

Dietrich Benner, Martina von Heynitz, Stanislav Ivanov, Roumiana Nikolova,
Claudia Pohlmann, Claudia Remus

Nauczanie etyki i kompetencja moralna poza wdrażaniem wartości i wychowaniem do cnoty¹

Grupa naukowców z Uniwersytetu Humboldta w Berlinie prezentuje zarys koncepcji i wstępne wyniki prac badawczych przeprowadzonych w ramach projektu opatrzonego skrótem ETiK. Empirycznemu sprawdzeniu poddano w nim efekty nauczania etyki na poziomie odpowiadającym polskiemu gimnazjum. Niemiecy badacze wychodząc z założenia, że celem publicznego nauczania etyki nie może być ani wdrażanie wartości, ani wychowanie do cnoty w sensie jej urabiania, skonstruowali model kompetencji moralnej, w którym główny nacisk pada na przekaz podstawowych wiadomości moralnych i rozwijanie władzy sądzenia i działania moralnego. Ta ostatnia oznacza przygotowanie uczniów do samodzielnego działania w życiu dorosłym przez wspieranie w nich refleksji nad czynami własnymi i innych ludzi, podejmowanie osobistych wyborów i projektowanie ich realizacji.

Rozważania wstępne

We współczesnych badaniach edukacyjnych szczególnie dyskusyjne są dwa następujące pytania: (1) czy kompetencję moralną można w ogóle zmierzyć i (2) jak szkolne lekcje etyki przyczyniają się do jej rozwoju? Wielu nauczycieli – zarówno filozofii, jak i etyki – sceptycznie ocenia pomysł pomiaru efektów swojej pracy za pomocą empirycznych zadań testowych. W przeciwieństwie do nich zwolennicy reformy oświaty domagają się zmiany dotychczasowych programów nauczania z transferu wiedzy teoretycznej na kształtowanie kompetencji praktycznych. Przez to, ich zdaniem, w sytuacjach i kontekstach pozaszkolnych uczniowie będą lepiej przygotowani do zastosowania tego, czego nauczyli się w szkole. Teoretycy kształcenia i dydaktycy przedmiotowi skłonni są – na podstawie przeprowadzonych do tej pory międzynarodowych programów oceny umiejętności uczniów (np. PISA, TIMSS, LAU i in.) – przypuszczać, że modelowanie kompetencji możliwe jest wyłącznie w odniesieniu do takich umiejętności, jak czytanie ze zrozumieniem, posługiwanie się językiem ojczystym czy obcym, pisanie wypracowań, rozwiązywanie zadań matematycznych lub identyfikacja zjawisk

¹ Źródło: Ethikunterricht und moralische Kompetenz jenseits von Werte- und Tugenderziehung. *Zeitschrift für die Didaktik der Philosophie und Ethik* (2010), 4, s. 304-312; przyp. – Dariusz Stępkowski (D.S.).

przyrodniczych. Za wprost niemożliwy uważają oni projekt objęcia podobnymi badaniami takich przedmiotów, jak wychowanie fizyczne, sztuka, filozofia, religia czy wiedza o literaturze, które notabene całkowicie się pomija we wspomnianych wyżej programach badawczych.

Aktualnie mamy jednak do czynienia nie tylko ze zwolennikami i przeciwnikami baczniejszego zwrócenia uwagi na kompetencje w wychowaniu i kształceniu, lecz także coraz wyraźniej dochodzą do głosu stanowiska, w których prezentowany jest pogląd, że po odseparowaniu „twardych” i „miękkich” obszarów nauczania szkoła może utracić swoje znaczenie, a przynajmniej nastąpi marginalizacja istotnych, nabywanych w niej kwalifikacji, których nie da się tak łatwo sprawdzać za pomocą badań i analiz empirycznych. Od pewnego czasu pedagogzy-empiryści, dydaktycy przedmiotowi i prezentujący podejście systematyczno-teoretyczne filozofowie wychowania starają się wspólnie przezwyciężyć podział na tzw. przedmioty twarde i miękkie. Dowodem na to jest zdobywający sobie coraz więcej zwolenników pogląd, że modelowanie kompetencji — zarówno w zakresie poszczególnych przedmiotów szkolnych, jak i ich zestawów — nie dzieje się automatycznie (samo z siebie) ani nie można go po prostu wydedukować z psychologicznych modeli uczenia się. Dlatego właśnie przy sprawdzaniu osiągnięć uczniów nieodzowna jest współpraca empiryków z przedstawicielami odpowiednich nauk szczegółowych i ich metodyk. Nie wolno przy tym zapomnieć, że te ostatnie (tj. metodyki przedmiotowe) z racji swojego bardziej postulatycznego niż empirycznego charakteru nie mogą stanowić jedynej podstawy do realizacji przedsięwzięć badawczych. Również badacze empiryczni, którzy sięgną po analizy systematyczne i historyczne, zyskają możliwość skorygowania obrazu tego, co zamierzają przesledzić, i uświadomienia sobie, że nigdy w przeszłości wychowanie publiczne nie ograniczało się tylko do przekazu wiadomości i umiejętności, ale zawsze wspierało rozwój zdolności niezbędnych do pełnej i odpowiedzialnej partycypacji zarówno w całokształcie życia społecznego, jak i w wybranych jego sferach.

Już Arystoteles w swojej *Polityce* dowodził, że we wspólnym wychowaniu młodej generacji „z rzeczy pożytecznych uczyć należy tego, co konieczne”² (Aristoteles, 1995, 1337b). Do tego, co konieczne, zaliczał on nie tylko „twarde” przedmioty, takie jak czytanie, pisanie, rachunki i geometrię, lecz także „miękkie”, czyli np. gimnastykę i muzykę. Te pierwsze miały zastosowanie „w interesach pieniężnych, gospodarstwie domowym, nauce i wielu czynnościach państwowych”³ (Aristoteles, 1995, 1338a), drugie natomiast służyły jako „środek kształcenia” dla „szlachetnego wypełnienia spoczynku”⁴ (Aristoteles, 1995, 1338a). Stagiryta nie uważał cnoty za bezpośredni wytwór wychowania, ale za produkt refleksji i działania, których właściwym miejscem jest życie dorosłe. Do tej myśli nawiązuje Herbart w *Pedagogice ogólnej*, gdy przestrzega przed kierowaniem się chęcią, by przez nauczanie uczynić dorastających osobami cnotliwymi. Jego zdaniem ani cnota, ani stałość w odniesieniu do wartości nie powinna być uważana za cel właściwy wychowaniu i kształceniu moralnemu. Zadaniem wychowania publicznego jest raczej wspieranie młodych ludzi w uwalnianiu się spod wpływu moralności właściwej dla skostniałego porządku feudalnego epoki. W tym kontekście okazuje się

² Przytoczenie za wydaniem polskim: Arystoteles, 2001, s. 215; przyp. — D.S.

³ Przytoczenie za wydaniem polskim: Arystoteles, 2001, s. 216; przyp. — D.S.

⁴ Przytoczenie za wydaniem polskim: Arystoteles, 2001, s. 216; przyp. — D.S.

„zbawienny [...] brak charakteru”⁵ (Herbart, 1806, s. 500)⁶. Ten stan bowiem przeciwdziała bezmyślnemu przejmowaniu przez dzieci i osoby dorastające przekonań i postaw moralnych charakterystycznych dla dorosłych. Herbart wyznacza nowoczesnemu wychowaniu ważne zadanie rozwijania w młodych ludziach władzy sądenia ukierunkowanej na „sądy elementarne” (*Elementarurteile*), jak nazywa on idee praktyczne, oraz przygotowania ich do indywidualnego i publicznego rozważania kwestii moralnych, a także samodzielnego podejmowania decyzji.

W kontekście tradycji skrótowo opisanej wyżej i związków koncepcyjnych nie jest ani konieczne, ani pożądane, ani nawet możliwe zastąpienie rzekomego tradycjonalistycznego ukierunkowania na wiedzę przez koncentrację na kompetencjach, podającą się za postępową i innowacyjną. Na pewno wciąż aktualny pozostaje Herbartowski postulat dotyczący wychowania publicznego. Zgodnie z nim w każdym uczniu należy rozszerzać zakres doświadczenia codziennego i wiedzy uzyskanej przez obcowanie z innymi poprzez zaznajamianie go z różnymi formami wiedzy, które nie są mu dostępne w bezpośrednim środowisku socjalizacyjnym, i kształtowanie umiejętności posługiwania się nimi dla własnych potrzeb. Przekaz tych form jest możliwy tylko i wyłącznie za pośrednictwem kształcenia refleksyjnego, nabudowanego na doświadczeniu osobistym. To, co trzeba przez nie rozumieć, wyjaśnił Platon w nawiązaniu do antycznej *paidei* w słynnej metaforze z piątej księgi *Państwa*. Opisał w niej kształcenie jako proces wyzwania się z jaskini i powrotu do niej (Platon, 1990). To samo wyraził Immanuel Kant w nawiązaniu do nowoczesnego wychowania, twierdząc, że „chodzi [w nim] przede wszystkim o to, by dzieci nauczyły się myśleć”⁷ (Kant, 1975, s. 707).

W odniesieniu do postawionej wyżej kwestii modelowania kompetencji moralnej, uzasadnionego filozoficznie i dydaktycznie, oznacza to, że do zadań lekcji etyki w szkole nie należy wpajanie uczniom przekonania o jedyniej słuszności pewnego systemu wartości ani określonego rozumienia cnoty. Wręcz przeciwnie – głównym celem szkolnego nauczania etyki ukierunkowanego na kształtowanie kompetencji jest wspieranie w uczących się rozwoju umiejętności sądenia moralnego przez konfrontowanie ich z wielością form myślenia etycznego i kształtowanie dzięki temu postawy dialogu, sprzyjającej poszukiwaniu kompromisowych rozwiązań dla problemów moralnych zarówno własnych, jak i cudzych oraz ogólnospołecznych (publicznych). Dopiero po przyjęciu takiej wykładni możliwe jest dokonanie rozróżnienia między ćwiczeniami dydaktycznymi, zadaniami kontrolnymi i zadaniami testowymi (Benner, 2007). Pierwsze są ściśle powiązane ze strukturą treściową lekcji etyki i realizowanym na nich procesem nauczania i uczenia się. Zadania kontrolne pomagają nauczającemu upewnić się, czy podawane przez niego treści zostały właściwie przyswojone. Zadania testowe, które należą do ostatniej z wymienionych kategorii, mają na celu – przynajmniej w projekcie ETiK – skonstruowanie modelu opisującego kompetencję moralną przez wydzielenie w niej kompetencji cząstkowych i przyporządkowanie im określonego poziomu wymagań. Określenie poszczególnych części kompetencji moralnej i przyporządkowanie im odpowiedniego poziomu oczekiwań stanowi jedność konstrukcyjną, której spójność

⁵ Przytoczenie za wydaniem polskim: Herbart, 2007, s. 129; przyp. – D.S.

⁶ Walter Asmus błędnie zastąpił „brak charakteru” (*Charakterlosigkeit*), którego sensu być może nie zrozumiał, terminem „stałość charakteru” (*Charakterfestigkeit*; Herbart, 1965, s. 104).

⁷ Przytoczenie za wydaniem polskim: Kant, 1999, s. 50; przyp. – D.S.

nie może być interpretowana naturalistycznie. Gdyby bowiem inaczej zostało zdefiniowane myślenie teoretyczne, zapewne powstałyby inne profile kompetencji cząstkowych. Mimo to żadna z nich nie jest w stanie ogarnąć kompetencji moralnej w całości, to znaczy we wszystkich jej przejawach i formach manifestowania się. To zastrzeżenie odnosi się zwłaszcza do tego zakresu kompetencji moralnej, który musi być tworzony przez każdą osobę na drodze samodzielnego działania w realnych sytuacjach życiowych i dzięki procesowi całościowego uczenia się.

Poniżej prezentujemy model kompetencji moralnej, wypracowany w toku realizacji projektu oznaczonego skrótem ETiK⁸, sfinansowanego przez *Deutsche Forschungsgemeinschaft*. Trzeba mocno podkreślić, że model ten ma charakter roboczy. Jego autorzy dążą w nim do zjednoczenia różnych, niejednokrotnie rozbieżnych perspektyw współczesnego dyskursu etycznego i pedagogiczno-moralnego oraz wypracowania takiej perspektywy, która najlepiej odpowie na oczekiwania stawiane wychowaniu moralnemu w edukacji publicznej. Niniejszy model jest przede wszystkim niezbędny do konstruowania zadań testowych, różnicowania kompetencji cząstkowych i definiowania poziomów wymagań. Mimo że przy tworzeniu zadań testowych staraliśmy się zachować spójność z celami programowymi, jakie oficjalnie przyświecają lekcjom etyki w ramach szkolnictwa publicznego, to jednak błędne byłoby przypuszczenie, że ze skonstruowanych pytań da się w prosty sposób wyprowadzić ćwiczenia czy zadania umożliwiające ewaluację procesu dydaktycznego. Aby właściwie uchwycić wartość omówionych niżej zadań, konieczne jest wzięcie pod uwagę zarówno ich użyteczności dydaktycznej, przesłanek etycznych i pedagogiczno-moralnych, jak i przydatności do empirycznego badania kompetencji moralnej i jej składowych.

Zarys koncepcji projektu ETiK

Głównym zadaniem projektu ETiK jest przygotowanie zadań testowych przeznaczonych do eksplorowania kompetencji moralnej piętnastolatków, kształtowanej na lekcjach filozofii, etyki i LER⁹. Model opracowany podczas realizacji projektu różnicuje ją na następujące trzy kompetencje cząstkowe: podstawowe wiadomości moralne, kompetencja sądzenia moralnego i kompetencja takiego samego działania. Ani tych składowych, ani samego pojęcia kompetencji nie określiliśmy normatywnie czy empirycznie przez zestawienie wyników osiągnięć uczniów, lecz za pomocą uprzednich analiz kształceniowo-teoretycznych i dydaktycznych, które niejako zaaplikowaliśmy w zadaniach testowych, a następnie przetestowaliśmy empirycznie w badaniu pilotażowym.

Przedstawiony w tabeli poniżej obszar podstawowych wiadomości moralnych ilustruje przyjęte przez nas tradycyjne podejście do nauczania, charakteryzujące się ukierunkowaniem na przekaz wiedzy. Wychodząc od kognitywnej strony procesu kształcenia kompetencji moralnej, wyodrębniliśmy w nim jeszcze dwa wymiary,

⁸ Skróć ETiK pochodzi od niektórych liter zawartych w pełnej niemieckiej nazwie projektu, a mianowicie *Entwicklung eines Testinstruments zu einer didaktisch und bildungstheoretisch ausgewiesenen Erfassung moralischer Kompetenzen, bezogen auf den Ethik-Unterricht an öffentlichen Schulen*. W tłumaczeniu na język polski oznaczałoby to: Rozwój narzędzia testowego służącego ujmowaniu dydaktycznie uzasadnionych kompetencji moralnych w odniesieniu do lekcji etyki w szkołach publicznych; przyp. — D.S.

⁹ LER jest skrótem niemieckiej nazwy przedmiotu *Lebenskunde*, Ethik, Religion, co w tłumaczeniu na język polski oznacza: Wiedza o życiu, etyka, religia; przyp. — D.S.

a mianowicie pośredniczenie w formowaniu „określającej” i „refleksyjnej” władzy sądzenia oraz kompetencję działania moralnego, rozumianą jako umiejętność przepracowywania problemów moralnych i zajmowania w nich własnego stanowiska. Dzięki temu potrójnemu ukierunkowaniu nasza koncepcja stawia pod znakiem zapytania tradycję ciągle dominującą w preambułach do ministerialnych programów nauczania, wedle której wychowaniu moralnemu wytycza się taki pułap celów-życzeń pedagogicznych, etycznych, politycznych i społecznych, że żadne nauczanie nie jest w stanie wprowadzić go w życie. Gdyby udało się to zmienić, wówczas uznawane powszechnie w etyce i pedagogice rozróżnienie na wiedzę, osądzanie (oceniając) i działanie przestałoby być w nauczaniu etyki tylko psychometrycznym frazesem.

Tabela 1. Model kompetencji moralnej opracowany w projekcie ETiK¹⁰

(II) kompetencja sądzenia moralnego		(III) kompetencja moralnego działania
określająca władza sądzenia	refleksyjna władza sądzenia	umiejętność zajmowania w problemach moralnych własnego stanowiska
(I) podstawowe wiadomości moralne		

Zadania testowe dotyczące kompetencji cząstkowej oznaczonej mianem „podstawowe wiadomości moralne” zostały przygotowane na podstawie aktualnie obowiązujących szkolnych programów nauczania i podręczników dla grupy przedmiotów: filozofia, etyka, LER w *Sekundarstufe I*¹¹. Za podstawowe uważa się tutaj elementarne pojęcia, niezbędne do uchwycenia i rozważenia problemów etycznych. Ich znajomość jest bezwzględnie konieczna przy ocenianiu zachowań moralnych i prowadzeniu nad nimi dyskusji w akceptowalnym społecznie sposób.

Zadania testowe ujmujące kompetencję sądzenia moralnego i takiego samego działania powstały z myślą o problemach, które rodzą się z związku z (1) osobistą, niejako zastaną moralnością, (2) zmaganiem z cudzymi wyobrażeniami moralnymi i (3) publicznym dyskursem nad kwestiami moralnymi. Władza sądzenia moralnego odwołuje się do orientacji etycznych zawartych w poglądach filozoficznych Sokratesa, Platona, Arystotelesa, Kanta, Herbart i Nietzschego. Na tej podstawie można wyróżnić różnorakie formy sądzenia moralnego, a mianowicie aporetyczne, teleologiczne, kategoryczne i krytyczne. Bardziej syntetycznie wyraża to podział na określającą i refleksyjną władzę sądzenia. W pierwszej z nich chodzi o wyjaśnienie pojedynczego przypadku przez porównanie go z regułą uznawaną za powszechnie obowiązującą. W refleksyjnej władzy sądzenia sposób postępowania jest odwrotny: w świetle konkretnego przypadku ustala się regułę, która ma w nim zastosowanie. W razie konieczności można tę regułę zmodyfikować lub ustalić nową (Martens, 2006; Benner, 2008). Kompetencja działania moralnego odnosi się nie tylko do umiejętności osądzania (ocenia-

¹⁰ Cząstkowe kompetencje moralne nie znajdują się w jakimkolwiek stosunku hierarchicznym. Jeżeli można w ogóle mówić w tym kontekście o hierarchiczności, to w pewnym sensie mamy z nią do czynienia przy poziomach wymagań opracowanych dla każdego z trzech wymiarów określonych jako kompetencje cząstkowe.

¹¹ Wyrażenie „Sekundarstufe I” oznacza w niemieckim systemie edukacji pierwszy etap drugiego stopnia kształcenia ogólnego. W Polsce jego odpowiednikiem jest gimnazjum; przyp. – D.S.

nia) kwestii moralnych, lecz także zajmowania w nich własnego stanowiska i planowego przygotowywania działania. W projekcie ETiK położyliśmy w niej główny nacisk na umiejętność przepracowywania problemów moralnych. Jako obszar jej właściwy wskazaliśmy „wirtualną” przestrzeń projektowanych działań etycznych w splotach zastanych zależności i ograniczeń. Obecność tej kompetencji nie jest tożsama z posiadaniem od razu umiejętności działania moralnego w konkretnych sytuacjach. Jej punktem odniesienia jest raczej ogólne zadanie wyznaczone wychowaniu i kształceniu publicznemu, polegające na rozszerzaniu — przez nauczanie szkolne — doświadczenia i wiedzy pochodzącej z bezpośredniego obcowania z innymi, a nie normowanie przyszłych sposobów myślenia i działania dorastających czy też uczenie ich pożądanym zachowań poprzez proces wychowania.

Za normę, która w tym miejscu zazwyczaj się pojawia w postaci katalogu cnót i wartości, przyjęliśmy sądy elementarne opracowane przez Herbart w nawiązaniu do Arystotelesa i Kanta. Kluczowe w ich interpretacji jest to, aby dostrzec, że werbalizują się w nich problemy powstające na styku własnej, cudzej i publicznej moralności (Herbart, 1851). W świetle owych sądów elementarnych rozwój kompetencji sądzenia i działania moralnego polega na swoistej deklinacji stosunków, jakie powstają najpierw w pojedynczej woli, a następnie między co najmniej dwoma wolami. Herbart wyodrębnił pięć takich stosunków¹²:

- 1) stosunek między pojedynczym dążeniem woli a jego samooceną z punktu widzenia idei wolności wewnętrznej (*hekon*);
- 2) stosunek między licznymi dążeniami woli z punktu widzenia idei doskonałości, tj. wielostronności zainteresowań (*teleiotes*);
- 3) stosunek między pojedynczą wolą a wolą „Ty” wyobrażonego z punktu widzenia idei bezinteresownej życzliwości (*eunoia*);
- 4) stosunek między co najmniej dwoma realnie istniejącymi wolami, które wchodzą ze sobą w spór regulowany przez ideę prawa (*dike*);
- 5) stosunek powstały wskutek naruszenia zawartej umowy przez jedną ze stron, co wymaga zadośćuczynienia zgodnie z ideą słuszności (*epieikeia*).

Dodatkową korzyścią związaną z takim spojrzeniem na rozwój moralny jest to, że wymienione idee nie mają jednoznacznego charakteru. Gdy przyjmie się stanowisko Sokratesa, wydają się aporetyczne. Jeżeli spojrzeć się na nie z punktu widzenia Platona i Arystotelesa, przeważa rys teleologiczny. Wychodząc od teorii Kanta, można powiedzieć, że są kategoryczne. Przez pryzmat Marksa i Nietzschego wyraźnie dostrzega się w nich krytykę ideologii. Taka wieloznaczność powoduje, że żadna z interpretacji nie deprecjonuje pozostałych.

W skrótowno zarysowanym tutaj modelu kompetencji moralnej odwołujemy się do pojęcia kompetencji sformułowanego przez Franza Weinerta. Termin „kompetencje” definiuje on jako „posiadane przez jednostkę lub możliwe do wypracowania przez uczenie zdolności kognitywne i umiejętności, umożliwiające rozwiązywanie określonych problemów, oraz związaną z nimi motywacyjną, wolicjonalną i społeczną gotowość do odpowiedzialnego i efektywnego zastosowania własnych potencjałów celem zaradzenia sytuacji problemowej w zmieniających się warunkach” (Weinert, 2001, s. 27). Model wypracowany w projekcie ETiK dzięki równoczesnemu ukierunkowaniu etycznemu i moralno-pedagogicznemu spełnia postulat sformułowany

¹² Poniżej w nawiasach podano terminy etyczne Arystotelesa odpowiadające ideom praktycznym Herbartu.

przez Eckharda Kliemego i kierowaną przez niego grupę ekspercką, która na zlecenie *Kultusministerkonferenz* (Konferencji Ministrów Edukacji) przygotowała raport w sprawie możliwości zaaplikowania Weinertowskiego pojęcia kompetencji do poszczególnych przedmiotów szkolnych (Klieme i in., 2003, s. 24). Postępując się powyższym pojęciem kompetencji w odniesieniu do przedmiotu etyka, za niezbędne uznaliśmy dokonanie pewnych modyfikacji, które idą w dwóch kierunkach. Po pierwsze, przy konstruowaniu zadań testowych mocniej podkreśliśmy istotność kognitywnych aspektów wiedzy i umiejętności, które notabene znajdują się w centrum nauczania etyki. Po drugie, kompetencji moralnej nie traktowaliśmy jako czegoś już gotowego, co umożliwia rozwiązywanie problemów moralnych, lecz jako umiejętność ich refleksyjnego i samodzielnego przepracowywania.

Z prac nad projektem: konstruowanie zadań, pierwsze wyniki, przykłady

W tym rozdziale prezentujemy wybrane problemy związane z konstruowaniem zadań testowych. Najpierw omawiamy pytania, jakie pojawiły się w związku z modelowaniem poziomów oczekiwań dla poszczególnych obszarów kompetencyjnych. Następnie przytaczamy kilka przykładów ilustrujących specyfikę każdej z kompetencji cząstkowych.

Ogólne wymagania dotyczące struktury zadań testowych

Z przyjętej w projekcie koncepcji wynikają określone wytyczne co do sposobu konstruowania zadań testowych. W szczególności dotyczą one treści zadań, struktury pytań i formatów odpowiedzi. Odnośnie do pierwszego zagadnienia zależało nam na przygotowaniu takich zadań, które zwerbalizują w poszczególnych obszarach kompetencyjnych pytania etyczne wykraczające poza osobiste preferencje uczniów. W jednakowym stopniu chodziło nam o uniknięcie takich zadań, w których respondentów pyta się o ich poglądy i przekonania oraz sprawdza przestrzeganie obowiązujących konwencji, oraz takich, które zmuszają dorastających do powtarzania przyjętych reguł (*Gutmensch-Aufgaben*). W tego rodzaju zadaniach widać z jednej strony silną tendencję do pozytywnego moralizowania, z drugiej zaś stroni się przed pewną „drogą okrężną”, która naszym zdaniem jako jedyna doprowadza do pełnej dojrzałości moralnej. Droga ta prowadzi przez formy sądzenia aporetycznego, teleologicznego, kategorycznego i krytycznego.

Zgodnie z powyższym staraliśmy się w naszym projekcie, aby zadania testowe:

- zawierały odniesienia do tematów i problemów podejmowanych na lekcjach etyki, prowadzonych zgodnie z planami nauczania i podręcznikami;
- podejmowały zarówno problemy życia codziennego dorastających, jak i bieżące problemy światowe;
- nawiązywały do klasycznych form myślenia etycznego;
- zachęcały do konfrontacji z własnymi, cudzymi i publicznymi problemami moralnymi.

Praca nad przygotowaniem odpowiednich zadań okazała się szczególnie trudna m.in. dlatego, że przy transponowaniu problemów moralnych i etycznych na pytania testowe nieustannie musieliśmy liczyć się z niebezpieczeństwem zatarcia, a nawet utraty refleksyjnej struktury charakteryzującej filozoficzny sposób argumentowania.

W dużym stopniu szanse i ograniczenia przy konstruowaniu takich zadań są zależne od przyjętych form odpowiedzi. Ich główne zadanie polega na tym, by dać możliwość empirycznej oceny wyników przeprowadzonych testów, co wiąże się z zachowaniem kryteriów rzetelności psychometrycznej. Przy konstruowaniu zadań testowych szczególnie przydatne okazały się zamknięte formy odpowiedzi. Ich zastosowanie wymagało jednoznacznego oddzielenia poprawnych (prawidłowych) i niepoprawnych (błędnych) wariantów odpowiedzi. Dzięki temu nawet błędne odpowiedzi charakteryzują się wysokim poziomem logiczności i zgodności. Aby zadośćuczynić postulatowi filozoficznemu i etycznemu, przygotowaliśmy zadania, które odwołują się u uczniów do myślenia refleksyjnego. Dlatego właśnie w kafeterii proponuje się wiele odpowiedzi, które mogą być prawdziwe lub fałszywe. Ponadto opracowaliśmy zadania zmuszające uczniów do uchwycenia różnicy między etycznymi, prawnymi, ekonomicznymi oraz religijnymi sposobami myślenia i stanami rzeczy. Pytania, w których zastosowano otwarte formy odpowiedzi, dają uczniom szczególną okazję do uświadomienia sobie bogactwa i różnorodności sposobów myślenia oraz przepracowywania problemów moralnych, równocześnie jednak są źródłem największych trudności na etapie analizy statystycznej. Jeśli chcemy podkreślić osiągnięcia uczniów w zakresie myślenia refleksyjnego, szczególnie przydatne okażą się zadania półotwarte. W naszym projekcie pełniły one podwójną funkcję. Z jednej strony użyto ich po to, żeby wysondować obszary tematyczne i na podstawie uzyskanych odpowiedzi sformułować pytania zamknięte, z drugiej natomiast uzupełniały i pogłębiały refleksję nad pytaniami zamkniętymi, wyprowadzając myślenie poza warianty „kanonicznych” odpowiedzi. Mimo intensywnych wysiłków podejmowanych przez nas w tym kierunku wciąż znajdujemy się dopiero na początku drogi. Ewaluacja pytań półotwartych zakłada zastosowanie m.in. *Cognitive Laboratories*, które pozwolą ocenić wypowiedzi uczniów również od strony jakościowej. Pracę z zastosowaniem tego instrumentu przewidujemy w następnej edycji projektu, o ile oczywiście zostanie on przedłużony.

Przy konstruowaniu zadań testowych szczególnie pomocne okazały się teksty literackie, takie jak np. dramat Friedricha Dürrenmatta pt. *Wizyta starszej pani* czy powieść Bernharda Schlika pt. *Lektor*. Godna podkreślenia jest w nich więź z problemami żywiołowymi i społecznymi, skłaniająca uczniów do refleksji uwzględniającej różnorodne punkty widzenia. Niemniej również formy odpowiedzi, zastosowane w zadaniach testowych i dopuszczające do głosu przeciwstawne pozycje filozoficzne oraz pytania testowe, które wychodząc od przykładów, konfrontowały respondentów z nieznanymi im wcześniej sposobami myślenia, przyczyniły się do skonstruowania zadań dostosowanych do specyfiki badanego obszaru.

Skale kompetencji i poziomy wymagań

Zadania testowe dotyczące trzech kompetencji cząstkowych, a mianowicie podstawowych wiadomości moralnych, kompetencji sądzienia moralnego i kompetencji moralnego działania, wykonało blisko 1200 uczniów i uczennic dziesiątych klas szkół średnich. Na podstawie wyliczeń empirycznych (skalowania) wymienione trzy zakresy kompetencji moralnej mogły zostać zredukowane do dwóch potwierdzonych statystycznie skal: (I) podstawowe wiadomości moralne i (II) kompetencja sądzienia oraz działania moralnego.

Prezentację tego rozdziału rozpoczniemy od wyjaśnienia sposobu ułożenia zadań w zeszytach testowych. Pytania zostały uporządkowane według coraz wyższego stopnia trudności. Na tej podstawie przy ewaluacji staraliśmy się ustalić te wymagania, które powodują wzrost poziomu trudności zadań (np. konieczność znajomości pojęć etycznych, złożony charakter sytuacji problemowych itp.). Aby dało się dokonać rozgranicze-

nia między poszczególnymi poziomami, należało ustalić wysokość progów. Wyznaczono ją za pomocą tzw. zadań progowych (*Schwellenitems*). Były to zadania, które z perspektywy wymagań wyróżniał ewidentny przeskok jakościowy. Dalej wskazano te zadania testowe, które posłużą jako wyznaczniki (*Markieritems*) do określenia wysokości wymagań charakterystycznych dla danego poziomu. W drugim kroku upewniono się, czy dokonany czysto teoretycznie wybór zadań progowych i wyznacznikowych znalazł potwierdzenie w rezultatach empirycznych (Beaton, Allen, 1992; Klieme, 2000).

Wymagania zawarte *implicite* w zadaniach testowych stanowią punkt odniesienia dla przedstawionych poniżej opisów poziomów kompetencji cząstkowych. Potwierdzają je zarówno analizy teoretyczne, jak i empiryczne.

Umieszczony w tabeli poniżej model kompetencji moralnej ma charakter roboczy. Ta uwaga odnosi się zarówno do zaproponowanych w nim granic między poziomami wymagań, jak i zasadniczego pytania o to, czy model ten powinien składać się z jednej, obejmującej wszystko skali, czy też z dwóch, a może trzech. W kontekście dotychczasowych wyników przewagę zyskuje model z dwoma wymiarami.

Tabela 2. Tymczasowy model kompetencji moralnej przyjęty w projekcie ETiK¹³

wymiar poziom	podstawowe wiadomości moralne	kompetencja sądzenia i działania moralnego
I	uczniowie mają podstawowe wiadomości moralne związane z konkretnymi przypadkami z życia codziennego	uczniowie potrafią na konkretnym przykładzie zaczerpniętym z bliskiej ich życiu sfery doświadczenia osądzić z moralnego punktu widzenia określony stan rzeczy lub/i opcję działania, odnosząc się do kryterium własnego horyzontu moralnego lub/i wybranej koncepcji etycznej
II	uczniowie mają podstawową wiedzę etyczną na poziomie pojęć ogólnych	uczniowie potrafią przeprowadzić refleksję nad określonym problemem moralnym, wykraczającym poza zakres ich doświadczenia, uwzględniając różnorodność typów moralności (własna, cudza, publiczna), i wskazać opcje możliwego działania
III	uczniowie mają podstawową wiedzę etyczną konieczną do zidentyfikowania zależności między różnymi stanami rzeczy i rozróżnienia pojęciowego tych stanów	uczniowie potrafią w określonym kontekście ocenić moralne stany rzeczy i opcje działania, odwołując się do ogólnych zasad, oraz sprawdzić skuteczność tych opcji przy założeniu działania zgodnego z przyjętymi zasadami
IV	uczniowie mają wiedzę etyczną oscylującą na poziomie problematycznych zależności i ograniczeń między różnymi stanami rzeczy, która jest przedmiotem debaty toczącej się w sferze publicznej	uczniowie potrafią problematyzować kontrowersyjne społecznie normy i konwencje moralne oraz poddać refleksji ważność ogólnych zasad w świetle konkretnych problemów, a także rozważyć różne wynikające z nich opcje działania

¹³ Skorygowaliśmy tutaj schemat opublikowany wcześniej, który w tamtym czasie odzwierciedlał stan naszych badań (Ivanov, Nikolova, 2009).

Krótką charakterystyką zadań dotyczących podstawowych wiadomości moralnych

W zadaniach problematyzujących podstawowe wiadomości moralne przedmiotem zainteresowania są pojęcia etyczne. Albo przedstawiają one pewien problem etyczno-filozoficzny i wówczas w zadaniu oczekuje się od uczniów wybrania spośród wielu zaproponowanych wariantów tego rozwiązania, które ich zdaniem najlepiej łączy się z rozważanym problemem, albo też dotyczą opisów sytuacji zaczerpniętych z codziennych kontekstów życiowych respondentów i w poleceniu prosi się ich o rozstrzygnięcie, który z opisów pasuje najbardziej do danego pojęcia. Niektóre zadania skonstruowano w taki sposób, żeby w czasie ich rozwiązywania uczący się zmienili perspektywę myślenia (*Blickwechsel*), np. uczniowie wskazują różnicę między etycznym, prawnym i politycznym punktem widzenia. W ten sposób w badaniach starano się uniknąć koncentracji na wiedzy wyłącznie faktograficznej, która zasada się na odtwarzaniu wiadomości. Przedstawione przez uczniów rozwiązania zadań tego typu korelują z szerokim spektrum poziomów wymagań (*Anforderungsniveaus*). Poziomy te rozciągają się od podstawowych wiadomości moralnych wyraźnie związanych z konkretnymi sytuacjami żywymi przez znajomość abstrakcyjnych pojęć etycznych aż do umiejętności rozważania problemów moralnych stanowiących przedmiot sporu w sferze publicznej.

Czym jest godność w rozumieniu ustawy zasadniczej (konstytucji)?

Tylko jedna odpowiedź jest prawidłowa!

- A Jest to przysługująca każdemu człowiekowi właściwość, która musi być respektowana przez wszystkich w sposób niedopuszczający żadnych wyjątków.
- B Jest to właściwość, którą uzyskuje się dzięki przynależności do określonej społeczności.
- C Jest to właściwość, którą ma się z racji pełnionego urzędu, np. prezydenta.
- D Jest to właściwość, którą społeczeństwa demokratyczne nadają wszystkim swoim członkom.

Powyższe zadanie plasuje się na trzecim poziomie skali wymagań. Odpowiedź A oznacza, że godność przysługuje każdemu człowiekowi i właśnie dlatego w każdym społeczeństwie trzeba ją odróżnić od pozycji i pochodzenia społecznego, przynależności organizacyjnej i pełnionych funkcji. W tym zadaniu nie podejmuje się problemów powstających na styku godności i statusu społecznego. Należą one do IV poziomu wymagań.

Krótką charakterystyka zadań dotyczących kompetencji sądzenia moralnego

Pytania traktujące o kompetencji sądzenia moralnego obejmują zadania, których sednem jest aplikacja i problematyzowanie reguł etycznych oraz refleksja nad nimi. W nawiązaniu do Kanta zadania, w których uczniowie mają przeprowadzić ocenę konkretnego przypadku zgodnie z podaną regułą etyczną, można przyporządkować do określającej władzy sądzenia (*bestimmende Urteilskraft*). Te zadania natomiast, w których pyta się o regułę umożliwiającą wyjaśnienie i adekwatną ocenę przedstawionego przypadku, odpowiadają refleksyjnej władzy sądzenia (*reflektierende Urteilskraft*). To rozróżnienie można zastosować również w przypadku stanów rzeczy, w których mamy do czynienia z konkurującymi ze sobą teoriami etycznymi albo w których konieczne jest uzgodnienie etycznego sposobu patrzenia na dany problem z perspektywą ekonomiczną, prawną, religijną czy polityczną. Idąc dalej, różnica między określającą i refleksyjną władzą sądzenia ma także zastosowanie przy zmianie perspektyw patrzenia w odniesieniu do moralności własnej, cudzej i publicznej.

Podobnie jak poprzednio, poziomy wymagań, na jakich uplasowały się odpowiedzi uczniów na pytania dotyczące określającej i refleksyjnej kompetencji sądzenia moralnego, utworzyły szerokie spektrum. Jego zasięg obejmował ocenę stanów rzeczy przedstawionych na przykładach zaczerpniętych z kontekstów życiowych bliskich uczniom, refleksję nad problemami powstającymi wskutek napięć między różnymi ujęciami etycznymi czy moralnymi oraz problematyzację konwencji i norm obowiązujących w społeczeństwie wraz z poszukiwaniem sposobów na zaradzenie trudnościom wynikającym z rozbieżnych zapatrywań na niektóre problemy społeczne.

Podane niżej zadanie pochodzi ze zbioru, który powstał na podstawie powieści Marka Twaina *Przygody Hucka Finna*. Naszym zdaniem w dziele tym zawarte są wątki moralne ważne również dla współczesnych młodych ludzi, m.in. zmaganie z różnymi wizerunkami przyjaźni czy kwestia podlegania wartościom, normom i konwencjom społecznym. Zadanie to przyporządkowaliśmy określającej władzy sądzenia, gdyż wymaga ono od uczniów, aby zidentyfikowali instancję determinującą postępowanie głównego bohatera Hucka Finna. Niepodany tutaj cytat poprzedzający pytanie obrazuje wewnętrzne zmagania Hucka, który postanawia nie zdradzać swojego przyjaciela, zbiegłego niewolnika Jima. Mimo że tym postępowaniem Huck sprzeniewierza się obowiązującemu wówczas prawu i moralności publicznej, pozostaje wierny „głosowi sumienia”. Zwrócenie uwagi uczniów na istnienie takiego głosu jest głównym celem w tym zadaniu.

Aby odpowiedzieć prawidłowo na powyższe pytanie, respondenci muszą najpierw rozważyć różne, występujące w powieści typy moralności, które sytuują się poza ich własnym doświadczeniem, a następnie zgodnie z logiką określającej władzy sądzenia wybrać ten wariant odpowiedzi, który najlepiej pasuje do konfliktu rozgrywającego się w myślach bohatera. W przedstawionym zadaniu widoczne są wymagania stawiane na II poziomie zaprezentowanej powyżej skali kompetencji sądzenia i działania moralnego.

Kto w powyższej sytuacji przemawia do Hucka, tak że ma on wrażenie, iż znajduje się w pułapce bez wyjścia?

Tylko jedna odpowiedź jest prawidłowa!

- | | | |
|---|-------------------------------------|---------------------------------|
| A | <input type="checkbox"/> | głos społeczeństwa |
| B | <input checked="" type="checkbox"/> | głos sumienia |
| C | <input type="checkbox"/> | głos prawa |
| D | <input type="checkbox"/> | głos Boga ze szkoły niedzielnej |

Kolejny przykład reprezentuje zadania dotyczące refleksyjnej władzy sądzenia. Tak jak poprzednio, wykorzystano w nim literaturę jako punkt wyjścia. Tym razem sięgnięto do dramatu Dürrenmatta pt. *Wizyta starszej pani*. Jego fabuła nadaje się do konstruowania zadań testowych przede wszystkim z tego powodu, że zmusza czytelnika/widza do zmierzenia się z pytaniem o winę osobistą i społeczną oraz z problemem jej indywidualnej i zbiorowej ekspiacji. W poniższym zadaniu pytanie dotyczy zachowania burmistrza, który aby dostać nagrodę wyznaczoną przez „starszą panią” za Alfreda, po tym jak przedawniła się kara za popełnioną przez niego zbrodnię, optuje za zamordowaniem go, żeby dzięki temu wydobyć z kryzysu podupadłe gospodarczo miasto.

Jaka zasada leży u podstaw działania burmistrza, gdy opowiada się za zamordowaniem Alfreda?

Tylko jedna odpowiedź jest prawidłowa!

- | | | |
|---|-------------------------------------|---|
| A | <input type="checkbox"/> | Świat pozbawiony sprawiedliwości byłby taką samą tyranią jak świat, w którym panuje wyłącznie sprawiedliwość. |
| B | <input type="checkbox"/> | Popełnioną niesprawiedliwość trzeba wyjaśnić i w miarę możliwości naprawić. |
| C | <input type="checkbox"/> | Niekiedy zło trzeba znieść w milczeniu po to, żeby zamieniło się w dobro. |
| D | <input checked="" type="checkbox"/> | Trzeba wcielać ideały w życie, nawet przemocą, jeśli jest to konieczne. |

Ewaluacja wyników empirycznych uzyskanych na podstawie powyższego zadania wykazała, że ze względu na stopień trudności plasuje się ono w górnej ćwiertci omówionej poprzednio skali kompetencji sądzenia i działania moralnego. W pełni koreluje to z założeniami dydaktycznymi i teoretyczno-kształceniowymi,

w których to zadanie zostało przyporządkowane do IV poziomu wymagań. Odpowiedź D stoi w sprzeczności z obowiązującymi społecznymi wyobrażeniami na temat prawa i wartości, zgodnie z którymi pod groźbą kary zabrania się zabijania ludzi. Zmianę perspektywy, konieczną do znalezienia właściwej odpowiedzi, była w stanie wykonać zaledwie jedna trzecia badanych. Niemal połowa wybrała odpowiedź B, w której akcent pada na konwencję społeczną.

Krótką charakterystyką zadań dotyczących kompetencji działania moralnego

Jeśli chodzi o zadania dotyczące kompetencji działania moralnego, to nie ujmują one umiejętności postępowania zgodnego z moralnością w realnych sytuacjach życiowych (Heynitz i in., 2009). Naszym zamiarem było raczej wyjaśnienie, w jaki sposób uczniowie dochodzą do własnego stanowiska w problemach moralnych. Poniższe zadanie stanowi przykład tego, że aby rozwiązać konkretny problem, trzeba najpierw rozważyć różne możliwości działania.

Dwaj uczniowie obserwują trzeciego, który na boisku szkolnym sprzedaje kolegom narkotyki.
Czego w tej sytuacji nie powinni zrobić?

Tylko jedna odpowiedź jest prawidłowa!

- A Zgłosić sprawę na policji.
- B Powiadomić nauczyciela dyżurnego.
- C Wykrąść sprzedającemu narkotyki, żeby nie mógł ich rozprowadzać.
- D Porozmawiać z dilerem na temat tego, co robi.

Podczas badania uczniowie mieli za zadanie rozpoznać, że kradzież jest niedopuszczalna jako sposób rozwiązania problemu, a to ostatnie jest możliwe aż w trzech różnorodnych opcjach działania. Zaprezentowane zadanie plasuje się na pograniczu I i II poziomu odpowiedniej skali i jest dobrą ilustracją przejścia między własną moralnością a cudzą.

Rzut oka na przyszłość: osiągnięcia i granice modelu

Rezultatem dotychczasowej interdyscyplinarnej pracy nad projektem jest opracowanie roboczego modelu kompetencji moralnej i zadań testowych, które wypróbowano w badaniu pilotażowym. W skonstruowanych do tej pory zadaniach skupiają się jak w soczewce rozważania dydaktyczne na temat nauczania filozofii, etyki i LER oraz koncepcje i metody empirycznych badań oświatowych. Należy podkreślić, że psychometryczne

niedociągnięcia pytań testowych wiążą się z brakami w strukturze i/lub treści zadań. W tym kontekście uzyskanie lepszych wyników empirycznych nie musi koniecznie dowodzić wyższej jakości treściowej zadań. Z tego wynika wniosek, że dalszej modyfikacji i optymalizacji zadań testowych musi towarzyszyć podwójne sprawdzanie – zarówno pod względem treściowym, jak i psychometrycznym.

Tymczasowy charakter mają nie tylko sformułowania poszczególnych zadań testowych, lecz również przedstawiony wyżej model kompetencji moralnej, składający się z dwóch wymiarów i czterech poziomów. Taka struktura wydaje się właściwsza niż model jedno- lub trójwymiarowy z większą liczbą poziomów. Niemniej nawet gdyby ostatecznie zdobył przewagę ostatni wariant, to znaczy model jedno- lub trójwymiarowy, nie straci nic na znaczeniu podział kompetencji moralnej na trzy składowe: podstawowe wiadomości moralne, kompetencję sądenia i kompetencję działania w tym zakresie.

Odnosnie do aktualnego stanu prac nad zadaniami testowymi należy stwierdzić, że wprowadzie przygotowano zadania do wszystkich sądów elementarnych i do każdej z wymienionych wyżej form sądenia, przyjmując za podstawę interpretacji podział problemów moralnych na własne, cudze i publiczne, niemniej jednak nie wyczerpano jeszcze wszystkich możliwości kombinatoryjnych w tym zakresie. Nie uważamy tego za brak z punktu widzenia empirycznych procedur badawczych, które są zainteresowane możliwie „najszczuplejszymi” narzędziami. Z perspektywy dydaktycznej i kształceniowo-teoretycznej należy wszakże życzyć sobie większej spójności między zadaniami testowymi a dydaktycznymi.

Za osiągnięcie projektu trzeba uznać nie tylko to, że udało się w nim dokonać modelowania kompetencji w odniesieniu do określonego obszaru nauczania i uczenia się – etyki, lecz także to, że takie modelowanie doprowadziło do wykrystalizowania koncepcji wykraczającej poza opracowany przez Lawrence’a Kohlberga model rozwoju rozumowania moralnego obejmujący trzy poziomy: prekonwencjonalny, konwencjonalny i postkonwencjonalny. W naszym modelu wszystkie poziomy wymagań zawierają momenty określające i refleksyjne, które wiążą się z zastanawianiem nad obowiązywalnością konwencji. Być może wartość opracowanego w projekcie ETiK modelu kompetencji moralnej polega właśnie na tym, że przystaje on do filozoficznego przekonania o konieczności poszukiwania Dobra. W etyce tego poszukiwania nie można redukować do myślenia prekonwencjonalnego, konwencjonalnego czy postkonwencjonalnego.

Przetłumaczył z języka niemieckiego i opracował Dariusz Stępkowski

Bibliografia¹⁴

- Aristoteles (1995). *Politik*. Tłum. E. Rolfes W: Aristoteles. *Philosophische Schriften*. T. 4. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Arystoteles (2001). *Polityka*. Tłum. L. Piotrowicz. W: Aristoteles. *Dzieła wszystkie*. T. 6. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Beaton A.E., Allen N.L. (1992). Interpreting scales through scale anchoring. *Journal of Educational Statistics*, 17 (2), s. 191-204.
- Benner D. (2007). Unterricht – Wissen – Kompetenz. Zur Differenz zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben. W: D. Benner (red.) *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven* (s. 123-138). Paderborn-München-Zürich: Schöningh.
- Benner D. (2008). Jenseits des Duals von Input und Output. Über vergessene und neue Zusammenhänge zwischen Erfahrung, Lernen und Lehren. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 84, s. 414-435.
- Herbart J.F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Göttingen: Röwer.
- Herbart J.F. (1851). *Allgemeine praktische Philosophie – Analytische Beleuchtung des Naturrechts und der Moral*. W: J. Herbart. *Werke*. T. 8. Oprac. G. Hartenstein. Leipzig: Voss.
- Herbart J.F. (1965). *Allgemeine Pädagogik*. W: J.H. Herbart. *Pädagogische Schriften*. T. 2. Oprac. W. Asmus. Düsseldorf: Verlag Helmut Küpper.
- Herbart J.F. (2007). *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*. Tłum. T. Stera. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Heynitz M. von, Krause S., Remus C., Swiderski J., Weiß Th. (2009). Die Entwicklung von Testaufgaben zur Erfassung moralischer Kompetenz im Projekt ETIK. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 85, s. 516-530.
- Ivanov S., Nikolova R. (2009). Psychometrische Modellierung des kompetenztheoretischen Ansatzes im DFG-Projekt ETIK. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 85, s. 531-543.
- Kant I. (1975). *Über Pädagogik*. W: I. Kant. *Werke in 6 Bänden*. T. 6. Oprac. W. Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant I. (1999). *O pedagogice*. Tłum. D. Sztobryn. Łódź: Wydawnictwo Dajás.
- Klieme E. (2000). Fachleistungen im voruniversitären Mathematik- und Physikunterricht: Theoretische Grundlagen, Kompetenzstufen und Unterrichtsschwerpunkte. W: J. Baumert, W. Bos, R. Lehmann (red.) *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*. T. 2: *Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe* (s. 57-128). Opladen: Leske+Budrich.
- Klieme E., Avenarius H., Blum W., Döbrich P., Gruber H., Prenzel M., Reiss K., Riquarts K., Rost J., Tenorth H.-E., Vollmer H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bonn.
- Martens E. (2006). Ethische Kompetenz als Bildungsziel in Schule und Hochschule. W: A. Hügli, U. Thurmherr (red.) *Ethik und Bildung* (s. 131-154). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Platon (1990). *Der Staat*. T. 4. Oprac. D. Kurz. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Weinert F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. W: F.E. Weinert (red.) *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim-Basel: Beltz.

¹⁴ Bibliografia dotyczy zarówno prac cytowanych w tekście, jak i wykorzystanych przy jego opracowywaniu – przyp. D. S.

Summary

Teaching ethics and moral competence beyond education to the value and virtue

A group of researchers from Humboldt University in Berlin presents the concept and preliminary results of research work carried out under the project bearing the acronym ETiK. They subjected the effects of teaching ethics at a level corresponding to Polish secondary school to empirical verification. The German researchers, starting with the assumption that the purpose of schools teaching ethics cannot be either implementation of values or moulding virtues, have constructed a model of moral competence, where the main emphasis is on shaping the authority of moral judgement. The development of this authority is possible by expanding the moral knowledge base and the motivational horizon. The latter entails preparing students to act independently in their adult lives by acquiring skills during school to evaluate their own behaviour and that of other people, making personal decisions and planning their implementation.