

DZIAŁ TEMATYCZNY: MIĘDZYNARODOWE BADANIE *ETIK-INTERNATIONAL*

DIETRICH BENNER

Humboldt Universität

Berlin (Niemcy)

ROUMIANA NIKOLOVA

Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung

Hamburg (Niemcy)

Forum Pedagogiczne
2016/2 cz. 1

Wpłynęło: 25.01.2016

Zatwierdzono do druku: 24.05.2016

DOI: 10.21697/fp.2016.2.02

STAN UMIEĘDZYNARODOWIENIA BADANIA ETIK I JEGO KONCEPCJA TEORETYCZNO-EMPIRYCZNA¹

Streszczenie: Autorzy prezentują międzynarodowe zamierzenie badawcze ETiK-International, którego początki sięgają dwóch zrealizowanych w Uniwersytecie Humboldtów w Berlinie projektów – KERK i ETiK. W szczególności wyjaśniają: 1) genezę wymienionych dwóch projektów; 2) aktualną sytuację historyczno-społeczną, która zmusza w skali ogólnoswiatowej do wprowadzenia do edukacji szkolnej przedmiotów traktujących o treściach moralno-etycznych i kształtujących odpowiednie kompetencje wśród uczniów; 3) przesłanki teoretyczne, które legły u podstaw opracowanej w projekcie ETiK koncepcji kompetencji moralno-etycznej; 4) uzyskane w wyniku badania empirycznego trzy skale kompetencyjne z odpowiednimi poziomami oczekiwań oraz 5) problemy badawcze przyświecające badaniu *ETiK-International* w poszczególnych krajach uczestniczących w zamierzeniu naukowym.

Słowa kluczowe: badanie pedagogiczne, ETiK, ETiK-International, kompetencja moralno-etyczna, podstawowa wiedza moralno-etyczna, sędzenie moralno-etyczne, projektowanie działania moralno-etycznego.

¹ [Referat wygłoszony na rozpoczęcie sesji tematycznej zatytułowanej „Kompetencja moralno-etyczna jako zadanie kształcenia powszechnego – raporty z badań (cz. 1)” podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowej pt. „Kształcenie moralno-etyczne i kompetencje: zadania systemu oświatowego w nowoczesnym społeczeństwie” (20–22 listopada 2015 roku). W sesji tej zaprezentowano berliński projekt ETiK i międzynarodowe badanie ETiK-International. Publikacje przywoływane i cytowane w tym artykule są podawane w wersji polskiej, o ile taka istnieje. Pochodzące od tłumacza uzupełnienia i dopowiedzenia umieszczono w nawiasach kwadratowych i opatrzone dopiskiem „dop. D.S.”].

Wraz z kierownikami zespołów badawczych z Edynburga², Szanghaju³, Warszawy⁴ i Wiednia⁵, jak również w imieniu grupy projektowej ETiK z Uniwersytetu Humboldtów w Berlinie⁶, którzy wspólnie tworzą zamierzenie badawcze ETiK-International, dziękujemy organizatorom tej konferencji za możliwość zaprezentowania w osobnej sesji tematycznej projektu ETiK, jego koncepcji teoretycznej i empirycznej oraz wywodzącego się z niego zamierzenia badawczego ETiK-International. We wprowadzeniu do referatów prezentujących poszczególne badania narodowe – już zrealizowane lub dopiero projektowane – chcemy w tym wystąpieniu zastanowić się nad pytaniem: Co jest w nich elementem wspólnym, a co specyficznym dla danego kraju?

Nasze wystąpienie podzieliliśmy na pięć sekcji. Najpierw przedstawimy w zarysie genezę projektu ETiK i zamierzenia badawczego ETiK-International. To ostatnie jest na razie nieformalnym projektem, ale mamy nadzieję, że uda się nam przekształcić je w projekt badawczy o zasięgu międzynarodowym. Następnie w drugiej sekcji scharakteryzujemy aktualną sytuację historyczno-społeczną, która naszym zdaniem zmusza w skali ogólnoswiatowej do wprowadzenia do edukacji szkolnej przedmiotów traktujących o treściach moralno-etycznych i kształtujących odpowiednie kompetencje wśród uczniów. W trzeciej sekcji zaprezentujemy przesłanki teoretyczne modelu kompetencji moralno-etycznej, który przyjęliśmy jako punkt wyjścia w berlińskim projekcie ETiK. W nawiązaniu do tego w kolejnej sekcji omówimy wyniki badania empirycznego i opracowane na ich podstawie trzy skale kompetencyjne wraz z wyróżnionymi w nich poziomami oczekiwań. Na zakończenie wskażemy na specyficzne problemy badawcze przyświecające narodowym zespołom prowadzących lub przygotowującym się do badania ETiK-International. Problemy te zostaną szczegółowo omówione w kolejnych referentach.

Od berlińskiego projektu ETiK do międzynarodowego badania ETiK-International

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie jest najwłaściwszym miejscem do tego, żeby zaprezentować międzynarodowe zamierzenie badawcze ETiK-International, gdyż tutaj właśnie zrodził się pomysł rozszerzenia berlińskiego projektu ETiK na inne kraje Europy, a nawet świata. Tutaj również zostały podjęte pierwsze próby nawiązania współpracy międzynarodowej w celu przeprowadzenia wspólnego badania empirycznego.

² Kierownikiem projektu jest Andrea English.

³ Kierownikiem projektu jest Zhengmei Peng.

⁴ Kierownikiem projektu jest Dariusz Stępkowski.

⁵ Kierownikiem projektu jest Georg Ritzer.

⁶ W konferencji biorą udział: Dietrich Benner, Roumiana Nikolova, Stanislav Ivanov i Tao Peng.

Początkowo ETiK był skrótem oznaczającym nazwę projektu realizowanego w latach 2007–2013 na Uniwersytecie Humboldtów w Katedrze Ogólnych Podstaw Nauki o Wychowaniu⁷. Pełna nazwa projektu brzmiała następująco: „*Entwicklung eines Testinstrumentes zu einer didaktisch und bildungstheoretisch ausgewiesenen Erfassung moralischer Kompetenzen, bezogen auf den Ethik-Unterricht an öffentlichen Schulen*”⁸. Instytucją finansującą ten projekt była Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG). To zakończone już przedsięwzięcie badawcze umożliwiło, po pierwsze, opracowanie teoretycznego i empirycznego modelu kompetencji moralno-etycznej, dostosowanego do warunków szkolnego procesu nauczania etyki w publicznym systemie oświaty i, po drugie, przygotowanie i psychometryczne sprawdzenie instrumentu w postaci zestawu zadań testowych, które służyły do pomiaru kompetencji moralno-etycznej w trzech jej zakresach (kompetencjach cząstkowych), a mianowicie: podstawowej wiedzy moralno-etycznej (PWM-E), kompetencji sądzenia moralno-etycznego (KSM-E) i kompetencji projektowania działania moralno-etycznego (KPDM-E)⁹.

Berliński projekt ETiK był w pewnym sensie kontynuacją wcześniejszego, zrealizowanego również na Uniwersytecie Humboldtów i sfinansowanego przez DFG projektu KERK¹⁰, w którym pedagodzy ogólni i pedagodzy religii we współpracy z badaczami-empirykami zajmowali się kwestiami nauczania religii w publicznym systemie oświatowym¹¹.

Oba wymienione powyżej berlińskie projekty – KERK i ETiK – stanowiły formę włączenia się pedagogów ogólnych w dyskurs naukowy na temat ewaluacji

⁷ Kierownikami berlińskiego projektu ETiK byli Dietrich Benner i Roumiana Nikolova. Do grupy współpracowników naukowych należeli: Jana Swiderski, Sabine Krause, Stanislav Ivanov i Martina von Heynitz. W języku polskim na temat projektu ukazały się do tej pory następujące artykuły: Benner in. 2010a; Benner i in. 2010b; Benner i in. 2011. Prezentację całego projektu stanowi publikacja Benner, Nikolova 2016. Opracowanie założeń teoretycznych przedstawiono w: Benner i in. 2015.

⁸ [Na język polski można to przetłumaczyć następująco: „Przygotowanie narzędzia badawczego służącego ujmowaniu uzasadnionych dydaktycznie i pedagogicznie kompetencji moralnych, przekazywanych na lekcjach etyki w szkołach publicznych” – dop. D.S.].

⁹ [Dla oznaczenia narzędzia badawczego opracowanego w projekcie ETiK i stosowanego w badaniach ETiK-International będę używał nazwy Test Kompetencji Moralno-Etycznej Piętnastolatków (TKM-EP) – dop. D.S.].

¹⁰ [Akronim KERK powstał z pełnej niemieckiej nazwy projektu: „Konstruktion und Erhebung von Religiösen Kompetenzniveaus im Religionsunterricht am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts”, co w przekładzie na język polski oznacza: „Konstrukcja i sprawdzenie poziomów kompetencji religijnej w odniesieniu do szkolnego nauczania religii na przykładzie ewangelickich lekcji religii” – przyp. D.S.].

¹¹ Kierownikami projektu KERK byli: Dietrich Benner, Rolf Schieder, Henning Schluss i Joachim Willems. Zespół współpracowników naukowych stanowili: Roumiana Nikolova i Thomas Weiss. Wyniki projektu przedstawiono w publikacji: Benner i in. 2011, której ostatni rozdział wydano w języku polskim w: Willems i in. 2014. W sprawie założeń teoretycznych badania KERK zob. Benner 2014.

wychowania moralno-etycznego i religijnego. Naszym celem nie było bynajmniej doprowadzenie do (kolejnej) reformy programowej w niemieckim systemie oświaty, lecz przede wszystkim zburzenie mitu obarczającego niektóre przedmioty szkolne, takie właśnie jak etyka i religii, zgodnie z którym nie da się mierzyć empirycznie efektów kształcenia uzyskiwanych na lekcjach z tych dziedzin. Należy dodać ponadto, że badacze realizujący oba te projekty byli i są nadal głęboko przekonani, że z pedagogicznego punktu widzenia nie mają żadnej racji bytu dość powszechnie powtarzane stwierdzenia: „lekcje religii zamiast lekcji etyki” i „lekcje etyki zamiast lekcji religii”. Ich fałszywość wynika przede wszystkim stąd, że oba przedmioty – etyka i religia – stanowią w szkole odrębne i kierujące się własnymi prawami domeny kształcenia elementarnego (*Grundbildung*), którym należy zagwarantować właściwe miejsce w publicznym systemie oświaty.

Historyczno-społeczne uwarunkowania zmiany paradygmatycznej we współczesnym przekazie treści moralno-etycznych

Do XX wieku włącznie wychowanie moralne było specyficznym prawem i zadaniem wychowania rodzinnego i socjalizacji pozarodzinnej. Nawet gdy występowało ono w formie zinstytucjonalizowanej, to jest w szkolnych treściach nauczania, nie było traktowane jako odrębna i samodzielna dziedzina szkolnego nauczania i uczenia się, lecz co najwyżej określony zakres tematyczny w ramach np. lekcji religii, wiedzy o społeczeństwie czy innych przedmiotów. W tym kontekście w wygłoszonych w 1903 roku przez Émila Durkheima słynnych wykładach pt. *Wychowanie moralne* stwierdza się, że treściom moralnym występującym „gościnnie”, to jest niesamodzielnie na lekcjach szkolnych, trzeba powierzyć do spełnienia dwie funkcje. Pierwszą z ich jest dyscyplinowanie myślenia, drugą natomiast uczenie przechodzenia od twierdzeń teoretycznych do sądów moralnych. Obie te funkcje mają za zadanie zapobiec kształtowaniu się w myśleniu młodych ludzi czegoś, co autor nazywa „uproszczonym racjonalizmem” (Durkheim 2015, s. 304) i wyjaśnia następująco: „Cechą charakterystyczną tego stanu umysłu jest głęboka skłonność do zakładania, że rzeczywiste w świecie jest wyłącznie to, co doskonale proste, tak ubogie w cechy i właściwości, że rozum może to uchwycić w jednym spojrzeniu i wyrobić sobie o tym, za jednym zamachem, jasne przedstawienie [...]” (Durkheim 2015, s. 304). Durkheimowi nie chodzi bynajmniej o zbędne komplikowanie rzeczywistości, lecz o dążenie do uchwycenia jej w całej złożoności, która jest faktycznie dana. W tym sensie przedmioty matematyczne stanowiły dla niego prototyp myślenia, w którym zamiast prostych wizji całości proponuje się subtelne rozróżnienia i analizy relacji zachodzących między wyodrębnionymi elementami składowymi. Ma to taki związek ze współczesnym wychowaniem moralnym i edukacją szkolną, że: „Moralność nie polega na zwykłym spełnianiu, nawet rozmyślnym, określonych czynów; trzeba jeszcze, by zasada, która nakazuje dane czyny, była w wolny sposób chciana, tzn. w wolny sposób akceptowana, a ta

wolna akceptacja to akceptacja rozumiejąca. Może na tym właśnie polega największa różnica między świadomością moralną ludów współczesnych i dawnych; zrozumienie stało się elementem moralności i nabiera coraz większej wagi” (Durkheim 2015, s. 167). Właściwą odpowiedzią na tę potrzebę i wywołaną przez nią zmianę paradygmatyczną w wychowaniu moralnym są naszym zdaniem organizowane w szkole lekcje etyki.

Jednak transgresja wychowania moralnego ze środowiska rodzinnego do szkoły dokonała się *de facto* z innego powodu. Wskutek oświecenia, sekularyzacji i demokracji życia społecznego zaczęto coraz głośniej stawiać pod znakiem zapytania, a nawet otwarcie kontestować religijne i polityczne ugruntowanie moralności. W ten niejako pośredni sposób ziścił się Durkheimowski postulat wprowadzenia racjonalnego nauczania zasad moralnych w szkole, mimo że sam pomysłodawca nie planował jeszcze wychowania moralnego jako osobnych zajęć szkolnych. Etyka przestała być tylko pewnym zakresem tematycznym i stała się autonomicznym przedmiotem lekcyjnym.

Od początku XXI wieku obserwuje się wzmożone wysiłki zmierzające do osadzenia wychowania moralnego i nauczania moralno-etycznego w programach szkolnych jako samodzielnej domeny kształcenia. Wysiłki te podejmowane są przede wszystkim w krajach, w których problemy migracyjne należą do codzienności. Powodują one m.in. konieczność stosowania rozróżnienia między moralnością a legalnością, co w odniesieniu do porządku prawnego oznacza przykładowo, że obywatele tych krajów mają prawo do wolności religijnej zarówno pozytywnej („wolność-do”), jak i negatywnej („wolność-od”). Demokracja nie jest bowiem tylko sposobem sprawowania rządów, lecz również formą współżycia zbiorowego. W tym kontekście kilka lat temu wprowadzono do planów lekcyjnych w Niemczech etykę jako przedmiot alternatywny wobec lekcji religii, z których uczniowie mogli zostać wypisani przez swoich rodziców/opiekunów lub wypisać się sami. W trwającej do dziś na ten temat debacie wyraźnie zaznacza się tendencja, zgodnie z którą wymaga się od szkoły spełnienia dwóch funkcji: „cywilizującej” w zakresie religii i przygotowującej do życia obywatelskiego. Paradoksalnie obu tych funkcji nie legitymizuje się jednak za pomocą argumentów religijnych *respective* teorii wychowania państwowego, lecz przez wskazanie na przedmiot istniejący już w szkolnej siatce zajęć, który traktuje o kwestiach moralnych, tzn. na etykę. Wydaje się, że tłem dla tego – nie tylko nowego, lecz również zastanawiającego – zwrotu w sposobie uzasadniania potrzeby lekcji etyki jest doświadczenie codzienne, zgodnie z którym w wielu miejscach (chodzi oczywiście przede wszystkim o życie rodzinne) nie da się już kultywować i przekazywać norm i zasad działania moralnego wyłącznie w postaci „nieświadomej” socjalizacji, lecz muszą one stać się przedmiotem zaplanowanego procesu nauczania i uczenia się. Stąd wzrasta rola „sztucznego” rozszerzania doświadczenia codziennego przez szkolne lekcje etyki, które łączą w sobie perspektywę indywidualną i społeczną.

Gdyby w tym miejscu sięgnąć po porównanie międzynarodowe, to zasygnalizowaną powyżej zmianę można zilustrować dwoma przeciwstawnymi przykładami. Pierwszym z nich jest szwajcarski kanton Berno, w którym nie naucza się religii i etyki w szkole ani jako przedmiotów obowiązkowych, ani nieobowiązkowych, tzn. do wyboru. Władze oświatowe w tym kantonie rygorystycznie przestrzegają u swoich obywateli separacji między życiem prywatnym i publicznym. Wychowanie i nauczanie w sprawach religii i moralności należą ich zdaniem wyłącznie do sfery prywatnej i wskutek tego są z góry wolne od jakiegokolwiek formy pielęgnowania i kultywowania za pomocą nauczania szkolnego. Instytucje państwowe zadowolają się tym, że wymagają od swoich obywateli poszanowania prawa, przynajmniej do pewnego stopnia, a wszystko inne, co wykracza poza to *minimum*, uważają za niewymagające, a nawet niegodne nauczania szkolnego. Ten stan rzeczy może się jednak wkrótce zmienić, gdy fala imigrantów dotrze również do kantonu Berno i spowoduje, że wychowanie moralne obywateli przestanie być wyłącznie sprawą prywatną, której nie jest w stanie załatwić ani wychowanie rodzinne, ani pozaszkolna socjalizacja w tym zakresie. Wówczas również w Szwajcarii będzie się domagać od szkoły jako instytucji o charakterze publicznym wsparcia przy kształtowaniu moralności dorastających i przygotowaniu ich do refleksyjnej partycypacji w życiu zbiorowym.

Skrajnie przeciwstawny stan rzeczy można zaobserwować współcześnie w Chińskiej Republice Ludowej (ChRL). Tam edukacja moralno-etyczna jest głęboko zakorzeniona w państwowym systemie oświatowym, który ma do spełnienia określone funkcje polityczne. Na poziomie szkoły podstawowej za sferę moralną odpowiada przedmiot, który nosi nazwę: „dobre życie” i polega na przyzwyczajaniu uczniów do odpowiednich działań i postaw społecznych. Na drugim poziomie kształcenia ten sam zakres zadań powierzony został przedmiotowi o charakterze wychowania obywatelskiego, albo lepiej: patriotycznego. Natomiast trzeci i ostatni poziom edukacji powszechnej zawiera swoistą „naukę o cnotach”. Przywołane przykłady przekonują, że państwo chińskie nadal uzurpuje sobie prawo do wychowywania za pomocą systemu szkolnego „nowego człowieka”. Jednak również w ChRL dostrzega się rosnące znaczenie refleksyjności w ramach stanowionego w gruncie rzeczy przez Komunistyczną Partię Chin programu moralnego wychowania całego społeczeństwa. Ta tendencja dowodzi naszym zdaniem, że również w Państwie Środka następują zmiany o charakterze kryzysowym, które z jednej strony są spowodowane przerwami w procesie bezwiednego przekazywania tradycji, z drugiej natomiast zmuszają do podejmowania odpowiednich działań zapobiegawczych.

Tam, gdzie na nowo koncytuje się refleksyjną edukację moralną w postaci szkolnego wychowania i nauczania, z reguły nie dokonuje się to w formie konfesyjnie zdeterminowanego nauczania religii ani wychowania państwowego ukierunkowanego na przygotowanie dla aktualnego systemu politycznego poddanych, lecz w formie przekazu podstawowych wiadomości moralno-etycznych i wprowadzenia uczniów i uczennic do działania moralnego przez zapoznanie ich z różnymi

typami sądenia i rozumowania etycznego. W ten sposób dorastający powinni nauczyć się w szkole, jak indywidualnie i wraz z innymi oceniać i odpowiedzialnie działać moralnie w obliczu różnych i nierzadko sprzecznych rodzajów moralności i kontrowersji spowodowanych dysproporcjami społecznymi, nie dzieląc przy tym dychotomicznie sfery moralnej na prywatną i publiczną.

W odróżnieniu od wychowania polegającego na socjalizacji, podstawą legitymizacji kształcenia moralnego osadzonego instytucjonalnie w szkole i w lekcjach etyki jest przekonanie, że nie można z góry determinować ocen moralnych i czynów dorastających, lecz należy wspierać ich dojrzewanie w zakresie moralności przez uczenie refleksywno-refleksyjne. W nowoczesnych społeczeństwach cnota, której dla starożytnej *polis* domagał się Arystoteles, nie jest bezpośrednim produktem wychowania i nauczania, lecz efektem samodzielnego działania dorastających. Gdyby było inaczej, należałoby uznać za prawdę słynne *dictum* Hannah Arendt, która jest zdania, że nauczyciele są w państwie prawdziwymi panami (Arendt 1994, s. 212). To sprzeciwia się zarówno pedagogicznemu sensowi pełnoletności (Benner 2015, s. 40–43), jak i normom zawartym w ustawach zasadniczych nowoczesnych państw państwowych mieniących się państwami prawa.

Teoretyczne i empiryczne modelowanie kompetencji moralno-etycznej

Podczas realizacji w Berlinie projektu ETiK przyjęto model kompetencji moralno-etycznej, w którym wyodrębniono trzy kompetencje cząstkowe, a mianowicie: podstawową wiedzę moralno-etyczną (PWM-E), kompetencję sądenia moralno-etycznego (KSM-E) i kompetencję projektowania działania moralno-etycznego (KPDM-E). Ilustracją tego jest poniższy schemat.

Schemat 1. Trójzakresowy model kompetencji moralno-etycznej

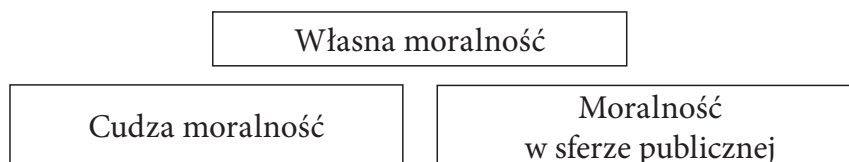
1. Podstawowa wiedza moralno-etyczna	
2. Kompetencja sądenia moralno-etycznego	3. Kompetencja projektowania działania moralno-etycznego

Źródło: opracowanie własne.

W trakcie przygotowywania zadań testowych werbalizujących wiedzę, umiejętności i postawy charakterystyczne dla każdego z wymienionych zakresów kompetencji moralno-etycznej odwołano się do różnych podejść teoretycznych i praktycznych, które znane są z wielowiekowej tradycji wychowania moralnego, jak również do zakresów tematycznych zawartych w programach nauczania etyki w Niemczech. Celem naszym było wydobyć specyfikę edukacji etycznej jako kategorii nauczania wychowującego, które polega na rozszerzaniu codziennego doświadczenia osobistego i wiedzy zdobytej podczas obcowania z innym przez kształtowanie w uczących się refleksyjnego stosunku do moralności własnej, cudzej

i tej, z którą mamy do czynienia w przestrzeni publicznej. Rozróżnienie między tymi trzema materialnymi zakresami problemów moralnych prezentuje kolejny schemat.

Schemat 2. Podział moralnych stanów rzeczy na trzy zakresy przedmiotowe



Źródło: opracowanie własne.

Na znajdującej się poniżej tabeli ukazano propozycję uporządkowania moralnych stanów rzeczy według pięciu uniwersalnych stosunków woli. Opracowano ją na podstawie analizy koncepcji etycznych wchodzących w skład wielkiej tradycji myślenia filozoficznego na temat moralności, którą tworzyli tacy autorzy, jak Sokrates, Platon, Arystoteles, Kant, Herbart czy Nietzsche¹². Przedstawiony podział wykorzystano przede wszystkim do konstruowania zadań testowych werbalizujących kompetencje sądenia moralno-etycznego i projektowania takiego samego działania.

Tabela 1. Podział moralnych stanów rzeczy ze względu na stosunki woli

1. Ocena stosunku między chceniem a jego osądem wewnątrz jednej i tej samej woli – wolność wewnętrzna.
2. Ocena stosunku między wieloma chceniami wewnątrz jednej i tej samej woli – wielostronność.
3. Ocena stosunku między dążeniami dwóch osób A i B – życzliwość.
4. Ocena stosunku między sprzecznymi dążeniami osoby A i osoby B – prawość.
5. Ocena stosunku między dążeniami dwóch osób w przypadku złamania zawartego uprzednio porozumienia – słuszność.

Źródło: opracowanie własne.

Zgodnie z przedstawionym porządkiem wolność wewnętrzna jest rodzajem oceny, której przedmiotem nie jest samo tylko chcenie pojedynczej woli, lecz również osąd wydany odnośnie do tego chcenia przez sam podmiot. Wolność ta stanowi podstawę dla formowania pozostałych ocen i wyrażających je sądów elementarnych, a mianowicie: wielostronności, życzliwości, prawości i słuszności.

¹² [Więcej szczegółów w języku polskim odnośnie do rekonstrukcji historii problematyki wychowania etycznego przedstawiono w: Benner 2008, s. 50–59; Stępkowski 2015].

Pierwszy z tych sądów – wielostronność – to nic innego jak gotowość podmiotu do podejmowania działań zmierzających do rozwijania w sobie wielorakich dążeń woli. Tę wielostronność określa się również mianem „doskonałości”. Kolejny sąd elementarny – życzliwość – polega na bezwarunkowym nakazie dawania pierwszeństwa innym podmiotom. Prawość z kolei to wymagana przy ujawnianiu sprzecznych dążeń między co najmniej dwiema osobami umiejętność negocjowania warunków i zawierania kompromisowego porozumienia. Jeżeli to porozumienie zostanie złamane z winy jednej ze stron, to wówczas naprawa zerwanego stosunku wymaga odwołania się do sądu słuszności. Wymienionym – niestety tylko skrótowo – pięciu elementarnym sądom etycznym na płaszczyźnie życia zbiorowego odpowiada pięć dalszych sądów, które służą do rozstrzygnięcia problemów społecznych dotyczących sprawiedliwości w następujących systemach: prawa, wynagradzania, administracji, kultury i jakby powiedział Johann F. Herbart, społeczeństwa uduchowionego lub mówiąc za Jürgenem Habermasem, refleksyjnego społeczeństwa komunikacyjnego. W kolejnej tabeli przedstawiono syntetycznie opisane powyżej stosunki woli i odpowiadające im sądy elementarne.

Tabela 2. Podział moralnych stanów rzeczy ze względu na stosunki woli i sądy elementarne

Stosunki woli	Indywidualne sądy elementarne	Społeczne sądy elementarne
Chcenie <i>versus</i> jego etyczna ocena	1. Wolność wewnętrzna	10. Społeczeństwo uduchowione
Chcenie 1 <i>versus</i> chcenie 2	2. Doskonałość	9. System kultury
Chcenie moje <i>versus</i> wyobrażone chcenie drugiej osoby	3. Życzliwość	8. System administracji
Chcenie moje <i>versus</i> rzeczywiste chcenie drugiej osoby	4. Prawość	7. System wynagradzania
Chcenie moje aktywne <i>versus</i> chcenie drugiej osoby pasywne	5. Słuszność	6. System prawa

Źródło: opracowanie własne.

Następna tabela obrazuje wykorzystane przy konstruowaniu zadań testowych podejścia teoretyczne wyjaśniające zaprezentowanych powyżej 10 sądów elementarnych – pięć indywidualnych i pięć społecznych. Podejściom tym zostały przyporządkowane imiona wielkich filozofów: Sokratesa, Platona, Arystotelesa, Kanta, Nietzschego i Marksa, którzy typologicznie reprezentują wypracowany w danym podejściu model myślenia moralno-etycznego. Ostatnie podejście – pragmatyczne – wykazuje związki ze wszystkimi wymienionymi wcześniej ujęciami, dlatego nie umieszczono przy nim żadnego imienia.

Tabela 3. Teoretyczne ujęcia sądzenia moralno-etycznego na podstawie historii etyki

Typ sądzenia moralno-etycznego	Postać historyczna
Myślenie aporetyczne	Sokrates
Myślenie periagogiczne	Platon
Myślenie epagogiczno-teleologiczne	Arystoteles
Myślenie transcendentallyno-kategoryczne	Kant
Społeczna krytyka moralności	Marks
Krytyka ideologii moralności	Nietzsche
Myślenie pragmatyczne	Powiązane ze wszystkimi ujęciami powyżej

Źródło: opracowanie własne.

W ostatniej w tej sekcji tabeli przedstawiono w syntetyczny sposób zasygnalizowaną powyżej typologię rodzajów sądzenia moralno-etycznego w powiązaniu z zaprezentowanymi wcześniej indywidualnymi sądami elementarnymi – wolnością wewnętrzną, doskonałością, życzliwością, prawością i słusznością.

Tabela 4. Elementy koncepcyjne przedstawione w powyższych schematach i tabelach

Własna/cudza/ publiczna moralność	Wolność wewnętrzna	Doskonałość	Życzliwość	Prawość	Słuszność
Myślenie aporetyczne					
Myślenie periagogiczne					
Myślenie epagogiczno-teleologiczne					
Myślenie transcendentallyno-kategoryczne					
Społeczna krytyka moralności					
Krytyka ideologii moralności					
Myślenie pragmatyczne					

Źródło: opracowanie własne.

Przy konstruowaniu pytań testowych do Testu Kompetencji Moralno-Etycznej Piętnastolatków (TKM-EP) berliński zespół ETiK, po pierwsze, koncentrował się na kognitywnych aspektach wiedzy i umiejętności moralno-etycznych. Aspekty te stanowią zarazem trzon lekcji etyki jako przedmiotu nauczania szkolnego. Po drugie, zdefiniował kompetencję moralno-etyczną w odniesieniu do przesłanek

pedagogicznych i filozoficznych nie jako zdolność rozwiązywania problemów moralnych, lecz jako refleksyjne ich przepracowywanie. Wiodącym kryterium naszej pracy koncepcyjnej było zachowanie odniesienia do:

- 1) szkolnych programów nauczania etyki;
- 2) zakresów tematycznych proponowanych w podręcznikach etyki;
- 3) problemów życia codziennego, z którymi konfrontowani są młodzi ludzie, w tym zwłaszcza bieżące kwestie moralne;
- 4) sposobów myślenia moralno-etycznego reprezentowanych w klasycznych teoriach filozofii praktycznej (etyki);
- 5) konieczności rozważania kwestii moralno-etycznych w odniesieniu do moralności własnej, cudzej i tej obowiązującej w życiu społecznym.

Powyżej zaledwie w zarysie naszkicowano dziedzinę przedmiotową etyki i wprowadzony z niej w trakcie realizacji berlińskiego projektu ETiK teoretyczny model kompetencji moralno-etycznej. Należy z naciskiem podkreślić, że kompetencji cząstkowych nie przyjęto normatywnie, lecz tylko hipotetycznie¹³. Po uzasadnieniu ich od strony dydaktycznej i teoretyczno-pedagogicznej przystąpiono do konstruowania zadań testowych, które następnie zostały użyte do empirycznej weryfikacji przyjętego modelu. Dokonane pomiary potwierdziły słuszność podziału kompetencji moralno-etycznej na trzy kompetencje cząstkowe, a ponadto umożliwiły wyodrębnienie w nich poziomów oczekiwań (*Anspruchniveaus*).

Dotychczasowa prezentacja koncepcji berlińskiego projektu ETiK musi wystarczyć do tego, żeby również skrótowo omówić uzyskane w nim wyniki. Dzięki przeprowadzeniu zakrojonego na dość szeroką skalę badania terenowego udało się w każdym z wymienionych poprzednio trzech obszarów kompetencji moralno-etycznej wyodrębnić poziomy oczekiwań, które potwierdzają zgromadzone dane. W ten sposób powstały trzy skale kompetencyjne, które należy uznać za najważniejszy efekt projektu ETiK. Skale te przejęły do swoich badań zespoły wywodzące się nie tylko z różnych krajów, lecz również kultur. W kolejnej sekcji omówimy te skale nieco szerzej.

Skale kompetencji moralno-etycznej

W zakresie kompetencji cząstkowej „wiedza moralno-etyczna” empirycznie uzyskano i psychometrycznie potwierdzono trzy poziomy oczekiwań, które tworzą hierarchicznie uporządkowany układ. Charakteryzując ten układ, można powiedzieć, że na pierwszym poziomie znalazły się stany rzeczy dotyczące moralności, znane uczniom i uczennicom z ich doświadczenia codziennego i obcowania z innymi. Do drugiego poziomu przeprowadzają pojęcia i wiadomości, które mogli oni opanować dzięki szkolnemu nauczaniu etyki. Na trzecim zaś poziomie znalazła się

¹³ Proces modelowania psychometrycznego przedstawiono w: Ivanov, Nikolova 2009; Benner i in. 2013.

wiedza na temat stanów rzeczy o zróżnicowanym charakterze, tj. etycznym, jurydycznym i politycznym, która jest przedmiotem debaty i kontrowersji społecznej.

Tabela 5. Poziomy oczekiwania w zakresie wiedzy moralno-etycznej

Poziom III	Uczniowie mają podstawową wiedzę i znają właściwe pojęcia odnoszące się do stanów rzeczy w polu napięć między etyką, prawem i polityką (np. równość w sensie antropologicznym, prawa człowieka, wina moralna, sumienie, równość wobec prawa, wolność w sensie moralnym, reguły i normy społeczne).
Poziom II	Uczniowie znają pojęcia ogólne, mające znaczenie wykraczające poza stany rzeczy znane im z życia codziennego i potrafią zastosować te pojęcia podczas lekcji etyki w celu refleksyjnego rozwiązania problemu moralnego (np. równość mężczyzn i kobiet, tolerancja, dyskryminacja, samostanowienie, tożsamość, godność, odwaga osobista).
Poziom I	Uczniowie mają podstawowe wiadomości odnoszące się do moralnych stanów rzeczy znanych im z doświadczenia codziennego i obcowania z innymi (np. egoizm, tchórzostwo, odwaga).

Źródło: opracowanie własne.

Odnośnie do oczekiwań dotyczących drugiej kompetencji częściowej – kompetencji sądenia moralno-etycznego uzyskano układ składający się z czterech poziomów. W jego logice da się wyodrębnić przejście od ocen znanych uczniom z życia codziennego (poziom I), przez oceny wykraczające poza ich dotychczasowe doświadczenia i umożliwiające zrozumienie konfliktów powstających na styku różnych kontekstów życiowych (poziom II), do poziomu III, na którym „zważnione” rodzaje moralności poddaje się analizie dyskursywnej. Najwyższy, czwarty poziom, zawiera oczekiwanie refleksyjnego dyskutowania na temat funkcjonujących w społeczeństwie wartości i norm.

Tabela 6. Poziomy oczekiwania w zakresie kompetencji sądzenia moralno-etycznego

Poziom IV	Uczniowie potrafią poddać refleksji ważność ogólnych zasad obowiązujących w społeczeństwie w świetle konkretnych problemów, a także rozważyć różne wynikające z nich opcje działania.
Poziom III	Uczniowie potrafią w danym kontekście ocenić moralne stany rzeczy i opcje działania, odwołując się do ogólnych zasad oraz sprawdzić skuteczność tych opcji przy założeniu działania zgodnego z przyjętymi zasadami.
Poziom II	Uczniowie potrafią przeprowadzić refleksję nad określonym problemem moralnym, wykraczającym poza zakres ich doświadczenia.
Poziom I	Uczniowie potrafią osądzić z moralnego punktu widzenia określony stan rzeczy, odnosząc się do kryterium własnego horyzontu moralnego i zdobytych już konwencjonalnych schematów myślenia i działania.

Źródło: opracowanie własne.

W odniesieniu do kompetencji cząstkowej projektowania działania moralno-etycznego w wyniku analizy danych uzyskanych w badaniu terenowym został wyodrębniony również czteropoziomowy układ oczekiwań. Podobnie jak w dwóch poprzednich skalach, wyraźnie daje się w nim zauważyć wewnętrzny porządek polegający na stopniowym przechodzeniu od umiejętności projektowania związanego z konkretnymi doświadczeniami osobistymi uczniów do sytuacji, w których mogą pojawić się różnice poglądów, a nawet otwarte konflikty. Odnosnie do tych ostatnich konieczne wydaje się wypracowanie przez szkolne nauczanie etyki takich umiejętności, które w oparciu o powszechną zdolność do partycypowania w życiu społecznym ukształtują w uczących się umiejętność rozwiązywania sporów przez przeprowadzanie negocjacji. W związku z tym egzystencjalnie wartościowe okazało się rozróżnienie na moralność własną, cudzą i publiczną, dzięki czemu dorastający są w stanie nie tylko określić granice moralno-etyczne, właściwe poszczególnym sferom, lecz również negocjować ich obowiązywanie.

Tabela 7. Poziomy oczekiwania w zakresie kompetencji projektowania działania moralno-etycznego

Poziom IV	Uczniowie potrafią w odniesieniu do sytuacji egzystencjalnych i problemowych zaprojektować sposoby działania, w których konieczne jest narzucenie granic swojej własnej woli i woli innych ludzi.
Poziom III	Uczniowie potrafią zaprojektować działanie nie tylko w odniesieniu do osób bezpośrednio zaangażowanych w to działanie, lecz również do osób trzecich oraz wypracować modele uwzględniające różnorodne punkty widzenia.
Poziom II	Uczniowie potrafią w sytuacjach konfliktu interesów wskazać opcje możliwego działania, uwzględniając różnorodność typów moralności (własna, cudza, publiczna).
Poziom I	Uczniowie potrafią zaprojektować działania moralne, odnosząc się do kryterium własnego horyzontu moralnego i wybranej koncepcji etycznej.

Źródło: opracowanie własne.

Wprowadzenie do prezentacji raportów z badania ETiK-International

W badaniu ETiK-International pedagodzy i badacze-empirycy z Austrii, Chin, Polski i Wielkiej Brytanii starają się ustalić, czy i w jakim stopniu przedstawione w tym referacie trzy modele kompetencji moralno-etycznej mogą być pomocne przy opisie i naukowej ewaluacji szkolnego nauczania etyki w ich krajach. Cel, który im przyświeca, obejmuje zarówno diagnozę aktualnego stanu nauczania tego przedmiotu, jak również prognozę co do koniecznych zmian i reform.

W przeprowadzonych do tej pory w Warszawie i Wiedniu badaniach terenowych zajęto się dodatkowo pytaniem o to, jakie znaczenie mają lekcje etyki i religii dla rozwoju kompetencji specyficznych dla każdej z tych dziedzin oraz czy zasadne jest przeciwstawianie sobie etyki i religii w nauczaniu szkolnym, innymi słowy: jakie zakresy lekcji religii i etyki nakładają się na siebie, a jakie są od siebie niezależne. Odpowiedź na to pytanie będzie również odpowiedzią na alternatywną kwestię: „religia albo etyka” (Stępkowski 2015; Ritzer i in. 2016).

Planowane przez Andreę English badanie ETiK-International w Edynburgu znajduje się jeszcze w fazie teoretycznej konceptualizacji. Dodatkowym pytaniem, które ma być w nim podjęte, będzie kwestia tego, czy i jeżeli tak, to pod jakimi względami werbalizacja negatywnych doświadczeń moralnych podczas zajęć szkolnych, np. lekcji etyki, ale również na innych przedmiotach może oddziaływać kształcąco na uczniów (English 2013).

Następnym miejscem, w którym trwają przygotowania do przeprowadzenia badania ETiK-International, jest chiński Szanghaj. East China Normal University jest jak do tej pory jedynym pozaeuropejskim ośrodkiem, w którym zainteresowano się berlińskim projektem ETiK. Naukowcy przygotowujący się do realizacji w Chinach podobnego projektu pracują obecnie nad dostosowaniem instrumentu badawczego – zadań testowych – do specyficznych warunków tego miejsca. Specyfika ta wynika nie tylko z odmienności kulturowej, lecz również z kontekstu społeczno-politycznego. W związku z tym największą trudnością dla chińskich uczniów i uczennic może być zrozumienie granic między moralnością własną, cudzą i publiczną (Benner 2013; Peng, Peng 2015).

Na zakończenie niech nam będzie wolno wyrazić nadzieję, że te z konieczności ogólne rozważania wzbudziły zainteresowanie słuchaczy badaniem ETiK-International i wynikami, które do tej pory w nim osiągnięto.

Przetłumaczył z języka niemieckiego Dariusz Stępkowski

Bibliografia

- Arendt H. (1994). *Kryzys edukacji*. W: H. Arendt. *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej. Warszawa: Fundacja Aletheia, s. 209–232.
- Benner D. (2008). *Przekaz moralności przez doświadczenie negatywne i etyka eksperymentalna jako adekwatne formy współczesnego wychowania moralnego*, tłum. D. Stępkowski. W: D. Benner. *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność – kultura – demokracja – religia*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 29–60.
- Benner D. (2013). *Moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Vorstellung eines Modells und Instruments zur Beschreibung und Erfassung moralischer Kompetenzen von Jugendlichen*. Niepublikowany odczyt wygłoszony na East China Normal University w Szanghaju, w archiwum autora.
- Benner D. (2014). *Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren*. Paderborn–München–Wien–Zürich: Schöningh.
- Benner D. (2015). *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*, tłum. D. Stępkowski. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Benner D., Dehghani Sh., Nikolova R., Scharrel J., Schieder R., Schluss H., Weiss Th., Willems J. (2010). *Konstruowanie i testowanie modelu kompetencji religijnych i etycznych (próba porównania)*, tłum. D. Stępkowski. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1-2, s. 33–43.
- Benner D., Nikolova R. (red.) (2016). *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn–München–Wien–Zürich: Schöningh.

- Benner D., Nikolova R., Swiderski J. (2010). *Rozwój kompetencji moralnych jako zadanie lekcji etyki w szkołach publicznych. W sprawie koncepcji badawczej projektu ETiK*, tłum. D. Stępkowski. „Edukacja. Studia, Badania, Innowacje”, nr 3, s. 22–35.
- Benner D., Nikolova R., von Heynitz M., Ivanov S., Tschernjajew M. (2013). *Normativität als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung. Ansatz, erste Ergebnisse und vorläufige Modellierungen im DFG-Projekt ETiK*. W: Th. Fuchs, M. Jehle, S. Krause. *Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III*. Würzburg: Königshausen & Neumann, s. 121–137.
- Benner D., Schieder R., Schluss H., Willems J. (2011). *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn–München–Wien–Zürich: Schöningh.
- Benner D., von Heynitz M., Ivanov S., Nikolova R., Pohlmann C., Remus C. (2011). *Nauczanie etyki i kompetencja moralna poza wdrażaniem wartości i wychowaniem do cnoty*, tłum. D. Stępkowski. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, s. 9–24.
- Benner D., von Oettingen A., Peng Z., Stępkowski D. (2015). *Bildung – Moral – Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik*. Paderborn–München–Wien–Zürich: Schöningh.
- Durkheim É. (2015). *Wychowanie moralne*, tłum. P. Kostyło, D. Rybicka. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego. Bydgoszcz.
- English A. (2013). *Discontinuity in Learning. Dewey, Herbart, and Education as Transformation*. Cambridge: University Press.
- Ivanov S., Nikolova R. (2009). *Psychometrische Modellierung des kompetenztheoretischen Ansatzes im DFG-Projekt ETiK*. „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik”, nr 85, s. 531–543.
- Peng Zh., Peng T. (2015). *Die Modernisierung der chinesischen moralischen Erziehung und die historische Verortung des Projekts ETiK-Shanghai-International*. Niepublikowany manuskrypt. W archiwum autora.
- Ritzer G., Breinbauer I.M., Schluss H., Krobath Th. (2016). *Die Erprobung eines Instrumentariums zur Überprüfung ethischer und religiöser Kompetenzen an Wiener Gymnasien. ETiK Wien – Erste Ergebnisse*. W: D. Lindner, Th. Krobath, S. Gabriel, R. Rudolf (red.). *Dialog Forschung. Tag der Forschung 2015*. Wien: LIT, s. 26–43.
- Stępkowski D. (2015). *Poszukiwanie pedagogicznego proprium wychowania i kształcenia moralnego*. W: S. Sztobryn, K. Kamiński, M. Wasilewski (red.). *Filozofia wychowania w Europie Środkowej w kontekście uwarunkowań historycznych, społecznych, politycznych i filozoficznych*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej „Chowanna”, s. 303–322.
- Willems J., Schluss H., Schieder R., Benner D. (2014). *Kompetencja religijna jako element kształcenia publicznego (wyniki badań empirycznych)*, tłum. D. Stępkowski. „Forum Pedagogiczne”, nr 1, s. 87–122.

THE STATE OF INTERNALISATION OF THE ETiK'S RESEARCH AND ITS THEORETICAL AND EMPIRICAL CONCEPT

Abstract: The authors introduce the international ETiK's research which origins lie in two projects – KERK and ETiK – carried out by Humboldt University of Berlin. The paper focuses mainly on: (1) the origins of the above mentioned projects; (2) current historical and social situation which forces schools all around the world to introduce subjects related to moral and ethical issues and to teach pupils adequate skills; (3) theoretical premises which were the basis of ETiK's concept of moral and ethical skills; (4) three competence scales obtained through empirical study along with the relevant levels of expectations and (5) research problems of the *ETiK-International* study in different participant countries.

Keywords: pedagogical research, ETiK, ETiK-International, moral and ethical skills, basic moral and ethical knowledge, moral and ethical judgement, designing of moral and ethical activities.

Dietrich Benner – profesor, doktor habilitowany, doktor *honoris causa* Aarhus Universitet w Kopenhadze (Dania) i **Åbo Akademi** w Turku (Finlandia), emerytowany profesor Uniwersytetu Humboldtów w Berlinie (Niemcy), profesor honorowy East China Normal University w Szanghaju (Chiny), profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (2008–2013). Jest autorem 29 monografii i blisko 200 artykułów naukowych z zakresu pedagogiki ogólnej, historii myśli pedagogicznej, teorii wychowania i teorii kształcenia. Najważniejsza jego publikacja w języku polskim to *Pedagogika ogólna* (2015). Adres mejlowy: dietrich.benner@gmx.de.

Roumiana Nikolova – doktor pedagogiki, zatrudniona w Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung w Hamburgu (Niemcy), członek berlińskiego zespołu ETiK. Adres mejlowy: roumiana.nikolova@gmail.com.