

ethics in progress

Ethics in Progress

**Vol 9, No 2. 2018.
Peer-reviewed online journal.**

**A multidisciplinary forum for research bridging
between academic ethics and social practice.**

EDITORIAL TEAM

Editor-in-Chief

Prof. Dr. Ewa Nowak, Adam Mickiewicz University, Dept. of Social Sciences,
Poland

Executive Editor

Tomasz Raburski, Adam Mickiewicz University, Dept. of Social Sciences,
Poland

Academic Editor

Prof. Dr. Georg Lind, University of Konstanz, Dept. of Psychology,
Germany

Prof. Dr. Jason Matzke, Univ. of Mary Wahsington, Dept. of Classics, Philosophy, and Religion,
USA

Prof. Dr. Roma Kriauciuniene, Vilnius University, Dept. of English for Physical and Biomedical Sciences,
Lithuania

Dr. Roberto Franzini Tibaldeo, Université Catholique de Louvain-la-Neuve, Dept. of Philosophy,
Belgium

Technical Editor I

Mag. Joanna Dutka, Adam Mickiewicz University, Dept. of Social Sciences,
Poland

Design Editor

Mag. Alicja Skrzypczak, Adam Mickiewicz University, Dept. of Social Sciences,
Poland

Internet Resources Editor

Dr. Marcin Jan Byczyński, Adam Mickiewicz University, Dept. of Social Sciences,
Poland

Vol. 9 (2018) No.2

Table of contents:

Martina Reinicke; <i>Reflection on the 12th International Moral Competence-Symposium in Chemnitz (11th to 13th October 2018)</i>	pp. 4 - 15
Nicholas Surdel, Marina A. Klimenko; <i>Filing for Moral Bankruptcy: An Examination of How Affect and Empathy Predict Moral Competence</i>	pp. 16 - 26
Asli Akin; <i>Religiöse Erziehung und Moralentwicklung: Der Einfluss einer religiös geprägten Kindheit auf die moralische Orientierung und Kompetenz</i>	pp. 27 - 43
Marina A. Klimenko, Nicholas Surdel, Kathryn Muir, Fuaad Sofia; <i>Can Online College Education Make Students Smarter and More Moral? A Preliminary Study of the Effects of Two Online College Course Assignments on Students' Moral Competence</i>	pp. 44 - 55
Ewa Nowak, Georg Lind; <i>Mis-Educative Martial Law – The Fate of Free Discourse and the Moral Judgment Competence of Polish University Students from 1977 to 1983</i>	pp. 56 - 74
Zhu Mao-Ling; <i>Relationship between Peer Victimization and Anxiety of Pupils: Mediating Effect of Psychological Needs</i>	pp. 75 - 86
Pinar Burcu Güner; <i>Education as an Aspiration for Girls of Turkish Muslim Origin in Germany</i>	pp. 87 - 98
Wojciech Boratyński, Grażyna Bączek, Agnieszka Dyzmann-Sroka, Agnieszka Jędrzejczak, Aleksandra Kielan, Paulina Mularczyk-Tomczewska, Ewa Nowak, Małgorzata Steć, Mariusz Szykiewicz; <i>Examining Lay People's vs. University Students' Perspectives on Organ Donation and Improving Health Communication in Poland</i>	pp. 99 - 117
André Schmiljun; <i>Staat und Freiheit bei F. W. J. Schelling</i>	pp. 118 - 130
Ewa Nowak; <i>Wittgenstein: od etyki do ślepego stosowania reguł i z powrotem</i>	pp. 131 - 161

Reflection on the 12th International Moral Competence-Symposium in Chemnitz (11th to 13th October 2018)

Martina Reinicke

(Berufliches Schulzentrum Döbeln-Mittweida, m.reinicke@primacom.net)



The 12th International Moral Competence Symposium from 11th to 13th October 2018 this year took place in Chemnitz, in Pentagon3. Chemnitz is also a place where traditional inventive spirit and ingenuity meets the newest developments of the 21st century. Chemnitz University of Technology and the many research institutes based here are testament to the city's status as leading national research and development centre. But in the last weeks we experienced that some backward, nationalist people in Chemnitz lack moral competence. Therefore, it was the right place to have the 12th International Moral Competence Symposium here. Its theme: "Moral Competence: Its Nature, Its Relevance, and Its Education." The Moral Competence-Symposium brought together international scientists and practitioners with different professional backgrounds from all over the world: the participants came from China, Poland, Sierra Leone, South-Korea, USA and Germany. Similarly, diverse was their professional back-ground: psychology, education, engineering, human resource management, employment facilitation, and philosophy. Special guest was Prof. Dr. Georg Lind, the creator of the Moral Competence Test (MCT), the Konstanz Method of Dilemma Discussion (KMDD®), and the KMDD-Training and Certification Program. The participants had an intensive exchange of their experiences, research findings and questions regarding the KMDD® and MCT® during the sessions and the breaks and the evening dinners. In the spare time, the participants could take part in two guided city tours, so that they could see how beautiful Chemnitz is, in spite of the destructions during World War 2 and the non-so-beautiful architecture of the GDR-times.

Workshop

Before the Symposium **Dr. Kay Hemmerling** offered a half-day workshop on "How to work with the Moral Competence-Test?". Participants could learn about the MCT®, its

theoretical foundation, its functioning and its application.

Keynote

After some introductory words of Martina Reinicke (Coordinator of the 12th Symposium), **Dr. Georg Lind** opened the 12th Moral Competence-Symposium with his keynote address on “The nature of Moral Competence, its relevance and its teachability.” He started with his definition of moral competence “as the ability to solve problems and conflicts on the basis of one’s moral orientations (moral ideals like humanism, justice, freedom, health, competence and others) through thinking and discussion, instead of through violence, deceit, or bowing down to others” (Lind 2018).

He emphasized the fact that there is no single morality but that we have to clearly distinguish between two different aspects of morality: the cognitive aspect (moral competence) as well as the affective aspect (moral orientation). Although they are clearly different they are inseparable and cannot be measured separately. So, in future we must speak any more about morality without saying which aspect we mean.

Both aspects can be measured simultaneously with the Moral Competence Test. This experimental questionnaire is the first measurement instrument which allows the assessment of internal moral competence in an objective way, Lind said. Since its publication in the mid-1970s, moral competence has become an important new topic in psychology, education, philosophy, political science and many other fields. Lind explained that many correlational and also experimental studies with the MCT[®] have shown that it is of eminent importance for our social behaviour: law-abiding, staying honest, keeping contracts, rejecting false authority, helping, mental health, whistle-blowing, swift decision-making, learning performance, etc. All this behaviour is vital for living together in a pluralistic democracy. Therefore, fostering moral competence is urgently needed. *‘Moral orientations are inborn in most, if not all, people. Moral Competence is the strongest known factor of people’s social behaviour and does not develop by itself. More, it regresses when not being used. Its development requires opportunities for using it.’* Morality can be effectively fostered with The Konstanz Method of Dilemma Discussion and similar methods like the Discussion Theatre and other democratic and inclusive learning methods. Research on the efficiency of these methods is also needed.

After Dr. Lind’s keynote address, the participants discussed intensively about the new demands concerning moral education. The discussion was moderated by Dr. Kay Hemmerling.

Presentations

The presentations showed not only what has been achieved in the field of moral competence research and education but also opened completely new perspectives:

Dr. André Schmiljun (associated with Adam Mickiewicz University in Poznań) started his lecture with the question “Why we cannot regard robots as people, but rather as ends in themselves.” In other words: Does our current methods and theories of persons match with the raising of Artificial Intelligence? After outlining common theories of person, Schmiljun discussed definitional problems and logical problems of these theories. He argued that they exclude either human beings or robots from personhood. In the second part of his presentation he demonstrated a new approach based on Christine Korsgaard’s interpretation of Kant, he illustrated that’s possible to leave out complicated notions like “person” in the debate, without denying robots’ status as moral agents.

Prof. Marina Klimenko (associated with University of Florida) presented findings of her online education study. Online education is becoming increasingly popular in public and private education. The purpose of her study with 300 students was to examine effectiveness of two different online psychology courses for fostering competence, empathy and course performance. The students were taught about moral development and the factors affecting it. In addition, students had to engage in an online-group discussion where they reflected and discussed upon at least one moral dilemma-story. Results revealed that it’s possible to increase moral competence with online education and that the utilization of cognitive aspects of empathy leads to an even bigger increase of moral competence.

Democracy, **Dr. Georg Lind** argued, depends on the ability of its members to solve problems and conflicts on the basis of moral principles through thinking and discussion, instead of through violence, deceit, or submission to others. Lind presented “Discussion Theatre” as a new way to foster this ability, which he calls moral-democratic competence. In this new form of theatre there are no actors and spectators but all are participants. In nine sets, they hear a dilemma-story, think about it, deliberate about the moral principles and dilemma(s) involved, vote about the protagonist’s decision in the story, discuss whether it was right or wrong, nominate best counter arguments, and reflect on the learning effect of the whole play. The Discussion Theatre provides a space for thinking and discussion free of anxiety and threat by an authority.

Yueming Hou from the Chinese University of Physical Education and Sports Science in Guangzhou explored question how one can foster moral competence through group sport like park running. He interviewed participants of a weekly timed 5-km park-run, which takes place in public parks. He scored his interviews for traits like accessibility, inclusivity, gaining and giving. Yueming Hou’s assumption is that activity incentives such as equality, freedom, membership as well as real interaction between participants (between faster and slower runners) during runs promote moral competence.

Dr. Małgorzata Steć (associated with Jesuit University Ignatium in Kraków) presented her research on the question whether the KMDD® influence moral competence in university students and which factors may moderate its effects. She examined 65 intramural and extramural students with and without KMDD® sessions. Steć found that

the increase of C-scores in experimental groups, in which KMDD® has been conducted twice between MCT® Pre-test and Post-test, was higher than in control groups in which there were no KMDD® sessions. Apart from taking part in KMDD® sessions, the increase of moral competence was also influenced by other factors. Stec plans to study these other factors in future research.

Prof. J. A. Y. Park from Gyeongsang National University in South Korea. Park suggested a modification of the algorithm for the C-index. He suggested to combine both aspects so that participants with low moral orientations would not get a high moral competence score. For this purpose, Park works with simulated seldom cases in which a C-score of nearly or of exactly hundred were achieved. First tests conducted by Park gave hints that it's necessary to reformulate some arguments to ensure and improve theoretical validity of the MCT®. It's necessary, so Park, to create better arguments, especially regarding neighbour Kohlberg-stages for better and more exactly showing on which stage a tested person is. In his reply, Dr. Lind reminded us that the MCT® does not measure Kohlbergian stages and therefore no changes of it are needed.

On the last day the main focus of the 12th International Moral Competence Symposium was on practical experiences of moral education in schools and other institutions.

Dr. Kay Hemmerling spoke about his experiences in a prison in Berlin where he, together with Matthias Scharlipp, carried out an intervention project with inmates (criminal from different countries). He was able to show that prisoners' moral competence could very much profit from the KMDD®. Prisoners as well as non-prisoners prefer high moral ideals like justice and responsibility. However, they have a lower moral competence. Moreover, their moral competence regresses the longer they stay in prison. Hemmerling's study shows that this regression can be stopped and that it's possible to improve their moral competence with KMDD sessions. His study and findings are reported at length in his book "Morality Behind Bars. An Intervention Study on Fostering Moral Competence of Prisoners as a New Approach to Social Rehabilitation." In addition to his presentation and by way of illustration, Dr. Hemmerling showed a short film in which the prisoners discussed a dilemma story. Thereafter, the participants of the Symposium asked questions and discussed his presentation.

As the final presenter, **Martina Reinicke** presented her book "Moral Competence Reloaded." She is an ethics teacher and a KMDD teacher with a life-time certificate. Martina Reinicke explained and described her motivation of writing a book: in our school lacks moral education. Therefore, Martina Reinicke wrote the book "Moral Competence Reloaded", and she mainly tries with it to answer to three questions in an understandable and entertaining way. 'What is moral competence?'; 'Is moral competence important?' and 'Can moral competence be taught?' Reinicke describes in her book why and how can be taught morality. Based on the Georg Lind's theory of moral education, she writes about her experiences with KMDD® and MCT® in every day school life. By using dilemma stories and anecdotes of everyday school life, she describes what's necessary to do for

closing the gap between the own moral beliefs and the own actual behaviour. At the end of her presentation, Martina Reinicke showed a short video-document about a KMDD session in a class of German students and of Afghan refugees, who could hardly speak German because they had only shortly before arrived in Germany. The film showed how the KMDD® can help to integrate foreigners. Reinicke argues that the topic of integration and inclusion is closely related to moral competence: higher moral competence leads to a better inclusive behaviour of natives and foreigners as well.

Conclusions

Even though the participants of this symposium came from different countries, they soon found out that they had one thing in common: the desire to make the world a little bit fairer and better by fostering moral competence of the people. The presentations not only showed what has been achieved in the field of moral competence research and education, but also opened new perspectives for future research and educational practice.

‘We know that democracy is a difficult way of living together’, Georg Lind pointed out in his closing words. ‘If citizens feel not able to live in a democracy, they reject it and vote for antidemocratic politicians. Moral competence does not develop by itself. We must foster moral competence by providing adequate learning opportunities.’

Our 12th International Symposium on Moral Competence in Chemnitz surely contributed to this task. In that sense, it was a successful event.

The 13th International Symposium “Moral Competence: Its Nature, its Relevance, and its Education” is planned for 2019 in Konstanz.

Martina Reinicke (Chemnitz, October 2018)

Photos of 12th MC-Symposium



Advertising



Workshop with Kay Hemmerling



Opening speech by Martina Reinicke



Panel discussion



Panel discussion



Panel discussion



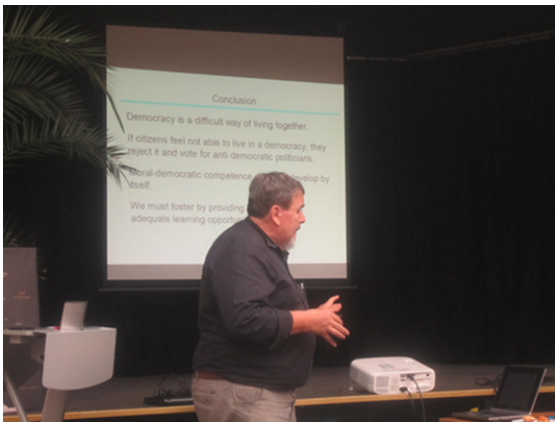
Panel discussion



Gosia and Samuel Moody



Hou, Prof. Park, Mr. & Mrs. Smolak



Georg Lind



Hou Yueming



During sightseeing tour



During sightseeing tour: the philosophical "face" of Chemnitz



During sightseeing tour



John Park and the author (Martina)
John will publish my book in South Korea



My book presentation



André Schmiljun and Kay Hemmerling



Marina Klimenko



Kay Hemmerling



In the restaurant “Kellerhaus” – the oldest restaurant in Chemnitz



Georg Lind



Participants without Prof. Park (he had to go to the train)



Our gift/keepsake for Dr. Georg Lind

Ethics in Progress (ISSN 2084-9257). Vol. 9 (2018). No. 2, Art. #1, pp. 4-15.

Creative Commons BY-SA 3.0

Doi: 10.14746/eip.2018.2.1

Filing for Moral Bankruptcy: An Examination of How Affect and Empathy Predict Moral Competence

Nicholas Surdel

(University of Florida, Gainesville, n.a.surdel@gmail.com)

Marina A. Klimenko

(University of Florida, Gainesville, mklimenko@ufl.edu)



1. Introduction

What is morality and what makes people act morally (or immorally)? These questions have been the focus of many debates and studies throughout psychology. One area of a continued inquiry is around the question of stability of adult morality and the possible factors that may increase or decrease it. Empathy is one of such factors that seem to explain some individual differences in moral reasoning. However, given the fact that empathy is a multi-dimensional construct, its contribution to moral reasoning is still poorly understood. Another potential variable that may lead to fluctuation in moral reasoning is the affective state (e.g., feeling positive or negative emotions). For example, studies in which participant's affective state was manipulated experimentally, (e.g., by invoking a feeling of disgust, see Wheatley & Haidt 2005), found that moral judgment had changed as well (e.g., they made more severe moral judgments). Even more is unknown about the relative contribution of both, empathy and affective state, on the adult moral judgment. The present study was designed to address this question.

1.1 Moral competence

Arguably, the most influential theory of moral development has been put forth by Kohlberg who theorized that individuals go through universally the same and invariant stages of moral development. Specifically, the first pre-conventional stage is rooted in satisfying one's needs only. This stage contains two sub-stages: punishment and obedience-oriented morality and the instrumental relativist orientation, which is anecdotally referred to as the popular saying, "you scratch my back and I will scratch yours". The second stage is the conventional level of morality, in which the primary focus is to maintain the expectations and conventions of one's societal norms. The first sub-

stage of the conventional level is the interpersonal concordance orientation, which can be described by the emergence of consideration for other's intentions. The following sub-stage is the "law and order" orientation, in which social order's maintenance is the top priority. The final stage is the post-conventional level, in which the individual's moral values and principles are oriented towards what is just and fair. The first sub-stage under this is the social-contract legalistic orientation, which is markedly different from the previous stage because now the individual may hold that certain laws could be changed in favor of social utility. Then the final sub-stage is the universal ethical-principle orientation, which is defined by the individual possessing a universal humanitarian outlook (Kohlberg & Kramer 1969; Kohlberg 1971). This morality stage-theory received a considerable amount of both, support and criticism. For example, despite the presence of some elements of cultural and social biases in the measures of moral reasoning, most cross-cultural studies of at least 20 different cultures and at least seven longitudinal studies found confirmation to an upward trend in moral development as outlined in the theory (see Snarey 1985). Furthermore, the presence of at least 5 stages of moral reasoning were found in almost all studied cultures when age differences were controlled (see Snarey 1985).

However, most all reported cultural studies have significant methodological issues, such as having small sample sizes or relying on cross-sectional rather than longitudinal observations, and the failure to control for various demographic characteristics (e.g., social class) (Snarey 1985). Psychologist Georg Lind has criticized it for failing to properly distinguish between the affective (moral preferences) and the cognitive (pattern of moral reasoning) dimensions of moral reasoning; only the latter can be improved with education or training, and thus, should be the target of intervention, according to Lind (2000). In his dual-aspect theory of moral behavior and development, Lind (2000) refers to the affective domain as the moral orientation and the cognitive domain as the moral competence. Lind also developed a moral competence test (MCT) that allows deriving indices of both, moral orientation and moral competence. The score on the MCT test "indicates the percentage of an individual's total response variation due to a person's concern for the moral quality of given arguments or behavior" (Lind 2000, 4). In other words, it provides a measure of the consistency of an individual's application of his/her moral principles in various situations.

1.2 The link between moral competence and empathy

Empathy has been broadly defined as the reactions to people's behavior and emotions (e.g., Davis 1983). It can be further described as cognitive (e.g., understanding another person's perspective) and emotional (e.g., feeling emotions of another person) reactions. Empathizing with another person, by feeling another's pain or being concerned about their well-being, has been theorized to motivate to act prosocially and altruistically (Pizarro 2000). Empirical evidence also suggests that empathy serves as a motivating

factor to help others (Eisenberg & Miller 1987). Davis (1983), however, argues that different dimensions of empathy will have a different effect on the social behavior. For example, perspective taking, is likely to have a positive contribution due, in part, to inciting nonegocentric behaviors; whereas personal distress, characterized by anxiety from seeing another person in distress, will have an opposite effect due to preoccupation with one's own feelings (Davis 1983).

While there is a large body of literature demonstrating an existing link between empathy and prosocial behavior (e.g., Tangney 1991), surprisingly, very few studies (only three known to the authors) have examined the direct link between empathy and moral reasoning. One comes from a study of 149 Brazilian adolescents, by Eisenberg, Zhou, and Koller (2001), and that the study found that perspective taking, was positively predictive of prosocial moral reasoning. Another study was conducted by Skoe (2010) and found that individuals with higher perspective taking showed higher level of care-based moral reasoning. In the same study, personal distress was positively associated with chronic fearfulness and emotional vulnerability which, one can speculate, may cause preoccupation with one's self and feeling of shame, and lead to risky, socially undesirable behavior (e.g., Tangney, Stuewig & Mashek 2007). Finally, Berenguer (2007; 2010) demonstrated experimentally that inducing participants to feel more empathy led to a helping behavior (i.e., money donation to an environmental program) and to more moral arguments about environmental dilemmas.

Given the theory and empirical evidence, the prediction of the present study was that moral competence would be positively correlated with perspective taking and negatively correlated with personal distress.

1.3 The link between moral competence and affective state

Long before psychology was a field, famed philosophers Immanuel Kant and David Hume speculated about the driving force behind morality. Kantian ideology held that dispassionate reason drove the moral decision-making process. He stood firm that a moral decision was founded solely upon the utilitarian mindset and therefore was uninfluenced by affective factors (Kant 1785). Thus, according to his view, moral competence should not be affected by the affective state of the person making a moral decision. Alternatively, Hume held that passions drove moral judgments. He argued that people are susceptible to being influenced and deceived, or "clouded", by an array of factors including one's emotions (Hume 1751). This debate is far from being resolved. Psychologist David Pizarro (2000), for example, argues that affective arousal is a necessary condition for people to recognize an act as immoral and to begin moral deliberation. Similarly, Frijda (1988) argues that emotions are "lawful phenomena"; they are aroused for things we care about and are absent when we don't care about something. Pizarro (2000) refers to emotions as an "energy source" that forces individuals to make a moral judgment; but he agrees with those who believe that affective arousal is the most effective at promoting moral

reasoning if it is regulated (e.g., Gross 1999). Inspired by Hume's philosophy, Jonathan Haidt's social intuitionist model necessitates moral emotions (Haidt 2001). Haidt draws from cultural, evolutionary, social, and biological psychology to demonstrate that the first step in any moral decision making is an emotional intuition, followed by logical reasoning (See Schweder, Much, Mahapatra, & Park 1998; Menon & Schweder 1998; Bechara, Damasio, & Damasio 2000).

Experimental studies have demonstrated that affect can influence people's moral judgments. For example, disgust-induced participants found moral transgressions to be significantly more off-putting, resulting in the transgressions being judged more harshly (Wheatley & Haidt 2005). Positive feelings, on the other hand, have been shown to promote more prosocially-oriented behavior and decisions (e.g., Dovidio, Gaertner, Isen, & Lowrance 1995). One possible explanation is from the mood-management perspective, that suggests that people are motivated to act on something in order to maintain or to repair their negative mood (e.g., being personally distressed by another person's misfortune) (Batson & Powell 2003). On the other hand, there is evidence suggesting that when feeling happy, people tend to rely on heuristics, so called mental short cuts, when they make decisions, which may result in less accurate judgments or biases (e.g. Bodenhausen, Mussweiler, Gabriel, & Moreno, in press; Dovidio, Gaertner, Isen, & Lowrance 1995). Negative mood has shown to have an inversive effect. For example, according to Schwarz and Bless (1991), negative affect induces an analytical mindset with enhanced detail acuity. Ramifications of this mindset include a heightened degree of logical consistency, which may result in elevation of moral reasoning. However, there is also research showing that negative states like anger is predictive of aggressive behavior, punitive judgments, and blaming of others (see Eisenberg 2000).

Thus, the literature is still inadequate in terms of explaining the link between various positive and negative affective states and moral reasoning. Thus, the present study hypothesized that the negative and positive affective states would be related to moral competence, however no hypotheses were made as to the nature of these associations.

2. Methods

2.1 Sample

Students who were enrolled in an online University of Florida undergraduate online course were recruited to participate. The sample size was selected based on the feasibility of collecting the data within one academic summer semester. Out of 68 enrolled in the class students, 51 agreed to participate, which represents 75% of the class population. A power calculation demonstrated that the current sample size produced a statistical power of 90%. In the sample, there were 41 females and 10 males. The participants were between age 18 and 40, with an average age of 23. The sample was 58% Caucasian, 22% Latin-

American, and 20% other ethnicities. To avoid any perception of coercion, the primary investigator did not partake in collecting data from individuals who chose to participate. Those who did not wish to participate were offered an alternative opportunity to earn the extra credit point. All of the surveys were anonymous and administered by Qualtrics.

2.2 Instruments

The study consisted of two waves of surveys. The first wave, containing the Interpersonal Reactivity Index (IRI; Davis 1980) and Positive and Negative Affective State Scale (PANAS; Watson, Clark & Tellegen 1988), was distributed at the beginning of the Summer-A 2017 semester. The IRI asked participants their preferences and attitudes on several scenarios to measure their emotional and cognitive empathy. The PANAS typically consists of 10 positive and 10 negative adjectives, however, due to error we excluded “Proud” – a positive affective adjective. Participants were instructed to rate their feelings during the past few days by rating the adjectives on 5-point Likert scales.

The second wave, containing the IRI (Davis 1980), PANAS Scale (Watson *et al.* 1988), and Moral Competence Test instrument (MCT; Lind 2014) (This instrument measures moral competence and moral orientation by presenting moral dilemmas and asking participants to rate their level of being in agreement with several arguments for and against certain decisions), was sent out at the end of the semester. The demographic data collected includes the participants’ sex, ethnicity, and age.

3. Results

Means for the major variables are presented in Table 1. In these analyses, all significant tests are two-tailed unless otherwise stated.

3.1 Descriptive statistics and preliminary analyses

Paired samples T-tests were computed to examine if empathy and affective states changed over time (see Table 1). The test revealed that only personal distress was significantly different between the two assessments. Descriptive statistics show that moral competence scores ranged between .33 to 43.49, with a mean of 11.3 and standard deviation of 10.1. When interpreting these numbers, the higher the score is, the higher the moral competence exhibited is. These results are comparable to other contemporary studies (see Liaquat 2013; Lee 2010).

Outcome	Time 1		Time 2		n	95% CI for Mean Difference	t	df
	M	SD	M	SD				
Fantasy	2.72	.88	2.67	.86	50	-0.00, .22	1.927	49
Perspective taking	2.78	.62	2.78	.59	51	-0.11, 0.09	-.120	50
Empathic concern	3.01	.62	2.99	.66	48	-0.06, 0.11	.547	47
Personal distress	1.42	.63	1.27	.55	48	.06, 0.31	2.919*	47
Positive affect	28.14	7.63	27.88	8.33	51	-1.45, 1.96	.300	50
Negative affect	20.57	7.78	21.06	7.80	51	-2.34, 1.36	-.533	50

* $p < .05$.

Table 1: Descriptive Statistics and t-test Results for Fantasy, Perspective taking, Empathic concern, Personal distress, Positive affect, and Negative affect

Thus, all empathy scores, except for personal distress, and both affective states were averaged to be used in subsequent analyses. Next, bivariate correlations were computed to examine the associations between empathy, affective states, age, sex and moral competence. The results revealed that only fantasy, perspective taking, and negative affective state were significantly (positively) correlated with moral competence (see Table 2). In addition, bivariate correlations revealed a significant positive association between perspective taking and positive affect; while positive affect negatively associated with personal distress (at both time 1 and time 2); and negative affect was positively correlated with empathic concern and with personal distress (at time 1).

	Fant	PT	EC	PD T1	PD T2	PAS	NAS	Sex	Age
Moral Competence	.357*	.499**	.244	.099	-.129	-.041	.278*	.142	.029

* $p < .10$. ** $p < .05$. *** $p < .01$.

Table 2: Bivariate Correlations Between the Variables

3.2 Multiple regression analyses

A stepwise multiple regression was conducted to find the best combination of predictors of moral competence among the two affective states and four empathy dimensions. At step 1 of the analysis, perspective taking empathy entered the regression equation first as the strongest predictor of moral competence; explaining 24.9% of the variance in the moral competence, $R^2 = .25$, $F(1,44) = 14.60$, $p = .000$. At step 2 of the analysis, negative affective state entered the regression equation as the second and the final predictor of moral competence, $R^2 = .32$, $F(2,43) = 10.07$, $p = .000$. Thus, together, perspective taking and negative affect explained approximately 32% of the variance in the moral competence. No other predictors entered the model.

4.0 Discussion

The present study was set to examine the relative contributions of affective states and empathy to moral competence.

As predicted, perspective taking was positively correlated with moral competence. Furthermore, it was the strongest and the only significant empathy-related predictor. Negative affect was the second and also a positive predictor of moral competence, thus, supporting the mood and cognition theory by Schwartz and Bless (2001) which asserts that people in a negative mood are more attentive to details; since staying consistent in one's moral judgment requires focused attention, feeling more negative can help to stay focused and avoid heuristics.

Unlike predicted, personal distress was not associated with moral competence, however, there are several possible explanations for that. First, self-reports may not always be reliable as they may be confounded with the desire to appear in more socially desirable ways (e.g., Archer, Diaz-Loving, Gollwitzer, Davis, & Foushee 1981). Second, all past known studies have studied the link between personal distress and prosocial behavior (e.g., motivation to help); while moral competence should be related to prosocial behavior, it is a different act all together. It is possible that while personal distress may reduce the likelihood of acting prosocially, its effect on moral reasoning may be quite different. Finally, the reason why individuals who become more personally distressed over a misfortune of a victim are less likely to act prosocially is to escape the unpleasantness of being in distress; thus, one can assume that the cause of the distress must be related to the motivation (or lack thereof) to act prosocially, including judging on a moral dilemma. In the present study, personal distress was potentially unrelated to the moral dilemmas given to the participants; the timing when the subjects took the survey the second time coincided with their final exams, thus, potentially explaining the inconsistency in personal distress scores.

Overall, the findings of this study suggest that morally competent individuals are those who can better understand other's mental states rather than those who can emotionally empathize. Furthermore, the findings of this study suggest that emotions do not always impede moral judgment; at least in the case of negative affect, they can help direct people to the details of the situation at hand which can in turn improve their moral reasoning. Future studies will have to further differentiate between different types of negative emotions and their relationship with moral competence and reasoning. For example, it is not clear whether sadness behaves consistently with disgust. Finally, given prior literature and the findings of the present study, perspective taking emerges as an important element in both, moral reasoning and prosocial behavior; and as such should be examined more in depth in developmental research. This is especially true when seeking to explain individual differences in moral behavior (e.g., bullying, moral disengagement, etc.).

References

- Batson C. D. & Powell A. A. 2003. "Altruism and Prosocial Behavior", in T. Millon & M. J. Lerner (Eds.), *Handbook of Psychology: Personality and Social Psychology, Vol. V*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons (463-84).
- Bechara A., Damasio H., & Damasio A. 2000. "Emotion, Decision Making, and the Orbitofrontal Cortex." *Cerebral Cortex* 10(3):295-307.
- Berenguer J. 2010. "The Effect of Empathy in Environmental Moral Reasoning." *Environment and Behavior* 42(1):110-34.
- Bodenhausen G. V., Mussweiler T., Gabriel S., & Moreno K. N. (in press). "Affective Influences on Stereotyping and Intergroup Relations," in J. P. Forgas (Ed.), *Handbook of Affect and Social Cognition*.
- Davis M. H. 1980. "A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy." *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology* 10:85.
- Davis M. H. 1983. "Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach." *Journal of Personality and Social Psychology* 44(1):113-26. doi:10.1037/0022-3514.44.1.113.
- Dovidio J. F., Gaertner S. L., Isen A. M., & Lowrance R. 1995. "Group Representations and Intergroup Bias: Positive Affect, Similarity, and Group Size." *Personality and Social Psychology Bulletin* 21(8):856-65. doi:10.1177/014616729521009.
- Eisenberg N. 2000. "Emotion, Regulation, and Moral Development." *Annual Review of Psychology* 51:665-97.
- Eisenberg N. & Miller P. A. 1987. "The Relation of Empathy to Prosocial and Related Behaviors." *Psychological Bulletin* 101(1):91-119.
- Eisenberg N., Zhou Q., & Koller S. 2001. "Brazilian Adolescents' Prosocial Moral Judgment and Behavior: Relations to Sympathy, Perspective Taking, Gender-Role Orientation, and Demographic Characteristics." *Child Dev.* 2001 Mar-Apr; 72(2):518-34.
- Frijda N. H. 1988. "The Laws of Emotion." *American Psychologist* 43(5):349-58. doi:10.1037/0003-066X.43.5.349.
- Gross J. J. 1999. "Emotion and Emotion Regulation," in L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research*. New York: Guilford Press (525-52).
- Haidt J. 2001. "The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment." *Psychological Review* 108(4):814.
- Hume D. 1751¹. *Enquiry Concerning the Principles of Morals*; selections in *Raphael, Vol. II* (1991).
- Kant I. 1785¹/1998. *Groundwork for the Metaphysics of Morals*. New York: Cambridge University Press.
- Kohlberg L. & Kramer R. 1969. "Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Moral Development." *Human Development* 12(2):93-120.

- Kohlberg L. 1971. "Stages of Moral Development." In C. M. Beck, B. S. Crittenden, & E. V. Sullivan (Eds.), *Moral Education*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lee Won Dong. 2010. "An Empirical Research on the Moral Judgment Competence of Korean Young Students: Focused on Comparing P-index of KDIT and C-index of MJT." Doctoral dissertation, Department of Ethics Education, Teachers College, Gyeongsang National University, South Korea.
- Liaquat A. W. 2013. "Effect of Dogmatic Religiosity and Educational Environment on Moral Judgment Competence." Unpublished dissertation, Dept. of Psychology, International Islamic University Islamabad.
- Lind G. 2008. "The Meaning and Measurement of Moral Judgment Competence. A Dual-Aspect Model," in D. Fasko, Jr. & W. Willis (Eds.), *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education*. Cresskill: Hampton Press (185-220).
- Lind G. 2014, March 24. "Moral Competence Test (MCT)," from <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-engl.htm>.
- Menon U. & Schweder R. A. 1998. "The Return of the »White Man's Burden«: The Moral Discourse of Anthropology and the Domestic Life of Hindu Women," in R. A. Schweder (Ed.), *Welcome to Middle Age! (and Other Cultural Fictions)*. Chicago: University of Chicago Press (139-88).
- Pizarro D. 2000. "Nothing More Than Feelings? The Role of Emotions in Moral Judgment." *Journal for the Theory of Social Behaviour* 30(4):355-75. doi:10.1111/1468-5914.00135.
- Schwarz N. & Bless H. 1991. "Happy and Mindless, But Sad and Smart? The Impact of Affective States on Analytic Reasoning," in J. P. Forgas (Ed.), *Emotion and Social Judgment*. Oxford: Pergamon (55-71).
- Schweder R., Much N., Mahapatra M., & Park L. 1998. "The »Big Three« of Morality (Autonomy, Community, and Divinity), and the »Big Three« Explanations of Suffering, As Well," in A. Brandt & P. Rozin (Eds.), *Morality and Health*. Stanford, CA: Stanford University Press (119-69).
- Skoe E. A. 2010. "The Relationship between Empathy-Related Constructs and Care-based Moral Development in Young Adulthood." *Journal of Moral Education* 39(2):191-211. doi: 10.1080/03057241003754930.
- Tangney J. P. 1991. "Moral Affect: The Good, the Bad, and the Ugly." *Journal of Personality and Social Psychology* 61(4):598-607. doi:10.1037/0022-3514.61.4.598.
- Tangney J. P., Stuewig J., & Mashek D. J. 2007. "Moral Emotions and Moral Behavior." *Annual Review of Psychology* 58:345-72.
- Watson D., Clark L. A., & Tellegen A. 1988. "Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales." *Journal of Personality and Social Psychology* 54(6):1063-70. doi:10.1037/0022-3514.54.6.1063.

Wheatley T. & Haidt J. 2005. "Hypnotic Disgust Makes Moral Judgments More Severe."
Psychological Science 16(10):780-4.

Nicholas Surdel (Gainesville)

Marina A. Klimenko (Gainesville)

Filing for Moral Bankruptcy: An Examination of How Affect and Empathy Predict Moral Competence

Abstract: What does being moral mean? On one hand people may justify mercy killing as sparing someone's suffering, but on the other hand they are still, in-fact, taking another's life. According to Lind's theory of moral competence (2008), it is based on consistent utilization of moral principles. Although common sense tells us that people's affective states and levels of empathy may explain the differences, there is little direct evidence. The purpose of this study was to fill this gap by examining the relative contribution of empathy and affective state to moral competence. Results of the study revealed that although perspective taking and negative affective state were both significant predictors of moral competence, perspective taking was a stronger contributor. This suggests that the next time you deliberate over a moral dilemma (e.g., euthanasia), you should try understanding another person's perspective rather than feeling empathy to make the best moral judgment.

Keywords: moral competence; empathy; affect; emotions

Ethics in Progress (ISSN 2084-9257). Vol. 9 (2018). No. 2, Art. #2, pp. 16-26.

Creative Commons BY-SA 3.0

Doi:10.14746/eip.2018.2.2

Religiöse Erziehung und Moralentwicklung: Der Einfluss einer religiös geprägten Kindheit auf die moralische Orientierung und Kompetenz



Asli Akin

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7558-0140>
(MSB Medical School Berlin – Hochschule für Gesundheit und Medizin, asli.akin@gmx.de)

1. Einleitung

Verschiedene moralpsychologische Untersuchungen haben gezeigt, dass dogmatische Religiosität die Entwicklung von Moralkompetenz hemmen kann (Lupu 2009; Saeidi-Parvaneh 2011). Aber man weiß noch wenig darüber, wie sich ein religiöses Elternhaus auf die Entwicklung der Moralkompetenz der nachfolgenden Generation auswirkt. Der vorliegende Artikel soll dieser Frage nachgehen und die ersten empirischen Erkenntnisse zum Verhältnis von religiöser Erziehung und Moralentwicklung vorstellen.

Moralkompetenz gilt als einer der beiden Aspekte des moralischen Verhaltens. Sie ist definiert als „die Fähigkeit, Probleme und Konflikte auf der Grundlage von universellen Moralprinzipien durch Denken und Diskussion zu lösen, statt durch Gewalt, Betrug und Macht“ (Lind 2015, 53). Der zweite Aspekt bezieht sich auf die moralischen Orientierungen. Während die moralischen Orientierungen nach Lind als angeboren gelten, kann und muss Moralkompetenz entwickelt und erlernt werden. Dass insbesondere Gelegenheiten zur Anwendung dieser Fähigkeit in Bildungseinrichtungen eine positive Kompetenzentwicklung begünstigen, haben Lind und seine Arbeitsgruppe an der Universität Konstanz in verschiedenen Studien erwiesen (Lind 2000, 2003; Lupu 2009; Saeidi-Parvaneh 2011; Schillinger 2006).

In der bisherigen Moralkompetenz-Forschung bleibt jedoch eine Frage unbeachtet: Welche Bedeutung haben primäre frühkindliche Erfahrungserfahrungen für die Entwicklung der Moralkompetenz?

Bei der Moralerziehung von Kindern spielen insbesondere Religionen eine nachweisbare und geläufige Rolle. Dass die religiöse Erziehung trotz vorherrschender Säkularisierungsauffassung in der westlichen Welt weit verbreitet ist, konnte unter anderem in einer Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach bestätigt werden. Im

Jahr 2006 wurden 1000 Probanden über die Wichtigkeit einer religiösen Erziehung für Kinder befragt. Während rund 40 Prozent der Befragten eine religiöse Erziehung als wichtig erachteten, äußerten sich dem Gegenüber vier Prozent der Befragten gegen eine religiöse Erziehung (Haumann 2006).

Im Folgenden soll die weit verbreitete und gleichzeitig stark umstrittene *religiöse* und im Besonderen *dogmatisch religiöse* Erziehung eines Kindes in seiner Bedeutung für die moralische Entwicklung untersucht werden. Der Artikel fasst die Ergebnisse einer quantitativen Befragung von 122 Studierenden aus dem Jahr 2018 zusammen, in der der Einfluss einer religiösen frühkindlichen Erziehung auf die Entwicklung der moralischen Orientierung und Kompetenz erforscht wurde. In der Studie wurde auf das Ausmaß *dogmatischer* Religiosität fokussiert, die durch die strikte und verbindliche Ausübung einer bestimmten Konfession gekennzeichnet ist. Diese ist von persönlicher Religiosität oder Spiritualität deutlich abzugrenzen, bei der Gläubige nicht an die Dogmen einer bestimmten Religionsgemeinschaft glauben, sondern an einen persönlichen, überkonfessionellen Gott.

In der Untersuchung wurden die zwei nachstehend aufgeführten Hypothesen überprüft:

Hypothese 1: Studierende, die eine dogmatisch religiöse Erziehung in der frühen Kindheit erlebten, weisen eine geringere Moralkompetenz auf als Studierende ohne diese Erfahrung. Die dogmatische Ausübung einer Religion wurde bereits als hemmender Faktor für die moralische Kompetenz erwiesen. Die Studien von Lupu (2009) und Saeidi-Parvaneh (2011) zeigen die statistisch signifikante negative Wirkung der dogmatischen Religiosität auf die Höhe der moralischen Kompetenz. Die beiden Forscher entdeckten bedeutend große Moralkompetenz-Differenzen von 4.2 bis 9.18 C-Punkten zwischen dogmatisch religiösen und nicht religiösen Studierenden. Daran anlehnend wurde angenommen, dass auch ein dogmatisch religiöses Elternhaus die Entwicklung der moralischen Kompetenz hemmt und dass diese Hemmung selbst im jungen Erwachsenenalter noch nachweisbar ist. Die frühkindliche Erziehungserfahrung wird basierend auf sozialpsychologischen und psychoanalytischen Theorien (vgl. Adorno 1950; Fromm 2014; Gruen 2000) als ein bedeutender Einflussfaktor für die Moralkompetenzentwicklung vermutet. Diese implizieren, dass die autoritäre Vermittlung religiöser Dogmen zur Ausbildung einer Identität führen kann, die sich an dem Willen der Religion orientiert und ein autonomes Denken verhindert, sodass moralische Prinzipien nicht hinterfragt oder diskutiert werden können.

Hypothese 2: Studierende, die eine dogmatisch religiöse Erziehung in der frühen Kindheit erlebten, präferieren häufiger als nicht religiös erzogene Studierende niedrige (bzw. präkonventionelle) moralische Orientierungen. Der affektive Aspekt der Moral lässt sich in der Orientierung an den Stufen der Moralentwicklung nach Kohlberg (1996) abbilden. Die Präferenzhierarchie an den moralischen Orientierungen, das heißt der gleichmäßige Anstieg der Einstellungen zu

den Argumenten der verschiedenen Typen, hat sich im interindividuellen Vergleich als relativ stabil erwiesen (Lind 2015). In verschiedenen Altersstufen, sozialen Schichten und Kulturen werden die moralischen Orientierungen an Typ eins und zwei eher abgelehnt, während die Orientierungen an Typ fünf und sechs stark akzeptiert werden. In der religionsspezifischen Moral-Forschung zeigte sich jedoch, dass dogmatisch religiöse Menschen eine stärkere Präferenz für moralische Orientierungen an Typ eins und zwei aufweisen. Unter anderem die Studien von Richards (1991), Holley (1991) und Glover (1997) bestätigen die Bevorzugung des präkonventionellen Moralniveaus bei dogmatisch religiösen Menschen und lassen einen entsprechenden Einfluss der dogmatisch religiösen Erziehung vermuten.

2. Methode

Insgesamt wurden 130 Studierende aus Berlin auf Basis einer Online-Studie befragt, in der sowohl dogmatisch religiös als auch nicht religiös erzogene Probanden angeworben wurden. 122 Studierende konnten in der Datenauswertung berücksichtigt werden, während sieben Probanden aufgrund unvollständiger sowie widersprüchlicher demografischer Angaben ausgeschlossen wurden. Die Befragung fand über die Umfrageplattform *QuestionPro* statt. Über das hochschulinterne Sona-System der Medical School Berlin sowie die Versendung des Umfrage-Links per E-Mail und über soziale Netzwerke wurden die Studienteilnehmer rekrutiert.

Es wurden Studierende aus 18 verschiedenen Studienfächern befragt, die zu neun Studienfachrichtungen zusammengefasst werden konnten (siehe Abschnitt 3). Zum Befragungszeitpunkt waren die Probanden durchschnittlich zwei Jahre Berufstätig und 22 Jahre alt, wobei die Spannweite der Berufstätigkeit von keiner bis 20 Jahren reichte und Altersstufen von 18 bis 37 Jahren vertreten waren. Von den Befragten gaben 92.68 Prozent als höchsten Bildungsabschluss das Abitur an, während 7.32 Prozent einen Hochschulabschluss bestätigten.

2.1 Messinstrumente

Zur differenzierten Erfassung der Moralkompetenz und der moralischen Orientierungen wurde der standardisierte und wissenschaftlich fundierte *Moralische-Kompetenz-Test (MKT)* nach Lind (2015) eingesetzt. Die religiöse Erziehung und aktuelle Religiosität wurde mithilfe eines selbstkonstruierten Fragebogens erfasst. Trotz der seit den 90er Jahren stetig wachsenden Vielfalt an Religiositäts-Fragebögen existiert im Rahmen der bisherigen Forschung keiner, der primär die religiöse Erziehung des Befragten erfasst. Deshalb wurde der Fragebogen *Religiöse Erziehung in der Kindheit und gegenwärtige Religiosität* neu konstruiert und in einer Vorstudie erprobt.

2.1.1 Der Moralische-Kompetenz-Test nach Lind

Im *Moralische-Kompetenz-Test (MKT)* werden die Testpersonen mit zwei Dilemma-Geschichten konfrontiert: das Arbeiter-Dilemma und das Arzt-Dilemma. Während das Arbeiter-Dilemma von einem Gesetzesverstoß zweier Arbeiter handelt, die ein illegales Abhören der Vorgesetzten beweisen wollen, beschreibt das Arzt-Dilemma die Sterbehilfe, die ein Arzt seiner todkranken Patientin auf ihren Wunsch leistet. Nach jedem Dilemma wird zunächst das jeweilige Verhalten der Protagonisten bewertet. Im Anschluss sollen jeweils sechs Argumente für und sechs Argumente gegen das Verhalten des Protagonisten beurteilt werden. Die sechs Argumente für und gegen das Verhalten entsprechen jeweils den sechs Stufen der Moralentwicklung nach Kohlberg.

Die moralische Kompetenz offenbart sich im Bewertungsmuster der Argumentationen. Eine hohe Moralkompetenz zeigt sich darin, dass sich ein Teilnehmer bei der Bewertung der Argumente an deren moralischer Qualität orientiert. Bei einer niedrigen Moralkompetenz sind die Bewertungen der Argumente stark von der anfänglich angegebenen Meinung determiniert. Die in den Antwortmustern sichtbare Moralkompetenz wird beim MKT durch den C-Wert ausgedrückt („C“ steht für Kompetenz). Der C-Wert wird durch die Berechnung einer intraindividuellen Varianzanalyse ermittelt und kann zwischen null und 100 variieren. Nach Lind (2018) stellt ein C-Wert zwischen .0 und 4.9 *keine moralische Kompetenz* dar. C-Werte zwischen 5.0 und 9.9 nennt er *sehr gering* und C-Werte zwischen 10.0 und 19.9 *gering*. Erst ein C-Wert höher als 20.0 definiert Lind als *ausreichend*. C-Werte über 30.0 gelten für ihn als *hoch*.

Jede der sechs moralischen Orientierung wird im MKT durch jeweils vier Argumente repräsentiert. Für die Analysen wird für jede der sechs Orientierungstypen ein Mittelwert berechnet. Jeder Orientierungs-Mittelwert kann von -4 bis +4 reichen, wobei höhere Werte für eine höhere Akzeptanz der jeweiligen moralischen Orientierung sprechen. Die Präferenz der sechs moralischen Orientierungen unterliegt einer universell beobachtbaren Hierarchie: Während mit steigendem Orientierungstyp die Akzeptanz ansteigt, ist bei den niedrigeren Orientierungstypen eine immer stärkere Ablehnung zu beobachten.

2.1.2 Religiöse Erziehung in der Kindheit und gegenwärtige Religiosität

Der Fragebogen *Religiöse Erziehung in der Kindheit und gegenwärtige Religiosität* ermöglicht die Erfassung von zwei Aspekten: erstens die religiöse Erziehung in der Kindheit und zweitens die aktuelle Religiosität.

Der Fragebogen besteht aus 36 Items, von denen die ersten 19 die religiöse Erziehung des Probanden erfassen und die darauffolgenden 17 die aktuelle Religiosität. Beide Teile des Fragebogens erfassen jeweils vier ähnliche und dadurch vergleichbare Skalen:

	Religiöse Erziehung in der Kindheit	Aktuelle Religiosität
Skala	Allgemeine Relevanz der Religion	Allgemeine Relevanz der Religion
	Vermittlung religiöser Praktiken/ Rituale	Ausführung religiöser Praktiken/ Rituale
	dogmatisch-religiöse Wertevermittlung	dogmatisch-religiöse Wertvorstellungen
	Reflexionsmöglichkeiten	Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Religion

Tabelle 1.

Inhaltliche Einteilung des Fragebogens Religiöse Erziehung in der Kindheit und gegenwärtige Religiosität

Die vier zugrundeliegenden Skalen des Fragebogens wurden unter Berücksichtigung, der aus der Literatur und Forschung etablierten Aspekte der Religiosität gewählt (vgl. Albani *et al.* 2002; Figl 2017; Huber 2009; Jakobs 2006; Maiello 2007; Meulemann 2015).

Bei der Auswertung des Fragebogens *Religiöse Erziehung in der Kindheit und gegenwärtige Religiosität* können jeweils drei Ausprägungstypen der religiösen Erziehung und Religiosität unterschieden werden:

- dogmatisch religiös (erzogen)
- teilweise religiös (erzogen)
- nicht religiös (erzogen)

Die Zuordnung eines Probanden zu einem der drei Typen erfolgt anhand des Item-Summenwerts. Der Item-Summenwert kann in der ersten Fragebogenhälfte maximal 76 Punkte und in der zweiten Hälfte maximal 68 Punkte betragen, wobei niedrigere Werte für eine dogmatisch religiöse Erziehung (< 37 Punkte) oder dogmatische Religiosität (< 33 Punkte) sprechen.

Die Objektivität und Reliabilität des Fragebogens konnten vorab durch eine Pilotierung an 10 Probanden gesichert werden.

2.2 Auswertungsmethode

Mit dem Ziel die Auswirkung der frühkindlichen religiösen Erziehung auf die moralische Kompetenz und Orientierung zu erfassen, wurden die Daten einer Regressionsanalyse unterzogen. Zusätzliche potenzielle Einflussfaktoren — die aktuelle Religiosität und die belegten Studienrichtungen der Probanden — wurden in der Datenanalyse mitberücksichtigt, sodass letztendlich eine multiple Regressionsanalyse gerechnet werden konnte. Dabei wurde untersucht, ob die Güte der Regression durch das Hinzufügen der zusätzlichen Einflussvariablen steigt oder sinkt. Die Voraussetzungen der Regressionsanalyse in Bezug auf die Residuen (Homoskedastizität, Normalverteilung und Unkorreliertheit) und auf die Regressoren im multivariaten Fall (Unabhängigkeit)

wurden berücksichtigt und im Voraus geprüft. Zusätzlich wurden die absoluten Messwertunterschiede zwischen dogmatisch religiös und nicht religiös erzogenen Probanden berechnet, um über die Signifikanz hinaus die absolute Effektstärke zu veranschaulichen.

Zur Prüfung der zweiten Hypothese wurde ein Mittelwertvergleich (Kruskal-Wallis-Test) durchgeführt, um signifikante Unterschiede zwischen dogmatisch religiös, teilweise religiös und nicht religiös erzogenen Studierenden im Hinblick auf die moralischen Orientierungstypen zu ermitteln.

3. Ergebnisse

Die erste Hypothese, dass dogmatisch religiös erzogene Studierende eine geringere Moralkompetenz aufweisen als Studierende ohne religiöse Erfahrung, konnte durch die statistische Untersuchung der Daten bestätigt werden. Zwischen dem Ausmaß der dogmatisch religiösen Erziehung im Kindesalter und der aktuellen Moralkompetenz wurde eine sehr hohe Korrelation von $r = .732$ ermittelt ($p < .001$).

Durch die Berechnung einer Regressionsanalyse konnte die Art der Beziehung zwischen C-Wert-Höhe und dogmatisch religiöser Erfahrung genauer quantifiziert werden. Die dogmatisch religiöse Erziehung in der Kindheit erwies sich als höchstsignifikanter Prädiktor für die Höhe der Moralkompetenz ($T = 11.76, p < .001$).¹

Um diesen bedeutenden Zusammenhang zwischen dogmatisch religiöser Erziehung und Moralkompetenz unabhängig von anderen Einflussgrößen annehmen zu können, wurden weitere potenziell intervenierende Variablen statistisch berücksichtigt. Dazu wurden unter anderem das Alter, der höchste Bildungsabschluss, die Länge der bisherigen Berufstätigkeit und die aktuelle Religiosität in ihrem Einfluss auf die C-Werte untersucht. Die ermittelten Regressionsparameter waren alle vier nicht signifikant ($p > .05$) und konnten somit die Moralkompetenz-Differenzen der Probanden nicht erklären. Auch das Erklärungspotenzial der Studienrichtung wurde überprüft. Dabei zeigten sich auffällige C-Wert-Unterschiede zwischen Studierenden verschiedener Studiengänge (siehe Tabelle 2), aber sowohl für den Gesamteinfluss der Studienrichtung, als auch bei der Einzelprüfung der verschiedenen Studiengänge wurde kein statistisch signifikanter Regressionsparameter ermittelt ($p > .05$).

¹ Die statistische Analyse der Daten zeigte, dass 53.5 Prozent der Varianz des C-Wertes durch das Ausmaß der dogmatisch religiösen Erziehung in der Kindheit erklärt werden ($R^2 = .535$). Durch den Regressionskoeffizienten in Höhe von $.874$ wurde deutlich, dass bei einem Anstieg der religiösen Erziehung um einen Punktwert der C-Wert um $.874$ Punktwerte steigt. Daraus folgt, dass hohe Werte in der Erziehungsskala, die mit einer nicht religiösen Erziehung einhergehen, die Moralkompetenz erhöhen, während niedrige Werte, die eine dogmatisch religiöse Erziehung implizieren, die C-Wert-Höhe vermindern.

		Moralische Kompetenz (C-Wert)					
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Studien- richtung	Rechtswissenschaften	5	13.67	15.94	10.05	.91	41.33
	Medizin und Pharmazie	18	25.59	18.55	23.84	2.72	57.21
	Psychologie	36	25.31	18.16	24.87	.33	68.37
	Wirtschaftswissenschaften	30	19.81	19.79	12.37	.00	73.24
	Naturwissenschaften	6	15.28	19.91	8.52	1.92	55.47
	Sozialwissenschaften	13	15.33	12.37	14.83	3.62	47.71
	Erziehungswissenschaften	5	32.23	16.83	22.31	17.30	55.82
	Technikwissenschaften	5	15.36	14.03	13.05	2.16	39.01
	Geisteswissenschaften	3	10.25	11.94	3.41	3.30	24.04

Tabelle 2.
Höhe der moralischen Kompetenz bei Studierenden diverser Studienrichtungen

Die im Rahmen dieser Studie gefundenen Unterschiede zwischen verschiedenen Studienrichtungen sind aufgrund der geringen und in den einzelnen Fachgruppen variierenden Anzahl der Befragten mit Vorsicht zu interpretieren. Dennoch sollte in künftigen Untersuchungen der Einfluss verschiedener Studienfächer auf die Moralkompetenz, insbesondere im Hinblick auf das Ausmaß der Gelegenheit zur Verantwortungsübernahme, untersucht werden.

Insgesamt konnte die erste Annahme, dass die dogmatisch religiöse Erziehung in der Kindheit die starken C-Wert-Differenzen der Studierenden erklärt, durch das Ausschließen anderer intervenierender Variablen bekräftigt werden.

Die Ergebnisse dieser Studie lassen einen ungewöhnlich starken Effekt von dogmatisch religiöser Erziehung auf die Höhe der Moralkompetenz festhalten: Studierende, die eine dogmatisch religiöse Erziehung in ihrer Kindheit berichten, weisen eine sehr viel geringere Moralkompetenz (8.59 C-Punkte) auf als Studierende, die eine nicht religiöse Erziehung berichten (40.41 C-Punkte). Dieser entwicklungshemmende Effekt von dogmatisch religiöser Erziehung wird durch eine Differenz von 31.82 C-Punkten zwischen beiden Gruppen unterstrichen (siehe Abbildung 1).

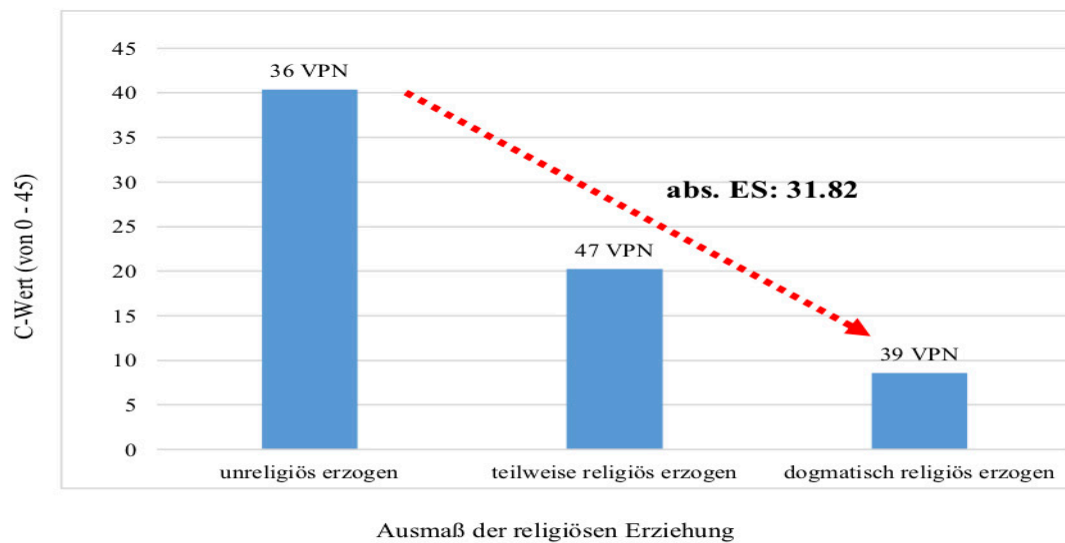


Abbildung 1. Durchschnittliche C-Werte nicht religiös, teilweise religiös und dogmatisch religiös erzogener Probanden.

Basierend auf dem gefundenen kompetenzhemmenden Einfluss einer dogmatisch religiösen Erziehung wurde zusätzlich geprüft, welche Einzelaspekte der religiösen Erziehung die verringerte Entwicklung der Moralkompetenz bedingen. Dazu wurde untersucht, wie die vier Unterskalen der religiösen Erziehung mit der C-Wert-Höhe zusammenhängen.

Die Allgemeine Relevanz der Religion, die religiöse Wertevermittlung, die religiösen Praktiken sowie die Reflexionsmöglichkeiten in der Erziehung hängen sehr hoch mit der Moralkompetenz zusammen ($r = .667 - .710, p < .001$). Auch hier konnte durch die Bestimmung der absoluten Effektstärken das praktische Ausmaß der Zusammenhänge verdeutlicht werden (siehe Abbildung 2-5).

Der größte Unterschied zeigte sich in Bezug auf die religiöse Wertevermittlung in der Kindheit: Studierende, die ein hohes Ausmaß an religiöser Wertevermittlung erfahren haben unterscheiden sich um 30.42 C-Punkte von Studierenden, denen kaum religiöse Werte vermittelt wurden.

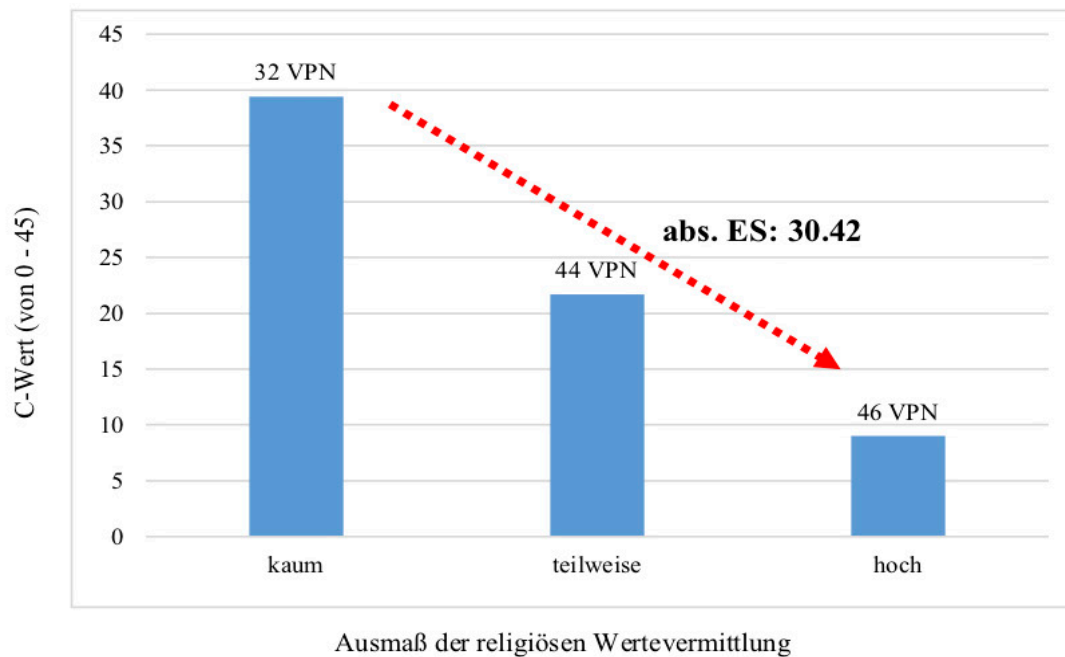


Abbildung 2. Durchschnittliche C-Werte von Studierenden mit kaum, teilweise und hoher religiöser Wertevermittlung in der Kindheit.

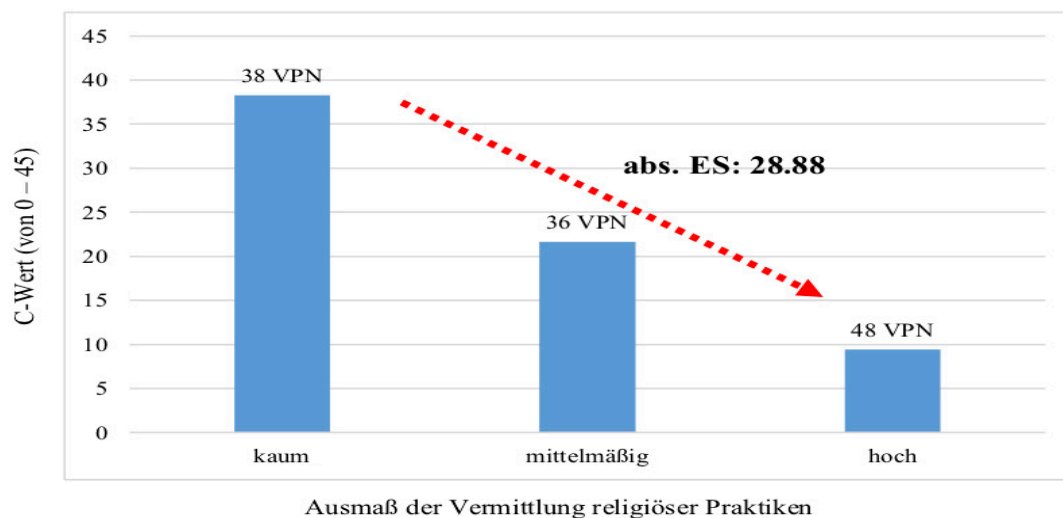


Abbildung 3. Durchschnittliche C-Werte von Studierenden, die mit kaum, mittelmäßig angeleiteten und hochausgeprägten religiösen Praktiken in der Kindheit erzogen wurden.

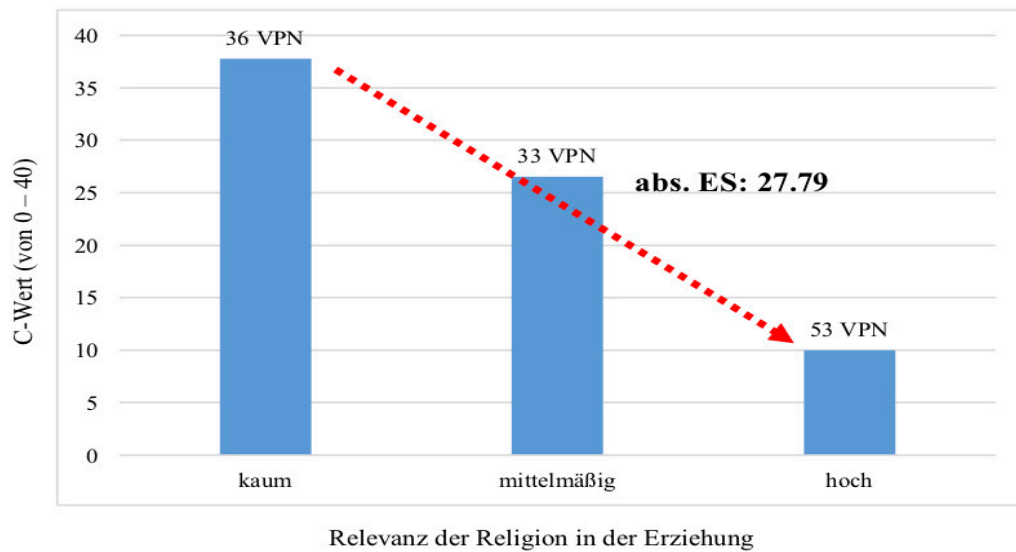


Abbildung 4. Durchschnittliche C-Werte von Studierenden, die eine geringe, mittelmäßige und hohe Relevanz der Religion in der frühkindlichen Erziehung erfuhren.

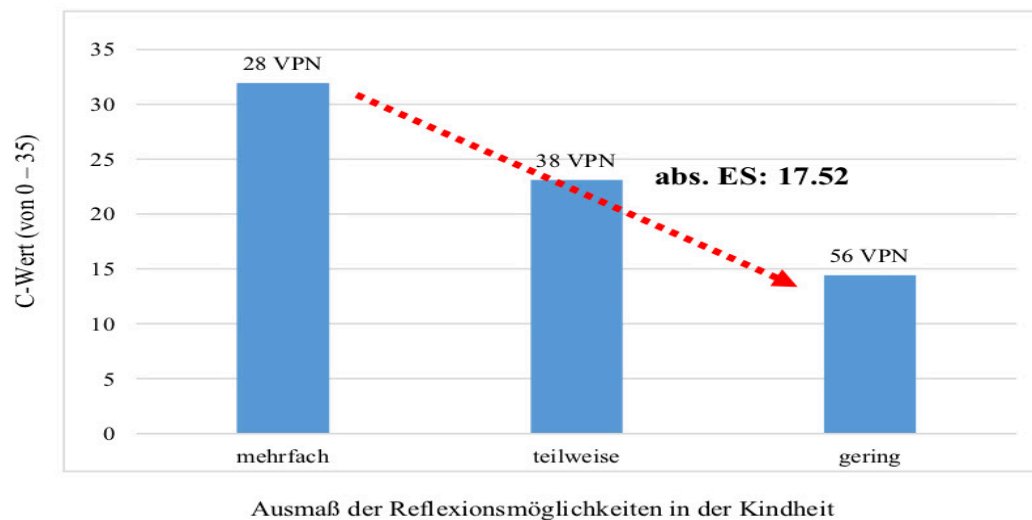


Abbildung 5. Durchschnittliche C-Werte von Studierenden, die in der Kindheit mehrfache, teilweise und geringe Reflexionsmöglichkeiten in Bezug auf Religionen erfuhren.

Zur Prüfung der zweiten Hypothese, dass eine dogmatisch religiöse Erziehung in der frühen Kindheit zu einer erhöhten Präferenz niedriger (bzw. präkonventioneller) Stufen der Moralentwicklung führt, wurden für alle 122 Probanden sechs Mittelwerte für die jeweiligen sechs Orientierungstypen gebildet. Anschließend wurde untersucht, inwieweit sich dogmatisch religiös, teilweise religiös und nicht religiös erzogene Personen innerhalb der einzelnen Orientierungstypen signifikant voneinander unterscheiden.

Erste Erkenntnisse konnten durch die graphische Darstellung der arithmetischen Mittelwerte gewonnen werden:

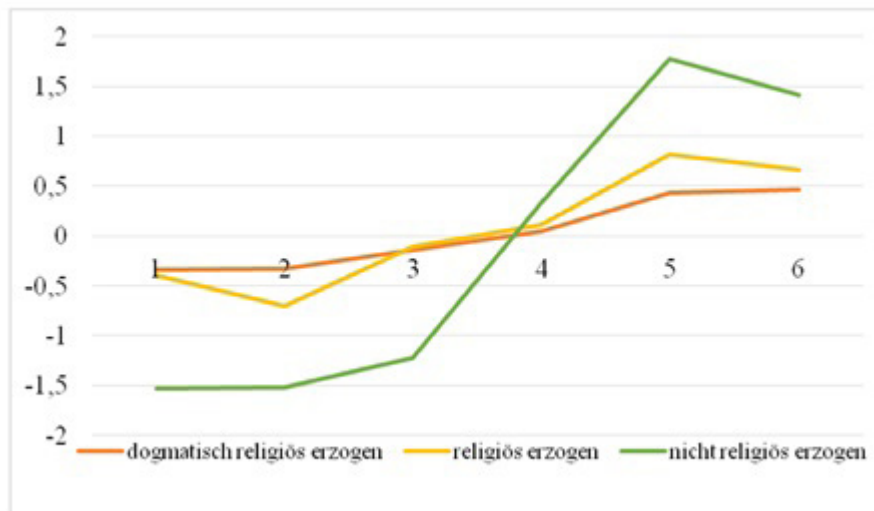


Abbildung 6. Präferenz der sechs moralischen Orientierungstypen bei dogmatisch religiös, teilweise religiös und nicht religiös erzogenen Probanden.

Die Abbildung bestätigt einerseits die von Lind (2015) postulierte universelle Konstanz im aufsteigenden Akzeptanzmuster und zeigt andererseits auffällige Abweichungen in der moralischen Orientierung der nicht religiös erzogenen Personen gegenüber den anderen Gruppen. Nicht religiös erzogene Studierende lehnen Typ eins bis drei (präkonventionelles Moralniveau) stärker ab und präferieren häufiger Typ fünf und sechs (postkonventionelles Moralniveau). Im Vergleich dazu akzeptieren dogmatisch religiös und teilweise religiös erzogene Probanden viel häufiger Typ eins, zwei und drei. Die Gruppenunterschiede bezüglich der moralischen Orientierungen erwiesen sich, außer in Typ vier, als statistisch signifikant ($p < .001$).

4. Diskussion und Ausblick

Religion gilt bis heute vorherrschend als Richtmaß für Moral (Ratzinger 1975). Religiöse Erziehung wird demnach als notwendige und förderliche Bedingung für die Moralentwicklung erachtet. Die hier vorgestellte Studie lässt diese Annahme anzweifeln: Die Daten zeigen, dass gerade Menschen, die eine dogmatisch religiöse Erziehung erfahren haben, eine sehr geringe Moralkompetenz aufweisen, und zwar eine sehr viel geringere als Menschen, die von einer nicht religiösen Erziehung in ihrer Kindheit berichten. Umso stärker die religiöse Verbindlichkeit in der frühkindlichen Erziehung war, desto geringer fiel die moralische Kompetenz der Studierenden im Erwachsenenalter aus. Dieser durchgreifende Einfluss der Erziehungserfahrung auf die Moralentwicklung zeigte sich zudem darin, dass selbst dogmatisch religiös erzogene Studierende, die sich von der

Religion gelöst haben, ebenfalls eine geringe Moralkompetenz entwickelt hatten.

Die vorliegenden Daten bestätigen die Vermutung eines moralhinderlichen Einflusses der dogmatisch religiösen Erziehung. Die dogmatische Vermittlung einer Religion, die sich jeglicher Gegenauffassungen entzieht und eine nicht anzweifelbare Einstellung fordert, kann in der Erziehung von Kindern nachhaltige Folgen haben. Aus der dogmatischen Unterwerfung an eine Religion scheint eine Unfähigkeit zur selbstbestimmten und reflexiven Begründung moralischer Prinzipien zu resultieren. Wenn Eltern Denken und Diskussion über wichtige Fragen des Lebens unter Hinweis auf religiöse Dogmen („Das darf man nicht sagen! Das darf man nicht einmal denken! Gott sieht alles!“ usw.) unterbinden, fehlt Kindern jegliche Stimulation ihres eigenen Denk- und Diskussionsvermögens. Die Entwicklung von Moralkompetenz braucht nach Lind (2015) Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme und angeleiteten Reflexion. Gerade diese Gelegenheiten scheinen den dogmatisch religiös erzogenen Studierenden im Elternhaus gefehlt zu haben: Während Studierende mit geringfügigen Reflexionsmöglichkeiten in der Kindheit einen durchschnittlichen C-Wert von 14.45 erreichten, zeigten Studierende mit mehrfachen Reflexionserfahrungen im Elternhaus eine hohe bis sehr hohe Moralkompetenz von durchschnittlich 31.97 C-Punkten.

Insbesondere der in der Studie hervortretende hohe negative Einfluss der religiösen Wertevermittlung lässt vermuten, dass die strikte und verbindliche Einhaltung religiös vorgeschriebener Werte in der Kindheit so stark internalisiert wird, dass eine Hinterfragung dieser im Erwachsenenalter erschwert ist. Dieser negative Zusammenhang lässt die grundsätzliche Bedeutung der sogenannten *Werteerziehung* in Frage stellen. Der heutzutage immer häufiger diskutierte „Werteverfall“ und „Wunsch nach traditionellen handlungsleitenden Idealen“ (Bundesforum Familie 2008; Schubarth 2010; Standop 2005) ist aufgrund der aus der Studie hervorgehenden moralhemmenden Wirkung einer *wertevermittelnden* Erziehung anzuzweifeln. Wie bereits Lind (2015) betonte, scheint „die Vermittlung von Werten, worunter man oft ein Gemisch aus moralischen Prinzipien, religiös-kulturellen Überzeugungen und individuellen Präferenzen versteht, (...) meist wirkungslos, manchmal sogar schädlich“ (cf. 27) zu sein.

Der Vergleich der moralischen Orientierungen an den sechs Typen bestätigt die Annahme der modernen Moralpsychologie, dass moralische Orientierungen universell (und vermutlich angeboren) sind (Lind 2015). Obgleich die Teilnehmer — mit oder ohne dogmatisch religiöser Erziehung — sich sehr stark bezüglich ihrer Moralkompetenz unterschieden, zeigen sie dieselbe Präferenz für hohe Typen der Moralorientierung (Typ fünf und sechs) und dieselbe Ablehnung von niedrigen Typen (Typ eins und zwei).

Die Studie belegt zudem die moralpsychologische Grundannahme der kognitiv-affektiven Parallelität: Je höher die Moralkompetenz einer Person ist, umso stärker orientiert sie sich an moralischen Prinzipien im engeren Sinne (Typ fünf und sechs), und umso mehr weist sie Argumentationen auf niedrigen Orientierungsebenen (Typ eins und zwei) zurück. Auch dieser in vielen Studien belegte Zusammenhang unterstreicht die

Wichtigkeit der Förderung von Moralkompetenz. Die affektive Bindung an Moralprinzipien scheint den Menschen angeboren zu sein; sie muss nicht besonders gefördert werden. Die Fähigkeit, diese Prinzipien im Alltag anzuwenden und die Dilemmata zu lösen, in die man dabei unvermeidlich gerät, muss jedoch erlernt und gefördert werden.

Zusammengefasst deuten die vorgestellten Befunde an, dass moralische Fähigkeiten nur durch eine undogmatische und von jeglichen Religionen losgelöste Erziehung gefördert werden können. Eine explizite Untersuchung zu moralförderlichen Erziehungsmaßnahmen steht folglich noch an.

Über die künftige Umstrukturierung der elterlichen Moralerziehung hinaus stellt sich abschließend die Frage, wie und ob junge Erwachsene mit einem dogmatisch religiösen Hintergrund in ihren moralischen Fähigkeiten gefördert werden können. Dies stellt eine Herausforderung für die Hochschuldidaktik dar. Eine effektive und nachhaltige Möglichkeit zur Förderung der moralischen Kompetenz bietet die *Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD)* nach Lind (2015). Die Prinzipien der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion wurden in ihrer Wirksamkeit empirisch erwiesen und gelten als sehr effektiv und nachhaltig.

Die Stichprobe der vorgestellten Studie betrifft junge Erwachsene, die als zukünftige Eltern die Moralerziehung der nachfolgenden Generationen verantworten. Wenn es gelingt, ihre Moralkompetenz deutlich zu fördern, bestehen sie ihren späteren Kindern gegenüber, so kann man vermuten, auch weniger auf dogmatischer Wertevermittlung, sondern lassen ihnen mehr Raum zu eigenem Denken und Diskutieren. Wie die Längsschnittstudie von Speicher (1994) zeigte, ist die Fähigkeit der Eltern, mit ihren Kindern offen über Probleme zu diskutieren, ausschlaggebend für deren Moralentwicklung.

Insgesamt konntendieErgebnisse dervorgestelltenStudien den bedeutenden Einfluss der frühkindlichen Erziehungserfahrungen für die Moralkompetenz im Erwachsenenalter belegen. Es lässt sich festhalten, dass dogmatisch religiöse Erziehungsmethoden als moralhemmend einzustufen sind, aber welche Erziehungsmethoden eine hohe Moralkompetenz fördern bleibt folglich unbeantwortet und bedarf einer ausführlichen Untersuchung.

Literatur

- Adorno T. W. 1950. *The Authoritarian Personality*. New York: Harper.
- Albani C., Bailer H., Blaser G., Geyer M., Brähler E., & Grulke N. 2002. "Erfassung religiöser und spiritueller Einstellungen". *PPmP: Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie* 52(07):306-13.

- Bundesforum Familie (Hrsg.) 2008. *Elternstimmen. Vorbilder und Werte in der Erziehung. Zwei Studien des Bundesforums Familie und des Kindersenders NICK*. Berlin: Bundesforum Familie.
- Figl J. 2017. *Handbuch Religionswissenschaft: Religionen und ihre zentralen Themen*. Innsbruck: Tyrolia.
- Fromm E. 2014. *Die Furcht vor der Freiheit. Escape from Freedom*: Open Publishing Rights GmbH.
- Gruen A. 2000. *Der Fremde in uns*. Klett-Cotta DTV.
- Glover R. J. 1997. "Relationships in Moral Reasoning and Religion Among Members of Conservative, Moderate, and Liberal Religious Groups". *The Journal of Social Psychology* 137(2):247-54.
- Haumann W. 2006. *Generationen-Barometer 2006: eine Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach*. Freiburg: Karl Alber.
- Holley R. T. 1991. „Assessing Potential Bias: The Effects of Adding Religious Content to the Defining Issues Test“. *Journal of Psychology and Christianity* 10:323-36.
- Huber S. 2009. "Der Religionsmonitor 2008: Strukturierende Prinzipien, operationale Konstrukte, Auswertungsstrategien". *Woran glaubt die Welt*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung (17-52).
- Jakobs M. 2006. "Religiosität als biografische Verarbeitung von Religion". *Religiosität: Anthropologische, Theologische und Sozialwissenschaftliche Klärungen* 116.
- Kohlberg L. & Althof W. 1996. *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lind G. 2000. "The Importance of Responsibility-Taking Opportunities for Self-sustaining Moral Development." *Journal of Research in Education* 10(1):9-15.
- Lind G. 2003. *Moral ist lehrbar: Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. München: Oldenbourg.
- Lind G. 2015. *Moral ist lehrbar. Wie man moralisch-demokratische Kompetenz fördern und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann*. Berlin: Logos.
- Lind G. 2016. "Die Bedeutsamkeit empirischer Befunde: Statistische Signifikanz vs. relative vs. absolute Effektstärken". Abgerufen von https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2016_Effektstaerke-Vortrag.pdf
- Lind G. 2018. "Reporting the C-score". Abgerufen von https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/_Reporting_the_C_score.pdf
- Lupu I. 2009. *Moral, Lernumwelt und Religiosität: Die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit bei Studierenden in Rumänien in Abhängigkeit von Verantwortungsübernahme und Religiosität*. (Dissertation), Universität Konstanz.
- Maiello C. 2007. *Messung und Korrelate von Religiosität*. Münster: Waxmann.
- Meulemann H. 2015. *Nach der Säkularisierung. Religiosität in Deutschland 1980-2012*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ratzinger J. 1975. *Prinzipien christlicher Moral*. Einsiedeln: Johannes Verlag.

- Richards P. S. 1991. "The Relation between Conservative Religious Ideology and Principled Moral Reasoning: A Review". *Review of Religious Research* 359-68.
- Saeidi-Parvaneh S. 2011. *Moral, Bildung und Religion im Iran: Zur Bedeutung universitärer Bildung für die Entwicklung moralischer Urteils- und Diskursfähigkeit in einem religiös geprägten Land*. (Dissertation), Universität Konstanz.
- Schillinger M. 2006. *Learning Environment and Moral Development: How University Education Fosters Moral Judgment Competence in Brazil and two German-speaking Countries*. Aachen: Shaker.
- Schubarth W. 2010. „Die »Rückkehr der Werte«. Die neue Wertedebatte und die Chancen der Wertebildung". In W. Schubarth, K. Speck, & H. L. von Berg (Hrsg.), *Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (21-41).
- Speicher B. 1994. "Family Patterns of Moral Judgment During Adolescence and Early Adulthood." *Developmental Psychology* 30:624-32.
- Standop J. 2005. *Werte-Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung* (Studientexte für das Lehramt, 18). Weinheim u.a.: Beltz.

Asli Akin (Berlin)

***Religiöse Erziehung und Moralentwicklung:
Der Einfluss einer religiös geprägten Kindheit auf die moralische
Orientierung und Kompetenz***

Zusammenfassung: Die bisherige moralpsychologische Forschung zeigt, dass Bildungseinrichtungen einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der moralischen Orientierung und Kompetenz haben. In der vorgestellten quantitativen Untersuchung wurde der Einfluss der frühkindlichen Erziehungserfahrungen auf die moralischen Fähigkeiten erforscht. Da die Moralerziehung von Kindern häufig mit religiösen Normen und Werten verbunden wird, und Religionen aktuell in ihrer Bedeutung und Funktionalität im öffentlichen Diskurs stehen, wurde speziell die religiöse Moralerziehung in ihrer Wirkung auf die moralische Entwicklung empirisch ergründet. Dazu wurden Studierende verschiedener Fachrichtungen aus Berlin zur religiösen Prägung in ihrer frühkindlichen Erziehung befragt und in Bezug auf ihre moralische Orientierung und Kompetenz untersucht. Den messmethodischen Rahmen bilden der Moralische-Kompetenz-Test nach Lind und der selbstkonstruierte sowie im Voraus pilotierte Fragebogen zur Erfassung der religiösen Erziehung und Religiosität. Die Auswertung der Online-Studie konnte zeigen, dass die moralischen Fähigkeiten bei dogmatisch religiös erzogenen Studierenden signifikant vermindert ausfallen und dabei nicht auf unterschiedliche Bildungserfahrungen oder das gegenwärtige Beibehalten der Religiosität zurückzuführen sind.

Schlüsselbegriffe: religiöse Erziehung; Moralentwicklung; moralische Kompetenz; moralische Orientierung; Studierende

Asli Akin (Berlin)

**Religious Education and Moral Development:
The influence of a religious childhood on moral orientation and competence**

Abstract: The previous moral psychological research on educational institutions highlighted the influence on the development of moral orientation and competence. With the help of the present quantitative study, the influence of early childhood education on moral abilities has been explored. Since the moral education of children is often associated with religious norms and values, and religions are debated in relation to their general meaning and functionality, the religious moral education has been investigated. Therefore, students of various disciplines from Berlin were asked about their religious education in their early childhood and were examined on their current moral orientation and competence. The Moral-Competence-Test by Lind and a self-constructed and piloted questionnaire for the examination of religious education and religiosity have been used for the measurement. The results of the online study have shown that the moral skills of dogmatically educated students are significantly reduced, but not related to the differences in educational experience or the current preservation of religiousness.

Keywords: religious education; moral development; moral competence; moral orientation; university students

Ethics in Progress (ISSN 2084-9257). Vol. 9 (2018). No. 2, Art. #3, pp. 27-43.

Creative Commons BY-SA 3.0

Doi:10.14746/eip.2018.2.3

***Can Online College Education Make
Students Smarter and More Moral?
A Preliminary Study of the Effects of Two Online College Course
Assignments on Students' Moral Competence***



Marina A. Klimenko

(University of Florida, Gainesville, mklimenko@ufl.edu)

Nicholas Surdel

(University of Florida, Gainesville, n.a.surdel@gmail.com)

Kathryn Muir

(University of Florida, Gainesville, klmuir96@gmail.com)

Fuaad Sofia

(University of Florida, Gainesville, fuaadsofia@gmail.com)

1. Introduction

Having morally competent citizens is in the interest of every society. And although moral education may no longer be the primary goal of higher education in the U.S., it nevertheless is viewed by many as one of its missions (McNeal 2009). For example, the Association of American Colleges & Universities explicitly states, "...educators and employers agree that personal and social responsibility should be core elements of a 21st century college education if our world is to thrive." (<https://www.aacu.org/resources/civic-learning>). While there is no one way to define a moral individual, moral competence: refers to the ability to solve problems and conflicts, on the basis of moral principles, through thinking and discussion (Lind 2016), seems a reasonable place to start. According to Lind's theory of moral competence (2015), education that encourages students to self-reflect and to take responsibilities for their actions can enhance moral competence. While there is some empirical evidence to support this assertion, the exact mechanisms by which students' morality is affected remains unclear. For example, is it a certain curriculum, college activities, diversity of perspective, or some combination of two or more, that foster students' moral reasoning? Furthermore, higher education is increasingly delivered online, and this raises even more questions as to whether online courses have the same effect on students' moral development. The goal of the present study was to address these questions by examining two types of online course assignments, group discussions, and critical writing with active/experiential learning in

two psychology courses: Developmental Psychology and Research Methods Lab.

1.1 Empirical evidence of the effect of higher education on students' moral reasoning

There is a reasonable amount of empirical evidence suggesting that attending a college or university can enhance student's moral reasoning. For example, King and Mayhew (2002) found over 172 studies that confirmed a positive association between college attendance and students' improvement of moral reasoning. However, the studies only utilized one moral reasoning assessment, the Defining Issues Test (DIT); and the majority of them did not purposefully study the connection between higher education and student morality, but rather used college students as their convenience samples. Thus, more studies are needed to directly address the potential causality between higher education and students' improvement of moral judgement. Even less is known about the specific pedagogical strategies that work to advance students' moral reasoning. What is known will be reviewed next.

1.1.1 Moral content

One of the obvious ways to improve moral competence is through explicit instruction of morality and ethics. However, empirical evidence of its effectiveness is mixed. For example, Mayhew and King (2008) compared two courses with explicit moral content, Moral Choice and Contemporary Moral Problems, with three courses that included some aspect of morality such as social justice and community service. They found that improvement in moral reasoning was greater in the two explicitly taught morality courses.

In an intervention study by Cummings and her colleagues (2010), students in an Educational Psychology course who were explicitly taught theories of moral development and discussed moral dilemmas had a significantly higher increase in moral reasoning than the students in English and Philosophy courses where course content engaged in various discussions, including ones of moral nature, but were not explicitly taught about moral development. Furthermore, a study of South Korean nursing students found a significant increase in moral reasoning between freshmen and seniors, with gains positively associated with ethics course credit hours throughout their studies (Park, Kjervik, Crandell, & Oermann 2012).

Conversely, in a sample of 821 business students across three U.S. higher education institutions, Desplaces and his colleagues (2007) found no relationship between the quantity of ethics discussions and moral competence. Although students on the whole did not show significant improvement, the sample who recalled participating in ethics discussions showed marginally significant findings (Desplaces, Melchar, Beauvais, & Bosco 2007).

1.1.2 Positive peer-interaction

Kohlberg, who is considered to be the father of Moral Psychology, proposed a theory of moral development and argued that individuals' view of morality undergoes qualitative changes at the same time as the pattern of thinking undergoes structural changes. Just like Piaget, Kohlberg argued that being confronted with opposing moral views and being able to engage in an open dialogue about different views may advance growth in moral thought. This also suggests that courses that engage students in peer-interactions in the climate of openness and acceptance can foster moral competence. Several studies have found support of this. For example, Mayhew and King (2008), found peer-interactions were one of the significant predictors of higher moral reasoning at the end of the academic term. In the intervention study by Cummings et al. (2010), courses that employed online group discussions also had students with significantly higher moral reasoning scores, however, it is not clear whether it is the interaction with the peers, the deliberation of moral dilemmas, or both types of activities that caused the increase in the students' moral reasoning. In another study by Mayhew and Engberg (2010), results showed that high levels of tension and negative affect in the classroom were associated with a decrease in students' moral reasoning. Similarly, Schillinger (2006) found that institutional pressures could either facilitate or regress students' moral competence. Specifically, an environment that promotes role taking and guided reflection significantly improved moral competence from year one; while an environment that restricts or punishes involvement and reflection decreased moral competence over time

1.1.2. Active and experiential learning

According to Experiential Learning Theory (ELT), learning is "the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. Knowledge results from the combination of grasping and transforming experience" (Kolb 1984, p. 41). In the similar vein, Kohlberg (1971) and more recently, Boss (1994), have argued that experiencing real life moral dilemmas and actively solving real life moral problems will foster moral reasoning. This idea has received some empirical support. For example, Boss (1994) compared moral reasoning scores of students in two different undergraduate ethics courses. Students in both classes learned the topic of moral development and engaged in moral dilemmas as part of the course curriculum. Additionally, students in the experimental group had to complete 20 hours of community service and to keep a diary reflecting on their service. At the end of the semester, students in the experimental class demonstrated a greater increase in moral reasoning skills than the students in the class with no community service.

Similarly, St. Peters and Short (2018) demonstrated the positive effect of experiential learning in a study of ten occupational therapy students who participated in a cross-

cultural service learning experience in Guatemala. Students assisted a lead therapist in patient assessment, as well as provided patient assessments and consultations. Students faced a myriad of cultural and professional challenges, such as communication barriers, local people's misunderstanding of the Western idea of patient's independence or the concept of rehabilitation. Similar to the students' in Boss (1994), students also kept a diary, documenting and reflecting upon their experiences. Although the sample of 10 students was rather small, the evidence of inner-growth could be inferred. Specifically, there was a significant increase in the students' measured character traits, including, curiosity, gratitude, love of learning, openness to evidence, perspective taking, propriety, self-control, social perceptiveness, spirituality, and zest. It may be that one of the ways by which students in both studies have increased their moral reasoning is by learning to see problems from multiple perspectives and appreciate the complexity of real-life dilemmas. The opposite may be true when openness to different viewpoints is restricted, as in some religious institutions. For example, Saeidi-Parvaneh (2011) found that religious dogmatism severely hindered moral competence in college students in the first and fourth year of study in medical, engineering sciences, and psychology.

In sum, research suggests that higher education can have a positive effect on students' moral reasoning in at least two ways: through positive peer-interactions and active (experiential) learning. However, it remains unclear if similar effect can be achieved in online education. Thus, the present study was set up to address this question.

2. Method

2.1 Participants

The present study was part of a larger research on morality from a major university in the U.S. Students enrolled in online Developmental Psychology (DEP) and Research Methods lab (RML) classes were recruited to participate in the study in exchange for extra credit. In the RML class, a total of 42 male and 118 female students agreed to participate. In the DEP, 29 male and 96 female students consented to participate.

2.2 Variables

Students in both courses engaged in two types of course activities: group discussions (i.e., peer-interaction) and class projects (i.e., active/experiential learning).

All students who agreed to participate in the study completed the Moral Competence Test (MCT) (Lind 2014) at the beginning and the end of the semester, assessing students'

moral competence at both times. This instrument measures moral competence and moral orientation by presenting two moral dilemmas and asking participants to rate their level of being in agreement with several arguments for and against certain moral decisions. Higher moral competency reflects an individual's ability to adhere to and to be consistent in choosing one's high moral principles across different situations. Furthermore, the instrument produces lower scores for individuals who respond based on the seeking a specific outcome, regardless of the explanation. Thus, allowing the tool to directly target the moral arguments and reasoning.

2.1.1 Developmental psychology class (DEP)

As part of course requirement, students in the DEP class learned developmental theories of moral development and participated in group discussions, one of which involved reflecting upon Kohlberg's and Gilligan's theories of moral development; In addition, the students completed My Virtual Life simulation (Pearson 2018), which consists of two parts. In the first half of the simulation, the students parented a child from birth to age 18, making decisions as the child's parent. Then, when the virtual child turned 18, the students became the virtual adult and lived as one experiencing the effects of the decisions that they made as the child parent. Then, they wrote two reflective papers describing their virtual experiences and critically evaluating them. The grades for the two papers were summed to create one variable. To determine if moral content of the course had a unique role in the improvement of moral competence, the grades on the quiz testing students understanding of moral development was also included in the analysis.

2.1.2 Research methods lab class (RML)

The primary purpose of this course is to introduce students to basic designs of research in Psychology. In addition, students learn to develop better critical and scientific thinking. Students engaged in several group discussions; and they designed a research project, collected and analyzed data, and wrote a research paper describing their findings.

3. Results

3.1. Did the students' moral competence improve at the end of the semester?

To examine the change in the level of the students' moral competence at the end of their respective courses, two separate paired-samples t-tests were computed. In the RML class, there was a significant difference in the moral competence scores between time 1 ($M=17.6$, $SD=12.9$) and time 2 ($M=20.6$, $SD=15.4$), having higher level at the end of the semester; $t(128)=-2.46$, $p=.015$. In the DEP class, the difference in the MCT scores

between time 1 ($M=15.0, SD=10.9$) and time 2 ($M=17.6, SD=12.5$) was only approaching significance, $t(492)=-1.88, p=.062$.

3.2. What course assignments contributed to the students' higher moral competence levels?

To examine the relative contribution of the assignments to the improvement in the moral competence scores, two separate hierarchical regression analyses were computed, one with only the developmental psychology class (see Table 1) and another with the research methods lab class (see Table 2). In both analyses, moral competence at time 1 was entered first, followed by the final grades to control for students' overall performance in the classes; finally, the respective assignments were entered in the final step.

3.2.1. Developmental Psychology class

In the Developmental psychology class, moral competence at time 1 was a significant contributor, $F(1,106) = 11.2, p= .001$, explaining 10% of the variation in the moral competence at time 2. Final grades and moral competence at time 1 together explained 13% of the variation in the moral competence at time 2 in step 2, and this change in R^2 was significant, $F(2,105) = 7.91, p=.001$. Adding all assignments to the regression model explained an additional 17% of the variation in moral competence at time 2 and this change in R^2 was significant, $F(5,102) = 4.01, p= .002$. When all independent variables were included in stage three of the regression model, only moral competence at time 1 and grades for group discussion were the significant predictors of the moral competence at time 2 (see Table 1).

Variables		B	SE B	β
Step 1	MCT time 1	.36	.11	.31
Step 2	MCT time 1	.36	.11	.31
	Final Grades	-.30	.15	-.19
Step 3	MCT time 1	.32	.11	.28
	Final Grades	-.47	.33	-.29
	Paper	-.04	.25	-.03
	Moral Development Quiz	-.71	1.97	-.04
	Group Discussions	1.13	.58	.23*

* $p < .05$

Table 1: Summary of Hierarchical Regression Analysis for Variables Predicting Moral Competence at the End of the Semester in Developmental Psychology Class ($N=108$)

3.2.2. Research methods lab class

Similar to the Developmental Psychology class, moral competence at time 1 was a significant contributor to the model at step 1, $F(1,113) = 46.2, p = .000$, but explained a much larger proportion, 29% of the variation in the moral competence at time 2. Final grades and the initial moral competence explained 29% of the variation in the moral competence at time 2 but this change in R^2 was not significant, $F(1,112) = .49, p = .49$. Adding the two assignments, the research paper and the group discussions, to the regression model explained 31% of the variation in the moral competence at time 2 and this change in R^2 was significant, $F(2,110) = 3.13, p = .047$. The examination of the coefficients' table revealed that only the research paper was a significant and a negative contributor to the moral competence test scores at the end of the semester (see Table 2).

Variables		B	SE B	β
Step 1	MCT time 1	.64	.09	.54
Step 2	MCT time 1	.64	.09	.54
	Final Grades	.08	.11	.06
Step 3	MCT time 1	.65	.09	.55
	Final Grades	.75	.31	.53
	Research Paper	-.48	.20	-.51*
	Group Discussions	-.22	.84	-.02

* $p < .05$

Table 2: Summary of Hierarchical Regression Analysis for Variables Predicting Moral Competence at the End of the Semester in Research Methods lab Class (N=108)

Since the negative association between moral competence and the research papers was an unexpected and unusual finding, a follow up analysis testing for potential multicollinearity (It is known to cause the coefficients to be sensitive to changes in the model, including changes in the signs). Multicollinearity was tested with variance inflation factors test (VIF). The test revealed that both, final grades and research papers' grades, had VIFs of 7, which is greater than the critical value of 5, representing high correlations with the independent variable, moral competence at time 2. Typically, to fix this issue, one of the highly correlated variables must be dropped from the model. Thus, the final grades variable was dropped from the final regression model. After rerunning the model, the results showed that only the moral competence scores at time 1 was the significant predictor of the moral competence at the end of the semester ($\beta = .54, p = .00$). Thus, it was inferred that no assignments significantly contributed to the improvement in the moral competence in the RML class.

4. Discussion

The goal of the present study was to examine the effectiveness of two online Psychology courses in fostering moral competence, which refers to the ability to solve

problems and conflicts on the basis of moral principles through thinking and discussion (Lind 2016). Specifically, the study has examined students' moral competence at the beginning and the end of the semester in relation to their grades on two class assignments in their respective courses. Overall, students in the RML demonstrated a significant increase in their moral competence at the end of the semester. Students in the DEP also showed an increase in their moral competence scores, but the difference was only approaching statistical significance. Taken together, these findings provide partial support to the claim that higher education is capable of fostering moral reasoning; moreover, online psychology courses, even those that do not explicitly cover moral content, such as the RML, seem to be able to have a positive effect.

The study also examined the link between students' moral competence scores and the two courses' major assignments. Specifically, in both courses two types of assignments were examined: peer-interaction in the form of online group discussions and active/experiential learning, either in the form of participating in a research project or in two simulations. In the DEP, students participated in several group discussions, by posting their original responses to the instructor's prompts and replying to their peers' postings. The topics of the discussions varied; but one of the discussions was based on the topic of moral development, and, specifically, on the theory of Kohlberg's and Gilligan's theories of moral development. The students were asked to reflect upon both theories and to share with their group one moral dilemma that they personally had overcome. For the second assignment, students raised a virtual baby and simulated an adult life; at the end of both simulations, the students wrote two reflection papers. The analysis showed that only group discussions were significantly associated with the increase in the students' moral competence at the end of the semester. That is, students who demonstrated better engagement and earned higher grades on the group discussions had higher levels of moral competence at the end of the semester. This finding further confirms past finding that positive peer interaction, even as online group discussions, can benefit students' moral development, and thus, should be offered in online courses, whenever possible.

As for the RML course, the findings were not as predicted. Similar to the DEP course, the students engaged in several group discussions following the same rules (i.e., to write an original post and reply to one peer's post). Unlike the DEP, the course did not explicitly cover topics of morality, however, at least one topic and one group discussion touched on the issue of ethics in psychological research. Still, according to the results of the analysis, group discussions did not significantly contribute to the students' improvement in moral competence. One possible interpretation for this failure is to suggest that, perhaps, only those courses and assignments that explicitly focus around the topics of moral nature may have the positive effect of raising students' moral thought. However, this doesn't explain why the students in the RML course had a significant increase in their moral

reasoning, and had greater levels of moral competence at the beginning and end of the semester than their counterparts' in DEP course. One possible explanation may lie in the cognitive demand and critical thinking skills necessary to make sound moral decisions. According to Kohlberg, an individual must undergo "a qualitative re-organization" of pattern of thinking about fairness and justice (Colby & Kohlberg 1987, 5) in order to advance his/her moral reasoning. Although, the content of the RML course does not have a moral dimension in its curriculum, it teaches students how to gather and evaluate evidence based on scientific rigor and critical thinking rather than personal opinions or emotions. This might have the positive effect on students' moral reasoning. Additionally, it is possible that students with more advanced cognitive skills chose to take RML course, as it is considered one of more challenging courses in Psychological studies.

Similar to the DEP course, the performance on the research project did not seem to contribute to students' moral competence at the end of the semester in RML. One possible explanation is that active/experiential learning in both courses did not include a moral dimension in order to have an impact on students' line of moral reasoning. Alternatively, at a minimum, such assignments did not "trigger cognitive disequilibrium" (Rest 1986) or perspective-taking, which are both critical elements of active learning that are known to facilitate the development of moral reasoning (see Mayhew & King 2008). Finally, it is possible that the grading of both assignments did not capture the efforts of the students in the area of perspective-taking and/or did not challenge cognitive equilibrium. This latter explanation needs to be seriously examined by the instructor and first author, as it may undermine classroom morale and students' perception of fairness, which in turn can have a regressive effect on students' moral competence (e.g., Schillinger 2006).

Additionally, it must be highlighted that the average scores of moral competence in both courses were very low compared to the samples in other studies using MCT instrument (e.g., Schillinger 2006). One likely explanation for this is the fact that the students in the present study were under a lot of pressure at the end of the semester, either preparing for the final exam or working on their research projects. Thus, the element of fatigue or stress influencing students' performance on the moral competence test cannot be ruled out.

A potential flaw in the design of the study is the selection bias. Specifically, it is possible that students who chose to participate in the study differed from those who opted for an alternative extra credit assignment or to not do any extra credit assignment. To check this possibility, the grades of the students who participated in the study were compared with those who did not participate. The analyses revealed no significant differences between the students in the DEP course. However, a statistical significance in the final grades was found in the RML course. Specifically, the final grades of the students who did not participate in the study were higher than those who participated. This selection bias might have contributed to the lack of some findings in the RML course. However, it is worth noting that an improvement in the moral competence was still found

in the RML course.

The results of the study should also be treated with caution for at least one more reason. The same instructor taught both courses. While this helped to control for a potential instructor effect, it remains unclear whether the outcomes will be the same under a different instructor, especially, who is novice to moral development. For example, instructor's level of moral development has been shown to influence his/her teaching style and the overall climate in the classroom, which in turn may influence students' performance and even perception of the course material (e.g., Johnston 1989).

In conclusion, despite the aforementioned limitations, the study provides good evidence that online psychology courses can foster moral competence; specifically, that engaging students in online group discussions improves their moral reasoning skills, possibly by encouraging them to question their own views and beliefs and by exposing them to alternative perspectives. Furthermore, this can also suggest that other kinds of course assignments, either in written or oral form, that raise students' awareness of others' points of views and encourage re-evaluation of ones' own beliefs may also be beneficial in raise moral competence and should be offered in higher education.

References

- Boss J. A. 1994. "The Effect of Community Service Work on the Moral Development of College Ethics Students." *Journal of Moral Education* 23(2):183-98. Retrieved from <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/87>.
- Desplaces D. E., Melchar D. E., Beauvais L. L., & Bosco S. M. 2007. "The Impact of Business Education on Moral Judgment Competence: An Empirical Study." *Journal of Business Ethics* 74:73-87.
- Colby A. & Kohlberg L. (with A. Abrahami, J. Gibbs, A. Higgins, K. Kauffman, M. Lieberman, M. Nissan, J. Reimer, D. Schrader, J. Snarey, & M. Tappan). 1987. *The Measurement of Moral Judgment, Vols I and II*. Cambridge University Press.
- Cummings R., Maddux C., Cladiano A., & Richmond A. S. 2010. "Moral Reasoning of Education Students: The Effects of Direct Instruction in Moral Development Theory and Participation in Moral Dilemma Discussion." *Teachers College Record* 112(3).
- Johnston M. 1989. "Moral Reasoning and Teachers' Understanding of Individualized Instruction." *Journal of Moral Education* 18:45-59.
- Kolb D. A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Kohlberg L. 1971. *The Philosophy of Moral Education*. New York, NY: Harper & Row.

- King P. & Mayhew M. 2002. "Moral Judgement Development in Higher Education: Insights from the Defining Issues Test." *Journal of Moral Education*. doi 31.10.1080/0305724022000008106.
- Lind G. (2014, March 24). Moral Competence Test (MCT), from <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-engl.htm>.
- Lind G. 2016. *How to Teach Morality. Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit*. Berlin: Logos.
- Lind G. & Nowak E. 2015. "Kohlberg's Unnoticed Dilemma—The External Assessment of Internal Moral Competence?," in B. Zizek, D. Gartz, E. Nowak (Eds.), *Kohlberg Revisited*. Sense Publishers, Rotterdam – Taipei (139-53).
- Mayhew M. J. & King P. 2008. "How Curricular Content and Pedagogical Strategies Affect Moral Reasoning Development in College Students." *Journal of Moral Education* 37:17-40.
- Mayhew M. J. & Engberg M. E. 2010. "Diversity and Moral Reasoning: How Negative Diverse Peer Interactions Affect the Development of Moral Reasoning in Undergraduate Students." *The Journal of Higher Education* 81(4):459-88.
- McNeel S. 1994. "College Teaching and Student Moral Development," in J. Rest & D. Narvaez (Eds.), *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates (27-47).
- Park M., Kjervik D., Crandell J., & Oermann M. H. 2012. "The Relationship of Ethics Education to Moral Sensitivity and Moral Reasoning Skills of Nursing Students." *Nursing Ethics* 19(4):568-80. doi:10.1177/0969733011433922
- Pearson 1996-2018. <https://www.pearson.com/us/higher-education/program/Pearson-Education-MY-VIRTUAL-CHILD/PGM253641.html>
- Rest J. R. 1986. *Moral Development: Advances in Research and Theory*. New York: Praeger.
- Saeidi-Parvaneh S. 2011. *Moral, Bildung und Religion im Iran – Zur Bedeutung universitärer Bildung für die Entwicklung moralischer Urteils- und Diskursfähigkeit in einem religiös geprägten Land*. [Morality, Education and Religion in Iran. On the Importance of University Education for the Development of Moral Judgment and Discourse Competence in a Religiously Shaped Country.] Doctoral dissertation, Department of Psychology, University of Konstanz. <http://kops.ub.uni-konstanz.de/volltexte/2011/13107/>
- Schillinger M. 2006. *Learning Environments and Moral Development: How University Education Fosters Moral Judgment Competence in Brazil and two German-Speaking Countries*. Aachen: Shaker-Verlag.
- St. Peters H. Y.Z. & Short N. 2018. "Cross-Cultural Service Learning as Pedagogy for Character Development in Occupational Therapy Doctoral Students." *The Open Journal of Occupational Therapy* 4(6). Article 8. doi:10.15453/2168-6408.1493

Marina A. Klimenko, Nicholas Surdel, Kathryn Muir, Fuaad Sofia (Gainesville)

A Preliminary Study of the Effects of Online College Course Assignments on Students' Moral Competence

Abstract: Higher education institutions in the United States have historically been tasked with the responsibility of scaffolding the moral development of students. Although empirical evidence suggests that attending colleges and universities can foster students' moral development and reasoning, the effect of online higher education remains mainly unknown. The current study has examined the effect of two online psychology courses, Developmental Psychology and Research Methods Lab, and their respective assignments on students' moral competence. The findings revealed that students' moral competence in both courses was improved; this improvement was partly attributed to online group discussions in the Developmental psychology course. No other assignments were found to be significant contributors of students' moral competence. Limitations and implications of the findings were discussed.

Keywords: Morality; Higher Education; Online Higher Education; Moral Competence; Moral Development

Ethics in Progress (ISSN 2084-9257). Vol. 9 (2018). No. 2, Art. #4, pp. 44-55.

Creative Commons BY-SA 3.0

Doi:10.14746/eip.2018.2.4

Mis-Educative Martial Law – The Fate of Free Discourse and the Moral Judgment Competence of Polish University Students from 1977 to 1983¹



Ewa Nowak

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5722-7711>

(Adam Mickiewicz University in Poznań, ewanowak@amu.edu.pl)

Georg Lind

(University of Konstanz, georg.lind@uni-konstanz.de)

Foreword

Poland is still a young democracy. The transition from an authoritarian to a democratic society happened only twenty years ago. It was not an easy transition, as the first author witnessed as a school student and later as a university student. The second author witnessed this transition in Poland from outside the “Iron Curtain”, as the border in Europe between the Western capitalistic, democratically ruled countries and the Eastern communist, autocratically ruled countries was called. He participated in an unusual longitudinal study of university students in Western and Eastern European countries. A research grant of the Humboldt Foundation to the first author made it possible to combine both viewpoints and discuss the democratic transition of Poland from two very different angles, not only from two different national backgrounds but also from two different professional points of view, namely moral philosophy and experimental psychology. The question from which we departed was of a general kind: How can the gap between democracy as an ideal and as a way real life be bridged? The answer to this question, it seems, cannot leave out the role of law and education.

1 A reprinted and slightly updated paper originally appeared as E. Nowak & G. Lind (2009), “Mis-educative Martial Law: The Fate of Free Discourse and the Moral Judgment Competence of Polish University Students from 1977 to 1983”. In B. Wojciechowski, M. Zirk-Sadowski, & M. J. Golecki (Eds.), *Between Complexity of Law and Lack of Order*, Adam Marszałek Editions, Torun/Beijing (pp. 145-165, in English and Chinese). Paper presented at the Annual Congress of American Association of Moral Education, New York University Nov 2007. Ewa Nowak’s thanks are going to the Alexander von Humboldt-Foundation which supported her research at the University of Konstanz (2008-10).

How Can We Bridge the Gap between Democracy as an Ideal and as a Way of Life?

The general view is as follows: Law derives its legitimacy through its moral basis and the process by which it comes into being. In a democracy the law is made by the people or its elected representatives. More specifically, it is legitimated by the shared moral principles on which people agree like justice, respect for human rights and law-making according to procedures of “presumptively rational opinion- and will-formation” (Habermas 1996, 457). “Valid legal norms,” Habermas points out, “indeed harmonize with moral norms, but they are ‘legitimate’ in the sense that they additionally express an authentic self-understanding of the legal community” (cf., 157). Ultimately, as Gustav Radbruch, an eminent law-professor and former secretary of law, has observed, democratic law rests on the intuition of rightness (“Rechtsgefühl”).

In contrast, in an autocratic society, law is legitimated by the power of the law-makers alone. This gives law a weak basis because the people do not take interest in maintaining the laws nor do shared moral principles support them. Their enforcement depends solely on the judgment of the people in power. On the one hand this makes it easy for them to utilize the law as a power-maintaining tool. On the other hand, those ones in power also have to resolve all disputed matters, they must find solutions for conflict between various laws and bear all the consequence of the mal-functioning of society. A non-democratic, authoritarian law can only work if those in charge are infinitely wise und competent rulers, which is a very unlikely scenario. An authoritarian ruler can coerce people by force to abide by authoritarian law, but this law will always lack moral legitimacy and rightness. For this reason, the law system in a democratic society has a great advantage over the law system in an autocratic state.

However, this view needs to be supplemented. Peoples’ intuition of rightness is not a sufficient basis for the functioning of a democratic society. Universal moral principles and specific rights and liberties are too complex to lend themselves to easy interpretation and application by the citizens of a democratic state. The citizens need to develop high *moral judgment and discourse competence* (Gutmann 1999; Habermas 1995; Kohlberg 1970; 1975; Lind 1987, 2008a). Moral judgment competence, as Kohlberg (1964) has defined it, is “the capacity to make decisions and judgments which are moral (i.e., based on internal principles) and to act in accordance with such judgments” (cf., 425). Moral judgment competence means more than a trait of individual thinking as it also involves moral discourse competence. Therefore, in research studies, participants are not only asked to provide reasons for their decision on a particular moral dilemma, but are confronted with counter-arguments in order to test their ability to apply their moral ideals to controversial matters in a discourse situation (Lind 1978; 2016).²

² Unfortunately, in Kohlberg’s interview method the discourse component has been dropped in the course of later revisions (cf. Lind 1989). In contrast, Lind has made this component a central feature of his test (see below).

If the learning environment in a society is favorable, judgment and discourse competence can develop in their own right, at least to some extent. Yet, in the face of growing moral challenges in all domains of modern life, “natural” development of moral and democratic competencies may not be enough and must be fostered by appropriate education (Schillinger 2006; Lind 2002).

Finally, democratic education is a “bootstrapping process”: On the one hand, schools in a democracy must foster moral-democratic competencies in order to narrow the ever existing gap between the moral ideal of democracy and the really existing democratic way of life. At the same time, a democratic system is a precondition for more democratic discourse at schools. Obviously, this bootstrapping process hardly ever comes to an end. The world around us is changing fast and poses ever new challenges for individual moral judgment as well as for the democratic decision-making process. It even seems that this process is also never linear, step-by-step, as 19th century philosophers like Hegel and Marx assumed, but is characterized by changing phases of progress and backlash.

In this paper we want to analyze this fuzzy development of the democratic state in the case of Poland, a country which is considered to be one of the first communist countries in which democratization took place. We argue that the political processes of democratization and its reversal by the military rulers not only impacted the law and other social institutions but a (mis-) educative effect on the citizens. Clearly, political movements are not meant to educate or mis-educate citizens. Rather, schools are the proper agent for moral and democratic education (Radbruch 1993; Dewey 1966; Gutmann 1999; Kohlberg 1980; Lind 1987; 2016). Yet the state and its laws can also be a powerful (mis-)educative agent by providing, or withdrawing, opportunities of responsibility-taking and free discourse. We will present empirical evidence for the fact that military dictatorship during the time of martial law in Poland contributed not only to the strangling of the process of democratization, but also to the changing of democratic moral judgment competence among students. Under martial law, laws were decrees introduced by the military rulers lacking any grounding in generally shared moral principles and democratic procedures. Basic civil rights and elementary liberties were discarded or flatly disregarded. Especially the right to speak freely and participate in a free moral discourse was discarded. During the whole period of communist rule in Poland after World War II, citizens suffered under unjust laws, but never to the extent experienced after the imposition of martial law in 1981.

Our analysis has been facilitated by the availability of longitudinal data on the development of moral judgment competence of university students in Poland during the very turbulent phase of the democratization process and its reversal by military forces within the government before December, 1981, when General Jaruzelski seized power and established martial law in Poland. We will discuss the empirical findings in the light of three competing theories, a) education theory of moral development, b) socialization theory, and c) decision-making theory. Finally, we present some observations of moral judgment competencies in contemporary Poland.

The Longitudinal Study of Moral Judgment Competencies of Polish Students (1977 to 1983) by the FORM-Project

The international FORM-Project, funded by the *Deutsche Forschungsgemeinschaft*, conducted a longitudinal, cross-national study of about 4000 university students in five European countries, Austria, Germany, the Netherlands, Slovenia (at that time still part of former Yugoslavia), and Poland. Poland participated three times in these assessments (1977-1983), the other countries four times (1977-1985). This project was co-directed by Prof. H. Peisert, Konstanz, and Prof. W. Markiewicz, Poznań/Cracow (cf. Bargel, Markiewicz, & Peisert 1982).

As part of this study, students' moral development in these countries was assessed. For this assessment, Georg Lind had developed a new instrument for measuring moral competence, namely the *Moral Competence Test* (MCT; cf. Lind 1978; 2016).³ The master copy was written and validated in German, and then translated into Polish, Slovenian and Dutch. In meantime, the MCT has been translated and validated in about 30 languages and is in use in educational research and evaluation projects in countries such as China, Colombia, Italy, Mexico, Morocco, Russia, the USA, and many more (Lind 2016).

The MCT is based on Lind' *dual-aspect theory of moral behavior* (Lind 2002; 2016). The theory asserts that when studying moral behavior one must distinguish two essential aspects, moral ideals or principles on the one hand, and moral abilities or competencies on the other. For centuries, morality has been seen purely as a matter of moral affects, i.e., as a matter of valuing or loving moral principles. A behavior was said to be morally good, if it was based on good intentions but nothing else. Many have pointed out the shortcomings of the omission of the consequences of one's action from the definition of what is morally good or bad. Yet considering the consequences of one's action is only one of the difficulties which we encounter when we pursue moral principles in every-day life. A second important aspect concerns the problem of conflicting moral principles. We often run into situations where more than one moral principle is involved and no single course of action is morally right. How can we resolve such a moral dilemma?

Obviously, moral ideals are not enough. We also need an ability to translate our moral ideals into every-day decision-making or, what Kohlberg (1964) called, *moral judgment competence*. The dual aspect theory implies that moral ideals and moral competencies are two distinct but not separable attributes of the same moral judgment behavior (Lind 2016; see also Piaget 1976) and also that the two must be measured simultaneously and not as separate components through different tests. In fact, the MCT permits us to measure the two main aspects of moral judgment behavior simultaneously. It enables us to measure (a) six moral orientations as distinguished by Kohlberg (1984), which we consider the *affective aspect of moral behavior*, and (b) the ability to apply these orientations to a particular decision-making situation (its *cognitive aspect*).

³ Formerly known as Moral Judgment Test (MJT).

The six moral orientations are measured in a classical attitude-test manner by summing up all ratings that represent that orientation. In contrast, the ability-aspect is measured by employing concepts from experimental psychology. In fact, the MCT is designed as a multi-variate experiment and not like a classical psychometric test (Lind 2016). After reading two moral dilemmas, the participant first has to state his or her opinion about the protagonists' solution. Second, the participant has to rate six arguments supporting his or her opinion and six arguments opposing it. The respondent rates each argument on a nine-point scale from -4 ("strongly reject") to +4 ("strongly accept"). On each side, each argument represents one of the six Kohlbergian moral orientations.⁴ The standard version of the MCT consists altogether of 24 arguments, each representing a certain decisional context (dilemma), a certain opinion on the decision made in that context, and one of six moral orientations. Thus the MCT forms an 2 x 2 x 6 experimental design.

Because of this experimental design, the MCT allows us to determine which of the three different factors built into the test (decision context, opinion dis-/agreement, and moral quality of the argument) determines a participant's *pattern* of responses. From experimental studies we know that most people have a strong inclination to rate arguments on the basis of their "opinion-agreement" rather than their moral quality (Keasey 1974). That is, most people feel compelled to adhere to their opinion on a certain issues rather than critically discuss their opinion in the light of their own moral principles, which is a prerequisite of a moral discourse. Hence, the core task for the participant is to rate the arguments given in the test in regard to their moral quality rather than their opinion-agreement. To construct a quantitative score of moral judgment competence, the total response pattern of each respondent is analyzed using an intra-individual multi-variate analysis of variance. The resulting C-score ("C" for competence) is the proportion of the variance of the acceptance-rating accounting for the moral quality of the arguments. A detailed description of the MCT and its rationale can be found in Lind (2016).

For a number of reasons, in the Polish study only one dilemma, the so-called *doctor-dilemma*, was used. Hence, the C-score of the Polish students cannot be directly compared to those in other studies. To be able to make comparison possible, we also re-analyzed the data of the German university students who participated in the FORM separately for the *doctor dilemma*. Note also, that in the Polish sample the response scale was shortened to a seven-point scale (from -3 to +3). But this has no impact on the C-score.

The findings in regard to the affective aspect show, that, regardless of the ideological system, Polish students had essentially the same moral orientations as the students in the West European countries (Lind 1986). They preferred universalizable, principled moral orientations over positive law orientation, peer-group norms, and materialistic orientations, and these moral orientations do not change, indicating that these moral ideals are common and highly stable.

In contrast, during the period from 1977 to 1982, the moral judgment *competence* of

⁴ Note that we do not speak of moral "stages" because our theory of moral development does not imply the existence of stages as Kohlberg (1969) has defined them. We use Kohlberg's scheme merely to categorize moral arguments, not people.

Polish university students showed an unusual development. The average scores first rose and then sunk (see Figure 1). At the same time, university students in Germany showed a smaller yet continuous increase of C-scores over the full range of the study on them. Note also that the initial level of moral judgment competence of the Polish students was much lower than that of the German students, indicating that German students experienced a more favorable learning environment in the 1970's than the Polish students.

Why did the moral development of many Polish university students first increase so impressively (more than that of German university students at the same time) and then show such a dramatic decrease (which was not the case with the German students)?

We believe that this phenomenon can best be explained by the process of democratization which occurred during that time and its reversal by the coup d'état of the military. During the first period of this study, between 1977 and 1979, students experienced the atmosphere of semi-legal discursive freedom, tolerated by some university teachers. They participated in the (illegal) critique of the legal order of that time and hopefully expected to change it. They witnessed spectacular events which raised the moral prestige of Poland in the eyes of the whole world: the election of a Polish cardinal as pope in 1979, the legalization of the labor union "Solidarity" in 1980, and the Nobel-Prize for the poet Czesław Miłosz in 1980. They read prohibited literature like Hannah Arendt's *The Origins of Totalitarianism*, and engaged themselves in the anticommunist movement.

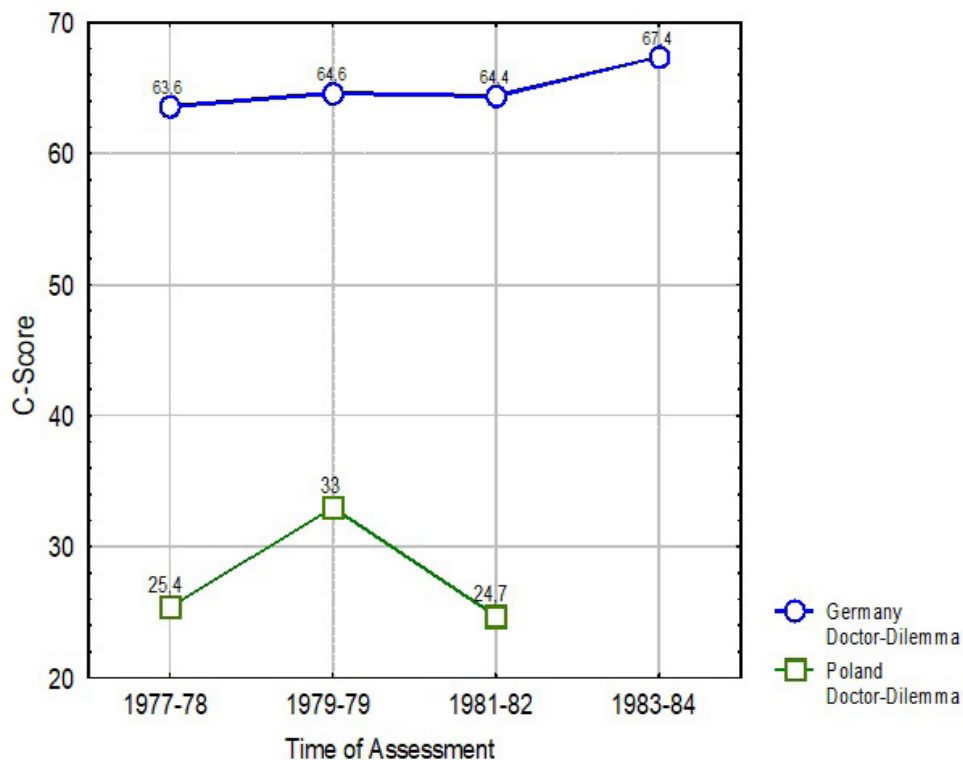


Figure 1. The change of moral competence of Polish and German university students 1977 to 1984, using part of the Moral Judgment Test (only the doctor dilemma) in a longitudinal assessment (only core sample). Polish students (N=489) were assessed three times, German students (N=700) four times. Data source: FORM project.

During the second phase, between 1979 and 1981, the period preceding the military

coup d'état (which took place in December, 1981) the young democratic movement was smothered. The military dictatorship, it seems, not only ended the democratization process among institutions in Poland but also had a strong psychological impact. The people involved in this democratization process (of whom many were university students) seemed to have become aware of a chasm between the martial law of the government and the proclaimed moral and social ideals of a communist society (which were not so different after all from the moral ideals of the Western countries). But real life in communist Poland contrasted sharply with these ideals. This chasm created more and more dissatisfaction among the Polish people and finally led to the democratization process. People started to discuss the gap between the declared moral ideals of a communist society and the actual oppression they experienced in everyday-life. They discussed the injustice of the existing laws and the inability of the Polish government at that time to solve the growing social and economic problems. And by doing so they improved their ability to make judgments and engage in a moral discourse.

The reverse process, which happened sometime between 1979 and 1981, is not as easily explained. On the one hand, the moral ideals of the MCT-respondents remained largely intact during this period. There was no change, even less a reversal, of moral orientations. There was no regression of moral ideals, that is, no loss of postconventional moral principles or a preference for conventional and preconventional ones. What deteriorated was students' moral judgment and discourse competence (for a discussion of the phenomenon of "moral regression," cf. Lind 1985; 2000a). *The withdrawal of opportunities for responsibility-taking and moral discourse by the authorities*, it seems, was dysfunctional for the development and maintenance of peoples' moral judgment competence. To better understand what happened in those times we consider three theoretical accounts of the processes that took place then: the *education theory* of moral development, socialization theory, and decision-making theory.

Theoretical Accounts

The Education Theory

The education theory of moral development (Lind 2002; 2016) implies different courses of development for moral ideals and moral competencies. It implies that moral and democratic ideals are inborn or adopted by children in a very early phase of life. Each person has moral ideals and at least an intuition of what is "right" and "wrong."

However, the theory also implies that moral judgment competence and democratic discourse competence are not inborn but need to be developed by everyone throughout his or her life-span, and that this development requires, in our complex world, the assistance of education. According to education theory, the development of moral judgment competence depends mostly, if not solely, on education, more specifically, on *good*

education. This theory is supported by many empirical observations and experimental studies. As cases of real regression of moral development have been observed, we can no longer assume that moral development forms an invariant sequence or that it always correlates with chronological age (Lind 1985; 2002). In the past decade the features of the learning environment could be identified which seem to be particularly important for this development, namely opportunities for responsibility-taking and for guided reflection (Sprinthall *et al.* 1993; Lind 2000b). Hence, educational theory of moral cognitive development permits us to assume that the development takes place only in a learning environment which leaves room for opportunities for responsibility-taking and free moral discourse. If students do not have access to such an environment, they will eventually lose their moral judgment competence (Lind 2000b; Schillinger 2006; Hemmerling 2014). Only if society and its educational institutions offer opportunities for discourse space can students practice their competencies and eventually reach a level of sustainable moral development (Lind 2000b).

The dual-aspect theory permits us to discern a different impact of the political process on moral orientations and moral competencies: While the introduction of martial law did not affect the moral orientations of the Polish university students, it led to a regression of moral judgment competence because they were deprived of opportunities to practice it. In the atmosphere of hopelessness, fear and terror their judgment competence was disturbed. As Kant would say, we can become “virtuous” only through practicing “virtuous behavior”. It is only then, Aristotle would add, that “we feel the virtues at the right times, with reference to the right objects, towards a right people, with the right motive” (Aristotle 2009, 47).

Socialization Theory

Socialization means acquiring behavior patterns, convictions and attitudes toward moral rules, *from outside*, from the environment and figures of authority (Mischel & Mischel 1996). The process of socialization involves conformity and adjustment and not the development of autonomous moral orientations regardless of social pressure. But neither pressure and rigor nor imitation and norm imprinting can foster a personal moral motivation, a competence for moral judgment and the resolution of social conflicts. The growth of logical competencies and learning or even academic ethics are not of much help here. Especially in authoritarian education the socialization methods break down. Certain rules are “adopted” to gain the educator’s approval, i.e. for conformist or instrumental ends. Outside the relationships founded on the dependence on authority moral judgment behavior diverges from the educational directives. Hierarchic institutions such as schools, the army, prison, reformatory and rehabilitation institutions are often satisfied with preconventional and conventional orientations in students or inmates, because they

submit to the institutional rules. This is why people with high moral competence may not always be welcome in social institutions.

Most children already manifest a “sense of rightness” (Radbruch) already at an early age. Moral sensibility precedes the development of discursive skills. Habermas (1986, 269-270) points here to communicative and moral interests, characteristic of a democratic personality. Such interests are developed through democratic behavior. They allow a person a better understanding of social environment when he or she participates in a moral discourse, when his or her own and other peoples’ opinions awaken reciprocal respect. The growth of moral judgment competencies observed in Polish students in the years before martial law was introduced occurred in the discursive atmosphere of academic education at universities working under an undemocratic regime. This means that students were interested in mutual communication and recognition, as – undaunted by the lack of any democratic institutions in a public sphere – they had produced their own free discourse space, and discovered and shared social problems on their own. The exchange of moral opinions was constructive for them and they behaved democratically even though the conditions were non-democratic. They criticized official social rules and felt able to change these rules, too. Through free discourse activity and learning from each other the truth about their society they revealed the “critical interest” crucial for a democratic personality. Discursive socialization, in this case, depended on *fostering democratic competencies by doing democracy* on an interpersonal level. It took place in a student milieu, in a self-made democratic enclave created against the undemocratic conditions existing in communist Poland. So education theory partially overlaps with socialization theory.

Yet, if morality were only the result of adopting an attitude toward external rules, the atmosphere of pressure in which Polish students lived after December 1981 ought to have negatively influenced their moral behavior and orientations too. But instead in the academic circles a solidary, ostentatiously silent resistance to “unjust law” grew.

Decision Making Theory

Decision making theory (Lewin & Lippitt 1938; Brehm & Cohen 1962; Harvey *et al.* 1974; Seligman 1975) assumes that actual limitation of freedom in the social and political environment disturbs the decision-making process. The more people treasure freedom, and the more it means to them in a political and practical sense, the greater their idcision, resignation, aversion and inconsistency can be when their freedom is drastically limited. This assumption seems to be supported by the fact that respondents lost some of the moral judgment competence that they had acquired when martial law was introduced. Many respondents did not return the test at all or returned an empty form.

The so-called *revised decision theory* (Adam 1993; Wortman & Brehm 1996; Herkner

2004) assumes that people make moral decisions not only on the rational level, but also on an “emotional level” (Herkner 2004, 91). For Dieter Birnbacher (2003), conscious moral emotions are associated with reflection (e.g. compassion, empathy). Reflections express moral acceptance and rejection, as well as a “tangible” moral attitude toward an object of judgment. Only thanks to moral emotions can we “construct” the relevance of moral phenomena.

According to this theory, moral decisions are determined by the “right” or “wrong” aspects of a problem. So a person (1) with a stable level of cognition (a set number of alternative decisions, criteria etc. of which the person is conscious, (2) with a coherent, inert hierarchy of moral preferences, and (3) with a relatively stable tendency toward moral behavior, can make different decisions on the same moral problem if his or her perception of the problem changes. In such a case, judgment is based on the same moral criteria, but the strength of acceptance for the criteria has changed. In other words, the inconsistency of moral decision results depends, as Adam (1993) asserts, on mental, dynamic representation of the social situation: on other persons and relationships with them, personal share in the social problems, and the legal and political situation. Such representation includes cognitive and also affective elements (judgments, doubts as to their adequacy, experiences etc.). From the point of view of the so-called situation-awareness theory (ibid.) we could explain the difficult moral judgments situation of the Polish students in this way: If a person feels that he/she does not have a control over his/her life situation or cannot change it, his/her decisions will be influenced by stress and many kinds of its side effects like: aversion, indecisiveness, “learned helplessness” (Seligman 1975) or “cognitive dissonance” (Brehm 1972). A permanent no-choice situation also disturbs moral judgment behavior.

When martial law was introduced, people experienced politically caused stress, repression, insecurity and helplessness. The situation was likely to discourage people from using their moral competence. They felt that ‘no choice is the right one’, and that each decision would be regretted later (cf. Herkner 2003, 91). In this context, the excerpt from General Jaruzelski’s speech of 13th December 1981 sounds especially ominous: “The nation has reached the limits of its psychological endurance.”

In sum, the military coup d’état in Poland had limited the opportunities for moral learning. Yet even before this moral judgment competencies had not been an educative goal of the Polish schools and universities. This topic was taboo as in most autocratic countries. The chasm between the political order, the authoritarian form of power execution and law making had always been mis-educative, as the overall low level of moral judgment competence of Polish university students during that time shows. The short period of democratization with its educational impact on the university students and the subsequent reversal of moral development when the democratization process was ended with brute force demonstrates the (mis-)educative impact that the state can have.

But this direct impact of the state on moral development is limited. In 1989

Polish society had obtained democratic liberties and a democratic constitution but the development of moral and democratic competencies was still an ongoing process. A rather small group of democratic activists had helped to overcome the communist dictatorship through strikes and demonstrations. These activists had an opportunity to learn democratic discourse behavior and developed moral judgment competencies through reflections and discussions, and by taking responsibility for the fate of their country. However, the vast majority of citizens still hardly participated in this democratic opinion- and will-formation process. They certainly shared the democratic ideal of liberty and the rule of just laws, but they still seemed to lag behind in the ability to apply the democratic ideal in every-day life. This becomes apparent in the slighting of the legitimacy of legal rules and in the questioning of the validity of court judgments; in viewing the law through the lens of the subjective “intuition of rightness” and “my right”; and in the inability to justify the law with the help of universal moral criteria, such as fairness, justice, basic civil liberties, human dignity, and respect for each human being.

The young people born after the democratic revolution in Poland have not directly experienced the mis-educative influence of martial law and dictatorship. Yet, it seems, they also still live in a time of transition between dictatorship and democracy. Even today, many Polish high schools, and the university students, manifest indecisiveness in the public space. Their mistrust sharply contrasts with the willingness of students in West-European or Latin American countries to take a stance in a dilemma discussion. For example, a class of Polish high school students refused to vote when they were asked whether they thought the decision of a fictitious person presented in a dilemma discussion was right or wrong. It did not help that the teacher re-assured them of a free discourse and that they were not graded for their answers. However, the factual experience of free discourse in the discussion afterwards, which was conducted according to Lind’s KMDD method (Lind 2008b; 2016), seems to have effectively produced trust. At the end, only ten percent of the students refused to vote when they were asked a second time for their opinion on the decision. This observation implies that Polish students are in need of a good democratic education that strengthens their “sense of rightness.” Yet it also shows us that such an education would be possible and successful.

Strengthening Moral-Democratic Competencies through Effective Moral-Democratic Education

As research studies and intervention studies indicate, education is most effective in promoting moral and democratic competencies if characterized by three essential features (Lind 2002b; 2016; Nowak *et al.* 2013):

1. *A communication climate of free discourse and mutual respect.* What happens in argumentation in a free discourse is, as Habermas (1995) states,

that the success-orientation of competitors is assimilated into a form of

communication in which action oriented toward reaching understanding is continued by other means. In argumentation, proponents and opponents engage in a competition with arguments in order to convince one another (...) This dialectical role structure makes forms of disputation available for a cooperative search for truth (...) In discourse what is called the force of the better argument is wholly unforced. Here convictions change internally via a process of rationally motivated attitude change (Habermas 1995, 160).

2. *Optimal moral tasks which challenge students moral judgment and discourse.*

Moral competencies are the abilities which we need to cope with moral tasks, i.e., moral problems or dilemmas. Coping with those tasks also helps to strengthen and differentiate our moral judgment and our moral discourse – but only if these tasks are not either too easy or difficult. If the moral task is too difficult (e.g., if the problem is very salient for us) it may overwhelm or threaten us and thus prevent us from learning. The best teaching strategy thus is to confront students with hypothetical moral dilemmas, that is, serious dilemmas that are apt to stir up feelings of moral conflict but, at the same time, do not threaten us too much.

3. *Alternating phases of challenge and support.* The best way to keep students' affects in an optimal balance over the whole period of a class is to alternate phases of challenge and support through adequate instructions. This also ensures that attention rates and learning rates are high over the whole time span. Many participants are aware of the comforting climate created by these phase changes and tell us that they intend to use the KMDD as a model for starting their own discussions outside the class-room.

These three criteria are in no way new. Gustav Radbruch already argued in favor of a broad moral-democratic education. He remarks:

Of all the virtues, justice can least rely on intuition, feeling, and the naïve, unlearned consciousness (...) Justice needs abstraction of two kinds: it has to empathize with the situation of others and to generalize it. The generalization requires not only the sense of fairness, but also the capacity to make judgments. That capacity is difficult to develop without exercise (Radbruch 1993, 264).

Exercising moral judgement making begins on the deep, preconscious level when our internal orientations are activated if we “feel” a moral problem. However, many other mental (cognitive) processes follow, if we hear other people judging the same moral problem. Beyond this, in a free discursive exchange, we experience how diverse the moral views can be. Radbruch emphasized that the democratic way of life is only possible, if people learn what the meaning of *pluralism* and *relativism* is for democratic relationships. People behave in a democratic way when they resolutely present their own opinion but also do justice to the opinions of others, (*so lehrt der Relativismus zugleich Entschiedenheit der eigenen und Gerechtigkeit gegen die fremde Stellungnahme*), and when they are not persuaded by any higher point of view (Radbruch 2003, 4).

Radbruch remarks in many of his writings that the traditional “reforming of citizens” is not efficient as long as we only wish to change external behavior but not the inner orientation (Radbruch 1961, 51). He says, “this Pharisean term ‘improvement’ (*das*

allzu pharisäische Wort 'Besserung') should be replaced in education by a more “mind-oriented” term (*innerlich gerichtet*). In his project of democratic education we find not only the modules of such a teaching but also some instructions concerning the teacher’s personality: a good teacher is not only a scientist, but also a very socially- and politically competent person (“the political orientation of today” is recommendable), who can clarify the practical problems of justice and law which are put daily by students (Radbruch 1993, 191).

Radbruch also made suggestions as to the method to be used for an “education toward justice” very similar to the criteria stated above. He presupposes an educational space for free discourse, in which students express “their unconscious intuitions” in the face of a real social conflict and try to understand, “how problematic law and justice can be” without any interference by a know-all authority.

Effective schools already operate to some degree in accordance with these three criteria (Lind 2002). However, schools could foster moral and democratic competencies even more effectively if they applied these criteria more fully. This is shown by Blatt and Kohlberg’s method of dilemma discussion (Blatt & Kohlberg 1975) and Lind’s *Konstanz Method of Dilemma Discussion (KMDD)*, which has been especially designed on the basis of the three criteria. The KMDD is used in schools, universities, prisons, military and many other institutions of education. It has proved to be highly effective when the teachers are properly trained (Lind 2016; Lerkiatbundit *et al.* 2006). Adequate teacher training is the key to successful moral and democratic education.

Conclusion: Schools Should Be the True Place of Moral-Democratic Education

An autocratic government perceives education merely as a means to secure its political and economic power, and seeks to prevent the development of moral and democratic competencies; the sole emphasis is on rote learning and persistent testing of standardized knowledge. In contrast, a truly democratic government perceives education as a means of maintaining and promoting the common good and justice, and, hence, is determined to make the fostering of moral and democratic competencies the core topic of public schooling.

However, under circumstances of crisis, we assume that these self-sustaining mechanisms can collapse not only in autocratic states but in democratic states, too. In the case of Poland in the 1970’s, the autocratic government faced an enormous economic and political crisis. Food shortage, workers’ strikes and student protests prevailed. Many people were drawn into reflecting on the reasons for this crisis and into discussions with others. On the one hand, these reflections and discussions had a direct impact on the political system. The workers’ union *Solidarność* was created and national and international politics responded to them. On the other hand, these cognitive processes also had an

educational impact, as we had reported here. At least among the university students, for whom data is available, moral judgment competence showed a steep increase during this time. Yet, while similar increases were found in Germany not only during the 1970's but also in the 1980's, this development was abruptly stopped in Poland by the military coup d'état. We assume that this not only changed the public climate but also had an impact on peoples' discourse behavior. The students who participated in the international FORM-study were interviewed by Polish professors, whom they saw as representatives of the oppressing state. It seems that this setup of the study provides us with a very sensitive measurement of the degree of (mis-)trust between university students (and, by extension, probably also the Polish citizens in general) and their government.

However, we should note that moral development can come to a halt, and moral and democratic competencies can also regress, when less spectacular forms of crisis occur in a democratic system. This may happen as a consequence of neglect and ignorance when the public loses sight of the great importance of democratic education for the functioning of a democratic society. Such a "creeping" crisis in the democratic way of life seems to be happening in many countries today, as schools become more and more preoccupied with fulfilling governmental achievement standards and spend less and less time and expertise on moral and democratic education. The growing number of cases of corruption and deceit in the public and economic sphere should be taken as a warning sign. The main function of public education in schools and universities is, as Tocqueville (1960/1948) once concluded from his assessment of the young American democracy, to preserve and to foster the citizens' ability to uphold their rights and to care for one another. Thus he and other scholars agree that the schools must take up their special responsibility for maintaining and fostering the democratization process. For Thomas Jefferson (2008/1787), one of the leaders of the American Revolution, "the only sure reliance for the preservation of our liberty [is to] educate and inform the whole mass of the people." Last but not least, the great philosopher of law and law-maker Gustav Radbruch (1993, 263-267) emphasized the role of the school for developing a sense of rightness ("Rechtssinn") in the citizens of the democratic state: "School education alone is not capable of awakening the sense of rightness in anyone. This sense must manifest itself directly, by itself. The problem of justice reappears in the life of a school community almost every day. A teacher should only allow the students fully to experience what they live through every day, virtually every hour. He should only make them aware of their unconscious intuitions, and together with the students think through, from the beginning to the end, what they well know from their own intuitions, so that they have before their eyes a real, tangible example of how problematic law and justice can be."

The aim of democratic education is to enable citizens to resolve their conflicts through rational discourse and not through violence, force or brute political power. Democratic education does not mean that we ought to teach such a consensus. A consensus can only be achieved through public debates and political discourse, not through a school

curriculum. Accordingly, Lind's (2016) method of dilemma discussion is designed to foster the ability to apply moral principles to decision-making and the ability to engage in a moral discourse on controversial issues, not to force students to reach a consensus. The best an educator can achieve is that in a heated debate each and every member is respected by the others, that is, *nobody* in class is physically attacked or humiliated or even personally criticized for his or her opinion on an issue. This aim of moral-democratic education has been aptly stated by Odo Marquard:

For this reason (...) this communication must be more than the kind of discourse (aiming at consensus) (...) It is precisely the oneness of discursive consensus which blots out manysideness, and the general then silences the particular... (Marquard 1994, 43).

References

- Adam E. C. 1993. "Toward a Theory of Situation Awareness in Dynamic Systems." *Human Factors* 37(1)32-64.
- Aristotle. 2009. *Nikomachean Ethics*. Tr. by W. D. Ross.
<http://www.scribd.com/doc/4617088/Aristotle-Nikomachean-Ethics> (accessed on 12.01.2009).
- Bargel T., Markiewicz W., & Peisert H. 1982. „University Graduates: Study Experience and Social Role – Empirical Findings of a Comparative Study in Five European Countries (FORM project),” in M. Niessen & J. Peschar (Eds.), *Comparative Research on Education*. Oxford: Pergamon (55-78).
- Birnbacher D. 2003. *Analytische Einführung in die Ethik*. Berlin – New York: Walter de Gruyter.
- Blatt M. & Kohlberg L. 1975. "The Effect of Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moral Judgment." *Journal of Moral Education* 4:129-61.
- Brehm J.W. 1972. *Responses to Loss of Freedom: A Theory of Psychological Reactance*. Morristawn: General Learning Press.
- Brehm J. W. & Cohen A. R. 1962. *Exploration in Cognitive Dissonance*. New York: Wiley.
- Darwin Ch. 1989. *The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex*. The Works of Charles Darwin, ed. by P. H. Barrett & R. B. Freeman. London: Pickering (Original 1871).
- Dewey J. 1966. *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.
- Dewey J. 1975. *Moral Principles in Education*. Cambridge: University of Southern Illinois Press.

- Gutmann A. 1999. *Democratic Education* (2nd edition). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Habermas J. 1986. *Autonomy and Solidarity*. Ed. by P. Dews. London – New York: Verso.
- Habermas J. 1996. *Between Facts and Norms*. Trans. J. Rehg. Cambridge: Blackwell Publishers Ltd.
- Habermas J. 1995. *Moral Consciousness and Communicative Action*. Trans. Ch. Lenhardt & S. Weber Nicholsen. Introduction by T. McCarthy. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Harvey J. H. *et al.* 1974. "Perceived Choice as a Function of Internal – External Locus of Control." *Journal of Personality* 42:
- Hemmerling K. 2014. *Morality Behind Bars*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Herkner W. 2004. *Sozialpsychologie*. Bern – Göttingen – Toronto – Seattle: Huber.
- Jefferson T. 2008. *Thomas Jefferson to James Madison, 1787*. (Forrest version) ME 6:392 quoted in <http://etext.lib.virginia.edu/jefferson/quotations/> (accessed on 20.12.2008).
- Keasey C. B. 1974. "The Influence of Opinion-Agreement and Qualitative Supportive Reasoning in the Evaluation of Moral Judgments." *Journal of Personality and Social Psychology* 30:477-82.
- Kohlberg L. 1964. "Development of Moral Character and Moral Ideology," in M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of Child Development Research*, Vol. I. New York: Russel Sage Foundation (381-431).
- Kohlberg L. 1970. "Education for Justice. A Modern Statement of the Platonic View," in N. F. Sizer & T. R. Sizer (Eds.), *Moral Education: Five Lectures*. Cambridge, MA: Harvard University Press (57-83).
- Kohlberg L. 1975. "Moral Education for a Society in Moral Transition." *Educational Leadership* (October):46-54.
- Kohlberg L. 1980. "High School Democracy and Education for a Just Society," in R. Mosher (Ed.), *Moral Education. A First Generation of Research and Development*. New York: Praeger (20-57).
- Kohlberg L. 1984. *The Psychology of Moral Development*. Vol. 2: Essays on Moral Development. San Francisco: Harper & Row.
- Lewin K. & Lippit R. A. 1938. "An Experimental Approach to the Study of Autocracy and Democracy. A Preliminary Note." *Sociometry* 1:292-300.
- Lind G. 1978. „Wie misst man moralisches Urteil? Probleme und alternative Möglichkeiten der Messung eines komplexen Konstrukts“ [How Does One Measure Moral Judgment? Problems and Alternative Possibilities of Measuring a Complex Construct]. In G. Portele (Ed.), *Sozialisation und Moral*. Weinheim: Beltz (171-201).
- Lind G. 1985. "Growth and Regression in Cognitive-Moral Development," in C. Harding (Ed.), *Moral Dilemmas*. Chicago: Precedent Publishing Inc. (99-114).
- Lind G. 1986. "Cultural Differences in Moral Judgment Competence? A Study of West and East European University Students." *Behavior Science Research* 20:208-25.

- Lind G. 1987. "Moral Competence and Education in Democratic Society," In G. Zecha & P. Weingartner (Eds.), *Conscience: An Interdisciplinary Approach*. Dordrecht: Reidel (37-43).
- Lind G. 1989. "Measuring Moral Judgment: A Review of 'The Measurement of Moral Judgment' by Anne Colby and Lawrence Kohlberg." *Human Development* 32:388-97.
- Lind G. 2000a. "Moral Regression in Medical Students and Their Learning Environment." *Revista Brasileira de Educacao Médica* 24(3)24-33.
- Lind G. 2000b. "The Importance of Role-Taking Opportunities for Self-Sustaining Moral Development." *Journal of Research in Education* 10(1)9-15.
- Lind G. 2002. *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*. [Can morality be taught? Research findings from modern moral psychology]. Second Edition. Berlin: Logos-Verlag.
- Lind G. 2008a. "The Meaning and Measurement of Moral Judgment Competence Revisited – A Dual-Aspect Model," in D. Fasko & W. Willis (Eds.), *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education*. Cresskill, NJ: Hampton Press (185-220).
- Lind G. 2008b. "Teaching Students to Speak up and to Listen to Others: Cultivating Moral Democratic Competencies," in D. E. Lund & P. R. Carr (Eds.), *Doing Democracy and Social Justice in Education: Political Literacy for All Students*. New York: Peter Lang Publishing (185-220).
- Lind G. 2016. *How to Teach Morality. Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit*. Berlin: Logos-Verlag.
- Marquard O. 1996. *Skepsis und Zustimmung* [Skepticism and agreement]. Stuttgart: Reclam.
- Mischel W. & Mischel H. 1996. "A Cognitive Social Learning Approach to Morality and Self-Regulation," in T. Licona (Ed.), *Moral Development and Behavior*. New York: Holt (84-107).
- Nowak E., Schrader D., & Zizek B. (Eds.), *Educating Competencies for Democracy*. Bern – New York – Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Piaget J. 1976. "The Affective Unconscious and the Cognitive Unconscious," in B. Inhelder & H. H. Chipman (Eds.), *Piaget and His School*. New York: Springer (63-71).
- Radbruch G. 1961. *Der Mensch im Recht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Radbruch G. 1993. *Politische Schriften aus der Weimarer Zeit*. Vol. II. Heidelberg: C. F. Müller.
- Radbruch G. 2003. *Rechtsphilosophie*. Heidelberg: C. F. Müller.
- Seligman M. E. P. 1975. *Helplessness*. San Francisco: Freeman.
- Sprinthall N. A., Reiman A. J., & Thies-Sprinthall L. 1993. "Role-taking and Reflection: Promoting the Conceptual and Moral Development of Teachers." *Learning and Individual Differences* 5(4):283-99.

Tocqueville A. de 1960. *Democracy in America*. Vol. II (Original published 1848). New York, NY: Vintage Books.

Ewa Nowak (Poznań), Georg Lind (Konstanz)

Mis-Educative Martial Law – The Fate of Free Discourse and the Moral Judgment Competence of Polish University Students from 1977 to 1983

Abstract: The reprinted paper refers to Georg Lind and his colleagues' MCT-based FORM study conducted at several European universities in 1977-1983, including Polish ones. After a short phase of democratization, in 1981 Polish society suddenly faced martial law. That experience had an impact on Polish students moral-, discursive- and democratic competences, as measured by MCT. When Ewa Nowak started her Alexander von Humboldt Foundation supported research stay under the supervision of Professor Georg Lind (University of Konstanz, 2008-2010), they were inspired to revisit and discuss the puzzling Polish research findings of 1981/3. According to their main hypothesis, martial law restricted free speech at universities, and free speech is a key facilitator of the development of moral and democratic competence. In 2018, after a decade of collaborative research on moral and democratic competence, Lind, Nowak and colleagues started a new international MCT study in several Central- and East European countries to examine the impact of the contemporary constitutional crisis in Poland (and the institutional crisis within the European Union) on students' moral and democratic competencies. In 2018/9 the 40th anniversary of the Moral Competence Test (MCT) and Konstanz Method of Dilemma Discussion (KMDD) will be celebrated. We would like to provide you with the most recent research findings soon.

Keywords: moral competence; democratic comtetence; Polish students; MCT; martial law in Poland 1981; the lack of democratic liberties; the regression of moral and democratic competencies in students

Ethics in Progress (ISSN 2084-9257). Vol. 9 (2018). No. 2, Art. #5, pp. 56-74.

Creative Commons BY-SA 3.0

Doi:10.14746/eip.2018.2.5

Relationship between Peer Victimization and Anxiety of Pupils: Mediating Effect of Psychological Needs



Zhu Mao-Ling

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6375-5342>

(Guangdong University of Foreign Studies, Guangzhou, email: psyzml@163.com)

Peer victimization generally refers to the process that an individual is aggressed by peers, which includes three basic types, physical victimization, verbal victimization and relational victimization (Crick & Bigbee 1998; Hawker & Boulton 2010; Mynard & Joseph 2000). Peer victimization and aggressive behavior are the two sides of a problem, while from the perspective of the aggressor, this phenomenon between peers is aggression. From the perspective of the aggressed, it is peer victimization, and being bullied is also a special experience of peer victimization (Liang 2009). Peer victimization is a common phenomenon among teenagers. Studies have shown that more than 70% of children have experienced physical victimization, relational victimization and other peer victimization, and the proportion of those who have suffered serious or persistent peer victimization is about 5-15% (Craig, Pepler, & Atlas 2000; Liang 2009; Perry, Kusel & Perry 1988). Peer victimization has adverse effects on the emotional adaptation, peer relationship and problem behavior of teenagers. As shown by a large number of empirical studies, peer victimization can cause children to experience more depression, anxiety, flinch and loneliness (emotional adaptation or internalization problem) (Crick & Bigbee 1998; Hoglund & Leadbeater 2007; Nishina & Juvonen 2010; Prinstein, Cheah, & Guyer 2005), and the victimized children are gradually marginalized in peers. Persistent peer victimization will make the victimized individual lack of friends and suffer more peer rejection (Scholte, Engels, Overbeek, Kemp, & Haselager 2007), and more severely some anti-social or suicidal behavior may be caused (Snyder *et al.* 2003). In short, peer victimization is a negative risk factor for children, which has many adverse effects on their mental health, especially emotional adaptation.

Deci and Ryan found that the autonomous or controlling consciousness of people affects their self-motivation and self-regulation of behavior, who argued that in order to understand human motivation, the inner psychological needs must be considered,

namely the needs for competence, autonomy and connection and emphasized that individual needs are the necessary condition for providing psychological development, integration and health (Deci & Ryan 2000). A large number of studies have shown that the satisfaction of basic psychological needs can generate intrinsic motivation, for it is related to the overall mental health and function (Kasser & Ryan 1996). Based on the self-determination theory, it has been found through existing studies that the satisfaction of needs for autonomy, competence and connection is not only related to current negative and positive emotions but also related to the subjective well-being of teenagers. The satisfaction of parental needs perceived by teenagers can be used to forecast their subjective well-being independently, which plays an important role in the development of their self-management and subjective well-being.

Previous studies focused on some of the main characteristics and adverse symptoms shown by individuals who suffer peer victimization to identify the children who are more vulnerable to peer victimization and their symptoms that are more likely to appear, and on this basis, provided theoretical guidance for intervention and prevention of peer victimization (Liang 2009; Lin-Qin 2007; Wen-Xin 2002). According to the empirical data from the field of psychological resilience, not all disadvantaged children have adverse development results, but many of them are able to get rid of the impact of peer victimization, who show no negative symptom but get good development (Kumpfer 1999; Wingo *et al.* 2010). As shown by the dynamic model of psychological resilience, if external protective factors from school, family, society and peers satisfy the psychological needs of aggressed and bullied children, then they will get some good traits of psychological resilience and the negative impact will weaken.

Many empirical studies have shown that the mechanism of psychological needs mainly includes direct effect, regulating effect and mediating effect. First, psychological needs directly affect the development results to compensate for the negative effects of stress events, and individuals with high psychological needs show a higher level of mental health and fewer symptoms such as depression and anxiety than those with low psychological needs (Wen-Xin *et al.* 2009). Second, under the same negative stress, individuals with different levels of psychological needs show different development results, and high psychological needs buffer the negative effects of stressors on the development results of individuals (Wen-Xin *et al.* 2009). Third, the interaction between negative stress events and factors of psychological needs leads to different development results. In a large number of cross-sectional and longitudinal studies, researchers used peer victimization to forecast psychological adaptation and found that individuals with high psychological needs can increase self-esteem and peer acceptance and strengthen the sense of control to reduce the negative effects of disadvantages (Jennifer & Hunter 2011; Lodge & Feldman 2007).

It can be inferred accordingly that children who have high psychological needs and suffer peer victimization should show fewer symptoms such as depression and anxiety

than those who have low psychological needs. Most existing studies have explored the negative effects of such risk factors on the mental health of children and teenagers from a pathological perspective, and the studies on problem behavior from the perspective of needs are mainly focused on Internet addiction. The purpose of this research is to introduce a perspective of positive development, analyze whether psychological needs can play a mediating role between peer victimization experience and mental health (with anxiety as an indicator) and explore the mechanism by which psychological needs play a protective role. The research findings provide a theoretical basis for the development and implementation of psychosocial intervention for the children who suffer peer victimization and play a positive role in improving their physical and mental health.

1. Object and Method

1.1 Research object

The method of convenient sampling was used to select 889 students from Grade 4-6 of 3 primary schools in Yulin, Beiliu and Beihai, Guangxi for the questionnaire survey, and group sampling was carried out by class. After the removal of invalid questionnaires, there were 866 valid participants, 439 boys (50.6%) and 427 girls (49.4%), including 283 (32.7%) in Grade 4, 293 (33.8%) in Grade 5, and 290 (33.5%) in Grade 6, with the average age of 11.39 ± 1.03 .

1.2 Research tools

Peer victimization: MPVS (Liang, Lin-Qin & Ming-Zhu 2009) translated and revised by Chen Liang and colleagues was selected, which included 11 questions and had 4 levels of scoring, from “never” (1 point) to “frequently” (4 points), as well as 2 dimensions of physical victimization and relational victimization. The higher score means more serious peer victimization. The coefficient of internal consistency of subscales in this research ranges from 0.66 to 0.77, and that of the total scale is 0.93.

Psychological needs: The psychological needs scale (Kasser, Davey & Ryan 1992) made by Kasser et al. was selected, which included 21 questions and had 5 levels of scoring, from “completely inconsistent” (1 point) to “completely consistent” (5 points), as well as 3 dimensions of autonomy, competence and connection. The coefficient of internal consistency of dimensions in this research ranges from 0.53 to 0.77, and that of the total scale is 0.85.

Anxiety: SAS made by Zung was selected (Xing-Dong, Xi-lin & Hong 1999), which had a single dimension, 20 items and 7 levels of scoring. The coefficient of internal consistency of the scale in this research is 0.86. The higher the total score, the higher the anxiety level.

1.3 Data processing

SPSS16.0 and AMOS5.0 were used for statistical processing, and the statistical methods such as multivariate analysis of variance and structural equation model were mainly adopted.

2. Results

2.1 Gender and grade differences of teenager peer victimization

	Gender		Grade		
	Girls	Boys	Grade 4	Grade 5	Grade 6
Physical	1.89±0.74	1.96±0.73	1.84±0.76	2.00±0.74	1.90±0.70
Relational	1.57±0.60	1.58±0.62	1.53±0.63	1.62±0.64	1.58±0.56

Table 1. Peer victimization of pupils ($M \pm SD$)

A multivariate analysis of variance of 2 (gender) \times 3 (grade) is conducted based on two dimensions (physical victimization and relational victimization) of peer victimization as dependent variables, and the following results are obtained. First, gender has non-significant main effects, indicating that there is no significant difference between boys and girls in the dimensions of physical victimization and relational victimization. Second, grade has non-significant main effects, indicating that there is no significant difference between boys and girls of different grades in the dimensions of physical victimization and relational victimization. Third, gender and grade have non-significant interactive effects, indicating that pupils in different grades have no significant interactive effect of gender and grade in the dimensions of physical victimization and relational victimization. Fourth, the results of one-way analysis of variance show that grade has significant main effects in physical victimization, and the test shows that the score of physical victimization of Grade 5 pupils is significantly higher than that of Grader 4 pupils. In addition, according to the comparison between the scores of the two forms of peer victimization based on repeated measures analysis of variance, the average score of physical victimization of pupils is far higher than that of relational victimization, indicating that physical victimization is a more common form of victimization perceived by pupils.

2.2 Correlation analysis of teenager peer victimization, psychological needs and anxiety

The correlations between peer victimization, psychological needs and anxiety are first tested. The results in Table 2 show that there is a significant negative correlation between the dimensions of peer victimization and those of psychological needs, the

dimensions of peer victimization are significantly negatively correlated with anxiety, and the dimensions of psychological needs are significantly positively correlated with anxiety. The correlation between each variable and peer victimization is significant, which conforms to the conditions of structural equation modeling.

	Peer victimization	Psychological needs	Anxiety
Peer victimization	1		
Psychological needs	-0.32**	1	
Anxiety	0.33**	-0.58**	1

Note: ** $p < 0.01$

Table 2. Correlation matrix of peer victimization, psychological needs and anxiety of pupils.

2.3 Structural equation model of teenager peer victimization, psychological needs and anxiety

In order to analyze the effect mechanism of psychological needs between peer victimization and anxiety of pupils, this research further uses statistical software AMOS to analyze the mediating effect of psychological needs in peer victimization and anxiety of pupils. Firstly, the direct relation model between peer victimization and anxiety is constructed, and the results show that the model is tenable and the path coefficient of peer victimization to anxiety reaches a significant level ($\beta=0.40$, $p < 0.001$). On this basis, the mediating effect model of psychological needs is constructed, and the results show that the model has good fitting indexes, $\chi^2/df=1.24$, RMSEA=0.02, NFI=0.996, GFI=0.99, CFI=0.997. The model results also show that peer victimization can significantly forecast psychological needs ($\beta=-0.40$, $p < 0.001$), and psychological needs can significantly forecast anxiety ($\beta=-0.56$, $p < 0.001$). The path coefficient of peer victimization to anxiety is still significant ($p < 0.001$), but it reduces from 0.40 in Model 1 to 0.18, indicating that psychological needs play part mediating effect between peer victimization and anxiety of pupils (see Fig. 1, Table 3).

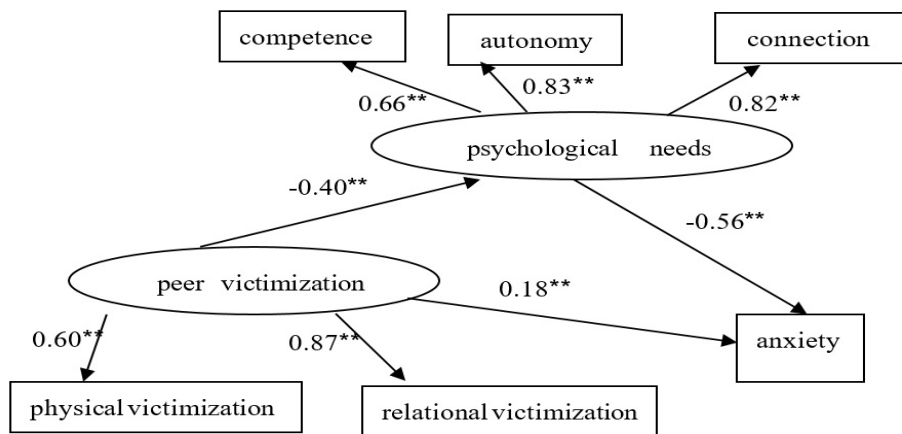


Figure 1. Model of peer victimization and psychological needs affecting pupil anxiety

		anxiety					
Model	df	χ^2	χ^2/df	RMSEA	NFI	GFI	CFI
Model	6	7.4 2	1.24	0.02	0.996	0.99	0.997

Table 3. Model fitting index of peer victimization and psychological needs affecting.

4. Discussion

4.1 Characteristics of pupil peer victimization

According to this research, physical victimization is more common than relational victimization among teenagers, which is consistent with the research conclusions of many Chinese scholars (Liang 2009; Lin-Qin 2007; Wingo *et al.* 2010). For different forms of peer victimization, some scholars believe that direct and open physical victimization is the main type of bullying among primary and secondary school students, while relational victimization is the aggressive behavior through a third party, which is indirect and concealed and has higher requirements for the psychological maturity of children, especially the ability to recognize and manipulate mental state of others and higher interpersonal skills (Crick & Bigbee 1998; Wen-Xin, Chuan-Hua & Yu-Cui 2001). Restricted by the above-mentioned level of capacity development, pupils are difficult to skillfully use the form of relational victimization, which may be the reason why physical victimization is more common than relational victimization.

The issue of gender differences in peer victimization has always been the focus of developmental psychologists. There are some differences of previous research findings in the gender and grade (age) differences in children victimization. According to this research, there is no significant gender difference or grade difference in children

victimization, which is similar to some previous research findings. More research supports that the proportion of boys suffering physical and relational victimization is significantly higher than girls, and boys are more involved in aggression and victimization than girls (Hawker & Boulton 2010; Schwartz, Chang & Farver 2001; Wen-Xin, Chuan-Hua, Mei-Ping, Yi-Wen & Jones 2000), but some research shows that there is no gender difference in the proportion of girls and boys suffering victimization. According to this research, there is no significant gender difference in peer victimization, which is inconsistent with previous research findings. This may result from the research tools, choice of participants or cultural differences. Future research needs to further analyze the gender difference in the different forms of peer victimization.

4.2 Relationship of peer victimization, psychological needs and anxiety of pupils

Correlation analysis results show that psychological needs, peer victimization and anxiety are closely related. Specifically, individuals with high psychological needs show a lower anxiety level than those with low psychological needs. In general, the children who have strong interpersonal skills, satisfied social needs, obtained friendship and good position in peers will show fewer problems of emotional adaptation, which is consistent with other research findings (Hoglund & Leadbeater 2007; Wen-Sin *et al.* 2009), that is to say, high psychological needs can improve the symptoms of depression and anxiety of victimized children. Chinese and overseas research involving psychological needs is mostly directed at the psychological needs of special groups, such as patients with various physiological diseases (e.g. cancer patients, obese patients, AIDS patients or carriers), disadvantaged teenagers (e.g. children and teenagers in war-torn countries) and teenagers with special experiences (e.g. sexual abuse), which has a consistent conclusion that these children with high psychological needs show fewer symptoms such as depression and anxiety and other psychological problems. According to the large amount of literature, the research on the psychological needs of children suffering peer victimization is still insufficient, but peer victimization is also a dangerous event for children and the children suffering peer victimization also belong to disadvantaged children, so at this level, the results of this research support previous research findings. According to the results of this research, peer victimization is negatively related to psychological needs. Deci's self-determination theory provides a theoretical explanation for this behavior that if the basic psychological needs are satisfied, the individual can have healthy development, but if not, the individual will show destructive and pathological behavior. A large number of empirical studies analyze from the dimensions of autonomy, competence and connection in psychological needs and show that children with low self-worth, poor academic performance and bad peer relationships will experience more peer victimization (Deci & Ryan 2000).

According to the analysis results of mediating effect of psychological needs, peer victimization can forecast the anxiety level of pupils in two ways. On the one hand, peer

victimization directly forecasts the anxiety level of teenagers; on the other hand, peer victimization indirectly forecasts the anxiety level of pupils through psychological needs. It is confirmed by this research and a large number of previous studies that there is a stable relationship between peer victimization and psychological adaptation of teenagers (Wen-Xin 2002). In a large number of cross-sectional and longitudinal studies, researchers use the research idea that peer victimization can forecast psychological adaptation and confirm among teenagers of different ages that peer victimization (physical and relational victimization) can forecast psychological adaptation (depression, social anxiety, loneliness, self-esteem and well-being). Previous studies on the mediating effect of peer victimization show that low self-esteem, peer acceptance and sense of control play part or complete mediating effect in peer victimization and emotional adaptation (loneliness, depression, etc.) (Cui-Ying, Ming-Shong, Zong-Kui & Xiao-Jun 2012; Jennifer & Hunter 2011; Lodge & Feldman 2007) indicating that peer relationship, self-esteem and competence are key mediators between peer victimization and emotional adaptation. According to this research, psychological needs play part mediating effect role between peer victimization and mental health (emotional adaptation). The three dimensions for the analysis of psychological needs are similar to the connotations of the above factors. This result suggests that educators should provide more emotional support to improve the emotional problems of children suffering peer victimization. However, for the children who are often victimized, it is likely that they lack of available social support resources, so it is difficult for them to effectively use the support strategy. Therefore, it is necessary to provide social training to the victimized children to improve their interpersonal skills and create an environment of peer acceptance.

According to this research, psychological needs are an important protective factor for the relationship between peer victimization and anxiety level, that is, the anxiety symptoms of children suffering peer victimization can be alleviated by the improvement in psychological needs, which provides a new idea and intervention strategy to help improve the adverse effects of disadvantages on the mental health of children suffering peer victimization. In general, peer victimization mainly takes place at school, and the children suffering peer victimization spend most of their time at school, so the school can become an important platform for them to learn emotional adjustment skills, seek supportive interpersonal relationship resources (teacher-student relationship and peer relationship). They can achieve positive development if they are in harmonious and friendly interpersonal relationships and their basic needs of safety, love, belonging, respect, power, achievement and learning are satisfied.

5. Conclusion

Following conclusions are drawn in this research. First, there is no significant

difference in the main effect of gender and grade. Second, according to the correlation research on peer victimization, psychological needs and anxiety, the two dimensions (physical victimization and relationship victimization) are significantly negatively correlated with the dimensions of psychological needs, the dimensions of peer victimization are significantly positively correlated with anxiety, and the dimensions of psychological needs are significantly negatively correlated with anxiety. Third, psychological needs play part mediating effect between peer victimization and anxiety, which are an important protective factor for the relationship between peer victimization and anxiety level, that is, the anxiety symptoms of children suffering peer victimization can be alleviated by the improvement in psychological needs.

References

- Chen L., Ji L. Q., & Mao M. Z. 2009. "Measurement Analysis of Chinese Version of Multidimensional Peer Violation Scale." *Journal of Shandong Normal University (Natural Science Edition)* 24(2):62-5.
- Chen L. 2009. *The Characteristics of Peer Aggression in Middle Childhood and the Relationship between Peer Rejection and Peer Acceptance*. Shandong Normal University.
- Craig W. M., Pepler D. J., & Atlas R. 2000. "Observations of Bullying in the Playground and in the Classroom." *School Psychology International* 21(1):22-36.
- Crick, N. R., & Bigbee, M. A. 1998. "Relational and Overt Forms of Peer Victimization: A Multiinformant Approach." *Journal of Consulting Clinical Psychology* :66(2):337-47.
- Deci E. L. & Ryan R. M. 2000. "The »What« and »Why« of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior." *Psychological Inquiry* 11(4):227-68.
- Fan C. Y., Wang M. Z., Zhou Z. K., & Sun X. J. 2012. "An Analysis of Mediator Variables Between Peer Victimization and Children's Loneliness in Middle Childhood." *Psychological Science* 3:636-41.
- Hawker D. S. & Boulton M. J. 2010. "Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-Analytic Review of Cross-Sectional Studies." *Journal of Child Psychology & Psychiatry* 41(4):441-55.
- Hoglund W. L. & Leadbeater B. J. 2007. „Managing Threat: Do Social-Cognitive Processes Mediate the Link Between Peer Victimization and Adjustment Problems in Early Adolescence?" *Journal of Research on Adolescence* 17(3):525-40.
- Jennifer C. & Hunter S. C. 2011. "Cognitive Mediators of the Effect of Peer Victimization on Loneliness." *British Journal of Educational Psychology* 80(3):403-16.
- Ji L. Q. 2007. *The Development of Child Aggression and Related Problem Behavior and Its Family Related Factors*. Shandong Normal University Editions.

- Kasser T., Davey J., & Ryan R. M. 1992. "Motivation and Employee-Supervisor Discrepancies in Psychiatric Vocational Rehabilitation Setting." *Rehabilitation Psychology* 37(3):175-88.
- Kasser T. & Ryan R. M. 1996. "Further Examining the American Dream: Differential Correlates of Intrinsic and Extrinsic Goals." *Personality & Social Psychology Bulletin* 22(3):280-7.
- Kumpfer K. L. 1999. "Factors and Processes Contributing to Resilience: The Resilience Framework," in M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Longitudinal Research in the Social and Behavioral Sciences. Resilience and Development: Positive Life Adaptations*. Kluwer Academic Publishers (179-224).
- Lodge J. & Feldman S. S. 2007. "Avoidant Coping As a Mediator Between Appearance-Related Victimization and Self-Esteem in Young Australian Adolescents." *British Journal of Developmental Psychology* 25(4):633-42.
- Mynard H. & Joseph S. 2000. "Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale." *Aggressive Behavior* 26(2):169-78.
- Nishina A. & Juvonen J. 2010. "Daily Reports of Witnessing and Experiencing Peer Harassment in Middle School." *Child Development* 76(2):435-50.
- Perry D. G., Kusel S. J., & Perry L. C. 1988. "Victims of Peer Aggression." *Developmental Psychology* 24(24):807-14.
- Prinstein M. J., Cheah C. S., & Guyer A. E. 2005. "Peer Victimization, Cue Interpretation, and Internalizing Symptoms: Preliminary Concurrent and Longitudinal Findings for Children and Adolescents." *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* 34(1):11-24.
- Scholte R. H. J., Engels R. C. M. E., Overbeek G., Kemp R. A. T. D., & Haselager G. J. T. 2007. "Stability in Bullying and Victimization and Its Association With Social Adjustment in Childhood and Adolescence." *Journal of Abnormal Child Psychology* 35(2):217-28.
- Schwartz D., Chang L., & Farver J. M. 2001. "Correlates of Victimization in Chinese Children's peer groups." *Developmental Psychology* 37(4):520-32.
- Snyder J., Brooker M., Patrick M. R., Snyder A., Schrepferman L. P., & Stoolmiller M. 2003. "Observed Peer Victimization During Early Elementary School: Continuity, Growth, and Relation to Risk for Child Antisocial and Depressive Behavior." *Child Development* 74(6):1881-98.
- Wang X. D., Wang X.L. & Ma H. 1999. *Manual of Mental Health Assessment Scale (updated version)*. Beijing: Chinese Mental Health Journal.
- Wingo A. P., Wrenn G., Pelletier T., Gutman A. R., Bradley B., & Ressler K. J. 2010. "Moderating Effects of Resilience on Depression in Individuals with a History of Childhood Abuse Or Trauma Exposure." *Journal of Affective Disorders* 126(3):411-4.

- Zhang W. X., Gu C. H., & Ju Y. C. 2001. "A Review of the Research on the Relationship Between Child Bullying and Personality." *Advances in Psychological Science* 9(3):215-20.
- Zhang W. X. 2002. "Prevalence and Major Characteristics of Bullying/Victimization Among Primary and Junior Middle School Children." *Acta Psychologica Sinica* 34(4):57-64.
- Zhang W. X., Chen L., Ji L. Q., Zhang L. L., Chen G. H., & Wang S. Q. 2009. "Physical and Relational Victimization and Children's Emotional Adjustment in Middle Childhood." *Acta Psychologica Sinica* 41(5):433-43.
- Zhang W. X., Gu. C. H., Wang W. P., Wang Y. W., & Jones K. 2000. "Research on Gender Differences in Bullying Among Primary and Middle School Students." *Psychological Science* 23(4):52-6 + 127-8.

Acknowledgments

Research project supported by the National Social Science Foundation of China
(15ZDB138)

Zhu Mao-Ling (Guangzhou)

Relationship between Peer Victimization and Anxiety of Pupils: Mediating Effect of Psychological Needs

Abstract: The present study aimed to explore the effects of psychological needs on the relationship of peer victimization and anxiety. **Methods:** A sample of 889 4th, 5th and 6th primary school students in Guangxi Zhuang Autonomous Region were recruited with the measurement of Peer victimization Questionnaire, Psychological needs Scale and Anxiety Scale (SAS). Results showed that: (1) There were no significant gender and grade differences with respect to Peer victimization; (2) Significant negative correlations were found between all types of peer victimization and the subscales of psychological needs. In addition, significant positive correlations were found between all types of peer victimization and anxiety and significant negative correlations between all the subscales of psychological needs and anxiety; (3) Psychological needs partially mediated the relationship between Peer victimization experience and anxiety.

Keywords: peer victimization; psychological needs; anxiety; mediating effect

Ethics in Progress (ISSN 2084-9257). Vol. 9 (2018). No. 2, Art. #6, pp. 75-86.

Creative Commons BY-SA 3.0

Doi:10.14746/eip.2018.2.6

Education as an Aspiration for Girls of Turkish Muslim Origin in Germany



Pinar Burcu Güner

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1577-8726>

(Bielefeld School of Public Health, Department of Epidemiology and International Public Health,
pburcu.guner@gmail.com)

In the main study, there were 20 focus groups (five to eight girls in each group), followed by a socio-economic questionnaire (to control conversion factors such as; migration background, ethnicity, religion, and gender) and 25 individual life history interviews with the girls who participated in the focus groups (to analyze the personal experiences of inequality). In the main study, the interview guidelines were structured to investigate the girls of a Turkish origin's perceived opportunities, inequalities, and how they removed these limitations (agency) for a good life. As a result, the research was centered on two main concepts; a good life and good school education opportunities.

Introduction

In Europe, religion is shown to be an essential element of Turkish identity in countries where they are most stigmatized (Herzog-Punzenberger & Schnell 2012). The second generation, that is the individuals whose parents migrated to Europe, but who themselves were born in Europe, sits between forces that often pull them in different directions: their immigrant parents, their wider family and community networks, their friends, their schools, and the society at large into which they were born or moved as a child (Schneider & Crul 2012, 206). Considering that the participants of this research are Muslim origin Turkish origin girls; it is worthy to highlight that being Muslim is the most mentioned reason in public defamatory discourse Muslims and devaluing their family of origin is a danger to the lives of these young people (Wilpert 2013, 122).

The European debate has thus misconstrued the actual state of affairs. Its image of a large majority of Muslim youths who are strongly religious and hold radical Islamic views do not resemble reality. Instead, this attitude pushes them out of society (Crul & Mollenkopf 2012, 253). Europe uses religion, citizenship, and ethnonational-origin to draw social

boundaries, not a race, which remains a taboo term (Tran *et al.* 2012, 161). Baysu and colleagues (2011, 128) highlight that both social identity theory and stereotype threat research have associated a dual identity strategy with increased vulnerability to identity threat, which is relevant to – this research. Identity threat means that minority groups may interpret majority peoples` reactions as threatening. Identity threat to marginalize identities from another angle reveals that when integration is for ‘the moral good’, what happens in practice is the reproduction of a hierarchical insider/outsider structure which prescribes conformity and frequently diminishes the acculturation responsibilities of the non-Muslim mainstream (Bowskill *et al.* 2007, 807).

Theoretical Framework: Concept of ‘Wellbeing’ in Capability Approach

The Capability Approach is primarily a framework of thought, a mode of thinking about normative issues; hence a paradigm that can be used for a wide range of evaluative purposes. The Capability Approach identifies social constraints that influence and restrict both the wellbeing as well as the evaluative exercises (Robeyns 2005, 96).

According to this approach, it is necessary to prepare the material and institutional environment so that people are actually able to function for the life they value (Nussbaum 2000, 235). Taken this way, capabilities are opportunities which are available for people to turn them into valuable actions into functionings¹ (in other words opportunities) which may help people to have a valuable life. Sen discusses (1999, 75) functionings are ‘the various things` a person may value doing or being. The Capability Approach draws attention to what a person can do with their current capabilities and what limits people in having a good life. Functionings are defined as “the various things a person may value doing or being” (Sen 1999). In other words, functionings are valuable activities and states that make up people`s wellbeing in terms of being healthy and well- nourished, being safe, being educated, having a good job, and being able to visit loved ones. People use capabilities to have valuable functionings for their wellbeing. For example, when people`s basic need for food is met, they enjoy the functioning of being well-nourished.

According to the Capability Approach, wellbeing, justice and development should be conceptualized in terms of people`s capabilities to function; that is, their effective opportunities to undertake the actions and activities that they want to engage in, and be whom they want to be. These beings and doings, which Sen is framing as functioning, together constitute what makes a life valuable. Functioning`s include working, resting, being literate, being healthy, being part of a community, being respected, and so forth.

¹ *Functionings* are states of ‘being and doing’ such as being well-nourished, having shelter.

Methods

A pilot study was necessary in order to decide how suitable the data collection methods and methodology were for addressing the research questions, as well as figuring out how to implement the concepts of the Capability Approach and contribute to the qualitative knowledge of the Capability Approach. Pilot study was conducted in order to understand the life, culture and values of young people of immigrant origin to better design the research goals, rationale, questions and data collection methods. Researcher entered the field knowing only grounded theory methodology.

Focus groups interview methods was used in order to obtain the necessary amount of data in a short time. The interview guidelines had open questions such as: What are your everyday activities? How do you spend your free time? These were designed to facilitate an understanding of youth culture as well as break the ice. How young women defined a good life for themselves and for other girls their age living in Germany or in any part of the world, how they perceived their existing opportunities for having a good life in Germany and what they interpreted as obstacles to gaining these opportunities to live a good life. The data was collected from schools that had agreed to take part in the data collection. Only girls who had volunteered were interviewed. Data was collected from six focus groups in two different schools in Gütersloh. Each focus group constituted of five to eight girls, who were aged between 14 and 16 years old.

The findings of the pilot study revealed that girls believed that a 'good education' is fundamental for a 'good life' in Germany, i.e. in order to be valued and accepted by the German society. As challenges, the girls identified discrimination and stereotypes, both at school and in society that limited their opportunity to have a good life and a good school education. There was not enough data to analyze the girls' perception of their existing opportunities, interpreted inequalities, or their resources to use agency to overcome these challenges. Another imperative result of the pilot data was that self-awareness of their own identity and identity development was key for the girls. After the pilot study, the research was re-designed to prepare for the main data collection.

Re-Designing the Research After the Pilot Study

The research design focused on highlighting ontological, epistemological, and axiological issues. Ontologically, the research was interested in the multiple realities surrounding the good life opportunities of young women of Turkish origin living in Germany, for example, how young women of Turkish origin viewed reality and experienced reality. Society constructs a reality which influences personal interpretations and experiences. From an epistemological perspective, knowledge gaps were identified to maximize the contribution to the knowledge production for literature concerning both the Capability Approach and migrant youth in Germany.

The data which is collected from focus groups and individual life history interviews were triangulated. The term 'triangulation' is reserved for instances where methods are combined for the purpose of confirmation (Lambert & Loiselle 2007, 230). Triangulation is defined as researchers taking different perspectives on an issue being studied or, more generally speaking, for answering research questions (Flick 2014).

Procedures

The ethical aspects of conducting research with young women were considered from the beginning of the research. At the initial stage, description of the research project and all the data collection materials (interview guidelines and the socio-demographic questionnaire) was sent to the school to inform the headteacher, teachers, parents, and participants. The researcher's biography and contact details were also attached to the documents to give a detailed explanation to all partners. All of the young women took the documents home and brought a signed approval from their parents to participate in the interviews.

Before each interview started, the researcher explained the aims and goals of the research project, answered the participants' questions and made sure the participants still wanted to participate in the research. It was made clear that they could leave the research project at any time and participants did not have to answer any questions if they did not feel comfortable.

The data collection started after the participants' final approval. Also, in some of the meetings, a teacher was present during the interview for a while to comfort the participants. The research assistant, who spoke both Turkish and German, assisted during the whole data collection process. During the different phases of data collection, researchers kept in mind that some of the participants were under 18 years old and that they were studying in deprived areas of Germany. We tried to eliminate the effects of possible stigmatization.

During the preparation for data collection, researchers were careful that the data collection process should not reinforce stereotypes and stigmatization, exploit the young women or cause them stress.

Privacy and confidentiality was a central aspect of this research. The codes of ethics insist on protecting people's identities and research locations. All personal data ought to be secured or concealed and made public only behind a shield of anonymity (Christians 2011, 66). As a researcher of this study identity of the participants and the names of the schools were kept anonym. All participants on the research report were called by another name to protect their identities.

The researcher approached the question of truth in this research with care, as Christians (2011, 66) discusses that accurate data is a cardinal principle in social codes as well. Fabrications, fraudulent materials, omissions, and contrivance are both non-

scientific and unethical. When finding the truth of the data, the most appropriate data which would discuss the answers to the research questions was chosen.

Analysis

Girls discussed their aspirations and life plans both in the focus groups and in-depth individual life history interviews. Through interviews, girls highlighted the importance of school education and the importance of being an educated young woman in German society². The sub-category was not used when the girls discussed education as a materialistic value. Also, the sub-category was not used if the girls confronted exclusionary or unequal treatment outside of the school. Education as an Aspiration was found to be the only overarching category without sub-categories. The category defined the main values in participants' lives, which emerged when the girls discussed why they wanted to get an education. Education was found to be not only for the financial gain of the girls. In their opinion, education was a valuable aspiration. The girls clearly meant that if they got a better education, they would have better prospects for life in Germany, which would also help them to raise their voice and be positively represented in the German society. The girls' understanding of education was more abstract than concrete.

Participants discussed that education is a fundamental aspect of a good life. If they have a good education, they may have better labor opportunities in the future for a better life. In the interviews, most participants pointed out that, in their lives, the most crucial to study and have a good career. After obtaining education and skills for a good work; they can think of other aspects of their lives.

Findings

In the below quote, Tuğba expresses the wish study more in order to have an occupation as she describes that she realized what kind of difficulties people have if they did not study and did not have an occupation. Their difficult situation in Germany might also play a role for them to raise their voices to be accepted as a part of German society.

² The German *Gymnasium* (grades 5-12 or 5-13) is an academic secondary school that prepares pupils for a university education. It begins with the fifth grade (seventh in Berlin/Brandenburg). After grade 12 or 13 (depending on the state), students earn a diploma called *das Abitur* by passing an oral and written examination.

The *Realschule* (grades 5-10) may be a step below the *Gymnasium*.

The *Hauptschule* (grades 5-9 or 5-10) is generally considered the least demanding secondary school. The *Hauptschule* prepares pupils for vocational education, and most of the pupils work part-time as apprentices. Upon completion of the final *Hauptschulabschluss* examination, after grade 9 or 10. They also have the option of earning the more prestigious *Realschulabschluss* after grade 10. With that, the next step is often *Berufsschule*; an advanced technical/vocational school with a two-year course of apprenticeship and study.

Gesamtschule (grades 5-12 or 5-13): Some German states have this kind of school, which combines the three school types into a comprehensive school that is similar to an American high school.

Girls interpreted that better education would bring more opportunities to be accepted in German society. Girls observed the experiences of their relatives in order to plan their future prospects. In the following quotes, girls highlighted their families are advising to choose high-rank career versus low rank in the societal hierarchy.

Tuğba: Your environment, I learned that people who studied have easier lives, so they that much later, do not have difficulties. My mother doesn't have an occupation. After she completed high school, she didn't go to school, she didn't go to university that is why she doesn't have an occupation that is why all she did is wasted. That is why I want to succeed something for not having difficulties later. For example, my grandfather, worked in a factory, coaling, so doing very hard jobs. Like that they are doing hard jobs because they didn't go to school and they didn't study. That is why I want to study, not to have the same.

Leyla: My mother says that don't do the cleaning, let others do for you and you work at a very high workplace. We might finish Abitur, going to university, a good university. Yes, my father says, I did mistakes, you don't suffer like me, save your life, he says.

Participants had high inspirations and aspirations for a career. In different focus group settings, participants mentioned to further their education and go to do Abitur (which allows one to access higher education in Germany) or to a vocational education to have a good job. Even in the Hauptschule interviews, girls highlighted that they try hard to do Abitur in order to have good vocational training. Participants perceived going to a lower level of education will not give them a life they would value.

Ada: For my mother and father, to be not insulted is very vital. I say that at that time if I have a job, everyone would say that girl studied, everyone would say.

Data revealed that their parents or people in their surrounding was verbally for getting a good education supported girls. It was not possible to examine how solid support girls could get from their families for school education or future planning. Quotes only revealed that their parents from a young age was to study and have high career aspirations have supported girls. Girls' meaning for education are; aspirations to be emancipated, to be independent and to live a life with their own resources to have an active role in Germany.

Discussion on life plans was also part of the interviews to understand deeply their motivations. In a different focus group and individual interviews, participants highlighted the importance of independence. All participants involved in the research had high career aspirations and goals. Some participants highlighted, they would like to live a life without being dependent on anyone. Girls conceptualized being independent in various spheres of their lives. Education is one aspect as a tool to access a good career choice. Girls emphasized that good career choices could support women economically to be independent and empower them to raise their voices. Ada: I want to go to university. I want to become a pilot.

Manolya: I want to become a doctor but I am afraid of not succeeding. But I want to do abitur first, later, it will be clearer what I will do later.

Duru: I will also do abitur but don't know what I will do later. Not to depend on anyone, not to accept something from anyone, to get our own lives in our hands.

Continuing from the above discussion; quotes below revealed, girls' educational aspirations are strongly linked with inspirations to have the freedom to be an emancipated woman. Interestingly, girls emphasized that having freedom and being independent as their main aspirations. Participants also argued that being independent and having freedom are much valuable than having money. They were aware of gendered roles. Their life experiences had shown them being an emancipated woman is more acceptable in German society. According to their interpretations, being independent is safe rather than depending on someone.

Ece: Being independent. Besides liking, I don't know anyone, one opens completely a new page, there is only you, there is no one to save you or fail you, there is no one, you learn to live on your own legs. Like when you go to an island, people themselves with your own talents you try to stand, standing on your own legs, I would like to have a house, I would like to have a job, I wouldn't have money but I would turn myself, myself. You will go wherever you want, you will do whatever you like, and there will not be any chains to your feet.

Nevra: Exactly. For instance, tolerance is notable, do you understand, you will get what you want in life, do you understand, "do you understand what do I mean" (she said once again in German), so what the way, I would like to do things.

Also, data reveals that none-formal and informal education opportunities could enhance for girls to break their limits for better educational opportunities. Mainly, girls were emphasizing they spent time with their families, sports, and friends as their free time activities. Participants also highlighted there were not many activities in their neighborhood nor were they well informed about these activities. When their teachers offer them free time activities, they get engaged in these activities. In the following quotes, Ada emphasized that she did not find any place for herself after school. The reason for lack of integration would be for the girls, not to be able to find such activities that were culturally relevant or these activities might not be convenient for the girls. Extra-curricular activities would be crucial for girls' life to find valuable activities to enhance their educational process besides school education.

Ada: There are not many places to go in Germany.

Interviewer: Are there any youth activities where you can take part? Can you participate in those? Duru: I didn't participate before I participated one. I didn't go recently. For instance, during our summer vacation, our teacher gave us a paper, brochure (.), that she gave, for instance near Rheine, old town, there so. The place is called XXXX. They do sports, athletics so, we could join so, offered like that. For those who could go.

Interviewer: Do you go to places where there are Germans and people from other

countries?

Duru: Yes of course as we live in Germany, we definitely go.

Girls highlighted that mosque-related activities were the only activities they were attending. These activities were not what girls preferred to attend in the beginning. Also, girls did not find these activities relevant to their needs.

Interviewer: What else do you do? Do you attend activities of Turkish associations or mosques?

Girls: Yes we do ((with a high voice tone))

Cemre: My mother took me by force () (laughter))

Leyla: Also my mother took me there but later it was good, fun, it was a good time with friends.

Duru: We were going to the mosque, we were learning every Saturday so that we were doing theater, we played a matter, first time me when I participated for the first time like that happened. Since then, after me, my small cousins went to say carols.

Elif: How can I say here, for people in our age, they don't do things to people, they don't offer something, for example in Turkey there are cafes for youth, here in XXXXX (the name of neighborhood where this young lady is living) there is only one café where young people go, there are only grandmothers there, only old people going there (laughs).

Deniz: My mother brings things, brochures, we look for summer offers and such, I am always looking, is always for little children or for example, theaters for older people.

Discussion

The social vulnerability of children and youth from migrant backgrounds has been an important topic for educational science research in Germany, because children and adolescents with a migrant background are at higher risk for social exclusion than native children and adolescents. Also, in 2014, the level of continuing education uptake among people with migrant backgrounds (8 %) was only half as much as that by people without migrant backgrounds (16%). The levels are particularly low among people originating

from Turkey (4.5%)” (German Education Report 2016).

This discussion arises from concerns about the nature and consequences of immigration status for young Turkish women in Germany. From this perspectives, two goals of the research were identified: The first goal was; how girls from a Turkish origin living in Germany developed a positive view of themselves; such as empowerment, agency, emancipation, inspirations and aspirations as they were challenged at school and in the German society. The second goal was; how girls from a Turkish origin living in Germany interpreted challenges at school and in the wider society in seeking a good life: As a result the research aimed to investigate: how socially vulnerable Turkish immigrant young women interpreted a good life and a good school education; and how the young women actively used their agency to approach a good life and a good school education as they valued in Germany. The data were interpreted with the lenses of contemporary issues in the German society such as discourses on integration, educational opportunity, exclusion, inclusion, citizenship, and belonging. Girls’ interpretation of their reality as being affected by school discourse was interpreted; schools’ discourse was rooted from the main debates in the German society on immigrants and immigration.

Young people in urban areas were having obstacles to approach social activities. Free time activities would be also influencing girls` education and life achievements positively. Girls would benefit from extra-curricular activities to enhance educational opportunities to build a meaningful life in Germany.

As a result girls need various supports to organize their lives to approach their educational goals to improve their lives, raise their voice and have the good life they value. School education should be planned for incorporation with non-formal and informal education possibilities to enhance opportunities for the girls.

In the main category ‘education and aspirations’, the girls highlighted that being educated was a value in order to be heard and be a part of the German society. The Turkish origin girls anticipated that their unequal position in the German society would end when they are educated and have a profession to contribute to Germany. I posit that the girls` desire to be educated should be responded to by providing equal educational opportunities linked with social welfare opportunities that the girls could have the freedom to choose and create a life that she values and finds meaningful. Creating a system where there are several opportunities to develop diverse identities would be crucial for a system that desires to create a good society.

During the interviews, girls gave many examples from their school education. These examples were used when the girls inspired education as an aspiration for their lives to build a good life for themselves not only material but also for being valued, accepted and raising their voices in the German society. Girls generally have negative school experiences with their teachers. All girls mentioned their negative relationships with their teachers, which affected their school achievement and their prospects for a good school education.

Also raising their voice meant contributing to Germany with other citizens of

Germany. From this aspect, the girls aimed to develop identities where their Turkishness, Germaneness and Muslim identity were acknowledged and visible in the German society. The girls aspired to live in a society in which they were not expected to limit their diverse identities and express the richness of their identity of a single culture and background; which in reality they didn't belong to. The girls aspired for a society where ethnicity and religion were not restrictions but opportunities.

Further Research Perspectives

Analyzing the data of this research, two points would be significant for developing further research questions to investigate similar phenomena. The first point is young women have not discussed what does it mean to be a woman in their families, in Turkish community and in German society. Examining opportunities and vulnerabilities for the young women with gender perspective would be necessary for expansion of gender, equality and school education research in Germany. As a result of this research, significant concepts for vulnerability are national and ethnical identity, linked to identity citizenship and religion for limiting possibilities for a good life.

Significantly, Turkish origin young women, in different cities and different settings highlighted similar concepts intersection of; identity, citizenship and religion as limiting their opportunities in the German society. The data collection had started with without a prior literature review for a quality data Grounded Theory analysis. Findings of this research proposes further research on school education and health wellbeing of young women from Turkish origin and migrant origin women or youth; identity development, belonging, empowerment, agency of socially vulnerable youth for contributing to a positive transformation in a society and finally deprivation of collective capabilities for creating a good society because of racism, xenophobia, otherness, exclusion and discrimination against migrant origin people in Germany.

References

- Baysu G., Phalet K., & Brown R. 2011. "Dual Identity as a Two-edged Sword: Identity Threat and Minority School Performance." *Social Psychology Quarterly* 74(2):121-43.
- Bowskill M., Lyons E., & Coyle A. 2007. "The Rhetoric of Acculturation: When Integration Means Assimilation." *British Journal of Social Psychology* 46(4):793-813.
- Christians C. G. 2011. "Ethics and Politics in Qualitative Research," in N. K. Denzin & Y. V. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publication (61-81).

- Crul M. & Mollenkopf J. 2012. "The Second Generation," in M. Crul & J. Mollenkopf (Eds.), *The Changing Face of World Cities: Young Adult Children of Immigrants in Europe and the United States*. New York: Russell Sage Foundation (3-25).
- Flick U. 2014. *An Introduction to Qualitative Research*. London – Thousand Oaks – New Delhi – Singapore: Sage Publications.
- Herzog-Punzenberger B. & Schnell P. 2012. „Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem–Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich“. *Nationaler Bildungsbericht Österreich* 2:229-68.
- Lambert S. D. & Loisel C. G. 2007. „Health Information – Seeking Behavior.“ *Qualitative Health Research* 17(8):1006-19.
- Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany and the Federal Ministry of Education and Research. 2016. "Education in Germany 2016: An Indicator-based Report Including an Analysis of Education and Migration". Retrieved from Federal Ministry of Education and Research: https://www.bmbf.de/files/6001820e_kf-englisch_barrierefrei.pdf
- Nussbaum M. 2000. "Women's Capabilities and Social Justice." *Journal of Human Development* 1(2):219-47.
- Robeyns I. 2005. "Sen's Capability Approach and Gender Inequality: Selecting Relevant Capabilities," in B. Agarwal, J. Humphries, & I. Robeyns (Eds.), *Amartya Sen's Work and Ideas: A Gender Perspective*. Abingdon, Oxon: Routledge (64-94).
- Schneider J. & Crul M. 2012. "Comparative Integration Context Theory: Participation and Belonging," in M. Crul, J. Schneider, & F. Lelie (Eds.), *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press (19-38).
- Sen A. 1999. *Development as Freedom*. Oxford – New York: Oxford University Press.
- Wilpert C. 2013. "Identity Issues in the History of the Postwar Migration from Turkey to Germany." *German Politics and Society* 31(2):108-31.

Pinar Burcu Güner (Bielefeld)

Education as an Aspiration for Girls of Turkish Muslim Origin in Germany

Abstract: In order to find the inequalities in the life of socially vulnerable Turkish origin girls; the present research conceptualized how ethnicity and migration background deprive or enhance capabilities (opportunities) of the 2nd, 3rd and 4th generation girls with a Turkish origin living in Germany. Data for research were collected in consultation with colleagues working in the field of youth and education in the Federal State of North Rhine Westphalia. The participants were girls between the ages of 13 and 21 years residing in North Rhine Westphalia's (NRW) socio-economically vulnerable areas.

Keywords: Turkish origin girls; capabilities; education; aspiration; Germany

Ethics in Progress (ISSN 2084-9257). Vol. 9 (2018). No. 2, Art. #7, pp. 87-98.

Creative Commons BY-SA 3.0

Doi:10.14746/eip.2018.2.7

University Students' vs. Lay People's Perspectives on Organ Donation and Improving Health Communication in Poland

Wojciech Boratyński

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9403-2876>
(Warsaw Medical University, bwojtek@ymail.com)

Grażyna Bączek

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7897-9499>
(Warsaw Medical University, gbaczek@wum.edu.pl)

Agnieszka Dyzmann-Sroka

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0555-1787>
(Medical University, Poznań, agnieszka.dyzmann-sroka@wco.pl)

Agnieszka Jędrzejczak

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9680-5406>
(Greater Poland Cancer Center in Poznań, agnieszka.jedrzejczak@wco.pl)

Aleksandra Kielan

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6265-4593>
(Warsaw Medical University, aleksandra@kielan.eu)

Paulina Mularczyk-Tomczewska

(Warsaw Medical University, mularczyk.paulina@gmail.com)

Ewa Nowak

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5722-7711>
(Adam Mickiewicz University in Poznań, ewanowak@amu.edu.pl)

Małgorzata Steć

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1841-9542>
(Jesuit University Ignatianum, Cracow, malgorzata.stec@gmx.com)

Mariusz Szykiewicz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8595-840X>
(Adam Mickiewicz University in Poznań, marszyn@amu.edu.pl)



1. General Societal Assessment of Organ Donation in Poland

“Every year, over 1,000 various organ transplants are carried out in Poland” (Antos & Zelman 2016, 2; see also Theodorakopoulou *et al.* 2017, 1-10). With regard to the willingness to donate organs *ex mortuo*, research conducted by CBOS (2012, 2) in 2003-2011 revealed just a slight hesitation (between 74% – 85%) in a group of randomly selected respondents. Then, in the years 2011 and 2012, the number of people who were “definitely” ready to be organ donors after their death dropped significantly, by as much as 19%. At the same time, the number of people who were “somewhat” inclined to become donors increased by 8%, while the number of skeptics increased by 7%. In 2012-2016 people’s willingness increased to 80%. In the opinion of the CBOS experts, general skepticism regarding transplantation should be explained by the awareness that

the organs, tissue and cells acquired through donation can be used for a wide variety of purposes, which are part therapeutic and part non-therapeutic, such as diagnostics, scientific experiments (Nestorowicz & Śliwka 2009), education, etc.

There could be many reasons for such a regression. Research has shown that willingness to donate correlates with the age of the respondents, thus mature and elderly people are considerably less willing to donate than young people. It can be surmised that an increased attachment to the integrity of one's own body could explain the rise of religiosity among elderly people and, consequently, the rise in the belief in immortality, understood in psychosomatic terms¹. For more or less explicit religious reasons², in Polish society the principle of the integrity and sacrosanctity of human body seem to prevail. According to McCormick, "this respects a widespread moral conviction that the bodily integrity of the donor must play a decisive restraining role in the ethical assessment of organ transplants" (McCormick 1978, 1172). Moreover, Pope John Paul's II message of *Sollicitudo rei socialis* and *Evangelium vitae* welcomes the donation of the organ as an act of true love for a neighbor and special honor for the donor. However, the message seems to be clouded by anxiety about making human organs "items of exchange or trade (...) because to use the body as an object is to violate the dignity of the human person"³ (John Paul II⁴). Discussing our findings and possible explanations in one of the ethics seminars (AMU, January 2018), students reported such anxiety despite the fact that organ trafficking is forbidden in EU countries. People who declare that they are not religious also respect bodily integrity. All observations considered, our hypothesis regarding the drop in the willingness of the elderly to donate is as follows: maturity is accompanied by the growth of awareness of their own bodily integrity as a *value*. On the other hand, in elderly people the willingness can also be inversely proportional to the state of their health. In Poland, statistically 65% of cancers affect the group 60+. The immunological age (Hubbard & Dashti 2011; Weiskopf *et al.* 2009; McCormick 1978, 1172)⁵ seems not

1 According to the medieval theologians such as Origenes and Aquinas, "the soul is not the whole human being, only part of me; my soul is not me" (Aquinas 1993).

2 It is most likely that "such subjective and personal judgments, allowing similarities with in religion, ethnic group, and socioeconomic background to guide their choice" (see Rothman 1991, 111), potential organ donors contribute to "sectarian" (cf.) biomedical justice rather than to a fairness-like justice.

3 Those reasons seem more convincing than the general claim that "the social attitudes to organ transplantation are undoubtedly largely influenced by the position of the Catholic Church" (Antos & Zelman 2006, 2). According to Gibek *et al.* (2017), no relevant inference of personal religious convictions and the willingness for organ donation was observed in Polish citizens. Gibek *et al.* examined several personal traits in Polish students and their relatives (N=102) which correlate with such a willingness. They discovered that persons with highest donation willingness level show maturity, sociability, vigorousness, curiosity, and independence. Divorced respondents would donate an organ post mortem more likely than other respondents (cf., 157).

4 On the other hand, contemporary culture is "capitalizing" body, health, wellness etc. (Williams 2003).

5 However, other sources indicate that people in their 50s and over make good donors and recipients, because biological age does not always go hand in hand with chronological age (see U.S. Department of Health and Human Services 2017).

to have a significant effect on organ donation in Poland. Rather, psychosocial factors may have an impact on an elderly person's willingness to donate; among others, it is 39% of population (CBOS 2017) which admits to anxiety about the vague procedures of decision making in the public health sector, in particular in the field of transplant surgery.

According to CBOS, "quite frequently the least educated do not approve of the procurement of donated organs", while in comparison "the lowest level of disapproval" is found among people with higher levels of education (CBOS 2012), and among representatives of administrative personnel, and technical and economic professions, etc. The results of the CBOS study suggest that a person's level of education (regardless of their study profile, e.g. the humanities, social sciences, life sciences, etc.) positively correlates with consenting to donate one's own organs, at least after death (*ex mortuo*).

In the subsequent section, we are chiefly concerned with the relationship between education and the willingness to be an organ donor, and this will be explained using the data made available to us by the team of Boratyński *et al.* (Questionnaire on the Bases of Transplantation Medicine 2016/7). On the one hand, intuition would lead one to expect the results to confirm a positive correlation between the respondents' education level and profile and, on the other hand, their willingness to donate their organs to other people "in need", and their awareness concerning the meaning and importance of transplantation.

2. Research Aims and Methods

The research was conducted by means of the Questionnaire on the Bases of Transplantation Medicine developed by W. Boratyński, P. Mularczyk, & R. Danielewicz (see Boratyński *et al.* 2016/7). hand search method. Data were collected by W. Boratyński *et al.* The questionnaire consists of seven blocks of topics. In accordance with a comparative study conducted and reported below, the following topics have been abstracted from the entire tool:

- general acceptance of organ donation and transplant operations among students (Q. 1)
- a willingness to donate one's organs *ex mortuo* (Q. 2)
- a general acceptance of *ex vivo* organ donations (Q. 6)
- familiarity with the national law concerning transplants (implied consent) (Q. 9)
- transplantology- and clinical ethics courses that are included or not included in study programs (Q. 12)
- familiarity with the decisive criteria of brain death in the context of procuring organs for transplants (Q. 13).

The questionnaire also includes a range of more specific or technical questions. In the following paper, we will describe the results of surveys completed by respondents (N=693), representing three different study profiles:

- Public health (N=482), data from two universities in Warsaw and Białystok,
- Philosophy (N=142), data from two universities — in Warsaw and Poznań, and
- Psychology (N=69), data from one university in Cracow.

The respondents represented a cross-section of all the years of undergraduate bachelor’s courses and post-graduate courses.

This analysis will focus on slightly different aspects than those focused on by Boratyński *et al.* (2016). We attempt to answer only the following questions:

1. Is there a correlation between study profiles and the frequency of a positive attitude towards transplantation, willingness to donate organs *ex mortuo*, or general approval of donation *ex vivo*?

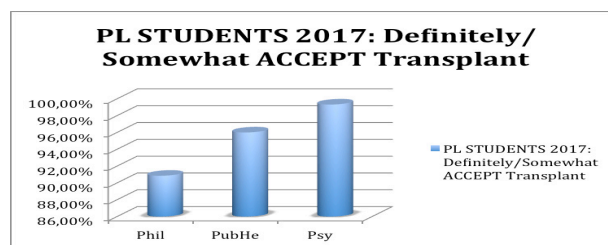
2. Do the study profiles correlate in any way with an awareness of legal regulations, particularly with regard to organ donation and transplant policies?

3. Do university students declare any specific statements regarding to organ donation and transplant policies?

3. The Results of the Questionnaire on the Bases of Transplantation Medicine

Q. 1: General acceptance of procuring organs *ex mortuo* and transplantation (the percentage distribution for the three study profiles):

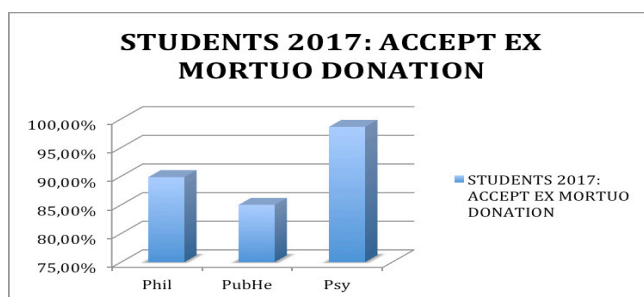
The number of people who definitely or somewhat accept transplantation.	philosophy (phil)	public health (pubHe)	psychology (psy)
%	90.85%	96%	99.31%



Graph 1.

Q. 2: Willingness to donate one’s own organs *ex mortuo* (percentages):

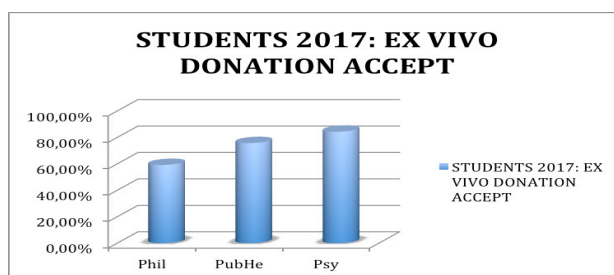
The number of people declaring a willingness to donate their own organs <i>ex mortuo</i> .	philosophy (phil)	public health (pubHe)	psychology (psy)
%	89.84%	85%	98.62%



Graph 2.

Q. 6: Acceptance of *ex vivo* donation:

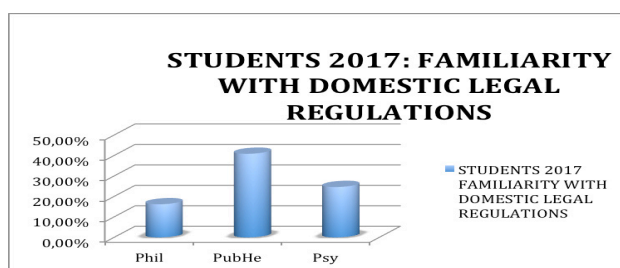
The number of people expressing general acceptance of <i>ex vivo</i> organ donation:	philosophy (phil)	public health (pubHe)	psychology (psy)
%	59.15%	75.73%	84.82%



Graph 3.

Q. 9: Familiarity with domestic legal regulations governing the acquisition of organs for transplants:

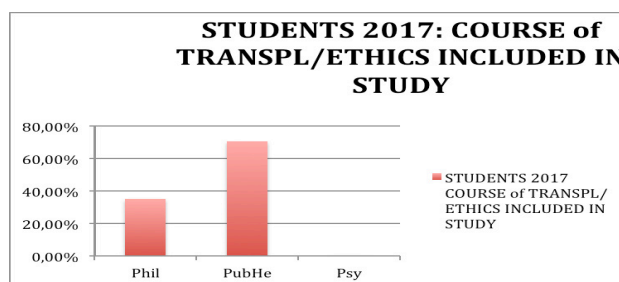
Familiarity with domestic legal regulations governing the acquisition of organs for transplants:	philosophy (phil)	public health (pubHe)	psychology (psy)
%	16.20%	40.87%	24.64%



Graph 4.

Q. 12: Whether a course on transplantology/clinical ethics is included in the study profile.

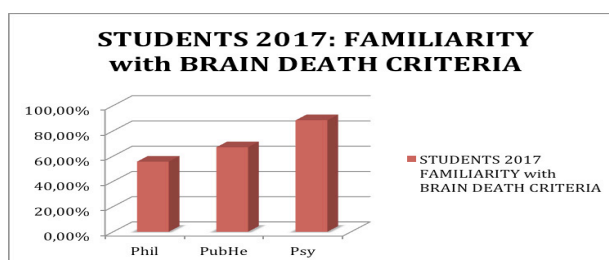
A course in transplantation or bioethics included in the major study program	philosophy (phil)	public health (pubHe)	psychology (psy)
%	35.21%	70.74%	0%



Graph 5.

Q. 13: Familiarity with the significance of the criteria of brain death in the context of acquiring organs for transplants:

Familiarity with the significance of the criteria of brain death in the context of acquiring organs for transplants	philosophy (phil)	public health (pubHe)	psychology (psy)
%	55.63%	67.01%	88.41%



Graph 6.

4. Examination and Interpretation of Results. Organ Donation Policies in Poland

The results obtained do not necessarily confirm the hypothesis of a straightforward correlation between the level and profile of education and the awareness of the importance of transplants among students of the three study profiles, representing social sciences (psychology and public health, bordering on life sciences) and humanities (philosophy). The results provide a good opportunity to draw a few conclusions and posit more detailed – though not exhaustive – hypotheses. For the sake of clarity, we have grouped these into three points:

1. In comparison with the answers provided by Poles to the questions of CBOS concerning their willingness to donate their own organs *ex mortuo*, which in 2012 stood at 74% (the answers 'definitely yes' and 'probably yes'), the willingness of students (trial N=693) was 17% higher, standing at 91%. This is a very significant difference that confirms the hypothesis that the level of a person's education correlates positively with their willingness to be an organ donor, in this case *ex mortuo*. However, 'education' does not necessarily mean *formal/academic* education for, according to the transplant survey, only 55% philosophy students showed their trust in the brain death criterion⁶. According to professional sources, *ex vivo* donation happening in Poland has proved to be highly unexpected. Perhaps this will improve after the law is amended to meet EU requirements; clearly there is a need for conscious and concerted improvement in education on this topic (Sieradzka 2017).

2. In the context of the above mentioned correlation, at least two of the results gleaned from the research are surprising. While the respondents — representing three varied study profiles — did not differ from each other in terms of their attitude towards donating their own organs *ex mortuo* (Q. 2), a significant difference emerged in the answers to the question concerning the procurement of organs *ex vivo* (Q. 6). The general level of approval for *ex vivo* stands at 73.23% and is therefore significantly lower than the level of approval for the procurement of organs *ex mortuo* (91%). Approval of *ex vivo* among students of psychology is relatively high, standing at 84.82%, which is 25.67% higher than the approval of the same among philosophy students. This is all the more surprising as psychology students claim that they have not participated in any courses on the topic of transplantation, organ donation etc. Yet 35.21% of philosophy students state that they have participated in courses on transplantation (implicitly, in bioethics courses). On the other hand, public health students are twice as likely to attend such courses — as many as 70.74% of these students claim to have attended them. Our hypothesis is as follows: specialist academic knowledge does not necessarily lead to increased approval of *ex vivo* organ donation. For some reason, philosophy students show an attachment to the integrity of their own organisms and parts of the body more frequently than do the students of the other subjects in the survey. However, their general attitude to transplantation is similarly positive. Perhaps a deeper knowledge of psychophysiological conditions enables corporeality to be perceived in a more 'inter-corporeal' manner, e.g., as potentially useful for recipients of allografts (Shildrick 2015). In contrast, focusing on the spiritual values of the human condition maintains the mystery of the metaphysical potentialities of the human body; this includes a body that finds itself in the dramatic, existential need of a transplant. This suggests bioethics, anthropology, phenomenology, and philosophy of a

⁶ The Polish Transplantation Act of 1 July 2005 adopted the brain death definition "as a criterion for a person's death" (Antos & Zelman 2016, 3; compare Wijdicks 2002).

living-and-lived body to be mandatory components of study programs. Academia prefers to deal with futurist problems (as for example the trans-human condition), yet there are also “imperatives of now” (speaking with Fanon). Human beings are still subjected to vital and pressing needs, particularly when life is endangered due to a permanent injury or the loss of an organ for which an artificial prosthesis is unavailable.

3. Another unexpected result was the lack of familiarity with the national legislation on both complex topics, e.g., brain death diagnostics and procuring organs for *ex mortuo* transplants. Admittedly, none of the questions explicitly contained the phrase ‘implied consent’, which is a key element of this legislation, however in Q. 9 one option clearly states that ‘no objection expressed during one’s lifetime is enough’ to constitute consent from the deceased (potential) donor. In line with expectations, public health students most often chose the correct answer (40.87% of the group); whereas philosophy students gave the least number of correct answers (16.20%), despite the fact they attend more specialised courses connected with the fields of bioethics during their studies.

Our hypothesis for explaining the uncertainty associated with the phrase ‘no objection/opposition’ is as follows: for the respondents, consent justified through ‘no opposition’ involves the logic of double negation. The essence of double negation is that it brings back the original meaning of that which was negated. In terms of implied consent, ‘no opposition’ may signify a new state of affairs: *consent* in the affirmative sense.

Furthermore, according to Polish legislation, ‘consent’ should be assumed (*opting out*, as in Zoń (2015) after the death of a potential organ donor: the issue here does not concern ‘explicit’ consent (*opting in*) the obviousness of which depends on material evidence (an actual document expressing consent). In this sense, ‘against transplantation’ is more obvious than ‘implied consent’, or in other words: “objection to the removal of organs, tissue and cells for post mortem transplantation,” which a Polish citizen can declare throughout their lifetime in the Central Register of Objections (CRS). When it comes to *presumption*, it is easy to confuse this with a speculation or ‘tacit agreement’, which constitutes a separate legal category. The counter-intuitive sense of such statements is a greater challenge for the human mind than the sense of affirmative statements or single negations. As Pinker writes, there is an increased cognitive load if something is not the same or different (Pinker 2014), and this is an area for psycholinguistic research (Johnson Laird & Tridgell 1972, 87-91). Wojcieszak (2015) suggests that it is relatively easy to undermine presumptions: “the way to question such presumptions are various forms of objection expressed by the donor while alive” (Wojcieszak 2015, 195). The lack of an expressed objection will not prevent the situation arising wherein an outside party, opposing the removal of organs from a deceased family member, will ‘presume’ the member’s objection, justifying their presumption — legally sanctioned — with ‘presumed consent’. In the face of the lack of objection while alive, a medical institution is entitled to dispose of a deceased body. However, it is oftentime a doctor who tries to get consent for donation from a deceased family. As a consequence,

the family protracts their decision and, finally, it is too late for transplantation (Wojcieszak 2015, 178).

According to Szewczyk (2009), harvesting an allograft implies harming a donor, thus it also trespasses the doctor's duty to *primum non nocere*. The previously required donor's consent should protect the doctor against such consequences. However, following the consent principle is a necessary, but insufficient condition for the moral justification of organ donation. „Approving an action does not automatically make it morally or legally sanctioned. Instead it would be the aim of the action (...), here – a patient's good“ (Szewczyk 2009, 162), which does not concern the case of organ donors. This example of a legal rule designed to be quasi-morally justified (for it involves a donor's autonomy) shows how complex bioethical justifications can be, despite the fact that laws and procedure provide an efficient shield against real harm, loss, risk and further kinds of wrongdoing. Moreover, the followers of the classical principle of double effect argue that harming a donor does not provide an appropriate means for securing a recipient's good: „it is solely the ‚second effect‘ of a doctor's action and a donor's decision“ (cf. 162). As was previously mentioned, students of the faculty of philosophy were asked twice (2018 and 2019) to explain such semantics as ‚consent‘ and ‚objection‘. Both groups showed their confusion, which is quite common when trying to intuitively define big, categorial terms such as truth and autonomy. As we gave the controversial example of a Chinese teenager who in 2011 sold one of his kidneys to get money for buying a laptop, smartphone, etc. (but is seriously disabled today), students instantly figured out that autonomous consent encompasses more than approval, that is, it requires decision making and if it is a moral decision, there are various reasons and values which are different to autonomy. They finally discovered that autonomy is not a value, but, rather, a person's competence to make judgments and decisions based on the normative criteria (Nestorowicz 2010, 32-33).

Despite certain difficulties involved in the phrase ‚no opposition‘, there would seem to be no logical reason why psychology students and public health students participating in our survey should fare better with such a task than philosophy students, who deal with logical and ontological issues on a day-to-day basis. In the light of these somewhat paradoxical results, we draw attention to the fact that the normative subjects studied were not the sole source of the respondents' knowledge about transplantology and transplant policies. They have also absorbed information from the Internet (over 60% of philosophy indicated this as a source), the press, professional literature⁷ and social campaigns for organ donations. The second component of our hypothesis concerning the ambiguity of regulatory terms in social

⁷ Professional literature (and SciFi) also contributes to the macabre imaginary of transplantation as „neo-cannibalism“ and „scavenging on s cadaver“ (Wolniewicz 1993; 2013). Up until quite recently – and this was not only in Poland – „to receive a foreign organ into your own body was perceived as repulsive. It was compared violating the taboo on cannibalism, and even referred to as neo-cannibalism or medical cannibalism. It has also been suggested that organ transplants differ from cannibalism only in the way in which one person's body becomes part of another's“ (Nowacka 2003, 231). According to Nowacka, „transplantology is a field of medicine that saves lives solely through death or injury to other bodies“ (cf., 232).

interpretation is as follows: media reports and discussions are full of ambivalent content that present ‘implied consent’ in an ambiguous light⁸. Critical debates which precede and comment on legislation coming into force can arouse distrust and — due to the permanent nature of virtual data — can shape awareness of the law as much as the proper functioning of the law and the resulting benefits. In addition to sound critical reflection, it is expected that public media in Poland should update their knowledge pools and promote trust in medical technologies, public health institutions and their legal foundations⁹.

Concerning the law on the procurement of organs, it is expected that the publishing media in Poland should facilitate the understanding of the declaration of intent and implied consent despite the fact that the Poltransplant Center, which has operated since 1996, and the National Program for the Development of Medical Transplantation¹⁰ conduct their own web sites. The number of donors has declined in recent years, especially in comparison with the hundredfold increase in the number of bone marrow donors in 1993-2003 (Muszala 2016, 128-131). An increase or decrease in the willingness of citizens to donate *ex mortuo* or *ex vivo* depends on many factors, which are sometimes variable. One of the invariable factors is certainly the compilation of thorough information which is easily available. Legal regulations provide only a procedural framework, but not always security¹¹, as the research findings and discussions reported above have already shown. In this sense, organ donation pertains to the domain of ethics and individual, rational and independent decision making. The issue of decision makers’ ethical security overlaps the domain of clinical and procedural ethics, but in the case of organ donation, the individual, professional (medical) and social domains remain distinct, but, at the same time, overlapping areas¹². Article 36 of the Polish Code of Medical Ethics states that only “the procurement of cells, tissues or organs from a living donor for transplantation purposes may be made only from an adult with his/her written consent, in full voluntary conditions, after he/she has been informed of any possible consequences associated with this procedure. It is unacceptable

8 For ex. illegal allograft harvesting and trafficking, organs’ wilful appropriation, brain- and brain stem death controversies, etc. (Biesaga 2006, 20-24; Morciniec 2009, 78-92).

9 The media facilitate health communication in societies: “regardless of the context in which communication occurs, the basic process remains the same: information about scientific health findings must be converted from technical language into communications that lay audiences can more easily understand” (Nelson et al. 2009, 73); for the advantages and disadvantages of telemedicine see Tyrrell (2002).

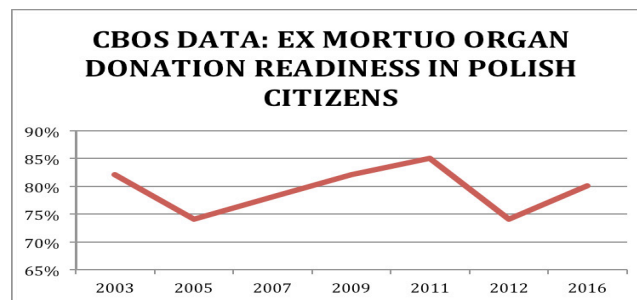
10 See http://www.poltransplant.org.pl/uchwala_rm_1642010.html. In the European Union organ commercialism is prohibited, but it is discussed elsewhere (Hippen et al. 2009, 1053-1061; Thomas 2013, 111-129).

11 Procedural security refers, of course, to ethical security; both types of security were the subject of lively debate even before the regulation of implied consent, opposition, etc. was introduced (Biesaga 2006).

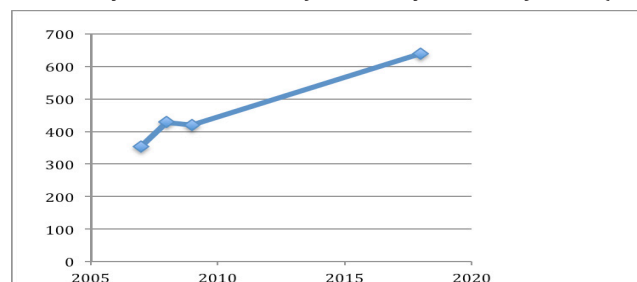
12 For the sake justice, both organ donation and allografts’ distribution should be regulated “as much possible through public policy rather than free enterprise (...) It is most important to stress this (...) that unconditionality of donation should not be treated as a constraint on the discussion of policy. Even if there is no objection of principle to directed donation, there would inevitably be strong constraints of practicality. (...) bequeating organs cannot be like bequeating most other possessions, because they have to be collected, preserved, [redistributed] and transferred” (Radcliffe Richards 2012, 198-199).

to procure a vital organ from a live organ donor.” In the second case (*ex mortuo*), Article 33 of the Code states that “a physician may procure cells, tissues and organs from the body for transplantation, unless the deceased has expressed an objection to this while alive”¹³. The articles mentioned above do not address decisions of potential donors. Donors’ decisions rather belong to the domain of personal morals.

After having analyzed Q. 13 (familiarity with brain death criteria and diagnostics) a significant disparity in familiarity reported by students became apparent. Philosophy students are ca. 33% less familiar with brain death criteria than psychology students (and ca. 12% less familiar than public health students). Those results are not surprising for researchers. Brain death criteria are a highly complex and it is a developing clinical topic. They are a compulsory part of medical studies curricula. However, public health domain does not exactly belong to medical studies; rather, it combines interdisciplinary knowledge, which includes sociological, institutional, procedural, bioethical and organizational elements. Regarding posthumous donation, both potential donors and recipients would benefit from professional counseling in the field of brain death criteria. This kind of counseling would be expected from public health professionals in a society as unstable in its willingness to donate as Polish society is:



Graph 7. Data compilation based on information published by CBOS (2012-2016).



Graph 8. Ex vivo donations (source: Poltransplant 2007-2018¹⁴).

¹³ Muszala explains that there are “two models of post-mortem consent: the model of explicit consent (e.g. in the United Kingdom) and the model of implied consent”, applied by the Polish legislator. The latter assumes that “any deceased person is a potential organ donor if he/she has not objected previously.” The objection may be expressed in three ways: 1) in the form of a declaration in the Central Register of Objections, objecting to the collection of cells, tissues and organs from human corpses; 2) written declarations signed by hand; 3) oral declarations made in the presence of at least 2 witnesses, confirmed in writing by them” (Muszala 2016), the legal basis: The Act of 1 July 2005 on the Procurement, Storing and Transplantation of Cells, Tissues and Organs, Journal of Laws, item 793 (see Haberko & Uhrzynowska-Tyszkiewicz 2014). A separate, overlooked issue is the donation of an organ by a minor and the procurement of organs from the body of the child (Haberko 2010, 97-106).

¹⁴ (Polityka Zdrowotna 2018).

This is probably different in the case of philosophy and psychology students. They focus on ethical issues as well as on right actions and just procedures. When starting to make initial semester students (faculty of philosophy, UAM 2018) familiar with brain death criteria and transplant policies, one of the authors (E. Nowak) discussed, among others, four documents: the Ad Hoc Committee of Harvard Medical School declaration (1969), Polish biomedical law (2005), the Polish Code of Medical Ethics (KEL), and the objections against brain death criteria expressed by Hans Jonas in 1969 (Jonas 2010, 536)¹⁵. We discussed these documents, including the Polish declaration of disagreement to become a posthumous organ donor. Students could seriously work on authentic official sources. They were able to follow the basic stages of how to make and how to declare an autonomous, deliberated and professionally assisted decision as a potential organ donor; they also learned how to declare their own disagreement. They were impressed with the precision of the (double) brain death diagnostics procedure recommended by the Polish Code of Medical Ethics (KEL 38, 2016). Simultaneously, they were surprised by the multifacetedness of death and its processual nature, which evokes philosophical reflection. As anticipated, they also addressed numerous legal issues and expressed their opinions about them. In particular, they critically assessed the “opting out” formula as confusing when compared to the more suitable solutions and institutions in the UK and U.S. (with which they seem to be more familiar than with the Polish). They suggested that the donor’s presumed declaration should be assisted by a notary’s office in order to protect it from manipulation by third parties. They explicitly questioned the lack of objection to be equated with “consent”. It is worth mentioning that the course was based on the findings presented in this paper. Students could learn from former students’ experiences and also discuss their own expectations on teaching bioethical topics in the next academic year when they become more specialized in their curricula.

5. Conclusions. A Plea for Improving Health Communication Skills in University Students

The research findings discussed here reveal the most recent social views of organ

¹⁵ Students were previously confronted with basic scientific facts in the field and they communicated their “thoughts about the phenomena, and the values (...) [they] attach to the phenomena itself”, their preoriginal intuitions and concerns (alternately, multicultural groups, Siverly & Corsiglia 2001 talk about indigenous knowledge; see also Cohen 2002), and “the various ways we have of understanding and accounting for the phenomena” (Cobern & Loving 2001; 2008) to display – and *respect* – the multiplicity of moral beliefs and epistemological pluralism due to the controversial criteria of brain death diagnostics. The teacher tried to maintain a trustful, inclusive discursive atmosphere and not to impose ultimate truths (which is typical for scientism). According to Zeyer (inspired, among others, by Rawls) “a science teacher should accept the proviso, i.e., he or she should not support scientific practice in the classroom—neither on the epistemological level (as forwarded by Cobern and Loving) nor on any other level of theoretical and practical reasoning. The avoidance of scientism does not ,only’ become an epistemological issue, but also one of applied ethics in science education” (Zeyer 2008, 1099).

donation and transplant policies in Poland¹⁶. But first and foremost, they show us academics that more efficient educational tools must be developed to promote factual and ethical knowledge about organ donation and transplant policies for students. Decisions on organ donation are made autonomously, but making deliberate and principled decisions (and consent) on such demanding topics as organ donation can be advanced by transparent and available knowledge (Morgan & Miller 2002)¹⁷. "Biological life constitutes (...) the foundation of personal life – conscious and autonomous. Transplant surgery is one of the new guardians of this foundation" (Nowacka 2003, 232). While biological allograft tissues and organs are material and passive objects, it is moral agents (donors and their relatives, recipients, professional decision makers, e.g., surgeons, clinical psychologists, immunologists, anesthetists, etc.) whose voices are decisive for the increase of successful transplantations.

Our recent experiences in academic ethical education show that students become competent, e.g., considered and careful judgment makers when they are trained and not only instructed by experts. Unlike elsewhere, in Poland biomedical, health related decisions are almost exclusively assisted by legal institutions and clinical psychologists (Brzeziński, Toeplitz, & Winiewska 2004). Ethical expertise rather belongs to a doctor's competence, whereas a patient's autonomy encompasses little more than consent or objection. The patient's broader judgment and activism was demanded by Paweł Łuków (2005), however, an organ donor's position is different than a patient's. A donor's judgment would rather spring from Rawls' early concept of a considered judgment (Rawls 1951) whose descriptive aspects initially prevail and will be completed by a normative account through trainings (here meant as a part of standard ethics course). Dedicated clinical bioethicists would explore a judgment's full justification and explanation¹⁸. As organ donation (and reception) is a kind of social cooperation (Tomasello 2009) which pretends to contractual fairness (but which is, at the same time, asymmetric), organ donors contribute to both interpersonal practice and subjective protojustice, which is also interpersonally mediated; however, in the case of organ donation its subjective moment remains irreducible. Basing decisions upon less intuitive, more explicit and objective moral rules (Rawls 1951, 77) would require a higher, reflexive and principled judgment. Therefore, making decisions for organ donation in a responsive and responsible way might be challenging for persons, insofar as they should do so as compassionately (Zabdyr-Jamróż

16 For information available online see Polski Portal Transplantacyjny, <http://www.przeszczep.pl/>; internet users also have access to the Medonet portal. As the latter explains, Polish transplant law does not apply to genital allografts, generative cells, sexual glands, germinal and embryonal tissues.

17 Ethics in its practical variant, and in particular "bioethics in action," as Szewczyk stresses, reacts both to the dynamics of its doctrine and to the dynamics of vital social needs, including the needs of patients (Szewczyk 2009, 153; Kaufman 1978, 1173-1175).

18 According to Glassen, moral judgments have no objective validity, but they intend to say something about which can be proved and disproved, explained and justified; and „what we intend to assert by our moral judgments (...) that's what you philosophers are here for, to find" (Glassen 1959, 61).

2015), consideredly and solidarily as do lay people (Williams and Popay 2001), but not necessarily experts- (Rothman 1991¹⁹), theorists- and other professionals. Academic teachers have favorable opportunities to promote health communication skills in students. Teaching methods such as combining intuition with thinking and sensing (Allen & Brock 2000, 34-35; Gwyn 2002; Parrot 2009), confronting reflection with data (“data driven learning and experiential education,” Brown *et al.* 2006, 123), suport of informed consent (Nowak 2014), educating, and empowering (Parvanta *et al.* 2011, 11), taboo-less and openly discussing public health related challenges and dilemmas (Durczyński *et al.* 2011; Scrambler & Martin 2001), training identification with organ recipients, role- and perspective taking (Manyalich *et al.* 2013), etc. can improve their future willingness to donate an organ and their reasoned activism in this area (Wu & Tang 2009). But first and foremost, teaching medical ethics requires favorable learning environment e.g. some opportunity of guided reflection, free speech, confronting opposite arguments, role-taking etc. (Schillinger 2006). Furthermore, teaching medical ethics

is not just a matter of learning different ethical theories, like learning more facts or a new language. (...) it is certainly *not* about accepting different opinions as being equally valid as one’s own. It *is* about having and holding a worldview and trying to persuade others to see the world in our way, whilst acknowledging the similarly strongly held views of our opponents. This acknowledgment is a matter both of courtesy and of practical wisdom; we refine our views by exposure to the world (Hughes 1995, 20-30).

References

- Allen J. & Brock S. A. 2000. *Health Care Communication Using Personality Type. Patients Are Different*. London – Philadelphia: Routledge.
- Antos E. & Zelman M. 2016. “Issues Affecting the Perception of Organ Transplantation in Polish Society.” *Journal of Public Health, Nursing and Medical Rescue* 3(16):1-9.
- Aquinas. 1993. *Selected Philosophical Writings*. Selected and trans. by T. McDermott. New York:Oxford University Press.
- Biesaga T. 2006. “Wobec zgody domniemanej i zawłaszczania zwłok do transplantacji”. *Medycyna Praktyczna* 1(26):20-4.

19 Rothman’s portrayal of medical professions is ambiguous, whereas “quite ordinary people” as members of lay committees made “life-or-death decisions” and selected “fortunate patients”, doing so “case-by-case”, arbitrarily, but in an increasingly just manner, to protect the allocation of scarce medical resources from the abuse of professionals’ authority (Rothman 1991, 150-151). In making choices “the committee transmitted a message (...) ‘the acceptance of the principle that all segments of society, not just the medical fraternity should share the burden of choice as to which patients to treat and which to let die. Otherwise Society would be forcing the doctors to play God” (cf., 151). From a historical perspective, “professional criteria were of (...) limited [ethical] relevance” (cf., 110) before the bioethical turn after World War II towards case-based ethics (*Fallorientierte Ethik*) see Hick (2007).

- Boratyński W., Mularczyk P., & Sarnacka E. 2016. "Opinions and Attitudes of Students of Public Health to the Issues of Transplantation Medicine". *Prog Health Sci* 6(2):141-7.
- Brown B., Crawford D., & Carter R. 2006. *Evidence-Based Health Communication*. New York: Open University Press.
- Butler R. & Parr H. 1999. *Mind and Body Spaces* - London: Routledge.
- Brzeziński J. & Toeplitz-Winiewska M. 2004. *Praktyka psychologiczna w świetle standardów etycznych*. Tarnów: Wydawnictwo Academica SWPS.
- Cahill K. C. & Ettarh R. R. 2011. „Attitudes to Cadaveric Organ Donation in Irish Preclinical Medical Students.“ *Anatomical Sciences Education* 4:195-9.
- CBOS. 2016. *Postawy Polaków wobec transplantacji narządów. Komunikat z badań nr 119/2016*. Warszawa: Fundacja CBOS.
- CBOS. 2012. *Postawy wobec przeszczepiania narządów. Komunikat z badań, BS/105/2012*, Warszawa: Fundacja CBOS.
- Cobern W. W. & Loving C. C. 2001. "Defining 'Science' in a Multicultural World: Implications for Science Education." *Science Education* 85:50-67.
- Cohen L. 2002. "The Other Kidney: Biopolitics beyond Recognition," in N. Scheper-Hughes & L. Wacquant (Eds.), *Commodifying Bodies*. London: Sage Publications (9-29).
- Cobern W. W. & Loving C. C. 2008. "An Essay for Educators: Epistemological Realism Really Is Common Sense." *Science & Education* 17:425-47.
- Czerwiński J., Antoszkiewicz K., Pszenny A., Wałaszewski J. 2009. "Present Data on Organ Donation and Transplantation in Poland." *Transplantation Proceedings* 41(8):2955-8.
- Durczyński A., Dąbrowska A., & Strzelczyk J. 2011. "Organ Transplantation Remains Taboo Topic in Polish Families – Small Town Youths Survey Results." *Clin Exp Med Lett* 52(1-2):53-5.
- Edwards M. J. et al. 2011. "Limb Amputations in Fixed Dystonia: A Form of Body Integrity Identity Disorder." *Movement Disorders* 26(8):1410-4.
- Gibek K., Lickiewicz J., & Serednicki W. 2017. "Osobowość i postawa religijna a gotowość do donacji narządów". *Anestezjologia i Ratownictwo* 11:152-8.
- Glassen P. 1959. "The Cognitivity of Moral Judgments." *Mind* 68(269):57-72.
- Gwyn R. 2002. *Communicating Health and Illness*. London – Thousand Oaks – New Delhi: Sage Publications.
- Haberko J. & Uhrynowska-Tyszkiewicz I. 2014. *Ustawa o pobieraniu, przechowywaniu i przeszczepianiu komórek, tkanek i narządów. Komentarz*, Warszawa.
- Haberko J. 2010. "Prawne aspekty sekcji zwłok małoletniego". *Państwo i Prawo* 10:97-106.
- Habermas J. 1983. *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hick Ch. (Hg.) 2007. *Klinische Ethik*. Heidelberg: Springer.

- Hippen B., Friedman Ross L., & Sade R. M. 2009. "Saving Lives Is More Important Than Abstract Moral Concerns: Financial Incentives Should Be Used to Increase Organ Donation." *Ann Thorac Surgery* 88(4):1053-61.
- Hubbard W. J. & Dashti N. 2011. "Aging and Transplantation – A Topic for Biomedicine or Bioethics?" *Aging and Disease* 2(2):181-5.
- Hughes J. 1995. "Ultimate Justification: Wittgenstein and Medical Ethics." *Journal of Medical Ethics* 21:25-30.
- Johnson Laird P. N. & Tridgell J. M. 1972. "When Negation Is Easier Than Affirmation." *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 24:87-91.
- Jonas H. 2010. "Gehirntod und menschliche Organenbank: zur pragmatischen Umdefinierung des Todes," in H. Jonas, *Organismus und Freiheit*. KGA, Bd. I/1, ed. by H. Gronke. Freiburg in Breisgau – Berlin – Wien: Rombach (511-36).
- Kaufman M. 1978. "Orthodoxy in Medicine," in W. T. Reich (Ed.), *Encyclopedia of Bioethics*. New York – London: The Free Press & Collier Macmillan Publishers.
- Lind G. 2015. "How to Teach Morality. Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit." Berlin: Logos.
- Łuków P. 2005. *Granice zgody: autonomia zasad i dobro pacjenta*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Manyalich M., Guasch X., Páez G., Valero R., & Istrate M. 2009. "ETPOD (European Training Program on Organ Donation): A Successful Training Program to Improve Organ Donation." *Transplant Int* 26(4):373-84.
- McCormick R. A. 1978. "Ethical Principles/Organ Transplantations." In T. Reich (Ed.), *Encyclopedia of Bioethics*. New York – London: The Free Press & Collier Macmillan Publishers.
- Morciniec P. 2009. "Ludzkie zwłoki jako obiekt badawczy: dowolność działań czy normowanie?" *Diametros* 19:78-92.
- Morgan S. E. & Miller J. K. 2002. "Beyond the Organ Donor Card: The Effect of Knowledge, Attitudes, and Values on Willingness to Communicate About Organ Donation to Family Members." *Health Communication* 14(1):121-34.
- Muszala A. 2016. "Kodeks Etyki Lekarskiej: Zgoda na pobranie narządów i tkanek do przeszczepienia". *Medycyna Praktyczna* 10:128-31.
- Nelson D. E., Hesse B. W., & Croyle R. T. 2009. *Making Data Talk. Communicating Public Health Data to the Public, Policy Makers and the Press*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Nestorowicz M. 2010. *Prawo medyczne*. Toruń: Wydawnictwo Dom Organizatora.
- Nestorowicz N. & Śliwka K. 2009. „Pobieranie ze zwłok komórek, tkanek i narządów do celów naukowych – problem prawny i medyczny”. *Prawo i Medycyna* 4.
- Nowacka M. 2003. *Etyka a transplantacje*. Warszawa: PWN.

- Nowak E. 2017. "Ustrój cielesny w doświadczeniu podmiotowym i międzypodmiotowym. Zrozumieć fenomen allotransplantacji". *Filozofia i Nauka* 5:61-87.
- Nowak E., Pfitzner R., Koźlik P., Kozynacka A., Durajski Ł., & Przybyłowski P. 2014. "Organ Donor Cards—Concepts Versus Reality: A Study Among Academic Students in Poland." *Transplantation Proceedings* 46(8):2519-29.
- Parrot R. 2009. *Talking about Health: Why Communication Matters?* Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Parvanta C., Nelson D. E., Parvanta S. A., & Harner R. N. 2011. *Essentials of Public Health Communication*. Sudbury, MA: Jones & Bartlett Learning LLC.
- Paszkowska M. 2008. "Podstawy prawne przeszczepiania komórek, tkanek i narządów". *Zeszyty Naukowe Ochrony Zdrowia. Zdrowie Publiczne i Zarządzanie* 4(1):18-33.
- Pinker S. 2014. *The Sense of Style: The Thinking Person's Guide to Writing in the 21st Century*. New York: Penguin.
- Polityka Zdrowotna 2018. Retrieved from <http://politykazdrowotna.com>
- Radcliffe Richards J. 2012. *The Ethics of Transplants. Why Careless Thought Costs Lives*. New York: Oxford University Press.
- Rawls J. 1951. „Outline of a Decision Procedure for Ethics.“ *Philosophical Review* 60(2):177-97.
- Rawls J. 1975. „The Independence of Moral Theory.“ *Proceedings and Addresses of American Philosophical Association* 5
- Rawls J. 1993. *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Rowiński W. & Wałaszowski J. 2005. *Transplantologia kliniczna*. Warszawa: PZWL.
- Rothman D. J. 1991. *Strangers at the Bedside. History of How Law and Bioethics Transformed Medical Decision Making*. USA: BasicBooks / A Division of HarperCollins Publishers.
- Schillinger M. 2006. *Learning Environment and Moral Development: How University Education Fosters Moral Judgment Competence in Brazil and Two German-Speaking Countries*. Dissertation, Konstanz.
- Scrambler G. & Martin L. 2001. "Civil Society, the Public Sphere and Deliberative Democracy", in G. Scrambler (Ed.), *Habermas, Critical Theory and Health*. New York: Routledge (182-205).
- Shildrick M. 2015. "Staying Alive: Affect, Identity, and Anxiety in Organ Transplantation." *Body & Society. Special Issue: Estranged Bodies* 21(3):3-19.
- Sieradzka A. 2017. *Tajemnice transplantacji*. Warszawa: PWN.
- Snively G. & Corsiglia J. 2001. „Rediscovering Indigenous Science: Implications for Science Education.“ *Science Education* 85:6-34.
- Szewczyk K. 2009. *Bioetyka. Medycyna na granicach życia*. Warszawa: PWN.
- Szewczyk K. 2007. *Bioetyka. Pacjent w systemie opieki zdrowotnej*. Warszawa: WN PWN.

- Theodorakopoulou E., Meghji S., Pafitanis G., & and Mason K. A. 2017. "A Review of the World's Published Face Transplant Cases: Ethical Perspectives." *Scars, Burns & Healing* 3:1-10.
- Thomas R. 2013. "A Market Price for Organs?" *New Bioethics* 19(2):111-29.
- Tomasello M. 2009. *Why We Cooperate*. Cambridge, Mass. – London, England: MIT Press.
- Tyrrell S. 2002. *Using Information and Communication Technology in Healthcare*. Oxon: Radcliffe Medical Press.
- U.S. Department of Health and Human Services. 2017. "Is There an Age Limit for Organ Donation?" *Health Resources & Services Administration U.S. Department of Health and Human Services*, <https://www.organdonor.gov/about/donors/seniors.html> (retrieved on 28 Dec 2017).
- Weiskopf D., Weinberger B., & Grubeck-Loebenstien B. 2009. "The Aging of the Immune System." *European Society for Organ Transplantation* 22:1041-50.
- Wijdicks E. F. M. 2002. "Brain Death Worldwide. Accepted Fact But No Global Consensus in Diagnostic Criteria." *Neurology* 58:20-5.
- Williams G. & Popay J. 2001. "Lay Health Knowledge and the Concept of the Lifeworld," in G. Scambler (Ed.), *Habermas, Critical Theory and Health*. New York: Routledge (25-44).
- Williams S. J. 2003. "What Is Health? Thinking through the Boundaries of the Body", in *Medicine and the Body*. London: Sage Publications Ltd. (29-43).
- Wojcieszak A. 2015. "Forma sprzeciwu na pobranie komórek, tkanek i narządów ze zwłok ludzkich". *MW* 7.
- Wolniewicz B. 1993. *Filozofia i wartości*. Warszawa: WFiSUW Editions.
- Wolniewicz B. 2013. "Przeszczepy to ludożerstwo" [Transplants are acts of cannibalism]. *Superexpress*, <http://natemat.pl/77539,prof-wolniewicz-uwaza-ze-przeszczepy-to-forma-ludozerstwa-nie-oddalby-nerki-nawet-wlasnej-corce-powiedzialbym-niech-umrze> (retrieved on 31 Nov 2017).
- Wu A. M. S. & Tang C. S. 2009. "Solving the Dilemma: Family Communication About Organ Donation Among Chinese, Japanese and Caucasian American College Students." *Journal of Applied Social Psychology* 39(7):1639-59.
- Zabdyr-Jamróż M. 2015. "The Veil of Ignorance and Solidarity in Healthcare: Finding Compassion in the Original Position." *Diametros Special Topic Solidarity and Justice in Health Care* 43(March):79-95.
- Zeyer A. 2008. "Public Reason and Teaching Science in a Multicultural World: a Comment on Cobern and Loving: *An Essay for Educators...* in the Light of John Rawls' Political Philosophy." *Science & Education* 18:1095-100.
- Zoń K. 2015. *Sprzeciw na pobranie komórek, tkanek lub narządów post mortem w przypadku osób małoletnich* (An unpublished master thesis). Digital Library of Wrocław University.

Wojciech Boratyński (Warsaw), Grażyna Bączek (Warsaw),
Agnieszka Dyzmann-Sroka (Poznań), Agnieszka Jędrzejczak (Poznań),
Aleksandra Kielan (Warsaw), Paulina Mularczyk-Tomczewska (Warsaw), Ewa Nowak
(Poznań), Małgorzata Steć (Cracow), Mariusz Szyrkiewicz (Poznań)

**Examining Lay People's vs. University Students' Perspectives on Organ Donation
and Improving Health Communication in Poland**

Abstract: Given that organ transplant is a standard medical technology admitted in medical practice, and taking into consideration that Polish transplantology is regarded among the most advanced in the world one should expect to find similarly high levels of acceptance in interviewees asked for their opinion on vital organ transplantation and their willingness to donate a paired organ *ex vivo*, or a vital organ *ex mortuo* in order to rescue the life of a recipient with a missing vital organ. The paper presents research build on the societal assessment of vital organ donation and transplant policies in Poland with the focus on students. Data have been collected at three different universities (Boratyński *et al.*, Questionnaire on the Bases of Transplantation Medicine 2016/7). Various assessments concerning a vital organ donation have been observed. The authors discuss educational factors contributing to these variety including factual knowledge and ethical issues.

Keywords: organ donation; societal assessment; transplant policies in Poland; promoting decision making; health communication and discourse in university education

Ethics in Progress (ISSN 2084-9257). Vol. 9 (2018). No. 2, Art. #8, pp. 99-117.

Creative Commons BY-SA 3.0

Doi:10.14746/eip.2018.2.8

Staat und Freiheit bei F. W. J. Schelling



André Schmiljun

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9415-8495>

(Humboldt-Universität Berlin, schmiljun@insystems.de)

Nur wer Freiheit gekostet hat, kann das Verlangen empfinden, ihr alles analog zu machen, sie über das ganze Universum zu verbreiten. Wer nicht auf diesem Weg zur Philosophie kommt, folgt und tut bloß andern nach, was sie tun; ohne Gefühl, weswegen sie es tun (Schelling 1809, 147)

In seiner 31. Münchner Vorlesung zur „Grundlegung der positiven Philosophie“ aus dem Winter 1832/1833 sieht Schelling die Legitimation für die Existenz des Staates nur in einer Funktion: Seine Aufgabe besteht darin, die Freiheit der Individuen zu garantieren (Sandkühler 2005, 197). Schelling eröffnet dazu einen Gegensatz zwischen Positiven und Negativen. Während die Religion, die Wissenschaft und Kunst zur Seite des Positiven gerechnet werden, gehört der Staat auf die „Seite des Negativen. Er ist lediglich *conditio sine qua non* eines HÖHEREN Lebens. Das wahre Streben nach rechter Freiheit ist eben, den Staat gegen alles höheren Leben zu beschränken; ihn in seinem diesem höhern Leben nur dienenden Verhältnis zu erhalten, nicht ihn aber zum Zweck zu machen“ (Schelling 1833/34, 210). Für Schelling ist die Bestimmung des Staates verknüpft mit einer Güterabwägung zwischen Individuum und Staat, wobei er soziale Aspekte wie etwa Familie und Arbeit und die mit ihr zusammenhängende, neu entstehende bürgerliche Gesellschaft anders als etwa Hegel ausklammert. „Das Positive des Staates“, wie Schraven schreibt, „kann es allein sein, das höhere Leben des Individuums zu fördern“ (Schraven 1989, 41). Die oben erwähnte Passage richtet sich vor allem als Kritik gegen Hegel. Schelling kommentiert Hegels Staatsverständnis mit der Bemerkung, „daß dessen Philosophie mit einer absoluten Vergötterung des Staates“ ende.

Wenn Geschichte, Kunst und Poesie längst verschwunden sein werden, dauert der

Staat noch fort. Wenn der spekulative Gedanke ganz wiedergeboren ist, so bleibt ihm gegenüber nichts bestehen als der Staat. Denn er ist der reinste Abdruck des spekulativen Gedankens selbst. Man hat in neuerer Zeit der Hegelschen Philosophie mitunter den Vorwurf gemacht, nicht zu Unrecht. Denn wer Hegels Ansicht des Staates kennt, wird darin leicht alles Ansichten des Illiberalismus finden (Schelling 1833/34, 209)

Die Kritik an Hegel ist vor dem Hintergrund Schellings eigener Überzeugung zu verstehen, wonach der staatliche Machtapparat nicht überorganisiert sein sollte. An einer anderen Stelle, nämlich in der „Geschichte zur neueren Philosophie“ (SW I, 10, 126-164)¹, wirft Schelling Hegel vor, dass in „der Logik (...) nichts Weltveränderndes [liege]. Weiter führt er aus: „Hegel muß zur Wirklichkeit kommen“ (SW II, 1, 232 und I, 10, 129). Der nun von Schelling entwickelte Lösungsvorschlag zielt darauf ab, den Menschen gegenüber einem einvernehmenden, allgegenwärtigen Staat zu schützen. Bereits im „Ältesten Systemprogramm“ aus dem Jahr 1796 heißt es dazu:

Die Idee der Menschheit voran, will ich zeigen, daß es keine Idee vom Staat gibt, weil der Staat etwas Mechanisches ist, so wenig als es eine Idee von einer Maschine gibt. Nur was Gegenstand der Freiheit ist, heißt Idee. Wir müssen also über den Staat hinaus! – Denn jeder Staat muß freie Menschen als mechanisches Räderwerk behandeln; und das soll er nicht; also soll er aufhören (...). Absolute Freiheit aller Geister, die die intellektuelle Welt ins tragen und weder Gott noch Unsterblichkeit außer sich suchen dürfen (Ältestes Systemprogramm, 50).

Staat und Freiheit sind folglich bei Schelling eng miteinander verwoben, wobei Letzteres der Vorzug zu geben ist. Schelling selbst bezeichnet den Begriff als das „A und O der Philosophie“ (Schulz 1988, 11) und räumt der Freiheit damit eine herausgehobene, exponierte Bedeutung in seinem Werk ein.

Wie jedoch versteht Schelling den Begriff der Freiheit? Hierzu findet sich bei ihm keine eindeutige Definition. Er beleuchtet den Begriff sowohl in Hinblick auf naturphilosophische als auch metaphysische wie praktische Fragestellungen und unterstreicht damit die Breite und Komplexität des Themas. Während Schelling in seiner Dissertation, „de malorum origine“², über den Ursprung des Bösen, Freiheit noch stark mit Blick auf die Auslegung der Genesis, der sogenannten Geschichte des Sündenfalls, und unter dem Aspekt der Entstehung des Bösen verknüpft, widmet er ein paar Jahre später eine umfassende philosophische Untersuchung dem Thema, die mit dem Titel „Über das Wesen der menschlichen Freiheit und die damit zusammenhängenden Gegenstände“, kurz „Freiheitsschrift“, 1809 erscheint. Seine ersten Ideen aus der Dissertationsschrift bleiben allerdings richtungsweisend für sein Denken. Freiheit bedeutet für ihn zweierlei: zum einen setzt sie den Menschen in die Verantwortung, sich zu sich selbst und seinem

1 Für den Aufsatz wurde die Ausgabe „Ausgewählte Schriften“ von Manfred Frank aus dem Jahr 1985 benutzt.

2 Der ursprüngliche Titel der Dissertation ist aus Platz gründen an dieser Stelle zusammenkürzt worden. Antiquissimi de prima malorum humanorum origine philosophematis Genes. III. explicandi tentamen criticum es philosophicum. Eine deutsche Übersetzung liefert Reinhold Mokröch: Ein kritischer und philosophischer Auslegungsversuch des ältesten Philosophems von Genesis III über den ersten Ursprung der menschlichen Bosheit.

Umfeld zu verhalten, andererseits, moralisch gesehen, Entscheidungen zu treffen, die gute bzw. böse Implikationen haben können. Zusammengefasst:

Der reale und lebendige Begriff [der Freiheit] aber ist, daß sie ein Vermögen zum Guten und des Bösen sei. Dieses ist der Punkt der tiefsten Schwierigkeit in der ganzen Lehre von der Freiheit, die von jeher empfunden worden und die nicht bloß dieses oder jenes System, sondern, mehr oder weniger, alle trifft (Schelling 1809, 148).

Schellings Anspruch mit der „Freiheitsschrift“ ist es nicht, Freiheit als philosophisch abstrakte Kategorie zu erklären, sondern in ihrer Bedeutung für die Wirklichkeit des Menschen zu erschließen. Für Schelling ist Freiheit auch wesentlich ein Akt der Selbstbestimmung. Er distanziert sich hierbei von den philosophischen Vorarbeiten von Fichte und Kant, weil er der Meinung ist, dass um „das Konkrete der menschlichen Freiheit zu zeigen, (...) der bloße Idealismus nicht hin [reicht]“ (Schelling 1809, 148). Insbesondere wirft er Fichte vor, sich mit seinem Freiheitsbegriff „in Widersprüche und Unstatthaftigkeiten“ (Schelling 1809, 134) zu begeben, Kant hingegen, so Schelling, würde mit seiner begrifflichen Trennung von Ding an sich und Erscheinung in seiner ersten Kritik zwar grundsätzlich richtig liegen, allerdings eine sehr negative Auslegung „durch die Unabhängigkeit von der Zeit“ vornehmen.

Trotz der Kritik an Kant übernimmt Schelling dessen Lesart, wonach Freiheit außerhalb der Zeit zu denken ist (Jacobs 2004, 99). Dazu findet sich in der Freiheitsschrift der Satz: „Das intelligible Wesen jedes Dinges, und vorzüglich des Menschen, ist in diesem zufolge außer allem Kausalzusammenhang wie außer oder über aller Zeit“ (Schelling 1809, 177). Dieser Satz ist in einem Zusammenhang mit der Tatsache zu verstehen, dass Schelling und Kant das Sein als Wollen deuten und ferner die Meinung teilen, dass ein Wesen, sofern es über einen freien Willen verfügt, als *causa noumenon* gilt und den Gesetzmäßigkeiten der Natur, also der Zeit und Kausalität, entbunden ist.

In dieser [der Freiheit], wurde behauptet, finde sich der letzte potenzierende Akt, wodurch sich die ganze Natur in Empfindung, in Intelligenz, endlich in Willen verkläre. – Es gibt in der letzten und höchsten Instanz gar kein anderes Sein als Wollen. Wollen ist Ursein, und auf dieses allein passen alle Prädikate desselben: Grundlosigkeit, Ewigkeit, Unabhängigkeit von der Zeit, Selbstbejahung. Die ganze Philosophie strebt nur dahin, diesen höchsten Ausdruck zu finden (Schelling 1809, 146).

Der freie Wille des Menschen ist mit dem Vermögen ausgestattet, die Zeit und Dinge um ihn herum nach Belieben zu gestalten. In einem kurzen Aufsatz zu Schelling gibt Jacobs hierfür ein passendes Beispiel: Habe ich mich dazu entschieden zu studieren, also aus freien Stücken die Aufnahme eines Studiums gewählt, ist davon auszugehen, dass mich mein Wille durch das ganze Studium trägt, ohne dass es einer täglichen Erneuerung

meines Entschlusses bedarf.³ Hier nun liegt ein wichtiger Punkt für das Verständnis von Freiheit. Schelling will darauf hinaus, dass der Mensch kein fremdbestimmtes Wesen ist⁴, sondern in seiner Natur frei ist, selbst zu entscheiden und sich als Subjekt nach eigenen Vorstellungen zu begründen. Der Mensch ist für sein Glück und seinen Abfall, seine Geschicke und seine Rolle in der Geschichte eigenverantwortlich (Jacobs 1995, 126). Schelling drückt diesen Gedanken mit den folgenden Worten aus: „Die freie Handlung folgt unmittelbar aus dem Intelligiblen des Menschen.“ Und weiter heißt es: „(...) denn frei ist, was nur den Gesetzen seines eignen Wesens gemäß handelt und von nichts andrem weder in noch außer ihm bestimmt ist“ (Schelling 1809, 177).

Die voran gegangenen Ausführungen zeigen, dass Schelling einen starken Begriff der Freiheit fokussiert, der sich schließlich auch in seiner Bestimmung des Staates niederschlägt. Ähnlich wie beim Begriff der Freiheit lässt sich in Schellings Gesamtwerk keine einheitliche, konstante Theorie zum Staat vorfinden, stattdessen variieren seine politischen Äußerungen von einer ablehnenden, negativen bis hin zu einer akzeptierenden, positiven Staatsauffassung. Charakteristisch für Schelling ist zudem, dass er seine Kritik an der politischen Wirklichkeit mit einer Gegenüberstellung von Idealvorstellungen in Form von wirkmächtigen Metaphern wie der Staat als „Mechanismus“ versus „Zweite Natur“ und „Organismus“ oder als „Kunstwerk“ anreichert, die in den beiden nachfolgenden Kapiteln diskutiert werden.

Das Thema Freiheit in der Auseinandersetzung mit seinem Staats- und Rechtsverständnis behandelt Schelling in den 1810 gehaltenen Stuttgarter Privatvorlesungen – Anlass hierfür ist wahrscheinlich die besondere Zusammensetzung der Hörerschaft gewesen, wie Müller-Lüneschloss in ihrer Dissertation umfangreich analysiert (Müller-Lüneschloss 2012, 35ff). Freiheit wird von Schelling als entscheidender Baustein für die Gesellschaft gewertet, den der Staat mit seinen Instrumentarien, mit seinen Verfassungsorganen zu schützen hat. Andererseits kann der Staat die Freiheit für seine Bürger nicht erzwingen, sondern ist darauf angewiesen, dass sich die Bürger ihrer Freiheit ermächtigen (SW I, 3, 582). Freiheit hat für Schelling den höchsten Stellenwert. Er fragt daher, wie die Freiheit des Einzelnen, verstanden als Selbstbestimmung und Selbstbehauptung, in ein Verhältnis mit dem Staat, mit einem gesetzlichen Überbau, gebracht werden kann, ohne dass diese an ihrer Qualität verliert. Wie muss ein Staat beschaffen sein, der seinem Volk Freiraum zur Entfaltung gibt, gleichzeitig allerdings Ordnung, Schutz und Sicherheit garantiert? Etwas anders formuliert, allerdings vom

3 Jacobs führt noch ein anderes sehr gutes Beispiel zur Verdeutlichung der Zeit-Freiheit-Debatte aus: Das Lesen eines Textes beansprucht Zeit. Aber das Lesen selbst realisiert sich nicht in jeder Minute neu, sondern durch die Zeit hindurch und dadurch auch in jeder Minute. Der freie Wille, den wir als Grund des Textes denken, trägt das Schreiben und Lesen durch die Zeit hindurch (Jacobs 2004, 100).

4 Schellings Kritik an dieser Stelle hat durch die Neurowissenschaften wieder einen aktuellen Bezug. So behaupten Autoren des Neurokonstruktivismus beispielsweise, dass das Ich von seinem Gehirn abhängt, dass das Ich letztlich nur ein Produkt von Neuronen begreift. Ein ausführlicher Einwand gegen diese Position findet sich in den Arbeiten von Markus Gabriel (Gabriel 2015, 37).

Inhalt in die gleiche Richtung gehend, drückt sich Schelling aus:

da jene nach außen gehende Thätigkeit (der Trieb), wie nun auch das Ich sich selbst bestimme, ob das Objektive in sich durch das Subjektive, oder das Subjektive durch das Objektive, auf jeden Fall das einzige Vehikel ist, durch welches von dem Ich aus etwas in die Außenwelt gelangen kann, so kann auch durch die Selbstbestimmung jener Trieb nicht aufgehoben werden. Es fragt sich also, in welches Verhältnis durch Sittengesetz der nach außen gehende Trieb zu der ideellen, bloß auf das reine Selbstbestimmen gerichteten, Thätigkeit gesetzt sey (SW I, 3, 581).

Erstaunlich ist auch die Antwort, die Schelling auf seine Frage gleich selbst gibt. Bevor sich der Staat dem Schutz der Bürger zu wenden und Sicherheit garantieren kann, muss er zunächst selbst in seiner Existenz vor Feinden wie beispielsweise vor den Interessen anderer Staaten geschützt werden. Seine Schlussforderungen können vermutlich auch als Indiz eigener Beobachtungen gedeutet werden. Zum Zeitpunkt der „Stuttgarter Privatvorlesungen“ ist Schelling verschiedentlich bereits Zeuge von Krieg und Frieden gewesen. Mehrmals muss er sehen, wie Staaten gegen einander statt friedlicher Lösungsschritte ihre Interessen allein über militärische Interventionen durchsetzen. Die Gefahr eines Krieges ist Schelling zufolge eine der größten Bedrohungen für die Freiheit des Staates und damit für die Freiheit seiner Bürger. Es ist anzunehmen, dass Schelling die politischen Entwicklungen seiner Zeit als ausgesprochen unbeständig, fragil und wechselhaft wahrgenommen haben muss. So schreibt er in seiner Publikation zum „System des transzendentalen Idealismus“:

Es lässt sich also erwarten, daß vorerst bloß temporäre Verfassungen entstehen, welche alle den Keim ihres Untergangs in sich tragen, und weil sie ursprünglich nicht durch Vernunft, sondern durch den Zwang der Umstände gestiftet sind, früher oder später sich auflösen werden, da es natürlich ist, daß ein Volk unter dem Drang der Umstände manche Rechte erst aufgibt, die es nicht auf ewig veräußern kann, und die es früher oder später zurückfordert, wo denn der Umsturz der Verfassung unvermeidlich, und um so gewisser ist, je vollkommener sie in formeller Rücksicht seyn mag, weil, wenn dies der Fall ist, die machthabende Gewalt jene Rechte gewiß nicht freiwillig zurückgibt, welches schon eine innere Schwäche der Verfassung beweisen würde (SW I, 3, 585).

Um diesem düsteren Szenario zu begegnen, schlägt Schelling die sehr moderne Idee eines übergeordneten supranationalen Verbunds vor, der den Frieden unter den Nationen über Vertragsbeziehungen festsetzt. Schelling konstatiert zur Begründung seines Vorschlags im Vorfeld: „Die höchste Verwicklung entsteht durch die Collision der Staaten untereinander, und das höchste Phänomen der nicht gefundenen und nicht zu findenden Einheit ist der Krieg“ (SW I, 7, 462). Schellings Lösungsvorschlag erinnert an Kants Überlegungen zum „Ewigen Frieden“. Darin heisst es, dass es Frieden zwischen den einzelnen Staaten nur unter den einzelnen Staaten unter der Prämisse geben könne, dass diese in einen „Friedensbund“ eintreten.⁵ In abgewandelter Form

⁵ Kant schreibt: „Trotzdem aber bleibt bestehen, daß die Vernunft vom Throne der höchsten, moralisch gesetzgebenden Gewalt herab den Krieg als Rechtsgang schlechterdings verdammt, und den Friedenszustand zur unmittelbaren Pflicht macht. Ein solcher Zustand kann aber ohne

findet sich dieser Gedanke auch bei Schelling. Ihm zufolge kann keine Staatsverfassung auch nur gedacht werden, die nicht in eine übergeordnete Organisation integriert ist, „eine Föderation aller Staaten, die sich wechselseitig untereinander ihre Verfassung garantieren“. Das Ziel einer solchen Staatengemeinschaft ist es, langfristig Frieden zu sichern, und die Staaten untereinander durch allgemeine Regeln und Gesetze zu disziplinieren, Partikularinteressen unterzuordnen. Durch einen solchen „Völkereropag, zusammengesetzt aus Mitgliedern aller cultivierten Nationen“ besteht die Chance, „jedes einzelne rebellische Staatsindividuum [durch] die Macht aller übrigen“ (SW I, 3, 587) an höhere gemeinsame Gebote zu orientieren. An anderer Stelle habe ich dazu bereits ausgeführt, dass Schelling hiermit wichtigen international-politischen Beschlüssen wie beispielsweise dem Völkerbund von 1920 vorausgreift (Schmiljun 2015, 85). Schelling beantwortet also die Frage nach der Freiheit des Einzelnen nicht losgelöst von der Frage von der Verfassung des Staates. Es kann keine Freiheit zur Entfaltung eines „HÖHEREN Lebens“ geben, ohne dass der Staat und wiederum die anderen Staaten untereinander die Freiheit des Einzelnen absichern. Freiheit im politischen Kontext meint also zuallererst die Schaffung von intrastaatlichen Zusammenschlüssen, die von der Bedingung abhängen, dass zunächst Völker freiheitlich über die Verfassung ihrer Staaten abgestimmt haben. Nur auf diesem Weg kann eine bindende Staatenstruktur entstehen, die das Vertrauen aller beteiligten Mitglieder genießt.

2. Der Staat als Mechanismus

Wie oben bereits im „Ältesten Systemprogramm“ aufgeführt, zeigt sich bereits beim jungen Schelling eine ausgeprägte Skepsis gegenüber dem Staat. Seine Befürchtung ist, dass dieser die Freiheit des Menschen eingrenzt, unterminiert oder gar auslöscht. Die dafür von ihm durchgängig benutzte Metapher lautet „Mechanismus“. Die Metapher der „Staatsmaschine“ ist in der Staatstheorie des 17. und 18. Jahrhunderts ein geläufiges Modell, allerdings von der Wortbedeutung eher negativ konnotiert. So schreibt Fichte beispielsweise vom „Reiben des mannigfaltigen Räderwerks dieser künstlichen politischen Maschine von Europa“ (Fichte I, I 249). Mit der Maschinen-Metapher verbindet sich ein Programm der sozial-politischen Kritik am modernen merkantilistischen und frühkapitalistisch-industriellen System und folglich am utilitaristischen Modell des Staates als Fabrik (Sandkühler 1968, 77). Die politischen Denker der Romantik bewerten den „état machine“ als Gefahr, als Übel für den Menschen, die nur politische Beliebigkeit und Manipulation hervorbringt. Franz v. Baader beispielsweise warnt vor „der gefährliche[n] Torheit unserer Zeiten, gemäß welcher man sich einbildet, beliebig Gesellschaften (Nationen) konstituieren oder auch destruieren zu können, wie man

einen Vertrag der Völker untereinander weder gestiftet noch gesichert werden. Es muß also ein Bund von besonderer Art sein, den man den Friedensbund nennen kann. Zum Unterschied vom Friedensvertrag, der bloß einen Krieg beendet, würde der Friedensbund die Aufgabe haben, alle Kriege auf immer zu endigen“ (Kant 1795, 30).

Manufakturanstalten etabliert und wieder abrichtet“ (Baader 1925, 153). Für Adam Müller ist „der erste Grundirrtum der gangbaren politischen Systeme (...): der Staat ist nicht bloß eine Manufaktur, Meierei, Assekuranz-Anstalt, merkantilistische Sozietät“ (Müller 1809, 37-38)⁶. In seinem 1800 erschienenen Hauptwerk dem „System des transzendentalen Idealismus“, greift Schelling die Metapher der „Staatsmaschine“ (SW I, 1, 586) im Zuge seiner Ausführungen zur Gewaltentrennung und Verfassung auf. Das Bild des Staates als Maschine ist auch bei ihm negativ ausgerichtet. Der Staat ist eine Notkonstruktion, der man sich zwangsläufig mangels besserer Alternativen bedienen muss. In aller Klarheit bringt Schelling diese Kritik in seiner Schrift „Über das Wesen der deutschen Wissenschaft“ zum Ausdruck. Er schreibt: „Zwar es muß sich in der Ausübung finden, daß der Staat durch alle Mittel nie ein Ganzes wird, ja daß jene blinde Nothwendigkeit nicht einmal erreicht wird, aber immer wird der Grund nur in der Unvollkommenheit des Mechanismus gesucht; neue Räder werden eingefügt, die zur Regulierung wieder anderer bedürfen, u. s. f. ins Unendliche“ (SW I, 8, 1).

Daneben verwendet Schelling das Bild von der Staatsmaschine auch im Kontext von Staat und Freiheit, konkret um zu betonen, dass der Staat nicht den Einzelnen in seiner Freiheit, in der Entwicklung seiner Persönlichkeit behindern darf. Dieses Motiv taucht ausführlich in Schellings Denkschrift „Über das Wesen der Deutschen Wissenschaft“ aus dem Jahr 1807 auf. Ein Kerngedanke seiner Überlegungen lautet: Die Individualität des Menschen darf nicht preisgegeben werden. Es braucht Strukturen, die ein einvernehmliches Miteinander garantieren können. In einer längeren Passage schreibt Schelling dazu Folgendes:

Aller Mechanismus vernichtet die Individualität, gerade das Lebendige geht nicht in ihn ein und ist ihm nichts. Alles Große und Göttliche aber geschieht immer durch ein Wunder, d. h. es erfolgt nicht nach allgemeinen Gesetzen der Natur, sondern nur durch das Gesetz und die Natur des Individuums. Vertilgung der Individualität ist eben die Richtung eines unmetaphysischen, bloß mechanisch geformten Staates (SW I, 8, 12).

Ein Grund für die auffallend pejorative Assoziation mit dem Begriff des Staates scheint in Schellings Denklogik zu liegen. Schelling betrachtet die Gemeinschaft nicht vom Allgemeinen und also vom Staat, aus, sondern beginnt seine politischen Überlegungen mit den Bedürfnissen, Anforderungen und Wünschen des Einzelnen. Für ihn ist die Frage von belang, wie der Einzelne sinnvollerweise in das Gemeinwesen integriert werden soll, ohne dass dessen Persönlichkeit durch das Gemeinwesen Schaden nimmt. Denn die persönliche Individualität jedes Einzelnen ist das „Lebendige“ (Schmiljun 2015, 61). Nur sie gestaltet und formt, lässt Kreativität und neue Entwicklungsmöglichkeiten zu. In einem „mechanisch“ geprägten Staat hingegen „gelangen (...) die am wenigsten durch Individualität ausgezeichnet[en], die gewöhnlichen Talente und am meisten aufgezogenen

⁶ Christian Möckel hat in einem kurzen, sehr gut zu lesenden Aufsatz im „Jahrbuch für Lebensphilosophie“ 2008/09 die wesentlichen Punkte von Müllers Staatsauffassung zusammengestellt, die auffallende Parallelen zu Schelling aufzeigen (Möckel 2008, 69-82).

mechanischen Seelen zur Herrschaft und Leitung der Angelegenheiten“ (SW I, 8, 12).

Schelling verrät allerdings in dieser Abhandlung an keinem Punkt, wen er eigentlich mit seiner Kritik am mechanischen Staat genau im Blick hat. Es bleibt bei allgemeinen Verweisen, dass ein solcher Staat auf „Eigennutz“ (SW I, 8, 12) aus sein würde und auch kein anderes Verhältnis zu seinen Bürgern anstrebe, das nicht den größtmöglichen Gewinn sowie „Geld und Gut“ einzubringen verspreche. Der Mensch als Person mit samt seiner Individualität wird lediglich als Mittel zur Erhaltung der Staatsgewalt, als existentielle Absicherung zur Finanzmittel- und Güterbeschaffung angesehen. Was Schelling also kritisiert, ist die vorangetriebene Ökonomisierung durch den Staat, die den Menschen nur noch scheinbar als Sache und nicht mehr in seiner „Persönlichkeit“ als das „Höchste“ (SW I, 8, 11) begreift.

3. Rettung der „verlorenen Einheit“: Der (ideale) Staat

Trotz aller Kritik am Staat überwiegt bei Schelling die Einsicht, sieht man von den Äußerungen im „Ältesten Systemprogramm“ ab, dass es ohne ein übergeordnetes Regelwerk, ohne einen gesetzlichen Rahmen keinen gesellschaftlichen Frieden geben kann. In den „Stuttgarter Privatvorlesungen“ eröffnet Schelling seinem Publikum, dass Mensch und Natur im Grunde eine Gemeinsamkeit haben. Dazu führt Schelling aus:

Der Mensch ist nicht allein in der Welt“, bemerkt Schelling, „es gibt eine Mehrheit von Menschen, es gibt ein Menschengeschlecht, eine Menschheit. Wie die Vielheit der Dinge in der Natur nach einer Einheit strebt und in dieser Einheit sich selbst vollendet und gleichsam glücklich fühlt, ebenso auch die Vielheit in der Menschenwelt (SW I, 7, 460).

Schelling bedient sich eines Vergleichs im Anschluss des Zitats: wie die Natur so ist auch der Mensch daran interessiert, seine Einheit zu finden (Schmiljun 2015, 65). Beiden, der Natur und dem Menschen, ist jedoch gemein, dass sie ihren „wahren Einheitspunkt“ verloren haben und auf eine Behelfskonstruktion ausweichen müssen (SW I, 7, 461). Im Falle des Menschen liegt die Antwort auf die Frage nach der wahren Einheit auch nicht in „Gott (...)“ (SW I, 7, 461), da dieser für den Menschen Schelling zufolge unerreichbar und verborgen bleibt. „Gott kann nicht mehr ihre [der Menschheit] Einheit sein“, muss der Mensch weiter suchen nach jener „Natureinheit“, die aber „wie das Band aller Dinge zeitlich und vergänglich“ (SW I, 7, 461). Die angesprochene Behelfskonstruktion und damit Zwischenlösung, die sich der Mensch als vorübergehende Einheit schafft, ist der Staat. Der Staat ist also nicht wahre Natureinheit, sondern „zweite Natur“ für den Menschen und damit auch immer „eine Folge des auf der Menschheit ruhenden Fluchs“. „Da der Mensch nicht Gott zur Einheit haben kann, so muß er sich einer physischen Einheit unterwerfen“ (SW I, 7, 461). Der Staat übernimmt also eine Funktion: in dem er den Menschen zur „zweiten Natur“ wird, kommt ihm die Aufgabe der Friedens- und Freiheitssicherung zu. Der Staat soll auf der Grundlage der Rechtsverfassung Freiheit und Notwendigkeit

ausgleichen und harmonisieren (Sandkühler 2005, 196). Als „höhere Natur“ erfährt dieser seine Legitimation dadurch, dass er Gerechtigkeit in der Gemeinschaft und Vielfalt der individuellen Interessen installiert und ständig überwacht:

Es muß eine zweite und höhere Natur gleichsam über der ersten errichtet werden, in welcher ein Naturgesetz, aber ein ganz anderes, als in der sichtbaren Natur herrscht, nämlich ein Naturgesetz zum Behuf der Freiheit. Unerbittlich, und mit der eisernen Notwendigkeit, mit welcher in der sinnlichen Natur auf die Ursache ihre Wirkung folgt, muß in dieser zweiten Natur auf den Eingriff in fremde Freiheit der augenblickliche Widerspruch gegen den eigennütigen Trieb erfolgen. Ein solches Naturgesetz, wie das eben geschilderte, ist das Rechtsgesetz, und die zweite Natur, in welcher dieses Gesetz herrschend ist, die Rechtsverfassung (SW III, 583).

Neben dieser Definition des Staates als „zweite Natur“ entwickelt Schelling im Laufe seiner philosophischen Schaffenszeit weitere, deutlich stärkere Idealvorstellungen vom Staat, um sich von der Metapher des Staatsmechanismus abzusetzen. Die Rede ist von der Idee des Staates als Organismus und dem Staat als Kunstwerk. Das in der Biologie gebräuchliche Organismusmodell gewinnt zu Zeiten Schellings in der Staatsphilosophie stark an Popularität⁷ und wird zu einer der häufigsten Metaphern „der Moderne“, ja „fungiert (...) im sozio-politischen Diskurs, seit der Romantik vor allem als Metapher für eine Staatsutopie gegenbürgerlicher Prägung“ (Frank 1982, 156). In den „Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums“ bestimmt Schelling den Staat nicht mehr als bloßen Mechanismus, sondern als „einen objektiven Organismus der Freiheit“ (SW V, 313), in dem eine Harmonie der Notwendigkeit und Freiheit gelingt.⁸ „Die vollkommene Erscheinung (...) ist der vollkommene Staat, dessen Idee erreicht ist, sobald das Besondere und das Allgemeine absolut eins, alles was nothwendig, zugleich frei und alles frei Geschehende zugleich nothwendig ist“ (SW V, 313 f.) Die hier nun von Schelling hervorgebrachte Idee eines organischen Staates hat seine historischen Vorläufer einerseits bei Fichte, der die Begriffe Staatsrechts und Rechtsphilosophie mit Analogien aus der Biologie erklärt, beides möge man wie ein „organisierte[s] Naturprodukt“ (etwa wie bei einem Baum) analysieren (Schmiljun 2015, 55). Andererseits ist Kant als möglicher Ideengeber zu nennen, der in seiner „Kritik der Urteilskraft“ (Hofmann 1999, 119) für einen anderen Weg der Naturerkenntnis plädiert, der sich nicht nur nach streng kausalen Bestimmungen gemäß mathematisch-empirischen Gesetzmäßigkeiten der Physik orientiert. In der Naturbetrachtung, so Kant, haben wir es ebenfalls mit Phänomenen des Organischen und der Lebenszusammenhänge zu tun, die sich nicht in eine kausale oder mechanische Ordnung bringen lassen (Schmiljun 2015, 56). Das Ideal des organischen

⁷ Zur Vertiefung der biologischen Diskussion im ausgehenden 18. Jahrhundert, siehe Mischer (1997, 59-98).

⁸ Bereits in Schellings Naturphilosophie spielt der Begriff Organismus eine wichtige Rolle. Schelling zufolge gibt es in der Natur eine positive und eine negative Kraft. Während die positive Kraft Bewegung hervorbringt, behindert die negative Kraft diesen Prozess. Beide Kräfte finden ihre Einheit in einem umspannenden Prinzip eines Organismus, einer sogenannten Weltseele (Sandkühler 2005, 126).

Staats beruht auf Schellings Vorstellung, dass die Menschen in einem solchen staatlichen Gefüge Zweck an sich sind, genauso wie der Staat Zweck an sich ist. Der Vorteil dieses Theoriegebildes liegt für Schelling darin, dass der Mensch, in dem er als Zweck an sich verstanden wird, frei und selbstbestimmt agieren kann. Die oben bereits erwähnte Gefahr der Unterminierung der Freiheit durch den Staat soll dem Menschen im organischen Staatsmodell erspart bleiben. Denn dieser wird in die Verantwortung genommen, die allgemeine Glückseligkeit, Befriedigung der sozialen Triebe der menschlichen Natur sowie das Zusammenleben der freien, selbstbestimmten Wesen unter den Bedingungen möglicher Freiheit zu garantieren (Zeltner 1954, 177 und SW I, 5, 316). Der Staat als Organismus darf nicht als Mittel zum Zweck verstanden werden. Der Staat als Organismus ist etwas Unbedingtes, der „von selbst alle Zwecke erfüllen wird (...) wie die Natur nicht ist, damit ein Gleichgewicht der Materie sei, sondern dieses Gleichgewicht ist, weil die Natur ist“ (SW I, 5, 316).

Weniger präsent in Schellings Gesamtwerk ist die Metapher vom Staat als Kunstwerk, die er in seinem „System des transzendentalen Idealismus“ entwickelt. Es scheint auf den ersten Blick nicht zwingend selbstverständlich zu sein, warum Schelling gerade diese Form der Analogie wählt. Erst wenn man sich vergegenwärtigt, welche Aufgabe die Kunst bei Schelling zumal in der angesprochenen Abhandlung einnimmt, wird der Zusammenhang plausibler. In der Kunst symbolisiert sich für Schelling die beherrschbare, weil selber hervorgebrachte „Synthesis von Natur und Freiheit“ (SW I 3, 619). Bringt ein Künstler ein Kunstwerk hervor, ist dies immer auch ein besonderer Akt des Schaffens, der auf einem Zusammenschluss des bewussten freien Handelns des Subjekts mit der unbewussten notwendigen Gesetzmäßigkeit der Natur (Dietzsch 1978, 61). Für Schelling hat die Kunst einen herausgehobenen Stellenwert, sie ist ihm sogar das Höchste, weil sie die Befähigung einer „objektiven „Darstellung (...) der Dinge [vermag], wie sie im Absoluten sind“ (SW I, 5, 387). Schelling hebt sie daher auf eine vergleichbar wichtige Stufe wie die der Wissenschaft. Die Kunst wird bei ihm zu einem Instrument zur Erkennung des Seienden (Schmiljun 2015, 62). Selbst die Philosophie ist hierzu nicht in der Lage, wie Schelling im „System des transzendentalen Idealismus“ festhält. Die Kunst ist sogar über der Philosophie anzuordnen (Zeltner 1954, 189).

Aus diesen allgemeinen Bemerkungen zur Rolle der Kunst bei Schelling wird klarer, warum dieser schließlich auch das Ideal des Staates als Kunstwerk bemüht. Wie im Kunstwerk soll sich im Staat die Gegensätzlichkeit zwischen Notwendigkeit und Freiheit, zwischen dem Einzelnen und dem Allgemeinen in einer Symbiose aufgehen. Der wahre Staat soll ein Kunstwerk sein, allerdings nicht im Sinne eines Handwerkes, sondern als bewusst-unbewusstes, und daher frei Geschaffenes (Hofmann 1999, 105). Auch in diesem bildlichen Vergleich bleibt Schelling jedoch abstrakt und nennt keine genauen Ansätze, wie ein solcher Staat beschaffen respektive zu erreichen sein soll. Die Gründe für die Wahl dieser ungewöhnlichen Metapher haben Sandkühler und Hofmann jeweils unterschiedlich erforscht (Schmiljun 2015, 64).

4. Schlussfolgerung

Der Begriff des Staates wird von Schelling uneinheitlich ausgelegt. Es gibt keine zentrale Definition, keine festen Konturen, die auf ein konsistentes Theoriegebilde schließen lassen würden. Auffallend ist allerdings, dass Schelling trotz scharfer Ablehnung, Kritik und Skepsis am Staat diesen als Rettung der „verlorenen Einheit“ und Etablierung einer „zweiten Natur“ für notwendig erachtet und daher an ihm festhält, ja sogar Idealvorstellungen vom Staat als „Organismus“ und „Kunstwerk“ vorgibt. Es sind vermutlich die instabilen politischen Verhältnisse zu Beginn des 19. Jahrhunderts, Schellings Gegenwart, die von Kriegen, gesellschaftlichen Unruhen und sogar Revolutionen gekennzeichnet ist und beim Philosophen den Ruf nach einem starken Staat motivieren. Auf diese bemerkenswerte Spaltung bei Schelling verweist bereits Sandkühler in einem prominenten Aufsatz (Sandkühler 1989, 214). Schellings Ringen um eine Bestimmung des Staates ist schließlich durchweg von der Idee getragen, sein zentrales Motiv der Philosophie, die Freiheit des Menschen, einzufordern. Der Staat, sofern er existiert, muss die Freiheit als Grundvoraussetzung seines Bestehens beinhalten.

Literatur

- Baader F. von. 1925. *Schriften zur Gesellschaftsphilosophie*, hg. von J. Sauter. Jena: Fischer.
- Dietzsch S. 1978. *Friedrich Wilhelm Joseph Schelling*. Leipzig – Jena: Urania.
- Fichte J. G. 1964. *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Hg. von R. Lauth, H. Gliwitzky, H. Jacob, E. Fuchs, P. Schneider, G. Zöllner. Stuttgart–Bad Cannstatt: Friedrich Frommann – Günther Holzboog.
- Frank M. 1982. *Der kommende Gott. Vorlesungen über die Neue Mythologie*, I. Teil. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gabriel M. 2015. *Ich ist nicht Gehirn. Philosophie des Geistes für das 21. Jahrhundert*. Berlin: Ullstein.
- Hofmann M. 1999. „Über den Staat hinaus. Eine historisch-systematische Untersuchung zu F. W. J. Schellings Rechts- und Staatsphilosophie“. In M. T. Fögen, C. Schott, M. Senn (Hg.), *Zürcher Studien zur Rechtsgeschichte*, Bd. 37. Zürich: Schulthess Verlag.
- Jacobs W. G. 2004. *Schelling lesen*. Stuttgart: Frommann-Holzboog.
- Jacobs W. G. 1995. „Die Entscheidung zum Bösen oder Guten“. In O. Höffe und A. Pieper (Hg.), *Über das Wesen der menschlichen Freiheit*. Berlin: Akademie Verlag (125-148).
- Kant I. 1795 [1945]. *Zum ewigen Frieden*. Hg. von S. Carwin und C. W. Hufeland. Wiesbaden: Limes Verlag.
- Mischer S. 1997. *Der verschlungene Zug der Seele. Natur, Organismus und Entwicklung bei Schelling, Steffens und Oken*. Würzburg: Königshausen und Neumann.

- Möckel C. 2008. „Lebendige ‚Idee‘ kontra toter ‚Begriff‘. Adam Müller und seine organische Staatsauffassung“. *4. Jahrbuch für Lebensphilosophie des 18. und 19. Jahrhunderts*, hg. von R. J. Kozljanič. München: Albuena Verlag (69-82).
- Müller A. H. 1809. *Elemente der Staatskunst*. Öffentliche Vorlesung von Sr. Durchlaucht dem Prinzen Bernhard von Sachsen-Weimar und einer Versammlung von Staatsmännern und Diplomaten im Winter 1808/1809, Bd. 1. Berlin: Sander.
- Müller-Lüneschloss V. 2012. *Über das Verhältnis von Natur und Geisterwelt. Ihre Trennung, ihre Versöhnung, Gott und den Menschen*. Stuttgart: Frommann-Holzboog.
- Sandkühler H. J. 2005. *Handbuch des Deutschen Idealismus*. Stuttgart – Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Sandkühler H. J. 1968. *Freiheit und Wirklichkeit. Zur Dialektik von Politik und Philosophie bei Schelling*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sandkühler H. J. 1989. „F. W. J. Schelling – Philosophie als Seinsgeschichte und Anti-Politik“. In H.-M. Pawlowski, S. Smid und R. Specht (Hg.), *Die praktische Philosophie Schellings und die gegenwärtige Rechtsphilosophie*. Stuttgart: Frommann-Holzboog (199-226).
- Schelling F. W. J. 1982 (1809¹). „Philosophische Untersuchungen über das Wesen der menschlichen Freiheit und die damit zusammenhängenden Gegenstände (1809)“. In S. Dietzsch (Hg.), *Schriften 1804-1812*. Berlin: Union Verlag.
- Schelling F. W. J. 1957 (1833/34¹). „Geschichte der philosophischen Systeme von Cartesius bis auf die gegenwärtige Zeit als Übergang zum System der positiven Philosophie. Wintersemester 1833/34“. In A. Hollerbach (Hg.), *Der Rechtsgedanke bei Schelling. Quellenstudien zu seiner Rechts- und Staatsphilosophie*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Schelling F. W. J. 1985. *Ausgewählte Werke*. Hg. von M. Frank. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schelling F. W. J. 1977. „Ältestes Systemprogramm des deutschen Idealismus“. In L. Pareyson (Hg.), *Schellingiana Rariora*. Torino: Bottega d'Erasmus.
- Schmiljun A. 2015. *Zwischen Modernität und Konservatismus: Eine Untersuchung zum Begriff der Antipolitik bei F. W. J. Schelling (1775-1854)*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Schulz W. 1988. „Freiheit und Geschichte in Schellings Philosophie“. In ders. (Hg.), *F. W. J. Schelling: Philosophische Untersuchungen über das Wesen der Freiheit und die damit zusammenhängenden Gegenstände*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (7-26).
- Schraven M. 1989. „Philosophie und Revolution. Schellings Verhältnis zum Politischen im Revolutionsjahr 1848“. In Fichte-Kommission der Bayerischen Akademie der Wissenschaften (Hg.), *Spekulation und Erfahrung. Texte und Untersuchungen zum Deutschen Idealismus*, Bd. 11. Stuttgart: Frommann-Holzboog.
- Zeltner H. 1954. *Schelling*. Stuttgart: Frommann-Holzboog.

André Schmiljun (Berlin)

Staat und Freiheit bei F. W. J. Schelling

Abstract: Der Aufsatz untersucht das Begriffspaar Staat und Freiheit bei F. W. J. Schelling. Die These lautet: Obwohl Schelling den Staat ablehnt, scharf als „Mechanismus“ kritisiert und verurteilt, ist dieser aus seiner Sicht der einzige Garant — als „zweite Natur“ — zur Wiederherstellung der „verlorenen Einheit“, Sicherung der Freiheit des Menschen und Ermöglichung eines „Höheren Lebens“. Schelling untersetzt dabei seine Feststellung mit wirkmächtigen Metaphern vom Staat als „Organismus“ und „Kunstwerk“, um seine Idealvorstellungen eines politischen Gemeinwesens zu postulieren.

Keywords: Schelling; Staat; Freiheit; Politik

Ethics in Progress (ISSN 2084-9257). Vol. 9 (2018). No. 2, Art. #9, pp. 118-130.

Creative Commons BY-SA 3.0

Doi:10.14746/eip.2018.2.9

Wittgenstein: od etyki do ślepego stosowania reguł i z powrotem



Ewa Nowak

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5722-7711>

(Adam Mickiewicz University in Poznań, ewanowak@amu.edu.pl)

Wprowadzenie

Nie ma u Ludwiga Wittgensteina jednego, spójnego stanowiska etycznego: w pewnym sensie nie ma go w ogóle, skoro jego wczesne, „negatywne” (Formosa 2007) lub – jak powiada Wojciech Sady – „ezoteryczne” poglądy na etykę ustępują miejsca tzw. stosowaniu reguł. Normatywnym aspektem reguł, takim, jak obowiązywanie, legitymizacja, deliberacja czy kontekst wyboru poświęcił Wittgenstein niewiele uwagi, ale to nie znaczy, że cała odpowiedź na pytanie „na czym polega postępowanie według reguły?” ma charakter pragmatyczny i mieści się w słowach:

Postępuję według reguły oznacza: postępuję tak (*so*), że zaistniały rezultat (*was heraukommt*) czyni tej regule zadość. Postąpić według reguły znaczy bowiem postąpić tak (*so*) i owo ‚tak’ musi być w regule zawarte (*enthalten*) (...) tym samym powiada ona, co mam czynić (*was ich tun soll*) (...) Nie da się określić czegoś bardziej niż poprzez dokładną deskrypcję. Określenie czegoś może bowiem oznaczać tylko deskrypcję (...) Ale działanie pozostaje nieokreślone, jeśli deskrypcja jest niepełna (...) Gdy zaś jest pełna, to działanie jest określone. To z kolei oznacza, że deskrypcji może odpowiadać tylko jedno działanie (Wittgenstein 2000c, 3.176.2.1; 3.176.2.2; 3.176.5.1; 3.176.6.1; 3.177.1.1)¹.

Podjmując zagadnienie reguł natury społecznej (nie zaś tylko językowej, matematycznej, semantycznej etc.) warto przypomnieć, że równie swobodnego przejścia od reguł językowych do wszelkich innych instytucji regulatywno-normatywnych dokonał też Arnold Gehlen: „począwszy od języka, wkraczamy w dziedzinę unormowanych zwyczajów i form zachowania w ogóle, a wyrasta ona ponad wszystko, co da się uzasadnić na gruncie prawa, religii, praktyki, etc. (...) i co w gruncie rzeczy sprowadza się do

¹ Z kolei owemu „tak” (*so*) odpowiada społecznie wypraktykowane „jak” (*wie*): „znaczenie słowa lub zdania powstaje więc dopiero za sprawą tego, jak się je rzeczywiście stosuje w kontekście społecznym” (Bezzel 2007, 27).

nieocenionego wsparcia, jakie daje nam to, co już ponad wszelką wątpliwość zrozumieliśmy” (*problemlos Schon-verständigt-sein*), a ponadto, “co już dalej samoistnie funkcjonuje jako norma (*selbst Normfunktion hat*)” (Gehlen 1986, 43) w uregulowanym ludzkim działaniu i międzyludzkim współdziałaniu. “Wsparcie” przekłada się na “odciążenie” (*Entlastungsfunktion*) i wewnętrzną “stabilizację”, jaką działający osiągają dzięki “właściwej wszystkim instytucjom funkcji uwalniania od motywacji subiektywnych, a także nieustannej improwizacji” (Gehlen 1986, 43; 1940¹), podkreśla Gehlen. Ponieważ solipsyzm nie potrzebuje reguł *społecznych* i nie musi instytucjonalizować swoich poczynań, powstawanie i stosowanie reguł służą przede wszystkim kooperacji, nawet, gdyby miała ona ostatecznie realizować w zautomatyzowanych gestach, imitacji i zestroju ról (Gehlen 1986, 46) albo, jak zakładać będzie Wittgenstein, w “ślepych” stosowaniu reguł, które pomimo silnej indywidualizacji zakłada istnienie wspólnoty użytkowników reguł (Gustafsson 2004, 126). W podobnym duchu kooperację z normatywnością łączy Michael Tomasello (2016²). Koncentracja na prywatności nie przeszkadza rozważać koncepcji Wittgensteina z perspektywy “norm kooperacji” (Tomasello 2016, 103). Pierwszego i drugiego z autorów interesują bowiem normy tworzące “tło zaufania, w którym neutralne podmiotowo role i grupowe przedsięwzięcia ze wspólnymi celami oraz wspólną uwagą umożliwiają działanie instytucji społecznych (...) powołane na mocy konwencji (...) instytucje społeczne (...) zależą od jeszcze jednego składnika: specjalnego typu wyobraźni i symbolicznej komunikacji” (Tomasello 2016, 109). Niektórym z nich “specjalny deontyczny status” nadaje “jakaś forma zbiorowego uzgodnienia oraz praktyka” (cf., 110-111). U Wittgensteina na plan pierwszy wysuwa się praktykowność norm i wprawne ich stosowanie, podczas gdy uzgodnienia (lub równowaga między heterogenicznymi dyskursami normatywnej różnicy) nakładają na uczestników wymóg kompetencji normatywnej z przewagą rozumienia nad myśleniem. Umiarkowany entuzjazm Wittgensteina dla refleksji, skądinąd niezbędnej w obliczu złożonych norm i kontekstów decyzyjnych, ma dość prozaiczne podłoże: otóż Wittgenstein uważał, że myślenie, które z natury rzeczy abstrahuje od przedmiotów i faktów, nie tyle wyostreza sens reguł i regulowanej przez nie praktyki, co oddala od sensu: “działanie zgodne z regułą wpada w pułapkę myślenia, że oto jej użytkownik podporządkowuje się regule. Temu właśnie trzeba się przeciwstawić” (Gustafsson 2004, 126), sądzi Wittgenstein³. Powyższe przeczy istocie normatywnej regulacji ludzkiej praktyki, zasiewając u czytelnika

² Tomasello mówi o “instytucjach kulturowych, tak charakterystycznych dla współczesnych ludzkich społeczności” i “scenariuszu” przypominającym “grę, w której wszyscy preferują współpracę, ze względu na korzyści odnoszone zarówno przez nas, jak i naszych współplemieńców” (Tomasello 2016, 73). Do podstawowych warunków kooperacji zalicza z jednej strony “koordynację i komunikację”, a z drugiej – “normy i instytucje” (cf., 78). Również uczestnicy Wittgensteinowskich gier preferują współpracę i koordynację praktyk.

³ Jak podkreśla K.-O. Apel (1966), Wittgenstein, który z wykształcenia był inżynierem awiacji, przez sens reguł rozumiał wyłącznie informacyjną zawartość wyrażen językowych – nie treści historyczne czy psychologiczne, ani też korelaty semantyczne czy intencjonalne. Ludzka kompetencja interpretacyjna wydawała mu się ograniczona, podkreśla Apel. W późniejszym okresie za okoliczność pomocną w rozumieniu uznał kontekst sytuacyjny i formy życia, współwarunkujące “funkcjonalność” reguł (Apel 1966, 52-57).

wątpliwość co do tego, czy rzeczywiście mamy tu do czynienia z etyką i jak powinno wyglądać wytwarzanie reguł społecznych wiążących dla użytkowników ze względu na podzielaną przez nich legitymizację (podstawę słuszności). Spróbuję odpowiedzieć wyczerpująco na pierwsze z tych pytań. Z uwagi na objętość artykułu odpowiedź na drugie będzie raczej wstępna, ponieważ wymaga modyfikacji oryginalnych założeń semantycznych, a dokładniej: wpisania ich w założenia pewnego typu etyki dyskursu, u Wittgensteina ledwie zarysowanej.

Etyka “negatywna” i jej fiasko

Badając rozmaite sensownych sądów, głównie takich, które odwzorowują jakieś stany rzeczy zachodzące w świecie (“I have to judge the world, to measure things”) (Wittgenstein 1961, 82) lub konotują sens który wyłania się z logicznych związków między znaczeniami terminów użytych w zdaniu, wczesny Wittgenstein doszedł do wniosku, że nie istnieje nic takiego, “co nazwalibyśmy sądem *etycznym*” (Wittgenstein 1995b, 79) ani “coś, z czego by logicznie taki sąd wynikał” (cf., 78). W istocie, koncepcja semantyczno-logicznego odwzorowania porządku faktów nie odpowiada na pytanie o konotacje znaczeniowe sądów wartościujących, decyzyjnych i normatywnych (por. Wittgenstein 1986, 197-202). Z kolei pozytywizm (nie tylko prawniczy) zadowalała się dotąd odpowiedzią, że zdania normatywne “to wyłącznie przepisy, jak należy postępować” (*prescribe how we are to act*) (Frege 1979, 145), a postępowanie może być z nimi zgodne lub niezgodne. Na sąd w modusie moralnym⁴ nie ma tutaj miejsca. Dominacja sądów poznawczych trwała od stuleci, przychylając się już to ku intuicyjnemu wglądowi w “*realitas objectiva*” lub “analizie (*apprehension*) przedmiotowych stanów rzeczy (*actual entities*) mocą *inspectio* lub *iudicium*” (Whitehead 1978, 49; Ferré 2004), już to ku biernej kontemplacji prawdy samej (*illuminatio* Augustyna), wreszcie ku modelowi Akwinaty (1998, 1 q 16). Uznał on sąd za “zupełny” w świetle pewności, jaką daje rozpoznanie, ale za to “niezupełny” z uwagi na ograniczony wgląd umysłu w stany rzeczy, mające odpowiadać jego sądom. Zbudowanie poprawnego i zasadnego sądu nie zamyka namysłu; przeciwnie, niepewność podtrzymuje go i kieruje ku wewnętrznej konstrukcji i znaczeniu sądu, tak, aby nie był on artefaktem dowolności. Przypominam tę tradycję z jednego powodu: *nierozumienie* tez etycznych i niewysławialność “wartości absolutnej” sytuują etykę wczesnego Wittgensteina właśnie w jej obrębie. Poza zasięgiem wglądu, a także odwzorowania semantycznego, znajdzie się także “myślący podmiot” jako “zwykły przesąd”/”czysta iluzja” racjonalizmu (Wittgenstein 1995a, 66).

Podmiotowe bezkrólestwo nie trwa jednak długo, wszak “można” i zgoła “trzeba

⁴ Jako czynności poznawczej, która wydaje sądy lub decyzje oparte na kryteriach wpisujących się w schemat, gdzie “orientacja konwencjonalna” zawsze obejmuje jakieś reguły społeczne, a “orientacja postkonwencjonalna” – jakieś bardziej od tych reguł podstawowe ideały czy nawet aksjomaty takie, jak sprawiedliwość, autonomia, godność, zasada złotego środka, wzajemny szacunek itd. Por. Lind (2016)

mówić o *Ja w jakimś sensie niepsychologicznym*” (Wittgenstein 1995a, 67), które “nie jest przedmiotem” ani “częścią świata, ale warunkiem jego istnienia” (cf., 66), najwyraźniej nie tylko w sensie jakiegoś ontologicznego lub epistemologicznego współczynnika, dzięki któremu konstytuowany jest przedmiot poznania. Owo “ja, które jest nosicielem etyki” i które “istnieje” o tyle, o ile jest “obdarzon[e] wolą” (cf., 66) jest raczej tylko założeniem transcendentальnym czy może antyrealistycznym. Wola ma być źródłem sprawstwa, a przecież nie ma i nie będzie miała wpływu na świat także u późnego Wittgensteina (por. Gurczyńska 2007, 195). Mimo, że Wittgensteinowski podmiot pozostaje “głęboko tajemniczy”, dobro i zło mają dostęp do świata “dopiero przez podmiot” (cf., 65). Dychotomia bytu i wartości jest tu równie radykalna, jak dychotomia Kantowskiego *homo phaenomenon* i *homo noumenon*. Także zasada naczelna etyki wczesnego Wittgensteina nasuwa skojarzenia z transcendentальnym pryncypium Kanta, które służy za inteligibilny⁵ probierz słuszności reguł, które znajdują zastosowanie w rzeczywistym działaniu:

Pierwsza myśl, jaka nasuwa się przy formułowaniu ogólnego prawa etycznego postaci ‘powinieneś...’ jest następująca: ‘A co, gdy tego nie zrobię?’ (...) Jest jednak jasne, że etyka nie ma nic wspólnego z karą i nagrodą. A więc kwestia następstw czynu musi być tutaj nieistotna. W każdym razie następstwa te nie mogą być zdarzeniami (...) Musi mianowicie istnieć swego rodzaju etyczna nagroda i kara, ale zawarta w samym czynie (Wittgenstein 1995a, 64).

“Powinieneś...” nie uwzględnia żadnych innych racji działania, które mogą być wzięte pod rozwagę dopiero i jedynie w “sferze czynności mentalno-nomologicznych” (Davidson 1970, 208-225), gdzie przyczynowość transcendentальna staje się przyczynowością dowolnych pojęć tworzących uogólnialne maksymy. Praktyka stosowania “ogólnego prawa etycznego” w roli probierza “absolutnych sądów” musiałaby być domeną “sędziego absolutnego”, powiada Wittgenstein. Kantowska *Krytyka władzy sądownictwa* potwierdza możliwość takiej praktyki. Jej wytwory, tj. sądy wyrażałyby “zgodność intencji z normami etycznymi absolutnie obowiązującymi” (Kant 2004, 298, przyp. 1), tj. nie mającymi nic wspólnego z regułami i zwyczajami potocznymi, jakie “panują (...) w danej epoce i środowisku” (cf.). “Absolutny” Wittgensteinowski sąd sam nie zawiera już wskazówek normujących jakąś praktykę za wyjątkiem jednej, o której mowa w *Dziennikach 1914–1916*. Nakazuje “postępować lepiej” (Wittgenstein 1999, 4.11.1916), aby przełamać ograniczenia i determinanty życia w jego formach potocznych, tj. emancypować się i upodmiotowić względem tychże form w tej mierze, w jakiej człowiek samodzielnie określa się wobec wartości. Upodmiotowienie wraz ze społecznym “otwarcie” podmiotowości, badanym przez Katarzynę Gurczyńską u późnego Wittgensteina (2007) ma jednak nikłą przydatność na poziomie sądów etyczno-praktycznych i samego działania. Przedmiotem sądów zawsze “będą po prostu fakty, fakty i fakty, a nie Etyka (...) Etyka, jeśli jest czymkolwiek, to jest ponadnaturalna” (Wittgenstein 1995b, 77-79), a ściślej, pozostaje

⁵ Zarówno aksjologiczne Wittgensteina podpadają pod nonkognitywizm w tym sensie, w jakim określanie dobra i słuszności musi być wolne od własności naturalnych, na których opierają się (empiryczne) sądy prawdziwościowe o rzeczywistości, por. J. McDowell (2000, 38).

ufundowana na „*absolutnym dobru*”, które

gdyby było opisywalnym stanem rzeczy, byłoby czymś, co każdy, niezależnie od swych gustów czy skłonności, *nieuniknienie* by czynił, lub czułby się winny, iż tego nie czyni. A chcę powiedzieć, że **taki stan rzeczy jest chimerą**. Żaden stan rzeczy nie ma, sam w sobie, tego, co chciałbym nazwać przemożną siłą sądu absolutnego (Wittgenstein 1995a, 79-80).

Ta konstatacja, idąca w parze z przekonaniem, że w świecie nie ma „żadnej wartości, a gdyby była, to nie miałaby żadnej wartości” (Wittgenstein 1997, 6.41) stawia pod znakiem zapytania aksjologicznie ugruntowaną słuszność reguł i instytucji społecznych, które Wittgenstein będzie eksplorować w okresie późniejszym. „Trywialna lub względna” (Wittgenstein 1995b, 77) ważność reguł społecznych w porównaniu z „absolutnym dobrem” będzie musiała znaleźć umocowanie poza platońską aksjologią; a niewykluczone, że będzie się ono wyczerpywać w zawsze już relatywnym i nieostatecznym uzasadnieniu. „**Faktycznie** słowo dobry w sensie względnym” będzie zarezerwowane dla działania, które „odpowiada pewnej z góry przyjętej **normie**” (Wittgenstein 1995b, 77⁶) lub instytucji. Podstaw ich obowiązywania Wittgenstein będzie szukał w trzech obszarach:

a) indywidualnej wprawy i skuteczności stosowania reguł⁷, o których szerzej traktuje niniejszy artykuł;

b) konieczności logicznej – wszak „istnieje tylko konieczność logiczna” (Wittgenstein 1997, 6.375); wreszcie w

c) zbiorowym rozumieniu i (rzadziej) porozumieniu co do znaczenia, jakie reguły społeczne przybierają w świetle różnego rodzaju kooperacji (Savigny 1996; Kripke 1982)⁸.

Ślad sceptycyzmu co do pełnej eksplanacji znaczenia reguł logicznych, semantycznych, etycznych ciągnie się za Wittgensteinem mimo wskazania źródeł legitymizacji. O znaczeniach bardziej podstawowych, utartych społecznie powiada, że tworzą „odziedziczone tło, na którym odróżniam prawdę od fałszu” (Wittgenstein 2001, 94), ale czy również słuszność od niesłuszności⁹ – albo inaczej: czy taka dystynkcja może mieć jakies znaczenie praktyczne? O logiki do etyki przechodzi płynnie: obydwie są transcendentalne. „Etyki nie da się wypowiedzieć” (Wittgenstein 1995a, 65), ale „dobro i zło są jakoś związane z sensem świata” (cf., 60) przez co społeczne formy życia i kooperacji

6 Wytłuszczenie moje.

7 Tzn. towarzyszące jej „doznania” mogą znaleźć wyraz metaforyczny, który jednak „od razu” uznać trzeba za niewyrażającą ‘nic absolutnego’ „niedorzeczność”; pojęcie „doznania” należy do wczesnej etyki Wittgensteina, tymczasem w późniejszym okresie wprowadza on pojęcie „widzenia jasno”, zob. W. Sady (1995, 41-46).

8 Założenia te są zbieżne z tendencją widoczną w XX-wiecznym pozytywizmie prawniczym. Wykluczają ezoterykę, anagogikę, teologiczne „perorowanie” (Radbruch 2012, 126) i poszukiwanie wartości poza społecznie immanentnymi formami życia, stawiając na „żelazną logikę” (Radbruch 2012, 124-125), wewnętrzny autorytet prawa i jego skuteczność.

9 „Prawdy, o których Moore mówi, że je zna, to takie, które, nawiasem mówiąc, wszyscy znamy, jeśli on je zna” (Wittgenstein 2001, 24).

zachowują potencjał aksjologiczny¹⁰. Z kolei “logika jest transcendentalna” (cf., 6.13) w tej mierze, w jakiej proste, “ściśle i jasne reguły logicznej budowy zdań przedstawiają się nam jako coś ukrytego w głębi — w medium rozumienia” (Wittgenstein 2000a, § 102)¹¹.

Rozważając wpływ Moore’a na późniejsze poglądy Wittgensteina w kwestiach normatywnych odnosi się wrażenie, że drugiego z nich niewiele interesował “ogromny postęp w moralności” za sprawą refleksji, sądenia i deliberacji uwzględniających podmiotowe aspekty działania moralnego, takie, jak intencja, zobowiązanie, wybór, decyzja (Moore 1980, 120-123), rozumienie i świadome stosowanie reguł w roli kryteriów słuszności działania. Podobnie, jak Frege, Wittgenstein uznawał jednak pewne implikacje “błędu naturalistycznego”¹², zwłaszcza tę, że zasadom moralnym i prawom, na których opieramy sądy (*laws of judgment like the principles of morals or laws of the state*) nie odpowiada żaden porządek faktyczny (*the actual course of events*) (Frege 1979, 145). Z tego powodu jego wczesna “mistyczna”¹³ i “negatywna” etyka nie zaistniała jako doktryna: “etyka (...) nie może być nauką”, a tylko “dokumentem skłonności tkwiącej w ludzkim umyśle, której osobiście nie potrafię głęboko nie poważać i której nigdy w życiu bym nie lekceważył”¹⁴ (Wittgenstein 1995b, 85).

Powstaje wobec tego pytanie, czy reguły społeczne o znaczeniu w jak największej mierze wyrażalnym, ale pozbawione legitymizacji ze strony osobistej, “transcendentnej” skłonności¹⁵ stworzą naukę, czy znajdzie ona nowe, wtórne i relatywne umocowanie i czy

10 Dla porządku tezy *Tractatusu* wystrzegające ustalenia “Wykładu o etyce”: “... nie ma żadnych tez etycznych” (6.42); “... etyki nie da się wypowiedzieć. Etyka jest transcendentalna” (6.421); “O woli jako nośniku etyki mówić nie można” (6.423); “Jeżeli dobra wola lub zła wola zmienia świat, to tylko jego granice, a nie fakty” (6.43). W związku z tym Kripke przyjął, że podmiot moralny przetrwał u Wittgensteina tylko z uwagi na doświadczenie graniczne osobliwego przejścia ontologii w aksjologię: “subject seems after all to survive in the *Tractatus*, as a ‘limit’ of the world, which seems to mean that in some sense, experiences are the experiences of this ‘limit’” (Kripke 1982, 131).

11 Subtelny przesmyk między wartościami logicznymi i aksjologią socjomoralną mógłby dopomóc w dotarciu do normatywnego znaczenia reguł u Wittgensteina. Tymczasem w kwestii odnośnych kompetencji użytkowników reguł wiadomo, że “rozwój logiczny jest warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym rozwoju moralnego. Wiele jednostek przewyższa stopniem rozwoju logicznego porównywalny stopień własnego rozwoju moralnego, ale żadna nie przewyższa stopnia własnego rozwoju logicznego – stopniem rozwoju moralnego” (Kohlberg 1984, 171).

12 I naturalizmu w ogólności. Moore odrzucił emotywistyczną genezę sądów moralnych, wedle której słuszność i niesłuszność wywodzi się ze “zwykłych uczuć”, takich, jak przyjemność i przykrość (Moore 1990). W XX w. rozwój prowadził dalej ku pojęciu intuicji racjonalnej (m.in. u Rawlsa i Markie’go).

13 “Skłonność do tego, co mistyczne, bierze się stąd, że nauka nie zaspokaja naszych pragnień” (Wittgenstein 1995a, 59). U młodego Wittgensteina ‘zdiagnozował’ ją B. Russel, łącząc jej obecność z zamiarem złożenia przezeń ślubów zakonnych (McManus 2013).

14 Nie rozstrzygam tutaj, na ile jedność etyki i logiki u Weininger’a odzwierciedla się we wczesnym stanowisku Wittgensteina, w tej sprawie zob. W. Sady, *Wittgenstein: Życie 1889-1918...* <http://sady.umcs.lublin.pl/>, oraz Stelmach (2009, 73-87).

15 A tym bardziej w różnicę między normatywnością etyki i normatywnością prawa, polegającą m.in. na tym, że pewne obowiązki etyczne wymagają każdorazowo konkretyzacji w kontekście sytuacyjnym i nikt poza podmiotem moralnym nie może ich dopełnić. Dla odmiany, normy prawne wymagają uregulowanej interpretacji, aby zapobiec ograniczyć swobodę interpretacyjną prowadzącą do polisemii, a zarazem wyznaczyć obszar zastosowań. “Reguła raz opieczętowana określonym znaczeniem wytycza linie swego zastosowania poprzez całą przestrzeń” (Wittgenstein 2000, § 219).

relatywność ta (Baker & Hacker 1984) osłabi ich wiążącą moc w porównaniu z “prawem”, które wiązało podmiot pierwotnie, *a priori* – aczkolwiek jedynie mocą intuicji?¹⁶ Z drugiej strony semantyczna przejrzystość udostępnia reguły rozumieniu i dyskursowi, które mają szansę stać się źródłem legitymizacji niwelującej relatywność, a zarazem aktualizujących zakres znaczeniowy reguł do wymogów, jakie nakłada na ludzi rozwój kooperatywnych form życia.

Kierując się regułą “ślepo”: pragmatyka i performatyka wypierają etykę?

Kierowanie się regułami “na ślepo” sugeruje, jakoby wybór, deliberację, podejmowanie decyzji itd. można było zastąpić bezosobowym, zautomatyzowanym trybem wykonywania reguł. Nie razi to zbytnio matematyków czy użytkowników języka, choć i tu zdarzyć się mogą błędy i pomyłki ważkie etycznie. Eliminacja taka (Bourdieu 1998) musi jednak niepokoić choćby dlatego, że czyni sprawcę indyferentnym czy to w obliczu “nienajlepszych skutków” (Moore 1980, 118) stosowania reguł, czy krzywd, jakie wyrządzać mogą rażąco niesprawiedliwe instytucje¹⁷. Koncepcja kierowania się regułami “na ślepo” (Vossenkuhl 1995, 269) może wydać się wygodna i wręcz prorocza w świetle rozwoju efektywnej, inteligentnej organizacji, automatyki i robotyki, nie mniej wypowiedzi w rodzaju: “gdy kieruję się regułą, to nie wybieram” (Wittgenstein 2000a, § 219) i “tak działam; nie pytaj o rację” (*frage nach keinem Grunde*) (Wittgenstein 2000b, 6, § 24, 270) skłaniają do zastanowienia, w jakim środowisku normatywnym można sobie na taką beztroskę pozwolić¹⁸. Do podstawowych cech owego środowiska zalicza się zwykle czytelność i stabilność reguł: tymczasem Wittgenstein stawia raczej na ich kuteczność praktyczną. O tyle jednak, o ile skuteczność może ugruntować prawidłowość i pewność działania, nie może ona dostatecznie ugruntować jego słuszności. M. in. z tego względu “konwencjonalizm Wittgensteina jest wysoce problematyczny” (Vossenkuhl 1995, 204). Pod względem uzasadnienia w porządku normatywnym reguły nie spełniają ani wymogów idealizmu, ani wymogów realizmu. Ich efektywność ma się potwierdzać regularnie (*Richtigkeit*), jednak ten z gruntu techniczny aspekt reguł, w tym również to, że przy pewnej biegłości można na niej polegać “ślepo”, nie zastąpi szeregu aspektów, jakich można (a nawet należy) oczekiwać od normatywności.

Warto jednak zacząć od tego, że na gruncie etyki i samej normatywności ślepotą nie oznacza upośledzenia czy ignorancji po stronie tego, kto stosuje reguły (Dorfman 2016). Owszem, kojrzymy ją zwyczajowo z losowością, ślepym trafem, przypadkiem, jednak w prastarej tradycji sięgającej jeszcze przed prawo rzymskie ślepotą oznaczała bezstronny

¹⁶ Z drugiej strony również badania z udziałem profesjonalnych podmiotów decyzyjnych takich, jak sędziowie, pokazują, że sądzą oni podobnie do zwykłych ludzi skłonnych czynić to w sposób intuicyjny, ale potrafią przy tym wznieść się ku „złożonej refleksji i deliberacji” (*complex, deliberative thought*) (Guthrie *et al.* 2007,9).

¹⁷ Choćby w rozumieniu “reguły Radbrucha”, by wskazać adekwatny punkt odniesienia.

¹⁸ Eliminacja roli sądenia (wraz z myśleniem) stanowi przedmiot krytyki (Sayer 2001, 403-431).

wgląd i niezależny werdykt, możliwe dzięki wewnętrznej, inteligibilnej naoczności resp. apercpcji. Na podobnej apercpcji, bardziej rozbudowanej w warstwie uzasadnień, opiera się w gruncie rzeczy aktywność sumienia jako rodzaju *facultas iudicandi*. Jednak tradycja ta ma niewiele wspólnego z wprawą, biegłością i rutyną, z jaką ktoś działa w pewnego typu sytuacjach według pewnego standardu i reguły, jak to często zdarza w kontekstach profesjonalnych. Jednak zaufanie, jakim Wittgenstein obdarzył 'ślepe' stosowanie reguł może mieć jeszcze inne podłoże. Chodzi o względną stabilność, powtarzalność i przewidywalność działań (poszczególnych lub – częściej – skorelowanych z innymi), możliwą dzięki temu, że ich sprawcy kierują się regułami, instytucjami, procedurami etc., na które mogą zdać się i które potrafią też stosować "w ciemno"¹⁹. Pod pewnymi względami takie środowisko normatywne byłoby familiarne dla działających i sprzyjało realizacji działań. Wittgenstein podkreśla, że działanie można uważać za uregulowane wówczas, gdy toczy się utartym "torem"²⁰. Dla sprawcy oznacza to w pierwszym rzędzie tyle, że nie musi już przecinać pionierskiego szlaku ku zamierzonym celom: "z chwilą, gdy przyswoiłeś sobie regułę, masz już wytyczoną marszrutę" (Wittgenstein 2000b, 6, § 31, 276). Szereg działań, jakie sprawca wykonuje w sposób uregulowany, a często też zsynchronizowany z innymi (własnymi i cudzymi) działaniami, może tworzyć rodzaj infrastruktury, albo – jak mówi Wittgenstein – "architektury", w której działający cyrkuują sprawnie i swobodnie, ponieważ wielokrotnie ją wypróbowali i dzięki temu²¹. W takich warunkach "reguła raz opieczętowana określonym znaczeniem wytycza linie swego zastosowania poprzez całą przestrzeń (...) zamiast reguły można wyobrazić sobie szyny. A nieograniczonemu stosowaniu reguły odpowiadać będą nieskończenie długie szyny" (Wittgenstein 2000a, § 218-9). Wyznacznikiem i miernikiem działania staje się wówczas "gest ... rób tak dalej" (w *Uwagach o podstawach matematyki*, odpowiednio, "już rozumiem: muszę stale...! I jest to wszak wyraz reguły. Ale tylko w pewnym języku" (Wittgenstein 2000b, 6, § 27, s. 272). Czy oswojona reguła jeszcze normuje, czy raczej tworzy specyficzny byt, zwany przez von Savigny'ego "zachowaniem uregulowanym" (*regelfolgendes Verhalten*) (von Savigny 1996)?

Dla nader oryginalnego stanowiska Wittgensteina niełatwo wskazać punkty styeczne z innymi, które operują pojęciami takimi, jak dyspozycja, intuicja, kognicja, podzielenie (*sharing*) czy właściwe hermeneutyce i etyce dyskursu, komunikujące i rozumiejące, odniesienie międzypodmiotowe. Eksplorował pojęcie gry ("pojęcie o rozmytych brzegach", „analogia między językiem i grą“, etc.) oraz jej reguł, upoważniając tym samym do poszukiwania analogii między kooperacją społeczną i grą oraz regułami społecznymi.

19 Chodzi o reguły o wiarygodnej legitymizacji społecznej, której może brakować w niektórych kulturach normatywnych, przykładowo w warunkach totalitarnych, warunkach tranzycji, warunkach konfliktu i społecznej renegeacji systemów regulacyjnych, etc.

20 Pod warunkiem, że nie chodzi dopiero o wdrażanie reguły, jakkolwiek i to wyrażenie metaforycznie odsyła do drogi, trajektorii lub koryta rzecznego, uregulowanego 'prawem wodnym'.

21 Z podobną swobodą poruszamy się w okolicznościach, których topografię dobrze znamy. Pod kategorię takich reguł nie podpadają jednak instytucje prawa, które nawet zawodowego jurystę stawiają przed wyzwaniem wykładniczymi, por. M. Zieliński (2012).

Adaptując pojęcie reguły do działań i współdziałań wykraczających poza język, w szczególności – do działań regulowanych przez normy i instytucje społeczne (Bloor 1997), postaram się uchwycić moment, gdy reguła manifestuje swoją normatywność już tylko w sprawczym działaniu (i dalej – w jego skutkach), ucieleśniana przez sprawcę w tej mierze, o ile ten rozwinął trwałą sprawność jej prawidłowego i efektywnego stosowania w działaniu i współdziałaniu. Reguła może wówczas *działać* nieomal bez udziału refleksji/deliberacji; sprawca działania kieruje się nią “ślepo”, a ona sama tworzy integralną jedność z działaniem. Wobec tego normatywne znaczenie reguł nie wyczerpuje się w interpretacji semiotycznej na podstawie analizy zdań poprawnych semantycznie (spełniających kryteria wyrażen normatywnych). Pełne rozumienie reguły nie jest też kwestią intuicji, ale właśnie efektywnego posługiwania się regułą w praktyce. Jeśli działanie wymaga regulacji albo regulacja nie sprawdziła się w działaniu, działający mogą tworzyć nowe reguły: “zdarza się, że tworzymy reguły po drodze” (§ 83) kierując się potrzebą (a nie po prostu spontanicznością). Reguły nie są więc ani trwale, ani ostatecznie wiążące.

Gdy Kahneman wywodzi, że “intuicja oparta na umiejętnościach” potrafi wykryć “regularne prawidłowości (...) które dają się poznać dzięki regularnej praktyce” (Kahneman 2011, 320), odwołuje się raczej do pojęcia umysłu ekologicznego (in. rozszerzonego), obejmującego swym promieniem także środowisko. Za “skrajny przypadek środowiska o regularnych prawidłowościach” (cf., 320) uważa Kahneman grę w szachy, o której pisał też Wittgenstein 2000a, § 197). Względnie regularne środowisko stanowi zazwyczaj zestaw praktyk i procedur tworzących określoną instytucję. Ale “pamiętaj: jeśli w środowisku nie występują regularne prawidłowości, intuicji nie można ufać” (cf., 322), ostrzega Kahneman. Regularność otoczenia jest jednym z podstawowych warunków “ślepego” stosowania reguł u Wittgensteina, mimo, że ich użytkownik jest zawsze traktowany indywidualnie. Równie dobrze moglibyśmy powiedzieć: świat życia społecznego wpisany w normatywną infrastrukturę odnośnej społeczności stanowi środowisko o regularnych, a zarazem dynamicznych, stale rozwijających się prawidłowościach. Gdy środowisko to jest normatywnie deficytowe czy rozregulowane, albo nowe czy wielce skomplikowane dla jednostek, ustalanie strategii działania rozsądniej jest powierzyć deliberatywnemu rozumieniu i osądowi (cf., 559) zamiast zdawać się na ‘automatycznego pilota’.

W świetle etyk rozważających działanie jako proces (samo)świadomy i dyskretny, obejmujący ciąg powiązanych ze sobą kauzalnie etapów łącznie z podejmowaniem decyzji opartych na kryteriach normatywnych, odpowiedzialnością, etc. działanie nie powinno być “ślepe” nawet w wysoce regularnym środowisku, a sprawca winien wskazać racje i legitymizacje dla swego działania. Tymczasem Wittgenstein powiada: “tak działałem; nie pytaj o rację” (Wittgenstein 2000b, 6, § 24, 270). Racja może zawierać nieograniczoną treść, w tym – w przypadku reguł społecznych – także uzasadnienie normatywne. Jednak to, że ktoś kierujący się regułą nie pyta “o rację” nie oznacza, że regułę ustanowiono z pominięciem jego racji czy zgoła arbitralnie. Koncentracja na aspektach pragmatycznych lub prakseologicznych sprawia, że pomija się tutaj zagadnienie legitymizacji, doniosłe dla

etyki i nauk prawnych. O ile jednak na pominięcie takie może sobie pozwolić teoretyk, o tyle w praktyce grozi ono "rutyną, czyli wdrożonym, a nie kontrolowanym automatyzmem", ostrzega Kotarbiński (1969, 319). I jest w tym ostrzeżeniu jakaś racja, skoro stosowanie reguły na "ślepo" ma zwalniać z wnikania w jej "prawdziwość" lub "fałszywość", "rozumność" lub "nierozumność", wreszcie "słuszność" lub "niesłuszność" (Vossenkuhl 1995, 273). Normatywnej ignorancji, indyferentyzmowi, niekontrolowanej rutynie generującym nie tylko błędy, ale z moralnego punktu widzenia także szkody i krzywdy, nie zaradzi się przez to, że reguła została wielokrotnie wypraktykowana, a jej użytkownik osiągnie biegłość w odnośnej praktyce. Tzw. Kadavermoral (ślepe posłuszeństwo) może realizować się bez najmniejszych zakłóceń i nader wydajnie, a jednocześnie cierpieć na ślepotę aksjologiczną.

Tymczasem Wittgenstein twierdzi, że reguła sprawdza swoją wartość w działaniu, tymczasem w warstwie leksykalno-semantycznej wartość ta może pozostać niewyartykułowana a co za tym idzie, nieczytelna²², niezrozumiała i niedostępna czy to dla eksplikacji, czy to dla weryfikacji zasadności. Jest to implikacja językowego empiryzmu, zgodnie z którym wartości moralne transcendują język. Powstaje tu zasadnicza trudność: współcześnie definiuje się normę prawną m.n. jako schemat interpretacyjny ("Deutungsschema") (Kelsen 2008, 18-19). Norma może być niedoskonała, twierdzi badająca te zagadnienia Monika Zalewska, jednak uzasadnia "obowiązywanie określonej powinności" przez to, że "odwzorowuje nieosiągalny rozumem obiekt idealny" (Zalewska 2017, 189). Jako taka, wyjaśnia Kelsen, pozwala ona zadowalająco zinterpretować odnośne działanie z perspektywy normatywnej, która wykracza poza interpretację z perspektywy faktycznej²³. U Wittgensteina odwzorowanie ogranicza się jednak do wyrażen empirycznych, stąd reguły społeczne nie wyodrębniają zbyt wyraźnie normatywnego aspektu działań. Innymi słowy, treść zdarzenia sprawionego przez adresata czy użytkownika danej reguły nie posiada wyrazistego momentu normatywnego, który byłby zgodny z odnośną normą (cf., 19). Status wittgensteinowskich reguł nie przystaje do tego, jaki przyznał normom kelsenowski pozytywizm. Niewykluczone, że reguły nie konotują żadnej powinności dążenia do czegoś poza wymiernym użytkowaniem praktycznym i nie należy zbyt życzliwie przypisywać im takiej konotacji, jeśli jest jakaś głębsza racja w tym, że zdania etyki "nie mogą wyrazić nic wyższego" (Wittgenstein 1997, 6.41).

Nie zmienia tu wiele regularność i sprawność działań, mające skądinąd udział w instytucjonalizacji praktyk społecznych, a ponadto, wzmacniające jakościowe

22 Albo prawie nieczytelna: gdyby tak było, "moglibyśmy zamiast reguły używać zdania empirycznego", a nawet kierować się wyłącznie "faktami empirycznymi", tymczasem kontynuacja *reguły* w doświadczanym i obserwowalnym działaniu lub kombinacji działań ma mimo wszystko inną naturę niż "empiryczna", por. Wittgenstein (2000b, 6, § 26, s. 271). Jest to jednak raczej semiologiczna aniżeli deontologiczna natura, bo "taki jest właśnie sens tej reguły", któremu "równoważny" jest pewien "fakt empiryczny", ibidem.

23 Ale faktów nie wyklucza; Kelsen podaje przykład egzekucji wyroku śmierci, który to "akt" nie jest po prostu morderstwem, zob. Kelsen (2008, 19). Skądinąd morderstwo należy nie tylko do porządku faktyczności, ale także do porządku norm prawa karnego.

aspekty sprawstwa. Wszak reguły nie stosują się same, lecz znajdują zastosowanie za pośrednictwem sprawcy i sprawionych przezeń czynności (z pominięciem przyczynowości woli, która jest „bezpośrednim, nieprzyczynowym powodowaniem czegoś”, jak dowodzi Gurczyńska, 2007, 195). Między jednym i drugim zachodzi uchwytne „więź przyczynowa” (Kotarbiński 1969, 27), jak powiedziała by Kotarbiński. Rozwijając nieco wątek praktyczny i prakseologiczny warto przypomnieć, że oprócz ślepego trybu autoregulacji Wittgenstein rozważa też modus świadomego stosowania reguł z udziałem rozumienia, deliberacji i wyjaśniania („Naszą chorobą jest to, że chcemy wyjaśniać”, Wittgenstein 2000b, 6, § 31, 276). Okazuje się, że w porównaniu z wprawą i sprawnością praktyczną mają one więcej wad niż zalet. Nie zastąpią wprawy, a niekiedy mogą utrudnić sprawny przebieg działań poddanych regulacji. W *Dociekaniach filozoficznych* czytamy, że

fundamentalnym faktem jest tutaj to: ustalamy reguły, techniki gry, a potem, gdy wedle tych reguł postępujemy, rzecz przybiera inny obrót; płacemy się niejako w swych własnych regułach. Owo zaplątanie się we własnych regułach jest tym, co chcemy zrozumieć, tzn. w czym chcemy się wyraźnie zorientować (...) coś wychodzi wtedy inaczej niż myśleliśmy, niż się tego spodziewaliśmy. A gdy pojawi się np. sprzeczność, to mówimy: „Nie tak to pomyślałem” (...) Status cywilny sprzeczności, czyli jej status w świecie cywilnym: oto problem filozoficzny (Wittgenstein 2000a, § 125).

Po zwrocie pragmatycznym u Wittgensteina za stosowanie reguł nie odpowiada ani deliberacja, ani „żadna predyspozycja, żaden stan mentalny, żadne wewnętrzne wycucie, żadna realność w stylu platońskim” (Vossenkuhl 1995, 268-269). Stosując je w trybie „ślepy”, człowiek czyni to „nie *namyślając się*”, „mechanicznie”, „bez nakierowania” (*ohne Führung*) (Wittgenstein 2000b, 7, § 60, 351), „spontanicznie” (Wittgenstein, 2000a, § 292), co Vossenkuhl tłumaczy tak oto: stosujący regułę czyni to „każdorazowo od nowa (...) jakby to był pierwszy raz, zamiast zwyczajnie powielać to, co zrobił już kiedyś” (Vossenkuhl 1995, 269-270). Spontaniczność nie oznacza jednak, że działający zdany jest na traf czy ślepy przypadek. Oznacza jedynie tyle, że reguła może regulować jego działanie bezpośrednio, tj. w zasadzie z pominięciem refleksji, sądu, decyzji czy interpretacji, które wiązałyby dopiero jedno z drugim i rozstrzygały o losach działania.

Rozumienie sensu i sposobu regulacji działania (my filozofowie) wiążemy zwykle z niezbywalnym udziałem refleksji i deliberacji. Tymczasem ślepe kierowanie się regułą należy do innego porządku, o naturze bardziej pragmatycznej. Sprawca działania może polegać na własnej wprawie i biegłości, jeśli nabył takowej, regularnie praktykując daną regułę, zestaw regulacji składających się na instytucję, a także reguły pokrewne lub wspomagające. Biegłość nie ogranicza prawa do rozumienia czy deliberacji. Ostatecznie działanie uregulowane i wykonywane w sposób „ślepy” i „mechaniczny” nie oznacza działania „całkowicie bez namysłu”, a jedynie „działanie habitualne”, któremu zwykle towarzyszy jakieś „minimum refleksji” (Bloor 1997, 51). Takż rozumienie może być mniej lub bardziej uregulowane, tak, jak może być mniej lub bardziej wspomagane dyskursywnie. Deliberacja upewnia uczestnika dyskursu co do rozmaitych aspektów praktycznych

stosowania reguł. W pewności²⁴ ma jednak udział także możliwie najpełniejsza zrozumiałość (*erfolgreiche Verständlichkeit*). Podlega ona gradacji, ponieważ rozumiemy sens i pojmujemy znaczenie w różnej mierze. Mówiąc o “pojmowaniu intuicyjnym” (*intuitives Erfassen*) (Wittgenstein 1995b, 77) Wittgenstein ma na uwadze nie tyle rozumienie domyślne typowe dla początkujących adeptów danej czynności (Hogrebe 2018), ile rozumienie “racjonalnie intuicyjne” (Markie 2013²⁵). Całkowita zrozumiałość²⁶, eksplanacja i pewność występują rzadko, tym bardziej, że reguły społeczne, przepisy i procedury tworzą złożoną sieć znaczeń, która osobie mniej laikowi lub adeptowi – albo osobie wybitnie zorientowanej na praktykę – jawi się jako gmatwanina. Zrozumiałość nie ma przy tym większego wpływu na zasadność reguł i siłę, z jaką w indywidualnym przypadku przekonują. Także w tym względzie rozumienie jest zindywidualizowane, co czyni Wittgensteina jednym z patronów tzw. rozumnego dyssensu²⁷. Tym nie mniej, David Bloor zaproponował trójaspektową wykładnię “ślepego” stosowania reguł, uwydatniającą jego społeczne zapośredniczenie (zamiast interpretacyjnego) z aspektami formacji i instytucjonalizacji²⁸ działania na planie pierwszym:

1) aspekt pierwszy ma naturę biopsychologiczną i odnosi się do responsywności na poziomie instynktów i automatyzmów; 2) aspekt drugi ma naturę społeczno-kolektywną i odnosi się do formacji, a także ograniczania tendencji niepożądanych, immanentnych zachowaniu; 3) wreszcie aspekt trzeci wiąże się z finityzmem semiotycznym (...) z tym, że znaczenie powstaje krok po kroku (*step-by-step through acts of use*), z przypadku na przypadek (...), że wokół finityzmu cały ten proces się toczy (Bloor 1997, 27, 87; por. Anscombe 1981).

24 Z różnych powodów słabo eksponowanej przez Wittgensteina; najpierwszym z nich jest wskazana już, “względna” i “trywialna” wartość norm społecznych w porównaniu z “absolutnym” prawem etyki.

25 „Racjonalne intuicje są intuicyjno-intelektualnymi przejawami (*intuitive intellectual seemings*), które można wytłumaczyć pewnego rodzaju kompetencją epistemiczną (*a certain sort of epistemic competence*)” (Markie 2013, 281).

26 Zrozumiałość jest tu bardziej adekwatnym określeniem aniżeli definicja czy interpretacja, której swoboda musiała irytować Wittgensteina, skoro w *Dociekaniach...* zapisał: “cokolwiek zrobię, da się przecież poprzez jakąś interpretację pogodzić z regułą (...) Każda interpretacja, wraz z tym, co interpretowane, zawieszona jest w powietrzu (...) Co ma wspólnego wyraz reguły – powiedzmy, drogowskaz – z moim działaniem? Jaki zachodzi tu związek? – Ano, wyćwiczono mnie w określonym reagowaniu na ten znak, i tak teraz reaguję” (Wittgenstein 2000a, § 198, 118). Zrozumiałość reguły oznacza, że prawidłowo odczytało się sens wynikający z wyrażen i związków między nimi, którego źródłem nie jest interpretacja. Choć nie zawsze potrafimy określić, “czym jest rozumienie: czy jest to forma poznawania (*cognition*), czy forma istnienia indywidualnego przedmiotu, czy może obydwie te rzeczy na raz” (Stelmach & Brożek 2006, 174), to w tym wypadku chodzi o kognicję o znamionach analityczno-racjonalnych (mniej zaś o znamionach fenomenologiczno-hermeneutycznych). Nie ogranicza się ona do rozumienia “przychylnego” opartego na wskazówkach czy eksplikatach (Hogrebe 2018): “nie mamy poczucia, że musimy stale wyczekiwać wskazówki ze strony reguły (...) ona stale mówi to samo” (Wittgenstein 2000b, 7, § 56, 348) i wymaga od użytkowników jedynie prawidłowego rozumienia, a jeśli interpretacji, to nie swobodnej, lecz zdyscyplinowanej formalnie, logicznie, semantycznie itd.

27 Z drugiej strony konwencje językowe działają za zgodą użytkowników. Ci sami użytkownicy zgodnie piętnują odstępstwa od reguł i starają się o konsens w przypadku “ratyfikacji” reguł (Wittgenstein 2000b, RFM VII, 9). “Nasza dbałość o konsensualne aspekty reguł ma naturę normatywną i ewaluatywną”, podczas, gdy konsens “obiektywizuje normy”, podkreśla Bloor (1997, 17). Wszystkie te elementy mają w sobie zadziwiający ładunek demokracji.

28 “... szokujące, bowiem Wittgenstein nigdzie nie zdefiniował takich wyrażen, jak ‘obyczaj’, ‘konwencja’ czy ‘instytucja’” (Bloor 1997, 27).

Sam Wittgenstein dopuszczał więc automatyzm działania 'z przypadku na przypadek', sugerując zarazem przygodność działania 'od przypadku do przypadku'. Nie chodzi wyłącznie o to, że reguła stosowana jest za każdym razem *de novo* (Vossenkuhl 1995, 269), ale że za każdym razem na nowo manifestuje swe znaczenie, którego jest pozbawiona, gdy się jej nie używa.

Czy automatyzm jako tryb kierowania się regułą "bez zastanowienia" (*ohne nachzudenken*) oznacza zachownie bezmyślne, bezwolne, odruchowe? Otóż "odruchowy może być najwyżej skurcz serca" (Wittgenstein 1984, § 805). Kierując swoją interpretację na tory zbliżone do teorii kognicji ucieleśnionej, a jednocześnie uwalniając ślepe stosowanie reguł od kartezjańsko brzmiącej machinalności²⁹, Bloor porównał ślepe stosowanie reguł do sumienności:

Można być 'sumiennym w ciemno' (*blindly conscientious*). Można też stosować pewne reguły automatycznie w społecznych ramach responsywności (*do so within a social framework, to be responsive*). Działania podejmowane w tych kontekstach odpowiadają akceptowanym standardom, a także kompetencjom (...) Zwykliśmy wówczas mówić, że 'wiadomo' (*think, know*), co to znaczy stosować jakąś regułę, nawet, jeśli jest się responsywnym 'w ciemno'. Sumiennosc nie wpływa na to, co Wittgenstein określił jako wyczerpujące rozumienie reguł (*interpretation coming to an end*) (Bloor 1997, 52).

Nie sposób sprowadzić sumiennosc do automatyzmu, jeśli ma towarzyszyć pokaźnej klasie działań typu socjomoralnego, których sprawcy kierują się regułami (normami), instytucjami, zarządzeniami, etc. Zawężenie responsywności do odpowiedzi na reguły nie oznacza, że umysł nie dysponuje innymi formami responsywności. W świetle dostępnej dziś wiedzy ani responsywnosc, ani sumiennosc, ani stosowanie reguł nie wyrastają z określonej dyspozycji, ale manifestują się jako określona dyspozycja, albo raczej kompetencja i sprawność. Te ostatnie rozwijają się poprzez ćwiczenie (*geübte*), które Wittgenstein porównał z "tresurą podobną do tej, jakiej poddaje się zwierzę" (Rhees 1958, viii). Mimo swej mocy eksplanacyjnej, definicja sprawnego podążania za regułą w kategoriach czysto technicznych (*Regelfolgen ist eine Technik*) (Vossenkuhl 1995, 255), w oderwaniu od całej kognicji socjonormatywnej, jest ograniczona. Mówiąc, że "kierowanie się regułą nie ma podłoża przyczynowego, logicznego, ani nawet kognitywnego (*weder kausal noch logisch oder kognitiv begründet*) (...) toteż nie sposób je w takich kategoriach wyjaśniać" (cf., 273), Vossenkuhl tylko potęguje zagadkowość całego zjawiska, zamykając przy okazji drogę do jego rozszerzonej interpretacji na gruncie etyki. Tymczasem w etyce – by domknąć wątek sumiennosci – kompetencja kierowania się regułami w roli kryteriów decyzyjnych, czy to poprzedzonego deliberacją, czy to intuicyjnego, wiąże się z intencjonalnością. W przeciwnym razie nie byłoby mowy o odpowiedzialności i wielu innych znamionach sprawstwa moralnego. Mimo, że w *Dociekaniach* porównano

²⁹ O tym, że technologiczny język służy Wittgensteinowi wyłącznie do heurezy działania reguł, świadczą następujące słowa: "Ale kiedyż to myśli się...", że "w maszynie zdaje się już tkwić sposób jej działania"? "Cóż, gdy się filozofuje. A cóż skłania nas, żeby tak myśleć? Nasz sposób mówienia o maszynie (...) Cóż, pokazując ci możliwość ruchu" (2000a, § 194, 116).

kierowanie się regułą do wykonywania rozkazu, jest to pojedynczy aspekt złożonego procesu, któremu towarzyszy intencjonalność: nie sposób ją wyeliminować z działania, które oprócz regularności, uporządkowanej struktury, logicznej konieczności wpisanej w regułę, etc. ma nosić również znamiona normatywne. Wittgenstein podkreśla, że w zgodności zachowania z regułą zawiera się moment indywidualnej lub zbiorowej zgody, z czego można dalej wnosić o autonomii zbliżonej do Kantowskiego “autonomicznego prawodawstwa”, a z niej z kolei czerpać przesłanki ważności reguł społecznych. Także z perspektywy owej ważności *zgoda* oznacza dla Wittgensteina nic innego, aniżeli rodzaj uzgodnienia czy konsensusu definicyjnego co do znaczenia nadawanego regułom. Jeśli odnieść powyższe do przepisów prawa, znaczenie nadaje im (przyjmijmy, że racjonalny i kierujący się ‘prawotwórczą wolą społeczną’) ustawodawca. Jednak ich wykładnia w sferze zastosowania i wykonania należy już do innych podmiotów, które nie tylko stosują się do przepisów prawa jako laicy, ale stosują je lub wykonują jako urzędnicy instytucji. Oczekuje się od nich interpretacji, która sama jest wielorako uregulowana i zinstytucjonalizowana. Zatem pomimo, że “gra, język, reguła” są instytucjami o genezie społecznej (Wittgenstein 2000b, § 6, 32, 276; por. Bloor 1997, 27), pewne bardziej złożone, ogólne i abstrakcyjne warianty reguł nie są zrozumiałe “same przez się” i nie działają z taką bezpośredniością i łatwością, jak reguły składni logicznej³⁰. Racjonalna, poprzedzona deliberacją i uwzględniająca zmienny kontekst odpowiedź na nie musi być wolna od automatyzmu i machinalności tym bardziej, że jedną z kluczowych instytucji orzecznictwa jest uzasadnienie wyroku wychodzące z ust sędziego.

Generalnie responsywność zawiera się już w samych instytucjach społecznych, które mówią, “co mamy robić”, a my nasza odpowiedź na nie może być rozumiejąca i/lub praktyczna, obejmując najrozmaitsze rodzaje praktyki, w tym wskazanie normatywnego uzasadnienia dla własnych działań lub wskazanie metareguł dla reguł, których umocowanie normatywne budzi wątpliwości (Seel 2007). Jeśli odpowiedź jest natury czysto praktycznej, rozumienie i deliberacja stają się jej drugorzędnymi aspektami: “nie oglądaj się na znaczenie, patrz na działanie”, powtarza Brandom za Wittgensteinem (Brandom 2008, 3) – ale jakie znaczenie? Treść dyrektywy, sens terminów pierwotnych, czy może związków składniowych w zdaniach? W jakiej mierze reguły okażą się “zdaniem, które są prawdziwe w każdej sytuacji”, a więc “nie mogą być w ogóle związkami znaków; w przeciwnym razie mogłyby im odpowiadać tylko określone związki przedmiotów”? (Wittgenstein 1997, 4.466). Interpretować, a nawet reinterpretować można same znaczenia i powiązania między nimi. Ostatecznie jednak procedurę interpretacji reguły przychodzi przerwać, gdy sprawca zostaje “sam” ze światem i swoim zadaniem do wykonania; gdy musi zrealizować regułę. Na więcej rozumienia może sobie pozwolić – niejako zawodowo do tego powołane

³⁰ Jest to złudzenie, twierdzi Gehlen, jakoby złożoność problemów społecznych wymagała złożonych instytucji. “Wtórny”, tym niemniej, ważnym “wytworem kulturowej racjonalizacji jest uproszczenie (*Vereinfachung*)” (Gehlen 1986a, 196). W tym duchu Gehlen krytykował tzw. hipermoralność i “etos instytucji”, postulując redukcję norm na rzecz wzmocnienia dyspozycji gwołi działania celowego i relacji wzajemnych (Gehlen 1986b, 47).

– “ja filozoficzne”, a także teoretyk normatywności: ale “to nie jest ani człowiek, ani ludzkie ciało, ani ludzka dusza (...) lecz podmiot metafizyczny” (Wittgenstein 1997, 5.641), daleki krewny podmiotu transcendentального.

Zwyczajny człowiek działający w realiach życia może ograniczyć czystą kognicję i metakognicję normatywną do minimum, preferując pragmatyczną skuteczność i sprawność, jakiej wymaga ślepe stosowanie reguł. Badania nie pozostawiają wątpliwości co do tego, że zachodzi głęboka różnica między czysto teoretyczną wiedzą o czymś (również tą społecznie rozległą i podzielaną) a wiedzą umiejętnie stosowaną w praktyce, nawet o tak subtelnej ekspresji, jak operacja logiczna. Wiedza czysto teoretyczna nie wykazuje znaczników somatycznych typowych dla wiedzy w działaniu, ergo, nie jest “embrained, embodied *and* embedded”, jak powiada Brożek (2013, 169³¹). Badając opisany w literaturze syndrom Finneasa Gage’a wykazano, że “neuralne reprezentacje stanów ciała przechowują także wzorce opcji działania (...) przewodząc procesom decyzyjnym w trybie on-line” (Greene & Haidt 2002, 518; por. Pietrzykowski 2012, 158). Wprawdzie osoby z uszkodzonymi ośrodkami korowymi, w których przechowywane są reprezentacje, rozumieją znaczenie reguł, jednak ich decyzje są niejako zderegulowane. Utraciły one sprawność normatywnego sterowania własnym działaniem. Chomsky uznał, że tak rozumiana sprawność tworzy jak gdyby odrębny organ umysłu ucieleśnionego. Idąc takim tropem interpretacyjnym można przyjąć, że dostatecznie rozwinięta, tj. uschematyzowana i utrwalona zdolność autoregulacji wyznacza tożsamość *homo agens* (Freiling *et al.* 2008) responsywną względem danego środowiska normatywnego. Ponieważ krytycy mogliby w niej dostrzec agenturę systemu władzy lub jakiś uproszczony model moralności ewolucyjnej, raz jeszcze przywołać warto Bloora. Odróżnia on instynktowne podstawy zachowania od intuicyjno- racjonalnych, stymulowanych przez doświadczenie społecznej responsywności względem reguł (por. Tomasello 2014):

Innymi słowy, reguły mogą wrosnąć w fizyczną regularność działania lub być przez nią ucieleśniane; to wszystko, czego wymaga model empiryczny, jednak byty te nadal zachowują odrębność. Reguły mogą też zrosnąć się z instynktowną skłonnością do jakiegoś zachowania, modulując lub – przeciwnie – zakłócając jego regularność. Ale to nie sprawia, że reguły stapiają się w jedno z instynktami (Bloor 1997, 41)³².

Z hipotezą responsywności konkuruje hipoteza imitacji i dzielenia (*sharing*), wzmiankowana na początku w kontekście antropologii Gehlena, a współcześnie dyskutowana przez Bartosza Brożka także w odniesieniu do Wittgensteina:

31 Brożek podkreśla, że “za sprawą markerów somatycznych nie można nauczyć się reguł moralnych jako takich: raczej adekwatnych relacji społecznych, obejmujących wiele aspektów: mogą one ewentualnie podpadać pod kategorie (...) moralności, prawa, języka, roztropności...” (Brożek 2013, 133).

32 Genetyczną odrębność instynktów i reguł podkreślał też Gehlen, który – jako antropolog filozoficzny – przekonująco opisał zawodność i zanik “regulacji instynktownej” (*Instinktregulationen*) w ludzkiej kulturze argumentując, że jej działanie kompensowane jest przez inteligentne formy (auto)regulacji (*intelligente Handlung ... andere Regulationen*), artykułowane i komunikowane przede wszystkim w języku symbolicznym (Gehlen 1986, 134).

oprócz podzielenia pewnych praktyk ich uczestnicy także *je rozumieją*. Otóż co to znaczy, że ktoś rozumie regułę działania? Wiadomo, że do zastosowania reguły potrzebna jest zdolność rozpoznania wzoru zachowania (*recognize a pattern of behaviour*) i podobieństwa między działaniami (...) Wittgenstein podkreśla, że nie chodzi tu o intuicję: »jeżeli jest ona jakimś głosem wewnętrznym, – to skądże wiem, *jak* mam się nim kierować?« (...) Wittgenstein twierdzi dalej, że stosowanie reguły to kwestia wyćwiczenia³³ (Brożek 2013, 41).

Umysł normatywny byłby więc zdobyczą ewolucji poznawczej sprzężonej z praktykowaniem wzorców zachowania w sposób dwojaki: 1) zautomatyzowany i uproszczony, oraz 2) refleksyjno-deliberatywny i rozbudowany. W podobnie dwojakim 'trybie' działałby nasz autoregulacyjny *organ*, z rzadka – jeśli w ogóle – i na ogół niezbyt zgodnie współpracując z instynktami i odruchami, za to o wiele częściej z układem sensomotorycznym. Z kolei o tym, że przekład schematu motorycznego na wzorzec wyartykułowany językowo niekoniecznie pomaga uruchomić określoną funkcję motoryczną. Analiza reguły (nie)potrzebnej do opanowania chodu dwunożnego u Johna Searle'a pokazuje, że instrukcje w rodzaju "najpierw wystaw do przodu lewą stopę, potem prawą, potem lewą, i dalej cały czas tak samo!" (Searle 1991, 193) prędzej wprawi delikwenta w poznawcze zakłopotanie ("gdzie zaczyna się stopa?", "co to znaczy 'cały czas tak samo?'" etc.) aniżeli przeprowadzą go z miejsca na miejsce z pomocą własnych nóg. By zmobilizować układ psychoruchowy do zastosowania i utrwalenia potrzebnego wzorca, rehabilitanci i trenerzy stosują sekwencje ćwiczeń. Nie ma w tym "żadnej wyższej instancji orzekającej, co mam robić", a i reguła nie ustala tego "sama przez się" (Wittgenstein 2001, § 607, 101) pomimo swej oczywistości, "prostoty" (Brożek 2013) i "praktycznej intencjonalności" (*saying as that sort of doing*) (Brandom 2008, 179)³⁴. Świadomy "umysł normatywny" (Brożek 2013) angażuje efektywnie swoją intencjonalność semantyczną wtedy, gdy ma do czynienia z regułami bardziej złożonymi resp. "abstrakcyjnymi" (Brożek 2013, 45). Brożek twierdzi, że na gruncie filozofii Wittgensteina trudno oddzielić reguły "rudymentalne", "niezależne od języka"³⁵ i jedynie "częściowo spełniające kryteria normatywności" (Brożek 2013, 47) od reguł złożonych³⁶. Ślepy modus stosujący ci użytkownicy, którym schemat/wzorzec zastępują złożoną ideę. Jednak modus ten nie wyczerpuje działania "umysłu normatywnego". Operuje on regułami nie tylko w swojej indywidualnej praktyce, lecz w złożonych, wymagających rozumienia, namysłu i osądu kontekstach społecznych. Na istnienie takich reguł, kontekstów i operacji wielokrotnie

33 Warto wspomnieć, że we wczesnej etyce Wittgensteina głos wyższego prawa etycznego był czymś na kształt intuicji, równie nieprzydatnej praktycznie co Heideggerowski "zew sumienia", wzywający do bycia na sposób właściwy/autentyczny.

34 Czego nie sposób powiedzieć o każdej hermeneutyce filozoficznej, która w rozumieniu dostrzega proces otwarty, twórczy, re-interpretujący, dający wyraz wolności.

35 Nie wymagające artykulacji ani dodatkowych eksplikatów, ale skądinąd możliwe do wyeksplikowania.

36 Inna dystynkcja odróżnia reguły społeczne w rozumieniu utartych, samooczywistych obyczajów od regulacji/institucji publicznych; "te ostatnie Wittgenstein w swej analizie pomija" (Hund 1991, 76). W związku według niektórych autorów w świecie wittgensteinowskim nie ma ich wcale (Cowan 1961).

wskazuje Wittgenstein.

Dyskurs pomiędzy użytkownikami reguł

Po co miałyby Wittgensteina interesować dyskurs pomiędzy użytkownikami reguł, skoro reguła odsłania swoje znaczenie w praktyce, a nierzadko też bywa zrozumiała “sama przez się”? Otóż jego doniosłość polega na tym, że sprzyja on rozumieniu reguł już choćby z tego względu, że rozumienie społeczne jest pełniejsze od rozumienia indywidualnego (wyjąwszy przypadek ekspercki). Z kolei zrozumiałość reguł pozwala uzyskać większą pewność i poprawność ich stosowania, a ponadto, minimalizuje ryzyko błędnej regulacji i w ten właśnie sposób zwiększa autonomię sprawcy działania. Służy jej w szczególności deliberacja, której uczestnicy mogą nie tylko wyważać sens reguł, zwłaszcza tych bardziej ogólnych i abstrakcyjnych. W tym kontekście Wittgenstein mówi o uzgodnieniu **sądów** na poziomie sensu (*Übereinstimmung in Urteilen*). Wreszcie przypisuje on dyskursowi jeszcze jedno istotne zadanie, tj. odpowiedź na “pytanie o usprawiedliwienie, dlaczego tak według niej [tj. reguły] postępuję” (Wittgenstein 2000a, § 216), rozważane w rozmaitych, artykułowanych tutaj kontekstach indywidualnych, wykazujących (bądź nie) ‘pokrewieństwa rodzinne’.

Wskazane formy dyskursywizacji reguł unaoczniają, jak bardzo uproszczony jest ślepy tryb stosowania reguł. Ledwie zarysowane relacje w obrębie wspólnoty użytkowników reguł są jednak relacjami zdecydowanie dyskursywnymi i deliberatywnymi, które Wittgenstein preferuje w miejsce gotowej lub odgórnej legitymizacji normatywnej (*normative Rechtfertigung*), która wyręczałaby użytkowników reguł z namysłu nad tym, co i dlaczego zachodzi, gdy stosują reguły. Postulat takiego namysłu zbliża ten rozdział myśli Wittgensteina do propozycji Habermasa i Apla, gdzie odrębnymi regułami obwarowany jest także sam dyskurs. Odgórne legitymizacje tłumili by zdaniem Wittgensteina (*überredet*) próby samodzielnego rozumienia i ugruntowywania reguł w formach życia. W związku z tym zadanie deliberacji nie polega też na perswazji, przekonywaniu i “nawracaniu” (Wittgenstein 2001, § 612, 104) współuczestników na własne racje, nawet, gdyby ich rzecznicy mieli pewność, że górują one słusnością czy inną jakością nad cudzymi. Uczestnicy deliberują przede wszystkim po to, by zażegnać poważniejsze wątpliwości interpretacyjne, a tym samym – upewnić się co do własnego sposobu działania, a nie co do normatywnego statusu reguł. Ich ustalenia wpisują się raczej w porządek praktycznych i materialnych implikacji (Habermas 1983, 107) reguł. Kiedy zaś “działam z całkowitą pewnością (*mit voller Gewissheit handle*)” – co zdaniem Wittgensteina stanowi rzadkość – “jest to moja własna pewność (*ist diese Gewissheit meine eigene*)” (2001, § 174). Dla własnej praktyki cudze doświadczenia bywają użyteczne, ale nie mają żadnej mocy legitymizującej: “nie są bowiem źródłem czegokolwiek, co można by uznać za standardy słusności (*Standards der Richtigkeit*), choć mogą być pouczające”

(Vossenkuhl 1997, 280³⁷; por. Lütterfelds *et al.* 2017).

Dyskurs nie służy jednak wymianie poglądów gwoi samoutwierdzenia. Uczestnicy wypróbowują i uzupełniają rozumienie reguł wyniesione głównie z praktyki i na ogół nieczęsto artykułowane, poddawane eksplanacji, porównywane z innymi. Rozumienie i wypróbowywanie reguł w rozmaitych kontekstach (od prostych po złożone) tworzą “nierozłączną parę” (Vossenkuhl 1997, 262). Zapośredniczenie rozumienia w deliberacji oferuje coś nowego w porównaniu z samodzielnie rozwijaną sprawnością stosowaniu reguł. Przede wszystkim *uczy* reguł współdziałania językowego, od kluczowej “reguły szczerości” (*rule of sincerity, without which any linguistic exchange would be impossible*) poczynając. Próba wzajemnego zrozumienia po to, by lepiej zrozumieć samego siebie jako użytkownika reguł wymaga m.in. umiejętności odegrania (a ściślej, podjęcia się i podołania realnym – nie po prostu aktorskim – wyzwaniom wyzwaniom) cudzej roli, odwrócenia ról (Tomasello 2016, 85) bądź odwrócenia perspektyw między ja i ty (*the rule for this exchange*), zaliczanego przez Ricoeura do “instytucjonalnych podstaw wszelkiego rodzaju relacji interpersonalnych” (Ricoeur 2000, 6), bez których trudno rozsądnie mówić o responsywności względem instytucji. Idzie tu także o “przyjęcie uogólnionych ról”, “potencjalnie” dostępnych nie tylko mnie we wzajemnej wymianie z innymi, ale zasadniczo “każdemu z nas” (Tomasello 2016, 85). “Niektórzy filozofowie nazywają je »podmiotowo neutralnymi rolami« (*agent-neutral roles*)” (cf.)³⁸. Jeśli dyskurs odślania podobieństwa w sposobie stosowania reguł przez rozmaitych użytkowników, to nie tylko dzielą oni określone aktywności i role, ale zyskują też intersubiektywną legitymizację dla swoich uregulowanych aktywności, w ten właśnie, społeczny i zarazem normatywny sposób kooperując ze sobą.

Rozwijając zręby metody hermeneutycznej i deliberatywno-dyskursywnej, Wittgenstein wskazuje dalsze perspektywy w badaniach nad stosowaniem reguł gwoi koordynacji najważniejszych przedsięwzięć społecznych. Etyka dyskursu uczyniła deliberację i dyskurs źródłem tych przedsięwzięć, w tym – powstawania i doskonalenia reguł o randze instytucji. Podczas, gdy Tomasello osłabia dziś prymat współdziałania językowego pisząc, że “kooperatywna komunikacja u ludzi wyewoluowała (...) najpierw w ramach grupowych przedsięwzięć. To one tworzyły wspólną płaszczyznę tematów (...) wzbudzały także motywację do współpracy” (Tomasello 2016, 89), Wittgenstein ów prymat wzmacniał. Stąd kluczowe znaczenie komunikacyjne “gestu wskazywania”:

37 Dokładniej: poprawności, słuszności, stosowności (*Richtigkeit*).

38 Projektanci autonomicznej sztucznej inteligencji uważają, że wystarczy wyposażyć ją w algorytmy odczytujące liczby nieskończone ze skończonych znaków (*infinite numbers are all represented by means of finite signs*) (Wittgenstein w *Notatnikach 1914–1916*) albo reguły składniowe składające po to, by edytowane przez nią wypowiedzi sprawiały na ludzkim odbiorcy wrażenie sensownych (vide test Turinga i “chiński pokój” Searle’a) i aby nabrał on złudzenia, że oto SI dzieli z nim jakąś “gramatykę uniwersalną”. Tymczasem semioza jest bardziej złożona od składni i jej reguła: “(...) znaczenie wyrażenia to nie jest zwykła ‘suma’ znaczeń jego składowych atomów. To raczej ich ‘funkcja’, zakładająca wzajemne i hierarchiczne ‘relacje’. Co nie mniej istotne (...) pewne znaczenia przekazywane są za sprawą relacji kategoryalnych ‘wyższego rzędu’” (de Beule & Stadler 2014, 127), odpowiadających m.in. za semantyczną spójność frazy.

Jak zauważył jako pierwszy Ludwig Wittgenstein, mogę wskazywać na kawałek papieru, jego kolor, kształt albo jeszcze inny z wielu aspektów, zależnie od *lebensform* (formy życia), w której akt komunikacyjny jest osadzony. Wchodzenie w kontakt z jakąś 'formą życia' – być może prototypem tego byłoby wspólne przedsięwzięcie – ugruntowuje akt wskazywania we współdzielonej praktyce społecznej, która nadaje znaczenie temu w innym wypadku pustemu gestowi. A bez tego ugruntowania konwencjonalna komunikacja wykorzystująca 'arbitralne' symbole językowe jest po prostu robieniem hałasu (...) Dopiero jakiś czas po tym (...) zaczęli się oni [ludzie] komunikować również w innych sytuacjach (Tomassello 2016, 89-90).

Deliberacja i dyskurs stanowią zatem efektywne medium "edukacji moralnej"³⁹ (Burbules & Smeyers 2003), której podstawy obejmują dostrzeganie podobieństw rodzinnych między przypadkami i osadzenie przypadku w społecznie doniosłym kontekście. Pozwala to ograniczyć finityzm "od przypadku do przypadku" na rzecz bardziej umiejętnego działania "z przypadku na przypadek" bez konieczności zmieniania reguł, za to z pogłębieniem kompetencji normatywnej. Niwelowanie arbitralności i finityzmu semiotycznego u laików, nowicjuszy, a także "czytelników początkujących", jak ironicznie zauważa autor *Dociekań* (2000a, § 156, 93) wymaga odwołań do praktyki, ponieważ to ona – a nie po prostu duchowa konstytucja sprawcy – stanowi docelowy, przedmiotowy obszar regulacji. Obserwując aktualizację reguł w praktyce, wiele dowiemy się o ich znaczeniu, ale niewiele potrafimy wyartykułować: "Na czym jednak polega ta wiedza? Pozwól, że zapytam: *Kiedy* znasz owo zastosowanie? *Zawsze*? *Dniem i nocą*?"; "Jest jednak i *takie* zastosowanie słowa ,wiedzieć': mówimy ,*Teraz wiem!*' — a podobnie ,*Teraz potrafię!*' i ,*Teraz rozumiem!*"; "Teraz wiem, jak dalej"; "Właściwe byłoby powiedzenie: ,*Wierzę ...'* jest subiektywnie prawdziwe; lecz nie ,*Wiem ...'*"; "Zamiast mówić ,*Wiem to'*, można powiedzieć w pewnych przypadkach ,*Tak jest; zdaj się na to'*. W pewnych przypadkach natomiast: ,*Nauczyłem się tego przed laty'*, a niekiedy: ,*Jestem pewny, że tak jest*" (Wittgenstein 2000a, § 151, § 171/179, 89 i 103-108). Artykulacja, a także poprzedzone refleksyjnym wyborem odniesienie reguły do praktyki (wszak Wittgensteina bardziej interesuje odniesienie praktyki do reguły) zakładają rozumienie.

Wittgenstein unaocznia, jak wyglądają samodzielne zmagania z zrozumieniem istoty stosowania reguł⁴⁰, ostrzega przed podążaniem za cudzą wykładnią, wreszcie zaleca dyskurs. Gdyby nie dyskurs, indywidualni użytkownicy reguł byłiby cały czas zagrożeni konfrontacją, nieporozumieniem, antagonizmem społecznym (*deliberative political disagreements*) (Pearson 2016, 3), uniemożliwiającymi kooperację. W silnie zróżnicowanych społecznościach pewna liczba przedsięwzięć i praktyk zapośrednicza wspólne formy życia, co ułatwia rozumienie odnośnych reguł. Inne praktyki mają

³⁹ Autorzy ci uważają "etykę za arcy-praktykę" (*ethics [is] the practice of practices*) (Burbules & Smeyers 2003, 252; por. Peters *et al.* 2016).

⁴⁰ Regularność nie jest możliwa "bez powtórzeń", tak, jak zrozumiałość kolejnej wymaga uchwytnego podobieństwa do wcześniej stosowanej. W matematyce "mogę sformułować dziś nową regułę, której nigdy przedtem nie stosowano, a jednak zostanie ona zrozumiana", pisze Wittgenstein (2000b, 6, § 32, 276). Czy w etyce również, to sprawa dyskusyjna. Opisano tu zjawisko pluralistycznej ignorancji, kiedy to w obliczu różnicy przekonań normatywnych ludzie poznają i rozumieją sens cudzych zasad czy wartości, a mimo to nie ich ważności.

zasięg grupowy lub mniejszościowy, zapośredniczając swoiste formy życia. W takich warunkach deliberacja może sprawdzić się jako medium wzajemnego rozumienia na zasadzie przychylności, „kurtuazji i mądrości praktycznej”, pozwalających „wysubtelnić pogląd przez jego upublicznienie” (Hughes 1995, 30), złagodzić wzajemne pretensje o arbitralność i inne antagonizmy. Nie będzie ona jednak źródłem legitymizacji.

Nie interesując się zbytnio uregulowaniem samej deliberacji, Wittgenstein nie był w stanie wskazać warunków zapewniających podzielenie rozumienia (*shared understandings*) (Ricoeur 2000, 118), a tym bardziej ostateczne uzasadnienie dla instytucji (Hughes 1995). By móc podzielać rozumienie, deliberujący musieliby stosować jednolite rygory ograniczające polisemię⁴¹ i „rozmąną niezgodę” (Cavell 1979, 254)⁴² na rzecz jednolitych, ogólnych i powszechnie obowiązujących instytucji, których wykładnia jest ściśle sformalizowana. Sam Wittgenstein rozważa, czy aby „nie możemy wyobrazić sobie reguły, która reguluje stosowanie reguły? Oraz jakiejś wątpliwości, którą ta nowa reguła usuwa — i tak dalej?”⁴³ (Wittgenstein 2000a, § 84). Poza instytucjami prawnymi istnieje cały szereg reguł społecznych, których stosowanie wymaga niejakiej inwencji interpretacyjnej, a przecież nie prowadzi ona do arbitralności. Przykładowo, Kantowskie obowiązki niezupełne (*unvollkommene Pflichten*) także nie oznaczają arbitralności. To, że podmiot działania samodzielnie rozpoznaje sytuację, w której nabierają one bezwzględno priorytet, wzmacnia jego odpowiedzialność za autoregulację, której towarzyszy dodatkowa uważność, refleksja i deliberacja. Wymóg samodzielności resp. autonomii wskazuje na dojrzałość. Ujęcie tej autonomii w karby dodatkowych rygorów zakładałoby jeszcze wyższą kompetencję normatywną, dostępną dla wąskiej grupy użytkowników reguł. W rezultacie inferowanie znaczeń (Brandom 2000, 56) odbywałoby się w szczelnie zamkniętych kręgach, jeszcze bardziej utrudniając jednomyślną interpretację reguł. Zdaniem Brandoma inferowanie znaczeń nie rozstrzyga o znaczeniu Wittgensteinowskich reguł w tej mierze, co praktyczna efektywność tych ostatnich⁴⁴. Część reguł jest jednak wysoce złożona lub ogólna, inna część tworzy ciągi hierarchiczne i systemy reguł współzależnych, gdzie rozumienie wymaga kompetencji logicznych, heurystycznych, hermeneutycznych, etc. wykraczających poza, a ostatecznie warunkujących osobistą czy zgoła kolegialną biegłość

41 To z kolei prowadziłyby do profesjonalizacji wykładni reguł, która przybrałaby formy doktrynalne, operatywne itd. (Nowak & Cern 2011, 201), ograniczające udział użytkowników reguł bądź dyscyplinujące ich uprzednio nieskrępowaną, indywidualną aktywność interpretacyjną nastawioną na sens (czyli bardziej merytoryczną i realistyczną, aniżeli formalną) (cf.). W takiej sytuacji znajdowałiby się np. sędziowie społeczni jako współstosujący przepisy prawne razem z profesjonalnymi sędziami.

42 „Jak przekonywał Kripke, musi zapanować choćby zgodność (*community agreement*). W przełożeniu na etykę wskazuje to (zrazu) na to, że ostateczne uzasadnienie działania ma źródło we zgodzie społecznej. Tym nie mniej, pociąga to dalsze problemy” (Hughes 1995, 27; por. Gustafsson 2004).

43 Tym bardziej, że ktoś mógłby uznać, że „to nie jest przecież żadna gra, skoro istnieje jakaś niejasność w regułach” i zaprzestać stosowania takich reguł. „A czy nie jest to jednak gra? — „No, może nazwiesz to grą, ale jest to w każdym razie gra niedoskonała”. Czyli: jest wtedy zanieczyszczona” (Wittgenstein 2000a, § 100).

44 Por. przypis 17.

stosowania. Kompetencja ta nie zawęża się do pracowników instytucji profesjonalnych. Eksploruje się ją dzisiaj jako integralną część społecznej "kompetencji komunikacyjnej", niezbędnej do "normatywnie uregulowanego działania" (*normenreguliertes Handeln*), jak powiada Habermas. Badał on ją równoległe z Kohlbergiem, który ponad zdolnością stosowania konwencjonalnych kryteriów w działaniu wskazał na zdolność posługiwania się kryteriami postkonwencjonalnymi. Przykładowo, postkonwencjonalne są społeczne uzgodnienia natury kontraktualnej, które redefiniują konwencje i mają udział w ich tworzeniu. Postkonwencjonalne jest pojęcie godności, precyzowanej zależnie od kontekstu i gruntującej prawa człowieka. Postkonwencjonalny jest imperatyw kategoryczny jako formalny test uniwersalizowalności reguł praktycznych o dowolnej treści. Zdaniem Kohlberga "akceptacja reguł społecznych wymaga wskazania i akceptacji ogólnych zasad moralnych (*general moral principles*) które stanowią podłoże owych reguł. Zasady te niekiedy kolidują z regułami społecznymi; wówczas podmiot postkonwencjonalny skłonny jest sądzić podług tych zasad, zamiast podług konwencji" (Kohlberg 1984, 173). Argument ten zwraca uwagę na ograniczoność konwencjonalistycznej interpretacji Wittgensteinowskich reguł (i generalnie reguł społecznych) i uwydatnia potrzebę legitymizacji w medium dyskursu.

Przeto ani obfitość, ani skteczność konwencji społecznych nie zwalniają z dyskursu, i podobnie rozwinięta zdolność stosowania konwencji nie zwalnia z dalszego rozwoju kompetencji normatywnej. W przeciwieństwie do statycznych modeli "stopniowo" osiąganego dojrzałości, model dynamiczny zakłada ponadto reorganizację kompetencji normatywnej 'o stopień wyżej' w obliczu nowych wyzwań, takich, jak nagły kryzys, konflikt, deficyt czy dylemat normatywny. Dyskurs wciąż jest silnym stymulatorem tej reorganizacji, ponieważ otwiera przestrzeń dla powszechnej, werbalnej i dramaturgicznej (Habermas) responsywności w obliczu praktycznych i normatywnych "przedsięwzięć" społecznych⁴⁵.

Ale wszystko to z jednym zastrzeżeniem. Jeśli rozumieć klęskę (wczesnej) etyki Wittgensteina w terminach nonkognitywizmu, wydaje się ona o tyle połowiczna, że znaczenie sądów etycznych jest wprawdzie chimeryczne, ale chimery nie da się zakwestionować w sposób sensowny. Późniejszy Wittgenstein wskazuje wobec tego nowe źródło znaczenia reguł. Źródłem tym jest praktyczna efektywność reguł. Również dyskurs w formule, jaką dopuszcza jego filozofia, sięga do praktyki, niekoniecznie zaś do innych reguł czy aktów językowych, które miałyby przybliżyć znaczenie reguł. Z drugiej strony w etyce legitymizacja dotyczy raczej czegoś, co można nazwać tranzycją od ważności subiektywnej do ważności podzielanej intersubiektywnie. Mimo to rozumienie, choćby w formie racjonalnej intuicji, stanowi konieczny – choć niewystarczający – warunek dyskusji nad tym, co ważne społecznie, poza tym, że ludzie mają prawo do osobistych przekonań moralnych – tak osobistych, że nawet gdyby zdołali je wysłowić i gruntownie

⁴⁵ Ponad (uważaną niekiedy sztuczną) konwencją, jaką Habermas wprowadził między interakcją a działanie instrumentalne.

objaśnić, inni nie dotarliby do ich znaczeń.

W pewnym sensie to oczywiste, że ludzka responsywność względem reguł społecznych i odpowiedzialność za uzgadnianie własnego zachowania z tymi regułami zakłada docieranie do tego, co można określić jako znaczenie ich treści dyrektywalnych (por. Kozak 2010), a także porównanie sposobu urzeczywistniania tych treści ze sposobami zastosowanymi przez innych użytkowników resp. adresatów reguł: wszak „jest niemożliwością, by tylko jeden człowiek jeden jedyny raz pokierował się regułą (...) Kierowanie się regułą, komunikowanie czegoś ...” (Wittgenstein 2000a, § 199) w formie językowej (a nie tylko pod postacią działania) same są instytucjami lub zwyczajowymi praktykami (vide działanie i współdziałanie komunikacyjne), w niektórych wypadkach – nie tylko takich, jak prawo czy reguły profesjonalne – obwarowanymi dodatkowymi rygorami, w tym – regułami etyki dyskursu. Bycie podmiotowym, a nie maszynopodobnym użytkownikiem reguł społecznych wymaga właśnie tego, by stosowaniu towarzyszyło poznanie społeczne i coś, co można też nazwać perspektywizmem społecznym (Nowak 2015), a bardziej współcześnie – podzielaną świadomością normatywną.

Dyskusja. Kompetencje normatywne a finityzm

Co do roli sądenia w stosowaniu reguł, *Dociekania filozoficzne* potwierdzają, że „kierowanie się regułą jest pewną praktyką”⁴⁶, tymczasem „*sądzić*, że się kierujemy regułą, to nie to samo, co kierować się regułą. Dlatego nie można kierować się regułą ,prywatnie‘; wtedy bowiem sądzić, że kierujemy się regułą, byłoby tym samym, co kierować się regułą”⁴⁷ (Wittgenstein 2000a, § 202, 120). Innymi słowy, czynność sądenia, uznawana na gruncie innych etyk za fundamentalny wyznacznik upodmiotowienia, poddający stosowanie reguł świadomemu wyborowi, w kontekście pragmatyki stanowi ciało obce. Pragmatyka ogranicza udział refleksji potrzebuje refleksji, co jednak odbija się na jakości doboru reguł możliwie adekwatnych do kontekstu przedmiotowego oraz preferencji (orientacji) normatywnych, jakie uosabia sprawca działania (Lind 2016; Steć 2017; Nowak 2016). To z kolei ogranicza odpowiedzialność sprawcy, zwłaszcza w obliczu złożonych, nowych lub nietypowych sytuacji, gdzie rozważny wybór i osąd mogą decydować o normatywnej jakości działania i jego następstwie. W sytuacjach typowych (a także stereotypowych) „wbudowana” reguła (utrwalony schemat zachowania) może być uruchamiana bez zastanowienia głównie z tego względu, żeby utorować drogę działaniu, a tym samym

46 Raczej praktyką niż techniką.

47 Wytłuszczenie moje. Dla porównania w *Uwagach o podstawach matematyki*: „Czy nie mogę *sądzić*, że kieruję się regułą? (...) I czy w takim razie nie mogę sądzić, że nie kieruję się *żadną* regułą, a jednak jakąś regułą się kierować?” (2000b, 349). Już Kant pokazał, że wielu ludzi sądzi, iż postępuje według reguły i deklaruje, że się nią kieruje. Tymczasem nie jest to jednoznaczne z udanym zastosowaniem reguły w praktyce, które manifestuje się dopiero w jej skutkach. Dla Kanta nie jest to kryterium zasadności reguł, ale właśnie ich skuteczności, ograniczanej okolicznościami niezależnymi od starań i zabiegów działającego.

usprawnić je. Mimo wszystko sytuacja ta zdaje się bardziej licować z autonomią aniżeli sieciowe, wieloaspektowe (Casebeer & Churchland 2003) współzależności udzielające się lub naśladowane mimowolnie i nieintencjonalnie. Gdyby stosowanie reguł miało upowszechnić się w ten sposób, regulacja działania sprowadzałaby się do konformizmu i ekspresji “skontekstualizowania”⁴⁸, pozostawiając niewiele miejsca dla niezależnego sądu, nonkonformizmu, słusznego oporu, obywatelskiego nieposłuszeństwa, etc. Wprawdzie Wittgensteinowski “solipsyzm” na swój sposób zapobiega takiemu rozwojowi wypadków, jednak pisząc w *Uwagach o podstawach matematyki*, że między ja i regułą “nie ma nic” i stosując ją “nie wybieram”, autor sugeruje, jakoby reguła już mnie wybrała, zanim ja wybrałam regułę. Taka sytuacja stanowi wyzwanie dla etyki przede wszystkim dlatego, że nasuwa wątpliwość co do intencjonalnego stosowaniu reguł społecznych, a także ciągłości i spójności ciągu zdarzeń, na jaki składają się zamiar, sprawstwo, działanie, odpowiedzialność, a nawet pocztytalność.

Davidson i Bratman rozważają spójność w adekwatnym tutaj kontekście tzw. intencji sceptycznej i sceptycznych oczekiwań pokładnych w działaniu słabo rokującym, które niespodziewanie dla sprawcy okazuje się skuteczne (Bratman 1997, 185). Autorom chodzi jednak nie tyle o reguły, ile o “racje” takie, jak przekonania, postanowienia czy zamiary. Od dwóch dekad toczy się dyskusja nad pytaniem, w jakim stopniu sprawstwo działania wpisuje się w diachronię, a w jakiej składa się z luźnych, przyczynowo niepowiązanych epizodów⁴⁹. Reprezentacjonizm (MacCay 1981) i teoria schematyzmu pomogłyby ustabilizować ich ciąg. Zarysowany tu kontekst jeszcze bardziej uwydatnia ambiwalencję Wittgensteinowskiego *finityzmu*. Jednak czy określenie “von Fall zu Fall” nie sugeruje ciągłości, jeśli ktoś działa “z przypadku na przypadek”, zamiast tylko “od przypadku do przypadku”? “Z przypadku na przypadek” jest o tyle bardziej przekonujące, że uwzględnia zmienność sytuacji, z których działający czerpie dodatkowe racje, zapobiegające machinalnemu stosowaniu reguł i szkodom, do jakich mogłoby ono prowadzić.

Jednaktaumiarkowanieprzychylnaocena finityzmuniewytrzymuje krytyki w świetle założenia o istnieniu subiektywnego “ujęcia reguły, które (...) przejawia się od przypadku do przypadku w tym, co nazywamy ‘kierowaniem się regułą’ oraz postępowaniem wbrew niej” (Wittgenstein 2000a, § 201, 119-120). Finityzm jest tutaj związany nawet nie tyle z decyzyzmem, ile z arbitralnością, skoro “dana reguła posiada ważność tylko w ramach jej aktualnego zastosowania (*im ihren aktuellen Gebrauch Gültigkeit hat*)” (Kertész 2004, 79), a w kolejnych zastosowaniach uzyska ją ponownie lub nie uzyska. W kontekście instytucjonalnego ładu społecznego, który ma gwarantować stabilność i przewidywalność praktyk ludzkich, arbitralność, kontyngencja i epizodyczność stosowania reguł wydają się

48 O radykalnej interpretacji tzw. wewnętrznej intersubiektywności zob. Gallagher i Zahavi (2015, 157).

49 Dotyczy ona także podmiotowej tożsamości, dyskutowanej w podobnych kategoriach od czasu, gdy D. Parfit zakwestionował narracyjną teorię Ricoeura (Parfit 2012).

sprzeczne z istotą normatywności i regulacji. Z kolei psychologom rozwoju moralnego (Lind 2016) wiadomo, że radykalny finityzm w tym względzie jest wyjątkiem, skoro już niemowlęta (Hamlin *et al.* 2007) zdradzają wyraźne preferencje i predyspozycje normatywne, mimo, że nie słyszały jeszcze o konwencjach wyartykułowanych w języku. Preferencje te układają się w strukturę coraz bardziej stabilną w miarę coraz lepszej habituacji. Oznacza ona nie tylko internalizację reguł społecznych czy imitację wzorców zachowań społecznie preferowanych, lecz także – a nawet przede wszystkim – rozwiniętą kompetencję normatywną, zdolną radzić sobie sprawnie z wymagającymi wyzwaniami i złożonymi kontekstami działania (Lind 2016; Nowak 2013).

Mimo to finityzm nadal miałby pewne zalety: otóż nie pozwala on na to, by regularność stosowania reguł przekształciła konsekwentne, linearne continuum w nieskończony regres, groźny w przypadku bezmyślnej rutyny. W praktyce oznaczałoby to ślepe, bezmyślne i bezwolne powielanie zachowania w zmiennych lub nieadekwatnych kontekstach sytuacyjnych, a także niezdolność doskonalenia reguł już istniejących z uwagi na wartości (w tym sprawiedliwość) i kryteria pozakonwencjonalne, a po prostu sprawność, skuteczność, wydajność i praktyczność. Zdaniem Wittgensteina finityzm może mieć ważne implikacje zarówno dla żywotności, jak i dla rozwoju instytucji społecznych. Reguły trwają i wiążą mimo “relatywnej” i “trywialnej” (za)wartości, nie uświęca ich autorytet polityczny i przymus: mają się sprawdzać w działaniu i praktyce ich użytkowników⁵⁰. Dopóki tak się dzieje, dopóty zachowują żywotność. W innym razie stają się martwe i bezużyteczne. Nie musi to oznaczać, że zostały zlekceważone przez zdemoralizowanych użytkowników. Może znamionować społeczną, moralną czy po prostu semantyczną potrzebę renegocjacji dotychczasowych instytucji, obarczonych deficytami lub zgoła szkodliwych społecznie. Ich krytyczna weryfikacja, oparta na kryteriach ponad- o pozakonwencjonalnych (np. lęk, krzywda, cierpienie) stanowi rację, która usprawiedliwia obywatelskie nieposłuszeństwo łącznie z uchynieniem obowiązywania instytucji generujących niesprawiedliwość w skali nieznośnej dla społeczności (Radbruch 2012). Także w prawie, które na pierwszy rzut oka stanowi zbiór konwencji, “reguły nie są racjami ostatecznymi. Ich zasadność wymaga sprawdzianu na gruncie wartości fundamentalnych” (Raz 2002, 76). Weryfikacja i korekta tak złożonych i abstrakcyjnych instytucji stawia obywateli i jurystów w obliczu dylematów (Skuczyński 2018, 46), które wymagają zaawansowanej, metanormatywnej kompetencji zdolnej uzasadnić finitystyczny akt niezastosowania się do reguły⁵¹ podczas, gdy większość stosuje się do niej w przekonaniu o jej słuszności (innym przypadkiem będzie powszechny brak odwagi cywilnej, by zachować się inaczej). Ponadto, czy do konsekwencji finityzmu zaliczyć można stosowanie alternatywnych, a nawet przeciwstawnych reguł przez uczestnika

50 Również “procedury istnieją wyłącznie jako kompleksowo powiązane ze sobą praktyki” (Mouffe 2001, 135).

51 “Przeczenie: ‘czynność duchowa’. Zaprzecz czemuś i obserwuj, *co robisz!*” (Wittgenstein 2000a, § 547).

analogicznych sytuacji natury dylematycznej? (por. Gustafsson 2004).

Różne implikacje i paradoksy związane ze stosowaniem reguł inspirują nowe teorie, od partykularyzmu moralnego (Lofti 2009) po normatywny denializm⁵² (Dancy 2004). Jak dowodzą zwolennicy zastępowania reguł racjami działania, “żadne stosowane przez ciebie prawo nie odpowie ci na pytanie, co powinieneś czynić w moralnym tego słowa znaczeniu (*what you should morally speaking*)” (Dancy 2004, 3). Otóż nie da się na nie odpowiedzieć, nie uruchomiwszy uprzednio zdolności sądu, dyskursu i deliberacji, które pozwolą wyłonić racje “za” i “przeciw” (Rhees 2014, 221) ponad pulą wskazówek i dyrektyw zawartych bądź nie w istniejących, niekiedy wysoce abstrakcyjnych regułach społecznych. W krytycznych chwilach niezależny osąd może przewyciężyć impas wynikający z tych ograniczeń. Pomimo niewątpliwych zalet reguły społeczne nie zawsze odpowiadają – i może lepiej, by tego nie czyniły – na osobiste, a zarazem fundamentalne pytania moralne.

Refleksję, do której przymierzałam się od dłuższego czasu w odpowiedzi na ogólną tendencję do eliminowania kompetencji normatywnych z umysłu mającego składać się z rozmaitych korelatów, schematów, wzorców, automatyzmów etc. doprowadziła mnie do następującej konkluzji: otóż “ślepy” tryb stosowania reguł ani nie wypiera, ani nie zastępuje (kompensuje) udziału namysłu i deliberacji w działaniu, które odpowiadałoby wymogom normatywności społecznej – zakładając, że znajduje ona dostateczną legitymizację ze strony jej adresatów i częściowo przecież współtwórców. “Ślepa” pragmatyka reguł w późnej myśli Wittgensteina odnosi się do *sprawnościowych* aspektów “normatywnego umysłu”, gdy tymczasem jego *normatywna* kompetencja angażuje wiele funkcji poznawczych, które – aby sprostać nowym i złożonym wyzwaniom – muszą być plastyczne, tzn. zdolne uczyć się i reorganizować w obliczu nowych i złożonych wyzwań.

Bibliografia

- Anscombe G. E. M. 1981. “Rules, Rights, and Promises”. *Midwest Studies in Philosophy* 3:318-23.
- Apel K.-O. 1966. „Wittgenstein und das Problem des hermeneutischen Verstehens“. *Zeitschrift für Theologie und Kirche* 63(1):49-87.
- de Beule J. & Stadler K. 2014. „An Evolutionary Cybernetics Perspective on Language and Coordination“. *New Ideas in Psychology* 32:118-130.
- Baker G. P. & Hacker P. M. S. 1984. *Scepticism, Rules and Language*. Oxford: Basil Blackwell.

⁵² Źródła tych inspiracji sięgają lat 80-tych ub. wieku (McDowell 1984; Blackburne 1981).

- Blackburne S. 1981. „Rule-Following and Moral Realism“, w: S. Holtzman & Ch. Leich (Eds.), *Wittgenstein: To Follow a Rule*. London – Boston: Routledge and Kegan Paul (163-87).
- Bezzel Ch. 2007. *Wittgenstein*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Bloor D. 1997. *Wittgenstein, Rules and Institutions*. London – New York: Routledge.
- Bourdieu P. 1990. *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu P. 1998. *Practical Reason*. Cambridge: Polity.
- Brandom R. B. 2000. *Articulating Reasons. An Introduction to Inferentialism*. Cambridge, Mass. – London: Harvard University Press.
- Brandom R. B. 2008. *Between Saying and Doing. Towards an Analytic Pragmatism*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Bratman M. 1997. “Two Faces of Intention”, w A.R. Mele (Ed.), *The Philosophy of Action*. New York: Oxford University Press (178-203).
- Brożek B. 2013. *Rule Following. From Imitation to the Normative Mind*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Burbules N.C. & Smeyers P. 2003. “Wittgenstein, the Practice of Ethics, and Moral Education”. *Philosophy of Education Archive* 2002:248-57.
- Casebeer W. D. & Churchland P. S. 2003. “The Neural Mechanisms of Moral Cognition: A Multiple-Aspect Approach to Moral Judgment and Decision-Making”. *Biology and Philosophy* 18(1):169-94.
- Cavell S. 1979. *The Claim of Reason. Wittgenstein, Scepticism, Morality and Tragedy*. New York: Oxford University Press.
- Cowan J. 1961. “Wittgenstein’s Philosophy of Logic”. *Philosophical Review* 70:362-25.
- Dancy J. 2004. *Ethics Without Principles*. Oxford NY: Clarendon Press.
- Davidson D. (1970¹) 2001. “Mental and Events”, w idem, *Essays on Actions and Events*. Oxford: Clarendon Press (207-24) .
- Demeter T. (Ed.) 2004. *Essays on Wittgenstein and Austrian Philosophy*. Amsterdam – New York: Rodopi.
- Dorfman D. 2016. “The Blind Justice Paradox: Judges with Visual Impairments and the Disability Metaphor”. *Cambridge Journal of International and Comparative Law* 5(2):272-305.
- Ferré F. 2004. “Value Judgments”, w: J. Hackett, J. Wallulis (Eds.), *Philosophy of Religion for a New Century*. Dordrecht – Boston – London: Kluwer Academic Publishers.
- Formosa P. 2007. “Saying the Unsayable: Wittgenstein’s Early Ethical Thought”. *Sorites* 19:61-73.
- Frege G. 1979. “Logic”, w: idem, *Posthumous Writings*. Oxford: Basil Blackwell.
- Freiling J., Rasche Ch., & Wilkens U. (Hg.) 2008. *Wirkungsbeziehungen zwischen individuellen Fähigkeiten und kollektiver Kompetenz*. München: Rainer Hampp Verlag.

- Gallagher S. & Zahavi D. 2015. *Fenomenologiczny umysł*, przeł. M. Pokropski. Warszawa: WN PWN.
- Gehlen A. 1986a. *Urmensch und Spätkultur*. Wiesbaden: Aula Verlag.
- Gehlen A. 1986b. *Moral und Hypermoral*. Wiesbaden: Aula Verlag.
- Greene J. & Haidt J. 2002. "How (and Where) Does Moral Judgment Work?" *TRENDS in Cognitive Sciences* 16(12):517-23.
- Gurczyńska K. 2007. *Podmiot jako byt otwarty. Problematyka podmiotowości w późnych pismach Wittgensteina*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gustafsson M. 2004. "The Rule Follower and His Community: Remarks on the Apparent Tension in Wittgenstein's Discussion of Rule-Following". *Language Science* 26:125-45.
- Guthrie Ch., Rachlinski J. J., & Wistrich A. J. 2007. "Blinking on the Bench: How Judges Decide Cases". *Cornell Law Review* 91(1):2-41.
- Hund J. 1991. "Wittgenstein versus Hart Two Models of Rules for Social and Legal Theory." *Philosophy of the Social Sciences* 21(1):72-85.
- Hughes J. 1995. "Ultimate Justification: Wittgenstein and Medical Ethics." *Journal of Medical Ethics* 21:25-30.
- Kanheman D. 2011. *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, przeł. K. Szymczak. Poznań: Media Rodzina.
- Kant. I. 2004. *Krytyka władzy sądzienia*, przeł. J. Gałęcki. WN PWN: Warszawa.
- Kelsen H. 2008. *Reine Rechtslehre*. Studienausgabe der 1. Aufl. 1934. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kertész A. 2004. *Philosophie der Linguistik. Studien zur naturalisierten Wissenschaftstheorie*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kohlberg L. 1984. *The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages*. Vol. II. San Francisco: Harper & Row Publishers.
- Kotarbiński T. 1969. *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kozak A. 2010. *Myślenie analityczne w nauce prawa i praktyce prawniczej*. Wrocław: WuWr.
- Kripke S. L. 1982. *Wittgenstein on Rules and Private Language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Lind G. 2016. *How To Teach Morality. Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit*. Berlin: Logos Verlag.
- Lind G. & Nowak E. 2015. „Kohlberg's Unnoticed Dilemma – The External Assessment of Internal Moral Competence?“, w: B. Zizek, D. Garz, & E. Nowak (Eds.), *Kohlberg Revisited*. Rotterdam – Taipei: Sense Publishers (139-54).
- Lofti S. 2009. "Wittgenstein's Rule Following Considerations and Moral Particularism". *Theoria* 75(2):100-16.

- Lütterfelds W., Majetschak S., Raatzsch R., & Vossenkuhl W. 2017. "The Practice of Following Rules". *Wittgenstein-Studien* 8(1), Berlin – Boston: Walter de Gruyter (137-58).
- MacCay D. 1981. "Behavioral Plasticity, Serial Order, and the Motor Program". *Behavioral and Moral Brain Sciences* 4:630-1.
- Markie P. J. 2013. "Rational Intuition and Understanding". *Philos Studies* 163:271-90.
- Maturana H. R. & Varela F. J. 2012. *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- McDowell J. 2000. "Non-cognitivism and Rule Following", w A. Crary & R. Read (Eds.), *The New Wittgenstein*. London – New York: Routledge (38-52).
- McDowell J. 1984. "Wittgenstein on Following a Rule". *Synthese* 58:325-64.
- McManus M. 2013. "Heidegger, Wittgenstein and St. Paul on the Last Judgment: The Roots and Significance of the *Theoretical Attitude*". *British Journal for the History of Philosophy* 21(1):143-64.
- Moore G. E. 1980. *Etyka*, przeł. Z. Szawarski. Warszawa: PWN.
- Moore G. E. 1990. *Zasady etyki*, przeł. Cz. Znamierowski. Warszawa: PWN.
- Mouffe Ch. 2001. *Wittgenstein and the Ethos of Democracy*, w: L. Nagl, Ch. Mouffe, *The Legacy of Wittgenstein. Pragmacy or Deconstruction?* Frankfurt am Main – Berlin – Bern – Bruxelles – New York – Oxford – Wien: Peter Lang Editions.
- Nowak E. 2016. "What Is Moral Competence and Why Promote It?" *Ethics in Progress* 7(1):299-307.
- Nowak E. & Cern K. M. 2011². *Ethos w życiu publicznym*. Warszawa: WN PWN.
- Nowak E. 2015. "Perspektywizm społeczny i jego znaczenie w etyce". *Etyka*, 51:85-103.
- Parfit D. 2012. *Racje i osoby*, przeł. W. Henel & M. Warchała. Warszawa: WN PWN.
- Pearson J. 2016. "Wittgenstein and the Utility of Disagreement". *Social Theory and Practice* 42(1):1-31.
- Peters M. A., Burbules N. C., & Smeyers P. 2016. *Showing and Doing: Wittgenstein as a Pedagogical Philosopher*. New York: Routledge.
- Pietrzykowski T. 2012. *Intuicja prawnicza*. Warszawa: Diffin.
- Radbruch G. 2012. *Filozofia prawa*, przeł. E. Nowak, wyd. II. Warszawa: WN PWN.
- Raz J. 2002. *Practical Reason and Norms*. Oxford NY: Oxford University Press.
- Rhees R. 1958. Preface to Ludwig Wittgensteins *Preliminary Studies for the "Philosophical Investigations" Generally Known As The Blue and Brown Books*. New York: Harper Torchbooks, Harper & Row Publishers.
- Rhees R. 2014. "Niektóre kierunki rozwoju poglądów Wittgensteina na etykę". *Logos i Ethos* 1(36):209-21.
- Ricoeur P. 2000. *The Just*. Trans. D. Pellauer. Chicago: University of Chicago Press.
- Sady W. 1993. *Wittgenstein: Życie 1889-1918*. Lublin: Daimonion. Dostęp: <http://sady.umcs.lublin.pl/>

- von Savigny E. 1996. "Der neue Begriff der Regel: Regelfolgendes Verhalten statt Regelung", w: tegoż, *Der Mensch als Mitmensch. Wittgensteins 'Philosophische Untersuchungen'*. München: DTV (94-125).
- Sayer A. 2001. "Bourdieu, Smith and Disinterested Judgment". *The Sociological Revue* 47(3):403-31.
- Schmiljun A. 2018. "Why Can't We Regard Robots As People?" *Ethics in Progress* 2(9):44-61.
- Searle J. R. 1991. *Intentionalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Skuczyński P. 2018. "Lawyers' and Judges' Deontological Dilemmas", w: tegoż (red.), *The Concept of Dilemma in Legal and Judicial Ethics*. Warszawa: C. H. Beck.
- Steć M. 2017. "Is The Stimulation of Moral Competence with KMDD® Well-suited for Our Brain? A Perspective From Neuroethics". *Ethics in Progress* 8(2):44-58.
- Stelmach M. 2009. „Logika, etyka, jaźń. Weiningerowskie inspiracje w pismach Wittgensteina“. *Czasopismo Filozoficzne* 4/5:73-87.
- Stelmach J. & Brożek B. 2006. *Methods of Legal Reasoning*. Dordrecht: Springer.
- Tomasello M. 2016. *Dlaczego współpracujemy*, przeł. Ł. Kwiatek. Kraków: Copernicus Center Press.
- Tomasz z Akwinu. 1998. *Kwestie dyskutowane o prawdzie*, t. II. Przeł. A. Aduszkiewicz, L. Kuczyński, & J. Ruszczyński. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Vossenkuhl W. 1995. *Ludwig Wittgenstein*. München: Verlag C.H. Beck.
- Waldron J. 2000. "'Transcendental Nonsense' and System in the Law". *Columbia Law Review* 100(1):16-53.
- Whitehead A. N. 1978. *Process and Reality. An Essay in Cosmology*. 3rd edition, New York: Free Press by Macmillan.
- Wittgenstein L. 1984. *Bemerkungen über die Philosophie der Psychologie*. Werkausgabe, Bd. 7, hg. v. G. E. M. Anscombe & G. H. von Wright. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wittgenstein L. 2000a. *Dociekania filozoficzne*, przeł. B. Wolniewicz. Warszawa: WN PWN.
- Wittgenstein L. 1999. *Dzienniki 1914–1916*, przeł. M. Poręba. Warszawa: Wydawnictwo Spacja.
- Wittgenstein L. 1961. *Notebooks 1914-1916*, ed. by G.H. von Wright, G.E.M. Anscombe, trans. G. E. M. Anscombe. New York: Harper and Row.
- Wittgenstein L. 1995a. „Notatniki 1914–1916”, przeł. W. Walentukiewicz, przejrzał i poprawił W. Sady, w: idem, *Uwagi o religii i etyce*. Kraków: Znak (58-74).
- Wittgenstein L. 2001. *O pewności*, przeł. B. Chwedeńczuk. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Wittgenstein L. 1986. "Rule-following, Meaning and Construction", w: C. Travis (Ed.), *Meaning and Interpretation*. Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein L. 1997. *Tractatus logico-philosophicus*, przeł. B. Wolniewicz. Warszawa: WN PWN.
- Wittgenstein L. 2000b. *Uwagi o podstawach matematyki*, przeł. M. Poręba. Warszawa: Wydawnictwo KR.

- Wittgenstein L. 2000c. *The Big Typescript*. Wiener Ausgabe, Bd. 11, hrsg. v. M. Nedo. Wien – New York: Springer.
- Wittgenstein L. 1995b. “Wykład o etyce”, w: idem, *Uwagi o religii i etyce*. Kraków: Znak (75-85).
- Woleński J. & Opałek K. 1987. “Is, Ought and Logic”. *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie*, LXXIII(3).
- Yingjin X. 2014. “What Can Artificial Intelligence Learn from Wittgenstein’s *On Certainty*”. *Frontiers of Philosophy in China* 9(3):441-62.
- Zalewska M. 2017. *Kelsen*. Sopot: Arche.
- Zieliński M. 2012. *Wykładnia prawa. Zasady, reguły, wskazówki*. Warszawa: LexisNexis.

Wittgenstein: From Ethics to Blind Rule-Following and Back Again

Abstract: The paper discusses Wittgenstein's approaches to ethics within two contrastive contexts, e.g., pragmatism and cooperative-discursive normative practice. The first section revisits the fiasco of his early "negative" ethics. The second section subsequently shows how Wittgenstein's mature concept of blind rule-following displaces normativity but simultaneously becomes the key predictor for discourse ethics (or, rather, a specific kind of it). The final section discusses the pros and cons of finitism in the light of contemporary philosophy of mind. As a conclusion, the author provides evidence for her hypothesis that there is no normative (embodied) mind without a manifest *normative competence*, which includes moral judgment and discursive competence.

Keywords: Wittgenstein; ethics; pragmatism; blind rule-following; considered and deliberated judgment; Discourse Ethics; Habermas; Lind; Kohlberg; Tomasello; Gehlen; Bloor; Brożek

Ethics in Progress (ISSN 2084-9257). Vol. 9 (2018). No. 2, Art. #10, pp. 131-161.

Creative Commons BY-SA 3.0

Doi:10.14746/eip.2018.2.10