

Georg Lind

Edukacja moralna. Teoria dwuaspektowa*

Sokrates: Nieprawdaż, wedle tego wywodu to chcenie przysługuje wszystkim i pod tym względem wcale nie jest jeden od drugiego lepszy?

Menon: Zdaje się.

Sokrates: Zatem jasna rzecz, że jeżeli jest lepszy człowiek od drugiego, to musi być lepszy ze względu na możliwość.¹

Co powinna czynić i co potrafi zdziałać edukacja moralna?

Zanim omówimy istotę edukacji moralnej, musimy wyjaśnić jej cele i zadania, a także zapytać o to, co taka edukacja może, a czego nie może zdziałać. Metody nauczania i ich różnorodność nie są wartością samą w sobie. Są wartościowe ze względu na cele ważniejsze i zgoła najważniejsze, czyli uczenie się i nauczanie. W edukacji moralnej często spotyka się taki oto problem: cele w większości uwzględniają wiedzę zdobywaną przez psychologię moralności, tymczasem stosowane w niej metody są zazwyczaj nieefektywne albo nawet rozbieżne z celami. Zdarzają się próby nauczania moralności w sposób, który przeczy deklarowanym celom. Jeśli na przykład o prawach człowieka uczy się w ten sposób, że ich doniosłość zależy wyłącznie od autorytetu władz państwowych, to takie podejście zapoznaje fakt, iż prawa te są prawami indywidualnymi, a nie pochodnymi od państwa czy jakiegś innej instytucji, ze szkolnictwem włącznie. Z tej właśnie przyczyny edukacja moralna w warunkach demokratycznych musi więc zaczynać od podstaw, czyli od jednostki. Nauczyciele etyki muszą nie tylko

* Pierwodruk: G. Lind, (2011), „Moralerziehung”. W: Kiel, E. & Zierer, K. (eds.), *Basiswissen Unterrichtsgestaltung*, s. 51-62. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler. Copyrights by G. Lind, tłumaczenia dokonano za zgodą autora i redakcji.

¹ Platon, *Dialogi. Menon*, przeł. W. Witwicki, Verum, Warszawa, 2006, s. 134.

chcieć, lecz także umieć promować odpowiedzialność i autonomię jednostkową poprzez stosowanie się samemu do owych fundamentalnych principów moralnych w nauczaniu uczniów, podobnie jak nauczyciele matematyki muszą umieć rozwiązać zadania, które przedstawiają uczniom, a nauczyciele wychowania fizycznego muszą umieć demonstrować ćwiczenie, którego wykonanie polecają uczniom.

W demokracji edukacja moralna, czy też szerzej: etyczna ma za zadanie *umożliwić* młodym ludziom poszanowanie praw i wolności innych osób tak samo jak swoich własnych. Podobnie jak chrześcijańskie przykazanie miłowania bliźniego swego jak siebie samego, maksyma ta ogniskuje się na temacie sprawiedliwości jako podstawie pokojowej koegzystencji poprzez wzajemne darzenie się szacunkiem. Obecnie, w dobie globalnych ruchów, sieci powiązań ekonomicznych i technologii komunikacyjnych wymóg pokoju i demokratycznej kooperacji nie może być dłużej ograniczany do rodziny, grup etnicznych czy narodów; musi być globalny tak samo jak owe ruchy, jak ekonomia i komunikacja. W roku 1948, krótko po zakończeniu nazistowskiego reżimu i horroru II Wojny Światowej, Organizacja Narodów Zjednoczonych przyjęła Powszechną Deklarację Praw Człowieka, której artykuł 26, 2 brzmi następująco: „Celem nauczania jest pełny rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Krzewi ono zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami, grupami rasowymi lub religijnymi; popiera działalność Organizacji Narodów Zjednoczonych zmierzającą do utrzymania pokoju”². Deklaracja ta znalazła zastosowanie w większości konstytucji demokratycznych. Duński pedagog i terapeuta rodzinny Jasper Juul³ przyjmuje te podstawowe prawa za fundament współżycia w rodzinie, szkole i społeczeństwie, w skrócie: za koncepcję „równej godności” czy też „godności na równi” dla wszystkich (*Gleichwürdigkeit*). Dana osoba musi wiedzieć, jak bronić godności własnej i cudzej, jeśli ma potrafić współdziałać w sposób zrównoważony i produktywny z innymi ludźmi.

Celowo umieszczamy pojęcie *zdolności* bądź *kompetencji* na czele naszych rozważań. Kompetencja moralna była przez długi czas tema-

² Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, art 26.2, Internet, dostęp z dnia 30.03.2012, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf (uzup. tł.).

³ Jasper Juul, *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?*, MiND Dariusz Syska, Pruszków, 2011.

tem pomijanym w edukacji moralnej, mimo że już Sokrates w dialogu z Menonem wskazywał, iż wszyscy ludzie pragną dobra i nie ma między nimi różnicy w tym zakresie, aczkolwiek nie wszyscy mają tę samą umiejętność („możność”) gwoili osiągnięcia dobra. Jeśli zatem edukacja moralna ma na celu przygotowanie młodych ludzi do życia w świecie, którego kształtu nie możemy przewidzieć, i do wyzwań, których nie ogarnia jeszcze nawet nasza wyobraźnia, to powinna ona promować *kompetencje* uczniów do moralnej orientacji w tym świecie i do podejmowania przemyślanych, moralnie uzasadnionych decyzji. Nie można się zadowalać gotowymi rozwiązaniami, abstrakcyjnie pojętymi wartościami i etyczno-filozoficznymi teoriami jako substytutem kompetencji moralnych. Nie powinno się także mylić kompetencji moralnej z umiejętnością powielania dominujących rozwiązań, koncepcji i teorii po to, by lepiej wypadać w szkolnych testach i klasyfikacjach. Dlaczego? Otóż dla trzech powodów: po pierwsze, edukacja etyczna nie może uczyć moralnie poprawnych zachowań, ponieważ eksperci i prawodawcy nie mogą z góry wiedzieć, jaka jest właściwa decyzja w każdej wyobraźnialnej sytuacji konfliktowej. Obowiązkiem każdej jednostki jest dowiedzieć się i samodzielnie rozpoznać, które spośród ideałów moralnych powinny być stosowane w konkretnym przypadku i która decyzja jest najlepsza. Często zdarza się, że nie ma jednej decyzji, która byłaby jednoznacznie „właściwa”. Dalej, musimy akceptować kompromisy i wybierać te decyzje, które wydają nam się najlepsze bądź *w najmniejszym stopniu błędne*. Niekiedy mamy wystarczającą ilość czasu na rozważenie danej sprawy, na szukanie pomocy i rady u innych zaufanych osób. Przeważnie jednak jesteśmy pod presją czasu i musimy podjąć tę decyzję w tym właśnie momencie, tu i teraz, nawet wówczas, gdy w pobliżu nie ma nikogo, kto mógłby nam doradzić. Naturalnie, dzięki osobistym doświadczeniom i także doświadczeniom naszych przodków dla wielu sytuacji konfliktowych wypracowane zostały rozwiązania modelowe, które mogą zostać wyuczone i przyswojone. Jednakże zmiany w naszym środowisku konfrontują nas z coraz to nowymi zagadnieniami i kontrowersjami moralnymi, dla których nie ma takich modelowych rozwiązań. Przed zdekodowaniem ludzkiego DNA nikt nie musiał pytać, czy dopuszczalne jest pozyskiwanie komórek macierzystych z tkanki embrionalnej albo czy ingerencja w genotyp jest moralnie dopuszczalna. Zanim pojawiły się zdalnie sterowane samoloty bezzałogowe, nie musieliśmy pytać, czy „eliminacja” określonych celów za pomocą joysticka jest zgodna z prawami człowieka.

Po drugie, edukacja moralna nie może (i zgoła nie musi) nauczać wartości. W odniesieniu do ideałów moralnych, wartości lub orientacji (i innych ujęć tego aspektu moralności) zadanie edukacji moralnej jest często znacznie łatwiejsze niż nam się zdaje, jako że najważniejsze ideały moralne dane w poczuciu sprawiedliwości, zdolności do kooperacji i wzajemnym szacunku są dostępne wszystkim ludziom od urodzenia jako biologiczny mechanizm regulacyjny⁴. Prowadzone na całym świecie badania, w których ludzie proszeni są o ocenę argumentów za i przeciw pewnym decyzjom wykazały, że proceduralne zasady sprawiedliwości i szacunku posiadają niemal powszechną ważność⁵. Wymóg dosłownego „przekazu wartości” wspiera się na opacznej idei człowieka. W przeciwieństwie do świadectw naukowych, wielu ludzi jest głęboko przekonanych, że większość ich bliźnich kieruje się wartościami moralnymi w stopniu mniejszym aniżeli oni sami. Rozbieżność pomiędzy autowizerunkiem większości ludzi a wyobrażeniem na temat innych określana jest w języku naukowym jako „pluralistyczna ignorancja”. Pojęcie to stworzył F. H. Allport dla opisanie sytuacji, w której jednostki osobiście akceptują lub odrzucają pewną normę, a jednocześnie przypisują przeciwną normę innym ludziom⁶. Nie dziwi przeto, że nauczyciele i uczniowie często cierpią z powodu pluralistycznej ignorancji. Badania wykazały, że chociaż nauczyciele wiedzieli całkiem dobrze, przynajmniej w części, w jaki sposób uczniowie się postrzegają, mimo to oceniali ich całkowicie błędnie w odniesieniu do innych spraw. Większość nauczycieli sądziła na przykład, że „typowy uczeń” nie miał ochoty się uczyć, nie był zainteresowany dobrem społeczności klasowej i nie chciał uczestniczyć w podejmowaniu decyzji w klasie. Wywiady przeprowadzone z uczniami ukazały jednak zupełnie inny obraz. Na szczycie swych hierarchii wartości uczniowie umieścili dobrą edukację, dobro społeczności klasowej i udział w podejmowaniu decyzji⁷. Ucznio-

⁴ Frans De Waal, *Primates and Philosophers: How Morality Evolved*. Princeton, Princeton Science Library, New York, 2007 oraz Kiley J. Hamlin, Karen Wynn, Paul Bloom, „Social evaluation by preverbal infants”, *Nature*, 2007, 450, s. 557-560.

⁵ Georg Lind, *Moral ist lehrbar*, Oldenbourg, Monachium, 2009 oraz James Rest, „Level of moral development as a determinant of preference and comprehension of moral judgments made by others”, *Journal of Personality*, 37 (1), 1969, s. 220-228.

⁶ Hans Werner Bierhoff, *Psychologie hilfreichen Verhaltens*, Kohlhammer, Stuttgart 1999, s. 118.

⁷ G. Lind, *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*, Logos Verlag, Berlin, 2002, s. 211.

wie natomiast często miewają fałszywy obraz siebie nawzajem, co niekiedy utrudnia im działanie w taki sposób, jakiego by chcieli. Wielu z nich wierzy na przykład, że inni uczniowie zawiedliby ich, gdyby oni potrzebowali pomocy⁸. Jednak prawie wszyscy ludzie deklarują gotowość do pomocy innym⁹. Oczywiście pluralistyczna ignorancja zmniejsza chęć pomagania innym, kiedy pomoc jest rzeczywiście potrzebna. Dlaczego miałbym pomóc komuś innemu, jeśli on – jak błędnie sądzę – nie chce pomóc mnie? Może się więc zdarzyć, że fałszywe wyobrażenia znajdują potwierdzenie po prostu w samym fakcie, iż dana osoba wierzy, że są prawdziwe. Aby rozerwać to błędne koło, warto wskazać na sukces dyskusji nad problemem demokratycznej społeczności edukacyjnej. Higgins, Power i Kohlberg¹⁰ wykazali, że dzięki ich programowi komunikacja między uczniami polepszyła się, a liczba uczniów, którzy wierzyli w gotowość kolegów do udzielenia im pomocy, wzrastała w sposób ciągły, tak, że luka pomiędzy zakładaną i prawdziwą gotowością niesienia pomocy została domknięta. Z tego właśnie powodu ważnym zadaniem edukacji moralnej powinno być korygowanie zniekształconego obrazu innych ludzi przy założeniu, że brakuje im świadomości moralnej. Zniekształcenie to bierze się w mniejszym stopniu z tendencji do wyciągania pochopnych wniosków z zachowania innych ludzi, gdy nie zdążyło się poznać kogoś lepiej. Aby umożliwić ludziom lepsze zrozumienie motywów, jakie stoją za ich zachowaniem oraz przygotować ich do efektywnej komunikacji z innymi, ważne jest zapewnienie im możliwości wolnej i nieobciążonej sankcjami wymiany myśli. W toku swego rozwoju odkrywają oni – być może ku własnemu zaskoczeniu – że ich idee moralne są podobne do cudzych, i że źródeł zróżnicowanego podejścia do problemów moralnych nie należy doszukiwać się w braku zasad moralnych czy też w upadku wartości.

⁸ Ann Higgins, Clark Power, Lawrence Kohlberg, „The relationship of moral atmosphere to judgments of responsibility”, w: William H. Kurtines, Jacob L. Gewirtz (eds.), *Morality, Moral Behavior and Moral Development*, Wiley, New York, 1984, s. 74-106.

⁹ Sheila McNamee, „Moral behavior, moral development and motivation”, *Journal of Moral Education*, 7(1), 1977, s. 27-31 oraz L. Kohlberg, *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1985.

¹⁰ A. Higgins, C. Power, L. Kohlberg, „The relationship of moral atmosphere to judgments of responsibility”, op. cit.

Po trzecie, idee i teorie moralne idealnie nadają się do promowania refleksji nad jakimś zachowaniem i do krytycznego podawania go w wątpliwość. Przede wszystkim jednak w centrum edukacji etycznej stać musi zdolność do podejmowania działania moralnego. Już na pierwszy rzut oka szkolnictwo i programy edukacyjne ujawniają, że przedmioty podejmujące się wychowania moralnego (np. etyka, religia czy choćby język ojczysty) są jednostronnie nastawione na podnoszenie wiedzy o koncepcjach moralności, z których można ucznia łatwo przeegzaminować, ale mają one niewiele wspólnego z zachowaniem się ludzi wobec siebie.

Ideale moralne są z pewnością niezbędnym warunkiem zachowania moralnego, mimo że często nie idą w parze z konkretnymi zachowaniami decyzyjnymi. Ale to nie dlatego, że jedno i drugie są ze sobą niepowiązane. Przyczyna jest inna: po pierwsze, każdy posiada ideały moralne (potraktujmy je jako zmienną: jeśli zmienna nie wykazuje znacznego zróżnicowania, nie można skorelować jej z czymkolwiek), a po drugie, ideały moralne nie są wystarczającym warunkiem moralnie dojrzałego zachowania. Niezbędne jest tu dodatkowo „coś innego”, czyli „kompetencja do wydawania osądów w zgodzie z własnymi ideałami moralnymi i zasadami oraz działanie zgodne z tymi osądami”¹¹. Osoba, która nie ma takich kompetencji, zwykle nawet nie zauważa tego, że jej działania są sprzeczne z jej ideałami moralnymi, albo też wypiera tę sprzeczność ze swojej świadomości. Osoby z niską kompetencją sążenia często nawet nie przeżywają sytuacji problemowej, podczas gdy inne tę sytuację przeżywają. Nie znaczy to wcale, że są w szczęśliwym położeniu. Ludziom z niską kompetencją sążenia często trudno jest się poprawić, dokonać autokorekty, gdy fakty rzucają cię w wątpliwość na ich osąd. Potrzeba im też więcej czasu na podjęcie decyzji, zwłaszcza gdy są konfrontowani z jakimś dylematem – jak to wykazały badania mózgu przeprowadzone w Szpitalu Charité

¹¹ L. Kohlberg. „Development of moral character and moral ideology”, w: Martin L. Hoffman, Lois W. Hoffman (eds.), *Review of Child Development Research*, Vol. I, Russel Sage Foundation, New York 1964, s. 425; patrz również: G. Lind, *Ist Moral lehrbar?*, op. cit.

¹² Kristin Prehn, Isabell Wartenburger, Katja Mériaux, Cyndy Scheibe, O.R. Godeenough, Arno Villringer, Elke van der Meer, Hauke R. Heekeren, „Influence of individual differences in moral judgment competence on neural correlates of socio-normative judgments”, *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 3(1), (2008), s. 33-46.

w Berlinie¹². Ponieważ myślenie w kategoriach „czarno-białych” nie jest podatne na refleksję i dyskusję, jedynym wyjściem staje się często rozwiązanie siłowe¹³, włącznie z podporządkowaniem się zewnętrznemu autorytetowi, jak wykazał słynny eksperyment przeprowadzony przez Milgrama¹⁴. W eksperymencie tym badanych ochotników, którzy odgrywali rolę „nauczycieli”, poinstruowano, by razili prądem innych uczestników odgrywających rolę „uczniów”, jeśli ci popełnią błąd w trakcie eksperymentalnej „lekcji” – albowiem „autorytety naukowe” twierdzą, że może to prowadzić do uzyskiwania lepszych wyników w nauce. Mimo, że inne osoby mogły ucieść, żaden z ochotników nie odmówił udziału w eksperymencie. Dwie trzecie badanych przycisnęło guzik z maksymalną dawką 450 woltów przy aplikowaniu wstrząsów (w rzeczywistości „ofiary” były aktorami, jednak badani „nauczyciele” nie wiedzieli o tym).

Niestety większość publikacji na ten temat nie opisuje rezultatów eksperymentu powtórzonego przez Lawrence’a Kohlberga, który ujawnił, że ci z „oprawców”, którzy byli posłuszni autorytetowi, wykazywali niższy poziom kompetencji sądu moralnego. Kohlberg wykazał ponadto, że wraz ze wzrostem kompetencji sądu moralnego tendencja do podporządkowywania się autorytetowi niemalże zanikała¹⁵. Eksperyment Kohlberga dowodzi, że nie musimy akceptować ślepego posłuszeństwa autorytetom, jak to się działo w okresie Holokaustu, Archipelagu Gułag lub orgii tortur w Abu Ghraib; nie jest to przeznaczenie i fatum. Przeciwnie, możemy „zaszczepić” ludzi przeciwko ślepemu posłuszeństwu poprzez wspieranie ich kompetencji moralno-dyskursywnych. Jak potwierdziły eksperymenty, kompetencja ta przyczynia się także do redukcji przestępczości, promowania zachowań pomocowych (a nie tylko chęci pomagania!) i zaangażowania w podstawowe wartości demokratyczne, a także do poprawy czynności uczenia się i zdolności podejmowania decyzji¹⁶.

Nie każda metoda jest odpowiednim środkiem wspierania zdolności moralno-dyskursywnych wśród młodych ludzi. Niektóre metody

¹² G. Lind, „Gewalt und Krieg als niedrigste Stufe der Konfliktbewältigung”, w: Wilhelm Kempf, Irena Schmidt-Regener (Hg.), *Krieg, Nationalismus, Rassismus und die Medien*, LIT-Verlag, Münster, 1998.

¹⁴ Stanley Milgram, *Das Milgram-Experiment*. Rowohlt, Hamburg, 1974.

¹⁵ A. Higgins, C. Power, L. Kohlberg, „The relationship of moral atmosphere to judgments of responsibility”, op. cit.

¹⁶ Ibidem; oraz G. Lind, *Moral ist lehrbar*, op. cit.

(np. precyzyjne praktykowanie zasad postępowania) wzmacniają jedynie posłuszeństwo młodych ludzi wobec autorytetów i tym samym uniemożliwiają rozwój kompetencji sądu moralnego i kompetencji dyskursywnych. Czyni to człowieka niezdolnym do samodzielnego namysłu moralnego i podejmowania decyzji. Jak potwierdziło wiele innych badań, młodzi ludzie dla swego rozwoju moralnego potrzebują określonej, dogodnej przestrzeni edukacyjnej, która pobudza ich do refleksji i angażuje w dyskusję z innymi¹⁷.

*Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem (KMDD)
i jej cztery zasady kształtowania skutecznej edukacji moralnej*

Fakt, że edukacja etyczna była dotychczas w dużej mierze nieskuteczna, a czasem nawet przynosiła efekty przeciwne do zamierzonych¹⁸, zdradza pilną potrzebę nowych metod edukacyjnych, które byłyby w zgodzie z ustaleniami współczesnej psychologii moralności i byłyby także efektywne edukacyjnie¹⁹. Edukacja etyczna prawdopodobnie „zawdzięcza” swoją nieefektywność częściowo temu, że została odseparowana od reszty programów nauczania w szkołach. Tymczasem efektywna edukacja etyczna powinna być otwarta i elastyczna, aby mogła być lepiej zintegrowana z nauczaniem innych przedmiotów.

Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem (KMDD), którą opracowaliśmy wspólnie z wieloma nauczycielami, spełnia te wymagania. W edukacji etycznej można jej używać na dwa sposoby. Po pierwsze, może być stosowana bezpośrednio i celowo jako środek wzmacniająca kompetencje moralne uczniów, także jeśli jest zintegrowana z nauczaniem innych przedmiotów. Często już kilka sesji wystarcza, by osią-

¹⁷ G. Lind, „The importance of role-taking opportunities for self-sustaining moral development”, *Journal of Research in Education*, 10 (1), 2000, s. 9-15; G. Lind, „Jak uczyć studentów wypowiedzania się i słuchania innych? Wzmacnianie kompetencji moralno-demokratycznych”, w: Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, Ewa Nowak (red.), *Edukacja demokratyczna*, Seria CoOpera, Wydawnictwo Naukowe IF UAM, Poznań, 2009, s. 19-38; Marcia Schillinger, *Learning environment and moral development: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries*, Shaker-Verlag, Aachen 2006.

¹⁸ Siegfried Uhl, *Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1996.

¹⁹ G. Lind, *Moral ist lehrbar*, op. cit.

gnąć zauważalny sukces. Doświadczeni nauczyciele KMDD twierdzą, że korzyści wynikające z dyskusji nad dylematem mogą być jeszcze większe, jeśli prowadzi się ją na początku nowego przedmiotu (cyklu lekcji), ponieważ umiejętnie dobrane historie dylematyczne pomagają zwiększyć zainteresowanie materiałem i podnoszą motywację do nauki. Po drugie, zasady konstrukcyjne dyskusji nad dylematem w KMDD, które okazały się być głównymi czynnikami gwarantującymi jej efektywność²⁰, mogą być stosowane również w aranżowaniu innych zajęć dydaktycznych. Wykazano, że w ten sposób można osiągnąć ten sam efekt, jaki osiągamy podczas dyskusji nad dylematem²¹.

*Pierwsza zasada dydaktyczna dyskusji nad dylematem:
wolny dyskurs i wspólnota edukacyjna*

Tworzenie wolnego (od lęku) dyskursu i wspólnoty edukacyjnej jest prawdopodobnie najważniejszym warunkiem powodzenia edukacji etycznej, a jednocześnie najtrudniejszym do spełnienia. Jego realizacja jest jednak niezbędna, jeśli podstawowe zasady współżycia we wspólnocie demokratycznej mają być doświadczane w sposób przekonujący. Idea demokratycznej wspólnoty dyskursywnej zakorzeniona jest w etyce dyskursu²² i zakłada, że w pomieszczeniu klasowym realizowana jest naczelną zasadą demokracji: jeden człowiek to jeden głos²³. Filozof prawa Gustav Radbruch, który odegrał decydującą rolę w kształtowaniu demokratycznego systemu prawnego w Niemczech, już w swych *Politische Schriften aus Weimarer Zeit* wskazywał:

²⁰ G. Lind, *Ist Moral lehrbar?*, op. cit.; G. Lind, *Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung...*, op. cit.; G. Lind, *Moral ist lehrbar...*, op. cit.

²¹ G. Lind, „Favorable learning environments for moral development – A multiple intervention study with nearly 3.000 students in a higher education context”, *International Journal of University Teaching and Faculty Development* (w przygotowaniu, oparty na wystąpieniu na kongresie AERA, San Diego, kwiecień 2009).

²² Karl-Otto Apel, *Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1990; Jürgen Habermas, *Justification and Application: Remarks on Discourse Ethics*, Polity Press, Cambridge, 1983; G. Lind, „Teilhabe an der Argumentationsgemeinschaft als Ziel der Bildung: Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion”, w: Elke Grundle, Rüdiger Vogt (Hg.), *Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien*, Stauffenburg, Tübingen, 2006, s. 167-175.

²³ F. Clark Power, Ann Higgins, Lawrence Kohlberg, *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*, Columbia University Press, New York 1991.

Sama edukacja szkolna nie jest w stanie obudzić w kimkolwiek poczucia prawnego. Poczucie takie musi się uwidocznic w życiu szkolnym bezpośrednio samo przez się. Problem sprawiedliwości pojawia się w życiu społeczności klasowej niemal codziennie. [...] Nauczyciel winien tylko pozwolić swym uczniom doświadczyć w całej pełni tego, co oni sami przeżywają każdego dnia i zgoła każdej godziny. Powinien im tylko uświadomić sobie to, co odczuwają nieświadomie, i przemyśleć z nimi od początku do końca to, co im dobrze znane z własnych odczuć, aby stanął im przed oczyma żywy, namacalny przykład tego, jak problematyczne mogą być prawo i sprawiedliwość²⁴.

Ci, którzy doświadczają demokracji jako formy życia, odkrywając, że można spierać się o pewne kwestie bez uciekania się do przemocy, że drażliwe pytania mogą być dyskutowane otwarcie i że inni słuchają kogoś, mimo iż wyraża odmienne opinie – tacy ludzie widzą demokrację innymi oczami niż ci, którzy znają ją tylko jako abstrakcyjną teorię lub jako uczestnictwo w instytucjach politycznych²⁵. Wielu uczestników dyskusji nad dylematem opisywało, że ceni je sobie, że ważne było dla nich rozmyślanie w ciszy i spokoju oraz to, że mogli przedstawić swój punkt widzenia, nie czując żadnej zewnętrznej presji ani też ataków personalnych. Niektórzy zauważyli, że oni sami również odnieśli korzyści z argumentów strony przeciwnej, ponieważ, jak powiedziała dziesięcioletnia dziewczynka, miała on okazję „przemyśleć swój własny punkt widzenia raz jeszcze”.

Nauczanie przedmiotów również zyskuje na przekształceniu klasy w wolną od presji i strachu wspólnotę dyskursywną. Jak wiadomo, strach przed pejoratywnym komentowaniem ze strony nauczycieli, przed dokuczeniem ze strony klasowych kolegów zmniejsza zdolność uczenia się.

W kompleksowej meta-analizie wpływu różnych działań dydaktycznych Fraser i inni (1987) stwierdzili, że stopnie nie tylko mają niewielki wpływ na osiągnięcia szkolne, ale nawet mogą wpływać na nie negatywnie ($r = -0,07$). Najwyższy efekt dodatni ze wszystkich ośmiu

²⁴ Gustav Radbruch, „Politische Schriften aus der Weimarer Zeit”, II. Justiz-, Bildungs- und Religionspolitik, w: A. Kaufmann (Hg.), *Gesamtausgabe in 20 Bänden*, Bd. 13, C.F. Müller, Heidelberg, 1998, s. 213-267; Zob także: G. Radbruch, *Filozofia prawa*, przeł. Ewa Nowak, PWN, Warszawa 2009 oraz James Dewey, *Demokracja i wychowanie: wprowadzenie do filozofii wychowania*, przeł. Z. Bastgen, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1972.

²⁵ G. Lind, „The importance of role-taking opportunities for self-sustaining moral development”, *Journal of Research in Education*, 10 (1), 2000, s. 9-15 oraz G. Lind, „Jak uczyć studentów wypowiedzania się i słuchania innych?”, op. cit.

przeanalizowanych działań i środków dydaktycznych pochodził z krótkich, kilkusekundowych interwałów; czas ten pozwalał uczniom skupić się na instrukcjach i działać w zgodzie z nimi ($r = + 0,41$). W dyskusji nad dylematem metodą KMDD uczestnicy mają do dyspozycji takie mikropauzy dzięki „regule ping-ponga”. To zdumiewające, że zaledwie kilka sesji KMDD w atmosferze wolnej od presji i strachu, wspierającej myślenie i dyskusję, wystarczy do tego, by znacząco polepszyć kompetencje sądzenia i kompetencje dyskursywne uczniów²⁶.

*Druga zasada kształtowania dyskusji nad dylematem:
nauka jako (re-)konstrukcja*

Sokrates wysunął tezę, że jako ludzkie istoty wiemy od urodzenia, co jest moralnie słuszne, a co niesłuszne, i że w konsekwencji, „pedagog” ma za zadanie jedynie dopomagać młodym ludziom w ujawnianiu ich utajonej wiedzy moralnej, która już istnieje. Współczesne badania w psychologii moralności potwierdzają tę tezę. Zasady moralne są obecne już od urodzenia w postaci uczuć moralnych bądź ideałów, i jako takie zawsze już mają wpływ na nasze zachowania²⁷. Ponieważ na początku są one bardzo mgliste i niezróżnicowane, są nam słabymi przewodnikami postępowania w obliczu złożonych problemów moralnych, jakie spotykamy w ciągu życia. Muszą więc być powiązane z rozumieniem²⁸. Aby tak się stało, muszą być (re-)konstruowane na poziomie ustnej i pisemnej komunikacji w taki sposób, by młodzi ludzie uczyli się artykułować swe uczucia moralne adekwatnie, a także by rozumieć uczucia innych. „Konstrukcja” oznacza tu również tyle, że „moralność” jest ostatecznie wytworem ludzkiego intelektu, chociaż nie zawsze jesteśmy tego faktu świadomi. W następstwie tego dylematy moralne *zależą od tego, jak są postrzegane przez indywidualium*.

²⁶ G. Lind, „Favorable learning environments for moral development – A multiple intervention study with nearly 3.000 students in a higher education context”, op. cit.

²⁷ F. De Waal, *Primates and Philosophers: How Morality Evolved*. Princeton, op. cit.; J.K. Hamlin, K. Wynn, P. Bloom, „Social evaluation by preverbal infants”, op. cit.

²⁸ G. Lind, „Die Entwicklung moralischer Gefühle durch Vernunft und Dialog”, w: G. Lind & Gundula Pollitt-Gerlach (Hg.), *Moral in 'unmoralischer' Zeit. Zu einer partnerschaftlichen Ethik in Erziehung und Gesellschaft*, Asanger, Heidelberg, 1989, s. 7-32.

Aby móc wymieniać się pomysłami i zrozumieć się nawzajem niezależnie od indywidualnych konstrukcji w medium języka, ludzie muszą nabrać zdolności wzajemnego dopasowania swoich konstrukcji, co dokonuje się właśnie w dyskursie. Dzielenie się z innymi doświadczeniem i wzajemna kooperacja są więc konieczne edukacyjnie – ale są też celem edukacji²⁹.

Podobnie uważał Dewey: że są to zarówno środki, jak i cele edukacji moralnej³⁰. Analogiczną sytuację mamy w sporcie, gdzie szybki ruch wymaga dobrze wytrenowanych mięśni, co może jednak być osiągnięte tylko poprzez częste, regularne i szybkie ruchy.

Trzecia zasada konstrukcyjna dyskusji nad dylematem: Regulacja afektów

Jak widzieliśmy, silne afekty moralne są warunkiem koniecznym moralnego postępowania, ale są one również potencjalnie sprzeczne z rozumem³¹. Celem utrzymania afektów na optymalnym poziomie, fazy dydaktyczne: wyzwanie – wsparcie – wyzwanie – wsparcie itd. występują w KMDD naprzemiennie. Sesja dyskusji metodą KMDD została szczegółowo opisana w podręczniku dla instruktorów³². Z pomocą dokładnej regulacji tych faz doświadczony nauczyciel/instruktor pracujący metodą KMDD może z powodzeniem utrzymać stan emocjonalny uczniów w swojej klasie na optymalnym poziomie, zapewniając „okno edukacyjne”, kiedy to umysł pozostaje otwarty i chłonny. Nigdy nie zaobserwowano, by uczniowie zasypiali z nudów lub nie uważali w trakcie długich faz, na jakie dzieli się sesja KMDD, albo żeby byli nadmierne pobudzeni lub agresywni, i to nawet w przypadku „trudnych” uczniów, podczas rozstrzygania trudnych dylematów. Nie można jednak wykluczyć, że niewprawni nauczyciele doznają porażki. W związku z tym niezbędne jest fachowe, regularne szkolenie nauczycieli chcących opanować tę metodę.

²⁹ Jean Piaget, *Rozwój ocen moralnych dziecka*, przeł. T. Kołakowska, PWN, Warszawa, 1967.

³⁰ J. Dewey, *Demokracja i wychowanie...*, op. cit.

³¹ Antonio Damasio, *Błąd Kartezjusza: emocje, rozum i ludzki mózg*, przeł. M. Karpiński, Rebis, Poznań, 1999.

³² G. Lind, *Moral ist lehrbar*, op. cit.

*Czwarta zasada konstrukcyjna dyskusji nad dylematem:
autoewaluacja skuteczności metody*

Skąd nauczyciel ma wiedzieć, czy jego dydaktyka była skuteczna, a jego starania warte trudu? Mało kto jest w stanie utrzymać motywację, pilność i uwagę na *stałym poziomie*, jeśli nie otrzymuje informacji zwrotnej o efektach swojej pracy. Niestety, dotychczas istniało niewiele przekonujących narzędzi do pomiaru efektów nauczania w edukacji etycznej. Większość testów mierzy wiedzę o moralności i postawy moralne. Wraz z *Testem Osądu Moralnego* (MJT) po raz pierwszy opracowano obiektywny instrument, pozwalający oszacować osąd moralny i kompetencje dyskursywne³³. Z pomocą danych gromadzonych przez MJT przed i po sesji dydaktycznej, pozytywne efekty nauczania mogą być wiarygodnie ustalone i w sposób ciągle ulepszone³⁴. W doświadczeniach z metodą KMDD w szkolnictwie każda istotna zmiana w pomiarach przed-i-po była testowana na MJT przed włączeniem go do metody jako stałego jej elementu. Z pomocą danych dostarczanych przez MJT można było udowodnić, że seminaria i ćwiczenia szkolne i uniwersyteckie mają potężny wpływ na edukację moralną, jeżeli są prowadzone w zgodzie z czterema zasadami konstrukcyjnymi dyskusji nad dylematem³⁵. Do tej pory nie pojawiły się badania, które by podważyły te wyniki. Zakładamy jednak, że podobne efekty mogą być osiągnięte w nauczaniu różnych przedmiotów szkolnych pod warunkiem, że jednostki lekcyjne zaprojektowane są zgodnie z czterema zasadami dyskusji nad dylematem³⁶.

Problemy związane ze stosowaniem dyskusji nad dylematem

Rozwijane z pomocą KMDD kompetencje osądu moralnego i kompetencje dyskursywne mogą bardzo skutecznie ułatwiać naukę z każdego przedmiotu, na każdym etapie oświaty i niemalże w każdym wieku (od trzeciego roku życia poczynając). W praktyce jednak jej stosowa-

³³ G. Lind, „Jak uczyć studentów wypowiedziania się i słuchania innych?...”, op. cit.

³⁴ Zob. G. Lind, *Ist Moral lehrbar?*, op. cit.; G. Lind, „Favorable learning environments for moral development...”, op. cit. oraz http://www.unikonstanz.de/itse-projekt/itse_home.htm.

³⁵ G. Lind, „Favorable learning environments for moral development...”, op. cit.

³⁶ G. Lind, *Moral ist lehrbar...*, op. cit.

nie rodzi niekiedy problemy. Największy problem zdaje się tkwić w braku możliwości fachowych szkoleń. Problemem może być akceptacja dla metody na etapie wdrażania (nieporadne początki, zanim nauczyciel opanuje metodę) oraz kwestia stawiania ocen z etyki, a zwłaszcza „z moralności”.

Szkolenia

Stosowanie KMDD wymaga starannego przeszkolenia nauczyciela. Jeśli dydaktyka ma przynieść pożądane efekty, należy nie tylko zapoznać się z teoretyczną podstawą metody, ale także odbywać praktyki przygotowujące do realizacji programu, celem dostosowania metody do potrzeb danej klasy i wymogów programu nauczania. Radzenie sobie z uczuciami moralnymi również stawia nauczyciela przed poważnym wyzwaniem. Zwłaszcza wtedy, gdy nauczyciel KMDD ma do czynienia z wysoce kontrowersyjnym dylematem podczas dyskusji, musi on być w stanie rozumieć i kontrolować swoje własne emocje po to, by unikać (zdradzanej przez język ciała) stronniczości. Dobre szkolenie w dziedzinie edukacji kompetencji moralno-dyskursywnych musi zatem uwzględniać intensywny trening zachowania, i ze względów oczywistych powinno być zaprojektowane zgodnie z zasadami, które nauczyciele mogą później wykorzystać w swojej dydaktyce. Programy szkoleniowe wciąż jednak są rzadkością³⁷.

Nadużycia

Nauczyciele korzystający z metody dyskusji nad dylematem bez odbycia starannego szkolenia osiągają prawie niewykrywalne bądź nietrwale efekty kształcenia wśród uczniów. W najlepszym wypadku mogą czerpać korzyść z rozrywkowego aspektu dyskusji nad dylematem (jako po prostu zajmującej dyskusji), jednak często nie osiągają nawet takiego efektu. Uczniowie nie są w stanie właściwie zareagować na błędnie skonstruowany i zaprezentowany dylemat albo po prostu dyskusja przebiega chaotycznie. Nieprzeszkoleni nauczyciele powinni też wziąć pod uwagę, że niewłaściwie wybrane dylematy mogą wyzwoić

³⁷ Autor oferuje szkolenia na całym świecie, zob. <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>; co roku gościnnie w Instytucie Filozofii UAM, o czym uczelnia informuje zainteresowanych na <http://www.ethics.amu.edu.pl>.

niekontrolowane emocje wśród uczniów i studentów, nad którymi nie będą umieli zapanować. Aby zapobiec nadużyciom i dyskredytacji dydaktyki prowadzonej przez wyszkolonych nauczycieli KMDD, *Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem (KMDD)*® jest chroniona znakiem handlowym i mogą się nią posługiwać tylko licencjonowani instruktorzy.

Akceptacja

Przy wprowadzaniu dydaktyki metodą KMDD mogą pojawiać się opory przed jej przyjęciem, jak ma to miejsce przy każdej niemal innowacji. Problemy te są z reguły nieznaczące, a decyzja o regularnym stosowaniu metody leży zazwyczaj w pedagogicznej swobodzie, jaka przysługuje nauczycielowi. Pewne trudności mogą wystąpić, jeśli nauczyciel KMDD byłby egzaminowany lub wizytowany przez osoby nieobeznane z metodą, jeśli koledzy po fachu lub rodzice sprzeciwialiby się podejmowaniu dyskusji nad określonymi dylematami moralnymi. Są to jednak bardzo rzadkie przypadki. Przeciwnie, większość kolegów nauczycieli, rodziców i uczniów reaguje pozytywnie. Wynika to prawdopodobnie stąd, że nauczyciele KMDD zostali dobrze przygotowani do wdrażania nowej metody i że w samą metodę wpisany jest systematyczny „feedback” uczniów po każdej dyskusji. W takich sytuacjach najlepiej sprawdziły się zaproszenia dla egzaminatorów, kolegów i rodziców do udziału w sesjach KMDD w charakterze superwizorów.

Klasyfikacja

Jeśli edukacja kompetencji moralnych ma być wiarygodna i skuteczna, należy za wszelką ceną wystrzegać się klasyfikacji działania moralnego. Ze względu na potężną siłę nauczania w atmosferze wolnej od strachu i sankcji ważne jest zapobieganie dydaktyce skutkującej tzw. szufladkowaniem i sankcjami, które stanowią jednoznaczne naruszenie podstawowego prawa do edukacji, a w konsekwencji – paradoks edukacji moralnej. Ponieważ wiele państw wbrew temu nadal domaga się klasyfikacji i sankcji (tylko w nielicznych państwach, takich jak Finlandia, edukacja funkcjonuje pozytywnie aż do ósmej klasy, obywając się bez sankcji), niezbędne będą tutaj kompromisy. Kom-

promis nie powinien jednak iść tak daleko, by zagrozić powodzeniu edukacji moralnej. Zachowania uczestników dyskusji nad dylematem i ich wyniki zebrane za pomocą MJT na pewno nie powinny być uwzględniane w klasyfikacji ucznia. Nadużywanie MJT w charakterze instrumentu klasyfikacji osiągnięć dydaktycznych nie tylko utrudniałoby edukację kompetencji moralnych, ale też szybko uczyniłoby z MJT narzędzie bezwartościowe dla nauki. Wykorzystywanie MJT wyłącznie w celu oceniania możliwych do zidentyfikowania osób, szkół albo państw jest absolutnie zabronione.

Konkluzja

Dziś wiemy już, że Sokrates miał rację i nie musimy uczyć orientacji moralnych, skoro istnieją one już z natury w człowieku. Jednak sążnienie moralne i kompetencje dyskursywne nie są wrodzone i dlatego muszą być rozwijane. Opisaliśmy tutaj psychologicznie umocowaną i wielokrotnie przetestowaną metodę, za pomocą której można ten rozwój skutecznie stymulować. Najważniejszym zadaniem jest obecnie zaferowanie nauczycielom wysokiej jakości szkoleń z tej, a także z podobnych metod, aby każdy uczeń mógł czerpać korzyści ze skutecznej edukacji kompetencji moralno-dyskursywnych.

*Przeł. Karolina M. Budzińska
Przekład przejrzała Ewa Nowak*

Abstract. We know today that Socrates was right and that moral orientations need not be taught as they already exist inherently in man, but that moral judgmental and discourse competence are not pre-given and must consequently be fostered. We have described here a psychologically well-founded and intensively tested method with which this can be effectively done. The most urgent task now is to offer teachers good training and further training in this and similar methods so that every student can profit from effective moral education.

Keywords: KMDD, moral and democratic education, democratic teachers' education

Słowa kluczowe: KMDD, edukacja moralno-demokratyczna, edukacja nauczycieli demokracji