

e-podręcznik

Multidyscyplinarny program
edukacyjny w formie
leksykonu

dla nauczycieli etyki w
szkolnictwie demokratycznym

Tom I: A – F

Tom II: F - Z

E t h i c s - i n - P r o g r e s s

® Autor: Ewa Nowak, Poznań 2010



P o z n a w a ć i k s z t a ł c i ć m u l t i d y s c y p l i n a r n i e

Poznać i zrozumieć ludzką moralność we wszystkich jej aspektach: od ideałów i dóbr cennych dla indywidualnego człowieka po prawa i zasady cementujące społeczeństwo; pomóc człowiekowi w doskonaleniu samego siebie i lepszym przeżyciu własnego życia, w rozumieniu, sądzeniu i sprawiedliwym rozstrzygnięciu konfliktów; w budowaniu wspólnego dobrostanu i ładu, z którego nikt nie byłby wykluczony i do którego każdy mógłby coś wnieść : filozofowie podjęli się tych (i wielu innych) zadań przed 2.500 lat. Od tamtej pory rozwój życia społecznego i postęp naukowo-techniczny przysporzyły i przysparzają tak wielu nowych problemów i konfliktów, że ludzie – w tym również naukowcy i nauczyciele - coraz częściej stają w obliczu trudnych i nieuniknionych decyzji. Rozwiązań racjonalnych, o które trudniej, szuka się w etyce normatywnej i proceduralistycznej – przede wszystkim tej, która specjalizuje się w określonych dziedzinach praktyki i życia społecznego – by wskazać tylko prawo, gospodarkę, medycynę, media. Rozwiązań irracjonalnych, o które łatwiej, szuka się w sferze ezoteryki: w sektach religijnych, w odradzających się ruchach nacjonalistycznych, fundamentalistycznych itd.

Etykę edukacyjną tworzyć możemy nie inaczej, aniżeli multidyscyplinarnie: pozwalając współpracować etyce filozoficznej z

psychologią i edukacją. Etyka filozoficzna mówi o ideałach, dobrach i normach, które nadają kierunek ludzkiemu działaniu moralnemu; pokazuje też, jak powinno wyglądać rozumowanie, argumentacja, uzasadnianie i dyskurs moralny – aby wyływały z nich jak najśluszniesze decyzje i rozstrzygnięcia praktyczne. Psychologia moralności, dyskursu, demokracji bada rozwój indywidualnych umiejętności stosowania tych ideałów i norm w codziennym działaniu – pokazując, że można je wzmacniać, że można nauczyć się postępować moralnie w sposób konsekwentny, przemyślany, uzasadniony możliwie uniwersalnymi racjami, że demokratyczny sposób zachowania to rzecz, której możemy się nauczyć. Kognitywna psychologia rozwoju wyjaśnia, na czym dokładnie polega proces „uczenia się” moralności. Jest to wielki wkład w edukację moralną czy w ogóle społeczną. Edukacja zaś – jeśli rozumie, na czym polega proces uczenia się i jak możemy go najskuteczniej stymulować – tworzy i stosuje efektywne metody dydaktyczne, stymulując rozwój racjonalnej refleksji, poczucie wartości, odpowiedzialność, a przede wszystkim umiejętność właściwego, opartego na wewnętrznych zasadach i wartościach sądenia i działania moralnego nawet w obliczu konfliktów, presji, nacisków i innych okoliczności ograniczających ludzką autonomię (zob. Kohlberg, 1964).

Przypisy / literatura:

- John Dewey (1963): „Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania.” PWN, Warszawa.
- Jean Piaget (1977): „Dokąd zmierza edukacja”, PWN, Warszawa.

* * * * *

Każdy człowiek ma prawo do edukacji (Piaget):

Edukacja to rozwój (Dewey):

Edukacja etyczna to rozwój wiedzy i kompetencji potrzebnych
dzisiejszemu człowiekowi do rozstrzygnięcia *dzisiejszych*
problemów praktycznych
(indywidualnych, społecznych)

Żaden z tych priorytetów nie jest osiągalny bez
profesjonalnego kształcenia nauczycieli etyki

* * * * *

Program „Ethics-in-Progress” efekt wieloletnich badań i praktyk multidyscyplinarnych, prowadzonych przez autorkę pod opieką prof. Georga Linda w Katedrze Psychologii Edukacji i Rozwoju Kompetencji Społecznych na Uniwersytecie w Konstancji. W latach 2008 – 2010 badania te prowadziła jako stypendystka Alexander von Humboldt-Stiftung (w kategorii „Etyka”, 2008 – 2010). Dzięki stałej współpracy badawczej ze specjalistami z ponad 25 krajów (m.in. w dziedzinie etyki i psychologii dyskursu, rozwoju kognitywnego, treningu zachowań demokratycznych itp.) autorka może liczyć na dostęp do profesjonalnych, sprawdzonych w praktyce i cenionych w edukacji etycznej metod, stymulujących rozwój rozumowania moralnego, sądenia, argumentacji, dyskursu itd. Samodzielnie skonstruowane metody może testować i doskonalić pod okiem innych badaczy. Za koleżeńską superwizję i doradztwo autorka jest wdzięczna przede wszystkim takim osobom, jak: Georg Lind (Konstancja), Nermin Ciftci (Istanbul), Semiramis Llanos Cobos (Santiago de Chile), Eveline Gutzwiller-Helfenfinger (Lucerna), Kay Hemmerling (Berlin), Marcia Schillinger (Weingarten), Dawn Schrader (NY), Gerhard Seel (Bern & Neuchâtel), Agnieszka Vojta (Konstancja), a także swoim koleżankom i kolegom z Zakładu Etyki i Instytutu Filozofii, którzy już korzystają z metod dydaktycznych opisanych w programie „Ethics-in-Progress” : Mateuszowi Boneckiemu, Karolinie Budzińskiej, Karolinie Cern, Jakubowi Durajowi,

Copyrights © by Ewa Nowak

Annie Leśniewskiej, Mariuszowi Szynkiewiczowi, Adriannie Urbańskiej. Dziękuję także swoim (i nie tylko) magistrantom: Malwinie Drzymale, Magdalenie Rademacher i Markowi Urbanowi, którzy włączyli się w szereg projektów i stali nieocenioną pomocą w działalności badawczo-edukacyjnej Zakładu Etyki.

Za błyskawiczną pomoc w opublikowaniu programu „Ethics-in-Progress” podziękowania należą się Dziekanom WNS: Profesorowi Zbigniewowi Drozdowiczowi i Profesorowi Krzysztofowi Podemskiemu. Z kolei Pan dr Mateusz Bonecki i Pani mgr Małgorzata Rychlik sprawili, że program stał się dostępny na stronach:

[www.http://repozytorium.amu.edu.pl](http://repozytorium.amu.edu.pl)

[www.http://ethics.amu.edu.pl](http://ethics.amu.edu.pl)

Uwaga: UAM jest jedyną polską uczelnią, która należy do systemu AMUR, publikującego materiały naukowe i dydaktyczne online, udostępniającego je bezpłatnie.

Dziękuję autorom, którzy udostępnili mi prawa autorskie do przekładu swoich prac: Georgowi Lindowi, Kayowi Hemmerlingowi, Andrzejowi Wiercińskiemu.

Radzić sobie z nowymi wyzwaniami i trudnymi decyzjami

Relacje międzyludzkie rozwijają się i komplikują. Rośnie liczba i różnorodność wartości, stylów życia, nowinek naukowo-technicznych. Demokracja oferuje ludziom instytucje samoregulacji i samorządności, w których udział przerasta ich umiejętności. Ulepszanie reguł społecznych i

tworzenie nowych to jedno zadanie etyki; zadanie drugie widzę w rozwijaniu umiejętności rozumienia, rozumowania, budowania sądów i podejmowania decyzji w obliczu problemów, kontrowersji, konfliktów i dylematów, które nie polegają na banalnym wyborze między „dobrem i złem”, lecz mają dwa lub więcej różnych, wzajemnie kolidujących rozwiązań. Takie sytuacje są dla człowieka najtrudniejszym wyzwaniem moralnym: wielu ludzi obawia się takich sytuacji, unika decyzji i traci kontrolę nad swoim życiem, pozwalając kontrolować je innym.

Większość ról życiowych, zawodów i instytucji – a przede wszystkim sam demokratyczny styl życia – wymaga od nas *aktywnej i umiejętnej samodzielności*. Same normy i regulacje nie rozwiązują problemów: to ludzie je rozwiązują, podejmując właściwe decyzje, oparte na tych zasadach, które oceniają w danej sytuacji jako najbardziej słuszne, sprawiedliwe, korzystne... Umiejętność ta wymaga nie tylko wiedzy, rozwagi, zdolności refleksji i oceny, lecz także odwagi cywilnej. Nie mając własnego sądu, nie wiedząc, jak go przekonująco uzasadnić, nie zabierając głosu i odmawiając udziału, jesteśmy bezradni w obliczu trudnych wyborów i decyzji. Wówczas też łatwiej ulegamy naciskom, manipulacji, uzależnieniu od innych, nie mówiąc o tym, że sami wykluczamy się z procesów demokratycznych.

Od 1989 roku demokracja oferuje nam szanse życiowe, społeczne, ekonomiczne nieporównywalnie większe niż jakikolwiek inny ustrój polityczny. Jednak między demokratycznymi ideałami a rzeczywistością leży głęboka przepaść: ludzie tęsknią do nich, nie umieją ich jednak stosować we własnym życiu. Wiele osób niezależnie od wieku i wykształcenia skarży się, że demokracja przerasta ich siły. Nie zdają sobie sprawy z tego, że *siła* to znaczy *umiejętność*. Urządzenie życia własnego i życia wspólnego to ustawiczna praca. Że niełatwa? No cóż: jeśli ktoś gotów jest zapłacić ubezwłasnowolnieniem za wygodną beczynność, to niech nas w tej pracy wyręczy jakaś *siła wyższa*, jakaś ideologia z góry już wiedząca, jak uszczęśliwić i zbawić każdego.

Nie wyręczą nas już nawet filozofia i etyka: mamy bowiem „pluralizm indywidualnych projektów życiowych. Ani tych projektów, ani form życia zbiorowego nie określają już żadne dyrektywy filozoficzne. Każde uspołecznione indywiduum samo odpowiada za to, jaką drogą życiową podąża: i tylko od niego zależy wybór tej drogi” (Habermas, 1986; s. 248).

Łatwo powiedzieć, trudniej wykonać... Współcześnie etyka bardziej niż kiedykolwiek pracuje nad doskonaleniem reguł społecznych od strony ich racjonalności i uniwersalności; chce być także przydatna w doskonaleniu ludzkich umiejętności moralnych, dyskursywnych, demokratycznych, poczynając od najbardziej podstawowych, jak rezygnacja z przemocy fizycznej, gróźb, nacisków i manipulacji, jak wzajemny szacunek, jak gotowość rozmawiania ponad różnicami – po to, by rozwiązywać problemy i konflikty społeczne, a nie: mnożyć je i zaostrzać. Etyka może mieć ważny udział w rozwoju tych indywidualnych zdolności.

Szanować rozmówcę pomimo odmiennego zdania, przekonywać siłą argumentów, a nie argumentem siły; szukać rozwiązań dla konfliktów zamiast je wywoływać : w demokracji tych umiejętności potrzebuje każdy - przecież nikt nie może być z niej wykluczony!

Priorytetem edukacyjnym w młodej polskiej demokracji powinny być indywidualne kompetencje społeczne, wzmacniane w sposób dyskursywny w szkole średniej, a nawet jeszcze wcześniej:

„Powiedzmy, że w wieku 18 lat młody człowiek staje się obywatelem społeczeństwa demokratycznego. Zyskuje prawa wyborcze, jest zdolny do służby wojskowej itd. Ale gdzie taki osiemnastolatek ma się nauczyć bycia prawdziwie aktywnym uczestnikiem demokracji? W domu na pewno nie. Nawet jeśli w domu panują demokratyczne prawa (co byłoby skądinąd pożądane), rodzina nie jest w stanie wychować demokratycznego

obywatela, bo rodzina jest dopiero najmniejszą, pierwotną społecznością. Także kościół nie jest w stanie nauczyć młodych ludzi, jak być demokratycznym obywatelem (...) nie może zaoferować młodym ludziom aktywnej nauki demokracji. Na pewno też nikogo nie nauczy demokracji telewizja ani inne media. Nauka za pomocą telewizji oznacza bierność, a nie aktywność. Dopiero szkoła, a zwłaszcza szkoła średnia, może uczyć demokracji w taki sposób, że młody człowiek doświadczy jej aktywnie. W odróżnieniu od domu rodzinnego, instytucja szkolna to wspólnota pochodna i bardziej złożona w porównaniu z rodziną, działająca na zasadach bardziej 'społecznych'. Jednak w odróżnieniu od społeczeństwa w sensie politycznym szkoła jest znacznie mniejsza i łatwiejsza do prowadzenia: to właśnie ona może promować ducha wspólnoty (...) Każdy człowiek to jeden głos, wszystko jedno: nauczycielski, czy uczniowski (...) Bez tego nie da się wykształcić poczucia bezstronności i sprawiedliwości (*fairness*) u młodych ludzi" (Kohlberg, 1987, s. 39-40).

Edukować bez indoktrynacji, presji, manipulacji

Rozwój i postęp znaczą, że przybywa wartości, stylów życia i dóbr cenionych przez ludzi. Nie znaczą jednak, że życie staje się prostsze – że ubywa z niego problemów moralnych, społecznych, kulturowych. Z ich rozwiązywaniem nie wszyscy sobie radzą: najwyraźniej więc umiejętność ta nie jest rwdzona. Powinniśmy więc wzmacniać ją edukacyjnie zwłaszcza u młodych ludzi, stwarzając im dydaktyczne okazje, zachęcające do tego, by ćwiczyć refleksję, rozumieć i ważyć rozmaite zasady, przejmować odpowiedzialność i rozmawiać w sposób wolny od agresji, za to zawsze i bez wyjątku pełen wzajemnego szacunku dla każdego człowieka. Nauczyciel stwarzający takie okazje nie może indoktrynować ani krytykować wypowiedzi – jeśli to zrobi, jego podopieczni zamilkną lub będą ukrywać swoje prawdziwe opinie. Indoktrynacja wyda się niektórym skuteczną i wygodną metodą na to, aby nauczyciel usłyszał od ucznia dokładnie to, czego oczekuje. Już dziesięcioletnie dzieci rozumieją tę

sytuację i przy lada okazji – pod nieobecność sankcji – postępują tak, jak same uważają za właściwe. Indoktrynacja ma tylko jedną pozytywną zaletę: rodzi poczucie oporu i potrzebę niezależności.

Etyka w rozwoju

Program „Ethics-in-Progress” jest interaktywny, otwarty na potrzeby od lat sygnalizowane przez studiujących. Zawiera informacje rzadko dostępne w obszarze polskojęzycznym. Informacje starannie wyselekcjonowane z wielu dyscyplin – dające wgląd w edukację etyczną równoległe z wielu stron. Zgromadzono je, opracowano i zredagowano nie po to, żeby napisać kolejną książkę, lecz po to, żeby zaprosić i włączyć do samokształcenia osoby, które nie są „ekspertami”, lecz pilnie poszukują narzędzi przydatnych w nauczaniu etyki (i najprawdopodobniej w ogóle w nauczaniu).

Bycie nauczycielem etyki w XXI wieku, w młodej polskiej demokracji, w szkolnictwie, które w badaniu „Klimatu sprzyjającego edukacji i kształceniu ustawicznemu” (Bertelsmann, 2010) zajęło 19. miejsce w Europie na 23 możliwe, to nie lada wyzwanie. Potrzeba nam *jak najlepszych nauczycieli etyki*: musimy ich kształcić według najlepszej dostępnej nam wiedzy. Musimy ich kształcić dla ich potrzeb, aby mogli sobie lepiej radzić z młodzieżą zróżnicowaną, emocjonalnie aktywną, znudzoną edukacyjną monotonią i zmęczoną dyscypliną jako dominującym środkiem wychowawczym, który daje wymowne świadectwo naszej edukacyjnej bezradności.

Etyka traktuje o zasadach, regulacjach i rozumowaniach, których człowiek potrzebuje w codziennym życiu: w ostatnich dziesięcioleciach stała się dyscypliną silnie akademicką, coraz mniej dostępną i przydatną w ludzkim doświadczeniu. Program „Ethics-in-Progress” stara się otworzyć etykę dla edukacji – po to, aby razem z nią wzmacniać umiejętności, bez których radzenie sobie z dzisiejszymi problemami moralnymi i społecznymi

jest praktycznie niemożliwe. Sięga do tych dyscyplin, które unaoczniają, jak wiele możemy zdziałać podczas lekcji etyki.

„Ethics-in-Progress” stara się mówić językiem zrozumiałym, komunikatywnym: nasza indywidualna wiedza, obserwacje, doświadczenia, lektury i uzyskane już wykształcenie są tak zróżnicowane, że trzeba usuwać bariery językowe, aby móc się nawzajem rozumieć. Nakazuje to także szacunek dla osób, które nie zetknęły się jeszcze z etyką akademicką, które dopiero podejmują studia lub się do nich przymierzają; dla osób, które znają *moralność* jako konkret życiowy, ale chciałyby ją rozumieć. Droga od tego, co człowiekowi już znane do tego, co dla niego nowe jest łatwiejsza aniżeli droga od nowości i abstrakcji z powrotem ku życiowemu doświadczeniu. Jest to być może droga odwrotna do tej, którą zwykli podążać filozofowie: na pewno jednak jest to ta sama droga.

Ewa Nowak

Przypisy / literatura:

- Jürgen Habermas (1996): „Autonomy and Solidarity. Interviews with Jürgen Habermas.” Edited & introduced by Peter Dews. Verso, London – New York.
- Lawrence Kohlberg (1987): „Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung”. W: G. Lind & J. Raschert (red. naukowa): *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg*. Belz, Weinheim & Basel.
- Der Spiegel, Nr 35/2010.

„A” jak AGRESJA



Prewencja zamiast resocjalizacji:
łatwiej zapobiegać

... obu typom agresji możemy i zgoła powinniśmy zapobiegać już w okresie wczesnej edukacji: tendencja do zachowań agresywnych jest bardzo rzadko wrodzona. Znaczy to, że powstaje ona w efekcie zaniedbań wychowawczych i edukacyjnych – poczynając od pozostawienia dziecka mającego kłopoty z matematyką samemu sobie (warto zaobserwować, że wśród dzieci mających dobre wyniki szkolne kłopoty wychowawcze i agresja prawie nie występują). Zapobieganie agresji wymaga więc najpierw rozwiązania problemów szkolnych. Kolejny element prewencji to nauka emocjonalnej samokontroli: chodzi o ćwiczenia, podczas których dzieci wspólnie rozwiązują „emocjonujące” konflikty wyłącznie przez refleksję i rozmowę, całkowicie rezygnując z przemocy fizycznej i werbalnej. Nawyk zachowań dyskursywnych i racjonalnych wymaga regularnego ćwiczenia. Wszyscy ludzie doznają zarówno uczuć pozytywnych, jak i negatywnych: to zupełnie naturalne. Te drugie powinny być jednak pod kontrolą i nie mogą sterować zachowaniem wobec innych osób. Dzieciom nietrudno zrozumieć, że rezygnacja z przemocy fizycznej jest absolutnie ważna (nauczycielom zaś nietrudno zrozumieć, że jest ona najpierwszym warunkiem edukacyjnie i moralnie wspierających relacji międzyludzkich).

Znacznie trudniejsza od prewencji jest resocjalizacja, reedukacja i terapia agresji: wtedy bowiem ludziom przychodzi „oduczyć” się używania przemocy i nauczyć się używania innych, rozumnych i dyskursywnych sposobów zaspokajania własnych potrzeb i rozwiązywania konfliktów. Jest to wówczas podwójnie trudna i czasochłonna praca edukacyjna. Pamiętajmy, że jeśli chcąc zapobiegać rozwojowi agresji w szkole musimy odpowiednio edukować nauczycieli. *Nauczyciele w okresie studiów* są w zasadzie jedyną grupą, do której możemy dotrzeć z taką właśnie edukacją: uczenia nie dociera ani do rodziców, ani do nauczycieli już zatrudnionych w szkolnictwie (jedni i drudzy już zakończyli swoją edukację), ani do koleżeństwa i otoczenia uczniów narażonych na rozwój zachowań agresywnych. Ponieważ agresja rodzi się dość często wskutek wykluczenia (doświadczenia przemocy, mobbingu, szykan, dyskryminacji itd.), nauczyciel bywa z kolei jedyną osobą, która ma dostęp do ucznia i

rzeczywiście może cokolwiek zrobić. Powiedzieliśmy wyżej, że problemy z zachowaniem często towarzyszą problemom szkolnym (uczeń nierozumiejący lekcji nudzi się, przeszkadza innym, stara się zwrócić na siebie uwagę itd.), zajęcia szkolne powinny integrować, a nie wykluczać i przyczyniać się w ten sposób do dalszych problemów z zachowaniem. Pełna inkluzja, zadania dopasowane do indywidualnego poziomu uczestników, wsparcie dla osób mających problemy z zachowaniem skutecznie niwelują bezczynność, poczucie nudy i przeszkadzanie innym. Badania nie pozostawiają żadnych wątpliwości co do tego, że „agresywne zachowanie powiązane jest z rozwojem intelektualnym i skutkami wyobcowania i wykluczenia, które sprawiają, że uczeń ma coraz mniej okazji do uczestniczenia w efektywnej edukacji” i przewyciężenia problemów, które w tym okresie jeszcze można przewyciężyć (Novaco & Taylor, 2008; s. 390). Wyobcowanie i etykieta ucznia „problematycznego” zwrótnie hamują też rozwój intelektualny.

Jednak nie każda agresja jest powodem do niepokoju. Typowa dla okresu szkolnego, „niewinna” agresja przejawia się m.in. w siłowaniu; sprawdzian, kto „silniejszy” to strategia służąca budowaniu hierarchii w grupie. Jeśli jednak ktoś leży na ziemi, a ataki nie ustają, oznacza to rozwój zachowań agresywnych i wymaga rozsądnej interwencji (jednak kary, represje, tzw. „łamanie” - czyli przemoc stosowana w celach „terapeutycznych” - są zupełnie nieskuteczne, ponieważ nie rozwijają żadnych innych umiejętności radzenia sobie z problemami aniżeli agresja - zob. dalej G. Lind).



Agresja reaktywna

Za najczęstszy typ agresji uznaje się współcześnie *agresję reaktywną*, gdy człowiek reaguje na określone sytuację (czyjaś wypowiedź, działanie) silnymi negatywnymi emocjami, które wymykają się spod racjonalnej kontroli (silny stres resp. emocje blokują proces refleksji). „Agresja reaktywna

określana jest jako reakcja obronna w obliczu prowokacji – za obroną kryją się lęk i bezradność albo też irytacja, złość i gniew.” (Dodge, 1991; Meloy, 1988). Człowiek robi w takiej sytuacji coś, czego ‘na spokojnie’ by nie zrobił, ponieważ “spadła u niego zdolność samokontroli, a zamiast tego gwałtownie wzrosła impulsywność” (Atkins & al., 1993; Raine, 1998).

Reaktywna agresja rozgrywa się zatem na poziomie emocjonalnym; narażone są na nią osoby, które nie potrafią sobie radzić ze stresem, nieodporne na frustrację i prowokację. Radzenie sobie bez użycia przemocy z sytuacją, gdy ludzkie emocje wystawione są na próbę jest zadaniem wymagającym ćwiczenia (treningu). Skutecznym treningiem może być „Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem” (zob. hasło *KMDD*), gdzie uczestnicy są konfrontowani z kontrowersją (konfliktem) a na dodatek zajmują stanowisko „pro” lub „kontra” i uczą się kontrolować negatywne emocje wobec dyskutantów z przeciwnej grupy. W porównaniu z drugim typem agresji (o którym za chwilę), agresja reaktywna wydaje się łatwiejsza w zapobieganiu (jest też łatwiej dostrzegalna dla nauczyciela).



Agresja proaktywna

Agresja proaktywna polega na czymś odwrotnym: emocji i uczuć jest tutaj za mało. Człowiek nie reaguje agresywnie na prowokujące bodźce z zewnątrz. Agresja proaktywna jest skutkiem procesów wewnętrznych (uruchomionych dużo wcześniej i biegnących powoli), które doprowadziły do rozwoju „zachowania celowego, przemyślanego, zaplanowanego, ‘z zimną krwią’” (Dodge; 1991). Nie chodzi tutaj o wrodzony „złośliwy charakter” (to określenie potoczne). Do chłodu emocjonalnego i rozwoju zachowań, które w prasie nazywane są „amokiem”, doprowadziły relacje między człowiekiem a jego otoczeniem. Emocjonalny chłód oznacza, że człowiek teoretycznie potrafi ocenić swoje zachowanie, ale nie jest to ocena podowodana empatią czy innymi uczuciami moralnymi. Zwłaszcza osoby poddane przez długi czas presji (także: wygórowanym oczekiwaniom,

wykluczeniu z grupy itd.) rozwijają z czasem pancierz ochronny; milczą, wykonują polecenia, unikają rozmów i bliższych kontaktów. Te procesy są niewidoczne dla otoczenia i dotyczą z reguły uczniów „bezproblemowych”. Nauczyciele powinni więc obserwować także osoby niepozorne, przesadnie posłuszne, niepopularne w grupie.

Agresja proaktywna jest bardzo trudna w resocjalizacji, ale można i warto zpobiegać jej rozwojowi: w większości to właśnie agresja proaktywna prowadzi do najbardziej brutalnych zachowań i do poważnej przestępczości. Zachowania powodowane agresją proaktywną są bardziej spektakularne, ponieważ ich sprawcy planowali je długo i kontrolowali, chcąc zwrócić na siebie uwagę lub „zemścić” się na atakowanych osobach. Takie „wyjście z cienia” kończy się niekiedy samobójstwem. Agresję proaktywną diagnozuje się często „na wysokim poziomie osobowości psychopatycznej. Idzie w parze z raczej niskim poziomem emocji” (Dodge; 1991). Agresja proaktywna jest zatem bardziej intencjonalna aniżeli emocjonalna (Olweus; 1994). Jej pojawienie się jest znakiem ostrzegawczym: w takim wypadku trening powinien pobudzać uczucie empatii, własnej godności, przynależności do grupy, solidarności i wspólnoty itd. Terapia w postaci bezpośredniej rozmowy o zachowaniu agresywnym jest formą edukacji „zewnętrznej”; w przypadku treningu dyskursywnego (afektywno-kognitywnego) chodzi o proces uruchamiany „od wewnątrz” przez regularne, dobre doświadczenia specjalnego typu dyskusji (zob. hasło *Resocjalizacja dyskursywna*).

*Opracowanie dla celów edukacyjnych: E. Nowak
(konsultacja: G. Lind, M. Schillinger)*

Przypisy / literatura:

- Kenneth Dodge et al. (2003): “Peer Rejection and Social Information-Processing Factors in the Development of Aggressive Behavior Problems in Children”. W: *Child Development*, Vol. 74, No. 2, pp. 374-393.

- Friedrich Lösel & Andreas Beelmann (2003): "Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations". W: The Annals of the American Academy of Political and Social Science, <http://ann.sagepub.com>, Sage.
- Raymond W. Novaco & John L. Taylor (2008): "Anger and assaultiveness of male forensic patients with developmental disabilities : Links to volatile parents". W: Aggressive Behavior, Vol. 34, pp. 380-393.
- D. Olweus (1994): "Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program." W: *Aggressive Behavior: Current perspectives*, Plenum, New York, pp. 97-130.
- Adrian Raine, Kenneth Dodge & al. (2006): "The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire: Differential Correlates of Reactive and Proactive Aggression in Adolescent Boys." W: Aggressive Behavior, Vol. 32, pp. 159-171.

* * * * *

Georg Lind, Konstanz
(publikacja o charakterze on-line)



„Przemoc jako najniższy poziom umiejętności rozstrzygania konfliktów”

Przemoc jest *najniższą zdolnością*, jaką człowiek dysponuje wobec konfliktu. Stąd też lepiej uczynić go zdolnym do powstrzymania się lub unikania przemocy tak, żeby wybierał i sięgał po wyższe, lepsze formy rozstrzygania konfliktów lub rozwijał takie formy sam. Teza, którą tutaj postawiłem, składa się z dwóch nierozłącznych części. Teza ta przeciwstawia się pogładowi, według którego przemoc jest jakąś niskim motywem i potrzebą, którą ludzie muszą zaspokoić; przeciwstawia się też pogładowi, że najprościej jest powstrzymać przemoc wtedy, gdy się ją „zwalcza”. (...) Zobaczmy najpierw, co znaczą obydwie części mojej tezy: chodzi tu o dwa kluczowe pojęcia: o „przemoc” i „zdolność”.

Co to jest „przemoc”?

Próbowano już wielokrotnie zdefiniować przemoc: większość prób nawet nie dotyka właściwych cech przemocy. Frech (1993, s. 60) definiuje przemoc jako „zamierzone krzywdzenie innych ludzi”. Wielu traktuje przemoc jako synonim agresji: Nolting (1993) widzi w agresji „specjalne lub co najmniej celowe szkodzenie, krzywdzenie i zadawanie bólu (np. obrzucanie wyzwiskami, poniżanie, grożenie, kaleczenie i zabijanie)” (s. 91, zob. także Petermann & Petermann, 1984); Willems, 1994). Niektórzy rozszerzają definicję i określają mianem przemocy również każdy rodzaj krzywdy psychologicznej i społeczno-strukturalnej [np. polityczne lub prawne decyzje w stosunku do uboższych grup społecznych, prowadzące do jeszcze większego zubożenia tych grup; Galtung, 1993]. Galtung powiada, że przemoc to „możliwe do uniknięcia szkodzenie podstawowym ludzkim potrzebom, generalnie: szkodzenie życiu, które obniża poziom zaspokojenia potrzeb w stosunku do zaspokojenia potencjalnie możliwego (s. 106).

Definicje tę dotyczą w przybliżeniu tego, co mamy na uwadze mówiąc „przemoc”: jednak wyolbrzymiają one nadmiernie jeden aspekt, mianowicie *zamierzone* stosowanie przemocy, a pomijają znów całkowicie inny aspekt, tzn. adekwatność lub sprawiedliwość. Kryterium zamiaru wyklucza bowiem spod kategorii „przemocy” sytuację, kiedy dana osoba przypadkowo szkodzi swoim zachowaniem innym ludziom, np. dziecko wymachujące rękoma w powietrzu, które przypadkiem uderza w głowę inne dziecko. Takiego zachowania nie nazywamy przemocą wobec innego dziecka.

Ale co wtedy, kiedy dziecko uderza inne dziecko świadomie? W takim wypadku chodzi o użycie przemocy. Czy jest tu również zamiar celowego wyrządzenia krzywdy? Czy możemy tu przyjąć, że dziecko miało zamiar (motywy) zaszkodzić, zranić lub poniżyć inne dziecko? A może były tu inne motywy aniżeli zadanie przemocy? (...) Istnieją więc takie zachowania z użyciem przemocy, za którymi nie stoi motyw celowego

zadania komuś bólu, zranienia go lub pozbawienia życia. Twierdziłbym nawet, że większość przypadków użycia przemocy podpada pod tę właśnie kategorię. To oczywiste, że w sytuacji zdenerwowania i oburzenia skłonni jesteśmy poczytać komuś jego zachowanie za 'złośliwe' i pełne premedytacji. Jeśli jednak przyjrzeć się bliżej i bez uprzedzeń rozmaitym przypadkom, to okazuje się, że tylko niektóre z nich powodowane są zamiarem skrzywdzenia kogoś. Na pewno często zdarza się skrzywdzić inną osobę po to, aby na własną rękę wymierzyć sprawiedliwość – kiedy sprawca nie widzi żadnego innego sposobu osiągnięcia swego celu. Jednak krzywdzenie jako najpierwszy motyw działania to przypadek doprawdy rzadki.

Dlatego definicje przemocy z reguły pomijają istotę rzeczy. Gdybyśmy uznali za „użycie przemocy” tylko te działania, za którymi kryje się zamiar celowego skrzywdzenia kogoś, to przemoc prawie zniknęłaby z naszego pola widzenia. Tymczasem doświadczenie pokazuje co innego: dookoła jest wiele przemocy.

Z kolei, jeśli za przemoc uznamy każdą ingerencję fizyczną mającą jakiś cel nadrzędny, to trzeba by uznać za „przemoc” operację chirurga ratującego nam życie albo ochronę konieczną człowieka, którego napadnięto. Inne przykłady zob. Galtung (1993).

Przemoc jako niedorozwinięta zdolność rozstrzygania problemów

Jak dopasować obiegowe definicje przemocy do przemocy rzeczywistej? Obawiam się, że to raczej niemożliwe. Definicje mogą być skądinąd fałszywe, ponieważ nie uwzględniają należycie kontekstu psychologicznego ani społecznego. Fałszywe definicje nie są w naukach społecznych rzadkością (...) Dlatego musimy się lepiej przyjrzeć temu, na jakiej podstawie uznajemy określone zachowanie za 'przemoc'. Wygląda na to, że przemocy używa się często jako środka i drogi do osiągnięcia celu. Jeśli np. czymś celem jest akt seksualny, to nie nazywamy „gwałtem” samego aktu. Przemoc i gwałt odnoszą się tutaj do takiego sposobu osiągnięcia

celu, że ktoś nie pyta partnera o zgodę. Uzyskanie takiej zgody przychodzi jednym osobom łatwiej, innym trudniej. Uzyskanie zgody zależą nie tylko od warunków zewnętrznych (od tego, czy ktoś jest młody, piękny i bogaty), lecz także od zdolności nawiązywania kontaktów i więzi społecznych, od tego, czy się wzbudza zaufanie, czy szanuje się cudze potrzeby i wolę, itd.: wszystko to musi być spełnione, aby osiągnąć podany wyżej, przykładowy cel (tzn. zgodę określonej osoby na odbycie aktu seksualnego).

Ogólnie możemy powiedzieć tak: *odbieramy jako przemoc i gwałt każde zachowanie, które zmierza do celu w sposób niewłaściwy i niesprawiedliwy (unfair), tzn. bez względu na inne cele, a zwłaszcza cele innych osób.*

Przemoc ma więc coś wspólnego z kwestią sprawiedliwości i moralności. Tym większa i brutalniejsza jest przemoc, im mniej sprawca danego zachowania troszczy się o sprawiedliwość i moralność. Dlatego Werbik i Kempf (Kempf, 1983; s. 22) mówią o przemocy tylko w takim wypadku, kiedy dane działanie wymierzone jest przeciwko podstawowym prawom albo jakiejś powszechnie uznanej potrzebie człowieka.

Nie chodzi tu tylko o nową definicję, która mogłaby dołączyć do całej reszty; chodzi o nowe rozumienie przemocy, mające daleko idące następstwa dla objaśnienia źródeł przemocy i przyjrzenia się środkom służącym do „zwalczania”, „tępienia” albo „przewycięzania” przemocy. (...)

Przemoc można sensownie „zwalczać” tylko wtedy, kiedy się wierzy, że jest ona psychiczną siłą, motywacją albo popędem. Jeśli natomiast uzna się, że jest ona anty-zjawiskiem – to znaczy nieobecnością, brakiem adekwatnych sposobów rozwiązywania problemów, to zwalczanie może być naprawdę skuteczne. W takim wypadku należałoby kształcić i edukować zdolność rozstrzygania problemów bez użycia przemocy, aby przemoc stała się zbyteczna. Krappmann i Oswald (1995) podkreślają, że „wzrost kompetencji społecznej czyni używanie przemocy czymś zbędnym” (s. 136). Według tego ujęcia do przemocy dochodziłoby tylko wówczas, gdyby zdolność rozstrzygania problemów bez użycia przemocy była zbyt słabo rozwinięta.

Chciałbym pójść o krok dalej i dodać, że sam definiuję przemoc jako najniższe stadium rozwoju indywidualnej kompetencji rozstrzygania problemów i konfliktów społecznych. Przy pomocy tego jednego, oszczędnego konstruktów możemy powiedzieć coś więcej o całym zjawisku aniżeli przy pomocy wielu dostępnych już konstruktów definicyjnych. Oszczędną teorię łatwiej zrozumieć i zastosować w praktyce.

Uznając przemoc za najniższy stopień umiejętności rozstrzygania problemów i konfliktów, za Krappmannem, Oswaldem (1995) i Habermasem (1983) przyjmujemy, że najwyższy stopień tejże umiejętności oznacza zdolność rozstrzygania problemów w oparciu o wspólne, uniwersalne zasady moralne. „Od działania moralnego należy oczekiwać, że konflikty praktyczne usuwa się wyłącznie w oparciu o sądy mające legitymację – chodzi bowiem o działanie powodowane względami moralnymi” (Habermas, 1993, s. 174). Wobec tego „rozstrzyganie konfliktów praktycznych w sposób moralny ewidentnie wyklucza używanie przemocy, podobnie jak wyklucza fałszywe kompromisy; można je traktować jako przedłużenie działania komunikacyjnego, tzn. działania nastawionego na porozumienie przy użyciu środków dyskursywnych” (tamże, s. 74). Podobnie Kohlberg definiuje rozwiniętą umiejętność sądenia moralnego jako przewycięzenie tych stadiów rozwojowych, w których przemoc używana jest w rozstrzyganiu konfliktów moralnych i społecznych (Kohlberg, 1995; s. 336). Zaadaptowałem więc ‘six-stages theory’ Kohlberga do uzasadnienia mojej tezy (...)

Nasze badania przeprowadzone wśród maturzystów potwierdziły tezę. Istnieje systematyczny związek między skłonnością do używania przemocy a zdolnością rozwiązywania problemów. U osób, które są przekonane, że społeczeństwo da się zmienić tylko w sposób siłowy, wskaźnik kompetencji sądenia moralnego jest znacznie niższy (30,2 punktów) aniżeli u osób, które nie są pewne, czy rozwiązania siłowe są właściwe (36 punktów) i osób, które zdecydowanie odrzucają rozwiązania siłowe (40,7 punktów).

Przypisy / literatura:

- S. Frech (1993): „Aggression und Gewalt in der Schule”. W: Bildung & Wissenschaft 1993, s. 59-64.
- Johan Galtung (1993): „Kulturelle Gewalt”. W: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Der Bürger im Staat, Nr 43, s. 106-112.
- Jürgen Habermas (1983): „Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln”, Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Willem Kempf (1983): „Aggression”. W: E. Lippert & R. Waakenhut (red. naukowa), *Handwörterbuch der Politischen Psychologie*. Westdeutscher Verlag, Opladen, s. 19-26.
- L. Krappmann & H. Oswald (1995): „Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen”, Juventa Verlag, Weinheim & München.
- Georg Lind (1995): „The meaning and measurement of moral competence revisited – A dual aspect model.” Wykład na zaproszenie American Educational Research Association, San Francisco.
- Hans-Peter Nolting (1993): “Aggression ist nicht gleich Aggression. Ein Überblick aus psychologischer Sicht”. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Der Bürger im Staat, Nr 43, s. 91-95.
- Helmut Peisert (red. naukowa) (1981): “Abiturienten und Ausbildungswahl”. Beltz, Weinheim & Basel.
- F. Petermann & U. Petermann (1984): „Training mit aggressivn Kindern”, Urban & Schwarzenberg, München.
- H. Willems (1994): „Ein Phänomen unserer Gesellschaft? Eine Besnandaufnahme”. W: B. Ebbert & P. Wittemann (red. naukowa), *Und du bist nicht willig... Gewalt – Kinder und Jugendliche als Opfer und Täter*, s. 11-33.

Uwaga: Baza danych z kluczowymi publikacjami anglo- i niemieckojęzycznymi na temat agresji i prewencji agresji (a także ponad 20 publikacji w formie elektronicznej) dostępne dla zainteresowanych w Zakładzie Etyki IF UAM.

ARETÉ

Ewa Nowak, Poznań
(publikacja o charakterze on-line)



After „After virtue”: renesans cnoty z perspektywy edukacyjnej teorii rozwoju moralnego

1. Homer i Sokrates : sprawność, sztuka, umiejętność

Starożytni Grecy pytali: który ustrój jest najlepszy ze wszystkich, najbardziej sprawiedliwy? I od razu dodawali, że sprawiedliwy ustrój nie ma racji bytu bez sprawiedliwych obywateli. W ten sposób termin *artēté* (gr. siła, sprawność, sztuka, w znaczeniu moralnym: cnota; odpowiednik łac. *virtu*; ang. *virtù*; niem. *Tugend, Stärke*) nasycił się treściami moralnymi, a dla Sokratesa i Arytotelesa stał się synonimem sprawiedliwości.

Arēté znana była już kilka stuleci wcześniej. McIntyre podaje, że Ateńczycy przejęli ten termin od Homera, którego wersy zwyczajowo recytowano na festynach rodzinnych i publicznych. W *Iliadzie* i *Odysei* cnota oznacza najpierw sprawność fizyczną, uosabianą przez mityczne postaci. Homer mówi jednak o różnych rodzajach sprawności: szybko nogi biegacz okazuje *arēté* swych nóg (*Iliada*, 20-411); stąd „biegłość”. Z kolei syn prześciga ojca we wszystkich sprawnościach: to znów wskazuje, że sprawność nie zależy od wieku, lecz od ćwiczenia, używania, edukacji. Nie stajemy się szybsi, zręczniejsi ani mądrzejsi tylko dlatego, że się starzejemy. Mistrz w jakiegokolwiek sprawności motorycznej bądź intelektualnej zawdzięcza swoje osiągnięcia ćwiczeniom, treningowi (por. *Iliada*, 15-642; McIntyre, 1987; s. 165). Każdy człowiek może osiągnąć indywidualną kombinację sprawności (cnot) tylko wówczas, jeśli regularnie doskonali je przez używanie. Homer zaliczył do nich także cnotę dzielności,

Copyrights © by Ewa Nowak

męstwa w sensie siły (a także zalety) charakteru: ktoś spisuje się dzielnie jako sprawny, i dlatego godny zaufania atleta, sędziego itd.

„Siła” i „sprawność” występują w różnym nasileniu. Jedni biegają szybciej, inni wolniej. Jeden władca traktuje ludzi bardziej sprawiedliwie, inny mniej. Cnota w znaczeniu moralnym także może mieć różny stopień nasilenia. Może się rozwijać, jednak raz osiągnięta nie zostaje na zawsze: trzeba jej używać.

Sofiści szybko odkryli, że cnoty można uczyć podobnie jak sztuki wymowy i wszelkich innych sprawności. Sokrates tłumaczył Menonowi, że nie ma cnoty bez poznania i wiedzy, a skoro cnota jest wiedzą, to najpewniej można się jej nauczyć (Platon, s. 51). Jeśli jednak cnota ma „przewodzić całej duszy” (tamże), to nie może tu chodzić o zwykłą wiedzę. Musi to być coś, co przywodzi człowieka do słusznych i dobrych czynów. Sokrates pytał napotkanych przechodniów, czy ich wola, ich życzeniem jest dobro: nikt nie zaprzeczył, większość miała też rozumne wyobrażenie o tym, co znaczy dobro. Jeśli więc ludzie nie różnią się pod względem woli, to muszą się różnić pod względem możliwości, zdolności, umiejętności jego urzeczywistniania – bo jak inaczej wytłumaczyć, że ludzie w tak różnym stopniu czynią dobro?

Jeśli zatem idzie o coś więcej niż wiedzę, to trzeba koniecznie zapytać, w jaki sposób człowiek nabywa cnoty (Platon, s. 66).

Sokrates doszedł do ustaleń tak zasadniczych, że zapewnił sobie współcześnie renesans nie tylko w filozofii (zwłaszcza w hermeneutyce), lecz także w psychologii rozwoju moralnego i teorii edukacji:

- (1) cnota składa się nie tylko z wiedzy (poznania) zasad moralności i sprawiedliwości, lecz także z umiejętności praktycznej;
- (2) że skoro potrzeba do niej umiejętności praktycznej, to „nigdzie nie znajdziemy nauczyciela cnoty. A skoro nie znajdziemy nauczyciela, to nie znajdziemy też i ucznia” (tamże, s. 55, 65-66).

Nie znajdziemy poza samym Sokratesem i tymi, którzy już dzisiaj wiedzą, że człowiek może doskonalić swoje zdolności i umiejętności tylko

poprzez aktywne ćwiczenie, używanie, wprawę – a jeśli idzie o cnoty moralne – to zwłaszcza przez interaktywne ćwiczenie dyskursywne, którego prototypem był słynny dialog sokratejski. W dialogu nad ważnymi społecznie sprawami i kontrowersjami ludzie rozwijają umiejętność rozumowania i sądzenia, zajmują stanowisko, uzasadniają, argumentują, przekonują: zatem słuszny sąd czy stanowisko i wiedza to są dwie osobne rzeczy, przyznaje Sokrates (Menon, s. 69).

Wypowiedź ta daje nam przedsmak Arystotelesowskiej „mądrości praktycznej”, *phronesis* jako umiejętnym stosowaniu własnej wiedzy o zasadach moralnych w osądzie, jakie działanie jest najbardziej słuszne (sprawiedliwe) w obliczu konkretnej sytuacji, problemu, konfliktu. Wreszcie mówi Sokrates o zdolnym mężu stanu, zręcznym polityku – zwłaszcza takim, który kieruje się sprawiedliwym sądem. Tego bowiem życzą sobie obywatele. A skoro obywatele pragną sprawiedliwości (pragnęli jej 2400 lat temu i pragną jej także dzisiaj), to nie można im odmówić ani wiedzy, ani cnoty sprawiedliwości – jakże bowiem mogliby życzyć sobie czegoś, o czym wiedzą, że nie jest dobre? (tamże, s. 71) Jednak wiedza i życzenie to nadal nie jest to samo, co sprawność, umiejętność: umiejętności zaś można się *uczyć* i można jej także *nauczać*.

Pierwszym, który odkrył ten właśnie, *edukacyjny* (w rzeczy samej: kognitywny) charakter cnoty, był Sokrates. Zdawał sobie doskonale sprawę z tego, że skoro cnota moralna nie jest czystą wiedzą, to nie sposób jej uczyć przez zwyczajny wykład „co to jest cnota moralna, polityczna” itp. Niewiele warte jest także *pouczanie* (por. *Etyka Nikomachejska*, 1103a,15). Cnoty nie przyswajamy z zewnątrz: rozwijamy ją ze zdolności, które – dane w sposób naturalny, jak zdolność opanowania języka, dodawania i odejmowania - doskonalimy między ludźmi, obcując z nimi, rozmawiając i rozumując nad prawdziwymi problemami społecznymi, poruszającymi nie tylko sam umysł, lecz jednocześnie także uczucia (zob. hasło *Emocje a edukacja; Dwuaspektowa teoria rozwoju moralnego*).

2. Arystoteles: *arēté* jako mistrzostwo, wprawa, nawyk

Arystoteles wyraźniej niż Sokrates wykazuje, że zdolności niezbędne do rozwinięcia indywidualnej cnoty w sensie moralnym można edukować. Cnota jest umiejętnością, którą można i należy doskonalić, aż stanie się mistrzostwem, wprawą i nawykiem, *habitus*. Arystoteles nie konstruuje ideału cnoty: jako realista i praktyk skupia się na kompetencyjnym aspekcie cnoty. Jej posiadanie jest zaletą, przydaje ludzkiemu charakterowi moralnej doskonałości (terminu *cnota* używa się często w takim właśnie, jakościowym znaczeniu – a równolegle w znaczeniu kompetencyjnym). Kompetencja to nic innego aniżeli umiejętność; *umieć* zakłada więc uprzednio *nauczyć się*. Ludzie posiadają wrodzone zdolności (Arystoteles, 1982; 26), które wymagają rozwoju: należy je zatem ćwiczyć, edukować, doskonalić. Generalnie, „cnotą” nazywa Arystoteles umiejętność danego działania lub zachowania, podnoszoną i utrwalaną przez regularne używanie (ćwiczenie). Chodzi tu o działania i zachowania konsekwentnie powtarzane, a nie o działania pojedyncze i przypadkowe.

Arystoteles precyzuje też, co oznacza *phrónēsis*, czyli niezbędna dla cnoty moralnej umiejętność moralnego sądzenia i decydowania: o tym, czy cel decyzji jest słuszny i właściwy, rozstrzyga cnota – to znaczy zdolność rozumnego podejmowania takich decyzji praktycznych, których celem jest urzeczywistnienie tego, co najbardziej słuszne lub sprawiedliwe (zob. Arystoteles, 1987; 1228a,1).

Aby rozumuwać i wydawać sądy i oceny, trzeba rzecz jasna poznawać i rozumieć innych ludzi: jest intelektualny i emocjonalny aspekt mądrości praktycznej (emocjonalny, ponieważ do poznawania i rozumienia innych mogą nas skłonić tylko zainteresowanie, empatia, szacunek, współodczuwanie ich położenia itd., zob. hasło *Kluczowe kompetencje społeczne*). Aspekt zdolnościowy, „kompetencyjny” to wspomniana wyżej umiejętność ważenia, decydowania i rozstrzygania, czyli budowania takich sądów moralnych, które według najlepszej wiedzy człowieka są bardziej

słuszne lub sprawiedliwe od innych: te właśnie sądy uznaje za „właściwe”, zatem *potrafi* je sam ocenić. Człowiek szuka dla swoich sądów podstawy w regułach praktycznych – zasadach moralnych, prawach itd., a ponadto - w tzw. „regule złotego środka” jako uniwersalnej zasadzie trafnego sądzienia, powiada Arystoteles. Wszystko to składa się na indywidualną mądrość praktyczną, *phrónēsis*, bez której nie możemy mówić o cnocie moralnej (por. hasło *Dwuaspektowa Teoria Moralności*).

Arystoteles uznał sprawiedliwość za praktyczny priorytet społeczny. W jego przekonaniu (dzielonym po dwóch tysiącach lat przez Piageta, Radbrucha i Kohlberga) sprawiedliwość to nie tylko abstrakcyjna zasada. To także indywidualna zdolność lub umiejętność sprawiedliwego odnoszenia się do innych ludzi, czyli cnota o wielkim znaczeniu społecznym. Odnoszenie oznacza zarówno traktowanie *fair*, jak i wydawanie sprawiedliwych i bezstronnych osądów. Arystoteles uważa tę umiejętność za „pełnię cnoty”, ponieważ cementuje ona społeczeństwo od podstaw, tam, gdzie nie ma jeszcze żadnej odgórnej polityki, ale jest autentyczna – i dlatego na wskroś moralna - politeja, więź społeczna. Sprawiedliwe sądzienie jest niezbędne przede wszystkim tam, gdzie chodzi o relacje z innymi (por. Piaget, zob. hasło *Sprawiedliwość i Wartości a edukacja*). Wciąż jednak źródłem takiego sądzienia jest indywidualna *arētē*: albo coś potrafię, albo muszę się tego dopiero nauczyć, praktykując i rozwijając odpowiednią umiejętność, podkreśla Arystoteles. Wychodzi tedy na jaw – powiada - że obok sprawiedliwości ogólnej (prawa jako instancji sprawiedliwości) istnieje jeszcze inna, poszczególna (indywidualna) sprawiedliwość, a nawet wiele sprawiedliwości (= jako kompetencji przysługującym indywidualnościom).

W „Etyce Nikomachejskiej” (Arystoteles, 1982) natykamy się na wypowiedź niezwykle aktualną w świetle ustaleń współczesnej psychologii rozwojowej: Arystoteles mówi o zjawisku „psychicznym” trojakiemu rodzaju: [1] afekty (uczucia moralne takie jak miłość, zazdrość, radość, zaufanie, zadowolenie i przykrość itd., oraz dobra postrzegane przez nas jako cele moralne, [2] umiejętność, [3] trwałe zalety zwane przez niego

nawykami, *habitus*. Wszystkie one mają się rozwijać we wzajemnym powiązaniu, podkreśla Arystoteles (por. hasło *Dwuaspektowa Teoria Moralności*).

Arystoteles wypowiada się *fair* (bezstronnie) o człowieku jako istocie moralnej, co wśród filozofów klasycznych jest nieczęste: z natury nie jesteśmy ani źli, ani dobrzy (Arystoteles, 1982; 1106a). Dopiero stopień rozwoju umiejętności sądenia moralnego nadaje ludzkiemu charakterowi rysy, jakie zwykliśmy przypisywać ludziom prawym lub sprawiedliwym: wobec tego charakter moralny także nie jest wrodzony - bowiem tego, jak należy postępować, nauczyliśmy się przez postępowanie (tamże, 1103a,15). Arystoteles nie interesuje filozoficzny ideał cnoty „samej w sobie”, „dobra” samego w sobie, lecz rozwijanie cnoty przez praktykowanie i wprawianie się we właściwym sądeniu i działaniu. Nie zajmujemy się cnotą po to, żeby poznać, czym jest, ale po to, żeby stać się ludźmi cnotliwymi. Inaczej cały nasz wysiłek poszedłby na marne, podkreśla Arystoteles (tamże, 1103b,25).

3. Spinoza : naturalista wśród racjonalistów

Po wielu stuleciach traktowania cnoty moralnej jako nadprzyrodzonego daru czy „świętości” filozofia powróciła do ludzkiej, indywidualnej umiejętności sądenia i działania moralnego za sprawą Kartezjusza („Namiętności duszy”), a przede wszystkim Spinozy („Etyka”).

Spinoza definiuje cnotę systematycznie i stopniowo. Dzięki temu, że przyjmuje naturalne przesłanki ludzkiej moralności, jako jeden z pierwszych filozofów poddaje w wątpliwość dualizm ciała i duszy: „dusza ludzka zjednoczona jest z ciałem” (Spinoza 2008; s. 80).

(1) Elementarnym i moralnie neutralnym (ani dobrym, ani złym) stopniem cnoty jest wrodzona, quasi-instynktowna dążność do przetrwania. Spinoza nazywa ją naturalnym „napędem” (*Trieb, Antrieb*); dążność tę przejawiają wszystkie żywe istoty. Dążność jest u Spinozy synonimem afektu. Jako „ludzka moc” dążność jest punktem wyjścia dla

rozwoju cnoty moralnej. „Dążność samozachowawcza jest pierwszą i jedyną podstawą cnoty” (Spinoza, 2008; s. 265).

(2) Stopień drugi w rozwoju cnoty to dążność refleksyjna i racjonalna – rozumność jako taka - która jest wysoką formą rozwoju tamtej pierwotnej i naturalnej dążności.

„Działanie powodowane bezwarunkowo cnotą nie jest niczym innym, jak działaniem, życiem, zachowywaniem swego istnienia (...) za przewodem rozumu, na podstawie dbania o własny pożytek (Spinoza, 2008; s. 266).

„Działanie powodowane cnotą jest działaniem pod przewodem rozumu” (Spinoza, 2008; s. 278), ponieważ ze wszystkich afektów (dążności) tylko rozum jest afektem moralnym, zdolnym rozpoznać i rozumieć to, co dobre i złe, a ponadto: zdolnym dążyć do działania podług tej właśnie wiedzy (aczkolwiek „ludzie rzadko żyją według wskazań rozumu”, (Spinoza, 2008; s. 299). Mamy tu najwyraźniej dwa powiązane ze sobą aspekty cnoty: aspekt intelektualny (poznanie, wiedza) i aspekt afektywny: dążność do rozumienia („bezwzględna cnota duszy (Spinoza, 2008; s. 269), do pożytku („im bardziej bowiem każdy dba o swój pożytek i stara się o zachowanie samego siebie, tym bardziej jest obdarzony cnotą (...) Gdy każdy człowiek dba jak najbardziej o własny pożytek, wówczas ludzie są dla siebie wzajem najbardziej pożyteczni”; „nie ma przeto dla człowieka nic pożyteczniejszego nad człowieka”, (Spinoza, 2008; s. 262-276), i wreszcie do dobra.

Probierzem dla adekwatnego rozpoznania dobra i zła są dwa uczucia (afekty): zadowolenie lub smutek – „o tyle, o ile mamy ich świadomość”, czyli rozumiemy je. Rozum jest tylko wtedy dążnością najsilniejszą, czyli determinującą działanie, kiedy ma kontrolę nad wszelkimi innymi afektami: na tym właśnie polega „siła” racjonalności. Powiedzieć o kimś, że działa „powodowany cnotą” możemy tylko o tyle, „o ile zostaje zdeterminowany przez to, że rozumie” (Spinoza, 2008; s. 265). Kluczowe jest tutaj 24 twierdzenie z IV części Etyki: „Działanie powodowane bezwarunkowo cnotą nie jest niczym innym, jak działaniem, życiem, zachowywaniem swego istnienia ... za przewodem rozumu, na podstawie dbania o własny pożytek”.

Nie chodzi tutaj o egoistyczny utilitaryzm, wręcz przeciwnie: „każdy idąc drogą cnoty, życzy również innym ludziom dobra, którego pragnie dla siebie...” (Spinoza, 2008; s. 279). Interpretacja moralności (cnoty) od strony uniwersalnych dążeń, którym każdy człowiek powinien umieć nadawać kierunek racjonalny prowadzi Spinozę ku rozumieniu człowieka jako istoty w sposób samoistny prospołecznej: „pożądanie zaś czynienia dobrze, powstające stąd, że żyjemy, kierując się rozumem, nazywam moralnością (...) Następnie pożądanie, które skłania człowieka żyjącego pod przewodem rozumu, aby wiązał się z innymi ludźmi przyjaźnią, nazywam zacnością” (tamże, s. 280).

W „Traktacie teologiczno-politycznym” Spinoza nazwał cnotę „właściwą refleksją”. W „Etyce” uściślił, że chodzi o „własny, wolny osąd”, o zdolność sądenia, która może niestety popaść pod wpływ cudzego prawa; tymczasem człowiekowi powinno zależeć na tym, by sądzić podług własnego prawa i postępować podług własnego sądu - bo tylko wówczas czynimy z rozumu właściwy użytek (tamże). Kluczowe jest tutaj słowo „zdolność”: wymaga ona doskonalenia, rozwijania, „wprawiania się” (tamże, s. 306). „Wprawianie” się w używaniu rozumu jest tym bardziej konieczne, że „ludzie rzadko żyją według wskazań rozumu” (tamże, s. 299). Mimo prześladowań, jakich nie szczędziła mu inkwizycja, Spinoza ma dość odwagi cywilnej, by domagać się autonomii sądu, sumienia i myślenia dla każdego człowieka. Domagał się także wolnej edukacji „w wolnym państwie”, edukacji powszechnej i publicznej „na koszt państwa, na uniwersytetach, które dotąd nie tyle kształciły, ile ograniczały i pętały ludzkiego ducha” (*Abhandlung*, s. 160). „Wolność ducha i moc ducha to cnoty indywidualne”; państwo zaś musi indywiduom zapewniać nie tylko bezpieczeństwo, lecz także politykę edukacyjną, która te właśnie cnoty wzmacnia.

4. Charles Darwin i Jean-Baptiste Lamarck o naturalnych zdolnościach moralnych,

które „należy edukować za młodu”

Twórcy teorii ewolucji mają kapitalny udział w odkryciu, że ludzka moralność w jej wymiarach emocjonalnym i racjonalnym wyrasta ze zdolności wrodzonych człowiekowi (por. „dążność” wg Spinozy; por. „wrodzone zadatki moralne” wg Kanta). Objawiają się one już w pierwszych miesiącach życia, a wychowanie i edukacja rozwijają je dalej: rozwój ten zależy wyłącznie od ich jakości wychowania i edukacji. Charles Darwin i Jean-Baptiste de Lamarck nie przypisali „zdolności i umiejętności intelektualnych tudzież moralnych” (Darwin, 2000; s. 131) innym istotom aniżeli człowiek. Dostrzegli jednak te same analogie w zachowaniach ludzi i prymatów, które potwierdziła nauka w XX/XXI wieku. Zbyt wiele badań potwierdza dziś, że „zadatki moralne” w postaci preferencji takich, jak niechęć do przemocy i poczucie sprawiedliwości są wrodzone, aby można to dalej ignorować. „Zadatki” wymagają jednak rozwoju i racjonalizacji (co do tego zgadzają się I. Kant, Ch. Darwin, K.-O. Apel, A. Damasio itd.). Jak inaczej wytłumaczyć ufność, z jaką wszystkie niemowlęta przyjmują pokarm od dorosłych, reagują płaczem i niepokojem na agresję itd.? (Hamlin, 2007).

Możliwie pełny rozwój tych „naturalnych zdatków” wymaga możliwie pełnego i wszechstronnego rozwoju umysłowego (zob. hasło *Emocje a edukacja*): od języka i logiki po wiedzę społeczną, kulturową i naukową. Należy zatem rozpocząć kształcenie już „za młodu, w szkole” (Darwin, 2000; s. 131).

Co oznacza przyjęcie, że moralność ma podłoże naturalne, a jednocześnie jej indywidualny rozwój wymaga stymulacji przez otoczenie społeczne i edukacyjne?

(1) ewolucjoniści wykazali, że mechanizmy dziedziczenia zapamiętały i utrwaliły (podkreślmy: utrwaliły, a nie po prostu `stworzyły z niczego”) te podstawowe sposoby zachowania, które umożliwiają kooperację społeczną, czyli trwanie rodziny i tej grupy społecznej, z którą człowiek pozostaje przez całe życie w najściślejszym kontakcie. Występują one we wszystkich

społecznościach. Oczywiście reguły społeczne w ich konkretnej treści i sposobie wyrazu są wytworami ludzkiej kultury, racjonalnej refleksji, uzgodnień i decyzji. Racjonalność nie działa jednak w całkowitej próżni moralnej; z drugiej strony, tworzy ona nieustannie nowe reguły, wymuszane przez konflikty międzyludzkie i problemy, jakie trzeba pilnie rozwiązać w wielu sferach życia (zob. wstęp).

(2) Ewolucjoniści wysunęli hipotezę, której nauka dotąd nie podważyła: że podstawowe instynkty prospołeczne zaważyły na powstaniu szeregu powtarzających się na całym świecie – zatem ponadkulturowych – preferencji moralnych: życie, sprawiedliwość, wolność itd. są cenione powszechnie. Nie chodzi to o redukcję moralności do instynktu: przeciwko temu oponował sam Darwin. Instynktowne (nieregulowane przez żadną racjonalność ani żadne normy) zachowania prospołeczne odkrywane wśród prymatów odpowiadają jednak uderzająco często zachowaniom ludzkim, regulowanym przez normy moralne – zbyt często, abyśmy mogli uznać to za przypadek.

W naturze instynkty sterują określonymi sposobami zachowania moralnego bez udziału intelektu, refleksji i norm; dlatego nie nazywa się tych zachowań „moralnymi”. W kulturze ludzkiej moralnymi sposobami zachowania steruje rozum: „człowiek dzięki wychowaniu nabiera przyzwyczajenia, nawyku używania swojego rozumu (...) i nadzwyczaj ważnej zdolności (...) tworzenia sądów o najwyższym stopniu słuszności” (Lamarck, 2002; s. 146). Ewolucjoniści podkreślają, że człowiek jako jedyny rozwija zdolność podążania za tymi właśnie sędziami jako motywami własnego działania (por. rozdział o Spinozie). Mówią też jednogłośnie o „wrażliwości moralnej” (Lamarck, 2002; s. 58), o tworzeniu idei przez umysł, o operacjach intelektualnych, poznawczych itd. które to zdolności rozwijały się stopniowo i powoli, a są utrwalone w odpowiednich obszarach mózgu. Sposób, w jaki Lamarck wyjaśnia naturę ludzkich uczuć moralnych nie odbiega od współczesnych odkryć nauk eksperymentalnych. Uczucia są według niego zjawiskiem fizjologicznym, „rezultatem funkcji organizmu, które je wytwarzają” (Lamarck, 2002; s. 57). Powiada on dalej (w duchu

Spinozy), że ludzie – mają wewnętrzne poczucie zdolności działania („wewnętrzną moc” psychiczną), które „skłania ich do wykonywania czynności” (tamże, s. 58) według własnych idei i zamiarów, podsuwanych przez umysł. Zwierzęta „wiedzione są przez instynkty, czyli motywacje wytwarzane przez ich potrzeby albo skłonności (...), a inne istoty [ludzie] prowadzone są przez ich mniej lub bardziej wolną wolę” (tamże, s. 58). W ludzkim, społecznym świecie to właśnie idee i sądy wyartykułowane w języku, uświadomione i przemyślane tudzież uzasadnione w swojej ważności zasługują na to, by nazywać je motywacjami moralnymi.

Jak ewolucjoniści wyjaśniają powstanie zachowań prospołecznych i moralnych? Darwin pyta, w jaki sposób „w określonym plemienu większość jego członków została obdarzona własnościami prospołecznymi i moralnymi, i co takiego sprawiło, że właśnie te własności były preferowane?” (Darwin, 2000; s. 144). Stawia najpierw taką oto hipotezę: ludzie zaczęli uczyć się zachowań prospołecznych, coraz częściej doświadczając tego, że inni ludzie odwzajemniali ich pomoc, czyli odpłacali tym samym zachowaniem. Jednak w przekonaniu Darwina wzajemna wymiana to „zbyt przyziemny motyw”, aby wytłumaczyć powstanie cnoty moralnej.

Darwin stawia zatem drugą hipotezę: „innym, jeszcze silniejszym bodźcem do rozwoju cnót społecznych były pochwały i nagany ze strony naszych ludzkich pobratymców” (tamże, s. 145). Także i to wyjaśnienie nie zadowala Darwina. Wreszcie w trzeciej z rzędu hipotezie Darwin powołuje się na Kantowski impetaryw kategoryczny: „czynić coś dobrego dla innych – czynić dla nich to, co chcielibyście, aby inni czynili dla was : dopiero to może być kamień węgielny moralności” (tamże, s. 145). Zatem nie tyle korzyści z wzajemnej wymiany, ile wzajemne świadczenie dobra jako czegoś, co ludzie jako istoty *źródłowo* moralne cenią ponad wszystko inne, stało się punktem wyjścia rozwoju moralności. Darwin podkreśla przy tym, że dopiero „umiejętność refleksji” pozwala nam „sprawiedliwie oceniać sądy naszych ludzkich bliźnich”. „Przecież żaden barbarzyńca czy prostak nie jest w stanie pomyśleć sobie czegoś takiego (...): że oto ja jestem najwyższym

sędzią mojego własnego działania, mojej kondycji. Albo - mówiąc słowami Kanta - „nie chcę urazić ludzkiej godności w mojej własnej osobie” (Darwin, 2000; s. 120).

Darwin zdawał sobie sprawę z tego, jak nieznośna musi być dla skrajnych racjonalistów (do których nie należał Kant) myśl, że człowiek jest choćby w części poddany „impulsom instynktownym”. Bo czy zachowanie instynktowne można w ogóle kwalifikować jako moralne?... Otóż Darwin uznaje, że nie można: „jak to się bowiem dzieje, że człowiek czuje, któremu instynktowi ma się poddać, a któremu nie?” (tamże, s. 145). Otóż dzieje się to tak, że „posiadają one różny stopień mocy” i mogą być indywidualnie traktowane jako motywacja działania; jednak motywacja musi być świadoma i racjonalna, aby można było określić, czy jest motywacją moralną, czy też jakąś inną - o której nic nie możemy powiedzieć, skoro działa podświadomie? „Niektórzy twierdzą, że działania, które wykonano z pobudek raptownych i odruchowych (...) nie należą do sfery uczucia moralnego i dlatego nie można ich nazywać moralnymi. Ci niektórzy rezerwują to wyrażenie dla działań wykonywanych z rozmysłem (...) albo wpływających z jakichś szlachetnych pobudek. Prawie niemożliwe jest przeprowadzić tu jakąś granicę” (Darwin, 2000; s. 121-122).

W czasach Darwina – podobnie jak we wszystkich innych epokach – znane były zachowania skrajnie niemoralne, uzasadniane szlachetnymi, dobrze przemyślanymi pobudkami: powolne torturowanie po to, żeby „napiętnować” napastnika i wroga to jeden z przykładów takich zachowań. Przed zbyt „czystym” rozumem ostrzegał w „Krytyce czystego rozumu” sam Kant. Dlatego Darwin słusznie zauważa, że „dokonane tą drogą i takim sposobem działanie przestaje być moralne; przeciwnie, wszyscy mamy poczucie, że działanie nie może być uważane za działanie w pełni szlachetne, jeżeli nie wypływa z impulsu chwili i człowiek nie zastanawia się nad nim długo, tylko czyni i zachowuje się tak, jak gdyby miał wrodzony talent po temu” (tamże, s. 122).

Porównanie racjonalnych motywów moralnych z odruchowymi przywiodło Darwina do takiego oto wniosku: „ponieważ nie jesteśmy w stanie odróżnić tych pobudek dostatecznie precyzyjnie, to przyjmujemy do klasy działań moralnych te wszystkie działania, których dokonuje istota moralna. A istota moralna to istota zdolna porównywać i odnosić do siebie własne, przeszłe lub przyszłe działania i pobudki, i osądzać je jako słuszne bądź niesłuszne. Nie mamy przy tym żadnego powodu przyjmować, że zdolność taką posiadają też jakiegokolwiek niższe zwierzęta” (tamże, s. 122). Zdolność sądenia moralnego Darwin nazwał cnotą – zgodnie z Kante, Arystotelesem itd.

Darwin uważał, że ludzie rozwijają się w różnym tempie: „olbrzymia część ludzkości nigdy nie przejawiała najmniejszej potrzeby doskonalenia instytucji obywatelskich” (Darwin, 2000; s. 147). Ilu ludzi żywi taką potrzebę współcześnie? Zapewne większość, co trzeba złożyć na karby edukacji. Należy się zgodzić z Darwinem także co do tego, że postęp moralny zależy od „wielu razem oddziałujących, korzystnych warunków” (Darwin, 2000; s. 147), a nie od jakiegoś jednego czynnika, do którego zwykle jakaś ideologia chciałaby sprowadzić moralność. Żadna chyba sfera życia nie zna tylu dyktatorów i doktrynerów. Mimo to moralność pozostaje najbardziej suwerenną i delikatną sferą ludzkiego życia.

Darwin zwraca uwagę na to, że „cywilizacja na wiele sposobów hamuje wpływ doboru naturalnego” (tamże, s. 150) i generuje powstawanie innych zachowań niż te, które kojarzą nam się z „walką o byt” (przy czym walka o byt toczy się w gruncie rzeczy na poziomie genów). Człowiek w wieku 4-8 lat ma już zwykle za sobą fazę egocentryzmu (Piaget). „To, że plemiona toczą ze sobą nieustanne wojny, nie kłóci się wcale z tym, że człowiek jest zwierzęciem społecznym. Instynkty społeczne nie rozpowszechniają się nigdy u wszystkich egzemplarzy danego gatunku” (Darwin 2000; s. 119).

Nie istnieje zatem liniowy, ciągły, konieczny (zaprogramowany genetycznie) postęp moralny. Chodzi raczej o *postęp* uwarunkowany tym, ile trudu otoczenie społeczne człowieka, wychowanie i edukacja włożą w

rozwój naturalnych zdolności moralnych i społecznych, które utrwała ewolucja. Zależnie od tego, jak dobrej jakości jest społeczna i edukacyjna stymulacja, możliwy jest indywidualny wzrost, ale także stagnacja lub spadek indywidualnych umiejętności moralnych (społecznych). Postęp, którego sobie wszyscy życzymy i który wzięli sobie do serca filozofowie (od Sokratesa przez Kanta aż po Sena) zachodzi najszybciej w sferze ideałów i modeli lepszego działania; wolniej zachodzi on w sferze indywidualnych zdolności działania moralnego. Tutaj bowiem wielu ludzi potrzebuje wsparcia edukacyjnego, a wsparcie to jest bardzo różnej jakości. Warto więc rozważyć sobie słowa Darwina wskazujące, że wzmacniając efektywnie zdolności umysłowe i społeczne, zastąpić możemy naturalne (a w warunkach społecznych brutalne, jeśli wziąć pod uwagę prawo karne) procesy eliminacji i wykluczania osób „nikczemnych” edukacyjnym włączaniem i „socjalizacją dyskursywną” (zob. hasło pod tym właśnie tytułem), zanim w ogóle mowa o „nikczemności”.

„Co do właściwości moralnych, to przez cały czas zachodzi eliminacja tych najgorzej uposażonych, i tak się dzieje nawet u ludów cywilizowanych (...) Co do moralności wyższego rzędu i większości dobrze uposażonych pod tym względem ludzi, to u ludów cywilizowanych dobór naturalny zdaje się działać w stopniu znikomym; mimo to podstawowe instynkty społeczne były pierwotnie jego wytworem” (Darwin, 2000; s. 151-152). Wobec tego „słuszniejsze i bardziej pokrzepiające jest przyjęcie stanowiska, że postęp jest o wiele bardziej rozpowszechniony niż regresja, i że człowiek, mimo że stąpa krokiem nader powolnym i chwiejnym, podźwignął się ze stanu dość podłego ku wyżynom nie tylko poznawczym, ale i moralnym” (tamże, s. 161).

Przypisy / Literatura:

- Alasdair MacIntyre (1987): „Der Verlust der Tugend”. przekł. W. Riehl, Campus Verlag, Frankfurt/M.& New York. PL: „Dziedzictwo cnoty”.

- Arystoteles (1977): „Etyka Wielka. Etyka Eudemejska”. PWN, Warszawa.
- Arystoteles (1982): „Etyka Nikomachejska”, tł. D. Gromska, PWN, Warszawa.
- Charles Darwin (2000): *Über die Abstammung des Menschen*. Voltmedia, Paderborn 1995.
- Charles Darwin (1873): *Expression of the emotions in man and animals*. John Murray, Albermarle Street, London.
- J.K. Hamlin, K. Wynn, P. Bloom, (2007): „Social evaluation by preverbal infants.” W: *Nature*, Nr 450(7169), pp. 557-559.
- Jean-Baptiste Lamarck (2002): *Zoologische Philosophie*. Verlag Harri Deutsch, Frankfurt/Main.
- Platon (1991): „Gorgias. Menon”. PWN, Warszawa.
- Benedykt de Spinoza (2008): „Etyka”, tł. I. Myślicki. Oprac. i wstęp L. Kołakowski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

ARGUMENTACJA



Habermas o argumentacji:

„Argumentacja to nie jest procedura, z której mają wynikać decyzje i rozstrzygnięcia. Jest to procedura takiego rozstrzygnięcia problemów, które prowadzi do wytworzenia się przekonań (*convictions*). (...) Nawet w parlamentarnych procedurach decyzyjnych tkwi jądro racjonalne: zależnie od danego przypadku, kwestie polityczne można dyskutować z empirycznego lub pragmatycznego punktu widzenia, lub też z punktu widzenia moralności i etyki. Te prawnie zinstytucjonalizowane procesy formowania opinii są tak zorganizowane, by prowadziły do podjęcia decyzji w ograniczonym czasie.”

Źródło:

- Jürgen Habermas (1985): "Autonomy and solidarity. Interviews with Jürgen Habermas." Revised edition. Edited and introduced by Peter Dews, Verso, London – New York, p. 255.

 Repertuar legitymacji normatywnej
dla argumentów stosowanych
w sferze polityki społecznej:

„I Kategoria argumentów *natury faktycznej* grupuje wypowiedzi opisujące w sensie przedmiotowym (obiektywnym), wolne od wartościowań. Mają one charakter konstatacji. Wynika z nich pewna ograniczona liczba potencjalnych opcji działania. Przykład: twierdzenie, że w sprawie reformy ubezpieczeń społecznych od kilku lat nic nie zrobiono. II Kategoria argumentów *natury przyczynowej (kauzalistycznej)* grupuje wypowiedzi oparte na wiedzy o przyczynach i skutkach danych działań lub stanów rzeczy (...) Argumenty kauzalistyczne posiadają wyższy stopień normatywny od argumentów faktycznych, dotyczą bowiem już ściślej i wyraźniej określonych opcji ludzkiego działania. Przykład: trudna sytuacja na rynku pracy od kilku lat uniemożliwia reformę ubezpieczeń społecznych. (...) III kategoria argumentów *natury utylitarystycznej* powołuje się na korzyści służące maksymalizacji pożytku resp. dobrobytu określonej grupy społecznej, który to pożytek ma być celem rozważanych właśnie regulacji, reform itd. Przykładem argumentu mówiącego o pożytku może być twierdzenie, że na ubezpieczeniu społecznym skorzystają rodziny, ponieważ będą je mogły odliczyć od podatku te osoby, które opodatkują się razem ze współmałżonkiem. (...) IV kategoria argumentów *natury explicite normatywnej*: argumenty takie nie służą do stopniowego ulepszania istniejącego stanu rzeczy, a tylko do osiagania określonego ideału: np. ideału sprawiedliwości. Ta forma argumentacji zbliża się do najwyższego stopnia normatywności z uwagi na ścisły związek między rozważaną przez nas regulacją a odnośnym ideałem. (...) Wreszcie V kategoria to argumenty

uzasadnione *koniecznością*. Przysługuje im najwyższy stopień normatywności ze wszystkich pięciu kategorii. Argument konieczności wyklucza możliwość alternatywy dla danego działania. (...) Przykład: twierdzenie, że wzrost demograficzny zmusza do wprowadzenia prywatnych ubezpieczeń emerytalnych. (...) W argumentacji o charakterze konieczności nie chodzi o obiektywność, ale o taką technikę argumentacyjną, która pozwala przyjąć określoną opcję działania politycznego jako opcję, dla której nie widać alternatywy.”

Źródło:

- Sonja Wrobel (2010): „Es ist notwendig und wir werden es machen. Basta! Legitimationsstrategien in sozialpolitischen Reformdebatten” [= PL: To jest konieczne i tak zrobimy. Basta! O strategiach legitymacyjnych w debatach reformatorskich podejmowanych w sferze polityki socjalnej], w: Gesine Drews-Sylla, Elisabeth Dütschke, Halyna Leontiy, Elena Polledri (red. naukowa), „Konstruierte Normalitäten – normale Abweichungen”. VS Research Verlag für Sozialwissenschaften / Springer, Wiesbaden, s. 246-247.



Trzy konteksty przedmiotowe dla wyżej wymienionych form argumentacji:

„Argumenty mogą mówić o aspektach materialnych (= przedmiotowych), aspektach performatywnych (= działaniach) i aspektach formalnych (= procedurach)”.

| | Aspekt materialny (policy) | Aspekt performatywny (politics) | Aspekt proceduralny (polity) |
|-----------------------|--|--|--|
| Argumenty faktyczne | Np. „Mamy następującą sytuację X...” | Np. „Osoba X zrobiła Y” | Np. „Posiedzenie X wyznaczono na 20.12.2010” |
| Argumenty przyczynowe | Np. „Sytuacja X doprowadziła do działania Y” | Np. „Działanie X spowodowało sytuację Y” | Np. „W wyniku posiedzenia X ustalono, że...” |

| | | | |
|-------------------------------------|---|--|--|
| Argumenty utylitarystyczne | Np. „Sytuacja X jest korzystna dla grupy A” | „Działanie X jest niekorzystne dla grupy B” | „Ustawa X jest korzystna dla grupy C” |
| Argumenty eksplicite normatywne | Np. „Sytuacja X jest (nie)sprawiedliwa” | Np. „Osoba X postąpiła (nie) odpowiedzialnie” | Np. „W procedurze X przestrzega się bezstronności” |
| Argumenty uzasadnione koniecznością | Np. „Sytuacja X wymaga działania Y” | Np. „Osoba X zmuszona jest podjąć działanie Y” | Np. „Ustawa X musi uwzględniać sytuację Y” |

Tabela wg: Sonja Wrobel, j.w., s. 247-248.

AUTOEWALUACJA



Co mierzymy, stosując autoewaluację?

Nauczyciel (wykładowca) samodzielnie monitoruje wyniki własnego nauczania, aby móc podnosić skuteczność swojej metody dydaktycznej. Nie ocenia uczniów (studentów): ocenia własną efektywność, ponieważ chciałby ją zwiększać. Nie jest też oceniany przez zewnętrzne gremia i komisje. Autoewaluacja nie może być prowadzona dla dwóch lub więcej nauczycieli (np. grupowo), ponieważ każdy uczący (mimo tego samego „programu”) oddziałuje na swoich podopiecznych zupełnie inaczej, indywidualnie – także poprzez intonację, tempo pracy, język ciała, kreowaną przez siebie atmosferę itd. (zob. hasło *Edukacja*). Stąd właśnie mowa o autoewaluacji.

Jest to ewaluacja wolna od sankcji wobec uczniów (studentów). Najbardziej *fair*, najbardziej demokratyczna i efektywna forma ewaluacji.

Określenia „ewaluacja zorientowana na jakość uczenia” i „wolna od sankcji” są ściśle powiązane. Ten, komu zależy na optymalnej stymulacji procesu uczenia wśród uczniów (studentów) nie stosuje sankcji. Jest to niezwykle ważne na lekcjach etyki, gdzie wszelkie niewiele mówią o

kompetencjach zachowania moralnego i społecznego, za którą odpowiada wiele elementów za wyjątkiem samego ucznia (nie wolno zwłaszcza oceniać kogokolwiek za tzw. wartości i zasady: z obawy przed sankcjami deklaracje wartości i zasad na polecenie nauczyciela służą zdobyciu oceny – a jeśli odbiegają od prawdy, to oceny stają się narzędziem manipulacji i korupcji wśród uczniów).

Autoewaluacja służy więc wspieraniu rozwoju i wiedzy o skutecznej dydaktyce: aby wiedzieć, co można poprawić lub usprawnić w procesie uczenia, aby osiągnąć wszystkich uczniów, warto robić autoewaluację. W niniejszym programie prezentujemy kilka metod autoewaluacji, sprawdzonych w edukacji wszystkich szczebli w w wielu krajach.

Metody autoewaluacji to instrumenty, skale i testy stworzone przez naukę – zwł. psychologię edukacyjną – z myślą o wyższej jakości nauczania, o która dbają sami nauczyciele. Dzięki tym instrumentom monitorują tempo wzrostu (lub stagnację, regresję itd.) określonych umiejętności wśród swoich podopiecznych. Regularna autoewaluacja pozwala też zapobiegać problemom w nauce i stresowi związanemu z odgórną kontrolą jakości nauczania.

Jeśli chodzi o etykę, która równolegle przekazuje wiedzę normatywną i ćwiczy umiejętność jej praktycznego stosowania (zob. hasło *Kluczowe kompetencje społeczne*), przedmiotem autoewaluacji są właśnie praktyczne umiejętności - rozumowanie i sądzenie, sprzyjająca atmosfera dydaktyczna (zob. niżej), poziom motywacji wewnętrznej lub zewnętrznej itp.

Najpierwsza rzecz, jaką robi nauczyciel bądź wykładowca chcący stosować autoewaluację, to pytanie: Czy zależy mi na tym, aby być efektywnym, wspierającym nauczycielem? Jeśli tak, to powinienem zacząć od siebie: jak skuteczna jest moja metoda nauczania? Czy osiągam taki cel, jaki sobie wyznaczyłam, wyznaczyłem? Jakość finalna – czyli wykształcenie - zależy w olbrzymim stopniu od jakości początkowej, tj.

jakości nauczania. Doskonaląc nauczanie, pracujemy na lepsze efekty edukacyjne.

Aby odpowiedzieć na te pytania, nauczycielowi potrzeba (1) efektywnej metody edukacyjnej i (2) dobrej, prostej metody autoewaluacji. Bez tych dwóch rzeczy trudno mówić o podnoszeniu jakości kształcenia: polityka edukacyjna podnosi z reguły poprzeczkę standardów kształcenia. W programie „Ethics-in-Progress” przyjmujemy, że mamy wysokie standardy edukacyjne i ambitne minima programowe, jednakże praktyka i doświadczenie odbiegają od nich tak samo, jak każde realia odbiegają od ideału. Zamiast podnosić poprzeczkę, warto więc raczej doskonalić umiejętność „skakania”.

W czym autoewaluacja jest lepsza od ewaluacji tradycyjnej, zewnętrznej, w której nauczyciel ocenia ucznia, a nie *siebie i swoje metody*? Ewaluacja zewnętrzna, tradycyjna, polega na tym, że testowana i oceniana jest *ilość* wiedzy, *szybkość* jej stosowania i *jakość* określonych umiejętności ucznia (studenta), bez zwracania uwagi na to, jak skuteczna jest metoda dydaktyczna i umiejętność jej stosowania przez nauczyciela (metoda i właściwe stosowanie metody to dwie zupełnie różne rzeczy). Niejedna dobra metoda przepadła z kretesem dlatego, że stosowały ją nieumiejętne niewyszkolone osoby - szybko nazwano ją „złą metodą” i szukano innych. Można sobie wyobrazić, ile dodatkowej pracy i kosztów przysparza szkolnictwu taka praktyka).

Również nauczyciel poddawany jest ewaluacji zewnętrznej przez komisje i gremia. Podczas wizytacji stara się, stresuje, pokazuje z najlepszej strony; obserwowany przez komisje, dla której liczy się wysoka średnia ocen, statystyka i konkurencyjność w porównaniu z innymi szkołami. Ewaluacja zewnętrzna nie przyczynia się bezpośrednio do ulepszania jakości kształcenia ani nie podnosi motywacji nauczycielskiej do rozwijania i doskonalenia metod dydaktycznych. W polskich warunkach samodoskonalenie postrzegane bywa jako odstępstwo od prawa oświatowego: tymczasem żadne prawo nie zabrania promowania lepszej atmosfery dydaktycznej ani samodoskonalenia.

Zamiast ewaluacji zewnętrznej Georg Lind proponuje autoewaluację prowadzoną samodzielnie przez nauczyciela, opartą na naukowo określonych standardach nauczania. Służy ona wyłącznie podnoszeniu jakości metod edukacyjnych i jakości kształcenia. Nie mierzy osób i jest wolna od sankcji. W tym sensie wspiera ona także atmosferę bezstronności, równości, zaufania i dialogu w społeczności szkolnej, w której dobre relacje między uczniem a nauczycielem i relacje między rówieśnikami mają ogromny wpływ na jakość kształcenia. Autoewaluacja jest *fair*, ponieważ nikt nie jest osądzany, stygmatyzowany, porównywany z innymi; nie ma etykietek dla uczniów „specjalnej troski” ani przywilejów dla uczniów „wybitnych” (kategorie „specjalny” i „wyjątkowy” są często nadużywane). Nie ma ryzyka oceny zaniżonej lub zawyżonej itd. Jest za to promocja pełnej inkluzji, liczy się głos każdego ucznia niezależnie od tego, jak wygląda indywidualne tempo rozwoju i jak bardzo różnią się uczniowie pod względem umysłowym, społecznym, ekonomicznym, kulturowym itd. (zob. poniżej: tabela pokazująca różnice między ewaluacją prowadzoną prawidłowo i nieprawidłowo). Nauczyciel mierzy i ocenia wyłącznie efektywność własnej pracy, wykonując obserwacje (kwestionariusze, wywiady) dla całej grupy na początku i pod koniec semestru. Uczniom nie wystawia się ocen za udział w autoewaluacji. Gdy nie traktują pytań jako kolejnego „testu”, ich umiejętności są lepiej widoczne.

Autoewaluacja prowadzona według kryteriów naukowych nie ma nic wspólnego z dowolnością i subiektywnymi szacunkami „jaki to ja jestem dobry” (ponieważ bezpośrednio samoobserwacje i samooceny są często nieadekwatne; skupieni na pracy, nauczyciele nie są w stanie obserwować samych siebie, a zwłaszcza tego, jak oddziałują na swoją grupę). Istnieją jednak instrumenty pomiarowe, takie jak np. „Test Sądu Moralnego”, „Atmosfera sprzyjająca rozwojowi społecznemu” (uczciwości, tolerancji, odpowiedzialności, życzliwości itd.). „Osoby nauczające przeprowadzają taką ewaluację po to, żeby się upewnić, czy stosowane przez nie sposoby nauczania, czyli metody i koncepcje dydaktyczne pozwalają im osiągnąć

cele, które ci sobie postawili” (Lind, 2010), czy też potrzebują nowej lub dodatkowej metody wspomagającej.

W autoewaluacji biorą udział uczniowie (studenci): w spokoju, bez presji czasowej wypełniają *anonimowo* stosowny formularz. Dane i opinie pochodzące od nich są kluczowym elementem autoewaluacji. Nie chodzi jednak o oceny ogólnikowe, subiektywne, deklaratywne, dotyczące „popularności” nauczyciela i mające się nijak do jakości metod edukacyjnych (np. na ogólnikowe pytanie: „co sądzisz o nauczycielu, o jego metodzie nauczania?” nie można oczekiwać od uczniów żadnej sensownej odpowiedzi, ponieważ osoby w wieku 11 – 19 lat przechodzą fazę dystansu i buntu wobec autorytetów, i rozwijają samodzielność, zatem programowo „nie lubią” nauczycieli; żaden uczeń nie jest też w stanie ocenić jego metod, ponieważ aby to zrobić, trzeba być ekspertem).



Jak prawidłowo przeprowadzać autoewaluację?

- ❖ Potrzebne są pełne, potwierdzone w badaniach naukowych standardy podające kryteria jakości kształcenia, odpowiednio do przedmiotu. W przypadku etyki mogą to być np. kluczowe kompetencje społeczne (sądzenie, dyskurs, argumentacja etyczna na poziomach konwencjonalnym i postkonwencjonalnym (wypowiedzi można przyporządkować do skali Kohlberga); może to być „Test Sądu Moralnego” (MUT), mierzący zarówno siłę preferencji moralnych, jak i kompetencję sądzenia. Użycie testu w celach badawczych i autoewaluacyjnych wymaga zezwolenia i przeszkolenia (polskojęzyczna wersja certyfikowana przez G. Linda dostępna u E. Nowak; informacje na temat szkoleń i zdobywania fachowych uprawnień także).
- ❖ Potrzebne są mierniki faktycznie mierzące określone umiejętności (np. MUT), aby mieć pewność, że się monitoruje i mierzy to, co się chce mierzyć (a nie coś innego, dowolnego).
- ❖ Potrzebny jest nauczyciel, pedagog, trener, terapeuta zainteresowany skutecznością swoich metod kształcenia i jej doskonaleniem.

- ❖ Potrzebna jest promocja wysokiej jakości kształcenia i autoewaluacji w środowisku. Program „Ethics-in-Progress” powstał m.in. w celu takiej promocji.
- ❖ Produktywna ewaluacja, która przynosi realną korzyść, opiera się na tzw. *interwencji*. Przez jakiś czas (np. semestr) stosujemy daną metodę dydaktyczną; przed rozpoczęciem i po zakończeniu wykonujemy odpowiedni (ten sam) „pre-test” i „post-test” w tej samej grupie. Porównując wartość początkową i końcową, oceniamy efekty, jakie przyniosła nasza interwencja. Możliwe efekty: wzrost, spadek lub stagnacja umiejętności (uwaga: w niektórych wypadkach stagnacja oznacza efekt pozytywny, jeśli przed *interwencją* poziom mierzonych umiejętności spadał). Konieczne są dwa pomary: „Pomiar jednokrotny nie pozwala wyciągnąć żadnych wniosków co do skuteczności metody” (Lind, 2009; s. 90).



Przykłady innych narzędzi autoewaluacji

1. *Formularz obserwacyjny*: pozwala systematycznie (np. w odstępach 5-10 minutowych) obserwować wybrany bezpośredni efekt naszej dydaktyki, widoczny w zachowaniu uczestników podczas zajęć (zasada: jeden obserwator obserwuje jeden efekt). Obserwacja może dotyczyć wybranej grupy (tylko chłopcy, tylko grupa „problematiczna” itp.). Efekty bezpośrednie metody dydaktycznej poznajemy przede wszystkim po aktywności, koncentracji, kontakcie wzrokowym i współpracy z nauczycielem. Jeśli nauczyciel używa agresywnych metod, efekty bezpośrednie są niewidoczne i nie ma mowy o właściwej obserwacji (nie można mylić efektów wymuszonych z efektami stricte dydaktycznymi). Obserwacja może też dotyczyć cech zachowania nauczyciela, wybranych na jego życzenie (np. „język ciała”). Nauczyciel zaprasza kolegę lub praktykanta, który obserwuje zachowanie uczniów i robi co kilka minut notatkę (= koleżeńska superwizja, „peer-supervision”).

2. *Supervizja kliniczna* : systematyczna i swobodna (bez formularzy) obserwacja całych zajęć przez kolegę, eksperta itd. Po zakończeniu zajęć odbywa się rozmowę „przy okrągłym stole”. Inny sposób: przed zajęciami „pre-konferencja” aby uzgodnić, co ma być obserwowane, a po zajęciach „post-konferencja”, aby wymienić i przedyskutować obserwacje (w towarzystwie eksperta metody, innego nauczyciela praktykującego metodę, przełożonego zainteresowanego promowaniem metody itd.).

3. *Samoocena nauczyciela* (w trakcie lub po „postkonferencji”), czyli on sam odpowiada na pytania : Czy osiągnąłem cel, który sobie wyznaczyłem? Co takiego sprawiło, że mi się to udało? Czy dobrze przeprowadziłem zadanie 1, 2... (np. w przypadku rozmaitych dyskusji najważniejsze jest pierwszych kilkanaście minut, interweniowanie gdy ktoś złamie regułę dyskusji, nieprzekraczanie czasu itd.), czy utrzymałem uwagę i zaangażowanie na wysokim poziomie? Jak dobrze udało mi się zastosować praktycznie zasadę X,Y? W których momentach czułem/am się jeszcze niepewnie? Co powinnam/powinienem przećwiczyć?

4. *Protokoły z przebiegu zajęć*: czy nie skróciłem lub nadmiernie nie przedłużałem określonych etapów pracy? (przeciąganie zadań do ponad 10 minut obniża aktywność umysłową – dlatego warto wprowadzić zmienny rytm, kilka krótszych zadań o różnym charakterze, np. indywidualne (ciche) na zmianę z grupowymi (głośne). Jakie nieprzewidziane trudności wynikły w trakcie? Jak sobie z nimi poradziłem? Czy chciałbym to lepiej rozwiązać następnym razem? W jaki sposób?

5. *„Jakość atmosfery moralnej”* (kwestionariusz MAF, wypełniany anonimowo przez uczniów). Składa się z 5 części, zazwyczaj wystarczający obraz moralnego samopoczucia uczniów daje już pierwsza część, zawierająca 19 punktów. Uczniowie indywidualnie, anonimowo oceniają 19 aspektów atmosfery w szkole, sprzyjającej rozwojowi moralnemu, Odpowiada m.in. na pytania: „Jak ważne jest dla mnie jako ucznia, żeby

nauczyciele byli sprawiedliwi wobec uczniów?" Cz. II: partycypacja uczniów (studentów); Cz. III: Komunikatywność (np. „Czy nauczyciele/wykładowcy odpowiadają na pytania uczniów/studentów?"; cz. IV: Refleksje dotyczące wykroczeń przeciwko regułom, np. ściąganie na sprawdzianach; cz. V: Postrzeganie zachowań nauczycieli. Odpowiedzi uczniów na te pytania pokazują, jakie ideały i zasady moralne uczniowie rzeczywiście cenią (a nie tylko deklarują). Ideały te są dla nauczycieli często niewidoczne. Zdarza się, że nauczyciele nie doceniają uczniów pod tym względem. Uczniom o wiele bardziej zależy na lepszym wykształceniu niż podejrzewamy.

6. *Dokumentacja* (raport) z przeprowadzonych zajęć, który nauczyciel sporządza sam dla siebie i składa w swoim archiwum, żeby mieć przegląd trudności, postępów, ulepszeń itd. Zapisy, nagrania video lub audio, fotografie tablicy, załączony protokół i obserwacje etc. (regularnie uzupełniany dziennik).

7. Badania nad efektywnością długofalową określonego sposobu nauczania.

Jeśli mamy na uwadze efekty kształcenia kluczowych kompetencji społecznych, to wiadomo, że powinny one trwać dłużej niż efekt doraźny (zachowanie na zajęciach) i wiedza teoretyczna. Kompetencje będą stosowane przez absolwentów w każdej właściwie sferze życia i w każdym okresie życia (Lind, 2010). Niektóre metody edukacji kluczowych kompetencji społecznych (np. „Metoda Konstancka”, „Role-taking”, „Perspective-taking”) zakładają długofalowy, wieloletni efekt. Jeśli efekt ma się rzeczywiście utrzymywać długo, potrzebne są wysoce stymulujące metody edukacyjne. Pomiar i ewaluacja muszą być stosowane wielokrotnie i przez osoby profesjonalnie przeszkolone. Dla celów badawczych ewaluację (post-test) przeprowadza się zwykle ok. 2-3 tygodnie po zakończeniu zajęć (wówczas efekty są najlepiej widoczne). Długofalowe badania nad efektywnością kształcenia wymagają dokładnych celów badawczych. Trzeba też dysponować równoległe wynikami innych

studiów tego samego typu, aby móc je porównać i określić efekty kształcenia jak najdokładniej.

Źródło:

- Georg Lind (2010): ITSE. Improvement of Teaching Through Self-monitored Scientific Evaluation. Uwaga: program "Ethics-in-Progress" jest odpowiednikiem ITSE, adresowanym do wszystkich, którym zależy na podnoszeniu jakości nauczania przez monitoring własnych metod edukacyjnych.



Jak ewaluacja wzmacnia lub osłabia motywację do nauki?

| Ewaluacja efektywna | Ewaluacja nieefektywna |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- jest powiązana z działaniem, ma cel praktyczny, wykonywana regularnie- nazywa konkretne rzeczy i dotyczy konkretnych rzeczy (np. sposobu wykonywania zadań, działań)- zawiera opinie spontaniczne, zróżnicowane, wiarygodne- nauczyciel uważnie i regularnie obserwuje działania uczniów/studentów, słucha - zanim przystąpi do ewaluacji- opiera się na kryteriach pomocnych we właściwym wykonaniu zadań i ćwiczeń- daje uczniom / studentom informację o ich umiejętnościach i docenia ich zdolności (feedback)- daje im jasny punkt odniesienia, aby mogli poprawiać swoje | <ul style="list-style-type: none">- ewaluacja przypadkowa, bez widocznego związku z konkretnym działaniem- ogranicza się do ogólnikowej, pozytywnej [lub negatywnej] reakcji- jest standardowa, rutynowa, „papierowa”, nauczyciel zrobił rutynowe obserwacje, okazał mało uwagi, lekceważenie, chciał 'wypełnić formularz'- pomija aktywność, zachowanie i wypowiedzi uczniów- nie daje uczniom / studentom informacji o stanie ich umiejętności- kieruje uwagę uczniów na porównywanie się z innymi, na wzajemną konkurencję [tymczasem uczeń/student powinien wiedzieć, czy jest dobry, a nie: czy jest lepszy od innych! - E.N.] |

| | |
|---|---|
| <p>działania, lepiej przemyśleć i wykonywać zadania [nie wystarczy ogólnikowe: „przykładajcie się lepiej” – E.N.].</p> <ul style="list-style-type: none"> - przywołuje umiejętności wykazane już wcześniej do opisanego obecnego stanu umiejętności uczniów (studentów) - wyraża uznanie dla wysiłków i sukcesów poznawczych uczniów (zwłaszcza przy trudnych zadaniach) - pokazuje związek między osiągnięciami a włożonym w nie wysiłkiem i umiejętnościami, wyraża nadzieję na przyszłe osiągnięcia tego rodzaju - wspiera motywację wewnętrzną, poczucie ważności zadań (uczniowie są bardziej skłonni do wysiłku, kiedy są przekonani, że robią coś ważnego i/lub że uczą się przy tym, jak sobie radzić z podobnymi zadaniami) - skupia uwagę uczniów/studentów na zachowaniach najbardziej pomocnych w wykonaniu zadań - docenia zachowanie i jakości ważne dla wykonania zadań po skończeniu pracy nad zadaniem | <ul style="list-style-type: none"> - porównuje obecne umiejętności ucznia z opisem umiejętności kolegów i koleżanek - pomija wysiłek włożony w zadanie i nie docenia umiejętności - przyczyny osiągnięć widzi w jakiejś jednej zdolności albo czynnikach zewnętrznych („szczęście”, „przypadek”, „bo zadanie było łatwe”) - wspiera motywację zewnętrzną sprawiając, że uczniowie będą wkładać więcej wysiłku w przypodobanie się nauczycielowi, zabiegać o lepsze oceny niż koledzy, starać się zasłużyć na nagrody itd. - stawia w pozycji centralnej nauczyciela z jego zewnętrznym autorytetem (i manipulacyjnym podejściem) - gdy ewaluacja nie ma związku z działaniem na rzecz określonych zadań (ewaluacja ‘sobie a muzom’) |
|---|---|

Źródło:

- Patricia A. Alexander (2006): „Psychology in learning and instruction”, Pearson Merrill Prentice Hall, New Jersey Columbus, Ohio, p. 206.



Umiejętność podejmowania decyzji

Umiejętność podejmowania decyzji prowadzących człowieka w danej sytuacji do właściwego (w sensie moralnym, społecznym) zachowania lub działania jest jedną z najważniejszych kompetencji moralnych człowieka. Wymaga ona nie tylko zdolności intelektualnych (logika, wiedza „netto”), lecz także zdolności sądzenia, oceniania, wrażliwości emocjonalnej i mnóstwa innych zdolności interpersonalnych i społecznych (zob. hasło *Kluczowe kompetencje interpersonalne i społeczne*).

Umiejętność podejmowania decyzji jest zróżnicowana do tego stopnia, że wiele sytuacji (trudnych wyborów) przerasta człowieka. Ludzie boją się niekiedy podejmować decyzje i niechętnie przejmują związaną z nimi odpowiedzialność (zob. hasło *Odpowiedzialność a edukacja*). Dzisiejszy świat oferuje wielkie bogactwo i różnorodność wartości, zasad i stylów życia. Niektórych wyborów nie da się uniknąć. Także demokracja wymaga autonomicznego, samodzielnego podejmowania decyzji.

Zwłaszcza w obliczu konfliktów i dylematów (kiedy w grę wchodzi dwie równie 'złe', choć moralnie lub prawnie uprawnione opcje), w obliczu trudnych i ryzykownych decyzji potrzeba jest człowiekowi rozmaitych umiejętności, które można rozwijać edukacyjnie. Unikanie decyzji lub wyręczanie się kimś innym dla własnej wygody psychicznej nie zawsze jest możliwe; nie zawsze też warto kierować się ślepo cudzym zdaniem we własnych sprawach. To właśnie sprawne podejmowanie decyzji w sytuacjach trudnych, emocjonujących i stresujących, w sytuacjach nacisku zewnętrznego, w obliczu konfliktu lub jakkolwiek rozumianej (emocjonalnej, instytucjonalnej, autorytatywnej) zależności od innych, w sytuacji ograniczenia wolności wywołującej poczucie zagrożenia itd. świadczy o tym, że dana osoba ma wysoko rozwiniętą zdolność podejmowania decyzji. Rozwój ten idzie w parze z rozwojem zdolności

sądzenia moralnego (zob. hasło *Kohlberg*); niezbędna dla zdolności podejmowania decyzji jest też umiejętność koordynowania perspektyw innych i oceny sytuacji zewnętrznej jako kontekstu decyzji (zob. hasło *Kluczowe kompetencje interpersonalne i społeczne*). Mówiąc o „trudnej decyzji” mam na uwadze zwłaszcza rozstrzygnięcia moralne, prawne lub polityczne o następstwach dla innych osób. Decyzje: „zjeść sałatkę czy pizzę”, „pojechać samochodem czy pociągiem”, „napisać pracę zaliczeniową samodzielnie czy zapłacić komuś, żeby napisał ją za mnie” należą do prostych, ponieważ nie kolidują tu wzajemnie normy ani wartości moralne (także w trzecim przypadku wybór moralny jest stosunkowo prosty: zrobić coś ewidentnie słusznego lub ewidentnie niesłusznego). Wiadomo z całą pewnością, że unikanie decyzji i pozwalanie, by podejmowano je na nas nie rozwija umiejętności decyzyjnych: przeciwnie, powoduje utratę tych, które już mamy. Natomiast aktywne podejmowanie samodzielnych decyzji w trudnych sytuacjach (podobnie jak aktywne podejmowanie odpowiedzialności) rozwija umiejętności decyzyjne.

Rozważmy tzw. sytuacyjną teorię decyzyjną (*situation awareness theory*) w kontekście ograniczenia ludzkiej wolności (Lewin & Lippit, 1962; Seligman, 1975). Nowak & Lind (2009) piszą:

„faktyczne ograniczenie ludzkiej wolności w sferze społecznej i politycznej prowadzi do zaburzeń w procesie podejmowania decyzji. Większość ludzi bardzo wysoko ceni sobie wolność, toteż drastyczne ograniczenie wolności w sensie politycznym i praktycznym, a zwłaszcza jej utrata sprawiają, że wzrasta u nich niezdecydowanie, rezygnacja, awersja i niekonsekwencja (...) Tzw. *zrewidowana teoria decyzyjizmu* (Adam, 1993) przyjmuje, że ludzie podejmują decyzje moralne nie tylko na poziomie czysto racjonalnym, lecz także na poziomie emocjonalnym [zob. hasła: *Emocje a edukacja, Wartości a edukacja*]. Zdaniem Dietera Birnbachera (Birnbacher, 2003) świadome uczucia moralne (takie jak współczucie i empatia) idą w parze z refleksją moralną. Refleksja artykułuje i uzasadnia moralną

aprobatę bądź dezaprobatę, „oddając” osobisty stosunek moralny człowieka do tego, co jest przedmiotem osądu moralnego, zaś dzięki uczuciom moralnym potrafimy ‘konstruować’ moralną ważność zjawisk moralnych.

Zgodnie z powyższą teorią decyzje moralne mogą być determinowane przez te aspekty problemu, które podmiot odbiera w swoim poczuciu (w swojej ocenie) jako ‘słuszne’ lub ‘niesłuszne’. Wymaga to rozpoznania problemu moralnego, a także własnej sytuacji w kontekście tego samego problemu. Wobec tego osoba (1) o stabilnym poziomie wiedzy tzn. świadoma wchodzących w grę alternatyw decyzji, kryteriów decyzyjnych itd., (2) mająca spójną, wewnętrzną hierarchię preferencji moralnych i (3) wględnie utrwaloną [= rozwiniętą] tendencję do określonego zachowania moralnego może podjąć różne decyzje w odniesieniu do tego samego problemu w zależności od tego, jak zmienia się sposób postrzegania i oceny tego problemu w jej oczach. W takim wypadku jej sąd opiera się na tych samych kryteriach (wartościach, zasadach) moralnych, jednak ocena słuszności tych kryteriów może być zmienna. Inaczej mówiąc, niespójność decyzji moralnych lub niekonsekwencja (traktowana potocznie jako ‘chwiejność’) zależy – podkreśla E.C. Adam – od mentalnej reprezentacji społecznego położenia człowieka, a reprezentacja ta jest dynamiczna i zmienna. Chodzi zwłaszcza o postrzeganie i ocenę innych osób i naszych własnych relacji z nimi, o postrzeganie i ocenę sytuacji instytucjonalnej w pracy, sytuacji prawnej, sytuacji społecznej, sytuacji politycznej itd. Rerezentacja, czyli to, jak wygląda nasza świadomość tych wszystkich rzeczy, zawiera elementy zarówno kognitywne, jak i emocjonalne (afektywne; np. osądy, wątpliwości co do słuszności osądów, dobre i złe doświadczenia osobiste itd.). Z punktu widzenia tej właśnie teorii (*situation-awareness theory*, por. Adam, 1993) możemy wyłumaczyć, jak trudna sytuacja zewnętrzna wpływa na sprawność podejmowania decyzji (...) i obniża ją, zwłaszcza jeżeli dana osoba czuje, że utraciła kontrolę nad swoją sytuacją życiową lub że nie może tej sytuacji zmienić. Wówczas jej decyzje narażone są na

wpływ stresu związanego z tą niemocą i bezradnością (Seligman, 1975) oraz ubocznych efektów poczucia bezradności, takich jak awersja do podejmowania decyzji (unikanie decyzji, odsuwanie jej), niezdecydowanie, „wyuczona bezradność” (Seligman, 1975) lub „kognitywny dysonans” (Brehm & Cohen, 1962; Harvey et al., 1974). Uporczywe i długotrwałe poczucie braku wyboru zaburza też zdolność sądenia moralnego. (...) Granica wytrzymałości psychicznej leży tam, gdzie zanik kluczowych umiejętności i zdolności uniemożliwia człowiekowi podstawowe, codzienne działania, takie, jak podjęcie właściwego wyboru (o „trudnych” decyzjach nie wspominając) – przy czym zanik podstawowych umiejętności oznacza, że nawet proste sytuacje zaczynają go przerastać.” (Nowak & Lind, 2009; s. 142-145, wersja zaktualizowana przez autorów dla potrzeb programu „Ethics-in-Progress”).

Przypisy / Literatura:

- E.C. Adam (1993): "Toward a theory of situation awareness in dynamic systems." *Human Factors*, No 37(1), pp. 32-64.
- Dieter Birnbacher (2003). „Analytische Einführung in die Ethik”. Walter de Gruyter: Berlin – New York.
- J.W. Brehm (1972): "Responses to loss of freedom: A theory of psychological reactance." *Morristawn: General Learning Press*.
- J.W. Brehm, A.R. Cohen (1962): "Exploration in cognitive dissonance." *Wiley: New York*.
- J. Harvey et al. (1974): "Perceived choice as a function of internal – external locus of control." *W: Journal of Personality*, No 42.
- Werner Herkner (2004): "Sozialpsychologie." *Huber: Bern, Göttingen, Toronto, Seattle*.
- C.B. Keasey (1974): "The influence of opinion-agreement and qualitative supportive reasoning in the evaluation of moral judgments." *W: Journal of Personality and Social Psychology*, No 30, pp. 477-482.

- Lawrence Kohlberg (1975): "Moral education for a society in moral transition." W: Educational Leadership, October 1975, pp. 46-54.
- K. Lewin, R.A Lippit (1938): "An experimental approach to the study of autocracy and democracy. A preliminary note." Sociometry, No 1.
- Georg Lind (2000): "The importance of role-taking opportunities for self-sustaining moral development." *Journal of Research in Education*; No 10(1), pp. 9-15.
- W. Mischel & H. Mischel (1996): „A cognitive social learning approach to morality and self-regulation." In: T. Licona, (Ed.), *Moral development and behavior*, pp. 84-107. Holt: New York.
- Ewa Nowak, Georg Lind (2009): "Dyskursywna wolność a sąd moralny. O destruktywnym wpływie stanu wojennego na edukację demokratyczną wśród studentów. 1977-1983". W: K.M. Cern, P.W. Juchacz, E. Nowak (red. naukowa), *Edukacja demokratyczna*. Seria CoOpera, Wyd. Naukowe IF UAM, Poznań, s. 129-152.
- M.E.P. Seligman (1975): "Helplessness." Freeman: San Francisco.

DEMOKRACJA

Ewa Nowak, Poznań
(publikacja autorska o charakterze on-line)



„Kwadratura demokracji :
cztery rozumienia terminu *demokracja*

(1) Demokracja jako idealny ustrój społeczny

Od Antyku po nowoczesność, od Sokratesa po Habermasa filozofowie wytrwale doskonaliły modele demokracji jako jedyne go ładu społecznego, który tworzą wszyscy obywatele; w procesie demokratycznym żaden nie powinien być uprzywilejowany ani dyskryminowany. Demokracja może powstać i trwać tylko wśród ludzi rozumnych. To wysoki wymóg: inne

ustroje zaprowadzić może ten, kto ma więcej siły lub rozumu od innych (przypomnijmy platońskich „królów – filozofów”). Z demokracją jest inaczej: skoro ma w niej uczestniczyć każdy, to każdego wypada też najpierw gruntownie do tego przygotować (czytaj: wyedukować) - jeśli chce się mieć demokrację rzeczywistą, a nie tylko jej filozoficzny ideał. W swoim niezrównanym dziele pt. *Demokracja w Ameryce* Alexis de Tocqueville powiada: „Jeśli edukacja we wszystkich epokach służy temu, by chronić ludzką niezależność, to odnosi się to zwłaszcza do epoki demokracji. W przeciwnym razie grozi nam nagromadzenie przemocy i zniewolenie jednostek – a wzrastają one w miarę, jak wzrasta niewiedza” (s. 240-247).

Spyta ktoś: a czemuż to demokracja ma być ustrojem „najlepszym”, skoro przysparza tylu kłopotów w praktyce? Niewiele się zmieniło w naszym myśleniu o demokracji od czasów Jana-Jakuba Rousseau. W dziele *O umowie społecznej* (s. 82) powiedział: „tak doskonały rząd nie nadaje się dla ludzi. Gdyby istniał lud złożony z bogów, miałby rząd demokratyczny”.

Demokracja jest ustrojem najlepszym dlatego, że ideał demokracji skupia w sobie najbardziej uniwersalne, najbardziej humanitarne wartości, umożliwiając urzeczywistnianie pod demokratycznym „parasolem ochronnym” wielu różnych przekonań moralnych. Pod jednym warunkiem: iż rzecznicy któregokolwiek z tych przekonań nie roszczą sobie pretensji do „wyższej” słuszności i dominacji nad innymi. Żaden dyktator nie narzuca tu swej samowoli ani nie stosuje przemocy. Ludzie sami tworzą i doskonałą wspólny ład; solidarnie rozwiązują problemy społeczne. Szanują ten ład, ponieważ jest on ich dziełem.

Tak to wygląda w ideałach.

Jednak realia społeczeństwa demokratycznego – zwłaszcza tak młodego, jak polskie – mocno odbiegają od ideałów. Wszystkie realne demokracje odbiegają mniej lub bardziej od ideałów: dlaczego tak się dzieje? Otóż

dlatego, że mimo racjonalnych i z założenia dla wszystkich otwartych instytucji (zob. kolejny punkt) udział w życiu demokratycznym i jakość tego życia zależą od pojedynczych, konkretnych ludzi. Od ich umiejętności, wiedzy, zaangażowania, aktywności. Nikt nie rodzi się demokratą: każdego trzeba przygotować, wykształcić, zachęcić, włączyć w procesy demokratyczne, pozwolić mu doświadczyć demokracji na własnej skórze (np. poprzez specjalnie dla takich demokratycznych doświadczeń rozwiniętą „dyskusję konstancką”, która pokazuje prawdziwą demokrację, o którą wciąż trudno w prawdziwym życiu). Zachęcić go mogą demokratyczne ideały filozofii: ale czy filozofowie są bardziej demokratyczni od innych ludzi? Trudno znaleźć osobę, która odrzuca tak uniwersalne – i dlatego właśnie demokratyczne – zasady, jak godność każdego człowieka, autonomia, równość, sprawiedliwość. Nie trzeba być filozofem, aby być demokratą.

Ideały demokratyczne proponują nie tylko efektowne, ale także efektywne „procedury” (prawidłowe sposoby uzasadniania roszczeń i praw do czegoś, argumentowania, osiągania porozumienia itd. w „idealnej wspólnotie komunikacyjnej” (Habermas 2000). Ale jak przenieść te procedury do rzeczywistej wspólnoty – jeśli nie poprzez aranżowanie wspólnoty dyskursywnej w sali wykładowej czy klasie, aby uczestnicy doświadczali i ćwiczyli umiejętności, których nam wszystkim brakuje, żeby przybliżyć się do demokratycznych ideałów?

Ideały pokazują, że warto ulepszać status quo; nie pokazują jednak, jak go ulepszać. Brakuje im „reguł wykonawczych”: reguły te znają i rozumieją wyłącznie eksperci. Jednak demokracja nie jest i nie może być stylem życia tylko dla ekspertów i wykluczać wszystkich nie-ekspertów. Demokracja jest dla wszystkich, a nie tylko dla niektórych. Tym bardziej konieczna jest powszechne kształcenie w dziedzinie praktycznej umiejętności rozumienia i rozumowania, refleksji i uzasadniania, argumentowania i dyskusowania – równoległe z przekazem o demokratycznych ideałach. Jeśli pozostaniemy przy samych ideałach,

(mimo ich deklarowania wszem i wobec), realia będą uparcie odbiegać, a nawet oddalać się od ideałów.

(2) Demokracja jako instytucja

Filozofia i nauki polityczne rozumieją pod pojęciem „demokracja” przede wszystkim instytucje polityczne: powszechne wybory, partycypację, obywatelstwo, reprezentację itp. Mimo, że instytucje mogą być racjonalnie bez zarzutu, ich działanie nie zawsze jest tak sprawne jak planowali ich twórcy. Ich mechanizmy często skutkują tym, że wykluczają coraz więcej osób z dostępu do procesów i procedur demokratycznych, albo też drastycznie ten dostęp ograniczają. Ponadto, nawet najdoskonalsza instytucja nie działa prawidłowo (czyli zgodnie ze swoim celem), jeśli obsługujący ją personel nie ma dostatecznych kompetencji interpersonalnych (mimo, że ma kompetencje zawodowe, techniczne, managerskie itd.): jeśli szacunek przesłonięty jest demonstracyjną wyższością, jeśli kooperacja tonie w zalewie biurokracji. Inna rzecz, że – jak zauważył Alexis de Tocqueville – „urzędy często trafiają w ręce przypadkowych osób... wielkie talenty i prawdziwi pasjonaci trzymają się z reguły z dala od władzy (...) nie wiem czy ludność (...) w ogóle wybierałaby takie osobistości, gdyby kandydowały w wyborach. Pewne jest w każdym razie to, że tacy ludzie nawet nie myślą o kandydowaniu” (Tocqueville, *Demokracja w Ameryce*, s. 123, przekł. cyt. E. Nowak).

Niektóre instytucje niemal przestały działać zgodnie z ich pierwotnie demokratycznym przeznaczeniem. Chodzi przede wszystkim o udział w debatach nad potrzebami i problemami społecznymi, mających realny wpływ na decyzje polityczne, na projekty ustaw zgłaszane do parlamentu, na poprawę i doskonalenie tych ustaw i przepisów, które nie odpowiadają już dzisiejszym potrzebom, przynoszą szkody i ograniczają ludzką wolność tam, gdzie mogłaby przynieść wiele pożytku. W wielu

państwach demokratycznych udział w debatach społecznych (tzw. partycypacja demokratyczna) jest silnie lub skrajnie skonwencjonalizowany. W Polsce już na szczeblu lokalnym: bezpośrednio, autentyczne inicjatywy demokratyczne są tu w ogóle nieznane, ponieważ wyhamowały je setki lat niewoli i rządów autorytarnych. Ludzie dostrzegają nieprawidłowości, rozumują, osądzają i dyskutują, lecz brakuje im nawyku działania – a ponieważ nie działają, to nie doświadczyli nigdy skuteczności działania jako „nagrody” psychologicznej, motywującej do kolejnych działań, których człowiek uczy się dzięki takiej „nagrodzie” znacznie łatwiej (zob. Hasło *Emocje w edukacji*). Wiemy z doświadczenia, że jeśli nam się już raz coś powiodło, to wiara w skuteczność działania wzrasta, a opór przed jego podjęciem maleje.

Wróćmy jednak do partycypacji demokratycznej: limity i ograniczenia dyktowane przynależnością partyjną, hierarchią wewnątrz partii itp. praktycznie uniemożliwiają coś, co jest w demokracji najważniejsze: bezstronny – czyli także bezpartyjny – udział człowieka w autoregulacji całego społeczeństwa.

W demokracjach partie i zrzeszenia miały pierwotnie konsolidować i reprezentować obywatelskie potrzeby na poziomie politycznym; zinstytucjonalizowana forma i charyzmatyczne przywództwo miały torować drogę temu, czego pojedyncze osoby i nieformalne grupy nie są w stanie osiągnąć, ubiegając się o regulacje, prawa itd. Stała się rzecz odwrotna: partie reprezentują wyłącznie swoje priorytety, tzn. walczą o swój udział we władzy politycznej jako takiej (tymczasem demokracja nie jest w zasadzie miejscem dla władzy politycznej). Dyskurs społeczny nie toczy się w partiach; gdzie się zatem toczy? De Tocqueville miał rację pisząc, że „partie posługują się hierarchią i „przymusem. Wcale nie interesuje ich przekonywanie kogokolwiek” (j.w., s. 109) w sposób racjonalny. Największą zaporą dla demokratycznej i bezstronnej partycypacji obywatelskiej, dla autoreprezentacji jest wąski dostęp do wysłuchania społecznego, wiodący przez „ucho igielne” partii.

Jakie są tego następstwa? Mający poczucie wykluczenia i bycia ignorowanym obywatele zupełnie słusznie twierdzą, że demokracja zanika. Nie doświadczyli bowiem nigdy demokracji rzeczywistej. Nigdy nie widzieli i nie czuli efektów własnej aktywności. Spośród wszystkich demokratycznych argumentów namacalne efekty mają największą moc przekonywania.

Jest to niepokojące, odgórne ograniczenie demokratycznej partycypacji. Ograniczeniem oddolnym są deficyty edukacyjne wśród obywateli. W warunkach opisanych ograniczeń i braku prawdziwych wzorców (przykładów) rzadko komu dane jest nauczyć się demokratycznego zachowania: rozumowania, refleksji, kultury dyskursu. Tym większe zadanie ciąży na edukacji. Ludzie potrzebują nie tylko wiedzy naukowej i technicznej, ale także kluczowych, praktycznych kompetencji społecznych. Tego deficytu nie zrekompensuje ani silny, ani mądry autokrata – tzn. zrekompensuje, ale już nie w demokracji, lecz w zupełnie innym ustroju.

(3) Demokracja jako zadanie moralne

Trzecie ujęcie demokracji wypływa z omówionych wyżej: skoro demokracja nie jest czymś gotowym i danym ludziom w prezencje, nie jest procesem zamkniętym i skończonym, skoro realia demokratyczne odbiegają od ideałów (przy czym ideały są punktami orientacyjnymi dla doskonalenia realnej demokracji) – to znaczy, że demokracja jest czymś zadaniem swoim obywatelom. Demokracja jest zadaniem w sensie moralnym (por. Lind, 2009), ponieważ do jej ideałów i wartości przyznają się w zasadzie wszyscy. Dążenie do nich wymaga jednak wielu umiejętności, których rozwój wspierać powinna edukacja.

Biorąc to wszystko pod uwagę, zamiast o *demokracji* należałoby raczej mówić o (nieustannym) procesie demokratyzacji zachowań ludzkich

i życia społecznego: jej tempo zależy wyłącznie od naszych umiejętności i aktywnego udziału wszystkich zdolnych do tego osób.

(4) Demokracja jako indywidualna kompetencja, styl życia, profil osobowości

Ponieważ demokratyczną wspólnotę tworzą indywidualia, potrzebują one szeregu indywidualnych umiejętności, kompetencji i wiedzy społecznej, aby być zdolne rozumować i decydować w sposób demokratyczny (szacunek, rozum i dyskurs zamiast przemocy). Można zatem mówić o indywidualnym demokratycznym „profilu” człowieka albo o „osobowości demokratycznej”.

O „osobowości demokratycznej” po raz pierwszy pisał Georg Lind (Lind et al., 1985; s. 75). Wszelako, „w pełni rozwinięta osobowość demokratyczna” zakłada znacznie więcej aniżeli „jakąś określoną konfigurację stałych cech i rysów charakteru” (s. 75). Zakłada ona w pierwszym rzędzie „dwie rzeczy: (1) osobiste, wewnętrzne zasady moralne, które harmonizują z zasadami demokracji (np. ludzka godność, wzajemny szacunek, sprawiedliwość, równość itd.) oraz (2) życie w demokratycznej wspólnocie, gdzie indywidualium jest nośnikiem kompetencji podmiotowych, interpersonalnych, społecznych i politycznych, które są kluczowe dla demokratycznej jakości życia zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym.” (Nowak, 2010). Możemy mówić o *profilu demokratycznym* nie jako ideale, lecz jako typie osobowości. Jego rozwój wiąże się ściśle z edukacją: gdy Jehan Sadat tłumaczy niepowodzenie demokracji w Egipcie analfabetyzmem, trudno się oprzeć wrażeniu, że nie ma mowy o demokracji bez edukacji w żadnym zakątku świata: „poziom wykształcenia jest w Egipcie bardzo zły, mamy bardzo mnóstwo analfabetów. A rządzić analfabetami to nieprawdopodobnie trudne zadanie. Trzeba więc najpierw wychować i wykształcić ludzi, aby potrafili podejmować decyzje polityczne. W kraju, gdzie połowa ludności

nie umie czytać ani pisać, wybory są niekoniecznie dobrym pomysłem...”
(Sadat, 2010; s. 36).

Przypisy / Literatura:

- Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, Ewa Nowak (red. naukowa) (2009): „Edukacja demokratyczna”. Seria CoOpera, Wyd. Naukowe IF UAM, Poznań.
- John Dewey (1963): „Demokracja i wychowanie”, PWN, Warszawa.
- Georg Lind (2009): „Demokratie ist lehrbar”. 2. erweiterte und aktualisierte Aufl. Oldenbourg, München.
- Georg Lind, Johann-Ulrich Sandberger & Tino Bargel (1985): “Moral competence and democratic personality”. W: G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut (Eds.), *Moral judgment and social education*, Transaction Publishers, New Brunswick (U.S.A.) & London (U.K.), pp. 55-78.
- Ewa Nowak (2010): “Democracy begins in the minds” (manuskrypt).
- Jehan Sadat (2009): w: P. Heumann, D. Waworka (red.): „Fanatiker haben keine Religion”, w: Weltwoche, nr 52/53.
- Alexis de Tocqueville (2000): “Demokracja w Ameryce” t. I-II, PWN, Warszawa.

DOGMATYZM, AUTORYTARYZM, FANATYZM

Ewa Nowak, Poznań
(publikacja o charakterze on-line)



Dogmatyzm

„Przekonanie [moralne lub jakiegokolwiek inne] możemy albo podzielać, albo odrzucać” (Lind, 1984; s. 135). Należy jednak uściślić, że podzielenie określonej orientacji moralnej wyraża się w wewnętrznym, subiektywnym poczuciu jej słuszności. Konsekwentne przywiązanie do własnych wartości,

ideałów, stylu życia jest czymś moralnie bardzo cennym: jest to tzw. afektywny aspekt moralności. Nie ma ono nic wspólnego z dogmatyzmem, dopóki rzecznik danego przekonania nie odmawia szacunku rzecznikom odmiennych przekonań (czyli prawa do odmienności). Definiuję wstępnie *dogmatyzm* w ten oto sposób:

Im silniej dana osoba przekonana jest o nadrzędności własnej orientacji moralnej (lub ideologicznej), im bardziej odmawia słuszności i szacunku (racji czy zgoła racji bytu) odmiennym orientacjom, im mniej akceptuje to, że jej orientacja jest jedną z wielu w warunkach demokratycznego pluralizmu, tym bardziej jej stanowisko jest dogmatyczne.

Czyjaś osobista hierarchia priorytetów staje się dogmatyczna już wtedy, gdy dana osoba nie dostrzega zróżnicowania sytuacyjnego (przykład: ktoś uznaje za równie naganne dwa różne akty kradzieży. Akt pierwszy: kradzież samochodu dla zabawy, akt drugi: kradzież żywności przez matkę, która nie widzi żadnej innej możliwości nakarmienia dzieci.

Na dogmatyzm – podkreśla Adorno – narażeni jesteśmy jednak przede wszystkim wtedy, kiedy okazujemy „bezkrytyczną uległość wobec wyidealizowanych autorytetów moralnych w obrębie własnej grupy społecznej” (Adorno, 1973; s. 81, 314).

Dogmatyk powołuje się na własny, cudzy lub metafizyczny autorytet (Bóg, ideologia), lub cele lub wartości `fundamentalne`, które są wartościami niszowymi, podzielanymi przez mniejszość. Jego osądy i decyzje moralne są jak gdyby przymusowe; człowiek jest ich niewolnikiem w tym sensie, że nie zastanawia się nad tym, czy są one odpowiednie do oceny danej sytuacji: po prostu stosuje je z nieubłaganą „koniecznością”, którą podpowiada mu „głos wewnętrzny” (Adorno 1973, s. 334). Z drugiej strony dogmatyk dąży do tego, by zmienić orientacje moralne i priorytety innych ludzi, by zastąpić je własnymi, by narzucić je komuś, jeśli ten ktoś nie przyzna mu racji dobrowolnie. Ponadto, dogmatyk łatwo (już z góry) dzieli ludzi na „dobrych” i „złych”; nie dostrzega niuansów, odcieni, okoliczności zmieniających wymowę ludzkich zachowań (jak w przypadku

wspomnianego przykładu: zdesperowana matka i znudzony amator przejażdżek szybkimi samochodami - czyli „po prostu”).

W swoim studium pt. *O charakterze autorytarnym* Adorno podkreśla (i podaje na to szereg przykładów), że rozwój intelektualny nie immunizuje przed dogmatyzmem i autorytaryzmem. „Pseudo-inteligent” (określenie Adorna) i naukowiec mogą być w równej mierze dogmatyczni; dogmatyzm dotyka ludzi bez względu na poziom wykształcenia i dyscyplinę wiedzy. Obserwacje Adorna pokazują, że łatwiej spotkać dogmatyka wśród ludzi o wykształceniu średnim i wyższym, osób ambitnych, aspirujących do wyższych celów i pozycji, wśród władczego i zabiegającego o prestiż personelu urzędniczego aniżeli wśród osób o skromniejszym wykształceniu. Dogmatyk nie zachowuje się jak prywatny rzecznik danej opcji ideologicznej, lecz przypisuje sobie prawo do narzucenia jej innym, podporządkowania ich sobie i kontrolowania ich (*the manipulative type*, zob. niżej). Powody owej podświadomie dochodzącej do głosu (ale dobrze widocznej w zachowaniu) „potrzeby ważności i prestiżu” (*Geltungsbedürfnis*, s. 330) upatruje Adorno we frustracji z powodu uznania i prestiżu niższego niż oczekiwany (co ciekawe, m.in. w taki sposób tłumaczy się dziś powstawanie agresji: wykluczenie społeczne - frustracja - agresja). Potrzebę tę dogmatyk stara się zaspokoić przez roszczeniowe i restrykcyjne traktowanie innych, piętnowanie ich, grożenie im, poniżanie i karanie. Utrzymując oficjalnie, że „działa bezinteresownie”, czerpie „podwójną satysfakcję z tego, że rozkazuje innym i jest pupilem przełożonych” (s. 324).

Dogmatyk stara się zwiększyć autorytet swoich przekonań mocą autorytetu, który przypisuje swojej własnej osobie.

Dogmatyczne mogą być osoby zarówno uczuciowe (wrażliwe na punkcie swojego statusu, swojej pozycji społecznej), jak i osoby „kompletnie pozbawion afektów” (Adorno, 1973; s. 335). „Potencjalnie najgroźniejszy” (Adorno, 1973; s. 334) jest jednak *dogmatyk cyniczny*, „wyzuty z wszelkich uczuć i afektów, który nie zna żadnych skrupułów” (s. 345). Adorno wspomina o „typie manipulacyjnym”, postrzegającym świat w

kategoriach administracyjnych, tzn. „oczyma organizatora widzącego przed sobą (...) bezludny, schematycznie podzielony na sektory obszar. W danym sektorze należy zastosować ostateczne rozwiązanie. Jego celem nie jest jednak dokonanie Pogromu, lecz tylko skonstruowanie komory gazowej”. (s. 345). Adorno nawiązuje tutaj do tezy Hanny Arendt o „o banalności zła”.

Bardziej radykalne stadia dogmatyzacji osobowości określa Adorno jako *fanatyzm* i *terroryzm*. Pewne zachowania wobec innych ludzi dają upust wszechwładnemu „NIE” (s. 334) wobec wszelkiej swoistości, odmienności, oporu czy sprzeciwu. Osoba fanatyczna wszędzie „tropi” i „tępi” wrogów. Roztacza wizje moralnego *kryzysu, upadku, Apokalipsy*. Unieważnia i pomniejsza innych poprzez powiększanie znaczenia własnej osoby. Jak pokazuje Adorno na przykładzie „typu buntownika”, fanatyk stara się usilnie wykorzenić cudze przekonania, zastąpić je własnymi. W skrajnym wypadku cele, jakie chciałby osiągnąć, przesłaniają i usprawiedliwiają niedopuszczalne moralnie środki (np. aby uwolnić społeczeństwo od przestępczości, gotów jest przywrócić karę śmierci, tortury itd.). Porównując dogmatyczne formy ideologii (zwłaszcza religijności) z osobistymi wykazano, że osoby wyznające daną ideologię w sposób dogmatyczny mają znacznie niższe kompetencje sądenia moralnego (Lupu, 2009).

Wreszcie fanatyzm i terror przyjmują najsilniejszą postać, gdy zwracają się przeciwko własnej rodzinie, grupie itd. W oczach sprawcy terror „wzmacnia autorytet, który zdaje się być absolutny wtedy, gdy nie cierpi się najmniejszego sprzeciwu, gdy wymusza się ścisłą dyscyplinę, Aby to osiągnąć, trzeba najlżejsze przewinienie piętnować jako zdradę i surowo karać” (s. 420). Fanatyk skłonny jest „myśleć w kategoriach władzy, panowania i podległości, przemocy i niemocy, wodza i jego świty” (s. 83-84). Zarazem jego finezyjne strategie i plany przemieszane są z irracjonalizmem, ezoteryką i lekceważeniem innych ludzi, nawet tych najbliższych.

Dogmatyzm odznacza się często także przywiązaniem do przesądów, budowanych w sposób irracjonalny (wnioskowanie o z fałszywych powodów, przesłanek o skutkach czegoś; przypisywanie domniemanym „siłom” i „spiskom” siły sprawczej lub winy za jakieś wydarzenia, lub też przesądów budowanych na regułach i zasadach, nad których sensem i racjonalnością dana osoba w ogóle się nie zastanawia, przyjmując je na zasadzie wiary, wierności i posłuchu wobec autorytetów (*prejudices*) (Adorno, 1950). Wśród dziewięciu *tendencji*, widocznych w zachowaniu świadczącym o postawie dogmatycznej (autorytarnej, fanatycznej) Adorno wymienia:

- (1) kurczowe trzymanie się konwencji (niezależnie od sensu tej konwencji);
- (2) bezkrytyczne uleganie autorytetom;
- (3) „autorytet egzekucyjny, tzn. tendencję do śledzenia, osądzania ludzi, potępiania i karania ludzi, którzy złamali jakąś konwencję”;
- (4) „lekceważenie tego, co osobiste, przynależne indywidualnej wrażliwości i wyobraźni”;
- (5) „zabobon i stereotyp: mistyczną wiarę w przeznaczenie, myślenie magiczne”;
- (6) „siła i 'hart': myślenie w kategoriach władzy”;
- (7) „destruktywność i cynizm: ogólną wrogość, pomniejszanie znaczenia człowieczeństwa”;
- (8) „wizjonerstwo: wiarę w niebezpieczne i pozbawione sensu procesy, jakie mają nastąpić w świecie; projekcję podświadomych lęków i emocji”;
- (i) „przesadne zainteresowanie seksualnością” (np. piętnowanie homoseksualizmu) (s. 83-84).

Źródło:

- Ewa Nowak, referat pt. „Dogmatismus vs. Relativismus”, zaprezentowany na międzynarodowej konferencji „Schola Europaea” w Konstancji, 3-9 maj 2008.

Przypisy / literatura:

- Theodor W. Adorno (1973): „Studien zum autoritären Charakter“ (1950), Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Theodor W. Adorno, E. Frenkel-Brunswik, D. J. Levinson, R. Nevitt Sanford (1950): “The Authoritarian Personality.” Harper&Row Publishers, NY, Evanston & London.
- Jürgen Habermas (2004): „Fundamentalismus und Terror: ein Gespräch mit Jürgen Habermas“. W: *Philosophie in Zeiten des Terrors. Jürgen Habermas und Jacques Derrida*. G. Barradorri (red. naukowa.), Philo&Philo Arts, Berlin, Wien 2004, zwł. s. 57-58.
- Jürgen Habermas (2002): „Religion in der Öffentlichkeit. Kognitive Voraussetzungen für den “öffentlichen Vernunftgebrauch” religiöser und sekulärer Bürger“, w: tenże, *Zwischen Naturalismus und Religion*, zob. s. 119-154
- Georg Lind (1984): „Inhalt und Struktur des moralischen Urteilens“, Universitytet w Konstancji.
- Iuliana Lupu (2009): „Demokracja, moralność, religia i wykształcenie“. W: Cern, Juchacz & Nowak, *Edukacja demokratyczna*, dz. cyt., s. 165-178.

DWUASPEKTOWA TEORIA MORALNOŚCI :

JEAN PIAGET & GEORG LIND

Ewa Nowak, Poznań
(publikacja autorska typu on-line)



Dwuaspektowa Teoria Moralności
(= Dual-Aspect Theory)

Teoria Jeana Piageta często interpretowana jest jednostronnie: jako czysto intelektualna (oparta wyłącznie na inteligencji) wykładnia zdolności umysłowych człowieka i ich rozwoju. Zwolennicy tej wąskiej interpretacji

Copyrights © by Ewa Nowak

stawiają znak równości między kognicją, intelektem i inteligencją pomimo, że kognicja oznacza wszelką umiejętność, a nie tylko poznanie, logikę i refleksję.

W dwóch późnych publikacjach Piaget rozszerzył i skorygował swoje wczesne stanowisko, które przyczyniło się do intelektualnej li tylko interpretacji kognitywnych nośników ludzkiego zachowania i działania: od operacji logicznych, intelektualnych etc. po zewnętrzne, obserwowalne, fizyczne działania i interakcje.

Tytuły owych kluczowych prac:

- Jean Piaget (1954, 1981): „Intelligence and Affectivity”, Palo Alto, Berkeley.
- Jean Piaget (1976): “The affective unconscious and the cognitive unconscious”. W: B. Inhelder & H.H. Chipman (Eds.), *Piaget and his school*. Springer, New York, pp. 63-71.

Wychodząc od tych artykułów, na początku lat 80-tych Georg Lind zbudował (i w ciągu 30-letnich eksperymentów zweryfikował empirycznie) swoją dwuaspektową teorię moralności (= Dual-Aspect Theory of Morality), tj. zachowań i działań moralnych, będących społecznie najważniejszą domeną ludzkiej aktywności.

Uwaga: dwa ‘aspekty’ zachowania moralnego to „aspekt afektywny” i „aspekt kognitywny”. Nie są to żadne „składniki” ani „komponenty” w sensie materialnym. Są to dwie własności, dwie cechy, jakimi odznacza się każde zachowanie resp. działanie moralne. Te dwie własności są wzajemnie nierozdzielne, możemy je jednak traktować i badać oddzielnie, gdy opisujemy zachowanie z naukowego punktu widzenia. Nigdy jeszcze nauka nie zajrzała tak głęboko w psychologiczne napędy ludzkiego zachowania moralnego. Po raz pierwszy badania wykroczyły poza czysto afektywny aspekt moralności: poza wartości, zasady, normatywne uzasadnienia i

świadomość moralną, którymi tradycyjnie zajmują się filozoficzne teorii moralności i klasyczna etyka.

PIAGET

Piaget jest pierwszym psychologiem moralności, który odkrywa „dwa aspekty” zachowania moralnego. Co znaczą dla Piageta „aspekt afektywny” i „kognitywny”?

"Afektywność nadaje siłę, napęd, paliwo (*energetics*) danemu sposobowi zachowania. Tymczasem aspekt kognitywny odnosi się tylko i wyłącznie do wyuczonych struktur zachowania (*cognitive aspect refers to the structures alone*). Jednocześnie nie istnieje żadne działanie, które nie zawierałoby afektywnych czynników i motywów. I vice versa: afektywny aspekt występuje tylko wtedy, kiedy spostrzeżenia, procesy logiczne, doświadczenia itd. utworzyły kognitywny schemat, kognitywną strukturę zachowań. Zachowanie jest wobec tego czymś jednym, niepodzielną całością, nawet jeśli nie możemy sprowadzić jego struktury do napędu, a napędu do struktury. Obydwa te aspekty: afektywny i kognitywny, są więc jednocześnie nierozłączne i niesprowadzalne do siebie nawzajem" (Piaget & Inhelder, 1969, s. 158).

Piaget pojmował „afekt” jako motywację „prowadzącą” (*drives*) działanie, odczuwaną emocjonalnie jako cel, priorytet. Jest to węższe rozumienie afektu w porównaniu z tym, które proponuje Georg Lind. Tym niemniej, motywacyjno-emocjonalny ładunek zachowany został także w definicji afektu, podanej przez Linda. Jest on niezwykle ważny dla rozwoju kognitywnych struktur zachowania (a zwłaszcza zachowań społecznych). Dlatego w pracy "Intelligence and Affectivity" (Piaget, 1981; s. 8) Piaget podkreślił "prymat afektywności" (*affective primacy*). Afektywność obejmuje uczucia moralne takie, jak "poczucie szacunku" (*feeling of respect*), "poczucie sprawiedliwości" (*feeling of justice*) traktowane przez

Piageta jako wrodzone człowiekowi (co potwierdziły w ostatnich latach eksperymenty neuropsychologiczne), oraz "uczucia międzyosobowe" (*interpersonal feelings*). Uczucia moralne są kluczowe, ponieważ aktywują rozwój kognitywnych (trwałych, kompetencyjnych) struktur działania moralnego (Piaget, 1981; s. 15). Z drugiej strony, Piaget widzi w afektach cele, "interesy" (*interests, energetics*) i motywacje, bez których nie ma mowy o działaniach. Do wyboru i decyzji o działaniu nie dochodzi tylko dlatego, że człowiek „teoretycznie” wie, jak i co powinien zrobić. Do działania dojść może dopiero wtedy, kiedy człowiek ma cel, który pobudza go bardziej niż inne do takiego a nie innego działania: jednak do działania sprawnego i konsekwentnego dochodzi znów tylko wtedy, kiedy człowiek wie, jak najlepiej cel osiągnąć. Piaget wyjaśnił ten mechanizm. Lind z kolei wykazał eksperymentalnie, że Piaget się nie mylił. Dowodów na dwuaspektowość ludzkiego działania moralnego dostarczają w ostatnich również nauki neuropsychologiczne (Damasio, 2000-2007).

Jak to się dzieje, że uczucia moralne („afekty” i „zainteresowania”) przyspieszają rozwój kognitywnych struktur (czyli właściwych nośników działania), który to rozwój jest tym samym, co proces społecznej (moralnej, etycznej, demokratycznej) edukacji człowieka? Otóż afekty i struktury kognitywne pozostają czymś odrębnym, ale zarazem wzajemnie na siebie oddziałują (tzw. paralelizm afektywno-kognitywny). W rozprawie pt. "Intelligence and affectivity" Piaget pisze: "Dziś już nikt nie śmie zaprzeczyć, że nie zachodzi trwałe oddziaływanie wzajemne między afektywnością a inteligencją. Mówiąc, że są to dwie nierozłączne rzeczy (*indissociable things*), mamy na uwadze dwie różne sprawy. Po pierwsze, afektywność może przyspieszać albo spowalniać funkcjonowanie intelektu (*affectivity speeds up or slows down intellectual functioning*). (...) Owa stymulująca lub spowalniająca rola jest poza wszelką dyskusją. Studenci okazujący żywe zainteresowanie dla studiowanego przedmiotu uczą się o wiele łatwiej i czerpią z tego więcej radości (*have more enthusiasm learn more easily* (...)) Po drugie, nierozłączność inteligencji i afektywności może oznaczać także to, że afektywność zmienia struktury intelektualne. A to z kolei jest źródłem

nowego poznania i nowego rodzaju operacji kognitywnych (*source of new knowledge or new cognitive operations.*)” (Piaget, 1981, s. 1).

O *zdolnościach* afektywnych i kognitywnych Piaget mówił bardzo często w wielu swoich dziełach, jednak w sposób niesystematyczny. Prowadząc wieloletnie obserwacje dziecięcych zachowań wyjaśnił, na czym polega rozwój kognitywny od strony “psychomorficznej” (Piaget, 1951; Friedman, 1986). Kluczem do tego rozwoju jest opisana afektywność.

L I N D

Georg Lind sprecyzował teorię Piageta w taki oto sposób: „afekty” i struktury kognitywne są oddzielnymi, lecz nierozłącznymi aspektami zachowania bądź działania moralnego. Sworzył test uwidaczniający obydwie aspekty w jednym i tym samym akcie sądenia moralnego i mierząc ich nasilenie, stabilność td. (zob. hasło *Test Sądu Moralnego*). Potwierdził eksperymentalnie istnienie obu aspektów, postawioną przez Piageta.

Ponieważ zarówno stymulacja afektywna wpływa na rozwój kognitywnych struktur zachowania moralnego, jak i – z drugiej strony – stymulacja kognitywna (rozumienie, refleksja, dyskusja) wpływa na rozwój wrażliwości moralnej i przywiązania do wartości, na tej właśnie bazie powstała edukacyjna teoria rozwoju moralnego (zob. odnośne hasło).

Zacznijmy od definicji „afektu” i „kognicji” według Linda. Na czym polega novum w stosunku do Piageta?



„Aspekt afektywny” moralności:

Lind definiuje afektywny aspekt jako „treść” (= *Inhalt, content*) działania moralnego: chodzi o wewnętrzne wartości, zasady, ideały moralne (społeczne, demokratyczne, kulturowe, humanistyczne), do których człowiek jest uczuciowo przywiązany (Lind, 2000; s. 52). *Afekty* to inaczej „orientacje” i motywacje moralne: ludzkie zachowania są na nie

zorientowane, one zaś nadaj \acute{e} s im kierunek i cel. Do okre \acute{s} lonego dzia \acute{l} ania mo \acute{z} e nas „prowadzi \acute{c} ” wi \acute{e} cej ni \acute{z} jeden afekt. Cz \acute{l} owiek robi co \acute{s} z r $\acute{o$ znych powod \acute{o} w : z obowi \acute{a} zku, z szacunku, z poczucia odpowiedzialno \acute{s} ci, dla \acute{s} wi \acute{e} tego spokoju, bo chcia \acute{l} by mie \acute{c} spokojne sumienie, bo komu \acute{s} co \acute{s} obieca \acute{l} , bo si \acute{e} boi, bo co \acute{s} na tym zyska, itd. (= za jednym i tym samym dzia $\acute{l$ aniem mo \acute{z} e kry \acute{c} si \acute{e} kombinacja wielu r $\acute{o$ znych motywacji, czyli „afekt \acute{o} w”). Rozw \acute{o} j afektywny oznacza, \acute{z} e ludzie cenią z czasem motywacje, warto \acute{s} ci i zasady o coraz wy \acute{s} szej jako \acute{s} ci moralnej, tzn. coraz bardziej uniwersalne. Strach przed kar \acute{a} jest motywacj \acute{a} o najni $\acute{z$ szej jako \acute{s} ci moralnej: motywacj \acute{a} o najwy \acute{s} szej jako \acute{s} ci jest np. szacunek, godno \acute{s} \acute{c} itd.

Ludzie niezale $\acute{z$ nie od wieku, pochodzenia spo \acute{l} ecznego, narodowo \acute{s} ci, kultury, religii (aczkolwiek zale $\acute{z$ nie od poziomu edukacji) deklarują warto \acute{s} ci, zasady i motywacje moralne (Rest, 1969; Schwartz & Sagie, 2000, Inglehard et al., 2007). Po tysiącleciach rozwoju kulturowego ludzko \acute{s} ci elementarna umiej \acute{e} tno \acute{s} ć warto \acute{s} ciowania jest wrodzona i wywodzi si \acute{e} z tzw. uczu \acute{c} p \acute{r} ymarnych (Piaget: *sentiments* fondamentaux: „poczucie sprawiedliwo \acute{s} ci” itp.; zob. has \acute{l} o *Warto \acute{s} ci a edukacja*). Ju \acute{z} niemowl \acute{e} ta w wieku ok. 4-6 miesi \acute{e} cy okazuj \acute{a} reakcje \acute{s} wiadczące o wrodzonym zmy \acute{s} le odr \acute{o} zniania zachowa \acute{n} prospo \acute{l} ecznych, przyjaznych od zachowa \acute{n} agresywnych (Hamlin & al., 2007; por. de Waal, 2007; Piaget, 1932-1983); zob. has \acute{l} o *Ar \acute{e} t \acute{e}* , zw \acute{l} . Darwin & Lamarck. Indywidualny zestaw warto \acute{s} ci i zasad stabilizuje si \acute{e} z czasem, jednak nie znaczy to, \acute{z} e nic si \acute{e} w nim nie zmienia: przyczyny tych zmian tkwi \acute{a} g \acute{l} ęboko w psychice, w prze \acute{z} ytych do \acute{s} wiadczeniach, i s \acute{a} dla cz \acute{l} owieka niewidoczne. Pewien zas \acute{o} b „afektow” podstawowych powtarza si \acute{e} u wszystkich ludzi. Uniwersalny szacunek dla ludzkiego \acute{z} ycia nie jest skutkiem zakazu zabijania, lecz na odwrot: zakaz zabijania jest skutkiem szacunku dla \acute{z} ycia (Piaget). Jednak \acute{z} e „ka \acute{z} da pr $\acute{o$ ba rekonstrukcji moralno \acute{s} ci substancjalnej [opartej li tylko na bezpo \acute{s} rednim, wewn \acute{e} trznym i nieprzekazywalnym innym ludziom poczuciu wa \acute{z} no \acute{s} ci, E.N.] (...) – przynajmniej w sensie powrotu do *moralno \acute{s} ci wewn \acute{e} trznej*, musi sko \acute{n} czy \acute{c} si \acute{e} fiaskiem, je \acute{s} li niespe $\acute{l$ nione jest roszczenie do wa \acute{z} no \acute{s} ci uniwersalnej, w \acute{l} o \acute{s} cliwe

Copyrights © by Ewa Nowak

postkonwencjonalnym zasadom moralnym. Bo w innym razie, jak w ogóle mielibyśmy sobie pomyśleć konkretną formę życia bez jakiejś systematyzującej racjonalności?” (Apel, 1982; s. 107).

Rozwój jest pełny i wszechstronny, jeśli obejmuje równoległe zdolności afektywne i kognitywne: rozwój kognitywny stymuluje skądinąd rozwój afektywny i na odwrót (tzw. edukacyjny paralelizm afektywno-kognitywny). Im więcej wartości i zasad „ważymy” w naszych refleksjach moralnych, osądach i decyzjach, tym bardziej wyważone, sprawiedliwe racjonalne mogą być nasze osądy, a decyzje moralne – tym słuszniejsze, jednak pod warunkiem, że umiemy je rzeczywiście przełożyć na działanie. „Tylko wtedy, kiedy indywiduum okazuje afektywne przywiązanie do norm moralnych, jest ono wrażliwe na trudność, jakiej nastrocza decyzja moralna. Tylko wtedy jest ono zdolne zrozumieć następstwa swojego postępowania. Proces refleksji moralnej uruchamiany jest tylko wtedy, kiedy człowiek doświadcza i rozumie konflikt moralny wewnątrznie, subiektywnie.” (Hemmerling, 2010).



„Aspekt kognitywny” moralności

Lind definiuje aspekt kognitywny jako „strukturę umysłową” (= *Struktur, structure*) zachowania bądź działania moralnego. Nawiązuje tu nie tylko do Piageta, lecz także do Kohlberga, dla którego kognitywna struktura to całość powiązań między ideami, celami, zasadami i wartościami cenionymi przez człowieka, umożliwiającą temu człowiekowi określone sposoby działania i zachowania (Lind, 2000; s. 53). Bez takiej „struktury” lub „schematu” psychologicznego wytworzonego przez umysł pod wpływem odpowiednich ćwiczeń zachowywalibyśmy się chaotycznie, impulsywnie i nieprzewidywalnie. Im bardziej rozwinięta „struktura umysłowa”, tym bardziej spójne, konsekwentne i racjonalne jest ludzkie zachowanie moralne: nie tylko działanie w sensie „czynu”, lecz także działanie w sensie refleksji, rozumowania moralnego, sądzenia, uzasadniania, argumentacji,

wypowiadania się, dyskusowania, okazywania zrozumienia i solidarności, polemizowania z innymi itd. Struktura wiąże, integruje i hierarchizuje „afekty” czyli wartości, racje, reguły, motywacje. Rozwija się ona w taki sposób, że z czasem w działaniu danej osoby motywacje bardziej uniwersalne przeważać zaczynają nad motywacjami bardziej egocentrycznymi (zob. hasło *Kohlberg - Six-stages theory*).

„Struktura umysłowa” zapewnia sprawne, konsekwentne wiązanie i dobieranie najwłaściwszych dla danej sytuacji (konfliktu, dylematu itp.) motywacji działania – z reguły tych o wyższej jakości moralnej (tzn. tych bardziej uniwersalnych). Struktura to nic innego aniżeli utrwalona umiejętność, kompetencja na poziomie umysłowym; chodzi tu w szczególności o zdolność, tj. kompetencję sądzenia moralnego (zob. hasła *Kohlberg i Lind*). Inną zdolność sądzenia wykazuje terrorysta, który w imię „sprawiedliwości” wysadza w powietrze biurowce, a inną – człowiek wysyłający pomoc humanitarną ofiarom trzęsienia ziemi, które zniszczyło kraj dający schronienie najbardziej niebezpiecznej organizacji terrorystycznej na świecie – ponieważ byłoby niesprawiedliwie narazić na śmierć głodową mnóstwo niewinnych ludzi, walcząc takimi sankcjami z terroryzmem. Nie zapominajmy jednak, że tzw. „zło” rzadko jest celem samym w sobie: częściej jest ono środkiem do jakiegoś innego celu (np. wyrównania rachunków w sensie sprawiedliwości, zaspokojenia określonych potrzeb itd.), ponieważ ludzie nie umieją znaleźć czy wybrać lepszego sposobu, aby swój cel osiągnąć (zob. hasło *Agresja – Przemoc*). Także akt terroryzmu służy z reguły temu, żeby zwrócić uwagę świata na określoną grupę ludzi, ich żądania czy postulaty; fanatycy i terroryści nie potrafią jednak rozumować i oceniać (sądzić) w kategoriach uniwersalnej, czyli ogólnoludzkiej moralności (zob. hasło *Dogmatyzm, fanatyzm*). Rozumują i osądzają świat w kategoriach dominacji, autorytetu, przymusu i kary („pierwszy stopień” rozumowania w skali Kohlberga, zob. hasło *Kohlberg*).

Lind definiuje kognitywny aspekt moralności szerzej niż Piaget, jako utrwaloną zdolność resp. sposób działania według wewnętrznej motywacji moralnej. Sposób ten nie istnieje „przed” działaniem, nie poprzedza go jako przyczyna: zdolność i sposób występują w działaniu i zawsze razem z nim. (Lind, 1985). Krótko mówiąc, możemy twierdzić, że dana osoba „umie” działać w określony sposób, jeśli wielokrotnie w ten sposób działa (działanie jednorazowe może być przypadkiem lub wyjątkiem), i to w różnych sytuacjach i okolicznościach. Im lepiej sobie radzi w trudnych warunkach, w stresie i w obliczu emocjonujących wydarzeń (konflikty, dylematy moralne), tym bardziej rozwinięta jest jej kompetencja moralna w sensie kognitywnej struktury działania. Dlatego najtrudniejszym zadaniem i wyzwaniem dla moralnych kompetencji człowieka jest konieczność podjęcia trudnej decyzji w obliczu konfliktu, bez użycia przemocy, za to w sposób rozumny: poprzez rozmowę i poszukiwanie zgody. Takie sytuacje są ćwiczeniem dla kompetencji moralnych; kognicja moralna sprawia, że człowiek umie wybrać między celami, wartościami, dobrami które ze sobą kolidują, lub też umie znaleźć wartość, dobro, zasadę wyższą, która pozwala załagodzić konflikt, osiągnąć zgodę i zadowolenie obu uczestników konfliktu. Sądzenie i działanie moralne w obliczu takich zadań i wyzwań angażuje cały ludzki umysł, całą wiedzę, emocje, doświadczenia, strategie intelektualne i praktyczne umiejętności człowieka.

Każda osoba ma swoisty, własny, niepowtarzalny „profil” afektywno-kognitywny (Lind, 1985; 2000), własną osobowość moralną. Profil ten jest dynamiczny: rozwój możliwy jest do końca życia (jednak możliwa jest też stagnacja i regresja, zwłaszcza jeśli chodzi o aspekt kognitywny, o umiejętność radzenia sobie z moralnymi sytuacjami, problemami, konfliktami w życiu).



Wzajemna relacja między afektywnym i kognitywnym aspektem moralności

Ponieważ "afekty" stanowią *zawartość* działania moralnego, a "kognicja" stanowi *strukturę* wiążącą i porządkującą tę zawartość, Georg Lind powiada tak: „afekty są osadzone w strukturze” (= *eingebettet, embedded*). Zależnie od tego, jak dobrze są one osadzone, lepsza lub słabsza może być zdolność działania w trudniejszych lub bardzo trudnych sytuacjach moralnych. Zdolność (kompetencja) nie jest widoczna dla samego sprawcy działania. Ludzie nie mają żadnej wiedzy na ten temat. Lind stworzył narzędzie pozwalające oszacować stan rozwoju obu aspektów działania moralnego (*Test Sądu Moralnego*). Uzyskany przekroj ocen jakości określonych racji moralnych i ich dobór pozwalają określić, jak spójne jest zachowanie moralne danej osoby, czyli: jak ono wygląda od strony rozwoju kognitywnego, który możemy stymulować edukacyjnie (np. poprzez aktywny udział w swobodnej i otwartej dyskusji nad określoną kontrowersją społeczną, etyczną itp.). Ani struktura kognitywna, ani siła przywiązania (afektywny stosunek do cenionych przez siebie wartości i zasad) nie są sztywne i niezmiennie. Niezwykle optymistyczne dla człowieka, społeczeństwa i ludzkości jest w nich właśnie to, że są dynamiczne, to znaczy: mogą się rozwijać.

Błędy, które najczęściej popełniamy, gdy mówimy o ludzkiej moralności:

- traktujemy ją jednostronnie, redukujemy do norm, zasad i wartości, które człowiek deklaruje werbalnie, ale nie zawsze potrafi stosować w swoich sądach, decyzjach i działaniach.
- mówimy o „składnikach” zamiast mówić o „aspektach” zachowania moralnego, jakby moralność składała się z jakiejś materii.
- mówimy o wrodzonym charakterze, „dobrym” albo „złym”, tymczasem wychowanie, edukacja i relacje z innymi mają wielki wpływ na to, czy potrafią oni z własnej, wewnętrznej motywacji podejmować właściwe wybory i działania.

- wierzymy, że powstawanie sądów i podejmowanie decyzji moralnych odbywa się w pełni świadomie, że sami je kontrolujemy i możemy (lub może zgoła kto inny!!) dowolnie nimi sterować i coś komuś „wpoić” z zewnątrz. Tymczasem procesy te przebiegają szybciej niż świadomość jest w stanie je rejestrować. Jednakże artykulacja, uzasadnienie w normach i wartościach, badanie słuszności poprzez refleksję i dyskurs są konieczne społecznie (tzn. konieczna społecznie jest etyka), por. Lind: <http://democracy-education.net>).
- Przypisujemy ludziom cechy charakteru i oceniamy ich jako osoby mniej lub bardziej moralne na podstawie pojedynczych zachowań, wyrwanych z niewidocznej, całościowej struktury kognitywnej (albo słabo lub wcale z nią niezwiązanych).
- Uznajemy werbalne deklaracje o wartościach i deklaratywne „postawy” składane z różnych powodów wobec innych ludzi za ostateczne mierniki moralności. Tymczasem rzeczywiste zachowanie może odbiegać od tych deklaracji, a zatem: *działanie jest pewniejszym kryterium moralności niż deklaracje*. Przykład: dana osoba często i nawet z zaangażowaniem podkreśla, jak ważny jest wzajemny szacunek, jednak często obraża i poniża innych.

Hasło dla celów edukacyjnych zredagowała E. Nowak

Przypisy / literatura:

- Karl-Otto Apel (1992): "Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral". Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Antonio Damasio (2005): "The neurobiological grounding of human values." W: J.P. Changeux et al. (Eds.), *Neurobiology of human values*. Heidelberg.
- S.L. Friedman & al. (Eds.) (1986): "The brain, cognition, and education". Academic Press, Inc., London.

- J.K. Hamlin, K. Wynn, P. Bloom, (2007): „Social evaluation by preverbal infants.” W: Nature, Nr 450(7169), pp. 557-559.
- Lawrence Kohlberg (1958): “The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16”. University of Chicago. Unpublished doctoral dissertation.
- Lawrence Kohlberg (1964). “Development of moral character and moral ideology.” W: M. L. Hoffmann (red. naukowa), *Review of Child Development Research*, Vol. 1, pp. 381-431.
- M. Levy-Suhl (1912): „Die Prüfung der sittlichen Reife jugendlicher Angeklagter und die Reformvorschläge zum § 56 des deutsche Strafgesetzbuches.” Zeitschrift für Psychotherapie , s. 232-254.
- Georg Lind: <http://democracy-education.net>
- *Georg Lind (1992): “Rekonstruktion des Kohlberg-Ansatzes: Das Zwei-Aspekte-Modell der Moralentwicklung”. W: F. Oser & W. Althof (red. naukowa), *Moralische Selbstbestimmung*. Klett-Cotta, Stuttgart, s. 204-208.
- Georg Lind (2000): „Ist Moral Lehrbar?“ Logos, Berlin.
- Georg Lind (2009): „Moral ist lehrbar“. Oldenbourg Schulverlag, München.
- Georg Lind (2009): “Teaching students to speak and to listen to others.” W: D.E. Lund & P.R. Carr (Eds.), *Doing democracy*. Peter Lang, NY – Washington – Berlin – Brussels – Oxford.
- Georg Lind & al. (1985): “Moral development and the social environment.” Precedent Publishing, Inc., Chicago.
- *Jean Piaget (1932/1965). “The moral judgement of the child.” Glencoe, Ill.: Free Press.
- *Jean Piaget (1981/1954): “Intelligence and affectivity. Their relation during child development.” Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- *Jean Piaget (1976): “The affective unconscious and the cognitive unconscious.” W: Inhelder...
- S.H. Schwartz & G. Sagie (2000): “Value consensus and importance: A cross-national study.” W: Journal of Cross-Cultural Psychology, Nr 31(4), s. 465-497.



Dyskursywna socjalizacja...

Gdy Axel Honneth pisze o „socjalizacji dyskursywnej”, zaznacza od razu, że umiejętność nawiązywania, podtrzymywania i rozwijania interakcji międzyludzkich na poziomie rozumienia, odczuwania, sądenia i działania obecna jest i rozwija się w człowieku na długo, zanim opanuje on język, zdolność artykulacji werbalnej i umiejętności dyskursywne. Zatem pojęcie „socjalizacja dyskursywna” nie oznacza, że socjalizacja (uspołecznienie) rozpoczyna się dopiero z chwilą, kiedy człowiek potrafi nawiązać rozmowę. „Rozwój zdolności” rozumiejącego i aktywnego udziału w relacjach z innymi zachodzi już w bardzo wczesnym dzieciństwie, na etapie niemego, przeddyskursywnego, zmysłowo-emocjonalnego postrzegania i identyfikacji innych osób. Dzięki gestykulacji, mimice, empatii i zaufaniu rozwija się „widzialność społeczna” (*soziale Sichtbarkeit*) (Honneth, 2007; s. 14-16). W ślad za nią pojawiają się inne zdolności: uwaga, szacunek i uznanie znaczenia innych osób, zaangażowanie i uczestnictwo (*Anteilnahme*, s. 16). W trakcie tej przeddyskursywnej socjalizacji inne osoby zyskują w oczach dziecka „znaczenie” (*Geltung*, s. 15), godność i prestiż właśnie jako ludzcy bliźni. Honneth nazywa ten proces „obopólną, wzajemną regulacją na poziomie afektów i uwagi (*Affekte und Aufmerksamkeit*) (...), która dokonuje się w dużej mierze w języku gestów (*gestische Kommunikation*)” (s. 17).

Honneth przyjmuje, że ta elementarna forma wzajemnego „postrzegania w kategoriach znaczenia i wartości ma ogromne znaczenie także dla interakcji między ludźmi dorosłymi” (s. 26). To, że inny nabiera dla nas „znaczenia” (*Geltenlassen*, s. 15) jest skutkiem procesu uczenia, który zostaj najpierw uruchomiony na poziomie afektywnym (*affektiv*). Umiejętność postrzegania i doświadczania innych osób, jako *ważnych*

sprawia, że podejmujemy z nimi rozmowę. Słuchamy ich, bo cenimy to, co mają do powiedzenia, jako ludzkie osoby; mówimy do nich, bo cenimy ich zdanie i liczymy na to, że nasza wypowiedź jest ważna także dla nich.

Osoby niezdolne docenić innych, nieodczuwające szacunku mają trudności z wzajemnym rozumieniem i porozumieniem, a także niewłaściwie interpretują ocenę ich osoby w oczach innych ludzi: już „w dzieciństwie człowiek rozwija pierwsze załączki samooceny i szacunku dla siebie samego poprzez doświadczanie siebie, jako partnera interakcji podczas wspólnych zabaw.” (Honneth, 2010; s. 266, zob. dalej hasła: *Dwuaspektowa Teoria Rozwoju Moralnego oraz Wartości w edukacji*).

Hasło dla celów edukacyjnych zredagowała E. Nowak

Przypisy - literatura:

- Jürgen Habermas (1983): „Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln“, Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Axel Honneth (2010): „Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie“, Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Axel Honneth (2003): „Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität“, Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Georg Lind (2009): „Jak uczyć studentów wypowiedzania się i słuchania innych?“ W: K.M. Cern, P.W. Juchacz, E. Nowak (red. naukowa), *Edukacja demokratyczna*. Wyd. Naukowe IF UAM, seria CoOpera, s. 19-38.

DYSKURSYWNA PREWENCJA AGRESJI

Ewa Nowak, Adrianna Urbańska, Kay Hemmerling
Poznań – Berlin – Konstancja
(publikacja o charakterze on-line)



Dyskurs i agresja wśród młodzieży: Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem grupach podwyższonego ryzyka

1. Wprowadzenie

W okresie 2009-2010 członkowie grupy badawczej Profesora Georga Linda, twórcy tzw. „Konstanckiej Metody Dyskusji nad Dylematem”¹ (= KMDD) (Uniwersytet w Konstancji) przeprowadzili międzynarodowe, pilotażowe studium pt. „KMDD jako metoda prewencji zachowań agresywnych: Niemcy, Polska, Szwajcaria” (opiekun projektu: dr Marcia Schillinger, PH Weingarten). Poniżej najpierwsze obserwacje i wyniki naszych studiów, potwierdzające, że Metoda Konstancka jest wysoce efektywna dydaktycznie, jeśli chodzi o stymulację kompetencji rozumienia i sądenia moralnego, kompetencji językowych, argumentacyjnych i dyskursywnych. Ponieważ Metoda Konstancka promuje całkowitą rezygnację z przemocy fizycznej/werbalnej, wydaje się godna zastosowania także w prewencji zachowań agresywnych. Dzięki dyskursywnemu treningowi KMDD uczestnicy uczą się samokontroli emocjonalnej, tzn. panowania nad negatywnymi emocjami, niedopuszczania do tego, żeby kierowały zachowaniem wobec innych osób (fizycznym lub werbalnym) i sięgania po refleksję i rozmowę zamiast agresji. Chodzi tu zwłaszcza o tzw. agresję reaktywną (Rainer, Dodge & al. 2006), czyli emocjonalną podatność na prowokację zewnętrzną, typową dla okresu dorastania (wówczas bowiem ośrodki neuronalne w mózgu i funkcje koordynujące zachowanie nie są jeszcze „powiązane” lecz tworzą luźne „wyspy” – zob. hasło *Kluczowe kompetencje społeczne – rozwój*).

Aby sprawdzić, czy Metoda Konstancka, stosowana dotąd w edukacji społecznej (moralnej, dyskursywnej) wszystkich szczebli, a także w resocjalizacji, może być skuteczna w zapobieganiu rozwojowi zachowań

agresywnych, grupa osób pod opieką M. Schillinger zaczęła testować KMDD (zob. stosowne hasło) w grupach podwyższonego ryzyka agresji. Prezentowane niżej, pilotażowe studium będzie dalej kontynuowane: jego celem jest wykazanie, że wysoko rozwinięte, kluczowe kompetencje społeczne – w tym przede wszystkim kompetencja sądenia moralnego (Kolberg, 1964; Lind, 2009) i kompetencja rozumienia społecznego oraz koordynacja perspektyw społecznych (Selman, 1980/1984, Gutzwiller-Helfenfinger 2010) niejako „immunizują” człowieka przed stosowaniem przemocy fizycznej jako sposobu rozstrzygnięcia konfliktów międzyludzkich. „Przemoc jest, bowiem najniższym stopniem zdolności rozstrzygnięcia konfliktów, jakim dysponuje człowiek. Lepiej więc, żeby człowiek ją kontrolował lub całkowicie unikał; to zaś będzie możliwe, jeśli uczynimy go zdolnym do rozwijania bądź obierania wyższych, lepszych sposobów rozstrzygnięcia konfliktów.” (Lind, 1997: s. 1-2, zob. hasło *Agresja*).

2. Pilotażowe studium „KMDD, jako metoda prewencji zachowana agresywnych: dyskurs zamiast przemocy”

2.1 Wielonarodowa, koedukacyjna grupa nastolatków

(Nowak: 2009/2010, Szwajcaria)

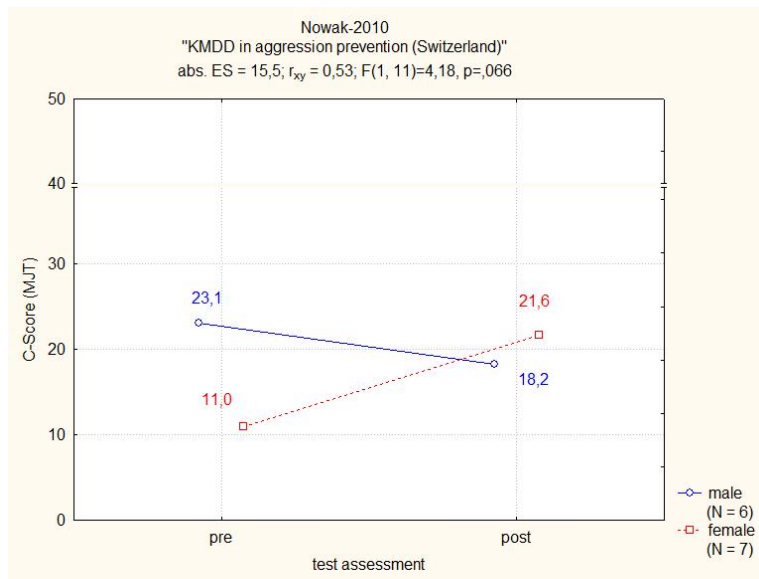
W szwajcarskiej części badań uczestniczyła 17-osobowa, wielonarodowa grupa dwunastoletnich dzieci (7 różnych narodowości). Większość dzieci wykazywała trudności w nauce (we wszystkich przedmiotach), niskie kompetencje językowe utrudniające rozumienie zarówno wypowiedzi jak i tekstów (nawet krótkich, kilkuzdaniowych), a także problemy z dyscypliną (szczególnie wśród chłopców). W tej grupie przeprowadzono trzykrotnie dyskusję KMDD. Już pierwsza dyskusja wzbudziła widoczne zaskoczenie i radość dzieci, że mogą swobodnie rozmawiać o interesującym problemie. Pierwszą dyskusję zdominowali chłopcy: dziewczynki w sposób widoczny obawiały się odzywać. Wszystkie argumenty w dyskusji były lakoniczne, dzieci z trudem znajdowały słowa i nie dyskutowały z argumentami innych

dzieci. Okazywały jednak wzajemny szacunek i zaangażowanie. Chłopcy początkowo starali się zwrócić na siebie uwagę innych, jednak instruktorka ignorowała te zachowania. Po kilkunastu minutach wszyscy byli tak zajęci, że nikt nie przeszkadzał. Pojawiło się wyczuwalne zaufanie. Gdy dzieci zapytały, „czy instruktorka będzie teraz przychodzić codziennie?“, zdecydowaliśmy się kontynuować interwencję KMDD.

Trzecia i ostatnia dyskusja konstancka przebiegła wzorowo: po prezentacji dylematu dzieci były wyraźnie poruszone i skupione. Z przejściem (i bez żadnych problemów z zachowaniem!) pracowały w fazie „cichej refleksji”. Szybko zrozumiały i wyjaśniły, o jakie problemy moralne chodzi. Nowe było u dziewczynek to, że budowały długie, bogate w treść i nawiązujące do własnych doświadczeń argumenty. Nowe były też dwa inne zachowania: prawie wszystkie dzieci otwarcie wyraziły swoje zdanie. W skupieniu słuchały innych. Wiele z nich podjęło dyskusję z cudzymi argumentami. Wyczuwalne były pozytywne emocje. W fazie feedbacku wiele dzieci doceniło to, „że istnieje tyle różnych punktów widzenia”. Ponieważ w tej ostatniej dyskusji obydwie głosowania odbyły się „z zawiązanymi oczyma” („głosuj tak, jak czujesz”), dzieci głosowały suwerennie. Jedno z nich zmieniło później zdanie i przeszło do grupy „przeciwników” (pozytywny znak, świadczący o przekonującej sile argumentacji w dyskursie, a także o odwadze cywilnej człowieka. Mamy w tym względzie różne doświadczenia podczas sesji KMDD: w warunkach powszechnego w szkole lęku i braku zaufania, szczególnie w polskich klasach szkolnych obserwujemy obawę przed zmianą zdania lub poczucie „zdrady” w grupie, kiedy uczestnicy zmieniają zdanie. Podobnie otwarte, demokratyczne zajęcie stanowiska w głosowaniu „za” lub „przeciw” sprawia niektórym uczniom wiele trudu: mamy tutaj bardzo dobre doświadczenia z KMDD: po godzinnej dyskusji wielu uczestników nabiera zaufania i przyłącza się do powtórnego głosowania – jest to jeden z pozytywnych efektów Metody Konstanckiej (zob. Nowak & Lind, 2009).

W grupie dzieci szwajcarskich zebraliśmy również interesujące obserwacje podczas wypełniania testów (MUT i dwie inne skale: Gasteiger i Dodge/Raine do oszacowania poziomu agresywności). Chłopcy wypełniali formularze pospiesznie, żeby jak najszybciej „mieć je z głowy”, nie zadawali żadnych pytań. Natomiast dziewczynki zadawały sporo pytań i długo się zastanawiały, zanim zakreśliły odpowiedź (dotyczy to zarówno testów „pre” jak i „post”). Z kolei nasze obserwacje dotyczące aktywności dyskursywnej podczas zajęć wskazują na to, że początkowo chłopcy silnie dominowali nad cichymi i niepewnymi sobie dziewczynkami. Z czasem jednak sytuacja się odwróciła: dziewczynki zdominowały ostatnią dyskusję. Wykazały zaskakująco wysokie kompetencje językowe i wymieniały długie, złożone argumenty moralne. Wyniki testu MUT zaskoczyły nas: chłopcy mają wyższą wyjściową kompetencję moralną „C” niż dziewczynki. Jednak to dziewczynki zyskały największy przyrost „C” dzięki interwencji KMDD: ich kompetencje rozumienia i dyskursu pomogły im lepiej zrozumieć dylematy i argumenty zawarte w teście MUT. Z kolei chłopcy wręcz „stracili” kilka punktów w stosunku do wyjściowego „C”: można to wytłumaczyć pospiesznym, niecierpliwym wypełnianiem testów (tuż po spotkaniu rozpoczynał się turniej sportowy), a także tym, że w przypadku dość wysokiej kompetencji sądenia moralnego wzrost może być wolniejszy niż w przypadku kompetencji niższej (potwierdza się dość powszechne zjawisko, że słabsi uczniowie czerpią z dobrej edukacji więcej od pozostałych). Jednak wyniki naszego pilotażowego studium wymagają dalszej weryfikacji w kolejnych tego rodzaju eksperymentach. Jeśli chodzi o niezdyscyplinowanie i zachowania agresywne (w opinii personelu szkoły grupa uchodziła agresywną), najwyższy poziom agresji okazywał personel pedagogiczny.

Diagram Nr 1 (tylko uczestnicy, którzy wypełnili „pre” i „post” MUT):



1.2 Grupa pensjonariuszek zakładu poprawczego (Urbańska, Polska, 2010)

W polskiej części badań uczestniczyły podopieczne zakładu poprawczego², wyłącznie dziewczęta (wiek: 14-20 lat). Liczba uczestniczek ulegała silnym fluktuacjom. Prezentowane studium opiera się na danych uzyskanych od 14 osób, które wypełniły pre- i post-testy (ten sam zestaw, co w przypadku grupy szwajcarskiej). W ramach interwencji przeprowadzono pięć dyskusji KMDD. Także w tej grupie (oraz jej społecznym otoczeniu) zaobserwowaliśmy interesujące zachowania. W grupie wystąpił widoczny wzrost umiejętności dyskursywnych; ukazały się również korelacje między (deklarowanymi przez uczestniczki w testach oraz zaobserwowanymi przez opiekunki z zewnątrz) tendencjami do zachowań agresywnych a wysokością kompetencji sądenia moralnego i przede wszystkim – wzrostem tej kompetencji wskutek stymulacji dyskursywnej metodą KMDD. Praca z tą grupą była o tyle utrudniona już tylko z tego względu, że infrastruktura i atmosfera kontroli panujące w zamkniętym zakładzie poprawczym

² Anonimowość zachowana z uwagi na ochronę danych osobowych i etykę naukową.
 Copyrights © by Ewa Nowak

połączonym ze szkołą są źródłem stałego napięcia i niepokoju w grupie. Poziom negatywnych emocji (prowadzących do agresji typu reaktywnego w myśl definicji Rainera & Dodge'a (j.w., 2006) zależy nie tylko od stresu wytwarzanego przez otoczenie (wspomniana kontrola, obecność strażniczek itd.), lecz także od relacji międzygrupowych znanych jako tzw. grypsera. Przed jedną z dyskusji wynegocjowano z personelem, że podczas sesji KMDD nie będzie w klasie strażniczek: zrodziło to atmosferę zaufania i pozwoliło przeprowadzić wyjątkowo udaną dyskusję.

1) Jeśli chodzi o zachowania dyskursywne, prowadząca KMDD poczyniła następujące obserwacje:

- w początkowych dyskusjach uczestniczki z trudem werbalizowały argumenty, ich aktywność dyskursywna była słaba. Wolały „słuchać” aniżeli „mówić”: wiele z nich nie było zainteresowanych dyskusją.

- począwszy od trzeciej dyskusji KMDD zaobserwowaliśmy, że uczestniczki wypowiadają się z coraz większym zaangażowaniem, formułują rozbudowane argumenty. 4-5 Uczestniczek wykazywało wysoka kulturę dyskursywną.

- pobudzenie emocjonalne, napięcia między dwoma pozostającymi w konflikcie grupami (grypsera), ciasnota panująca w klasie i zachowanie strażniczek sprawiały, że uczestniczkom było bardzo trudno zachować uwagę i koncentrację.

- wiele uczestniczek potrzebowało dużo czasu, by zaufały instruktorce. W feedbackach zaznaczały: „nie wszystkie mówią prawdę, a część wcale się nie odzywa i nie bierze udziału w dyskusjach”; z czasem zaczęły doceniać spotkania pomimo „zdziwienia, że ktoś chce z nimi tak prostu porozmawiać o problemach, które ich nie dotyczą. Wszyscy bowiem rozmawiają tylko o ich problemach. Ich własne zdanie na inne tematy nie jest brane pod uwagę” (z wypowiedzi uczestniczki).

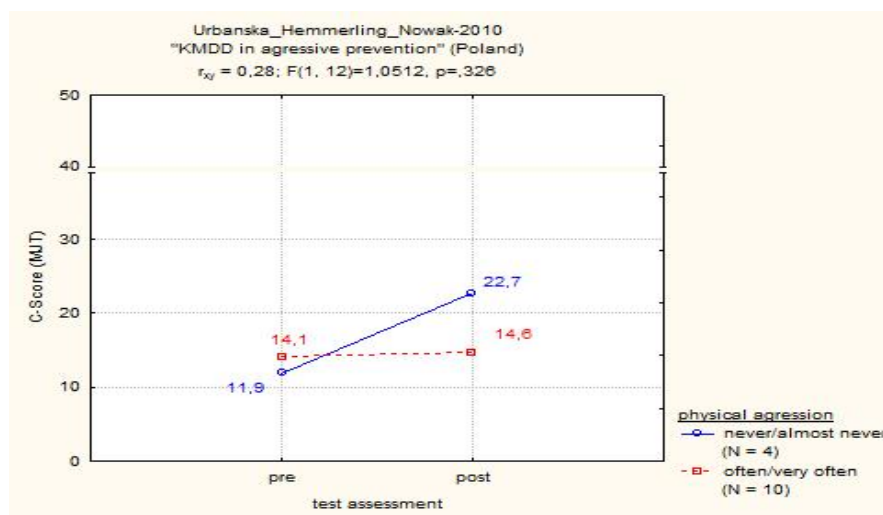
- pamiętajmy, że chodzi tu o grupę silnie zhierarchizowaną na zasadzie dominacji i przewagi fizycznej. Za sukces KMDD należy jednak uważać to, że dziewczęta początkowo milczące, nieufne i „wykluczone” wykazywały

znaczny wzrost aktywności dyskursywnej. Według jednej ze strażniczek (której polecono obserwować grupę podczas sesji KMDD) „to dziwne: w dyskusji biorą udział dziewczyny, które w grupie nic nie znaczą. A te, które mają silną pozycję, milczą, choć zazwyczaj mają wiele do powiedzenia” (z wypowiedzi strażniczki). Aktywność dyskursywna stymuluje pozytywnie umiejętność rozumienia i oceny problemów społecznych: odbiło się to w silnym przyroście kompetencji „C” (prawie 10 punktów): dotyczy on przede wszystkim tych uczestniczek KMDD, które nie deklarowały zachowań agresywnych w testach. Należą one właśnie do grupy zdominowanych „nic nie znaczących” (z wypowiedzi strażniczki). Efekt rozwoju dyskursywnego i inkluzji osób dyskryminowanych do demokratycznej dyskusji pokrywa się z obserwacjami poczynionymi w grupie dzieci szwajcarskich: co ciekawe, dotyczy on właśnie dziewczynek.

2) Jeśli chodzi o korelację między kompetencją „C” a deklarowanymi przez uczestniczki (i odnotowanymi przez opiekunki) aktami przemocy, okazało się, że te podopieczne zakładu poprawczego, które takich zachowań nie wykazywały (i wedle wszelkiego prawdopodobieństwa były kontrolowane, dyskryminowane i zastraszane przez dziewczęta o silniejszej pozycji w grupie), osiągnęły znacznie większy przyrost kompetencji sadu moralnego „C”. Jest to wprawdzie niewielka grupka, toteż wyniki wymagają pilnie weryfikacji w kolejnych tego typu studiach. Natomiast grupa osób wykazujących zachowania agresywne (włącznie z przemocą fizyczną, wandalizmem itp.) nie osiągnęła praktycznie żadnego wzrostu kompetencji moralnych (zob. diagram). Potwierdza to hipotezy stawiane w innych tego typu studiach (zob. Hemmerling, 2010), że u osób, które rozwinęły powtarzalne zachowania z użyciem przemocy fizycznej i mają niskie kompetencje moralno-dyskursywne, stymulacja wzrostu tych kompetencji jest procesem długotrwałym i pracochłonnym, lecz tym bardziej potrzebnym. Przemawia to za tym, aby wzmacniać indywidualne kompetencje społeczne jak najwcześniej, zapobiegając ewentualnemu rozwojowi tendencji do zachowań agresywnych. Innymi słowy, prewencja

metodami dyskursywnymi wydaje się bardziej skuteczna, szybsza i tańsza w nakładach aniżeli późniejsza resocjalizacja. Z drugiej strony, sukcesywne wzmocnianie kompetencji moralnych u osób kilkunastoletnich, które zdążyły już popaść w kolizję wskutek używania przemocy także jest bardzo ważne, aby zapobiec regularnym powrotom do zakładu poprawczego, a w późniejszym wieku – karnego (Gutzwiller-Helfenfinger, 2010). Wśród więźniów (zwłaszcza recydywistów) prawie nie spotyka się osób o wysokiej kompetencji sądenia moralnego, mimo, że deklarują one te same wartości co osoby nie będące więźniami (zob. hasło *Dyskursywna resocjalizacja*). Oznacza to, że im wyższe kompetencje moralne, tym lepsza „immunizacja” przed sięganiem po przemoc fizyczną (Lind, 1997; zob. *hasło Agresja*). Korelacje te zachęcają do stosowania metod dyskursywnych w resocjalizacji: za najbardziej skuteczną uważa się obecnie Metodę Konstancką: skuteczność programu KMDD wymaga jednak profesjonalnie wyszkolonych, doświadczonych instruktorów.

Diagram Nr 2 (tylko uczestniczki, które wypełniły pre- i posttesty).



3. Dyskurs i KMDD w resocjalizacji: pionierskie interwencje w aresztach śledczych i zakładach karnych (Hemmerling, Niemcy, 2007-2010)

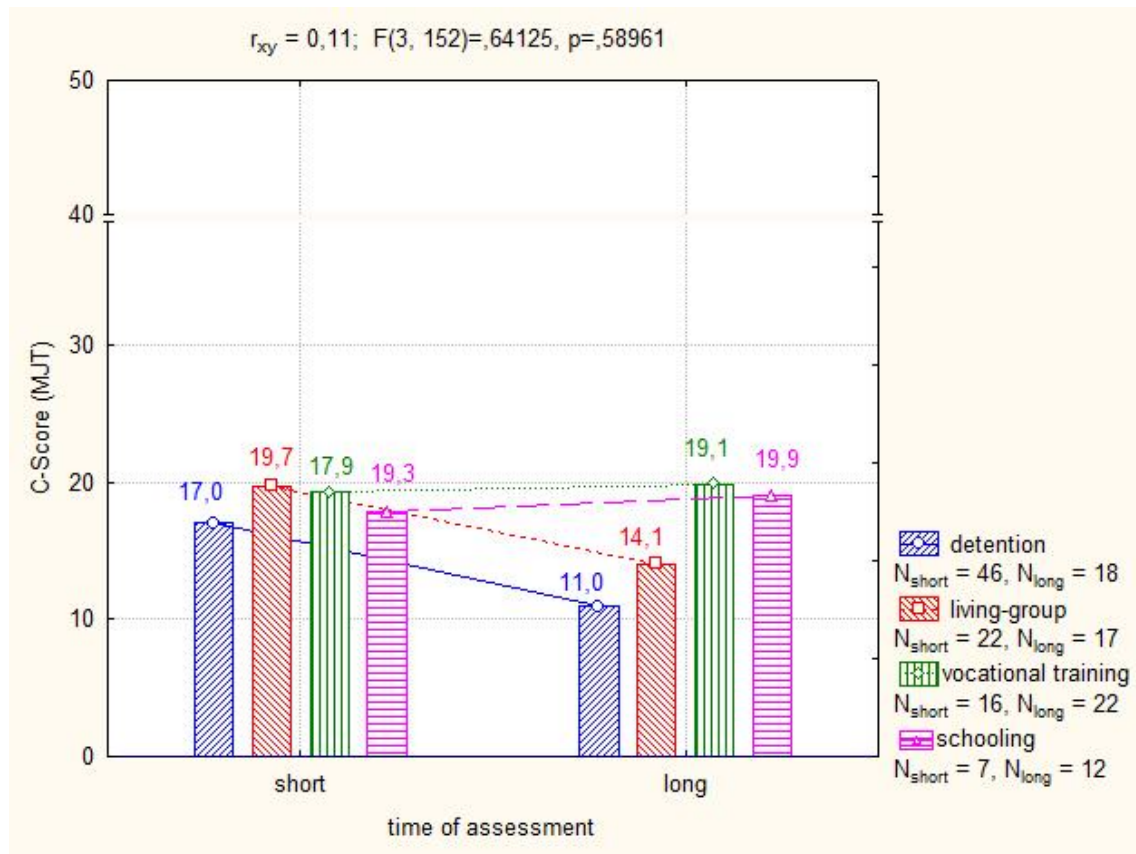
Od 2006 roku Kay Hemmerling i Matthias Scharlipp (Konstancja – Berlin) testują dyskursywne metody wzmacniania kompetencji sądenia moralnego i kompetencji dyskursywnych (a także samokontroli emocjonalnej, przejmowania odpowiedzialności, rozumienia i refleksji moralnej itd.) w areszcie śledczym i berlińskim więzieniu Moabit (Hemmerling & Scharlipp, 2009). W systemie resocjalizacyjnym nadal opartym na izolacji, zaostrowym rygorze, bezczynności i wzajemnej agresji pensjonariuszy (a nierzadko też przemocy stosowanej przez personel więzienny wobec więźniów), na braku okazji do podejmowania odpowiedzialności, dyskusji itd. pensjonariusze (i podobnie aresztanci) w zastraszającym tempie tracą posiadane kompetencje moralne i inne kluczowe kompetencje społeczne (zob. poniższy diagram). Sukcesem byłoby już zahamowanie spadku, nie mówiąc o wzroście kompetencji. Badacz porównał regresje kompetencji sądenia moralnego wśród więźniów poddanych standardowym metodom resocjalizacji ze słabym przyrostem kompetencji sądenia moralnego, zaobserwowanym wśród więźniów, którym pozwolono kontynuować edukację w okresie odbywania kary. Przez „standardowy” należy tu rozumieć program pozbawiony specjalistycznego treningu dyskursywnego, aktywnie (a także interaktywnie) stymulującego indywidualne kompetencje refleksji, sądenia, argumentacji, rozmowy, rozwiązywania problemu moralnego itd.

Doświadczenia zebrane przez Hemmerlinga i Scharlippa podczas dziesiątek dyskusji KMDD przeprowadzonych w ostatnich latach w aresztach śledczych lub zakładach karnych Berlina są jednoznacznie pozytywne. Uczestnicy tych dyskusji sami relacjonowali, że sesje niejednokrotnie dały im pierwszą w życiu okazję do tego, by „poczuć się człowiekiem” (zob. Hemmerling & Scharlipp, 2009), doświadczyć godności i

szacunku, wyrazić otwarcie własne zdanie i zostać wysłuchanym. Elementarne doświadczenie człowieczeństwa okazuje się absolutnie niezbędne w przygotowaniu człowieka do powrotu do życia w warunkach demokracji, które opiera się przecież nie na przymusie, represji, poniżeniu i milczeniu, lecz przeciwnie: na autonomii, godności jednostki, wzajemnym szacunku i rozstrzyganiu ważniejszych problemów międzyludzkich przez rozmowę, a nie : przez użycie przemocy fizycznej (werbalnej).

| Grupa więźniów | Absolutny skutek wywierany na kompetencje moralno-dyskursywne Abs. ES = $M_{long} - M_{short}$ | Wartość |
|----------------------|---|-------------|
| Areszt śledczy | 11,0 - 17,0 | -6,0 |
| Więzienie | 14,1 - 19,7 | -5,6 |
| Więzienie + praca | 19,1 - 17,9 | +1,2 |
| Więzienie + edukacja | 19,9 - 19,3 | +0,6 |

Diagram nr 3 (Hemmerling, 2010)



Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Hemmerlinga, tylko więzienie oferujące odpowiedniej jakości pracę i edukację wpływa na wzrost kompetencji moralno-dyskursywnych (resp. kluczowych kompetencji społecznych); największe spustoszenie moralne następuje w areszcie śledczym, kiedy poczucie lęku i niepewności w oczekiwaniu na wyrok wpływa silnie na spadek kompetencji moralnych i – równolegle - na wzrost agresywności (zob. Hemmerling, Scharlipp & Lind, 2009).

Przypisy / Literatura

- Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, Ewa Nowak (red. naukowa) (2009): „Edukacja demokratyczna”, Seria CoOpera, Wyd. Naukowe IF UAM, Poznań.
- Eveline Gutzwiller-Helfenfinger (2010): „Förderung der sozialen Perspektivenübernahmefähigkeit bei Jugendlichen”, WSP w Lucernie (manuskrypt życzliwie udostępniony przez autorkę).
- *Georg Lind (1997): “Gewalt als die niedrigste Ebene der Konfliktlösung” (überarbeitete Fassung des Beitrags zur 10. Tagung Friedenspsychologie, Universität Konstanz, 13.-15.6.1997) (Uwaga: polskojęzyczny wyciąg z tego artykułu zob. pod hasłem „Agresja”).
- *Georg Lind (1985): „Growth and Regression on Cognitive-Moral Development.” W: C.G. Harding (Ed.), *Moral Dilemmas*. Chicago: Precedent Publishing, Inc. pp. 99-114.
- Georg Lind (1984): “Inhalt und Struktur des moralischen Urteilens”, Uniwersytet w Konstancji.
- Georg Lind et al. (1982): “Moral Development and the Social Environment. Studies in the Philosophy and Psychology of Moral Judgment.” Precedent Publishing, Inc., Chicago.
- Georg Lind (2009/1): “Moral ist lehrbar”. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Oldenbourg, München.
- *Georg Lind (2009/2): “Teaching students to speak and to listen to others. IW: D.E. Lund & P.R. Carr (Eds.), *Doing democracy*. NY – Washington – Berlin – Brussels – Oxford: Peter Lang (uwaga: polskojęzyczna wersja tego artykułu dostępna w książce “Etyka demokratyczna”, pod red. naukową Cern&Juchacz&Nowak. Seria CoOpera, Poznań 2009).

- Friedlich Lösel, Andreas Beelmann (2003): "Effects of Child Training in Preventing Antisocial Behavior: A Systematic Review of Randomized Evaluations". W: The Annals of Academy of Political and Social Science, <http://www.sagepublications.com>

- *Kay Hemmerling (2010): "Fostering Moral Competences of Prisoners as a New Approach to Social Rehabilitation - An Intervention Study", Uniwersytet w Konstancji (manuskrypt udostępniony dzięki życzliwości autora).

- Kay Hemmerling, Matthias Scharlipp (2010): "Four Didactic Principles Fostering Moral Education in Prison Education - Four Vignettes from the Penal System". W: Ewa Nowak & Dawn Schrader (Eds.), *Educating Competencies for Democracy* (w druku).

- *Kay Hemmerling, Matthias Scharlipp, Georg Lind (2009): "Dyskusja Konstancka jako metoda edukacyjne w grupach wysokiego ryzyka". W: K.M. Cern, P.W. Juchacz, E. Nowak (red. naukowa), *Edukacja demokratyczna*. Seria CoOpera, Wyd. Naukowe IF UAM, Poznań 2009, s. 153-164.

- *Adrian Raine, Kenneth Dodge (2006): „The reactive-proactive Aggression Questionnaire”, w: *Aggressive Behavior*, Vol. 32, pp. 159-171.

(pozycje oznaczone gwiazdką dostępne w Zakładzie Etyki)

DYSKURSYWNA RESOCJALIZACJA

Kay Hemmerling, Berlin/Konstancja
(publikacja autorska o charakterze on-line)



Wzmacnianie kompetencji moralnych u więźniów: KMDD jako innowacyjna metoda resocjalizacji

Czy jest możliwe wzmacnianie kompetencji moralnych w środowisku więziennym? W prezentowanym tutaj studium rozważam dwa problemy:

- a) Czy kompetencje moralne i dyskursywne są (lub powinny być) przedmiotem programów resocjalizacyjnych, jakim poddawani są więźniowie, oraz
- b) Jakie metody najbardziej nadają się do stymulacji rozwoju kompetencji moralnych u więźniów?

Lawrence Kohlberg zdefiniował kompetencje moralne jako „zdolność podejmowania decyzji i tworzenia sądów, które są moralne (tj. oparte na zasadach wewnętrznych), oraz postępowania zgodnego z tymi decyzjami i sądami” (Kohlberg, 1964, s. 425). Kompetencja sądenia moralnego to coś więcej aniżeli „źródłowy”, intuicyjny sposób myślenia. Jest ona ściśle powiązana z umiejętnościami dyskursywnymi, ponieważ myślenie artykułuje się i manifestuje w dyskursie. Ta właśnie kompetencja jest konstytutywna dla zdolności rozwiązywania problemów i konfliktów społecznych (Blasi, 1980; Mansbarth, 2005). Więźniom często brakuje takiej zdolności w porównaniu z innymi ludźmi: pokazuje to szereg studiów empirycznych (Wischka, 1982; Glasstetter, 2005) i metaanaliz (e.G. Stams et al., 2006). Ponadto, w przedłożonym tutaj studium wykazuję, że przebywanie w więzieniu negatywnie wpływa na kompetencje moralno-dyskursywne, prowadząc do ich utraty. Niektórzy badacze twierdzą, że kompetencji tych nie da się stymulować ani wzmacniać w warunkach więziennych (po to chociażby, żeby chronić je przed spadkiem) (e. g. Brugman, 2005). Jest to jednak nieporozumienie, zważywszy, że w edukacji i resocjalizacji więziennej brakuje jakichkolwiek metod stymulowania kompetencji sądenia moralnego i kompetencji dyskursywnych. Dlatego właśnie w mojej pracy podjąłem dyskusję z tradycyjnym modelem resocjalizacji polegającej na wpajaniu wartości i dyscyplinowaniu ostrym rygorem, który hamuje efektywność edukacji moralnej u więźniów.

Po pierwsze, w przeciwieństwie do modelu tradycyjnego można przyjąć, że więźniowie posiadają wartości moralne nie różniące się od tych, jakie deklarują wszyscy inni ludzie: nie ma więc wyraźnej potrzeby

wpajania im czegoś, co już posiadają (Lind, 2002). *Po drugie*, szereg badań empirycznych wykazuje, że stymulacja kompetencji moralnych jest najbardziej skuteczna, kiedy dana osoba konfrontowana jest z dynamicznym środowiskiem, z różnymi, zmieniającymi się zadaniami i wyzwaniem (Schillinger, 2006; Lupu, 2009). Na pewno więc konfrontacja ze zmiennymi wyzwaniami i zadaniami stymuluje wzrost kompetencji moralnych wśród więźniów dużo efektywniej aniżeli rutynowy, monotony dryl, który reguluje zachowanie więźniów wyłącznie za pomocą sankcji. Konfrontacja z zadaniami stwarza bowiem okazję do podejmowania odpowiedzialności (*responsibility-taking*). Tymczasem zewnętrzny nacisk i sankcje dają więźniom bardzo mało takich okazji, albo nie dają ich wcale. W mojej pracy pokazuję, że w więzieniu brakuje okazji do podejmowania odpowiedzialności, która jest bardzo ważnym warunkiem osiągnięcia dojrzałości moralnej; brakuje zarówno okazji edukacyjnych po temu, jak i instrukcji pomocnych człowiekowi w samodzielnym wykonywaniu rozmaitych zadań, których celem jest stymulacja rozwoju kompetencji moralnych (Lind, 2000a; 2000b; Schillinger, 2006; Reimann & Thies-Sprinthall, 1993).

“Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem Moralnym” (KMDD) efektywnie wzmacnia kompetencje moralne, i to w wielu różnych obszarach (Hepach, 2007). W pracy, której résumé stanowi niniejszy artykuł, opisałem moje wysiłki związane z wdrażaniem tej metody w niemieckich zakładach karnych; opisałem w niej także skuteczność metody z uwagi na stymulację wzrostu kompetencji moralnych oraz inne kryteria resocjalizacji.

Wskaźnikiem skuteczności interwencji podejmowanych wśród więźniów metoda KMDD są wyniki uzyskane z pomiarów prowadzonych przy użyciu „Moral Judgment-Test”. Jest on stosowany powszechnie, ponieważ stanowi precyzyjny miernik kompetencji moralnych i dyskursywnych (Lind, 2008; 1978). Kompetencję tę symbolizuje wskaźnik “C” (= *competence score*).

Cały eksperyment zaprojektowałem trójetapowo: uczestniczyły w nim dwie grupy eksperymentalne i jednak grupa kontrolna. Chodziło o wykazanie, że kompetencja sądenia moralnego u więźniów może być skutecznie wzmacniana. Uczestnicy obu grup eksperymentalnych rekrutowali się z więzienia dla młodocianych. W celu dokładniejszego przebadania wpływu więzienia na pensjonariuszy pozyskałem dane z czterech różnych więzień (aresztu śledczego, zakładu karnego, zakładu karnego z możliwością pracy i takiego, który oferuje edukację).

Oto najważniejsze wyniki eksperymentów:

- 1) Więźniowie wykazują zasadniczo takie same orientacje moralne jak osoby niekarane. Preferują bardziej zróżnicowane rozumowanie moralne. Indywidualne hierarchie orientacji moralnych preferowanych przez więźniów okazują się być trwale. W świetle tych faktów więźniowie zasadniczo nie potrzebują edukacji polegającej na wpajaniu orientacji moralnych (wartości).
 - 2) Kompetencje moralne i dyskursywne osób przebywających w więzieniu spadają, jeśli więzienie nie zapewnia żadnego programu edukacyjnego (zwł. w areszcie śledczym, w zakładzie karnym o zaostrzonym rygorze itp.).
 - 3) Więźniowie (szczególnie młodociani) biorący udział w programach edukacyjnych lub pracujący są w stanie zachować kompetencję sądenia moralnego: jednak kompetencja ta nie wzrasta.
 - 4) Zjawisko regresu kompetencji moralnych ma ścisły związek z brakiem okazji do podejmowania odpowiedzialności i brakiem instrukcji edukacyjnej. Regres nie zachodzi w tych więzieniach, które oferują tego typu szanse.
 - 5) Stymulacja kompetencji moralnych i dyskursywnych u więźniów jest skuteczna, jeśli w programie resocjalizacyjnym stosowana jest „Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem”. Więźniowie biorący udział w zajęciach prowadzonych metodą KMDD wykazują wzrost kompetencji moralno-
- Copyrights © by Ewa Nowak

dyskursywnych nawet wówczas, gdy takich zajęć odbyło się niewiele. W grupach, które uczestniczyły w eksperymencie, absolutny efekt KMDD wyniósł 10 C-punktów in plus (średnio 3,5 punktu). W zgodzie z Lindem (2009a; 2009b) już dwupunktowy wzrost jest efektem znaczącym. Efekt ten jest znaczący przede wszystkim z uwagi na dwa fakty:

5a) kompetencje moralne u tych więźniów, z którymi nie przeprowadziliśmy żadnych interwencji KMDD, wykazują tendencję spadkową (zgodnie z danymi prezentowanymi w niniejszej pracy chodzi o utratę ok. 6,5 C-punktu);

5b) w każdej grupie eksperymentalnej przeprowadziliśmy zaledwie trzykrotną sesję KMDD;

5c) osoby prowadzące dyskusje praktykowały dopiero jako instruktorzy KMDD;

6) efektywność KMDD przekłada się na wiele innych pozytywnych elementów: u więźniów wzrósł np. komfort psychiczny. Zyskali motywację do współdziałania dla dobra ich społecznej rehabilitacji i resocjalizacji, o czym relacjonowali sami po zakończeniu zajęć. Statystyka przemocy wykazała, że znacząco spadła liczba konfliktów wśród więźniów.

Powyższe wyniki przemawiają za tym, by rekomendować KMDD jako centralny element programów resocjalizacyjnych w więziennictwie, zamiast wpajać więźniom orientację (wartości) moralne, które już posiadają w wymiarze i charakterze nie odbiegającym od reszty społeczeństwa;

2. Jak wykazałem w moim studium (i jak pokazują też inne prace), programy resocjalizacyjne ograniczające się do restrykcji i rygorów regulujących zachowanie z zewnątrz nie oferują więźniom szans na podejmowanie odpowiedzialności i instrukcje wspierającą. Z tego powodu środowisko więzienne przyczynia się do degeneracji wszelkich istniejących kompetencji moralno-dyskursywnych u więźniów. Dla odmiany, skuteczna resocjalizacja powinna koncentrować się na tym, by zapewnić więźniom

odpowiednie warunki wspierające (edukacyjne), a w szczególności: wspomniane już wielokrotnie okazje do podejmowania odpowiedzialnych zadań i wyzwań, któremu towarzyszy refleksja wspierająca ze strony wykwalifikowanych opiekunów. Idealnym rozwiązaniem byłoby włączenie specjalistycznych programów wzmacniających kompetencje moralne do infrastruktury edukacyjnej i resocjalizacyjnej wwiezienia, jako instytucji, która nie tylko izoluje (ale de facto wyklucza) sprawców wykroczeń ze społeczeństwa, ale także przygotowuje ich do powrotu do tego samego społeczeństwa.

3. Jak pokazuje najważniejszy wynik tego studium, specjalistyczny program KMDD może skutecznie wzmacniać kompetencje moralno-dyskursywne u więźniów. Najlepsze wyniki dawałaby wielokrotna dyskusja KMDD, prowadzona przez dobrze wyszkolonego, doświadczonego i certyfikowanego instruktora (Lind, 2009).

4. Pomiary kompetencji moralnych przeprowadzone przy użyciu "Moral Judgment-Test" wykazały, że test nadaje się doskonale również do pomiarów w tak specyficznym środowisku, jakim jest więzienie. W zasadzie wszyscy więźniowie mają niski wskaźnik "C" (do tego stopnia, że dane uzyskane z 90 % wypełnianych w więzieniach formularzy były bezużyteczne; warto też odnotować, że autor nie uzyskał zezwolenia na przeprowadzenie testów w niektórych grupach o zaostrzonym rygorze).

Nade wszystko "edukacyjna teoria rozwoju moralnego" (zob. Lind, 2002; 2008) znajduje zastosowanie także jako baza do tworzenia skutecznych metod edukacji moralnej (KMDD), precyzyjnych mierników kompetencji moralnych (MJT) i efektywnych interwencji na rzecz rehabilitacji więźniów.

Wszelako, na obecnym etapie badań warto zachować pewną ostrożność: dobra jakość wyników badawczych może się wiązać m.in. z efektem nowości i zaskoczenia, jaki program KMDD wzbudził wśród uczestników. Nie bez znaczenia jest wielki entuzjazm, jaki przez cały czas

towarzyszył obu instruktorom KMDD podczas sesji (jednym z nich był autor); na pewno też znaczenie miało to, że instruktorzy nie byli kojarzeni z personelem zakładów karnych i aresztów śledczych. Aby móc realistycznie ocenić skuteczność KMDD w więziennictwie, potrzeba dalszych, częstszych tego typu eksperymentów, a najlepiej – regularnego, wieloletniego stosowania KMDD przez instruktorów zatrudnionych w zakładach karnych. Bardzo dobry efekt daje współpraca dwóch instruktorów z jedną grupą. Należy ich wcześniej fachowo wyszkolić (certyfikować), aby można było oczekiwać znaczących efektów; szkolenie także jest optymalne wówczas, gdy podejmuje je tandem, tj. dwie osoby nawzajem monitorujące swoje praktyki KMDD (Lind, 2009).

Dodatkowa, acz sprzyjającą okolicznością w przeprowadzonych interwencjach był fakt, że uczestnictwo w sesjach KMDD było dobrowolne. Nie wydaje się jednak, aby efekty mogły wypaść mniej pozytywnie, gdyby chodziło o uczestnictwo obowiązkowe. Więźniowie nie powinni jednak odnosić wrażenia, że udział w tego rodzaju programie ma być dla nich karą lub nagrodą. KMDD stosowana jest w szkolnictwie z dużym sukcesem pomimo, że nikt nie pyta, czy uczniowie wyrażają zgodę na udział w dyskusji. Po prostu są do dyskusji włączani i zostają na niej z własnej woli do samego końca.

Reasumując: KMDD okazuje się być wysoce przydatną i skuteczną innowacją w resocjalizacji. Nie tylko redukuje przemoc wśród więźniów, lecz czyni ich bardziej zdolnymi do rozwiązywania konfliktów społecznych (dylematów), które wywołują silne, negatywne, wymagające samokontroli emocje. KMDD pomaga im te emocje kontrolować i zastępować przemoc rozwiązaniami przemyślanymi, racjonalnymi, dyskursywnymi.

Przekład i redakcja: E. Nowak

Przypisy / literatura:

- Kay Hemmerling (2010): „Fostering Moral Competences of Prisoners as a New Approach to Social Rehabilitation - An Intervention Study”. Konstanz

(manuskrypt udostępniony za życzliwą zgodą autora w celu promocji edukacyjnej).

Zob. też hasła: *Agresja, KMDD, Kompetencje moralne-dyskursywne-demokratyczne, Kluczowe kompetencje społeczne i ich stymulacja.*

DYSKUSJA DYDAKTYCZNA (typy)

7 najbardziej popularnych typów dyskusji stosowanych w edukacji etycznej i demokratycznej



1. Dyskusja z „odgrywaniem ról” (role-playing)

Prowadzący przedstawia dyskutantom scenariusz, wspólnie z nimi ustala, kto będzie grał dana „rolę”. Każdy uczestnik dostaje opis swojej roli. Dyskutanci muszą wczuć się i wyobrazić sobie położenie osoby, która odgrywają. Chodzi tu o sytuacje wyobrażoną. Efektywność metody na poziomie intelektualnym jest dość wysoka; na poziomie emocjonalnym (zaangażowanie, uczucia moralne) raczej nie, ponieważ dyskutanci zdają sobie sprawę z tego, że chodzi o sytuację fikcyjną, zatem raczej „odgrywają” uczucia aniżeli je faktycznie przeżywają. Cel: dyskusja z podziałem na role pozwala uczestnikom doświadczyć perspektyw i punktów widzenia innych osób i postawić się w miejscu kogoś, kto podejmuje np. trudną decyzję (zob. hasło *Kluczowe kompetencje społeczne*). Odgrywane role powinny być wyzwaniem dla dyskutantów (dzieci i młodzież dobrze sobie radzą z rolami „dorosłymi”).



2. „Dyskusja kazuistyczna” (case discussion):

prowadzący przedstawia grupie w sposób możliwie oszczędny (nie zdradzając swojego stanowiska) określony problem – problem powinien być

Copyrights © by Ewa Nowak

tak dobrany i opracowany narracyjnie, żeby maksymalnie zainteresował uczestników i żeby mogli zapamiętać jak najwięcej informacji (zob. hasło *Emocje a edukacja*). Czas prezentacji problemu: ok. 5-7 minut (dalsze informacje można „dozować” w trakcie dyskusji w miarę potrzeb). Fachowa dyskusja kazuistyczna wymaga przygotowania dla uczestników *hand-outu* (opis problemu). Po prezentacji prowadzący stawia jedno-dwa pytania prowokujące ‘burzę mózgów’ lub tzw. dysonans kognitywny, aby dyskutanci rozpoznali jądro problemu i dostrzegli, jak wiele budzi kontrowersji moralnych, etycznych, społecznych, kulturowych, prawnych itd. Celem dyskusji kazuistycznej jest aktywacja wiedzy, która mają uczestnicy: każdy dyskutant musi się wypowiedzieć, zająć stanowisko i zastosować swoją wiedzę i kompetencje do praktycznego problemu, o którym mowa. W fazie pierwszej chodzi o zrozumienie problemu (ok. 10 minut); w fazie drugiej uczestnicy układają możliwe strategie rozwiązania, nazywają je; moderator może im pomóc skompletować argumenty lub kroki logiczne, pytając, co należy zrobić najpierw? Co w dalszej kolejności? Co na końcu? (ok. 10 minut). Następnie uczestnicy demokratycznie wybierają najlepszą opcję rozwiązania i uzasadniają swój wybór; jest to tzw. metarefleksja (ok. 8 minut). Na koniec można przeprowadzić głosowanie: ilu uczestników optuje za rozwiązaniem 1, 2, 3... Warto zadbać o wygodne pomieszczenie z tablicami do protokołowania (potrzebni będą dwaj protokolanci). Jeśli planujemy poważniejszą dyskusję z danej dyscypliny (np. na określony problem biomedyczny), warto wcześniej udostępnić uczestnikom materiały informacyjne (tzw. hand-out, niezbyt wiele na jeden raz: dwa – trzy punkty, w sumie jedna strona maszynopisu, aby podczas dyskusji nie pogubić się i nie tracić czasu na szukanie detali zamiast słuchać, o czym mowa. Informacja powinna dać się ogarnąć „jednym spojrzeniem”: gdy uczestnicy opanują tę umiejętność, można stopniowo wydłużać hand-outy do kolejnych dyskusji).



3. Dyskusja otwarta (typu „open”)

prowadzący prezentuje starannie dobrany i interesująco opowiedziany problem, kontrowersję lub dylemat (5-7 minut). Prosi uczestników o wyjaśnienie, czy widzą problem, na czym on polega i jakiego rodzaju jest to problem. Dyskusja jest spontaniczna. Cel: dyskutanci mówiąc i słuchając się nawzajem rozpoznają wspólnie problem (tzw. zbiorowy konstruktywizm) i generują cały szereg różnych argumentów i racji, są świadomi własnego stanowiska, z szacunkiem słuchają cudzych opinii i mogą zmienić zdanie pod wpływem „racjonalnej siły argumentacyjnej” (Habermas, 1992). Dyskusja tego typu wzmacnia kompetencje intelektualne: indywidualne i wspólne rozumowanie, argumentacje, umiejętność precyzowania i racjonalnego wyrażania początkowych intuicji itd. Decyzje typu „kazuś” i „open” nie stymulują bezpośrednio kompetencji moralnych w sensie rozwoju struktur afektywno-kognitywnych. Jednak poznanie, rozumienie i refleksja etyczna stymulują wrażliwość moralną u osób, które najpierw nie dostrzegają problemu.



4. Dyskusja fachowa typu „*just community*”

(zob. hasło *Kohlberg*). Prowadzący przygotowuje do 10 problemów, kontrowersji społecznych lub dylematów moralnych, spisując je w krótkiej formie (jeden problem = prezentacja 3-5 minutowa). Prezentuje dyskutantom dany problem, następnie sam przytacza racje/argumenty z określonego poziomu w „skali Kohlberga” (zob. hasło *Kohlberg, six-stages theory*), od 4 do 6 argumentów. Prosi dyskutantów o opinie: dyskutanci zgłaszają się i kolejno wypowiadają (pełna dobrowolność, bez „wywoływania do tablicy”). Następnie prowadzący prezentuje kilka argumentów „o stopień” wyższych (metoda „*just community +1*”). Ponownie prosi o opinie, kto się zgadza i dlaczego. Po chwili przechodzi do kolejnego problemu, prezentuje i powtarza całą operację (i tak aż do wyczerpania czasu przeznaczanego na zajęcia.)



5. Dyskusja fachowa typu „Konstancka Dyskusja nad Dylematem”

Wymaga profesjonalnego przeszkolenia, ponieważ zarówno sam dylemat dydaktyczny (zob. hasło *KMDD*) jak i rytm zadań (ok. 10-minutowy) i naprzemiennosc (wsparcie/instrukcja – wyzwanie res. Zadanie – wsparcie/instrukcja – wyzwanie/zadanie itd.) muszą spełniać parametry efektywności od strony stymulacji refleksji moralnej przez optymalne pobudzenie afektywne, zasadę konstruktywizmu (wszyscy uczestnicy indywidualnie i zbiorowo reflektują nad rozpoznaniem problemu moralnego – tzw. konstruktywizm i ko-konstruktywizm).



6. Dyskusja prowadzona przez nauczyciela lub wykładowcę

w tonie i trybie sprawdzianu (wypytywania z deklaratywnej wiedzy, stanowisk i poglądów, które mogą jednak odbiegać od rzeczywistych) wśród studentów, dotycząca np. zadanej lektury, której znajomości oczekuje nauczyciel (wykładowca). Dyskutanci wiedząc o tym, że są „sprawdzani”, starają się zaimponować i zrobić jak najlepsze wrażenie, niekiedy retoryka i wyszukany język przesłaniają problem, strategie rozwiązania itd. Na pozór dyskusja jest „intensywna”, ale w gruncie rzeczy - powierzchowna, zwłaszcza jeżeli dyskutanci starają się ukryć znudzenie tematem. Aby przeprowadzić dobrą dyskusję, prowadzący musi starannie dobrać temat i zaplanować scenariusz dyskusji w ten sposób, żeby aktywować uczestników do refleksji, nie przesadzić z tematyką zbyt emocjonującą i uniemożliwiającą racjonalną refleksję i rozmowę, na przemian wspierać uczestników (= pozytywne impulsy, instrukcje) i dawać im zróżnicowane, niezbyt długie (do 10 minut) zadania do rozwiązania. Dydaktyczne narzędzia stosowane przez wprawnego instruktora są

niezauważalne dla uczestników, ale silnie stymulują ich zdolności. Ludzie pochłonięci odpowiednio interesującym „zadaniem” ćwiczą mnóstwo umiejętności, a uczenie przychodzi im bez trudu.



7. Jednokierunkowy przekaz „wprost” („direct teaching”)

Informacja i refleksja o danej tematyce, zasadach, teoriach przekazywane są przez wykładowcę (nauczyciela) wprost, w sposób bezdyskusyjny. Cel: słuchacze mogą uchwycić problem w szerszym kontekście, opanować język stosownej dziedziny lub teorii (np. język, w którym etyka wypowiada się o moralności) i swobodnie rozmawiać o problematyce. Może zachęcić do całej dziedziny (np. etyki, jako takiej). Jeśli chodzi o sposoby rozumowania (refleksji), zamiast odtwórczego streszczania i referowania sposobów lepiej jest podzielić dane rozumowanie na kilka „etapów” i przećwiczyć je kolejno ze studentami (uczniami) na konkretnym przykładzie (jednorazowo 2-3 etapy plus *metarefleksja*: np. pytanie „Na czym polega określone rozumowanie, jaki ma cel? Która refleksja sprawiła najwięcej trudności, dlaczego?”

Dzięki tym pytaniom prowadzący uzyskuje od grupy informacje o tym, jak grupa sobie radzi. Może dać grupie dodatkowe wskazówki /feedback/, jak pokonać trudności; może też zalecić powtórzenie ćwiczenia jako ‘zadanie domowe’ (te same kroki, lecz inny „problem” do rozwiązania).

Uwaga: ‘dyskusja’ i ‘dyskurs’ to słowa zawierające przedrostek ‘DYS’ (dis w jez. łacińskim); w języku polskim: ROZ-bieżność, ROZ-mowa, ROZ-waga, ROZ-ważania, ROZ-prawianie o czymś. Nie byłoby o czym dyskutować, gdyby punktem wyjścia rozmowy nie były różnice i rozbieżności między co najmniej dwoma punktami widzenia, dwoma sposobami rozumienia, dwoma stanowiskami, dwoma przekonaniem. Rozbieżność jest zacznem dyskusji. Rozbieżność nie jest nieporozumieniem, lecz różnica. Dyskutanci wyrażają swoje własne

rozumienie czegoś lub swoje przekonanie, aby być zrozumianym przez innych; następnie słuchają innych, aby zrozumieć ich rozumienie czegoś lub przekonanie. Mówienie i słuchanie są w dyskusji konieczne i tak samo ważne: występują w rytmie naprzemiennym, Na zmianę mówimy i słuchamy. Porozumiewanie się ułatwia porozumienie (konsens) lub też pozostanie przy swoich racjach – ponieważ nie w każdej dyskusji chodzi o to, „kto” ma rację, a kto jej nie ma. W dyskusjach nad problemami moralnymi pojawia się wiele różnych racji. Uczestnicy powinni zważać jedynie na należyte wyjaśnienie i uzasadnienie swoich racji, bo tylko w ten sposób mogą przekonać osoby inaczej myślące. Jeśli nie zdołały przekonać, to nie znaczy, że nie mają racji. Jeśli dyskutanci pozostają przy swoich racjach, oznacza to „dyspens” (różnica zdań). Zdania, interesy, przekonania mogą być różne, ale można je (przy dużym wysiłku) pogodzić, jeśli znajdziemy rozwiązanie wykraczające „ponad różnice”. Hipotetyczny przykład: w danym państwie jest 6 grup wyznaniowych, Niektóre chciałyby mieć wpływ na edukację religijną wszystkich uczniów, inne – tylko na edukację religijną młodzieży należącej do własnej grupy. Ustawodawca rozwiązuje ten problem w ten sposób: „Wszystkie grupy wyznaniowe są równouprawnione w aspekcie edukacyjnym: każda może informować dzieci należące do niej – i do żadnej innej grupy - w sposób swoisty, jednak z poszanowaniem sposobów stosowanych przez pozostałe grupy. Wobec tego wszystkie grupy wyznaniowe mają prawo zaproponować program oświatowy dla ‘swoich’ dzieci. Jeśli w danej szkole zatrudni się nauczycieli reprezentujących 6 grup wyznaniowych i każdy z nich będzie uczył określoną grupę dzieci, problem zostanie rozwiązany w taki sposób, że potrzeba każdej strony sporu zostanie zaspokojona. Pozostanie tylko rozwiązanie techniczne (jak wyszkolić i zatrudnić taką kadrę pedagogiczną, z jakich funduszy sfinansować operację i kto przygotuje projekt/plan operacyjny).

Jeśli stanowiska lub przekonania dyskutantów są nie tylko różne, ale wzajemnie przeciwstawne (dylemat) lub sprzeczne (wykluczające się),

uczestnicy starający się nawzajem zrozumieć przeżywają tzw. „dysonans kognitywny”. (Herkner, 2004; s. 265). W takim wypadku uczestnicy oceniają ‘własne stanowisko’ pozytywnie, a stanowisko przeciwstawne - ‘negatywnie.’ Ocena, krytyka i dyskusja z kontrargumentami są najzupełniej normalne i nieuniknione. Unikać należy jedynie krytyki ad personam – osobistego obrażania ‘przeciwnika’ („reguła respektu” w KMDD). Człowiek ma prawo do swoich racji i przekonań. Nikomu nie można tego prawa odmawiać. Przemoc fizyczna i agresja werbalna, szykany, docinki, lekceważenie świadczą o tym, że dyskutanci mają problem ze wzajemnym szacunkiem i nie są gotowi do dyskusji fair, „między równymi i wolnymi” (Arystoteles). „Dysonans kognitywny” polega wszelako na tym, że zaczynamy ze zrozumieniem traktować opcje wzajemnie przeciwstawne (np. w dylemacie).

Opracowanie dla celów edukacyjnych: E. Nowak

Przypisy/literatura:

- Georg Lind (2010): <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/dildisk-e.htm>
- Georg Lind (2009): “Jak uczyć studentów wypowiadania się i słuchania innych? Wzmacnianie kompetencji moralno-demokratycznych”, przeł. K.M. Cern. W: K.M. Cern, P.W. Juchacz, E. Nowak (red. naukowa): *Edukacja demokratyczna*. Seria CoOpera, Wyd. Naukowe IF UAM, Poznań, s. 19-38.
- Moshe Blatt & Lawrence Kohlberg (1975): „The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment.” W: *Journal of Moral, Education*, No 4, pp. 129-161.
- Werner Herkner (2004): “Sozialpsychologie” (Dissonanztheorie), Huber. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.
- Jakob Muth (1967): “Pädagogischer Takt. Monographie einer aktueller Form erzieherischen und didaktischen Handelns”. Quelle & Meyer, Heidelberg.

„E” jak EDUKACJA



Co znaczy brak wiedzy...

„Wiedza i działanie przynależą do siebie, tak w teorii jak i w praktyce. To znaczy: wiedza jest dla człowieka drogowskazem także w praktyce.. Gdy człowiekowi brakuje wiedzy, traci wówczas orientację albo staje się zależny od cudzej wiedzy, od innych.”

Źródło:

- Jürgen Mittelstrass (1992): „Leonardo-Welt. Über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung”, Suhrkamp, Frankfurt/M., s. 12.



Czy dzisiejsi uczniowie różnią się od uczniów niegdysiejszych?

„Za dawnych czasów było inaczej. Dzieci wiejskie były w gruncie rzeczy równe: kto chodził do szkoły, ten umiał się wysławić, acz z czytaniem i pisanem było o wiele gorzej. Potrafił się jako tako zachować, a na niedzielnej mszy nauczył się siedzieć cicho. Okazywał szacunek tym, którym szacunek się należał. Siedzieliśmy przeważnie jak trusie i nie miało znaczenia, że w klasie było 44 uczniów.

Dzisiaj jest inaczej. Nie tylko telewizory i telefony komórkowe wczesnie rozbudzają ciekawość i wnoszą świeży powiew do dziecięcych umysłów. Mobilność, migracje, rosące zróżnicowanie społeczne prowadzą do tego, że uczniowie – i to o wiele bardziej niż kiedyś – różnią się zasobami wiedzy, zwłaszcza na etapie pierwszej klasy. Prawdopodobnie pierwszaki nie są dzisiaj wcale mądrzejsze ani głupsze niż 35 lat temu. Na pewno jednak są o wiele bardziej różne...”

Źródło:

- Manfred Spitzer (2002): „Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens.” Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg & Berlin, s. 402.



Uczenie to jest cena...

“Konstytutywną cechą ludzkiej istoty jest nie tyle sam dar myślenia, lecz także idee, przekonania, wątpliwości i rozterki, rozumienie, świadomość własnej niewiedzy, pragnienia, preferencje, wybory, uczucia, emocje, projekty i wreszcie to, że człowiek daje temu wszystkiemu wyraz w swoich wypowiedziach i działaniach – które właśnie dlatego mają znaczenie. Jednak warunkiem niezbędnym jest to, że tych wszystkich rzeczy trzeba się *nauczyć*. *Uczenie (learning)* to cena, jaką ludzkie istoty płacą za to, że zachowują się i postępują inteligentnie (*price of the intelligent activity which constitutes being human is learning.*)”

Źródło:

- Michael Oakeshott (1989): “The voice of liberal learning”. Yale Univ. Press: New Haven & London, p. 20.



Uczenie a rozwój...

“Rozwój daje możliwości, a uczenie urzeczywistnia te możliwości. (...) Naturalne wyposażenie zawiera potencjał, który jest rozwijany. (...) Jeden krok edukacyjny może oznaczać sto kroków w rozwoju. Atut tej nowej teorii polega na tym, że uczy ona dostrzegać różnice między takimi zajęciami szkolnymi, które starają się mechanicznie wtłoczyć do głowy tyle, ile się da, a zajęciami, które dają uczącemu się dużo więcej niż ich literalna zawartość. Kiedy uczymy się pisać na maszynie [dziś – na komputerze, E.N.], nie wymaga to zmian w całej strukturze naszej świadomości. Ale kiedy uczymy się nowego sposobu myślenia (...), jest to okazja nie tylko do przeprowadzenia tej jednej operacji, której mamy się nauczyć. Jest to okazja do wykroczenia poza granice bezpośredniego zysku poznawczego.

Copyrights © by Ewa Nowak

(...) Uczenie jest procesem strukturalnym, procesem sensownym. Może ono przyczynić się do rozwoju dużo bardziej niż pokazują to bezpośrednie efekty. Nauczanie adresowane do jednego obszaru dziecięcego myślenie wpływa na wiele innych obszarów i przekształca je. Rozwój obejmuje więc efekty bezpośrednie i dalsze, które wystąpią dopiero kiedyś." (Wygotski, 1972; s. 218-220).

- John Dewey : „celem edukacji jest rozwój” („Demokracja i wychowanie”)

Źródło:

- Lew S. Wygotski (1972): „Denken und Sprechen”, Conditio Humana, Fischer, Stuttgart (PL: „Myślenie i mowa”, PWN, BKP, 1989).



Entuzjazm vs. dyscyplina?

„Uczyć to nie znaczy po prostu przekazywać wiedzę (is not to transfer knowledge), lecz kreować możliwości i warunki dla tworzenia lub konstruowania wiedzy. (...) Ktokolwiek naucza, ten sam się uczy w trakcie nauczania.”

Źródło:

- Paulo Freire (1998): “Pedagogy of Freedom”, tr. by P. Clarke. Lanham: Rowman & Littlefield Publ. INC., pp. 30-31.



„Szacunek dla wiedzy, która studenci już posiadają...”
(Freire, 1998: p. 36)

„Otwarcie przyznaję, że zależy mi na tym, żeby studenci dobrze się czuli na zajęciach (well-being). Jest to wyraz mojego entuzjazmu dla życia w ogóle, tego, że jestem otwarty na życie. (...) Nauczanie, nierozzerwalnie powiązane z uczeniem się, jest przecież tak naprawdę radosnym doświadczeniem.
Copyrights © by Ewa Nowak

Dlatego błędem jest twierdzić, że radość to wróg wychowawczej dyscypliny i rygoru.” (s. 125)

Źródło:

- Freire: “Pedagogy of Freedom”, j.w., p. 36, 125.



Uczenie potrzebuje ciszy...

Czyżby? Czy naprawdę nie jest tak, że przekazując informacje w szybkim tempie wdrukowujemy w umysł słuchacza więcej informacji? Nic bardziej mylnego...

Freire:

„Cisza ma fundamentalne znaczenie dla komunikacji. Z jednej strony cisza daje przestrzeń potrzebną do wsłuchania się w słowa, którymi przemawia do mnie inna osoba. Dzięki chwili ciszy mogę się włączyć w rytm refleksji mojego rozmówcy. Z drugiej strony, cisza pozwala doświadczyć komunikacji prawdziwie i dogłębnie. Daje mi czas na to, żeby za przekazem werbalnym odkryć pytania, wątpliwości, twórczy wkład osoby, której właśnie słucham. Bez ciszy komunikacja jest sucha i powierzchowna...” (s. 104)

Źródło:

Freire: “Pedagogy of Freedom”, j.w., p. 104.

Lind:

“Kilkusekundowe przerwy optymalnie stymulują proces przyswajania i zapamiętywania informacji w pamięci długotrwałej. Impuls nerwowy potrzebuje na to ok. trzech sekund.”

Źródło:

- Georg Lind (2009): „Moral ist lehrbar“. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung“. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Oldenbourg, München.

Muth:

„Taktowny nauczyciel wie, kiedy dziecko powinno się wypowiedzieć, a kiedy lepiej jest pozwolić mu milczeć: wie także, kiedy sam powinien mówić, a kiedy raczej milczeć (...) Milczenie jest ważne dla klimatu komunikacyjnego sprzyjającego dyskursowi w klasie, grupie.“ (Muth, 1967; s. 34-35).

Źródło:

- Jakob Muth (1967): „Pädagogischer Takt.“ Quelle & Meyer, Heidelberg.



Nie do wiary?

W semestrze letnim 2010 na seminarium „Demokracja jako kompetencja“ (IF UAM) studenci przeprowadzili następujący eksperyment: w dwóch oddzielnych pomieszczeniach odczytano jeden i ten sam, 1-stronicowy tekst. Jedno „czytanie” przebiegło w tempie bardzo szybkim, drugie zaś – w tempie wolnym, z kilkoma mikroprzerwami. Wyniki: w grupie „szybkiej” studenci przyswoili średnio o połowę mniej informacji aniżeli studenci w grupie „wolnej”!

EDUKACJA DEMOKRATYCZNA



Edukować demokratycznie...

Gutman:

„równe, czyli demokratyczne warunki edukacyjne” zakładają, „że wszystkie zdolne do edukacji (i reedukacji) dzieci, studenci, a także osoby zainteresowane ustawiczną edukacją na rzecz demokracji, jakiej potrzeba nam bardzo w epoce radykalnych i globalnych wyzwań (*interested in long-life democratic education needed in the age of radical global challenges*) (...) uczą się dostatecznie wiele, aby skutecznie uczestniczyć w procesie demokratycznym (to participate effectively in the democratic process.)”

Źródło:

- Amy Gutman (1997): „Democratic education”. Princeton Univ. Press, NJ, p. 170.

Lind:

„W demokracji edukacja ma wyjątkowo ważne zadanie: mianowicie przekazuje ona zasady konieczne do zachowania ogólnego dobrostanu i do rozstrzygnięcia konfliktów bez użycia przemocy. W demokracji edukacja powszechna nie może się więc kończyć na przekazywaniu wiedzy i rozwoju sprawności technicznych (...), lecz musi ona obejmować także wzmacnianie zdolności moralnych i demokratycznych”.

Źródło:

- Georg Lind (2009): „Moral ist lehrbar“, Oldenbourg, München, s. 31.



Słuchanie jako praktyka demokratyczna...

Freire:

„Słuchanie to trwała umiejętność bycia otwartym na słowo innej osoby, na gesty innej osoby, na jej odmiennność. Nie znaczy to wcale, że słuchanie „redukuje” lub wymaga od słuchacza samounicestwienia. Prawdziwa sztuka słuchania wcale nie pozbawia mnie prawa do niezgadzenia się,
Copyrights © by Ewa Nowak

oponowania, zajmowania własnego stanowiska. Przeciwnie: właściwe słuchanie jest niezwykle pomocne w tym, by samemu lepiej przygotować się do wypowiedzi. (...) Chodzi o wsłuchanie się (*connectedly*), wolne od przesądów w stosunku do tego, o czym mówi mój rozmówca. Dobrzy słuchacze umieją wyrażać swoje myśli bardziej precyzyjnie, z pasją i zaangażowaniem, ponieważ posiadają umiejętność słuchania. Cokolwiek mówią – nawet nie zgadzając się ze swym rozmówcą – nigdy nie są autorytarni. Jest to w gruncie rzeczy forma afirmacji. (...) Te właśnie cechy sprawiają, że słuchanie staje się praktyką demokratyczną (*the practice of listening democratically*)."

Źródło:

- Paulo Freire (1998): "Pedagogy of Freedom", tr. By P. Clarke.
Lanham: Rowman & Littlefield Publ. INC., s. 107.

„EE” jak EDUKACJA ETYCZNA



Czego uczymy, gdy uczymy etyki?

Czegokolwiek uczymy, celem jest określona wiedza i umiejętność jej praktycznego, rozumiejącego, refleksyjnego stosowania w praktyce, w obliczu zadań, z którymi człowiek mierzyć się musi w prawdziwym życiu. „Każdy człowiek ma prawo do oświaty (...) Od urodzenia do końca wieku młodzieńczego (...) szkoła ponosi niemałą odpowiedzialność za końcowy sukces lub niepowodzenie jednostki przy urzeczywistnianiu jej własnych możliwości i w procesie jej adaptacji do życia społecznego.” (Piaget, 1977; s. 54-55. Warto dodać, że każdy człowiek żyjący współcześnie ma prawo do oświaty przydatnej w urzeczywistnianiu jego dzisiejszych potrzeb i adaptacji do dzisiejszego życia społecznego. Także edukacja etyczna musi mu oferować takie wsparcie dla rozwoju wiedzy, refleksji i

Copyrights © by Ewa Nowak

indywidualnych umiejętności, aby był zdolny radzić sobie z wyborami, decyzjami i rozstrzygnięciem problemów we wszystkich nowych sferach dzisiejszego życia, a nie tylko tych, do których adresowane były rozmaite kodeksy moralne datowane na dwa tysiące i więcej lat wstecz.

Etyka dotyczy ludzkiej (indywidualnej i społecznej) moralności (zob. hasło *Triada moralność – etyka – metaetyka*). Moralność z kolei obecna jest w niemal wszystkich sferach ludzkiego życia, a szczególnie w relacjach międzyosobowych, międzyludzkich. Wobec tego umiejętność zachowania i postępowania według takich reguł, zasad i wartości, które umożliwiają pozytywne, kooperatywne relacje z jak największą liczbą ludzi w sposób możliwie rozumny (i w tym sensie wolny od agresji, a zorientowany na dobra ważne i uniwersalne dla całej ludzkości jest najważniejszym przedmiotem nauczania etyki. Etyka włączająca człowieka w ludzkość, stawiająca na godność każdej osoby, na wzajemny szacunek, na tolerancję, równość, solidarność i wspólne rozstrzygnięcie problemów społecznych jest w demokratycznym świecie – w świecie praw i dóbr ogólnoludzkich – jest współcześnie najbardziej potrzebna. Etyki mniejszościowe, wykluczające, dyskryminujące lub uprzywilejowujące, izolujące lub stygmatyzujące jakiegokolwiek inne osoby lub grupy pod względem człowieczeństwa, indywidualnej godności, praw człowieka, prawa do bycia, wyglądu i zachowywania się w sposób indywidualny (zob. hasło *Tolerancja*) – chodzi o grupy kulturowe, religijne, etniczne, ekonomiczne itd. – tego rodzaju etyki nie mogą być uznane za element demokratycznej, ogólnoludzkiej edukacji.

Na poziomie edukacji podstawowej, gimnazjalnej i licealnej zajęcia z etyki zaaranżowane powinny być tak, aby rozwijać

1. Samodzielne, wolne od zewnętrznej indoktrynacji rozpoznawanie i stosowanie wartości, zasad, reguł, norm społecznych w refleksji, rozumowaniu i dyskusji nad odpowiednio dobranym materiałem dydaktycznym tak, aby uczestnicy zajęć oswajali się z różnorodnością i

uczyli odróżniania jakości racji czy argumentów moralnych (etycznych) od najbardziej egocentrycznych po najbardziej prospołeczne, uniwersalne i humanistyczne (zob. hasło *Kohlberg: six-stages theory*). Zasoby wiedzy i przekonań moralnych są czymś całkowicie indywidualnym, rozwijającym się najlepiej dzięki mądrym, taktownemu, wolnemu od presji i indoktrynacji konfrontowaniu z zadaniami typu wspólne wyjaśnianie i debatowanie nad określonym, dostosowanym do możliwości uczniów problemem społecznym, moralnym, kulturowym etc. Ponieważ moralność nie jest przedmiotem kontroli i sankcji zewnętrznych, wychowanie i edukacja muszą naturalnie promować wartości i zasady najbardziej uniwersalne (jednak bez stosowania „kłamstwa edukacyjnego”, czyli dowolnego uzawania mniejszościowych systemów moralnych za najbardziej uniwersalne w świecie dzisiejszym (który jest dużo bardziej zróżnicowany pod względem moralności aniżeli np. świat starożytnych Egipcjan czy pierwotnych chrześcijan). Jeśli edukacja wzmacnia i rozwija samodzielne umiejętności refleksji, rozumowania, argumentowania, dyskusowania na stopie wzajemnego szacunku wobec wszystkich innych uczestników, jeśli nie indoktrynuje, lecz pozwala uczestnikom samodzielnie rozpoznać i docenić możliwie wysokiej jakości argumenty i zasady społeczne, to wówczas nie musi się martwić o tzw. „przekaz wartości”: trudno bowiem znaleźć dziecko, nastolatka czy studenta pozbawionego wartości.

2. Umiejętność praktycznego stosowania zasad społecznych (w tym zwłaszcza demokratycznych, umożliwiających włączenie młodego człowieka w całą społeczność zamiast izolowania go, wykluczania i narażania na konflikty) w rozumowaniach, ocenach, decyzjach, rozmowach i zwłaszcza wspólnym rozstrzygnięciu konfliktów (koleżeńskich, społecznych itd.) bez stosowania przemocy i polaryzowania ze względu na światopogląd. Edukacja etyczna powinna łączyć i konsolidować, a nie: dzielić (życie zapewnia nam wszystkim już dość konfliktów: zamiast mnożyć konflikty, lepiej ćwiczyć ich rozwiązywanie). Wiadomo, że wielu

ludzi deklaruje werbalnie wysokie wartości i jak najlepsze intencje: jednak wielu nie zawsze udaje się stosować je w realnym działaniu. Dowodzi to, że umiejętność ta nie jest wrodzona (inaczej byłaby u wszystkich jednakowa), że posiadamy ją w różnym stopniu, wobec tego edukacja powinna wspomagać jej rozwój, dopóki się da (po zakończeniu edukacji człowiek musi sobie radzić już sam). Jednak życie i tzw. naturalna socjalizacja stymulują te umiejętności w stopniu nierównym.

3. Rozumowanie moralne, refleksja i autorefleksja jako kryteria umiejętności etycznych: aby człowiek jako autor i podmiot określonych zachowań, decyzji, ocen, działań itd. zdawał sobie sprawę i potrafił ocenić swoją sytuację jako „osoba moralna” (dlaczego uważam, że właśnie to jest słuszne, właściwe; co bym zrobił na miejscu danej osoby w określonej sytuacji?); rozumienie, że działanie moralne jest intencjonalne (wiem, co jest moim celem; działanie zamierzone to co innego niż działanie przypadkowe, niechciane, itd.); odpowiedzialność (wiem o skutkach tego, co zamierzam zrobić: decyduję się wziąć je na siebie i rozliczam się z nich we własnym sumieniu – zob. hasło *Odpowiedzialność*).

4. Wrażliwość, empatia, uczucia moralne (szacunek, poczucie godności, życzliwość: kiedy komuś dzieje się krzywda, czuję, że powinienem pomóc itp.).

5. Świadomość i metaświadomość społeczna i polityczna (wiem, co jest ważne dla moich bliskich, dla przyjaciół, współobywateli, dobrobytu, demokracji, ludzkości; potrafię odpowiedzieć, co to dla mnie znaczy: żyć jak najlepiej, żyć we wspólnocie itd. – zob. hasło *Kluczowe kompetencje społeczne*).

Na poziomie edukacji gimnazjalnej i licealnej:

Te same cele edukacyjne, co wyżej, dodatkowo jednak:

Etyka (gr. *ehos* = miejsce życia, obyczaj, charakter). Poznawanie i rozumienie, co to są, jak powstają (w demokracji i poza nią), czemu służą reguły społeczne (moralne, prawne, obyczajowe, religijne, kulturowe itd.), jak je dzielić i systematyzować ze względu na zakres przedmiotu, zasięg obowiązywania itd. Znajomość najważniejszych – z reguły cząstkowych, jednoaspektowych – odpowiedzi etyki filozoficznej na pytanie, „jest moralność” i jakie są kryteria działania moralnego (od cnoty moralnej = aretaizmu, przez korzyści i pożytek indywidualny lub zbiorowy = utylitaryzm, aż po powszechną zgodę = kontraktualizm, obowiązek = deontologia, prawa człowieka itd. Znajomość podstawowej terminologii i praktyczna umiejętność rozpoznawania wypowiedzi (ocen itp.) ze względu na jakość rozumowania moralnego (zob. hasło *Kohlberg*) niekoniecznie w ten sposób, że uczeń zna termin „utyliaryzm”, ale koniecznie w ten sposób, że orientuje się, iż dana wypowiedź mówi o ludzkich korzyściach. Elementy etyki opisowej („deskryptywnej”): obserwacje, omawianie i objaśnianie rzeczywistych sposobów zachowania, działania i wypowiedzi moralnych na zajęciach z uczniami. Etyka normatywna: umiejętność oceny zaobserwowanych i znanych młodzieży działań – ale także reguł moralnych, prawnych, wewnątrzgrupowych – ze względu na uniwersalne zasady, takie jak równość, szacunek, sprawiedliwość i podstawowe prawa człowieka.

Przypisy / literatura:

- Karolina M. Cern & Ewa Nowak (2008): „Ethos w życiu publicznym”, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Otfried Höffe (1977): „Lexikon der Ethik”. C.H. Beck, München.
- Richard B. Brandt (1959): „Ethical Theory. The Problems of Normative and Critical Ethics”. Englewood Cliffs, New Jersey.
- Hans-Georg Gadamer (1963): „Sein und Ethos”, Mainz.
- Jean Piaget (1977): „Dokąd zmierza edukacja?” tł. M. Domańska, PWN, Warszawa.

Na poziomie edukacji akademickiej:

Teorie moralności, teorie rozwoju moralnego, teorie kultur moralnych, wiedza o najważniejszych dla społeczeństwa demokratycznego i ludzkości – czyli uniwersalnych i niezbywalnych – zasadach i kryteriach słuszności i prawomocności wszelkich reguł, praw i zasad instytucjonalnych, które na bieżąco, aktywnie, indywidualnie lub zbiorowo ustalamy, doskonalimy, uniwersalizujemy jako ludzie żyjący w demokracji dla wszystkich – ponieważ nikt nie może być z niej wykluczony. Etyka i metaetyka we wszystkich kluczowych odmianach, w szczególności tych, które rozwijane są naukowo, jako dyscypliny akademickie (zob. hasło *Zestawienie Moralność – Etyka – Metaetyka*).



Dojrzałość moralna (*Maturity*):

Pełny rozwój moralny i etyczny człowieka oznacza, że postępuje on sytuacjach o społecznym znaczeniu moralnym według wewnętrznie najwyższej przez siebie cenionych zasad, wartości i dóbr – że potrafi samodzielnie, refleksyjnie decydować o swoim zachowaniu i działaniu moralnym zwłaszcza w obliczu problemów, konfliktów i stresu (zagrożenia, presji, pośpiechu) i że uzasadnienie, jakie znajduje dla swojej decyzji, jest uzasadnieniem możliwie wysokiej jakości moralnej (co najmniej konwencjonalnej lub postkonwencjonalnej). Oznacza to także, że człowiek ma stabilną wewnętrzną „strukturę” ważnych dla niego priorytetów, i że ta właśnie struktura pozwala mu zachowywać się w taki sposób, który on sam w powtarzających się sytuacjach może uznać za właściwiwy.

Inne kryterium dojrzałości: kiedy uzasadnienie racjonalne jest zgodne z uczuciami (zgodność „serca i rozumu”). Mimo oznaką dojrzałości jest umieć podjąć decyzję i wybór w sytuacji, kiedy wolelibyśmy uniknąć wyboru i odpowiedzialności za niego, wtedy, kiedy mamy do czynienia z dylematem i każda opcja jest równie „zła” – i nie ma żadnego trzeciego, technicznego

rozwiązania ani możliwości pogodzenia dwóch sprzecznych sposobów działania. Takie sytuacje są najwyższym probierzem dojrzałej umiejętności moralnego sadzenia i rozstrzygnięcia konfliktów.

Dokrzałość w sensie teorii rozwoju moralnego Kohlberga - Linda:

„Kiedy rozwój moralny osiąga taką postać, że indywidualna struktura preferencji moralnych zyskuje trwałą hierarchię (*constancy across time and situation, hierarchische Integration*), stając się strukturą spójną (*konsistent*). Osoba podejmuje decyzje i buduje sądy moralne o tak samo wysokiej jakości w różnorodnych sytuacjach (*differenziert*).”

Źródło:

- Georg Lind (1984): „Inhalt und Struktur des moralischen Urteilens”, Dissertation, Universität Konstanz, s. 66-69.

*

„Spójną” strukturę kognicji moralnej (socjomoralnej) u danej osoby można rozpoznać, pozwalając jej w dwóch odległych momentach czasowych rozwiązać „zadanie” w postaci dylematu moralnego (zob. hasło *Test Sądu Moralnego*).

*



Najbardziej rozpowszechnione metody edukacji moralnej, etycznej i demokratycznej...

(1) Metoda „na gąbkę” :

Definicje, abstrakcja na pamięć

Frontalne dyktowanie abstrakcyjnej informacji w ulubionej przez nauczycieli formie regułek i definicji do wyuczenia na pamięć, często mechanicznie czerpanych z podręczników metodycznych pisanych przez akademików, w żargonie akademickim, bez przyjęcia perspektywy ucznia

Copyrights © by Ewa Nowak

(studenta). Metoda nieefektywna dydaktycznie, ponieważ brak tutaj stymulacji aktywującej proces uczenia. Bilans:

„Nauczyciel dużo naucza, a uczeń mało się uczy” (Komeński).

„Błądzą pod tym względem nauczyciele, którzy chcą zbyć kształcenie powierzonej sobie młodzieży stałym dyktowaniem i nauką pamięciową bez dokładnego wyjaśniania rzeczy” (Komeński, „Wielka dydaktyka”, dz. cyt., s. 129). Tymczasem „dzieciom potrzeba przykładów, a nie reguł; żywych opowieści czerpanych z ich świata, a nie martwych teorii” (M. Spitzer, „Lernen”, 2002, dz. cyt., s. 434).

Wszelkie uczenie bez stymulacji afektywnej (czyli bez pobudzenia wewnętrznego zainteresowania, motywacji wewnętrznej i aktywnego udziału ze strony ucznia) daje niski, doraźny efekt edukacyjny utrzymujący się w najlepszym razie „do pierwszej klasówki”. Na wszystkich poziomach edukacji jest to metoda przysparzająca Etyce niezasłużonej opinii przedmiotu oderwanego od praktyki, abstrakcyjnego i trudnego. Warto rozwijać atrakcyjne, aktywujące, dyskursywne metody prowadzenia zajęć, aby uczestnicy sami się przekonali, że rozmawiają i poznają coś bardzo ważnego, potrzebnego właściwie zawsze i wszędzie.



(2) Metoda „ekspercka”:

Frontalny wykład „high-level ethics” (Colby et al., 2009), “transmission-of-knowledge” (Sprinthall, Sprinthall & Oja, dz. cyt., s. 354). Wykładowca (nauczyciel) zakłada, że studenci wszystko rozumieją, bo przeczytał gdzieś, że teoria socjalizacji lokalizuje zdolność myślenia abstrakcyjnego w wieku 10-12 lat (ale może bezpieczniej sprawdzić to samemu w swojej grupie?). Studenci boją się zadawać pytania, by nie zdradzić się ze swoją niewiedzą. Brak zaufania i wsparcia ze strony eksperta, który przyczynę trudności edukacyjnych widzi tylko w „słabości” i „nieudolności” uczniów (studentów), a nie w swojej metodzie. Edukacja nie jest jednak adresowana dla tych, którzy już wszystko wiedzą i rozumieją.

Jako wykładowcy zapominamy niekiedy o tym, że na nasze osiągnięcia intelektualne potrzebowaliśmy 20 lat i student I roku nie przyswoi w ciągu jednego semestru (nawet jeśli słyszał o moralności, etyce itd., jego wiedza jest zupełnie inna od naszej). Wszyscy uczący się czują się pewniej i uczą się o wiele sprawniej, jeśli idą drogą „od konkretnego do abstrakcji” lub od „szczegółu do ogółu” a nie na odwrót (Komeński, zob. hasło *Komeński*). Realistyczne pytanie: „czy potrafię w ciągu semestru uczynić ekspertem każdego z moich studentów?”



(2) Metoda „wpajania wartości” (graniczy z indoktrynacją):

Tzw. wpajanie wartości i zasad, urabianie postaw z piedestału autorytetu wychowawczego, rodzicielskiego, nauczycielskiego, katechetycznego. Pouczanie, napominanie, perswadowanie do sumienia, moralizowanie. Stosowanie sankcji, które mają to do siebie, że podopieczni symulują postawy na pokaz, dla świętego spokoju. Tymczasem natrętne pouczanie co do wartości i zasad sugeruje pouczanym, jakoby byli wyzuci z wartości, co może być odczuwane jako przykre i uwłaczające. Ludzie w każdym wieku (Piaget, 1983 – zwł. o dziecięcym poczuciu sprawiedliwości) deklarują cały szereg wartości. Problem z zachowaniem nie polega na deficycie wartości (tych istnieje współcześnie imponująca ilość i różnorodność), lecz na niezdolności ich konsekwentnego stosowania w konkretnych sytuacjach. Nad fiaskiem tej metody ubolewał w latach 60-tych m.in. Martin Buber, który pracował również jako nauczyciel etyki:

„Staram się wyjaśnić moim uczniom (...) że nie należy bić słabszego, i od razu widzę zduszony uśmiezek w kącikach ust klasowego osiłka; staram się wyjaśnić, że kłamstwo rujnuje ludziom życie, i oto dzieje się rzecz fatalna: największy kłamczuch w mojej klasie pisze olśniewające wypracowanie o niszczycielskiej sile kłamstwa. Popełniłem bowiem błąd, zabierając się za nauczanie etosu...” (Buber, 1964; s. 53).

Przypisy / literatura:

- Martin Buber, „Über Charaktererziehung“ (1964). W: *Reden über Erziehung*, Heidelberg.



(4) Metody aktywne

Wymagają od uczącego orientacji, na czym polega proces uczenia i jak go efektywnie stymulować. Najsilniejsze stymulansy procesów uczenia na poziomie kognitywnym:

Uczenie aktywne/aktywujące (*learning-by-doing*) przez zadania dostosowane do indywidualnego poziomu podopiecznych : zmienny rytm pracy na zasadzie zadanie-instrukcja-zadanie...

Aktywację kognitywną zalecali już Piaget i Wygotski. Polega na tym, by

„-- konfrontować uczące się osoby z zadaniami, które stanowią dla nich wyzwanie poznawcze [nuda i związane z nią rozproszenie uwagi całkowicie unicestwia efekty dydaktyczne niezależnie od tematu i wysiłków nauczyciela (wykładowcy) – uzup. E. Nowak];

-- prowokować konflikty poznawcze [aby uczeń/student dostrzegł problem, musiał zmierzyć się z opcjami i racjami nie tylko różnymi, ale nawet przeciwstawnymi, aby musiał podejmować decyzje i dokonywać wyboru strategii, ocenić najlepszą strategię prowadzącą do rozwiązania itd – E.N.].

-- wskazywać na zróżnicowaną treść idei, koncepcji, stanowisk, interpretacji i rozwiązań;

- animować uczące się osoby do tego, by głośno i otwarcie prezentowały i wyjaśniały swoje pomysły, koncepcje, idee i strategie rozwiązywania zadań;
- stawiać prowokujące, dobrze przemyślane pytania;
- stosować jak najczęściej dyskursywną formułę zajęć, aby studenci (uczniowie) mogli prowadzić intensywną wymianę pomysłów, idei i refleksji." (Wild & Möller, 2009; s. 93).

„Konfrontowanie uczniów z innymi stanowiskami i perspektywami bądź inicjowanie sprzeczności prowadzi do konfliktów poznawczych (kognitywnych), które są napędem dalszego rozwoju struktur kognitywnych” (Wild & Möller, 2009; s. 94; Piaget, 1985)

Z kolei „jakość relacji między nauczyciel-uczniowie potencjalnie stymuluje rozwój od strony afektywnej i motywacyjnej, wydatnie wpływając na wyniki nauczania.” (Wild & Möller, 2009; s. 95).

Przypisy / literatura:

- Andrew Blasi: „Bridging moral cognition and moral action”. Psychological Bulletin, 88 (1), pp. 1-45.
- Anne Colby, Elizabeth Beaumont et al. (2009): « Educating for Democracy», Jossey-Bass, San Francisco.
- John Dewey (1944): „Democracy and education”, MacMillan, Free Press, New York (PL. Demokracja i wychowanie).
- John Dewey (1963): “Experience and education”, New York: Collier.
- Lawrence Kohlberg (1984): “Essays on moral development”, t. II “>The psychology of moral development”, Harper & Row, San Francisco.
- Georg Lind (1995): „Opportunities for role-taking and guided reflection in higher education”. Paper presented at the annual meeting of the Association for Moral Education in New York, Nov. 1995.
- John G. Nicholls (1989): “The competitive ethos and democratic education”, Harvard Univ. Press, Cambridge, Massachusetts.

- Larry P. Nucci (2001): "Education in the moral domain", Cambridge Univ. Press.
- Jean Piaget (1971): «Inconscient affective et inconscient cognitive ». W: Raison Présente, Vol. 19, s. 11-20.
- Jean Piaget (1981): « Intelligence and Affectivity ». Tr. and ed. by T.A. Brown & C.E: Kaegi. Annual Reviews, Inc. Palo Alto.
- Jean Piaget (1985) : « The equilibration of cognitive structures ». Univ. of Chicago Press, Chicago.
- James R. Rest (1986): « Moral development. Advances in Research and Theory", Preager Publishers, New York.
- Norman A. Sprinthall (1994): « Counseling and social role taking », w : J. Rest & D. Narvaez (Eds.), *Moral development in the professions*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 85-100.
- Elke Wild & Jens Möller (red. naukowa) (2009): „Pädagogische Psychologie“, Springer, Heidelberg.

EDUKACJA INTERAKTYWNA



Uczenie interaktywne, interpersonalne

(interpersonal learning, cooperative learning activities):

poprzez umiejętnie i w sposób bezinwazyjny (wolny od nacisku, indoktrynacji i sankcji) wspieraną współpracę (np. team-work) na poziomie rozumienia („o co chodzi w zadaniu?”), strategii rozwiązywania /odpowiedzi (refleksja, określenia, porównanie i ocena strategii, wybór najlepszej strategii), dyskusja (wymiana, wzajemne lub wspólne uzupełnianie rozwiązań), uznanie dla wykonanej pracy, feedback. Wzajemna, pozytywna stymulacja podczas wspólnej pracy lub dyskusji równolegle pozytywnie motywuje (wymieniając opinie na interesujący temat, studenci/uczniowie pobudzają nawzajem swoje zainteresowanie (zob. hasła *Emocje a edukacja* oraz *Wygotski*). Uwaga: umiarkowane

pobudzenie emocjonalne aktywuje refleksję i procesy logiczne. I na odwrót: zbyt silne pobudzenie blokuje lub hamuje procesy refleksji (efekt: „black out”). Warto umiejętnie dobrać materiały dydaktyczne dla grupach multikulturowych czy multireligijnych, aby nikt nie poczuł się urażony, nie miał poczucia winy, wyrzutów sumienia itd. (prowadzący taktownie omija oceny i rozliczenia moralne, etyczne, polityczne itp. pod adresem którejkolwiek „strony” (zasada: zachować neutralność i bezstronność, *fairness*; łączyć, a nie dzielić grupę dla dobra efektu edukacyjnego). Prowadzący zajęcia muszą zapewnić sprzyjającą atmosferę dyskursywną i wzajemne zaufanie *ponad* różnicami, światopoglądami i ideologiami. Emocjonalne konfrontacje występują często w życiu, jednak zdenerwowany uczestnik nie wznosi z nich żadnej nauki ani nowych umiejętności. Doświadczenie bezstronności i szacunku przez uczestników odczuwalnie podniesie komfort pracy całej grupy i ułatwia opiekunowi pracę.

Przypisy / literatura:

- por. Marcia Schillinger (2006): “Learning environment and moral development. How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries?”, Aachen.
- por. Richard C. Sprinthall, Norman A. Sprinthall & Sharon N. Oja (1998): „Educational Psychology. A developmental approach”, McGraw-Hill: Boston, Massachusetts, NY, San Francisco.
- M. Berkowitz et al. (2009). “Discourse, development, and education”. W: F. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved*. Rotterdam & Taipei: Sense Publishers, pp. 189-204.



O jakie interakcje chodzi?

Chodzi o wzajemne relacje między studentami a nauczycielem, oraz relacje między studentami, bez bezpośredniego udziału nauczyciela (*peer interactions*). Interakcje na poziomie rówieśniczym są dydaktycznie

Copyrights © by Ewa Nowak

efektywniejsze, ponieważ w oczach ucznia (studenta) nauczyciel zawsze uosabia zewnętrzny autorytet (i/lub stosuje sankcje). Interakcje równieśnicze są bardziej wyrównane i wolne od podświadomego stresu generowanego przez autorytet i sankcje (np. intonację głosu, mimikę i gestykulację, które działają na ucznia silniej niż komunikat werbalny. Stres to emocje spowalniające tempo i efektywność procesów kognitywnych (przypomnijmy sobie, jak trudno „zebrać myśli” na egzaminie, jak szybko opanowuje nas poczucie bezradności, paniki i „pustki w głowie”: dlatego wielu uczniów (studentów) wypada na sprawdzianach i egzaminach gorzej w porównaniu z tym, co potrafią w sytuacji wolnej od presji czasowej, obsesji ocen itp.).

Interakcje na poziomie pełnej równości, otwarte dla wszystkich, wytwarzają demokratyczną atmosferę, stymulującą współpracę i dążenie do czegoś nie dla konkurencji, dla udowodnienia innym, że ma się „rację” (i przewagę), lecz dla zrozumienia i poznania samego w sobie. Wiedza o optymalnej stymulacji dydaktycznej, zadania dobrane do umiejętności i zainteresowań uczniów/studentów (a nie po prostu „przedziału wiekowego”) zadania, ćwiczenia dyskursywne itp. „pomagają doświadczyć studentom tego, jak rzeczywiście działa proces demokratyczny” (*helping students experience how the democratic process 'really works*) (Colby et al., 2009; p. 117).

Przypisy / literatura:

- Anne Colby et al. (2009): „Educating for democracy”. Jossey-Bass, San Francisco.
- Richard C. Sprinthall, Norman A. Sprinthall & Sharon N. Oja (1998): „Educational Psychology. A developmental approach”, McGraw-Hill: Boston, Massachusetts, NY, San Francisco, pp. 345-355.
- Carl R. Rogers (1969): „Freedom to learn”.



w sposób aktywny lub interaktywny?

Ponieważ refleksja moralna, rozumowanie etyczne, podejmowanie decyzji moralnych zachodzi z reguły w kontekście międzyludzkim, społecznym, to ćwiczenie tych umiejętności także wymaga warunków podobnych do warunków rzeczywistych, w jakich człowiek używa ich w życiu. Stąd uczenie się w izolacji i oderwaniu może grozić tym, że człowiek nauczy się „teoretycznie” wielu ważnych rzeczy, których nie potrafi stosować w obecności innych osób, w zetknięciu z wypowiedziami i stanowiskiem innych ludzi; „teoretycznie” wiemy i umiemy wiele rzeczy, których publiczne zrobienie sprawia nam trudność (nieśmiałość, lęk, brak odwagi cywilnej, nieznanostwo ludzkich reakcji – czyli brak doświadczenia i obycia społecznego sprawiają, że nawet „teoretycznie” dobrze wykształcone osoby mają trudności z takim zachowaniem i działaniem, jakiego sami by najchętniej od siebie oczekiwali). Warto, aby nauczyciel etyki o tym wiedział i umiał kreować otwartą, sprzyjającą atmosferę w grupie, ponieważ to właśnie grupa jest najważniejszym społecznym otoczeniem dydaktycznym, które najsilniej stymuluje zarówno przyswajanie wiedzy o człowieku i relacjach międzyludzkich, jak i rozwijanie praktycznych umiejętności nawiązywania, podtrzymywania i doskonalenia tych relacji (od wzajemnego szacunku i rezygnacji z przemocy fizycznej i werbalnej poczynając). Musi tworzyć od początku - gdy podopieczni rozwijają zaufanie do niego, a nie dopiero wtedy, kiedy już je stracili – jak najlepszy klimat dla wzajemnych relacji, dla współpracy. Najprościej zacząć od siebie: jak wpływam na uczniów? Jakie uczucia wzbudza mój sposób bycia, wyrażania się, intonacja głosu, język niewerbalny (gestykulacja i mimika zdradzające np. zniecierpliwienie i lekceważenie, które w wielu wypadkach są sprzeczne z tym, co nauczyciele deklarują werbalnie), demonstrowanie autorytetu zamiast zrozumienia i otwarcia na pytania i potrzeby podopiecznych.

W zachowaniu nauczyciela wszystko (poczynając od czubka buta po czubek głowy, jak powiada Georg Lind) oddziałuje na słuchaczy – ponieważ

wzrok i słuch przetwarzają odebrane informacje znacznie szybciej niż refleksja. Działanie neuronów lustrzanych sprawia, że reakcja uczuciowa następuje szybciej niż jesteśmy w stanie sobie to uświadomić. A jak bardzo uczucia wpływają na nasze oceny i sądy o innym człowieku, wiedzą nie tylko zakochani (zob. hasła *Emocje a edukacja; Wartości a edukacja*). Nauczyciel oddziałuje więc na swoich podopiecznych bezwiednie, a oni bezwiednie nabierają do niego zaufania lub też ... pozostają nieufni.

Przykłady stosownych kompetencji dydaktycznych sprzyjających interaktywnej nauce

* Kreowanie atmosfery, warunków i otoczenia sprzyjającego uczeniu: „pedagog musi poświęcać więcej uwagi tworzeniu warunków wspierających uczenie poprzez doświadczenie.”

Źródło:

- Sprinthall, Sprinthall & Oja: „Educational Psychology”, dz.cyt., p. 355.

* Minimalizowanie tradycyjnej, centralnej roli nauczyciela i zamiast tego – zachowanie od początku naturalne, nastawione na rzeczowy kontakt i wsparcie. Zamiast centralnej roli - maksymalizacja kompetencji, aby stymulować i motywować uczniów (studentów) w sposób sprzyjający ich zainteresowaniom, pobudzający, zgodny z rytmem rytmowi pracy umysłu - albo stymulujący ten rytm prawidłowo, kiedy jest on zaburzony (np. przez nieuwagę, znużenie) Np. włączanie uczniów w eksplorację poznawczą może się rozpoczynać nie od teorii i ogólnikowych wprowadzeń („A teraz porozmawiamy o etyce normatywnej”), lecz od przykładu: „A kto zna jakąś zasadę działania, cenioną przez wiele osób? Znać jakieś przykłady? Zanotujmy je na tablicy... Jak myślicie, dlaczego ludzie cenią ... Co w niej jest ważnego..? itd.) Taki styl pracy pozwala nadażyć nawet grupie zróżnicowanej pod względem wieku i poziomu intelektualnego (optymalny rozrzut wieku w okresie szkolnym wynosi 3 lata), a nauczycielowi –

zaoszczędzić bezowocnych i wielokrotnych wyjaśnień „bo ktoś nie zrozumiał”. Niezależnie od wieku i poziomu edukacyjnego nowo zasłyszana wiedza abstrakcyjna jest najszybciej rozumiana, jeśli odwołamy się do jakiegoś unaocznienia, jakiegoś konkretnego przykładu znanego uczącym się osobom.

* W centrum procesu dydaktycznego nie stoi nauczyciel, lecz uczeń i student. Nauczyciel traktuje każdego ucznia indywidualnie i osobowo. Minimalizuje nauczanie pod przymusem, budując relację zaufania, zachęty, samodzielnego poszukiwania problemów, stawiania pytań itd.: pozwala studentom swobodnie wymieniać opinie, stawiać otwarcie pytania (kto nie ma pytań, ten wie wszystko i nie musi chodzić do szkoły), samodzielnie poprawiać swoje błędy ucząc się budowania własnego zdania, samokrytyki, odwagi cywilnej, szacunku dla inaczej myślących.

* Szacunek i respekt aktywnie okazywany (nie zaś: deklarowany werbalnie) wobec wszystkich uczniów (studentów), szacunek i afirmacja dla wiedzy i umiejętności, które oni już okazują to dobre punkty wyjścia dla procesu nauczania. Jeśli krytykujemy, pomniejszamy znaczenie, odbieramy wartość, deprymujemy, to nie dziwmy się, że będzie nam trudno dalej cokolwiek budować, a nauczanie to jednak budowa i przebudowa, a nie destrukcja i rujnowanie. Podkreślanie i docenianie rzeczy właściwych (zamiast wytykania i piętnowania rzeczy niewłaściwych) z reguły prowadzi do tego, że ludzie natychmiast dostrzegają swój błąd, korygują go i cieszą się, że nie zostali publicznie napiętnowani (to, że popełniło się błąd, jest najczęściej wystarczającą „sankcją” i karą).

„Nauczyciel traktuje wszystkich uczniów poważnie i z szacunkiem: jest to klucz do stworzenia najbardziej sprzyjającego otoczenia dydaktycznego (...) tradycyjne uczenie jest bezosobowe, zimne i daremne: to, co wpada jednym uchem, wypada drugim. W zgodzie z Rogersem trzeba przyznać,

że uczy się tylko tego, co jest dla nas naprawdę ważne i istotne dla nas jako ludzi. (...) Empatia, bezwarunkowo pozytywne nastawienie, szerokość, autentyczność (...) – jeśli nauczyciele spełniają te warunki, to dzieci uczą się w sposób swobodny, niewymuszony (*children will be free to learn*)."

- Źródło:

Sprinthall et al.: „Educational Psychology”, dz.cyt., p. 355.

* Nie stygmatyzuje nikogo za światopogląd, nie moralizuje. Zamiast tego stwarza grupie regularną okazję do tego, żeby swobodnie, na zasadzie równości wyrażać własne sądy i oceny. Uczeń, który otwarcie wypowiedział jakiś skrajny (np. rasistowski) pogląd bardzo szybko dostrzega zmieszanie rówieśników i wewnętrznie rozumie, na czym polega problem. Pouczanie i moralizowanie rodzi raczej opór lub pozorną poprawę: też uczeń udaje, że się „poprawił”, aby nauczyciel zostawił go w spokoju. Wytykanie błędów utrwała je w pamięci zamiast promować to, co prawidłowe. Warto wiedzieć, że uczące się osoby mają prawo do błędu (dlatego przecież są w szkole), że różna jest ludzka wrażliwość na zdemaskowanie w ich wiedzy czy umiejętności czegoś niedoskonałego: w klasie szkolnej nadmiar uwag krytycznych prowadzi z reguły do milczenia i przemilczania własnego stanowiska (a zamiast tego – wypowiedziania pseudoopinii, które podobają się nauczycielowi). Sytuacja ta „zmusza” nauczycieli do „wyrwania do odpowiedzi”, jest jednak od początku do końca ich dziełem.

„Szereg badań potwierdza, że pozbawiony wsparcia, pełen krytyki, negatywny klimat hamuje psychologiczny i fizjologiczny rozwój uczniów (...) Stresujący styl nauczania opartego na poleceniach i krytycznych uwagach wytwarza atmosferę niesprzyjającą także edukacji akademickiej.”

- Źródło: Sprinthall...., p. 356-357.

* Nie dyskryminuje, nie uprzywilejowuje wzbudzając u podopiecznych poczucie, że są „gorsi” albo „lepsi” od innych. Nieprzerwanie wytwarza atmosferę absolutnej równości i bezstronności (*fairness*) przez to, że

Copyrights © by Ewa Nowak

wspiera każdego w jego indywidualnych potrzebach i deficytach. Obserwuje uważnie, bez natarczywości i komentarzy swoich podopiecznych. Wie, że nawet osoby które już „panują” nad materiałem mogą potrzebować wsparcia – choćby dlatego, że po skończeniu zadania trzeba dać im nowe zajęcie, aby nie nudziły się i nie przeszkadzały innym, (moża je poprosić, by pomogły innym lub przygotowały dla całej grupy jakiś nowy materiał). Daje uczniom do zrozumienia, że to najzupełniej normalne, że ludzie pracują w różnym tempie, że jedni najpierw rozumieją liczby, a drudzy – słowa i język itp., że w ludzkich głowach zawarta jest różna wiedza i że dlatego właśnie różne drogi prowadzą nas szybciej lub wolniej, prosto lub okrężnie do odpowiedzi i rozwiązań. To właśnie jest w człowieku interesujące – i sprawia, że mamy w ogóle o czym rozmawiać.

* Wspierać to znaczy budować zaufanie ucznia (studenta) do sytuacji dydaktycznej, budować w nim poczucie, że jest dokładnie tak samo ważny jak wszyscy inni uczestnicy zajęć, stwarzać mu optymalne warunki, aby samodzielnie ćwiczył; obserwować i na czas reagować. Zająć interesującym, wykonalnym dla ucznia zadaniem („poznawczym wyzwaniem”). Wyjaśnić mu dokładnie (*guided instruction = instrukcja dydaktyczna*), co jest do zrobienia. Uczeń zdezorientowany i nie wiedzący, co począć z zadaniem, to także sytuacja będąca dziełem systemu pracy z uczniem: musimy zatem pomóc nauczycielom opanować proste techniki, które mocno usprawnią tę pracę, pozwolą zaoszczędzić czas, a przede wszystkim uwolnią go od powszechnego poczucia niepewności i bezradności.



Co warto wspierać podczas zajęć z edukacji umiejętności moralnych, etycznych, dyskursywnych, demokratycznych?

Rzecz jasna nie wszystko na raz w tym samym momencie (to niewykonalne), lecz stopniowo, od elementarnych zachowań usprawniających wzajemną komunikację między uczniem a nauczycielem poczynając: Najpierw uwaga i skupienie; po kilku treningach, gdy widać efekty - rozumienie; po kilku kolejnych - umiejętność wypowiadania się i słuchania, następnie – aktywny udział w zajęciach, kontakt wzrokowy z nauczycielem, pracę indywidualną, w tandemie i grupie (team-work). Ustawia fazy aktywności i zadania (cicha refleksja, dyskusja, faza pisemna itp.) w taki sposób, aby stymulować i obserwować jedną - dwie umiejętności lub aktywności jednorazowo. Uwaga: praca i obserwacja jednocześnie to bardzo trudne zadanie dla nauczyciela. Lepiej poprosić asystenta, aby obserwował wskazane mu wcześniej aktywności, a później dał prowadzącemu notatkę pozwalającą zorientować się, co trzeba udoskonalić w metodzie, aby podnieść jej efekt (zob. hasło *Autoewaluacja*).

Zob. też hasła:



Kluczowe kompetencje społeczne, Kompetencje dyskursywne).

I. Co wspierać na poziomie psychologicznym:

* uwaga, koncentracja;

„Uwaga i wysoki stopień skupienia/koncentracji ważne są podczas całych zajęć: są to absolutnie konieczne warunki tego, aby informacja i wiedza zostały przekazane. Bez uwagi nie ma mowy o jakimkolwiek uczeniu. Nawet jeżeli nauczyciel bardzo się stara, wszelki wysiłek na nic. Nauczyciele i wykładowcy skarżą się najczęściej właśnie na brak uwagi i koncentracji wśród studentów”.

Źródło:

Georg Lind, „Effective University Teaching”, s. 3/8

<http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/hodi/et-einfuehrung.htm>

Copyrights © by Ewa Nowak

* rozumienie;

„Podczas zajęć uczeń resp. student musi być w stanie przekładać nowe terminy i złożone konteksty na swój własny język. Musi być w stanie pojąć, co one znaczą, korzystając z własnych doświadczeń i wiedzy. Jeśli nowe pojęcia i fakty nie są włączane do tych zasobów wiedzy, które uczeń (student) już posiada, czyli nie zachodzi przyswajanie (= asymilacja), to nie ma mowy o rozumieniu. Niezintegrowane pojęcia i wiedzę bardzo trudno zapamiętać, jest to wiedza bardzo powierzchowna i ulotna. Uczeń (student) musi jednak także zmienić i przestawić swój sposób postrzegania i myślenia w danym przedmiocie, jeśli nie pozwalają mu one zrozumieć nowego przekazu (= akomodacja)”.

Źródło:

Georg Lind, „Effective University Teaching”, s. 3/8

<http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/hodi/et-einfuehrung.htm>

* zdolność działania;

„tzn. zdolność rozważnego i sprawnego stosowania nabytej wiedzy w określonych, fachowych obszarach praktyki. Konkretnie konteksty praktyczne wymagają od danej osoby znajomości i rozumienia nie tylko jednego określonego stanu rzeczy, lecz znajomości i rozumienia wielu rozmaitych kontekstów i stosowania wiedzy z najrozmaitszych dziedzin w sposób skoordynowany”.

Źródło:

Georg Lind, „Effective University Teaching”, s. 3/8

<http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/hodi/et-einfuehrung.htm>

* zdolność emocjonalna;

„tzn. zdolność panowania nad emocjami związanymi z nabywaniem wiedzy i praktycznym stosowaniem wiedzy. Zarówno uczenie się, jak i odtwarzanie oraz stosowanie wiedzy wzbudzają silne emocje, np. lęku i niepewności przed ocenami, skutkami, reakcją innych uczniów, rodziców itp., ale niekiedy także dumy, przewagi nad innymi itp. Emocje te mogą stanowić motywację do dalszego poznawania i posługiwania się wiedzą, ale mogą też hamować i blokować proces uczenia” (zob. hasło *Emocje a edukacja*).

Źródło:

Georg Lind, „Effective University Teaching”, s. 3/8

<http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/hodi/et-einfuehrung.htm>

*zdolność sądenia moralnego, zdolność moralna;

„tzn. umiejętność brania odpowiedzialności za własne działania, podejmowania kwestii wartości, jakie niesie ze sobą wszelkie właściwie poznanie, umiejętność rozstrzygnięcia dylematów moralnych.

Niewiele z tego, czego się uczymy i co robimy jest wartościowo obojętne: wiele, jeśli nie wszystko, dotyczy naszych i zarazem czyichś interesów. Niemal wszystko nastroczać może pytań: co jest sprawiedliwe, jak to się ma do ludzkiej godności, szacunku itd. Szczególnie osoby studiujące konfrontowane są nieustannie z nową wiedzą. Jest ona źródłem zupełnie nowych pytań i problemów, które nie mają jeszcze rozwiązań.”

Źródło:

- Georg Lind, „Effective University Teaching”, s. 4/8

<http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/hodi/et-einfuehrung.htm>

Georg Lind proponuje prosty schemat, pozwalający wykładowcy (nauczycielowi) kontrolować stymulowanie określonych aktywności lub
Copyrights © by Ewa Nowak

zdolności podczas zajęć. Np. robiąc krótki feedback po wykładzie i rozważając pytania zadane przez słuchaczy, wykładowca orientuje się, w jakim stopniu „zrozumieli” wykład. Uwaga: milczenie jest sygnałem niepokojącym.

Legenda:

? = efekt niewiadomy

+ = efektywna stymulacja (u większości)

++ = wysoce efektywna stymulacja (u wszystkich lub prawie wszystkich)

Przykładowo:

| | Uwaga, koncentracja | Rozumienie | Panowanie nad emocjami | Zdolność sądzenia moralnego, zd. moralna |
|-------------------------|------------------------|------------|------------------------------|---|
| Zadania indywidualne | ++ | ++ | + | ++ |
| Zadania grupowe | ++ | ++ | ? | + |
| Dyskusja KMDD | ++ | ++ | ++ | ++ |
| Wykład | + | ? | + | ? |

Źródło:

- Georg Lind, „Effective University Teaching”, s. 4/8

<http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/hodi/et-einfuehrung.htm>

II. Co wspierać na poziomie intelektualnym?

- indywidualna refleksja w kategoriach moralnych (z odwołaniem do zasad możliwie uniwersalnych / postkonwencjonalnych, praw człowieka etc., ale także – uwaga: dobry znak – do własnych doświadczeń = asymilacja, integrowanie nowych treści z zasobami własnej wiedzy). Uczestnicy z widocznym zaangażowaniem podejmują indywidualną refleksję, robią notatki, werbalizują w widoczny (choć „cichy”) sposób swoje intuicyjne przekonania i opinie.

- zbiorowa refleksja, rozumienie i rozumowanie = kompetencje dyskursywne (przyswajanie nowych terminów, coraz swobodniejsze posługiwanie się nimi, odwaga wyrażenia własnego stanowiska, przysłuchiwanie się z szacunkiem cudzym wypowiedziom mimo, że różnią się od „własnych”, coraz bardziej rozbudowana i zróżnicowana jakościowo argumentacja, dyskutowanie z odmiennymi argumentami, nagradzanie argumentów „przeciwnika” za wysoką jakość, choć samemu się ich nie podziela itd.);

- umiejętność argumentacji na rzecz własnych sądów, unikanie sądów nieuzasadnionych, szukanie możliwie uniwersalnej, przekonującej dla innych dyskutantów argumentacji (aktywne przywoływanie zasad, ideałów, wartości moralnych, społecznych, kulturowych etc. w wypowiedziach); aby zbudować argumentację, potrzeba kilku minut na przemyślenie. Raptowne pytanie bez czasu do namysłu („quiz”) wymaga wyrobionego sądu. Uczniowie i studenci potrzebują czasu, żeby sobie ten sąd wyrobić i należycie uzasadnić: warto im ten czas dać, zanim rozpoczniemy jakąkolwiek dyskusję. Wypowiedzi pospieszne, „na czas”, mogą być zupełnie inne od tych, których człowiek potrafi udzielić po przemyśleniu. Edukacja etyczna powinna promować wypowiedzi przemyślane i racjonalne, a nie „quize” prowokujące do pierwszych lepszych skojarzeń i wypowiedzi, z których uczestnicy zajęć musieliby się później tłumaczyć.

- autorefleksja (Czy zmieniłam/em zdanie? Czy czuję, że mnie do czegoś przekonano? Czy doceniam odmienne opinie?)
- umiejętność wczucia się w rolę innej osoby (role-taking); „jak bym się czuł na miejscu ...”, „co by było, gdybym to ja był w skórze tej osoby...”
- koordynowanie perspektyw społecznych (zob. hasło *Kluczowe kompetencje społeczne...*)
- metarefleksja (jak się ma moje stanowisko do szerszych kontekstów społecznych, aż po ludzkość)
- świadomość i meta świadomość społeczna (jakie normy, ideały, wartości są ważne dla ludzi żyjących w „moim” społeczeństwie); wiedza o kontekście społecznym (jakie nierozstrzygnięte, nowe problemy moralne i konflikty społeczne? Koliduje w jakich sferach życia, między jakimi zasadami, przekonaniami, wartościami?)
- kompetencja rozwiązywania konfliktów z perspektywy uniwersalnej (sprawiedliwość, godność, życie). Jakie są możliwe rozwiązania, co o nich wiem, jak je oceniam i dlaczego? Dlaczego żadna opcja nie jest zadowalająca? Czy można załagodzić konflikt – w jaki sposób? Czy to sposób sprawiedliwy? Dlaczego tak (nie)?

III. Co wspierać na poziomie wiedzy (etyczna i społeczna świadomość, meta-świadomość wykraczająca poza lokalną wspólnotę):

- wiedza o społecznym pochodzeniu norm (nie tylko abstrakcyjnie, „książkowo”: przyjrzeć się, jak powstaje określona regulacja normatywna w naszym społeczeństwie? Kto i jak o niej decyduje? Czy regulacja uwzględnia potrzeby i opinie obywateli? W jakim stopniu? Promować krytyczną refleksję u studentów!), rodzaje reguł społecznych (normy moralne, obyczajowe, prawne, prawa człowieka, prawa narodów, prawo

europiejskie, prawo naturalne itd.); procedury tworzenia / sposoby powstawania norm; skąd czerpią legitymacje (podstawę słuszności) itd.;

- meta-wiedza: semantyka etyki, co to są normy, wartości, sady/oceny? Pluralizm, relatywizm, fundamentalizm, sposoby uzasadniania norm i sadów normatywnych;

- dorobek etyki podzielony według kryteriów wyodrębnionych przez rozmaite „szkoły” etyki jako cenne: etyka dóbr, etyka korzyści, etyka cnót, etyka obowiązków, etyka kontraktualistyczna (od *contrat social* tj. „umowy społecznej”, ugody), etyka dyskursu, etyka sumienia itd.

* Instruować minimalnie, słowami znanymi lub łatwo rozpoznawanymi kojarzonymi przez ucznia/studenta, krótko i taktownie (pouczanie, ponaglanie, porównywanie nie motywuje, lecz deprymuje!), a nieznaną słowami spowalniają rozumienie i uniemożliwiają odpowiedź – zatem najpierw rozumienie, a później odpowiedź. Instrukcja oznacza wsparcie, wytłumaczenie o co chodzi w zadaniu i jak się zabrać za jego rozwiązanie, ale nie oznacza wyręczania w rozwiązaniu zadania. Chodzi o zachętę do aktywnego poszukania własnego sposobu rozwiązania, o czas na wykonanie zadania (pośpiech jest wielkim wrogiem edukacji). Obfitość programów edukacyjnych i rzekomych „innowacji” sprawia, że nawet doświadczeni i zaangażowani nauczyciele są zdezorientowani na widok niektórych nowych podręczników. Z drugiej strony obawiają się stracić autorytet w oczach ucznia: mogą wtedy wskazać, że chodzi o „zarządzenia odgórne” i że żaden człowiek – nawet nauczyciel - nie wie wszystkiego. Natomiast udawanie wszechwiedzy, bluffowanie i unikanie odpowiedzi na pytania uczniów (lub zgoła obrażanie się na pytania lub uzupełnienia ze strony uczniów) podważają zaufanie grupy do nauczyciela o wiele bardziej niż przyznanie, że jest się tylko człowiekiem. Skądinąd tylko kilkuletnie dzieci wierzą we wszechwiedzę i wszechmoc dorosłych.



Style uczenia się...

„Ludzie uczą się na różne sposoby. Niektórzy uczą się „na raty”, tzn. chętniej uczą się mniejszych, przyswajalnych porcji materiału w nadziei, że na końcu będzie im dany jako taki ogląd całości i zrozumienie całego materiału. Inni znów uczą się raczej „globalnie”, tzn. próbują najpierw zrozumieć szerszy kontekst i ogarnąć sens tego, czego mają się nauczyć: dopiero później zaczynają „przyswajać fakty”...

Źródło:

- Georg Lind: „Effective Teaching”, s. 6/8

<http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/hodi/et-einfuehrung.htm>



Motywacje...

„Studenci i uczniowie *uczą się* z dwóch powodów: albo są zainteresowani daną dziedziną lub umiejętnością, albo *muszą* to robić z przymusu, żeby uzyskać zaliczenie lub stopień w indeksie bądź spełnić oczekiwania rodziców, opiekunów naukowych itp. W pierwszym wypadku psychologia mówi o motywacji *wewnętrznej*, w drugim – o motywacji *zewnętrznej*. Nie warto nawet pytać, którą z tych motywacji student lub wykładowca cenią sobie wyżej... Podobnie profesorowie i nauczyciele uczą z dwóch powodów: albo ktoś naucza po to, żeby studenci i uczniowie nauczyli się rzeczywiście i efektywnie czegoś, co przyda im się w późniejszym życiu, albo też ktoś naucza po to, żeby przerobić materiał przewidziany w programie nauczania. Także i tutaj możemy odróżnić motywacje wewnętrzną od zewnętrznej. To, który typ zajęć wolą studenci i uczniowie, nie podlega dyskusji. Jednak motywacje te nie wykluczają się nawzajem: można przecież chcieć przerobić materiał *i jednocześnie* być efektywnym nauczycielem (...) Ale co komu po najbardziej nawet imponującym planie zajęć, jeżeli studenci uczą się tyle, co kot napłakał z rzeczy, które będą im

kiedyś do czegokolwiek porzydatne? (...) Nie ma chyba dobrego nauczyciela ani nauczycielki, która martwiłaby się tylko o to, czy uczniowie dostaną pozytywne oceny z następnej klasówki.

Większość chciałaby jednak jakoś przygotować młodych ludzi do przyszłego życia (...) Czy odniosą sukces – tego nie da się zmierzyć klasówkami ani testami. Większość nauczycieli nie jest nawet szczególnie zainteresowana tym, żeby uczniowie wkuwali wiedzę na pamięć i recytowali ją na komendę. Są oni raczej zainteresowani tym, żeby uczniowie jak najwięcej rozumieli i umieli się tym posłużyć.. I żeby umieli radzić sobie z problemami emocjonalnymi i moralnymi, które pojawiają się w związku z obydwojema tymi rzeczami.”

Źródło:

- Georg Lind: „Effective Teaching”, s. 1,2/8

<http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/hodi/et-einfuehrung.htm>

“Co ciekawe, dzieci mniej inteligentne czerpią więcej korzyści z motywacji wewnętrznej. W studium przeprowadzonym przez Turiela i Kleina (1983) podzielono dzieci na trzy grupy: o niskim, średnim i wysokim stopniu inteligencji. W drugim kroku badacze porównali sukcesy szkolne dzieci ze względu na motywację wewnętrzną i zewnętrzną. We wszystkich trzech grupach okazało się, że osoby z motywacją wewnętrzną mają znacznie lepsze osiągnięcia niż osoby motywowane zewnętrznie. Różnica ta była największa w grupie dzieci o najniższym stopniu inteligencji.” (Wild & Möller, 2009; s. 168).

Opracowanie dla celów edukacyjnych – E. Nowak

EDUKACYJNA TEORIA ROZWOJU MORALNEGO

GEORG LIND



Edukacyjna Teoria Rozwoju Moralnego

Dwuaspektowa Teoria Moralności i prowadzone w jej ramach od 30 lat badania empiryczne potwierdziły hipotezę postawioną w latach 20-tych ub. wieku przez Piageta, że ludzka moralność ma dwa ściśle powiązane ze sobą aspekty, które się rozwijają: jeden aspekt to wartości, zasady, cele ważne i wewnętrznie cenne dla człowieka, drugi aspekt - to umiejętność ich stosowania w zachowaniu czy działaniu. Rozwój sprawia więc, że ludzie nie tylko cenią (deklarują) szereg wartości, zasad i reguł społecznych, lecz potrafią je także bardziej odpowiednio i konsekwentnie stosować w swoich działaniach; tym samym lepiej sobie radzą z podejmowaniem wyborów i rozwiązywaniem problemów społecznych, a zamiast przemocy fizycznej i werbalnej wybierają namysł, refleksję, rozmowę i dialog, czyli racjonalne sposoby rozstrzygnięcia kontrowersji. Badania potwierdziły wielokrotnie, że w dzisiejszym, skomplikowanym, wymagającym od człowieka samodzielnych i przemyślanych wyborów świecie naturalna, środowiskowa „socjalizacja” i standardowa edukacja są różnej jakości - nie zawsze stymulują rozwój kognicji moralnej i społecznej w stopniu niezbędnym do tego, żeby człowiek radził sobie w praktyce.

Edukacja może w tym wydatnie pomóc, wzmacniając kluczowe kompetencje moralne i społeczne. Racjonalna, świadoma, zdolna do podejmowania trudnych decyzji, odpowiedzialna samodzielność powinna być priorytetem edukacyjnym w szkolnictwie demokratycznym – nie mniej ważnym od wiedzy naukowej i umiejętności technicznych. Człowiek musi być zdolny rozumieć i rozwiązywać nie tylko problemy naukowo-techniczne, ale także problemy moralne i społeczne.



Podstawy Edukacyjnej Teorii Rozwoju Moralnego:

Cytat z publikacji Nowak & Lind, 2009 (zob. niżej źródło)

Przyjmuje ona, „po pierwsze, że rozwój ideałów moralnych i kompetencji moralnych [i naturalnie etycznych, społecznych] dokonuje się na dwa sposoby: po pierwsze, ideały moralne i społeczne są po części wrodzone, a po części rozwijane i nabywane przez dzieci we wczesnym okresie życia. Można przyjąć, że każda osoba posiada jakieś ideały moralne, a także (intuicyjnie przynajmniej) umie rozróżniać między tym, co ‘słuszne’ i ‘niesłuszne’. W okresie szkolnym zestaw preferencji moralnych i społecznych (normy i wartości) jest względnie kompletny: niestabilna i niespójna jest jednak umiejętność ich stosowania w decyzjach i działaniach.

Po drugie, teoria ta przyjmuje, że zdolność sądenia moralnego i podejmowania decyzji opartych na wspomnianych ideałach, regułach i wartościach, zdolność refleksji i rozumowania moralnego (etycznego), zdolności dyskursywne, interpersonalne, społeczne itd. nie są wrodzone. Wrodzone są (w różnym, indywidualnym stopniu) tylko podstawy umysłowe do nich. W przypadku zdolności mentalnych i intelektualnych program genetyczny nie działa w sposób konieczny. Zdolności mentalne nie są zaprogramowane w sposób jednoznaczny (jak niebieskie oczy czy blond włosy w ludzkim fenotypie). Zdolności mentalne muszą się dopiero rozwinąć, a to wymaga jak najlepszej stymulacji poprzez wychowanie i edukację: im słabsza stymulacja, tym wolniejszy rozwój zdolności i umiejętności (mimo znajomości zasad, wartości itd.). Rozwój przebiega więc tak różnie, jak różna jest jakość edukacyjna najbliższego otoczenia rodzinnego, społecznego, szkolnego. Dlatego właśnie potrzebna jest edukacja wspomagająca i wyrównująca rozwój indywidualnych kompetencji społecznych – tak samo, jak potrzebna jest stymulacja i wspomaganie i wyrównywanie rozwój innych podstawowych kompetencji intelektualnych, technicznych i sensomotorycznych.

Zgodnie z teorią edukacyjną, rozwój kompetencji sądenia moralnego (kluczowej kompetencji społecznej) zależy w największym

stopniu – jeśli nie wyłącznie – od wychowania i edukacji, a ściślej: od *wysokiej jakości edukacji* (zob. poniżej *Deficytowa demokratyczna jakość edukacji*). (...) Odkryto także szereg przypadków stagnacji i regresji rozwoju kompetencji społecznych (zwłaszcza po koniec studiów, kiedy studenci podejmują praktyki zawodowe i tracą kontakt ze swoim środowiskiem) (Lind, 1985; Schillinger, 2006). Nie możemy dłużej utrzymywać, że rozwój przebiega w tym samym, nieodwracalnym kierunku i że idzie zawsze w parze z kalendarzowym wiekiem człowieka (zob. hasło *Kluczowe kompetencje moralne*). W minionej dekadzie ustalono już, jakie warunki spełniać musi środowisko edukacyjne, aby efektywnie stymulować rozwój moralny: otóż musi ono stwarzać okazje do podejmowania odpowiedzialnych zadań i musi być w nim obecna odpowiednia, instruktywna refleksja. Musi dawać szansę ćwiczenia i rozwoju przez aktywne używanie i bezpośrednie doświadczenie (zasada „learning-by-doing” Johna Deweya).

Wreszcie edukacyjna teoria kognitywnego rozwoju moralnego – bo taką mamy tutaj na uwadze – pozwala przyjąć, że *rozwój jest możliwy tylko w takim środowisku edukacyjnym, które gwarantuje przestrzeń do przejmowania odpowiedzialności oraz swobodny dyskurs moralny (społeczny, o sprawach społecznie ważnych)*. Jeśli uczniowie i studenci są pozbawieni takiej przestrzeni, to trzeba się liczyć z tym, że mogą utracić kompetencję sądenia moralnego.

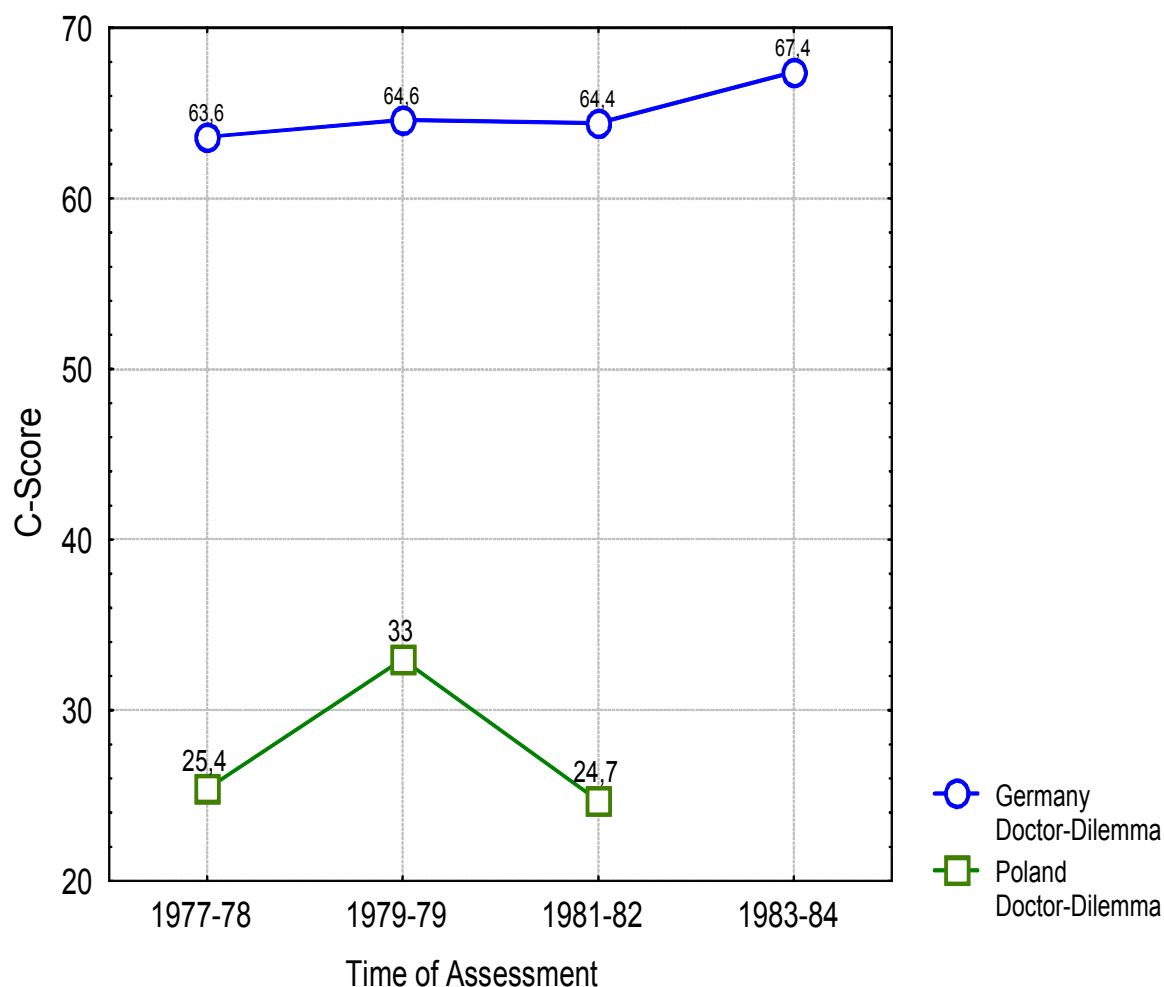
(...) W okresie stanu wojennego na uczelniach polskich – jak i w całym społeczeństwie – zapanowała atmosfera powszechnie bezradności, strachu i terroru, która zaburzyła działanie owej kompetencji. Jak powiedział Kant, nie możemy stać się osobami ‘cnotliwymi’, nie postępując cnotliwie (Kant, 2006). Cnota rodzi się wyłącznie dzięki praktyce, jak wskazywał Arystoteles: „cnotę nabywamy dzięki uprzedniemu wykonywaniu czynów: tak samo stajemy się sprawiedliwi, postępując sprawiedliwie” (por. Arystoteles, 1982; 1103a-1103b 3).

Źródło:

- E. Nowak, G. Lind (2009): „Dyskursywna wolność a sąd moralny”. W: K.M. Cern, P.W. Juchacz, E. Nowak (red. naukowa), *Edukacja demokratyczna*. Seria CoOpera, Wyd. Naukowe IF UAM, Poznań, s. 129-152). W niniejszym programie podaję zaktualizowaną powyższego fragmentu.

Poniżej graficzne porównanie wzrostu kompetencji sądu moralnego wśród studentów niemieckich i spadku tejże kompetencji wśród studentów polskich w okresie stanu wojennego, kiedy swobody obywatelskie, zwłaszcza wolność słowa i dyskursu, została odebrana przez dyktaturę wojskową (13.12.1981) (na podstawie: FORM-Projekt, H. Peisert, W. Markiewicz i G. Lind, badania nad rozwojem umiejętności moralno-dyskursywnych wśród studentów, 1977-1985, ca. 4000 uczestników z Polski, Austrii, Niemiec, Holandii, Słowenii – zob. Bargel et al. 1982. Badania wykonano metodą „Testu\ Sądu Moralnego”, zob. hasło o tej nazwie).

Diagram Lind & Nowak, 2009:



W swojej edukacyjnej teorii rozwoju moralnego Georg Lind kontynuuje paradygmat zapoczątkowany przez Jeana Piageta, Johna Deweya i Lawrence'a Kohlberga. Zgodnie z tą teorią rozwój moralny należy stymulować dodatkowo w procesie edukacji moralnej, etycznej i demokratycznej. Nie po prostu „edukacja”, lecz oferowana przez edukację specjalna przestrzeń wspierająca jest koniecznym warunkiem rozwoju moralności, a zwłaszcza kluczowych kompetencji społecznych (Lind, 2000, 2002, 2004).

Wiele studiów wykazało wysoką korelację między kompetencją sądu moralnego a długością trwania edukacji i zwłaszcza jej wysoką jakością dyskursywną (wysoką proporcją aktywnego, wolnego od presji i autorytetu dialogu). Wykazano też, że kompetencje spadają, jeśli się ich przez dłuższy

czas nie praktykuje, nie używa, nie trenuje (zasada Deweya „learning-by-doing”).

Rozwój kompetencji sadzenia moralnego (lub chociażby ochrona przed zanikaniem) wymagają specjalnej przestrzeni, jaka oferować musi system edukacyjny. Chodzi o przestrzeń dyskursywna, o enklawę edukacyjną zapewniającą miesięcznie kilka godzin wspólnej refleksji o konfliktach lub problemach bliskich danej grupie (społecznych, kulturowych, moralnych, dotyczących przyjaźni itp.). Chodzi o *dyskurs wolny od przemocy fizycznej, przymusu, nacisku, sankcji, indoktrynacji, cenzury i bezpośredniej ingerencji autorytetu nauczycielskiego (dyskurs równościowy)*. Chodzi także o fachową instrukcję, wspierającą procesy kognitywne, o zachętę do samodzielnego rozumowania i budowania sądów, o reguły ułatwiające młodym ludziom mówienie i wzajemne słuchanie „bez krzyku” i wchodzenia sobie w słowo (tę zaletę zajęć podkreślają z reguły wszystkie grupy biorące udział w dyskusji konstancskiej, zob. hasło *KMDD*), rozmowę w poczuciu szacunku dla każdego uczestnika, niezależnie od jego stanowiska w danej sprawie. Chodzi o tworzenie atmosfery sprzyjającej wzajemnemu zaufaniu i takiemu właśnie dyskursowi przez pedagoga, o oferowanie uczniom okazji do podejmowania odpowiedzialności i zajęcia się czymś ważnym w taki sposób, aby wyzwolić cały potencjał grupy dyskusyjnej, który z reguły pozytywnie zaskakuje nauczycieli i wychowawców (zob. Power, Higgins & Kohlberg, 1989).

Lind wykazał, że kompetencja sądenia moralnego rozwija się tylko dopóty, dopóki wspierana jest w procesie dyskursywnym. Jeśli okazji do podjęcia dyskursu jest niewiele lub brakuje ich (co obserwujemy nie tylko w szkołach i na uczelniach, ale coraz częściej także w rodzinach i zakładach pracy), to wówczas kompetencje moralno-dyskursywne przestają się rozwijać, po jakimś czasie maleją i zanikają. Zanik ten pokazano wielokrotnie w pracach opartych na obserwacjach empirycznych (Lind, 2002; Schillinger, 2006; Lupu, 2009).



Deficytowa „demokratyczna jakość” kształcenia

Już naoczne obserwacje pokazują, że nie każdy uczeń ma możliwość uzyskania takiego wsparcia dyskursywnego, o jakim tutaj mówimy. Nasza edukacja nie zawsze wykazuje „jakość demokratyczną”, nie zawsze oferuje tych kilka godzin dyskusji między „wolnymi i równymi”, które mają tak kluczowe znaczenie dla rozwoju moralnego i społecznego, dla osobowości ludzi, którzy żyjąc w demokracji – rzeczywiście sami ją tworzą, nie mogąc czekać, aż jakiś autorytet polityczny, religijny, ideologiczny ich w tym wyręczy. Edukacja skoncentrowana na przekazie wiedzy naukowej, edukacja o celach wybitnie technokratycznych wspiera kompetencje moralno-dyskursywne (i w ogóle kompetencje społeczne) w zbyt niskim stopniu (Rest & Thoma, 1985). Ludzie stają się coraz bardziej bierni, bezradni, niezdolni nie tylko do życia w demokracji, ale także zawiadywania własnymi sprawami rodzinnymi, zawodowymi, wychawczymi itd. Milczenie systemu edukacyjnego wokół zagadnień i norm moralnych, społecznych, politycznych jest uzasadnione: chcemy uniknąć indoktrynacji. Jednak wśród młodych ludzi narasta dezorientacja, zaniepokojenie, potrzeba refleksji i dyskusji. Mamy wiele możliwości zaaranżowania dyskursu wolnego od wszelkiej indoktrynacji, pouczeń, a zwłaszcza udziału nauczyciela na poziomie wartości i światopoglądów (zob. hasło *Edukacja a wartości*). Metoda stworzona przez Georg Lindę (KMDD), a także inne metody wspierające umiejętność samodzielnej i wspólnej refleksji, edukacji poprzez rozumienie, rozważanie i „badanie” w grupie rówieśniczej (*community of inquiry*) dają takie możliwości. Wymagają jedynie kwalifikacji od instruktora - potrzebnych m.in. po to, by wykluczyć indoktrynację, podpowiedzieć odpowiednie słowa i technikę prowadzenia dyskusji w taki sposób, że toczy się ona praktycznie samorzutnie, bez pomocy nauczyciela, interweniującego tylko w sytuacjach nieprzestrzegania reguł dyskusji (zob. hasło *Dyskusje*).

Wskaźnikiem dobrej jakości edukacji wspierającej kompetencje moralno-dyskursywne jest oferowanie

1) stałych i dopasowanych do umiejętności uczniów (nieco tylko większych, aby nie było nudno) wyzwań i okazji do przejmowania odpowiedzialności (np. uczniowie we wspólnym ćwiczeniu rozwiązują określony problem);
2) refleksji wspierającej (np. feedback), kiedy uczniowie podejmują kilka zadań – w tym dyskusję – według planu przemyślanego przez nauczyciela, w rytmie wspierającym aktywność, uwagę itd. Nauczyciel prowadzący takie dyskusje nie musi podopiecznym opowiadać o planie: za drugim lub trzecim razem potrafią oni przeprowadzić całą dyskusję bezbłędnie, ucząc się przez aktywne, regularne ćwiczenie (Lind, 2000; Schillinger, 2006; Reimann & Thies-Sprinthall, 1993) (zob. też hasło *Freinet*). Brak takich okazji przyczynia się w bardzo dużym stopniu do utraty indywidualnych kompetencji moralno-dyskursywnych.

Uczniowie resp. studenci tracą te kompetencje wtedy, jeśli proces edukacyjny jest silnie uregulowany i autorytatywny (np. nauczanie odbywa się wyłącznie na zasadzie *ex cathedra*) (zob. Hemmerling, 2010). Uczniowie nie mają wtedy możliwości pytać, rozmawiać, konstruować, uczyć się aktywnie i przejmować odpowiedzialność za to, jak rozumieją przekazane treści i czego się uczą. Tracą kompetencje także wtedy, kiedy nie mają czasu omówić i uzgodnić z nauczycielem (wykładowcą) tego, co właśnie usłyszeli i czego mają się nauczyć – aby wyjaśnić wątpliwości i tą drogą „włączyć” nowe informacje do wiedzy, która już znają.

Przypisy / Literatura:

- *Tino Bargel, W. Markiewicz & H. Peisert (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*. Pergamon, Oxford, pp. 55-78.

- Jürgen Habermas (1983): „Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln.” Suhrkamp, Frankfurt/M..

- Lawrence Kohlberg (1958): "The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16." University of Chicago (niepublikowana rozprawa doktorska).
- Lawrence Kohlberg (1995): „Die Psychologie der Moralentwicklung“. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- *Lawrence Kohlberg (1974): „Zur kognitiven Entwicklung des Kindes - Drei Aufsätze.“ Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Lawrence Kohlberg (1964): „Development of moral character and moral ideology.“ W: M. L. Hoffmann (red. naukowa), *Review of Child Development Research*, Vol. 1, pp.381-431.
- *Georg Lind (1985): "Growth and regression in cognitive-moral development. In: C. Gibb Harding (Ed.), *Moral Dilemmas. Philosophical and Psychological Issues in the Development of Moral Reasoning*. Chicago: Precedent Publ, Inc., pp. 99-114.
- *Georg Lind (2000): "The importance of role-taking opportunities for self-sustaining moral development." W: *Journal of Research in Education*, Nr 10, pp. 9-15.
- Georg Lind (2002): „Ist Moral lehrbar? - Befunde der modernen moralpsychologischen Forschung.“ Berlin: Logos.
- *Georg Lind (2003): „Moral ist lehrbar“. Oldenbourg, München.
- Georg Lind (2006): „Die Kluft zwischen Ideal und Verhalten - Zur Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion“. *Evangelische Kommentare zu Fragen der Zeit*, Nr 10/2006, s. 36-41.
- *Georg Lind (1993): „Moralerziehung als demokratische Bildung.“ W: *Politisches Lernen*, Nr 2/1993, s. 20-26.
- *Ewa Nowak & Georg Lind (2009): "Dyskursywna wolność a sąd moralny. O destruktywnym wpływie stanu wojennego na edukację demokratyczną wśród studentów (1977-1983)". W: K.M. Cern, P.W. Juchacz, E. Nowak (red. naukowa), *Edukacja demokratyczna*. Wydawnictwo Naukowe IF UAM, Poznan, s. 129-151; wersja w jęz. angielskim: Nowak & Lind (2009): „Mis-educative martial law – the fate of free discourse and the moral judgment competence of Polish university students from 1977-1983. In: B. Wojciechowski et al. (Eds.), *Between complexity of law and lack of order*. Toruń: Adam Marszałek Publishing, pp. 145-165.

- James R. Rest (1969): "Level of moral development as a determinant of preference and comprehension of moral judgments made by others." W: Journal of Personality, Nr 37(1), pp. 220-228.
- *Marcia Schillinger (2006): "Learning environment and moral development: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries." Shaker-Verlag, Aachen.
- S.H. Schwartz & G. Sagie (2000): "Value consensus and importance: A cross-national study." W: Journal of cross-cultural psychology, Nr 31(4), pp. 465-497.

EMOCJE A EDUKACJA



Uczucia i rozum

„Począwszy od okresu przedwerbalnego zachodzi ścisły paralelizm między rozwojem uczuć a rozwojem funkcji umysłowych, ponieważ chodzi tutaj o dwa nierozłącznie związane ze sobą aspekty wszelkiego działania: za każdym rodzajem działania kryje się dynamika życia uczuciowego, podczas gdy techniki działania, rozwaga, refleksja stanowią aspekt kognitywny działań (...) Nie ma w ogóle mowy o działaniu czysto racjonalnym (także przy rozwiązywaniu problemu matematycznego pojawia się cały szereg emocji: zainteresowanie, pojęcie wartości i oceny, poczucie harmonii); nie ma też mowy o działaniach mocą czystego uczucia (miłość nie jest bezmyślna!). Zawsze i wszędzie – tak w zachowaniu wobec rzeczy martwych jak i w działaniu wobec osób – udział biorą obydwa elementy, ponieważ uczucia i rozum warunkują się nawzajem. Jedna osoba interesuje się raczej światem ludzkim, inna z kolei – raczej światem rzeczy i abstrakcji (i pozornie ta pierwsza wydaje się bardziej uczuciowa od drugiej). A właśnie że nie: chodzi tu o różne sposoby zachowania i różne uczucia, i w obu tych interesach udział ma zarówno inteligencja, jak i uczucia.”

- Komentarz: wbrew stereotypom, według których zajmowanie się dyscyplinami ścisłymi, technicznymi, przyrodniczymi itd. nie wymaga (i nie rozwija) wrażliwości emocjonalnej w taki stopniu, jak czynią to nauki humanistyczne i społeczne, współczesne badania wykazują, że fizycy, matematycy, chemicy to często osoby o nieprzeciętnej wrażliwości. Badania nie wykazują żadnego przywileju tej czy innej dyscypliny, potwierdzają natomiast stymulujący wpływ dobrych relacji międzyludzkich we wszystkich dyscyplinach studiów, pracy zawodowej itd.

Źródło:

- Jean Piaget (1969): « Psychologie et pédagogie. Six études de psychologie » , Gauthier, Paris, Studium pierwsze, s. 219.



Emocje to silna motywacja ..

„Motorem i napędem uczenia nie dla nas po prostu chłodne fakty czy informacje. Motorem są uczucia, zajmująca narracja i przede wszystkim inni ludzie...”

Źródło:

- Manfred Spitzer (2002): „Lernen”. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg, s. 160.



Lęk i stres a uczenie się

„Niektórzy ludzie odczuwają lek przed uczeniem się i dlatego nie lubią się uczyć. Obawa hamuje też kreatywność (...) Z drugiej strony wszyscy wiemy, jak głęboko w naszym umyśle utkwić mogą przeżycia spowodowane silnym strachem, szokiem i stresem (...) Owszem, stres może sprawić, że nauczymy się błyskawicznie jakiegoś pojedynczego faktu [np. gdy dotkniemy ognia, nigdy już nie zapomnimy, że ogień parzy – uzup. E.N.]. Jednak w żadnym, ale to w żadnym wypadku nie znaczy to, iż szok i strach

pomagają w uczeniu się. Uczenie to długofalowy, wielce złożony proces kognitywny. Tu nie chodzi o pojedyncze fakty. Tu chodzi o *asymilację*, *przyswajanie* i *wiązanie* nowych treści z tymi, które już są w naszym umyśle, a także o *stosowanie* nauczonych treści i umiejętności w wielu różnych sytuacjach (...) Stres jest reakcją potrzebną w naturze, kiedy trzeba zdecydować: *atakować czy uciekać?* (...) Wywieranie i przeżywanie stresu [w sytuacji edukacyjnej, uzup. E.N.] jest tylko niepotrzebnym obciążeniem emocjonalnym. (...) Długotrwały stres pochłania taką masę energii, że prowadzi do zaburzeń uwagi, do chronicznego zmęczenia i podwyższonego poziomu sterydów we krwi, przyspieszonego ciśnienia. Konsekwencje? Zahamowanie wzrostu, zaburzenia trawienia, zahamowania seksualne, niższa odporność na bakterie i wirusy...”

Źródło:

- Manfred Spitzer, „Lernen”, j.w., s. 161, 162, 170.



Lew Wygotski (1896-1936) o jedności intelektu i afektu (pierwsze „przewyciężenie” dualizmu body - mind)

„Jak wiadomo, izolacja intelektualnej strony naszej świadomości od jej strony wolicjonalno-afektywnej jest jednym z najpoważniejszych błędów, jakie popełniała tradycyjna psychologia. Wedle tej błędnej teorii myślenie uznawano za autonomiczny, samonapędzający się mechanizm refleksji. Izolowano je od wszystkiego, co żywe, od impulsów życiowych, zainteresowań i skłonności myślącego człowieka. Ale gdyby tak było, to owa ‘czysta’ refleksja nie byłaby w stanie niczego zmienić w ludzkim zachowaniu, byłaby kompletnie bezużyteczna. Albo byłaby to jakaś magiczna, niezależna moc, wpływająca na zachowanie w zupełnie niepojęty sposób. Izolować refleksję od afektu znaczyłoby: na zawsze wykluczyć wyjaśnienie podłoża, które rodzi myślenie (...) tymczasem chodzi właśnie o

Copyrights © by Ewa Nowak

to, by odkryć motor myślenia, potrzeby i interesy, impulsy i tendencje nadające kierunek ludzkiej refleksji. Izolacja refleksji od afektu pozbawiłaby nas też wyjaśnienia, jak myślenie wpływa na afektywną, wolicjonalną stronę życia psychicznego (...) Jedność procesów afektywnych i intelektualnych ma znaczenie dla powstawania znaczeń... dana refleksja o czymś mówi, czyli daje świadectwo afektywnemu stosunkowi człowieka do tego czegoś, do jakiejś rzeczywistości, która go interesuje [w sposób mniej lub bardziej pozytywny, mniej lub bardziej negatywny – uzup. E. Nowak]. Jedność ta umożliwia nam wreszcie zrozumienie tego, że refleksja zawiaduje bezpośrednio potrzebami i impulsami ludzkimi, że dynamika refleksji wpływa na dynamikę zachowania...”

Źródło:

- Lew Wygotski (1972): „Denken und Sprechen”. *Conditio Humana*, Fischer, Stuttgart, s. 15 (wszystkie cytaty w przekładzie E. Nowak).



Antonio Damasio

(kres dualizmu body – mind)

„Uczucia tłumacza stany ciała na język ducha. Dzięki temu zapamiętujemy doświadczenia emocjonalne. Uczucia stają się częścią myślenia, które służy jednemu celowi: zdecydowaniu się na najwłaściwszą alternatywę z całego szeregu opcji zachowania. Zwłaszcza w złożonych sytuacjach społecznych organizm ludzki potrafi dzięki temu reagować bardziej kompetentnie niż opierając się wyłącznie na repertuarze emocjonalnym. (...) Decyzja na mocy ‘czystego’ rozumu (...) jest według Damasio raczej mało prawdopodobna. W normalnym wypadku podjęcie decyzji wymaga dwóch równoległych, uzupełniających się nawzajem procesów i dróg, które są uderzająco podobne rozumu w ujęciu Kanta: refleksji logicznej (czysty rozum) i refleksji zorientowanej na doświadczenie (rozum praktyczny) (...) Według Damasio decyzja jest racjonalna wtedy, kiedy sprzyja danemu

Copyrights © by Ewa Nowak

człowiekowi bądź też bliskiej mu osobie. Racjonalność [w procesie podejmowania decyzji] oznacza zatem: ocenianie, wartościowanie opcji działania (...) Ale sygnały dawane przez nasze uczucia i strategie myślenia nie są jeszcze same w sobie racjonalne. Za racjonalne możemy je uznać dopiero wówczas, gdy są zgodne z konwencjami, z normami społecznymi (...) których źródłem jest kultura.” (Stamm, 2007; s. 133-134; Damasio, 1999 1-2, 2001, 2003).

Uwaga: - Damasio nie jest w swoich poglądach odosobniony: podobne stanowisko reprezentowali lub reprezentują Arystoteles, David Hume, Baenedykt Spinoza, Adam Smith, Ronald de Sousa i Martha Nussbaum.

Źródła:

- Antonio Damasio (1999-1); „Impairment of social and moral behavior related to early damage in human prefrontal cortex”. W: Nature Neuroscience, No 2, pp. 1032-1037.
- Antonio Damasio (1999-2): “The feeling of what happens: Body and Emotion in the making of consciousness”, NY.
- Antonio Damasio (2001): “Fundamental feelings”. W: Nature, No 413/781.
- Antonio Damasio (2003): „Looking for Spinoza”, New York.
- Isabel Stamm (2007): „Zwischen Neurobiologie und Sozialethik. Zum soziologischen Gehalt von Gefühlen in den Werken von Jürgen Habermas und Antonio Damasio”. BIS-Verlag, Oldenbourg.



Emocje jako „markery”:

“Gdy opowiada się dwie historie o tej samej długości, zawierające podobną liczbę faktów, zasadnicza różnica jest taka: jeśli jedna z tych historii zawiera więcej faktów zabarwionych emocjonalnie [marker tj. barwnik], to słuchacz przypomni sobie o wiele więcej faktów z tej właśnie historii, aniżeli

z tej drugiej” [mówiącej o faktach bez zabarwienia emocjonalnego, uzup. E.N.].

Źródło:

- Antonio Damasio (1999): "The Feeling of What Happens". NY: Harcourt Bracer & Co., p. 294.

- Zob. także: Antonio Damasio (2005): "The neurobiological grounding of human values." W: J.P. Changeux et al. (Eds.), *Neurobiology of human values*. Heidelberg.

*

„Nasze postrzeżenia zabarwione są emocjonalnie. Nasze otoczenie uzyskuje w naszym odczuciu jakąś 'wartość'. W ten sposób emocje mają swój udział również w naszym myśleniu i podejmowaniu decyzji (...) Zdolność rozumnego działania, nauczenie się reguł i norm właściwego zachowania uzależnione są w znacznym stopniu od zdolności odczuwania emocji.”

Źródło:

- Isabell Stamm (2007): „Zwischen Neurobiologie und Sozialethik“. BIS-Verlag der Universität Oldenburg, Oldenburg, s. 109 (praca poświęcona Antonio Damasio i Jürgenowi Habermasowi).



Habermas o emocjach

„Ktokolwiek mający jakąś wrażliwość polityczną (i także wrażliwość na polityczny wymiar teorii)....” (p. 247)

*

„Po pierwsze, uczucia moralne odgrywają *konstytutywna* rolę dla zjawisk moralnych. Nie umielibyśmy dostrzec, że pewne konflikty między ludzkimi działaniami mają znaczenie moralne, gdybyśmy nie *czuli*, że zagrażają one

integralności osoby. Uczucia stanowią podstawę naszej zdolności *postrzegania* czegoś jako moralnego (*Feelings provide the basis for our perception of something as a moral issue*). Jeśli ktoś cierpi na ślepotę uczuciową, to cierpi też na ślepotę moralną. Brakuje mu zmysłu wrażliwości (*sensorium*), który wiąże się ściśle ze zdolnością odczuwania sympatii i empatii.

Po drugie, i to nade wszystko, uczucia moralne (...) dają nam orientację, *gdy oceniamy coś moralnie i podejmujemy decyzje jako indywidua*. Uczucia nadają uchwytną podstawę (*experiential basis*) naszym zrazu intuicyjnym osądom i ocenom: (...) poczucie bólu i krzywdy określa nasz stosunek do osoby, która nas uraziła; poczucie niegodziwości i gniewu mamy wobec kogoś, kto uraził kogoś innego. Uczucia moralne to reakcje na zaburzone uznanie wzajemne, na zaburzone relacje międzyludzkie, w których uczestniczymy z perspektywy pierwszo-, drugo- lub trzecioosobowej. Z tego właśnie powodu uczucia moralne korespondują z systemem zaimków osobowych.

Po trzecie, uczucia moralne odgrywają rolę nie tylko w stosowaniu norm moralnych, lecz także w ich tworzeniu. Empatia (...) jest najpierwszym emocjonalnym warunkiem wejścia w położenie i rolę drugiego człowieka i przyjęcia perspektywy innych ludzi. Traktować coś z perspektywy moralnej zakłada, że nie wywyższamy naszego własnego rozumienia świata do rangi uniwersalnego kryterium dla danego sposobu działania, Pozwalamy, aby uniwersalność danego sposobu działania wystawiona została na próbę przez wszystkie inne osoby. Ta kognitywna zdolność nie byłaby możliwa bez ogólnej sympatii, (...) bez otwarcia oczu na 'różnice' - innymi słowy, na indywidualne i autonomiczne znaczenie innych osób, których odmienności doświadczamy.

Pomimo kognitywnej funkcji uczucia moralne nie mają oczywiście monopolu na prawdę. (...) Na pewno uwrażliwiają nas na zjawiska moralne; mają swój udział w powstawaniu i stosowaniu norm. Jednak uczucia nie mogą być *ostatecznym* autorytetem w osądzie zjawisk, które je

wzbudziły” – Habermas konsekwentnie wyłącza argumenty emocjonalne resp. emotywnie z racjonalnej komunikacji i dyskursu mimo, że wiele z nich można wyartykułować, zakomunikować i zuniwersalizować, i że są one obecne w regulacjach prawnych (np. jako kategorie krzywdy, dotkliwości itd. stosowane w orzecznictwie sądowym).

Źródło:

- Jürgen Habermas (1985): „Autonomy and solidarity. Interviews with Jürgen Habermas.” Edited and Introduced by Peter Dews. Verso: London & New York, pp. 269-270.

Zob. też hasło

Kluczowe kompetencje społeczne.

*



Edukować wrażliwość i uczucia moralne ...

„Edukować na poziomie emocji to znaczy daleko więcej niż stwierdzić, że emocje nie są czymś tak po prostu irracjonalnym (...) Przypinanie etykiety irracjonalności emocjom to tworzenie kryterium do negatywnego osądzania emocji.”

Źródło:

- Lawrence Hinman (1985): „Emotions, Morality, and Understanding.” W: C. Gibb Harding (red. naukowa), *Moral Dilemmas. Philosophical and Psychological Issues in the Development of Moral Reasoning*. Precedent Publishing, Inc., Chicago – Illinois, p. 69.



Uczucie zadowolenia i motywacji...

..., o którym wspomina także Kant, ma podłoże jawnie fizjologiczne. Odpowiada za nie hormon wydzielany przez mózg, zwany *dopaminą*.

Dopamina wyzwala rozjaśniające umysł uczucie „aha”, dające zadowolenie i przyjemną ekscytację.

„Rola dopaminy w osiągnięciu dobrych wyników w nauce jest bardzo ważna: chodzi zwłaszcza o motywację i sprawne uczenie się. (...) Uwaga: dopamina wydziela się tylko przy takich wydarzeniach i takich sekwencjach zachowań bądź działań, które dają tzw. *lepszy-efekt-niż-się-tego-spodziewaliśmy*. (...) Efekt nagrody tkwi nie tyle w samej nagrodzie, lecz w tym, że nagroda jest zaskoczeniem: uczymy się wtedy, kiedy organizm czegoś oczekuje, a rezultat naszych zabiegów okazuje się lepszy niż oczekiwaliśmy (...) To samo pokazuje reakcja na poziomie neuronów, które ‘iskrzą’ właśnie wtedy, kiedy faktyczna nagroda przerosła nagrodę oczekiwaną. (...) Jednak ani śladu dopaminy, kiedy człowiek doświadcza kary lub rozczarowania. Dopamina odpowiada tylko za nagradzanie. Co szczególnie istotne dla edukacji: uczymy się zawsze wtedy, gdy zbieramy pozytywne doświadczenia. To kardynalny mechanizm w najróżniejszych dziedzinach kształcenia. I żeby było jasne: dla człowieka pozytywnym doświadczeniem jest już sam dobry kontakt z innymi ludźmi, kontakt społeczny. (...) Uczący się człowiek to nie szczur, który nabywa określonych zachowań w reakcji odruchowej na podtykane mu kaski pokarmu. Nawet szczury są pod tym względem ‘złymi uczniami’. Człowiek uczy się w interakcji z innymi ludźmi. Dlatego działania podejmowane razem, wspólnie, są ważnym ‘wzmacniaczem’.”

Źródło:

- Manfred Spitzer, „Lernen”, dz.cyt., s. 180-182.



Czekolada, muzyka...

Uczący się i studiujący (o pracownikach naukowych nie wspominając) aktywują swój „system nagradzania” na różne sposoby. Spitzer wymienia wśród nich :

„czekoladę, ulubioną muzykę, kontakt wzrokowy z miłym człowiekiem (...) Szczególnie czekolada uaktywnia system nagradzania, i to w sposób całkiem podobny do kokainy. Stąd też czekolada zaliczana jest do najpopularniejszych środków ‘uzależniających’ (...) Nie trzeba jednak wcale sięgać po kokainę ani czekoladę, by uaktywnić system nagradzania. Aktywuje go także piękna muzyka (...) od której słuchacz dostaje gęsiej skórki... Badania pokazały, że muzyka stymuluje w ten sam sposób, jak czynią to inne bodźce działające na nas biologicznie. (...) Ulubiona muzyka wywołuje u słuchacza podwójną przyjemność. Jednocześnie uaktywnia struktury umysłowe ważne dla zachowania zwiększonej uwagi i koncentracji (*Thalamus, Gyrus cinguli*). Muzyka może znacząco podnosić samopoczucie i wydolność umysłową uczących się ludzi. (...) Muzyka odbierana przez daną osobę jako przyjemna zmniejsza aktywność centralnego ośrodka nerwowego, który odpowiada za uczucia odbierane jako nieprzyjemne: strach, wstręt itd. (Przy okazji nauka odkryła, dlaczego osoby schodzące do piwnicy zaczynają podśpiewywać lub gwizdać.)”

Źródło: Manfred Spitzer, „Lernen”, s. 184-190.

Zob. także:

- Manfred Spitzer (2000): „Geist, Gehirn & Nervenheilkunde”, Schattauer, Stuttgart.
- Manfred Spitzer (2002): „Musik im Kopf”, Schattauer, Stuttgart.
- Manfred Spitzer (2002): „Schokolade im Gehirn”, Schattauer, Stuttgart.
- Paul Waelti et al. (2001): „Dopamine responses comply with basic assumptions of formal learning theory”. W: Nature, No 412, pp. 43-48.



Jak ważna jest w edukacji tzw. informacja zwrotna (feedback)?

„Feedback oznacza wypowiedź informującą uczniów (studentów) o tym, czy właściwie wykonali swoje zadania, czy ich odpowiedź na pytanie była właściwa. W feedbacku nauczyciel lub wykładowca oferują podopiecznym pomoc w formie dodatkowych informacji lub strategii, aby mogli pomyślnie zakończyć prace nad zadaniami.” (Wild & Möller, 2009; s. 87).

Z drugiej strony, feedback daje nauczycielowi (wykładowcy) niezbędne informacje o tym, jak skuteczna jest jego metoda dydaktyczna, ilu podopiecznych wymaga dodatkowego wsparcia, ilu i w jakiej mierze sobie radzi, i wreszcie jak udoskonalić metodę nauczania, aby osiągać lepsze efekty.

„Feedback jest centralnym elementem w procesie nauczania i uczenia się. (...) Stosowanie feedbacku samo przez się działa pozytywnie i stymulująco na aktywność umysłową i motywację (...) Różne formy feedbacku służą różnym celom:

- **feedback prosty:** informuje ucznia o tym, czy jego odpowiedź lub rozwiązanie były właściwe czy trzeba je uzupełnić, skorygować itp. („knowledge of results”) i dodatkowo o tym, jaka jest właściwa odpowiedź resp. właściwe rozwiązanie zadania („knowledge of correct results”).
- **feedback kompleksowy:** obejmuje wskazówki i informacje wykraczające poza zadanie, która są ważne dla zrozumienia zadania albo umożliwiają zrozumienie właściwej odpowiedzi” (Wild & Möller, 2009; s. 87).

Uwaga:

„Standardowe feedbacki nauczycielskie ograniczone tylko do informacji, czy odpowiedź lub rozwiązanie były prawidłowe, nie mają w zasadzie żadnego wpływu na jakość nauczania. Wpływ jest większy, jeżeli nauczyciel podaje także właściwą odpowiedź (właściwe rozwiązanie) i jeżeli uczniowie samodzielnie mogą poprawić błędy. (...) Jeśli chodzi o bardziej kompleksowy feedback, to nie jest on wskazany przy zadaniach prostych, w których liczy się wiedza faktograficzna: informacje wykraczające zbyt daleko poza korektę rozwiązań dla tych stosunkowo łatwych zadań niepotrzebnie obciążają pamięć operacyjną uczniów (studentów). (...) Z kolei przy zadaniach wymagających od przyswojenia sobie określonych reguł i koncepcji, złożonej refleksji itd. kompleksowy feedback jest bardziej godny polecenia niż feedback prosty” (s. 87).

Źródło:

- Elke Wild & Jens Möller (red. naukowa) (2009): „Pädagogische Psychologie“, Springer, Heidelberg.

K o n i e c t o m u p i e r w s z e g o