Paedagogia Christiana
1/35 (2015) – ISSN 1505-6872
DOI: http://dx.doi.org/10.12775/PCh.2015.012

*Dariusz Stępkowski**
Warszawa

# Szkoła miejscem kształtowania kompetencji moralno-etycznej i kompetencji religijnej

Twierdzenie, że szkoła – niezależnie od tego, czy publiczna, czy niepubliczna – winna być przede wszystkim miejscem kształcenia i wychowania, jest truizmem. Za oczywiste uważa się bowiem, że specyficzne zadanie tej instytucji polega na przygotowaniu młodego pokolenia do prowadzenia samodzielnego życia przez wyposażenie poszczególnych jednostek w niezbędne do tego kompetencje zarówno w zakresie wiedzy i umiejętności, jak i współżycia społecznego. Ponadczasowy charakter tego zadania bynajmniej nie implikuje statyczności szkoły. Wręcz przeciwnie, cechą wyróżniającą codzienność szkolną jest zmiana. Potwierdza to nawet pobieżny rzut oka na mniejsze i większe reformy oświatowe przeprowadzone w naszym kraju po 1989 roku. Jedną z nich była wprowadzona na początku roku szkolnego 1990/1991 modyfikacja dotycząca programu nauczania. W jej wyniku w planie lekcji szkół publicznych znalazły się dwa nowe przedmioty: religia i etyka[1]. Do dziś ta decyzja wzbudza sporo kontrowersji, które zostały nie-

* Dr hab. Dariusz Stępkowski, prof. UKSW, jest kierownikiem Katedry Pedagogiki Ogólnej i Filozofii Wychowania na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Adres: Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW, ul. Wóycickiego 1/3, budynek nr 15, 01-938 Warszawa; e-mail: d.stepkowski@uksw.edu.pl.

[1] Wielowątkową analizę kwestii związanych z powrotem i obecnością religii i etyki w oświacie publicznej zaprezentowano w: *Religia i etyka w edukacji publicznej*, red. Józef

jako odgórnie zaprogramowane przez to, że religię i etykę „sparowano" ze sobą na zasadzie alternatywnych przedmiotów obowiązkowych do wyboru[2]. O tej rywalizacji mimo woli i jej niekorzystnych skutkach powiedziano i napisano już wiele[3]. Tym, co stanowi główny przedmiot moich rozważań, jest próba uzasadnienia obecności etyki i religii w szkole z innej – ośmielę się powiedzieć: *stricte* pedagogicznej – perspektywy. Podjęcie tego problemu ma, moim zdaniem, kluczowe znaczenie nie tylko dla wymienionych dwóch przedmiotów, lecz również innych, które oczekują na włączenie do szkolnego *curriculum*[4].

Prezentowane rozważania przebiegają w trzech punktach. Najpierw zostanie określony *locus paedagogicus* szkoły jako miejsca „sztucznego" nauczania i uczenia się. Następnie wyjaśnię potrzebę właściwego zdeterminowania dziedziny edukacji szkolnej. W trzecim i ostatnim punkcie omówię własną logikę lekcji etyki i religii na podstawie dwóch modeli kompetencyjnych, co prawda opracowanych przez niemieckich pedagogów, jednak – moim zdaniem – mogących mieć zastosowanie również w naszej rodzimej oświacie.

---

Krukowski, Paweł Sobczyk, Michał Poniatowski (Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2014).

[2] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach*, Dz. U. nr 36, poz. 155 z późn. zm.

[3] Jedna z ostatnich debat w tej sprawie odbyła się 16 listopada 2012 roku na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w ramach konferencji pt. „Religia i etyka w edukacji publicznej". Wspomniana powyżej praca zbiorowa dokumentuje przebieg tej debaty. Była ona repliką na panel dyskusyjny zorganizowany przez redakcję czasopisma *Res Humana* w dniu 27 kwietnia 2012 roku na Uniwersytecie Warszawskim pt. „O nauczaniu etyki i religii w szkole". Wystąpienia uczestników panelu ukazały się drukiem jako „Raport o nauczaniu religii i etyki w szkole" (*Res Humana* 4 (2012): 1–32). Raport ten jest również dostępny na stronie: http://www.kulturaswiecka.pl/node/652 (otwarto 9.04.2015).

[4] Do takich przedmiotów można zaliczyć pedagogikę. U naszych zachodnich sąsiadów dość szeroką dyskusję wzbudził ostatnio głos Dietricha Bennera i Friedhelma Brüggena, którzy postulują konieczność kształtowania umiejętności wychowawczych przez obowiązkowe lekcje pedagogiki w wyższych klasach szkół średnich. Dietrich Benner, Friedhelm Brüggen, „Die Bildung pädagogischer Urteils- und Handlungskompetenz als Aufgabe des Pädagogikunterrichts im öffentlichen Schulsystem", w: *Die Pädagogische Perspektive. Anstöße zur Bestimmung pädagogischer Bildung und zur Profilierung des Pädagogikunterrichts*", red. Rainer Bolle, Jörg Schützenmeister (Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2014), 77–98.

## 1. *Locus paedagogicus* szkoły

Podstawą do określenia tego, co powinno być przedmiotem nauczania i uczenia się szkolnego, a co nie, jest moim zdaniem rozróżnienie między kształceniem a wychowaniem. O wychowaniu można mówić w wąskim i szerokim znaczeniu. Z tym drugim mamy do czynienia wówczas, gdy wychowanie traktuje się jako nadrzędne wobec kształcenia, w którym *implicite* zawierają się wszystkie możliwe rodzaje czynności i działań pedagogicznych[5]. Wąsko rozumiane wychowanie dotyczy natomiast pozbawionych wzajemności i nieegalitarnych interakcji między dorosłymi a dorastającymi, w których ci pierwsi nie tylko ponoszą odpowiedzialność (moralną?) za procesy uczenia się tych drugich, lecz powinni również zarządzać tymi procesami przez odpowiednie działania wspierające.

W tej próbie zdeterminowania, czym jest wąsko rozumiane wychowanie, milcząco zakłada się, że uczenie się jest „niedającym się do końca wyjaśnić, pierwotnym fenomenem"[6] i nikogo nie można z niego wyręczyć. To uczenie się nie tylko warunkuje wychowanie intencjonalne (np. szkolne), lecz również umożliwia zdeterminowanie treści nauczania. Poza tym jest ono podstawą do określenia odpowiedzialności uczącego się za swoje własne uczenie się lub nieuczenie, co z kolei może prowadzić do zbudowania etyki pedagogicznej skierowanej nie tylko do nauczającego, lecz również uczącego się[7].

Podobnie jak przy wychowaniu, tak samo w odniesieniu do terminu „kształcenie" da się wyodrębnić dwa zakresy znaczeniowe – wąski i szeroki. Z kształceniem w wąskim sensie tego słowa mamy do czynienia w procesie nauczania–uczenia się, którego miejscem są instytucje specjalnie do tego przeznaczone, w tym przede wszystkim szkoła. Szkolny proces nauczania –uczenia się wiąże się jednak w ścisły sposób z kształceniem rozumianym szeroko. Dochodzi do niego wszędzie tam, gdzie podmiot uczący się kształtuje siebie samego dzięki różnorakim współzależnościom łączącym go ze światem osobowym i pozaosobowym, który go otacza. Z naciskiem należy

---

[5] Bogusław Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2012), 16–19.

[6] Klaus Prange, *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik* (Paderborn–München–Wien–Zürich: Verlag Schöningh, 2005), 59.

[7] Klaus Prange, *Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns* (Paderborn–München–Wien–Zürich: Verlag Schöningh, 2010), 87–101.

podkreślić, że ten rodzaj kształcenia poprzedza i warunkuje wąsko rozumiane kształcenie szkolne[8].

Z powyższego rozróżnienia między kształceniem a wychowaniem wynika, że podstawowym zadaniem szkoły jest wspieranie w uczących się procesu kształcenia w szerokim sensie tego słowa przez odpowiednie interwencje pedagogiczne zwane nauczaniem. Co prawda przestrzenią, w której realizuje się nauczanie, jest kształcenie w wąskim tego słowa znaczeniu, jednak do określenia jego przedmiotu konieczne jest nawiązanie do kształcenia w szerokim sensie. Tym samym charakter nauczania zbliża się do wąsko pojmowanego wychowania, które opisano powyżej jako intencjonalne, nieegalitarne i niere fleksywne. Żeby oddać specyfikę tak dookreślonego nauczania szkolnego, osiemnastowieczny niemiecki klasyk pedagogiki Johann F. Herbart wprowadził termin *erziehender Unterricht*, który zwykło się tłumaczyć na język polski jako „nauczanie wychowujące" lub „wychowanie przez nauczanie"[9]. Współczesny pedagog niemiecki Dietrich Benner odczytuje je jako specyficzne połączenie wychowania w wąskim sensie tego słowa z szeroko rozumianym kształceniem. Otóż jego zdaniem nauczanie i uczenie się szkolne ma za przedmiot to (i tylko to!), czego uczący się nie jest w stanie nauczyć się sam na drodze bezpośredniego doświadczenia życiowego. Pisze on na ten temat następująco:

> Nauka przez doświadczenie i obcowanie [z innymi – dop. D.S.] jest realizowana jako integralny moment innych czynności, czy to indywidualnych, czy społecznych, takich jak: praca, życie moralne, udział w działaniach politycznych, spełnianie praktyk religijnych itp. Ponieważ w życiu codziennym nie ma miejsca ani czasu na uczenie się rozszerzające zakres doświadczenia i interakcji osobowych, musi być ono przekazywane przez specyficzne czynności dydaktyczne, tworzące lekcję jako wyodrębniony obszar pedagogicznej *praxis*[10].

Ze względu na swoje wyizolowanie z kontekstu życiowego i specyficzne zadanie, a mianowicie rozszerzanie wiedzy uzyskanej do tej pory przez

---

[8] Dietrich Benner, Dariusz Stępkowski, „Pedagogika filozoficzna i badania edukacyjne. Próba zrekonstruowania ich powiązań w kontekście aktualnych tendencji rozwojowych", *Kultura i Wychowanie* 1 (2014): 10–11.

[9] „I wyznam tutaj, że nie mogę sobie wyobrazić wychowania bez nauczania, tak jak z drugiej strony […] nie uznaję nauczania bez wychowania". Johann F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania* (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2007), 23.

[10] Dietrich Benner, „Nieprzemijające znaczenie herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego", *Horyzonty Wychowania* 7 (2008): 129.

doświadczenie codzienne, nauczanie–uczenie się szkolne ma, zdaniem D. Bennera, charakter „sztuczny". Na czym on polega? Na trop odpowiedzi naprowadza następujące stwierdzenie omawianego autora: „«Sztuczne» nauczanie nie wywiera […] kształcącego wpływu w oparciu o zasadę [życiowej – dop. D.S.] jedności uczenia się i działania, lecz musi być zagwarantowane w zupełnie inny sposób"[11]. Jaki? Celowo zorganizowane procesy nauczania–uczenia się w szkole powinny być ukierunkowane na rozszerzanie i uzupełnianie tych wiadomości i umiejętności, których uczący się nie jest w stanie nabyć nigdzie indziej i bez których nie będzie zdolny do samodzielnego kształcenia we wskazanym powyżej szerokim sensie tego słowa. W tak rozumianym kształceniu szkolnym chodzi nie tyle o nabycie tzw. wiedzy ogólnej, co raczej wyposażenie uczącego się w elementarne techniki, które umożliwią mu „podjęcie samodzielnego i odpowiedzialnego działania. Wezwanie do takiego działania nie jest już jednak rolą nauczyciela, lecz trzeciej sfery pedagogicznej *praxis*, w której następuje przejście [z podległości wychowawczej – dop. D.S.] do [partnerskiego – dop. D.S.] współdziałania między pokoleniami"[12].

W świetle powyższych rozważań należałoby zastanowić się, czy etyka i religia spełniają tak zdefiniowane podwójne kryterium legitymizujące przyjęcie jakiegoś przedmiotu do zakresu nauczania szkolnego. Przypomnijmy, że nie chodzi tylko o nieobecność danej wiedzy czy umiejętności w obszarze bezpośredniego doświadczenia uczących się (kryterium pierwsze), lecz również ważność tej wiedzy i umiejętności dla ich dalszego uczenia się (kryterium drugie). W ramach tego krótkiego artykułu nie da się wyczerpująco uzasadnić, że etyka i religia spełniają oba te kryteria. Paradoksalnie, im bardziej podnoszą się głosy wieszczące współczesny kryzys moralności i religijności, czy szerzej: duchowości, tym większa odpowiedzialność spada na szkołę za umożliwienie dorastającym wyrabiania w sobie kompetencji należących do obu tych zakresów.

## 2. Dziedzina edukacji szkolnej

Drugi etap prezentowanych rozważań wiąże się ściśle z dokonanymi powyżej ustaleniami. Chodzi o to, że determinacja nauczania i uczenia się w szkole – o ile oczywiście ujmuje się je jako nowoczesne nauczanie wy-

[11] Tamże, 130.

[12] Tamże, 143.

chowujące, czyli sprzężenie wychowania rozumianego wąsko i kształcenia w szerokim sensie tego słowa – nie wynika wyłącznie ze specyfiki dyscypliny nauki, której dotyczą stwierdzone u uczniów „braki" wiadomości i umiejętności. W przywołanym już powyżej dziele J. F. Herbarta pod tytułem *Pedagogika ogólna* pisze on na ten temat następująco: „Dla wychowawcy jako takiego jest rzeczą obojętną, jakich sztuk i kunsztów młodzieniec nauczy się od jakiegokolwiek majstra dla własnej korzyści materialnej; [jest to rzeczą – dop. D.S.] tak obojętną jak barwa jego strojów. Dla niego główną jest rzeczą zakres myślowy wychowanka, albowiem z myśli rodzą się uczucia, a z tych zasady i sposoby działania"[13]. Tym, co w tym fragmencie niezaprzeczalnie rzuca się w oczy, jest odczuwalna deprecjacja przedmiotu kształcenia. Czyżby według Herbarta nie miało znaczenia to, co (jakie treści) uczeń przyswaja sobie w szkole? Bynajmniej. Jednak dyrektyw dotyczących nauczania danego przedmiotu nie powinno się wyprowadzać (jak to niestety często się zdarza) ze specyfiki wiedzy, którą ten przedmiot reprezentuje, lecz z „zakresu myślowego wychowanka". Koncentrując swoją uwagę na owym zakresie, nauczyciel powinien

> badać, w jaki sposób i w jakim porządku należy podawać mu [tj. wychowankowi – dop. D.S.] nowe rzeczy, aby się stały w przyszłości gruntem i podstawą dla tych, które mają nastąpić. To wszystko stwarza nieskończoną liczbę zadań i starań i daje wychowawcy niewyczerpany materiał do przemyślenia i przerabiania wszelkich dostępnych mu wiadomości i dzieł, jak też do nieustannego urządzania zajęć i ćwiczeń[14].

W podobny sposób pisał o nauczaniu szkolnym John Dewey w pracy pod tytułem *Doświadczenie w edukacji*. Jego zdaniem kardynalnym błędem szkoły jest koncypowanie nauczania–uczenia się w oparciu o pozaszkolną wiedzę czy doświadczenie. Taka wiedza i takie doświadczenie pozbawione są siły kształtującej. Wynika to stąd, że znajdują się poza obszarem aktualnego doświadczenia osoby, która właśnie się uczy – tu i teraz, to znaczy w szkole. Żeby uczeń mógł naprawdę – użyję tutaj terminu J. F. Herbarta – poszerzać swój horyzont myślowy, musi on „robić" to doświadczenie nie gdzie indziej, lecz właśnie w szkole. Tylko wtedy nauczanie umożliwi mu prawdziwy rozwój. Dlatego, zdaniem J. Dewey'a, tak ważne jest włączenie samego uczącego się w konstruowanie doświadczenia szkolnego. Co prawda

---

[13] Herbart, *Pedagogika*, 23.

[14] Tamże, 24.

owo konstruowanie wiąże się ściśle z daną dziedziną nauki, ale nie utożsamia się z nią ani nie może zostać zredukowane do linearnej transformacji wiedzy przedmiotowej na czynności dydaktyczne[15].

Według J. Dewey'a, doświadczenie odgrywa potrójną rolę w procesie szkolnego nauczania–uczenia się. Po pierwsze, jest ono transcendentnym punktem umożliwiającym określenie tego, czym należy zajmować się w edukacji, to znaczy: jakie treści winny wejść w zakres szkolnego nauczania–uczenia się. Po drugie, doświadczenie jest środkiem, za pomocą którego dokonuje się to nauczanie–uczenie się. I wreszcie, po trzecie, jest ono celem, do którego zmierza proces kształcenia[16].

Powyższa prezentacja wielorakich ról, jakie w nauczaniu i uczeniu się spełnia doświadczenie szkolne, miała za zadanie uwypuklić przyjętą tezę, że zdeterminowanie edukacji szkolnej nie wynika – jak można by było powierzchownie sądzić – z wewnętrznej konstrukcji wiedzy naukowej, której przekazanie ma być rzekomo sensem kształcenia szkolnego, lecz ze specyfiki samego procesu uczenia się. Oczywistością jest, że edukacja szkolna musi nabudowywać na tym, co w danym zakresie wiadomości i umiejętności aktualnie jest wiadome (w rozważanym przypadku lekcje etyki muszą odwoływać się do filozofii praktycznej, a lekcje religii do teologii), ale równocześnie musi ona poszukiwać skutecznych sposobów wspomagania indywidualnego procesu uczenia się przez wykorzystanie „sztucznych" warunków szkolnych[17].

W powyższych rozważaniach pobrzmiewał już termin „kompetencja", mimo że *expressis verbis* jeszcze go nie użyto. Termin ten zrobił we współczesnej dydaktyce zawrotną karierę, mimo że stan refleksji naukowej nad nim można ocenić jako co najmniej niezadowalający[18]. Warto podkreślić, że kompetencja zakłada zachodzenie pewnej odpowiedniości między wiedzą a umiejętnościami. D. Benner zwraca uwagę, że zależność ta przebiega tylko w jedną stronę – od teoretycznej wiedzy do praktycznych umiejętności[19]. To

---

[15] John Dewey, *Doświadczenie i edukacja* (Warszawa: Warszawska Firma Wydawnicza, 2014), 17–23.

[16] Tamże, 83–84.

[17] Podobny postulat formułuje Wanda Kamińska w swojej pracy pt. *Metodologiczna konstrukcja dziedziny dydaktyki etyki* (Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2014).

[18] Astrid Męczkowska, „Kompetencja", w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2003), 693.

[19] Dietrich Benner, „Unterricht – Wissen – Kompetenz. Zur Differenz zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben", w: *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung*

stanowi istotny rys wyróżniający proces kształtowania kompetencji, który wiąże jej zdobywanie z nauczaniem szkolnym.

Interesującą interpretację rozumienia kompetencji przedstawia wspomniany powyżej D. Benner. Jak wiadomo, termin ten pochodzi od łacińskiego czasownika *competere*, który oznacza „wspólnie ubiegać się" i „być zdatnym, starczyć"[20]. Pierwszy ze wskazanych sensów konotuje współzawodnictwo i rywalizację. D. Benner przyznaje, że wprawdzie kompetencja w nowożytności implikuje konkurowanie ze sobą uczniów („egzystencja komparatystyczna"), jednak za znaczenie ważniejszy uważa on wyrażony w tym terminie specyficzny sposób współwystępowania dwóch nieodzownych elementów nauczania szkolnego[21]. Żeby doprecyzować ten sposób, należy pamiętać, że:

> w *competere* zawiera się *petere* [„dążyć do czegoś", „wydobywać coś" – dop. D.S.]. Kompetencja nie jest zatem zwyczajnym spotkaniem doświadczenia i uczenia się, lecz wiąże się ściśle z przedstawionym przez Platona w micie o jaskini powrotem [ze świata idei – dop. D.S.] do doświadczenia codziennego. Jeżeli ktoś nie wyszedł i nie udał się dokądś, nie może wrócić; kto nie szukał, ten nie może znaleźć; kto nie zapomniał, ten nie jest w stanie niczego sobie przypomnieć[22].

To dość enigmatyczne wyjaśnienie wymaga komentarza.

Z łatwością zrozumiemy intencję przyświecającą D. Bennerowi, gdy przywołamy na pamięć scharakteryzowane powyżej rozważania J. Deweya dotyczące doświadczenia i jego potrójnej roli w nauczaniu i uczeniu się szkolnym. W ich świetle kompetencja utożsamia się z umiejętnością poruszania się między różnymi typami doświadczenia przez – i znowu odwołam się do terminologii J. F. Herbarta – zgłębianie i ogarnianie. To pierwsze oznacza myślowe „spotkanie" z przedmiotem, to drugie zaś powrót do siebie samego (oprzytomnienie)[23]. Szkoła ma kształtować umiejętność uczenia się w sposób „sztuczny" za pomocą nauczania wychowującego, czyli takiego,

---

*im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven*, red. Dietrich Benner (Paderborn – München – Wien – Zürich: Verlag Schöningh, 2007), 126.

[20] *Słownik łacińsko-polski*, oprac. K. Kumaniecki (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1973), 102. Także: Męczkowska, *Kompetencja*, 693.

[21] Benner, „Unterricht", 134.

[22] Tamże, 132.

[23] Herbart, *Pedagogika*, 59–61.

w którym kształcenie polega na prowokowaniu przez nauczyciela procesu uczenia się uczniów przez ich własne doświadczenia, jednak nie te spoza szkoły, lecz właśnie pochodzące z niej samej.

Jako przykład tak pojętego kształtowania kompetencji chciałbym przedstawić poniżej – niestety tylko pobieżnie – model kompetencji moralno-etycznej i model kompetencji religijnej opracowany przez grupę niemieckich pedagogów w trakcie realizownia dwóch projektów: ETiK[24] i KERK[25]. Analiza obu tych modeli doprowadza moim zdaniem do odkrycia – jeśli można tak powiedzieć – pedagogicznej logiki lekcji etyki i religii. Znajmość tej logiki powinna mieć decydujące znaczenie przy determinowaniu obecności tych przedmiotów w szkole.

## 3. Autonomia działania pedagogicznego na lekcjach etyki i religii

Poszukiwanie odrębnej racjonalności, która odróżnia działanie pedagogiczne od innych rodzajów ludzkiej aktywności, nie jest bynajmniej niczym nowym. Nie sięgając zbyt daleko w przeszłość, wyraźne wskazanie na taką potrzebę zawiera cytowane już dzieło J. F. Herbarta pt. *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*. We *Wstępie* sformułował on następujący postulat: „Lepiej […], żeby pedagogika uświadomiła sobie jak najdokładniej **swoje rodzime pojęcia** i wypielęgnowała **samodzielną myśl**; przez to stanie się ośrodkiem badań i uniknie niebezpieczeństwa podlegania rządom obcej zwierzchności, jako podległa, zdobyta prowincja”[26]. Ten postulat odnoszę poniżej do nauczania etyki i religii w szkole.

W polskich czasopismach pedagogicznych ostatnich lat można z łatwością odnaleźć sporo informacji na temat wymienionych powyżej dwóch

---

[24] Skrót ETiK powstał od niemieckiej nazwy projektu ***E**ntwicklung eines **T**est**i**nstrumentes zu einer didaktisch und bildungstheoretisch ausgewiesenen Erfassung moralischer **K**ompetenzen, bezogen auf den Ethik-Unterricht an offentlichen Schulen*, co w języku polskim oznacza: *Rozwój narzędzia badawczego służącego ujmowaniu dydaktycznie uzasadnionych kompetencji moralnych w odniesieniu do lekcji etyki w szkołach publicznych*.

[25] Akronim powstał z pełnej nazwy projektu: ***K**onstruktion und **E**rhebung von **R**eligiösen **K**ompetenzniveaus im Religionsunterricht am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts*, co oznacza: *Konstrukcja i sprawdzenie poziomów kompetencji religijnej w odniesieniu do szkolnego nauczania religii na przykładzie ewangelickich lekcji religii*.

[26] Herbart, *Pedagogika*, 22.

projektów badawczych[27]. W dalszej części skupię się jedynie na wydobyciu zawartej w nich „samodzielnej myśli", której od uprawiających refleksję pedagogiczną domagał się Herbart. Realizacja tego celu zakłada uprzednią prezentację obu wypracowanych przez niemieckich badaczy modeli kompetencyjnych.

### 3.1. Model kompetencji moralno-etycznej

Przyjęty w badaniu ETiK model kompetencji moralno-etycznej składał się z trzech elementów, a mianowicie: podstawowej wiedzy moralno-etycznej, kompetencji sądzenia moralnego i kompetencji projektowania działania moralnego. Ilustruje go poniższa tabela.

Tabela 1. Model kompetencji moralno-etycznej

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

Źródło: Dietrich Benner, Roumiana Nikolova, *Abschlussbericht zum DFG-Projekt ETiK* (niepublikowany manuskrypt, Berlin: 2014), 20.

Jak stwierdzają pomysłodawcy tej struktury:

> Przedstawiony […] 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 moralno-etycznej, wyodrębniliśmy w nim jeszcze

[27] Joachim Willems i in., „Kompetencja religijna jako składowa kształcenia publicznego (wyniki badań)", *Forum Pedagogiczne* 1 (2014): 87–122; Dietrich Benner i in., „Nauczanie etyki i kompetencja moralna poza wdrażaniem wartości i wychowaniem do cnoty", *Przegląd Pedagogiczny* 2 (2011): 9–24; Dietrich Benner, „Wychowanie moralne i konflikt między naśladownictwem a konstruowaniem", *Studia z teorii wychowania* 1 (2010): 55–70; Dietrich Benner, Roumiana Nikolova, Jana Swiderski, „Rozwój kompetencji moralnych jako zadanie lekcji etyki w szkołach publicznych. W sprawie koncepcji badawczej projektu ETiK", *Edukacja. Studia, Badania, Innowacje* 3 (2010): 22–35; 22–35; Dietrich Benner i in., „Konstruowanie i testowanie modelu kompetencji religijnych i etycznych (próba porównania)", *Ruch Pedagogiczny* 1–2 (2010): 33–43.

dwa dalsze wymiary, a mianowicie pośredniczenie w formowaniu „określającej" i „refleksyjnej" władzy sądzenia oraz kompetencję projektowania działania moralnego, rozumianą jako umiejętność przepracowywania problemów moralnych i zajmowania wobec nich własnego stanowiska. Dzięki temu potrójnemu ukierunkowaniu nasza koncepcja stawia pod znakiem zapytania ciągle dominującą w preambułach do ministerialnych programów nauczania tradycję, wedle której wychowaniu moralnemu wytycza się taki pułap celów–życzeń pedagogicznych, etycznych, politycznych i społecznych, że żadne nauczanie szkolne nie jest w stanie wprowadzić go w życie[28].

Innowacyjności powyższego modelu należy dopatrywać się przede wszystkim w „praktycznym" charakterze kompetencji, którą niemieccy badacze postanowili zmierzyć. Nie chodziło im jednak o tropienie użytecznych elementów wiedzy i umiejętności etycznych, lecz o rekonstrukcję „drogi" (gr. *methodos*) ich przekazywania w szkole. W przyjętym rozumieniu wyraźnie da się dostrzec Dewey'owską koncepcję nauczania–uczenia się przez doświadczenie refleksyjne. Oznacza to, że lekcji etyki nie należy utożsamiać z wychowaniem moralnym rozumianym jako socjalizacja etyczna (np. w rodzinie czy kręgu środowiskowym). Instytucjonalnie zorganizowane kształcenie moralno-etyczne ma do przebycia specyficzną „drogę", która prowadzi od teoretycznych wiadomości na temat zjawisk moralnych, przez namysł nad nimi i ich ocenę, aż po projektowanie własnych działań odpowiadających dokonanym przez siebie wyborom. Ten *de facto* „sztuczny" sposób uczenia (się) moralności w szkole harmonizuje z wielokrotnie podkreślaną przez Herbarta ograniczoną skutecznością szkolnego nauczania i uczenia się, zwłaszcza w odniesieniu do moralności. We wczesnym swoim dziele pod tytułem *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania* pytał on retorycznie: „Czy jest ktoś, kto sądzi, że zdoła nauczyć się właściwego postępowania wyłącznie dzięki ideom etycznym?"[29]. Jego zdaniem charakter prawdziwie moralny powstaje jako efekt samodzielnych czynów człowieka. Uczący się będzie mógł go w sobie wykształcić dopiero w przyszłości, gdy zacznie działać niejako na własny rachunek. Mając to na uwadze, warto dokładniej prześledzić, jak w każdym z trzech zakresów zaprezentowanej powyżej struktury kompetencji moralno-etycznej przebiega szkolny proces uczenia się. W syntetyczny sposób przedstawia to poniższa tabela.

---

[28] Johann F. Herbart, „Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania", *Pedagogika Kultury* 4 (2008): 25.

[29] Benner i in., „Nauczanie", 12–13.

Tabela 2. Skale poziomów kompetencyjnych

| Zakres / Poziom | Podstawowa wiedza moralno-etyczna | Kompetencja sądzenia moralno-etycznego | Kompetencja projektowania działania moralno-etycznego |
|---|---|---|---|
| I | Uczniowie mają podstawowe wiadomości odnoszące się do moralnych stanów rzeczy znanych im 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 kryterium własnego horyzontu moralnego i wybranej koncepcji etycznej. |
| II | Uczniowie znają pojęcia ogólne, mające znaczenie wykraczające poza stany rzeczy znane im z życia codziennego i potrafią zastosować te pojęcia podczas lekcji etyki w celu refleksyjnego rozwiązania 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 doświadczenia. | Uczniowie potrafią w sytuacjach konfliktu interesów wskazać opcję możliwego działania uwzględniając różnorodność typów moralności (własna, cudza, publiczna). |
| III | Uczniowie mają podstawową wiedzę i znają właściwe pojęcia odnoszące się do stanów rzeczy w polu napięć między etyką, prawem i polityką | Uczniowie potrafią w danym kontekście ocenić moralne stany rzeczy i opcje działania, odwołując się do ogólnych zasad, oraz sprawdzić skuteczność | Uczniowie potrafią zaprojektować działanie nie tylko w odniesieniu do bezpośrednio zaangażowanych w to działanie, lecz również osób trzecich oraz wypracować modele uwzględniające |

Tabela 2. Skale poziomów kompetencyjnych (cd.)

| Zakres / Poziom | Podstawowa wiedza moralno-etyczna | Kompetencja sądzenia moralno-etycznego | Kompetencja projektowania działania moralno-etycznego |
|---|---|---|---|
| III | (np. równość w sensie antropologicznym, prawa człowieka, wina moralna, sumienie, równość wobec prawa, wolność w sensie moralnym, reguły i normy społeczne). | tych opcji przy założeniu działania zgodnego z przyjętymi zasadami. | różnorodne punkty widzenia. |
| IV | | Uczniowie potrafią poddać refleksji ważność ogólnych zasad obowiązujących w społeczeństwie w świetle konkretnych problemów, a także rozważyć różne wynikające z nich opcje działania. | Uczniowie potrafią w odniesieniu do sytuacji egzystencjalnych i problemowych zaprojektować sposoby działania, w których konieczne jest narzucenie granic swojej własnej woli i woli innych ludzi. |

Źródło: Benner, Nikolova, *Abschlussbericht*, *21*.

Zwraca uwagę, 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.

Analizując logikę każdego z zakresów kompetencji moralno-etycznej, da się dość łatwo zauważyć specyficzny „mechanizm". Polega on na – odwołując się do terminologii Herbarta – 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 są konfrontowane z terminami ogólnymi (II poziom) i problemami odnoszącymi się do różnych sfer ludzkiego działania (III poziom). W zakresie kompetencji sądzenia mo-

ralno-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). Odnośnie do ostatniego zakresu 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.

### 3.2. Kompetencja religijna

Badania odnoszące się do kompetencji religijnej były prowadzone przez zespół pod kierownictwem wielokrotnie już wspominanego Dietricha Bennera wcześniej niż te dotyczące kompetencji moralno-etycznej. Wskazanie na to jest dlatego ważne, że w pewien sposób wyjaśnia zbieżności zachodzące między obydwiema konstrukcjami.

Przyjęty do opracowania badania empirycznego wyjściowy model kompetencji religijnej składał się również z trzech zakresów, a mianowicie: podstawowa wiedza religijna, kompetencja interpretacji religijnej i kompetencja partycypowania religijnego[30]. W wyniku przeprowadzonych testów ostatni z wymienionych zakresów okazał się niemożliwy do osobnej walidacji statystycznej i został złączony z kompetencją interpretacji religijnej[31]. Tak więc w ramach kompetencji religijnej w naukowo potwierdzony sposób da się rozróżnić dwa zakresy: podstawową wiedzę religijną i kompetencję interpretacji i partycypacji religijnej.

Odnośnie do pierwszego zakresu kompetencji religijnej – podstawowej wiedzy z tego zakresu – autorzy koncepcji po przeprowadzeniu zaplanowanych badań z niemałą konsternacją stwierdzają: „O ile uzasadnione wyda-

---

[30] Benner i in., „Konstruowanie", 37.

[31] Dietrich Benner i in., *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung* (Paderborn–München–Wien–Zürich: Schöningh Verlag, 2011) 31–39.

je się przyjęcie w odniesieniu do [ogólnie rozumianej – dop. D.S.] kompetencji założenia, że tworzy się ona przez kumulatywne nabudowywanie, przez co właściwą jej skalę trudności można interpretować jako stopień opanowania odpowiednich kompetencji cząstkowych, o tyle w przypadku szkolnej wiedzy religijnej założenie to nie sprawdza się w ogóle lub tylko w niewielkim stopniu”[32]. Wyjaśniając ten zaskakujący skądinąd fakt, autorzy piszą:

> Sprawę wyodrębnienia stopni trudności w zakresie podstawowych wiadomości religijnych da się rozjaśnić w dwojaki sposób. Po pierwsze, omawianą skalę można opisywać z perspektywy zakładającej, że stopnie trudności zadań testowych są identyczne ze stopniami zaznajomienia ze stanami rzeczy, które są przedmiotem tych zadań. Dla większości zadań testowych ta perspektywa wydaje się najwłaściwsza. Oprócz tego omawianą skalę można rozpatrywać z perspektywy, w której zadania łatwiejsze i trudniejsze identyfikuje się na podstawie cech znamionujących ich strukturę wewnętrzną. Z łatwością da się bowiem wykazać, że zaprezentowane powyżej wyjaśnienie zasady ustopniowania trudności, które bazuje na hipotezie, zgodnie z którą stopnie utożsamiają się z poziomami zaznajomienia, napotyka na pewne granice. To z kolei wspiera przypuszczenie, że muszą istnieć inne jeszcze predykatory determinujące stopień trudności zadań[33].

Tak więc w badaniach dotyczących wiedzy religijnej nie udało się wyodrębnić żadnych poziomów.

Pomijając sprawę dyskusyjności połączenia w ramach jednego zakresu umiejętności religijnego interpretowania określonych stanów rzeczy i partycypacji w życiu religijnym, niemieckie badania doprowadziły do wypracowania pięciu poziomów wspomnianej subkompetencji religijnej. Ilustruje je poniższa tabela.

Tabela 3. Poziomy kompetencji interpretacji i partycypacji religijnej

| | |
|---|---|
| Poziom I | Uczniowie potrafią interpretować teksty i obrzędy religijne, zawierające odniesienia do konwencji i doświadczeń religijnych znanych im z życia codziennego. |
| Poziom II | Uczniowie potrafią zidentyfikować koncepcję religii spoczywającą u podstaw tekstów religijnych i takich samych stanów rzeczy – rów- |

[32] Willems, „Kompetencja”, 94.

[33] Tamże.

Tabela 3. Poziomy kompetencji interpretacji i partycypacji religijnej (cd.)

| | |
|---|---|
| Poziom II | nież wówczas, gdy między tymi ostatnimi a ich własnym doświadczeniem codziennym nie ma żadnych bezpośrednich związków. |
| Poziom III | Uczniowie potrafią zrozumieć teksty religijne i stany rzeczy pochodzące z różnych tradycji religijnych, zmieniać perspektywę patrzenia na nie i dyskutować o nich w przestrzeni publicznej w sposób interreligijny. |
| Poziom IV | Uczniowie potrafią zrozumieć treści i koncepcje religijne w kontekstach religijnych i niereligijnych, reflektować przez zmianę perspektywy patrzenia konkurujące ze sobą interpretacje, wskazać ich charakter problematyczny i krytycznie odnieść się do swoich własnych oczekiwań. |
| Poziom V | Uczniowie potrafią interpretować z punktu widzenia innych sfer życia (np. ekonomii, polityki, moralności, prawa) religijne treści i stany rzeczy, identyfikować charakterystyczne dla nich sposoby myślenia i w tym świetle oceniać je z wielu perspektyw. |

Źródło: Willems i in., *„Kompetencja”*, 89.

Odnośnie do wewnętrznej logiki, która uwidocznia się w przejściach między poszczególnymi poziomami kompetencji interpretacji i partycypacji religijnej, należy podkreślić wyraźną obecność wskazanego powyżego „mechanizmu” zmiany perspektywy patrzenia przez rozszerzanie horyzontu myślowego. Jednocześnie warto też przypomieć nieprzekraczalną granicę „sztucznego” procesu nauczania i uczania się w szkole. Tą granicą jest własne działanie wychowanka i to zarowno w obszarze moralności, jak i religijności. Innymi słowy to, jak naprawdę będzie on postępował w życiu, zależy od niego samego, a nie od lekcji etyki i religii.

## Zakończenie

Kończąc chciałbym nawiązać do określenia „szkoła publiczna”. Mylnie uważa się, że uwypukla ono różnicę między placówkami oświatowymi „państwowymi” i „prywatnymi”. Jest wprost przeciwnie – każda szkoła jest publiczna ze względu na mandat, który ma do wypełnienia. Mandat ten polega na właściwym przygotowaniu młodego pokolenia do życia w rzeczy-

wistości i samodzielnego uczenia się w niej i przez nią. Wydaje mi się, że nieodzownym elementem tego przygotowania jest wyposażenie wszystkich dorastających w kompetencje moralno-etyczne i religijne. Z rozwijanego w tym artykule pedagogicznego punktu widzenia przeciwstawianie sobie lekcji religii i lekcji etyki jest nieprozumieniem, z którym ostatecznie trzeba zerwać.

**School as a Place of Formation of Moral-Ethical and Religious Competences (Summary)**

A quarter-century ago, religion as a school subject was reintroduced to Polish public schools. Simultaneously, ethics lessons were organized as an alternative to religion ones. However, the problem if the formation of students' competences in these fields is a responsibility of education system remains unresolved. The article aims to deal with this case. The discussion is divided into three chapters. In the first one, the *locus pedagogicus* of school is defined as an "artificial" place of teaching and studying. The second one deals with a need to determine the scope of the school curriculum. In the third one, the inner logic of ethics and religion lessons is discussed, with reference to the models of moral-ethical competences and religious competences, which were elaborated by German pedagogues and can be used as far as Polish public education system is concerned.

**Keywords:** religion; ethics; education; competences; teaching-studying.

**Szkoła miejscem kształtowania kompetencji moralno-etycznej i kompetencji religijnej (Streszczenie)**

Ćwierć wieku temu do szkół publicznych w Polsce wróciło nauczanie religii. Równolegle wprowadzona została etyka jako zajęcia alternatywne. Mimo to ciągle nierozstrzygnięte pozostaje pytanie: czy kształtowanie kompetencji uczniów w obu tych zakresach należy do zadań własnych szkoły, czy nie? W niniejszym artykule podjęto próbę udzielenia odpowiedzi na to pytanie. Prezentowane rozważania obejmują trzy rozdziały. W pierwszym określono *locus paedagogicus* szkoły jako miejsca „sztucznego" nauczania i uczenia się. Następnie wyjaśniono potrzebę właściwego zdeterminowania dziedziny edukacji szkolnej. W trzecim i ostatnim omówiono

własną logikę lekcji etyki i religii w nawiązaniu do opracowanych przez niemieckich pedagogów modeli kompetencji moralno-etycznej i kompetencji religijnej, które zdaniem autora mogą być wykorzystane w oświacie polskiej.

**Słowa kluczowe**: religia; etyka; edukacja; kompetencje; nauczanie-uczenie się.

## Bibliografia

„Raport o nauczaniu religii i etyki w szkole". *Res Humana* 4 (2012): 1–32. Dostępny także na: http://www.kulturaswiecka.pl/node/652 (otwarto 9.04.2015).

Benner, Dietrich i in.. *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn––München–Wien–Zürich: Schöningh Verlag, 2011.

Benner, Dietrich, Dariusz Stępkowski. „Pedagogika filozoficzna i badania edukacyjne. Próba zrekonstruowania ich powiązań w kontekście aktualnych tendencji rozwojowych". *Kultura i Wychowanie* 1 (2014): 9–21.

Benner, Dietrich, Friedhelm Brüggen. „Die Bildung pädagogischer Urteils- und Handlungskompetenz als Aufgabe des Pädagogikunterrichts im öffentlichen Schulsystem". W: *Die Pädagogische Perspektive. Anstöße zur Bestimmung pädagogischer Bildung und zur Profilierung des Pädagogikunterrichts*", red. Rainer Bolle, Jörg Schützenmeister, 77–98. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2014.

Benner, Dietrich i in. „Nauczanie etyki i kompetencja moralna poza wdrażaniem wartości i wychowaniem do cnoty". *Przegląd Pedagogiczny* 2 (2011): 9–24.

Benner, Dietrich, Roumiana Nikolova, Jana Swiderski. „Rozwój kompetencji moralnych jako zadanie lekcji etyki w szkołach publicznych. W sprawie koncepcji badawczej projektu ETiK". *Edukacja. Studia, Badania, Innowacje* 3 (2010): 22–35.

Benner, Dietrich, Roumiana Nikolova. *Abschlussbericht zum DFG-Projekt ETiK*. Niepublikowany manukrypt. Berlin, 2014.

Benner, Dietrich i in. „Konstruowanie i testowanie modelu kompetencji religijnych i etycznych (próba porównania)". *Ruch Pedagogiczny* 1–2 (2010): 33–43.

Benner, Dietrich. „Nieprzemijające znaczenie herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego". *Horyzonty Wychowania* 7 (2008): 129–144.

Benner, Dietrich. „Unterricht – Wissen – Kompetenz. Zur Differenz zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben". W: *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven*, red. Dietrich Benner, 123–138. Paderborn–München–Wien––Zürich: Verlag Schöningh, 2007.

Benner, Dietrich. „Wychowanie moralne i konflikt między naśladownictwem a konstruowaniem". *Studia z teorii wychowania* 1 (2010): 55–70.

Dewey, John. *Doświadczenie i edukacja*. Warszawa: Warszawska Firma Wydawnicza, 2014.

Herbart, Johann F. „Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania". *Pedagogika Kultury* 4 (2008): 13–27.

Herbart, Johann F. *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2007.

Kamińska, Wanda. *Metodologiczna konstrukcja dziedziny dydaktyki etyki*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2014.

Męczkowska, Astrid. „Kompetencja". W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, 693–696. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 2003.

Prange, Klaus. *Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns*. Paderborn–München–Wien–Zürich: Verlag Schöningh, 2010.

Prange, Klaus. *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik.* Paderborn–München–Wien–Zürich: Verlag Schöningh, 2005.

*Religia i etyka w edukacji publicznej*, red. Józef Krukowski, Paweł Sobczyk, Michał Poniatowski. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2014.

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach*, Dz. U. nr 36, poz. 155 z późn. zm.

*Słownik łacińsko-polski*, oprac. K. Kumaniecki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1973.

Śliwerski, Bogusław. *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2012.

Willems, Joachim i in.. „Kompetencja religijna jako składowa kształcenia publicznego (wyniki badań)". *Forum Pedagogiczne* 1 (2014): 87–122.