkich

<https://ampdo.pl/>

<https://www.debataoksfordzka.pl/>

<https://zadebatuj.pl/>

– materiały wideo

Kurs e-learningowy: Filozoficzne Źródła Kultury Europejskiej. <https://zrodla-madrosoci.pl/>

Pan od Filozofii. <https://www.youtube.com/@PanodFilozofii>

Pstryki z Etyki. https://www.youtube.com/channel/UCBG1U_y87dyC8fWKpulMyig/featured

Łukasz Malinowski. <https://www.youtube.com/channel/UCaF0AjKWa7fUX7f5aycIIxg>

Teatr Medium ze Starogardzkiego Centrum Kultury (ekranizacja bajek filozoficznych). <https://www.youtube.com/watch?v=45W5XslwFJs>

Flying stories (ekranizacja bajek filozoficznych w formie teatru cieni). <https://www.youtube.com/@flyingstories7823>

Bibliografia

Elwich, B., Łagodzka, A., Pytlakowska-Kapulkin, B. (1999). *Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą. Opis programu edukacyjnego*. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

Juul, J., Jensen, H. (2023). *Kompetencje relacyjne w edukacji. Od posłuszeństwa do odpowiedzialności*. Wydawnictwo MIND.

MEN. (2025). Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 17 stycznia 2025 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach (Dz.U. z 2025 r. poz. 66).

MEN. (2026). Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 12 marca 2026 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. z 2026 r. poz. 380).

Rosenberg, M. B. (2018). *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*. Wydawnictwo Czarna Owca.