

Ewa Nowak, 2010

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

Tom II

FREINET Célestin

1896-1966

Francuski pedagog i literaturoznawca, 100% inwalida wojenny spod Verdun. Rozwinął otwartą, autonomiczną, 'anarchistyczną' jak na swoje czasy pedagogikę na zasadzie „cała edukacja w ręce dzieci”. Inspiracje czerpał od Rousseau, Pestalozziego, Jamesa, anarchistów i rewolucjonistów.



W tradycyjnej szkole...

„... w tradycyjnej szkole możliwy jest tylko taki program nauczania, który już na początku narzuca nauczycielowi plan lekcji i wszystko, czego ma 'nauczyć'. Na to wszystko młodzież nie ma najmniejszego wpływu. Dlatego w sposób nieunikniony między nauczycielem a uczniami (studentami) rodzi się konflikt. Przejawia się on w braku zaufania, stosowaniu przymusu, sankcji, kar itp. Zatem najpierwsze zadanie wymaga zmiany ducha, nastawienia nauczyciela, stylu i sposobu pracy: odmieni to życie całej klasy, całej grupy.” (Freinet, 1946).



Plan lekcji, wykładu...

„Tylko genialni nauczyciele potrafią pracować w sposób spontaniczny, z własnej inspiracji; pozostali potrzebują planu lekcji i programu nauczania jako punktów orientacyjnych” (Freinet, 1948; s. 7).

„Biorąc za punkt wyjścia oficjalny program nauczania i plan lekcji, uczniowie układają tygodniowy plan pracy. U Freineta do ramowego planu

mogli dołączyć to, nad czym chcieliby pracować w kolejnym tygodniu, w poszczególnych dyscyplinach i przedmiotach.” (Jörg, 1992; s. 103).



A oceny szkolne?

„Inaczej niż nasze praktyki wytykające uczniowi już od pierwszej klasy za pomocą rzeki czerwonego atramentu wszystko, co źle lub niewłaściwie zrobił, Freinet daje dziecku nieskończenie wiele czasu na osiągnięcie wiedzy pewnej i dobrych wyników. (...) Ponadto, uczniowie samodzielnie – poprzez głosowanie – oceniają wykonanie danego zadania: w ten szybki sposób uzyskują naturalną i niezafałszowaną ocenę własnych umiejętności.” (Jörg, 1992: s. 104).

Przypisy / literatura:

- Célestin Freinet (1979): „Die moderne französische Schule”, Paderborn: Schöningh.
- Célestin Freinet (1946): „La modernisation de l’enseignement », Cannes.
- Célestin Freinet (1979): « Perspectives de l’éducation populaire », Mapero, Paris.
- Célestin Freinet (1948) : « Le plan de travail », Cannes.
- Elise Freinet (1985): „Erziehung ohne Zwang”, München: dtv.
- Hans Jörg (1992): „Meine Begegnung mit Freinet und der Freinet-Pädagogik”, W: Achim Hellmich & Peter Teigeler (red. naukowa), *Montessori-, Freinet-, Waldorf-Pädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis*. Beltz, Weinheim-Basel 1992, s. 93-113.
- Peter Teigeler (1992): „Célestin Freinet”. W: Achim Hellmich & Peter Teigeler (red. naukowa), *Montessori-, Freinet-, Waldorf-Pädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis*. Beltz, Weinheim-Basel 1992, s. 38-49.

KLUCZOWE KOMPETENCJE INTERPERSONALNE I SPOŁECZNE (TEORIA ROZWOJU)

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



Sądzenie moralne, przyjmowanie i koordynacja perspektyw społecznych

1. Człowiek jako animal sociale i homo democraticus

Człowiek zarówno istota indywidualna, jak i społeczna. Wyposażony jest w kognitywno-afektywne zdolności nie tylko poznawcze, lecz także praktyczne i społeczne: wzrost i rozwój tych ostatnich stymulowany jest przez aktywne uczestniczenie w relacjach międzyludzkich. Regularna, efektywna stymulacja przez otoczenie społeczne i edukacyjne jest najważniejszym elementem w procesie wychowania i edukacji: wszak celem edukacji jest rozwój (Dewey, 1964; Selman, 1980/1984; Kohlberg, 1987). Mam tu na myśli nie tylko rozwój w sensie indywidualnym, lecz także, a nawet przede wszystkim: rozwój w sensie społecznym – od poznania i rozumienia innych ludzi poczynając. Bez celowego wzmocnienia kluczowych kompetencji społecznych – a przede wszystkim zdolności sądzenia moralnego, zdolności dyskursywnych, zdolności wzajemnego rozumienia i zdolności racjonalnej interakcji i refleksji nad problemami społecznymi, czyli takimi, które w nieunikniony sposób powstają w naszych relacjach z innymi (a także zdolności ich rozstrzygnięcia bez używania przemocy i siły fizycznej) nigdy nie powstałby demokratyczny styl życia, który umożliwia człowiekowi samourzeczywistnienie i udział w życiu społecznym nieporównywalne z żadnym innym ustrojem.



2. Kluczowe kompetencje społeczne

Ludzką „jaźń” społeczną tworzą rozliczne pokłady wiedzy, zdolności kognitywnych i emocjonalnych, schematy zachowań itd. Zdolności kognitywne nie mają natury czysto intelektualnej: sam Piaget skorygował tę jednostronną interpretację (Piaget, 1981). W szczególności kluczowe zdolności społeczne człowieka, tzn. umiejętność sądzenia moralnego (Kohlberg, 1964) i umiejętność przejmowania i koordynowania perspektyw innych osób (Selman, 1980) mają naturę kognitywno-afektywną. Wbrew temu, co pisze Selman, afektywności nie można „pomijać” (tamże, s. 32): rozwój kompetencji społecznych wymaga równoległego wsparcia w obu aspektach: afektywnym i kognitywnym.

Zdefiniujmy najpierw kluczowe kompetencje społeczne. Według Kohlberga kompetencja sądzenia moralnego to „zdolność budowania sądów i podejmowania decyzji, które są moralne, tzn. oparte na wewnętrznych zasadach, a także umiejętność działania, które jest zgodne z tymi właśnie zasadami i decyzjami”, czyli inaczej: umiejętność stosowania zasad, wartości, norm, ideałów moralnych w codziennym życiu (Kohlberg, 1964; s. 461; 1987, 1995). Kompetencja sądzenia moralnego jest niezwykle ważna we wszystkich relacjach międzyludzkich i w każdej sferze życia społecznego, od życia rodzinnego poczynając, przez szkołę, życie zawodowe aż po życie grup i wspólnot w demokracji. Kompetencja sądzenia zazębia się z kompetencjami dyskursywnymi: dyskurs jest nośnikiem rozumowania, sądzenia, refleksji, komunikacji z innymi ludźmi. „Zawsze wtedy, gdy mowa o *zdolności moralnego sądzenia*, mamy od razu na uwadze także *zdolność dyskursu moralnego*. Jeśli chodzi o działanie moralne w kontekście społecznym, nie może tu chodzić o rozmyślanie ‘w zaciszu prywatności’ (...) Musi ono zawierać także umiejętność konfrontacji z innymi osobami i odmiennymi opiniami, które także zorientowane są na zasady moralne...” (Lind, 2009). Sąd, nadaje intencję i napęd działaniu, ma dwa korzenie: jeden z nich to afektywne samozwiązanie jakaś reguła praktyczną, a drugi to refleksja

wzbudzona przez uczucia moralne, jakie wyzwała w nas obcowanie z innymi ludźmi: „aby móc właściwie postąpić – np. pomóc innej osobie – trzeba najpierw dostrzec, że ta osoba potrzebuje pomocy i tak tę potrzebę zinterpretować, że samemu nie chciałoby się znaleźć w takiej sytuacji. Znaczący to, że człowiek stawia się dokładnie w położeniu tej drugiej osoby i ze zrozumienia jej sytuacji potrafi wyciągnąć wnioski dla swojego własnego działania.” (Gutzwiller-Helfenfinger, 2010; s. 5).

W tym sensie przyjmowanie perspektyw społecznych jest warunkiem koniecznym, niewystarczającym dla działania moralnego i moralnej interakcji. Zdolność przyjmowania perspektyw rozpracował psychologicznie i edukacyjnie Robert Selman (we współpracy z Larrym Kohlbergiem i w nawiązaniu do Herberta Meada) (Selman 1971, 1980; nm. 1984). Według najnowszego ujęcia Gutzwiller-Helfenfinger „przyjmowanie perspektyw społecznych oznacza zdolność aktywnego ‚wślizgnięcia‘ się w społeczną sytuację lub jej opis: chodzi o to, żeby poczuć się tak, jakby samemu było się ‚w skórze‘ danej osoby lub osób, po to, żeby zrozumieć ich punkt widzenia na daną sytuację – razem z towarzyszącymi mu myślami, uczuciami, motywacjami itd. – a także po to, żeby powiązać je z własnym punktem widzenia eigenen. Zdolność ta rozwija się w pierwszych trzech dekadach życia” (Gutzwiller-Helfenfinger, 2010; s. 3). Definicja ta unaocznia sens oryginalnego sformułowania Selmana, wedle którego zdolność przyjmowania perspektyw oznacza „zrozumienie innych ludzi jako istot, które mają własną jaźń („self”, „selves”) i skoordynowanie relacji między ich perspektywami i swoją, po to, żeby pomóc sobie nawzajem w zrozumieniu drugiej osoby” (Selman, 1984; s. 33).

Aby postawić się w roli lub perspektywie innej, myślącej i czującej osoby, człowiek potrzebuje zdolności emocjonalnych, racjonalnej kontroli emocji negatywnych (złość, gniew, nienawiść, zemsta itp.), a także empatii. Jeśli posiada te umiejętności w stopniu wystarczająco rozwiniętym, to jest w

stanie rozumieć inne osoby nawet w sytuacji konfliktu, kiedy napięcie emocjonalne wzrasta i kiedy łatwo o agresję, ponieważ nie rozumie się punktu widzenia drugiej osoby, nie potrafi go powiązać z własnym i nie szuka się bardziej uniwersalnego rozwiązania konfliktu. Badania eksperymentalne pokazują, że osoby o niskiej zdolności przyjmowania perspektyw mają częściej skłonność do zachowań aspołecznych, agresywnych, kolidujących z prawem itd. (Gutzwiller-Helfenfinger, 2010; Oswald, 1996). Z drugiej strony większość przestępców równolegle wykazuje niską zdolność sądenia moralnego (Hemmerling, 2010; zob. hasło *Resocjalizacja dyskursywna* oraz *Dyskursywna prewencja agresji*). Niski poziom obu kluczowych kompetencji społecznych idzie wyraźnie w parze z bezradnością i agresją w obliczu międzyludzkich konfliktów. Obydwie kompetencje wymagają rozwoju: argumenty te przemawiają za możliwie wczesnym ich ćwiczaniem (treningiem dydaktycznym). Dlatego też poszukiwanie metod skutecznie wspierających rozwój kluczowych kompetencji społecznych stało się w ostatnich latach priorytetem psychologii edukacyjnej: metod takich potrzeba pilnie w akademickim systemie kształcenia nauczycieli. Są one w przekonaniu autorki absolutnie pierwszym krokiem edukacji etycznej: rezygnacja z przemocy i rozumienie społeczne stanowią klucz do wszelkiej moralnej interakcji.

Zdolność sądenia moralnego i zdolność przyjmowania perspektyw społecznych są wzajemnie powiazane: Selman mówi wprost o „związku między koordynowaniem perspektyw a sądeniem moralnym w sensie Kohlberga” (Selman, 1971; 1980; 1984, s. 40). Indywiduum buduje sądy i podejmuje decyzje zawsze we określonym, skonstruowanym we własnym umyśle kontekście sytuacyjnym (zob. hasło *Decyzjonistyczna teoria rozwoju moralnego*). Oznacza to, że wiąże ono perspektywę innej osoby (perspektywy innych osób) ze swoją własną perspektywą: przynależą do tego także wzajemne relacje między perspektywami. Jego indywidualna ocena sytuacji i własnego w niej położenia osadzona jest w przemyślanej

interakcji z tamtą drugą osobą nawet wtedy, „kiedy – jak w przypadku zupełnego egocentryzmu – ta druga osoba i jej poglądy, potrzeby etc. nie zostały rozpoznane lub nie wzięto ich wcale pod uwagę” (Gutzwiller-Helfenfinger, 2010; s. 1). Międzyosobowy kontekst z jednej strony, a wewnętrzne priorytety, wartości, zasady itd. z drugiej strony stanowią najważniejsze punkty odniesienia dla naszych sądów i decyzji, w tym zwłaszcza sądów i decyzji moralnych. Dlatego też człowiek nie kieruje się samymi „gołymi” normami i zasadami, lecz czyni to „przez szacunek dla innego człowieka”, ponieważ „ten szacunek nie jest wcale skutkiem, lecz najpierwszym warunkiem praw i norm moralnych (...) Poczucie samozobowiązania jest skutkiem uczucia szacunku dla innych osób, który te osoby odwzajemniają (*the feeling of obligation is tied to the interpersonal feeling of respect*)” (Piaget, 1982; s. 53).

Współczesny stan badań pozwala mówić o trojakim powiązaniu:

1. Między obydwoma kluczowymi kompetencjami społecznymi, tj. między zdolnością sądenia moralnego i zdolnością przyjmowania perspektyw społecznych (wyjaśniono go wyżej);

2. Między rozwojem obu tych kompetencji, które wymagają rozwoju i mogą być rozwijane. Wzmacniając jedną z nich, wzmacniamy pośrednio także drugą. Czy ludzie konsekwentnie korzystają z obu tych umiejętności w działaniu? (s. 73) Owszem, wyraźne postępy w rozumieniu społecznym, tzn. „postępy w umiejętności przyjmowania perspektyw społecznych odbijają się we wszystkich dziedzinach ludzkiej moralności” (Gutzwiller-Helfenfinger, 2010; s. 4).

2. Związek między kognicją społeczną (rozumieniem innych ludzi) a umiejętnością zachowań prospołecznych: według Selmana i Linda nie ma mowy o kompetencji zachowania bez zachowania („Performanz”; Selman,

1980/1984, s. 37). Określone, widoczne, powtarzające się zachowania wskazują na rozwinięte, spójne i stabilne schematy zachowania, rozumienia, sądenia w sensie kognitywnym (Lind, 1984: s. 69). Do rozwoju najsilniej przyczyniają się „interakcje między osobą a otoczeniem” (s. 72). 25 lat temu Lind postawił interesujące pytanie: „czy można jeszcze sensownie przypisać samodzielność danej osobie, jeśli ta osoba jest tak silnie włączona w sytuację społeczną?” (s. 74) Prawidłowy rozwój moralny jednak do samodzielności: wprawdzie jest taki punkt w życiu, że „człowiek osiąga prawie całkowitą zależność od innych, jak gdyby przestał być sobą. (...) Poczucie niezależności, która polega nie tylko na rozumieniu, ale także na częściowym odrzuceniu odwzajemniania, zostaje później osłabiona przez przekonanie, że całkowita niezależność jest tak samo bezsensowna jak całkowita zależność” (s. 125). Weźmy np. czwarty poziom zdolności przyjmowania perspektyw: ktoś rozgranicza wyraźnie między przynależnością do grupy, solidarnością grupową itd. a nonkonformizmem i autonomią. Gdzie ta granica dokładnie leży? Na pewno nie w gotowości nieograniczonego sprzyjania i kontaktu ze wszystkimi, lecz w selektywnym wybieraniu tych osób, z którymi sprzyjanie i kontakt coś dla człowieka znaczy. Byłoby naiwnością twierdzić, że każda osoba zdolna do społecznej integracji całkowicie zatracą się w relacjach z innymi. „Np. rozwój moralny u dziecka nie ma wpływu na jego aktywność społeczną. Zależy mu na uznaniu w oczach kolegów i koleżanek ze szkoły, w oczach nauczyciela i to wszystko.” (s. 76). Jeśli jednak aktywność społeczna zależy w wieku dorosłym zależy od rozwoju kluczowych kompetencji społecznych, to rozwój ten ma daleko idące skutki dla relacji międzyludzkich i całego społeczeństwa (por. Lind 1985 - 2009).

Przyjmowanie, rozumienie i koordynowanie perspektyw ma wielkie znaczenie społeczne w tej mierze, w jakiej osoba zdolna postawić się w psychologicznym, społecznym, moralnym itd. położeniu innej osoby rozwija swoje pojęcie sprawiedliwości: jest to bowiem możliwe wyłącznie w relacji interpersonalnej (Piaget, *Das moralische Urteil beim Kinde*). Już Rousseau w

6. rozdziale *Umowy społecznej* zauważył, że sprawiedliwość musi wyrastać z wzajemności i zwrotności, jeśli ma być stosowana wśród ludzi. Sprawiedliwe sążenie (a zwłaszcza sążenie moralne, stale biorące w rachubę innego człowieka) jest dobrym przykładem na to, że kluczowe kompetencje moralne „stanowią coś, czego nie da się oderwać od procesu zachowania społecznego jako zachowania wobec innych ludzi. Są one elementem tego, co w ogóle społeczne, to znaczy: zdolność przyjmowania perspektyw odnosi się już zawsze do innego człowieka (...) i żeby interakcja z tym człowiekiem się powiodła, jego perspektywa musi być już zawsze odniesiona do naszej, a to dzięki temu, że kordynujemy obydwie perspektywy” (Gutzwiller-Helfenfinger, 2010; s. 1).

W relacjach z innymi ludźmi (tych naturalnych i tych dydaktycznych) człowiek uczy się odróżniać „między jaźnią podmiotową (...) która aktywnie przyjmuje perspektywę – i jaźnią przedmiotową” (Selman, 1980; s. 45). „Dopiero zintegrowanie tych dwóch aspektów jaźni nadaje aktowi przyjmowania perspektyw charakter prawdziwie społeczny. Tu nie chodzi o proste zastosowanie zdolności refleksji do jakiegoś dowolnego przedmiotu społecznego” (Selman, 1984: s. 45; Silbereisen, 1995; Gutzwiller-Helfenfinger, 2010).

Rozumienie i poznanie społeczne jest bardzo złożonym i dynamicznym aspektem ludzkiego rozumienia i kognicji w ogóle. Poznanie człowieka (poznanie społeczne) rozwija się w inny sposób niż poznanie rzeczy: wymaga zwrotnych relacji wzajemnych i koordynowania perspektyw innych ludzi z naszą własną perspektywą. „Rozwój pojęć opisujących ludzkie stany i przeżycia, rozwój refleksji i sążenia – czyli kognicji społecznej – różni się od rozwoju kognicji niespołecznej. Oba pnie: kognicja społeczna i niespołeczna mają jednak jeden korzeń” (Selman, 1984; s. 19). W gruncie rzecz nie ma poznania, które dokonywałoby się poza świecie społecznym. Wszystkie procesy poznawcze stumulowane są społecznie choćby poprzez język i rozumienie – i tylko w świecie społecznym mogą być w ogóle poznaniem.



3. Właściwe i niewłaściwe rozumienie „stopni” i „poziomów”

Stworzone przez Piageta i Kohlberga konstrukty „stopni” resp. „poziomów” stały się po trosze przekleństwem kognitywnej teorii rozwojowej. Powstał bowiem dogmat „stopni”. Tymczasem „stopnie” są nazwami dla mniej lub struktur, lub inaczej: dla strategii rozumowania, decydowania i wszelkich intencjonalnych działań, jakie podejmują ludzie. „Nie każde indywidualne przekonanie i działanie włączone jest do jakiejś struktury (systemu orientacji), wiele oderwanych systemów może istnieć niezależnie od siebie. Jak odkryli Adelson i O’Neill, u małych dzieci domeny zachowań strukturalnie zorganizowanych tworzą oderwane ‘wyspy’. Dopiero z czasem dana osoba rozwija spójne relacje między orientacjami, wartościami i celami, i wtedy można powiedzieć, że ma ona zintegrowaną osobowość” (Lind, Sandberger & Bargel, 2010; s. 61).

Podobnie z „perspektywami” innych osób, których kojarzenie, wiązanie, koordynowanie itd. świadczy o integracji społecznej „mnie” z „innymi” (Mead). Rozwój na tym poziomie wymaga już wieloletnich doświadczeń społecznych: u swoich podopiecznych Selman poczynił obserwacje potwierdzające założenie o kognitywnej integracji: „... jakże trwale dziecko utrzymuje się na raz osiągniętym poziomie (...) Nasze obserwacje potwierdziły wrażenie, że poziomy tworzą wzajemną, logiczną hierarchię (...) Ale to nie znaczy, że każdy wyższy poziom jest bardziej złożony w sensie ilościowym. Konstrukcja modelu wymaga, żeby elementy poprzedniego poziomu dawały jedynie pewną jakościowo nową strategią, czyli żeby uległy przeorganizowaniu na tym wyższym poziomie” (Selman, 1984; s. 41).

„Wyższe stopnie rozumienia społecznego lepiej integrują poprzednie stopnie. Zarazem tworzą coraz bogatsze struktury, umożliwiające człowiekowi postrzeganie i koordynowanie interakcji społecznych” (tamże, s. 73). „Każde stadium rozwojowe rozumienia społecznego stanowi strukturalną

całość, która obejmuje cały szereg narzędzi konceptualnych" (tamże, s. 73). Jednakże dopiero regularne stosowanie tych narzędzi bezpośrednio w interakcjach społecznych świadczy o tym, że kognicja społeczna jest rzeczywiście umiejętnością praktyczną, a nie tylko czysto intelektualną operacją (umiejętność jazdy samochodem różni się od „znajomości teorii“!). Selman potwierdza, że chodzi tu na pewno o umiejętność zachowania, która może się rozwijać. Żadna osoba nie potrafi tworzyć doskonalszych strategii rozumienia innych ludzi, relacji z nimi itd. zanim tej umiejętności nie rozwinię (tamże, s. 74).



3. Rozwój kognitywny jako „reorganizacja strukturalna dająca nową jakość zachowania”.

Nie tylko pojęcie „stopni”, lecz także pojęcie „rozwoju” rozumiane jest niejednokrotnie w sposób niewłaściwy, na modle geometryczną lub scjentystyczną (w sensie ilościowym, liniowym, prostej zależności od wieku itd.). Eksperymenty potwierdzają, że rozwój kognitywny

1. *nie jest postępem liniowym ani kumulatywnym* w sensie ilościowego przyrostu obserwowalnych wielkości fizycznych. W przeciwieństwie do tego zmiany mogą przebiegać we własnym, nieregularnym rytmie. Przykład: jedne osoby uczą się wcześniej od innych chodzić, mówić itd. „Rodzicom trudno jest zazwyczaj zaobserwować zmiany właściwe dla rozwoju ciągłego, np. we wzroście dzieci. Zwykle to dziadkowie lub dalsi krewni, widzący dziecko raz albo dwa razy do roku, najszybciej zauważają, że podrosło. (...) W sferze rozwoju umiejętności językowych i społecznych jest inaczej: rodzice często relacjonują, że dziecko w pewnym okresie wykazywało szybkie postępy w dziedzinie rozumienia społecznego, a później nastąpiła długotrwała stagnacja.” (Selman, 1984; s. 27-28).

2. *nie jest ściśle skorelowany z wiekiem metrykalnym.* Zależnie od uposażenia genetycznego i sprzyjającej stymulacji społecznej (tamże, s. 78) nie można mówić o „zdolnościach kognitywnych, które rozwijają się u danego indywiduum ściśle chronologicznie, w określonym momencie czasowym”. „Jeśli chodzi o przejmowanie perspektyw, przyjmujemy bardzo ogólne trendy wiekowe (...) polegając na różnych pomiarach empirycznych. Zatem poziom 1 (subiektywny) przypada na ostatnie lata wieku przedszkolnego i pierwsze lata szkoły podstawowej; poziom 2 (autorefleksja) przypada na okres między pierwszymi i środkowymi latami wieku szkolnego; poziom 3 (wzajemność, zwrotność) przypada na wczesny wiek młodzieńczy, a poziom 4 (rozumienie głęboko psychologiczne) – na okres dorastania i wczesną dorosłość” (tamże, s. 78).

3. *nie jest konieczny i automatyczny:* to, czy indywiduum osiągnie wyższe stadia rozwoju, zależy od wielu czynników, np. doświadczenia agresji i silnego stresu w dzieciństwie mogą na całe lata zahamować rozwój wszystkich funkcji: od motorycznych po emocjonalne i intelektualne. Nie jest nieodwracalny: w przypadku zdolności sądenia moralnego możliwa jest regresja, jeśli otoczenie społeczne lub szkolne nie sprzyja rozwojowi, jeśli brak regularnych okazji do swobodnego, równieśniczego dyskursu (por. Lind, 1985; Nowak & Lind, 2009; zob. *hasło Edukacyjna Teoria Moralności*).

4. *nie jest obserwowalny w samej konsekwencji zachowań zewnętrznych (wypowiedzi = działań komunikacyjnych i czynności fizycznych).* Działanie lub „zachowanie nigdy jest spójne samo przez się, *per se*. Jest ono spójne z uwagi na swoje odniesienie do wartości jako kryteriów” (ale nie tych deklarowanych werbalnie, lecz tych, którymi człowiek kieruje się wewnątrznie, podejmując decyzje). „Patrząc z punktu widzenia określonych sytuacji działania, takim kryterium może być (...) np. kierowanie się tylko takimi argumentami, z którymi człowiek się zgadza, albo argumentami,

których jakość moralną człowiek najwyżej ocenia .” (Lind, Sandberger & Bargel, 2010; s. 60).

Otwarte pozostaje pytanie, czy – tak samo jak w wypadku kompetencji moralnych (Lind, 1985; Schillinger, 2006; Nowak & Lind, 2009) – zdolność koordynowania perspektyw społecznych nie ulega regresji nie osiągając poziomu 3 i 4 (zob. w tabeli poniżej), jeśli brakuje międzyludzkich relacji, które stymulują jej rozwój: w literaturze fachowej często przytacza się tutaj przypadek absolwentów studiów edukacyjnych, którzy trafiają do nowych, obcych i bardzo wymagających (ale niezbyt przyjaznych dla nich) szkół, gdzie nagle muszą podołać wielu obowiązkom, naciskom programów, kuratoriów, rodziców itd. itp. – a na dodatek rozumieć położenie swoich uczniów, wspierać ich w rozwiązywaniu problemów itd. Stres i przeciążenie psychiczne są wielkie; aby temu podołać, trzeba, żeby w ostatnim roku edukacji nauczycielskiej młodzi nauczyciele osiągnęli jak najwyższą zdolność rozumienia społecznego i koordynowania perspektyw – żeby na swoje przejściowe trudności umieli spojrzeć z perspektywy integracji całej społeczności szkolnej, z perspektywy uczniów, z perspektywy społeczeństwa, z perspektywy prawa człowieka do jak najlepszej edukacji itd. (zob. wspomniane zdolności według tabeli i w formie opisowej poniżej). Bez takiego zrozumienia trudno początkującemu nauczycielowi o dobrą integrację ze społecznością szkolną, o dobre samopoczucie jako warunek dobrej współpracy z uczniami, a łatwo o rezygnację, szybkie wyczerpanie energii psychicznej i odejście z zawodu (po pierwszym semestrze pracy wielu nauczycieli przechodzi okres krytyczny – dlatego trzeba ich wcześniej na to przygotować – wzmacniając i wspierając, a nie: strasząc i ostrzegając).

Selman mówi „o rozwoju poznania i umiejętności źródłowo i specyficznie społecznych” a nie po prostu o „stosowaniu struktur kognitywnych do przedmiotów społecznych” (Selman, s. 47). „Mimo, że naturalny postęp od fizycznego i jednostronnego sposobu postrzegania ku nastawieniu na wzajemność i psychologie dokonuje się powoli, stopniowo i

w różnorodnym tempie, chodzi tu na pewno o reorganizacje w sensie jakościowym (...) dająca podstawy nowemu sposobowi postrzegania świata. Zdecydowanie nie chodzi tu tylko o ilościowy przyrost wiedzy. Reorganizacja w sensie jakościowym dokonuje się po części w ten sposób, że dawniejsze elementy (lub narzędzia konceptualne) przejmowane są przez nową strukturę i łączone ze sobą w zupełnie nowy sposób" (s. 71-72)



5. Poziomy umiejętności przyjmowania i koordynacji perspektyw według Roberta L. Selmana (tabelarycznie)

Pod koniec lat 60-tych Robert L. Selman, jeden z badaczy silnie związanych z grupą Lawrence'a Kohlberga, podjął się wychowawstwa i badań w grupie młodzieży zapóźnionej edukacyjnie i wychowawczo (tzw. Harvard-Judge Baker School). Przez kilka lat rozmawiał z podopiecznymi, prowadził z nimi wywiady i interwencje, aby sprawdzić hipotezę Kohlberga, która mówi, że międzyludzkie rozumienie i przyjmowanie perspektyw innych ludzi to niezmiernie ważna zdolność kognitywna, która się rozwija zależnie od jakości otoczenia społecznego i edukacyjnego. Sam Kohlberg tej hipotezy dalej nie rozwijał (Selman et al. 1971; Selman, 1980). Selman stworzył czterostopniowy model zdolności (= kompetencji) przyjmowania, rozumienia i koordynowania perspektyw.

Przywołajmy tutaj „bardzo ogólne” ramy wiekowe, w których odpowiednie zdolności rozwijają się w sposób naturalny (tzn. bez celowej interwencji dydaktycznej, która według wszelkiego prawdopodobieństwa może znacznie przyspieszyć rozwój zwłaszcza 3 i 4 stopnia tych właśnie zdolności – jednak dopiero w wieku powyżej 12 lat). Pełny rozwój zdolności koordynowania perspektyw zamyka się w wieku ok. 30 lat. Dla 3 i 4 stopnia zdolności najbardziej sprzyjający jest okres studiów uniwersyteckich, przypadający z reguły w okresie pomiędzy 20 i 30 rokiem

życia. Obserwacje Selmana dotyczące granicy wieku dla rozwoju zdolności koordynowania perspektyw wymagają sprawdzenia eksperymentalnego: a to dlatego, że rozwój innej zdolności – mianowicie zdolności sądenia moralnego, dyskursu i zachowania demokratycznego – może się rozwijać bez ograniczeń wiekowych, czyli do życia (zob. Lind, 2002; 2009). Ponieważ obdwe te zdolności związane są z odkryciami Kohlberga i jego teorią rozwojową, zachodzi możliwość, że obydwie mogą być rozwijane bez ograniczeń. Autorka stawia hipotezę, że obydwie zdolności mogą być rozwijane bez oraniczeń wiekowych, lecz rozwój zachodzi z wiekiem coraz wolniej i wymaga dodatkowej stymulacji (analogicznie do rozwoju np. zdolności językowych: do ok. 7-8 roku życia dzieci mogą równolegle do języka macierzystego i w dodatkowego kursu/lekcji przyswajać dowolny język obcy; jednak od ok. 10 roku życia potrzebują już dodatkowego, instruktywnego wsparcia w uczeniu się języka obcego). Hipoteza ta wymaga jednak weryfikacji naukowej: w tym celu autorka nawiązała kontakt z Robertem Selmanem i podejmie w kolejnych latach stosowne badania, aby porównać wzrost kompetencji moralnych i wzrost kompetencji koordynowania perspektyw.

Oto tabelaryczne zestawienie czterech „stopni” zdolności koordynowania perspektyw według Selmana:

Nr	POZIOM zdolności przejmowania i koordynacji perspektyw:	OPERACJA koordynująca:	OPIS
0	Perspektywa egocentryczna i nieodróżnienie fiz.-psych. Wiek: 4 – 6 lat	Rozumiem moją własną perspektywę (pierwszosobowo egocentrycznie)	Nieodróżnianie między własną perspektywą a perspektywami innych osób; mylenie podmiotowych (psychicznych) i przedmiotowych (fizycznych) procesów i aspektów świata społecznego.

1	Perspektywa subiektywna / Odróżnianie fiz.-psych. Wiek: 5 – 7 lat	Rozumiem twoją perspektywę (jes różna od mojej) (drugosobowo i subiektywnie)	Odróżnianie między perspektywą własnego Ja a cudzymi perspektywami. Odkrycie wewnętrznego życia psychicznego u innych osób.
2	Autorefleksja Perspektywa wzajemności Wiek- 12 lat	Rozumiem twoją perspektywę i moją, patrząc z twojej perspektywy (drugosobowo /obustronnie)	Zdolność refleksji nad własnymi myślami i uczuciami z perspektywy innych osób. Uświadomienie sobie nowej formy obustronności uczuć i działań.
3	Perspektywa wzajemna /trzeciosobowa Wiek: 10 – 15 lat	Rozumiem jego /jej/ich perspektywę, wychodząc z naszej perspektywy (trzeciosobowo obustronność)	świadomość tego, że możemy myślach „wyjść” poza międzyludzką interakcję i rozumieć oraz koordynować symultanicznie perspektywy wszystkich uczestników; świadomość obustronności ludzkich perspektyw i relacji między mną a innymi.
4	Perspektywa społeczna / oraz głęboko-psychologiczna perspektywa Wiek: 12 – 15 lat	Rozumiem moją perspektywę w w kontekście wielości perspektyw i wspólnotowym (trzeciosobowo „generalized other”	Perspektywy występują jednocześnie i zachodzi między nimi relacja obustronności; / rozumienie wielowymiarowości perspektyw; komunikacja także na poziomie głęboko-psychologicznym: perspektyw międzyosobowe tworzą sieć / system (grup społeczność) perspektywy te są uogólniane („uogólniony inny”)

Źródło: Selman, Jaquette & Bruss-Saunders (1979), E. Helfenfinger-Gutzwiller (2010).



6. Umiejętności typowe dla poziomów 0 – 4, zaliczane do kognicji interpersonalnej i społecznej, czyli umiejętności przyjmowania i koordynowania perspektyw (opisowo)

Poziom „0”

Perspektywa egocentryczna, nierozróżnianie stanów fizycznych i psychicznych (naturalny okres rozwoju: ca. 4 - 6 rok życia)

Co jest typowe dla poziomu „0”?

Po pierwsze: dziecko traktuje siebie i innych jako istoty fizyczne., „Pojęcie jaźni psychicznej nie jest jeszcze dla niego odrębne od fizyczności” (Selman, s. 103). Dziecko opisuje stany i procesy psychiczne, cechy zachowania i osobowości tak, jakby chodziło o cechy fizyczne. Myślenie i uczucie biorą się w jego przekonaniu z czegoś uchwytanego, fizycznego. Dziecko ma tylko swój własny sposób widzenia, z którego traktuje innych („pierwszoosobowo”). Na poziomie „0” nie ma jeszcze żadnych innych perspektyw. Dlatego mówi się tutaj o perspektywie „egocentrycznej”, skoncentrowanej całkowicie we „mnie” (Piaget, Selman).

Przykłady:

„Człowiek jest smutny, *bo* płacze. Zamiast: człowiek płacze, *bo* jest smutny” (Selman, 1984; s. 148).

„Jestem dobrym chłopcem (...) *bo* jestem już duży” (s. 148).

„*Skąd się bierze deszcz?*

Myślę, że z chmur” (s. 102).

„*Kiedy myślisz, to w którym miejscu powstają twoje myśli?*

W buzi.

A jak to się dzieje, że myślisz?

Moje słowa mówią mi, że myślę” (tamże, s. 103)

Po drugie: ponieważ dziecko utożsamia stany i cechy psychiczne z fizycznymi przejawami zachowania (a także mimiką, gestykulacją), to jego wypowiedzi i twierdzenia – włącznie z ocenami moralnymi – odnoszą się też tylko do tego, co fizyczne. Dlatego „należy być ostrożnym (...), kiedy słyszy się u młodszych dzieci wypowiedzi mówiące jakoby o życiu

wewnętrznym, i nie przypisywać ich zbyt wysokim poziomom rozumienia, dopóki nie eodróżniają one pojęcia ja psychicznego od ja fizycznego. Podobnie kiedy dziecko stosuje jakieś określenie oceniające, żeby opisać samo siebie (np. „jestem kochanym chłopczykiem”); raczej nie oznacza to, że ocenia ono motywy swoich zachowań i swoją osobowość,. Znaczy to po prostu, że dziecko opowiada o jakichś konkretnych, pojedynczych działaniach. Powiedzenia: ‚jestem dobrym chłopcem / dobrą dziewczynką’ i ‚zrobiłem coś dobrego’ nie różnią się niczym w jego świadomości” (tamże, s. 103).

Po trzecie: co do refleksji i sądzenia moralnego u dzieci. Jeśli dziecko ocenia coś jako ‚dobre’ lub ‚złe’, to ma ono na myśli tylko coś fizycznego, uchwytnego. „Na poziomie ‚0’ dziecko ocenia osoby i samo siebie albo jako całkowicie dobre, albo jako całkowicie złe” (s. 103). Taki sposób osądzania niektórzy zachowują także w wieku późniejszym: jest on jednak dopiero pierwszym stopniem w rozwoju zdolności sądzenia moralnego (według Selmana).

Poziom „1”

Subiektywne rozumienie, odróżnianie „ja” psychicznego od fizycznego (naturalny okres rozwoju: ca. 5 - 9 lat)

Dla poziomu 1 typowe jest

Po pierwsze: że dziecko odróżnia już teraz między procesami psychicznymi (wewnętrznymi) jak myśli, uczucia i przeżycia a zachowaniem fizycznym (zewnętrznym).

Po drugie: dziecko odkrywa wewnętrzny, psychiczny świat w człowieku. Odkrywa, że inni też mają swój sposób widzenia i rozumienia, który jest

„inny” niż jego własny. Pojmuje i rozumie ono sposób widzenia innych jako „po prostu” inny. Dlatego mówi się tu o perspektywie „drugosobowej”. Dziecko nadal jest przekonane, że uczucia, myśli, procesy i stany psychiczne wypływają jakoś z tego, co fizyczne i widoczne gołym okiem.

Przykład:

„Jak czuje się Mike?”

Jest smutny.

A skąd wiesz, że jest smutny?

Bo tak wygląda.

A czy mógłby wyglądać na smutnego i mimo to być wesoły?

Mógłby, ale wszyscy by to zaraz zobaczyli; gdybym go wystarczająco długo obserwował, to by pokazał, że jest wesoły.” (s. 105)

Po trzecie: Dziecko „odkrywa (...) nagle zmiany swoich zainteresowań czy zamiarów...” (tamże, s. 106). Nie widzi swojego życia wewnętrznego jako procesu ciągłego. Nie potrafi wyjaśnić, dlaczego coś zrobiło w taki czy inny sposób. Nagle po prostu „odkrywa” to (lub inni mu na to zwracają uwagę, a ono jest zdziwione i nie rozumie, jak to się stało).

Poziom „2”

Perspektywa samorefleksji, zwrotność/obustronność

wzajemnego rozumienia, introspekcja (naturalny okres rozwoju: ca. 7 - 12 lat)

Dla poziomu „2” typowe jest

Po pierwsze: że dziecko zdaje sobie wyraźnie sprawę z tego, że ma „swoje własne życie wewnętrzne” (s. 106) i z tego, że inne osoby też mają takie życie, i że jest ono ważniejsze niż zewnętrzne zachowanie.

Przykład:

„Czy ludzie mają coś takiego jak stronę wewnętrzną i zewnętrzną?

Tak, np. brat i siostra: brat mówi jej stale: „nie znoszę cię”, ale tak naprawdę, wewnętrznie to ja przecież lubi.” (s. 107).

Po drugie: dziecko jest zdolne „postawić się na miejscu innej osoby i spojrzeć na swoje własne, wewnętrzne stany, myśli, uczucia z jej perspektywy” (s. 106). Widzi i rozumie siebie niejako oczyma innych, „z perspektywy innego”, czyli już nie tylko subiektywnie („pierwszoosobowo”). Dlatego mówi się tu o „zwrotności” : „Ja wiem, że on wie, że ja wiem, że...” (s. 52). Dziecko reflektuje nad własnymi stanami psychicznymi, uczuciami, motywami i cechami zachowania etc. z perspektywy innych osób (pytanie: co on o mnie myśli, na pewno sądzi, że ja... tak właśnie się zachowuję, wyglądam itd., bo...). „Dwa indywidua widzą same siebie i widzą innego: ale nie widzą wzajemnej relacji, wzajemnego odniesienie” (s. 52). Przyjmowanie perspektyw jest już możliwe, ale nie ma jeszcze aktywnego konstruowania (wytwarzania przez umysł) relacji nie ma jeszcze koordynowania perspektyw.

Po trzecie: dziecko zdaje sobie sprawę, że zarówno ono samo, jak i inne osoby potrafią „obserwować własne myśli i działania” (s. 107). Jest dla niego jasne, że człowiek wie, co myśli i wie, jak się czuje, i wie też z grubsza, dlaczego tak jest (o tyle, o ile człowiek może być tego świadomy – ponieważ wiele procesów przebiega podświadomie). Młody człowiek wie, że ten „wewnętrzny obserwator” nie może tak po prostu zapomnieć czy wyprzeć myśli, uczuć itd.

Przykład:

*„Czy to możliwe, żeby sobie pomyśleć coś innego, niż się naprawdę myśli?
Żeby udawać, że tego nie ma?*

Tak, czasami. (...)

Skoro tak mówisz, czy możesz spróbować wewnątrznie udawać, że coś jest inaczej, niż myślisz?

Nie.

A czemu? (...)

Bo to jest trudne, jeżeli człowiek cały czas ma w głowie jakąś myśl. Naprawdę trudno jest zapomnieć o niej." (s. 108)

Po czwarte: Dzicko rozwija zaufanie i pewność siebie, ponieważ wie, co już potrafi. Wzrost takiego zaufania idzie za wzrostem samorefleksji, a także za poczuciem większego szacunku dla samego siebie (ktoś, kto potrafi niewiele albo nie zdaje sobie sprawy z tego, co i ile już potrafi, nie ufa w siebie, w swoje możliwości i dla siebie za mało szacunku). Widać to wtedy, kiedy człowiek (w naszym przypadku dziecko) częściej odważa się coś przedsięwziąć, coś zrobić, ponieważ pewne rzeczy powiodły mu się już wcześniej. Według Selmana „w człowieku wytworzyło się przekonanie, że w zrobieniu czegoś pomaga świadomość tego, że potrafi on to zrobić” (Selman, s. 109).

Przykład:

„Czemu lepiej jest wygrać w zabawie czy grze samemu, bez niczyjej pomocy?

Bo znaczy to, że dokonałeś tego sam, bez niczyjej pomocy, że nikt nie udawał słabszego ani nie pomagał ci wygrać. Dlatego możesz na sobie polegać.

A co to znaczy, że można na sobie polegać?

To znaczy, kiedy ktoś wie, że potrafi coś zrobić samodzielnie (...)

A co jest lepsze, polegać na sobie czy żeby inni wierzyli w ciebie, że sobie poradzisz?

Zdaje mi się, że lepiej jest móc polegać na sobie samym” (s. 110).

UWAGA: „Stwierdzenie, że człowiek potrafi coś *zrobić* odnosi się tutaj do działania. [Dopiero] na wyższym stopniu [zdolności koordynowania perspektyw, E. Nowak] poleganie na sobie i wiara w siebie staje się wiarą w siebie jako kogoś, kto sam, jako osoba, może *być* czymś lub kimś” (s. 111).

Poziom „3”

Perspektywa trzecioosobowa, wzajemne przyjmowanie perspektyw, osobowość (naturalny okres rozwoju zdolności: ca. 10 - 15 lat).

Na poziomie „4” Selman wskazuje takie oto nowe zdolności:

Po pierwsze: „przyjmowanie perspektywy trzeciej osoby wobec własnego ja”: człowiek staje się „obserwatorem i jednocześnie obserwowanym”, aktywnym podmiotem i pasywnym obiektem obserwacji (s. 111-112). Dlatego Selman mówi tutaj o „perspektywie trzecioosobowej”. Dzięki tej umiejętności ludzie rozumieją, „w jaki sposób myślą o sobie nawzajem jako uczestnicy określonej relacji, jako uczestnicy interakcji” (s. 53). Ten rodzaj samorefleksji nie oznacza prostej samoświadomości (tego, że się wie, co się myśli, czuje, zamierza itd.). Wewnętrzny „obserwator” obserwuje nasze wnętrza aktywnie! Jest on „instancją kontrolującą, która decyduje o tym, które myśli mają trafić do świadomości, a które nie” (s. 112-113).

Po drugie:

„Obserwator” umożliwia osobie „uwolnienie” się w myślach, „wyjście poza” daną relację z innym człowiekiem i myślenie o sobie, swoim położeniu, o tym, co można lub trzeba zrobić bez udziału innych osób, niezależnie od relacji. Z drugiej strony, „obserwator” potrafi rozpatrywać i rozważać symultanicznie (równolegle) perspektywy wielu osób (włącznie ze swoją)

uczestniczących w danej sytuacji czy relacji. I wreszcie potrafi te perspektywy ze sobą koordynować, uzgadniać, wiązać – np. po to, żeby znaleźć rozwiązanie dla konfliktu, z którego wszyscy uczestnicy byliby zadowoleni. Ten rodzaj interpretującego myślenia wymaga własnej inwencji, aktywności, projektowania (konstruowania) takich relacji między ludźmi, które mogą rozwinąć relację obecną, aktualną. Człowiek rozumie tutaj perspektywy innych osób, potrafi je odtworzyć w swoim umyśle, potrafi je powiązać z własną w taki sposób, jaki prowadzi do określonego, ważnego dla niego celu – tym celem może być np. wyjaśnienie wzajemnej relacji albo wspólne dążenie do czegoś itd. Wzajemne odniesienia między różnymi perspektywami człowiek tworzy tu dzięki głębszemu rozumieniu i wczuciu się w inną osobę. Rozumienie i wczucie w położenie, w stan psychiczny innych osób pozwala mu także uzupełnić lub skorygować te relacje między perspektywami, które zaprojektował (skonstruował) w swojej głowie wcześniej, a które okazały się niezupełnie zgodne z prawdziwymi relacjami (np. ktoś kogoś za coś przeprosił, ale zrobił to szybko i od niechcienia; przez jakiś czas myślał, że jego relacje z tą drugą osobą wróciły do normy; tymczasem widzi, że ta osoba nadal zachowuje się nieufnie, że unika go itd. Wreszcie przypomina sobie, że to wrażliwa osoba, i że trzeba jeszcze raz z nią porozmawiać, wyjaśnić, dać jej czas itd.). Procesy rozumienia społecznego są otwarte, rozwijają się.

Osoby, które osiągnęły trzeci poziom rozumienia społecznego „dostrzegają konieczność wzajemnego, zwrotnego koordynowania perspektyw” (s. 53). Nie rozważają traktują perspektyw innych ludzi w oderwaniu od innych, „abstrakcyjnie”. Przypisują perspektywom sens i znaczenie ze względu na ich odniesienie i powiązanie z innymi perspektywami. Każda osoba uczestnicząca w takim rozumieniu jest „interaktywnym Ja”. Rozumienie społeczne toczy się równoległe dwoma torami: torem intelektualnym i torem emocjonalnym (afektywnym). Kognicja społeczna (rozumienie i poznanie społeczne) wymaga emocjonalnego zaangażowania, „bycia z kimś” (Spitzer, 2005; s. 158). Rozumienie relacji między „sobą” ma zawsze

odcień emocjonalny, uczucia nadają mu barwę (zob. hasło *Edukacja a emocje – emocjonalne markery*) jaśniejszą lub ciemniejszą. Jeśli ktoś jest nam zupełnie obojętny, nie możemy go zbyt dobrze zrozumieć.

Po trzecie: „dla poziomu 3 typowe jest wyobrażenie grupy jako jednorodnej, homogenicznej wspólnoty (...). Jej członków łączy więź solidarności” (s. 165). Indywidualizm rozwija tutaj „poczucie przynależności dzięki temu, że ważne są dla niego te same lub podobne rzeczy, które ważne są także dla innych (...) to właśnie przyczynia się do wspólnej perspektywy (...) Ponieważ zakłada się; że grupę cementują *psychologiczne* podobieństwom między jej członkami, można przyjąć, że ważne są dla nich pewne wspólne wartości i priorytety (...) Podziela się je, ponieważ chce się do niej należeć” (s. 166). Dlatego też grupa jest „całością społeczną (...), wspólnotą podobnych interesów i przekonań (...) w której zachodzi *zgoda (Konsensus)* do pewnych zasad i ogólnych oczekiwań” (s. 166). Zdolność do refleksji na takim poziomie wzmacnia też gotowość do współdziałania (s. 166).

Poziom „4”

Perspektywa wspólnotowa, perspektywa „pogłębiona”
psychologicznie, perspektywa ogólna, myślenie symboliczne
(naturalny okres rozwoju: ca. 12 – 15 lat)

Dla poziomu „4” typowe jest

Po pierwsze: rozumienie grupy, a zwłaszcza przyjaźni „jako autonomicznej współzależności i działania symbolicznego, służącego rozwiązywaniu konfliktów” (s. 124). Dana osoba rozumie perspektywy innych ludzi także „pozawerbalnie” (s. 125). Traktuje ona grupę nie jako prostą całość, lecz

jako „wspólnotę pluralistyczną, w której różnorodność indywidualnych cech nie przeszkadza i nie jest usuwana, lecz łączą się one w coś, co umożliwia dążenie do wspólnych celów. Chodzi tu raczej o pluralizm interesów” (s. 167). „Panuje tutaj *explicite* albo *implicite* demokratyczna, wedle której rozmaite interesy lub stanowiska są nie tylko tolerowane, ale także wspierane” (s. 168).

Rozumienie na tym poziomie polega na koordynowaniu różnic („różnorodności” perspektyw) także wtedy, kiedy dochodzi między nimi do konfliktów. Dlatego niezwykle ważne są tutaj dwie zdolności: zdolność łagodzenia (rozstrzygania) konfliktów i zdolność kierowania, przewodzenia (*Leadership*). Jeśli chodzi o tę pierwszą zdolność: posiadająca ją osoba rozumie, że różne interesy można i warto ze sobą integrować, jeśli się je traktuje z perspektywy dobra ponadindywidualnego, dobra społecznego. Jeśli chodzi o „*Leadership*”: lider potrafi uczciwie i bezstronnie reprezentować interesy grupy zamiast „stawiać na swoim narzucać swoją wolę”; umie „wspierać ducha wspólnoty i sprawić, żeby była ona integralną całością” (s. 131).

Po drugie: człowiek jest zdolny przypisać sobie (a także innym) wewnętrzne stany, procesy i uczucia, które nie docierają do świadomości. Potrafi rozumieć zaskakujące, nie pasujące do innej osoby działania, wypowiedzi itd. (takie, które odbiegają od obrazu „osobowości” innej osoby) i zdaje sobie sprawę, że ludziom zdarzają się rzeczy, działania albo wypowiedzi „niechcący”, których przyczyny tkwią w „afekcie” albo są niedostępne nawet bardzo „introspektywnemu duchowi” (s. 115-116) (= komuś, kto umie „wejrzeć” w czyjąś duszę, mówiąc nieco staroświecko). Takie oderwane, niekonsekwentne zachowania też się ludziom zdarzają i nie znaczy to, że cały obraz innego człowieka, jako dotąd mamy, leży w gruzach po takim wyjątkowym, nieprzemyślanym akcie działania. Aby zrozumieć tę niekonsekwencję, szuka się jej przyczyn „na różnych poziomach (...) na powierzchni zachowania, na poziomie ustalonych cech

osobowości, a poziomie głębszych orientacji własnego zachowania lub orientacji niewidocznych" (s. 153). Tę umiejętność (która może jednak prowadzić do nadinterpretacji) wymaga dobrej znajomości danej osoby, wnioskowania z jej doświadczeń o zachowaniach, które staramy się zrozumieć i wyjaśnić.

Przykład:

Uczestnik badań prowadzonych przez Selmana rozważa pewną historię dydaktyczną, w której jest mowa o chłopcu, który po stracie ulubionego zwierzaka nie chce mieć już żadnego innego:

„Jeśli Mike mówi, że nie chciałby już widzieć na oczy żadnego innego pieska, to co to znaczy?

Bo myśli sobie, że żaden inny piesek nie zastąpi mu tamtego (...)

Ale czy on naprawdę myśli, że już nigdy nie chciałby widzieć żadnego psa?

Nie...

A czy można coś powiedzieć, wcale tak nie myśląc?

On tak tylko powiedział; tak jak się mówi wiedzy, kiedy jest się wściekłym (...) On to mówi po prostu w afekcie (...) Być może nie widzi wcale swoich głębszych uczuć.

Jak to możliwe?

Może sam przed sobą nie chce się przyznać do tego, że mógłby zastąpić tamtego psa jakimś nowym. Gdzieś w głębi może sobie myśli, że zdradziłby tamtego pieska, gdyby teraz zastąpił go innym. Może czuje się z tego powodu winny i nie chce dopuścić do takich uczuć; więc dlatego mówi, że nie chce żadnego nowego psa.

Ale czy Mike zdaje sobie z tego sprawę?

Chyba nie." (s. 116).

Po trzecie: doświadczenie niespójności „Jaźni” i związana z tym refleksja pozwalają danej osobie dostrzec w sobie i innych istotę żywą, dynamiczną,

której zachowania i działania nie da się do końca przewidzieć. „Na poziomie czwartym poszczególne uczucia i motywy organizowane są na nowo, powstaje nowy system, w który włączone są nowe rzeczy; i podobnie osobowość rozumiana jest teraz jako taki system, w którym powiązane są ze sobą różnorodne cechy i właściwości” (s. 152), także te nowe, które nie „pasowały” do poprzedniej osobowości.

Przykład:

„On to mówi po prostu w afekcie. (...)

Ale czy zdaje sobie z tego sprawę?

Chyba nie.” (s. 116).



7. Stymulacja rozwoju kluczowych kompetencji społecznych

Wzmacnianie zdolności koordynowania perspektyw społecznych jest bardzo ważnym zadaniem dla edukacji etycznej. Służą temu rozmaite treningi, refleksje i rozmowy stymulowane odpowiednimi pytaniami, które „nakierowują” uwagę na określoną cechę lub proces psychiczny innych osób (jak myśli inni, jak się czują w danej sytuacji, jak „ja” bym się czuł/czuła, gdybym był w skórze tej osoby, jak bym na jej miejscu rozwiązał konflikt z innymi osobami – itd. (Lind, 2000-2009).

Dobrym ćwiczeniem jest odgrywanie ról, tzn. ćwiczenia, które bez większych przygotowań pozwalają się wczuć położenie lub „wśliznąć” w sytuację osób, o których „relacji” opowiada np. dydaktyczna historyjka, przygotowana przez nauczyciela dla określonej grupy uczniów. Chodzi o to, aby relacja między bohaterami była interesująca i wzbudzała w uczestnikach ćwiczenia zaangażowanie. Pytania stymulujące do wypowiedzi powinny rerezentować poziomy 1, 2 itd. pojedynczo, zaczynając zawsze od perspektywy egocentrycznej, a później dopiero zadawać pytania odnoszące się do coraz wyższych poziomów. Na każdym z wyższych poziomów

odpowiedzi będzie mniej (mowa o uczestnikach w wieku szkolnym, kiedy zdolności społeczne są cały czas w rozwoju). Nie może naturalnie pytać o żadne „poziomy”. Chodzi o bardzo specjalistyczny rodzaj pytań dydaktycznych, które pośrednio ujawniają, jaki poziom zdolności przyjmowania i koordynowania perspektyw opanowała dana osoba (zawsze dana osoba indywidualnie); w młodszym wieku dzieci traktują takie ćwiczenie jak zabawę (vgl. Gutzwiller-Helfenfinger 2010), „wcielając” się w bohaterów opowieści i rzucając z ich perspektywy. Istnieją także historie edukacyjne dla osób dorosłych (dla nauczycieli), oraz test mierzący umiejętność koordynowania perspektyw.

Uwaga: przykładowe materiały dydaktyczne do stymulacji zdolności rozumienia społecznego i zdolności koordynowania perspektyw już powstały; zasady samodzielnego konstruowania takich materiałów przez nauczyciela etyki – także. Na życzenie czytelników przykłady autorka może dołączyć przykłady do niniejszego opracowania. Są one jednak częścią tomu III „Ethics – in – Progress” (Metody i ćwiczenia rozwijające kluczowe kompetencje społeczne w grupach wiekowych: a) 8 – 11, b) 12 – 14, c) 16 – 19 lat), który będzie dostępny online w semestrze letnim 2010/2011.

Przykładowe pytania nauczyciela po prezentacji odpowiedniej „opowieści” dydaktycznej, które aktywują rozumienie społeczne na różnych poziomach:

- Czy nauczyliście się czegoś od siebie nawzajem?
- Czy z opisaney opowieści można nauczyć się więcej, niż tam jest napisane? Dlaczego?
- Co trzeba zrobić, żeby jak najlepiej rozumieć innego człowieka? Jak można się tego nauczyć?
- Czy dobrze jest rozumieć samego siebie?
- Czy dobrze jest rozumieć inne osoby? Dlaczego?
- Co nam to daje, że rozumiemy inne osoby?
- Co my właściwie rozumiemy, kiedy mówimy: „ja Cię rozumiem...?”

- Czy w człowieku są też takie rzeczy, które trudno jest zrozumieć innym? Dlaczego?
- Czy człowiek zawsze wie, co mówi i co robi? (jeśli nie zawsze, to dlaczego tak się dzieje?)
- Czy inna osoba może nam pomóc lepiej zrozumieć samego siebie? Jakie znacie sposoby?
- Czy rozumienia innych ludzi uczymy się sami, albo z książek, a może w inny sposób?
- Czy ludzie uczą się czegoś o drugim człowieku, jeśli ten drugi dobrze ich rozumie?

Itd.

Przypisy / literatura:

- Damasio, Antonio (1999): "The Feeling of What Happens". NY: Harcourt Bracer & Co.
- Gutzwiller-Helfenfinger, Eveline (2010): "Förderung der sozialen Perspektivenübernahmefähigkeit bei Jugendlichen" (manuskrypt życzliwie wypożyczony przez autorkę).
- Lind, Georg (1997): "Gewalt als die niedrigste Ebene der Konfliktlösung" (überarbeitete Fassung des Beitrags zur 10. Tagung Friedenspsychologie, Universität Konstanz, 13.-15.6.1997).
- Lind, Georg (1985): „Growth and Regression on Cognitive-Moral Development". W: C.G. Harding (Ed.), *Moral Dilemmas*. Chicago: Precedent Publishing, Inc. pp. 99-114.
- Lind, Georg (1984): "Inhalt und Struktur des moralischen Urteilens", Universität Konstanz.
- Lind, Georg, Hartmann Hans A., & Wakenhut, Roland (1982): "Moral Development and the Social Environment. Studies in the Philosophy and Psychology of Moral Judgment." Chicago. Precedent Publishing, Inc.
- Lind, Georg (2009/1): "Moral ist lehrbar". 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Oldenbourg: München.

- Georg Lind, Johann Ulrich Sandberger, & Tino Bargel (2010): „Moral competence and democratic personality“. W: G. Lind, H.A. Hartman, & R. Wakenhut (Eds.), *Moral judgments and social education*. Transaction Publishers, New Brunswick (U.S.A.) & London (U.K.), p. 60.

- Oswald, P.A. (1996): „The effects of cognitive and affective perspective-taking on empathic concern and altruistic helping“. W: *Journal of Social Psychology*, No. 136, pp. 613-623.

- Piaget, Jean (1972): „Theorien der modernen Erziehung“, Molden, Wien-München-Zürich 1972.

- Piaget, Jean (1981): „Das moralische Urteil beim Kinde“.

- Richardson, D.R. et al. (1996): „The relationship between perspective-taking and nonaggressive responding in the face of an attack“. In: *Journal of Personality*, No. 66(2), pp. 235-256.

- Roberts, W. & Strayer, J. (1996): „Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behaviour“. W: *Child Development*, No. 67(2), pp. 449-470.

- Schillinger, Marcia (2006): „Learning environment and moral development“, Aachen.

- Selman, Robert L. (1980): „The growth of interpersonal understanding“, Academic Press, NY, London, Toronto, Sydney, San Francisco.

- Selman, Robert L. (1984): „Die Entwicklung des sozialen Verstehens“, Suhrkamp, Frankfurt/M.

- Selman, Robert W., Jaquette, D: & Bruss-Saunders, E. (1979): „Assessing interpersonal understanding: A interview and scoring manual in five parts constructed by the Harvard-Judge Baker Reasoning Project“, Harvard Univ.: Graduate School of Education.

- Silbereisen, R. (1995): „Soziale Kognitionen“. W: R. Oerter, L. Montada (Hg.), *Entwicklungspsychologie*. 3. Aufl. Union: Weinheim.

- Spence, S.H. (2003): „Social skills training with children and young people: theory, evidence and practice“. W: *Child and Adolescent Mental Health*, No 8 (2), pp. 84-96.

- Spitzer, Manfred (2002): „Lernen“, Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg.

- van Ments, M. (1998): „Rollenspiel: Effektiv. Ein Leitfaden für Lehrer, Erzieher, Ausbilder und Gruppenleiter“, Ehrenwirth: München.

KOHLBERG, LAWRENCE



Moralność jako kompetencja (*moral judgment competence*)

„zdolność podejmowania decyzji i wydawania sądów, które mają charakter moralny, to znaczy: opierają się na wewnętrznych zasadach moralnych, oraz zdolność działania zgodnego z tymi decyzjami i sądami.”

Źródło:

- Lawrence Kohlberg: „Development of moral character and moral ideology”, w: M.L. Hoffman & L.W. Hoffman (Eds.), *Review of Child Development Research*, Vol. I, New York: Russel Sage Foundation, pp. 381-431 (definicja na s. 425).

*



W demokracji wychowanie moralne i edukacja obywatelska mocno się zazębiają: demokracja wyrasta z uniwersaliów moralnych (godność osobista, wzajemny szacunek, równouprawnienie itd.)

„wychowanie moralne i edukacja polityczna – tj. wychowanie obywatelskie – to w dużej mierze jedno i to samo.”

Źródło:

- Lawrence Kohlberg (1987): „Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung.” W: G. Lind, J. Raschert (red.), *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg*, Beltz Verlag, Weinheim & Basel, s. 36.

* * * * *



„Six-stages theory”

Lawrence Kohlberg przeprowadzał przez kilkanaście lat wywiady z osobami w wieku 10 – 30 lat. Podejrzał, że rozwój moralny człowieka jest silnie zależny od dobrej jakościowo edukacji. Odkrył uderzające prawidłowości:

1. Ludzki sąd moralny reprezentuje zawsze jeden z sześciu typów, sześciu sposobów rozumowania moralnego. Kohlberg nazwał je „stopniami” (tzw. „six-stages theory”). Wszystkie nasze sądy moralne można przyporządkować określonemu „stopniowi”.

2. Nazwał je „stopniami”, ponieważ odkrył, że stopnie od 1 – 6 tworzą strukturę hierarchiczną. Sądy pierwszego „stopnia” są najbardziej egocentryczne, a sądy szóstego „stopnia” najbardziej społeczne: ich `ważność` rozciąga się na coraz większą liczbę ludzi – tak, że sądy stopnia 6 są najbardziej uniwersalne.

3. Badając sądownictwo u tych samych osób w okresie ca. 10 – 30 lat Kohlberg odkrył, że u wszystkich powtarza się proces, wskazujący ewidentnie na rozwój: z czasem ludzie uczą się budować sądy coraz bardziej uniwersalne, a mniej egocentryczne. Powołują się często na te same zasady, wartości, orientacje etc. co wcześniej, ale inaczej uzasadniają ich słuszność: np. jako dziecko ktoś pojmuje sprawiedliwość jako karanie/nagradzanie tych osób, które na to zasługują. Jako człowiek 20-paroletni dostrzega on w sprawiedliwości przede wszystkim równość, bezstronność i zasadę konstytutywną dla trwania wspólnoty społecznej.

4. W tym indywidualnym procesie rozwojowym stopnie od 1 – 6 układają się właśnie zawsze w tej samej sekwencji, w tym samym porządku: od 1 do 6 (tzn. ludzie rozumują najpierw na 1, 2... a następnie dopiero na ...4, 5, 6 „stopniu”). „Rozumowanie moralne należy traktować jako

rozumowanie zorganizowane hierarchicznie w strukturę całościową, integrującą wszystkie 6 stopni (...) Nie chodzi tu w żadnym wypadku o sekwencję zachowań w konkretnych, pojedynczych sytuacjach i okresach. Chodzi tylko o integrację sposobów zachowania na poziomie umysłowym.” (Lind, Sandberger & Bargel, s. 59). Oczywiście „nie każde przekonanie czy działanie danej osoby jest włączone w poszczególny system orientacji. U tej samej osoby może istnieć równolegle więcej oderwanych od siebie systemów (...) Adelson i O’Neill odkryli, że u małych dzieci domeny zachowania zorganizowanego strukturalnie (kognitywnie) tworzą niezależne ‘wyspy’ orientacji, wartości i celów. Z czasem w rozwijają się u nich powiązania między orientacjami, wartościami i celami: powstaje osobowość zintegrowana pod względem kognitywnym.” (tamże, s. 61).

Nasza indywidualna osobowość moralna ma zatem „profil”, który Kohlberg ujął jako jedną, całościową strukturę, integrującą z czasem wszystkie sześć „stopni” (stopnie „postkonwencjonalne” 5 - 6 kształtują się dzięki dyskursywnej i demokratycznej jakości edukacji). Rozwój oznacza np., że przestrzegamy przepisów drogowych przede wszystkim dlatego, że cenimy bezpieczeństwo, życie i zdrowie innych ludzi, a nie tylko dlatego, że boimy się mandatu, utraty prawa jazdy itp. Rozumowanie na poziomie „kary” (1. stopień rozwoju rozumowania moralnego) jest wyraźnie zdominowane przez motywację o wyższej (bardziej uniwersalnej) jakości moralnej (4, 5, 6 stopnia). W zewnętrznym zachowaniu kierowcy tę różnicę widać wtedy, kiedy osoba przestrzegająca przepisy tylko ze strachu czyni to raczej tylko wtedy, kiedy spodziewa się kontroli policyjnej. Ten zaś, kto czyni to dla bardziej społecznych, uniwersalnych powodów zawsze jeździ ostrożnie.

„Six stages” służą zatem jako kryteria do rozpoznawania jakości rozumowania moralnego. Nie służą w żadnym razie do oceniania ludzi pod względem moralnym (Kohlberg: „niemoralnie jest szufladkować ludzi pod względem moralnym”; Sokrates, *Menon*: „jeśli wszyscy ludzie na równi

pragną rzeczy dobrych, to muszą się różnić tylko biegłością, tylko umiejętnością w ich urzeczywistnianiu”). Zadaniem edukacji jest tworzyć sytuacje, w których rówieśnicy samodzielnie (bez zewnętrznego nacisku i indoktrynacji) rozpoznają i rozwijają jakość swoich rozumowań, argumentów i sądów moralnych. Z reguły już kilkuletnie dzieci przywołują sprawiedliwość, życie, dobro ludzkie. Te podstawowe orientacje moralne są wrodzone (Piaget, 1932; Lind, 2000-2009; zob. też hasło *Dwuaspektora Teoria Moralności*). Zadaniem edukacji jest umożliwić człowiekowi rozwój rozumowania i świadomości moralnej do tego stopnia, aby zamiast racji moralnych o walorach egocentrycznych i konformistycznych wybierał on i stosował w swoim osądzie i działaniu racje jak najbardziej uniwersalne, ważne dla jak największej liczby ludzi.

„Six stages” można podzielić na trzy pary: po dwie dla rozumowania przedkonwencjonalnego, konwencjonalnego i postkonwencjonalnego. Z reguły osoba wysoko ceniąca racje i argumenty odpowiadające poziomowi „3” ceni też wysoko racje i argumenty odpowiadające poziomowi „4”. Stąd można powiedzieć, że dana osoba oscyluje na poziomie „raczej” konwencjonalnym, „raczej” postkonwencjonalnym itd. Umiejętność rozumowania postkonwencjonalnego (a także: umiejętność docenienia takiego rozumowania u innych ludzi, o innych poglądach niż nasze własne) świadczy o pełnym rozwoju moralnym. Ponieważ uniwersalne zasady moralne są fundamentem demokracji, istnienie i rozwój demokratycznej wspólnoty zależą od tego, jak często ludzie rozumują w kategoriach postkonwencjonalnych, kiedy robią coś dla wzajemnego pożytku, dla dobra wspólnoty.

Poziomy

przedkonwencjonalny – konwencjonalny - postkonwencjonalny

1. **Poziom przedkonwencjonalny:**

Normom moralnym i prawnym trzeba być posłusznym, bo inaczej człowiekowi grozi kara (motyw: strach przez konsekwencjami). Normy są słuszne, bo ustanowił je jakiś autorytet. Autorytetu trzeba słuchać. Coś jest „słuszne”, skoro autorytet tak powiedział (słuszność przeniesiona jest na źródło norm, oderwana od zasad/normam jako takich.)

2. **Poziom konwencjonalny:**

Dana reguła, prawo, konwencja są słuszne, skoro jest regułą prawem, konwencją : dlatego należy ich przestrzegać.

3. **Poziom postkonwencjonalny:**

Kierujemy się daną normą/prawem/konwencją, bo ustanowiono je w sposób demokratyczny, w drodze powszechnego dyskursu, zgody itd., i/lub dlatego, że są sprawiedliwe, że dają się zuniwersalizować, że są zgodne z jakąś wartością ogólnoludzką itd. “Postkonwencjonalny” oznacza: człowiek samodzielnie, racjonalnie rozważa słuszność reguł i norm, powołując się na racje najbardziej uniwersalne. Zdaje sobie sprawę, że reguły normy nie muszą być doskonałe, że niektóre z nich można i zgoła trzeba ulepszać. Kieruje się w swoim osądzie tym, co we własnym sumieniu uznaje za bardziej uniwersalne od danej reguły, zasady i normy. Na poziomie postkonwencjonalnym toczy się refleksja etyczna, chodzi o prawomocność norm (nie tylko zachowań i działań): nie uznaje się praw za słuszne „bo są prawami”. Na tym poziomie Kohlberg spotyka się z Habermasem, a moralność - z etyką normatywną (zob. końcowa *Nota o autorce*).

* * * * *

„Ground Zero” (mit amoralizmu)

- Stadium przedmoralne : brak rozumienia reguł moralnych, niezdolność odróżniania tego, co dobre/słuszne od tego, co złe/niesłuszne. To, co sprawia ból, co napawa strachem jest "złe". Całkowita kontyngencja, nieprzewidywalność zachowania.

- Żaden człowiek nie posiada „zerowej” moralności. Jedynie silne upośledzenie umysłowe może być przyczyną takiego stanu (przypadki opisane przez Damasio: wtórna, pourazowa niezdolność do osądu moralnego np. u intelektualisty, świadcząca skądinąd o tym, że moralność oznacza więcej niż inteligencja & intelekt (Damasio, 2005)



„Six-stages” , czyli sześć kryteriów rozumowania moralnego

1 – 2 = poziom przedkonwencjonalny (skrót: PRE)

3 – 4 = poziom konwencjonalny (skrót: KON)

5 – 6 = poziom postkonwencjonalny (skrót: POST)

Uważam, że dane zachowanie/działanie, zasada, argument
są słuszne, ponieważ...

(1-PRE)... ten, kto tak postępuje, unika tym samym przykrych konsekwencji, kary itd. Nic mu nie grozi. Należy słuchać autorytetów, ponieważ tylko o nich zależy, co jest dobre, słuszne itd.

(2-PRE)... zasada wzajemnej wymiany (coś za coś). Coś jest słuszne/dobre, skoro pozwala mi uzyskać coś w zamian. Słuszne jest to, co leży w moim interesie; niesłuszne to, co jest sprzeczne z moim interesem ('jeżeli Ty mi pomożesz, to ja pomogę Tobie').

(3-KON)... Coś jest dobre/słuszne, skoro podoba się innym (albo: niesłuszne, skoro nie podoba się innym). Konformizm. Moralność "good guy" albo "grzecznej dziewczynki".

(4-KON)... prawo i normy społeczne są słuszne, więc należy je szanować. Legalizm, niekiedy silny rygoryzm; tzw. stanowisko praworządności; jeśli dla kogoś jest to najwyższe kryterium słuszności, to nie będzie on skłonny ulepszać reguł społecznych, przepisów instytucjonalnych, BHP itd. Reguła, która już istnieje, jest nienaruszalna, ponieważ istnieje. O jej przydatności, słuszności się nie myśli.

(5-POST)... Słuszne nie są wszystkie reguły i prawa „tak po prostu”, ale tylko takie reguły i prawa, co do których panuje demokratyczne przyzwolenie, zgoda, konsensus (kontraktualizm; wybór społeczny). Jeśli społeczeństwo jest przeciwne danej regulacji, to należy zweryfikować jej słuszność w drodze demokratycznej opinii społecznej.

(6-POST)... słuszne są te reguły, które pozostają w zgodzie z uniwersalnymi zasadami, np. sprawiedliwością, godnością osoby, autonomią, prawami człowieka, i takie, które dają się zuniwersalizować w taki sposób, jak powiada o tym Kantowski imperatyw kategoryczny: „postępuj zawsze wedle takiej maksymy, co do której mógłbyś chcieć, aby była prawem powszechnym.” Człowiek samodzielnie osądza słuszność zasad i reguł praktycznych na bieżąco tworzonych w życiu własnym i w życiu społecznym. Robi to we własnym sumieniu, mocą własnego rozumu. Tzw. demokratyczna większość nie zawsze bowiem kieruje się uniwersalnymi kryteriami oceny, zasadami i wartościami. „Większość” nie zawsze znaczy: racja i słuszność (Rousseau; Tocqueville 2000).



„Justice community” („Just community”)

Lawrence Kohlberg i Moshe Blatt stworzyli metodę dyskursywnej edukacji styulujacej refleksję i umiejętność sądenia moralnego (etycznego) wśród uczniów. Prowadzący prezentował w ciągu 45 minut kolejno kilka prawdziwych dylematów moralnych, na bieżąco czerpanych z życia społeczności szkolnej. Po każdym dylemacie sam podawał argumenty określonego „stopnia”. Następnie uczestnicy oceniali je. Na koniec prowadzący podawał argumenty „za” lub „przeciw” rzędu o „jeden stopień” wyższego. Dlatego „just community” nazywana jest „modelem plus 1”. Poniżej tabelaryczne zestawienie „Just community” i „Konstanckiej Metody Dyskusji nad Dylematem”. Georg Lind wydłużył sesję do 90 minut, nadał jej rytm stymulujący zdolności afektywne i kognitywne, skoordynował dyskurs według reguł („ping-pong” i „respekt”) i skoncentrował uwagę uczestników na jednym problemie, uzyskując dzięki temu znacznie lepsze efekty edukacyjne.

Cecha	Just Community	Metoda Konstancka
Prezentacja hipotetycznych dylematów moralnych	NIE , w „just community” prezentuje się najczęściej realne dylematy	TAK
Ilość dylematów w ciągu jednej sesji	Od jednego do kilku	Tylko jeden
Czas trwania sesji	45 minut	90 minut
Podjecie decyzji przez głosowanie	NIE (uczestnicy tylko opiniują argumenty)	TAK (dwukrotne głosowanie)
Koncentracja na jednym „stopniu”=konw. „plus 1”	TAK	NIE
Nauczyciel przedstawia argumenty i prosi o komentarze	TAK, sam podaje argumenty o „jeden stopień” wyższe	NIE, nauczyciel zadaje pytania tylko w fazie objaśniania i podaje 2 reguły dyskusji

Odniesienie do argumentów „contra”	CZASAMI	TAK
Czas na zebranie <i>różnych</i> opinii o dylemacie	NIE	TAK („czy tu naprawdę jest jakiś problem /dylemat? Dlaczego?”)
<i>Reguły</i> dyskusji podane przez nauczyciela	NIE	TAK, dwie reguły: 1) mówić swobodnie, okazując respekt wszystkim uczestnikom; 2) równość szans wypowiedzi dla każdego
Naprzemienne fazy: wsparcie – zadanie	NIE	TAK (rytm ok. 10-minut)
Prace w grupkach 3-4 os.	NIE	TAK
Zachęcanie uczestników do tego, by <i>docenili</i> cudze stanowisko mimo, że zajmują własne, odmienne	NIE	TAK, wybór najlepszego argumentu <i>przeciwnika</i>
<i>Meta-kognicja</i> : refleksja nad procesem uczenia się	NIE	TAK („czego się nauczyliście podczas dyskusji?”)

Źródło: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/kmdd/Lind-2006_comparison

Przypisy / literatura:

- Lawrence Kohlberg (1981): „Essays on moral development”, Vol. I: *The philosophy of moral development*; Vol. II: *The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages*. Harper & Row, San Francisco.
- Jean-Jacques Rousseau (1986): « O umowie społecznej », tł. M. Starzewski, Nakładem Krakowskiej Spółki Wydawniczej, Kraków 1927.
- Alexis de Tocqueville (1999): „O demokracji w Ameryce”, tł. B. Janicka, M. Król, Znak, Kraków 1996, t. 1-2, s. 278.

KOMEŃSKI (COMMENIUS, JAN AMOS)



Dydaktyczne optimum:

„Naszej dydaktyki alfą i omegą ma być:

badanie i znalezienie sposobu, który *by* pozwalał, ażeby nauczyciele mniej nauczali, a uczniowie więcej się uczyli, ażeby w szkołach było mniej hałasu, nudy i bezpłodnych wysiłków, a więcej spokoju, przyjemności i gruntownych postępów w pracy, w państwie zaś aby mniej było ciemnoty, zamieszania i niezgody, a więcej światła, porządku, pokoju i ciszy.”
(Komeński, 1956; s. 4)



Edukacja interaktywna (zob. hasło) spełnia w dużej mierze warunki

„nauczania pewnego, dającego zawsze pozytywne wyniki, i nauczania łatwego, a więc bez żadnej przykrości i zniechęcania tak nauczycieli, jak uczniów, a raczej ku jak najżywszej obustronnej przyjemności; następnie nauczania gruntownego, a więc takiego, które nie jest powierzchowne i pozorne, lecz prowadzi do prawdziwej wiedzy, do złagodzenia obyczajów ...” (Komeński, 1956; s. 5).



O rozwoju naturalnych zdolności:

„Znana to rzecz, że każdy człowiek rodzi się ze zdolnością zdobywania wiedzy o rzeczach (...). Nie trzeba zatem człowiekowi dostarczać niczego z zewnątrz, lecz to, co sam w sobie w nierozwiniętej formie posiada, trzeba jedynie wydobyć z ukrycia, rozwinąć i wyjaśnić znaczenie każdej rzeczy z osobna”. (tamże, s. 44-45).

„Tak, jak zbędne jest zmuszanie oka, by się rozwarło i spojrzało na przedmiot, dobrowolnie bowiem (jak gdyby z natury spragnione światłości) i radośnie karmi się oglądaniem i wszystkiemu zdoła sprostać (byleby nie wprowadzać zamętu równoczesnym przeładowaniem przedmiotów) i nigdy nie może nasycić się patrzeniem, tak też właśnie umysł nasz spragniony jest rzeczy; sam ciągle otwarty na przyjęcie ich, sam usiłuje dojrzeć coś, sam przyjmuje, ba nawet chwyta w lot wszystko; w każdym przypadku niezmordowany, byleby go nie przeładowywano mnogością rzeczy, a dostarczano mu do badania w należyтым porządku jedną rzecz po drugiej...” (tamże, s. 50)

„Skoro zatem zarodki nauki, moralności (...) tkwią w każdym człowieku (...), tedy nieodparcie wynika stąd, że nie potrzeba im niczego prócz najłagodniejszej podniety i jakiegoś rozsądnego kierownictwa.” (tamże, s. 91)



Edukacja jako ćwiczenie i trening naturalnych zdolności i wsparcie

„Chociaż (...) ani chodzić, ani mówić, ani myśleć nie umiemy bez ćwiczenia, to jednak z tego nie wynika, by nie można było uczyć się tego inaczej jak w sposób zawiły, trudny i z wątpliwym wynikiem. Bo jeśli tego, co dotyczy ciała: jedzenia, picia, skakania i wykonywania różnych prac, uczymy się bez takich wielkich trudności; czemuż tak samo nie miałyby być z tym, co dotyczy naszego umysłu? Byleby nie brakło właściwych pouczeń” (tamże, s. 92)



Równość szans edukacyjnych – egalitaryzm:

„Do szkół należy ściągać nie tylko dzieci bogaczy i dostojników, ale i wszystkie na równi (...) Uzasadnia się to następująco:

(...) każdy, kto się urodził człowiekiem, jeden ma tylko główny cel, aby być człowiekiem (...) Wszystkich więc powinno się do tego prowadzić, by wyposażeni odpowiednio w naukę [i] cnoty... mogli pożytecznie przepędzić obecne życie, do przyszłego zaś należycie się przygotować” (tamże, s. 71)



Wsparcie dla słabszych, pełna inkluzja, rozwój jest relatywny!

„Pewnym ludziom (...) powinno się wydatnie przyjść z pomocą. Ten stan rzeczy bowiem tym bardziej zaleca i domaga się takiego właśnie powszechnego kształcenia ducha. Bo im ktoś jest z natury bardziej ociężały (...), tym bardziej potrzebuje pomocy (...) A nie znajdziesz takiego ubóstwa umysłu, by wykształcenie nie przyniosło mu żadnej w ogóle poprawy. (...) Wiadomo również z doświadczenia, że niektórzy ludzie nader ociężali zdobyli wszelako w nauce taki zasób wiadomości, iż wyprzedzili tym nawet uzdolnionych. (...) niektóre [zdolności] przedwcześnie dojrzewają, ale też wyczerpują się rychło i w końcu ulegają stępieniu, inne zrazu nikłe, później doznają jakiejś podniety i w rozwoju swym dochodzą bardzo daleko” (tamże, s. 73).



Gender: edukacyjne równouprawnienie!

„Również nie podobna podać żadnej wystarczającej przyczyny, dla której miałyby się druga płeć (...) zupełnie wyłączać od zdobywania mądrości.(...) W tym więc przede wszystkim należy je kształcić...”

„co z tego wyniknie, gdy robotnicy, wieśniacy, tragarze, ba nawet i babcie będą uczonymi? (...) nastąpi to, że jeśli się owo powszechne wykształcenie młodzieży zorganizuje we właściwy sposób – nikomu odtąd

nie zabraknie dobrego tworzywa dla myśli, życzeń dążeń, a wreszcie i dla pracy” (tamże, s. 75)



Edukacja to więcej aniżeli rygor i „wkuwanie”: promujmy eksperymenty

„w kształceniu młodzieży stosowano przeważnie tak surową metodę, że szkoły uważane były powszechnie za postrach dla chłopców i za miejsca kuźni umysłowej” (tamże, s. 84).

„Niech więc prawem będzie (...) aby niczego nie uczono na podstawie samego autorytetu, lecz wszystkiego przy pomocy pokazu dostępnego zmysłom i rozumowi” (tamże, s. 162).



Uczyć w sposób niewymuszony...

„Niech więc nauczyciele wystrzegają się tego, aby cokolwiek ukrywać przed uczniem czy to umyślnie (...) czy też przez zaniedbanie (...) Potrzebna tu jest uczciwość i staranność” (tamże, s. 204).

„niektórym ludziom brak nie zdolności do nauki, ale ochoty, a zmuszanie ich wbrew woli jest równie przykre, jak i bezużyteczne. (...)

Ale cóż teraz, jeśli sami nauczyciele są przyczyną owego wstrętu do nauki? (...)

(...) Któż jednak – pytam – dba o to, by nauczyciel (...) nim zacznie kształcić ucznia wedle swych prawideł, wpierv uczynił go żądnym nauki, a przy tym i do nauki zdatnym, tak, aby we wszystkim gorliwie szedł za jego wskazówką? Prawie każdy zabiera się do ucznia takiego, jakim go zastał, i już go toczy, obkuwa, już czesze, już tka, już go dostosowuje do swojej miary i już pragnie, aby był wygładzony i aby błyszczał; a jeśli to nie

następuje natychmiast, na zawołanie (a jakże może to nastąpić, proszę Was?), oburza się, zapala się gniewem i w szal wpada. I mamyż się dziwić, że są ludzie, którzy bronią się przed takim wykształceniem, uciekają przed nim? Raczej należałoby się dziwić, że może je ktokolwiek wytrzymać” (tamże, s. 94-96).

„Co można było całkiem łatwo po kropli wsączyć i wpoić, to gwałtem wciskano czy zgoła wpychano i wbijano. Co można było przejrzeć i jasno unaocznić, przedstawiano mglisto, chaotycznie i zawile niby w formie prawdziwej zagadki” (tamże, s. 85).

„A owo fatalne trwonienie czasu i pracy skąd może pochodzić, jeśli nie z błędnej metody?” (s. 86).



Fikcje, abstrakcje i absurdy edukacyjne...

„wykształcenie (...) przeważnej większości ogranicza się do znajomości terminologii, tj. że potrafią wprawdzie podać terminy i reguły umiejętności, ale nie potrafią użyć ich we właściwym zastosowaniu” (tamże, s. 161).

„niczyje wykształcenie nie jest wiedzą uniwersalną, która sama sobie jest oparciem i umocnieniem i sama rozszerza swój zakres, lecz raczej jakimś zlepkiem kawałków pościąganych stąd i zowąd, w żadnej części swej nie dość zwartym i nie przynoszącym żadnej korzyści” (tamże, s. 161).

„przy wszystkim, cokolwiek zostało przyswojone umysłowi, od razu należy rozważyć, jakie to znajdzie zastosowanie, by nie uczono niczego daremnie” (tamże, s. 167).

„trzeba usunąć ze szkół wszystkich autorów, którzy uczą słów tylko, a nie wpajają żadnej wiedzy o rzeczach pożytecznych” (tamże, s. 192).

„Czegokolwiek się uczy, uczyć należy jako rzeczy, która istnieje i przynosi faktyczny pożytek. Tak mianowicie, aby uczeń widział, że to, czego się uczy nie należy do świata utopii czy idei platońskich, lecz do świata rzeczywiście otaczającego, którego prawdziwe poznanie przyniesie prawdziwe korzyści. W ten sposób umysł żywiej przystąpi do rzeczy i dokładniej rozpoznawać będzie różnice” (tamże, s. 204).

„Błądzą pod tym względem nauczyciele, którzy chcą zbyć kształcenie powierzonej sobie młodzieży *stałym dyktowaniem i nauką pamięciową* bez dokładnego wyjaśniania rzeczy” (tamże, s. 128).

„Aby dawano uczniom wykształcenie nie pozorne, lecz prawdziwe, nie powierzchowne, lecz rzetelne, to jest by człowiek, stworzenie rozumne, przyzwyczajął się kierować nie cudzym, ale własnym rozumem, i nie tylko wyczytywać w książkach i rozumieć czy nawet w pamięci zachowywać i odtwarzać cudze sądy o rzeczach, lecz sam docierać do istotnych podstaw rzeczy i przyswajać sobie ich właściwy sens i użytek” (tamże, s. 232).



Od praktyki do teorii, od konkretnego do abstraktu, uczenie asocjacyjne (Komeński wiedział sporo o stymulacji rozwoju kognitywnego):

Wiele i trwale nauczymy, jeśli

- „przerabiać się będzie jedynie to, z czego rzetelny będzie pożytek,
- jeśli się wszystkiemu temu da solidne podstawy'
- wszystko potem opierać się będzie na tych podstawach;
- jeżeli, to, co później przychodzi, oprze się na tym, co było uprzednio,

- jeśli stale łączyć się będzie to, co do siebie należy (...)
- jeśli wszystko ugruntowywać się będzie przez stałe ćwiczenia” (tamże, s. 153-154).



Jak ułatwić uczenie?

Jeśli uczenie ...

- „- zacznie się (...) wcześniej, przed spaczeniem umysłów;
- postępować będzie od rzeczy ogólnych do bardziej szczegółowych
- i od łatwiejszych do trudniejszych;
- jeżeli nikogo nie będzie się przeciążało nadmiarem naukowego materiału
- i będzie się na każdym polu szło powoli naprzód;
- jeżeli się nie będzie umysłów do niczego zmuszało, ku czemu nie dążą one dobrowolnie dzięki wiekowi swemu i metodzie;
- jeżeli wszystko będzie podawane w formie bezpośrednio zmysłom dostępnej
- i do bezpośredniego zastosowania” (tamże, s. 136).



„Learning-by-doing” w XVIII wieku?

„Działania trzeba się uczyć przez działanie.” (tamże, s. 209)



Gwoli autonomii - czyli własnej, a nie cudzej rozumności:

„Człowiek bowiem jest istotą rozumną, powinien przeto przyzwyczajać się do tego, by się powodować rozumem, rozważając w działaniu, co, dlaczego i w jaki sposób może być dobre w każdym przypadku tak, aby naprawdę być panem swych czynów” (tamże, s. 228-229).



Gwoli powszechnego dobrostanu:

„stan spraw prywatnych i publicznych wszedłby w okres szczęśliwości, gdyby wszyscy umieli i chcieli przejąć się wspólną troską o wspólne korzyści i jedni drugich wspierać na każdym polu. Będą zaś musieli i chcieli, gdy się ich tego nauczy” (tamże, s. 231).



Gwoli dyskursywnej wolności na uniwersytecie

„Po wszystkim, co profesor opowiedział (...) powinno się (...) podjąć rozważania ponowne wobec całego zespołu słuchaczy. Mianowicie uczniowie powinni by wysuwać zapytania, jeśli ktoś nie zrozumiał dostatecznie albo wyłoniły się dlań jakieś wątpliwości, albo znalazł u swego autora jakieś zdanie odmienne, poparte własnym uzasadnieniem itp. Powinno być dozwolone każdemu z tłumu (...) odpowiedzieć, a innym znów osądzić i stwierdzić, czy odpowiedź na pytanie była wyczerpująca...” (Komeński, 1956; s. 308-309).

Źródło:

- Jan Amos Komeński (1956): „Wielka dydaktyka”, Zakład im. Ossolińskich, PAN, Wrocław.

Hasło zredagowały: A. Nowicka, E. Nowak

KOMPETENCJE GŁOSOWANIU	POTRZEBNE	W	DEMOKRATYCZNYM
-----------------------------------	------------------	----------	-----------------------

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



**Jakich warunków zewnętrznych
i wewnętrznych potrzeba,**

żeby umiejętnie głosować w demokratycznych wyborach?

Zacznijmy od sprzyjających warunków zewnętrznych, społecznych:

1. *Warunki konstytucyjne i prawne*: aby możliwe były demokratyczne wybory, musi istnieć ustawowa ordynacja wyborcza, czyli prawo wyborcze. Niektóre kraje wprowadzają niekiedy cywilny obowiązek wyborczy, aby zapobiec np. konieczności przeprowadzania powtórnych, kosztownych wyborów i nie opóźniać ważnych procedur ustawodawczych lub politycznych, w których uczestniczą obywatele krajów członkowskich Unii Europejskiej (czyli euroobywatele). Obywatele mogą mieć ważne powody, aby nie głosować lub skorzystać z niepisanego prawa do tzw. nieposłuszeństwa obywatelskiego (tzw. *civil disobedience*). Podobnie bojkot może być odpowiedzią obywateli na nieprawidłowe procedury państwowe lub groźbę manipulacji wyników głosowania. Warunki prawne nie wystarczają więc do tego, żeby wytworzyć atmosferę bezpieczeństwa i zaufania politycznego.

2. *Otoczenie polityczne przyjazne dla demokratycznej aktywności wszystkich obywateli*: jeśli instytucje państwowe działają w widoczny dla obywateli, przekonujący sposób; jeśli nie dyskryminują ani nie uprzywilejowują żadnych grup; jeśli promują równość i ważność każdego głosu. Instytucje polityczne muszą być stabilne, aby budzić zaufanie wyborcy, aby wyborca miał poczucie, że jego głos coś znaczy, będzie traktowany poważnie, nie stanie się przedmiotem szykan, manipulacji itp. Nagłe rozpisanie wyborów w warunkach dyktatury lub dla zdobycia popularności itp. budzi nieufność wśród obywateli i nie zachęca do udziału w wyborach. Demokratyczne wybory nie mogą być areną gier o władzę.

3. *Atmosfera polityczna i identyfikacja wyborców z kandydatami*: różnice polityczne między kandydatami są ważnym elementem sprzyjającym utożsamianiu się obywateli ze swoimi reprezentantami. Różnice, polaryzacje i debaty są dowodem na to, że toczy się gra demokratyczna, polityczna. Jeśli wyborca odnosi wrażenie, że w debatach interes ludzi reprezentowanych przez kandydatów jest na dalszym planie, traci wtedy zaufanie. Zasadniczo w demokracji nie ma miejsca na władzę: suwerenem są wszyscy obywatele. Aby obywatel mógł rozważyć decyzję samodzielnie (niezależnie od sytuacji przedstawionej w mediach), obowiązuje tzw. cisza przedwyborcza.

4. *Atmosfera medialna*: nachalność „wizerunku” wyborczego budzi nieufność i zniechęca wyborców. Z kolei medialna nieobecność i milczenie kandydatów dezorientują wyborcę i tworzą pole dla irracjonalnych domysłów. Dezorientację wprowadza też nadmiar sondaży przedwyborczych.

5. *Autorytety*: rozmaite autorytety ideologiczne (a także inni współwyborcy) przyczyniają się wyraźnie do spadku frekwencji wyborczej, jeśli wiadomo, że posługują się sankcjami lub stygmatyzacją wyborców za ich decyzje, a także za wstrzymanie się od głosu, bojkot wyborów itd. Wszelka odgórna lub ideologiczna ocena demokratycznego wyboru może zniechęcić wyborcę i jest ingerencją w niezależną opinię wyborcy. Psychologiczne manipulowanie wyborcami uniemożliwia rozwój demokracji.

6. *Edukacja kompetencji partycypacyjnych*: w państwach demokratycznych, których system edukacyjny nie promuje otwartego głosowania w kontrowersyjnych sprawach społecznych ani publicznego zabierania głosu i wyrażania opinii w sposób jawny i otwarty, frekwencja wyborcza jest znacznie niższa (zwłaszcza wśród młodszych wyborców)

aniżeli w państwie promującym te kompetencje edukacyjnie, *praktycznie*, i to już od wczesnego wieku szkolnego. Na tym m.in. polega demokratyczna jakość edukacji.

A jak wyglądają podmiotowe warunki sprzyjające kompetencji wyborczej?

1. *Umiejętność sądenia w sprawach wagi społecznej według kryteriów postkonwencjonalnych.* Człowiek głosuje, ponieważ kieruje się demokratyczną zgodą lub przyzwoleniem na to, że określone osoby będą reprezentować interesy ludzi w sferze politycznej – czyli na poziomie decyzji politycznych i regulacji prawnych; głosuje na tych reprezentantów, którzy podobnie jak on kierują się możliwie postkonwencjonalnymi, uniwersalnymi racjami i ideałami w działalności politycznej lub ustawodawczej (takimi, jak szacunek dla wyborców, równość, sprawiedliwość, prawa człowieka itd.). Demokracji – jak powiedziała Jehan Sadat, wdowa po prezydencie Egiptu, nie da się zaprowadzić wśród analfabetów; rozwijać może się ona najlepiej tam, gdzie wielu ludzi kieruje się racjami o wysokiej jakości moralnej.

2. *Adekwatna świadomość społeczna i polityczna* (zamiast irracjonalnych obaw, teorii spiskowych itp.): rozumienie, na czym polega demokratyczne samookreślenie społeczeństwa; orientacja w programach wyborczych (zwł. jakie doświadczenia w pracy na rzecz wspólnoty mają za sobą kandydaci).

3. *Motywacja:* wyborca kieruje się ideałami oraz interesami ważnymi dla niego i jego otoczenia społecznego, z którym się solidaryzuje (afektywny element wyboru – to, co ważne dla mnie i dla innych). Jeśli wyborca nie ma własnego interesu w głosowaniu na rzecz określonej inicjatywy lub kandydata, to uczestniczy w wyborach, ponieważ solidarnie wspiera

innych współobywateli w ich potrzebach – zwłaszcza jeśli chodzi o potrzeby elementarne: tolerancję i uznanie społeczne oraz ekonomiczne, korektę dostępu do dóbr i szans, podnoszenie jakości kluczowych reguł (w taki sposób, aby wzrastała sprawiedliwość i inkluzja społeczna), usprawnianie podstawowych instytucji społecznych.

4. *Autonomia, nonkonformizm, odwaga cywilna* w podejmowaniu decyzji, ich otwarta artykulacja (jednak bez ostentacji i napastliwości – kompetencje dyskursywne).

5. *Zaufanie*: wyborca ma zaufanie do siebie, do innych wyborców a także instytucji, że nie będzie dyskryminowany, ośmieszony, społecznie wykluczony lub ukarany za określony wybór.

6. *Szacunek dla cudzego zdania i wyboru* pomimo, że samemu jest się innego zdania (według Habermasa konfrontacja z odmiennymi opiniami przychodzi ludziom najtrudniej, a jest bardzo ważna z uwagi na wzajemny szacunek dla różnic, bez których nie ma mowy o *demokratycznym* stylu życia społecznego).

7. *Przekonanie o politycznej doniosłości własnego głosu*; wyborca czuje się wewnętrznie zobowiązany do głosowania i udział w formowaniu demokratycznej woli jest dla niego czymś naturalnym. Takie poczucie świadczy o tym, że ideały demokratyczne (postkonwencjonalne, uniwersalne) są dla kogoś jego wewnętrznymi, autentycznymi wartościami, i on się nimi po prostu kieruje w swoich działaniach – także w zachowaniu wyborczym.

Obydwa „zestawy” warunków ewidentnie pokazują, że zewnętrzne i wewnętrzne aspekty podstawowej kompetencji demokratycznej, tzn. *udziału w wyborach (głosowania)* są ze sobą ściśle skorelowane: wzajemnie od siebie

zależą: sprzyjające ramy prawne, atmosfera polityczne, otoczenie społeczne mają niewiarygodny wpływ na rozwój (a niekiedy także na regresję) kluczowych kompetencji społecznych (zob. hasło *Kluczowe kompetencje społeczne*).

KONSTRUKTYWIZM



Aktywnie odkrywać i konstruować świat

„Z punktu widzenia konstruktywizmu uczenie jest procesem twórczym, kumulatywnym, indywidualnie sterowanym, usytuowanym w kontekście, zindywidualizowanym, a zarazem zapośredniczonym w interakcjach z innymi; oznacza budowanie wiedzy i konstruowanie znaczenia (...) chodzi o *uczenie zorientowane na sytuacje i problem*. (...) Kontekst sytuacyjny oznacza, że uczeń resp. student styka się z kompleksowymi zadaniami i autentycznymi problemami, które musi rozpracować w dużej mierze samodzielnie.” (Wild & Möller, 2009; s. 78)

„Lepsze wyniki uzyskujemy w rozwoju zdolności rozwiązywania problemów i zdolności stosowania” (tamże, s. 78) [wiedzy i kompetencji, jakie uczniowie (studenci) już posiadają lub aktywują u siebie nawzajem podczas pracy w małych grupach lub dyskusji – jedna z podstawowych zasad konstruktywizmu jest afirmacja wiedzy i zdolności, które uczniowie (studenci) już posiadają i które rozwijają w interakcji dyskursywnej, we wspólnych badaniach, szukaniu wyjaśnień i rozwiązań, w których muszą stosować i weryfikować posiadana wiedze i umiejętności – uzupełn. E. Nowak].

„Otwarte na inwencję uczniów (studentów) środowisko dydaktyczne edukuje bardziej wtedy, kiedy nauczyciel nadaje zajęciom strukturę aktywującą uczniów na poziomie kognitywnym [i afektywnym – zob. hasło: *Edukacja a emocje*] w ten sposób, że uczące się osoby potrafią powiązać nowe informacje i cząstki wiedzy z tą wiedzą, którą już mają, poszerzając swoje koncepty, przebudowując je i rozwijając” (Wild & Möller, s. 79).



Aby dać uczniom/studentom jak największe pole do inwencji, nie dopuszczając do chaosu...

...i zachować wysoce efektywny edukacyjnie, dwufazowy, naprzemienny rytm pracy na zasadzie: „wsparcie dydaktyczne – zadanie do wykonania” (zob. Lind 2009), niezbędna jest instrukcja dydaktyczna (tzw. *guided instruction*) i właściwie dobrane, interesujące i aktywujące wszystkie zadania. Dwa rodzaje takiej instrukcji:

- **instrukcja bezpośrednia** : nauczyciel (wykładowca) sam objaśnia, o co chodzi w zadaniu, jaki jest jego cel, jakie kroki trzeba zrobić, żeby cel osiągnąć. Nie zapowiada jednak wszystkich zadań i pytań na raz (a zwłaszcza nie zapowiada sankcji). Zapowiada następny etap, tak, aby uczniom ułatwić orientację i skupienie kolejno na pojedynczych priorytach (a nie na ośmiu ważnych sprawach jednocześnie, ponieważ rozprasza to uwagę i spowalnia proces uczenia). Instrukcję bezpośrednią nauczyciel przygotowuje raczej dla siebie, aby stworzyć sobie jasną strukturę zajęć, przemyśleć taką kolejność zadań, która stymuluje proces uczenia: od konkretnego do abstrakcji, od tego, co dobrze znane do tego, co nieznanego, tak, aby umożliwić powiązanie nowej wiedzy z wiedzą, którą adepci już mają. Aby uniknąć zmęczenia, nudy itd. należy aktywować zdolności kognitywne (i emocjonalne) w zmiennym rytmie: faza wsparcia ze strony

nauczyciela (jasne wprowadzenie), kilka zróżnicowanych zadań: od indywidualnych (indywidualny konstruktywizm) przez team-work aż do wspólnej debaty (zbiorowy konstruktywizm), ćwiczeń w parach (jedna osoba odgrywa „ucznię”, druga – „nauczyciela”, a następnie na odwrót); feedback’u, autoewaluacji uczniów (czego się nauczyli? Co by ich jeszcze interesowało? Kiedy i kto się tym zajmie?).

- **instrukcja pośrednia** : taki sposób aranżowania pracy, że uczniowie (studenci) częściowo sami układają plan pracy, określają zadania i strategie rozwiązań, czyli cele i kroki prowadzące do celów, robią listę problemów do rozwiązania, listę osób (ustalają, kto się czym zajmie, do jakich źródeł sięgnie, kto mu pomoże itd.). Taka dydaktyka stymuluje „uczenie odkrywczę” („discovery learning”), „uczenie poprzez badanie” („inquiry based learning”) i zwłaszcza uczenie konstruktywistyczne, otwarte („open-ended learning”), do którego wiele osób coś wnosi poprzez wspólną refleksję (Wild & Möller, 2009; s. 79-80).



Poznanie jako konstrukcja

Obok wiedzy „o czymś” przejętej od innych (autorytetów), wiedzy podmiotowej (psychologicznej samowiedzy), wiedzy proceduralnej („jak”), istnieje też wiedza jako konstrukt i aktywny wytwór : zwłaszcza tzw. ko-konstruktywizm, czyli poznanie uzyskane dzięki wspólnej refleksji nad danym problemem moralnym, społecznym itd. „W aktywnym dialogu z innymi ludźmi niezbędne jest mówienie i słuchanie. Poznanie jest konstruowane przez osoby, które doświadczają siebie nawzajem na stopie równości. Człowiek ‘ma tutaj szansę poddać swoje racje i intuicje pod rozwagę i sprawdzian innych’ (...) Każdy uczestnik może się przekonać o tym, że prawda opiera się na tym kontekście, w jakim została rozpoznana i stwierdzona. Podczas wspólnej refleksji wiedza i doświadczenie wszystkich uczestników tworzą ten kontekst. Zarazem każdy pojedynczy

uczestnik rozumuje o własnych siłach, czerpiąc z tego, co już wie: ponadto, ludzie osiągający w ten sposób poznanie potrafią wiązać racje z uczuciami, a to co obiektywne z tym, co subiektywne.” (Sprinthall & Sprinthall, 1994; s. 381).



Konstruktywizm a normy społeczne i kanony normalności:

„Człowiek jest wiecznym konstruktorem norm niezbędnych do tego, żeby wreszcie uporać się z chaosem, złożonością i niepewnością teraźniejszego świata, choćby tą, którą widać gołym okiem. Jednak potrzeba i dążenie do tego, by uświadomić sobie i ostatecznie zdefiniować, co jest normalne (Normalität) zderzają się z potrzebą i dążeniem do tego, co indywidualne, co się odróżnia od reszty: jak na złość, elementy te wyłamują się z wszelkich ograniczeń nałożonych przez normy, wywołując ciągły niepokój.” (Drews-Sylla et al., s. 22).

Przypisy / literatura:

- Gesine Drews-Sylla, Elisabeth Dütschke, Halyna Leontiy, Elena Polledri (red.naukowa) (2010): „Konstruierte Normalitäten – normale Abweichungen”. VS Research Verlag für Sozialwissenschaften / Springer, Wiesbaden.
- Elke Wild & Jens Möller (red. naukowa) (2009): „Pädagogische Psychologie”, Springer, Heidelberg 2009.
- Richard C. Sprinthall, Norman A. Sprinthall, Sharon N. Oja (1994): „Educational Psychology. A developmental approach”, Mc Graw Hill, Boston – San Francisco – St. Louis.

Konstancka Metoda Dyskusji Nad Dylematem



Co to jest KMDD?

„Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem Moralnym powstała z myślą o wzmacnianiu i rozwijaniu kompetencji moralnych i demokratycznych, tzn. umiejętności stosowania własnych ideałów i zasad moralnych w podejmowaniu codziennych decyzji. Uczestnicy uczą się refleksji, wyrażania własnych opinii i słuchania cudzych, często odmiennych opinii dotyczących kontrowersji moralnych i społecznych. KMDD promuje pełną inkluzję, tzn. żaden dyskutant nie jest dyskryminowany ani wykluczony z dyskursu. Oferuje uczestnikom starannie przygotowaną, dydaktyczną przestrzeń demokratyczną, wolną od jakiegokolwiek presji, sankcji i poczucia lęku. Przestrzeń ta silnie stymuluje rozwój swobodnego dyskursu moralnego i rozwój kompetencji moralnych.

Cały szereg studiów potwierdza, że ludzie o wysokiej kompetencji sądenia moralnego wykazują również

- większą zdolność podejmowania dialogu z oponentami;
- rzadziej przekraczają normy społeczne i prawne;
- rzadziej bywają uzależnieni od narkotyków;
- spieszą chętniej z pomocą innym ludziom i są bardziej opiekuńczy;
- osiągają lepsze wyniki w nauce;
- sprawniej podejmują decyzje w sytuacjach stresujących i
- lepiej radzą sobie z opanowaniem własnego stresu i silnych emocji.

Z relacji nauczycieli stosujących zajęcia KMDD wynika, że uczestnicy tych zajęć wykazują więcej zapału i entuzjazmu do nauki, i że obie strony –

tn. i nauczyciele, i podopieczni – pracują bardziej efektywnie i czerpią więcej radości z nauczania.

Aby być efektywnym instruktorem KMDD i zrozumieć, jak wielka jest jego odpowiedzialność za rozwijanie kompetencji moralno-demokratycznych, trzeba przejść specjalistyczny trening przygotowawczy i regularnie doskonalić własne umiejętności poprzez praktykę, refleksję, superwizję (= obserwacja innych koleżanek/kolegów stosujących KMDD), auto-ewaluację i udział w warsztatach odświeżających umiejętności. Tylko instruktorzy aktywnie i regularnie ćwiczący oraz odwiedzający warsztaty są w stanie rozwinąć cały potencjał edukacyjny tkwiący w tej metodzie.”

Źródło:

http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/kurse/k_KMDD-e.htm

Witryna informacyjna dla praktykantów KMDD :

Co jest potrzebne do *portfolio* na certyfikat praktykanta (KMDD-Trainee Certificate)? Udział w tygodniowym szkoleniu i zadania opracowane w wersji niemiecko- lub angielskojęzycznej, spakowane do teczki w kolejności zgodnej z poniższą „Listą zadań (listę zadań z odhaczonymi „v” zadaniami załączyć na początku portfolio).

Uwaga: nagranie video niepotrzebne do „Trainee-Certificate” (o adres pytać E. Nowak), dopiero do dalszych certyfikatów.

Jeśli przeprowadziliście już jakieś dyskusje, napiszcie osobna dokumentacje do punktu nr „12” (ile dyskusji, jak poszło, w jakim wieku

grupa, jaki dylemat, czy odbyła się pełna dyskusja, jak długo trwała, jak się czuliście – pewnie/niepewnie itd. Uwaga: pierwszych kilkanaście dyskusji warto przeprowadzić z wypróbowanymi dylematami dydaktycznymi prof. Linda. Polskie wersje dowolnego dylematu dydaktycznego Linda uzyskacie u E. Nowak. Dylematów nie wolno stosować poza zajęciami KMDD).

Poniżej polska wersja „Listy zadań do portfolio” (wersje angielska lub niem. Można znaleźć na stronie internetowej KMDD pod hasłem „cover forms” jako formularz: KMDD-Trainee Certificate

Portfolio: List of Work-Pieces

KMDD-warsztat ®

KMDD-Trainee Certificate

Nazwisko, imię _____

Data urodzenia _____

Mój udział w kursie KMDD w _____ kiedy _____

Nr	Zadania	Zostawić wolne miejsce
	Zadania obowiązkowe:	
1	- Numer (kod) otrzymany e-mailem po wypełnieniu pre-testu przed kursem:..... - Numer (kod) otrzymany e-mailem po wypełnieniu post-testu po kursie:	
2	Ułożone przez Ciebie dylematy dydakt. (ile:.....)	
3	Wywiad „Moralność, bycie moralnym znaczy...”	
4	Pierwsza korekta własnych dylematów dydakt. z opisem, co i dlaczego poprawiłem/am	
5	Dokumentacja z ćwiczenia „Dilemma-Clarification”: objaśnienie dylematu moralnego w małej grupie podczas kursu (jaki był odbiór i komentarze kolegów = peer feedback)	

6	Druga korekta własnych dylematów po prezentacji w małej grupce z opisem, co i dlaczego poprawiłem/am	
7	Dokumentacja z ćwiczenia „Dilemma-Presentation”: fachowa prezentacja sceniczna dylematu w małej grupie (błędy, co powiedziała grupa = peer feedback)	
8	Refleksje z kursu KMDD: Czego nowego się nauczyłem/am (2 – 3 strony)	
9	Ocena <i>Twojego</i> portfolio przez partnera, który także jest praktykantem lub instruktorem KMDD (pisemnie, ok. 1 strona). Dołączyć z jego podpisem do portfolio. Uwaga: oceniacie swoje portfolio wzajemnie!	
10	Ocena portfolio partnera/partnerki przez Ciebie (dołączyć po jednym egzemplarzu do Twojego I jego/jej portfolio)	
	Zadania nadobowiązkowe	
11	Jak zamierzam stosować KMDD w mojej praktyce jako nauczyciel, opiekun, trener, terapeuta (moje plany)	
12	Dodatkowe doświadczenia, dokumentacje	

Oświadczam, że wszystkie zadania wykonałem samodzielnie i przestrzegałem copy rightów do materiałów, których użyłem w mojej praktyce.

_____ (miejsce, data)

_____ (podpis)

* * * * *



Edukacyjny dylemat moralny

Dylematy edukacyjne stosowane jako zadanie dla uczestników Dyskusji Konstanckiej są skonstruowane według specjalnych parametrów aktywujących procesy kognitywne i afektywne. Stosowanie ich poza zajęciami KMDD w czysto „intelektualnych” dyskusjach (i bez rytmu refleksji i dyskursu, jaki jest charakterystyczny dla Dyskusji Konstanckiej, dylematy te mają zupełnie inne działanie. Nie należy się dziwić, jeśli w innym kontekście niż KMDD uczestnicy poczują się zbyt silnie epatowani przez napięcie, jakie wywołuje prezentacja dylematu.

Aby zapewnić uczestnikom poczucie bezstronności (*fairness*), równości i komfortu otwartej refleksji na kontrowersyjne tematy

społeczne, a także: aby pobudzić ich do refleksji i rozumowania moralnego, do argumentacji etycznej itd., instruktorzy KMDD stosują takie dylematy, które nie wzbudzają osobistego niepokoju w uczestnikach. Treść dylematów jest odległa od doświadczeń osobistych (dlatego trzeba najpierw wiedzieć, z jaka grupa mamy przeprowadzić dyskusje, i starannie dobrać dla niej odpowiedni dylemat dydaktyczny). Badania pokazały, że osoby konfrontowane z problemami, które dotyczą ich własnego życia rodzinnego, zawodowego itd. są zbyt podenerwowane, żeby aktywnie rozwinąć refleksję i zwłaszcza docenić racje strony przeciwnej. Udział w dyskusjach, które poruszały tematy bliskie uczestnikom nie przyniósł dobrych efektów edukacyjnych (np. księgowi, bankierzy i ekonomiści, którzy dyskutowali o nadużyciach finansowych).

Dylemat ma pobudzać do refleksji moralnej i dyskusji: tym niemniej, ma „pobudzić”, tzn. musi to być historia wzbudzająca przeciwstawne odczucia, konflikt uczuć, który aktywuje dalej przypominanie i uświadamianie sobie wielu wartości, zasad, reguł społecznych uwikłanych w przeżyty niejako „na własnej skórze” (hipotetyczny) problem, a dalej: refleksje i dyskusję opartą na zasadach i regułach społecznych (ponieważ tylko taka refleksję uznać możemy za racjonalną).

W KMDD stosujemy dylematy „spoza” doświadczeń życiowych uczestników. Są one prawdopodobne (mogły, mogą się wydarzyć) ale nie mają nic wspólnego z biografią uczestników. Są to dylematy „semi-relne”, „hipotetyczne”; ich rozwiązanie, czyli decyzja bohatera dylematu, jest fikcyjne. „Wolę nazywać je semi-realnymi – pisze Georg Lind – bo przykuwają uwagę uczestników i naprawdę zachęcają i stymulują ich do żywej, autentycznej dyskusji. Zatem nie są one tylko hipotetyczne: chodzi o taką fikcyjną opowieść, która w oczach uczestników jest prawdziwa, bo wywołuje prawdziwe odczucia i refleksje. Jeśli opowieść nie byłaby prawdziwa, to nie stymulowałaby procesów kognicji moralnej u uczestników. Dlatego instruktor musi być ostrożny, nie może na

poczekaniu wymyślić jakiejś historii, w którą nikt nie uwierzy, nie może też pozwolić np. na to, żeby uczestnicy dowolnie zmieniali treść dylematu i przebieg dyskusji, albo żeby prawdziwa refleksja i rozmowa zamieniły się w udawanie i odgrywanie jakichś ról.” (Lind, 2010; s. 5).

„Semi-realny dylemat można zaczerpnąć z literatury, codziennej prasy, doświadczeń życiowych. Jest ich tak wiele, że instruktor KMDD nie ma problemu ze swobodnym doбором opowieści, odpowiadającej jego celom dydaktycznym.” (tamże, s. 5).

Dylematy realne stosowali Kohlberg & Blatt w metodzie „Just community” (zob. hasło *Kohlberg*). W Metodzie Konstanckiej stosuje się tylko dydaktyczne dylematy semi-realne, aby trenować umiejętności refleksyjno-dyskursywne potrzebne do rozwiązywania problemów w realnym życiu. Uczestnicy czują się swobodniej i bezpieczniej w sensie psychologicznym, jeśli dyskutują o problemie spoza ich życia. Kohlberg i Oser uważali, że „dyskusja o realnych problemach wymaga lepszego przygotowania niż dyskusja o problemach skonstruowanych ‘dydaktycznie’” (Oser, Althof; 1994). Jednak w „just community” przygotowanie i podanie argumentów do dylematu było zadaniem instruktora (nauczyciela): to nauczyciel uczył się tam najwięcej! Natomiast w Dyskusji Konstanckiej cała refleksja, tok rozumowania i dyskusji należą do uczestników, prowadzący przedstawia tylko dylemat, zadaje kilka pytań w fazie „wyjaśniania” i podaje reguły dyskusji. Cały proces kognicji moralnej jest procesem, który zachodzi wewnątrznie w każdym uczestniku, a zarazem - procesem interaktywnym (uczestnicy nawzajem aktywują swoje uczucia i refleksję). Nie jest procesem zewnętrznym (refleksja nauczyciela, wygłaszanie racji przez nauczycielski autorytet – a potem dopiero refleksje uczestników). Porównanie Metody Konstanckiej i „just community” zob. pod hasłem *Kohlberg*).

Źródło:

<http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dildisk-e.htm>



Kompetencja sądenia moralnego (rozbudowa definicji Kohlberga):

„Czego brakuje dzieciom – a także wielu młodym i dorosłym osobom: umiejętności stosowania zasad moralnych w konkretnych sytuacjach i umiejętności rozstrzygnięcia konfliktów między zasadami, które stoją ze sobą w sprzeczności.”

Źródło:

- Georg Lind (1993): „Moral und Bildung. Zur Kritik von Kohlbergs Theorie der moralisch-kognitiven Entwicklung”. Roland Asanger Verlag, Heidelberg, s. 12.

*



Kompetencja sądenia moralnego i kompetencje dyskursywne zazębiają się...

„Kiedy mówimy o *kompetencji sądenia moralnego*, mamy właściwie zawsze na uwadze także *zdolność dyskursu moralnego*. Skoro działanie moralne oznacza działanie w kontekście społecznym, to nie może mu towarzyszyć li tylko osobista refleksja ‘w zaciszu prywatności’, do której nikt poza mną samym nie ma żadnego dostępu i której nikt nie może poddać w wątpliwość. Zatem musi tu też chodzić o zdolność konfrontacji z innymi osobami i opiniami różnymi od naszych, także mającymi jakieś uzasadnienie normatywne. Z drugiej strony, kompetencja moralna może być skuteczną alternatywą dla przemocy fizycznej i sankcji stosowanych przez władzę dopiero wówczas, gdy obejmuje także zdolność rozstrzygnięcia trudnych sytuacji i konfliktów społecznych w sposób rozumny...”

Źródło:

- Georg Lind (2009): „Moral ist lehrbar“. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Oldenbourg, München, s. 19.

MARIA MONTESSORI

(1870-1952): włoska lekarka i wychowawca-praktyk: opracowała jedną z najbardziej skutecznych metod rozwoju psychofizycznego i społecznego dzieci i młodzieży – metod czerpiących z naturalnych sił witalnych, wolności i podążania za naturalnym zainteresowaniem. Podobnie jak Piaget, Montessori najpierw obserwowała młodych ludzi, a dopiero po latach pisała książki. Dziś jest odwrotnie: nauczyciel przychodzi do uczniów i studentów... uzbrojony w książki i teorie. Aby dowiedzieć się, *jacy **naprawdę** są młodzi ludzie*, wertuje książki Piageta...



Dzieci i wolność - czy to jest wykonalne?

„Metoda wychowania polegającego na obserwacji musi zakładać wolność u dziecka. A wolność to działanie. Wychowanie musi więc wychodzić od wolności. To ważna zasada: ale trudno będzie ją zrozumieć zwolennikom tradycyjnej szkoły. Jak możliwe jest kształcenie w klasie pełnej wolnych dzieci? (...) Jeśli chcemy oprzeć wychowanie na wolności, to musimy *uaktywnić* samo wychowanie. Nie mogę uznać, że dziecko jest wychowane czy wykształcone, jeśli wpojono mu sztucznie spokój do tego stopnia, że zachowuje się jak niemowa; albo jeśli wpojono mu bezruch do tego stopnia, że wygląda na sparaliżowane. To nie jest dziecko *wychowane*, lecz dziecko *unicestwione*.

Uznajemy, że ktoś jest wychowany, jeśli to on sam panuje nad sobą i sam potrafi podporządkować swoje zachowanie jakimkolwiek wymogom życia (...) Dziecko uczy się raczej poruszania niż bezruchu; chodzi wszak o

przygotowanie się do życia, a nie o przygotowanie się do szkolnych rygorów” (Montessori, wg: Dietrich, 1983; s. 59).



„Nawrócenie”:

„Pomóż mi zrobić to samemu...”

„Lubię cię, bo nigdy mi nie pomagasz!”

Te dwie dziecięce wypowiedzi wcale nie są sprzeczne: pomagać, instruować w ten sposób, aby wspierać dziecięcą samodzielność, aby uczeń (student) nawet się nie zorientowali, że otrzymują pomoc... (cytaty w tytule wg: Elsner, 1992; s. 78.)

W książce pt. *Odkrycie dziecka* Montessori opisuje: dziecko samodzielnie pracujące i bezgranicznie pochłonięte swoją pracą („grande lavoro”) staje się „spokojniejsze,... bardziej inteligentne i komunikatywne” (Montessori, 1926; s. 73). Odkrycie to stało się przyczyną „nawrócenia” pedagogiki. Chodzi o zróżnicowanie nauczania według indywidualnych zainteresowań, o uczenie indywidualne i interpersonalne, aktywne i interaktywne. Uczenie mieszane wiekowo: „nie przydzielać do jednej klasy wyłącznie z dzieci z jednego rocznika, jak to się dzieje w zwykłych szkołach (...) To sztuczna izolacja: jak ma się tutaj rozwijać zmysł społeczny... (...) Dogodniej jest łączyć trzy kolejne roczniki. Taka różnica wieku i przemieszanie różnych poziomów rozwojowych są *warunkiem* autoedukacji. (...) Nasze szkoły pokazały, że dzieci w różnym wieku pomagają sobie nawzajem.” (Schulz-Benesch, 1992; s. 67).



Zróżnicowanie zamiast zrównania : dydaktyczny egalitaryzm

Nauczyciele i wykładowcy wiedzą z własnego doświadczenia, że mimo największych starań i „jednakowej” informacji wpajanej wszystkim uczniom/studentom, ich wiedza i umiejętności są zróżnicowane, indywidualne. Każdy człowiek ma inną wiedzę i kognicję w punkcie wyjścia; różnice utrzymują się i pogłębiają do końca życia. Dlatego edukacyjne wspieranie „równego” poznania to czas stracony. Niech nasza oferta edukacyjna będzie „równa” dla wszystkich i w tym sensie sprawiedliwa. Wspierajmy jednak owe zróżnicowane zainteresowania, umiejętności i talenty, nie dyskryminujmy jednych, uprzywilejowując inne: i tutaj bowiem powinna panować sprawiedliwość. Także Montessori stawia na różnorodność w jednej grupie podopiecznych: „wieku, płci, inteligencji, specjalnych zdolności, pochodzenia społecznego, skłonności, osób słabszych i mocniejszych w danej dziedzinie. (...) Taka niewymuszona integracja odpowiada przecież integracji społecznej, integracji *powszechnej i ogólnej*. Doświadczenie różnorodności jest tutaj kluczowe (...) ‘Wszystko, o czym mówię, to wynik doświadczenia!’” (Schulz-Benesch, 1992; s. 71-72). [Ktoś, kto od dziecka osvajany jest z różnicami, traktuje je jako coś normalnego i jest lepiej przygotowany do życia i zaangażowania na rzecz wspólnoty – E.N.]

Przypisy / Literatura:

- Joachim Elsner (1992): „Die Montessori-Pädagogik in der Schule von heute”. W: Achim Hellmich & Peter Teigeler (red. naukowa): *Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik*. Betz, Weinheim und Basel, s. 76-86.
- Maria Montessori (1987), „Die Entdeckung des Kindes”, Freiburg.
- Maria Montessori (1989), „Schule des Kindes”, Freiburg.
- Maria Montessori (1990): „Ausgewählte Texte”. Goldmann Verlag, München.

- Günter Schulz-Benesch (1992), „Zur Geschichte und Aktualität der Montessori-Pädagogik“. W: A. Hellmich & P. Teigeler..., *Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik...*, j.w., s. 61-75.

ODPOWIEDZIALNOŚĆ A EDUKACJA



Czy możemy edukacyjnie stymulować rozwój odpowiedzialności?

Rozwijanie odpowiedzialności jest czasochłonne: wymaga pozostawienia człowiekowi sporej wolności i odpowiedniego wsparcia. Jeżeli uczniowie (studenci) uczą się wyłącznie w trybie przymusowym (obligatoryjnym) tego, co ogólnie przepisane przez program nauczania, to jest to najbardziej niesprzyjająca stymulacja do podejmowania odpowiedzialności. Nie ma tu w ogóle miejsca na indywidualną odpowiedzialność; nie ma go też, jeśli brakuje czasu na przemyślenie i wypróbowanie idei i treści, które słyszy i spisuje uczeń w czasie zajęć. Nie ma czasu na to, żeby się z tymi treściami identyfikować.

Jeśli jednak uczniowi od początku mogą wspólnie z nauczycielem decydować i kształtować program, to identyfikacja z ideami i treściami jest od początku autentyczna i silna! Wtedy sami, z *wewnętrznej motywacji*, czyli bez zewnętrznych nacisków i sankcji pracują i myślą nad tym, a nawet dopominają o więcej. Podejmują się chętniej zadań i wyzwań. Niezwykle ważna jest tutaj możliwość pracy w grupach i wspólnej pracy: wówczas pojedynczy uczeń (student) poczuwa się silniej do tego, żeby nie „zawalić” całego projektu przez to, że zaniedba swoje własne, indywidualne zadanie. Bardzo dobre edukacyjnie są takie projekty, gdzie wszyscy uczestnicy niecierpliwie czekają i są ciekawi wszystkich „innych”

elementów zadania, przygotowanych przez kolegów. Wówczas też częściej sobie pomagają i współpracują ze sobą.

Jaki to ma związek z odpowiedzialnością? Otóż odpowiedzialność polega na tym, że *motywacja zewnętrzna* zamienia się w *motywację wewnętrzną* – *prawdziwą, autentyczną*, przejawiającą się w wewnętrznym poczuciu ważności tego, za kogo lub co odpowiadamy. „Rzeczywistość odpowiedzialności określany jest jako (1) przejście od zewnętrznej do wewnętrznej motywacji działania; jako (2) rozszerzanie kręgu osób, za których dobrostan dana osoba czuje się odpowiedzialna (np. tylko przyjaciele lub członkowie własnej grupy), i jako (3) wzrastające uznanie i szacunek dla całej wspólnoty, całego społeczeństwa jako 'wartości samej przez się'” (Lind 1993, s. 165-166).

Myślenie (sądzenie) w kategoriach odpowiedzialności należy do ogólniejszej kategorii, mianowicie do sądenia moralnego jako takiego. Skonstruowano „Test Odpowiedzialnego Sądenia” (Power et al., 1989), który wykazuje, że odpowiedzialność jako indywidualna zdolność prospołeczna jest „stopniowalna”, tzn. rozwija się, a rozwój ten można i zgołą trzeba stymulować edukacyjnie. Poniżej zestaw kryteriów umożliwiających rozpoznanie, na czym polegają różnice między rozmaitymi sadami odpowiedzialnościami (od najniższego do najwyższego stopnia odpowiedzialności jako kompetencji społecznej). Test wygląda w ten sposób, że prezentuje krótka opowieść o tym, jak nielubiany przez klasę uczeń potrzebuje pomocy i koledzy/koleżanki mają dylemat: „pomoc czy nie”. Do dylematu przyporządkowano argumenty „za” i „przeciw” odpowiadające kryteriom. Obliczenie wskaźnika kompetencji odpowiedzialnego sądenia wygląda nieco podobnie jak w przypadku kompetencji sądu moralnego mierzonej za pomocą MJT (zob. Lind & Link, 1988).

Modus sądu	Stopień odpowiedzialności wyrażonej W danym sądzie moralnym (opisowo)
1	Dana osoba traktuje odpowiedzialność i zobowiązanie jako <i>jedno i to samo</i> [zewnątrzna motywacja do określonego działania – E.N.]
2	Dana osoba odróżnia odpowiedzialność od zobowiązania. Jednak czuje się odpowiedzialna tylko za siebie sama.
2/3	Dana osoba uznaje i oczekuje, że każdy człowiek jest odpowiedzialny za siebie i swój dobrostan.
3	Odpowiedzialność oznacza dla danej osoby czynić „to, co dobre, właściwe” niezależnie od tego, co sądzą inni ludzie. Czuje się odpowiedzialna tylko za swoich osobistych bliskich i znajomych.
3/4	Odpowiedzialność oznacza przede wszystkim poszanowanie uczuć innych osób. Jeśli ktoś nie liczy się z uczuciami innych, to sam nie zasługuje na szacunek.
4	Odpowiedzialność jest spoiwem, które łączy ludzi wzajemnie: spoiwo to składa się z uczuć i uzgodnień międzyludzkich w relacjach interpersonalnych i wspólnotowych.

Źródło: Power et al. (1989); Lind (1993).



Poczucie odpowiedzialności

„Od pytania, kiedy możemy uznać człowieka za odpowiedzialnego ważniejsze jest pytanie, kiedy on sam czuje się odpowiedzialny. (...) Poczucie odpowiedzialności zakłada wobec tego, że działałem w sposób wolny, że moją pobudką było moje własne życzenie. Jeśli dzięki temu uczuciu dobrowolnie przyjmuję skargę za moje zachowanie albo ‘sam sobie robię wyrzuty’ i tym samym przyznaje, że mogłem postąpić inaczej, oznacza to tyle: owo inne działanie mogło być zgodne z zasadami mojej woli – naturalnie gdybym miał inną motywację. Moim życzeniem jest teraz mieć tę właśnie motywację: toteż przyjmuję zastępczo jako motyw przykrość, jaka sprawiło mi moje zachowanie (żał, skruchę), aby nie dopuścić do powtórnego zachowania tego rodzaju. Robić sobie wyrzuty oznacza więc: samemu wyznaczać sobie motywację do poprawy: zazwyczaj jednak takie wyrzuty czynią wychowawcy.” (Schlick, s. 322).

Przypisy / literatura:

- Anne Higgins et al. (1984): „The relationship of moral atmosphere to judgment of responsibility”, w: W.H. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behaviour and moral development*. Wiley, NY.
- Georg Lind (1993): „Moral und Bildung. Zur Kritik von Kohlbergs Theorie der moralisch-kognitiven Entwicklung”, Roland Ansanger Verlag, Heidelberg.
- Georg Lind & L. Link (1988): „Entwicklung der sozialen Verantwortung in der Schule. Studien zur moralisch-demokratischen Urteilsfähigkeit“, Nr 1, Konstanz.
- Power, A. Higgins, L. Kohlberg (1989): “Lawrence Kohlbergs approach to moral education.” Columbia Univ. Press, NY.
- Moritz Schlick (1976): “Verantwortlichkeit und Vermeidbarkeit”, w: Dieter Birnbacher, Norbert Hoerster (red. naukowa), *Texte zur Ethik*, dtv, München.

OTOCZENIE EDUKACYJNE



Infrastruktura rozwija...?

Polska jest krajem o dużym terytorium. Krajem w umiarkowanym stopniu zabudowanym.

W minionej epoce uważano, że budować małokalibrowo i ciasno, włączać (wciąż zbyt liczne) grupy uczniów i studentów do zagraconych pomieszczeń przypominających klatki oznacza oszczędność.

Już Thomas Jefferson uznał oszczędzanie na edukacji za praktykę nieetyczną. Istnieje związek między ciasnotą i brakiem mobilności w pomieszczeniach edukacyjnych a rozwojem intelektualnym, motorycznym i społecznym człowieka. Przestronność, światło i mobilne wyposażenie

podnoszą nie tylko komfort pracy uczniów i nauczycieli. Pozwalają też lepiej zaaranżować dydaktyczne sytuacje interpersonalne i społeczne.

„Najważniejsza innowacja w umeblowaniu szkoły to likwidacja ławek. Zamówiłam stoły na szeroko rozstawionych, solidnych nogach – stoły, które pewnie stoją na podłodze, a jednocześnie bardzo łatwo je przestawiać, tak łatwo, że dwoje czterolatek potrafi bez trudu taki stół przestawić w inne miejsce. Stoły są prostokątne: z dłuższego boku może usiąść dwoje dzieci, a jak trzeba, to i troje, jeśli się nad czymś razem pochylają. Poza tym mamy też mniejsze stoliki, żeby dziecko mogło popracować samo, jeśli zechce. (...) Krzesła są bardzo lekkie i delikatne. Mam też w każdej klasie parę wygodnych foteli. (...) Nasze stoły i różnego rodzaju krzesła są lekkie i można je łatwo przestawiać. Pozwalamy dzieciom *wybrać* sobie takie miejsce, które wydaje im się najwygodniejsze. Dziecko samo może sobie *urządzić wygodne stanowisko*. (...) Ta wolność nie jest tylko zewnętrzną oznaką tego, że nie stosujemy przymusu: ona jest środkiem wychowawczym. Powiedzmy, że dziecko w pędzie przewraca krzesło, które z hałasem upada na podłogę. Dziecko ma przed oczyma jasny dowód swojej siły, nad którą nie panowało. Gdyby natomiast użyło tej siły i natrafiło na ciężki, nieruchomy mebel, to nawet by nie zauważyło swojej siły i całego zajścia. Dlatego dajemy dziecku punkt oparcia, okazję do uwagi i poprawy: jeżeli dziecko będzie teraz uważać na krzesła, to znów na własne oczy zobaczy, że nabrało pewnej zdolności, skoro stoły i krzesła stoją w spokoju na swoich miejscach. Dziecko *nauczyło się panować nad swoimi ruchami*. Stare metody odwołałyby się w tym miejscu do dyscypliny: do tego, że dziecko ma nie hałasować, siedzieć spokojnie, i tyle.” (Montessori: Dietrich, 1973; s. 57-58).

Źródło:

- Theo Dietrich (red. naukowa) (1973): „Die pädagogische Bewegung vom Kinde aus”. Wyd. 3, Bad Heilbrunn (Texte von Maria Montessori).

PLAGIAT



Łacinskie słowo *plagium* oznacza dosłownie: „rabunek ludzkich zasobów”. Prawo własności odnosi plagiat do przywłaszczenia sobie cudzych dóbr duchowych (intelektualnych)

Źródło: <http://de.wikipedia.org/wiki/Plagiat>



Jak to, niematerialne pomysły, idee, starodruki, wirtualne teksty z inrernetu - to też jest własność??

Owszem: chodzi o wszystko, cokolwiek naukowcy, wykładowcy, nauczyciele, pisarze, poeci publicyści, filozofowie, krytycy literatury i sztuki, dziennikarze, reporterzy, fotograficy, filmowcy, rysownicy, graficy, malarze, karykaturzyści, kompozytorzy, wokaliści i grupy rockowe, śpiewacy, wirtuozi i orkiestry, autorzy książek kucharskich, książeczek do nabożeństwa, projektanci mody, designerzy, architekci, politycy, ekonomiści, duchowni, a nawet mistycy i prorocy kiedykolwiek, w jakiegokolwiek formie, w jakimkolwiek kraju i języku, w jakimkolwiek celu utrwalili jako osoby prywatne i / lub opublikowali, rozpowszechnili w jakiegokolwiek liczbie egzemplarzy sygnowanych nazwiskiem albo pseudonimem artystycznym.

Własność intelektualna jest chroniona prawnie; osoba poszkodowana, której prawa autorskie lub wydawnicze zostały naruszone, ma prawo domagać się zadośćuczynienia na drodze sądowej (zob. niżej: Plagiat & Paragraf w polskim ustawodawstwie).

Własność intelektualną można opublikować jako...

- książkę wydaną pod swoim nazwiskiem tj monografię (druk, e-book, wersja digital, audio, video itd.);
- książkę wydaną razem z innym współautorem (współautorami) (w druku, w sieci itd.);
- podręcznik, skrypt (druk, e-book, digital itd.), powielany w formie wydruków z komputera, kserokopii, kserokopii kserokopii (!);
- artykuł, recenzja, omówienie, tłumaczenie obcojęzycznego tekstu na jęz. polski lub polskiego tekstu na język obcy itp. wydane w tomie zbiorowym, w czasopiśmie standardowym albo internetowym, w gazecie, okólniku, informatorze itd. (druk, e-publicacja, digital, audiovideo itd.);
- artykuł przeznaczony do publikacji (w przygotowaniu = „wersja robocza”, w druku = manuskrypt), udostępniony studentowi przez autora (wykładowcę) jako manuskrypt, maszynopis, faksymil, kserokopia, załącznik do e-maila, wypowiedź zamieszczona w e-mailu itp., i cytowany przez studenta dalej w pracach zaliczeniowych, pracy magisterskiej albo doktorskiej jawnie, starannie i z wszelkimi pełnymi przypisami.
- prezentację Power Point, prezentację digitalną (np. na forum internetowym), prezentację audiowizualną i wykład wygłoszony na żywo (przytaczając, należy się powołać na nazwisko i wypowiedź autora (np. „fragment wykładu pt. „Renesans metafizyki wśród polskiej młodzieży akademickiej” wygłoszonego przez prof. XY na XXV Międzynarodowym Kongresie Metafizyki w Poznaniu, 25-27 lipca 2010). Uwaga: przytaczanie fragmentów wyjętych z kontekstu jest nadużyciem i manipulacją, jeśli zmienia znaczenie (a słowa użyte w innym kontekście mogą diametralnie zmienić swoje znaczenie).

- artykuł napisany razem z innym autorem w jakimkolwiek języku, opublikowany (druk, e-book, digital, audiovideo) lub udostępniony studentom jako manuskrypt, faksymil, kserokopia, odbitka, „zapasowy egzemplarz”, nadbitka itp.

Inne formy:

- fragment, akapit lub rozdział książki (broszury, skryptu) opublikowanej lub udostępniony studentowi, magistrantowi, doktorantowi, seminarzyście w formie manuskryptu (maszynopisu, faksymilu, kserokopii, w formie elektronicznej jako załącznik do e-maila, w formie PDF (jako płatny lub bezpłatny e-book uzyskany w internecie itd.).

- tłumaczenie, recenzja książki lub artykułu, omówienie lub streszczenie książki, artykułu, tłumaczenia, wykładu konferencyjnego, raport ze zjazdu naukowego, kolokwium itd. opublikowane w jakimkolwiek medium drukowanym, elektronicznym, na stronie internetowej UAM, instytutu, wydziału, zakładu, katedry itd. albo udostępnione w formie roboczej (manuskrypt, PDF, Power Point, kserokopia, załącznik do e-maila, folia, a nawet wypisy fragmentów i cytaty udostępnione przez wykładowcę albo uczestników translatorium jako materiały naukowo-dydaktyczne, opatrzone nazwiskami autorów i pełną informacją o tym, skąd je wzięto.

- wywiad opublikowany w jakiegokolwiek formie, stenogram z dyskusji, debaty, dyskusja nagrana i/lub opublikowana w jakiegokolwiek formie.

- wykład wygłoszony w sali wykładowej lub konferencyjnej i zapisany jako notatka: przytaczając jakiegokolwiek myśli, terminy techniczne i referencje wypowiedzi dłuższych niż jedno zdanie, przywołując wyniki eksperymentów naukowo-badawczych, hipotezy i tezy postawione przez wykładowcę należy uważać na nieścisłości, wyrwania z kontekstu,

uogólnienia i mylące synonimy (ważne jest przytaczanie tej samej terminologii, aby unikać dezinterpretacji, manipulacji i przypisania autorowi czegoś, czego nigdy nie powiedział). Każde przytoczenie wymaga przywołania nazwiska autora wypowiedzi, tytułu, daty i miejsca prezentacji – a zasadniczo: autoryzacji wykładowcy. Po wykładzie warto zapytać prelegenta, czy może polecić zainteresowanemu jakieś publikacje na „temat”.

- wykład wygłoszony i udostępniony przez wykładowcę studentom w formie manuskryptu, wydruku, PDF (jeśli studenci nie mają szans na dotarcie do jakichkolwiek publikacji na dany temat).

- „hand out” i „abstract” (skrót wykładu i prezentacji zredagowany i udostępniony publiczności przez autora przed wykładem lub podczas wykładu, zawierający wypowiedzi autora, wyniki badań, wykresy, grafiki itd. (każdy element jest własnością intelektualną).

- pytania, argumenty, sformułowania czerpane z testów, ankiet i skal, o ile dokumenty te są opatrzone nazwiskiem autora i tzw. „copy rightami” (symbole: © ® by Adam Adamski). Testy i skale socjologiczne, psychometryczne itd. są owocem wieloletnich prac badawczych dużych grup naukowców: szanujmy tę pracę, okupioną niskimi stypendiami, nieprzespanymi nocami, oderwaniem od rodziny, niekończącymi się eksperymentami, ostrymi słowami krytyki, stresem egzaminacyjnym zanim nastąpił sukces...

- ryciny, reprodukcje, fotografie, tabele, wykresy, rankingi, zestawienia skopiowane z książek, skryptów, rozpraw naukowych w formie maszynopisu (manuskryptu), z opracowań autorskich i programów edukacyjnych dostępnych on-line (takich, jak „Ethics-in-Progress”);

- zdjęcia amatorskie, samodzielnie i samowolnie zrobione w muzeach, na wystawach, ekspozycjach artystycznych, targach książek, aukcjach sztuki, na koncertach itd. (nie jest jednak plagiatem umieszczenie cytatu z wykładu profesora filozofii, reprodukcji Mony Lisy lub fragmentu video z koncertu grupy Metallica w prywatnym telefonie komórkowym);
- samodzielnie i samowolnie zeskanowane dokumenty archiwalne, fragmenty cudzych tekstów i opracowań, fotografie, wykresy, tabele, partytury, logo lub znaki markowe chronione patentem (np. KMDD, DIESEL, LAVAZZA), zdjęcia z kalendarzy (np. poświęconych Salvadorowi Dali albo grupie AC/DC), nagrania premier kinowych wstawione do własnych prac tekstualnych bez odpowiednich oznaczeń o źródle;
- samodzielnie i samowolnie umieszczone na własnej stronie domowej w internecie (homepage) całości lub fragmenty cudzych prac tekstualnych, artystycznych, kompozycji muzycznych (partytura, dzieło muzyczne, wokalne etc. w wykonaniu orkiestry, wokalisty, zespołu muzycznego itd.) bez pisemnej zgody lub copy rightów udzielonych przez posiadacza praw autorskich i praw do rozpowszechniania (posiadaczem może być autor, wydawnictwo, wytwórnia płytowa, archiwum, muzeum, fundacja itd.);
- niedopuszczalne jest samowolne (choćby i w dobrej wierze) sporządzenie tłumaczenia obcojęzycznej książki (artykułu, tekstu utworu literackiego, muzycznego itd.) bez licencji na tłumaczenie i publikację przekładu udzieloną przez wydawcę macierzystego wydawnictwu polskiemu (droga urzędowa, koszty licencji); jest to traktowane jako nadużycie własności intelektualnej i praw autorskich.
- informacje czerpane z Wikipedii należy oznaczać jednośnym hasłem i adresem Wikipedii.

- publikacje uzyskane z internetu są pełnoprawnym elementem bibliografii w każdej pracy zaliczeniowej, tekście prezentowanym na zajęciach lub publikowanym na forum studenckim i akademickim, pracy magisterskiej i doktorskiej. Należy je cytować z takim samym rygiorem jak teksty drukowane na papierze! Podaje się je w układzie alfabetycznie tuż za standardowym zestawieniem literatury przywołanej w tekście. Każda publikacja internetowa wymaga podania autora (autorów), redaktora źródła, tytułu, adresu strony internetowej i daty uzyskania dostępu (dzień, miesiąc i rok).



Co to jest plagiat?

Jean-Hyppolite Michon, ojciec grafologii, ostrzega swych czytelników:

„Niniejsza praca jest całkowicie nowa. O prezentowanych tutaj ideach wspominałem dopiero w mojej poprzedniej książce... To są moje odkrycia, moja duchowa własność. Nie upoważniam nikogo do przywłaszczenia ich sobie (= *plagiieren*); wolno je tylko pojedynczo cytować. Byłoby to niewiarygodne wygodnictwo, gdyby pierwszy lepszy bazgroła rzucił się na te nowe odkrycia, kradnąc ich esencje po to, żeby ozdobić swoje nazwisko splendorem cudzych teorii – żeby afiszować się bezczelnie dorobkiem, który kosztował prawdziwego autora całe lata wytężonej pracy.”

- Jean-Hyppolite Michon:
„System der Graphologie”. Ernst Reinhardt Verlag, München & Basel 1965, s. 49.

Plagiatem jest...



- każde zdanie, wyjątek, pół szpalty spisane, przeniesione lub wklejone komputerowo z jakiegokolwiek cudzej pracy do własnej pracy pisemnej bez

użycia cudzysłowu „...” i bez sporządzenia przypisu odsyłającego do prawdziwego autora, do tytułu publikacji (niezależnie od jej długości, od tego, czy ukazała się 100 lat temu czy dwa dni temu, niezależnie od formy publikacji i tego, czy została znaleziona w bibliotece, czy na targu staroci). Jest to nadużycie własności intelektualnej i etyki pracy naukowej nawet wtedy, kiedy autor jest bardzo bogaty, i nawet wtedy, kiedy już nie żyje!), do konkretnej stronicy dzieła.

- każde charakterystyczne sformułowanie danego autora, filozofa, pisarza itd. przytoczone bez cudzysłowu i wzmianki o oryginalnym autorze może być traktowane jako nadużycie!

- jeśli robimy parafrazę lub streszczenie, zaznaczmy na początku: „W tym miejscu przywołuję/streszczam skróconą teorię ... autorstwa XY...” (koniec wypowiedzi, przypis).

- np. określenia: „imperatyw kategoryczny”, „volonté générale”, „metafora jaskinii” weszły na stałe do filozoficznego języka potocznego, stały się kolokwializmami natychmiast rozpozawanymi w „branży”. Jednak nie są one własnością publiczną jak uliczny chodnik i nie powinny być nagminnie „deptane” w ten sposób, że wrywa się je z kontekstu, udaje odczytanie i być może nawet nie wie, co oznaczają i kto jest ich autorem!

- nawet w filozofii nie ma potrzeby nadużywać frazy. Oszczędność i rozwaga są w cenie. Atutem pracy zaliczeniowej, licencjatu itd. jest teza dobrze udokumentowana przesłankami, a nie kwiecista fraza przesłaniająca sens przekazu i umiejętności intelektualne.

- plagiat dyskwalifikuje pracę naukową, zaliczeniową, magisterską: torpeduje bezpowrotnie zaufanie promotora (wykładowcy) do „autora”. W takich warunkach nie ma mowy o współpracy naukowej.

- każda praca zaliczeniowa, licencjat, praca magisterska, doktorat poddane są przez administrację akademicką *obowiązkowej, komputerowej kontroli antyplagiatowej*. Wykazuje ona, ile procent cytowań (tych jawnych i niejawnych, bez cudzysłowu) zawiera praca; ile procent wypowiedzi autora (nawet tych z pozoru „luźnych”) pokrywa się z fragmentami prac naukowych opublikowanych przez innych autorów, także w obcych językach, albo mocno te fragmenty przypomina. Zbyt wysoki odsetek cytowań bez odpowiednich odsyłaczy wskazuje na nadużycie. Tuz przed wszczęciem procedury egzaminu licencjackiego (lub magisterskiego) promotor otrzymuje komputerowy raport. Jeśli raport wykazuje zbyt dużo nadużyć, praca jest zdyskwalifikowana. Natychmiast przerywa się procedurę wyznaczania recenzentów, terminu obrony itd. Nie dopuszcza się do obrony. Licencjantowi/magistrantowi wstyd: z reguły traci całkowicie zaufanie promotora. Wieść o nadużyciu i jego „twórcy” rozchodzi się błyskawicznie po instytutach i Dziekanacie, budząc niechęć i oburzenie.

- Nawet jeśli jakimś cudem powstanie nowa praca, bardzo trudno jest pozyskać nowego *recenzenta* do oceny tej pracy. W takiej sytuacji niestosownie jest dopominać się o dalszą opiekę naukową, o jakiegokolwiek działania promotora gwoili „naprawy” wizerunku. Promotor nie ma motywacji, by tuszować lub naprawiać sytuację zwłaszcza gdy w dostarczonej pracy roi się od nadużyć i jeśli rokuje to, że nadużycia się powtórzą. Taka sytuacja to kompromitacja, i porażką dla nauki i etyki naukowej. To nie jest „wypadek przy pracy”, aczkolwiek za plagiatem może się kryć różnoraka motywacja: niedbalstwo i pośpiech, brak zainteresowania dla studiów i chęć skończenia tego, co się jednak 5 lat temu rozpoczęło; zapracowana młoda „mama” nadrabiająca zaległości, „przepisując” z innych prac; chęć zaimponowania itd. Istnieje bardzo wiele *oznak w zachowaniu werbalnym, rozwoju intelektualnym studenta, w logice pracy, w niejednorodnym stylu*

itd. po których promotorskie oko rozpoznaje plagiat, fałszywe autorstwo i inne nadużycia. Jednak działania w celu „ratowania” sprawcy tej sytuacji uwłaczają godności uczciwie pracujących studentów i budzą zrozumiałe oburzenie moralne w całym środowisku. Oszczędźmy sobie tych przykrych sytuacji.

- Odkrycie plagiatu w obronionej już pracy magisterskiej (kiedy Magister powiesił już sobie dyplom nad biurkiem) prowadzi do utraty niezasłużonego tytułu. Malo kto życzyłby sobie takiego skandalu jako uwieńczenia 5 lat studiów!

- Każdy magistrant (i licencjat) zobowiązany jest poprosić w dziekanacie o wzór oświadczenia, że napisał pracę samodzielnie i że praca nie zawiera plagiatu. Oświadczenie należy własnoręcznie podpisać i włączyć do pracy magisterskiej/licencjackiej tuż po stronie tytułowej.

- Praca napisana lub zredagowana częściowo albo w całości przez inną osobę („życzliwego” kolegę lub wynajętą „firmę”) jest zwyczajnym oszustwem i kardynalnym wykroczeniem przeciwko uczciwości badawczej i etyce naukowej. W nauce najważniejszą wartością jest prawda i bezkompromisowa zdolność jej odkrywania. Własnej niekompetencji nie da się ukryć pod cudzym sukcesem: lepiej obrać sobie inną profesję.

- Naukowcy, promotorzy, mentorzy nie są zainteresowani „zabawą w detektywa” tropiącego, czy każda linijka pracy jest samodzielnym dziełem studenta.

- Prawda i uczciwość badawcza są gwarancją poważnego stosunku do nauki, do innych naukowców i samego siebie. Kim bylibyśmy, tolerując nadużywanie własności intelektualnej?

- Jeśli czegoś nie wiesz, nie jesteś pewien – nie ryzykuj, lepiej zapytaj, poproś o radę, to nic nie kosztuje!

- Opiekunowie naukowci chętniej poświęcają czas i uwagę osobom, którym zależy na jak najwyższym poziomie badań, a nie tylko na „wyprodukowaniu” pracy magisterskiej itp. Obustronne zaufanie i komfort psychiczny to najlepsza baza dla współpracy, otwartych dyskusji i rozwoju intelektualnego.

- Filozof, naukowiec, ekspert muszą nieustannie rewidować i wystawiać na próbę własną wiedzę. Zdolność takiej autorewizji jest bardzo ważna dla rozwoju intelektualnego. Nasza wiedza jest ograniczona, nieściśła, niegotowa w wieku lat 22, 24, 40, a nawet 60. Ostatnim człowiekiem, który zdobył względnie kompletne poznanie zasobów naukowych swojego czasu (w owym czasie kilkadziesiąt razy mniejszych aniżeli współcześnie) był Wilhelm von Humboldt.

*



Jak sobie radzą z plagiatem wyższe uczelnie?

Na uczelniach amerykańskich powoływane są zazwyczaj tzw. *Honor Boards*. Rada taka nie składa się z profesorów czy asystentów, ale ze studentów, którzy z racji swojego wieku i przynależności do środowiska lepiej rozumieją motywacje i problemy sprawców plagiatów: potrafią zatem lepiej ocenić dany przypadek i oszacować, jak wysokie jest niebezpieczeństwo, że dana osoba powtórzy swoją nieuczciwą praktykę.



Tzw. autoplgiat

Kontroli i egzekucji prawnej wymyka się przepisywanie fragmentów własnych, wcześniej opublikowanych prac i włączanie ich do prac

nowszych (np. włączanie części pracy licencjackiej, dyplomowej, magisterskiej do dysertacji doktorskiej, a części dysertacji doktorskiej – do rozprawy habilitacyjnej). Prace naukowe tego rodzaju muszą spełniać wymóg oryginalności, tzn. prezentować dane badania, dane wnioski itd. w formie, którą autor zaproponował po raz pierwszy. Jeśli np. w pracy doktorskiej i habilitacyjnej zachodzi podobny układ treści i tematyka badawcza habilitacji zapożyczona została z doktoratu, a na dodatek: jeśli brakuje cytatów i odwołana do poprzedniej pracy tego samego autora, to sytuacja ta wydatnie obniża jakość naukową przedłożonej pracy. Oznacza to, że praca nie spełnia wymogu samodzielnego osiągnięcia naukowo-badawczego wymaganego do wszczęcia przewodu doktorskiego habilitacyjnego (godność doktora przyznawana jest za oryginalne walory pracy naukowej: nie wystarcza tu nawet *samodzielne* przygotowanie pracy, jeśli jest ona w pełni odtwórcza, a tym bardziej: *samoodtwórcza*). Poszczególne wydziały rozstrzygają taką sytuację w różny sposób. Jeżeli recenzenci nie ingerują i nie podnoszą problemu autoplagiatu, jest to również wykroczenie przeciwko akademickiej zasadzie równego i obiektywnego traktowania.

Natomiast przywoływanie własnych założeń teoretycznych (metodologicznych) w kontekście dalszych problemów, danych, eksperymentów i przykładów w kolejnych artykułach i książkach naukowych jest wyrazem konsekwencji badawczej; uzupełnianie, rewidowanie i korygowanie ich świadczy o rozwoju własnego stanowiska, o wiarygodności badawczej.

Źródło:

O Honor Boards i autoplagiacie na podstawie:

<http://de.wikipedia.org/wiki/Plagiat>



Inne nadużycia w nauce...

Plagiat nie jest jedyną formą nadużycia. Nadużyciem jest także np. celowe przetrzymanie recenzowanej publikacji po to, by recenzent zdążył opublikować własne osiągnięcia wcześniej niż autor recenzowanej publikacji. Nadużyciem jest też naginanie (przeinaczanie, fałszowanie) danych uzyskanych w badaniach do hipotez badawczych po to, by za wszelką cenę utrzymać te hipotezy w mocy, zyskać rozgłos itd.

Wczesną jesienią 2010 na Uniwersytecie Harvard ujawniono, że tamtejsza gwiazda etyki ewolucyjnej, Marc Hauser, autor poczytnych prac o biologicznych podstawach moralności, języka itd., dokonał szeregu nadużyć w opracowywaniu wyników swoich eksperymentów na zwierzętach. Już w roku 2007 jego asystenci odmówili „naginania” danych do hipotez Hausera.

Jest rzeczą oczywistą, że naukowcy są bardziej zadowoleni z weryfikacji aniżeli z falsyfikacji swoich hipotez. Jednak elementarna uczciwość naukowa wymaga pogodzenia się z tym, że hipoteza robocza jest „prawdziwa” tylko do momentu, dopóki nie zostanie eksperymentalnie podważona. Aby uniknąć naginania danych, stosuje się zasadę prowadzenia analogicznych badań przez minimum dwa niezależne zespoły badawcze i uzyskiwania wyników z minimum dwóch niezależnych źródeł.



Nagrywanie wykładów bez wiedzy i zgody wykładowcy

Nagranie wykładu bez wiedzy i zgody wykładowcy jest nadużyciem, ponieważ dyskursywny materiał przeznaczony do prezentacji dydaktycznej jest uproszczony, skrócony, ma oddziaływać edukacyjnie. Nie jest przeznaczony do odtwarzania ani publikowania, ponieważ nie stanowi gotowej, profesjonalnej całości, którą naukowcy publikują w innej formie

językowej i porządku logicznym w celu poddania swojej teorii debacie akademickiej.



Kserowanie i kopiowanie

Poważne wydawnictwa naukowe i autorzy książek nie tylko nie zarabiają, lecz z trudem się w ogóle utrzymują na rynku. Studiujący kopiują całe książki (co jest prawnie zabronione), artykuły i materiały naukowe. Jaka jest prawda? Czy to dopuszczalne?

Prawda „prawnicza”: nie wolno nielegalnie kopiować książek. Zarówno punkty xero, jak i klienci tych punktów poruszają się na granicy przestępstwa. Naruszają ustawę o prawie autorskim i prawach pokrewnych, prawo własności intelektualnej, prawo spadkowe, prawo cywilne, handlowe, europejskie itd.

Prawda „moralna”: książki w Polsce są bardzo drogie (nie mówiąc już o publikacjach i czasopismach zagranicznych, gdzie cena 60 – 120 Euro za egzemplarz lub 80 USD – 150 USD) jest normą. Biblioteki i czytelnicy kupują niewiele egzemplarzy. Na regularny zakup literatury fachowej w potrzebnej ilości nie stać studentów, a niekiedy także wykładowców. Nie funkcjonuje u nas tzw. „paperbeck” (Taschenbuch) w cenie, która powinna wynosić 10-15 zł (odpowiednik egzemplarza skserowanego i zbindowanego). Niewiele jest wygodnych i dostępnych w każdym miejscu e-booków, czyli publikacji *on-line* (na zasadzie non-profit lub za niewielką opłatą). Od bardzo dużej liczby studentów oczekuje się tymczasem, że w krótkim czasie (w ciągu jednego semestru) dotrą do szeregu lektur. Czy w opisanych warunkach nasz system edukacyjny może realnie promować rezygnację z „piractwa” książkowego?

Owszem: możemy digitalizować zbiory biblioteczne i publikować jak najwięcej e-booków tj. literatury fachowej dostępnej on-line. Poznański UAM jest pionierem w Polsce, jeśli chodzi o sprawne zamieszczanie publikacji (zwłaszcza dydaktycznych) w globalnym systemie repozytorium AMUR. Dostęp do opublikowanej w nim literatury jest bezpłatny.

§ Plagiat i paragraf

USTAWA z dn. 4.02.1994 r. O PRAWIE AUTORSKIM I PRAWACH
POKREWNYCH
(Dziennik Ustaw 00.80.904
2002-11-10
Zmiany: Dz.U.01.128.1402
Dz.U.02.126.1068

Rozdział I

Art.1.

1. Przedmiotem prawa autorskiego jest każdy przejaw działalności twórczej o indywidualnym charakterze, ustalony w jakiejkolwiek postaci, przeznaczenia i sposobu wyrażenia (utwór).

2. W szczególności przedmiotem prawa autorskiego są utwory:

- 1) wyrażone słowem, symbolami matematycznymi, znakami graficznymi (literackie, publicystyczne, naukowe, kartograficzne oraz programy komputerowe),
- 2) plastyczne;
- 3) fotograficzne;
- 4) lutnicze;
- 5) wzornictwa przemysłowego;
- 6) architektoniczne, architektoniczno-urbanistyczne i urbanistyczne;
- 7) muzyczne i słowno-muzyczne;

- 8) sceniczne, sceniczno-muzyczne, choreograficzne i pantomimiczne;
 - 9) audiowizualne (w tym wizualne i audialne).
3. Utwór jest przedmiotem prawa autorskiego od chwili ustalenia, chociażby miał postać nieukończona.
4. Ochrona przysługuje twórcy niezależnie od spełnienia jakichkolwiek formalności.

Art.2.

1. Opracowanie cudzego utworu, w szczególności tłumaczenie, przeróbka, adaptacja, jest przedmiotem prawa autorskiego bez uszczerbku dla prawa do utworu pierwotnego.
2. Rozporządzanie i korzystanie z opracowania zależy od zezwoienia twórcy utworu pierwotnego (prawo zależne), chyba że autorskie prawa majątkowe do utworu wygasły. W przypadku baz danych spełniających cechy utworu zezwolenie twórcy jest konieczne także na sporządzenie opracowania.
(...)
4. Za opracowanie nie uważa się utworu, który powstał w wyniku inspiracji cudzym utworem.
5. Na egzemplarzach opracowania należy wymienić twórcę i tytuł utworu pierwotnego [= prawny obowiązek cytowania, uzup. E.N.].

Art. 4.

Nie stanowią przedmiotu prawa autorskiego:

- 1) akty normatywne lub ich urzędowe projekty;
 - 2) urzędowe dokumenty, materiały, znaki i symbole;
 - 3) opublikowane opisy patentowe lub ochronne;
 - 4) Proste informacje prasowe, orzeczenia sądów, tezy z piśmiennictwa
- MF

Art. 5. Przepisy stosuje się do utworów:

- 1) Których twórcą lub współtwórcą jest obywatelem polskim lub?
- 2) Które zostały opublikowane po raz pierwszy na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej albo równocześnie na tym terytorium i za granicą, lub?
- 3) które zostały opublikowane po raz pierwszy w języku polskim, lub
- 4) Których ochrona wynika z umów międzynarodowych?

Art. 6. W rozumieniu ustawy:

- 1) Utworem opublikowanym jest utwór, który za zezwoleniem twórcy został zwielokrotniony i którego egzemplarze zostały udostępnione publicznie,
- 2) Opublikowaniem równoczesnym jest opublikowanie utworu na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej i za granicą w okresie trzydziestu dni od jego pierwszej publikacji,
- 3) Utworem rozpowszechnionym jest utwór, który za zezwoleniem twórcy został udostępniony publicznie.

Art. 7. Jeżeli umowy międzynarodowe, których Rzeczypospolita Polska jest stroną, przewidują dalej idącą ochronę, niż to wynika z ustawy, do nie opublikowanych utworów obywateli polskich albo do utworów opublikowanych po raz pierwszy na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej lub równocześnie na terytorium RP albo opublikowanych po raz pierwszy w języku polskim – stosuje się postanowienia tych umów.

Rozdział II

Podmiot prawa autorskiego

Art.8.

1. Prawo autorskie przysługuje twórcy, o ile ustawa nie stanowi inaczej.

2. Domniemywa się, że twórca jest osoba, której nazwisko w tym charakterze uwidoczniło na egzemplarzach utworu lub której autorstwo podano do publicznej wiadomości w jakikolwiek inny sposób w związku z rozpowszechnianiem utworu.

3. Dopóki twórca nie ujawnił swojego autorstwa, w wykonywaniu prawa autorskiego zastępuje go producent lub wydawca, a w razie ich braku – właściwa organizacja zbiorowego zarządzania prawami autorskimi.

Art.9.

1. Współtwórcom przysługuje prawo autorskie wspólnie. (...)

Rozdział 3

Dozwolony użytek chronionych utworów

Art.23.

1. Bez zezwolenia twórcy nie wolno nieodpłatnie korzystać z już rozpowszechnionego utworu w zakresie własnego użytku osobistego. (...)

Art.27. Instytucje naukowe i oświatowe mogą, w celach dydaktycznych lub prowadzenia własnych badań, korzystać z opublikowanych utworów w oryginale i w tłumaczeniu oraz sporządzać w tym celu egzemplarze fragmentów opublikowanego utworu [podstawa prawna dla udostępnienia w programie „Ethics-in-Progress” przytoczeń dydaktycznych, E.N.].

Art.28. Biblioteki, archiwa i szkoły mogą:

- 1) udostępniać nieodpłatnie, w zakresie swoich zadań statutowych, egzemplarze utworów opublikowanych.
- 2) sporządzać lub zlecać sporządzenie pojedynczych egzemplarzy utworów opublikowanych niedostępnych w handlu – w celu uzupełniania, ochrony swych zbiorów i nieodpłatnego ich udostępniania (ostatni punkt = podstawa prawna udostępnienia programu „Ethics-in-Progress”).

Art.29.

1. Wolno przytaczać w utworach stanowiących samoistną całość urywki rozpowszechnionych utworów lub drobne utwory w całości, w zakresie uzasadnionym wyjaśnianiem, analizą krytyczną, nauczaniem lub prawami gatunku twórczości (podstawa prawna cytowań udostępnionych w programie „Ethics-in-Progress”).

2. Wolno w celach dydaktycznych i naukowych zamieszczać rozpowszechnione drobne utwory lub fragmenty większych utworów w podręcznikach i wypisach (podstawa prawna udostępnienia programu „Ethics-in-Progress”).

(...)

Art.31.

Wolno nieodpłatnie wykonywać publicznie opublikowane utwory literackie, muzyczne i słowno-muzyczne, jeżeli nie łączy się z tym osiągnięcie korzyści majątkowych (podstawa prawna udostępnienia programu „Ethics-in-Progress”).

Hasło oprac. E. Nowak

RADBRUCH, GUSTAV (1878-1949)



**Poczucie prawne edukować przez dyskurs
olny od indoktrynacji, autorytetu, nacisku...**

„Sama edukacja szkolna nie jest w stanie obudzić w kimkolwiek poczucia prawnego. Poczucie takie musi się uwidocznić w życiu szkolnym bezpośrednio samo przez się. Problem sprawiedliwości pojawia się w życiu

społeczności klasowej niemal codziennie. (...) Nauczyciel winien tylko pozwolić swym uczniom doświadczyć w całej pełni tego, co oni sami przeżywają każdego dnia i zgoła każdej godziny. Powinien im tylko uświadomić to, co odczuwają nieświadomie, i przemyśleć z nimi od początku do końca to, co im dobrze znane z własnych odczuć, aby stanął im przed oczyma żywy, namacalny przykład tego, jak problematyczne mogą być prawo i sprawiedliwość.”

Źródło:

- Gustav Radbruch (1998): „Bildungs- und Religionspolitik. Politische Schriften aus der Weimarer Zeit”. Cz. II, RGA, t. XIII, s. 266.

ROZUMIENIE



Rozumienie

To proces rozpoznawania i włączania nowej informacji do wiedzy, którą już mamy. Polega na aktywnym (=samodzielnym) i interaktywnym (=poprzez rozmowę, lekturę itd.) tworzeniu sensu (znaczenia), dzięki któremu umysł przyswaja sobie „nowe” treści. Dzieje się to dzięki pracy całego umysłu: wszystkich zdolności mentalnych, od językowych i logicznych (=intelektualnych), przez emocjonalne (=wrażliwość, ocena) aż po selekcjonowanie, kojarzenie, zapamiętywanie, kontekstualizację, przypominanie informacji, umiejętność ich stosowania w odpowiednim momencie – np. w dalszej lub ponownej rozmowie z innymi ludźmi itd. Rozumienie umożliwia rozumowanie, refleksję, sądzenie, komunikację, wzajemną kooperację między ludźmi w każdej sytuacji – nawet wówczas, gdy pozostają oni w milczącym, wzrokowym, emocjonalnym lub zgoła wirtualnym kontakcie (rozumienie rozpoczyna się od mowy ciała, a kończy na przekazach subtelnych, symbolicznych, odległych w czasie lub

przestrzeni). Rozumienie jest procesem kognitywnym, poznawczym, a zarazem afektywnym, wytwarzającym znaczenia i wartościowania. Jest tak szybkie i złożone, że świadomość i język ledwie nadążają za jego werbalizacją. Rozumienie odbywa się na wielu poziomach, od fenomenologicznego (postrzeżeniowego) przez „głęboką psychologię” aż po poziom spekulatywny. Wszystkie poziomy i sposoby rozumienia spotykają się w dziedzinie filozofii, zwanej *hermeneutyką*.

Rozumienie jest kluczowym elementem procesu uczenia się. Aby efektywnie uczyć, musimy stymulować wszelkie zdolności mentalne w ten sposób, aby człowiek rozumiał i czuł się rozumiany.

Rozumienie oznacza bowiem bycie „u siebie” resp. umiejętność zadomowienia się w świecie społecznym, w uniwersum – ponieważ niweluje ono poczucie obcości, izolacji, ekskluzji. Rozumieć innych i być rozumianym przez innych to tyle, co mieć swoje miejsce w świecie. Dlaczego warto rozumieć? Chyba dlatego, że każdy człowiek ma jakieś wyjątkowe jakości, styl myślenia, sposób postrzegania świata; jakąś indywidualną specyfikę, niejednoznaczność, wyróżniające go spośród innych i niewidoczne ani nie przekazywalne wprost. *Wyjątkowość* i *niepowtarzalność* są niezwykle cenne: ludzka, wzajemna, odpowiedź na niepowtarzalną wartość osoby ludzkiej przejawia się w szacunku – bezwarunkowym i przekraczającym wszelkie różnice. Wyraża się ona także we wzięciu na siebie trudu rozumienia, zrozumienia i porozumienia. Rozumienie nie jest wrodzone: dziedziczymy podstawowe nośniki poznania i logicznego myślenia, jednak rozwój zdolności rozumienia w poszczególnych sferach życia, w dziedzinach szczególnie interesujących daną osobę wymaga ogromnej pracy, ćwiczenia i doskonalenia („kultywowania”).

Rozumienie filozoficzne ma zupełnie inne jakości aniżeli rozumienie potoczne i rozumienie naukowe. Jest ono znacznie bardziej zindywidualizowane i suwerenne, bardziej otwarte i świadome tego, że na filozoficzne pytania można odpowiadać w różny sposób, ponieważ dotyczą

one rzeczy niewidocznych, tworzonych przez ludzki umysł, uchwytnych i aktualizowanych za pośrednictwem słów, symboli i metafor. Także i ono czuje się najlepiej w rozmowie, dialogu, dyskursywnej interakcji : wówczas też jest doskonałym medium edukacyjnym.

* * * * *

Andrew Wierciński, Freiburg
(publikacja o charakterze on-line)



Hermeneutyka jako edukacja rozumienia

„Termin *educare* tradycyjnie oznacza: wyprowadzić ucznia ze stanu niewiedzy i wprowadzić go w stan wiedzy pewnej (...) Uczyć zaś można wyłącznie poprzez dialog, który jest kwintesencją edukacji przygotowującej do praktycznego korzystania z wolności. Greckie słowo *paideia* jest bowiem powiązane ze słowem *ethos*, czyli nawykiem dobrego życia. Pedagog zaś to opiekun i przewodnik strzegący uczniów od dzieciństwa aż do osiągnięcia dojrzałości (...) Z kolei *paideutika* Sokratejska to droga od pobudzanej i wzmacnianej argumentacyjnie refleksji do samorefleksji. Sokrates jest właśnie takim pedagogiem, który towarzyszy ludziom po to, by ci nie porzucili dociekań nad ‘prawdą, pięknem i dobrem’. Miernikiem edukacji hermeneutycznej nie są lata studiów ani doświadczeń akademickich. Mierzy się ją tylko umiejętnością deliberowania, podejmowania wyborów i działań. Edukować (...) to pozwolić człowiekowi wprawiać się w wolności, pozwolić mu jej zakosztować. Edukacja nie jest gromadzeniem ani wytwarzaniem informacji bądź doświadczeń. Najpierw bowiem idzie o to, żeby człowiek dowiedział się czegoś o sobie jako istota żyjąca wśród innych. Uczymy się, rozumiejąc innych i szanując to, czym się od nas różnią. Edukacja jest więc od początku zapośredniczona w *ethosie*. Jej zadaniem jest wyposażyć

człowieka w inteligencje etyczna i zachęcić do podjęcia odpowiedzialności moralnej. Student i pedagog stają tutaj twarzą w twarz, aby zrozumieć, na czym polega ich wzajemna odpowiedzialność. Fenomen edukacji opiera się na paradygmacie interpretującego przeżycia wzajemności.

Nie można sprowadzać edukacji do zaspokojenia potrzeb jednostki i społeczeństwa. Chodzi tu raczej o zaangażowanie niż obowiązek. O to, by włączyć do niej całego człowieka i zrozumieć go poczynając od najbardziej elementarnych przemyśleń, przeświadczeń. Takie egzystencjalne otwarcie może w człowieku coś zmienić: może rozwinąć jego przekonania, zrewidować i ograniczyć roszczenia. Może to być prawdziwie rewolucyjne doświadczenie ponieważ 'edukacja, tzn. prawdziwa edukacja może odmienić ludzka wole' (...) W nowoczesnych społeczeństwach edukacje traktuje się jak polisę ubezpieczeniową. Możemy mówić o instrumentalnym traktowaniu edukacji na potrzeby 'gospodarki opartej na wiedzy', o jej zredukowaniu do wiedzy czysto użytecznej, do czegoś potrzebnej. Jeszcze bardziej przykre jest redukcje edukacji do dyplomów i certyfikatów świadczących jedynie o statusie magistra w jakiejś dyscyplinie. Taka edukacja nie ma nic wspólnego ze świadomością krytyczną, z pragnieniem zrozumienia złożoności naszego życia i jego okoliczności. Żyjemy pod wszechobecną tyranią wiedzy eksperckiej i wzrostu specjalizacji. Akademia nie rozpoznaje już w edukacji jej właściwego zadania. Jakiej edukacji potrzeba kulturze globalnego przemysłu?

Nauczyciel jako hermeneuta

(...) Nie powinniśmy traktować hermeneutyki jako drogi do osiągnięcia innych celów edukacyjnych. Hermeneutyka edukacyjna stara się raczej wyjaśnić, czym jest edukacja w ogóle i co się dzieje z człowiekiem podczas procesu uczenia. Hermeneutyka pozwala zrozumieć te walory edukacji, których nie sposób przeliczyć na zysk ekonomiczny. Jest ważna, jeśli

chcemy dostrzec nieporozumienia związane z edukacją i wyartykułować racje, które są istotne, lecz nie mówi się o nich głośno. Dla Gadamera 'hermeneutyka jest ponad wszelką praktyką, jest sztuką rozumienia i czynienia zrozumiałym czegoś dla kogoś innego. A to jest przecież istota wszelkiej edukacji, która pragnie uczyć myślenia filozoficznego, uważnego słuchania i dostrzegania...' (...) Nauczyciel myślący to pedagogiczny archetyp. W procesie edukacji przekazuje on dziedzictwo swej refleksji innym. Edukacja polega wszak na dziedziczeniu, na dzieleniu się doświadczeniem życiowym, przekonaniem i wiedzą z innymi ludzkimi istotami. W podstawowym, głębokim sensie edukacja istnieje po to, by zmieniać nasze życie przez doświadczenie tego, co inne i nieznanne. Jej ethos zasadza się na oswojeniu tego, co obce i przeciwne – i to bez przemilczania różnic. Różnice są bowiem żywiołem i napędem edukacji. Hermeneutyczna koncepcja edukacji nie pomija przy tym roli nauczyciela. Nie zadowala jej komunał, że nauczyciel odpowiada za kształcenie studentów. Nauczyciel stara się raczej rozwijać w nich wrażliwość, uświadamiać im, że są zdolni do samodzielnego kształcenia, towarzyszy im po to, by umieli się uczyć i nauczyli rozumieć siebie samych. Nauczyciel odpowiada za kreowanie relacji sprzyjających uczeniu i zachęcanie studentów do budowania podobnych relacji wzajemnych. Relacje te powinny być przede wszystkim otwarte na ryzyko niezrozumienia i zaskoczenia, powinny rzucać przeszło pomiędzy tym, co człowiekowi znane i bliskie, a tym, co mu obce i nieznanne...

(...) Punkt ciężkości edukacji hermeneutycznej leży między epistemologią i ontologią. Lokuje on rozumienie w obszarze wyznaczonym przez Heideggerowską transcendentálną analitykę, która określa hermeneutyczne warunki możliwości doświadczenia intelligibilnego jako takiego. Z tej perspektywy rozumienie jest czymś pierwszorzędym jako horyzont naszego życia, a nie tylko jedną z szeregu ludzkich aktywności, a hermeneutykę zajmuje dlatego, że ma charakter niespełniony, otwarty, ponieważ jest projektem. Hermeneutyka 'operuje tam, gdzie zachodzi

napięcie i polaryzacja między tym, co z jednej strony bliskie, a z drugiej – obce... Tam, gdzie toczy się gra między odległym historycznie przekazem tekstualnym a treściami dobrze znanymi. Między tradycją historyczną a tym, co niezakorzenione.. *Hermeneutyka ulokowana jest właśnie w tym 'pomiędzy'*. Przyzwalając na to, co obce, zmieniamy to, co własne. Przekształcanie, by uczynić zrozumiałym: to właśnie dokonuje się w akcie rozumienia. Dialektyka tego, co własne i obce określa naszą kondycję życiową i nasze perypetie w świecie: od afirmacji i harmonii aż po dezorientację i alienację. Gadamerowska hermeneutyka *Dasein* pokazuje, że doświadczenie obcości i negacji nie muszą być doświadczeniami wykluczającymi. Zaprasza nas ona właśnie do tego, by dostrzec w nich warunki umożliwiające dopiero prawdziwe rozumienie. (...) W edukacji hermeneutycznej doniosłą rolę odgrywa koło hermeneutyczne, opisujące wzajemną grę między całością i częścią, między tym, co dla nas już zrozumiałe i tym, co dopiero odkrywamy. Wszelkie uczenie oznacza taką właśnie grę między tym, co zrozumiałe a tym, co się nam dopiero odsłania. Doświadczenie uczenia zakłada dialektykę, która ma ścisły związek z kołem hermeneutycznym. Sytuacja dydaktyczna jest bowiem osadzona w dialektycznej strukturze pytań i odpowiedzi. Poznanie zaczyna się od przesądzeń: rozumiemy je wówczas, gdy o nie pytamy, a to z kolei przekształca całą naszą wiedzę i toruje drogę dalszym pytaniom. Nowe poznanie wymaga najpierw uczenia i jest możliwe dzięki nieustającej grze między tym, co znane i tym, co obce.

Podstawowym zadaniem hermeneutyki jest samorozumienie; afirmacja własnej wolności zakłada przy tym wolność innych. Podobnie jak każda inna międzyosobowa aktywność, edukacja wymaga tego, by zrobić jak najwięcej miejsca wolności studentów. Edukacja, która odmawia studentom wolności lub ogranicza ją jest moralnie podejrzana. Relacja intersubiektywności uświadamia nam, ba, uczula nas wyraźnie na to, że jesteśmy odpowiedzialni za wolność innych osób. Nawiązując do

odróżnienia między wolnością negatywną i pozytywną warto podkreślić, że edukować to nie tylko uwalniać „od” czegoś, lecz także uwalniać „ku” czemuś. Edukacja byłaby więc uwolnieniem od samego siebie ku takiej jaźni, która jest wolna od egocentryzmu i otwarta na innych. Edukacja zakłada odpowiedzialność za osoby słabe lub bezbronne. Idąc za Paulem Riceourem powiemy, że tak rozumiana istota odpowiedzialności zakorzeniona jest w uznaniu nadrzędnego charakteru wolności podmiotowej jako przesłanki poszanowania cudzej wolności. (...) Zadaniem nauczyciela jest więc rozwijanie etycznej inteligencji podopiecznych w taki sposób, że pomaga on dokonywać etycznych wyborów bez wywierania presji i demonstrowania przewagi. Etyka i edukacja nie są abstrakcyjnymi ideałami, lecz aktywnościami, które mają coś do zrobienia. Zamiast jednak mówić, że są to aktywności zorientowane na jakieś cele powiemy, że są one zorientowane na pewne dobra. Przez edukację możemy zatem rozumieć towarzyszenie innemu w przekształcaniu samego siebie po to, aby móc przeżyć lepiej swoje życie.

Inspiracja płynie z przykładu, jaki daje nauczyciel. Edukacja oznacza obecność nauczyciela w życiu studentów, towarzyszeniu im w oswojaniu samych siebie jako będących-w-świecie. Stanowiąc *modus vivendi* nauczyciela i studentów, edukacja zakłada otwarty umysł i wielkoduszność. 'Darząc kogoś miłością nie czynimy tego, ponieważ uznaliśmy wcześniej wartości drogie sercu tej drugiej osoby. Na odwrót: człowiek jest w stanie uznać wartości cenne dla drugiej osoby, ponieważ darzy ją miłością. Chłodna, obojętna emocjonalnie obserwacja nie może sprawić, że uznamy czyjeś wartości'. Zgodnie z Gustavem Siewerthem i Otto Bollnowem przyjmijmy zatem, że edukacja jest ryzykiem: wymaga zaangażowania, lecz nie pozwala oszacować efektów. 'W edukacji jedna wolna istota spotyka drugą wolną istotę, jednak spotkania te wyglądają bardzo różnie.' (...) W języku hermeneutyki powiemy, że edukacja jest dialektycznym odpowiednikiem projekcji naszych maksymalnych możliwości. Uczestnicy procesu edukacyjnego wyobrażają sobie

nieograniczona paletę takich możliwości. Przywołajmy Ricoeurowska koncepcje refiguracji (...) powiemy, że w procesie edukacji studenci utożsamiają się ze znaczeniami rozmaitych opowieści (narracji). Rozumienie tych przekazów możliwe jest dzięki otwarciu na możliwe światy i oswajaniu się z nimi światów. Z czasem poddany edukacji podmiot przeistacza się w narratora własnej opowieści. Rozumienie narracji przez studenta staje się jego własnym samorozumieniem. Ta właśnie dynamika czyni studenta autorem własnej narracji: zakłada to umiejętność aktywnego przekładania treści, które pragnie on zrozumieć, w jego osobisty projekt. W tym właśnie momencie możemy mówić o przejściu od narracji do etyki. Z kolei dla samorozumienia w wymiarze etycznym niezmiernie ważne jest pojęcie wolności. Wolność jest bowiem takim projektem, którego urzeczywistnienie wymaga działania, a nie tylko dyskursu. Dla Ricoeura 'cały problem etyczny sprowadza się do pytania: a co to znaczy dla człowieka, dawać świadectwo własnej wolności? To znaczy zwrócić się ku działaniu, a nie ku obserwacji'. (...) Etyczne pragnienie przeżycia własnego życia w lepszy sposób może się ziścić tylko w horyzoncie faktycznej wolności i dialektycznej relacji z wolnością innej osoby. „Jesteś” zawiera w sobie „Możesz”.

Za Gadamerem powiemy: wszelkie rozumienie jest zarazem samorozumieniem. Hermeneutyka edukacji uświadamia nam zależność między rozumieniem przekazu (narracji) a rozumieniem siebie. W konsekwencji możemy stwierdzić, że edukacja dopomaga nam w sposób fundamentalny w poszukiwaniu samorozumienia, które zapośredniczone jest w znakach, symbolach i tekstach. W procesie edukacyjnym podmiot uzyskuje okrężną drogą dostęp do znaczeń związanych z własną egzystencją. W poznaniu nie chodzi o pragmatyzm i wzrost szans na rynku pracy. Chodzi w nim o rozkwit człowieczeństwa dzięki samopoznaniu. Już w XVIII wieku Herder przeciwstawił oświeceniowej apoteozie technologii 'kultywowanie człowieczeństwa'. (...) Edukacja staje się autoedukacja w procesie oczyszczania idei i pragnień. W relacji dialogicznej uczymy się

postrzegać samych siebie w innym świetle. Gadamerem powiada, że człowiek uczy się naprawdę tylko wtedy, gdy rozmawia z drugim człowiekiem. Samokształcenie zakłada, że uczymy się dzielić z innymi nasze sympatie i antypatie, że postrzegamy i przeżywamy życie w jego rozmaitych aspektach społecznych. Wzmaga to pragnienie poznania i rozwijania wrażliwości. Poszczególne dyscypliny poznawcze rozwijają tylko jakiś mały wycinek tej wrażliwości: najsilniej rozwija się ona wtedy, gdy angażujemy się w interakcje z innymi ludźmi aktywnie, praktycznie. Np. wtedy, gdy staramy się zrozumieć innego w rozmowie. Otwarcie na rozmowę oznacza „tak” dla nowych doświadczeń, z których możemy się czegoś nauczyć.

SOCJALIZACYJNA TEORIA MORALNOŚCI



Socjalizacja

Według *radykałnych* teorii socjalizacyjnych człowiek przychodzi na świat jako „niezapisana kartka” („tabula rasa” w filozofii George’a Berkeleya) i przejmuje („kopiuje”) wszystkie wzorce zachowania, umiejętność rozróżniania tego, co „słuszne” i „niesłuszne”, przekonania, postawy, normy i wartości moralne od otoczenia społecznego i autorytetów. Socjalizacja = uspołecznienie rozumiane, jako dostosowanie się do życia (i jego reguł) grupy społecznej już to za sprawą obserwacji res. uczenia się przez obserwacje (Bandura, 1977; 1986), już to przez naśladowanie ról dorosłych, już to przez „wzmocnienie” w postaci nagrody (Skinner). Teoria socjalizacji wielokrotnej powiada, że człowiek przechodzi szereg procesów socjalizacyjnych: „dostosowuje się” do kolegów, studentów, pracowników w firmie itd. Im lepiej się „dostosowuje”, tym bardziej się rozwija. Gdyby tak rzeczywiście było, to jak wytłumaczyć fakt, wielu ludzi jest zdolnych

zachować się czy zrobić coś oryginalnego i nowego, stawić opór i przeciwstawić się naciskowi społecznemu? Rozwijać niezależne zainteresowania, mieć inne preferencje niż rodzeństwo wychowane w tej samej rodzinie, chodzące do tej samej szkoły? Na gruncie radykalnych teorii socjalizacyjnych takie odstępstwa, non-konformizm, indywidualizm i niezależność nie znajdują zadowalającego wyjaśnienia. Nie znajdują go też w świetle twierdzenia, że w jednym społeczeństwie i jednej kulturze występują *podobne* przekonania i postawy wobec wartości moralnych (i innych), i że ludzie cenią pewne wartości dlatego, że cenią je też inni ludzie. Cenimy je raczej dlatego, że też jesteśmy ludźmi i jako tacy mamy afektywny, wartościujący stosunek do świata, do innych ludzi, do ich wytworów i otoczenia, w którym żyją.

Według *umiarkowanych* teorii socjalizacyjnych człowiek przychodzi na świat z naturalnymi, wrodzonymi „zadatkami moralnymi” (określenie Kanta), które rozwijają się w interakcjach z innymi ludźmi (relacje interpersonalne początkowo jednostronne, później wzajemne, obopólne itd. – zob. hasło *Kluczowe kompetencje społeczne/Koordynowanie perspektyw*); człowiek rzeczywiście uczy się od innych i przyswaja strategie działania z otoczenia, jednak nie jest to bierne „kopiowanie”, lecz interaktywny proces społeczny i aktywne, powodowane własnym zainteresowaniem konstruowanie poznania społecznego i moralnego, naukowego, technicznego, symbolicznego, estetycznego itd. w taki sposób, że to, co oferują sobą (swoim zachowaniem, działaniem, wytworami) jedni ludzie jest rozumiane, oceniane, selekcionowane i adaptowane przez innych ludzi mocą ich wewnętrznego zainteresowania i potrzeb, a nie mocą zewnętrznego wdrukowania („imprintingu”), wpajania („impartingu”) i mechanicznego kopiowania z zewnątrz.

Największą zasługą teorii socjalizacyjnej jest przyjęcie, że „uspołecznienie” obejmuje rozwój moralny, dyskursywny i społeczny. Postępuje ono pod warunkiem, że od wczesnego dzieciństwa człowiek obcuje z innymi ludźmi, uczy się ich rozumieć, włączając się w relacje z

nimi i coraz lepiej pojmując zwrotne oddziaływanie i wzajemne nakładanie się perspektyw społecznych aż po „perspektywę uogólnionego innego” (H. Mead) i perspektywę wspólnotową. Jednakże postęp w socjalizacji nie jest liniowy, konieczny i nieodwracalny (zob. hasło *Kluczowe kompetencje społeczne*). Socjalizacja nie przebiega w sposób naukowo prawidłowy i przewidywalny, w sposób, który moglibyśmy rzeczywiście kontrolować (i zrezygnować np. z edukacji etycznej czy społecznej, licząc wyłącznie na środowisko rodzinne). Zwolennicy teorii socjalizacyjnej nie dostrzegają, jak silnie zindywidualizowany jest „dobór” zdolności u danej osoby, tempo rozwoju itd. Podobieństwa w zachowaniach, a zwłaszcza to, co arbitralnie uważamy za cechy charakteru danego człowieka, interpretowane są często powierzchownie: przeżywamy niemałe zaskoczenie, że człowiek potrafi zachować się i postąpić w sposób zupełnie nieoczekiwany.

Rozwój moralny jest sprawą nieprzewidywalną i wysoce indywidualną. W przebiegu socjalizacji człowieka uczestniczy tak wiele wydarzeń, przeżyć i doświadczeń (często przypadkowych i przez nikogo niebranych pod uwagę), że określenie prawidłowości przyczynowych graniczy z cudem (np. na pytanie, „co takiego, gdzie i kiedy spotkało osobę X, że zwykła zachowywać się właśnie w taki sposób?” Nie jest w stanie odpowiedzieć nawet inkryminowana osoba. Któż bowiem nieustannie kontroluje swoje relacje z otoczeniem z perspektywy „zewnętrznego obserwatora”? Kto je kontroluje i dobiera w ten sposób, aby „jego” socjalizacja przebiegła jak najlepiej – to znaczy jak? W sposób, który doprowadzi raczej do bezproblemowego konformizmu, czy raczej do trudnego, ale pociągającego indywidualizmu? (zob. hasło *Kluczowe kompetencje społeczne/Perspective-taking*).

Dla człowieka jako istoty świadomej i myślącej socjalizacja oznacza w pierwszym rzędzie coraz lepsze rozumienie świata społecznego i swojego w nim położenia, coraz lepsze kształtowanie relacji z innymi ludźmi i umiejętność rozstrzygnięcia wzajemnych konfliktów (lub też ich unikania). Rozumienie jako aktywność czysto intelektualna nie prowadzi od razu do

działania. Towarzyszy mu jednak równolegle aktywność emocjonalna, w tym naturalne poczucie wartości, zdolność oceniania i sądzenia (zob. hasło *Edukacja a wartości*). Jeśli zatem, jako ludzie młodszy lub starszy, spotykamy się w życiu społecznym z różnymi normami i zasadami praktycznymi (mającymi regulować ludzkie zachowania), to z całą pewnością nie przyswajamy ich, naśladowując biernie i bezkrytycznie innych lub ulegając autorytetom w obawie przed sankcjami. Zależność i konformizm są właściwe kilkuletnim. W młodzieńczym i dorosłym życiu znaczącyby, że człowiek uczestniczy w jakiejś jedynie jednostronnej i połowicznej relacji społecznej z innym człowiekiem. O relacji w pełni społecznej – podkreśla Piaget – można mówić dopiero wtedy, gdy jest ona wolna od czyjejkolwiek dominacji moralnej; gdy wzajemny szacunek sprawia, że relacja nabiera równości i zwrotności. Tylko taka relacja umożliwia rozumienie i rozwijanie np. pojęcia sprawiedliwości, którego dzieci najwyraźniej nie przejmują od dorosłych. Autonomiczne rozwijanie tego pojęcia jest możliwe m.in. dzięki temu, że „dzieci „odkrywają niedoskonałości w sprawiedliwości dorosłych, kiedy doświadczają niesprawiedliwego traktowania ze strony rodziców lub nauczycieli (...). Jednak odkrycie tej niedoskonałości jest tylko epizodem w całym ruchu, który prowadzi dziecko od moralności opartej na posłuszeństwie do moralności opartej na współdziałaniu”; decydujące jest tutaj doświadczenie równości, „której potrzeba wzrasta razem z rozwojem moralnym (...) Idea równości nie jest w żaden sposób zawarta w relacji między dorosłymi a dziećmi. (...) Rodzi się ona w dziecięcych głowach tylko w relacjach z rówieśnikami, często wbrew dorosłym” (Piaget, 2003, s. 313-327).

Czy wobec tego możemy w ogóle mówić o uwewnętrznianiu („internalizacji”) tak ważnych idei i zasad moralnych jak równość i sprawiedliwość z zewnątrz, jeśli kilkuletnie dzieci umieją się przeciwstawić niesprawiedliwości, choć nigdy jeszcze nie słyszały, czym jest sprawiedliwość?

Gdy wyjmie się „esencję” z teorii rozwoju moralnego u Arystotelesa, Rousseau, Spinozy, Darwina, Piageta, Meada, Apla, Habermasa, Gadamera, Ricoeura, Honnetha, Damasio, Linda, to uzyskamy wyjaśnienie wczesnego zmysłu wartości i posługiwania się nim, którego istnienia nie wyjaśnia teoria socjalizacji. Jeśli przyjmiemy, że w społeczeństwie nie może być czegoś, czego nie byłoby w człowieku, to uzyskamy wtedy wykładnię socjalizacji jako *anamnesis*. Co to znaczy? Otóż znaczy to, że rozwój kognicji moralnej, rozwój zachowania prospołecznych i tzw. uspołecznienie człowieka dokonuje się między ludźmi (a nie np. poprzez studiowanie teorii społecznej). A polega on na tym, że dziecko obcując z dorosłymi i jak gdyby ‘naśladować’ ich zachowania „przypomina sobie” z wolna zachowania, wartości i zasady, które ludzki gatunek (i duża część wyższych zwierząt) pielęgnuje od tysięcy lat – na tyle długo, żeby odcisnęło to ślady w dziedzictwie genetycznym, podobnie, jak to się dzieje z językiem, operacjami logicznymi itd. *Przypominanie sobie* to nic innego aniżeli rozpoznawanie rzeczy *już zawsze wewnętrznie* ważnych dla każdego człowieka. Dlatego Jean Piaget i Lawrence Kohlberg mówili o „wewnętrznych zasadach moralnych”, gdy tymczasem teorie socjalizacji mówią o zasadach co najwyżej „uwewnętrzzonych” zakładając, że są one wytwarzane dopiero przez społeczeństwo, z niego czerpane i wtórnie przyswajane.

Przypominanie sobie zachodzi w ten sposób, że dzieci obcujące z osobami starszymi rozpoznają w ich zachowaniu moralnym podobieństwo pozwalające wszystkim istotom ludzkim (mimo indywidualnych różnic) docenić „człowieczeństwo w osobie drugiego” analogiczne do ich własnego człowieczeństwa (Kant, Piaget, Honneth – zob. wypowiedzi tych autorów, przytoczone w hasłach *Socjalizacja dyskursywna* i *Wartości a edukacja*). *Przypominanie sobie* to nic innego aniżeli rozpoznawanie i artykulacja wartości, ich różnicowanie kulturowe jako wartości częściowo wrodzonych, a częściowo odświeżanych w afektywnej ‘pamięci’ człowieka przez jego bliskich. *Przypominanie* to jest zrazu instynktowne (Honneth, 2003), a w

miarę rozwoju rozumienia, logiki i mowy (w miarę socjalizacji i edukacji) – staje się coraz bardziej racjonalne i dyskursywne. Wiele wartości i zasad nie dlatego dopiero okazuje się być wartościami i zasadami prospołecznymi czy uniwersalnymi, że nasz rozum przyznaje im uniwersalne roszczenie ważnościowe, lecz dlatego, że nikt – ani jedna osoba rozumna osoba - nie kwestionuje ich ważności pomimo, że nie wszyscy są zdolni kierować się nimi w działaniu. Wielki udział w owym *przypominaniu i rozpoznawaniu* ma otoczenie społeczne: to w nim rozpoznajemy już nie jakieś odosobnione i irracjonalne „Ja” moralne, ale „siebie” jako bliźniego, jako przyjaciela lub partnera w relacjach międzyludzkich, jako współpracownika w relacjach zawodowych, jako współobywatela, jednym słowem – rozpoznajemy „siebie” jako istotę społeczną. Socjalizację rozumiem właśnie w ten sposób – jako grę zwrotnych oddziaływań w korelacji między człowiekiem a społeczeństwem, gdzie prymat przypada mimo wszystko człowiekowi, jako indywiduum i jako istocie społecznej zarazem. Edukacja etyczna i dyskursywna powinny człowiekowi taką właśnie anamnezę (czyli socjalizację) ułatwiać, ponieważ nie każdemu dane jest przeżyć ją w sprzyjającym otoczeniu społecznym.

Słabość standardowych teorii socjalizacyjnych polega na tym, że lokują one moralność poza człowiekiem, a mimo to w „społeczeństwie” (!). Sprawia to, że ludzkie indywiduum traktowane jest przez nie jako „niezapisana kartka”, która tylko odnosi się do wartości i zasad zewnętrznych. Tymczasem zewnętrzne dla człowieka są tylko niektóre przymusowe lub nieakceptowane moralnie reguły społeczne. W przeciwieństwie do nich zasady moralne – przynajmniej w warunkach demokracji – traktowane są jako „wewnętrzne” (nie bez znaczenia jest tutaj Kantowska koncepcja moralności). Pytać, w jaki sposób przebiega socjalizacja indywidualnej osoby moralnej możemy tylko w takim sensie, w jakim pytamy o umiejętności i kompetencje społeczne (refleksję, sądzenie, kształtowanie relacji i rozwiązywanie problemów w sposób rozumny itd.). Teoria

socjalizacji podpowiada tutaj wiele *społecznych* bodźców i stymulatorów rozwoju. Wybitnymi przedstawicielami tej teorii, uwzględniającymi indywidualne umiejętności, autoregulację itd. są H. Mead, R. Selman i A. Bandura. Natomiast pytanie, w jaki sposób indywidualna osoba doszła do takich a nie innych przekonań, ceni takie a nie inne wartości i zasady, jest pytaniem z psychologii moralności, która jednak – ze względów naukowych i etycznych – nie podejmuje badań nad pojedynczą osobowością i stylem życia.

Przypisy / literatura:

- A. Bandura (1986): „Social foundations of thought and and action”. Englewood Clifft, New Jersey: Prentice Hall.
- A. Bandura, D.H. Schunk (1981): „Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation”. W: Journal of Personality and Social Psychology”, No 41, pp. 586-598.
- Jean Piaget (1983): „Das moralische Urteil beim Kinde”, Klett-Cotta, Stuttgart.
- T. Licona (ed.) (1996): „A cognitive social learning approach to morality and self-regulation”, Holt, NY.

SPRAWIEDLIWOŚĆ A EDUKACJA



Edukować dla sprawiedliwości

Termin „sprawiedliwość” posiada wiele znaczeń; sprawiedliwość jest jedną z uniwersalnych, transkulturowych i najprawdopodobniej wrodzonych

wartości moralnych (Piaget, 1932): poczucie sprawiedliwości pojawia się już we wczesnym dzieciństwie, gdy tylko zakończy się faza „egocentryczna” i dzieci zaczynają rozumować w kategoriach wzajemności, a później – wspólnoty.

W „Etyce Nikomachejskiej” znajdujemy pierwsze przejrzyste rozróżnienie między sprawiedliwością dystrybucyjną i wyrównawczą z jednej strony a sprawiedliwością w sensie osobistej zdolności i wprawy (habitus) w sprawiedliwym osądzaniu i postępowaniu. Akt sprawiedliwości dystrybucyjnej należy do „trzeciej” osoby, która „wyrokuje” o tym, jak należy potraktować obie strony. Sprawiedliwość wyrównawcza jest z kolei aktem między dwoma równoprawnymi osobami. „Sprawiedliwość w tym znaczeniu oznacza równość. Jednak równość można rozumieć na różne sposoby. (...) Równość nie jest faktem; przedmioty i ludzie różnią niczym jajka w koszyku. Równość zawsze pod pewnym względem abstrahuje od faktycznych nierówności”. (Radbruch, 2009; s. 55). Radbruch wskazuje tutaj na prymat równości wobec sprawiedliwości jako podstawę zasady równouprawnienia. Powiada ona, że żadna osoba ani żadna grupa społeczna nie może być dyskryminowana z powodu rasy, religii, płci, wyglądu zewnętrznego itd. Względnie świeżej daty jest zasada równouprawnienia w sensie wyrównania uprawnień i szans społecznych: jakże potrzebna w obliczu różnic i nierówności społecznych. Ich rozpoznanie wymaga rozwiniętego zmysłu sprawiedliwości. „Ale jakie to czynniki kształtują ludzkie pojęcie sprawiedliwości? Czy wpływają na nie osądy, werdykty jawnie niesprawiedliwe? Jak wpływa na nie edukacja moralna? Czy procedury i zasady wadliwej dystrybucji poruszają ludzkie poczucie sprawiedliwości? (...) Czy jawna niesprawiedliwość ma jakieś konsekwencje dla naszego zachowania?” (<http://wiki.de>).

Arystoteles powiada, że sprawiedliwość jest osobistą, indywidualną „cnotą”, tzn. umiejętnością stosowania reguł w rozmaitych sytuacjach i umiejętnością sprawiedliwego sądzenia, która można rozwijać przez

regularne ćwiczenie. Potrzebna jest ludziom zwłaszcza dziś, „kiedy społeczeństwo nie może już zdać się na wolę bożą ani na ład naturalny” (Kersting, 2009; s. 3).

Te właśnie umiejętności Gustaw Radbruch nazywa „poczuciem prawnym” lub „zmysłem prawnym”: wymaga on wrażliwości społecznej, ale i racjonalności. Sprawiedliwość bowiem „najmniej ze wszystkich cnót zdać się może na intuicję, uczucie i sumienie” (Radbruch, 1998; s. 264). Wychodząc naprzeciw Piagetowi, który wykazał, że sprawiedliwość jest przejawem autonomii, zjawiskiem interpersonalnym i społecznym, Radbruch zaleca edukować poczucie sprawiedliwości w sposób interaktywny, dyskursywny, wolny od autorytetu. (zob. hasło *Gustaw Radbruch*).

Dla Jeana Piageta szacunek dla innych osób („poczucie szacunku”), a w szczególności obopólny, odwzajemniany szacunek znamionują osiągnięcie przez człowieka autonomii. Na szacunku z kolei opiera się „poczucie sprawiedliwości” (*the feeling of justice*; Piaget, 1981; s. 65), które jest punktem zwrotnym w rozwoju społecznym człowieka. Byłby to również dogodny punkt wyjścia dla współczesnej etyki edukacyjnej.

Przypisy / literatura:

- Wolfgang Kersting (2009): „Elemente der Gerechtigkeit”, manuskrypt, s. 3.
- Jean Piaget (1981): „Intelligence and affectivity”. *Annual Reviews Monograph*, Palo Alto, California.
- G. Radbruch (1998): „Politische Schriften aus der Weimarer Zeit” *II. Justiz-, Bildungs- und Religionspolitik*. W: A. Kaufmann (red. naukowa). GA, Bd. 13, C.F. Müller, Heidelberg.
- <http://de.wikipedia.org/wiki/Gerechtigkeit>

TEST SĄDZENIA MORALNEGO



Jak stabilna jest indywidualna kompetencja sądenia moralnego

... w zróżnicowanych kontekstach moralnych (zob. hasła *Kohlberg, Lind, Kompetencje moralne – dyskursywne – demokratyczne*), tzn. w obliczu zadań moralnych, jakimi są dla człowieka zwłaszcza sytuacje problematyczne, dylematyczne itd. Aby oszacować te stabilność i dowiedzieć się przy tym, jak środowisko społeczne, edukacyjne lub określony program dydaktyczny wpływają na wzrost kompetencji sądenia moralnego, Georg Lind opracował eksperymentalny „Test Sądenia Moralnego” (= Moral Judgment Test, *Moralisches Urteil-Test*). Macierzysty kwestionariusz powstał w roku 1980 (Lind, 1980). To on stanowi podstawę standardowej, współczesnej wersji MJT (inaczej MUT). Standard ten zakłada, że test zawiera dwa dylematy moralne, tzn. „zadania” do rozwiązania dla uczestników. Dlaczego dwa? Otóż dlatego, że jeden dylemat oznaczałby niezróżnicowany kontekst moralny; MJT zawiera więc dwa dylematy o różnej treści i różnej trudności. Próby przeprowadzone z więcej niż dwoma dylematami nie wypadły pomyślnie. Zatem dwa dylematy są optymalne dla przeprowadzenia pomiaru kompetencji sądenia moralnego.

Uwaga: test nie mierzy żadnej „moralności” w sensie „jak bardzo dana osoba jest moralna”. Mierzy on umiejętność radzenia sobie z rozwiązaniem problemów moralnych. Tę umiejętność mierzy na podstawie czynności sądenia moralnego, która jest (w sensie psychologicznym) również zachowaniem moralnym, nie mniej ważnym od wykonania czynności w sensie fizycznym. Człowiek bowiem jest istotą intencjonalną i

myślącą: zanim podejmie działanie, osądza i decyduje, który wariant działania jest najwłaściwszy i dlaczego (zob. hasło *Kohlberg*).

Test zawiera zatem dwa dylematy („Pracownicy” i „Lekarz”): bohater każdego z nich podejmuje określoną decyzję, którą oceniają uczestnicy testu. W odróżnieniu od innych przetestowanych wcześniej dylematów te dwa dylematy trafiają do przekonania ludziom we wszystkich kulturach, grupach wiekowych itd. (test stosować można już w wieku 8-9 lat).

Trzy charakterystyczne czynniki tworzą tzw. design MJT:

1. Czynniki pierwszy: moralna jakość argumentów, jakimi opatrzone obydwie dylematy. Każdy argument reprezentuje zawsze jeden z sześciu „stopni rozumowania moralnego” według Kohlberga (zob. hasło *Kohlberg*): od najbardziej egocentrycznego do najbardziej uniwersalnego. Argumenty w MJT podane są jednak w odmiernej kolejności niż od 1 do 6, aby uczestnicy nie kierowali się rutynowo kolejnością od 1 – 6, tylko samodzielnie zdecydowali, jakie argumenty i w jakiej mierze uznają słuszne.

2. Czynniki drugi: uczestnicy najpierw oceniają, czy uważają decyzja „Lekarza” alb „pracowników” za słuszne lub niesłuszne. Dlatego mamy w teście dwa szeregi argumentów do dylematów : 6 x „pro” i 6 x „contra”. Uczestnik testu ocenia wszystkie argumenty, bez względu na to, jaka jest jego ocena decyzji podjętej w dylemacie. Habermas wykazał, że ludziom trudno przychodzi ocena argumentów, z którymi się nie zgadzają. Jednak ta ocena może być pozytywna również dlatego, że wielu ludzi docenia jakość argumentacji osób będących przeciwnego zdania. Jest to bardzo ważna umiejętność demokratyczna, którą m.in. wykazuje MJT. Oceny poszczególnych argumentów (w skali -4 do +4, w wersji dziecięcej: w skali -2 do 2) pokazują, jakie przekonania i z jaką mocą kierowały uczestnikiem testu w ocenie wszystkich argumentów. Może się zdarzyć, że

radykalny zwolennik eutanazji całkowicie odrzuca wszystkie argumenty przeciwko eutanazji i na odwrót. Inni znów wykazują zrozumienie dla argumentów przeciwnych (mają wszak do czynienia z dylematem).

3. Czynniki trzeci: kontekst dylematyczny, tzn. wspomniane dwa dylematy i dwadzieścia cztery argumenty sprawiają, że zawsze uzyskujemy odpowiedź „potrójną”: „który dylemat – który szereg argumentów (pro / contra) – który argument” (np. D_C_3 = Lekarz_Contra_Argument3) .



Co to jest „C – score”

(wskaźnik kompetencji sądenia moralnego)?

Wskaźnik „C” (od ang. *competence*) jest częścią całkowitego obrazu odpowiedzi odnoszących się do jakości moralnej wszystkich argumentów w teście (czyli tzw. wariacji z uwagi na jakość moralną argumentów). Jakość ta to „stopnie” rozumowania moralnego (Kohlberg) reprezentowane przez argumenty; jednak jakość argumentów jest samodzielnie oceniana (doceniana) przez uczestnika testu. Np. ktoś daje danemu argumentowi „-2” punkty (czyli ocenia go raczej negatywnie). Łączna wartość wszystkich argumentów, obliczona według stworzonego i od 30-stu lat stosowanego przez Linda algorytmu, pomnożona przez 100, daje w efekcie wskaźnik „C”. Wskaźnik ten może wynosić od 0 – 100 punktów. Jeśli dana osoba uzyskała 50 punktów, oznacza to, że przy ocenie 24 argumentów kierowała się w 50% moralną jakością argumentów, a w 50% – innymi czynnikami („pro” lub „contra” to jeden z tych czynników). Uwaga: punktacji dla poszczególnych osób nie publikuje się: nie przeprowadza się też ewaluacji kompetencji moralnych dla pojedynczych osób. Standardy etyki naukowej i edukacyjnej zabraniają takich praktyk, ponieważ prowadziłyby one do nieuzasadnionej selekcji edukacyjnej i społecznej. Wskaźnik „C” oblicza się dla całych grup,

aby sprawdzić efekty edukacyjne w rozwoju kluczowych kompetencji społecznych, przede wszystkim zaś kompetencji sądzenia moralnego w kontekście „zadania”, jakim jest rozwiązanie dwóch dylematów.

Obliczenie wskaźnika „C” da wartości bardziej precyzyjne i stabilne, jeżeli będziemy mieć więcej pomiarów (jeśli grupa będzie liczyć przynajmniej 20 osób, które wykonały MJT przed i po tzw. interwencji odpowiedniej metody edukacyjnej). Poniżej 20 osób przeprowadza się tylko obliczenia dla studiów pilotażowych. Lind wskazuje, że minimalna liczba pomiarów wynosi 15. Zbyt wysoka liczba pomiarów (np. 100, 200 itd.) nie pokaże nam wyższej wartości „C” (tzw. statystyczna granica użyteczności pomiaru): linia na wykresie nie będzie się piąć w górę, lecz powoli opadać, im bardziej liczna jest grupa. Jeśli w badanej grupie nie udało się przeprowadzić więcej niż 10 pełnych pomiarów, nie należy publikować wyników, gdyż nie ma tu jeszcze mowy o efektach naukowych. Efekty takie są zbyt niepewne i można je podważyć kolejnym testem. Aby dokładnie oszacować wskaźnik „C”, potrzeba wiele doświadczenia.

Wahania wskaźnika „C” zależą od wielu czynników. Przykładowo: wzrost wśród uczniów niemieckich szkół średnich wynosi w ciągu roku ok. 3 – 4 C-punkty. W wielu wypadkach wzrost ten jest znacznie niższy (w szkołach zawodowych, gdzie uczniowie spędzają tygodniowo tylko jeden dzień na zajęciach edukacyjnych, obserwuje się spadek kompetencji sądzenia moralnego). Spadek obserwowano też wielokrotnie na niektórych kierunkach studiów (szczególnie kierunki medyczne).

Konsekwentne stosowanie KMDD przez dobrze wyszkolonego instruktora KMDD może dać maksymalny przyrost kompetencji „C” od 10 – 15 punktów. U osób o wyższej kompetencji wzrost może być wolniejszy niż u osób o niższej kompetencji (najlepiej bowiem rozwija się ta zdolność, która ma duży potencjał rozwojowy; zdolności rozwinięte przyrastają

wolniej. Widać to np. w sporcie wyczynowym, gdzie każdy dodatkowy centymetr jest osiągnięciem długotrwale wytrenowanym mimo ponadprzeciętnych umiejętności wyjściowych. Porównajmy: mistrz olimpijski skoczył o 3 cm wyżej i zdobył złoty medal, amator zaś może już w trakcie pierwszych treningów skoczyć o 30 cm wyżej, ponieważ startuje z pułapu jednego metra.

Już jedna, perfekcyjnie przeprowadzona i angażująca wszystkich uczestników dyskusja KMDD może dać wzrost kompetencji „C” o 5 d 10 punktów. Zależy to niemal wyłącznie od umiejętności instruktora KMDD. Dlatego tak ważne jest permanentne trenowanie.

Wskaźnik „C” wśród uczniów niemieckich szkół średnich leży na poziomie między 30 – 40 punktów. Wśród uczniów polskich leży on na poziomie 16 – 23 punktów („Validierungsstudie MUT”, Nowak, 2009). Wśród uczniów szwajcarskich szkół podstawowych osiąga 20 punktów („KMDD in der Gewaltprävention”, Nowak, 2010). Wśród pensjonariuszy zakładów karnych: między 10 – 20 punktów. Wśród absolwentów szkół wyższych o sprzyjającym klimacie edukacyjnym (możliwość wolnego dyskursu nad sprawami społecznymi, okazje do podejmowania odpowiedzialności itd.) wskaźnik „C” leży na poziomie 40 – 50 punktów; wśród uczestników zajęć interaktywnych z etyki wskaźnik sięga 60 punktów (zajęcia prowadzone według parametrów edukacji dyskursywnej, promujące obok rozwoju intelektualnego kluczowe kompetencje społeczne).

Inne czynniki wpływające na pomiar „C”:

- już powtórne wypełnienie MUT może podnieść wartość „C” o kilka punktów. Jednak efekt ten jest doraźny, nie można go przeceniać.

- wartość „C” spada, jeżeli uczestnicy testu są poddani presji czasowej, stresowi egzaminacyjnemu, są podenerwowani, zmęczeni itd. Zwykle na

wypełnienie MJT potrzeba od 20 do 35 minut. Warto zarezerwować więcej czasu, aby nikogo nie ponaglać i nie narazić się na „wyproszenie” z klasy (sali wykładowej) przez kolejną grupę.

- wartość „C” spada, jeżeli dylematy opisane w teście zbyt mocno emocjonują uczestników, jeżeli kojarzą się zbyt mocno z ich praktyką zawodową (np. lekarską) lub jeśli uczestnicy angażują się aktualnie w spory ideologiczne na tematy poruszone w dylematach. Zasada jest taka: im bardziej problem dotyka daną osobę osobiście, tym gorzej radzi sobie ona podczas dyskusji KMDD i w teście MJT).

- wartość „C” spada, jeśli uczestnicy są przekonani, że muszą test wypełnić jak najlepiej, że będą za to oceniani. Trzeba więc uspokoić wszystkich, że nie jest to żaden „test”, żaden sprawdzian na ocenę. Warto się do przeprowadzenia MJT przygotować także pod tym względem.

*Opracowanie dla celów naukowo-badawczych:
E. Nowak*

Wykorzystane źródła:

- ❖ Georg Lind (2010): „Wirksamkeitsstudien. Moralisches Urteil-Test”, Uniwersytet w Konstancji.
- ❖ Georg Lind (2002): „Ist Moral lehrbar?“, Logos-Verlag, Berlin. 2, poprawione wydani (<http://www.logos-verlag.de>)
- ❖ Georg Lind (1985): „Inhalt und Struktur des moralischen Urteilens“, Uniwersytet w Konstancji.
- ❖ Georg Lind (2008): „The meaning and measurement of moral judgment competence – A dual-spect-model.” W: F. Facko & W. Willis (red. naukowa). *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education*. Cresskill, N.J.: Hampton Press.

- ❖ Georg Lind (1988): "Verantwortlichkeit und soziales Verhalten in der Schule", Uniwersytet w Konstancji.

TOLERANCJA A EDUKACJA



Edukować dla tolerancji: Deklaracja UNESCO

Tolerancja – powiada Deklaracja UNESCO *O zasadach tolerancji* oznacza „szacunek, akceptację i uznanie kultur naszego świata, jako form wyrażających i manifestujących nasze bycie człowiekiem (...) Wzmacniamy ją poprzez wiedzę, otwartość, komunikację, wolność myślenia, sumienia i wiary (...) Tolerancja jest harmonią ponad różnicami (...) Tolerancja jest przede wszystkim aktywną postawą, która wpiera się na uznaniu powszechnie ważnych praw człowieka i podstawowych wolności innych ludzi (...) W zgodzie z poszanowaniem praw człowieka owa praktyczna tolerancja nie oznacza tolerowania niesprawiedliwości społecznej ani rezygnacji czy osłabienia własnych przekonań. Dla każdego indywidualium oznacza ona swobodny wybór własnych przekonań, a zarazem uznanie faktu, że wszyscy ludzie włącznie z ich różnym wyglądem, sytuacją, językiem, sposobem zachowania i wartościami mają prawo żyć w pokoju i pozostać takimi, jacy są. Ponadto, nikt nie może narzucać własnych poglądów innym ludziom.”

Deklaracja *O zasadach tolerancji* podkreśla też fundamentalną rolę edukacji: „edukacja jest najbardziej skutecznym środkiem przeciwko nietolerancji. Pierwszym krokiem w nauce tolerancji jest uświadomienie poszczególnym ludziom ich praw i wolności. (...) Wychowanie dla tolerancji należy do najpilniejszych celów edukacyjnych. Dlatego konieczne jest stworzenie i upowszechnianie systematycznych, racjonalnych metod

dydaktycznych, pomocnych w nauce tolerancji. Metody te powinny informować o kulturowych, społecznych, politycznych i regijnych korzeniach nietolerancji – a przez to także o głębszych przyczynach przemocy i wykluczenia. Polityka edukacyjna i programy nauczania powinny mieć wkład w porozumienie, solidarność i tolerancję (...) Wychowanie dla tolerancji powinno też wkładać więcej wysiłku w niwelowanie strachu przed innymi ludźmi (...). Powinno pomagać młodym ludziom w doskonaleniu umiejętności niezależnego osądu, krytycznego myślenia i sądenia moralnego.”

Źródło: Deklaracja UNESCO *O zasadach tolerancji*
http://www.unesco.de/c_bibliothek/tol_erklaerung.htm

TRIADA

MORALNOŚĆ – ETYKA – METAETYKA (MEM)



Trójjedność (MEM)

Moralność, etyka i metaetyka to trzy dziedziny, w których od początku do końca rozgrywa się takie ludzkie działanie, które

- jest intencjonalnym (zamierzonym, celowym) aktem działania moralnego (moralność)
- jest aktem osadzonym w określonych, wewnętrznie cenionych przez człowieka zasadach, dobrach, normach praktycznych – moralnych, prawnych, kulturowych itd. (etyka)

- jest aktem osadzonym lub zgodnym z takimi zasadami i normami praktycznymi, co do których człowiek pyta i reflektuje, dlaczego są słuszne, na czym polega dobro lub pożytek z działania według tych norm, na ile są uniwersalne, czym w ogóle są słuszność i dobro itd. (metaetyka)

Moralność jest stałym elementem ludzkiego działania i życia, zwłaszcza we wszelkiego rodzaju relacjach z innymi ludźmi. Etyka – czyli kryteria słusznych, właściwych wyborów, decyzji i działań, a zwłaszcza refleksja nad nimi i umiejętność kierowania się nimi w działaniu - obecne są w ludzkim życiu i działaniu w stopniu bardzo różnym (gdyby wszyscy posiadali ją od początku w równym stopniu, nie byłoby w ogóle potrzeby edukacji etycznej ani uprawiania etyki). Metaetyka jest refleksją namniej obecną w życiu moralnym człowieka: jest ściśle powiązana z etyką i jej związek z moralnym życiem człowieka jest pośredni.

W przeciwieństwie do „podziałów”, która literatura fachowa wprowadza po to, by Studiujący mieli jasność, o czym mowa, gdy padają określenia „moralność”, „etyka” i „metaetyka”, te trzy dziedziny są ze sobą nierozłącznie powiązane i należy je *zestawiać*, a nie : *rozdzielać*. Stanowią one trojjedność (triadę). Rzecz w tym, by przestać myśleć o etyce w oderwaniu od moralności, o metaetyce zaś – w oderwaniu od jednego i drugiego.



Moralność

Człowiek jest istotą myślącą i czującą, żyjącą wśród innych ludzi, związaną z nimi nawet wówczas, gdy sam mocno zabiega o wykluczenie społeczne. Człowiek nie tylko po prostu „działa” (decyduje, wypowiada się, wykonuje czynności, podejmuje współdziałania czy interakcje z innymi ludźmi). Jest istota, która działa nie tylko świadomie, ale także celowo, intencjonalnie, w sposób zamierzony (Searle, 1987): bez „intencji” nie możemy mówić o działaniu moralnym w ludzkim sensie. Intencją działania moralnego są

dobra i wartości, o których mowa w zasadach, normach, regułach, które uznajemy z własnej woli, bez żadnego przymusu, za właściwe, słuszne, dobre, ponieważ cenimy to, o czym one mówią. Autonomiczny osąd tego, co właściwe i słuszne w danej (zwłaszcza problematycznej) sytuacji moralnej jest właśnie *etycznym aspektem* moralności. To na nim koncentrować się powinna edukacja etyczna, jak pokazano w prezentowanym programie.

Ludzka moralność to całość działań i zachowań mających *oparcie i uzasadnienie w określonych dobrach, uprawnieniach i powinnościach* ważnych dla ludzi – ważnych w różnej mierze, aż po dobra (wartości) tak uniwersalne dla całej ludzkości, jak godność, życie, równość, sprawiedliwość, wolność od cierpień – cały szereg rozmaitych wolności „od” czegoś i „ku czemuś”, itd. Te wszystkie dobra mogą stanowić „intencję” i napęd działania moralnego. Moralność należy do ludzkiego życia bezpośrednio i wewnętrznie, nie potrzeba do niej żadnych uprawnień: jedyne, czego potrzeba, to umiejętność samodzielnego, rozumnego osądu i wyboru najbardziej słusznych i możliwie najbardziej uniwersalnych (zob. hasło *Kohlberg*) kryteriów działania, czyli norm.

Ponieważ każdy człowiek należy do jakiejś społeczności, rodziny, szerszej grupy społecznej czy kulturowej i wreszcie ludzkości (jest bowiem przede wszystkim człowiekiem), uczestniczy on zazwyczaj w moralności pielęgnowanej przez grupy, instytucje, kultury w których żyje, działa, pracuje, realizuje się jako indywiduum albo jako członek wspólnoty. Tysiąc lub nawet sto lat temu moralność była bardziej jednorodna i zwarta: odróżniano zazwyczaj tylko „moralność” od „niemoralności” (albo moralności „obcych”, „barbarzyńskich” czy „wrogich” plemion, ludów i kultur). Dziś jest inaczej: nikt rozsądny nie podważa ludzkiego prawa do moralności takiej czy innej, jeśli tylko nie godzi ona w niczyje dobro i mieści się w demokratycznej zasadzie pokojowego pluralizmu. Nie wypada w ogóle licytować się o wyższość jednej moralności nad inną, wypada natomiast promować edukacyjnie szacunek, tolerancję i jak najwyższe

kompetencje moralne, dyskursywne, demokratyczne, międzykulturowe itd.

Niebывały wcześniej rozwój życia społecznego, nauki i techniki stale konfrontuje nas z nowymi problemami moralnymi. Musimy rozwijać takie zasady i umiejętność sadzenia, aby te problemy sprawniej rozwiązywać. Tradycyjne, wiekowe reguły i kodeksy już nie wystarczą: nie zawierają nawet takich słów i sytuacji, które wymagają dzisiaj rozwiązania. Kodeks Hammurabiego, Biblia, a nawet Kantowska „Teoria cnoty” nie proponują żadnych rozwiązań dla takich problemów, jak *cyber-mobbing*, *gen-tech* itd. Ludzka moralność jest coraz bardziej zindywidualizowana dlatego, że klasyczne systemy moralne odpowiadają człowiekowi na coraz mniej pytań, na które on sam musi odpowiedzieć, stając przed dylematami i konfliktami, w których decyzji uniknąć się nie da. Dlatego moralność jest dziś kwestią własnej refleksji i refleksu: umiejętność osadzenia decyzji w możliwie słusznej racji jest nie do przecenienia. Nieumiejętność oznaczałaby, że nad naszymi wyborami i decyzjami kontrolę przejmą inne osoby: ale jak ktoś inny może decydować o naszych działaniach, nie będąc ich autorem i nie ponosząc za nie odpowiedzialności? Moralność polega przecież na tym właśnie, że jest tylko jedno źródło intencji, kryteriów słuszności, rozumowania, decyzji, działania i odpowiedzialności: tym źródłem powinna być jedna i ta sama osoba – jako osoba moralna, a nie wyręczana, manipulowana czy zgoła zmuszana przez innych.



Etyka

Etyka jest refleksją nad tym, dlaczego i w jakiej mierze normy moralne, prawne, kulturowe, obyczajowe itd. są słuszne? Po pierwsze, człowiek ceniący określone normy za to, że umożliwiają mu realizację jakichś dóbr czy wartości dla siebie, innych czy wspólnoty, przykładem do nich swoje decyzje i działania, aby te ostatnie „osadzić” normatywnie, aby okazać ich słuszność sobie samemu, innym ludziom, społeczeństwu. *Dlaczego* jednak

jedne normy i reguły uważamy za ważniejsze od innych? Jak to uzasadnić? Dlaczego uzasadnienie subiektywne (np. „dla mojej korzyści”) przegrywa z uzasadnieniem uniwersalnym („dla korzyści wszystkich, a więc także mojej?”) Jak doskonalić tworzenie norm, aby załagodzić konflikty, umożliwić realizację różnych dóbr i wreszcie dóbr wspólnych, takich sprawiedliwość we wszelkich niezbędnych jej zastosowaniach? Co powinni wiedzieć i umieć ludzie, jeśli chcą razem – demokratycznie – szukać rozwiązania konfliktu?

Refleksja i „badanie” działania moralnego – a przede wszystkim dóbr i zasad, którymi kierują się ludzie podejmujący takie działanie – zapoczątkował Sokrates. Prawie 2.400 lat temu pytał ateńskich przechodniów: *jak myślisz, co jest słuszne i dlaczego, dla kogo? Co to jest sprawiedliwość? Jak to rozumieć? Właśnie, rozumieć, ponieważ ma to związek z Twoim życiem jako życiem istoty rozumnej – to znaczy takiej, która do działania prowadzi przede wszystkim rozum* (a nie tylko to, co wydaje się w danej chwili przyjemne, korzystne itp.) Z czasem takie „badanie samego siebie”, czyli racjonalna samorefleksja oderwała się od człowieka, a filozofowie (Platon, Arystoteles i setki innych) przeobrazili tę *obiektywną* już refleksję w to, co dzisiaj znamy jako *etykę filozoficzną*, w systematyczny, uporządkowany według określonych kryteriów i metod namysł.

Dziś, ponad dwa tysiące lat później, ludzie nadal stawiają sobie te wszystkie pytania towarzyszące moralności: a jeśli nie umieją stawiać, to edukacja etyczna powinna o tę umiejętność zadbać.

Refleksja etyczna nie oderwała się wcale od moralnego życia człowieka. Etyka uległa jedynie rozwojowi i profesjonalizacji do tego stopnia, że trzeba ją dzisiaj studiować. Jedni – podobnie jak w czasach Sokratesa – nie radzą sobie z odpowiedziami na wspomniane pytania (m.in. dlatego, z ludzkiego życia znikają rozmowa i dialog, a nawet język etyczny): mogą oni studiować etykę dla siebie, z własnej potrzeby. Inni,

mając taką samą motywację, chcieliby może kiedyś dopomagać w rozwoju refleksji etycznej, czyli edukować. Jednym i drugim pokazać trzeba ścisły związek między ludzkim działaniem moralnym, pytaniem o jego uzasadnienie w normach i dobrach i wreszcie pytaniem o słusność samych norm i reguł praktycznych, których powstaje coraz więcej w odpowiedzi na problemy społeczne i które coraz częściej kolidują ze sobą, zmuszając nas do trudnych wyborów. Bycie istotą moralną, rozumną i myślącą zobowiązuje człowieka do orientacji i refleksji nad tym, jakie problemy moralne w jego społeczności wymagają najpilniejszego rozwiązania, jakie rozwiązania wchodzi w grę i które z nich służą potrzebom wszystkich ludzi, a które tylko potrzebom (lub potrzebie dominacji) określonej mniejszości.

Najważniejsza dyscyplina etyki, *etyka normatywna*, nie jest w żadnym razie oderwana od moralności. Etycy powinni ten związek eksponować już w pierwszych zdaniach podręczników, zamiast zaczynać od skarg, że „nie zawsze odróżniamy ‘etykę’ od ‘moralności’, toteż celowe jest dokonanie takiego rozróżnienia (...) mimo, że moralność i etyka graniczą ze sobą i nie sposób przeprowadzić między nimi *ściśłego* rozgraniczenia” (Birnbacher & Hoerster, 1976; s. 9).

Własne doświadczenie dydaktyczne (przede wszystkim sposób przyswajania wiedzy właściwy ludzkiemu umysłowi) podpowiada autorce, że osob dopiero rozpoczynającym studia łatwiej wejść w etykę przez znane im „drzwi”, czyli z perspektywy człowieka, jego moralnych wyborów, refleksji i emocji, a nie przez „ucho igielne” abstrakcyjnych rozwiązań i teorii. Łatwiej jest sprowadzić zachowanie moralne do zasad (Moritz Schlick) aniżeli zasady i teorie do zachowania. Zgłębianie etyki bez uprzedniego rozpoznania, czym jest moralność, znacznie utrudnia uchwycenie związku między etyką i działaniem: a związek ten jest wszystkim bardzo potrzebny, aby etyka miała wymiar społeczny, a nie tylko akademicki.

Przy pełnej świadomości różnic i kompetencji wszystkich trzech dziedzin warto więc podkreślić, że *moralność i etyka przynależą do siebie*, że wzajemnie się uzupełniają, że powinniśmy je ze względów praktycznych zestawiać, a ze względów teoretycznych – oddzielać. Problem „badania” (Sokrates, Schlick) i usprawiedliwiania zachowań moralnych, osądów itp. nie jest wynalazkiem filozofii: „jest to problem, z którym my wszyscy stykamy się niemal każdego dnia. Co przemawia za tym, żeby w danej sytuacji skłamać? (...) Wedle jakich zasad powinniśmy wychować nasze dziecko? (...) Czy ukaranie kogoś w pewnych okolicznościach jest usprawiedliwione i na ile? Czy więźniom powinno przysługiwać prawo do pełnej opieki medycznej na równi z innymi chorymi? Czy cel „uświęca” użyte środki? Na te i inne pytania nie potrafimy odpowiedzieć po prostu ‘tak’ lub ‘nie’. Nie ma tu żadnej zadowalającej odpowiedzi. Odpowiedź byłaby zadowalająca tylko wówczas, gdybyśmy mogli ją uznać za adekwatną, miarodajną, uzasadnioną, usprawiedliwioną. Odpowiedzi, których udzielamy sobie w życiu codziennym, często nie mają wystarczającego uzasadnienia, bywają sprawiedliwe tylko w jakiejś mierze i dlatego nie jesteśmy z nich zadowoleni. Zwykle nie mamy też czasu albo brakuje nam wiedzy i wykształcenia, by dotrzeć do uzasadnienia ostatecznego - żeby domyśleć całą rzecz do końca. To właśnie jest zadaniem etyki...” (Birnbacher & Hoerster, 1976; s. 9-10).



Metaetyka

Metaetyka jest przedłużeniem i rozszerzeniem refleksji etycznej : nie zajmuje się już bezpośrednio zachowaniem/działaniem ani subiektywnymi podstawami słuszności zachowania/działania. Metaetyka przygląda się temu, jak są zbudowane i o czym właściwie mówią wypowiedzi o tym, co „powinniśmy” - jak są artykułowane, czy są poprawnie sformułowane, co

znaczą i czy znaczenie jest czytelne. Metaetyka zajmuje się ogólnymi pojęciami (kategoriami) stosowanymi w etyce, zwłaszcza pojęciami *dobra* i *powinności*. Metaetykę interesuje pytanie, jakie warunki musi spełniać dana wypowiedź, aby można ją było uznać za sensowny i prawomocny sąd moralny, za ocenę, normę itd. Interesuje ją też pytanie, na podstawie jakich dóbr lub reguł (określonej etyki, np. utylitaryzmu, deontologii) dana wypowiedź est prawomocna, jak wykazać (skorygować, zweryfikować) jej prawomocność. Refleksja metaetyczna wyrasta – by tak rzec – „ponad” poszczególne etyki. Bada i porównuje rozmaite znaczenia sądów normatywnych. Odpowiada też na bardziej ogólne pytania, na które nie jest w stanie odpowiedzieć ani filozofia moralności, ani etyka: np. co to jest fakt moralny? Czym różni się od zwykłego, moralnie obojętnego faktu? Czym jest owa „dodatkowa” wartość moralna, po której rozpoznajemy lub odbieramy dana sytuację, dane działanie, dany konflikt jako sytuację, działanie, konflikt natury „moralnej”? W jaki sposób rozpoznajemy to, co „moralne”: czy za pośrednictwem uczuć moralnych, czy za pośrednictwem rozumienia opartego na wewnętrznych wartościach i zasadach moralnych, czy za pośrednictwem obu tych zdolności (odczuwamy/oceniaamy coś jako moralne, bo rozumiemy; rozumiemy, bo odczuwamy/oceniaamy – a korelacja obu czynności, tj. rozumienia i odczuwania, możliwa jest dzięki temu, że elementarne zasady moralne odzwierciedlają to, co w ludzkim odczuciu może być w ogóle „dobre”)? (zob. Birnbacher & Hoerster, 1976). Badanie prawomocności norm praktycznych ma ścisły związek z objaśnieniem ich znaczenia : „jeśli wiemy, co dokładnie znaczy dana wypowiedź, jak ją rozumieć, to mamy już wskazówkę, czy daje się ona uprawomocnić, czy nie: czy jest prawdziwa, czy fałszywa” (Birnbacher & Hoerster, s. 12). W etyce i metaetyce, podobnie jak w filozofii moralności „nie chodzi o pytanie, czy dane działanie jest słuszne czy niesłuszne [o tym decyduje jego sprawca], lecz o pytanie: co to znaczy, gdy mówimy, że dane działanie jest słuszne lub niesłuszne?” (tamże, s. 58).

Jako istota refleksyjna, nieufna, krytyczna człowiek nie przejmuje reguł i norm praktycznych mechanicznie i bezmyślnie, bez wnikania w ich znaczenie, w słusność, legitymację. Gdyby norm i reguł było niewiele i tworzyły jakiś prosty schemat zachowania dla małej, prostej społeczności, metaetyka miałaby niewiele do roboty. Pluralizm i relatywizacja norm, czyli wielość, zróżnicowanie i związana z tym nie-absolutność na poziomie ludzkiej moralności przysparzają jednak pracy etyce i metaetyce.

Czy refleksja metaetyczna może być stosowana w praktyce poza wąskim kręgiem specjalistów i ekspertów? Idealną formę zbiorowej refleksji metaetycznej, której uczestnicy obiektywizują moralną ważność reguł praktycznych w (idealnym) procesie racjonalnego, demokratycznego formowania decyzji oferuje etyka dyskursu stworzona przez J. Habermasa, K.-O. Apla, a częściowo także J. Rawlsa. Nakłada ona na uczestników wymóg wysokich kompetencji intelektualnych, które spełnić mogą jedynie studiujący. Mimo to Rawls optymistycznie przyjął, że „bycie kompetentnym podmiotem sądenia moralnego zakłada pewien stopień inteligencji rozumianej jako zdolność (...) Poprzeczka dla tej zdolności nie może być jednak ustawiona zbyt wysoko, ponieważ wychodzimy z założenia, że 'stanowisko moralne' posiadać mogą zarówno ludzie o przeciętnej, jak i ponadprzeciętnej inteligencji (...) Bodaj najważniejszym celem etyki jest formułowanie zasad możliwych do uprawomocnienia, które w przypadku konfliktu interesów pomagałyby określić interes nadrzędny. Dlatego musimy jeszcze rozważyć, co właściwie znaczą takie wyrażenia jak 'zasada możliwa do uprawomocnienia' oraz 'racjonalny osąd'.” (Birnbacher & Hoerster, s. 125-135). Jak widać, obok refleksji etycznej w uprawomocnieniu i doskonaleniu regulacji społecznych niezbędna jest metaetyka. Osobnym problemem jest to, jaką drogą taka metarefleksja trafić ma do egalitarnej skądinąd wspólnoty demokratycznej, aby budzić zaufanie i być zrozumiana wśród olbrzymiej

większości obywateli szukających rozwiązań praktycznych i nie mających możliwości studiowania wypowiedzi takich, jak ta: „generalnie dana zasada wykazuje charakter rozumny przez to, że zawiera rozwiązanie dla naszych obecnych i przyszłych problemów moralnych.” (Rawls, wg: Hoerster, 1976; s. 136). Dlatego metaetyce łatwiej jest współpracować np. z kręgiem prawników, który doskonalili regulacje proponowane przez demokratyczne społeczeństwo w taki sposób, aby nadać im wymiar bardziej uniwersalny, odpowiadający kryteriom postkonwencjonalnym. Z drugiej strony najpilniejszym zadaniem edukacji etycznej jest rozwój rozumowania postkonwencjonalnego u jak największej liczby ludzi.

Przypisy / literatura:

- Karl-Otto Apel (1990): „Diskurs und Verantwortung”, Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Dieter Birnbacher, Norbert Hoerster (red. naukowa) (1976): „Texte zur Ethik”, dtv, München.
- Karolina M. Cern, Ewa Nowak (2008): „Ethos w życiu publicznym”, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Jürgen Habermas (2006): „Teoria działania komunikacyjnego”, tł. A.M. Kaniowski, t. I – II, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Jürgen Habermas (1974): „Zur Logik des theoretischen und praktischen Diskurses”. W: Manfred Riedel (red. naukowa), *Rehabilitierung der praktischen Philosophie*, t. II, Rombach, Freiburg, s. 381-404.
- Hans Lenk (red. naukowa) (1974): „Normenlogik. Grundprobleme der deontischen Logik”. Dokumentation, Pullach.
- Henry J. McCloskey (1969): “Meta-Ethics and Normative Ethics”. Nijhoff, Den Haag.
- John Rawls (2002): “Teoria sprawiedliwości”, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

- John Searle (1987): „Intentionalität”. Suhrkamp, Frankfurt/M.

WARTOŚCI A EDUKACJA



Wartość

„Słowo ‘wartość’ (łac. valor, franc. valeur, ang. value, nm. Wert) pojawił się w XVI wieku jako rzeczownik najpierw rodz. męskiego, potem nijakiego [w jęz. polskim żeńskiego - E.N.] pochodzi od przymiotnika ‘wartościowy’. Używany najpierw w znaczeniu ‘ceny’ lub ‘należności’, a z czasem – także w znaczeniu tego, co jakościowo ‘cenne’, ‘ważne’, ‘doniosłe’, ‘wartościowe’. W nowych znaczeniach odnoszony do szeregu przedmiotów wartościowych, do dóbr materialnych i duchowych. Równoległe znaczenie ‘ceny’ w niczym mu nie ujmuje. Staje się z czasem terminem technicznym w ekonomii i filozofii, jego treść jest przedmiotem sporów i rozlicznych definicji (...) Przy tym słowo ‘wartość’ mieni się znaczeniami zależnie od manieri i mody, można je naginać stosownie do okazji.” (Ladenthin, 2010; s. 35-36).



Zainteresowanie, wartość, poczucie własnej wartości

„Weźmy sens słowa *interes* (=zainteresowanie). Łacińskie *inter-esse* oznacza: być pomiędzy. (...) Budować relacje pomiędzy podmiotem a przedmiotem przez to, że obiekt zainteresowania włączony zostaje do aktywności podmiotu, że następuje asymilacja w sensie mentalnym, duchowym... Rodzące się zainteresowanie mobilizuje rezerwy energii, i już samo to wystarcza, by praca wciągnęła człowieka i wydała mu się nawet

łatwiejsza, a zmęczenie zostało przezwyciężone. Dlatego niektórzy uczniowie osiągają nieporównanie lepsze wyniki, kiedy wychodzimy naprzeciw ich zainteresowaniom, kiedy przekazujemy im te wiadomości, których łakną i potrzebują. Z drugiej strony, zainteresowanie niesie ze sobą cały system wartości, potocznie zwanych 'interesami'. Wyodrębniają się one w trakcie rozwoju duchowego, kiedy to człowiek stawia sobie coraz bardziej złożone cele do osiągnięcia. (...) Z interesami i wartościami, które stawiamy sobie za cel, ściśle związane jest także poczucie własnej wartości: słynny kompleks niższości lub wyższości. Swoją aktywność rejestrujemy bez ustanku na wewnętrznej skali wartości. Sukcesy podnoszą, niepowodzenia z kolei – obniżają poczucie własnej wartości (w stosunku do własnych oczekiwań). Stąd właśnie indywiduum czerpie samoocenę (...) Zbudowany na tych różnorodnych wartościach system wpływa przede wszystkim na międzyludzkie relacje uczuciowe (...) na uczucia pomiędzy jedną a drugą osobą. (...) Do uczuć, które rodzą się w relacjach interpersonalnych (...) należy przede wszystkim uczucie szacunku – uczucie ze wszech miar wyjątkowe (...) Powstające w ten sposób wartości są wartościami normatywnymi w tym sensie, że nie nazywa się ich już po prostu sympatią, antypatią itd., lecz stają się one regułami i zasadami, których wymaga szacunek." (Piaget, 1969; s. 222-224).

- według Boveta i Piageta szanujemy człowieka nie za jego „wewnętrzne prawo moralne”, lecz za to, że jest człowiekiem – i ten właśnie szacunek przenosi się dalej na ludzkie zasady moralne. Piaget polemizował tu otwarcie z Immanuelem Kantem, który „sądził, że szacunek nie odnosi się do ludzi, lecz do praw moralnych, jakich rzecznikami są ludzie. Szanować inną osobę oznaczało dla niego: szanować prawo moralne, które ona reprezentuje” (zob. J. Piaget, 1981; s. 53). Jednak Bovet i Piaget najwyraźniej przeoczyli, że Kant mówił o szacunku dla człowieka reprezentującego tylko jedno – za to najwyższej rangi - prawo moralne:

„postępuj tak, abyś człowieczeństwa tak w osobie własnej, jak i w osobie drugiego używał zawsze także jako celu, nigdy zaś tylko jako środka.” Szacunek dla *człowieczeństwa* jest niczym innym aniżeli szacunkiem dla człowieka.

Przypisy / literatura:

- Jean Piaget (1981): „Intelligence and affectivity”. Annual Reviews Monograph, Palo Alto, California.
- Jean Piaget (1969): « Psychologie et pédagogie », Gouthier, Paris.



Postawa wartościująca...

„Systematycznie stosowane stanowisko wartościujące charakteryzuje (...) logikę, etykę i estetykę” (są one zorientowane odpowiednio na: prawdę, dobro i piękno), a także prawo: „Prawo jest wytworem człowieka (...) Prawo można zrozumieć tylko w ramach postawy odniesionej do wartości. (...) Prawo jest bowiem manifestacją i przejawem istnienia kultury, czyli faktem odniesionym do wartości. (...) Prawo może być niesprawiedliwe (*summum ius – summa iniuria*), jednak pozostaje prawem tylko z tego powodu, że w swym zamiarze pragnie być ostoją sprawiedliwości.” (Radbruch, 2009; s. 12).

Przypisy / literatura:

- Gustaw Radbruch (2009): „Filozofia prawa”, Wyd. Naukowe PWN, tł. E. Nowak, Warszawa.



Oceniając coś jako słuszne - mniej słuszne – raczej lub zdecydowanie niesłuszne...

(właściwe/mniej właściwe/niewłaściwe, złe-gorsze, dobre-lepsze), wydajemy sąd moralny. Sądy moralne są *wartościowaniami*: nawet jeśli pozornie wyrażają „tylko” emocje, to ich afektywne zabarwienie jest śladem wartości, którą kierowała się oceniająca osoba (zob. wyżej w tym samym haśle Piaget, 1932-81). Najczęściej oceniamy (wartościujemy) ludzkie działania moralne, rozpoznając ich specyficznie moralny charakter właśnie po tym, że ich sprawcy kierowali się określonymi wartościami, celami, ideałami rozpoznawalnymi także dla nas – jako tych, którzy mają zdolność osądu i osądzają. Jednak pospieszne osądzanie ‘słuszności’ cudzych zachowań (a zwłaszcza przypisywanie intencji, które mogą być bardzo różnej jakości w wypadku tego działania) najczęściej mija się z prawdą. Nie wiemy prawie nic o wewnętrznych motywacjach i preferencjach cennych dla innych ludzi, a także o tym, co ostatecznie sprawiło, że postąpili w ten lub inny sposób. Precyzję sądzenia można wzmacniać przez odpowiednie ćwiczenia, unaoczniające, jak złożona i różnorodna może być „jedna” motywacja moralna.

Już niemowlęta pozytywnie reagują na zachowania kooperacyjne i prospołeczne, a negatywnie – na zachowania agresywne, antyspołeczne: oznacza to, że kryteria dla takich reakcji są wrodzone, a umysłowa sprawność sądzenia, oceniania, decydowania podlega doskonaleniu wraz z rozwojem języka, edukacji, relacji międzyludzkich, doświadczeń międzykulturowych itd. Współczesny człowiek cierpi nie tyle na brak wartości, ile na ich bogactwo, którego opanowanie przerasta umiejętności wielu ludzi – oto kolejny argument, aby edukować umiejętność refleksji moralnej i sądzenia.

Obrażliwe jest posądzanie kogoś o brak wartości i pouczanie o o nich *explicite*. Przemilczanie wielości i różnorodności wartości w imię jakiejś „jednej” linii ideologicznej jest psychologiczną naiwnością: takie „kłamstwa edukacyjne” są czytelne nawet dla bardzo młodych osób i

nawet wówczas, gdy całe otoczenie milcząco mu się przygląda. Metody takie są nie tylko nieskuteczne edukacyjnie, ale także niepokojące etycznie.

Indoktrynowanie „jedynie słusznej” linii wzbudza dystans, nieufność i opór. W obliczu autorytetu i sankcji indoktrynowane osoby deklarują werbalnie oczekiwane ‘wartości’, jednak przy najbliższej okazji zachowują się podług tego, co same uważają za słuszne (o nieuniknionym fiasku takiej edukacji i generowanym przez nią „rozwojeniu” na moralność oficjalną „na pokaz” i nieoficjalną „dla siebie” zob. A. Miller, (1980; s. 6).

Bardziej skuteczną a mniej kontrowersyjną od indoktrynacji metodą jest stwarzanie dogodnych i regularnych okazji edukacyjnych do samodzielnego (indywidualnego lub zbiorowego) przeżycia, rozpoznania i przemyślenia wartości podczas dyskusji nad przykładowym wyborem lub kontrowersją, w które uwikłane są różnorodne wartości. Chodzi o sytuację ćwiczeniową, o indywidualną i zbiorową refleksję (ćwiczenie ma plusy, ponieważ pozwala uniknąć nieprzyjemnych konsekwencji, jakie pociągają za sobą sądy i decyzje podejmowane w prawdziwym życiu).

Dyskursywna, interaktywna edukacja na poziomie wartości jest bardziej efektywna niż autorytatywny monolog (którego skutkiem może być zgoła spadek kompetencji sądenia i rozumowania moralnego (zob. Lupu, 2009). Uczestnicy dyskusji sami odkrywają wartości, okazują się ich „nośnikami”, budują język pozwalający nazwać wartości, umieścić je w kontekście norm i reguł praktycznych (moralnych, prawnych, kulturowych itd.), wyartykułować je wobec innych osób – i wysłuchać się nawzajem, ucząc szacunku dla różnorodności i wielości, a przede wszystkim szacunku dla innego ludzkiej osoby jako wartości samej przez się. Uczestnicy uczą się także własnej konsekwencji wobec różnorodności, jakiej doświadczają, jeśli mogą pozostać przy swoim stanowisku – tzn. jeśli nikt nie narzuca

dominującej racji i pozwala każdemu samodzielnie ustalić, co dla kogo w omawianej sytuacji ważne. Osoby, które wyraziły początkowo stanowisko 'inne niż inni', mają okazję wzmocnić je, uzupełnić lub skorygować pod wpływem racjonalnych argumentów grupy bez sankcji, stygmatyzacji etc. Swobodna atmosfera i takt są warunkiem koniecznym dla podjęcia swobodnego treningu dyskursywnego; dyskurs przymusowy, kontrolowany, regulowany przez „autorytet” nie stymuluje rozwoju moralnego. Ćwiczenie rozpoznawania wartości „wbudowanych” w omawiane reguły społeczne jest bardzo ważne: od takiego doświadczenia zależy, czy człowiek będzie dostrzegał i wyczuwał wartości (tudzież kolizje wartości) w realiach społecznych. W ten właśnie sposób - za pośrednictwem refleksji i uczuć moralnych - reguły są „internalizowane”, aktualizowane w świadomości jako „wewnętrznie ważne dla mnie” (nie mylić z subiektywizmem), a równoległe – artykułowane i racjonalizowane.

Ponieważ umiejętność stymulacji interaktywnej, dyskursywnej, wolnej od indoktrynacji i „komenderowania” (Zierer, 2010; s. 31) prowadzącej do rozwoju struktur refleksji, sądenia i działania moralnego jest jeszcze słabo rozpowszechniona w edukacji (nie kształcimy w tak specjalistyczny sposób), nadal dominuje styl wychowania moralnego oparty na autorytecie „kochającego, lecz wymagającego” wychowawcy (Zierer, 2010; s. 30-38). W porównaniu ze 'stylem bez stylu' (gdzie zdezorientowany rodzic lub nauczyciel nie wie, co począć ani nie podejmuje żadnych rozmów na temat reguł zachowania – natrafiając jako autorytet na zrozumiałą opór (zob. Piaget), styl autorytatywny „broni się” wyłącznie tym, że jest niezagrożony przez jakąkolwiek konkurencję.

Punktem orientacyjnym dla nauczyciela zainteresowanego monitorowaniem skuteczności własnych zajęć z etyki (bądź z innego przedmiotu) z uwagi na stymulację refleksji moralnej i zdolności sądenia moralnego jest np. „six-stages-Theory” (zob. hasło *Kohlberg*), „Test Sądu

Moralnego” G. Linda (zob. hasło *Test Sadu Moralnego*) lub inne narzędzia autoewaluacji (zob. hasło *Autoewaluacja*).



Refleksja uniwersalizująca...

„Wyjaśnianie wartości i refleksja nad wartościami pociągają za sobą tę kardynalną zasadę, że nie przyznaje się słuszności jakiegś jednej, określonej odpowiedzi na pytanie, co jest słuszne... to samo dotyczy pytania o to, co jest sprawiedliwe... Chodzi raczej o otwartą, ‘sokratejską’ dyskusję, która sama przez się unaoczni różnice i konflikty między wartościami, i pozwoli uczestnikom wznieść się w ich refleksji wyżej, ponad konflikty” (Kohlberg, 1987; s. 35).



Przykładowe ćwiczenie stymulujące

budowanie i świadomość własnych wartości (grupa wiekowa ok. 9-12 lat) (uwaga: efektów takiej stymulacji dotychczas nie potwierdzono; „ocena” deklaracyjnych wypowiedzi o wartościach nic nie mówi o rozwoju moralnym na poziomie wartości – zob. hasło *Dwuaspektowa teoria rozwoju moralnego*).

„Trzy kroki mające prowadzić do poznania wartości: wybór, oszacowanie i postępowanie według wybranych wartości. Siedem kryteriów budowania własnych wartości.

Wybór:

1. - dobrowolny
2. - między różnymi możliwościami
3. - poprzedzony uważnym przemyśleniem konsekwencji

każdej wchodzącej w grę wartości

Oszacowanie wagi wartości:

4. - czy byłbym szczęśliwa/y, obierając takie wartości?
5. - czy potwierdzam głośno i otwarcie to, co wybrałem?

Postępowanie według wybranych wartości:

6. - robię coś na rzecz wybranej wartości
7. - powtórnie, regularnie robię coś na rzecz wybranej wartości." (Mauermann, 1978; s. 46)

„Zadanie nauczyciela polega na tym, że wspiera zdolność rozwijania własnych wartości, uświadamiania ich sobie” (tamże, s. 46). [Uwaga: autorzy metody zalecają bardzo dużo taktu i wyczucia ze strony nauczyciela prowadzącego takie ćwiczenia: nauczyciel nie komentuje, nie krytykuje, nie ponagla, zapewnia odpowiednio dużo czasu, wspiera i stwarza sprzyjającą atmosferę do refleksji (zob. n-ce hasła: *Edukacja i metody edukacji moralnej, etycznej i demokratycznej; Maria Montessori: Infrastruktura*). Opisane niżej ćwiczenie wymaga jednej do dwóch 45-minutowych sesji (grupa 10-12 osób). Sesja pierwsza: etapy 1-4, sesja druga: etapy 5-7. Każdy etap trwa od 6-8 minut. Nauczyciel

(1) zachęca uczniów, żeby zastanowili się i wybrali sobie indywidualnie kilka wartości, które są dla nich ważne: by zapisali je i mieli kartkę przed oczyma.

(2) Zachęca, żeby znaleźli jeszcze inne wartości i sprawdzili, czy są dla nich tak samo ważne.

(3) Prosi uczniów, aby znaleźli i dobrze rozważyli wartości przeciwne, alternatywne - razem z możliwymi skutkami każdej z tych wartości dla ich życia;

(4) Prosi uczniów, aby zastanowili się, „co jest takiego cennego i ważnego” w tych wartościach, które sobie wybrali, i dlaczego to jest takie cenne i ważne;

- (5) prosi ich, żeby usiedli w grupkach po 3-4 osoby i otwarcie wypowiedzieli się wobec innych, jakie wartości sobie wybrali i dlaczego;
- (6) zachęca ich delikatnie do tego, żeby kierowali się wybranymi przez siebie wartościami w działaniu, w życiu;
- (7) pomaga im zbadać i przemyśleć te zachowania, które się w ich życiu powtarzają regularnie". (Mauermann, 1978; s. 55).

Minusy metody: wartości są prywatną sprawą człowieka. Zachęcając uczniów do mówienia o nich wprost, w obecności innych, nauczyciel ryzykuje, że jedni będą oceniać drugich, wzajemnie się porównywać itd. (choćby w imię typowego dla okresu szkolnego konformizmu itp.) Inne ryzyko polega na tym, że dzieci w obecności nauczyciela mogą mówić to, czego w ich przekonaniu oczekuje nauczyciel (deklarować coś nieprawdziwego – a to jest nieetyczny aspekt edukacji). Ryzykowna jest sytuacja, kiedy nauczyciel zapytuje podopiecznych o „wartości”. Inna sytuacja jest wtedy, kiedy podopieczni sami z siebie, przez nikogo nie nakłaniani, zadają pytania związane z wartościami, zasadami moralnymi itd. W takim przypadku nauczyciel powinien odpowiedzieć na pytanie. Czy powinien zrobić w sposób „wychowawczy”, czy też zgodnie z własnym przekonaniem i sumieniem? Otóż nic nie usprawiedliwia „kłamstwa edukacyjnego” czyli fałszu w imię celów wychowawczych wobec osoby, za której edukację odpowiadamy. Nie możemy mówić rzeczy, w które sami nie wierzymy: jak bowiem miałyby w takiej sytuacji wyglądać wzajemne zaufanie? Wyrażając własną opinię warto zaznaczyć, że to „nasza opinia.” (Konsultacja zachowania edukacyjnego: Prof. Georg Lind).



Oceniając, jak i czego uczymy,
studenci zyskują lub tracą motywację

Jako 'frapujące', 'odkrywcze', 'atrakcyjne' uczące się osoby mogą traktować w zasadzie dowolne treści i przekazy, których uczy my. Wszystko zależy od nauczyciela, od stworzonej przez niego atmosfery; od napięcia i oczekiwania, jakie wywołują u młodych ludzi dalsze, niespodziewane etapy pracy. Ucząc w sposób 'programowy' i nieciekawym, często sami odbieramy atrakcyjność ciekawym skądinąd tematów i problemom: programowanie, zapowiadanie z góry, straszenie ogromem czekającej uczniów pracy skutecznie pozbawia motywacji. Nadmierna przewidywalność niweluje ciekawość, inwencję i aktywne, samorzutne powstawanie pytań (a bez pytań nie ma mowy o rozumieniu! Zob. hasło *Rozumienie*). Obserwując zachowania i oczekiwania uczniów szkół średnich można odnieść wrażenie, że zdążyliśmy już wielu osobom 'zaszczepić' planowanie i programowanie, pozbawiając je wewnętrznej motywacji poznawczej (Miller, 1988). Dbajmy więc przynajmniej o enklawy poznawania i rozumienia motywowanego wewnątrz, a uczący się i studiujący z pewnością je docenią.

„Jeśli coś przykuwa uwagę i zainteresowanie, to znaczy, że postrzegane jest jako ważne: opisując to coś lub dając w inny sposób wyraz swemu zainteresowaniu, uczniowie (studenci) oceniają i doceniają dany materiał, dziedzinę, zadanie. (...) Jedną z najważniejszych zasad w pracy dydaktycznej jest wzmacnianie motywacji do wysiłku, jakim jest uczenie się. Jeśli uczniowie (studenci) nie mają motywacji do nauki, i jeśli zaczniemy w takiej sytuacji stosować przymus, to efekty edukacyjne będą bez porównania mniejsze” (Alexander, 2006; s. 235).



Ocena naszych lekcji, seminariów, wykładów przez uczestników daje nam obraz ich motywacji

Orientacja co do tego, jak uczniowie (studenci) oceniają nasze zajęcia i czy udało nam się (jako nauczycielowi, wykładowcy) uaktywnić ich

motywację wewnętrzną (zob. wyżej „Zainteresowanie, wartość...”) wymaga 2-3-krotnej obserwacji zachowań uczestników podczas semestru. Pierwszą obserwację można przeprowadzić na początku semestru (np. drugie zajęcia); kolejną – na jego półmetku, a trzecią i ostatnią – pod koniec semestru (odpowiedzi w formularzu: „Tak” lub „Nie”).

Kwestionariusz do oceny motywacji wewnętrznej

Lp. Kod uczestnika..... Przedmiot.....Rok.....

1. Czy uczeń (student) traktuje nauczyciela (wykładowcę) z uwagą?
2. Czy odpowiada na pytania dobrowolnie, z własnej woli?
3. Czy przystępuje do pracy nad zadaniem od razu?
4. Czy traci uwagę i zainteresowanie, zanim skończy zadanie?
5. Czy stara się rozwiązać dany problem, czy raczej szybko się poddaje twierdząc, że to dla niego ‘za trudne’?
6. Czy pracuje w większości samodzielnie?
7. Czy prosi o pomoc wtedy, kiedy naprawdę jej potrzebuje?
8. Czy wywiązuje się na czas z zadań?
9. Czy wykonuje zadania od A do Z?
10. Czy wybiera bardziej wymagające zajęcia (jeśli ma wybór), mimo, że na początku nie jest mu łatwo?
11. Czy akceptuje popełniane przez siebie błędy i potknięcia (zupełnie naturalne, gdy człowiek uczy się czegoś nowego) ?
12. Czy wykonując zadania wymagające tej samej umiejętności używa jej konsekwentnie, czy jest za każdym razem zagubiony?
13. Czy w teście (eseju) okazuje możliwie wysokie zainteresowanie i zrozumienie zadania?
14. Czy interesuje się problematyką omawianą na zajęciach także dodatkowo, „poza protokołem”?
15. Czy zdradza zainteresowanie i entuzjazm dla tego, co dzieje się na

zajęciach?

16. Czy podąża za radami i zaleceniami?

17. Czy dokłada wysiłków, żeby się czegoś nauczyć niezależnie od tego, co robią i myślą koledzy/koleżanki?

18. Czy inicjuje aktywność poznawczą przez żywy udział w refleksji, propozycje, własne spostrzeżenia?

19. Czy pracuje i wykonuje zadania także wtedy, kiedy nie jest oceniany?

Źródło: Alexander (2006), s. 209.

Przypisy / literatura:

- Patricia A. Alexander (2006): „Psychology in Learning and Instruction”, Pearson, Merrill Prentice Hall, New Jersey – Columbus, Ohio.

- 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.

- Lutz Mauermann (1978): „Methoden der Werterklärung nach dem Ansatz von Raths, Harmin & Simon – Darstellung und Kritik”, w: L. Mauermann & E. Weber (red. naukowa), *Der Erziehungsauftrag der Schule*, Donauwörth.

- Alice Miller (1983): „Am Anfang war die Erziehung”, Suhrkamp, Frankfurt/M.

- Gustaw Radbruch (2009): „Filozofia prawa”, przeł. E. Nowak. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

- Klaus Zierer (red. naukowa) (2010): „Schulische Werteerziehung”, Schneider Verlag, Hohengehren.

Tom VIII w serii CoOpera

Międzynarodowe Studia z Filozofii i Psychologii Życia Demokratycznego
International Studies on Philosophy and Psychology of Democratic Life

Tom I w serii e-CoOpera

Międzynarodowa Kooperacja Naukowo-Badawcza
Na Rzecz Rozwoju Edukacji Etycznej
i Elektronicznego Dostępu do Literatury Fachowej

Copy rights ® by Ewa Nowak 2010

Poznań 2010

Nota o autorce

Prof. UAM dr hab. Ewa Nowak kieruje Zakładem Etyki IF UAM w Poznaniu. Specjalizuje się w wieloaspektowych, transdyscyplinarnych badaniach nad moralnością. Uważa, że skoro etyka filozoficzna odpowiada na pytanie „dlaczego człowiek *powinien* być moralny”, to musi także zapytać, dlaczego człowiek *może* być moralny i jak mu w tym dopomóc edukacyjnie? Wartości istnieją dziś w tak wielkim bogactwie, że wybór często przerasta umiejętność człowieka. Promować musimy jednak te uniwersalne, tj. godność, szacunek, tolerancję, równość, sprawiedliwość, autonomię itd. To właśnie nad ich artykulacją w normach prawnych i ludzkim zachowaniu musimy pracować. Najwięcej wysiłku przyjdzie nam jednak włożyć w rozwój ludzkiej zdolności konsekwentnego stosowania tych wartości i ideałów w relacjach międzyludzkich, w instytucjach społecznych, w działaniu na rzecz wspólnoty, jaką jest przecież demokracja. Co oznacza taki rozwój?

Oznacza on powstanie „osobowości demokratycznej”:

„kiedy subiektywna ocena wartości moralnych przestaje być zależna od interesów egocentrycznych, indywiduum jest zdolne do *decentracji* (Piaget); wtedy też indywidualna kompetencja moralna przeobraża się w to, co Habermas nazywa kompetencją działania komunikacyjnego. Dopiero wówczas indywidualne działania mogą być poddawane racjonalnej krytyce i uprawomocnieniu w języku norm. Chodzi o to, aby subiektywne rozumowanie stało się obiektywne, a zarazem – aby było otwarte na argumenty innych.” (Lind, Sandberger & Bargel, 2010; s. 60.

Przypisy / literatura:

- Georg Lind, Johann Ulrich Sandberger, & Tino Bargel (2010): „Moral competence and democratic personality”. W: G. Lind, H.A. Hartman, & R. Wakenhut (Eds.), *Moral judgments and social education*. Transaction Publishers, New Brunswick (U.S.A.) & London (U.K.), p. 60.

- Ewa Nowak (2010) (in print): "Democracy begins in the minds". W: E. Nowak & D. Schrader, *educating competences for democracy*.

