

Dwumiesięcznik
RUCH
PEDAGOGICZNY

można zamówić
w *Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP*
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel. (0-22) 330-57-49, fax 330-57-38
www.wsp.edu.pl
cena numeru 11 zł

RUCH
PEDAGOGICZNY

1-2



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXXI Warszawa 2010

Skład redakcji:

Andrzej Hankała, Elżbieta Hoffmann (sekretarz redakcji),
Genowefa Koć-Seniuch, Bogumiła Kwiatkowska-Kowal,
Stefan Mieszalski (redaktor naczelny)

Adres redakcji:

„Ruch Pedagogiczny” Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP,
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel. (022) 330 57 46

Recenzent

prof. dr hab. Mirosław J. Szymański

Informacja dla autorów

Redakcja przyjmuje materiały autorskie na dyskietkach (z wydrukiem).
Przy tekście autorzy proszeni są o podanie imienia, nazwiska i miejsca pracy.
Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian i niezbędnych skrótów.

Skład, łamanie, druk i oprawa:
Sowa – Druk na życzenie
www.sowadruk.pl
tel. (+48) 22 431 81 40

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Adolf E. Szoltysek – O etyce nauczycielstwa	5
Marta Kochanek – Piękno i brak dobra	25

RELACJE Z BADAŃ

Dietrich Benner i inni – Konstruowanie i testowanie modelu kompetencji religijnych i etycznych (próba porównania)	33
Małgorzata Falkiewicz-Szult – Nauczyciel edukacji elementarnej w świecie chaosu edukacyjnego	45

MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY I OPINIE

Bolesław Niemierko – Bezbronne liczby w pedagogice	61
---	----

SYLWETKI PEDAGOGÓW

Sławomir Ślaski – Antoni Zbigniew Zaborowski – psycholog i pedagog	69
---	----

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

Jarosław Michalski – Wybrane obszary kryzysu szkoły	75
--	----

RECENZJE

Julita Błasiak – Irena Wojnar, Henryka Witalewska, Mikołaj Ł. Lipowski: <i>O humanistyczną wrażliwość nauczycieli. Propozycje i przypomnienia</i>	83
Alicja Hruzd – Tadeusz Lewowicki, Ewa Ogrodzka-Mazur, Alina Szczurek-Boruta: <i>Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego</i>	85
Urszula Dernowska – James Paul Gee: <i>An Introduction to Discourse Analysis</i>	89

KRONIKA

Joanna Szymczak – Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym. Ciechocinek, 28–30 września 2009	93
---	----

Souriau P.: *Piękno racjonalne*. Przeł. Małgorzata Szpakowska. W: I. Wojnar (red.): *Antologia współczesnej estetyki francuskiej*. PWN, Warszawa 1980

Suchodolski B.: *Uspołecznienie kultury*. Trzaska, Evert i Michalski, Warszawa 1947

Welsch W.: *Estetyka i anestetyka*. W: r. Nycz (red.): *Postmodernizm*. Baran i Suszczyński, Kraków 1997.

Oraz literatura piękna:

Bernhard T.: *Grunkrantz*. W: tegoż: *Autobiografie*. Przeł. Sława Lisiecka. Wyd. Literackie, Kraków 1998.

Beauty and Absence of Good

The article analyses relations between beauty and evil (interpreted as an absence of good). According to tradition initiated by Plato, beauty is a form of good, accessible by senses and one of its shapes. However, observation of the world makes us suspect Plato's triad and ask a question: may beauty be contaminated by evil, if they accompany each other so often? Four areas of beauty and evil compenetrations are distinguished: chaos (bound up with a natural world), weakness (bound up with a personal world), aestheticism (bound up with a social world) and aesthetisation (bound up with a commercial world).

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2010

Dietrich Benner, Shamsi Dehghani, Roumiana Nikolova, Joanna Scharrel, Rolf Schieder, Henning Schluss, Thomas Weiss, Joachim Willems

KONSTRUOWANIE I TESTOWANIE MODELU KOMPETENCJI RELIGIJNYCH I ETYCZNYCH (PRÓBA PORÓWNIANIA)¹

Albo religia, albo etyka?

Obserwując toczący się od pewnego czasu w Niemczech spór w sprawie religii i etyki jako przedmiotów nauczania publicznego, na pierwszy rzut oka można by sądzić, że istnieją w nim dwa stanowiska. Po głębszym przemyśleniu jednak da się wyróżnić co najmniej trzy. Z rywalizujących ze sobą aż po referendum społeczne dwóch opcji pierwsza opowiada się za publicznym nauczaniem religii chrześcijańskiej – czy to w wyznaniu katolickim czy protestanckim – lub muzułmańskiej, sprzeciwiając się równocześnie neutralnym religijnie lekcjom etyki. W drugiej obchodzi się przy obowiązkowym nauczaniu etyki, które zajmie miejsce zwolnione przez religię z powodu rezygnowania z tych zajęć przez rodziców lub/i uczniów. Jak zaznaczono, do tych dwóch ujęć dołącza się jeszcze jedno. Główną rolę odgrywa w nim rozróżnienie między religijnym a etycznym wymiarem kształcenia ogólnego. Zgodnie z tym stanowiskiem religiom (l. mn.) przysługuje prawo zabierania głosu w dyskusji na temat współczesnych problemów moralnych m.in. ekologii, technologii genetycznej, etyki medycyny czy opieki nad osobami chorymi i umierającymi. Równocześnie żąda się od nich zagwarantowania etyką (l. mn.) takiego samego prawa w kwestiach związanych z oceną dogmatów, przekonań czy praktyk religijnych, w szczególności zaś wypowiedzi regulujących ludzką seksualność, demokratyczne formy zarządzania wspólnotami religijnymi czy możliwość zajmowania przez kobiety urzędów i sprawowania funkcji kościelnych. Ta trzecia opcja zmierza nie tylko do krytycznego namysłu nad ideologiami – obojętne, czy proweniencji religijnej, czy etycznej – które zawłaszczają sobie monopol rozstrzygania problemów międzyludzkich, lecz stawia także dwa pytania. Po pierwsze, jak rozgraniczyć kompetencje religijne i etyczne, nie przecząc ich wzajemnemu nakładaniu ani wynikającej stąd możliwości obopólnej krytyki, i po drugie, jak określić *proprium* każdej z tych sfer, umożliwiając rozróżnienie aspektu moralnego i religijnego danego problemu i poszukiwanie wśród nich jego dopełnień?

W związku z powyższymi kwestiami realizowane są na Uniwersytecie Humboldta w Berlinie trzy projekty badawcze finansowane ze środków Deutsche Forschungsgemeinschaft (*Niemieckie Towarzystwo Badawcze* – DFG). W dwóch z nich – RU-Bi-Qua² i KERK³ – celem jest opracowanie modelu kompetencji religijnej, w którym dokonuje się rozróżnienia między podstawowymi wiadomościami religijnymi (*religiöse Grundkenntnisse*), kompetencją interpretacji religijnej (*religiöse Deutungskompetenz*) i kompetencją takiej samej partycypacji (*religiöse Partizipationskompetenz*). Model ten musi spełniać wymóg uniwersalności na tyle, żeby – po pierwsze – można go było stosować do publicznego nauczania religii zarówno w wyznaniu ewangelickim, jak i w innych wyznaniach chrześcijańskich oraz religiach niechrześcijańskich, a także – po drugie – do ustalenia wykładni doświadczeń i problemów religijnych w sferze publicznej (Nikolova, Schluß, Weiß, Willems, 2007; Krause, Nikolova, Schluß, Weiß, Willems, 2008). W trzecim z projektów, który opatrzone skrótem ETiK⁴, grupa badawcza zajmuje się konstruowaniem analogicznego modelu w odniesieniu do kompetencji etycznej. Podobnie jak powyżej, punktem wyjścia są trzy składowe: podstawowe pojęcia moralne (*moralische Grundbegriffe*) i koncepcje etyczne (*ethische Ansätze*) omawiane na lekcjach etyki w szkole publicznej, kompetencja sądenia moralnego (*moralische Urteilskompetenz*) oraz kompetencja działania w tym zakresie (*moralische Handlungskompetenz*). W projekcie znajdują się odwołania do wyobrażeń etycznych uczniów, stanowisk teoretycznych i pytań moralnych powstających w przestrzeni publicznej (Heynitz, Krause, Remus, Swiderski, Weiß, 2009; Ivanov, Nikolova, 2009, Benner, Nikolova, Swiderski, 2010).

W obu rodzajach projektów – religijnym i etycznym – godne podkreślenia jest oparcie się na specyficznej dla danego obszaru badawczego terminologii. Na tej podstawie w analizie kompetencji religijnej, która notabene domaga się w ramach szkolnictwa publicznego powtórnego odkrycia i pogłębienia, wyodrębniono kompetencję interpretacji religijnej i kompetencję takiego samego partycypowania, w projekcie zaś etycznym – kompetencję sądenia i kompetencję działania moralnego. Już przez sam dobór pojęć i ich rozróżnienie chciano pokreślić charakterystyczną dla każdego z obszarów nomenklaturę, nie pomniejszając ani nie podważając faktu, że immanentną własnością interpretacji i partycypacji religijnej są odniesienia do sądenia i działania moralnego oraz odwrotnie – sądenie i działanie moralne wpływa na religijne odczytanie świata. Decydując się na wybór terminów „interpretowanie” i „partycypowanie”, dano pierwszeństwo terminologii stosowanej przede wszystkim w teologii chrześcijańskiej i związanej z nią pedagogice religijnej. W odróżnieniu od tego pojęcia „sądenie” i „działanie” wpisują się w tradycję refleksji etycznej, która swymi korzeniami sięga Arystotelesa, Kanta i Nietzschego oraz do dziś odgrywa znaczącą rolę w dyskursie moralno-psychologicznym. W projektach tych interpretuje się religijne i moralne stany rzeczy przez odniesienie do trzech sfer: własne wyobrażenia uczniów, wyobrażenia cudze/innych i dyskurs publiczny. Poza tym wychodzi się z założenia, że funkcją publicznego systemu oświaty nie jest wprowadzenie dorastających osób w życie konkretnych wspólnot religijnych czy wyznaniowych, lecz rozszerzenie zdobytych przez nich wcześniej doświadczeń i wiedzy pochodzącej z obcowania z innym w taki sposób, aby przygotować ich do partycypacji w wielkich formach społecznych (według Schleiermachera są to: religia, obcowanie społeczne, po-

lityka i nauka), samodzielnego myślenia i działania oraz współkreowania życia publicznego (Hegel).

Czy kompetencje, które są do tego niezbędne, da się przekazywać i nabywać na lekcjach religii albo etyki w szkole, jest pytaniem, które trzeba rozważyć zarówno od strony teorii kształcenia, teologii i etyki, jak i dydaktyki oraz empirycznych metod badawczych. Rozstrzygnięcia podejmowane wyłącznie na podstawie wyników referendum społecznego, jak to przykładowo miało miejsce kilka lat temu w Berlinie (Schluss, 2010), są niezadowolające i wysoce ambiwalentne. Z punktu widzenia teorii kształcenia opozycja „albo religia, albo etyka” jest przestarzała dlatego, że w nowoczesnym świecie, zwłaszcza ze względu na jego pluralizm kulturowy, etyczny i religijny, doświadczenia religijne i moralne wymagają rozjaśnienia i poszerzenia, a może ich dostarczyć wyłącznie publiczny system kształcenia i wychowania. Z perspektywy teologii i etyki powyższa alternatywa okazuje się mało przydatna dlatego, że nie można pytań i problemów teologicznych rozstrzygać etycznie ani odwrotnie – szukać odpowiedzi na pytania i dylematy etyczne w teologii. Oczywiście nie wyklucza to dyskursu, w którym do pytań i problemów moralnych przedstawia się argumenty wynikające ze spojrzenia religijnego i refleksji teologicznej, jak również w sprawach i problemach religijnych odwołuje się do rozważań etycznych. Na tym tle wyniki badań empirycznych i konstruowane na ich bazie modele zyskują jeszcze bardziej na znaczeniu, co więcej – zaczynają odgrywać kluczową rolę. Jakie kompetencje zdobywa się na lekcjach religii, a jakie na lekcjach etyki, zależy nie tylko od programu nauczania tych przedmiotów, lecz przede wszystkim od osiągnięć nauczających i uczących się w trakcie procesów nauczania i uczenia się.

Wspólną cechą prezentowanych projektów jest to, że zasygnalizowaną problematykę kompetencji – czy to religijnej, czy etycznej – rozważa się w nich w odniesieniu do trzech zakresów, mianowicie: podstawowych problemów teoretycznych, charakterystycznych dla danego przedmiotu uwarunkowań i możliwości badań empirycznych. Wszystkim grupom badawczym przyświeca cel znalezienia drogi wykraczającej poza fałszywą alternatywę „albo religia, albo etyka”. Po zestawieniu wyników uzyskanych w każdym z tych projektów oddzielnie poniżej będziemy próbować znaleźć odpowiedź na pytanie: czy z punktu widzenia dydaktyk szczegółowych możliwe są takie modele kompetencji religijnej i etycznej, które pozwolą dyskusję, prowadzoną do tej pory przede wszystkim dogmatycznie i ideologicznie, wprowadzić na nowe tory, bo decydujący głos będzie przysługiwał argumentom zakorzenionym w samej rzeczy?

Z prac konstrukcyjnych nad zadaniami testowymi dotyczącymi kompetencji religijnej i etycznej

Dotychczasowe dywagacje na temat trzeciego stanowiska zostaną skonkretyzowane na podstawie analizy procesu konstruowania zadań testowych przeznaczonych dla projektów KERK i ETiK. Problemy, na jakie przy tym natrafiono, okazały się w części takie same, w części zaś specyficzne dla każdego z przedmiotów – odpowiednio: religii i etyki. Z perspektywy formalnej cechą wspólną obu projektów jest to, że konstruowany w nich instrument znajdzie zastosowanie do

badania tej samej populacji, a mianowicie młodzieży szkolnej w wieku 15 lat, która znajduje się w końcowym etapie kształcenia ogólnego zwanego *Sekundarstufe I*⁵. W projekcie ETiK dopiero zakończyły się niedawno badania pilotażowe. Stan zaawansowania prac w projekcie KERK jest znacznie większy. Zamknięto właśnie analizę sprawdzając trafność skonstruowanego modelu. Zespoły badawcze zaangażowane w realizację obu projektów złożyły w DFG wnioski o rozszerzenie zakresu badań, tak aby w pierwszym projekcie – ETiK – przeprowadzić jeszcze badania w celu standaryzacji narzędzia na próbie reprezentatywnej, w drugim zaś – KERK – zaadaptować wypracowany model kompetencji religijnej do następnego stopnia kształcenia, a mianowicie maturzystów (*Sekundarstufe II*).

Podstawą obu projektów jest odróżnienie zadań testowych od dydaktycznych. Zadania testowe zostały sformułowane w taki sposób, aby respondenci mieli wybór konkurujących ze sobą odpowiedzi, a pojawiające się w nich *termini technici* nie wykraczały poza horyzont myślowy uczniów. W zadaniach testowych zamkniętych wielokrotnego wyboru (*multiple choice*) zastosowano zdania buforowe, które mają uniemożliwić kierowanie się przez odpowiadających strategią eliminacji lub zgadywaniem. Z tego powodu wszystkie proponowane w kafeterii odpowiedzi charakteryzuje określony poziom zasadności. Mimo to trzeba było zagwarantować ich jednoznaczność, to znaczy możliwość wyraźnego rozróżnienia właściwych odpowiedzi od niewłaściwych. W zadaniach półotwartych i otwartych za każdym razem zdefiniowano horyzont odpowiedzi przez odwołanie się do treści omawianych na lekcjach odpowiedniego przedmiotu (religii lub etyki). Na podstawie tego przyjęto na przykład, że na lekcjach religii wykorzystuje się wiedzę na temat gatunku literackiego „przypowieść”, na lekcjach etyki natomiast podejmowane jest zagadnienie przyjaźni. Z naciskiem trzeba zaznaczyć, że zadania testowe skonstruowano tak, żeby nie badały postaw czy poglądów uczniów, lecz koncentrowały się na ich kompetencjach i kognitywnym jądrze danego przedmiotu w przeciwieństwie do definicji kompetencji Weinerta, która dotyczy również płaszczyzny motywacyjno-wolicjonalnej (Klieme i in., 2003, s. 24).

W projektach KERK i ETiK w centrum uwagi badaczy znalazły się kwestie związane z treściami kształcenia danego przedmiotu. Przy konstruowaniu zadań dotyczących kompetencji religijnej i jej składowych odwołano się do kanonu Pisma Św., dogmatów i zakotwiczonych w tradycji sposobów wykładania doświadczenia religijnego i wypowiedzi teologicznych. Na tej podstawie przygotowano zadania testujące podstawowe wiadomości religijne i umiejętność ich interpretowania. Tak powstały pytania odnoszące się do tekstów biblijnych (choć nie tylko), w których przedmiotem ewaluacji są strategie interpretacyjne: „Co mówi ten tekst o...”. Wiedzę religijną sprawdzają takie pytania, jak np.: „Jak nazywa się rozdział Koranu?”. Trudniejsze okazało się tworzenie pytań odnoszących się do kompetencji partycypacji. Natrafiono na problemy wynikające przede wszystkim stąd, że uczniowie najczęściej mieli bardzo wąski zasób osobistych doświadczeń związanych z konkretną religią i rzadko czynnie brali udział w życiu wspólnot wyznaniowych. Dodatkowym elementem utrudniającym tworzenie pytań z tego zakresu był fakt, że wspólnoty wyznaniowe zazwyczaj interpretują partycypację religijną jako praktyczny sposób życia, nie zaś przedmiot dyskursu, w którym żąda się od religii uzasadnienia jej roli w sferze publicznej, stawiając na przykład czoła argumentom ekonomicznym, etycznym, pedagogicznym czy politycznym. Mimo

to w projekcie KERK udało się przygotować zestaw zadań badających kompetencje partycypacji religijnej. W tym celu wykorzystano takie sformułowania, jak: „Zaplanuj trzy kroki prowadzące do zrealizowania...” albo „Jesteś osobą, która proponuje... dla zrealizowania...”. Wydaje się, że są one udaną próbą połączenia nauczania szkolnego, przestrzeni międzyreligijnej i sfery publicznej.

Znacznie łatwiej było skonstruować zadania odnoszące się do kompetencji działania moralnego. W projekcie ETiK bez większych problemów połączono takie pojęcia, jak „przyjaźń” czy „szczęście” ze światem uczniowskich doświadczeń. Odpowiedzi uczniów były rzeczowe i dostosowane do problemów postawionych w pytaniach. Te ostatnie były sformułowane m.in. tak: „Wyobraź sobie, że Twój przyjaciel Piotr... Które zachowanie wyraża najlepiej sens pojęcia «przyjaźń»?”. W przeciwieństwie do tego znacznie trudniejsze okazało się budowanie zadań testujących podstawową wiedzę etyczną i kompetencję sądenia moralnego. Być może wynikało to stąd, że bazując na szkolnych programach nauczania etyki i dostosowanych do nich podręcznikach, nie można stwierdzić jednoznacznie, w jakiej opcji (tradycji) filozoficznej prowadzi się zajęcia z etyki w danej szkole. Poza tym bardzo często etyki uczą w szkołach nauczyciele, którzy nie studiowali tego przedmiotu od podstaw – przeciwnie niż ma to miejsce w przypadku nauczycieli religii – i zostali jedynie przyuczeni do jej wykładania.

Proces konstruowania teoretycznego modelu kompetencji religijnej i wyniki testowania w projekcie KERK

Model kompetencji religijnej

Analizując dotychczasowe próby opracowania teoretycznego modelu kompetencji przedmiotowych przekazywanych przez nauczanie szkolne, z łatwością da się wyodrębnić dwa podejścia do sposobu ich budowania. Zwolennicy jednego z nich chcą w tym celu wykorzystać nagromadzony materiał empiryczny. W drugim podejściu specyficzne wymagania dotyczące określonego przedmiotu i poziomu ich realizacji określa się dedukcyjnie, to znaczy na podstawie zakorzenionych w dydaktyce wywodów teoretycznych⁶. Projekt KERK łączy oba podejścia za pomocą modelu czynnikowego (*Komponentenmodell*), który narodził się z analiz koncepcji kształcenia i dydaktyki szczegółowej religii. Przyjęty model był punktem wyjścia sporządzenia pytań testowych, które z kolei, po przeprowadzeniu badania pilotażowego, pozwoliły na indukcyjne wyodrębnienie w nim kilku poziomów (*Niveaustufen*).

Opis kompetencji religijnej dokonał się przez wskazanie w niej trzech czynników, a mianowicie kompetencji interpretacji religijnej (*religiöse Deutungskompetenz*), kompetencji religijnego partycypowania (*religiöse Partizipationskompetenz*) i podstawowej wiedzy z tego zakresu (*religiöse Grundkenntnisse*). Oczywiście wymienionych obszarów nie należy rozumieć jako całkowicie od siebie oddzielonych. Ten, kto może partycypować w dyskursach religijnych czy zabierać głos na tematy dotyczące spraw z tego zakresu, musi najpierw być w stanie rozpoznać wypowiedź, tekst, stany rzeczy czy fenomen religijny i podać jego właściwą interpretację. Równocześnie partycypacja w dyskursach na tematy religijne szkoli kompetencje

interpretacji religijnej. Obie – kompetencja interpretacji i kompetencja partycypowania – opierają się na podstawowej wiedzy religijnej. Oczywiście wydaje się, że wymienione kompetencje cząstkowe nie przechodzą w siebie ani się nie zlewają w jedną kompetencję. Przykładowo: może ktoś mieć głęboką znajomość tekstów biblijnych, a mimo to w bardzo wąskim zakresie być w stanie zastanowić się nad nimi i znajdować w nich odniesienia do własnego życia. Dlatego też w projekcie KERK empirycznemu sprawdzeniu poddano to, czy i w jakim stopniu wskazane trzy części kompetencji religijnej da się uporządkować według jednorodnej skali.

W tym celu wymienione powyżej komponenty odniesiono do trzech sfer: (1) religia odniesienia (*Bezugsreligion*), (2) inne wyznania i religie oraz (3) religia w kulturze i społeczeństwie. Użyto terminu „religia odniesienia” dlatego, żeby uniknąć terminu „własna religia”, podkreślając jednocześnie fakt, że ewangelickie lekcje religii są otwarte na uczniów i uczennice, którzy nie należą do Kościoła ewangelickiego (*Identität und Verständigung...; Kirche und Bildung...*). Mimo to chrześcijaństwo ewangelickie stanowi punkt odniesienia do ewangelickiego nauczania religii w szkole. To, że podzielone zgodnie z granicami konfesji lekcje religii muszą odnosić się również do innych wyznań i religii, wynika nie tylko stąd, że zadaniem szkoły jako instytucji publicznej jest przygotowanie uczennic i uczniów do życia w społeczeństwie pluralistycznym – także pod względem światopoglądowym, lecz ma również swoje umocowanie w teologii. Tylko ten, kto posiadał umiejętność wchodzenia w kontakt z osobami i fenomenami pochodzącymi z innych tradycji religijnych, wytwarza swoją tożsamość i może ją refleksyjnie przekształcać. Trzeci zakres, to znaczy religia w kulturze i społeczeństwie, został wyodrębniony z tego powodu, że nie wolno ograniczać religii do ram wytworzonych przez określoną wspólnotę religijną; musi ona przejawiać się również w reklamie, dyskursie politycznym, a nawet – jeśli weźmie się pod uwagę szerokie pojęcie religijności – na stadionie piłkarskim.

Koncepcja empiryczna projektu KERK

Przedstawiony skrótowo teoretyczny model kompetencji religijnej został przetestowany w badaniach prowadzonych od października do grudnia 2008 roku w 62 wybranych szkołach miasta stołecznego Berlina i okalającego go landu Brandenburgia. W testach wzięło udział w sumie 1603 uczennic i uczniów dziesiątych klas. Badanie to było reprezentatywne dla populacji uczniów i uczennic uczęszczających na ewangelickie lekcje religii w Berlinie i Brandenburgii. Aby poddać weryfikacji psychometrycznej model kompetencji religijnej, który – przypomnijmy – składa się z następujących czynników: *podstawowe wiadomości religijne* (PWR), *kompetencja interpretacji religijnej* (KIR) i *kompetencja partycypacji religijnej* (KPR), zeskalowano w różnych kombinacjach łącznie 87 twierdzeń. Aby upewnić się co do słuszności przyjętych założeń teoretycznych, zestawiono uzyskane dane z trzema modelami zbudowanymi odpowiednio z trzech, dwóch i jednego czynnika, porównując je między sobą. Dla każdego z modeli ustalono za pomocą programu obliczeniowego ConQuest (Wu, Adams, Wilson, Haldane, 2007) odchylenie standardowe i poddano kontroli za pomocą modelu Fit. Rozstrzygające znaczenie miało przy tym kryterium prostoty powyższych modeli, które zostanie omówione nieco dalej. Poszukiwano takiego modelu, który wykaze najmniejsze odchylenie w stosunku do możliwie

najmniejszej liczby parametrów, to znaczy będzie miał najwyższą trafność. Okazało się, że model dwuczynnikowy osiąga statystycznie wyższą trafność ($\chi^2 = 213,9$, $df = 2$, $p < .001$) niż model jednoczynnikowy, a różnica w stosunku do modelu trójczynnikowego nie była statystycznie znacząca. Na podstawie uzyskanych wyników model kompetencji religijnej złożony z trzech czynników nie mógł być jednoznacznie potwierdzony. Na tle przyjętych kryteriów psychometrycznych i po uwzględnieniu faktu, że w zakresie kompetencji partycypacji przedstawiono zbyt małą liczbę twierdzeń, które by spełniały stawiane wymogi, model dwuczynnikowy okazał się najtrafniejszy do interpretacji uzyskanych danych empirycznych. Także analiza za pomocą modelu Fit potwierdziła przekonanie, że model dwuczynnikowy opisuje najlepiej strukturę wyników. Zbudowane na ich podstawie dwie skale Rascha obejmują *podstawowe wiadomości religijne* (PWR) i *kompetencję interpretacji religijnej* (KIR), przy czym ta ostatnia zawiera siedem twierdzeń, które odnoszą się właściwie do refleksyjnej *kompetencji partycypacji religijnej* (KPR). Wyodrębnione dwie składowe kompetencji religijnej mają współczynnik korelacji 0,84, co ostatecznie przemawia za zasadnością jego przyjęcia.

Mimo uzyskanych wyników postulowany model kompetencji religijnej złożony z trzech czynników nie musi być odrzucony. Zastosowane w nim podziały są pomocne przy konstruowaniu zadań testowych. Do jego zalet należy również to, że podkreśla on różnicę w oczekiwaniach co do kompetencji religijnej. Z punktu widzenia dydaktyki i teorii kształcenia zasadne jest opowiedzenie się za konstruowaniem zadań testowych zgodnie z jednym z tych modeli, to znaczy albo dwu-, albo trójczynnikowym. Jeżeli brać pod uwagę niewielką ilość twierdzeń dotyczących partycypacji ($N = 7$), które zawierał do tej pory kwestionariusz zadań, to przedstawienie uzyskanych przez nas wyników w odniesieniu do trzech czynników nie ma sensu z tego powodu, że nie spełniałoby wymogu rzetelności narzędzia.

W celu sprawdzenia opracowanej teoretycznie struktury kompetencji zastosowano jednoparametrowy model Rascha (Rasch, 1969; Lord, 1980; Hambleton, Swaminathan, 1985; Fischer, Molenaar, 1995; Rost, 1996; Embretson, Reise, 2000) jako najbardziej znany z modeli testowych opartych na teorii probabilistycznej (*item-response-theory*). Jego szczególna wartość psychometryczna wynika ze *specyficznego obiektywizmu* (niezależności wobec wielkości populacji) oraz możliwości skorelowanego analizowania uzdolnień poszczególnych osób i ich trudności przy rozwiązywaniu zadań w połączeniu z poziomem oczekiwań (*proficiency-scaling*), co prowadzi do opisu i wyodrębnienia zróżnicowanych jakościowo *poziomów kompetencji*.

Specyficzny obiektywizm modelu Rascha gwarantuje porównywalność poszczególnych osób (uczestników badań) niezależnie od tego, na jakich twierdzeniach (oczywiście odpowiednio do skali Rascha) oparta jest ta analiza, co prowadzi zawsze do tych samych rezultatów. Również sprawdza się to w drugą stronę, to znaczy: porównania między różnymi twierdzeniami tego samego rodzaju (zakresu) są niezależne od wielkości badanej populacji. Drugą korzyścią skali Rascha jest możliwość przedstawienia na tym samym ilościowym *continuum* stopnia trudności zadań testowych i różnic w profilu kompetencji u poszczególnych respondentów. Po tym gdy za pomocą tej samej skali zestawiono zróżnicowanie trudności zadań testowych i różnice w profilu kompetencji uczestników, można było po wykonaniu zadań o określonym stopniu trudności określić poziom osiągnięć, który dana osoba uzyska, z prawdopodobieństwem 50% (na odpowiednim

poziomie trudności). Jeżeli profil kompetencji danej osoby znajduje się powyżej stopnia trudności zadania, można o tej osobie powiedzieć, że wykona ona to zadanie tym szybciej, im większa jest dysproporcja między jej profilem kompetencji a trudnością zadania. Jeżeli natomiast szacowana kompetencja danej osoby znajduje się poniżej stopnia trudności danego zadania, to wówczas zmniejsza się prawdopodobieństwo znalezienia właściwej odpowiedzi proporcjonalnie do tej różnicy. Jednoczesne skalowanie uczestników testu i zadań otwiera możliwość analizowania zadań testowych zarówno w perspektywie formalnej, jak i treściowej. Poza tym na podstawie rozróżnienia poziomów trudności prowadzi do definicji poziomu kompetencji (Ivanov, Nikolova, 2009).

Porównanie modeli poziomów kompetencji uzyskanych w projektach KERK i ETiK

Na podstawie przeprowadzonych testów w każdym z projektów – KERK i ETiK – opracowano pięciostopniowy model kompetencyjny. Między nimi da się zauważyć pewne podobieństwa i różnice.

W projekcie KERK wyróżniono poziomy kompetencji interpretacji religijnej.

Tabela 1: Poziomy kompetencji interpretacji religijnej

poziom I	Uczniowie potrafią rozpoznać proste stany rzeczy odnoszące się do religii i je zinterpretować.
poziom II	Uczniowie potrafią rozpoznać treści religijne w bardziej złożonych tekstach i je zinterpretować oraz rozwiązać odnośne zadania przez wytworzenie własnych sieci zależności między posiadanymi informacjami lub po dokonaniu zmiany perspektywy patrzenia (w wyniku nauczania).
poziom III	Uczniowie potrafią rozpoznać treści religijne w bardziej złożonych tekstach i je zinterpretować oraz rozwiązać odnośne zadania przez dokonanie rozróżnień odwołujących się do rzeczy i wytworzenie na ich podstawie połączeń różnorodnych informacji.
poziom IV	Uczniowie potrafią rozpoznać treści religijne w bardziej złożonych tekstach i je zinterpretować oraz rozwiązać odnośne zadania przez krytyczne pytania i odniesienia do własnych oczekiwań.
poziom V	Uczniowie potrafią rozpoznać treści religijne w bardziej złożonych tekstach w świetle znajomości odmiennych „logik” rządzących np. sferą ekonomiczną, polityczną, religijną czy etyczną, zinterpretować je oraz w odnośnych zadaniach zidentyfikować i właściwie połączyć obce im konteksty.

W ramach projektu ETiK została opracowana struktura poziomów kompetencji wyższych.

Tabela 2: Poziomy kompetencyjne w zakresie „podstawowe wiadomości etyczne/ określająca władza sądenia”

poziom I	Uczniowie potrafią w sposób właściwy moralnie ocenić konkretne przypadki, które wykazują jednoznacznie związek z ich doświadczeniami i środowiskiem życiowym.
poziom II	Uczniowie potrafią przyporządkować konkretne moralne przypadki do właściwych reguł i zastosować je zgodnie ze specyfiką poszczególnego przypadku.
poziom III	Uczniowie potrafią wyjaśnić pojęcia etyczne i modele moralności bez wyraźnego odniesienia do konkretnych przypadków omawianych na lekcjach etyki.
poziom IV	Uczniowie potrafią uczestniczyć w dyskusji nad rozstrzygnięciem sposobu działania w polu określonym przez obowiązujące reguły i konkretne przypadki, które odnoszą się do poszczególnych obszarów ludzkiego działania.
poziom V	Uczniowie potrafią analizować złożone sytuacje moralne, które odnoszą się do aktualnych problemów i toczącej się w ich sprawie debaty publicznej.

Obydwa modele opracowano na podstawie umocowanych dydaktycznie, teologicznie i pedagogicznie zadań, wyników testów empirycznych i ich statystycznej ewaluacji. Granicę między poszczególnymi poziomami stanowi pytanie: jakie cechy odróżniają zadania trudniejsze od łatwiejszych? Jeżeli porówna się obydwie przedstawione modele, wówczas jako pierwsza cecha wspólna od razu rzuca się w oczy to, że poziomy wznoszą się od sfery konkretno-poglądowej do coraz bardziej abstrakcyjno-pojęciowej. Należy zauważyć, że najwyższy poziom zarówno w obszarze zadań przeznaczonych do badania władzy sądenia moralnego, jak i partycypacji religijnej definiuje się przez to, że kontrowersje abstrakcyjno-pojęciowe muszą zostać przetransponowane na konkretne problemy interpretacji, sądenia, działania i partycypacji religijnej.

Drugą cechą wspólną obu modeli jest to, że na wyższych poziomach wyróżnia się rozmaite logiki służące interpretowaniu i ocenianiu oraz postuluje posiadanie zdolności ich porównywania. Po trzecie, pewne zadania wyróżniały się tym, że przy ich rozwiązywaniu konieczna była zmiana perspektywy widzenia. Ta umiejętność jest warunkiem kompetentnego i rzeczowego współdziałania dorastających osób w dyskursach publicznych.

Różnice między omawianymi modelami wynikają w pierwszym rzędzie ze specyfiki każdego z obszarów (religia i etyka). Podczas gdy w odniesieniu do kompetencji religijnej na czoło wysuwa się umiejętność *interpretacji*, w obszarze kompetencji etycznej jej ekwiwalentem jest *sądzenie*. W podobny sposób rzecz się ma z opracowanymi do tej pory zadaniami do badania kompetencji religijnej, w których na pierwszy plan wysuwa się interpretacja tekstów, w zadaniach etycznych odpowiada jej zaś ocena konkretnych sytuacji i przypadków oraz odróżnienie poszczególnych opcji działania.

Perspektywa na przyszłość

W projektach KERK i ETiK wyjściowe było założenie, że kompetencja etyczna różni się od religijnej i bazuje na wieloaspektowej analizie problemu – od strony teorii kształcenia, teologii, pedagogiki religii, dydaktyki i badań empirycznych. Wszystkie te wątki starano się uwzględnić przy formułowaniu i ewaluacji zadań testowych oraz konstruowaniu modelu poziomów kompetencji. Zakładając, że ewaluacja uzyskanych wyników empirycznych doprowadzi również w odniesieniu do pozostałych czynników kompetencji religijnej i moralnej do wyodrębnienia podobnych modeli poziomów, będzie można sformułować ostateczne wnioski w sprawie cech wspólnych i różnic występujących między kompetencją moralną a etyczną. Już teraz na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, że po raz pierwszy został zastosowany przy ich badaniu instrument testowy zweryfikowany na reprezentatywnej populacji, co umożliwi dokładne ujęcie specyficznego charakteru obu tych kompetencji bez konieczności wykluczania przestrzeni, w której się one nakładają i wzajemnie się warunkują.

Miejmy nadzieję, że uzyskana wiedza przyczyni się do tego, że współcześnie stawiana na pierwszym planie alternatywa *albo lekcje religii, albo etyka* straci na oczywistości, a przez to również zdobędzie na znaczeniu trzecia możliwość, za którą opowiadamy się w tym artykule. Do tego ostatniego przyczynia się również

to, że w obszarze publicznego dyskursu religijno-politycznego coraz silniejsze są głosy i inicjatywy społeczne domagające się powołania na wyższych uczelniach katedr teologii muzułmańskiej. Wpisują się w to także wskazania Rady Naukowej (*Wissenschaftsrat*)⁷. Z naszego punktu widzenia świadczy to o tym, że nie tylko religia chrześcijańska, lecz również islam (oraz inne religie) są „skazane” na przekaz tradycji w formie uniwersyteckiej. Tylko w ten sposób da się skutecznie prowadzić dyskurs między religiami i przeciwdziałać tendencjom fundamentalistycznym, które w łonie różnorodnych wspólnot religijnych roszczą sobie pretensje do stanowienia jedyne kryterium i punktu orientacyjnego (Benner, 2010). Poza tym przyczyni się to do rozwoju samej sfery publicznej, w której tematyka religijna zajmie z powrotem należne jej miejsce. Funkcja lekcji religii w każdej z trzech historycznych form religii objawienia – judaizm, chrześcijaństwo i islam – nie sprzeciwia się zorientowanemu na filozoficzne i społeczno-naukowe podstawy nauczaniu etyki. Choć się mu nie sprzeciwia, to jednak w pewnym sensie z nim konkuruje. Konkurencja ta zmusza, żeby dyskutować o problemach religijnych z uwzględnieniem etyki oraz *vice versa*: problemy moralne rozważać z punktu widzenia różnych religii i wyznań. Kryterium udanego dyskursu społecznego w tych sprawach będzie to, czy konkurujące ze sobą pozycje nauczą się czegoś nowego, czy tylko „przebędą” proces kształcenia. Od skuteczności tego uczenia się zależy ostatecznie innowacyjna i krytyczna funkcja, jaką mają do spełnienia w oświacie publicznej lekcje religii i etyki – każdy przedmiot w sobie właściwy sposób.

Przełożył z języka niemieckiego Dariusz Stępkowski

Przypisy

¹ Źródło: *Die Modellierung und Testung religiöser und ethischer Kompetenzen im Interesse ihrer Vergleichbarkeit*, „Zeitschrift für Praktische Theologie” 2010.

² Skrót RUBiQua pochodzi od „**Q**ualitätssicherung und **B**ildungsstandards für den **R**eligion-**u**nterricht an öffentlichen Schulen, am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts” (Gwarantowanie jakości i standardów kształcenia w zakresie lekcji religii w szkołach publicznych na przykładzie ewangelickiego nauczania religii).

³ KERK oznacza „**K**onstruktion und **E**rhebung von **R**eligiösen **K**ompetenzniveaus im **R**eligion-**u**nterrichts, am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts” (Konstruowanie i badanie poziomu kompetencji religijnej na lekcjach religii na przykładzie ewangelickiego nauczania religii).

⁴ ETiK powstał z pełnej nazwy projektu „Entwicklung eines Testinstruments zu einer didaktisch und bildungstheoretisch ausgewiesenen Erfassung moralischer Kompetenzen, bezogen auf den Ethik-Unterricht an öffentlichen Schulen” (Rozwój narzędzia testowego służącego ujmowaniu dydaktycznie uzasadnionych kompetencji moralnych w odniesieniu do lekcji etyki w szkołach publicznych).

⁵ W Polsce odpowiednikiem tego poziomu jest gimnazjum (przyp. tłum.).

⁶ W sprawie rozróżnienia między modelami kompetencji opartymi na komponentach (składowych) a tymi, które operują stopniami kompetencji (Klieme i in., 2003, s. 74).

⁷ Rada Naukowa jest najwyższym gremium naukowym w Niemczech. Do jej funkcji należy m.in. wskazywanie kierunków rozwoju naukowego (przyp. tłum.).

Literatura

Benner D.: *Kształcenie religijne. Rozważania na temat rozróżnienia między koncepcjami fundamentalnymi i fundamentalistycznymi*. „Seminare. Poszukiwania naukowe” 2010, t. 27.

Benner D., Nikolova R., Swiderski J.: *Rozwój kompetencji moralnych jako zadanie lekcji etyki w szkołach publicznych. W sprawie koncepcji badawczej projektu ETiK*. 2010 (maszynopis złożony do druku).

Embretson, S. E., Reise, S. P.: *Item response theory for psychologists*. Erlbaum, Mahwah 2000.

Fischer, G. H., Molenaar, I. W.: *Rasch-models – foundations, recent developments, and applications*. Springer, Berlin 1995.

Hambleton, R. K., Swaminathan, H.: *Item response theory: Principles and applications*. Kluwer, Norwell 1985.

Heynitz, M. von, Krause, S., Remus, C., Swiderski, J., Weiß, Th.: *Die Entwicklung von Testaufgaben zur Erfassung moralischer Kompetenz im Projekt ETiK*. „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik” 2009, nr 85.

Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Red. EKD. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 1993.

Ivanov, S., Nikolova, R.: *Psychometrische Modellierung des kompetenztheoretischen Ansatzes im DFG-Projekt ETiK*. „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik” 2009, nr 85.

Kirche und Bildung. Herausforderungen. Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns, Red. EKD. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2009.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., Vollmer, H. J.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003.

Krause, S., Nikolova, R., Schluß, H., Weiß, Th., Willems, J.: *Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht. Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte RU-Bi-Qua/KERK*. „Zeitschrift für Pädagogik” 2008, nr 54.

Lord, F.: *Applications of item response theory to practical testing problems*. Erlbaum, Hillsdale 1980.

Nikolova, R., Schluß, H., Weiß, Th., Willems, J.: *Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch-Testbar-Anschlussfähig*. „TheoWeb – Zeitschrift für Religionspädagogik” 2007, nr 2, dostępny na: <http://www.theo-web.de> (otwarty 22.04.2010 roku).

Rasch, G.: *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Nielsen & Lydiche, Copenhagen 1969.

Rost, J.: *Lehrbuch Testtheorie und Testkonstruktion*. Huber, Bern 1996.

Schluß, H.: *Die Kontroverse um ProReli – ein Rück – und Ausblick*. „Zeitschrift für Praktische Theologie” 2010, nr 2.

Wu, M. L., Adams, R. J., Wilson, M. R., Haldane, S.: *ConQuest. Generalizes Item Response Modeling*. 2007.

Construction and testing of a model of religious and ethical competences (comparison trial)

As in Poland, in Germany, too, religion and ethics are seen as alternatives. It is thought in this way that only two positions are possible. Supporters of the first of these speak in defence of the state teaching of the Christian religion – be it Catholic or Protestant – or Islam, at the same time in opposition to the religiously neutral lessons in ethics. The second position stands by the obligatory teaching of ethics, which takes the place of religion when parents and/or pupils choose not to attend these lessons. These two positions are joined by one more. In this view, the main role is played by the distinction between the religious and ethical dimensions of general education. A group of academics from the Humboldt University of Berlin (Germany) have presented a theoretical concept from the empirical research they have conducted on the issue, and their initial results.