

*Paweł Sikora**

ORCID: 0000-0002-0377-4701
Gdańsk, Poland

*Natasza Szutta****

ORCID: 0000-0002-4114-927X
Gdańsk, Poland

*Jagoda Mielczarek***

ORCID: 0009-0004-1660-3364
Gdańsk, Poland

*Artur Szutta*****

ORCID: 0000-0002-1062-4808
Gdańsk, Poland

Postrzeganie edukacji charakteru przez rodziców i nauczycieli w Polsce

Teachers' and Parents' Perspectives on Character Education in Poland

Abstract: Character education, rooted in neo-Aristotelian virtue ethics, is increasingly recognized as a vital component of holistic student development. This study investigates the attitudes, priorities, and mutual perceptions of parents (n = 162) and teachers (n = 138) in the Polish educational context. Utilizing a quantitative cross-sectional design as part of the European TEPACE project, this paper examines the outlook on specific virtues and the perceived tension between character formation and academic achievements. The findings reveal a clear consensus, with over 95% of both respondent groups endorsing the importance of character education in schools.

* Mgr Paweł Sikora, Instytut Filozofii, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański, Polska; e-mail: pawel.sikora@phdstud.ug.edu.pl

** Mgr Jagoda Mielczarek, autorka nieafiliowana; e-mail: jagoda.mielczarek@onet.pl

*** Dr hab. Natasza Szutta, prof. UG, Instytut Filozofii, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański, Polska; e-mail: natasza.szutta@ug.edu.pl

**** Dr hab. Artur Szutta, prof. UG, Instytut Filozofii, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański, Polska; e-mail: artur.szutta@ug.edu.pl

Notably, when asked to prioritize between values, a majority of parents (58%) and teachers (62%) favoured cultivating good character over academic attainment. However, the study confirms the existence of a significant ‘misperception gap’: teachers predominantly believe that parents prioritize grades, whereas parents perceive teachers as primarily focused on exam results. This communication barrier suggests that the main obstacle to effective character education in Poland is not a lack of shared values, but a systemic failure in parent-teacher dialogue. Regarding implementation, teachers demonstrate a strong preference for a whole-school approach – embedding character development within the school ethos and across the curriculum – rather than as a standalone subject. The study also highlights a deficit in professional readiness, with over half of the surveyed teachers reporting no specific training in character education since their initial teacher education. These results underscore the urgent need for systemic teacher training and the creation of dedicated spaces for value-based communication. Such actions are essential for translating the theoretical assumptions of the National Curriculum’s preamble’ into actual, well-organised character formation within the Polish schooling system.

Keywords: character education; virtue ethics; teachers; parents; polish education.

Abstrakt: Edukacja charakteru, zakorzeniona w neoarystotelesowskiej etyce cnót, zyskuje na znaczeniu jako nieodzowny element holistycznego rozwoju ucznia. Wychoząc z tak nakreślonego paradygmatu, w artykule poddano analizie postawy, priorytety oraz wzajemne oczekiwania rodziców ($n = 162$) i nauczycieli ($n = 138$) funkcjonujących w polskim systemie oświaty. Większość grupy badawczej stanowiły zameżne kobiety w wieku 45–54 lat. Prace zrealizowano w modelu ilościowych badań przekrojowych w ramach europejskiego projektu TEPACE, koncentrując się na relacji między kształtowaniem charakteru a dążeniem do wysokich osiągnięć w nauce. Wyniki wskazują na wyraźny konsensus – ponad 95% respondentów z obu grup uważa, że kształcenie charakteru w szkołach jest bardzo ważne. Co istotne, w sytuacji wyboru między priorytetami większość rodziców (58%) i nauczycieli (62%) uznała kształtowanie dobrego charakteru za ważniejsze niż osiągnięcia w nauce. Mimo tej zbieżności badanie potwierdza występowanie istotnej „luki percepcyjnej” (ang. *misperception gap*): nauczyciele są przekonani, że rodzice przywiązują większą wagę do ocen szkolnych niż do kształtowania charakteru, jednocześnie rodzice postrzegają kadrę pedagogiczną jako zorientowaną głównie na wyniki egzaminacyjne. Ta bariera komunikacyjna pozwala sądzić, że główną przeszkodą w efektywnej edukacji charakteru w Polsce nie jest brak wspólnych wartości, lecz systemowy brak dialogu między kluczowymi interesariuszami. W odniesieniu do praktycznej implementacji nauczyciele popierają podejście całościowe (ang.

whole-school approach) – oparte na etosie szkoły i integracji wartości z nauczaniem wszystkich przedmiotów – zamiast wprowadzenia edukacji charakteru jako osobnego przedmiotu. Wyniki ujawniają jednocześnie deficyt przygotowania zawodowego w tym obszarze – ponad połowa ankietowanych nauczycieli deklaruje, że od czasu ukończenia studiów kierunkowych nie przeszła żadnego specjalistycznego przeszkolenia w zakresie edukacji charakteru. Przedstawione dane uzasadniają pilną potrzebę systemowego wsparcia kompetencji nauczycieli oraz zintegrowanych działań komunikacyjnych wokół wspólnych wartości. Działania te są niezbędne, aby założenia teoretyczne zawarte w preambule podstawy programowej zyskały wymiar praktyczny i przełożyły się na rzeczywiste i zorganizowane kształtowanie charakteru w środowisku edukacyjnym.

Słowa kluczowe: edukacja charakteru; etyka cnót; nauczyciele; rodzice; edukacja w Polsce.

1. Wprowadzenie

Idea edukacji charakteru, choć wywodzi się ze starożytnej etyki, w ostatnich latach ponownie zyskuje na znaczeniu w europejskim dyskursie edukacyjnym (Arthur, 2014, s. 43–44; Kristjánsson, 2023, s. 7). Renesans tego podejścia stanowi ważną odpowiedź na niepokoje związane z rozwojem moralnym młodych ludzi w coraz bardziej złożonych i zindywidualizowanych społeczeństwach (Polskie Towarzystwo Polityki Społecznej [PTPS], 2026, s. 78–84). Chociaż Polska nie ma jeszcze tak długiej zinstytucjonalizowanej tradycji edukacji charakteru jak Wielka Brytania czy Stany Zjednoczone, wśród pedagogów i rodziców wyraźnie rośnie zainteresowanie rozwijaniem tych cech charakteru, które wykraczają poza osiągnięcia w nauce.

1.1. Ramy teoretyczne

Istnieje wiele podejść do rozwoju charakteru, różniących się definicjami samego pojęcia czy też konkretnymi metodami wychowawczymi. Tradycja poznawczo-rozwojowa jest jedną z najbardziej wpływowych, a opiera się na rewizji i syntezie dokonanej przez Lawrence’a Kohlberga, który połączył prace Jeana Piageta nad rozumowaniem moralnym z koncepcją socjalizacji kulturowej Émile’a Durkheima. Piaget uważał, że rozwój moralny jest drogą

jednokierunkową: od moralności heteronomicznej, zakorzenionej w posłuszeństwie wobec autorytetów i strachu przed karą, do moralności autonomicznej, budowanej na fundamencie wzajemnego szacunku i równości międzyludzkiej, ze szczególnym uwzględnieniem moralnej wartości intencji. W ujęciu Durkheima normy społeczne stanowiły najlepsze narzędzie kontroli ludzkiego zachowania, dlatego też zbiorowa odpowiedzialność, solidarność społeczna i przywiązanie do grup społecznych odgrywały kluczową rolę w praktyce edukacji moralnej. Kohlberg, czerpiąc z obu tych poglądów, podkreślał znaczenie bogatych doświadczeń społeczno-moralnych w procesie wychowania. Stworzył słynną koncepcję stadiów rozwoju moralnego i zaproponował podejście do edukacji moralnej opierające się na osobowych wzorach moralnych, dyskusjach nad dylematami moralnymi oraz idei szkół jako sprawiedliwych społeczności (Snarey i Samuelson, 2014).

Model Zintegrowanej Edukacji Etycznej (ang. *Integrative Ethical Education*), zaproponowany przez Darcie Narvaez, stanowi próbę połączenia nacisku na rozumowanie i poznawczy rozwój mózgu z neoarystotelesowskim ujęciem cnoty i „kompetencją moralną” (ang. *moral expertise*). Podejście to oferuje nauczycielom szczegółowe wskazówki dotyczące wdrażania metod zintegrowanych, obejmujących m.in. budowanie relacji opartych na trosce, wspieranie uczniowskiej sprawczości oraz kreowanie sprzyjającej rozwojowi atmosfery (Narvaez i Bock, 2014, s. 148–153).

Rozwój charakteru stanowił również istotny element wschodniej tradycji filozoficznej. W przeciwieństwie do podejść zachodnich konfucjanizm, taoizm i buddyzm, każde na swój sposób, akcentuje znaczenie holistycznego samodoskonalenia oraz dąży do zbiorowej harmonii. Wschodnie perspektywy często się uzupełniają, nie wykluczając się wzajemnie. Konfucjanizm kładzie nacisk przede wszystkim na aktywność i pełne uczestnictwo w życiu społecznym, zakładając, że zaangażowanie jednostki sprzyja realnemu rozwojowi społecznemu. Taoizm natomiast postuluje ograniczenie pragnienia sławy i bogactwa oraz dystansowanie się od presji społecznej i dóbr materialnych w celu osiągnięcia prawdziwej wolności od zewnętrznych ograniczeń. W buddyzmie samodoskonalenie przybiera formę praktyki kultywowania umysłu i uwalniania się od cierpienia. Chociaż buddyzm podkreśla znaczenie współczucia i życzliwości, ostatecznym celem edukacji jest nirwana – ustanie cierpienia, a tym samym przekroczenie przywiązań zarówno do świata zewnętrznego, jak i do własnej tożsamości (Cen i Yu, 2014).

Ramy teoretyczne niniejszego badania są osadzone w neoarystotelesowskim podejściu do edukacji charakteru. W nawiązaniu do klasycznej myśli Arystotelesa koncepcja ta definiuje charakter jako strukturę o naturze moralnej, a samą edukację charakteru postrzega jako proces kultywowania cnót. Cnoty rozumiane są tutaj jako trwałe i złożone dyspozycje. Oznacza to, że nie sprowadzają się one do bezrefleksyjnych nawyków, lecz stanowią wielowarstwowe struktury motywacyjne, emocjonalne i behawioralne. Pozwalają one jednostce na trafne rozpoznanie i właściwe postępowanie w różnicowanych sytuacjach życiowych (Kristjánsson, 2015; 2020; Szutta, 2017, rozdz. 3). Przykładowo cnota uczciwości zawiera znacznie więcej niż tylko powstrzymywanie się od kłamstwa; obejmuje również przekonanie o autotelicznej wartości prawdy oraz mądrość praktyczną, która pomaga właściwie interpretować istotę uczciwości w konkretnym kontekście.

W ramach tej koncepcji fundamentalną „meta-cnotą” jest *phronesis*, czyli mądrość praktyczna. Pozwala ona człowiekowi: 1) zrozumieć moralny kontekst sytuacji i rozpoznać odpowiednie cnoty; 2) zareagować na sytuację w odpowiedni pod względem emocjonalnym sposób, harmonizując tę reakcję z rozumem oraz własną wizją *eudajmonii* – doskonalenia potencjalności człowieka, rozkwitu w człowieczeństwie (ang. *human flourishing*); 3) posiadać ogólną wizję doskonalenia się (rozkwitu) człowieka, która motywuje go do działania; oraz 4) rozważać właściwe postępowanie w sytuacjach, które nie są oczywiste (Kristjánsson i Fowers, 2022).

Podejście neoarystotelesowskie jest szczególnie użyteczne w badaniach nad charakterem, gdyż to właśnie cnoty stanowią główny rdzeń tej teorii. Nie pełnią one wyłącznie funkcji instrumentalnej wobec innych, wyższych celów – są celem samym w sobie oraz konstytutywnym elementem ludzkiego doskonalenia się. W konsekwencji analiza przekonań dotyczących cnót pozwala uzyskać wgląd w głębokie wyobrażenia rodziców i nauczycieli na temat tego, czym jest dobre życie ich dzieci i podopiecznych.

Edukacja charakteru jest pojęciem o szerokim zakresie, obejmującym wszelkie działania podejmowane przez szkoły, aby kształtować u uczniów cnoty (Nucci i in., 2014). Z perspektywy neoarystotelesowskiej cel edukacji wykracza poza nauczanie dobrego zachowania – jest nim wspieranie doskonalenia się człowieka oraz umożliwienie uczniom dążenia do wartościowego życia. Przez wiele dziesięcioleci ten obszar edukacji był stosunkowo zaniedbywany w polityce oświatowej. Obecnie jednak obserwuje się ponowny

wzrost zainteresowania charakterem moralnym i przyjmuje się go za istotny czynnik w rozwiązywaniu współczesnych problemów oraz poprawie dobrostanu całego społeczeństwa (Kristjánsson, 2023). Przyjmuje się, że edukacji charakteru nie da się ograniczyć do nauczania w ramach konkretnych zajęć na temat charakteru i jego rozwoju (ang. *taught*). Powinna być ona również prowadzona poprzez działania podejmowane w środowisku szkolnym i umożliwienie uczniom obserwacji moralnych wzorców osobowych (ang. *caught*). Ponadto, charakter powinien być także samodzielnie rozwijany przez uczniów w miarę nabywania umiejętności niezależnego myślenia (ang. *sought*) (Arthur i in., 2022; Kristjánsson i Arthur, 2022).

Znaczenie edukacji charakteru nie ogranicza się wyłącznie do rozwoju moralnego. Badania dowodzą, że wywiera ona również silny, pozytywny wpływ na inne aspekty życia uczniów. Wykazano, że stworzenie większej przestrzeni dla doskonalenia charakteru oraz sfery społeczno-emocjonalnej może prowadzić do lepszych osiągnięć w nauce (Nucci i in., 2014, rozdz. 14). Wynika to z faktu, że cnoty takie jak wytrwałość, samokontrola, ciekawość oraz odpowiedzialność są nieodzownym elementem skutecznego uczenia się. Edukacja charakteru wspiera zatem holistyczny rozwój ucznia. Zamiast traktować intelektualny, społeczny i emocjonalny wymiar rozwoju jako odrębne obszary, należy połączyć je w spójną całość, dążąc do wychowania uczniów w kierunku harmonii i integralności.

1.2. Edukacja charakteru w Polsce

W polskim systemie oświaty edukacja charakteru pozostaje wciąż na wczesnym etapie rozwoju¹. W krajowej podstawie programowej nie występuje żaden przedmiot pod nazwą „edukacja charakteru”. Warto jednak zauważyć, że wszystkie oficjalne podstawy programowe dla poszczególnych przedmiotów w szkole podstawowej rozpoczynają się od preambuły, która jako cel kształcenia wskazuje rozwijanie u uczniów ważnych wartości, takich jak

¹ W najnowszym, kompleksowym raporcie poświęconym polskiej młodzieży temat edukacji charakteru pozostaje niemal całkowicie przemilczany. Jedynym wyjątkiem jest zdawkowa wzmianka o rozwoju charakteru jako jednym z priorytetów w innych krajach europejskich (PTPS, 2026, s. 393).

m.in. solidarność, ofiarność, altruizm, szacunek dla tradycji czy pielęgnowanie relacji osobistych i społecznych (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2017). Jest to cel o bardzo ogólnym znaczeniu, który nie znajduje odzwierciedlenia w postaci określonych zajęć lub dyskusji skoncentrowanych na kształtowaniu cnót u uczniów.

Rozmowy o cnotach i wartościach zazwyczaj odbywają się na lekcjach religii i etyki, godzinie wychowawczej oraz w trakcie interpretacji lektur na lekcjach języka polskiego. Uczniowie dowiadują się, co to znaczy być odważnym lub hojnym, brakuje jednak przedmiotu, który uczyłby ich, *jak* być odważnym czy hojnym człowiekiem oraz *dlaczego* w ogóle powinno się pielęgnować jakiegokolwiek cnoty. Preambuła – jako szeroka i nieprecyzyjna forma propagowania celów edukacyjnych – nie przyniesie takich samych efektów jak jasno sprecyzowana i ukierunkowana na edukację charakteru organizacja środowiska szkolnego. W niniejszym badaniu wykazano, że zarówno rodzice, jak i nauczyciele w Polsce są głęboko zainteresowani kształtowaniem charakteru uczniów w szkołach. Pomiedzy tym zainteresowaniem a obecną polityką i praktyką edukacyjną istnieje wyraźna luka.

Ostatnie badania dotyczące gotowości polskich nauczycieli do podnoszenia swoich kompetencji zawodowych wskazują, że moralny aspekt zawodu nauczyciela jest w Polsce zaniedbywany (Buczak i Łukasik, 2024, s. 63). Wyniki uzyskane od ponad 2100 respondentów pokazują, że choć nauczyciele uznają własne kompetencje moralne za stosunkowo istotne, jednocześnie pozostają przekonani, iż w dużej mierze już je posiadają, a ich nabycie nie stanowiło dla nich większej trudności (Buczak i Łukasik, 2024, s. 54). Autorzy wskazują ponadto, że edukacja moralna w polskim systemie oświaty w znacznym stopniu jest realizowana w duchu poznawczo-rozwojowego podejścia Kohlberga, które nie przywiązuje wystarczającej wagi do sfery afektywnej oraz emocji jako niezbędnych elementów wychowania moralnego (Buczak i Łukasik, 2024, s. 63). Ukazuje to potrzebę bardziej refleksyjnego podejścia nauczycieli do edukacji moralnej oraz przygotowania ich do kształtowania charakteru uczniów. Aby spełniać najwyższe standardy, takie podejście powinno opierać się na ogólnokrajowych badaniach empirycznych, połączonych z analizą porównawczą w odniesieniu do innych państw europejskich. W nawiązaniu do wniosku wskazującego na niedostatek danych empirycznych dotyczących praktycznych aspektów kompetencji moralnych nauczycieli w Polsce (Buczak i Łukasik, 2024, s. 62) niniejsze ba-

danie koncentruje się na analizie sposobu, w jaki rodzice i nauczyciele postrzegają edukację charakteru oraz jak – w ich przekonaniu – powinna być ona realizowana.

Kluczowym obszarem badań nad edukacją charakteru jest współpraca między środowiskiem rodzinnym a szkołą. Powszechnie uznaje się, że to rodzice są głównymi wychowawcami kształtującymi charakter swoich dzieci (Harrison i in., 2018). Aby szkolna edukacja charakteru była skuteczna, wymaga refleksyjnego zaangażowania rodziców. Choć znaczenie współdziałania sfery rodzinnej i szkolnej pozostaje bezsporne, wciąż brakuje badań empirycznych pokazujących, w jaki sposób mogłoby się ono odbywać. W literaturze przedmiotu istnieje wyraźna luka w tym obszarze (Harrison i in., 2018).

Badania przeprowadzone w Wielkiej Brytanii ujawniły istotną barierę: „efekt luki percepcyjnej” (Harrison i in., 2018, s. 17; 2021, s. 12, 16–17). Zgodnie z tymi wynikami zarówno rodzice, jak i nauczyciele stawiali rozwój charakteru na pierwszym miejscu, jednak „byli przekonani, że w przypadku drugiej grupy jest dokładnie odwrotnie” (Harrison i in., 2018, s. 16). Ustalenia te sugerują, że zasadniczym problemem w analizowanym przypadku jest niedostateczna komunikacja. Prezentowane badanie, nawiązując bezpośrednio do wskazanego wniosku, podejmuje próbę weryfikacji, czy podobna rozbieżność występuje także w Polsce – kraju, w którym specyficzna dynamika relacji między rodzicami a nauczycielami w kontekście edukacji charakteru nie była dotąd przedmiotem systematycznych badań.

2. Metodologia i przebieg badania

Prezentowane badanie stanowi część międzynarodowego projektu naukowego TEPACE², realizowanego w 11 krajach europejskich (Bernhard i in., 2025). Inicjatywa ta, koordynowana przez European Character and Virtues

² TEPACE – Teachers’ and Parents’ Perspectives on Character Education in Europe (Postrzeganie edukacji charakteru w Europie przez nauczycieli i rodziców). Europejski projekt badawczy promowany przez European Character and Virtues Association (ECVA). Czas trwania projektu: 2023–2026. Więcej informacji można znaleźć na stronie: <https://ecva-character.org/teachers-and-parents-perspectives-on-character-educationin-europe-tepace>.

Association (ECVA), służy rozpoznaniu kondycji edukacji charakteru w Europie w latach 2023–2026.

W trosce o zapewnienie porównywalności uzyskanych danych we wszystkich państwach uczestniczących zastosowano jednolitą metodologię i ustandaryzowany schemat badawczy. Zachowywano spójność wspólnych ram teoretycznych opracowanych przez zespół koordynujący, ale poszczególne zespoły krajowe miały możliwość rozbudowania podstawowych narzędzi ilościowych o uzupełniające analizy o charakterze jakościowym.

W toku realizacji projektu poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

Jakie są poglądy i przekonania nauczycieli oraz rodziców z krajów europejskich na temat edukacji charakteru w szkołach?

- Czy rodzice i nauczyciele w Europie uważają, że edukacja charakteru powinna być realizowana w szkołach, a jeśli tak, to w jaki sposób?
- Jaki rodzaj cech charakteru nauczyciele i rodzice w Europie cenią najbardziej?
- Czy nauczyciele i rodzice w Europie bardziej cenią charakter, czy wyniki w nauce?
- Jakie są – ich zdaniem – preferencje drugiej grupy?

Niniejsze opracowanie prezentuje wyniki pochodzące z polskiej części projektu.

W celu zdiagnozowania postaw polskich rodziców i nauczycieli wobec edukacji charakteru przyjęto strategię badań ilościowych. To podejście pozwoliło niewielkiemu zespołowi na sprawne zebranie adekwatnej ilości danych. Umożliwiło również zidentyfikowanie trendów, porównanie postaw obu grup oraz próbę przetestowania głównej hipotezy dotyczącej „luki percepcyjnej”.

Głównym narzędziem badawczym był kwestionariusz samoopisowy, przygotowany w dwóch wariantach dostosowanych do specyfiki badanych grup: rodziców oraz nauczycieli. W sekcji demograficznej zgromadzono dane dotyczące płci, wieku i poziomu wykształcenia respondentów, a w przypadku pedagogów – dodatkowo informacje o stażu pracy. Badanie miało charakter przekrojowy, co pozwoliło na uchwycenie aktualnego stanu przekonań i opinii uczestników. Zastosowanie ustandaryzowanych narzędzi pomiarowych w ramach projektu TEPACE umożliwiło nie tylko analizę krajową, lecz także przyszłą komparację wyników na poziomie międzynarodowym oraz formułowanie wniosków w szerszym, europejskim kontekście.

Oryginalne narzędzia badawcze w języku angielskim zostały udostępnione przez kierownictwo projektu TEPACE. Kwestionariusze oraz ulotki informacyjne przetłumaczono i zaadaptowano tak, aby odpowiadały polskiemu kontekstowi kulturowemu i edukacyjnemu.

Ryc. 1. Plakat promujący badanie w sieci



Źródło: Filozofuj! Magazyn popularnonaukowy, <https://filozofuj.eu/jestes-rodzicem-lub-nauczycielem-pomoz-nam-ulepszac-system-edukacji/>

Polska wersja kwestionariusza została zweryfikowana pod kątem przejrzystości i precyzji, zanim wykorzystano ją do gromadzenia danych. Kwestionariusz stanowił ustrukturyzowane narzędzie badawcze, zaprojektowane w celu zbadania, w jaki sposób rodzice i nauczyciele w Europie postrzegają edukację charakteru oraz jaką wagę przypisują rozwojowi moralnemu w porównaniu z tradycyjnym sukcesem szkolnym. Na początku kwestionariusza umieszczono kwestie wstępne dotyczące etyki prowadzenia badania oraz oświadczenie o wyrażeniu świadomej zgody. Następnie skupiono się na motywacjach rodziców towarzyszących wyborowi placówki oświatowej oraz na hierarchii cnót uznawanych przez respondentów za kluczowe. Główna

część obejmowała pytania dotyczące własnych deklaracji respondentów na temat wartości charakteru dzieci w porównaniu z osiągnięciami szkolnymi oraz ich opinii na temat tego, jak na te same kwestie odpowiedziałaby druga grupa respondentów. W ostatniej części zgromadzono dane demograficzne, takie jak wiek, płeć oraz stan cywilny³.

Kwestionariusze zostały przekształcone w ankiety internetowe za pomocą platformy Qualtrics. W badaniu wykorzystano strategię nielosowego i celowego doboru próby. Linki do ankiet zostały opublikowane na oficjalnej stronie internetowej Uniwersytetu Gdańskiego. Strona ta była następnie promowana przy wsparciu magazynu popularnonaukowego *Filozofuj!* oraz współpracujących nauczycieli, rodziców i instytucji z całej Polski, które wyraziły zgodę na udział w badaniu.

Dane gromadzono od lipca do września 2024 roku. Choć uzyskano odpowiedzi od 260 rodziców i 243 nauczycieli, wiele z nich było niekompletnych lub brakowało w nich wyrażenia świadomej zgody przez respondenta. Ostatecznie do analizy zakwalifikowano ankiety 162 rodziców i 138 nauczycieli. Surowe dane pobrane z platformy Qualtrics zostały najpierw oczyszczone, a następnie wykorzystano je do przeprowadzenia analizy oraz porównania wyników pomiędzy obiema grupami przy użyciu oprogramowania Microsoft Excel oraz SPSS Statistics.

Badanie przeprowadzono z zachowaniem rygorystycznych standardów etycznych oraz uzyskano pozytywną opinię Komisji ds. Etyki Badań Naukowych Uniwersytetu Gdańskiego. Kluczowym elementem procedury badawczej była zasada uzyskiwania świadomej zgody uczestników. Wszystkim respondentom udostępniono ulotkę informacyjną, która jasno przedstawiała cele projektu TEPACE oraz tożsamość zespołu badawczego z Instytutu Filozofii Uniwersytetu Gdańskiego. Udział w badaniu był całkowicie dobrowolny, a uczestnikom zagwarantowano anonimowość. Zastosowana procedura gromadzenia danych zapewniała, że żadne informacje pozwalające na identyfikację respondentów nie zostaną upublicznione, w pełni szanując prywatność wszystkich zaangażowanych osób i instytucji.

³ Pełne narzędzia badawcze są dostępne do wglądu na polskiej stronie internetowej projektu. URL: <https://virtueethics.ug.edu.pl/projekty/postrzeganie-edukacji-charakteru-w-europie-przez-nauczycieli-i-rodzicow/>.

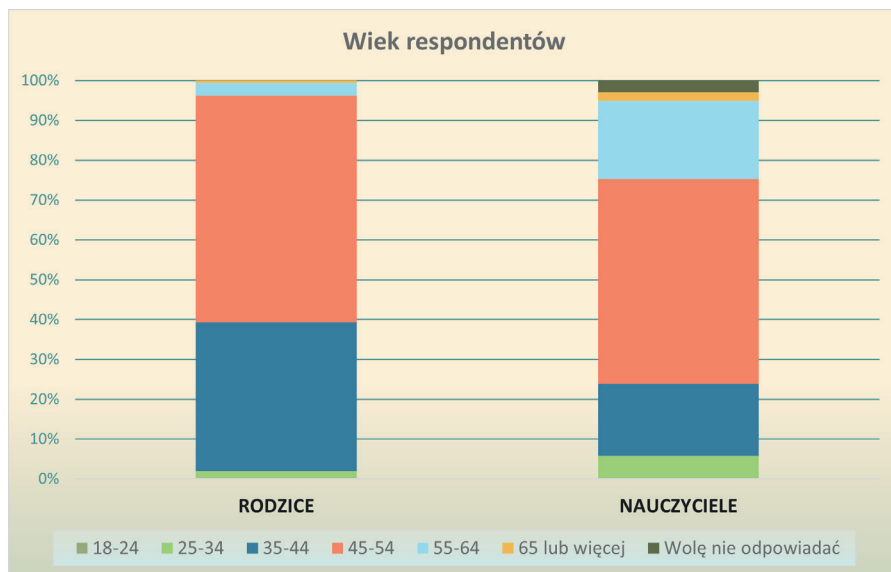
3. Wyniki badań

3.1. Dane demograficzne

Analiza danych demograficznych pozwoliła na dokładniejsze określenie charakterystyki badanej grupy. Wśród respondentów zdecydowanie przeważały kobiety, które stanowiły 82% ankietowanych rodziców oraz 76% ankietowanych nauczycieli. Tak wysoki stopień feminizacji był zjawiskiem przewidywanym w przypadku badań dotyczących polskiego sektora edukacji, jak również w kontekście dobrowolnych ankiet poświęconych rozwojowi dzieci.

Grupa rodziców była relatywnie młodsza od grupy nauczycieli. Najliczniejszą grupę wśród rodziców stanowiły osoby w przedziale wiekowym 45–54 lata (56%), a na drugim miejscu znalazły się osoby w wieku 35–44 lata (37%). Kohorta nauczycieli była nieco starsza – tu również przeważały osoby w wieku 45–54 lata (51%), jednak w tym przypadku grupa wiekowa 35–44 lata była o połowę mniejsza niż w analogicznej grupie rodziców (18%).

Ryc. 2. Wiek respondentów



Źródło: opracowanie własne.

Poziom wykształcenia rodziców był wysoki – 70% z nich zadeklarowało posiadanie tytułu magistra, a 15% stopnia doktora. Spośród nauczycieli, w momencie przeprowadzania badania, ponad połowa (53%) pracowała w szkołach podstawowych (poziom ISCED 2), a 43% w szkołach ponadpodstawowych (poziom ISCED 3).

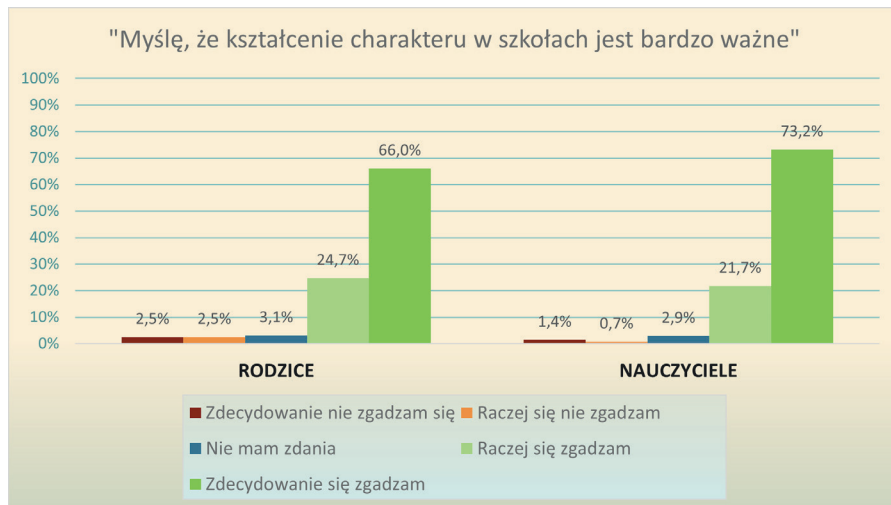
Badana grupa nauczycieli charakteryzowała się dużym doświadczeniem zawodowym. Połowa z nich (51%) zadeklarowała ponad 20-letni staż pracy w placówce, w której są obecnie zatrudnieni. Najczęściej wskazywanym obszarem nauczania (36%) były przedmioty związane z edukacją wartości, takie jak etyka czy religia, co sugeruje, że uczestniczący w badaniu nauczyciele powinni być dobrze zorientowani w aktualnej sytuacji dotyczącej rozwoju moralnego dzieci w Polsce. Niemniej jednak zaledwie 47% ankietowanych nauczycieli przyznało, że od ukończenia wstępnego kształcenia zawodowego odbyło jakiekolwiek szkolenie związane z edukacją charakteru swoich uczniów.

Zdecydowana większość rodziców (87%) wskazała, że pozostaje w związku małżeńskim. Prawie połowa z nich (44%) zadeklarowała posiadanie dwojga dzieci, podczas gdy jedna trzecia – trojga lub większej liczby dzieci (18% – troje, 14% – czworo lub więcej).

3.2. Ogólne postawy wobec edukacji charakteru

Podstawowe pytanie badawcze dotyczyło ogólnego stosunku do obecności edukacji charakteru w szkołach. Wyniki wykazały wyraźną jednomyślność: wśród rodziców ponad 90% wyraziło pozytywne nastawienie, wybierając odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam” lub „raczej się zgadzam” ze stwierdzeniem: „Myślę, że kształcenie charakteru w szkołach jest bardzo ważne”, przy czym zaledwie 5% było odmiennego zdania. Nauczyciele wykazali jeszcze silniejsze poparcie dla wartości edukacji charakteru – 95% respondentów odpowiedziało twierdząco, a jedynie 2% zadeklarowało sprzeciw. Wyniki te wskazują, że w polskim kontekście społecznym nie istnieje spór co do konieczności prowadzenia edukacji charakteru, a w tej kwestii panuje wyraźna i silna zgoda.

Ryc. 3. Ogólna ocena wartości edukacji charakteru



Źródło: opracowanie własne.

W jednym z pytań wielokrotnego wyboru zapytano rodziców, jakie korzyści chcieliby, aby ich dziecko odniosło w wyniku pobytu w szkole. Dwoma najczęściej wskazywanymi odpowiedziami były: „zdolność do rozwijania pozytywnych relacji” (87%) oraz „zdolność do bycia dobrą osobą” (78%). Obie te kwestie są bezpośrednio związane z edukacją charakteru i dowodzą silnego pragnienia rodziców, by ich dzieci rozwijały się w sferze moralnej.

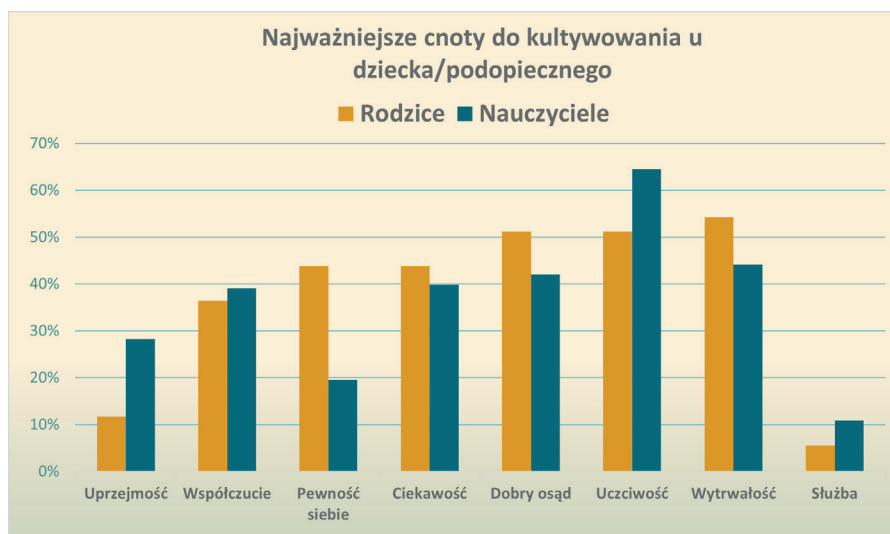
3.3. Najważniejsze cnoty

Respondenci zostali poproszeni o wskazanie trzech cnót, których kultywowanie u własnych dzieci lub podopiecznych uważają za najważniejsze. Przedstawiona lista obejmowała następujące cnoty wraz z ich opisami:

- **Uprzejmość** (to bycie grzecznym i uprzejmym w zachowaniu i mowie).
- **Współczucie** (to bycie hojnym i empatycznym, troszczenie się o innych, zwłaszcza gdy cierpią z powodu nieszczęścia).
- **Pewność siebie** (to przekonanie o własnych umiejętnościach, umiejętnościach innych lub o tym, że określony sposób działania jest najlepszy).

- **Ciekawość** (to chęć poznania lub nauczenia się czegoś nowego).
- **Dobry osąd** (to zdolność do refleksyjnego i niezależnego myślenia, zdolność do podejmowania decyzji po dokładnym rozważeniu).
- **Uczciwość** (to bycie prawdomównym i szczerym wobec innych i samego siebie; nieoszukiwanie kogoś świadomie).
- **Wytrwałość** (to walczenie z przeciwnościami losu pomimo przeszkód na swojej drodze. Jest to zdolność do kontynuowania działania, nawet gdy sytuacja jest naprawdę trudna).
- **Służba** (to ciężka praca na rzecz osoby, organizacji lub kraju. To poświęcanie swojego czasu, aby pomóc innym).

Ryc. 4. Najważniejsze cnoty do kultywowania u dziecka/podopiecznego



Źródło: opracowanie własne.

Rodzice nie wskazali jednoznacznego faworyta. Za najważniejszą cnotę do kultywowania u dzieci uznali **wytrwałość** (54%), podczas gdy **uczciwość** (51%) i **dobry osąd** (51%) zajęły niemal równorzędne drugie miejsce. Mniej niż połowa, choć nadal istotna część rodziców, wskazała **ciekawość** (44%), **pewność siebie** (44%) oraz **współczucie** (36%).

Z kolei nauczyciele zadeklarowali, że najbardziej cenią **uczciwość** (64%), a w dalszej kolejności: **wytrwałość** (44%), **dobry osąd** (42%), **ciekawość** (40%)

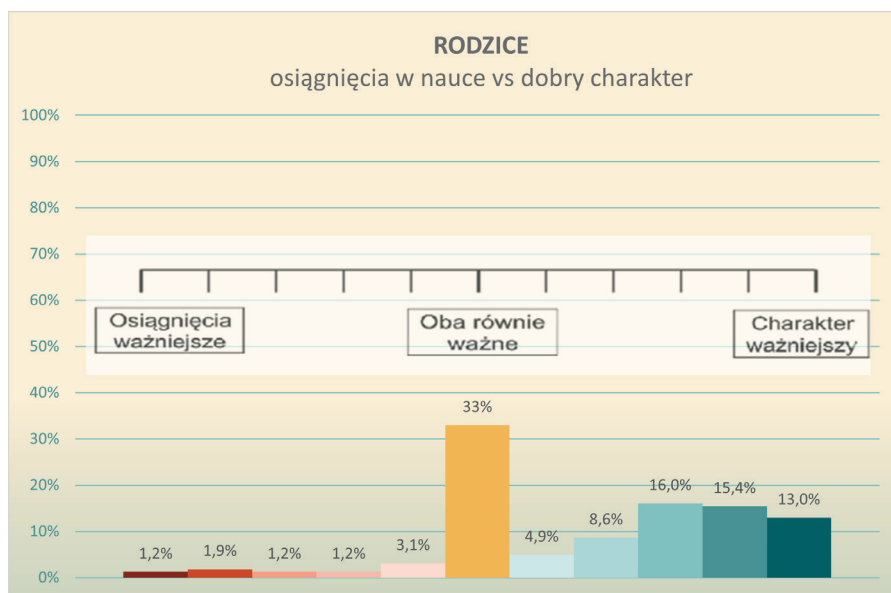
i **współczucie** (39%). Co warto odnotowania, **uprzejmość** okazała się ponaddwukrotnie ważniejsza dla nauczycieli (28%) niż dla rodziców (12%). Odwrotna zależność wystąpiła w przypadku **pewności siebie**, której znaczenie w oczach rodziców (44%) było dwukrotnie większe niż wśród nauczycieli (20%).

Obie badane grupy uznały **służbę** za najmniej istotną cnotę charakteru – wskazało ją zaledwie 8% rodziców i 11% nauczycieli.

3.4. Priorytety: rozwijanie dobrego charakteru vs osiągnięcia w nauce

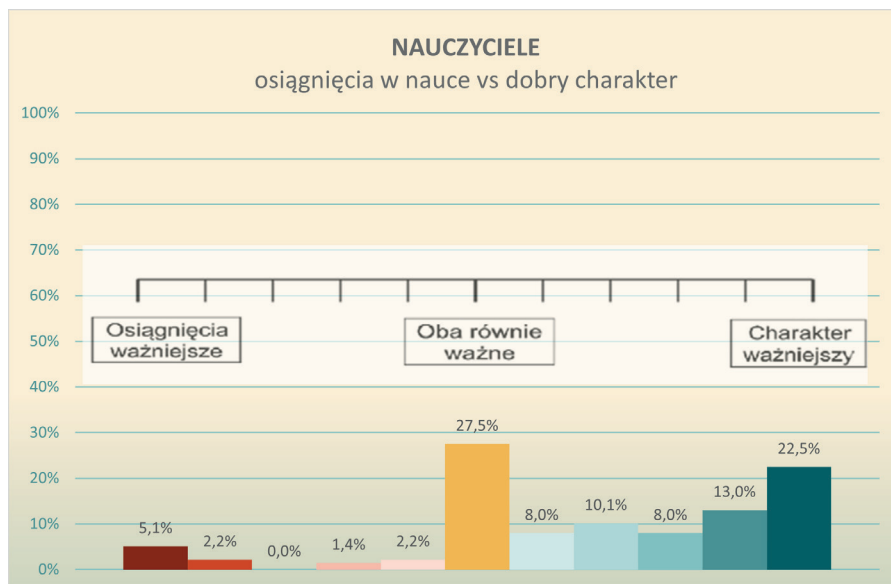
Aby dokładniej zbadać siłę poparcia dla edukacji charakteru w szkołach, w kwestionariuszu poproszono respondentów o wskazanie priorytetów wśród dwóch konkurencyjnych celów: „osiągnięcia w nauce” (oceny, egzaminy) a „dobry charakter” ich dzieci lub uczniów. W celu umożliwienia wyboru pomiędzy tymi wartościami zastosowano 11-stopniową skalę. Większość przedstawicieli obu badanych grup opowiedziało się za dobrym charakterem.

Ryc. 5. Rodzice: osiągnięcia w nauce vs dobry charakter



Źródło: opracowanie własne.

Ryc. 6. Nauczyciele: osiągnięcia w nauce vs dobry charakter



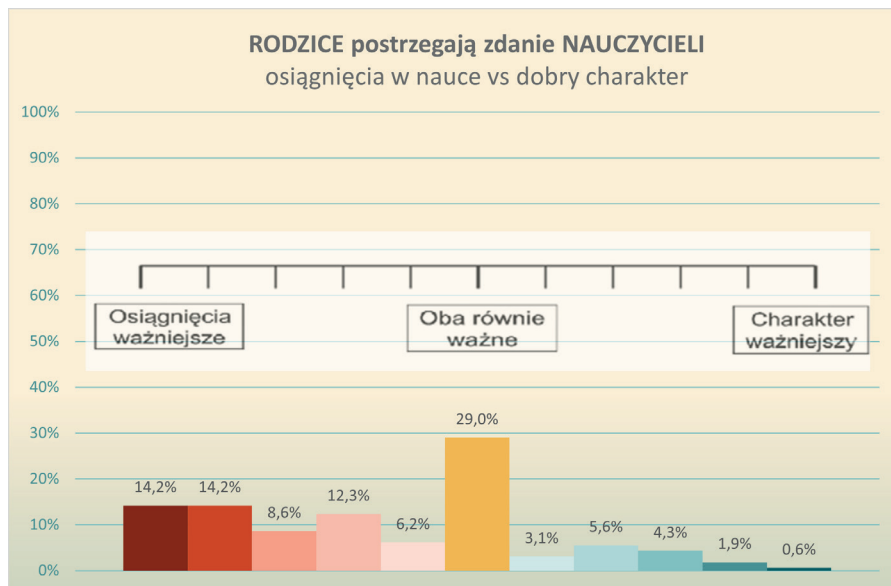
Źródło: opracowanie własne.

Wyniki wskazują, że dla 58% rodziców rozwój charakteru jest ważniejszy niż osiągnięcia w nauce. W grupie nauczycieli wskaźnik ten był jeszcze wyższy – 62% respondentów przedłożyło rozwój charakteru nad wspomniane osiągnięcia szkolne. Wyniki te podważają powszechny stereotyp, zgodnie z którym polskie szkoły i rodzice koncentrują się wyłącznie na sprawności poznawczej oraz wynikach egzaminacyjnych. Dowodzą one, że – przynajmniej na poziomie deklaracji – rozwój charakteru dziecka jest ceniony bardziej niż jego osiągnięcia szkolne.

3.5. Fenomen „luki percepcyjnej”

Chociaż wcześniej zaprezentowane wyniki wskazały, że rodzice i nauczyciele w istocie zgadzają się co do priorytetów, zgromadzone dane ujawniają istotny problem związany z tym, jak postrzegają się nawzajem. Zjawisko to zostało wcześniej określone mianem „luki percepcyjnej” (Harrison i in., 2018; 2021, s. 12, 16–17).

Ryc. 7. Rodzice postrzegają zdanie nauczycieli:
osiągnięcia w nauce vs dobry charakter



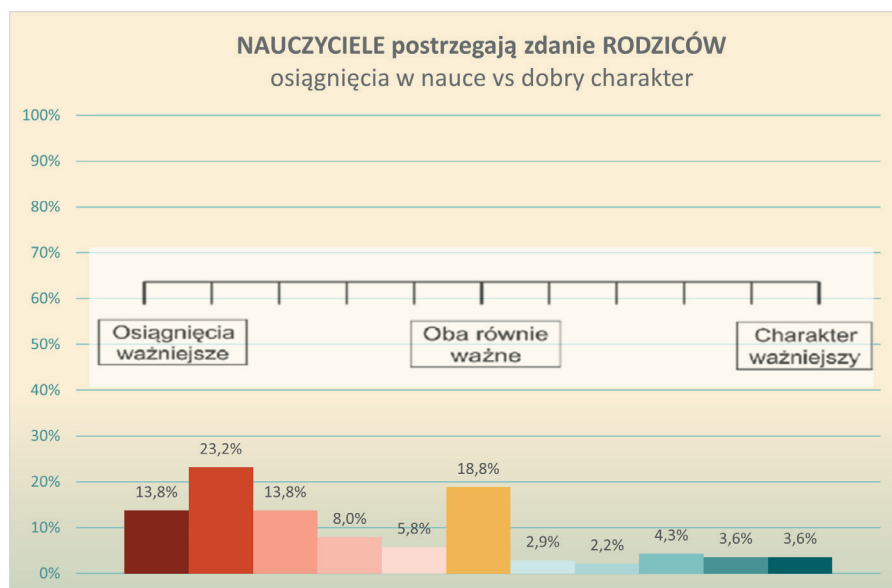
Źródło: opracowanie własne.

Analiza danych dowodzi, że większość ankietowanych nauczycieli (65%) uważa, iż rodzice skupiają się głównie na osiągnięciach w nauce. Tylko 17% nauczycieli stwierdziło, że w ich ocenie to rozwój charakteru ma dla rodziców większe znaczenie. W związku z tym nauczyciele zakładają, że dla przeciętnego rodzica oceny są najważniejszym rezultatem edukacji szkolnej. Z kolei rodzice prezentują lustrzane odbicie tego poglądu: 56% ankietowanych z tej grupy uważa, że to nauczyciele stawiają na pierwszym miejscu wyniki w nauce, a jedynie 15% jest zdania, że dla nauczycieli priorytetem jest dobry charakter.

Prowadzi to do paradoksalnej sytuacji. Obie grupy deklarują chęć skupienia się na rozwoju charakteru, jednak każda z nich jest przekonana, że druga strona tego nie umożliwi, naciskając na wysokie wyniki w nauce. Ta luka we wzajemnym rozumieniu stanowi kluczowy wniosek badania i potwierdza obserwacje z wcześniejszych analiz. Wskazuje to, że istotną barierą

dla rozwoju edukacji charakteru w Polsce nie jest brak chęci, lecz niewystarczająca komunikacja między rodzicami a nauczycielami.

Ryc. 8. Nauczyciele postrzegają zdanie rodziców:
osiągnięcia w nauce vs dobry charakter

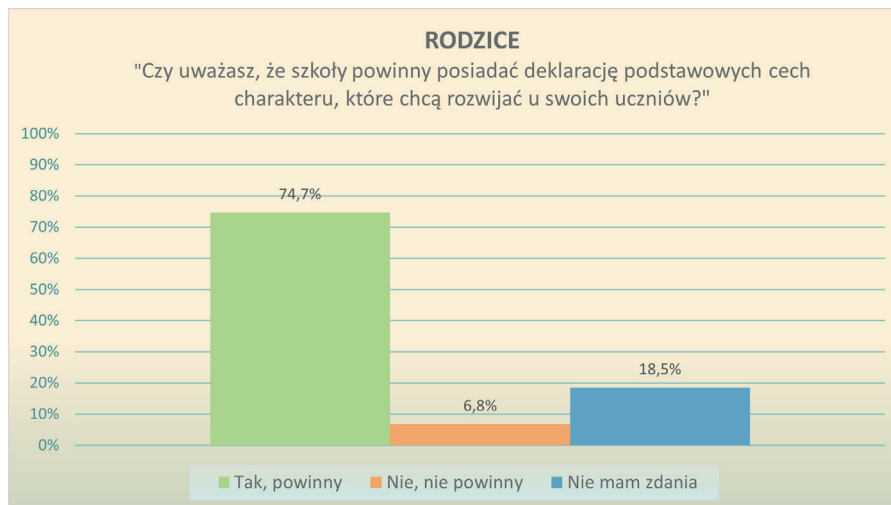


Źródło: opracowanie własne.

3.6. Preferowane metody wdrażania

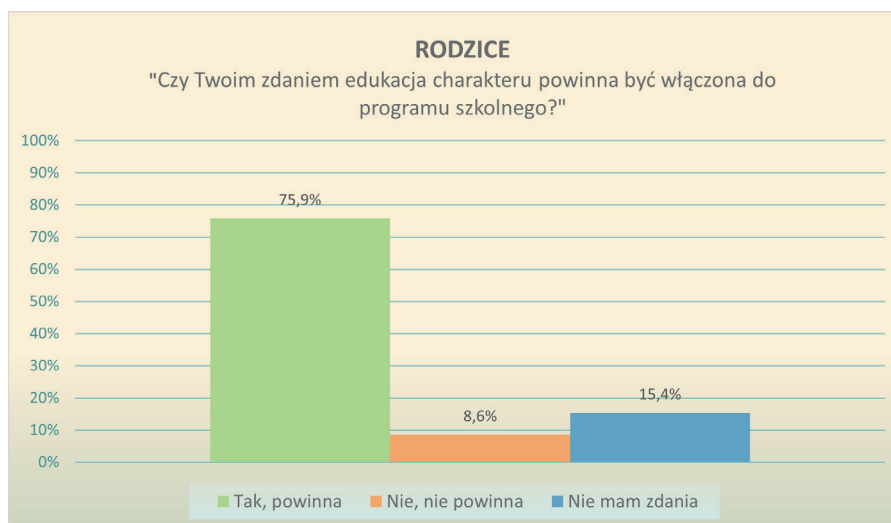
Ostatnia część analizy ilościowej dotyczy sposobów wdrażania – zapytano respondentów, w jaki sposób edukacja charakteru powinna być realizowana w warunkach szkolnych. W pierwszej kolejności warto podkreślić, że obie grupy respondentów żywią głębokie przekonanie, iż położenie większego nacisku na edukację charakteru wpłynęłoby korzystnie – przynajmniej w pewnym stopniu – na wyniki dzieci w nauce. Pogląd ten podziela aż 91% ankietowanych rodziców oraz 97% nauczycieli.

Ryc. 9. Perspektywa rodziców na posiadanie przez szkoły deklaracji rozwijanych cech charakteru



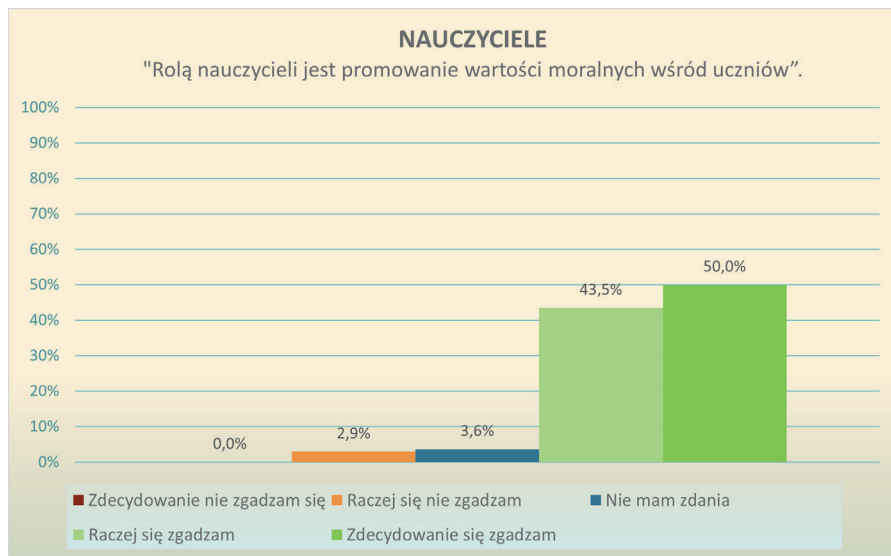
Źródło: opracowanie własne.

Ryc. 10. Perspektywa rodziców na włączenie edukacji charakteru do programu szkolnego



Źródło: opracowanie własne.

Ryc. 11. Perspektywa nauczycieli na ich rolę w promowaniu wartości moralnych



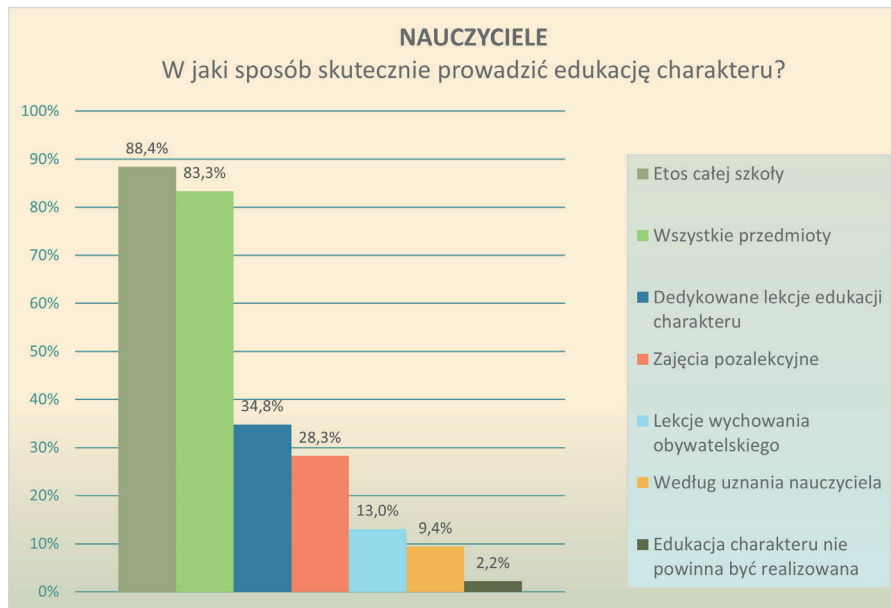
Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość ankietowanych rodziców (75%) wskazała, że szkoły powinny posiadać jasno sformułowaną deklarację dotyczącą kluczowych cech charakteru, które zamierzają rozwijać u uczniów. Podobne wyniki uzyskano w przypadku pytania o włączenie edukacji charakteru do szkolnego programu nauczania. W opinii rodziców istnieje zatem potrzeba zapewnienia zorganizowanego i jasnego statusu edukacji charakteru w szkołach.

Warto także zwrócić uwagę na wyniki uzyskane w grupie nauczycieli. W odpowiedzi na pytanie o rolę nauczyciela w promowaniu wartości i dobrych postaw moralnych wśród uczniów ankietowani jednoznacznie podkreślili znaczenie tego aspektu: ponad 93% z nich zgodziło się, że kształtowanie dobrego charakteru u uczniów stanowi ważną część ich pracy.

W kwestii metod prowadzenia edukacji charakteru przeważająca część nauczycieli poparła podejście całościowe, wskazując na etos szkoły (88%) oraz wszystkie przedmioty szkolne (83%). Fakt, że wyodrębnione zajęcia z edukacji charakteru wybrało tylko 35% ankietowanych nauczycieli, sugeruje, iż nauczyciele z badanej próby w większości zgadzają się z założeniami preambuły oficjalnej podstawy programowej kształcenia ogólnego.

Ryc. 12. Perspektywa nauczycieli na sposoby wdrażania edukacji charakteru



Źródło: opracowanie własne.

Można jednak przyjąć perspektywę, według której aż jedna trzecia nauczycieli wskazała potrzebę odrębnych lekcji edukacji charakteru, które nie są obecnie częścią podstawy programowej. Etos szkoły i podejście oparte na wartościach w ramach wszystkich przedmiotów szkolnych są w pełni zgodne z istotą przyjętej w tym opracowaniu koncepcji edukacji charakteru, choć jej nie wyczerpują (Kristjánsson i Arthur, 2022, s. 13–15). Należy jednak podkreślić, że w polskim środowisku edukacyjnym te metody funkcjonują raczej jako pozorny przepis, bez jasno określonego planu ich realizacji. W rezultacie, mimo iż w teorii wszyscy są odpowiedzialni za edukację charakteru, zaangażowanie praktyczne pozostaje ograniczone.

4. Dyskusja i implikacje praktyczne

Wyniki niniejszego badania wnoszą wkład w międzynarodową debatę nad edukacją charakteru, dostarczając jednocześnie wglądu w specyfikę polskie-

go kontekstu edukacyjnego. W zestawieniu z szerszymi ramami teoretycznymi oraz wynikami podobnych badań międzynarodowych polskie dane potwierdzają paradoks współwystępowania zgodności opinii i „luki percepcyjnej”. Wstępna analiza wskazuje na wysoki poziom zgodności między rodzicami a nauczycielami w odniesieniu do fundamentalnego celu edukacji. W obu badanych grupach zdecydowana większość respondentów popiera obecność edukacji charakteru w szkołach oraz przedkłada rozwój dobrego charakteru nad osiągnięcia w nauce. Uzyskane wyniki podważają rozpowszechniony pogląd, zgodnie z którym współczesna edukacja jest zdominowana przez koncentrację na osiągnięciach szkolnych oraz dążenie do przyszłego sukcesu zawodowego.

Kluczowym wnioskiem z przeprowadzonej analizy porównawczej jest istnienie wyraźnej „luki percepcyjnej” w obszarze wzajemnej komunikacji. Choć rodzice i nauczyciele deklarują te same wartości, nie dostrzegają ich u siebie nawzajem. Zjawisko to pozostaje spójne z wynikami badań przeprowadzonych w Wielkiej Brytanii oraz z ustaleniami z innych państw uczestniczących w projekcie TEPACE (Harrison i in., 2021; Bernhard i in., 2025, s. 16). Można zatem wnioskować, że problem ten ma charakter systemowy we współczesnym szkolnictwie europejskim, a nie wynika ze specyficznych uwarunkowań kulturowych Polski. Dane sugerują, że w Polsce omawiana luka ogranicza współpracę między nauczycielami a rodzicami. Nauczyciele – przekonani, że rodzicom zależy wyłącznie na wynikach egzaminów, mogą wstrzymywać się od poświęcania czasu lekcyjnego na kształtowanie charakteru. Z kolei rodzice, którzy postrzegają szkoły jedynie jako „instytucje egzaminacyjne”, mogą ani nie oczekiwać, ani nie domagać się uwzględnienia rozwoju charakteru w polityce placówek oświatowych. Ten brak porozumienia tworzy przeszkodę utrudniającą rozwój edukacji charakteru i jej wdrażanie do praktyki szkolnej.

4.1. Poprawa komunikacji między rodzicami a nauczycielami

Adekwatną odpowiedzią na zjawisko „luki percepcyjnej” zidentyfikowanej w wynikach badań powinna być zasadnicza zmiana sposobu komunikacji między rodzicami a szkołą. Obecnie zebrania rodziców zdominowane są przez kwestie organizacyjne, oceny oraz problemy z zachowaniem ich dzieci.

Innowacją byłoby stworzenie przez placówki oświatowe przestrzeni do dialogu skupionego na wartościach i rozwoju charakteru. Mogłoby to przybrać formę warsztatów lub regularnej komunikacji podkreślającej cele szkoły w tym obszarze. Wdrożenie edukacji charakteru do szkolnych programów nauczania, które spotkało się z ogromnym poparciem ze strony rodziców, byłoby znacznie łatwiejsze do zrealizowania. Jasne komunikowanie, że szkoła ceni życzliwość, uczciwość i wytrwałość w równym stopniu co osiągnięcia w nauce, mogłoby uświadomić rodzicom, że nauczyciele – podobnie jak oni – przywiązują dużą wagę do rozwoju dobrego charakteru. Równoczesne wsłuchanie się w jasno sformułowane priorytety rodziców może pomóc nauczycielom dostrzec, że w procesie kształtowania dobrego charakteru mają w nich sojuszników.

4.2. Wartość poszczególnych cnót charakteru

Warto zwrócić uwagę na kilka interesujących kwestii dotyczących tego, które cnoty charakteru polscy rodzice i nauczyciele cenią najbardziej. Uczciwość okazała się najważniejsza dla nauczycieli, podczas gdy dla rodziców jest ona równie istotna co dobry osąd. Może to odzwierciedlać sposób, w jaki nauczyciele postrzegają charakter swoich relacji z uczniami. Jeśli system edukacji wymaga od nauczycieli odgrywania roli „strażnika” procesu oceniania z silnym naciskiem na osiągnięcia i egzaminy, to nie dziwi, że oczekują oni od uczniów wysokiego poziomu uczciwości, co ułatwiłoby weryfikowanie ich rzeczywistego zaangażowania w pracę szkolną.

Fakt, że dla rodziców najważniejszymi cnotami charakteru są wytrwałość, uczciwość i dobry osąd, sugeruje, iż wysoko cenią rozwijanie u swoich dzieci zdolności do niezależnego i rzetelnego rozumowania. Biorąc pod uwagę, że uprzejmość była wskazywana przez rodziców dwukrotnie rzadziej niż przez nauczycieli, można wnioskować, że przywiązują oni mniejszą wagę do kwestii zachowania i manier, a większą do cech takich jak silna wola (wytrwałość) oraz praktyczne rozumowanie (dobry osąd). Wysoko oceniana wśród rodziców wytrwałość, a także dwukrotnie wyższy poziom wskazań pewności siebie niż w grupie nauczycieli podkreślają ponadto, że rodzice oczekują od swoich dzieci samodzielności, asertywności oraz zdolności do konsekwentnego działania.

Porównując te wyniki z danymi ze Słowacji, można dostrzec wyraźną różnicę w deklarowanej ocenie wytrwałości. Podczas gdy dla polskich rodziców jest to cnota najważniejsza, a dla polskich nauczycieli zajmuje drugie miejsce pod względem znaczenia, na Słowacji została oceniona wyżej jedynie od służby i współczucia (Brestovanský, 2024, s. 10–11). Zarówno rodzice, jak i nauczyciele na Słowacji przywiązywali istotnie większą wagę do rozwijania uprzejmości i pewności siebie niż w Polsce. Zbadanie przyczyn, dla których w polskim kontekście – w odróżnieniu od Słowacji – dorośli kładą większy nacisk na wytrwałość dzieci niż na rozwijanie ich uprzejmości, stanowi interesujący kierunek przyszłych badań. Jednym z możliwych wyjaśnień jest zakorzenione przekonanie, że świat zewnętrzny jest miejscem niebezpiecznym i wrogim, co wymaga dalszej eksploracji.

Z wyjątkiem Austrii służba okazała się najmniej istotną cnotą charakteru we wszystkich państwach uczestniczących w projekcie TEPACE (Bernhard i in., 2025, s. 10–12), co wskazuje na silnie utrwaloną, kulturową cechę indywidualizmu w Europie.

4.3. Propozycje integracji i wdrażania edukacji charakteru

Z perspektywy polityki edukacyjnej zgromadzone dane wskazują na określone rodzaje metodologii wdrażania edukacji charakteru. Wśród praktyków obserwuje się relatywnie niskie poparcie dla tworzenia nowego, odrębnego przedmiotu poświęconego edukacji charakteru i preferowanie integracji jej treści ze wszystkimi przedmiotami szkolnymi oraz etosem szkolnym. Podobne wnioski odnotowano w innych krajach europejskich uczestniczących w projekcie TEPACE, w których również istnieje konsensus odnośnie do konieczności włączenia edukacji charakteru do szkolnego programu nauczania. Jednak w porównaniu z innymi państwami europejskimi polscy nauczyciele postrzegali wyodrębnione zajęcia jako skuteczniejsze niż zajęcia pozalekcyjne (Bernhard i in., 2025, s. 12–13). Wyniki te sugerują, że polscy pedagodzy są w skali europejskiej bardziej otwarci na odrębne nauczanie kształtujące charakter, mimo że ze względu na obciążenia wynikające z istniejących wymogów programowych ogólnie preferują podejście całościowe. W związku z tym polityka oświatowa powinna w pierwszej kolejności koncentrować się na realnym osadzeniu edukacji charakteru w etosie szkoły

oraz na jej integracji z istniejącymi przedmiotami. Podejście całościowe zakłada, że kształtowanie charakteru powinno być wspierane przez całą kulturę szkoły – od matematyki po zajęcia sportowe – a nie organizowane jako odrębna jednostka programowa.

Jednocześnie taki sposób realizacji pozostaje od wielu lat głównym teoretycznym celem polityki edukacyjnej. Można argumentować, że podejście to wymaga ponownej ewaluacji lub sprecyzowania szczegółowych wytycznych, określających w jednoznaczny sposób, jak edukacja charakteru powinna być wdrażana poprzez etos szkoły oraz w ramach wszystkich przedmiotów szkolnych. Równocześnie zasadne byłoby wprowadzenie pewnej formy wyodrębnionych zajęć doskonalących charakter moralny uczniów, np. w ramach pilotażowego projektu obejmującego wybrane szkoły, co pozwoliłoby na weryfikację efektywności tego rozwiązania.

4.4. Potrzeba programów szkoleniowych dla nauczycieli

Mimo że nauczyciele wykazują dużą gotowość oraz poczucie odpowiedzialności za rozwój charakteru uczniów, ponad połowa z nich zadeklarowała, że od czasu podstawowego kształcenia zawodowego nie brała udziału w żadnych specjalistycznych szkoleniach z zakresu metod edukacji charakteru. W związku z tym istnieje pilna potrzeba zaktualizowania zarówno programów kształcenia kandydatów na nauczycieli na poziomie akademickim, jak i kursów doskonalenia zawodowego.

Programy szkoleniowe nie powinny ograniczać się do zagadnień z zakresu etyki teoretycznej, lecz koncentrować się na praktycznym kształtowaniu dobrego charakteru u uczniów. Nauczyciele powinni mieć dostęp do konkretnych narzędzi i strategii, które umożliwiają prowadzenie dyskusji na temat problemów i dylematów moralnych w klasie, oraz świadomie być wzorami moralnymi dla swoich podopiecznych. W przypadku braku odpowiedniego systemowego wsparcia w postaci warsztatów i szkoleń edukacja charakteru ogranicza się do praktyki opartej wyłącznie na intuicji, zamiast stać się w pełni profesjonalną.

5. Wnioski końcowe

Podsumowując, niniejsze badanie przedstawia diagnozę stanu edukacji charakteru w Polsce, która z jednej strony daje nadzieję, a z drugiej stawia istotne wyzwania. Wyniki jednoznacznie wskazują na silne poparcie dla kultywowania dobrego charakteru w kontekście szkolnym. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele przypisują kształtowaniu charakteru wyższy priorytet niż osiągnięciom szkolnym, dzieląc wspólną wizję holistycznego rozwoju dziecka. Jednak potencjał budowania partnerstwa w obszarze edukacji dzieci i młodzieży jest obecnie ograniczany przez fałszywe przekonania. Tak zwana „luka percepcyjna”, w której każda ze stron błędnie interpretuje priorytety drugiej strony jako ograniczone wyłącznie do wyników w nauce, stanowi istotną barierę dla efektywnego rozwoju edukacji charakteru. W konsekwencji kluczowe dla postępu nie jest przekonywanie interesariuszy o wartości kształtowania charakteru, lecz stworzenie przestrzeni do dialogu – umożliwiającej realizację wspólnych celów rodziców i nauczycieli oraz podejmowanie kroków niezbędnych do skutecznej implementacji edukacji charakteru.

Ponadto wyniki badania wskazują na określone preferencje dotyczące metodologii wdrażania edukacji charakteru w szkołach. Do tej pory środowisko edukacyjne w Polsce nie wykazało jednoznacznej gotowości do wprowadzenia nowego, odrębnego przedmiotu do programu nauczania. Zamiast tego wśród nauczycieli dominuje preferencja dla podejścia całościowego, w którym edukacja charakteru jest osadzona zarówno w ogólnym etosie placówki, jak i w ramach wszystkich przedmiotów szkolnych. Warto podkreślić, że tego rodzaju metoda stanowi obecnie teoretyczny fundament polskiej polityki oświatowej. Należy jednak zauważyć, że podejście całościowe, jeśli ma być skuteczne, powinno zawierać o wiele więcej niż tylko formalne deklaracje (Kristjánsson i Arthur, 2022, s. 13–15). Można zatem argumentować, że obowiązujące w Polsce całościowe podejście do edukacji charakteru wymaga przynajmniej gruntownej ewaluacji oraz rozważenia wprowadzenia nowych form zajęć, w tym wyodrębnionych zajęć lekcyjnych. Trzeba przy tym uwzględnić, że każda z wybranych strategii wdrażania stanowi istotne wyzwanie dla systemów kształcenia nauczycieli.

6. Ograniczenia i kierunki dalszych badań

Należy zaznaczyć, że niniejsze badanie podlega kilku ograniczeniom metodologicznym, które wpływają na możliwość uogólnienia jego wyników. Po pierwsze, próba badawcza została wytypowana celowo, a nie probabilistycznie, co oznacza brak losowego doboru uczestników. Po drugie, niewielka liczebność próby w obu grupach interesariuszy ogranicza możliwość uogólniania wniosków oraz sprawia, że analizowane korelacje demograficzne okazują się statystycznie nieistotne. Ze względu na niewielką i jednorodną próbę prezentacja wyników ogranicza się do prostych statystyk opisowych, w tym rozkładów procentowych.

Łącznie wskazane ograniczenia sugerują, że uzyskane wyniki mogą nie w pełni odzwierciedlać perspektywę ogółu rodziców i nauczycieli w Polsce. Ponadto zastosowanie kwestionariuszy samoopisowych wiąże się z ryzykiem wystąpienia tzw. błędu aprobaty społecznej, polegającego na tym, że respondenci mogą wybierać odpowiedzi uznawane za społecznie lub moralnie pożądane zamiast tych, które najtrafniej odzwierciedlają ich rzeczywiste postawy i praktyki.

Warto również odnotować, że zespół badawczy składał się głównie z filozofów, a samo badanie nie było finansowane ze źródeł zewnętrznych i zostało zrealizowane w całości w ramach pracy wolontariackiej.

Na podstawie wniosków płynących z niniejszego badania należy stwierdzić, że przyszłe kierunki analiz powinny koncentrować się na pogłębionym zrozumieniu zarysowanych spostrzeżeń. O ile dane ilościowe ujawniły istnienie zjawiska „luki percepcyjnej” wewnątrz relacji rodzice-nauczyciele, o tyle nie wyjaśniają one w pełni przyczyn jego występowania. W związku z tym w dalszych badaniach zasadne byłoby zastosowanie metod jakościowych, takich jak pogłębione wywiady indywidualne lub zogniskowane wywiady grupowe, które umożliwiłyby lepsze zrozumienie mechanizmów prowadzących do błędnych wyobrażeń dotyczących priorytetów drugiej strony.

Ponadto w obecnym obrazie analizowanego zjawiska brakuje jednego istotnego elementu – perspektywy samych uczniów. Niniejsze badanie koncentrowało się wyłącznie na osobach dorosłych, tj. rodzicach i nauczycielach. W przyszłych projektach badawczych zasadne byłoby uwzględnienie punktu widzenia dzieci i młodzieży, co pozwoliłoby zweryfikować, czy ich postrze-

ganie charakteru oraz szkolnych priorytetów pozostaje zbieżne z opiniami opiekunów i wychowawców.

Bibliografia

- Arthur, J. (2014). Traditional Approaches to Character Education in Britain and America. W: L. Nucci, T. Krettenauer i D. Narvaez (red.), *Handbook of Moral and Character Education* (s. 43–60). New York–London: Routledge.
- Arthur, J., Fullard, M. i O’Leary, C. (2022). *Teaching Character Education: What Works Research Report*. Birmingham: Jubilee Centre for Character & Virtues, University of Birmingham. Pobrano 15 marca 2026 z <https://www.jubileecentre.ac.uk/project/teaching-character-education-what-works/>.
- Bernhard, R., Brestovansky, M., Fernandez, M., Harrison, T. i Mcdermott, T. (2025). *Character Education in Schools: A European Comparative Study of Teachers’ and Parents’ Attitudes in Response to Global Challenges – Preliminary Results*. Birmingham: Jubilee Centre for Character & Virtues. Pobrano 15 marca 2026 z <https://www.jubileecentre.ac.uk/wp-content/uploads/2025/01/Martin-Brestovansky-et-al.pdf>.
- Brestovanský, M. (2024). Výchova charakteru v školách z pohľadu rodičov a učiteľov na Slovensku. *Dialogues in Education*, 2, 1–20. <https://doi.org/10.31262/2989-3577/2024/2/4>.
- Buczak, A. i Łukasik, I. M. (2024). Uwarunkowania gotowości nauczycieli do doskonalenia własnych kompetencji moralnych. *Edukacja*, 1(168), 50–67. <https://doi.org/10.24131/3724.240106>.
- Cen, G. i Yu, J. (2014). Traditional Chinese Philosophies and Their Perspectives on Moral Education. W: L. Nucci, T. Krettenauer i D. Narvaez (red.), *Handbook of Moral and Character Education* (s. 30–42). New York–London: Routledge.
- Harrison, T., Dineen, K. i Moller, F. (2018). *Parent–Teacher Partnerships: Barriers and Enablers to Collaborative Character Education*. Birmingham: Jubilee Centre for Character & Virtues, University of Birmingham. Pobrano 15 marca 2026 z <https://www.jubileecentre.ac.uk/project/parent-teacher-partnerships-barriers-and-enablers-to-collaborative-character-education/>.
- Harrison, T., Dineen, K. i Moller, F. (2021). Tests of Life or Life of Tests?: Similarities and Differences in Parents’ and Teachers’ Prioritisation of Character, Academic Attainment, the Virtues and Moral Theories. *Journal of Beliefs & Values*, 43(2), 1–22. <https://doi.org/10.1080/13617672.2021.1920233>.

- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian Character Education*. London–New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315752747>.
- Kristjánsson, K. (2020). *Flourishing as the Aim of Education*. London–New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429464898>.
- Kristjánsson, K. (2023). *The New Flourishing Agenda in Education: A Report on the Current Theoretical State of Play*. OECD Publishing. Pobrano 15 marca 2026 z https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/hpst/EHF_The%20new%20flourishing%20agenda_Kristjansson.pdf.
- Kristjánsson, K. i Arthur, J. (2022). *The Jubilee Centre Framework for Character Education in Schools*, 3rd revised version. Birmingham: Jubilee Centre for Character & Virtues, University of Birmingham. Pobrano 15 marca 2026 z <https://www.jubileecentre.ac.uk/character-education-/framework-for-character-education/>.
- Kristjánsson, K. i Fowers, B. (2022). Phronesis as Moral Decathlon: Contesting the Redundancy Thesis about Phronesis. *Philosophical Psychology*, 37(2), 279–298. <https://doi.org/10.1080/09515089.2022.2055537>.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2017). *Załącznik nr 2: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej – Etyka*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej. Pobrano 15 marca 2026 z <https://www.gov.pl/attachment/2801cf2f-64fc-453a-97ec-6377b532ca39>.
- Narvaez, D. i Bock, T. (2014). Developing Ethical Expertise and Moral Personalities. W: L. Nucci, T. Krettenauer i D. Narvaez (red.), *Handbook of Moral and Character Education* (s. 140–158). New York–London: Routledge.
- Nucci, L., Krettenauer, T. i Narvaez, D. (red.). (2014). *Handbook of Moral and Character Education* (wyd. 2). New York–London. <https://doi.org/10.4324/9780203114896>.
- Polskie Towarzystwo Polityki Społecznej. (2026). *Diagnoza Młodzieży 2026*. Warszawa. Pobrano 15 marca 2026 z <https://ore.edu.pl/2026/03/raport-dia-gnoza-mlodziezy-2026/>.
- Snarey, K. i Samuelson, P.L. (2014). Lawrence Kohlberg’s Revolutionary Ideas. W: L. Nucci, T. Krettenauer i D. Narvaez (red.), *Handbook of Moral and Character Education* (s. 61–83). New York–London: Routledge.
- Szutta, N. (2017). *Czy istnieje coś co zwiemy moralnym charakterem i cnotą*. Lublin: Wydawnictwo Academicon. <https://doi.org/10.52097/acapress.9788362475605>.