

MAŁGORZATA STEĆ

Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków
Institute of Psychology, Jagiellonian University, Kraków
e.mail: malgorzata.stec@gmx.com

Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem (KMDD®) Georga Lind jako metoda stymulacji rozwoju kompetencji moralnej

Konstanz Method of Dilemma-Discussion (KMDD®) by Georg Lind
as a method of fostering the development of moral competence

Abstract. This article aims to present a review of the essence of and educational opportunities offered by the Konstanz Method of Dilemma-Discussion (KMDD®) by Prof. Georg Lind from the University of Konstanz. The article presents the theoretical background and methodological aspects of KMDD®, as well as its importance in processes of supporting the socio-moral and democratic development. Ways of evaluating the results of applying the method are also discussed, as well as international studies supporting its effectiveness in educational practice. KMDD® is well recognized and successfully used in more than forty countries around the world, where it supports the moral development of young people and adults by building their moral and democratic competence.

Key words: Konstanz Method of Dilemma-Discussion, moral dilemma discussion, MCT, Dual-Aspect Theory, moral competence, democratic competence, fostering moral development

Słowa kluczowe: Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem, dyskusja dylematów moralnych, Test MCT, teoria dwóch aspektów, kompetencja moralna, kompetencje demokratyczne, wspieranie rozwoju moralnego

WPROWADZENIE

Stymulacja rozwoju moralnego jest jednym z najdonioślejszych zadań współczesnej edukacji. W najnowszych opracowaniach rozpatrujących zagadnienie znaczenia edukacji moralnej dla ogólnego rozwoju człowieka wskazuje się na szczególne znaczenie jej podmiotowego aspektu. W tym kontekście wychowanie moralne jawi się nie jako proponowanie gotowego wzorca powinności czy katalogu norm do realizacji, ale raczej jako zachęcanie do podejmowania **wysiłku moralnego działania i samodzielnego rozumowania** przez pryzmat

osobiście wybranych kategorii wartości stanowiących podstawę motywacji dokonywanych wyborów i podejmowanych decyzji. Takie ujęcie pozostaje zgodne z teorią cnót definiującą praktyczne kompetencje w dziedzinie moralności jako umiejętności społeczno-moralne, które można kształtować poprzez poddawanie ich odpowiedniej stymulacji (Jazukiewicz, 2012). Wszystko to ma prowadzić do wykształcenia w jednostce zdolności rozstrzygania moralnych dylematów oraz realizacji zachowań zgodnych nie tylko z indywidualnie rozumianą sferą moralnego rozumowania i odczuwania, ale też z obiektywnym zbiorem norm i wartości

etycznych. Według **poznawczo-rozwojowej teorii rozwoju** do opisanego takiego stanu rzeczy można posłużyć się interakcyjnym **modelem metafory postępu w dyskursie i konwersacji**. W tym ujęciu kształtujący się moralnie podmiot stawiany jest w roli filozofa poznającego aktywnie rzeczywistość i poddającego swoje struktury psychiczne ciągłej reorganizacji na podstawie dialogu uwzględniającego próby zrozumienia zasad i specyfiki oddziaływań międzyludzkich w ich społeczno-demokratycznym wymiarze. Dialog jest tu rozumiany jako wzajemne, zwrotne oddziaływanie między jednostką i jej środowiskiem, także w kontekście relacji społecznych. Tak wyrażonej aktywności nie przypisuje się podmiotowi w procesie wyjaśniania rozwoju moralnego w ramach **teorii uczenia się** (opierających się na **metaforze maszyny**), gdzie za prawidłowy rozwój moralny reaktywnie rozumianej jednostki odpowiada głównie środowisko, w tym środowisko społeczne (Bandura, 1986). **Teorie psychoanalityczne** rozwoju moralnego człowieka reprezentują z kolei skrajnie biologiczne podejście (stad **metafora organicznego wzrostu**) przy jednoczesnym zredukowaniu znaczenia przypisywanego środowisku na rzecz determinacji przez tkwiące wewnątrz jednostki możliwości i predyspozycje (Czyżowska, Trempała, 2002). Wydaje się, że teorie poznawczo-rozwojowe w największym stopniu odpowiadają postulatowi podmiotowego podejścia do edukacji moralnej i choć skupiają się głównie na roli czynników poznawczych w procesie kształtowania dojrzałości moralnej i restrukturyzacji schematów rozumowania, to jednak nie uznają ich za wystarczające do osiągnięcia tego celu (Kohlberg, Meyer, 1990). Prawidłowy rozwój moralny nie może polegać jedynie na kształtowaniu struktur poznawczych, a więc moralnym rozumowaniu. Podobnie, efektywne oddziaływanie stymulujące rozwój moralny powinno obejmować nie tylko procesy poznawcze, ale także jednocześnie inne kompetencje psychologiczne. Ta konstatacja stała się punktem wyjścia opracowywania edukacyjnych metod wspomagania rozwoju moralnego na całym świecie. Obecnie jedną z najlepiej zbadanych, choć jednocześnie stosunkowo mało znanych, metod stymulacji

rozwoju moralnego, opartą nie tylko na wspieraniu rozumowania moralnego jest **Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem** (niem. Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion – KMDD®), której twórcą jest Georg Lind z Uniwersytetu w Konstancji (Lind, 2003). Doświadczenia edukacyjne związane z uczestnictwem w zajęciach prowadzonych metodą KMDD® wspierają – jak proponuje sam autor metody – **kompetencję moralną**, przez co należy rozumieć **zdolność do wydawania decyzji i sądów moralnych oraz do podejmowania zgodnych z nimi działań** (Lind, 1985; Lind, Nowak 2015). Lind dowodzi, że jego metoda wspiera rozwój szerszy niż tylko moralnie, bo w kierunku wykształcenia kompetencji demokratycznych. **Kompetencja moralna** jest więc nie tylko umiejętnością rozumowania moralnego, ale nade wszystko moralnego postępowania zgodnego z odpowiadającymi jej komponentami poznawczymi i afektywnymi, a także kontekstem demokratycznych zasad współżycia społecznego definiujących postępowanie człowieka w świecie społecznym. Innymi słowy **kompetencja moralna jest umiejętnością stosowania moralnej orientacji w praktyce decyzyjnej codziennego życia w demokratycznym społeczeństwie**. Tak samo jak trudno wyobrazić sobie moralne postępowanie beznamienne podporządkowane jedynie sferze myślenia, tak trudno wyobrazić sobie moralnie istotną sytuację zakładającą jedynie prostą kalkulację zysków i strat jako podstawę wyboru określonego działania przez zaangażowany przeżyciowo podmiot. Takie założenie wykluczałoby w pewnym sensie istnienie dylematów moralnych w ogóle. Praktyka życiowa pokazuje odmienną tendencję. Moralność w rozumieniu praktycznym polega na dokonywaniu wyborów i postępowaniu zgodnie z tymi wyborami, co wskazuje na konieczność mierzenia się z dylematami stosunkowo częściej, niż mogłoby się wydawać. Wybory nie są prostą wypadkową ilościowego porównania dostępnych alternatyw, ale są wynikiem skomplikowanych procesów poznawczo-afektywnych uwzględniających kontekst społeczny i komunikacyjny. Ten właśnie kontekst można odnieść do zasad współżycia demokratycznego. W tej

kwestii Georg Lind odwoływał się w swoich rozważaniach do teorii **wspólnoty komunikacyjnej** Jürgena Habermasa i jego propozycji definiowania dyskursu demokratycznego poprzez akty komunikacyjne wolne od przemocy i użycia siły (Szopka, Bardziński, 2011). Uzupełniając założenia podejścia poznawczo-rozwojowego w psychologii rozwojowej można twierdzić, że rozwój moralny jest wynikiem nie tylko stymulacji sfery moralnego rozumowania, ale i **moralnej kompetencji**, która – jak pokazują wyniki badań – podlega procesom uczenia się przez wykonywanie konkretnych działań w praktyce życia codziennego (Lind, 2009). Tym samym koncepcja Linda realizuje postulaty progresywizmu pedagogicznego opartego na zasadzie **uczenia się przez działanie** (ang. *learning by doing*) Johna Deweya, dla którego wychowanie stanowiło nieodłączny element procesów demokratyzacji (Dewey, 1916). Założenie o możliwości kształtowania **kompetencji moralnej** przez określone oddziaływania edukacyjne oparte na demokratycznych zasadach i komunikacji jest podstawą Konstanckiej Metody Dyskusji nad Dylematem. Metoda jest odpowiedzią na nagłą we współczesnej edukacji potrzebę wychowania moralno-demokratycznego. Skuteczne wspieranie **kompetencji moralnej** jest tym samym jednym z ważniejszych wyzwań wychowawczych zwłaszcza przy coraz bardziej przedłużającym się okresie moratorium kształtowania się tożsamości wśród młodzieży stojącej wobec wyzwań współczesnego świata. Początki pracy Linda nad metodą KMDD® są wypadkową polemiki z wynikami znanych badań Moshe Blatta i Lawrence’a Kohlberga (1975) nad dyskutowaniem dylematów moralnych podczas zajęć szkolnych. Wspomniani autorzy na podstawie cyklu dwunastu tygodni dyskusji nad moralnymi dylematami wysunęli hipotezę, że skuteczne wspieranie rozwoju moralnego młodego człowieka odbywa się przez przedstawienie mu moralnych konfliktów angażujących struktury myślenia o poziom wyższe od aktualnie reprezentowanego stadium rozumowania moralnego. Według wymienionych autorów przedstawiany dylemat nie może przekraczać możliwości poznawczych ucznia, ale też musi stawiać przed nim swoje

wyzwanie, które uczeń będzie mógł podjąć z pewnym prawdopodobieństwem sprostania mu. Takie rozumowanie jest bowiem oparte na komponencie strukturalno-poznawczym, przez co należy rozumieć odpowiednio zaawansowane myślenie logiczno-formalne fundujące – według Blatta i Kohlberga – najwyższe stadia rozumowania moralnego (Czyżowska, 2013). Lind kwestionuje jednorodność założeń Blatta i Kohlberga odnoszących się jedynie do możliwości modyfikacji stopnia złożoności myślenia za pomocą dyskusji dylematów, a proponuje model możliwości dyskursywnego wspierania jednocześnie dwóch aspektów zachowań moralno-demokratycznych: poznawczych i afektywnych, co opisuje za pomocą autorskiego modelu **dwuaspektowej teorii działania moralnego i rozwoju** (Dual-Aspect Theory of Moral Behavior and Development). Metoda Linda jest stosowana w ponad 40 krajach na całym świecie w celu podniesienia jakości kształcenia moralno-demokratycznego na wszystkich poziomach edukacji. Prowadzone jednocześnie badania nad skutecznością KMDD® potwierdzają jej wysoki potencjał edukacyjny.

PODSTAWY TEORETYCZNE KONSTANCKIEJ METODY DISKUSJI NAD DYLEMATEM – DWUASPEKTOWA TEORIA DZIAŁANIA MORALNEGO I EDUKACYJNA TEORIA ROZWOJU MORALNEGO

Twórca metody KMDD® opiera jej potencjał na modelu autorskiej **dwuaspektowej teorii moralnego zachowania i rozwoju** (Dual-Aspect Theory of Moral Behavior and Development), zwanej także **teorią dwóch aspektów** lub **dwuaspektową teorią działania moralnego** (Lind, 1985, 2000). W ramach swojej teorii Lind proponuje tezę o ważności dla rozwoju **kompetencji moralnej** nie tylko aspektów poznawczych, ale również afektywnych (m.in. ideałów, postaw, emocji) (Lind, 2009). Kompetencja moralna jest dla autora koncepcji podstawą naturalnej skłonności człowieka do partycypa-

cji w procesach demokratycznych opartych na wspólnej przestrzeni komunikacyjnej, a nie na stosunkach siły i wzajemnej przemocy. Propozycja **dwuaspektowej teorii działania moralnego** stanowi wynik krytyki klasycznego podejścia poznawczo-rozwojowego, rozpatrującego elementy poznawczo-strukturalne jako w dużej mierze niezależne od czynników afektywnych. Lind, nawiązując do piagetowskiego paralelizmu kognitywno-afektywnego, zakwestionował prymat struktury poznawczej nad czynnikami afektywnymi. Według głównych przedstawicieli podejścia poznawczo-rozwojowego te ostatnie mogą wprawdzie współwystępować z czynnikami strukturalno-poznawczymi, ale nie mogą się z nimi łączyć w ramach jednego, spójnego konstruktów, jakim jest rozwój moralny. Tymczasem Lind zakłada, że czynniki poznawcze i afektywne są dwoma nierozłącznymi i zawsze **współwystępującymi aspektami** ludzkich zachowań (Lind, 1985). Nie są one odrębnymi komponentami, które co najwyżej paralelnie się rozwijają, jak chciał tego James Rest (1973, 1979). Ostatecznie nie da się ich od siebie odseparować – czy to na etapie propozycji metod stymulacji, czy też późniejszego pomiaru ich skuteczności. Swoje przekonanie Lind argumentuje, odnosząc się do podejścia Jeana Piageta (1981), który wskazywał na wagę aktywności samego podmiotu w przebiegu procesów rozwojowych, czym dodatkowo podkreślał znaczenie zmian jakościowych zachodzących w myśleniu nie tylko na poziomie struktury. Zmiany te uwidaczniają się (obiektywizują) w sferze zachowania, przy czym reprezentują nową jakość procesu myślenia poprzez dwa aspekty jednego zjawiska: afektywne (motywy, orientacje, postawy, idee) oraz poznawcze (poziom rozumowania moralnego). W **dwuaspektowej teorii działania moralnego** Linda zjawisko to zostało opisane jako **kompetencja moralna** (ang. *moral competence*), a właściwie **kompetencja pozwalająca na wydawanie sądów moralnych** (ang. *moral judgment competence*). Tworząc to pojęcie, Lind opierał się na definicji Kohlberga (1964, s. 425) głoszącej, że jest to zdolność do podejmowania decyzji i wydawania sądów, które są moralne (oparte na wewnętrznych za-

sadach) oraz postępowania zgodnego z tym sądami (*capacity to make decisions and judgments which are moral (i.e., based on internal principles) and to act in accordance with such judgments*). Lind dostrzegał w takim ujęciu przełom dla dotychczasowego rozumienia moralności jako czegoś, co wynika z postaw i wartości przejętych na drodze uczenia się, czy po prostu czegoś biologicznie lub kulturowo zeterminowanego. Zaproponowany sposób definiowania **kompetencji moralnej** gwarantuje równoległe rozumienie zachowań moralnych jako pochodnych zaakceptowanych i zinternalizowanych przez podmiot zasad moralnych, nie zaś procesów dostosowywania się do standardów i norm zewnętrznych wobec podmiotu (w podejściu poznawczo-rozwojowym jest to tzw. **perspektywa społeczno-moralna**). Tak oto afektywne, poznawcze i behawioralne aspekty zostały zintegrowane w ramach jednej definicji (Lind, 1985). W sensie praktycznym takie ujęcie implikuje zdolność podmiotu do refleksyjnego myślenia i prowadzenia adekwatnego dyskursu, co jest dobrym uzasadnieniem dla propozycji metod stymulacji stosownych kompetencji. Praktyczny wymiar systematycznego spojrzenia Linda na rozwój moralny stanowi metoda KMDD® (Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem). Wieloletnie badania nad **dwuaspektową teorią działania moralnego** pokazały, że rozwój moralny oraz zachowania moralne podlegają stymulacji za pośrednictwem oddziaływań edukacyjnych (Lind, 2000, 2004, 2008, 2011). Stało się to podstawą do sformułowania przez Linda edukacyjnej teorii rozwoju moralnego (ang. *Eduction Theory of Morality*, niem. *Bildungstheorie der Moralentwicklung*). Lind uważa, że rozwój moralny wymaga więcej umiejętności rozumienia i przystosowywania się do ogólnych norm społecznych (na drodze uczenia się). Niezbędna jest **kompetencja moralna**, która umożliwi zastosowanie przez podmiot zasad moralnych do konkretnych zdarzeń oraz rozwiązywania moralnych konfliktów w sytuacji niezgodności występujących możliwości (Lind, 2002). **Kompetencja** jest pojęciem szerszym od **umiejętności** ze względu na odwołanie nie tylko do procesów uczenia się i poznawania tego, co dotychczas nie było

znane, ale również odniesienie do szerszego kontekstu myślenia (rozumowania), relacji lub działań (opartych na procesach motywacji, dotychczasowych doświadczeniach, zdolnościach czy indywidualnej emocjonalności). Pojęcie **kompetencji** jest silnie osadzone w kontekście praktycznym oraz dynamicznym. Ten ostatni aspekt odnosi się do powiązania w jedno umiejętności kognitywnych, metakognitywnych, wiedzy, rozumienia, zdolności interpersonalnych, intelektualnych i pragmatycznych, a także wartości etycznych oraz postaw (Hendryk, 2010). Tak rozumiana **kompetencja moralna** może być stymulowana za pomocą odpowiednio dostosowanych oddziaływań edukacyjnych. Lind uważa, że również **moralna kompetencja opiera się na umiejętnościach**, które podlegają procesom uczenia się możliwym do aplikacji w ramach oddziaływań edukacyjnych. Nie mogą one jednak być tożsame z wiedzą, która – o ile stanowi podstawę umiejętności – jest zaledwie jednym z wielu aspektów kompetencji. W ujęciu Linda w przypadku nieobecności oddziaływań stymulujących w ramach edukacji moralnej może dojść nawet do regresu w przebiegu rozwoju moralnego, czego klasyczne podejście poznawczo-rozwojowe w ogóle nie dopuszcza. Odpowiedzią Linda na pytanie o to, jak stymulować rozwój kompetencji moralnej uczniów, jest metoda KMDD® (Lind, 2010). Choć sama metoda wyewoluowała pierwotnie z metody dyskusji zaproponowanej przez Blatta i Kohlberga, w toku prac badawczych i licznych modyfikacji, jakim poddał ją Lind, porzucone zostało wcześniejsze założenie o konieczności wykorzystywania dylematów, których argumentacja zakłada stadium wyższe od tego, na jakim znajduje się uczeń. Dużo ważniejsze jest zdaniem Linda zmierzenie się z argumentami, które przeciwstawiają się własnym opiniom ucznia. Celem dyskusji w metodzie KMDD® jest więc nie tylko stymulacja rozumowania moralnego, ale także równoczesne wspieranie **kompetencji moralnej** i demokratycznej. Kształtowanie umiejętności moralno-demokratycznych jest swoistym wprowadzeniem w świat społeczeństwa demokratycznego, którego istotą jest postępowanie oparte na podzielanych **przez wszystkich za-**

sadach nawet w sytuacjach obiektywnego zagrożenia interesu jednostkowego. Podstawą jest tu umiejętność dyskusowania według zasad demokratycznych oraz radzenia sobie z emocjami, które mogą narastać wtedy, kiedy dochodzi do konfliktu argumentów. W tego rodzaju prawdziwych sytuacjach nie liczy się deklaracyjny poziom rozwoju moralnego, ale praktyczne zdolności. To, że ktoś bardzo sprawnie rozważa problem wolności czy demokracji, nie jest równoznaczne z tym, że w życiu kieruje się pryncypiami, które charakteryzują jego rozumowanie. Kompetencje moralno-demokratyczne to coś więcej niż techniki rozwiązywania konfliktów czy wysoki poziom kompetencji interpersonalnych. Takie umiejętności są również bardzo przydatne, ale nie zastąpią tego, co Lind określa jako **intersubiektywną zgodę na wspólnie uznawane podstawy etyczne oraz empatyczne rozumienie siebie nawzajem w celu autentycznej kooperacji**. Kształtowanie tak rozumianych kompetencji jest problemem systemu edukacyjnego w ogóle, niezależnie od uwarunkowań społeczno-kulturowych (Lind, 2009). Przewyciężenie potrzeby obrony własnego stanowiska w dyskusji na rzecz uznania rangi kontrargumentów kogoś, kto reprezentuje opozycyjne stanowisko, jest wielkim wyzwaniem dla globalnej i lokalnej edukacji moralnej i demokracji w ogóle.

KONSTANCKA METODA DISKUSJI NAD DYLEMATEM JAKO NOWOCZESNA METODA WSPOMAGANIA ROZWOJU SPOŁECZNO-MORALNEGO

Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem – KMDD® jest metodą o charakterze wspomagającym edukację etyczną i moralno-demokratyczną. Jej charakterystyczną i zarazem wyróżniającą cechą jest towarzysząca jej idea **uczenia konstruktywnego** oraz **dyskursywno-dialogicznego**. Konstruktywność metody KMDD® zawiera się w spoczywającym na nauczycielu obowiązku przygotowania edukacyjnego dylematu moralnego, który będzie

dostosowany do danej grupy odbiorców (dyskutantów), przedstawieniu go oraz przeprowadzeniu sesji KMDD®, w której – paradoksalnie – jego udział jest już minimalny. Nauczyciel podczas sesji jedynie jako **moderator** czuwa nad przestrzeganiem dwóch zasad (**zasada pierwsza**: ping-pong, a więc udzielenie głosu chętnemu do jego zabrania z grupy opozycyjnej, oraz **zasada druga**: zakaz używania argumentów *ad personam*) oraz chronologicznością przebiegu sesji KMDD®. Konstruktivism zawiera się również we wkładzie uczniów-uczestników dyskusji w sam proces. Charakter dialogiczny metody KMDD® wspiera dążenie uczestników do przyjrzenia się sednu problemu oraz samodzielne odkrywanie fundamentalnych zasad moralnych w interakcji z innymi. Jest to fakt szczególnie warty podkreślenia, zważywszy na nikłą obecność etyki w proponowanych w polskich szkołach programach pedagogicznych, a także nadmiernie akcentowaną teoretyczną zawartość podstawy programowej przedmiotu etyka. Być może stanowi to również o niskiej skuteczności oddziaływania wychowawczego tego przedmiotu. Oparta na abstrakcyjnych założeniach filozoficznych etyka nie aktywuje bowiem w dostatecznym stopniu kognitywno-afektywnych zdolności młodzieży szkolnej, a zatem nie wspiera rozumienia istoty zasad demokratycznych kształtujących relacje społeczne. Można powiedzieć, że etyka nauczana jako teoria zwiększa zasób wiedzy, ale nie przekłada się na kompetencje moralne i wrażliwość moralną (Cern, Nowak, 2008). Można porównać to do kształtowania wiedzy propozycyjalnej (**wiedzy-że**), której wzrost niekoniecznie prowadzi do kształtowania umiejętności (**wiedza-jak**) (Ryle, 2009). Kompetencje mogą być jednak z powodzeniem kształtowane, o ile ich wspieranie zakłada stworzenie specjalnej **przestrzeni dydaktycznej**, którą opracowali Piaget, Kohlberg oraz Lind. Do stworzenia tak rozumianej przestrzeni niezbędny jest wykwalifikowany pedagog wyspecjalizowany w nowoczesnych i interaktywnych metodach nauczania i wychowania angażujących zdolności poznawcze i emocjonalne, ale też komunikacyjne. Chodzi bowiem o wspieranie **praktycznych sprawności psy-**

chomoralnych, a nie moralności rozumianej jako wiedza o zasadach moralnych. Pod tym względem również dyskurs akademicki nie przynosi oczekiwanych rezultatów. Metoda KMDD® jest jednym z nielicznych narzędzi, jakimi może posługiwać się nauczyciel w praktyce wspierania rozwoju kompetencji moralnej uczniów bez konieczności stawiania się w roli jednocześnie rodzica, psychologa, terapeuty, spowiednika, co byłoby wychowawczo nieuzasadnione (Cern, Nowak, 2008). Jednocześnie KMDD® jest jedną z najlepiej opracowanych metod dydaktyczno-wychowawczych wspierających rozwój społeczno-moralny. Opiera się nie tylko na dobrze ugruntowanej teorii, ale również na wieloletniej praktyce potwierdzającej skuteczność w licznych programach badawczych, a także na sformalizowanym przez jej twórcę procesie certyfikacji pozwalającym na zachowanie ujednoliconej jakości oddziaływań. Lind opracował przebieg wzorcowej sesji KMDD®, jak również szereg procedur, stopni szkolenia i certyfikacji z zakresu KMDD® oraz metodę weryfikacji skuteczności jej oddziaływań (**Test MCT**). Żadna z obecnie stosowanych metod wspierania rozwoju moralnego nie doczekała się podobnego zaplecza. Przykładem wysokiego poziomu dopracowania metody może być każda poszczególna sesja KMDD®, która powinna trwać 90 minut i nie powtarzać się częściej niż raz w odstępie 2–6 tygodni. Powinna ona zawierać pięć części ułożonych według naprzemiennego rytmu pracy (afektywne wzbudzenie, spokojne fazy racjonalne, praca indywidualna i grupowa, ustna i pisemna). Część pierwsza obejmuje profesjonalną prezentację dylematu moralnego dotyczącego fikcyjnego bohatera (prezentacja ustna zgodna ze szczegółowymi zasadami metody KMDD®). W części drugiej ustalany jest stopień problematyczności przedłożonego dylematu z jednoczesnym zajęciem stanowisk przez uczestników i podziałem na grupy „za” i „przeciw” słuszności wyboru, jakiego dokonał wprowadzony w treści dylematu bohater. Towarzyszy temu podział na czteroosobowe zespoły opracowujące najsilniejsze argumenty. Trzeci etap to właściwa dyskusja oparta na dwóch zasadach (zasada ping-ponga i wykluczenie argumentów

ad personam) oraz zapisywanie argumentów grup oponenckich przez wcześniej wybranego protokolanta. Etap czwarty jest ponownym określeniem stanowisk i momentem, w którym można zmienić zdanie dotyczące pierwotnej oceny postępowania bohatera przedstawionego dylematu. W przebiegu tego etapu grupy oponenckie głosują za najlepszym argumentem grupy przeciwnej, co wspiera umiejętność dostrzegania wartości w argumentacji, z którą nie sympatyzujemy. Sesję KMDD® kończy etap piąty: refleksja, uzupełnienie, dodatkowe pytania, informacja zwrotna. Podczas całej sesji nauczyciel-moderator czuwa nad długością etapów oraz nad tym, by realizowane było indywidualne tempo przyswajania informacji przez poszczególnych uczestników sesji. Warto dodać, że przedmiotem dyskusji w ramach sesji KMDD® jest **dylemat o semirealnym charakterze (dylemat hipotetyczny)**, podobnie jak w propozycji Kohlberga. Jego „fikcyjność” polega na braku związku z prawdziwą sytuacją osobistą uczestników dyskusji. Musi być to jednak dylemat prawdopodobny o tyle, że mogący zaistnieć w rzeczywistości. Ułożenie dobrego dylematu jest zadaniem trudnym i wymagającym doświadczenia nauczyciela. Nie bez znaczenia jest również sposób jego przedstawienia grupie słuchaczy. Lind uważa, że decydująca jest tu zdolność budowania dramatycznego napięcia (umiejętne manipulowanie pauzami) i budzenia w słuchaczach umiejętności utożsamienia się z bohaterem dylematu stającym w obliczu wyboru pomiędzy wykluczającymi się racjami moralnymi (właściwy opis i nazwanie bohatera). Nadanie imienia bohaterowi powoduje, że staje się on dla każdego słuchacza w niepowtarzalny sposób konkretny. Każdy uczestnik wyrabia sobie bowiem indywidualną kognitywną reprezentację bohatera omawianego dylematu. Opowieść musi pobudzać intelektualnie oraz emocjonalnie, przy czym emocje wywołane przez dylemat nie mogą zaburzać procesu racjonalnego argumentowania. Wyważenie proporcji obydwu aspektów również zależy od kompetencji nauczyciela. Nauczyciel-moderator musi pamiętać o kształtowaniu sesji w taki sposób, by emocje stanowiły czynnik wspierający, nie zaś stojący

na przeszkodzie powodzenia całej dyskusji. Dylemat powinien być na tyle krótki, by dał się łatwo opowiedzieć. Ze względu na specyfikę procesu budowania napięcia dramatycznego podczas przedstawiania dylematu nie powinien on być czytany z kartki. Jego adekwatność zależy natomiast również od stopnia zrozumiałości dla odbiorców, a więc dopasowania jego treści do możliwości poznawczo-afektywnych uczestników sesji (Cern, Nowak, 2008). Korzyści płynące bezpośrednio z uczestnictwa w sesjach KMDD® są przedmiotem wielu pozytywnych opinii środowiska naukowego, gdzie podkreśla się szczególnie innowacyjny sposób podejścia do procesu dyskursywnego wspierania kompetencji moralnych i demokratycznych, a także znaczenie opracowania skutecznej metody ewaluacji efektów proponowanych oddziaływań. KMDD® to w tej chwili jedyna metoda, której integralną częścią jest trafny i rzetelny test (Moral Competence Test – MCT®) mierzący jej skuteczność (Bardziński, Szopka, 2011).

WERYFIKACJA SKUTECZNOŚCI KONSTANCKIEJ METODY DYSKUSJI NAD DYLEMATEM – TEST KOMPETENCJI MORALNEJ (MCT)

Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem została przez Linda wzbogacona o użycie techniki mierzącej jej skuteczność. Technika służącą temu celowi jest Test Kompetencji Moralnej (Moral Competence Test – MCT, znany dawniej pod nazwą Moral Judgment Test – MJT oraz w oryginalnej wersji MUT – Moralisches Urteil Test) (Lind, 1995, 2009; Lind, Wakenhut, 1985). Narzędzie umożliwia równoczesny pomiar **orientacji moralnej i kompetencji moralnej**. Jego idea oparta jest na poznawczo-strukturalnym i eksperymentalnym podejściu do pomiaru psychologicznego, co oznacza, że odnosi się raczej do indywidualnego wzorca zachowań (ang. *pattern of behavior*) niż do ogólnej tendencji, którą można przenieść na uogólnioną próbę (Lind, 2004). MCT zawiera dwie krótkie historie-dylematy („Dylemat pracowników” i „Dylemat lekarza”), których bohaterowie stają w sytuacji konieczności dokonania

trudnego wyboru moralnego. Obydwa dylematy zostały wybrane ze względu na odwołanie do wysoce wymagających zasad moralnych (ang. *highly demanding moral principles*) z zakresu piątego i szóstego stadium kohlbergowskiego (Lind, 2000). Każda historia zawiera informację o ostatecznej decyzji podjętej przez bohatera, co powoduje, że wypełniający test sam nie jest stawiany w sytuacji konieczności dokonania wyboru w hipotetycznej sytuacji dylematu moralnego. Zadaniem wypełniającego jest osądzenie, w jakim stopniu decyzja podjęta przez bohatera **była lub nie była słuszna** (ocena cudzego postępowania). Wypełniający test musi kolejno skonfrontować się z sześcioma różnymi argumentami za słusnością oraz sześcioma różnymi argumentami za niesłusnością podjętej przez bohatera decyzji. Argumenty reprezentują sześć stadiów moralnych wyróżnionych przez Kohlberga (1984). Jednocześnie test MCT podporządkowany jest idei trzech stopni trudności dla wykonującego: Po pierwsze, musi się on odnieść do argumentów „za” i „przeciw”, a nie tylko opowiedzieć się „za” lub „przeciw”. Po drugie, uczestnik musi zróżnicować argumenty według ich moralnej rangi. Niska kompetencja moralna będzie przejawiała się na tym poziomie łatwością akceptacji argumentów wspierających zajmowane osobiście stanowisko niezależnie od wartości (jakości) podanych argumentów. Po trzecie, uczestnik musi zróżnicować argumenty opozycyjne według własnej oceny postępowania bohatera, co może stanowić znaczną trudność ze względu na możliwe zakłócenie równowagi poznawczej (ang. *cognitive imbalance*). Indywidualny poziom **kompetencji moralnej** jest w teście MCT wyrażony przez wartość indeksu: *C-score* (ang. *competence score*), który odnosi się do umiejętności dokonywania oceny moralnej (ang. *ability to make moral judgments*) z jednoczesnym braniem pod uwagę moralnej wartości (jakości) samych argumentów, bez odwoływania się do innych czynników, takich jak zgodność wydawanej opinii z oczekiwaniami społecznymi (konformizm). Indeks *C-score* przyjmuje wartości od 1 do 100, gdzie wewnątrz skali można różnicować wyniki na niskie (1–9), średnie (10–29), wysokie (30–49) i bardzo wysokie (powyżej 50). Im wyższy jest osiągnięty

wynik *C-score*, tym wyższy jest reprezentowany poziom kompetencji moralnej. Pozwala to na dokonanie porównań międzygrupowych i wewnątrzgrupowych uzyskanych wartości *C-score* na zasadzie analizy wielowymiarowych pomiarów powtarzanych (*pretest* i *posttest*), do czego służy statystyczna metoda wielowymiarowej analizy wariancji MANOVA. Porównywać można również każdy indywidualny wynik powtórzonych pomiarów, jednakże nie w celu wnioskowania o samej kompetencji moralnej danej osoby, ale oceny skuteczności oddziaływań podjętych pomiędzy pomiarami. Test MCT nie stanowi zatem narzędzia pozwalającego na ocenę indywidualnych kompetencji. Jest jedynie techniką ewaluacji skuteczności metody stymulacji kompetencji moralnych. Istnieje jednak możliwość wykorzystania MCT indywidualnie do poznania wzorca oceny argumentów (ang. *pattern of responses*) przez daną osobę. Im bardziej zróżnicowany jest wzorzec (matryca) odpowiedzi danej osoby, w tym większym stopniu można zakładać, że osoba ta w ocenie danego dylematu opierała się na swoich kompetencjach moralnych (dylemat stanowił dla osoby pewną trudność ze względu na konieczność poszukiwania najbardziej odpowiedniej oceny danego argumentu), a zatem nie zredukowała istotności problemu jedynie do potwierdzenia swojego skrajnego stanowiska niezależnie od jakości argumentów opozycyjnych, które w takim przypadku zapewne byłby bezrefleksyjnie odrzucone.

TEST KOMPETENCJI MORALNEJ I KONSTANCKA METODA DYSKUSJI NAD DYLEMATEM – PRZYKŁADY BADAŃ EMPIRYCZNYCH

Dotychczas przeprowadzono rozliczne badania testem MCT, które pokazały, że jest on skutecznym narzędziem o wysokim potencjale badawczym. W longitudinalnych badaniach niemieckich (Lind, 1986) wykazano nie tylko zgodność z wynikami dotyczącymi stadiów rozwoju moralnego, jakie uzyskał w oryginalnych badaniach amerykańskich Kohlberg, ale również pozytywną korelację zachodzącą pomię-

dzy poziomem kompetencji moralnej a liczbą lat edukacji. Ostatnią zależność potwierdziły badania Linda z 2000 roku, w których brało udział 780 adolescentów, od 14. do 21. roku życia. Młodzież, która przerwała ciągłość edukacji, reprezentowała regres w rozwoju kompetencji moralnej. Nie zaobserwowano podobnej tendencji w przypadku utrzymania ciągłości edukacji. Udało się potwierdzić również pozytywny wpływ wyższej edukacji (studia) na poziom rozumowania moralnego i kompetencji moralnej (Pascarella, 1991). Wspomniany wpływ występuje niezależnie od zróżnicowania kulturowego. Marcia Schillinger w swoich badaniach międzykulturowych potwierdziła pozytywną korelację pomiędzy środowiskiem edukacyjnym a kompetencją moralną w Brazylii oraz Niemczech (Schillinger, 2006). Jednym z najszerzej zakrojonych dotychczas badań z użyciem MCT były długofalowe badania prowadzone w ramach projektu FORM finansowane przez Deutsche Forschungsgemeinschaft, obejmujące swoim zasięgiem 4000 studentów z Austrii, Niemczech, Holandii, Słowenii oraz Polski. Polscy studenci partycypowali w badaniach trzykrotnie w latach 1977–1983 (Bargel, Markiewicz, Peisert, 1982). Jednym z celów było ustalenie poziomu kompetencji moralnej studentów wymienionych wyżej krajów. Wyniki pokazały, że niezależnie od politycznej ideologii polscy studenci wykazywali te same orientacje moralne, jakie ustalono u studentów pozostałych krajów Europy Zachodniej biorących udział w badaniach. Niemniej jednak w przypadku polskich studentów zanotowano w latach 1977–1982 szybki wzrost poziomu **kompetencji moralnej**, a następnie bardzo gwałtowny jego spadek. W tym samym czasie studentów niemieckich charakteryzował niewielki, ale odznaczający się stałością, wzrost poziomu **kompetencji moralnej**. Być może na taką tendencję miał wpływ dokonujący się w latach 70. proces demokratyzacji, a następnie gwałtowne zmiany społeczno-polityczne związane z wprowadzeniem stanu wojennego. Wyniki stały się podstawą do dalszych rozważań Linda nad zjawiskiem **regresu w rozwoju poznawczo-moralnym** (ang. *regression in cognitive-moral development*) (Lind, 1985).

Badania za pomocą MCT nad skutecznością oddziaływań prowadzonych z wykorzystaniem metody KMDD® prowadzi się nie tylko na studentach. Jedną z grup objętych projektem badań są więźniowie. Okazuje się, że metoda KMDD® odnosi sukcesy zarówno w obszarze edukacji, jak i w obszarze resocjalizacji, gdzie podkreśla się jej przydatność w procesie zapobiegania spustoszeniu, na jakie pobyt w zakładzie karnym naraża poziom **kompetencji moralnej** osadzonych (Hemmerling, Lind, Scharlipp, 2009). Satysfakcjonujące wyniki potwierdzają nie tylko skuteczność metody KMDD®; fakt utrzymywania się jej efektów przyniosły również badania z udziałem studentów farmacji i pielęgniarstwa stomatologicznego. Oddziaływania metodą KMDD® prowadzone w grupie prawie 100 osób (sześć dyskusji przeprowadzonych w ciągu sześciu tygodni) spowodowały zdecydowany wzrost poziomu kompetencji moralnej w grupie badawczej w stosunku do równolicznej grupy kontrolnej, co potwierdzono w drugim pomiarze wykonanym po sześciu miesiącach (wielkość efektu mierzona korelacją r -Pearsona: $r = 0.90$; różnica 14 punktów w skali C -score) (Lerkiatbundit i in., 2006).

ZAKOŃCZENIE

Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem Georga Linda jest metodą wspierania rozwoju kompetencji moralnej nie tyle nową, ile nadal stosunkowo mało znaną w polskiej edukacji. Jednocześnie, po wielu latach efektywnego stosowania w międzynarodowej praktyce edukacyjnej, nadal pozostaje nowatorską metodą, której stopień opracowania teoretyczno-badawczego nie pozostawia wątpliwości co do jej wartości dydaktyczno-wychowawczej. Wydaje się, że siła, jaka drzemie w samej metodzie, towarzyszący jej zestaw dobrze opracowanych założeń teoretycznych, jak również testowy sposób ewaluacji efektów stosowania KMDD® są argumentami na rzecz bliższego zapoznania się z możliwościami, jakie otwiera przed nauczycielami, psychologami pedagogami czy badaczami rozwoju moralnego. Możliwość uczestnictwa w programie szko-

leniowym prowadzonym na bieżąco w Konstancji przez samego twórcę metody – Georga Lindę – ułatwia dostęp do korzyści, jakie daje KMDD®. Ośrodkiem akademickim zajmującym się promowaniem oraz badaniem **metody konstancskiej** w Polsce jest Zakład Etyki Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, gdzie badania nad skutecznością metody prowadzone są pod kierownictwem prof. dr hab. Ewy Nowak – bezpośredniej uczennicy prof. Lindy. Zmiany dokonujące się lawinowo w polskiej edukacji w ciągu ostatnich lat pozwalają mieć nadzieję, że dalsza eksploracja metody KMDD® będzie zataczała coraz szersze kręgi. Sytuacja młodzieży w systemie oświaty, jak również tempo zmian cywilizacyjnych stawiają przed nauczycielami nowe wyzwania, którym nie jest łatwo sprostać. Potrzeba wspierania rozwoju społeczno-moralnego i demokratycznego młodzieży przemawia za poszukiwaniem skutecznych i sprawdzonych metod oddziaływania, dzięki którym możliwym będzie stworzenie doświadczeń edukacyjnych stymulujących rozwój moralny, a co za tym idzie – osobowy i tożsamościowy. Zdaje się, że KMDD® jest jedną z najlepszych propozycji nowatorskiego, kompleksowego, a zarazem możliwego do aplikacji na gruncie polskich warunków edukacyjnych modelu wspomagania rozwoju **kompetencji moralnych** młodzieży w drodze do

budowania obywatelskiego i demokratycznego społeczeństwa. Propozycja dalszych badań nad metodą KMDD® oraz testem MCT® powinna objąć m.in. obszar relacji **kompetencji moralnych** z innymi zmiennymi osobowościowymi oraz tożsamościowymi. Badania nad wpływem stymulacji **kompetencji moralnych** na rozwój innych funkcji psychicznych w toku rozwoju jednostki nie były dotychczas prowadzone. Wydaje się, że cennym wkładem w rozumienie samych **kompetencji moralnych** w kontekście ogólnego funkcjonowania i procesów rozwoju w przebiegu życia jednostki mogłyby być uzupełniające badania prowadzone metodami jakościowymi (np. analiza narracyjna, metoda biograficzna). Koncept **kompetencji moralnych**, jak również **dwuaspektowa teoria działania moralnego** mogą również stanowić punkt wyjścia rozważań nad konstruktem (dotychczas wciąż teoretycznym) **tożsamości moralnej** (Blasi, 1984; Lapsley, Narvaez, 2004), który być może jest odpowiedzią na nurtujące badaczy rozwoju moralnego pytanie o zgodność rozumowania i odczuwania moralnego z faktycznymi zachowaniami jednostki. Badania w tym obszarze mogłyby równocześnie pozwolić na uzyskanie odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu wspieranie **kompetencji moralnych** jest istotne dla ogólnego rozwoju jednostki, jej osobowości i tożsamości oraz przebiegu życia.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura A. (1986), *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. New York: Prentice-Hall, Inc.
- Bardziński F., Szopka M. (2011), Konstanz Method of Dilemma Discussion (KMDD) by prof. Georg Lind. *Ethics in Progress Quarterly*, 2(2), 141–150.
- Bargel T., Markiewicz W., Peisert H. (1982), University Graduates: Study experience and social role – Empirical findings of a comparative study in five European Countries (FORM Project). W: M. Niessen, J. Peschar (eds.), *Comparative Research on Education*, 55–78. Oxford: Pergamon.
- Blasi A. (1984), Moral identity: Its role in moral functioning. W: W.M. Kurtines, J.L. Gewirtz (eds.), *Morality, Moral Behavior, and Moral Development*, 128–139. New York: Wiley.
- Blatt M., Kohlberg L. (1975), The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4(2), 129–161.
- Cern K.M., Nowak E. (2008), *Ethos w życiu publicznym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czyżowska D. (2013), O związkach między rozwojem poznawczym i rozumowaniem moralnym. *Argument. Biannual Philosophical Journal*, 3(1), 27–35.

- Czyżowska D., Trempała J. (2002), Rozwój moralny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 3. *Rozwój funkcji psychicznych*, 106–130. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dewey J. (1916), *Democracy and education*. New York: The Macmillan Company.
- Hemmerling K., Lind G., Scharlipp M. (2009), Dyskusja konstancka jako metoda edukacyjna w grupach wysokiego ryzyka. W: K.C. Cern, P.W. Juchacz, E. Nowak (red.), *Edukacja demokratyczna*, 153–165. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Hendryk C. (2010), O zagubionych kompetencjach. Kompetencje moralne. *General and Professional Education*, 1, 121–141.
- Jazukiewicz I. (2012), *Pedeutologiczna teoria cnoty*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Kohlberg L. (1964). Development of moral character and moral ideology. W: M.L. Hoffman, L.W. Hoffman (eds.), *Review of Child Development Research*, 1, 381–431. New York: Russel Sage Foundation.
- Kohlberg L. (1984), *Essays on Moral Development*. Vol. 2. *The Psychology of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row Publishers.
- Kohlberg L., Meyer R. (1990), *Rozwój jako cel wychowania*. Toruń: Centrum Doskonalenia Nauczycieli.
- Lapsley D.K., Narvaez D. (2004). *Moral Development, Self, and Identity*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lerkiatbundit S., Utaipan P., Laohawiriyon C., Teo, A. (2006), Randomized controlled study of the impact of the Konstanz Method of Dilemma Discussion on moral judgement. *Journal of Allied Health*, 35(2), 101–102.
- Lind G. (1985), Moral dilemmas. Philosophical and psychological issues in the development of moral reasoning. W: C.G. Harding (ed.), *Growth and Regression in Cognitive-Moral Development*, 99–114. Chicago: Precedent Publishers.
- Lind G. (1986), Cultural differences in moral judgment competence? A study of West and East European university students. *Behavioral Science Research*, 20(1–4), 208–255.
- Lind G. (1995), Cultural fairness and the measurement of morality. Paper presented at the Conference of the Association for Moral Education (AME). New York, November 16–18, 1995.
- Lind G. (2000), The importance of role-taking opportunities for self-sustaining moral development. *Journal of Research in Education*, 10, 9–15.
- Lind G. (2002), *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*. Berlin: Logos Verlag.
- Lind G. (2003), *Moral ist Lehrbar*. Munchen: Oldenburg.
- Lind G. (2004), Unterstützung und Herausforderung: Die Konstanzer Methode der Dilemmasdiskussion. W: Landesinstitut für Schule (Hrsg.), *Erziehungskultur und soziales Lernen*, 82–108. Soest: LSW.
- Lind G. (2008), The meaning and measurement of moral judgment competence revisited – A dual-aspect model. W: D. Fasko, W. Willis (eds.), *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education*, 185–220. New York: Hampton Press.
- Lind G. (2009), Jak uczyć studentów wypowiedzenia się i słuchania innych? Wzmacnianie kompetencji moralno-demokratycznych. W: K.C. Cern, P.W. Juchacz, E. Nowak (red.), *Edukacja demokratyczna*, 19–39. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Lind G. (2010), Die Förderung moralisch-demokratischer Kompetenzen mit der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD). W: B. Latzko, T. Malti (eds.), *Moralentwicklung und – erziehung in Kindheit und Adoleszenz*, 285–302. Munchen: Juventa Verlag.
- Lind G. (2011), Moral education: Building on ideals and fostering competencies. *Contemporary Issues in Education*, 2(1), 45–59.
- Lind G., Nowak E. (2015), Kohlberg's unnoticed dilemma: The external assessment of internal moral competence. W: B. Zizek, D. Garz, E. Nowak (eds.), *Kohlberg Revisited*, 139–154. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lind G., Wakenhut R.H. (1985), Testing for moral judgment competence. W: G. Lind, H.A. Hartmann, R.H. Wakenhut (eds.), *Moral Development and Social Environment*, 79–105. Chicago: Precedent Publishing.
- Pascarella E.T. (1991), The impact of college on students: The nature of the evidence. *The Review of Higher Education*, 4(14), 453466.
- Piaget J. (1981), *Intelligence and Affectivity: Their Relation during Childhood*. Palo Alto: Annual Reviews.

- Rest J.R. (1973), The hierarchical pattern of moral judgment: A study of patterns of comprehension and preference of moral stages. *Journal of Personality*, 41, 86–109.
- Rest J.R. (1979), *Development in Judging Moral Issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ryle G. (2009), *Collected Essays 1929–1968*, vol. 2. London–New York: Routledge.
- Schillinger M. (2006), *Learning Environment and Moral Development: How University Education Fosters Moral Judgment Competence in Brazil and Two German-speaking Countries*. Aachen: Shaker Verlag.
- Szopka M., Bardziński F. (2011), Konstanz Method of Dilemma Discussion (KMDD) by Prof. Georg Lind. *Ethics in Progress Quarterly*, 2, 141–150.