

**Dariusz Stępkowski**

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID: 0000-0002-6855-1517

Kształtowanie moralności w warunkach szkolnych – Herbart i poza nim¹

Od czasów starożytnych w kulturze europejskiej kształtowanie moralności należało do priorytetowych zadań edukacji szkolnej. W ostatnich dziesięcioleciach realizacja tego zadania zaczęła przybierać postać coraz bardziej zinstytucjonalizowaną – szkolnych lekcji etyki. Jak do tej pory brakuje zgody co do celów i metod uczenia moralności w warunkach szkolnych. Nie wiadomo również, czy owe lekcje wyręczają inne przedmioty szkolne z ich odpowiedzialności za sferę moralną uczniów.

Prezentowany artykuł składa się z trzech części. W pierwszej zostanie zrekonstruowana koncepcja nauczania wychowującego, która stanowi centralny i najbardziej znany składnik teorii pedagogicznej Herbart. Druga część zawiera prezentację koncepcji doradztwa pedagogicznego, której zadaniem według Herbart jest rozwijanie u wychowanka/ucznia umiejętności sądenia i działania moralnego. W trzeciej i ostatniej części uwaga autora skupia się na wypracowanym na fundamencie teorii Herbart modelu kompetencji moralno-etycznej. Model ten umożliwia ustalenie odpowiedzialności lekcji etyki i innych przedmiotów szkolnych w zakresie kształtowania moralności.

Słowa kluczowe: pedagogika ogólna, doradztwo pedagogiczne, kompetencja, wychowanie moralne

Shaping of morality under school conditions: Herbart and beyond

Shaping of morality has been a priority task of school education from ancient times. In the last decades carrying out this task has taken on an increasingly institutionalized form of autonomous school lessons “in morality” – ethics classes. However, so far there has been no common

¹ Tekst pierwotnie został opublikowany w języku angielskim w czasopiśmie *Scientia et Eruditio* (2018, nr 2, s. 1–13).

agreement on the objectives and methods of teaching morality under school conditions. It is also not known yet, whether these lessons relieve other school subjects of the responsibility for shaping the morality of students.

This paper consists of three sections. The purpose of the first one is to reconstruct the concept of education through instruction, which was the best-known and paramount part of Herbart's theory of science of education. The second section contains an outline of the counselling concept, whose aim, according to Herbart, is to develop pupil's or student's ability to morally judge and act. The third and last section focuses on the model of a moral and ethical competence, developed on the basis of Herbart's theories. This model enables determining the responsibility of ethics lessons and other school subjects for shaping morality.

Keywords: general pedagogy, pedagogical counselling, competence, moral education

Wprowadzenie

Kształtowanie moralności nie jest w szkolnictwie europejskim żadnym nowym zadaniem. Od antyku, a mówiąc dokładniej od czasów Arystotelesa, szkołę uważa się za uprzywilejowane miejsce wychowania i kształcenia moralnego młodego pokolenia (Benner i in., 2018, s. 75–80; Kot, 2010, s. 79–81; Marrou, 1969, s. 77–85). Aż do początku XX wieku formowanie charakteru i zaszczepianie pożądaných cnót moralnych realizowano w szkole niejako „przy okazji”, tzn. przez oddziaływania towarzyszące nauczaniu przedmiotowemu². W ostatnich dziesięcioleciach jednak coraz więcej krajów – i to nie tylko europejskich – wprowadza do swoich systemów oświatowych edukację moralną jako samoistny przedmiot nauczania, który odbywa się na wzór tradycyjnych lekcji szkolnych (Benner i Nikolova, 2016a, s. 22–25). Ta zmiana budzi szereg pytań, takich jak: dlaczego kształtowanie moralności nabiera charakteru nauczania przedmiotowego? Jakie są szanse i ograniczenia lekcji dotyczących moralności? Czy wprowadzenie tego rodzaju lekcji zwalnia inne przedmioty szkolne i szkołę jako taką z odpowiedzialności za wychowanie moralne młodego pokolenia?

Poszukując odpowiedzi na powyższe pytania, odwołuję się do teorii dziewiętnastowiecznego niemieckiego teoretyka pedagogiki Johanna F. Herbarta. Pomimo wielu stereotypów, które ciążyą na tej teorii i jej autorze (Kim, 2015), uważam, że wyznacza ona w dziejach europejskiej oświaty cezurę, od której można mówić o w pełni nowoczesnym podejściu do wychowawczych i (samo)kształceniowych zadań szkoły. Wydobywam tę teorię z niepamięci zbiorowej po to, żeby zademonstrować jej potencjał koncepcyjny. Z jednej strony bowiem dostarcza

²Za wyjątek w tym zakresie należy uznać odrębne stanowisko edukatora (łac. *educator*) odpowiedzialnego za formację moralną uczniów, którego ustanowił w swojej szkole eksperymentalnej w Dessau w drugiej połowie XVIII wieku Bernhard Basedow (Benner i Kemper, 2003, s. 90–99).

ona wyjaśnienia naszkicowanej powyżej tendencji w szkolnictwie europejskim, z drugiej zaś umożliwi odgraniczenie własnych i nieredukowalnych udziałów lekcji „moralności” (w Polsce noszą one nazwę „etyka”) i innych przedmiotów szkolnych w dziele edukacji moralnej dorastających.

Prezentowany artykuł składa się z trzech części. W pierwszej zostanie zrekonstruowana koncepcja nauczania wychowującego, która stanowi centralny i najbardziej znany składnik teorii pedagogicznej Herbartu. Druga część zawiera prezentację koncepcji doradztwa pedagogicznego, którego zadaniem jest według Herbartu rozwijanie u wychowanka/ucznia umiejętności osądzania moralnego siebie samego i planowania działania zgodnego z tym osądem. Jest to najmniej znany i współcześnie prawie całkowicie zapomniany element jego teorii pedagogicznej. W trzeciej i ostatniej części skupiam uwagę na modelu kompetencji moralno-etycznej, który opracował Dietrich Benner i kierowany przez niego zespół. Model ten zasługuje na uwagę z co najmniej dwóch powodów: po pierwsze, został wypracowany na fundamencie teorii Herbartu i zweryfikowany w badaniach empirycznych, po drugie zaś, umożliwia ustalenie odpowiedzialności lekcji etyki i innych przedmiotów szkolnych w zakresie kształtowania moralności.

Nowa stara koncepcja nauczania wychowującego

Powodem wielu nieporozumień towarzyszących Herbartowskiej koncepcji edukacji szkolnej może być już sama nazwa *nauczanie wychowujące*. Co prawda w nazwie tej pobrzmiewa współzależność między wychowaniem i nauczaniem, jednak pozostaje niedoprecyzowane, w jaki sposób oba te działania wchodzą ze sobą w interakcje. Proponowane w polskiej literaturze pedagogicznej interpretacje mają częstokroć niewiele lub w ogóle nic wspólnego z pierwotną intencją Herbartu (Stępkowski, 2018a, s. 92–93). Żeby wyjaśnić tę sprawę, należy moim zdaniem rozróżnić w działaniu pedagogicznym dwa rodzaje czynności: pierwsza to zewnętrzne oddziaływanie edukacyjne, druga zaś to wewnętrzne działanie (samo)kształceniowe. Pierwsza czynność urzeczywistnia się jako złożenie działań dwu podmiotów: nauczyciela/wychowawcy i ucznia/wychowanka, i przybiera postać „*praxis*, w której nauczyciele i wychowawcy oddziałują na procesy rozwojowe młodych ludzi” (Benner, 2017, s. 266). Drugą czynność może wykonać tylko sam podmiot uczący się. Jest to „proces wzrastania, który dokonuje się przez interakcje zachodzące między podmiotem uczącym się i światem” (Benner, 2017, s. 266; zob. także: Benner, 2018, s. 126–131).

Do oznaczenia wskazanego w poprzednim akapicie pierwszego rodzaju czynności będę stosować wyraz *wychowanie*, drugiego natomiast *kształcenie*. Żeby jednak podkreślić wkład wnoszony przez ucznia/wychowanka w tworzenie

siebie samego i własnej osobowości, a równocześnie odciąć się od zdeformowanego sensu kształcenia, z jakim mamy do czynienia w nomenklaturze pedagogicznej w naszym kraju (Stępkowski, 2018b, s. 39–52), będą posługiwał się zapisem *(samo)kształcenie*. Tylko na pozór może się wydawać, że takie uregulowanie łamie panujący w polskiej pedagogice zwyczaj językowy, zgodnie z którym za sprawcę kształcenia uważany jest w pierwszym rzędzie nauczyciel, a nie uczeń. Uważam, że jest to nieporozumienie, którego wyjaśnienie wymaga odrębnego opracowania.

Na podstawie powyższego rozróżnienia można powiedzieć, że termin *nauczanie wychowujące* nie oznacza nowego rodzaju działania pedagogicznego w szkole ani hybrydy powstającej przez intuicyjne zmieszanie wychowania i nauczania. Jest ono intencjonalnie przygotowanym i profesjonalnie przeprowadzonym połączeniem zewnętrznych oddziaływań edukacyjnych i wewnętrznych czynności *(samo)kształceniowych*. W nauczaniu wychowującym chodzi o takie działanie dydaktyczne, które nie będzie jedynie transmisją wiedzy, lecz wywoła efekt formacyjny – *(samo)kształcenie*. Według Herbartu nauczanie wychowujące dokonuje się w trakcie szkolnego nauczania, a nie poza czy obok niego jak jakiś suplement procesu nauczania i uczenia się. Jego formacyjny skutek nie zawęży się wyłącznie do sfery moralności, lecz obejmuje to, co oznacza klasyczne wyrażenie *kształcenie ogólne* (Masschelein i Simons, 2013).

Niestety naszkicowane powyżej Herbartowskie rozumienie nauczania wychowującego bywa niewłaściwie odczytywane. Zdaniem Adama Fijałkowskiego Herbart

nie powiedział niczego nowego, tylko raczej wpisał się w pewną, od dawna już funkcjonującą praktykę i nazwał ją w nowy sposób. Co prawda w starożytności nie formułowano tego [postulatu zespolenia nauczania i wychowania – dop. D.S.] aż tak wyraźnie, ale gdy Kwintyliusz pisze o tym, że nauczyciel, który ma uczyć retoryki, ma samym już swoim wyglądem (chodzi m.in. o postawę ciała, a więc nauczycielem nie mógł być człowiek chromy czy jękający się) zachęcać wychowanka do godnego postępowania, to nie chodzi mu wyłącznie o nauczanie, lecz także wpływ wychowawczy. Ten wpływ trzeba rozumieć jak najbardziej dosłownie: uczniowie mają naśladować nauczyciela nie tylko pod kątem treści kształcenia, ale również sposobu postępowania (Fijałkowski, 2008, s. 395).

Zupełnie innego zdania jest Benner, według którego Herbartowska koncepcja nauczania wychowującego odróżnia się od wcześniejszych ujęć tego problemu założeniem, którego nie wolno przeoczyć, jeżeli chce się prawidłowo ją odczytać. Jak twierdzi Benner, z tego rodzaju nauczaniem mamy do czynienia tylko wtedy,

gdy procesy uczenia się zachodzą w sytuacji wyobcowania z kontekstu życiowego i są umiejscowione w specjalnie do tego celu powołanych instytucjach – szkołach. Nauczanie szkolne nie wywiera wpływu formacyjnego na uczniów w oparciu o zasadę uczenia się z własnego działania, lecz trzeba je organizować w zupełnie inny sposób – właśnie sztuczny (Benner, 2008, s. 129).

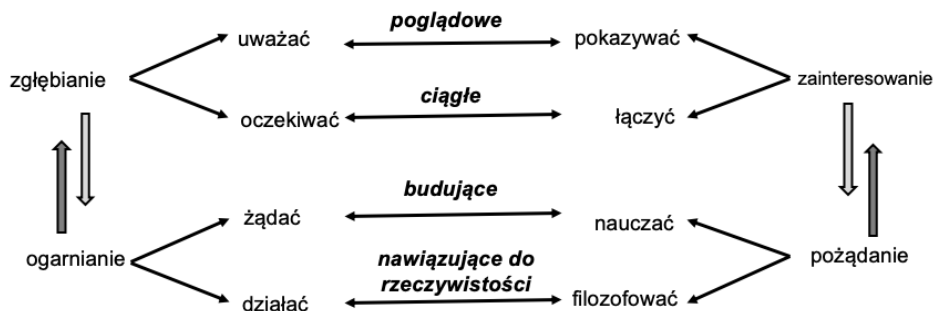
W powyższym cytacie nie wyklucza się możliwości istnienia innych koncepcji nauczania wychowującego, ale tę Herbartowską cechuje ściśle powiązanie z edukacją szkolną, a w niej z problemem, którym jest odmienność uczenia się w warunkach szkolnych od pozaszkolnych, np. domowych. Benner wyjaśnia, że chodzi mu o to, że w odróżnieniu od uczenia się bezpośrednio z życia i przez życie nauka szkolna musi być przekazywana przez odpowiednio przygotowanych specjalistów i opierać się na doświadczeniach, które oni intencjonalnie przygotowują i realizują. W tym właśnie sensie uczenie szkolne jest sztuczne. Jego zadaniem jest zespolenie w interakcji pedagogicznej zewnętrznego nauczania z wewnętrznym (samo)kształceniem. W tym kontekście warto zacytować słowa Bennera, który zauważa, że:

W życiu codziennym formacyjna funkcja nauczania jest gwarantowana w znacznym stopniu przez ścisłą zależność zachodzącą między uczeniem się a działaniem. Natomiast w sytuacji sztucznego uczenia się w szkole takiej pewności wcale nie ma (Benner, 2008, s. 129).

Innymi słowy, w szkole trzeba nieustannie kontrolować, czy nauczanie odnosi podwójny skutek, po pierwsze, wywołuje u ucznia uczenie się i, po drugie, dostarcza mu możliwości do (samo)kształcenia.

Z powyższych rozważań wynika, że w Herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego nie chodzi bynajmniej o to, żeby uczniowie naśladowali swoich nauczycieli – czy ich wyprostowany chód, czy poglądy moralne, lecz o takie skorelowanie czynności nauczyciela i czynności ucznia, żeby nauka szkolna mimo swojej naturalnej sztuczności była dla tego drugiego źródłem rozwoju, w tym również w sferze moralnej.

Jak osiągnąć wyznaczony powyżej cel, opisał Herbart w drugiej księdze swojej głównej rozprawy pedagogicznej z 1806 roku pt. *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*. Porównuje w niej nauczanie wychowujące do duchowego oddychania, na które składają się dwie czynności: zgłębianie i ogarnianie (Herbart, 2007, s. 59). Graficznie przedstawia to poniższy schemat.



Rysunek 1. Czynności nauczyciela i czynności ucznia w korelacji

Źródło: Benner, 1993, s. 109, 114.

Wyszczególnione po lewej stronie czynności stanowią odpowiedź uczącego się na działania podejmowane przez nauczającego, które przedstawiono na powyższym schemacie z prawej strony. Znajdujące się w centrum strzałki z określeniami: *poglądowe*, *ciągłe*, *budujące* i *nawiązujące do rzeczywistości*, oznaczają cztery cechy, które ma posiadać proces nauczania i uczenia się, żeby bez zafałszowania mógł się nazywać nauczaniem wychowującym. Czynnościom nauczyciela, polegającym na pokazywaniu elementów składowych treści kształcenia, powinno ze strony uczącego się odpowiadać skupione patrzeć – uważanie. Żeby te dwie w gruncie rzeczy niezależne od siebie czynności skorelować, trzeba nadać interakcjom między nauczycielem a uczniem charakter poglądowy.

Wykonywanym przez nauczyciela czynnościom łączenia składowych elementów treści kształcenia powinno odpowiadać po stronie uczącego się oczekiwanie. Herbart rozumie je jako powstrzymanie się przez ucznia przed podejmowaniem reaktywnych działań, jak tylko zacznie lepiej rozumieć wyjaśnianą przez nauczyciela treść kształcenia. Ma on cierpliwie wysłuchać do końca tego, co ma nauczyciel do powiedzenia. Aby zharmonizować obie czynności – łączyć i oczekiwać, nauczanie powinno być ciągłe, co można zinterpretować jako prze-myślane i koherentnie przedstawiające treści kształcenia.

Działanie oznaczone na powyższym schemacie czasownikiem *nauczać* ma być wykonywane profesjonalnie. Jeżeli tak będzie, to po stronie uczącego się powstanie stan wyrażony czasownikiem *żądać*. Ten termin odnosi się do postulatu, żeby prezentowana przez nauczyciela treść kształcenia rzeczywiście wzbogacała wiedzę uczącego się i rozszerzała jego horyzonty myślowe, a nie była tylko jałowym zajmowaniem czasu podczas lekcji. Jeżeli tak się dzieje, nauczanie nabierze charakteru budującego i zasłuży naprawdę na określenie *nauczanie wychowujące*.

Nauczanie szkolne nie może zamykać się do środowiska, jakim jest szkoła, lecz powinno przygotowywać uczącego się do podejmowania działania w real-

nych okolicznościach życiowych. Temu celowi ma sprostać czwarty rodzaj aktywności ze strony nauczającego – *filozofować*, na które odpowiedzią po stronie uczącego się jest działanie, a przynajmniej projektowanie tego działania. Stawia to przed uczącym się wymóg bycia czynnym wobec rzeczywistości (Herbart, 2007, s. 77–82).

W świetle powyższej rekonstrukcji nauczania wychowującego Herbarta trzeba z naciskiem podkreślić dwie sprawy: po pierwsze, wychowanie nie pełni w nim żadnej funkcji dopełniającej wobec nauczania, lecz jest jego wewnętrznym momentem, po drugie zaś, nauczanie oddziałuje na sferę moralności w uczniu nie przez to, że nauczyciel nieustannie udziela mu umoralniających wskazań ani że odsyła do specjalisty do spraw wychowania (np. pedagoga szkolnego), lecz przez dobre nauczanie danego przedmiotu. Na miano dobrego zasługuje takie nauczanie, które jest pogładowe, ciągłe i budujące oraz nawiązuje do rzeczywistości. Tymi cechami muszą charakteryzować się również lekcje „moralności”, jeżeli nie chcemy, żeby się ograniczały do formalistycznego uczenia zasad etycznych.

W bardziej bezpośredni sposób moralność wychowanka jest przedmiotem interwencji pedagogicznej w koncepcji doradztwa pedagogicznego Herbarta, którą przedstawiam w następnej części.

Uczenie (się) moralności przez doradztwo pedagogiczne

W teorii edukacji szkolnej Herbarta doradztwo pedagogiczne jest formą interakcji między nauczycielem/wychowawcą a uczniem/wychowankiem, która przygotowuje tego ostatniego do opuszczenia środowiska szkolnego i zdobywania już na własną rękę samodzielności, zwłaszcza w zakresie życia moralnego. W tym przygotowaniu nie chodzi bynajmniej o sterowanie dorastającym ani dyscyplinowanie go, jak sugerował Bogdan Nawroczyński (1967, s. XLVIII; zob. także: Stępkowski, 2007), lecz o udzielanie rad w przechodzeniu od uczenia szkolnego do samodzielnego i odpowiedzialnego życia. W Herbartowskiej koncepcji pedagogiki ogólnej jest to trzeci i ostatni etap wychowania. Zdaniem Bennera (2015, s. 326–330) Herbart jako pierwszy z nowożytnych teoretyków pedagogiki uwzględnił potrzebę takiego towarzyszenia. Jednak nie tylko to jest w tej koncepcji nowe. Wraz z doradztwem pedagogicznym kończy się również wychowanie jako niesymetryczna relacja między nauczycielem/wychowawcą a uczniem/wychowankiem (Benner, 2015, s. 324–326).

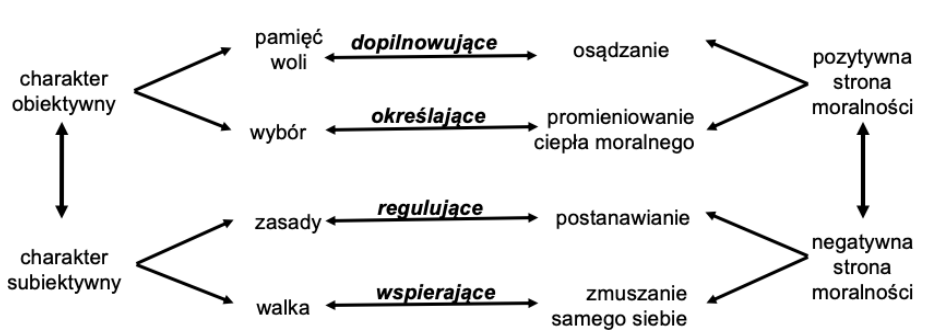
W odróżnieniu od nauczania wychowującego cała uwaga ześrodkowuje się w doradztwie pedagogicznym na dorastającym i jego pytaniu o to, jak ma postępować, żeby żyć dobrze, tzn. moralnie. Doradztwa pedagogicznego nie należy jednak traktować jako konsultacji, które są czymś normalnym między równymi

sobie, tzn. w relacji dorosły–dorosły. Jest ono etapem wstępnym do takich konsultacji³. Głównym problemem nie jest w nim zmuszanie dorastającego do postępowania zgodnego z wolą swoich nauczycieli/wychowawców, lecz nauczenie go samodzielnego sądenia moralnego, podejmowania przemyślanych decyzji i działania zgodnego z podjętym postanowieniem.

Herbart opisał doradztwo pedagogiczne w czterech cyrkularnie przebiegających fazach. Według Andrei R. English fazy te są

formami dialogicznych interakcji, które mają na celu kultywowanie uczenia się moralności przez skłonienie uczącego się do myślenia w taki sposób, żeby zaczął on sam zadawać sobie pytania [moralne – dop. D.S.], a tym samym wszedł w relację moralną z samym sobą (English, 2013, s. 34).

Za pewnik Herbart przyjmuje, że przedmiotem owych dialogicznych interakcji nie powinny być już treści kształcenia, jak ma to miejsce w nauczaniu wychowującym, lecz doświadczenia uczącego się. Żeby wnikać głębiej w związek łączący ten etap wychowania z kształtowaniem charakteru i moralności w ogóle, na poniższym schemacie zostały usystematyzowane pojęcia i stany rzeczy opisane przez Herbarta (2007, s. 157–178) w piątym rozdziale trzeciej księgi *Pedagogiki ogólnej*.



Rysunek 2. Związek między doradztwem pedagogicznym a kształtowaniem charakteru według Herbarta

Źródło: Benner i in., 2018, s. 181.

Przez charakter obiektywny Herbart rozumie taki charakter, jaki każdy człowiek tworzy sobie przez własne czyny, natomiast charakter subiektywny wiąże się, jego zdaniem, z negatywną stroną moralności, dzięki której działający jest

³ Odnośnie do potrzeby wyodrębnienia we współczesnym wychowaniu etapu przejściowego, który utożsamia się z wiekiem młodzieńczym (młodością) por. Benner i Stępkowski, 2011.

w stanie osądzić swój charakter obiektywny. Architektonika charakteru obiektywnego zawiera dwa elementy: pamięć woli i wybór. W tej pierwszej przechowywane są ślady pamięciowe minionych aktów woli i podjętych na ich podstawie działań. Ślady te nie znikają w nicości, lecz wyznaczają kierunek dla następnych rozstrzygnięć. W wyborach, których dokonuje podmiot między motywami i sposobami działania, ukazuje się pełnia jego charakteru obiektywnego. Jednak to, co człowiek w konkretnej sytuacji zrobi, nie wynika, zdaniem Herbarta, wyłącznie z zawartości treściowej obiektywnego charakteru, lecz jest równocześnie zależne od zasad, których źródłem jest charakter subiektywny. Zasady te narzucają kryterium oceny zawartości charakteru obiektywnego i dyktują sposoby przyszłego działania. Jeżeli w podmiocie dochodzą do głosu przeciwstawne rozszczenia, w charakterze subiektywnym dochodzi do walki. Od jej wyniku zależy, czy charakter obiektywny pozostanie taki sam, czy też się przeobrazi w moralność, przechodząc w powyższej rycinie z lewej strony na prawą.

Struktura moralności jest według Herbarta skonstruowana w analogiczny sposób do charakteru. Mianem pozytywnej strony moralności nazywa on tę jej część, w której podmiot analizuje i ocenia swoje akty woli i wynikające z nich działania w świetle elementarnych idei etycznych: wolności wewnętrznej, wielostronności, życzliwości, prawa i słuszności. Mówiąc metaforycznie, w pozytywnej stronie moralności podmiot staje przed wewnętrznym trybunałem, żeby dokonać samooceny. Pozytywny werdykt tego trybunału, a więc poświadczenie, że działał zgodnie z ideami etycznymi, wywołuje w nim wewnętrzne promieniowanie dobra moralnego. Odbiorcą tego promieniowania jest przede wszystkim sam podmiot. Dzięki owemu promieniowaniu czuje się on zmotywowany do podejmowania dalszych działań w zgodzie z ideami etycznymi. W tym miejscu następuje przejście do negatywnej strony moralności, gdyż idee etyczne nie precyzują, co *in concreto* ma być postanowione, a jedynie „sprawiają”, że podmiot, który w ich świetle reflektuje własne czyny, podejmuje również kolejne postanowienia. Ostatnim stadium omawianego procesu jest zmuszanie samego siebie. W kontekście walki, o której była mowa przy omawianiu charakteru subiektywnego, oznacza to, że mimo powzięcia dobrego postanowienia działającemu może nie wystarczyć sił duchowych, żeby doprowadzić do skutku to, co postanowił. Dlatego wierność ideom etycznym implikuje niekiedy zmuszanie samego siebie do działania.

W związku z przedstawionymi powyżej deskrypcjami obu struktur – charakteru i moralności – zostały omówione również dokonujące się w ich ramach procesy kształtowania odpowiednio charakteru i moralności. Między tymi procesami da się zauważyć pewną zbieżność. Negatywna strona moralności wywiera nacisk na stronę pozytywną w podobny sposób, jak charakter subiektywny naciska na jego obiektywną część i zmusza podmiot do podporządkowania się

zasadom ustanowionym przez niego samego. W pierwszym przypadku chodzi jednak o zasady ugruntowane w ideach etycznych, w drugim natomiast o takie, które wynikają z dotychczasowego działania. Ten wyraźny paralelizm nie powinien jednak przysłonić faktu, że między obydwoma rodzajami charakteru – Herbart (2007, s. 133) przydziela im epitety: „moralny” i „jakikolwiek” – zachodzi niebagatelna różnica. Żeby ją przedstawić, trzeba odwołać się do istoty doradztwa pedagogicznego.

Jak jest możliwe wywieranie wpływu pedagogicznego na rozwój charakteru u dorastających, skoro narzucanie im woli dorosłych jest zabronione, gdyż działa paraliżująco na kształtowanie samodzielności, a w doradztwie pedagogicznym chodzi przecież o to, żeby zachęcać i wdrażać do samodzielnego osądzania, decydowania i działania? Odpowiedź Herbarta na to pytanie można by wyrazić w ten sposób, że przedstawioną na powyższym schemacie z lewej strony strukturę charakteru „jakiegokolwiek” odczytywał on jako etapy rozwoju psychologicznego, opisaną natomiast po prawej stronie strukturę charakteru moralnego jako etapy rozwoju władzy sądenia moralno-etycznego. Między tymi obydwoma strukturami usytuował doradztwo pedagogiczne jako swoistego rodzaju pomost, który ma swoją własną specyfikę i dynamikę. To z kolei oznacza, że zadań wychowania i kształcenia moralnego w szkole nie należy wyprowadzać ani z psychologii moralności, ani z filozofii praktycznej (etyki). English uważa, że doradztwo pedagogiczne

(1) *dostarcza przerw* [...] uczącemu się, żeby nie zachowywał się kapryśnie, lecz pamiętał o swoich poprzednich wyborach odnośnie dobra i zła i żeby jego obecne decyzje pozostawały spójne z poprzednimi, o ile te ostatnie zostały uznane przez niego za wartościowe; (2) pomaga uczącemu się *określić* [...] aktualne jego wybory względem ‘ciepła moralnego’; (3) wymaga od uczącego się *tworzenia reguł* [...] dla przyszłych jego działań na podstawie własnych wyborów; oraz (4) *wspiera* [...] działania uczącego się tak, żeby bazowały na dogłębnym zrozumieniu tego, co jest dobre, i co w danej sytuacji należy zrobić (podkr. A.R.E.; English, 2013, s. 34).

Wymienionym powyżej czterem zadaniom odpowiadają na drugim schemacie cztery typy doradztwa pedagogicznego: dopilnowujące, określające, regulujące i wspierające. Tworzą one cztery fazy interwencji pedagogicznej nakierowanej na rozwijanie samodzielności moralnej wychowanka/ucznia. W pierwszej fazie chodzi o to, żeby dorastający, znajdując się na progu samodzielnego i odpowiedzialnego działania, spojrzął niejako wstecz na swoje dotychczasowe wybory i doświadczenia. W następnym rodzaju doradztwa – określającym – ma on skontrolować przypomniane sobie doświadczenia i ocenić, czy go satysfakcjonują.

Jeżeli nie, w kolejnej fazie – doradztwie regulującym – powinien opracować nowe sposoby działania, które pomogą mu uniknąć poprzednich nieudanych doświadczeń. W tym celu przydatne będzie odwołanie się do idei etycznych, które w charakterze moralnym dostarczają kryteriów oceny. Dzięki tym ideom dorastający może nie tylko skonkretyzować swoje własne pragnienia i dążenia, lecz również odnieść się do pragnień i dążeń innych ludzi, które przynajmniej częściowo mogą okazać się konkurencyjne wobec jego własnych. Po ustaleniu planu czy sposobu nowego działania trzeba przejść do czynu. W tym kontekście zadaniem doradztwa wspierającego jest podtrzymywanie dorastającego przy decyzji o wcieleniu w życie podjętych postanowień.

Jak widać z powyższego, doradztwo pedagogiczne nie jest z góry zdeterminowaną procedurą ani algorytmem umożliwiającym uniwersalne planowanie interwencji pedagogicznej. Wymaga ono raczej od wychowawcy/nauczyciela konstruowania działań na bieżąco i adekwatnie do potrzeb wychowanka/uczniaka.

Kompetencja moralno-etyczna jako propozycja syntezy

W zakończeniu poprzedniej części wykazano konieczność konstruowania interwencji pedagogicznych dotyczących edukacji moralnej w warunkach szkolnych jako odrębnego rodzaju czynności. Z pedagogicznego punktu widzenia należy uznać za z gruntu błędne koncepcje, które ograniczają rolę działania pedagogicznego w zakresie moralności jedynie do implementacji psychologicznych teorii rozwoju moralnego lub/i teorii praktyczno-filozoficznych (etycznych). Niestety te dwie opcje dominują w polskim dyskursie na temat edukacji moralnej w szkole, w tym lekcji etyki (Kamińska, 2014, s. 19–21; Żuk, 2016, s. 119–156). W tym kontekście Herbartowskie teorie nauczania wychowującego i doradztwa pedagogicznego, mimo że liczą z górą dwieście lat, zaliczają się do nielicznych propozycji *stricte* pedagogicznego podejścia do problemu wychowania moralnego i nauczania moralno-etycznego w środowisku szkolnym. Podstawę obu tych teorii wyznacza złożoność dwu rodzajów aktywności, po pierwsze, zewnętrznego oddziaływania edukacyjnego, i po drugie, (samo)kształcenia, które dokonuje się wewnątrz podmiotu uczącego się. Na tym samym fundamencie powstał ostatnio model kompetencji etyczno-moralnej, który również został zweryfikowany empirycznie (Benner i Nikolova, 2016b). Uważam, że model ten umożliwi zharmonizowanie różnorodnych działań podejmowanych w szkole odnośnie do kształtowania moralności – zarówno tych odbywających się w postaci odrębnego przedmiotu nauczania, np. lekcji etyki lub/i religii, jak i w postaci nielekcyjnej, np. wyrabiania zmysłu etycznego (Rynio, 1996). Ponadto w modelu tym przywraca

się odpowiedzialność innych przedmiotów szkolnych za wychowanie i kształcenie moralne dorastających.

Wspomniany model składa się z trzech składowych, a mianowicie: (1) podstawowej wiedzy moralno-etycznej, (2) kompetencji sądenia moralno-etycznego i (3) kompetencji projektowania działania moralno-etycznego. Ilustruje go poniższy schemat.

Tabela 1.

Model kompetencji moralno-etycznej

1. Podstawowa wiedza moralno-etyczna	
2. Kompetencja sądenia moralno-etycznego	3. Kompetencja projektowania działania moralno-etycznego

Źródło: Benner i Nikolova, 2016b, s. 32.

Autorzy powyższego modelu wyjaśniają jego strukturę następująco:

obszar podstawowej wiedzy moralno-etycznej odzwierciedla tradycyjne podejście do edukacji szkolnej, które charakteryzuje się ukierunkowaniem na przekaz wiedzy. Wychodząc od kognitywnej strony procesu nauczania i uczenia się, wyodrębniliśmy w kompetencji moralno-etycznej inne dwa obszary, a mianowicie: (sub)kompetencję sądenia moralno-etycznego i (sub)kompetencję projektowania działania moralno-etycznego. Pierwsza z nich odnosi się do refleksyjnego przepracowywania problemów moralnych i zajmowania wobec nich własnego stanowiska. Druga natomiast oznacza umiejętność projektowania działania zgodnego z podjętym postanowieniem (Benner i Nikolova, 2016b, s. 31).

Mimo że w powyższej charakterystyce wyraźnie pobrzmiewa odniesienie do szkolnych lekcji etyki, model ten okazał się również użyteczny przy analizowaniu kompetencji moralno-etycznych uzyskiwanych przez dorastających poza tymi lekcjami (Ivanov, 2016; Stępkowski i in., 2016). To dowodzi, że można go wykorzystywać w badaniu szeroko pojętego kształtowania moralności w warunkach szkolnych (Anhalt i Rucker, 2016; Ritzer i in., 2016).

Na bazie przeprowadzonych badań terenowych Benner ze swoim zespołem wypracował dla każdego z elementów składowych powyższego modelu skale, które tworzą dla danego obszaru kompetencji moralno-etycznej niejako stopnie szkolnego procesu kształtowania moralności. W syntetyczny sposób przedstawia je tabela 2.

Tabela 2.

Obszary i poziomy kompetencji moralno-etycznej

obszar poziom	Podstawowa wiedza moralno-etyczna	Kompetencja sądenia moralno-etycznego	Kompetencja projektowania działania moralno-etycznego
I	Uczniowie mają podstawowe wiadomości odnoszące się do moralnych stanów rzeczy, które znają z doświadczenia codziennego i obcowania z innymi (np. egoizm, tchórzostwo, odwaga).	Uczniowie potrafią osądzić z moralnego punktu widzenia określony stan rzeczy, odnosząc się do kryterium własnego horyzontu moralnego i zdobytych już konwencjonalnych schematów myślenia i działania.	Uczniowie potrafią zaprojektować działania moralne, odnosząc się do własnego doświadczenia moralnego jako kryterium.
II	Uczniowie znają pojęcia ogólne, mające znaczenie wykraczające poza stany rzeczy znane im z życia codziennego i potrafią zastosować te pojęcia w celu refleksyjnego rozwiązywania danego problemu moralnego (np. równość mężczyzn i kobiet, tolerancja, dyskryminacja, samostanowienie, tożsamość, godność, odwaga osobista).	Uczniowie potrafią przeprowadzić refleksję nad określonym problemem moralnym wykraczającym poza zakres ich osobistego doświadczenia.	Uczniowie potrafią w sytuacji konfliktu interesów zaproponować działanie uwzględniające różnorodność orientacji moralnych.
III	Uczniowie mają podstawową wiedzę i znają właściwe pojęcia odnoszące się do stanów rzeczy w polu napięć między etyką, prawem i polityką (np. równość w sensie antropologicznym, prawa człowieka, wina moralna, sumienie, równość wobec prawa, wolność w sensie moralnym, reguły i normy społeczne).	Uczniowie potrafią refleksyjnie rozważyć i ocenić problemy i kwestie moralne z perspektywy różnych zasad etycznych.	Uczniowie potrafią nie tylko zaprojektować działanie w odniesieniu do osób bezpośrednio zaangażowanych w dane działanie, lecz również osób trzecich i wypracować modele uwzględniające różnorodne punkty widzenia.

IV		Uczniowie potrafią podać refleksji ważność ogólnych zasad i wartości obowiązujących w społeczeństwie.	Uczniowie potrafią w odniesieniu do sytuacji egzystencjalnych i problemowych zaprojektować sposoby działania, w których konieczne jest ustalenie granic swojej własnej woli i woli innych ludzi.
----	--	---	--

Źródło: Benner i in., 2016, s. 140–146.

W powyższej tabeli należy zwrócić uwagę na to, że skala odnosząca się do podstawowej wiedzy moralno-etycznej zawiera tylko trzy poziomy, natomiast w dwu pozostałych skalach wyodrębniono po cztery poziomy. Różnica ta nie jest bynajmniej założeniem teoretycznym, lecz rezultatem przeprowadzonych badań empirycznych (Benner i in., 2016, s. 149–156).

Przypatrując się porządkowi, jaki panuje w każdym z trzech obszarów kompetencji moralno-etycznej, dość łatwo da się zauważyć jego logikę. Polega ona na – odwołując się do terminologii Herbart – stopniowym rozszerzaniu w uczących się horyzontu myślowego. W podstawowej wiedzy moralno-etycznej punktem wyjścia są wiadomości pochodzące z doświadczenia codziennego i obcowania z innymi, które podczas lekcji etyki czy innych przedmiotów szkolnych są konfrontowane z terminami ogólnymi (II poziom) i problemami odnoszącymi się do różnych sfer ludzkiego działania (III poziom). W zakresie (sub)kompetencji sądzienia moralno-etycznego proces uczenia się wychodzi od analizy i oceny stanów rzeczy znanych uczącym się z bezpośredniego doświadczenia życiowego (I poziom), a następnie zmierza do zapoznania się z doświadczeniami innych ludzi (II poziom), jako kolejny etap następuje porównanie obu tych źródeł wiedzy moralno-etycznej z ogólnymi zasadami współżycia międzyludzkiego (III poziom) i w końcu wydanie przez uczącego się własnej oceny zasadności tych ostatnich w sytuacjach problematycznych i niejednoznacznych (IV poziom).

Odnosnie do ostatniego obszaru kompetencji moralno-etycznej proces projektowania rozpoczyna się od wąskiego kręgu własnego horyzontu moralnego (I poziom), przez porównanie go z poglądami innych, przy czym na uwagę zasługuje odniesienie do sfery publicznej (II poziom), następnie projektowanie działania uwzględniającego nie tylko własny punkt widzenia, lecz również innych (III poziom), kończąc zaś na projektach, w których uczący się narzucają sobie samym pewne ograniczenia (IV poziom).

Dzięki kolejnym badaniom przeprowadzonym przy zastosowaniu powyższego modelu kompetencji moralno-etycznej okazało się, że znakomicie nada-

je się on nie tylko do mierzenia i oceniania działań podejmowanych w szkole i ukierunkowanych *expressis verbis* na kształtowanie moralności, czy to jako lekcje „moralności”, czy inne lekcje przedmiotowe, lecz również do modyfikacji tychże działań (English, 2016; Peng Zh. i Peng T., 2016; Peng T., 2018). Na tej podstawie można powiedzieć, że zaprezentowany model pełni zarazem funkcję diagnostyczną i prognostyczną.

Zakończenie

Na zakończenie warto postawić pytanie: jaką moralność należy współcześnie kształtować w edukacji szkolnej? Nieco prowokacyjnie można odpowiedzieć na nie następująco: żadnej konkretnej! Nie oznacza to oczywiście indyferencji ani dystansowania się wobec moralnych wyzwań współczesności. Wręcz przeciwnie, za Herbartem należy oczekiwać od szkoły, a nawet żądać, że podejmie wyzwanie kształtowania w uczniach moralności. Edukacji moralnej w szkole nie powinno się jednak redukować do instrumentu realizacji teorii psychologicznych i/lub praktyczno-filozoficznych (etycznych). Nadrzędnym celem działań pedagogicznych ukierunkowanych na moralność powinno być rozwijanie u dorastających ich kompetencji moralno-etycznych. Może się to dokonywać zarówno z pomocą lekcji etyki, jak i przez oddziaływania (samo)kształceniowe pochodzące z innych przedmiotów szkolnych.

Bibliografia

- Anhalt E., Rucker Th. (2016). ETiK-International-Bern: Ethisch-moralische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in einem Kanton, in dem Ethik wie Religion kein als Unterrichtsfach etablierter Lernbereich ist. W: D. Benner, R. Nikolova (red.), *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Benner D. (1993). *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. Weinheim-München: Juventa Verlag.
- Benner D. (2008). Nieprzemijające znaczenie Herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego. *Horyzonty Wychowania*, 13(1), 129–144.
- Benner D. (2015). *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

- Benner D. (2017). John Dewey. A modern thinker: On Education (as Bildung and Erziehung) and Democracy (as a political system and a mode of associated living), W: L.J. Waks, A.R. English (red.), *John Dewey's Democracy and Education. A Centennial Handbook*. Cambridge: University Press.
- Benner D. (2018). Pedagogika ogólna a pedagogika specjalna. Rozważania na temat związku między inkluzją i ekskluzją z perspektywy trzech przyczyn procesów wychowania i kształcenia. W: J. Gołkowska, K. Sipowicz, I. Patejuk-Mazurek (red.), *Tradycja i współczesność pedagogiki specjalnej w tworzeniu społeczeństwa dla wszystkich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Benner D., Ivanov S., Nikolova R. (2016). Die Anforderungsniveaus der ethisch-moralischen Teilkompetenzen. W: D. Benner, R. Nikolova (red.), *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Benner D., Kemper H. (2003). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, cz. 1. *Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus*. Weinheim–Basel: Beltz Verlag.
- Benner D., Nikolova R. (2016a). Stan umiędzynarodowienia badania ETiK i jego koncepcja teoretyczno-empiryczna. *Forum Pedagogiczne*, 2/1(6), 19–35.
- Benner D., Nikolova R. (2016b). Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem. W: D. Benner, R. Nikolova (red.), *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Benner D., Stępkowski D. (2011). Dzieciństwo – młodość – demokracja. Kontyngencja, zanik i normalizacja fenomenu młodzieży w społeczeństwach nowoczesnych. *Studia z Teorii Wychowania*, 2(3), 126–142.
- Benner D., Stępkowski D., von Oettingen A., Peng Zh. (2018). *Kształcenie – moralność – demokracja. Teorie i koncepcje wychowania i kształcenia moralno-etycznego i ich związki z etyką i polityką*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- English A.R. (2013). *Discontinuity in learning. Dewey, Herbart, and Education as Transformation*. Cambridge: University Press.
- English A.R. (2016). Doświadczenia nieciągłości jako sposoby refleksyjnego obchodzenia się z dylematami moralnymi. Studium jakościowe w ramach badania ETiK-International Edynburg. *Forum Pedagogiczne*, 2/1(6), 71–94.
- Fijałkowski A. (2008). Głos w sprawie nauczania wychowującego. W: D. Stępkowski, *Inspiracje Herbartowskie współczesnej pedagogiki (głosy uczestników dyskusji panelowej)*. *Seminare. Poszukiwania Naukowe*, 25, 395.
- Herbart J.F. (2007). *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Ivanov S. (2016). Wstępna międzynarodowa walidacja Testu Kompetencji Moralno-Etycznej Piętnastolatków. *Forum Pedagogiczne*, 2/1(6), 117–125.
- Kamińska W. (2014). *Metodologiczna konstrukcja dziedziny dydaktyki etyki*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Kim A. (2015). Johann Friedrich Herbart. W: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Zaczepnięte 15 maja 2020. Strona internetowa: <https://plato.stanford.edu/entries/johann-herbart/>
- Kot S. (2010). *Historia wychowania*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Marrou H.-I. (1969). *Historia wychowania w starożytności*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Masschelein J., Simons M. (2013). *In Defence of the School. A Public Issue*. Leuven: E-ducation, Culture & Society Publishers.
- Nawroczyński B. (1967). Wstęp. Życie i dzieło filozofa i pedagoga. W: J.F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*. Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.
- Peng T. (2018). *Ethisch-moralische Kompetenzmessungen in China. Eine vergleichende Studie im Rahmen des Projekts ETiK-International-Shanghai*. Münster: LIT Verlag.
- Peng Zh., Peng T. (2016). ETiK-International Szanghaj. Zamierzenie badawcze i raport z konstruowania zadań dostosowanych do kontekstu chińskiego. *Forum Pedagogiczne*, 2/1(6), 95–116.
- Ritzer G., Breinbauer I.M., Schluss H., Krobath Th. (2016). ETiK-Internatnional Wiedeń. Problemy badawcze, przeprowadzone badanie i analiza wyników. *Forum Pedagogiczne*, 2/1(6), 57–70.
- Rynio A. (1996). Szkoła w wychowaniu moralnym. *Roczniki Nauk Społecznych*, 24(2), 91–106.
- Stępkowski D. (2007). Karać czy kierować? W sprawie herbartowskiej kategorii „Zucht”. *Horyzonty Wychowania*, 12, 81–94.
- Stępkowski D. (2018a). Nauczanie wychowujące – dialogiczna rama dla praktyki edukacyjnej i myślenia ogólnopedagogicznego. *Studia z Teorii Wychowania*, 2(23), 79–100.
- Stępkowski D. (2018b). Kształcenie ogólne – wizja pedagogiczna czy utopia? W sprawie translokacji teorii kształcenia ogólnego w powojennym dyskursie pedagogicznym w Polsce. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 4, 31–58.
- Stępkowski D., Ivanov S., Ksionek A. (2016). ETiK-International Warszawa. Historia badania, problem badawcze i analiza wyników. *Forum Pedagogiczne*, 2/1(6), 37–56.
- Żuk G. (2016). *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.